



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Käytöshaasteisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja
oikeudenmukaisuuden kokemukset alakoulun seurantajaksolla

Saara Keskinen & Tuuli Teittinen

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Joulukuu 2022

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityisluokanopettajan ja erityisopettajan koulutusohjelma

Keskinen Saara & Teittinen Tuuli: Käytöshaasteisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemukset alakoulun seurantajaksolla

Opinnäytetutkielma, 52 sivua

Tutkielman ohjaajat: professori Hannu Savolainen & tutkijatohtori Anne Karhu

Joulukuu 2022

Asiasanat: käytöshaasteet, käytösongelmat, kouluun kiinnittyminen, oikeudenmukaisuus

Käyttäytymisen haasteiden on todettu olevan yhteydessä oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksiin. Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan koulunkäynnille antamaa merkitystä, edellytyksiä oppilaan koulussa menestymiselle sekä mahdollisia haasteita koulunkäynnissä. Oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan oppilaan kokemusta hänen etunsa ensisijaisuudesta ja yhdenvertaisesta kohtelusta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella käyttäytymisen haasteita itsellään tunnistavien 4.-6. -luokkalaisten oppilaiden kokemuksia kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta. Lisäksi selvitettiin, tapahtuiko kokemuksissa vaihtelua seurantajakson aikana.

Tutkimusaineisto oli osa ProKoulu-hanketta, joka toteutettiin vuosina 2014–2016. Aineiston analysoitiin toistomittausten varianssianalyysillä. Kouluun kiinnittymisen kokemuksessa oli nähtävissä lievää positiivista kehitystä tutkittavalla ajanjaksolla. Käyttäytymisongelmilla ei havaittu olevan vaikutusta muutokseen. Vertailtavien ryhmien välillä oli kuitenkin havaittavissa suuri ero kouluun kiinnittymisen kokemuksissa. Oikeudenmukaisuuden kokemuksessa oli nähtävissä laskua tutkittavalla ajanjaksolla. Käyttäytymisongelmilla ei ollut vaikutusta muutokseen, mutta tutkittavien ryhmien välillä oli suuri ero oikeudenmukaisuuden keskimääräisessä tasossa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että käytöshaasteisilla oppilailta on merkittävä riski kouluun kiinnittymättömyydelle ja oikeudenmukaisuuden toteutumattomuudelle.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty

School of Educational Sciences and Psychology

Degree Programme for Special Needs Education Teacher and Special Class Teacher Education

Keskinen Saara & Teittinen Tuuli: Experiences of school engagement and equality of students with behavioral challenges during the elementary school follow-up period

Thesis, 52 pages

Supervisors: professor Hannu Savolainen & postdoctoral researcher Anne Karhu

December 2022

Keywords: behavioral challenges, behavior problems, school engagement, equality, justice

It has been detected that behavioral challenges are connected to students' experiences of school engagement and equality. School engagement signify to the importance a student gives to going to school, the prerequisites, and requirements for the success in school, and possible problems related to school attendance. Equality refers to the student's experience of considering the priority of the interests and equal treatment.

The topic on this study was to research the behavioral challenges of self-identified 4th-6th graders students' experiences of school engagement and equality. It was also investigated if there was a modification in experiences during the follow-up period.

The research material was part of the ProKoulu project, and it was implemented in 2014–2016. For the analyze of data we used the analysis of repeated measurement variance. A slight positive development can be spotted in the experience of school engagement during the period under study. Behavioral problems have not effect on the change. Between the compared groups there was a statistically remarkable differential in the average level of engagement to school. A decline in the experience of equality could be seen during the period under study. Behavioral problems had no effect on the change, but there was still a noticeable variation between the studied groups in the average level of equality experience. Because of the results, it can be note that students with behavioral challenges have a significant risk of not being attached to school and inequality.

KÄYTETYT LYHENTEET

EBD	Emotional and Behavioral Disorders
PISA	Programme for International Student Assessment
POPS	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
SEBD	Social, Emotional and Behavioural Difficulties
SDQ	Strengths and Difficulties
SPSS	Tilastotieteellisen analyysin ohjelma
TENK	Tutkimuseettinen neuvottelukunta
THL	Terveyden ja hyvinvoinnin laitos
WHO	World Health Organization

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ
ABSTRACT
LYHENTEET

1	JOHDANTO	3
2	KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEIDEN TEOREETTINEN TAUSTA	6
	2.1 Käsitteiden määrittelyä	6
	2.2 Yleisyys ja yhteys lapsen kehitykseen	7
3	KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEET JA KOULUNKÄYNTI.....	10
	3.1 Kouluun kiinnittyminen	10
	3.2 Oikeudenmukaisuuden kokemus	13
	3.3 Käyttäytymisen tukemisen lähtökohtia.....	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	17
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat.....	17
5	METODOLOGIA.....	18
	5.1 Aineiston keruu ja kohdejoukko.....	18
	5.2 Mittarit ja muuttujat	19
	5.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analysointi	20
	5.4 Mittareiden validiteetti ja reliabiliteetti	21
6	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	23
	6.1 Kouluun kiinnittyminen	23
	6.1.1 Mitä muutoksia tapahtuu oppilaiden kouluun kiinnittymisessä vuosiluokkien 4–6 välillä?	23
	6.1.2. Ovatko muutokset samansuuntaisia käyttäytymisen haasteita kokevilla ja muilla oppilailta?	24
	6.1.3. Onko kouluun kiinnittymisen tasossa eroa tutkittavien ryhmien välillä?.....	24
	6.2 Oikeudenmukaisuus	26
	6.2.1. Mitä muutoksia tapahtuu oppilaiden oikeudenmukaisuudessa vuosiluokkien 4–6 välillä?	26
	6.2.2. Ovatko muutokset samansuuntaisia käyttäytymisen haasteita kokevilla ja muilla oppilailta?	27
	6.2. Onko oikeudenmukaisuuden tasossa eroa tutkittavien ryhmien välillä?.....	27
7	POHDINTA.....	29
	7.1 Tulosten tarkastelua.....	29

7.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja yleistettävyys.....	32
7.3 Suuntaviivoja jatkotutkimuksille.....	34
LÄHTEET.....	36

1 JOHDANTO

Valtaosalla lapsista on jonkinlaisia haasteita käytöksensä hallinnassa joissakin kehityksensä vaiheissa. Ikätasoisien kehityksen aikana useimmat lapset oppivat säätelemään käytöstään, mutta osalla lapsista ei-toivottu haastava käytös jatkuu ikätasoisesta kehityksestä poiketen. Suomessa vuonna 2011 toteutetun kyselyn mukaan lähes 11 % 4–12-vuotiaiden lasten vanhemmista mainitsi lapsellaan ilmenevän käytöksen ongelmia, kuten yleistä tottelemattomuutta, toistuvia kiukkukohtauksia, kiusaamista tai tappelemista. (Aronen 2016, 961.) Kasvattajan näkökulmasta on keskeistä tietää lapsen kehitysvaiheille ominaisen käytöksen piirteitä ja vastaavasti tunnistaa ikätasosta poikkeava käytös. Uhmaikä ja rajojen testaaminen lukeutuvat osaksi lapsen kehitystä, mutta pitkäkestoisena ja voimakkaana ilmenevänä tämä käytös määrittäytyy haasteelliseksi (Puustjärvi & Repokari 2017, 1364).

Haastavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä, joka voi näyttäytyä ikätasosta poikkeavana aggression hallinnan vaikeutena, sääntöjä rikkovana ja uhmakkaana käyttäytymisenä tai vaikeuksina toimia sosiaalisissa tilanteissa (Aronen 2016, 961). Oppilaan haastava käyttäytyminen voi näyttäytyä kouluympäristössä esimerkiksi vaikeuksina toimia vertaisten kanssa, kyvyttömyytenä sopeutua yhteisiin sääntöihin sekä heikkona epäonnistumisten sietokykyinä (Sivola, Närhi & Savolainen 2018, 36). Haastavan käyttäytymisen ilmenemistä vahvistavat usein erilaiset ympäristön stressitekijät. Tällaisia ympäristöön sidonnaisia tekijöitä voivat olla yllättävät muutokset ja väärin mitoitettut tavoitteet ja vaatimukset, oppilasryhmän kokonaistilanne sekä ongelmat opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365–1366.)

Lapsen haastava käyttäytyminen ei lukeudu lääketieteelliseen diagnostiikkaan, mutta häiriökäyttäytymisen oireiden, kuten uhmakkuuden, säännöistä piittaamattomuuden ja väkivaltaisuuden, jatkuessa yli kuuden kuukauden ajan voidaan lapsella diagnosoida käytöshäiriö (F91) ICD-10-tautiluokituksen mukaisesti. Käytöshaasteille on ominaista toistuva ja pitkäkestoinen epäsosiaalinen, aggressiivinen tai uhmakas käyttäytyminen, mikä poikkeaa iänmukaisista odotuksista. (Sourander & Aronen 2019, 624; Suvisaari & Manninen 2009, 2459.)

Käytöshaasteiden oireiden varhaisella tunnistamisella ja tuen oikea-aikaisella aloittamisella voidaan vaikuttaa käytösongelmien pysyvyyteen ja ennusteeseen (Suvisaari & Manninen 2009, 2464). Käytöshaasteiden pysyvyys on yhteydessä myöhemmin nuoruusiässä ilmenevään heikkoon koulumenestykseen, mielenterveyshäiriöihin ja tunne-elämän ongelmiin (Sourander & Aronen 2019, 638–639; Suvisaari & Manninen 2009, 2462). Oppilaan haastavaan käytökseen puututaan tehokkaimmin moniammatillisia menetelmiä hyödyntäen, joissa huomioidaan oppilaan yksilöllisyys, kuten mahdolliset muut samanaikaiset haasteet. (Suvisaari & Manninen 2009). Koulun tarjoamalla tukitoimilla voidaan vaikuttaa oppilaan käyttäytymisen taitojen kehittymiseen. Tällaisia sosioemotionaalaisia ja toiminnanohjauksellisia taitoja voidaan tukea toteuttamalla johdonmukaista ohjaamista ja lisäämällä myönteistä vahvistamista sekä opettamalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Karhu 2018, 42–43; Puustjärvi & Repokari 2017, 1365.)

Tutkimuksessamme rinnastamme haastavasti ilmenevän käytöksen termiä käytösongelman käsitteeseen. Käytöshäiriöiden termiä käytetään ainoastaan lääketieteellisen diagnostiikan yhteydessä. Lisäksi tutkimuksemme keskeisimpiin käsitteisiin lukeutuvat kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden käsitteet. Kouluun kiinnittymisen näkökulmasta ne oppilaat, jotka kokevat kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä, kokevat koulutyön merkitykselliseksi ja menestyvät akateemisesti, saavat hyviä oppimistuloksia (Ladd & Dinella 2009, 190; Wang & Eccles 2012b, 34–36; Wang & Peck 2013, 1273) ja saattavat todennäköisimmin koulutyönsä päätökseen (Sharkey, You & Schnobelen 2008, 414). Kiinnittyminen tukee myös oppilaan sosioemotionaalisten taitojen kehitystä (Archambault ym. 2009, 653; Wang & Eccles 2011, 37; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2014, 41). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS 2014) oppilaiden välisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen on määritetty yhdeksi perusopetuksen keskeiseksi tehtäväksi. Kokemus oikeudenmukaisuudesta vahvistaa edelleen oppilaan kokemusta kouluun kiinnittymisestä. (POPS 2014, 18.)

Kouluun kiinnittymisen ja käytösongelmien välillä on havaittu yhteyttä. Kouluun kiinnittyneillä oppilailta esiintyy vähemmän käyttäytymisen haasteita (Simons-Morton & Chen 2009, 14). Myös oikeudenmukaisuuden ja käytöshaasteiden välillä on havaittu yhteyttä, esimerkiksi kokemuksessa vuorovaikutuksen oikeudenmukaisuudesta. Oikeudenmukaisesti

toteutuneen vuorovaikutuksen on todettu ehkäisevän käytöshaasteiden esiintymistä luokkahuoneessa. (Ehrhardt-Madapathi, Pretschi & Schmitt 2018, 358–360.)

Opetusharjoitteluiden ja muun työkokemuksen kautta kertynyt kokemus haastavasti käyttäytyvistä oppilaista herätti mielenkiintomme tutkimusaiheeseen. Tutkimuksemme aihe on täsmentynyt selvittämään oppilaiden kokemuksia kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta. Tarkoituksena on vertailla itsellään haastavaa käyttäytymistä tunnistavien oppilaiden ja vertailuryhmän oppilaiden kokemuksia. Aineisto on kerätty ProKoulu-tutkimushankkeen yhteydessä.

Pro gradu -tutkimuksemme myötä tavoitteenamme on vahvistaa omaa ammatillista kompetenssiamme. Koemme tärkeäksi lähestyä tutkimusaihetta oppilaan näkökulmasta, sillä oppilas on koulutyön pedagogisen toiminnan keskiössä. Oppilaan kokemukset kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta ovat mielestämme keskeisiä, sillä oppilaan subjektiivinen kokemus viestittää koulun onnistumisesta tehtävässään tukea oppilaiden hyvinvoivaa kasvua ja kehitystä tasavertaisesti. Opetuskokemuksemme mukaan haastavasti käyttäytyviin oppilaisiin kohdistuva huomio on usein ongelmalähtöistä. Oppilaat eivät useinkaan pysty säätämään itse omaa käytöstään, minkä seurauksena kokemukset oikeudenmukaisuudesta ja kouluun kiinnittymisestä eivät välttämättä toteudu.

Olemme koonneet tutkimusaiheemme teoreettisen pohjan käytöshaasteiden määrittelystä, ilmiön yleisyydestä sekä käytöshaasteiden yhteydestä lapsen kehitykseen. Lisäksi tarkastelemme käytöshaasteita suhteessa oppilaan kouluun kiinnittymiseen ja oikeudenmukaisuuteen. Teoriaosuutta seuraa tutkimustehtävän ja tutkimusongelmien esittely, jonka jälkeen tutkimus etenee metodologialukuun. Tutkimuksen tulokset on esitetty määrällisen tutkimuksen käytänteitä mukailleen. Pohdintaosuudessa tarkastelemme saatuja tuloksia suhteessa teoriaan, käsittelemme tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja yleistettävyyttä sekä esittelemme mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

2 KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEIDEN TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Käsitteiden määrittelyä

Käytöshaasteita on kuvattu kansainvälisessä kirjallisuudessa haastavan käyttäytymisen (Brock & Beaman-Diglia 2018, 31; Westling 2010, 48), tunteiden säätelyyn ja käyttäytymiseen liittyvien häiriöiden (*EBD=Emotional and Behavioral Disorders*) (Puolou 2015, 225), sosiaalisten, emotionaalisten ja käyttäytymisen haasteiden (*SEBD=Social, Emotional and Behavioural Difficulties*) (Chakraborti-Ghosh, Mofield & Orellana 2010, 162–163) sekä käytösvaikeuksien (Conley, Marchant & Caldarella 2014, 439) käsitteillä.

Käytöshaasteita on jaoteltu esimerkiksi ulospäin ja sisäänpäin suuntautuviin haasteisiin. Ulospäin suuntautuva haastava käyttäytyminen ilmenee tavallisimmin aggressiivisuutena tai ylivilkkautena (Chong & Ng 2011, 174; Conley ym. 2014, 439–440). Sisäänpäin kääntynyt haastava käyttäytyminen voi näyttäytyä puolestaan lapsen masentuneisuutena tai kyvyttömyytenä toimia sosiaalisissa tilanteissa (Poulou 2015, 225–226; Schell ym. 2015, 647).

Käytöshaasteilla tarkoitetaan lapsella säännöllisesti ilmenevää ja hallitsematonta (Delgado ym. 2017, 1–2; Westling 2010, 48) sekä pitkäaikaista epäsosiaalisesti ilmenevää käytöstä (Von der Pahlen & Marttunen 2013a, 97). Käytöshaasteille on usein tyypillistä jatkuva säännöistä sekä muiden hyvinvoinnista ja oikeuksista piittaamaton käytös, jolloin lapsi ilmaisee tahtoaan esimerkiksi, impulsiivisesti, uhmakkaasti tai aggressiivisesti. (Von der Pahlen & Marttunen 2013a, 97). Käytöshaasteet voivat näyttäytyä myös yliaktiivisuutena, keskittymishaasteina, sisäänpäin kääntyneisyytenä, uhmakkuutena tai muuna ei-toivottuna käytöksenä (Wiley & Siperstein 2015, 213; Westling 2010, 53).

Useat oppilaiden haastavaa käyttäytymistä määrittävät käsitteet kuvaavat oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Käsitteet, kuten käytöshäiriö, sosiaalinen sopeutumattomuus ja tunne-elämän häiriöt, kuvaavat oppilaan oireilua käyttäytymisen taustalla olevien syiden sijaan (Lindh & Sinkkonen 2009, 7). Lääketieteellisen ICD-10-luokituksen mukaan käytöshäiriöiden diagnostiset kriteerit määritellään toistuvana ja pitkäaikaisena käytöksenä. Lisäksi diagnoosi edellyttää selvää poikkeavuutta iänmukaisista käytösodotuksista

(Sourander & Aronen 2019, 639; Käypähoito 2018) DSM-5-tautiluokituksen mukaisesti käytöshäiriöiselle lapselle on tyypillistä tunnekylmät piirteet, eli puute myönteisistä sosiaalisista tunteista, syyllisyyden ja katumuksen tunteiden puute, manipulointi, empatiakyvyn heikkous sekä vastuun ottamisen haasteet ja epärehellisyys (Aronen & Lindberg 2016, 256).

Käytöshaasteet voivat näyttäytyä kiusaamisena, tappelemisena, toisiin kohdistuvana ilkeytenä, valehteluna, poikkeuksellisen usein ilmenevinä ja vaikeina kiukkukohtauksina, luvattomina koulupoissaoloina (Sourander & Aronen 2019, 639) sekä tottelemattomuutena (Maasalo ym. 2020, 846). Käytöshaasteet voivat ilmetä myös lyömisenä, huutamisena, levottomuutena, sääntöjen piittaamattomuutena tai tehtävien jatkuvana välttelynä (Grisham-Brown, Hemmeter & Prett-Frontczak 2006, 56), auktoriteetin vastustamisena (Furlong ym. 2012, 118) sekä yhteistyökyvyttömyytenä (Puustjärvi & Repokari 2017, 1364).

Käytöshaasteiden on todettu vaikuttavan negatiivisesti lapsen sosiaalisiin taitoihin ja vertaissuhteisiin (Wiley & Siperstein 2015, 213–214). Käytösongelmaisella oppilaalla on todettu olevan muuta oppilasjoukkoa heikommalla sosiaalisilla taidoilla ja vaikeuksia tunne-elämän taitojen hallinnassa. Käytöshaasteet voivat tällöin näyttäytyä tunteiden säätelyn vaikeuksina, vaikeuksina toimia sosiaalisissa tilanteissa tai vaikeutena solmia ja ylläpitää ystävyys-suhteita. (Viitala 2014, 70; Schell ym. 2015, 647.) Tuen tarve sosioemotionaalisissa taidoissa ilmeneekin usein ei-toivottuna käyttäytymisenä (Danforth & Smith 2005, 13–15).

Käytöshaasteiden määrittelyssä on tärkeää huomioida ympäristön vaikutus (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 508) ja haasteiden ilmenemisen kontekstisidonnaisuus (Lyons & O'Connor 2006, 217–218). Ympäristö sekä sosiaalisten ryhmien ja koulukulttuureiden kontekstisidonnaiset käyttäytymisodotukset vaikuttavat siihen, millaisissa tilanteissa käytös määrittyy haasteelliseksi (Vehmas 2010, 87; Pihlaja, Sarlin & Ristikari 2015, 426).

2.2 Yleisyys ja yhteys lapsen kehitykseen

Käytöshaasteet lukeutuvat osaksi yleisimpiä lastenpsykiatrisia häiriöitä (Aronen & Lindberg 2016, 255). Diagnoosin saaneita on noin 4 % lapsista (Sourander & Aronen 2019, 625), 3–8 %

kouluikäisistä ja 5–10 % nuorista (Aronen & Lindberg 2016, 255). On kuitenkin todettu, että lapsuusiän käytöshaasteita ilmenee noin 4–6 %:lla lapsista, sillä lieväasteisempi aggressiivinen, epäsosiaalinen ja muu uhmakas käytös on käytöshäiriöiden ilmenemistä yleisempää (Sourander & Marttunen 2016, 117; Frick & Dickens 2006, 60).

Käytöshaasteet lieventyvät usein lapsen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taitojen kehittyessä (Puustjärvi & Repokari 2017, 1367), mutta toisinaan käytösoireet ovat merkki kasautuvista ongelmista (Spira & Fischel 2005, 758). Diagnostisesta näkökulmasta käytöshäiriön pysyvyyden riski on sitä suurempi, mitä varhaisemmin oireilu alkaa ja mitä voimakkaampia oireet ovat (Puustjärvi & Repokari 2017, 1367; Sourander & Aronen 2019, 638–639). Käytöshäiriöiden ennuste on sitä tehokkaampi, mitä aikaisemmassa vaiheessa vaikuttavaa hoitoa ja tukea tarjotaan (Puustjärvi & Repokari 2017, 1367; Suvisaari & Manninen 2009, 2459).

Käytöshaasteita ilmenee, kun oppilas pitkästyy, kaipaa huomiota tai kokee vaikeaksi tavoitteiden saavuttamisen, jolloin asetetut vaatimukset ylittävät oppilaan kyvyt (Montuoro & Lewis 2015, 357–358). Myös huono opettaja-oppilas-suhde, heikko kouluun kiinnittyminen sekä koulutyön tylsäksi kokeminen selittävät käytöshaasteita (Sargeant 2012, 198). Yhteisten sääntöjen rikkominen ja työrauhan häiritseminen heikentävät opettaja-oppilas-suhdetta (Myers & Pianta 2008, 605; Levin & Nolan 2007, 61; Lindh & Sinkkonen 2009, 15–16). Lisäksi käytöshaasteet selittyvät vaikeuksina toiminnanohjauksessa, tarkkaavaisuudessa ja kielellisessä suoriutumisessa (Frick ym. 2002, 457). Käytöshaasteisiin liittyy myös ADHD:n komorbiditeetti, joka voi altistaa käytöksen ongelmille (Sourander & Aronen 2019, 641).

Käytöshaasteet voivat pahimmillaan olla riskinä oppilaan oppimiselle ja muulle myönteiselle kehitykselle (Myers & Pianta 2008, 600). Käytöshaasteiden on todettu ennakoivan heikkoa koulumenestystä ja koulupudokkuutta (Schell ym. 2015, 138). Käytöshaasteisilla oppilailla on kohonnut riski koulupoissaoloihin ja epäsosiaalisen käytökseen (Schaeffer ym. 2003, 1022). Käytöshaasteiset oppilaat saavat muita useammin kielteistä palautetta (Lane ym. 2008, 44) ja keskimääräisesti alempia arvosanoja, jäävät luokalle useammin ja ovat suuremmassa riskissä koulupudokkuudessa (Lane ym. 2008, 52; Schaeffer ym. 2003, 1031–1032; Westling 2010, 45). Käytöshaasteet ovat yhteydessä myös oppimisvaikeuksiin (Kremer ym. 2016, 97). Haastavan

käyttäytymisen esiintyvyys yhdessä oppimisvaikeuksien kanssa vaihtelee 10–15 % välillä (Delgado ym. 2017, 1). Oppimisvaikeudet lisäävät edelleen luokalle jäämisen ja koulusta syrjäytymisen riskiä (Von der Pahlen & Marttunen 2013b, 101).

Käytöshaasteet ovat usein yhteydessä lapsen muihin tuen tarpeisiin (Poulou 2015, 229). Käytöshaasteisilla oppilailta on muuta oppilasjoukkoa korostuneempi riski psyykkisen kehityksen häiriölle sekä puheen ja kielellisen kehityksen vaikeuksille (Aronen & Lindberg 2016, 256). Näillä tekijöillä on heikentävä vaikutus myös oppilaan toiminnanohjauksen taitojen kehittymiseen (Sourander & Aronen 2019, 641).

3 KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEET JA KOULUNKÄYNTI

3.1 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittymisen (*engl. student engagement tai school engagement*) käsite kuvaa koulussa menestymisen edellytyksiä ja vaatimuksia sekä mahdollisia koulunkäyntiin liittyviä ongelmia (Ladd & Dinella 2009, 191; Roorda ym. 2011, 517–518; Skinner, Kindermann & Furrer 2009, 494; Wang & Peck 2013, 1266; Wang & Eccles 2012b, 31). Kouluun kiinnittymisen kokemus on kontekstisidonnainen ja vaihtelee ympäristötekijöiden vaikutuksesta. (Vitiello ym. 2012, 211.) Oppilaan kokemus kiinnittymisestä voi siis vaihdella esimerkiksi kouluympäristön eri vuorovaikutustilanteissa (ks. esim. Vitiello ym. 2012). Oppilaan kouluun kiinnittymiseen vaikuttaa opettajien (Anderson ym. 2004, 108–109; Voelkl 2012, 195; Wang & Eccles 2012a, 884; You & Sharkey 2009, 660), perheen (Wang & Eccles 2012b, 36; Estell & Perdue 2013, 331) ja vertaisten (Estell & Perdue 2013, 333; Furrer & Skinner 2003, 158; Wang & Eccles 2013, 19; You 2011, 833) tarjoama tuki. Kouluun kiinnittymisen fasilitaattorit eli taustatekijät, kiinnittymisen indikaattorit eli ilmeneminen ja kiinnittymisen seuraamukset ovat kuvattuina alla olevaan kehämäiseen kuvioon (kuvio 1).

Kuvio 1. Kouluun kiinnittymisen käsitteellinen malli ja sen vaikutuspolut. (kts. Virtanen & Kuorelahti 2014, 107.)



Kouluun kiinnittyminen koostuu kolmesta ulottuvuudesta (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 60). Tunneperäinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan kouluun kuulumisen tunteita, mielenkiintoa opiskeltaviin sisältöihin, oppimisen iloa ja intoa tai vastakohtana tylsyyden, surun ja ahdistuneisuuden tunteita (Fredricks ym. 2004, 60; Conner & Pope 2013, 1426; Kortering & Christenson 2009, 8). Oppilaan tunneperäisen kouluun kiinnittymisen on todettu olevan varsin ennustettavaa ja pysyvää (Hughes & Chen 2011, 283; Hughes ym. 2008, 6–9; Li & Lerner 2013, 22 & 28). Toiminnallinen kiinnittyminen viittaa puolestaan oppilaan käytökseen (Willms 2003, 8). Toiminnallista kiinnittymistä kuvaa kiinnittymisen indikaattorit (Jimerson, Campos & Greif 2003, 8), kuten oppilaan sitoutuminen koulutyöhön, oppitunneille osallistuminen ja tehtävien palauttaminen (Archambault ym. 2009, 653–654; Skinner & Belmont 1993, 572; Skinner, Wellborn & Connell 1990, 24; ks. myös Willms 2003, 8) sekä oppilaan muu aktiivinen osallistuminen koulussa tapahtuvaan toimintaan (Fullarton 2002, 3). Kognitiivinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan itsesäätelyä (Wang & Peck 2013, 1267) ja oppimisstrategioita sekä oppilaan antamaa arvostusta koulunkäynnille (Appleton ym. 2006, 429; Conner & Pope 2013, 1429; Ladd & Dinella 2009, 190). Lisäksi kognitiojärjestelmä ohjailee yksilön sitoutumista koulutyöhön ja oppimiseen (Virtanen 2016, 15).

Käytämme kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien perustelussa kolmea teoreettista lähtökohtaa (ks. Virtanen 2016). Sosiaalisen kontrollin teorian perushypoteesina on sosiaalisten suhteiden suojaava vaikutus kouluun kiinnittymättömyydelle. Teoria korostaa siten oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä. (Hirschi 1969; Archambault ym. 2009, 652; ks. myös Virtanen 2016, 20.) Osallistumisen-samaistumisen mallin mukaan oppilaan oppimista ja kehittymistä ennustaa yksilön toiminnallisen kiinnittymisen taso. Kehämäisen prosessin myötä oppilaan tunneperäinen kiinnittyminen vahvistaa toiminnallista kouluun kiinnittymistä, mikä heijastuu yhä oppilaan myönteiseen koulumenestykseen. (Finn 1989, 123; Finn & Zimmer 2012, 100; ks. myös Virtanen 2016, 21–22.) Yksilön ja ympäristön yhteensopivuusnäkökulma perustuu puolestaan motivaatiomalleihin ja itsemääräämisteoriantaan (Eccles, Lord & Midgley 1991, 523; Eccles & Roeser 2011, 233). Kouluuyhteisöön kuulumisen tunne edistää oppilaan suoriutumista koulutehtävistä, oppilaan autonomiaa koulunkäynnissä ja siten vahvistaa oppilaan kouluun kiinnittymistä (Skinner ym. 2009, 494; Deci & Ryan 2000, 229).

Koulunkäynti ja oppilaan fyysinen läsnäolo oppimistilanteissa eivät itsessään takaa oppimista tai ymmärryksen ja tiedollisen kompetenssin kehittymistä (Ritoša ym. 2020, 1-2). Oppimisen mahdollistamiseksi oppilaiden tulee kiinnittyä koulutyöhön ja oppimiseen (Downer, Rimm-Kaufman & Pianta 2007, 414) sekä muuhun koulussa tapahtuvaan toimintaan kehityksen tasoon mukautuvalla tavalla (Maher Ridley, McWilliam & Oates 2000, 134). Oppilaiden kiinnittymisellä tarkoitetaan intensiteettiä ja aikaa, jota oppilaat viettävät vuorovaikutuksessa aikuisten ja ikätovereidensa kanssa sekä sitoutumista koulun toimintatapoihin (De Kruif & McWilliam 1999, 515; Maher Ridley ym. 2000, 134).

Koulun tulisi tunnistaa oppilaat, joilla on taipumusta vähäiseen kouluun kiinnittymiseen (Skinner ym. 2009, 495; Fredricks ym. 2004, 62). Kouluun kiinnittymistä voidaan mitata suhteessa oppilaiden koulumenestykseen (ks. esim. Skinner ym. 2009). Oppilaiden kouluun kiinnittymisen arviointi on tärkeää, jotta voidaan tunnistaa alhaista kouluun sitoutumista osoittavat oppilaat ja siten kohdentaa tukea kiinnittymisen vahvistamiseksi (Finnish National Board of Education 2014; ks. myös Virtanen 2016, 13). Kiinnittymisen arviointia tulee suhteuttaa oppilaan kehitystasoon ja asetettuihin tavoitteisiin. Kehitystasoon suhteuttaen kiinnittyminen ilmenee oppilaan tarkkaavaisuutena, sinnikkyyttenä ja asetettujen käyttäytymisodotusten saavuttamisena. (De Kruif & McWilliam 1999, 529; Vitiello ym. 2012, 211.)

Kansainvälisten PISA-tutkimusten mukaan Suomessa oppilaiden kouluun kiinnittymisen kokemus on selvästi alle OECD-maiden keskiarvon ja on laskenut huomattavasti vuosina 2003–2012 (OECD 2013). Myös WHO:n koululaistutkimuksen mukaan esimerkiksi 13- ja 15-vuotiaat suomalaisoppilaat ovat osoittaneet kokevansa huonoa affektiivista kouluun sitoutumista raportoimalla vähäisestä mieltymyksestä koulutyötä kohtaan ja liian korkeista tavoitteista (Currie ym. 2012; Inchley ym. 2016).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) toteuttamissa kouluterveyskyselyissä oppilaiden kouluun kiinnittymistä selvitettiin koulunkäynnistä pitämisen, mahdollisen uupumuksen, koulunkäynnin vaikeuksien sekä luokkayhteisöön liittyvien teemoja avulla. Vuosina 2019 ja 2021 4-5. -luokkalaisille oppilaille toteutettujen kyselyiden perusteella valtaosa oppilaista

pitää koulunkäynnistä melko paljon (THL Kouluterveyskysely 2021) ja kuvioon 1 viitaten voidaan kouluun kiinnittymisen kokemuksen tulkita olevan näillä oppilailta melko vahvaa.

3.2 Oikeudenmukaisuuden kokemus

Lapsen etu on huomioitava ensisijaisesti, kun suunnitellaan ja järjestellään perusopetusta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 163/2022, 3 a §). Opetusta tulee toteuttaa oppilaiden ikätasoisin edellytyksin edistämällä oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Perusopetuslaki 628/1998, 3.2 §). Lisäksi opetuksen järjestäjän on arvioitava toimien yhdenvertaisuutta ja tehtävä tarvittavat toimenpiteet yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6.1 §).

Oikeudenmukaisuuden toteutuminen vaatii opettajilta oppilaan kohtaamista sekä vakavaa suhtautumista oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin oikeudenmukaisuudesta (Ferri 2009, 417–418). Koulun tulee tarjota kaikille oppilaille tasavertaisesti mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa, tehdä valintoja ja vaikuttaa autonomisesti omaan koulunkäyntiinsä mahdollisuuksien mukaisesti. Inklusiivisen opetuksen periaatteisiin pohjaten oppilaan tulisi saada tukea koulunkäyntiinsä yleisopetuksen ryhmässä mahdollisista erityistarpeista huolimatta. Tuen tarjoaminen inklusiivisin periaattein mahdollistaa varhaisen tuen tunnistamisen ja tukimuotojen kohdentamisen esimerkiksi käytöshaasteisiin. (Ferri 2009, 426–428.) Käytöshaasteisten oppilaiden oikeudenmukaista asemaa tulisikin vahvistaa suuntaamalla katseet opetuskäytänteisiin sekä laajempiin koulujärjestelmän rakenteisiin sen sijaan, että oppilaita vaadittaisiin sopeutumaan ennalta asetettuihin normeihin (Ehrhardt-Madapathi ym. 2018, 359; Ferri 2009, 428).

Kurinpäädolliset toimet ovat yhteydessä kokemukseen oikeudenmukaisuudesta. Suomalaisoppilaiden kokemuksia kurinpidon oikeudenmukaisuudesta kartoitettiin vuonna 2015 toteutetussa PISA-tutkimuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa sukupuolten välisiä eroja oikeudenmukaisuuden kokemuksessa. Vaikka tutkimustehtävämme ei kohdennu selvittämään sukupuolten välisiä eroja, havainnollistavat nämä luvut silti keskeisesti kurinpidollisten toimien ja oikeudenmukaisuuden kokemuksen välistä yhteyttä. Pojat kokivat opettajien kohdelleen heitä epäreilusti selvästi tyttöjä useammin. Tutkimuksen mukaan 23 %

pojista koki säännöllisesti opettajien kurinpidon muita oppilaita tiukemmaksi. Tytöistä vastaavia kokemuksia koki 12 %. Pojista opettajan kohdentamaa säännöllistä loukkaavaa huomauttelua oli kohdannut 10 %, mikä on noin kaksinkertainen määrä verrattuna tyttöihin. Tulokset tyttöjen ja poikien kokemuksissa kurinpidon oikeudenmukaisuudesta olivat samansuuntaisia muihin OECD-maihin verrattuna. (Väljærvi 2017, 22.) Opettajan epäoikeudenmukainen kohtelu heijastui myös oppilaan kokemuksiin kiusaamisesta (Väljærvi 2017, 25).

Kurinpidolliset seuraamukset korreloivat oppilaan akateemisen suoriutumiskyvyn ja käytöshaasteisen oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemuksen kanssa (Noltemeyer, Ward & Mcloughlin 2015, 234; McIntosh ym. 2008, 244). Rangaistuksilla ja kurinpidollisilla toimilla on havaittu olevan varsin tehoton vaikutus sosiaaliin tai akateemisiin haasteisiin vastatessa (DuPaul & Weyandt 2006, 348; Hill & Brown 2013, 872). Positiivista käyttäytymistä huomioivilla ja edistävillä toimilla voidaan parhaimmillaan tukea käytöshaasteisen oppilaan oikeudenmukaisuutta. Toimilla on havaittu myönteinen vaikutus myös koulupudokkuuden riskin vähenemiseen. (Gage ym. 2020, 42–50.) Lisäksi oikeudenmukaisuuden kokemusta voidaan tukea koulun selkeillä säännöillä ja ohjeistuksilla, jolloin vähennetään oppilaiden epäoikeudenmukaista kohtelua. Oikeudenmukaisella kohtelulla on edelleen kouluun kiinnittymistä vahvistava vaikutus. (Voelkl 2012, 194.)

Perustelemme oikeudenmukaisuuden ja käytöshaasteiden välistä yhteyttä kahdella teoreettisella lähtökohdalla. Vuorovaikutuksen oikeudenmukaisuuden teorian mukaan käytöshaasteiset oppilaat kokevat heikompaan vuorovaikutuksen oikeudenmukaisuutta (Ehrhardt-Madapathi ym. 2018, 358–360; Reinke, Herman & Newcomer 2016, 37). Teorian lähtökohtana on vuorovaikutuksen oikeudenmukaisuuden suojaava vaikutus käytöshaasteiden ilmenemiselle (Ehrhardt-Madapathi ym. 2018, 358–360) ja kuuluvuuden tunteen vahvistamiselle (Resh & Sabbagh 2014, 1038–1039). Teoria korostaa siten koulun sääntöjen ja toiminnan reilua oppilaan oikeudenmukaisen kohtelun toteutumiseksi (Ehrhardt ym. 2016, 159–162). Distributiivisen oikeudenmukaisuuden teorian lähtökohtana on puolestaan tarpeen periaate. Koulun tarjoama tuki tulisi jakaa tasavertaisesti siten, että käytöshaasteisille oppilaille kohdennetaan määrällisesti enemmän resursseja ja siten vahvistetaan tukea tarvitsevan oppilaan oikeudenmukaisuutta. (Ehrhardt ym. 2016, 160.)

3.3 Käyttäytymisen tukemisen lähtökohtia

Yhteisöllisesti rakentuvan koko koululle suunnatun positiivisen tuen keinoin voidaan vaikuttaa ongelmallisen käyttäytymisen ilmenemiseen lisäten samanaikaisesti oppilaiden hyvinvointia (Bradshaw, Mitchell & Leaf 2010, 145; Bradshaw, Waasdrop & Leaf 2012, 1143; Horner, Sugai & Anderson 2010, 10). Prososiaalisen käyttäytymisen vahvistamisesta on kehitetty suomalaiseseen peruskouluun mukautuva malli ProKoulu-tutkimushankkeessa. Positiivista käyttäytymistä tukevat toimet perustuvat kouluympäristön kehittämiseen ja tutkimuspohjaiseen näyttöön perustuvien menetelmien hyödyntämiseen (Sugai & Horner 2002, 29; Walker ym. 1996, 204).

Käytöshaasteisen oppilaan tukemiseen suunnatut positiivista käyttäytymistä tukevat toimet korostavat akateemisten, sosioemotionaalisten ja toivottua käytöstä tukevien taitojen kehittämistä (Sugai & Horner 2002, 29). Myönteisen käyttäytymisen tuen tavoitteena ovat ennaltaehkäisevät ja ratkaisukeskeiset toimet, jotka korostavat tuen jatkuvuutta, säännöllistä seuranta ja saatujen tulosten hyödyntämistä toiminnan jatkuvassa kehittämisessä (OSEP 2015; ks. myös Mitchell, Hatton & Lewis 2018, 239). Positiivisen käyttäytymisen tukea toteuttava koulu tukee oppilaiden käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Lewis & Sugai 1999, 5). Positiivisen käyttäytymisen tuen on todettu ennaltaehkäisevän ja vähentävän käytöshaasteita, mutta interventioiden vaikutuksissa voi kuitenkin olla vaihtelua. Tuen vaikuttavuuden vaihtelu riippuu oppilaiden yksilöllisistä käyttäytymisen taidoista ja sosioemotionaalisesta kompetenssista (Bradshaw, Waasdrop & Leaf 2015, 546; Farrell, Henry & Bettencourt 2013, 16; Lewis & Sugai 1999, 5).

Inklusiivisesta näkökulmasta koulun positiivisen käyttäytymisen tuen rakentamisen keskeisenä arvona on kaikille yhteisen koulun kehittäminen (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 327; Waitoller & Artiles 2013, 321). Tuen rakentamisen päämääränä on lisätä opettajien pedagogista osaamista siten, että kolmiportaisen tuen kolmea tasoa on mahdollista toteuttaa oppilaan ensisijaisessa opetusryhmässä. Lisäksi tavoitteena on kohdentaa ohjausta ja yksilöllistä tukea käyttäytymisen taitojen harjoitteluun niille oppilaille, jotka tarvitsevat intensiivisempää tukea. (Kincaid ym. 2016, 71–72; Lewis ym. 2010, 84–85.) Käytöshaasteisille oppilaille tulisi järjestää käytösongelmiin vastaavaa tehostettua tai erityistä tukea

hyödyntämällä tarvittaessa moniammatillista yhteistyötä (Hill & Brown 2013, 869; Sugai & Horner 2002, 29). Tukea voidaan toteuttaa esimerkiksi asettamalla oppilaalle yksittäinen käyttäytymistavoite, huomioimalla toivottua käyttäytymistä tai antamalla johdonmukaista palautetta toivotusta käyttäytymisestä.

Käytöshaasteisen oppilaan tukeminen perustuu tuen toteuttamisen järjestelmällisyyteen ja jatkuviin tukitoimiin. Ei-toivotusti käyttäytyvän oppilaan kohdalla opetusta kohdennetaan selkeästi tiettyihin taitoihin, taitoja harjoitellaan systemaattisesti riittävän pitkäkestoisesti ja taidon oppimista tuetaan myönteisellä palautteella (Lewis ym. 2010, 84–85; ks. myös Evans, Owens & Bunford 2014, 539). Proaktiivisesti eli ennakoivasti ohjautuva, toivottua käyttäytymistä tukeva koulu- tai toimintaympäristö kannustaa oppilaita käyttäytymään toivotulla tavalla ja kehittämään prososiaalisia taitoja aktiivisesti (Lewis ym. 2010, 89–90; Frick 2012, 386). Tukitoimien edistymistä tulisi seurata systemaattisesti ja täsmentää asetettuja tavoitteita tarvittaessa. Tuen tarpeiden oikea-aikainen tunnistaminen ja tukitoimien täsmällinen kohdentaminen ovat tärkeässä asemassa käytöshaasteisen oppilaan tukemisessa siitä syystä, että pitkittyneisiin käytöshaasteisiin on usein huomattavasti vaikeampaa puuttua (Lewis ym. 2010; Frick 2012, 384).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimustehtävänä on selvittää käyttäytymisen haasteiden yhteyttä kouluun kiinnittymiseen ja oikeudenmukaisuuteen sekä tarkastella mahdollista ajan yli tapahtuvaa muutosta seurantajaksolla vuosiluokkien 4–6 välillä. Tutkimusongelma on muodostunut kuudesta kysymyksestä.

- 1.1. Mitä muutoksia tapahtuu oppilaiden kouluun kiinnittymisessä vuosiluokkien 4–6 välillä?
- 1.2. Ovatko muutokset samansuuntaisia käyttäytymisen haasteita kokevilla ja muilla oppilailta?
- 1.3. Onko kouluun kiinnittymisen tasossa eroa tutkittavien ryhmien välillä?

- 2.1. Mitä muutoksia tapahtuu oppilaiden oikeudenmukaisuudessa vuosiluokkien 4–6 välillä?
- 2.2. Ovatko muutokset samansuuntaisia käyttäytymisen haasteita kokevilla ja muilla oppilailta?
- 2.3. Onko oikeudenmukaisuuden kokemusten tasossa eroa tutkittavien ryhmien välillä?

5 METODOLOGIA

5.1 Aineiston keruu ja kohdejoukko

Tutkimusaineisto on kerätty ProKoulu-tutkimushankkeessa mukana olleiden koulujen oppilailta vuosina 2013–2016. ProKoulu-hanke on Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistojen toteuttama hanke yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin kanssa. Aineiston keruun yhteydessä tutkittiin muun muassa käyttäytymisen ongelmien esiintymistä koulussa ja luokkien työrauhaa opettajien ja oppilaiden näkökulmista. Lisäksi selvitettiin oppilaiden kokemuksia vuorovaikutussuhteista, kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta sekä ProKoulu-periaatteiden toteutumisesta. Tutkimusasetelmana toimi viivästetyn (wait-lista) kontrolliryhmän asetelma, jossa oli mukana 70 koulua. Tutkimukseen osallistuneet koulut jaettiin satunnaisesti koe- ja kontrolliryhmiin. Aineistoa kerättiin lukuvuoden aikana kahdesti sekä loka-marraskuussa että maaliskuussa. Kyselyt osoitettiin kaikille 2.–6. -luokkien oppilaille. (ks. ProKoulu 2021.) Tutkimuksemme rajattiin seurantajakso vuosiluokilta 4–6.

Hankkeelle on haettu Itä-Suomen yliopiston eettisen toimikunnan laatima eettinen ennakoarvio. Lisäksi hanke noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) asettamaa tieteellistä käytäntöä. Osallistuneille lähetettiin yksityiskohtainen tiedote hankkeesta ennen tutkimukseen osallistumista. Lisäksi oppilailta ja heidän huoltajiltaan kerättiin tutkimusluvut.

Tutkimukseen rajattiin aineisto seurantajaksosta ensimmäisenä vuonna (2013) neljännellä luokalla oleviin oppilaisiin. Aineistona käytettiin kerättyä dataa kyselyiden 1–5 mittauksista. Ensimmäisessä mittapisteessä vastaajia oli 594, toisessa 585, kolmannessa 566, neljännessä 481 ja viidennessä mittapisteessä 435 vastaajaa. Analyysien ollessa pitkittäisanalyyseja vastaajien määrä väheni mittauskertojen edetessä eli toisin sanoen puuttuvien havaintojen määrä kasvoi (engl. *listwise missing data*), mikä on tyypillistä pitkittäistutkimuksissa. Vastaukset kaikkina mittausajankohtina saatiin yhteensä 338 oppilaalta. Tutkimuksemme analyysit, perustuessaan koko seurantajaksolta saadun tiedon mallintamiseen, ottavat malleihin mukaan vain kaikkiin mittauspisteisiin vastanneiden oppilaiden vastaukset.

5.2 Mittarit ja muuttajat

ProKoulu-hankkeen yhteydessä tietoa on kerätty lapselta itseltään. Käytössä oli kaksi mittaria. SDQ-mittaria käytettiin oppilaiden ryhmittelemiseksi. Kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksia selvittäneen mittarin nimesimme kokemukselliseksi mittariksi.

Strengths and Difficulties (SDQ) on laajalti käytetty itsearviointin mittari, jonka avulla kerätään tietoa lapsen psykososiaalisesta hyvinvoinnista vanhemmalta, opettajalta tai lapselta itseltään (Kilpinen-Loisa 2018.) SDQ-mittari on psykologinen arviointityökalu 2–17-vuotiaille (SDQ 2022). Psykologisia ominaisuuksia kartoitetaan 25 attribuutin avulla viidellä eri asteikolla (Koskelainen, Sourander & Kaljonen 2000; Lindberg 2018). Nämä asteikot muodostuvat seuraavanlaisesti: tunneoireet, käyttäytymisongelmat, yliaktiivisuus ja tarkkaamattomuus, vertaissuhdeongelmat sekä prososiaalinen käyttäytyminen (SDQ 2022). Muiden käyttäytymistieteellisten mittareiden tavoin SDQ-mittaria hyödyntämällä pyritään havaitsemaan mahdollisia lapsella ilmeneviä haasteita varhaisessa vaiheessa ja siten kohdentamaan lapselle oikeanlaisia tukitoimia.

SDQ-mittarin perusteella muodostimme tutkimukseemme uuden muuttujan, jossa erotellaan ne oppilaat, joilla on käyttäytymisen ongelmia ja muut oppilaat. Koodasimme ryhmät määrittämällä katkaisurajat seuraavasti: vastauspisteet väliltä 3–8 on nimetty käytösongelmaryhmäksi ja vastauspisteet väliltä 0–2 vertailuryhmäksi. Näin käytösongelmaryhmän kooksi tuli 11 %, mikä vastaa aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä luokitteluja (Liu, Engström, Jadbäck, Ullman & Berman 2017; Koskelainen 2008). Tutkimuksen kohdejoukko muodostui niistä oppilaista, jotka olivat vastanneet kaikkiin aineiston keruussa esitettyihin kysymyksiin kaikkina mittausajankohtina (N=338). Laaditun muuttujan frekvenssit ovat tässä aineistossa seuraavat: vertailuryhmä (N=307) ja käytösongelmaryhmä (N=31).

Kokemuksellisen mittarin taustalla on Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) toteuttamien Kouluterveyskyselyiden pohjalta laadittu kysely, jossa selvitettiin muun muassa oppilaan kokemia kouluoloja. Tutkimustehtävämme puitteissa tarkastelu kohdistui

kokemuksiin kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta. Kouluterveyskyselyssä kouluun kiinnittymistä selvitettiin esimerkiksi väittämällä, jotka kartoittivat oppilaan kokemuksia koulussa olemisesta, koulussa tehtävien asioiden mielekkyydestä sekä oppilaan muusta aktiivisesta osallistumisesta koulutyöhön. Oikeudenmukaisuuden kokemusta kartoitettiin esimerkiksi väittämällä, joka selvitti oppilaan näkemystä siitä, kohtelevatko opettajat oppilaita oikeudenmukaisesti. Kokemuksellinen mittari tuotti useamman mittapisteen dataa. (THL 2022.)

5.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analysointi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla (IBM SPSS Statistics 27). Kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemusten kuvailemiseen käytettiin keskiarvoja (ka), keskihajontaa (kh) ja prosenttiosuuksia (%) sekä efektikokoa. Saatujen tulosten analysoinnissa tutkittiin ryhmien välisiä eroja sekä ajan yli tapahtuvaa muutosta.

Aineiston analyysi on toteutettu toistomittausten varianssianalyysina, sillä tutkimuksessa haluttiin vertailla kahta toisistaan riippuvaa ryhmää useana ajankohtana. Analyysin oletukset ovat seuraavat: (a) toisistaan riippumattomat havainnot, (b) otos riittävän normaalisti jakautuneesta populaatiosta, (c) kunkin ryhmän yhtä suuret varianssit, (d) vertailtavat ryhmät kooltaan suurempia kuin 20 ja e) vähintään välimatka-asteikollista mittausta (Metsämuuronen 2005, 727; Nummenmaa 2009, 258). Toistomittausten varianssianalyysissa tarkastellaan toistotekijöitä (*engl. within-subjects factor*) eli samoille tutkittaville toistetusti suoritettujen mittausten muutosta. Lisäksi tutkitaan ryhmittelevän tekijän mahdollista yhdysvaikutusta toistomittauksessa eli selvitetään ajan yli tapahtuvan muutoksen samantaisuutta tai samansuuntaisuutta ryhmien välillä. Analyysimenetelmän avulla voidaan myös tutkia ryhmittelevien tekijöiden (*engl. between-subjects factors*) yhteyttä riippuvien muuttujien keskimääräiseen tasoon. (Nummenmaa 2009, 236 & 249–251.) Tutkimusaineisto koostuu viiden toistetun mittauspisteen datasta. Toistotekijät ovat kouluun kiinnittyminen ja oikeudenmukaisuus.

Toistomittausasetelmia pidetään vahvoina, sillä yksilöiden välinen vaihtelu voidaan eristää ja näin redusoidaan virhevaihtelua (Nummenmaa 2009, 258). Toistomittausten

varianssianalyysissa vaikutusten suuruutta arvioidaan F-testillä tai efektikokojen avulla. F-testin (p-arvo) merkitsevyytasot määrittyivät seuraavalla tavalla: * $p < 0.05$ melkein merkitsevänä, ** $p < 0.01$ merkitsevänä ja *** $p < 0.001$ tilastollisesti erittäin merkitsevänä (Metsämuuronen 2003, 369). Effektikoko kertoo, kuinka suuri osa tarkasteltavan muuttujan arvoista selittyy ryhmittelevillä muuttujilla. Effektikoon käytetyin mittayksikkö on eta-kerroin tai etan neliö (η^2 eli h^2). Eta-kerroin kuvaa luokittelumuuttujan ja jatkuvan muuttujan välistä korrelaatiokerrointa. (Metsämuuronen 2005, 358.) Effektikoon tulkinnassa käytettiin seuraavia rajoja: efektikoko on pieni $h^2 = .01$, keskikokoinen $h^2 = .06$ ja suuri $h^2 = .14$ (Cohenin 1988).

5.4 Mittareiden validiteetti ja reliabiliteetti

Luotettavuutta ja pätevyyttä kuvataan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Sisäinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen toteutumista ja tutkimustavan soveltuvuutta. Tässä pitkittäistutkimuksessa osoitettiin käyttäytymisen haasteiden yhteyttä kouluun kiinnittymiseen ja oikeudenmukaisuuteen. Sisäistä validiteettia varmentaa mittausten toteuttaminen systemaattisesti samoina ajankohtina. Ulkoisen validiteetin tavoitteena on arvioida tutkimuksen yleistettävyyttä. Ulkoisen validiteetin uhka on käytösongelmaryhmän pieni otoskoko ja kokemuksen subjektiivisuus. Reliabiliteetilla tarkoitetaan johdonmukaisuutta ja mittaustulosten toistettavuutta. Reliabiliteettia tukee tutkimuksen kohdejoukkojen rajaus yleisesti tutkimuksissa käytössä olleen luokittelun mukaisesti. (Metsämuuronen 2005, 57.)

SDQ-mittarin käyttäytymisen haasteisiin liittyvällä asteikolla on todettu olevan riittävä reliabiliteetti sekä hyvä ulkoinen validiteetti eroteltaessa tutkimusjoukosta yksilöitä, joilla on käytöshaasteita (Lindberg 2018). Erään suomalaisen tutkimuksen (Koskelainen ym. 2000) tulokset osoittavat mittarin olevan luotettava vastaajien välisen reliabiliteetin ja vastausten välisen johdonmukaisuuden ollessa vahva. Kyseinen tutkimus todistaa SDQ-mittarin hyödyllisyyden ja luotettavuuden seulontavälineenä sekä epidemiologisessa tutkimuksessa että kliinisissä tarkoituksissa (Koskelainen ym. 2000, 278). Näemme mittarin vahvuutena myös lomakkeiden saavutettavuuden usealle eri kielelle.

Kokemuksellisen mittarin avulla on mahdollista selvittää kohdejoukon kokemuksia kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta. Tällöin mittari tuottaa tietoa subjektiivisista kokemuksista tutkimustehtäväämme vastaten ja on siten näkemyksemme mukaan validi.

6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

6.1 Kouluun kiinnittyminen

Taulukko 1. Tarkasteltavien muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat eri mittausajankohtina.

	Ryhmät	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>N</i>
1. mittaus, kevät 2014	Vertailuryhmä	3.72	.78	307
	Käytösongelmaryhmä	2.70	1.11	31
				338
2. mittaus, syksy 2014	Vertailuryhmä	3.93	.70	
	Käytösongelmaryhmä	3.05	1.10	
3. mittaus, kevät 2015	Vertailuryhmä	3.88	.67	
	Käytösongelmaryhmä	2.90	1.04	
4. mittaus, syksy 2015	Vertailuryhmä	3.99	.66	
	Käytösongelmaryhmä	3.08	1.05	
5. mittaus, kevät 2016	Vertailuryhmä	3.89	.69	
	Käytösongelmaryhmä	2.95	1.14	

ka = keskiarvo, *kh* = keskihajonta

Taulukossa 1 on kuvattu kouluun kiinnittymistä viitenä eri mittausajankohtana. Otosjoukko ($N = 338$) pysyy samana kaikkina mittauskertoina. Ensimmäinen mittaus on tehty keväällä, jonka jälkeen mittauksia on toteutettu systemaattisesti joka syksy ja kevät. Kouluun kiinnittymisen kokemus näyttää muuttuvan mittausajankohtina. Syksyn mittauksen tulokset ovat kevään mittauksiin verrattuna keskiarvoltaan korkeampia jokaisella mittauskerralla, kun tarkastellaan itsellään käyttäytymisen ongelmia tunnistavien oppilaiden ryhmää. Ryhmien välinen kovarianssi näyttää pääosin kasvavan mittauskertojen välillä.

6.1.1 Mitä muutoksia tapahtuu oppilaiden kouluun kiinnittymisessä vuosiluokkien 4–6 välillä?

Kouluun kiinnittymisen kokemuksessa on nähtävissä lievää positiivista kehitystä tutkittavalla ajanjaksolla $F(4, 1344)=8.95, p<.001, \eta^2=.026$). Tapahtuva kehitys on efektikooltaan kuitenkin

melko pientä. Perättäisten eli keväällä ja syksyllä tehtyjen mittapisteiden välillä on kuitenkin tilastollisesti merkitsevää vaihtelua. Ensimmäisen ja toisen mittausajankohdan välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ($p < 0.001$). Toisen ja kolmannen mittausajankohdan välillä eroa ei ole niinkään havaittavissa ($p < 0.075$) muihin mittauksiin verrattuna. Kolmannen ja neljännen mittausajankohdan välillä ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0.011$). Neljännen ja viidennen mittapisteiden välillä ero on myös tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0.018$). Neljästä mittausvälistä kolmessa tapahtuu tilastollisesti merkitsevää muutosta. Yleisenä suuntana on, että kouluun kiinnittymisen taso näyttää laskevan aina syksystä keväeseen (kts. kuvio 2).

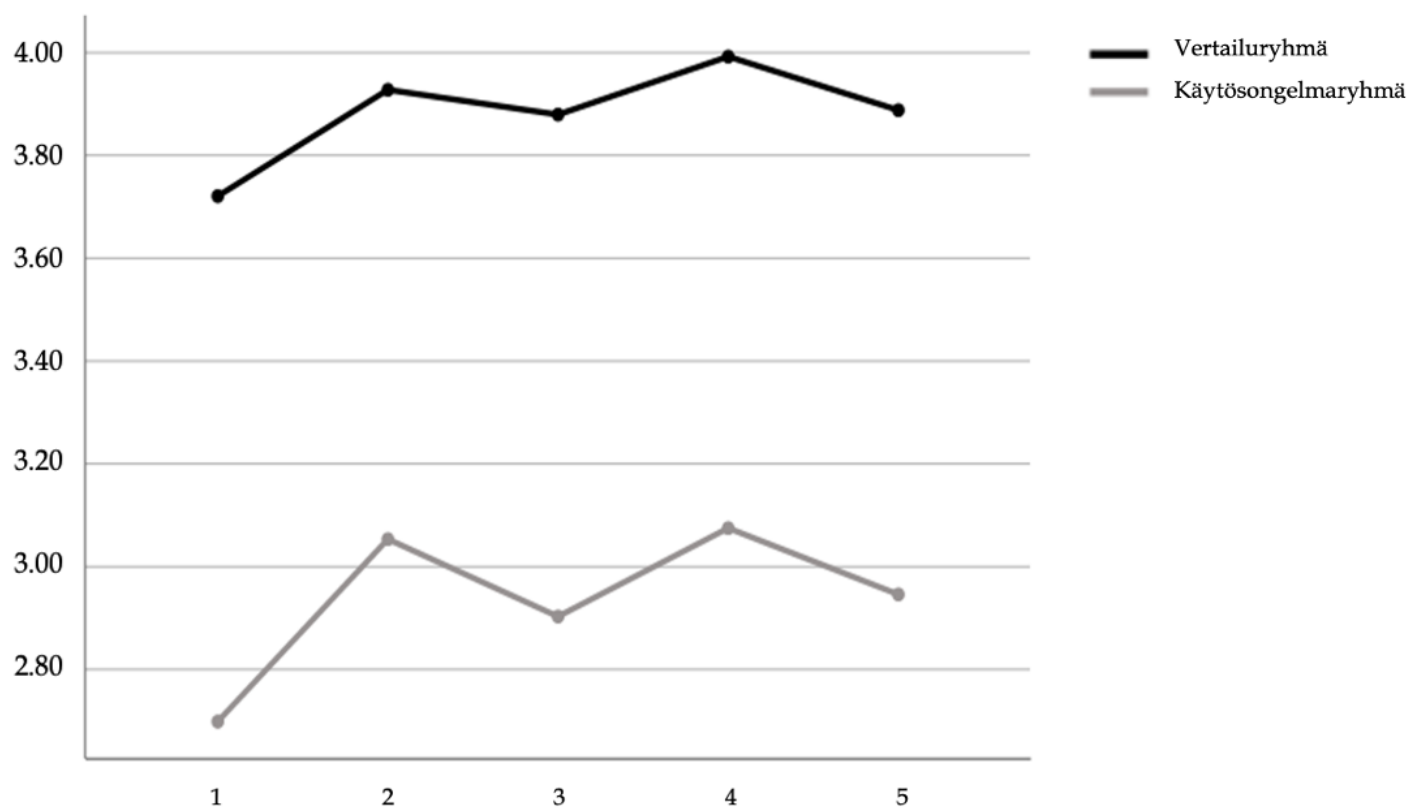
6.1.2 Ovatko muutokset samansuuntaisia käyttäytymisen haasteita kokevilla ja muilla oppilailta?

Käyttäytymisongelmilla ei ole yhdysvaikutusta muutokseen ajan yli ($F = .457$ ja $p = .767$.) eli kummankin ryhmän muutos vastemuuttujassa on samansuuntaista. Tuloksista voidaan siis päätellä, että käyttäytymisen ongelmat eivät moderoi kouluun kiinnittymisen kokemusta eli ongelmilla ei ole vaikutusta kouluun kiinnittymisen kokemuksen muutokseen ajan kuluessa.

6.1.3 Onko kouluun kiinnittymisen tasossa eroa tutkittavien ryhmien välillä?

Ryhmien välillä on kuitenkin havaittavissa suuri ero kouluun kiinnittymisen kokemisen keskimääräisessä tasossa $F(1, 336) = 63.2$ ja $p < .001$. Keskimääräisen eron efektikoko on todella suuri ($\eta^2 = .158$). Tutkittavien ryhmien välillä on siis havaittavissa suuri tasoero, mutta muutos on samansuuntaista.

Kuvio 2. Ryhmien keskiarvot kouluun kiinnittymisestä.



6.2 Oikeudenmukaisuus

Taulukko 2. Tarkasteltavien muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat eri mittausajankohtina.

	Ryhmät	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>N</i>
1. mittaus, kevät 2014	Vertailuryhmä	4.29	.69	307
	Käytösongelmaryhmä	3.31	1.15	31
				338
2. mittaus, syksy 2014	Vertailuryhmä	4.38	.65	
	Käytösongelmaryhmä	3.56	1.16	
3. mittaus, kevät 2015	Vertailuryhmä	4.25	.70	
	Käytösongelmaryhmä	3.28	1.12	
4. mittaus, syksy 2015	Vertailuryhmä	4.35	.59	
	Käytösongelmaryhmä	3.61	1.10	
5. mittaus, kevät 2016	Vertailuryhmä	4.18	.72	
	Käytösongelmaryhmä	3.28	1.22	

ka = keskiarvo, *kh* = keskihajonta

Taulukossa 2 on kuvattu oikeudenmukaisuutta viitenä eri mittausajankohtana. Otosjoukko ($N = 338$) pysyy samana kaikkina mittauskertoina. Ensimmäinen mittaus on tehty kouluun kiinnittymisen kokemuksen mukaisesti keväällä, jonka jälkeen mittauksia on toteutettu systemaattisesti joka syksy ja kevät. Oikeudenmukaisuuden kokemus näyttää muuttuvan eri mittausajankohtina. Syksyn mittausten tulokset ovat kevään mittauksiin verrattuna keskiarvoltaan korkeampia jokaisella mittauskerralla, kun tarkastellaan itsellään käyttäytymisen ongelmia tunnistavien oppilaiden ryhmää. Ryhmien välinen kovarianssi näyttää pääosin kasvavan mittauskertojen välillä.

6.2.1 Mitä muutoksia tapahtuu oppilaiden oikeudenmukaisuudessa vuosiluokkien 4–6 välillä?

Oikeudenmukaisuuden kokemuksessa on nähtävissä negatiivista kehitystä tutkittavalla ajanjaksolla $F(4, 1344)=6.79, p<.001, \eta^2=.020$). Tapahtuva kehitys on efektikooltaan kuitenkin melko pientä. Perättäisten eli keväällä ja syksyllä tehtyjen mittapisteiden välillä on kuitenkin tilastollisesti merkitsevää vaihtelua. Ensimmäisen ja toisen mittausajankohdan välillä on

tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ($p < 0.019$). Toisen ja kolmannen ($p < 0.001$), kolmannen ja neljännen ($p < 0.001$) sekä neljännen ja viidennen ($p < 0.001$) mittausajankohdan välillä on havaittavissa tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa. Ensimmäisestä keväästä syksyyn muutosta ei ole siis juurikaan havaittavissa. Lopuissa kolmessa mittausvälissä muutos näyttäytyy vahvasti. Yleisenä suuntana on, että oikeudenmukaisuuden taso näyttää laskevan aina syksystä kevääseen (kts. kuvio 3).

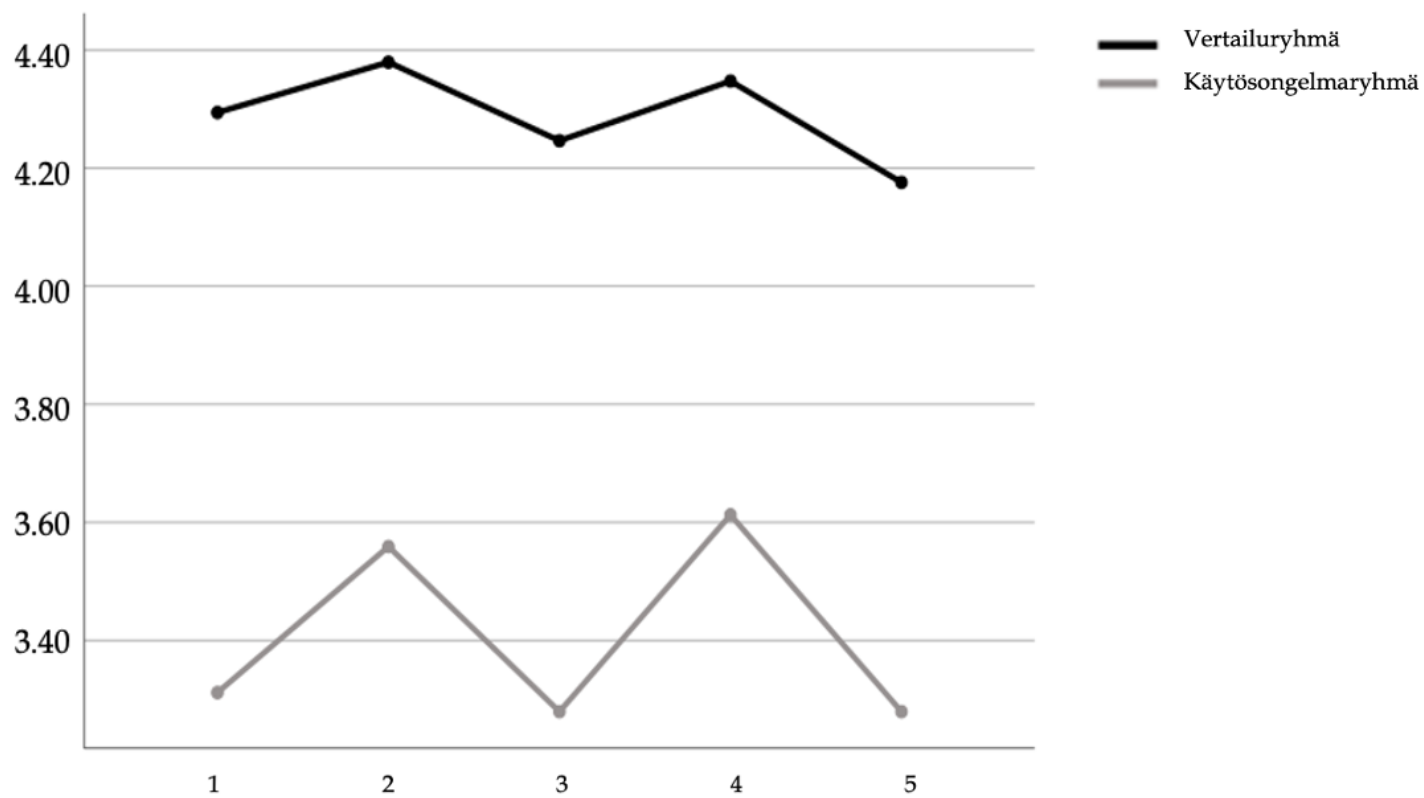
6.2.2 Ovatko muutokset samansuuntaisia käyttäytymisen haasteita kokevilla ja muilla oppilailta?

Käyttäytymisongelmilla ei ole yhdysvaikutusta muutokseen ajan yli ($F = 1.307$ ja $p = .265$) eli kummankin ryhmän muutos vastemuuttujassa on samansuuntaista. Tuloksista voidaan siis päätellä, että käyttäytymisen ongelmat eivät moderoi oikeudenmukaisuutta eli ongelmilla ei ole vaikutusta oikeudenmukaisuuden kokemuksen muutokseen ajan kuluessa.

6.2.3 Onko oikeudenmukaisuuden tasossa eroa tutkittavien ryhmien välillä?

Tutkittavien ryhmien välillä on kuitenkin suuri ero oikeudenmukaisuuden kokemisen keskimääräisessä tasossa $F(1, 336) = 63.6$ ja $p < .001$. Valtavan suuri ero ryhmien välillä näyttää säilyvän neljänneltä luokalta kuudenteen luokkaan ja on efektikooltaan suuri ($\eta^2 = .159$)

Kuvio 3. Ryhmien keskiarvot oikeudenmukaisuudesta.



7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Ensimmäinen tilastollisesti merkitsevä tulos oli, että kouluun kiinnittymisessä tapahtui myönteistä kehitystä seurantajakson aikana. Myönteistä kehitystä tapahtui myös käytösongelmaryhmällä. Toinen merkitsevä tulos oli lukuvuoden aikana tapahtunut vaihtelu. Kouluun kiinnittymisen taso laski syksystä kevääseen. Vaihtelu näkyi kummallakin ryhmällä, joten tason lasku ei liity ainoastaan käyttäytymisen haasteisiin. Kolmas merkitsevä tulos oli ryhmien välinen vaihtelu. Kouluun kiinnittymisen taso jäi käytösongelmaisilla oppilailla merkittävästi vertailuryhmää alemmaksi. Löydös on merkittävä, sillä käytöksen haasteet eivät näyttäyty ainoastaan vaikeuksina oppitunneilla, vaikeutena toimia opettajan kanssa tai muita häiritsevänä käytöksenä, vaan tulos kertoo siitä, että käytösongelmainen oppilas ei kiinnity kouluun.

Neljäs tilastollisesti merkitsevä tulos oli, että oikeudenmukaisuuden kokemus laski seurantajakson aikana. Tulos on huolta herättävä, sillä muutos näkyi kummallakin ryhmällä. Viides merkitsevä tulos oli lukuvuoden aikana tapahtunut vaihtelu myös oikeudenmukaisuudessa. Oikeudenmukaisuuden taso laski syksystä kevääseen. Myös oikeudenmukaisuudessa vaihtelu näyttäytyi kummallakin ryhmällä, joten tason lasku ei liity ainoastaan käytöshaasteisiin. Kuudes merkitsevä tulos oli ryhmien välillä näyttäytynyt vaihtelu. Oikeudenmukaisuuden kokemuksen taso jäi käytöshaasteisilla oppilailla huomattavasti vertailuryhmää alemmaksi. Kouluun kiinnittymisessä havaitun tasoeron tavoin, löydös on merkittävä, sillä tulos kertoo, että käytöshaasteinen oppilas ei koe oikeudenmukaisuutta.

Kouluun kiinnittymisen myönteinen kehitys on merkittävä tulos, sillä kiinnittyminen tukee oppilaan yhteenkuuluvuutta sekä mielenkiintoa ja sitoutumista koulutyöhön. Tulos on erityisen positiivinen käytöshaasteisten oppilaiden näkökulmasta, sillä käytöshaasteet jo itsessään kasvattavat riskiä kehitykselle ja oppimiselle, kuten heikolle koulumenestykselle, oppimisvaikeuksille, koulupudokkuudelle (Myers & Pianta 2008, 600; Lane ym. 2008; 52; Westling 2010, 45). Näiden tekijöiden vaaratuessa syrjäytymisen riski kasvaa, ja siksi

laajemmin voidaankin ajatella, että tuloksella on myös yhteiskunnallista painoarvoa (Von der Pahlen & Marttunen 2013b, 101).

Lukuvuoden aikana tapahtunut vaihtelu kouluun kiinnittymisessä on huolta herättävä siitä syystä, että kokemukset laskivat systemaattisesti jokaisella mittauskerralla syksystä kevääseen. Tulos kertoo mahdollisesti siitä, että lukuvuoden aikana tapahtuu jotakin sellaista, joka heikentää kouluun kiinnittymistä. Havainto on keskeinen koulun toimien kehittämisen näkökulmasta ja tarjoaakin useita jatkotutkimusaiheita. Tuen keinoja tulisi tehostaa erityisesti lukuvuoden alkaessa, jotta syksyisin koettu kouluun kiinnittymisen taso säilyisi.

Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa vahvistettiin koulun yleistä käyttäytymisen tukea ProKoulu-periaatteiden mukaisesti esimerkiksi toimintaohjeita opettamalla. Kohderyhmien muutoksen samansuuntaisuus kouluun kiinnittymisessä viittaa mahdollisesti siihen, että yleisestä käyttäytymisen tuesta on ollut hyötyä koko oppilasjoukolle. Vaikka käytösongelmaryhmän kouluun kiinnittyminen vahvistui, oli ryhmän taso kuitenkin huomattavasti matalampi vertailtavaan ryhmään nähden. Kouluun kiinnittymisen tason vahvistuminen viestii yleisen käyttäytymisen tuen toimien mahdollisesta vaikuttavuudesta ja saattaa kertoa siitä, että kiinnittymiseen on mahdollista vaikuttaa myös käytöshaasteisten oppilaiden osalta. Käytösongelmaisten oppilaiden heikko kouluun kiinnittymisen taso on merkittävä löydös, jota ei voida jättää huomiotta. Käytöshaasteisilla oppilailla on edelleen riski matalaan kouluun kiinnittymiseen, mikä on huomionarvoista, sillä alhainen kouluun kiinnittyminen voi olla riskinä heikolle koulumenestykselle ja koulupudokkuudelle (Schell ym. 2015, 138). Laajemmin omiin kokemuksiimme pohjaten voidaan ajatella, että haastavasti käyttäytyvien oppilaiden ongelmalähtöinen käytökseen puuttuminen voi vaikuttaa kouluun kiinnittymisen heikkoon tasoon.

Kiinnittymisen tasossa näyttäytynyttä ryhmien välistä eroa voidaan tarkastella myös kouluun kiinnittymisen emotionaaliseen ulottuvuuteen peilaten, sillä tämän aineiston yhteydessä huomio kiinnittyy erityisesti oppilaiden tunneperäiseen kiinnittymiseen. Laajemmin voidaan pohtia, että tunneperäisen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta käytöshaasteisilla oppilailla voi olla tuntemuksia heikosta kouluun kuulumisesta ja vähäisestä mielenkiinnosta

koulutyöhön, ja vastaavasti vahvoja tunteita koulutyön tylsyydestä, surusta tai ahdistuksesta. (Fredricks ym. 2004, 60; Conner & Pope 2013, 1426; Kortering & Christenson 2009, 8.)

Oikeudenmukaisuuden kokemuksessa tapahtunut lasku on huolta herättävä, sillä tämä viestii siitä, että koulu ei välttämättä kykene vastaamaan oppilaiden tarpeisiin oikeudenmukaisuutta edistävillä tavoilla. Alhainen oikeudenmukaisuuden kokemus voi vaarantaa myös inklusion periaatteet, jotka perustuvat oikeudenmukaisuuteen ja oppilaiden tasavertaiseen kohteluun. Oikeudenmukaisuuden heikkoa tasoa voidaan tarkastella myös suhteessa kouluun kiinnittymiseen. Kuten teoriassa esiteltiin, vähäinen oikeudenmukaisuus ennustaa heikkoa kouluun kiinnittymistä (Voelkl 2012, 194). Oikeudenmukaisuuden ja kouluun kiinnittymisen kokemusten heikko taso näyttäytyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa etenkin käytösongelmaryhmässä.

Kouluun kiinnittymisen tavoin myös oikeudenmukaisuudessa tapahtunut lukuvuoden aikainen vaihtelu on huomionarvoinen tulos siitä syystä, että kokemukset laskivat jokaisella mittauskerralla syksystä kevääseen. Tulos kertoo mahdollisesti siitä, että lukuvuoden aikana tapahtuu jotakin sellaista, joka heikentää oikeudenmukaisuutta. Jotta syksyisin koettu oikeudenmukaisuuden taso säilyisi, tulisi tukea tehostaa lukuvuoden alkaessa, kuten ehdotimme myös kouluun kiinnittymisen osalta.

Oikeudenmukaisuuden kokemus laski seurantajakson aikana kummallakin ryhmällä, mutta erityisen huomion vaatii se, että käytöshaasteisten oppilaiden oikeudenmukaisuuden taso oli huomattavasti vertailuryhmää heikompi. Käytöshaasteisiin oppilaisiin kohdentuu usein kurinpidollisia seuraamuksia. Oppilaalle kohdennettu kurinpito heijastuu mahdollisesti kokemukseen oikeudenmukaisuudesta. (Väljärvi 2017, 22; Noltemeyer ym. 2015, 236.) Oppilaan käytökseen puuttuminen kurinpidollisin seuraamuksin heikentää jo itsessään kokemusta oikeudenmukaisesta kohtelusta. Onkin syytä pohtia, millaisilla toimilla oikeudenmukaisuuden kokemusta voitaisiin tukea vahvemmin. Positiivista käyttäytymistä huomioivilla toimilla on havaittu olevan vaikutus käytöshaasteisen oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen (Gage ym. 2020, 42–50) ja näillä toimilla voidaan mahdollisesti vähentää tarvetta kurinpidollisille seuraamuksille. Positiivista käyttäytymistä edistävien toimien hyödyntäminen oikeudenmukaisuuden kokemuksen vahvistamisessa olisi

perusteltua myös siksi, että käytänteillä on havaittu olevan vaikutus myös kouluun kiinnittymisen tukemisessa (Gage ym. 2020, 42–50).

Lisäksi on huomionarvoista pohtia seurantajaksolla tapahtuneita kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemusten negatiivisia muutoksia suhteessa ensimmäiseen mittapisteeseen. Kouluun kiinnittymisen osalta kummassakaan ryhmässä tapahtunut muutos ei alittanut ensimmäisen mittapisteen keskiarvoa. Oikeudenmukaisuuden kokemuksessa viimeisen mittapisteen taso oli ensimmäistä alempi. Laajemmin voidaan ajatella, että kouluun kiinnittymisen osalta yleisestä käyttäytymisen tuesta on voinut hyötyä koko oppilasjoukko, mutta vastaavia hyötyjä ei luultavimmin näyttäytynyt oikeudenmukaisuuden kokemuksessa.

Yhtenä ProKoulu-hankkeen osa-alueena on tutkittu interventioiden fideliteettiä eli interventioiden pysymistä suunniteltujen kaltaisina. Laajemmin voidaan ajatella, että toteutetuilla interventioilla on voinut olla vaikutusta kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemusten myönteiseen muutokseen. Tutkimuksemme ei kuitenkaan tarjoa tähän tutkimusperustaista näyttöä.

7.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja yleistettävyyys

Tutkimuksessa on noudatettava hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvaa rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimustyön, tulosten tallentamisen, esittämisen sekä tulosten arvioinnin osalta. Hyvät tieteelliset käytännöt edellyttävät myös tutkimusluvan hankkimista. Tutkimusta tehdessä tulee noudattaa tieteellisen tiedon vastuullisuutta ja avoimuutta tutkimuksen tuloksia julkistaessa sekä kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä asianmukaisella viittaamisella. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Valmiin aineiston luovutuksen yhteydessä sitouduimme noudattamaan aineiston säilyttämiseen ja sen hyödyntämiseen liittyviä eettisiä käytänteitä asianmukaisella tavalla. Tutkimuksen yhteydessä olemme noudattaneet hyvän tieteellisen käytännön mukaista rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta sekä esitellyt tutkimuksen tuloksia avoimesti ja vastuullisesti. Lisäksi olemme toimineet kunnioittavasti muita tutkijoita kohtaan noudattaen asianmukaista viittaamista tutkimuksessa hyödynnettyihin lähdemateriaaleihin.

Kyselyaineistojen vastaukseen on mahdollista vaikuttaa poistamalla puuttuvan tiedon havainnot tarkastelusta. Puuttuvien havaintojen poistaminen näyttäytyi myös tämän tutkimuksen kontekstissa, sillä alkuperäisestä aineistosta ($N = 650$) kohderyhmä rajautui huomattavasti pienemmäksi ($N = 338$). Aineiston keruun yhteydessä olisi hyödyllistä varmistaa, että oppilaiden tyhjät vastaukset eivät johdu huolimattomuudesta. Tyhjien vastausten minimoimiseksi voisi olla hyödyllistä pohtia esimerkiksi aikuisen ohjausta tai yksilöllisen tuen kohdentamista lomakkeen täyttämässä. Kyselylomakkeita voisi täyttää esimerkiksi opettajajohtoisesti siten, että opettaja lukee väitteen ja ohjeistaa vastausasteikon tulkintaa. Mahdollisessa aikuisen tarjoamassa ohjauksessa tulee kuitenkin huomioida vastaajan yksityisyyden suoja ja kunnioittaa anonymiteettia.

Kohderyhmien rajauksessa käytettiin yleisesti käytettyä luokittelua (Liu ym. 2017), mutta käytösongelmaryhmän otoskoko rajautui kuitenkin melko pieneksi ($N = 31$). Näin ollen käytösongelmaryhmän tulosten yleistettävyydessä tulee käyttää harkintaa. Tulokset olivat kuitenkin tilastollisesti merkitseviä ja olivat linjassa suhteessa esitettyyn teoriaan.

Toistettujen mittausten varianssianalyysi oli tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta perusteltu analyysimenetelmä. Toistomittausasetelmia pidetään yleensä vahvoina, sillä niissä tutkimuskohteiden yksilöiden välinen vaihtelu voidaan eristää analyysistä ja siten voidaan redusoida virhevaihtelua. Useamman kuin kahden perättäisen havainnon mittaamisessa toistomittauksen varianssianalyysia hyödynnetään usein, sillä esimerkiksi t-testien tapauksessa haasteet kohdistuisivat monitestausergelmaan, jolloin sattuman kautta p-arvot voivat olla tilastollisesti merkitseviä. Toistettujen mittausten varianssianalyysin oletukset toteutuivat tutkimuksemme yhteydessä, sillä toistomittausmuuttujat noudattivat moniulotteista normaalijakaumaa ja varianssi-kovarianssimatriisit olivat ryhmittelymuuttujien muodostamissa ryhmissä identtiset. (ks. esim. Nummenmaa 2009, 236–258.)

Itsearviointiin ja kokemuksellisuuteen perustuvien mittareiden hyödyntäminen tutkimuksen puitteissa oli tarkoituksenmukaista, sillä tavoitteena oli selvittää oppilaiden subjektiivisia kokemuksia. Subjektiivisia kokemuksia selvitetessä hypoteettisten väittämien käyttö voi luoda tiettyjä rajoituksia. On havaittu, että esimerkiksi aidot ja todelliset tilanteet

luokkahuoneessa ja kouluympäristössä vaikuttavat tutkittavan ilmiön arviointiin (Lucas, Collins & Langdon 2009). Voikin olla, että kokemukset kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta muuttuisivat, mikäli kokemuksia arvioitaisiin aidon tilanteen yhteydessä. Ilmiöitä voisi tutkia myös objektiivisella lähestymistavalla, jolloin kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden toteutumista havainnoisi puolueeton toimija.

7.3 Suuntaviivoja jatkotutkimuksille

Tämä tutkimus lisää ymmärrystä käytöshaasteisen oppilaan kouluun kiinnittymisestä ja oikeudenmukaisuudesta. Vaikka oikeudenmukaisuuden ja erityisesti kouluun kiinnittymisen kansainväliset tutkimukset luovat vahvaa tutkimusnäyttöä, ei teemoja ole juurikaan tutkittu kotimaisen tutkimuksen kentällä ProKoulu-hankkeen, PISA-tutkimusten ja Kouluterveyskyselyiden ohella. Oikeudenmukaisuuden tutkimus on linkittynyt vahvasti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmiin. Jotta käytöshaasteisten oppilaiden kokemusta oikeudenmukaisuudesta voidaan tulevaisuudessa vahvistaa, tarvitaan aiheesta lisää tutkimusta. Lisää tutkimusta tarvitaan myös siitä, miten kouluun kiinnittymisen moniulotteisuus toteutuu suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tämän tutkimuksen yhteydessä kiinnittymistä tarkasteltiin emotionaalisen kiinnittymisen näkökulmasta. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi selvittää myös käytöshaasteisen oppilaan toiminnallista ja kognitiivista kiinnittymistä.

Tutkimusaineisto koostui tässä tutkimuksessa alakouluikäisistä oppilaista. Täydentävää tutkimusta tarvitaan kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksista yläkouluikäisillä oppilailla. Kiinnostava jatkotutkimusaihe on selvittää yläkouluikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä, sillä aineenopettajajärjestelmällä voi olla opettaja-oppilassuhdetta heikentävä vaikutus. Aineenopettajajärjestelmä voi jo itsessään luoda haasteita oppilaiden kouluun kiinnittymiselle, mikä voi edelleen korostua etenkin käytöshaasteisten oppilaiden kiinnittymisessä.

Tarkasteltaessa käytöshaasteisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden heikkoa tasoa, voidaan todeta, että tilanne vaatii osakseen välittömiä toimia. Olisi keskeistä selvittää opettajien pystyvyyttä käytösongelmaisten oppilaiden

kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksen vahvistamisessa. Lisäksi esimerkiksi laadullisen tutkimuksen keinoin olisi mahdollista selvittää tuen toteutumisen edellytyksiä koulun toimintaympäristöissä. Mitkä tekijät koulun toimintakulttuurissa vahvistavat tuen käyttöönottoa, kun tavoitteena on lisätä oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja oikeudenmukaisuutta?

Tutkimuksemme teemoja ei käsitellä opettajankoulutuksessa, vaikka näiden tutkimushavaintojen perusteella sille olisi selkeää tarvetta. Tutkimuksen myötä havaitsimme, ettei oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemus ole itsestään selvää riippumatta oppilasryhmästä tai käytöshaasteista. Käytöshaasteiset oppilaat ovat suuressa riskissä kouluun kiinnittymättömyydelle ja epäoikeudenmukaiselle kohtelulle. Tutkimuksen myötä käsitämme kouluun kiinnittymisen tärkeyden. Lisäksi pedagoginen asiantuntijuutemme on vahvistunut ja sen myötä voimme toimia niin sanottuina suunnannäyttäjinä, kun tunnistetaan niitä oppilaita, joilla on kohonnut riski jäädä kiinnittymättä kouluun. Myös ymmärryksemme oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemuksen merkityksestä laajeni tutkimuksen myötä. Käytöshaasteisten oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemuksen alhainen taso on vahvasti huolta herättävä. Oikeudenmukaisuuden kokemuksen vahvistamiseksi vaaditaan järeitä toimia. Tämän tutkimuksen yhtenä arvokkaimpana havaintona on käytöshaasteisen oppilaan kouluun kiinnittymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemusten vahvistamisen tärkeys, sillä heikko kouluun kiinnittyminen ja oikeudenmukaisuus yhdessä käytöshaasteiden riskitekijöiden kanssa vaarantavat lapsen kehityksen hyvinkin kokonaisvaltaisesti.

Vaikuttaa siltä, että positiivista käyttäytymistä huomioivilla toimilla on paikkansa koulun toimintaympäristöissä, sillä hyvän huomaamisella on mahdollista tukea toivotun käyttäytymisen ilmenemistä sen sijaan, että ei-toivottuun käytökseen kohdennettaisiin voimakkaita kurinpidollisia toimia. Myönteisillä toimintaohjeilla ja kannustamisella toteutuva ohjaaminen kehittää käsityksemme mukaan koulun positiivista toimintakulttuuria. Tasavertaisesti kaikille kohdennettavalla positiivisella palautteella voidaan huomioida jokaisessa oppilaassa olevaa hyvää ja siten vähentää haastavaa käyttäytymistä. Tällaisten toimien myötä on mahdollista edelleen irtaantua käytöshaasteisia oppilaita segregoivista käytänteistä.

LÄHTEET

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2002). School Counselors and School Reform: New Directions. *Professional School Counseling*, 5(4), 235–248.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 132(10), 961–966.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130, 1136–1145.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. & Leaf, P. J. (2015). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 546–557.
- Brock, M. E. & Beaman-Diglia, L. E. (2018). Efficacy of Coaching Preschool Teachers to Manage Challenging Behavior. *Education and Treatment of Children*, 41(1), 31–48.

- Chakraborti-Ghosh, S., Mofield, E., & Orellana, K. (2010). Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: A decade of understanding. *International Journal of Special Education*, 25(2), 162–170.
- Chong, S., & Ng, K. (2011). Perception of what works for teachers of students with EBD in mainstream and special schools in Hong Kong. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 16(2), 173–188.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. painos. Lawrence Erlbaum.
- Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not Just Robo-Students: Why Full Engagement Matters and How Schools Can Promote It. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1426–1442.
- Conley, L., Marchant, M., & Caldarella, P. (2014). A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. *Education*, 134(4), 439–451.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO regional office for Europe. Haettu 28.10.2022 osoitteesta *Health Policy for Children and Adolescents*, No. 6. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf.
- Danforth, S. & Smith, T. J. (2005). *Engaging troubling students. A constructivist approach*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate Relationships Among Developmental Age, Global Engagement, and Observed Child Engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 515–536.
- Delgado, C., Gonzales-Gordon, R., Aragon, E. & Navarro, J. (2017). Different methods for long-term systematic assessment of challenging behaviors in people with severe intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 8(17), 1–19.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2007). How Do Classroom Conditions and Children’s Risk for School Problems Contribute to Children’s Behavioral Engagement in Learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413–432.

- DuPaul, G. J. & Weyandt, L. L. (2006). School-based Interventions for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Enhancing Academic and Behavioral Outcomes. *Education and Treatment of Children, 29*(2), 341–358.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education, 99*(4), 521–542.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241.
- Ehrhardt, N., Pretsch, J., Herrmann, I., & Schmitt, M. (2016). Observing justice in the primary school classroom. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 157–190.
- Ehrhardt-Madapathi, N., Pretsch, J., & Schmitt, M. (2018). Effects of Injustice in Primary Schools on Students' Behavior and Joy of Learning. *Social Psychology of Education, 21*(2), 337–369.
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools, 50*(4), 325-339.
- Evans, S. W., Owens, J. & Bunford, N. (2014). Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 43*(4), 527–551.
- Farrell, A. D., Henry, D. B., & Bettencourt, A. (2013). Methodological challenges examining subgroup differences: Examples from universal school-based youth violence prevention trials. *Prevention Science, 14*, 121–133.
- Ferri, B. A. (2009). Reimagining Special Education from Disability Studies Perspective. Teoksessa Ayers, W., Quinn, T. & Stovall, D. (toim.) *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Finnish National Board of Education. (2014). National core curriculum for basic education 2014. National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Frick, P. J. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for future directions in research, assessment, and treatment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(3), 378–389.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Barry, C. T., Bodin, S. D. & Dane, H. E. (2002). Callous-Unemotional Traits and Conduct Problems in the Prediction of Conduct Problem Severity, Aggression, and Self-Report of Delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(4), 457–470.
- Frick, P. J. & Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports*, 8(1), 59–72.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and school level influences. LSAY research reports. Australian Council for Educational research; n.27. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=lsay_research
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M. & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. *Campbell Systematic Reviews*, No 12. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.12>
- Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Gage, N. A., Grasley-Boy, N., Lombardo, M. & Anderson, L. (2020). The Effect of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on Disciplinary Exclusions: A Conceptual Replication. *Behavioral Disorders*, 46(1), 42–53.
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M.-L. & Pretti-Frontczak, K. (2006). *Blended Practices for Teaching Young Children in Inclusive Settings*. Second edition. Baltimore, Maryland, USA. Paul H. Brookes Publishing.
- Hill, D. & Brown, D. (2013). Supporting inclusion of at risk students in secondary school through positive behaviour support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 868–881.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M. & Loyd, L. K. 2008. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 1-14.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. & Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Copenhagen, WHO regional office for Europe. *Health policy for children and adolescents*, No 7. Haettu 14.11.2022 osoitteesta https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59198>
- Kilpinen-Loisa, P. (2018). Lasten ja nuorten psykososiaalisen terveyden mittareita (LAPS ja SDQ). Duodecim. Käypä hoito. Haettu 15.9.2022 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/nix02620>
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L. & Knoster, T. P. (2016). Positive Behavior Support: A Proposal for Updating and Refining the Definition. *Journal of Positive Interventions*, 18(2), 69-73.
- Koskelainen, M. (2008). *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Fin) among Finnish children and adolescents*. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Haettu 14.11.2022 osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/39796/D809.pdf>.

- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(4), 277–284.
- Kortering, L. J., & Christenson, S. L. (2009). Engaging Students in School and Learning: The Real Deal for School Completion. *Exceptionality*, 17(1), 5–15.
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J. & Vaughn, M. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review*, 67, 95–104.
- Käypähoito. (2018) Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriayhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2018. Haettu 21.10.2022 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118>
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (2022/163). Finlex. Haettu 14.10.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220163>
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R. & Wehby, J. (2008). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43–62.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. 5th edition. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Lewis, T. J., Jones, E. L., Horner, R. H. & Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification, and Intervention. *Exceptionality*, 18(2), 82–93.
- Lewis, T. J. & Sugai, G. (1999). Effective Behavior Support: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1–24.
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20–32.

- Lindberg, N. (2018). Kyselylomakkeet käytöshäiriöiden diagnostiikan apuvälineinä. Duodecim. Käypä hoito. Haettu 6.9.2022 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/nix02619>
- Lindh, R. & Sinkkonen, H.-M. (2009). *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Liu, B., Engström, K., Jadbäck, I., Ullman, S. & Berman, A. H. (2017). Child self-report and parent ratings for the Strengths and Difficulties Questionnaire: Norms and agreement in a Swedish random population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 5(1), 13–27.
- Lucas, V. L., Collins, S. & Langdon, P. E. (2009). The Causal Attributions of Teaching Staff Towards Children with Intellectual Disabilities: A Comparison of “Vignettes” Depicting Challenging Behaviour with ‘Real’ Incidents of Challenging Behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(1), 1–9.
- Lyons, C., & O’Connor, F. (2006). Constructing an integrated model of the nature of challenging behaviour: a starting point for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(3), 217–232.
- Maasalo, K., Lindblom, J., Kiviruusu, O., Santalahti, P. & Aronen, E. T. (2020). Longitudinal associations between inhibitory control and externalizing and internalizing symptoms in school-aged children. *Development and Psychopathology*, 33(3), 843–855.
- Maher Ridley, S. M., McWilliam, R. A. & Oates, C. S. (2000). Observed Engagement as an Indicator of Child Care Program Quality. *Early Education and Development*, 11(2), 133–146.
- McIntosh, K., Flannery, K. B., Sugai, G., Braun, D. H. & Cochrane, K. L. (2008). Relationships Between Academics and Problem Behavior in the Transition from Middle School to High School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4).
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Mitchell, B. S., Hatton, H. & Lewis, T. J. (2018). An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 239–250.

- Montuoro, P. & Lewis, R. (2015). Student perspectives of misbehavior and classroom management. Teoksessa Emmer, E. & Sabornie, E.J. (toim.) *Handbook of classroom management*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Myers, S. M. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.
- Noltemeyer, A. L, Ward, R. M. & Mcloughlin, C. (2015). Relationship Between School Suspension and Student Outcomes: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 44(2), 224–240.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Närhi, V. & Savolainen, P. (2017). Finnish SWPBIS – First results after three years of implementation. Presentation in the 14th International Conference on Positive Behavior Support, Denver, Colorado, March 1.4.2017.
- OECD. (2013). PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs (Volume III), PISA, OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2015). Positive behavioral interventions and supports (PBIS) implementation blueprint: Part 1 – Foundations and supporting information. Eugene: University of Oregon. Haettu 31.10.2022 osoitteesta https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5d79859de5f68d6b4d775c6f_PBIS%20Part%201%2018%20Oct%202015%20Final.pdf.
- Orsati, F. T. & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507–525.
- Perusopetuslaki. (1998/628). Finlex. Haettu 14.10.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67(0), 40–51.
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristikari, T. (2015). How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417–435.

- POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Haettu 21.9.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Poulou, M. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225–236.
- ProKoulu. 2021. Haettu 12.10.2022 osoitteesta <https://www.prokoulu.fi/>
- Puustjärvi, A. & Repokari, L. (2017). Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. *Lääkärilehti*, 72(21), 1364–1369.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer L. (2016). The Brief Student-Teacher Classroom Interaction Observation: Using Dynamic Indicators of Behaviors in the Classroom to Predict Outcomes and Inform Practice. *Assessment for Effective Intervention*, 42(1), 32–42.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2014). Justice, belonging and trust among Israeli middle school students. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1036–1056.
- Ritoša, A., Danielsson, H., Sjöman, M., Almqvist, L. & Granlund, M. (2020). Assessing School Engagement – Adaptation and Validation of “Engagement Versus Disaffection with Learning: Teacher Report” in the Swedish Educational Context. *Frontiers in Education*, 5, 1–9.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Sargeant, J. (2012). Prioritising student voice: “Tween” children’s perspectives on school success. *Education 3–13*, 42(2), 190–200.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Poduska J. & Kellam, S. (2003). Modeling Growth in Boys’ Aggressive Behavior Across Elementary School: Links to Later Criminal Involvement, Conduct Disorder, and Antisocial Personality Disorder. *Developmental Psychology*, 39(6), 1020–1035. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.1020>
- Schell, A., Albers, L., Kries, R., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647–654.

- SDQ. 2022. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. Haettu 27.9.2022 osoitteesta <https://www.sdqinfo.org/>
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402–418.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI-bulletin*, 28(2), 35–51.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational & Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3–25.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32.
- Sourander, A. & Aronen, E. (2019). Lastenpsykiatria. Teoksessa Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.) *Psykiatria*. 12.–13., uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Sourander, A. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden esiintyminen, luokittelu ja tutkiminen. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Spira, E. G. & Fischel J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), 755–773.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50.

- Suvisaari, J. & Manninen, M. (2009). Käytöshäiriön ennusteeseen vaikutetaan parhaiten puuttumalla ongelmiin varhain. *Suomen Lääkärilehti*, 64(27), 2459–2464.
- THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Kouluterveyskysely. Haettu 9.12.2022 osoitteesta https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue1_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=200101&mittarit_2=187203&vuosi_0=v2019#
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 5.9.2022 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87–96.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) Haettu 22.9.2022 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Virtanen, T. (2016). *Student Engagement in Finnish Lower Secondary School* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) Haettu 6.10.2022 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3_vaitos_2110_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Virtanen, T. & Kuorelahti, M. (2014). Koulupinnaaminen – kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa Määttä, S., Kiiveri, L. & Kairaluoma, L. (toim). *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220.
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, NY: Springer.
- Von der Pahlen, B. & Marttunen, M. (2013a). Mitä käytöshäiriöillä tarkoitetaan? Teoksessa Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Juvenes Print: Suomen yliopistopaino Oy.

- Von der Pahlen, B. & Marttunen, M. (2013b). Käytöshäiriöt. Teoksessa Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Juvenes Print: Suomen yliopistopaino Oy.
- Väljärvi, J. (2017). PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu 15.11.2022 osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118>
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D. & Kaufman, M. J. (1996). Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns Among School-Age Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194–209.
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2012a). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2012b). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- 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.
- Wang, M. & Peck, S. C. (2013). Adolescent Educational Success and Mental Health Vary Across School Engagement Profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266–1276.
- Westling, D. (2010). Teachers and challenging behavior. Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63.
- Wiley, A. L. & Siperstein, G. N. (2015). SEL for students with high-incidence disabilities. Teoksessa Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (toim.) *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Publications.

- Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD. Haettu 28.11.2022 osoitteesta <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>.
- Yhdenvertaisuuslaki. (2014). Finlex. Haettu 15.10.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829–835.
- You, S. & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659–684.