

Kaisa Lahti  
Katri Vainio  
Erkko Sointu

# Huoltajien koulusitoutuneisuus sekä huoltaja-arvio oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista

## Kohokohdat

- Huoltajien koulusitoutuneisuutta ja näkemyksiä oppilaan (lapsensa) käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista on tutkittu vähän. Niiden yhteyksiä ja eroavaisuuksia tarkasteltiin luokan 1–9 oppilaiden huoltaja-aineistosta (N = 294).
- Huoltajien koulusitoutuneisuus oli vahvaa. Tukea saaneiden oppilaiden huoltajat olivat muita huoltajia enemmän yhteydessä kouluun, mutta luottivat kouluun vähemmän.
- Huoltajat arvioivat oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet korkeiksi. Tyttöjen käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet olivat korkeammat kuin pojilla, ja yleisen tuen oppilaiden vahvuudet olivat korkeammat kuin tukea saaneiden.

Aikaisemman tutkimuksen mukaan huoltajien koulusitoutuneisuus tukee oppilaan koulumenestystä ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Lisäksi kodin arvioimilla käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksilla näyttäisi olevan yhteyttä koulumenestykseen ja -työskentelyyn. Koulusitoutuneisuutta sekä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia yhdistävää empiiristä tut-

kimusta on kuitenkin saatavilla vähän. Artikkelissa tarkastellaan 294 huoltajan näkemystä heidän koulusitoutuneisuudestaan sekä heidän arviotaan oppilaan (lapsensa) käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista. Vuosiluokilla 1–9 olevien oppilaiden huoltajien arviointeja tutkittiin sekä kokonaisuutena että huoltajan koulustaustan ja oppilaan saaman tuen, sukupuolen ja

vuosiluokkaryhmän suhteen. Tulosten perusteella huoltajien koulusitoutuneisuus oli vahvaa, lukuun ottamatta sitä, että he pitivät vain vähän yhteyttä kouluun, mikä vaikuttaisi olevan tyypillistä suomalaiselle koululle. Tukea saaneiden oppilaiden huoltajat olivat muita huoltajia enemmän yhteydessä kouluun, mutta luottivat kouluun vähemmän. Huoltajat arvioivat oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet korkeiksi. Ryhmittelyanalyseissä erityisesti tyttöjen sekä yleisen tuen oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet korostuivat. Huoltajien koulusitoutuneisuuden avulla voidaan tukea oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia.

**Asiasanat: huoltaja, koulusitoutuneisuus, vahvuudet, kodin ja koulun välinen yhteistyö, käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi**

## JOHDANTO

Jokaisella perusopetusta järjestävällä koululla on opetus- ja kasvatustehtävä, mikä tarkoittaa oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemista yhdessä kotien kanssa oppilaan vahvuudet, kehitystaso ja tarpeet huomioiden (OPH, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, OPH, 2014) määrittävät, että huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta (esim. oppivelvollisuudesta huolehtiminen), mutta keskeinen osa koulun toimintakulttuuria on huoltajien osallisuus ja mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja myös kehittämässä sitä (OPH, 2014). Opetuksen järjestäjän vastuulla on kehittää kodin ja koulun välisen yhteistyön edellytyksiä (OPH, 2014).

Huoltajien osallistuminen ja sitou-

tuminen koulun toimintaan eli huoltajien *koulusitoutuneisuus* tarkoittaa huoltajan osallistumista oppilaan kehityksen ja oppimisen tukemiseen (Fantuzzo ym., 2013). Huoltajat tarjoavat koululle tärkeää tietoa oppilaan käyttäytymisestä sekä sosiaalisista ja emotionaalisista vahvuuksista kotona ja vapaa-ajan ympäristöissä (Mooney ym., 2005; Sointu ym., 2017a). Oppilaan sekä hänen perheensä vahvuuksia on syytä kartoittaa sekä hyödyntää osana oppilaan hyvinvoinnin tukea (Käytöshäiriöt, Käypä hoito -suositus, 2021).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan huoltajien näkemystä heidän omasta koulusitoutuneisuudestaan sekä heidän arviotaan oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista. Tarkastelemme myös tutkimuksessa käytettyjen mittareiden toimivuutta ja luotettavuutta. Positiivisen yhteydenpidon ja tiedon jakamisen yhdeksi keinoksi esitetään käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointia (Epstein, 2004; Sointu ym., 2018a).

Aiemman tutkimuksen mukaan huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön menetelmät ovat tuntuneet suppeilta (Sormunen, 2012). Toisaalta Wilma sähköisenä viestintäjärjestelmänä on helpottanut huoltajien päivittäistä osallisuutta oppilaiden koulunkäynnissä (Cantell, 2011). Vaikka huoltajat kokevat Wilman käytön tekevän kodin ja koulun yhteistyöstä läpinäkyvämpää ja madaltavan kynnystä kommunikointiin (Korhonen & Lavonen, 2014), haluavat huoltajat vakavissa ja haastavissa asioissa keskustella kasvokkain koulun edustajien kanssa (Kuusimäki, 2019). Huoltajat kaipaavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön positiivisia yhteydenottoja – liian usein koulujen yhteydenotot liittyvät vain negatiivisiin asioihin (Rantanen ym., 2017).

Huoltajat ovat tärkeässä asemassa oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistajina sekä tukijoina koko koulupolun ajan (Lappalainen ym., 2020), ja siksi huoltajien koulusitoutuneisuutta tulisi tutkia yhdessä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinnin kanssa. Kun koti ja koulu tunnistavat käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia ja voimavaroja, voidaan edistää oppilaan hyvinvointia, oppimisen motivaatiota, kouluun kuulumisen tunnetta ja kiinnittymistä kouluun (Sointu ym., 2017b).

Tutkimus siitä, millaisena huoltajat pitävät omaa koulusitoutuneisuuttaan, on jäänyt vähemmälle huomiolle, ja huoltajien näkemys oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista on suhteellisen uusi tutkimuskohde. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme huoltajien näkemystä omasta koulusitoutuneisuudestaan sekä heidän arviotaan oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista. Lisäksi tarkastelemme huoltajan koulutustaustan, oppilaan saaman tuen, sukupuolen ja vuosiluokkaryhmän vaikutusta.

## Huoltajien koulusitoutuneisuus

Huoltajien koulusitoutuneisuutta koskevassa tutkimuksessa käytetään monia eri käsitteitä, kuten *parental involvement* (esim. Hill & Taylor, 2004) ja *parent engagement* (esim. Fenton ym., 2017). *Parental involvement* koostuu huoltajan vapaaehtoisminnasta koulussa, keskusteluista koulun henkilökunnan kanssa, koulutehtävissä auttamisesta sekä osallistumisesta vanhempainiltoihin ja muihin koulun tapahtumiin (Hill & Taylor, 2004). *Parent engagement* taas korostaa huoltajan aktiivista roolia koulun kanssa tehtävässä yhteis-

työssä ja koulutyön tukemisessa (Fenton ym., 2017).

Bæckin (2010) mukaan huoltajien koulusitoutuneisuus muodostuu vanhempainiltoihin osallistumisesta, opettajan tapaamisista, kotitehtävissä tukemisesta, hyvän työskentelypaikan tarjoamisesta oppilaalle kotona, kiinnostuksen osoittamisesta koulunkäyntiä kohtaan sekä koulutuksen tärkeyden painottamisesta. Kohlin ja kollegoiden (2000) mukaan huoltajilla ja opettajilla on erilaiset näkemykset koulusitoutuneisuudesta, ja he tarkastelevat näitä erillään. Heidän mukaansa koulusitoutuneisuus koostuu huoltajan ja opettajan yhteydenpidosta, huoltajan osallistumisesta koulussa, huoltaja–opettaja-suhteen laadusta, opettajan näkemyksestä siitä, kuinka paljon huoltaja arvostaa koulutusta, huoltajan osallistumisesta kotona sekä huoltajan luottamuksesta koulua kohtaan (Kohl ym., 2000).

Huoltajien koulusitoutuneisuudella on positiivinen vaikutus oppilaan menestymiseen koulussa (Grolnick ym., 1997), käyttäytymisen häiriöiden ehkäisyyn (Domina, 2005) sekä sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen (Van Voorhis ym., 2013). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkein tutkimuoto oppilaan koulunkäynnissä, mutta yhteistyön luonne muuttuu vuosiluokalta toiselle siirryttäessä (Järvinen & Laitinen, 2011). Yläkouluun siirryttäessä yhteistyö vähenee (Rantala & Uotinen, 2017). Tutkimusten mukaan (esim. Bæck, 2010; Fantuzzo ym., 2000; Kohl ym., 2000) korkeammin koulutettujen huoltajien yhteistyö koulun kanssa on aktiivisempaa, mutta koulutustaustalla ei ollut merkitystä huoltajan ja opettajan välisen suhteen laatuun, huoltajan luottamukseen koulua kohtaan (Kohl ym., 2000) tai koulunkäynnin

tukemiseen kotona (Fantuzzo ym., 2000).

### **Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi**

Vahvuusnäkökulman mukaan kaikilla, myös haastavasti käyttäytyvillä oppilaila, on vahvuuksia (Barksdale ym., 2010). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinnissa tarkastellaan sellaisia taitoja, kykyjä ja piirteitä, joilla tuetaan omaa osaamista, kehitetään suhteita perheenjäseniin, vertaisiin ja muihin aikuisiin, vahvistetaan kykyä sietää vastoinkäymisiä sekä edistetään yksilöllistä, sosiaalista ja akateemista kehitystä (Epstein, 2004). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet voidaan jaotella vahvuuksiin ihmissuhteissa, itseä koskevassa näkemyksessä, tunne-elämässä, koulunkäynnissä ja perheessä (Sointu ym., 2018a).

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi perustuu oppilaiden taitoihin ja potentiaaleihin, joita voi hyödyntää opetuksen suunnittelussa (Epstein, 2004). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi lisää yhteistyötä, luottamusta, avoimuutta ja vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä sekä tukee oppilaan kehitystä, sillä myös huolenaiheita lähestytään vahvuusnäkökulmasta (Epstein, 2004; Sointu ym., 2018a). Aikuiset ovat merkittävässä roolissa oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistamisessa ja niiden tukemisessa (Sointu ym., 2012a). Arjen tilanteissa huoltaja, opettaja ja oppilas itse tarkastelevat käyttäytymistä ja sosioemotionaalaisia taitoja eri näkökulmista (Achenbach & Rescorla, 2007), ja oppilaiden käytös vaihtelee riippuen tilanteesta sekä tilanteessa olevasta aikuisesta (Edwards, 2005). Koska huoltajat tarjoavat tietoa

oppilaan taidoista ja osaamisesta kotona ja vapaa-ajan ympäristöissä, on tärkeää huomioida huoltajien näkökulma arviointia suunniteltaessa ja toteutettaessa (Kauffman & Landrum, 2013).

Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioitaessa tulisi käyttää monipuolisia menetelmiä (Perusopetuslaki 22 §; OPH, 2014), ja arvioinnin tulisi olla kattavaa ja monitahoista (Sointu ym., 2012a). Arvioinnissa on keskitytty usein kuvaamaan oppilaiden ongelmia, puutteita ja haasteita (Lambert ym., 2018). Viime aikoina ongelma-, puute- ja haastelähtöisen arvioinnin ohelle on noussut käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi. Oleelliseksi tämän tekee se, että Hotulaisen ja Lappalaisen (2006) tutkimuksen mukaan oppilaat, joilla on käyttäytymisen tai oppimisen haasteita, voivat saada vahvuuksia tukevaa palautetta hyvin niukasti. Näin ollen paradigman muutoksella haasteista vahvuuksiin voidaan arvioinnissa ja tuessa saada oppilaiden hyviä puolia esiin konkreettisemmin (esim. Sointu ym., 2017a; Äikäs ym., 2020).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, OPH, 2014) nostavat kyllä vahvuudet esiin oppilaiden kasvussa ja kehityksessä, mutta vahvuudet konkretisoituvat lähinnä oppilaiden itsearvioinnin edellytysten kehittämiseen (OPH, 2014). Näin ollen POPS:n vahvuusnäkökulma ei sitoudu yhtä vahvasti monitahoisuuteen (eli opettajien tai huoltajien näkökulmat oppilaan itsearvioinnin lisäksi) ja käyttäytymiseen arvioinnin kohteena. Aiempien tutkimusten perusteella erityisen tuen piirissä olevilla oppilailla on vähemmän käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia kuin oppilailla, jotka eivät ole saaneet tukea (Lappalainen ym., 2009; Uhing ym.,

2005). Lisäksi Heiskasen ja kollegoiden (2019) tutkimuksen mukaan pedagogisissa asiakirjoissa kuvataan lasten vahvuuksia vain vähän ja niistä kirjoitetaan epätarkasti (esim. vahvuutena sosiaaliset taidot ilman erittelyä tai edes tietoa, mistä vahvuudessa on kyse).

Jos oppilas saa tukea koulunkäynnissä, huoltajat tekevät enemmän yhteistyötä koulun kanssa, ja silloin myös arviot oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista ovat yhtenevämmät (Sointu ym., 2012a). Soinnun ja kollegoiden (2017a) mukaan se, että huoltajat arvioivat käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia, vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen, koska se parantaa oppilaan saavutuksia ja toimii perustana oppilas–opettaja-suhteen laadulle. Lappalaisen ja muiden (2009) tutkimuksessa oppilaan sukupuoli vaikutti itsearviointissa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksiin; tytöt arvioivat vahvuutensa korkeammiksi.

Tässä tutkimuksessa tutkimme huoltajien näkemystä omasta koulusitoutuneisuudestaan sekä arviota oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista. Tarkemmin sanottuna tutkimme koulusitoutuneisuuden mittaamiseen kehitetyn mittarin rakennetta, sen ja toisen tutkimuksessa käyttämämme mittarin luotettavuutta suomalaisessa kontekstissa sekä koulusitoutuneisuutta ja vahvuuksia koko aineistossa sekä ryhmätasolla taustamuuttujien avulla. Taustamuuttujista tarkastelemme, vaikuttaako huoltajan koulutustausta tai oppilaan saama tuki, sukupuoli tai vuosiluokkaryhmä huoltajan koulusitoutuneisuuden tai oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistamiseen. Näitä näkökulmia ei ole tietämyksemme mukaan aiemmissä tutkimuksissa tarkasteltu Suo-

messä. Lisäksi tutkimus huoltajien koulusitoutuneisuudesta on kaiken kaikkiaan ollut vähäistä, ja tutkimus oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista on painotunut opettajien ja oppilaiden näkökulmiin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälainen on Koulusitoutuneisuuden mittarin rakenne ja luotettavuus sekä Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien mittarin luotettavuus?
2. Millä tavalla huoltajien koulusitoutuneisuus ja oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet esiintyvät huoltajien arvioinneissa, ja missä määrin ne ovat yhteydessä toisiinsa?
3. Kuinka vahvaa huoltajien koulusitoutuneisuus on, kun sitä tarkastellaan huoltajan koulutustaustan ja oppilaan tuen, sukupuolen ja vuosiluokkaryhmän näkökulmista?
4. Vaihtelevatko huoltajien arviot oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista sen mukaan, tarkastellaanko niitä huoltajan koulutustaustan ja oppilaan tuen, sukupuolen ja vuosiluokkaryhmän näkökulmasta?

## MENETELMÄ

### Tutkimusjoukko ja aineisto

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kahden itäsuomalaisen koulun oppilaiden huoltajat ( $N = 294$ ). Tutkimuksen kannalta olennaisista taustatekijöistä muodostettiin ryhmittelevät muuttujat. Ylimpänä koulutusasteena oli 8 huoltajalla peruskoulu, 72 huoltajalla toinen aste, 160 huoltajalla korkeakoulu ja 26 huoltajalla lisensiaatin tai tohtorin tutkinto; 28 huoltajaa jätti koulutusasteensa

mainitsematta. Huoltajien koulutusasteesta muodostui kaksi ryhmää; ei-korkeakoulutettuja oli 80 ja korkeakoulutettuja 186. Mukaan ei otettu huoltajia, jotka jättivät koulutusasteen ilmoittamatta.

Tutkimuksen huoltajien lapsista tehostettua tukea on saanut 19,4 prosenttia ja erityistä tukea 11,2 prosenttia, mikä kuvaa kohtalaisen hyvin tuen toteutumista perusopetuksessa, sillä vuonna 2018 tehostettua tukea sai 11,6 prosenttia ja erityistä tukea 8,5 prosenttia (Tilastokeskus, 2020). Huoltajien ilmoituksen mukaan 204 lasta kuului yleisen tuen piiriin, 57 sai tehostettua tukea ja 33 erityistä tukea. Tehostetun ja erityisen tuen ( $n = 90$ ) sekä yleisen tuen ( $n = 204$ ) oppilaat tiivistettiin kahteen kategoriaan. Vastanneiden huoltajien lapsista tyttöjä oli 140, poikia 151, ja kolmen sukupuoleksi ilmoitettiin muu tai sitä ei haluttu ilmoittaa. Lasten iän keskiarvo oli 10.85 vuotta ja keskihajonta 2.64 vuotta. Lapset jakautuivat tasaisesti vuosiluokille 1–9. Vuosiluokat tiivistettiin kolmeen ryhmään: 1–3 ( $n = 99$ ), 4–6 ( $n = 96$ ) ja 7–9 ( $n = 99$ ). Vastanneiden sukupuoli jakautui epätasaisesti ( $n_{\text{naiset}} = 220$ ,  $n_{\text{miehet}} = 47$ ), yksi vastaaja ilmoitti olevansa sukupuolta muu, ja 26 jätti ilmoittamatta sukupuolen.

Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty osana #Paraskoulu-hanketta (tarkemmin TUVET/KTVA/#Paraskoulu), jota rahoitti Opetushallitus (2019–2020). Hanke alkoi toukokuussa 2019, ja aineisto kerättiin loppuvuodesta 2019 sekä alkuvuodesta 2020. Koska hanke alkoi ennen lokakuuta 2019, tutkimuksessa seurattiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) aikaisempaa, vuoden 2009 ohjeistusta (Kohonen ym., 2019). Kouluilta haettiin tutkimusluvut koko tutkimukselle ja

pyydettiin myös mahdollisuutta olla yhteydessä koulun oppilaiden huoltajiin. Luvan saamisen ja yhteydenpitomahdollisuuden jälkeen olimme koulun kautta yhteydessä huoltajiin Wilma-viestillä ja pyysimme heitä osallistumaan tutkimukseen. Wilma-viestissä huoltajille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sekä kirjallisella että videomuodossa olevalla tiedotteella. Tutkimukseen osallistuminen oli huoltajille täysin vapaaehtoista, ja huoltajien suostumus tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin kyselylomakkeen yhteydessä. Tutkimuksessa seurattiin tarkasti EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (GDPR 2016/679), kansallista tietosuojalakia (1050/2018) sekä TENK:n ohjeistuksia (2009, soveltuvin osin Kohonen ym., 2019).

### Mittarit

Koulusitoutuneisuutta mitattiin Fast Track -projektin (Conduct problems prevention research group, 1991) mittarilla (Parent teacher questionnaire: parent version). Mittarin kansainvälinen versio sisältää 26 väittämää ja hankkeeseen käännetty suomenkielinen versio 22 väittämää. Mittarissa käytetään viisiportaista (0–4) Likertityyppistä asteikkoa (0 = sitoutuneisuutta ei ole – 4 = sitoutuneisuus on vahvaa) (Walters & Hill, 2000). Tässä tutkimuksessa käytimme Kohlin ja muiden (2000) edelleen kehittämää mittaria Parent-teacher involvement questionnaire, joka perustuu Waltersin ja Hillin (2000) työhön. Olemme suomentaneet Kohlin ja kumppaneiden (2000) mittarin Koulusitoutuneisuuden mittariksi (K-SITO) ja käytimme tutkimuksessa ainoastaan huoltajaversiota.

K-SITO-mittarissa on kuusi toimivaksi todettua ( $\alpha = .67-.92$ ) kategoriaa: 1)

huoltaja–opettaja-suhteen laatu (SL; koet turvalliseksi keskustella lapsesi asioista hänen opettajansa kanssa), 2) huoltajan ja opettajan yhteydenpito (YP; olet soittanut lapsesi opettajalle), 3) kotitehtävissä auttaminen (KT; varmistat, että lapsesi tekee kotitehtävät), 4) huoltajan osallistuminen koulussa (OKOU; olet osallistunut lapsesi koulun tapahtumaan), 5) huoltajan luottamus koulua kohtaan (LK; lapsesi koulu on hyvä paikka hänelle) ja 6) opettajan näkemys huoltajan arvostuksesta koulua kohtaan.

Huoltajat vastasivat K-SITO-mittariin viisiportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla, mutta sanalliset vastausvaihtoehdot ovat eri kysymyksissä erilaisia: YP ja OKOU arvioidaan asteikolla 0–4 (en/ei koskaan – vähintään kerran viikossa), SL ja KT asteikolla 0–4 (ei/en ollenkaan – erittäin paljon) ja LK asteikolla 0–4 (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Koska tutkimuksemme pohjautuu huoltajan näkökulmaan, ei aineistossamme ole mukana kuudetta kategoriaa.

Toinen tutkimuksessa käyttämämme mittari, Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTVA; Sointu ym., 2018a; ks. myös Sointu ym., 2018b), pohjautuu yhdysvaltalaiseen alkuperäistekseen Behavioral and emotional rating scale 2 (BERS-2; Epstein, 2004). KTVA on monitahoarviointiväline, jossa oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia arvioivat oppilas itse, huoltaja sekä opettaja (Sointu ym., 2018a). Tässä tutkimuksessa käytimme huoltajaversiota. KTVA sisältää 52 viiteen vahvuusalueeseen pohjautuvaa väittämää: 1) ihmissuhteet (IS; jos häviää pelissä, hyväksyy sen), 2) perheen sisäiset suhteet (PS; tulee toimeen sisarustensa kanssa), 3) näkemys itsestä (NI; tun-

nistaa omat vahvuutensa), 4) toimiminen koulussa (TK; tekee kotiläksyt säännöllisesti) ja 5) tunne-elämä (TE; välittää toisten ihmisten tunteista). Edellä mainitut viisi osa-aluetta muodostavat vahvuusindeksin, joka kuvaa kokonaisuutena oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia (Epstein, 2004).

Näiden lisäksi yläkoululaisille on viisi väittämää suuntautumisesta tulevaisuuteen (ST; suunnittelee aktiivisesti tulevaisuuttaan), jota käytettiin tässä tutkimuksessa kaikille vastanneille. Väittämiin vastataan neliportaisella (0–3) Likert-tyyppisellä asteikolla (väite sopii lapseeni erittäin hyvin – väite ei sovi lapseeni lainkaan).

KTVA on todettu toimivaksi sekä kansainvälisessä (esim. Epstein, 2004; Lambert ym., 2018; Mooney ym., 2005) että suomalaisessa (esim. Lambert ym., 2015; Lappalainen ym., 2009; Savolainen ym., 2013; Sointu ym., 2012a, b; 2014; 2017a) tutkimuksessa.

## Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineistoa analysoitiin eksploraatiivisella faktorianalyysillä (EFA), keskilukujen tarkastelulla, korrelaatioilla, t-testillä sekä varianssianalyysillä. Tarkastelimme K-SITO-mittarin toimivuutta EFA:n avulla, koska mittaria ei ole käytetty aikaisemmin Suomessa. Kun mittari otetaan käyttöön eri kielessä ja kulttuurissa, tulisi arvioida uudelleen mittarin käytettävyys kielen ja psykometrisyyden kannalta (AERA, APA, NCME, 2014). EFA:n tarkoituksena on muodostaa mittarin muuttujista tiiviimpiä kokonaisuuksia, ja vahvistus mittarin luotettavuudelle saadaan, kun aineistosta löytyy teoreettinen vahvistus käytetyille faktoreille.

EFA toteutettiin pääakselifaktoroinnilla ja vinokulmaisella (direct oblimin) rotaatiolla. Faktoriratkaisun luotettavuus tarkastettiin Kaiser–Meyer–Olkinin (KMO > 0.6) arvoilla, ja Bartlettin sfäärisyystestin ( $p < .001$ ) avulla todettiin muuttujien nolasta poikkeavat korrelaatiot. Faktorirakenteen tarkastelu perustui ominaisarvojen ( $> 1$ ), scree plotin ja faktorimallin selitysosuuden tarkasteluun. EFA:n tuloksien perusteella tarkasteltiin K-SITO-mittarin luotettavuutta Cronbachin alfalla ( $\alpha$ ), jonka riittävän luotettavuuden raja on  $\alpha > 0.70$  (Nunnally & Bernstein, 1994). Jos ehdot täytyivät K-SITO-mittarin osalta, laskettiin faktoreista summamuuttujat. KTVÄ-mittarin osalta summamuuttujat laskettiin perustuen Cronbachin alfaan ( $\alpha$ ).

K-SITO- ja KTVÄ-summamuuttujia tarkasteltiin keskiluvuilla (keskiarvo [*ka.*], keskihajonta [*kh.*], mediaani [*md.*]) ja mittareiden summamuuttujien välistä yhteyttä Spearmanin järjestyskorrelaatiolla. Keskilukujen tarkastelun yhteydessä joitain väittämiä tarkasteltiin yksittäin, koska kaikki K-SITO-mittarin väittämät eivät latautuneet faktoreille, mutta tuottivat tärkeää informaatiota tutkimukselle. Käytimme analyyseissä epäparametrisiä testejä, koska aineiston normaalijakaumaoletukset eivät täytyneet.

Riippumattomien otosten ryhmävertailuja toteutimme Mann–Whitneyn *U*-testin (kahden ryhmän) ja Kruskal–Wallisin *H*-testin (kolmen ryhmän) avulla tarkastellen huoltajan koulutustaustan (ei korkeakoulua/ korkeakoulu), oppilaan saaman tuen (ei-tuki/tuki), sukupuolen (tyttö/poika) sekä vuosiluokkaryhmän (1–3/4–6/7–9) vaikutusta huoltajien koulusitoutuneisuuden ja näkemyksiin oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista. Ryhmäver-

tailu osoittaa ryhmien välillä olevan eroa, kun merkitsevyytaso  $p$  alittaa riskitason 0.05 (Tähtinen ym., 2020). Kruskal–Wallisin *H*-testissä parivertailun raportoimme Bonferroni-korjatun  $p$ -arvon ryhmien välisten erojen paikantamiseksi.

Raportoimme mittareiden alkupe- räisen asteikon mukaiset keskiarvot tulokinnon helpottamiseksi. Lisäksi laskimme saaduille eroille epäparametrisiin testeihin sopivan Common Language -efektikoon (CL; McGraw & Wong, 1992) Lenhardin ja Lenhardin (2016) laskurilla. CL-efektikoko osoittaa todennäköisyyden sille, että ryhmien välisessä vertailussa yksi ryhmistä eroaa muista; eron käytännön merkitsevyy- ys on pieni (53 %), kohtalainen (60 %) tai suuri (67 %) (McGraw & Wong, 1992).

## TULOKSET

### Mittareiden toimivuus

Tutkimme, kuinka K-SITO-mittari toimi huoltajien koulusitoutuneisuuden määrittelemisessä ja kuinka luotettava sen suomen- nettu versio on. Koulusitoutuneisuutta tarkasteltiin eksploratiivisen faktorianalyysin (EFA) avulla (taulukko 1), ja lopulliseen analyysiin otettiin mukaan 20 väittämää.

Analyyisin mukaan kaksi väittämää ("olet käynyt keskustelemassa lapsesi opettajan kanssa", "teet vapaaehtoistyötä lapsesi koulussa [esim. luokan talkoot, vanhempainyhdistys]") eivät latautuneet millekään faktorille, joten ne poistettiin analyysistä. EFA jakoi aineiston viiteen faktoriin. Aineiston Kaiser–Meyer–Olkinin (KMO) kerroin oli 0.85 ja Bartlettin sfäärisyystestissä  $p < .001$ , joten muuttujat korreloivat merkitsevästi. Ensimmäiselle



faktorille latautuivat muuttajat, jotka kuvaivat huoltajan ja opettajan suhteen laatua (SL), toiselle faktorille latautuivat huoltajan ja opettajan yhteydenpitoa (YP) kuvaavat muuttajat, kolmannelle kotitehtävissä auttamista (KT) kuvaavat, neljännelle koulussa osallistumista (OKOU) kuvaavat ja viidennelle luottamusta koulua kohtaan (LK) kuvaavat muuttajat.

Väittämä 15 ("kyselet tai teet ehdotuksia lapsesi asioista opettajalle") latautui kahdelle faktorille, joista vahvemmin YP-faktoriin, ja tätä käytettiin jatkoanalyysissä. Faktoreiden ominaisarvot olivat yli yhden, ja ne selittivät muuttajien yhteisvaihtelusta 54.3 prosenttia, mitä voi pitää kohtalaisen hyvänä. OKOU-faktorin sisäinen konsistenssi oli heikko, joten se jätettiin myöhemmistä analyyseistä pois. Voimme todeta, että huoltajista 87 prosenttia osallistuu vanhempainiltaan (OKOU8) noin kerran tai kaksi kertaa vuodessa.

Päädyimme käyttämään jatkoanalyysissä EFA:n pohjalta neljää faktoria (SL, YP, KT, LK), joista muodostimme summa-  
muuttajat. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineen (KTVA) summa-  
muuttajien luotettavuus Cronbachin alfalla tarkasteltuna todettiin riittävän hyväksi: ihmissuhteet (IS)  $\alpha = 0.94$ , perheen sisäiset suhteet (PS)  $\alpha = 0.75$ , näkemys itsestä (NI)  $\alpha = 0.87$ , toimiminen koulussa (TK)  $\alpha = 0.86$ , tunne-elämä (TE)  $\alpha = 0.84$  ja suuntautuminen tulevaisuuteen (ST)  $\alpha = 0.84$ . Vahvuusindeksin Cronbachin alfaksi muodostui  $\alpha = 0.96$ .

## Taulukko 1

K-SITO Eksploratiivinen faktorianalyysi (EFA) ja sisäinen konsistenssi (Cronbachin  $\alpha$ )

	SL 1	YP 2	KT 3	OKOU 4	LK 5	Komm.
SL14. Mielestäsi lapsesi opettaja huomioi ehdotuksiasi.	0.84					0.72
SL13. Koet turvalliseksi keskustella lapsesi asioista hänen opettajansa kanssa.	0.82					0.71
SL12. Mielestäsi lapsesi opettaja haluaa tutustua sinuun.	0.81					0.68
SL10. Nautit keskusteluista lapsesi opettajan kanssa.	0.76					0.59
SL11. Mielestäsi lapsesi opettaja pitää hyvää huolta hänestä.	0.74					0.65
SL9. Koet olevasi tervetullut lapsesi kouluun.	0.58					0.34
YP15. Kyselet tai teet ehdotuksia lapsesi asioista opettajalle.	0.37	0.55				0.45
YP2. Lapsesi opettaja on soittanut sinulle.		0.74				0.57
YP1. Olet soittanut lapsesi opettajalle.		0.74				0.55
YP3. Olet kirjoittanut viestin lapsesi opettajalle (esim. Wilma tai sähköposti).		0.62				0.40
YP4. Olet saanut kirjallisen viestin lapsesi opettajalta (esim. Wilma tai sähköposti).		0.44				0.26
KT17. Varmistat että lapsesi tekee kotitehtävät.			0.79			0.64
KT16. Autat lastasi kotitehtävissä, kun ne ovat vaikeita hänelle.			0.77			0.60
OKOU7. Olet osallistunut lapsesi koulun tapahtumaan (esim. kodin ja koulun päivä, Unicef-kävely).				0.68		0.49
OKOU8. Olet osallistunut vanhempainiltaan.				0.46		0.23
OKOU6. Sinut on kutsuttu lapsesi koulun tapahtumaan.				0.42		0.19
LK22. Lapsesi koulu tekee hyvää työtä valmistukseen häntä tulevaisuuteen.					0.86	0.75
LK20. Henkilökunta lapsesi koulussa tekee hyviä asioita lapsellesi.					0.84	0.73
LK21. Luostat ihmisiin lapsesi koululla.					0.84	0.73
LK19. Lapsesi koulu on hyvä paikka hänelle olla.					0.77	0.60
Faktoreiden ominaisarvot	5.8	3.2	1.6	1.5	1.1	
Kumulatiivinen selitysosuus %						54.3
Cronbachin $\alpha$	0.86	0.72	0.76	0.50	0.90	

*HUOM.*, SL huoltaja-opettaja -suhteen laatu, YP yhteydenpito, KT kotitehtävissä auttaminen, OKOU osallistuminen koulussa, LK luottamus koulua kohtaan, *Komm* kommunaliteetti  
 Faktorianalyysin menetelmä: pääakselifaktorointi (PAF) oblimin –rotaatiolla.

## Koulusitoutuneisuus sekä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet

Huoltaja–opettaja-suhteen laatu (SL) oli huoltajien mukaan hyvä, mutta yhteydenpitoa (YP) kodin ja koulun välillä oli vähän. Huoltajien mukaan opettajista 60 prosenttia ei ole koskaan soittanut huoltajalle ( $KA = 0.45$ ,  $KH = 0.60$ ,  $Md = 0$ ), mutta kirjallisella viestillä opettajista 29 prosenttia oli yhteydessä ainakin kerran viikossa ( $KA = 1.8$ ,  $KH = 1.17$ ,  $Md = 2$ ). Huoltajista 56 prosenttia ei ole koskaan soittanut opetta-

jalle ( $KA = 0.51$ ,  $KH = 0.65$ ,  $Md = 0$ ), eikä 56 prosenttia ole lähettänyt kirjallista viestiä kuin kerran tai kaksi kertaa ( $KA = 1.48$ ,  $KH = 0.83$ ,  $Md = 1$ ). Huoltajat auttoivat kotitehtävissä (KT) paljon ja luottivat vahvasti lastensa kouluun (LK). Koko aineiston perusteella huoltajien koulusitoutuneisuus oli vahvaa, lukuun ottamatta kodin ja koulun välisen yhteydenpidon vähäisyyttä. Huoltajat arvioivat oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet suhteellisen vahvoiksi. Summamuuttujien kuvailevat tunnusluvut on esitetty taulukossa 2.

### Taulukko 2

*K-SITO ja KTVA -mittareiden summamuuttujien kuvailevat tunnusluvut sekä mittareiden väliset korrelaatiot*

	Kuvailevat tunnusluvut			Mittareiden väliset korrelaatiot					
	ka	kh	vaihteluväli	IS	PS	NI	TK	TE	ST
Huoltaja-opettaja -suhteen laatu (SL)	2.83	0.74	4.00	.21**	.23**	.29**	.19**	.18**	.13*
Yhteydenpito (YP)	1.20	0.61	3.60	-.11	-.04	-.07	-.16**	-.05	.01
Kotitehtävissä auttaminen (KT)	2.93	0.93	4.00	.09	.20**	.16**	.03	.23**	-.03
Luottamus koulua kohtaan (LK)	3.39	0.60	3.75	.29**	.24**	.35**	.29**	.18**	.17**
Ihmissuhteet (IS)	2.29	0.51	2.80						
Perheen sisäiset suhteet (PS)	2.45	0.36	2.30						
Näkemyks itsestä (NI)	2.46	0.43	2.27						
Toimiminen koulussa (TK)	2.25	0.50	2.56						
Tunne-elämä (TE)	2.48	0.44	2.57						
Suuntautuminen tulevaisuuteen (ST)	2.14	0.61	2.80						
Vahvuusindeksi	2.38	0.40	2.37						

*HUOM.* K-SITO Koulusitoutuneisuuden mittari. KTVA Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline. ka keskiarvo. kh keskihajonta. Vahvuusindeksi laskettu summamuuttujista IS. PS. NI. TK ja TE. \*\* Korrelaatio merkitsevä  $p < .01$ ; \* Korrelaatio merkitsevä  $p < .05$ .

Taulukosta 2 ilmenee myös, miten huoltajien koulusitoutuneisuus sekä näkemys oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista olivat yhteydessä toisiinsa. Huoltaja–opettaja-suhteen laatu (SL) sekä luottamus koulua kohtaan (LK) korreloivat positiivisesti kaikkiin oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuusalueisiin. Yhteydenpidolla (YP) ei ollut positiivista yhteyttä oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuusalueisiin, mutta sillä oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys toimimiseen koulussa (TK). Kotitehtävissä auttaminen (KT) korreloi positiivisesti oppilaan perheen sisäisten suhteiden (PS), itseä koskevan näkemyksen (NI) ja tunne-elämän (TE) kanssa.

### **Huoltajien koulusitoutuneisuuden ilmeneminen ryhmävertailuissa**

Huoltajien näkemykset omasta koulusitoutuneisuudestaan (KA, KH) eri ryhmissä on esitetty taulukossa 3. Huoltajan koulustausta vaikutti tilastollisesti merkitsevästi koulusitoutuneisuuteen pelkästään yhteydenpidossa (YP;  $U = 6048$ ,  $p = .018$ ,  $CL = 0.55$ ), jonka ero on käytännön merkitsevyydeltään pieni. Huoltajista ei-korkeakoulutetut olivat enemmän yhteydessä kouluun kuin korkeakoulutetut. Oppilaan tuen saamisella oli tilastollisesti merkitsevä pieni ero huoltajan koulusitoutuneisuuteen, lukuun ottamatta huoltaja–opettaja-suhteen laatua (SL). Tukea saaneiden oppilaiden huoltajat olivat yhteydessä koulun kanssa (YP) enemmän kuin yleisen tuen oppilaiden huoltajat ( $U = 4685.5$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.59$ ). Tukea saaneiden oppilaiden huoltajat auttoivat kotitehtävissä (KT) enemmän ( $U = 5861$ ,  $p = .013$ ,  $CL = 0.55$ ) kuin yleisen tuen oppilaiden huoltajat. Luottamus

koulua kohtaan (LK) oli puolestaan heikompa ( $U = 5764.5$ ,  $p = .011$ ,  $CL = 0.55$ ) tukea saaneiden oppilaiden huoltajilla kuin yleisen tuen oppilaiden huoltajilla.

Oppilaan sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta mihinkään huoltajan koulusitoutuneisuuden osaluokista (YP:  $U = 10046$ ,  $p = .522$ ,  $CL = 0.51$ , SL:  $U = 9614$ ,  $p = .296$ ,  $CL = 0.52$ , KT:  $U = 10122.5$ ,  $p = .526$ ,  $CL = 0.51$ , LK:  $U = 9777$ ,  $p = .300$ ,  $CL = 0.52$ ). Oppilaan vuosiluokkaryhmällä oli suuntaa antava pieni ero huoltajan yhteydenpidossa koulun kanssa (YP:  $H(2) = 5.847$ ,  $p = .054$ ,  $CL = 0.54$ ). Yhteydenpito (YP) väheni oppilaan siirtyessä vuosiluokalta toiselle; vuosiluokilla 1–3 yhteydenpitoa oli enemmän kuin vuosiluokilla 4–6 ja vuosiluokilla 4–6 yhteydenpitoa oli enemmän kuin vuosiluokilla 7–9. Huoltajien aktiivisuus kotitehtävissä auttamisessa (KT:  $H(2) = 70.387$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.66$ ) väheni tilastollisesti merkitsevästi oppilaan siirtyessä vuosiluokalta toiselle, ero oli vuosiluokkien välillä kohtalainen. Vuosiluokilla 1–3 kotitehtävissä huoltajat auttoivat enemmän ( $p = .000$ ) kuin vuosiluokilla 4–6 ja vuosiluokilla 4–6 enemmän ( $p = .003$ ) kuin vuosiluokilla 7–9.

### Taulukko 3

K-SITO JA KTVA ryhmittelyvertailujen keskiluvut

	Koulusitoutuneisuuden mittariksi (K-SITO)				Käyttötymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTVA)						
	SL KA (KH)	YP KA (KH)	KT KA (KH)	LK KA (KH)	IS KA (KH)	PS KA (KH)	NI KA (KH)	TK KA (KH)	TE KA (KH)	ST KA (KH)	Vahvuus- indeksi KA (KH)
Korkeakoulutus (n = 186)	-	1.13 (0.59)	-	-	-	-	2.51 (0.39)	2.33 (0.45)	-	2.23 (0.60)	2.43 (0.36)
Ei korkeakoulutusta (n = 80)	-	1.32 (0.63)	-	-	-	-	2.35 (0.49)	2.03 (0.50)	-	1.93 (0.64)	2.26 (0.45)
Tuki (n = 90)	-	1.52 (0.68)	3.15 (0.86)	3.27 (0.56)	2.15 (0.60)	2.35 (0.41)	2.28 (0.50)	1.86 (0.44)	2.37 (0.53)	1.90 (0.66)	2.20 (0.45)
Ei tukea (n = 204)	-	1.10 (0.53)	2.83 (0.97)	3.45 (0.54)	2.36 (0.47)	2.49 (0.34)	2.53 (0.39)	2.41 (0.44)	2.53 (0.41)	2.24 (0.57)	2.45 (0.36)
Tyttö (n = 140)	-	-	-	-	2.40 (0.47)	2.50 (0.36)	2.53 (0.41)	2.40 (0.46)	2.56 (0.42)	2.24 (0.58)	2.46 (0.38)
Poika (n = 151)	-	-	-	-	2.20 (0.54)	2.41 (0.36)	2.40 (0.43)	2.12 (0.51)	2.41 (0.54)	2.06 (0.62)	2.30 (0.40)
Vuosiluokka 1–3 (n = 99)	-	1.29 (0.59)	3.49 (0.60)	-	-	-	-	-	2.60 (0.32)	-	-
Vuosiluokka 4–6 (n = 96)	-	1.24 (0.65)	2.89 (0.83)	-	-	-	-	-	-	-	-
Vuosiluokka 7–9 (n = 99)	-	1.08 (0.59)	2.39 (0.98)	-	-	-	-	-	2.39 (0.50)	-	-

HUOM., K-SITO -mittarin lyhenteet: SL huoltaja-opettaja -suhteen laatu, YP huoltajan ja opettajan yhteydenpito, KT kotitehtävissä auttaminen, LK huoltajan luottamus koulua kohtaan. KTVA lyhenteet: IS ihmissuhteet, PS perheen sisäiset suhteet, NI näkemys itsestä, TK toimiminen koulussa, TE tunne-elämä, ST suuntautuminen tulevaisuuteen. ka keskiarvo, kh keskihajonta.

#### Huoltaja-arvio oppilaan käyttötymisen ja tunteiden vahvuuksista ryhmävertailuissa

Taulukossa 3 on esitetty huoltajien näkemykset oppilaan käyttötymisen ja tunteiden vahvuuksista (KA, KH) eri ryhmissä. Korkeakoulutetut huoltajat arvioivat oppilaan käyttötymisen ja tunteiden vahvu-

det korkeammiksi kuin korkeakouluttamat huoltajat. Tilastollisesti merkitsevä pieni ero koulutustaustalla oli itseä koskevassa näkemyksessä (NI:  $U = 6004.5$ ,  $p = .012$ ,  $CL = 0.55$ ), koulussa toimimisessa (TK:  $U = 4770$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.59$ ), suuntautumisessa tulevaisuuteen (ST:  $U = 5429.5$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.57$ ) sekä vahvuusindeksissä ( $U = 5693$ ,  $p = .002$ ,  $CL$

= 0.56). Tukea saaneiden oppilaiden huoltajat arvioivat oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet jokaisella vahvuusalueella tilastollisesti merkitsevästi alhaisemmiksi kuin yleisen tuen oppilaiden huoltajat (IS:  $U = 5848.5$ ,  $p = .014$ ,  $CL = 0.55$ , PS:  $U = 5892$ ,  $p = .016$ ,  $CL = 0.55$ , NI:  $U = 5079.5$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.57$ , TK:  $U = 2625$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.66$ , TE:  $U = 6048$ ,  $p = .033$ ,  $CL = 0.54$  ja ST:  $U = 5132$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.57$ ). Tukea saaneiden oppilaiden huoltajien arvio oppilaan vahvuusindeksistä ( $U = 4677$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.59$ ) oli tilastollisesti merkitsevästi heikompia kuin yleistä tukea saaneiden. Käytännön merkitsevyydeltään erot olivat pieniä, koulussa toimimisen kohdalla kohdalainen.

Oppilaan sukupuoli vaikutti oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistamiseen, sillä tyttöjen käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet arvioitiin tilastollisesti merkitsevästi poikia korkeammiksi jokaisella vahvuusalueella (IS:  $U = 8326$ ,  $p = .002$ ,  $CL = 0.56$ , PS:  $U = 8978$ ,  $p = .026$ ,  $CL = 0.54$ , NI:  $U = 8541.5$ ,  $p = .005$ ,  $CL = 0.55$ , TK:  $U = 7010.5$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.59$ , TE:  $U = 8217$ ,  $p = .001$ ,  $CL = 0.56$ , ST:  $U = 8784$ ,  $p = .012$ ,  $CL = 0.55$ ). Huoltajat arvioivat tyttöjen vahvuusindeksin ( $U = 7734.5$ ,  $p < .001$ ,  $CL = 0.57$ ) korkeammaksi kuin poikien. Käytännön merkitykseltään erot oppilaan sukupuolen suhteen olivat pieniä. Oppilaan vuosiluokalla oli tilastollisesti merkitsevä pieni ero perheen sisäisissä suhteissa (PS:  $H(2) = 6.518$ ,  $p = .038$ ,  $CL = 0.54$ ) ja tunne-elämässä (TE:  $H(2) = 6.360$ ,  $p = .042$ ,  $CL = 0.54$ ). Huoltajat arvioivat enemmän tunne-elämän (TE) vahvuuksia vuosiluokkien 1–3 ( $p = .035$ ) kuin vuosiluokkien 7–9 oppilailla.

## POHDINTA

Tutkimuksessamme käytetty Koulusitoutuneisuuden mittari (K-SITO) – jolla tarkasteltiin huoltajien näkemystä omasta koulusitoutuneisuudestaan – osoittautui tutkimuksen alustavan tarkastelun mukaan toimivaksi suomalaisessa kontekstissa. Samoin Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTVA) – jolla tarkasteltiin huoltajien arviota lapsensa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista – osoittautui olevan riittävän luotettava. Tulosten perusteella huoltajien koulusitoutuneisuus oli vahvaa, lukuun ottamatta kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa, ja huoltajat arvioivat oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet suhteellisen korkeiksi. Oppilaan tuen saamisen vaikutusta tarkasteltaessa ilmeni, että tuen piirissä olevien oppilaiden huoltajat olivat enemmän yhteydessä koulun kanssa ja tukivat kotehtävien tekemisessä, mutta luottivat kouluun vähemmän kuin yleisen tuen oppilaiden huoltajat. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet arvioitiin tukea saaneilla oppilailla ja pojilla muita heikommiksi.

K-SITO:n avulla huomasimme, että koulusitoutumista selvittävät väittämät, jotka liittyvät huoltajan vierailuun koulussa ja vapaaehtoistyöhön, eivät toimineet tällä aineistolla. Vaikuttaisi siltä, etteivät ne kerro huoltajien ominaisista tavoista osallistua koulun arkeen Suomessa.

Tulosten perusteella huoltajien koulusitoutuneisuus oli pääasiallisesti opettajalähtöistä, mutta 87 prosenttia huoltajista kertoi osallistuvansa vanhempainiltaan kerran tai kaksi vuodessa. Sormusen ja kumppaneiden (2011) tutkimuksen mukaan huoltajat osallistuvat vanhempainiltoihin aina kun mahdollista, mutta he pitävät

yhteydenpitoa pääsääntöisesti opettajan tehtävänä sekä kokevat koulujen tyypillisimmät yhteistyömenetelmät suppeiksi (Sormunen, 2012). Kriittisemmin tarkasteltuna tähän voi vaikuttaa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS; OPH, 2014) rajanveto, jonka mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisen vastuu on opetuksen järjestäjällä (esim. kunnat). Näin käytännössä toimitaan kuntien kouluissa. Vaikkakin huoltajilla tulee olla mahdollisuus olla mukana koulun toimintakulttuurissa ja sen kehittämisessä, käytännön toimet voivat jäädä opettajalähtöisiksi, ja näin ollen huoltajien sitoutuminen voi olla vähäisempää.

Tutkimuksen tulosten perustella on kuitenkin oleellista todeta, että luottamus koulua kohtaan oli koko aineiston tasolla suurta, mikä toimii pohjana yhteistyölle. Lisäksi POPS nostaa esiin, että huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta (OPH, 2014). Tämän ei kuitenkaan tulisi poissulkea sitä, että monipuolista tietoa niin lapsen vahvuuksista kuin kehittämistarpeistakin kerättäisiin myös kotiympäristöistä, sillä lapsi voi käyttäytyä eri ympäristöissä ja eri yksilöiden havainnoimana eri tavalla (vrt. Edwards, 2005). Näin ollen huoltajien koulusitoutumista tulisi tukea, koska sillä on positiivinen vaikutus oppilaiden käyttäytymishäiriöiden ennaltaehkäisyyn, koulumenestykseen ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen (Domina, 2005; Grolnick ym., 1997; Van Voorhis ym., 2013).

Huoltajien koulusitoutuneisuuden taivoista sekä yhteydenpito että kotitehtävissä auttaminen vähenivät vuosiluokalta toiselle siirryttäessä, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Järvinen & Laitinen, 2011; Rantala & Uotinen, 2017).

Yhteistyö kotien kanssa keskittyy alkuopetukseen, ja oppilaat itsenäistyvät kasvaessaan (Daniel 2015; Sormunen ym., 2011). Vaikka koulusitoutuneisuus vähenee ja toisaalta sen tuleekin vähentyä lapsen kehittyessä, oleellista olisi etsiä keinoja siihen, miten positiivista ja lasta tai nuorta tukevaa yhteydenpitoa voisi kehittää. POPS:ssa vahvuuksien tunnistaminen nostetaan ansiokkaasti esiin, sillä alemmilla vuosiluokilla oppilaat harjoittelevat itsearviointia ja vahvuksiensa tunnistamista ja ylemmillä luokilla he tarkastelevat analyttisemmin omaa oppimistaan ja opintojensa edistymistä (OPH, 2014). Vahvuuksien arviointi jää siinä kuitenkin itsearviointin varaan, ja tärkeä tieto vahvuuksista muissa ympäristöissä ja toisten arvioijien näemyksistä jää vähempiarvoiseksi.

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia on aikaisemmin tarkasteltu erityisesti opettajan ja oppilaan näkökulmista (esim. Lappalainen ym., 2009; Sointu ym., 2014) mutta vähänlaisesti huoltajien näkökulmasta (esim. Sointu ym., 2017a). Aiemman tutkimuksen perusteella kuitenkin tiedetään, että huoltajat ovat tärkeässä asemassa oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistajina sekä tuki-joina koko koulupolun aikana (Lappalainen ym., 2020), ja he tarjoavat koululle tärkeää tietoa oppilaan käyttäytymisestä sekä sosiaalisista ja emotionaalista vahvuuksista kotona ja vapaa-ajan ympäristöissä (Mooney ym., 2005; Sointu ym., 2017a).

Tutkimustuloksissa nousi esiin myös sukupuolierot käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinneissa: tytöillä kaikki vahvuusalueet olivat korkeammat kuin pojilla (vrt. myös Lappalainen ym., 2009). Tähän voi vaikuttaa se, että poikien käytöstä pidetään usein enemmän norveja

tai sääntöjä rikkovana, tai käytös voi olla pojilla keskimäärin vauhdikkaampaa kuin tytöillä, jolloin kenties poikien vahvuuksia ei tunnisteta yhtä hyvin. Lisäksi käyttäytymisen häiriöt ovat yleisempiä pojilla, kun taas tunne-elämän häiriöt ovat yleisempiä tytöillä (esim. Kauffman & Landrum, 2013). Oleellista on myös, että huoltaja tai opettaja arvioi käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia (kuin myös haasteita) yleisesti yksilön käyttäytymisen pohjalta (Sointu ym., 2018a), mikä voi saada poikien vahvuudet näyttämään heikommilta.

Lisäksi tutkimustuloksissa nousi esiin, että korkeakoulutetut huoltajat arvioivat lapsensa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet korkeammiksi kuin ei-  
korkeakoulutetut. Tämä tulos oli yllättävä, ja siihen on ilman lisätutkimusta vaikea löytää selitystä. Aikaisemman tutkimuksen mukaan korkeasti koulutettujen huoltajien lapset menestyvät koulussa paremmin kuin matalammin koulutettujen (Sirin, 2005), ja korkeasti koulutetut vanhemmat tukevat lapsensa onnistumisia ja koulunkäyntiä enemmän kuin muut (Broer ym., 2019). Vähemmän koulutetut vanhemmat voivat olla myös harvemmin yhteydessä kouluun, ja korkeasti koulutetut ovat tietoisempia oppilaan koulunkäynnin tukemisen tärkeydestä (Dika & Singh, 2002). Vähemmän koulutetut saattavat myös kokea, ettei heillä ole tarvittavia taitoja tukea lapsen vahvuuksia ja koulunkäyntiä (Kohl ym., 2000).

Toisaalta lapsilla tunnustetaan enemmän käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä, jos heidän perheensä sosioekonominen tausta on alhainen, ja se voi näkyä myös vanhempien tekemissä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinneissa (Reiss, 2013). Toisaalta näiden lasten vah-

vuudet voivat jäädä tunnistamatta siksi, että heidän koulunkäyntiään ei tueta tai siitä ei olla yhtä kiinnostuneita kuin korkeasti koulutetuissa perheissä (Broer ym., 2019; Dika & Singh, 2002).

Koulusitoutumisen sekä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tuloksia tarkasteltaessa esiin nousi kaksi laajempaa näkökulmaa. Ensimmäisenä tuloksissa nousi esiin, että oppilaan toimiminen koulussa -vahvuusalue oli negatiivisesti yhteydessä yhteydenpitoon. Kun oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet erityisesti koulussa toimimisen osalta olivat heikompia, yhteyttä kodin ja koulun välillä pidettiin enemmän. Yhteydenpito kodin ja koulun välillä liittyy usein koulussa tapahtuneisiin negatiivisiin tilanteisiin, ja huoltajat toivovatkin kodin ja koulun väliseen yhteydenpitoon positiivisia yhteydenottoja (Rantanen ym., 2017). Tämän vuoksi on hyvä muistaa, että käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi tuo vahvuuspuheen paremmin esiin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tai ainakin nostaa sen samanarvoiseen asemaan huolipuheen kanssa (Sointu ym., 2018a). Erilaiset vahvuuksien arvioimisen keinot tuovat yhteistyöhön positiivista näkökulmaa. Tilastollisesta merkitsevyydestä huolimatta tulos on kuitenkin korrelaatiolla tarkasteltuna pieni, ja näin ollen siihen tulee suhtautua varauksellisesti.

Toisena tuloksissa nousi esiin lapsen saama tuki. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostuu, kun oppilaalla on tuen tarvetta (OPH, 2014; Sointu ym., 2012). Tutkimuksessamme ilmeni, että tuen piirissä olevien oppilaiden huoltajat ovat enemmän yhteydessä koulun kanssa ja tukevat enemmän kotitehtävien tekemi-



sessä kuin muut huoltajat, mutta he luottivat kouluun muita vähemmän.

Tuloksista viimeisin on ehkä hätkähdyttävien suomalaisen koulujärjestelmän kannalta, erityisesti kun suomalaista tukijärjestelmää on pidetty kuitenkin kansainvälisesti vertailtuna toimivana. Tämä liittyy aiemmin mainittuun positiivisen yhteydenpidon toiveeseen – koululta saadut negatiiviset viestit voivat heikentää huoltajien luottamusta koulua kohtaan. Soinnun ja kollegoiden (2018a) mukaan tapa, jolla koulu viestittää huoltajille näkemyksiään oppilaasta, voi vaikuttaa huoltajien suhtautumiseen kouluun, ja sen vuoksi kouluissa olisi syytä etsiä keinoja tuoda esiin positiivisia näkökulmia – esimerkiksi tunnistaa vahvuuksia arviointivälineen avulla.

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet on aikaisemmissa tutkimuksissa arvioitu pojilla matalammiksi kuin tytöillä (ks. esim. Lappalainen, 2009). Matalammat vahvuudet eivät kuitenkaan tarkoita, että oppilaalla tai nuorella ei olisi vahvuuksia; Barksdalen ja kollegoiden (2010) mukaan kaikilla oppilailla on vahvuuksia (ks. myös Epstein, 2004). Vahvuuksien vähäisyys ei tarkoita myöskään sitä, että ongelma olisi oppilaassa – kenties hänelle ei ole tarjottu mahdollisuutta tunnistaa niitä tai käyttää niitä koulussa (esim. Lappalainen ym., 2020) tai kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tästä syystä on tärkeää korostaa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Kun koti ja koulu tekevät aktiivista yhteistyötä, on näkemys oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista yhteisvoimaisempi (Sointu ym., 2012).

Tämä tutkimus toi lisätietoa siitä, millaisia näkemyksiä huoltajilla on omasta koulusitoutuneisuudestaan sekä lapsensa

käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista, ja myös siitä, miten nämä kaksi aluetta ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tutkimus nosti esiin uusia tai vahvasti vanhoja käsityksiä huoltajien koulusitoutumisesta ja lasten vahvuuksien arvioinnista sukupuoli-, kouluaste- ja tukinäkökulmista. Tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että huoltajien koulusitoutumista voitaisiin tukea käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinnilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS; OPH, 2014) tarkastelunäkökulmasta erilaisilla monitahoarviointivälineillä, kuten KTVA:lla, voisi olla mahdollista saada kuuluviin huoltajien ääni ja heidän tietonsa lapsen kotiympäristöstä. POPS nostaa esiin oppilaiden vahvuudet kyllä useaan otteeseen kasvamisen ja kehittymisen näkökulmasta, mutta käytännön toimet ohjaavat korostamaan oppilaiden itsearviointitaitoja ja näin ollen vähemmän monitahoisuutta. Itsearvioinnin rooli on todettu tärkeäksi aikaisemmassa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tutkimuksessa (Sointu ym., 2012b, 2014), eikä oppilaiden omaa arviointia tulekaan unohtaa. Tähän vaikuttaa toki tarve oppia tunnistamaan omia vahvuuksia yleisesti ja vielä erityisesti tunteisiin liittyviä vahvuuksia, joiden esiin nostamisessa oppilaat ovat tärkeimpiä tiedon tuottajia.

Lisäksi vahvuuksia ei nosteta POPS:ssa esiin käyttäytymisen arvioinnin näkökulmasta. Valitettavasti tämä näky myös vahvuuksien epätarkkana ja epäselvänä kirjaamisena pedagogisiin asiakirjoihin (vrt. Heiskanen ym., 2019). Siksi koulutuksen järjestäjien ja koulujen on tärkeää etsiä keinoja, joilla oppilaiden vahvuuksia voidaan arvioida ja konkreettisesti tukea. Huoltajien vahvuustiedolla on myös

Soinnun ja kollegoiden (2017a) mukaan vaikutusta oppilaan näkemykseen oppilas-opettajasuhteesta. Tästä näkökulmasta huoltajien tunnistamien vahvuuksien systemaattinen esiin nostaminen voi vaikuttaa myös yhteen opettajien tärkeimmistä pedagogisista työkaluista eli vuorovaikutukseen oppilaidensa kanssa. Vaikkakin POPS:ssa koulun opetustehtävän ja kotien kasvatustehtävän sekä -vastuun rajanveto on selkeä, voitaisiin vahvuuksien arvioinnilla helpottaa yhteisen opetus- ja kasvatustavoitteen saavuttamista tai ainakin monipuolistaa informointia. Positiivinen viestintä sekä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineen käyttö voivat toimia yhtenä huoltajien koulusitoutumisen kasvattamisen välineenä.

### **Tutkimuksen rajoitukset ja tulevat tutkimusaiheet**

Tutkimuksen tekoon liittyi rajoituksia. Ensimmäinen rajoite on se, että tutkimuksessa käytettiin pelkästään huoltaja-aineistoa, mikä rajaa näkökulmaa vain yhteen tarkasteltavaan tahoon. Tulevaisuudessa tutkimusta olisi hyvä laajentaa myös opettaja- tai oppilas-aineiston käyttöön. Toisena rajoitteena on mittareiden toimivuuden tarkastelu. KTVA-mittari on jo monissa tutkimuksissa todettu toimivaksi monitahoarviointivälineeksi, joten olisi tärkeää tutkia myös opettajan näkökulma käyttäen Koulusitoutuneisuuden mittaria (K-SITO) suomalaisessa koulukulttuurissa. K-SITO-mittariin liittyy kolmas rajoite eli eksploraatiivisen faktorianalyysin (EFA) käyttö. EFA:n sijaan tulevaisuudessa tulisi käyttää konfirmatorista faktorianalyysia (CFA).

Neljäs rajoite liittyy epäparametrisien testien käyttöön analysoinnissa. Vaik-

kakin epäparametriset testit ovat hyvin toimivia oikein toteutettuina, tulisi jatkotutkimuksessa hyödyntää myös parametrisiä testejä tai rakenneyhtälömallinnuksen menetelmiä, jos käyttöön vaadittavat kriteerit täyttyvät. Viides rajoite on aineiston paikallisuus: tutkimuksessa oli käytössä suuri aineisto, joka oli kerätty yhdeltä paikakunnalta. Tulevassa tutkimuksessa tulisi käyttää laajemmin Suomesta kerättyä aineistoa, jotta käsiteltävää ilmiötä voisi yleistää paremmin. Lisäksi huoltajien koulutustaustan vaikutusta heidän koulusitoutuneisuuteensa ja lasten käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistamiseen olisi tärkeää tutkia lisää. Tuloksissa ilmeni myös, että tukea saaneiden oppilaiden huoltajien luottamus koulua kohtaan oli heikko, ja sen taustoja olisi syytä selvittää jatkotutkimuksissa.

### **Käyttömahdollisuudet**

Tulokset nostavat huoltajien koulusitoutumisesta esiin tärkeää tietoa, jota koulujen ammattilaiset ja tutkijat voivat käyttää työssään. Koulusitoutumista olisi hyvä tarkastella systemaattisesti esimerkiksi siihen luodun mittarin avulla. Sen avulla voi selvittää koulusitoutumisen muotoja sekä sitä, onko kodin ja koulun välinen yhteistyö mahdollisesti kovin opettajalähtöistä ja tulisiko sitä monipuolistaa. Vaikkakin roolit kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ovat selkeät koulutusta sekä yhteistyötä ohjaavissa asiakirjoissa, kouluissa on syytä etsiä keinoja vastavuoroiseen yhteistyöhön ja monipuolisen tiedon jakamiseen – erityisesti jos oppilaalla on tuen tarvetta. Tuen piirissä olevien oppilaiden huoltajat ovat nimittäin muita huoltajia useammin yhteydessä kouluun, mutta heidän

luottamuksensa koulua kohtaan on muita heikompaa. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi voi olla yksi keino luottamuksen kasvattamisessa.

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi on käytännössä keino, jolla voidaan tukea kuntien ja koulujen yhteistyötehtävää huoltajien kanssa ja saada positiivista tietoa lapsen käyttäytymisestä sekä sosioemotionaalisista vahvuuksista kouluympäristön ulkopuolelta. Se myös sitouttaa huoltajia koulun toimintaan. Koulun ammattilaisten kannalta tämä on tärkeää, sillä huoltajien sitoutumisen myötä voidaan tukea akateemisten ja sosioemotionaalisten taitojen kehitystä sekä ennaltaehkäistä käyttäytymishäiriöitä.

Koulun yhteydenpito huoltajien kanssa ja huoltajien sitoutuminen kouluun olivat haasteellisia Covid-19-pandemian aikana. Tällaisessa tilanteessa monitahoarvioinnin käyttö voi sitouttaa huoltajia koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön, ei pelkästään positiivisen lähestymistavan myötä, vaan myös konkreettisena välineenä, jolla kouluihin saadaan tietoa oppilaan kodin ja vapaa-ajan ympäristön vahvuuksista. Opettaja voi hyödyntää vahvuuksia korostavaa arviointivälinettä tuen rakentamisessa, nivelvaiheissa sekä moniammatillisessa yhteistyössä eri tahojen kanssa. Oppilaiden itsensä lisäksi huoltajien ääni ja näkemykset oppilaan vahvuuksista huomioidaan oppilaan koulunkäynnin ja tuen suunnittelussa, kun koulu tarjoaa huoltajille mahdollisuuden tulla kuulluksi.

## Kiitokset

Kiitämme lämpimästi huoltajia ja kouluja tutkimukseen osallistumisesta. Artikke-  
li on osa Opetushallituksen rahoittamaa

#Paraskoulu-hanketta (2019–2020; päätösnumero 24/2461/2018) ja sen alahan-  
ketta TUVET/KTVA/#Paraskoulu (päättö-  
ki- ja Aino Äikäs ja Erkko Sointu). Kiitämme  
rahoittajaa sekä kollegoita ja hankkees-  
samme mukana olleita tutkimusavustajia.

### Kirjoittajatiedot:

Kaisa Lahti, KM, erityisopettaja, erityispedagogiikka,  
Itä-Suomen yliopisto

Katri Vainio, KM, erityisopettaja, erityispedagogiikka,  
Itä-Suomen yliopisto

Erkko Sointu, KT, professori, erityispedagogiikka, Itä-  
Suomen yliopisto

## LÄHTEET

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2007). *Multicultural understanding of child and adolescent psychopathology: Implications for mental health assessment*. Guilford Press.
- AERA, APA, NCME (2014). *American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. Standards for educational and psychological testing*. AERA, APA, NCME.
- Barksdale, C. L., Azur, M., & Daniels, A. M. (2010). Behavioral and emotional strengths among youth in systems of care and the effect of race/ethnicity. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 18(4), 236–246.
- Bæck, U.-D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement. In M. Broer, Y. Bai & F. Fonseca (Eds.) *Socioeconomic inequality and educational outcomes*. IEA Research for Education (A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]), Vol 5, Springer, Cham, 7–17.
- Cantell, H. (2011). Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. PS-kustannus.
- Conduct problems prevention research group (CPPRG) (1991). Parent-teacher involvement questionnaire: Parent version. <http://www.fasttrackproject.org>.

- Daniel, G. (2015). Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 119–128.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.
- Edwards, M. C. (2005). Agreeing about disagreements: A personal reflection on Achenbach, McConaughy, and Howel (1987). *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(3), 440–445.
- Epstein, M. H. (2004). Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment. Examiner's manual (2. ed.). PRO-Ed.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the family involvement questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734–742.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376.
- Fenton, P., Ocasio-Stoutenburg, L., & Harry, B. (2017). The power of parent engagement: sociocultural considerations in the quest for equity. *Theory in Practice*, 56(3), 214–225.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548.
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *NMI-Bulletin*, 29(1), 26–42.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
- Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2006). Nuorten aikuisten arvioita omista vahvuuksistaan ja siitä, miten peruskoulu tukee niiden kehittymistä. *NMI-Bulletin*, 16(4), 28–35.
- Järvinen, R., & Laitinen, K. (2011). Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.), OPO, Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 3, 196–203. Opetushallitus.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. (10th Ed.). Pearson.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–523.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoo, S.-K. (toim.) (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohje 2019. TENK julkaisu 3/2019.
- Korhonen, T., & Lavonen, J. (2014). Tieto- ja viestintätekniikka kodin ja koulun yhteistyön tukena. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.), Rajaton luokkahuone. PS-kustannus.
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2257.
- Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2021). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrian jaoksen asettama työryhmä. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118>.
- Lambert, M. C., Savolainen, H., Sointu, E. T., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2015). Long-term reliability of the Finnish behavioral and emotional rating scale. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 1(5), 125–132.
- Lambert, M. C., Sointu, E. T., & Epstein, M. H. (2018). A comprehensive review of international research using the behavioral and emotional rating scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(3), 215–226.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M., & Epstein, M. H. (2009). An international assessment of the emotional and behavioral strengths of youth. *The Journal of Child and Family Studies*, 18(6), 746–753.
- Lappalainen, K., Vellonen, V., Linjala, P., Blä, A. K., & Hotulainen, R. (2020). Vahvuuksia tunnistamalla toiveammattiin – yläluokilla käyttäytymisen tai tunne-elämän ongelmiin tukea tarvinneiden nuorten koulutuspolut ja tukikokemukset. *Kasvatus*, 51(5), 564–577.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1992). A common language effect size statistic. *Psychological Bulletin*, 111(2), 361–365.
- Mooney, P., Epstein, M. H., Ryser, G., & Pierce, C. D. (2005). Reliability and validity of the behavioral and emotional rating scale—second edition: Parent rating scale. *Children & Schools*, 27(3), 147–155.

- Nunnally, B. H., & Berstein, J. C. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- OPH (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (1998). 628/21.8.1998.
- Rantala, A., & Uotinen, S. (2017). *Oppilaan ohjaus yhteistyössä perheen kanssa yläkoulussa*. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. (2017). *Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä*. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24–31.
- Savolainen, H., Nordness, P., Sointu, E. T., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2013). Convergent validity of the Finnish Behavioral and Emotional Rating Scale-2 with teachers and parents as raters. *Journal of International Special Needs Education*, 16(2), 94–101.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2014). Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 1–19.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012a). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *The Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 682–690.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012b). Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 625–636.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert, M. C., & Epstein, M. H. (2018a). *Käyttötymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline*. PS-kustannus.
- Sointu, E., Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Närhi, V., Lambert, M. C., & Savolainen, H. (2018b). *Käyttötymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTVA)*. E-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2, 19–22.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. (2017a.) Longitudinal associations of student-teacher relationships and behavioral and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457–467.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2017b). *Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia*. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Sormunen, M. (2012). *Toward a home-school health partnership: a participatory action research study, 2008–2010*. Väitöstutkimus, Itä-Suomen yliopisto.
- Sormunen, M., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2011). Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers and principals in the Finnish education system. *School Community Journal*, 21(2), 185–211.
- TENK (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>.
- Tilastokeskus (2020). *Joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea*. [https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html).
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, 22.
- Uhing, B. M., Mooney, P., & Ryser, G. R. (2005). Differences in strength assessment scores for youth with and without ED across the youth and parent rating scales of the BERS-2. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(3), 181–187.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. MDRC.
- Walters, E., & Hill, L. G. (2000). *Parent-teacher involvement: Parent; grade 4/year 5 (technical report)*. <http://www.fasttrackproject.org>.
- Äikäs, A., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P., & Holopainen, L. (2020). *Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien opetusharjoittelussa*. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahtoton inklusio*. PS-kustannus.