

Johanna Manninen

**VIIDES- JA KUUEDESLUOKKALAISTEN KOULUUN
KIINNITTYMINEN JA SOSIAALINEN KOMPETENSSI**

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Manninen, Johanna. VIIDES- JA KUODESLUOKKALAISTEN KOULUUN KIINNITTYMINEN JA SOSISAALINEN KOMPETENSSI.

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 81 sivua ja 6 liitettä. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sosiaalisen kompetenssin yhteyttä kognitiiviseen ja emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen. Lisäksi tutkittiin, onko kiinnittymisen tai sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksilla yhteyttä oppilaan koulumenestykseen. Yhteyksien eroja tarkasteltiin tutkimuksen taustamuuttujien välillä, jotka olivat sukupuoli, luokka-aste ja erityisopetustausta. Tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää tietoa alakouluikäisten kouluun kiinnittymisestä ja sosiaalisesta kompetenssista sekä niiden vaikutuksista oppilaiden koulumenestykseen.

Tutkimus oli osa laajempaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineen kouluun kiinnittymisen tutkimuksen hanketta. Tutkimuksessa tarkasteltiin kouluun kiinnittymismittarin (OKI) soveltuvuutta alakouluikäisten oppilaiden kohdalla. Tutkimusaineisto kerättiin paperilomakkeilla toukokuussa 2012 ja se koostui 350:sta alakoulun 5. ja 6. luokkalaisista oppilaasta, joista 172 oli tyttöjä ja 178 poikia. Oppilaista 62 sai erityistä tukea. Tutkittavien välisiä yhteyksiä ja eroja tutkittiin regressioanalyysillä taustamuuttujittain.

Tutkimuksen mittarit soveltuivat hyvin tarkoitukseensa. Sosiaalinen kompetenssi oli positiivisesti yhteydessä sekä kognitiiviseen että emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen kaikkien taustamuuttujien osalta. Sukupuolten välillä ei havaittu merkitseviä eroja, kun taas luokka-asteiden välillä oli eroja niin kouluun kiinnittymisen kuin sosiaalisen kompetenssin yhteydessä koulumenestykseen. Viidesluokkalaisilla molemmat kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet sekä yhteistyötaidot selittivät koulumenestystä, kun taas kuudesluokkalaisilla kouluun kiinnittyminen ei vaikuttanut koulumenestykseen, mutta yhteistyötaidot vaikuttivat positiivisesti ja empatia negatiivisesti heidän koulumenestykseensä. Erityisoppilaiden kouluun kiinnittyminen ei vaikuttanut heidän koulumenestykseensä, kun taas yleisopetuksen oppilailla kognitiivinen kiinnittyminen vaikutti koulumenestykseen. Yhteistyötaidot selittivät yleisopetuksen oppilaiden koulumenestystä ja impulsiivisuus erityisoppilaiden koulumenestystä.

Tutkimustulokset kaipaavat vielä toistettavuutta ja lisätutkimusta etenkin alakouluikäisistä koostuvalla aineistolla, mutta tulokset toivat tärkeää tietoa sosiaalisen pätevyyden ja kouluun kiinnittymisen välisistä yhteyksistä ja eroista. Kouluun kiinnittymisen tukeminen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu on oltava tärkeässä asemassa nykykoulujen arjessa.

Avainsanat: kouluun kiinnittyminen, sosiaalinen kompetenssi, koulumenestys, erityisopetus

ABSTRACT

Manninen, Johanna. SCHOOL ENGAGEMENT AND SOCIAL COMPETENCE OF FIFTH AND SIXTH GRADERS.

Master's thesis of special education. The Department of Education, University of Jyväskylä, 2014. 81 pages and 6 appendices. Unpublished.

The aim of this study was to explore the relationship of social competence and cognitive and emotional school engagement. Additionally it was studied, if the self-reported school engagement and social competence dimensions affected the school performance. The differences between these relationships were examined by comparing them divided to the background variables of the study, which were gender, class level and the history of participating in special education. The objective of this study was to find out more about the school engagement and social competence of middle-school-aged students, and their effects to students school performance.

The study was a part of broader school engagement project of University of Jyväskylä's special education program. This study examined the suitability of Student Engagement Instrument (SEI) on middle school students. The research data was collected by paper surveys conducted in May 2012 consisting of 350 fifth or sixth grade middle school students. 172 of the students were female and 178 male. 62 of the students participated in special education. The relationships and differences between them were studied with regression analysis divided by the background variables.

The instruments and metrics applied well on this data. Social competence was positively connected with both the cognitive and emotional school engagement on all the background variables. No significant differences were examined between the genders. Between the class levels, there were differences in how both the school engagement and social competence affected school performance. The both dimensions of school engagement and co-operation skills explained the school performance on fifth graders, when on sixth graders school engagement did not affect school performance, but co-operation skills affected positively and empathy negatively their school performance. Co-operation skills accounted for the school performance of mainstream education students, and impulsivity for the performance of special education students.

The results need to be confirmed by repeating the use of the instruments, and further studies on the data consisting of middle school students, but the results offered important view on the relationships and differences between social competence and school engagement. Supporting the school engagement and social skills need to be highly considered in everyday life of contemporary schools.

Keywords: school engagement, social competence, school performance, special education

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	KOULUUN KIINNITTYMINEN	8
2.1	Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet	11
2.1.1	Kognitiivinen kiinnittyminen.....	12
2.1.2	Emotionaalinen kiinnittyminen	12
2.1.3	Akateeminen kiinnittyminen.....	13
2.2	Kouluun kiinnittymisen merkitys yksilön ja ympäristön tasolla	14
3	SOSIAALINEN KOMPETENSSI	20
3.1	Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet	22
3.1.1	Sosiaaliset taidot	23
3.1.2	Sosiokognitiiviset taidot.....	25
3.1.3	Emotionaaliset taidot.....	26
3.1.4	Sosiaalinen motivaatio.....	28
3.1.5	Sosiaalinen kompetenssi ja konteksti	29
3.2	Sosiaalisen käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat	30
4	TUTKIMUSONGELMAT.....	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	35
5.1	Tutkimuksen tausta	35
5.2	Tutkimuskohde ja -aineisto	36
5.3	Mittarit.....	37
5.3.1	OKI - Oppilaiden kouluun kiinnittyminen.....	38
5.3.2	MASK - Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista	40
5.4	Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät	41
5.5	Mittarien reliabiliteetti ja validiteetti	43
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	47

6.1	Kuvailevat tulokset.....	47
6.2	Sosiaalisen kompetenssin yhteys kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin eri ryhmien välillä	55
6.3	Kouluun kiinnittymisen yhteys koulumenestykseen eri ryhmien välillä	58
6.4	Sosiaalinen kompetenssin yhteys koulumenestykseen eri ryhmien välillä	61
7	POHDINTA	65
7.1	Johtopäätökset.....	65
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	70
7.3	Jatkotutkimustarpeet.....	73
	LÄHTEET	75
	LIITE 1: KYSELYLOMAKE	82
	LIITE 2: KIRJE REHTOREILLE.....	87
	LIITE 3: KIRJE HUOLTAJILLE.....	88
	LIITE 4: OHJEET OPETTAJILLE.....	89
	LIITE 5: OKI - MUUTTUJIEN LATAUKSET	92
	LIITE 6: MASK - MUUTTUJIEN LATAUKSET.....	93

1 JOHDANTO

Koulu on monelle paikka, jossa tutustutaan uusiin ihmisiin ja luodaan vertaisten kanssa mahdollisesti pitkäaikaisiakin ystävyysuhteita. Koulukokemukset ovat syvällä meissä jokaisessa läpi elämämme ajan. Koulussa viihtyminen, siihen kiinnittyminen ja oman kuuluvuuden tunteminen osana kouluympäristöä ovat hyvin merkityksellisiä positiivisten koulukokemusten kokonaisuudessa. Koulu toimii sekä tärkeiden akateemisten taitojen oppipaikana että tulevaisuuden työelämään valmistajana. Laajojen kansainvälisten PISA-vertailujen mukaan suomalaiset menestyvät hyvin opinnoissaan ja suomalainen peruskoulu onnistuu tuottamaan monipuolista ja korkeatasoista osaamista tasoittaen muun muassa sosioekonomisen taustan tuomat erot (Kalalahti 2007). Tuoreimpien PISA-tulosten (2012) mukaan suomalaisten 15-vuotiaiden osaaminen matematiikassa, lukutaidossa ja luonnontieteissä on laskenut, mutta suomalaisnuoret ovat edelleen OECD-maiden parhaimmista (OECD 2013). Suomalaiset koululaiset ovat kansainvälisesti vertailtuna kuitenkin kuormittuneempia eivätkä he tunnu viihtyvän koulussa (Kämppi ym. 2012). Suomalaisnuorten osaamisen lasku ja kuormittuneisuus haastaa koko suomalaisen kouluväen pohtimaan ja löytämään uudenlaisia ratkaisuja tilanteen korjaamiseksi, vaikka huono taloustilanne pakottaakin kuntia jatkuvasti säästötoimiin.

Kouluun kiinnittyminen liittyy vahvasti sekä kouluviihtyvyyteen että motivaatioon (Linnakylä & Malin 2008; Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Sosiaalinen kompetenssi on tärkeä ominaisuus, jos yksilö haluaa säilyttää myönteiset suhteet muihin ihmisiin saavuttaen kuitenkin myös omat tavoitteet (Salmivalli 2005) niin kouluympäristössä kuin vapaa-ajallakin. Sosiaalisesti pätevä oppilas onnistuu saamaan kavereita koulussa sekä sitä kautta tuntee kuuluvansa koulun sosiaaliseen verkostoon. Niin kouluun kiinnittymisen kuin sosiaalisen kompetenssin tutkimuskentällä ollaan

oltu kiinnostuneita, mitkä tekijät vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen tai sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen. Lisäksi ilmiöitä on pyritty ymmärtämään laajemmassa kontekstissa tutkien, mitä seurauksia kouluun kiinnittymisestä ja sosiaalisesti pätevästä toiminnasta on.

On todettu, että vähäinen kouluun kiinnittyminen ja vertaisten syrjinnästä kärsiminen voi ennustaa koulunkäynnin ennaaikaista keskeytymistä ja muita ikäviä seurauksia niin lapsuudessa, nuoruudessa kuin aikuisuudessa (Rubin, Bowker & Kennedy 2009; Finn 1989). Vastaavasti sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa menestyvä sekä vahvasti kouluun kiinnittynyt lapsi osoittaa myös hyvää koulumenestystä (Wentzel 2009; Wang, Willet & Eccles 2011). Kouluun kiinnittymisellä ja sosiaalisella kompetenssillä on näin ollen vahva ja tärkeä yhteiskunnallinen merkitys niin hyvinvoinnin kuin työelämäurien näkökulmasta. Jo varhaislapsuuden positiiviset kokemukset niin vuorovaikutus- kuin ystävyys-suhteista ennustavat hyvin vahvasti myöhempää hyvinvointia lapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa (Rose-Krasnor & Denham 2009).

Tämä pro gradu -tutkielma on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineessa toteutettavaa tutkimusprojektia, jossa pyritään tutkimaan muun muassa oppilaiden kouluun kiinnittymiseen, sosiaaliseen kompetenssiin ja koulu-uupumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin menetelmin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda lisätietoa alakoulun 5. ja 6. luokkalaisten oppilaiden itsensä kokeman kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin mahdollisesta yhteydestä sekä tutkia näiden vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen. Lisäksi tarkoituksena on tunnistaa eri oppilasryhmien eroja niin sukupuolen, luokkasteen kuin erityisopetustaustan välillä.

2 KOULUUN KIINNITTYMINEN

Viime vuosikymmenien ajan kouluun kiinnittyminen on herättänyt laajaa kansainvälistä kiinnostusta niin tutkijoiden kuin opettajien keskuudessa (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Wang, Willet & Eccles 2011). Kouluun kiinnittymisen tutkiminen on ollut aktiivista etenkin Yhdysvalloissa (mm. Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner 2010), ja kiinnostavia tutkimustuloksia on saatu myös suomalaisista kiinnittymisen tutkimuksista (mm. Linnakylä & Malin 2008; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2013). Kouluun kiinnittyminen on hyvin laaja ja moniulotteinen käsite, jonka määrittelemisen ja tulkinta voi olla haastavaa, mutta erittäin antoisaa. Monet tutkijat käyttävät kouluun kiinnittymisestä termiä *student engagement* tai *school engagement* omissa tutkimuksissaan (mm. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Linnakylä & Malin 2008). Appletonin, Christensonin ja Furlongin (2008) artikkelin kootuista kiinnittymisen määritelmistä kaikki liittyivät jollain tavalla käyttäytymiseen ja osassa oli otettu huomioon myös emotionaalinen näkökulma.

Suomen kieli ei sisällä yhtä suoraa ja hyvää käännöstä sanalle *engagement*. MOT-sanakirjan (MOT Englanti 8.5) perusteella *engagement* voi liittyä työsuhteeseen, kiinnitykseen, sitoumukseen, sopimukseen tai kytkentään. Kaikille näille edellä mainituille käännöksille näyttäytyykin olevan yhteistä kahden asian yhteys ja kiinnittyminen toisiinsa. Tässä tutkielmassa käytetään termiä kouluun kiinnittyminen juuri tästä näkökulmasta, joka ottaa huomioon kohteen molemmat osapuolet – niin yksilön kuin kouluympäristön. Kouluun kiinnittymisen termiä omissa tutkimuksissaan ovat käyttäneet muun muassa Kalalahti (2007, 2010) ja Nolvi (2011).

Kouluun kiinnittymisen käsitteen määrittelyssä esiintyy paljon epä johdonmukaisuutta ja toisistaan eroavaa käsitteen määrittelyä alan tutkijoiden kesken. Termiä *engagement* on määritelty muun muassa kahdesta eri

suunnasta nähdessä kiinnittymisen (*engagement*) olevan positiivinen termi, jonka vastakohtana toimii tyytymättömyys tai kapinahenki (*disaffection*). (Appleton, Christenson & Furlong 2008.) Kouluun kiinnittyminen yhdistetäänkin termistä puhuttaessa tai sitä määriteltäessä usein syrjäytymisen ja koulussa epäonnistumisen vastakohtaksi sekä koulupudokkuuden (*drop-out*) ehkäisemisen välineeksi (mm. Finn 1989; Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Rautopuro & Korhonen 2011).

Kouluun kiinnittyminen ja motivaatio ovat lähikäsitteitä toistensa kanssa, mutta niissä on myös selvä ero. Kiinnittyminen on syvällisempää toimintaa ja sitoutumista johonkin tiettyyn tehtävään tai toimintaan, joka ruokkii ihmisen yleistä motivaatiota ja innostusta tehtävän suorittamiseen (Rumberger 2011). Motivaatio on myös nähty edellytyksenä kouluun kiinnittymisen alkamiselle, mutta se ei vielä yksinään riitä ylläpitämään ja tuottamaan kiinnittymistä (Appleton ym. 2006). Appleton, Christenson ja Furlong (2008) mainitsevat lisäksi, että jotkut tutkijat keskittyvät kiinnittymisen määrittelyssä enemmän sen syihin kuin seurauksiin. Käytännön koulutyön kannalta olisikin merkityksellisempää syventyä pohtimaan, mitä kouluun kiinnittymisestä tai kiinnittymättömyydestä voi seurata.

Kiinnittyminen vaatii oppilaalta ensinnäkin havaittavissa olevaa toimintaa osallistumalla esimerkiksi aktiivisesti oppitunneilla. Lisäksi oppilaalla tulee olla sisäisiä taitoja käyttää omia metakognitiivisia strategioitaan ja halua keskittyä oppimiseen. Sisäisen ja ulkoisen toiminnan lisäksi oppilaan tulee olla tunnetasolla kiinnittynyt oppimiseen ja koulutyössä menestymiseen. (Rumberger 2011.) Hieman laajemmin tarkasteltuna kouluun kiinnittyminen sisältää lisäksi kouluun kuulumisen tunteen ja koulun erilaiseen toimintaan osallistumisen. Kouluun kiinnittymistä voidaan lähestyä myös sosiaalipsykologisesti tarkastelemalla muun muassa niitä tekijöitä, jotka työntävät tai vetävät oppilasta koulusta pois ja erottavat oppilaan koulunkäynnistä. On syytä huomioida kouluun kiinnittymisen määrittelyn kääntopuoli, jolloin yksilö ei ole välttämättä ainoa syyllinen koulusta erkaantumiselle. (Aaltonen 2011; Rautopuro & Korhonen 2011.)

Skinner, Kinderman ja Furrer (2009) määrittelevät kouluun kiinnittymisen oppilaan osallistumisen kokonaisvaltaisena laatuina ja sen vaihteluna keskittyneestä, innostuneesta sekä myönteisestä oppimisesta akateemiseen vetäytymiseen. Oppilaan kokonaisvaltainen osallistuminen koulun toimintaan sisältää koulutyön lisäksi sosiaalisen ympäristön, ihmiset ja muun koulun toiminnan. Mielekäs tekeminen innostaa, kiinnittää ja motivoi niin lapsia, nuoria kuin aikuisiakin. Erityisesti työhön kiinnittymisellä nähdään olevan läheiset juuret Csikzentmihalyin (1990) flow'n kanssa, jossa yksilö uppoutuu ja omistautuu työlleen niin kovasti, että hän vastaanottaa tyydyttävää työstä nauttimisen imua ja saavuttaa täten melko pysyvää työstä pitämistä (Schaufeli, Salanova, Conzáles-Roman & Bakker 2002). Schaufeli, Salanova, Conzáles-Roman ja Bakker (2002) lisäävät kuitenkin, että kiinnittyminen on enemmänkin läpitunkeva ja yksilössä pysyvä tunnetila sekä emotionaalisella että kognitiivisella tasolla kuin flow'n kaltainen spesifi ja suurta nautintoa tuottava hetkellinen mielentila.

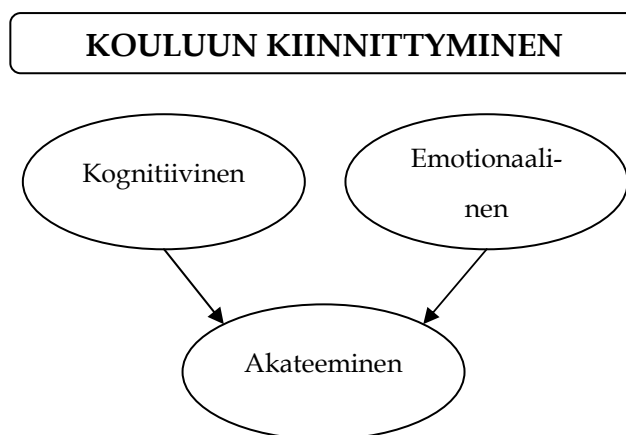
Nykytutkimusten mukaan kouluun kiinnittyminen jaetaan eri ulottuvuuksiin, jotka yhdessä rakentavat kiinnittymisen moniulotteisen ymmärryksen (Skinner ym. 2009). Finn (1989) hahmotti kouluun kiinnittymisen kaksitasoisesti, eli koulun toimintaan konkreettisesti osallistuen tai kiinnittymisen sekä tunnetasolla samaistuen. Sittemmin Finnin (1989) tunnetun mallin jälkeen on esitetty moniulotteisia ja erilaisia jaotteluja, joista tunnetuin lienee kolmiulotteinen jako kognitiiviseen, emotionaaliseen ja behavioraaliseen kiinnittymiseen (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson 2012).

Tässä pro gradu -tutkielmassa kouluun kiinnittymistä lähestytään kokonaisuuden ja sen kahden pääulottuvuuden kautta keskittyen *kognitiivisen* ja *emotionaalisen* kiinnittymisen määrittelyyn sekä niiden tuloksena syntyvään *akateemiseen* kiinnittymiseen. IRRE:n (Institute for Research and Reform in Education) behavioraalisen kiinnittymisen mittari (Research Assessment Package for Schools RAPS, 1998) jätettiin tästä 5. ja 6. luokkalaisille suunnatusta kyselylomakkeesta pois, koska alakoululaisten oletetaan käyvän

koulua tunnollisemmin kuin esimerkiksi yläkoululaisten. Lisäksi Appletonin ja muiden (2006) mukaan kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen yhteyttä koulumenestykseen ja akateemiseen kiinnittymiseen tulisi tutkia yhä enemmän, koska ne vaikuttavat merkittävästi oppilaiden koulussa pärjäämiseen. Tutkielman aineiston kokoamisessa käytetty Student Engagement Instrument (OKI - Oppilaan kouluun kiinnittyminen) -mittari sisältää tutkielmassa käytetyt kaksi pääulottuvuutta.

2.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Appletonin tutkimusryhmineen (2006) kehittämä SEI (Student Engagement Instrument) mittaa kouluun kiinnittymisen *kognitiivista* ja *emotionaalista* ulottuvuutta. Tämän tutkielman kouluun kiinnittymiseen liittyvä aineisto kerättiin SEI-mittaria (suomennettuna OKI - Oppilaan kouluun kiinnittyminen; mm. Nolvi 2011) hyödyntäen, joten kiinnittyminen ilmiönä ymmärretään niin ikään näiden kahden pääulottuvuuden kautta. Lisäksi aineiston oppilaiden kouluarvosanat muodostavat kolmannen kiinnittymisen kokonaisuuden, eli *akateemisen* kiinnittymisen. Tämän tutkimuksen akateeminen kiinnittyminen nähdään kiinnittymisen ulottuvuuksien tuloksena oppilaiden kouluarvosanojen kautta (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet tämän tutkielman mukaan

Seuraavissa alaluvuissa syvennyttään tarkemmin kognitiivisen, emotionaaliset ja akateemisen kiinnittymisen sisältöihin ja määritelmiin. Kiinnittymistä mittaavaan mittaristoon syvennyttään tarkemmin tutkielman luvussa 5.

2.1.1 Kognitiivinen kiinnittyminen

Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen korostaa yksilön omia oppimisstrategioita ja itseohjautuvuutta, jossa oppilas käyttää joustavasti metakognitiivisia taitojaan oppimiseensa ja sen aktiiviseen arvioimiseen (Wang, Willet & Eccles 2011; Fredricks ym. 2006). Kognitiivinen kiinnittyminen sisältää niin ikään koulutyöhön panostamisen näkökulman, jossa oppilas todella haluaa kamppailla ja kehittää omia taitojaan myös haasteellisten tehtävien parissa (Fredricks ym. 2004). Tällainen oppilas tunnistaa koulun merkityksen ja sen tuoman arvon itselleen, menestyy opinnoissa sekä osaa myös toimia tavoitteellisesti (Appleton ym. 2006). Kiinnittymisen ulottuvuuksista erityisesti kognitiivinen kiinnittyminen ja siihen liittyvien oppimisstrategioiden käyttö on yhteydessä koulumenestykseen (Fredricks ym. 2004).

Jimerson, Campos & Greif (2003) lisäävät kognitiivisen kiinnittymisen määritelmiin oppilaan käsitykset sekä uskomukset itsestään, muista oppilaista, koulusta sekä opettajista. Oppilaan oletuksissa korostuu oppilaan minäpystyvyys, opettajien ja vertaisten asenteet ja toiveet oppilasta kohtaan sekä motivaatio (Jimerson ym. 2003). Omien uskomusten ja käsitysten itsensä oppijana sulautuminen ympäristön odotuksiin soisikin olevan mahdollisimman tasapainoinen jokaisen oppilaan kohdalla, jotta kognitiivinen kiinnittyminen mahdollistuisi.

2.1.2 Emotionaalinen kiinnittyminen

Emotionaalisesta kiinnittymisestä puhuttaessa on käytetty myös termiä affektiivinen tai psykologinen kiinnittyminen (mm. Finn 1989; Jimerson, Campos & Greif 2003; Appleton ym. 2006) tarkoittaen kuitenkin oppilaan tunnepitoista kiinnittymistä. Emotionaalinen kiinnittyminen on oppilaan koko-

naisvaltaista tunnetilaa koulua kohtaan sekä siihen liittyvää kuuluvuuden tunnetta (Wang ym. 2011). Tunteet koulua kohtaan voivat luonnollisesti olla niin positiivisia kuin negatiivisia. Kaiken kaikkiaan emotionaalinen kiinnittyminen on koulun toimintaan osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemista, koulun arvostamista, koulusta pitämistä sekä koulua kohtaan herääviä oppilaan tunteita (Finn 1989; Fredricks ym. 2004).

On huomattu, että koulutyöhön osallistumattomuus ja kognitiivisen kiinnittymisen vähäinen määrä ovat yhteydessä oppilaiden poisjäämiseen koulun erilaisesta toiminnasta, mikä entisestään ruokkii huonoa emotionaalista kiinnittymistä ja akateemista menestystä (Wang ym. 2011). Kiinnittymisen eri ulottuvuuksien tasolla voi olla hyvin pitkäaikaisia vaikutuksia oppilaan koulupolulla (Fredricks ym. 2004). Oppilaiden tunteita ei saisi väheksyä ja niille tulisi antaa tilaa sekä ymmärtää, miten paljon tunteiden vastaanottaminen voi auttaa oppimaan oppimisessa.

2.1.3 Akateeminen kiinnittyminen

Kouluun kiinnittyminen on hyvin tärkeässä asemassa akateemisessa menestymisessä ja suoriutumisessa koululuokassa (Rumberger 2011). Kiinnostus akateemisen kiinnittymisen tutkimiseen ja kehittämiseen on rakentunut monien merkittävien tutkimusten ja käytännön tulosten kautta (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Skinner, Kinderman & Furrer 2009). Tutkimusten mukaan vahvasti kouluun kiinnittyneet oppilaat osoittavat parempaa akateemista osaamista, ja kiinnittymistä parantamalla haluttaisiinkin tukea mahdollista koulumenestyksen laskua (Wang ym. 2011). Akateeminen kiinnittyminen koostuu esimerkiksi koulutyöskentelyyn käytetystä ajasta, kouluarvosanoista ja kotiläksyjen tekemisestä (Appleton ym. 2006).

Tutkimusten mukaan kognitiivinen ja emotionaalinen kiinnittyminen ovat yhteydessä koulumenestykseen muun muassa koulutyöhön panostamisen, sopivan käyttäytymisen ja osallistumisen näkökulmasta (Appleton ym. 2006). Tässä tutkielmassa akateemista kouluun kiinnittymistä mitattiin

oppilaiden äidinkielen, matematiikan ja vieraan kielen arvosanoilla sekä niistä muodostetulla keskiarvolla. Lisäksi akateeminen kiinnittyminen ymmärrettään kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien tuloksena, kuten kuviossa 1 havainnollistettiin.

2.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys yksilön ja ympäristön tasolla

Useiden tutkimusten mukaan kouluun kiinnittyneet oppilaat, jotka keskittyvät omaan oppimiseensa, hyväksyvät koulunsa säännöt ja käyvät koulussa säännöllisesti menestyvät paremmin opinnoissaan, kun taas kiinnittymättömät oppilaat voivat osoittaa alisuoriutumista, koulupudokkuutta ja ongelmakäytöstä (mm. Wang ym. 2011). Kiinnittymisen tutkimukset ovat lisäksi tuoneet lisäymmärrystä kiinnittymisen ilmenemisestä ja osoittaneet sen merkityksen suunniteltaessa koulu-uran ennenaikaisen keskeytymisen ja koulupudokkuuden interventioita (Carter ym. 2012). Lopullinen koulupudokkuus syntyy usein pitkän aikavälin aikana ja onkin hyvin valitettavaa, jos koulusta vetäytyminen huomataan liian myöhään. Kouluun kiinnittymisen tukeminen ja tutkiminen auttaa sekä ymmärtämään että puuttumaan silloin, kun huomataan ensimmäisiä merkkejä oppilaan irtaantumisesta oppimisessa ja koulunkäynnissä. (mm. Appleton ym. 2006; Appleton ym. 2008.) Koulupudokkuuden ennaltaehkäisevät interventiot pohjautuen kouluun kiinnittymisen tukemiseen voisivat auttaa opettajia ja psykologeja huomaamaan ”putoamisuhan” alla olevan oppilaan tarpeeksi varhaisessa vaiheessa. Suomessa lasten ja nuorten pudokkuuden sekä syrjäytymisen ennaltaehkäisemistä painotetaan niin opetussuunnitelmatyössä kuin koulua koskevassa lainsäädännössä (mm. Ahola & Galli 2010; OPM 2009).

Kouluun kiinnittymisellä, koululuokan sosiaalisella ympäristöllä ja koulumenestyksellä on tutkimusten mukaan selvä yhteys. Patrickin, Ryanin ja Kaplanin (2007) tutkimuksen mukaan opettajilta ja vertaisilta saatu sosiaa-

linen ja emotionaalinen tuki sekä rohkaisu oman vuorovaikutuksen ilmaise-
miseen olivat positiivisesti yhteydessä viidesluokkalaisten oppilaiden kou-
luun kiinnittymiseen, joka taas oli samansuuntaisessa yhteydessä myös hei-
dän matematiikan arvosanoihinsa. Sosiaalisen ympäristön tuki vaikutti
myönteisesti etenkin kognitiiviseen kiinnittymiseen ja aktiiviseen luokkati-
lanteisiin osallistumiseen, eli behavioraalisen kiinnittymiseen (Patrick, Ryan
& Kaplan 2007). Kouluun kiinnittymisen tutkimuskenttä vaatisi kuitenkin
lisää pitkäkestoista seurantatutkimusta, jolloin saataisiin tietoa kiinnittymi-
sen muutoksista, pysyvyydestä ja vaikutuksista. Finnin ja Zimmerin (2012)
vakuuttavassa seurantatutkimuksessa tutkittiin oppilaita 13 vuoden ajan al-
kaen neljänneltä luokalta jatkuen jopa korkeakouluopintoihin saakka. Kou-
luun kiinnittymisen vaikutus oppilaiden koulumenestykseen oli kiistaton ja
yksiselitteinen eri luokka-asteilla: hyvä koulumenestys vahvistaa kouluun
kiinnittymistä, kun taas heikko koulumenestys heikentää sitä. Lisäksi kou-
luun kiinnittyvä asenne ja käytös voivat auttaa oppilasta muuttamaan omaa
asemaansa ja ongelmakäytöstään myös koulun ulkopuolella (Finn & Zimmer
2012).

Kouluun kiinnittymisen tiedostaminen ja siihen panostaminen on
ensiarvoisen tärkeää. Tutkimusten mukaan nuoret kertovat tunteneensa it-
sensä yhä enenevässä määrin vieraantuneiksi koulun toiminnasta etenkin eri
siirtymävaiheiden aikana edetessään kouluasteelta toiselle (mm. Finn 1989).
Arvion mukaan amerikkalaisista yläasteikäisistä oppilaista noin 30–50 pro-
senttia kokee olevansa kiinnittymätön koulun toimintaan ja siellä opiskele-
miseen (Wang ym. 2011). Kiinnittymättömyyden ongelmana on lisäksi sen
voimistuminen ja kasautuminen esimerkiksi silloin, kun tylsistynyt oppilas
lopettaa opetuksen seuraamisen ja tylsistyy entisestään. On huomattu, että
kiinnittymättömät ja tyytymättömät oppilaat kokevat opettajansa toiminnan
usein hyvin kontrolloivaksi ja välinpitämättömäksi, kun taas kouluun kiin-
nittyneet ja osallistuvat oppilaat saavat enemmän opettajan huomiota. (Skin-
ner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008.) Opettajalta saatu positiivinen
kannustus ja koulussa pärjääminen auttaa ylläpitämään kiinnittymistä, kun

taas heikko koulumenestys, turhautuminen ja sosiaaliset käytösongelmat heikentävät akateemista osaamista ja kiinnittymistä entisestään nostaten koulupudokkuuden riskiä (Finn & Zimmer 2012).

Kouluun kiinnittyminen liitetään usein myös kouluelämän laatuun, hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen ja yleiseen elämään tyytyväisyyteen (Lewis, Huebner, Malone & Valois 2011; Carter, McGee, Taylor & Williams 2007). Elämäänsä tyytyväiset yläasteikäiset oppilaat pitivät koulua tärkeänä tulevaisuutensa kannalta, mikä taas voi auttaa heitä saavuttamaan tulevaisuuden tavoitteitaan. Koulu-uran alussa emotionaalisen kiinnittymisen ja kouluun kuulumisen tunteiden kokeminen tukee sitä, että oppilas pitää koulunkäynnistä ja tuntee kuuluvansa siihen myös jatkossa. (Lewis ym. 2011.) Jo alaluokilla alkanut hyvä kouluun kiinnittyminen ennustaa lisäksi kouluun kiinnittymistä myös ylemmillä luokka-asteilla (Finn & Zimmer 2012). Varhaiset positiiviset koulukokemukset ovat siis ensiarvoisen tärkeitä. Lisäksi kouluun kiinnittyneillä oppilailta on havaittu olevan vähemmän käytösongelmia ja yhteyksiä ongelmakäytöksisten vertaisryhmien kanssa (Simons-Morton & Chen 2009). Näin ollen kouluun kiinnittymisen voikin nähdä olevan yksilöä suojaava tekijä pitäen heidät niin sanotusti ”kaidalla tiellä”. On siis hyvin luonnollista ja oletettavaa, että positiiviset koulukokemukset ovat yhteydessä hyvinvointiin ja parempaan terveyteen (Kämppi ym. 2008).

Konu (2002, 2010) tutkimusryhmineen on kehittänyt menetelmällisen ja empiiriseen tutkimukseen perustuvan suomalaisen *Koulun hyvinvointiprofiilin*, jota voidaan käyttää sekä koulun itsearviointiin että antamaan valtakunnallista tietoa koulujen hyvinvoinnin tilasta. Hyvinvointiprofiilin osat alueet ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Konun mukaan sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen vaikuttavat näistä eniten oppilaan yleiseen kouluhyvinvointiin. Erityisen hyvää mallissa on se, että hyvinvointi, kasvatus, opetus sekä oppiminen nähdään toisiinsa liittyvinä asioina. Kouluhyvinvointiin vaikuttaa oma kouluyhteisö sekä ympäröivät yhteisöt, esimerkiksi kodit ja terveydenhoito. (Konu 2010.) Oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemisella ja hyvin-

voinnilla voi olla heidän itsensä lisäksi vaikutuksia myös muihin. Hyvin mielenkiintoinen kiinnittymisen interventiotutkimus kertoo, miten oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemisen interventiolla (Rights' Respecting Schools) oli myönteinen vaikutus sekä oppilaiden terveyteen että opettajien yleiseen hyvinvointiin ja esimerkiksi uupumuksen ja stressin vähenemiseen (Covell, McNeil & Howe 2009). Oppilaiden kouluun kiinnittymiseen pyrittiin vaikuttamaan muun muassa oppilaiden osallistumisen ja asenteiden kautta.

Koulujen hyvinvoinnin edistämistyötä on osattava tehdä pitkäjänteisesti. Alakoulujen hyvinvointiprofiileita tutkittaessa viiden lukuvuoden ajan, Konu tutkimusryhmineen (2010) huomasi, että oppilaiden hyvinvointi heikkeni kaikilla neljällä osa-alueella (koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja terveydentila) neljänestä luokasta kuudenteen mentäessä. Konu mainitseekin mahdollisiksi syiksi alkavan puberteetin ja iän mukana tuoman kasvavan kriittisyyden, koska oppilaiden arviot heikkenivät yläkouluun mentäessä. (Konu 2010.) Nuoremmat oppilaat viihtyvät koulussa myös yleisesti paremmin kuin vanhemmat oppilaat sekä tytöt osoittavat poikia parempaa kouluviihtyvyyttä. WHO-koululaistutkimuksen tulosten mukaan koulusta paljon pitävien määrä oli korkeimmillaan 5. luokan oppilailla, kun taas sen huomattiin heikkenevän 7. ja 9. luokilla sekä tytöillä että pojilla. (Kämppe ym. 2008, 6–8.)

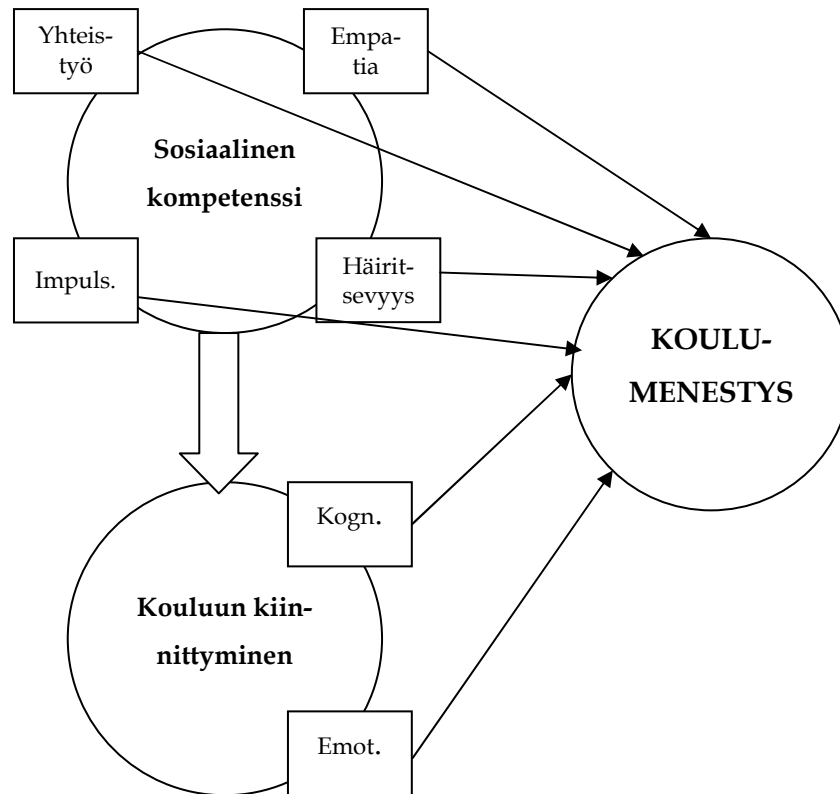
Linnakylä ja Malin (2008) ovat tutkineet suomalaisten koululaisten kouluun kiinnittymisen profiileja liittyen vuoden 2003 PISA-tutkimukseen (Programme for International Student Assessment). Suomalaisen koulujärjestelmän oppilaat menestyivät akateemisilta taidoiltaan PISA-vertailuissa hyvin, mutta he eivät osoittaneet kovinkaan vahvaa kouluun kiinnittymistä. Koulussa viihtyminen vaikutti positiivisesti oppilaiden oppimiseen, sosiaaliseen toimintaan osallistumiseen sekä akateemisiin taitoihin. Nämä oppilaat pitivät koulusta ja heillä on hyvät suhteet heidän opettajiensa ja koulukavereidensa kanssa. Positiivisilla koulukokemuksilla, osallisuuden kokemisella ja toimivilla vuorovaikutussuhteilla on niin ikään myönteistä vaikutusta oppilaiden kouluyhteisöön kuulumisentunteeseen. (Linnakylä & Malin 2008.)

Maailman terveysjärjestön kansainvälinen vertailututkimus havaitsi, etteivät suomalaiset nuoret pidä koulunkäynnistä. Suomalaisista 15-vuotiaista koululaisista alle viisi prosenttia pitää koulunkäynnistä paljon, kun taas joidenkin tutkimusten mukaan kouluviihtyvyys on ollut pääsääntöisesti hyvää. Koulussa viihtymisen ja siitä pitämisen käsite on monimutkainen ja se ilmenee oppilaille hyvin eri tavoin. Lisäksi joissakin sosiaalisissa vertaisryhmissä ei välttämättä ole yleisesti hyväksyttävää myöntää pitävänsä koulusta. (Kalalahti 2007.) Murrosiän alkaessa moni muu asia voi tuntua huomattavasti kiinnostavammalta kuin koulusta pitäminen tai ainakaan siitä paljon pitäminen. Kehityssuunta on toki hyvin luonnollinen nuoruusiässä, mutta siihen ei saisi tuudittautua ja unohtaa oppilaille tärkeiden asioiden esiintuomisen myös koulussa. Linnakylä (1993) toteaaakin, että monelle oppilaalle sitä oikeaa ja mielenkiintoista elämää on vain koulun ulkopuolella, mikä voi helposti tuoda kahtiajaon koulun ja oman elämän suhteen.

Kouluelämän laadun ja myös esimerkiksi viihtyvyyden keskeisiksi vaikuttaviksi tekijöiksi on aikaisempien laajojen tutkimusten valossa todettu olevan oppilaan taustatekijöistä ikä, sukupuoli, kodin sosioekonominen asema ja oppilaan koulumenestys (mm. Linnakylä 1993, 50). Tutkimusten mukaan tyttöjen kouluun kiinnittyminen on parempaa kuin poikien ja he myös tuntuvat pitävän koulusta enemmän (Kämppe ym. 2008; Wang ym. 2011). Lisäksi oppilaan aikaisemmasta koulumenestyksestä tai sosioekonomisesta taustasta huolimatta kouluun kiinnittymiseen voidaan vaikuttaa opetuksen kautta, vaikka kiinnittyminen onkin vahvasti yhteydessä yleisesti parempaan pärjäämiseen koulussa ja elämässä (Appleton ym. 2008).

Tutkimusten mukaan oppilaan erityisopetustausta, oppimisvaikeudet sekä tunne- ja käytöshäiriöt vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen hieman alenevasti verrattuna samanikäisiin keskimääräisesti menestyviin oppilaisiin, mutta yhteys ei ole aina niin yksinkertainen. Kouluun kiinnittyminen toimiikin hyvin tärkeänä suojaavana tekijänä etenkin oppilailla, joilla on tunne- ja käytöshäiriökäyttäytymistä ja oppimisen pulmia. Heillä on niin ikään suurin riski koulusta syrjäytymiseen, ja oppimisen erilaisten vaikeuksien vuoksi

myös korkein riski pärjätä koulussa heikosti. (Reschly & Christenson 2006.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisesti sukupuolen, luokka-asteen ja erityisopetustaustan yhteyttä sekä eroavaisuuksia kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin välillä sekä näiden yhteyksiä oppilaiden koulumenestykseen (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Tutkimuksen viitekehys ja oletetut yhteydet

3 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Vertaisilla on suuri merkitys lapsen ja nuoren sosiaaliselle kehitykselle ja käyttäytymiselle. Vertaisten vaikutusta lapsen ja nuoren kehitykseen ei pidä aliarvioida. Christina Salmivalli on tutkinut paljon sosiaalista pätevyyttä eli kompetenssia. Salmivallin (2005) mukaan sosiaalinen kompetenssi on kattokäsite ja sen sisällä on erilaisia painotuksia. Sosiaalisesti pätevä vuorovaikutus on omien tavoitteiden saavuttamista tehokkaalla tavalla huomioiden ja säilyttäen positiiviset suhteet muihin ihmisiin eri vuorovaikutustilanteissa (Salmivalli 2005, 71). Lisäksi se on taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja tehdä niistä oikeanlaisia tulkintoja saavuttaen omien tavoitteiden lisäksi myös yhteiset tavoitteet (Junttila 2010).

Sosiaalista kompetenssia on määritelty monin eri tavoin keskittyen vahvasti yksilön ominaisuuksiin. Käsitteen teoreettisessa ymmärtämisessä tulisi huomioida sosiaalisen kompetenssin kokonaisrakenne ja sen eri ulottuvuudet. (Poikkeus 2008.) Tutkijat usein erottelevat toisistaan sosiaaliset taidot ja sosiaalisen pätevyyden, koska sosiaalisten taitojen nähdään olevan yksi sosiaalisen pätevyyden osa-alue (Salmivalli 2005, 72; Junttila 2010). Sosiaalinen kompetenssi ei ole automaattinen ominaispiirre meissä jokaisessa, vaan se on kykyä ylläpitää omat tarpeet, sosiaaliset suhteet ja muiden huomioiminen hyvässä tasapainossa (Rose-Krasnor & Denham 2009). Sosiaalinen kompetenssi voidaan nähdä myös psykososiaalista hyvinvointia suojaavana resurssitekijänä (Junttila 2010). Kouluikäisten lasten sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu olennaisella tavalla lisäksi erilaisissa luokkatilanteissa toimiminen sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla, koska koulussa oleminen on tällöin hyvin suuressa roolissa lapsen ja nuoren elämässä (Poikkeus 2008).

Sosiaalisten taitojen oppimisen tärkeyttä sekä sosiaalista oppimisympäristöä korostetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; Junttila 2010). Toivottavaa olisi, että sosiaalisten taitojen opetta-

misen näkökulma huomioitaisiin myös tulevassa opetussuunnitelmatyössä. Lasten ja nuorten psykososiaalisen pahoinvoinnin lisääntyminen työllistää opetushenkilöstä yhä enenevässä määrin, joten tarve kohti yhteisöllisempää ja hyvinvointiin perustuvaa oppimista ei ole ainakaan vähenemässä (Junttila 2010).

Junttila (2010) jakaa sosiaalisen kompetenssin kahteen pääulottuvuuteen eli pro- ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen. Prososiaalisuuden alaulottuvuuksia ovat muun muassa yhteistyötaidot ja empatiakyky, kun taas antisosiaalisuuden osa-alueita ovat impulsiivisuus ja häiritsevyys. Yhteistyötaidoissa korostuu taito toimia sosiaalisissa tilanteissa ja empatiassa toisten tunteille ja asemaan asettuminen. Impulsiivisuus nähdään vaikeutena säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä, kun taas häiritsevyys on tahallista ja suunniteltua toisten häiritsemistä ja kiusaamista. Junttila (2010) korostaa, että sosiaalisesti pätevän lapsen tai nuoren on oltava vahvasti yhteistyö- ja empatiakykyinen ja omattava vain vähän impulsiivista tai häiritsevää käytöstä. Tämän pro gradu -tutkielman MASK-mittari, jolla kerättiin tietoa oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista, perustuu edellä mainittuihin neljään alaulottuvuuteen.

Eri tutkijat puhuvat sekä sosiaalisesta kompetenssista että sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytettiin termiä sosiaalinen kompetenssi, koska tutkimusaineiston sosiaalista kompetenssia mittaava mittari on nimeltään MASK - monitahoarviointi oppilaan *sosiaalisesta kompetenssista* (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005). Näin haluttiin olla yhdenmukaisia termien käytössä. Sosiaalisen kompetenssin käsitteen määrittelyssä ja aineiston käsittelyssä huomioidaan kuitenkin sekä sosiaalisen että emotionaalisen kompetenssin näkökulma kokonaisvaltaisesti, koska tunteet liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutukseen hyvin vahvasti. Sosioemotionaalinen kompetenssi käsitteenä sisältää sekä sosiaalisen että emotionaalisen puolen. Kun lapsi saavuttaa positiivista yhteenkuuluvuutta vertaisensa kanssa myös tunnetasolla konkreettisen yhdessäolon lisäksi, kokee lap-

si tämän vuorovaikutuksen hyvin kokonaisvaltaisen onnistuneeksi. (Rose-Krasnor & Denham 2009.)

3.1 Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet

Sosiaalinen kompetenssi tulisi ymmärtää sen eri osa-alueiden ja monitahoisen arvioinnin kautta yhdessä (Junttila 2010; Salmivalli 2005). Monitahoarviointi tarkoittaa monen eri arvioitsijan näkökulman hyödyntämistä sosiaalista kompetenssia tutkittaessa (mm. Junttila 2010). Tässä tutkielmassa sosiaalisen kompetenssin osa-alueita lähestytään Salmivallin (2005) esittelemien psykologiseen kirjallisuuteen pohjautuvien viiden sosiaalisen kompetenssin näkökulman (ks. kuvio 3) kautta, jotka kokoavat eri tutkimussuuntia:

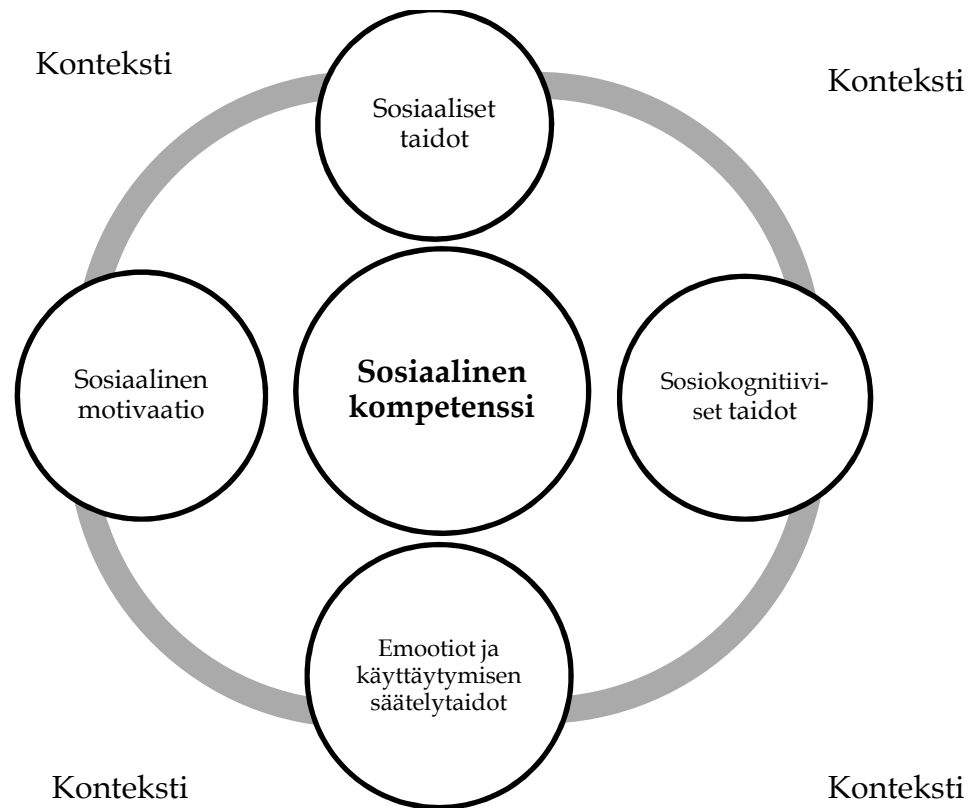
1. Sosiaalisten taitojen näkökulma painottaa yksilön käyttäytymistä ja oppimista sosiaalisissa tilanteissa.

2. Sosiokognitiivisten taitojen näkökulma korostaa yksilön kognitiivisia prosesseja, jotka ohjaavat sosiaalisen tiedon käsittelyä ja käyttäytymistä.

3. Tunteiden ja niiden säätelyn näkökulma on otettava huomioon tutkittaessa lasten sosiaalista kompetenssia.

4. Sosiaalisen motivaation näkökulma korostaa sitä, mitä lapsi tavoittelee toimiessaan vertaistensa kanssa sosiaalisissa tilanteissa ja mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä.

5. Kontekstuaalinen näkökulma, jossa huomioidaan aina ympäristö ja vuorovaikutuksellinen ryhmä, jossa yksilö on. Yksilön käyttäytymiseen nähdään vaikuttavan aina ryhmä ja ihmisten tekemät tulkinnot.



KUVIO 3. Sosiaalisen kompetenssin viisi ulottuvuutta Salmivallin (2005) tekstistä mukailtuna

Tämän tutkielman sosiaalisen kompetenssin arvioiminen ja mittaaminen painottui sosiaalisiin taitoihin sekä emootioihin ja käyttäytymisen säätelyyn. Kaikkien sosiaalisen kompetenssin näkökulmien huomioiminen ja ymmärtäminen teoreettisella tasolla on kuitenkin välttämätöntä tutkittaessa oppilaan sosiaalista kompetenssia (Kaukiainen ym. 2005).

3.1.1 Sosiaaliset taidot

Junttila (2010) puhuu artikkelissaan lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin rakentumisen tärkeydestä sekä kokemuksesta olla "sisä- tai ulkopuolisena" vertaisryhmässä. Lapsella on oltava vertaisryhmän jäsenten mielestä sosiaalisia taitoja ja omattava sopiva käytös, jotta hän pääsee sisäpuoliseksi eri ryhmissä. Vertaisryhmän ulkopuolelle jäävällä lapsella voi olla haasteita sosiaalisissa tai sosiokognitiivisissa taidoissa, impulssien hallinnas-

sa tai hän on valinnut yksin olemisen huonojen sosiaalisten kokemusten vuoksi. Asia ei ole kuitenkaan aina näin yksinkertainen, vaan ulkopuolella jäävä lapsi voi olla sosiaalisesti taitava, mutta hän ei koe seuran olevan sellaista, jota hän kaipaa. Ahdistava tunne siitä, ettei kukaan ymmärrä omia ajatuksia voi ajaa lapsen tai nuoren yksinäisyyteen ja ahdistukseen, joka heikentää oppimista. (Juntila 2010.)

Sosiaaliset taidot tarkoittavat käyttäytymistä konkreettisissa tilanteissa siten, että siitä seuraa myönteisiä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, esimerkiksi toisen lapsen leikkiin pääsemistä (Juntila 2010). Näitä sosiaalisissa tilanteissa tarvittavia taitoja ovat esimerkiksi empaattisuus, sopiva tunteiden ilmaisu, yhteistyötaidot sekä selkeä kommunikointi (Poikkeus 2008). Sosiaalisesti kiinnittyneet ja pätevät lapset onnistuvat rakentamaan ja ylläpitämään hyvillä vuorovaikutustaidoillaan ystävyys-suhteita vertaistensa kanssa. Tutkimusten mukaan nämä lapset pärjäävät hyvin elämässään niin sosiaalisesti kuin akateemisesti, kun taas epäsosiaaliset ja sosiaalisesti vetäytyvät lapset kärsivät usein yksinäisyydestä, syrjinnästä sekä sosioemotionaalista ja akateemisista vaikeuksista elämänsä varrella. (Rubin, Bowker & Kennedy 2009.) Tutkimusten mukaan sosiaalisesti taitavat lapset, joilla on positiivisia ystävyys-suhteita vertaisten kanssa, ovat kiinnittyneempiä koulun toimintaan ja osoittavat parempaa akateemista menestystä kuin ne lapset, joilla on haasteita ylläpitää ystävyys-suhteita vertaisten kanssa (Wentzel 2009).

Vuosikymmeniä sitten ajateltiin, että keskeisin vaikuttaja lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksessä on lapsen ja vanhempien välinen vuorovaikutussuhde. Tämänhetkisten tutkimusten mukaan vertaisten merkitystä lapsen ja nuoren sosiaalisessa ja psykologisessa kehityksessä pidetään yhä keskeisempänä. Lisäksi mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän hän viettää aikaa vertaistensa kanssa ja pitää näitä ystävyys-suhteita tärkeinä. (Berndt & McCandless 2009; Rubin, Bukowski & Laursen 2009.) Lasten ja nuorten sosiaalista kompetenssia tutkittaessa on hyvä huomioida, miten erilaiset lähtökohdat sosiaalisten taitojen kehittymiselle on sellaisella lapsella, jolla on sisaruksia kuin sellaisella, jolla ei ole. Lapsi oppii sisarusten

kanssa sosiaalisuuden ja leikkimisen perusperiaatteet, eli miten toimia toisten lasten kanssa ja mikä on oikein ja mikä väärin. (Ross & Howe 2009.)

Tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien tavat olla vertaistensa kanssa ovat melko erilaisia. Tyttöille on ominaista viettää aikaa esimerkiksi vain yhden kaverin kanssa kahdestaan ja nähdä muita ystäviä erikseen, kun taas pojat viettävät usein aikaa isossa ryhmässä, jonka jäsenet tuntevat toisensa eri reittien kautta. Eroja kaverien määrässä ei sukupuolen välillä ole, mutta tytöt viettävät aikaa vertaistensa kanssa usein erikseen, ei yhdessä. (Rose & Smith 2009).

3.1.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiiviset taidot tarkoittavat ihmisen kykyä tehdä oikeanlaisia ja onnistuneita tulkintoja ja havaintoja sosiaalisista tilanteista. Joillekin lapsille on helpompaa arvioida oman toiminnan seurauksia ja tulkita toisten ihmisten tunteita sekä ajatuksia, kun taas jotkut lapset tekevät virheellisiä tulkintoja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisen tilanteen tulkintaan vaikuttaa aina aikaisemmat kokemukset ja sisäiset representaatiot, jotka auttavat sosiaalisen toiminnan ohjauksessa ja tulkinnessa. (Salmivalli 2005, 87–93.) Sosiokognitiiviset taidot ovat sosiaalista tiedonkäsittelyä eli ihmisen tapaa havaita ja käsitellä sosiaalisissa tilanteissa ilmenevää tietoa. Taitava sosiaalisen tiedonkäsittely on yksi sosiaalisesti pätevän toiminnan merkittävä edellytys. (Kaukiainen ym. 2005, 6–7.)

Yksilön sosiaalisesta tiedonkäsittelystä on esitetty erilaisia malleja, ja niistä mahdollisesti tunnetuin on Crickin ja Dodgen (1994) kehämäinen malli. Sosiaalinen tiedonkäsittely tapahtuu Crickin ja Dodgen (1994) mukaan kehämäisenä prosessina, josta voidaan erottaa seuraavanlaiset vaiheet:

1. tiedonhankinta ja havainnointi kyseessä olevasta tilanteesta,
2. tilanteen tulkinta saatujen tilannevihjeiden avulla,
3. tavoitteiden asettaminen,

4. tilanteeseen sopivien toimintamallien muodostaminen muistin avulla,
5. toimintamallien valinta ja
6. toiminta sekä toiminnasta saatavan palautteen ymmärtäminen.

Sosiaalinen käyttäytyminen on konkreettista seurausta näitä kaikista tiedonkäsittelyn vaiheista (Salmivalli 2005, 87–89). Crick ja Dodge (1994) painottavat, että sosiokognitiivisesti taitava yksilö käyttää useita tiedonkäsittelyn vaiheita samanaikaisesti, vaikka mallin vaiheet on esitetty etenevänä prosessina. Lisäksi tiedonkäsittelyn jokaiseen havainto- ja tulkintavaiheeseen vaikuttavat yksilön aikaisemmat kokemukset eli sisäiset representaatiot. Näitä ovat esimerkiksi sosiaaliset skeemat, muistot ja opitut säännöt, jotka kaikki ovat ensiarvoisen tärkeitä niin yksilön yleisen kuin sosiaalisen toiminnan ohjauksessa.

Keskeistä tiedonhankinnassa on se, mihin yksilön huomio ja tarkkaavaisuus kiinnittyvät kulloisessakin tilanteessa. Toiset yksilöt pitäytyvät vahvasti omissa sosiaalisten tilanteiden aikaisemmissa kokemuksissa ja tulkitsevat tilanteita niiden pohjalta, kun taas toiset tulkitsevat avoimemmin uutta tilannetta saatujen vihjeiden perusteella. (Crick & Dodge 1994; Salmivalli 2005, 87–98.) Yksilöiden tavat prosessoida sosiaalista informaatiota ja muodostaa toimivia strategioita poikkeavat toisistaan huomattavasti. Tiedonkäsittelyn vaiheita on tutkittu ja vertailtu esimerkiksi aggressiivisilla ja epäaggressiivisilla lapsilla sekä nuorilla. Tutkimusten mukaan aggressiivisten lasten tavat käsitellä sosiaalista tietoa poikkeavat lähes kaikissa sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheissa verrattuna epäaggressiivisiin lapsiin. (Salmivalli 2005, 87–98.)

3.1.3 Emotionaaliset taidot

Sosiaaliset suhteet vertaisten kanssa ovat merkittävä osa lapsuuden sosiaalisessa kokonaisuudessa ja tulevaisuuden vuorovaikutustaitojen harjoittelussa. Lapset kehittävät omaa sosiaalista ymmärrystään ja luovat yhteisiä merki-

tyksiä sekä itsestään että ikätovereistaan vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Läheisiltä tuntuvat ystävät tuovat ennen kaikkea tärkeää emotionaalista tukea ja ymmärrystä lapsen sosiaaliseen maailmaan. (Poikkeus 2008.) Läheisissä ystävyysuhteissa on lisäksi turvallista harjoittaa omia tunnetaitojaan. Emotionaalinen pätevyys ja tunnetaidot toimivat perustana vuorovaikutustaitojen oppimiselle, jonka vuoksi ne liittyvätkin hyvin vahvasti sosiaaliseen kompetenssiin (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008). Emootiot ovat suoraan yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin sekä myös edellisessä alaluvussa (ks. luku 3.1.2) mainittujen sosiokognitiivisten prosessien ja tiedonkäsittelyn vaiheiden kautta (mm. Salmivalli 2005). Emotionaaliset taidot ovat yksilön kykyä käsitellä omia ja tunnistaa toisten emootioita sekä taitoa tulla toimeen sekä omien että toisten tunteiden kanssa sosiaalisesti suotuisalla tavalla (Lappalainen ym. 2008).

Lapsen tai nuoren emootioiden säätelytaidot sekä yleinen emotionaalisuus, eli kokeeko hän enemmän kielteisiä vai myönteisiä tunteita ja kuinka voimakkaita tunteet ovat, vaikuttavat sosiaaliseen pätevyyteen ja sen ilmenemiseen (Salmivalli 2005; Kaukiainen ym. 2005; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002). Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn liiallinen kontrollointi ei kuitenkaan ole yksilön kannalta kannattavaa, koska emootioiden hallinta vahvistaa sosiaalista kompetenssia vain tiettyyn rajaan saakka. On esimerkiksi todennäköisempää, että myönteistä impulsiivisuutta omaava yksilö on sosiaalisesti pätevämpi kuin tunteitaan ylikontrolloiva tai sosiaalisesti vetäytyvä yksilö. (Salmivalli 2005, 109–111.) Toisaalta myönteisten tunteiden, kuten empatian ilmaisun liiallinen kontrollointi saattaa näyttäytyä muille välinpitämättömänä tai etäisenä käytöksenä, kun taas liiallinen empaattisuus voidaan kokea epäaitona tai tunkeilevana käytöksenä (Kaukiainen ym. 2005, 7).

3.1.4 Sosiaalinen motivaatio

Sosiaalinen motivaatio tarkoittaa niitä tavoitteita, joita lapsi tai nuori pyrkii saavuttamaan ollessaan yhdessä toisten kanssa (Salmivalli 2005; Kaukiainen ym. 2005). Motivationaalista näkökulmaa on korostettu viime aikoina enenevässä määrin, koska sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden tavoitteiden ymmärtäminen ei keskity vain taitoihin, vaan nimenomaan jonkun sosiaalisen tavoitteen saavuttamiseen – niin positiivisella kuin negatiivisella tavalla (Salmivalli 2005). Sosiaalisen kompetenssin motivationaalinen näkökulma korostaa sekä sosiaalisen toiminnan merkitystä että tavoitteiden saavuttamisen tärkeyttä yksilötasolla (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 4–9). Lapsen ja nuoren itselleen asettamat sosiaaliset tavoitteet ovat hyvin merkityksellisiä sosiaalisen kehityksen ja tilanteiden onnistumisen kannalta. Vertaisten kokeminen uhkana ja torjutuksi tulemisen pelko voi aiheuttaa lapselle halun vältellä näitä tilanteita jo etukäteen, mikä voi olla hyvin haitallista vuorovaikutussuhteiden rakentumisen kannalta. (Poikkeus 2008.)

Sosiaalisten tavoitteiden tutkimusten mukaan (mm. Ojanen, Aunola & Salmivalli 2007; Ojanen, Grönroos & Salmivalli 2005) motivaatiolla on merkitystä konkreettisten taitojen lisäksi sosiaalisen kompetenssin kokonaisrakenteessa. Tämän vuoksi Salmivalli (2005, 124) painottaakin, ettei kaikki sosiaalisesti sopimaton käyttäytyminen selity aina taitojen puutteella, ja tämän vuoksi sosiaalisten taitojen konkreettisesta ja mekaanisesta opettamisesta ei välttämättä ole todellista hyötyä. Tehokkainta olisi, jos sosiaalisten taitojen opettamisen lisäksi keskityttäisiin sosiaalisten tavoitteiden läpikäymiseen ja vaikuttamiseen. Eräs luonnolliselta vaikuttava keino oppilaan motivaation selvittämiseksi on aiheesta myönteisellä tavalla keskusteleminen ja tiedusteleminen, mitä lapsi tai nuori tavoittelee ollessaan kavereiden kanssa (Kaukiainen ym. 2005; Ojanen, Grönroos & Salmivalli 2005). Tässä tutkielmassakin käytettävää ja sosiaalista kompetenssia mittaavaa MASK-testiä ajatellen on tärkeää huomioida motivaatioon liittyvien tekijöiden merkitys ja vaikutus yksilön sosiaalista kompetenssia tutkittaessa. Lapsen ja nuoren aggressiivi-

nen ja häiritsevä käytös ei välttämättä kerro mitään hänen sosiaalisten taitojen puutteista, vaan mahdollisesti halun ja motivaation puutteesta toimia kyseisessä tilanteessa sopivalla tavalla. (Kaukiainen ym. 2005.)

3.1.5 Sosiaalinen kompetenssi ja konteksti

Sosiaalisen kompetenssin arviointi ja suotuisa kehittyminen liittyvät aina vallitsevaan paikkaan ja tilanteeseen. Yksilön sosiaalisesti pätevään toimintaan vaikuttaa kulttuurinen konteksti ja muiden ihmisten hyväksymät normit. Lisäksi sosiaalisen kompetenssin ymmärtämisessä tulisi huomioida sen muovautuminen jokaisen tilanteen ja paikan mukaan. Sosiaalisesti suotuisalla tavalla käyttäytyminen vaatii yksilöltä tarkkaa tilannetulkintaa, jotta hän tunnistaa kyseisen tilanteen käyttäytymissäännöt ja osaa toimia niiden mukaan. (Poikkeus 2008.) Erilaisissa yhteisöissä ja kulttuureissa voidaan arvostaa hyvinkin erilaista sosiaalista pätevyyttä. Tämän vuoksi yksilön sosiaalisen kompetenssin arviointi on suhteutettava ympäröivään kontekstiin sekä etenkin lapsilla heidän ikävaiheeseensa. (Laine 2005, 114–116.)

Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaalinen pätevyys ja taidot ovat hyvin riippuvaisia vallitsevasta kontekstista ja ajasta. On olemassa kuitenkin joitakin ominaisuuksia, jotka eivät ole riippuvaisia vaihtuvasta ajasta ja kulttuurista. Näistä keskeisimpiä ovat yksilön omaava monipuolinen varasto erilaisia ratkaisutapoja monipuolisiin sosiaalisiin tilanteisiin sekä kyky valita oikea toimintatapa kulloisessakin sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 20–23.) On kuitenkin huomioitava, että sosiaalinen ympäristö asettaa yksilölle tietyt rajat, joissa hänen tulee toimia. Esimerkiksi oppilaan sosiaalinen rooli ja asema luokassa määrittävät hyvin pitkälti sen, mitä muut odottavat oppilaan käytökseltä ja minkälainen toiminta on hänen kohdallaan sosiaalisesti suotuisaa. Saavutetusta sosiaalisesta asemasta tietyssä kontekstissa on vaikea päästä eroon. (Kaukiainen ym. 2005, 8–9.)

3.2 Sosiaalisen käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat

Ross ja Howe (2009) määrittelevät sosiaalisen kompetenssin taidoksi aloittaa ja ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita, saada kavereita, olla hyväksytty kavereiden keskuudessa sekä vältellä ikävää asemaa kaveriporukassa ja sitä, ettei jäisi yksin. Suomalaisista lapsista noin 15–20 % kärsii psykososiaalisista ongelmista kuten peloista, yksinäisyydestä, masennuksesta ja kiusatuksi tulemisesta (Juntila 2010). Suomalaisnuorten pahoinvoinnin merkittävimmäksi tekijäksi on nostettu yleisen välittämisen puute hyvin monella eri tasolla ihmisen eri kehitysvaiheissa ja konteksteissa (Välimaa 2004). Keskeistä olisi, että lapsen ja nuoren lähellä olisi välittäviä aikuisia ja ystäviä.

Tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella on vaikeuksia säädellä omaa toimintaansa, käyttäytymistään ja tunteitaan erilaisten tilanteiden, tehtävien ja sosiaalisten vaatimusten mukaisesti (Aro & Närhi 2003, 8–9). Tutkimusten mukaan sekä tarkkavaisuuden että käyttäytymisen säätely ennustavat lapsen sosiaalisen kompetenssin tasoa. Yksilöiden eroavaisuudet tunteiden säätelyssä ja ilmaisemisessa vaikuttavat yhdessä kaverisuosioon, sosiaalisesti hyväksyttävään käytökseen, myötätuntoisuuteen ja ujouteen. (Eisenberg ym. 2002.)

Sosiaalisesti suotavalla tavalla käyttäytymisen lisäksi tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan on vaikeaa suunnitella ja säädellä omaa toimintaansa erilaisissa oppimis- ja työskentelytilanteissa. Tarkkavaisuushäiriöillä on vahva suhde muiden kanssa toteutettavaan sujuvaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutustilanteet edellyttävät tunteiden ja käyttäytymisen säätelyntaitoja, joiden hallinta on ongelmallista tarkkavaisuushäiriöisille lapsille. (Aro & Närhi 2003, 8–9.) Lisäksi lasten oppimisvaikeuksien yhteydessä ilmenee tavallista useammin haasteita myös ryhmässä toimimisessa ja kaverisuhteiden solmimisessa (Poikkeus 2008).

Aro ja Närhi (2003) määrittelevät impulsiivisen käyttäytymisen toimimiseksi tai reagoimiseksi ilman tilanteen vaatimaa harkintaa. Impulsiivinen käyttäytyminen voi ilmetä reagoitina epäolennaisiin ärsykkeisiin ja pu-

humisena tai toimimisena huomioimatta sen sopivuutta tilanteen kannalta. Lapsen kehityksen ja elämäntilanteen kannalta on tärkeää tiedostaa niin koulussa kuin lapsen kotona, etteivät tarkkaavaisuushäiriön vaikutukset ja lapsen vaikeudet rajoitu vain koulumaailmaan. Käyttäytymisen säätelyn vaikeuden ja impulsiivisen toiminnan vuoksi tarkkaavaisuushäiriöinen henkilö rikkoo helposti yhteisiä sääntöjä ja ajautuu helposti ristiriitoihin ympäristön kanssa. (Aro & Närhi 2003.)

Tutkimusten mukaan sosiaalisten ja emotionaalisten ongelmien taustalla on ympäristön ja oppimisen vaikutusten lisäksi myös osittain perimä. Vuorovaikutus läheisten aikuisten kanssa on ensiarvoisen tärkeä lapsen itsesäätelyn keinojen oppimisen kannalta. Tarkkaavaisuushäiriöiden perinnöllisyys on osoitettu viimeaikaisilla neurologisilla tutkimuksilla, joissa huomattiin tarkkaavaisuushäiriöisten lasten keskushermoston toiminnan eroavan muista lapsista. (Aro & Närhi 2003, 10; Rose-Krasnor & Denham 2009.) Lapsella ilmenee usein tarkkaavaisuushäiriön kanssa yhdessä myös erityisiä oppimisvaikeuksia, eli lukemaan oppimisen, matematiikan ja kirjoittamisen vaikeuksia. Tutkimusten mukaan tarkkaavaisuushäiriöt eivät aiheuta oppimisvaikeutta tai toisin päin, vaan ne ilmenevät yhdessä. (Aro & Närhi 2003, 17.)

Jo varhaisessa vaiheessa koetut ja opitut kokemukset tunteiden säätelystä ja sosiaalisista tilanteista vaikuttavat vahvasti ihmisen elinikäiseen kehitykseen. Lasten vähäiset kokemukset sosiaalisista ja vuorovaikutuksellisista tilanteista vertaistensa kanssa voivat johtaa siihen, että toiset lapset syrjivät eikä lapsi viihdy koulussa vertaistensa kanssa. Lisäksi lapsuuden niukat kokemukset sosiaalisista tilanteista voivat vaikuttaa siihen, miten taitavasti lapsi tulevaisuudessa käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa (*socially competent behavior*). Koska varhaiset kokemukset sosiaalisista kanssakäymisistä ja tunteiden säätelystä säilyvät vahvoina läpi eliniän, on ensiarvoisen tärkeää tunnistaa ja tiedostaa varhaisten kokemusten merkitys työskennellessä esimerkiksi ongelmakäytöksisen lapsen kanssa. (Eisenberg ym. 2002.)

Itsesäätely on ihmisen kykyä hillitä ja ohjata omia tunteitaan eri tilanteissa niiden vaatimalla tavalla niin, etteivät sosiaaliset vuorovaikutussuhteet kärsi (Rose-Krasnor & Denham 2009). Temperamentti, emotionaalisuus ja oman toiminnan säätely vaikuttavat merkittävästi yksilöiden erilaisuuteen sosiaalisessa kompetenssissa lapsuudesta aikuisuuteen. Tutkimusten mukaan voidaan olettaa, että ne lapset ja aikuiset, jotka ilmaisevat tunteitaan ja käytöstään sopimattomalla tavalla sekä eivät osaa säädellä tunteitaan toimivat epäammattimaisella tavalla myös sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Säännellympi tunteiden ja käyttäytymisen hallinta vaikuttaa sosiaalisten tilanteiden onnistumiseen ja ystävyysuhteiden ylläpitämiseen. (Eisenberg ym. 2002; Rose-Krasnor & Denham 2009.)

Sosiaalista kompetenssia eli pätevyyttä vahvistaa toistuvat ja vahvat tunnekokemukset, joissa yksilö pääsee ilmaisemaan ja tunnistamaan omaa tunnekkäyttäytymistään erilaisissa tilanteissa (Eisenberg ym. 2002). Valitettavasti sosiaalisilta taidoiltaan kömpelöitä lapsia torjutaan kaveripiireissä, jolloin he eivät voi yksin harjoitella toverisuhteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja. Heidän tulisi päästä sosiaaliin tilanteeseen vertaistensa kanssa, jotta he oppisivat suotuisan vuorovaikutuksen. Tällaista kehämaista seuraussuhdetta kutsutaan negatiivisen vuorovaikutuksen kehäksi. (Junttila 2010.) Sosiaalinen kompetenssi sisältää lisäksi motivaation ja kyvyn käyttäytyä tavalla, joka miellyttää myös muita ihmisiä eri vuorovaikutustilanteissa (Rose-Krasnor & Denham 2009).

Hankaluudet sosiaalisissa suhteissa ja niiden luomisessa ovat harmitavan yleisiä. Lapsen hyvin vähäiset kokemukset positiivista vuorovaikutussuhteista vertaistensa kanssa voivat ennustaa sopeutumattomuutta myöhemmässä elämässä. Kun lapsi kärsii vertaisten hylkäämisestä ja syrjinnästä (*social withdrawal*), ennustaa se esimerkiksi koulunkäynnin keskeyttämistä ja muita negatiivisia seurauksia sekä nuoruudessa että aikuisuudessa. (Rubin, Bowker & Kennedy 2009.) Erilaiset negatiiviset tunteet vaikuttavat eri tavoin sosiaaliseen kompetenssiin. Vihan tunne ennustaa matalaa sosiaalista kompetenssia ja pelko ennustaa eristäytymistä osallistumasta joihinkin sosiaali-

siin tilanteisiin. Persoona, temperamentti, emotionaalisuus sekä tunteiden säätelytaidot vaikuttavat lasten sosiaaliseen kompetenssiin ja heidän mahdolliseen ongelmakäytökseen. (Eisenberg ym. 2002.)

Tutkimusten mukaan hyvä sosiaalinen status ja suosio vertaisten joukossa ovat yhteydessä avuliaisuuteen, ystävällisyyteen ja yleisesti hyväksyttävään sosiaaliseen käyttäytymiseen. Alhainen sosiaalinen asema sekä sosiaalinen torjuminen ja hylkääminen ovat yhteydessä vihamielisyyteen ja häiriökäyttäytymiseen vertaisten kanssa. Lisäksi alhainen sosiaalinen status ja hyljeksinnän kokeminen on yhteydessä huonoon koulumenestykseen ja moniin elämässä myöhemmin esiintyviin ongelmiin, muun muassa itsetuhoisuuteen ja rikollisuuteen. Vähäiset ystävyysuhteet vertaisten kanssa, huono koulumenestys ja alhainen itsetunto ovat vahvasti yhteydessä epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. (Kauffman & Landrum 2009, 236; Poikkeus 2008.) Lapsen verbaalinen tai fyysinen aggressiivinen käytös ikäisiään kohtaan johtaa sosiometristen tutkimusten mukaan siihen, että vertaiset eivät pidä tästä lapsesta, vaikka he hyväksyvätkin aggressiivisen lapsen yhtäläillä joukkoonsa kuin sosiaalisesti pätevän lapsen (Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson 2009).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakouluikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen, sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen keskinäistä yhteyttä eri ryhmien välillä. Tutkimusongelmia selvitettiin ja vertailtiin eri ryhmien avulla muodostaen seuraavanlaiset tutkimuskysymykset:

1. Onko sosiaalinen kompetenssi yhteydessä kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin?

- 1) Millaisia eroja on tyttöjen ja poikien välillä?
- 2) Millaisia eroja on luokka-asteiden välillä?
- 3) Millaisia eroja on erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden välillä?

2. Ovatko kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet yhteydessä oppilaan koulumenestykseen?

- 1) Millaisia eroja on tyttöjen ja poikien välillä?
- 2) Millaisia eroja on luokka-asteiden välillä?
- 3) Millaisia eroja on erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden välillä?

3. Ovatko sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen?

- 1) Millaisia eroja on tyttöjen ja poikien välillä?
- 2) Millaisia eroja on luokka-asteiden välillä?
- 3) Millaisia eroja on erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden välillä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tausta

Tämä tutkimus oli osa laajempaa kouluun kiinnittymisen tutkimuksen hanketta, joka toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineen ja Oulun yliopiston kanssa. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin paperisena versiona toukokuun 2012 aikana. Tutkittavien koulujen rehtoreihin oltiin yhteydessä (ks. liite 2) ja kartoitettiin koulujen halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen suostuvien koulujen rehtoreille ja opettajille postitettiin tarvittava määrä kyselylomakkeita (ks. liite 1), jotka täytettiin oppitunnin aikana. Hankkeen vastuhenkilöt ohjeistivat opettajia saatekirjeellä (ks. liite 4), jotta jokainen opettaja pystyi toteuttamaan tutkimusaineiston keruun koulupäivän aikana. Tällaisessa tapauksessa on erityisen tärkeää huolehtia tarkasti kyselyn toteuttamisen ohjeistamisesta, koska tutkimuksen tekijät eivät ole itse keräämässä aineistoa.

Oppilasta pyydettiin vastaamaan kyselylomakkeeseen omalla nimellä mahdollista jatko- ja seurantatutkimusta varten. Tämän vuoksi jokaisen oppilaan vanhemmilta pyydettiin tutkimuslupa tutkimukseen osallistumiselle (ks. liite 3). Jokaisen luokan oma opettaja huolehti lupalomakkeiden viemisestä jokaisen kotiin oppilaan mukana sekä myös lupalomakkeiden postittamisesta täytettyjen kyselylomakkeiden mukana takaisin Jyväskylän yliopistolle. Pääasiassa lupa-asiat hoidettiin kouluilla oikein mallikkaasti. Kyselylomake koostui taustatiedoista, OKI-mittarista (Oppilaiden kouluun kiinnittyminen), MASK-mittarista (Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista) sekä KTA-mittarista (Käyttäytymisen ja tunteiden arviointi). Tässä tutkimuksessa keskityttiin OKI- ja MASK-mittareihin, joista lisää seuraavissa luvuissa.

Opettajat arvioivat oppilaan sosiaalista kompetenssia (MASK) ja luovuttivat eräitä oppilaskohtaisia tietoja tutkimusta varten kuten matematiikan, äidinkielen ja A1-kielen arvosanat, poissaolot ja osallistuminen erityisopetukseen tuntimääräisesti. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden henkilötietoja ei käytetä tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen ja oppilaiden tietosuojan vuoksi koulujen ja vastaajien anonymiteetti turvataan kaikissa vaiheissa, eikä kouluja tai paikkakuntia nimetä.

5.2 Tutkimuskohde ja -aineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kahden kaupungin neljän eri alakoulun oppilaat. Aineisto kerättiin toukokuussa 2012. Tutkimusaineisto koostui 350 oppilaan vastauksista (koulu A 39,4 %, n = 138; koulu B 27,4 %, n = 96; koulu C 20,3 %, n = 71 ja koulu D 12,9 %, n = 45). Vastaajista tyttöjä oli 49,1 % (n = 172) ja poikia 50,9 % (n = 178). Aineisto koostui viides- ja kuudesluokkalaisista, joista viidesluokkalaisia oli 56,6 % (n = 198) ja kuudesluokkalaisia 43,4 % (n = 152). Vastaajien keskimääräinen ikä oli 11,88 vuotta (vaihteluväli 10–14).

Tutkimuksessa tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita katsottiin olevan kaikki ne oppilaat, jotka ovat itse ilmoittaneet saavansa jossain muodossa erityisopetusta (n = 62). Kyselylomakkeessa ei tiedusteltu oppilaalla mahdollisesti olevaa oppimissuunnitelmaa, pedagogista arvioita tai henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS), joten erityisopetuksen ja yleisopetuksen raja perustui oppilaan omaan raportointiin saamastaan erityisopetuksesta. Kouluilta saaduissa tiedoissa erityisopetuksen osalta oli puutteita ja epäselvyyksiä. Aineiston ja ryhmien suhteellisen pienuuden vuoksi päädyttiin jakamaan erityisoppilaiksi kaikki ne oppilaat, jotka saivat jossain muodossa erityisopetusta, ja yleisopetuksen oppilaiksi ne oppilaat, jotka eivät saaneet erityisopetusta lainkaan. Erityisopetusta eri muodoissa (a. alle viisi tuntia viikossa, b. 5-15 tuntia viikossa, c. erityisluokalla) saaneiden oppilaiden prosentuaalinen osuus aineistossa oli koko-

naisuudessaan 17,7 prosenttia. Erityisopetuksen määrä ja laatu vaihtelivat osa-aikaisesta erityisopetuksesta pienryhmäopetukseen. Alle viisi tuntia viikossa erityisopetusta saaneiden osuus oli suurin (n = 35) ja erityisluokalla opiskelevia lapsia oli seuraavaksi eniten (n = 20). Erityisopetusta saavien oppilaiden edustus (17,7 %) aineistossa on kuitenkin valtakunnallista 12,7 prosenttia hieman suurempi (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2012). Tutkimusaineistossa oli mukana kaksi erityisopetuksen pienryhmää, mikä lisää erityisopetusta saaneiden määrää tutkimusjoukossa. Tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja on esitetty taulukossa 1.

Tutkimuksen kato oli hyvin vähäinen, koska aineistonkeruu toteutettiin paperilomakkeilla. Kato muodostui vain yksittäisistä oppilaista, jotka eivät joko olleet kyseisenä päivänä koulussa tai eivät saaneet myönteistä tutkimuslupaa vanhemmiltaan. Tutkimuksesta kieltäytyi alle kymmenen oppilasta, joiden vanhemmat eivät antaneet lupaa osallistua tutkimukseen.

TAULUKKO 1 Tutkimusjoukon luokka-aste ja erityisopetukseen osallistuminen jaoteltuna sukupuolen mukaan

	Tytöt		Pojat		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Luokka-aste						
5. lk.	104	60,5	94	52,8	198	56,6
6. lk.	68	39,5	84	47,2	152	43,4
Erityisopetukseen						
osallistuvia	22	12,8	40	22,5	62	17,7
ei osallistu	147	85,5	137	77,0	284	81,1
ei vastannut	3	1,7	1	0,5	4	1,2
Yhteensä	172	49,1	178	50,9	350	100,0

5.3 Mittarit

Tutkimusaineisto kerättiin kahdella eri mittarilla, joihin paneudutaan seuraavissa alaluvuissa paremmin. Oppilaan kouluun kiinnittymisen emotio-

naalista ja kognitiivista ulottuvuutta mitattiin OKI:n (SEI; Appleton ym. 2006) avulla ja MASK-mittarilla (Kaukiainen ym. 2005) mitattiin oppilaan sosiaalista kompetenssia. MASK on validoitu Suomessa (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006), kun taas OKI on kansainvälisesti validoitu (mm. Appleton ym. 2006). Tutkimuksen taustamuuttujia olivat oppilaan sukupuoli, luokkaste ja saatu erityisopetus. Koulumenestystä mitattiin lisäksi oppilaiden äidinkielen, matematiikan ja vieraan kielen arvosanoilla sekä niistä muodostetulla keskiarvolla.

5.3.1 OKI - Oppilaiden kouluun kiinnittyminen

Viides- ja kuudesluokkalaisten kognitiivista ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä mitattiin OKI-mittarilla, joka koostui tässä tutkimuksessa 33 väitämästä. Tämän tutkimuksen OKI-mittarista on pudotettu kaksi ulkoiseen motivaatioon liittyvää kysymystä niiden yleisen huonon latautumisen vuoksi. OKI pohjautuu Appletonin ym. Student Engagement Instrument -mittariin (SEI; Appleton ym. 2006), jonka Nolvi (2011) pro gradu -tutkielmassaan käänsi englanninkielisestä kyselystä suomenkieliseksi. Mittaria on käytetty aikaisemmin mittaamaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä mm. Yhdysvalloissa, Portugalissa ja Suomessa (Nolvi 2011). Tämän tutkimuksen kohderyhmä oli viides- ja kuudesluokkalaiset toisin kuin aiemmissa tutkimuksissa, jotka ovat kohdistuneet lähinnä yläkoululaisiin.

Kouluun kiinnittymistä mittaavissa kysymyksissä käytettiin neliporista Likert-asteikkoa (1 = "Vahvasti samaa mieltä", 2 = "Samaa mieltä", 3 = "Eri mieltä", 4 = "Vahvasti eri mieltä") alkuperäisen mittarin mukaisesti. Tämän tutkimuksen analyysessä tehdessä neliporainen Likert-asteikko käännettiin toisin päin selkeyden vuoksi, jotta se olisi samansuuntainen oppilaiden sosiaalista kompetenssia mittaavan MASK-mittarin kanssa.

Mittarin väitteet muodostivat emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen alaulottuvuudet, jotka ovat *opettaja-oppilassuhde, vertaisten tuki, kodin tuki, koulun merkitys ja koulutyön hallinta sekä tulevaisuuden pää-*

määrät (Betts ym. 2010; Nolvi 2011). Kognitiivista kiinnittymistä mittasivat muun muassa väitteet (ks. liite 1) ”Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärrätkö mitä olen tekemässä” ja ”Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa”, kun taas emotionaalista kiinnittymistä mitattiin muun muassa väitteillä ”Opettajani tukevat minua tarvittaessa” ja ”Muut oppilaat koulusani välittävät minusta”. Tässä tutkimuksessa summamuuttujat muodostettiin pääulottuvuuksien mukaisesti. Akateemista kouluun kiinnittymistä eli koulumenestystä tutkittiin tiedustelemalla opettajilta heidän luokkansa oppilaiden viimeisimpien koulutodistuksien arvosanoja äidinkielessä, matematiikassa ja vieraassa kielessä. Oppilaiden itse raportoimissa arvosanoissa oli paljon puutteita, joten opettajien raportoimat arvosanat todettiin luotettavimmiksi. Arvosanoista muodostettiin summamuuttuja niiden keskiarvon perusteella. OKI:n rakenne ja alaulottuvuudet sekä ulottuvuuksia kuvaavat kyselylomakkeen väittämät esitetään tarkemmin taulukossa 2.

TAULUKKO 2. OKI:n pää- ja alaulottuvuudet

Kouluun kiinnittymisen pääulottuvuus	Kouluun kiinnittymisen alaulottuvuudet	Kysymykset
Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen	Opettaja-oppilassuhde (OKI)	3, 5, 10, 13, 16, 20, 21, 26, 30
	Vertaisten tuki (OKI)	4, 6, 7, 14, 22, 23
	Kodin tuki (OKI)	1, 12, 19, 28
Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen	Koulun merkitys ja koulutyön hallinta (OKI)	2, 9, 15, 17, 24, 25, 27, 31, 33
	Tulevaisuuden päämäärät (OKI)	8, 11, 18, 29, 32
Akateeminen kouluun kiinnittyminen	Oppilaan arvosanat	Äidinkielen, matematiikan ja vieraan kielen arvosanat

5.3.2 MASK – Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista

Oppilaiden sosiaalista kompetenssia mitattiin Kaukiaisen ja muiden (2005) MASK-mittarilla (Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista). MASK-mittarin taustalla on yhdysvaltalainen *School Social Behavior Scale* (SSBS), joka perustui vain opettajien antamiin arviointeihin oppilaan sosiaalisesta toiminnasta. Suomalaiseen MASK-testipakettiin kuuluu opettajien, oppilaiden, luokkakavereiden ja vanhempien arviot oppilaasta. Lisäksi MASK-mittarin kehittämistyössä mittarin osioita vähennettiin sen työläyden vuoksi 15 väittämään, joita myös tässä tutkimuksessa käytettiin. (Kaukiainen ym. 2005.) Tässä tutkimusaineistossa hyödynnettiin vain oppilaiden omaa arviota sosiaalisesta kompetenssista, koska haluttiin keskittyä oppilaiden omiin arvioihin niin sosiaalisesta kompetenssista kuin kouluun kiinnittymisestä.

MASK-mittaria voi käyttää sekä ala- että yläkoulun oppilaiden sosiaalisen kompetenssin mittaamiseen aina kolmannelta luokka-asteelta lähtien (Kaukiainen ym. 2005). MASK on luotettava ja toimiva mittari, ja sen on todettu soveltuvan niin yleis- kuin erityisopetukseen. (Kaukiainen ym. 2005; Junntila ym. 2006). MASK koostuu 15 väittämästä, jotka muodostavat sen neljä ulottuvuutta, jotka ovat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys. Yhteistyötaitojen ja empatian nähdään olevan prososiaalisia taitoja, kun taas impulsiivisuus ja häiritsevyys ovat antisosiaalisia taitoja (Junntila ym. 2006). MASK-mittarin kysymysten vastausvaihtoehtoina on neliportainen järjestysasteikko: 1 = ”En koskaan”, 2 = ”Harvoin”, 3 = ”Usein” ja 4 = ”Erittäin usein”.

MASK-mittarin 15 väittämää jakautuu neljään sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuteen (ks. taulukko 3). Sosiaalisen kompetenssin summamuuttujat rakennettiin ulottuvuuksiin kuuluvien väittämien perusteella ja sosiaalisen kompetenssin kokonaisuudesta tehtiin myös yksi summamuuttuja. Sosiaalisen kompetenssin summamuuttujan muodostamista varten antisosiaaliset väittämät (väittämät 9.–15.) käännettiin vastausvaihtoehdoiltaan samansuuntaisiksi kuin prososiaaliset väittämät. MASK-mittarista saatuja

tietoja oppilaan sosiaalisesta kompetenssista voidaan tarkastella kokonaisuutena tai jaotella ne neljään ulottuvuuteen. Tämän tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä sosiaalista kompetenssia tarkasteltiin kokonaisuutena, kun taas kolmannessa tutkimuskysymyksessä sosiaalinen kompetenssi jaettiin sen neljään ulottuvuuteen. Sosiaalinen kompetenssi jakautui ja toimi aineiston kanssa hyvin, joten haluttiin tarkastella sosiaalista kompetenssia sekä kokonaisuutena että sen ulottuvuuksien kautta. MASK-mittarin väittämät ja niiden sijoittuminen sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. MASK-mittarin väittämät ja sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Kaukiainen ym. 2005; Junntila ym. 2006)

Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
1. Tarjoaa apuaan muille oppilaille	6. Osaa olla hyvä kaveri	9. On lyhyt pinna	12. Härnää ja tekee pilaa muista oppilaista
2. Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan	7. Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet	10. Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia	13. Väittelee ja riitelee kavereiden kanssa
3. Kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan	8. Osoittaa muille, että hyväksyy heidät	11. Ärsyyntyy helposti	14. Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita
4. Osaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa			15. Toimii ajattelematta
5. Tekee yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa			

5.4 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät

Kyselylomakkeilla kerätyn tutkimusaineiston tiedot ja arvot syötettiin huolellisesti IBM SPSS Statistics 21 -ohjelmaan, jolla tehtiin myös kaikki tutkimuksen analyysit. Aineiston muuttujat nimettiin mahdollisimman osuvasti, jotta tutkimuksen ja analyysien tekeminen olisi selkeää. Aineistoa tarkastel-

tiin ja etsittiin mahdolliset puuttuvat arvot. Koska tutkimusaineisto kerättiin paperisella kyselylomakkeella ja koulut hoitivat aineistonkeruun hyvin, oli puuttuvia tietoja varsin vähän. Puuttuvien tietojen pienestä määrästä johtuen ne jätettiin huomioimatta tutkimuksessa tarvittavia summamuuttujia rakentaessa. Teorioihin perustuvista muuttujista muodostettiin tarvittavat summamuuttujat ja kaikkien summamuuttujien reliabiliteetti selvitettiin Cronbachin α :n avulla. Aineiston sopivuus malliin varmistettiin eksploratiivisen faktorianalyysin avulla (ks. liitteet 4 ja 5). Molemmat tutkimuksen mittarit (OKI ja MASK) perustuvat laajaan taustakirjallisuuteen ja teorioihin, joten muodostettujen faktoreiden voitiin olettaa korreloivan hyvin keskenään.

Analyyseissä käytettävien summamuuttujien välisiä parittaisia yhteyksiä tarkasteltiin ensin kuvailevasti Pearsonin korrelaatiokertoimien avulla kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen osalta. Ryhmien väliset korrelaatiokertoimien erot testattiin Fisherin z-muunnokset avulla (McNemar 1969). Kuvailevat tulokset raportoidaan keskitetysti tulososion alussa. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuksien välisten yhteyksien tarkasteluun käytettiin monimuuttujaista regressioanalyysia, joka toteutettiin SPSS 21 -ohjelmiston GLM (General Linear Model) -proseduurin avulla. Regressioanalyysit toteutettiin erikseen kullekin ryhmälle kaikkien tutkimuskysymysten osalta, koska haluttiin selvittää eri ryhmien välisiä eroja. Kaikkien tutkimuskysymysten taustamuuttujat olivat sukupuoli, luokka-aste ja saatu erityisopetus.

Tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteyttä koulumenestykseen tarkasteltiin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien yhteyttä koulumenestykseen tarkasteltiin myös lineaarisen regressioanalyysin avulla. Tutkimuskysymyksiä koskevat analyysimenetelmät on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Tutkimuskysymykset	Tutkimuskysymyksen selitys	Analyysimenetelmät
1.	Sosiaalisen kompetenssin ja kogn. ja emot. kiinnittymisen yhteys taustamuuttujien välillä	Monimuuttujainen regressioanalyysi, Pearsonin tulomomenttikorrelaatio
2.	Kogn. ja emot. kiinnittymisen yhteys koulumenestykseen taustamuuttujien välillä	Lineaarinen regressioanalyysi, Pearsonin tulomomenttikorrelaatio
3.	Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien yhteys koulumenestykseen taustamuuttujien välillä	Lineaarinen regressioanalyysi, Pearsonin tulomomenttikorrelaatio
	OKI:n ja MASK:in faktorirakenne	Eksploratiivinen faktorianalyysi, Cronbachin α

5.5 Mittarien reliabiliteetti ja validiteetti

Mittauksen luotettavuutta tarkasteltiin tutkimuksessa käytettyjen mittareiden reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Mittarin reliabiliteetti tarkoittaa mitaustulosten toistettavuutta: kahden eri tutkijan tulisi päätyä samaan tulokseen tutkittaessa samaa asiaa samalla mittarilla, ja tutkimuksen tulisi antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mittarin validiteetti eli pätevyys tarkoittaa sitä, kuinka hyvin mittari tai tutkimusmenetelmä mittaa sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoituskin mitata. Mittauksen tasoa ja luotettavuutta pyritään kohottamaan lisäksi erilaisilla kansainvälisestikin testatuilla mittareilla, joiden avulla päästään vertailemaan luotettavasti saatuja tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Tämän tutkimuksen validiteetin tarkastelussa tulisi pohtia, kuinka hyvin OKI-mittari ja MASK-mittari onnistuivat mittaamaan kouluun kiinnittymistä ja sosiaalista kompetenssia. Mittarien väittämät perustuvat laajaan tutkimuskirjallisuuteen (mm. Appleton ym. 2006; Juntila ym. 2006) ja

niitä käytetään yleisesti kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin tutkimuskentällä. Mittarien validiteettia tarkastellaan lisää luvussa 7.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta mitattiin Cronbachin alfan (α) avulla. Cronbachin alfan avulla selviää mittarin sisäinen konsistenssi eli sisäinen yhtenäisyys, ja alfan tulisi olla vähintään .60 (Metsämuuronen 2009, 544–549). Tämän tutkimuksen kaikki alfat olivat yli .60, ja sosiaalisen kompetenssin mittaaminen onnistui hyvin sekä ulottuvuuksista muodostettujen summamuuttujien mukaan sekä kaikista 15 sosiaalisen kompetenssin väitämistä muodostetun summamuuttujan avulla. Kouluun kiinnittymisen, sosiaalisen kompetenssin ja niiden ulottuvuuksien reliabiliteetit on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Kouluun kiinnittymisen, sosiaalisen kompetenssin ja niiden ulottuvuuksien Cronbachin alfat tämän tutkimuksen mukaan

Koko mittari	α	Ulottuvuus	α
Kouluun kiinnittyminen (OKI)	.899	Kognitiivinen	.838
		Emotionaalinen	.861
Sosiaalinen kompetenssi (MASK)	.837	Yhteistyötaidot	.718
		Empatia	.637
		Impulsiivisuus	.762
		Häiritsevyys	.709

Kouluun kiinnittymisen tutkimusaineisto kerättiin Oppilaan kouluun kiinnittyminen (OKI) -mittarilla (Nolvi 2011), joka perustuu yhdysvaltalaiseen *Student Engagement Instrument* (SEI) -mittariin (Appleton ym. 2006). SEI-mittarin avulla tutkitaan kouluun kiinnittymisen eri puolia ja sen eri ulottuvuudet eivät mittaa päällekkäisiä asioita. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet korreloivat toistensa kanssa hyvin, eli ne kuvaavat samankaltaista asiaa. Ulottuvuuksien on todettu olevan yhteydessä myös koulumenestykseen, ikään ja muun muassa koulupudokkuuden riskitekijöihin. (Appleton

ym. 2006; Betts ym. 2010.) SEI-mittari on todettu toimivaksi myös alakouluikäisten kanssa, vaikkakin alakouluikäisiin liittyvää kouluun kiinnittymisen lisätutkimusta kaivataan (Carter ym. 2012).

Koska kouluun kiinnittymisen yhteyksiä sosiaaliseen kompetenssiin ja koulumenestykseen tarkasteltiin tutkimuksen taustamuuttujien välillä, kouluun kiinnittymisen summamuuttujien reliabiliteetit laskettiin myös taustamuuttujien mukaan. Cronbachin alfat taustamuuttujien mukaan olivat varsin korkeat, ja ne on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Kouluun kiinnittymisen ja sen pääulottuvuuksien Cronbachin alfat laskettuna taustamuuttujien mukaan

	Kouluun kiinnittyminen	Kognitiivinen kiinnittyminen	Emotionaalinen kiinnittyminen
Tytöt	.888	.839	.845
Pojat	.907	.840	.871
5. lk.	.899	.850	.858
6. lk.	.899	.819	.865
Erityisopetuksessa	.914	.811	.909
Yleisopetuksessa	.893	.846	.838

Sosiaalisen kompetenssin tutkimusaineisto kerättiin Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK) -mittarilla, jonka taustana on *School Social Behavior Scale (SSBS)* -mittari (Kaukiainen ym. 2005). Mittarin on todettu sopivan hyvin niin ala- että yläkouluun ja mittavan haluttua ilmiötä. Junttilan ja muiden (2006) Merkitystä etsimässä -projektiin liittyen MASK-mittari on validoitu lähes tuhannella yleis- ja erityisopetuksen neljäsluokkaisista koostuvalla aineistolla. Ulottuvuuksien on todettu latautuvat hyvin omiin faktoreihinsa muodostaen kaksi prososiaalista (yhteistyötaidot ja empatia) ja kaksi antisosiaalista (impulsiivisuus ja häiritsevyys) ulottuvuutta. Mittarin on todettu selittävän eroja sosiaalisen kompetenssin tasossa niin

sukupuolten kuin erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä (Junttila ym. 2006). Tämän tutkimuksen reliabiliteetit Cronbachin alfan mukaan ovat hiukan alhaisemmat kuin Junttilan ja muiden (2006) tutkimuksen johtuen mahdollisesti pienemmästä aineistokoosta.

Sosiaalisen kompetenssin summamuuttujien reliabiliteetit laskettiin niin ikään tutkimuksen taustamuuttujien mukaan, koska sosiaalisen kompetenssin ja sen ulottuvuuksien yhteyksiä kouluun kiinnittymiseen sekä koulumenestykseen tarkasteltiin myös taustamuuttujien välillä. Sosiaalisen kompetenssin Cronbachin alfat taustamuuttujien mukaan on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Sosiaalisen kompetenssin ja sen ulottuvuuksien Cronbachin alfat laskettuna taustamuuttujien mukaan

	Sosiaalinen kompe- tenssi	Yhteistyö- taidot	Empatia	Impulsiivi- suus	Häiritse- vyys
Tytöt	.829	.755	.637	.724	.695
Pojat	.835	.662	.614	.794	.711
5. lk.	.835	.699	.628	.794	.751
6. lk.	.839	.745	.651	.713	.641
Erityisope- tuksessa	.865	.671	.816	.744	.806
Yleisopetuk- sessa	.826	.718	.571	.771	.670

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Kuvailevat tulokset

Kuvailevat tulokset muodostettiin kunkin tutkimuskysymyksen osalta Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla tarkastelemalla muuttujien yhteyksiä. Kuvailevien tulosten esittelyjärjestys mukailee tutkimuskysymysten järjestystä, joka on esitelty luvussa 4.

Sukupuolten väliset erot sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteydessä. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset Pearsonin korrelaatiot sukupuolen mukaan on esitetty taulukossa 8. Sosiaalinen kompetenssi oli yhteydessä sekä emotionaaliseen että kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen tilastollisesti merkitsevästi sekä tytöillä että pojilla: mitä enemmän sosiaalista kompetenssia koettiin, sitä enemmän raportoitiin kognitiivista ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Tyttöjen ja poikien korrelaatiokertoimet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eli sosiaalisen kompetenssin yhteys kiinnittymiseen oli samanlaista tytöillä ja pojilla.

TAULUKKO 8. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset Pearsonin korrelaatiot tyttöjen ja poikien mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Sosiaalinen kompetenssi	.481***	.440***	.589***	.549***

Huom. *** $p < 0,001$.

Luokka-asteiden väliset erot sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteydessä. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset Pearsonin korrelaatiot luokka-asteen mukaan on esitetty taulukossa 9. Sosiaalinen kompetenssi oli yhteydessä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen tilastollisesti merkitsevästi sekä viidennen että kuudennen luokan oppilailla: mitä enemmän sosiaalista kompetenssia koettiin, sitä enemmän raportoitiin sekä emotionaalista että kognitiivista kouluun kiinnittymistä. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden emotionaalisen kouluun kiinnittymisen korrelaatiokertoimet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eli sosiaalisen kompetenssin yhteys kiinnittymiseen oli samanlaista viidennen ja kuudennen luokan oppilailla. Sen sijaan viides- ja kuudesluokkalaisten kognitiivisen kiinnittymisen korrelaatiokertoimet erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Sosiaalisen kompetenssin positiivinen yhteys kuudesluokkalaisten kognitiiviseen kiinnittymiseen oli viidesluokkalaisten vahvempi.

TAULUKKO 9. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset Pearsonin korrelaatiot luokka-asteen mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen	
	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.
Sosiaalinen kompetenssi	.403*** _a	.552*** _a	.528***	.640***

Huom. *** $p < 0,001$; a = 5. ja 6. luokkalaisten ero oli tilastollisesti merkitsevällä tasolla, $p < ,05$.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen erot sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteydessä. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset Pearsonin korrelaatiot erityisopetuksen saannin mukaan on esitetty taulukossa 10. Sosiaalinen kompetenssi oli yhteydessä niin kognitiiviseen kuin emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen tilastollisesti merkitsevästi sekä erityisopetuksen että yleisope-

tuksen oppilailla: mitä enemmän sosiaalista kompetenssia koettiin, sitä enemmän raportoitiin kognitiivista ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden korrelaatiokertoimet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eli sosiaalisen kompetenssin yhteys kiinnittymisen ulottuvuuksiin oli samanlaista niin erityisopetusta saaneilla kuin yleisopetuksen puolella olevilla oppilailla. Erityisopetuksen oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteys kognitiivisen kiinnittymisen kokemiseen on kuitenkin hieman alhaisempi kuin yleisopetuksen oppilailla.

TAULUKKO 10. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset Pearsonin korrelaatiot erityisopetuksen saannin mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen	
	Yleisopetus	Erityisopetus	Yleisopetus	Erityisopetus
Sosiaalinen kompetenssi	.483***	.372**	.558***	.599***

Huom. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Sukupuolten väliset erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien ja koulumenestyksen välillä. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen väliset Pearsonin korrelaatiot sukupuolen mukaan on esitetty taulukossa 11. Kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittymisen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toistensa kanssa sekä tyttöjen että poikien osalta: mitä enemmän kognitiivista kouluun kiinnittymistä koettiin, sitä enemmän raportoitiin emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Tyttöjen sekä poikien kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen korrelaatiot koulumenestyksen kanssa eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Tyttöjen ja poikien korrelaatiokertoimet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eli kouluun kiinnittymisen yhteys koulumenestykseen oli samanlaista tytöillä ja pojilla.

TAULUKKO 11. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen Pearsonin korrelaatiot sukupuolen mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen		Koulumenestys	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Kognitiivinen				.608***		.153
Emotionaalinen	.611***					.137
Koulumenestys	.145		.050			

Huom. *** $p < 0,001$. Huom. 2. Tyttöjen korrelaatiot halkaisijan alapuolella ja poikien halkaisijan yläpuolella.

Luokka-asteiden väliset erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien ja koulumenestyksen välillä. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen väliset Pearsonin korrelaatiot luokka-asteen mukaan on esitetty taulukossa 12. Kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toistensa kanssa sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaiden osalta: mitä enemmän kognitiivista kouluun kiinnittymistä koettiin, sitä enemmän raportoitiin emotionaalista kouluun kiinnittymistä.

Viidennen luokan oppilaiden kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän koulumenestyksensä kanssa (ks. taulukko 12): mitä enemmän kognitiivista ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä koettiin, sitä enemmän viidesluokkalaisten koulumenestys kasvoi. Toisin kuin viidesluokkalaisilla, kuudennen luokan oppilaiden kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän koulumenestyksensä kanssa. Viides- ja kuudesluokkalaisten korrelaatiokertoimet eivät kuitenkaan eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eli kouluun kiinnittymisen yhteys koulumenestykseen oli melko samanlaista viidennen ja kuudennen luokan oppilailla, vaikka kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vain viidesluokkalaisten oppilaiden koulumenestyksen kanssa.

TAULUKKO 12. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen Pearsonin korrelaatiot luokka-asteen mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen		Koulumenestys	
	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.
Kognitiivinen				.664***		.107
Emotionaalinen	.579***					-.005
Koulumenestys	.174*		.160*			

Huom. * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$. Huom. 2. 5. lk. korrelaatiot halkaisijan alapuolella ja 6. lk. halkaisijan yläpuolella.

Erytisopetuksen ja yleisopetuksen erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien ja koulumenestyksen välillä. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen väliset Pearsonin korrelaatiot erityisopetuksen saannin mukaan on esitetty taulukossa 13. Kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toistensa kanssa sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen oppilaiden osalta. Yleisopetuksen oppilaiden kognitiivinen kouluun kiinnittyminen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän koulumenestyksensä kanssa: mitä enemmän kognitiivista kouluun kiinnittymistä koettiin, sitä enemmän koulumenestys kasvoi. Erytisopetuksen oppilaiden koulumenestys ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kognitiivisen tai emotionaalisen kiinnittymisen kanssa. Erytisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden korrelaatiokertoimet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eli näiden ryhmien korrelaatiokertoimien välillä ei havaittu tilastollista eroavaisuutta kouluun kiinnittymisen vaikutuksesta koulumenestykseen.

TAULUKKO 13. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen Pearsonin korrelaatiot erityisopetuksen saannin mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen		Koulumenestys	
	YO	EO	YO	EO	YO	EO
Kognitiivinen				.627***		.135
Emotionaalinen	.609***					.036
Koulumenestys	.157*		.087			

Huom. * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$. yo = yleisopetus, eo = erityisopetus. Huom. 2. Yleisopetuksen oppilaiden korrelaatiot halkaisijan alapuolella ja erityisoppilaiden halkaisijan yläpuolella.

Sukupuolten väliset erot sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen välillä. Sosiaalisen kompetenssi ulottuvuuksien ja koulumenestyksen väliset Pearsonin korrelaatiot sukupuolen mukaan on esitetty taulukossa 14. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet korreloivat odotetulla tavalla tilastollisesti merkitsevästi toistensa kanssa sekä tyttöjen että poikien osalta: positiivisina pidetyt ulottuvuudet, eli yhteistyötaidot ja empatia, korreloivat negatiivisesti negatiivisina pidettyjen, eli impulsiivisuuden ja häiritsevyyden ulottuvuuksien kanssa sekä tyttöjen että poikien osalta.

Tyttöjen sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista vain yhteistyötaitojen ulottuvuus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän koulumenestyksensä kanssa (ks. taulukko 14): tyttöjen yhteistyötaitojen kasvaessa myös heidän koulumenestyksensä kasvoi. Poikien sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän koulumenestyksensä kanssa. Tyttöjen ja poikien korrelaatiokertoimet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan muuten, paitsi impulsiivisuuden ja koulumenestyksen yhteydessä. Ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä, vaikka impulsiivisuus ei ollut yhteydessä niin tyttöjen kuin poikienkaan koulumenestyksen kanssa. Tytöillä impulsiivisuuden yhteys koulumenestykseen oli positiivinen ja pojilla negatiivinen.

TAULUKKO 14. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen Pearsonin korrelaatiot sukupuolen mukaan

	Yhteistyötaidot		Empatia		Impulsiivisuus		Häiritsevyys		Koulumenestys	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Yhteistyötaidot				.60***		-.31***		-.37***		.10
Empatia	.55***					-.30***		-.49***		.02
Impulsiivisuus	-.26**		-.34***					.42***		-.07 _c
Häiritsevyys	-.38***		-.53***		.42***					.00
Koulumenestys	.16*		-.05		.12 _c			-.04		

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. c = Tyttöjen ja poikien ero oli tilastollisesti merkitsevällä tasolla, $p < ,05$. Huom. 2. Tyttöjen korrelaatiot halkaisijan alapuolella ja poikien halkaisijan yläpuolella.

Luokka-asteiden väliset erot sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen välillä. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen väliset Pearsonin korrelaatiot luokka-asteen mukaan on esitetty taulukossa 15. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet olivat odotetulla tavalla tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toistensa kanssa sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaiden osalta: positiivisina pidetyt ulottuvuudet, yhteistyötaidot ja empatia, korreloivat negatiivisesti negatiivisina pidettyjen, eli impulsiivisuuden ja häiritsevyyden ulottuvuuksien kanssa sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaiden osalta.

Viidennen luokan oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista yhteistyötaitojen ja empatian ulottuvuudet olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän koulumenestyksensä kanssa yhteistyötaitojen korrelaation ollessa hieman empatian korrelaatiota tilastolliselta merkitsevyystasoltaan vahvempi (ks. taulukko 15): viidennen luokan oppilaiden yhteistyötaitojen ja empatian kasvaessa myös heidän koulumenestyksensä kasvoi. Kuudennen luokan oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista kuitenkin vain empatian ulottuvuus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydes-

sä heidän koulumenestyksensä kanssa: oppilaiden empatian kasvaessa heidän koulumenestyksensä laski. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden korrelaatiokertoimet erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan vain yhteistyötaitojen osalta. Viidesluokkalaisten yhteistyötaitojen kasvaessa myös heidän koulumenestyksensä kasvoi, mutta kuudesluokkalaisilla tällaista positiivista yhteyttä ei korrelaatioiden perusteella havaittu lainkaan.

TAULUKKO 15. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen Pearsonin korrelaatiot luokka-asteen mukaan

	Yhteistyötaidot		Empatia		Impulsiivisuus		Häiritsevyys		Koulumenestys	
	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.
Yhteistyötaidot				.62***		-.23**		-.41***		.05 _d
Empatia	.57***					-.41***		-.56***		-.28**
Impulsiivisuus	-.33***		-.26***					.48***		.04
Häiritsevyys	-.38***		-.50***		.38***					.06
Koulumenestys	.24** _d		.17*		.03			-.08		

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. $d = 5$. ja 6 . luokkalaisten ero oli tilastollisesti merkitsevällä tasolla, $p < ,05$. Huom. 2. 5. lk. korrelaatiot halkaisijan alapuolella ja 6. lk. halkaisijan yläpuolella.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien ja koulumenestyksen välillä. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen väliset Pearsonin korrelaatiot erityisopetuksen saannin mukaan on esitetty taulukossa 16. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet olivat odotetulla tavalla tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toistensa kanssa sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen oppilaiden osalta: positiivisina pidetyt ulottuvuudet, eli yhteistyötaidot ja empatia, olivat negatiivisesti yhteydessä negatiivisina pidettyjen, eli impulsiivisuuden ja häiritsevyyden, ulottuvuuksien kanssa sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen oppilaiden osalta. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet eivät kuitenkaan olleet tilas-

tollisesti merkitsevästi yhteydessä niin erityisopetuksen kuin yleisopetuksen oppilaiden koulumenestyksen kanssa.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden koulumenestyksen korrelaatiokertoimet erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan vain impulsiivisuuden osalta (ks. taulukko 16). Näin ollen sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien yhteydet koulumenestykseen olivat muutoin hyvin samantaisia niin erityisopetuksen kuin yleisopetuksen oppilailla.

TAULUKKO 16. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen Pearsonin korrelaatiot erityisopetuksen saannin mukaan

	Yhteistyötai- dot		Empatia		Impulsiivi- suus		Häiritsevyys		Koulumenes- tys	
	YO	EO	YO	EO	YO	EO	YO	EO	YO	EO
Yhteistyötaidot				.60***		-.28*		-.39**		.05
Empatia	.58***					-.33**		-.47***		.03
Impulsiivisuus	-.30***			-.32***				.49***		.28 _e
Häiritsevyys	-.38***			-.55***		.40***				.04
Koulumenestys	.11			-.03		.01 _e		-.04		

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. e = "yo" ja "eo" ero oli tilastollisesti merkitsevällä tasolla, $p < ,05$. yo = yleisopetuksen oppilas, eo = erityisopetuksen oppilas. Huom. 2. Yleisopetuksen oppilaiden korrelaatiot halkaisijan alapuolella ja erityisoppilaiden halkaisijan yläpuolella.

6.2 Sosiaalisen kompetenssin yhteys kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin eri ryhmien välillä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, selittikö sosiaalinen kompetenssi kognitiivista ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä tyttöjen ja poikien, kahden eri luokka-asteen ja saadun erityisopetuksen välillä. Seuraavaksi tarkastellaan tuloksia eri alaryhmien välillä.

Tyttöjen ja poikien väliset erot. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien regressiokertoimet ja selitysasteet sukupuolen

mukaan on esitetty taulukossa 17. Sosiaalinen kompetenssi selitti tyttöjen kouluun kiinnittymistä ($F(2, 169) = 49,67$, $p = 0,000$). Tarkemmissa tarkaste- luissa havaittiin, että sosiaalinen kompetenssi oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tyttöjen kognitiiviseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen siten, että tyttöjen sosiaalisen kompetenssin kasvaessa myös heidän kokema emo- tionaalinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen kasvoi. Sosiaalinen kompetenssi selitti kaikkiaan tyttöjen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta 37 prosenttia.

Kuten tytöilläkin, sosiaalinen kompetenssi oli yhteydessä myös poi- kien kouluun kiinnittymiseen ($F(2, 174) = 41,08$, $p = 0,000$). Havaittiin, että poikien sosiaalinen kompetenssi oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä niin emotionaaliseen kuin kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen (ks. tau- lukko 17): sosiaalisen kompetenssin kasvaessa myös koettu kouluun kiinnit- tyminen kasvoi. Sosiaalinen kompetenssi selitti kaikkiaan poikien kouluun kiinnittymisen vaihtelusta 31,9 prosenttia eli hieman vähemmän kuin tytöil- lä.

TAULUKKO 17. Sosiaalinen kompetenssi kouluun kiinnittymisen ulottu- vuuksien selittäjänä sukupuolen mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
Sosiaalinen kompetenssi	,031***	,030***	,038***	,035***
R^2	,231	,194	,347	,302

Huom. *** $p < 0,001$. *b* = standardoimaton regressiokerroin; R^2 = estimoidun mallin selitysaste.

Luokka-asteiden väliset erot. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnit- tymisen ulottuvuuksien regressiokertoimet ja selitysasteet luokka-asteen mukaan on esitetty taulukossa 18. Sosiaalinen kompetenssi selitti viidennen

luokan oppilaiden kouluun kiinnittymistä ($F(2, 195) = 40,42$, $p = 0,000$). Sosiaalinen kompetenssi oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä viidesluokkalaisten emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen siten, että viidesluokkalaisten sosiaalisen kompetenssin kasvaessa myös heidän kokema kouluun kiinnittyminen kasvoi. Sosiaalinen kompetenssi selitti kaikkiaan viidesluokkalaisten kouluun kiinnittymisen vaihtelusta 29,3 prosenttia.

Kuten viidesluokkalaisillakin, sosiaalinen kompetenssi selitti myös kuudennen luokan oppilaiden kouluun kiinnittymistä ($F(2, 149) = 58,26$, $p = 0,000$). Kuudesluokkalaisten sosiaalinen kompetenssi oli yhteydessä sekä kognitiiviseen että emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen tilastollisesti merkitsevästi (ks. taulukko 18). Kuudesluokkalaisten sosiaalisen kompetenssin kasvaessa myös heidän kokema kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen kasvoi. Sosiaalinen kompetenssi selitti kaikkiaan kuudesluokkalaisten kouluun kiinnittymisen vaihtelusta 43,9 prosenttia eli enemmän kuin viidesluokkalaisilla.

TAULUKKO 18. Sosiaalinen kompetenssi kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien selittäjänä luokka-asteen mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen	
	5. lk.	6. lk.	5. lk.	6. lk.
	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
Sosiaalinen kompetenssi	,028***	,034***	,031***	,043***
R^2	,162	,305	,279	,410

Huom. *** $p < 0,001$. b = standardoimaton regressiokerroin, R^2 = estimoidun mallin selitysaste.

Erityisopetuksen vaikutus. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien regressiokertoimet ja selitysasteet erityisopetuksen saannin mukaan on esitetty taulukossa 19. Sosiaalinen kompetenssi selitti sekä erityisopetuksen ($F(2, 59) = 16,54$, $p = 0,000$) että yleisopetuksen ($F(2, 281) =$

73,65 , $p = 0,000$) oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Tarkemmissa tarkaste-
luissa havaittiin, että sosiaalinen kompetenssi oli sekä erityisopetuksen että
yleisopetuksen oppilailla yhteydessä niin kognitiiviseen kuin emotionaali-
seen kouluun kiinnittymiseen (ks. taulukko 19): sosiaalisen kompetenssin
kasvaessa myös koettu kouluun kiinnittyminen kokonaisuus kasvoi. Sosiaa-
linen kompetenssi selitti kouluun kiinnittymisen vaihtelusta erityisopetuksen
oppilailla 35,9 prosenttia ja yleisopetuksessa olevilla 34,4 prosenttia.

TAULUKKO 19. Sosiaalinen kompetenssi kouluun kiinnittymisen ulottu-
vuuksien selittäjänä erityisopetuksen saannin mukaan

	Kognitiivinen		Emotionaalinen	
	Yleisopetus	Erityisopetus	Yleisopetus	Erityisopetus
	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
Sosiaalinen kompe- tenssi	,032***	,024**	,034***	,040***
R^2	,233	,139	,311	,359

Huom. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. *b* = standardoimaton regressiokerroin, R^2 = esti-
moidun mallin selitysaste.

6.3 Kouluun kiinnittymisen yhteys koulumenestykseen eri ryhmien välillä

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, selittikö kognitiivinen ja emo-
tionaalinen kouluun kiinnittyminen oppilaiden koulumenestystä tyttöjen ja
poikien, kahden eri luokka-asteen ja saadun erityisopetuksen välillä. Seuraa-
vaksi tarkastellaan tuloksia eri alaryhmien välillä.

Sukupuolen vaikutus. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiin-
nittymisen sekä koulumenestyksen regressiokertoimet ja selitysasteet suku-
puolen mukaan on esitetty taulukossa 20. Kognitiivinen ja emotionaalinen
kouluun kiinnittyminen eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen

koulumenestystä ($F(2, 158) = 1,90, p = 0,154$). Huomioitavaa kuitenkin on, että tyttöjen kognitiivinen kouluun kiinnittyminen selitti koulumenestystä hyvin lähellä tilastollisen merkitsevyyden rajaa, $p = 0,07$. Kaikkiaan kognitiivinen ja emotionaalisen kouluun kiinnittyminen selittivät vain 2,3 prosenttia tyttöjen koulumenestyksen vaihtelusta. Kuten tytöilläkään, kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi poikien koulumenestystä ($F(2, 148) = 2,02, p = 0,137$). Kaikkiaan kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen selittävät 2,7 prosenttia poikien koulumenestyksen vaihtelusta.

TAULUKKO 20. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet koulumenestyksen selittäjänä sukupuolen mukaan

	Koulumenestys	
	Tytöt β	Pojat β
Kognitiivinen kiinnittyminen	0,183 [†]	0,110
Emotionaalinen kiinnittyminen	-0,062	0,070
R^2	0,023	0,027

Huom. [†] $p < 0,10$. β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = estimoidun mallin selitysaste.

Luokka-asteen vaikutus. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen regressiokertoimet ja selitysasteet luokka-asteen mukaan on esitetty taulukossa 21. Viidesluokkalaisilla kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet selittivät koulumenestystä ($F(2, 192) = 3,55, p = 0,031$) selitysasteen jäädessä 3,6 prosenttiin. Kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä viidesluokkalaisten koulumenestykseen. Kuudesluokkalaisilla kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen eivät selittäneet heidän koulumenestystään tilastollisesti merkitsevästi ($F(2, 114) = 1,27, p =$

0,285). Kaikkiaan kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen selittivät vain 2,2 prosenttia kuudesluokkalaisten koulumenestyksen vaihtelusta.

TAULUKKO 21. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet koulumenestyksen selittäjänä luokka-asteen mukaan

	Koulumenestys	
	5. luokka	6. luokka
	β	β
Kognitiivinen kiinnittyminen	0,123	0,197
Emotionaalinen kiinnittyminen	0,089	-0,136
R^2	0,036	0,022

Huom. β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = estimoidun mallin selitysaste.

Erityisopetuksen vaikutus. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulumenestyksen regressiokertoimet ja selitysasteet erityisopetuksen saannin mukaan on esitetty taulukossa 22. Yleisopetuksen oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet selittivät koulumenestystä ($F(2, 256) = 3,24$, $p = 0,041$) selitysasteen jäädessä 2,5 prosenttiin. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä yleisopetuksen oppilaiden koulumenestykseen, kun taas emotionaalisella kouluun kiinnittymisellä ei havaittu yhteyttä. Erityisopetuksen oppilaiden kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen eivät kuitenkaan selittäneet heidän koulumenestystään tilastollisesti merkitsevästi ($F(2, 47) = 0,53$, $p = 0,591$). Kaikkiaan kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen selittivät vain 2,2 prosenttia erityisopetusta saavien koulumenestyksen vaihtelusta.

TAULUKKO 22. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet koulumenestyksen selittäjänä erityisopetuksen saannin mukaan

	Koulumenestys	
	Yleisopetus	Erityisopetus
	β	β
Kognitiivinen kiinnittyminen	0,165*	0,185
Emotionaalinen kiinnittyminen	-0,014	-0,080
R^2	0,025	0,022

Huom. * $p < 0,05$. β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = estimoidun mallin selityssaste.

6.4 Sosiaalinen kompetenssin yhteys koulumenestykseen eri ryhmien välillä

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, selittivätkö sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet, eli yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys, oppilaiden koulumenestystä tyttöjen ja poikien, kahden eri luokka-asteen ja saadun erityisopetuksen välillä. Seuraavaksi tarkastellaan tuloksia eri alaryhmien välillä.

Sukupuolen vaikutus. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen regressiokertoimet ja selityssasteet sukupuolen mukaan on esitetty taulukossa 23. Tyttöillä sosiaalisen kompetenssi ulottuvuudet selittivät koulumenestystä ($F(4, 156) = 3,34, p = 0,012$) selityssasteen ollessa 7,9 prosenttia. Kaikkiaan sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet selittivät tyttöjen koulumenestyksen vaihtelusta näin ollen 8 prosenttia.

Yhteistyötaidot ja impulsiivisuus olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tyttöjen koulumenestykseen (ks. taulukko 23): mitä enemmän tytöt kokivat oman toimintansa yhteistyökykyiseksi ja impulsiiviseksi, sitä enemmän heidän koulumenestyksensä kasvoi. Yhteistyötaidot selittivät kuitenkin impulsiivisuutta enemmän ja tilastolliselta merkitsevyytensä osaltaan

vahvemmin tyttöjen koulumenestystä. Toisin kuin tytöillä, sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet eivät kuitenkaan selittäneet tilastollisesti merkittävästi poikien koulumenestystä ($F(4, 145) = 0,63, p = 0,644$). Kaikkiaan sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet selittivät vain 1,7 prosenttia poikien koulumenestyksen vaihtelusta.

TAULUKKO 23. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet koulumenestyksen selittäjänä sukupuolen mukaan

	Koulumenestys	
	Tytöt	Pojat
	β	β
Yhteistyötaidot	0,269**	0,134
Empatia	-0,194	-0,052
Impulsiivisuus	0,174*	-0,062
Häiritsevyys	-0,112	0,053
R^2	0,079	0,017

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = estimoidun mallin selitysaste.

Luokka-asteen vaikutus. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen regressiokertoimet ja selitysasteet luokka-asteen mukaan on esitetty taulukossa 24. Viidesluokkalaisilla sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet selittivät koulumenestystä ($F(4, 189) = 3,65, p = 0,007$) selitysasteen ollessa 7,2 prosenttia. Tarkemmissa tarkasteluissa havaittiin, että sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista ainoastaan yhteistyötaidot olivat tilastollisesti merkittävästi yhteydessä viidesluokkalaisten oppilaiden koulumenestyksen kanssa: mitä enemmän oppilaat kokivat itsensä yhteistyökykyisiksi, sitä enemmän heidän koulumenestyksensä kasvoi.

Kuten viidesluokkalaisillakin, sosiaalisen kompetenssi ulottuvuudet selittivät myös kuudesluokkalaisten koulumenestystä ($F(4, 112) = 4,28, p = 0,003$) selitysasteen ollessa 13,2 prosenttia. Tarkemmissa tarkasteluissa ha-

vaittiin, että yhteistyötaidot ja empatia olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kuudesluokkalaisten oppilaiden koulumenestyksen kanssa kuitenkin hieman erisuuntaisesti: mitä enemmän yhteistyötaidot kasvoivat, sitä enemmän myös koulumenestys kasvoi, mutta mitä enemmän empatia kasvoi, sitä enemmän koulumenestys laski kuudesluokkalaisilla oppilailla.

TAULUKKO 24. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet koulumenestyksen selittäjänä luokka-asteen mukaan

	Koulumenestys	
	5. luokka	6. luokka
	β	β
Yhteistyötaidot	0,237**	0,260*
Empatia	0,069	-0,511***
Impulsiivisuus	0,121	-0,064
Häiritsevyys	-0,003	-0,087
R^2	0,072	0,132

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = estimoidun mallin selitysaste.

Erityisopetuksen vaikutus. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien ja koulumenestyksen regressiokertoimet ja selitysasteet erityisopetuksen saannin mukaan on esitetty taulukossa 25. Yleisopetuksen oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet eivät selittäneet heidän koulumenestystään kovinkaan vahvasti ($F(4, 253) = 1,92, p = 0,107$) selitysasteen jäädessä 3 prosenttiin. Tarkemmissa tarkasteluissa havaittiin, että sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista vain yhteistyötaidot olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä yleisopetuksen oppilaiden koulumenestyksen kanssa: mitä enemmän oppilaat kokivat itsensä yhteistyökykyisiksi, sitä enemmän heidän koulumenestyksensä kasvoi. Lisäksi empatia oli yhteydessä heidän koulumenestysensä hyvin lähellä tilastollisesti merkitsevää tasoa, $p = 0,055$.

Kuten yleisopetuksen oppilailla, myös erityisopetuksen oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet selittivät heidän koulumenestystään verrattain heikosti ($F(4, 45) = 1,27, p = 0,296$), vaikka kokonaisselitysaste oli 10,1 prosenttia. Tarkemmin tarkasteltuna havaittiin, että sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista ainoastaan impulsiivisuus oli tilastollisesti merkittävästi yhteydessä erityisopetuksen oppilaiden koulumenestyksen kanssa (ks. taulukko 25): mitä enemmän oppilaat raportoivat toimivansa impulsiivisesti, sitä enemmän heidän koulumenestyksensä kasvoi.

TAULUKKO 25. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet koulumenestyksen selittäjänä erityisopetuksen saannin mukaan

	Koulumenestys	
	Yleisopetus	Erityisopetus
	β	β
Yhteistyötaidot	0,193*	0,077
Empatia	-0,163†	0,064
Impulsiivisuus	0,049	0,357*
Häiritsevyys	-0,076	-0,077
R^2	0,030	0,101

Huom. * $p < 0,05$; † $p < 0,10$. β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = estimoidun mallin selitysaste.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sosiaalisen kompetenssin yhteyttä kognitiiviseen ja emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen OKI:n (Oppilaiden kouluun kiinnittyminen) sekä MASK:in (Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) avulla mitattuna. Lisäksi tutkittiin, onko kouluun kiinnittymisen tai sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksilla yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen, joka nähtiin tässä tutkimuksessa akateemisena kouluun kiinnittymisenä. Tutkimusongelmia tarkasteltiin oppilasryhmien erojen avulla jakamalla aineisto sukupuolen, luokka-asteen ja erityisopetuksen saannin mukaan. Tutkimuksella haluttiin tuoda lisää tietoa viides- ja kuudesluokkalaisten kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin välisistä yhteyksistä sekä näiden molempien vaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Tutkimusaineisto koostui oppilaiden itsensä raportoimista vastauksista kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin mittareihin. Koulumenestykseen laskettiin opettajien raportoimat kouluarvosanat.

7.1 Johtopäätökset

Sosiaalinen kompetenssi kouluun kiinnittymisen selittäjänä. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että mitä sosiaalisesti pätevämmäksi oppilas on itsensä arvioinut, sitä enemmän myös raportoitu kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen kasvoi kaikkia taustamuuttujia erikseen tarkasteltuna. Eri ryhmien väliset yhteydet olivat melko samanlaisia ja erot taustamuuttujien välillä pieniä. Sosiaalinen kompetenssi selitti verrattain vahvasti kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien kokonaisvaihtelusta kaikkien taustamuuttujien osalta, mikä oli huomionarvoinen tutkimustulos.

Tämän tutkimusaineiston perusteella sosiaalisen pätevyyden voidaan ajatella tukevan kouluun kiinnittymisen syntymistä ja olemassaoloa. Lapsen sosiaalisesti pätevä toiminta kävelee ikään kuin käsi kädessä kouluun kiinnittymisen kokemuksen kanssa. Sosiaalinen kompetenssi ei itsessään synnytä kouluun kiinnittymistä, vaan siihen tarvitaan monen muun seikan laadukasta nivoutumista. Wentzel (2009, 2012) toteaaakin, että myönteisiä sosiaalisia suhteitaan niin kavereiden kuin opettajiensa kanssa ylläpitävät lapset ovat vahvemmin kouluun kiinnittyneitä kuin oppilaat, joilla on haasteita vuorovaikutussuhteiden solmimisessa ja niiden ylläpitämisessä. Sosiaalisesti pätevä ja kouluun kiinnittynyt oppilas on oppinut hyvin vahvasti, miten koulussa ollaan, käyttäydytään ja opitaan. Näin ollen nämä kaksi ominaisuutta voivat tukea toisiaan siinä määrin, miten oppilaat ajattelevat ja suunnittelevat toimivansa koulussa.

Kouluun kiinnittyminen koulumenestyksen selittäjänä. Tutkimuksessa oletettiin aikaisempiin tutkimustuloksiin nojaten, että vankempi kouluun kiinnittyminen ennustaisi myös parempaa kouluun kiinnittymistä. Kouluun kiinnittymisen ja myös esimerkiksi luokan yleisen sosioemotionaalisen ilmapiiirin on todettu olevan tärkeitä koulumenestystä vahvistavia tekijöitä (mm. Dotterer & Lowe 2011). Tässä tutkimuksessa havaittiin, että kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen eivät selittäneet tyttöjen ja poikien koulumenestystä. Tyttöjen kokema kognitiivinen kiinnittyminen selitti kuitenkin koulumenestystä hyvin lähellä tilastollisen merkitsevyyden rajaa, mutta korrelaatiot olivat hyvin pieniä, ja sukupuolten välisiä eroja ei havaittu. Aikaisempien tutkimusten mukaan tyttöjen kouluun kiinnittyminen on parempaa kuin poikien ja he myös tuntuvat pitävän koulusta enemmän (Kämppe ym. 2008; Wang ym. 2011). Samankaltaista yhteyttä ei tämän tutkimuksen mukaan löydetty, vaikka sukupuolta onkin pidetty yhtenä selkeänä kouluun kiinnittymistä selittävänä tekijänä. Tämän tutkimuksen tytöt ja pojat osoittivat samankaltaista kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen välis-

tä yhteyttä ja antavat aihetta pohtia sitä, ettei kouluun kiinnittyminen ole ainoa koulumenestystä selittävä tekijä tyttöjen ja poikien välillä.

Luokka-asteiden väliset erot kiinnittymisen vaikutuksesta koulumenestykseen olivat selkeitä. Viidesluokkalaisten koulumenestystä selitti sekä kognitiivinen että emotionaalinen kouluun kiinnittyminen, kun taas kuudesluokkalaisilla yhteyttä ei havaittu kummankaan kiinnittymisen ulottuvuuden osalta. Tulos on hyvin mielenkiintoinen ja pakottaa pohtimaan, miksi noin vuotta nuorempien oppilaiden koulumenestykseen vaikutti kouluun kiinnittyminen, kun yhden luokka-asteen edellä olevien osalta yhteyttä ei havaittu laisinkaan. Viidesluokkalaisia oli tutkimusaineistossa enemmän ($n = 198$) kuin kuudesluokkalaisia ($n = 152$), mikä voi osaltaan vaikuttaa saatuihin tuloksiin ja johtopäätöksiin. Voi myös olla, että kuudesluokkalaiset osaavat vastata hyvinkin abstrakteihin kysymyksiin kriittisemmin, kun taas viidesluokkalaiset voivat vastata väittämiin tavalla, jolla heidän odotetaan vastaavan. Viidesluokkalaiset eivät välttämättä osaa pohtia kysymyksiä kriittisesti omalle kohdalleen, vaan vastaavat niin kuin esimerkiksi opettaja odottaa heidän vastaavan, eli osoittaen ajattelevansa koulusta, opettajasta ja kavereista myönteisesti. Carterin ja muiden (2012) mukaan alakouluikäiset voivat vastata OKI:n (SEI) väittämiin hyvin konkreettisesti, eivätkä välttämättä ymmärrä laadullisia pieniä eroja OKI:n väittämien välillä.

Erityisoppilaiden kokema kouluun kiinnittyminen ei selittänyt heidän koulumenestyksensä vaihtelua, kun taas yleisopetuksen oppilaiden kognitiivinen kiinnittyminen oli yhteydessä heidän koulumenestykseensä. Yleisopetuksen oppilaiden tavoitteellinen koulutyöskenteleminen ja omien oppimistyylien mahdollisesti vankempi tiedostaminen edesauttaa koulussa menestymistä, kun taas erityisoppilailla omat metakognitiiviset taidot ja tavoitteellinen opiskeleminen voivat olla hatarammalla pohjalla. Tämän tutkimuksen erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita oli 17,7 prosenttia, mikä on valtakunnallisesti vertailtuna oikein hyvä otos. Opettajien raportoimissa erityisoppilaiden kouluarvosanoissa, joilla koulumenestystä tässä mitattiin, oli

jonkin verran puutteellisia tietoja, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, ettei heidän kokemalla kouluun kiinnittymisellä ollut yhteyttä koulumenestykseen. Muutamilla oppilailla oli käytössään vain sanallinen arvio tai arvosanat olivat muuten epäselvästi pääteltävissä.

Sosiaalinen kompetenssi koulumenestyksen selittäjänä. Sosiaalisen kompetenssin eri ulottuvuudet selittivät jollain tasolla lähes kaikkien oppilaiden koulumenestystä sukupuolesta, luokka-asteesta tai erityisopetustaustasta riippumatta. Yhteistyötaidot ja empatia vaikuttivat olevan vahvimmin yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen. Yleisopetuksen oppilaiden koulumenestystä selittivät oppilaiden yhteistyötaidot, kun taas muut sosiaalisen pätevyyden ulottuvuudet eivät selittäneet koulumenestystä. Erityisopetuksen oppilaiden koulumenestykseen vaikutti impulsiivisuus, eli heidän impulsiivisen toiminnan kasvaessa myös heidän koulumenestyksensä nousi.

Tutkimusaineiston erityisoppilaat olivat niin osa-aikaisessa erityisopetuksessa kuin erityisluokalla ja heitä tarkasteltiin melko vähäisen määrän vuoksi ($n = 62$) yhtenä ryhmänä. Erityisopetuksen laadullisten toteuttamiseröjen huomioiminen ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista suhteellisen pienen aineistokoon vuoksi. On mahdollista, että tämän tutkimuksen erityisoppilaksi luokitellut ovat kokeneet toimineensa impulsiiviseksi niin koulussa kuin muuallakin tai ovat saaneet sellaista palautetta toiminnastaan. Erityisopetuksen erilaisilla statuksilla olevat oppilaat mieltävät itsensä mahdollisesti impulsiivisemmiksi kuin vertaisensa. Junttilan ja muiden (2006) tutkimuksessa erityisopetuksen oppilaat arvioivat toimintansa keskimääräisesti impulsiivisemmäksi ja häiritsevämmäksi kuin yleisopetuksen oppilaat.

Tyttöjen koulumenestystä selittivät sekä yhteistyötaidot että impulsiivisuus, kun taas vastaavasti poikien raportoima sosiaalisen kompetenssin taso ei selittänyt heidän koulumenestystään. Tyttöjen halukkuus ja kyky tehdä yhteistyötä vertaisten kanssa mukaillee tutkimustuloksia siitä, että vuoro-vaikutus- ja ystävyyssuhteissa myönteisesti pärjäävät osoittavat myös parempaa koulumenestystä (mm. Wentzel 2009). Tyttöjen impulsiivisuuden ja

koulumenestyksen välillä havaittiin myös lievää positiivista yhteyttä, mikä on toki mielenkiintoinen ja yllättävä löydös. Yleisesti impulsiivisen henkilön on eittämättä hankala keskittyä esimerkiksi koetilanteeseen, koska tällainen henkilö voi ärsyntyä helposti tai hänellä on lyhyt pinna, kuten MASK-mittarin väitteissä tällaista henkilöä kuvaillaan. Voisiko olla, että tyttöjen murrosiän lähestyessä 5. tai 6. luokalla he alkavat tiedostaa ja tunnistaa, että kiukunpuuskia voi esiintyä niin kotona kuin kavereidenkin kanssa? Tai vaihtoehtoisesti on sosiaalisesti jopa hyväksyttävää osoittaa välillä mieltä ja saada sitä kautta huomiota? Yhtä kaikki, tulos laittaa pohtimaan muun muassa biologisiin tekijöihin liittyviä asioita etenkin, kun poikien osalta yhteyttä ei havaittu ollenkaan.

Viides- ja kuudesluokkalaisten koulumenestykseen vaikuttivat hieman eri sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet: yhteistyötaidot selittivät koulumenestystä niin viides- kuin kuudesluokkalaisilla, mutta kuudesluokkalaisten empatian kasvaessa heidän koulumenestyksensä yllättäen laski. Kuudesluokkalaisten raportoiman empatian, eli muiden oppilaiden tunteiden huomioonottamisen, negatiivinen yhteys koulumenestykseen oli hyvin mielenkiintoinen ja yllättävä tulos. Taitavaan sosiaaliseen toimintaan ja kokonaisvaltaiseen vuorovaikutustilanteeseen kuuluu vankasti myös tunteiden huomioiminen ja herääminen (mm. Rose-Krasnor & Denham 2009). Se, mistä tämä negatiivinen yhteys johtuu, on varmasti monen tekijän yhteisvaikutusta. Vertaisten merkityksen on todettu korostuvan etenkin nuoruusiässä ja itsenäistymisen vaiheissa (Berndt & McCandless 2009; Rubin, Bowker & Kennedy 2009). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin loppukeväällä, eli kuudesluokkalaiset olivat pian siirtymässä yläkoulun puolelle. Voi olla, että kaverisuhteet korostuivat oppilaiden ajatuksissa tuossa siirtymävaiheessa, eikä tällöin välttämättä ole panostettu niin paljoa koulutöihin kuin tarvitsisi. Lisäksi koulussa hieman huonompia arvosanoja saavat voivat nauttia muiden oppilaiden huomioimisesta ja sosiaalisesta hyväksynnästä vielä enemmän, kun ovat huomanneet, etteivät menesty koulutehtävissä kovinkaan hyvin.

He pääsevät näin ehkä sivuuttamaan verrattain huonomman koulussa pärjäämisen, kun kokevat olevansa hyviä edes jossain. Vaihtoehtoisesti olisiko mahdollista, että empaattiset kuudesluokkalaiset laittavat muiden edun aina omansa edelle ja unohtavat tyystin oman koulussa pärjäämisen, eivätkä ehkä pidäkään sitä niin tärkeänä, kuin muiden pärjäämisen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikutti muun muassa mittarien sopivuus alakouluikäisille, aineiston kerääminen opettajien toteuttamana, oppilaiden kyky vastata kyselyyn ja aineiston käsittely sekä analyysien tekeminen. Tässä tutkimuksessa käytetyt kouluun kiinnittymistä (OKI) ja sosiaalista kompetenssia (MASK) mittaamaan tarkoitetut mittarit toimivat hyvin päteväällä ja odotetulla tavalla. Erityisesti OKI:n sopivuutta alakouluikäisten käyttöön tulisi tutkia enemmän ja varmistaa näin ollen sen sopivuus nuoremmille oppilaille (Carter ym. 2012). Molemmat mittarit perustuvat laajaan taustakirjallisuuteen ja niitä on käytetty melko suurten aineistojen kanssa (mm. Appleton ym. 2006, Juntila ym. 2006).

Carterin ja muiden (2012) mukaan yhdysvaltalainen *SEI* eli suomalainen OKI sopii alakouluikäisille ja sillä onnistutaan mittaamaan myös alakouluikäisten kouluun kiinnittymistä. Jotta kouluun kiinnittymiseen ja etenkin kiinnittymättömyyteen voidaan puuttua mahdollisimman ajoissa, tulisi kiinnittymistä seurata ja tukea etenkin alakoulun luokilla. On hyvin mahdollista, että osa viides- ja kuudesluokkalaisista oppilaista ei osannut tai jaksanut miettiä vastauksiaan huolella tai väitteet tuntuivat liian abstrakteilta. MASK on validoitu neljäsluokkalaisista koostuvalla laajalla aineistolla (Kaukiainen ym. 2005; Juntila ym. 2006), ja väitteet ovat lyhyitä ja helposti ymmärrettäviä. Oppilaiden ikä ja viiden sivun pituinen kyselylomake (ks. liite 1) on voinut vaikuttaa oppilaiden vastaamistarkkuuteen ja -motivaatioon. Li-

säksi luokkien omat opettajat ohjeistivat oppilaita kyselylomakkeen täytössä, joten ei ole varmuutta, miten oppilaita on ohjeistettu ja onko kyselylomaketta täytetty esimerkiksi väite kerrallaan yhteisessä tahdissa. Aineistoa ja oppilaiden vastauksia on voinut vääristää oman opettajan läsnäolo kyselylomakkeeseen vastaamisen aikana. Etenkin alakouluikäiset pitävät opettajaa yleisesti hyvin tärkeänä ja haluavat mahdollisesti vastata mahdollisimman positiivisesti ja ”oikealla” tavalla. Carter ja muut (2012) mainitsevatkin, että alakouluikäiset voivat esimerkiksi ymmärtää joistakin väitteistä vain sen, että se liittyy kouluun tai opettajaan ja vastata sen mukaan mahdollisimman myönteisesti, koska pitävät yleisesti koulustaan ja opettajastaan. Vastaustilanteen tapahtumiin ja tekijöihin ei voitu vaikuttaa muuten, kuin laatimalla ohjeistus jokaiselle opettajalle. Etenkin alakouluikäisten kanssa olisi hyvä, jos väitteet käytäisiin yhdessä suullisesti läpi, jotta jokainen ymmärtäisi, mihin on vastaamassa ja mitä kukin väite tarkoittaa.

Tutkimusaineisto kerättiin kahdesta eri kaupungista ja yhteensä neljältä eri alakoululta. Kolme alakoulua sijaitsi samassa kaupungissa, mikä osaltaan vaikuttaa tutkimuksen rajoituksiin ja luotettavuuteen. Neljäs koulu sijaitsi Itä-Suomessa ja kolme muuta Keski-Suomessa, mikä toki antoi hie-man vertailuvaraa eri alueiden suhteen. Tulosten yleistämistä valtakunnallisella tasolla tulee kuitenkin välttää aineistokoon vuoksi ja sen rajoittumisesta vain neljään kouluun. Lisäksi aineiston avulla oli mahdotonta selvittää, miten tutkimuskohteena olleissa kouluissa toteutetaan erityisopetusta niin laadullisesti kuin määrällisesti.

Perusopetuslain (1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten (2010) mukaan oppilaalla tulee olla oikeus ennaltaehkäisevään kolmiportaisen tuen malliin, joka perustuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaisen tuen lakimuutos tuli voimaan vuonna 2011, mutta sen toteutuminen koulutasolla voi olla hyvin väri-kästä. Opettajien ammattijärjestön selvityksen (2013) mukaan lakiuudistuk-sen toteuttamisessa on eroja niin kuntatasolla kuin eri opettajakuntien sisällä.

Kuntien ja koulujen toimintakulttuurit muuttuvat hitaasti ja yleisen tuen antaminen sekä toteuttaminen käytännön tasolla voi olla hankalaa ymmärtää, jos täydennyskoulutukseen ei ole panostettu. Tämän tutkimusaineiston erityisopetusta saavien oppilaiden tuen muodot voivat perustua hyvin erilaisiin lähtökohtiin ja tavoitteisiin, vaikkakin lakimuutoksella haluttiin taata tasa-
puolinen varhaisen puuttumisen malli kaikille oppilaille. Sen jalkautuminen koulun tasolle voi kestää, ja tämä tulee ottaa huomioon puhuttaessa tämän tutkimuksen erityisoppilaista. Lisäksi on huomioitava, että tämän tutkimuksen erityisoppilaiksi luokiteltiin kaikki ne, jotka raportoivat saavansa jonkin-
tasoista erityisopetusta. On mahdollista, että oppilas ei ole itse aivan varma, kuinka usein hän käy erityisopettajan luona tai luokitellaanko se erityisope-
tuksessa käymiseksi. Jokaisen koulun oma koulukulttuuri vaikuttaa erityis-
opetuksen toteuttamiseen ja siitä puhumiseen hyvin paljon. Tämän lisäksi on syytä huomioda, että osa-aikaista erityisopetuksesta saava tai erityisluokalla oleva oppilas voi kokea kouluun kiinnittymisen ja oman sosiaalisen kompe-
tenssinsa hyvin eri tavoin, vaikka tässä tutkimuksessa heitä tarkasteltiinkin yhtenä ryhmänä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on huomioitava aineis-
ton syöttäminen paperilomakkeelta SPSS 21 -ohjelmistoon. Virheellisten ar-
vojen syöttöriski on tiedostettava niin analyysejä tehdessä kuin tuloksia tul-
kittaessa. Tutkimuksen tekijä hoiti koko aineiston syöttöprosessin itse, joten mahdolliset virhearvot pyrittiin tarkistamaan mahdollisimman tarkasti en-
nen analyysien tekemistä. Lisäksi tutkimusaineiston kokoa kasvattamalla olisi mahdollistunut eri ryhmien monipuolisempi tarkastelu ja vertailu eri
analyysimenetelmien avulla. Tämän tutkimuksen analyysien rinnalle olisikin voinut lisätä pienemmille aineistoille sopivampia analyysimenetelmiä, jotta
analyysien sopivuus olisi varmistettu. Suuremmalla aineistokoolla olisi voitu
huomioda erityisopetuksen määrälliset erot eri ryhmiä tarkasteltaessa. Tämä
olis ollut hyvin mielenkiintoinen tapa tutkia, millaiset erityisopetusjärjeste-
lyt vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen ja sosiaaliseen kompetenssiin.

Tutkittaessa lapsen ja nuoren sosiaalista kompetenssia ja kouluun kiinnittymistä on hyvä huomioida lapsen oman näkemyksen ja toisten arvioiden eroavaisuudet. Vaikka oppilaiden omasta ajatusmaailmasta saadaan parhaiten tietoa kysymällä heiltä itseltään, toisi vertaisten, opettajien ja observoijien rinnakkainen tarkastelu varmasti lisätietoa niin kiinnittymisestä kuin sosiaalisesta kompetenssista. Lapsi tai nuori voi pitää itseään esimerkiksi hyvin sosiaalisesti taitavana saamalla tahtonsa läpi aggressiivisin keinoin, kun taas vaihtoehtoisesti tämän lapsen toverit tai opettaja voi arvioida hänet sosiaalisesti kömpelöksi (Rose-Krasnor & Denham 2009). Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain oppilaiden omaan arvioon omasta sosiaalisesta pätevyydestään, vaikka oppilaiden opettajilta kysyttiin heidän arvionsa kunkin oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Tutkimuksen aihe rajattiin kuitenkin koskemaan vain oppilaiden omaa arviota koskien heidän kouluun kiinnittymistään ja sosiaalista kompetenssia. Jatkossa olisi hyvin mielenkiintoista tutkia oppilaiden omien arvioidensa yhteneväisyyksiä ja eroja esimerkiksi opettajan arvioiden kanssa, koska tutkimusten mukaan sosiaalisen kompetenssin MASK-mittarilla kerätty tieto sekä oppilailta että opettajilta on keskenään ristiriitainen (Junttila ym. 2006).

7.3 Jatkotutkimustarpeet

Tulevaisuudessa tutkimuksellinen mielenkiinto kiinnittymisen kentällä tulisi kohdistaa vieläkin enemmän kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen yhteyteen koulupudokkuuden kanssa (Lewis ym. 2011) sekä alakouluikäisten, mahdollisesti jopa alkuopetuksen luokkien kouluun kiinnittymisen tutkimiseen (Carter ym. 2012). Lisäksi tässä tutkielmassa MASK-testin avulla ei arvioitu yksilön sosiokognitiivisia taitoja, sosiaalista motivaatioperustaa tai sosiaalista asemaa ryhmässä, vaan näiden tutkimiseksi tarvitaan toisenlaisia menetelmiä (Kaukiainen ym. 2005). Niin kouluun kiinnittymisen kuin sosiaa-

lisen kompetenssin tutkimista tulee jatkaa sekä alakouluikäisillä että vanhemmilla oppilailla. Kuvailevat tutkimustulokset ja eri ryhmien väliset eroavaisuudet tuovat tutkimuskentälle tärkeää tietoa mittarien sopivuudesta ja mahdollisesta kehittämisestä. Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen sekä kouluun kiinnittymisen tukemisen merkitys on tiedostettu ja ymmärretty niiden kauaskantoiset seuraukset. Suomalainen koulutus kaipaisi nyt tehokkaita työkaluja ja interventiopaketteja, joilla opettajat voisivat toteuttaa kouluun kiinnittymisen havainnointia ja tukemista sekä huomioida entistä paremmin sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyden koulun arjessa. Sosiaalista vuorovaikutusta alkuopetuksessa ja alakoulun luokilla voi harjoittaa muun muassa *Askeleittain*-ohjelman avulla, joka on hyvin käytännönläheinen tapa harjoitella sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja. Kouluun kiinnittymisen ymmärtäminen tulisi tuoda käytännönläheiselle tasolle, jotta siitä voitaisiin puhua jo opettajankoulutuksessa. Jotta saamme oppilaat pidettyä kouluurillansa, on meidän huomioitava heidän viihtyvyytensä, kiinnittymisensä sekä aidosti välittää heistä jokaisesta.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin yhdellä kertaa, ja jatkossa olisikin järkevää panostaa pitkittäistutkimukseen. Poikittaistutkimuksella ei saada tietoa oppilaiden kehityssuunnista ja mahdollisista muutoksista, jotka olisivat juuri niitä kiinnostavimpia asioita niin kouluun kiinnittymisen kuin sosiaalisen kompetenssin tutkimuskentillä. Pitkittäistutkimuksella voitaisiin seurata oppilaiden yleisen koulupolun rakentumista ja sen mahdollista katkeamista. Sekä kiinnittymisen että sosiaalisen kompetenssin tutkimuskenttä kaipaisi lisäksi interventioihin liittyvää tutkimusta Suomessa. Heikon kouluun kiinnittymisen tai sosiaalisen kompetenssin huomaamisen jälkeen olisi tiedettävä, miten tähän voidaan puuttua. Koe- ja kontrolliryhmiin perustuvan interventiotutkimuksen kautta saataisiin kaivattua käytännön tietoa niin kouluun kiinnittymisen kuin sosiaalisen kompetenssin tukemisen menetelmistä ja havainnoinnista.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. 2011. Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintszaamiseen. *Kasvatus* 42 (5), 480-492.
- Ahola, S. & Galli, L. 2010. Nuorten koulupudokkaiden ja heidän ohjaajiensa syrjäytymispuheen ulottuvuudet. Teoksessa Anu-Hanna Anttila, Kristiina Kuussaari & Tiina Puhakka (toim.). *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja* (s. 132-143). Nuorisotutkimusverkosto, Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, THL & Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.
- 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, 427-445.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.
- 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, 651-670.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. *Kummi 2 - Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Niilo Mäki Instituutti: Jyväskylä.
- Berndt, T. J. & McCandless, M. A. 2009. Methods for investigating children's relationships with friends. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 63-81). New York: The Guilford Press.
- Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L. & E. Huebner, S. 2010. A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 84-93.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J. & Thompson D. 2012. Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the student engagement instrument—elementary version. *School Psychology Quarterly*, 27 (2), 61-73.
- Covell, K., McNeil, J.K., & Howe, R.B. 2009. Reducing teacher burnout by increasing student engagement. *School Psychology International*, 30 (3), 282-290.

- Crick, N. R. & Dodge K. A. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Crick, N. R., Murray-Close, D., Marks, P. E. L. & Mohajeri-Nelson, N. 2009. Aggression and peer relationship in school-age children: Relational and physical aggression in group and dyadic contexts. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 287-302). New York: The Guilford Press.
- Csikzentmihalyi, M. 1990. *Flow - the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. 2011. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to successful development: Personality in the life course* (s. 46-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Finn, J. D. 2012. Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement* (s. 97-131). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of the Educational Research*, 74, s. 59-109.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita (15. uud. painos)*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. *Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Institute for Research and Reform in Education. 1998. *Research assessment package for schools (RAPS)*. Manual for elementary and middle school assessments. Luettu 18.11.2013 http://www.irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/RAPS_manual_entire_1998.pdf.
- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-23.

- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 33–55). Tampere University Press.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskelu ympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38 (5), 417–431.
- Kalalahti, M. 2010. Perhetaustan ja sukupuolen yhteys koulunkäyntiin. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. 2009. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Killen, M., Rutland, A. & Jampol, N. S. 2009. Social exclusion in childhood and adolescence. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 249–266). New York: The Guilford Press.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston terveystieteen laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 887.
- Konu, A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 13–32). Tampere University Press.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO Koululaistutkimus. Koulutuksen seurantaraportit: 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen &

- M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S. & Valois, R. F. Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (3), 249–262.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia* (s. 39–56). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 583–602.
- McNemar, Q. 1969. *Psychological statistics* (fourth edition). John Wiley and Sons, Inc. New York - London - Sydney - Toronto.
- Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- MOT Englanti 8.5 Kielikone Oy & Gummerus Kustannus Oy. <http://mot.kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> (viitattu 17.11.2013).
- Nolvi, S. 2011. OKI - Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- OECD kansainvälinen raportti. 2013. PISA 2012 results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Programme for international student assessment (PISA), OECD:n julkaisu. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> (viitattu 17.1.2014).
- Ojanen, T. Grönroos, M. & Salmivalli C. 2005. An interpersonal circumplex model of children's social goals: links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41 (5), 699–710.
- Ojanen, T., Aunola, K. & Salmivalli, C. 2007. Situation-specificity of children's social goals: Changing goals according to changing situations? *International Journal of Behavioral Development*, 31 (3), 232–241.
- Opettajien ammattijärjestö. 2013. *Toteutuuko kolmiportainen tuki? Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatusta ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen*. Raportti luettu 17.1.2014 pdf-tiedostona.

- OPM. 2009. Nuorta ei jätetä – Puhalletaan yhteen hiileen. Moniammatillista viranomaistyötä ja sen lakisäätämistä selvittävän poikkihallinnollisen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:5. Viitattu 17.11.2013. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/1iitteet/tr5.pdf?lang=fi>>.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. 2007. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 83-98.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Opetushallitus. ISBN 978-952-13-4776-4 (viitattu 17.1.2014).
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 17.1.2014)
- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan* (s. 122–138). Helsinki: WSOY.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M. (toim.) *Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement Variables. *Remedial and Special Education*, 27 (5), 276–292.
- Rose, A. J. & Smith, R. 2009. Sex differences in peer relationships. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 379–393). New York: The Guilford Press.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer Interactions, relationships, and groups* (s. 162–179). New York: The Guilford Press.
- Ross, H. & Howe, N. 2009. Family influences on children's peer relationships. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.)

- Handbook of peer interactions, relationships, and groups (s. 508–527). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C. & Kennedy A. E. 2009. Avoiding and withdrawing from the peer group. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups (s. 303–321). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski W. M. & Laursen, B. 2009. Preface. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guilford Press.
- Rumberger, R. W. 2011. Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it (s. 126–169). Cambridge: Harvard University Press.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies* 3, 71–92.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. 2009. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth Society*, 41 (3), 3–25.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. 2008. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765–781.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 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 and Psychological Measurement* 69, 493–524.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. 2012. Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Helsinki: Tilastokeskus. (Viitattu 16.6.2013). http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html
- Virtanen, T. E., Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M & Kuorelahti, M. 2013. The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-21.
- Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984–2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten terveys ja terveystyötön muutos. WHO-Koululaistutkimus 20

vuotta (s. 9–54). Jyväskylän yliopisto. Terveyden edistämisen tutkimuskeskus.

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. 2011. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance across gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465–480.

Wentzel, K. R. 2009. Peers and academic functioning at school. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 531–547). New York: The Guilford Press.

Wentzel, K. R. 2012. Socio-cultural contexts, social competence, and engagement at school. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement* (s. 479–488). New York: Springer.

LIITE 1: Kyselylomake



Hyvä 5. tai 6. luokan oppilas

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tässä kyselyssä tiedustellaan Sinun mielipiteitäsi koulunkäynnistäsi, itsestäsi, kavereistasi ja opettajastasi. Kysymyksiin tai esitettyihin väitteisiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan tärkeintä on että vastaat oman mielipiteesi mukaisesti miltä Sinusta juuri nyt tuntuu.

Vastaa kysymyksiin ympyröimällä se vaihtoehto, joka vastaa sinun mielipidettäsi. Jos et osaa vastata johonkin kohtaan, tai sinulle ei vain ole mielipidettä siitä asiasta, niin jätä se kohta tyhjäksi. Älä kurki, mitä kaverisi vastaa, eikä sinunkaan ole tarpeellista kertoa muille omia vastauksiasi.

Tämä kysely on luottamuksellinen. Opettajasi ei katsele vastauksiasi. Ne tulevat vain tutkijoiden tietoon.

Taustatiedot: kerro ensin itsestäsi muutamia taustatietoja

1. Nimeni _____ 2. Olen ___ tyttö ___ poika
3. Kouluni nimi _____ 4. Luokka _____ 5. Ikä _____ vuotta

6. Käytkö erityisopetuksessa?

1. En käy
2. Käyn erityisopettajan luona alle 5 tuntia viikossa
3. Käyn erityisopettajan luona 5 – 15 tuntia viikossa
4. Käyn erityisopettajan luona yli 15 tuntia viikossa
5. Olen erityisluokassa
6. En tiedä

7. Olen saanut tukiopetusta tänä lukuvuonna

1. En ole saanut tukiopetusta
2. 1 – 3 kertaa
3. 4 – 10 kertaa
4. Useammin

8. Koulumenestykseni on mielestäni... ___ heikkoa ___ hyvää ___ kiitettävää

9. Viimeisimmän todistuksen numero, jos sinulla on jo ollut numeroarvostelu. Ellei, niin jätä tyhjäksi.

1. Äidinkieli _____
2. Matematiikka _____
3. Englanti tai muu vieras kieli _____

Millaisena koet koulunkäyntisi?

Ajattele vastatessasi kulunutta syys- ja kevätlukukautta.

Seuraavat väittämät kuvaavat **sinun tuntemuksiasi**. Ympyröi jokaisen väittämän kohdalta **yksi vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten Sinua**. Ei siis ole oikeita tai vääriä vastauksia. Vastaa **KAIKKIIN KYSYMYKSIIN**. Jos et ymmärrä jotain kohtaa, pyydä opettajaltasi apua.

Olen väitteestä...	Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvasti eri mieltä
1. Perheeni/huoltajani tukee minua tarvittaessa koulunkäynnissä.	1	2	3	4
2. Kun saan koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein.	1	2	3	4
3. Opettajani tukevat minua tarvittaessa.	1	2	3	4
4. Toiset oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen.	1	2	3	4
5. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.	1	2	3	4
6. Muut oppilaat koulussani välittävät minusta.	1	2	3	4
7. Muut oppilaat koulussani tukevat minua tarvittaessa.	1	2	3	4
8. Opintoni tuottavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen.	1	2	3	4
9. Suurimman osan elämäni tärkeistä asioista opin koulussa.	1	2	3	4
10. Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.	1	2	3	4
11. On tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen.	1	2	3	4
12. Kun koulussa tapahtuu jotakin hyvää, perheeni/huoltajani haluaa tietää siitä.	1	2	3	4
13. Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain oppilaana.	1	2	3	4
14. Toiset oppilaat arvostavat minun sanomisiani.	1	2	3	4
15. Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärrätkö mitä olen tekemässä.	1	2	3	4
16. Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.	1	2	3	4
17. Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.	1	2	3	4
18. Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.	1	2	3	4
19. Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua.	1	2	3	4
20. Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat oppilaita reilusti.	1	2	3	4
21. Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.	1	2	3	4
22. Pidän muiden oppilaiden kanssa juttelemisestä.	1	2	3	4
Olen väitteestä...	Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvasti eri mieltä
23. Minulla on joitakin kavereita koulussa.	1	2	3	4

24.	Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta.	1	2	3	4
25.	Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.	1	2	3	4
26.	Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.	1	2	3	4
27.	Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.	1	2	3	4
28.	Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.	1	2	3	4
29.	Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen.	1	2	3	4
30.	Kouluni opettajat välittävät oppilaista.	1	2	3	4
31.	Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.	1	2	3	4
32.	Tunneilla oppimani asiat ovat tärkeitä minulle tulevaisuudessa.	1	2	3	4
33.	Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.	1	2	3	4

Seuraavassa sinulle esitetään sinua ja toimintaasi koskevia väitteitä. Ympyröi mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto. Vastaa kaikkiin kohtiin.

Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun?		En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
1.	Tarjoan apuani muille oppilaille.	1	2	3	4
2.	Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.	1	2	3	4
3.	Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.	1	2	3	4
4.	Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.	1	2	3	4
5.	Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.	1	2	3	4
6.	Osaan olla hyvä kaveri.	1	2	3	4
7.	Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.	1	2	3	4
8.	Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.	1	2	3	4
9.	Minulla on lyhyt pinna.	1	2	3	4
10.	Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.	1	2	3	4
11.	Ärsyynyn helposti.	1	2	3	4
12.	Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.	1	2	3	4
13.	Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.	1	2	3	4
14.	Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.	1	2	3	4
15.	Toimin ajattelematta.	1	2	3	4

Seuraavat väittämät kuvaavat **osaamista ja vahvuuksia**. Jotkut niistä kuvaavat sinua erittäin hyvin, toiset eivät juuri ollenkaan. Ympyröi jokaisen väittämän kohdalta **yksi** vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten Sinua viimeisen kolmen kuukauden aikana. Oikeita tai väärä vastauksia ei siis ole.

Vastaa **KAIKKIIN KYSYMYKSIIN**. Jos et ymmärrä jotain kohtaa, pyydä opettajaltasi apua.

Miten seuraavat väittämät sopivat minuun?	Erittäin hyvin	Aika hyvin	Ei kovin hyvin	Ei lainkaan
1. Perheeni saa minut tuntemaan itseni hyväksytyksi.	1	2	3	4
2. Luotan paljon ainakin yhteen ihmiseen.	1	2	3	4
3. Minulle sopii, että ihmiset halaavat minua.	1	2	3	4
4. Osallistun kodin ulkopuolisiin harrastuksiin.	1	2	3	4
5. Luotan itseeni.	1	2	3	4
6. Kerron muille, kun tunnen itseni loukatuksi.	1	2	3	4
7. Tulen hyvin toimeen perheeni kanssa.	1	2	3	4
8. Minulla on huumorintajua.	1	2	3	4
9. Pyydän apua tarvittaessa.	1	2	3	4
10. Osaan ilmaista suuttumustani sopivalla tavalla.	1	2	3	4
11. Puhun vanhempieni kanssa siitä, miten käyttäydyn kotona.	1	2	3	4
12. Jos loukkaan tai järkytän toisia, pyydän heiltä anteeksi.	1	2	3	4
13. Välitän toisten ihmisten tunteista.	1	2	3	4
14. Teen tehtävät loppuun, kun pyydetään.	1	2	3	4
15. Tulen hyvin toimeen vanhempieni kanssa.	1	2	3	4
16. En hermostu, kun tunteitani loukataan.	1	2	3	4
17. Ajattelen etukäteen, mitä voi tapahtua, ennen kuin päätän toimia.	1	2	3	4
18. Hyväksyn arvostelun.	1	2	3	4
19. Osallistun seurakunnan järjestämään toimintaan.	1	2	3	4
20. Pidän huolta siisteydestäni.	1	2	3	4
21. Pyydän kaverilta apua tarvittaessa.	1	2	3	4
22. Minulla on harrastus, josta pidän.	1	2	3	4
23. Kun minulla on jokin ongelma, puhun siitä muiden kanssa.	1	2	3	4
24. Tunnen läheisyyttä muita kohtaan.	1	2	3	4
25. Tiedän, milloin olen onnellinen tai surullinen.	1	2	3	4

26. Tiedän, missä olen hyvä.	1	2	3	4
27. Kannan vastuun teoistani.	1	2	3	4
Miten seuraavat väittämät sopivat minuun?	Erittäin hyvin	Aika hyvin	Ei kovin hyvin	Ei lainkaan
28. Tulen toimeen sisarusteni kanssa.	1	2	3	4
29. Jos häviän pelissä, hyväksyn sen.	1	2	3	4
30. Teen kotiläksyt kokonaan.	1	2	3	4
31. Muut ikätoverini pitävät minusta.	1	2	3	4
32. Olen hyvä kuuntelija.	1	2	3	4
33. Kerron ihmisille, jos pidän heistä.	1	2	3	4
34. Myönnän virheeni, kun teen sellaisen.	1	2	3	4
35. Teen asioita yhdessä perheeni kanssa.	1	2	3	4
36. Pystyn hyväksymään kieltävän vastauksen.	1	2	3	4
37. Hymyilen paljon.	1	2	3	4
38. Olen tarkkaavainen luokassa.	1	2	3	4
39. Olen hyvä matematiikassa.	1	2	3	4
40. Olen hyvä lukemaan.	1	2	3	4
41. Pidän monista tekemistäni asioista.	1	2	3	4
42. Kunnioitan toisten oikeuksia.	1	2	3	4
43. On asioita, jotka jaan toisten kanssa.	1	2	3	4
44. Noudatan kodin sääntöjä.	1	2	3	4
45. Pyydän anteeksi, jos toimin väärin.	1	2	3	4
46. Luen kokeisiin.	1	2	3	4
47. Kerron muille, kun minulle tapahtuu jotain mukavaa.	1	2	3	4
48. Olen mukava toisille.	1	2	3	4
49. Käytän sopivaa kieltä.	1	2	3	4
50. Käyn koulussa säännöllisesti.	1	2	3	4
51. Kuuntelen tunnilla ja teen muistiinpanoja, jotta muistan asiat myöhemmin.	1	2	3	4

Kiitos vastauksistasi!

Jos sinulle jäi aikaa, voit piirtää paperin kääntöpuolelle tai kirjoittaa tutkijoille terveisiä, mitä ajatuksia tämä kysely sinussa herätti.



LIITE 2: Kirje rehtoreille

Terve reksi!

2012

Hienoa että jaksoitte ottaa vielä tällaisen homman koulunne ”riesaksi”! Sillä on tutkimuksen kannalta erittäin suuriarvoinen merkitys. Toivottavasti opettajanne jaksavat tehdä vielä oman osansa. Tunnen kyllä suurta sympatiaa kaikkia opettajia JA REHTOREITA kohtaa tässä vaiheessa lukuvuotta.

Tässä on nyt se tutkimusmateriaalipaketti. Mukana on palautuspussi, jossa voitte palauttaa aineiston takaisin, kunhan se on kierroksen ensin tehnyt koulullanne. Olisi hyvä, jos voisitte antaa opettajalle vaikka kirjekuoren, mihin hän sijoittaisi luokkaansa koskevan aineiston.

Opettajaa varten on ohjeet, ehkä ne on riittävän selvät.

Siis kaiken kaikkiaan mitä dataa sitten meille palautuisi:

- oppilaskysely
- vanhempien lupalaput
- opettajan täyttämä sosiaalisen kompetenssin arvio luokkansa jokaisesta oppilaasta (lomake)
- luokan nimilista, johon on merkattuna AI, MA ja EN arvosanat (jos on), poissaolot sekä merkintä, jos oppilas käy erityisopetuksessa (tai on erityisluokassa tai pienryhmässä)

Hanke toteutetaan yhteistyössä Oulun yliopiston kanssa, ja tutkimuksessa on mukana kouluja myös Oulusta.

Terveisin Matti Kuorelahti
(040 744 2797)

LIITE 3: Kirje huoltajille

TUTKIMUS OPPILAIKEN KOULUKOKEMUKSISTA

Arvoisa huoltaja!

Lapsenne koulu osallistuu tutkimukseen, joka koskee oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymistä, itsetuntemusta sekä sosiaalisia taitoja. Tutkimuksessa selvitetään oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin, minäkuvaa eli käsitystä itsestään sekä millaisia oppilaiden kaverisuhteet ja sosiaaliset taidot ovat.

Tutkimukseen osallistuvat 5. ja 6. luokkien oppilaat. Tutkimus suoritetaan siten, että lapsenne täyttää koulussa yhden oppitunnin kuluessa kyselylomakkeen. Lomakkeeseen kirjoitetaan myös oma nimi, jotta voimme yhdistää eräitä lapsen koulunkäyntiin liittyviä taustatietoja (koulumenestys, poissaolot, mahdollinen erityisopetukseen osallistuminen) hänen vastauksiinsa. Kysely uusitaan lapsen yläkouluvaiheessa, jolloin voimme seurata koulukokemusten muutoksia. Tietosuojalain mukaan tarvitsemme Teidän lupanne lapsenne osallistumiseksi.

Lasten henkilöllisyys pysyy tutkimuksen kaikissa vaiheissa salassa, ja tiedot tulevat vain tutkijoiden käyttöön. Yksittäistä oppilasta koskevaa tietoa ei luovuteta ulkopuolisten käyttöön, eivätkä koulut, saattikka yksittäiset oppilaat ole tunnistettavissa tutkimuksen raportoinneissa. Luokanopettajakaan ei pääse tutustumaan lapsenne vastauksiin, sillä lomakkeet suljetaan vastaamisen jälkeen palautuskuoreen eikä niitä tarkastella koulussa.

Toivomme, että sallitte lapsenne osallistumisen. **Koulunne rehtori suosittaa lämpimästi kaikkien 5. ja 6. luokan oppilaiden osallistumista tähän hankkeeseen.**

Pyydämme Teitä ystävällisesti täyttämään tämän lomakkeen alaosan ja palauttamaan sen lapsen mukana kouluun.

Yhteistyöstänne kiittäen

Matti Kuorelahti, dosentti, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Matti.kuorelahti@jyu.fi

040-744 2797

Merkitse rasti haluamaasi kohtaan:

Annan lapselleni luvan vastata nimellään tutkimuksiin.

En anna lapselleni lupaa osallistua e. m. tutkimukseen.

Oppilaan nimi: _____

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus: _____



LIITE 4: Ohjeet opettajille

TUTKIMUS OPPILAIKEN KOULUUN KIINNITTÄMISESTÄ

Hyvä opettaja

Kiitos, että olemme saaneet teidät mukaan tutkimukseemme. Tutkimus on osa laajempaa kouluun kiinnittämisen tutkimuksen hanketta, joka toteutetaan yhdessä Oulun yliopiston kanssa.

Mahdollista jatko- ja seurantatutkimusta varten oppilas vastaa kyselyyn omalla nimellään. Näin ollen lupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen tarvitaan myös oppilaan vanhemmilta.

Myös teitä opettajana pyydetään vastaamaan oppilaan sosiaalista kompetenssia mittaavaan kyselyyn (MASK) ja antamaan muita oppilaskohtaisia tietoja tutkimustarkoitukseen.

Tämä kirje sisältää toimintaohjeet kyselyn toteuttamiseen vaiheittain. Lisäksi teille on toimitettu kaikki tutkimukseen liittyvä muu materiaali.

Ohjeistus kyselyn toteuttaminen vaiheittain

1. LUPAHAKEMUSTEN TOIMITTAMINEN OPPILAIKEN VANHEMILLE

Materiaalista löytyvät vanhempien lupahakemukset. Pyydämme teitä antamaan vanhempien lupahakemuksen oppilaalle kotiin vietäväksi. Tutkimukseen voivat osallistua vain ne oppilaat, jotka toimittavat allekirjoitetun lupalapun opettajalle. On tärkeää, että vanhemman allekirjoittama lupa palautetaan yliopistolle.

2. OPETTAJAN TIEDOT

- a) Opettaja arvioi oppilaidensa sosiaalisia taitoja **Oppilaan sosiaalinen kompetenssi**- kyselylomakkeella, joka löytyy koululle lähetetystä materiaalista. Kyselylomakkeen täyttämiseen 25–30 oppilaan osalta menee parisen kymmentä minuuttia. Opettaja voi esimerkiksi suorittaa omaa osuuttaan tutkimuksesta suorittaa samalla, kun oppilaat täyttävät kyselylomakkeitaan.
- b) Lisäksi tarvitsemme seuraavat oppilaskohtaiset tiedot, jotka voit vapaamuotoisesti merkitä luokan nimilistaan:
 1. oppilaskohtaiset arvosanat MA, AI ja A-kieli (yleensä englanti) - jos numeroarvostelu on
 2. oppilaan poissaolojen määrä kuluvalta lukuvuodelta
 3. tiedon oppilaan mahdollisesta erityisopetukseen osallistumisesta (laaja-alainen/osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä tai erityisluokka) tyyliin ”ero 2 h vko” tarkoittaa että käy erityisopetuksessa 2 h vkossa.

Näiden tietojen toivomme olevan nopeasti ja kätevästi saatavilla esim. Wilmasta. Pyydämme liittämään nämä tiedot luokkakohtaiseen palautuskuoreen, jossa kyselylomakkeet palautetaan rehtorille (tai hänen määräämälleen tutkimuksen yhteyshenkilölle). Voitte esimerkiksi tulostaa oppilasluettelon, johon on lisätty yllämainitut tiedot 1,2 ja 3. Tarvittaessa voitte kirjoittaa osan tiedoista myös käsin.

3. OPPILAIDEN VASTAAMINEN KYSELYYN

Valittuanne oppilaiden kyselyyn vastaamisen sopivan ajankohdan, pyydän teitä varmistamaan, että kyselyyn vastaava oppilas on toimittanut vanhemmilta saadun lupakirjeen allekirjoituksineen.

Sitten kyselyyn vastaaminen voidaan aloittaa. Alla on esimerkki instruktiosta, jonka voi lukea sellaisenaan. Jos haluat muokata ohjeita, niin se on ok. Pääasia on, että oppilaat ymmärtävät. Tarvittaessa voit auttaa lasta.

Opettaja lukee

Hyvä 5—6 luokkalainen. Täyttämällä lomakkeen osallistut tässä kaupungissa toteutettavaan tutkimukseen, jossa selvitetään, miten tämän kaupungin oppilaat ovat sitoutuneet koulunkäyntiin ja millainen käsitys oppilaalla on itsestään ja kavereistaan.

Pyydämme teitä täyttämään tutkimuslomakkeen annettujen ohjeiden mukaisesti. Tutkimuksen aikana voit kysyä opettajalta apua, jos jokin kysymyksistä on mielestäsi epäselvä.

Tässä kyselyssä tiedustellaan Sinun omia mielipiteitäsi sekä itsestäsi, kavereistasi että opettajistasi. Tässä kyselyssä ei ole oikeita tai väärä vastauksia, vaan tärkeintä on että vastaat oman mielipiteesi mukaisesti miltä Sinusta juuri nyt tuntuu.

Opettajan ohjeistus oppilaat taustatietoihin vastaamiseen:

Nyt voimme aloittaa kyselylomakkeeseen vastaamisen.

Aluksi kirjoita oma nimesi.

Laita rastita viivalle oletko tyttö vai poika.

Kirjoita oman koulusi nimi.

Kirjoita luokkatunnuksesi. esim. 5A

Seuraavaksi kysytään: Käytkö erityisopetuksessa? Ympyröi vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten erityisopetukseen osallistumistasi. Lue vastausvaihtoehdot huolellisesti läpi. Jos et ole käynyt erityisopetuksessa ympyröi vaihtoehto I.

Sitten kysytään: Oletko saanut tukiovetusta? Ympyröi vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten tukiovetukseen osallistumistasi. Lue vastausvaihtoehdot huolellisesti läpi. Jos et ole saanut tukiovetusta ympyröi vaihtoehto I.

Seuraavaksi ympyröi jokin kolmesta vaihtoehdosta sen mukaan, miten sinä itse arvioit omaa koulumenestystäsi. Ympyröi vain yksi vaihtoehto.

Lopuksi muistele sinulle viimeksi annettua koulutodistusta. Minkä arvosanan sait matematiikasta, äidinkielenstä ja ensimmäisestä vieraasta kielestä. Ensimmäinen vieras kieli on yleensä englanti. Jos et muista arvosanaa, arvioi mikä se olisi voinut olla tai kysy arvosana opettajaltasi. Jos arvosanaa ei ole annettu, jätä kohta tyhjäksi.

Opettaja ohjeistaa varsinaista tutkimusosiota varten:

Kyselylomaketta täyttäessäsi:

Lue kysymykset ja väittämät huolellisesti läpi. Valitse se vaihtoehto, joka kuvaa omaa mielipidettäsi parhaiten. Valitse aina vain yksi vaihtoehto.

Jos et osaa vastata johonkin kohtaan, tai sinulle ei vain ole mielipidettä siitä asiasta, niin jätä se kohta tyhjäksi.

Älä kurki, mitä kaverisi vastaa, eikä sinunkaan ole tarpeellista kertoa muille omia vastauksiasi. Opettajasi ei näe vastauksiasi. Vastauksesi tulevat vain tutkijoiden tietoon.

Jos jokin asia kyselyyn liittyen tuottaa hankaluuksia, voit aina pyytää opettajalta apua.

Nyt voit aloittaa varsinaisen kyselylomakkeen täyttämisen.

4. VALMIIT KYSELYT

Kiitos, että olette suorittaneet kyselyn luokassanne.

Pyydämme teitä tarkistamaan, että oppilaat ovat laittaneet nimensä kyselylomakkeeseen.

Kaikki valmiit kyselylomakkeet ja muu materiaali laitetaan mukana tulleeseen kirjekuoreen. Pyydämme teitä tarkistamaan, että kirjekuori sisältää:

1. Oppilaiden kyselyt
2. Oppilaiden vanhempien allekirjoittamat lupalaput
3. Oppilaan sosiaalista kompetenssia koskeva lomake
4. Luokan oppilaiden nimilista Kirjaamanne oppilaskohtaiset arvosanat MA, AI ja AI- kieli, poissaolot ja osallistumisen erityisopetukseen
- 5.

Kun kirjekuori sisältää kaikki tarvittavan materiaalin, pyydämme palauttamaan suljetun kirjekuoren rehtorille. Olisi hyvä, jos kysely voitaisiin suorittaa jo 7.5. alkavalla viikolla. Jos se menee seuraavalle viikolle, niin se ei haittaa. Lomakkeet palautetaan keskitetysti rehtorin toimesta tutkijoille.

Mikäli Teillä heräsi kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voitte ottaa yhteyttä professori Matti Kuorelahteen (matti.kuorelahti@oulu.fi tai matti.kuorelahti@jyu.fi tel: 040 744 2797)

Väittämät	Faktorit	
	Emotionaalinen kiinnittyminen	Kognitiivinen kiinnittyminen
30. Kouluni opettajat välittävät oppilaista.	,749	-,058
26. Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.	,642	,037
6. Muut oppilaat koulussani välittävät minusta.	,585	-,081
5. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.	,580	-,010
20. Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat oppilaita reilusti.	,572	,048
4. Toiset oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen.	,556	-,228
27. Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.	,554	,178
21. Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.	,553	,026
3. Opettajani tukevat minua tarvittaessa.	,523	-,055
7. Muut oppilaat koulussani tukevat minua tarvittaessa.	,514	-,085
16. Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.	,510	,104
14. Toiset oppilaat arvostavat minun sanomisiani.	,476	-,046
1. Perheeni/huoltajani tukee minua tarvittaessa koulunkäynnissä.	,462	,015
10. Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.	,454	,122
19. Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua.	,434	,089
22. Pidän muiden oppilaiden kanssa juttelemisestä.	,412	-,081
15. Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärränkö mitä olen tekemässä.	,321	,209
13. Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain oppilaana.	,312	,133
28. Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.	,310	,208
12. Kun koulussa tapahtuu jotakin hyvää, perheeni/huoltajani haluaa tietää siitä.	,291	,185
23. Minulla on joitakin kavereita koulussa.	,257	,013
18. Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.	-,074	,721
29. Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen.	-,113	,713
32. Tunneilla oppimani asiat ovat tärkeitä minulle tulevaisuudessa.	-,099	,663
8. Opintoni tuottavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen.	-,088	,645
31. Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.	,124	,599
11. On tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen.	-,103	,553
17. Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.	-,069	,538
33. Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.	,115	,441
24. Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta.	,067	,409
25. Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.	,167	,398
9. Suurimman osan elämäni tärkeistä asioista opin koulussa.	,117	,375
2. Kun saan koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein.	,186	,212

Huom. Muodostetut faktorit perustuvat tutkimuksen taustateoriaan.

LIITE 6: MASK - muuttujien lataukset

Väittämät	Faktorit			
	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
1. Tarjoan apuani muille oppilaille.	,580	,064	-,056	-,196
2. Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.	,669	,236	-,062	-,097
3. Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.	,692	,141	-,116	-,060
4. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.	,356	,345	-,012	-,130
5. Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.	,640	,333	-,135	-,150
6. Osaan olla hyvä kaveri.	,268	,514	-,109	-,287
7. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.	,270	,543	-,174	-,310
8. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.	,181	,618	-,151	-,172
9. Minulla on lyhyt pinna.	,052	-,176	,753	,125
10. Saan raivokohtauksia ja kiu-kunpuuskia.	-,248	-,072	,575	,209
11. Ärsyynnyn helposti.	-,118	-,083	,764	,214
12. Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.	-,118	-,261	,161	,656
13. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.	-,193	-,116	,277	,562
14. Häiritseen ja ärsytän muita oppilaita.	-,071	-,167	,095	,729
15. Toimin ajattelematta.	-,193	-,190	,205	,465

Huom. Muodostetut faktorit perustuvat tutkimuksen taustateoriaan.