

Teemu Veijola

**YLÄKOULULAISTEN KOULUUN KIINNITTYMINEN
JA SOSIAALINEN KOMPETENSSI**

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Veijola, Teemu. YLÄKOULULAISTEN KOULUUN KIINNITTYMINEN JA SOSIAALINEN KOMPETENSSI.

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014, 53 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin. Tarkastelu suoritettiin sukupuolen, luokka-asteen ja erityisopetusstatuksen välillä. Lisäksi selvitettiin sosiaalisen kompetenssin yhteyttä koulumenestykseen. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoa yläkoululaisten kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin osalta. Tavoitteena oli myös lisätä tietoa kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin mahdollisesta yhteydestä ja tarjota tältä alueelta jatkotutkimusaiheita.

Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuoden 2012-2013 aikana kahden yläkoulun oppilailta paperilomakkeilla ja Internet-pohjaisena Korppikyselynä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 787 yläkouluikäistä oppilasta. Tyttöjä aineistossa oli 401 ja poikia 369. Osa-aikaista erityisopetusta sekä tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita oli aineistossa 120. Aineiston analysointi suoritettiin SPSS 20 -ohjelmistolla.

Yläkoululaisten kouluun kiinnittyminen oli keskitasoista. Erityisopetusta saaneiden oppilaiden kouluun kiinnittyminen oli tutkimuksen mukaan korkeampaa kuin yleisopetuksen oppilaiden. Yläkoululaisten oman arvion mukaan myös heidän sosiaalinen kompetenssinsa oli keskitasoista.

Kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin välillä oli melko voimakas positiivinen yhteys. Tämä yhteys oli melko voimakas kaikkien kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien ja kaikkien tarkasteltujen ryhmien osalta. Sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välillä oli puolestaan heikko negatiivinen yhteys. Toisin sanoen, mitä vahvempi oppilaan sosiaalinen kompetenssi oli, sitä heikompi oli hänen koulumenestyksensä. Erityisopetusstatuksen oppilaat eivät eronneet muista oppilaista tilastollisesti merkitsevästi millään osa-alueella.

Jatkossa koulukiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin yhteyden tutkimuksen tulisi keskittyä suurempien aineistojen avulla ilmiön yleistettävyyteen sekä itsearvioinnin sijaan mahdollisimman monitahoiseen ilmiöiden tutkimiseen.

Avainsanat: kouluun kiinnittyminen, sosiaalinen kompetenssi, koulumenestys

Sisällys

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	4
2 KOULUUN KIINNITTYMINEN	7
2.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet	10
2.2 Behavioraalinen kiinnittyminen	12
2.3 Emotionaalinen kiinnittyminen	13
2.4 Kognitiivinen kiinnittyminen	15
3 SOSIAALINEN KOMPETENSSI	16
3.1 Sosiaaliset taidot.....	17
3.2 Sosiokognitiiviset taidot	19
3.3 Sosiaalinen motivaatio, emootiot ja konteksti	21
3.4 Aikaisempia tutkimuksia	23
4 TUTKIMUSONGELMAT	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
5.1 Tutkittavat	26
5.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit	27
5.2.1 Kouluun kiinnittymisen mittaaminen	27
5.2.2 Sosiaalisen kompetenssin mittaaminen	28
5.3 Tutkimuksen kulku, toteutus ja eettiset kysymykset	30
5.4 Mittauksen luotettavuus	30
5.4.1 OKI ja RAPS	31
5.4.2 MASK.....	32
6 TULOKSET	33
6.1 Sosiaalinen kompetenssi ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet	33
6.2 Koulumenestys ja sosiaalinen kompetenssi.....	37
7 POHDINTA	41
7.1 Tulosten tarkastelua	41
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	45
7.3 Jatkotutkimusaiheita.....	46
LÄHTEET	49
LIITE: Alkuperäinen kysely	54

1 JOHDANTO

Suomalaisten oppilaiden koulumenestyksen on todettu olevan maailman kärkitasoa (OECD 2010). Vaikka suomalaisten oppilaiden osaaminen onkin hyvää, kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen on samalla todettu olevan selvästi alhaisempi kuin muissa Pohjoismaissa (Linnakylä & Malin 2008). Tämä kouluviihtyvyyden heikko tila on herättänyt yhteiskunnassa voimakasta keskustelua ja huolta. Heikon kouluviihtyvyyden lisäksi myös syrjäytyminen ja nuorten pahoinvointi on noussut yhteiskunnassamme jatkuvaan keskusteluun. Lisäksi osaamisen taso ei ole enää samalla tasolla kuin aikaisemmin. Viimeisimmässä PISA-mittauksessa suomalaisten nuorten osaamisen taso putosi huomattavasti (OECD 2013). Kouluviihtyvyys, syrjäytyminen ja heikkenevä osaaminen ovat yhteiskunnassamme voimakkaasti puhuttavia asioita.

Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen perusta on koulupudokkuuden (school dropout) tutkimisessa (Appleton ym. 2006). Heikolla kouluun kiinnittymisellä on myös todettu olevan yhteys koulupudokkuuteen (Kaplan ym. 1997). Nuorten pahoinvoinnin, koulupudokkuuden ja heikon kouluviihtyvyyden valossa on selvää, että kouluun kiinnittymisen tutkimuksella on tärkeä rooli yhteiskunnallisen keskustelun tukemisessa. Kouluun kiinnittyminen onkin jatkuvasti kasvava tutkimusala. Kiinnostusta kiinnittymiseen on lisännyt myös viimeisin tutkimustieto, joka osoittaa koulumenestyksen ja kouluun kiinnittymisen olevan yhteydessä toisiinsa (Reyes ym. 2012; Dotterer & Lowe 2011; Moreira 2009).

Tämän pro gradu -työn tarkoituksena on lisätä tietoa yläkoululaisten kouluun kiinnittymisestä ja sosiaalisesta kompetenssista. Tarkoituksena on myös tarkastella, ovatko kouluun kiinnittyminen ja sosiaalinen kompetenssi yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen kompetenssin yhteyttä koulumenestykseen. Jo aikaisemmin samasta aineistosta on tutkittu kouluun kiinnittymisen yhteyttä koulumenestykseen (Kainlauri & Kosonen 2013). Tässä tutkimuksessa keskitytään näin ollen

sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen väliseen mahdolliseen yhteyteen.

Kouluun kiinnittyminen on usein jaoteltu ulottuvuuksiin. Näitä ulottuvuuksia on tutkimuksista ja määritelmistä riippuen kahdesta neljään. Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittyminen nähdään kolmen ulottuvuuden kautta. Nämä ulottuvuudet ovat behavioraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen. Ulottuvuuksien kautta kouluun kiinnittymisen sisältö ja ymmärtäminen tarkentuvat. Behavioraaliseen kiinnittymiseen katsotaan kuuluvan koulussa nähtävä ja toteutuva toiminta, kuten oppitunneille osallistuminen ja tehtävien tekeminen. Emotionaalinen ulottuvuus puolestaan kuvaa oppilaan tunteita koulunkäyntiä, vertaisia ja opettajia kohtaan. Emotionaalisesti kiinnittynyt oppilas tuntee myös kuuluvansa osaksi kouluympäristöä. Kognitiivinen ulottuvuus puolestaan käsittää oppilaan tavoitteet, odotukset ja merkitykset koulunkäyntiä kohtaan. Esimerkiksi se, pitääkö oppilas koulunkäyntiä merkityksellisenä itselleen, on osa kognitiivista ulottuvuutta.

Myös sosiaalista kompetenssia on jaettu ulottuvuuksiin. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on aineistonkeruussa käytetyn MASK-mittarin (monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) taustalla oleva sosiaalisen kompetenssin jaottelu (Kaukiainen ym. 2005; Salmivalli 2005). Nämä ulottuvuudet ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätely, sosiaalinen motivaatio sekä konteksti. On huomattava, ettei sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksia tule nähdä toisistaan irrallisina vaan osittain päällekkäisinä (Poikkeus 1995).

Aikaisempi sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen tutkimus on lähinnä erillistä molempien käsitteiden ilmenemisen laajuuden ja muodon tutkimusta. Niiden välistä yhteyttä ei juurikaan ole tutkittu. Tämän pro gradu -työn tarkoituksena on lisätä tietoa tältä alueelta ja tarjota suuntaa jatkotutkimushankkeille. Melko laaja tutkimusaineisto tarjoaa mahdollisuuden eri ryhmien (sukupuoli, luokka-aste, erityisopetusstatus) väliseen vertailuun.

Erityisopetusstatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, onko oppilas saanut erityisopetusta vai ei. Erityisopetusta saaneiden oppilaiden

pienen määrän vuoksi oppilaat on jaettu kahteen ryhmään: yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaisiin. On huomattava, että erityisopetusstatuksen oppilaissa on siis samanaikaisesti oppilaita, jotka saavat yhden tunnin viikossa erityisopetusta ja oppilaita, jotka opiskelevat jatkuvasti erityisopetuksen piirissä.

Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet (Opetushallitus 2004) painottavat oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen tärkeyttä ja tukitoimien aloittamista mahdollisimman varhain. Lisäksi perusopetuksen opetussuunitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus 2010) käsittelevät nykyistä tuen kolmiportaisuutta. Pohja kolmiportaisuudelle on samankaltainen kuin aikaisemminkin: varhainen tuki ja puuttuminen. Lisäksi täydennyksissä painotetaan tuen yksilöllisempää luonnetta: opetuksella tulee vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Nämä tuen kolme porrasta ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki.

Tämä pro gradu -tutkielma on osa laajempaa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa tutkimusprojektia, jossa pyritään kartoittamaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja sen vaikutuksia sekä yhteyttä muihin ilmiöihin, kuten oppilaan sosiaaliseen kompetenssiin, koulupinnaamiseen ja koulu-uupumiseen. (Kuorelahti, M. & Virtanen, T.)

2 KOULUUN KIINNITTYMINEN

Kouluun kiinnittymiselle on esitetty laajasti erilaisia määritelmiä ja täysin yhdenmukaista määritelmää ei ole mahdollista esittää (Sciarra & Seirup 2008). Yleisesti kouluun kiinnittyminen on nähtävissä yhdistelmänä, jossa yhdistyvät oppilaiden osallistuminen sekä arvostus akateemista ja ei-akateemista toimintaa kohtaan kouluympäristössä. Myös oppilaiden tunteet siitä, kokevatko he kuuluvansa osaksi kouluympäristöä, on yksi koulukiinnittymisen osatekijöistä. (Linnakylä & Malin 2008.) Hyvin kiinnittyneet oppilaat osallistuvat koulupäivän toimintaan, ovat kiinnostuneita oppimisesta sekä osoittavat yritteliäisyyttä. Heikommin kiinnittyneet puolestaan ovat passiivisempia oppimisessaan, heidän arvosanansa ovat heikompia, he voivat olla koulussa levottomia, tylsistyneitä tai jopa vihaisia. (Reyes ym. 2012.) Tiivistetysti voidaan sanoa, että hyvin kiinnittynyt oppilas tuntee olevansa osa kouluympäristöä, osallistuu koulun toimintaan aktiivisesti ja näkee koulunkäynnin merkityksellisenä.

Kiinnittymisen käsite pohjautuu englannin kielen sanaan *engagement*, joka tarkoittaa sitoumusta tai sopimusta. Englanninkielisessä tutkimuksessa käsitteen *engagement* tilalla on käytetty monia eri termejä, kuten *involvement*, *attachment* tai *bonding* (Jimerson ym. 2003). Suomen kielessä sanalle *engagement* ei ole suorana suomennoksena tutkimukselle täydellisesti soveltuvaa vaihtoehtoa. Sitoumus tai sopimus korostaa liikaa käsitteen tietoista luonnetta eikä kykene ottamaan huomioon koulukiinnittymisen taustalla vaikuttavia hyvin moniulotteisia tiedostamattomia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kiinnittyminen, joka on jo osittain vakiintunut osaksi suomenkielistä tutkimusta.

Kouluun kiinnittymisen tutkimus pohjautuu vahvasti koulupudokkuuden tutkimukselle (Appleton ym. 2006). Määritellesään koulupudokkuutta Finn (1989) käytti osallisuuden käsitettä (*involvement in school; participation*) ja hän kirjoitti osallisuuden sisältävän sekä

behavioraalisia että affektiivisiä eli emotionaalisia tekijöitä. Tässä on nähtävissä suora yhteys myöhempiin koulukiinnittymistä määritelleisiin teorioihin ja tutkimuksiin. Kuten myöhemmin huomaamme, behavioraaliset ja emotionaaliset tekijät luetaan usein myös kouluun kiinnittymisen osa-alueiksi.

Kouluun kiinnittyminen ja kouluympäristössä tapahtuva toiminta eivät ole ainoita koulupudokkuuteen vaikuttavia tekijöitä. Myös koulun ulkopuolinen elämä ja sen eri osa-alueet vaikuttavat koulupudokkuuteen vahvasti. Koulupudokkuus tai kouluun kiinnittymättömyys eivät myöskään ole yksittäisiä tapahtumia vaan prosesseja, joiden syyt ovat hajaantuneet yksilön elämän eri osa-alueille. (Rumberger & Rotermund 2012.) Kouluun kiinnittymisen on kuitenkin todettu olevan merkittävä tekijä koulupudokkuutta selitettäessä. Heikko kiinnittyminen, mukaan lukien heikon akateemisen menestyksen ja vähäisen osallisuuden, on yhteydessä koulupudokkuuteen (Barrington & Hendricks 1989; Kaplan ym. 1997; Fredricks ym. 2004).

Chapman (2003) esittelee Fisherin ym. (1980) ja Brophyn (1983) varhaiset kouluun kiinnittymisen määritelmät, jotka määrittelevät kiinnittymisen vain yhteen tiettyyn tehtävään keskittymiseksi. Chapman (2003) kuitenkin laajentaa määritelmiä ja lisää näihin varhaisiin kuvauksiin, että kouluun kiinnittymistä on käsitteenä käytetty kuvaamaan myös oppilaiden halukkuutta osallistua koulun toimintaan, kuten oppitunneille, annettuihin tehtäviin tai opettajan ohjeistusten noudattamiseen. Skinner ym. (2009) näkevät kiinnittymisen käsitteen kuvaavan oppilaiden oppimistilanteisiin osallistumisen laatua. Tämä osallistuminen voi vaihdella energisen, innostuneen, keskittyneen, positiivisen akateemisen suoriutumisen, vetäytymisen ja eristäytymisen välillä. Yleisesti kouluun kiinnittyminen on kuitenkin jaoteltu kahteen, kolmeen tai neljään ulottuvuuteen. Nämä kaikki neljä pääasiallisesti käytettyä ulottuvuutta ovat behavioraalinen, emotionaalinen, kognitiivinen ja akateeminen kiinnittyminen.

Appleton ym. (2006) käyttävät neljän ulottuvuuden jaottelua. Nämä ulottuvuudet ovat behavioraalinen, psykologinen, kognitiivinen ja

akateeminen kiinnittyminen. Myöhemmin psykologinen ulottuvuus on tarkentunut emotionaaliseksi tai affektiiviseksi ulottuvuudeksi (Appleton 2012; Betts ym. 2010). Appleton ym. (2006) määrittelevät kouluun kiinnittymisen laajassa kehyksessä: he ottavat mukaan itse kiinnittymiseen vaikuttavat ja sitä edeltävät tekijät sekä hyvästä kiinnittymisestä seuraavat tekijät. Kaikkiin kiinnittymisen ulottuvuuksiin vaikuttavat vertaiset, vanhemmat ja koulu. Vertaiset tukevat osallisuutta, yritteliäisyyttä ja tavoitteellisuutta koulua kohtaan. Samankaltaista tukea tarjoaa perhe tukien oppimista, tarjoten opiskelumahdollisuudet kotona ja ohjeistamalla koulun käynnissä. Koulun tarjoama tuki kiinnittymiselle on puolestaan yleisesti koulun ilmapiiri, selkeästi asetetut tavoitteet ja hyvän oppilas-opettajasuhteen luominen. Näiden kaikkien kolmen tukevan tahon kautta kouluun kiinnittyminen voi vahvistua ja hyvän kiinnittymisen tuloksena voidaan nähdä esimerkiksi hyviä akateemisia tuloksia, sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä itsetuntemuksen paranemista. Tämä Appletonin ym. (2006) esittelemä malli on hyvin olennainen koko kouluun kiinnittymisen kenttää määriteltäessä. Se myös osoittaa jo aiemmin todetun asian kouluun kiinnittymisen käsitteellisestä laajuudesta ja kiinnittymisen prosessiin vaikuttavista monista eri tekijöistä. Myös Kalalahti (2007) toteaa sosiaalisen taustan vaikuttavan kouluun kiinnittymiseen yksilöllisten ominaisuuksien ja fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön ohella. Tämä sosiaalinen tausta on Appletonin ym. (2006) mallissa vertaisten ja perheen tarjoamaa taustatukea.

Nämä edellä esitetyt määritelmät kuvaavat kiinnittymisen monipuolista luonnetta. On myös huomattava, kuinka kiinnittymisen käsitteen määritelmät ovat laajentuneet. Esimerkiksi määrittelyn lähtökohtana on voinut olla yhteen tehtävään kiinnittyminen (Chapman 2003) ja nykyisin kiinnittymisen katsotaan koostuvan laajasti oppilaan ja hänen ympäristönsä eri osatekijöistä ja niiden yhteisvaikutuksesta (mm. Appleton ym. 2006).

Koulutuksen tavoitteiden ja oppimisen kannalta on hyvin tärkeää, että opimme tunnistamaan koulukiinnittymättömyyden varhaiset piirteet mahdollisimman ajoissa (Finn 1993). On myös muistettava, että koulupudokkuus ja koulukiinnittyminen eivät ole äkkinäisiä tapahtumia

vaan eteneviä prosesseja (Finn 1989; Appleton ym. 2006; Rumberger & Rotermund 2012). Jotta osaisimme ennaltaehkäistä heikkoa koulukiinnittymistä ja koulupudokkuutta, on hyvin tärkeää, että ymmärrämme koulukiinnittymisen prosessia ja sen eri ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittyminen nähdään emotionaalisen, kognitiivisen ja behavioraalisen ulottuvuuden kautta. Seuraavassa osassa esitellään kirjallisuudessa esiintyneitä kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia.

2.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Kouluun kiinnittyminen on käsitteenä hyvin laaja eikä sen monista ulottuvuuksista ole saavutettu yhtenäistä näkemystä (Moreira 2009; Lam ym. 2012). Esittelen seuraavaksi kirjallisuudessa esiintyviä luokitteluja, joilla eri ulottuvuuksia on kuvattu.

Kouluun kiinnittymistä on tarkasteltu kaksijakoisesti behavioraaliseen ja affektiiviseen eli emotionaaliseen näkökulmasta (Finn 1989, 1993; Wilms 2003; Skinner ym. 2009). Behavioraalinen näkökulma painottaa oppilaan toimintaa ja säännöllistä osallisuutta koulun toiminnassa. Behavioraalinen kiinnittyminen on toisin sanoen oppilaan konkreettisesti toiminnassa näkyvää kiinnittymistä. Emotionaalinen näkökulma puolestaan tarkastelee oppilaan tuntemuksia ja sitä, tuntee oppilas kuuluvansa osaksi kouluympäristöä. Myös Linnakylä ja Malin (2008) kuvaavat koulukiinnittymisen näiden kahden ulottuvuuden kautta. Hieman poiketen, he käyttävät behavioraalisen sijaan käsitettä sosio-kulttuurinen, jolla he kuitenkin tarkoittavat juuri oppilaan osallistumista koulutukselliseen toimintaan. Toisin sanoen näiden näkemysten mukaan kouluun kiinnittyminen koostuu toisaalta koulussa konkreettisesti suoritettavasta osallistumisesta ja sen laadusta ja toisaalta oppilaan omista tunteista koulunkäyntiä kohtaan.

Näistä määritelmistä poiketen Norris, Pignal ja Lipps (2003) jakavat koulukiinnittymisen akateemiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen.

Akateeminen kiinnittyminen on heidän mukaansa nähtävissä luokkahuoneen sisällä, kun taas sosiaalinen kiinnittyminen ilmenee luokan ulkopuolella. Akateeminen kiinnittyminen sisältää koulutyön akateemiseen puoleen sitoutumisen. Tähän ulottuvuuteen kuuluvat esimerkiksi oppilaan suhtautuminen opettajaan, opetettavaan asiaan sekä koulun hallintoon. Sosiaalinen kiinnittyminen puolestaan kuvaa oppilaan suhtautumista koulun sosiaalisiin suhteisiin luokkahuoneen ulkopuolella. Sosiaalisen kiinnittymisen osatekijöitä ovat esimerkiksi vertaissuhteet, kouluajan ulkopuolinen toiminta ja luokkahuoneen ulkopuolinen suhtautuminen opettajiin. Sosiaalisesti kiinnittynyt oppilas tuntee olevansa osa kouluyhteisöä. Hän myös uskoo, että sosiaalinen osallisuus koulussa on mielenkiintoista ja tärkeää. Tätä Norrisin ym. (2003) määritelmää tarkasteltaessa herää kysymys, eikö sosiaalisen kiinnittymisen näkökulma ole olemassa myös luokkahuoneen sisällä. Luokka on paikka, jossa oppilaat viettävät suurimman osan koulupäivästään, joten varmasti myös sen vaikutus oppilaiden sosiaaliseen kiinnittymiseen on huomioitava. Norrisin ym. määritelmä kuitenkin korostaa jälleen niitä monia eri näkökulmia, joista kouluun kiinnittymistä voidaan tarkastella.

Appleton ym. (2006) ovat muodostaneet jaottelun, joka jakaa kiinnittymisen akateemiseen, behavioraaliseen, kognitiiviseen ja psykologiseen ulottuvuuteen. Myöhemmin Appleton ym. tarkistivat näkemystään ja puhuvat psykologisen sijaan emotionaalista ulottuvuudesta (Appleton 2012; Betts ym. 2010). Lisäksi jokainen alaluokka sisältää useita tekijöitä. Esimerkiksi akateemiseen kiinnittymiseen katsotaan kuuluvaksi tehtävään käytetty aika ja kotitehtävien tekeminen, kun taas vapaaehtoinen osallistuminen oppitunneilla sekä oppituntien ulkopuolinen osallistuminen ovat osa behavioraalista alaluokkaa. Kognitiivisen ja emotionaalisen alaluokan sisällöt eivät ole yhtä selkeästi havaittavissa ulkoisesti. Muun muassa koulutyön merkitykselliseksi kokeminen, henkilökohtaiset tavoitteet ja oppimisen arvostaminen ovat osa kognitiivista luokkaa. Tunteet ja sosiaaliset suhteet opettajiin ja vertaisiin ovat puolestaan osa emotionaalista kiinnittymistä.

Suuri osa tutkimuksesta perustuu puolestaan kolmijakoiselle luokittelulle (Mahatmya ym. 2012; Jimerson ym. 2003). Kuitenkin kolmijakoisella mallilla on selkeä yhteys aiemmin esiteltyyn Appletonin ym. (2006) määritelmään. Appletonin ym. määritelmän akateeminen ulottuvuus on sisällytetty behavioraaliseen alueeseen. Tämä yleinen luokittelu jakaa siis ulottuvuudet kolmeen osaan: emotionaaliseen, behavioraaliseen ja kognitiiviseen (Jimerson ym. 2003; Fredricks ym. 2004; Dotterer & Lowe 2011; Archambault 2009). Emotionaalisen ulottuvuus sisältää oppilaan tunteet koulusta, opettajista ja oppilaista. Behavioraalinen ulottuvuus puolestaan sisältää koulussa havaittavan toiminnan, kuten osallistumisen ja suoriutumisen kokeissa. Kognitiivinen ulottuvuus pitää sisällään oppilaan havainnot ja odotukset itsestään, koulustaan, opettajistaan ja toisista oppilaista. Tässä tutkimuksessa kiinnittyminen nähdään juuri näiden kolmen ulottuvuuden kautta. Seuraavassa näitä kolmea ulottuvuutta käsitellään tarkemmin.

2.2 Behavioraalinen kiinnittyminen

Behavioraalinen kiinnittyminen käsittää yksilön havaittavan käyttäytymisen ja toiminnan (Dotterer & Lowe 2011). Tähän ulottuvuuteen kuuluva toiminta on esimerkiksi läksyjen tekemistä, koulun sääntöjen noudattamista sekä osallistumista oppitunneille (Wilms 2003; Reschly & Christenson 2012).

Behavioraalinen kiinnittyminen on määritettävissä kolmeen eri tasoon (Fredricks ym. 2004; Finn 1993). Ensimmäisellä tasolla kiinnittymisen merkinä pidetään hyvää käytöstä, kuten luokan sääntöjen ja opettajan ohjeiden noudattamista, ja huonoa kiinnittymistä on puolestaan negatiivinen toiminta, kuten luvattomat poissaolot. Ensimmäisellä tasolla yksilön toimintaa tarkastellaan siis hyvänä pidetyn käytöksen kautta. Huonona käytöksenä pidetty toiminta vastaavasti kertoo heikosta behavioraalisesta kiinnittymisestä. Toinen taso keskittyy osallisuuteen oppitunneilla ja muissa akateemisissa tilanteissa (Finn 1993; Birch & Ladd 1997). Se huomioi erityisesti oppilaan yritteliäisyyden, sinnikkyyden, keskittymiskyvyn,

tarkkaavaisuuden, kysymysten esittämisen ja osallistumisen luokan keskusteluun. Kolmas taso käsittää muun kuin kouluun liittyvän akateemisen toiminnan (Finn 1993). Tämä kolmijako erottelee behavioraalisen kiinnittymisen osatekijöitä, mutta on jälleen huomattava, että osa-alueet eivät ole erillisiä. Ensimmäisellä tasolla tarkasteltava hyvä ja oikeanlainen käytös on varmasti mukana myös muilla tasoilla. Esimerkiksi toisella tasolla yritteliäisyyttä ja osallistumista luokan keskusteluun voidaan pitää hyvänä käytöksenä.

Dotterer ja Lowe (2011) kuvaavat puolestaan behavioraalista kiinnittymistä laajemmin eivätkä jaa behavioraalista kiinnittymistä erillisiin osa-alueisiin. He kuvaavat behavioraalista kiinnittymistä yleisesti arvioinnin kautta. Arvioinnissa otetaan huomioon kotitehtävien tekeminen, oppilaan läsnäolo, keskittymiskyky sekä arvosanat. Näiden tekijöiden kautta Dotter ja Lowe hahmottavat behavioraalisen kiinnittymisen yleisemmin jakamatta sitä osiin, mutta toisaalta hyvin samankaltaisesti kuin edellä mainittu osiin jaettu määrittelykin tekee. Behavioraalinen kouluun kiinnittyminen on siis koulussa päivittäin havaittavaa oppilaan tavoitteellista toimintaa (Appleton ym. 2008).

Tämän tutkimuksen osalta behavioraalista kiinnittymistä tutkittiin kysymällä oppilailta heidän koulunkäynnistään ja toiminnastaan koulupäivän aikana.

2.3 Emotionaalinen kiinnittyminen

Emotionaalinen ulottuvuus pitää sisällään niitä tunteita, joita koulunkäynti oppilaassa herättää. Sen osaksi kuuluvat oppilaan tunteet koulutovereita, opiskelua sekä opettajia kohtaan (Skinner ym. 2009; Fredricks 2004). Näihin tunteisiin voivat kuulua esimerkiksi tylsistyminen, kiinnostus, iloisuus, surullisuus tai ahdistuneisuus (Fredricks ym. 2004; Connell & Wellborn 1991). Oppilas voi myös olla emotionaalisesti kiinnittynyt, mikäli hän tuntee kuuluvansa osaksi kouluympäristöä (Finn 1993; Dotterer & Lowe 2011; Chiu ym. 2012). Nämä määritelmät ovat saaneet pohjan aikaisemmalta

tutkimukselta, jossa on tutkittu oppilaiden asenteita koulua ja opettajaa kohtaan sekä asenteisiin liittyviä positiivisia ja negatiivisia tunteita.

Emotionaaliseen kiinnittymiseen liittyy osaltaan myös motivaatiotutkimus. Emotionaalisen kiinnittymisen yhteydessä ei kuitenkaan välttämättä eroteta motivaatiota, intressejä ja kiinnittymistä toisistaan vaan niiden katsotaan kuuluvan saman käsitteen alle (National Research Council & Institute of Medicine 2004). Motivaatiotutkimus puolestaan erottelee tilannekohtaiset ja henkilökohtaiset intressit toisistaan. Tilannekohtaiset intressit ovat lyhytaikaisia ja ohimeneviä, ja ne voivat johtua esimerkiksi tilanteen uutuudenviehätyksestä. Henkilökohtaiset intressit puolestaan ovat pysyviä ja koostuvat yksilön tavoitteista tiettyä toimintaa kohtaan. (Krapp, Hidi & Renninger 1992.) Emotionaalisen kiinnittymisen määritelmät eivät siis erottele yksilön positiivisten tunteiden kohdetta eli sitä, johtuvatko positiiviset tunteet opetettavasta oppiaineesta, vertaisista vai opettajasta (Fredricks ym. 2004) vaan kiinnittymistä katsotaan laajempänä kokonaisuutena eikä sitä myöskään pidetä hetkellisenä, useasti muuttavana ulottuvuutena.

Emotionaalinen ulottuvuus käsittää oppilaan tunteet kouluyhteisöön kuulumisesta, koulun mielekkyydestä sekä tunteet koulutovereita ja opettajia kohtaan. Kaikkiin näihin tunteisiin taustavaikuttavat puolestaan perheen, opettajien ja tovereiden tuki.

Tämän tutkimuksen aineiston keruussa käytettyä Student Engagement –mittarin (suom. Oppilaiden kouluun kiinnittyminen) kuudesta eri ulottuvuudesta kolme on sijoitettu emotionaalisen ulottuvuuden alle (Betts ym. 2010). Nämä kolme ulottuvuutta, opettajalta saatu tuki, vertaisten tuki sekä perheeltä saatu tuki, kuvaavat hyvin emotionaalisen kiinnittymisen luonnetta. Taustajoukkojen, kuten perheen ja vertaisten tuella on suuri merkitys oppilaan hyvään kiinnittymiseen ja tehokkaaseen työskentelyyn (Reschly & Christenson 2012).

2.4 Kognitiivinen kiinnittyminen

Kognitiivinen kiinnittyminen sisältää yksilön oletukset ja uskomukset itseän, kouluun, opettajiin ja vertaisiin liittyen (Jimerson ym. 2004; Archambault ym. 2009). Archambault ym. (2009) tarkentavat sen käsittävän yksilön psykologisen osallisuuden oppimiseen. Tällä he tarkoittavat juuri yksilön uskomuksia omista kyvyistään ja tavoitteistaan sekä yksilön kykyä omien oppimisstrategioiden luomiseen ja käyttämiseen.

Kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas omaa hyvän itsesäätelykyvyn, osaa käyttää tarvittavia strategioita tavoitteellisesti sekä suunnitella ja arvioida omaa toimintaansa. Fredricks ym. (2004) kuitenkin kritisoiivat kognitiivisen kiinnittymisen määritelmiä. Heidän mukaansa määritelmät eivät ota huomioon kiinnittymisen monipuolista laadullista puolta. Oppilas voi olla sekä strategioiltaan että oppimiseltaan hyvin kehittynyt, mutta ei käytä strategioitaan pelkästä oppimisen halusta vaan saadakseen hyviä arvosanoja. Fredricks ym. (2004) nostavat siis esille motivaation näkökulman. He korostavat, että oppilaan hyvän kognitiivisen kiinnittymisen taustalla on monia tekijöitä, joista yksi on motivaatio.

Kognitiivisen kiinnittymisen on siis sanottu sisältävän oppilaan uskomukset, kokemukset ja ennako-oletukset omista kyvyistään kouluympäristöön ja oppimisstrategioihin liittyen (Jimerson ym. 2004; Archambault 2009). Kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyy vahvasti myös oppilaan oman toiminnan ohjaus, koulun merkityksellisyyden ymmärtäminen sekä tavoitteellisuus ja suunnitelmallinen opiskelu (Appleton ym. 2006). Myös Fredricks ym. (2004) hyväksyvät nämä perusmäärittelyt, mutta huomauttavat määritelmän saavan paljon lisätukea motivaatiotutkimuksesta. Heidän mukaansa kognitiivisen kiinnittymisen arvioinnissa olisi huomioitava motivaatio ja toiminnan tavoitteet.

Kuten emotionaalinen kiinnittyminen, myös kognitiivinen kiinnittyminen sisältyy tämän tutkimuksen aineistonkeruussa käytettyyn OKI-mittariin (Nolvi 2011). Kognitiivista kiinnittymistä voidaan mitata kysymällä muun muassa oppilaiden tulevaisuuden ajatuksista ja tavoitteista.

3 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Kompetenssilla voidaan tarkoittaa kyvykkyyttä, pätevyyttä tai pystyvyyttä. Näin ollen sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa pätevyyttä sosiaalisen toiminnan alueella (Kaukiainen ym. 2005). Tämän tutkimuksen aineistonkeräämiseen käytetyssä mittarissa (MASK – monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) puhutaan käsitteestä *sosiaalinen kompetenssi*, joten tätä käsitettä käytetään myös tässä tutkimuksessa pätevyyden tai pystyvyyden käsitteen sijaan.

On olennaista huomata, että sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot ovat kaksi erillistä käsitettä (Holopainen ym. 2007; Salmivalli 2005). Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan toimintaa, joka johtaa toverisuosioon tai muuten myönteiseen lopputulokseen. Esimerkiksi yhteiseen toimintaan mukaan pääseminen on sosiaalisesti taitavaa toimintaa (Holopainen ym. 2007). Sosiaaliset taidot voidaan nähdä sosiaalisen kompetenssin alaluokkana (Salmivalli 2005; Holopainen ym. 2007). Tämän yhden alaluokan lisäksi sosiaalista kompetenssia on aikaisemmissa tutkimuksissa jaettu useisiin erilaisiin luokkiin.

Sosiaalinen kompetenssi on ilmiönä hyvin moniulotteinen eikä sitä tule nähdä tiukasti rajattuna käsitteenä (Andrews 2006; Kaukiainen ym. 2005). Se on enemmänkin yläkäsite, joka sisältää monenlaisia näkökulmia sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Tämä yläkäsite pitää sisällään muun muassa sosiaaliset taidot ja sosiaalisen toiminnan, jotka yksilön tulee hallita, ja joita yksilön tulee osata soveltaa tarkoituksenmukaisesti toimiakseen onnistuneesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Andrews 2006).

Yleisesti sosiaalinen kompetenssi on määritelty yksilön taidoksi tai kyvyksi toteuttaa ja saavuttaa omia henkilökohtaisia tavoitteitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kaukiainen ym. 2005). Usein tähän määritelmään lisätään vielä huomautus, että sosiaalisen toiminnan tuloksena myös hyvien suhteiden muihin on säilyttävä (Kaukiainen ym. 2005;

Salmivalli 2005; Holopainen ym. 2007; Rubin ym. 1991). Sosiaalisen kompetenssin on myös sanottu tarkoittavan niitä taitoja ja valmiuksia, jotka ovat edellytyksiä sosiaalisissa tilanteissa selviytymiselle sekä sosiaalisten suhteiden luomiselle ja säilyttämiselle (Holopainen ym. 2007).

Sosiaalisen kompetenssin määritelmää on tarkennettu jakamalla se eri ulottuvuuksiin tai näkökulmiin. Sosiaalista kompetenssia on pyrittävä ymmärtämään tarkastelemalla ulottuvuuksia samanaikaisesti eikä niitä tule nähdä toisistaan irrallisina (Poikkeus 1995). Salmivalli (2005) erottaa kirjallisuudesta viisi eri näkökulmaa tai ulottuvuutta sosiaalisen kompetenssin tarkasteluun. Nämä näkökulmat ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätely, sosiaalinen motivaatio sekä konteksti. Jokaisesta näkökulmasta katsottuna sosiaalinen kompetenssi näyttäytyy hieman eri tavalla. Kuten edellä todettiin, nämä ulottuvuudet ja näkökulmat muodostavat yhteisen sosiaalisen kompetenssin kentän eikä niitä tule tarkastella erillisinä tai vaiheittain etenevinä prosesseina. Seuraavaksi näitä viittä ulottuvuutta esitellään tarkemmin.

3.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisesti taitava yksilö käyttää tehokkaasti sanallista tai sanatonta toimintaa tilanteeseen sopivalla tavalla. Toisin sanoen tietyssä rajatussa sosiaalisessa tilanteessa yksilön toiminta johtaa myönteiseen lopputulokseen ja tilanteessa olevat toiset ihmiset reagoivat puolestaan tämänkaltaiseen käytökseen myönteisesti. Näin ollen sosiaalisesti taitava yksilö saavuttaa toiminnallaan toverisuosion. (Salmivalli 2005.) Kaukiainen ym. (2005) toteavat hyvien sosiaalisten taitojen johtavan sosiaalisessa tilanteessa haluttuun päämäärään.

Sosiaaliset taidot painottuvat juuri konkreettiseen toimintaan ja näkyvään käyttäytymiseen. Aktiivisen ja omien tavoitteiden suuntaisen toiminnan lisäksi sosiaalisesti taitava yksilö osaa myös sopeutua ja mukautua tilanteeseen. Sama mekaaninen ja yhdessä tilanteessa toimivaksi

todettu käytös ei välttämättä ole toisessa kontekstissa enää toimiva vaan vaatii toiminnan muokkaamista. (Salmivalli 2005.)

Sosiaalisia taitoja on pyritty luokittelemaan eri osa-alueisiin. Caldarellan ja Merrelin (1997) metatutkimus osoitti, minkälaisia ulottuvuuksia sosiaalisiin taitoihin katsotaan kuuluvan. Heidän metatutkimuksensa käsitti kaikkiaan 21 tutkimusta. Näiden tutkimusten luokittelujen perusteella he rakensivat sosiaalisten taitojen viisi ulottuvuutta. Toverisuhteet oli jaottelun *ensimmäinen* ulottuvuus. Salmivalli (2005) kuvaa tätä ulottuvuutta myönteisenä suhtautumisena tovereihin. Tässä ulottuvuudessa yksilö tarjoaa apuaan muille, osallistuu keskusteluun ja esimerkiksi pyytää toisia mukaan leikkiin. Caldarellan ja Merrelin (1997) muodostama *toinen* ulottuvuus oli itsesäätely. Yksilö kykenee ottamaan vastaan kritiikkiä ja kykenee sopeutumaan tilanteisiin ja hillitsemään itsensä. *Kolmas* ulottuvuus nimettiin tehtäväsuuntautuneeksi toiminnaksi. Tällöin yksilö seuraa ohjeita, tekee tehtävät itsenäisesti eikä välitä häiriötekijöistä. *Neljäs* ulottuvuus puolestaan käsitti tottelevaisuuden ja sääntöjen noudattamisen. *Viides* ulottuvuus, assertiivisuus, oli osissa tutkimuksista päällekkäinen ensimmäisen ulottuvuuden eli toverisuhteiden kanssa. Toisissa tutkimuksissa assertiivisuus nostettiin omaksi ulottuvuudekseen. Assertiivinen henkilö tutustuu tovereihin oma-aloitteisesti, aloittaa keskustelun, kyseenalaistaa epäreilun säännön tai pyytää toisia mukaan toimintaan. Kuten kuvailusta huomaa, assertiivisuus piti sisällään samankaltasia asioita kuin toverisuhteet.

Suuressa osassa Caldarellan ja Merrelin (1997) tarkastelemista tutkimuksista näistä edellä mainituista ulottuvuuksista esiintyivät kolme ensimmäistä: toverisuhteiden, itsesäätelyn ja tehtäväsuuntautuneen toiminnan ulottuvuudet. Harvemmin tutkimuksista löytyi mainintoja tottelevaisuuden tai assertiivisuuden ulottuvuuksista. Tässä on tietysti edelleen huomattava, että assertiivisuus on osittain päällekkäinen toverisuhteiden kanssa.

Sosiaalisten taitojen luokat voivat sisältää sellaisiakin asioita, joiden sijoittaminen sosiaalisten taitojen joukkoon ei välttämättä ole mielekästä. Taitojen luokittelu on saanut osakseen kritiikkiä, koska se sekoittaa taidot ja

toisten ihmisten odotuksiin mukautumisen. Esimerkiksi ohjeiden kuunteleminen tai itsenäinen työskentely ovat osioita, jotka kuvaavat enemmänkin yleisesti myönteisenä pidettyä käytöstä. Toinen huomioitava asia taitojen osalta on se, kenen kannalta kyseinen toiminta on myönteisiä. Ohjeiden kuunteleminen tai sääntöjen noudattaminen voivat mahdollisesti kertoa vain yksilön kunnollisuudesta, tottelevaisuudesta ja aikuisen tahtoon mukautumisesta (Salmivalli 2005), eivätkä niinkään yksilön omien tavoitteiden toteuttamisesta. Toisin sanoen sosiaalisia taitoja ei voida tarkastella ottamatta huomioon kaikkia sosiaalisen kompetenssin osa-alueita.

Aivan kuten kaikki taidot, myös sosiaalisesti taitava toiminta edellyttää harjoittelua ja opetteluja. Sosiaalisia taitojakin pidetään opittuina ja opittavina taitoina (Salmivalli 2005). Tavallisesti vertaisryhmä tarjoaa näiden taitojen harjoittelumahdollisuuden (Kaukiainen ym. 2005).

Taitava sosiaalinen toiminta vaatii myös tilanteeseen sopeutumista. Tämä tilanteen mukaan sopeutuminen ja toiminnan muokkaaminen edellyttää puolestaan oikeanlaisia tulkintoja tilanteesta eli hyviä sosiokognitiivisia taitoja (Salmivalli 2005). Sosiaalinen toiminta perustuu yksilön tietoisiin tai vähemmän tietoisiin päätelmiin tilanteen vaatimuksista sekä tilanteessa olevien ihmisten tavoitteista. Näissä päätelmissä tarvitaan sosiokognitiivisia taitoja, jotka ovat toinen sosiaalisen kompetenssin ulottuvuus.

3.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön taitoa tehdä oikeanlaisia päätelmiä, havaintoja sekä tulkintoja sosiaalisissa tilanteissa (Salmivalli 2005). Sosiokognitiivisesti taitava henkilö kykenee näkemään sosiaaliset tilanteet laajasti eikä tyydy yksinkertaisiin ja yksipuolisiin tulkintoihin tilanteesta. Tällainen toiminta vaatii monipuolista sosiaalisten tilanteiden analysointia ja tulkitsemista. Sosiokognitiivinen prosessointi ei aina vaadi tietoista harkintaa vaan on osin automatisoitunutta. (Kaukiainen ym. 2005.) Tiivistetysti sanottuna sosiokognitiivisesti taitava yksilö kykenee tekemään

sosiaalisista tilanteista oikeanlaisia päätelmiä ja havaintoja. Taitava yksilö havaitsee esimerkiksi toisten tunteet, aikomukset ja ajatukset ja osaa nähdä ja ennakoita oman toimintansa seuraukset. (Salmivalli 2005.)

Crick ja Dodge (1994) esittivät sosiokognitiiviset taidot kehämäisesti etenevänä prosessina. Ensimmäiseksi yksilö hankkii tietoa sosiaalisesta tilanteesta ja toiseksi hän tulkitsee hankkimaansa tietoa. Yksilö muodostaa tulkintojensa perusteella omat päämääränsä ja tavoitteensa. Tämän jälkeen yksilö hakee vaihtoehtoiset toimintamallit muististaan ja valitsee oman strategiansa. Tämän jälkeen hän toteuttaa haluamansa toimintamallin. Lisäksi prosessin kaikkiin vaiheisiin vaikuttavat yksilön sisäiset representaatiot eli muistot, opitut säännöt ja sosiaaliset skeemat. Prosessin lopuksi yksilö kerää palautteen omasta toiminnastaan havaintojensa perusteella ja käsittelee sen vaikutukset oman toimintansa kannalta. Tämä kerätty palaute ja sen arviointi vaikuttavat puolestaan sosiaalisiin skeemoihin ja muistoihin ja sitä kautta seuraaviin sosiaalisten tilanteiden tulkintoihin. Vaikka nämä vaiheet on esitetty etenevänä prosessina niin sosiokognitiivisesti taitava yksilö tarvitsee useita tiedonkäsittelytoimintoja samanaikaisesti (Crick & Dodge 1994).

Crickin ja Dodgen (1994) mallissa on nähtävissä selvä yhteys Neisserin (1967) varhaiseen kognitiivisen psykologian havaintokehämalliin. Tämä malli käsittelee yleisesti havaintojen tekemistä. Havaintojen suuntaamisessa taustalla vaikuttavat sisäiset mallit ohjaavat tarkkaavaisuuttamme, valikoimme havainnon ja tämä valinta ja sen arvio puolestaan vaikuttavat sisäisiin malleihimme eli skeemoihin. Havaitsemisen prosessi siis etenee myös kehämäisesti. Neisserin malliin verrattuna Crickin ja Dodgen malli on tarkoituksenmukaisesti ja tarkemmin suunnattu käsittämään juuri sosiaalisissa tilanteissa tarvittavia kognitiivisia taitoja.

Sosiokognitiivisten taitojen puute on usein yhdistetty epäsuosittujen lasten käytökseen. Esimerkiksi Hynninen ja Haapasalo (1996) totesivat katsauksessaan, että aggressiiviset ja vetäytyvät lapset ovat epäsuosittuja eri syistä, mutta yhteisenä tekjänä he mainitsivat juuri näiden lasten puutteelliset taidot sosiaalisten tilanteiden tulkitsemisessa. Myöhemmin on kuitenkin todettu, ettei tämä yksin riitä selittämään epäsuosiota. Esimerkiksi

tavoitteet vaikuttavat siihen, kuinka yksilö haluaa tilanteessa toimia. (Salmivalli 2002, 2005; Kaukiainen 2002; Kaukiainen ym. 2005.)

3.3 Sosiaalinen motivaatio, emootiot ja konteksti

Sosiaalinen motivaatio tarkastelee yksilön tavoitteita ja motivaatiota sosiaalisissa tilanteissa. Tässä näkökulmassa katse suunnataan oppilaan tavoitteisiin ja hänen arvostuksen kohteisiinsa. Tarkastelun kohteena on se, mitä yksilö tavoittelee ja mikä hänelle on tärkeää, kun hän toimii sosiaalisissa tilanteissa. Tämän osa-alueen merkitys korostuu, kun otetaan huomioon, että sosiaalisten taitojen puutteellisuus ei selitä kaikkea ei-toivottua käytöstä. Esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvien lasten joukossa on myös niitä, jotka pystyvät hyvään ja toivottuun sosiaaliseen käyttäytymiseen niin halutessaan (Salmivalli 2002; 2005).

Salmivallin tavoin myös Kaukiainen ym. (2005) muistuttavat, että sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin tulkitsemisessa on muistettava motivaation ja sosiaalisten tavoitteiden vaikutus. Esimerkiksi oppilaan häiritsevyys tai muunlainen kielteisenä pidetty käytös ei välttämättä aina johdu sosiaalisten taitojen puutteista vaan taustalla voi olla esimerkiksi haluttomuus toimia kyseisessä tilanteessa myönteisellä tavalla.

Emootiot ja niiden säätely vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin toisaalta toisten osa-alueiden välityksellä, mutta myös suoraan. Tämä suora vaikuttaminen ilmenee yksilön emotionaalisen luonteen kautta. Esimerkiksi toiset yksilöt voivat olla arkoja ja toiset taas sosiaalisesti hyvinkin ulospäinsuuntautuneita. Toisin sanoen sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttaa se, kokeeko yksilö pääasiassa myönteisiä vai kielteisiä tunteita ja kuinka voimakkaasti hän nämä tunteet kokee sekä kuinka helposti tunteet viriävät. (Kaukiainen ym. 2005.) Se, millaisina toiset ihmiset nämä emootiot ja niiden viriämisen kokevat, riippuu tilannetekijöistä sekä vallitsevasta kulttuurista (Salmivalli 2005).

Kuten edellä todettiin sosio-kognitiivisen näkökulman yhteydessä, yksilön tekemiin havaintoihin vaikuttavat sisäiset mallit, muistot ja opitut käyttäytymissäännöt (Crick & Dodge 1994; Neisser 1967). Myös emootiot ja niiden luonne vaikuttavat yksilön havaitsemiseen, tilannetulkintoihin, tavoitteiden asettamiseen sekä toimintastrategian valitsemiseen. Salmivalli (2005) erottaa emootioiden näkökulmasta kaksi eriävää lähtökohtaa. Toisaalta tilannetulkintoihin ja yksilön toimintaan vaikuttaa yleinen emotionaalisuus eli se, millaisia tunteita yksilöllä on taipumus kokea. Toisaalta toinen lähtökohta on emootioiden säätelykyky. Tämä lähtökohta käsittää yksilön kyvyt vaikuttaa omien tunteiden keston ja voimakkuuteen ja niiden kautta yksilön kyvyt vaikuttaa omaan toimintaansa. (Salmivalli 2005.)

Myös emootioiden säätelyn prosessista on löydetty sekä reaktiivinen että kontrolloiva puoli. Reaktiivinen puoli tarkoittaa toisten tunteiden havainnointia ja tulkitsemista. Kontrolloiva puoli puolestaan käsittää yksilön omat tunteet ja niiden säätelyn. Emootioiden ja niiden säätelyn on todettu olevan merkittävä tekijä sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä. (Blandon ym. 2010.)

Konteksti on jatkuvasti yhteydessä muihin sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Etenkin vertaisten, vanhempien ja koulun vaikutus ympäristöinä sosiaalisen kompetenssin kehittämiselle on merkittävä. (Malti & Perren 2011.) Sosiaalista kompetenssia ei voi nähdä yksilökeskeisesti. Toisilla ihmisillä ja ympäristön vaatimuksilla sekä normeilla on aina vaikutusta sosiaalisiin tilanteisiin. Kulloinkin vallitseva ympäristö asettaa yksilön toiminnalle reunaehdot. Ympäristö säätelee sitä, millaista toimintaa pidetään missäkin tilanteessa sopivana ja myönteisenä. Esimerkiksi kouluympäristössä oppilaan maine ja rooli luokassa vaikuttavat siihen, minkälaista toimintaa häneltä odotetaan. (Kaukiainen ym. 2005.) Kun lapselle muodostuu tietynlainen rooli ja sosiaalinen maine ryhmässä, tämän roolin on todettu olevan melko pysyvä. Edes voimakas toimintatapojen muutos ei välttämättä vie tätä mainetta tai roolia pois. Tietynlaiset ryhmänormit ohjaavat yksilön toimintaa ja käytöstä sosiaalisissa tilanteissa.

Tämä selittää sitä, että myös täysin sosiaalisesti pätevä yksilö saattaa tietyssä tilanteessa toimia täysin epäasianmukaisesti. (Salmivalli 2005.)

3.4 Aikaisempia tutkimuksia

Kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen välillä on todettu olevan positiivinen yhteys. Mitä vahvemmin oppilas on kiinnittynyt, sitä todennäköisemmin hänen koulumenestyksensä on hyvää. Sekä tyttöjen että poikien kohdalla etenkin behavioraalinen kiinnittyminen on osoittautunut merkittäväksi tekijäksi. Mitä heikompa behavioraalinen kiinnittyminen on sitä todennäköisemmin oppilas sijoittuu heikommin menestyvien ryhmään koulussa. (Kainlauri & Kosonen 2013.)

Sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välisen yhteyden osalta tutkimustulokset ovat osin ristiriitaisia: niiden väliltä on löydetty sekä negatiivista että positiivista korrelaatiota. Landsheer ym. (1998) löysivät tilastollisesti merkitsevän negatiivisen korrelaation sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen väliltä. He sisällyttivät koulumenestyksen arviointiin matematiikan ja fysiikan arvosanat. Näin ollen hyvä menestys näiden oppiaineiden kohdalla näytti johtavan epäsuosioon tai ainakin heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin. (Landsheer ym. 1998.) Schwartz (2012) havaitsi tutkimusryhmineen myös ristiriitaisia tuloksia. Kuitenkin vuonna 2012 tehdyssä tutkimuksessa he löysivät negatiivisen korrelaation sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen väliltä. Näiden tutkimusten mukaan etenkin pojilla oli riski joutua epäsuosioon ja syyllistämisen kohteeksi, mikäli heidän koulumenestyksensä on hyvää. Panostus koulunkäyntiin saattoi johtaa sosiaalisiin haasteisiin tai vaikeuksiin. (Schwartz ym. 2012.)

Myös oppimisvaikeuksien ja sosiaalisen kompetenssin välistä yhteyttä on selvitetty. Oppimisvaikeuksista lapsista 35-75%:lla ilmeni puutteita jollakin sosiaalisen kompetenssin osa-alueella. Tässä tarkastelussa on toisaalta otettava huomioon, että oppimisvaikeuksisilla lapsilla oli ikätovereitaan suurempi riski sosio-emotionaalisten vaikeuksien

kehittymiseen. (Kaukiainen ym. 2005.) Oppimistaidoiltaan heikoimpaan neljännekseen (25%) kuuluvilla oppilailla oli enemmän sosiaalisen kompetenssin ongelmia kuin keskitason tai hyvien oppilaiden ryhmillä (Vauras & Junntila 2005).

Tutkimustulokset ovat siis osittain ristiriidassa keskenään. Yhtäältä on todettu, että hyvä koulumenestys voi johtaa sosiaalisen kompetenssin haasteisiin. Toisaalta heikon koulumenestyksen oppilailla sosiaalisen kompetenssin on todettu olevan heikompaa kuin keskitason tai hyvien oppilaiden kohdalla.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yläkoululaisten kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin yhteyttä sekä sosiaalisen kompetenssin yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen. Tutkimusongelmat olivat seuraavat:

1. Miten sosiaalinen kompetenssi ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa sukupuoli, luokka-aste ja erityisopetusstatus huomioon ottaen?
2. Selittääkö sosiaalinen kompetenssi oppilaan koulumenestystä sukupuoli, luokka-aste ja erityisopetusstatus huomioon ottaen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkittavat

Tutkimusaineisto kerättiin kahden saman kaupungin yläkoulun oppilailta. Yhteensä vastaajia oli 787, joista koulun A vastauksia 415 (52,7%) ja koulun B vastauksia 372 (47,3%). Vastaajista 51 prosenttia oli tyttöjä (n=401) ja 47 prosenttia poikia (n=369). Sukupuolensa jätti ilmoittamatta 17 (2%) vastaajaa. Aineisto kerättiin yläkouluilta joulukuun 2012 ja helmikuun 2013 välisenä aikana.

Tutkimustehtävissä yhtenä ryhmittelevänä tekijänä oli luokka-aste. Aineisto jakautui luokka-asteiden mukaan tasaisesti. Seitsemäsluokkalaisia oli 33,5% (n=264), kahdeksaluokkalaisia 30,4% (n=239) ja yhdeksäsluokkalaisia 34,9%. Yhdeksän vastaajaa jätti ilmoittamatta luokka-asteensa.

Aineistonkeruussa selvitettiin myös nuorten saaman erityisopetuksen määrää. Vastaajia, jotka ilmoittivat saaneensa erityisopetusta jossain muodossa oli koko aineistosta 15,1 prosenttia (n=119). Lisäksi 26 oppilasta jätti vastaamatta erityisopetusstatusta koskeneeseen kysymykseen. Vastaavasti koko Suomessa tehostettua ja erityistä tukea saavia yläkoululaisia oli vuonna 2012 14 prosenttia kaikista yläkoululaisista. Koko Suomessa osa-aikaista erityisopetusta, tehostettua tukea sekä erityistä tukea saavia oppilaita oli vuonna 2012 28 prosenttia. (Tilastokeskus 2012.) Tutkimusaineiston perusteella ei saada selville, onko oppilaille tehty pedagoginen arvio, henkilökohtainen oppimissuunnitelma tai HOJKS. Erityisopetusstatusta koskenut kysymys oli luokiteltu erityisopetuksen määrän ja intesiteetin mukaan. Kaikkien tutkimusongelmien analyyseissä vastaajat jaettiin näin ollen yleisopetuksen oppilaisiin sekä erityisopetusstatuksen oppilaisiin. Tuloksia tulkittaessa on hyvä pitää

mielessä, että erityisopetusta saavien joukossa on oppilaita, joita erityisopettaja tukee yleisopetuksen luokassa muutaman tunnin viikossa, mutta toisaalta myös oppilaita, jotka opiskelevat kaikki tunnit pienryhmässä.

5.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

5.2.1 Kouluun kiinnittymisen mittaaminen

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty käyttämällä useita eri mittareita. Kouluun kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista puolta on mitattu OKI-mittarilla (oppilaiden kouluun kiinnittyminen). Mittari koostuu 35 eri kysymyksestä kuudelta eri osa-alueelta: opettaja-oppilassuhde, koulun merkitys ja koulutyön hallinta, vertaisten tuki, tulevaisuuden päämäärät kodin tuki sekä ulkoinen motivaatio (taulukko 1). Nämä osa-alueet edustavat kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista luonnetta. OKI-mittarin on osoitettu toimivan validisti ja mittaavan haluttua asiaa ja sillä perusteella se sopii suomalaiseen kouluun (Nolvi 2011.) Tämän lisäksi oppilaiden behavioraalista kiinnittymistä on mitattu RAPS-mittarilla (Institute for Research and Reform in Education: Research Assessment Package for Schools). RAPS-mittarista on poimittu tähän tutkimukseen hyvin sopinut, oppilaiden koulupäivän aikaista toimintaa mittaava osio (ongoing engagement). Tämä behavioraalista kiinnittymistä tutkiva osio koostui viidestä väittämästä, joita olivat esimerkiksi ”Teen paljon töitä koulun eteen” tai ”Oppitunnille tullessani minulla on usein kotitehtävät tekemättä ja kirja ja kynä kotona”. (IRRE 1998.) Koulumenestystä on tutkittu kysymällä oppilailta heidän viimeisimmän todistuksensa arvosanat äidinkielestä, matematiikasta sekä ensimmäisestä vieraasta kielestä. Koulumenestyksen mittarina on tässä tutkimuksessa pidetty näiden kolmen arvosanan keskiarvoa.

5.2.2 Sosiaalisen kompetenssin mittaaminen

Sosiaalisen kompetenssin mittaamiseen on tässä tutkimuksessa käytetty Turun yliopiston Oppimistutkimuskeskuksen kehittämää MASK-mittaria (Kaukiainen ym. 2005). MASK on lyhenne sanoista monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista. Monitahoisuus tarkoittaa sitä, että tietoa kerätään yksilön itsearvion lisäksi luokkatovereilta ja opettajalta. MASKin perusta on amerikkalaisessa Kenneth Merrelin ja hänen työryhmänsä kehittämässä School Social Behavior Scale (SSBS) –arviointimenetelmässä (Salmivalli 2005). Suurimpana erona tämän SSBS–menetelmän ja Turun yliopiston Oppimistutkimuskeskuksessa laaditun suomalaisen version (MASK) välillä on juuri monitahoisuus. Amerikkalaisella versiolla kerätään tietoa ainoastaan opettajalta, kun taas suomalaiseen versioon on otettu mukaan itsearviointin lisäksi vertaisarviointi.

Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista koostuu neljästä eri osa-alueesta: yhteistyötaidoista, empatiasta, impulsiivisuudesta ja häiritsevyydestä. Aikaisemmin esitellyt sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet ovat myös tämän mallin perustana. Neljää osa-aluetta lähestytään sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen näkökulmista. Kaukiainen ym. (2005) jakavat menetelmän osa-alueet vielä näiden näkökulmien mukaisesti. Sosiaalisten taitojen näkökulman piiriin kuuluvat yhteistyötaidot ja empatia. Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn piiriin kuuluvat puolestaan impulsiivisuus ja häiritsevyys. Pieni pistemäärä tietyssä osa-alueessa kertoo sen puolen puutteista ja vastaavasti korkea pistemäärä kuvaa osa-alueen kehittyneisyyttä.

MASK-mittari koostuu viidestätoista väitteestä (taulukko 1), joiden avulla sosiaalisen kompetenssin kokonaisuus hahmottuu (liite 1: "Miten seuraavat väittämät kuvaavat Sinua itseäsi?", väitteet 6-20). Tässä tutkimuksessa sosiaalista kompetenssia tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena eikä yksittäisiä ulottuvuuksia tai osa-alueita tämän tutkimuksen yhteydessä käsitellä. Mittaria käytettiin vain itsearviointina, eikä opettajan tai luokkatoverien arviointeja käytetty.

TAULUKKO 1. Oppilaan kouluun kiinnittymistä, koulumenestystä sekä sosiaalista kompetenssia mittaavat väittämät kyselylomakkeessa (liite1).

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuus	Kyselyn osio	Väittämät
Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen	Opettaja-oppilassuhde – faktori (OKI)	3, 5, 10, 13, 16, 21, 22, 27, 31
	Vertaisten tuki – faktori (OKI)	4, 6, 7, 14, 23, 24
	Kodin tuki – faktori (OKI)	1, 12, 20, 29
Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen	Koulun merkitys ja koulutyön hallinta – faktori (OKI)	2, 9, 15, 17, 25, 26, 28, 33, 35
	Tulevaisuuden päämäärät – faktori (OKI)	8, 11, 19, 30, 34
	Ulkoinen motivaatio – faktori (OKI)	18, 32
Behavioraalinen kouluun kiinnittyminen	Miten toimit koulussa osio? (<i>ongoing engagement</i>)	”Miten toimit koulussa?” väittämät 1-5
Koulumenestys	Oppilaan arvosanat	Äidinkielen, matematiikan ja vieraan kielen numerot
Sosiaalinen kompetenssi	Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista (MASK)	”Miten seuraavat väittämät kuvaavat Sinua itseäsi?” väittämät 6-20

5.3 Tutkimuksen kulku, toteutus ja eettiset kysymykset

Kaikki työvaiheet tehtiin huolellisuutta ja hyviä tutkimuskäytänteitä noudattaen. Kyselyyn vastaaminen oli oppilaille vapaaehtoista ja vanhempia oli informoitu tutkimuksesta. Oppilaat esiintyivät nimettöminä koko tutkimusprosessin ajan. Oppilaitoksen rehtori teki päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavien kanssa tehdyn sopimuksen mukaan myöskään koulujen nimiä ei raportoitu. Kukin oppilaitos saa tutkimuksen valmistuttua lyhyen artikkelin tutkimuksen tuloksista.

Aineiston keruu suoritettiin joulukuun 2012 ja tammikuun 2013 välisenä aikana. Toisen koulun aineisto kerättiin nimettömästi Internet-pohjaisena Korppi-kyselynä. Toisen koulun aineisto kerättiin paperilomakekyselynä. Aineisto on koodattu SPSS 20 -ohjelmaan, jota käytettiin myös analysointiin. Aineiston analysointi tehtiin syksyn 2013 aikana.

5.4 Mittauksen luotettavuus

Mittauksen luotettavuuden osalta tutkimuksessa keskitytään käytettyjen mittareiden reliabiliteetin ja validiteetin tarkasteluun. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen toistettavuutta: jos samaa ilmiötä mitattaisiin samalla mittarilla useita kertoja, reliabelin mittarin kohdalla tulokset olisivat samankaltaisia. Validiteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että mittari mitaa todella sitä asiaa, mitä on tarkoituskin mitata. (Metsämuuronen 2005, 64–65.)

Reliabiliteettia mitataan Cronbachin alfalla. Kun alfa on yli .60, mittarin reliabiliteetin on riittävän hyvä. Tämän tutkimuksen kohdalla kaikki alfat olivat yli .70, jolloin mittarit ovat tutkimukseen soveltuvia ja niiden reliabiliteetti on riittävä. Tämän tutkimuksen Cronbachin alfat on esitetty taulukossa 2.

5.4.1 OKI ja RAPS

Tutkimuksen aineisto on kerätty OKI-mittarilla (oppilaiden kouluun kiinnittyminen). OKI-mittari on suomalainen versio Appletonin ym. kehittämästä SEI-mittarista (Student Engagement Instrument). SEI-mittarin reliabiliteetin tutkimuksissa on todettu, että mittari mittaa kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksia (Appleton ym. 2006; Betts ym. 2010). Näiden todettujen ulottuvuuksien välillä oli myös keskinäistä korrelaatiota. Ulottuvuuksien keskinäisten korrelaatioiden vuoksi niiden voitiin myös todeta tutkivan osittain samaa ilmiötä.

Suomalainen versio (OKI) on käännetty ammattikäntäjän tuella ja kysymyksiä on mietitty tarkasti, jotta ne on saatu suomalaisten nuorten elämään sopiviksi. OKI-mittarin on todettu noudattavat alkuperäisen SEI-mittarin rakennetta. Alkuperäisistä 35 kysymyksestä jouduttiin kuitenkin suomalaiseen versioon poistamaan viisi väittämää. Nämä poistetut väittämät eivät latautuneet alkuperäiselle ulottuvuudelle tai millekään faktorille. (Nolvi 2011.) Lopullisen suomalaisen version muodostama kokonaisuus on rakenteeltaan SEI-mittarin kaltainen ja sen saamat Cronbachin alfat noudattavat myös alkuperäisen Appletonin ym. (2006) SEI-mittarin saamia arvoja.

OKI-mittarin avulla tutkittiin kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista ulottuvuutta. RAPS-mittarin (IRRE 1998) Ongoing Engagement -osion kysymysten avulla tutkittiin puolestaan kiinnittymisen behavioraalista puolta. Ongoing Engagement -osion reliabiliteettia kuvaava alfa oli .68, jolloin mittari on luotettava. (IRRE 1998.) Tässä tutkimuksessa behavioraalisen kiinnittymisen osalta alfa oli korkeampi (.76), jolloin tässäkin tutkimuksessa RAPS-mittari oli luotettava. Tarkemmin alfat on esitetty taulukossa 2.

5.4.2 MASK

MASK-testillä kerätystä aineistosta tehdyn konfirmatorisen faktorianalyysin perusteella on löydetty neljä ulottuvuutta. Luotettavuuden tarkastelut toteutettiin kahdessa otoksessa ja molemmissa neljän ulottuvuuden malli todettiin sopivaksi. Tämä taas osoittaa mallin toistettavuutta. (Kaukiainen ym. 2005.) Reliabiliteettia on mitattu myös Cronbachin alfalla. Alfa sai arvoja väliltä .68–.94. (Junttila ym. 2006.) Tarkemmin alfat on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. OKI-, RAPS- sekä MASK-mittareiden reliabiliteetti tässä tutkimuksessa.

	α	Ulottuvuus	α
Kouluun kiinnittyminen	.81	Emotionaalinen	.90
		Kognitiivinen	.85
		Behavioraalinen	.76
Sosiaalinen kompetenssi	.73		

6 TULOKSET

6.1 Sosiaalinen kompetenssi ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, kuinka kouluun kiinnittyneitä yläkoululaiset ovat ja millaiseksi he arvioivat oman sosiaalisen kompetenssinsa. Tämä tarkastelu suoritettiin ryhmittäin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (ANOVA) ja riippumattomien otosten t-testin avulla. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, ovatko sosiaalinen kompetenssi ja kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuudet yhteydessä toisiinsa. Tätä yhteyttä tarkasteltiin kussakin ryhmässä (sukupuoli, luokka-aste, erityisopetusmäärä) erikseen Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella. Korrelaatiokertoimien erot ryhmien välillä testattiin Fisherin z-muunnoksen avulla (McNemar 1969).

Sukupuolen yhteys sosiaalisen kompetenssiin ja kouluun kiinnittymiseen

Pojat olivat kaikkien ulottuvuuksien osalta kiinnittyneempiä kouluun kuin tytöt. Yleisesti ottaen sekä poikien että tyttöjen kiinnittyminen oli keskitasoista. Neliportaisella asteikolla tyttöjen ja poikien kiinnittymisen ulottuvuuksien keskiarvot vaihtelivat välillä 1.86–2.00. Pojan arvioivat myös oman sosiaalisen kompetenssinsa vahvemaksi kuin tytöt ($t(698)=.197$, $p<.001$). Myös sosiaalista kompetenssia mitattiin neliportaisella asteikolla, jolloin 15 kysymyksen yhteenlaskettu korkein mahdollinen pistemäärä oli 60. Tyttöjen sosiaalisen kompetenssin pistemäärän keskiarvo oli 27.52 ja poikien 29.27, minkä mukaan molempien ryhmien itsearvioitu sosiaalinen kompetenssi oli keskitasoista.

Yhteys sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien välillä oli tytöillä suurempi kuin pojilla (taulukko 3). Pojat ja

tytöt erosivat kuitenkin vain emotionaalisen kiinnittymisen osalta tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($p < .05$). Toisin sanoen tyttöjen sosiaalinen kompetenssi oli yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen hieman voimakkaammin kuin poikien. Molempien ryhmien kohdalla yhteys oli kuitenkin positiivinen. Toisin sanoen, mitä vahvempi sosiaalinen kompetenssi oppilaalla oli, sitä vahvemmin oppilas oli kiinnittynyt kaikissa kiinnittymisen ulottuvuuksissa. Yhtäläillä vahva kouluun kiinnittyminen saattoi kertoa vahvasta sosiaalisesta kompetenssista.

Korrelaatiokertoimien selitysasteet vaihtelivat välillä 0.24–0.35. Toisin sanoen esimerkiksi poikien behavioraalista kouluun kiinnittymisestä sosiaalinen kompetenssi selitti 24%. Jäljelle jäävä 76% selittyi muilla tekijöillä. (Taulukko 3).

Luokka-asteen yhteys sosiaaliseen kompetenssiin ja kouluun kiinnittymiseen

Yleisesti kaikkien luokka-asteiden osalta sekä kouluun kiinnittyminen että sosiaalinen kompetenssi oli keskitasoista. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien keskiarvot olivat välillä 1.81–2.00. Sosiaalisen kompetenssin keskiarvopisteet olivat puolestaan välillä 27.57–29.14. Seitsemäsluokkalaisten kognitiivinen ($t(680)=5.99$, $p < .01$) ja emotionaalinen ($t(658)=4.95$, $p < .01$) kouluun kiinnittyminen oli alhaisempaa kuin kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten. Myös sosiaalinen kompetenssi ($t(706)=5.09$, $p < .01$) oli seitsemäsluokkalaisilla myös vähäisempää kuin kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisilla.

Myös luokka-asteiden osalta sosiaalinen kompetenssi ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat positiivisessa yhteydessä. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksien yhteys sai korrelaatiokertoimia väliltä $r = .43$ – $r = .62$. Positiivinen yhteys oli näin ollen melko voimakas (taulukko 3). Ryhmien välisessä vertailussa tilastollisesti merkitsevä ero oli ainoastaan sosiaalisen kompetenssin ja behavioraalisen kiinnittymisen yhteyden osalta. Seitsemäsluokkalaisten osalta sosiaalinen kompetenssi ja behavioraalinen kiinnittyminen olivat hieman

voimakkaammin yhteydessä kuin kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kohdalla (7: $r=.624$; 8: $r=.511$; 9: $r=.427$).

Korrelaatiokertoimien selitysasteet vaihelimat välillä 0.18–0.38. Toisin sanoen esimerkiksi seitsemäsluokkalaisten behavioraalisesta kouluun kiinnittymisestä sosiaalinen kompetenssi selitti 38%. Jäljelle jäävä 62% selittyi muilla tekijöillä.

Erityisopetusstatuksen yhteys sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen väliseen yhteyteen

Erityisopetusta saaneet olivat vahvemmin kiinnittyneitä kaikissa kiinnittymisen ulottuvuuksissa. Erityisopetusta saaneiden oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien keskiarvot vaihtelimat välillä 2.01–2.34. Toisten oppilaiden keskiarvot vaihtelimat puolestaan välillä 1.85–1.90. Ryhmien kouluun kiinnittyminen erosi behavioraalisesta ($t(709)=80.54$, $p<.001$) emotionaalisen ($t(643)=29.94$, $p<.001$) ja kognitiivisen ($t(666)=47.65$, $p<.001$) kouluun kiinnittymisen osalta tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Myös sosiaalinen kompetenssi ($t(692)=43.72$, $p<.001$) oli erityisopetusta saaneilla vahvempaa ($ka=31.53>27.85$).

Myös näiden ryhmien osalta sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteys oli positiivinen. Yhteys sai arvoja väliltä $r=.482$ – $r=.645$ (taulukko 3). Ryhmät erosivat kuitenkin vain emotionaalisen kiinnittymisen kohdalla toisistaan. Ainoastaan ero sosiaalisen kompetenssin ja emotionaalisen kiinnittymisen yhteydessä oli ryhmien välisessä vertailussa tilastollisesti merkitsevä. Erityisopetusstatuksen oppilaiden osalta muuttujien välinen yhteys oli voimakkaampi ($r=.645$) kuin yleisopetuksen oppilaiden kohdalla ($r=.501$). Muiden ulottuvuuksien kohdalla ryhmien välillä ei ollut merkitseviä eroja.

Korrelaatiokertoimien selitysasteet vaihelimat välillä 0.23–0.42. Toisin sanoen esimerkiksi erityisopetusstatuksen oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä sosiaalinen kompetenssi selitti 42%. Jäljelle jäävä 58% selittyi muilla tekijöillä.

TAULUKKO 3. Sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen välinen yhteys

	Behavioraalinen	Emotionaalinen	Kognitiivinen
Pojat	r=.49	r=.49*	r=.48
	r ² =.24	r ² =.24	r ² =.23
	n=322	n=302	n=309
Työtöt	r=.53	r=.59*	r=.53
	r ² =.28	r ² =.35	r ² =.28
	n=352	n=316	n=326
Seitsemän	r=.62*	r=.53	r=.56
	r ² =.38	r ² =.28	r ² =.31
	n=222	n=194	n=203
Kahdeksan	r=.51*	r=.59	r=.52
	r ² =.26	r ² =.35	r ² =.27
	n=212	n=197	n=202
Yhdeksän	r=.43*	r=.52	r=.49
	r ² =.18	r ² =.27	r ² =.24
	n=247	n=233	n=237
Yleisopetuksen oppilaat	r=.48	r=.50*	r=.48
	r ² =.23	r ² =.25	r ² =.23
	n=569	n=520	n=539
Erityisopetuksen oppilaat	r=.51	r=.65*	r=.54
	r ² =.26	r ² =.42	r ² =.29
	n=101	n=91	n=91

r=Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin, kaikki tilastollisesti erittäin merkitseviä; Ryhmien välisen eron merkitsevyys (Fisherin z) * p<.05

6.2 Koulumenestys ja sosiaalinen kompetenssi

Tutkimuksessa tarkasteltiin yläkoululaisten koulumenestyksen keskiarvojen eroja ryhmittäin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (ANOVA) ja riippumattomien otosten t-testin avulla. Näin saatiin selville, minkälainen eri ryhmien oppilaiden koulumenestys oli tämän aineiston mukaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, ovatko oppilaiden koulumenestys ja sosiaalinen kompetenssi yhteydessä toisiinsa. Tätä yhteyttä tarkasteltiin kussakin ryhmässä (sukupuoli, luokka-aste, erityisopetusmäärä) erikseen Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella. Korrelaatiokertoimien erot ryhmien välillä testattiin Fisherin z-muunnoksen avulla (McNemar 1969).

Sukupuolen yhteys koulumenestykseen ja sosiaalisen kompetenssiin

Poikien koulumenestys ($\bar{x}=7.83$) oli hieman heikompaa kuin tyttöjen ($\bar{x}=8.17$). Poikien ja tyttöjen koulumenestyksen keskiarvot ($t(704)=.707$, $p<.001$) erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

Koulumenestyksen ja itsearvioidun sosiaalisen kompetenssin väliltä löytyi sekä tyttöjen että poikien kohdalla heikko negatiivinen yhteys. Toisin sanoen, mitä paremmat kouluarvosanat oppilas sai, sitä heikompi hänen sosiaalinen kompetenssinsä oli. Tämä yhteys oli kuitenkin heikko (pojat: $r=-.216$, tytöt: $r=-.257$). Ryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 4.

Korrelaatiokertoimen selvitysaste (r^2) oli pojilla 0.04 ja tytöillä 0.07. Toisin sanoen esimerkiksi poikien koulumenestyksen vaihtelusta sosiaalinen kompetenssi selitti 4% ja toisin päin. Selkeästi suurin osa (96%) selittyi muilla tekijöillä.

TAULUKKO 4. Sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välinen yhteys.

Pojat	<i>r</i>	-.22***
	<i>r</i> ²	.04
	N	313
Tytöt	<i>r</i>	-.26***
	<i>r</i> ²	.07
	N	335
Seitsemän	<i>r</i>	-.22**
	<i>r</i> ²	.04
	N	205
Kahdeksan	<i>r</i>	-.42***
	<i>r</i> ²	.18
	N	204
Yhdeksän	<i>r</i>	-.16*
	<i>r</i> ²	.03
	N	245
Yleisopetuksen oppilaat	<i>r</i>	-.25***
	<i>r</i> ²	.06
	N	547
Erityisopetuksen oppilaat	<i>r</i>	-.25*
	<i>r</i> ²	.06
	N	94

r=Pearsonin korrelaatiokerroin; ****p*<.001; ***p*<.01; **p*<.05.

Kahdeksaluokkalaisten yhteyden voimakkuus erosi merkitsevästi seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista, Fisherin *z*: *p*<.05*.

Luokka-asteen yhteys koulumenestyksen ja sosiaalisen kompetenssin väliseen yhteyteen

Seitsemäsluokkalaisten koulumenestys ($ka=8.24$) oli parempaa kuin kahdeksas- ($ka=7.83$) ja yhdeksäsluokkalaisten ($ka=7.94$). Luokka-asteiden välillä seitsemäsluokkalaisten oppilaiden koulumenestys erosi tilastollisesti merkitsevästi kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista ($t(712)=9.96$, $p<.001$).

Myös luokka-asteiden mukaan tarkasteltuna sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välillä oli heikko negatiivinen yhteys. Yhteys sai arvoja väliltä $r=-.16$ – $r=-.42$ (taulukko 4). Vain kahdeksäsluokkalaisten saama arvo oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p<.001$). Ryhmien välisessä vertailussa kahdeksäsluokkalaiset erottuivat tilastollisesti merkitsevästi seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista. Kahdeksäsluokkalaisilla sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välillä oli voimakkaampi negatiivinen yhteys ($r=-.42$) kuin toisilla luokka-asteilla.

Korrelaatiokertoimen selitysaste (r^2) oli seitsemäsluokkalaisilla 0.04, kahdeksäsluokkalaisilla 0.18 ja yhdeksäsluokkalaisilla 0.03. Toisin sanoen esimerkiksi kahdeksäsluokkalaisten koulumenestyksen vaihtelusta sosiaalinen kompetenssi selitti 18% ja toisin päin. Selkeästi suurin osa (82%) selittyi muilla tekijöillä.

Erityisopetusstatuksen yhteys koulumenestyksen ja sosiaalisen kompetenssin väliseen yhteyteen

Erityisopetusta saaneiden koulumenestys ($ka=7.01$) oli odotetusti heikompaa kuin oppilaiden, jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta ($ka=8.20$). Ero keskiarvojen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($t(692)=43.72$, $p<.001$).

Myös erityisopetuksen osalta sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välinen yhteys oli heikko ja negatiivinen (taulukko 4). Erityisopetusta saaneet ja oppilaat, jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta, eivät eronneet ryhmien välisessä vertailussa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan.

Korrelaatiokertoimen selitysaste (r^2) oli sekä yleisopetuksen oppilailla että erityisopetusstatuksen oppilailla 0.06. Toisin sanoen koulumenestyksen vaihtelusta sosiaalinen kompetenssi selitti 6% ja toisin päin. Selkeästi suurin osa (94%) selittyi muilla tekijöillä.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa kouluun kiinnittymisestä ja sosiaalisesta kompetenssista sekä selvittää kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien ja sosiaaliseen kompetenssin yhteyttä. Tutkimuksessa käytetyt kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen. Näitä ulottuvuuksia mitattiin OKI- (oppilaiden kouluun kiinnittyminen) ja RAPS-mittarin (Research Assessment Package for Schools) avulla. Sosiaalista kompetenssia mitattiin MASK-mittarin (monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) avulla. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulumenestyksen yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin. Koulumenestyksen mittarina käytettiin äidinkielen, matematiikan ja ensimmäisen vieraan kielen arvosanojen keskiarvoa.

Tämä luku käsittelee tutkimukseni tulosten yhteyttä aikaisempaan tutkimustietoon. Tarkastelen myös tutkimukseni tulosten mahdollisia syitä sekä tutkimukseni rajoituksia. Lopuksi esitän jatkotutkimusehdotuksia kouluun kiinnittymisen ja sosiaalisen kompetenssin alueelta.

7.1 Tulosten tarkastelua

Sosiaalinen kompetenssi ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet. Positiivinen yhteys sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien välillä oli melko voimakas. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä suurempi sosiaalinen kompetenssi oppilaalla oli, sitä kiinnittyneempi hän oli kouluun. Kaikkien kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien osalta tulos oli samanlainen. Korrelaatio pysyi pääasiassa samansuuruisena myös kaikkien ryhmien osalta (sukupuoli, luokka-aste ja erityisopetusstatus). Poikien saamat korrelaatiokertoimet olivat samansuuruisia kaikkien kouluun

kiinnittymisen ulottuvuuksien kohdalla. Tyttöillä emotionaalisen kiinnittymisen yhteys sosiaaliseen kompetenssiin oli voimakkaampi kuin muilla ulottuvuuksilla. Luokka-asteiden välinen tarkastelu osoitti, että seitsemäsluokkalaisilla yhteys sosiaalisen kompetenssin ja behavioraalisen kiinnittymisen välillä oli suurempi kuin kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisilla. Erityisopetusstatuksella ei ollut merkitystä sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliseen positiiviseen yhteyteen.

Tutkimus osoittaa, että sukupuolesta, luokka-asteesta tai erityisopetusstatuksesta riippumatta hyvän sosiaalisen kompetenssin omaava oppilas on myös vahvemmin kiinnittynyt kouluun. Tutkimus osoitti myös, että seitsemäsluokkalaisten behavioraalinen kiinnittyminen oli vähäisempää kuin kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten. Syyt tähän voivat olla hyvin moninaiset. Kuudennen ja seitsemännen luokan taitteessa oppilaan koulutyön luonne muuttuu siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Seitsemännellä luokalla kaveripiiri usein vaihtuu, mikä vaikuttaa koulunkäyntiin. Tunteakseen koulunkäynnin mielekkääksi ja osallistuakseen koulunkäyntiin aktiivisesti, seitsemäsluokkalaisten tulee kenties hankkia aktiivisemmin uusia kavereita, jonka seurauksena myös koulunkäynnistä ja osallistumisesta tulee mahdollisesti mielekkäämpää. Kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisilla kaveripiiri on usein jo vakiintuneempi, mikä voi selittää vähäisemmän positiivisen yhteyden sosiaalisen kompetenssin ja behavioraalisen kiinnittymisen välillä.

Merkillepantavaa oli se, että sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen välillä oli melko voimakas yhteys eivätkä sukupuoli, luokka-aste tai erityisopetusstatus juurikaan vaikuttaneet yhteyteen. Tätä yhteyttä ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu. Mitä parempi sosiaalinen kompetenssi oppilaalla on, sitä paremmin hän toimii vertaisten kanssa, saa toteutettua omat tavoitteensa ja onnistuu säilyttämään hyvät suhteet muihin ihmisiin (Kaukiainen ym. 2005; Salmivalli 2002; 2005). Mikäli oppilas onnistuu sosiaalisessa toiminnassaan hyvin, on todennäköistä, että hän myös viihtyy koulussa ja tuntee kuuluvansa osaksi kouluympäristöä. Tämä osallisuuden kokemus on kouluun kiinnittymisessä merkittävä tekijä (Linnakylä & Malin

2008). Tämä tutkimus on pystynyt osoittamaan, että sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen välillä on yhteys. Tämä tulos on hyvin yhteydessä aiempiin sosiaalista kompetenssia ja kouluun kiinnittymistä käsitteleviin tutkimuksiin. Hyvä sosiaalinen kompetenssi antaa oppilaalle mahdollisuuden kiinnittyä osaksi kouluympäristöä.

Koulumenestys ja sosiaalinen kompetenssi. Aikaisemmin on tutkittu kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen yhteyttä. Tämän yhteyden on todettu olevan merkittävä (Reyes 2012; Dotterer & Lowe 2011). Samanlainen positiivinen yhteys on löydetty tämän tutkimuksen kanssa samasta aineistosta tehdyssä tutkimuksessa (Kainlauri & Kosonen 2013). Toisin sanoen, mitä vahvemmin oppilas on kiinnittynyt, sitä todennäköisemmin hänen koulumenestyksensä on hyvää.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välinen yhteys. Tutkimus osoitti, että koulumenestyksen ja sosiaalisen kompetenssin välillä oli heikko negatiivinen yhteys. Toisin sanoen, mitä parempi koulumenestys oppilaalla oli, sitä heikompi oli myös hänen sosiaalinen kompetenssinsa. Negatiivinen yhteys oli kuitenkin hyvin heikko. Kaikkien tarkasteltujen ryhmien (sukupuoli, luokka-aste ja erityisopetusstatus) kohdalla yhteys oli samansuuntainen ja samaa suuruusluokkaa. Kahdeksasluokkalaisten kohdalla negatiivinen yhteys oli selvästi voimakkaampi kuin muilla ryhmillä. Kahdeksasluokkalaisten saaman vahvemman yhteyden syynä voi olla esimerkiksi kahdeksannen luokan luonne. Kahdeksasluokkalaisten ovat jo asettuneet yläkoulun puolelle, mutta peruskoulun loppukiri ei kuitenkaan ole vielä alkanut. Voi siis olla, että kahdeksannella luokalla koulunkäynnissä painottuu sosiaalinen puoli eikä koulumenestystä tavoitella samalla tavalla kuin toisilla luokka-asteilla. Koulunkäynnin sosiaalisen puolen painottuessa myös sosiaalisen kompetenssin painoarvo nousee. Sukupuoli tai erityisopetusstatus ei vaikuttanut koulumenestyksen ja sosiaalisen kompetenssin välisen yhteyden voimakkuuteen.

Aikaisemmissa tutkimuksissa koulumenestyksen ja sosiaalisen kompetenssin välille on saatu sekä positiivisia että negatiivisia korrelaatioita. Tutkimustulokset ovat siis osittain ristiriitaisia. Landsheer ym. (1998)

löysivät tilastollisesti merkitsevän negatiivisen korrelaation sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen väliltä. Heidän mukaansa, mitä heikompi sosiaalinen kompetenssi yksilöllä on, sitä parempi hänen koulumenestyksensä on. Toisin päin ajateltuna hyvä koulumenestys näytti johtavan epäsuosioon tai ainakin heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin. Myös Schwartz ym. (2012) löysivät negatiivisen korrelaation sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen väliltä. Heidän mukaansa etenkin pojilla on riski joutua epäsuosioon ja syyllistämisen kohteeksi hyvän koulumenestyksen takia. Schwartz ym. (2012) toteavat myös, että panostus koulunkäyntiin voi johtaa sosiaalisiin haasteisiin tai vaikeuksiin.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa (Landsheer ym. 1998; Schwartz ym. 2012). Negatiivinen yhteys koulumenestyksen ja sosiaalisen kompetenssin välillä oli heikko, joten myös selitysasteet olivat hyvin alhaisia (<7%). Ei voida siis päätellä, että heikko sosiaalinen kompetenssi johtaisi hyvään koulumenestykseen. Kuitenkin tutkimuksen tuloksena oli, että riippumatta sukupuolesta, luokka-asteesta tai erityisopetusstatuksesta heikko negatiivinen yhteys sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välillä oli olemassa.

Yksi olennainen asia tulosten tarkastelussa on sosiaalisen kompetenssin mittaaminen, joka tässä tutkimuksessa toteutettiin itsearviona. On mahdollista, että hyvin menestyvät oppilaat arvioivat oman sosiaalisen toimintansa tiukemmin ja kriittisemmin kuin heikomman koulumenestyksen oppilaat. Valitettavasti tässä tutkimuksessa itsearvion tueksi ei saatu monitahoarviointia, mikä pystyisi osoittamaan, ovatko oppilaasta tehdyt arviot linjassa itsearvion kanssa. Toisaalta negatiivisen yhteyden taustatekijänä voi olla hyvin menestyvien oppilaiden keskittyneisyys koulunkäyntiin. On mahdollista, että heikommin menestyvät kokevat koulun sosiaalisen toiminnan akateemista koulunkäyntiä tärkeämpänä, minkä johdosta tällaiset oppilaat saattavat arvioida myös oman sosiaalisen kompetenssinsa vahvaksi. Jos akateeminen suorittaminen jää sosiaalisen elämän varjoon, tämä vahva sosiaalinen painotus voi vaikuttaa koulumenestykseen heikentävästi.

Samasta aineistosta tehdyssä tutkimuksessa kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen väliltä löytyi positiivinen yhteys (Kainlauri & Kosonen 2013). Tämä tutkimus puolestaan osoitti, että kouluun kiinnittyminen ja sosiaalinen kompetenssi ovat positiivisessa yhteydessä toisiinsa. Näistäkin näkökulmista tarkasteltuna on mielenkiintoista, että kuitenkin sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välinen yhteys oli negatiivinen. Toisaalta jälleen on huomattava pienet selityssasteet, jolloin ilmiötä selittävät pääasiassa muut tekijät (n. 93%).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttivat muun muassa aineiston keräystapa ja sen käsittely. Osa kyselylomakkeen kysymyksistä oli muodoltaan melko abstrakteja ja kenties haastavia ymmärtää. Yläkoulussa oppilaiden ajattelussa tapahtuu suurta kehitystä ja konkreettinen ajattelu kehittyy abstraktimpaan suuntaan. Yksilölliset erot ajattelussa ovat tietysti myös suuria, mutta on selvää, ettei kaikille yläkoululaisille ole yksinkertaista vastata kaikkiin lomakkeen kysymyksiin (liite 1). Tämä voi luonnollisesti vaikuttaa tutkimuksen tulosten luotettavuuteen.

Erityisoppilaiden pienehkö määrä aiheuttaa tutkimukselle ja aineiston käsittelylle tiettyjä rajoituksia. Tässä tutkimuksessa erityisopetusstatuksen oppilaita on käsitelty yhtenä isona ryhmänä. Erityisopetusstatuksen ryhmään on katsottu kuuluviksi oppilaat, jotka käyvät erityisopettajan luona esimerkiksi yhden tunnin viikossa. Samaan ryhmään kuuluvat toisaalta kokonaan erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat. Vaikka ryhmittely erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä oli näinkin kova, erityisopetusstatuksen oppilaiden määrä jäi melko pieneksi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin saman paikkakunnan kahdelta koululta, jolloin tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä kansalliselle tasolle ei ole perusteltua. Tutkimuksen tulokset antavat toki suuntaa ja tietoa ilmiöstä, mutta yleistäminen ei näiden tulosten mukaan ole kuitenkaan perusteltua.

Tämä tutkimus ei myöskään kerro, mikä ilmiöistä johtaa toiseen eli esimerkiksi johtaako hyvä sosiaalinen kompetenssi vahvaan kouluun kiinnittymiseen vai onko kouluun kiinnittyminen kuitenkin pääosassa ja vahva kiinnittyminen aiheuttaa hyvää sosiaalista kompetenssia. Ilmiön suuntaa ei siis voida tämän tutkimuksen tuloksista päätellä.

Hyvin merkittävä ja luotettavuuteen sekä tuloksiinkin mahdollisesti vaikuttava tekijä on itsearviointi. Koko aineistonkeruu toteutettiin itsearviona ja esimerkiksi koulumenestyksen mittarina käytetyt arvosanat kerättiin oppilailta itseltään. Esimerkiksi MASK-mittarin (monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) kohdalla aineistonkeruu jätti huomioimatta monitahoarvioinnin mahdollisuudet. Eri oppilaat saattoivat vastata itsearviointiin eri lähtökohdista ja erilaisella kriittisyydellä. Tämä saattaisi esimerkiksi selittää tutkimuksessa löydettyä heikkoa negatiivista yhteyttä koulumenestyksen ja sosiaalisen kompetenssin välillä. Hyvin menestyvät oppilaat saattoivat arvioida omaa sosiaalista kompetenssiaan kriittisemmin kuin heikommin menestyvät oppilaat. Toisaalta negatiivisen yhteyden taustatekijänä voi olla hyvin menestyvien oppilaiden keskittyneisyys koulunkäyntiin sosiaalisen toiminnan sijaan. Yhtäläillä on mahdollista, että heikommin menestyvät kokivat koulun sosiaalisen toiminnan akateemista koulunkäyntiä tärkeämpänä, minkä johdosta tällaiset oppilaat saattoivat arvioida myös oman sosiaalisen kompetenssinsa vahvaksi. Monitahoarviointi antaisi varmasti luotettavuutta ja myös vastauksia siihen, kuinka suuri vaikutus oppilaiden itsearvioinnilla on ilmiön luonteeseen.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa havaitut tulokset sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen välisestä positiivisesta yhteydestä tarvitsevat lisätutkimusta. Johtaako hyvä sosiaalinen kompetenssi vahvaan kiinnittymiseen vai toisin päin? Samalla tavalla sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välillä havaittua heikkoa negatiivista yhteyttä tulisi jatkossa tutkia tarkemmin.

Myös vaikutussuunta – onko heikko sosiaalinen kompetenssi syynä parempaan koulumenestykseen vai toisin päin – kaipaisi lisäselvitystä. Kaikilta osin jatkotutkimuksessa olisi hyödynnettävä monitahoisuutta etenkin sosiaalisen kompetenssin osalta: MASK-mittari on laadittu juuri monitahoisuutta ajatellen. Näin itsearvioinnin merkitys saataisiin tutkittua ja mielenkiintoinen sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen välinen yhteys tulisi tutkittua monipuolisemmin.

Jotta näiden ilmiöiden ymmärtäminen laajentuisi ja tulisi yleistettävämmäksi, aineiston keräämiseen olisi panostettava. Edustavammat ympäri Suomea kerätyt aineistot voisivat tuoda ilmiötä yleistettävämmäksi. Etenkin erityisopetuksen kannalta aineistojen laajentaminen olisi tärkeää. Tässä tutkimuksessa aineisto jäi erityisopetuksen kannalta pieneksi, kuten yleensäkin marginaaliryhmien kohdalla.

Yksityiskohtaisemman jatkotutkimuksen kannalta oppilaiden seuranta ja pitkittäistutkimus on myös mielenkiintoinen mahdollisuus. Vaikka tässä tutkimuksessa oppilaiden nimiä ei käytetty missään tutkimuksen vaiheessa, aineiston perusteella on mahdollista löytää tähän kyselyyn vastanneet oppilaat jatkossa. Pitkittäistutkimus antaisi mahdollisesti tietoa ilmiöiden kehittymisestä ja pysyvyydestä.

Jatkotutkimuksella olisi pyrittävä vastaamaan myös käytännön opetustyön kysymyksiin. Kun saadaan selville, johtaako hyvä sosiaalinen kompetenssi vahvaan kouluun kiinnittymiseen, voidaan tutkimustietoa sitoa entistä enemmän käytännön työhön. Kun näitä näkökulmia on tutkittu, voidaan arvioida ja tutkia myös sitä, mitkä tekijät johtavat hyvään kiinnittymiseen ja hyvään sosiaaliseen kompetenssiin. Käytännön työssä voidaan näin ollen keskittyä paremmin tukemaan esimerkiksi kouluun kiinnittymistä, kun siihen vaikuttavat tekijät ovat tiedossa.

Suomalaisten kouluviihtyvyys on vähäisempää kuin muissa pohjoismaissa (Linnakylä & Malin 2008). Myös koulumenestys on lähtenyt laskuun viimeisimpien PISA-tulosten mukaan (OECD 2013). Kouluun kiinnittymisen tutkimuksella on varmasti paljon tarjottavaa kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen tukemisessa. Voisiko suomalaisten

kouluviihtyvyyttä ja koulumenestystä parantaa kouluun kiinnittymistä ja sosiaalista kompetenssia tukemalla?

LÄHTEET

- Andrews, J. J. 2006. Conceptualizing and Developing Social Competence: A Guide for School Counsellors of Adolescents. *The Alberta Counsellor*, 28(2), 15–20.
- Appleton, J. J. 2012. Student Engagement. *Encyclopedia of Adolescence*, 2896–2902.
- 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, 369–386.
- 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.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. 2009. Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. 1989. Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82, 309–319.
- Betts, J., Appleton, J., Reschly, A., Christenson, S. & Huebner, E. 2010. A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results From Middle High and High School Students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84–93.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1997. Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D. & Keane, S. P. 2010. Predicting Emotional and Social Competence During Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. *Development and Psychopathology*, 22, 119–132.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. 1997. Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2).
- Chapman, E. 2003. Assessing Student Engagement Rates. ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation. Eric Digest. viitattu 27.10.2013:
<http://www.ericdigests.org/20052/engagement.html>
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I. & Wing-Yin Chow, B. 2012. Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1409–1425.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota Symposia On Child Psychology*, 23, 43–77.
- 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.

- Dotterer, A. M. & Lowe, K. 2011. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649–1660.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. 1993. School engagement & students at risk. NCE-93-470.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101*. Yliopistopaino: Joensuu.
- Hynninen, T. & Haapasalo, J. 1996. Miksi aggressiiviset ja vetäytyvät lapset eivät ole suosittuja? *Psykologia*, 31, 194–198.
- Institute for Research and Reform in Education. 1998. Research Assessment Package for Schools (RAPS). Manual for Elementary and Middle School Assessments. (viitattu 27.10.2013)
http://www.irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/RAPS_manual_entire_1998.pdf
- Jahnukainen, M. 2011. Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (5), 489-502.
- 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). 874–893.
- Kainlauri, J. & Kosonen, M. 2013. Yläkouluikäisten kouluun kiinnittyminen ja koulu-uupuminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38(5), 417–431.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M. & Kaplan, H. B. 1997. Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331–343.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. 2002. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269–278.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK: monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksen keskus.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, A. 1992. Interest, learning and development. Teoksessa Renninger, A., Hidi, S. & Krapp, A. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: Erlbaum, 3–27.

- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, Y., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B.P.H., Yang, H., & Zollneritsch, J. 2012. Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study From 12 Countries. *Journal of School Psychology* 50. 77-94.
- Landsheer, H. A., Maassen, G. H., Bisschop, P. & Adema, L. 1998. Can higher grades result in fewer friends? A reexamination of the relation between academic and social competence. *Adolescence*, 33(129), 185–192.
- 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.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. & Feldman Farb, A. 2012. Engagement Across Developmental Periods. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) *Handbook of Research of Student engagement*. Springer, 491-514.
- Malti, T. & Perren, S. 2011. Social Competence. *Encyclopedia of Adolescence* 2, 332–340.
- Metsamuuronen, M. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerus.
- Moreira, P. A. S., Vaz, F. M., Dias, P. C. & Petracchi, P. 2009. Psychometric Properties of the Portuguese Versin of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology* 24 (4), 303–317.
- National Research Council & Institute of Medecine. 2004. *Engaging Schools. Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington D. C.: The National Academies Press.
- Neisser, U. 1967. *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nolvi, S. 2011. OKI – Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu – tutkielma.
- Norris, C., Pignal, J., & Lipps, G. 2003. Measuring school engagement. *Education Quarterly Review* 9 (2), 25–34.
- OECD. 2010. *Pisa 2009 Results: Executive Summary. Figure 1. Comparing Countries' and Economies' Performance*. Viitattu 13.11.2013: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>
- OECD. 2013. *Pisa 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Viitattu 29.12.2013: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 28.12.2013: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Viitattu 28.12.2013:
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2012. Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution of the Student Engagement Construct. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) Handbook of Research of Student engagement. Springer, 3–20.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700–712.
- Rubin, K. H., Bream, L. & Rose-Krasnor, L. 1991. Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa Pepler, D. & Rubin, K. (toim.) The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale: Erlbaum, 219–248.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. 2012. The Relationship Between Engagement and High School Dropout. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) Handbook of Research of Student engagement. Springer, 491–514.
- Salmivalli, C. 2002. Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 237–245
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schwartz, D., Kelly, B. M. & Duong, M., T. 2012. Do Academically-Engaged Adolescents Experience Social Sanctions from the Peer Group? *Youth Adolescence* 42. 1319–1330.
- Sciarra, D.T. & Seirup, H.J. 2008. The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling* 11 (4), 218–228.
- 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 [verkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2012. Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 30.10.2013:
http://tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html
- Vauras, M. & Junntila, N. 2007. Children's loneliness, social competence, and school success: The role of the family. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece* 5, 1-16.

Willms, J. D. 2003. Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results From Pisa 2000. OECD: Programme for International Student Assessment.

LIITE: Alkuperäinen kysely

Kouluun kiinnittymisen kysely



Taustatiedot

Mukavaa, että vastaat Sinua ja koulukokemuksiasi koskeviin kysymyksiin. Olemme kiinnostuneita juuri SINUN kokemuksistasi. Huomioithan, että käsittelemme vastaukset nimettöminä. Kerro aluksi itsestäsi. Valitse oikea vaihtoehto ympyröimällä tai rastilla sinuun itseesi parhaiten sopiva vaihtoehto.

2. Sukupuoleni on tyttö poika
3. Ikäni on _____ vuotta
4. ja _____ kuukautta
5. Vanhempieni syntymämaat
 - Molemmat vanhempani ovat syntyneet Suomessa.
 - Toinen heistä on syntynyt muualla kuin Suomessa.
 - Molemmat vanhempani ovat syntyneet muualla kuin Suomessa.
 - En osaa sanoa.
6. Mikä näistä luonnehtii parhaiten elämäni? Asun
 - kotona vanhempieni kanssa
 - kotona toisen vanhempani kanssa
 - kotona toisen vanhemman ja tämän uuden avo-/aviopuolison kanssa
 - sekä isän ja äidin kanssa vuorotellen, sillä vanhemmillani on yhteishuoltajuus
 - lasten-, nuoriso- tai perhekodissa
7. Kuinka rikkaana pidät perhettäsi?
 - Hyvin rikkaana Melko rikkaana Keskimääräisen rikkaana
 - Ei niin kovin rikkaana Ei ollenkaan rikkaana
8. Kouluni: _____ 9. Luokka-asteeni _____ (7,8 tai 9) 10. Luokkani tunnus (esim. a) _____
11. Osallistumiseni erityisopetukseen tänä lukuvuonna. Valitse **yksi** erityisopetukseen osallistumistasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.
 - 1) En ole osallistunut
 - 2) Erityisopettaja avustaa minua säännöllisesti isossa ryhmässä, mutta en käy erityisopettajan luona opiskelemissa laisinkaan
 - 3) Erityisopettaja avustaa minua säännöllisesti isossa ryhmässä, ja käyn silloin tällöin erityisopettajan luona opiskelemissa
 - 4) Erityisopettajan luona alle 5 tuntia viikossa

- 5) Erityisopettajan luona 5 – 15 tuntia viikossa
- 6) Erityisopettajan luona yli puolet eli yli 15 tuntia viikossa
- 7) Kaikki tunnit erityisluokassa
- 8) Kaikki tunnit tai osa tunneista JOPO-luokalla

12. Olen saanut tukiovetusta tänä lukuvuonna

En lainkaan 1–3 kertaa 4–10 kertaa useammin

13. Koulumenestykseni on mielestäni

Alle keskitason Keskitasoa Yli keskitason

14. Mitä arvelet opettajien ajattelevan koulumenestyksestäsi verrattuna luokkatoverihisi?

Alle keskitason Keskitasoa Yli keskitason

Viimeisimmän todistukseni numerot:

15. Äidinkielen ja kirjallisuuden numero _____ 16. Matematiikan numero _____

17. Ensimmäisenä aloittamani vieraan kielen (useimmiten englanti) numero _____

Jatko-opinnot:

18. Peruskoulun jälkeen aion jatkaa opiskelua

lukiossa ammattikoulussa jossain muussa oppilaitoksessa

en halua jatkaa opiskelua peruskoulun jälkeen

Millaisena koet koulunkäyntisi? Ajattele vastatessasi kuluva lukuvuotta ja miltä asiat yleensä tuntuvat.

Valitse seuraavista väittämistä mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvasti eri mieltä
1.	Perheeni/huoltajani tukee minua, kun tarvitsen heitä.	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 täällä 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 elämässä tärkeistä asioista opin koulussa.	1	2	3	4
10.	Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.	1	2	3	4
11.	On tärkeä 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, ymmärränkö mitä olen tekemässä.	1	2	3	4
16.	Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.	1	2	3	4
		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvasti eri mieltä
17.	Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.	1	2	3	4
18.	Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani palkitsevat minua siitä.	1	2	3	4
19.	Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.	1	2	3	4
20.	Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua.	1	2	3	4
21.	Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat oppilaita reilusti.	1	2	3	4

22.	Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.	1	2	3	4
23.	Pidän muiden oppilaiden kanssa juttelemisestä.	1	2	3	4
24.	Minulla on joitakin kavereita koulussa.	1	2	3	4
25.	Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta.	1	2	3	4
26.	Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.	1	2	3	4
27.	Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.	1	2	3	4
28.	Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.	1	2	3	4
29.	Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.	1	2	3	4
30.	Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen.	1	2	3	4
31.	Kouluni opettajat välittävät oppilaista.	1	2	3	4
32.	Opin, mutta vain, jos perheeni/huoltajani palkitsee minua siitä.	1	2	3	4
33.	Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.	1	2	3	4
34.	Tunneilla oppimani asiat ovat tärkeitä minulle tulevaisuudessa.	1	2	3	4
35.	Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.	1	2	3	4

Miten toimit koulussa? Ajattele edelleen kuluvaan lukuvuotta.	Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvasti eri mieltä
1. Teen paljon töitä koulun eteen.	1	2	3	4
2. En yritä kovinkaan paljon koulussa.	1	2	3	4
3. Seuraan opetusta tunnilla.	1	2	3	4
4. Oppitunnille tullessani minulla on usein kotitehtävät tekemättä tai kirja ja kynä kotona.	1	2	3	4
	Hyvin tärkeää	Melko tärkeää	Ei kovin tärkeää	Ei lainkaan tärkeää
5. Kuinka tärkeää sinulle on, että teet parhaasi koulussa?	1	2	3	4

Miten seuraavat väittämät kuvaavat Sinua itseäsi?	Todella usein	Usein	Harvoin	En koskaan
6. Tarjoan apuani muille oppilaille.	1	2	3	4
7. Osallistun innokkaasti ryhmäni toimintaan.	1	2	3	4
8. Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.	1	2	3	4
9. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.	1	2	3	4
10. Teen yhteistyötä muiden kavereiden kanssa.	1	2	3	4
11. Osaan olla hyvä kaveri.	1	2	3	4
12. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.	1	2	3	4
13. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.	1	2	3	4
14. Minulla on lyhyt pinna.	1	2	3	4
15. Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.	1	2	3	4
16. Ärsyynyn helposti.	1	2	3	4
17. Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.	1	2	3	4
18. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.	1	2	3	4
19. Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.	1	2	3	4
20. Toimin ajattelemattomasti.	1	2	3	4

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvasti eri mieltä
1.	Tunnen, että minulla on arvoa ihmisenä, vähintään yhtä paljon kuin muillakin.	1	2	3	4
2.	Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia.	1	2	3	4
3.	Kaiken kaikkiaan minun on tunnustettava, että olen epäonnistunut monessa asiassa.	1	2	3	4
4.	Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset.	1	2	3	4
5.	Minulla ei ole paljoakaan, josta voisin olla ylpeä.	1	2	3	4
6.	Minulla on myönteinen käsitys itsestäni.	1	2	3	4
7.	Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni.	1	2	3	4
8.	Toivoisin voivani kunnioittaa itseäni enemmän.	1	2	3	4
9.	Tietysti tunnen itseni hyödyttömäksi ajoittain.	1	2	3	4
10.	Aina silloin tällöin ajattelen, ettei minussa ole mitään hyvää.	1	2	3	4

Mitä ajattelet itsestäsi? Valitse seuraavista väittämistä mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

Oletko pois koulusta? Ajattele yleensä koulunkäyntiäsi vastatessasi.

		Usein	Melko usein	Silloin tällöin	Harvoin	Ei koskaan
1.	Olen poissa koulusta hyväksyttävästä syystä (esim. sairaus).	1	2	3	4	5
2.	Lintsaan koulusta.	1	2	3	4	5

Valitse poissaolojasi ja niiden laatua parhaiten kuvaava vaihtoehto.

		En yhtään päivää	yhden päivän	2–3 päivää	yli 3 päivää
3.	Kokonaisten päivien lintsaminen Kuinka monta kokonaista koulupäivää olet ollut poissa VIIIMEISTEN 30 PÄIVÄN aikana lintsauksen takia?	1	2	3	4

		En yhtään kertaa	1–2 kertaa	3–4 kertaa	5 kertaa tai useammin
4.	Myöhästely oppitunneilta Kuinka monta kertaa viimeisen kahden viikon aikana olit koulussa, mutta et mennyt oppitunnille tai myöhästyit oppitunnilta?	1	2	3	4

5. Jos olet joskus lintsannut koulusta, kerro miksi.

Jos olet joskus lintsannut koulusta, niin ovatko seuraavat poissaoloa koskevat väitteet omalla kohdallasi totta vai ei.

	Jos lintsaan koulusta, niin...	Totta	Ei ole totta
6.	Vanhempani tietävät poissaolostani ja hyväksyvät sen.	1	2
7.	Vanhempani tietävät poissaolostani, mutta eivät hyväksy sitä.	1	2
8.	Vanhempani eivät tiedä poissaolostani.	1	2

Kuinka jaksat opinnoissasi? Ajattele kuluva kouluvuotta ja miltä sinusta tuntuu.

Valitse seuraavista väittämistä mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Huomaa, erilaiset vastausvaihtoehdot kuin aiemmilla sivuilla!

		Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1.	Tunnen hukkuvani koulutyöhön.	1	2	3	4	5	6
2.	Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun.	1	2	3	4	5	6
3.	Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani.	1	2	3	4	5	6
4.	Nukun usein huonosti erilaisten opiskeluasioiden takia.	1	2	3	4	5	6
5.	Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan.	1	2	3	4	5	6
6.	Pohdin alituisen, onko opiskelullani merkitystä.	1	2	3	4	5	6
7.	Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa opinnoissani.	1	2	3	4	5	6
8.	Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-aikana.	1	2	3	4	5	6
9.	Odotin ennen saavani opinnoissani paljon enemmän aikaa kuin nyt.	1	2	3	4	5	6
10.	Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.	1	2	3	4	5	6

Kiitos vastauksistasi! Hyvää koulupäivän jatkoa Sinulle!

Jos Sinulle jäi aikaa, niin alla olevaan tilaan voit lähettää tutkijoille vapaamuotoisesti terveisiä piirtämällä tai kirjoittamalla. Mitä mieltä olit tästä kyselystä?