

**Sukupuoli, vanhempien koulutustaso ja koulukiusaamis-
roolit emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnitty-
misen selittäjinä kuudennella ja seitsemännellä luokalla**
Elias Laivamaa & Tuomas Rätty

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laivamaa, Elias & Rätty, Tuomas. 2022. Sukupuoli, vanhempien koulutustaso ja koulukiusaamisroolit emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen selittäjinä kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 51 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia, millä tavoin oppilaan sukupuoli, vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit (kiusaaja, kiusattu, samanaikaisesti molemmat), selittävät emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vaihtelua kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Tavoitteena oli lisätä tietämystä emotionaalisen ja kognitiivisen koulun kiinnittymisen suhteesta kiusaamiseen, sosioekonomiseen taustaan ja sukupuoleen. Tutkimuksen aineisto oli kerätty oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan itsearviointilomakkeilla osana Alkuportaat -tutkimusta ($n=941$). Tutkimuksen analyysi toteutettiin hierarkkisella regressioanalyysillä.

Vanhempien korkein koulutusaste selitti emotionaalisen koulun kiinnittymisen vaihtelua tytöillä poikia paremmin molemmilla luokilla. Kiusaamisrooleilla oli toisistaan poikkeavia yhteyksiä koulun kiinnittymisen molempiin ulottuvuuksiin. Samanaikaisesti kiusaajana ja kiusattuna oleminen liittyi vertaisryhmää heikompaan emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen molemmilla luokilla ja sukupuolilla. Kiusatuksi joutuminen heijastui erityisesti heikompaan emotionaaliseen kiinnittymiseen molemmilla luokilla. Kiusaaminen oli keskimäärin vahvemmin yhteydessä tyttöjen kuin poikien kouluun kiinnittymisen molempiin ulottuvuuksiin. Kiusaavilla pojilla emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen ei eronnut niistä oppilaista, jotka eivät osallistuneet kiusaamiseen.

Kiusaamisen todettiin olevan riskitekijä sekä emotionaaliseen että kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen molemmilla sukupuolilla. Vanhempien koulutustaso näytti olevan suojaava tekijä varsinkin kognitiivisen koulun kiinnittymisen osalta. Tutkimuksen perusteella työ kiusaamisen ehkäisemiseksi on tärkeä osa oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja hyvinvointia.

Asiasanat: Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen, kognitiivinen kouluun kiinnittyminen, kiusaaminen, sosioekonominen tausta, sukupuoli

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1. JOHDANTO	4
1.1 Kouluun kiinnittyminen	5
1.2 Tutkimuskysymykset	10
2. TUTKIMUSMENETELMÄT	12
2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	12
2.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	12
2.3 Aineiston analyysi	14
2.4 Eettiset ratkaisut.....	15
3. TULOKSET	16
3.1 Taustamuuttujien yhteys emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen.....	16
3.2 Taustamuuttujien yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen sukupuolittain tarkasteltuna	20
3.3 Taustamuuttujien yhteys kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen sukupuolittain tarkasteltuna	24
4. POHDINTA	27
4.1 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset	33
LÄHTEET	36
LIITTEET	45

1. JOHDANTO

Kouluun kiinnittyminen on useissa tutkimuksissa yhdistetty lasten ja nuorten akateemisen osaamiseen, hyvinvointiin ja koulupudokkuuteen (mm. Fredricks ym., 2004; Virtanen ym., 2016). Heikosti kouluun kiinnittyneet oppilaat keskeyttävät myöhemmät opintonsa todennäköisemmin (Janosz ym., 2008). Suomessa tutkintoon tähtäävien koulutusten opiskelijoista jopa 6,8 % keskeytti opintonsa lukuvuonna 2019/2020 (Suomen virallinen tilasto, 2022). Heikko kouluun kiinnittymisen taso yläkoulussa on yhdistetty myös heikompaan fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen (Conner & Pope, 2013; Wang & Peck, 2012), syrjäytymiseen yhteiskunnasta (Archambault ym., 2009) sekä rikollisuuteen ja päihteiden ongelmakäyttöön (Li & Lerner, 2011; Wang & Fredricks, 2014). Heikompaan kouluun kiinnittymisen riskiin on yhdistetty muun muassa poikasukupuoli (mm. Lamote ym., 2013; Virtanen ym., 2016; Wang & Fredricks, 2014) sekä vanhempien matala sosioekonominen asema (mm. Nguyen ym., 2018; Wang & Fredricks 2014).

Kiusaaminen koulukontekstissa on riskitekijä niin koulun ilmapiiriin kuin yksittäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen kannalta (Mehta ym., 2013). Sekä kiusaamisen uhriksi joutumisen että kiusaajana toimimisen on todettu olevan yhteydessä heikompaan kouluun kiinnittymiseen (Juvonen ym., 2012; Ma ym., 2009) ja erityisesti emotionaaliseen kiinnittymiseen (Li ym., 2011). Vahvemmin kouluun kiinnittyneet oppilaat myös ovat epätodennäköisemmin osallisina kiusaamistilanteissa (Forster ym., 2020). Työ kiusaamisen ehkäisemiseksi voi vaikuttaa oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi välillisesti hyvinvointiin myös myöhemmässä nuoruudessa ja aikuisuudessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää sukupuolen, vanhempien korkeimman koulutustason sekä kiusaamisroolien yhteyttä koulun kiinnittymisen emotionaaliseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen kuudennen ja seitsemännen luokan välisessä koulusiirtymässä. Lisäksi haluttiin selvittää, millä tavoin tytöt

ja pojat eroavat tarkasteltaessa vanhempien koulutustaustan ja kiusaamisroolien yhteyttä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen. Suomessa on aiemmin tutkittu sukupuolen (mm. Virtanen ym., 2016), sosioekonomisen taustan (Virtanen ym., 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014) sekä kiusaamisen (Markkanen ym., 2021) välisiä yhteyksiä. Kuitenkaan tämänkaltaista tutkimusta kuudennen ja seitsemännen luokan nivelvaiheesta ei ole Suomen koulukontekstissa tehty. Koska kouluun kiinnittymisen on todettu laskevan yläkoulusiirtymässä (mm. Archambault ym., 2009), mahdollisten syiden kartoittaminen on tärkeää.

Koulukiusaamisen on todettu vaikuttavan yksilön elämänlaatuun ja yleiseen kouluun kiinnittymiseen heikentävästi. Tässä tutkimuksessa käsittelemme koulukiusaamista kolmen kiusaamisroolin kautta: *kiusattu*, *kiusaaja* sekä *molemmat*, eli samanaikaisesti kiusattu ja kiusaava. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on avata tarkemmin eri kiusaamisroolien, eli kiusattujen, kiusaajien sekä samanaikaisesti molempien yhteyttä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Koska heikko kouluun kiinnittyminen on riski myös myöhemmässä elämässä ilmenevien ongelmien suhteen, tutkimus aiheesta voivat auttaa ehkäisemään esimerkiksi koulupudokkuutta ja siitä johtuvaa syrjäytymistä.

1.1 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittymisellä viitataan oppilaan sitoutuneisuuteen sekä koettuun yhteenkuuluvuuteen koulua, koulutyötä sekä sen yhteisöä kohtaan (Skinner ym., 2009). Kouluun kiinnittymisen käsite juontaa juurensa Finnin (1989) tutkimukseen, jossa kiinnittyminen nähtiin primäärisenä tekijänä selitettäessä koulupudokkuutta. Varhaisissa tutkimuksissa kouluun kiinnittymisen ajateltiin koostuvan affektiivisesta sekä toiminnallisesta kiinnittymisestä (esim. Finn, 1989; Newmann ym., 1992; Marks, 2000). Nykyään kouluun kiinnittyminen nähdään yleisimmin kolmijakoisena mallina, jossa kiinnittyminen rakentuu emotionaalisesta, kognitiivisesta sekä behavioraalista kouluun kiinnittymisestä (mm. Appleton ym., 2006; Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003).

Tyypillisesti kiinnittyminen on myös jaettu ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin sen perusteella, miten niitä mitataan (Appleton ym., 2006; Jimerson ym., 2003). Luokittelut vaihtelevat hieman eri tutkimusten välillä ja voivat olla myös päällekkäisiä. Tämä tutkimus käsittelee kouluun kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista ulottuvuutta noudattaen Appletonin ja kollegoiden (2006) määritelmää kiinnittymisestä.

Emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa kouluun kuuluvuuden tunnetta sekä suhdetta vertaisiin sekä opettajiin (Appleton ym., 2006; Finn, 1989; Jimerson ym., 2003). Emotionaalista kiinnittymistä on kuvattu myös käsitteillä affektiivinen, psykologinen ja tunneperäinen kiinnittyminen (Appleton ym., 2006; Virtanen ym., 2016). Emotionaaliseen kiinnittymiseen kuuluvat oppilaiden ajatukset, arvostus ja asenteet koulua kohtaan (Jimerson ym., 2003). Joidenkin määritelmien mukaan emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa myös oppilaan kokemusta koulussa viihtymisestä sekä kiinnostusta koulussa oppimiseen (Archambault, ym., 2009). Oppilaiden suhteet opettajiin ja koulunkäyntiä tukeviin vertaisiin toimivat emotionaalisen kouluun kiinnittymisen mahdollistajina (Jimerson ym., 2003). Emotionaalisen kiinnittymisen katsotaan liittyvän epäsuorasti oppilaan akateemiseen suoriutumiseen kognitiivisen ja toiminnallisen kiinnittymisen kautta (esim. Finn & Zimmer, 2012; Pietarinen ym., 2014). Toisaalta osa opiskelijoista menestyy akateemisesti huolimatta kouluun liittyvien tunteiden hiipumisesta, mikä viittaisi siihen, ettei emotionaalinen kiinnittyminen ole välttämätöntä oppilaan opintomenestykselle (Wang ym., 2011; Wang & Peck, 2013).

Kognitiivista kouluun kiinnittymistä on usein tarkasteltu oppimisen ja koulutyöhön panostamisen (Fredricks ym., 2004) sekä oppimishalukkuuden (Archambault ym., 2009) kautta. Lisäksi kognitiiviseen kiinnittymiseen yhdistetään henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen ja opiskelua kohtaan koettu arvostus (Appleton ym., 2006). Kognitiivista kouluun kiinnittymistä on tarkasteltu myös motivaatioteorioihin liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa (Fredricks ym., 2004). Erityisesti sisäisen motivaation on todettu liittyvän kognitiiviseen kiinnittymiseen (Appleton ym., 2006; Harter, 1981). Campos ja Greif (2003) määrittelevät

kognitiivisen kouluun kiinnittymisen kuvaavan oppilaan minäpystyvyyttä, motivaatiota, odotuksia ja pyrkimyksiä koulun suhteen. Kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen on sisällytetty myös esimerkiksi tavoitteellinen opiskelu, itsesäätelytaidot, ongelmanratkaisukyky sekä opiskelustrategioiden käyttö (Fredricks ym., 2004). Myös oppimateriaalien hallinnan sekä halun kohdata haasteita on osoitettu liittyvän kognitiiviseen kiinnittymiseen (esim. Connell & Wellborn, 1991). Kognitiivisen kiinnittymisen on todettu olevan positiivisessa yhteydessä oppilaiden opintosuorituksiin ja akateemiseen suoriutumiseen (Wang & Peck, 2013).

Sukupuolen yhteys kouluun kiinnittymiseen on laajasti tunnettu ilmiö. Sukupuolen ja kouluun kiinnittymisen yhteyttä käsittelevissä tutkimuksissa tyttöjen on melko johdonmukaisesti havaittu olevan paremmin kouluun kiinnittyneitä poikiin verrattuna (Fullarton, 2002; Lamote ym., 2013; Lietaert ym., 2015; Van Houtte, 2020; Virtanen ym., 2014; Virtanen ym., 2016; Virtanen ym., 2018; Wang & Fredricks, 2014). Kaikissa tutkimuksissa sukupuolieroa kouluun kiinnittymisessä ei kuitenkaan ole havaittu (mm. Mo & Singh, 2008). Myös kiinnittymisen laadussa on todettu eroavaisuuksia: vaikka tytöt ovat olleet paremmin kiinnittyneitä emotionaalisesti, kognitiivisessa kiinnittymisessä sukupuolella ei ole aina havaittu olevan merkitystä (Wang ym., 2011).

Sukupuolten välisiä eroja kouluun kiinnittymisessä on selitetty esimerkiksi sosiaalisilla tekijöillä sekä kognitiivisilla ja ei-kognitiivisilla kyvyillä (King, 2016). Fullarton (2002) on selittänyt sukupuolten välisiä eroja kouluun kiinnittymisessä esimerkiksi sillä, että tytöt osallistuvat poikia enemmän koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin (Ks. Finn, 1989). On mahdollista, että tyttöjen parempi kouluun kiinnittyminen ja pärjääminen koulussa selittyisivät sukupuolta paremmin sosiaalisella ympäristöllä (King, 2016). Toisaalta perinteiset sukupuoliroolit voivat vähentää kouluun kiinnittymistä molemmilla sukupuolilla (Van Houtte, 2020). Myös opettajan tavat tukea oppilasta voivat vaihdella sukupuolten välillä (Lietaert ym., 2015), mikä saattaa osaltaan selittää tyttöjen ja poikien eroa kouluun kiinnittymisessä. Opettajalta saadun tuen ei ole kuitenkaan kaikissa tutkimuksissa

ole todettu olevan yhteydessä sukupuolten välisiin kiinnittymiseroihin (King, 2016).

Sosioekonominen tausta tarkoittaa yksilön perheen sosiaalista ja taloudellista statusta, jota mitataan yleisimmin koulutustasolla, varallisuudella sekä asemalla työelämässä (Baker, 2014). Kansainvälisissä tutkimuksissa sen on havaittu olevan yhteydessä kouluun kiinnittymiseen siten, että perheen matala sosioekonominen status lisää heikon kiinnittymisen riskiä (Lamote ym., 2013; Linnakylä & Malin, 2008; Nguyen ym., 2018; Wang & Fredricks, 2014). Vanhempien korkea sosioekonominen asema on puolestaan yhdistetty vahvempaan kouluun kiinnittymiseen (Fullarton, 2002). Suomessa vastaavaa yhteyttä ei ole havaittu samoissa määrin (mm. Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Virtanen ym., 2018). Suomessa sosioekonomisen aseman kansainvälisestä tutkimuksesta poikkeavaa yhteyttä kouluun kiinnittymiseen on selitetty muun muassa Suomen sosiaali- ja koulujärjestelmän rakenteella sekä maltillisilla tuloeroilla (Savolainen, 2009). Esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa sosioekonomisen aseman erot ovat suurempia, sosioekonomisen taustan on havaittu olevan vahvemmin yhteydessä kouluun kiinnittymiseen (Li & Lerner, 2011).

Koulukiusaamisen uhriksi joutuminen tarkoittaa Olweuksen (1992) määritelmän mukaan toistuvaa tai pitempiaikaista altistumista negatiivisille teoille yhden, tai useamman ihmisen toimesta. Kiusaaminen on koulukontekstissa riskitekijä koko koulun ilmapiirille sekä yksittäisten oppilaiden kouluun kiinnittymiselle (Mehta ym., 2011). Kiusatuksi tuleminen on todettu ennustavan heikompaa kouluun kiinnittymistä (Juvonen ym., 2012). Alakoulussa kiusatuksi tuleminen lisää heikomman kouluun kiinnittymisen riskiä ylemmillä luokilla (Juvonen ym., 2012). Kiusaamisen tai kiusatuksi tuleminen yhteyttä kouluun kiinnittymiseen on useissa tutkimuksissa tarkasteltu kouluun kiinnittymiseen liittyvien tekijöiden, kuten häiriökäyttäytymisen, väkivallan, huonon akateemisen menestymisen ja psykososiaalisten tekijöiden, kuten masennuksen kautta (Forero ym., 1999; Hemphill ym., 2011; Whitlock ym., 2006). Sekä kiusaamisen että kiusatuksi joutumisen on todettu liittyvän näihin, kouluun kiinnittymiseen

vaikuttaviin tekijöihin (Forero ym., 1999; Hemphill ym., 2011; Whitlock ym., 2006).

Erilaisten kiusaamisroolien on havaittu ennustavan toisistaan poikkeavasti emotionaalista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä (Li ym., 2011; Ma ym., 2009). Korkeamman emotionaalisen kouluun kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä matalampaan riskiin joutua kiusatuksi ja olla kiusaaja (Forster, 2020). Kiusaamisen on todettu heikentävän emotionaalista kiinnittymistä riippumatta siitä, onko oppilas kiusaaja, kiusattu tai molempia (Li ym., 2011). Kiusaamistilanteessa mukana oleminen kiusaajana tai kiusattuna on yhteydessä myös huonompaan akateemiseen menestymiseen ja suoriutumiseen (Ma ym., 2009). Li:n ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa myös vertaissuhteet kiusaajien tai ongelmallisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa ennustivat heikompaa emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Myös kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyvien tekijöiden, kuten akateemisen suoriutumisen, on oissain tutkimuksissa on havaittu laskevan kiusaamisen seurauksena kiusaamisroolista riippumatta (Huang, 2020; Ma ym., 2009). Oppilaan sukupuolella ei ole kaikissa tutkimuksissa havaittu olevan merkitystä emotionaalisen kiinnittymisen ja kiusaamisen keskinäisessä yhteydessä (Forster ym., 2020), joten sukupuolen merkityksen osalta tietoa on vielä vähän ja se on ristiriitaista.

Siirtymä alakoulusta yläkouluun. Oppilaiden kouluun kiinnittymisen on todettu laskevan siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun (Archambault ym., 2009; Fredricks ym., 2004; Klem & Connell, 2004; Skinner ym., 2008). Oppilaiden iän on lisäksi todettu olevan yhteydessä kouluun kiinnittymiseen siten, että nuoremmat oppilaat ovat olleet vanhempia oppilaita vahvemmin kiinnittyneitä kouluun (Virtanen ym., 2016). Koulusiirtymä voidaan nähdä riskitekijänä kouluun kiinnittymisen kannalta, koska oppilaiden tyytymättömyys koulua kohtaan kasvaa johtaen kouluun kiinnittymisen heikkenemiseen (Skinner ym., 2008). Yläkouluun siirtyminen voi vaikuttaa sekä emotionaaliseen että kognitiiviseen kiinnittymiseen: Archambaultin ja kollegoiden (2009) mukaan emotionaalinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen laskee eniten yläkouluun siirryttäessä verrattuna siirtymiin muiden luokka-asteiden välillä.

Kouluun kiinnittymisen laskua yläkouluun siirryttäessä on selitetty monella tavalla. Oppilaiden ongelmien on esimerkiksi havaittu lisääntyvät tuen vähetessä yläkoulusiirtymän aikana (Gest ym., 2005). Kouluun kiinnittymisen laskua on käsitelty myös sosiaalisen kontrollin teorian kautta: yksilön heikentynyt suhde oppilaitokseen voi johtaa kouluun kiinnittymättömyyteen (Archambault ym., 2009). Ecclesin ja kollegoiden (1993) sekä Wangin ja Ecclesin (2012a) mukaan akateeminen ja sosiaalinen konteksti muuttuu yläkouluun siirryttäessä siten, että se ei enää vastaa lasten ja nuorten kehityksellisiin tarpeisiin. Siirtymävaiheeseen on siis todettu aiheuttavan oppilaille akateemisia ja sosiaalisia haasteita; akateeminen työskentely muuttuu passiivisemmaksi ja kognitiivisesti haastavammaksi (Juvonen, 2007). Lisäksi yläkoulun oppimissisällöt eivät kohtaa oppilaiden tarpeita ja mielenkiinnon kohteita alakoulun tavoin, mikä osaltaan voi vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen laskevasti (Juvonen, 2007).

Wangin ja Degolin (2016) mukaan oppilaiden sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu muuttuu oppilaiden siirtyessä alakouluista usein suurempiin yläkouluihin. Yläkoulusiirtymässä tapahtuvat muutokset oppilaiden toimintaympäristössä lisäävät oppilaiden välistä kilpailua ja laskevat vastaavasti kouluun kiinnittymisen tunnetta (Ryan & Patrick, 2001). Siirtymätilanteen on todettu lisäävän myös oppilaiden aggressiivista käytöstä (Pellegrini & Bartini, 2001). Kiusaamisroolit voivat myös vaihtua yläkouluun siirryttäessä: Salmivallin ja kollegoiden (1998) tutkimuksessa kuudennen ja kahdeksannen luokan välillä kiusattujen prosentuaalinen osuus laski noin puoleen, kun taas kiusaajien osuus nousi hieman.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sukupuolen, sosioekonomisen taustan ja kiusaamisroolien (kiusattu, kiusaaja & molemmat) yhteyttä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli syventää ymmärrystä kouluun kiinnittymisestä ilmiönä sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tarkoituksena oli myös tuottaa tietoa siitä, eroavatko taustatekijöiden

yhteydet emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen sukupuolittain.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Missä määrin sukupuoli, vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit selittävät emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vaihtelua siirryttäessä alakoulusta yläkouluun?*
- 2. Missä määrin vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit selittävät emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelua siirryttäessä alakoulusta yläkouluun sukupuolittain vertailtuna?*
- 3. Missä määrin vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit selittävät kognitiivisen kiinnittymisen vaihtelua siirryttäessä alakoulusta yläkouluun sukupuolittain vertailtuna?*

2. TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto oli kerätty vuosina 2013–2014 osana *Alkuportaati* -seuranta-tutkimusta (Lerkkanen ym., 2006–2016). Aineisto oli kerätty neljältä paikkakunnalta: Laukaasta, Joensuusta, Kuopiosta ja Turusta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla kuudennen ja seitsemännen luokan oppilailta (N=2497). Tutkimuksen rahoittajana toimi Suomen Akatemia (2006–2011) ja Suomen Kulttuurirahasto, 2014–2016).

Lopullinen aineisto muodostui niistä vastaajista, jotka olivat vastanneet sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla tutkittaviin muuttujiin (N=941). Aineistossa oli jonkin verran poikkeavia havaintoja, jotka ilmenivät vastauksissa siten, että jokaiseen kysymykseen oli vastattu pelkkää ensimmäistä mahdollista vastausvaihtoehtoa. Poistimme nämä oppilaat ($n=4$) aineistosta, koska oli syytä olettaa, että vastaukset eivät olleet totuudenmukaisia.

2.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Kouluun kiinnittyminen. Emotionaalista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä mitattiin School Engagement Instrument (SEI; Appleton ym., 2006) -kyselyn suomeksi käännetyllä mittarilla (SEI-F; Virtanen ym. 2016). Mittariin valittiin 15 kysymystä kouluun kiinnittymisestä, joten se on lyhennetty versio alkuperäisestä 35 kysymystä sisältävästä mittarista.

Emotionaalista kouluun kiinnittymistä mitattiin yhdeksällä kysymyksellä: mm. *Perheeni/huoltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä* sekä *Muut oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen*. Emotionaalista kiinnittymistä käsittelevät kysymykset jakautuivat kolmeen osa-alueeseen: opettaja-oppilassuhteeseen, vertaisten ja perheen tukeen koulunkäynnille. Kognitiivista kiinnittymistä mitattiin kuudella kysymyksellä: mm. *Opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen on tärkeää* ja *Varmistan, että ymmärrän mitä teen, kun teen koulutehtäviäni*. Kognitiivista kiinnittymistä

käsittelevät kysymykset jakautuivat kahteen osa-alueeseen: koulunkäynnin hallintaan ja koulutyön merkityksellisyyteen sekä oppilaan tulevaisuudennäkymiin ja tavoitteisiin. Kaikki kouluun kiinnittymistä mittaavat kysymykset on esitetty liitteessä 3. Molempia kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia mitattiin 4-portaisella likert-asteikolla, jossa "1 = Vahvasti eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Samaa mieltä, 4 = Vahvasti samaa mieltä".

Emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä mittaavista muuttujista muodostettiin keskiarvosummamuuttujat *emotionaalinen kouluun kiinnittyminen*, ja *kognitiivinen kouluun kiinnittyminen*, jotka muodostettiin molemmille luokkasteille. Molempien luokka-asteiden summamuuttujia testattiin konfirmatorisen faktorianalyysin avulla. Koska faktorilataukset noudattivat alkuperäisen mittarin (SEI; Appleton ym., 2006) osa-alueita, summamuuttuja todettiin relevantiksi. Emotionaalista kouluun kiinnittymistä kuvaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat kuudennella luokalla *Cronbachin* $\alpha = .83$ ja seitsemännellä luokalla *Cronbachin* $\alpha = .83$. Kognitiivista kouluun kiinnittymistä kuvaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat kuudennella luokalla *Cronbachin* $\alpha = .78$ ja seitsemännellä luokalla *Cronbachin* $\alpha = .81$. Sukupuolta mittaavat muuttujat koodattiin muotoon 0=tyttö, 1=poika.

Sosioekonomisen taustan mittariksi valittiin vanhempien korkein koulutustaso. Vanhempien koulutustasoa kysyttiin oppilaiden vanhemmilta kyselylomakkeella. Muodostimme neliluokkaisen muuttujan siten, että arvo 1 muodostui vanhemmista, joilla kummallakaan ei ollut ammatillista koulutusta. Arvo 2 muodostui taas perheistä, joilla korkein koulutustaso oli ammatillinen koulutus, arvolla 3 alempi korkeakoulututkinto ja arvolla 4 ylempi korkeakoulututkinto tai korkeampi.

Koulukiusaamista mitattiin KiVa Koulu- ohjelmassa käytetyllä, kiusaamista ja kiusatuksi tulemista mittaavalla itsearviointilomakkeella (Kärnä ym., 2011; Olweus, 1996). Lomakkeessa kysyttiin, kuinka usein oppilas on joutunut kiusaamisen uhriksi tai kiusannut muita oppilaita. Kiusaamisen raja-arvona käytettiin Sohlbergin ja Olweuksen (2003) määritelmää, jossa kiusaamisen esiintymisen rajana on 2–3 kertaa kuukaudessa. Tätä harvemmin kiusanneet tai kiusatuksi

tulleet asettuivat tutkimuksessamme ei roolia -ryhmään. Erottelimme yksilöt kiusaamisroolin perusteella muodostamalla neliluokkaisen muuttujan, jossa arvo 1 tarkoitti, ettei oppilaalla ollut roolia kiusattuna eikä kiusaajana. Arvo 2 taas tarkoitti kiusattua, arvo 3 kiusaajaa ja arvo 4 sitä, että oppilas oli sekä kiusaaja että kiusattu. Tämän jälkeen muodostimme tästä muuttujasta kaksiluokkaiset dummy-muuttujat jokaiselle arvolle, jolloin kustakin neliluokkaisen muuttujan arvosta muodostui kaksiluokkainen, 0 ja 1 -muotoon koodattu muuttuja. Näistä muuttujista regressioanalyysissä verrokkiryhmäksi valittiin *ei roolia* -muuttujan oppilaat. Sukupuolitarkasteluissa regressioanalyysin tulokset vertaustuvat saman sukupuolen *ei roolia* -muuttujan oppilaisiin. Kiusaamisroolimuuttujat jakautuivat seuraavasti: ei roolia (6. lk. 88,4 %, 7. lk. 88 %), kiusaaja (6. lk. 1,9 %, 7. lk. 3,4 %), kiusattu (6. lk. 8,2 %, 7. lk. 7,6 %) sekä samanaikaisesti kiusaaja ja kiusattu eli molemmat (6. lk. 1,5 %, 7. lk. 1,0 %).

2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS 27 -ohjelmalla. Sukupuolen, vanhempien koulutustason ja kiusaamisroolin yhteyttä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen tutkittiin hierarkkisella regressioanalyysillä. Regressioanalyysi valittiin analyysimenetelmäksi, sillä sen avulla voidaan erikseen tarkastella jokaisen taustamuuttujan yhteyttä selitettävään muuttujaan (Metsämuuronen, 2009). Koska muuttujien omavaikutuksia haluttiin tutkia myös yksittäin, ne lisättiin malliin vaiheittain. Toteutimme hierarkkisen regressioanalyysin kuudennen ja seitsemännen luokan oppilaille sekä molemmille luokkatasoille sukupuolitain.

Regressioanalyysin oletukset täyttyivät tutkimuksessa: muuttujat olivat mielekkäitä selittäjiä, havaintoja oli tarpeeksi ($n=941$) muuttujien lukumäärään ($n=5$) nähden, eivätkä muuttujat olleet multikollineaarisesti jakautuneita. Residuaalit olivat normaalisia ja homoskedastisia. (Metsämuuronen, 2009) Oppilaiden lukumäärä kiusaamiseen osallistuneiden ja kiusaamiseen osallistumattomien oppilaiden välillä ei ollut tasapainossa, jonka vuoksi kiusaamismuuttujat

eivät olleet normaalisti jakautuneita, mutta suuren otoskoon vuoksi ne sisällytettiin tutkimukseen sellaisenaan.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin toteuttamalla hierarkkinen regressioanalyysi molemmille luokka-asteille. Hierarkkinen regressioanalyysi toteutettiin kummallekin selitettävälle muuttujalle selitettävien muuttujien ollessa emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen summamuuttujat. Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitiin sukupuoli ja toisessa vanhempien koulustausta. Hierarkkisen regressioanalyysin kolmannessa vaiheessa tarkasteltiin kiusaamisroolimuttujia.

Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastattiin sukupuolittain toteutetulla hierarkkisella regressioanalyysillä. Hierarkkinen regressioanalyysi toteutettiin kummallekin luokalle sekä selitettävälle muuttujille sukupuolittain jaettuna. Selitettävänä muuttujana analyysissä oli emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen summamuuttujat. Hierarkkisen regressioanalyysin ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitiin vanhempien koulutusaste, jonka jälkeen malliin syötettiin kiusaamisroolimuttujat.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Alkuportaattiseurantatutkimus on saanut Jyväskylän yliopiston eettiseltä lautakunnalta puoltavan lausunnon. Tutkimuksen toteuttajina sitouduimme noudattamaan avointa ja vastuullista, tieteellisen tiedon mukaista viestintää. Olemme noudattaneet Jyväskylän yliopiston määräyksiä tutkimusaineiston käsittelyssä ja säilömisessä. Tutkimusaineisto oli myös muokattu siten, ettei siitä ole mahdollista selvittää yksittäisten vastaajien henkilöllisyyksiä. Aineiston tietoja hyödynsimme pelkästään tämän tutkimuksen laatimiseen.

3. TULOKSET

3.1 Taustamuuttujien yhteys emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen

Hierarkkisten regressioanalyysien tulokset on esitetty taulukoissa 1-6. Muuttujien keskiarvot, keskihajonnat sekä Pearsonin tulomomenttikorrelaatiot on esitetty Liitteissä 1 ja 2. Regressiomallien selitysasteet on esitetty liitteessä 4.

Taulukko 1. Hierarkkinen regressioanalyysi. 6. ja 7.lk. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen (N=941)

	<i>Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen</i>		
	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
<i>Riippumattomat muuttujat</i>	β	β	β
<i>Sukupuoli 6lk</i>	-.13**	-.13***	-.13***
<i>Sukupuoli 7lk</i>	-.03	-.04	-.04
<i>Vanhempien koulutustaso 6lk</i>		.08*	.06*
<i>Vanhempien koulutustaso 7lk</i>		.12***	.12***
<i>Kiusattu 6</i>			-.20***
<i>Kiusattu 7</i>			-.13***
<i>Kiusaaja 6</i>			-.02
<i>Kiusaaja 7</i>			.01
<i>Molemmat 6</i>			-.13***
<i>Molemmat 7</i>			-.09**
<i>R² 6lk</i>	.016	.022	.074
<i>R² 7lk</i>	.001	.016	.04
<i>ΔR^2 6lk</i>		.006*	.052***
<i>ΔR^2 7lk</i>		.015***	.024***

Huom. *** p <.001, ** p <.01, * p <.05. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos. *Kiusattu*, *Kiusaaja* sekä *Molemmat* ovat luokittelevan kiusaamisroolimuttujan perusteella 0 ja 1-muotoon koodattuja Dummy-muuttujia, jotka vertautuvat ei roolia -ryhmään. Sukupuoli on koodattu muotoon 0 = tyttö, 1 = poika. Vanhempien koulutustaso on koodattu muotoon 1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = toisen asteen koulutus, 3 = alempi korkeakoulututkinto sekä 4 = ylempi korkeakoulututkinto

Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen osalta (Taulukko 1.) lapsen sukupuoli, vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihteluun kuudennella luokalla. Tytöt olivat tilastollisesti merkitsevästi emotionaalisesti kiinnittyneempiä kouluun poikiin verrattuna. Vanhempien koulutustason omavaikutus oli positiivinen ja tilastollisesti merkitsevä: mitä korkeampi koulutustaso perheen vanhemmilla oli, sitä paremmin oppilas oli emotionaalisesti kiinnittynyt kouluun. Kolmannessa vaiheessa lisätyt kiusaamisroolit lisäsivät mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi. Kiusaamisrooleista tilastollisesti merkitsevästi negatiivisessa yhteydessä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen olivat sekä *kiusattu-* että *molemmat -*roolit.

Myös seitsemännellä luokalla malli selitti tilastollisesti merkitsevästi emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihtelua. Oppilaan sukupuoli ei selittänyt emotionaalista kouluun kiinnittymistä tilastollisesti merkitsevästi. Vanhempien koulutustason vaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ja positiivinen, eli mitä korkeampi vanhempien koulutustaso oli, sitä todennäköisemmin oppilas oli emotionaalisesti kiinnittynyt kouluun. Kolmannessa vaiheessa lisätyt kiusaamisroolit lisäsivät mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi. Kiusaamisrooleista tilastollisesti merkitsevässä, negatiivisessa yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen olivat *Kiusattu-* ja *molemmat-*roolit.

Kuudennen luokan malli selitti emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihtelua seitsemättä luokkaa paremmin. Sukupuoli oli yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen ainoastaan kuudennella luokalla. Vanhempien koulutustason yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen vahvistui seitsemännellä luokalla. Kiusaamisroolit olivat yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen kuudennella luokalla seitsemättä luokkaa paremmin. Kummallakin luokka-asteella kiusaamisrooleista negatiivisessa yhteydessä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen olivat *kiusattu-* sekä *molemmat -*roolit. Kiusatut ja sekä kiusaajat että kiusatut olivat siis emotionaalisesti heikommin kiinnittyneitä verrattuna oppilaisiin, jotka eivät olleet kiusaamistilanteessa millään tavalla osallisena.

Taulukko 2. Hierarkkinen regressioanalyysi 6.lk. ja 7.lk. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen (N=941)

	<i>Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen</i>		
	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Riippumattomat muuttujat	β	β	β
<i>Sukupuoli 6lk</i>	-.10***	-.11**	-.11**
<i>Sukupuoli 7lk</i>	-.14***	-.15***	-.14***
<i>Vanhempien koulutustaso 6lk</i>		.10**	.10**
<i>Vanhempien koulutustaso 7lk</i>		.15***	.15***
<i>Kiusattu 6</i>			.01
<i>Kiusattu 7</i>			.02
<i>Kiusaaja 6</i>			-.04
<i>Kiusaaja 7</i>			-.01
<i>Molemmat 6</i>			-.08*
<i>Molemmat 7</i>			-.09**
<i>R² 6lk</i>	.01	.021	.029
<i>R² 7lk</i>	.019	.04	.05
ΔR^2 6lk		.011**	.008
ΔR^2 7lk		.021***	.009*

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos. *Kiusattu*, *Kiusaaja* sekä *Molemmat* ovat luokittelevan kiusaamisroolimuuuttujan perusteella 0 ja 1-muotoon koodattuja Dummy-muuttujia, jotka vertautuvat ei roolia -ryhmään. Sukupuoli on koodattu muotoon 0 = tyttö, 1 = poika. Vanhempien koulutustaso on koodattu muotoon 1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = toisen asteen koulutus, 3 = alempi korkeakoulututkinto sekä 4 = ylempi korkeakoulututkinto

Kognitiivisen kiinnittymisen osalta sukupuoli, vanhempien koulutustausta sekä kiusaamisroolit olivat kuudennella luokalla tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä kiinnittymisen vaihteluun (Taulukko 2.). Tytöt olivat tilastollisesti merkitsevästi kognitiivisesti kiinnittyneempiä poikiin verrattuna. Vanhempien korkeampi koulutustaso oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä vahvempaan kognitiiviseen kiinnittymiseen. Kiusaamisroolit eivät olleet yhteydessä kognitiiviseen kiinnittymiseen kuudennella luokalla.

Seitsemännellä luokalla malli selitti kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi. Sukupuoli selitti tilastollisesti merkitsevästi kognitiivisen kiinnittymisen vaihtelua siten, että tytöt olivat keskimäärin vahvemmin kognitiivisesti kouluun kiinnittyneitä. Vanhempien korkeampi kou-

lutustaso oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä kognitiiviseen kiinnittymiseen siten, että korkeampi koulutustaso ennusti vahvempaa kognitiivista kiinnittymistä. Kiusaamisrooleista ainoastaan samanaikaisesti kiusaavilla ja kiusatuilla kognitiivinen kiinnittyminen oli verrokkiryhmää heikompaa. Sukupuoli, vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit selittivät kognitiivista kouluun kiinnittymistä tilastollisesti merkitsevästi kuudennella luokalla 2,9 % ja seitsemännellä luokalla 5 %.

3.2 Taustamuuttujien yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen sukupuolittain tarkasteltuna

Jatkovertailussa vanhempien koulutustason sekä kiusaamisroolien yhteyttä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen tutkittiin hierarkkisen regressioanalyysin avulla 6. ja 7.lk tytöille ja pojille erikseen. Kun regressioanalyysit toteutettiin kummallekin sukupuolelle erikseen, tulokset erosivat hieman luvussa 3.1 esitetyn mallin tuloksista.

Taulukko 3. Hierarkkinen regressioanalyysi 6.lk Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen sukupuolittain tarkasteltuna (N=941)

	<i>Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen</i>	
	Vaihe 1	Vaihe 2
Riippumattomat muuttujat	β	β
<i>Vanhempien koulutustaso</i>		
Pojat	.05	.04
Tytöt	.11*	.10*
<i>Kiusattu</i>		
Pojat		-.20***
Tytöt		-.19***
<i>Kiusaaja</i>		
Pojat		.01
Tytöt		-.09*
<i>Molemmat</i>		
Pojat		-.10*
Tytöt		-.17***
R^2 Pojat	.002	.050
R^2 Tytöt	.013	.084
ΔR^2 Pojat		.048***
ΔR^2 Tytöt		.071***

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selityksen muutos. Kiusattu, Kiusaaja sekä Molemmat ovat luokittelevan kiusaamisroolimuuuttujan perusteella 0 ja 1-muotoon koodattuja dummy-muuttujia, jotka vertautuvat sukupuolitarkastelussa saman sukupuolen ei roolia -ryhmään. Vanhempien koulutustaso on koodattu muotoon 1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = toisen asteen koulutus, 3 = alempi korkeakoulututkinto sekä 4 = ylempi korkeakoulututkinto

Kuudennen luokan emotionaalista kouluun kiinnittymistä kuvataan taulukossa 3. Kuudennen luokan pojilla regressiomalli selitti emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelusta 5 % tilastollisesti merkitsevästi. Vanhempien korkein koulutustaso ei yksinään selittänyt tilastollisesti merkitsevästi emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Kun vanhempien koulutustaso oli huomioitu, kiusaamisroolit lisäsivät mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi. Kiusatut sekä samanaikaisesti kiusaavat ja kiusatut pojat olivat tilastollisesti merkitsevästi verrokkiryhmää heikommin kiinnittyneitä emotionaalisesti. Kiusaavat pojat eivät eronneet emotionaalisen kiinnittymisen osalta verrokkiryhmästä.

Kuudennen luokan tytöillä regressiomalli selitti tilastollisesti merkitsevästi 8,4 % emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelusta. Vanhempien korkein koulutustausta selitti tilastollisesti merkitsevästi emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihtelua. Mitä korkeampi koulutustaso vanhemmilla oli, sen paremmin kuudesluokkalaiset tytöt olivat kiinnittyneitä kouluun emotionaalisesti. Kiusaamisroolit lisäsivät mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi. Kaikki kiusaamisroolit selittivät tilastollisesti merkitsevästi emotionaalista kiinnittymistä. Yhteydet olivat negatiivisia. Vahvimmassa yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen olivat *kiusattu-* ja *molemmat-* muuttujat, mutta myös *kiusaajilla* emotionaalinen kiinnittyminen oli verrokkiryhmää heikompaan. Tytöillä kokonaismalli selitti kouluun kiinnittymistä poikia paremmin. Selittävästä muuttujista vanhempien korkein koulutustaso ei ollut pojilla tilastollisesti merkitsevä, toisin kuin tytöillä. Tytöillä kaikki kiusaamisroolit olivat negatiivisessa yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen, kun pojilla yhteydessä olivat ainoastaan *kiusattu-* ja *molemmat-* roolit.

Taulukko 4. Hierarkkinen regressioanalyysi 7.lk. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen sukupuolittain tarkastasteltuna (N=941)

	<i>Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen</i>	
	Vaihe 1	Vaihe 2
Riippumattomat muuttujat	β	β
<i>Vanhempien koulutustaso</i>		
Pojat	.11*	.11*
Tytöt	.13**	.13**
<i>Kiusattu</i>		
Pojat		-.10*
Tytöt		-.15**
<i>Kiusaaja</i>		
Pojat		.06
Tytöt		-.11*
<i>Molemmat</i>		
Pojat		-.06
Tytöt		-.16**
R^2 Pojat	.012	.031
R^2 Tytöt	.017	.075
ΔR^2 Pojat		.019*
ΔR^2 Tytöt		.058***

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos. Kiusattu, Kiusaaja sekä Molemmat ovat luokittelevan kiusaamisroolimuuuttujan perusteella 0 ja 1-muotoon koodattuja dummy-muuttujia, jotka vertautuvat sukupuolitarcastelussa saman sukupuolen ei roolia- ryhmään. Vanhempjen koulutustaso on koodattu muotoon 1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = toisen asteen koulutus, 3 = alempi korkeakoulututkinto sekä 4 = ylempi korkeakoulututkinto

Seitsemannen luokan emotionaalista kouluun kiinnittymistä tarkastellaan taulukossa 4. Seitsemannen luokan pojilla kokonaismalli selitti tilastollisesti merkitsevästi 3,1 % emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta. Vanhempjen korkein koulutustasta selitti emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi siten, että korkeampi koulutustaso oli yhteydessä vahvempaan emotionaaliseen kiinnittymiseen. Kiusaamisrooleista ainoastaan kiusatut olivat emotionaalisesti heikommin kiinnittyneitä verrokkiryhmään verrattuna.

Seitsemännen luokan tytöillä kokonaismalli selitti 7,5 % emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta. Vanhempien korkein koulutustausta oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen siten, että korkeampi koulutustaso ennusti parempaa emotionaalista kiinnittymistä. Kiusaamisroolit olivat kaikki tilastollisesti merkitsevässä, negatiivisessa yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen.

Seitsemännen luokan sukupuolitarkastelussa tytöillä kokonaismalli selitti kouluun kiinnittymistä poikia paremmin. Tytöillä kaikki kiusaamismuuttujat selittivät tilastollisesti merkitsevästi emotionaalista kiinnittymistä. Pojilla kiusaamismuuttujista ainoa tilastollisesti merkitsevä omavaikutus oli kiusattu -muuttujalla.

3.3 Taustamuuttujien yhteys kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen sukupuolittain tarkasteltuna

Vanhempien koulutustaustan sekä kiusaamisroolien yhteyttä kognitiiviseen kiinnittymiseen tutkittiin hierarkkisen regressioanalyysin avulla 6. ja 7.lk tytöille ja pojille erikseen. Kun regressioanalyysit toteutettiin kummallekin sukupuolelle erikseen, tulokset erosivat hieman luvussa 3.1 esitetyn mallin tuloksista.

Taulukko 5. Hierarkkinen regressioanalyysi 6.lk. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen sukupuolittain tarkasteltuna (N=941)

Riippumattomat muuttujat	Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen	
	Vaihe 1	Vaihe 2
	β	β
<i>Vanhempien koulutustaso</i>		
Pojat	.07	.06
Tytöt	.14**	.15**
<i>Kiusattu</i>		
Pojat		.03
Tytöt		-.01
<i>Kiusaaja</i>		
Pojat		-.02
Tytöt		-.07
<i>Molemmat</i>		
Pojat		-.03
Tytöt		-.15**
R^2 Pojat	.005	.007
R^2 Tytöt	.021	.046
ΔR^2 Pojat		.003
ΔR^2 Tytöt		.025*

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos. Kiusattu, Kiusaaja sekä Molemmat ovat luokittelevan kiusaamisroolimuuuttujan perusteella 0 ja 1-muotoon koodattuja dummy-muuttujia, jotka vertautuvat sukupuolitarkastelussa saman sukupuolen ei roolia -ryhmään. Vanhempien koulutustaso on koodattu muotoon 1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = toisen asteen koulutus, 3 = alempi korkeakoulututkinto sekä 4 = ylempi korkeakoulututkinto

Kuudennen luokan kognitiivista kouluun kiinnittymistä kuvataan taulukossa

5. Kuudennen luokan pojilla taustamuuttujat eivät selittäneet kognitiivisen kou-

luun kiinnittymisen vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi. Kuudennen luokan ty-
töillä kokonaismalli selitti 4,6 % kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vaihte-
lusta. Tyttöillä vanhempien korkein koulutustausta selitti tilastollisesti merkitse-
västi kognitiivista kouluun kiinnittymistä siten, että korkeampi koulutustausta
ennusti vahvempaa kiinnittymistä. Kiusaamisroolimuuuttujista ainoastaan mo-
lemmat-muuttuja oli tilastollisesti merkitsevässä, negatiivisessa yhteydessä kog-
nitiiviseen kiinnittymiseen.

Taulukko 6. Hierarkkinen regressioanalyysi 7.lk. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen sukupuolittain tarkasteltuna (N=941)

	<i>Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen</i>	
	Vaihe 1	Vaihe 2
Riippumattomat muuttujat	β	β
<i>Vanhempien koulutustaso</i>		
Pojat	.12**	.13**
Tytöt	.18***	.18***
<i>Kiusattu</i>		
Pojat		.06
Tytöt		-.03
<i>Kiusaaja</i>		
Pojat		.03
Tytöt		-.12**
<i>Molemmat</i>		
Pojat		-.15**
Tytöt		.03
R^2 Pojat	.015	.043
R^2 Tytöt	.032	.048
ΔR^2 Pojat		.028**
ΔR^2 Tytöt		.017

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos. Kiusattu, Kiusaaja sekä Molemmat ovat luokittelevan kiusaamisroolimuuuttujan perusteella 0 ja 1-muotoon koodattuja dummy-muuttujia, jotka vertautuvat sukupuolitarkastelussa saman sukupuolen ei roolia -ryhmään. Vanhempien koulutustaso on koodattu muotoon 1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = toisen asteen koulutus, 3 = alempi korkeakoulututkinto sekä 4 = ylempi korkea-koulututkinto

Seitsemännen luokan kognitiivista kouluun kiinnittymistä kuvataan taulukossa 6. Seitsemännen luokan pojilla kokonaismalli selitti 4,3 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta. Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu vanhempien korkein koulutustausta selitti tilastollisesti merkitsevästi kognitiivisen kiinnittymisen vaihtelua siten, että korkeampi vanhempien koulutustausta oli yhteydessä vahvempaan kognitiiviseen kiinnittymiseen. Kiusaamisrooleista ainoastaan samanaikaisesti kiusatut ja kiusaavat oppilaat olivat verrokkiryhmää heikommin kiinnittyneitä kognitiivisesti.

Seitsemännen luokan tytöillä kokonaismalli selitti tilastollisesti merkitsevästi 4,8 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta. Vanhempien korkein koulutustausta selitti kouluun kiinnittymisen vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi siten, että korkeampi koulutustaso oli yhteydessä vahvempaan kognitiiviseen kiinnittymiseen. Kiusaamisroolimuuuttujista ainoastaan kiusaajat olivat verrokkiryhmää heikommin kognitiivisesti kiinnittyneitä.

Seitsemännellä luokalla kokonaismalli selitti tyttöjen kognitiivista kouluun kiinnittymistä poikia paremmin, mutta pojilla taas kiusaamisroolit selittivät kognitiivista kiinnittymistä tyttöjä paremmin. Molemmilla sukupuolilla vanhempien korkeimmalla koulutusasteella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus, mutta kiusaamismuuttujista pojilla ainoastaan molemmat -muuttuja ja tytöillä kiusaaja -muuttuja olivat tilastollisesti merkitseviä.

4. POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin oppilaiden sukupuolen, vanhempien koulutustason ja kiusaamisroolien yhteyttä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, missä määrin sukupuoli, vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit selittävät emotionaalista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä siirryttäessä kuudennelta seitsemännelle luokalle. Siirtymää tarkasteltiin tutkimalla muuttujien välistä yhteyttä sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla. Toisena tutkimuskysymyksenä oli, missä määrin sosioekonominen tausta ja kiusaamisrooli selittävät emotionaalista kouluun kiinnittymistä sukupuolten välillä siirryttäessä kuudennelta seitsemännelle luokalle. Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, missä määrin sosioekonominen tausta ja kiusaamisrooli selittävät kognitiivista kouluun kiinnittymistä sukupuolten välillä siirryttäessä kuudennelta seitsemännelle luokalle. Aiempien tutkimusten perusteella oletimme sukupuolen, vanhempien koulutustaustan sekä kiusaamisroolien selittävän emotionaalista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä. Tutkimuksen aineistona käytettiin Alkuportaatt-seurantatutkimusta. Analyysi toteutettiin hierarkkisen regressioanalyysinä ensin luokkatasoittain sekä sen jälkeen sukupuolittain ja luokkatasoittain tarkasteltuna. Tutkimuksessa oppilaat jaettiin neljään ryhmään, kiusattuihin, kiusaajiin, samanaikaisesti kiusaajiin ja kiusattuihin sekä oppilaisiin, joilla ei ollut kiusaamisroolia. Kiusaamisroolittomat oppilaat toimivat tutkimuksemme verrokkiryhmänä.

Tutkimus toi uutta tietoa vanhemman koulutustason, sukupuolen ja kiusaamisroolien yhteydestä kouluun kiinnittymiseen. Kokonaismallissa luokkatasoittain tarkasteltuna sukupuoli, vanhempien koulutustaso ja kiusaamisroolit selittivät sekä emotionaalista että kognitiivista kouluun kiinnittymistä kummallakin luokalla, joskin taustamuuttujat selittivät paremmin emotionaalista kuin kognitiivista kiinnittymistä. Sukupuolittain tarkasteltuna vanhempien koulutustausta sekä kiusaamisroolit selittivät emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelua paremmin tytöillä kuin pojilla molemmilla luokka-asteilla. Yhteys oli kuudennella luokalla vahvempi kuin seitsemännellä luokalla molempien sukupuolten

osalta. Kognitiivisen kiinnittymisen osalta tilanne oli päinvastainen: taustamuuttujien yhteys kognitiiviseen kiinnittymiseen voimistui seitsemännellä luokalla. Kiusaajapojilla oli verrattain hyvä emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen taso, mikä on ristiriidassa aiempien tutkimustulosten kanssa.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastellessa vanhempien korkeampi koulutustaso selitti kummallakin luokalla kognitiivista kouluun kiinnittymistä vahvemmin kuin emotionaalista kiinnittymistä. Vanhempien koulutustason yhteys sekä emotionaaliseen että kognitiiviseen kiinnittymiseen vahvistui seitsemännellä koko luokkatasolla. Tulosta voi selittää se, että yläkoulussa koulutyö muuttuu passiivisemmaksi sekä haastavammaksi kognitiivisesti (Juvonen, 2007) ja oppilaiden saaman tuen määrä vähenee (Gest ym., 2005). Voidaan ajatella, että vanhempien koulutustason ja sen mukana tulevan henkisen pääoman, (Ollila ym., 2020) suojaava vaikutus lisääntyy yläkoulussa koulun vaatiessa enemmän kognitiivista ponnistelua. Vaikka useissa tutkimuksissa on havaittu perheen matalan sosioekonomisen taustan olevan yhteydessä heikompaan kouluun kiinnittymisen riskiin (Lamote ym., 2013; Linnakylä & Malin, 2008; Wang & Fredricks, 2014), Suomen koulukontekstissa tehtyjen tutkimusten tulokset eivät ole olleet aina samansuuntaisia (mm. Virtanen ym., 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Tässä tutkimuksessa vanhempien korkeammalla koulutustaustalla oli positiivinen yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen varsinkin seitsemännellä luokalla. Tältä osin tulokset eivät olleet täysin linjassa Suomessa toteutettujen tutkimusten kanssa (esim. Virtanen ym., 2018). Toisaalta vanhempien koulutustaustan yhteys kouluun kiinnittymiseen ei ollut kovinkaan voimakas, joten tämän tutkimuksen perusteella ei välttämättä voida vetää pitkälle vietyjä johtopäätöksiä aiheesta

Kiusaamisroolien yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen vaihteli kiusaamisroolien välillä. Kuudennen ja seitsemännen luokan kiusatut sekä samanaikaisesti kiusatut ja kiusaajat olivat emotionaalisesti verrokkiryhmää heikommin kouluun kiinnittyneitä. Tulos mukaili aiempia tutkimustuloksia (Li ym., 2009; Li ym., 2011; Ma ym., 2009). Siirtymässä kuudennelta luokalta seitsemännelle kiusattujen ja samanaikaisesti kiusaajien sekä kiusattujen roolien yhteys

emotionaaliseen kiinnittymiseen heikentyi hieman. Kiusaajilla emotionaalinen kiinnittyminen ei ollut kummallakaan luokka-asteella heikompaa verrattuna oppilaisiin, jotka eivät olleet millään tavalla osallisena kiusaamiseen, mikä on ristiriidassa aiempien tutkimustulosten kanssa (Li ym., 2009; Li ym., 2011; Ma ym., 2009). Kiusaajana toimimisen on usein nähty kumpuavan yksilön pahoinvoinnista (Hamarus, 2006), ja voidaan pohtia, onko sillä samanlainen tai yhtä vahva merkitys emotionaaliseen kiinnittymiseen kuin kiusatun rooliin liittyvillä taustatekijöillä.

Tässä tutkimuksessa kognitiivisen kiinnittymisen osalta ainoastaan samanaikaisesti kiusaajien ja kiusattujen rooli oli molemmilla luokka-asteilla yhteydessä heikompaan kiinnittymiseen. Tämä poikkeaa Forsterin ja kollegoiden (2020) tutkimuksesta, jossa kognitiivisen kouluun kiinnittymisen ei nähty olevan yhteydessä kiusaamiseen. Tämän tutkimuksen muiden kiusaamisroolien osalta tulokset olivat linjassa Forsterin ja kollegoiden (2020) tutkimuksen kanssa eli kiusatut sekä kiusaajat eivät olleet kummallakaan luokalla heikommin kognitiivisesti kiinnittyneitä verrokkiryhmään verrattuna.

Tyttöjen on havaittu useissa tutkimuksissa olevan emotionaalisesti sekä kognitiivisesti vahvemmin kouluun kiinnittyneitä poikiin verrattuna (Fullarton, 2002; Lamote ym., 2013; Lietaert ym., 2015; Van Houtte, 2020; Virtanen ym., 2014; Virtanen ym., 2018; Wang & Fredricks, 2014). Tutkimuksemme antoi samansuuntaisia tuloksia: tytöt olivat kuudennella luokalla emotionaalisesti ja seitsemännellä luokalla emotionaalisesti ja kognitiivisesti vahvemmin kiinnittyneitä. Tyttöjen ja poikien tulokset erosivat kuitenkin hieman vertailtaessa taustamuuttujien yhteyttä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen.

Sukupuoli, vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit olivat kaikki yhteydessä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla. Kaikki kiusaamisroolit taas eivät olleet yhteydessä kognitiiviseen kiinnittymiseen. Samanaikaisesti kiusatut ja kiusaavat oppilaat osoittivat heikointa kouluun kiinnittymistä niin emotionaalisesti kuin kognitiivisesti. Kiusaaminen osallistuminen voidaan nähdä varsinkin kiusatuilla oppilailla emotionaalisen kiinnittymisen riskitekijänä. Vanhempien koulutustausta taas voidaan

nähdä suojaavana tekijänä erityisesti kouluun kiinnittymisen kognitiiviseen ulottuvuuteen yläkoulussa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin vanhempien koulutustason sekä kiusaamisroolien yhteyttä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen sukupuolittain vertailtuna. Vanhempien korkeampi koulutustaso ennusti parempaa emotionaalista kouluun kiinnittymistä kummallakin sukupuolella ja molemmilla luokka-asteilla. Vanhempien koulutustaustan yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen vahvistui yläkouluun siirryttäessä kummallakin sukupuolella, joskin tytöillä vanhempien koulutustaso selitti emotionaalista kouluun kiinnittymistä poikia paremmin. Huomionarvoista on, että tutkimuksessa käytettiin sosioekonomisen taustan mittarina ainoastaan vanhempien koulutustaustaa eikä esimerkiksi työllisyystilannetta ja tulotasoa. Ollilan ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa vanhemman työssäkäynti oli yhteydessä kouluun kiinnittymiseen pojilla muttei tytöillä, kun taas vanhempien koulutustaso oli yhteydessä kiinnittymiseen ainoastaan tytöillä. Tämä voisi selittää sitä, miksi tässä tutkimuksessa vanhempien koulutustausta selitti paremmin tyttöjen kouluun kiinnittymisen vaihtelua.

Kuudennella luokalla sekä kiusatut että samanaikaisesti kiusatut ja kiusaavat oppilaat olivat molempien sukupuolten osalta emotionaalisesti heikommin kiinnittyneitä verrattuna oppilaisiin, jotka eivät osallistuneet kiusaamiseen. Samanaikaisesti kiusaavat ja kiusatut tytöt olivat emotionaalisesti heikommin kouluun kiinnittyneitä verrattuna vastaavan ryhmän poikiin. Kiusaajien osalta heikompaa emotionaalista kiinnittymistä havaittiin ainoastaan tyttöjen osalta. Seitsemännellä luokalla kiusaamisroolit olivat yhteydessä matalampaan emotionaaliseen kiinnittymiseen, mutta kuudenteen luokkaan verrattuna vähemmän. Kiusatuilla emotionaalinen kouluun kiinnittyminen oli oletetusti molemmilla sukupuolilla verrokkiryhmää heikompaa. Tytöillä yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen oli sekä kiusatuilla että samanaikaisesti kiusatuilla ja kiusaajilla poikia vahvempi. Kiusaajatytöillä yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen oli verrokkiryhmää heikempi, mutta kiusaajapojilla näin ei ollut. Tulosta voisi selittää se, että

joissain tutkimuksissa kiusaajien on todettu olevan psykologisesti vahvoja ja suosittuja, kun taas kiusatut enemmän hyljeksittyjä ja emotionaalisessa ahdingossa (Juvonen ym., 2003). Pojat kiusaavat useammin fyysisesti ja näkyvästi, kun tyttöjen kiusaamiskäyttäytyminen voi olla hienovaraisempaa ja piilotetumpaa, kuten huhujen levittämistä tai ulossulkemista (Markkanen, 2021). Voidaan pohtia, saavuttavatko pojat kiusaamalla helpommin vertaistensa hyväksyntää kuin tytöt. Vertaisten hyväksyntä taas voi olla suojaava tekijä selitettäessä emotionaalista kouluun kiinnittymistä (Li ym., 2011). Tämä voisi selittää, miksi kiusaavat pojat eivät olleet emotionaalisesti heikommin kiinnittyneitä kuin tytöt. Toisaalta samanaikaisesti vertaissuhteissa esiintyvän ongelmakäyttäytymisen on todettu laskevan kouluun kiinnittymistä erityisesti vanhemmilla oppilailla (Li ym., 2011), joten tämä tutkimuksen perusteella ei voida suoraan vetää johtopäätöksiä ilmiön syistä.

Vanhempien koulutustausta sekä kiusaamisroolit olivat siis yhteydessä emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla. Merkillepantavin tulos emotionaalisen kiinnittymisen osalta oli se, ettei kiusaavat pojat olleet emotionaalisesti heikommin kiinnittyneitä roolittomiin poikiin verrattuna. Tutkimus vahvisti myös käsitystä siitä, että kiusatuksi joutuminen on riskitekijä yksilön emotionaaliselle kouluun kiinnittymiselle.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin kognitiivista kouluun kiinnittymistä sukupuolittain. Tulosten perusteella kognitiivisen kouluun kiinnittymisen havaittiin olevan tytöillä poikia enemmän sidoksissa vanhempien koulutustaustaan etenkin seitsemännellä luokalla. Odotukset koulussa menestymisessä sekä akateeminen menestyminen ovat tytöillä poikia suurempia (Ollila ym., 2020; Kalalahti 2014). Sukupuolten välinen ero kognitiivisen koulunkäynnin ja vanhempien koulutustason välillä voi olla seurausta esimerkiksi yhteiskunnan sekä koulutusjärjestelmän ja kasvatuksen sukupuolieroista. Mikäli sukupuolten väliset odotukset eroavat toisistaan, voidaan sen ajatella olevan eräs mahdollinen tyttöjen kognitiivisen kiinnittymisen selittäjä.

Kuudennella luokalla ainoastaan samanaikaisesti kiusaavat ja kiusatut tytöt olivat verrokkiryhmää heikommin kognitiivinen kiinnittyneitä. Siirryttäessä

seitsemännelle luokalle samanaikaisesti kiusatut ja kiusaavat tytöt eivät enää eronneet verrokkiryhmästä kognitiivisen kiinnittymisen osalta, mutta ainoastaan kiusaavat tytöt olivat verrokkiryhmää heikommin kognitiivisesti kiinnittyneitä. Voi olla, että tytöillä kiusaajan rooli on seurausta taustatekijöistä, jotka ovat myös yhteydessä kognitiiviseen kiinnittymiseen. Esimerkiksi erilaiset yksilön pahaa oloa lisäävät tekijät, kuten ahdistus tai masennus voivat tytöillä heijastua poikia enemmän kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyviin asioihin, kuten opintoihin liittyvien tavoitteiden asettamiseen tai itsesäätelytaitoihin, jotka korostuvat yläasteelle siirryttäessä. Koska poikien kiusaamistavat ovat ainakin joissain määrin erilaiset kuin tyttöjen (Markkanen ym., 2021), kiusaajan status ei välttämättä vaikuta poikien kognitiiviseen kiinnittymiseen samalla tavoin. Samanaikaisesti kiusaavilla ja kiusatuilla pojilla taas kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen voivat molemmat vaikuttaa ainakin välillisesti arvostukseen ja pyrkimykseen koulua kohtaan. Poikien osalta kiusaamisroolit eivät vaikuttaneet kognitiiviseen kiinnittymiseen kuudennella luokalla, mutta seitsemännellä luokalla samanaikaisesti kiusatut ja kiusaavat pojat olivat verrokkiryhmää heikommin kognitiivisesti kiinnittyneitä.

Kiusaamisessa mukana oleminen on aiemmissa tutkimuksissa yhdistetty muun muassa akateemisen suoriutumisen heikentymiseen (Huang, 2020; Ma ym., 2009). Vaikka akateeminen suoriutuminen on osa kognitiivista kouluun kiinnittymistä, ei kognitiivisen kiinnittymisen tasoa pystytä määrittelemään ainoastaan sen perusteella. Suomalaista koulujärjestelmää on pidetty koulutuksellisesti tasa-arvoisena instituutiona, mikä voi olla yksi syy sille, että suomalaisten koulujen tulokset eroavat kansainvälisestä tutkimuksesta. Kuten osassa aiemmista tutkimuksista on todettu, kiusaaminen ei ole ollut samankaltaisessa yhteydessä kognitiiviseen kiinnittymiseen verrattuna emotionaaliseen kiinnittymiseen. Kognitiivinen kiinnittyminen käsitteenä ottaa huomioon enemmänkin koulutyöstä suoriutumista, johon esimerkiksi kiusaamisen taustalla piilevä pahoinvointi ei välttämättä vaikuta yhtä vahvasti kognitiiviseen kuin emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen. On myös otettava huomioon, että vertailututkimuksia ei ole tehty Suomessa, joten syyt ilmiön taustalla ovat vielä epäselviä.

Kolmas tutkimuskysymys vahvisti aiempaa tietoa vanhempien koulutustaustan yhteydestä erityisesti tyttöjen kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen: se selitti kognitiivisen kiinnittymisen vaihtelua hyvin molemmilla luokka-asteilla. Tutkimuksessa samanaikaisesti kiusaavat ja kiusatuksi tulleet näyttäytyivät lähes kaikilla osa-alueilla sekä molempien sukupuolten kesken heikommin kiinnittyneinä. Tämä antaa viitteitä siitä, että näillä yksilöillä voi olla myös suurempia, tässä tutkimuksessa pimentoon jääneitä ongelmia elämän eri osa-alueilla, mikä voisi selittää myös matalampaa kouluun kiinnittymisen tasoa. On siis otettava huomioon, että kiusaamisen syyt voivat piillä sellaisissa taustatekijöissä, jotka vaikuttavat myös kouluun kiinnittymiseen. Tämä tutkimus ei pureutunut esimerkiksi oppilaiden kouluviihtyvyyteen tai kotioloihin, jotka voivat olla yhteydessä niin emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen kuin kiusaamiseen. Kiusaamisen ennaltaehkäisy ja samaan aikaan kouluun kiinnittymisen tukeminen on tämän tutkimuksen tulosten perusteella tärkeää oppilaiden hyvinvoinnin kannalta.

4.1 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksessa on otettava huomioon sen vahvuudet ja heikkoudet. Emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen mittarit olivat luotettavia ja perustuivat laajalti käytettyyn ja tiedeyhteisössä hyväksytyyn School Engagement Instrument -mittariin (Appleton ym., 2006). Tutkimuksen aineisto oli kerätty itsearviointilomakkeilla, joka on luotettava menetelmä mitata kouluun kiinnittymistä, koska kouluun kiinnittyminen on yksilötasolla subjektiivinen ilmiö (Appleton ym., 2006; Fredricks & McColskey, 2012). Kiusaamiskysymysten osalta on aiheellista pohtia itsearviointilomakkeen luotettavuutta. Voidaan ajatella, että mikäli kiusaaminen tai kiusatuksi tuleminen aiheuttaa esimerkiksi häpeää oppilaalle, hän ei välttämättä uskalla vastata totuudenmukaisesti kiusaamista koskeviin kysymyksiin. Toisaalta kiusattujen prosentuaaliset osuudet mukailivat Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2021) lukemia, joten voidaan olettaa oppilaiden vastanneen kiusaamiskysymyksiin jokseenkin totuudenmukaisesti. Vaikka

otoskokomme oli melko suuri, kiusaamisroollisten oppilaiden lukumäärä oli melko pieni, mikä voi vaikuttaa kiusaamisroolien ja kouluun kiinnittymisen yhteyksien luotettavuuteen.

Tutkimuksen otoskoko oli hyvä, joten sen voidaan olettaa olevan jossain määrin yleistettävissä Suomen kontekstissa. On otettava huomioon, että tutkimuksessa tutkittiin vain kuudes- ja seitsemäsluokkalaisia, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koko oppilasainekseen. Esimerkiksi kiusaaminen esiintyy jokseenkin erilaisissa muodoissa, kun verrataan alkuopetusta kuudenteen luokkaan.

Vaikka tutkimuksessa käytetyt mallit olivat yhteydessä kognitiiviseen ja emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen, pystyivät ne selittämään ainoastaan pienen osan kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelusta. Kouluun kiinnittyminen ja sen eri osa-alueet koostuvat useista tekijöistä, jotka osin muuttuvat yksilön ollessa vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan. Ilmiön monimuotoisuuden takia emotionaalista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä ei voida myöskään selittää muutamalla tekijällä, vaan kyse on aina kokonaisuudesta. Eri kouluun kiinnittymisen osa-alueiden on havaittu selittävän myös itsenäisesti toisiaan: esimerkiksi Li ja Lerner (2013) havaitsivat tutkimuksessaan emotionaalisella kiinnittymisellä olevan merkittävän, itsenäisen roolin selittäessä kouluun kiinnittymistä kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa behavioraalista kiinnittymistä ei tutkittu, joskin aiempien tutkimusten valossa on syytä olettaa esimerkiksi kiusaamisen olevan yhteydessä siihen myös Suomen kontekstissa (esim. Najam & Kashif 2018).

Tämä tutkimus toi arvokasta lisätietoa sukupuolen, sosioekonomisen taustan ja kiusaamisroolien yhteydestä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen yläkoulusiirtymässä. Yksi jatkotutkimuksien teemoista voisi olla taustamuuttujien yhteydet kaikkiin kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin. Jatkotarkastelussa tulisi huomioida myös muiden taustatekijöiden mahdollinen merkitys kouluun kiinnittymiselle. Esimerkiksi erityisopetustaustan ja etnisen taustan yhteyttä kouluun kiinnittymiseen ja kiusaamiseen olisi Suomen kontekstissa mielekästä tutkia. Myös kuvailevampi tutkimus kiusaajista sekä kiusatuista

olisi aiheellista; toistuvatko rooleissa tietyt profiilit esimerkiksi kouluun kiinnittymisen ja sosioekonomisen taustan perusteella vai selittyvätkö kiusaamisroolit paremmin esimerkiksi sosiaalisen hierarkian kautta. Lisäksi, koska emotionaaliseen kiinnittymiseen liittyy myös kokemus opettajasta, olisi jatkossa syytä tutkia myös oppilaan kokemusta siitä, kiusaako opettajan häntä. Toisaalta myös opettajien kokemukset siitä kiusaako oppilas heitä vaikuttavat yleiseen ilmapiiriin ja kokemukseen siitä, onko kiusaaminen koulussa sallittua. Kiusaamisen lajit ovat myös monenlaisia, ja osa niistä vaikeammin tunnistettavissa. Koska tyttöjen ja poikien erot tässä on melko johdonmukaisesti tunnistettu (Juvonen, 2003; Markkanen, 2021), olisi mielenkiintoista tutkia selittääkö jokin sukupuolelle tyypillinen kiusaamisen tapa eri tavoin emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä. Merkityksellistä olisi myös seurata pysyykö kiusaamisrooli samana koulusiirtymässä ja onko tällä yhteyttä kiinnittymiseen ja sitä myöten myös koulussa ja elämässä pärjäämiseen. Lisäksi olisi hyödyllistä tarkastella oppilaassa itsessään ja ympäristössä olevien, resilienssiä lisäävien tai vaikeuksien kumuloitumiseen vaikuttavien tekijöiden merkitystä silloin, kun oppilas on mukana kiusaamisessa ja kiinnittyminen kouluun uhkaa heikentyä. Tämä tutkimus käsitteli kuudes- ja seitsemäsluokkalaisia, mutta aihetta olisi hyödyllistä tutkia pitkittäistutkimuksena esimerkiksi koko peruskoulun ajalta ja myös korkeammilla asteilla.

LÄHTEET

- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Teachers' professional beliefs about their roles and the pupil's roles in the school. *Teacher Development*, 18(2), 177-197. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.900818>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427 – 445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Baker, E.H. (2014). Socioeconomic Status, Definition. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior and Society*. 2210-2214. <https://doi.org/10.1002/9781118410868.wbehibs395>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Toim.), *Self processes and development* (s. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1426 – 1442. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9948-y>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64(3), 830–847. <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117 – 142.

- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *BMJ*, 319(7206), 344–348
<https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.344>
- Forster, M., Gower, A. L., Gloppen, K., Sieving, R., Oliphant, J., Plowman, S., Gadea, A., & McMorris, B. J. (2020). Associations between dimensions of school engagement and bullying victimization and perpetration among middle school students. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 12(2), 296–307. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09350-0>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 763–782). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and schoollevel influences. LSAY research reports. *Longitudinal surveys of Australian youth research report; n.27*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/67678>.
- Gest, S. D., Welsh J. A. & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school, *Journal of School Psychology*, 43(4), 2005, 281–301.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksiä kiusaamisesta* (No. 288). Jyväskylän yliopisto.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: a study of students in Victoria, Australia. *Criminal behaviour and mental health : CBMH*, 21(2), 107–116. <https://doi.org/10.1002/cbm.802>
- Huang, L. (2020). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*. 1-17.
<http://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032>
- ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa - Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta,
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jimerson, S. & Campos, E. & Green, J. (2003). *Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms*. The California school psychologist: CASP / California Association of School Psychologists. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Juvonen J, Graham S, Schuster MA. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6,1):1231-7.
<https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Juvonen, J. (2007). Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197-208,
<https://doi.org/10.1080/00461520701621046>
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student*

engagement (s. 387–401). Springer Science + Business Media.

https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18

- Kalalahti, Mira (2014) Muuttuvat koulutusmahdollisuudet – Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Akateeminen väitöskirja. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 2014:14. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9118-6>
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer – but not of parent or teacher – attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60–71. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Kaljonen A, Salmivalli C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6: Evaluation of KiVa antibullying program. *Child Development*, 82(1):311–30. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Li Y, Lerner RM. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20–32. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>

- Li, Y., Lynch, A.D, Kalvin, C., Liu, J. & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00313830802497174>
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Pathways to academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 862-897. <https://doi.org/10.1177/0272431609332667>
- Markkanen, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2021). Forms of Bullying and Associations Between School Perceptions and Being Bullied Among Finnish Secondary School Students Aged 13 and 15. *Int Journal of Bullying Prevention* 3, 24-33. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Mehta, S.B., Cornell, D., Fan, X. and Gregory, A. (2013), Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 83, 45-52. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Mo, Y. & Singh, K. (2008) Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance, *RMLE Online*, 31(10), 1-11, <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053>
- Najam, H., & Kashif, S. (2018). Impact of Bullying on Students' Behavioral Engagement. *Journal of Health Education Research & Development*, 6, 1-8. <http://dx.doi.org/10.4172/2380-5439.1000261>

- Newman, F.M., Wehlage, G.G. and Lamborn, S.D. (1992) The Significance and Sources of Student Engagement. Teoksessa Newman, F.M., Ed., *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Teachers College Press, New York. 11-39.
- Nguyen, M. N., Watanabe-Galloway, S., Hill, J. L., Siahpush, M., Tibbits, M. K., & Wichman, C. (2019). Ecological model of school engagement and attention-deficit/hyperactivity disorder in school-aged children. *European child & adolescent psychiatry*, 28(6), 795–805. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1248-3>
- Ollila, P., Koivisto, A-M., Karvonen, S., & Lindfors, P. (2020). Perheen sosiaalisen taustan ja subjektiivisen koulu-yhteisöaseman yhteys yhdeksäsluokkalaisten kouluun kiinnittymiseen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(4-5), 494-506. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020112593251>
- Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki. Otava.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142–163. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0004>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pueyo, M. & Serra-Sutton, V. & Alonso, J. & Starfeld, B. & Rajmil, L. (2007) Self-reported social class in adolescents: validity and relationship with gradients in self-reported health. *BMC Health Services Research* 7 (151), 1–10.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>

- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205–218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *PROSPECTS*, 39. 281-292. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational & Psychological Measurement*, 69(3), 493 – 525 <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29. 239 - 268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020). *Koulutuksen keskeyttäminen* [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 14.4.2022 osoitteesta http://www.stat.fi/til/kkesk/2020/kkesk_2020_2022-03-17_tie_001_fi.html
- Svedberg, P. & Nygren, J. & Staland-Nyman, C. & Nyholm, M. (2016) The validity of socioeconomic status measures among adolescents based on self-reported information about parents' occupations, FAS and perceived SES;

implication for health related quality of life studies. *Medical Research Methodology*, 16(48), 1–9.

- TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö* 1–42. Haettu 22.3.2022 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. 2021. *Lasten ja nuoren hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021*. Tilastoraportti 30/2021. Haettu 26.4.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Van Houtte, M. (2020). *Understanding the gender gap in school (dis)engagement from three gender dimensions: the individual, the interactional and the institutional*. Educational Studies. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1842722>
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for educational research online*, 8(2), 136-157.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201–206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(4), 519–547. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>

- Wang, M., & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development, 85*(2), 722–737.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M.-T. & Eccles, J.S. (2012), Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development, 83*. 877-895.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31–39.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M.-T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266–1276.
- Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465–480.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wang, MT., Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*. 315–352 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*(1), 13–29. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001_2
- Willms, Jon. (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. PISA, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>.

LIITTEET

Liite 1. *Analyyssissa käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja Pearsonin tulomomenttikorrelaatiot 6. ja 7.lk (N=941)*

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. <i>Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen</i>							
6.lk							
7.lk							
2. <i>Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen</i>							
6.lk	0,54***						
7.lk	0,54***						
3. <i>Sukupuoli</i>							
6.lk	-0,13***	-,10**					
7.lk	-0,03	-,14***					
4. <i>Vanhempien koulutustausta</i>							
6.lk	0,06*	0,09**	0,09**				
7.lk	0,12***	0,13***	0,09**				
5. <i>Kiusattu</i>							
6.lk	-0,19***	0,01	-0,02	-0,05			
7.lk	-0,13***	0,02	-0,04	-0,04			
6. <i>Kiusaaja</i>							
6.lk	-0,02	-0,04	0,05	-0,06	-0,04		
7.lk	-0,01	-0,03	0,10**	-0,02	-0,05		
7. <i>Molemmat</i>							
6.lk	-0,12***	-0,08*	0,01	-0,02	-0,04	-0,02	
7.lk	-0,09**	-0,10**	0,07*	-0,02	-0,03	-0,02	
KA 6.lk	3,20	3,30	0,54	2,90	0,08	0,02	0,01
KA 7.lk	3,19	3,34	0,54	2,90	0,08	0,03	0,01
KH 6.lk	0,43	0,43	0,50	0,98	0,27	0,14	0,12
KH 7.lk	0,42	0,44	0,50	0,98	0,27	0,18	0,01

Huom. † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Liite 2. *Analyyssissa käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat sekä Pearsonin tulomomenttikorrelaatiot sukupuolittain ja luokittain. Ylhäällä tytöt, alhaalla pojat*

Muuttuja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	KA	KH
<i>1. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen</i>								
6.lk		0,55***	0,11*	-0,193***	-0,09*	-0,16**	3,26	0,42
7.lk		0,48***	0,11**	-0,152**	-0,10*	-0,10*	3,20	0,43
<i>2. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen</i>								
6.lk	0,52***		0,14**	-0,015	-0,68	-0,14**	3,34	0,44
7.lk	0,58***		0,18***	-0,023	-0,12*	-0,01	3,40	0,41
<i>3. Vanhempien koulutustausta</i>								
6.lk	0,05	0,07		-0,10*	-0,02	0,04	2,81	0,97
7.lk	0,11*	0,12**		-0,03	-0,02	0,01	2,81	0,97
<i>4. Kiusattu</i>								
6.lk	-0,20***	0,03	-0,00		-0,03	-0,04	0,09	0,28
7.lk	-0,11*	0,05	-0,05		-0,04	-0,02	0,09	0,28
<i>5. Kiusaaja</i>								
6.lk	0,02	-0,03	-0,09	-0,05		-0,01	0,01	0,11
7.lk	0,06	0,02	-0,06	-0,06		-0,01	0,01	0,12
<i>6. Molemmat</i>								
6.lk	-0,09*	-0,04	-0,06	-0,04	-0,02		0,01	0,12
7.lk	-0,10*	-0,12**	0,02	-0,03	-0,03		0,00	0,05
KA 6.lk	3,15	3,25	2,98	0,08	0,03	0,02		
KA 7.lk	3,18	3,28	2,98	0,07	0,05	0,02		
KH 6.lk	0,44	0,43	0,98	0,27	0,16	0,12		
KH 7.lk	0,41	0,45	0,98	0,25	0,22	0,12		

Huom. † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Liite 3. Kouluun kiinnittymistä mittaavat kysymykset**Emotionaalinen kiinnittyminen**

1. *Perheeni/huoltajani tukevat minua, kun tarvoitsen heitä*
2. *Muut oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen*
3. *Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita*
4. *Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluavat auttaa minua*
5. *Kouluni oppilaat tukevat minua, kun tarvoitsen heitä*
6. *Kouluni muut oppilaat välittävät minusta*
7. *Yleensä aikuiset koulussani ovat reiluja oppilaita kohtaan*
8. *Perheeni/huoltajani haluavat, että jatkan yrittämistä silloinkin, kun koulussa on vaikeaa*
9. *Kouluni opettajat välittävät oppilaista.*

Kognitiivinen kiinnittyminen

1. *Opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen on tärkeää*
2. *Varmistan, että ymmärrän mitä teen, kun teen koulutehtäviäni*
3. *Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen*
4. *Koulu on tärkeää, jotta voisin saavuttaa tulevaisuuden tavoitteeni*
5. *Menestyn koulussa, koska teen sen eteen kovasti töitä*
6. *Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä minulle koulussa tapahtuu*

Liite 4. Regressiomallien selityasteet

Emotionaalinen kiinnittyminen luokka-asteittain

Kuudennella luokalla emotionaalisen kouluun kiinnittymisen tulokset osoittivat, että lapsen sukupuoli, vanhempien koulutustaso sekä kiusaamisroolit selittivät yhteensä 7,4 % emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelusta ($F(5, 936 = 14,924)$, $p < .001$). Ensimmäiseksi kontrolloitu oppilaan sukupuoli selitti tilastollisesti merkitsevästi 1,6 % emotionaalisen kiinnittymisen vaihtelusta ($F(1, 940 = 15,348)$, $p < .001$). Toisena kontrolloitu vanhempien koulutustaso lisäsi mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi (selitystasteen lisäys 0,6 %; $F(1, 939 = 5,367)$, $p < .021$). Kolmannessa vaiheessa lisätyt kiusaamisroolit lisäsivät edelleen mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi (selitystasteen lisäys 5,2 %; $F(3, 936 = 17,577)$, $p < .001$). Tarkastellessa kiusaamisroolimuuuttujen regressiokertoimia, tilastollisesti merkitseviä niistä olivat sekä *kiusattu-* ($\beta = -.195$, $p < .001$) että *molemmat-*roolien ($\beta = -.127$, $p < .01$) kertoimet.

Seitsemännellä luokalla malli selitti tilastollisesti merkitsevästi 4 % emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(5, 936 = 7,760)$, $p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu oppilaan sukupuoli ei selittänyt emotionaalista kouluun kiinnittymistä tilastollisesti merkittävästi ($F(1, 940 = 0,856)$, $p = .355$). Toisessa vaiheessa kontrolloitu vanhempien koulutustaso lisäsi mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi (selitystasteen lisäys 1,5 %; $F(1, 939 = 13,932)$, $p < .001$). Kolmannessa vaiheessa lisätyt kiusaamisroolit lisäsivät mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi (selitystasteen lisäys 2,4 %; $F(3, 936 = 7,891)$, $p < .001$). Regressiokertoimien perusteella *Kiusattu-* ($\beta = -.127$, $p < .001$) ja *molemmat-*roolit ($\beta = -.093$, $p < .01$) olivat ainoat tilastollisesti merkitsevät kiusaamisroolit.

Kognitiivinen kiinnittyminen luokka-asteittain

Kuudennella luokalla sukupuoli, vanhempien koulutustausta sekä kiusaamisroolit selittivät tilastollisesti merkitsevästi 2,9 % kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(5, 936 = 5,532)$, $p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu sukupuoli selitti tilastollisesti merkitsevästi 1 % kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(1, 940 = 9,625)$, $p = .002$) tyttöjen ollessa vahvemmin kognitiivisesti kouluun kiinnittyneitä. Toisessa vaiheessa kontrolloitu vanhempien koulutustaso lisäsi mallin seli-

tysastetta 1,1 % ($F(1, 939 = 10,105)$, $p = .002$). Viimeisenä lisätyt kiusaamisroolimuuuttajat eivät selittäneet kognitiivista kiinnittymistä tilastollisesti merkitsevästi (selityksasteen lisäys 0,8 %; $F(3, 936 = 2,580)$, $p = .052$). Kiusaamisrooleista ainoastaan *molemmat-roolilla* oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus ($\beta = -.081$, $p < .05$).

Seitsemännellä luokalla malli selitti kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta tilastollisesti merkitsevästi 5% ($F(5, 936 = 9,786)$, $p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu sukupuoli selitti tilastollisesti merkitsevästi 1,9 % kognitiivisen kiinnittymisen vaihtelusta ($F(1, 940 = 18,644)$, $p < .001$). Toisessa vaiheessa kontrolloitu vanhempien koulutustaso lisäsi mallin kokonais selityksastetta 2,1 % ($F(1, 939 = 20,502)$, $p < .001$). Kolmannessa vaiheessa lisätyt kiusaamisroolimuuuttajat lisäsivät mallin kokonais selityksastetta 0,9 % ($F(3, 936 = 3,046)$, $p = .028$). Kiusaamisrooleista ainoastaan *molemmat-roolilla* oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus ($\beta = -.094$, $p < .01$).

Emotionaalisen kiinnittymisen sukupuolitarkastelu

Kuudennen luokan pojilla malli selitti 5 % emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(4, 505 = 8,441)$, $p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu vanhempien korkein koulutustaso ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi kouluun kiinnittymistä ($F(1, 508 = 1,024)$, $p = .312$). Kun vanhempien koulutustaso oli huomioitu, kiusaamisroolimuuuttajat lisäsivät mallin selityksastetta tilastollisesti merkitsevästi 4,8 %. Kiusattu- ($\beta = -.198$, $p < .001$) ja molemmat-muuttujilla ($\beta = -.097$, $p < .05$) oli tilastollisesti merkitsevät omavaikutukset.

Kuudennen luokan tytöillä kokonaismalli selitti 8,4 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(4, 427 = 9,753)$, $p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu vanhempien korkein koulutustaso selitti tilastollisesti merkitsevästi 1,3 % emotionaalista kiinnittymisestä ($F(1, 430 = 5,623)$, $p = .018$). Kun vanhempien korkein koulutustaso oli kontrolloitu, kiusaamisroolimuuuttajat lisäsivät mallin selityksastetta tilastollisesti merkitsevästi 7,1 %. Kaikki kiusaamisroolit selittivät tilastollisesti merkitsevästi emotionaalista kiinnittymistä. Suurin omavaikutus oli kiusattu -muuttujalla ($\beta = -.193$, $p < .001$). Molemmat-muuttujan ($\beta = -.172$, $p < .001$) ja kiusaaja -muuttujan ($\beta = -.092$, $p < .05$) omavaikutukset olivat myös merkitseviä.

Seitsemännen luokan pojilla emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kokonaismalli selitti 3,1 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(4, 505 = 4,046), p = .003$). Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu vanhempien korkein koulutustausta selitti 1,2 % vaihtelusta tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 508 = 6,378), p = .012$), ($\beta = .111, p < .05$). Toisessa vaiheessa malliin lisätyt kiusaamisroolimuuuttajat nostivat mallin kokonaisselitystasetta 1,9 %. Kiusaamisroolia kuvaavista muuttujista ainoa tilastollisesti merkitsevä omavaikutus oli kiusattu -muuttujalla ($\beta = -.101, p < .05$). Kiusaaja- ja molemmat -muuttujilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta.

Seitsemännen luokan tytöillä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kokonaismalli selitti 7,5 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta $F(4, 427 = 8,718), p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa lisätty vanhempien korkein koulutustausta selitti kouluun kiinnittymisen vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi 1,7 % ($F(1, 430 = 7,514), p = .006$), ($\beta = .131, p < .01$). Toisen askelman kiusaamisroolimuuuttajat nostivat mallin kokonaisselitystasetta 5,8 % tilastollisesti merkitsevästi. Kiusaamisroolimuuuttajat olivat kaikki tilastollisesti merkitseviä. Suurin omavaikutus oli molemmat -muuttujalla ($\beta = -.162, p < .01$).

Kognitiivisen kiinnittymisen sukupuolitarkastelu

Kuudennen luokan pojilla kognitiivisen kouluun kiinnittymisen kokonaismalli ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Myöskään minkään muuttujan omavaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä poikien mallissa.

Kuudennen luokan tytöillä kokonaismalli selitti 4,6 % kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(4, 427 = 5,140), p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa kontrolloitu vanhempien korkein koulutustausta selitti tilastollisesti merkitsevästi 2,1 % kouluun kiinnittymisestä ($F(1, 430 = 9,076), p = .003$). Kun vanhempien korkein koulutustaso oli kontrolloitu, kiusaamisroolimuuuttajat lisäsivät mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi 2,5 %. Kiusaamisroolimuuuttujista ainoastaan molemmat-muuttuja oli tilastollisesti merkitsevä ($\beta = -.145, p < .01$).

Seitsemännen luokan pojilla kokonaismalli selitti 4,3 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta ($F(4, 505 = 5,721), p < .001$). Ensimmäisessä vaiheessa lisätty vanhempien korkein koulutustausta selitti 1,5 % vaihtelusta tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 508 = 7,970), p = .005$), ($\beta = .124, p < .01$). Toisessa vaiheessa malliin lisätyt kiusaamisroolimuuuttajat nostivat mallin kokonaisselitystasetta 2,8 %. Kiusaamisroolimuuuttujista ainoa

tilastollisesti merkitsevä omavaikutus oli molemmat -muuttujalla ($\beta = -.153, p < .01$). Kiusaaja- ja kiusattu -muuttujilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta.

Seitsemännen luokan tytöillä kokonaismalli selitti 4,8 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta tilastollisesti merkitsevästi ($F(4, 427 = 5,415), p < .001$). Ensimmäisellä vaiheessa lisätty vanhempien korkein koulutustausta selitti kouluun kiinnittymisen vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi 3,2 % ($F(1, 430 = 14,066), p < .001$), ($\beta = .178, p < .001$). Toisessa vaiheessa lisätyt kiusaamisroolimuuttujat eivät nostaneet selitysasetta tilastollisesti merkitsevästi. Kiusaamisroolimuuttujista ainoa tilastollisesti merkitsevä oli kiusaaja ($\beta = -.124, p < .01$).