

Kouluun kiinnittymisen muutokset siirryttäessä alakou- lusta yläkouluun

Anni Vainio ja Miia Jukko

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jukko, Mii ja Vainio, Anni. 2015. Kouluun kiinnittymisen muutokset siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä sekä niiden pysyvyyttä siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Pää tarkoitus oli selvittää kouluun kiinnittymisen muutoksia ja keskimääräistä tasoa siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tarkastelu suoritettiin taustamuuttujittain, joita olivat sukupuoli, opetustausta ja koulumenestys. Tutkimuksen tavoite oli lisätä tietoa kouluun kiinnittymisestä siirtymävaiheessa sekä selvittää voidaanko alakoulun kiinnittymisellä ennustaa kiinnittymistä yläkoulussa.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla vuosien 2010 ja 2012 välisenä aikana. Tutkimukseen osallistui yhteensä 392 oppilasta, joista tyttöjä oli 217 ja poikia 175. Erityisopetuksen oppilaita oli aineistossa 77. Aineisto on analysoitu SPSS 20.0-ohjelmalla.

Kaikki kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat yhteydessä toisiinsa ja kaikissa ulottuvuuksissa alakoulun kiinnittyminen ennusti myös kiinnittymistä yläkoulussa. Kouluun kiinnittyminen laski kaikissa ulottuvuuksissa siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja tarkasteltavien ryhmien väliset kouluun kiinnittymisen muutokset olivat samansuuntaisia. Erityisopetuksen oppilaiden ja akateemisesti heikosti menestyvien oppilaiden kiinnittyminen oli verrokeita heikompa kaikissa kiinnittymisen ulottuvuuksissa.

Tulokset osoittavat, että kouluun kiinnittymisen tukeminen on erityisen tärkeää oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Jatkossa olisi hyvä tutkia esimerkiksi, mitkä tekijät selittävät heikkoa kouluun kiinnittymistä.

Hakusanat: kouluun kiinnittyminen, siirtymä alakoulusta yläkouluun, koulumenestys

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	KOULUUN KIINNITTYMINEN	7
2.1	Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet	9
2.1.1	Behavioraalinen kiinnittyminen.....	11
2.1.2	Kognitiivinen kiinnittyminen	12
2.1.3	Emotionaalinen kiinnittyminen.....	13
2.2	Kouluun kiinnittymisen taustatekijät	13
2.3	Kouluun kiinnittymisen vaikutukset.....	16
3	SIIRTYMÄ ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN	20
3.1	Siirtymävaiheen haasteet	21
3.2	Siirtymävaiheen tukijärjestelmät	23
3.3	Kouluun kiinnittymisen muutokset siirtymävaiheessa	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1	Tutkittavat, tutkimuksen eteneminen ja eettiset kysymykset.....	26
5.2	Mittarit.....	27
5.3	Luotettavuus.....	29
5.4	Aineiston analyysi.....	30
6	TULOKSET	31
6.1	Kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet.....	31
6.2	Kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet tytöillä	32
6.3	Kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet pojilla.....	33
6.4	Behavioraalinen kouluun kiinnittyminen	34
6.5	Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen	36

6.6	Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen.....	38
7	POHDINTA.....	41
7.1	Tulosten tarkastelua	41
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	45
7.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	47
	LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

Kouluun kiinnittyminen nähdään monimutkaisena käsitteenä, joka voidaan määritellä monella tapaa. Viime vuosina kouluun kiinnittymistä on tutkittu paljon. Kouluun kiinnittyminen voidaan nähdä oppilaan suhteena kouluun (Libbey 2004; Yazzie-Mintz 2007). Sitä voidaan kuvata myös oppilaan osallistumisena oppimiseen ja koulun sosiaalisiin aktiviteetteihin (Linnakylä & Malin 2008). Kouluun kiinnittyminen voidaan jakaa ulottuvuuksiin, määritelmistä ja tutkimuksista riippuen kahdesta neljään. Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittyminen on määritelty kolmen ulottuvuuden: behavioraalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kautta.

Siirtymä alakoulusta yläkouluun on nuorille mittavien muutosten aikaa (Hardy, Bukowski & Sippola 2002; Cantin & Boivin 2004; Ryan, Shim & Makara 2013). Usein oppilaat siirtyvät pienestä alakoulusta isompaan yläkouluun, mikä nähdään merkittävänä muutoksena monien nuorten elämässä (Hardy ym. 2002). Samaan aikaan kun kouluympäristö muuttuu, myös akateemiset odotukset kasvavat (Vaz, Parsons, Falkmer, Passmore & Falkmer 2014). Myös murrosikä puhkeaa siirtymävaiheen aikoihin ja moni nuori etsii omaa identiteettiään.

Suurten muutosten takia siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun vaatii oppilailta sopeutumiskykyä ja osalle oppilaista siirtymävaihe onkin todellisten haasteiden aikaa. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu näyttöä kouluhyvinvoinnin ja kouluun kiinnittymisen vähentymisestä siirtymävaiheessa. Esimerkiksi Skinnerin, Furrerin, Marchandin ja Kindermanin (2008) mukaan kouluun kiinnittyminen laskee oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Joskus siirtymä yläkouluun voidaan nähdä kuitenkin myös kehityksellisenä mahdollisuutena (Farmer, Hamm, Lane, Lee, Sutherland, Hall & Murray 2013). Oppilaan koulupolulle mahtuu useita siirtymävaiheita. Koulumaailmassa puhutaan myös nivelvaiheista. Tähän tutkimukseen valittiin käytettäväksi käsite siirtymävaihe, koska sitä on käytetty useimmiten aiemmissa tutkimuksissa. Erityisesti siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on monien muutosten aikaa varhaisnuorten elämässä. Siksi tämän siirtymävaiheen tutkiminen on tärkeää.

Suomalaiset oppilaat yltyvät osaamisessaan koko maailman kärkeen (OECD 2010). Samaan aikaan on kuitenkin käyty paljon keskustelua suomalaisoppilaiden heikosta kouluhyvinvoinnista ja kouluun kiinnittymisestä. Linnakylän ja Malinin (2008) mukaan suomalaisten oppilaiden kouluun kiinnittyminen ei ole kovin vahvaa, vaikka heillä onkin erittäin positiivinen asenne koulua kohtaan ja he kokevat koulun tärkeäksi tulevaisuuden kannalta. Oppilaiden osaaminen on hyvää, mutta kouluun kiinnittyminen ja kouluviihtyvyys ovat selvästi alhaisempaa kuin muiden Pohjoismaiden oppilailla. Willmsin (2003) mukaan suomalaisoppilaat ovat Euroopan keskitasoa kouluun kiinnittymisessä, jopa joiltain osatekijöiltään keskitasoa heikompia. Viimeisimmässä Pisatutkimuksessa myös osaamisen taso romahti selvästi suomalaisoppilailla (OECD 2013). Vaikka taloustilanne yleisesti Suomessa on huono, olisi koko yhteiskunnan keskustelu ja kouluväen aktiivinen ote oppilaiden hyvinvoinnin, kouluun kiinnittymisen sekä osaamisen kysymyksiin tärkeää. Lisätutkimusta kouluun kiinnittymisestä tarvitaan edelleen.

Kouluun kiinnittyminen on melko uusi käsite, eikä se ole käsitteenä välttämättä vielä jokapäiväistynyt suomalaisen koulun arkeen. Kouluun kiinnittymisellä on kuitenkin paljon pitkäkestoisia vaikutuksia oppilaiden elämään ja tulevaisuuteen. Kiinnostusta kouluun kiinnittymiseen on lisännyt viime aikoina tutkimustulos koulumenestyksen ja kouluun kiinnittymisen yhteydestä (Dotterer & Lowe 2011; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012). Kouluun kiinnittymistä pidetään tärkeänä tavoitteena sinänsä, koska se kuvastaa jo itsessään hyvinvointia (Willms 2003; Linnakylä & Malin 2008). Yleensä tyytyväisyys kouluun näkyy myös yleisenä tyytyväisyytenä elämään (Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka & Laippala 2002).

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia muuttuuko kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien taso siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Sen lisäksi tutkitaan eroaako tyttöjen ja poikien, erityisopetuksen ja muiden oppilaiden sekä akateemisesti hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden kouluun kiinnittymisen muutokset siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Lisäksi selvitetään kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä ja sitä, ovatko

kuudennen ja seitsemännen luokan kouluun kiinnittyminen yhteydessä toisiinsa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien muutoksista siirryttäessä alakoulusta yläkouluun sekä selvittää voidaanko alakoulun kiinnittymisellä ennustaa kiinnittymistä yläkoulussa. Jotta oppilaiden kouluun kiinnittymistä voidaan tukea tehokkaasti erityisesti siirtymävaiheessa, tarvitaan kouluun kiinnittymisen siirtymävaiheen muutoksista lisää tutkimustietoa. Tutkimuksen näkökulma on vahvasti erityispedagoginen, koska tutkimme erityisopetuksen oppilaita ja koulumenestykseltään kaikista heikoimpia oppilaita.

2 KOULUUN KIINNITTYMINEN

Kouluun kiinnittymisen käsite (school engagement) voidaan määritellä monella tapaa. Kouluun kiinnittymistä voidaan kuvata oppilaan suhteena kouluun (Libbey 2004; Yazzie-Mintz 2007). Linnakylä ja Malin (2008) kuvaavat puolestaan oppilaan kouluun kiinnittymistä osallistumisena oppimiseen ja sosiaalisiin aktiviteetteihin koulussa. Oppilaan kouluun kiinnittymistä voidaan myös ajatella osallistumisena (Finn 1989; Finn 1993; Skinner ym. 2008; Skinner, Kindermann & Furrer 2009). Kalalahden (2007) mukaan kouluun kiinnittyminen voidaan nähdä koko koulutuksen osallistumisen ja koulumenestyksen taustatekijänä. Nuoret, jotka kokevat kuuluvansa kouluun ja saavansa opettajilta tukea, suoriutuvat koulussa paremmin (Libbey 2004).

Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen käsite (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Glanville & Wildhagen 2007). Kouluun kiinnittyminen määrittää sitä, miten oppilas käyttäytyy, tuntee ja ajattelee. Kouluun kiinnittyminen voidaan ymmärtää joko luokan tai koko kouluyhteisön tasolla (Fredricks ym. 2004). Kouluun kiinnittyminen ei ole yksin tapahtuvaa toimintaa ja oppilas voi kiinnittyä kouluun monella tapaa (Yazzie-Mintz 2007). Kouluun kiinnittymiseen vaikuttaa niin yksilön ominaisuudet kuin koulukohtaiset tekijät (Johnson, Crosnoe & Elder 2001). Kouluun kiinnittyminen voidaan nähdä oppilaan sitoutumisena ja panostamisena kouluun (Jimerson, Campos & Greif 2003; Fredricks ym. 2004). Kouluun kiinnittyminen on usein melko pysyvää. Oppilaan kouluun kiinnittyminen ennustaa sitä, kuinka vahvasti hän on myöhemmin kiinnittynyt kouluun (Skinner ym. 2008; Li & Lerner 2013).

Tutkijat erottavat kouluun kiinnittymättömyyden ja tyytymättömyyden koulua kohtaan erillisiksi käsitteiksi (Skinner ym. 2009). Kouluun kiinnittyminen voidaan liittää myös oppilaan hyvinvointiin. Libbeyn (2004) mukaan oppilailta, jotka kokevat olevansa osa omaa kouluaan, on myös hyvinvointi muita parempaa. Raskin ym. (2002) mukaan mitä paremmin oppilaat voivat, sitä tyytyväisempiä he olivat koulunkäyntiin. Tyytyväisyys kouluun vaikutti positiivisesti myös yleiseen elämän tyytyväisyyteen.

Hyvin kiinnittyneitä on luonnehdittu motivoituneiksi ja kiinnostusta osoittaviksi oppilaiksi, jotka osallistuvat koulutyöhön. Heikosti kiinnittyneet oppilaat puolestaan saavat heikompia arvosanoja, ovat passiivisempia oppimisessaan ja ovat useammin koulupudokkaita. Heikosti kiinnittyneet voivat olla koulussa tylsistyneitä, levottomia, häiritseviä tai jopa vihaisia. (Reyes ym. 2012.) Heikosti kiinnittyneet oppilaat myös kokevat enemmän negatiivisia tunteita kuin hyvin kiinnittyneet oppilaat. (Skinner & Belmont 1993; Skinner ym. 2008). Hyvin kiinnittynyttä oppilasta voidaan siis kuvata sellaiseksi, joka kokee koulunkäynnin tärkeäksi, osallistuu koulutyöhön aktiivisuutta osoittaen ja kokee kuuluvansa kouluyhteisöön.

Verrattaessa kiinnittyneitä ja heikosti kiinnittyneitä oppilaita on voitu todeta, että hyvin kiinnittyneet oppilaat pitävät koulutyötä merkityksellisempänä, saavat parempia arvosanoja ja kohtaavat vähemmän ongelmia koulu-uransa aikana (Ulmanen, Soini, Pyhältö & Pietarinen 2014). Hyvin kiinnittyneet oppilaat pitävät koulua tärkeänä eivätkä välttele työhön ryhtymistä (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Kouluun kiinnittymisellä ja oppilaan riskialttiilla käyttäytymisellä on todettu olevan yhteys (Griffiths, Lilles, Furlong & Sidhwa 2012). Heikko kouluun kiinnittyminen voi näkyä koulussa esimerkiksi kielteisenä asenteena kotitehtäviä kohtaan ja kielteisenä opettaja-oppilas -suhteena (Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate & Van Damme 2013). Se voi näkyä myös vähäisenä osallistumisena koulussa, häiritsevänä luokkahuonekäyttämisenä ja koulupudokkuutena (Klem & Connell 2004).

Kouluun kiinnittymistä on tärkeää tutkia kahdessa eri kontekstissa: koulussa ja sen ulkopuolella (Fredricks 2011). Kiinnittymistä voidaan havaita luokkahuoneen lisäksi koulun ulkopuolisissa aktiviteeteissa sekä yhteisön sisällä ja nämä kontekstit ovat yhteydessä toisiinsa (Fredricks 2011.) Kouluun kiinnittymistä voidaan mitata toiminnallisesti oppilaan arvosanojen ja kouluun osallistumisen kautta sekä emotionaalisesti koulusta pitämisen ja kouluun kuulumisen tunteen avulla (Libbey 2004).

Kouluun kiinnittymistä on tärkeää tutkia oppilaan näkökulmasta eli oppilaan itsensä arvioimana (Yazzie-Mintz 2007). Se on yleisin tapa mitata kouluun

kiinnittymistä (Chapman 2003). Jotta oppilaan kouluun kiinnittymisestä saadaan laajempi kuva, olisi oppilaan itsearvioinnin lisäksi hyvä käyttää myös muita arviointimenetelmiä. Kouluun kiinnittymistä mitataan usein oppilaan itsearvioinnin lisäksi opettajan arvioinnin ja observoinnin avulla (Chapman 2003).

2.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen käsite (Fredricks ym. 2004; Glanville & Wildhagen 2007). Se voidaan jakaa erilaisiin ulottuvuuksiin tutkijoista riippuen useimmiten kahdesta neljään. Ulottuvuuksia ei voida nähdä erillisinä prosesseina, vaan ne ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa (Fredricks ym. 2004; Ladd & Dinella 2009; Li & Lerner 2013). Ulottuvuudet vaihtelevat sekä intensiteetiltään että ajallisesti ja kouluun kiinnittyminen voidaan ymmärtää luokan tai koko kouluyhteisön tasolla (Fredricks ym. 2004). Kiinnittymistä voidaan havaita eri konteksteissa: oppilaan akateemisessa suoriutumisessa, luokkahuonekäyttäytymisessä, koulun ulkopuolisessa osallistumisessa, oppilaan suhteissa ja kouluyhteisössä (Jimerson ym. 2003). Tässä luvussa esittelemme ulottuvuuksista yleisimmin käytetyt jaottelut.

Kouluun kiinnittyminen voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen: behavioraaliseen ja emotionaaliseen (Finn 1989; Furrer & Skinner 2003; Skinner ym. 2009). Osallistuminen kuvaa behavioraalista kiinnittymistä ja kouluun samastuminen emotionaalista kiinnittymistä (Finn 1989). Furrerin ja Skinnerin (2003) mukaan behavioraalista kiinnittymisestä kertoo se, miten oppilas kiinnittää huomiota tunneilla ja miten kovasti hän työskentelee, emotionaalista kiinnittymistä puolestaan kuvaa oppilaan suhde oppimiseen. Norris, Pignal ja Lipps (2003) jakavat myös kouluun kiinnittymisen kahteen, mutta hieman erilaiseen ulottuvuuteen: akateemiseen ja sosiaaliseen. Akateeminen kiinnittyminen on luokan sisällä tapahtuvaa toimintaa ja se kuvaa oppilaan akateemista sitoutuneisuutta kouluun. Sosiaalisesti kiinnittyneellä oppilaalla on hyvät suhteet sekä opettajiin että vertaisiin ja hän kokee kuuluvansa kouluun. (Norris ym. 2003.)

Kouluun kiinnittymistä on jaettu myös behavioraaliseen ja psykologiseen kiinnittymiseen (Glanville & Wildhagen 2007).

Kouluun kiinnittyminen voidaan jakaa myös neljään ulottuvuuteen: akateemiseen, behavioraaliseen, kognitiiviseen ja psykologiseen kiinnittymiseen (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Akateeminen kiinnittyminen sisältää oppilaan menestymisen koulussa arvosanoineen ja testituloksineen sekä koulutehtäviin paneutumisen. Behavioraalinen kiinnittyminen nähdään oppilaan vapaaehtoisena osallistumisena oppitunneilla sekä oppituntien ulkopuolisena osallistumisena. Koulunkäynnin arvostaminen on oppilaan kognitiivista kiinnittymistä. Psykologiseen kiinnittymiseen kuuluu kouluun kuuluvuuden tunne ja tunne kouluyhteisöön samaistumisesta. Mitchell ja Carbone (2011) jakavat kouluun kiinnittymisen puolestaan behavioraaliseen, emotionaaliseen, kognitiiviseen ja metakognitiiviseen ulottuvuuteen.

Kouluun kiinnittymisen yleisin jako jakaa kiinnittymisen behavioraaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen (Jimerson ym. 2003; Fredricks ym. 2004; Wang & Holcombe 2010; Archambault, Janosz, Morizot & Pagnani 2009; Dotterer & Lowe 2011; Wang, Bergin & Bergin 2014; Wang & Fredricks 2014). Behavioraalista kiinnittymistä voidaan kuvata oppilaan toimintana koulussa, kognitiivista kiinnittymistä on itsesäätelykyvyn hyödyntämisenä oppimisessa ja emotionaalista kiinnittymistä oppilaan emotionaalisen suhteen koulun. (Dotterer & Lowe 2011.) Wang ja Holcombe (2010) määrittelevät behavioraalisen kiinnittymisen osallistumisena kouluun, kognitiivisen kiinnittymisen itsesäätelykyvyn strategioiden käyttönä ja emotionaalisen kiinnittymisen tunteena kouluyhteisöön samaistumisesta. Tiivistetysti behavioraalista kiinnittymistä voidaan kuvata oppilaan osallistumisena, kognitiivista kiinnittymistä koulunkäynnin vaalimisena ja emotionaalista kiinnittymistä suhtautumisena opettajiin ja vertaisiin sekä kouluun. Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittyminen nähdään behavioraalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden kautta. Seuraavaksi näitä kolmea ulottuvuutta käsitellään tarkemmin.

2.1.1 Behavioraalinen kiinnittyminen

Behavioraalista kiinnittymistä voidaan kuvata oppilaan koulussa toimimisen kautta. Sitä kuvataan sellaiseksi oppilaan toiminnaksi, joka voidaan havaita (Jimerson ym. 2003). Behavioraalinen kiinnittyminen nähdään oppilaan osallistumisena (Finn 1993; Fredricks ym. 2004; Li & Lerner 2013). Behavioraalisesti kiinnittynyt oppilas osallistuu kouluun ja opetukseen (Appleton ym. 2006). Oppilaan osallistuminen sisältää läsnäolon koulussa (Willms 2003). Behavioraalisesti kiinnittynyt oppilas osallistuu siis tunneille (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Reschly & Christenson 2012). Myös tunneilla osallistuminen kuvaa oppilaan behavioraalista kiinnittymistä (Finn 1993; Wang & Eccles 2013). Oppilas on behavioraalisesti kiinnittynyt, kun hän osallistuu koulun ja kouluajan ulkopuolisiin aktiviteetteihin (Finn 1993; Fredricks ym. 2004; Appleton ym. 2006; Appleton ym. 2008; Lam ym. 2014).

Behavioraaliseen kiinnittymiseen kuuluu oppilaan positiivinen käyttäytyminen (Fredricks ym. 2004). Behavioraalinen kiinnittyminen koostuu sekä oppilaan akateemisesta että sosiaalisesta käyttäytymisestä. Behavioraalista kiinnittymistä voidaan määrittää myös oppilaan häiritsevyyden kautta (Dotterer & Lowe 2011.) Sääntöjen noudattaminen kuvaa oppilaan behavioraalista kiinnittymistä (Wang & Eccles 2013). Behavioraalisesti kiinnittynyt oppilas toimii opettajan ohjeiden mukaisesti (Chapman 2003). Behavioraalista kiinnittymistä kuvataan myös oppilaan kovana työnä ja pitkäjänteisyytenä oppimisessa (Lee 2014). Behavioraalisesti kiinnittynyt oppilas panostaa koulutyöhön (Fredricks ym. 2004; Li & Lerner 2013; Lam ym. 2014). Tähän kuuluu koulutehtäviin paneutuminen (Willms 2003; Dotterer & Lowe 2011).

Behavioraalinen kiinnittyminen voidaan myös jakaa erilaisiin tasoihin. Behavioraalista kiinnittymistä on jaettu kolmeen tasoon (Finn 1989; Finn & Rock 1997). Ensimmäinen taso voidaan ymmärtää oppilaan käyttäytymisen, kuten myöntyväisyyden ja sääntöjen noudattamisen tai häiritsevyyden kautta. Toinen taso sisältää oppilaan aktiivisen osallistumisen oppitunneilla ja kolmannen tasoon kuuluu oppilaan osallistuminen koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin. Behavioraalinen kiinnittyminen on jaettu myös neljään tasoon (Glanville &

Wildhagen 2007). Nämä tasot mittaavat oppilaan ongelmakäyttäytymistä, oppilaan tunneille valmistautumista, opettajan näkemystä oppilaan työskentelystä sekä sitä, kuinka oppilas ottaa osaa kouluun. Oppilaan tunneille valmistautuminen sisältää kotitehtävien tekemisen ja koulutavaroista huolehtimisen (Glanville & Wildhagen 2007).

2.1.2 Kognitiivinen kiinnittyminen

Kouluun kiinnittymisen toinen ulottuvuus, kognitiivinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan koulunkäynnin vaalimista. Kognitiivinen kiinnittyminen kertoo siitä, miten oppilas näkee tai käsittää itsensä, koulun, opettajat ja vertaiset. Oppilaan kognitiivista kiinnittymistä voidaan kuvata myös päämäärien tavoitteluna ja perusteina tiettyyn toimintaan (Jimerson ym. 2003.) Kognitiivista kiinnittymistä kuvataan myös koulunkäynnin arvostamisena (Li & Lerner 2013).

Kognitiivinen kiinnittyminen sisältää oppilaan itsesäätelykyvyn ja tavoitteet (Appleton ym. 2006). Oppilaan asenne koulua kohtaan kuvaa kognitiivista kiinnittymistä (Chiu, Pong, Mori & Chow 2012). Kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyy myös oppilaan motivaatio koulunkäyntiä kohtaan. (Fredricks ym. 2004; Dotterer & Lowe 2011). Eli kognitiivinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan tahtoa oppia (Archambault ym. 2009). Kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas käyttää strategioita hyödykseen oppimisessaan (Fredricks ym. 2004; Appleton ym. 2006; Lam ym. 2014).

Oppilaan kognitiivista kiinnittymistä pidetään vaikeammin havaittavana (Appleton ym. 2008). Nimittäin kognitiivisen kiinnittymisen osia ovat itsesäätely, tavoitteet ja koulunkäynnin arvostaminen (Appleton ym. 2008). Itsesäätelykyvyn strategioiden käyttö ennustaa merkittävästi oppilaan akateemista suoriutumista (Nota, Soresi & Zimmerman 2004). Ylipäätään kognitiivinen kiinnittyminen on positiivisesti yhteydessä oppilaan koulumenestykseen (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2014).

2.1.3 Emotionaalinen kiinnittyminen

Kolmas ulottuvuus, emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan suhtautumista opettajiin ja vertaisiin sekä ylipäätään kouluun. Emotionaalista kiinnittymistä voidaan siis kuvata oppilaan emotionaalisenä suhteena kouluun (Dotterer & Lowe 2011). Emotionaaliseen kiinnittymiseen kuuluu oppilaan kiinnostukset, arvot ja tunteet (Fredricks ym. 2004). Emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa myös oppilaan mieltymyksiä oppimista ja koulua kohtaan (Wang & Eccles 2013; Lam ym. 2014).

Emotionaaliseen kiinnittymiseen liittyy oppilaan tunteet opettajia ja muita oppilaita sekä koulua kohtaan. (Fredricks ym. 2004; Furrer & Skinner 2003; Jimerson ym. 2003; Li & Lerner 2013). Oppilaan kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan kertoo emotionaalista kiinnittymisestä (Archambault ym. 2009). Eli emotionaalista kiinnittymistä kuvaa se, pitääkö oppilas koulunkäynnistä, tukeeko häntä aikuinen, tuleeko oppilas toimeen opettajien ja vertaisten kanssa sekä tyytyväisyys koulua kohtaan (Zablocki & Krezmien 2013).

Emotionaalinen kiinnittyminen voidaan käsittää myös oppilaan samaisumisenä kouluun. Emotionaalisesti kiinnittynyt oppilas kokee kuuluvansa kouluun ja pitää koulunkäyntiä merkityksellisenä (Finn 1989.) Oppilaan emotionaalinen kiinnittyminen kouluun on yhteydessä oppilaan koulukokemuksiin (Elffers, Oort & Karsten 2012). Oppilaan tunne kouluun kuulumisesta kuvaa emotionaalista kiinnittymistä (Dotterer & Lowe 2011; Chiu ym. 2012; Elffers ym. 2012; Lee 2013; Li & Lerner 2013). Emotionaalisesti kiinnittynyt oppilas voi psykologisesti hyvin ja suoriutuu akateemisesti paremmin (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2015).

2.2 Kouluun kiinnittymisen taustatekijät

Kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat monet tekijät. Tutkijat ovat todenneet, että kouluun kiinnittyminen on korkeampaa hyvin menestyvillä kuin heikosti menestyvillä oppilailla (Marks 2000; Fredricks ym. 2004; Covell 2010; Griffiths ym. 2012; Reyes ym. 2012). Myös oppilaan saama sosiaalinen tuki ja positiivinen

kouluilmapiiri vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen (Marks 2000). Tutkijat esittävät vanhempien ja opettajien antaman tuen vaikuttavan oppilaan kouluun kiinnittymiseen. (Lam, Wong ym. 2012; Wang & Fredricks 2014). Hyvällä vanhempi-lapsi -suhteella on myönteinen vaikutus oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Blondal & Adalbjarnardottir 2014). Myös kotoa saadulla tuella ja kouluun kiinnittymisellä on yhteys (Mo & Singh 2008; Estell & Perdue 2013). Fredricksin (2011) mukaan kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat opettajan antama tuki, vertaissuhteet, riittävä struktuuri ja koulutehtävät. Lisäksi kouluun kiinnittymisellä ja vertaistuella on yhteys (Estell & Perdue 2013).

Kouluhyvinvoinnilla on positiivinen yhteys kouluun kiinnittymiseen (Pietarinen ym. 2014). Nuorten tyytyväisyys koulua kohtaan ei vaikuta vain oppilaan hyvinvointiin, vaan myös kouluun kiinnittymiseen (Elmore & Huebner 2010). Yläkouluikäisten oppilaiden näkemyksillä kouluympäristöstä on vahva yhteys behavioraaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen (Wang & Holcombe 2010). Erään tutkimuksen mukaan pienten koulujen oppilaat kokevat kouluun kiinnittymistä enemmän kuin isojen koulujen oppilaat. Kuitenkaan luokkakoolla ei ole merkitystä kouluun kiinnittymiselle. (McNeely, Nonnemaker & Blum 2002.)

Hyvät suhteet luokkatovereihin tukevat oppilaan kouluun kiinnittymistä (Fredricks ym. 2004; Elffers ym. 2012). Myös vertaistuella on osoitettu olevan positiivinen yhteys oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Sen sijaan käytösongelmaisilla ystävillä ja kiusaamisella on kielteinen vaikutus kouluun kiinnittymiseen. (Li, Lynch, Kalvin, Li & Lerner 2011.) Buhsin (2005) mukaan vertaisten syrjinnällä ja huonolla kohtelulla sekä ulkopuolelle jättämisellä oli yhteys oppilaan kouluun kiinnittymiseen, minäkuvaan ja muutoksiin suoriutumisessa. Opettajan, vanhempien ja vertaisten antamalla tuella on positiivinen yhteys kouluun kiinnittymiseen esimerkiksi sääntöjen noudattamiseen, koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin osallistumiseen, kouluun samaistumiseen ja oppimisen arvostamiseen. Kuitenkin oppilaan vertaistuella oli kielteinen yhteys nuoren sääntöjen noudattamiseen. Vertaistuen ja kouluun kiinnittymisen yhteyttä pidetäänkin monimutkaisena. (Wang & Eccles 2012.)

Opettajan antamalla tuella on vaikutus oppilaan kouluun kiinnittymiselle (Brewster & Bowen 2004; Klem & Connell 2004; Urdan & Schoenfelder 2006; Fredricks 2011; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2014). Wangin ja Holcomben (2010) mukaan kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat sekä opettajan antama akateeminen että sosiaalinen tuki. Klemin ja Connellin (2004) mukaan opettajan tuen, kouluun kiinnittymisen ja akateemisen suoriutumisen ja sitoutumisen välillä on yhteys sekä alakoulun että yläkoulun oppilaille. Noin kolmasosalla oppilaista on riski kiinnittyä kouluun heikosti (Klem & Connell 2004).

Positiivinen suhde opettajaan on yhteydessä hyvään kouluun kiinnittymiseen. (Fredricks ym. 2004; Corso, Bundick, Quaglia & Haywood 2013). Myös Leen (2012) mukaan hyvä opettaja-oppilas-suhde ja oppilaille asetetut akateemiset vaatimukset ovat yhteydessä kouluun kiinnittymiseen. Kun oppilalla on positiivinen suhde opettajaan, niin heidän panostus ja pitkäjänteisyys opiskelussa on korkeampaa ja heidän kouluun kuuluvuuden tunne on suurempi (Lee 2012). Vastavuoroinen opettaja-oppilas suhde parantaa myös oppilaiden arvostusta ja positiivisia tunteita koulutyötä kohtaan (Ulmanen ym. 2014). Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan sekä opettajan akateeminen että emotionaalinen tuki parantavat oppilaan akateemista suoriutumista ja tätä kautta oppilaat ovat myös kiinnittyneempiä oppimisprosessiin. Pietarisen ym. (2014) mukaan opettaja-oppilas-suhde on positiivisesti yhteydessä oppilaan koulumenestykseen.

Murrayn ja Piantan (2007) mukaan opettaja-oppilas -suhteella on tärkeä merkitys nuorten mielenterveydelle. Opettaja-oppilas -suhde vaikuttaa myös luokan sosiaaliseen ilmapiiriin (Urdan & Schoenfelder 2006). Positiivinen kouluilmapiiri edistää emotionaalista kiinnittymistä ja tätä kautta akateemista suoriutumista (Reyes ym. 2012). Hughesin, Luon, Kwokin ja Loydin (2008) mukaan opettaja-oppilas suhteen laatu näyttäytyykin tärkeänä osana alakoulun luokahuonekontekstia ja sillä on vaikutuksia oppilaiden sen hetkiseen ja tulevaan akateemiseen ja sosiaaliseen sopeutumiseen koulussa. On myös väitetty, että opettajan sukupuoli voi vaikuttaa oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Roorda, Koomen, Spilt ja Oort 2011).

Myös erityisopetuksen ja muiden oppilaiden välillä on havaittu eroja kouluun kiinnittymisessä. Yleisopetuksen oppilaat kokevat saavansa enemmän vertaistukea akateemisessa ympäristössä ja yleisopetuksen oppilailla on korkeampi tulevaisuusorientaatio kuin erityisopetuksen oppilailla (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson 2012). Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia kuvailevat opettajasuhteensa muita heikommaksi (Al-Yagon & Mikulincer 2004). Heillä on myös vähemmän toivottua kouluun kiinnittymistä. Emotionaaliset ja oppimisen ongelmat sekä käytösongelmat ovat riski koulussa epäonnistumiseen ja koulupudokkuuteen. (Reschly & Christenson 2006.)

Tutkimusten mukaan tyttöjen kouluun kiinnittyminen on korkeampaa kuin poikien ja tytöt kokevat saavansa enemmän tukea oppimiseen kuin pojat (Carter ym. 2012; Lam, Jimerson ym. 2012). Tytöt kokevat myös opettaja-oppilas-suhteensa paremmaksi ja heillä on korkeampi tulevaisuusorientaatio (Carter ym. 2012). Kouluun kiinnittymisen sukupuolieroista on saatu myös ristiriitaisia tuloksia. Eräät tutkijat ovat havainneet, ettei luokka-asteiden ja sukupuolten välillä ole merkittäviä eroja kouluun kiinnittymisessä (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner 2010). Marks (2000) mukaan taas sukupuoli vaikutti oppilaiden kouluun kiinnittymiseen kaikilla luokka-asteilla, positiivisesti tyttöjen eduksi. Covellin (2010) mukaan tyttöjen kouluun kiinnittyminen oli korkeampaa kaikilla kouluun kiinnittymisen osa-alueilla. On havaittu, että tyttöjen behavioraalinen ja emotionaalinen kiinnittyminen on parempaa kuin pojilla, mutta kognitiivinen kiinnittyminen ei (Wang, Willett & Eccles 2011). Useiden tutkimusten mukaan kouluun kiinnittyminen on siis pojilla heikompaa kuin tytöillä (Whitlock 2006; Blondal & Adalbjarnardottir 2012; Wang & Eccles 2012; Pietarinen ym. 2014; Wang ym. 2014).

2.3 Kouluun kiinnittymisen vaikutukset

Kouluun kiinnittymisellä on laaja-alaisia vaikutuksia oppilaiden elämään. Oppilaan kouluun kiinnittymisellä on havaittu olevan sekä akateemisia että ei-

akateemisia seurauksia (Liem & Martin 2011). Kouluun kiinnittyminen vaikuttaa nuoren suoriutumiseen niin akateemisesti, behavioraalisesti kuin emotionaalisesti (Li & Lerner 2011). Kouluun kiinnittymisellä on vahva yhteys oppilaan käyttäytymiseen (Carter, McGee, Taylor & Williams 2007; Lam, Wong, Yang & Liu 2012). Kouluun kiinnittyminen voi selittää myös ongelmakäyttäytymistä (Li & Lerner 2011). Useat tutkijat ovat havainneet kouluun kiinnittymisen positiiviset vaikutukset akateemiseen menestykseen (Li & Lerner 2011; Liem & Martin 2011; Lam, Wong ym. 2012). Kouluun kiinnittymisellä on vaikutus oppilaan myöhempään koulutuspolkuun. (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Hyvän kouluun kiinnittymisen on todettu edistävän myös koulutuksellista sinnikkyyttä (Covell 2010).

Tuominen-Soinin ja Salmela-Aron (2014) mukaan oppilaan kouluun kiinnittyminen on yhteydessä hyvinvointiin. Lisäksi kouluun kiinnittymisellä on vahva yhteys terveyteen (Carter ym. 2007). On havaittu, että oppilaan kokemaan elämän tyytyväisyyteen vaikuttaa kouluun kiinnittyminen (Lewis, Huebner, Malone ja Valois 2011). Kouluun kiinnittymisellä onkin havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaan tunteisiin (Lam, Wong ym. 2012). Kouluun kiinnittyminen on myös yhteydessä hyvään itsetuntoon ja motivaatioon (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Ylipäätään kouluun kiinnittyminen ennustaa parempaa yleistä itsetuntoa (Liem & Martin 2011). Oppilaan kouluun kiinnittymisellä on yhteys masennukseen ja ongelmakäyttäytymiseen (Li & Lerner 2011).

Kouluun kiinnittyminen on merkittävä akateemisen menestyksen ennustaja (Klem & Connell 2004; Whitlock 2006; Mo & Singh 2008; Dotterer & Lowe 2011; Liem & Martin 2011; Reschly & Christenson 2012; Lee 2014). Fredricksin, Bohnertin ja Burdetten (2014) mukaan kouluun kiinnittyminen vaikuttaa oppilaan akateemiseen suoriutumiseen, arvosanoihin ja motivaatioon. Skinnerin ja Pitzerin (2012) mukaan kouluun kiinnittymisen taso vaikuttaa oppilaan oppimiseen, jaksamiseen ja sinnikkyuteen. Kouluun kiinnittyminen vaikuttaa oppilaan koulutukselliseen sinnikkyuteen (Finn & Zimmer 2012) ja akateemisiin ta-

voitteisiin (Lawson & Masyn 2015). Oppilaan kouluun kiinnittyminen vaikuttaa myös myöhempään menestykseen koulussa (Klem & Connell 2004).

Heikolla kouluun kiinnittymisellä voi olla vakavia seurauksia. Heikko kouluun kiinnittyminen voi näkyä koulupudokkuutena (Klem & Connell 2004; Archambault ym. 2009). Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen perusta onkin koulupudokkuuden tutkimuksessa (Appleton ym. 2006). Finn (1989) määrittelee koulupudokkuuden käyttäen osallisuuden käsitettä. Osallisuuteen kuuluu Finnin mukaan sekä emotionaalisia että behavioraalisia tekijöitä. Rumberger ja Rotermund (2012) käsittävät koulupudokkuuden prosessina, joka alkaa jo alkuopetusvuosina. Koulupudokkuus nähdäänkin vuosia kestäväenä prosessina (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004).

Tutkijoiden mukaan ei ole yhtä yksittäistä koulupudokkuutta selittävää tekijää, vaan se voidaan nähdä prosessina, johon vaikuttaa eri elämänalueiden tekijät. Kuitenkin koulupudokkuuteen voidaan nähdä vaikuttavan oppilaan varhainen akateeminen suoriutuminen sekä oppilaan akateeminen ja sosiaalinen kiinnittyminen kouluun. (Rumberger & Rotermund 2012.) Vastaavasti hyvä kouluun kiinnittyminen taas vähentää koulupudokkuuden riskiä. Koulupudokkuuden seuraukset tapahtuvat yksilön ja yhteiskunnan tasolla. (Blondal & Adalbjarnardottir 2014.)

Erään tutkimuksen mukaan riski koulupudokkuuteen on olemassa jo yläkoulun alussa (Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate ja Van Damme 2013). Vaikka oppilas menestyisikin koulussa akateemisesti hyvin, niin oppilaan tunteet opiskelua ja koulua kohtaan vaikuttavat koulupudokkuuteen (Blondal & Adalbjarnardottir 2012). Koulun ilmapiiri ennustaa vahvasti koulun keskeyttämistä, lintsaamista ja toistuvia poissaoloja (Bradshaw, Waasdorp, Debnam & Johnson 2014).

Kouluun kiinnittyminen ehkäisee koulupudokkuutta eli vaikuttaa positiivisesti oppilaan koulussa pysymiseen (Brewster & Bowen 2004; Finn 2006, Wang & Fredricks 2014). Kouluun kiinnittymisen taso vaikuttaa koulupinnamiseen ja sitä kautta koulussa pysymiseen (Lehr, Sinclair & Christenson 2004). Myös oppilaan käytös ja suoriutuminen koulussa vaikuttavat oppilaan koulus-

sa pysymiseen (Rumberger & Rotermund 2012). Fredricksin ym. (2004) mukaan kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksista behavioraalinen kiinnittyminen ehkäisee koulupudokkuutta merkittävimmin. On myös esitetty, että oppilaan hyvä emotionaalinen ja behavioraalinen kiinnittyminen kuudennella luokalla voi ennustaa myöhempää koulun loppuun suorittamista (Estell & Perdue 2013).

3 SIIRTYMÄ ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN

Siirryttäessä alakoulusta yläkouluun kouluympäristön suuren muutoksen lisäksi puhkeava murrosikä voi aiheuttaa myllerrystä oppilaiden elämään. Aiempien tutkimusten mukaan siirtymä alakoulusta yläkouluun tuo mukanaan paljon muutoksia ja on monille varhaisnuorille suurten muutosten aikaa (Hardy ym. 2002; Cantin & Boivin 2004; Ryan ym. 2013). Siirtymä pienestä alakoulusta isoon yläkouluun onkin merkittävä muutos monien nuorten elämässä (Hardy ym. 2002). Samanaikaisesti muuttuvat niin kouluympäristö, suhteet kuin akateemiset odotukset (Vaz ym. 2014). Siirtymävaiheessa oppilaiden on sopeuduttava uuteen sosiaaliseen ympäristöön ja siirtymävaihe nähdäänkin stressaavana tapahtumana, johon vaikuttavat lasten käsitykset itsestä sekä heidän itsetunto (Cantin & Boivin 2004).

Varhaisnuorten alakoulu-yläkoulu -siirtymä sijoittuu yleensä noin 11–13 ikävuoteen riippuen paikallisesta koulutusjärjestelmän rakenteesta (Hardy ym. 2002). Tässä ikävaiheessa nuoret kohtaavat monia kehityksellisiä muutoksia. Esimerkiksi murrosikä puhkeaa tyypillisesti tässä vaiheessa nuoren elämää. Samalla kouluympäristö muuttuu ja esimerkiksi opettaja-oppilas -suhde muuttuu persoonattommammaksi ja odotukset nuorten saavutuksista kasvavat. (Hardy ym. 2002.)

Alakoulusta yläkouluun siirryttäessä oppilaat kokevat tyypillisesti uuden sosiaalisen ympäristön muuttaessaan pienestä ja ehjästä luokasta, jota opettaa yksi opettaja, isoon kouluun, jossa opettajat, luokkahuoneet ja usein myös luokkatoverit vaihtuvat koko päivän ajan (Lester, Waters & Cross 2013). Lisäksi yläkoulussa oppilailta odotetaan enemmän kuin alakoulussa esimerkiksi monimutkaisempien sisältöjen oppimista. Yläkoulun oppilaat kokevat, että koulu on kaukana heidän omasta elämästään ja heillä on niukasti valinnanvaraa. (Guthrie & Davis 2003.)

Hardyn ym. (2002) mukaan monissa yläkouluissa luokkahuone ja luokkatoverit vaihtuvat joka kurssilla. Tällöin oppilaat kohtaavat paljon laajemmin vertaisiaan kuin alakoulussa, jossa tyypillisesti yksi opettaja opettaa yhtä ryh-

mää miltei koko päivän. On väitetty, että varhaisnuorten vertaissuhteisiin on yhteydessä juuri ympäristöön liittyvät tekijät kuten luokkahuoneen rakenne ja koulun koko. On myös saatu vahvaa näyttöä siitä, että vertaissuhteet saattavat häiriintyä siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. (Hardy ym. 2002.) Myös Urdanin ja Schoenfelderin (2006) mukaan siirtymävaiheen aikana ystävyysuhteet voivat olla koetuksella, moni nuori myös etsii sekä identiteettiään että motivaatiotaan.

Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on varhaisnuorelle kehityksellisesti herkkää aikaa. Tutkijat kuitenkin näkevät siirtymävaiheen myös kehityksellisenä mahdollisuutena. (Farmer ym. 2013.) Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2010) puolestaan kuvailevat koulu siirtymiä sekä haasteena että mahdollisuutena. Koulu siirtymillä voi heidän mukaansa olla merkittäviä vaikutuksia oppilaiden arkielämään ja tulevaisuuteen. Onnistuneella siirtymävaiheella on esimerkiksi tärkeä merkitys psykososiaaliselle hyvinvoinnille (Hughes, Banks & Terras 2013).

3.1 Siirtymävaiheen haasteet

Siirtymä alakoulusta yläkouluun voi siis tuoda monenlaisia haasteita nuorten elämään. Vuosikymmenien tutkimus osoittaa, että siirryttäessä alakoulusta yläkouluun monilla varhaisnuorilla on riski merkittäviin ongelmiin kouluun sopeutumisessa niin akateemisesti, behavioraalisesti kuin sosiaalisestikin (Farmer ym. 2013). Siirtymän aikana alakoulusta yläkouluun opiskelijat kokevat alentunutta tunnetta kouluun kiinnittymisestä, johon liittyy myös oireita masennuksesta ja ahdistuksesta. Kouluun kiinnittymisellä ja mielenterveydellä on havaittu olevan vastavuoroinen suhde. (Lester ym. 2013.) Oppilaiden alakoulun viimeisen vuoden kouluun kiinnittymisellä on vaikutuksia heidän mielenterveyden muutoksiin seuraavana vuonna (Vaz, Falkmer, Parsons, Passmore, Parkin & Falkmer 2014). Myös Suomessa on saatu samansuuntainen tulos kouluun kiinnittymisen heikkenemisestä. Siirryttäessä alakoulusta yläkouluun oppilaiden kouluun kiinnittyminen näyttää heikentyvän, poikien kiinnittyessä kouluun heikommin (Pietarinen ym. 2014).

Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun voi olla monille lapsille ahdistavien tunteiden aikaa (Jindal-Snape & Miller 2008). Oppilaiden yleinen itsetunto laskee asteittain alakoulu-yläkoulu -siirtymän jälkeen (Cantin & Boivin 2004). Siirtymällä voi olla negatiivisia vaikutuksia oppilaiden emotionaaliselle ja psyykkiselle sopeutumiselle (Rice, Fredrickson & Seymour 2011). Monet lapset kokevat myös ahdistusta ja jännitystä erityisesti ystävyys-suhteissaan siirtymävaiheessa (Weller 2007). Vertaisten alhaisesti hyväksymillä oppilailla on suurempi riski kokea sopeutumisvaikeuksia alakoulusta yläkouluun siirryttäessä (Kingery & Erdley 2007).

Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun ennakoi haasteita erityisesti niille oppilaille, joista on jo alakoulussa kannettu huolta. Yleisen siirtymävaiheen tuen lisäksi näiden oppilaiden kohdalla tulisi korostaa erityisesti suunnittelua ja tiedonjakamista, tuen kokonaisvaltaisuutta, lasten erojen minimoimista ja huolehtia tuen yksilöllisyydestä. (Brewin & Statham 2011.) Myös vaikeavammaisten oppilaiden alakoulusta yläkouluun siirtymä vaatii pitkäaikaista suunnittelua ja yhteistyötä sekä oppilaiden psykologisista valmiuksista huolehtimista (Carter, Clark, Cushing & Kennedy 2005). ADHD-oppilaat kokevat vaikeuksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Siirtymän aikana ADHD:n oireet pahenevat tai siihen liittyviä vaikeuksia paljastuu, koska niin akateemiset kuin ympäristön vaatimukset lisääntyvät yläkoulussa (Thompson, Morgan & Urquhart 2003.) Siirtymän jälkeen oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia kokevat vähemmän sosiaalista tukea ja kärsivät enemmän vertaisten huonosta kohtelusta kuin tyypillisesti kehittyneet lapset (Hughes ym. 2008).

Hughesin ym. (2013) mukaan erityisen tuen lapset voivat kohdata lisähaasteita alakoulu-yläkoulu -siirtymän aikana, vaikka prosessin vaikutuksia lasten psykososiaaliseen sopeutumiseen on tutkittu vähän. Kuitenkin Lanen, Oakesin, Carterin ja Messengerin (2015) mukaan siirtymä alakoulusta yläkouluun on kriittinen vaihe kaikille oppilaille, oli heillä vaikeuksia tai ei. Reschlyn ja Christensonin (2006) tutkimuksen mukaan kouluun kiinnittymisessä on yleensä merkitsevä ero niiden oppilaiden välillä, joilla on lieviä vaikeuksia oppimisessa ja jotka pärjäävät keskivertoisesti. Keskimääräisesti menestyvät ikä-

toverit ovat vahvemmin kouluun kiinnittyneitä, kuin oppilaat, joilla on vaikeuksia (Reschly & Christenson 2006).

3.2 Siirtymävaiheen tukijärjestelmät

Useimmat koulut ovat kehittäneet erilaisia järjestelmiä helpottamaan siirtymävaihetta. On kuitenkin väitetty, etteivät ne aina vastaa oppilaiden ja vanhempien huoliin (Jindal-Snape & Miller 2008). Nuorten odotukset ja tarpeet vaihtelevat siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja myös eri koulujen tarjoamat tukijärjestelmät eroavat toisistaan sekä laadultaan että tehokkuudeltaan. Vanhemmat kokevat hyödyllisimmäksi tuen jatkuvuuden koko siirtymän ajan. Siirtymää voidaan helpottaa myös tehokkaalla yhteydenpidolla tukijärjestelmän, nuorten ja vanhempien välillä sekä antamalla tukea yksilöllisesti oppilaiden tarpeiden mukaan. (Maras & Aveling 2006.) Yksi esimerkki uusimmista siirtymävaiheen tukijärjestelmistä on Pohjois-Amerikassa kehitelty yleisen tuen malliksi luokiteltava SEALS, joka on kehitetty opettajien avuksi onnistuneen siirtymävaiheen tukemiseksi ja helpottamiseksi (Farmer ym. 2013).

3.3 Kouluun kiinnittymisen muutokset siirtymävaiheessa

Alakoulu-yläkoulu -siirtymän monet muutokset vaikuttavat myös kouluun kiinnittymiseen. Tutkimusten mukaan oppilaiden kouluun kiinnittyminen heikkenee siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun (Klem & Connell 2004; Archambault ym. 2009). Oppilaiden vanhetessa he tuntevat kouluun kiinnittymisen vähenevän (Marks 2000; McNeely, Nonnemaker & Blum 2002; Wang ym. 2014). Vanhemmat oppilaat kokevat myös enemmän tyytymättömyyttä koulua kohtaan (Skinner ym. 2008). Wangin ja Ecclesin (2012) mukaan erityisesti yläkoulun aikana kouluun kiinnittymisen tekijät heikkenevät. Kouluun kiinnittymisen on todettu heikkenevän lähes yhdellä kolmasosalla yläkoululaisista (Griffiths ym. 2012).

Kouluun kiinnittyminen heikkenee siirtymävaiheessa, mutta kiinnittymisen ulottuvuuksien väliltä on löydetty heikkenemisessä eroja. Erään tutkimuksen mukaan siirtymävaiheen jälkeen oppilaiden kouluun kiinnittyminen on heikompaa, etenkin emotionaalinen kiinnittyminen (Skinner ym. 2008). Pietarisen ym. (2014) mukaan taas kognitiivinen kiinnittyminen on heikompaa seitsemännellä kuin viidennellä luokalla. Emotionaalisessa ja kognitiivisessa kiinnittymisessä on havaittu merkittävin lasku siirtymävaiheen aikana (Archambault ym. 2009). Kuitenkin behavioraalisen ja emotionaalisen kiinnittymisen voimakaimmasta heikkenemisestä on myös saatu näyttöä siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Furrer & Skinner 2003). Behavioraalisen ja emotionaalisen kiinnittymisen laskusta seuraa ei-toivottua käyttäytymistä yläkoululaisilla (Wang & Fredricks 2014).

Ylemmillä luokilla oppilaat kokevat koulun tuen vähäisemmäksi (Gest, Welsh & Domitrovich 2005). Oppilaiden kokema tuki ja opettajien tuki vähenevät siirtymässä samalla kun oppilaiden itse raportoimat kouluongelmat lisääntyivät. Tytöt kokevat tuen, läheisen ystävän ja opettajan tuen vähentyvän, kun taas pojilla lisääntyy heidän itse raportoimat kouluongelmat. (Martinez, Aricak, Graves, Peters-Myszak & Nellis 2011). Kuitenkin Gestin ym. (2005) mukaan tytöt raportoivat koulun ja opettajan tukea enemmän kuin pojat yläkoulussa. On havaittu, että alakoulun lopulla koettu sosiaalinen tuki ennustaa myös koettua sosiaalista tukea yläkoulun ensimmäisen vuoden lopussa (Martinez ym. 2011). Positiivista vuorovaikutusta vertaisten kanssa tulisi olla erityisesti koulu-uran siirtymävaiheissa, sillä se edistää opiskelijoiden sinnikkyyttä ja luottamusta sekä akatemista sitoutumista (Ulmanen ym. 2014).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kaikissa tutkimuskysymyksissä tarkastellaan erikseen behavioraalista, kognitiivista ja emotionaalista kiinnittymistä.

1. Kuinka kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa ja kuinka pysyviä ulottuvuudet ovat siirryttäessä alakoulusta yläkouluun koko otoksessa, tytöillä ja pojilla?
2. Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa siirryttäessä alakoulusta yläkouluun kouluun kiinnittymisen muutoksessa tai kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa?
3. Onko erityisopetuksen ja muiden oppilaiden välillä eroa siirryttäessä alakoulusta yläkouluun kouluun kiinnittymisen muutoksessa tai kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa?
4. Onko akateemisesti hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden välillä eroa siirryttäessä alakoulusta yläkouluun kouluun kiinnittymisen muutoksessa tai kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat, tutkimuksen eteneminen ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen aineisto on osa suuremman tutkimusprojektin tutkimusaineistoa. Tutkimusprojektin aineiston keruu alkoi huhti-toukokuussa vuonna 2010 osana Suomen Opetushallituksen rahoittamaa ISKE-verkosta (Eastern Finland Education Development network). Aineisto kerättiin seitsemässä Itä-Suomen kunnassa. Tutkittavat olivat tutkimuksen alkaessa viidesluokkalaisia (11-12 vuotiaita) oppilaita alueen 30 eri koulusta ja 57 luokasta. Koko aineisto kerättiin vuosien 2010 ja 2012 välisenä aikana kyselylomakkeilla. Seitsemännen luokan mittaukset suoritettiin oppilaille niissä yläkouluissa, joihin he alakoulun jälkeen siirtyivät. (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein 2012.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden ($N=392$) mittaustuloksia kuudennelta sekä seitsemänneltä luokalta.

Tutkittavista 55 % oli tyttöjä ($n=217$) ja 45 % poikia ($n=175$). Tutkimustehtävissä oli sukupuolen lisäksi myös kaksi muuta ryhmittelevää tekijää. Aineistonkeruussa selvitettiin sekä oppilaiden koulumenestyksen taso että erityisopetustausta. Alakoulussa opettaja arvioi koulumenestystä antamalla jokaiselle oppilaalle numeron matematiikan, kirjoituksen ja lukemisen taidoista. Heikoksi koulumenestyksesi tässä tutkimuksessa määriteltiin matematiikan, kirjoittamisen ja lukemisen arvioiden keskiarvot, jotka olivat 5-7,33 ja hyväksi koulumenestykseksi 9-10. Jako heikkoihin ja hyviin koulumenestyjiin on tehty niin, että ryhmien prosentuaaliset koot ovat yhtä suuret. Alakoulussa heikosti menestyviä oppilaita oli 26 prosenttia ($n=115$) ja hyvin menestyviä oppilaita 26 prosenttia ($n=111$). Alakoulussa erityisopetuksen oppilaita oli 20 % ($n=77$) ja muita oppilaita 80 % ($n=304$). Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen oppilaat määriteltiin tehostetun ja erityisen tuen oppilaiksi.

Kaikilta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajilta on kysytty tutkimusluvat. Huoltajia pyydettiin myös keskustelemaan lapsen kanssa ja näin

varmistettiin myös lapsen suostumus. Tutkimukseen osallistuminen on ollut oppilaille vapaaehtoista ja heillä on ollut mahdollisuus jättäytyä pois tutkimuksesta niin halutessaan. Mittaukset on suoritettu oppilaiden normaalien koulupäivien aikana. Oppilaat esiintyvät koko tutkimuksen ajan nimettöminä. Tutkimusaineistoon on päässyt käsiksi vain tutkimuksen tekijät ja aineisto on hävitetty tutkimuksen jälkeen. Jokainen työvaihe on tehty huolellisesti ja hyviä tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

5.2 Mittarit

Tutkimusprojektin aineistonkeruussa on käytetty useita eri mittareita. Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittymistä tutkittiin tähän tutkimukseen rakennetuilla kouluun kiinnittymisen indekseillä. Kouluun kiinnittymisen indeksit on muodostettu kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien mukaan tutkimusprojektin aineistosta teoreettisin perustein. Nämä indeksit ovat behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen. Kouluun kiinnittymistä mittaavat indeksit on muodostettu seuraavista mittareista: BERS-2 (Epstein 2004), SDQ (Goodman, Meltzer & Bailey 1998), SDQ-Fin (Koskelainen 2008), Kouluhyvinvointimittari (Konu 2002), SAQ (Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto 1995). Näiden lisäksi oppilailta on kysytty eri tavoin kuinka mielellään he menevät kouluun. Tämä arvio on mukana kognitiivisessa indeksissä.

BERS-2 (Behavioral and Emotional Rating Scale) koostuu viidestä eri osaluueesta, joissa on yhteensä 52 väittämää neliportaisella Likert-asteikolla. Tästä mittarista käytettiin kouluun kiinnittymisen indekseissä kahta osa-aluetta: School Functioning ja Affective Strengths. SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) on laajalti käytetty ja yli 60 kielelle käännetty mittari, joka koostuu viidestä eri skaalasta, joissa on yhteensä 25 väittämää neliportaisella Likert-asteikolla. Tässä tutkimuksessa käytettiin skaaloja: Peer relations scale, General-school scale ja General-self scale. SDQ-Fin on SDQ:n suomalainen versio ja se koostuu viidestä skaalasta, joista tässä tutkimuksessa on käytetty kahta: Peer

problem scale ja Conduct problems scale. Konun Kouluhyvinvointimittari koostuu neljästä summamuuttujasta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. SAQ (Strategy and Attribution Questionnaire) on kehitetty itseraportoitujen strategioiden mittaamista varten ja se on osoittautunut tutkimuksissa validiksi ja reliabeliksi mittariksi. Mittarissa on 23 väittämää viisiportaisella asteikolla. Tässä tutkimuksessa oli mukana 5 väittämää Tehtävän välttely -osiosta.

Koska tästä aineistosta ei oltu aiemmin tutkittu kouluun kiinnittymistä, muodostimme näitä mittareita yhdistelemällä kolme kouluun kiinnittymistä selittävää indeksiä. Behavioraalisen kouluun kiinnittymisen indeksi muodostettiin seitsemästä väittämästä ja yhdestä skaalasta. Indeksiin otettiin mukaan SAQ:n väittämät *Jos on jotain hankalaa tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa; Jos jokin alkaa jossakin tehtävässä mennä pieleen, häivyn nopeasti muualle; Jos on jotain hankalaa tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa; Jos edessä on vaikea tehtävä, huomaan usein etten yritä tosissani ja Tulen usein sairaaksi, jos seuraavana päivänä on jotain hankalaa tiedossa*, Kouluhyvinvointimittarin väittämät *Suoriudun kotitehtävistäni ja Pidän huolta koulutavaroistani* sekä SDQ-Fin:in Conduct problems scale -niminen skaala. Nämä väittämät ja skaalat valikoituivat behavioraalisen kiinnittymisen indeksiin, sillä aiemman tutkimustiedon mukaan behavioraalista kiinnittymistä kuvataan oppilaan akateemisena ja sosiaalisena käyttäytymisenä sekä koulutehtäviin suuntautumisena (kts. Dotterer & Lowe 2011).

Kognitiivisen kouluun kiinnittymisen indeksi muodostettiin viidestä osiosta. Indeksi muodostettiin BERS-2:n School functioning -nimisestä osialueesta, SDQ:n General-school scale skaalasta ja tutkijoiden kysymyksestä kuinka mielellään oppilas menee kouluun. Nämä osiot valikoituivat kognitiivisen kiinnittymisen indeksiin, sillä aiemman tutkimustiedon mukaan kognitiivisen kiinnittymiseen liittyy oppilaan itsesäätely, tavoitteet ja koulunkäynnin arvostaminen (kts. Appleton ym. 2008).

Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen indeksi koostui neljästä osiosta. Indeksi muodostettiin SDQ:n skaaloista Peer relations scale, General-self scale ja SDQ-Fin:in skaalasta Peer problem scale sekä BERS-2:n Affective strenghts -

nimisestä osa-alueesta. Emotionaalisen kiinnittymisen indeksiin valikoitui edellä mainitut osiot, sillä aiempien tutkimusten mukaan emotionaalista kiinnittymistä kuvaa oppilaan suhde koulua ja luokkaa kohtaan sekä kouluun kuuluminen tunne (kts. Dotterer & Lowe 2011, Li & Lerner 2013).

Alakoulussa oppilaiden koulumenestystä ovat arvioineet luokanopettajat. Erityisopetustiedot on saatu koulun rekisteristä. Muuttujien väittämät olivat skaaloiltaan erisuuntaisia ja käänsimme skaalat samansuuntaisiksi, niin että 1=pienintä kouluun kiinnittymistä ja 5=suurinta kouluun kiinnittymistä. Koska muuttujien asteikot olivat sekä kolme, neljä- että viisiportaisia, skaalasimme kaikki asteikot viisiportaisiksi.

5.3 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetilla kuvataan tutkimuksen sisällön toistettavuutta eli mittausten pysyvyyttä ja virheettömyyttä. Mittarin tulee olla reliaabeli, jotta vastaukset ovat eri mittauskerroilla melko samanlaisia. Validiteetti kuvaa sitä, tutkiiko tutkimus sitä, mitä sen on tarkoitus tutkia. Eli validiteetti viittaa tutkimuksen pätevyyteen (Metsämuuronen 2005, 64-65.)

Cronbachin alfa kuvaa mittarin sisäistä konsistenssia eli yhtenevyyttä (Metsämuuronen 2005, 67). Alfakertoimelle ei ole määritelty hyvää rajaa, mutta esimerkiksi Metsämuuronen (2005) mukaan .60 alapuolelle jääviä arvoja ei pitäisi hyväksyä. Testasimme kouluun kiinnittymisen indeksien luotettavuutta Cronbachin alfalla. Tässä tutkimuksessa kaikki Cronbachin alfan arvot olivat suurempia kuin .70, joten voimme todeta, että indeksit mittaavat sitä, mitä niiden kuuluukin mitata. Tämän tutkimuksen Cronbachin alfat on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kouluun kiinnittymisen indeksien reliabiliteetit.

Indeksit	α	
	6. lk	7. lk
Behavioaraalinen	.74	.72
Kognitiivinen	.79	.80
Emotionaalinen	.77	.78

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto on analysoitu SPSS 20.0-ohjelmalla. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien muutosta alakoulusta yläkouluun sekä tyttöjen ja poikien, erityisopetuksen ja muiden oppilaiden sekä akateemisesti heikkojen ja hyvien oppilaiden välisiä eroja kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien muutoksissa tutkittiin toistomittausten monimuuttujaisella varianssianalyysillä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten kuudennen ja seitsemännen luokan kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa koko otoksessa sekä tytöillä ja pojilla. Näitä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimella.

6 TULOKSET

Tulosluvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Ensimmäiseksi esitellään kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksien väliset yhteydet ja kunkin ulottuvuuden pysyvyys siirtymässä alakoulusta yläkouluun. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet esitellään myös erikseen sekä tytöillä että pojilla. Seuraavaksi esitellään kouluun kiinnittymisen muutokset ulottuvuuksittain. Jokaisen ulottuvuuden kohdalla kuvataan muuttuuko tyttöjen ja poikien, erityisopetuksen ja muiden oppilaiden sekä akateemisesti hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden kouluun kiinnittyminen siirryttäessä alakoulusta yläkouluun, onko mahdollinen muutos ryhmillä erilaista ja eroavatko ryhmien keskimääräiset tasot toisistaan.

6.1 Kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet

Tässä tutkimuksessa kaikki kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat yhteydessä toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0.001$). Ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä $r = .223$ - $r = .663$. Ulottuvuuksista olivat voimakkaimmin yhteydessä behavioraalinen ja kognitiivinen sekä kognitiivinen ja emotionaalinen. Kuudennella luokalla behavioraalisella ja kognitiivisella ($r = .529$) sekä kognitiivisella ja emotionaalisella kiinnittymisellä oli yhteys ($r = .486$). Myös seitsemännellä luokalla behavioraalisella ja kognitiivisella ($r = .508$) sekä kognitiivisella ja emotionaalisella kiinnittymisellä oli yhteys ($r = .462$). Eli behavioraalisesti kiinnittynyt oppilas oli myös kognitiivisesti kiinnittynyt ja toisinpäin sekä kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas oli myös emotionaalisesti kiinnittynyt ja toisinpäin.

Kaikkien ulottuvuuksien kohdalla kuudennen ja seitsemännen luokan kiinnittymisen ulottuvuudet olivat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Toisinsanoen kuudennen luokan kouluun kiinnittyminen ennusti kiinnittymistä myös seitsemännellä luokalla. Kuudennen ja seitsemännen luokan ulottuvuuksien

väliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä $r = .581 - r = .663$. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Kouluun kiinnittymisen indeksien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet.

Indeksit	1	2	3	4	5	6
1 Behavioraalinen 6.lk	1	.581**	.529**	.407**	.321**	.274**
2 Behavioraalinen 7.lk	.581**	1	.408**	.508**	.223**	.258**
3 Kognitiivinen 6. lk	.529**	.408**	1	.661**	.486**	.351**
4 Kognitiivinen 7. lk	.407**	.508**	.661**	1	.340**	.462**
5 Emotionaalinen 6. lk	.321**	.223**	.486**	.340**	1	.663**
6 Emotionaalinen 7. lk	.274**	.258**	.351**	.462**	.663**	1

Huom. ** $p < 0.001$

6.2 Kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet tytöillä

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat tytöillä yhteydessä toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0.001$). Ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä $r = .292 - r = .697$. Ulottuvuuksista voimakkaimmin korreloivat tytöillä kuudennella luokalla behavioraalinen ja kognitiivinen ($r = .610$) sekä kognitiivinen ja emotionaalinen ($r = .553$). Myös seitsemännellä luokalla behavioraalisella ja kognitiivisella ($r = .531$) sekä kognitiivisella ja emotionaalisella kiinnittymisellä oli yhteys ($r = .478$).

Kaikkien ulottuvuuksien kohdalla kuudennen ja seitsemännen luokan kiinnittymisen ulottuvuudet olivat tytöillä positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Eli

tyttöillä kuudennen luokan kouluun kiinnittyminen ennusti kiinnittymistä myös seitsemännellä luokalla. Kuudennen ja seitsemännen luokan ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä $r = .603 - r = .697$. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet tyttöillä on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kouluun kiinnittymisen indeksien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet tytöillä.

Indeksit	1	2	3	4	5	6
1 Behavioraalinen 6.lk	1	.603**	.610**	.438**	.388**	.314**
2 Behavioraalinen 7.lk	.603**	1	.497**	.531**	.292**	.325**
3 Kognitiivinen 6.lk	.610**	.497**	1	.697**	.553**	.365**
4 Kognitiivinen 7.lk	.438**	.531**	.697**	1	.403**	.478**
5 Emotionaalinen 6.lk	.388**	.292**	.553**	.403**	1	.693**
6 Emotionaalinen 7.lk	.314**	.325**	.365**	.478**	.693**	1

Huom. ** $p < 0.001$

6.3 Kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet pojilla

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat pojilla yhteydessä toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0.05$; $p < 0.001$). Ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä $r = .171 - r = .664$. Ulottuvuuksista voimakkaimmin korreloivat pojilla kuudennella luokalla behavioraalinen ja kognitiivinen ($r = .463$) sekä kognitiivinen ja emotionaalinen ($r = .418$). Myös seitsemännellä luokalla behavioraalisella ja kognitiivisella ($r = .422$) sekä kognitiivisella ja emotionaalisella kiinnittymisellä oli yhteys ($r = .470$).

Kaikkien ulottuvuuksien kohdalla kuudennen ja seitsemännen luokan kiinnittymisen ulottuvuudet olivat pojilla positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Eli pojilla kuudennen luokan kouluun kiinnittyminen ennusti kiinnittymistä myös seitsemännellä luokalla. Kuudennen ja seitsemännen luokan ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä $r = .570 - r = .664$. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset korrelaatiokertoimet pojilla on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kouluun kiinnittymisen indeksien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet pojilla.

Indeksit	1	2	3	4	5	6
1 Behavioraalinen 6.lk	1	.570**	.463**	.374**	.244**	.224**
2 Behavioraalinen 7.lk	.570**	1	.331**	.422**	.177*	.171*
3 Kognitiivinen 6.lk	.463**	.331**	1	.623**	.418**	.321**
4 Kognitiivinen 7.lk	.374**	.422**	.623**	1	.287**	.470**
5 Emotionaalinen 6.lk	.244**	.177*	.418**	.287**	1	.664**
6 Emotionaalinen 7.lk	.224**	.171*	.321**	.470**	.664**	1

Huom. * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

6.4 Behavioraalinen kouluun kiinnittyminen

Behavioraalinen kiinnittyminen laski tytöillä ja pojilla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1, 366) = 21.70, p < 0.001$). Ajan päävaikutuksen efektikoko behavioraaliseen kiinnittymiseen oli kuitenkin kohtuullinen ($\eta_p^2 = 0.06$). Tyttöjen ja poikien behavioraalisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 366) = 0.05, p = 0.83$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($F(1, 366) = 0.11, p < 0.001$).

Behavioraalinen kiinnittyminen laski erityisopetuksen oppilailla ja muilla oppilailla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1, 354) = 11.87, p < 0.001$). Ajan päävaikutuksen efektikoko behavioraaliseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.03$). Erityisopetuksen ja muiden oppilaiden behavioraalisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 354) = 0.00, p = 0.97$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa erityisopetuksen ja muiden oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero niin, että erityisopetuksen oppilaat olivat behavioraalisesti heikommin kiinnittyneitä ($F(1, 354) = 6.81, p < 0.01$). Keskimääräisen tason efektikoko behavioraaliseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.02$).

Behavioraalinen kiinnittyminen laski sekä akateemisesti heikosti että hyvin menestyvillä oppilailla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1, 208) = 7.15, p = 0.01$). Ajan päävaikutuksen efektikoko behavioraaliseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.03$). Akateemisesti heikosti ja hyvin menestyvien oppilaiden behavioraalisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 208) = 0.40, p = 0.53$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa akateemisesti heikosti ja hyvin menestyvien oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä tasoero akateemisesti hyvin menestyvien oppilaiden eduksi ($F(1, 208) = 40.92, p < 0.001$). Koulussa akateemisesti hyvin menestyvät oppilaat olivat siis behavioraalisesti kiinnittyneempiä kuin heikosti menestyvät oppilaat. Keskimääräisen tason efektikoko behavioraaliseen kiinnittymiseen oli suuri ($\eta_p^2 = 0.16$).

Behavioraalisen kiinnittymisen keskiarvot, keskihajonnat ja ryhmäkoot on esitetty taustamuuttujittain taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Behavioraalisen kiinnittymisen keskiarvot, keskihajonnat ja ryhmäkoot.

	Behavioraalinen 6. lk			Behavioraalinen 7. lk		
	ka	kh	n	ka	kh	n
Tytöt	3.39	0.66	203	3.24	0.64	203
Pojat	3.38	0.62	165	3.22	0.63	165
Erityisen ja tehostetun tuen oppilaat	3.20	0.63	71	3.07	0.59	71
Muut oppilaat	3.39	0.64	285	3.26	0.64	285
Heikoimmat kou-lumenestyjät	3.11	0.63	108	3.03	0.58	108
Parhaimmat kou-lumenestyjät	3.60	0.57	102	3.47	0.63	102
Kaikki	3.37	0.64	368	3.23	0.64	368

HUOM. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta, *n* = ryhmäkoko.

6.5 Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen

Kognitiivinen kiinnittyminen laski tytöillä ja pojilla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1, 390) = 10.60, p = 0.001$). Ajan päävaikutuksen efektikoko kognitiiviseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.03$). Tyttöjen ja poikien kognitiivisen kiinnittymisen muutokset erosivat lähes merkitsevästi toisistaan, niin että tyttöjen kiinnittyminen laski voimakkaammin kuin poikien ($F(1, 390) = 3.16, p = 0.08$). Efektikoko oli kohtuullinen ($\eta_p^2 = 0.08$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero tyttöjen eduksi ($F(1,390) = 12.41, p < 0.001$). Tytöt olivat siis kognitiivisesti kiinnittyneempiä kuin pojat. Keskimääräisen tason efektikoko kognitiiviseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.03$).

Kognitiivinen kiinnittyminen laski erityisopetuksen oppilailla ja muilla oppilailla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1, 379) = 6.23, p = 0.01$). Ajan päävaikutuksen efektikoko kognitiiviseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.02$). Erityisopetuksen ja muiden oppilaiden kognitiivisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 379) = 0.01, p = 0.90$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa erityisopetuksen ja muiden oppilaiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero niin, että erityisopetuksen oppilaat olivat muita oppilaita kognitiivisesti heikommin kiinnittyneitä ($F(1, 379) = 21.38, p < 0.001$). Keskimääräisen tason efektikoko kognitiiviseen kiinnittymiseen oli lähes kohtuullinen ($\eta_p^2 = 0.05$).

Kognitiivinen kiinnittyminen laski akateemisesti heikosti ja hyvin menestyvillä oppilailla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1, 225) = 4.01, p = 0.05$). Ajan päävaikutuksen efektikoko kognitiiviseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.02$). Akateemisesti heikosti ja hyvin menestyvien oppilaiden kognitiivisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 225) = 0.02, p = 0.90$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa akateemisesti heikosti ja hyvin menestyvien oppilaiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero akateemisesti hyvin menestyvien oppilaiden eduksi ($F(1, 225) = 88.50, p < 0.001$). Keskimääräisen tason efektikoko kognitiiviseen kiinnittymiseen oli suuri ($\eta_p^2 = 0.28$).

Kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvot, keskihajonnat ja ryhmäkoot on esitetty taustamuuttujittain taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvot, keskihajonnat ja ryhmäkoot.

	Kognitiivinen 6. lk			Kognitiivinen 7. lk		
	ka	kh	n	ka	kh	n
Tytöt	3.87	0.59	217	3.74	0.61	217
Pojat	3.62	0.64	175	3.59	0.64	175
Erityisen ja tehostetun tuen oppilaat	3.48	0.59	78	3.39	0.65	78
Muut oppilaat	3.81	0.63	303	3.73	0.63	303
Heikoimmat kou-lumenestyjät	3.45	0.60	116	3.38	0.61	116
Parhaimmat kou-lumenestyjät	4.08	0.52	111	4.01	0.54	111
Kaikki	3.76	0.62	392	3.67	0.63	392

HUOM. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta, *n* = ryhmäkoko.

6.6 Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen

Emotionaalinen kiinnittyminen laski tytöillä ja pojilla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1, 390) = 6.07, p = 0.01$). Ajan päävaikutuksen efektikoko emotionaaliseen kiinnittymiseen oli kuitenkin suhteellisen pieni ($\eta_p^2 = 0.02$). Tyttöjen ja poikien emotionaalisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F(1, 390) = 2.07, p = 0.15$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, niin että poikien emotionaalinen kiinnittyminen oli heikompaa kuin tyttöjen ($F(1, 390) = 12.89, p < 0.001$). Keskimääräisen tason efektikoko emotionaaliseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.03$).

Emotionaalisessa kiinnittymisessä tapahtuva muutos siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ei ollut tilastollisesti merkitsevä erityisopetuksen oppilailla eikä muillakaan oppilailla ($F(1, 379) = 2.69, p = 0.10$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa erityisopetuksen ja muiden oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero niin, että erityisopetuksen oppilaat olivat muita oppilaita heikommin kiinnittyneitä ($F(1, 379) = 9.74, p < 0.01$). Keskimääräisen tason efektiivinen koko emotionaaliseen kiinnittymiseen oli kuitenkin pieni ($\eta_p^2 = 0.03$).

Emotionaalisessa kiinnittymisessä tapahtuva muutos siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ei ollut tilastollisesti merkitsevä akateemisesti heikosti eikä hyvin menestyvillä oppilailla ($F(1, 224) = 0.28, p = 0.60$). Kiinnittymisen keskimääräisessä tasossa akateemisesti heikosti ja hyvin menestyvien oppilaiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero akateemisesti hyvin menestyvien oppilaiden eduksi ($F(1, 224) = 19.57, p < 0.001$). Keskimääräisen tason efektiivinen koko emotionaaliseen kiinnittymiseen oli suuri ($\eta_p^2 = 0.08$). Myös kaikissa muissa kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksissa taustamuuttujista koulumenestyksen keskimääräisen tason efektiivinen koko oli suurin. Tämän tutkimuksen mukaan siis koulumenestys selittää voimakkaimmin kouluun kiinnittymistä.

Emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvot, keskihajonnat ja ryhmäkoot on esitetty taustamuuttujittain taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvot, keskihajonnat ja ryhmäkoot.

	Emotionaalinen 6. lk			Emotionaalinen 7. lk		
	ka	kh	n	ka	kh	n
Tytöt	4.08	0.50	217	4.06	0.51	217
Pojat	3.94	0.53	175	3.86	0.55	175
Erityisen ja tehostetun tuen oppilaat	3.89	0.53	77	3.84	0.59	77
Muut oppilaat	4.07	0.48	304	4.03	0.52	304
Heikoimmat kou-lumenestyjät	3.89	0.54	115	3.85	0.58	115
Parhaimmat kou-lumenestyjät	4.14	0.47	111	4.15	0.45	111
Kaikki	4.02	0.52	392	3.97	0.54	392

HUOM. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta, *n* = ryhmäkoko.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa kouluun kiinnittymisestä selvittämällä kouluun kiinnittymisen muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tutkimuksessa selvitettiin onko kiinnittymisen muutokset erilaisia tytöillä ja pojilla, erityisopetuksen ja muiden oppilaiden välillä ja akateemisesti hyvin ja heikosti menestyvillä oppilailta. Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittymistä tarkasteltiin behavioraalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden kautta.

Tässä luvussa tutkimustuloksia tarkastellaan suhteuttaen niitä aikaisempaan tutkimustietoon. Pohdimme myös tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia sekä esitämme joitakin jatkotutkimusehdotuksia kouluun kiinnittymisen tutkimiseksi.

7.1 Tulosten tarkastelua

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliset yhteydet. Tässä tutkimuksessa kaikki kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat yhteydessä toisiinsa. Ulottuvuuksista voimakkaimmin yhteydessä olivat behavioraalinen ja kognitiivinen sekä kognitiivinen ja emotionaalinen sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla. Myös tyttöjä ja poikia erikseen tarkasteltaessa nämä kiinnittymisen ulottuvuudet olivat yhteydessä toisiinsa voimakkaimmin. Behavioraalinen ja emotionaalinen kiinnittyminen eivät siis olleet niin vahvasti yhteydessä toisiinsa. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien välisissä yhteyksissä ei ollut sukupuolieroja. Myös aiemman tutkimustiedon mukaan kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa (Fredricks ym. 2004; Ladd & Dinella 2009; Li & Lerner 2013). Voidaan siis olettaa, että jos oppilas on kiinnittynyt kouluun edes yhden ulottuvuuden osalta, tukee se oppilaan kouluun kiinnittymistä kokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa korostui behavioraalisen ja kognitiivisen sekä kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden yhteys. Tämä yhteys voi näkyä koulussa niin, että oppilas joka osallistuu opetukseen aktiivisesti, käy myös mielellään

koulua ja toisinpäin. Vastaavasti oppilas, joka pitää koulua tärkeänä, kokee myös kuuluvansa kouluun.

Kaikki kuudennen ja seitsemännen luokan kiinnittymisen ulottuvuudet olivat yhteydessä toisiinsa. Myös tyttöjä ja poikia erikseen tarkasteltaessa kaikki kuudennen ja seitsemännen luokan kiinnittymisen ulottuvuudet olivat yhteydessä keskenään. Tässä tutkimuksessa siis kuudennen luokan kouluun kiinnittyminen ennusti myös seitsemännen luokan kouluun kiinnittymistä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan, että oppilaan kouluun kiinnittyminen ennustaa myös hänen myöhempää kouluun kiinnittymistään (Skinner ym. 2008; Li & Lerner 2013). Kouluun kiinnittymistä olisikin tärkeää tukea jo koulupolun alussa, koska kiinnittyminen alakoulussa ennakoi vahvasti myös yläkoulun kiinnittymistä. Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan päätellä, että erityisesti olisi keskityttävä heikosti kiinnittyneiden oppilaiden tukemiseen, jotta heikko kouluun kiinnittyminen ei jatkuisi enää yläkoulussa tai ainakaan romahtaisi täysin siirtymävaiheessa. Heikosti kiinnittyneiden ja riskioppilaiden tunnistaminen olisi tärkeää jo alakoulussa, jotta heidän siirtymävaihetta voidaan tukea mahdollisimman hyvin.

Kouluun kiinnittymisen muutokset. Behavioraalisessa ulottuvuudessa tyttöjen ja poikien, erityisopetuksen ja muiden oppilaiden sekä hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden kiinnittymisen määrä väheni. Ajan vaikutus kiinnittymiseen oli kuitenkin kaikissa ryhmissä pieni tai kohtuullinen ja kaikissa ryhmissä oppilaiden behavioraalinen kiinnittyminen laskee siirtymävaiheessa samansuuntaisesti.

Myös kognitiivisessa ulottuvuudessa tyttöjen ja poikien, erityisopetuksen ja muiden oppilaiden sekä hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden kiinnittymisen määrä väheni. Ajan vaikutus kiinnittymiseen oli kaikissa ryhmissä pieni ja kaikissa ryhmissä oppilaiden kognitiivinen kiinnittyminen laski siirtymävaiheessa samansuuntaisesti, paitsi tyttöjen ja poikien väliset muutokset erosivat melkein tilastollisesti merkitsevästi niin, että tytöillä kiinnittyminen laski voimakkaammin kuin pojilla.

Emotionaalisessa ulottuvuudessa tyttöjen ja poikien kiinnittymisen määrä väheni, mutta verrattaessa erityisopetuksen ja muiden oppilaiden sekä hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden kiinnittymistä muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tämä ero selittyy sillä, että näissä ryhmissä ei ollut kaikki sukupuolitarkastelussa mukana olleet oppilaat. Ajan vaikutus kiinnittymisen muutokseen oli kuitenkin sukupuolitarkastelussakin vain suhteellisen pieni ja kiinnittyminen laski tytöillä ja pojilla samansuuntaisesti.

Tämä tutkimus osoitti, että kiinnittyminen laskee kaikissa ulottuvuuksissa oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Tämä tulos on yhteydessä aiempiin kouluun kiinnittymistä tarkasteleviin tutkimuksiin. Useiden tutkimusten mukaan kouluun kiinnittymisen määrä vähenee oppilaiden siirtyessä ylemmille luokille (Skinner ym. 2008; Archambault ym. 2009; Wang & Eccles 2012; Wang ym. 2014). Syitä kiinnittymisen laskuun voi olla monia. Siirryttäessä alakoulusta yläkouluun koulutyön luonne muuttuu rajusti, ympäristö ja sen vaatimukset kasvavat ja oppilailta vaaditaan itsenäisyyttä ja vastuunottoa enemmän. Myös murrosikä puhkeaa useimmilla oppilailla siirtymävaiheen aikaan.

Kaikissa ulottuvuuksissa ryhmien väliset kiinnittymisen muutokset olivat samansuuntaisia, ainoastaan kognitiivisessa kiinnittymisessä tyttöjen kiinnittyminen laskee poikia voimakkaammin melkein tilastollisesti merkitsevästi. Yläkouluun siirryttäessä usein sosiaaliset suhteet ja ei-kouluun liittyvät asiat alkavat kiinnostamaan enemmän kuin alakoulussa. Mielenkiintoista on kuitenkin, että tyttöjen kognitiivinen kiinnittyminen laskee voimakkaammin vaikka yleisesti poikien kouluun kiinnittyminen on heikompaa. Yksi syy tyttöjen kognitiivisen kiinnittymisen heikkenemiseen voisi ehkä olla tyttöjen yleensä aiemmin alkava murrosikä, joka saattaa viedä keskittymistä pois koulutyöstä. Kuitenkin yleisesti tyttöjä pidetään poikia motivoituneempina kouluun sekä tulevaisuusorientoituneempina. Voi siis myös olla, että tytöt ovat vastanneet esimerkiksi kognitiivisen ulottuvuuden kouluminäkuva-kysymykseen poikia kriittisemmin. Yleisesti tytöt saattavat kokea koulumenestyksestä suurempia paineita kuin pojat ja tämä voikin olla yksi syy tyttöjen voimakkaampaan kognitiivisen kiinnittymisen heikkenemiseen.

Yleisesti voidaan pohtia, miksi suomalainen koulujärjestelmä on rakennettu niin, että murrosiän aikaan myös kouluympäristö muuttuu täysin. Oppilaiden tulee sopeutua uuteen ympäristöön, kasvaviin vaatimuksiin ja muuttuviin ihmissuhteisiin koulussa. Samalla varhaisnuoret rakentavat murrosiän myötä omaa identiteettiään. Näin suuret muutokset samaan aikaan voi aiheuttaa oppilaille suuria haasteita niin koulussa kuin koko elämässä. Voidaankin pohtia onko suomalainen koulujärjestelmä jämähtänyt paikoilleen sitä sen enempää kyseenalaistamatta. Voisiko koulupolkua suunnitella tulevaisuudessa niin, että oppilaiden kokonaisvaltainen kehitys ja kasvu huomioitaisiin nykyistä paremmin. Voidaan myös pohtia mahdollistaako nykyinen koulun rakenne riittävän tehokkaan ja kokonaisvaltaisen kouluun kiinnittymisen tukemisen. Vai tarvitaanko tulevaisuudessa koko koulujärjestelmän ja esimerkiksi koulurakennuksien uudelleen järjestämistä?

Kouluun kiinnittymisen keskimääräinen taso. Behavioraalisessa ulottuvuudessa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut kiinnittymisen tasossa eroa, mutta erityisopetuksen ja muiden oppilaiden sekä akateemisesti hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden välillä oli ero muiden oppilaiden ja akateemisesti hyvin menestyvien oppilaiden eduksi. Eli erityisopetuksen oppilaat ja akateemisesti heikosti menestyvät oppilaat olivat myös behavioraalisesti heikommin kiinnittyneitä. Kognitiivisessa ja emotionaalisessa ulottuvuudessa oli erittäin merkitsevä ero kiinnittymisen tasossa tyttöjen, muiden oppilaiden sekä hyvin menestyvien oppilaiden eduksi.

Tässä tutkimuksessa siis behavioraalisessa kiinnittymisessä ei ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä, mutta kognitiivisessa ja emotionaalisessa ulottuvuudessa poikien kiinnittyminen oli tyttöjä heikompaa. Yleisesti aiempien kouluun kiinnittymistä käsittelevien tutkimusten mukaan poikien kouluun kiinnittyminen on heikompaa kuin tytöillä (Marks 2000; Gest ym. 2005; Whitlock 2006; Covell 2010; Blondal & Adalbjarnardottir 2012; Carter ym. 2012; Lam, Jimerson ym. 2012; Wang & Eccles 2012; Pietarinen ym. 2014; Wang ym. 2014).

Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen oppilaiden kiinnittyminen oli kaikissa ulottuvuuksissa heikompaa kuin muiden oppilaiden kiinnittyminen.

Myös aiempien tutkimusten mukaan erityisopetuksen oppilaat ovat kiinnittymättömämpiä kouluun kuin muut oppilaat (Reschly & Christenson 2006; Carter ym. 2012). Tässä tutkimuksessa kaikissa kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksissa myös akateemisesti heikosti menestyvät oppilaat olivat vähemmän kiinnittyneitä kouluun kuin akateemisesti hyvin menestyneet oppilaat. Myös aiemmin on pystytty osoittamaan, että kouluun kiinnittyminen on korkeampaa hyvin menestyvillä kuin heikosti menestyvillä oppilailla (Marks 2000; Covell 2010). Kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen yhteyden on todettu olevan merkittävä (Dotterer & Lowe 2011; Reyes ym. 2012). Tämän tutkimuksen tulos tukee aiempaa tutkimusta, sillä kouluun kiinnittymisen keskimääräiseen tasoon vaikutti eniten koulumenestys. Siirtymävaihe on monien haasteiden aikaa kaikille oppilaille, sillä samaan aikaan nuoret kokevat suuria sosiaalisia ja kehityksellisiä haasteita ja kouluympäristö muuttuu täysin. Erityisesti tukea tarvitseville oppilaille siirtymävaihe voi olla suurten muutosten takia vaikea, jos jo alakoulussa koulunkäynti on kuormittavaa.

Tässä tutkimuksessa oppilaat ovat arvioineet itse kouluun kiinnittymistään. Oppilaan itsearviointi on yleisin tapa mitata kouluun kiinnittymistä (Chapman 2003). Tuloksia tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon se, että oppilaat voivat arvioida omaa kouluun kiinnittymistään hyvinkin eri tavoin. Esimerkiksi akateemisesti hyvin menestyvä oppilas voi arvioida kiinnittymistään kriittisemmin kuin heikosti menestyvä oppilas. Oppilas, joka ei menesty koulussa akateemisesti niin hyvin voi taas kokea sosiaalisen puolen koulussa vahvemmaksi, jolloin oppilaan emotionaalinen kiinnittyminen voi korostua. Tässä tutkimuksessa ei ollut mukana monitahoarviointia, mikä pystyisi osoittamaan, ovatko oppilaasta tehdyt arviot samansuuntaisia kuin itsearvio.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikutti esimerkiksi aineiston keruu. Vaikka mittarit ja tutkimuslomakkeet olivat yleisesti käytettyjä ja siten lapsille sopiviksi

testattuja, voi ainakin osalle kuudes- ja seitsemäsluokkalaisille moni kysymys olla vielä vaikeasti ymmärrettävä. Ajattelun kehitys etenee oppilaille eri tahtiin, joten vastaamisessa on varmasti yksilöllisiä eroja. Vastaaminen vaati oppilailta itsetutkiskelua, joka voi olla vielä yläkoulunkin alussa oppilaille haastavaa. Nämä seikat ovat saattaneet vaikuttaa tulosten luotettavuuteen.

Erityisopetuksen oppilaiden määrä oli melko pieni verrattuna muihin oppilaisiin. Tässä tutkimuksessa erityisoppilaksi määriteltiin erityistä ja tehostetua saaneet oppilaat. Vaikka erityisoppilaksi laskettiin siis sekä tehostetun että erityisen tuen oppilaat, oli erityisoppilaita vain 20 % ja muita oppilaita 80 %.

Tämän tutkimuksen mittarit ovat laajalti kansainvälisesti käytettyjä ja näin voidaan olettaa, että ne mittaavat luotettavasti sitä, mitä niiden kuuluukin mitata. Osasta kansainvälisesti käytetyistä mittareista on tehty suomalaiset versiot. Tässä tutkimuksessa on käytetty suomalaisia versioita kaikista mittareista, joista se on ollut saatavilla. Näin pyrittiin varmistamaan, että oppilaat pystyvät parhaalla mahdollisella tavalla ymmärtämään kyselylomakkeen kysymykset ja väittämät oikein. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on myös hyvä muistaa, että vaikka indeksien rakentaminen onnistui hyvin ja reliabiliteetit olivat hyvät, tuloksia tulee kuitenkin tulkita varovaisesti, koska kyseessä ei ole varsinainen kouluun kiinnittymisen mittari. Koska tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiemman tutkimustiedon kanssa, voimme kuitenkin olettaa, että indeksit ovat tarkoituksenmukaiset.

Tutkimuksen aineisto on kerätty 7 eri Itä-Suomen kunnassa, joten tutkimuksen tulosten yleistettävyyden kansalliselle tasolle ei ole perusteltua. Tulokset antavat kuitenkin suuntaa ja tietoa kouluun kiinnittymisen ilmiöstä. Tämä tutkimus ei kerro mikä ilmiö johtaa toiseen eli esimerkiksi johtaako hyvä koulumenestys hyvään kouluun kiinnittymiseen vai johtaako kouluun kiinnittyminen hyvään koulumenestykseen.

Tutkimuksen tuloksiin ja luotettavuuteen vaikuttaa osaltaan varmasti merkittävästi se, että tutkimus on toteutettu oppilaiden itsearviointina. Aineisto on kerätty kokonaisuudessaan itsearviointina eikä monitahoarviointia, jossa olisi esimerkiksi opettajana arvio mukana, ole käytetty lainkaan. Itsearviointeja tar-

kasteltaessa on hyvä muistaa, että oppilaat ovat saattaneet vastata itsearviointiin eri lähtökohdista ja oppilaissa on varmasti eroja siinä, kuinka huolellisesti ja kriittisesti he ovat kyselyyn vastanneet.

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa selvisi, että kouluun kiinnittyminen laskee siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Jatkossa olisi tärkeää tutkia, mitkä tekijät johtavat kouluun kiinnittymisen laskuun ja toisaalta mikä johtaa poikien, erityisopetuksen ja akateemisesti heikosti menestyvien oppilaiden heikkoon kiinnittymiseen. Hyödyllistä voisi olla myös tutkia kouluun kiinnittymistä pitkittäistutkimuksena, jolloin voitaisiin tarkemmin saada selville ne tekijät, jotka johtavat hyvään kiinnittymiseen. Kouluun kiinnittymistä edistävästä tekijöistä olisi tärkeää tietää tarkemmin, jotta kiinnittymistä voitaisiin tehokkaammin tukea koulun jokapäiväisessä arjessa. Tällainen näkökulma tukisi siis myös käytännön opetustyötä. Erityisen tärkeää olisi tulostemme valossa tukea erityisopetuksen oppilaiden sekä akateemisesti heikosti menestyvien oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

Pietarinen ym. (2010) näkevät siirtymävaiheen sekä haasteena että mahdollisuutena. Ulmanen ym. (2014) korostavat siirtymävaiheen tukemisen tärkeyttä. Näistä näkökulmista olisi varmasti tärkeää tehdä myös tutkimusta eli kuinka kouluun kiinnittymistä voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla opintopolun eri siirtymävaiheissa. Esimerkiksi Pohjois-Amerikassa on kehitelty siirtymävaiheen kouluun kiinnittymistä tukeva SEALS-interventio (Farmer ym. 2013). Tällaisesta Suomeen kehitelystä siirtymävaiheen kouluun kiinnittymistä tukevasta interventiosta tai tukimallista olisi varmasti Suomessakin hyötyä.

Suomalaisoppilaiden kouluviihtyvyys on selvästi heikompaa kuin muilla Pohjoismaiden oppilailla (Linnakylä & Malin 2008). Kouluun kiinnittyminen voisi varmasti olla myös yksi osa-alue, jonka avulla oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja koulumenestystä voitaisiin parantaa. Kouluun kiinnittymisen ilmiön kokonaisuuden ymmärtäminen on varmasti tärkeä tutkimuskohde lähivuosina,

jotta kouluun kiinnittymisen tukemiseen voidaan saada vahva teoreettinen pohja ja toimivia käytännön työkaluja.

LÄHTEET

- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders The Mediational Role of Attachment-Based Factors. *The journal of special education*, 38(2), 111-123.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42 (2), 95.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- 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.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. & Huebner, E. S. (2010). A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results From Middle and High School Students. *School Psychology Quarterly* 25 (2), 84-93.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85-100.
- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in Relation to School Dropout Through Student Engagement: A Longitudinal Study. *Journal of Marriage & Family* 76 (4), 778-795.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J. & Johnson, S. L. (2014). Measuring School Climate in High Schools: A Focus on Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of School Health* 84 (9), 593-604.
- Brewin, M. & Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are Looked After. *Educational Psychology in Practice* 27 (4), 365-381.
- Brewster A. B. & Bowen G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child & Adolescent Social Work Journal* 21(1), 47-67.

- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology* 43 (5), 407-424.
- Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development* 28 (6), 561-570.
- Carter, E. W., Clark, N. M., Cushing, L. S. & Kennedy, C. H. (2005). Moving From Elementary to Middle School: Supporting a Smooth Transition for Students With Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children* 37 (3), 8-14.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of adolescence* 30 (1), 51-62.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J. & Thompson, D. (2012). Measuring Student Engagement Among Elementary Students: Pilot of the Student Engagement Instrument--Elementary Version. *School Psychology Quarterly* 27 (2), 61-73.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical assessment, research and evaluation*, 13(8).
- Chiu, M., Pong, S., Mori, I. & Chow, B. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth & Adolescence* 41 (11), 1409-1425.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. J. & Haywood, D. E. (2013). Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom. *American Secondary Education* 41 (3), 50-61.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education* 40 (1), 39-51.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40 (12), 1649-1660.
- Elffers, L., Oort, F. J. & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning & Individual Differences* 22 (2), 242-250.
- Elmore, G. M. & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools* 47 (6), 525-537.

- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-based Approach to Assessment: Examiner's Manual*. Pro-Ed.
- Estell D. B. & Perdue N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools* 50(4), 325-339.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Lane, K. L., Lee, D., Sutherland, K. S., Hall, C. M. & Murray, R. A. (2013). Conceptual Foundations and Components of a Contextual Intervention to Promote Student Engagement During Early Adolescence: The Supporting Early Adolescent Learning and Social Success (SEALS) Model. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 23 (2), 115-139.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk.
- Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finn, J. D. (2006). The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and engagement in high school: Statistical analysis report.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement*, 97-131. Springer US.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice* 50 (4), 327-335.
- 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.
- Fredricks J. A., Bohnert A. M. & Burdette K. (2014). Moving beyond attendance: Lessons learned from assessing engagement in afterschool contexts. *New Directions for Youth Development* 2014(144), 45-58.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- 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), 281-301.

- Glanville, J. L. & Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational & Psychological Measurement* 67 (6), 1019-1041.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European child & adolescent psychiatry*, 7(3), 125-130.
- Griffiths, A. J., Lilles, E., Furlong, M. J., & Sidhwa, J. (2012). The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. *In Handbook of research on student engagement*, 563-584. Springer US.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 59-85.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. (2002). Stability and Change in Peer Relationships During the Transition to Middle Level School. *Journal of Early Adolescence* 22 (2), 117.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O-M. & Loyd, L. K. (2008). Teacher--Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of educational psychology* 100 (1), 1-14.
- Hughes L. A., Banks P. & Terras M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. *Support for Learning* 28(1), 24-34.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491-525.
- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist* 8, 7-23.
- Jindal-Snape, D. & Miller, D. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educational Psychology Review* 20 (3), 217-236.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 318-340.
- Kalalahti, M. (2007). Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38 (5), 417-431.

- Kingery, J. N. & Erdley, C. A. (2007). Peer Experiences as Predictors of Adjustment Across the Middle School Transition. *Education & Treatment of Children* 30 (2), 73-88.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262-273.
- Konu A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Koskelainen, M. (2008). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Fin) among Finnish children and adolescents. University of Turku. Dissertation.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H. & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology* 50 (1), 77-94.
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Springer US.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study From 12 Countries. *School Psychology Quarterly* 29 (2), 213-232.
- 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.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W. & Messenger, M. (2015). Examining Behavioral Risk and Academic Performance for Students Transitioning From Elementary to Middle School. *Journal of Positive Behavior Interventions* 17 (1), 39-49.

- Lawson M. A. & Masyn K. E. (2015). Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions. *Journal of School Psychology* 53(1), 63-86.
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research* 53, 330-340.
- Lee, J. (2014). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality? *Journal of Educational Research* 107 (3), 177-185.
- Lehr C. A., Sinclair M. F. & Christenson S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 9(3), 279-301.
- Lester, L., Waters, S. & Cross, D. (2013). The Relationship Between School Connectedness and Mental Health During the Transition to Secondary School: A Path Analysis. *Australian Journal of Guidance & Counselling* 23 (2), 157-171.
- Lewis A., Huebner E., Malone P. & Valois R. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth & Adolescence* 40(3), 249-262.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, con-nectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274-283.
- 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.
- 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.
- Li, Y. & Lerner, R. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth & Adolescence* 42 (1), 20-32.
- Liem G. A. D. & Martin A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology* 81(2), 183-206.

- Linnakyla, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA (2003). *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583-602.
- Maras, P. & Aveling, E. (2006). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education* 33 (4), 196-203.
- 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.
- Martínez, R., Aricak, O., Graves, M., Peters-Myszak, J. & Nellis, L. (2011). Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment Across the Elementary to Junior High School Transition. *Journal of Youth & Adolescence* 40 (5), 519-530.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health* 72 (4), 138.
- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mitchell, I. & Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research* 50 (5-6), 257-270.
- Mo, Y. & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online* 31(10), 1-11.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105-112.
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring school engagement. *Education Quarterly Review* 9 (2), 25.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research* 41 (3), 198-215.
- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. (1995). The strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(2), 108.

- OECD. (2010). Pisa 2009 Results: Executive Summary. Figure 1. Comparing Countries' and Economies' Performance. Viitattu 17.4.2015:
<http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>
- OECD. (2013). Pisa 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Viitattu 17.4.2015:
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education* 40 (3), 229-245.
- 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.
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M-T. & Laippala, P. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of school health* 72 (6), 243–249.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of Dropout Among Students With Mild Disabilities: A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables. *Remedial & Special Education* 27 (5), 276-292.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haze: Evolution of the Student Engagement Construct. Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) *In Handbook of Research of Student engagement*. Springer, 3–20.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104 (3), 700–712.
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology* 81 (2), 244-263.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research* 81 (4), 493-529.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. Christenson, S.L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) *In Handbook of Research of Student engagement*. Springer, 491-514.

- Ryan, A., Shim, S. & Makara, K. (2013). Changes in Academic Adjustment and Relational Self-worth Across the Transition to Middle School. *Journal of Youth & Adolescence* 42 (9), 1372-1384.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2009). A Motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69 (3), 493-524.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement*. 21-44. Springer US.
- Sointu E., Savolainen H., Lappalainen K. & Epstein M. (2012). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child & Family Studies* 21(4), 682-690.
- Thompson, A. E., Morgan, C. & Urquhart, I. (2003). Children with ADHD Transferring to Secondary Schools: Potential Difficulties and Solutions. *Clinical Child Psychology & Psychiatry* 8 (1), 91.
- 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.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2012). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education* 44 (3), 425-443.
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology* 44 (5), 331-349.

- Vaz, S., Falkmer, M., Parsons, R., Passmore, A. E., Parkin, T. & Falkmer, T. (2014). School Belongingness and Mental Health Functioning across the Primary-Secondary Transition in a Mainstream Sample: Multi-Group Cross-Lagged Analyses. *PLoS one* 9 (6), 1-10.
- Vaz, S., Parsons, R., Falkmer, T., Passmore, A. E. & Falkmer, M. (2014). The Impact of Personal Background and School Contextual Factors on Academic Competence and Mental Health Functioning across the Primary-Secondary School Transition. *PLoS one* 9 (3), 1-13.
- Virtanen T. E., Lerkkanen M., Poikkeus A. & Kuorelahti M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences* 36(0), 201-206.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- 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.
- Wang, M. & 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 (3), 877-895.
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning & Instruction* 28, 12-23.
- Wang, Z., Bergin, C. & Bergin, D. A. (2014). Measuring Engagement in Fourth to Twelfth Grade Classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly* 29 (4), 517-535.
- 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.
- Wang M., Chow A., Hofkens T. & Salmela-Aro K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning & Instruction* 36, 57-65.
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your Mates?' Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society* 21 (5), 339-351.

- Whitlock J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science* 10(1), 13-29.
- Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results From Pisa 2000. OECD: Programme for International Student Assessment.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. *Center for Evaluation and Education Policy*, Indiana University.
- Zablocki, M. & Krezmien, M. P. (2013). Drop-Out Predictors Among Students With High-Incidence Disabilities: A National Longitudinal and Transitional Study 2 Analysis. *Journal of Disability Policy Studies* 24 (1), 53-64.