

**Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen  
kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle: yhteys toi-  
sen asteen opintojen keskeyttämisriskiin ja seitsemännen  
luokan yhteenkuuluvuuden tunteeseen**

Essi Hilden

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hilden, Essi. 2021. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle: yhteys toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin ja seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 47 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten toiminnallinen kouluun kiinnittyminen kehittyy 6. luokalta 9. luokalle ja miten tämä kehittyminen ennustaa toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan 7. luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason yhteyttä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen sekä sukupuolieroja. Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Alkuportaat ja Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -seurantatutkimusta. Tässä tutkimuksessa osallistujina oli 2134 oppilasta. Aineisto analysoitiin toistomittausten varianssianalyysillä. Tulokset osoittivat, että koko aineiston tasolla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni 6. luokalta 9. luokalle, mutta toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni 7. luokalta 9. luokalle vain pojilla. Poikien toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli myös tyttöjä heikompi. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei ollut yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin, mutta toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli parempi toiselta asteelta tavoiteajassa valmistuneille kuin ei-tavoiteajassa valmistuneilla. Oppilaan 7. luokan yhteenkuuluvuuden tunteen taso oli yhteydessä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen siten, että vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevilla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni 7. luokalta 9. luokalle. Vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevilla toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli kuitenkin heikkoa yhteenkuuluvuutta kokevia parempi. Jatkossa kouluissa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti poikien toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen.

Asiasanat: toiminnallinen kouluun kiinnittyminen, toisen asteen opintojen keskeyttämisriski, yhteenkuuluvuuden tunne, koulupudokkuus

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
1.1 Kouluun kiinnittyminen .....	6
1.1.1 Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen .....	6
1.1.2 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen.....	8
1.2 Koulupudokkuus .....	9
1.2.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen ja sen kehittymisen yhteys koulupudokkuuteen.....	11
1.3 Sukupuolierot toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä, sen kehittymisessä ja koulupudokkuudessa.....	13
1.4 Yhteenkuuluvuuden tunne .....	14
1.5 Tutkimuskysymykset .....	17
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>18</b>
2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat .....	18
2.2 Muuttajat .....	18
2.3 Aineiston analyysi .....	20
2.4 Eettiset ratkaisut.....	21
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>22</b>
3.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle .....	23
3.1.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle sukupuolittain .....	24

3.2 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle toisen asteen opintojen keskeyttämisriskin ennustajana .....	24
3.2.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle toisen asteen opintojen keskeyttämisriskin ennustajana sukupuolittain .....	25
3.3 Seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason yhteys toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle .....	26
<b>4 POHDINTA.....</b>	<b>27</b>
4.1 Tutkimuksen rajoitukset ja tutkimusprosessin eettinen arviointi .....	31
4.2 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset .....	33
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>35</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>44</b>

# 1 JOHDANTO

Suomen yläkoulun oppilaista noin viisi prosenttia on heikosti kouluun kiinnittyneitä (Virtanen, 2016). Kouluun kiinnittymättömyys on vahvasti yhteydessä opintojen keskeyttämiseen (Henry, Knight & Thornberry, 2012). Myös heikosti kouluun kiinnittyneillä oppilailla on selkeä riski kohdata vaikeuksia perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa (Virtanen, 2016). Suomen virallisen tilaston (2018) mukaan lukuvuonna 2017–2018 nuorille suunnatun lukiokoulutuksen keskeytti 3.2 % ja ammatillisen koulutuksen 8.7 % opiskelijoista. Nämä luvut ovat usean vuoden vähenemisen tai ennallaan pysymisen jälkeen lähteneet nousuun (Suomen virallinen tilasto, 2018). Vaikka opintojen keskeyttämisen ja sen seurausten ymmärtäminen on tärkeää (Henry ym., 2012), niin ennaltaehkäisevien toimien kannalta on kuitenkin oleellista tutkia opintojen keskeyttämistä ennustavia ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten toiminnallinen kouluun kiinnittyminen kehittyy kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle ja miten tämä kehitys ennustaa toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason yhteyttä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle sekä sukupuolieroja. Tutkimuksessa käytetään käsitteitä koulupudokkuus ja opintojen keskeyttämisriski rinnakkain: johdannossa käytetään käsitettä koulupudokkuus, vaikka muuten käytetään käsitettä opintojen keskeyttämisriski, koska lähdekirjallisuudessa aihetta käsiteltäessä puhutaan koulupudokkuudesta (*school dropout*). Tämän tutkimuksen osallistajat ovat kuitenkin vielä niin nuoria ja saattavat suorittaa toisen asteen tutkinnon myöhemmin tutkimuksen teon jo loputtua, joten heistä puhuminen koulupudokkaina saattaisi olla harhaanjohtavaa. Osalla tutkittavista on kuitenkin kohonnut riski opintojen keskeyttämiseen ja tätä kautta koulupudokkuuteen, joten tutkimuksessa päädyttiin käyttämään käsitettä opintojen keskeyttämisriski.

## 1.1 Kouluun kiinnittyminen

Oppilaiden kouluun kiinnittymisellä viitataan tapaan, jolla oppilaat tuntevat, ajattelevat ja toimivat luokkahuoneessa ja koulussa sekä siihen, missä määrin oppilaat laittavat energiaansa ja ponnistelujaan koulunkäyntiin (Dotterer & Lowe, 2011; Hospel, Galand & Janosz, 2016). Kouluun kiinnittyminen ei ole täysin pysyvä yksilön ominaisuus, vaan sen ajatellaan olevan muokattavissa sekä reagoivan ympäristöön ja kontekstuaalisiin tekijöihin (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009). Kiinnittyminen voi siis vaihdella voimakkuudeltaan ja kestoltaan hetkellisestä ja tiettyyn tilanteeseen liittyvästä kiinnittymisestä pitkäaikaiseen ja suhteellisen vakaaseen kiinnittymiseen (Fredricks ym., 2004). Monissa tutkimuksissa se on kuvattu moniulotteiseksi rakenteeksi, joka pitää sisällään oman dynamiikkansa ja koostuu vähintään kolmesta ulottuvuudesta: toiminnallisesta, emotionaalisesta ja kognitiivisesta kouluun kiinnittymisestä (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009a; Fredricks ym., 2004; Li & Lerner, 2013). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kouluun kiinnittymisen toiminnallista ulottuvuutta.

### 1.1.1 Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen

Toiminnallinen kouluun kiinnittymisen ulottuvuus pitää sisällään oppilaiden havaittavissa olevan toiminnan ja käyttäytymisen, joka on yhteydessä oppimisprosesseihin ja suoriutumiseen koulussa (Archambault ym., 2009a; Dotterer & Lowe, 2011; Finn & Zimmerman, 2012; Hospel ym., 2016). Tarkemmin määriteltynä se tarkoittaa akateemiseen työskentelyyn ja opetussuunnitelman ulkopuolisiin aktiviteetteihin osallistumista, tehtävien tekemistä koulussa ja kotona, läsnäoloa tunneilla sekä sääntöjen noudattamista (Appleton, Christenson, Kim & Rechly, 2006; Finn & Zimmerman, 2012; Fredricks ym., 2004; Li & Lerner, 2013; Wang, Fredricks, Ye, Hofkens & Linn, 2019). Toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen liittyy myös oppilaan ponnistelut akateemisten saavutusten eteen, tehtävien tekemiseen käytetty aika, tarkkaavaisuuden suuntaaminen oleellisiin asioihin sekä parhaansa yrittäminen, ahkeruus ja sinnikkyys koulutyössä (Finn &

Zimmerman, 2012; Li & Lerner, 2013; Reeve, 2012; Skinner & Pitzer, 2012; Wang ym., 2019).

Toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen ovat yhteydessä monet eri tekijät. Myönteisesti siihen ovat yhteydessä, muun muassa oppilaan vertaisiltaan saama hyväksyntä, opettajalta saatu tuki ja läheinen suhde opettajan kanssa sekä vanhempien tuki opinnoille (Archambault, Vandenbossche-Makombo & Fraser, 2017; De Laet ym., 2015; Fredricks, Hofkens, Wang, Mortenson & Scott, 2018; Li, Doyle Lynch, Kalvin, Liu & Lerner, 2011; Virtanen, 2016). Lisäksi tunne kouluun kuulumisesta, positiivinen ilmapiiri luokassa ja koulussa sekä korkeatasoinen opetus ovat positiivisesti yhteydessä oppilaan toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen (Dotterer & Lowe, 2011; Juvonen, Guadalupe & Knifsend, 2012b; Quin, Hemphill & Heerde, 2017). Tutkimukset ovat myös osoittaneet korkeampien koulutuksellisten tavoitteiden, oppilaan myönteisen minäkuvan ja uusien asioiden oppimisen tärkeyden oppilaalle itselleen olevan positiivisesti yhteydessä toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen (Archambault, 2020; Virtanen, 2016).

Oppilaiden toiminnallista kouluun kiinnittymistä taas heikentävät muun muassa vertaisten syrjintä, oppilaan suurempi suosio vertaisten joukossa, huonokäyttöiset ystävät sekä konfliktit opettajan kanssa (Archambault, Kurdi, Olivier & Goulet, 2016; De Laet ym., 2015; Engels ym., 2016; Kim & Cappella, 2016; Li ym., 2011). Myös oppilaan käytösongelmat ja luokan suorituskeskeinen ilmapiiri heikentävät oppilaan toiminnallista kouluun kiinnittymistä (Archambault ym., 2016; Olivier, Archambault & Dupéré, 2018; Hughes, Wu & West, 2011). Edellä esiteltyjen tekijöiden lisäksi Lin ja Lernerin (2013) mukaan kouluun kiinnittymisen emotionaalinen ulottuvuus oli yhteydessä oppilaan toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen siten, että positiiviset tunteet koulua ja koulunkäyntiä kohtaan vahvistivat oppilaan osallistumista koulun toimintaan ja sitä kautta toiminnallista kouluun kiinnittymistä, kun taas negatiiviset tunteet koulua kohtaan heikensivät aktiivista osallistumista.

Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen on välttämätöntä oppilaan koulunkäynnille (Hospel ym., 2016). Useissa tutkimuksissa toiminnallisen kouluun kiin-

nittymisen on nähty olevan oleellisesti yhteydessä muun muassa oppilaan akateemiseen suoriutumiseen, parempiin arvosanoihin sekä ylipäätään korkeampiin tasoihin oppimisessa (Finn & Zimmerman, 2012; Fredricks ym., 2004; Gregory, Allen, Mikami, Hafen & Pianta, 2014; Li & Lerner, 2011). Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen on myös Finnin ja Zimmermanin (2012) mukaan yhteydessä oppilaan korkeampiin koulutuksellisiin tavoitteisiin. Fredricks kollegoineen (2004) puolestaan raportoi toiminnallisen kouluun kiinnittymisen pystyvän suojelemaan oppilaita koulupudokkuudelta. Lisäksi se ennustaa kouluun kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista ulottuvuutta (Li & Lerner, 2013).

### **1.1.2 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen**

Monien tutkimusten mukaan toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkenee ajan saatossa (mm. Engels ym., 2016; Hughes ym., 2011; Li ym., 2011; Wang & Eccles, 2012a). Tutkimuksissa oppilaiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentymiseen yhteydessä oleviksi tekijöiksi on nimetty muun muassa suorituskeskeisyys koulunkäynnissä, miessukupuoli, oppilaan etninen tausta sekä perheen matalampi sosioekonominen asema (Hughes ym., 2011; Li & Lerner, 2011; Li ym., 2011). Myös huonokäyttöiset ystävät ja kiusaamiskokemukset olivat Lin ja kollegoiden (2011) mukaan yhteydessä oppilaan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentymiseen.

Archambault ja Dupéré (2017) sen sijaan raportoivat jopa reilun 70 % alakouluikäisistä tutkittavistaan kuuluvan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseltään ryhmään, jolla kiinnittyminen oli yli ajan vakaata ja korkeatasoista, kun taas heikkenevää toiminnallista kouluun kiinnittymistä oli vain vajaalla kolmella prosentilla tutkittavista. Lopuilla tutkittavista toiminnallinen kouluun kiinnittyminen oli tilapäisesti heikkenevää tai kasvavaa tai vakaata ja kohtalaista (Archambault & Dupéré, 2017). Myös Lin ja Lernerin (2011) tutkimuksessa jopa noin 80 % tutkittavista kuului ryhmiin, joiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen oli vakaata ja korkea tasoista tai vakaata ja kohtalaista viidenneltä luokalta kahdeksannelle luokalle. Lopuilla 20 % kehittyminen oli tilapäisesti tai jatkuvasti heikkenevää (Li & Lerner, 2011). Archambault



kollegoineen (2016) havaitsi oppilaiden, jotka raportoivat korkeammasta toiminnallisesta kouluun kiinnittymisestä lukuvuoden alussa, olevan paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä myös lukuvuoden lopussa. Tämä ei suoraan kerro, miten toiminnallinen kouluun kiinnittyminen kehittyy, mutta tutkimustulosta voidaan tulkita siten, että kiinnittymisen tason muutoksista huolimatta samat oppilaat ovat vuoden alussa ja lopussa vertaisiaan paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä.

De Laet kollegoineen (2015) puolestaan tutki toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymistä opettaja-oppilas-suhteen ja vertaissuhteiden näkökulmasta. De Laetin ja kollegoiden (2015) mukaan opettajalta saatu tuki ja vertaisten hyväksyntä vähensivät toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentymistä neljänneltä luokalta kuudelle luokalle, kun taas oppilaan suurempi suosio vertaisten keskuudessa viidennellä luokalla heikensi oppilaan kuudennen luokan toiminnallista kouluun kiinnittymistä. Myös Engels kollegoineen (2016) päätyi tutkimuksessaan samanlaisiin tuloksiin. Heidän mukaansa vertaisten suosio ja negatiivinen opettaja-oppilas-suhde olivat yhteydessä oppilaan heikentyvään toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen, kun taas positiivinen opettaja-oppilas-suhde oli yhteydessä parempaan toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen (Engels ym., 2016).

## 1.2 Koulupudokkuus

Koulupudokkuutta voidaan pitää statuksena, jolloin käsitteellä viitataan yksilöihin, jotka eivät ole valmistuneet opinnoistaan eivätkä ole ilmoittautuneet kouluun (Archambault ym., 2009a; Rumberger, 2011). Tämän lisäksi koulupudokkuus voidaan määritellä tapahtumaksi, jossa oppilas päättää keskeyttää opinnot ennen valmistumistaan, joko eroten virallisesti koulusta tai epävirallisemmin vain lopettamalla osallistumisen koulun aktiviteetteihin (Rumberger, 2011). Monet tutkimukset määrittelevät koulupudokkuuden kuitenkin prosessiksi tai päätepisteeksi pidemmälle koulusta irtautumisen prosessille, joka on voinut alkaa jo

kauan ennen kuin oppilas varsinaisesti lopettaa koulussa käymisen (Doll, Eslami & Walters, 2013; Dupéré ym., 2015; Finn & Zimmerman, 2012; Henry ym., 2012).

Finn (1989) puolestaan määritteli koulupudokkuutta osallistumisen ja kouluun samaistumisen kautta. Hän esitteli tutkimuksessaan koulun lopettamisen syklin, jossa oppilaan osallistumattomuus johtaa huonoon koulumenestykseen, joka puolestaan on yhteydessä heikkoon kouluun samaistumiseen ja tämä taas vähäiseen osallistumiseen, jolloin sykli alkaa alusta. Lopulta sykli voi johtaa opintojen keskeyttämiseen (Finn, 1989). Tässä tutkimuksessa tutkittavista ei puhtaasti varsinaisesti koulupudokkaina, vaan osalla tutkittavista on kohonnut riski opintojen keskeyttämiseen ja tätä kautta koulupudokkuuteen. Tällainen riski on erityisesti tutkittavilla, jotka eivät ole valmistuneet toisen asteen opinnoistaan tavoiteajassa eli kolmessa ja puolessa vuodessa.

Koulupudokkuus on seurausta useista eri tekijöistä, jotka eivät ole täysin samoja kaikilla koulupudokkailla, vaan jokaiseen pudokkuuteen on yksilölliset syyt (Rumberger 2011; Rumberger & Rotermund, 2012). Monissa tutkimuksissa oleellisiksi tekijöiksi koulupudokkuuden taustalla on mainittu muun muassa oppilaan jatkuvat poissaolot, käytösongelmat sekä heikko akateeminen suoriutuminen (Costello & Lawren, 2014; Dupéré ym., 2015; Juvonen ym., 2012b). Myös oppilaan uskomukset, arvot ja asenteet vaikuttavat hänen toimintaansa ja suoriutumiseen koulussa (Rumberger, 2011; Rumberger & Rotermund, 2012). Esimerkiksi kyynisyys koulua kohtaan sekä riittämättömyyden tunteen ja apatian kokeminen voivat kasvattaa oppilaiden riskiä koulupudokkuuteen (Bask & Salmela-Aro, 2013; Doll ym., 2013). Lisäksi heikko omaehtoinen motivaatio ja luottamus omiin kykyihin ovat yhteydessä oppilaan aikeisiin keskeyttää opinnot (Alivernini & Lucidi, 2011). Koulupudokkuuteen voivat olla yhteydessä myös oppilaan sosioekonominen asema, etninen tausta sekä muut perheeseen ja kouluun liittyvät tekijät, kuten resurssit ja rakenne (Rumberger, 2011; Rumberger & Rotermund, 2012; Werblow, Urick & Duesbery, 2013). Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi Juvosen, Espinozan ja Knifsendin (2012a) mukaan tietyn tyyppiset ystävyyssuhteet, ystävien puuttuminen kokonaan tai kiusaamiskokemukset olivat

yhteydessä kouluun kiinnittymättömyyteen, joka puolestaan lisää koulupudokkuuden riskiä.

Koulupudokkuutta ennustavien tekijöiden tunteminen on tärkeää koulupudokkuuden ennaltaehkäisemisen kannalta, mutta on myös hyvä tietää joitakin koulupudokkuudesta aiheutuvia asioita. Koulupudokkuus on usein yhteydessä synkempään taloudelliseen tulevaisuuteen, sillä pudokkaat ovat heikoiten koulutettuja työntekijöitä, minkä takia heillä on huonommat ja matalapalkkaisemat työmahdollisuudet (Rumberger, 2011). Rumbergerin (2011) mukaan pudokkailla on myös suurempi riski sekaantua rikollisuuteen ja heidän terveytensä saattaa olla heikompi kuin paremmin koulutetuilla. Tämän lisäksi he tuottavat valtioille taloudellisia menetyksiä, sillä he eivät välttämättä kykene maksamaan veroja kuten paremmin koulutetut, mutta tarvitsevat todennäköisemmin julkisia avustuksia (Rumberger & Rotermond, 2012).

### **1.2.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen ja sen kehittymisen yhteys koulupudokkuuteen**

Monien tutkimusten mukaan kouluun kiinnittyminen on yhteydessä siihen, puutoaako oppilas koulusta vai suorittaako hän opintonsa loppuun (Dupéré ym., 2015; Elffers, 2013; Fredricks ym., 2004; Rumberger, 2011; Rumberger & Rotermond, 2012). Usein kouluun kiinnittymisen vastakohtana käytetään käsitettä kouluun kiinnittymättömyys (Skinner ym., 2009; Wang & Degol, 2014). Toiminnallisessa ulottuvuudessa kiinnittymättömyys voi ilmetä muun muassa häiritsevänä käytöksenä ja sääntöjen noudattamattomuutena, vetäytymisenä tekemään muita asioita kuin koulutehtäviä, osallistumattomuutena tai osallistumisen välttelyä, helposti luovuttamisena sekä jatkuvina poissaoloina (Finn & Zimmerman, 2012; Hospel ym., 2016; Wang ym., 2019). Tällainen kiinnittymätön toiminta johtaa todennäköisesti heikompaan oppimiseen ja arvosanoihin, turhautumiseen koulunkäyntiä kohtaan ja negatiiviseen palautteeseen opettajalta, jotka kaikki omalta osaltaan kasvattavat koulupudokkuuden riskiä (Finn & Zimmerman, 2012; Rumberger, 2011).

Wangin ja Peckin (2013) mukaan oppilailla, jotka olivat kaikista heikoiten kouluun kiinnittyneitä, oli suurin todennäköisyys opintojen keskeyttämiselle. Myös Wang ja Fredricks (2014) päätyivät tutkimuksessaan saman kaltaiseen tulokseen. Heidän tutkimuksensa mukaan heikompi toiminnallinen ja emotionaalinen kiinnittyminen sekä käytösongelmat ennustivat suurempaa riskiä koulupudokkuuteen. Nuorilla, jotka saivat parempia arvosanoja, osallistuivat kouluun aktiivisemmin ja kokivat vahvempaa samaistumista kouluun, tämä riski oli huomattavasti pienempi (Wang & Fredricks, 2014). Archambault kollegoineen (2009a) puolestaan raportoi tutkimuksessaan pelkän toiminnallisen kouluun kiinnittymisen ulottuvuuden ennustavan koulupudokkuutta. Heidän mukaansa heikko tai olematon osallistuminen koulun aktiviteetteihin ennusti vähittäin kasvavaa kouluun kiinnittymättömyyttä ja sitä kautta koulupudokkuutta (Archambault ym., 2009a). Näiden tutkimusten lisäksi Wang kollegoineen (2019) toteaa, että mitä heikommin oppilas oli toiminnallisesti kiinnittynyt kouluun, sitä enemmän hänellä oli poissaoloja ja mahdollisia koulusta erottamisia, joiden tiedetään lisäävän koulupudokkuuden riskiä.

Muutamissa tutkimuksissa on tarkasteltu toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymisen ja koulupudokkuuden välistä yhteyttä. Lamoten, Speybroeckin, Van Den Noortgaten ja Van Dammen (2013) mukaan oppilailla, joiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei ollut vakaata tai tasaista, oli suurempi riski koulupudokkuudelle kuin oppilailla, joiden toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä ei tapahtunut suuria muutoksia. Archambault, Janosz, Morizot ja Pagani (2009b) raportoivat vastaavista tuloksista kuin Lamote kollegoineen (2013). Archambaultin ja kollegoiden (2009b) mukaan erityisesti ajan saatossa heikkenevä toiminnallinen kouluun kiinnittyminen edesauttoi opintojen keskeyttämistä. Oppilailla, joiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen oli epävakaata tai heikkenevää, oli jopa 4–8 kertaa suurempi riski koulupudokkuudelle kuin vertaisilla, joiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen oli tasaista (Archambault ym., 2009b). Haugan, Frostad ja Mjaavatn (2019) eivät tutkineet varsinaisesti toiminnallisen kouluun

kiinnittymisen kehittymistä, mutta heidän tutkimustulostensa mukaan oppilaalla oli sitä vähemmän opintojen keskeyttämisaikeita, mitä parempi hänen toiminnallinen kouluun kiinnittymisensä oli. Tästä tuloksesta voidaan päätellä, että ajan saatossa heikentyvä toiminnallinen kouluun kiinnittyminen lisää opintojen keskeyttämisaikeita ja sitä kautta riskiä koulupudokkuuteen.

### **1.3 Sukupuolierot toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä, sen kehittämisessä ja koulupudokkuudessa**

Useissa tutkimuksissa sukupuolen on todettu olevan yhteydessä toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen siten, että pojat ovat tyttöjä heikommin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä (Engels ym., 2016; Li ym., 2011; Li & Lerner, 2011; Virtanen, 2016; Wang, Willett & Eccles, 2011). Lin ja Lernerin (2011) mukaan pojilla on myös tyttöjä todennäköisemmin haasteita toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittämisessä. Archambault ja Dupéré (2017) puolestaan raportoivat tuloksesta, joiden mukaan tyttöjä oli poikia enemmän ryhmässä, jonka toiminnallinen kouluun kiinnittyminen oli yli ajan vakaata ja korkeatasoista, kun taas poikia oli tyttöjä enemmän ryhmässä, jonka toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni yli ajan. Archambault kollegoineen (2016) havaitsi kuudesluokkalaisten poikien olevan paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä kuin viidesluokkalaisten pojat, mutta tytöillä vastaavaa eroa ei havaittu. Sen sijaan Hughes kollegoineen (2011) toi artikkelissaan esille tutkimustuloksen, jonka mukaan tytöt olivat poikia paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä, mutta toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei eronnut sukupuolten välillä.

Virtasen (2016) mukaan poikien heikompaan toiminnalliseen kouluun kiinnittymistä voi selittää muun muassa se, että poikien koulutukselliset tavoitteet ovat tyttöjä matalammat. Tytöt myös raportoivat saavansa vanhemmiltaan enemmän tukea opinnoilleen kuin pojat (Virtanen, 2016). Olivierin ja kollegoiden (2018) mukaan pojilla esiintyi tyttöjä enemmän käytösongelmia ja konflikteja opettajan kanssa, eikä opettaja-oppilas-suhde ollut pojilla niin läheinen kuin tytöillä. Näistä tekijöistä korkeiden koulutuksellisten tavoitteiden, vanhempien tuen sekä

läheisen suhteen opettajan kanssa tiedetään olevan myönteisesti yhteydessä oppilaan toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen, kun taas käytösongelmat ja konfliktit opettajan kanssa heikentävät sitä (Archambault ym., 2016; Archambault ym., 2017; De Laet ym., 2016; Kim & Cappella, 2016; Olivier ym., 2018; Virtanen, 2016).

Sukupuolieroja koulupudokkuuden yhteydessä tarkasteltaessa, miessukupuolen on raportoitu kasvattavan riskiä koulupudokkuuteen ja kouluun kiinnittymättömyyteen (Archambault ym., 2009b; Rumberger, 2011). Suomen virallisen tilaston (2018) mukaan miehet keskeyttivät tutkintoon johtavan koulutuksen naisia useammin: lukuvuonna 2017–2018 miehistä reilu kuusi prosenttia keskeytti opinnot kokonaan, kun vastaava luku naisilla oli reilu neljä prosenttia. Muutamissa tutkimuksissa sukupuoli ei ollut merkitsevästi yhteydessä koulupudokkuuteen (Bask & Salmela-Aro, 2013; Lamote ym., 2013). Näiden tutkimusten lisäksi Määttä, Pelkonen, Lehtisare ja Määttä (2020) raportoivat kouluakäymättömissä olevien yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Kuten aiemmin tässä johdannossa olen tuonut esille, jatkuvien poissaolojen ja kouluakäymättömyyden tiedetään lisäävän koulupudokkuuden riskiä (Dupéré ym., 2015; Juvonen ym., 2012b; Rumberger, 2011).

## **1.4 Yhteenkuuluvuuden tunne**

Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan määritellä yksilön näkemykseksi itsestään muiden rakkauden ja kunnioituksen arvoisena sekä näkemykseksi itsestään suhteessa toisiin yksilöihin (Shen, Mccaughtry, Martin, Fahlman & Garn, 2012). Se pitää sisällään yksilön havainnot siitä, että toisilla on tarjota heille jotakin yksilön haluamaa, mutta myös siitä, että yksilöllä itsellään on tarjota toisille jotakin näiden arvostamaa (Hamm & Faircloth, 2005). Koulumaailmassa yhteenkuuluvuuden voidaan ajatella rakentuvan yhteenkuuluvuuden tunteesta ylipäättään kouluun sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta vertaisten joukossa (Won, Wolters & Mueller, 2018). Yleinen koulutason yhteenkuuluvuus kuvastaa Wonin ja kolle-

goiden (2018) mukaan opiskelijoiden havaitsemaa kuuluvuutta ja yhteyttä heidän instituutioon, kun taas yhteenkuuluvuus vertaisiin kuvastaa opiskelijoiden ”psykologista jäsenyyttä” ja uskomusta suhteista toisiin opiskelijoihin. Muutamissa tutkimuksissa on mainittu lisäksi yhteenkuuluvuudesta opettajan kanssa (Furrer & Skinner, 2003; Léon & Liew, 2017).

Myös laajasti sovelletussa itsemääräämisteoriassa, puhutaan yhteenkuuluvuudesta. Tämän teorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: autonomia, pystyvyys ja yhteenkuuluvuus (Martin & Dowson, 2009; Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2017). Nämä tarpeet ovat lähde ihmisen luontaiselle sisäiselle motivaatiolle esimerkiksi uuden etsimisessä, kykyjen kehittämisessä, tutkimisessa ja oppimisessa (Reeve, 2012). Yhteenkuuluvuuden näkökulmasta yksilön toimintaa ohjaa perustarve ryhmään tai yhteisöön kuulumisen kokemuksesta ja merkityksellisyydestä toisten silmissä (Ryan & Deci, 2017). Tämän tarpeen takia yksilöt kiinnostuvat toisten uskomuksista, tekemisistä ja odotuksista muita kohtaan, jotta osaisivat toimia tavalla, jolla saavat näiden toisten hyväksynnän (Ryan & Deci, 2017). Tarkemmin määriteltynä yhteenkuuluvuus on tarve luoda läheisiä emotionaalisia siteitä, kuulua joukkoon sekä kokea olevansa tärkeä ja arvostettu toisten keskuudessa (Martin & Dowson, 2009; Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2017). Se kuvastaa myös yksilön suhteita ja yhteyksiä toisiin ihmisiin (Martin & Dowson, 2009).

Yhteenkuuluvuuden tunteen muotoutumiseen ovat yhteydessä monet eri tekijät ja kuten Hamm ja Faircloth (2005) ovat todenneet, yksilöt rakentavat sitä monen tyyppisten ja tasoisten suhteiden kautta. Muun muassa oppilaan itsetunto voi olla yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteeseen: oppilas, jolla on parempi itsetunto, kokee todennäköisemmin vahvempaa yhteenkuuluvuutta muiden kanssa kuin oppilas, jolla on heikompi itsetunto (Ma, 2003). Oppilaan suhteet opettajaan ja vertaisiin sekä kokemus opettajalta, vertaisilta ja vanhemmilta saadusta tuesta ovat myös yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteen vahvuuteen (Juvonen, 2006; Wang & Eccles, 2012b). Näiden tekijöiden lisäksi aktiivinen osallistuminen koulun aktiviteetteihin, oppilaiden autonomian tunteen tukeminen sekä luokan positiivinen ilmapiiri voivat omalta osaltaan vahvistaa oppilaiden

yhteenkuuluvuuden tunnetta (Ma, 2003; Pryce & Frederickson, 2013; Wang & Holcombe, 2010). Kiusaamiskokemukset ja alhainen sosioekonominen asema puolestaan heikentävät yhteenkuuluvuuden tunnetta etenkin luokkatasolla (Hornstra, van Der Veen, Peetsma & Volman, 2015; Pryce & Frederickson, 2013). Monissa tutkimuksissa myös sukupuolen raportoitiin olevan yhteydessä oppilaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen siten, että tytöt kokivat poikia vahvempaa yhteenkuuluvuutta (Furrer & Skinner, 2003; Leon & Liew, 2017; Ma, 2003).

Useissa tutkimuksissa yhteenkuuluvuuden tunteen on raportoitu olevan yhteydessä oppilaan motivaatioon sekä akateemisiin taitoihin ja saavutuksiin (Beachboard, Beachboard, Li & Adkison, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Martin & Dowson, 2009). Léonin ja Liewin (2017) mukaan oppilaat, jotka kokivat vahvempaa yhteenkuuluvuutta opettajien ja vertaisten kanssa, saivat parempia arvostuksia kuin oppilaat, joiden yhteenkuuluvuuden tunne oli heikko tai kohtalainen. Yhteenkuuluvuuden tunne voi toimia myös motivoivana resurssina silloin, kun oppilas kohtaa haasteita tai vaikeuksia (Furrer & Skinner, 2003). Lisäksi se vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen koulussa, sillä yksilöt omaksuvat sellaisten vertaisten toimintatavat, joiden joukkoon he haluavat päästä ja luovat uusia vertais-suhteita muun muassa toiminnallisen kouluun kiinnittymisen samankaltaisuuden perusteella (Juvonen, 2006; Wang, Kiuru, Degol & Salmela-Aro, 2018). Oppilaan kokemukset yhteenkuuluvuudesta vanhempien, vertaisten ja opettajien kanssa voivat myös vähentää tyytymättömyyttä kouluun ja koulunkäyntiin (King, 2015).

**Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen.** Useissa tutkimuksissa yhteenkuuluvuuden tunteen on osoitettu olevan yhteydessä oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Furrer & Skinner, 2003; Juvonen, 2006; Juvonen ym., 2012b; King, 2015). Muun muassa yhteenkuuluvuuden tunne vanhempien, opettajien ja vertaisten kanssa ennustaa oppilaiden toiminnallista kouluun kiinnittymistä siten, että vahvempaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevat olivat toiminnallisesti paremmin kouluun kiinnittyneitä (Furrer & Skinner, 2003). Yhteenkuuluvuuden tunne voi edistää oppilaan ponnisteluja ja sinnikkyyttä koulutyössä sekä herättää



innostusta, kiinnostusta ja halua osallistua akateemiseen toimintaan, sillä oppilaiden on usein mukavampi osallistua toimintaa ihmisten kanssa, joista he pitävät ja joiden kokevat pitävän myös heistä (Furrer & Skinner, 2003; Won ym., 2018). Quin kollegoineen (2017) puolestaan raportoi tutkimuksessaan tuloksesta, jonka mukaan yhteenkuuluvuuden tunne oli yhteydessä vain emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen, mutta ei toiminnalliseen tai kognitiiviseen.

## 1.5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten toiminnallinen kouluun kiinnittyminen kehittyy kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle ja miten tämä kehitys ennustaa toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason yhteyttä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle sekä sukupuolten välisiä eroja. Yhteenkuuluvuuden tunnetta on mitattu oppilaiden ollessa seitsemännellä luokalle, minkä takia sen yhteyttä tutkittiin vain seitsemännen luokan ja yhdeksännen luokan välillä tapahtuvaan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen. Tutkimuskysymyksiä olivat seuraavat:

1. Miten toiminnallinen kouluun kiinnittyminen kehittyy kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle?
  - a. Onko sukupuolten välillä eroa?
2. Miten toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle ennustaa toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä?
  - a. Onko sukupuolten välillä eroa?
3. Onko oppilaan seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen taso yhteydessä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat

Tutkimuksen aineisto on kerätty Alkuportaatt-seurantatutkimuksen (Lerikkanen ym., 2006–2016) sekä Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimuksen (Vasalampi & Aunola, 2016–) yhteydessä. Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa seurattiin noin 2000 lasta kymmenen kertaa esiopetuksesta peruskoulun loppuun. Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimuksessa samoja oppilaita tutkittiin toisen asteen ensimmäisenä ja kolmantena opintovuotena. Tutkittavat ovat neljältä suomalaiselta paikkakunnalta. Tutkimuksessa on mukana vain suomenkieliset koulut.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty neljänä eri ajankohtana: keväällä 2013 tutkittavien ollessa kuudennella luokalla, keväällä 2014 tutkittavien ollessa seitsemännellä luokalla, keväällä 2016 tutkittavien ollessa yhdeksännellä luokalla ja syksyllä 2019 eli kolmen ja puolen vuoden kuluttua toisen asteen opintojen aloittamisesta. Tutkimukseen osallistui 2134 oppilasta ( $n_{6.luokka} = 1815$ ,  $n_{7.luokka} = 1734$ ,  $n_{9.luokka} = 1710$ ,  $n_{2.aste} = 1384$ ). Tyttöjä osallistuneista oli 47.5 % ja poikia 52.3 % (mitattu kuudennella luokalla). Toisella asteella tutkittavista opiskeli lukiossa 65.7 %, ammattikoulussa 29.3 % ja kaksoistutkintoa 5 %.

### 2.2 Muuttujat

**Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen (6., 7. ja 9. luokka).** Oppilaiden toiminnallista kouluun kiinnittymistä mitattiin oppilaille suunnatun itsearviointikyselylomakkeen neljän kysymyksen avulla, joista kaksi ilmaisi myönteisesti toiminnallista kouluun kiinnittymistä (esim. ”Teen paljon töitä koulun eteen”) ja kaksi negatiivisesti toiminnallista kouluun kiinnittymistä (esim. ”En yritä kovinkaan paljon koulussa”). Nämä neljä kysymystä ovat osa Research Assessment Package for School (RAPS-SM; Wellborn & Connell, 1987) -kyselyä. Kysymyksiin vastattiin neliportaisella asteikolla (1 = vahvasti eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = vahvasti samaa mieltä). Ennen varsinaista aineiston analyysiä

näistä neljästä muuttujasta muodostettiin keskiarvosummamuuttujat erikseen jokaiselle luokka-asteelle (6., 7. ja 9. luokka) kuvaamaan oppilaiden toiminnallista kouluun kiinnittymistä. Summamuuttujan muodostamista varten kaksi negatiivisesti toiminnallista kouluun kiinnittymistä ilmaisevaa muuttujaa käännettiin, jotta kaikki muuttujat saatiin saman suuntaisiksi. Summamuuttujien Cronbachin alfat olivat  $\alpha_{6.\text{luokka}} = .67$ ,  $\alpha_{7.\text{luokka}} = .70$  ja  $\alpha_{9.\text{luokka}} = .74$ . Nunnallyn ja Bernsteinin (1994) mukaan alin hyväksyttävä raja-arvo Cronbachin alfalle on .60 (Metsämuuronen, 2005). Summamuuttujien alfat ylittävät tämän raja-arvon eli niiden sisältämät muuttujat mittaavat tarpeeksi yhteneväisesti samaa asiaa.

**Opintojen keskeyttämisriski.** Toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä mitattiin muuttujan ”Valmistunut tavoiteajassa” avulla, mikä on jaettu kahteen luokkaan sen mukaan, onko opiskelija valmistunut tavoiteajassa vai ei (1 = kyllä, 2 = ei). Tavoiteaikana oli kolme ja puoli vuotta. Suomessa normatiivinen toisen asteen opintojen suorittamisaika on kolme vuotta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Tieto siitä onko oppilas valmistunut tavoiteajassa vai ei, on saatu tutkimukseen osallistuneiden koulujen rekistereistä vuonna 2019. Toisella asteella tutkimuksessa mukana olleista tutkittavista tavoiteajassa valmistui 72.4 %. Tutkittavista 24.4 % ei valmistunut toisen asteen opinnoista tavoiteajassa.

**Yhteenkuuluvuuden tunne (7. luokka).** Oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta mitattiin oppilaille suunnatun itsearviointikyselylomakkeen kolmen kysymyksen avulla, jotka liittyivät luokkatason yhteenkuuluvuuden tunteeseen (esim. ”Tunnen oloni turvalliseksi luokassa”). Kysymyksiin vastattiin neliportaisella asteikolla (1 = vahvasti eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = vahvasti samaa mieltä). Ennen varsinaista aineiston analyysiä näistä kolmesta muuttujasta muodostettiin keskiarvosummamuuttuja kuvaamaan oppilaiden 7. luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta luokassa. Summamuuttujan Cronbachin alfa oli  $\alpha = .77$ . Summamuuttujasta muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja oppilaan yhteenkuuluvuuden tunteen keskiarvon mukaan (1 = heikko, 2 = vahva). SPSS-ohjelma jakoi muuttujan kaksiluokkaiseksi siten, että ”Heikko yhteenkuuluvuus” -luokassa yhteenkuuluvuus sai arvoja 1.00 ja 3.00 väliltä, kun taas

”Vahva yhteenkuuluvuus” -luokassa yhteenkuuluvuus sai arvoja 3.01 ja 4.00 väliltä.

### 2.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytettiin toistomittausten varianssianalyysia, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuvasta muutoksesta mittapisteiden välillä. Toistomittausten varianssianalyysiin liittyvistä oletuksista toiminnallisen kouluun kiinnittymisen summamuuttujien normaalijakautuneisuus toteutui jokaisella analyysikerralla (taulukko 1). Sen sijaan analyysien yhteydessä havaittiin, että sfäärisyysoletus ( $p < .001$ ) ei toteutunut millään analyysikerralla. Tämän takia ennen analyysien jatkamista tarkasteltiin epsilon -luvut, joiden perusteella päädyttiin tulkitsemaan monimuuttujaisen testin tulostaulukosta (Tests of Within-Subjects Effects) Hyunh-Feldt-rivin tuloksia. Toistomittausten varianssianalyysien yhteydessä sukupuolten sekä heikkoa ja vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevien välisiä eroja toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittämisessä tarkasteltiin parittaisen  $t$ -testin avulla. Kuvailevien tietojen korrelaatiot tehtiin käyttäen Pearsonin korrelaatiokerrointa ( $r$ ). Aineiston puuttuvia tietoja tarkasteltiin Littlen MCAR-testillä, jonka mukaan tutkimusaineiston puuttuvat tiedot eivät olleet täysin satunnaisia ( $\chi^2(25) = 89.06, p < .001$ ). Kaikki analyysit suoritettiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmalla.

Tilastollisen testaamisen päättelyn riskitason rajaksi asetettiin 5 % ( $p < .05$ ). Toistomittausten varianssianalyysin efektin kokonaan raportoidaan osittais-etan neliö ( $\eta_p^2$ ) (Metsämuuronen, 2005). Osittais-etan neliö ( $\eta_p^2$ ) kerrottuna sadalla prosentilla ilmaisee, kuinka monta prosenttia riippuvan muuttujan vaihtelusta voidaan selittää riippumattomalla muuttujalla (Nummenmaa, 2009). Cohenin (1988) mukaan etan neliötä käytettäessä pienen efektin raja-arvo on .01, keskikokoisen efektin .06 ja suuren efektin .14.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on hyväksynyt sekä Alkuportaatt-seuranta tutkimuksen, että Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimuksen vuosina 2006 ja 2018. Alkuportaatt-seuranta tutkimuksen ja Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimuksen rahoittajana toimii Suomen Akatemia. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin jo ennen tämän tutkimusprosessin alkua, joten en ole osallistunut kyseiseen prosessiin tai sitä koskevaan eettiseen päätöksentekoon. Tämän tutkimuksen tekijänä olen sitoutunut toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012) sekä käsittelemään ja säilyttämään aineistoa asianmukaisella tavalla tietoturvallisesti siten, ettei yksittäisiä tutkittavia voida tunnistaa. Käytössä oleva aineisto myös hävitetään asiaan kuuluvalla tavalla tämän tutkimusprosessin jälkeen.

### 3 TULOKSET

Kuten taulukosta 1 havaitaan, kaikki muut tutkimuksessa käytetyt muuttujat korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi paitsi sukupuoli, valmistuminen tavoiteajassa ja yhteenkuuluvuuden tunne. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muuttujat olivat positiivisesti yhteydessä toisiinsa ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Valmistuminen tavoiteajassa ja sukupuoli puolestaan olivat negatiivisesti yhteydessä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muuttujiin. Positiivinen yhteys muuttujien välillä tarkoittaa, että toisen muuttujan arvojen kasvaessa kasvaa myös toisen muuttujan arvot (Metsämuuronen, 2005). Negatiivinen yhteys muuttujien välillä puolestaan tarkoittaa, että toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen muuttujan arvot pienenevät (Metsämuuronen, 2005).

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien kuvailevat tiedot ja keskinäiset korrelaatiot.

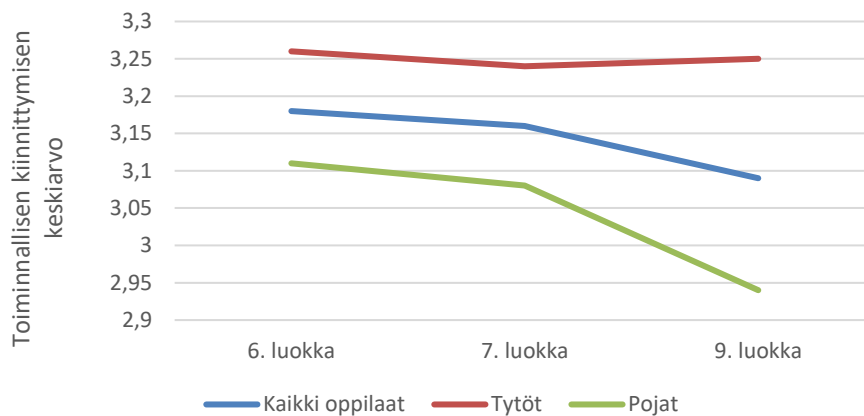
		1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Toiminnallinen kiinnittyminen TK1	<i>n</i> = 1815	-					
2.Toiminnallinen kiinnittyminen TK2	<i>n</i> = 1734	.57***	-				
3.Toiminnallinen kiinnittyminen TK3	<i>n</i> = 1710	.44***	.52***	-			
4.Yhteenkuuluvuuden tunne <sup>1</sup>	<i>n</i> = 1729	.18*** <sup>a</sup>	.29*** <sup>a</sup>	.16*** <sup>a</sup>	-		
5.Valmistuminen tavoiteajassa <sup>2</sup>	<i>n</i> = 1339	-.12*** <sup>a</sup>	-.11*** <sup>a</sup>	-.14*** <sup>a</sup>	-.04	-	
6. Sukupuoli <sup>3</sup>	<i>n</i> = 1821	-.16*** <sup>a</sup>	-.17*** <sup>a</sup>	-.27*** <sup>a</sup>	.00	-.01	-
<i>ka</i>		3.16	3.14	3.08	1.46	1.25	1.52
<i>kh</i>		0.46	0.49	0.55	0.50	0.43	0.50
Vinous		-0.53	-0.45	-0.56			
Huipukkuus		0.80	0.37	0.39			

Huom. TK1 = 6. luokan kevät, TK2 = 7. luokan kevät, TK3 = 9. luokan kevät, <sup>1</sup> Mitattu 7. luokan keväällä, <sup>2</sup> Mitattu syksyllä 2019, <sup>3</sup> Koodattu 1 = tyttö, 2 = poika, \*\*\**p* < .001, <sup>a</sup>Pistebiseriaalinen korrelaatiokerroin *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta, korrelaatiot Pearsonin korrelaatiota (*r*).

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on hyvä huomata, että analyyseistä saadut efektin koot olivat Cohenin (1988) esittelemien raja-arvojen mukaan pieniä tai keskikokoisia. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät tutkimuksen riippumattomat muuttujat, eli sukupuoli, valmistuminen tavoiteajassa ja yhteenkuuluvuuden tunne selittäneet kovinkaan montaa prosenttia toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muuttujien vaihtelusta.

### **3.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle**

Tutkimuskysymyksen 1 mukaisesti tarkasteltaessa oppilaiden toiminnallista kouluun kiinnittymistä kuudennen luokan keväästä yhdeksännen luokan kevääseen havaittiin, että toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtui muutosta tutkimusajanjakson aikana ( $F(1.89, 2944.70) = 28.51, p < .001, \eta_p^2 = .02$ , pieni efekti). Parittaiset vertailut (Bonferroni) mittauskertojen välillä osoittivat, että kuudennen luokan kevään ja yhdeksännen luokan kevään ( $p < .001$ ) sekä seitsemännen luokan kevään ja yhdeksännen luokan kevään ( $p < .001$ ) välillä tapahtui tilastollisesti erittäin merkitsevää muutosta. Kuudennen luokan kevään ja seitsemännen luokan kevään välillä ei puolestaan tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta ( $p = .112$ ). Tulosten mukaan oppilaat olivat kuudennella ja seitsemännellä luokalla paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä kuin yhdeksännellä luokalla eli toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni yli ajan (kuvio 1 ja liite 1).



KUVIO 1. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen 6. luokalta 9. luokalle sukupuolittain sekä kaikilla oppilailta.

### 3.1.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle sukupuolittain

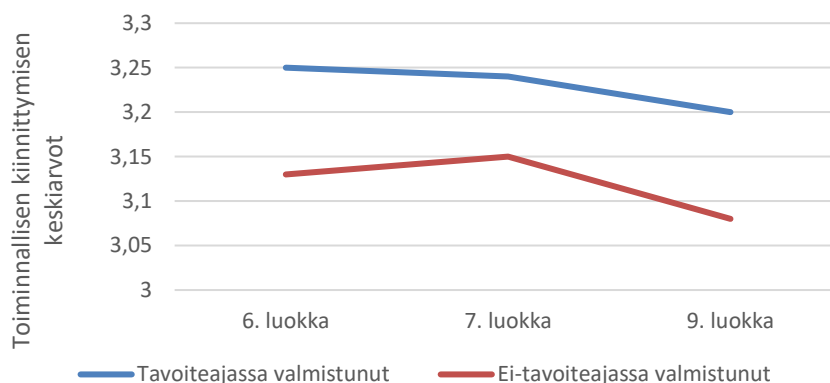
Tutkimuskysymyksen 1a mukaisesti tarkasteltaessa toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymistä sukupuolittain kuudennen luokan keväästä yhdeksännen luokan kevääseen havaittiin, että toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuva muutos oli erilaista tytöillä ja pojilla. Ajan ja sukupuolen yhdysvaikutus oli siis tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(1.91, 2954.78) = 24.65, p < .001, \eta_p^2 = .02$ , pieni efekti). Kontrastitarkastelu osoitti, että toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muutos oli tytöillä ja pojilla erilaista seitsemännen luokan kevään ja yhdeksännen luokan kevään välillä. Erojen tarkemmasta tarkastelusta havaittiin, että pojilla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni ( $p < .001$ ) seitsemännen luokan kevään ja yhdeksännen luokan kevään välillä (kuvio 1 ja liite 1). Sen sijaan tytöillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää keskiarvotason muutosta edellä mainitulla aikavälillä.

### 3.2 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle toisen asteen opintojen keskeyttämisriskin ennustajana

Tarkasteltaessa tutkimuskysymyksen 2 mukaisesti, miten toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ennustaa toisen asteen opintojen keskeyttä-



misriskiä havaittiin, ettei ajan ja valmistumisajan yhdysvaikutus ollut tilastollisesti merkitsevä ( $F(1.89, 2181.40) = 1.15, p = .316, \eta_p^2 = .00$ ). Toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuva muutos oli siis samanlaista tavoiteajassa ja ei-tavoiteajassa valmistuneilla, eikä se näin ollen ennustanut toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä. Valmistumisajan päävaikutus oli kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(1, 1157) = 21.28, p < .001, \eta_p^2 = .02$ , pieni efekti) eli tavoiteajassa valmistuneet ja ei-tavoiteajassa valmistuneet erosivat toisistaan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleiseltä tasolta. Tavoiteajassa valmistuneet olivat paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä, kuin ei-tavoiteajassa valmistuneet (kuvio 2 ja liite 2).



KUVIO 2. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen 6. luokalta 9. luokalle tavoiteajassa valmistuneilla ja ei-tavoiteajassa valmistuneilla.

### 3.2.1 Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle toisen asteen opintojen keskeyttämisriskin ennustajana sukupuolittain

Tutkimuskysymyksen 2a mukaisesti tarkasteltaessa ajan, valmistumisajan ja sukupuolen yhdysvaikutusta havaittiin, että toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuva muutos oli samanlaista valmistumisajasta ja sukupuolesta riippumatta, eli yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $F(1.90, 2192.04) = 1.09, p = .336, \eta_p^2 = .00$ ). Valmistumisajan ( $F(1, 1153) = 22.92, p < .001, \eta_p^2 = .02$ , pieni efekti) ja sukupuolen ( $F(1, 1153) = 61.33, p < .001, \eta_p^2 = .05$ , pieni efekti) päävaikutukset olivat kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitseviä eli tavoiteajassa valmistuneet ja ei-tavoiteajassa valmistuneet sekä tytöt ja pojat erosivat toisistaan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleiseltä tasolta. Tavoiteajassa

valmistuneet olivat ei-tavoiteajassa valmistuneita ja tytöt poikia paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä (liite 3).

### **3.3 Seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason yhteys toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle**

Tutkimuskysymyksen 3 mukaisesti tarkasteltaessa oppilaan seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason yhteyttä toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuvaan muutokseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle havaittiin, että ajan ja yhteenkuuluvuuden tunteen yhdysvaikutus oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(1.89, 2907.85) = 10.56, p < .001, \eta_p^2 = .01$ , pieni efekti). Toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuva muutos oli siis erilaista heikkoa ja vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla oppilailla. Erojen tarkemmasta tarkastelusta havaittiin, että vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni seitsemännen luokan kevään ja yhdeksännen luokan kevään välillä ( $p < .001$ ) (liite 4). Sen sijaan heikkoa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla ei havaittu tilastollisesti merkitsevää keskiarvotason muutosta edellä mainitulla aikavälillä. Heikkoa ja vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevat oppilaat erosivat myös tilastollisesti erittäin merkitsevästi toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleiseltä tasolta ( $F(1, 1539) = 106.37, p < .001, \eta_p^2 = .07$ , keskikokoinen efekti) siten, että vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevat olivat paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä (liite 4).

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten toiminnallinen kouluun kiinnittyminen kehittyi kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalla ja miten tämä kehitys ennustaa toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä. Tarkastelun kohteena oli myös oppilaan seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason yhteys toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle sekä sukupuolierot. Tulosten mukaan toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni tutkimusajanjakson aikana. Tämä kehitys erosi sukupuolten välillä siten, että pojilla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle, mutta tytöillä ei havaittu vastaavaa muutosta. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei ollut yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin, mutta tavoiteajassa valmistuneiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli ei-tavoiteajassa valmistuneita parempi. Myöskään sukupuolittain tutkittaessa toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei ollut yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin, mutta tytöillä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli poikia parempi. Lisäksi tulokset osoittivat oppilaan seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason olevan yhteydessä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen siten, että vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla oppilailta toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli kuitenkin vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla heikkoa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevia parempi.

Tutkimustulosten mukaan tutkittavat olivat kuudennen ja seitsemännen luokan keväällä paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä kuin yhdeksännen luokan keväällä eli toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni yli ajan. Tämä tulos saa tukea aiemmista kouluun kiinnittymisen tutkimuksista, sillä monissa aiemmissä tutkimuksissa toiminnallisen kouluun kiinnittymisen on nähty nimenomaan heikentyvän ajan saatossa (mm. Engels ym., 2016; Hughes

ym., 2011; Li ym., 2011; Li & Lerner, 2011; Wang & Eccles, 2012a). Tässä tutkimuksessa ei pystytty tarkemmin tarkastelemaan ja nimeämään mahdollisia syitä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentymiselle. Aiempien tutkimusten perusteella heikentymisen syitä voivat kuitenkin olla esimerkiksi suorituskeskeisyys opinnoissa, matala sosioekonominen asema, negatiivinen opettaja-oppilas-suhde tai opettajan tuen ja vertaisten hyväksynnän puute (De Laet ym., 2015; Engels ym., 2016; Hughes ym., 2011; Li ym., 2011; Li & Lerner, 2011). Huomion arvoinen tulos on myös se, ettei oppilaiden toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikentynyt kuudennen ja seitsemännen luokan välillä, jolloin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä siirrytään alakoulusta yläasteelle. Tästä tuloksesta voidaan päätellä, että oppilaat saavat siirtymän aikana tarvitsemansa tuen.

Sukupuolieroja tutkittaessa toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuvan muutoksen havaittiin olevan erilaista tytöillä ja pojilla seitsemännen luokan kevään ja yhdeksännen luokan kevään välillä. Pojilla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni kyseisellä aikavälillä, kun taas tytöillä ei havaittu vastaavaa muutosta. Kuten toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentymisestä saatu tulos, myös tämä tulos on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, sillä muun muassa Lin ja Lernerin (2011) mukaan pojilla oli tyttöjä todennäköisemmin haasteita toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittämisessä. Lisäksi Archambault ja Dupéré (2017) toteavat tutkimuksessaan poikia olevan tyttöjä enemmän ryhmässä, jonka toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni yli ajan. Myöskään sukupuolieroon yhteydessä olevia syitä ei pystytty tässä tutkimuksessa tutkimaan sen tarkemmin. Aiemmissä tutkimuksissa poikien heikompaa toiminnallista kouluun kiinnittymistä on kuitenkin selitetty muun muassa pojilla useammin esiintyvillä käytösongelmilla, konflikteilla opettajien kanssa, ei niin läheisellä opettaja-oppilas-suhteella sekä matalammilla koulutuksellisilla tavoitteilla (Archambault ym., 2016; Archambault ym., 2017; De Laet ym., 2016; Kim & Cappella, 2016; Olivier ym., 2018; Virtanen, 2016)

Tulosten mukaan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei ole yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin, sillä toiminnallisessa

kouluun kiinnittymisessä tapahtuva muutos ei eronnut toiselta asteelta tavoiteajassa valmistuneiden ja ei-tavoiteajassa valmistuneiden välillä. Toisin sanoen toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei ennusta toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä. Tämä tulos on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä esimerkiksi Lamote kollegoineen (2013) sekä Archambault kollegoineen (2009b) ovat tutkimuksissaan havainneet erityisesti ajan saatossa heikentyvän toiminnallisen kouluun kiinnittymisen tai toiminnallisen kouluun kiinnittymisen epävakaan kehittymisen edesauttavan opintojen keskeyttämistä ja koulupudokkuutta. Myöskään sukupuolittain tarkasteltaessa toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei ollut yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin. Yksi mahdollinen syy siihen, ettei toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentyminen ennustanut toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä saattaa olla se, etteivät toiminnallisen kouluun kiinnittymisen keskiarvot heikentymisestä huolimatta tippuneet missään vaiheessa kovinkaan alas. Toinen mahdollinen syy tämän tutkimuksen tuloksen ja aiempien tutkimustulosten ristiriidalle voi olla opintojen keskeyttämisriskin tarkasteluun käytetty muuttuja. Tutkimuksessa käytetyn muuttujan avulla ei voitu erotella sitä oliko ”Ei-tavoiteajassa valmistunut” -luokkaan kuuluvalla tutkittavalla aidosti kohonnut riski opintojen keskeyttämiseen vai olivatko opinnot viivästyneet esimerkiksi vaihtopuolivuoden vuoksi.

Toiselta asteelta tavoiteajassa valmistuneet ja ei-tavoiteajassa valmistuneet erosivat kuitenkin toisistaan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleiseltä tasolta siten, että tavoiteajassa valmistuneet olivat paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä kuin ei-tavoiteajassa valmistuneet. Toisin sanoen oppilailla, joiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso on heikompi, on suurempi todennäköisyys siihen, etteivät he valmistu opinnoistaan tavoiteajassa. Sukupuolieroja tarkasteltaessa puolestaan havaittiin tyttöjen olevan poikia paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä. Näistä tuloksista voidaan päätellä, että pojilla on tyttöjä ja ei-tavoiteajassa valmistuneilla tavoiteajassa valmistuneita suurempi riski opintojen keskeyttämiseen, sillä heikomman toiminnallisen kouluun kiinnittymisen tiedetään olevan yhteydessä suurempaan riskiin keskeyttää

opinnot ja pudota koulusta (mm. Archambault ym. 2009b; Wang & Fredricks, 2014). Sukupuolieroihin liittyvä tulos saa tukea Archambaultin ja kollegoiden (2009b) sekä Rumbergerin (2011) tutkimuksista, joissa miessukupuolen on havaittu lisäävän riskiä koulupudokkuuteen ja kouluun kiinnittymättömyyteen. Myös Suomen virallisen tilaston (2018) mukaan miehet keskeyttivät opintonsa naisia useammin lukuvuonna 2017–2018.

Tutkimuksessa havaittiin myös oppilaan seitsemännen luokan yhteenkuuluvuuden tunteen tason olevan yhteydessä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymiseen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Hieman yllättäen vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevilla toiminnallinen kouluun kiinnittymisen heikkeni tutkimusajanjakson aikana, mutta heikkoa yhteenkuuluvuutta kokevilla muutosta ei havaittu. Aiemmistä tutkimuksista ei löydy vastaavaa tulosta tai selitystä sille, miksi juuri vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevien toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkenee. Toisaalta yhteenkuuluvuuden tiedetään olevan yhteydessä oppilaan käyttäytymiseen koulussa, siten että yksilöt toimivat samalla tavalla kuin vertaiset, joiden joukkoon haluavat kuulua, ja oppilaiden suosion vertaisten keskuudessa heikentävän oppilaan toiminnallista kouluun kiinnittymistä (De Laet ym., 2015; Engels ym., 2016; Juvonen, 2006; Wang ym., 2018). Nämä tekijät voivat omalta osaltaan olla yhteydessä siihen, miksi juuri vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevien toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni, sillä heidän vertaisensa saattavat käyttäytyä koulumaailmaan sopimattomasti ja kaikista voimakkainta yhteenkuuluvuutta kokevat saattavat myös olla suosituimpia oppilaita. Vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevilla vertaisia, joista saada vaikutteita, saattaa myös olla enemmän kuin heikkoa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla. Tulos tosin on ristiriidassa sen kanssa, että vertaisten hyväksynnän tiedetään vähentävän toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentymistä (De Laet ym., 2015) ja voisi olettaa, että vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevat saavat vertaisiltaan tarvitsemansa hyväksynnän, kun taas heikkoa yhteenkuuluvuutta kokevat eivät.

Vaikka vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevilla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni seitsemännen luokan kevään ja yhdeksännen luokan kevään

välillä, oli heidän toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso kuitenkin koko ajan parempi kuin heikkoa yhteenkuuluvuutta kokevilla. Samankaltaisiin tuloksiin ovat päätyneet muun muassa Furrer ja Skinner (2003), joiden mukaan vahvempaan yhteenkuuluvuuden tunnetta esimerkiksi opettajien ja vertaisten kanssa kokevat olivat paremmin toiminnallisesti kouluun kiinnittyneitä. Itsemääräämisteorian avulla heikkoa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevien heikompaan toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleistä tasoa voisi selittää siten, ettei heikkoa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla täyty tarve yhteenkuuluvuudesta. Kuten johdannossa toin esille, yhteenkuuluvuuden tarve on yksi itsemääräämisteorian perustarpeista ja yhdessä muiden perustarpeiden kanssa lähde yksilön sisäiselle motivaatiolle kaikessa toiminnassa (Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2017). Heikkoa yhteenkuuluvuutta kokevat eivät siis välttämättä ole yhtä motivoituneita koulun toimintaan kuin vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevat ja tämä saattaa näyttäytyä toimintana, joka heikentää toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleistä tasoa.

#### **4.1 Tutkimuksen rajoitukset ja tutkimusprosessin eettinen arviointi**

Tutkimukseen tutustuessa on hyvä pitää mielessä seuraavat tutkimukseen liittyvät rajoitukset. Ensinnäkin toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä tarkasteltiin vain muuttajan ”Valmistunut tavoiteajassa” avulla, vaikka aineistossa olisi ollut käytettävissä toinenkin toisen asteen opintojen keskeyttämisriskin tarkasteluun sopiva muuttaja. Näistä kahdesta muuttujasta olisi voinut rakentaa esimerkiksi summamuuttujan kuvaamaan opintojen keskeyttämisriskiä. Tämä toinen muuttaja jätettiin kuitenkin pois tutkimuksesta, koska siinä oli selkeästi enemmän katoa tutkittavissa. Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin vain toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymistä, mutta ei syitä sen taustalla. Tämän takia tutkimuksen perusteella ei voida sanoa varmaksi, millaiset tekijät ovat mahdollisesti yhteydessä oppilaiden heikentyvään toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen. Kolmas ja viimeinen rajoitus liittyy tulosten yleistettävyyden ongelmaan,

sillä aineiston puuttuvat tiedot eivät olleet täysin satunnaisia. Tämä voi Nummenmaan (2009) mukaan tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkittavat ovat järjestelmällisesti jättäneet vastaamatta joihinkin heille esitettyihin kysymyksiin tai tehtäviin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkasteltu tämän tarkemmin puuttuvien tietojen systemaattisuutta tai syytä siihen.

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta lisää se, että tutkimusprosessi ja sen tuottamat tulokset on kuvattu tarkasti, rehellisesti ja asianmukaisilla tavoilla. Lisäksi tutkimuksessa käytetyt muuttujat olivat päteviä, eli ne mittasivat sitä, mitä niiden oli tarkoituskin mitata. Esimerkiksi kaikkien toiminnallisen kouluun kiinnittymisen summamuuttujien Cronbachin alfat ylittivät Nunnallyn ja Bernsteinin (1994, Metsämuurosen, 2005 mukaan) asettaman alimman hyväksyttävän Cronbachin alfan arvon rajan. Tutkimuksen toistettavuutta parantaa myös se, että tutkimuksen tekijänä olen tuonut selkeästi esiin kaikki käyttämäni muuttujat ja analyysimenetelmät. Tutkimuksessa oli myös mukana riittävän suuri määrä tutkittavia valittuun analyysimenetelmään nähden, ja he pysyivät tunnistamattomina koko tutkimusprosessin ajan.

Koska tutkimuksessa mukana olleiden tutkittavien määrä oli suuri ( $N = 2134$ ), voidaan tutkimustuloksia yleistää suomalaisiin peruskouluikäisiin ja toisella asteella opiskeleviin nuoriin. On kuitenkin hyvä muistaa edellä esittelemäni systemaattisen kadon aiheuttama yleistettävyyden ongelma ja se, ettei tutkimuksen otos koskaan ole ominaisuuksiltaan täysin samanlainen kuin koko populaatio, eli täysin varmaksi ei voida sanoa esiintyvätkö otoksessa havaitut ilmiöt populaatiossa (Nummenmaa, 2009). Tämän takia tutkimuksessa saadut tulokset toimivat vähintään hyvinä suuntaviivoina esimerkiksi opetusalan ammattilaisille pohdittaessa oppilaiden toiminnallisessa kouluun kiinnittymisessä tapahtuvia muutoksia ja toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiä.



## 4.2 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset

Jatkossa olisi mielenkiintoista ja tarpeellista selvittää toiminnallisen kouluun kiinnittymisen heikentymiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Heikentymisen taustalla olevien tekijöiden tunteminen mahdollistaisi oppilaiden toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymisen tukemisen ja heikentymisen tehokkaamman ennaltaehkäisemisen. Lisäksi sen tarkempi tutkiminen, miksi juuri poikien toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkenee, toisi uutta tietoa suomalaisnuorten toiminnallisesta kouluun kiinnittymisestä. Toisen asteen opintojen keskeyttämisriskin tarkasteleminen toisenlaisella muuttujalla saattaisi myös tuottaa erilaisen ja kenties realistisemmän tuloksen toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymisen ja toisen asteen opintojen keskeyttämisriskin yhteydestä.

Tämä tutkimus toi arvokasta tietoa suomalaisnuorten toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymisestä, sen yhteydestä toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin sekä yhteenkuuluvuuden tunteen ja sukupuolen yhteydestä toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen. Tutkimuksen mukaan oppilaitoksissa olisi jatkossa tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen ja sen kehittymiseen, sillä kuten tulokset osoittivat, toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkenee yläasteen aikana. Vaikka toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen ei suoraan ollut yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämisriskiin, oli toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleisen tason heikkous kuitenkin yhteydessä siihen, ettei opiskelija valmistunut toiselta asteelta tavoiteajassa. Se, ettei opinnoista valmistu tavoiteajassa puolestaan lisää juuri heikon toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleisen tason kautta riskiä opintojen keskeyttämiseen ja koulupudokkuuteen.

Tulosten mukaan etenkin poikien toiminnallisen kouluun kiinnittymisen kehittymistä olisi tarpeen tukea, sillä juuri pojilla toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkenee yläasteen aikana. Poikien toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli myös tyttöjä heikompi, joten tämänkin takia huomion kiinnittäminen erityisesti poikien toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen olisi tarpeen. Yhteenkuuluvuuden tunteen ja toiminnallisen kouluun kiinnittymisen

välistä yhteyttä tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että vaikka vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevien toiminnallinen kouluun kiinnittyminen heikkeni, eikä heikkoa yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevilla tapahtunut vastaavaa muutosta, niin vahvaa yhteenkuuluvuutta kokevien toiminnallisen kouluun kiinnittymisen yleinen taso oli kuitenkin koko ajan parempi kuin heikkoa yhteenkuuluvuutta kokevilla. Toiminnallista kouluun kiinnittymistä tukeksi olisi siis tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, että jokaisen oppilaan tarve yhteenkuuluvuuden tunteesta täyttyy.

## LÄHTEET

- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research, 104*(4), 241–252. doi:10.1080/00220671003728062
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Rechly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of school psychology, 44*(5), 427–445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I. (2020). Self-perceptions and engagement in low-socioeconomic elementary school students: The moderating effects of immigration status and anxiety. *School Mental Health, 12*(2), 400–416. doi:10.1007/s12310-020-09360-3
- Archambault, I. & Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of educational research, 110*(2), 188–198. doi:10.1080/00220671.2015.1060931
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. S. (2009a). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009b). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408–415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Archambault, I., Kurdi, V., Olivier, E. & Goulet, M. (2016). The joint effect of peer victimization and conflict with teachers on student engagement at the end of elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 62*(2), 207–232. doi:10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0207
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J. & Fraser, S. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of

- student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702–1712. doi:10.1007/s10826-017-0691-y
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. doi:10.1007/s10212-012-0126-5
- Beachboard, M. R., Beachboard, J. C., Li, W. & Adkison, S. R. (2011). Cohorts and relatedness: Self-determination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research In Higher Education*, 52(8), 853–874. doi:10.1007/s11162-011-9221-8
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, E. & Lawler, M. (2014). An exploratory study of the effects of mindfulness on perceived levels of stress among school-children from lower socioeconomic backgrounds. *International Journal of Emotional Education*, 6(2), 21–39.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L. & Verschueren, L. (2015). Developmental trajectories of children’s behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292–1306. doi:10.1037/a0039478
- Doll, J. J., Eslami, Z. & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 3(4), 1–15. doi:10.1177/2158244013503834
- 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. doi:10.1007/s10964-011-9647-5
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of educational research*, 85(4), 591–629. doi:10.3102/0034654314559845

- Elffers, L. (2013). Staying on track: Behavioral engagement of at-risk and non-at risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 545–562. doi:10.1007/s10212-012-0128-3
- Engels, M., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L. & Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(6), 1192–1207. doi:10.1007/s10964-016-0414-5
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D. & Zimmerman, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). New York: Springer.
- 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. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Hofkens, T., Wang, M.-T., Mortenson, E. & Scott, P. (2018). Supporting girls' and boys' engagement in math and science learning: A mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(2), 271–298. doi:10.1002/tea.21419
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1), 148–162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools, 51*(2), 143–163. doi:10.1002/pits.21741
- Hamm, J. V. & Faircloth, B. S. (2005). Peer context of mathematics classroom belonging in early adolescence. *The Journal of early adolescence, 25*(3), 345–366. doi:10.1177/0272431605276932

- Haugan, J. A., Frostad, P. & Mjaavatn, P.-E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education, 22*(5), 1259–1279.  
doi:10.1007/s11218-019-09527-0
- Henry, K. L., Knight, K. E. & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(2), 156–166. doi:10.1007/s10964-011-9665-3
- Hornstra, L., van Der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School effectiveness and school improvement, 26*(2), 125–152.  
doi:101080/09243453.2014.887024
- Hospel, V., Galand, B. & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research, 77*, 37–49. doi:10.1016/j.ijer.2016.02.007
- Hughes, J. N., Wu, W. & West, S. G. (2011). Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective. *Journal of school psychology, 49*(1), 1–23.  
doi:10.1016/j.jsp.2010.09.003
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.), *Handbook of Educational Psychology* (2. painos, s. 655–674). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2012a). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 387–401). New York: Springer.
- Juvonen, J., Guadalupe, E. & Knifsend, C. (2012b). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 387–402). New York: Springer.

- Kim, H. Y. & Cappella, E. (2016). Mapping the social world of classrooms: A multi-level, multi-reporter approach to social processes and behavioral engagement. *American Journal of Community Psychology, 57*(1), 20–35. doi:10.1002/ajcp.12022
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary educational psychology, 42*, 26–38. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.04.002
- 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. doi:10.1080/03054985.2013.854202
- León, J. & Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and individual differences, 54*, 41–50. doi:10.1016/j.lindif.2017.01.009
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaati-seurantatutkimus*. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto. Haettu 2.2.2021 osoitteesta [www.jyu.fi/alkuportaati](http://www.jyu.fi/alkuportaati).
- Li, Y., Doyle Lynch, A., 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. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247. doi:10.1037/a0021307
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(1), 20–32. doi:10.1007/s10964-012-9857-5

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *Journal of Educational Research*, 96(6), 340–349.  
doi:10.1080/00220670309596617
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.  
doi:10.3102/0034654308325583
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). Kouluakäymättömyys Suomessa: Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020: 9.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Olivier, E., Archambault, I. & Dupéré, V. (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement? *Journal of school psychology*, 69, 28–44. doi:10.1016/j.jsp.2018.05.006
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *Suomen koulutusjärjestelmä*. Haettu 26.3.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>
- Pryce, S. & Frederickson, N. (2013). Bullying behaviour intentions and classroom ecology. *Learning Environments Research*, 16(2), 183–199.  
doi:10.1007/s10984-013-9137-7
- Quin, D., Hemphill, S. A. & Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 807–829.  
doi:10.1007/s11218-017-9401-2
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 149–172). New York: Springer.



- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 491–514). New York: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Shen, B., Mccaughtry, N., Martin, J. J., Fahlman, M. & Garn, A. C. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in physical education. *Journal of Teaching In Physical Education*, 31(3), 231–245. doi:10.1123/jtpe.31.3.231
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational & Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. doi:10.1177/0013164408323233
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 21–44). New York: Springer.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). Koulutuksen keskeyttäminen (verkkójulkaisu). Helsinki: Tilastokeskus (viitattu 15.10.2020). Haettu osoitteesta [http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk\\_2018\\_2020-03-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tie_001_fi.html)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Suomi: Helsinki. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Virtanen, T. (2016). Student Engagement in Finnish Lower Secondary School (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3\\_vaitos\\_2110\\_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3_vaitos_2110_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

- Vasalampi, K. & Aunola, K. (2016-). *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin*. Jyväskylä, Suomi: Jyväskylän yliopisto.
- Wang, M.-T. & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143. doi:10.1111/cdep.12073
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M.-T. & Eccles J. S. (2012b). 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. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M.-T. & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. doi:10.1027/1015-5759/a000431
- 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., Kiuru, N., Degol, J. L. & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003

- Wang, M.-T. & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266–1276. doi:10.1037/a0030028
- 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. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1987). *Manual for the Rochester assessment package for schools*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Werblow, J., Urick, A. & Duesbery, L. (2013). On the wrong track: How tracking is associated with dropping out of high school. *Equity & Excellence in Education*, 46(2), 270–284. doi:10.1080/10665684.2013.779168
- Won, S., Wolters, C. A. & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of experimental education*, 86(3), 402–418. doi:10.1080/00220973.2016.1277337

## LIITTEET

**Liite 1. Analyysissä käytettyjen toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*) sukupuolittain sekä kaikille oppilaille.**

Mittapisteet	Toiminnallinen kiinnittyminen					
	Tytöt ( <i>n</i> = 749)		Pojat ( <i>n</i> = 804)		Kaikki oppilaat ( <i>N</i> = 1553)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
6. luokan kevät	3.26	0.45	3.11	0.44	3.18	0.45
7. luokan kevät	3.24	0.48	3.08	0.49	3.16	0.49
9. luokan kevät	3.25	0.50	2.94	0.55	3.09	0.55

**Liite 2. Analyysissä käytettyjen toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*) tavoiteajassa ja ei-tavoiteajassa valmistuneille sekä kaikille oppilaille.**

Mittapisteet	Toiminnallinen kiinnittyminen					
	Tavoiteajassa valmistuneet ( <i>n</i> = 879)		Ei tavoiteajassa valmistuneet ( <i>n</i> = 280)		Kaikki oppilaat ( <i>N</i> = 1159)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
6. luokan kevät	3.25	0.43	3.13	0.46	3.22	0.44
7. luokan kevät	3.24	0.46	3.15	0.51	3.22	0.48
9. luokan kevät	3.20	0.51	3.05	0.54	3.17	0.52

**Liite 3. Analyysissä käytettyjen toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*) sukupuolittain sekä tavoiteajassa ja ei-tavoiteajassa valmistuneille.**

Mittapisteet	Toiminnallinen kiinnittyminen											
	Työtöt ( <i>n</i> = 598)				Pojat ( <i>n</i> = 559)				Kaikki oppilaat ( <i>N</i> = 1157)			
	Tavoiteajassa valmistunut ( <i>n</i> = 453)		Ei tavoiteajassa valmistunut ( <i>n</i> = 145)		Tavoiteajassa valmistunut ( <i>n</i> = 424)		Ei tavoiteajassa valmistunut ( <i>n</i> = 135)		Tavoiteajassa valmistunut ( <i>n</i> = 877)		Ei tavoiteajassa valmistunut ( <i>n</i> = 280)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
6. lk.	3.29	0.45	3.23	0.43	3.21	0.47	3.04	0.47	3.25	0.43	3.13	0.46
7. lk.	3.32	0.46	3.23	0.50	3.17	0.46	3.06	0.51	3.24	0.47	3.15	0.51
9. lk.	3.35	0.44	3.20	0.50	3.05	0.53	2.89	0.53	3.20	0.51	3.05	0.54

**Liite 4. Analyysissä käytettyjen toiminnallisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*) yhteenkuuluvuuden tunteen tason mukaan ( $N = 1541$ ).**

Mittapisteet	Toiminnallinen kiinnittyminen			
	Heikko yhteenkuuluvuus ( $n = 821$ )		Vahva yhteenkuuluvuus ( $n = 720$ )	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
7. luokan kevät	3.03	0.48	3.30	0.47
9. luokan kevät	3.00	0.54	3.19	0.54