

**Kouluun kiinnittymisen yhteys minäpystyvyyteen**  
**9.-luokkalaisilla nuorilla**  
Pinja Hautala & Maiju Mäntylä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hautala, Pinja & Mäntylä, Maiju. 2024. Kouluun kiinnittymisen yhteys minäpystyvyyteen 9.-luokkalaisilla nuorilla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 53 sivua.**

Aiempi tutkimus yhdistää kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden ilmiöt toisiinsa, mutta niiden yhteyttä on tarkasteltu yhä suhteellisen vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, eroavatko heikosti, keskiverrosta ja vahvasti kouluun kiinnittyneet 9.-luokkalaiset nuoret minäpystyvyyden suhteen toisistaan. Lisäksi tarkasteltiin, millainen kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys yleisesti ottaen näillä nuorilla on.

Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty osana Tavoitteena Tutkinto (TATU) - Katse nuorten positiivisiin kehityskulkuihin -tutkimushanketta. Aineisto kerättiin 9.-luokkalaisilta nuorilta ( $N = 126$ ) yhdestä keskisuuresta kaupungista Suomesta. Aineiston analysoinnissa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa, t-testiä ja Mann-Whitneyn U-testiä sekä yksisuuntaista varianssianalyysia ja Kruskal-Wallis testiä.

Tulokset osoittivat, että nuoret arvioivat kouluun kiinnittymisensä ja minäpystyvyytensä keskimääräistä vahvemiksi, mutta sukupuolten välillä ei ollut eroja. Kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys olivat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Heikosti, keskiverrosta ja vahvasti kouluun kiinnittyneet nuoret erosivat minäpystyvyyden suhteen toisistaan. Vahvasti kiinnittyneet arvioivat minäpystyvyytensä vahvimiksi jokaisella kuudella minäpystyvyyden osa-alueella.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että mitä vahvemmin nuori on kiinnittynyt kouluun, sitä vahvempi hänen minäpystyvyytensäkin on. Tulokset osoittivat myös, että heikosti kiinnittyneiden ryhmässä esiintyi eniten hajontaa ja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys arvioitiin heikoimmaksi. Näin ollen heikosti kiinnittyneiden nuorten keskinäinen erilaisuus ja oppilaiden itsesäätelytaitojen tukeminen tulisi huomioida koulussa.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, minäpystyvyys, yläkoulu, nuoret

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1    Kouluun kiinnittyminen ja sen ulottuvuudet .....	5
1.2    Kouluun kiinnittymisen teoreettisia malleja .....	9
1.3    Minäpystyvyys ja sen rakentuminen.....	11
1.4    Minäpystyvyyden tutkimusta Suomessa ja maailmalla .....	15
1.5    Tutkimuskysymykset.....	17
<b>2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>18</b>
2.1    Tutkimuskonteksti ja osallistujat.....	18
2.2    Mittarit.....	18
2.3    Aineiston analyysi .....	20
2.4    Eettiset ratkaisut .....	22
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>24</b>
3.1    9.-luokkalaisten kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys .....	24
3.2    Heikosti, keskiverrosta ja vahvasti kouluun kiinnittyneiden väliset erot minäpystyvyydessä.....	25
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
4.1    Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	31
4.2    Tutkimuksen arviointi .....	38
4.3    Jatkotutkimusmahdollisuudet ja käytännön sovellukset .....	39
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>41</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>50</b>

# 1 JOHDANTO

Viimeaikaisten tutkimustulosten valossa suomalaisten nuorten koulunkäynnistä on syytä olla huolissaan. Opetushallituksen tekemän *Kouluakäymättömyys Suomessa* -kartoituksen (Määttä ym., 2020, s. 18, 32) mukaan Suomessa on noin 4000 yläkoululaista, joilla on niin suuria haasteita koulunkäynnissä, että heidän kohdallaan puhutaan koulua käymättömistä oppilaista. Kouluakäymättömyys arvioidaan kartoituksessa vakavaksi ongelmaksi ja sen on yksimielisesti todettu lisääntyneen viime vuosina. Myös 8.- ja 9.-luokkalaisten suomalaisten oppilaiden kokema kouluinnostus ja koulusta pitäminen ovat kouluterveyskyselyn mukaan laskeneet vuodesta 2021 (THL, 2024). Lisäksi tuoreet PISA-tulokset kertovat suomalaisnuorten osaamisen heikentyneen huolestuttavasti (Hiltunen ym., 2023). Tämän-suuntaiset tutkimustulokset herättävät kysymyksen siitä, miten nuoret voivat koulussa.

Tiedetään, että kouluun kiinnittyminen heikkenee nuoruusiässä (Wang, Fredricks, ym., 2019). Myös sukupuolen on iän lisäksi todettu olevan yhteydessä kouluun kiinnittymiseen. Virtasen (2016) suomalaiseen yläkouluun sijoittuvassa tutkimuksessa tyttöjen havaittiin olevan poikia kiinnittyneempiä kouluun. Samassa tutkimuksessa todettiin myös nuorempien oppilaiden olevan vanhempia oppilaita vahvemmin kiinnittyneitä.

Kouluakäymättömyyden lisäksi nuorten motivaatio on ollut huolenaiheena. Mielipiteet sen muutoksista ja nykytilanteesta ovat kuitenkin moninaiset (esim. Vasalampi ym., 2018). Yksi motivaatiota selittävistä teorioista on sosiaaliskognitiivinen teoria (Bandura, 1986), joka pitää sisällään minäpystyvyyden. Minäpystyvyyden tasoa ei kuitenkaan ole tarkasteltu suomalaisten nuorten keskuudessa juurikaan, vaikka se onkin tunnistettu laajalti koulunkäyntiin vaikuttavaksi tekijäksi. Minäpystyvyyden nähdään vaikuttavan niin akateemiseen suoriutumiseen (Olivier ym., 2019; Schunk & Mullen, 2012), ystävyys-suhteisiin kuin tulevaisuuden suunnitelmiin (Schunk & Meece, 2006).

Ne ihmiset, joilla on vahva minäpystyvyys, luottavat omiin kykyihinsä hallita erilaisia ympäristövaatimuksia (Bandura, 1995; Jerusalem & Mittag, 1995;

Schwarzer & Warner, 2013). Jerusalemin ja Mittagin (1995) mukaan tämä johtuu siitä, että yksilöt tulkitsevat vaatimuksia ja ongelmia ennemmin haasteina kuin uhkina tai hallitsemattomina tapahtumina. Vahva minäpystyvyys antaa mahdollisuuden kohdata stressaavat vaatimukset luottavaisesti sekä kyvyn arvioida positiiviset tapahtumat ponnistelun aiheuttamiksi ja puolestaan negatiiviset tapahtumat ulkoisista tekijöistä johtuviksi. Kouluympäristö voidaan nähdä tällaisena ympäristövaatimusten kenttänä, jossa tulee osata tulkita erilaisia tapahtumia ja niiden tapahtumaketjuja.

Tässä tutkimuksessa lähestymme kouluun kiinnittymistä ja minäpystyvyyttä 9.-luokkalaisten tekemien arvioiden kautta. Minäpystyvyyttä tarkastellaan koulunkäyntiin liittyvien osa-alueiden avulla. Tutkimustuloksia peilataan kouluun kiinnittymisen integratiiviseen malliin (Wang, Degol, ym., 2019), joka kokoaa yhteen eri teoreettisia näkökulmia. Koska tästä näkökulmasta on olemassa vain vähän aiempaa tutkimusta, tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa kouluun kiinnittymisestä ja minäpystyvyydestä sekä niiden välisestä yhteydestä. Laajemman ymmärryksen avulla nuoria pystytään tukemaan paremmin heidän koulupolullaan.

## 1.1 Kouluun kiinnittyminen ja sen ulottuvuudet

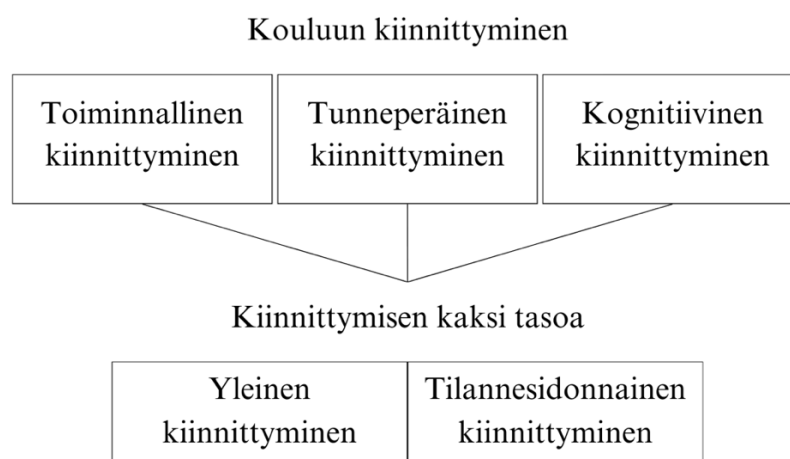
Kouluun kiinnittyminen (*student/school engagement*) on määritelty kirjallisuudessa monella tapaa. Virtasen ja Kuorelahden (2014) mukaan sitä voidaan pitää sateenvarjoterminä, joka yhdistää oppilaan koulukokemukset motivaatioon ja oppimiseen. Kiinnittyminen nähdään oppilaan aktiivisena osallistumisena opetukseen ja koulun toimintaan sekä sitoutumisena koulutuksellisiin tavoitteisiin ja oppimiseen (Samuelsen, 2012). Se kuvastaa myös oppilaan yhteyttä vertaisiinsa, koulupolun näkökulmasta tärkeisiin aikuisiin sekä opiskeltavaan aiheeseen, jotka kaikki tiivistyvät koulun merkitykseen yksilön elämässä (Virtanen & Pelkonen, 2023). Yleisimmillään kouluun kiinnittymisellä voidaan viitata oppilajan yhteyden tai osallistumisen laatuun koulussa ja sen muodostaviin ihmisiin, toimintoihin, tavoitteisiin ja arvoihin (Skinner ym., 2009).

Kouluun kiinnittymisen vastakohtana on aiemmin pidetty kiinnittymättömyyttä, mutta nykyään näillä kahdella nähdään olevan omat jatkumonsa ja seurauksensa (Wang, Degol, ym., 2019). Toisistaan erilliset ilmiöt näistä tekee muun muassa se, että kiinnittymättömyyden ajatellaan olevan aktiivista ja osittain myös tietoinen ratkaisu, eikä vain pelkistetysti kiinnittymisen puutteesta johtuvaa (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Kouluun kiinnittyminen voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen (ks. kuvio 1): tunneperäiseen kiinnittymiseen (*affective/emotional engagement*), toiminnalliseen kiinnittymiseen (*behavioral engagement*) ja kognitiiviseen kiinnittymiseen (*cognitive engagement*) (Fredricks ym., 2004; Virtanen & Kuorelahti, 2014; Virtanen & Pelkonen, 2023). Ulottuvuudet eivät ole erillisiä, vaan ne nähdään toisiinsa kietoutuneina ja dynaamisina (Wang ym., 2011). Esimerkiksi Lin ja Lernerin (2013) tutkimus osoitti toiminnallisen ja tunneperäisen ulottuvuuden olevan kaksisuuntaisesti yhteydessä toisiinsa, jolloin molemmat olivat seurauksia toisistaan. Toiminnallisen ja kognitiivisen ulottuvuuden välinen yhteys paljastui puolestaan yksisuuntaiseksi, jolloin ainoastaan toiminnallinen ulottuvuus vaikutti kognitiiviseen ulottuvuuteen.

### Kuvio 1

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ja tasot (mukaillen Virtanen & Pelkonen, 2023)



*Tunneperäinen kiinnittyminen* ilmenee muun muassa kouluun ja oppimiseen kohdistuvina tunteina sekä kokemuksina koulun yhteisöihin kuulumisesta (Stefansson ym., 2016; Virtanen & Pelkonen, 2023). Sen nähdään pitävän sisällään niin myönteiset kuin kielteiset reaktiot opettajiin ja ikätovereihin sekä siten muodostavan siteitä koko kouluun ja vaikuttavan myös työskentelyhalukkuuteen (Fredricks ym., 2004). *Toiminnallinen kiinnittyminen* sen sijaan on oppilaan näkyvää toimintaa, kuten esimerkiksi koulutehtävien tekemistä, ponnistelua ja koulun sääntöjen noudattamista (Virtanen & Pelkonen, 2023) sekä yksinkertaisesti paikallaoloa koulussa ja sen toimintaan osallistumista (Fredricks ym., 2019). Toiminnallisen kiinnittymisen nähdään siis perustuvan ajatukseen oppilaan halukkuudesta osallistua koulun toimintaan (Stefansson ym., 2016), ja sitä pidetään keskeisenä positiivisten akateemisten tulosten saavuttamiseksi ja opintojen keskeyttämisen estämiseksi (Fredricks ym., 2004). *Kognitiivinen kiinnittyminen* puolestaan käsittää muun muassa oppimiseen panostamisen, koulun arvostamisen ja tavoitteiden asettamisen (Virtanen & Pelkonen, 2023). Fredricks ym. (2004) tarkentavat sen näyttäytyvän muun muassa tietoisena vaivannäköinä pyrkiä ymmärtämään ja hallitsemaan vaikeita sisältöjä ja taitoja. Kognitiivinen kiinnittyminen voi näkyä myös oppimisen itsesäätelynä, kuten työnteon suunnitteluna ja tehtävien tarkistamisena (Archambault ym., 2022).

Kouluun kiinnittymisen uskotaan olevan mukautuvaa sekä reagoivan kontekstuaalisiin ominaisuuksiin ja niiden muutoksiin (Fredricks ym., 2004; Wang, Degol, ym., 2019). Se ei siis ole pysyvä tila, vaan voi vaihdella tilanteesta toiseen. Näin ollen kouluun kiinnittyminen voidaan jakaa myös yleiseen ja tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen (ks. kuvio 1). Yleinen kouluun kiinnittyminen kattaa oppilaan yleiset kokemukset kouluun kiinnittymisestä, kun taas tilannesidonnaisen kiinnittymisen nähdään olevan oppituntikohtainen (Virtanen & Pelkonen, 2023). Myös Pöysän (2020) tutkimuksessa havaittiin kiinnittymisen vaihtelevan oppitunteittain. Tulokset osoittivat oppiaineen sekä opetusvuorovaikutuksessa ilmenevän tunnetuen ja toiminnan organisoinnin olevan yhteydessä tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen.

Kouluun kiinnittymisen käsitteen on kritisoitu olevan nykyisellään liian epäselvä, sillä sitä on määritelty eri tavoin ja yleistetty koskemaan erilaisia ilmiöitä (ks. Fredricks ym., 2019; Wong & Liem, 2022). Wong ja Liem (2022) ehdottavatkin, että kouluun kiinnittyminen, josta he käyttävät käsitettä oppilaan rooliin kiinnittyminen (*student engagement*), jaettaisiin kahteen eri osaan: oppimiseen kiinnittymiseen (*learning engagement*) ja kouluun kiinnittymiseen (*school engagement*). Oppilaan rooliin kiinnittymisellä tarkoitetaan sitä, miten oppilas yleisesti sitoutuu rooliinsa oppilaana, joka sisältää sekä oppimisen että yhteisöllisyyden koulussa. Oppimiseen kiinnittyminen taas käsittää oppilaan työskentelyroolin ja aktiivisen osallistumisen oppimisaktiviteetteihin. Yksinkertaisuudessaan sillä tarkoitetaan oppilaan tunteita, käyttäytymistä ja ajattelua työskentelyn yhteydessä. Kouluun kiinnittymisellä viitataan enemmänkin yhteisölliseen puoleen eli oppilaan rooliin koulun jäsenenä, yhteyteen muihin jäseniin ja toimintaan. Tällä tarkoitetaan sitä, miten oppilaat kiintyvät opettajiin ja luokkakavereihin, työskentelevät yhdessä ja identifioituvat osaksi luokkaa.

Edellä kuvatussa Wongin ja Liemin (2022) määritelmässä oppimiseen kiinnittyminen pitää sisällään tunneperäisen, kognitiivisen ja toiminnallisen ulottuvuuden sekä jakautumisen yleiseen ja tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen. Kouluun kiinnittymiseen heidän mallissaan kuuluu vastaavasti myös kolme ulottuvuutta. Ensimmäinen näistä on relationaalinen ulottuvuus, joka sisältää emotionaalisen kiintymisen ja ystävällisyyden kouluyhteisön ihmisiä kohtaan. Toisena on osallistumisen ulottuvuus, joka Laddin ym. (2000, s. 259) määritelmän mukaisesti pitää sisällään koulun sääntöjen ja odotusten seuraamisen sekä osallistumisen sen aktiviteetteihin. Kolmantena Wong ja Liem (2022) esittelevät psykologisen ulottuvuuden, joka Leen ym. (2017) mukaan pitää sisällään kokemuksen ryhmään (ts. kouluyhteisöön) kuulumisen kognitiivisesta ja emotionaalisesta tärkeydestä.

Keskeisin ero Wongin ja Liemin (2022) sekä varhaisempien määritelmien (esim. Fredricks ym., 2004) välillä on se, että ensin mainittu erottaa kouluun kiinnittymisessä oppimisen ja kouluyhteisön toisistaan. Se sijoittaa esimerkiksi kou-



lun toimintaan osallistumisen ja sääntöjen noudattamisen osallistumisen ulottuvuuteen, mikä varhaisempien määritelmien mukaan on mielletty osaksi kouluun kiinnittymisen toiminnallista ulottuvuutta. Tässä tutkimuksessa teoriamme pohjautuukin näihin varhaisempiin kouluun kiinnittymisen määritelmiin (ks. kuvio 1), joilla on pidemmät juuret ja vakiintuneempi paikka kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa. Tarkastelusta rajautuu kuitenkin pois toiminnallinen ulottuvuus, sillä aineistonkeruussa käytetty mittari ei huomioi sitä.

## 1.2 Kouluun kiinnittymisen teoreettisia malleja

Kouluun kiinnittymistä on aiemmissa tutkimuksissa selitetty erilaisilla teoreettisilla malleilla. Esimerkiksi *osallistumisen ja samaistumisen malli* (Finn, 1989) tarkastelee kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien vastavuoroisuutta lähtemällä liikkeelle toiminnallisesta kiinnittymisestä, jonka nähdään edeltävän tunneperäistä ja kognitiivista kiinnittymistä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan aktiivinen osallistuminen parantaa koulumenestystä, joka saa oppilaan tuntemaan yhteenkuuluvuutta ja arvostamaan koulutusta, mikä edelleen edistää osallistumista. *Sosiaalisen kontrollin teoria* (Hirschi, 1969) puolestaan pohjaa kriminologiaan. Se käsittelee kouluun kiinnittymistä siitä näkökulmasta, miten elementit, kuten sosiaaliset suhteet, sitoumukset, arvot, normit ja uskomukset estävät ihmistä toimimasta ”väärin”. Virtanen ja Pelkonen (2023) tarkentavat teorian näkevän kouluun kiinnittymättömyyden poikkeavana käytöksenä, jota vahva toiminnallinen, tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen ennaltaehkäisevät. *Minän kehittymiseen liittyvien prosessien mallissa* taas keskeinen ajatus on, että yksilön ajatellaan kiinnittyvän, kun hänen psykologiset perustarpeensa eli kokemus kyvykkyydestä, yhteenkuuluvuudesta ja itsemääräämisestä täyttyvät tietyssä kontekstissa, kuten perheessä tai koulussa (Connell & Wellborn, 1991; Skinner ym., 2008). *Bioekologinen malli* (Bronfenbrenner & Morris, 2006) sen sijaan jakaa kouluun kiinnittymisen tarkastelun systeemitasolle, joita ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit sekä aika. Mallin näkökulmana on siis eri kontekstit, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen. Esimerkiksi mikrotaso vaikuttaa

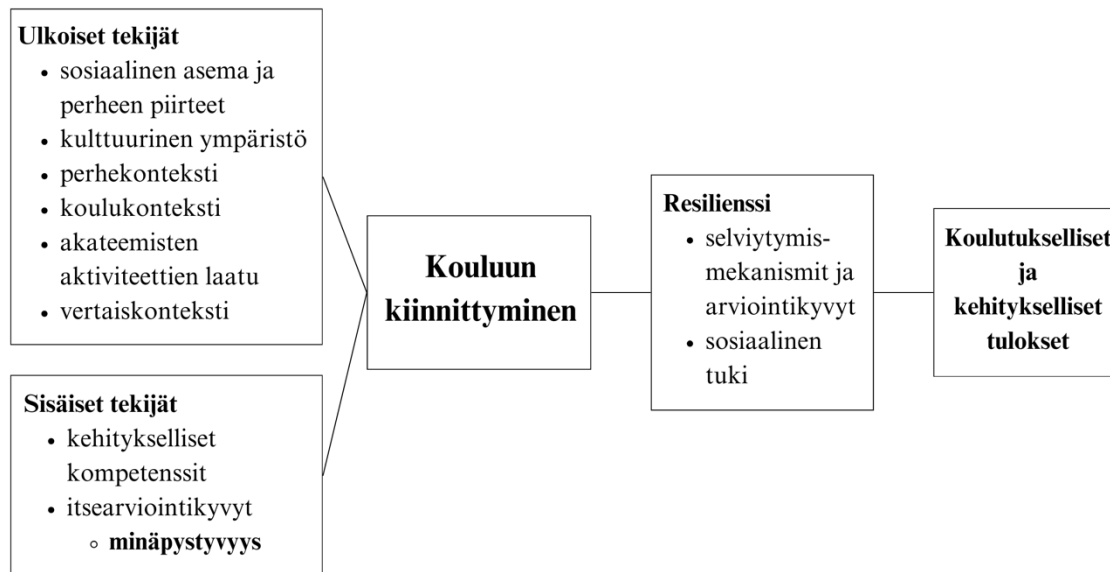
oppilaaseen suoraan vanhempien, vertaisten ja opettajien kautta, kun taas makrotasolla oppilaaseen vaikuttavat laajemmat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät. Nämä kaikki neljä mallia painottavat eri tavalla tekijöitä, joita muokkaamalla kouluun kiinnittymistä on mahdollista vahvistaa (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Viidentenä mallina voidaan pitää integratiivista mallia *kiinnittyminen kehityksellisessä ja sosiokulttuurisessa kontekstissa* (Wang, Degol, ym., 2019), joka valittiin tämän tutkimuksen teoriapohjaksi. Se kokoaa edellä esiteltyt mallit yhteen ja tarjoaa kattavan näkökulman niin psykologisiin, kognitiivisiin, sosiaalisiin kuin kulttuurisiin polkuihin, joiden avulla kouluun kiinnittyminen kehittyy. Lisäksi malli tunnistaa aiemmin esiteltyt kolme kouluun kiinnittymisen ulottuvuutta: toiminnallisen, tunneperäisen ja kognitiivisen kiinnittymisen. Kiinnittyminen nähdään tässä mallissa dynaamisena, kehityksellisenä ja vastavuoroisena oppimispolkuna, joka toimii yhteydessä konteksteihin, yksilöllisiin tekijöihin sekä koulutuksellisiin ja kehityksellisiin tuloksiin.

Integratiivinen malli (Wang, Degol, ym., 2019) esitellään kuviossa 2 yksinkertaistetusti. Mallin mukaan kiinnittymiseen vaikuttavat ulkoiset ja sisäiset tekijät, joista ulkoisiin kuuluvat sosiaalinen asema ja perheen piirteet, kulttuurinen ympäristö, perhekonteksti, koulukonteksti, akateemisten aktiviteettien laatu sekä vertaiskonteksti. Sisäiset tekijät puolestaan jaetaan kahteen: kehityksellisiin kompetensseihin ja itsearviointikykyihin. Sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat kiinnittymisen lisäksi myös toisiinsa. Kiinnittyminen taas vaikuttaa oppilaan resilienssiin, joka jaetaan selviytymismekanismeihin ja arviointikykyihin sekä sosiaaliseen tukeen. Nämä mekanismit yhdessä kiinnittymisen kanssa vaikuttavat koulutuksellisiin ja kehityksellisiin tuloksiin, kuten akateemiseen suoriutumiseen, koulutustavoitteisiin sekä koulupudokkuuteen. Malli kuvaa kiinnittymisen oppimisen mahdollistajana eli eräänlaisena prosessina.

## Kuvio 2

*Integratiivinen malli (mukailten Wang, Degol, ym., 2019, s. 1089)*



Tämän tutkimuksen tarkastelu rajautuu kouluun kiinnittymiseen ja minäpystyvyyteen, joka edellä kuvatussa integratiivisessa mallissa sisältyy sisäisiin tekijöihin ja itsearviointikykyihin. Wang, Degol ym. (2019) nostavatkin esiin, että vahvalla kiinnittymisellä voidaan paitsi edistää oppimistuloksia, myös vahvistaa itsearviointikykyä ja osaamista. Schunk ja DiBenedetto (2022) lisäävät, että kun oppilas on kiinnittynyt oppimiseen, hän havaitsee oman kehityksensä, mikä taas auttaa ylläpitämään motivaatiota ja minäpystyvyyttä.

### 1.3 Minäpystyvyys ja sen rakentuminen

Kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys eivät ole toisistaan irralliset ilmiöt, sillä esimerkiksi integratiivisessa mallissa (Wang, Degol, ym., 2019) minäpystyvyys tunnustetaan osaksi itsearviointikykyä, jotka ovat yhteydessä kouluun kiinnittymiseen. Myös Lamin ym. (2012) tutkimuksessa havaittiin minäpystyvyyden ja kouluun kiinnittymisen välillä yhteys. Linnenbrink ja Pintrich (2003) näkevät tämän suhteen vastavuoroisena. Minäpystyvyys vahvistaa kouluun kiinnittymistä, joka puolestaan edistää oppimista ja saavutuksia, jotka taas vahvistavat minäpystyvyyttä. Mitä pystyvämmäksi nuoret kokevat itsensä, sitä todennäköisemmin he ovat sekä motivoituneempia oppimaan (Schunk & Mullen, 2012) että

kiinnittyneempiä koulun eri osa-alueisiin (Caraway ym., 2003) niin tunneperäisesti, toiminnallisesti kuin kognitiivisesti (Lam ym., 2012).

Minäpystyvyys (*self-efficacy*) on osa Banduran (1986) kehittämää sosiaalis-kognitiivista teoriaa, jonka mukaan ihmisen toiminta on seurausta henkilökohtaisten tekijöiden, ympäristötekijöiden ja käyttäytymisen vuorovaikutuksesta. Teoriasta on käytetty suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa myös nimeä sosiaalisen oppimisen teoria (esim. Peura, 2021), joka korostaa oppimista ja sen sosiaalista luonnetta. Vaikka minäpystyvyys ei ole ainoa toimintaa määrittelevä tekijä, sillä on keskeinen rooli sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa (Bandura, 1997, s. vii).

Teoriassa Bandura (1997, s. 11) määrittelee minäpystyvyyden arvioiksi omista kyvyistä. Tarkemmin hän viittaa minäpystyvyydellä uskomuksiin ihmisen kyvyistä organisoida ja toteuttaa toimintatapoja, joilla saavutetaan asetettuja tavoitteita. Nämä uskomukset vaikuttavat muun muassa yksilön toimintatapoihin, vaivannäköön, sinnikkyyteen, vastoinkäymisten sietokykyyn, positiivisiin ja negatiivisiin ajatusmalleihin, kuormittavassa ympäristössä koettuihin tunteisiin, omien saavutusten tulkintaan (Bandura, 1997, s. 11) sekä tunne-elämän laatuun ja stressi- ja masennusalttiuteen (Bandura, 2006a). Pajares (2006) nostaa nuorten uskomukset omiin kykyihinsä menestyä elintärkeiksi voimiksi heidän kohdatessa onnistumisia ja epäonnistumisia. Hän lisää uskomusten luovan perustan niin motivaatiolle, hyvinvoinnille kuin henkilökohtaisille saavutuksille kaikilla elämäntilanteilla. Myös Bandura (2006a) nimittää uskoa omaan minäpystyvyyteen yksilön henkilökohtaiseksi voimavaraksi. Hänen mukaansa heikon minäpystyvyyden omaavat ihmiset vakuuttuvat helposti siitä, että ponnistelu vaikeuksien edessä on turhaa, joten he luovuttavat nopeasti. Sen sijaan minäpystyvyydeltään vahvat ihmiset näkevät, että kehittämällä itseään ja ponnistelemalla sitkeästi, he voivat päästä esteiden yli.

Usherin ja Pajaresin (2008) mukaan minäpystyvyysuskomukset muuttuvat taitojen kehityksen aikana, kun yksilöt kohtaavat uusia tehtäviä. He tarkentavat, että vaikka epäonnistumisia tapahtuukin, yksilöt kokevat minäpystyvyytensä lisääntyneen, kun he huomaavat taitojensa parantuneen. Myös Margolis ja

McCabe (2004) ovat sitä mieltä, ettei minäpystyvyys ole muuttumaton, vaan ennemminkin muokattavissa oleva piirre. Heidän mukaansa minäpystyvyys perustuu yksilön tehtäväkohtaisiin uskomuksiin, jotka on johdettu suurelta osin juuri toistuvista epäonnistumisista. Minäpystyvyysuskomukset ovatkin herkkiä niin sisäisten kuin ulkoisten tekijöiden muutoksille, kuten esimerkiksi oman mielialan vaihteluille tai ympäristössä tapahtuville muutoksille (Schunk & Meece, 2006).

Bandura (1997, s. 79, 80) erittelee minäpystyvyysuskomusten rakentuvan neljästä tietolähteestä, joita kutsutaan minäpystyvyyden lähteiksi. Ensimmäinen ja kaikkein vaikuttavin näistä lähteistä on onnistumisen kokemukset (*enactive mastery experience*). Aiemmat kokemukset tuottavat autenttista tietoa siitä, onko yksilöllä mahdollisuus toimia onnistumisen vaatimalla tavalla. Näin ollen onnistumisen kokemukset luovat lujaa uskoa yksilön pystyvyyteen, kun taas epäonnistumiset heikentävät sitä. Mutta jos yksilöt kokevat ainoastaan helppoja onnistumisia, he voivat alkaa odottaa nopeita tuloksia ja siten lannistuvat helpommin epäonnistumisista.

Toinen Banduran (1997, s. 86, 87) määrittelemä lähde on vertaiskokemukset (*vicarious experience*), jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö arvioi omaa pystyvyyttään suhteessa toisten suoriutumiseen. Toisin sanoen kokemus omasta pystyvyydestä vahvistuu, kun näkee vertaiseksi kokemansa yksilön, jolla on samankaltaiset kyvyt ja taidot, onnistuvan vastaavanlaisessa tilanteessa tai tehtävässä. Usko omaan pystyvyyteen voi myös laskea, jos näkee vertaisensa epäonnistuvan.

Kolmanneksi minäpystyvyyden lähteeksi Bandura (1997, s. 101) nimeää saadun palautteen ja kannustuksen (*verbal persuasion*). Kun itselle merkitykselliset henkilöt ilmaisevat uskoa yksilön kykyihin, pystyvyyden tunne säilyy myös haastavissa tilanteissa. Ne, jotka saavat sanallisia vakuutteluja riittävästä kyvyistään tehtävän suhteen, pysyvät todennäköisemmin sinnikkäinä. Epärealistisen palautteen nähdään kuitenkin altistavan epäonnistumisille ja siten alentavan kokemusta omasta pystyvyydestä.

Viimeinen Banduran (1997, s. 106, 107) määrittelemistä lähteistä on fyysiset ja emotionaaliset reaktiot (*physiological and affective states*). Se, miten yksilöt tulkitsevat haastavissa tilanteissa ilmeneviä fyysisiä ja emotionaalisia reaktioita, vaikuttaa siihen, millaiseksi he arvioivat oman pystyvyytensä (Bandura, 1997, s. 107; Usher ym., 2023). Tällaisia reaktioita ovat esimerkiksi sykkeen muutokset, hikoilu tai pelon tunne. Yksilöiden välillä on kuitenkin eroja siinä, missä määrin he tekevät tulkintoja omista kyvyistään fyysisten ja emotionaalisten reaktioiden pohjalta (Usher ym., 2023). Esimerkiksi jos yksilö ei keskity toimintaan, hän saattaa keskittyä enemmän tilanteessa viriäviin tunteisiin ja tuntemuksiin (Bandura, 1997, s. 107). Näin ollen toinen, joka pystyy keskittymään täysin toimintaan, jättääkin huomiotta tilanteessa viriävät fyysiset ja emotionaaliset reaktiot eikä siten tee päätelmiä omasta pystyvyydestään suuntaan tai toiseen.

Minäpystyvyyssuskomukset vaihtelevat myös tason ja vaativuuden, yleisyyden sekä voimakkuuden mukaan (Bandura, 1977, 1997, s. 42–43). Tasolla ja vaativuudella viitataan siihen, miten yksilöt arvioivat pystyvyyttään suhteessa käsillä olevan tehtävän vaatimuksiin ja niiden edellyttämään suoritukseen. Yleisyydellä puolestaan tarkoitetaan, että pystyvyyssuskomukset voivat koskea joko tiettyä toimintaa tai sitten laajemmin useita eri alueita. Minäpystyvyyssuskomukset voivat siis kohdistua esimerkiksi matematiikan jakolaskuihin tai urheiluun kokonaisuudessaan. Voimakkuus taas merkitsee sitä, etteivät vahvat minäpystyvyyssuskomukset kariudu, vaikka yksilö kokisi haasteita tai esteitä (Bandura, 1977, 1997, s. 43).

Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat Banduran (1995, 1997, s. 116–161) mukaan yksilön toimintaan kognitiivisten, motivationaalisten, tunneperäisten sekä valintoihin kohdistuvien prosessien kautta. Tällaisia prosesseja ovat erilaiset ajatusmallit, kuten tavoitteiden asettaminen ja ennakointi. Uskomukset vaikuttavat myös erilaisissa tilanteissa, kuten haastavissa olosuhteissa, koettavien tunteiden kautta. Lisäksi uskomukset vaikuttavat sen kautta, millaisiin toimintoihin ja ympäristöihin yksilöt suuntautuvat. Edellä mainitut prosessit toimivat yleensä yhdessä, eivätkä erillisinä toimintoina.

## 1.4 Minäpystyvyyden tutkimusta Suomessa ja maailmalla

Suomessa nuorten minäpystyvyyttä ei ole tutkittu kovin laajasti, mutta esimerkiksi Niemivirta ja Tapola (2007) ovat tutkineet yhdeksäsluokkalaisten minäpystyvyyttä ja kiinnostusta tehtävätilanteessa. Tulosten mukaan tilanteessa koettu minäpystyvyys ja kiinnostus olivat positiivisessa ja molemminsuuntaisessa yhteydessä toisiinsa. Uitto (2014) sen sijaan on tutkinut matemaattis-luonnontieteellisten kouluaineiden minäpystyvyyksiä lukiolaisilla. Tulosten tarkastelu osoitti, että yleinen akateeminen minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä eri tieteenalojen ja matematiikan minäpystyvyyteen.

Viime vuosina Suomessa on tehty paljon tutkimusta esimerkiksi alakoululaisten ja opettajien minäpystyvyydestä. Muun muassa Koponen ym. (2021) ovat tutkineet alakoululaisten laskusujuvuutta sekä matematiikan minäpystyvyyttä. Tulosten mukaan vahva minäpystyvyys oli yhteydessä merkittävämpään edistymiseen oppimisessa, mutta se vaatii heikommin suoriutuvien oppilaiden kohdalla intensiivistä ja jatkuvaa tukea niin taitoihin kuin minäpystyvyyteen kohdistettuna. Paanasen (2019) väitöskirjatutkimus sen sijaan tarkasteli alakoululaisten oppimistilanteisiin liittyvää itsesäätelyn minäpystyvyyttä ja sen lähteitä. Tulosten mukaan oppilaan perustaitojen vaikeuksilla oli negatiivinen yhteys itsesäätelyn minäpystyvyyteen sekä itsesäätelyn lähteiden ja minäpystyvyyden välisiin yhteyksiin. Savolainen ym. (2022) puolestaan ovat tutkineet opettajien minäpystyvyyden yhteyttä inklusiiviseen opetukseen liittyviin asenteisiin. Tutkimuksen mukaan opettajien minäpystyvyys ennusti inklusiiviseen opetukseen suhtautumista ja erityisesti opettajien huolta inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta omassa luokassaan.

Alakoululaisten tutkimuksista saatuja tuloksia ei kuitenkaan voida sellaisenaan yleistää nuoriin, sillä nuorten tullessa taitavammiksi jäsentelemään ristiriitaista tietoa ja odotuksia, he pystyvät muodostamaan vakaampia ja yhtenäisempiä näkemyksiä omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan (Schunk & Meece, 2006). Myös murrosiän tuomat fyysiset ja psyykkiset muutokset sekä siirtymä alakoulusta vähemmän ohjattuun yläkouluun tai sieltä edelleen toisen asteen koulutukseen vaikuttavat nuorten minäpystyvyyteen (Bandura, 1997, s. 178). Esimerkiksi

muutokset omassa kehossa voivat vaikuttaa siihen, miten nuori tekee tulkintoja erilaisista tunteista ja tuntemuksista tai millaisen sosiaalisen statuksen hän saa. Vaikutukset minäpystyvyyteen ovat kuitenkin yksilöllisiä, sillä esimerkiksi seuraavalle koulutusasteelle siirtyminen voi toisilla heikentää minäpystyvyyttä vaatimusten ja sosiaalisen ympäristön muuttuessa, kun taas toiset hyötyvät näistä muutoksista (Bandura, 1997, s. 178).

Kansainvälisesti nuorten minäpystyvyydestä löytyy enemmän tutkimusta. Esimerkiksi yleisen minäpystyvyyden on tutkittu vaikuttavan nuorten elämäntyytyväisyyteen, sillä se toimii suojaavana tekijänä stressiä vastaan (Moksnes ym., 2019). Korkean akateemisen minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä nuorten vähäisempiin sisäisiin haasteisiin, kuten alakuloisuuteen, vetäytymiseen ja ahdistuneisuuteen sekä vähäisempään ylivilkkauteen ja keskittymisen haasteisiin (Rocchino ym., 2017). On myös saatu tuloksia siitä, että 8–14-vuotiaat tytöt hyödyntävät poikia enemmän sosiaalisia lähteitä arvioidessaan omaa pystyvyyttään (Butz & Usher, 2015).

Erityisesti sukupuolten välistä vertailua minäpystyvyyden osa-alueiden suhteen on tehty kansainvälisessä tutkimuksessa runsaasti. Tutkimustulokset ovat kuitenkin hyvin vaihtelevia. Tyttöillä on todettu olevan poikia vahvempi akateeminen minäpystyvyys (Lackaye & Margalit, 2006) ja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys (Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020). Pojilla puolestaan on havaittu olevan vahvempi matemaattinen minäpystyvyys (Joët ym., 2011; Olivier ym., 2019), yleinen minäpystyvyys (Moksnes ym., 2019) ja emotionaalinen minäpystyvyys (Muris, 2001). Sen sijaan Schnell ym. (2015) eivät löytäneet eroja tyttöjen ja poikien välillä koulunkäyntiin liittyvässä minäpystyvyydessä. Edellä esiteltyjen tutkimustulosten erilaisuus tukee Banduran (1997, s. 42–43) sekä Schunkin ja Meeceen (2006) ajatusta minäpystyvyyden alue- ja tilannekohtaisuudesta.



## 1.5 Tutkimuskysymykset

Kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden välillä on havaittu olevan yhteys (esim. Lam ym., 2012), mutta tutkimusta on vähän. Yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu myöskään integratiivisen mallin näkökulmasta. Lisäksi minäpystyvyyden tutkimus on painottunut sukupuolten välisiin eroihin, eikä se ole juurikaan huomionnut minäpystyvyyttä osa-alueittain.

Tämän tutkimuksen päätavoitteena onkin selvittää, eroavatko eri tavalla kouluun kiinnittyneet 9.-luokkalaisten nuoret minäpystyvyyden suhteen toisistaan. Jotta saataisiin kokonaiskuva kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden tasosta, tarkastellaan ensin, millainen on näiden nuorten kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys, ja onko niissä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tämän jälkeen tutkitaan minäpystyvyyden eroja kouluun kiinnittymisen ryhmissä. Näin ollen tutkimuskysymyksiksi muodostettiin:

1. Millainen on 9.-luokkalaisten kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys, ja onko niissä eroja tyttöjen ja poikien välillä?
2. Miten heikosti, keskiverroksi ja vahvasti kouluun kiinnittyneet nuoret eroavat minäpystyvyyden suhteen toisistaan?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tämän tutkimuksen teossa on käytetty Tavoitteena Tutkinto (TATU) - Katse nuorten positiivisiin kehityskulkuihin -tutkimushankkeen (Hakkarainen ym., 2017–2019) aineistoa. Hankkeen tavoitteena oli tunnistaa opiskelijoiden vahvuusalueita sekä vaikuttaa siihen, että opiskelu olisi mielekästä ja tutkinnon saavuttaminen mahdollista. Lisäksi hankkeessa kartoitettiin nuorten vahvuuksien ja kouluun kiinnittymisen yhteyksiä matematiikan ja oppimaan oppimisen taitoihin sekä sosioemotionaalisiin taitoihin. Edellä mainittuja taitoja tarkasteltiin myös suhteessa opinnoista valmistumiseen.

Tutkimushankkeen aineisto on kerätty keväällä 2017 yhteistyössä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) kanssa yhdessä keskisuurissa kaupungissa Suomessa. Kaiken kaikkiaan TATU-hankkeeseen osallistui 283 9.-luokkalaista nuorta, joista 134 oli tyttöjä ja 143 poikia (kuusi ei ilmoittanut sukupuoltaan). Osallistujien keski-ikä oli 15.4 vuotta. Nuoret olivat perusopetuksen yleisopetuksen luokilta, eivätkä erityisopetuksen ryhmät osallistuneet tutkimukseen. Suurin osa osallistuneista nuorista oli suomenkielisiä, sillä vain 4 %:lla äidinkieli oli muu kuin suomi. Tähän tutkimukseen valikoituivat TATU-hankkeeseen osallistuneista nuorista ne, jotka olivat vastanneet sekä kouluun kiinnittymistä että minäpystyvyyttä mittaaviin kyselyihin. Lopulliseksi otokseksi muodostui siis 126 nuoren ryhmä, josta 64 oli tyttöjä ja loput 62 poikia.

### 2.2 Mittarit

TATU-hankkeen aineisto kerättiin useiden mittareiden avulla. Tähän tutkimukseen aineistoa rajattiin niin, että käytetty aineisto koostuu TATU:n sähköisistä kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden kyselyistä sekä HEA:n kyselyllä kerätystä taustamuuttujasta. Nämä esitellään seuraavaksi.

**Kouluun kiinnittyminen.** Täysimittainen kouluun kiinnittymisen mittari SEI (*Student Engagement Instrument*) muodostuu 30:stä kognitiivista kiinnittymistä ja 26:sta psykologista kiinnittymistä (sisältää tunneperäisen kiinnittymisen) mittaavasta väittämästä (Appleton ym., 2006, s. 432). Tämän aineiston keräämiseen käytetty mittari koostui 35 väittämästä (ks. Liite 1), joihin tutkittavat vastasivat 4-asteikollisella janalla (1 = *vahvasti samaa mieltä*; 4 = *vahvasti eri mieltä*). Väittämät jakautuivat kuuteen aihealueeseen, joita olivat opettaja-oppilassuhteet (esim. Opettajani tukevat minua tarvittaessa), koulutyön kontrolli ja merkityksellisyys (esim. Kun saan koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein), vertaistuki oppimisessa (esim. Muut oppilaat koulussani tukevat minua tarvittaessa), tulevaisuuden toiveet ja tavoitteet (esim. Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen), perheen tuki oppimisessa (esim. Perheeni/huoltajani tukee minua kouluasioissa tarvittaessa) sekä ulkoinen motivaatio (esim. Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani palkitsevat minua siitä) (Appleton ym., 2006, s. 436–437).

**Minäpystyvyys.** Banduran (2006b, s. 326–327) minäpystyvyyskyselyssä tutkittavan tuli arvioida omaa varmuuttaan suoriutua kuvatuista asioista merkitsemällä luku 0–100 (0 = *en kykene suoriutumaan ollenkaan*, 50 = *kykenen suoriutumaan kohtalaisesti*, 100 = *kykenen suoriutumaan erittäin todennäköisesti*). Aihealueet, joita tutkittavien tuli arvioida olivat: minäpystyvyys sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä (neljä väittämää, esim. Saan opettajat auttamaan minua, kun olen jumissa koulutöiden kanssa), minäpystyvyys akateemisessa suoriutumisessa (yhdeksän väittämää, esim. Opin matematiikkaa), minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä (kymmenen väittämää, esim. Saan kotitehtäväni valmiiksi määräajassa), minäpystyvyys toisten odotusten kohtaamisessa (neljä väittämää, esim. Täytän opettajieni odotukset), sosiaalinen minäpystyvyys (neljä väittämää, esim. Työskentelen hyvin ryhmässä) sekä jämäkkyyden minäpystyvyys (neljä väittämää, esim. Ilmaisen mielipiteeni, vaikka luokkatoverit ovat eri mieltä kanssani). Opiskelijoilta kysyttiin myös minäpystyvyyden kokemuksista liittyen vapaa-ajanaan, itsesäätelyyn ja siihen, miten he pystyvät hankkimaan apua vanhemmilta tai yhteisöltä. Nämä minäpystyvyyden osa-alueet rajautuivat kuitenkin pois

tästä tutkimuksesta, sillä tutkimuksen fokus haluttiin pitää koulussa ja siellä tapahtuvissa asioissa. Tässä tutkimuksessa käytetyt väittämät löytyvät liitteestä 2.

**Sukupuoli.** Osallistujilta kysyttiin sukupuolta kaksiluokkaisella muuttujalla (1 = *tyttö*, 2 = *poika*). Sukupuoli määräytyi syntymähetken sukupuolen mukaan, minkä takia kyselyyn ei ollut annettu muita vastausvaihtoehtoja.

### 2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä SPSS Statistics 28.0-ohjelmistoa. Ennen varsinaista analyysia aineisto tarkistettiin puuttuvien tietoja osalta. Aineistossa oli puuttuvaa tietoa, mutta se oli täysin satunnaista eikä näin ollen vaahtanut toimenpiteitä, Little's MCAR test:  $\chi^2 = 3481.207$ ,  $df = 3508$ ,  $p = .623$ . Lisäksi aineiston muodostavien kyselyiden väittämät tarkistettiin samansuuntaisuuden varmistamiseksi. Kouluun kiinnittymistä arvioivassa kyselyssä kaksi väittämää (18. Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani palkitsevat minua siitä ja 32. Opin, mutta vain, jos perheeni/huoltajani palkitsee minua siitä) oli erisuuntaisia muiden kanssa. Nämä kaksi väittämää käännettiin toisinpäin, jotta kaikkia 35 väittämää voitiin tarkastella yhdessä. Tämän jälkeen kouluun kiinnittymiselle luotiin keskiarvosummamuuttuja, jonka sisäinen yhdenmukaisuus oli hyvä,  $\alpha = .933$  (Coolican, 2019, s. 236).

Minäpystyvyyden kuudesta osa-alueesta muodostettiin keskiarvosummamuuttujat: minäpystyvyys sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä (*sosiaaliset resurssit*),  $\alpha = .856$ , minäpystyvyys akateemisessa suoriutumisessa (*akateeminen suoriutuminen*),  $\alpha = .918$ , minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä (*oppimisen itsesäätely*),  $\alpha = .931$ , minäpystyvyys toisten odotusten kohtaamisessa (*odotusten kohtaaminen*),  $\alpha = .922$ , sosiaalinen minäpystyvyys (*sosiaalisuus*),  $\alpha = .865$  ja jäämäkkyyden minäpystyvyys (*jämäkkyys*),  $\alpha = .925$ . Kaikkien näiden keskiarvosummamuuttujien sisäinen yhdenmukaisuus oli hyvä,  $\alpha > .75$  (Coolican, 2019, s. 236).

Tämän jälkeen tarkasteltiin muuttujien normaalijakautuneisuutta. Kouluun kiinnittyminen oli riittävän normaalisti jakautunut, samoin kuin yksi minäpystyvyyden osa-alue (oppimisen itsesäätely), joten niitä voitiin tutkia parametristen

menetelmien avulla. Onkin suositeltavaa käyttää parametrisiä testejä aina kun mahdollista, koska niiden nähdään olevan voimakkaampia (Heikkilä, 2014, s. 183; Nummenmaa, 2021, s. 366). Tässä tutkimuksessa jouduttiin kuitenkin käyttämään suurelta osin epäparametrisia menetelmiä, sillä muut minäpystyvyyden osa-alueet eivät olleet normaalisti jakautuneita, eivätkä näin ollen täyttäneet parametristen testien oletuksia.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tarkastelemalla keskiarvosummamuuttujien keskiarvoja ja keskihajontoja (koko aineisto, tytöt ja pojat) sekä korrelaatiokertoimia (koko aineisto). Näitä korrelaatiokertoimia tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Tyttöjen ja poikien välisten erojen tarkastelussa käytettiin normaalisti jakautuneilla muuttujilla t-testiä riippuvan muuttujan ollessa vähintään välimatka-asteikollinen ja ryhmien kokojen ollessa yli 20. Kasvatustieteissä erilaisten asteikkomittareiden, kuten likert-asteikoiden, avulla kerätyn aineiston tulkitaan usein täyttävän välimatka-asteikollisen muuttujan kriteerit (Tähtinen ym., 2020, s. 102) ja summamuuttujia tarkasteltaessa parametristen menetelmien käyttäminen on perusteltua (Metsämuuronen, 2009, s. 943). Ei-normaalisti jakautuneilla puolestaan käytettiin epäparametrissa Mann-Whitneyn U-testiä.

Toista tutkimuskysymystä varten kouluun kiinnittymisestä muodostettiin kolmiluokkainen muuttuja. Ensin tarkasteltiin, millaiset katkaisurajat kouluun kiinnittymisen ryhmille voitiin luoda. Pienen aineistokoon vuoksi päädyttiin 15 ja 85 persentiiliin katkaisurajoihin, jotta kaikki ryhmät olivat riittävän edustettuja. Katkaisurajojen mukaan muodostettiin kolme ryhmää: heikosti kouluun kiinnittyneet (15 % tai alle;  $n = 20$ ), keskiverroksi kouluun kiinnittyneet (yli 15 %, mutta alle 85 %;  $n = 86$ ) ja vahvasti kouluun kiinnittyneet (85 % tai yli;  $n = 19$ ).

Ainut normaalijakautunut muuttuja eli minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä analysoitiin käyttämällä yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA) riippuvan muuttujan ollessa vähintään välimatka-asteikollinen. Ryhmien tulkittiin olevan riittävän suurina analyysin toteuttamiseksi, vaikka heikosti ja vahvasti kiinnittyneiden ryhmät eivät olleet kooltaan yli 20. Muiden minäpystyvyyden

muuttujien kohdalla käytettiin parametritonta Kruskal-Wallisin testiä. Ryhmien välisten erojen parivertailussa käytettiin Bonferroni-korjausta.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen teossa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jotka perustuvat luotettavuuteen, rehellisyyteen, arvostukseen ja vastuunkantoon. Nykyisten käytäntöjen vaatimaa eettisen toimikunnan lausuntoa ei kuitenkaan haettu, sillä aineistonkeruu tehtiin vuonna 2017. Silloin voimassa olivat vuonna 2009 laaditut tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2009) ohjeet, joita hankkeen tutkijat noudattivat tarkasti. Näiden ohjeiden mukaan eettistä ennakoarviointia ei tässä tutkimuksessa tarvittu.

Tutkimushankkeen tutkijat hakivat koulutoimelta tutkimusluvan ennen yhteydenottoa kouluihin. Hankkeen päätutkija vieraili kouluilla kertomassa hankkeesta opettajille ja oppilaille. Aineistonkeruuseen osallistuneet opettajat koulutettiin, jotta aineisto oli mahdollista kerätä tavallisen koulupäivän aikana. HEA:n toteuttamaan valtakunnalliseen arviointiin osallistuivat kaikki kaupungin oppilaat, mutta TATU-hankkeen aineistoon käytettiin vain niiden tutkimussuostumuksensa antaneiden nuorten vastauksia, joiden huoltajilta oli myös saatu tutkimussuostumus. Suostumus kysyttiin nuorten huoltajilta sähköisesti. Yleensä alle 18-vuotiailta on pyydettävä ensin huoltajan suostumus, ja vasta sen jälkeen lapsi antaa tai on antamatta oman suostumuksensa (Kuula, 2015). Hanketutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujilla oli oikeus jättää myös vastaamatta kyselyihin. Osallistumisen vapaaehtoisuus onkin tutkimuksen lähtökohta ja sen tulee olla voimassa koko tutkimuksen ajan (Kuula, 2015).

Aineisto on pseudonymisoitu ja vain tutkimushankkeen johtajalla on pääsy osallistujien identifioimiseksi kerättyyn tietoon (nimi, id-tunnus). Opinnäytetyön tekijöillä ei siten ole tietoa, missä kaupungissa aineisto on kerätty tai ketkä tutkimukseen ovat osallistuneet. Aineistoa jaettaessa pidettiin tarkasti huolta ja-

kamisen turvallisuudesta sekä säilytyspaikasta. Aineisto jaettiin suojatussa palvelussa, joka oli kirjautumisen ja tunnistautumisen takana. Tämän tutkimuksen tutkijat allekirjoittivat datankäyttösopimuksen, jossa he sitoutuivat käyttämään aineistoa vain oman tutkielmansa tekoon ja säilyttämään aineistoa yliopiston salasanasuojatulla verkkolevyllä. Aineisto tulee säilyttää asiallisesti ja siten, ettei kukaan ulkopuolinen voi saada sitä käsiinsä (Tähtinen ym., 2020, s. 59). Lisäksi tutkijat sitoutuivat tutkielman valmistumisen jälkeen poistamaan omat kopionsa aineistosta.

### 3 TULOKSET

#### 3.1 9.-luokkalaisten kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys

Taulukossa 1 on esitetty kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden osa-alueiden keskiarvot, keskihajonnat ja korrelaatiot. Kouluun kiinnittyminen oli keskimäärin keskivertoa vahvempaa keskiarvon ollessa asteikon keskimmäistä arvoa pienempi. Tytöt arvioivat kouluun kiinnittymisensä hieman poikia heikommaksi (tytöt KA = 1.78, pojat KA = 1.70). Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää.

##### Taulukko 1

*Muuttujien keskiarvot, ja -hajonnat sekä niiden väliset korrelaatiot*

	KA	KH	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Kouluun kiinnittyminen	1.74	.34	-	-	-	-	-	-
2. Sosiaaliset resurssit	77.56	16.68	-.456**	-	-	-	-	-
3. Akateeminen suoriutuminen	81.19	15.25	-.449**	.486**	-	-	-	-
4. Odotusten kohtaaminen	82.00	18.05	-.543**	.516**	.652**	-	-	-
5. Sosiaalisuus	85.44	16.98	-.350**	.404**	.354**	.522**	-	-
6. Jämäkkyys	82.18	17.96	-.474**	.439**	.476**	.616**	.755**	-
7. Oppimisen itsesäätely	67.08	21.07	-.603**	.495**	.658**	.571**	.331**	.432**

\*\**. p*<.001.

Nuoret arvioivat myös minäpystyvyytensä kaikilla sen osa-alueilla keskimäärin keskivertoa vahvemmaksi. Sosiaalisen minäpystyvyyden arvioitiin olevan vahvinta ja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden puolestaan heikointa. Lisäksi viimeksi mainitussa osa-alueessa oli suurin keskihajonta, eli nuoret erosivat toisistaan eniten siinä, miten he arvioivat oman pystyvyytensä säädellä oppimistaan. Tytöt ja pojat erosivat toisistaan eniten sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyydessä (tytöt KA = 74.9, pojat KA = 80.3) sekä toisten odotusten



kohtaamisen minäpystyvyydessä (tytöt  $KA = 79.4$ , pojat  $KA = 84.5$ ). Pojat arvioivat omaa pystyvyyttään molemmilla osa-alueilla hieman tyttöjä vahvemiksi. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Kouluun kiinnittyminen ja kaikki minäpystyvyyden osa-alueet olivat yhteydessä toisiinsa. Mitä vahvemiksi kouluun kiinnittyminen arvioitiin, sitä vahvemiksi minäpystyvyys eri osa-alueilla arvioitiin. Voimakkain yhteys oli sosiaalisen minäpystyvyyden ja jämäkkyyden minäpystyvyyden välillä, ja sitä voidaan kuvata korkeaksi (Metsämuuronen, 2011, s. 371). Mitä vahvempi minäpystyvyys oli sosiaalisella osa-alueella, sitä vahvempi se oli myös jämäkkyyden osa-alueella. Korkeita positiivisia yhteyksiä oli myös toisten odotusten kohtaamisen ja akateemisen suoriutumisen minäpystyvyyden välillä, oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden ja kouluun kiinnittymisen välillä, oppimisen itsesäätelyn ja akateemisen suoriutumisen minäpystyvyyden välillä sekä jämäkkyyden ja toisten odotusten kohtaamisen välillä. Heikoin yhteys puolestaan oli oppimisen itsesäätelyn ja jämäkkyyden minäpystyvyyden välillä.

### **3.2 Heikosti, keskiverroksi ja vahvasti kouluun kiinnittyneiden väliset erot minäpystyvyydessä**

Taulukossa 2 on esitetty koko aineiston ja kouluun kiinnittymisen ryhmien osalta kuvailevat tunnusluvut minäpystyvyyden osa-alueista. Vahvasti kiinnittyneet arvioivat toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyyden kaikista vahvimiksi. Keskiverroksi kiinnittyneet puolestaan arvioivat sosiaalisen minäpystyvyyden vahvimiksi. Heikosti kiinnittyneet sen sijaan arvioivat akateemisen suoriutumisen minäpystyvyyden vahvimiksi. Jokaisessa ryhmässä arvioitiin oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys heikoimmaksi.

Koko aineistossa sekä keskiverroksi kiinnittyneiden ryhmässä hajonta oli suurinta oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä. Sen sijaan vahvasti kiinnittyneiden ryhmässä suurin hajonta oli jämäkkyyden minäpystyvyydessä. Heikosti kiinnittyneiden joukossa vastaava osa-alue oli toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyys.

## Taulukko 2

*Minäpystyvyyden osa-alueiden kuvailevat tunnusluvut koko aineistosta ja kouluun kiinnittymisen ryhmistä*

	<b>Koko aineisto</b> ( <i>N</i> = 126)		<b>Vahvasti kiinnittyneet</b> ( <i>n</i> = 19)		<b>Keskiverrosti kiinnittyneet</b> ( <i>n</i> = 86)		<b>Heikosti kiinnittyneet</b> ( <i>n</i> = 20)	
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>
Sosiaaliset resurssit	77.56	16.68	87.37	16.08	77.83	15.40	67.00	17.01
Akateeminen suoriutuminen	81.19	15.25	88.45	12.67	81.82	13.41	71.56	20.03
Odotusten kohtaaminen	82.00	18.05	91.84	12.27	84.16	13.20	63.00	25.98
Sosiaalisuus	85.44	16.98	90.13	16.10	87.86	14.20	70.88	21.28
Jämäkkyys	82.18	17.96	90.00	19.15	84.43	13.20	65.00	23.95
Oppimisen itsesäätely	67.08	21.07	84.26	17.13	67.51	18.15	46.67	20.37

Taulukossa 3 on esitetty Kruskal-Wallis testin ja yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset. Kuten kuvailevista tunnusluvuista voitiin päätellä, myös testien mukaan kouluun kiinnittymisen ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja kaikissa minäpystyvyyden osa-alueissa,  $p < .05$ . Minäpystyvyyden osa-alueiden tuloksia tarkastellaan tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

**Taulukko 3***Kouluun kiinnittymisen ryhmien väliset erot minäpystyvyyden osa-alueissa*

	Sosiaaliset resurssit	Akateeminen suoriutuminen	Odotusten kohtaaminen	Sosiaalisuus	Jämäkkyys	Oppimisen itsesäätely <sup>1</sup>
Kruskal-Wallis (H)	15.97	11.09	20.15	13.95	22.43	-
F	-	-	-	-	-	20.78
df	2	2	2	2	2	2
$\eta^2$	.114	.074	.148	.097	.166	.253
Asymp. Sig.	<.001	.004	<.001	<.001	<.001	<.001

<sup>1</sup> Analyysimenetelmänä käytetty yksisuuntaista varianssianalyysia

**Minäpystyvyys sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä.** Heikosti kiinnittyneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä keskiverrosta kiinnittyneistä,  $p = .043$ , eli ne nuoret, jotka olivat keskiverrosta kouluun kiinnittyneitä arvioivat sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kouluun kiinnittyneitä. Heikosti kiinnittyneet erosivat myös vahvasti kiinnittyneistä,  $p < .001$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kiinnittyneitä. Keskiverrosta kiinnittyneet erosivat vahvasti kiinnittyneistä,  $p = .024$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat keskiverrosta kiinnittyneitä. Kouluun kiinnittyminen selitti 11 % sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyyden vaihtelusta.

**Minäpystyvyys akateemisessa suoriutumisessa.** Heikosti kiinnittyneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi akateemisessa suoriutumisessa vahvasti kiinnittyneistä,  $p = .003$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat akateemisen suoriutumisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kiinnittyneitä. Sen sijaan heikosti kiinnittyneet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi keskiverrosta kiinnittyneistä,  $p = .137$ , eivätkä keskiverrosta kiinnittyneet vahvasti kiinnittyneistä,  $p = .073$ . Kouluun kiinnittyminen selitti 7 % akateemisen suoriutumisen minäpystyvyyden vaihtelusta.

**Minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä.** Heikosti kiinnittyneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi oppimisen itsesäätelyssä keskiverrosta kiinnittyneistä,  $p < .001$ , eli ne nuoret, jotka olivat keskiverrosta kouluun kiinnittyneitä arvioivat oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kouluun kiinnittyneitä. Heikosti kiinnittyneet erosivat vastaavasti myös vahvasti kiinnittyneistä,  $p < .001$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kiinnittyneitä. Keskiverrosta kiinnittyneet erosivat vahvasti kiinnittyneistä,  $p = .004$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyytensä vahvemmasi

kuin ne nuoret, jotka olivat keskiverroksi kiinnittyneitä. Kouluun kiinnittyminen selitti 25 % oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden vaihtelusta.

**Minäpystyvyys toisten odotusten kohtaamisessa.** Heikosti kiinnittyneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi odotusten kohtaamisessa keskiverroksi kiinnittyneistä,  $p = .005$ , eli ne nuoret, jotka olivat keskiverroksi kouluun kiinnittyneitä arvioivat toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kouluun kiinnittyneitä. Heikosti kiinnittyneet erosivat myös vahvasti kiinnittyneistä,  $p < .001$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kiinnittyneitä. Keskiverroksi kiinnittyneet erosivat vahvasti kiinnittyneistä,  $p = .034$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat keskiverroksi kiinnittyneitä. Kouluun kiinnittyminen selitti 15 % toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyyden vaihtelusta.

**Sosiaalinen minäpystyvyys.** Heikosti kiinnittyneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi sosiaalisuudessa keskiverroksi kiinnittyneistä,  $p = .002$ , eli ne nuoret, jotka olivat keskiverroksi kouluun kiinnittyneitä arvioivat sosiaalisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kouluun kiinnittyneitä. Heikosti kiinnittyneet erosivat myös vahvasti kiinnittyneistä,  $p = .002$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat sosiaalisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kiinnittyneitä. Keskiverroksi kiinnittyneet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi vahvasti kiinnittyneistä,  $p = 1.000$ . Kouluun kiinnittyminen selitti 10 % sosiaalisen minäpystyvyyden vaihtelusta.

**Jämäkkyuden minäpystyvyys.** Heikosti kiinnittyneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi jämäkkyudessa keskiverroksi kiinnittyneistä,  $p = .002$ , eli ne nuoret, jotka olivat keskiverroksi kouluun kiinnittyneitä arvioivat jämäkkyuden minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kouluun kiinnittyneitä. Heikosti kiinnittyneet erosivat myös vahvasti kiinnittyneistä,  $p < .001$ ,

eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat jämäkkyyden minäpystyvyytensä vahvemiksi kuin ne nuoret, jotka olivat heikosti kiinnittyneitä. Keskiarvot kiinnittyneet erosivat vahvasti kiinnittyneistä,  $p = .025$ , eli ne nuoret, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä arvioivat jämäkkyyden minäpystyvyytensä vahvemiksi kuin ne nuoret, jotka olivat keskiarvot kiinnittyneitä. Koulun kiinnittyminen selitti 17 % jämäkkyyden minäpystyvyyden vaihtelusta.

## 4 POHDINTA

Tutkimuksen päätavoitteena oli tutkia, eroavatko vahvasti, keskiverrosta ja heikosti kouluun kiinnittyneet nuoret minäpystyvyyden suhteen toisistaan. Tämän selvittämiseksi tarkasteltiin ensin, millaiseksi 9.-luokkalaisten nuoret arvioivat oman kouluun kiinnittymisensä ja minäpystyvyytensä, ja onko niissä eroa tyttöjen ja poikien välillä.

Tämä tutkimus antaa tärkeää tietoa kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden välisestä yhteydestä, sillä näiden ilmiöiden suhteesta on olemassa hyvin vähän aiempaa tutkimusta. Sen sijaan kouluun kiinnittymisestä on saatu tuloksia muun muassa sukupuolen ja iän (esim. Virtanen, 2016), kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteyksien (esim. Li & Lerner, 2013) ja tilannesidonnaisuuden (Pöysä, 2020) suhteen. Vastaavasti minäpystyvyydestä on olemassa paljon tutkimustietoa sukupuolten eroista (ks. Butz & Usher, 2015; Joët ym., 2011; Lackaye & Margalit, 2006; Moksnes ym., 2019; Muris, 2001; Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020). Integraatiivisen mallin (Wang, Degol, ym., 2019) näkökulmasta kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden yhteydestä ei kuitenkaan ole löytynyt aiempaa tutkimusta.

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, millainen on 9.-luokkalaisten kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden taso sekä onko sukupuolten välillä eroa. Tulosten mukaan nuoret arvioivat sekä kouluun kiinnittymisensä että minäpystyvyytensä keskivertoa vahvemmaksi. Mitä vahvempi kouluun kiinnittyminen nuorilla oli, sitä vahvemmaksi he arvioivat myös oman minäpystyvyytensä. Sukupuolella ei kuitenkaan nähty olevan yhteyttä kumpaankaan ilmiöön, mikä viittaa siihen, että kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden kokemukset olivat hyvin samankaltaisia sekä tytöillä että pojilla. Tämä on erisuuntainen tulos Virtasen (2016) tutkimuksen kanssa, jossa tytöt ja pojat erosivat kouluun

kiinnittymisen suhteen toisistaan. Edellä mainitussa tutkimuksessa oli huomioitu myös toiminnallinen kiinnittyminen. Lisäksi aineisto oli huomattavasti suurempi ja siihen kuuluivat myös 7.- ja 8.-luokkalaiset, mikä voi selittää erojen löytymistä.

Se, että minäpystyvyyden osa-alueiden ja sukupuolten välistä yhteyttä ei löytynyt, on samansuuntainen tulos Schnellin ym. (2015) tutkimuksen kanssa, mutta erisuuntainen esimerkiksi Lackayen ja Margalitin (2006) tutkimuksen kanssa, jossa tytöillä havaittiin olevan poikia vahvempi akateeminen minäpystyvyys. Yksi tulosten eroja selittävä tekijä voi olla kulttuurin ja ajan vaikutus siihen, millaisia oletuksia ja odotuksia kohdistuu sukupuoleen. Nämä kolme tutkimusta on toteutettu Suomessa, Saksassa ja Israelissa, joissa kaikissa on toisistaan eroava koulukulttuuri ja näin ollen hyvin todennäköisesti erilaiset näkemykset koulussa pärjäämisestä.

Korrelaatioita tarkasteltaessa huomattiin, että kaikki minäpystyvyyden osa-alueet olivat yhteydessä sekä toisiinsa että kouluun kiinnittymiseen. Mitä vahvemmaksi jokin minäpystyvyyden osa-alue koettiin, sitä vahvemmaksi muutkin osa-alueet ja kouluun kiinnittyminen koettiin. Osa-alueiden yleisessä tarkastelussa sosiaalisen minäpystyvyyden havaittiin olevan vahvinta ja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden puolestaan heikointa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten minäpystyvyys eroaa heikosti, keskiverrosta ja vahvasti kouluun kiinnittyneiden ryhmien välillä. Tulosten mukaan minäpystyvyys vaihteli jokaisella osa-alueella suhteessa kouluun kiinnittymisen vahvuuteen. Yhteydet minäpystyvyyden osa-alueiden ja kouluun kiinnittymisen välillä esiintyivät positiivisina, kuten Carawayn ym. (2003) tutkimuksessakin. Myös Linnenbrink ja Pintrich (2003) kuvaavat ilmiöiden suhdetta positiiviseksi ja sen lisäksi korostavat suhteen vastavuoroisuutta: kouluun kiinnittymisen vahvistuessa minäpystyvyys vahvistuu välitteisesti oppimisen edistymisen kautta. Näin ollen on perusteltua väittää, että mitä vahvempi kouluun kiinnittyminen on, sitä vahvemmaksi myös minäpystyvyys arvioidaan osa-alu-



eesta riippumatta. Tässä tutkimuksessa havaittu yhteys oli samansuuruinen Lamin ym. (2012) tutkimuksen tulosten kanssa, ja Metsämuurosen (2011, s. 371) mukaan tätä yhteyttä voidaan kuvata melko korkeaksi tai kohtalaiseksi.

Tutkimustuloksemme tukee integratiivisen mallin (Wang, Degol, ym., 2019) ajatusta vahvasta kiinnittymisestä oppimisen, osaamisen ja itsearviointikykyjen edistäjänä, sillä vahvasti kiinnittyneet arvioivat minäpystyvyytensä kaikilla osa-alueilla muita ryhmiä vahvemmasi ja kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden väliltä löydetty yhteys osoittautui kohtalaiseksi. Tämä yhteys antaa viitteitä myös *Minän kehittymiseen liittyvien prosessien mallista* (Connell & Wellborn, 1991; Skinner ym., 2008), sillä kyvykkyyden kokemuksen voidaan ajatella täyttyneen minäpystyvyyden ollessa vahvempi vahvasti kouluun kiinnittyneillä.

Jotta voidaan saada kattava käsitys heikosti, keskiverrosta ja vahvasti kouluun kiinnittyneiden nuorten minäpystyvyyden arvioista, seuraavissa kappaleissa keskitytään yksityiskohtaisemmin ryhmien tarkasteluun. Tämän jälkeen ryhmien välisiä eroja käsitellään minäpystyvyyden osa-alueiden kautta luoden samalla yhteyksiä integratiiviseen malliin.

**Heikosti kouluun kiinnittyneet.** Heikosti kiinnittyneiden ryhmässä akateemisen suoriutumisen minäpystyvyys arvioitiin vahvimmasi. Tulos on mielenkiintoinen, sillä voisi olettaa, etteivät heikosti kiinnittyneet koe pystyvänsä vastaamaan koulun akateemisiin vaatimuksiin. Heikoimmaksi osa-alueeksi puolestaan arvioitiin oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys. Nämä tulokset herättävät kysymyksen siitä, millainen yhteys kouluun kiinnittymisellä sekä akateemisen suoriutumisen ja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydellä on akateemisiin kykyihin. Suurin keskihajonta oli toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyydessä. Sitä voi selittää esimerkiksi nuorten erot heidän omissa tavoitteissaan sekä lähipiirin odotuksissa ja koulutuksen arvostamisessa. Nuoret myös todennäköisesti eroavat siinä, kuinka paljon he antavat painoarvoa toisten odotuksille. Sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyys oli toiseksi vahvin osa-alue ja siinä oli myös pienin keskihajonta. Tämän voidaan nähdä kertovan siitä, etteivät heikosti kiinnittyneet nuoret koe jäävänsä täysin yksin haasteita kohdatessaan.

**Keskiverrosti kouluun kiinnittyneet.** Keskiverrosti kiinnittyneiden ryhmässä sosiaalinen minäpystyvyys arvioitiin vahvimaksi osa-alueeksi. Tämä voi johtua siitä, että keskiverrosti kiinnittyneiden on helpompi löytää vertaisensa suuresta ryhmästä, toisin kuin vahvasti ja heikosti kiinnittyneiden, joiden voidaan ajatella olevan vähemmistöjä koulumaailmassa. Kuten heikosti kiinnittyneiden ryhmässä, myös keskiverrosti kiinnittyneiden ryhmässä oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys arvioitiin heikoimmaksi. Tällä osa-alueella keskihajonta oli kuitenkin suurin, mikä kertoo keskiverrosti kouluun kiinnittyneiden nuorten eroavan toisistaan sen suhteen, miten he kokevat pystyvänsä säätelmään oppimistaan.

**Vahvasti kouluun kiinnittyneet.** Vahvasti kiinnittyneiden ryhmässä toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyys arvioitiin vahvimaksi. Keskihajontakin oli tällä osa-alueella pienintä. Tämä voi kertoa siitä, että vahvasti kiinnittyneet nuoret toimivat ja suoriutuvat koulussa niin, että he saavat siitä positiivista palautetta. Oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys arvioitiin tässäkin ryhmässä heikoimmaksi osa-alueeksi. Suurin keskihajonta oli jämäkkyuden minäpystyvyydessä, eli vahvasti kouluun kiinnittyneet nuoret erosivat sen suhteen, kuinka he kokevat pystyvänsä ilmaisemaan itseään muiden joukossa. Osa nuorista saattaa olla kuitenkin hyvin tietoisia omista ja muiden rajoista, eivätkä he pelkää tuoda sitä ilmi.

**Minäpystyvyys sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä.** Vahvasti kiinnittyneet nuoret arvioivat sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyytensä muita ryhmiä vahvemiksi. Keskiverrosti kiinnittyneet osaltaan arvioivat minäpystyvyytensä vahvemiksi kuin heikosti kiinnittyneet. Näin ollen voidaan todeta, että mitä vahvemmin nuori oli kiinnittynyt kouluun, sitä vahvemiksi hän arvioi sosiaalisten resurssien hyödyntämisen minäpystyvyytensä. Tämä tukee integratiivisen mallin (Wang, Degol, ym., 2019) ajatusta siitä, että kiinnittyminen voi edistää resilienssiä. Voisi ajatella, että vahvasti kiinnittynyt nuori, joka kokee pystyvänsä pyytämään apua sosiaalisilta verkostoiltaan, saisi myös apua. Näin ollen vahva kiinnittyminen ja hyvät sosiaaliset verkostot edistävät nuoren resilienssiä ja erityisesti siihen kuuluvaa sosiaalista tukea. Koska

avun pyytäminen ystäviltä ja vertaisilta sisältyy sosiaalisten resurssien minäpystyvyyteen, voisi vertaiskontekstilla nähdä olevan vaikutus minäpystyvyyden ja kiinnittymisen vahvistumiseen.

**Minäpystyvyys akateemisessa suoriutumisessa.** Nuoret, jotka olivat vahvasti kouluun kiinnittyneitä, arvioivat akateemisen suoriutumisen minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin heikosti kiinnittyneet. Vahvasti ja keskiverrostit kiinnittyneet sekä keskiverrostit ja heikosti kiinnittyneet eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Tämä voisi viitata yleisesti pieniin eroihin ryhmien välillä, sillä keskimäinen ryhmä ei eronnut kumpaankaan suuntaan. Integratiivisessa mallissa (Wang, Degol, ym., 2019) kognitiiviset taidot sekä minäpystyvyys vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen, joka vaikuttaa sekä suoraan että selviytymismekanismien ja arviointikykyjen kautta koulutuksellisiin ja kehityksellisiin tuloksiin, kuten akateemiseen suoriutumiseen. Malli osoittaa myös sen, että akateeminen suoriutuminen on vastaavasti yhteydessä kouluun kiinnittymiseen sekä takaisin minäpystyvyyteen. Tämä voisi viitata siihen, että vahvasti kiinnittyneet ja akateemisen suoriutumisen minäpystyvyytensä vahvasi kokevat nuoret suoriutuisivat myös paremmin koulussa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käy ilmi, vastaavatko nuorten arviot omasta minäpystyvyydestään heidän todellista akateemista suoriutumistaan. Lisäksi tällä osa-alueella oli koko aineiston pienin keskihajonta, mikä viittaa jälleen siihen, ettei heikosti, keskiverrostit ja vahvasti kiinnittyneiden nuorten välillä ole suuria eroja.

**Minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä.** Oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys arvioitiin vahvimmasi vahvasti kiinnittyneiden nuorten joukossa. Keskiverrostit kiinnittyneet taas arvioivat minäpystyvyytensä heikosti kiinnittyneitä vahvemmasi. Voidaan siis sanoa, että mitä vahvemmin nuori on kouluun kiinnittynyt, sitä vahvemmasi hän arvioi myös oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyytensä. Integratiivisen mallin (Wang, Degol, ym., 2019) mukaan kehityksellisten kompetenssien kognitiiviset taidot sekä tunnesäätely ja itsekontrolli vaikuttavat yhdessä minäpystyvyyden kanssa kouluun kiinnittymiseen. Kiinnittyminen edelleen tukee nuoren resilienssiä ja erityisesti selviytymismekanismeja niin, että nuori pystyy ratkaisemaan ongelmia, pyytämään apua ja pitämään yllä

positiivista itsepuhetta. Mielenkiintoista on myös se, että koko aineistossa oppimisen itsesäätely arvioitiin heikoimmaksi minäpystyvyyden osa-alueeksi, vaikka akateemisen suoriutumisen minäpystyvyys koettiin huomattavasti vahvemmaksi. Tämä herättää kysymyksen siitä, kokevatko nuoret koulun ja oppimisen vaativan heiltä enemmän itsesäätelyä ja -ohjautuvuutta kuin mihin heidän kykynsä riittävät. Tulos voi kuitenkin viitata myös motivaation haasteisiin, huolimatta siitä, että vahvasti kiinnittyneetkin arvioivat kyseisen osa-alueen heikoimmaksi.

**Minäpystyvyys toisten odotusten kohtaamisessa.** Vahvasti kouluun kiinnittyneet nuoret arvioivat toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyytensä muita ryhmiä vahvemmaksi. Keskiarvosti kiinnittyneet arvioivat minäpystyvyytensä vahvemmaksi kuin heikosti kiinnittyneet. On perusteltua sanoa, että mitä vahvemmin nuori on kiinnittynyt kouluun, sitä vahvemmaksi hän arvioi toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyytensä. Hornstra ym. (2018) ovatkin havainneet tutkimuksessaan positiivisen yhteyden toiminnallisen kiinnittymisen ja opettajan odotusten välillä. Myös integratiivisen mallin (Wang, Degol, ym., 2019) mukaan voidaan todeta, että perhekontekstilla, koulukontekstilla sekä vertaiskontekstilla on vaikutusta minäpystyvyyteen. Esimerkiksi perheen asettamat arvot, opettajien suoriutumisodotukset ja vertaisten normit ohjaavat nuoren toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyyttä ja näin ollen vaikuttavat myös kouluun kiinnittymiseen. Kiinnittyminen edelleen vaikuttaa koulutuksellisiin ja kehityksellisiin tuloksiin, kuten koulupudokkuuteen ja jatko-opintoihin pyrkimiseen. Tämä voisi tarkoittaa sitä, että ulkopuolelta asetetuilla odotuksilla ja nuoren tarpeella vastata niihin olisi vaikutus nuoren jatko-opintoihin.

**Sosiaalinen minäpystyvyys.** Nuoret, jotka olivat heikosti kouluun kiinnittyneitä, arvioivat sosiaalisen minäpystyvyytensä muita ryhmiä heikommaksi. Keskiarvosti ja vahvasti kiinnittyneet eivät kuitenkaan eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Tästä huolimatta kouluun kiinnittymisen ja sosioemotionaalisten taitojen välillä on havaittu olevan positiivinen yhteys (Santos ym., 2023). Yhteys vertaisiin nähdäänkin osana kouluun kiinnittymistä (Skinner ym., 2009, s. 494; Virtanen & Pelkonen, 2023), jolloin heikko kouluun kiinnittyminen

voisi heijastaa myös heikkoa yhteyttä vertaisiin ja näin ollen myös heikkoa sosiaalista minäpystyvyyttä. Se, että vahvasti ja keskiverroksi kiinnittyneiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, kertoo puolestaan siitä, että heikosti kiinnittyneet arvioivat oman minäpystyvyytensä selvästi heikoimmaksi. Tämä yhteys antaa viitteitä myös *Minän kehittymiseen liittyvien prosessien mallista* (Connell & Wellborn, 1991; Skinner ym., 2008), sillä sosiaalisen minäpystyvyyden ollessa heikko, voidaan yhteenkuuluvuuden kokemuksen tulkita jääneen täyttymättä. Integraatiivisen mallin (Wang, Degol, ym., 2019) mukaan voidaan myös ajatella koulukontekstin ja vertaiskontekstin sosiaalisten suhteiden laadun vaikuttavan nuoren kokemukseen sosiaalisesta minäpystyvyydestä. Vahvalla minäpystyvyydellä voidaan vahvistaa kouluun kiinnittymistä ja edelleen koulutuksellisia ja kehityksellisiä tuloksia, kuten psykososiaalista sopeutumista. Näin ollen nuori, joka kokee itsensä sosiaalisesti pystyväksi, voi olla vahvemmin kouluun kiinnittynyt ja tulevaisuudessa esimerkiksi myös kykenevämpi selviytymään muuttuvassa ympäristössä.

**Jämäkkyuden minäpystyvyys.** Jämäkkyuden minäpystyvyys arvioitiin muita ryhmiä vahvemmasi vahvasti kiinnittyneiden nuorten joukossa. Vastavasti keskiverroksi kiinnittyneet arvioivat minäpystyvyytensä vahvemmasi kuin heikosti kiinnittyneet. Minäpystyvyyden osa-alueiden keskinäisiä yhteyksiä tarkasteltaessa huomattiin, että jämäkkyuden minäpystyvyyden ja sosiaalisen minäpystyvyyden välinen yhteys oli kaikista voimakkain. Tämä tarkoittaa sitä, että ne nuoret, jotka kokivat omat sosiaaliset taitonsa hyväksi, kokivat myös voitavansa pitää puoliaan ja kertoa rehellisesti oman mielipiteensä. Integraatiivisessa mallissa (Wang, Degol, ym., 2019) jämäkkyuden minäpystyvyyden voisi yhdistää sekä vertaiskontekstin että kehityksellisten kompetenssien merkitykseen. Voidaan ajatella, että pystyvyyteen ilmaista ja puolustaa itseään vaikuttaa niin omat henkilökohtaiset piirteet ja sosiaaliset taidot kuin myös vertaiskontekstin turvallisuus ja koulun ilmapiiri.

## 4.2 Tutkimuksen arviointi

Tämä tutkimus tarjosi lisää tietoa sekä kouluun kiinnittymisestä että minäpystyvyydestä. Ryhmien välisten erojen löytyminen jokaisella minäpystyvyyden osa-alueella on merkittävä tulos. Aiempia tutkimuksia aiheesta ei ole paljon suomalaisessa koulukontekstissa, joten näiden tulosten tarjoama lisätieto oli tarpeen. Lisäksi tämä tutkimus tarkasteli minäpystyvyyttä yhden kokonaisuuden sijaan kuudessa osa-alueessa. Näiden osa-alueiden tarkastelu tuo uudenlaista ja monipuolista tietoa niin minäpystyvyydestä itsessään kuin sen yhteydestä kouluun kiinnittymiseen.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon aineiston rajoitteet. Aineisto on kerätty vain yhdestä kaupungista, jolloin alueelliset erot jäävät huomioimatta. Myös se, että keräysajankohtana on ollut kevät 2017, vaikuttaa aineiston ajankohtaisuuteen. Sen jälkeen on tapahtunut suuria muutoksia, kuten oppivelvollisuuden pidentäminen sekä Covid-19-pandemia, jonka aikaisen etäopetuksen voi olettaa vaikuttaneen joidenkin oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. On myös huomioitava aineiston koko ( $N = 126$ ), joka on suhteellisen pieni. Emme myöskään tiedä, millä perusteella oppilaat valitsivat vastata tai jättää vastaamatta kyselyihin, mikä on voinut vaikuttaa otokseen. Lisäksi aineiston rajautuminen vain yleisopetuksen ryhmiin tuo rajoitteensa tutkimukselle. Yleisopetuksen ryhmät koostuvat useimmiten noin 20–30 toisistaan erilaisesta oppilaasta, mikä voi vaikuttaa oppilaan arviointiin omasta pystyvyydestään (ks. Big Fish Little Pond-ilmiö, Marsh & Parker, 1984). Jos esimerkiksi ympärillä olevat vertaiset ovat todella taitavia, voi yksilö arvioida omaa pystyvyyttään todellisuutta heikommaksi. Ilmiö voi näkyä myös päinvastaisena, jolloin heikompien vertaisten joukossa oleva voi arvioida itsensä todellisuutta pystyvämmäksi. Aineiston rajaus heikentää myös tulosten yleistettävyyttä esimerkiksi erityisopetuksessa opiskeleviin oppilaisiin.

Lisäksi käytetyt mittarit tuovat omat rajoitteensa tutkimukselle. Kouluun kiinnittymisen mittaamiseen käytetty SEI ei mittaa toiminnallista kiinnittymistä, mikä rajoittaa kouluun kiinnittymisen tarkastelua kokonaisvaltaisena ilmiönä.

Myös väittämien yhdistäminen käytäntöön on saattanut olla haasteellista. Esimerkiksi nuori ei välttämättä koe organisoivansa koulutyötään, minkä takia hän arvioi pystyvyytensä sen kohdalla heikoksi, vaikka tekeekin organisointia tiedostamattaan. Samoin minäpystyvyysskyselyssä esitetyt väittämät toisten odotusten kohtaamisen minäpystyvyydestä olivat monitulkintaisia. Väittämissä ei ole tarkemmin määritelty, millaisia odotuksia tarkoitetaan. On hyvin mahdollista, että etenkin kodin ja koulun kohdalla odotukset yhdistetään helposti arvosanaodotuksiin. Voi olla myös haastavaa ymmärtää, millaisia odotuksia vertaiset voivat toisilleen asettaa.

### **4.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet ja käytännön sovellukset**

Jotta kouluun kiinnittymisestä, minäpystyvyydestä sekä niiden molemminpuolisista vaikutusmekanismeista saataisiin yhä syvempi ymmärrys, tulisi aihetta tutkia monipuolisesti lisää. Ensinnäkin olisi hyvä tarkastella kouluun kiinnittymistä ja minäpystyvyyttä yhdessä akateemisten taitojen ja suoriutumisen rinnalla. Tässä tutkimuksessa vahvasti kiinnittyneet kokivat pystyvyytensä muita ryhmiä vahvemmaksi akateemisessa suoriutumisessa ja oppimisen itsesäätelyssä. Olisi siis perusteltua tarkastella, näkyykö kouluun kiinnittyminen arvosanoissa, vai onko esimerkiksi sellaisia nuoria, jotka eivät menesty koulussa, mutta ovat silti vahvasti kiinnittyneitä. Tutkimus olisi myös aiheellista laajentaa koskemaan muitakin kuin yleisopetuksen ryhmiä, jotta voitaisiin vertailla esimerkiksi yleisopetuksen ja erityisopetuksen ryhmien välisiä eroja. Lisäksi eri maantieteellisten alueiden huomioiminen mahdollistaisi alueellisten erojen tarkastelun ja tulosten yleistettävyyden koko Suomeen. Myös kouluun kiinnittymisen tarkastelu jokaisessa ulottuvuudessa erikseen olisi tarpeen, sillä meidän tutkimuksemme huomioi kiinnittymisen yhtenä kokonaisuutena. Jotta olisi mahdollista löytää enemmän ratkaisuja kouluun kiinnittymisen tukemiseen, voisi olla tarpeen toteuttaa esimerkiksi interventiotutkimus, jossa tutkittaisiin minäpystyvyyksintervention vaikutuksia kouluun kiinnittymiseen.

Tutkimustulokset antavat paljon pohdittavaa myös koulumaailman käytäntöihin. Heikosti kouluun kiinnittyneiden ryhmässä keskihajonta oli suurinta kaikissa minäpystyvyyden osa-alueissa. Nämä nuoret olivat siis keskenään hyvin erilaisia, mikä tulee huomioida pyrkiessä tunnistamaan koulupudokkuusuhan alla olevia sekä suunnitellessa tukitoimia kiinnittymisen vahvistamiseksi. Jokainen ryhmä arvioi sosiaalisen minäpystyvyytensä vahvimaksi, minkä voidaan nähdä olevan hyvä ja huomionarvoinen tulos. Vertaiskonteksti nähdäänkin tärkeänä tekijänä kouluun kiinnittymisessä erityisesti nuoruudessa (Wang, Degol, ym., 2019, s. 1095), minkä takia vertaissuhteiden tukeminen on tärkeää myös koulussa. Huolestuttava tulos puolestaan on se, että kaikki ryhmät arvioivat oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden heikoimmaksi. Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan itseohjautuvuutta ja oppilasta aktiivisena toimijana (Opetushallitus, 2014). Tämän tutkimuksen tulosten valossa voisi kuitenkin olettaa, etteivät nuoret koe pystyvänsä vastaamaan tähän vaatimukseen. Voi olla, ettei nuorilla ole riittäviä taitoja ohjata omaa työskentelyään ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Oman työskentelyn ohjaaminen on viime vuosina ollut kuitenkin lisääntyvästi esillä (esim. Toivola ym., 2017). On siis mahdollista, että tämänhetkinen tilanne oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden suhteen on vieläkin heikompi kuin aineiston keruun aikaan. Onkin syytä miettiä, olisiko ennemmin tarpeen lisätä oppilaiden ohjausta ja kohdistaa tuki nimenomaan itsesäätelytaitojen kehittämiseen, eikä olettaa taitojen olevan jo riittävällä tasolla.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus osoittaa, että kouluun kiinnittyminen ja minäpystyvyys ovat ilmiöitä, jotka ovat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Lisäksi voidaan todeta, että vahvasti kouluun kiinnittyneet nuoret arvioivat minäpystyvyytensä kaikilla osa-alueilla vahvimaksi, kun taas heikosti kiinnittyneet heikoimmaksi. Tämä tarkoittaa, että kouluissa tulee kiinnittää erityistä huomiota heikosti kiinnittyneiden ja heikon minäpystyvyyden omaavien nuorten tukemiseen. Näin voidaan mahdollisesti ennaltaehkäistä koulupudokkuutta sekä edistää nuorten hyvinvointia ja valmiuksia pärjätä elämässä.



## LÄHTEET

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. Teoksessa Amy L. Reschly & Sandra L. Christenson (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2. painos, s. 331–355). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 1–45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa F. Pajares & T. C. Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1–43). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. Teoksessa F. Pajares & T. C. Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307–337). Information Age Publishing.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Teoksessa R. M. Lerner & W. Damon (toim.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. painos, s. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.

- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417–427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.), *Self processes and development* (s. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coolican, H. (2019). *Research methods and statistics in psychology* (7. painos). Routledge.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- 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., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. Teoksessa J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (toim.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (s. 1–11). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- Hakkarainen, A., Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2017–2019). Tavoitteena tutkinto (TATU): Katse nuorten positiivisiin kehityskulkuihin. Tutkimushanke, Itä-Suomen yliopisto.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uudistettu painos). Edita.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>

- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: A self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation, 24*(3–5), 324–345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in Changing Societys* (s. 177–201). Cambridge University Press.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 649–663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Koponen, T., Aro, T., Peura, P., Leskinen, M., Viholainen, H., & Aro, M. (2021). Benefits of integrating an explicit self-efficacy intervention with calculation strategy training for low-performing elementary students. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714379>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432–446. <https://doi.org/10.1177/00222194060390050501>
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 255.
- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 403–419). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school

- identification measure–student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91–106. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.003>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241–249. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.6.241-249>
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. laitos, 1. painos). International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos* (2. laitos, 1. painos). International Methelp.
- Moksnes, U. K., Eilertsen, M.-E. B., Ringdal, R., Bjørnsen, H. N., & Rannestad, T. (2019). Life satisfaction in association with self-efficacy and stressor experience in adolescents – self-efficacy as a potential moderator. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(1), 222–230. <https://doi.org/10.1111/scs.12624>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa: Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus.

- Niemivirta, M., & Tapola, A. (2007). Self-efficacy, interest, and task performance: Within-task changes, mutual relationships, and predictive effects. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 241–250. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.241>
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja*. Tammi.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326–340. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Paananen, M. (2019). *Mastering learning situations: Self-regulation, executive functions and self-regulatory efficacy among elementary school pupils* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7928-7>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. Teoksessa F. Pajares & T. C. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs on adolescents* (s. 339–367). Information Age Publishing.
- Peura, P. (2021). ”Pystynkö minä?” – Lasten uskomukset omista kyvyistään merkityksellisiä lukutaidon kehittymiselle. *Oppimisen ja oppimisoaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(4), 4–9.
- Putarek, V., & Pavlin-Bernardić, N. (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 647–671. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00443-7>
- Pöysä, S. (2020). *Students’ situational engagement in lower secondary school: Association with overall engagement and contextual factors* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8382-6>
- Rocchino, G. H., Dever, B. V., Telesford, A., & Fletcher, K. (2017). Internalizing and externalizing in adolescence: The roles of academic self-efficacy and

gender. *Psychology in the Schools*, 54(9), 905–917.

<https://doi.org/10.1002/pits.22045>

Samuelsen, K. M. (2012). Part V commentary: Possible new directions in the measurement of student engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 805–817). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Santos, A. C., Simões, C., Melo, M. H. S., Santos, M. F., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C., & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. *Educational Research Review*, 39, 1–38.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535>

Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion - a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrman, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance – Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences*, 38, 90–98.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.008>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Self-efficacy and engaged learners. Teoksessa Amy L. Reschly & Sandra L. Christenson (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2. painos, s. 155–170). Springer US.

<https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. Teoksessa F. Pajares & T. C. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 71–96). Information Age Publishing.

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner.

Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 219–235). Springer US.

- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. Teoksessa S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (toim.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (s. 139–150). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10)
- Skinner, E. A., 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. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- 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 and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Skulason, S., & Lerner, R. M. (2016). A Bifactor Model of School Engagement: Assessing general and specific aspects of behavioral, emotional and cognitive engagement among adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 40*(5), 471–480. <https://doi.org/10.1177/0165025415604056>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2024). Kouluterveyskyselyn aikasarjat perusopetus 8. ja 9. lk, lukio, aol, 2006–2023. Koulunkäynti ja oppiminen. [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact\\_ktk2\\_nuoret?row=measure-878988.&row=952810L&column=alue-886778.&column=vuosi-886824.952479.&column=ka-987857.&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact_ktk2_nuoret?row=measure-878988.&row=952810L&column=alue-886778.&column=vuosi-886824.952479.&column=ka-987857.&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#)
- Toivola, M., Peura, P., & Humaloja, M. (2017). *Flipped learning: Käänteinen oppiminen* (1. painos). Edita.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=>

&ved=2ahUKEwikrbGE\_-

SEAxX5HxAIHdjgBHMQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Ftenk.fi%2Fsites%2Ftenk.fi%2Ffiles%2Feettisetperiaatteet.pdf&usg=AOvVaw1onOoDhcTWHuJID3m-0S90&opi=89978449

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Uitto, A. (2014). Interest, attitudes and self-efficacy beliefs explaining upper-secondary school students' orientation towards biology-related careers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6), 1425–1444. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9516-2>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Usher, E. L., Butz, A. R., Chen, X.-Y., Ford, C. J., Han, J., Mamaril, N. A., Morris, D. B., Peura, P., & Piercey, R. R. (2023). Supporting self-efficacy development from primary school to the professions: A guide for educators. *Theory Into Practice*, 62(3), 266–278. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226559>
- Vasalampi, K., Torppa, M., Eklund, K., Ahonen, T., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2018). Muutostrendien tarkastelu nuorten koulumotivaatiossa ja -hyvinvoinnissa: Kohorttitutkimus yli kolmen ajankohdan. *Kasvatus*, 49(4), 272–286.
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3>
- Virtanen, T., & Kuorelahti, M. (2014). Koulupinnaaminen – Kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri, & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 104–112). Niilo Mäki Instituutti.



- Virtanen, T., & Pelkonen, J. (2023). *Poissa porukasta: Vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist, 74*(9), 1086–1102.  
<https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(4), 592–606.  
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465–480.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review, 34*(1), 107–138.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>

## LIITTEET

### Liite 1. Kouluun kiinnittymisen kyselyn väittämät (SEI)

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

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

**Liite 2.** Nuorten minäpystyvyysslomakkeen väittämät (Bandura)**Minäpystyvyys sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä.**

Saan opettajat auttamaan minua, kun olen jumissa koulutöiden kanssa.

Saan muut oppilaat auttamaan minua, kun olen jumissa koulutöiden kanssa.

Saan aikuiset auttamaan minua, kun minulla on sosiaalisia ongelmia.

Saan kaverit auttamaan minua, kun minulla on sosiaalisia ongelmia.

**Minäpystyvyys akateemisessa suoriutumisessa.**

Opin matematiikkaa (yleisesti).

Opin algebraa (esim. yhtälönratkaisu ja potenssilaskut).

Opin fysiikkaa ja kemiaa.

Opin biologiaa.

Opin lukemista, kirjoittamista ja muita kielellisiä taitoja.

Opin käyttämään tietotekniikkaa.

Opin vieraita kieliä.

Opin yhteiskuntaoppia.

Opin suomen kielioppia.

**Minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä.**

Saan kotitehtäväni valmiiksi määräajassa.

Saan itseni opiskelemaan, vaikka olisi muuta mielenkiintoista tekemistä.

Keskityn aina opittavaan asiaan tunneilla.

Teen tunneilla hyviä muistiinpanoja.

Käytän kirjastoa saadakseni tietoa koulutehtäviäni varten.

Suunnittelen päivän koulutyöni.

Organisoin koulutyöni.

Muistan hyvin tunneilla ja oppimateriaaleissa esitetyn tiedon.

Järjestän paikan, jossa voin opiskella ilman häiriöitä.

Saan itseni tekemään koulutehtäväni.

**Minäpystyvyys toisten odotusten kohtaamisessa.**

Täytän vanhempieni odotukset.

Täytän opettajieni odotukset.

Täytän kavereideni odotukset.

Täytän omat odotukset.

**Sosiaalinen minäpystyvyys.**

Saan ja minulla on vastakkaista sukupuolta olevia ystäviä.

Saan ja minulla on samaa sukupuolta olevia ystäviä.

Käyn keskusteluja muiden kanssa.

Työskentelen hyvin ryhmässä.

**Jämäkkyuden minäpystyvyys.**

Ilmaisen mielipiteeni, vaikka luokkatoverit ovat eri mieltä kanssani.

Puolustan itseäni, kun koen, että minua kohdellaan epäreilusti.

Saan muut lopettamaan itseni ärsyttämisen tai tunteideni loukkaamisen.

Pysyn lujana, kun minua pyydetään tekemään jotakin hyödytöntä tai sopimatonta.