

**Nuorten koulutustavoitteet ja niiden yhteys kouluun  
kiinnittymiseen: pitkittäistutkimus yläkoulun alusta toi-  
selle asteelle**

Mikko Rinne

Erityispedagogiikan ja Ohjausalan pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Syyslukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rinne, Mikko. 2024. Nuorten koulutustavoitteet ja niiden yhteys kouluun kiinnittymiseen: pitkittäistutkimus yläkoulun alusta toiselle asteelle. Erityispedagogiikan ja Ohjausalan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos. 50 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkastelin, miten nuorten itselleen asettama koulutustavoite eli ylin koulutusaste, jonka nuoret suunnittelevat suorittavansa, muuttuu yläkoulun alusta toisen asteen opintojen loppuun. Tutkin myös, onko koulutustavoitteen muutos erilaista tytöillä kuin pojilla samalla aikavälillä. Lopuksi tutkin kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteyttä nuorten asettamaan koulutustavoitteeseen 7. ja 9. luokan keväällä.

Tutkimuksessani hyödynsin Alkuportaatt (Lerikkanen ym., 2006–2016) ja Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin (Vasalampi & Aunola, 2016–2024) -seurantatutkimusaineistoja. Tutkittavien kokonaismäärä oli 2491. Hyödynsin neljänä eri mittausajankohtana kerättyä aineistoa: 7. luokan, 9. luokan, toisen asteen ensimmäisen vuoden ja toisen asteen kolmannen vuoden aineistoja. Analyysimenetelminä käytin toistettujen mittausten varianssianalyysejä sekä t - testiä.

Tulokset osoittivat, että nuorten koulutustavoite muuttui tilastollisesti merkitsevästi ja noususuuntaisesti 7. ja 9. luokan välillä, mutta ei enää toiselle asteelle siirtymisen jälkeen. Tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan koulutustavoitteen muutoksessa yläkoulun alusta toisen asteen loppuun. Lisäksi tulokset osoittivat, että koulutustavoitteen asettaneilla nuorilla oli 7. luokalla sekä toiminnallinen että kognitiivinen kouluun kiinnittyminen vahvempaa, kuin nuorilla, jotka eivät olleet nimenneet mitään koulutustavoitetta. Vastaava yhteys löytyi 9. luokalla myös kognitiivisesta kouluun kiinnittymisestä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että yläkouluiässä olisi tärkeää tukea nuorten kognitiivista kouluun kiinnittymistä ja suhtautuu koulutukseen tärkeänä tulevaisuuden päämäärien saavuttamisessa.

Asiasanat: koulutustavoite, kouluun kiinnittyminen, yläkoulu, toinen aste

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Koulutustavoitteen määritelmä ja merkitys nuorelle.....	5
1.2 Nuorten koulutustavoitteen pysyvyys sekä erot sukupuolten välillä....	7
1.3 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet sekä kouluun kiinnittymättömyys .....	8
1.4 Tutkimuskysymykset.....	12
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>15</b>
2.1 Tutkimuskonteksti ja aineiston kuvaus.....	15
2.2 Mittarit ja muuttujat .....	16
2.3 Aineiston analyysi .....	18
2.4 Eettiset ratkaisut.....	19
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>21</b>
3.1 Kuvailevat tunnusluvut ja korrelaatiot .....	21
3.2 Koulutustavoitteen muutos 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle sekä erot tyttöjen ja poikien välillä.....	23
3.3 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteydet koulutustavoitteeseen 7. ja 9. luokalla .....	26
<b>4 POHDINTA.....</b>	<b>29</b>
4.1 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	32
4.2 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset .....	34
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>36</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>49</b>

# 1 JOHDANTO

Koulutukselliset tavoitteet ja niihin sitoutuminen ovat merkittävä tekijä nuoren hyvinvoinnin kannalta (Nurmi ym., 2015; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008). Koulutustavoitteiden asettaminen ja niihin sitoutuminen lisäävät nuoren kokemusta opiskelun merkityksellisyydestä (Hill ym., 2018; Hill & Wang, 2015; Rothon ym., 2011) sekä tukevat myönteisesti kiinnittymistä koulunkäyntiin ja akateemisiin aktiviteetteihin (Agger ym., 2018; Chung ym., 2022). Toisin sanoen koulutustavoitteesta ja kouluun kiinnittymisestä muodostuu vastavuoroinen kehä: kouluun kiinnittyminen tukee koulutustavoitteiden asettamista ja vastaavasti koulutustavoitteiden muodostaminen tukee kouluun kiinnittymistä entisestään, kun nuorella on jotakin, mitä tavoitella koulutuksella (Eccles, 2007; Walkey, 2013; Wiggfields & Eccles, 2000).

Suurimmalla osalla nuorista koulutustavoite pysyy vakaana siirryttäessä yläkoulun viimeiseltä luokalta jatko-opintoihin, mutta osalla koulutustavoite voi muuttua (Tynkkynen ym., 2012). Koulutustavoitteen muutokset nuoruudessa eivät sinänsä ole kielteinen asia nuoren kasvaessa ja etsiessä itseään (Salmela-Aro, 2008), kunhan taustalla ei ole heikentynyttä kouluun kiinnittymistä. Heikommin kouluun kiinnittyneet nuoret asettavat matalampia tavoitteita koulutukselleen (Gong & Toutkoushian, 2024; Wang & Peck, 2013) sekä suoriutuvat koulutyöskentelystä heikommin kuin vahvasti kiinnittyneet opiskelijat (Archambault ym., 2009; Virtanen ym., 2016). Pitkittäistutkimuksia koulutustavoitteen muutoksista nuoruudessa on kuitenkin vielä vähän ja tutkimusta on niukasti siitä, missä ikävaiheessa nuorten koulutustavoitteet muuttuvat. Yleisellä tasolla kouluun kiinnittymisen sekä koulutyöskentelyyn sitoutumisen yhteyttä koulutustavoitteeseen on tutkittu (Gong & Toutkoushian, 2024; Wang & Peck, 2013). Toisaalta ei ole vielä juurikaan tutkittu varsinkaan samassa tutkimuksessa sitä, että miten kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä nuorten koulutustavoitteeseen.

Suomen koulutusjärjestelmässä nuorten tulee tehdä ensimmäinen merkittävä päätös jatkokoulutuksen suhteen 9. luokan keväällä: hakeutuako yleissivistävään lukiokoulutukseen vaiko ammatilliseen koulutukseen (Oppivelvollisuuslaki, 2020, 2§). Keskeistä olisikin selvittää, kuinka pysyvän päätöksen nuoret kykenevät tekemään toisen asteen koulutuksen suhteen vai muuttuuko nuorten koulutustavoitteet vielä toisen asteen aikana.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on saada uutta tutkimustietoa, miten nuorten koulutustavoite muuttuu yläkoulun alusta toisen asteen loppuun. Lisäksi tutkin, miten tytöt ja pojat eroavat koulutustavoitteen muutoksessa samalla aikavälillä. Lopuksi tarkastelen nuorten kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteyttä koulutustavoitteeseen 7. ja 9. luokan keväällä. Vertailen niiden nuorten kouluun kiinnittymistä, joilla on jo jokin tavoite ja niiden, joilla ei vielä ole koulutustavoitetta. Tässä tutkimuksessa huomioin kaikki kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet eli toiminnallisen, kognitiivisen, tunneperäisen sekä kouluun kiinnittymättömyyden.

## 1.1 Koulutustavoitteen määritelmä ja merkitys nuorelle

Yleisesti käsitteellä koulutustavoite tai koulutukselliset tavoitteet (*educational expectation, educational aspirations* tai *educational goals*) viitataan nuorten itsensä asettamiin tavoitteisiin koulutuksen suhteen (Domina ym, 2011; Trebbels, 2015). Koulutustavoitteen käsitteestä ei kuitenkaan ole yhtä yleistä määrittelyä, vaan käsitteen tarkemmat sisällöt saattavat vaihdella riippuen siitä, tarkoitetaanko nuorten suunnitelmia, päätöksiä vai henkilökohtaisia mieltymyksiä koulutuksen suhteen (Quaglia & Cobb, 1996; Rojewski, 2005).

Koulutustavoitteen käsitteeseen liitetään usein myös ajatus siitä, näkeekö nuori koulutustavoitteensa realistisesti saavutettavissa olevana (*expectations*) vai ideaalina tavoitteena ja unelmana, joka saattaa olla epärealistinenkin (*aspirations*) (Gorard ym., 2012; Reynolds & Pemberton, 2001). Tässä tutkimuksessa koulutustavoitteella tarkoitetaan ylintä koulutuksen astetta, tasoa tai tutkintoa, mitä nuoret suunnittelevat tulevaisuudessa saavuttavansa (Tynkkynen, 2013; Wood ym.,

2011). Tällaisia ovat esimerkiksi toinen aste (yleissivistävä lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus) ja kolmas aste eli ammattikorkeakoulututkinto tai yliopistotutkinto. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan huomioida sitä, arvioiko nuori koulutustavoitteensa enemmän realistiseksi vai ideaaliksi.

Koulutukseen, opiskeluun ja uraan liittyvien tavoitteiden asettamista pidetään yhtenä tärkeimmistä kehitystehtävistä siirryttäessä nuoruudesta varhaisaikuisuuteen (Arnett, 2000; Havighurst, 1948; Steinberg, 1999). Kehitystehtävien saavuttamisen on havaittu olevan yhteydessä parempaan psykologiseen hyvinvointiin ja elämän tyytyväisyyteen (Räikkönen, 2013) sekä seuraavien kehitystavoitteiden saavuttamiseen tulevaisuudessa (Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008).

Ajanjaksona nuoruus on erityisen keskeinen koulutukseen liittyvien tavoitteiden muotoutumiselle, sillä tässä ikävaiheessa nuoret alkavat pohtimaan ja unelmoimaan tulevaisuuttaan jatkokoulutuksen suhteen (Beal & Crockett, 2010; Johnson ym., 2011; Nurmi, 1989). Nuorten itselleen asettamia koulutustavoitteita pidetään merkittävässä roolissa heidän tulevaisuutensa kannalta myös siksi, koska nämä tavoitteet ennakoivat koulutuksellista ja ammatillista menestystä aikuisuudessa (Ashby & Schoon, 2010; Chung ym., 2022; Mello, 2008; Schoon & Parsons, 2002).

Ylipäänsä nuorten tavoite koulutuksen suhteen tukee kiinnittymistä koulunkäyntiin ja vahvistaa sekä nuorten keskinäisiä suhteita että nuorten ja opettajien välisiä suhteita (Chung ym., 2022; Hill & Wang, 2015). Lisäksi on todettu, että nuoret, jotka asettavat korkeampia tavoitteita koulutuksen suhteen, saavuttavat todennäköisemmin korkeamman koulutusasteen (Beal & Crockett, 2010; Mello, 2008). Tämä myönteinen yhteys on havaittu niissäkin tapauksissa, kun nuoren sosioekonominen tausta on otettu huomioon (Khattab ym., 2021; Martin & Gardner, 2016).

Kuitenkin huomattava osa aikuisuuden kynnyksellä olevista nuorista on vielä hieman epävarma tai erittäin epävarma omaa opiskelu- ja työuraa koskevista kysymyksistä (Whiston & Rose, 2013). Toisaalta nuoruuteen ikävaiheena kuulukin epävarmuutta, itsensä tutkimista sekä uusien mielenkiinnonkohteiden

kokeilua, jotka saattavat edistää nuoria suunnittelemaan aktiivisemmin koulutustavoitettaan (Eccles ym., 2003; Nurmi ym., 2015).

## 1.2 Nuorten koulutustavoitteen pysyvyys sekä erot sukupuolten välillä

Koulutustavoitteessa pysyminen on nuorille kannattavaa, sillä vakaana pysyvä tavoite jatkokoulutuksesta voi auttaa nuoria myöhemmin saavuttamaan työelämään liittyviä tavoitteita (Ashby & Schoon, 2010; Schoon & Parsons, 2002). Suurimmalla osalla nuorista koulutustavoitteet pysyvät vakaina siirryttäessä yläkoulusta jatko-opintoihin (Eccles, 2008; Tynkkynen ym., 2012). Esimerkiksi Tynkkynen ja kollegat (2012) havaitsivat suomalaisessa aineistossa ( $n = 850$ ), että 80 prosentilla nuorista tavoite ylimmän suoritettavan tutkinnon asteesta säilyi samana 9. luokasta eteenpäin viiden vuoden ajan. Tämän tutkimuksen nuorista suurin osa tavoitteli yliopistotasosta tutkintoa tai ammattikorkeakoulututkintoa ylimpänä koulutustasonaan.

Kuitenkin pienellä osalla nuorista koulutustavoitteet laskevat tai nousevat siirryttäessä yläkoulusta toiselle asteelle (Neuenschwander & Garret, 2008, Tynkkynen, 2012). Huomattavat ja äkilliset laskusuuntaiset muutokset nuoren koulutustavoitteessa saattavat vähentää nuoren vaatimuksia koulutuksen suhteen ja pahimmassa tapauksessa jopa lisätä riskiä koulutuksen keskeyttämiseen (Alexander ym., 2008; Messersmith & Schulenberg, 2008). Toisaalta koulutustavoitteen lasku ei ole aina huono asia: välillä tavoitetta on hyvä myös muokata ja joskus tavoitteesta voi olla järkevää luopua kokonaan, jos tavoitteesta tulee liian vaikeasti saavutettava (Nurmi, 2004; Salmela-Aro, 2009). Jos nuori tavoittelee itselleen liian korkeaa koulutustavoitetta, voi tästä seurata nuorelle itsetunto-ongelmia, masennusoireita sekä heikompi minäkäsitys itsestä oppijana (Chen & Hesketh, 2021). Tämä haitallinen kehityskulku näyttäisi olevan yleisempää työtöillä kuin pojilla (Kessels & Van Houtte, 2022; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

Tyttöjen ja poikien eroja koulutustavoitteissa ja niiden muutoksessa on tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa, mutta tulokset ovat olleet osin ristiriitaisia. Joissakin pitkittäistutkimuksissa on havaittu, että siirryttäessä nuoruudesta aikuisuuteen koulutustavoitteet nousevat tytöillä enemmän kuin pojilla ja että tytöillä koulutustavoitteet olisivat ylipäänsä korkeampia kuin pojilla (Mau & Bikos, 2000; Mello, 2008). Toisaalta kaikissa tutkimuksissa sukupuolten välisiä eroja ei ole havaittu (Simpkins ym., 2006). Lisäksi on syytä huomioda, että 9. luokkalaisille tehdyissä kansainvälisissä PISA-mittauksissa Suomen osiossa tytöt pärjäävät poikia paremmin kaikilla osa-alueilla eli matematiikassa, lukutaidossa ja luonnontieteissä (Hiltunen ym., 2022). Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön eli OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) mukaan Suomessa valtaosa korkeakoulutuksessa olevista on naisia (OECD, 2023). Edellä mainituista seikoista voidaan pohtia, että asettavatko tytöt koulutustavoitteensa poikia korkeammalle ja pysyvät niissä siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle ja sitä kautta jatko-opintoihin.

Aikaisemmasta tutkimuksesta tiedetään myös, että poikien akateeminen suoriutuminen sekä kiinnittyminen koulun toimintaan ovat keskimäärin heikompia kuin tytöillä (Cooper, 2014; Kessels & Van Houtte, 2022; Lam ym., 2012; Lietaert ym., 2015). Näin ollen on myös mahdollista, että pojilla matala koulutustavoite ja heikentynyt kouluun kiinnittyminen ilmenevät kehämäisesti vahvemmin kuin tytöillä, koska runsas tutkimuskirjallisuus esittää, että yleinen kouluun kiinnittyminen ja koulutustavoitteet ovat myönteisessä yhteydessä toisiinsa (Gong & Toutkoushian, 2024; Walkey ym., 2013; Wang & Peck, 2013).

### **1.3 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet sekä kouluun kiinnittymättömyys**

Kouluun kiinnittyminen (*school engagement*) on olennainen käsite jokaisen lapsen ja nuoren onnistuneella koulupolulla (Virtanen & Pelkonen, 2023). Kouluun kiinnittymisellä viitataan oppilaan ja kouluympäristön väliseen vuorovaikutukseen, mikä voi muuttua ympäristö- ja tilannesidonnaisten tekijöiden myötä (Fredricks



ym., 2004; Skinner ym., 2009). Yleinen kouluun kiinnittyminen sisältää ajatuksen oppilaan aktiivisesta osallistumisesta koulun toimintaan, joka ilmenee sitoutumisena oppimistehtäviin (Appleton ym., 2006; Skinner & Pitzer, 2012).

Käsitteenä kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen ja se yleensä jaetaan kolmeen eri ulottuvuuteen: toiminnalliseen, kognitiiviseen ja tunneperäiseen kiinnittymiseen (Archambault ym., 2009; Fredricks ym., 2004; Lam ym., 2012; Li & Lerner, 2013). Kouluun kiinnittymisen yhteydessä puhutaan myös kouluun kiinnittymättömyydestä (*disengagement*) eli kiinnittymisen vastapuolesta, mihin sisältyy esimerkiksi koulupoissaolot (Fredericks ym. 2004; Miceli & Castelfranchi, 2000; Wang & Degol, 2014). Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittymistä kaikkien ulottuvuuksien kautta: toiminnallisesta, kognitiivisesta ja tunneperäisestä sekä kiinnittymättömyyttä koulupoissaolojen näkökulmasta.

**Toiminnallinen kiinnittyminen (*behavioral engagement*).** Toiminnallinen eli behavioraalinen kouluun kiinnittyminen on eniten tutkittu kouluun kiinnittymisen ulottuvuus (Salmela-Aro ym., 2021) ja sitä pidetään tärkeimpänä ulottuvuutena (Archambault, 2009; Lei ym., 2018). Toiminnallinen kiinnittyminen ilmenee oppilaan näkyvänä toimintana, mitä ovat esimerkiksi koulutehtävien tekeminen koulussa ja kotona, koulun sääntöjen noudattaminen sekä osallistuminen opetussuunnitelman ulkoisiin aktiviteetteihin (Appleton ym., 2006; Fredricks ym., 2004; Wang ym., 2019). Tähän kouluun kiinnittymisen ulottuvuuteen liittyvät myös oppilaan sinnikkyys ja ahkeruus koulutehtävien tekemiseen, aloitteellisuus (King, 2016; Li & Lerner, 2013) sekä keskittymisen ja tarkkaavuuden suuntaaminen (Wang & Eccles, 2012). Toiminnallinen kiinnittyminen on erityisen keskeinen oppilaan koulunkäynnille, sillä se on myönteisesti yhteydessä oppilaan koulusuoriutumiseen (Fredricks ym., 2004; Gregory ym., 2014; Wang & Holcombe, 2010) sekä koulutustavoitteisiin (Archambault, 2020; Finn & Zimmerman, 2012). Lisäksi toiminnallinen kiinnittyminen toimii suojaavana tekijänä koulupinnaamiselle toisella asteella (Virtanen ym., 2021) sekä koulutuksen keskeyttämiselle (Fall & Roberts, 2012; Finn & Zimmerman, 2012).

**Kognitiivinen kiinnittyminen (*cognitive engagement*).** Kognitiivista ja toiminnallista kiinnittymistä voi olla vaikeaa erottaa toisistaan (Vasalampi ym.,

2016), sillä nämä ulottuvuudet liittyvät läheisesti toisiinsa (Li & Lerner, 2013). Käytännössä kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuus ilmenee siten, että oppilas näkee vaivaa opiskelunsa eteen, arvostaa oppimista, suhtautuu koulutukseen tärkeänä tulevaisuuden päämäärien saavuttamisessa sekä osaa säädellä omaa oppimistaan (Appleton ym., 2006; Fredricks ym., 2004). Toisin sanoen kognitiivisen kiinnittymisen voidaan nähdä linkittyvän opiskelijan koulutustavoitteisiin, sillä Fredricksin ja kumppaneiden (2004) mukaan kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas osaa arvostaa koulutuksen tuomaa hyötyä tulevaisuuden kannalta. Kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuus liittyy myös läheisesti koulumotivaatioon, koska kognitiivisen kiinnittymisen nähdään rakentuvan motivaatiotekijöiden pohjalta (Greene, 2015; Skinner ym., 2009).

**Tunneperäinen kiinnittyminen** (*emotional/affective engagement*). Tunneperäisellä eli emotionaalaisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan tunteita koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan (Finn, 1989; Fredricks ym., 2004; Lam ym., 2012; Lovelace ym., 2014). Käytännössä tunneperäinen kiinnittyminen ilmenee oppilaan tunneperäisinä reaktioina opettajiin, luokkatovereihin, oppiaineisiin sekä kouluinstituutioon (Fredricks ym., 2004). Näitä tunteita voivat olla esimerkiksi onnellisuus, kiinnostuminen, tylsistyminen, ahdistuneisuus tai kyynistyminen (Skinner ym., 2009). Osa tutkimuskirjallisuudesta käsittää tunneperäisen kiinnittymisen myös oppilaan samaistumisena koulunkäyntiin (*belonging*), jossa samaistumisella viitataan siihen, että oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön (Finn, 1989; Voelkl, 1997). Tunneperäisen kiinnittymisen on havaittu olevan myönteisessä yhteydessä toiminnalliseen kiinnittymiseen siten, että myönteiset tunteet koulunkäyntiä kohtaan vahvistavat oppilaan osallistumista koulun aktiviteetteihin, mikä tukee toiminnallista kiinnittymistä entisestään (Li & Lerner, 2013).

Tunneperäisen kiinnittymisen on todettu suojaavan erityisesti masennukselta ja koulun keskeyttämiseltä (Wang & Peck, 2013). Toisaalta on olemassa nuoria, jotka menestyvät koulussa akateemisesti erinomaisesti, mutta ovat tunneperäisesti heikosti kiinnittyneitä (Wang & Peck, 2013). Jo vuoden 2000 PISA-raportissa on tehty löydös, että on olemassa joukko nuoria, jotka kokevat negatiivisia

tunteita koulussa, vaikka heillä on riittävät kognitiiviset taidot sekä yleisesti positiivinen asenne oppimista kohtaan (Willms, 2003). Tähän joukkoon kuuluvat nuoret jatkavat harvemmin yliopistoon kuin ne, joiden tunneperäinen kouluun kiinnittyminen on vahvempaa (Wang & Peck, 2013).

**Kouluun kiinnittymättömyys (*disengagement*).** Kouluun kiinnittymättömyys voidaan nähdä vastakohtana kouluun kiinnittymiselle (Miceli & Castelfranchi, 2000; Skinner ym., 2009; Wang & Degol, 2014). Kiinnittymättömyydessä oppilas tai opiskelija ikään kuin irtautuu ja vieraantuu koulumaailmasta (Roeser ym., 2000 & Skinner & Pitzer, 2012), mikä ilmenee lisääntyneiden koulupoissaolojen ohella myöhästelynä sekä vuorovaikutuksellisinä ongelmina opettajien ja toisten oppilaiden kanssa (Finn, 1989; Fredricks ym., 2004). Kouluun kiinnittymättömyyttä pidetään oppilaan aktiivisena ja mahdollisesti myös tietoisena ratkaisuna (Balfanz ym., 2007). Erityisesti oppilaan pinnaamista koulusta (*truancy*) pidetään tietoisena ratkaisuna, sillä silloin oppilas jättäytyy omasta tahdostaan pois koulusta (Allison & Attisha, 2019). Suomessa kansallisen Kouluterveyskyselyn mukaan viikoittaista pinnaamista raportoi yläkouluikäisistä noin 10%, luokiolaisista noin 18% ja ammattikoululaisista lähes 30% (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos [THL], 2021).

Koulupoissaolot voivat johtua useista eri tekijöistä, kuten perheen sisäisistä haasteista, yksilön oppimisvaikeuksista ja mielenterveysongelmista sekä koulun sisäisistä ongelmista, kuten heikosta ilmapiiristä, heikoista oppilas-opettajasuhteista sekä ajan vietosta toisten pinnaavien vertaisten kanssa (Gubbels ym. 2019; Kiani ym. 2018; Kearney ym. 2019). Käytännössä poissaolojen syitä voi olla monia, kuten pinnaaminen, sairaspöissaolot tai perheen lomamatkat (Klein ym., 2022). Tässä tutkimuksessa kiinnittymättömyyttä tutkitaan useista eri syistä johtuvien koulupoissaolojen kautta, sillä kaikista eri syistä johtuvia poissaoloja voidaan pitää haitallisina oppilaan koulunkäynnille, jos poissaoloja kertyy paljon (Määttä ym., 2020). Tätä perusteellaan sillä, että esimerkiksi pinnaamisen, sairaspöissaolojen sekä perhesyistä johtuvien poissaolojen on havaittu olevan kielteisesti yhteydessä koulusuoriutumiseen (Klein ym., 2022). Poissaolojen kasautumisesta pitkälle aikavälille voikin seurata koulusuoriutumisen heikentymistä

(Kirksey, 2020; Morrissey ym, 2014; Smerillo ym., 2018), joka voi lisätä koulutuksen keskeyttämisajatuksia (De Witte ym., 2013; Wood ym., 2017). Ylipäänsä oppilaan ollessa paljon poissa koulusta riski vieraantumiselle kouluympäristöstä kasvaa, mikä voi vahvistaa entisestään kouluun kiinnittymättömyyttä (Klein ym., 2022).

Pitkittyneet poissaolot lisäävät riskiä koulutuksesta kokonaan pois jäämiselle (*drop-out*) (Cabus & Witte, 2015), jonka on todettu olevan yhteydessä muun muassa syrjäytymiseen, työttömyyteen, päihdeongelmiin ja huonoon terveyteen (Gubbels ym., 2019; Lansford ym., 2016). Keskimäärin koulupolun edetessä koulupoissaolot lisääntyvät (Gubbels ym., 2019; Maynard ym., 2017) ja kouluun kiinnittyminen heikkenee (Engels ym., 2020). Kasautuvat koulupoissaolot ja kouluun kiinnittymisen heikentyminen voivat samalla lisätä todennäköisyyttä nuorten koulutustavoitteen laskulle (Virtanen ym., 2018).

Tarkasteltaessa yhdessä nuorten kouluun kiinnittymistä ja koulutustavoitteita on syytä huomioida seuraava asia: jos nuori ei aseta opintojen edetessä mitään tavoitetta koulutuksen tai opiskelun suhteen, voi tämä viestiä siitä, että nuori olisi heikosti kiinnittynyt koulunkäyntiin (Agger ym., 2018; Hill ym., 2018). Toisin sanoen nuoren tavoitteet koulutuksen suhteen ja toiveet jatko-opiskelusta voivat vahvistaa nuorta kiinnittymään vahvemmin koulunkäyntiin ylipäänsä (Eccles, 2007; Walkey, 2013). Koulunkäyntiin kiinnittyminen on välttämätöntä, jos nuorella on tavoitteena hyötyä koulutuksesta tulevaisuudessa (Fredricks ym., 2004).

## 1.4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitän, miten nuorten itselleen asettama ylin koulutustavoite muuttuu 7. luokalta toisen asteen loppuun. Tutkin myös, miten tytöt ja pojat eroavat koulutustavoitteen muutoksessa siirryttäessä 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle. Lopuksi selvitän, miten kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä nuorten koulutustavoitteisiin 7. ja 9.luokalla. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten nuorten asettama koulutustavoite muuttuu 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle?
2. Miten tytöt ja pojat eroavat ylimmän koulutustavoitteen muutoksessa 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle?
3. Miten kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä siihen, onko nuorella koulutustavoitetta vai ei 7. ja 9. luokalla?

Aikaisempi pitkittäistutkimus osoittaa, että tarkasteltaessa yksittäisten nuorten koulutustavoitteen kehityskulkuja siirryttäessä 9. luokalta jatko-opintoihin suurimmalla osalla nuorista koulutustavoitteet pysyvät vakaina, mutta pienellä osalla koulutustavoitteet nousevat ja osalla laskevat (Tynkkynen ym., 2012). On myös todettu, että kouluun kiinnittyminen keskimäärin heikkenee opintojen edetessä (Gubbels ym., 2019; Engels ym., 2020), joka voi viestiä siitä, että nuorten koulutustavoitteen laskisivat samalla. Toisaalta pitkittäistutkimusta nuorten koulutustavoitteen muutoksesta on vielä vähän. On myös niukasti tutkimustietoa siitä, että tapahtuuko yläkoulun alusta asti ylipäänsä ajallisesti muutosta nuorten koulutustavoitteessa. Siksi en aseta hypoteesia tutkimuskysymykseen 1.

Sukupuolen välisiä eroja tarkasteltaessa koulutustavoitteen muutosta on saatu vaihtelevaa tutkimustietoa: osa esittää, että tytöillä koulutustavoitteet nousevat poikia enemmän (Mau & Bikos, 2000; Mello, 2008) ja osa ei havainnut eroja (Simpkins ym., 2006). Lisäksi on todettu, että pojat ovat keskimäärin tyttöjä heikommin kiinnittyneitä koulunkäyntiin (Cooper, 2014; Kessels & Van Houtte, 2022). Tarkasteltuna näitä tuloksia yhdessä sen tiedon kanssa, että kouluun kiinnittyminen keskimäärin heikkenee opintojen edetessä (Gubbels ym., 2019; Engels ym., 2020), voin varovasti esittää hypoteesina tutkimuskysymykseen 2, että pojilla koulutustavoitteet laskisivat tyttöjä enemmän.

Viimeisen eli kolmannen tutkimuskysymyksen hypoteesina esitän, että ainakin osa kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksista olisi yhteydessä nuorten koulutustavoitteeseen. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että toiminnallinen kouluun kiinnittyminen on myönteisesti yhteydessä nuoren sitoutumiseen koulunkäyntiä kohtaan sekä nuoren koulutustavoitteisiin (Agger ym., 2018; Archambault, 2020; Chung ym., 2022, Wang & Peck, 2013). Toiminnallista kiinnittymistä pidetään myös tärkeimpänä kouluun kiinnittymisen ulottuvuutena (Archambault, 2009; Lei ym., 2018), joten hypoteesina on, että tämä ulottuvuus on myönteisesti yhteydessä koulutustavoitteeseen.

Kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen liittyy olennaisesti ajatus siitä, että oppilas osaa arvostaa koulutuksen tuomaa hyötyä tulevaisuuden kannalta (Fredricks ym., 2004). Koska tässä tutkimuksessa nuorten koulutustavoitetta on kysytty juuri tulevaisuuden näkökulmasta, voin esittää hypoteesina, että kognitiivinen kiinnittyminen olisi myönteisesti yhteydessä nuorten koulutustavoitteeseen. Tunneperäisen kiinnittymisen yhteydestä koulutustavoitteeseen ei ole tietävästi tutkimustietoa, joten tästä en esitä hypoteesia. Pitkittyneet koulupoissaolot lisäävät koulutuksen keskeyttämisajatuksia (De Witte ym., 2013; Wood ym., 2017), joten hypoteesina on, että poissaolot ovat kielteisesti yhteydessä koulutustavoitteeseen.

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti ja aineiston kuvaus

Tämän pro gradu -tutkimuksen aineisto on kerätty osana kahdesta laajemmasta pitkittäistutkimuksesta: "Alkuportaat- seurantatutkimuksesta" (Lerikkanen ym., 2006–2016) sekä itsenäisestä jatkotutkimuksesta "Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin" (Vasalampi & Aunola, 2016–2024). Alkuportaat- pitkittäistutkimuksessa seurattiin noin 2000 oppilasta esiopetuksesta 9. luokan päättymiseen asti 10 kertaa. Alkuportaat -seurantatutkimuksessa tutkittiin muun muassa oppilaiden oppimista, motivaatiota ja kouluun kiinnittymistä. Koulupolku -tutkimuksessa samojen nuorten ja heidän luokkatovereidensa koulutuspolkuja ja koulutuksen keskeyttämistä seurattiin kaksi kertaa toisen asteen opintojen aikana (ensimmäisenä ja kolmantena vuonna).

Koulupolku- jatkotutkimuksessa keskityttiin erityisesti koulupudokkuuteen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn. Alkuportaat ja Koulupolku -aineistoissa oli mukana yhteensä 2491 opiskelijaa. Tutkimushankkeet on hyväksytty Jyväskylän yliopiston tutkimuseettisessä toimikunnassa vuosina 2006 ja 2018. Alkuportaat- tutkimuksen sekä Koulupolku- tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisillä tai paperisilla itsearviointilomakkeilla neljältä paikkakunnalta eri puolilta Suomea. Jokaisesta kunnasta pyydettiin kaikkia suomenkielisiä kouluja osallistumaan tutkimukseen. Ruotsinkieliset koulut päätettiin jättää tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 7. luokan (kevät 2014,  $n = 1650$ ) ja 9. luokan (kevät 2016,  $n = 1642$  mittauksista. Lisäksi tässä tutkimuksessa käytetään toisen asteen ensimmäisen vuoden (kevät 2017,  $n = 1683$ ) ja kolmannen vuoden (syksy 2018,  $n = 1091$ ) mittauksia. Oppilaiden iän keskiarvo oli 7. luokan kyselyhetkellä 13.8 vuotta ja keskihajonta 0.33 vuotta. Sukupuolet jakautuivat siten, tytöt oli 857 (48.3%) ja poikia 907 (51.5%).

## 2.2 Mittarit ja muuttujat

**Koulutustavoite.** Oppilaiden koulutustavoitteita kysyttiin jokaisessa neljässä mittauspisteessä siten, että oppilaat saivat ympäröidä kuudesta vaihtoehdoista ylimmän koulutusasteen, jonka aikoo suorittaa. Tätä kysyttiin seuraavasti: *Jos ajattelet tulevaisuutta, mikä on ylin koulutus/tutkinto, jonka aiot suorittaa? Ympyröi yksi vaihtoehto.* Kysymyksen vaihtoehdot olivat 1 = *Yliopisto (esim. opettaja, lääkäri)*, 2 = *Ammattikorkeakoulututkinto (esim. insinööri, sairaanhoitaja)*, 3 = *Ylioppilastutkinto*, 4 = *Ammattiopisto/ammattikoulu*, 5 = *En aio suorittaa mitään peruskoulun jälkeistä tutkintoa* ja 6 = *En tiedä*. Tulosten luettavuuden vuoksi käänsin ennen analyyssejä koulutustavoite-muuttujan siten, että mitä korkeampi koulutustavoite, sitä korkeampi arvo. Esimerkiksi *Yliopisto* sai arvon 6 ja *En tiedä* sai arvon 1.

**Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen.** Oppilaiden toiminnallista kiinnostumista arvioitiin 7. ja 9. luokalla itsearviointilomakkeella viidellä eri väittämällä. Mittarin väittämät perustuvat Wellbornin ja Connellin (1987) kehittämään *Research Assessment Package for School*-kyselyyn. Mittarin väittämiin oppilaat vastasivat neliportaisella Likert-asteikolla, joiden vastausvaihtoehdot olivat 1 = *vahvasti eri mieltä*, 2 = *eri mieltä*, 3 = *samaa mieltä*, 4 = *vahvasti samaa mieltä*. Suomenne-tussa versiossa väittäminä olivat esimerkiksi *Teen paljon töitä koulun eteen tai Seuraan opetusta tunnilla*. Muodostin toiminnallisen kouluun kiinnittymisen mittarin viidestä väittämästä keskiarvosummamuuttujan analyyssejä varten. Sitä ennen käänsin väittämät kaksi (*En yritä kovinkaan paljon koulussa*) ja neljä (*Oppitunnille tullessani minulla on usein kotitehtävät tekemättä tai kirja ja kynä kotona*), jotta kaikki muuttujat olisivat saman suuntaisia. Toiminnallisen kouluun kiinnittymisen keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa oli 0.78. Lukemaa voidaan pitää lähes erinomaisena mittarin sisäisen johdonmukaisuuden selittäjänä (Metsämuuronen, 2011; Nunnally & Bernstein, 1994) eli toisin sanoen väittämät mittaavat hyvin samaa asiaa.

**Kognitiivinen ja tunneperäinen kouluun kiinnittyminen.** Oppilaiden kognitiivista ja tunneperäistä kouluun kiinnittymistä arvioitiin 7. ja 9. luokalla Appletonin ja kollegoiden (2006) kehittämällä *Student Engagement Instrument*



(SEI)- mittarilla. Kyseinen mittari on todettu aikaisemmin toimivaksi yläkoulu- ja lukioikäisten tyttöjen ja poikien kognitiivisen sekä tunneperäisen kiinnittymisen kartoittajana (Betts ym., 2010). Alkuperäinen SEI-mittari sisältää 33 väittämää. Tässä tutkimuksessa käytettiin lyhennettyä suomenkielistä versiota SEI-mittarista, jossa kognitiivinen osuus sisälsi yhdeksän väittämää ja tunneperäinen toiset yhdeksän väittämää. Mittarin suomenkielistä versiota on käytetty myös aikaisemmin ja sen rakenne ja toimivuus on todettu validiksi kyseisellä ikäryhmällä (Virtanen ym., 2016).

SEI-mittarissa käytettiin neliportaista Likert-asteikkoa, jonka vastausvaihtoehtoina olivat 1 = *vahvasti eri mieltä*, 2 = *eri mieltä*, 3 = *samaa mieltä*, 4 = *vahvasti samaa mieltä*. Kognitiivista kouluun kiinnittymistä mitattiin esimerkiksi väittämällä *Koulu on tärkeää, jotta voisin saavuttaa tulevaisuuden tavoitteitani* ja tunneperäistä kouluun kiinnittymistä väittämällä *Kouluni muut opettajat välittävät minusta*. Muodostin yhdeksästä sekä kognitiivista että tunneperäistä kiinnittymistä mittaavasta väittämästä omat keskiarvosummamuuttujat analyyseja varten. Kognitiivisen kouluun kiinnittymisen keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa oli 0.83 ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen Cronbachin alfa oli 0.85.

**Kouluun kiinnittymättömyys.** Kouluun kiinnittymättömyyttä mitattiin 7. ja 9. luokalla siten, että oppilaat arvioivat itse omia koulupoissaolojaan kuluneen kolmen kuukauden aikana eri syiden mukaan. Poissaolojen syyt olivat sairauden takia, pinnaamisen tai lintsaamisen takia ja muiden syiden vuoksi, esimerkiksi matkan tai juhlapäivän vuoksi. Tarkka kysymyksen muotoilu oli seuraava: *Kuinka monta päivää olet ollut joulun jälkeen (noin 3 kk) seuraavien syiden takia pois koulusta?* Vastausvaihtoehtoina oli 1 = *En yhtään*, 2 = *1-2 päivää*, 3 = *3-5 päivää* ja 4 = *Yli 5 päivää*. Muodostin jokaisesta kolmesta poissaolon syystä yhden summamuuttujan, joka kuvasi ylipäänsä kaikkia poissaoloja. Yhteinen summa kaikista poissaoloista toimi keskiarvosummamuuttujaa paremmin, sillä poissaolojen reliabiliteetti oli huono eli ne kuvasivat eri ilmiötä.

**Sukupuoli.** Sukupuolta kysyttiin siten, että oppilaat saivat rastittaa kohdan tyttö, poika tai muu. Sukupuoleksi "Muu" oli ilmoittanut vain 11 ja jätin heidät pois analyyseista vähäisen määränsä vuoksi.

## 2.3 Aineiston analyysi

Suoritin kaikki tutkimukseen liittyvät analyysit IBM SPSS-28 ohjelmalla. Tilastollisen merkitsevyyden rajana tässä tutkimuksessa pidettiin  $p < 05$ . Aluksi tarkastelin kaikkien muuttujien normaalijakaumia, keskiarvoja, keskihajontaa ja korrelaatioita. Visuaalisesti tarkasteltuna kaikkien muuttujien jakaumat olivat melko vinoja. Erityisesti koulutustavoite-muuttuja oli 2. asteen kolmantena vuonna oli oikealle vino. Tarkastelin muuttujien välisiä korrelaatiota parametrisella Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella sekä myös epäparametrisella Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella, koska muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Pearsonilla ja Spearmanilla tarkasteltuna muuttujien korrelaatiot eivät eronneet juurikaan toisistaan vinoudesta huolimatta, joten raportoin tässä vain Pearsonin korrelaation.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen *Miten nuorten arvioima koulutustavoite muuttuu 7. luokalta toisen asteen loppuun?* analysoin toistomittausten varianssianalyysillä. Tavoitteenani oli siis tarkastella ajan päävaikutusta vertailemalla neljän eri mittausajankohdan keskiarvoeroja keskenään nuorten koulutustavoitteessa. Samaa analyysimenetelmää käytin myös toisessa tutkimuskysymyksessä *Miten tytöt ja pojat eroavat ylimmän koulutustavoitteen tasossa sekä sen muutoksessa 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle?* Tutkimuskysymyksissä aika toimi siis ryhmän yhteisenä tekijänä (within-tekijä) ja sukupuoli ryhmittelevänä tekijänä (between-tekijä). Tarkastelin samalla molempien tekijöiden eli ajan ja sukupuolen yhdysvaikutusta.

Ennen molempien tutkimuskysymysten analyyseja jätin ne vastaajat pois, jotka olivat vastanneet ylimmäksi koulutustavoitteeksi *En tiedä*. Tein tämän ratkaisun siksi, koska kyseinen vastausvaihtoehto ei ole linjassa muiden vaihtoehtojen kanssa eikä sen voida ajatella olevan nuoren asettama koulutustavoite. Kahdessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tulee myös huomioida, että tutkittavien määrä on huomattavasti pienempi käytetyn analyysimenetelmän vuoksi. SPSS-ohjelmalla tehty toistomittausten varianssianalyysi toimii siten, että jo yksi puuttuva vastaus jostain neljästä eri mittauspisteestä pudottaa osallistujan

kokonaan analyysista. Tämän vuoksi kahdessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä vastaajia oli 331. Sukupuolet jakautuivat siten, että tyttöjä oli 197 (59,5%) ja poikia 134 (40,5%).

Toistomittausten varianssianalyysin taustaoletukset täyttyivät siten, että tutkittavia oli riittävä määrä eli vähintään 20 jokaisessa ryhmässä ja riippuva muuttuja eli koulutustavoite oli vähintään välimatka-asteikollinen (Metsämuuronen, 2011; Nummenmaa, 2021). Normaalijakauman oletus koulutustavoite-muuttujassa ei täysin toteutunut muuttujien ollessa melko vinoja, mutta käytin suuren otoskoon vuoksi jakaumasta riippuvaa parametristä testiä. Parametristen testien käyttö on erityisesti suositeltavaa, jos otoskoko on suuri (Taanila, 2013), mikä toteutui tässä tutkimuksessa. Parametriset testit ovat ylipäänsä tehokkaampia kuin epäparametriset testit (Saaranen-Kauppinen ym., 2014) ja siksi parametrisia testejä tulisi lähtökohtaisesti pyrkiä käyttämään.

Viimeisen tutkimuskysymyksen *Miten kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä siihen, onko nuorella koulutustavoitetta vai ei 7. ja 9. luokalla?* analysoin riippumattomien otosten t-testillä. Muuttujien taustaoletukset toteutuivat siten, että tutkittavia oli riittävä määrä eli vähintään 20 jokaisessa ryhmässä ja riippuvat muuttujat eli kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet olivat vähintään välimatka-asteikollisia (Metsämuuronen, 2011; Nummenmaa, 2021). Kaikki kouluun kiinnittymisen ulottuvuutta mittaavat muuttujat olivat kohtalaisesti vinoja ja tarkistin siksi testit myös normaalijakaumasta riippumattomalla epäparametrisella Mann-Whitneyn U-testillä. Tulokset eivät eronneet toisistaan merkittävästi, joten raportoin vain riippumattomien otosten t-testin tulokset.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Jokaisessa tieteellisessä tutkimuksessa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja siihen sisältyviä eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessin aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa olen pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENK:n edellyttämiä eettisesti hyväksyttäviä käytäntöjä (TENK, 2012).

Tässä tutkimuksessa käytin valmista etukäteen kerättyä tutkimusaineistoa. Samaa aineistoa on käytetty myös monissa eri tutkimuksissa sekä opinnäytetöissä. Eettiset periaatteet tutkimuksen alkuvaiheissa toteutuivat siten, että Jyväskylän eettinen toimikunta oli hyväksynyt Alkuportaat-seurantatutkimuksen ja Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimuksen vuosina 2006 ja 2018. Seurantatutkimuksien rahoittajana toimi Suomen Akatemia sekä Opetus- ja Kulttuuriministeriö. Kaikkia tutkimushankkeeseen osallistuvia edellytettiin sitoutumaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeisiin (TENK, 2012). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja lisäksi peruskouluikäisten tutkittavien huoltajat antoivat kirjallisen luvan lastensa osallistumiselle. Toisella asteella opiskelevat tutkittavat antoivat itse kirjallisen luvan tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimukseen osallistumisen vapaa-ehtoisuus ja lupa-asiat ovat erityisen keskeistä ihmistieteissä (Cooligan, 2019; Hirsjärvi ym., 2005).

Koska käytin valmista aineistoa, en voinut itse vaikuttaa eettisiin kysymyksiin tutkimuksen suunnittelu- ja keräämisvaiheessa. Tätä tutkimusta varten sain vain sen osan aineistosta, jota tarvitsin tutkimukseni tekoon. Käsittelemäni aineisto oli jo valmiiksi anonymisoitu ja aineisto oli muutettu numeeriseen muotoon. Vaikka tämän tutkimuksen aineistosta on erittäin hankalaa tunnistaa kehtään, tutkimusaineistoa tulee silti varjella eikä sitä saa luovuttaa muille (TENK, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen aikana säilytin aineistoa tietoturvallisessa paikassa yliopiston U-aseamalla. Aineisto oli myös suojattu erillisellä salanalla. Hävitän aineiston, kun tutkimukseni on julkaistu.

Rehellisyys, tarkkuus ja yleinen huolellisuus ovat hyvän tieteellisen käytännön kulmakiviä (TENK, 2012), joita olen noudattanut tutkimusraportin kirjoittamisessa, aineiston analyysissä ja tulosten tulkitsemisessä. Olen perehtynyt laajasti relevanttiin aikaisempaan tutkimukseen ja viitannut asianmukaisesti muiden tutkijoiden töihin, mikä on yksi oleellisista hyvän tieteellisen käytännön tunnusmerkeistä (TENK, 2012). Aineiston analyysissä sekä tulosten tulkinnessa olen pyrkinyt objektiivisuuteen ja luotettavuuteen, jotka molemmat ovat tieteellisen tiedon keskeisiä kriteerejä (Rinne ym., 2015).

## 3 TULOKSET

### 3.1 Kuvailevat tunnusluvut ja korrelaatiot

Tässä tutkimuksessa tarkastelin nuorten koulutustavoitteen muutosta 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle sekä nuorten kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteyttä koulutustavoitteeseen. Koulutustavoite -muuttujan keskiarvot ja keskihajonnat eri mittauspisteissä on kuvattu taulukossa 1. Kuvailevista tiedoista on poistettu ne tutkittavat, jotka vastasivat koulutustavoitteeseen 1 = *En tiedä*, koska se ei ole koulutustavoite. *En tiedä* - vastaajat jakautuivat eri mittauspisteissä siten, että 7. luokalla heitä oli 509 (20.4%), 9. luokalla 325 (13%), toisen asteen 1. vuodella 431 (17.3%) ja toisen asteen 3. vuodella 171 (6.9%). Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty alaluvun 3.3 taulukossa 3.

**Taulukko 1.** *Koulutustavoite-muuttujan keskiarvot (KA) ja keskihajonnat (KH) sukupuolittain eri mittauspisteissä niillä nuorilla, jotka olivat nimenneet minkä tahansa koulutustavoitteen (n ~ 1135)<sup>1</sup>.*

Koulutustavoite eri mittauspisteissä <sup>2</sup>	Yhteensä (n ~ 1135) <sup>1</sup>		Työtöt (n ~ 538) <sup>1</sup>		Pojat (n ~ 597) <sup>1</sup>	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh
7. lk	4.81	1.21	4.99	1.16	4.64	1.23
9. lk	5.13	1.11	5.34	1.02	4.94	1.16
Toinen aste 1. vuosi	5.34	.94	5.49	0.85	5.19	1.00
Toinen aste 3. vuosi	5.33	.74	5.59	.68	5.44	.82

HUOM.<sup>1</sup> N-määrät vaihtelevat hieman mittausajankohtien mukaan.

HUOM.<sup>2</sup> Koulutustavoitteen käännettyt vastausvaihtoehdot olivat 6 = Yliopisto, 5 = Ammattikoulututkinto, 4 = Ylioppilastutkinto, 3 = Ammattiopisto, 2 = En aio suorittaa mitään peruskoulun jälkeistä tutkintoa.

Muuttujien väliset Pearsonin korrelaatiot ( $r$ ) on nähtävillä alla taulukossa 2. Korrelaatiotaulukosta on havaittavissa, että muuttujat korreloivat enimmäkseen heikon ja kohtalaisen välillä keskenään. Yleisesti korrelaatiot vaihtelivat .10 - .70 välillä. Kaikki muuttujat korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi, paitsi sukupuoli ja tunneperäinen kouluun kiinnittyminen sekä sukupuoli ja kouluun kiinnittymättömyys. Sukupuolella oli negatiivinen yhteys toiminnalliseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen, mistä voidaan päätellä, että tytöt olivat poikia vahvimmin kiinnittyneitä koulunkäyntiin näillä ulottuvuuksilla.

Koulutustavoitemuuttuja korreloi odotetusti eri mittauspisteiden välillä, mutta vain kohtalaisesti. Voimakkaimmin korreloivat 9. luokan koulutustavoite ja toisen asteen 1. vuoden koulutustavoite ( $r = .70$ ), jota voidaan pitää vahvana. Toisin sanoen 9. luokan kevään koulutustavoite oli positiivisesti yhteydessä toisen asteen 1. vuosikurssin kevään koulutustavoitteeseen.

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet korreloivat kohtalaisesti keskenään, mutta kouluun kiinnittymättömyys heikoiten. Kouluun kiinnittymättömyys korreloi ylipäänsä heikoiten kaikkien muiden muuttujien kanssa siten, että korrelaatiot vaihtelivat -.13:n ja -.23 välillä. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksista tarkasteltuna vahvimmat korrelaatiot olivat kognitiivisen ja toiminnallisen kouluun kiinnittymisen ( $r = .63$ ) sekä kognitiivisen ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen välillä ( $r = .59$ ), mitä voidaan pitää melko vahvoina.

**Taulukko 2.** Sukupuolen, koulutustavoitteen sekä 9. luokan kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien keskiarvosummamuuttujien väliset korrelaatiot Pearsonin tulomometti-korrelaatiokertoimella. Korrelaatio on laskettu niiden vastaajien kesken, jotka olivat nimenneet minkä tahansa koulutustavoitteen ( $n = 1317$ ).

Muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>1. Sukupuoli<sup>2</sup></b>									
2. KT 7.lk. <sup>1</sup>	.14**								
3. KT 9.lk. <sup>1</sup>	.17**	.53**							
4. KT toinen aste 1. vuosi <sup>1</sup>	.16**	.46**	.70**						
5. KT toinen aste 3. vuosi <sup>1</sup>	.10**	.46**	.55**	.61**					
6. Toiminnallinen kouluun kiinnittym.	-.26**	-.20**	-.31**	-.33**	-.26**				
7. Tunneperäinen kouluun kiinnittym.	.00	-.11**	-.16**	-.19**	-.12**	.33**			
8. Kognitiivinen kouluun kiinnittym.	-.12**	-.22**	-.33**	-.34**	-.23**	-.63**	.59**		
9. Kouluun kiinnittymättömyys	-.02	.13**	.16**	.14**	.13**	-.23**	-.16**	-.22**	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

HUOM.<sup>1</sup> KT-lyhenne viittaa koulutustavoitteeseen.

HUOM.<sup>2</sup> Sukupuoli on koodattu 1 = tyttö, 2 = poika.

### 3.2 Koulutustavoitteen muutos 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle sekä erot tyttöjen ja poikien välillä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin nuorten koulutustavoitteen muutosta 7. luokan keväältä toisen asteen 3. vuoden syksylle. Mittauspisteitä oli neljä: kaksi yläkoulussa ja kaksi toisella asteella. Ensimmäisen ja toisen tutkimus-

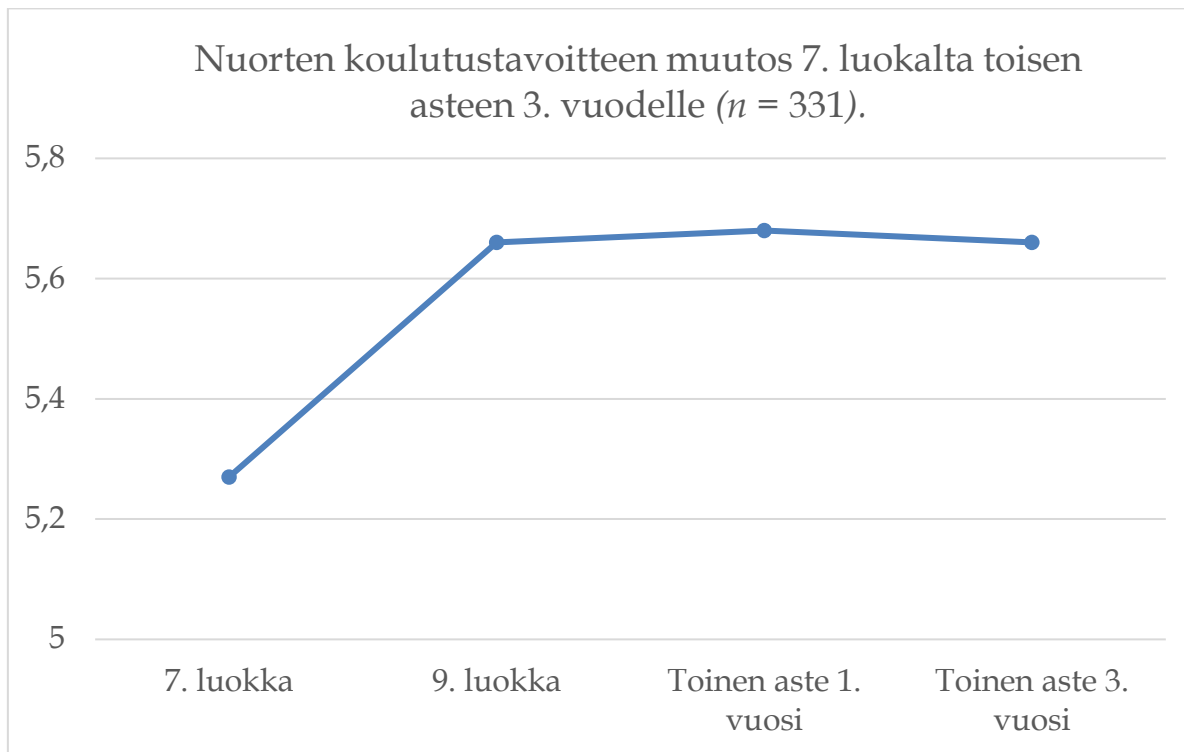
kysymyksen tuloksia tarkastellessa on syytä huomioida, että vastaajien koulutustavoitteen keskiarvo on matalampi, kuin luokka-asteittain tarkasteltuna (Taulukko 1). Tämä johtuu siitä, että toistomittausten varianssianalyysissä mukana ovat vain ne vastaajat ( $n = 331$ ), jotka vastasivat kaikkiin kohtiin jokaisessa mitauspisteessä.

Toistettujen mittausten varianssianalyysin tulokset osoittivat, että ajan päävaikutus koulutustavoitteen muutoksessa oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(2, 317) = 41,71, p < .001, \eta p^2 = .11$ ). Efektikokoa eli osittais-etan neliötä ( $\eta p^2$ ) .11 voidaan pitää melko suurena, sillä Cohenin (1988) mukaan pienen efektin raja-arvo on .01, keskikokoisen efektin .06 ja suuren efektin .14. Toisin sanoen ajassa tapahtuva muutos selittää 11% nuorten koulutustavoitteen vaihtelusta, koska osittais-etan neliö ( $\eta p^2$ ) kerrottuna sadalla prosentilla ilmaisee, kuinka monta prosenttia riippuvan muuttujan vaihtelusta (koulutustavoite) voidaan selittää riippumattomalla muuttujalla (aika) (Nummenmaa, 2009).

Tarkasteltuna nuorten koulutustavoitteen muutosta eri mitauspisteiden välillä koulutustavoite kasvoi tilastollisesti merkitsevästi vain yläkoulun aikana eli 7. ja 9. luokan välillä ( $F(1, 343) = 59.39, p < .001, \eta p^2 = .15$ ). Efektikokoa .15 voidaan pitää suurena. Yläkoulun aikana 7. ja 9. luokan välissä tapahtuva ajallinen muutos selittää 15% nuorten koulutustavoitteen noususta. Nuorten koulutustavoitteen nousu tarkoittaa käytännössä sitä, että yhä useampi nuori suunnittelee ylimmäksi koulutusteeksi korkeampia vaihtoehtoja, kuten yliopistoa sekä ammattikorkeakoulua. Koulutustavoitteen muutoksessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa siirryttäessä 9. luokalta toiselle asteelle eikä toisen asteen ensimmäisen ja kolmannen vuoden välillä. Nuorten koulutustavoitteen ajallinen muutos on myös nähtävissä alla kuviossa 1.



**Kuvio 1.** Nuorten koulutustavoitteen<sup>2</sup> muutoksen kehittyminen 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle ( $n = 331$ )<sup>1</sup>.

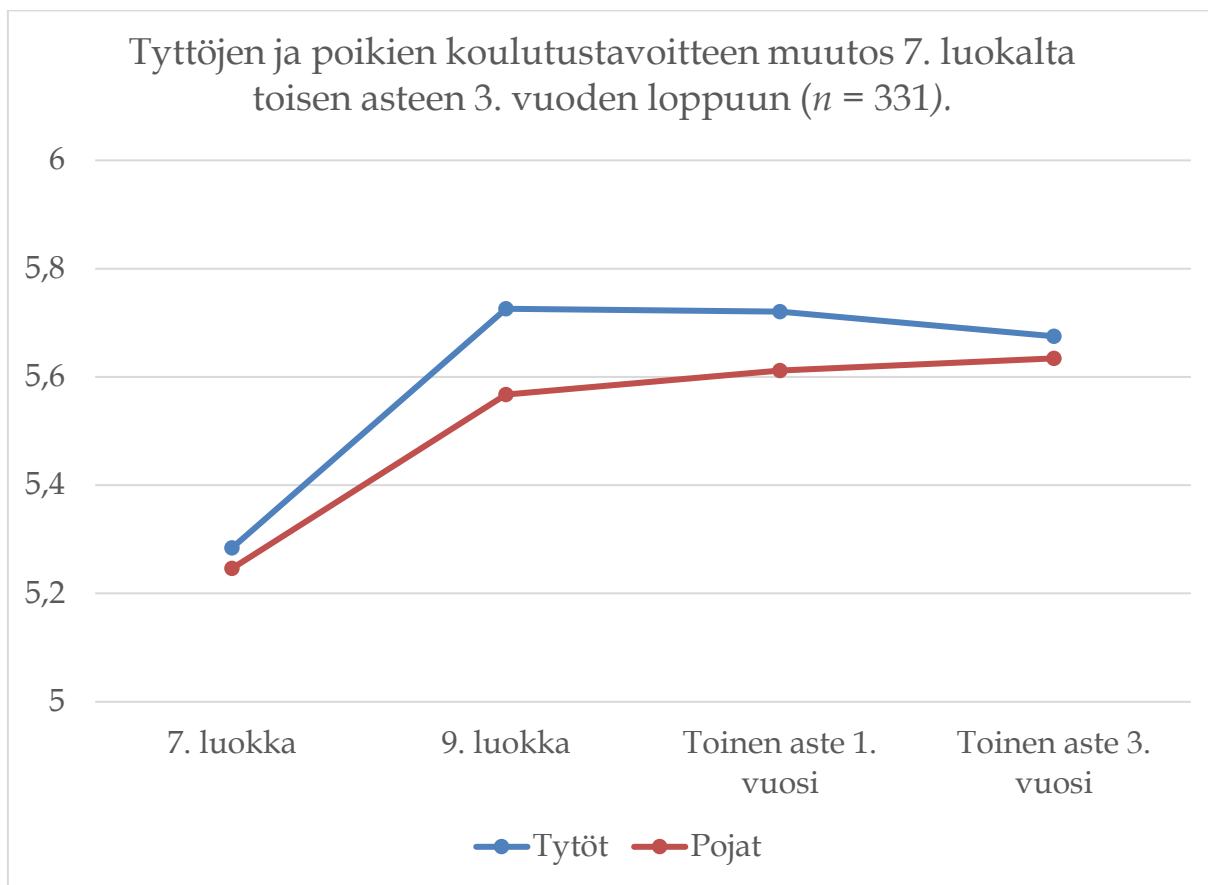


HUOM.<sup>1</sup> Vastajamäärässä ( $n$ ) on huomioitu vain ne nuoret, jotka ovat vastanneet jokaisessa mittauspisteessä.

HUOM.<sup>2</sup> Koulutustavoitteen käännetyt vastausvaihtoehdot olivat 6 = Yliopisto, 5 = Ammattikoulututkinto, 4 = Ylioppilastutkinto, 3 = Ammattiopisto, 2 = En aio suorittaa mitään peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Vastausvaihtoehto "1 = En tiedä" on poistettu analyysistä.

Toisessa kysymyksessä analysoin tyttöjen ja poikien eroa koulutustavoitteen muutoksessa 7. luokan keväältä toisen asteen 3. vuoden syksyille. Toistomittaus-ten varianssianalyysin tulosten mukaan ajan ja sukupuolen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $F(1, 343) = 1.06, p = .30$ ). Toisin sanoen tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi koulutustavoitteen muutoksessa 7. luokalta toisen asteen 3. vuodelle. Kuviossa 2 on nähtävissä tyttöjen ja poikien koulutustavoitteen muutoksen kehittyminen 7. luokan keväältä toisen asteen 3. vuoden syksyyn.

**Kuvio 2.** Tyttöjen ja poikien koulutustavoitteen<sup>2</sup> muutoksen kehittyminen 7. luokan keväältä toisen asteen 3. vuoden syksyyn ( $n = 331$ )<sup>1</sup>.



HUOM. <sup>1</sup> Vastaajamäärässä ( $n$ ) on huomioutu vain ne nuoret, jotka ovat vastanneet jokaisessa mittauspisteessä.

HUOM. <sup>2</sup> Koulutustavoitteen käännetyt vastausvaihtoehdot olivat 6 = Yliopisto, 5 = Ammattikoulututkinto, 4 = Ylioppilastutkinto, 3 = Ammattiopisto, 2 = En aio suorittaa mitään peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Vastausvaihtoehto "1 = En tiedä" on poistettu analyysistä.

### 3.3 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteydet koulutustavoitteeseen 7. ja 9. luokalla

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin 7. ja 9. luokkalaisten eroja kouluun kiinnittymisen neljän ulottuvuuden kautta (toiminnallinen, kognitiivinen, tunneperäinen sekä kouluun kiinnittymättömyys). Vertailtavat ryhmät molemmilla luokka-asteilla olivat seuraavat: ne, jotka olivat nimenneet minkä tahansa koulutustavoitteen eli ylimmän tutkinnon tason, jonka aikoo suorittaa, ja ne,

jotka eivät olleet nimenneet mitään koulutustavoitetta eli vastanneet koulutustavoitteeseen *En tiedä*. Vertailin keskiarvoeroja riippumattomien otosten t-testillä.

**7. luokkalaiset.** T-testin tulokset osoittivat, että vertailtavat ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toiminnallisen kouluun kiinnittymisen ulottuvuudessa  $t(1638) = 2.80, p = .005$  ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen ulottuvuudessa  $t(1638) = 4.41, p < .001$ . Nuoret, jotka olivat nimenneet minkä tahansa koulutustavoitteen 7. luokalla, olivat vahvemmin kiinnittyneitä koulunkäyntiin sekä toiminnallisesti että kognitiivisesti kuin ne, jotka eivät olleet nimenneet mitään koulutustavoitetta. Efektikoot (Cohenin  $d$ ) olivat kuitenkin melko pieniä toiminnallisen kouluun kiinnittymisen efektikoon ollessa .15 ja kognitiivisen .26. Pienen efektin raja-arvo on .20-.50, keskikokoisen .50-.80 ja yli .80:tä pidetään suurena efektinä (Cohen, 1988). Tulokset osoittivat myös, että vertailtavat ryhmät eivät eronneet toisistaan tunneperäisessä ( $p = .338$ ) ja kouluun kiinnittymättömyyden ( $p = .240$ ) ulottuvuuksissa. Taulukossa 3 on esillä t-testin tulokset sekä vertailtavien ryhmien keskiarvot ja keskihajonnat.

**Taulukko 3.** Nuorten erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksilla tarkasteltuna sen mukaan, oliko nuori nimennyt koulutustavoitteen vai ei 7. luokalla ( $n = 1640$ ).

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuus	O <u>n</u> koulutustavoite		E <u>i ole</u> koulutustavoitetta		Riippumattomien otosten t-testi			
	$(n = 1135)$		$(n = 505)$		$t$	$df$	$p$	$d$
	$ka$	$kh$	$ka$	$kh$				
<b>Toiminnallinen</b>	3.22	.44	3.16	.42	2.80	1638	.005	.15
<b>Kognitiivinen</b>	3.24	.46	3.17	.42	4.41	1638	.001	.26
<b>Tunneperäinen</b>	3.16	.45	3.17	.45	.96	1638	.338	-.1
<b>Kiinnittymättömyys<sup>2</sup></b>	5.21	1.80	5.10	1.74	1.18	1641	.240	-.1

HUOM.<sup>1</sup> Efektikokoa ( $d$ ) ei ole raportoitu, jos tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevää.

HUOM.<sup>2</sup> Kouluun kiinnittymättömyys on kokonaissummana ja muut ulottuvuudet ovat keskiarvosummana.

**9. luokkalaiset.** T-testin tulokset osoittivat, että vertailtavat ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain kognitiivisen kouluun kiinnittymisen ulottuvuudessa  $t(1637) = 1.83, p = .067$ ). Efektikoko oli .26 eli sama kuin 7. luokalla. Efektikokoa voidaan pitää melko pienenä. Nuoret, jotka olivat nimenneet jonkin koulutustavoitteen 9. luokalla olivat kognitiiviselta kouluun ulottuvuudelta vahvemmin kiinnittyneitä koulunkäyntiin kuin ne, jotka eivät olleet nimenneet mitään koulutustavoitetta. Vertailtavat ryhmät eivät eronneet toisistaan kouluun kiinnittymisen toiminnallisessa ( $p = .067$ ), tunneperäisessä ( $p = .338$ ) ja kouluun kiinnittymättömyyden ( $p = .240$ ) ulottuvuuksissa. Taulukossa 4 on esillä t-testin tulokset sekä vertailtavien ryhmien keskiarvot ja keskihajonnat.

**Taulukko 4.** Nuorten erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksilla tarkasteltuna sen mukaan, oliko nuori nimennyt koulutustavoitteen vai ei 9. luokalla ( $n = 1639$ ).

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuus	On koulutustavoite ( $n = 1316$ )		Ei ole koulutustavoitetta ( $n = 323$ )		Riippumattomien otosten $t$ -testi			
	$ka$	$kh$	$ka$	$kh$	$t$	$df$	$p$	$d$
<b>Toiminnallinen</b>	3.17	.48	3.12	.48	1.83	1637	.067	-.1
<b>Kognitiivinen</b>	3.24	.43	3.13	.44	4.22	1635	.001	.26
<b>Tunneperäinen</b>	3.14	.46	3.11	.45	1.30	1635	.195	-.1
<b>Kiinnittymättömyys<sup>2</sup></b>	5.44	1.87	5.40	1.93	.28	1261	.780	-.1

HUOM.<sup>1</sup> Efektikokoa ( $d$ ) ei ole raportoitu, jos tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

HUOM.<sup>2</sup> Kouluun kiinnittymättömyys on kokonaissummana ja muut ulottuvuudet ovat keskiarvosummana.

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia nuorten koulutustavoitteen muutosta 7. luokan keväästä toisen asteen 3. vuoden syksylle sekä selvittää, eroavatko tytöt ja pojat koulutustavoitteen muutoksessa samalla aikavälillä. Koulutustavoitteella tarkoitettiin siis ylintä koulutusastetta, jonka nuoret suunnittelevat suorittavansa. Lisäksi tavoitteena oli tutkia, miten kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat yhteydessä nuorten koulutustavoitteeseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että nuorten koulutustavoite nousee merkittävästi yläkoulun aikana yhtälailla molemmilla sukupuolilla. Lisäksi tulosten mukaan 7. luokalla toiminnallinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen olivat yhteydessä koulutustavoitteeseen ja 9. luokalla vain kognitiivinen kiinnittyminen oli yhteydessä koulutustavoitteeseen.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitin nuorten koulutustavoitteen muutosta. Tulosten mukaan nuorten koulutustavoite nousee 7. ja 9. luokan välillä ja pysyy vakaana toisen asteen 3. vuodelle asti. Tutkimustulos antoi uutta tietoa suomalaisten nuorten koulutustavoitteen muutoksesta ja pysyvyydestä, mistä on toistaiseksi niukasti tutkimustietoa. Tulosta voidaan pitää hyvänä asiana, sillä vakaana pysyvä tavoite jatkokoulutuksesta voi auttaa nuoria myöhemmin saavuttamaan työelämään liittyviä tavoitteita (Ashby & Schoon, 2010; Schoon & Parsons, 2002). Vakaa koulutustavoite voi myös luoda nuorelle turvallisuuden tunnetta opiskeluun sekä motivoida ponnistelemaan, kun nuorella on pysyvä tavoite. Koulutustavoitteeseen sitoutumisen on hyvä asia myös siksi, että sen on todettu lisäävän nuoren kokemusta opiskelun merkityksellisyydestä (Hill ym., 2018; Hill & Wang, 2015; Rothon ym., 2011). Vastaava tulos nuorten koulutustavoitteen pysyvyydestä on myös saatu tarkasteltuna eri tavoiteprofiilien mukaan siten, että 9. luokasta eteenpäin enemmistöllä koulutustavoite pysyy vakaana (Tynkkynen ym., 2012).

Erityisen kiinnostava ja uusi tulos on se, että nuorten koulutustavoite nousi juuri 7. ja 9. luokan välillä. Tämä tulos alleviivaa yläkouluajan merkitystä oppilaiden koulutustavoitteen muodostumisessa. Yläkoulun aikana nuorten tuleekin

tehdä ensimmäinen merkittävä päätös siitä, että hakeutuuko yleissivistävään lukiokoulutukseen vaiko ammatilliseen koulutukseen (Oppivelvollisuuslaki, 2020, 2§). Nuorten pohdinnat jatko-opiskelusta yläkoulun aikana alkavat konkretisoi-  
tua ja siksi koulutustavoitteen nousu tapahtuu mahdollisesti juuri tähän aikaan. Tässä ikävaiheessa koulutuksen merkitys saattaa myös alkaa vahvistua ja ymmärrys siitä, että yläkoulussa opiskeluun kannattaa satsata jatko-opiskelun kan-  
nalta. Käytännössä nuorten koulutustavoitteen nousu tarkoittaa siis sitä, että yhä useampi nuori pohtii hakevansa korkeammille koulutusasteille, esimerkiksi yli-  
opistoon ja ammattikorkeakouluun. Yläkoulun aikana nuoret saattavat myös ymmärtää, että lukio on yleissivistävä eikä sieltä voi valmistua suoraan ammat-  
tiin. Siksi lukiota ei kannata asettaa koulutustavoitteeksi. Tämä voi olla yksi syy sille, miksi koulutustavoite nousee yläkoulun aikana.

Tulos osoittaa myös sen, että nuoret kykenevät tekemään yläkoulussa py-  
syvän päätöksen koulutustavoitteen suhteen, sillä koulutustavoite ei muuttunut toisen asteen aikana. Tulosta voidaan pitää osittain myös yllätyksenä, sillä nuo-  
ruusikään kuuluu epävarmuutta sekä uusien asioiden ja mielenkiinnonkohte-  
iden kokeilua (Eccles ym., 2003; Nurmi ym., 2015). On myös huomattu, että mer-  
kittävä osa aikuisuuden kynnyksellä olevista nuorista on vielä epävarma omaa  
opiskelu- ja työuraa koskevista kysymyksistä (Whiston & Rose, 2013). Toisaalta  
tässä tutkimuksessa ei kysytty tarkemmin nuorten ammattihaaveista, vaan ylim-  
mästä koulutuksen asteesta, jonka nuori aikoo suorittaa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitin tyttöjen ja poikien eroa koulutus-  
tavoitteen muutoksessa 7. luokalta toisen asteen 3. vuosikurssille. Sukupuolet ei-  
vät eronneet toisistaan koulutustavoitteen muutoksessa. Aikaisemmissa tutki-  
muksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia: Maun ja Bikosin (2000) mukaan tytöillä  
koulutustavoitteet nousevat poikia enemmän opintojen edetessä ja Simpkins ja  
kollegat (2006) eivät havainneet sukupuolen välisiä eroja. Aiheesta ei tiettävästi  
ole tuoreempaa tutkimustietoa, joten tämä tutkimus tuotti tuoretta ja uutta tietoa  
sukupuolen välisistä eroista koulutustavoitteen muutoksessa. Tulosta voidaan  
pitää hieman yllättäväkin, sillä pojat ovat keskimäärin tyttöjä heikommin kiin-  
nittyneitä koulunkäyntiin (Cooper, 2014; Kessels & Van Houtte, 2022) ja lisäksi

keskimäärin kouluun kiinnittyminen heikkenee opintojen edetessä (Gubbels ym., 2019; Engels ym., 2020).

Kiinnostava tulos on myös se, että Niemelä (2020) havaitsi samalla aineistolla, jota tässäkin tutkimuksessa on käytetty, että nuorten kognitiivinen kiinnittyminen laskee siirryttäessä 9. luokalta toiselle astelle ja edelleen toisen asteen aikana. Ajan ja sukupuolen yhdysvaikusta ei ollut havaittavissa. Tämä tutkimus täydensi Niemelän tutkimusta siten, että vaikka nuorten kognitiivinen kouluun kiinnittyminen heikkenee opintojen edetessä, nuorten koulutustavoite pysyy tästä huolimatta vakaana. Tätä voidaan pitää yllättävänäkin, sillä kognitiivisesti koulunkäyntiin kiinnittynyt oppilas näkee oppimisen tärkeänä ja arvostaa koulutuksen tuomaa hyötyä tulevaisuuden kannalta (Appleton ym., 2006; Fredricks ym., 2004). Joka tapauksessa sitä, ettei nuorten koulutustavoite ainakaan laskeutunut opintojen edetessä sukupuolittain tarkasteltuna eikä molemmilla sukupuolilla yhteensä, voidaan pitää myönteisenä asiana.

Viimeisessä eli kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteyttä nuorten koulutustavoitteeseen 7. ja 9. luokalla. Tulosten mukaan 7. luokalla toiminnallinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittymisen ulottuvuus olivat yhteydessä nuorten koulutustavoitteeseen. Yläkoulun lopussa 9. luokalla vain kognitiivinen ulottuvuus oli yhteydessä koulutustavoitteeseen. Toisin sanoen 7. luokkalaisilla nuorilla toiminnallinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen olivat vahvempia, jos nuori oli asettanut minkä tahansa koulutustavoitteen. Yhtä vahva ero oli havaittavissa kognitiivisessa kiinnittymisessä myös 9. luokalla. Tutkimuskysymyksen hypoteesit toteutuivat molemmilla luokka-asteilla kognitiivisen kiinnittymisen yhteyden osalta ja 7. luokalta vain toiminnallisen kiinnittymisen osalta. Koulupoissaolojen eli kouluun kiinnittymättömyyden näkökulmasta hypoteesit eivät toteutuneet kummallakaan luokka-asteella.

Tutkimuksen tulos vahvistaa yläkouluikäisten nuorten kognitiivisen kouluun kiinnittymisen ja koulutustavoitteen yhteyden merkitystä. Tuloksista voidaan myös päätellä, ettei kognitiivinen kiinnittyminen parane 7. luokan ja 9. luokan välillä, jos nuorella ei ole mitään koulutustavoitetta. Tämä on siinä mielessä

tärkeä tulos, sillä se korostaa sitä, että jokin tavoite ja alustava suunta jatkokoulutuksesta olisi tärkeää nuorten kognitiivisen kouluun kiinnittymisen kannalta. Jos nuorella ei ole mitään koulutustavoitetta, koulutuksen ja oppimisen arvostaminen voi tuntua vieraalta ja etäiseltä.

Toiminnallista kiinnittymistä pidetään tärkeimpänä kouluun kiinnittymisen ulottuvuutena (Archambault, 2009; Lei ym., 2018) ja sen on havaittu olevan yhteydessä yleisesti nuorten koulutuksellisiin tavoitteisiin (Archambault, 2020; Finn & Zimmerman, 2012). Siksi oli yllättävää, että tämä ulottuvuus yhteydessä koulutustavoitteeseen vain 7. luokalla, mutta ei 9. luokalla. Lisäksi toiminnallisen kiinnittymisen efektiivisyys 7. luokalla oli heikompi kuin kognitiivisen. Toisaalta kognitiivinen ja toiminnallinen kouluun kiinnittyminen liittyvät läheisesti toisiinsa (Li & Lerner, 2013) ja niitä voi olla vaikeaa erottaa toisistaan (Vasalampi ym., 2016). Voidaan myös ajatella, että kognitiivinen kiinnittyminen liittyy kiinteämmin koulutustavoitteeseen, koska kognitiivinen ulottuvuus sisältää ajatuksen koulutuksen merkityksen arvostamisesta tulevaisuuden kannalta (Fredricks ym., 2004). Tätä koulutustavoitetta juuri tarkoitettiin; mittarin kysymys ohjasi nuoria pohtimaan jatkokoulutustaan yläkoulun jälkeen.

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksista tunneperäinen ja kouluun kiinnittymättömyys poissaoloina eivät olleet kummallakaan luokalla yhteydessä siihen, oliko nuorella koulutustavoitetta vai ei. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että nuorten koulutustavoite näyttäytyy erillisenä osa-alueena, kuin koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvät tunteet sekä kouluun kiinnittymättömyys koulupoissaoloina.

#### **4.1 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset**

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että se tuotti uutta tietoa nuorten koulutustavoitteen muutoksesta ja pysyvyydestä sekä kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteydestä koulutustavoitteeseen. Erityisesti tutkimuksen etuna oli huomattavan suuri otoskoko ja pitkittäistutkimusasetelma, jossa samoja nuo-



ria on seurattu useampana vuonna. Pitkittäistutkimukset Suomessa ja kansainvälisestikin näin suurella otoskoolla ovat harvinaisia. Tutkimusaineisto oli myös kerätty useasta eri koulusta sekä eri paikkakunnilta, mikä lisää otoksen edustettavuutta.

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta sekä yleistettävyyttä tarkastellessa oleellista on erityisesti se, kuinka hyvin mittarit mittaavat mitattua asiaa eli nuorten koulutustavoitetta sekä kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia. Koulutustavoite-mittarin vahvuutena voidaan pitää sitä, että mittari oli itsessään selkeä ja siinä oli jokainen koulutusaste vaihtoehtona sekä muutama esimerkki eri ammateista linkitettyinä tiettyyn koulutusasteeseen. Toisaalta koulutustavoite-mittarin käyttö edellyttää sen, että nuori on jossain määrin tietoinen eri koulutusasteista ja siitä, että mitä reittiä yleensä mennään esimerkiksi ammattikorkeakouluun tai yliopistoon.

On myös syytä huomioida, että yläkoulun alussa 7. luokkalaisten nuorten pohdinnat ylimmän koulutusasteen tasosta voivat tuntua vieraalta, kun on juuri siirtynyt alakoulusta yläkouluun. Nuoren tiedot jatkokoulutuksesta voivat olla vielä puutteellisia. Toisaalta Suomalaisessa peruskoulussa oppilaanohjaus tulee viralliseksi oppiaineeksi yläkoulun 7. luokalta lähtien, jossa erillisen opinto-ohjaajan tehtävänä on muun muassa tukea nuoria tekemään jatko-opintoihin ja tulevaisuuteen liittyviä valintoja ja päätöksiä (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2019; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Koulutustavoite-mittarin rajoituksena voidaan pitää myös sitä, ettei nuorilta kysytty, mieltävätkö he koulutustavoitteensa enemmän realistiseksi vai ideaaliksi tai kuinka todennäköisesti he arvioivat saavuttavansa koulutustavoitteensa.

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien mittareita voidaan pitää onnistuneena, sillä mittareilla oli korkea sisäinen johdonmukaisuus eli mittarit mittasivat samaa asiaa. Lisäksi mittarit sisälsivät useita eri väittämiä. Erityisesti kognitiivisen ja tunneperäisen kiinnittymisen mittaria *Student Engagement Instrument* eli SEI-mittaria voidaan pitää onnistuneena, sillä se on todettu ennenkin luotettavaksi kyseisten kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien tarkastelussa (Betts

ym., 2010). Kouluun kiinnittymättömyyden mittarin eli poissaolojen syiden sisäinen johdonmukaisuus oli heikkoa, joten käytin muuttujaa yhtenä summa-  
muuttujana eikä keskiarvosummana, mikä oli mittarin luotettavuutta lisäävä rat-  
kaisu. Voidaan siis todeta, että kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien mittari  
mittasi sitä mitä pitikin, mikä lisää tutkimuksen validiteettia (Cooligan, 2019;  
Metsämuuronen, 2011).

Tulosten yleistettävyyden kannalta tulee huomioida kahdessa ensimmäi-  
sessä kysymyksessä se, että jo yksi puuttuva vastaus jostain neljästä eri mitta-  
pisteestä pudottaa osallistujan toistomittausten varianssianalyysistä. Toisin sa-  
noen tämä lisää tutkimuksessa vastaajien katoa, mikä osaltaan heikentää tulosten  
luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Kadosta huolimatta vastaajien määrää säilyi  
kohtalaisen suurena, sillä 331 vastaajaa oli vastannut jokaisessa mittauspisteessä.  
Määrä on kuitenkin huomattavasti pienempi, kuin esimerkiksi 7. luokalla, sillä 7.  
luokalla tutkittavia oli yhteensä yli 1600. Kahdessa ensimmäisessä tutkimuskys-  
ymyksessä tytöt olivat hieman yliedustettuina, mutta eivät merkittävästi. Kol-  
mannessa tutkimuskysymyksessä vastaajien kokonaismäärä oli suurempi, mikä  
lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä.

Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset huomioiden tuloksia on mahdollista  
yleistää varoivaisesti muuhun perusjoukkoon eli suomalaisiin yläkoulussa sekä  
toisella asteella opiskeleviin nuoriin. Efektikoot jäivät kuitenkin melko pieneksi,  
joten tulokset toimivat enemmänkin hyvinä suuntaviivoina tarkasteltaessa nuor-  
ten koulutustavoitteen muutosta sekä kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien  
yhteyttä koulutustavoitteeseen.

## **4.2 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset**

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää nuorten koulutustavoitteen ohella, että  
mieltävätkö he koulutustavoitteensa enemmän realistiseksi vai ideaaliksi. Lisäksi  
olisi kiinnostavaa tutkia, että kuinka todennäköisesti he arvioivat saavuttavansa  
koulutustavoitteensa ja miten tyytyväisiä he ovat valintoihinsa. Näiden kysymi-

nen nuorilta olisi tuonut lisää tietoa nuorten koulutustavoitteesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kiinnostavaa olisi myös selvittää laadullisesti esimerkiksi haastattelemalla, millaisia merkityksiä nuoret antavat koulutustavoitteelleen. Siten olisi mahdollista saada lisää ymmärrystä, kuinka nuoria voisi tukea koulutuksen arvostamisessa ja koulutustavoitteen asettamisessa.

Tämän tutkimuksen tulos alleviivaa erityisesti yläkoulun merkitystä nuorten koulutustavoitteen muotoutumisessa. Siksi tässä ikävaiheessa nuoria olisikin tärkeää tukea lisää koulutustavoitteessa ja tarjota lisää tietämystä jatko-opiskeluista. Näin osoittaa myös tuoreen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin selvitys (Jokio ym., 2023). Selvityksen mukaan yläkouluikäisen nuoret ovat toivoneet, että eri aloja ja ammatteja alettaisiin esitellä jo aiemmin yläkoulun aikana, jotta pohdinnalle omista jatko-opinnoista jäisi enemmän aikaa. Lisäksi tutkimuksen nuoret toivovat, että eri aloja esiteltäisiin laajemmin ja työelämänäkökulma huomioiden. Laajempi tietämys jatko-opiskeluista ja työelämästä voisi edistää nuoria koulutustavoitteen muodostumisessa, mikä voisi vahvistaa entisestään nuorten kognitiivista kouluun kiinnittymistä. Jos nuorella ei ole mitään koulutustavoitetta, voi nuoren olla hankalaa kiinnittyä opiskeluun ainakin kognitiivisen ulottuvuuden näkökulmasta. Kognitiivisesti koulunkäyntiin kiinnittynyt nuori on motivoitunut koulunkäyntiin sekä osaa suhtautua koulutukseen tärkeänä tulevaisuuden päämäärien saavuttamisessa.

## LÄHTEET

- Agger, C., Meece, J., & Byun, S. (2018). The influences of family and place on rural adolescents' educational aspirations and post-secondary enrollment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47: 2554–2568. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0893-7>.
- Alexander, K., Bozick, R., & Entwisle, D. (2008). Warming up, cooling out, or holding steady? Persistence and change in educational expectations after high school. *Sociology of Education*, 81, 371–396. doi: 10.1177/003804070808100403
- Allison, M. & Attisha, E. (2019). Council on school health. The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143(2), 1–13. <https://doi:10.1542/peds.2018-3648>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Archambault, I. (2020). Self-perceptions and engagement in low-socioeconomic elementary school students: The moderating effects of immigration status and anxiety. *School Mental Health*, 12(2), 400–416. doi:10.1007/s12310-020-09360-3
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, Vol. 79, No. 9, 408-415.
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 350 –360. doi:10.1016/j.jvb.2010.06.006
- Arnett, J-J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

- Balfanz, R., Herzog, L. and MacIver, D. (2007) Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist*, 42, 223-235.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00461520701621079>
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258–265.  
<https://doi.org/10.1037/a0017416>
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the student engagement 37 instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84–93. <https://doi.org/10.1037/a0020259>
- Cabus, S. & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision? - Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters, Taylor & Francis Journals*, 22(4), 266-271. DOI: 10.1080/13504851.2014.937031
- Chen, X. & Hesketh, T. (2021). Educational Aspirations and Expectations of Adolescents in Rural China: Determinants, Mental Health, and Academic Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol.18 (21),11524.
- Chung, G., Kainz, K., Rabiner-Eisensmith, S. & Lanier, P. (2022). Effects of Youth Educational Aspirations on Academic Outcomes and Racial Differences: A Propensity Score Matching Approach. *Journal of Child and Family Studies*, 32: 17–30 <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02227-y>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coolican, H. (2019). *Research Methods and Statistics in Psychology*. 6th ed. Psychology Press.

- Cooper, K. S. (2014). Eliciting Engagement in the High School Classroom: A Mixed-Methods Examination of Teaching Practices. *American Educational Research Journal* 51 (2): 363–402. doi:10.3102/0002831213507973
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Domina, T., Conley, A., & Farkas, G. (2011). The Link between educational expectations and effort in the college-for-all era. *Sociology of Education*, 84(2), 93-112.
- Eccles, J. S. (2008). The value of an off-diagonal approach. *Journal of Social Issues*, 64, 227–232. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00558.x
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.
- Engels, M.C., Phalet, K., Gremmen, M. C., Dijkstra, J.K. & Verschueren, K. (2020). Adolescents' engagement trajectories in multicultural classrooms: The role of the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-156.
- Fall, A-M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence* 35(4): 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.
- Finn, J. D. & Zimmerman, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). Springer.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gong, H-J., Toutkoushian, R.K. (2024). High School Students' Expectations and College Aspirations: Causes and Consequences. *Educational Policy*, Vol. 38(1) 254-281.
- Gorard, S., See, B. H., & Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation.
- Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1). 14-30. <http://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230>
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143-163. doi:10.1002/pits.21741
- Gubbels, J., van der Put, C. & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout. A meta-analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667.
- Havighurst, R. (1948). *Developmental tasks and education*. McKay.
- Hill, N. E., Liang, B., Price, M., Polk, W., Perella, J., & Savitz-Romer, M. (2018). Envisioning a meaningful future and academic engagement: The role of parenting practices and school-based relationships. *Psychology in the Schools*, 55(6), 595-608. <https://doi.org/10.1002/pits.22146>.
- Hill, N., & Wang, T.- M. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/a0038367>

- Hiltunen, J., Ahonen, A., Heinonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Siren, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2022). *PISA 22 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Saatavilla verkossa: [PISA 2022 ensituloksia \(valtioneuvosto.fi\)](https://www.valtioneuvosto.fi)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Johnson, M.K., Crosnoe, R. & Elder, Jr, G.H. (2011). Insights on Adolescence from a Life Course Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 273–280.
- Jokio, K., Myllykoski-Laine, S., Nousiainen, S. & Marjanen, J. (2023). *Opinto-ohjauksen toteutuminen – Arviointituloksia oppivelvollisuusikäisten koulutuksista*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 30:2023. Saatavilla verkossa: <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/opinto-ohjauksen-toteutumisen-arviointituloksia-oppivelvollisuusikaisten-koulutuksista>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Front Psychol.* 2(27), 10: 2766.
- Khattab, N., Madeeha, M., Samara, M., Modood, T. & Barham, A. (2021). Do educational aspirations and expectations matter in improving school achievement? *Social Psychology of Education*, 25: 33–53.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09670-7>
- Kiani, C., Otero, K., Taufique, S. & Ivanov, I. (2018). Chronic absenteeism: A brief review of causes, course and treatment. *Adolescent Psychiatry*, vol. 8 (3), 214–230.
- King, R. B. (2016). Gender Differences in Motivation, Engagement and Achievement are Related to Students' Perceptions of Peer – but Not of Parent or Teacher – Attitudes Toward School. *Learning and Individual Differences* 52: 60–71. doi:10.1016/j.lindif.2016.10.006.



- Kirksey, J. J. (2019). Academic Harms of Missing High School and the Accuracy of Current Policy Thresholds: Analysis of Preregistered Administrative Data from a California School District. *AERA Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2332858419867692>
- Klein, M., Sosu, E. & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA Open* 8, No. 1, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Lam, S. F., S. Jimerson, E. Kikas, C. Cefai, F. H. Veiga, B. Nelson, C. Hatzichristou, et al. (2012). Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries. *Journal of School Psychology* 50 (1): 77-94. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lansford, J. E., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (2016). A Public Health Perspective on School Dropout and Adult Outcomes: A Prospective Study of Risk and Protective Factors from Age 5 to 27 Years. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652-658. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Lei, H., Y. Cui, and W. Zhou. (2018). Relationships Between Student Engagement and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Social Behavior and Personality* 46 (3): 517-528. doi:10.2224/sbp.7054
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, L.-E. (2006-2016). *Alkuportaattiseurantatutkimus*. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto. Hankkeen sivut saatavilla verkossa: <https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/alkuportaattiseurantatutkimus>
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 20-32. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5> 41
- Lietaert, S., D. Roorda, F. Laevers, K. Verschueren, and B. De Fraine. (2015). The Gender Gap in Student Engagement: The Role of Teachers' Autonomy Support, Structure, and Involvement. *British Journal of Educational Psychology* 85 (4): 498-518. doi:10.1111/bjep.12095.

- Lovelace, M. D., Reschly, A. L., Appleton, J. J. & Lutz, M. E. (2014). Concurrent and predictive validity of the student engagement instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 509–520.  
<https://doi.org/10.1177/0734282914527548>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. (2019). *Opetushallitus*. PunaMusta Oy. Saatavilla verkossa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- Martin, A., & Gardner, M. (2016). College expectations for all? The early adult outcomes of low-achieving adolescents who expect to earn a bachelor's degree. *Applied Developmental Science*, 20(2), 108–120.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1080596>
- Mau, W., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186–194.
- Maynard, B., Vaughn, M., Nelson, E., Salas-Wright, C., Heyne, A. & Kremer, K. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review* 81, 188–196. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.008>
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 1069–1080. doi: 10.1037/0012-1649.44.4.1069
- Messersmith, E. E., & Schulenberg, J. E. (2008). When can we expect the unexpected? Predicting educational attainment when it differs from previous expectations. *Journal of Social Issues*, 64, 195–212. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00555.x
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. E-kirja. International Methelp.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2000). Nature and mechanisms of loss of motivation. *Review of General Psychology*, 4, 238–263.  
<http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.4.3.238>

- Morrissey, T. W., Hutchison, L., & Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology, 50*(3), 741–753. <https://doi.org/10.1037/a0033848>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Koulua käymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset.
- Neuenschwander, N. P., & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues, 64*, 41–58. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00547.x
- Niemelä, J. (2020). *Peruskoulusta toisen asteen opintoihin – Nuorten kiinnittyminen koulutuspaikkaan. Pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, Psykologian laitos.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja*. Tammi.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Nurmi, J.-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: a four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology, 24*(1-5), 195–214. <https://doi.org/10.1080/00207594.1989.10600042>
- Nurmi, J.-E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. Teoksessa R. 12 NMI-bulletin, 2013, Vol. 23, No. 3 © Niilo Mäki -säätiö Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology*, 85–124. Wiley.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020, (2020). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). *Opetushallitus*. 4. painos. Next Print Oy. Saatavilla verkossa: [https://www.opph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.opph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Quaglia, R. J., & Cobb, C. D. (1996). Toward a Theory of Student Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 127-132.
- Reynolds, J. R., & Pemberton, J. (2001). Rising college expectations among youth in the United States: A comparison of the 1979 and 1997 NLSY. *Journal of Human Resources*, 36(4), 703-726.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. PS-kustannus.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471. <http://dx.doi.org/10.1086/499650>.
- Rojewski, J. W. (2005). *Occupational Aspirations: Constructs, Meanings, and Application*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 131-154.
- Rothon, C., Arephin, M., Klineberg, E., Cattell, V., & Stansfeld, S. (2011). Structural and socio-psychological influences on adolescents' educational aspirations and subsequent academic achievement. *Social Psychology of Education*, 14(2), 209-231. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9140-0>.
- Räikkönen, E. (2013). *Is timing everything? A longitudinal perspective on adult transitions, their antecedents, and psychological implications*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 448. University of Jyväskylä.
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Eskola, J., Kuula-Luumi, A., Rissanen, R. & Karvinen, I. (2014). *KvantiMOTV – Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/hypoteesi/harjoitus1.html> Viitattu 15.10.2024.
- Salmela-Aro, K. (2008). Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia*, 5, 374-379.

- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and wellbeing during critical life transitions: The four C's – Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research, 14*, 63–73.
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Upadyaya, K. & Symonds, J. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence, 31*(2), 256–272. DOI: 10.1111/jora.12619
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 262–288. doi:10.1006/jvbe.2001.1867
- Seiffge-Krenke, I. & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence, 31*, 33–52.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology, 42*, 70–83. doi: 10.1037/0012-1649.42.1.70
- 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*, 493–525. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., & Pitzer, S. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 21–44. Springer.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. (5. painos.) Boston McGraw-Hill.
- Taanila, A. (2013). SPSS: Toistomittauksen varianssianalyysi. *Aki Taanila oppimateriaalia*. <https://tilastoapu.wordpress.com/2013/03/15/spss-toistomittauksen-varianssianalyysi/> Viitattu 15.10.2024

- TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Terveyden ja hyvinvoinnilaitos. (2021). *Kouluterveyskysely 2006–2021. Aikasarja perusopetus 8. ja 9. lk, lukio, aol 2006–2021*. Saatavilla verkossa: [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary\\_trendi?alue\\_0=600836&mittarit\\_0=199594&mittarit\\_1=199900&mittarit\\_2=200588&sukupuoli\\_0=143993#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=200588&sukupuoli_0=143993#)
- Trebbels, M. (2015). *The concept of educational aspirations. The transition at the end of compulsory full-time education: Educational and future career aspirations of native and migrant students*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06241-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06241-5_3)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Tammi.
- Tuominen-Soini, H., and K. Salmela-Aro. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental Psychology* 50 (3): 649–662. doi:10.1037/a0033898
- Tynkkynen, L. (2013). *Adolescent's Career Goals in Social Context*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 461.
- Tynkkynen L, Tolvanen A, Salmela-Aro K. (2012). Trajectories of educational expectations from adolescence to young adulthood in Finland. *Dev. Psychol.* Nov;48(6):1674-85. doi: 10.1037/a0027245. Epub 2012 Feb 13. PMID: 22329386.
- Vasalampi, K. & Aunola, K. (2016–2024). *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin*. Jyväskylän yliopisto. Hankkeen sivut saatavilla verkossa: <https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/koulupolku-alkuportailta-jatko-opintoihin>
- Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M-L., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. (2016). Assessment of students' situation-specific classroom engagement by an InSitu Instrument. *Learning and Individual Differences* 52, 46–52.

- Virtanen, T.E., Lerkkanen, M.-L., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537.
- Virtanen, T.E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-L., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, Volume 8, No. 2, 136-157.
- Virtanen T.E., Räikkönen, E., Lerkkanen, M.-L., Määttä, S. & Vasalampi, K. (2021). Development of Participation in and Identification with School: Associations With Truancy. *Journal of Early Adolescence*, 41(3), 394-423.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204-319.
- Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L. H., & Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 306-315. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.004>.
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. doi:10.1027/1015-5759/a000431
- Wang, M.-T. & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137-143. doi:10.1111/cdep.12073
- Wang, M.-T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.

- Wang, M-T. & Peck, S. (2013). Adolescent Educational Success and Mental Health Vary Across School Engagement Profiles. *Developmental Psychology*, Vol. 49, No. 7, 1266–1276. DOI:10.1037/a00300281266
- Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1987). *Manual for the Rochester assessment package for schools*. University of Rochester.
- Whiston, S.C. & Rose, C.S. (2013). Career Counseling with Emerging Adults. In an edited book by W. Walsh, M. Savickas & P. Hartung. *Handbook of Vocational Psychology – Theory, Research, and Practice*. 4. edition. Taylor & Francis Group.
- Willms, J.D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD.
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J. & Stephen D. T. (2017). Predicting dropout using student- and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35–49.
- Wood, D., Kurz-Costes, B., & Chopping, K. E. (2011). Gender differences in motivational pathways to college for middle class African American youths. *Developmental Psychology*, 47, 961–968.



## LIITTEET

### Liite 1. Koulutustavoite-muuttuja.

*Jos ajattelet tulevaisuutta, mikä on **ylin koulutus**, jonka aiot suorittaa? (Ympyröi vain yksi vaihtoehto.)*

1. Yliopisto (esim. opettaja, lääkäri)
2. Ammattikorkea (esim. insinööri, sairaanhoitaja)
3. Ylioppilas
4. Ammattikoulu
5. En aio suorittaa mitään tutkintoa peruskoulun päätyttyä
6. En tiedä

### Liite 2. Suomenkielinen versio RAPS-mittarista (toiminnallinen kiinnittymisen)

*Miten toimit koulussa? Ajattele kuluvaan lukuvuotta?*

1. Teen paljon töitä koulun eteen.
2. En yritä kovinkaan paljon koulussa.
3. Seuraan opetusta tunnilla.
4. Oppitunnille tullessani minulla on usein kotitehtävät tekemättä tai kirja ja kynä kotona.
5. Minulle on tärkeää tehdä parhaani koulussa.

### Liite 3. Suomenkielinen, lyhennetty versio SEI-mittarista.

#### Tunneperäinen kiinnittyminen

*Millaisena koet koulunkäyntisi? Ajattele vastatessasi kuluvaan lukuvuotta ja sitä, miltä asiat yleensä tuntuvat.*

1. Perheeni/huoltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä.
2. Muut oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen.
3. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.

4. Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluavat auttaa minua.
5. Kouluni oppilaat tukevat minua, kun tarvitsen heitä.
6. Kouluni muut oppilaat välittävät minusta.
7. Yleensä aikuiset koulussani ovat reiluja oppilaita kohtaan.
8. Perheeni/huoltajani haluavat, että jatkan yrittämistä silloinkin, kun koulussa on vaikeaa.
9. Kouluni opettajat välittävät oppilaista.

### **Kognitiivinen kiinnittyminen**

1. Opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen on tärkeää.
2. Varmistan, että ymmärrän mitä teen, kun teen koulutehtäviäni.
3. Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.
4. Koulu on tärkeää, jotta voisin saavuttaa tulevaisuuden tavoitteeni.
5. Menestyn koulussa, koska teen sen eteen kovasti töitä.
6. Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.
7. Tunneilla oppimani asiat ovat tärkeitä tulevaisuuteni kannalta.
8. Oppiminen on hauskaa, koska taitoni kehittyvät.
9. Suurimman osan elämässä tärkeistä asioista opin koulussa.