

Saara Nolvi

OKI – OPPILAIKEN KOULUUN KIINNITTYMINEN
YLÄKOULUSSA

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2011

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nolvi, S. 2011. OKI – OPPILAIDEN KOULUUN KIINNITTYMINEN YLÄKOULUSSA. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma, 75 sivua ja 7 liitettä. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Oppilaiden kouluun kiinnittyminen –mittarin (OKI) toimivuutta Suomessa verrattuna alkuperäiseen yhdysvaltalaismittariin (Student Engagement Instrument). Lisäksi tutkittiin oppilaiden kouluun kiinnittymistä sinänsä sekä eroja eri ryhmien kiinnittymisen välillä. Otos kerättiin Keski-Suomen alueella ja se koostui 784:stä peruskoulun 7.-9. luokkien oppilaasta. Oppilaat vastasivat omia koulukokemuksiaan ja erityisesti kognitiivista sekä emotionaalista kouluun kiinnittymistä kartoittavaan kyselyyn verkossa.

Mittarin faktorirakenne todettiin samankaltaiseksi kuin alkuperäisellä mittarilla, joskin joitakin väittämiä jouduttiin poistamaan lopullisesta mallista. Lopullinen suomalainen versio koostuu 30 väittämästä ja kuudesta alaulottuvuudesta: Opettaja-oppilassuhde, Koulun merkitys ja koulutyön hallinta, Vertaisten tuki, Tulevaisuuden päämäärät, Kodin tuki sekä Ulkoinen motivaatio. Mittarin alaulottuvuuksien väliset yhteydet olivat kohtuullisen vahvoja ja odotusten mukaisia. Kiinnittymisen havaittiin olevan yhteydessä koulumenestykseen äidinkielessä, matematiikassa ja ensimmäisessä vieraassa kielessä. Mittari vaikuttaa lupaavalta välineeltä oppilaiden kouluun kiinnittymisen mittaamiseen myös Suomessa, joskin faktorirakenteen tarkastelu vaatii vielä toistoja luotettavuuden vahvistamiseksi.

Suomalaisten kouluun kiinnittyminen oli melko vahvaa ja linjassa alkuperäisellä mittarilla tutkittujen tulosten kanssa. Luokka-asteiden väliset erot näyttävät tutkimuksen perusteella kasvavan suurimmiksi seitsemännen luokan aikana ja vahvistuvan yhdeksänteen luokkaan mennessä: kouluun kiinnittymisen voidaan siis olettaa heikkenevän yläluokkien aikana. Tästä poikkeuksena on jatko-opintojen merkityksen kokemus, joka pysyy samana tai hieman kasvaa peruskoulun loppua kohden.

Tyttöjen ja poikien välillä havaittiin eroja vertaisten tuen kokemuksessa, jatko-opintojen arvostuksessa ja ulkoisessa motivaatiossa. Sukupuolten väliset erot näyttävät kuitenkin olevan vähäisiä opettaja-oppilassuhteen ja koulun merkityksen kokemisessa. Erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden välillä sen sijaan näyttää olevan selkeä ero kiinnittymisen kokemuksessa lukuun ottamatta opettaja-oppilassuhdetta. Löydös vaatii tulevaisuudessa erityisoppilaiden kiinnittymisen ja kiinnittymiseen vaikuttamisen syvällisempää tutkimusta. Positiivisena ja tärkeänä havaintona voidaan pitää suomalaisten opettajien hyvää suhdetta kaikenlaisiin oppilaisiin.

Avainsanat: kouluun kiinnittyminen, koulusuhde, osallistuminen, erityisopetus

Sisällys

1	JOHDANTO	5
2	KOULUUN KIINNITTYMINEN	7
2.1	Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet	10
2.2	Kouluun kiinnittymisen merkitys	13
3	KIINNITTYVÄ YKSILÖ JA KIINNITTYMISTÄ EDISTÄVÄ YMPÄRISTÖ ...	17
3.1	Yksilö ja yksilön tausta	18
3.2	Luokka, opetus ja vuorovaikutus	23
3.3	Koulu ja koulukulttuuri	27
3.4	Kiinnittyminen osana motivationaalista mallia	29
4	KOULUUN KIINNITTYMISEN MITTAAMINEN	32
5	TUTKIMUSONGELMAT	35
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
6.1	Osallistujat	36
6.2	Mittarit ja niiden valmistelu	37
6.3	Aineistonkeruu	40
6.4	Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät	40
6.5	Mittarin reliabiliteetti ja validiteetti	43
7	TULOKSET	44
7.1	Mittarin faktorirakenne ja toimivuus	44
7.2	Yläkoulun oppilaiden kiinnittyminen kouluun	50
7.2.1	Luokkatasojen väliset erot	52
7.2.2	Sukupuolten väliset erot	54
7.2.3	Erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden väliset erot	54
8	POHDINTA	56
8.1	Johtopäätökset	56
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	62
8.3	Jatkotutkimustarpeet	64
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	76
	Liite 1: Koulu ja minä –kyselyn paperiversio	76
	Liite 2: Kirje rehtoreille	80

Liite 3: Kirje huoltajille	82
Liite 4: Opettajien ohjeet	84
Liite 5: Summamuuttujien jakaumat	85
Liite 6: Muuttujien lataukset	86
Liite 7: Muuttujien keskiarvot ja hajonnat	88

1 JOHDANTO

Suomalaista koulutuksellista itsetuntoa on nostanut hyvä menestys laajoissa kansainvälisissä PISA-vertailuissa. Toisaalta vuodesta toiseen ovat puhuttaneet suomalaisten oppilaiden heikko kouluviihtyvyys, koulunkäynnin mielekkyys (Olkinuora & Mattila 2001; Olkinuora 2008), syrjäytyminen (Luukkainen 2011) sekä koulusuhteen laatu (Kuronen 2010). Suomessa vasta vähän tutkimushuomiota on saanut *engagement* (Linnakylä & Malin 2008), joka Kalalahden (2007) ja tämän tutkimuksen myötä on nimetty kouluun kiinnittymiseksi, aktiiviseksi ja osittain useita vivahteita sisältäväksi suhteeksi kouluun. Varhain alkavien negatiivisten kehityskulkujen syitä ja käännekohtia on tutkittu erityisesti sujuvien koulu- ja työelämäsiirtymien edistämiseksi (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009). Ääriesimerkkejä emotionaalista koulusta syrjäytymisestä ovat olleet kouluampumiset, joiden pohjalta Yhdysvalloissa onkin kehitetty käsite ”koulusta syrjäytymisen syndrooma” (Hyman, Cohen & Mahon 2003).

Nykyisessä taloustilanteessa ja huoltosuhteen heikentyessä kiinnittymisen ja positiivisten elämäntietojen tukeminen vaikuttaa entistä tärkeämmältä. Miten saada suomalaiset siirtymään työelämään aiemmin ja tekemään töitä nykyistä pidempään sekä terveempinä? Miten ehkäistä nuorten pahoinvointia ja integroida heidät yhteiskuntaan, jonka odotukset eivät välttämättä vastaa koulussa opittuja taitoja? Opettajien ja koulujen tasolla oppilaiden heikko kiinnittyminen kouluun näkyy työrauha-, poissaolo- ja käytösongelmina, jotka ovat olleet lisääntymässä 80-luvulta lähtien (Marks 2000, 156). Erityisesti oppilaiden keskittymättömyys ja rauhattomuus ovat esillä peruskoulun ylemmillä luokilla. Tämän vahvistaa mm. PISA-tutkimus, jossa heikko kouluun kuuluvuuden kokemus oli keskimäärin 24,5 prosentilla ja osallistuminen vähäistä noin 20 prosentilla vastanneista 9. luokan oppilaista (Willms 2003, 21).

Koulusuhteen laatuun on niin ikään yhdistetty oppilaiden poissaolot tunneilta. Yhdysvalloissa luvattomasti poissa koulusta on päivittäin jopa 10-30 % oppilaista (Goldstein, Little & Akin-Little 2003, 127-128), josta tuskin kovin kauaksi jäädään Suomessakaan peruskoulun ylemmillä luokilla. Kouluun kiinnittymisellä on myös vahva yhteys oppilaan oppimistuloksiin. Akateemisten taitojen vahvistaminen jatko-opintoja ja työelämää ajatellen on niin ikään yksi yläkoulujen haaste, johon oppilaiden

myönteisempi koulusuhde saattaisi vastata. Vuoden 2003 PISA-aineistossa suomalaisilla oppilailta oli erittäin positiiviset asenteet koulua kohtaan ja koulu nähtiin tärkeänä tulevaisuuden kannalta, vaikkei kouluun kiinnittyminen kovin vahvaa ollutkaan (Linnakylä & Malin 2008, 585; ks. Willms 2003, 20-22).

Kouluun kiinnittyminen, siellä osallistuminen ja kouluun kuulumisen tunne ovat yhteydessä moniin positiivisiin ilmiöihin. Tärkeää olisikin paitsi löytää keinoja puuttua tähän kouluun liittyvään kokemukseen, myös tunnistaa heikosti kiinnittyneet yksilöt sekä riskitekijät, joita kielteiseen koulukokemukseen liittyy. Tällä tavoin voidaan myös kehittää yksilöllisiä interventioita (Linnakylä & Malin 2008, 599). Vaikka kiinnittymisen tutkimus on paljolti nojannut opettajien ja havainnoitsijoiden arvioihin, koulusuhteen kynnyksiä tulisi tarkastella myös oppilaiden omasta näkökulmasta (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 383). Tämä tarkoittaa käytännössä myös koulunkäyntiin liittyvien tunteiden ja ajatusten ottamista tutkimuksen kohteeksi. *Emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen* saattaisikin antaa lisätietoa siitä, mikä heikentää koulunkäynnin mielekkyyttä kunkin oppilaan tai oppilasryhmän kohdalla.

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Erityispedagogiikan yksikön kiinnittymiseen, poissaoloihin ja luokan vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusprojektia. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kouluun kiinnittymisen emotionaalisia ja kognitiivisia ulottuvuuksia mittaamaan kehitetyn Student Engagement Instrument (SEI) –mittarin suomalaisen version (Oppilaiden kouluun kiinnittyminen, OKI) toimivuutta ja muokata alkuperäisestä mittarista soveltuva versio Suomen kouluihin. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää suomalaisten yläkoulun oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja tunnistaa eri oppilasryhmien välisiä eroja. Suomalaisen koulutuksen kentälle ei toistaiseksi ole ollut olemassa kouluun kiinnittymiseen ja sen moniin osaluoksiin liittyvää välinettä. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin välineen avulla avata yksi uusi näkökulma oppilaiden erilaisiin koulusuhteisiin ja parantaa mahdollisuuksia vaikuttaa erityisesti heikoimmin kiinnittyneiden nuorten elämäntilanteeseen.

2 KOULUUN KIINNITTYMINEN

Chapmanin (2003) mukaan varhaisimmat engagement-termiä analysoivat tutkijat määrittelivät käsitteen lähinnä yksittäiseen toimintaan tai tehtävään keskittymisenä (on-task behavior; esim. Fisher 1981; Brophy 1983). Sitä kuvattiin haluksi osallistua, tehdä tehtäviä ja seurata ohjeita (Chapman 2003) tai yksinkertaisesti ”osallistumiseksi koulupäivän toimintoihin” (Natriello 1984). *Engagement* on myös ymmärretty sen vastakohtana eli tyytymättömyyden tai koulun vastustamisen (disaffection) kautta: tällaista toimintaa on passiivisuus, luovuttaminen, kapinahenki, ahdistuneisuus ja jopa aggressio koulua kohtaan. Tähän perinteeseen lienee vaikuttanut puhe *engagementista* syrjäytymisen vastakohtana (mm. Finn 1989).

Käsitteellä on useita erilaisia merkityksenantoja. Skinnerin, Kindermannin ja Furrerin (2009, 494) mukaan käsite kuvaa opiskelijan osallistumisen laatua ja ”sen vaihtelua energisestä, innostuneesta ja positiivisesta akateemiseen vetäytymiseen”. Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004, 60) luonnehtivat käsitettä sanakirjan määritelmien avulla sitoutumiseksi, aktiiviseksi mukana olemiseksi sekä osallistumiseksi. Hakanen (2005) on käyttänyt työn tutkimuksessaan Schaufelin, Salanovan, Gonzalez-Roman ja Bakkerin (2002, 74) käsitystä *work engagementista* työn imuna, positiivisena ja melko pysyvänä työhön liittyvänä tyydytyksenä, jota kuvastavat uppoutuminen ja omistautuminen. Näin *engagement* on mitä ilmeisimmin läheistä sukua myös Csikzentmihalyin (1990) flow’lle.

Suomen kielessä *engagementille* ei tunnu olevan hyvää ja kattavaa vastinetta. Verbi ”to engage” olisi löyhästi käännettävissä ilmaisuin ”vetää puoleensa” tai ”ottaa mukaan”; MOT-sanakirjan mukaan *engagement* voi viitata edellisten lisäksi työsuhteeseen, sitoumukseen, sopimukseen tai velvoitteeseen. Yhteistä kaikille mainituille käsitteille on kuitenkin kahden asian läheinen liittyminen tai kiinnittyminen toisiinsa. Koska suora suomennos ”sitoutuminen” viittaakin ehkä liiaksi tietoiseen valintaan olla mukana koulun toiminnoissa ja hyväksyä sen arvot, tässä tutkimuksessa käytetään termiä kouluun kiinnittyminen tai koulukiinnittyminen. Tällöin mukana ovat tietoisten valintojen ohella myös koulun kokeminen ja tiedostamattomatkin asenteet

koulua kohtaan. Koulukiinnittymisestä on puhunut myös Kalalahti (2007, 2010) kouluhyvinvointiin liittyvässä pro gradu -tutkielmassaan ja artikkelissaan.

Nykykäsityksen mukaan olennaista on erityisesti kouluun kiinnittymisen moniulotteisuuden ymmärtäminen (Skinner ym. 2009, 498). Ensinnäkin kiinnittyminen voi liittyä kouluun yleensä tai tiettyyn tehtävään (Fredricks ym. 2004, 67). Myös kiinnittymisen yksiulotteisuus akselilla positiivinen–negatiivinen on kyseenalaistettu. Onkin esitetty, että koulukiinnittyminen jakautuu oikeastaan affektiiviseen, tunteisiin liittyvään koulun kokemiseen ja toisaalta käyttäytymiseen sekä toimintaan koulussa. Esimerkiksi Finn (1989, 8) ehdotti kiinnittymisen kuvaajaksi osallistumisen ja samaistumisen mallia, jossa osallistuminen olisi juuri kouluun kiinnittymistä käyttäytymisen tasolla ja samaistuminen taas tunnetasolla, esimerkiksi koulun arvostamisen kautta. Ajatuksena on ollut alkujaan myös pyrkimys kuvata sitä asteittaista prosessia, jossa oppilas syrjäytyy koulusta ensin tunnetasolla ja sitten toiminnan tasolla (esim. Finn 1989; Archambault, Fallu & Pagani 2009, 666).

Finnin (1989) mallin jälkeen on esitetty useita ulottuvuusjaotteluja, joista tunnetuin on kolmijako behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kiinnittyminen (ks. luku 2.2). *Engagementin* voikin nähdä eräänlaisena metakäsitteenä (Fredricks ym. 2004, 60). Jaottelujen taustalla on myös ajatus kiinnittymisen dynaamisuudesta: vahvaa kiinnittymistä kouluun ei voi kuvata pelkkä läsnäolo oppitunneilla, vaan tarvitaan myös sisäistä ja syvällisempää osallistumista sekä panostusta koulunkäyntiin. Esimerkkinä voisi käyttää tilannetta, jossa opiskelija on fyysisesti läsnä tunneilla, mutta menestys ei vastaa kiinnittymistä, jossa mukana on myös tunne- ja ajatustaso (Skinner, Kindermann & Furrer 2009, 494).

Suurin osa tutkimuksesta on tähän mennessä kohdistettu käyttäytymiseen liittyvään koulukiinnittymiseen. Tässä on vaarana, että syvemmät kiinnittymisen tasot, kuten tunteet, jäävät piiloon (Skinner ym. 2009, 499). Appletonin ym. (2008, 377) mukaan kiinnittymistä selittävät kaikki sen osatekijät eikä kokonaisuutta voi näin tarkastella onnistuneesti vain yhdestä näkökulmasta. Ottaen huomioon myös kiinnittymisen asteittaisen luonteen, jossa ensin irrottaudutaan kognitiivisella sekä tunnetasolla ja vasta sitten käyttäytymisen tasolla (ks. luku 2.2, myös Archambault, ym. 2009, 666), on tunne- ja ajatustasojen tutkiminen myös ennaltaehkäisyä ja siten tärkeää.

Engagementin juuret ovat motivaatiotutkimuksessa. Esimerkiksi Connellin (1990, 68) mukaan sekä osallistuminen että sen vastakohta, tyytymättömyys tai

vastustus, ovat ”motivoituneen toiminnan laatuja”. Onkin ollut mielekästä kysyä, erottuuko kiinnittyminen motivaatiotutkimuksesta ja kannattaako sitä tutkia omana käsitteenään ollenkaan. Motivaatio kuitenkin käsittelee enemmänkin tietyn toiminnan syytä siinä, missä kiinnittyminen kuvaa itse toiminnan tai oman olon kokemista yksilön näkökulmasta. Jos motivaatio on energiaa ja ”suuntaa”, kuten on ehdotettu, kiinnittyminen on ”toiminnan energiaa” sekä suhde yksilön ja toiminnan välillä (Russell, Ainley & Frydenberg 2005, 1). Lisäksi se on käsitteenä yksityiskohtaisempi kuin motivaatio (Fredricks ym. 2004, 63). On myös esitetty näkemys, jonka mukaan motivaatio on edellytys koulukiinnittymisen synnylle, muttei välttämättä yksinään vielä riitä tuottamaan sitä (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006, 428). Toisin sanoen oppilaat voivat olla motivoituneita, mutteivät välttämättä kouluun kiinnittyneitä. Tämä on tärkeä kysymys myös koulujen ja toiminnan itsensä kannalta: millainen toiminta, opetus ja ympäristö saavat oppilaat myös osallistumaan ja kokemaan koulunkäynnin mielekkääksi?

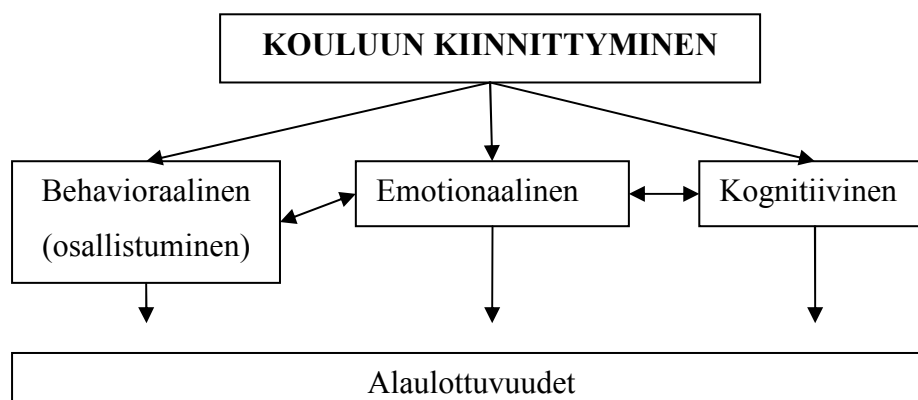
Suomessa on tutkittu melko paljon kouluviihtyvyyttä (school satisfaction) sekä kouluelämän laatua (quality of school life, mm. Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 2001). Vaikka sekä näissä käsitteissä että kouluun kiinnittymisessä on kysymys hyvinvoinnista ja koulun kokemisesta, kouluviihtyvyys ja kouluelämän laatu kuvaavat ehkä enemmänkin koulusta pitämistä sekä sen kokemista miellyttävänä kontekstina ja ympäristönä. Kouluun kiinnittymisen painopiste on paitsi kouluun liittyvissä tunteissa, myös koulun kokemisessa arvokkaana sekä aktiivisessa osallistumisessa koulun toimintoihin. *Engagementia* ovat käyttäneet Linnakylä ja Malin (2008) STAGE-tutkimusprojektiin (Student Engagement in School Life) kuuluvassa julkaisussaan. Linnakylä ja Malin (2008, 584) viittaavat *engagementilla* siihen, missä määrin oppilaat samaistuvat koulun arvoihin sekä sääntöihin, arvostavat koulua sekä osallistuvat akateemisiin ja ei-akateemisiin oppimiseen liittyviin aktiviteetteihin. Tämä käsitteellistämistapa muistuttaa hyvin paljon Finnin (1989) mallia osallistumisesta ja kouluun samaistumisesta, jota on käytetty myös PISA-tutkimuksissa (ks. myös luku 2.2).

Vaikka kokonaisuuden ymmärtämistä kouluun kiinnittymisen yhteydessä korostetaan, sen tutkimuksen ongelmana on ollut myös epäspesifisyys ja se, ettei ulottuvuuksia ole kuvailtu toisistaan tarpeeksi eroavilla ja riittävän useilla väittämillä (Fredricks ym. 2004, 69–70; ks. myös luku 4). Opettajan arviot ja observointi ovat myös

saaneet paljon sijaa suhteessa oppilaiden kokemusten tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa otetaankin kohteeksi erityisesti oppilaan kokemus koulusta ja uuden mittausvälineen käyttö sen tutkimisessa.

2.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Kouluun kiinnittymistä on jaettu alalottuvuuksiin lukuisilla eri tavoilla. Norris, Pignal & Lipps (2003, 28) ovat esittäneet jaon akateemiseen ja sosiaaliseen kiinnittymiseen, jossa akateeminen kattaa käyttäytymiseen liittyvät osiot ja sosiaalinen osallisuuteen sekä tunteisiin liittyvät osiot. Appleton, Christenson, Kim & Reschly (2006) jakavat kiinnittymisen akateemiseen, behavioraaliseen, kognitiiviseen ja psykologiseen ulottuvuuteen. Yleisin käytetty malli sisältää kolme osaa: behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittyminen (mm. Connell 1990, 89; Skinner, Kindermann, Wellborn & Connell 2009, 227; Fredricks ym. 2004; Jimerson, Campos & Grief 2003, 7). Finnin (1989) jako osallistumiseen ja samaistumiseen lienee pohjalla myös näissä myöhemmissä, useamman ulottuvuuden malleissa.



KUVIO 1. Kouluun kiinnittymisen jakautuminen ulottuvuuksiin

Tämän tutkimuksen lähestymistapa noudattelee tätä käytetyintä kolmijakoa, joskin behavioraalista kiinnittymisestä käytetään myös Finnin (1989) nimitystä

osallistuminen tutkimustulosten tulkintaan liittyvän selkeyden vuoksi. Lisäksi tässä tutkimuksessa, kuten usein kiinnittymistutkimuksissa, ulottuvuudet jakautuvat mittaamisessa käytettyihin alaulottuvuuksiin. Esimerkiksi emotionaalisen kiinnittymisen alaulottuvuus on opettaja-oppilassuhde (esim. Appleton ym. 2006). Eri ulottuvuuksien keskinäiset suhteet on esitetty kuviossa 1.

Appletonin ym. (2006) kehittämä SEI (Student Engagement Instrument) on tarkoitettu mittaamaan kouluun kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista ulottuvuutta. IRRE:n Research Assessment Package for Schools (RAPS, 1998) taas sisältää kiinnittymisen behavioraalisen ulottuvuuden väittämät. Koska tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on näiden mittareiden mukaisten ulottuvuuksien löytäminen myös suomalaisesta aineistosta, keskitytään nyt syvemmin ulottuvuuksien tarkasteluun.

Behavioraalinen kiinnittyminen. Behavioraalisen kiinnittymisen on katsottu tarkoittavan havaittavaa (Jimerson ym. 2003, 7), sananmukaisesti käytöksen tasolla tapahtuvaa oppilaan toimintaa ja osallistumista (Finn 1989). Tämä osallistuminen on käytännössä läsnäoloa koulussa (Connell 1990, 91; Finn 1993, 10; Appleton ym. 2006, 429) eli toisin sanoen poissaolojen vähäisyyttä; tehtävien tekemistä, koulun toimintaan orientoitumista ja aktiivisuutta (Connell 1990, 91); keskittymistä, oma-aloitteisuutta ja positiivisten tunteiden näyttämistä (Skinner & Belmont 1993, 572) sekä koulun ulkopuoliseen toimintaan, kuten kerhoihin osallistumista (Fullarton 2002; Appleton ym. 2006, 429). Kerhotoimintaan osallistumisen vahva asema Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa liittyy paikalliseen perinteeseen eikä ole suoraan yleistettävissä esimerkiksi Suomen oloihin.

Useimmissa malleissa behavioraalinen ulottuvuus sisältää akateemiset indikaattorit (esim. Jimerson ym. 2003, 7), mutta Appletonin ym. (2006, 429) laajaan kirjallisuuskatsaukseen perustuvassa mallissa akateeminen kouluun kiinnittyminen on erotettu omaksi ulottuvuudekseen. Tällöin sillä viitataan tehtävien tekemiseen ja niihin keskittymiseen käytettyyn aikaan, kotitehtävien tekemiseen ja tutkinnon suorittamisen etenemisestä kertoviin kurssimääriin tai opintopisteisiin (Appleton ym. 2006, 429). Kaikkiaan behavioraalista kiinnittymistä on tutkittu melko paljon: onhan se myös ollut ensimmäinen tapa tarkastella koulukiinnittymisen käsitettä.

Emotionaalinen kiinnittyminen. Emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa koulun kokemista ja siihen suhtautumista tunnetasolla: positiivisia tunteita, kiinnostusta ja viihtymistä (Connell 1990, 91), tunteita luokassa (Connell & Wellborn 1991 Fredricksin

ym. 2004, 63 mukaan) ja kuuluvuuden tunnetta (Voelkl 1997, 296; Appleton ym. 2006, 429). Appleton ym. (2006, 430) ovat käyttäneet myös ilmaisua ”koulun jäsenyys”, joka tarkoittanee oppilaan käsitystä itsestään osana kouluuyhteisöä. Yleisesti ottaen emotionaalinen kiinnittyminen siis tarkoittaa koulua kohtaan koettuja tunteita, koulusta pitämistä (Fredricks 2004, 63) ja koulun arvostamista sekä kouluuyhteisöön kuulumisen tunnetta (Finn 1989). Tässä mielessä emotionaalinen kiinnittyminen on myös osallisuuden kokemista.

Sosiaalisilla suhteilla ja koulun ilmapiirillä on emotionaaliselle kiinnittymiselle ylipäätään iso merkitys. Tässä tutkimuksessa emotionaalinen kiinnittyminen määritellään oppilaan suhteena kouluun ja opettajiin turvallisuuden ja oikeudenmukaisuuden kokemisena, hyvinä vertaissuhteina ja vanhempien tuen kokemuksena. Mittaamisessa käytetyt alaulottuvuudet ovat opettaja-oppilassuhde, vanhempien tuki ja vertaisten tuki.

Kognitiivinen kiinnittyminen. Kognitiivisen kiinnittymisen määrittelyssä on Fredricksin ym. (2004, 63–64) mukaan kaksi linjaa. Ensimmäinen korostaa enemmän koulunkäyntiin asetettua panosta: tavoitteenasettelua (Connell 1990, 89) ja koululle asetettua arvoa ja sen merkitystä tulevaisuuden kannalta (Appleton ym. 2006, 430). Toinen linja korostaa opiskelijan strategioita, kuten oppimistekniikoita ja itsesäätelyä (Appleton ym. 2006, 430), selviytymismenetelmiä ja työskentelytapoja (Connell 1990, 89), sekä opiskelijoiden käsityksiä sekä uskomuksia itsestään ja koulusta (Jimerson, Campos & Grief 2003, 7). Nämä uskomukset koskevat mm. pystyvyyttä, motivaatiota, opettajien asennetta opiskelijaa kohtaan ja odotuksia (Jimerson ym. 2003, 7).

Myös motivaation lajit, erityisesti sisäinen motivaatio, on yhdistetty kognitiiviseen kiinnittymiseen (mm. Appleton ym. 2006). Tässä tutkimuksessa kognitiivisella kiinnittymisellä viitataan koululle ja sen vaatimalle työnteolle asetettuun arvoon, koulun sitomiseen tulevaisuuden tavoitteisiin, tehokkaaseen strategioidenkäyttöön, hallintauskomuksiin sekä sisäiseen motivaatioon. Mittaamisessa käytetyt alaulottuvuudet ovat koulutyön merkitys ja hallinta, tulevaisuuden suunnitelmat sekä ulkoinen motivaatio.

2.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys

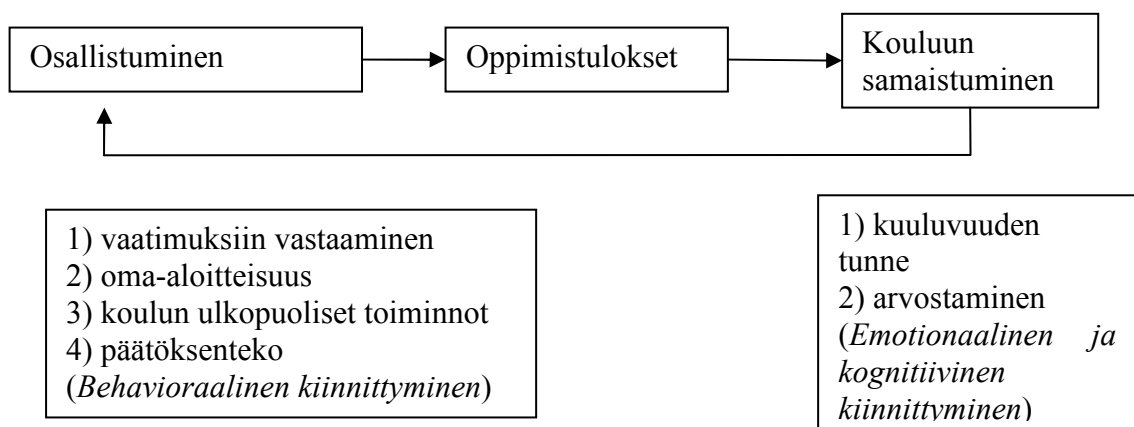
Oppimistulosten parantaminen on ollut tärkeä keskustelunaihe jo vuosia. Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen tärkein perustelu onkin ollut sen yhteys juuri koulussa menestymiseen. DiPernan (2006, 7) mukaan koulukiinnittyminen on välittävä tekijä, eräänlainen akateeminen ”mahdollistaja” (enabler) yhdessä sosiaalisten taitojen, opiskelutaitojen ja motivaation kanssa. Hänen mukaansa mahdollistajat välittävät hyvän opetuksen vaikutusta oppimistuloksiin, ja hyvä opetus vaikuttaa myös suoraan mahdollistajiin, kuten koulukiinnittymiseen (DiPerna 2006, 8).

Vahvin yhteys on havaittu nimenomaan behavioraalisella kiinnittymisellä (osallistuminen) ja koulussa menestymisellä (Willms 2003, 10; Fredricks ym. 2004, 70; Voelkl 1997), ja muiden ulottuvuuksien osalta tätä yhteyttä onkin tutkittu ylipäätään vähän (Fredricks ym. 2004, 70). Tämä saattaa osittain johtua siitä, että oppilaan tai opiskelijan oman kokemuksen saavuttaminen on hankalaa verrattuna havaittavan toiminnan arviointiin. Kuitenkin on joitakin viitteitä kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen (samaistuminen) suorasta yhteydestä menestymiseen (Fredricks ym. 2004, 70–71) ja kaikkien ulottuvuuksien yhteydestä menestykseen matematiikassa yläkoululaisilla (Sciarra & Seirup 2008, 221). Erityisesti kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyvällä strategioidenkäytöllä näyttäisi olevan yhteys oppimistuloksiin (Fredricks ym. 2004, 71). Lisäksi behavioraalisen ja emotionaalisen kiinnittymisen on yhdessä havaittu olevan yhteydessä akateemiseen menestykseen (Li, Lerner & Lerner 2009, 10) ja yhteydessä toisiinsa (esim. Gonida, Voulala & Kiossoglou 2009, 56; Archambault ym. 2009, 666).

On esitetty, että behavioraalinen kiinnittyminen saattaa välittää tunne- ja ajatustason kiinnittymisen vaikutuksia koulumenestykseen (esim. Li ym. 2009, 10). Linnakylä ym. (2008, 593) erottelivat tutkimuksessaan PISA-aineiston oppilaat kuuteen ryhmään ja havaitsivat, että ryhmä, jolla on positiivisimmat asenteet koulua kohtaan ja keskimääräisesti opettajan tukea menestyi parhaiten heikosta vertaistuesta huolimatta (Linnakylä ym. 2008, 593). Kyse oli siis emotionaalisen kiinnittymisen yhteydestä koulumenestykseen. Tosin vaikka behavioraalista ulottuvuutta ei arvioitu, on todennäköistä, että hyvin menestyneillä oppilailta myös se oli emotionaalisen kiinnittymisen ohella korkealla tasolla. Tällöin tulokset saattaisivat siis tukea

osallistumisen välittävää roolia koulumenestyksen osalta. Kyse on joka tapauksessa pidemmästä vaikutusketjusta, mikä osoittaa myös koulukiinnittymisen olevan enemmänkin prosessi kuin hetkellinen ilmiö.

Edellä esitetty ajatus emotionaalisen ja behavioraalisen kiinnittymisen suhteesta on jossakin määrin vastakkainen Finnin (1993) näkemykselle, jonka mukaan koulukiinnittyminen alkaa osallistumisesta, jota seuraa emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen (Finnin mukaan ”samaistuminen”, ks. KUVIO 2). Mallissa koulusta syrjäytyminen sitä vastoin tarkoittaa, että osallistuminen ei alkujaankaan pääse muuttumaan tavaksi. Toisaalta, kuten Finnin mallissa esitetään, kyse on kaksisuuntaisesta prosessista, jossa myös samaistuminen johtaa osallistumiseen, ei ainoastaan toisinpäin (Voelkl 1997, 300). Voitaneen siis ajatella, ettei ole niinkään olennaista, mikä kiinnittymisen ulottuvuuksista ilmenee ensin: tärkeämpää on se, että käyttäytymistekijöiden ja tunne- sekä ajatustekijöiden keskinäinen vuorovaikutus lisää tai vähentää kiinnittymistä riippuen taustatekijöiden vaikutuksesta ja saaduista kokemuksista.



KUVIO 2. Osallistumisen ja samaistumisen malli Finnin (1993, 14) mukaan muokattuna ilman kontekstitekijöitä

Kiinnittymisellä on lukuisia yhteyksiä, joita voidaan pitää enemmänkin sen taustatekijöinä kuin tuloksina, ja näitä esitellään tässä tutkimuksessa tarkemmin luvussa 3. Joitakin yksilön toimintaan ja itsesäätelyyn liittyviä yhteyksiä on kuitenkin mahdotonta erottaa kiinnittymistä edeltäviksi tai seuraaviksi ilmiöiksi, vaan kyse lienee pikemminkin kehästä, jossa nämä tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa positiivisesti tai

negatiivisesti. Koulukiinnittymisen vuorovaikutuksellinen luonne (ks. luku 3.2) onkin havaittu useissa tutkimuksissa: korkea koulukiinnittyminen tuntuu vaikuttavan ympäristön reaktioihin positiivisesti ja näin lisäävän yksilön kiinnittymistä, kun taas heikko kiinnittyminen ja esimerkiksi negatiivisten tunteiden ilmaiseminen tämän prosessin kautta alentaa kiinnittymistä (Appleton ym. 2008, 374; Klem & Connell 2004, 270; Skinner & Belmont 1993, 577).

Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen perinne on perustunut vahvasti koulusta syrjäytymisen ja peruskoulun suorittamisen tarkasteluun (esim. Finn 1989; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Audas & Williams 2001). Kiinnittymisen tärkeyttä puoltava tekijä onkin sen yhteys koulussa pysymiseen ja negatiivinen yhteys koulupudokkuuteen. Myös pudokkuutta parhaiten ehkäisee osallistuminen (behavioraalinen kiinnittyminen) (Fredricks ym. 2004, 71). Tällaiseen tulokseen päätyivät esimerkiksi Archambault, Fallu ja Pagani (2009, 664–665), joiden aineistossa osallistuminen selitti 12 prosenttia koulupudokkuuden vaihtelusta. Archambault, Janosz, Morizot ja Pagani (2009, 413) havaitsivat myös yhteyden koulukiinnittymisen ja koulupudokkuuden välillä: alhaisen kiinnittymisen ryhmissä oli jopa 4–8-kertainen koulupudokkuuden riski. Erityisen korkea riski oli niillä, joiden koulukiinnittymisen kokemus laski myöhemmin yläluokkien aikana (Archambault ym. 2009, 413). Kiinnittyminen yhdeksännellä luokalla myös ennustaa suomalaisten tyttöjen onnistunutta siirtymää toisen asteen koulutukseen, joskaan pojilla tällaista yhteyttä ei havaittu (Vasalampi ym. 2009, 6). Suomen oloissa voidaankin korostaa koulukiinnittymisen merkitystä juuri nuorison syrjäytymisen ehkäisyssä.

Kouluun kiinnittyminen on liitetty myös hyvinvointiin ja terveyteen.. Carterin, McGeen, Taylorin ja Williamsin (2007, 51) mukaan emotionaalinen kiinnittyminen vaikuttaisi suojaavan epäterveellisiltä elämäntavoilta ja olevan yhteydessä terveellisiin elämäntapoihin australialaisilla lukiolaisilla. Samoin koulukiinnittyneiden nuorten on havaittu käyttävän vähemmän päihteitä (Carter ym. 2007, 51; Simons-Morton & Chen 2009, 14). Heillä on esiintynyt vähemmän ongelmallista käytöstä ja yhteyksiä haitallisiin vertaisryhmiin (Simons-Morton ym. 2009, 14). Myös yhteys positiivisten tunteiden kokemiseen on havaittu (Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian 2008, 427).

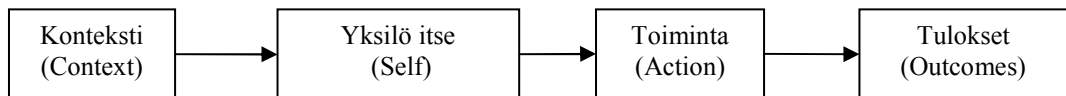
Oppilaiden kiinnittyminen näyttäisi vaikuttavan paitsi heidän itsensä, myös opettajien terveyteen: Covell, McNeil ja Howe (2009, 285) havaitsivat, että kouluissa,

joissa oppilaiden asenteisiin ja osallistumiseen pyrittiin vaikuttamaan Rights' Respecting Schools –projektin (RRS) avulla, opettajien pystyvyydentunne, empatian sekä onnistumisen tunteet kasvoivat ja uupumus sekä stressaantuneisuus vähenivät. Nämä tulokset lisäksi säilyivät kolmen vuoden ajan niissä kouluissa, joissa ohjelma toteutettiin kokonaisena ja intensiivisesti (Covell ym. 2009, 288).

Edellisten lisäksi on olennaista huomata, että kiinnittyminen itsessään kuvastaa hyvinvointia ja on näin tavoite sinänsä (Willms 2003, 34, 56; Linnakylä ym. 2008, 587). Se voidaan nähdä tärkeänä myös myöhempien suotuisten elämäntietojen kannalta (Furlong, Whipple, St.Jean, Simental, Soliz & Punthuna 2003, 101; Fullarton 2002, 2–3). Lisäksi koulun ainoa tavoite ei ole vain akateemisen menestyksen tuottaminen (Li, ym. 2009, 13), vaan myös lukuisten sosiaalisten taitojen opettaminen ja elämysten antaminen oppilaille. Tällöin tilanne, jossa oppilaat ovat läsnä, osallistuvat oma-aloitteisesti koulun toimintaan, kokevat koulun tärkeäksi paikaksi, arvostavat sitä ja panostavat opiskeluun on tavoittelemisen arvoinen päämäärä, jonka tutkimista ja edistämistä voidaan pitää arvokkaana itsessään.

3 KIINNITTYVÄ YKSILÖ JA KIINNITTYMISTÄ EDISTÄVÄ YMPÄRISTÖ

Kouluun kiinnittyminen on vahvasti kontekstuaalinen ominaisuus, johon vaikuttavat sekä ympäristöön ja kuhunkin ajanhetkeen liittyvät ominaisuudet että yksilö itse sekä hänen oma toimintansa. Koulukiinnittymistä on määritelty Connellin ja Wellbornin (1991) kehittämän (Skinner, Wellborn & Connell 1990, 22–23) ja sittemmin mm. Skinnerin ja Belmontin (1993, 574) sekä Skinnerin, Kindermannin, Connellin ja Wellbornin (2009, 233) myöhemmin täydentämässä (ks. luku 3.4) mallissa. Sen mukaan kiinnittyminen on toimintaa, johon vaikuttaa yksilö itse sekä annettu konteksti ja joka johtaa oppimis- ja kehitystuloksiin (kuvio 3).



KUVIO 3. Yksinkertaistettu malli koulusuhteesta Connellin (1990) sekä Connellin ja Wellbornin (1991) mukaan (Skinner, Wellborn & Connell 1990, 23)

Connell (1990) on lisäksi esittänyt ajatuksen, jonka mukaan koulukiinnittymisen taustalla olisivat psykologiset perustarpeet kuuluvuus (relatedness), autonomia (autonomy) ja kompetenssi (competence). Toisin sanoen voidakseen ja halutakseen kiinnittyä kouluun oppilaan on koettava näiden perustarpeiden täyttyvän. Kuuluvuuden tunteella viitataan yksilön kouluun ja kouluyhteisöön kuulumisen kokemuksesta (Connell 1990, 63–65), ja käsitteen voidaankin sanoa olevan käytännössä synonyymi emotionaaliselle kiinnittymiselle. Autonomialla taas tarkoitetaan yksilön kokemusta itsenäisyydestä ja omasta tilasta kouluympäristössä ja luokkatyöskentelyssä. Kompetenssi viittaa yksilön kokemukseen omista kyvyistä ja pystyvyydestä. (Connell 1990, 63–65).

Hyvä ja kiinnittävä ympäristö kykenisi teorian mukaan täyttämään nämä kolme perustarvetta, ja Connell (1990, 77) esittääkin hyvän kouluympäristön piirteiksi läsnäolon (involvement), struktuurin (structure) sekä autonomian tuen (autonomy support). Nykyisin on korostettu koulun lisäksi juuri kiinnittymisen kontekstuaalisuutta ja myös koulun ulkopuolisten ympäristöjen sekä yksilön merkitystä kiinnittymisessä (Fredricks ym. 2004; Appleton ym. 2006).

Russell, Ainley ja Frydenberg (2005, 7–10) esittävät luokittelun, jonka mukaan kiinnittymisen taustatekijät voidaan jakaa yksilötasoon ja koulutasoon. Yksilötasolla merkittävimpiä asioita ovat sosioekonominen status, vanhempien koulutus, etninen tausta, ikä sekä sukupuoli. Koulutasolla vaikutusta on tehtävänannoilla sekä kontekstilla, jolla viitataan opettajan ja oppilaan suhteisiin, opetukseen sekä luokan ilmapiiriin, sekä koko koulun kulttuurilla. (Russell, Ainley & Frydenberg 2005, 7–10.) Tässä luvussa esitellään näitä taustatekijöitä ja niiden tieteellistä tukea.

3.1 Yksilö ja yksilön tausta

Sukupuoli. Yksi selkeimmistä kouluun kiinnittymistä ennustavista tekijöistä on yleisesti ollut sukupuoli: tyttöjen kiinnittyminen vaikuttaisi olevan vankempaa (Ripski & Gregory 2009, 366; Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008, 9; Woolley & Bowen 2007, 97; Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks & Friedel 2005, 155; Covell 2010, 44) ja kouluun samaistumisen arviot korkeampia (Gest, Welsh, & Domitrovich 2005, 296; Furrer & Skinner 2003, 154). Sama koskee myös kouluviihtyvyydestä (esim. Olkinuora & Mattila 2001, 24) sekä koulutyöhön kiinnittymisestä (Linnakylä & Malin 2001, 597) saatuja tuloksia Suomessa. Tosin myös toisenlaisia tuloksia on saatu (esim. Shernoff & Schmidt 2008, 575; Tucker ym. 2002, 482). Onkin epäilty, että tulokset, joissa eroja sukupuolten välillä ei havaita, saatetaan jättää herkemmin raportoimatta.

Ikä. Toinen tärkeä havainto on, että koulukiinnittyminen vähenee iän myötä (Blumenfeld ym. 2005, 153; Tucker ym. 2002, 481; Marks 2000, 167) ja kokemus opettajan tuesta on sitä heikompi, mitä vanhemmista oppilaista on kyse (Furrer & Skinner 2003, 154). Tämä vastaa niin ikään kouluviihtyvyydestä (esim. Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 35). Vanhempien oppilaiden ja opiskelijoiden heikompaa

kiinnittymistä on selitetty esimerkiksi nuorempien oppilaiden positiivisuudella sekä sillä, että nuoremmat oppilaat eivät vielä kykene vastaamaan kiinnittymistä mittaaviin kysymyksiin riittävän erottelevasti (Blumenfeld ym. 2005). Myös koulun merkityksen väheneminen (Willms 2003, 55) ja lisääntyvä autonomian tarve, johon opettajat eivät lasten kasvaessa nuorisoksi kykene vastaamaan, on ollut yksi selitys ilmiölle.

Sosioekonominen tausta. Kolmas yksittäinen kiinnittymistä vahvistava tekijä saattaa olla korkea sosioekonominen asema, kun taas alhaisempi sosioekonominen asema vaikuttaisi lisäävän kiinnittymättömyyden riskiä (Willms 2003, 38) ja koulupudokkuutta (ks. Audas & Williams 2001). Myös vanhempien korkeampi koulutustausta näyttäisi olevan yhteydessä tiiviimpään kiinnittymiseen, kun sen mittarina käytetään osallistumista koulun ylimääräisiin aktiviteetteihin (Fullarton 2002, 12). Tosin on huomattava, että PISA-tutkimuksen mukaan Suomessa Suomessa alhainen sosioekonominen asema ei näytä lisäävän alhaisen kuulumisuuden tunteen tai alhaisen osallistumisen riskiä; ainoastaan korkea sosioekonominen asema suojaa hienoisesti alhaiselta osallistumiselta (Willms 2003, 39–40; Linnakylä & Malin 2008, 595). Tämä vahvistaa käsitystä Suomen koulujärjestelmän tasa-arvoisuudesta.

Sosioekonominen tausta saattaa olla yksi selittävä tekijä myös havainnoissa, joiden mukaan etninen tai vähemmistötausta liittyy kiinnittymiseen (Ripski ym. 2009, 366; Woolley ym. 2007, 97). Lisäksi alhainen sosioekonominen tausta saattaa olla jopa lisätä kiinnittymistä, mikäli koulun arvostus köyhempien väestönosien keskuudessa nousee (Shernoff ym. 2008, 569). Tämänkaltaisten ilmiöiden vaikutusta kiinnittymiseen sekä kiinnittymisen ja koulumenestyksen suhteeseen on tutkittu lähinnä Yhdysvalloissa, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä esimerkiksi Suomen oloihin.

Riskitekijät. Muun muassa edellä mainittujen tekijöiden perusteella on usein muodostettu niin sanottuja riskiryhmiä, joiden yhteyttä koulukiinnittymiseen on sitten verrattu. Riskitekijät usein näyttävät kasautuvan tietyille yksilöille (Finn 1993, 3–4; Roeser, Stroebel & Quihuis 2002, 364), ja tällöin voidaan puhua myös korkeammasta riskitasosta. Riskitekijöihin on luettu perheen tai oppilaan asuinalueen alempi sosioekonominen asema, kuuluminen vähemmistöön tai vähemmistökieliryhmään (Willms 2003, 38; Finn 1993; Reschly & Christenson 2006, 277), vanhemman yksinhuoltajuus (Willms 2003, 38) tai sisaren tai vanhemman aikaisempi koulusta syrjäytyminen (Reschly & Christenson 2006, 277). Riskiksi voidaan lukea myös ei-toivottuihin vertaisryhmiin sijoittuminen tai stressaavat tapahtumat elämässä (Woolley

ym. 2007, 96). Finn (1993, 49–50) havaitsi riskiryhmiin kuuluvien myös katselevan enemmän televisiota ja lukevan vähemmän, vaihtavan useammin koulua ja aloittavan koulun useammin ilman esikoulun käymistä.

Yhtenä riskitekijänä on pidetty myös kognitiivista heikkoutta (Willms 2003, 38), vammaa tai oppimisvaikeutta (Reschly ym. 2006, 276) tai erityisopetukseen osallistumista (Archambault, Janosz, Morizot ym. 2009, 413; Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004, 101; Appleton ym. 2008, 377). Woolleyn ym. (2007, 98) mukaan korkeamman riskitason yläkoulun oppilaat olivat merkittävästi heikommin kouluun kiinnittyneitä, ja korkea riski voi ennustaa kiinnittymisen heikkenemistä (Anderson ym. 2004, 106). Reschly ym. (2006, 289) havaitsivat koulukiinnittymisen olevan merkittävä suojaava tekijä nimenomaan niillä oppilailta, joilla on korkea koulusta syrjäytymisen riski. Erityisopetukseen osallistuminen ei kuitenkaan välttämättä ole yhteydessä oppilaiden itse raportoimaan heikompaan kiinnittymiseen (Blumenfeld ym. 2005, 153), joskin koulumenestyksen ja kiinnittymisen yhteys vaikuttaisi selvältä (mm. Voelkl 1997, 314; McNeely ym. 2002, 146; Fullarton 2006, 12–13). Tätä tukee myös opettajien raportointi (Blumenfeld ym. 2005, 153). Havainto saattaa heijastaa oppilaiden ja opettajien erilaista käsitystä kouluun kiinnittymisestä: opettajien näkökulmasta kiinnittyminen on ennen kaikkea tehtävien tekemistä ja edistymistä opetussuunnitelman tavoitteissa. Tätä tukee myös suomalainen havainto heikohkosta viihtyvyydestä osa-aikaisessa erityisopetuksessa, mutta paremmasta erityisluokissa (esim. Puro 2004, 85; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 27). Nämä tulokset korostavat entisestään myös oppilaiden näkökulman ja kiinnittymisen emotionaalisten ja kognitiivisten ulottuvuuksien tutkimisen tärkeyttä.

Useammat riskitekijät eivät muutenkaan aina välttämättä ennusta heikompaan kouluun kiinnittymistä. Finn (1993, 64–67) havaitsi riskiryhmien sisällä useita eri menestysryhmiä, joiden välillä erot olivat merkitseviä lähinnä osallistumisessa. Kuitenkin menestyvien asema oli koulussa keskimäärin hieman parempi, he pitivät koulua tärkeämpänä ja saivat enemmän tukea vanhemmilta (Finn 1993, 68–74). Jotkut oppilaat edustavat positiivisia kehityskulkuja riskitekijöistä ja rikkinäisistä taustoista huolimatta. Tällöin käytetään usein sinnikkyuden (resiliency) käsitettä kuvaamaan selviytymistä vaikeissa oloissa (Woolley ym. 2007, 93). On mahdollista, että juuri sinnikkyys on yksi kompensoiva eli korvaava tekijä yksilöillä, joiden tausta ennustaa kiinnittymättömyyttä ja koulusta syrjäytymistä.

Kodin tuki. Riskitekijöiden kompensoimisessa on pidetty erittäin tärkeinä myös yksilön läheisiä ihmissuhteita. Suurin yksittäinen vaikutus kouluun kiinnittymisen kannalta näyttäisi olevan opettajan antamalla tuella (ks. luku 3.2), mutta myös vanhempien antamaa tukea ja läsnäoloa voidaan pitää merkittävänä vaikuttajana oppilaiden koulukiinnittymisessä. Sosiologisesta näkökulmasta hyvät aikuissuhteet voidaan nähdä sosiaalisena pääomana (mm. Audas ym. 2001, 13), jonka määrä ja laatu ovat yhteydessä toivottujen kehityskulkujen onnistuneeseen saavuttamiseen (Woolley ym. 2007, 93). Woolley ym. (2007, 98–99) havaitsivat tutkimuksessaan sosiaalisen pääoman välittävän riskin vaikutusta kouluun kiinnittymiseen ja olevan näin kompensoiva suojaava ominaisuus, kun taas vähäinen ihmissuhteiden tuki näyttää liittyvän heikompaan kiinnittymiseen ja koulusuhteeseen (Furrer ym. 2003, 156).

Myös Reschly ym. (2006, 277) nimesivät koulusta syrjäytymiseltä suojaaviksi tekijöiksi vanhempien tuen, odotukset sekä heidän harjoittamansa koulutyön valvomisen. Niin ikään DeHassin, Willemsin ja Holbeinin (2005, 118) kirjallisuuskatsauksen perusteella vanhempien läsnäolo, kiinnostus ja osallistuminen koulutyöhön vaikuttaisi ennustavan merkittävästi oppilaiden itsensä raportoimaa ponnistelua, keskittymistä ja tarkkaavaisuutta koulussa, kiinnostusta koulutyötä kohtaan sekä kompetenssin kokemusta alakoulussa, mikä viittaisi myös vahvempaan kiinnittymiseen. Furrer ym. (2003, 159) esittävät ajatuksen, jonka mukaan hyvät suhteet vanhempiin ovat paitsi motivaatiota lisäävä resurssi, myös eräänlainen valmistaja koulun sosiaaliseen ympäristöön.

Koetut tunteet. Tiettyjen tunteiden kokeminen näyttää myös ennustavan kiinnittymisen vahvuutta, vaikka tunteet ovatkin jossakin määrin myös kiinnittymisen vahvuuden ilmentäjiä itsessään. Ripski ym. (2009, 366-369) mainitsevat heikomman kiinnittymisen ennustajaksi myös vihamielisyyden ja epäreiluuden tunteiden kokemisen. Vihamielisyyden kokemisella vaikuttaisi kuitenkin olevan jopa merkittävämpi vaikutus kiinnittymiseen kuin esimerkiksi kiusaamisen uhriksi joutumisella (Ripski ym. 2009, 371), vaikka väkivallan uhriksi joutuminen sinänsä vähentääkin kuuluvuuden tunnetta (Gest ym. 2005, 297). Lewis, Huebner, Reschly ja Valois (2009, 402) havaitsivat oppilaan kokemien positiivisten tunteiden olevan yhteydessä kiinnittymiseen ja koulutytyväisyyteen yläluokkien oppilailla pidemmällä aikavälillä. Stressaantuneisuuden voisi kuvitella olevan heikkoon kiinnittymiseen liittyvä tekijä, mutta ainakin Roeserin ym. (2002, 361) mukaan stressaantuneimmat

yläkoulukäiset olivat kognitiivisesti ja behavioraalisesti kiinnittyneitä ja myös säilyttivät tämän positiivisen koulusuhteensa, joskin luultavasti kovalla työllä. Koettujen tunteiden yhteydessä voisi puhua myös oppilaan temperamentista; onhan todettu, että joillakin yksilöillä on suurempi taipumus kokea negatiivisia tunteita positiivisten sijasta (Watson 2000, 18).

Kognitiiviset taidot. Kognitiivisen kiinnittymisen taustatekijöitä on tutkittu melko vähän. Greene, Miller, Crowson, Duke ja Akey (2004, 474) tosin havaitsivat että taitavaan strategioiden käyttöön lukiolaisilla vaikuttavat päämäärien asettaminen, koulun näkeminen tärkeänä tulevaisuuden kannalta sekä minäpystyvyys eli kompetenssin kokemus (myös Fullarton 2002, 29–30). Enemmän kuin kognitiivisen kiinnittymisen taustatekijöistä, tulos kertonee kiinnittymisen kognitiivisten ja emotionaalisten ulottuvuuksien tiiviistä yhteydestä koulutyöskentelyssä. Strategioihin ja toimintatapoihin liittyviä koulusta syrjäytymisen riskiä lisääviä tekijöitä taas ovat opittu avuttomuus eli epäusko omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Roeser, Stroebel & Quihuis 2002, 357), tehokkaiden strategioiden puute ja epäonnistumisten välttämistäipumus (Finn 1993, 19-20). Skinnerin, Kindermannin ja Furrerin (2009, 514) havaintojen mukaan kouluun kiinnittymättömiä oppilaita luonnehtivat lisäksi pessimismi ja haasteiden välttely. Nämäkin ilmiöt kertovat jo sinänsä heikosta kognitiivisesta kiinnittymisestä koulussa.

Yhteenveto. Miten voisi sitten kuvailla kouluun kiinnittyneitä oppilaita ja toisaalta niitä, jotka eivät kiinnity? Kouluun kiinnittymisen profiileja on huomattu olevan useita erilaisia, mikä juontuu kiinnittymisen kontekstuaalisesta ja prosessimaisesta luonteesta. Profiilit ovat vaihdelleet sen mukaan, ilmeneekö kiinnittymättömyys emotionaalisella vai behavioraalisella alueella (Willms 2003), liittyykö kiinnittymättömyys heikkoon opettajan tukeen, heikkoon vertaisten tukeen vai kielteiseen kouluasenteeseen (Linnakylä & Malin 2008) vai onko kiinnittymättömyys täydellistä, kognitiivisiin tavoitteisiin liittyvää vai sosiaalisiin suhteisiin liittyvää (Blumenfeld ym. 2005). Heikosti kiinnittyneiden oppilaiden skaala lienee laaja ja selvää yhtä profiilia on mahdotonta muodostaa. Hedelmällisempää lieneekin maakohtainen profiilien tutkiminen ja interventioiden suunnitteleminen näiden profiilien pohjalta. Merkittävää on, että sekä Willms (2003, 31–32) että Linnakylä ja Malin (2008, 590) havaitsivat heikosti kiinnittyneiden ryhmien olevan varsin isoja. Kiinnittyneimpiin kuuluvia oli ainoastaan 7 % suomalaisista oppilaista (Linnakylä & Malin 2008, 591).

Kiinnittyneimpiä oppilaita useimmiten leimaa usko omiin mahdollisuuksiin, sisäinen tai omaksuttu motivaatio, korkeammat päämäärät, optimismi, kyky ottaa vastaan haasteita ja muodostaa toimivia ihmissuhteita (Skinner ym. 2009, 514). Vuorovaikutus lieneekin yksi kiinnittymisen avainfunktio, joka korostuu erityisesti luokan ja koulun sisäisissä ihmissuhteissa jopa riippumatta yksilön muista ominaisuuksista. Näiden ominaisuuksien vahvistaminen yksilössä voi tuskin olla haitaksi tavoiteltaessa mahdollisimman myönteisiä ja vahvoja koulusuhteita. Toisaalta tulee aina muistaa, että kyse on nimenomaan ympäristön ja yksilön yhteensopivuudesta (*Goodness of fit*; ks. Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson 2003, 31). On siis kysyttävä myös, miten opettaja ja koulu tukevat kunkin oppilaan kiinnittymistä; ei vain yritettävä muokata yksilöä tiettyyn, odotusten mukaiseen malliin. Keltikangas-Järvisen (2011) mukaan koulu on äärimmäisen herkkä suosimaan tietynlaisia temperamenttipiirteitä etenkin arvioinnissa.

3.2 Luokka, opetus ja vuorovaikutus

Opetuksen laatu. Aiemmin (luvussa 2) esitetystä Finnin (1989) osallistumisen ja samaistumisen mallissa korostettiin alun perin myös opetuksen laadun merkitystä oppimistuloksille: kun oppilas osallistuu, opetuksen laatu toimii välittävänä tekijänä oppimistulosten saavuttamisessa. Opetuksen laadulla on kuitenkin myös merkitystä itse kiinnittymiselle. Laadukkaana ja oppilaan positiivista koulusuhdetta edistävänä opetuksena voisi nähdä Connellin ja Wellbornin (1990) psykologiset tarpeet täyttävän opetuksen, joka tarjoaa läsnäoloa, autonomian tukea ja struktuuria. Läsnäolo liittyyne ennen kaikkea ihmissuhteisiin ja opettajan tarjoamaan tukeen, kun taas kaksi jälkimmäistä taas viittaavat suoraan myös opettajan harjoittamaan pedagogiikkaan. Autonomian tuella tarkoitetaan itsenäisen toiminnan ja oma-aloitteisuuden tukemista, opetuksen mielekkyyttä, valinnanmahdollisuuksien tarjoamista sekä itsenäiseen ajatteluun ja omien tavoitteiden asetteluun rohkaisemista; struktuurilla taas tarkoitetaan loogista kommunikaatiota, selkeästi asetettuja odotuksia ja sääntöjä, oppilaan auttamista sekä rakentavaa palautetta (Skinner & Belmont 1993, 572–573; Connell 1990, 66).

Vankasta teoreettisesta taustasta huolimatta struktuurin ja autonomian tuen merkityksestä on verrattain vähän tutkimusta (Fredricks ym. 2004, 77–78). Tuckerin ym. (2002, 481; 485) tutkimuksessa autonomian kokemus välitti opettajan tarjoaman autonomian tuen yhteyttä kiinnittymiseen. Assor, Kaplan ja Roth (2002, 272) tutkivat autonomiaa tukevan opetustyylin yhteyttä koulusuhteeseen varhaisnuorilla, ja havaitsivat, että siinä missä opetuksen pitäminen mielekkäänä ja kiinnostavana lisäsi koulukiinnittymistä, kriittisyyden rajoittaminen luokassa vähensi sitä. Muutkin autonomian ulottuvuudet olivat yhteydessä kouluun liittyviin negatiivisiin ja positiivisiin tunteisiin (Assor ym. 2002, 272), jotka taas saattavat edistää kiinnittymistä (ks. luku 3.1). Myös Reeve, Jang, Carrell, Jeon ja Barch (2004, 163) havaitsivat lukiolaisten osallistuvan enemmän autonomian tukemisessa harjoitetun opettajan tunneilla kuin kontrolliryhmän opettajan tunneilla.

Struktuuria suosiva opetustyyli luokassa on yhteydessä kiinnittymiseen (Willms 2003, 105; Tucker ym. 2002, 485) ja erityisesti sen behavioraaliseen ulottuvuuteen (Skinner & Belmont 1993, 578). Toisaalta Ryan ja Patrick (2001, 455) havaitsivat, että osallistumista ei heikentänyt oppilaiden juttelun salliminen tunnin aikana. Jälkimmäisessä oli kuitenkin kyse yläluokkien oppilaista, ja autonomian tuki saattaakin olla tärkeää nimenomaan nuorten kiinnittymisen kannalta (Fredricks ym. 2004, 78).

Vuorovaikutuksen laatu. Opetuksen laadun, kuten autonomian tuen ja struktuurin lisäksi kenties olennaisin tekijä luokkatasolla on vuorovaikutuksen laatu koulussa, opettajan läsnäolo ja luokkailmapiiri. Luokan ilmapiirillä näyttäisi olevan suuri merkitys erityisesti poikien osallistumisen edistäjänä (Fullarton 2002, 30). Vaikka hyvät vertaissuhteet varsinkin toivotuissa ryhmissä voivat edistää kiinnittymistä (Furlong ym. 2003, 104), niillä ei välttämättä ole aikuissuhteisiin verrattuna niin suurta merkitystä kuin on arveltu (Furrer ym. 2003, 159). Merkittävämmäksi noussevatkin vertaissuhteet luokan sisällä (Furlong ym. 2003, 105–106; Willms 2003, 55). Fredricksin ym. (2004, 76) kirjallisuuskatsauksen perusteella luonnolliset vertaisryhmät näyttävät tukevan positiivista koulusuhdetta, mutta vähemmistöillä vertaiset saattavat toimia jopa koulukiinnittymistä heikentävänä tekijänä.

Opettajan tuki. Opettajan läsnäoloon voidaan viitata myös opettajan tarjoaman tuen tai opettaja-oppilassuhteiden käsitteillä. Olennaista on, että opettaja asettuu oppilaan asemaan sekä antaa oppilaille tasavertaisesti aikaa ja emotionaalista tukea

(Skinner & Belmont 1993, 573). Opettajan tuki näyttäisi olevan ehkä merkittävin ja voimakkain kaikkien kiinnittymisen ulottuvuuksien selittäjä (Fredricks ym. 2004, 74; Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008, 11–12; Tucker 2002, 485), jopa merkittävämpi kuin motivaatio (Furrer ym. 2003, 156–158).

Tuen kokemus on luonnollisesti kuuluvuuden eli emotionaalisen kiinnittymisen taustatekijä (Skinner ym. 1993, 576–578). Gestin, Welshin ja Domitrovichin (2005, 289–293) mukaan tuen kokemus on negatiivisessa yhteydessä aggression ja positiivisessa prososiaalisen käytöksen kanssa (ks. myös Brewster & Bowen 2007, 53). Lisäksi opettajan tuki välitti aggressiivisen käytöksen ja koulusta pitämisen negatiivista yhteyttä, eli toisin sanoen saattoi olla ratkaiseva tekijä siinä, kokeeko aggressiivinen oppilas koulun tärkeänä ja mielekkäänä paikkana vai ei (Gest ym. 2005, 296). Opettaja-oppilassuhteiden on havaittu ennustavan kiinnittymistä kouluun, ongelmallisen käyttäytymisen vähenemistä ja akateemiseen toimintaan käytettyä aikaa (Decker, Dona & Christenson 2007, 102–104) ja kiinnittymistä yleensä (Anderson ym. 2004, 108). Opettajan tuen merkitystä luokassa on tutkittu muun muassa CLASS-välineellä, jossa huomio kiinnittyy luokkavuorovaikutukseen (LaParo, Pianta & Stuhlman 2004). CLASSia on käytetty myös suomalaisissa päiväkodeissa (Pakarinen ym. 2010) ja parhaillaan tutkimusta tehdään kouluikäisten ja nuorten parissa.

Positiivisen sosiaalisen ympäristön, jolla tarkoitetaan edellä mainittujen ilmapiirin ja opettajan tuen eräänlaista yhdistelmää, on myös havaittu olevan yhteydessä kaikkiin motivaation osatekijöihin sekä itsesääteelyyn ja behavioraalisen kiinnittymisen indikaattoreihin, kuten häiriökäyttäytymisen vähäisempään määrään. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että kokemukset oppilaiden vertaamisesta keskenään lisäävät häiriökäyttäytymistä. (Ryan ym. 2001, 448; 454–455.)

On huomattava, että opettajan tuen merkityksestä koulukiinnittymisen kannalta on vain vähän pidemmän aikavälin tutkimustietoa (Fredricks ym. 2004, 75). Lisäksi myös opettajan tukeen vaikuttavat kontekstitekijät: tuen kokemus saattaa laskea lukuvuoden aikana (Gest ym. 2005, 288–289). Vaikka tyttöjen ja nuorempien oppilaiden kokemus opettajan tuesta saattaa olla positiivisempi, on myös näyttöä siitä, että tuella on pojille sekä vanhemmille oppilaille suurempi merkitys (Furrer ym. 2003, 158). Hyvien aikuissuhteiden merkitystä koulussa ei siis saisi unohtaa silloin, kun oppilaat siirtyvät yläluokille ja lukioon (Brewster ym. 2004, 64).

Klem ja Connell (2004, 270) tuovat esille myös oppilaan ja opettajan suhteen vastavuoroisuuden: on todennäköistä, että hyvin koulukiinnittynyt ja osallistuva oppilas saa osakseen myös positiivista palautetta ja siten vahvistusta toiminnalleen, kun taas esimerkiksi negatiivisia tunteita ilmaiseva oppilas joutuu opettajan asennoitumisen myötä negatiivisen koulusuhteen noidankehään. Tärkeää olisikin, että opettaja kykenisi kompensoimaan oppilaan mahdollisia ongelmallisia reaktioita siten, että myös positiivinen kehityskulku kohti osallistumista ja samaistumista olisi mahdollinen eikä lähtisi mukaan negatiiviseen kierteeseen (Skinner ym. 1993, 579). Tämä liittyy myös vallitsevaan yksimielisyyteen siitä, että opettajan läsnäolo, tuki ja hyvät suhteet oppilaaseen ovat erityisen tärkeitä niille yksilöille, joilla on taustassaan paljon riskitekijöitä (Tucker ym. 2002, 486–487; Hamre & Pianta 2005; Murray & Pianta 2007; Woolley ym. 2007, 101; Brewster ym. 2004, 61).

Yhteenveto. Luokan vuorovaikutuksella, opetuksen laadulla ja erityisesti opettajan tuella näyttäisi olevan merkitystä myönteisen koulusuhteen synnyssä. Ihmissuhteiden lisäksi erityisesti riskiryhmiin kuuluvien yksilöiden koulunkäyntiä tulisi Blumenfeldin ym. (2005, 167–168) mukaan tukea myös lisäämällä esimerkiksi opetuksen kiinnostavuutta ja taideaineita sekä ohjausta ja erityisopetusta. Opiskeltava aihe ja tehtävät todella näyttävät liittyvän kiinnittymiseen ainakin tietynä ajanhetkenä, mikä vahvistaa entisestään koulukiinnittymisen kontekstuaalisuutta. Roeserin, Stroebelin ja Quihuisin (2002, 357) tutkimuksessa opiskeltavan aiheen arvostus ennusti parhaiten kognitiivista kiinnittymistä, kun taas aiheen vähäinen arvostaminen ennusti vahvimmin ongelmakäyttäytymistä. Greene ym. (2004, 474) havaitsivat, että strategioidenkäyttö (kognitiivinen kiinnittyminen) ennustaa hyviä oppimistuloksia, ja strategioidenkäyttöön vaikuttavat tavoitteiden välityksellä tehtävien mielekkyys sekä minäpystyvyyden välityksellä luokan autonomian tuki. Toisin sanoen opettajan kyky tarjota mielekkäitä tehtäviä ja valintoja lisäävät epäsuorasti kognitiivista kiinnittymistä. Assor ym. (2002, 273) toteavatkin, että hyvä opettaja ei vain anna vaihtoehtoja vaan pyrkii myös saattamaan oppilaan omat mielenkiinnon kohteet ja kouluoppimisen kosketuksiin keskenään.

3.3 Koulu ja koulukulttuuri

Vaikka myös luokka ja opetus ovat arkikielessä kouluun liittyviä ilmiöitä, kouluun liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan tässä yhteydessä koulua instituutiona, yhteisönä ja organisaationa. On näyttöä siitä, että sekä koulun yleinen henki ja toimintapa liittyvät kouluun kiinnittymiseen yksilötasolla, mutta tarkastelua on tässä luvussa kohdistettu myös puhtaasti rakenteellisiin tekijöihin, kuten koulun ja ryhmien kokoon, koulun henkilökuntaan ja koulun oppilaiden jakaumaan.

Koulun koko ja säännöt. Tutkimus tukee koulun koon merkitystä kiinnittymisen, erityisesti sen behavioraalisen ulottuvuuden, kannalta (Fredricks ym. 2004, 74). Pienissä kouluissa oppilaat osallistuvat paremmin, kokevat enemmän tukea, ovat vähemmän poissa koulusta (Finn & Voelkl 1993, 265), osallistuvat oppituntien ulkopuolisiin toimintoihin aktiivisemmin (Fullarton 2002, 29) ja tuntevat voimakkaampaa kuuluvuutta kouluunsa (McNeely, Nonnemaker & Blum 2002, 144). Yhteydet eivät tosin ole olleet kovinkaan suuria, ja Anderman (2002, 807) olettaakin koulun koon vaikutusten olevan todennäköisesti epäsuoria. Koon lisäksi ainakin Yhdysvalloissa on havaittu koulun tiukkojen sääntöjen olevan heikosti yhteydessä alempaan kuuluvuuden tunteeseen (McNeely ym. 2002, 144) sekä heikompaan osallistumiseen (Finn & Voelkl 1993, 260). On esitetty, että säännöt voivat tietysti olla heikon osallistumisen ja ongelmakäytöksen tulosta itsessään (Finn ym. 1993, 265), mutta negatiivinen yhteys voinee liittyä myös heikompaan autonomisuuden tunteen kokemukseen. Joka tapauksessa sekä koulun suuri koko että tiukat säännöt tuntuvat heikentävän erityisesti riskiryhmiin kuuluvien kiinnittymistä (Finn ym. 1993, 261–262).

Koulun väestörakenne. Alempi keskimääräinen kiinnittyminen tunne näyttäisi koskevan myös niitä kouluja, joissa on useita pieniä vähemmistöryhmiä (nk. racially integrated) (McNeely ym. 2002, 144). Tämä saattaa johtua siitä, että tällaisissa monikulttuurisissa kouluissa ryhmien muodostuminen tapahtuu etnisen taustan perusteella ja tämä korostaa eri etnisten ryhmien välisiä eroja ja asenteita toisiinsa nähden. Toisaalta Finn ym. (1993, 263) havaitsivat riskiryhmiin kuuluvien kiinnittymisen olevan vahvaa nimenomaan niissä kouluissa, joissa on enemmän vähemmistöjen edustajia; joskin vähemmistöjen edustajat itse kokivat vähemmän tukea sellaisissa kouluissa, joissa oli vähemmän heidän oman ryhmänsä edustajia.

Demografisen jakauman vaikutus kiinnittymiseen näyttää siis varsin epäselvältä ja vaatii lisää tutkimusta.

Valmiiksi riskiryhmiin sijoittuvien erojen kasvua saattaa lisätä koulun sijainti alueella, jonka keskimääräinen väestö on taloudellisesti heikko-osaista. Willms (2003, 48) havaitsi, että koulun kollektiivinen alhainen sosioekonominen taso lisää alhaisen kiinnittymisen riskiä huomattavasti. Viitteitä koulujen sosioekonomisista eroista on jo Suomessakin (Virtanen, Kivimäki, Oksanen, Ahola, Linna, Salo ja Vahtera 2010), jossa asia vaatinee lisähuomiota.

Australiassa on saatu tuloksia, joiden mukaan poikien kiinnittyminen saattaisi olla vahvempaa niin kutsutuissa yhteiskouluissa (vrt. poika- ja tyttökoulut) siinä, missä tyttöjen kiinnittymiseen vaikuttaa erityisesti koulun koko (Fullarton 2002, 26). Myös Suomessa on pohdittu viime vuosina sukupuolen perusteella jaettuihin luokkiin siirtymistä, mutta ajatus on aiheuttanut vastustusta. Myös yhtenäiskouluihin siirtyminen on ollut puheena Suomessa (Karvonen, Eskelinen & Aunola 2009). Anderman (2002, 801) havaitsi oppilaiden tuntevan yhtenäiskouluissa hienoisesti enemmän kuuluvuutta verrattuna ala- ja yläkouluihin. Kaupunkikouluissa taas kuuluvuuden tunne oli alempi verrattuna lähiö- ja maalaiskouluihin (Anderman 2002, 801).

Koulun kulttuuri. Koulun henkeen ja kulttuuriin liittyvillä ilmiöillä vaikuttaisi olevan rakenteellisia tekijöitä suurempi merkitys kiinnittymisen kannalta. McNeelyn ym. (2002, 140) tutkimuksessa koulun yleinen *classroom management climate* viittaa siihen määrään, jonka oppilaat yleisesti kohtaavat ongelmia opettajien, vertaisten, koulunkäynnin ja kotitehtävien sekä motivoitumisen kanssa kouluvuoden aikana; voitaisiin puhua myös kollektiivisesta behavioraalista kiinnittymisestä. Tämän ulottuvuuden havaittiin olevan negatiivisesti yhteydessä kuuluvuuteen kun taas yleinen oppilaiden aktiivisuus oppituntien ulkopuolisiin toimintoihin osallistumisessa nosti kuuluvuuden tunnetta (McNeely ym. 2002, 145); niin ikään Ripskin ym. (2009, 369) mukaan koulun kollektiivisen vihamielisyyden tunteen yleisyys ennusti alhaista kiinnittymistä.

Fullartonin (2002, 29) mukaan koulun yleinen oppituntien ulkopuolisiin toimintoihin osallistumisen kulttuuri oli merkittävin näihin toimintoihin osallistumisen ennustaja myös yksilötasolla. Voidaan puhua myös koulun tuesta, jolla saattaa olla positiivinen vaikutus koulusuhteeseen (Shernoff & Schmidt 2008, 570) ja oppimistuloksiin (Willms 2003, 29). Toisaalta Andermanin (2002, 806) mukaan koulun

yleinen kuuluvuus saattaa näyttäytyä ongelmallisena niiden kannalta, jotka eivät koe kuuluvansa kouluun: heillä on enemmän mm. sosiaalisesti torjutuksi tulemisen kokemuksia ja ongelmia vertais- ja opettajasuhteissa sekä motivoitumisessa. Tällainen kuuluvuus saattaa muodostua ongelmaksi etenkin pienissä kouluissa.

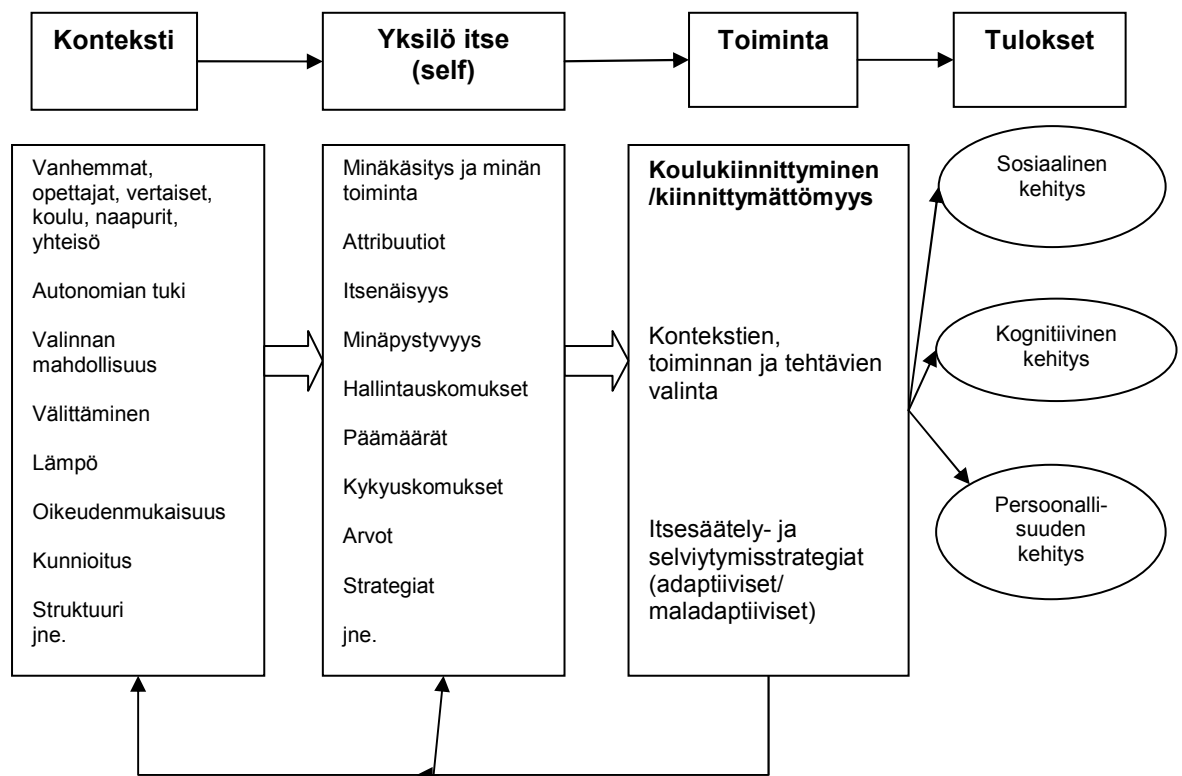
Yhteenveto. Covell (2010) tutki Rights' Respecting Schools –ohjelman vaikutusta koulun oppilaiden kiinnittymiseen. Kouluissa, joissa ryhdyttiin toteuttamaan osallistavaa ja oikeuksia kunnioittavaa kasvatusnäkemystä, kiinnittyminen oli vahvempaa ja maininnat positiivista tunteista kasvoivat (Covell 2010, 44; 46). Myös McNeely ym. (2002, 145) yhtyvät ajatukseen, jonka mukaan kiinnittymiseen voidaan vaikuttaa paljon koulun toimintatavoilla. Newmann (1981, 159) esittikin jo vuonna 80-luvulla, että nuorten kiinnittymistä edistävässä koulussa tuetaan muun muassa vapaavalintaisuutta, oppilaiden osallistumista päätöksentekoon sekä yhteistyötä. Conchas (2001, 502) korostaa, että nk. institutionaalinen tuki ja kouluyhteisö, jossa akateemiset tavoitteet sidotaan yhteistyöhön ja hyviin ihmissuhteisiin on tärkeä erityisesti vähemmistöille. Tämä pätee varmasti myös muihin ryhmiin, joilla on koulusta syrjäytymisen riski. Koulun tavoitteena lieneekin tehdä voitavansa, jotta se olisi – niin opetukseltaan, ilmapiiriltään kuin rakenteeltaan – mahdollisimman kyvykäs kompensoimaan oppilaiden taustoihin liittyviä riskejä tai positiivisia kehityskulkuja häiritseviä tapahtumia.

3.4 Kiinnittyminen osana motivationaalista mallia

Tämän luvun alussa esitettiin Connellin ja Wellbornin (1991) alun perin muotoilema näkemys kiinnittymisen ja kontekstin keskinäisestä vaikutuksesta ja yhteydestä tuloksiin. Skinner, Kindermann, Wellborn ja Connell (2009) ovat täydentäneet kuvion vastaamaan moniulotteista motivationaalisten tekijöiden, kiinnittymisen ja kontekstin vuorovaikutusta. Nämä yhteydet on esitetty suomennettuna kuviossa 4. Konteksti viittaa yksilön läheisiin ihmisiin ja ihmissuhteisiin, kouluun, asuinalueeseen ja niihin yhteisöihin, joiden osana hän on. Yksilön toimintaa taas ohjaavat lukuiset psyykkiset tekijät ja prosessit, kuten minäkäsitys, päämäärät ja arvot. Toiminta itsessään ilmenee kouluun kiinnittymisenä, osallistumisena ja kouluun samaistumisena sekä yksilön

valintoina. Koulussa kyse on siitä, millaisia tapoja ja tehtäviä yksilö valitsee, millaisiin ryhmiin hän sijoittuu, millaisiin asioihin hän suuntaa mielenkiintonsa ja niin edelleen. Näitä prosesseja seuraavat tulokset, kuten sosiaalinen, kognitiivinen ja persoonallisuuden kehitys, mukaan lukien koulumenestys.

On tärkeää havaita, että tapahtumien kulku ei ole yksisuuntainen: sekä yksilön valinnat että sisäiset prosessit ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä myös kontekstien kanssa. Koulukiinnittymisen kohdalla tästä on esimerkkinä oppilaan ongelmallisen käytöksen vaikutus opettajaan ja vertaisiin ja heidän reaktionsa mahdollinen ongelmakäytöstä ylläpitävä vaikutus (esim. Skinner & Belmont 1993, 579).



KUVIO 4. Koulukiinnittymisen sijoittuminen kontekstin, yksilöllisten ominaisuuksien, sisäisten psyykkisten prosessien ja kehityksellisten tulosten muodostamaan motivationaaliseen malliin Skinnerin, Kindermannin, Wellbornin ja Connellin mukaan muokattuna (2009, 232)

Tämän mallin valossa onkin ehkä hieman harhaanjohtavaa puhua kiinnittymisen merkityksestä ja seurauksista sekä taustatekijöistä, sillä kuten voidaan huomata, sekä tulokset että taustatekijät päällekkäistyvät ja vaikuttavat keskenään kehämäisesti. Tässä tutkimuksessa emotionaalinen kiinnittyminen mitataan kontekstin mukaan jaoteltuna oppilaan suhteisiin kouluun sekä opettajiin, vanhempiin ja vertaisiin. Nämä tekijät on myös tummennettu kuviossa. Vaikka järjestely osittain hämärtää taustatekijöiden ja itse kiinnittymisen rajoja, se antaa samalla mahdollisuuden paikantaa oppilaan kokema emotionaalisen kiinnittyminen tiettyyn taustatekijään. Tämä puoltaa Fredricksin ym. (2004, 73) mukaan paikkaansa kiinnittymiseen liittyvien spesifien kontekstien selvittämisessä.

4 KOULUUN KIINNITTÄMISEN MITTAAMINEN

Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen käsite, jota on luonnehdittu myös metakäsitteeksi. Fredricksin ym. (2004) mukaan kiinnittymisen tutkimiseen ja mittaamiseen liittyykin ehkä tästä syystä useita ongelmia. Kiinnittymisen eri ulottuvuuksia on mitattu usein yhdellä yhtenäisellä skaalalla, mikä ei salli ulottuvuuksien tarkkaa määrittelyä ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä; lisäksi ulottuvuuksia saattaa mitata riittämätön määrä väittämiä (Fredricks ym. 2004, 69). Toinen ongelma on eri ulottuvuuksien mittaaminen samankaltaisilla kysymyksillä ja useiden psykologisten alakäsitteiden päällekkäistyminen kiinnittymisen kanssa (Libbey 2004, 61; Fredricks ym. 2004, 69). Lisäksi Fredricks ym. (2004, 70) esittävät huolensa siitä, että monissa kiinnittymistutkimuksissa ei selvitetä, mihin tilanteeseen tai kontekstiin senhetkinen arvio liittyy – kouluun kiinnittymistä yleensä ja toisaalta kiinnittymistä esimerkiksi yksittäisen tehtävän tekemiseen ei siis eritellä. Tässä tutkimuksessa selvitetään opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä yleensä, ei tietyn oppiaineen tai ryhmän kannalta.

Erityisen tärkeää kiinnittymisen mittaamisessa olisi käsitteellinen selkeys, sillä tällä hetkellä tutkijat käyttävät kiinnittymistä hyvin erilaisiin mittauksiin (Appleton ym. 2008, 382; Fredricks ym. 2004, 83–84). Fredricks ym. (2004, 84) toteavat, että käsitteenmäärittelyn tarkkuus riippuu tutkimuksen tavoitteesta: jos halutaan mitata nimenomaan tiettyä kiinnittymisen aspektia, sen yhteyksiä ja taustatekijöitä, on oltava tarkkana. Sen sijaan jos tavoite on käytännöllisempi – esimerkiksi tietyn ryhmän koulupudokkuuden ennustaminen – ei ole mielekäästä määrittellä jokaista alakäsitettä jo tällaisen prosessin edellyttämän väittämämäärän vuoksi (Fredricks 2004, 84).

Kaikkien ulottuvuuksien tutkimista samanaikaisesti, mutta erillisinä, suositellaan (Glanville & Wildhagen 2007, 1022; Fredricks ym. 2004, 83). *Behavioraalisen kiinnittymisen* tarkastelussa yksi suosittu mittari on ollut Research Assessment Package for Schools (RAPS; IRRE 1998) Finnin ja Rockin (1993) osallistumisen mittauksen ohella. Yleisintä on mitata kiinnittymistä kyselylomakkeilla, joita edellä mainitutkin ovat, mutta myös observointia on käytetty. Observointi saattaa olla menetelmänä ongelmallinen, sillä se ei tarjoa riittävästi näkemystä oppilaiden omasta näkökulmasta tai osallistumisen laadusta (Fredricks ym. 2004, 66). Yksi

ongelma behavioraalisen kiinnittymisen mittaamisessa on esimerkiksi käyttäytymisen ja osallistumisen mittaaminen saman ulottuvuuden alla, sillä nämä kaksi eivät aina ole yhteydessä keskenään (Fredricks ym. 2004, 65).

Emotionaalisen kiinnittymisen mittaaminen käsittää usein kouluun liittyvät tunteet (esim. RAPS 1998), opettaja-oppilassuhteet ja kouluun samaistumisen (Finn 1989), työorientaation ja asenteet koulua kohtaan. Keskeinen ongelmakohta tämän ulottuvuuden mittaamisessa on tunteiden erittelemättömyys: liittykö esimerkiksi koettu turhautuminen luokkaan ja opettajaan vai kouluun yleensä? Fredricks ym. (2004, 66-67) korostavatkin, että emotionaalisen kiinnittymisen laatu todennäköisesti vaihtelee hetkestä ja tehtävästä toiseen. Kokemukseen liitetyt kyselyt (experience-sampling) saattavat helpottaa tunteen lähteen erittelemistä (Fredricks ym. 2004, 67).

Kuten emotionaalisen, myös *kognitiivisen kiinnittymisen* mittaaminen lienee helpointa oppilaan omiin vastauksiin perustuen, vaikka myös observointia esimerkiksi tietyn oppiaineen tunneilla on käytetty (Fredricks 2004, 67-68). Kognitiivisen kiinnittymisen mittaamisen ongelmana on sen vaikea havaittavuus, tilannekohtaisuuden huomiotta jättäminen sekä varsinkin nuorempien oppilaiden kyvyttömyys analysoida omia strategioitaan. Tämän ulottuvuuden mittaamisessa tulisi painottaa päämääriä ja sisäistä motivaatiota, jotka on motivaatiotutkimuksessa havaittu psykologisen panostuksen indikaattoreiksi. (Fredricks ym. 2004, 68.) Kognitiivisen kiinnittymisen käsitteet onkin lainattu suurimmalta osin motivaatiotutkimuksen kentältä. Ongelmallista on se, että osa kognitiivisen kiinnittymisen indikaattoreista, kuten kova yrittäminen, on yhdistetty myös behavioraaliseen ulottuvuuteen.

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi tulevaisuuden tutkimuksen tulisi pureutua tarkemmin taustatekijöihin ja niiden vuorovaikutukseen. Otosten tulisi myös olla mahdollisimman monimuotoisia, ja etenkin koko yksilön elämänsäkuun liittyvää tutkimusta tarvitaan. (Fredricks ym. 2004, 83; 85-86.) Käsitettä analysoineet tutkijat ovat esittäneet kysymyksen, voiko kiinnittymistä ylipäätään mitata samalla tavoin kaikilla ryhmillä (Glanville ym. 2007, 1022). Esimerkiksi Yhdysvalloissa afrikan-amerikkalaisilla opiskelijoilla ei näytä olevan samanlaista yhteyttä kiinnittymisen ja koulumenestyksen välillä kuin euroopan-amerikkalaisella opiskelijoilla, mikä antaa epäilystä koulukiinnittymisen erilaisista merkityksistä eri kulttuureissa.

Appleton ym. (2008, 383) arvostelevat menneisyyden tutkimusta liiasta toteavuudesta ja toteavat suuntauksen kohti tiedustelevaa, oppilaan näkökulmaa

korostavaa tutkimustapaa olevan toivottava. Tällaista oppilaan ajatuksia etsivää mittaamista edustavat tutkijoiden mukaan HSSSE (Yazzie-Mintz 2007) sekä tässäkin tutkimuksessa käytetty Student Engagement Instrument (suomeksi Oppilaiden kouluun kiinnittyminen OKI; Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Lisäksi Appleton ym. (2008, 382) peräänkuuluttavat fasilitaattoreiden ja indikaattoreiden selkeämpää erottelua kiinnittymistutkimuksessa. Muistaen kuitenkin Skinnerin ym. (2009) dynaamisen motivationaalisen mallin, ei tulosten, indikaattoreiden ja taustatekijöiden erottelu liene aivan helppoa, jos tarpeellistakaan. Tässä tutkimuksessa emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuus koostuu kodin, opettajan ja vertaisten tukea selvittävistä väittämistä, jolloin saadaan myös tietoa taustatekijöiden osuudesta koulukiinnittymisen laadussa.

Tärkeintä lienee kuitenkin kiinnittää huomiota tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden vankkaan määrittelyyn (Appleton ym. 2008, 383), mittausvirheiden ehkäisemiseen (Glanville ym. 2007, 1022) sekä käsitteiden validiteetin ja reliabiliteetin huolelliseen arviointiin (esim. Norris, Pignal & Lipps 2003, 26). Koulukiinnittymisen käsitteen vahvuutena onkin Fredricksin ym. (2004, 83) mukaan sen tarjoamat mahdollisuudet tutkia kohdejoukon piirteitä monipuolisesti ja monesta näkökulmasta useamman käsitteen avulla.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Yhdysvalloissa kehitetyn Student Engagement Instrumentin (SEI) suomalainen versio Oppilaiden kouluun kiinnittyminen (OKI) ilmentää kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia verrattuna alkuperäiseen mittariin. Toisena tehtävänä oli selvittää, millainen suhde suomalaisilla yläkoulujen oppilailla on kouluun sekä millaisia eroja koulukiinnittymisessä on eri luokka-asteiden oppilaiden, sukupuolten sekä erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä.

Tutkimusongelmat:

1. Miten Oppilaiden kouluun kiinnittyminen –mittari (OKI) ilmentää kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia ja kuvailee oppilaiden kiinnittymistä verrattuna alkuperäiseen mittariin (Student Engagement Instrument, SEI)?
 - 1.1 Millainen on suomalaisen mittarin faktorirakenne?
 - 1.2 Miten suomalaisen mittarin kuvaamat ulottuvuudet sekä alaulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa sekä oppilaiden koulumenestykseen?
2. Millainen suhde suomalaisilla yläkoulujen oppilailla on kouluun ja koulunkäyntiin?
 - 2.1 Millaisia eroja luokkatasojen välillä on kouluun kiinnittymisessä?
 - 2.2 Millaisia eroja sukupuolten välillä on kouluun kiinnittymisessä?
 - 2.3 Millaisia eroja erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden välillä on kouluun kiinnittymisessä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Osallistujat

Varsinainen tutkimusaineisto (kokonaisuudessaan $n = 817$) kerättiin seitsemällä koululla, joista 5 oli KELPO (Perusopetuksen laadun kehittäminen) –hankkeeseen osallistuneita maalaiskouluja ja 2 keskisuuren suomalaisen kaupungin kouluja. Kouluja ohjeistettiin arpomaan tutkimukseen puolet luokista kultakin luokka-asteelta, mutta rehtorilla oli myös oikeus valita osallistuvat ryhmät, mikäli hän katsoi tämän tarpeelliseksi. Kaksi koulua käyttikin tätä mahdollisuutta ja osa luokista on valikoitunut tutkimukseen esimerkiksi sillä perusteella, että koulun muut luokat olivat jo osallistuneet erilaisiin tutkimuksiin. Kaikkiaan maalaiskouluissa opiskelevia vastaajia oli 68,2 % ($n = 535$) ja kaupunkikouluissa opiskelevia 31,8 % ($n = 249$). Kokonaisuutena osallistujajoukkoa voidaan kuitenkin pitää otoksena. Aineiston viimeistelyn jälkeen näytteen kooksi vakiintui 784.

TAULUKKO 1. Osallistujien luokka-aste, erityisopetukseen osallistuminen ja koulun tyyppi jaoteltuna sukupuolen mukaan

	Työt		Pojat		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Luokka-aste						
7. lk.	153	39,4	154	38,9	307	39,2
8. lk.	117	30,2	118	29,8	235	30,0
9. lk.	118	30,4	124	31,3	242	30,9
Yhteensä	388		396		784	100,0
Erityisopetukseen osallistuvia	32	8,2	46	11,6	78	9,9
ei osallistu	354	91,2	339	85,6	693	88,4
ei vastannut	2	0,5	11	2,8	13	1,7
Opiskeli						
maalaiskoulussa	274	70,6	261	65,9	535	68,2
kaupunkikoulussa	114	29,4	135	34,1	249	31,8
Yhteensä	388	49,5	396	50,5	784	100,0

Vastaajista tyttöjä oli 49,5 % (n = 388) ja poikia 50,5 % (n = 396). Vastaajien keskimääräinen ikä oli 14,35 vuotta (vaihteluväli 12,08–16,42) ja vastaajat jakautuivat melko tasaisesti luokille 7–9. Seitsemännen luokan oppilaita oli vastaajista 39,2 %, kahdeksannen luokan oppilaita 30,0 % ja yhdeksännen luokan oppilaita 30,2 %. Kahden aikuisen perheestä oli 74,5 % vastaajista (n = 582), yksinhuoltajaperheestä 16,1 % (n = 126) ja muunlaisista perhemuodoista (yhteishuoltajuus, lasten-, nuoriso- tai perhekoti) 9,2 % (n = 71). Vastaajien perhetausta noudattelee suomalaista keskiarvoa (Tilastokeskus 2009).

Tutkimuksen kato oli 20,1 %. Tämä on tyypillistä ihmistieteellisissä kyselytutkimuksissa (Metsämuuronen 2005, 585). Katoanalyysin perusteella tutkimuksesta poissaolleiden joukko ei eronnut vastanneista merkittävästi koulumenestyksen tai sukupuolen osalta. Kuitenkin erityisopetukseen osallistuvia oli otoksessa vain 9,9 % (n = 78). Määrä on pienempi kuin koulujen todellinen keskimääräinen osallistumisprosentti 17,0 % ja pienempi kuin maan keskiarvo: vuosiluokilla 7-9 osa-aikaista erityisopetusta sai lukuvuonna 2008–2009 16,4 % oppilaita, ja erityisopetukseen siirrettyjä oli 10,1 % (Tilastokeskus 2010). Tähän on useita syitä (ks. luku 8.2). Kaikki erityisopetus ei välttämättä selviä oppilaiden oman arvion perusteella, mikäli oppilas ei ole kyselyhetkellä saanut erityisopetusta tai vaihtoehdot eivät ole kuvanneet hänen saamiaan tukijärjestyjä. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että osa erityisopetukseen osallistuvista on todella joko ollut poissa kyselyyn vastaamisen aikana tai jäänyt ylipäätään pois tutkimuksesta. Tutkimuksen tuloksia tuleekin tulkita tämän tiedon valossa. Taustatietoja vastaajista on esitetty taulukossa 1.

6.2 Mittarit ja niiden valmistelu

Emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä tutkimuksessa mittasi Student Engagement Instrument (SEI; Appleton ym. 2006). Koska yhtenä tarkoituksena oli tutkia juuri tämän mittarin soveltuvuutta suomalaiseen kouluympäristöön, oli tutkimuksen ensimmäinen vaihe mittarin muuttaminen suomalaisille oppilaille sopivaksi. Aluksi tutkimusryhmä käänsi Student Engagement Instrumentin suomeksi alkuperäisiä väittämiä mahdollisimman tarkasti mukailleen. Ammattikäntäjä teki mittarista käänösversion,

johon ryhmän omaa käännoä verrattiin. Tästä muodostui mittari Oppilaiden kouluun kiinnittyminen (OKI).

Behavioraalista kiinnittymistä kuvaamaan valittiin IRRE:n (1998) RAPS-kyselyn Ongoing Engagement-osiolla, joka sisältää 5 väittämää. Nämä väittämät tutkimusryhmä käänsi suomeksi SEI:n tapaan. Taustatiedoista selvitettiin sukupuoli, oppilaan luokka ja koulu, vanhempien syntymämaa, oppilaan asuminen (1 = ”molempien vanhemman kanssa”, 2 = ”kotona toisen vanhemman kanssa” jne.) erityisopetukseen osallistuminen sekä koulumenestys. Erityisopetukseen osallistumisensa oppilas määrittä 7 vaihtoehtoa sisältävällä radiopainikevalinnalla (1 = ”en ole osallistunut”, 2 = ”erityisopettajan luona alle 5 tuntia viikossa” jne.). Oppilasta pyydettiin raportoimaan oma koulumenestyksensä kertomalla viimeisimmän todistuksensa äidinkielen, matematiikan ja pitkän vieraan kielen numerot.

Näistä mittareista ja taustamuuttujista koostettu kysely siirrettiin sähköiseen muotoon Korppi-opintotietojärjestelmän kyselyohjelman avulla. Kysely oli kuusisivuinen: ensimmäisellä sivulla selvitettiin taustatietoja, toisella sivulla oppilaat vastasivat OKI:n kysymyksiin ja kolmannella RAPSin kysymyksiin. Kouluun kiinnittymiseen liittyvissä kysymyksissä käytettiin alkuperäisten mittareiden mukaista neliportaista Likert-asteikkoa (1= ”vahvasti samaa mieltä”, 2= ”samaa mieltä”, 3= ”eri mieltä”, 4= ”vahvasti eri mieltä”) lukuun ottamatta behavioraalisen kiinnittymisen väittämää 5 (1= ”erittäin tärkeää”, 2= ”tärkeää”, 3= ”ei niin tärkeää”, 4= ”ei lainkaan tärkeää”). Loput kyselysivut sisälsivät tutkimusprojektin muihin selvityksiin liittyviä kysymysryhmiä (itsetunto, koulu-uupumus, poissaolot koulusta). Tämän tutkimuksen osalta käytetyn kyselyn paperiversio on liitteenä 1.

Esitetaus. Kyselyn sopivuutta haluttiin ensin selvittää esitetaamalla se toukokuun lopulla ja kesäkuun alussa 2010 pienen näytteen avulla. Suunnitelmaan kuului myös varsinaisen näytteen kerääminen syksyllä 2010 nimellisenä, jotta koululta saadut taustatiedot voitaisiin yhdistää vastaajiin. Tällainen keruutapa vaatii aina ehdottomasti myös huoltajien suostumuksen. Näin esitetauksessa olikin mahdollista arvioida myös mahdollista katoa ja sen suuruutta ja tehdä tulosten perusteella lopullinen päätös siitä, onko nimellisen näytteen kerääminen kannattavaa.

Esitetausnäyte (n = 57) koostui keskisuomalaisen kaupunkikoulun yläluokkien (luokka-asteet 7-9, ikä 13,50–16,42 vuotta, M=14,85) oppilaista. Näytteessä oli yksi seitsemäs luokka, kaksi kahdeksatta luokkaa ja yksi yhdeksäs luokka. Esitetausnäyte

muistutti myöhempää, varsinaista näytettä. Oppilaiden vanhemmilta kerättiin tutkimusluvut ja luvan saaneet oppilaat täyttivät verkossa kyselyn puolikas ryhmä kerrallaan. Kato olikin esitestausotoksessa pieni, sillä vanhempia muistutettiin tutkimusluvan palauttamisesta puhelimitse.

Esitestauskyselyssä joka sivun lopussa oli alue, johon oppilaat saivat merkitä hankalilta tuntuneet kysymykset. Näiden huomioiden pohjalta kyselyä vielä muokattiin ymmärrettävämpään suuntaan ja joitakin kysymyksiä poistettiin tai niiden vastausvaihtoehtoja muokattiin oppilaiden näkökulmaa vastaavaksi. Tätä kehittelyä jatkettiin myös ennen varsinaista aineistonkeruuta, jossa koulujen rehtoreilla oli myös oikeus lukea kysely läpi ja kommentoida sitä. Muutoksia tehtiin lähinnä taustatietoja koskeviin kysymyksiin, sillä koulukiinnittymistä koskeviin kysymyksiin muutosehdotuksia ei juuri tullut.

TAULUKKO 2. Kiinnittymisen pääulottuvuudet ja alulottuvuudet alkuperäisissä mittareissa sekä suomalaisessa versiossa

Pääulottuvuus	Alkuperäisten kyselyjen ulottuvuudet	Tämän tutkimuksen ulottuvuudet	Kysymykset kyselyn s. 2
Emotionaalinen kiinnittyminen (Emot)	Student Teacher Relationship	Opettaja-oppilassuhde (OO)	3, 5, 10, 13, 16, 21, 22, 27, 31
	Peer Support	Vertaisten tuki (VE)	4, 6, 7, 14, 23, 24
	Family Support	Kodin tuki (KO)	1, 12, 20, 29
Kognitiivinen kiinnittyminen (Kog)	Control & Relevance	Koulun merkitys ja koulutyön hallinta (KM)	2, 9, 15, 17, 25, 26, 28, 33, 35
	Future Goals	Tulevaisuuden päämäärät (TU)	8, 11, 19, 30, 34
	Extrinsic Motivation (käänt.)	Ulkoisen motivaatio (käänt.) (UM)	18, 32
Behavioraalinen kiinnittyminen (Beh)	Ongoing Engagement		s. 3, kysymykset 1-5

Lopullinen kysely (liite 1) toteutettiin verkkoversiona, joskin kouluille tarjottiin myös mahdollisuutta paperiversion käyttöön tarvittaessa. Lopullisessa kyselyssä mitattiin kuutta alulottuvuutta: *Opettaja-oppilassuhde*, *Vertaisten tuki*, *Kodin tuki*, *Koulun merkitys ja koulutyön hallinta*, *Tulevaisuuden päämäärät* ja *Ulkoisen motivaatio*, jotka

muodostivat pääulottuvuudet emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen. RAPSin ainoa ulottuvuus, osallistuminen koulutyöhön, muodosti itsessään behavioraalisen pääulottuvuuden. Ulkoinen motivaatio oli kokonaan kiinnittymiselle käänteinen ulottuvuus. Kaikki ulottuvuudet on esitelty taulukossa 2.

6.3 Aineistonkeruu

Kohdekoulujen rehtoreille lähetettiin tutkimusta koskeva alustava informaatio syyskuussa 2010, ja halukkaat koulut ilmoittautuivat syys-lokakuun aikana. Osa kouluista pyydettiin mukaan tutkimukseen ottamalla yhteyttä suoraan koulun rehtoriin kirjeellä (liite 2). Kaupungin koulujen osalta pyydettiin myös lokakuussa tutkimuslupa opetustoimenjohtajalta, ja oppilaille jaettiin kotiin vietäväksi tutkimuslupapyyntö. Tutkimuslupien palautuksesta pitivät kirjaa luokanvalvojat. Huoltajan kirje on liitteenä 3.

Itse kysely toteutettiin eri kouluilla marraskuun aikana ja joulukuun alussa 2010 verkkokyselynä, johon oppilaat kävivät vastaamassa ryhmittäin koulun itse suunnitteleman aikataulun mukaan. Ryhmien opettajille oli lähetetty ohjeet (liite 4) kyselyn toteuttamista varten, ja niillä pyrittiin varmistamaan, että oppilaat vastaavat kyselyyn mahdollisimman huolellisesti ja heidän anonymiteettinsä säilyy vastaamisen aikana.

6.4 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät

Tutkimuksen raaka-aineisto siirrettiin Korppi-kyselyohjelmasta PASW for Windows -ohjelmaan analysoitavaksi. Aineistosta eroteltiin kuhunkin tutkimukseen ja kyselyyn kuuluvat muuttujat ja niille annettiin niitä kuvaavat muuttujanimet. Tämän jälkeen aineistosta selvitettiin poikkeavat arvot, jotka korjattiin. Kokonaan puutteelliset tai poikkeavat tapaukset poistettiin. Puuttuvia arvoja oli kussakin muuttujassa varsin vähän, alle 5 %. Puuttuvat arvot korvattiin pääteltävissä olevalla tai muuten soveltuvalla arvolla niiltä osin kuin se oli mahdollista. Alustavien erojen tarkastelun perusteella

havaittiin, että sukupuolten välillä oli merkitseviä eroja eri kouluun kiinnittymisen muuttujissa, joten puuttuvat havainnot korvattiin sukupuolten mukaisilla ryhmäkeskiarvoilla. Tämä menetelmä ei vähennä muuttujien varianssia, joten sitä voidaan pitää vähemmän konservatiivisena menettelynä (Tabachnick 2007, 67).

Tavoitteena oli käyttää faktorirakenteen tarkasteluun eksploratiivista faktorianalyysia. Seuraavaksi tarkistettiin, täyttääkö aineisto faktorianalyysille asetetut taustaoletukset. Faktorianalyysissä oletetaan muuttujien noudattavan normaalijakaumaa. Havaittiin, että kyselyn 35 muuttujaa eivät ole normaalijakauman mukaisia Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella ($p < .001$). Jakaumat olivat pääosin oikealle vinoja myös visuaalisen tarkastelun perusteella. Jakauman muunnoksilla ei näyttänyt olevan vaikutusta jakauman muotoon, mikä onkin usein odotettavissa järjestysasteikollisten muuttujien kohdalla. Eräs vaihtoehto tällaiseen tilanteeseen olisi pääkomponenttianalyysi (Wabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan 1999, 283), mutta toisaalta sitä ei suositella käytettäväksi silloin, kun tutkitaan muuttujien taustalla olevia latentteja piirteitä (Wabrigar ym. 1999, 275). Lisäksi muuttujien jakauma ei ollut huomattavan paljon normaalista poikkeava, joten tutkimuksessa päädyttiin käyttämään faktorianalyysia ja sen ekstraktointimenetelmänä pääakselifaktorointia. Pääakselifaktorointi soveltuu myös tilanteisiin, joissa normaalijakaumaoletus ei välttämättä toteudu (Wabrigar ym. 1999, 277). Muodostettujen summamuuttujien jakaumat ovat liitteenä 5.

Multikolinearisuuden tarkastelu regressioanalyysin kolineaarisuustoleranssien ja korrelaatiomatriisin avulla osoitti, että analyysissä käytettävät muuttujat eivät ole kolineaarisia (kolineaarisuustoleranssit välillä 0,348–0,812). Metsämuurosen (2005, 615) mukaan havaintoja tulisi olla viisi kutakin muuttujaa kohden, joten otoskoko ($n = 784$) todettiin analyysiin riittäväksi. Wabrigar ym. (1999, 283) toteavat, että etenkin tilanteessa, jossa faktorianalyysin estimaatit ovat huojuvia, otoskoon tulisi olla ainakin 200. Lisäksi korrelaatiomatriisi havaittiin soveltuvaksi faktorianalyysiin (Kaiser-Meyer Olkin 0,925; Bartlettin sfäärisyys 11615,217, $p < .001$). Korrelaatiomatriisien ja yksittäisten sirontakuvioiden tarkastelu lisäksi puolsi oletusta, että muuttujien yhteydet ovat lineaarisia.

Koska taustalla oli ennalta oletettu teoria kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksista, voitiin päätellä, että tulevat faktorit korreloivat keskenään. Tämän vuoksi mallin laskennassa käytettiin vinokulmaista rotaatiota (Promax), joka sallii

faktorien väliset korrelaatiot. Alle 0,32: n lataukset jätettiin huomiotta: Tabachnickin (2007, 646) mukaan tämä on sopiva alaraja latauksen koolle, sillä efektikooksi muotoutuu näin 10 %.

Eri alaulottuvuuksia mittaavista muuttujista muodostettiin summamuuttujat. Lisäksi alaulottuvuuksien perusteella laskettiin vielä summamuuttujat pääulottuvuuksille kognitiivinen ja emotionaalinen kiinnittyminen, ja kaikkien summamuuttujien reliabiliteetti selvitettiin Cronbachin α :n avulla. Ulottuvuuksien selville saamisen jälkeen niiden keskinäistä yhteyttä selvitettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella ja muuttujien epänormaalien jakaumien vuoksi rinnakkain myös Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella.

TAULUKKO 3. Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimus-ongelma	Tutkimusongelman selitys	Analyysimenetelmät
1.1	Kyselyn faktorirakenne	Eksploratiivinen faktorianalyysi, korrelaatiot, Cronbachin α
1.2	Ulottuvuuksien suhde	Pearsonin tulomomenttikorrelaatio, Spearmanin järjestyskorrelaatio
2.	Kiinnittyminen	Keskiarvot
2.1	Luokkatasojen väliset erot	Yksisuuntainen varianssianalyysi ja Kruskal-Wallis testi
2.2-2.3	Sukupuolten väliset erot sekä erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden väliset erot	T-testi ja Mann-Whitney U-testi

Kiinnittymisen eri alaulottuvuuksista laskettiin keskiarvot, joita verrattiin muiden maiden keskiarvoihin. Koulujen ja luokkatasojen välisiä eroja tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tutkimusongelmat, joissa luokittelevia muuttujia oli vain kaksi,

analysoitiin T-testin ja rinnakkain Mann Whitney U-testin avulla. Tällaisia tutkimuskysymyksiä olivat sukupuolten sekä erityisopetukseen osallistuvien sekä muiden oppilaiden väliset erot. Raportoinnissa on käytetty pääasiassa T-testien ja yksisuuntaisen varianssianalyysin tunnuslukuja, ellei ole ollut syytä epäillä, että epäparametriset testit antavat todenmukaisempia tuloksia. Eri tutkimuskysymyksiä koskevat analyysimenetelmät on esitetty taulukossa 3.

6.5 Mittarin reliabiliteetti ja validiteetti

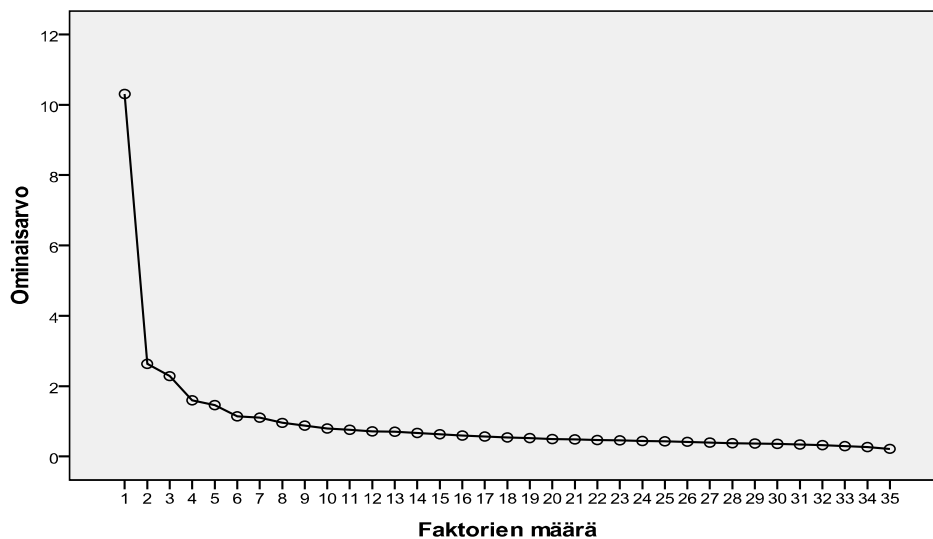
Mittarin reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen toistettavuutta: samojen ihmisten tulisi saada samalla mittarilla samoja tuloksia (Metsämuuronen 2005, 66–67). Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää Student Engagement Instrument –mittarin vastaavuutta Suomessa. Mittarin suomalainen lopullinen versio osoittautui luotettavaksi, ja koko mittarin α oli .92, mikä kertoo korkeasta mittarin sisäisestä johdonmukaisuudesta. Portugalilaisessa versiossa SEI:stä Cronbachin alfa oli .84 (Moreira ym. 2009, 312). Myös mittarin pääulottuvuuksien alfat olivat varsin korkeat: .89 emotionaalisen kiinnittymisen ja .79 kognitiivisen ulottuvuuden osalta. Behavioraalisen kiinnittymisen mittaamisessa käytetyn osion alfa oli .76, mitä voidaan niin ikään pitää kohtuullisena.

Mittarin pätevyys eli validiteetti kuvaa sitä, miten hyvin mittari kykenee mittaamaan kohteena olevaa asiaa (Metsämuuronen 2005, 65), tässä tutkimuksessa siis kouluun kiinnittymistä. Alkuperäisen mittarin väittämät perustuvat laajaan kirjallisuuskatsaukseen (Appleton ym. 2006, 432) ja yleisesti hyväksytyyn kiinnittymiseen kolmijakoon behavioraalinen–emotionaalinen–kognitiivinen. Alkuperäisen mittarin yhteydet muihin koulunkäynnin indikaattoreihin (esim. koulumenestys) ovat olleet tutkimuskirjallisuuden mukaisia (Appleton ym. 2006, 440; Reschly ym. 2008, 427). Myös portugalissa SEI osoittautui päteväksi kiinnittymisen mittaamisen välineeksi (Moreira ym. 2009). Mittarin validiteettia Suomessa tarkastellaan luvuissa 7 ja 8.

7 TULOKSET

7.1 Mittarin faktorirakenne ja toimivuus

Faktorimalleista kaikkiaan 7 ylitti ominaisarvon 1, mutta ennalta oletetun teorian mukaisesti päädyttiin tarkastelemaan viiden ja kuuden faktorin malleja. Viiden faktorin mallin alkuperäinen ominaisarvo oli 1,462 (selitysosuus 45,60 %) ja kuuden faktorin mallin ominaisarvo 1,139 (selitysosuus 47,51 %). Vaikka kuvaajan (kuvio 5) perusteella viiden faktorin malli olisikin ollut paras, ominaisarvojen ja alkuperäisen mittarin perusteella pidettiin mukana myös kuudes faktori.



KUVIO 5. Faktorimallien ominaisarvot

Muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat yhtä muuttujaa lukuun ottamatta välillä .31-.70. Tällaiset matalat tai keskimääräiset kommunaliteetit ovat ihmistieteissä tyypillisiä (Costello & Osborne 2005, 4). Muuttujalla 25 oli hyvin alhainen kommunaliteetti, minkä vuoksi se jätettiin tarkastelun ulkopuolelle jo tässä vaiheessa. Lisäksi muuttujiin 2, 9, 13, 15 ja 22 kiinnitettiin erityishuomiota, sillä niiden kommunaliteetti jäi alle .40:n,

mitä voidaan pitää ongelmana (Costello & Osborne 2005, 4). Oletusten mukaisesti väittämät näyttävät latautuvan alkuperäisen mittarin faktoreille taulukon 1 mukaisesti.

Ensimmäinen faktori vastaa alkuperäisen mittarin faktoria *Opettaja-oppilassuhde*, ja sille latautuivat muuttujat 3, 5, 10, 13, 16, 21, 22 ja 31. Näistä muuttujilla 13 ja 22 oli varsin alhaiset kommunaliteetit, mutta ne päätettiin pitää mallissa, koska ne latautuivat alkuperäisen mallin mukaiselle faktorille. Faktori 2 vastaa alkuperäisen mallin faktoria *Vertaisten tuki*, ja sille latautuivat muuttujat 4, 6, 7, 14 ja 23, 24 ja 27. Muuttujan 27 (”Tunnen oloni turvalliseksi koulussa”) tulisi latautua faktorille 1 ja sen lataus faktorille 2 on kohtuullisen alhainen, joten se jätettiin pois lopullisesta mallista kokonaan. Kolmas faktori vastaa alkuperäisen mallin faktoria *Koulun merkitys ja koulutyön hallinta*, ja sille latautuivat muuttujat 2, 8, 9, 15, 26, 33, 34 ja 35. Näistä muuttujista 8 kuuluisi alkuperäisen mallin faktorille 4, joten se poistettiin mallista. Lisäksi muuttujilla 2, 9 ja 15 oli alhaiset kommunaliteetit. Niiden lataukset ovat kuitenkin kohtuulliset, joten ne säilytettiin mallissa. Kuitenkin näyttää siltä, että tämä nimenomainen faktori koostuu hieman heikommista muuttujista kuin muut faktorit.

TAULUKKO 4. Muuttujien lataukset faktoreille

Väittämä	Faktori					
	1	2	3	4	5	6
21. Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat minua reilusti.	.852	-.044	-.144	-.046	.009	.019
31. Kouluni opettajat välittävät oppilaista.	.792	-.074	.013	.002	-.034	.031
16. Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.	.758	.021	-.052	.051	-.016	.008
5. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.	.746	.010	-.072	.009	.058	-.057
10. Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.	.578	-.060	.163	.089	-.017	-.038
3. Opettajani tukevat minua tarvittaessa.	.513	.088	.135	-.143	.112	-.049
13. Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain oppilaana.	.361	.114	.246	-.069	.065	.131
22. Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.	.354	-.007	.239	-.014	-.051	-.014
6. Muut oppilaat koulussani välittävät minusta.	-.056	.888	.089	-.027	-.031	-.030

TAULUKKO 4 (jatkuu)

7.	Muut oppilaat koulussani tukevat minua tarvittaessa.	-.005	.836	.078	-.056	-.020	-.006
4.	Toiset oppilaat koulussani pitävät minusta sellaisena kuin olen.	.048	.773	.032	-.026	-.039	-.043
14.	Toiset oppilaat arvostavat minun sanomisi.	-.034	.683	.099	.011	-.003	.092
23.	Pidän muiden oppilaiden kanssa juttelemisesta.	-.045	.506	-.190	.085	.102	-.015
24.	Minulla on joitakin kavereita koulussa.	-.046	.482	-.188	.081	.115	-.021
33.	Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.	.015	.049	.621	.082	-.087	.013
15.	Kun teen tehtäviä, tarkistan välillä, ymmärränkö mitä olen tekemässä.	-.035	.079	.579	-.055	.027	-.082
2.	Kun olen saanut koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein.	.033	.113	.539	-.058	.010	-.048
35.	Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.	-.016	-.150	.524	-.106	.021	-.042
34.	Tunneilla oppimani asiat ovat minulle tärkeitä tulevaisuudessa.	.123	-.028	.519	.126	-.068	.024
26.	Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.	-.029	-.070	.379	-.144	-.036	-.007
9.	Suurimman osan elämässä tärkeistä asioista oppii koulussa.	.293	-.055	.346	.070	.059	-.054
17.	Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.	-.033	.007	-.131	.868	.060	.012
11.	On tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen.	.062	.001	.047	.846	-.082	.092
19.	Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.	-.049	-.039	.254	.603	-.013	.024
1.	Perheeni/huoltajani tukee minua kouluasioissa tarvittaessa.	.018	-.011	.013	-.091	.778	-.033
20.	Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua.	.090	-.012	-.060	.022	.744	.039
12.	Kun koulussa tapahtuu jotain hyvää, perheeni/huoltajani haluaa tietää siitä.	.046	.054	.144	.024	.592	-.005
29.	Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.	-.031	-.033	.027	.128	.555	-.005
18.	Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani palkitsevat minut siitä (käänt.).	.015	-.020	-.043	.058	-.028	.800
32.	Opin, mutta ainoastaan, jos perheeni/huoltajani palkitsee minua siitä (käänt.).	-.030	.005	-.016	-.083	.027	.793

Neljäs faktori, alkuperäisessä mallissa *Tulevaisuuden päämäärät*, koostui analyysin mukaan muuttujista 11, 17 ja 19. Viides faktori taas vastaa alkuperäistä ulottuvuutta *Kodin tuki*, ja sille latautuivat myös kaikki alkuperäiset mallin muuttujat 1, 12, 20 ja 29. Kuudes faktori, *Ulkoinen motivaatio*, koostui alkuperäisen mallin mukaisesti vain kahdesta muuttujasta (18 ja 32). Väittämien saamat lataukset on esitetty taulukossa 4.

Kokonaan mallin ulkopuolelle jäivät muuttujat 8, 25, 27, 28 ja 30, jotka eivät joko latautuneet alkuperäiselle ulottuvuudelle tai millekään faktorille. Näiden muuttujien lataukset on esitetty taulukossa liitteessä 6. Faktoreiden korrelaatiomatriisista havaittiin, että faktorit todellakin korreloivat keskenään, ja faktoreiden 1 ja 3 välillä oli jopa kohtalaisen voimakas yhteys ($r = 0,63$). Vaikka suorakulmainen rotaatio olikin antanut hyvin samankaltaisia tuloksia kuin vinokulmainen, päätettiin tämän vuoksi pitäytyä jo saavutetussa analyysissä.

Lopullinen suomalainen malli, OKI, siis koostuu 30 väittämästä ja kuudesta kiinnittymisen ulottuvuudesta. Ulottuvuudet ovat *Opettaja-oppilassuhde (jatkossa OO)* (8 väittämää), *Vertaisten tuki (VE)* (6 väittämää), *Koulun merkitys ja koulutyön hallinta (KM)* (7 väittämää), *Tulevaisuuden päämäärät (TU)* (3 väittämää) ja *Kodin tuki (KO)* (4 väittämää). Kuudes ulottuvuus *Ulkoinen motivaatio (UM)* koostuu kahdesta väittämästä ja on muihin ulottuvuuksiin nähden käänteinen. Mittarin ulottuvuudet verrattuna alkuperäiseen mittariin on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. OKI:n alaulottuvuudet ja väittämät verrattuna alkuperäiseen malliin

Pääulottuvuus	Alaulottuvuus	Alkuperäinen mittari	Suomalainen versio
Emotionaalinen kiinnittyminen	Opettaja-oppilassuhde (OO)	3, 5, 10, 13, 16, 21, 22, 27, 31	3, 5, 10, 13, 16, 21, 22, 31
	Vertaisten tuki (VE)	4, 6, 7, 14, 23, 24	4, 6, 7, 14, 23, 24
	Kodin tuki (KO)	1, 12, 20, 29	1, 12, 20, 29
Kognitiivinen kiinnittyminen	Koulun merkitys ja koulutyön hallinta (KM)	2, 9, 15, 25, 26, 28, 33, 34, 35	2, 9, 15, 26, 33, 34, 35
	Tulevaisuuden suunnitelmat (TU)	8, 11, 17, 19, 30	11, 17, 19
	Ulkoinen motivaatio (UM)	18, 32	18, 32

Faktoreille laskettiin Cronbachin α -arvo reliabiliteetin selvittämiseksi. Kaikki alfat olivat varsin korkeita ja noudattelivat Appletonin ym. (2006, 438) saamia arvoja. Luottamusvälien tarkastelun perusteella voidaan todeta, että ulottuvuuksien sisäinen konsistenssi on korkea, eikä muuttujien poistaminen mittarista paranna konsistenssia. Myös koko mittarin konsistenssi on erittäin korkea. Reliabiliteetit luottamusväleinen on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Mittarin ja sen alulottuvuuksien reliabiliteetit

Ulottuvuudet	Cronbachin α		
	Alkuperäinen mittari	Suomalainen versio	Suomalaisen version luottamusväli
Opettaja-oppilassuhde	.88	.86	.84-.87
Vertaisten tuki	.82	.86	.84-.87
Koulun merkitys ja koulutyön hallinta	.80	.80	.78-.82
Tulevaisuuden päämäärät	.78	.79	.76-.81
Kodin tuki	.76	.80	.78-.82
Ulkoinen motivaatio	.72	.77	.74-.80
Koko mittari	-	.92	.88-.96

Kaikkiaan tuloksista voidaan päätellä, että alkuperäisen mittarin faktorirakenne toistuu myös suomalaisista yläkoulun oppilaista kerätyssä aineistossa, joskin hieman muunneltuna. Malli selittää 47,5 % kouluun kiinnittymisen vaihtelusta aineistossa. Kommunaliteetit eivät tosin ole erityisen korkeita, ja jotkin lataukset jäivät alhaisiksi. Erityisesti alkuperäisen mallin ulottuvuudet *Koulun merkitys ja koulutyön hallinta* sekä *Tulevaisuuden suunnitelmat* vaikuttavat olevan hieman päällekkäisiä. Suurin osa tämän mallin ulkopuolelle jääneistä muuttujista kuului näihin ulottuvuuksiin tai muuttajat latautuivat näille ulottuvuuksille ristiin. Tämä on ehkä selitettävissä sillä, että kummatkin alulottuvuudet kuvaavat kognitiivisen kiinnittymisen pääulottuvuutta.

Kiinnittymisen ulottuvuudet näyttävät pääosin olevan yhteydessä toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi. Korrelaatiot ovat kohtuullisia ja jopa korkeita, esimerkiksi ulottuvuuksilla *KM* sekä *OO* ($r = .647$). Ulottuvuuksien väliset korkeat korrelaatiot saattavat olla ongelmallisia, jos ne kielivät ulottuvuuksien mittaavan samaa ilmiötä.

Toisaalta tulos kertoo koulun merkityksen ja opettajan tuen välisestä läheisestä yhteydestä ja tarjoaa siten jopa lisäinformaatiota eri alaulottuvuuksien keskinäisestä suhteesta. Kuten odotettua, ulkoinen motivaatio ei taas ole yhteydessä muihin kiinnittymisen alaulottuvuuksiin tai yhteydet ovat melko merkitseviä, pieniä ja negatiivisia. Appleton ym. (2006, 441) havaitsivat *Ulkoisen motivaation* olevan vahvemmin positiivisesti yhteydessä muihin ulottuvuuksiin, ja tämä sai tutkijat epäilemään vain kahdesta muuttujasta koostuvan ulottuvuuden luotettavuutta. Tässä aineistossa *UM* vaikuttaa kuitenkin käyttäytyvän loogisemmin. Kiinnittymisen alaulottuvuuksien keskinäiset yhteydet, alaulottuvuuksien yhteydet behavioraaliseen kiinnittymiseen sekä ulottuvuuksien yhteydet koulumenestykseen ovat näkyvillä taulukossa 7.

TAULUKKO 7. OKI:n alaulottuvuuksien, kiinnittymisen pääulottuvuuksien ja kouluarvosanojen väliset yhteydet ($p < .001$)¹

	OO	VE	KM	TU	KO	UM	Beh	Kog	Emot	ÄI	MA
OO	-										
VE	.416	-									
KM	.647	.365	-								
TU	.298	.283	.469	-							
KO	.512	.427	.491	.444	-						
UM	.053 ^o	.076*	-.041 ^o	-.083*	-.036 ^o	-					
Beh	.397	.206	.575	.428	.360	-.137	-				
Kog	.559	.339	.902	.704	.519	-.352	.605	-			
Emot	.866	.763	.645	.406	.738	.051 ^o	.405	.593	-		
ÄI	.162	.117	.263	.278	.153	-.176	.353	.338	.181	-	
MA	.144	.085*	.277	.209	.156	-.195	.276	.330	.158	.605	-
VIE	.148	.076*	.221	.161	.117	-.102	.236	.246	.145	.505	.469

*Korrelaation merkitsevyytaso $p < .05$

^o Korrelaatio ei tilastollisesti merkitsevä.

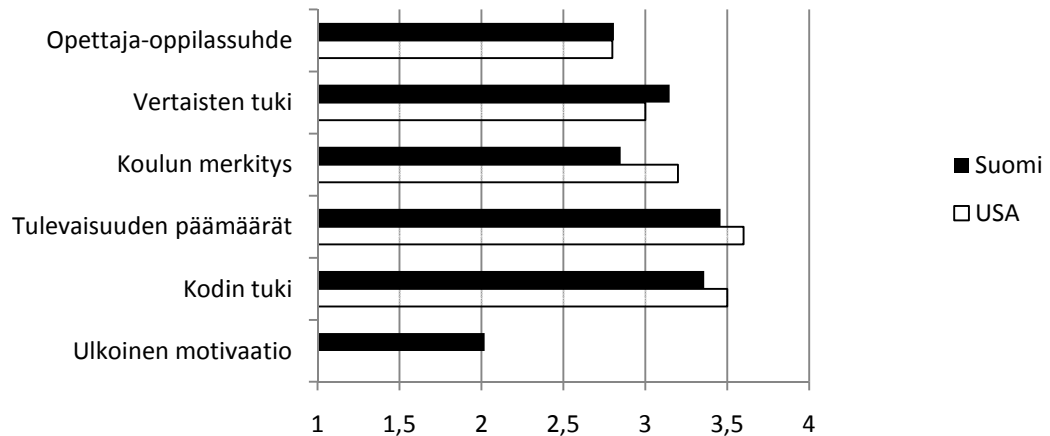
¹ Kaikki taulukossa esitetyt korrelaatiot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < .001$), ellei toisin ole mainittu.

Kiinnittymisen ulottuvuudet näyttävät olevan yhteydessä myös koulumenestykseen. Voimakkaimpia yhteydet ovat behavioraalisen kiinnittymisen ja koulumenestyksen välillä ($r = .24-.35$, $p = .000$): mitä enemmän yksilö osallistuu tunnin aktiviteetteihin ja koulun toimintaan, sitä korkeampia arvosanoja hän myös saavuttaa. Tämä on linjassa myös aiempien tutkimusten kanssa. Voimakkaimmin behavioraalinen kiinnittyminen ($r = .35$, $p = .000$) näyttäisi olevan yhteydessä äidinkielen arvosanaan (ÄI). Kuitenkin on huomattava, että myös kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen alaulottuvuudet vaikuttavat olevan yhteydessä kouluarvosanoihin, ja tämä koskee erityisesti alaulottuvuuksia *Koulun merkitys ja koulutyön hallinta* sekä *Tulevaisuuden päämäärät*. Heikoimmat yhteydet näyttäisivät olevan vertaisten tuen ja matematiikan (MA) sekä vieraiden kielten (VIE) kouluarvosanojen välillä ($r = .07-.08$, $p < .05$). Tulokset mukailevat aiempia kiinnittymisestä saavutettuja tuloksia. Kaikki korrelaatiot on esitetty taulukossa 7.

7.2 Yläkoulun oppilaiden kiinnittyminen kouluun

Kaiken kaikkiaan yläkoulun oppilaat näyttäisivät olevan kohtuullisen hyvin kouluun kiinnittyneitä. Emotionaalisen kiinnittymisen osalta nuorilla on erityisesti myönteinen kodin tuen kokemus opiskelulle ($M = 3,36$)². Opettaja-oppilassuhde koetaan jonkin verran keskitasoa paremmaksi ($M = 2,81$). Kognitiivisen kiinnittymisen osalta suomalaiset yläkoulun oppilaat näyttävät arvostavan jatko-opintoja ja näkevän koulun merkityksellisenä tulevaisuutensa kannalta ($M = 3,46$). Nämä keskiarvot vastasivat suunnilleen myös Yhdysvalloissa alkuperäisellä mittarilla saatuja keskiarvoja tai olivat hiukan alhaisempia (Reschly ym. 2009, 425).

² Vaihteluväli Likert-asteikolla 1-4.



KUVIO 6. Kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien keskiarvot

Vertaisten tuen kokemus on suomalaisilla oppilailla ($M = 3,15$) jonkin verran parempi kuin yhdysvaltalaisilla ($M = 3,00$), kun taas *Koulun merkitys ja koulutyön hallinta* - ulottuvuuden keskiarvo jää melko paljonkin alle kansainvälisen vertailuarvon ($M = 2,85$ vs. $M = 3,20$). (Reschly ym. 2009, 425.) Suomalainenkin keskiarvo tosin viittaa melko vahvaan koulunkäynnille asetettuun arvostukseen ja panostukseen. Suomalaiset oppilaat kiistävät myös olevansa ulkoisesti motivoituneita ($M = 2,02$). Tämän ulottuvuuden osalta vertailuarvoa ei ole. Keskiarvot OKI:n alaulottuvuuksille on kuvattu kuviossa 5.

TAULUKKO 8. Kolmen pääulottuvuuden keskiarvot aineistossa

Pääulottuvuus	N	M	keskihaj.
Emotionaalinen	784	3,05	0,385
Kognitiivinen	784	3,03	0,362
Behavioraalinen	781	3,05	0,474

Kaikkiaan kolmen kiinnittymisen pääulottuvuuden keskiarvot vaihtelevat välillä 3,03-3,05 ja kertovat melko korkeasti keskimääräisestä kiinnittymisestä. Keskiarvot kolmen

pääulottuvuuden sekä kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen alaulottuvuuksien välillä on esitetty taulukossa 8. Kaikkien muuttujien keskiarvot ovat liitteenä 7.

7.2.1 Luokkatasojen väliset erot

Oppilaiden suhteessa opettajaan tapahtuu merkittävää heikentymistä koko yläkoulun ajan seitsemänneltä kahdeksannelle luokalle niin, että ero 7. ja 9. luokan oppilaiden välillä on merkitsevä, $F(2, 781) = 11,687$; $p = .000$. Vertaisten tuen kohdalla seitsemännen luokan oppilaiden kokemus on jonkin verran myönteisempi kuin yhdeksännen luokan oppilaiden, mutta ero osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ainoastaan Kruskal-Wallis testin mukaan ($\chi = 7,190$, $p = .027$). Voidaan kuitenkin olettaa, että myös vertaisten tuki hieman heikkenee seitsemännen ja yhdeksännen luokan välillä.

TAULUKKO 9. Luokka-asteiden väliset erot kognitiivisessa ja emotionaalisisessa kiinnittymisessä

Kiinnittymisen ulottuvuus	Luokka-aste	N	Keskiarvo	Keskihajonta	F	P
Opettaja-oppilassuhde	7.	307	2,91	0,460	11,687	.000
	8.	234	2,76	0,477		
	9.	242	2,74	0,476		
Kodin tuki	7.		3,45	0,463	9,752	.000
	8.		3,33	0,467		
	9.		3,28	0,504		
Koulun merkitys	7.		2,93	0,457	8,313	.000
	8.		2,82	0,426		
	9.		2,78	0,465		
Tulevaisuuden päämäärät	7.		3,44	0,498	0,355	.701
	8.		3,47	0,482		
	9.		3,48	0,479		
Ulkoisen motivaatio	7.		1,92	0,695	5,619	.003
	8.		2,08	0,576		
	9.		2,07	0,611		

Niin ikään kodin tuen kokemus heikkenee merkittävästi seitsemänneltä kahdeksannelle luokalle ($F(2,781) = 9,752, p = .000$), mutta ero 8. ja 9. luokan oppilaiden välillä ei enää ole merkitsevä. Näin tapahtuu myös koulun merkityksen kokemuksessa, jossa erot ovat suurimmat 7. ja 9. luokan oppilaiden välillä ($F(2,781) = 8,313; p = .001$) sekä ulkoisen motivaation kohdalla. Ulkoisen motivaation kasvu suhteessa sisäiseen motivaatioon sijoittuu nimenomaan 7. ja 8. luokan väliin ja suurenee entisestään 7. ja 9. luokan välillä, $F(2,781) = 5,619, p = .003$. Ulkoisen motivaation kohdalla on huomattava, että keskihajonta on selkeästi suurempi kuin muiden ulottuvuuksien kohdalla. Tämä saattaa kertoa joko ulottuvuuden käänteisyydestä tai siitä, että ulkoinen motivaatio joko ymmärretään tai liittyy kiinnittymiseen eri tavoin kuin muut ulottuvuudet.

Kaikkiaan näyttää siltä, että kiinnittymisen suurimmat erot ovat seitsemännen luokan syksyn ja kahdeksannen luokan syksyn välillä, ja erot korostuvat entisestään yhdeksännen luokan syksyyn mennessä. Kohtuullisella varmuudella voidaan myös päätellä, että kyse on kehityskulusta, jossa kiinnittyminen heikkenee merkittävimmin seitsemännen luokan aikana. Behavioraalisen kiinnittymisen kohdalla erot ovat samansuuntaisia, mutta eivät niin selkeitä ($F(2,778) = 3,385, p = .034$). Oppilaiden osallistumisen taso siis laskee vain hienoisesti seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle, mutta oppilaan sisäinen kokemus kiinnittymisestä kouluun tuntuu heikkenevän huomattavasti samana aikana.

Löydökset näyttävät tukevan myös aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan kiinnittyminen heikkenee iän myötä (esim. Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008, 772; Furrer & Skinner 2003, 154). On kuitenkin huomattava, että kognitiivisen kiinnittymisen alaulottuvuus *Tulevaisuuden päämäärät* näyttää olevan poikkeus: sen kohdalla ei ole merkittäviä eroja luokka-asteiden välillä ($F(2,781) = 0,355, p = .701$). Keskiarvojen tarkastelu antaa lisäksi syytä olettaa, että jatko-opintojen ja koulun merkityksen kasvu tulevaisuuden kannalta jopa lisääntyy ainakin yhdeksännen luokan alkuun asti: kun keskiarvo on seitsemännen luokan syksyllä 3,44, on se yhdeksännen luokan syksyllä noussut arvoon 3,48. Tämä viestii hienoisesta jatko-opintojen ja koulutuksen arvotuksen kasvusta yläluokkien aikana.

7.2.2 Sukupuolten väliset erot

Tytöt ovat yleensä kouluun kiinnittyneempiä kuin pojat (esim. Willms 2003, 38). Tässä aineistossa poikien ja tyttöjen välillä ei ollut kuitenkaan eroa kuin muutaman alaulottuvuuden kohdalla: tytöt ovat tulevaisuuteen suuntautuneempia ($t(782) = 3,668$, $p = .000$), vahvemmin sisäisesti motivoituneita ($t(782) = -2,826$, $p = .005$) ja behavioraalisesti kiinnittyneempiä, eli osallistuvat enemmän tunneilla ja käyttäytyvät koulun odotusten mukaisesti poikiin verrattuna ($t(779) = 4,513$; $p = .000$). Lisäksi Mann-Whitneyn U -testin perusteella on viitteitä siitä, että tytöillä on myös vahvempi vertaisten tuen kokemus ($U = 69593,00$; $p = .021$).

Poikien ja tyttöjen välillä ei ole eroa opettaja-oppilassuhteen tai kodin antaman tuen kokemuksessa eikä koulun merkityksen ja koulutyön hallinnan kokemuksessa: kummatkin siis ovat emotionaalisesti yhtä vahvasti kiinnittyneitä, arvostavat koulua yhtä paljon sekä käyttävät yhtä tehokkaita strategioita. Tyttöjen motivaation laatu ja tulevaisuuskäsitykset kuitenkin saavat aikaan erot kognitiivisessa kiinnittymisessä ($t(783) = 2,623$, $p = .009$). Luvussa 7.3.1 havaittiin, että kognitiivinen sekä behavioraalinen kiinnittyminen ovat myös vahvimmin yhteydessä koulumenestykseen. Tyttöjen vahvempi kiinnittyneisyys nimenomaan näillä osa-alueilla saattaa siis selittää myös tyttöjen yleisesti korkeampia kouluarvosanoja. Sukupuolten väliset keskiarvoerot on esitelty liitteessä 7.

7.2.3 Erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden väliset erot

Erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden välillä on eroa lähes kaikilla kiinnittymisen osa-alueilla. Erityisopetukseen osallistuvilla on alhaisempi kodin tarjoaman tuen kokemus ($t(769) = 2,471$, $p = .016$) ja mahdollisesti myös heikompi kokemus vertaisten tarjoamasta tuesta ($t(769) = 1,878$, $p = .06$; $U = 23176,0$, $p = .037$). Lisäksi heillä on kielteisempi näkemys koulun merkityksestä ja koulutyön hallinnasta ($t(769) = 2,579$, $p = .010$) sekä jatko-opintojen arvosta ($t(769) = 2,366$, $p = .018$) ja korkeampi ulkoinen motivaatio verrattuna muihin oppilaisiin ($t(769) = -2,950$, $p = .003$). Erityisoppilaat siis panostavat koulunkäyntiin vähemmän ja tarvitsevat enemmän ulkoista kannustusta tehdäkseen tehtäviä ja osallistuakseen tunnilla. T

Lisäksi erityisopetukseen osallistuvat ovat behavioraalisesti heikommin kiinnittyneitä, toisin sanoen osallistuvat tunnilla vähemmän ja ovat ulkoisesti passiivisempia koulunkäynnin suhteen ($t(766) = 3,371, p = .001$). Kokonaisuudessaan näyttää siltä, että erityisopetukseen osallistuvat yläkoulun oppilaat ovat siis heikommin kiinnittyneitä kaikilla osa-alueilla, niin behavioraalisesti, kognitiivisesti kuin emotionaalisestikin. Kuitenkaan eroja ei näytä olevan opettaja-oppilassuhteen kokemuksessa: erityisopetuksessa olevat kokevat saavansa yhtä paljon opettajan tukea ja oikeudenmukaista kohtelua kuin muutkin oppilaat. Myös kouluviihtyvyytutkimuksissa on havaittu erityisopetuksessa olevien hyvä kokemus opettaja-oppilassuhteesta (Kuorelahti 2000, 97). Tarkemmat keskiarvoerot erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välillä ovat liitteessä 7.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten emotionaalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen mittaamiseen kehitetyn SEI:n (Student Engagement Instrument) suomalaisen version, OKI:n (Oppilaiden kouluun kiinnittyminen) toimivuutta. Lisäksi tutkittiin eri kiinnittymisen ulottuvuuksien keskinäisiä yhteyksiä, suomalaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja oppilasryhmien välisiä eroja. Tavoitteena oli tuoda Suomen kouluihin uusi väline, jolla mitata oppilaiden koulukiinnittymistä usean eri alaulottuvuuden avulla. Lisäksi tavoiteltiin nuorten omaa näkökulmaa koulusuhteeseensa.

8.1 Johtopäätökset

OKI. Ensimmäinen tutkimusongelma liittyi suomalaisen mittariversion, OKI:n toimivuuteen verrattuna alkuperäiseen vastineeseensa. Analyysien perusteella pystyttiin toteamaan, että suomalaisen mittarin rakenne on samanlainen kuin alkuperäisessä mittarissa: mittari koostuu kuudesta alaulottuvuudesta (*OO, VE, KM, TU, KO, UM*), jotka ilmentävät kognitiivista ja emotionaalista kiinnittymistä. Mittari soveltuu näin kouluun kiinnittymisen mittaamiseen suomalaisilla yläkoulun (7.–9. lk.) oppilailta.

Alkuperäisestä 35 väittämän kyselystä jouduttiin kuitenkin poistamaan viisi väittämää. Väittämä 27, ”Tunnen oloni turvalliseksi koulussa” ei latautunut alkuperäiselle ulottuvuudelleen *Opettaja-oppilassuhde*, vaan ulottuvuudelle *Vertaisten tuki*. Samanlaisen ristiinlatauksen huomasivat myös Moreira ym. (2009, 313) portugalilaisen SEI-version validointiprosessissa. Kyseessä saattaa olla kulttuurinen ero kouluun liittyvän turvallisuuden kokemuksessa: ehkä eurooppalaiset oppilaat liittävät turvallisuuden nimenomaan vertaisryhmän edustajiin, eivät niinkään koko kouluun tai opettajiin, kuten yhdysvaltalaiset ikätoverinsa. Niin ikään mallista poistettiin väittämä 28 (”Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa”), joka ei latautunut riittävän vahvasti millekään ulottuvuudelle. Myös tämän väittämän vahvin lataus oli ulottuvuudelle *Vertaisten tuki Opettaja-oppilassuhteen* ohella, mikä kertonee, että suomalaisten oppilaiden näkemys vaikutusmahdollisuuksista koulussa ei liity

koulutyön hallintaan, vaan ihmissuhteisiin ja etenkin vertaissuhteisiin. Alkuperäisen mittarin otos oli erittäin heterogeeninen ja sisälsi myös paljon alhaisesta sosioekonomisesta taustasta tulevia oppilaita (Appleton ym. 2006, 440). Tämä on otettava huomioon verrattaessa varsin homogeenista ja keskimääräistä vähemmän erityisopetuksen oppilaita sisältävää suomalaista versiota alkuperäiseen mittariin.

Muita mallista poistettuja väittämiä olivat väittämät 8 (”Opintoni tuottavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuudessa”), 30 (”Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen”) ja 25 (”Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta”). Nämä väittämät latautuivat alkuperäisille ulottuvuuksilleen heikosti tai lataukset olivat yhtä suuria ulottuvuuksille *Koulun merkitys ja koulutyön hallinta että Tulevaisuuden päämäärät*. Kaikkiaan edellä mainittujen väittämien lataukset viestivät näiden kahden alaulottuvuuden hienoisesta päällekkäisyydestä. Tämä on jossakin määrin perusteltua, sillä kummatkin alaulottuvuudet liittyvät kognitiiviseen kiinnittymiseen. Toisaalta tulos lisää epäilyksiä ulottuvuuksien teoreettisesta eroavuudesta. Samasta asiasta saattavat viestiä myös joidenkin alaulottuvuuksien saamat korkeat keskinäiset korrelaatiot.

Kiinnittymisen käsitteen ongelmana on yleisestikin ollut ulottuvuuksien käsitteellinen epäselvyys (Fredricks 2004, 83–84), johon on kiinnitettävä lisähuomiota myös OKI:n kohdalla. Poistettujen väittämien osalta lienee syytä miettiä, voisiko niitä muotoilla uudelleen enemmän suomalaista kulttuuria vastaaviksi tai ulottuvuutta paremmin kuvastaviksi. Yleensä mittarin lyhentäminen vähentää sen luotettavuutta (Metsämuuronen 2005, 70). Suomalaisen version koko mittarin sekä sen ulottuvuuksien ja alaulottuvuuksien sisäinen yhteneväisyys oli kuitenkin korkea. Väittämien poistaminen ei siis liene aiheuttanut ainakaan huomattavaa vahinkoa mittarin kyvyille mitata kiinnittymisen ulottuvuuksia.

Mittarin yhtenä ongelmana voidaan pitää sen kuudetta ulottuvuutta *Ulkoinen motivaatio*, joka koostuu ainoastaan kahdesta väittämästä. Tällaista summamuuttujaa ei yleensä pidetä järin luotettavana, ja alkuperäisen mittarin kehittäjät päättivätkin luopua siitä osana SEI:tä myöhemmin (Betts ym. 2010, 85). Koska ulkoinen motivaatio on kuitenkin tärkeä osa koulutyöhön liittyviä asenteita, faktorin lataukset olivat suuria ja ulottuvuuden yhteydet mielekkäitä, tässä tutkimuksessa ulottuvuus päätettiin pitää mittarissa. Projektin jatkotutkimuksissa lienee kuitenkin olennaista arvioida, millaista lisähyötyä kuudes ulottuvuus tuo malliin.

Huolimatta OKI:n kyvystä toistaa alkuperäisen mittarin rakenne sen käyttäminen luotettavana mittarina vaatii vielä rakenteen tarkastelua toistomittauksissa. Lisäksi alkuperäisen mittarin faktorirakenteen toistuvuuden tutkiminen tämän tutkimuksen tavoin esimerkiksi jollakin toisella alueella Suomessa antaisi lisää tukea tässä tutkimuksessa todetulle rakenteelle. Huomionarvoista kuitenkin on, että mittarin ulottuvuuksien väliset yhteydet olivat varsin selkeitä. Lisäksi mittarin ulottuvuudet sekä alaulottuvuudet erikseen olivat yhteydessä koulumenestykseen aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaisesti. Kognitiivinen ja behavioraalinen ulottuvuus näyttivät liittyvän koulumenestykseen selvemmin kuin emotionaalinen kiinnittyminen (ks. Fredricks ym. 2004, 70–71). Tämä vahvistaa niin ikään mittarin validiteettia, kykyä mitata tarkoituksenmukaisesti kiinnittymisen käsitettä.

Kouluun kiinnittyminen. Tutkimuksen toisena tarkoituksena oli selvittää suomalaisten yläkoulun oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja siinä ilmeneviä ryhmäeroja. Suomalaisten oppilaiden kouluun kiinnittyminen oli melko vahvaa, joskin joidenkin ulottuvuuksien osalta heikompaa kuin Yhdysvalloissa samalla mittarilla tehdyssä tutkimuksessa (Reschly ym. 2009, 245). Opettaja-oppilassuhde koettiin yhtä hyvänä, mikä on positiivinen tulos ottaen huomioon suomalaisen kaikille yhteisen koulujärjestelmän, jossa opettajat eivät juuri pysty vaikuttamaan opettamiensa ryhmien koostumukseen työpaikkavalinnallaan. Suomalaisilla oli vahva kokemus vertaisten tuesta, mutta heikompi kokemus kodin tuesta, koulun merkityksestä ja jatko-opintojen tärkeydestä kuin yhdysvaltalaisilla verrokeillaan. Heikkoa kouluviihtyvyyttä on joskus selitetty suomalaisten taipumuksella vähätellä koulun merkitystä ja pitää koulutusta itsestäänselvyytenä (Haapasalo Ylen mukaan 2009). Myös tämän tutkimuksen tuloksia saattaa vääristää kouluun ja ihmissuhteisiin liittyvien myönteisten tunteiden aliarvioiminen.

Tutkimuksen havainnot kuvastavat hyvin ikävaihetta, jossa vertaisten merkitys voimistuu ja institutionaalisen koulun ja koulutehtävien merkitys vähenee. Linnakylä ja Malin (2008, 600) ovat esittäneet, että suomalaisessa koulussa nuoria ei kuunnella riittävästi eikä heidän mielipiteilleen anneta ikävaiheen vaatimaa arvoa. Saattaakin olla, että koulu tukee oppilaiden autonomiaa liian vähän, mikä heijastuu myös koulutyöhön liittyviin heikompiin arvostuksiin Connellin (1990) kompetenssi-käsitteen kautta. Kaiken kaikkiaan on kuitenkin todettava, että oppilaiden itse arvioimana kognitiivinen,

emotionaalinen ja behavioraalinen kiinnittyminen ovat ilahduttavan vahvoja ainakin tässä keskisuomalaisessa otoksessa.

Tämä tutkimus vahvisti aiempia löydöksiä, joiden mukaan kouluun kiinnittyminen mitä todennäköisimmin heikkenee iän mittaan. Seitsemännen luokan oppilailla kouluun kiinnittyminen on yläluokilla keskimäärin kaikkein vahvinta siinä, missä se on yhdeksännellä luokalla heikointa. Suurin kuilu näyttää sijoittuvan nimenomaan seitsemännen luokan syksyn ja kahdeksannen luokan syksyn väliin. Yläkouluun siirtyminen muuttaa jotakin nuorten elämässä ainakin koskien suhdetta kouluun – opettajasuhteen ja kodin tuen kokemus tuntuu heikkenevän, koulun arvostus laskevan ja ulkoinen motivaatio suhteessa sisäiseen kasvavan. Kyse saattaa olla myös ”trendistä”, jossa koulu ajatellaan ikävänä velvollisuutena, vaikkei sitä sellaiseksi täysin koettaisikaan.

Huomionarvoista oli, että myös vertaisten tuen kokemus näyttää hieman heikkenevän, vaikka yleensä kiinnittymisen ja aikuissuhteiden ohenemista on yleensä selitetty vahvistuvalla vertaisten merkityksen kasvulla. Blakemore ja Clouthury (2006) ovat todenneet, että murrosikäisen aivoissa tapahtuu useita muutoksia, jotka liittyvät erityisesti sosiaaliseen prosessointiin. Saattaa siis olla, että kyse on myös ikävaiheeseen liittyvästä yleisestä sosiaalisten taitojen muutoksista, joka heijastuu koulun vaihdoksen ja muiden isojen muutosten myötä myös vertaissuhteisiin. Tätä saattaisi tukea behavioraalisen kiinnittymisen suhteessa vähäisempi heikkeneminen. Osallistuminen ja kouluun liittyvät työskentelytavat siis säilyvät ainakin jossain määrin, mutta tunne- ja ajatustason kokemukset muuttuvat. Tämä haastaa myös kiinnittymiseen liittyvän perinteisen mallin, jossa emotionaalinen kiinnittyminen aina seuraa osallistumista (Finn 1993) tai päinvastoin (Li, Lerner & Lerner 2009, 10).

Tulevaisuuden päämäärissä luokka-asteiden välisiä eroja ei muista ulottuvuuksista poiketen ollutkaan, ja keskiarvojen perusteella jatko-opintojen merkitys tuntui jopa kasvavan. Tämä on luonnollista, sillä nuorten elämässä tulevaisuutta koskevat valinnat ajankohtaiseksi viimeistään peruskoulun viimeisenä vuonna. Yhdeksännellä luokalla useimpien valinnat ovatkin jo selvillä verrattuna vasta teini-ikään siirtyneisiin seitsemännen luokan oppilaisiin.

Aikaisemmista käsitteistä hieman poikkeavaa tietoa toi niin ikään tyttöjen ja poikien kiinnittymisen tarkastelu. Näyttää siltä, ettei yläasteikäisten tyttöjen ja poikien välillä olekaan niin radikaalia eroa kiinnittymisessä ja viihtymisessä kuin on oletettu.

Tytöt ja pojat vaikuttavat antavan koululle yhtä paljon arvoa ja saavansa yhtä paljon opettajan ja kodin tukea. Tytöt kylläkin arvostavat jatko-opintoja enemmän ja ovat vahvemmin sisäisesti motivoituneita sekä osallistuvat aktiivisemmin. Behavioraalista kiinnittymisestä laajemman kuvan antavat luvattomat koulupoissaolot, joita mitattiin tämän tutkimuksen toisessa osaprojektissa. Tässä Mustajärvi (julkaisematon) havaitsi, ettei tyttöjen ja poikien välillä ole eroa poissaolojen määrässä, vaikka toisin on perinteisesti ajateltu.

Tulos saa miettimään, mikä selittää poikien ja tyttöjen laadulliset eroavaisuudet kiinnittymisessä. Onko kyse myös tyttöjen taipumuksesta tähyillä tulevaa suhteessa poikien kykyyn elää tätä hetkeä? Osallistumiseen ja sisäiseen motivaatioon liittyvät seikat saattavat kertoa koulun yleisen toimintakulttuurin sopimattomuudesta pojille: tehtävät ja yleiset odotukset oppilaiden toiminnasta ja poikien toimintatavat eivät ehkä kohtaa. Keltikangas-Järvinen (2011) onkin todennut, että koulu suosii temperamenttipiirteitä, jotka ovat tyypillisempiä tytöille kuin pojille. Perinteisten kiinnittymisen teorioiden kannalta löydökset ovat haaste: jos emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä ei siis automaattisesti seuraakaan behavioraalinen kiinnittyminen, mikä on säätelevä tekijä? Toisaalta *Koulun merkitys*.. mittasi myös strategioidenkäyttöä, ja on mahdollista, että pojat arvioivat työskentelytapansa paremmiksi kuin ne todellisuudessa ovat. Joka tapauksessa havainnot sukupuolten erilaisista profiileista lisäävät entisestään erilaisten ryhmien tutkimisen tarvetta. Yleisten suuntaviivojen sijasta kiinnittymisen kokemukseen näyttää liittyvän huomattavaa yksilöllisyyttä.

Tutkimuksessa vertailtiin lopuksi osa-aikaiseen erityisopetukseen eriasteisesti osallistuvien ja muiden oppilaiden eroja kiinnittymisessä. Käytetyssä otoksessa oli osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvia ainoastaan 9,9 %, mikä on vähemmän kuin yläkouluissa keskimäärin. Tuloksista voidaan kuitenkin päätellä, että erityisopetukseen osallistuvat ovat kaiken kaikkiaan heikommin kiinnittyneitä verrattuna muihin oppilaisiin. Erot ilmenevät vertaisten tuen, kodin tuen ja koulun merkityksen kokemuksessa, jatko-opintojen arvostuksessa ja motivaation laadussa. Kodin tuen heikompi kokemus liittyy myös erityisopetukseen osallistuvien keskimääräistä alhaisempaan sosioekonomiseen asemaan ja muutenkin haastaviin kotitaukoihin.

Vertaisten tuessa ero ei ollut erityisen merkitsevä, ja tämän ulottuvuuden kohdalla luultavasti on erityisoppilasryhmänkin sisällä suurta vaihtelua. Kuitenkin

vaikeudet vastata koulun odotuksiin näyttävät heijastuvan myös vertaissuhteisiin. Kaiken kaikkiaan kiinnittymisen heikkous tukee ajatuksia koulusuhteen noidankehämäisyydestä: jos onnistumisen kokemuksia ei synny jo koulu-uran varhaisvaiheessa, vahvan kiinnittymisen syntyminenkin on epätodennäköistä. Tapahtumaketju voidaan liittää myös Connellin (1990) kompetenssin käsitteeseen yhtenä perustarpeena. Jos kompetenssin kokemus koulussa on heikko, myös kiinnittyminen heikkoa. Tämä ominaisuus pyrkii lisäksi korostumaan ylempiä luokkia kohden, jollei tilanteeseen puututa.

Tässä tutkimuksessa kiinnittyminen nähdään nimenomaan positiivisia elämänkulkuja edistävänä ja syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä, minkä vuoksi tieto erityisopetukseen osallistuvien heikosta kiinnittymisestä on tärkeä. Seuraavana askeleena voisi olla erilaisten heikosti kiinnittyneiden ryhmien ja yksilöiden tunnistaminen sekä erilaisten interventtioiden kehittäminen yläkouluikäisille oppilaille (ks. luku 8.3). Positiivista erityisoppilaisiin liittyvissä tuloksissa on hyvä kokemus opettaja-oppilassuhteesta. Voidaan ajatella, että suomalaiset opettajat siis kohtelevat erilaisia ja kouluaineissa eritasoisia oppilaita tasa-arvoisesti ja hyvin. Tämä on mainio lähtökohta myös kielteiseen koulusuhteeseen puuttumiselle ja varmasti osaselittäjänä myös suomalaisten hyvässä PISA-menestyksessä. PISA-menestyksen onkin sanottu johtuvan lähinnä suomalaisesta hyvästä erityisopetusjärjestelmästä ja heikoimpien korkeasta osaamistasosta (Kivirauma & Nurmi 2007).

Lopuksi. Opettaja ei pysty puuttumaan oppilaan taustoihin tai niistä kumpuaviin asenteisiin. Sen sijaan hän pystyy tarjoamaan hyvää opetusta ja tukea erityisesti niille, joille muuta tukea on tarjolla vähän. Etenkin syrjäytymisuhan alla oleva tarvitsee paljon henkilökohtaista tukea ja opetusta, joka vaatii resursseja, mutta korvaa itsensä myöhemmin (Luukkainen 2011). Lisäksi koulun henkilökunnalla on suuri merkitys koulunkäynnin mielekkyyden, koulun yleisen hengen ja ihmissuhteiden vaalijana. Luukkainen (2011) korostaa, että opettajien ja rehtoreiden pitäisi aitiopaikaltaan havaita merkit pahoinvoinnista riittävän ajoissa. Tämän tavoitteen saavuttamisessa opettajalle on hyötyä siitä, että hän tietää, keihin hänen on ensi sijassa kiinnitettävä huomiota ja mihin asioihin (vrt. kiinnittymisen ulottuvuudet) olisi pyrittävä vaikuttamaan.

Kouluun kiinnittymisen voi nähdä heijastavan oman paikan löytymistä yhteiskunnassa, yhteiskunnan odotusten ja yksilön ominaisuuksien kohtaamista. Se on

osa motivationaalista jatkumoa, joka liittyy yhteen lukuisat yksilön piirteet ja ympäristön, suosien tietynlaisia yhdistelmiä (*goodness of fit*). Koulujen tulostavoitteet, jotka ovat siirtyneet koskemaan myös erityisopetusta, korostavat erityisesti oppimistulosten merkitystä ja myös heikoimpien nostamista positiivisille urille. Tällainen ajattelu saattaa silti peittää alleen sen tosiasian, että koulun tavoitteena ei ole vain akateemisen menestyksen tuottaminen (Li, Lerner & Lerner 2009, 13). Tulisikin muistaa, että kouluun kiinnittyminen ja myönteinen koulusuhde ovat hyvinvoinnista ja terveydestä kertovia itseisarvoja sinänsä (Linnakylä & Malin 2008, 587). Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen eräs suuri merkitys lieneekin lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja siihen asetettujen panostusten puolustaminen nyky-yhteiskunnassa, jossa julkiset palvelut nähdään lähinnä taloudellisena rasitteena.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Luotettavuus viittaa paitsi tutkimuksen reliabiliteettiin (toistettavuuteen) että validiteettiin (pätevyys sekä yleistettävyyys) (Metsämuuronen 2005, 109). Tutkimuksen pohjana käytetty Student Engagement Instrument on kansainvälinen, laajaan kirjallisuuskatsaukseen perustuva mittari, joka on osoittautunut toimivaksi jo kahdessa maassa, Yhdysvalloissa ja Portugalissa. Mittari suomennettiin huolellisesti ammattikäytäjänsä tuella ja kysymysten istuvuutta suomalaisten nuorten elämään mietittiin pitkään. Esitestauskyselyn avulla oli mahdollista tehdä vielä tarkennuksia ja korjauksia kyselyn väittämiin. Mittarin faktorirakenne vastasi pääosin alkuperäistä rakennetta, ja mittarin tuottamat tulokset vastasivat monella tavoin sillä jo ennen saatuja ja kiinnittymisen käsitteeseen liittyviä tutkimustuloksia. Myös OKI-mittarin kaksi käänteistä väittämää toimivat odotetulla tavalla ja viestivät täten myös vastanneiden nuorten huolellisuudesta.

Tutkimuksen toteuttaminen nettikyselynä oli paitsi helppoa ja melko täsmällistä, se vähensi myös mahdollisia aineiston koodaukseen liittyvien virheiden ja poikkeavien havaintojen mahdollisuutta. Virheellisiä arvoja on saattanut livahtaa aineistoon puuttuvien arvojen korvaamisen aikana. Lisäksi vastaajien ikäryhmä antaa olettaa, että mukana saattoi olla myös epätarkkoja tai pilailumielessä täytettyjä

vastauslomakkeita. Räikeimmät tapaukset pyrittiin karsimaan aineistonkäsittelyvaiheessa.

Tutkimuksen osallistajat edustivat tavallisia suomalaisia yläkoulun oppilaita. Vastaajien taustatiedot antavat olettaa, että kyseessä on melko edustava otos tutkittavasta perusjoukosta. Valitettavaa oli, että erityisopetukseen osallistuvia oli otoksessa ainoastaan 9,9 %, vaikka todellinen erityisopetukseen osallistuvien määrä kouluissa oli noin keskimäärin 7 prosenttiyksikköä korkeampi. Tähän on mahdollisesti useita syitä. Ensinnäkin yhdessä koulussa kato oli varsin suuri, noin 50 prosenttia, ja tämä näkyi myös vastanneiden erityisoppilaiden määrässä. Kahdessa koulussa rehtorit valitsivat tutkimukseen osallistuvat ryhmät, mikä on saattanut vaikuttaa tutkimukseen vastanneiden erityisoppilaiden määrään. Lisäksi koko ryhmän vastaaminen oli luokanvalvojan vastuulla eikä kaikissa kouluissa vastausaikana poissaolleille välttämättä järjestetty myöhempää vastausmahdollisuutta. Neljänneksi nuoret, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, saattoivat olla suuremmalta osin erityisopetukseen osallistuvia. On myös mahdollista, että oppilailta ei ole tarkkaa käsitystä saamastaan erityisopetuksesta, he eivät saaneet sitä kyselyhetkellä tai tuen muoto oli sellainen, että se ei sopinut kysymyksen vaihtoehtoihin (”Erityisopettajan luona alle 5 tuntia viikossa” jne.). Kaikkiaan erityisoppilaiden heikompi osallistumisprosentti saattaa antaa vääristyneen kuvan suomalaisten oppilaiden kiinnittymisestä tai eri oppilasryhmien välisistä eroista.

Tämä tutkimus keskittyi kiinnittymiseen erityisesti oppilaiden omasta näkökulmasta arvioituna. Vaikka tämä onkin paras tapa saada tietoa oppilaiden tunne- ja ajatustason koulukokemuksista, kattavin lähestymistapa olisi oppilaiden, opettajien ja observoijien arviointien rinnakkainen tarkastelu. Tämän tutkimuksen laajuuden huomioon ottaen näin monipuolinen tutkimusasetelma ei ollut mahdollinen. Lisäksi jotta behavioraalisen kiinnittymisen käsitettä voitaisiin arvioida luotettavasti suhteessa kognitiiviseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen, tulisi tässä tutkimuksessa käytettyyn lyhyeen mittariin lisätä esimerkiksi oppilaan käyttäytymistä ja poissaoloja selvittäviä väittämiä.

Kouluun kiinnittyminen kaikkiaan on laaja käsite, ja sen sisältö vaihtelee usein tutkijasta riippuen. Käsitteen hahmottamista vaikeuttavat myös päällekkäisyydet kouluviihtyvyyden ja motivaatiotutkimuksen käsitteiden kanssa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään tarkkaan käytettyjen käsitteiden sisältö ja näin pysyttelemään

näiden käsitteiden mittauksessa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustui pääasiassa Yhdysvalloissa tehtyihin tutkimukseen, sillä kiinnittymistä on tutkittu huomattavasti niukemmin Euroopassa. Onkin syytä pohtia, onko tämänhetkinen kiinnittymisen käsite kulttuurisesti täysin osuva mittaamaan suomalaisten oppilaiden koulukokemuksia. Kulttuuriset erot saattavatkin selittää esimerkiksi joidenkin väittämien sopimattomuuden tässä tutkimuksessa muodostettuun malliin.

8.3 Jatkotutkimustarpeet

OKI:n faktorirakennetta koskevat tulokset ovat lupaavia, mutta kaipaisivat vielä vahvistusta toistomittausten avulla. Erityisesti kognitiivista kiinnittymistä koskevien väittämien selkiyttäminen ja mahdollisesti nyt mallista poistettujen väittämien käyttäminen uudelleen eri tavoin muotoiltuina saattaisi tuoda mittarille lisäarvoa. OKI:n rinnalle olisi myös hyödyllistä löytää rinnakkainen, luotettava mittari behavioraaliselle kiinnittymiselle, jotta kolmea pääulottuvuutta pystyttäisiin arvioimaan luotettavasti yhtä aikaa.

Kouluun kiinnittymisen käsitteen tutkimus Euroopassa ja erityisesti Suomessa on ollut melko vähäistä. Mahdollisimman validin mittarin kehittäminen vaatii lisää kulttuurien väliset erot huomioon ottaen, kiinnittymisen käsitteeseen ja erilaisiin väittämiin kohdistuvaa tutkimusta. Tällainen tutkimus hyödyttäisi kasvatustutkimusta laajemminkin kartoittamalla, minkä tyyppiset väitteet missäkin kulttuurissa ovat luotettavimpia ja tarkoitukseensa soveltuvimpia. Toisaalta ei ole syytä unohtaa sellaista tutkimusta, jossa pyritään tunnistamaan universaaleja kiinnittymisen piirteitä. Näin mahdollistetaan myös luotettava vertailututkimus.

Oppilaiden kouluun kiinnittyminen –mittarista (OKI) olisi mahdollista koostaa arviointiväline kouluille opettajien ja muun henkilökunnan käyttöön. Kouluun kiinnittymisen tarkastelu sinänsä on tärkeää, mutta mittarin hyötyarvoa kasvattaisi, mikäli sitä tai sen osia pystyttäisiin hyödyntämään heikosti kiinnittyneiden tunnistamiseen. Koska OKI sisältää eri konteksteihin (koti, opettajat, vertaiset) ja kouluun kiinnittymisen eri osa-alueisiin liittyviä alulottuvuuksia, sen avulla olisi mahdollista myös selvittää, mikä tarkalleen ottaen on heikon kiinnittymisen alkulähde tai solmukohta. Betts ym. (2010, 91) ovatkin esittäneet, että SEI:tä voitaisiin käyttää

yksittäisen oppilaan kiinnittymiseen pureutuvana arviointivälineenä. Arviointivälineen käyttäminen koulujen arjessa olisi erityisen helppoa, jos se olisi tiivis ja myös opettajien käytettävissä. Tulevaisuudessa OKI:sta onkin suunnitteilla myös kynnsarvoilla varustettu, noin 15 väittämästä koostuva arviointiväline kouluille.

Kouluun kiinnittymisen perustutkimuksen lisäksi käytännön työtä helpottaisi erilaisten kiinnittymisen ryhmien löytäminen esimerkiksi klusterianalyysin avulla. Erilaisia kiinnittymisryhmiä ovatkin jo tutkineet Linnakylä ja Malin (2008) sekä Willms (2003), mutta nämä kansainvälisesti suuntautuneet näkökulmat kaipaisivat käytännöllisempää, interventioihin tähtäävää tutkimusta Suomen sisällä. Eri kiinnittymisryhmien mukaisesti olisi mahdollista suunnata myös erilaisia kiinnittymisen vahvistamisen ohjelmia. Lähitulevaisuudessa lieneekin syytä suunnata voimavaroja myös interventioiden tehokkuuden tutkimiseen koe-kontrolliryhmäasetelmilla.

Tämän tutkimuksen kouluun kiinnittymisen tarkastelu pohjasi lähinnä yksilön eroihin ja yksilöön liittyviin ominaisuuksiin. Tästä huolimatta tarvitaan entistä tarkempaa, esimerkiksi temperamenttipiirteet huomioivaa profiilitutkimusta. Yksilönäkökulman lisäksi tulisi tosin selvittää myös muita kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä, kuten opetusta ja koulun kulttuuria (ks. luku 3). Esimerkiksi suomalaisen koulumaailman vähäistä autonomiaa on syytetty oppilaiden heikosta kiinnittymisestä kouluun, ja maailmalla autonomisen opetustyylin vaikutusta kiinnittymiseen onkin menestyksekkäästi tukittu (Reeve ym. 2004). Sama koskee myös erilaisia osallistumista ja kiinnittymistä vahvistavia interventio-ohjelmia (esim. Lippman & Rivers 2008, 2).

Vielä yksi yksittäinen kiinnittymiseen vaikuttava tekijä ovat muualla maailmassa olleet kouluajan ulkopuoliset koulun toiminnot, kuten kerhot (esim. Fullarton 2002) ja interventio-ohjelmat (Lippman & Rivers 2008, 2). Jari Salmisen (2011) mukaan hyvän koulun ympärillä on paljon toimintaa ja jopa kylää koskettavaa yhteisöllisyyttä, kuten talkoita. Salminen (2011) puolustaa myös koulujen autonomista päätäntävaltaa itseään koskevissa ratkaisuissa. Kenties tällaista koulun toimintaa ja päätöksentekoa koskeva tutkimus toisi lisää keinoja kiinnittymisen vahvistamiseen etenkin nykytilanteessa, jossa koulujen resursointi on varsin niukkaa.

LÄHTEET

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. 2004. Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42 (2), 95–113.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44, 427–445.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.
- Archambault, I. , Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L.S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651–670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L.S. 2009. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health* 79 (9), 408–415.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. 2002. Choice is good but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology* 72, 261–278.
- Audas, R. & Williams, J.D. 2001. Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. Applied Research Branch Strategic Policy. Human Resources Development Canada.
- Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L. & E. Huebner, S. 2010. A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly* 25 (2), 84–93.
- Blakemore, S-J. & Cloudhury, S. 2006. Development of the adolescent brain: Implications for the executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47 (3/4), 296–312.

- Blumenfeld, P., Modell, J. Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J. & Paris, A. 2005. School engagement of inner city students during middle childhood. Teoksessa C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis & C. Chatman (toim.): Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources for children's developmental pathways. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
<http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=nDFX8vjnbxkC&oi=fnd&pg=PA145&dq=School+engagement+of+inner+city+students+during+middle+childhood&ots=weSbu5ZndA&sig=4hnfmxyCICzTmwyxq3zMUkXUQAk#v=onepage&q=School%20engagement%20of%20inner%20city%20students%20during%20middle%20childhood&f=false> (viitattu 18.5.2010)
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. 2004. Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal* 21, 47–67.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. 2007. Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends, and school engagement. *Journal of Adolescence* 30, 51–62.
- Chapman, E. 2003. Assessing student engagement rates. *Eric Digest*.
<http://www.ericdigests.org/2005-2/engagement.html> (viitattu 10.5.2010)
- Connell, J.P. 1990. Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. Teoksessa Cicchetti, D. & Beeghly, M. 1990. *Self in transition*. London: The University of Chicago Press. Osoitteessa
<http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=KGwmsOtgZyQC&oi=fnd&pg=PA61&dq=context,+self+and+action+connell&ots=u-QYhsIVN4&sig=-kJ1ER-fiMW8laKo3BN8AxZSFeY#v=onepage&q=context%2C%20self%20and%20action%20connell&f=false> , (viitattu 30.3.2010)
- Costello, A.B. & Osborne, J.W. 2005. Best practises in exploratory factor analysis. Four recommendations for getting the most of your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 10 (7), 1–9.
- Covell, K. 2010. School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education* 40 (1), 39–51.

- Covell, K., McNeil, J.K., & Howe, R.B. 2009. Reducing teacher burnout by increasing student engagement. *School Psychology International* 30 (3), 282–290.
- Csikzentmihalyi, M. 1990. *Flow – the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- DiPerna, J.C. 2006. Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools* 43 (1), 7–17.
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. & Strahan, E.J. 1999. Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods* 4 (3), 272–299.
- Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142.
- Finn, J. D. 1993. School engagement & students at risk. NCE-93-470.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. 1993. School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education* 62 (3), 249–268.
- 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.
- Fullarton, S. 2002. Student engagement with school: Individual and school-level influences. Research Report 27. Australian Council for Educational Research.
- Furlong, M., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. 2003. Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist* 8, 99–113.
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology* 95 (1), 148–162.
- Gest, S.D., Welsh, J.A. & Domitrovich, C.E. 2005. Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology* 43, 281–301.
- Glanville, J.L. & Wildhagen, T. 2007. The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement* 67, 1019–1041.

- Goldstein, J. S., Little, S. G., & Akin-Little, K. A. 2003. Absenteeism: A review of the literature and school psychology's role. *The California School Psychologist* 8, 127–139.
- Gonida, E.N., Voulala, K. & Kiosseoglou, G. 2009. Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences* 19, 53–60.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17 (2), 99–123.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. & Akey, K. L. 2004. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology* 29 (4), 462–482.
- Hakanen, J. 2005. Työn ja kodin vaatimusten ja voimavarojen yhteydet työn imuun, työuupumukseen, työholismiin ja muun elämän hyvinvointiin. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti, 49–70.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O-M & Loyd, L.K. 2008. Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 1–14.
- Hyman, I., Cohen, I., & Mahon, M. 2003. Student alienation syndrome: A paradigm for understanding the relation between school trauma and school violence. *The California School Psychologist* 8, 73–86.
- Institute for Research and Reform in Education. 1998. Research Assessment Package for Schools (RAPS). Manual for Elementary and Middle School Assessments.
- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist* 8, 7–23.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38 (5), 417–431.

- Kalalahti, M. 2010. Perhetaustan ja sukupuolen yhteys koulunkäyntiin. Pro gradu – tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Karvonen, J., Eskelinen, L. & Aunola, A. 2009. Kunta- ja palvelurakenne uudistuu, miten opetuspalvelut järjestetään? Perusopetus ja lukiokoulutus Paras-uudistuksessa. Kuntaliitto. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* 53, 283–302.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2011. Luento ”Ulottuuko tasa-arvo yksilöllisiin oppimistyyliihin?” Educa-messuilla 28.2.2011. Helsinki.
- Klem, A. & Connell, J.P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262–273.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9: 2004.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- LaParo, K.M., Pianta, R.C. & Stuhlman, M. 2004. Classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal* 104 (5), 409–426.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L. & Valois, R. F. 2009. The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27 (5), 397–408.
- Libbey, H.P. 2004. Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274–283.
- Li, Y., Lerner, J.V. & Lerner, R.M. 2010. Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7), 801–815.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69–85.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 583–602.
- Lippman, L. & Rivers, A. 2008. Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends: Research to Results 2008-39*.
- Luukkainen, O. 2011. Syrjäytymisen ehkäiseminen edellyttää koulutustakuuta. *Opettaja-lehti* 3/2011.
- Malin, A. & Linnakylä, P. 2001. Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (2), 145–166.
- Marks, H.M. 2000. Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal* 37, 153–184.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. 2002. Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health* 72 (4), 138–146.
- Metsämuuronen, M. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerus.
- Murray, C. & Pianta, R.C. 2007. The importance of teacher-student relationships for adolescence with high-incidence disabilities. *Theory Into Practise* 46 (2), 105–112.
- Mustajärvi, M. (julkaisematon). Tutkielma yläkoulun oppilaiden poissaoloista. Julkaisematon pro gradu –työ. Jyväskylän yliopisto.
- Natriello, G. 1984. Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education* 17, 14–24.
- Newmann, F.N. 1981. Reducing student alienation in high school: implications of theory. Teoksessa Weis, L., Warrar, E. & Petrie, H.G. (toim.) 1989. Dropouts from school: Issues, dilemmas and solutions. Albany: State University of New York.
- <http://books.google.fi/books?id=MVj9GVEvICAC&pg=PA153&lpg=PA153&dq=Newmann+1981+reducing+student+alienation&source=bl&ots=v2EOL3YrDl&sig=dyOO1Iv4SOnH5OC0VocjpD36oq0&hl=fi&ei=zDQbTJ7IFNicOLD>

[u1NcK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=Newmann%201981%20reducing%20student%20alienation&f=false](https://doi.org/10.1080/00131801.2010.500000) (Viitattu 18.6.2010)

- Norris, C., Pignal, J., & Lipps, G. 2003. Measuring school engagement. *Education Quarterly Review* 9 (2), 25–34.
- Nummenmaa, L. 2007. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Olkinuora, E. 2008. Mitä perusteita tutkimus antaa opetuksen laadun arviointikriteerien määrittelylle? Opetuksen ja koulutuksen laadun arviointi –symposium. Kasvatustieteiden päivät Turussa 27.–28.11.2008.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K, Poikkeus, A-M, Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development* 21 (1), 95–124.
- Puro, E. 2005. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyys. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.) 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. 2004. Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion* 28, 147–169.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement Variables. *Remedial and Special Education* 27 (5), 276–292.
- Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J., & Antaramian, S. 2008. Engagement as flourishing: The contribution of affect and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools* 45 (5), 419–431.

- Ripski, M.B. & Gregory, A. 2008. Unfair, unsafe and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *The Journal of School Violence* 8 (4), 355–375.
- Roeser, R.W., Strobel, K.R., Quihuis, G. 2002. Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and person-centered approaches. *Anxiety, Stress, and Coping* 15, 345–368.
- Russell, V.J., Ainley, M. & Frydenberg, E. 2005. *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Australian Government: Department of Education, Science and Thinking.
- Ryan, A. M. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development* 72 (4), 1135–1150.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. 2001. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal* 38 (2), 437–460.
- Salminen, J. 2011. Luento ”Koulujen autonomian puolestaminen” Educa-messuilla 28.2.2011. Helsinki.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies* 3, 71–92.
- Sciarra, D.T. & Seirup, H.J. 2008. The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling* 11 (4), 218–228.
- Sherhoff, D.J. & Schmidt, J.A. 2007. Further evidence of an engagement–achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence* 37 (5), 564–580.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. 2009. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth Society* 41 (3) 3–25.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Reschly-Anderson A. 2003. Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41.

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 85, 571–581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. 2008. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology* 100 (4), 765–781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. 2009. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation in school*, 223–245.
http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.psy/files/media_assets/35_Wentzel_C011-Skinner.pdf (viitattu 12.5.2010)
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 2009. A Motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69, 493–524.
- Skinner, E., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. 1990. What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 22–32.
- Tabachnick, B. & Fidell, L.S. 2007. *Using Multivariate Statistics*. Pearson International Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Tilastokeskus. 11.6.2010. Erityisopetus 2009. Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osa-aikaisessa erityisopetuksessa lisää oppilaita. *Koulutus 2010*.
http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_fi.pdf (viitattu 10.1.2011)
- Tilastokeskus. 30.11.2010. Valtaosa lapsista kahden vanhemman perheissä. Perheet 2009, vuosikatsaus. http://www.stat.fi/til/perh/2009/02/perh_2009_02_2010-11-30_kat_005_fi.html (viitattu 14.1.2011)
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C. & Ivery, P. D. 2002. Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools* 39 (4), 477–488.

- Vasalampi, Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2009. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist* 14 (4), 1–11.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Pentti, J., Oksanen, T., Ahola, T., Linna, A., Kouvonen, A., Salo, P. & Vahtera, J. 2010. School neighborhood disadvantage as a predictor of long-term sick leave among teachers: Prospective cohort study. *American Journal of Epidemiology* 171 (7), 785–792.
- Voelkl, C. 1997. Identification with school. *American Journal of Education* 105 (3), 294–318.
- Watson, T. 2000. *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.
- Willms, J.D. 2003. Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf> (Viitattu 15.11.2010)
- Woolley, M.E. & Bowen, G.L. 2007. In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations* 56, 92–104.
- Yazzie-Mintz, Ethan. 2009. Engaging the voices of students: A report on the 2007 & 2008 high school survey of student engagement.
http://ceep.indiana.edu/hssse/images/HSSSE_2009_Report.pdf (Viitattu 18.6.2010)
- Yle Keski-Suomi. 17.8.2009. Suomalaisten kouluviihtyvyys heikkoa. Internet-uutinen Ilona Haapasalon väitöskirjasta. http://yle.fi/alueet/keski-suomi/2009/08/suomalaisten_kouluviihtyvyys_heikkoa_933287.html (Viitattu 23.1.2011)

LIITTEET

Liite 1: Koulu ja minä –kyselyn paperiversio

Koulu ja minä

Sivu 1. Taustatiedot

Mukavaa, että tulit vastaamaan Sinua ja koulukokemuksiasi koskeviin kysymyksiin. Olemme kiinnostuneita juuri SINUN kokemuksistasi. Huomioithan, että käsittelemme vastaukset nimettöminä. Aloita nyt vastaaminen kertomalla itsestäsi!

1. Nimeni
2. Sukupuoleni
 - 1 tyttö
 - 2 poika
3. Ikäni on
 - 1 12 vuotta
 - 2 13 vuotta
 - 3 14 vuotta
 - 4 15 vuotta
 - 5 16 vuotta
 - 6 17 vuotta
 - 7 18 vuotta
4. ja
 - 1 1 kuukautta
 - 2 2 kuukautta
 - 3 3 kuukautta
 - 4 4 kuukautta
 - 5 5 kuukautta
 - 6 6 kuukautta
 - 7 7 kuukautta
 - 8 8 kuukautta
 - 9 9 kuukautta
 - 10 10 kuukautta
 - 11 11 kuukautta
5. Vanhempieni syntymämaat
 - 1 Molemmat vanhempani ovat syntyneet Suomessa
 - 2 Toinen vanhemmistani on syntynyt muualla kuin Suomessa
 - 3 Molemmat vanhempani ovat syntyneet muualla kuin Suomessa
 - 4 En osaa sanoa
6. Mikä näistä luonnehtii parhaiten elämäni? Asun
 - 1 kotona vanhempien kanssa
 - 2 kotona toisen vanhemman kanssa
 - 3 kotona toisen vanhemman ja tämän uuden avo-/aviopuolison kanssa
 - 4 sekä isän että äidin kanssa vuorotellen, sillä vanhemmillani on yhteishuoltajuus
 - 5 lasten-, nuoriso- tai perhekodissa
7. Kuinka rikkaana pidät perhettäsi?

- 1 Hyvin rikkaana
- 2 Melko rikkaana
- 3 Keskimääräisen rikkaana
- 4 En niin kovin rikkaana
- 5 En ollenkaan rikkaana

8. Kouluni (1-9)

9. Luokka-aste
- 1 7.
 - 2 8.
 - 3 9.

10. Luokan tunnus

- 1 a
- 2 b
- 3 c
- 4 d
- 5 e
- 6 f
- 7 g
- 8 h

11. Osallistumiseni erityisopetukseen tänä lukuvuonna

- 1 En ole osallistunut
- 2 Erityisopettajan luona alle 5 tuntia viikossa
- 3 Erityisopettajan luona 5-15 tuntia viikossa
- 4 Erityisopettajan luona yli puolet eli yli 15 tuntia viikossa
- 5 Erityisluokassa
- 6 Kaikki tunnit tai osa tunneista JOPO-luokalla
- 7 En tiedä

12. Olen saanut tukiopetusta tänä lukuvuonna

- 1 En lainkaan
- 2 1-3 kertaa
- 3 4-10 kertaa
- 4 Useammin

13. Koulumenestykseni on mielestäni

- 1 Alle keskitason
- 2 Keskitasoa
- 3 Yli keskitason

14. Mitä arvelet opettajien ajattelevan koulumenestyksestäsi verrattuna luokkatovereihisi?

- 1 Alle keskitasoa
- 2 Keskitasoa
- 3 Yli keskitason

Viimeisimmän todistuksen numerot

	4	5	6	7	8	9	10
15. Äidinkieli ja kirjallisuus							
16. Matematiikka							
17. Ensimmäinen aloitettu vieras kieli (useimmiten englanti)							

18. Peruskoulun jälkeen haluaisin jatkaa opiskelua

- 1 lukiossa
- 2 ammattikoulussa
- 3 jossain muussa oppilaitoksessa
- 4 en halua jatkaa opiskelua peruskoulun jälkeen

Sivu 2. Millaisena koet koulunkäyntisi? Ajattele vastatessasi kulunutta syyslukukautta, ja miltä asiat yleensä tuntuivat.

Valitse seuraavista väittämistä mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Jos mikään vaihtoehtoista ei tunnu sopivalta tai et halua vastata kyseiseen kohtaan, jätä kohta tyhjäksi.

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvas ti eri mieltä
1.	Perheeni/huoltajani tukee minua tarvittaessa				
2.	Kun saan koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein.				
3.	Opettajani tukevat minua tarvittaessa.				
4.	Toiset oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen.				
5.	Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.				
6.	Muut oppilaat koulussani välittävät minusta.				
7.	Muut oppilaat koulussani tukevat minua tarvittaessa.				

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvas ti eri mieltä
8.	Opintoni tuottavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen.				
9.	Suurimman osan elämässä tärkeistä asioista opin koulussa.				
10.	Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.				
11.	On tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen.				
12.	Kun koulussa tapahtuu jotakin hyvää, perheeni/huoltajani haluaa tietää siitä.				
13.	Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain oppilaana.				
14.	Toiset oppilaat arvostavat minun sanomisiiani.				

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvas ti eri mieltä
15.	Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärränpö mitä olen tekemässä.				
16.	Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.				
17.	Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.				
18.	Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani palkitsevat minua siitä.				
19.	Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.				
20.	Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua.				
21.	Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat oppilaita reilusti.				

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvas ti eri mieltä
22.	Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.				
23.	Pidän muiden oppilaiden kanssa juttelemisesta.				
24.	Minulla on joitakin kavereita koulussa.				
25.	Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta.				
26.	Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.				
27.	Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.				
28.	Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.				

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvas ti eri mieltä
29.	Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.				
30.	Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen.				
31.	Kouluni opettajat välittävät oppilaista.				
32.	Opin, mutta vain, jos perheeni/huoltajani palkitsee minua siitä.				
33.	Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.				
34.	Tunneilla oppimani asiat ovat tärkeitä minulle tulevaisuudessa.				
35.	Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.				

Sivu 3. Miten toimit koulussa? Ajattele edelleen kulunutta kevätlukukautta.

Valitse seuraavista väittämistä mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Jos mikään vaihtoehtoista ei tunnu sopivalta tai et halua vastata kyseiseen kohtaan, jätä kohta tyhjäksi.

		Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvas ti eri mieltä
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.				

		Hyvin tärkeää	Melko tärkeää	Ei kovin tärkeää	Ei lainkaan tärkeää
5.	Kuinka tärkeää sinulle on, että teet parhaasi koulussa?				

Liite 2: Kirje rehtoreille

TUTKIMUS OPPILAIKEN SUHTEESTA KOULUUN



5.10.2011

Hyvä rehtori

Koulussanne tarjotaan suoritettavaksi tutkimus, jossa kartoitetaan oppilaiden koulukokemuksia. Kyselyssä kartoitetaan oppilaiden näkemyksiä opettajien ja oppilaiden välisistä suhteista, ikätovereilta ja kodeilta saadusta tuesta, koulun merkityksestä tulevaisuuden kannalta sekä yleensä motivaatiosta. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan kysymykseen: *Millainen on oppilaan suhde kouluun ja miten se kehittyy yläkoulun aikana?* Tutkimusaineistoa tullaan käyttämään osana allekirjoittaneen väitöstutkimusten sarjaa ja sen lisäksi nyt koottavasta aineistosta valmistunee JY:n erityispedagogiikan opiskelijoiden 2-3 pro gradu –tutkielmaa.

Mitä luokkia tutkimukseen voi osallistua?

Tutkimukseen haetaan luokkia kaikilta luokkatasoilta 7-9. Toivomme, että tutkimukseen osallistuu noin puolet koulunne luokista. Tutkimusluokat tulisi valita arpomalla. Jos luokat valitaan jollakin muulla tavalla, ilmoittakaa arpomisesta poikkeamisen syyt tutkijoille. Seitsemänsien luokkien osalta kyseessä on seurantatutkimus, sillä keräisimme heiltä uuden aineiston 9. luokalla.

Mitä tutkimukseen osallistuminen vaatii rehtorilta, luokanvalvojilta ja oppilailta?

Toivomme luonnollisesti, että Te rehtorina päätyisitte suosittamaan tutkimukseen osallistumista opettajakunnallenne. Jos katsotte, että ette voi tällä kertaa osallistua, niin se on meille ok. Ymmärrämme hyvin, että kouluilla on omat kiireensä ja aikataulunsa.

Kysely ei sisällä erityisen arkaluontoisia kysymyksiä, mutta eettisiin tutkimuskäytäntöihin kuuluu luvanvaraisuus - etenkin kun lapset täyttävät lomakkeen omalla nimellään. Tarvitsemme tietoa mm. lasten erityisopetukseen osallistumisesta, poissaoloista ja koulumenestyksestä.

Toivomme, että luvat kysyttäisiin lokakuun 2010 aikana luokanvalvojien toimesta. Ilman kirjallista tai puhelimesta luokanvalvojalle annettua lupaa, oppilas ei voi osallistua tutkimukseen. Tutkijat toimittavat kotiin vietävän lupapyyntölomakkeen tutkimukseen osallistuville luokanvalvojille.

Liite 2 (jatkuu)

Oppilailta tutkimus edellyttää sähköisen kyselylomakkeen täyttämistä koulun ATK-luokassa. Lomakkeen täyttäminen kestää n. 15 minuuttia ja se suoritetaan luokanvalvojan johdolla. Aineisto kerätään marraskuun 2010 aikana.

Mitä hyötyä tutkimukseen osallistumisesta on?

Tutkimuksen avulla toivomme syventävämme ymmärrystä nuorten koulukokemuksista ja heidän sitoutumisestaan opiskeluunsa. *Jokainen tutkimukseen osallistuva koulu saa palautteen oppilaidensa koulusuhteesta.* Tätä kautta koulu saa yhden näkökulman käytänteidensä kehittämiseksi.

Tutkimusaineiston käsittely

Kaikki kerätty tutkimusaineisto on **ehdottoman luottamuksellista** eikä tietoja luovuteta kenellekään tutkimusryhmän ulkopuoliselle henkilölle. Oppilaiden tietosuoja on turvattu tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Mitä siis pitäisi tehdä?

Toivomme Teidän tutustuvan kyselylomakkeeseen (liitteenä), joka on vielä tässä vaiheessa luonnos ja se tulee jossain määrin muuttumaan mutta josta kuitenkin pääsee hyvin perille kyselyn sisällöstä.

Lisäksi pyydämme Teitä ilmoittamaan Tuomo Virtaselle mahdollisimman pian, voiko koulunne osallistua tähän hankkeeseen. Tutkimusta johtaa prof. Matti Kuorelahti (Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikkö).

Mikäli teille heräsi tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voitte ottaa yhteyttä tämän kirjeen allekirjoittajaan.

Tuomo Virtanen, tohtorikoulutettava, erityisopettaja
Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Liite 3: Kirje huoltajille

TUTKIMUS OPPILAIDEN SUHTEESTA KOULUUNSA



1.10.2010

Hyvä vanhempi/huoltaja

Lapsenne koulussa suoritetaan tutkimus, jossa kartoitetaan oppilaiden koulukokemuksia. Kyselyssä kartoitetaan oppilaiden näkemyksiä opettajien ja oppilaiden välisistä suhteista, ikätovereilta ja kodeilta saadusta tuesta, koulun merkityksestä tulevaisuuden kannalta sekä yleensä motivaatiosta. Kyselylomake täytetään marraskuussa koulupäivän aikana ja sen täyttäminen vie oppilaalta n. 15 minuuttia.

Mitä tutkimukseen osallistuminen vaatii vanhemmalta/huoltajalta? Mitä hyötyä tutkimukseen osallistumisesta on?

Nuoren osallistuminen tutkimukseen edellyttää vanhemman/huoltajan luvan. Tutkimuksen avulla toivomme syventävämme ymmärrystä nuorten koulukokemuksista ja siten voivamme kehittää koulun käytänteitä paremmiksi.

Tutkimusaineiston käsittely

Kaikki kerätty tutkimusaineisto on **ehdottoman luottamuksellista** eikä tietoja luovuteta kenellekään tutkimusryhmän ulkopuoliselle henkilölle. Oppilaiden tietosuoja on turvattu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Yksittäisen oppilaan **vastaukset eivät tule koulun henkilökunnan tietoon, eikä yksittäistä lasta koskevia tietoja raportoida.**

Mitä siis pitäisi tehdä?

Lapsenne koulun rehtori suosittelee kaikille vanhemmille luvan myöntämistä lapsen osallistumiseksi tähän tutkimukseen. Toivomme, että täytätte **tutkimussuostumuslomakkeen** ja palautatte sen luokanvalvojalle jo seuraavana koulupäivänä.

Mikäli teille heräsi tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voitte ottaa yhteyttä tämän kirjeen allekirjoittajiin.

Matti Kuorelahti,
professori, vastuullinen tutkija
Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Tuomo Virtanen, tutkija,
erityisopettaja

Liite 3 (jatkuu)**TUTKIMUSSUOSTUMUSLOMAKE (palauta alaosa luokanvalvojalle)**

Lapseni saa osallistua tutkimukseen.

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Oppilaan nimi _____

Koulu ja luokka _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Liite 4: Opettajien ohjeet

Muistilista opettajille Koulukokemuskyselyä varten

Kiitos, että osallistut tutkimuksemme edistämiseen! Tässä käytännön ohjeita ATK-luokassa toimimiseen.

- Kyselyyn vastataan atk-luokassa ja siihen menee oppilasta kohden 15-20 minuuttia. Ryhmän opettaja huolehtii siitä, että kaikki ryhmän oppilaat pääsevät vastaamaan.
- Opettaja kirjoittaa taululle web-osoitteen, jossa olevan linkin ”klikkaa tästä” kautta kyselyyn pääsee. Osoite on www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/kyselyt . Tämän kukin oppilas kirjoittaa itse selaimen osoitekenttään.
- Kyselyn aluksi opettaja kertoo oppilaille, että kysely muodostuu kuudesta sivusta ja että oppilaat vastaavat kuhunkin sivuun ja siirtyvät seuraavaan kohtaan painamalla sivun alareunassa ”Tallenna ja siirry seuraavaan osioon”. Viimeisen sivun lopuksi painetaan kohtaa ”Valmis! Tallenna vastaukset”.

KUN VASTAUKSET ON TALLENNETTU, OPPILAAN TULEE SULKEA TIETOKONEELTA **KAIKKI OHJELMAT** (EI SIIS PELKÄSTÄÄN KYSELYSIVUA). Tämä on erittäin TÄRKEÄÄ oppilaan tietosuojan kannalta.

- Oppilaat vastaavat kyselyyn omassa rauhassaan ja tahdissaan. Opettajan pyrkii huolehtimaan siitä, että jokaisella oppilaalla on vastaamisrauha ja -tila.
- Jos oppilas ei ymmärrä jotakin kohtaa, opettaja voi auttaa tarvittaessa. Jos jokin kysymys kuitenkin tuntuu erityisen hankalalta tai sopivaa vastausvaihtoehtoa ei löydy, oppilaita ohjeistetaan jättämään ko. kohta väliin ja jatkamaan eteenpäin.

Kiitos vielä vaivastasi!

Saara, Marika, Matti ja Tuomo

Liite 5: Summamuuttujien jakaumat

TAULUKKO 10. Summamuuttujien jakaumat

Summamuuttuja	Vinous	Huipukkuus	Kolmogorov–Smirnov	
			<i>D</i>	<i>p</i>
Opettaja-oppilassuhde	-0,536	1,204	0,11	.000
Vertaisten tuki	-1,226	3,328	0,15	.000
Koulun merkitys ja koulutyön	-0,287	1,125	0,10	.000
Tulevaisuuden suunnitelmat	-0,654	0,448	0,18	.000
Kodin tuki	-0,488	0,524	0,13	.000
Ulkoinen motivaatio	0,439	0,523	0,24	.000
Behavioraalinen	-0,312	0,506	0,13	.000
Kognitiivinen kiinnittyminen	-0,028	0,361	0,07	.000
Emotionaalinen kiinnittyminen	-0,644	1,981	0,09	.000

Liite 6: Muuttujien lataukset

TAULUKKO 11. Alkuperäisten muuttujien lataukset faktoreille ennen muuttujien poistamista mallista

Väittämä	Faktori						
	1	2	3	4	5	6	7
21. Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat minua reilusti.	.852	-.044	-.144	-.046	.009	.019	.086
31. Kouluni opettajat välittävät oppilaista.	.792	-.074	.013	.002	-.034	.031	.042
16. Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.	.758	.021	-.052	.051	-.016	.008	.023
5. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.	.746	.010	-.072	.009	.058	-.057	-.102
10. Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.	.578	-.060	.163	.089	-.017	-.038	-.072
3. Opettajani tukevat minua tarvittaessa.	.513	.088	.135	-.143	.112	-.049	-.025
13. Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain oppilaana.	.361	.114	.246	-.069	.065	.131	-.128
22. Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.	.354	-.007	.239	-.014	-.051	-.014	.124
6. Muut oppilaat koulussani välittävät minusta.	-.056	.888	.089	-.027	-.031	-.030	-.108
7. Muut oppilaat koulussani tukevat minua tarvittaessa.	-.005	.836	.078	-.056	-.020	-.006	-.082
4. Toiset oppilaat koulussani pitävät minusta sellaisena kuin olen.	.048	.773	.032	-.026	-.039	-.043	-.030
14. Toiset oppilaat arvostavat minun sanomisiäni.	-.034	.683	.099	.011	-.003	.092	-.019
23. Pidän muiden oppilaiden kanssa juttelemisestä.	-.045	.506	-.190	.085	.102	-.015	.270
24. Minulla on joitakin kavereita koulussa.	-.046	.482	-.188	.081	.115	-.021	.250
27. Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.*	.204	.372	.018	.055	-.106	-.011	.363
33. Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.	.015	.049	.621	.082	-.087	.013	.046
15. Kun teen tehtäviä, tarkistan välillä, ymmärrätkö mitä olen tekemässä.	-.035	.079	.579	-.055	.027	-.082	.090
2. Kun olen saanut koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein.	.033	.113	.539	-.058	.010	-.048	-.018
35. Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.	-.016	-.150	.524	-.106	.021	-.042	.508

* Poistettiin lopullisesta mallista.

Liite 6 (jatkuu)

34.	Tunneilla oppimani asiat ovat minulle tärkeitä tulevaisuudessa.	.123	-.028	.519	.126	-.068	.024	.146
26.	Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.	-.029	-.070	.379	-.144	-.036	-.007	.080
8.	Opintoni tuottavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuudessa.*	.045	-.041	.378	.222	.121	-.054	.080
9.	Suurimman osan elämässä tärkeistä asioista oppii koulussa.	.293	-.055	.346	.070	.059	-.054	-.021
25.	Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta.*	-.095	.021	.309	-.062	.132	.092	.172
30.	Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen.*	-.103	.054	.304	.294	.098	.067	.159
17.	Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.	-.033	.007	-.131	.868	.060	.012	-.138
11.	On tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen.	.062	.001	.047	.846	-.082	.092	-.096
19.	Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.	-.049	-.039	.254	.603	-.013	.024	.021
1.	Perheeni/huoltajani tukee minua kouluasioissa tarvittaessa.	.018	-.011	.013	-.091	.778	-.033	-.004
20.	Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua.	.090	-.012	-.060	.022	.744	.039	-.046
12.	Kun koulussa tapahtuu jotain hyvää, perheeni/huoltajani haluaa tietää siitä.	.046	.054	.144	.024	.592	-.005	-.105
29.	Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.	-.031	-.033	.027	.128	.555	-.005	.097
18.	Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani palkitsevat minut siitä (käänt.).	.015	-.020	-.043	.058	-.028	.800	-.046
32.	Opin, mutta ainoastaan, jos perheeni/huoltajani palkitsee minua siitä (käänt.).	-.030	.005	-.016	-.083	.027	.793	.023
28.	Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.*	.184	.266	.093	.027	-.003	.055	.276

* Poistettiin lopullisesta mallista.

Liite 7: Muuttujien keskiarvot ja hajonnat

TAULUKKO 12. Kaikkien muuttujien keskiarvot ja hajonnat ulottuvuuksittain

	M	keskihaj.
Opettaja-oppilassuhde	2,81	0,477
21. Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat..	2,87	0,693
31. Kouluni opettajat välittävät oppilaista.	2,91	0,654
16. Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia..	2,92	0,608
5. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.	2,89	0,637
10. Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.	2,88	0,715
3. Opettajani tukevat minua tarvittaessa.	2,99	0,614
13. Useimmat opettajat koulussani..	2,39	0,707
Vertaisten tuki	3,15	0,479
6. Muut oppilaat koulussani..	2,96	0,636
7. Muut oppilaat koulussani tukevat..	2,95	0,633
4. Toiset oppilaat koulussani pitävät minusta..	3,07	0,665
14. Toiset oppilaat arvostavat...	2,83	0,637
23. Pidän muiden oppilaiden..	3,48	0,613
24. Minulla on joitakin kavereita koulussa.	3,63	0,577
Koulun merkitys ja koulutyön hallinta	2,85	0,455
33. Oppiminen on hauskaa, koska	2,79	0,691
15. Kun teen tehtäviä, tarkistan..	2,95	0,618
2. Kun olen saanut koulutehtävät ..	2,42	0,728
35. Arvosanat mittaavat..	3,05	0,631
34. Tunneilla oppimani asiat ovat..	3,02	0,653
26. Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.	2,90	0,681
9. Suurimman osan elämässä tärkeistä..	2,83	0,709
Tulevaisuuden päämäärät	3,46	0,487
17. Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen.	3,59	0,546
11. On tärkeää jatkaa opintoja..	3,44	0,584
19. Koulunkäynti on tärkeää, jotta..	3,35	0,610
Kodin tuki	3,36	0,482
1. Perheeni/huoltajani tukee minua..	3,44	0,618
20. Kun minulla on ongelmia koulussa..	3,30	0,667

Taulukko 12 (jatkuu)

		M	keskihaj.
12.	Kun koulussa tapahtuu jotain hyvää..	3,24	0,623
29.	Perheeni/huoltajani haluavat minun..	3,47	0,536
Ulkoisen motivaatio		2,02	0,639
18.	Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani..	1,99	0,679
32.	Opin, mutta ainoastaan, jos perheeni..	2,05	0,735
Behavioraalinen kiinnittyminen		3,05	0,474
1.	Teen paljon töitä koulun eteen.	2,78	0,687
2.	En yritä kovinkaan paljon koulussa.	2,07	0,702
3.	Seuraan opetusta tunnilla.	3,06	0,545
4.	Tunnille tullessani minulla on usein...	1,71	0,741
5.	Kuinka tärkeää sinulle on...	3,22	0,634

TAULUKKO 13. Summamuuttujien keskiarvot sukupuolen mukaan

Ulottuvuus		M	keskihaj.
Opettaja-oppilassuhde			
	tytöt	2,81	0,446
	pojat	2,81	0,505
Vertaisten tuki			
	tytöt	3,18	0,463
	pojat	3,13	0,493
Koulun merkitys ja koulutyön hallinta			
	tytöt	2,86	0,427
	pojat	2,84	0,481
Tulevaisuuden päämäärät			
	tytöt	3,53	0,458
	pojat	3,40	0,507
Kodin tuki			
	tytöt	3,37	0,497
	pojat	3,35	0,468
Ulkoisen motivaatio			
	tytöt	1,95	0,588
	pojat	2,08	0,681
Behavioraalinen kiinnittyminen			
	tytöt	3,13	0,461
	pojat	2,98	0,475
Kognitiivinen kiinnittyminen			
	tytöt	3,06	0,340
	pojat	2,99	0,380
Emotionaalinen kiinnittyminen			
	tytöt	3,06	0,365
	pojat	3,04	0,403

Liite 7 (jatkuu)

TAULUKKO 14. Summamuuttujien keskiarvot erityisopetukseen osallistumisen mukaan

Ulottuvuus	Erityisopetukseen osallistuminen	M	keskihaj.
Opettaja-oppilassuhde	osallistuu	2,78	0,467
	ei osallistu	2,82	0,479
Vertaisten tuki	osallistuu	3,06	0,463
	ei osallistu	3,16	0,482
Koulun merkitys ja koulutyön hallinta	osallistuu	2,72	0,430
	ei osallistu	2,86	0,457
Tulevaisuuden päämäärät	osallistuu	3,34	0,498
	ei osallistu	3,48	0,485
Kodin tuki	osallistuu	3,24	0,479
	ei osallistu	3,38	0,479
Ulkoisen motivaatio	osallistuu	2,21	0,600
	ei osallistu	1,98	0,629
Behavioraalinen kiinnittyminen	osallistuu	2,89	0,448
	ei osallistu	3,08	0,473
Kognitiivinen kiinnittyminen	osallistuu	2,89	0,349
	ei osallistu	3,04	0,362
Emotionaalinen kiinnittyminen	osallistuu	2,98	0,318
	ei osallistu	3,06	0,362