

**PERUSKOULUSTA TOISEN ASTEEN OPINTOIHIN –  
NUORTEN KIINNITTYMINEN KOULUTUSPAIKKAAN**

Niemelä Jaana  
Pro gradu -tutkielma  
Psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Heinäkuu 2020

NIEMELÄ, JAANA:

Peruskoulusta toisen asteen opintoihin – nuorten kiinnittyminen koulutuspaikkaan

Pro gradu -tutkielma, 32 s.

Ohjaajat: Sainio Miia, Vasalampi Kati

Psykologia

Heinäkuu 2020

---

Riittävä koulutus on välttämätöntä työmarkkinoille sijoittumiseksi tänä päivänä. Ammatteja, joihin voi hakeutua ilman peruskoulun jälkeistä tutkintoa, ei juuri ole. Lisäksi koulutus antaa valmiuksia pitää yllä omaa osaamista ja kouluttautua tarvittaessa uudelleen muuttuvassa työelämässä. Suomessa on kuitenkin merkittävä määrä nuoria ja nuoria aikuisia, joilla ei ole toisen asteen tutkintoa. Suunnitella olevan oppimisvelvollisuuden pidentämisen myötä tavoitellaan toisen asteen koulutuksen suorittavien määrän nostamista Suomessa. Kuitenkin jo tällä hetkellä osa toisen asteen opiskelijoista jättää koulutuksensa kesken. On tärkeää ymmärtää paremmin, mitkä tekijät vaikuttavat nuorten opinnoissa pysymiseen ja niiden loppuun saattamiseen. Kouluun kiinnittyminen (*student engagement*) on yksi näkökulma tutkia koulupudokkuutta, opinnoissa pysymistä ja opinnoista tavoiteajassa valmistumista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin muutoksia nuorten tunneperäisessä ja kognitiivisessa kouluun kiinnittymisessä peruskoulusta lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen siirryttäessä sekä toisen asteen opintojen aikana. Lisäksi tutkittiin kiinnittymisen yhteyttä lukio-opintojen tai ammatillisen koulutuksen suorittamiseen 3,5 vuoden tavoiteajassa.

Tutkimus on osa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -hanketta, joka on jatkoa aiemmin toteutetulle Alkuportaattutkimukselle. Tutkimuksen aineisto koostuu Alkuportaattutkimuksen 9. luokan (2016,  $n = 1605$ ) ja Koulupolku-aineiston toisen asteen ensimmäisen (2017,  $n = 1539$ ) ja kolmannen vuoden (2019,  $n = 868$ ) mittauksista. Muutoksia tunneperäisessä ja kognitiivisessa kouluun kiinnittymisessä tutkittiin toistomittauksen varianssianalyysillä yleisesti sekä sukupuolittain ja koulutuspaikoittain. Lisäksi verrattiin tavoiteajassa (3,5 vuotta) tutkinnon suorittaneiden ja tavoiteajan ylittäneiden opiskelijoiden kiinnittymistä peruskoulussa ja toisen asteen opintojen alussa. Kiinnittymistä mitattiin suomenkielisellä lyhennetyllä versiolla Student Engagement Instrument -mittarista.

Tutkimustulokset osoittivat, että peruskoulusta toiselle asteelle siirtyvien opiskelijoiden kiinnittyminen kouluun oli keskimäärin hyvällä tasolla, mutta siinä tapahtui tilastollisesti merkitseviä muutoksia mittausajankohtien välillä. Tunneperäinen kiinnittyminen lisääntyi toiselle asteelle siirryttäessä molemmilla sukupuolilla ja väheni toisen asteen opintojen aikana tytöillä tilastollisesti merkitsevästi. Kognitiivinen kiinnittyminen väheni toiselle asteelle siirryttäessä sekä opintojen aikana. Lukiolaiset ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat eivät eronneet kiinnittymisessä toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vahvempi kiinnittyminen peruskoulussa ja toisen asteen opintojen alussa oli yhteydessä tavoiteajassa toisen asteen opinnoista valmistumiseen. Opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen seuraaminen itse raportoitavin kyselyin tarjoaa menetelmän tunnistaa varhaisessa vaiheessa opiskelijat, joiden kouluun kiinnittyminen on heikkoa ja jotka voivat hyötyä kohdennetusta tuesta peruskoulun päätyessä tai toisen asteen opintojen alussa toisen asteen tutkinnon saavuttamiseksi.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, tunneperäinen kiinnittyminen, kognitiivinen kiinnittyminen, toisen asteen opinnot, koulutuksen keskeyttäminen, Student Engagement Instrument

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Peruskoulusta toiselle asteelle .....	1
1.2	Erilaiset koulupolut.....	2
1.3	Nuoren kouluun kiinnittyminen.....	4
1.4	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	8
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	10
2.1	Aineiston kuvaus .....	10
2.2	Käytetyt mittarit ja muuttujat .....	10
2.3	Aineiston analysointi .....	11
3	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	13
3.1	Kuvailevat tiedot ja kato .....	13
3.2	Muutokset kognitiivisessa ja tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä.....	14
3.3	Tavoiteajassa valmistuminen .....	17
4	POHDINTA.....	19
4.1	Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet ja tulosten soveltaminen .....	22
4.2	Jatkotutkimusaiheet .....	25
	LÄHTEET .....	26
	LIITE.....	32

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Peruskoulusta toiselle asteelle

Peruskoulun jälkeinen toisen asteen koulutus on nuorelle tärkeä askel tulevalle koulutus- ja työuralle. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen on yhteydessä korkeampaan työttömyyteen ja erilaisiin elämänhallinnan ja hyvinvoinnin ongelmiin (Kortering & Christenson, 2009; Tyler & Lofstrom, 2009). Koulutuksella on merkitystä yksilön henkilökohtaisen elämän lisäksi myös yhteiskunnan kannalta. Nykyinen muuttuva talous edellyttää työntekijöiltä uuden tiedon omaksumista, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisua (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Näitä taitoja voi oppia kouluttautumalla. Suomessa valtaosa nuorista jatkaa suoraan peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Vuonna 2017 peruskoulun päättäneistä 94% jatkoi suoraan tutkintoon johtavaan koulutukseen ja lähes kaikki loputkin jatkoivat valmistavissa ja valmentavissa koulutuksissa (SVT, 2018). Suomessa valtaosa toisella asteella opintonsa aloittavista myös valmistuu opinnoistaan tavoiteajassa eli noin 3,5 vuodessa tai vuoden sisällä siitä (SVT, 2019). Näistä hyvistä lähtökohdista huolimatta osalla nuorista opinnot eivät etene odotetusti toisen asteen koulutuspaikan vastaanottamisen jälkeen. Lukuvuonna 2016-2017 opintonsa aloittaneista nuorista lukio-opinnot keskeytti 3,1% ja ammatillisen koulutuksen opinnot 7,4% (SVT, 2017). Osa nuorista jää myös kokonaan ilman toisen asteen tutkintoa. Vuonna 2017 heitä oli 20-29-vuotiaissa noin 16% (SVT, 2017). Opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä (*student engagement*) on pidetty yhtenä keskeisenä koulutuksen loppuun saattamista tukevana ja koulutuksen keskeyttämistä ehkäisevänä tekijänä (Christenson, Reschly & Wylie, 2012; Kortering & Christenson, 2009).

Siirtymät koulutusasteelta toiselle ovat kriittisiä vaiheita, jolloin nuorten kiinnittyminen kouluun voi muuttua (Wang & Amemiya, 2019). Huoli nuorten koulutussiirtymien onnistumisesta ja kouluttautumisen sujuvuudesta on otettu vakavasti useissa maissa. Yhdysvalloissa varhaisimmat ohjelmat koulupudokkuuden vähentämiseksi eivät kuitenkaan ole olleet kovin menestyksekkäitä (Dynarski & Gleason, 1998) ja vain muutamista ohjelmista on saatu myönteisiä tuloksia (Kennelly & Monrad, 2007; Tyler & Lofstrom, 2009). Interventioita on usein kohdennettu opiskelijoihin erilaisten demografisten tekijöiden kuten sosioekonomisen aseman tai vähemmistöön kuulumisen perusteella, vaikka esimerkiksi vähävaraisten perheiden opiskelijoista valtaosa valmistuu lukio-opinnoistaan tavoiteajassa (Lovelace, Reschly & Appleton, 2017). Toisen asteen koulutuksen loppuun suorittaminen voi olla vaikeaa niin oppimisvaikeuksista, terveysongelmista, kehityksellisistä häiriöistä kuin

käytökseen liittyvistä ja tunne-elämän vaikeuksista kärsiville nuorille (Kortering & Christenson, 2009). Olennaista on tunnistaa ja tukea niitä nuoria, jotka tarvitsevat erityistä apua koulutuksessa jatkamiseksi ja opintojen loppuun saattamiseksi.

Suomessa Opetus- ja kulttuuriministeriö on aloittanut säädösvalmistelun oppivelvollisuuden jatkamisesta 18 ikävuoteen saakka (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a). Laiksi edetessään tämä tarkoittaisi suoraan peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirtyville lähes koko toisen asteen koulutuksen kattavaa oppivelvollisuutta. Koulutukseen osallistumisen velvoittavuus ei kuitenkaan yksin riitä takaamaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista (Fredricks ym., 2004). Oppilaiden asenteet ja kokemukset koulussa vaikuttavat merkittävämmiin siihen, mitä koulutuksella käytännössä saavutetaan akateemisesti ja sosiaalisesti (Appleton ym., 2008). Fredricksin ym. (2004) mukaan koulutukseen kiinnittyminen on välttämätöntä työelämässä vaadittavien taitojen hankkimiseksi opintojen aikana. Myös Dwyer ja Wyn (2001) toivat esille huolensa siitä, että pelkästään koulutuksen läpäisemiseen keskittyminen voi jättää huomiotta sen, miten heikosti opinnoissa suoriutuvat ja vastentahtoisesti koulussa pysyvät nuoret oikeasti pärjäävät muussa elämässään sekä tulevassa työelämässä. Archambault ym. (2009) esittivät Hirshin (1969) sosiaalisen kontrollin teoriaa mukaillen, että kouluun kiinnittymättömyys voi johtua yksilön heikentyneestä suhteesta oppilaitoksiin yleisesti. Tätä suhdetta voi olla vaikeaa korjata pelkästään lainsäädännöllä. Mahdollisen lainsäädännöllä laajennettavan oppivelvollisuuden lisäksi tarvitaan nykyisten tukimenetelmien ohella myös muita toimia koulutuksen keskeyttämisvaarassa olevien nuorten saattamiseksi opintojen loppuun saakka. Opiskelijoiden kouluun kiinnittyminen tarjoaa yhden näkökulman ymmärtää nuorten kokemusta toisen asteen koulutuksesta ja menetelmän koulutuksen keskeyttämisvaarassa olevien opiskelijoiden tunnistamiseksi. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen nuorten kiinnittymistä kouluun peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä ja toisen asteen opintojen aikana sekä selvitän kiinnittymisen yhteyttä tavoiteajassa lukiosta ja ammatillisesta koulutuksesta valmistumiseen.

## **1.2 Erilaiset koulupolut**

Koulutuksen keskeyttämisestä ja koulupudokkaista Suomessa käytetyt käsitteet ja määritelmät vaihtelevat ja vaikuttavat osin vakiintumattomilta. Tilastokeskus (2019a) tarkoittaa koulupudokkaalla ”peruskoulun oppilaita, jotka keskeyttävät koulunkäynnin ennen oppivelvollisuuden suorittamista tai eivät oppivelvollisuutensa aikana suorita peruskoulun koko oppimäärää”. Koulutuksen keskeyttämisellä Tilastokeskus (2019b) puolestaan tarkoittaa ”vuoden aikana tapahtunutta perusasteen

jälkeisen tutkintotavoitteisen koulutuksen keskeyttämistä”. Yleisemmin koulupudokkailla tarkoitetaan kuitenkin työn ja koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria (Järvinen & Vanttaja, 2013).

Euroopan komissio käyttää lyhennettä ELET (*early leaving from school or training, koulutuksen keskeyttäminen*) viittaamaan nuoriin, jotka eivät jatka opintojaan peruskoulun jälkeen tai osallistu parhaillaan peruskoulun jälkeiseen opetukseen (European commission, 2016). Englanninkielisistä käsitteistä kotimaiseen käyttöön on vakiintunut myös NEET, jolla tarkoitetaan työvoiman ja koulutuksen ulkopuolella olevia, tietynikäisiä nuoria (ILO, 2015). ILO:n (2015) mukaan NEET-käsitteelle ei ole kansainvälistä standardia kuten työttömyyden mittaamiseen on. Näin ollen eri maissa NEET-nuoriin voidaan lukea mukaan eri ikäisiä henkilöitä. OECD:n (2019) mukaan Suomessa oli vuonna 2017 NEET-nuoria 15-29-vuotiaiden ikäluokassa 11,9%. NEET-nuorten joukossa voi olla myös toisen asteen tutkinnon suorittaneita. Suomessa lähes puolelta NEET-nuorista kuitenkin puuttuu toisen asteen koulutus (OECD, 2019).

Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttavia ja keskeyttämistä ennustavia taustatekijöitä. Rosenthalin (1998) tekemän kokoavan katsauksen perusteella merkittävimpiä riskitekijöitä koulutuksen keskeyttämiselle ovat kasvaminen matalan sosioekonomisen statuksen perheessä ja vähemmistöön kuuluminen. Finn ja Rock (1997) perehtyivät tarkemmin vähemmistöihin kuuluviin, pienituloisten perheiden lasten riskiin keskeyttää koulutus. Oppilaiden arvosanojen, suoritusta mittaavien testien tulosten ja lukion loppuun saattamisen huomioiden muodostui kolme erilaista oppilasryhmää, joiden psykologisia ominaisuuksia ja kouluun kiinnittymistä verrattiin toisiinsa. Akateemisesti hyvin pärjäävät eli resilientit oppilaat sekä heikommin akateemisesti suoriutuvat, mutta koulutuksen loppuun suorittavat, ei-resilientit oppilaat erosivat koulutuksen keskeyttäneistä oppilaista kouluun kiinnittymisessään, kun oppilaiden taustatekijät ja psykologiset ominaisuudet kontrolloitiin (Finn & Rock, 1997). Näin ollen pelkästään heikommat sosioekonomisesta taustasta johtuvat lähtökohdat eivät määrittäneet koulutuksen loppuun saattamista. Muita tunnistettuja koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa perheessä koettu stressi ja varhainen aikuisrooliin asettuminen, mikä ilmenee avioitumisena, vanhemmaksi tulemisena ja työelämään siirtymisenä (Rosenthal, 1998). Yksi huomattava perheen sisäisen stressin aiheuttaja on heikko taloudellinen tilanne

Koulutuksen suorittaminen loppuun on useille opiskelijoille kuitenkin paljon muutakin kuin taloudellinen kysymys. Koulutuksen keskeyttämisen ehkäisemisessä potentiaalisten koulupudokkaiden tunnistaminen ja vaikuttavien interventioiden toteuttaminen on olennaista. Mahdollisia koulussa havaittavia tekijöitä, jotka voivat ennakoida koulutuksen keskeyttämistä ovat heikot arvosanat keskeisissä oppiaineissa, vähäinen läsnäolo, luokalle jääminen sekä kiinnittymättömyys yhdistettynä käytösongelmiin (Kennelly & Monrad, 2007). Koulutus voi kuitenkin keskeytyä myös opiskelijoilla,

joilla edelle mainitut tunnusmerkit eivät täyty. Janosz, Le Blanc, Boulerice ja Tremblay (2000) havainnollistivat tutkimuksessaan koulutuksen keskeyttäneiden nuorten heterogeenisyyttä. He tunnistiivat käyttäytymisen, motivaation ja koulusuoriutumisen suhteen neljä erilaista koulupudokasryhmää. Hiljaisilla pudokkailla ei esiintynyt käytösongelmia ja heidän motivaationsa opiskeluun vaihteli keskinkertaisesta korkeaan. Kiinnittymättömillä pudokkailla esiintyi vähän tai keskinkertaisesti käytösongelmia, mutta heidän kiinnittymisensä kouluun ja suoriutumisensa siellä olivat heikolla tasolla. Matalan suoriutumistason pudokkaat olivat heikosti kiinnittyneitä koulutukseen, heillä esiintyi vähän tai keskimääräisesti käytösongelmia ja heidän suoriutumisensa koulussa oli heikkoa. Sopeutumattomilla pudokkailla oli paljon käytösongelmia ja heidän suoriutumisensa ja kiinnittymisensä koulutukseen oli heikkoa (Janosz ym., 2000).

Vaikka nuori päätyisi keskeyttämään koulutuksensa, tämä ei ole kuitenkaan jokaiselle pysyvä ratkaisu, vaan myös takaisin koulutuksen pariin hakeutumista tapahtuu. Boylan ja Renzulli (2017) pyrkivät hahmottamaan keskeyttämiseen liittyvien syiden vaikutusta takaisin koulutukseen palaamiseen. Keskeyttämisen syyt he luokittelivat työntö- ja vetotekijöihin, joista ensimmäisiä edustivat mm. heikko koulusuoriutuminen ja määräaikainen erottaminen koulusta ja jälkimmäisiä mm. työskentely perheen tukemiseksi ja raskaaksi tuleminen. Tutkimuksessa eri syistä koulutuksensa keskeyttäneiden paluussa opintojen pariin ei ilmennyt merkittäviä eroja. Huomionarvoista kuitenkin on, että heikot suhteet opettajiin ja toisiin oppilaisiin sekä tunne joukkoon kuulumattomuudesta korostuivat syissä olla palaamatta opiskelemaan (Boylan & Renzulli, 2017).

Koulutuksen keskeyttämisen riskitekijöitä tunnetaan hyvin, mutta keskeyttäminen on silti yksilöllinen, monimuotoinen tapahtuma. Kuten edellä todettiin, riskitekijät voivat johtaa erilaisiin koulupolkuihin ja toisaalta yhtä koulupudokkaan profiilia ei ole. Kouluun kiinnittymisen tutkimus ja kiinnittymisen mittaaminen oppilaille kohdennetuin kyselyin voivat auttaa tunnistamaan paremmin niitä oppilaita, jotka ovat vaarassa keskeyttää opintonsa. Itse asiassa Reschly ja Christenson (2012) pitävät oppilaan omaa käsitystä kouluun kiinnittymisestään hyvinkin tarkkana kuvauksena oppilaan ja kouluympäristön yhteensopivuudesta ja siten kriittisen tärkeänä tietona pyrittäessä lisäämään oppilaan kouluun kiinnittymistä ja estämään opintojen keskeyttämistä.

### **1.3 Nuoren kouluun kiinnittyminen**

Christensonin ym. (2012) mukaan opiskelijan kouluun kiinnittyminen on parhaiten koulutuksen keskeyttämistä ja koulutuksen loppuun saattamista selittävä teoreettinen malli. Kiinnittymisen käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ja sitä on käytetty kuvaamaan monenlaista akateemiseen

suoriutumiseen, kouluympäristössä tapahtuvaan tekemiseen ja koulutuksen loppuun suorittamiseen liittyvää käytöstä ja toimintaa. Yksi varhaisista kiinnittymistä kuvaavista malleista on Finnin (1989) esittelemä osallistumisen ja identifioitumisen malli (*participation-identification model*). Mallissa osallistuminen toteutuu kolmitasoisena toimintana, jossa ensimmäisen tason muodostaa oppilaan kyky myöntyä koulun toimintatapoihin ja sääntöihin, toinen taso näkyy oppilaan aloitteellisuutena oppimistilanteissa ja kolmatta tasoa havainnollistaa oppilaan aktiivisuus osallistua sosiaaliseen tai harrastus- ja urheilutoimintaan kouluympäristössä. Identifioituminen puolestaan todentuu oppilaan kokemuksena koulusta itselleen merkityksellisenä paikkana, johon hän kokee kuuluvansa sekä koulussa suoriutumiseen liittyvien tavoitteiden arvostamisena (Finn, 1989).

Finnin (1989) pohjatyön jälkeen näkyvyyttä on saanut mm. Fredricksin ym. (2004) kuvaus kiinnittymisen ilmentymisestä käyttäytymisen, kognitiivisen toiminnan ja tunnekokemuksen tasoilla, kun taas osassa tutkimuksia kiinnittyminen luokitellaan nelikohtaiseksi sisältäen akateemisen, behavioraalisen, kognitiivisen ja psykologisen tason (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). Tutkimusta on tehty myös muun muassa kouluun kiinnittymisen yhteydestä koulun ilmapiiriin (Fatou & Kubiszewski, 2018; Li, Lerner & Lerner, 2010), opettajien ja oppilaiden suhteisiin (Pianta, Hamre & Allen, 2012) ja vertaisten välisiin suhteisiin koulussa (Juvonen, Espinoza & Knifsend, 2012; Wang, Kiuru, Degol & Salmela-Aro, 2018) sekä kiinnittymisen ja akateemisen suoriutumisen suhteesta (Wang & Hofkens, 2019).

Opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä voidaan siis tarkastella monitahoisesti ja kiinnittymisen määritelmät painottuvat hieman eri tavoin aiheesta tehdyissä tutkimuksissa ja taustateorioissa (Appleton ym., 2006). Yhteinen ymmärrys tutkijoilla vaikuttaa olevan siitä, että kouluun kiinnittymisen käsite on muovautuva (*malleable*) (Fatou & Kubiszewski, 2018). Tässä tutkimuksessa keskityttiin opiskelijoiden tunneperäiseen (*affective*) ja kognitiiviseen (*cognitive*) kouluun kiinnittymiseen. Kognitiivisella kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan opiskelijan panostusta oppimiseen ja kykyä itsesääntelyyn opiskelussa (Lovelace, Reschly, Appleton & Lutz, 2014). Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen kuvaa opiskelijan sisäistä, emotionaalista kokemusta kouluympäristöstä ja tunnetta kuulumisesta siihen (Lovelace ym., 2014).

**Kiinnittymisen muutokset nuoruudessa.** Kouluun kiinnittymisen tutkimusta on tehty mittavasti yläkouluikäisten ikäluokassa (Elffers, Oort & Karsten, 2012) ja myös monet pitkittäistutkimukset käsittelevät alle 16-vuotiaiden kiinnittymistä (mm. Janosz, Archambault, Morizot & Paganini, 2008; Wylie & Hodgen, 2012). Yli 16-vuotiaiden nuorten kouluun kiinnittymisen tutkimuksissa on usein käytetty poikkileikkausasetelmaa. Tutkimuksissa on myös painottunut opintonsa keskeyttäneiden tarkastelu (mm. Janosz ym., 2000) tai kiinnittymisen yhteys muuhun tekijään, kuten ajankäyttöön ja flow-tilaan (Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider & Shernoff, 2003) tai vieraan kielen oppimiseen



(Van de gaer, Pustjens, Van Damme & De Munter, 2009). Nuorten kouluun kiinnittymisen muutoksista toisen asteen opintojen aikana on kuitenkin esitetty muutamia tutkimustuloksia. Piantan ym. (2012) mukaan kouluun kiinnittyminen alkaa heiketä jo varhaisnuoruudessa ja lukioikäisistä jo puolet raportoi, että eivät ota koulua ja opintojaan vakavasti. Tutkimusten mukaan tunneperäisen kiinnittymisen heikkeneminen voi olla toisen asteen opiskelijoilla kehityksellisesti normatiivista (Archambault, Janosz, Goulet, Dupéré & Gilbert-Blanchard, 2019) ja koulusiirtymiin voi liittyä kiinnittymisen heikkenemistä (Wang & Amemiya, 2019). Koulusiirtymissä muuttuu usein sekä nuoren opiskeluympäristö että sosiaalinen ympäristö. Nuori voikin tuntea koulusiirtymän jonkinlaisena häiriönä elämän jatkuvuuden tunteessaan (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000). Mahatmya, Lohman, Matjasko ja Farb (2012) selittivät nuorten kognitiivisen kiinnittymisen heikkenemistä sillä, että opiskelun edetessä oppimista mitataan entistä enemmän arvosanoilla ja tasokokeilla. Tämä voi johtaa sisäisen motivaation laskun kautta myös kognitiivisen kiinnittymisen heikkenemiseen. Toisaalta Vasalampi, Salmela-Aro ja Nurmi (2010) totesivat pitkittäistutkimuksessaan, että peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirtyminen voi tarjota opiskelijoille sisäistä motivaatiota lisäävän ympäristön. Opiskelijan päästessä omia akateemisia taitoja vastaavaan ympäristöön, tekemistä ohjaavat kasvavassa määrin sisäiset tavoitteet ulkoisten sijaan (Vasalampi ym., 2010). Kiinnittymisessä voi olla myös yksilöllisiä eroja. Wang ja Peck (2013) löysivät lukiolaisiin kohdistuvassa pitkittäistutkimuksessaan yksilöllisiä kiinnittymisen polkuja. Tutkimuksessa tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen kulkivat oppilailla eri tavoin ja edellä mainitut kiinnittymisen osa-alueet saattoivat esiintyä samalla oppilaalla eri tasoissa (Wang & Peck, 2013).

Koulutuksen keskeyttämistä on perinteisesti pidetty prosessina, jossa käyttäytymisessä ilmenevää kiinnittymättömyyttä voi edeltää pitkään aika tunnepuolella tapahtuvaa kouluympäristöstä irrottautumista (Finn, 1989; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). Prosessinäkökulman rinnalle on sittemmin tullut tutkimusta myös äkillisempien tapahtumien ja tilannetekijöiden aiheuttamasta koulutuksen keskeyttämisestä. Samuel ja Burger (2019) totesivat pitkittäistutkimuksessaan, että negatiiviset elämäntapahtumat, kuten vakava onnettomuus, läheisen kuolema tai ongelmat parisuhteessa, ovat yhteydessä koulutuksen keskeyttämisaikeisiin ja koulutuksen keskeyttämiseen toisen asteen opiskelijoilla. Koulupudokkuuden ja kiinnittymisen yhteys on siis monimuotoinen, ja toisen asteen opiskelijoiden kiinnittymisen pitkittäistutkimusta on vielä rajallisesti.

**Kiinnittyminen sukupuolen mukaan.** Oppilaiden kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa on huomioitu sukupuolten välisiä yhtenäisyyksiä ja eroja eri ikäluokissa. Janosz, Archambault, Morizot ja Paganini (2008) havaitsivat 12-16-vuotiaita nuoria koskevassa tutkimuksessaan poikien olevan yliedustettuna epävakaan kiinnittymisen ryhmissä. Kuitenkin epävakaasti kiinnittyneiden tyttöjen ja poikien koulupudokkuus oli samantasoista, ja tytöissä oli enemmän heitä, jotka jättivät koulun kesken

hyvästä kiinnittymisen tasosta huolimatta (Janosz ym., 2008). Yazzie-Mintz (2007) kartoitti yli 80 000 yhdysvaltalaisen lukio-opiskelijan kiinnittymistä itsearviointikyselyllä. Tässä kartoituksessa tyttöjen kiinnittyminen oli vahvempaa kuin pojilla (Yazzie-Mintz, 2007). Wang ja Peck (2013) löysivät tutkimuksessaan viisi erilaista kiinnittymisprofiilia, jotka eivät eronneet toisistaan sukupuolen mukaan. Kuitenkin keskiarvojen tasolla tyttöjen kiinnittyminen oli vahvempaa (Wang & Peck, 2013). Van de gaer ym. (2009) totesivat tutkimuksessaan sekä tyttöjen että poikien kiinnittymisen heikenevän toisen asteen opintojen aikana, mutta poikien kiinnittymisen heikentymisen olevan vahvempaa osassa käytetyistä muuttujista. Poikien heikompaa kouluun kiinnittymistä selitettiin esimerkiksi sillä, että kouluympäristö sääntöineen voi suosia tyttöjä ja pojat kokevat kehityksellisesti kouluympäristön itselleen vähemmän sopivaksi (Van de gaer ym., 2009). Fatou ja Kubiszewski (2018) havaitsivat lukiolaisten kiinnittymisen tutkimuksessaan tyttöjen yleisen, behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen olevan vahvempaa kuin pojilla. Sen sijaan tunneperäisessä kiinnittymisessä sukupuolten välillä ei ollut eroa.

**Kiinnittyminen oppilaitoksen mukaan.** Peruskoulun jälkeen nuoret suuntautuvat koulutusvalintojensa kautta erilaisille koulutuspoluille. Toisen asteen opinnoissa lukiolaiset valmistautuvat vielä jatko-opintoihin, kun taas ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat voivat tutkinnon suoritettuaan siirtyä joko työelämään tai kouluttautua edelleen. Kuitenkin lukiolaisten ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden kiinnittymistä vertaileva tutkimus on vähäistä. Ylipäätään ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä on tutkittu vähemmän kuin lukiossa opiskelevien (Elffers ym., 2012). Rumberger ja Rotermund (2012) kuitenkin totesivat, että akateeminen oppimisympäristö ja oppilaiden vahvempi ajallinen panostus kotitehtäviin oli yhteydessä pienempään koulupudokkuuteen. Akateemisella oppimisympäristöllä tarkoitettiin oppilaitoksia, joissa suurempi osa opiskelijoista oli jatko-opintoihin tähtäävällä linjalla ammatillisen tai yleisen linjan sijaan.

**Kiinnittymisen mittaaminen ja Student Engagement Instrument.** Samalla kun kiinnittymisen tutkimus on lisääntynyt ja ymmärrys kiinnittymisen merkityksestä koulutuksen loppuun suorittamisessa ja koulupudokkuuden vähentämisessä on vahvistunut, on syntynyt tarve löytää keinoja mitata kiinnittymistä luotettavasti. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin suomenkielistä lyhennettyä versiota Student Engagement Instrument -mittarista. Appleton ja Christenson (2004) kehittivät Student Engagement Instrumentin (SEI) mittaamaan oppilaan kokemaa kognitiivista (*cognitive*) ja tunneperäistä (*affective*) kiinnittymistä. SEI-mittari sisälsi viisi faktoria ja 33 väittämää. Faktoreista kognitiivista kiinnittymistä mittaivat 1) koulutyön hallinta ja merkitys (*control and relevance of school work*) ja 2) tulevaisuuden haaveet ja tavoitteet (*future aspirations and goals*) ja tunneperäistä kiinnittymistä 3) opettajien ja oppilaiden suhteet (*teacher-student relationships*), 4) perheen tuki oppimiselle (*family support for learning*) ja 5) vertaisten tuki oppimiselle (*peer support for learning*). Appleton ym.

(2006) validoivat mittarin ja myöhemmin sitä on hyödynnetty useissa tutkimuksissa (mm. Lewis, Huebner, Reschly & Valois, 2009; Virtanen, 2016). Mittarin on tutkittu toimivan tyttöjen ja poikien kognitiivisen ja tunneperäisen kiinnittymisen kartoittamisessa oppilailta kuudennelta luokalta kahdennelletoista kouluvuodelle saakka (Betts, Appleton, Reschly, Christenson, & Huebner, 2010). Mittarin faktorirakenne on todettu eksploratiivisin ja konfirmatorisin menetelmin päteväksi (Betts ym., 2010; Reschly, Betts & Appleton, 2014). Virtasen (2016) tutkimuksessa SEI-mittarin suomenkielisen version todettiin olevan validi kiinnittymisen mittaamisessa yläkouluikäisillä. SEI-mittarin antama tieto oppilaan kognitiivisesta ja tunneperäisestä kiinnittymisestä täydentää koulussa kerättyä informaatiota oppilaan akateemisesta suoriutumuksesta sekä koulussa tehtyjä havaintoja oppilaan käyttäytymisestä (Lovelace ym., 2014).

**Kiinnittyminen ja tavoiteajassa valmistuminen.** Kouluun kiinnittyminen on merkittävä ennustaja koulutuksen keskeyttämisessä ja loppuunsaattamisessa (Christenson ym., 2012). Tässä tutkimuksessa käytetyn, kiinnittymistä mittaavan Student Engagement Instrument -mittarin (SEI) pitkän tähtäimen ennustuskykyä on tutkittu vertaamalla yhdysvaltalaisen yhdeksännen luokan oppilaiden kiinnittymisen yhteyttä lukiokoulutuksen loppuun suorittamiseen neljän vuoden kuluessa (Lovelace ym., 2014; Lovelace ym. 2017). Tutkimuksissa yhdeksännen luokan kiinnittymisen yhteys tavoiteajassa valmistumiseen ja vastaavasti koulutuksen keskeyttämiseen oli johdonmukaista, kun demografiset taustatekijät kontrolloitiin (Lovelace ym, 2014; Lovelace ym., 2017). Ensimmäisessä tutkimuksessa SEI-mittarin faktoreista vahvin yhteys valmistumiseen ja keskeyttämiseen oli tulevaisuuden tavoitteilla ja haaveilla (Lovelace ym., 2014). Toisessa tutkimuksessa SEI:n faktoreista kaksi, perheen tuki koulutukselle sekä tulevaisuuden tavoitteet ja haaveet, olivat vahvimmin yhteydessä koulutuksen loppuun suorittamiseen tai keskeyttämiseen (Lovelace ym., 2017). Lovelacen ym. (2017) mukaan SEI:n hyödyntämisessä olennaista on kuitenkin ylipäättään tunnistaa kiinnittymättömyyttä, jotta tarvittavia interventioita voidaan toteuttaa.

#### **1.4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia nuorten tunneperäisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen muutoksia peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirryttäessä ja toisen asteen opintojen aikana Suomessa. Tutkimuksella pyrin ymmärtämään nuorten kouluun kiinnittymistä sekä selvittämään kiinnittymisen yhteyttä koulutuksessa pysymiseen ja opinnoista valmistumiseen tavoiteajassa. Kouluun kiinnittymisen tutkimus lisää tietoa suomalaisten nuorten suhteesta kouluun ja

koulutukseen heidän itse arvioimanaan sekä siitä, miten voimme varhaisessa vaiheessa tunnistaa opiskelijat, joilla on riski keskeyttää opinnot ja tukea heitä koulutuksessa pysymisessä. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten nuorten kognitiivinen ja tunneperäinen kouluun kiinnittyminen kehittyy peruskoulun yhdeksänneltä luokalta alkaen läpi toisen asteen opintojen?
2. Onko sukupuolten (tytöt/pojat) ja koulutuspaikan (lukio/ammattillinen oppilaitos) välillä havaittavissa eroja siinä, miten nuoret ovat kiinnittyneet kouluun ja tapahtuuko kiinnittymisessä muutoksia eri ryhmissä eri tavoin?
3. Onko tunneperäisellä ja kognitiivisella kiinnittymisellä yhteyttä tavoiteajassa koulutuksesta valmistumiseen, ja onko mahdollinen yhteys nähtävissä jo peruskoulun aikaisessa kiinnittymisessä?

Vaikka kiinnittymisen muutokset toisen asteen opintojen aikana voivat olla yksilöllisiä ja eri suuntiin kehittyviä (Wang & Peck, 2013), tutkimuksissa on viitteitä siitä, että kiinnittymisen väheneminen toisen asteen opintojen aikana on tavallista (Archambault ym., 2019; Pianta ym, 2012). Tämän tutkimuksen hypoteesina esitän, että tunneperäinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen vähenee toisen asteen opintojen aikana.

Tutkimustulokset poikien ja tyttöjen kouluun kiinnittymisen eroista ovat osin ristiriitaisia (Janosz ym, 2008). Aiemmissa tutkimuksissa tytöillä on kuitenkin havaittu osittain vahvempaa kouluun kiinnittymistä (Van de gaer ym., 2009; Wang & Peck, 2013; Yazzie-Mintz, 2007). Jos eroja sukupuolten välillä löytyy, hypoteesina tässä tutkimuksessa on, että pojat ovat heikommin kiinnittyneitä ja kiinnittyminen vähenee seuranta-aikana pojilla enemmän kuin tytöillä.

Kotimaiseen tilastotietoon (SVT, 2020) pohjaten tiedämme, että toisen asteen koulutus keskeytyy useammin ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevilla kuin lukiolaisilla. Kouluun kiinnittymistä pidetään merkittävänä tekijänä koulutuksen keskeyttämisessä ja loppuunsaattamisessa (Christenson ym., 2012). Näihin tietoihin perustuen tässä tutkimuksessa odotan lukiolaisten kiinnittymisen olevan vahvempaa kuin ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevilla.

Aiemman tutkimuksen (Lovelace ym, 2014; Lovelace ym. 2017) mukaan vahvempi kouluun kiinnittyminen on yhteydessä tavoiteajassa valmistumiseen. Tähän perustuen kolmannen tutkimuskysymyksen hypoteesina myös tässä tutkimuksessa on, että vahvemmin kouluun kiinnittyneet oppilaat valmistuvat tavoiteajassa keskimäärin todennäköisemmin kuin heikommin kiinnittyneet oppilaat.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Aineiston kuvaus

Tämä pro gradu -tutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston tutkimushanketta ”Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin” (Vasalampi & Aunola, 2016-2020). Hankkeen rahoittajana toimii Suomen Akatemia. Hankkeessa seurataan nuorten koulutuspolkua, koulutuksen keskeyttämistä ja hyvinvointia toisen asteen opintojen aikana. Tutkimus on jatkoa Alkuportaatt-seurantatutkimukselle, jossa oppilaita seurattiin esiopetuksesta alkaen peruskoulun päättymiseen saakka (Lerikkanen, Poikkeus & Pakarinen, 2006-2016). Tutkimuksessa keskitytään koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisyyn. Nuorilta kysyttiin toisen asteen ensimmäisenä ja kolmantena opintovuotena heidän koulutusvalinnoistaan, motivaatiostaan ja hyvinvoinnistaan.

Koulupolku-tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin vuosien 2017-2020 aikana neljällä eri paikkakunnalla toisen asteen oppilaitoksissa opiskelevilta käyttäen sähköisiä tai paperisia itsearviointilomakkeita. Osallistujat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he antoivat kirjallisen suostumuksen tietojensa käyttämiseen. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu Alkuportaatt-aineiston 9. luokan (2016,  $n = 1605$ ) ja Koulupolku-aineiston toisen asteen ensimmäisen (2017,  $n = 1539$ ) ja kolmannen vuoden (2019,  $n = 868$ ) mittauksista. Aineistosta tähän tutkimukseen otettiin mukaan opiskelijat, jotka jatkoivat peruskoulun jälkeen opintojaan joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Peruskoulun yhdeksännellä luokalla osallistujien iän keskiarvo oli 15,7 vuotta. Otoksesta poikia oli 52% ja osallistujista lukioon jatkoi 66%.

### 2.2 Käytetyt mittarit ja muuttujat

**Kouluun kiinnittyminen.** Oppilaan kouluun kiinnittymistä mitattiin oppilaan kouluun kiinnittymisen mittarilla (Student Engagement Instrument, SEI; Appleton ym., 2006). Betts ym. (2010) ovat todenneet mittarin toimivaksi kognitiivisen ja tunneperäisen kiinnittymisen mittaamisessa 6.-12. luokan oppilailla. Suomenkielisen, 33 väittämää sisältävän SEI-mittarin on aiemmin todettu mittaavan oppilaiden kognitiivista ja tunneperäistä kiinnittymistä yläkouluikaisilla oppilailla (Virtanen, 2016). Tässä tutkimuksessa käytettiin suomenkielistä, 18 väittämää sisältävää lyhennettyä versiota mittarista ja tarkasteltiin tunneperäistä ja kognitiivista kiinnittymistä. SEI-mittarin väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat kuvaamaan kognitiivista ja tunneperäistä kiinnittymistä. Tunneperäisen kiinnittymisen mittarin muodostavat oppilaan kouluun kiinnittymisen mittarin kolme osa-alueita

(opettajien ja oppilaiden suhteet, perheen tuki oppimiselle ja vertaisten tuki oppimiselle), jotka sisäl-  
sivät yhteensä yhdeksän väittämää. Kognitiivisen kiinnittymisen mittarin muodostivat kaksi osa-  
aluetta (koulutyön hallinta ja merkitys sekä tulevaisuuden haaveet ja tavoitteet), jotka sisältävät myös  
yhteensä yhdeksän väittämää. Nuoret vastasivat väittämiin neliportaisella Likert-asteikolla vaihtoeh-  
doilla 1 = *täysin eri mieltä*, 4 = *täysin samaa mieltä*. Mittareihin sisältyneet väittämät on esitetty  
liitteessä 1. Muodostettujen keskiarvosummamuuttujien Chronbachin alphas eri mittapisteissä vaih-  
telivat 0,80-0,86 välillä.

**Koulutuksesta valmistuminen.** Oppilaitoksista saatiin rekisteritieto opiskelijoiden opintojen vai-  
heesta, kun opintojen tavoiteaika (3,5 vuotta) oli täyttynyt. Opiskelijat, jotka olivat valmistuneet ta-  
voiteajassa siitä koulutuksesta, jonka opiskelija oli aloittanut vuonna 2016 merkittiin aineistossa nu-  
merolla yksi (1). Opiskelijat, jotka eivät olleet valmistuneet tavoiteajassa vuonna 2016 aloitetusta  
koulutuksesta merkittiin aineistossa numerolla kaksi (2). Valmistumattomuuden syynä on voinut olla  
esimerkiksi opintojen viivästyminen tai opintolinjan vaihtaminen. Opiskelijoista 76,6 % valmistui  
tavoiteajassa. Opinnot olivat 3,5 vuoden tavoiteajan jälkeen kesken 23,4 %:lla opiskelijoista.

### 2.3 Aineiston analysointi

Kuvailevina tietoina tarkasteltiin kognitiivisen ja tunneperäisen kiinnittymisen keskiarvoja ja keski-  
hajontoja eri luokka-asteilla sekä näiden keskinäisiä korrelaatioita Pearsonin tulomomenttikorrelaa-  
tion kautta. Opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen muutosta peruskoulun viimeisellä luokalla sekä  
toisen asteen opintojen ensimmäisenä ja kolmantena vuonna (tutkimuskysymys 1) sekä eroja kiinnit-  
tymisen muutoksessa sukupuolten ja koulutuspaikan välillä (tutkimuskysymys 2) tarkasteltiin toisto-  
mittausten varianssianalyysillä. Tavoiteajassa valmistuneiden ja vielä opintojaan jatkavien kiinnitty-  
mistä eri luokka-asteilla tutkittiin riippumattomien otosten *t*-testillä (tutkimuskysymys 3).

Kolmen mittapisteen toistettujen mittausten varianssianalyysissä otoskoko pieneni alkuperäi-  
sestä ( $n = 626$ ). Tulosten varmistamiseksi tehtiin lisäksi toistettujen mittausten varianssianalyysit  
kahdessa osassa; ensin käyttäen peruskoulun yhdeksännen luokan ja toisen asteen ensimmäisen luok-  
kan mittauksia ( $n = 1213$ ) ja sitten toisen asteen ensimmäisen luokan ja kolmannen luokan mittauksia  
( $n = 762$ ). Tulokset olivat samansuuntaiset kuin kolmen mittapisteen toistettujen mittausten varians-  
sianalyysissä, jota käytettiin lopullisten tulosten raportoinnissa. Kognitiivisen ja tunneperäisen kiin-  
nittymisen summamuuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, vaan jakaumat olivat vasemmalle  
vinoja eli suurin osa vastaajista arvioi kiinnittymisensä hyväksi. Pieni osa vastaajista arvioi olevansa

kiinnittymistä kuvaavista väittämistä täysin eri mieltä. Nämä arviot näyttäytyivät aineistossa poikkeavina arvoina (*outliers*). Poikkeavien arvojen poistamisella ei ollut vaikutusta toistomittausten varianssianalyysien tuloksiin, joten tutkimuksessa päädyttiin käyttämään aineistoa, jossa myös poikkeavat arvot ovat mukana.

Lisäksi tarkasteltiin aineistossa mittapisteiden välillä tapahtunutta katoa Little's *MCAR*-testillä ja ristiintaulukoinnin avulla sekä verrattiin kolmannen vuoden mittauksessa mukana olleiden ja poissa olleiden kiinnittymistä riippumattomien otosten *t*-testillä. Analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmalla.

### 3 TUTKIMUKSEN TULOKSET

#### 3.1 Kuvailevat tiedot ja kato

Kuvailevina tietoina tarkastelin tunneperäisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen keskiarvoja ja keskihajontoja peruskoulun yhdeksännellä luokalla sekä toisen asteen ensimmäisellä ja kolmannella luokalla. Keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 1 ja korrelaatiot taulukossa 2. Keskiarvoilla mitattuna opiskelijoiden kiinnittyminen kouluun oli hyvällä tasolla kaikkina mittausajankohdina ja eri ryhmissä. Keskihajonnoissa ei ilmennyt ryhmien välillä isoja eroja. Korrelaatioita kuvavasta taulukosta nähdään, että positiiviset korrelaatiot kiinnittymisessä olivat voimakkaita luokka-asteiden välillä. Voimakkainta korrelaatio oli samalla luokka-asteella mitatun tunneperäisen ja kognitiivisen kiinnittymisen välillä ( $r = .57 - .64$ ). Tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen olivat myös vahvasti yhteydessä seuraavalla mittapisteellä toteutetun kyselyn vastaaviin muuttujiin ( $r = .51 - .56$ ).

TAULUKKO 1. Tunneperäisen ja kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvot (*ka*), keskihajonnat (*kh*) ja otoskoot (*N*) eri luokka-asteilla sukupuolittain ja koulutuspaikoittain

	<i>N</i>	Kaikki <i>ka (kh)</i>	Tytöt <i>ka (kh)</i>	Pojat <i>ka (kh)</i>	Lukio <i>ka (kh)</i>	Ammatillinen <i>ka (kh)</i>
Tunneperäinen kiinnittyminen						
9. lk	1605	3,14 (0,46)	3,14 (0,43)	3,13 (0,48)	3,21 (0,42)	3,03 (0,47)
1. lk	1393	3,32 (0,42)	3,31 (0,43)	3,34 (0,42)	3,35 (0,42)	3,26 (0,42)
3. lk	867	3,26 (0,43)	3,22 (0,44)	3,33 (0,42)	3,27 (0,44)	3,20 (0,43)
Kognitiivinen kiinnittyminen						
9. lk	1605	3,22 (0,44)	3,28 (0,38)	3,22 (0,47)	3,33 (0,38)	3,05 (0,46)
1. lk	1393	3,16 (0,45)	3,20 (0,43)	3,12 (0,46)	3,22 (0,44)	3,03 (0,47)
3. lk	867	3,16 (0,42)	3,17 (0,40)	3,14 (0,44)	3,19 (0,41)	3,02 (0,45)

TAULUKKO 2. Tunneperäisen ja kognitiivisen kiinnittymisen korrelaatiot eri luokka-asteilla

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Tunneperäinen kiinnittyminen 9. lk	–					
2. Kognitiivinen kiinnittyminen 9. lk	.59	–				
3. Tunneperäinen kiinnittyminen 1. lk	.52	.34	–			
4. Kognitiivinen kiinnittyminen 1. lk	.35	.54	.64	–		
5. Tunneperäinen kiinnittyminen 3. lk	.47	.25	.51	.35	–	
6. Kognitiivinen kiinnittyminen 3. lk	.33	.47	.36	.56	.57	–

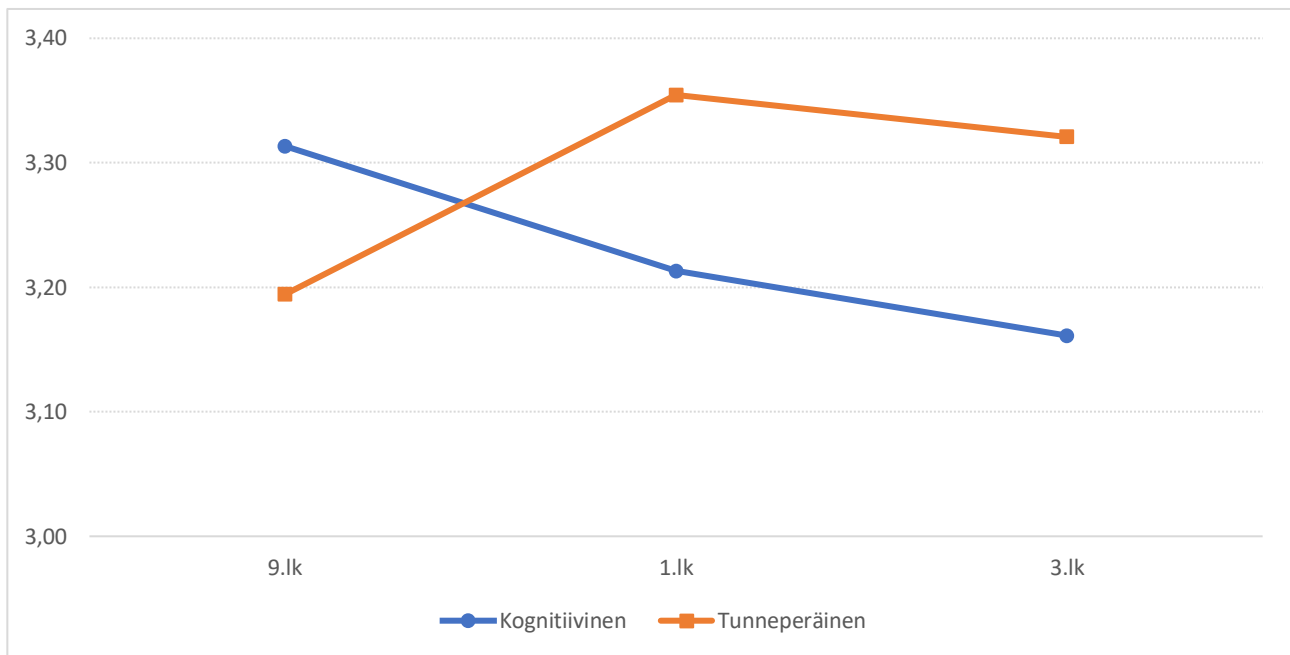
*Huom.* Kaikki korrelaatiot merkitseviä,  $p < ,01$ ; Korrelaatioissa ajan yli vastaajien määrä vaihtelee ( $n = 686-1605$ )



Aineistossa tapahtui katoa etenkin kolmannen vuoden mittauksessa. Kato ei ollut Little's *MCAR* -testin perusteella satunnaista ( $\chi^2(18) = 74,32, p < ,001$ ). Tutkittaessa katoa ristiintaulukoinnilla sukupuolen mukaan, ero kadossa sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1) = 55,13, p < ,001$ ). Toisen asteen kolmannen vuoden mittauksessa oli mukana koko aineiston pojista 38% ja tytöistä 55%. Myös ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien ja lukiolaisten välinen ero kadossa oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1) = 171,80, p < ,001$ ). Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevista viimeiseen mittaukseen osallistui 25% ja lukiolaisista 60%. Myös tavoiteajassa valmistuneiden ja heidän, joilla opinnot olivat kesken, välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kadossa ( $\chi^2(1) = 36,99, p < ,001$ ). Tavoiteajassa valmistuneista toisen asteen kolmannen vuoden mittauksissa mukana oli 57% ja valmistumisen tavoiteajan ylittäneistä 39%.

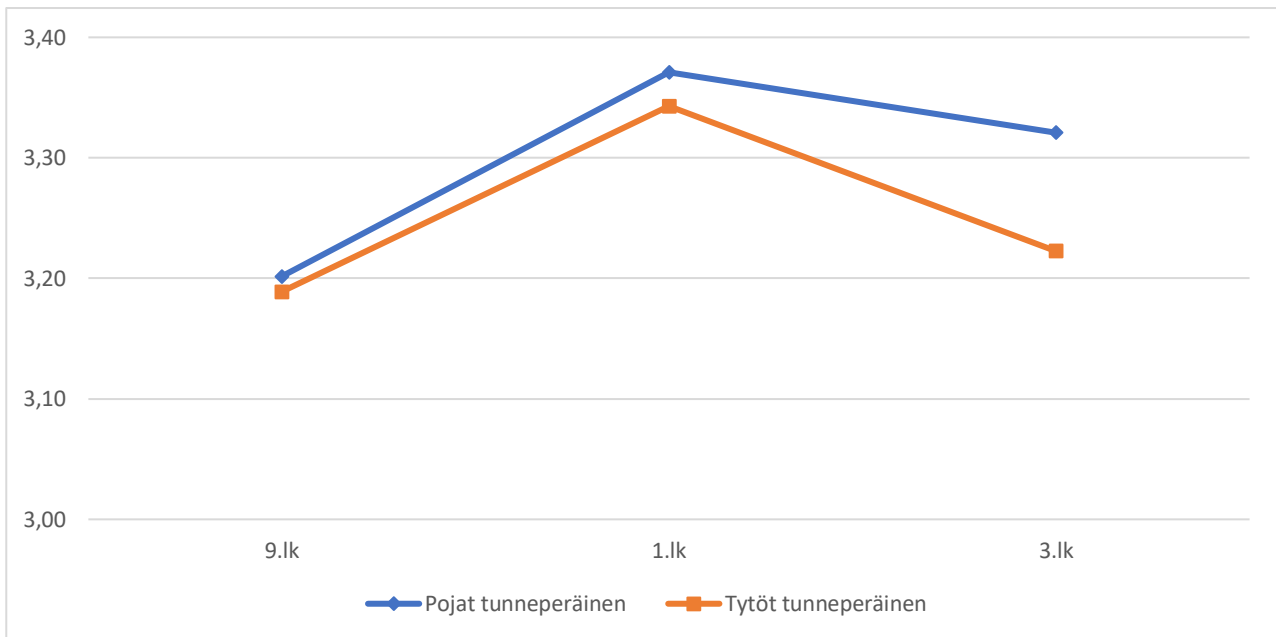
### **3.2 Muutokset tunneperäisessä ja kognitiivisessa kouluun kiinnittymisessä**

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin tunneperäisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen muutosta peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä ja toisen asteen opintojen aikana. Toistomittausten varianssianalyysin tulos osoitti, että kiinnittymisessä tapahtui koko otoksen tasolla muutosta kolmen mittauspisteen välillä. Ajan päävaikutus oli havaittavissa sekä tunneperäisessä ( $F(2, 624) = 47,47, p < ,001, \eta^2_p = ,13$ ) että kognitiivisessa ( $F(2, 324) = 43,42, p < ,001, \eta^2_p = ,12$ ) kouluun kiinnittymisessä. Parivertailut Bonferroni-korjauksin osoittivat, että tunneperäinen kouluun kiinnittyminen lisääntyi tilastollisesti merkitsevästi peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä ( $ka = 3,19$  vs.  $3,36, p < ,001$ ) ja väheni toisen asteen opintojen aikana ( $ka = 3,36$  vs.  $3,26, p < ,001$ ) tilastollisesti merkitsevästi. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen puolestaan väheni toiselle asteelle siirryttäessä ( $ka = 3,31$  vs.  $3,21, p < ,001$ ) ja edelleen toisen asteen opintojen aikana ( $ka = 3,21$  vs.  $3,16, p < ,001$ ) tilastollisesti merkitsevästi. Kiinnittymisen muutokset mittauspisteiden välillä on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Kognitiivisen ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen kehittyminen peruskoulun yhdeksänneltä luokalta toisen asteen kolmannelle luokalle

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin nuorten kouluun kiinnittymisessä tapahtuvaa muutosta sukupuolittain ja koulutuspaikoittain. Kognitiivisen kouluun kiinnittymisen osalta ajan ja sukupuolen yhdysvaikutusta ei ollut havaittavissa ( $F(2, 623) = ,50, p = ,609, \eta^2_p = ,002$ ). Tytöt ja pojat eivät eronneet kognitiivisen kouluun kiinnittymisen muutoksessa tilastollisesti merkitsevästi. Tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä puolestaan havaittiin ajan ja sukupuolen yhdysvaikutus ( $F(2, 623) = 3,35, p < ,05, \eta^2_p = ,01$ ) eli tyttöjen ja poikien tunneperäisessä kouluun kiinnittymisen muutoksessa oli eroa. Tarkemmassa tarkastelussa ilmeni, että sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa tunneperäisen kiinnittymisen muutoksessa peruskoulun yhdeksänneltä luokalta toisen asteen ensimmäiselle luokalle siirryttäessä ( $p = ,650$ ). Molemmilla sukupuolilla tunneperäinen kouluun kiinnittyminen lisääntyi peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä ja muutos oli tilastollisesti merkitsevää tytöillä ( $ka = 3,19$  vs.  $3,34, p < ,001$ ) ja pojilla ( $ka = 3,20$  vs.  $3,37, p < ,001$ ). Eroa sukupuolten tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muutoksessa sen sijaan oli toisen asteen ensimmäisen ja kolmannen vuoden välillä ( $p = ,038$ ). Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen väheneminen oli tilastollisesti merkitsevää vain tytöillä ( $ka = 3,34$  vs.  $3,22, p < ,001$ ). Pojilla tunneperäinen kouluun kiinnittyminen ei muuttunut tilastollisesti merkitsevästi enää toisen asteen opintojen aikana ( $p = ,061$ ). Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen kehitys sukupuolen mukaan on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen sukupuolen mukaan peruskoulun yhdeksännellä luokalla sekä toisen asteen ensimmäisellä ja kolmannella luokalla

Tyttöjen ja poikien kognitiivisen kouluun kiinnittymisen muutokset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi. Myöskään tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muutoksessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä peruskoulun yhdeksänneltä luokalta toisen asteen ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Toisen asteen opintojen aikana tunneperäisen kiinnittymisen väheneminen oli tilastollisesti merkitsevää vain tytöillä.

Koulutuspaikan vaikutusta opiskelijoiden kouluun kiinnittymiseen tarkastelin vertaamalla lukiolaisten ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien kiinnittymistä. Tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä ei ollut havaittavissa koulutuspaikan ja ajan yhdysvaikutusta ( $F(2, 623) = 2,67, p > ,05, \eta^2_p = ,008$ ). Lukiolaisten ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien tunneperäisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Tunneperäinen kiinnittyminen kasvoi peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä ja väheni toisen asteen opintojen aikana lukiolaisilla ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevilla. Myöskään kognitiivisessa kiinnittymisessä ei ollut havaittavissa ajan ja koulutuspaikan yhdysvaikutusta ( $F(2, 623) = 1,81, p > ,05, \eta^2_p = ,006$ ). Lukiolaisten ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien kognitiivisen kiinnittymisen muutokset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen väheni peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä ja edelleen toisen asteen aikana sekä lukiolaisilla että ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoilla.

Lopuksi tutkin vielä koulutuspaikan ja sukupuolen yhdysvaikutusta tunneperäiseen ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen. Yhdysvaikutusta ei havaittu tunneperäisen kiinnittymisen ( $F(2, 621) = ,314, p = ,731, \eta^2_p = ,001$ ) eikä kognitiivisen kiinnittymisen osalta ( $F(2, 621) = ,257, p = ,774, \eta^2_p = ,001$ ).

### 3.3 Tavoiteajassa valmistuminen

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä analyysin tulokset osoittivat, että toisen asteen opinnoista tavoiteajassa valmistuneiden tunneperäinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen oli kaikissa kolmessa mittauspisteessä vahvempaa kuin heillä, jotka eivät valmistuneet tavoiteajassa. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä yhdeksännen luokan tunneperäisen ja kognitiivisen, toisen asteen ensimmäisen vuoden tunneperäisen ja kolmannen vuoden kognitiivisen kiinnittymisen osalta. Kolmannen luokan tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä ero ryhmien välillä oli suuntaa antava ( $p = ,055$ ). Keskiarvot ja keskihajonnat kummallekin ryhmälle eri mittauspisteissä sekä  $t$ -testien arvot ja efektikoot on esitetty taulukossa 3. Taulukosta on myös nähtävissä, että Cohenin (1988) mukaan mitatut efektikoot olivat pieniä.

TAULUKKO 3. Tavoiteajassa valmistuneiden ja ei-valmistuneiden kouluun kiinnittymisen keskiarvot ( $ka$ ) ja keskihajonnat ( $kh$ ) eri luokka-asteilla,  $t$ -testien arvot ja efektikoot (Cohen  $d$ )

	$n$ (% valmistunut tavoiteajassa)	Valmistunut $ka$ ( $kh$ )	Ei valmistunut $ka$ ( $kh$ )	$t$ -testi	Cohen $d$
Tunneperäinen kiinnittyminen					
9. lk	1193 (77%)	3,20 (0,42)	3,09 (0,49)	$t(406) = 3,60^{***}$	0,27
1. lk	1320 (78%)	3,37 (0,42)	3,21 (0,50)	$t(1318) = 5,65^{***}$	0,32
3. lk	837 (83%)	3,28 (0,42)	3,20 (0,49)	$t(835) = 1,92$	0,37
Kognitiivinen kiinnittyminen					
9. lk	1193 (77%)	3,30 (0,39)	3,17 (0,49)	$t(390) = 4,16^{***}$	0,39
1. lk	1320 (78%)	3,22 (0,43)	3,04 (0,50)	$t(419) = 5,41^{***}$	0,18
3. lk	837 (83%)	3,18 (0,41)	3,06 (0,47)	$t(192) = 2,89^{**}$	0,29

Huom. \*\*\*  $p < ,001$ ; \*\*  $p < ,01$

**Vertailu kolmannen vuoden mittaukseen osallistuneista ja poissaoleista.** Tavoiteajassa valmistuneita oli mukana kolmannen vuoden mittauksessa suhteellisesti enemmän kuin heitä, joilla opinnot olivat kesken tavoiteajan jälkeen. Myös pojat ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat olivat viimeisessä mittauksessa vähemmän edustettuina. Siksi varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi tutkitiin vielä toisen asteen opintojen kolmannen vuoden mittauksissa mukana olleiden ja mittauksesta

poissaolleiden kiinnittymistä. Mittauksessa mukana olleiden tunneperäinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen olivat keskimäärin korkeammalla tasolla sekä peruskoulun yhdeksännellä luokalla että toisen asteen ensimmäisellä luokalla kuin heillä, jotka olivat poissa toisen asteen opintojen kolmannen vuoden mittauksesta. Cohenin (1988) mukaiset efektikoot olivat pieniä. Ryhmien kiinnittymisen keskiarvot, keskihajonnat sekä *t*-testien arvot ja efektikoot on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kolmannen vuoden mittauksissa mukana olleiden ja poissa olleiden tunneperäisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*) alemmilla luokka-asteilla sekä *t*-testien arvot ja efektikoot (*d*) vastaavilta ajankohdilta

	<i>n</i> (osallistumis% 3. lk)	Mukana 3. lk mittauksessa <i>ka (kh)</i>	Poissa 3. lk mittauksesta <i>ka (kh)</i>	<i>t</i> -testi	<i>Cohen d</i>
Tunneperäinen kiinnittyminen					
9. lk	1605 (42%)	3,20 (0,41)	3,09 (0,48)	$t(1574) = 4,86^{***}$	0,24
1. lk	1539 (50%)	3,34 (0,43)	3,15 (0,46)	$t(1537) = 2,19^*$	0,11
Kognitiivinen kiinnittyminen					
9. lk	1605 (42%)	3,32 (0,38)	3,15 (0,46)	$t(1588) = 7,88^{***}$	0,39
1. lk	1539 (50%)	3,21 (0,43)	3,12 (0,46)	$t(1537) = 3,96^{***}$	0,20

Huom. \*\*\*  $p < ,001$ ; \*  $p < ,05$

Verrattaessa riippumattomien otosten *t*-testillä kolmannen vuoden mittaukseen osallistuneiden ja mittauksesta poissa olleiden tunneperäistä ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä, havaittiin, että erot ryhmien olivat tilastollisesti merkitseviä peruskoulun yhdeksännen luokan ja toisen asteen ensimmäisen luokan aikaisessa tunneperäisessä ja kognitiivisessa kiinnittymisessä. Toisen asteen opintojen kolmannen vuoden mittauksesta oli poissa jo aiemmin heikommin kouluun kiinnittyneitä oppilaita.

## 4 POHDINTA

Tutkimuksessani selvitin lukiossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien nuorten tunneperäistä ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä seuraten opiskelijoita peruskoulun yhdeksänneltä luokalta alkaen läpi toisen asteen opintojen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden kognitiivinen kouluun kiinnittyminen heikkeni toisen asteen koulutuspaikkaan siirryttäessä ja toisen asteen opintojen aikana riippumatta sukupuolesta tai koulutuspaikasta. Tunneperäinen kiinnittyminen vahvistui yleisesti opiskelijoilla toiselle asteelle siirryttäessä, mutta heikkeni tytöillä toisen asteen opintojen aikana. Opiskelijoiden kouluun kiinnittyminen oli myös yhteydessä tavoiteajassa valmistumiseen. Tutkimus antoi tietoa suomalaisten opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen kehittymisestä toisen asteen opintojen aikana, mistä tutkimuksia on toistaiseksi vähän. Lisäksi tutkimus vahvisti oletusta, että opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä tutkimalla voidaan tunnistaa varhaisessa vaiheessa ne nuoret, joilla opinnot ovat vaarassa jäädä kesken tai viivästyä.

**Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen.** Student Engagement Instrumentin (SEI) kolme osaluuetta (perheen tuki oppimiselle, vertaisten tuki oppimiselle sekä opettajien ja oppilaiden suhteet) muodostivat yhdessä tunneperäisen kouluun kiinnittymisen mittarin tässä tutkimuksessa. Tutkimus osoitti tunneperäisen kouluun kiinnittymisen lisääntyvän toisen asteen opintojen alkaessa kaikkien opiskelijoiden keskuudessa, riippumatta siitä siirtyivätkö he lukioon vai ammatilliseen koulutukseen. Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen heikkeneminen nuoruudessa on joidenkin näkemysten mukaan kehityksellisesti normatiivista (Archambault ym., 2019), mikä oli oletuksena myös tässä tutkimuksessa. Tuloksissa ilmenneelle tunneperäisen kiinnittymisen vahvistumiselle peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirryttäessä on kuitenkin löydettävissä mahdollisia selityksiä. Opiskelijan kokemus koulun ilmapiiristä on merkittävä tekijä tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä (Elffers ym. 2012; Li ym., 2010). Peruskoulun jälkeen tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä tapahtunut vahvistuminen voi mahdollisesti johtua osin siitä, että toisen asteen oppilaitos tarjoaa nuorille uuden sosiaalisen ympäristön sekä peruskouluun verrattuna uudenlaisen oppimisympäristön. Omia akateemisia taitoja vastaava oppimisympäristö voi lisätä sisäistä motivaatiota (Vasalampi ym., 2010) ja myönteisesti kouluun suhtautuvien vertaisten vaikutus voi lisätä tunneperäistä kouluun kiinnittymistä (Li ym., 2010; Wang ym., 2018). Toisen asteen opintojen alkaessa nuoret pääsevät parhaimmillaan ympäristöön, jossa on samoista asioista kiinnostuneita, opiskeluun myönteisesti suhtautuvia vertaisia, joiden kanssa luodut suhteet lisäävät tunneperäistä kouluun kiinnittymistä.

Koulusiirtymän jälkeen toisen asteen opintojen aikana tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä ilmeni eroja sukupuolten välillä. Osassa aiemmista kouluun kiinnittymistä koskevista tutkimuksista poikien heikompi kiinnittyminen on ollut hieman yleisempää (Fatou & Kubiszewski, 2018; Van

de gaer ym. 2009; Yazzie-Mintz, 2007), mikä oli hypoteesina myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat poikien tunneperäisen kouluun kiinnittymisen säilyvän toisen asteen opintojen ajan varsin vakaana, kun taas tytöillä tunneperäinen kouluun kiinnittyminen heikkeni toisen asteen opintojen aikana. Syitä tunneperäisen kouluun kiinnittymisen heikkenemiseen tytöillä voi olla useita. Opettajien ja oppilaiden suhteet vaikuttavat tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen, ja opettajien vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa pidetään kiinnittymisen kannalta merkittävämpänä kuin kouluympäristön muita tekijöitä, kuten lukujärjestystä, luokan ja koulun kokoa tai käytettyjä arviointimenetelmiä (Pianta ym., 2012). Opettajien ja opiskelijoiden suhteiden on kuitenkin todettu muuttuvan kouluasteilla edessä vähemmän välittäviksi ja tukeviksi (Wang & Peck, 2013) ja heikkenevän toisen asteen opintojen aikana (Van de gaer ym., 2009). Eri kouluasteilla on havaittu, että tytöille on tyypillisempää muodostaa läheisempiä suhteita opettajiin, kun taas poikien suhteissa opettajiin korostuu itsenäisyys (Spilt, Koomen & Jak, 2012). Herääkin kysymys kokevatko tytöt koulun aikuisten tuen merkityksellisemmäksi kuin pojat, ja voiko tällä tekijällä olla osaltaan vaikutusta tyttöjen tunneperäisen kiinnittymisen vähenemiseen toisen asteen opintojen aikana.

Myös tyttöjen ja poikien erilaisilla tavoilla muodostaa kaverisuhteita voi olla vaikutusta tyttöjen tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen toisella asteella. Läheisemmät, kahden tai kolmen henkilön muodostamat ystävyysuhteet ovat tytöillä yleisempiä, kun taas pojille on tyypillisempää liikkua suuremmissa ryhmissä, joissa voi olla läheisempiä ja etäisempiä vertaisia (Poulin & Chan, 2010). Tytöillä voi mahdollisesti olla suurempi riski kokea itsensä ulkopuoliseksi koulun sosiaalisessa ympäristössä, jos he eivät onnistu luomaan tiiviitä suhteita muihin opiskelijoihin. Toisaalta toisen asteen opintojen aikana akateemiset ja sosiaaliset ympäristöt voivat myös eriytyä toisistaan perusasteen kouluympäristöön verrattuna (Wang & Hofkens, 2019) ja koulun ulkopuoliset ystävyysuhteet voivat kompensoida puuttuvia ystävyysuhteita koulussa (Juvonen ym., 2012).

Lisäksi yksilölliset tilannetekijät, kuten masennus ja ahdistus voivat vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen (Janosz ym., 2008). Kouluterveyskyselyn (THL, 2019) mukaan sekä ammatillisessa oppilaitoksessa että lukiossa opiskelevilla tytöillä masennus- ja ahdistusoireilu on yleisempää kuin pojilla. On hyvä tiedostaa, että kiinnittymisen heikkeneminen ei aina yksiselitteisesti tarkoita pudotusta opinnoista suoriutumisen ja arvosanoissa (Wang & Peck, 2013). Näin ollen heikkenevä kiinnittyminen ja sen takana mahdollisesti olevat muut syyt, kuten pahoinvointi, voivat helposti jäädä myös havaitsematta. Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen vaalimiseksi yhteys muihin koulussa opiskeleviin nuoriin ja siellä työskenteleviin aikuisiin sekä mahdollisuus psykososiaaliseen tukeen tarvittaessa on tärkeää. Wang ym. (2018) toivat esiin myönteistä vaikutusta, joka vahvasti kouluun kiinnittyneillä opiskelijoilla voi olla vertaisten kiinnittymiseen ja esittivät kouluille tämän voimavaran hyödyntämistä toisen asteen oppilaitoksissa. Kokemukset tunneperäisestä kouluun kiinnittymisestä ovat

arvokkaita myös siksi, että koulutuksen keskeyttäneillä heikot suhteet opettajiin ja toisiin oppilaisiin sekä tunne joukkoon kuulumattomuudesta ovat syitä olla palaamatta opiskelemaan (Boylan & Renzulli, 2017).

**Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen.** Tässä tutkimuksessa kognitiivisen kouluun kiinnittymisen mittarin muodostivat Student Engagement Instrumentin (SEI) kaksi osa-aluetta (koulutyön hallinta ja merkitys sekä tulevaisuuden haaveet ja tavoitteet). Kuten Mahatmya ym. (2012) totesivat nuoruudessa usein tapahtuvan, myös tämän tutkimuksen tuloksissa oli nähtävissä kognitiivisen kouluun kiinnittymisen heikkenemistä toisen asteen opintoihin siirryttäessä ja edelleen toisen asteen opintojen aikana. Myös Van de gaerin ym. (2009) tutkimuksessa kognitiivinen kouluun kiinnittyminen väheni toisen asteen opintojen aikana mitattuna muun muassa kiinnostuksena oppimistehtäviin ja asenteena kotitehtäviin. Analyysin tulokset osoittivat, että muutos kognitiivisessa kouluun kiinnittymisessä oli samanlaista tytöillä ja pojilla sekä lukiossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevilla. Jälkimmäinen tulos on mielenkiintoinen ottaen huomioon sen, että tilastotietojen (SVT, 2017) mukaan opinnot ammatillisissa oppilaitoksissa keskeytyvät useammin kuin lukio-opinnot.

Yksi mahdollinen selitys kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vähenemiselle voi olla nuoren kehityksellisten tarpeiden ja kouluympäristön yhteensopimattomuus (Li ym, 2010; Wang & Peck, 2013). Toisen asteen opinnoissa korostuu kurinalaisuus ja opettajajohtoisuus (Van de gaer ym., 2009) sekä painottuminen ulkoista motivaatiota ruokkivaan palkitsemiseen arvosanojen ja suoriutumisen kautta (Mahatmya ym. 2012). Huomiotta voivat jäädä nuorten sisäisten motivaatiotekijöiden tukeminen (Mahatmya ym., 2012) sekä nuorten kognitiivinen kyvykkyys ja autonomian tarve (Wang & Peck, 2013). Pianta ym. (2012) haastoivatkin opettajia näkemään nuorten pyrkimyksen autonomiaan ja itseilmaisuuksiin myönteisenä energiana kielteisen, hallittavan käytöksen sijaan. Elffers ym. (2012) esittivät tutkimuksensa perusteella laadukkaana, opiskelijoiden taitoihin perustuvan ja autonomiaa lisäävän opetusohjelman olevan yksi parhaista keinoista lisätä opiskelijoiden kiinnittymistä oppilaitokseen.

**Kiinnittymisen yhteys tavoiteajassa valmistumiseen.** Toisen asteen opinnoista tavoiteajassa valmistuneiden opiskelijoiden kouluun kiinnittyminen oli vahvempaa jo peruskoulun viimeisellä luokalla ja toisen asteen opintojen ensimmäisenä vuonna. Tämä havainto on johdonmukainen aiempien tutkimusten kanssa, joissa kiinnittymisen ja koulutuksen tavoiteajassa suorittamisen yhteys on todettu (Lovelace ym., 2014; Lovelace ym., 2017). Päätöksiä toisen asteen opinnoista tehdään nuorena ja siksi koulutusilmapiiriin tulee sallia myös mielenmuutokset ja mahdollistaa sujuvat koulutuspaikkojen vaihdokset. Nuorisobarometrin (2017) mukaan yleisin syy keskeyttää tutkintoon johtava koulutus on ollut väärä alavalinta. Itselle sopivan koulutusalan etsimiseen voi kuulua aloitettujen opintojen keskeytyksiä ja uusien opintojen aloittamista, mikä viivästyttää valmistumista. Tämä ei jokaisen nuoren



kohdalla tarkoita vakavaa riskiä jäädä kokonaan ilman toisen asteen koulutusta. On kuitenkin huomionarvoista, että tässä tutkimuksessa katoanalyysin mukaan viimeisestä mittauksesta oli poissa jo aiemmin heikommin kiinnittyneitä oppilaita. Vaikka syy mittauksesta poissaololle voi olla myös muu kuin koulutuksen keskeyttäminen kokonaan, tämänkin tuloksen voi varovasti tulkita vahvistavan käsitystä kouluun kiinnittymisen ja koulutuksen loppuunsaattamisen yhteydestä.

Toisen asteen opintojen aikana kiinnittymisessä tapahtuvista muutoksista huolimatta tässä tutkimuksessa tunneperäinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen olivat keskimäärin hyvällä tasolla läpi toisen asteen opintojen. Havainto on johdonmukainen aiemman tutkimuksen kanssa, joissa on todettu suurimman osan oppilaista olevan yleensä hyvin tai keskitasoisesti kiinnittyneitä (Janosz ym., 2008). Yksilötason kiinnittymisen ollessa useimmiten melko pysyvää (Janosz ym., 2008; Mahatmya ym., 2012), kiinnittymisen ilmiössä huomiota voi suunnata erilaisten marginaalisempaa kiinnittymistä edustavien ryhmien ja yksilöiden havaitsemiseen, kuten Wang ja Peck (2013) sekä Finn ja Rock (1997) ovat tehneet. Myös äkilliset muutokset nuorten kouluun kiinnittymisessä olisi tärkeää pystyä havaitsemaan ajoissa. Näin on mahdollista löytää ne nuoret, joiden kiinnittymistä voi olla tarpeen tukea erityisesti.

#### **4.1 Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet ja tulosten soveltaminen**

Tutkimuksen tuloksia luettaessa tulee huomioida, että toistomittausten varianssianalyysissä mukana oli vain osa alkuperäisestä otoksesta. Jo yksi puuttuva vastaus jossain kolmesta mittapisteessä pudotti osallistujan toistomittausten varianssianalyysistä. Tutkimuksen tulosten efektikoot olivat myös pieniä, joten tutkimus olisi hyvä toistaa toisella aineistolla, jotta tunneperäisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen muutoksista saadaan lisää tietoa. Lisäksi erityisesti kolmannen vuoden mittauksesta poissaolleiden vaikutusta tutkimuksen tuloksiin on tärkeää arvioida. Viimeisestä mittauksesta oli poissa enemmän poikia ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevia. Poissaolleiden aiempi kiinnittyminen oli keskimäärin heikompaa kuin mittaukseen osallistuneilla. Heikommin kiinnittyneiden opiskelijoiden jäämisellä pois toisen asteen kolmannen vuoden mittauksesta voi olla vaikutusta siihen millaisena kiinnittymisen muutos näyttäytyi toisen asteen opintojen ensimmäisen ja kolmannen vuoden välillä.

Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen laski läpi mittausajan. On mahdollista, että muutoksen voimakkuus olisi voinut olla suurempi, jos jo aiemmin heikommin kouluun kiinnittyneiden nuorten arviot kiinnittymisestään olisivat olleet mukana kolmannen vuoden mittauksessa. Myös poikien ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien tunneperäinen kouluun kiinnittyminen olisi

mahdollisesti voinut ilmetä eri tavalla, jos näiden ryhmien edustajien arviot kiinnittymisestään olisivat olleet kattavammin mukana kolmannen vuoden mittauksessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat yhteyden heikomman kiinnittymisen ja valmistumisen tavoiteajasta jäämisen välillä. Ilman kolmannen vuoden mittauksessa tapahtunutta katoa tämä yhteys olisi mahdollisesti voinut näyttäytyä voimakkaampana.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että pitkittäisasetelman ansiosta yli 600 nuorta voitiin seurata usean vuoden ajan, jolloin kouluun kiinnittymisen ilmiöstä peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä ja toisen asteen opintojen aikana saatiin muodostettua laajaan aineistoon perustuva näkemys. Tavoiteajassa valmistuneiden ja valmistumattomien kiinnittymisen vertailussa pystyttiin hyödyntämään aineistoa vielä kattavammin. Tutkimus antoi tietoa nuorten kouluun kiinnittymisestä suomalaisissa toisen asteen oppilaitoksissa, mikä on tärkeää, koska ulkomaisten tutkimusten tuloksia luettaessa tulee huomioida kulttuuriset ja koulutuksen käytäntöihin liittyvät maakohtaiset erot. Tuloksista voidaan päätellä, että toisella asteella opiskelevien tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittymisen on keskimäärin varsin hyvällä tasolla läpi opintojen. Tämän voi varovasti olettaa olevan vallitseva tilanne Suomessa yleisesti.

Kuitenkin kognitiivisen kiinnittymisen väheneminen peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirryttäessä ja edelleen toisen asteen opintojen aikana herättää huolta siitä, millaisin asentein ja voimavaroin lukiolaiset siirtyvät jatko-opintoihin ja millainen kiinnostus koulutukseen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille jää toisen asteen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Ja vaikka valtaosa tutkimuksessa seuratuista opiskelijoista suoritti toisen asteen koulutuksen tavoiteajassa, yli viidesosalla opiskelijoista opinnot viivästyivät. SEI-mittarin osa-alueista erityisesti tulevaisuuden tavoitteiden ja haaveiden on todettu olevan yhteydessä opintojen suorittamiseen tavoiteajassa (Lovelace ym., 2014; Lovelace ym., 2017). Voi olla, että osalle nuorista opiskelumotivaation ylläpito on vaikeaa, jos omat suunnitelmat tulevasta työelämästä ovat hyvin epäselvät tai tulevaisuus näyttäytyy muuten epävarmana. Tällöin koulutuksen merkitys voi hämärtyä ja tavoitteellinen opiskelu osoittautua hankalaksi. Yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa toteutetussa tutkimuksessa pääosin verkkokurssina suoritettu tulevaisuuteen suuntautuva konkreettinen tavoiteasetanta auttoi opiskelijoita suoriutumaan opinnoistaan paremmin (Schippers, Scheepers & Peterson, 2015). Mahdollisesti myös osa toisen asteen opiskelijoista voisi hyötyä vahvemmassa koulutuksen, työelämän ja omien tavoitteiden selkeyttämisestä kognitiivisen kouluun kiinnittymisen vahvistamiseksi ja ylläpitämiseksi.

Huoli nuorten koulutuspolulla etenemisen viiveistä, koulupudokkuudesta ja syrjäytymisestä on Suomessa ajankohtainen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019b). Todennäköisyys toisen asteen koulutuksen suorittamiseen vähenee sitä mukaa, kun ikävuosia tulee lisää (Myrskylä, 2011). Jos oppivelvollisuus Suomessa pitenee 18 ikävuoteen saakka, toisen asteen oppilaitokset kohtaavat nykyistä

enemmän opiskelijoita, jotka aiemmin olisivat päättäneet koulutuksensa perusasteelle tai lopettaneet toisen asteen opinnot kesken. Opiskelun järjestelyihin liittyvät parannukset eivät todennäköisesti lisää tyytyväisyyttä koulutukseen niillä opiskelijoilla, joiden kiinnostus koulutukseen on heikkoa ja jotka osallistuvat siihen vastentahtoisesti (Dwyer & Wyn, 2001). Pelkona on myös, että opettajien ja koulun työpanosta kuluu enemmän näiden opiskelijoiden koulussa pitämiseen tai että heikosti motivoituneet nuoret marginalisoituvat ja jäävät huomioimatta koulun taholta (Dwyer & Wyn, 2001). Opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden merkitys kouluun kiinnittymisessä on kuitenkin merkittävä (Pianta ym, 2012). Onkin tärkeää miettiä, millä tavoin opettajia ja oppilaitosten muuta henkilökuntaa voidaan auttaa ylläpitämään ja kehittämään kaikkien opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä tukevia rakenteita ja toimintatapoja toisen asteen oppilaitoksissa. Yleisesti kiinnittymistä edistävien toimien lisäksi tarvitaan systemaattisia käytäntöjä havaita ja tunnistaa ne opiskelijat, joiden kiinnittyminen kouluun on heikkoa tai alkaa hiipua.

Opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen seuraaminen ja sen muutoksiin reagoiminen on tutkimuksen tulosten perusteella suositeltavaa. SEI-mittarin tai vastaavan itsearviointityökalun käyttö tarjoaa yhden tavan kerätä tietoa nuorten kiinnittymisestä oppilaitokseen. Itsearviointi on toimiva tapa saada tietoa siitä, millaisena nuori kokee oppimisympäristönsä ja kiinnittymisensä siihen (Reschly & Christenson, 2012). Näin voidaan saada varhain tietoa opiskelijan opintojen keskeyttämisriskistä ja annettava tuki voidaan kohdentaa tehokkaammin ja oikea-aikaisesti. Tukitoimet voivat olla kevyitä tai intensiivisiä. Esimerkiksi koulutuksessa pysymistä tukevassa Check & Connect -interventio-ohjelmassa seurannan ja tuen aikajänne on vähintään kaksi vuotta, ja siihen osallistetaan myös nuoren perhe (Kortering & Christenson, 2009; Reschly & Christenson, 2012). Suomessa opintoihin nivoutuva OPI-kuntoutus auttaa vaikeassa elämäntilanteessa olevia nuoria pysymään toisen asteen opinnoissa (Kela, 2020a). OPI-kuntoutus on tällä hetkellä tarjolla 25:ssä toisen asteen oppilaitoksessa. Opintojen keskeytymisvaarassa olevien ja ilman työ- ja opiskelupaikkaa olevien nuorten on mahdollista hakeutua matalalla kynnyksellä ilman hakemusta tai lääkärinlausuntoa NUOTTI-valmennukseen, jolla tuetaan opintoihin ja työelämään suuntautumista omien vahvuuksien kautta (Kela, 2020b).

Interventioista keskusteltaessa on merkityksellistä täsmentää, tavoitellaanko sen avulla koulutusputken läpäisyä, yksilöllisten työelämään valmistavien taitojen kehittämistä, myönteisen asenteen lisäämistä kouluttautumista kohtaan vai näitä kaikkia. Olennaista on myös, millaiset mahdollisuudet ja resurssit oppilaitosten oppilashuollolla on toteuttaa nimettyjä tavoitteita ja mitkä muut tahot osallistuvat tavoitteeseen toisen asteen koulutuksen suorittaneiden määrän nostamisessa oppilaitosten lisäksi. Toimijasta riippumatta tavoitteena tulisi olla nuorten luonteva liittyminen yhteiskuntaan sekä mahdollisen syrjäytymisen ehkäisy aikaisessa vaiheessa sekä kouluttautumiseen ja oman osaamisen kehittämiseen kannustavan ilmapiirin luominen.

## 4.2 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa tarkastelin yleisesti tunneperäistä ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä. Tutkimus antoi kuvan kiinnittymisen muutoksista toisen asteen opintoihin siirryttäessä ja niiden aikana, mikä tarjoaa tärkeän suunnan myös jatkotutkimukselle. Tulevissa tutkimuksissa olisi hyödyllistä syventää ymmärrystä toisen asteen opiskelijoiden kiinnittymisen muutoksista opintojen aikana, koska toistaiseksi pitkittäistutkimukset kouluun kiinnittymisen kehittämisestä ovat keskittyneet enemmän nuorempiin ikäluokkiin. Jatkotutkimuksessa olisi myös kiinnostavaa selvittää tunneperäisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen osa-alueita tarkemmalla tasolla. Kiinnittymisen tutkimusta voisi kohdentaa siihen, ilmentääkö joku tietty SEI-mittarin osa-alue erityisesti toisen asteen opinnoissa suoriutumista ja koulutuksen loppuunsaattamista suomalaisilla opiskelijoilla ja miten eri osa-alueiden kautta ilmenevää kiinnittymistä voidaan konkreettisesti tukea. Tämä tutkimus vahvisti käsitystä kiinnittymisen ja koulutuksen tavoiteajassa suorittamisen yhteydestä. Kiinnittymistä tukevien interventioiden toteuttaminen ja niiden vaikutusten arviointi opinnoissa jatkamiseen ja valmistumiseen tarjoavatkin kiinnostavan ja hyödyllisen jatkotutkimushaasteen. Olisi merkityksellistä selvittää muun muassa miten kohdennettu tuki vaikuttaa toisella asteella heihin, joilla kiinnittyminen on ollut keskimääräistä heikompaa peruskoulussa, ja onko esimerkiksi verkossa toteutettavilla interventioilla mahdollista vahvistaa yleisesti opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä.

## LÄHTEET

- Aldana, S. (2013). Gender inequality: high school dropout rates. Teoksessa Ainsworth, J. (toim.) *Sociology of Education, An A-to-Z Guide*. California: SAGE.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education Research*, 33(4), 325-339.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V. & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. Teoksessa: Fredricks, J., Reschly, A. & Cristenson, S. (toim.) *Handbook of Student Engagement Interventions, Working with disengaged students*. London: Elsevier.
- Appleton, J. & Christenson, S. (2004). Scale description and references for the Student Engagement Instrument. Unpublished manuscript.
- Appleton, J., Christenson, S. and Furlong, M. (2008) Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J. & Christenson, S. & Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84–93.
- Boylan, R. L. & Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: The influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth & Society*, 49(1), 46–71.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie C. (2012). Preface. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dynarski, M. & Gleason, P. (1999). *How Can We Help? Lessons from Federal Dropout Prevention Programs*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Dwyer, P. & Wyn, J. (2001). *Youth, education and risk*. London: Routledge.

- Elffers, L., Oort, F. & Karsten, S. (2012). Making the connection: the role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). Structural indicators on early leaving from education and training in Europe – 2016. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fatou, N. & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Soc Psychol Educ* 21, 427–446.
- Finn, J.D. (1987). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234.
- 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.
- ILO (2015). What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted? [viitattu: 17.11.2019]. Saantitapa: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_343153.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_343153.pdf)
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Teoksessa Christenson S., Reschly A. & Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat: Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 5, 509-519.
- Kela (2020b). OPI-kuntoutus. [viitattu: 22.6.2020]. Saantitapa: [https://www.kela.fi/ajankohtaista-opiskelijat/-/asset\\_publisher/I7X3vuEkReGH/content/opintoihin-nivoutuvaa-opi-kuntoutustaan-nyt-tarjolla-entista-useammalle](https://www.kela.fi/ajankohtaista-opiskelijat/-/asset_publisher/I7X3vuEkReGH/content/opintoihin-nivoutuvaa-opi-kuntoutustaan-nyt-tarjolla-entista-useammalle)
- Kela (2020b). NUOTTI-valmennus. [viitattu: 24.4.2020]. Saantitapa: <https://www.kela.fi/yhteisty-okumppanit-kuntoutuspalvelut-palveluntuottajille-palvelukuvaukset-taydentava-ohje-nuotti-valmennus?inheritRedirect=true>

- Kennelly, L. & Monrad, M. (2007). Approaches to dropout prevention: Heeding early warning signs with appropriate interventions. National High School Center at the American Institutes for Research.
- Kortering, L. & Christenson, S. (2009) Engaging students in school and learning: the real deal for school completion. *Exceptionality* 17:1, 5-15.
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Pakarinen E. (2006-2016). Alkuportaatt-seurantatutkimus: Lapset, vanhemmat ja opettajat koulupolulla. Jyväskylän yliopisto.
- Li, Y., Lerner, J. & Lerner, R. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *J Youth Adolescence* 39, 801–815.
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko J. & Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. Teoksessa Christenson S., Reschly A. & Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura (2017). Opinpolut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Pekkarinen E. & Myllyniemi S. (toim.) [Viitattu: 29.4.2020]. Saantitapa: [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri\\_2017\\_WEB.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf)
- Lewis, A., Huebner, E., Reschly, A. & Valois, R. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 27 (5).
- Lovelace, M., Reschly, A. & Appleton, J. (2017). Beyond school records: the value of cognitive and affective engagement in predicting dropout and on-time graduation. *Professional School Counseling*.
- Lovelace, M., Reschly, A., Appleton, J. & Lutz M. (2014). Concurrent and predictive validity of the Student Engagement Instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 509-520.
- Myrskylä, P. (2011). Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelujen ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys, 12.
- OECD (2019), *Investing in youth: Finland*. OECD Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/1251a123-en>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019a). OKM032:00/2019 Säädosvalmistelu. HE laiksi oppivelvollisuudesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. [viitattu: 23.10.2019]. Saantitapa: <https://miinedu.fi/hanke?tunnus=OKM032:00/2019>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019b). Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevat (NEET) nuoret, katsaus tilanteeseen ja toimenpiteisiin. [viitattu: 23.4.2020]. Saantitapa:

<https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Koulutuksen+ja+ty%C3%B6n+ulkopuolella+olevat+%28NEET%29+nuoret%2C+katsaus+tilanteeseen+ja+toimenpiteisiin/51231944-1fc0-ef0b-fc7a-afc6c975b010/Koulutuksen+ja+ty%C3%B6n+ulkopuolella+olevat+%28NEET%29+nuoret%2C+katsaus+tilanteeseen+ja+toimenpiteisiin.pdf>

- Pianta, R., Hamre, B. & Allen, J. (2012), Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa Christenson S., Reschly A. & Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Poulin, F. & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272.
- Reschly, A., Betts, J. & Appleton, J. (2014) An examination of the validity of two measures of student engagement, *International Journal of School & Educational Psychology*, 2:2, 106-114,
- Reschly A.L., Christenson S.L. (2012) Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Teoksessa Christenson S., Reschly A. & Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Rosenthal, B., (1998) Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413-433.
- Rumberger, R. & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Teoksessa Christenson S., Reschly A. & Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Samuel, R., & Burger, K. (2019). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000406>
- Schippers, M., Scheepers, A. & Peterson, J. (2015). A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Commun*, 1.
- Shernoff, D. & Csikszentmihalyi, M., Shneider, B. & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.
- Skinner, E. & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. Teoksessa Christenson S., Reschly A. & Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.



- Spilt, J., Koomen, H. & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology, 50*, 363-378.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu].  
ISSN=1798-9280. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 16.3.2020].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk\\_2018\\_2020-03-12\\_tie\\_001\\_fi.htm](http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tie_001_fi.htm)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne [verkkojulkaisu].  
ISSN=1799-4586. 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 23.10.2019].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/vkour/2017/vkour\\_2017\\_2018-11-02\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vkour/2017/vkour_2017_2018-11-02_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu].  
ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.10.2019].  
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/khak/>
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2019): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu].  
ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.10.2019].  
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.htm>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Opintojen kulku [verkkojulkaisu].  
ISSN=1799-1005. 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 25.10.2019].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/opku/2019/opku\\_2019\\_2019-03-14\\_tie\\_001\\_fi.htm](http://www.stat.fi/til/opku/2019/opku_2019_2019-03-14_tie_001_fi.htm)
- THL, Terveystieteiden tutkimuskeskus (2019). Kouluterveyskysely 2019. [viitattu: 22.6.2020].  
Saantitapa: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely-2019>
- TE-palvelut (2019). Alle 25-vuotiaat ilman tutkintoon johtavaa, ammatillisia valmiuksia antavaa koulutusta. [viitattu: 30.11.2019]. Saantitapa: [http://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhaki-jalle/jos\\_jaat\\_tyottomaksi/tyottomyysturva/alle\\_25vuotiaat/index.html](http://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhaki-jalle/jos_jaat_tyottomaksi/tyottomyysturva/alle_25vuotiaat/index.html).
- Tilastokeskus (2019a). Tietoa tilastoista. Käsitteet. [viitattu: 19.10.2019]. Saantitapa: <https://www.stat.fi/meta/kas/koulupudokas.html>.
- Tilastokeskus (2019b). Tietoa tilastoista. Käsitteet. [viitattu: 19.10.2019]. Saantitapa: [https://www.stat.fi/meta/kas/koulutukse\\_kesk.html](https://www.stat.fi/meta/kas/koulutukse_kesk.html).
- Tyler, J. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children, 19*, 77-103.
- Van de gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & Agnes De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Merrill-Palmer Quarterly, 55(4)*, 373-405.

- Vasalampi, K. & Aunola, K. (2016-2020). Koulupolku: alkuportailta jatko-opintoihin. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development* 34(6), 481-490.
- Wylie, C. & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Teoksessa Christenson S., Reschly A. & Wylie C. (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Wang, M-T. & Amemiya, J. (2019). Changing beliefs to be engaged in school: Using integrated mindset interventions to promote student engagement during school transitions. Teoksessa Fredricks, J., Reschly, A. & Cristenson, S. (toim.) *Handbook of Student Engagement Interventions, Working with disengaged students*. London: Elsevier.
- Wang, M-T. & Peck, S. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266–1276.
- Wang, M. & Hofkens, T. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*.
- Wang, M., Kiuru N., Degol, J. & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement.

## LIITE

### LIITE 1. Suomenkielinen, lyhennetty versio SEI-mittarista

#### **Tunneperäinen kiinnittyminen**

##### Opettajien ja oppilaiden suhteet

- Kouluni aikuiset kuuntelevat opiskelijoita.
- Yleensä aikuiset koulussani ovat reiluja opiskelijoita kohtaan.
- Kouluni opettajat välittävät opiskelijoista.

##### Vertaisten tuki oppimiselle

- Muut opiskelijat pitävät minusta sellaisena kuin olen.
- Kouluni opiskelijat tukevat minua, kun tarvitsen heitä.
- Kouluni muut opiskelijat välittävät minusta.

##### Perheen tuki oppimiselle

- Perheeni/hooltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä.
- Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/hooltajani haluavat auttaa minua.
- Perheeni/hooltajani haluavat, että jatkan yrittämistä silloinkin, kun koulussa on vaikeaa.

#### **Kognitiivinen kiinnittyminen**

##### Koulutyön hallinta ja merkitys

- Varmistan, että ymmärrän mitä teen, kun teen koulutehtäviäni.
- Menestyn koulussa, koska teen sen eteen kovasti töitä.
- Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.
- Tunneilla oppimani asiat ovat tärkeitä tulevaisuuteni kannalta.
- Oppiminen on hauskaa, koska taitoni kehittyvät.
- Suurimman osan elämässä tärkeistä asioista opin koulussa.

##### Tulevaisuuden haaveet ja tavoitteet

- Opintojen jatkaminen lukion/ammattiopiston jälkeen on tärkeää.
- Aion jatkaa opintojani lukion/ammattiopiston jälkeen.
- Koulu on tärkeää, jotta voisin saavuttaa tulevaisuuden tavoitteeni.