

Sari Kolehmainen & Minna Savela

**OPETTAJIEN TULKINNAT  
KOULUUN KIINNITTÄMISESTÄ**

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2013  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kolehmainen, Sari & Savela, Minna OPETTAJIEN TULKINNAT KOULUUN KIINNITTÄMISESTÄ. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 53 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä kouluun kiinnittymisen osa-alueita opettajat pitävät tärkeinä oppimisessa ja opettamisessa. Lisäksi selvitettiin taustamuuttujien (sukupuoli, opetuskokemus, opetustehtävä, pystyvyyskäsitykset) yhteyttä kouluun kiinnittymisen tulkintoihin. Tutkimuksen aineisto kerättiin viiden eri yläkoulun aineen- ja erityisopettajilta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 178 vastaajaa.

Kysely koostui kahdesta eri osiosta, joista ensimmäinen mittasi kouluun kiinnittymisen osa-alueita ja jälkimmäinen opettajien pystyvyyskäsityksiä. Vastaukset analysoitiin määrällisen tutkimuksen keinoin. Opettajille annettiin lisäksi mahdollisuus kertoa omista keinoistaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä avoimen kysymyksen muodossa. Avoimen kysymyksen osalta vastaukset analysoitiin käyttämällä teemoittelua ja sisällönanalyysia.

Kouluun kiinnittymisen osa-alueista emotionaalinen kiinnittyminen nousi merkittävimmäksi kiinnittymisen ulottuvuudeksi. Vaikka keskiarvopistemäärät arvioinneissa olivat korkeat, erot kognitiiviseen ja behavioraaliseen osa-alueeseen olivat selvät. Behavioraalinen kiinnittyminen puolestaan sai arvioissa vähemmän merkitystä muihin osa-alueisiin nähden. Taustamuuttujien osalta sukupuoli nousi merkittävimmäksi erottavaksi tekijäksi. Naiset arvioivat jokaista osa-aluetta opetuksen ja oppimisen kannalta tärkeämmäksi kuin miehet.

Opettajien kuvaamat kiinnittymistä tukevat keinot ovat tiivistettynä seuraavat: opettaja-oppilassuhteen rakentaminen, sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät keinot, opettajan pedagogisen osaamisen hyödyntäminen ja yhteistyön keinot. Näin ollen opettajat painottavat sekä käytännön toiminnallaan että opetusta yleisemmällä tasolla arvioidessaan emotionaalista ulottuvuutta.

Tämä tutkimus antaa osaltaan näkemystä siihen, miten opettajat tulkitsevat kouluun kiinnittymistä. On tärkeää, että opettajat tiedostavat kouluun kiinnittymisen merkityksen oppimisessa ja opettamisessa. Näin heillä on omalta osaltaan mahdollisuus vaikuttaa siihen, että oppilaat kokevat oppimisen merkitykselliseksi ja kielteisen kehityksen riski vähenee. Kouluun kiinnittymisen huomioiminen ja oppilaiden kiinnittymisen arviointi voisivat olla näkyvämmiin esillä koulujen arjessa.

Asiasanat: Kouluun kiinnittyminen, pystyvyyskäsitykset, opettaja-oppilassuhde

# SISÄLTÖ

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | JOHDANTO .....   | 6  |
| 2     | OPPILAIKEN KOULUUN KIINNITTYMINEN.....   | 9  |
| 2.1   | Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet .....  | 10 |
| 2.2   | Kouluun kiinnittymisen merkitys .....  | 13 |
| 2.3   | Opettajan näkökulma kouluun kiinnittymiseen aiempien tutkimusten<br>mukaan .....                           | 15 |
| 3     | OPETTAJAN MERKITYS KOULUUN KIINNITTYMISEN PROSESSISSA.....   | 18 |
| 3.1   | Opettajan pystyvyyskäsitteet .....   | 19 |
| 3.2   | Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus .....  | 21 |
| 4     | TUTKIMUSKYSYMYKSET .....   | 24 |
| 5     | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....  | 25 |
| 5.1   | Aineiston keruu ja osallistajat .....  | 25 |
| 5.2   | Tutkimuksessa käytetyt mittarit .....  | 26 |
| 5.3   | Aineiston analyysi .....   | 29 |
| 5.4   | Mittauksen luotettavuus .....  | 30 |
| 6     | TUTKIMUKSEN TULOKSET .....   | 31 |
| 6.1   | Opettajien kouluun kiinnittymisen tulkinnat .....  | 31 |
| 6.2   | Sukupuolen, opetuskokemuksen ja pystyvyyskäsitteiden yhteydet<br>kouluun kiinnittymisen tulkintoihin ..... | 32 |
| 6.3   | Kouluun kiinnittymisen tukeminen opettajien kuvaamana .....  | 34 |
| 6.3.1 | Opettaja-oppilassuhteen rakentaminen .....   | 34 |
| 6.3.2 | Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät keinot .....   | 36 |
| 6.3.3 | Opettajan pedagogisen osaamisen hyödyntäminen .....  | 37 |
| 6.3.4 | Yhteistyön keinot.....   | 38 |
| 7     | POHDINTA .....   | 39 |
|       | LÄHTEET .....  | 45 |
|       | LIITE 1: Kyselylomakemalli.....  | 50 |

# 1 JOHDANTO

Oppilaan kokemus koulusta ja oppimisesta merkityksellisenä tekijänä on voimavara, joka kantaa pitkälle tulevaisuuteen. Mitä kiinnittyneempi oppilas on sekä kouluinstituutioon että oppimiseen, sitä todennäköisemmin hän jatkaa opiskelu-uraansa myös peruskoulun jälkeen ja mahdollistaa näin osallisuuttaan yhteiskunnan jäsenenä. (Upadyaya & Salmela-Aro 2013.)

Kouluun kiinnittymistä kuvataan oppimisen ilon ja yhteenkuuluvuuden tunteen kautta (Linnakylä & Malin 2008, 584). Kiinnittymiseen sisältyy sekä käyttäytyminen että tunteet. Nämä näyttäytyvät pystyvyyden kokemuksena sekä tavoitteellisuutena, koulutyön arvostuksena ja sosiaalisena yhteenkuuluvuutena (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 372). Kokonaisvaltainen kiinnittyminen kouluun merkitsee myös emotionaalisen tarpeen tyydyttymistä ja osallisuuden kokemusta. Oppilaan näkökulma ja kokemus oppimisyhteisöön kuulumisesta sekä omasta merkityksellisyydestä siinä ovat keskeisiä tekijöitä. (Cook-Sather 2009; Smyth 2007.)

Opettajien näkökulma oppilaiden kouluun kiinnittymiseen on tutkimuksen saralla jäänyt vähemmälle huomiolle (mm. Harris 2011). Opettajan on tärkeää ymmärtää oma roolinsa kouluun kiinnittymisen prosessissa. Kouluun kiinnittymisen ymmärtämisessä on keskeistä opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen luonne ja laatu. Opetustilanne on vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä ja sillä, miten opettajat tulkitsevat oppilaiden koulukokemusta, on merkitystä koko oppimiskokonaisuuden kannalta. Vuorovaikutuksen merkitystä kiinnittymisen prosessissa voidaan tehdä tietoiseksi opettajille. Kun opettajat saavat tukea omaan vuorovaikutusosaamiseensa luokkahuoneessa, oppilaiden kiinnittyminen lisääntyy. (Pianta, Hamre & Allen 2012).

Toisaalta opettajan on ymmärrettävä kouluun kiinnittymisen merkitys oppilaan koulupolulla varhaisista vuosista aikuisuuden kynnykselle. Heikosti kiinnittyneiden oppilaiden tunnistaminen ja kiinnittymistä lisäävien interventioden kohdentaminen vähentää koulupudokkuutta ja parantaa riskioppilaiden ennustetta. (Finn 2012.)

Oppilaiden näkökulmasta opettajan huolenpidolla, kommunikaatiolla ja aktiivisten oppimisen mahdollisuuksien tuottamisella on merkitystä kouluun kiinnittymiselle (Cothran & Ennis 2000).

Muijsin ja Reynoldsin (2002) mukaan opettajien käyttäytymisellä, uskomuksilla, minäpystyvyydellä ja aineenhallinnalla on suora tai epäsuora yhteys oppimissaavutuksiin. Opettajan käyttäytyminen edustaa oppimisprosessissa suoraa yhteyttä. Banduran (1997) mukaan opettajan koettu minäpystyvyys vaikuttaa siihen, millaisen oppimisympäristön opettaja luo sekä niihin metodeihin, joilla opettaja mahdollistaa oppimisen. Opettajan minäpystyvyydellä (teacher's self-efficacy) tarkoitetaan opettajan uskomusta omista kyvyistään saavuttaa opetustyölle asetettuja tavoitteita (Bandura 1997).

Opettajan minäpystyvyys vaikuttaa sekä opettajien käyttäytymiseen että käyttäytymisen seuraamuksiin. Myönteinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä motivoi oppilaita ja vahvistaa oppilaiden kouluun kiinnittymistä sekä sosiaalista käyttäytymistä ja koulumenestystä. Opettajan minäpystyvyyden merkitys on kehämäinen: onnistumisen kokemus vahvistaa osaamisen tunnetta, mikä puolestaan vaikuttaa opettajan minäpystyvyys -käsitykseen. (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2011.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miltä kouluun kiinnittyminen näyttää opettajan silmin. Keskeistä on tutkia, miten opettajat tulkitsevat kouluun kiinnittymisen käsitettä. Mitä kouluun kiinnittymisen osa-alueita opettajat pitävät tärkeinä oman opetuksensa ja oppimisen kannalta? Kouluun kiinnittymisen kysymyksiä pohdittaessa esille voidaan nostaa opettajan pystyvyyuskäsitysten merkitys, sillä luodakseen oppilaille kiinnittymistä tukevat olosuhteet, opettajan on voitava luottaa osaamiseensa (Van Uden, Ritzen & Pieters 2013). Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan pystyvyyuskäsitysten yhteyttä kouluun kiinnittymisen tulkintoihin.

Lisäksi tutkimuksessa selvitetään näkyykö eri opettajaryhmien ja sukupuolten välillä eroja kouluun kiinnittymisen käsitysten tulkinnassa. Tutkimuksessa tarkastellaan, onko kouluun kiinnittymisen tulkinnalla ja

opetuskokemuksella yhteyttä. Laadullisen aineiston avulla selvitetään opetustyön arjessa käytettyjä kiinnittymistä tukevia keinoja. Tämä laadullinen osio täydentää määrällistä tutkimusta, joten kyseessä on monimenetelmällinen tutkimus.

## 2 OPPILAIDEN KOULUUN KIINNITTYMINEN

Kouluun kiinnittymisen (engl. school engagement) käsite on moniulotteinen. Alan kirjallisuudessa kiinnittymistä ilmaistaan käsitteillä oppilaan kiinnittyminen (student engagement), koulutyöhön kiinnittyminen (engagement in schoolwork) ja akateeminen kiinnittyminen (academic engagement). Sisällöllisesti käsitteet kattavat esimerkiksi osallisuuden, käyttäytymisen, toiminnan, tunteiden ja motivaation ulottuvuudet. (Christenson, Reschly & Wylie 2012). Näiden käsitteiden lisäksi tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittymisestä käytetään myös ilmaisua kiinnittyminen (engagement).

Fredricksin, Blumenfeldin ja Parisin (2004) mukaan kiinnittymisen käsite voidaan ymmärtää termien sitoutuminen (commitment) ja panostus (investment) avulla. Sitoutuminen ja panostus kuvaavat oppilaan työskentelyn pitkäjänteisyyttä ja tavoitteellisuutta, oppimisen tarmokkuutta. Fredricks ym. jatkaa edelleen, että kiinnittyminen voi olla laadullisesti eriasteista ja sillä voi olla eri tasoja kunkin osa-alueen sisällä. Kiinnittyminen voi vaihdella myös voimakkuudeltaan ja kestoltaan: se voi olla lyhytaikaista ja tilannekohtaista tai pitkän aikavälin vakaata sitoutumista. (Fredricks ym. 2004, 61.) Kiinnittymisen vastakohtana käytetään käsitettä kiinnittymättömyys (disengagement). Sekä kouluun kiinnittyminen että kiinnittymättömyys kehittyvät prosessinomaisesti, usein vuosien kuluessa. Näissä prosesseissa varhaiset kouluvuodet ovat merkityksellisiä. (Finn 1989; Finn 2012, 97.)

Linnakylän ja Malinin (2008, 584) mukaan oppimisen ilo ja osallisuuden tunne kuvaavat kouluun kiinnittymistä. Tätä kiinnittymistä Skinner ja Belmont (1993) konkretisoivat oppilaiden käyttäytymisen kautta. Lapset, jotka ovat kiinnittyneitä, näyttävät käyttäytymisellään osallistumisensa oppimiseen. Heidän kohdallaan oppimiseen liittyy myönteinen emotionaalinen sävy. He valitsevat tehtäviä, jotka ovat heidän kompetenssiaan vastaavalla osaamisen tasolla ja keskittyvät työhönsä. He

osoittavat yleisesti ottaen myönteisiä tunteita, kuten innostusta, optimismia, uteliaisuutta ja kiinnostusta. Kouluun kiinnittymättömät oppilaat ovat puolestaan passiivisia ja oppimishaasteita kohdatessaan helposti luovuttavia. He voivat kokea kyllästymistä, masentuneisuutta ja ahdistusta. (Skinner & Belmont 1993, 572).

## 2.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Oppilaiden ajattelun, käyttäytymisen ja tunteiden tarkastelu on kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien eli osa-alueiden jaottelun lähtökohta. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kiinnittyminen on moniulotteista, mutta tulkinnat ulottuvuuksien lukumääristä vaihtelevat (Christenson ym. 2012). Tutkijat ovat nimenneet kiinnittymisen ulottuvuuksia kaksijakoisesta mallista (Finn 1989; 1993; Finn & Voelkl 1993; Furrer & Skinner 2003;) kolmi- (Connell 1990; Fredricks ym. 2004) ja nelijakoiseen (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Mitchell & Carbone 2011; Reeve, & Tseng 2011) malliin. Vaikka määritelmässä ja teoriassa kouluun kiinnittymisen osa-alueet ovat erillisiä, todellisuudessa nämä ulottuvuudet ovat voimakkaasti toisiinsa liittyviä, eivätkä siis ole yksittäisiä prosesseja (Fredricks ym. 2004, 61).

Yleisesti käytetyn mallin mukaan kouluun kiinnittymisessä on erotettavissa kolme erillistä osa-aluetta: behavioraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen (Fredricks ym. 2004, 61). Kaksijakoisessa mallissa kouluun kiinnittymistä kuvataan behavioraalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden kautta (Finn 1989; 1993; Skinner, Kindermann, & Furrer 2009). Finn (1989) kuvaa tätä kaksijakoista malliaan osallistumisen ja samaistumisen käsitteillä. Appletonin, Christensonin, Kimin ja Reschlyn (2006, 429) mukaan kouluun kiinnittyminen koostuu neljästä eri osa-alueesta: akateemisesta, behavioraalista, kognitiivisesta ja psykologisesta ulottuvuudesta. Mitchellin ja Carbonen (2011, 258, 260) mallissa neljäs ulottuvuus on metakognitio, mikä kiinnittää huomion oppimisen ja



opetuksen laatutekijöihin sekä oppilaan omien kykyjen tiedostamiseen oppimisessa.

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä on kolmijakoinen kiinnittymisen malli (mm. Fredricks ym. 2004). Nämä behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen osa-alueet muodostavat ne kolme toisiinsa liittyvää kriteeriä, joilla oppilaiden kouluun kiinnittymistä voidaan arvioida (Chapman 2003). Tässä tutkimuksessa oppilaiden kouluun kiinnittymistä tulkitaan opettajien näkemysten kautta. Erityistä huomiota kiinnitetään siihen, mitä kiinnittyminen merkitsee oppimisen ja opettamisen kannalta.

**Behavioraalista kiinnittymistä** kuvaa oppilaan läsnäolo ja osallistuminen oppimistilanteessa (Chapman 2003). Behavioraaliseen ulottuvuuteen liittyy oppimiseen käytetty aika ja vaiva sekä yrittämisen intensiteetti (Li & Lerner 2013, 21). Fredricks ym. (2004) kuvaa behavioraalista sitoutumista opiskelijan halukkuutena osallistua opiskeluun liittyvään toimintaan myönteisellä tavalla. Tämä voi ilmetä koulun sääntöjä noudattamalla, osallistumalla koulun toimintaan tai koulutehtäviin paneutumisena. Behavioraalisen kiinnittymisen aste voi vaihdella yksinkertaisesta koulutyöhön ja sääntöihin sitoutumisesta aina oppilaskunnan aktiivisen toimintaan osallistumiseen. (Fredricks ym. 2004, 60.) Behavioraalisisessa ulottuvuudessa tarkastelun painopisteet vaihtelevat siis oppilaan itsenäisestä työskentelystä kykyyn toimia ryhmässä.

**Emotionaalisisessa kiinnittymisessä** tunteilla ja asenteilla on keskeinen asema. Osallisuuden tunne ja identiteetti sekä vertais- ja opettajasuhteet edustavat emotionaalista kiinnittymistä. (Appleton ym. 2006, 429.) Tämän ulottuvuuden ilmentymää ovat myös oppilaiden käsitykset koulusta oppimisympäristönä sekä vertais- ja opettajasuhteet. Emotionaalista sitoutumista kuvaavat oppijoiden kokemat tunnereaktiot opettajia, vertaisia tai yleensä koulun kulttuuria kohtaan. (Fredricks ym. 2004, 60.) Emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuuteen sisältyy koulunkäynnin mielekkäänä kokemisen tunne. Tätä ulottuvuutta kuvaavat käsitteet osallisuus ja tunne johonkin kuulumisesta. Emotionaalinen kiinnittyminen käsittää koulun sekä koulutuksen merkityksen ja hyödyn ymmärtämisen tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

(Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009, 654.) Chapmanin (2003) mukaan myönteinen asenne ja mielenkiinto koulutehtäviä kohtaan kuvastavat emotionaalista sitoutumista.

*Kognitiivisen kiinnittymisen osa-alue* sisältää oppimiseen osallistumisen sekä oppimismotivaation. Erilaisten oppimisstrategioiden käyttäminen ja oppimishaasteiden ratkaiseminen kuuluvat kognitiiviseen ulottuvuuteen. (Mitchell & Carbone 2011.) Appletonin ym. (2006, 429) mukaan kognitiivisessa kiinnittymisessä keskeisiä ovat koulutyön merkitys tulevaisuuden suunnitelmien kannalta, henkilökohtaiset tavoitteet sekä itsenäisyys. Kognitiivinen sitoutuminen heijastaa yleisesti opiskelijan halukkuutta käyttää kognitiiviset kykynsä oppimiseen ja uusien, mahdollisesti vaikeidenkin taitojen hallintaan. Tämäntyyppinen sitoutuminen voi liittyä myös oppimisen tavoitteiden asettamiseen ja tietoisesti näihin tavoitteisiin pyrkimiseen. (Fredricks ym. 2004, 60.) Kognitiivisesti kiinnittynyt opiskelija pyrkii käyttämään aiempaa tietoa hyväksi uuden tiedon tuottamisessa (Chapman 2003). Kognitiivista sekä emotionaalista kiinnittymistä luonnehditaan sellaisiksi oppijan ominaisuuksiksi, jotka eivät ole helposti havainnoitavissa (Appleton ym. 2006, 429).

Kouluun kiinnittymistä ja motivaatiota pidetään toisiinsa liittyvinä ilmiöinä (mm. Appleton ym. 2006; Martin 2006; Martin, Malmberg & Liem 2010; Skinner ym., 2009). Käsitteitä voidaan tutkimuksen kentällä määritellä ja käyttää lähes synonyymeinä. Kuitenkin esimerkiksi kiinnostuminen erotetaan motivaatio tutkimuksessa tilanteeseen liittyväksi ja henkilökohtaiseksi kiinnostumiseksi, mikä nähdään hetkellisenä tai ohimenevänä ilmiönä. Kiinnittymistä tutkittaessa kiinnostuminen nähdään suhteellisen vakaana ja jatkuvampana sitoutumisena toimintaan. (Fredricks ym. 2004, 63.) Appletonin ym. (2006, 428) mukaan motivaatio liittyy kiinnittymisen prosessiin ja on välttämätön siinä, mutta sinällään se ei vielä takaa kiinnittymistä.

Sen lisäksi, että kouluun kiinnittymistä tulisi tarkastella behavioraalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten kokemusten moniulotteisena kokonaisuutena, yksilön kiinnittymiskokemuksella on myös

kontekstisidonnaisuus. Kontekstuaaliset tekijät, esimerkiksi vertaissuhteet, perheen tuki ja koulun oppimisilmapiiri vaikuttavat oppilaiden kiinnittymiskokemukseen. (Appleton 2006, 429). Koulun ulkopuoliset tekijät, kuten vanhempien kasvatuskäytännöt, kulttuuriset uskomukset ja yhteisön tuki, on otettava huomioon toteutettaessa käytäntöjä, jotka vaikuttavat kouluun kiinnittymisen kehittymiseen. On merkityksellistä luoda sellainen kiinnittymistä edistävä koulu- ja oppimisympäristö, joka mahdollistaa myönteisen koulukokemuksen mahdollisimman monelle oppijalle. (Li & Lerner 2013, 21, 31.)

## 2.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys

Kouluun kiinnittymisen teorianmalli antaa näkökulmaa myös kouluun kiinnittymättömyyteen ja koulupudokkuuteen. Koulupudokkuus on ajan saatossa tapahtuva prosessi, joka voi saada alkunsa jo varhaisten kouluvuosien aikana (Finn 1989). Kurosen (2010) mukaan koulutuksesta syrjäytymisen riskitekijöitä ovat kielteiset koulukokemukset ja riittämättömyyden tunne. Levottomaksi ja kylmäksi arvioitu ilmapiiri puolestaan heikentää koulussa viihtymistä, motivaatiota ja koulumenestystä. (Kuronen 2010, 227.)

Willmsin (2003) mukaan osallisuuden (sense of belonging) ja osallistumisen tunne ovat tärkeimpiä teemoja oppilaiden kouluun kiinnittymistä mitattaessa. Kouluun kiinnittymistä tai kiinnittymättömyyttä ei voida selittää yksistään oppilaan perhetaustalla tai akateemisissa taidoissa menestymisellä. Kouluihin, joissa kiinnittyminen on vahvaa, liitetään kurinpidollinen ilmapiiri, hyvät oppilas-opettajasuhteet ja korkeat odotukset oppilaiden menestymiselle. Sen sijaan koulun resurssien tasolla tai koulun koolla kouluun kiinnittymiseen ei pystytä vaikuttamaan. Näyttäisi siltä, että kouluun kiinnittyminen liittyy vahvasti koulukulttuuriin. Myönteisen koulukulttuurin ja ilmapiirin luomisessa opettajilla ja rehtoreilla on suuri rooli. (Willms 2003, 9, 25, 55.)

Linnakylän ja Malinin (2008) mukaan erityisesti heikosti kiinnittyneiden oppilaiden on tärkeää kokea, että koulu ja arkitodellisuus kohtaavat. Tämä edellyttää yhteistoiminnallista ja todelliseen elämään perustuvaa oppimista, joka huomioi oppilaiden mielenkiinnon kohteet. Yhteistyö kotien kanssa ja osallisuuden tunne vertaisryhmässä vahvistavat kiinnittymisen kokemusta. Vuorovaikutteinen, oppilaiden näkökantaa, tarpeita ja vahvuuksia huomioiva opetus vahvistaa oppilaiden minäpystyvyyttä ja kiinnittymisen kokemusta. (Linnakylä & Malin 2008, 599–600.) Koulun arjessa ja pedagogisissa käytännöissä tulisi siis olla tilaa erilaisille oppijoille.

Kiinnittymistä oikein tukemalla on mahdollista saada heikommin kiinnittynyt oppilas uudelleen innostumaan oppimisesta. Heikkokin kiinnittyminen ja vastenmielisyys koulunkäyntiä kohtaan voi muuttua sitoutuneisuudeksi, kun oppilas saa riittävää tukea, kannustusta ja myönteistä palautetta opettajaltaan. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja arvostus ovat keskeisiä oppilaan kouluun sitoutumisen prosessissa. (Kuronen 2010, 231–232.) Oppilas tulee siis kohdata aidosti ihmisenä koulutyön arjessa.

Oppilaiden kouluun kiinnittymistä arvioimalla voidaan tunnistaa mahdolliset riskitekijät ja ne oppilaat, jotka ovat vaaravyöhykkeessä. Kiinnittyminen antaa näin sekä keinoja että ymmärrystä huomata mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oppilaiden koulusta ja oppimisesta vieraantumisen. (Appleton ym. 2006, 428; Reschly & Christenson 2006, 290.) Kiinnittymismallin mukaisesti suunnatuilla varhaisilla interventioilla voidaan vähentää koulutuksen keskeytyksiä ja ymmärtää yhä paremmin oppilaiden koulukokemusten monimutkaisuutta sekä lisätä oppilaan kouluun kiinnittymistä. (Fredricks ym. 2004, 61).

## 2.3 Opettajan näkökulma kouluun kiinnittymiseen aiempien tutkimusten mukaan

Tutkimuksia ja tutkimusartikkeleita kouluun kiinnittymisestä (engagement) opettajien näkökulmasta on saatavilla melko vähän. Suomessa sekä kansainvälisesti kouluun kiinnittymistä on tutkittu enimmäkseen oppilaiden näkökulmasta. Harrisin (2011) mukaan vain muutama tutkija on tutkinut juuri sitä, miten opettajat ymmärtävät kouluun kiinnittymisen käsitteen ja mitä he odottavat oppilaan kouluun kiinnittymiseltä. Näiden harvojen tutkimusten rajoitteena nähdään se, että tutkittavien määrä on jäänyt hyvin pieneksi, joten mitään yleistettävää tietoa opettajien käsityksistä oppilaiden kouluun kiinnittymisestä ei näiden tutkimusten tulosten perusteella voida esittää. (Harris 2011, 378.)

On merkittävää, että on olemassa tutkittua tietoa oppilaiden näkökulmasta, mutta yhtä tärkeää olisi selvittää, miten opettajat tulkitsevat kouluun kiinnittymistä. Tätä voi perustella sillä, että opettajan merkitys oppilaan kouluun kiinnittymisessä on useissa tutkimuksissa todistettu (Nolvi 2012; Brewster & Bowen 2004; Cothran & Ennis 2000). Esimerkiksi Nolvin (2012) tutkimuksen mukaan opettaja-oppilassuhde osoittautui voimakkaimmaksi koulun merkityksen ja koulutyön hallinnan kokemuksen sekä behavioraalisen kiinnittymisen selittäjäksi. Kalalahti (2007) tutki koulun opiskeluympäristön merkitystä koulumyönteisyyteen. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu edistää koulumyönteisyyttä. Cothranin ja Ennisin (2000) tutkimus tukee tuloksia siitä, että oppilaiden näkökulmasta opettajan huolenpidolla, kommunikaatiolla ja aktiivisten oppimisen mahdollisuuksien tuottamisella on merkitystä kouluun kiinnittymiselle.

Harris (2011) on tutkinut Australiassa toisen asteen opettajien käsityksiä opiskelijoiden kouluun kiinnittymisestä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten toisen asteen opettajat ymmärtävät kouluun kiinnittymisen käsitteen ja mitä strategioita opettajat ilmoittavat käyttävänsä oppilaidensa kouluun kiinnittymisen tukemisessa. Tutkimuksessa haastateltiin kahtakymmentä opettajaa ja saatu aineisto analysoitiin fenomenografisesti.

Opettajien käsitykset kouluun kiinnittymisestä jaettiin kahteen kategoriaan: mitä oppilaiden kouluun kiinnittyminen on ja miten oppilaiden kouluun kiinnittymistä edistetään. Tutkimuksessa löydettiin kuusi kategoriaa käsityksille kouluun kiinnittymisestä sekä kolme kategoriaa sille, miten opettajat käsityksissään pystyvät edistämään oppilaan kouluun kiinnittymistä. Nämä kategoriat jakautuivat siten, että ne painottivat joko oppilaiden sitoutumista oppimiseen (engagement in learning) tai sitoutumista koulunkäyntiin (engagement in schooling). On kuitenkin huomattava, että kahtiajako ei ole aina näin selvä. On todennäköistä, että sama opettaja havainnoi eri oppimistilanteissa eri asioita. Opettajien toiminnalla voi vaikuttaa siihen, miten oppilaat kiinnittyvät kouluun. Koulumaailmassa tulisi olla mukana sekä tunneperäiset että akateemiset kiinnittymisen osa-alueet. (Harris 2011, 380–385.)

Zyngier (2007) on tutkinut opettajan ja opettamisen merkitystä kouluun kiinnittymisessä. Tutkimuksessa peilataan kouluun kiinnittymisen teorian tietoa opettamisen käytäntöihin. Koulu ja opettajat olivat mukana ohjelmassa, joka kehitti koulun pedagogisia käytänteitä. Tutkimuksessa selvitettiin käytänteitä, jotka tukevat oppilaan kouluun kiinnittymistä niin käytännöstä kuin kirjallisuudesta saatujen tietojen perusteella. Tutkimuksen näkökulmana kouluun kiinnittymiselle olivat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja akateemisten saavutusten tavoitteet. Tutkimuksen mukaan sitouttava pedagogiikka yhdistää opetuksen ja oppilaan kulttuurin tuntemuksen, antaa jokaiselle oppilaalle osallisuuden tunteen koulutyössä, huomioi aktiivisesti oppilaat ja heidän kokemuksensa sekä valtauttaa oppilaita. Valtauttamisella vahvistetaan oppilaiden tunnetta siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä ja tulevaisuutensa suuntaan. (Zyngier 2007, 327, 344.)

Van Uden, Ritzen ja Pieters (2013) ovat tutkineet oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja opettajien havaintoja omasta opettajuudestaan. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien motiiveja ryhtyä opettajaksi, opettajien ammatilliseen pätevyysliittymiä seikkoja, (pedagoginen kompetenssi, didaktinen kompetenssi, ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvä kompetenssi) minäpystyvyyden merkitystä sekä opettajan

persoonallisuuteen ja vuorovaikutustyyliin liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen lähtökohtana oli oletus, että opettajien käsitys omasta opettajuudestaan näkyy julkikäyttäytymisenä luokassa, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Näistä syntyy kehämäinen vuorovaikutus. Tutkimuksen mukaan opettajan tuki luokassa, myönteiset opettaja-oppilas -suhteet, luokan rakenne, tuki ja oikeantasoiset sekä riittävän haastavat oppimistehtävät olivat yhteydessä kouluun kiinnittymiseen. Voidakseen luoda oppimiselle ihanteelliset olosuhteet, opettajien on voitava luottaa kykyihinsä ja osaamiseensa. Olennaista on, että he voivat kokea saavuttavansa oppimisen tavoitteet yhdessä oppilaiden kanssa. On todennäköistä, että opettajien motiivit ammattiin ryhtyessään vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä. (Van Uden, Ritzen & Pieters 2013.)

Van Udenin ym. (2013) tutkimuksen keskeisistä tuloksista mainittakoon, että oppilaiden kiinnittymisen kannalta pedagoginen, didaktinen ja vuorovaikutteinen kompetenssi oli merkittävämpi kuin oppimisen asiasisältö. Opettajien tulisi luoda turvallinen oppimisympäristö jokaiselle oppilaalle. Olisi tärkeää, että opettaja on tietoinen omasta käyttäytymisestään, vuorovaikutteisuudestaan sekä sitä, miten nämä tekijät vaikuttavat oppilaiden asenteisiin koulua ja oppimista kohtaan. Opettajat ovat vastuussa oppilaistaan, mutta eivät voi koskaan täysin hallita oppimistilannetta. Niinpä aina ei päästä aiottuun lopputulokseen. Opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, ovat tyytyväisiä ja heillä on positiivinen asenne oppilaita kohtaan. Merkityksellistä on myös se, millainen tunnemalli opettaja on oppilailleen.

### **3 OPETTAJAN MERKITYS KOULUUN KIINNITTÄMISEN PROSESSISSA**

Oppilaiden ja opettajien välisen suhteen ja opettajien antaman tuen merkitys kouluun kiinnittymisen prosessissa on kiistaton (mm. Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann 2008; Reschly & Christenson 2006; Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Linnakylä & Malin 2008; Kuronen 2010.) Kurosen (2010) mukaan koulukokemus muodostuu keskeiseksi oppilaan tulevaisuuden kehitysurien kannalta. Koulukokemuksen muodostumisessa juuri kouluun kiinnittyminen ja opettaja-oppilassuhde ovat keskeisiä. (Kuronen 2010.) Opettajan luoman myönteisen sosio-emotionaalisen oppimisympäristön merkitys korostuu erityisesti nuorten koulusaavutusten kohdalla (Archambault ym. 2009). Erilaiset persoonallisuudet huomioon ottava oppimisympäristö, jossa tunnustetaan opettajan oppilaalle antaman tuen merkitys, vaikuttaa myönteisesti oppilaan kouluun kiinnittymiseen, koulussa läsnäoloon ja oppimistuloksiin (Klem & Connel 2004, 271).

Roorda, Koomen, Spilt ja Oort (2011) tuovat esille opettajan roolin oppilaiden kouluun kiinnittymistä ennustavana tekijänä. Opettajat voivat tukea oppilaiden perustarpeita esimerkiksi osoittamalla mielenkiintoa oppilasta kohtaan, luomalla oppimistilanteeseen struktuuria sekä vahvistamalla oppilaan itsenäisyyttä. Näillä keinoilla on myönteinen vaikutus sekä oppimiseen että kouluun kiinnittymiseen. (Roorda ym. 2011, 495.) Opettajilta saadun tuen merkityksen lisäksi oppilaiden kokema autonomian tunne vaikuttaa myönteisesti erityisesti emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vahvistumisessa (Skinner ym. 2008).

Tschannen - Moran ja Woolfolk-Hoy (2001) kuvaavat opettajan minäpystyvyyden osuutta merkittäväksi oppimistilanteessa. Opettajan käsitykset mahdollisuudestaan vaikuttaa oppimiseen heijastuvat oppilaan oppimissuorituksiin, motivoitumiseen ja käsitykseen omasta minäpystyvyydestään. Lisäksi opettajan minäpystyvyyškäsitykset vaikuttavat siihen, miten opettaja käyttäytyy luokassa, panostaa opetukseen sekä asettaa opetuksen tavoitteet. Vahvan minäpystyvyyden omaavat



opettajat ovat avoimempia uusille ideoille ja ovat halukkaampia kokeilemaan uusia metodeja vastatakseen paremmin oppilaidensa tarpeisiin. Minäpystyvyys mahdollistaa opettajan pitkäjänteisemmän työskentelyn oppilasta tukiessa, hyväksymään oppilaan tekemät virheet ja opettamaan myös haastavampia oppilaita yleisopetuksessa. Voidaan siis todeta, että mitä voimakkaampi minäpystyvyyskokemus opettajalla on, sitä sitoutuneemmin hän suhtautuu opetustyöhön. (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001, 783–784.) Minäpystyvyys siis ennustaa opettajan työhön sitoutumista. On kuitenkin huomattava, että minäpystyvyys saattaa olla tilannekohtaistakin ja kysymyksessä on laajempi kokonaisuus kuin aineenopetus. (Bandura 1997, 243.)

### 3.1 Opettajan pystyvyyskäsitteet

Opettajan minäpystyvyys (teacher's self-efficacy) tarkoittaa opettajan käsitystä siitä, miten hän uskoo omaan kykyihinsä tavoitteiden tai tiettyjen tehtävien saavuttamisessa. Minäpystyvyys määritellään yksilön kyvyksi suunnitella ja toteuttaa ne toimintatavat, joilla selviytyä tulevista tilanteista. (Bandura, 1997; Bandura 1995; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Opettajien yleiset pystyvyyskäsitteet jaetaan kahteen pääluokkaan: henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen ja yleiseen opetuspystyvyyteen. Henkilökohtainen opetuspystyvyys tarkoittaa sitä, että opettaja kokee omalla henkilökohtaisella toiminnallaan ja opetuksellaan olevan vaikutusta oppimiseen. Yleinen opetuspystyvyys puolestaan viittaa käsitykseen siitä, että opetuksella voidaan, ympäristötekijät huomioon ottaen, ylipäättään vaikuttaa oppimiseen. (Gibson & Dembo 1984; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2007.)

Opettajan henkilökohtaista minäpystyvyyttä ja toimintaa tarkastellessa keskeisimpiä osa-alueita ovat ryhmätoiminnan organisointi, pedagoginen taito ja oppilaan kiinnittymisen tukeminen (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001, Yeo, Ang & Chong 2008). Opettajien minäpystyvyyskäsitteet vaikuttavat sekä opetusprosessiin orientoitumiseen

yleisellä tasolla että varsinaisiin opettamisen tapoihin (Bandura 1997, 241). Minäpystyvyys näkyy siis opetustyössä tuottaen joko myönteistä tai kielteistä lopputulosta. Tämä kokemus vaikuttaa edelleen kehämäisesti opettajan minäpystyvyyskäsitteeseen. Vahva minäpystyvyys merkitsee opettajalle kokemusta oman työn merkityksestä ja tärkeydestä, jolloin keskeistä on myös oppilaiden kokemus oppimisen mielekkyydestä. (Martin, Sass & Schmitt, 2012, 547.)

Opettajan minäpystyvyydellä on yhteyttä siihen, miten hän arvioi oppilaan kouluun kiinnittymistä (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone 2006). Opettajan tyytyväisyys ja minäpystyvyyden kokemus luovat positiivista asennetta oppilaita kohtaan, mikä puolestaan vaikuttaa myönteisesti havaintoihin oppilaan kouluun kiinnittymisestä. Opettajan myönteinen asenne ja kokemus itsestään tarpeellisena vahvistavat edelleen yhteyttä kiinnittymisen ja opettajan minäpystyvyyden välillä. (Van Uden ym. 2013, 51–52.) Opettajan minäpystyvyydellä on merkitystä myös opettajan työhyvinvoinnin ja työssäjaksamisen kannalta. Opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys kokevat esimerkiksi vähemmän työpaineita kuin heikommin minäpystyvyytensä arvioivat opettajat. (Yoon 2002.)

Opettajan minäpystyvyys näkyy opetuksen sisällössä ja toteuttamisessa. Korkeamman minäpystyvyyden omaavat opettajat nojaavat oppilaiden omaan sisäiseen mielenkiintoon (Bandura 1997, 241). Gibsonin ja Dembon (1984) mukaan minäpystyvät opettajat käyttävät enemmän aikaa akateemiseen toimintaan ja sisältöön, eriyttävät opetusta ja luovat oppilailleen onnistumisen kokemuksia. Työnsä haasteita nämä opettajat selvittävät ratkaisukeskeisesti (Bandura 1997, 242). Opettajan heikko minäpystyvyys näkyy toimintatapana, joka nojaa tiukkoihin sääntöihin ja rangaistusperiaatteisiin. Opetusaikaa käytetään esimerkiksi luokan tilanteen hallintaan sekä muuhun opetuksen ulkopuoliseen toimintaan. Heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat antavat helpommin periksi vaatimuksissaan sekä kriittistä palautetta oppilaille. (Bandura 1997, 241.)

Opettajien minäpystyvyyskäsitteet vaikuttavat siihen, miten he toimivat haastavampien ja motivoitumattomien oppilaiden kohdalla (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001, 783). Opettajat, joilla on

vahvempi minäpystyvyys kokevat, että myös vaativat oppilaat ovat opetettavissa, mutta tämä vaatii enemmän työtä ja ponnisteluja. Heidän mielestään opetuksella voidaan vaikuttaa myös negatiivisiin ympäristöolosuhteisiin. Heikommalla minäpystyvyydellä varustetut opettajat näkevät, että opettajalla on vähän mahdollisuuksia vaikuttaa, jos oppilas on motivoitumaton ja ympäristöolosuhteet negatiiviset. (Bandura 1997, 241–242.)

Erityisen merkityksellistä opettajien minäpystyvyyden vaikutus on pienempien oppilaiden parissa, sillä oppijaminäkuva muotoutuu varhaisessa vaiheessa. Kriittisiä vaiheita ovat siirtymät ja ryhmä- sekä opettajavaihdokset. Jos oppilaalle on muodostunut positiivinen oppijaminäkuva eli minäpystyvyys, kestää hän paremmin stressitilanteet ja muutokset koulussa. Myöhemmässä vaiheessa opettajan korkea minäpystyvyys vaikuttaa siten, että alisuoriutuvat oppilaat voivat oppia luottamaan itseensä oppijoina. (Bandura 1997, 242.)

### **3.2 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus**

Kouluun kiinnittymisessä vaikuttavat paitsi oppilaan sisäiset prosessit myös luokan vuorovaikutussuhteet (Pianta, Hamre & Allen 2012, 366). Oppilaan kokema hyväksyntä opettajan taholta liittyy läheisesti emotionaaliseen, kognitiiviseen ja behavioraaliseen kiinnittymiseen (Martin 2006, 75). Tähän kokonaisuuteen vaikuttaa osittain se, miten opettajat edistävät luokan vuorovaikutusta (Reyes Brackett, Rivers, White & Salove 2012, 709). Jos oppilaat kokevat, että oppimisilmapiiri on lämmin ja huolehtiva, oppiminen hyvin strukturoitua ja oppimistavoitteet oikein asetetut, on todennäköistä että oppilaat kiinnittyvät kouluun. Tämä näkyy myönteisinä oppimistuloksina. (Klem & Connel 2004, 270; Fredricks ym. 2004, 87.) Emotionaalisen ja sosiaalisen osa-alueen huomioiminen opetuksessa tukee siis akateemisia saavutuksia ja koulun ensisijaista tavoitetta, oppimista (Hargreaves 2000, 825; Reyes ym. 2012, 700).

Kouluun kiinnittymisen ja opettajan ja oppilaan välisen suhteen yhteydet ovat merkittävät. Vaikka opettajuuteen liittyy muitakin kiinnittymistä tukevia osa-alueita, kuten pedagoginen osaaminen, on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus yksi lähtökohta koulumenestykselle. Erityisesti riskiryhmään kuuluvilla, esimerkiksi oppimisvaikeuksisilla ja epävakaisissa kotioloissa elävillä oppilailla, suhde opettajaan on erityisen merkityksellinen. (Roorda ym. 2011, 520; Van Uden ym. 2013, 52) Opettajan vähäisetkin panostukset henkilökohtaisen suhteen luomiseksi voivat vahvistaa merkittävästi oppilaan koulumotivaatiota ja toimintaa myös koulun ulkopuolella (Pianta ym. 2012, 370).

Opettaja-oppilassuhde nähdään tärkeänä osana hyvää oppimis-ympäristöä (mm. Fraser, & Walberg 2005; Kalalahti 2007). Kalalahden (2007) mukaan opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu sekä turvallisuuden ja tuttuuden tunne koulussa edistävät koulumyönteisyyttä. Kautto-Knapen (2012) lamaantumisteorian mukaan oppilaan kokemukset opettajasta saattavat heikentää oppilaan koulutyöhön sitoutumista. Mikäli oppilas kokee, ettei opettaja ole sitoutunut työhönsä tai on opetustyyliltään tasapäästävä, oppilas ei kiinnostu koulutyöstä. (Kautto-Knape 2012, 98.) Nolvin (2012) mukaan opettaja-oppilassuhde selitti voimakkaimmin yläkouluikäisten koulun merkityksen ja koulutyön hallinnan kokemusta sekä behavioraalista kouluun kiinnittymistä. Heikompaan kouluun kiinnittymistä ennusti selkeimmin heikko opettaja-oppilassuhde, heikko itsetunto sekä erityisopetuksen osallistuminen. (Nolvi 2012.)

Opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen luonne ja laatu ovat perustekijöitä kouluun kiinnittymisen ymmärtämisessä. Kun opettajat tiedostavat vuorovaikutuksen ja riittävän tuen merkityksen, vahvistuu samalla oppilaiden kiinnittyminen. (Pianta ym. 2012, 365; Klem & Connel 2004, 270.) Linnakylän ja Malinin (2008) mukaan tutkimusten tuloksia tulisi hyödyntää interventioiden suunnittelussa ja panostaa erityisesti heikommin kouluun kiinnittyneiden tukemiseen. Suomalaiset nuoret kokevat muihin pohjoismaalaisiin nuoriin verrattuna useimmin saavansa riittämättömästi tukea opettajiltaan sekä kokevat epäreilua kohtelua. Suomalaisen opettajien tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden motivaation

tukemiseen, mitä voisi lisätä oppilaan tuntemusta lisäämällä. Tämä toteutuu esimerkiksi kuuntelemalla oppilasta ja kiinnostamalla tämän elämästä. (Linnakylä & Malin 2008, 599–600.)

Seuraava kuvio 1 kokoaa opettajan merkityksen oppilaan kouluun kiinnittymisprosessissa, jossa opettajan pystyvyyskäsitteillä on oma roolinsa.



**KUVIO 1.** Opettajan merkitys oppilaiden kouluun kiinnittymisessä

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia opettajat pitävät tärkeinä opettamisessa ja oppimisessa. Lisäksi selvitetään, miten opettajien kokema pystyvyys, opetuskokemus, kokemus erityisopetuksesta tai tehtävä ovat yhteydessä opettajan tulkintoihin kouluun kiinnittymisestä. Tarkoituksena on myös tuoda esille opettajien käsityksiä siitä, miten he pystyvät tukemaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

### **Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:**

1. Mitä kouluun kiinnittymisen osa-alueita opettajat pitävät tärkeinä oppimisessa ja opettamisessa?
2. Miten opettajien pystyvyyskäsitteet, sukupuoli, opetuskokemus tai opettajan tehtävä ovat yhteydessä heidän tulkintaansa kouluun kiinnittymisestä?
3. Miten opettajat tukevat oppilaiden kouluun kiinnittymistä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Aineiston keruu ja osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin toukokuussa 2013. Mukana oli viisi yläkoulua Kainuun ja Keski-Suomen alueelta. Nämä koulut ovat olleet mukana myös aikaisemmassa Jyväskylän yliopiston kouluun kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa. Kysely kohdennettiin tutkimuskoulujen kaikille opettajille (223 opettajaa) ja kyselyyn vastasi 178 opettajaa eli 80 %.

Tutkimusaineisto kerättiin lomakekyselynä. Keski-Suomen alueen kouluille kyselylomakkeet vietiin henkilökohtaisesti. Tällä pyrittiin varmistamaan kyselyyn vastaaminen sekä mahdollisuus kysymysten esittämiseen kyselylomakkeeseen liittyen. Kainuun alueen kouluihin kyselylomakkeet lähetettiin postitse tai koulut itse tulostivat kyselylomakkeet omalla koulullaan.

Kyselylomake koostui kahdesta eri osiosta, joista ensimmäinen mittasi kouluun kiinnittymisen osa-alueita ja jälkimmäinen opettajien pystyvyyksiasityksiä. Lisäksi opettajilta kysyttiin taustatietoina sukupuolta, opetuskokemusta ja työtehtävää. Opettajille annettiin lisäksi mahdollisuus kertoa omista keinoistaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä avoimen kysymyksen muodossa. Kaikkiaan 51 opettajaa (28 % kaikista vastaajista) vastasi tähän kyselylomakkeen vapaaehtoiseen avoimeen kysymykseen.

Vastaajista naisia oli 67 % ( $n = 119$ ) ja miehiä 33 % ( $n = 59$ ). Vastaajien sukupuolijakauma on lähellä suomalaista keskiarvoa, jossa naisopettajien osuus on 71 % (Opetushallitus 2010). Opettajista 38 % työskenteli Kainuun alueella ja Keski-Suomessa 62 %. Suurin osa vastaajista työskenteli aineenopettajina ( $n = 155$ ). Muut tehtävät jakaantuivat seuraavasti: luokanopettajat ( $n = 3$ ), erityisopettajat ( $n = 14$ ) ja erityisluokanopettajat ( $n = 6$ ) henkilöä. Osa vastaajaluokista jäi lukumäärältään pieneksi. Luotettavuuden lisäämiseksi aineenopettajista ja luokanopettajista muodostettiin ryhmä "aineenopettajat" ja erityisopettajista ja erityisluokanopettajista ryhmä "erityisopettajat". Opetuskokemusta

vastaajilla oli keskimäärin 15 vuotta, vaihteluväli 1–35 vuotta ja keskihajonta (*kh*) oli 9,4 vuotta.

## 5.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

*Kouluun kiinnittyminen opettamisessa ja oppimisessa.* Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä emotionaalisen, kognitiivisen ja behavioraalisen kouluun kiinnittymisen merkityksestä opettamisessa ja oppimisessa. Opettajien käsityksiä mitattiin Oppilaiden kouluun kiinnittyminen (OKI) -mittarin pohjalta muokatulla kyselylomakkeella. OKI-mittarin pohjana on Student Engagement Instrument (SEI-mittari), joka mittaa oppilaan sekä kognitiivista että emotionaalista kiinnittymistä (Appleton ym. 2006). Saara Nolvin (2011) mukaan kyseisen SEI-mittarin faktorirakenne oppilailla todettiin Suomessa samankaltaiseksi kuin alkuperäisellä mittarilla.

Tätä tutkimusta varten OKI -mittaria kehitettiin opettajien käsityksiä mittaavaksi muuttamalla väittämät oppilaiden näkökulmasta sellaisiksi, joihin opettajien on mahdollista vastata arvioidessaan omaa opettamistaan ja yleensä oppimista. Esimerkiksi väittämä “ Minusta on mukavaa jutella opettajien kanssa” muutettiin väittämäksi “ Oppilaista on mukavaa jutella opettajiensa kanssa”. Tätä tutkimusta varten alkuperäisestä 35 väittämää sisältävästä mittarista valittiin 31 väittämää. Laajemman arviointiskaalan mahdollistamiseksi arviointiasteikko muutettiin 4-portaisesta 10-portaiseksi (1 = ei lainkaan tärkeä, 10 = erittäin tärkeä). Tällä haluttiin varmistaa se, että yleisesti tärkeinä pidettävistä asioista saatiin esille variaatiota. Kouluun kiinnittymisen tulkintaa arvioivista muuttujista muodostettiin kolme keskiarvosummamuuttujaa, jotka noudattavat kouluun kiinnittymisen teoriaan pohjautuvaa faktorirakennetta.

Ennen varsinaisten keskiarvosummamuuttujien muodostamista alkuperäisistä väittämistä purettiin auki kaikki kaksoiskoodaukset eli kaikki vastaukset, joissa tutkittava oli valinnut kaksi vastausvaihtoehtoa. Kaikki kaksoiskoodatut vastaukset purettiin auki valittujen arvojen puoliväliseksi eli



keskiarvoksi (esimerkiksi kaksoiskoodatun arvon 78 keskiarvoksi muodostui 7,5). Nämä muuttujan arvot ovat alkuperäisellä vastausasteikolla.

OKI -kyselylomakkeessa opettaja-oppilassuhde, vertaisten sekä kodin tuki ovat emotionaalista kouluun kiinnittymistä (Nolvi 2011). Tässä tutkimuksessa emotionaalista kouluun kiinnittymistä mittaa kyselylomakkeen (liite 1) 17 väittämää (1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28). Esimerkkinä opettaja-oppilassuhteeseen liittyvistä väittämistä ovat: ”Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita” ja ”Kaiken kaikkiaan opettajat ovat avoimia ja rehellisiä oppilaita kohtaan”. Vertaistuen merkitystä opettajat arvioivat esimerkiksi väittämien ”Oppilaat koulussani pitävät toisistaan” ja ”Oppilaat arvostavat toistensa sanomisia” kautta. Kodin rooliin liittyviä väittämiä ovat esimerkiksi ”Perhe/huoltajat tukevat oppilaita tarvittaessa koulunkäynnissä” ja ”Kun oppilaalla on ongelmia koulussa, perhe/huoltajat haluavat auttaa häntä”. Emotionaalista kiinnittymistä kuvaavan keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa-kerroin oli ,93.

Kognitiivista kiinnittymistä kuvaavat koulun merkitys ja koulutyön hallinta, tulevaisuuden päämäärät ja ulkoinen motivaatio (Nolvi 2011). Kyselylomakkeen (liite 1) 14 väittämää (2, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31) mittasivat kiinnittymisen kognitiivista ulottuvuutta. Koulutyön merkitystä ja hallintaa mittaavista väittämistä esimerkkeinä ovat: ”Kun oppilaat tekevät tehtäviä koulussa, he tarkistavat välillä, ymmärtävätkö mitä ovat tekemässä” ja ”Oppilaiden mielestä arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamista”. Tulevaisuuden suunnitelmien merkityksen tärkeyttä opettajat arvioivat seuraavien esimerkkiväittämien kautta: ”Oppilaat kokevat, että tunneilla opitut asiat ovat tärkeitä heille tulevaisuudessa” ja ”oppilaiden mielestä on tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen”. Kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa oli ,92.

Behavioraalista osa-aluetta kuvaavat oppilaan osallistuminen koulun aktiviteetteihin ja fyysinen läsnäolo, esimerkiksi läksyjen teko ja tunneille osallistuminen (Fredricks ym. 2004). Kyselylomakkeessa (liite 1) behavioraalista kouluun kiinnittymistä mitattiin viidellä väittämällä (32, 33,

34, 35, 36), jotka pohjautuvat IRRE:n (Institute for Research and Reform in Education 1998) Research Assessment Package for Schools (RAPS) -kyselyyn. Nämä väittämät on käännetty suomeksi. Tässä tutkimuksessa behavioraaliseen kiinnittymiseen liittyvät väittämät on muokattu mittaamaan opettajien käsityksiä. Esimerkiksi väittämä ”Seuraan opetusta tunnilla” muutettiin väittämäksi ”Oppilaat seuraavat opetusta tunnilla”. Opettajat arvioivat behavioraalista kouluun kiinnittymistä myös asteikolla 1–10 (1 = ei lainkaan tärkeä, 10 = erittäin tärkeä). Behavioraalista kiinnittymistä kuvaa esimerkiksi seuraava väittämä: ”Oppilaat tekevät paljon koulun eteen”. Cronbachin alfa behavioraalisen kiinnittymisen keskiarvosummamuuttujalla oli ,83.

***Opettajien pystyvyyskäsitykset.*** Kyselylomakkeen toisessa osiossa opettajat arvioivat omaa minäpystyvyyttään opetuksessa. Gibsonin ja Dembon (1984) kehittämä Teacher Efficacy Scale -mittarin osiot muodostavat faktorianalyysien mukaan kaksi ulottuvuutta: henkilökohtaisen- ja yleisen opetuksellisen pystyvyyden. Nämä kaksi ulottuvuutta vastaavat hyvin Banduran minäpystyvyysteorian käsitteitä. (Gibson & Dembo 1984, 570, 574.) Tässä tutkimuksessa käytettiin mittarin suomalaista versiota, joka on lyhennetty versio alkuperäisestä (esim. Flyktman 2008; Kuorelahti & Vehkakoski 2009). Opettajat vastasivat 16 väittämään 4-portaisella asteikolla (1 = Vahvasti eri mieltä, 4 = Vahvasti samaa mieltä).

Mittarin 16 väittämästä yhdeksän väittämää mittasi opettajien henkilökohtaista pystyvyyttä ja seitsemän väittämää opetuspystyvyyttä. Henkilökohtaista pystyvyyttä pyydettiin arvioimaan esimerkiksi väittämien ”Usein oppilaan tavallista parempi suoriutuminen johtuu siitä, että olen lisännyt omaa panostustani oppilaaseen” ja ”Kun oikein yritän, selviän kaikkein vaikeimpienkin oppilaiden kanssa”. Opetuspystyvyyttä kuvaavat puolestaan seuraavat mittarin väitteet: ”Oppituntieni vaikutus oppilaisiin on pienempi kuin kodin vaikutus” ja ”Vaikka opettajalla on hyvät opetustaidot, hän ei tavoita kaikkia oppilaita opetuksellaan”. Pystyvyyskäsityksiä mittaavista muuttujista muodostettiin kaksi keskiarvosummamuuttujaa pohjautuen mittarin rakenteeseen (Gibson & Dembo 1984). Cronbachin

alfa-kerroin oli henkilökohtaisen pystyvyyden keskiarvosummamuuttujan osalta ,57 ja opetuspystyvyyden keskiarvosummamuuttujan osalta ,31.

***Kouluun kiinnittymisen tukeminen opettajien kuvaamana.***

Laadullisen tutkimusmenetelmän keinoja voidaan käyttää täydentämään määrällistä tutkimusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 127). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen avoimen kysymyksen avulla haluttiin saada tietoa kouluun kiinnittymisen todellisuudesta opettajien työn arjessa. Avoimen kysymyksen vastaukset analysoitiin teemoittelun ja sisällönanalyysin keinoin. Teemoittaminen tarkoittaa aineiston pelkistämistä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstistä merkityksenantojen ydin. (Moilanen & Rähkä 2007, 55.) Sisällönanalyysi puolestaan on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn. Analyysissa edetään empiirisestä aineistosta ilmiön käsitteellisempään tulkintaan. Tuloksissa kuvataan nämä luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

### **5.3 Aineiston analyysi**

Kouluun kiinnittymisen tulkintoja tarkasteltiin keskiarvosummamuuttujien avulla. Kuvailevina tietoina raportoitiin keskiarvot, keskihajonnat ja vaihteluväli. Naisten ja miesten välisiä kouluun kiinnittymisen tulkintaeroja tarkasteltiin riippumattomien otosten *t*-testillä. Opetuskokemuksen suhdetta kouluun kiinnittymisen tulkintoihin sekä pystyvyyksikäsitteiden ja kiinnittymistulkintojen välistä yhteyttä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Opettajan tehtävän ja kouluun kiinnittymisen tulkinnan yhteyttä testattiin yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla. Analyysit toteutettiin SPSS 18.0 -ohjelmistolla.

Avoimen kysymyksen vastauksista saatu laadullinen aineisto koostui 50 opettajan vastauksesta. Vastauksissaan opettajat kuvasivat oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemisen keinoja. Vastaukset analysoitiin

luokittelemalla merkitykselliset ilmaukset yhteenkuuluviksi teemoiksi. Jokainen ilmaisu oli siis tutkittavan antama merkitys kouluun kiinnittymisen tukemiselle. Seuraavaksi näistä merkityksistä muodostettiin merkityskokonaisuuksia eli alaluokkia samanlaisuuden perusteella. Tässä vaiheessa huolehdittiin, että aineiston alkuperäiset vivahde-erot säilyivät ja kaikki ilmaisut olivat mukana analyysissa. Näitä saatuja alaluokkia edelleen yhdisteltiin sisällön perusteella sopiviksi yläluokiksi. Jokainen yläluokkaan kuuluva merkitys tuo oman näkökulmansa kouluun kiinnittymisen tukemiseen.

#### 5.4 Mittauksen luotettavuus

Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. Mikäli mittari on reliaabeli, tutkimus uudelleen toistettuna antaisi samankaltaisia tuloksia. (Metsämuuronen 2003, 42.) Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää mitä kouluun kiinnittymisen osa-alueita opettajat pitävät tärkeinä opettamisessa ja oppimisessa. Emotionaalista kiinnittymistä kuvaavan keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa-kerroin oli ,93, kognitiivisen kiinnittymisen ,92. ja behavioraalisen kiinnittymisen ,83. Koko mittarin osalta alfa oli ,96, mikä kertoo mittarin sisäisestä johdonmukaisuudesta.

Tämän tutkimuksen yhtenä taustamuuttujana tarkasteltiin opettajien pystyvyyskäsitteiden yhteyttä kiinnittymisen tulkintoihin. Minäpystyvyyksmittarin reliabiliteetti kertoimet jäivät alhaisiksi. Cronbachin alfa-kerroin oli henkilökohtaisen pystyvyyden keskiarvosummamuuttujan osalta ,57 ja opetuspystyvyyden keskiarvosummamuuttujan osalta ,31. Minäpystyvyyksmittarin osalta tämä tuo omat rajoituksensa tutkimuksen tuloksille ja johtopäätöksille, erityisesti opetuspystyvyyttä mittaavan keskiarvosummamuuttujan osalta.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Opettajien kouluun kiinnittymisen tulkinnat

Opettajat arvioivat kiinnittymisen osa-alueista emotionaalisen ulottuvuuden tärkeimmäksi opettamisen ja oppimisen kannalta (taulukko 1). Vähiten merkitystä annettiin behavioraaliselle osa-alueelle. Tällä osa-alueella oli myös eniten hajontaa vastaajien välillä. Emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen tulkinnoissa vastaajien vastaukset olivat yhdenmukaisempia ja painottuivat vastausasteikolla korkeampiin pistemääriin kuin behavioraalisessa kiinnittymisessä.

**TAULUKKO 1.** Kouluun kiinnittymisen osa-alueiden tärkeys opettamisessa.

|                 | <i>N</i> | <i>ka</i> | <i>kh</i> | <i>Minimi</i> | <i>Maksimi</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|---------------|----------------|
| Behavioraalinen | 178      | 7,90      | 1,47      | 1,40          | 10,00          |
| Emotionaalinen  | 178      | 8,78      | 0,93      | 5,65          | 10,00          |
| Kognitiivinen   | 178      | 8,15      | 1,10      | 4,07          | 10,00          |

*ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta

Kouluun kiinnittymisen tulkintoja vertailtiin myös aineenopettajien ja erityisopettajien välillä. Opettajaryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja sekä kognitiivisella ( $t(176) = 2,70, p = ,01$ ) että behavioraalisella ( $t(176) = 2,72, p = ,01$ ) osa-alueella. Kuten taulukosta (taulukko 2) voidaan todeta, aineenopettajat pitivät näitä osa-alueita tärkeämpänä opettamisessa ja oppimisessa kuin erityisopettajat. Suurin ero oli behavioraalisella osa-alueella, jossa ero oli lähes yhden yksikön verran. Kognitiivisen osa-alueen kohdalla ero ei ollut näin merkittävä. Sen sijaan opettajaryhmien välillä ei havaittu eroja emotionaalisen kiinnittymisen osa-alueella ( $t(176) = 0,78, p = ,43$ ) eli eri opettajaryhmien jäsenet pitivät emotionaalista kiinnittymistä yhtä tärkeänä.

**TAULUKKO 2.** Kouluun kiinnittymisen tulkinnat opettajaryhmittäin.

|                 |                  | <i>N</i> | <i>ka</i> | <i>kh</i> | <i>Minimi</i> | <i>Maksimi</i> |
|-----------------|------------------|----------|-----------|-----------|---------------|----------------|
| Behavioraalinen | Aineenopettajat  | 158      | 8,00      | 1,39      | 3,80          | 10,00          |
|                 | Erityisopettajat | 20       | 7,07      | 1,80      | 1,40          | 9,60           |
|                 | Yhteensä         | 178      | 7,90      | 1,47      | 1,40          | 10,00          |
| Emotionaalinen  | Aineenopettajat  | 158      | 8,80      | 0,93      | 5,65          | 10,00          |
|                 | Erityisopettajat | 20       | 8,62      | 0,94      | 6,76          | 10,00          |
|                 | Yhteensä         | 178      | 8,78      | 0,93      | 5,65          | 10,00          |
| Kognitiivinen   | Aineenopettajat  | 158      | 8,22      | 1,04      | 5,14          | 10,00          |
|                 | Erityisopettajat | 20       | 7,53      | 1,40      | 4,07          | 9,57           |
|                 | Yhteensä         | 178      | 8,15      | 1,10      | 4,07          | 10,00          |

*ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta

## 6.2 Sukupuolen, opetuskokemuksen ja pystyvyyskäsitusten yhteydet kouluun kiinnittymisen tulkintoihin

Taulukosta 3 voidaan nähdä, että miesten ja naisten välillä oli eroja siinä, miten he tulkitsivat kouluun kiinnittymistä. Naiset pitivät sekä behavioraalista ( $t(176) = 4,69, p < ,001$ ), emotionaalista ( $t(94,39) = 4,75, p < ,001$ ) ja kognitiivista ( $t(176) = 5,58, p < ,001$ ) kiinnittymistä tärkeämpänä opetuksessa ja oppimisessa kuin miehet. Riippumattomien otosten t-testin mukaan tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

**TAULUKKO 3.** Kouluun kiinnittymisen tulkinnat sukupuolen mukaan.

|                 | <i>Sukupuoli</i> | <i>N</i> | <i>ka</i> | <i>kh</i> | <i>Minimi</i> | <i>Maksimi</i> |
|-----------------|------------------|----------|-----------|-----------|---------------|----------------|
| Behavioraalinen | Nainen           | 119      | 8,24      | 1,31      | 3,80          | 10,00          |
|                 | Mies             | 59       | 7,21      | 1,53      | 1,40          | 10,00          |
| Emotionaalinen  | Nainen           | 119      | 9,01      | 0,79      | 5,65          | 10,00          |
|                 | Mies             | 59       | 8,30      | 1,01      | 5,94          | 10,00          |
| Kognitiivinen   | Nainen           | 119      | 8,44      | 0,93      | 5,14          | 10,00          |
|                 | Mies             | 59       | 7,54      | 1,18      | 4,07          | 10,00          |

*ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta

Behavioraalisella osa-alueella naisten ja miesten arvioinnin välinen ero oli suurin. Kognitiivisen alueen erot osoittautuivat lähes yhtä suureksi kuin emotionaalisella osa-alueella. Emotionaalisen osa-alueen tärkeys korostui molemmissa sukupuoliryhmissä. Emotionaalisessa kiinnittymisessä oli keskimäärin korkeimmat pistemäärät verrattuna behavioraalisen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen ja toisaalta vähäisempi hajonta vastauksissa. Lisäksi näyttää siltä, että kaikissa kolmessa ulottuvuudessa naisten pistemäärät olivat keskimäärin korkeampia kuin miesten, mutta naisilla oli vähemmän hajontaa vastauksissaan kuin miehillä.

Tämän tutkimuksen mukaan opetuskokemuksella ei ollut yhteyttä siihen, miten kouluun kiinnittymistä tulkitaan. Pearsonin korrelaatiokerroin oli lähellä nollaa behavioraalisella ( $r = -,04$ ,  $p = ,57$ ) ja emotionaalisella ( $r = -,02$ ,  $p = ,81$ ) sekä kognitiivisella ( $r = -,02$ ,  $p = ,82$ ) osa-alueella. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös opettajien pystyvyyskäsitysten ja kouluun kiinnittymisen tulkintojen yhteydestä. Kuten taulukosta 4 voidaan todeta, pystyvyyskäsityksillä ja kiinnittymisen tulkinnoilla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

**TAULUKKO 4.** Opettajien pystyvyyskäsitysten ja kiinnittymistulkintojen yhteys.

|                               |                | Behavioraalinen | Emotionaalinen | Kognitiivinen |
|-------------------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------|
| Henkilökohtainen<br>pystyvyys | <i>r</i>       | -0,13           | -0,08          | -0,05         |
|                               | <i>P</i> -arvo | 0,08            | 0,32           | 0,49          |
| Opetus-<br>pystyvyys          | <i>r</i>       | 0,01            | 0,06           | 0,08          |
|                               | <i>P</i> -arvo | 0,91            | 0,40           | 0,31          |

*r* = Pearsonin korrelaatiokerroin

## 6.3 Kouluun kiinnittymisen tukeminen opettajien kuvaamana

Seuraavaksi tuodaan esille opettajien kuvaamia kouluun kiinnittymisen tukemisen keinoja. Kukin kappaleen alaotsikko kuvaa jo itsessään tutkimuksen laadullisen aineiston analyysin tuloksia. Taulukot kappaleiden loppuissa tiivistävät opettajien antamat merkityksenannot ja analyysin tulkinnan. Taulukot sisältävät myös aineistositaatteja, jotka on yksilöity vastaajanumeroin. Lisäksi yläluokkien kohdalla suluissa on ilmoitettu kuhunkin yläluokkaan kuuluvien mainintojen määrä.

### 6.3.1 Opettaja-oppilassuhteen rakentaminen

Tässä aineistossa vuorovaikutuksellisuuteen liittyvät keinot oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemisessa saivat eniten mainintoja. Näissä maininnoissa korostuivat oppilaiden aito kohtaaminen ja inhimillisuus. Kiinnittymistä tukeva opettajuus ilmaistiin turvallisena aikuisuutena ja riittävinä rajoina. Oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen, tuki ja kannustus olivat opettajien keinoja tukea oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

**TAULUKKO 5.** Opettajien kouluun kiinnittymisen tukemisesta tuottamia tiivistettyjä merkityksenantoja

| YLÄLUOKKA   | ALALUOKKA  | SITAATTI  |
|---|--|---|
| Välittävän vuorovaikutussuhteen rakentaminen (31) | <p>Vuorovaikutus, kuunteleminen ja keskustelut oppilaan kanssa</p> <p>Oppilaan tuntemus ja kiinnostuminen oppilaasta ihmisenä, aito välittäminen</p> | <p><i>“Vaikka toiminkin aineenopettajana, koen myös tärkeäksi sen, että olen kiinnostunut oppilaasta ihmisenä.”</i>(427)</p> <p><i>“Katsoa silmiin, kysyä kuulumisia töiden ohessa. ...Kuunnella”</i> (128)</p> <p><i>“tavoitettavana olo (tarpeen tullen), ajan antaminen, Oppilaan tuntemaan oppiminen,”</i> (538)</p> <p><i>“Oppilaan aito kohtaaminen, kiinnostus hänen asioistaan (koulu, kaverit, vapaa-aika,</i></p> |



|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <i>ajatukset, näkemykset...)</i><br>(405)   |
| <b>Oppilaan kannustaminen (16)</b>                  | <b>Positiivinen/kannustava palaute oppilaalle</b>         | <i>“Rohkaiseva, kannustava palaute oppilaan tekemistä tehtävistä” (303)</i>   |
|   | <b>Oppilaan vahvuuksien ja onnistumisten huomioiminen</b> | <i>“annetaan välitön feedback vaikka seuraavalla tunnilla. Jos palautetta ei anna, oppilas kokee, ettei välitetä.” (525)</i>  |
|   | <b>Oppilaan motivoiminen</b>                              | <i>“Etsiä oppilaan vahvuuksia, antaa mahdollisuuksia näyttää niitä” (404)</i><br><i>“Oppilaan motivointi koulunkäyntiin!... innostaa oppilasta tietämään asioista enemmän ja opiskelemaan yleensä.” (112)</i> |
| <b>Luotettava, turvallinen, vahva aikuinen (12)</b> | <b>Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus</b>                 | <i>“...että ei vain koulun “feimit” ole osallisia kuten oppilaskunnan hall. jäsenet ja tukarit. Kaikille tilaa ja näkyvyyttä!” (207)</i>  |
|   | <b>Oppilaalle aikuisena oleminen</b>                      | <i>“Toimia oppilaalle aikuisena, joka on tasapuolinen, kannustava ja riittävän tiukka.” (208)</i>   |
|   | <b>Riittävä kuri ja rajat</b>                             | <i>“Oikeudenmukainen kohtelu nimenomaan niin, että oppilaat itse kokevat tulleensa kohdelluksi oikeudenmukaisesti.” (319)</i>   |

---

### 6.3.2 Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät keinot

Opettajien vastausten perusteella myönteinen ilmapiiri tukee kouluun kiinnittymistä. Opettajat voivat tukea oppilaiden kouluun kiinnittymistä lisäämällä oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä koulupäivään sekä tukemalla oppilaiden keskinäisten sosiaalisten suhteiden luomista.

**TAULUKKO 6.** Opettajien kouluun kiinnittymisen tukemisesta tuottamia tiivistettyjä merkityksenantoja

| YLÄLUOKKA  | ALALUOKKA  | SITAATTI  |
|--|--|---|
| <b>Sosiaalinen oppimisympäristö (14)</b>             | <b>Oppimisympäristön ilmapiirin mielekkääksi / myönteiseksi luominen</b> | <i>“Tehdä oppi-tunneistani sellaisia, että niillä on positiivinen ja turvallinen ilmapiiri.” (315)</i>  |
|  | <b>Turvallisuuden tunteen luominen</b>                                   | <i>“Tarjota oppitunnista “turvasatama”, jossa turvallinen ja hyvä kuri. (128)<br/>“Viihtymiseen voi panostaa myös, niin että tunneilla on hauskaa.” (211)</i> |
| <b>Yhteisöllisyys ja osallisuuden tukeminen (11)</b> | <b>Yhteistoiminta koulussa/koulun ulkopuolella</b>                       | <i>“Tehdä oppi-tunneistani sellaisia, että niillä on positiivinen ja turvallinen ilmapiiri.” (315)</i>  |
|  | <b>Oppilaan osallisuuden tukeminen</b>                                   | <i>“Tarjota oppitunnista “turvasatama”, jossa turvallinen ja hyvä kuri. (128)</i>   |
|  | <b>Oppilaan sosiaalistamisen tukeminen</b>                               | <i>“Viihtymiseen voi panostaa myös, niin että tunneilla on hauskaa.” (211)</i>  |

### 6.3.3 Opettajan pedagogisen osaamisen hyödyntäminen

Yksilöllisyys opetuksessa ja oppisisällöissä sekä oppimisen mielekkyys olivat esimerkkejä niistä pedagogisista keinoista, joilla opettajien mukaan voidaan tukea kouluun kiinnittymistä. Kiinnittymisen tukemisen kannalta oppilaslähtöisyys näyttäytyi pedagogisuuteen liittyvänä tekijänä.

**TAULUKKO 6.** Opettajien kouluun kiinnittymisen tukemisesta tuottamia tiivistettyjä merkityksenantoja

| YLÄLUOKKA                         | ALALUOKKA  | SITAATTI  |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>Pedagoginen osaaminen (26)</b> | <b>Oman opetuksen tarkoituksenmukainen suunnittelu</b> | <i>“Teettää mielekästä koulutyötä, joka pysyy ajanhermolla” (112)</i>   |
|                                   | <b>Opetuksen ja oppilaan arjen kohtaaminen</b>         | <i>“Muokata oppiaineeni opetettavia sisältöjä sellaiseksi, että ne kiinnittyvät</i>   |
|                                   | <b>Oppilaalle tarjottava oppimisen tuki</b>            | <i>tulevaisuuteen ja oikeaan elämään.” (240)</i>  |
|                                   | <b>Oppilaan yksilöllinen huomioiminen</b>              | <i>“Joillakin tunneilla vain pitää työntää syrjään opetukselliset tavoitteet ja kohdata oppilas huolineen ja murheineen.” (427)</i> |
|                                   |  | <i>“Otaa huomioon oppilaan resurssit ja kokonaisuus ihmisenä.” (324)</i>  |
|                                   |  | <i>“Varhainen puuttuminen ja kolmiportainen tuki.” (213)</i>  |
|                                   |  | <i>“Oppilas ja hänen käyttäytymisensä on monien asioiden summa.” (405)</i>  |

### 6.3.4 Yhteistyön keinot

Vastuun jakaminen ja vastavuoroinen yhteistyö sekä kotien että toisten ammattikasvattajien kanssa tukee opettajien mukaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

**TAULUKKO 6.** Opettajien kouluun kiinnittymisen tukemisesta tuottamia tiivistettyjä merkityksenantoja

| YLÄLUOKKA   | ALALUOKKA   | SITAATTI   |
|---|---|--|
| <b>Yhteistyö oppilaan “lähiäikäisten” kesken (12)</b> | <b>Kodin ja koulun yhteistyö</b><br><br><b>Moniammatillinen yhteistyö</b> | <i>“Avoin mutkaton yhteistyö huoltajan kanssa. Tuetaan toisia puolin ja toisin. Aktiivisuus koteihin päin.” (402)</i><br><br><i>“... jos itse ei pysty kaikkeen, ohjaa eteenpäin esim. kuraattorille yms.” (208)</i> |

Koottuna nämä edellä kuvatut kouluun kiinnittymisen tukemisen keinot ovat seuraavat: opettaja-oppilassuhteen rakentaminen, sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät keinot, opettajan pedagogisen osaamisen hyödyntäminen ja yhteistyön keinot. Kouluun kiinnittymisen teorian valossa nämä opettajien kuvaamat keinot liittyvät läheisesti emotionaalisen kiinnittymisen osa-alueeseen. Pedagogisen osaamisen merkitys liittyy kognitiivisen sekä behavioraalisen kiinnittymisen tukemiseen. Opetukseen panostamalla ja opetusta oppilaalle mielekkääksi muokkaamalla opettaja voi lisätä käytöksellistä kiinnittymistä. Nämä laadullisen aineiston tulokset vahvistavat sitä oletusta, että kiinnittymisen osa-alueet ovat voimakkaasti toisiinsa liittyviä, eivätkä siis ole yksittäisiä prosesseja (Fredrics ym. 2004).

## 7 POHDINTA

Kouluun kiinnittymisen tutkimus Suomessa on keskittynyt lähinnä oppilaiden kouluun kiinnittymisen tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat tulkitsevat kouluun kiinnittymistä. Kouluun kiinnittymisen tulkintaa tarkasteltiin opettamisen ja oppimisen kannalta tärkeinä pidettyjen teemojen valossa. Tutkimuksessa haluttiin vertailla eri opettajaryhmien ja sukupuolten välisiä kiinnittymisen tulkintoja. Lisäksi selvitettiin opettajan pystyvyyskäsitusten ja opetuskokemuksen vaikutusta kiinnittymisen tulkintoihin. Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa myös niistä keinoista, joilla opettajat tukevat oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

***Tutkimuksen päätulokset.*** Tutkimus osoitti, että opettajat pitivät kouluun kiinnittymisen osa-alueista tärkeimpänä emotionaalista ulottuvuutta. Behavioraalinen kiinnittyminen puolestaan sai arvioissa vähemmän merkitystä muihin osa-alueisiin nähden. Vaikka keskiarvopistemäärät arvioinneissa olivat kautta linjan korkeita, erot kognitiiviseen ja behavioraaliseen osa-alueeseen olivat kuitenkin selvät. Vertailtaessa miesten ja naisten kiinnittymisen tulkintoja huomattiin, että naiset arvioivat jokaista osa-aluetta opetuksen ja oppimisen kannalta tärkeämmäksi kuin miehet. Erityisopettajien ja aineenopettajien väliset kouluun kiinnittymisen tulkinnat erosivat toisistaan behavioraalisella ja kognitiivisella osa-alueella, mutta eivät emotionaalisella.

Emotionaalinen osa-alue nousi analyysissa merkittävimmäksi jokaisessa vertailussa. Myös opettajien avoimia vastauksia tulkitessa voidaan todeta, että hyvän sosiaalisen oppimisympäristön luomisessa opettajalla on merkittävä rooli ja vastuu esimerkiksi sosiaalisten suhteiden luomisessa. Emotionaalisessa kiinnittymisessä korostuvat tunteet ja opettaja-oppilassuhteet (Appleton ym. 2006), mikä korostui myös opettajien kuvaamissa kiinnittymisen tukemisen keinoissa.

Opettajien kuvaamat keinot liittyvät kouluun kiinnittymisen teoriaan läheisesti ja ovat yhtenevät aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa. Luokan ilmapiiri, oppimisen orientaatio sekä opettajan tuki ja opetuksen laatu luovat osaltaan edellytyksiä vahvalle kouluun kiinnittymiselle

(Upadyaya & Salmela-Aro 2013). Opiskeluympäristössä erityisesti opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutus vahvistaa koulumyönteisyyttä (Kalalahti 2007). Näin voidaan tulkita, että tämän tutkimuksen opettajat painottavat sekä käytännön toiminnallaan että opetusta yleisemmällä tasolla arvioidessaan emotionaalista ulottuvuutta. Nämä tulokset siis vahvistavat toisiaan.

Tämän tutkimuksen mukaan opetuskokemuksella ja opettajien pystyvyyskäsityksillä ei ollut yhteyttä siihen, miten kouluun kiinnittymistä tulkitaan. Näin ollen aikaisempien tutkimusten havainto siitä, että opettajan minäpystyvyydellä on yhteyttä siihen, miten hän arvioi oppilaan kouluun kiinnittymistä (ks. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone 2006; Van Uden, Ritzen & Pieters 2013) on ristiriidassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Toisaalta opettajien avointen kysymysten vastauksissa korostuivat muun muassa opetuksen sisällöllisten teemojen pohtimisen tärkeys sekä oppilaiden onnistumisen kokemuksiin perustuva opettaminen, mitkä ovat keskeisiä kouluun kiinnittymisen emotionaalisessa ulottuvuudessa. Nämä edellä kuvatut esimerkit kertovat samalla minäpystyvän opettajan toimintatavoista (ks. Gibson & Dembo 1984; Bandura 1997). Tämä puolestaan viittaisi siihen, että näillä asioilla voisi olla jonkinlaista yhteyttä. Tässä tutkimuksessa minäpystyvyyssmittarin opetuspystyvyys osiossa havaittu matala reliabiliteetti ja faktoriratkaisun toimimattomuus saattaa osaltaan vaikuttaa määrällisen aineiston analyysin tuloksiin. Tutkimuksen rajoituksissa pohditaan tätä haastetta tarkemmin.

Se, että opettajat pitivät emotionaalista ulottuvuutta näin vahvasti tärkeimpänä, on ristiriidassa siihen oppilaiden kokemukseen, jota Linnakylä ja Malin (2008) tuovat tutkimuksessaan esille. Tuon tutkimuksen mukaan lähes puolet 15-vuotiaista nuorista koki suhteensa opettajaan kielteisenä. Toisaalta voisi ajatella, että behavioraalisen kiinnittymisen havaittavuuden takia, sitä olisi vastauksissa eniten korostettu. Opettaminen mielletään usein kognitiivisen ulottuvuuden teemoihin liittyväksi, mikä antoi aiheetta olettaa, että kognitiivinen osa-alue olisi painottunut opettajien tulkinnoissa.

***Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet.*** Kouluun kiinnittymisen tulkintoja mittaavien keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetit Cronbachin

alfa -kertoimella mitattuina olivat hyvät, joten näiltä osin tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavana. Sen sijaan oman rajoituksensa tutkimuksen tuloksille ja johtopäätöksille tuo mittarin minäpystyvyyttä arvioiva mittari, jonka reliabiliteetti jäi melko alhaiseksi erityisesti opetuspystyvyyttä mittaavan muuttujan osalta.

Lisäanalyysit osoittivat, että tässä aineistossa minäpystyvyyssmittarin aiemman teorian (Gibson & Dembo 1984) perusteella oletettu kahden faktorin rakenne ei ollut toimiva. Muuttujat eivät latautuneet opetuspystyvyyden osalta samaan faktoriin, vaikka aiempien tutkimusten mukaan näin pitäisi käydä. Tämän tutkimuksen aineistolle paras faktoriratkaisu olisi ollut kuuden faktorin ratkaisu. Erityisesti opetuspystyvyyden osalta on siis kyseenalaista tehdä johtopäätöksiä. Henkilökohtaisen pystyvyyden osalta johtopäätösten tekeminen on jo luotettavampaa.

Samankaltaisia tuloksia opettajan minäpystyvyyttä mittaavien muuttujien latautumisesta kahteen faktoriin on saatu aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa (Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Flyktman 2008). Näissä tutkimuksissa on havaittavissa samaa haastetta minäpystyvyyssmittarin faktorirakenteessa. Esimerkiksi Flyktmanin (2008) tutkimuksessa saatu faktoriratkaisu ei noudattanut kahden faktorin rakennetta, mutta lopulta muuttujat pakotettiin alkuperäisen teorian mukaisesti kahteen faktoriin. Kansainvälisissä tutkimuksissa tämän paljon käytetyn mittarin luotettavuus on myös saanut kritiikkiä; kahden faktorin mallissa on ollut epäselvyyttä niin faktorirakenteessa kuin faktoreiden merkitysisällöissä. Opettajan minäpystyvyys on määritelty kontekstista riippuvaiseksi ilmiöksi, mikä tekee mittaamisesta haasteellista. (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001).

Uudemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001; Martin ym. 2012) on ollut käytössä alun perin 24 muuttujaa sisältävä mittari Teachers' Sense of Efficacy Scale, joka tarkastelee minäpystyvyyttä suhteessa oppilaan kiinnittymiseen (student engagement), ohjausstrategioihin (instructional strategies) ja luokkahuoneen hallintaan (classroom management). Mielenkiintoista olisikin selvittää

jatkossa kouluun kiinnittymisen ja opettajien pystyvyyskäsitteiden yhteyttä tällä kyseisellä mittarilla, jossa mittarin kysymysten yksi osio mittaa pystyvyyttä juuri suhteessa oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemiseen. Lisäksi tämän mittarin toimivuutta Suomessa voisi tutkia laajemmin opettajien pystyvyyskäsitteiden mittaamisessa.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävät kahden tutkijan yhteistyö sekä määrällisen tutkimuksen lisäksi toteutettu laadullinen osio. Näitä aineistoja vertaamalla ja yhdistämällä on varmistettu tulosten luotettavuutta sekä pyritty ymmärtämään paremmin tutkimusongelmaa (Tuomi & Sarajärvi 2002). Aineiston analyysivaiheet on toteutettu huolellisesti kahden tutkijan toimesta sekä määrällisen että laadullisen analyysin kohdalla.

**Jatkotutkimuksen tarpeet.** Tämä tutkimus on tuonut esille suomalaisten opettajien tulkintoja kouluun kiinnittymisestä. Kouluun kiinnittymisen prosessissa keskeisiä tekijöitä ovat vuorovaikutus ja oppilas-opettajasuhde. Jatkotutkimus voisikin suuntautua erityisesti näihin osa-alueisiin. On syytä pohtia, miksi opettajien emotionaalisen osa-alueen painotukset ja oppilaiden kokemukset eivät kohtaa. Oppilaiden ja opettajien vuorovaikutusta tutkimalla voitaisiin saada lisätietoa siihen, miksi tämä opettajien emotionaalisen kiinnittymisen painotus ei välity oppilaille. Mielenkiintoista olisi lisäksi tarkentaa sitä, miten opettajat ymmärtävät käsitteenä kouluun kiinnittymisen ja kiinnittymisen tukemisen. Nähdäänkö kiinnittyminen enemmän emotionaalisena käsitteenä, jossa kognitiivinen ja behavioraalinen ulottuvuus ovat vähemmän merkityksellisiä vaikuttajia?

Tutkimusta voitaisiin kohdentaa myös alakoulujen opettajien käsityksiin kouluun kiinnittymisestä. Miten alakoulujen opettajat tiedostavat kouluun kiinnittymisen merkityksen? Onko kiinnittyminen ylipäättään enemmän esillä yläkouluissa, joissa esimerkiksi koulupudokkuus konkreettisesti näkyy? Varhaisilla vuosilla on kuitenkin merkitystä kouluun kiinnittymisen prosessissa. Pitäisikö siis kiinnittymisen tutkimuksen painopistettä siirtää yhä varhaisempiin vuosiin?

**Tutkimuksen merkitys.** Tämä tutkimus antaa osaltaan näkemystä siihen, mistä näkökulmasta opettajat tarkastelevat kouluun kiinnittymistä. On tärkeää, että opettajat tiedostavat kouluun kiinnittymisen merkityksen



oppimisessa ja opettamisessa. Heillä on omalta osaltaan mahdollisuus vaikuttaa siihen, että oppilaat kokevat oppimisen merkitykselliseksi ja kielteisen kehityksen riski vähenee. Heikkokin kiinnittyminen ja vastenmielisyys opiskeluun voi muuttua sitoutuneisuudeksi, kun opettaja neuvoo, ymmärtää ja kannustaa antamalla myönteistä palautetta (Kuronen 2010).

Kouluun kiinnittymisen ilmiö on moniulotteinen prosessi, joka ilmenee sekä oppilaan sisäisinä että ulkoisina kokemuksina. Oppimiseen liittyvät tunteet ja asenteet voivat joko estää tai tukea oppimista. Emotionaalisen kiinnittymisen korostuminen tämän tutkimuksen tuloksena vahvistaa sitä näkemystä, jota myös Van Uden, Ritzen ja Pieters (2013) tuovat esille: oppimisen asiasisältö sinällään ei riitä kiinnittämään oppilaita. Oppimisprosessin mahdollistamiseksi oppilas tarvitsee myös sosiaalista ja emotionaalista tukea. Oppilaan näkökannalta katsottuna merkityksellistä on, että opettaja tukee oppilaitaan, on oppilaidensa saatavilla sekä kohtelee oppilaitaan kunnioittavasti. (Carrington ym. 2007, Corso 2013.)

Kouluun kiinnittymisen tukemisessa opettajalla on keskeinen rooli ja vastuu. Opettajan velvollisuus on toiminnallaan mahdollistaa oppilaan kiinnittyminen. Oppilaalle ei voida yksin jättää vastuuta kiinnittymisestään, vaan oppilasta täytyy tukea kiinnittymään. Kiinnittymisen tukeminen edellyttää opettajilta pedagogista sitoutuneisuutta. Voidaankin pohtia, onko opettajan pedagoginen sitoutuminen opettajan omaa kiinnittymistä työhön. Emotionaalisella, kognitiivisella ja behavioraalaisella tasolla työhönsä sitoutunut opettaja kokee työnsä palkitsevana ja mielekkäänä. Opettajan myönteinen asenne näkyy oppilaalle pedagogisen osaamisen, opettajan luoman tunneilmaston ja käyttäytymisen välityksellä. Työnsä merkityksellisenä kokeva opettaja välittää sitoutumistaan myös oppilaille. Oppilaat saavat näin myönteistä koulukokemusta ja kiinnittyminen vahvistuu. Kuvatun kaltainen tilanne luo positiivista kehää, jossa oppilaan kiinnittyminen vahvistuu ja opettaja viihtyy työssään.

Kouluun kiinnittymisen huomioiminen ja oppilaiden kiinnittymisen arviointi voisivat olla näkyvämmiin esillä koulujen arjessa. Suomalaistutkimuksen tuloksena on kehitelty oppilaan kouluun

kiinnittymisen arviointi- ja interventiomenetelmä, jossa oppilaan kiinnittymisen itsearviointivälineen (OKI) avulla pyritään tunnistamaan löyhästi kouluun kiinnittyneet oppilaat jo ensimmäisten heikkojen kiinnittymättömyyden merkkien ilmaantuessa. (Virtanen, Nolvi, Vastamäki & Kuorelahti 2012.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallituksen määräys 50/011/2010) korostaa varhaisen puuttumisen tavoitetta. Tällä pyritään varmistamaan sekä varhainen huomiointi että ennakointi, mikä voisi olla toimivaa myös kouluun kiinnittymisen kysymyksissä. On kuitenkin korostettava sitä, että heikkoakin kiinnittymistä voidaan vahvistaa ja katkaista näin syrjäytymisen kierrettä. Koskaan ei ole liian myöhäistä lisätä oppilaan kouluun kiinnittymistä ja näin edistää lasten ja nuorten hyvinvointia. Syrjäytymispuheen sijaan voitaisiin keskittyä kiinnittymisen tukemiseen, jolloin oppilaiden fyysinen sekä emotionaalinen osallisuus lisääntyisi (Finn 1989). Kouluun kiinnittymisen tukeminen pitäisi nähdä osana kolmiportaista tukea ja varhaista puuttumista. Tämä edellyttää, että opettajat tiedostavat kouluun kiinnittymisen merkityksen ja oman roolinsa tässä prosessissa.

## LÄHTEET

- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44 (5), 427–445.
- 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., & Pagani, L. S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32 (3), 651–670.
- Bandura, A. 1995. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473–490.
- Carrington, B., Francis, B. Hutchings, M., Skelton, C., Read, B. & Hall, I. 2007. Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers. *Educational Studies*, 33 (4), 397–413.
- Chapman, E. 2003. Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13).
- Christenson, S., Reschly S. A. & Wylie, C. 2012. *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- 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.
- Cook-Sather, A. 2009. "I'm not afraid to listen: Prospective teachers learning from students. *Theory into Practice* 48 (3), p. 176–183.
- Corso, M. 2013. Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom. *American Secondary Education*, 41 (3), 50-61.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. 2000. Building bridges to student engagement: communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (4), 106–117.

- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D. 1993. *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. 2012. Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. Christenson, S., A. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 97-131.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. 1993. School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268.
- Flyktman, P. 2008. *Opettajain minäpystyvyys ja erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan kohtaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. 2005. Research on teacher-student relationships and learning environments: context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43 (1–2), 103–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.
- Furrer, C., & Skinner, C. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. 1984. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76 (4), 569–582.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811–826.
- Harris, L. 2011. Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), 376–386.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Institute for Research and Reform in Education. 1998. *Research Assessment Package for Schools (RAPS)*. Manual for Elementary and Middle School Assessments.
- Kalalahti, M. 2007. *Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä?* *Kasvatus* 38 (5), 417–431.
- Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.

- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. 2011. Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23 (1), 21–43.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262–273.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun: ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.1
- Li, Y., & Lerner, R. 2013. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Youth Adolescence*, 42 (1), 20–32.
- 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.
- Martin, A. 2006. The Relationship Between Teachers' Perceptions of Student Motivation and Engagement and Teachers' Enjoyment of and Confidence in Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 73–93.
- Martin A.J., Malmberg L.-E., Liem G.A.D. 2010. Multilevel motivation and engagement: Assessing construct validity across students and schools. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (6), 973–989.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. 2012. Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: a theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 546–559.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp KY.
- Mitchell, I. & Carbone, A. 2011. A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50 (5–6), 257–270.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS- kustannus, 46–69.
- Muijs, D. & Reynolds, D. 2002. Teachers beliefs and behaviours: What really matters? *Journal of Classroom Interaction* 37(2), 3–15.

- Nolvi, S. 2011. Nolvi, S. 2011. OKI – Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.
- Nolvi, S. 2012. Individual, family and teacher level correlates of behavioral and cognitive school engagement. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- O'Neill, S. C. & Stephenson, J. 2011. The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 31 (3), 261–299.
- Opetushallituksen määräys 50/011/2010. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset.
- Opetushallitus 2010. Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seuranta-raportit 2011:6.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. 2012. Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. Teoksessa S. Christenson, S., A. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 365–386.
- Reeve, J., & Tseng, C. 2011. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257–267.
- 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.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. 2012. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700–712.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, J. F. 2011. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 80 (4), 493–529.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education, *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 51–68.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. 2012. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (1), 12–21.
- 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 (4), 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* Issue, 100 (4), 765–781.
- 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.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 944–956.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Upadaya, K. & Salmela-Aro, K. 2013. Development of School Engagement Association with Academic Success and Well-Being in Varying Social Contexts: A Review of Empirical Research. *European Psychologist* 18 (2), 136–147.
- Van Uden, J.M., Ritzen, H. & Pieters, J.M. 2013. I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education* 32 (2013), 43–54.
- Virtanen, T., Nolvi, S., Vastamäki, K. & Kuorelahti, M. 2012. Näkökulmia kouluun kiinnittymiseen. Keski-Suomen seudullinen tehostetun ja erityisen tuen verkostohanke, Jyväskylä.
- 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.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., & Chong, W. H. 2008. Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27 (3), 192–204.
- Yoon, J. S. 2002. Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30 (5), 485–494.
- Zyngier, D. 2007. Listening to teachers – listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13 (4), 327–347.







| Asia on: 1=ei lainkaan tärkeä... 10=erittäin tärkeä                                       | 1 | 10 |
|---|---|----|
| 23. Oppilaiden mielestä heidän menestymisensä koulussa on kovan työn tulosta.             |   |    |
| 24. Oppilaat kokevat, että kokeet mittaavat hyvin kouluosaamista.                         |   |    |
| 25. Oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi koulussa.                                      |   |    |
| 26. Oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa siihen, mitä heille tapahtuu koulussa.            |   |    |
| 27. Oppilas on toiveikas tulevaisuutensa suhteen.   |   |    |
| 28. Kouluni opettajat välittävät oppilaista.  |   |    |
| 29. Oppiminen on oppilaiden mielestä hauskaa, koska he kokevat kehittyvänsä asioissa.     |   |    |
| 30. Oppilaat kokevat, että tunneilla opitut asiat ovat tärkeitä heille tulevaisuudessa.   |   |    |
| 31. Oppilaiden mielestä arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamista.                         |   |    |
| 32. Oppilaat tekevät paljon töitä koulun eteen.   |   |    |
| 33. Oppilaat eivät yritä kovinkaan paljon koulussa.                                       |   |    |
| 34. Oppilaat seuraavat opetusta tunnilla.   |   |    |
| 35. Oppitunnille tullessa oppilaalla on usein kotitehtävät tehty ja kirja ja kynä mukana. |   |    |
| 36. Oppilaista on tärkeää, että he tekevät parhaansa koulussa.                            |   |    |

**Seuraavat väitteet koskevat omaa opetustasi. Ajattele tilannetta yleisesti omalta kannaltasi.**

**Tällä kertaa pyydämme Sinua ottamaan kantaa siihen, oletko samaa vai eri mieltä väitteen sisällöstä.**

|   | Vahvasti<br>eri<br>mieltä | Eri<br>mieltä | Samaa<br>mieltä | Vahvasti<br>samaa<br>mieltä |
|---|---------------------------|---------------|-----------------|-----------------------------|
| 37. Usein oppilaan tavallista parempi suoriutuminen johtuu siitä, että olen lisännyt omaa panostustani oppilaaseen.                               | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 38. Oppituntieni vaikutus oppilaisiin on pienempi kuin kodin vaikutus.  | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 39. Oppilaan kyky oppia riippuu ensisijaisesti hänen perhetaustastaan.  | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 40. Jos oppilaille ei ole asetettu rajoja kotona, he eivät todennäköisesti hyväksy rajoja muuallakaan.  | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 41. Kun oppilaalla on vaikeuksia tehtävän suorittamisessa, kykenen useimmiten muokkaamaan sitä hänelle sopivaksi.                                 | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 42. Kun oppilas saavuttaa paremman arvosanan kuin yleensä, se johtuu usein siitä, että olen löytänyt sopivamman tavan opettaa kyseistä oppilasta. | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 43. Kun oikein yritän, selviän kaikkein vaikeimpienkin oppilaiden kanssa  | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 44. Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen ovat rajalliset, sillä kodin vaikutus on niin suuri.                             | 1                         | 2             | 3               | 4                           |
| 45. Oppilaitteni arvosanojen koheneminen johtuu siitä, että olen löytänyt tehokkaamman opetustavan.   | 1                         | 2             | 3               | 4                           |

|     |   | Vahvasti eri mieltä | Eri mieltä | Samaa mieltä | Vahvasti samaa mieltä |
|-----|---|---------------------|------------|--------------|-----------------------|
| 46. | Jos oppilas omaksuu uuden asian nopeasti, se johtuu siitä, että tiesin, kuinka se kannattaa opettaa.  | 1                   | 2          | 3            | 4                     |
| 47. | Jos vanhemmat tekisivät enemmän lastensa vuoksi, pystyisin itsekin tekemään enemmän.  | 1                   | 2          | 3            | 4                     |
| 48. | Jos oppilas ei muista edellisellä tunnilla annettuja ohjeita, tiedän miten voin lisätä oppilaan muistissa säilyttämisen ja mieleen palauttamisen taitoja. | 1                   | 2          | 3            | 4                     |
| 49. | Jos luokkani oppilaan käytös muuttuu häiritseväksi ja äänekkääksi, minulla on keinoja saada oppilas hallintaani.  | 1                   | 2          | 3            | 4                     |
| 50. | Hyvä opetus voi vaikuttaa enemmän kuin oppilaan kotikokemukset.   | 1                   | 2          | 3            | 4                     |
| 51. | Jos joku oppilaista ei pysty tekemään annettua tehtävää, kykenen arvioimaan tarkasti, onko tehtävä ollut hänelle sopivan vaikea.                          | 1                   | 2          | 3            | 4                     |
| 52. | Vaikka opettajalla on hyvät opetustaidot, hän ei tavoita kaikkia oppilaita opetuksellaan.   | 1                   | 2          | 3            | 4                     |

Arvioi vielä karkeasti, kuinka suuri osuus prosentteina sinun kohtaamistasi oppilaista mielestäsi on heikosti kiinnittyneitä (huonosti sitoutuneita) tai vahvasti kiinnittyneitä koulunkäyntiin ja opiskeluun kuluvana lukuvuonna.

Oppilaista on heikosti kouluun kiinnittynyt (sitoutunut) noin \_\_\_\_%.

Oppilaista on vahvasti kouluun kiinnittynyt (sitoutunut) noin \_\_\_\_%.

Vastaa vielä seuraavaan avoimeen kysymykseen – mikäli aikaa ja halua vielä jäi!

**Mitä keinoja Sinulla opettajana on tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä?**

---



---



---



---



---



---



---



---

**Kiitos vastauksestasi!**