

Heli Muhonen ja Annukka Rajalahti

**OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISEN SUHTEEN
YHTEYS KOULUUN SITOUTUMISESSA**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Muhonen, H. & Rajalahti, A. 2014. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen yhteys oppilaan kouluun sitoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 60 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja sen laadun yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumisessa. Tavoitteena oli tutkia opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitoja sekä selvittää, missä määrin opettaja-oppilassuhteen laatu oli yhteydessä oppilaan koulu-uupumukseen. Tarkastelun kohteena olivat myös opettaja-oppilassuhteen ja kouluun sitoutumisen yhteyden erot sukupuolten välillä.

Tutkimusaineistona käytettiin Alkuportaatt–Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla–seurantatutkimuksen aineistoa. Tutkimukseen osallistui noin 2000 lasta. Piennempää osaa lapsista seurattiin myös yksilötason testeillä. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Alkuportaatt 2 vaiheessa keväällä 2013 oppilaiden ollessa kuudennella luokalla. Kouluun sitoutumista (SEI-mitta; Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006) ja koulu-uupumusta (SBI-mitta; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009) tutkittiin koko Alkuportaatt–seurannan otoksella (n=2407). Lisäksi opettajat arvioivat suhdettaan yksilöseurannassa (n=249) oleviin oppilaisiin Student teacher rating scale –mitan avulla (Pianta 2001).

Tulokset osoittivat, että opettaja-oppilassuhteen lämpimyydellä ja ristiriidoilla oli yhteys oppilaan kouluun sitoutumisessa: lämmin opettaja-oppilassuhde ja kouluun sitoutuminen olivat yhteydessä toisiinsa, kun taas ristiriitainen suhde oli yhteydessä heikkoon kouluun sitoutumiseen. Erityisesti perheen antamalla tuella ja oppilaan tulevaisuuden suunnitelmien arvostuksella oli suojaava vaikutus ristiriitoihin. Ristiriitainen opettaja-oppilassuhde oli yhteydessä myös oppilaan koulu-uupumukseen. Lisäksi oppilaan kouluun sitoutuminen ja koulu-uupumus olivat yhteydessä toisiinsa. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroja opettaja-oppilassuhteen laadussa eikä kouluun sitoutumisessa. Sukupuolten välillä löytyi kuitenkin eroja tarkasteltaessa muuttujien keskiarvoja. Vaikka opettajat kokivat enemmän ristiriitatilanteita poikien kuin tyttöjen kanssa, he silti tunsivat yhtä paljon lämpimyyttä tyttöjä kuin poikia kohtaan. Lisäksi tytöt arvioivat omaa kouluun sitoutumistaan myönteisemmin kuin pojat, mutta koulu-uupumuksen suhteen eroja ei löytynyt.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että opettaja-oppilassuhteen laadulla on merkitystä oppilaan kouluun sitoutumisessa. Oppilaan perheen antama tuki sekä oppilaan arvostus tulevaisuuden suunnittelua kohtaan voivat vähentää ristiriitoja opettajan ja oppilaan välillä. Ristiriidoilla opettajan ja oppilaan välillä saattaa siis olla yhteys uupumuksen lisääntymiseen, kun taas lämmin opettaja-oppilassuhde saattaa vähentää uupumusta sekä ristiriitoja. Tytöt ovat sitoutuneempia koulunkäyntiin kuin pojat, ja opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyks ei näyttäisi kärsivän ristiriidoista. Opettajalla on suuri vaikutus oppilaan kouluun sitoutumisessa muodostettaessa opettaja-oppilassuhdetta, mutta siihen vaikuttaa myös oppilaan perheen antama tuki. Lämpimän opettaja-oppilassuhteen muodostaminen oppilaisiin on tärkeää ja se saattaa ehkäistä oppilaan koulu-uupumusta.

Avainsanat: opettaja-oppilassuhteen lämpimyyks ja ristiriidat, kouluun sitoutuminen, koulu-uupumus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN SUHDE.....	7
2.1 Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ominaispiirteitä	7
2.2 Opettajan ja oppilaan piirteet	8
2.3 Oppilaan käyttäytymispiirteet ja niiden vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen	9
2.4 Oppilaan koulumenestyksen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen	11
2.5 Opettaja-oppilassuhde opettajan ja oppilaan kokemana.....	12
2.6 Lämpimyys, ristiriidat ja riippuvuus opettaja-oppilassuhteessa.....	13
3 OPPILAAN SITOUTUMINEN KOULUNKÄYNTIIN.....	15
3.1 Oppilaan kiinnittymisen ja sitoutumisen käsitteellinen tarkastelu	15
3.2 Kouluun sitoutumisen tasot.....	18
3.3 Kouluun sitoutumisen merkitys	21
3.4 Sitoutumista edistävä kouluympäristö.....	24
3.5 Sitoutumiseen vaikuttavat tekijät yksilötasolla	26
3.6 Kouluun sitoutumisen arviointi	28
3.7 Koulu-uupumus	30
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
5.4 Tutkittavat.....	33
5.5 Mittarit	34
5.6 Aineiston analyysi	35
6 TUTKIMUSTULOKSET	37
6.1 Koulusitoutumista mittaavien faktoreiden muodostaminen	37
6.2 Muuttujien kuvailevat tiedot sekä niiden erot sukupuolten välillä	39
6.3 Opettaja-oppilassuhteen, sitoutumisen ja koulu-uupumuksen yhteydet	43
6.4 Opettaja-oppilassuhde ja oppilaan kouluun sitoutumisen yhteyden erot sukupuolten välillä.....	45

7 POHDINTA.....	47
7.1 Tulosten tarkastelua.....	47
7.2 Tutkimusprosessi ja tutkimuksen luotettavuus.....	50
7.3 Tutkimuksen hyödyllisyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet	51

1 JOHDANTO

Lapsen ja vanhemman välisen suhteen lisäksi myös lapsen ja opettajan välisellä suhteella on merkitystä lapsen sosiaaliselle ja emotionaaliselle kehitykselle (Greenberg, Speltz & Deklyen 1993; Pianta 1999). Opettaja-oppilassuhteen laadun on todettu olevan merkityksellinen lapsen kouluviihtyvyyden, koulumenestyksen, käyttäytymisen ja toveripiirissä hyväksytyksi tulemisen kannalta (Hamre & Pianta 2001; Birch & Ladd 1998). Birchin (2001) tutkimuksessa tuli ilmi, että myönteiseen kouluun sopeutumiseen oli yhteydessä lämmin opettaja-oppilassuhde ja kielteiseen kouluun sopeutumiseen vaikuttivat konfliktit ja riippuvuus. Yhä enenevässä määrin opettaja-oppilassuhteen laatua ensimmäisinä kouluvuosina pidetään vaikuttavana tekijänä siihen miten lapsi tulee sopeutumaan kouluun (Birch & Ladd 1997, 1998; Howes, Hamilton & Matheson 1994; Howes & Matheson 1992; Pianta, Steinberg & Rollins 1995).

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on tärkeä tarkasteltaessa oppilaan kouluun sitoutumista ja onnistuneen koulupolun muodostumiselle. Tutkimuksissa on havaittu, että lämmin suhde opettajaan toimii suojaavana tekijänä aina päiväkodista yläkouluun saakka (Hamre & Pianta 2001). On havaittu, että lapset, joilla on lämmin suhde opettajaansa pitävät koulukäynnistä enemmän kuin ne, joilla ei ole läheistä opettajasuhdetta (Birch & Ladd 1997). Hamre ja Pianta (2005) totesivat opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadun ennustavan myös oppilaan koulumenestystä. Tutkimusten (Birch ja Ladd 1998; Hamre ja Pianta 2001) mukaan opettajan ja oppilaan suhteen ollessa kannustava ja avoimeen kommunikaatioon ja osallistumiseen rohkaiseva, oppilaalle muodostuu turvallisuuden tunne, joka tukee emotionaalisten, sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymistä. Opettajan ja oppilaan keskinäinen suhde voi sisältää myös ristiriitoja, joiden kielteinen vaikutus näkyy lapsen heikkona kouluun sitoutumisena. Ristiriidat näyttäisivät olevan suhteellisen pysyvä ominaisuus opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Birch ja Ladd (1996) huomioivat, että ristiriitojen seurauksena oppilaan käytöshäiriöt saattavat lisääntyä ja vieraannuttaa häntä koulusta, mikä puolestaan voi johtaa koulumenestyksen heikkenemiseen.

Birch (2001) on havainnut että opettajan ja oppilaan suhteen muodostumiseen vaikuttavat muun muassa lapsen sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen. Oppilaat jotka omaavat

hyvät sosiaaliset taidot ovat yhteistyökykyisiä, empaattisia ja ystävällisiä. Näin ollen myös heidän opettaja-oppilassuhteensa on usein lämmin. Sen sijaan oppilaan käytöshäiriöt ovat yhteydessä ristiriitoja sisältävään opettaja-oppilassuhteeseen (Birch & Ladd 1998). Ihmissuhteissa, erityisesti ristiriitojen käsittelyssä ja niiden ennaltaehkäisyssä, tunteiden näyttäminen ja hallinta rakentavalla tavalla ovat tärkeitä.

Kouluun sitoutumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä vielä melko vähän huomiota Suomessa saanutta termiä *engagement* (Linnakylä & Malin 2008). Oppilaan kouluun sitoutuminen, tunne kouluun kuulumisesta sekä osallistumisesta ovat yhteydessä myönteisiin ilmiöihin. Sitoutumisen aiempi tutkimus on keskittynyt paljolti opettajien arviointeihin ja tutkijoiden havaintoihin. Siksi oppilaiden arviointeja ja kokemuksia kaivattaisiin lisää (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 383). Käytännössä tämä tarkoittaa myös tutkimusta oppilaiden koulunkäyntiin liittyvistä tunteista ja ajatuksista. Tässä tutkimuksessa käytetty koulusitoutumiseen liittyvä aineisto koostuu juuri oppilaiden omista arvioinneista.

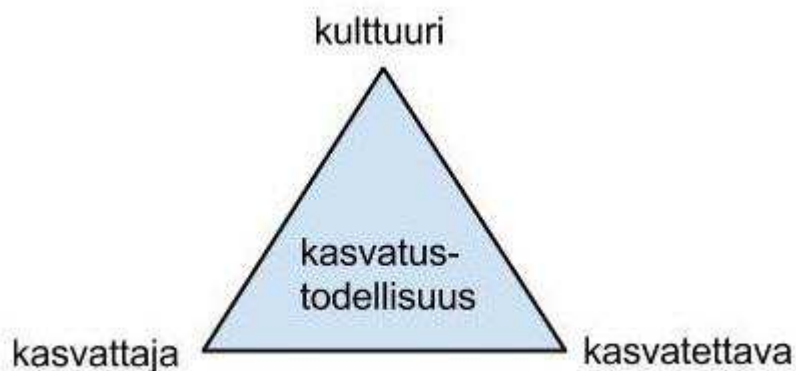
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, missä määrin opettaja-oppilassuhteen laadulla, tarkemmin eriteltyinä sen lämpimyydellä ja ristiriidoilla, on yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumiseen. Lisäksi pyritään selvittämään, missä määrin opettaja-oppilassuhteella on yhteyksiä oppilaan tuntemaan koulu-uupumukseen. Tarkoituksena on myös tutkia, onko sukupuolten välillä eroja opettaja-oppilassuhteen laadun ja kouluun sitoutumisen suhteen.

Tutkimusaineistona on Alkuportaati-Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupuolella -seurannan aineisto, joka on kerätty Alkuportaati 2 -vaiheessa keväällä 2013 kuudesluokkalaisilta oppilailta. Mittarina tutkimuksessa käytettiin opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyden ja ristiriitojen arvioinnissa opettajan täyttämää STRS-arviointilomaketta (Student-Teacher-Relationship Scale; Pianta 2001). Opettaja-oppilassuhteen yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumisessa sekä emotionaalisella että kognitiivisella tasolla tutkittiin SEI-mittarin (Student Engagement Instrument; SEI; Appleton ym. 2006) avulla. Tutkimuksessa sivutaan myös edellä mainittujen kahden mittarin yhteyttä oppilaan koulu-uupumukseen, jota arvioitiin Alkuportaati tutkimuksen omalla kuusi kysymystä sisältävällä mittarilla.

2 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN SUHDE

2.1 Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ominaispiirteitä

Ensisijaisesti opettajan ja oppilaan välillä oleva suhde perustuu kasvatukseen, mikä pakottaa suhteen osapuolet tiettyihin rooleihin: opettajan ja oppilaan sekä kasvattajan ja kasvatettavan rooleihin (Nurmi 1986). Teoksessaan Siljander (2005) kutsuu opettajan ja oppilaan välillä olevaa vuorovaikutussuhdetta *pedagogiseksi suhteeksi*, jolla viitataan osapuolten väliseen suhteeseen ja sitä määrittäviin tekijöihin. Pedagogisen suhteen lähtökohtana on kasvatustodellisuus, jota kuvataan usein kolmiolla, jonka kulmissa ovat suhteen osapuolet: kasvattaja, kasvatettava ja kulttuuri.



KUVIO 1. Kasvatustodellisuus Siljanderin mukaan

Kansanen (2004) pitää pedagogisen suhteen perusajatuksena sitä, että opettaja pyrkii toimimaan ajatellen oppilaan parasta suhteuttamalla toimintansa vallitsevien yhteiskuntanormien mukaisiksi. Pedagogiseen suhteeseen ei voi pakottaa kumpaakaan osapuolta. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on luonteeltaan myös *asymmetrinen*, jolla tarkoitetaan osapuolten erilaista asemaa pedagogisessa kanssakäymisessä. Kasvattajan edellytetään toimivan aina kasvatettavan parasta ajatellen, mutta perustaltaan pedagoginen suhde vaatii aina lapselta luottamusta ja tukeutumista aikuiseen. Van Manen (1994) pitää pedagogista suhdetta persoonallisena, spontaanisti syntyvänä suhteena aikuisen ja lapsen välillä. Pedagogisessa suhteessa opettajan intentio suuntautuu oppilaasta välittämiseen sellaisenaan ja suhteessa

siihen, mitä oppilaasta voi tulla.

2.2 Opettajan ja oppilaan piirteet

Saftin ja Piantan (2001) mukaan sekä opettajan, että oppilaan persoonat ovat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen laatuun. Osaksi tätä selittävät ne melko pysyvät piirteet, joita oppilaat tuovat kanssakäymiseen ja suhteeseensa opettajien kanssa. Graves ja Howes (2001) tuovat esille, että opettajan raportoimien runsaiden ristiriitojen sekä lämpimyiden on havaittu olevan pysyviä aina saman lapsen kohdalla useiden eri opettajien raportoimana. Lisäksi opettajan kokemaa ristiriitojen ja lämpimyiden määrää tietyn oppilaan kohdalla on osoittautunut opettaja-oppilassuhteessa pysyväksi.

On havaittu, että oppilaan sukupuolella on merkitystä opettajan arvioidessa suhdettaan lapseen (Saft & Pianta, 2001). Graves ja Howes (2011) havaitsi tutkiessaan esiopetusikäisiä lapsia, että opettajat raportoivat suhteissaan tyttöihin olevan enemmän lämpimyyttä ja riippuvuutta kuin suhteissaan poikiin. Lisäksi Piantan (1999) tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen laatu päiväkodissa ennusti eri tavalla tyttöjen ja poikien käyttäytymistä kahdeksannella luokalla. Suhteen lämpimyyden ennusti tyttöjen sopeutumista myöhemmin, mutta poikien kohdalla varhaisiän suhteella ei ollut merkitystä. Graves ja Howes (2011) käyttivät Student-Teacher-Relationship Scale-kyselyä (STRS; Pianta, 2001) tutkiessaan opettajan ja lapsen välisen suhteen luokkahuoneen ilmapiirin vaikutusta esiopetuksessa ilmeneviin sosioemotionaalisen kehityksen eroihin etnisissä oppilasryhmissä. Tarkastelun kohteena oli, eroavatko opettajien havainnot leikki-ikäisten lasten käyttäytymisongelmista sukupuolen ja etnisen taustan mukaan, sekä mitkä koululuokkaan ja opettajaan liittyvät tekijät ovat yhteydessä leikki-ikäisten lasten käyttäytymisen ongelmiin. Graves ja Howes (2011) havaitsivat, että vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä oli myönteisempää ja sisälsi vähemmän konflikteja oppilaan ja opettajan etnisten taustojen ollessa samat, kuin jos taustat olivat erilaisia.

2.3 Oppilaan käyttäytymispiirteet ja niiden vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen

Murray ja Greenberg (2001) tarkastelivat tutkimuksessaan opettaja-oppilassuhdetta oppilaan näkökulmasta. He havaitsivat oppilaiden, joilla oli tunne-elämän ongelmia, olevan tyytymättömämpiä opettajasuhteeseensa kuin oppilaiden, joilla ei ollut tämänkaltaisia ongelmia. Tunne-elämän ongelmista kärsivät oppilaat ja lievästi kehitysvammaiset oppilaat kokivat opettajasuhteensa muita oppilaita useammin etäiseksi. Oppilaan taidot ja käyttäytyminen on tutkimusten mukaan yhteydessä siihen, millaiseksi kyseisen oppilaan ja opettajan suhde muodostuu. Tätä tukevat muun muassa tutkimustulokset, joiden mukaan yleisopetuksessa olevien oppilaiden suhde opettajaansa muodostuu lämpimämmäksi kuin erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden.

Eisenhower, Baker ja Blacher (2007) osoittivat, että oppilaan hyvät sosiaaliset taidot ennustivat läheistä suhdetta opettajan kanssa, ja käyttäytymisen pulmat ennustivat suhteen ristiriitoja. STRS-lomakkeella arvioituna erityisesti oppilaan kehitysvammaisuus oli merkittävästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitoihin ja suhteessa ilmenevään riippuvuuteen. STRS-lomakkeen pistemäärien kanssa korreloivat vahvasti äidin ja opettajan raportoidut käyttäytymisongelmat, sosiaaliset taidot sekä arviot lapsen tarkkaavaisuudesta ja itsesäätelykyvystä. Tulkittiin, että lapsiryhmien väliset erot opettaja-oppilassuhteen laadussa eivät itse asiassa johtuneet täysin oppilaan kognitiivisista kyvyistä, vaan edellä mainituista muuttujista, jotka erottelivat lapsiryhmiä ja korreloivat merkittävästi STRS-lomakkeen pistemäärien kanssa. Tätä olettamusta tukee myös tutkijoiden löydös siitä, että oppilaan älykkyyssosamäärä ei selittänyt opettaja-oppilassuhteen laatua yhtä vahvasti kuin esimerkiksi oppilaan käyttäytymisen pulmat, itsesäätely ja sosiaaliset taidot.

Myös Montague ja Rinaldi (2001) totesivat opettajien suhtautuvan kielteisemmin oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin kuin muihin oppilaisiin. Oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat kokivat saavansa opettajalta muita oppilaita vähemmän akateemista huomiota ja opettajan kohdistavan heihin vähemmän odotuksia kuin muihin oppilaisiin. Lisäksi heidän käsityksensä itsestään oli usein kielteisempi kuin muilla oppilailta ja siten alisuoriutumisen riski koulussa suurempi. Nelson kollegoineen (2001) puolestaan osoitti tutkimuksessaan,

joka pohjautui luokkahuoneen havainnointiin, että opettajat reagoivat häiritsevään käytökseen kielteisemmin niiden oppilaiden kohdalla, joilla käyttäytymisongelmia esiintyy paljon, kuin muiden oppilaiden samankaltaiseen häiritsevään käytökseen.

Hamre kollegoineen (2008) on tarkastellut sitä, mitkä opettajaan, luokkaan tai lapseen liittyvät tekijät auttavat lasta, jolla on käyttäytymisen ongelmia, luomaan opettajaan ristiriidattoman suhteen. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, mitkä tekijät voivat johtaa siihen, että lapsen ja opettajan suhde sisältää runsaasti ristiriitoja, vaikka lapsella ei esiinny käyttäytymisen ongelmia. Tuloksista kävi ilmi, että opettajien arvioinnit oppilaan ongelmakäyttäytymisestä olivat oppilas-opettajasuhteen ristiriitaisuutta eniten ennustava tekijä. Opettajien raportoimien ristiriitojen varianssista 53 % selitti lapsen ongelmakäyttäytymisen. Henricsson ja Rydell (2004) tarkastelivat tutkimuksessaan opettaja-oppilassuhteen ja lapsen omien havaintojen välisiä yhteyksiä 2.-3.-luokkalaisilla lapsilla, joilla oli todettu käyttäytymisen ongelma tai ongelmia 1. luokalla. Kiinnostuksen kohteena oli oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laatu kummankin tahon havaitsemana. Tulokset osoittivat, että lapsilla, joilla oli ulospäin suuntautuneita käyttäytymisongelmia (muun muassa. aggressiivinen, hyperaktiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen, malttinsa menettäminen ja vihamielisyys), oli merkittävästi myönteisempi kuva opettajasuhteestaan kuin niillä lapsilla, joilla käyttäytymisen ongelmia ei ollut. Eroa ei ollut niihin lapsiin, joilla oli sisäänpäin kääntyneitä ongelmia (muun muassa. surullisuus, ahdistuneisuus, somaattiset oireet ja yksinäisyys). Opettaja arvioi suhdetta oppilaisiin, joilla oli joko ulospäin suuntautuvia tai sisäänpäin kääntyneitä käyttäytymisongelmia, kielteisemmäksi kuin suhdetta niihin oppilaisiin, joilla käyttäytymisen ongelmia ei ollut. Ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen ongelmia omaavilla lapsilla oli enemmän ristiriitoja opettajien kanssa kuin lapsilla, joilla oli sisäänpäin kääntyneitä ongelmia. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että lapset joilla oli ulospäin suuntautuneita ongelmia, eivät eronneet opettajasuhteen lämpimyydessä niistä lapsista, joilla käyttäytymisen ongelmia ei ollut. Suhteet ongelmallisesti käyttäytyviin lapsiin olivat siis ambivalentteja – ristiriitoja ja riippuvuutta esiintyi suhteessa tavallista enemmän, mutta lämpimyydessä ei ollut eroa lapsiin, joilla käyttäytymisongelmia ei ollut.

Meehan, Hughes ja Cavell (2003) totesivat, että lämmin opettaja-oppilassuhde on erityisen tärkeä erilaisiin riskiryhmiin kuuluville lapsille sillä se voi muuttaa oppilaan aiemmin häiritsevää käyttäytymistä. Heidän tutkimuksensa mukaan lämpimästä opettajasuhteesta

hyötyivät erityisesti ne aggressiiviset oppilaat, joiden vanhemmat olivat raportoineet kokeensa hylkäämiskokemuksia omassa lapsuudessaan, eivätkä sen vuoksi mahdollisesti osanneet muodostaa lapseensa lämmintä, tukea antavaa suhdetta. Tutkimus osoitti myös, että opettajan kokiessa suhteensa tiettyyn oppilaaseen olevan lämmin, oli oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen vähäisempää seuraavana vuonna.

2.4 Oppilaan koulumenestyksen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen

Hamre ja Pianta (2001) käyttivät STRS-mittaria pitkittäistutkimuksessa, jonka tarkoitus oli selvittää, missä määrin lastentarhanopettajien arvioima suhde lapseen ennusti lasten koulumenestystä 8. luokalla. Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden kouluarvosanojen, työtapojen, testipistemäärien, kurinpitotoimien tarpeiden, sukupuolen, etnisten taustojen, kielellisten kykyjen ja käyttäytymisen ongelmien yhteyttä lastentarhanopettajien varhaisiin arvioihin opettaja-oppilassuhteesta. Tutkijat olettivat, että lastentarhanopettajien arvioinnit opettaja-oppilassuhteesta olisivat vahvemmin yhteydessä lapsen myöhempään käyttäytymiseen kuin koulumenestykseen. He arvelivat myös, että yhteys varhaisen opettaja-oppilassuhteen ja myöhemmän koulumenestyksen välillä olisi vahvin niillä lapsilla, joilla oli riskejä koulumenestyksen ja käyttäytymisen suhteen. Riskeinä pidettiin esimerkiksi kielellisten kykyjen heikkouksia, käyttäytymisen ongelmia ja sitä, että oppilas oli poika. Tulokset osoittivat, että lastentarhanopettajat raportoivat suhteensa lämpimämmiksi ja vähemmän ristiriitoja sisältäviksi tyttö- kuin poikaoppilaisiin. Koulumenestystä mittaavissa testeissä tyttöjen ja poikien testipistemäärät eivät eronneet toisistaan ala- tai yläkoulussa, mutta tytöt olivat poikia johdonmukaisesti parempia kirjoittamisessa ja heillä oli poikia vähemmän merkintöjä kurinpidollisista toimenpiteistä. STRS-mittarilla arvioituna runsas konfliktien määrä ja korkea riippuvuuden aste oli merkitsevästi yhteydessä heikkoon koulumenestykseen pojilla ensimmäisestä luokasta kahdeksanteen. Korkea konfliktien määrä poikaoppilaan ja opettajan välillä oli yhteydessä matematiikan ja lukemisen heikkoihin pistemääriin kaikkina mittaussajakohdina. Tyttöoppilaiden kohdalla yhteydet oppilas-opettajasuhteen laadun ja koulumenestyksen välillä olivat selvästi heikompia.

2.5 Opettaja-oppilassuhde opettajan ja oppilaan kokemana

Useimmat opettaja-oppilassuhdetta käsittelevät tutkimukset keskittyvät kuvaamaan suhdetta opettajan näkökulmasta. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta on tarkasteltu opettajan näkökulman antavan STRS-mittarin (Pianta 2001) lisäksi ulkopuolisen havainnoijan tai lapsen näkökulmasta. Howesin, Hamiltonin ja Mathesonin (1994) pitkittäistutkimuksessa tutkittiin lapsen ja hänen tovereidensa välillä olevien sosiaalisten taitojen ja lapsen ja opettajan välisen suhteen yhteyttä toisiinsa. Seurannan alussa lapset olivat 13–24 kuukauden ikäisiä ja tietoa kerättiin 4–5-vuotiaaksi saakka aina puolen vuoden välein. Jokaista lasta tarkkaili kaksi havainnoijaa kahtena päivänä kahden tunnin ajan jokaisena ajankohtana. Aikuinen-lapsisuhteen vuorovaikutuksen laadun arvioinnissa käytettiin Attachment- Q –Set- (Waters, 1995) arviointilomaketta. Kullekin lapselle laskettiin turvallisuus- ja riippuvuuspiistemäärät laskemalla kahden havainnoijan keskiarvot. Lasten käyttäytymistä havainnoitiin myös muiden lasten seurassa ja viimeisellä tutkimuskerralla lapsia haastateltiin ja opettajat täyttivät kyselylomakkeen lapsen toiminnasta ikätovereiden seurassa näiden ollessa 4-vuotiaita (Howes ym. 1994).

Howesin ja kollegoiden (1994) tutkimuksen tulokset osoittivat lapsen kokeman turvallisuuden opettajasuhteessa olevan myönteisesti yhteydessä lapsen prososiaaliseen ja vuorovaikutukselliseen käyttäytymiseen ja korkealaatuiseen leikkiin ikätovereiden kanssa, sekä kielteisesti yhteydessä lapsen aggressiiviseen ja syrjäänvetäytyvään käyttäytymiseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajan ja lapsen välisellä suhteella on yhteys ikätovereidensä seurassa ilmenevään sosiaaliseen kompetenssiin. Myös opettajan ja lapsen välisten suhteiden havaittiin olevan pysyviä ajasta riippumatta ja eri opettajien kanssa. Lapsien uusiin lastentarhaopettajiin muodostamien suhteiden havaittiin olevan laadullisesti samansuuntaisia kuin lapsen aiemmat suhteet. Näytti siis siltä, että lapsen liittyvät tekijät vaikuttivat siihen, millaisia suhteita hänellä oli taipumus opettajiensa kanssa muodostaa.

Jatkotutkimuksessaan Howes ja hänen kollegansa (2000) käyttivät arviointien sijasta opettajan havaintoja opettaja-oppilassuhteen laadusta selvitettyä opettaja-oppilassuhteen johdonmukaisuutta päiväkodista esiopetukseen siirryttäessä. Tutkimuksen näkökulma oli kiintymyssuhdeteorianta pohjaava, jonka mukaan lapsen varhaisten sosiaalisten suhteiden laadun ja myöhemmän sosiaalisen sopeutumisen oletettiin olevan yhteydessä toisiinsa. Tut-

kimuksen tulosten mukaan esiopettajat arvioivat myönteisesti ja pitivät erityisesti niistä lapsista, jotka tulivat kodeista, joissa heitä valmisteltiin kouluunlähtöä varten. Tulosta tulkittiin sen suuntaisesti, että lapset, joita on valmistettu taidollisesti ja tiedollisesti kohtaamaan uuden ympäristön odotukset ja vaatimukset tulevat sinne valmiimpina muodostamaan myönteisiä suhteita opettajiin.

2.6 Lämpimyys, ristiriidat ja riippuvuus opettaja-oppilassuhteessa

Alkuperäisen STRS-mittarin (STRS; Pianta 2001) mukaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan kuvata kolmella alaskaalalla: lämpimyys, ristiriidat ja riippuvuus. Tutkimuksessa käytettiin mittarin lyhennettyä versiota (STRS Short Form; Pianta 1992), joka käsittelee vain lämpimyyttä ja ristiriitoja. Tällöin tutkimuksessa ei huomioida riippuvuutta.

Lämpimyys (closeness). Ladd, Birch ja Bush (1999) ovat havainneet että lapsen lämmin suhde opettajaan vaikuttaa koulumenestykseen myönteisesti verrattuna lapsiin joiden opettajasuhteessa esiintyi ristiriitoja. Howesin ym. (2000) mukaan lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä on todetusti yhteydessä lapsen vähentyneeseen ongelmakäyttäytymiseen ja lisääntyneisiin prososiaalisiin taitoihin. Hamre ja Pianta (2005) osoittivat tutkimuksessaan opettajan antaman tuen merkityksen lapsille, joilla oli tunnistettu riskejä käyttäytymisen, tarkkaavaisuuden, koulunkäynnin ja sosiaalisten ongelmien perusteella jo 5–6 vuotiaana. Riskin perusteella tunnistetut lapset, joille oli luokallaan tarjolla vahvaa opetuksellista ja emotionaalista tukea ja apua, suoriutuivat koulussa ja suhteessaan opettajaan opettajan arvioimana ensimmäisen luokan loppuun mennessä yhtä hyvin kuin ne luokkatoverit, joilla riskiä ei ollut. Riskejä omanneet lapset, jotka saivat vähemmän tukea opettajalta, suoriutuivat koulussa heikommin kuin luokkatoverinsa, ja lisäksi heillä oli enemmän ristiriitoja opettajan kanssa verrattuna luokkatoverihinsa. Pianta ja hänen kollegansa (1995) havaitsivat aiemmassa tutkimuksessaan opettaja-oppilassuhteen ja lapsen kouluun sopeutumisen välistä yhteyttä tarkastellessa, että ne lapset, joilla oli päiväkotikäytössä ollut opettajaansa lämmin, läheinen ja kommunikatiivinen suhde, arvioitiin toisella luokalla paremmin kouluun sopeutuneimmiksi, kuin ne lapset, joiden suhde opettajaan oli ollut riippuvainen tai muuten ongelmallinen. Lapset joilla oli päiväkodissa lämmin suhde opettajaan omasivat myös myön-

teisemmän suhteen opettajan kanssa toisella luokalla kuin ne lapset, joilla suhde opettajaan oli päiväkodissa ollut kielteinen. Opettaja-oppilassuhteen laatu on tärkeä tekijä lapsen kouluun sopeutumisessa, ja se voi määrittää suurelta osin lapsen kehityksen suunnan koulukontekstissa.

Ristiriidat (conflicts). Laddin ja Burquessin (2001) mukaan olemassa olevat tutkimukset osoittavat, että lapset joilla on ristiriitainen suhde opettajaansa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla osoittavat vähemmän yhteistyöhalukkuutta kuin lapset, joilla on ollut lämmin suhde opettajaansa. Birch ja Laddin (1996) mukaan ristiriidat saattavat aiheuttaa kielteisiä tunteita ja käytöshäiriöitä sekä vieraannuttaa lasta koulusta ja oppimisesta, minkä seurauksena koulumenestys saattaa heikentyä. Birch ja Ladd (1998) sekä Hamre ja Pianta(2001) toteavat, että juuri ristiriidat opettaja-oppilas suhteessa näyttäisivät olevan hyvin pysyviä ja niillä näyttäisi olevan kaikkein kielteisin vaikutus lapsen kouluun sopeutumiseen.

Birchin ja Laddin (1996) aikaisemman tutkimuksen mukaan ristiriidat saattavat aiheuttaa kielteisiä tunteita ja käytöshäiriöitä sekä vieraannuttaa lasta koulusta ja oppimisesta, minkä seurauksena koulumenestys saattaa heikentyä. Läheinen opettaja-oppilassuhde näyttää suojaavan lasta kouluun sopeutumisen ongelmilta. Havaittiin myös, että ristiriidat opettajan ja oppilaan välillä korreloivat positiivisesti välttävän käyttäytymisen kanssa ja olivat puolestaan kielteisesti yhteydessä oppilaan koulusta pitämiseen, itseohjautuvuuteen ja yhteistyöhalukkuuteen. Birch ja Laddin (1998) mukaan myös runsaasti ristiriitoja sisältävä opettaja-oppilassuhde oli ajan myötä yhteydessä lapsen vähentyneeseen prososiaaliseen käyttäytymiseen ja aggressiivisuuteen.

3 OPPILAAN SITOUTUMINEN KOULUNKÄYNTIIN

3.1 Oppilaan kiinnittymisen ja sitoutumisen käsitteellinen tarkastelu

Suomen kielessä termille *student engagement* ei ole vielä vakiintunut yleisesti käytettyä vastinetta. Suoran käännöksen perusteella *engagement* tarkoittaa sitoutumista, sopimusta tai työtä. Verbi *to engage* puolestaan kääntyisi tarkoittamaan osallistumista johonkin, lupautumista, sitoutumista tai mielenkiinnon ylläpitämistä johonkin tiettyyn kohteeseen. Näille kaikille käännöksille on kuitenkin yhteistä asioiden liittyminen, sitoutuminen ja kiinnittymisen toisiinsa. Useat tutkijat ovat käyttäneet termiä kouluun kiinnittyminen tai koulukiintymisen. On kuitenkin selvää, että kaikkia oppilaita määrää pakollinen oppivelvollisuus, mikä vuoksi oppilaat ovat automaattisesti kiinnitetty koulunkäynnin ja oppimisen piiriin. Tutkimuksessa päädyttiin puhumaan mieluummin oppilaiden kouluun sitoutumisesta ja sitoumuksesta, sillä ne kuvaavat paremmin oppilaan omia valintoja, arvostamista ja arvojen toteuttamista käytännössä koulutyössä.

Tutkimuksen alkuaikoina ensimmäiset tutkijat näkivät *engagement*-käsitteen tarkoittavan yksittäiseen tehtävään keskittymistä, panostamista, halua osallistua ja seurata ohjeita (Chapman 2003). Termiä on analysoitu myös sen perusteella, että se olisi nähty koulusta syrjäytymisen vastakohtana, tyytymättömyytenä ja koulun vastustamisena (esim. Finn 1989). Tämän tapaiseksi toiminnaksi voidaan luokitella muun muassa ahdistuminen, luovuttaminen, passiivisuus tai kapinointi.

Käsitteelle on vuosien saatossa annettu paljon erilaisia merkityksiä. Muun muassa Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004) avasivat termiä sanakirjan määritelmien avustuksella puhuen osallistumisesta, sitoutumisesta ja aktiivisesta toiminnasta. Skinnerin, Kindermanin ja Furrerin (2009) mielestä taas käsite kertoi enemmänkin opiskelijan osallistumisen laadusta. Osallistumisen energian taso voi heidän näkemyksensä mukaan vaihdella innostuneesta, energisestä ja myönteisestä jopa täydelliseen vetäytymiseen. Schaufelin, Salanovan, Gonzalez-Roman ja Bakkerin (2002) puolestaan analysoivat käsitettä *work engagement*, jonka he näkivät niin sanottuna työn imuna. Tällaista myönteistä ja pysyvää työhön kuuluvaa tyydytystä kuvastaa omistautuminen ja jopa uppoutuminen työhön. Tämän ajatuksen perusteella *engagement*-ilmiön voisi nähdä vahvasti sukulaisena myös kuuluisalle flow-

ilmiölle (Csikzentmihalyi 1990).

Puhuttaessa kouluun sitoutumisesta voidaan tarkoittaa yleisesti koulunkäyntiä tai vain jotakin tiettyä tehtävää (Fredricks ym. 2004). Ei voida myöskään suoranaisesti väittää, että sitoutumista voitaisiin suoraan arvioida myönteisestä kielteiseen asennoitumiseen ja toimintaan, vaan kyseessä lienee paljon monimuotoisempi verkosto. Muun muassa Finn (1989) kuvaa sitoutumista osallistumisen ja samaistumisen mallilla. Tässä mallissa osallistuminen näkyy käytännön tasolla kouluun sitoutumisena ja samaistuminen puolestaan näkyisi tunnetasolla, esimerkiksi arvostuksena. Alunperin pyrkimyksenä oli myös kuvata astettaisena prosessina, kuinka oppilas syrjäytyy koulusta ensin tunnetasolla ja siitä vain toiminnan tasolla (Archambault, Fallu, Janosz & Pagani 2009; Finn 1989).

Finnin (1989) jälkeen on esitetty paljon erilaisia ulottuvuuden malleja. Näistä malleista tunnetuin on jako kolmeen tasoon: behavioraaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen sitoutumiseen. Miten oppilaan sitoutuminen kouluun siis ilmenee hänen käytöksessään ja toiminnassaan, tunteissaan ja arvostuksissaan sekä kognition ja työskentelystrategioiden tasolla? Engagementia voisi sanoa jonkinlaiseksi metakäsitteeksi (Fredricks ym. 2004). Ainoastaan pelkkä läsnäolo koulussa ja oppitunneilla ei kuvaa voimakasta sitoutumista. Tämän lisäksi oppilaalla tulee olla sisäistä arvostusta ja kiinnostusta sekä syvällisempää panostusta koulutyöskentelyyn ja oppimiseen. Esimerkiksi opiskelija, joka on fyysisesti läsnä tunneilla, ei menesty opinnoissaan toivotulla tavalla, jos hän ei ole sisäistänyt oppimisen sisältöä tunte- ja ajatustasolla (Skinner ym. 2009).

Tähän asti suurin osa tutkimuksista liittyen oppilaiden kouluun sitoutumiseen on keskittynyt pääasiassa käyttäytymiseen. Tämä on kuitenkin vain yksi osa laajempaa ilmiötä, jolloin muut syvemmät sitoutumisen tasot eli tunteet ja kognitio saattavat jäädä ilman tutkimusta (Skinner ym. 2009). Kokonaisuutta ei ole mahdollista tutkia kattavasti vain yhdestä näkökulmasta, jos kyseessä on monimuotoinen ilmiö (Appleton, Christenson & Furlong 2008). Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan pitää järjestystä, kuinka oppilas syrjäytyessään koulunkäynnistä irrottautuu ensin kognitiivisella ja tunteiden tasolla ja lopuksi vasta käytöksen tasolla (Archambault ym. 2009).

Oppilaan kouluun sitoutumisen tutkimuksen juuret lähtevät alunperin motivaation tutkimuksesta. Ilmiöiden yhteneväisyydet ovat saaneet jotkut tutkijat kyseenalaistamaan, olisiko engagement-termiä tarpeellista tutkia omana erillisenä ilmiönään ollenkaan. Esimer-

kiksi Connelin (1990) ajatusten mukaan osallistuminen ja sen vastakohtat tyytymättömyys ja vastustus kuuluvat itsessään motivaationaaliseen toimintaan. Sitoutuminen kuitenkin kuvaa oman olon kokemista yksilönä ja itse toimintaa kun taas motivaatio kertoo tietyn toiminnan syistä. Motivaatio käsitteenä on melko laaja, mutta sitoutuminen taas paljon yksityiskohtaisempi ja tarkempi kuin motivaatio (Fredricks ym. 2004). Sitoutumisen ja motivaation vertailun tiimoilta on myös nostettu esiin näkemys, jonka mukaan motivaatio olisi nimenomaan edellytys ja lähtökohta oppilaan kouluun sitoutumisen synnylle ja perustalle, mutta motivaatio ei välttämättä itsessään riittäisi tuottamaan sitä (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Oppilas siis periaatteessa voi olla motivoitunut muttei kuitenkaan sitoutunut koulunkäyntiin toivotulla tavalla. Millainen opetustyö, toiminta ja opettajan antama tuki sitten saisi oppilaat osallistumaan koulunkäyntiin ja näkemään sen mielekkäänä? Tämä on merkittävä kehittämisen haaste sekä yksittäisille opettajille että kouluille.

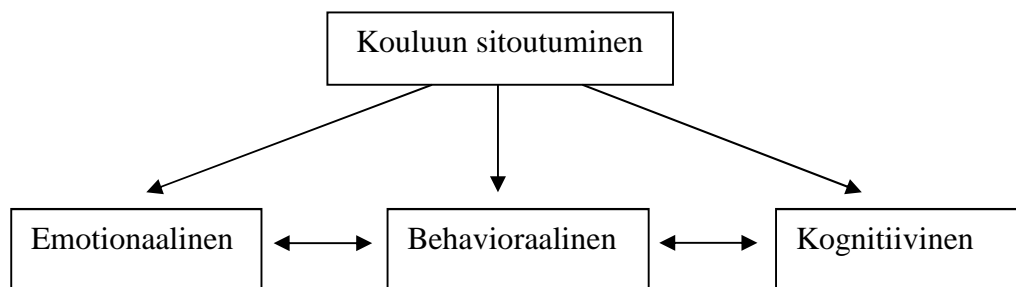
Kouluun sitoutumisen vahvana pohjana lienee kouluviihtyvyys, jota Suomessa on tutkittu melko paljon (esim. Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 2001). Oppilaan kouluelämän laatu ja hänen viihtymisensä koulussa kertovat kenties enemmän, kuinka paljon oppilas pitää koulusta ja kuinka merkityksellisenä paikkana hän kokee sen. Näihin tunteisiin suurelta osin antaa oman vaikutuksen oppilaan opettaja ja näiden kahden keskinäinen suhde. Kouluun sitoutumisen pääpaino on kouluun ja siellä oleviin ihmisiin liittyvissä tunteissa sekä koulun mieltämisessä tärkeäksi ja arvokkaaksi paikaksi. Linnakylä ja Malin (2008) käyttivät *engagementia* julkaisussaan, joka kuuluu STAGE-tutkimusprojektiin (Student Engagement in School Life). He puhuvat engagement-termistä ilmiönä, kuinka paljon oppilaat sisäistävät koulun sääntöjä ja arvoja, kuinka paljon oppilaat osallistuvat oppimiseen liittyviin toimintoihin ja miten paljon he arvostavat koulua (Linnakylä ym. 2008). Linnakylän ja Malinin tapa käsitteellistää kouluun sitoutuminen yhtenee huomattavan paljon Finnin (1989) mallin kanssa, joka korosti mallia kouluun samaistumisesta ja osallistumisesta.

Kouluun sitoutumisen ymmärtäminen kokonaisuutena on tärkeää vaikka samaan aikaan haasteellista, sillä oman haasteensa tutkimukselle luo sen epäspesifisyys. Myöskään eri ulottuvuuksia ei ole välttämättä kuvailtu tarpeeksi toisistaan eroavilla termeillä, eikä kaikkia ulottuvuuksia ole tutkittu tasapuolisesti. (Fredricks ym. 2004). Seuraavassa luvussa tarkastellaan tällä hetkellä engagement-tutkimuksessa vallalla olevaa kolmijakoa: behavioraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kouluun sitoutuminen.

3.2 Kouluun sitoutumisen tasot

Oppilaan kouluun sitoutumista on jaoteltu useilla eri tavoilla. Finnin (1989) mallin jako samaistumiseen ja osallistumiseen on vaikuttanut useimpien tuoreimpien mallien tasojaotteluiden muodostumiseen. Norris, Pignal ja Lipps (2003) jakoivat sitoutumisen sosiaaliseen ja akateemiseen osaan. Tässä mallissa sosiaalinen puoli kattaa tunteet ja osallistumisen kun taas akateeminen puolisko sisältää käyttäytymisen. Toisenlaisessa jaottelussa sitoutuminen puolestaan jaetaan behavioraaliseen, psykologiseen, akateemiseen ja kognitiiviseen tasoon (Appleton ym. 2006). Suosituin ja eniten käytetyin malli kuitenkin sisältää kolme tasoa: behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen, joilla oppilas sitoutuu koulunkäyntiin (esim. Connell 1990; Jimerson, Campos & Grief 2003; Skinner, Kindermann, Wellborn & Connell 2009).

Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa tarkastelemaan yleisesti käytettyä kolmi-jaon mallia. Selvennyksen vuoksi mainittakoon, että behavioraaliseen osallistumisen tasosta saatetaan käyttää myös nimitystä osallistuminen, joka tulee Finnin (1989) jaottelusta. Tutkittaessa sitoutumista ja sen tasoja, tutkittavat tasot jakautuvat aina mittaamisessa käytettäviin niin sanottuihin alatasoihin tai alalottuvuuksiin. Esimerkiksi tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkittävää on tarkastella emotionaalisen sitoutumisen ala-ulottuvuuksia, erityisesti ensimmäisessä luvussa esiteltyä opettaja-oppilassuhdetta (esim. Appleton ym. 2006).



KUVIO 2. Kouluun sitoutumisen ulottuvuudet Connellin mukaan

Behavioraalinen sitoutuminen. Behavioraalisen tason katsotaan tarkoittavan oppilaan havaittavaa toimintaa ja käytöstä (Jimerson ym. 2003). Käytöksen tasolla havaitaan, kuinka oppilas osallistuu koulupäivän toimintaan. Tällainen osallistuminen lasketaan läsnäoloksi (Appleton ym. 2006; Connell 1990; Finn 1993), mikä siis tarkoittaa, kuinka vähän oppilaalle kertyy poissaoloja koulusta. Tällä tasolla mitataan oppilaan aktiivisuutta, tehtävien tekemistä sekä orientoitumista yleiseen koulutoimintaan (Connell 1990). Aktiivisuuteen lasketaan oma-aloitteisuus, myönteinen tunteiden näyttäminen ja keskittyminen (Skinner & Belmont 1993), mutta myös koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta, esimerkiksi erilaisiin kerhoihin osallistuminen (Appleton ym. 2006). Vaikka Suomessa kouluissa järjestetään koajan enemmän kerhotoimintaa, ei sen korostaminen meillä ole niin merkittävässä asemassa kuin monissa muissa maissa, joissa kouluun sitoutumista mitataan. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Koreassa koulun ulkopuolisella kerhotoiminnalla on suuri merkitys oppilaan aktiivisuutta arvioitaessa.

Suurimmassa osassa kouluun sitoutumisen malleista behavioraalinen taso sisältää itseensä myös akateemiset indikaattorit (Jimerson ym. 2003). Appleton ym. (2006) jaottelivat kuitenkin mallissaan, joka perustuu erittäin laajaan kirjallisuuskatsaukseen, akateemisen sitoutumisen aivan omaksi eli neljänneksi tasokseen. Tällaiseen akateemiseen tasoon heidän näkemyksensä mukaan kuuluvat tehtävien tekeminen ja niihin keskittyminen, kotitehtävistä huolehtiminen sekä tutkinnon etenemistä peilaavat arvosanat (Appleton ym. 2006). Kaiken kaikkiaan behavioraalinen sitoutumisen taso on ollut ensimmäinen tapa tutkia ja tarkastella koulusitoutumisen käsitettä, ja kuten jo aikaisemmin mainittiin, se on myös sitoutumisen tasoista eniten tutkittu osa.

Emotinaalisen sitoutuminen. Emotionaalisella tasolla puolestaan mitataan oppilaan suhtautumista ja koulun kokemista tunnetasolla. Tällaisia elementtejä ovat muun muassa viihtyminen ja kiinnostus, myönteiset tunteet (Connell 1990), yhteenkuuluvuuden tunne (Appleton ym. 2006; Voelkl 1997) sekä luokassa koetut tunteet opiskelua ja ihmisiä kohtaan (Fredricks ym. 2004). Emotionaalisen sitoutumisen yhteydessä on myös puhuttu käsitteestä ”koulun jäsenyys”, joka kuvastaa sitä kokonaisuutta, millaisena jäsenenä oppilas itsensä näkee luokassaan ja osana kouluyhteisöään (Appleton ym. 2006). Yleisesti katsoen emotionaalinen sitoutuminen kertoo oppilaan koulua kohtaan viestimistä tunteista, kuinka paljon ja millä tavalla oppilas pitää koulusta (Fredricks ym. 2004), miten hän arvostaa koulua ja ko-

kee kuuluvansa yhteen kouluyhteisönsä kanssa (Finn 1989). Näiden kriteerien perusteella sitoutumisen tunnetasoa voisi kuvailla myös osallisuuden kokemiseksi. Sosiaalisilla suhteilla ja koulun ilmapiirillä on suuri merkitys tunnetason sitoutumiselle. Tässä tutkimuksessa tutkitaan juuri opettajan tunteiden ja oppilaan vastaanottaman tunnetuen määrän yhteyksiä, mikä aiheena liittyy vahvasti juuri emotionaaliseen sitoutumiseen.

Kognitiivinen sitoutuminen. Kognitiivinen taso on Fredricksin ym. (2004) mukaan jaettu kahteen erilliseen osaan. Ensimmäisessä osassa korostuu koulunkäynnille asetettu panostus. Tähän kuuluvat koululle annettu arvo ja sen tulevaisuuden kannalta koettu merkitys (Appleton ym. 2006) sekä tavoitteiden asettaminen (Connell 1990). Toisessa kognitiivisen sitoutumisen osassa taas painottuu oppilaan omat koulunkäyntiin perustuvat strategiat. Tällaisiksi lasketaan muun muassa itsesääteily ja oppimistekniikat (Appleton ym. 2006), oppilaiden uskomukset ja käsitykset itsestään, osaamisestaan ja koulusta (Jimerson ym. 2003) sekä erilaiset työskentelytavat ja haastavissa tilanteissa vaadittavat selviytymismenetelmät (Connell 1990). Oppilaan omiin uskomuksiin sisältyy muun muassa minäpystyvyys, odotukset, opettajan asenne oppilasta kohtaan sekä motivaatio (Jimerson ym. 2003).

Kuten jo aikaisemmin mainittiin, sitoutuminen ja motivaatio liittyvät vahvasti toisiinsa. Motivaatio nähdään yleisesti nimenomaan vahvassa yhteydessä juuri kognitiivisen sitoutumisen kanssa. Motivaation eri lajeista, jotka kaikki liittyvät sitoutumiseen, korostuu kognitiiviseen tasoon sisältyvänä erityisesti oppilaan sisäinen motivaatio. Sisäisestä motivaatiosta puhutaan silloin, kun ihminen tekee työtä tai opiskelee sen sisällön ja kiinnostavuuden vuoksi (Salmela-Aro & Nurmi 2002). Sisäisen motivaation inspiroimaa työskentelyä ei ohjaa ulkoinen palkkio, vaan oppilas saa tyydytyksen jo itse tekemisestä. Sisäiseen motivaatioon liitetään yleisesti neljä erilaista motivaatiotekijää: tunne omasta osaamisesta, merkityksellisyydestä, edistymisestä sekä tunne omista valinnan mahdollisuuksista. (Salmela-Aro ym. 2002.) Ulkoista motivaatiota tarkoitetaan taas silloin, jos oppilas opiskelee vain saavuttaakseen erinomaisen arvosanan olematta todella kiinnostunut opiskelemastaan asiasta. Tällainen toiminta ei juuri heijasta täysivaltaista sitoutumisen määritelmää.

3.3 Kouluun sitoutumisen merkitys

Kouluun sitoutumista tutkittaessa on noussut esiin paljon erilaisia perusteluja sitoutumisen tärkeydelle. Tutkimuksissa on korostettu voimakkaasti erityisesti oppilaan kouluun sitoutumisen merkitystä koulussa menestymiseen. DiPerna (2006) kuvaili koulusitoutumista niin sanotuksi akateemiseksi ”mahdollistajaksi” tai välittäväksi tekijäksi, joka muodostaa kokonaisuuden yhdessä motivaation, sosiaalisten taitojen ja opiskelutaitojen kanssa. DiPernan (2006) mukaan juuri nämä mahdollistajat yhdistävät laadukkaan opetuksen oppilaan tuloksiin. Tällöin laadukas opetus näyttäisi puolestaan vaikuttavan suoraan mahdollistajiin, kuten koulusitoutumiseen.

Vaikka kaikilla sitoutumisen tasoilla on havaittu jonkinlaisia yhteyksiä koulumenestykseen, on tutkimuksissa korostunut erityisesti behavioraalisen sitoutumisen eli osallistumisen merkitys (Fredricks ym. 2004; Voelkl 1997; Willms 2003). Muita tasoja ei ole kuitenkaan tutkittu yhtä kattavasti kuin behavioraalista tasoa (Fredricks ym. 2004). Tähän saattaa vaikuttaa oppilaan oman kokemuksen ja tunteen havainnoimisen ja saavuttamisen haasteellisuus verrattuna selkeämpään toiminnan havainnointiin ja arviointiin. Tutkimuksissa on kuitenkin saatu viitteitä kaikkien sitoutumisen tasojen yhteydestä menestymiseen, erityisesti matematiikassa (Sciarra & Seirup 2008). Emotionaalisella ja behavioraalisella sitoutumisella on havaittu olevan yhteys sekä toisiinsa (esim. Archambault ym. 2009; Gonida, Voulala & Kiossoglou 2009) että yleiseen akateemiseen menestykseen (Li, Lerner & Lerner 2009). Tämän lisäksi strategioiden käytöllä, joka liittyy kognitiiviseen sitoutumiseen, vaikuttaa olevan yhteys oppilaan oppimistuloksiin ja koulumenestykseen (Fredricks ym. 2004).

Behavioraalista sitoutumista tutkittaessa on päädytty siihen, että behavioraalinen sitoutuminen saattaisi sitoa tunnetason ja ajatustason sitoutumisen vaikutusta oppilaan menestymiseen koulussa (esim. Li ym. 2009). PISA-tutkimuksessa Linnakylä ja Malin (2008) jakoivat oppilaat kuuteen eri ryhmään. Tutkimuksessa havaittiin, että myönteisimmin koulua kohtaan asennoitunut ryhmä, joka sai keskiverto määrän tukea opettajaltaan, menestyi parhaiten jopa saamastaan heikohkosta vertaistuesta huolimatta (Linnakylä ym. 2008). Tässä tapauksessa kyse oli siis selvästi tunnetason sitoutumisen yhteydestä oppilaan menestykseen koulussa. Tutkimuksessa ei arvioitu behavioraalista tasoa, mutta on erittäin mahdollista, että koulussa hyvin menestyneillä oppilaille käyttäytymisen tason sitoutuminen oli myös vahvaa

tunnetason rinnalla. Joka tapauksessa kyseessä vaikuttaa olevan pitkän aikatahtäimen vuorovaikutusketju, mistä voi päätellä oppilaan sitoutumisen kouluun olevan prosessi, ei ainoastaan hetkessä muodostuva ilmiö.

Ajatus behavioraalisen ja emotionaalisen sitoutumisen suhteesta ei ole juurikaan yhteneväinen Finnin (1993) näkemyksen kanssa. Hän näki kouluun sitoutumisen alkavan osallistumisesta, josta taas seuraa emotionaalinen ja kognitiivinen sitoutuminen. Finnin mallissa syrjäytyminen koulusta nähdään niin, että osallistuminen ei pysty muuttamaan tavaksi. Finn kuitenkin ajatteli samankaltaisesti kaksisuuntaisesta prosessista, jonka kautta samaistuminen voi johtaa osallistumiseen, ei ainoastaan niin, että osallistuminen johtaisi samaistumiseen (Voelkl 1997). Vaikuttaa siis siltä, ettei sillä ole kovinkaan suurta merkitystä, kumpi sitoutumisen tasoista, emotionaalinen vai behavioraalinen, esiintyy ensin. Tärkeämmäksi ajatukseksi voisi nostaa huomion, että tunne- ja ajatustekijöiden sekä käyttäytymistekijöiden yhteinen vuorovaikutus kasvattaa tai vähentää sitoutumista. Tämä kuitenkin riippuu omista kokemuksista ja taustalla olevista tekijöistä.

Kouluun sitoutumisella on paljon erilaisia liitoksia ja yhteyksiä, joita voisi kuvailla pikemminkin sitoutumisen taustalla vaikuttavina ilmiöinä kuin itse tuloksina. On kuitenkin olemassa eräitä oppilaan itsensä säätelyyn ja toimintaan liittyviä tekijöitä, joita ei pysty erottelemaan selvästi joko sitoutumista ennen tai jälkeen tapahtuvaksi ilmiöksi. Voidaan puhua mieluummin niin sanotusta kehästä, jossa näillä tekijöillä on vaikutuksia toinen toisiinsa joko myönteisesti tai kielteisesti. Tämä koulusitoutumisen vuorovaikutuksellinen ja kiinnittyvä ominaisuus on noussut esille useissa tutkimuksissa. Esimerkiksi oppilaan kielteisten tunteiden ilmaisemisen on tutkittu vähentävän kouluun sitoutumista, kun taas oppilaan voimakas koulusitoutuminen on nähty myönteisenä ympäristötekijänä ja tätä kautta sitoutumista lisäävänä ilmiönä. (Appleton ym. 2008; Klem & Connell 2004; Skinner & Belmont 1993).

Oppilaan kouluun sitoutumisen tutkimus on saanut erityisen merkittävän roolin tarkasteltaessa oppilaiden syrjäytymistä ja peruskoulun suorittamista (esim. Finn 1989; Archambault ym. 2009). Jos oppilas on sitoutunut vahvasti kouluun, pysyy hän todennäköisemmin koulussa mukana kun taas kielteisellä sitoutumisella oppilaalla on suurempi todennäköisyys pudota koulusta. Koulupudokkuutta ehkäisevänä tekijänä pidetään behavioraalista sitoutumista eli osallistumista luokkahuoneen, kavereiden sekä koulun yleiseen toimintaan

(Fredricks ym. 2004). Tutkiessaan yhteyttä kouluun sitoutumisen ja koulupudokkuuden välillä Archambault, Janosz, Morizot ja Pagani (2009) huomasivat, että vähäisen kiinnittymisen ryhmät olivat riskiltään jopa 4 –8-kertaisia. Pudokkuuden riski kasvoi vielä lisää niillä oppilailta, joiden sitoutuminen väheni entisestään yläkoulun aikana. Myös Archambault ym. (2009) saivat tutkimuksessaan vastaavanlaisia tuloksia, kun oppilaiden osallistuminen selitti jopa 12 % vaihtelusta, joka liittyi voimakkaaseen koulusta putoamiseen. Suomessa puolestaan koulusitoutumista on pidetty erityisen tärkeänä nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Vasalampi, Salmela-Aro ja Nurmi (2009) totesivat tutkimuksessaan voimakkaan koulusitoutumisen ennustavan tyttöjen myönteistä siirtymistä toisen asteen koulutukseen. Pojilla ei kuitenkaan pystytty havaitsemaan samankaltaista yhteyttä.

Tutkimuksissa on noussut esille kouluun sitoutumisen liittyminen oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin. Australialaisten lukiolaisten keskuudessa löydettiin tuloksia, joiden perusteella tunnetason sitoutumisella näyttäisi olevan suojaava vaikutus epäterveellisiä elämäntapoja vastaan ja päinvastoin emotionaalinen sitoutuminen edistäisi terveellisten ja suotavien elämäntapojen noudattamista (Carterin, McGeen, Taylorin & Williamsin 2007). Tällaisten vahvasti kouluun sitoutuneiden oppilaiden keskuudessa on havaittu myös vähemmän päihteiden käyttöä (Carter ym. 2007; Simons-Morton & Chen 2009). Koulusitoutuneilla oppilailta on tutkittu olevan vähemmän haitallisia kaveriryhmiä, ja heidän keskuudessaan näyttää esiintyvän keskivertoa vähemmän ongelmakäyttäytymistä (Simons-Morton ym. 2009). Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian (2008) ovat myös havainneet yhteyden koulusitoutumisen ja myönteisten tunteiden välillä.

Oppilaiden koulusitoutumisen myöntesisillä vaikutuksilla näyttäisi olevan yhteyksiä myös heidän opettajiensa terveydelliseen tilaan. Covell, McNeil ja Howe (2009) saivat tutkimuksessaan tuloksia, joiden mukaan 16 tutkimukseen osallistuneesta koulusta, joissa käytettiin Rights' Respecting Schools-projektia (RRS) vaikuttamaan oppilaiden osallistuvuuteen ja asennoitumiseen, opettajien empatia, onnistumisen tunteet ja omapystyvyyden tunne lisääntyivät. Tämän seurauksena myös opettajien stressi ja työuupumus vähenivät. Kouluissa, joissa ohjelmaa toteutettiin täydellä intensiteetillä, samat myönteiset tulokset saatiin vielä kolmen vuoden kuluttuakin (Covell ym. 2009).

Vaikka edellä on esitelty useita sitoutumisen myönteisiä vaikutuksia, on tärkeää nähdä sitoutuminen itsessään hyvinvointia kuvastavana ilmiönä. Koulusitoutumista tulisi siis

toteuttaa jo sen itsensä vuoksi (Linnakylä ym. 2008). Koulusitoutumisen vaikutukset eivät ole merkityksellisiä ainoastaan oppilaan kouluvuosina, vaan sillä on tärkeä ja tehtävä lapsen myöhempien elämänvaiheiden ja päätösten osalta (Furlong, Whipple, St. Jean, Simental, Soliz & Punthuna 2003). Koulun tavoitteena tulisi nähdä elämysten tarjoaminen sekä sosiaalisten taitojen opettaminen, ei ainoastaan akateemisten taitojen opettelu ja niissä menestyminen (Li ym. 2009). Ihanteelliseksi sitoutumisen määränpääksi voisi kuvailla tilannetta, jossa oppilaat osallistuvat itsenäisesti koulun toimintaan, panostavat opiskeluun, arvostavat koulua, kokevat sen tärkeäksi paikaksi ja tietenkin ovat läsnä paikalla. Tällaisen määränpään edistäminen ja tutkiminen on arvokasta työtä jo itsessään.

3.4 Sitoutumista edistävä kouluympäristö

Oppilaan kouluun sitoutumiseen vaikuttavat monet kontekstuaaliset tekijät kuten ympäristö ja sen ominaisuudet sekä yksilö ja hänen toimintansa. Koulusitoutumista on määritelty toiminnaksi, johon vaikuttavat yksilö ja konteksti ja tämän toiminnan tulisi johtaa kehitykseen ja oppimiseen (Skinner & Belmontin 1993; Skinner, Wellborn & Connell 1990). Tähän lisäksi Connell (1990) esitti koulusitoutumisen taustalle kuuluvan ihmisen psykologiset perustarpeet: autonomia, kompetenssi ja kuuluvuus. Autonomiasta puhuttaessa viitataan oppilaan omaan itsenäisyyden tunteeseen sekä kokemukseen omasta tilastaan kouluympäristössä. Kompetenssi kertoo oppilaan käsityksistä ja kokemuksista hänen omasta pystyvyydestään ja kyvyistään. Kuuluvuudesta puhuttaessa tarkoitetaan yksilön kokemusta kuulua osaksi kouluyhteisöä, mikä vastaa käytännössä emotionaalista eli tunnetason sitoutumista. Tämän ajatuksen mukaan oppilaan pitäisi kokea täyttävänsä nämä perustarpeet, jotta hän voi tai edes haluaa sitoutua kouluun.

Connell (1990) esittää, että hyvä ja sitoutumista edistävä ympäristö, johon kuuluu struktuuri, autonomian tuki ja läsnäolo, täyttää nämä kolme psykologista perustarvetta. Sitoutumisen tutkimuksessa (Appleton ym. 2006; Fredricks ym. 2004) korostetaan nykyään koulun lisäksi sitoutumisen kontekstuaalista muotoa ja koulun ulkopuolisen ympäristön merkitystä. Russell, Ainley ja Frydenberg (2005) luokittelevat mallissaan koulusitoutumisen taustatekijät koulun ja yksilön tasoon. Koulutasolla vaikuttavat tehtävänannot ja konteksti eli

oppilaan ja opettajan välinen suhde, luokan ja opetuksen ilmapiiri sekä yleinen kulttuuri koulussa, joita tarkastellaan lähemmin tässä kappaleessa.

Opetuksen laatu. Finn (1989) korostaa osallistumisen ja samaistumisen mallissaan opetuksen laatua oppimistuloksille, eli oppilaan osallistuessa opetuksen laatu välittää oppimisen tuloksia. Opetuksen laatu liittyy voimakkaasti kuitenkin myös itse sitoutumiseen. Connellin ja Welbornin (1990) mainitsevat psykologiset tarpeet (läsnäolo, autonomian tuki ja struktuuri) voisi nähdä kuvailevan laadukasta opetusta. Läsnäoloon vaikuttaa opettajan tarjoama tuki ja ihmissuhteet kun taas autonomian tuki ja struktuuri liittyvät myös opettajan käyttämään pedagogiikkaan. Autonomian tuki kertoo itsenäisestä ja oma-aloitteisen toiminnan tukemisesta, valintamahdollisuuksista ja opetuksen mielekkyydestä ja struktuurilla puolestaan tarkoitetaan selkeitä odotuksia, sääntöjä, kommunikaatiota ja rakentavaa palautetta (Connell 1990; Skinner & Belmont 1993).

Vuorovaikutuksen laatu. Luokkatasolla vuorovaikutuksen laadulla, luokkailmapiirillä ja opettajan läsnäololla on merkittävä osa sitoutumista tarkasteltaessa. Erityisesti pojilla on löydetty yhteyksiä hyvän luokan ilmapiiriin edistämisestä osallistumista (Fullarton 2002) Erityisesti vertaissuhteet luokan sisällä vaikuttavat poikien osallistumiseen (Furlong ym. 2003), mutta yhtä suurta merkitystä ei ole havaittu opettajan ja muiden aikuisten kanssa (Furrer & Skinner 2003)

Opettajan tuki. Opettajan läsnäolosta puhuttaessa voidaan tarkoittaa myös opettajan antamaa tukea tai oppilaan ja opettajan välistä suhdetta, josta on tässä työssä kerrottu jo aiemmin. On tärkeää, että opettaja pystyy antamaan oppilailleen tasavertaisesti aikaa, asettumaan heidän asemaansa sekä antamaan oppilailleen emotionaalista tukea (Skinner & Belmont 1993). Opettajan tuki näyttäisi selittävän voimakkaimmin kaikkia koulusitoutumisen ulottuvuuksia (Fredricks ym. 2004), jopa voimakkaammin kuin motivaatio (Furrer ym. 2003). Oppilaan kokemus opettajan antamasta tuesta on kuuluvuuden eli tunnepohjaisen sitoutumisen taustavaikuttaja (Skinner ym. 1993) ja erityisen merkittävä käsite. Gest, Welsh ja Domitrovich (2005) näkevät tuen kokemuksen olevan myönteisessä yhteydessä prososiaalisuuden ja kielteisessä yhteydessä aggression kanssa. Opettaja ja oppilaan välisen suhteen on havaittu ennustavan koulusitoutumista, ongelmakäytöksen vähenemistä sekä akateemiseen työskentelyyn kulutettua aikaa (Decker, Dona & Christenson 2007). Myönteinen sosiaalinen ympäristö eli ilmapiiri ja opettajan tuen eri muodot, näyttävät olevan yhteydessä

kaikkiin motivaation osiin, itsesäätelyyn sekä havaittavan käyttäytymisen sitoutumisen indikaattoreihin, esimerkiksi vähäisempään häiriökäyttäytymiseen (Ryan & Patrick 2001). Klem ja Connell (2004) nostavat esille myös opettajan ja oppilaan välisen suhteen vuorovaikutuksellisen luonteen. Usein vahvasti kouluun sitoutunut oppilas saa toiminnastaan myönteistä palautetta, mikä vahvistaa hänen sitoutumistaan ja toimintaansa, kun taas kielteisemmin latautunut oppilas saattaa joutua opettajan palautteen ja asennoitumisen myötä pitkäaikaiseen kielteiseen koulusuhteeseen. Opettajan olisi tärkeää pystyä kompensoimaan oppilaan kielteisiä reaktioita niin, että oppilas tämän jälkeen pystyisi muuttamaan osallistumistaan ja samaistumistaan myönteisempään suuntaan kohti voimakkaampaa koulusitoutumista (Skinner ym. 1993).

Koulun koko, säännöt ja kulttuuri. Tutkimuksien mukaan koulun koko vaikuttaa erityisesti behavioraaliseen sitoutumiseen (Fredricks ym. 2004). Pienissä kouluissa näyttäisi olevan sitoutuneempia oppilaita, sillä siellä oppilaat tuntevat saavansa enemmän tukea, osallistuvat enemmän, heillä on vähemmän poissaoloja (Finn & Voelkl 1993), he tuntevat vahvempaa yhteenkuuluvuutta kouluunsa (McNeely, Nonnemaker & Blum 2002) ja he ottavat myös enemmän osaa oppituntien ulkopuolisiin aktiviteetteihin (Fullarton 2002). Koulun sääntöjä tutkittaessa on löydetty heikko yhteys tiukkojen sääntöjen ja alemman kuuluvuuden (McNeely ym. 2002) sekä heikomman osallistumisen välillä (Finn & Voelkl 1993). Koulun kulttuurin ja hengen vaikutus näyttäisi olevan kuitenkin rakenteellisia ilmiöitä tärkeämpi sitoutumisen kannalta. McNeelyn ym. (2002) tutkimuksessa oppilaiden koulussa kohtaamisen kollektiivisen behavioraalisen sitoutumisen ongelmien todettiin olevan kielteisessä yhteydessä kuuluvuuteen, kun taas oppilaiden yleinen aktiivisuus koulun ulkopuolisissa aktiviteeteissa lisäsi kuuluvuuden tunnetta.

3.5 Sitoutumiseen vaikuttavat tekijät yksilötasolla

Vaikka kouluympäristöllä ja opetuksella on suuri vaikutus oppilaan sitoutumiseen, ei tule sulkea pois myöskään oppilaasta itsestään kumpuavia ominaisuuksia ja taustatekijöitä. Yksilötasolla tärkeimmiksi sitoutumisen laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi on nostettu muu muassa ikä, sukupuoli, sosioekonominen status, etninen tausta sekä vanhempien koulutus. (Russell,

Ainley & Frydenberg 2005.)

Ikä. Tutkimuksissa on todettu oppilaiden kouluun sitoutumisen vähenevän iän myötä (Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks, Friedel & Paris 2005). Myös oppilaiden kokemus opettajan antamasta tuesta vähenee oppilaan kasvaessa (Furrer & Skinner 2003). Vanhempien ja nuorempien oppilaiden sitoutumiseroja on selitetty muun muassa nuorempien oppilaiden myönteisemmällä asenteella sekä heikommalla kyvyllä vastata tutkimuksissa esitettyihin kysymyksiin tarpeeksi erottelevasti (Blumenfeld ym. 2005). Willms (2003) selittää myös ilmiötä sillä, että opettajat eivät pysty vastaamaan oppilaiden koulumerkityksen vähenemiseen ja autonomian tarpeeseen oppilaiden kasvaessa lapsesta nuoreksi.

Sosioekonominen tausta. Yksi yksittäisistä koulusitoutumista vahvistavista tekijöistä näyttäisi olevan perheen korkea sosioekonominen asema, kun taas alhaisempi sosioekonominen elintaso lisää riskiä heikkoon sitoutumiseen (Willms 2003). Vanhempien korkea kouluttautuneisuus näyttää olevan yhteydessä oppilaan vahvempaan sitoutumiseen, jos mitauksessa katsotaan oppilaan osallistumista koulun ylimääräisiin aktiviteetteihin (Fullarton 2002). Kuitenkin Suomessa PISA-tutkimuksen tulosten mukaan perheen alhainen sosioekonominen taso ei näytä vähentävän koulusitoutumista, mutta korkeampi sosioekonominen asema vahvistaisi vai hieman sitoutumisen voimakkuutta (Linnakylä & Malin 2008; Willms 2003).

Riskitekijät. Koulusitoutumista vähentävät riskitekijät näyttävät usein kerääntyvän tietyille oppilaille (Finn 1993), milloin voidaan puhua niin sanotusta riskiryhmästä. Tällaisiksi riskitekijöiksi on tutkimuksien mukaan kartoitettu esimerkiksi perheen huonompi asuinalue, kuuluminen johonkin vähemmistöön (Reschly & Christenson 2006; Willms 2003), jonkun toisen perheenjäsenen aikaisempi koulusyrjäytyminen (Reschly & Christenson 2006), yksinhuoltajuus (Willms 2003) sekä stressiä aiheuttavat elämäntapahtumat tai haitalliset vertaisryhmät (Woolley & Bowen 2007). Myös kognitiivinen heikkous (Willms 2003) tai oppimisvaikeus (Reschly ym. 2006) ovat laskettu alhaisen sitoutumisen riskitekijöiksi. Woolley ym. (2007) tutkimuksessa selvisi, että vahvan riskitason oppilaat olivat heikommin sitoutuneita kouluun kuin muut oppilaat, ja heillä oli myös korkeampi riski sitoutumisen vähenemiseen myös vielä tulevaisuudessa (Andersson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004). Koulusitoutumisen on todettu olevan vahva suojaava tekijä juuri niille oppilaille, jotka luetaan koulusta syrjäytymisen riskiryhmään (Reschly ym. 2006).

3.6 Kouluun sitoutumisen arviointi

Sitoutumista tutkittaessa on kiinnitettävä erityistä huomiota käsitteellistämiseen ja sen selkeyteen (Appleton ym. 2008). Fredricks ym. (2004) näkevät tutkimuksen tavoitteen määräävän käsitteiden määrittelyn tarkkuuden. Jokaisen tietyn sitoutumisen osatekijän, sen taustatekijöiden ja yhteyksien mittaamisessa tulee olla erittäin tarkka. Kuitenkin käytännönläheisempien tavoitteiden mittauksessa ei ole tarpeellista määritellä kaikkia alakäsitteitä, varsinkin jos väittämien määrä on suuri (Fredricks ym. 2008).

Koulusitoutumista suositellaan tutkittavan kokonaisuutena, kuitenkin eritellen jokainen ulottuvuus erikseen (Glanville & Wildhagen 2007). Research Assessment Package for Schools (RAPS; IRRE 1998) sekä Finnin ja Rockin (1993) osallistumisen mittaus ovat olleet suosituimpia keinoja tarkastella behavioraalista eli havainnoitavan käyttäytymisen tason sitoutumista. Mittaaminen tapahtuu yleisimmin kyselylomakkeiden avulla, mutta myös observointia ei ole poissuljettu. Observoinnin tarkkuutta heikentää kuitenkin oppilaiden oman näkökulman puutteellisuus sekä oppilaiden omat näkemykset osallistumisensa laadusta (Fredricks ym. 2004). Ongelmia tutkimukseen saattaa tuoda esimerkiksi se, että osallistuminen ja käyttäytyminen mitataan usein yhtenä ulottuvuutena, vaikka ne eivät ole yhteydessä toisiinsa (Fredricks ym. 2004).

Puhuttaessa emotionaalisen koulusitoutumisen mittauksesta, tarkoitetaan sillä yleensä oppilaan tunteita koulua kohtaan (esim. RAPS 1998), kouluun samaistumista (Finn 1989), opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, asenteita ja arvostuksia koulua kohtaan sekä työskentelyorientaatiota. Haastavuutta tunnetason sitoutumisen mittaamiseen tuo tunteiden vaikea erittelyminen. Ei ole yksinkertaista eritellä liittyvätkö esimerkiksi pettyneen oppilaan tunteet yleisesti kouluun, hänen opettajaansa, luokkaansa vai omaan toimintaansa. Onkin todennäköistä, että tunnetasolla sitoutumisen laatu ei ole stabiilia, vaan vaihtelevuutta tapahtuu erilaisten tilanteiden ja tehtävien mukaan (Fredricks ym. 2004). Yksittäisen tunteen erittelyssä ja käytetään usein apuna kokemukseen liittyviä kyselyitä (Fredricks ym. 2004).

Myös kognitiivista sitoutumista on todettu mitattavan tehokkaiden kyselyiden avulla, mutta myös observoimalla on tutkittu esimerkiksi tiettyjen oppiaineiden oppitunteja (Fredricks ym. 2004). Erityisesti pienillä oppilailla oman haasteensa kognitiivisen sitoutumisen tason mittaukseen tuo puuttuva kyky eritellä ja analysoida omia toimintatapojaan ja stra-

tegioitaan. Muita ongelmakohtia kognitiivisen tason mittauksessa ovat sen haastava havaitseminen sekä epätarkka tilannekohtaisuuden huomioiminen. Tämän tason kohdalla olisikin erityisen tärkeää panostaa, oppilaan sisäistä motivaatiota ja päämääriä. (Fredricks ym. 2004). Koska kognitiivinen sitoutuminen ja motivaatio ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa, on kognitiivisesta sitoutumisesta puhuttaessa lainattu merkittävän paljon käsitteitä juuri motivaatiotutkimuksesta.

Näiden aiemmin mainittujen näkökantojen lisäksi, olisi tutkimuksen osalta olennaista ottaa enemmän selvää taustalla olevista tekijöistä ja niistä kumpuavasta vuorovaikutuksesta. Otoksia suunniteltaessa huomiota tulisi kiinnittää niiden mahdollisimman korkeaan monimuotoisuuteen. Myös yksilön pidenpiaikaiseen elämänkulkuun pureutuvalle tutkimukselle olisi tilaa. (Fredricks ym. 2004) On esitetty kyseenalaistuksia, voiko sitoutumista mitata samoin keinoin kaikenlaisia ryhmillä (Glanville & Wildhagen 2007), sillä esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa afrikan-amerikkalaisilla oppilailta ei havaittu samankaltaista yhteyttä koulumenestyksen ja sitoutumisen välillä kuin euroopan-amerikkalaisilla oppilailta. Tämä antaisi viitteitä siitä, että kouluun sitoutuminen on saanut erilaisia merkityksiä erilaisissa kulttuureissa.

Aiempaa menneisyyteen painottuvaa tutkimusta on arvosteltu liian toteavaiseksi ja tutkimusta tulisikin suunnata enemmän tiedustelevaksi ja oppilaan omaa näkökantaa korostavaksi (Appleton ym. 2008). Tällaisia oppilaan ajatuksia kartoittavia mittausmenetelmiä ovat muun muassa HSSSE (Yazzie-Mintz 2007) sekä tässäkin tutkimuksessa hyödynnetty Student Engagement Instrument eli SEI (Appleton ym. 2006). Appleton ym. (2008) toivovat sitoutumistutkimuksessa tapahtuvan muutosta, jonka johdosta indikaattorit ja fasilaattorit eroteltaisiin paremmin. Tällaisella indikaattoreiden, taustatekijöiden sekä tulosten erottelulla on kuitenkin omat haasteensa mittauksen kehitykselle. Tärkeimmiksi huomiopisteiksi mittaustapoja suunniteltaessa ja kehiteltäessä olisi kuitenkin syytä nostaa mittauksessa tapahtuvien virheiden ennaltaehkäiseminen (Glanville ym. 2007), käsitteiden selkeä määrittäminen (Appleton ym. 2008), sekä tutkimuksessa käytettävien käsitteiden reliabiliteetin ja validiteetin tarkka arvioiminen (Norris, Pignal & Lipps 2003). Fredricksin ym. (2004) näkevät koulusitoutumisen käsitteen etuna ja vahvuutena mahdollisuuden tutkia ominaisuuksia useasta näkökulmasta.

3.7 Koulu-uupumus

Yleisesti ottaen uupumus käsitetään työhön liittyväksi oireeksi (disorder), mutta sen käyttö on laajentunut koulukontekstiin, jolloin oppilaan kohdalla puhutaan koulu-uupumuksesta. Vaikka oppilas ei ole työntekijä, psykologisesta näkökulmasta, osallistuminen oppitunneille ja tehtävien tekeminen kokeista selvitäkseen, on “työtä”. (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008). Tämän vuoksi koulu-uupumusta käsitteenä voidaan käyttää hyvin koulu-kontekstissa. Käsitteellä koulu-uupumus on yhteneviä piirteitä stressi-, ahdistuneisuus-, ja masentuneisuus -käsitteiden kanssa ja niiden määritelmät ovat osittain päällekkäisiä. Koulu-uupumus eroaa muista käsitteistä siten, että se ilmenee ja sitä mitataan aina koulukontekstissa. (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2009.) Ajatellaan että koulu-uupumus kehittyy kouluun liittyvän stressin seurauksena, kun koululainen pyrkii saavuttamaan joko omat, vanhempien tai opettajan asettamat odotukset, jotka ovat voimavaroihin verrattuna liialliset (Salmela-aro ym. 2009). Uupumus muodostuu kolmesta tekijästä; *koulutyöhön liittyvästä väsymyksestä, kyynisyydestä ja riittämättömyyden tunteesta*. Jatkuva väsymys ei parane nukkumalla ja väsymys kehittyy, kun oppilas ponnistelee pitkään kuitenkin saavuttamatta toivomiaan tuloksia. Uupunut oppilas aliarvioi koulutyön merkitystä ja tuntee menettäneensä mielekkyyden koulutyöstään. Oppilas kokee kouluun liittyvän itsetuntonsa laskeneen ja kokee itsensä tehottomaksi ja ulkopuoliseksi koulussa. Lapsen kouluun liittyvä itsetunto laskee, jos hän ei mielestään saa tehtyä tarpeeksi. (Salmela-Aro 2008).

Koulu-uupumukseen vaikuttavat monet eri asiat, joista keskeisimpinä voidaan mainita oppilaan motivaatio suhteessa kouluun ja sosiaalinen ympäristö, johon kuuluvat koulu, koti ja kaverit, joiden yhtenäisyyttä kuvataan kolmen k:n kolmiolla. Koulu muodostaa suuren osan lapsen sosiaalisesta kontekstista jolloin se voi vaikuttaa oppilaaseen joko hyvinvointia edistävästi tai vähentävästi. Nivelvaiheet ovat koulumaailmassa lapselle tärkeitä siirtymiä, joissa tuen tarve on suuri. Opettajan myönteisen suhtautumisen ja motivoinnin koetaan olevan uupumukselta suojaava tekijä. Kouluterveydenhuollon tuen on osoitettu suojaavan koulu-uupumukselta. Kodilla on nuoruusiässä suuri merkitys ja näyttää siltä, että uupumus on perheessä jaettua. Vanhempien suorituspainet tarttuvat helposti lapseen. Vanhempien kiireet, huolet ja työuupumus voivat muodostua haasteeksi lapsen omalle jaksamiselle. Kaveripiirin ollessa usein lapsen keskeisin sosiaalinen konteksti, on sillä todettu ole-

van merkitystä myös koulu-uupumukseen. Hyvät sosiaaliset suhteet ja kaverit auttavat kestämään ulkopuolisia paineita ja haasteita, mutta yhtäläillä uupumus voi kaveripiirissä tarttua. Ennaltaehkäisy on tärkein apukeino koulu-uupumukseen ja sen tunnistaminen alkuvaiheessa on tärkeää sillä uupumus voi lisätä koulutuksellisen ja sosiaalisen syrjäytymisen riskiä. Yhteiskunnan kannalta hyödyllisimmäksi tulisi resursseiltaan riittävä kouluterveydenhuolto, joka mahdollistaisi koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyn, mikä tulisi edullisemmaksi kuin uupuneiden hoito. Pitkittäistutkimuksen avulla on myös osoitettu, että pitkittyessään koulu-uupumus voi johtaa masentuneisuuteen, mikä tekee koulu-uupumuksesta vakavan ilmiön (Salmela-Aro 2011).

Tuominen-Soinin (2012) väitöskirjassa koulu-uupuminen ja kouluun sitoutuminen nähdään yhdessä kouluarvostuksen ja koulutusvalintoihin tyytyväisyyden kanssa osana *akateemista hyvinvointia*. Viime aikoina nuorten kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa myönteinen näkökulma on lisääntynyt ja koulu-uupumuksen rinnalla puhutaan usein kouluinnosta, mikä sisältää *energisyiden, sitoutumisen ja koulutyöhön uppoutumisen* (Salmela-Aro 2011). Salmela-Aron ja Upadayan (2012) mukaan koulu-uupumus ja masennuksen oireet ovat käänteisesti yhteydessä kouluinnokkuuteen ja sitä vastoin hyvä itseluottamus ja koulumenestys ovat myönteisesti yhteydessä kouluinnokkuuteen. Kouluinnokkuuden ja kouluun sitoutumisen käsitteet eroavat toisistaan siten, että kouluinnokkuus määritellään innokkuutena koulutyötä kohtaan kun taas kouluun sitoutuminen on laajempi käsite.

Sukupuolen vaikuttavuutta koulu-uupumukseen on tutkittu enemmän peruskoulun yläluokilla ja ylemmillä koulutusasteilla, ei niinkään alakoulussa. Suomalaisista koululaisista 10 % raportoi kärsivänsä vakavaa masennusta (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Joka kolmas nuori on vaarassa uupua. Tyttöillä koulu-uupumus on yleisempää kuin pojilla (Salmela-Aro & Tynkkynen 2012). Eroja sukupuolten välillä on selitetty muun muassa sillä, että tytöt ovat koulunkäyntiin sitoutuneempia ja pitävät akateemista menestystä tärkeämpänä kuin pojat (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2010). Tällöin epäonnistuminen koulunkäyntiin liittyvissä tavoitteissa voi tytöille olla merkityksellisempää kuin pojille, mikä saattaa altistaa koulu-uupumukselle. Erityinen riski uupumiseen saattaa olla tunnollisilla ja koulussa hyvin menestyvillä tytöillä (Salmela-Aro ym. 2008).

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettaja-oppilassuhdetta lämpimyyden ja ristiriitojen osalta opettajan täyttämän arviointilomakkeen (Student-Teacher-Relationship Scale; Pianta 2001) avulla. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettaja-oppilassuhteen yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumisessa sekä emotionaalisella että kognitiivisella tasolla (Student Engagement Instrument; SEI; Appleton ym. 2006). Lisäksi tarkastellaan opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden ja ristiriitojen yhteyttä oppilaan koulu-uupumukseen ottaen huomioon mahdolliset erot sukupuolten välillä. Tutkimuskysymykset tarkentuivat seuraaviksi:

1. Missä määrin opettaja-oppilassuhteen laadulla on yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumiseen?
2. Missä määrin opettaja-oppilassuhteen laadulla on yhteyttä oppilaan koulu-uupumukseen?
3. Onko opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan kouluun sitoutumisen yhteydellä eroja sukupuolten välillä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.4 Tutkittavat

Tutkimuksen aineisto on osa Alkuportaajat–Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupuolalla–seurantatutkimusta. Alkuportaajat -tutkimuksen ensimmäinen vaihe sisältyi osahankkeena Jyväskylän yliopistossa toimineeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön vuosina 2006–2011. Tutkimuksen toinen vaihe Alkuportaajat 2 toteutetaan vuosina 2013–2016 luokilla 6, 7 ja 9 kunkin luokan keväällä. Alkuportaajat-tutkimuksessa on selvitetty lasten taitojen ja motivaation kehitystä, opettajien käsityksiä lasten oppimisesta sekä opettajien opetuskäytänteistä ja -tavoitteista. Tämän lisäksi on tutkittu vanhempien vastaavia käsityksiä ja kasvatuskäytänteitä ja koulun ja päiväkodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä odotuksia ja kokemuksia.

Vuosina 2013–2016 Alkuportaajat 2-tutkimuksen toisessa vaiheessa tarkoituksena on seurata oppilaiden oppimisen etenemistä sekä motivaatiota siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää opettajien ja vanhempien yhteistyötä sekä kehittää keinoja auttaa oppilaita, joilla on haasteita oppimisessa tai heikko koulumotivaatio. Tutkimusmenetelminä on käytetty lasten yksilö- ja ryhmätestejä, havainnointeja, haastatteluja sekä vanhemmille ja opettajille tehtyjä kyselyjä. Alkuportaajat-seurantaan on osallistunut vuonna 2000 syntyneiden lasten koko ikäkohortti Laukaasta, Kuopiosta ja Joensuusta sekä noin puolet Turun ikäkohortista, yhteensä noin 2000 lasta. Pienempää osaa lapsista on seurattu myös vuosittain yksilötason testeillä lukutaidossa sekä opettajien oppilaista tekemillä arvioilla. Tässä tutkimuksessa on tutkittu sekä koko otosta että yksilöseurannassa mukana olleita oppilaita. Koulu-uupumusta ja kouluun sitoutumista on tarkasteltu koko otoksessa (n=2407), kun taas opettaja-oppilassuhteen arvioinnit opettajat ovat tehneet vain yksilöseurannassa mukana olleista oppilaista (n=249). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Alkuportaajat 2-vaiheessa keväällä 2013 oppilaiden ollessa kuudennella luokalla iältään 12–13-vuotiaita.

5.5 Mittarit

Opettaja-oppilassuhde. Opettajiä pyydettiin arvioimaan omaa suhdettaan yksilöseuranassa mukana olleisiin oppilaisiin lämpimyden ja ristiriitojen osalta, vastaamalla joukkoon väittämiä, jotka olivat Student-Teacher-Relationship-Scale (STRS; Pianta 2001) mittarin mukaisia. Mittaria on käytetty kansainvälisissä tutkimuksissa jo pitkään. Alkuperäinen yhdysvaltalainen STRS-kyselylomake (STRS; Pianta 2001) sisältää 28 osiota, jotka muodostavat seuraavat kolme alaskaalaa: lämpimyys (closeness; 11 osiota), ristiriidat (conflicts; 12 osiota) ja riippuvuus (dependency; 5 osiota). Asteikko antaa tietoa opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyydestä ja ristiriidoista, jotka ilmenevät suhteessa sekä lapsen riippuvuudesta suhteessa opettajaan. Lämmin ja avoin kommunikaatio opettajan ja oppilaan välillä kuvaa läheistä suhdetta. Omistushaluinen ja ripustautuva käyttäytyminen lapsen puolelta ilmentää riippuvuutta. Epäsopuisa vuorovaikutus ja yhteisymmärryksen puute opettaja-oppilassuhteessa kuvaa ristiriitaista suhdetta. (Birch & Ladd 1998; Pianta 1996).

Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeen lyhennettyä versiota (STRS Short Form; Pianta 1992), joka painottuu vain kahteen ulottuvuuteen: suhteen lämpimyyteen (7 osiota) ja suhteen ristiriitoihin (8 osiota). Arviointi tapahtuu 5-portaisella asteikolla (1 = ei pidä ollenkaan paikkaansa, 2 = ei oikeastaan pidä paikkaansa, 3 = en ole varma, 4 = pitää jokseenkin paikkaansa, 5 = pitää täysin paikkaansa). Esimerkkejä osioista, jotka mittavat lämpimyyttä ovat: “Minulla on läheinen, lämmin suhde tähän lapseen” ja “Tämä lapsi kertoo minulle avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan”. Esimerkkejä osioista, jotka mittaavat ristiriitoja ovat: “Tämän lapsen ja minun välillä tuntuu aina olevan hankaluuksi” ja “Tämän lapsen tunteet minua kohtaan saattavat olla ennakoimattomia tai muuttua yhtäkkiä”.

Kouluun sitoutuminen. Oppilaiden emotionaalista ja kognitiivista sitoutumista koulunkäyntiin mitattiin Student Engagement Instrument (SEI; Appleton ym. 2006) mittarin avulla. Alkuperäisessä SEI-mittarissa on 35 kysymystä, jotka jakautuvat emotionaalisen ja kognitiivisen sitoutumisen alaskaaloihin. Emotionaalisen sitoutumisen sisältää opettaja-oppilas-suhteen, kavereiden vertaistuen koulussa sekä perheen tuen oppimisessa. Kognitiivinen sitoutuminen puolestaan jakautuu alkuperäisessä SEI-mittarissa koulutyön merkitykseen ja kontrolliin, tulevaisuuden pyrkimyksiin ja tavoitteisiin sekä ulkoiseen motivaatioon. Tutkimuksessa käytettyä mittaria on supistettu alkuperäisestä 15 kysymykseen, joiden arvi-

ointi tapahtuu 4-portaisella asteikolla (1= täysin eri mieltä, 2= eri mieltä, 3= samaa mieltä, 4= täysin samaa mieltä). Esimerkkejä osioista, jotka mittasivat kouluun sitoutumista olivat: “Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita”, “Kun minulla on ongelmia koulussa perheeni/ huoltajani haluavat auttaa minua” ja “Menestyn koulussa koska teen sen eteen kovasti töitä”. Oppilaan sitoutumista kouluun mittaavan SEI-mittarin kysymyksistä tunnistettiin faktorianalyysiin avulla viisi faktoria, joista muodostettiin omat keskiarvosummamuuttujansa. Tulososassa kuvaillaan tarkemmin faktorianalyysin toteutus ja analyyseissä käytetyt muuttajat.

Koulu-uupumus. Oppilaiden koulu-uupumusta ja väsymystä mitattiin kuudesta kysymyksestä koostuvalla mittarilla. Salmela-Aro ja kumppanit (2009) ovat kehittäneet koulu-uupumusta mittaavan yhdeksän kysymyksen mittarin School-Burnout Inventory (SBI), joka auttaa koulu-uupumuksen toteamisessa ja sen kolmen osa-alueen tason arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa käytetty mittari on kuitenkin supistetumpi ja hieman muokattu versio alkuperäisestä mittarista. Kuudella tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään oppilaiden kiinnostusta, väsymystä ja koettuja paineita koulua kohtaan ja vaikuttavatko mahdolliset koetut paineet koulun ulkopuoliseen elämään. Oppilas arvioi kysymyksiä 5-portaisella asteikolla (1=täysin eri mieltä, 2= eri mieltä, 3= siltä väliltä, 4= samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä). Esimerkkejä koulu-uupumista mittaavista kysymyksistä ovat esimerkiksi; “Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni koulua kohtaan”, “Murehdin kouluasioita paljon myös vapaa-aikana” ja “Kyselen usein, onko koululla mitään merkitystä”. Tässä tutkimuksessa kuudesta kysymyksestä muodostettiin yksi yhteinen keskiarvosummamuuttuja.

5.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS-ohjelman avulla. Ennen varsinaisia testauksia mittareiden kysymyksiä esivalmisteltiin muun muassa muodostamalla summamuuttujia. STRS-mittarin kysymyksistä muodostettiin kaksi keskiarvosummamuuttujaa, lämpimyys ja ristiriidat. Lämpimyys sisälsi seitsemän kysymystä ja ristiriidat kahdeksan. Muuttujan lämpimyys reliabiliteetti Cronbachin alfalla mitattua oli $\alpha = 0,85$ ja

muuttujan ristiriidat reliabiliteetti puolestaan $\alpha = 0.90$. Myös koulu-uupumuksen summamuuttujan reliabiliteetti tarkistettiin. Cronbachin alfalla mitattuna sen arvoksi saatiin $\alpha = 0.82$.

Kouluun sitoutumista kuvaavaan SEI-mittariin tehtiin eksploratiivinen faktorianalyysi, jossa faktoreiden annettiin korreloida keskenään. Tämän faktorianalyysin avulla muodostettiin SEI -mittarista viisi omaa faktoria. Mittareiden yksittäisistä kysymyksistä muodostettiin summamuuttujia, joista jokaisesta selvitettiin keskiarvo ja keskihajonta sekä summamuuttujien reliabiliteetit, jotka Cronbachin alfalla mitattuna olivat seuraavat: opettaja-oppilassuhde $\alpha = 0.87$, tulevaisuuden pyrkimykset ja tavoitteet $\alpha = 0.83$, tovereiden vertaistuki oppimisessa $\alpha = 0.83$, perheen tuki oppimisessa $\alpha = 0.79$ ja koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli $\alpha = 0.62$. Keskiarvojen eroja tyttöjen ja poikien välillä vertailtiin kahden toisistaan riippumattoman muuttujan t-testin avulla. Keskiarvo on tyypillinen jakauman sijaintia kuvaileva tunnusluku. Aritmeettinen keskiarvo on kuitenkin hyvin herkkä poikkeaville havainnoille. Tämän takia on tarpeen esittää sen lisäksi muuttujien keskihajonnat, jotka kuvaavat muuttujan arvojen jakautumista keskiarvon ympärille. Sen avulla siis kuvataan, kuinka paljon yksilöiden välistä vaihtelua mitattavassa ominaisuudessa voidaan havaita. (Nummenmaa 2009).

Muodostettuja summamuuttujia ja niiden yhteyksiä tarkasteltiin korrelaatiomatriisiin avulla. Korrelaatiolla kuvataan kahden muuttujan toisistaan riippuvuuden voimakkuutta joko positiivisesti tai negatiivisesti. Jos korrelaatio on voimakasta, voidaan toisen muuttujan arvoista päätellä toisen muuttujan arvot melko täsmällisesti. Jos korrelaatio on heikko, ei muuttujien välillä ole yhteisvaihtelua.

Lopuksi vertailtiin tyttöjen ja poikien korrelaatioyhteyksiä toisiinsa Fisherin Z-testillä (Karma & Komulainen 1984). Testin tarkoituksena oli selvittää, ovatko tyttöjen ja poikien erillisten muuttujaparien korrelaatiokertoimet yhtä merkitseviä, vai löytyykö niistä eroja. Jos testistä saatu arvo ylittää normaalijakauman riskitasoihin 5 %, 1 % tai 0,1 % ovat erot kahden riippumattoman ryhmän eli tyttöjen ja poikien välillä merkittävät. Testi on kaksisuuntainen, eli se mittaa mahdollisen 5 % riskitason jakauman molemmista päistä, mikä taas edellyttää sitä, että otos on jakaantunut normaalisti.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Koulusitoutumista mittaavien faktoreiden muodostaminen

SEI-mittarin rakenteen tarkastelu toteutettiin käyttäen luokitteluun faktorianalyysiä. Analyysin rotaatio suoritettiin promax-menetelmän avulla ja faktorit saivat korreloida keskenään. Analyysiin sisällytettiin kaikki SEI-mittarin 15 tutkimuskysymystä ja faktoreiden määrän annettiin muodostua eksploratiivisesti, minkä seurauksena faktoreita syntyi viisi. Tämä jälkeen analyysi tehtiin uudestaan, mutta nyt pakottaen lukumääräksi viisi. Sekä eksploratiivisessa, että pakotetussa faktorianalyysissä kunkin faktorin alle jakautuivat samat kysymykset. Faktoreiden lukumäärä ja teemoittelu pohjautuu Appletonin ym. (2006) alkuperäisen SEI-mittarin jaotteluun, jonka alkuperäisestä versiosta on kuitenkin jätetty pois ulkopuolinen motivaatio, jota tässä lyhennetyssä mittariversiossa ei tutkita. Jokaiselle faktorille latautui kolme kysymystä, yhtä faktoria lukuun ottamatta, kun rajana käytettiin 0.30 latausarvoa. Kysymys 13 ”Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä minulle koulussa tapahtuu” jätettiin ulkopuolelle sen latausarvon ollessa vain 0.27. Kysymys ei ollut tarpeeksi yhtenevä faktorin ”Koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli” kanssa. Tämän jaottelun pohjalta mittarista muodostui viisi keskiarvosummamuuttujaa; (1) opettaja-oppilassuhde, (2) tulevaisuuden pyrkimykset ja tavoitteet, (3) tovereiden vertaistuki oppimisessa, (4) perheen tuki oppimisessa sekä (5) koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli. Seuraavaan taulukoon on koottu faktori lataukset sekä niiden keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetit.

TAULUKKO 1. Promax rotation faktorianalyysi

Osiot	1.	2.	3.	4.	5.
<i>Opettaja-oppilassuhde</i>					
15. Kouluni opettajat välittävät minusta	.89				
11. Yleensä aikuiset koulussa ovat reiluja oppilaita kohtaan	.85				
3. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita	.81				
<i>Tulevaisuuden pyrkimykset ja tavoitteet</i>					
8. Aioin jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen		.89			
6. Opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen on tärkeää		.82			
9. Koulu on tärkeää jotta voisin Saavuttaa tulevaisuuden tavoitteeni		.58			
<i>Toverien tuki oppimisessa</i>					
10. Kouluni muut oppilaat välittävät minusta			.89		
5. Kouluni oppilaat tukevat minua kun tarvitsen heitä			.77		
2. Muut oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen			.72		
<i>Perheen tuki oppimisessa</i>					
4. Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni /huoltajani haluavat auttaa minua				.84	
1. Perheeni/huoltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä				.85	
14. Perheeni/ huoltajani haluavat, että jatkan yrittämistä silloinkin, kun koulussa on vaikeaa				.55	
<i>Koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli</i>					
7. Varmistan, että ymmärrän mitä teen, kun teen koulutehtäviä				.68	
12. Menestyn koulussa, koska teen sen eteen kovasti töitä				.68	
13. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä minulle koulussa tapahtuu				.27	
Cronbachin α	.87	.83	.83	.79	.62 (2 osiota)

Faktoriansalyysin avulla tapahtuva luokittelu oli perusteltua, koska tutkimuksessa käytetty SEI-mittaristo on muokattu ja supistettu Alkuportaattutkimusta varten, eikä näin ollen ole alkuperäisen 35 kysymyksen mittarin kaltainen. Alkuportaattutkimuksen 15 kysymyksenlyhennettyä mittaria ei ole aiemmin tutkittu tällä kokoonpanolla, joten viiden pääryhmän mitattavuus tuli tarkistaa faktoriansalyysin avulla. Jokaisen kolmen tutkimuksessa käytetyn mittarin keskiarvosummamuuttujien reliabiliteettia Cronbachin alfalla mitattaessa tarkistettiin jokaisen kysymyksen merkityksen summamuuttujan luotettavuuteen.

6.2 Muuttujien kuvailevat tiedot sekä niiden erot sukupuolten välillä

Seuraavaan taulukkoon on koottu tutkimuksessa käytetyistä kolmesta mittarista muodostettujen kahdeksan summamuuttujan keskiarvot ja keskihajonnat. Kouluun sitoutumista mittaavien faktoreiden keskihajonnoissa ei ole havaittavissa merkittäviä eroavaisuuksia, kuten alempana olevasta taulukosta voi havaita. Opettajien tuntema lämpimyys ($k_a = 3,53$) ja ristiriidat ($k_a = 1,74$) viittaavat myönteiseen suhteeseen. Koulu-uupumuksen keskiarvoksi muodostui 2,15.

TAULUKKO 2. Opettaja-oppilassuhteen, koulusitoutumisen ja koulu-uupumuksen summamuuttujien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (sd)

	ka	sd
Koulu-uupumus*		
Koulu-uupumus	2.15	.81
Opettaja-oppilassuhde (STRS)*		
Lämpimyys	3.53	.65
Ristiriidat	1.74	.75
Kouluun sitoutuminen (SEI)**		
Opettaja-oppilassuhde	2.98	.68
Tulevaisuuden pyrkimykset ja tavoitteet	3.44	.56
Tovereiden tuki oppimisessa	2.98	.57
Perheen tuki oppimisessa	3.30	.49
Koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli	3.00	.58

* vastausasteikko 1-5; ** vastausasteikko 1-4

Seuraavaksi vertailtiin tyttöjen ja poikien keskiarvoja toisistaan riippumattomien kahden muuttujan t-testin avulla. Kuten taulukosta 3 selviää, keskiarvoista löytyi tilastollisesti merkittäviä eroja sukupuolten välillä. Testin mukaan opettajat kokivat keskimääräisesti enemmän ristiriitatilanteita poikien kuin tyttöjen kanssa. Yleisesti katsoen tytöt arvioivat sitoutumisen osa-alueita myönteisemmin kuin pojat. Tytöt arvioivat opettaja-oppilassuhdettaan, kavereiden vertaistukea sekä perheeltään saamaansa tukea myönteisemmin kuin pojat. Tytöt näkivät myös tulevaisuuden suunnitelmat ja tavoitteet keskimääräisesti merkityksellisempänä. Koulu-uupumuksen tai opettajan kokeman lämpimyden suhteen sukupuolilla ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkittäviä eroja.

TAULUKKO 3. Opettaja-oppilassuhteen, koulusitoutumisen ja koulu-uupumuksen summamuuttujien keskiarvojen (ka) vertailu sukupuolten välillä

	tytöt ka(sd)	pojat ka(sd)	t (df)
Koulu-uupumus*			
Koulu-uupumus	2.14(.79)	2.17(.80)	-.91(1792)
Opettaja-oppilassuhde*(STRS)			
Lämpimyys	3.56(.69)	3.49(.64)	.82(248)
Ristiriidat	1.48(.57)	1.95(.82)	-5.26*** (248)
Kouluun sitoutuminen**(SEI)			
Opettaja-oppilassuhde	3.06(.63)	2.92(.70)	4.39*** (1803)
Tulevaisuuden pyrkimykset ja tavoitteet	3.56(.49)	3.39(.57)	6.53*** (1804)
Kavereiden tuki oppimisessa	3.08(.59)	2.97(.59)	4.10*** (1798)
Perheen tuki oppimisessa	3.34(.51)	3.26(.52)	3.33** (1807)
Koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli	3.04(.56)	2.30(.55)	1.78(1804)

* vastausasteikko 1-5; ** vastausasteikko 1-4

Huom. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.3 Opettaja-oppilassuhteen, sitoutumisen ja koulu-uupumuksen yhteydet

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, missä määrin opettaja-oppilassuhteen laadulla on yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumiseen. Korrelaatioita tarkasteltaessa havaittiin useita yhteyksiä muodostettujen summamuuttujien välillä. Ensinnäkin opettajan oppilasta kohtaan kokema tuntema lämpimyyden korreloi tilastollisesti merkitsevästi muiden kouluun sitoutumisen faktoreiden muuttujien, paitsi opettaja-oppilassuhteen ja kavereiden vertaistuen faktoreiden kanssa. Lämpimyyden ja opettaja-oppilassuhteen sekä koulutyön merkityksellisyyden ja kontrollin yhteydet osoittautuivat melkein merkitseviksi.

Opettajan kokeman lämpimyyden ja opettaja-oppilassuhteen yhteys osoittautui melkein tilastollisesti merkitseväksi ja lämpimyydellä ja kavereiden vertaistuella ei havaittu olevan merkitsevää yhteyttä.

Opettaja-oppilassuhteessa ristiriidoilla ja lämpimyydellä havaittiin erittäin merkittävä yhteys. Mitä lämpimämpi opettajan ja oppilaan välinen suhde on, sitä vähemmän esiintyy myös ristiriitoja. Opettajan kokemat ristiriidat korreloivat merkitsevästi negatiivisesti myös oppilaan tulevaisuuden tavoitteiden sekä perheen tuen kanssa. Eli mitä enemmän oppilaalla näyttäisi olevan tulevaisuuden suunnitelmia ja perheen tukea, sitä vähemmän hänellä esiintyy myös ristiriitoja. Muiden muuttujien kanssa ristiriidat korreloivat myös merkittävästi.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, missä määrin opettaja-oppilassuhteen laadulla on yhteyttä oppilaan koulu-uupumukseen. Tilastollisesti melkein merkitsevä negatiivinen yhteys saatiin tuloksissa opettajan tuntemaan lämpimyyteen, sekä positiivinen melkein merkitsevyys uupumuksen ja ristiriitojen välillä. Tämän perusteella olisi siis havaittavissa, että oppilaan kouluun sitoutuminen vähentää koulu-uupumusta. Koulu-uupumuksella havaittiin tilastollisesti erittäin merkitsevä negatiivinen yhteys kaikkiin oppilaan kouluun sitoutumista mittaaviin viiteen faktoriin.

TAULUKKO 4. Opettaja-oppilassuhteen, koulusitoutumisen ja koulu-uupumuksen väliset korrelaatiot

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Koulu-uupumus							
2. Lämpimyys	-.14*						
3. Ristiriidat	.15*	-.24***					
4. Opettaja-oppilassuhde	-.39***	.14*	-.19**				
5. Tulevaisuuden pyrkimykset ja tavoitteet	-.47***	.17**	-.23***	.32***			
6. Tovereiden tuki oppimisessa	-.29***	.12	-.21***	.32***	.20***		
7. Perheen tuki oppimisessa	-.42***	.20**	-.22***	.66***	.41***	.37***	
8. Koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli	-.48***	.15*	-.17**	.43***	.50***	.37***	.53***

Huom. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.4 Opettaja-oppilassuhde ja oppilaan kouluun sitoutumisen yhteyden erot sukupuolten välillä

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, onko opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan kouluun sitoutumisen yhteydellä eroja sukupuolten välillä? Koska korrelaatioita tutkittaessa löytyi paljon tilastollisia merkitsevyyksiä opettaja-oppilassuhteen, kouluun sitoutumisen ja koulu-uupumuksen muuttujien välillä, oli mielenkiintoista tutkia, olisivatko yhteydet yhtä vahvoja sukupuolesta riippumatta, vai löytyisikö sukupuolten väliltä merkitseviä eroja. Muuttujien välisten korrelaatioiden voimakkuutta testattiin Fisherin Z -testillä (Karma & Komulainen 1984, 72). Jokaisen muuttujaparin kohdalla oletukseksi asetettiin nollahypoteesi, jonka mukaan korrelaatiot olisivat yhtä voimakkaat sukupuolesta huolimatta. Vastahypoteesiksi puolestaan muodostui tilanne, jossa korrelaatioiden voimakkuudessa olisi eroja sukupuolten kesken. Ennen itse voimakkuuden testaamista saaduista korrelaatiokertoimista tehtiin muunnokset seuraavan kaavan mukaan:

$$Z_f = \frac{1}{2} * \ln \left(\frac{1+R}{1-R} \right)$$

Näiden muunnosten jälkeen pystyttiin laskemaan erot korrelaatioiden välillä kaavalla:

$$z = \frac{Z_{f1} - Z_{f2}}{\sqrt{\frac{1}{N1-3} + \frac{1}{N2-3}}}$$

Alla olevassa taulukossa on esitetty testauksesta saadut sekä z- että p-arvot. P-arvo on tilastollisesti merkitsevä, jos saatu arvo osuu 5 % riskitasolle jakauman kumpaan päähän tahansa, eli arvon ollessa 0.05 tai -0.05, tai näitä pienempi. Näin ei kuitenkaan tapahtunut yhdenkään muuttujaparin kohdalla. Nollahypoteesi pysyi siis edelleen voimassa, mikä tarkoittaa, että opettajan kokema lämpimyys tai ristiriidat eivät ole riippuvaisia oppilaan sukupuolesta.

TAULUKKO 5 Korrelaatiokertoimien voimakkuuden testaus sukupuolten välillä

Kouluun sitoutumisen faktorit	Opettaja-oppilassuhteen lämpimyys		Opettaja-oppilassuhteen ristiriidat	
	z	p	z	p
Opettaja-oppilassuhde	-0.66	0.51	0.17	0.87
Tulevaisuuden pyrkimykset ja tavoitteet	1.05	0.30	1.24	0.22
Tovereiden tuki oppimisessa	1.75	0.08	-0.45	0.65
Perheen tuki oppimisessa	-0.24	0.81	0.11	0.91
Koulutyön merkityksellisyys ja kontrolli	1.04	0.30	0.63	0.53

Huom. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

7 POHDINTA

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajan ja oppilaan välisen suhteen sisältämien lämpimyyden ja ristiriitojen yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumiseen sekä koulu-uupumukseen. Toisena pääkiinnostuksen kohteena oli myös selvittää, onko sitoutumisessa ja opettaja-oppilassuhteessa eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tutkimuksen aineistona toimi Alkuportaattiseurantatutkimuksen otos kuudesluokkalaisista oppilaista vuodelta 2013.

7.1 Tulosten tarkastelua

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, *missä määrin opettaja-oppilassuhteen laadulla eli lämpimyydellä ja ristiriidoilla, on yhteyttä oppilaan kouluun sitoutumiseen*. Tutkimus osoitti, että opettajan kokemalla lämpimyydellä ja ristiriidoilla oli tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä oppilaan kouluun sitoutumiseen. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oli havaittavissa muun muassa oppilaan perheen antamaan tukeen sekä oppilaan tulevaisuuden tavoitteisiin ja suunnitelmiin. Määtän ja Uusiautin (2011) mukaan oppilaista välittämisessä tarvitaan opettajan ymmärrystä ja työskentelyä kokonaisvaltaisesti oppilaiden tukemiseksi, suojelemiseksi ja kehittämiseksi. Opettajan tunnepohjainen suhde oppilaaseen lisää aitoa luottamusta oppilaan ja opettajan välillä. Sekä lämpimyyden että ristiriidat ovat hyvin tunnelautuneita tekijöitä, joten tämän perusteella aito ja syvä suhde opettajan ja oppilaan välillä voi syntyä kummankin tekijän kautta. Suhteen muodostumiseen vaikuttavat kuitenkin monet muutkin tekijät kuten Kansasen (2004) korostama oppilaan ja opettajan suhteen asymmetrisyys. Vaikka suhde olisi kuinka lämmin tahansa, on molemmilla osapuolilla silti omat roolinsa, jotka ohjaavat kanssakäymistä ja suhteen kehittymistä. Opettajan tehtävä olisikin aina pyrkiä toimimaan oppilaan edun mukaisesti, mutta samalla noudattaa yhteiskunnan normeja. Kyse on siis jo aiemmin mainitusta pedagogisesta suhteesta, jossa osapuolilla eivät ole ainoastaan opettaja ja oppilas mutta myös vallitseva kulttuuri (Siljander 2005).

Myös opettajan kokemalla lämpimyydellä oppilaitaan kohtaan oli havaittavissa myönteistä yhteyttä oppilaiden kouluun sitoutumiseen. Tulosten mukaan yhteydet eivät kuiten-

kaan olleet aivan niin voimakkaita kuin olisi saattanut odottaa. Lämpimyydellä oli havaittavissa yhteys kouluun sitoutumiseen, mutta kavereiden vertaistuella ei tulosten mukaan ollut yhteyttä lämpimyyteen, ja oppilaan kokemus hänen ja hänen opettajansa suhteesta korreloi vain heikosti opettajan raportoimaan lämpimään suhteeseen lapseen. Onko tästä siis pääteltävissä, että opettajan lämpimät tuntemukset ja sen myötä tuleva kannustus pääsääntöisesti auttavat oppilasta sitoutumaan paremmin koulunkäyntiin, mutta oppilaan ja opettajan kokemukset suhteensa lämpimyydestä ja toimivuudesta eivät aina välttämättä kohtaa samalla tavalla? Näiden kysymysten äärellä oli mielenkiintoista palata tarkastelemaan kouluun sitoutumisen vuorovaikutteista luonnetta. Oppilaan korkea kouluun sitoutuminen näyttää vaikuttavan ympäristön ja sen ihmisten reaktioihin myönteisesti ja näin lisäävän yksilön kiinnittymistä (Appleton ym. 2008, 374). Tämän lisäksi Covell ym. (2009, 288) totesivat oppilaan sitoutumisen vaikuttavan myös opettajien terveyteen. Heidän tutkimuksessaan kouluissa, joissa sitoutumiseen pyrittiin vaikuttamaan aiemmin mainitulla RRS-projektin avulla, opettajien onnistumisen tunne ja empatia kasvoivat, kun taas stressi ja uupumus vähenivät.

Vaikka tuloksista on selvästi havaittavissa myönteinen yhteys opettajan kokeman lämpimyyden ja oppilaan koulusitoutumisen välillä, on syytä pohtia lisää oppilaan sisäisen motivaation ja kiinnostuksen merkitystä kouluun sitoutumiseen. Opettajan tuki näyttäisi selittävän voimakkaimmin kaikkia koulusitoutumisen ulottuvuuksia (Fredricks ym. 2004), jopa voimakkaammin kuin motivaatio (Furrer ym. 2003). Oppilaan kokemus opettajan antamasta tuesta on kuuluvuuden eli tunnepohjaisen sitoutumisen taustavaikuttaja (Skinner ym. 1993) ja erityisen merkittävä käsite. Linna ja Malin (2008) toteavat kuitenkin osuvasti, kuinka opettajan tulisi muistaa, että oppilaan kouluun sitoutuminen ja myönteinen koulusuhde ovat hyvinvoinnista ja terveydestä kertovia itseisarvoja sinänsä. Todellinen halua sitoutua lähtee siis alun perin oppilaan omista arvoista.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli määrä selvittää, *missä määrin opettaja-oppilassuhteen laadulla on yhteys oppilaan koulu-uupumukseen*. Opettajan kokemien ristiriitojen ja oppilaan kokeman koulu-uupumuksen välillä näyttäisi olevan melkein merkitsevä yhteys, mikä saattaisi viitata siihen, että ristiriidat lisääisivät oppilaan koulu-uupumusta tai uupumus ristiriitoja. Aihetta tulisi kuitenkin tutkia enemmän tarkempien tulosten saamiseksi. Opettajan tuntema lämpimyys puolestaan korreloi myös heikosti oppilaan koulu-uupumuksen kanssa mutta erittäin merkitsevästi ristiriitojen kanssa. Tämän pohjalta voisi

olettaa, että opettajan tuntema lämpimyys ja sitä kautta antama tuki saattaisivat vähentää oppilaan koulu-uupumusta ja ristiriitoja. Tulokset ovat yhteneväisiä Salmela-Aron (2011) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajan myönteisen suhtautumisen ja motivoinnin koetaan olevan uupumukselta suojaava tekijä. Tämän lisäksi kouluterveydenhuollon tuen on osoitettu suojaavan koulu-uupumukselta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat myös sitoutumisen kaikki viisi osa-alueetta korreloivat uupumuksen kanssa tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Tämän perusteella sitoutuminen sekä kaikkine osa-alueineen että kokonaisuutena näyttäisi vähentävän oppilaan koulu-uupumusta. Tuominen- Soinin (2012, 30) väitöskirjassa koulu-uupuminen ja kouluun sitoutuminen nähdään yhdessä koulu-arvostuksen ja koulutusvalintoihin tyytyväisyyden kanssa osana *akateemista hyvinvointia*. Nykyisin koulu-uupumuksen rinnalla puhutaan usein kouluinnosta, mikä sisältää *energisyiden, sitoutumisen ja koulutyöhön uppoutumisen* (Salmela-Aro 2011). Kouluinnokkuuden ja kouluun sitoutumisen käsitteet eroavat toisistaan kuitenkin siten, että kouluinnokkuus määrittellään innokkuutena koulutyötä kohtaan, kun taas kouluun sitoutuminen on vielä laajempi käsite.

Osa sitoutumisen kokonaisuutta on myös ystävien ja perheen tuki koulutyössä. Tulosten perusteella perheen sekä ystävien tuella näyttäisikin olevan voimakkaampi myönteinen merkitys uupumuksen välttämiseen kuin puhuttaessa opettajan ja oppilaan välisestä lämpimästä suhteesta. Salmela-Aron (2008) mukaan juuri koulu-uupuneet oppilaat ovatkin usein kokeneet vanhempansa niin kiireisiksi, ettei näillä riitä aikaa uupuneille lapsilleen. Vanhempien omalla esimerkillä on siis suuri vaikutus lapsen uupumuksen ehkäisyssä. Mitä enemmän kotona vältetään kiirettä ja annetaan tukea lapselle, sitä paremmin sekä lapsi että vanhempi voi välttyä uupumukselta.

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä pohdittiin, *onko opettaja-oppilassuhteen (lämpimyys ja ristiriidat) ja oppilaan kouluun sitoutumisen yhteydellä eroja sukupuolten välillä*. Oletuksena oli aikaisempien tutkimusten perusteella, että lämmin opettaja-oppilassuhde olisi tytöille merkittävämpi ja edistävämpi tekijä kouluun sitoutumiseen verrattaessa. Tuloksissa ei kuitenkaan näkynyt merkkejä tällaisesta tilastollisesta merkitsevyydestä. Tulosten mukaan tyttöjen ja poikien välillä ei ollut havaittavissa lainkaan tilastollisesti merkittäviä eroja opettaja-oppilassuhteen ja sitoutumisen yhteydessä. Aiemmissä tutkimuksissa sukupuolten eroihin liittyen on kuitenkin löydetty eroavaisuuksia. Heinämaan ja Reuterin (1996) mukaan

juuri tunteet ja niiden näyttäminen liitetään vahvasti juuri naisiin ja miehisen järjen vastakohtaksi ja Keltikangas-Järvinen (2011) on todennut, että koulu suosii temperamenttipiirteitä, jotka ovat tyypillisempiä tytöille kuin pojille.

Aiemmissa tutkimuksissa on saatu tulokseksi, että tytöt ovat sitoutuneempi koulunkäyntiin kuin pojat (esim. Willms 2003). Tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien väliltä löytyi eroja kaikkien kolmen mittarin summamuuttujien keskiarvoista tyttöjen ja poikien kesken. Tutkimusten mukaan tytöt pitävät akateemista menestystä tärkeämpänä kuin pojat (Vasalampi ym., 2010). Tällöin epäonnistuminen koulunkäyntiin liittyvissä tavoitteissa voi tytöille olla merkityksellisempää kuin pojille, mikä saattaa altistaa myös koulu-uupumukselle. Erityisessä riskiryhmässä uupua saattavat olla tunnolliset ja koulussa hyvin menestyvät tytöt (Salmela-Aro ym., 2008b). Ennako-oletuksen kanssa yhteydessä oli myös tulos, jonka mukaan opettajat todella kokivat enemmän ristiriitatilanteita poikien kuin tyttöjen kanssa. Sukupuoliroolistereotyytiat vaikuttavat erityisesti siihen, mihin lapsia kannustetaan sekä mitä kehoitetaan välttämään. Tämä saattaisi viitata siihen, että tyttöjä kannustettaisiin enemmän välttämään ristiriitoja kuin poikia.

Kokonaisvaltaisesti tytöt arvioivat omaa sitoutumistaan myönteisemmin kuin pojat. Ainoastaan kontrollia ja merkityksellisyyttä mittaavassa muuttujassa ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkittävää eroa. Opettajien tuntemassa lämpimyydessä ei myöskään ollut havaittavissa eroja sukupuolia kohtaan. Aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat kuitenkin arvioineet suhteensa tyttöihin olevan läheisempi ja riippuvaisempi kuin poikaoppilaiden kanssa (Graves & Howes, 2011). Tutkimuksen tuloksissa mielenkiintoiselta vaikuttaa myös se, että vaikka opettajilla näyttäisi olevan enemmän ristiriitoja poikien kanssa, tuntevat he silti yhtä paljon lämpimyyttä tyttöjä kuin poikia kohtaan. Tämän perusteella ristiriidat eivät siis välttämättä vaikuttaisi opettajan ja oppilaan suhteen lämpimyden laatuun.

7.2 Tutkimusprosessi ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu suuressa osin tutkimusaineiston luotettavuuteen ja tutkimuksessa käytettyihin mittareihin. Tutkimuksen otos on laajuudeltaan kattava.

Tutkimus oli osa Alkuportaati-seurantatutkimusta, joka on saanut yliopiston eettisen lautakunnan hyväksynnän sisältäen tutkimusmenetelmiä, tutkimuslupia, aineiston käsittelyä ja tietosuojan varmistamisen menettelyjä. Oppilaiden testaamisessa ja opettajan haastattelussa käytetyt tehtävät olivat pääosin jo Alkuportaati-seurannan pilottitutkimuksessa ja aikaisemmissa seurantatutkimuksissa käytettyjä ja testattuja tehtäviä ja niiden luotettavuus oli arvioitu hyväksi.

Tutkittaessa kouluun sitoutumista ja koulu-uupumista otoskoko oli koko Alkuportaati-seurantatutkimuksen ikäkohortti. Oman haasteensa luotettavuuden tulkitsemiselle antaa se, että testattavat edustavat neljän kaupungin (Laukaa, Kuopio, Turku ja Joensuu) ikäkohorttia eikä mukana ole esimerkiksi pääkaupunkiseudun oppilaita. Tutkittaessa opettajan arvioimaa opettaja-oppilassuhteen laatua otoskoko koostui yksilötestattujen oppilaiden määrästä. Yksilötestatuista oppilaista puolet kuului riskiryhmään ja puolet kontrolliryhmään, mikä lisää otoksen heterogeenisyyttä ja sen kautta yleistettävyyttä. Tutkimuksen tulosten luotettavuudelle luo haasteen opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun tulokset, sillä useissa tutkimuksissa on havaittu opettajan kokevan suhteensa oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin kielteisemmäksi ja enemmän ristiriitoja sisältäväksi kuin muihin oppilaisiin (Eisenhower ym. 2007; Nelson ym. 2001). Tutkimuksen aineistosta on myös rajattu pois erityisluokkien oppilaat.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että sitä tekee useampi kuin yksi henkilö. Tässä tapauksessa kun meitä tutkijoita oli kaksi, tutkimusprojektin aikana pystyi käymään keskustelua ja varmistamaan, että tutkimuksen tuloksia on tulkittu samalla tavalla.

7.3 Tutkimuksen hyödyllisyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Jokaisen opettajan tulisi tiedostaa opettaja-oppilassuhteeseen vaikuttavat tekijät ja pyrkiä luomaan jokaiseen oppilaaseen lämmin suhde. Myönteinen ja lämmin opettaja-oppilassuhde on tutkimuksen mukaan oppilaan kehityksen kannalta myönteinen asia (Hamre & Pianta, 2001). Eritoten lapset joilla on kehityksellisiä riskejä hyötyvät suuresti lämpimästä opettaja-oppilassuhteesta.

Tutkimusprosessin yhteydessä esiin nousi monia mielenkiintoisia kysymyksiä, joille ei ollut valitettavasti mahdollista saada vastausta käytetystä tutkimusaineistosta. Tutkimuksessa selvitettiin opettajan käsitystä opettaja-oppilassuhteen laadusta, mutta olisi myös mielenkiintoista selvittää oppilaiden käsitys asiasta. Eroaisivatko esimerkiksi opettajan ja oppilaan käsitykset heidän välisen suhteen laadusta? Tutkiessa oppilaan kouluun sitoutumista havaittiin heikkoja yhteyksiä sitoutumisen eri osa-alueiden sekä opettajan tunteman lämpimyden kesken. Tämän tuloksen pohjalta voisi tutkia lisää oppilaan sisäisen kiinnostuksen merkitystä kouluun sitoutumisessa ja siinä, kuinka paljon ulkoinen palaute voi siihen vaikuttaa? Kiinnostavaa olisi myös selvittää, vaikuttaako opettajan arvioima lämpimyden taso siihen, minkä laatuista palautetta hän kullekin oppilaalle antaa. Tulosten perusteella perheen tuella näyttäisi olevan myönteinen merkitys uupumuksen välttämiseen. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia tämän tuen laatua ja merkitystä lisää. Jatkossa olisi mielenkiintoista myös tutkia, mikä johtaa koulu-uupumukseen ja onko opettajan antamalla tunteella siihen merkitystä.

Tutkimuksessa tyttöjen ja poikien väliset erot tulivat ilmi ja havaittavissa oli eroavaisuuksia tietyissä asioissa sukupuolten välillä. Tutkimuksen tulosten perusteella ristiriidat opettaja-oppilassuhteessa eivät välttämättä vähennä suhteen lämpimyyttä. Pojilla havaittiin olevan enemmän ristiriitoja opettaja-oppilassuhteissa, joten tästä olisi tärkeää jatkaa tutkimusta siitä, lähentävätkö ristiriidat poikia ja heidän opettajiaan.

LÄHTEET

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. 2004. Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42 (2), 95–113.
- Appleton, J. J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44, 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L.S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651–670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L.S. 2009. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health* 79 (9), 408–415.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children`s early school adjustment: The role of teachers and peers. Teoksessa J. Juvonen & K.R Wentzel. *Social motivation: understanding children`s school adjustment*, 199–225. New York: Cambridge University Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1998. Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Birch, S. 2001. Children`s relationships with peers and teachers: assessment, linkages between relationship systems and associations with school adjustment. Thesis for the degree of the Doctor of Philosophy in Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, 2001.
- Blumenfeld, P., Modell, J. Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J. & Paris, A. 2005. School engagement of inner city students during middle childhood. Teoksessa C. R. Cooper,

- C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis & C. Chatman (toim.): Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources for children's developmental pathways. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
<http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=nDFX8vjnbxkC&oi=fnd&pg=PA145&dq=School+engagement+of+inner+city+students+during+middle+childhood&ots=weSbu5ZndA&sig=4hnfmxyCICzTmwyxq3zMUKXUQAk#v=oneage&q=School%20engagement%20of%20inner%20city%20students%20during%20middle%20childhood&f=false> (viitattu 19.1.2014)
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. 2007. Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends, and school engagement. *Journal of Adolescence* 30, 51–62.
- Chapman, E. 2003. Assessing student engagement rates. *Eric Digest*.
<http://www.ericdigests.org/2005-2/engagement.html> (viitattu 17.12.2013)
- Cohen, J., & Cohen, P. 1983. Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connell, J.P. 1990. Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. Teoksessa Cicchetti, D. & Beeghly, M. 1990. *Self in transition*. London: The University of Chicago Press. Osoitteessa:
<http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=KGwmsOtgZyQC&oi=fnd&pg=PA61&dq=context,+self+and+action+connell&ots=u-QYhsIVN4&sig=-kJ1ERfiMW8laKo3BN8AxZSFeY#v=onepage&q=context%2C%20self%20and%20action%20connell&f=false>, (viitattu 17.12.2013)
- Covell, K., McNeil, J.K. & Howe, R.B. 2009. Reducing teacher burnout by increasing student engagement. *School Psychology International* 30 (3), 282–290.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow – the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Decker, D.M, Dona, D.P, Christenson, S.L. 2007. Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*. 45, 83–109.
- DiPerna, J.C. 2006. Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools* 43 (1), 7–17.

- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. 2007. Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363–383.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Fullarton, S. 2002. Student engagement with school: Individual and school-level influences. Research Report 27. Australian Council for Educational Research.
- Furlong, M., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. 2003. Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist* 8, 99–113
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology* 95 (1), 148–162.
- Gest, S.D., Welsh, J.A. & Domitrovich, C.E. 2005. Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology* 43, 281–301.
- Glanville, J.L. & Wildhagen, T. 2007. The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement* 67, 1019–1041.
- Gonida, E.N., Voulala, K. & Kiosseoglou, G. 2009. Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences* 19, 53–60.
- Grawes, S. L. & Howes, C. 2011. Ethnic differences in social-emotional development in preschool: the impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*. 26(3), 202–214.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., & Deklyen, M. 1993. The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191–213.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. 2008. Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17 (1) 115–136.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949–967.
- Heinämaa, S. & Reuter, M. 1996. Naisten tunneherkkydestä: filosofinen keskustelu tunteiden järjellisydestä. Teoksessa: I. Niinluoto & J. Räikkä (Toim.) *Tunteet*. Helsinki. Yliopistopaino, 132–159.
- Henricsson, L. & Rydell, A-M. 2004. Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (2).
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. 1994. Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C. & Matheson, C. C. 1992. Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children lives* (Vol. 57, pp. 25–40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. 2000. The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 1113–1132.
- Jimerson, S.R., Campos, E. & Greif, J.L. 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist* 8, 7–23.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsittemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karma, K & Komulainen, E. 1984. *Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi*. Gaudeamus, Helsinki, Finland.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2011. Luento ”Ulottuuko tasa-arvo yksilöllisiin oppimistyyliihin?” Educa-messuilla 28.2.2011. Helsinki
- Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. *Pojat päivähoitossa*. Helsinki: Kirjayhtymä oy
- Klem, A. & Connell, J.P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262–273.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. 1999. Children`s social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. 2001. Do relational risk and protective factors moderate the links between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.
- Li, Y., Lerner, J.V. & Lerner, R.M. 2010. Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7), 801–815.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 583–602.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. 2002. Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health* 72 (4), 138–146.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. 2003. Teacher-child relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74 (4), 1145–1157.
- Montague, M. & Rinaldi, C. 2001. Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly*, 24, 75–83.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. 2001. Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38 (1).
- Määttä, K., & Uusiutu, S. 2011. Pedagogical love and good teacherhood. *In Education*, 17 (2)
- Nelson, J. R., Maculan, A., Roberts, M. L. & Ohlund, B. J. 2001. Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9 (2).
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. 2003. Measuring school engagement. *Education Quarterly Review* 9 (2), 25–34.
- Nurmi, K. E. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin Yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Pianta, R. C. 1999. Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. 1995. The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development & Psychopathology*, 7, 295–312.
- Pianta, R. C. 1992. Student-Teacher Relationship Scale – Short form. Charlottesville, University of Virginia.
- Pianta, R. C. 2001. The Student-Teacher Relationship Scale. Charlottesville, University of Virginia.
- Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J. & Antaramian, S. 2008. Engagement as flourishing: The contribution of affect and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools* 45 (5), 419–431.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. 2001. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal* 38 (2), 437–460.
- Saft, E. W. & Pianta, R. C. 2001. Teachers' perceptions of their relationships with students: effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16 (2), 125–141.
- Salmela-Aro, K. 2008. Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa Lahikainen, A., Punamäki R. & Tamminen, T. (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 234, 235, 239, 243.
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29 (4-5).
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J-K. 2009. School Burnout Inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13, 1–13.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (Toim.) 2002. Mikä meitä liikuttaa. *Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2009. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. 2012. Gendered pathways in school burnout among adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 929–939.

- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2012. The Schoolwork Engagement Inventory, energy, dedication and absorption. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V. & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies* 3, 71–92.
- Sciarra, D.T. & Seirup, H.J. 2008. The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling* 11 (4), 218–228.
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. 2.painos. Helsinki: Otava.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. 2009. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth Society* 41 (3) 3–25.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 85, 571–581.
- Skinner, E., 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.
- Tuominen-Soini, H. 2012. Student motivation and well-being: *Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-economical outcomes*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos, väitöskirja
- Van Manen, M. 1994. Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135–170.
- Vasalampi, Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2009. Adolescents’ self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist* 14 (4), 1–11.
- Vasalampi, K., Nurmi, J.-K. & Salmela-Aro, K. 2010. Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulutussiirtymässä. *Psykologia* 45 (05–06).
- Voelkl, C. 1997. Identification with school. *American Journal of Education* 105 (3), 294–318.
- Waters, E. 1995. Appendix A: The attachment Q-set (version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 60 (2-3), 234–246.

- Willms, J.D. 2003. Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf> (Viitattu 8.1.2014)
- Woolley, M.E. & Bowen, G.L. 2007. In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations* 56 , 92–104.
- Yazzie-Mintz, Ethan. 2009. Engaging the voices of students: A report on the 2007 & 2008 high school survey of student engagement.
http://ceep.indiana.edu/hssse/images/HSSSE_2009_Report.pdf (Viitattu 12.1.2014)