

Opiskelijoiden 9. luokalla kokeman opettajan emotionaalisen tuen ja häiriökäyttäytymisen yhteydet koulunlopettamisaikomuksille toisella asteella

Suvi Lehtisare

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtisare, Suvi. 2019. Opiskelijoiden 9. luokalla kokeman opettajan emotionaalisen tuen ja häiriökäyttäytymisen yhteydet koulunlopettamisaikomuksille toisella asteella. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 57 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin kiintymyssuhde- ja itsemääräämisteorioiden viitekehyksissä opettajan tarjoaman emotionaalisen tuen yhteyttä opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksille. Samalla tarkasteltiin opiskelijoiden häiriökäyttäytymisen määrää ja sen mahdollisia vaikutuksia opettajan tuen ja koulunlopettamisaikomuksien väliselle yhteydelle. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena, jossa aineisto ($N = 1315$) kerättiin kyselylomakkeilla vuonna 2016 opiskelijoiden käydessä peruskoulun 9. luokkaa sekä vuonna 2017 opiskelijoiden ollessa ensimmäistä vuottaan toisen asteen opinnoissa. Yhteyksiä tarkasteltiin logistisen regressioanalyysin avulla jakamalla opiskelijat kahteen ryhmään sen mukaan, raportoivatko he koulunlopettamisaikomuksia vai eivät. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan emotionaalinen tuki oli yhteydessä opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksiin: opettajan tuen vähäisyys 9. luokalla lisäsi opiskelijoiden todennäköisyyttä kuulua koulunlopettamisaikomuksia raportoivaan ryhmään toisella asteella. Myös opiskelijan häiriökäyttäytyminen lisäsi todennäköisyyttä kuulua koulunlopettamisaikomuksia raportoivaan ryhmään. Aineistossa ei havaittu yhdysvaikutusta opettajan emotionaalisen tuen ja opiskelijan häiriökäyttäytymisen välillä, eli toisin sanoen opiskelijat, jotka raportoivat enemmän häiriökäyttäytymistä hyötyivät opettajan tuesta samalla tavalla kuin vertaisensa, jotka eivät raportoineet häiriökäyttäytymistä. Tulokset korostavat opettajan roolia turvallisena kiintymyshahmona ja painottavat läheisten opettaja-opiskelijasuhteiden ja emotionaalisen tuen merkitystä koulunlopettamisaikomuksia ennaltaehkäisevänä tekijänä.

Asiasanat: koulunlopettamisaikomukset, emotionaalinen tuki, opettaja-opiskelijasuhteiden, kiintymyssuhteen kaltainen suhte, häiriökäyttäytyminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opiskelijoiden koulunlopettamisaikomukset	6
1.1.1 Kiintymyssuhdeteorian näkökulma.....	9
1.1.2 Itsemääräämisteorian näkökulma	11
1.2 Opettajan emotionaalinen tuki	13
1.3 Häiriökäyttäytyminen	15
1.4 Opettajan emotionaalisen tuen yhteydet koulunlopettamis- aikomuksille ja häiriökäyttäytymiselle.....	17
1.5 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	19
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
2.1 Tutkittavat	21
2.2 Mittarit	22
2.3 Aineiston analyysi.....	24
3 TULOKSET	26
4 POHDINTA	30
4.1 Tulosten tarkastelua.....	30
4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet.....	36
4.3 Käytännön merkitys	39
LÄHTEET	41

1 JOHDANTO

Koulun keskeyttäminen on vakava ja ajankohtainen ongelma, jolla tiedetään olevan useita kauaskantoisia vaikutuksia niin yksilön elämälle kuin yhteiskunnallekin (Lansford, 2016; Rumberger, 1987). Koulun keskeyttämiseen on kiinnitetty paljon huomiota viime vuosikymmeninä niin tutkimuksen tasolla kuin yleisissä poliittisissa keskusteluissa. Erityisenä huolenaiheena on opintojen keskeyttäminen toisen asteen opintojen aikana. Euroopan tasolla vuonna 2016 koulutuksen keskeytti 10.7 prosenttia 18–24 -vuotiaista. Suomessa vastaava luku oli 7.9 prosenttia. (European Commission, 2017.)

Koulun keskeyttäminen voidaan nähdä pidempiaikaisena kehityksellisenä prosessina, jossa monet tekijät johtavat lopulta koulun keskeyttämiseen (Finn, 1989; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000). Yhtenä tekijänä tässä kehityksessä voidaan pitää sitä, että opiskelija alkaa harkita koulutuksensa keskeyttämistä, eli muodostaa niin sanottuja koulunlopettamisaikomuksia. On todettu, että todennäköisyys sille, että yksilö ryhtyy tiettyyn toimintaan, riippuu pitkälti hänen aikomuksistaan toteuttaa kyseinen toiminta (Ajzen, 1991). Opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksien tiedetään ennustavan vahvasti myöhempää varsinaista koulun keskeyttämistä (Dewberry & Jackson, 2018).

Koulun keskeyttämisen syitä ja siihen johtavia prosesseja on tutkittu paljon. Tiedetään, että erilaiset tekijät opiskelijan kehityksessä ja ympäristössä voivat kasvattaa riskiä koulun keskeyttämiseksi (Jimerson ym., 2000). Erityisessä riskissä ovat opiskelijat, joilla on erilaisia oppimisen ja käyttäytymisen pulmia (Reschly & Christenson, 2006). Esimerkiksi opiskelijoiden häiriökäyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä koulun keskeyttämiseen: häiriökäyttäytymisen, kuten aggressiivisuuden ja epäsosiaalisen käytöksen, on todettu nostavan riskiä jättää opinnot kesken (Jimerson ym., 2000).

Opettajan emotionaalisella tuella ja opettaja-oppilassuhteen laadulla tiedetään olevan yhteys oppilaan koulusuoriutumiseen ja läheisen opettaja-oppilassuhteen hyödyt oppilaan kehitykselle ja kouluun kiinnittymiselle onkin todettu useissa tutkimuksissa (esim. Engels ym., 2016; Hamre & Pianta, 2001; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rausku-Puttonen & Lerkkanen, 2016; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Opettajan tuen on havaittu myös vähentävän oppilaiden häiriökäyttäytymisen määrää (Meehan, Hughes & Cavell, 2003; Thuen & Bru, 2009). Läheinen opettaja-oppilassuhde voidaan kiintymyssuhdeteorian viitekehyksessä nähdä kiintymyssuhteen kaltaisena suhteena, joka tukee oppilaan koulusuoriutumista luomalla turvallisen ja hyväksyvän oppimisympäristön (Bergin & Bergin, 2009). Läheinen suhde opettajaan sekä opettajan oppilaalleen tarjoama emotionaalinen tuki kasvattavat oppilaan kokemusta yhteenkuuluvuuden tunteesta (Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010), joka on yksi yksilön psykologisista perustarpeista (Ryan & Deci, 2000). Opettajan emotionaalisen tuen nähdään siis kasvattavan opiskelijan myönteistä kouluun kiinnittymistä tarjoamalla opiskelijalle turvallisen oppimisympäristön, jossa hänen perustarpeensa huomioidaan. Tämä suojaa opiskelijaa koulunlopettamisaikomuksien muodostumiselta (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2014).

Aiemmissa tutkimuksissa opettajan tarjoamaa emotionaalista tukea on usein tutkittu suhteessa kouluun kiinnittymiseen (esim. Murray, 2009; Wang & Eccles, 2012). Tutkimus opettajan tuen yhteyksistä koulun keskeyttämiselle ja koulunlopettamisaikomuksille on vähäisempää. Usein myös opettajan tukeen ja opettaja-oppilassuhteisiin liittyvä tutkimus on keskittynyt pitkälti vain alakouluikäisiin lapsiin (esim. Hamre & Pianta, 2005; Muhonen ym., 2016). Tästä syystä olisikin tärkeää tarkastella, onko opettajan tuki merkityksellinen tekijä vielä nuoruudessakin, ja tutkia, löytyykö opettajan tuen ja koulunlopettamisaikomuksien väliltä yhteyttä, eli onko opettajan tuki suoraan yhteydessä opiskelijan koulunlopettamisaikomuksiin. Tämän lisäksi olisi tärkeää tutkia, voidaanko opettajan tuella vaikuttaa erityisesti niiden opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksiin, joilla esiintyy paljon häiriökäyttäytymistä, ja jotka näin ollen ovat suuremmassa riskissä koulun keskeyttämiselle.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin pitkittäisasetelmana opettajan tarjoaman emotionaalisen tuen yhteyttä opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksille. Aikomuksia tarkasteltiin varsinaisen koulunkeskeyttämisen sijasta, sillä tutkittavat olivat vasta ensimmäisen vuoden opiskelijoita toisella asteella, jolloin opiskelijat ovat harvoin ehtineet pudota koulutuksesta täysin. Opiskelijoilta kerättiin tietoa heidän 9. luokalla kokemastaan opettajan emotionaalisesta tuesta sekä mahdollisista koulun keskeyttämiseen liittyvistä aikomuksista toisella asteella. Tämän lisäksi kiinnitettiin erityistä huomiota opiskelijoiden häiriökäyttäytymisen määrään 9. luokalla ja tutkittiin, onko häiriökäyttäytymisen määrällä vaikutusta opettajan tuen ja koulunlopettamisaikomuksien väliselle yhteydelle.

1.1 Opiskelijoiden koulunlopettamisaikomukset

Koulunlopettamisaikomuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opiskelijan aikomuksia jättää käynnissä olevat toiseen asteen opintonsa kesken ennen valmistumista. Bean ja Mezner (1985) pitävät koulunlopettamisaikomuksia varsinaisen koulunkeskeyttämisen vahvimpana ennustajana, ja aikomusten yhteys varsinaiseen koulun keskeyttämiseen onkin osoitettu useissa tutkimuksissa (Alivernini & Lucidi, 2011; Dewberry & Jackson, 2018; Eicher, Staerklé & Clémence, 2014; Vallerand, Fortier & Guay, 1997; Vasalampi, Kiuru & Salmela-Aro, 2018). Yleisenä sääntönä voidaan pitää sitä, että mitä suurempi yksilön aikomus, sitä todennäköisemmin hän myös ryhtyy toimintaan (Ajzen, 1991).

Koulun keskeyttäminen on ajankohtainen ongelma ja sen ennalta ehkäisyyn kiinnitetään nykyisin paljon huomiota. Esimerkiksi Euroopan komission Eurooppa 2020 -strategian tavoitteena on saada koulun keskeyttäjiä osuus 18–24 -vuotiaista alle 10 prosenttiin koko Euroopassa (European Commission, 2017). Suomessa vuonna 2017 heti peruskoulun jälkeen opinnot keskeytti 3.1 prosenttia eli 1764 oppilasta (SVT, 2017). Lukuvuonna 2016–2017 lukio-opinnot keskeytti 3.1 prosenttia opiskelijoista ja ammatillisen koulutuksen keskeytti 7.4 prosenttia (SVT, 2019).

Koulun keskeyttämisellä tiedetään olevan kauaskantoisia seurauksia ja tutkimukset osoittavat, että koulun keskeyttämisellä on kielteinen vaikutus niin yksilön elämälle kuin yhteiskunnallekin (Rumberger, 1987). Yksilötasolla koulun keskeyttäminen lisää riskiä erilaisille ongelmille useilla elämän osa-alueilla aikuisuudessa (Lansford, 2016). Koulun keskeyttäneellä on huonot edellytykset menestyä työelämässä, sillä tämän päivän työllistyminen vaatii yleensä jonkinasteista koulutusta. Koulunsa keskeyttäneen on vaikea saada itselleen vakaa työllistyminen ja tulotaso, ja lisäksi hänellä on heikommat mahdollisuudet jatko- ja lisäkoulutuksiin. On myös mahdollista, että koulun keskeyttäminen johtaa myöhempiin mielenterveyden ongelmiin joko suoranaisesti tai välillisesti työttömyyden kautta. (Jimerson ym., 2000; Rumberger, 1987.) Koulunsa keskeyttäneillä on havaittu myös suurempi riski rikollisuuteen, päihteiden väärinkäyttöön sekä itsetuhoisuuteen (Daniel, 2006; Jimerson ym., 2000; Maynard, 2015). Yhteiskunnallisella tasolla koulun keskeyttäminen on merkittävä taloudellinen menetys, sillä koulunsa keskeyttäneellä ei ole työttömänä mahdollisuutta maksaa veroja yhteiskunnalle. Koulun keskeyttäminen lisää myös todennäköisyyttä, että yksilö tarvitsee erilaisia yhteiskunnallisia sosiaali- ja terveyspalveluja, kuten toimeentulotukea, työttömyystukea, mielenterveyspalveluita ja lääkehoitoa. (Jimerson ym., 2000; Rumberger, 1987.)

Syitä koulun keskeyttämiseen on tutkittu paljon ja tiedetään, että siihen yhteydessä olevia tekijöitä ovat esimerkiksi opiskelijan sosiaalinen tausta, aikaisempi koulusuoriutuminen, akateemisen ja sosiaalisen samaistumisen voimakkuus sekä kouluun ja sen sisältöihin kiinnittymisen aste. (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Myös käyttäytymisen ja emotionaalisten pulmien sekä oppimisvaikeuksien tiedetään nostavan riskiä koulun keskeyttämiselle (Reschly & Christenson, 2006). Opiskelijan näkökulmasta syitä keskeyttää koulu ovat esimerkiksi ne, ettei opiskelija pidä koulusta, eikä hänellä ole motivaatiota tai koulutuksellisia tavoitteita tulevaisuuden suhteen (Markussen ym., 2011). Huono itsetunto, heikko kontrollin tunne omassa elämässä sekä kielteinen asenne koulua kohtaan nostavat myös riskiä koulun keskeyttämiselle (Rumberger, 1987).

Yksilöllisten tekijöiden lisäksi ollaan kiinnostuneita myös sosiaalisten tekijöiden vaikutuksista opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksille. Koulun keskeyttäminen voidaan ymmärtää pidempiaikaisena kehityksellisenä prosessina, joka saa alkunsa jo aikaisessa vaiheessa koulu-uraa (Finn, 1989), ja johon vaikuttavat opiskelijan aiemmat kokemukset ihmissuhteista. Esimerkiksi Jimerson kollegoineen (2000) esittelevät mallin, jonka mukaan koulun keskeyttäminen nähdään prosessina, joka käynnistyy jo varhaislapsuudessa kauan ennen kuin lapsi aloittaa koulun. Jimerson ym. (2000) painottavat varhaisten vuorovaikutussuhteiden sekä aiempien kokemusten vahvaa vaikutusta opiskelijan kehityskulkuun, joka johtaa joko koulusta suoriutumiseen tai pahimmassa tapauksessa koulun keskeyttämiseen. Jimerson ym. (2000) näkevät niin sanotut koulun keskeyttämistä ennustavat tekijät, kuten heikon koulusuoriutumisen ja käyttäytymisen pulmat pikemminkin merkkeinä pitkälle edenneestä koulun keskeyttämisen prosessista, joka on saanut alkunsa jo vuosia aiemmin. Jimersonin ym. (2000) mukaan varhaiset kokemukset voivat vaikuttaa opiskelijan itsetuntoon ja toimijuuden tunteeseen, jotka puolestaan voivat suoraan vaikuttaa opiskelijan koulusuoriutumiseen ja päätökseen pysyä koulussa.

Myös Marcus ja Sanders-Reio (2001) kuvaavat koulun keskeyttämistä pitkäaikaisena kehityksellisenä prosessina, jota ennaltaehkäisevät turvalliset kiintymyssuhteet. He näkevät, että aiemmat kiintymyssuhteet vaikuttavat tuleviin suhteisiin, kuten opettajasuhteeseen, ja näin ollen muokkaavat yksilön tulevaa koulupolkua jo varhaisessa vaiheessa. Kiintymistä voidaan nähdä tapahtuvan ihmisten välisen kiintymyksen lisäksi myös suhteessa instituutioon, kuten tässä tapauksessa kouluun. Kouluun kiintyminen (*school attachment*) ja kiintyminen välittäviin opettajiin vaikuttaa opiskelijan akateemiseen motivaatioon ja käyttäytymiseen sekä näin ollen myös parantaa todennäköisyyttä suoriutua koulusta. (Marcus & Sanders-Reio, 2001.) Opiskelijan suhde opettajaan ja suhteen laatu voidaan nähdä merkittävänä kouluun kiinnittävänä tekijänä sekä kiintymyssuhteita että psykologisia perustarpeita selittävien teorioiden kannalta.

1.1.1 Kiintymyssuhdeteorian näkökulma

Kiintymyssuhdeteorian (*attachment theory*) (Bowlby, 1969) näkökulmasta lapsilla on synnynnäinen taipumus kiintyä heitä hoivaaviin ja heidän kanssaan aikaa viettäviin aikuisiin. Varhaislapsuudessa lapsi kiintyy ensisijaisesti vanhempiansa tai huoltajiinsa, ja nämä ensisijaiset kiintymyssuhteet luovat pohjaa myös tuleville kiintymyssuhteille. (Bowlby, 1969.) Vähitellen lapsi alkaa muodostaa merkityksellisiä suhteita myös muihin läheisiin. Kouluikässä lasten kiintymyssuhdeverkosto monipuolistuu ja he kääntyvät todennäköisemmin myös perheen ulkopuolisten kiintymyshahmojen puoleen (Seibert & Kerns, 2009). Tällainen kiintymyshahmo voi olla esimerkiksi lapsen opettaja. Lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan kouluympäristössä, jolloin opettajien rooli turvallisuutena aikuisina korostuu lapsen elämässä (Verschueren, 2015). Tästä syystä usein varsinkin pienet oppilaat kiintyvät opettajaansa. (Bergin & Bergin, 2009.)

Kiintymyssuhdeteoriam on pitkälti tutkittu vain psykologian piirissä, mutta viime aikoina sitä on alettu tarkastella myös kasvatusalalla (Riley, 2011). Kiintymyssuhdeteoriam kiinnostaa kasvatusalan ammattilaisia, sillä tutkimukset ovat löytäneet paljon samankaltaisuuksia lapsi-vanhempisuhteesta ja lapsi-opettajasuhteesta (Verschueren & Koomen, 2012; Wentzel, 2002). Kiintymyssuhdeteoriam on alettu käyttää yhtenä selittävänä mallina tutkittaessa opettaja-oppilassuhteen laatua painottamalla opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen eri ulottuvuuksien tärkeyttä (Verschueren, 2015). Hyvän kiintymyssuhteen niin vanhempiin kuin myös opettajiin on havaittu olevan yhteydessä parempaan koulusuoriutumiseen, emotionaaliseen hyvinvointiin sekä sosiaaliseen kompetenssiin (Bergin & Bergin, 2009).

Kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta opettaja voidaan nähdä tilapäisenä kiintymyshahmona, joka toimii niin sanottuna turvasatamana (*safe haven*), eli lohtuna ja läheisyytenä oppilaalle kouluympäristössä silloin, kun vanhemmat eivät ole paikalla (Seibert & Kerns, 2009; Verschueren & Koomen, 2012). Sovellettaessa kiintymyssuhdeteoriam opettaja-oppilassuhteeseen lähtökohtaisena ajatuksena on se, että opettaja muodostaa yksilöllisen suhteen jokaiseen oppilaaseen. Tästä näkökulmasta opettaja-oppilassuhteessa painotetaan merkityk-

sellisen, kahdenkeskisen suhteen tärkeyttä, jossa opettaja tarjoaa emotionaalista tukea oppilaalle ja on sensitiivinen oppilaiden tarpeita kohtaan. (Verschueren, 2015.)

Vaikka opettaja-oppilassuhteessa onkin havaittu paljon samaa kuin vanhempi-lapsisuhteessa, ei tämä silti tarkoita aina sitä, että opettaja-oppilassuhde olisi välttämättä kiintymyssuhde. Kaikki myönteiset suhteet eivät siis ole kiintymyssuhteita (Bergin & Bergin, 2009). Kiintymyssuhdetta määrittelee usein syvä, pysyvä ja rakastava side, joka yhdistää yksilön toiseen pitkäaikaisesti ja riippumatta paikasta (Bergin & Bergin, 2009). Opettaja-oppilassuhteiden voidaan nähdä asettuvan johonkin kiintymys- ja ei-kiintymyssuhteen välille, sillä niissä esiintyy usein samanaikaisesti joitain, muttei kaikkia tekijöitä, jotka määrittelevät kiintymyssuhdetta. Koska opettaja-oppilassuhde ei välttämättä aina ole kiintymyssuhde sen puhtaimmassa muodossa, voidaan opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta puhua kiintymyssuhteen kaltaisena suhteena (*attachment-like relationship*). (Bergin & Bergin, 2009.)

Lapsen kiintymyssuhdehistoria vaikuttaa tulevaisuuden kiintymyssuhteisiin (Bergin & Bergin, 2009). Bowlby (1969) puhuu kiintymyssuhteessa rakentuvista sisäisen työskentelyn malleista (*internal working model*). Varhaisten suhteiden avulla lapset luovat mieleensä oletuksia itsestä ja muista, ja näiden kokemusten varassa rakentavat muut ihmissuhteensa tulevaisuudessa. Aiemmat kokemukset siis vaikuttavat siihen, miten lapsi tulevaisuudessa suhtautuu muihin ja olettaa muiden suhtautuvan häneen. O'Connorin ja McCartneyn (2006) mukaan lapsen ensisijaisen kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa todennäköisesti myös lapsen tulevaan opettajasuhteen laatuun. Lapset, jotka eivät ole voineet luottaa vanhemman saatavuuteen eivät todennäköisesti luota myöskään opettajan saatavuuteen tulevaisuudessa (O'Connor & McCartney, 2006). On myös havaittu, että oppilaat luovat sisäisiä malleja myös heitä opettaneista opettajista ja aiemmat kokemukset muokkaavat tulevaa suhtautumista muihin opettajiin (Howes, Hamilton & Philipsen, 1998). Voidaan siis olettaa, että mikäli oppilas on saanut emotionaalista tukea opettajiltaan, hän kokee opettajat myönteisemmin turvallisina ja luotettavina aikuisina myös tulevaisuudessa. Näiden

turvallisten suhteiden voidaan nähdä johtavan parempaan koulusuoriutumiseen ja motivaatioon sekä tukevan kouluun kiinnittymistä (Alivernini & Lucidi, 2011).

Kiintymyssuhteita koulukontekstissa tarkastelevat tutkimukset ovat kohdistuneet pitkälti vain koulutaipaleen alkuvaiheisiin ja alakouluikäisiin lapsiin. On kuitenkin todettu, että kiintymyssuhde pysyy tärkeänä tekijänä lapsuudesta nuoruuteen. Turvallisen kiintymyssuhteen on havaittu olevan yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen esikoulusta aina lukioon asti. (Bergin & Bergin, 2009.) Nähdään, että alakoulussa opettajien voi olla helpompaa luoda kiintymyssuhteita pienempiin lapsiin kuin yläkoulussa, jossa oppilaat viettävät vähemmän aikaa yhden opettajan kanssa. Kuitenkin tutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhteet ovat tärkeitä myös nuoruudessa ja yksittäisellä opettajasuhteella voi olla suurikin merkitys oppilaan elämälle (Bergin & Bergin, 2009). On myös havaittu, että kiintymyssuhteet muuttavat muotoaan lapsen kehittyessä. Kiintymyksen voidaan nähdä muuttuvan turvasataman tarpeesta tuen saatuuteen, eli niin sanotuksi turvalliseksi tukikohdaksi (*secure base*), jossa opettaja on emotionaalisesti saatavilla silloin, kun oppilas häntä tarvitsee (Verschueren, 2015).

1.1.2 Itsemääräämisteorian näkökulma

Itsemääräämisteoria (*self determination theory*) (Ryan & Deci, 2000) määrittelee kolme psykologista perustarvetta, jotka tyydyttyessään tukevat yksilön motivaatiota ja hyvinvointia. Nämä perustarpeet ovat kokemus autonomiasta, pystyvyydestä sekä yhteenkuuluvuudesta. Ryanin ja Decin (2000) mukaan autonomian kokemus tarkoittaa yksilön tunnetta siitä, että hänellä on mahdollisuuksia valita ja tehdä päätöksiä elämässään eli vaikuttaa omaan tekemiseensä. Pystyvyyden tunne puolestaan tarkoittaa tunnetta pätevyydestä ja osaamisesta. Yhteenkuuluvuuden tunteella tarkoitetaan yksilön tarvetta kokea yhteenkuuluvuutta eli kuulua ryhmään ja tulla hyväksytyksi osana sitä. Tässä tutkimuksessa painotetaan opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden kokemuksia, erityisesti

opettajien kanssa jaettuja yhteenkuuluvuuden kokemuksia emotionaalisen tuen aikaansaamina tunteina.

Kun opiskelijat kokevat, että heidän perustarpeensa jätetään huomioimatta, todennäköisyys koulun lopettamiseen liittyviin ajatuksiin kasvaa (Hardre & Reeve, 2003; Vallerand ym., 1997). Heikentynyt sosiaalinen tuki opiskelijan akateemisessa ympäristössä on yhteydessä heikompaan motivaatioon. Erityisesti puutteet yhteenkuuluvuuden tunteessa ennustavat matalampaa koulun arvostusta, mikä taas puolestaan ennustaa kasvavia koulunlopettamisaikomuksia. (Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006.)

Itsemääräämisteoriaa (Ryan & Deci, 2000) on motivaatioteorian hyödynnetty paljon viitekehyksenä tutkittaessa prosesseja, jotka johtavat koulun keskeyttämiseen (esim. Alivernini & Lucidi, 2011; Hardre & Reeve, 2003; Vallerand ym., 1997). Sisäisen motivaation yhteydet koulunlopettamisaikomuksille on osoitettu useissa tutkimuksissa (Alivernini & Lucidi, 2011; Hardre & Reeve, 2003; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005; Vallerand ym., 1997). Esimerkiksi opiskelijat, joilla on vahvempi kokemus sisäisestä motivaatiosta, ovat pienemmässä riskissä keskeyttää koulu ja heillä on suuremmat aikomukset jatkaa opintonsa loppuun (Alivernini & Lucidi, 2011). Opiskelijan motivaation on havaittu ennustavan aikomuksia suoriutua koulusta jopa vahvemmin kuin opiskelijan sosioekonomisen statuksen tai koulusuoriutumisen (Hardre & Reeve, 2003). Vaikka sisäisen motivaation hyödyt koulusuoriutumiselle tiedetään, silti kasvavana ongelmana nähdään opiskelijoiden motivoitumattomuus koulua kohtaan (Legault ym., 2006).

Motivoitumattomuus on monitahoinen ja monimutkainen ilmiö, sillä siihen vaikuttavat useat eri tekijät. Esimerkiksi yksilön sosiaalisella ympäristöllä on vahva vaikutus motivaation kehittymiselle (Legault ym., 2006). Koulukontekstissa esimerkiksi opettajan toiminta voi merkittävästi vaikuttaa opiskelijan motivaatioon. Opettajan käyttäytyminen opiskelijaa kohtaan vaikuttaa opiskelijan käsityksiin omista kyvyistään sekä autonomian kokemukseen. Mitä vähemmän opettaja tukee opiskelijaa, sitä heikompi käsitys hänelle muodostuu omista kyvyistään. Huonompi käsitys omista kyvyistään puolestaan johtaa hei-

kompaan sisäiseen motivaatioon koulua kohtaan, joka lopulta johtaa koulunlopettamisaikomuksiin ja myöhemmin mahdollisesti myös varsinaiseen koulun keskeyttämiseen. (Vallerand ym., 1997.)

Yksilön tarve yhteenkuuluvuuden tunteesta täyttyy, kun hänellä on mahdollisuus luoda rikastuttavia vuorovaikutussuhteita muihin ja kun hän kokee, että ympärillä olevat tärkeät ihmiset oikeasti välittävät hänestä. Koulumaailmassa tämä tarve täyttyy, kun opiskelija muodostaa mielekkäitä vuorovaikutussuhteita vertaisiinsa ja opettajiin. (Legault ym., 2006.) Opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden kokemuksilla nähdäänkin olevan oma merkittävä roolinsa koulumotivaation ja -suoriutumisen kasvattamisessa (Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010). Erityisesti opettajan kanssa jaettujen yhteenkuuluvuuden kokemusten on nähty olevan yhteydessä parempaan koulumotivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen (Roorda ym., 2011; Skinner & Belmont, 1993; Wang & Eccles, 2012). Hyvä opettaja-opiskelijasuhde ja opettajan tarjoama emotionaalinen tuki kasvattavat opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka puolestaan johtaa innokkaampaan osallistumiseen ja myös ennaltaehkäisee negatiivisia tunteita koulua kohtaan (Furrer & Skinner, 2003).

1.2 Opettajan emotionaalinen tuki

Lapset ja nuoret viettävät suuren osan hereilläoloajastaan koulussa, joten sillä, minkälaisia suhteita he koulussa muodostavat, on suuri merkitys oppilaan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja koulusuoriutumiselle (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Suhteiden syntymisen kannalta tärkeä pedagoginen toimintatapa on opettajan oppilailleen tarjoama tuki. Yksi opettajan tarjoamista tuen muodoista on emotionaalinen tuki, jossa on kyse hyväksynnästä, huolenpidosta ja tunteesta, että opettaja välittää oppilaistaan. Emotionaalinen tuki saa oppilaan tuntemaan itsensä tärkeäksi ja huolenpidon arvoiseksi, mikä edesauttaa merkityksellisten yhteyksien sekä kiintymyksen syntymistä opettajan ja oppilaiden välille. (Bru, Stephens & Torsheim, 2002.) Yleisesti myönteistä opettaja-oppilassuhdetta

kuvataan läheiseksi, lämpimäksi ja kannustavaksi suhteeksi, jossa opettajan ja oppilaan välillä vallitsee avoin ja harmoninen kommunikaatio (Pianta 2001).

Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus muodostuu tärkeäksi suhteeksi kouluvuosien aikana. Oppilaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen vaikuttaa monella tapaa se, minkälaista tukea opettaja oppilailleen tarjoaa. Pianta, Hamre ja Allen (2012) nostavat myönteiset suhteet oppilaiden ja opettajien välillä jopa yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä yritettäessä parantaa oppilaan koulusuoriutumista.

Opettajan emotionaalinen tuki vaikuttaa myönteisesti oppilaan kehitykseen ja tuen yhteydet muun muassa koulusuoriutumiseen sekä kouluun kiinnittymiseen (*school engagement*) tiedostetaan laajalti (Engels ym., 2016; Hamre & Pianta, 2001; Murray, 2009; Pianta ym., 2012; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000; Roorda ym., 2011). Opettaja-oppilassuhteen laadun on havaittu selittävän suuren osan kouluun kiinnittymisen ja kouluarvosanojen vaihtelusta, ja erityisesti läheisyydellä ja luotettavuudella on suuri merkitys oppilaan kouluun kiinnittymiselle (Murray, 2009). Emotionaalisen tuen avulla opettaja parantaa oppilaan kouluun kiinnittymistä olemalla sensitiivinen oppilaan tarpeille ja luomalla kunnioittavan, emotionaalisen yhteyden oppilaaseen (Engels 2018). Reyes kollegoineen (2012) korostaa emotionaalisen vuorovaikutuksen roolia akateemisen suoriutumisen parantajana. Läheinen suhde opettajaan kasvattaa oppilaan kokemusta yhteenkuuluvuuden tunteesta ja näin ollen ennustaa korkeampaa motivaatiota koulua kohtaan (Furrer & Skinner, 2003; Wentzel ym., 2010). Oppilaat, jotka kokevat saavansa opettajilta emotionaalista tukea, ovat usein innokkaampia osallistumaan koulun toimintaan, ja hyvän suhteen nähdään vähentävän oppilaiden negatiivisia tunteita koulua kohtaan, joka myös vähentää riskiä heikkoon koulusuoriutumiseen (Furrer & Skinner, 2003; Hamre & Pianta, 2005; Woolley & Bowen, 2007).

Oppilaiden innostuksen koulua kohtaan ja läheisten opettaja-oppilassuhteiden on havaittu heikkenevän siirryttäessä korkeammille luokkasteille (Lynch & Cicchetti, 1997; Wang & Eccles, 2012). Myös oppilaiden näkemysten opettajalta saadusta tuesta on havaittu heikkenevän siirryttäessä ala-

koulusta yläkouluun (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010). Vanhemmat oppilaat raportoivat vähemmän positiivisia näkemyksiä suhteistaan opettajiin (Lynch & Cicchetti, 1997). Tätä ilmiötä voi osaltaan selittää ajanjaksoon sijoittuva murrosikä kehityksellisine haasteineen sekä nuoren tarpeiden ja yläkoulun tarjoamien mahdollisuuksien yhteensopimattomuus. Muutokset koulun koossa, opettajien kasvavassa määrässä, aineenopettajuudessa sekä suorituskeskeisyydessä vaikeuttavat mahdollisuuksia luoda läheisiä ja lämpimiä suhteita koulun aikuisten ja oppilaiden välille. (Eccles ym., 1993.) Enää oppilailla ei ole vain yhtä opettajaa, vaan useita aineenopettajia, jotka vaihtuvat päivän mittaan. Tämä tekee merkityksellisten suhteiden luomisen haastavaksi.

Vaikka innokkuuden koulua kohtaan tiedetään laskevan siirryttäessä korkeammalle luokka-asteelle, on kuitenkin havaittu, että vanhemmilla oppilailla yhteenkuuluvuuden tunne suhteessa opettajiin ennustaa vahvemmin kouluun kiinnittymistä kuin nuoremmilla oppilailla (Furrer & Skinner, 2003). Myös muut tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka opettajan suhde oppilaisiin pysyy tärkeänä tekijänä myös nuoruudessa (Cornelius-White, 2007; Roorda ym., 2011). Vaikka yläkoulussa voi olla haastavampaa luoda luottamuksellisia suhteita opettajien ja oppilaiden välille, pysyy opettaja silti tärkeänä tekijänä oppilaan kehityksen kannalta läpi koko nuoruuden (Engels 2018). Murrosiässä suhteet kodin ulkopuolisiin aikuisiin nousevat tärkeämmiksi nuorten etsiessä tukea ja ohjausta perheen ulkopuolisilta aikuisilta (Murray, 2009). Näin ollen opettajasta voi muodostua oppilaalle tärkeä aikuinen, joka tukee koulunkäyntiä.

1.3 Häiriökäyttäytyminen

Kouluikäisten häiriökäyttäytyminen on lisääntynyt viime vuosikymmeninä (Lätsch, 2016). Häiriökäyttäytymisen yhteydet koulun keskeyttämiselle tiedetään (Jimerson ym., 2000; Reschly & Christenson, 2006), mutta samaan aikaan tiedostetaan myös, että oppilaan ympäristöä muokkaamalla ja sosiaalisilla suhteilla voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi oppilaan häiriökäyttäytymiseen (Brand, 2003; Bru ym., 2002; Lätsch, 2016; Meehan ym., 2003). Luomalla oppi-

laalle turvallinen kouluympäristö ja muodostamalla lämpimiä ja läheisiä suhteita opettajiin, eli toisin sanoen kasvattamalla oppilaan yhteenkuuluvuuden kokemusta, pienennetään oppilaan todennäköisyyttä kehittää häiriökäyttäytymistä ja lisätään kouluun kiinnittymistä. Tämä edesauttaa oppilaan koulusuoriutumista ja pienentää riskiä kehittää koulunlopettamisaikomuksia. (Wang & Fredricks, 2014.)

Häiriökäyttäytymisellä tarkoitetaan lasten tai nuorten käytösongelmia, jotka ovat ikätovereihin verrattuna runsaampia tai tyypiltään erilaisia ja aiheuttavat haittaa (Käytöshäiriöt [lapset ja nuoret]: Käypä hoito -suositus, 2018). Häiriökäyttäytymiselle on ominaista ikätason normeista selvästi poikkeava, toistuva tai alituinen epäsosiaalinen, väkivaltainen tai uhmakas käytös (Sourander & Aronen, 2011), joka ilmenee esimerkiksi kiukutteluna, tottelemattomuutena, tappeluna ja kiusaamisena sekä valehteluna ja varastelemisena (Goodman, 1997). Käyttäytymisen ongelmat jaotellaan usein sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen (Barber, 1992). Ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen ilmenee käyttäytymisenä, jossa negatiiviset tunteet suunnataan muihin edellä mainituilla tavoilla. Sisäänpäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen puolestaan näkyy esimerkiksi masennusoireiluna, jossa negatiiviset tunteet suunnataan itseen (Barber, 1992). Häiriökäyttäytymisestä voidaan erottaa vielä omaksi luokakseen tarkkaavuus- ja hyperaktiivisuushäiriö, jossa ongelmakäyttäytyminen ilmenee levottomuutena ja impulssien hallinnan vaikeutena (Sourander & Aronen, 2011). Tässä tutkimuksessa keskitytään opiskelijoiden itsensä raportoimaan ulospäinsuuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen pois lukien tarkkaavuuden ja hyperaktiivisuuden pulmat.

Nuoren häiriökäyttäytyminen on vakava ongelma ja se voi vakavasti vaarantaa nuoren sosiaalisia suhteita, koulunkäyntiä ja terveyttä (Ebeling ym., 2004). Häiriökäyttäytyminen voi vaikuttaa yksilön elämään aiheuttaen monia pitkäaikaisia sosiaalisia ja terveydellisiä haittoja, jotka vaikuttavat niin yksilöön kuin yhteiskuntaankin (Colman ym., 2009). Häiriökäyttäytyminen lisää muun muassa rikollisuuden, päihteiden käytön ja epäsosiaalisen persoonallisuuden kehittymisen riskiä (Ebeling ym., 2004; Sourander & Aronen, 2011). Niillä aikui-

silla, joilla on nuoruudessa raportoitu enemmän ulospäin suuntautuvaa häiriökäyttäytymistä, on enemmän haasteita ihmissuhteissaan sekä ongelmia mielen-terveyden kanssa sekä enemmän koulutuksellisia ja taloudellisia ongelmia (Colman ym., 2009).

Häiriökäyttäytyminen vaikuttaa negatiivisesti nuoren koulupolkuun, sillä käyttäytymisen pulmien tiedetään olevan yhteydessä koulun keskeyttämiseen (Jimerson ym., 2000; Reschly & Christenson, 2006). Sagatun (2014) tuo esiin, että opiskelijoilla, jotka keskeyttivät koulun, oli enemmän ulospäin suuntautuvaa häiriökäyttäytymistä kouluaihana. Häiriökäyttäytymisen ja kouluun kiinnittymisen välillä on havaittu kaksisuuntainen yhteys siten, että matalampi kouluun kiinnittyminen ja suuri käytöshäiriöiden määrä voivat yhdessä vaikuttaa opiskelijan päätökseen jättää koulu kesken. Heikko kiinnittyminen ja käyttäytymisen pulmat vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa ja lopulta voivat johtaa koulun keskeyttämiseen. (Wang & Fredricks, 2014.)

1.4 Opettajan emotionaalisen tuen yhteydet koulunlopettamisaikomuksille ja häiriökäyttäytymiselle

Opettajan opiskelijoilleen tarjoaman tuen nähdään ennustavan opiskelijoiden kiinnostusta koulua kohtaan (Dunn, Chambers & Rabren, 2004). Dunn kollegoineen (2004) painottaa, kuinka tärkeitä opiskelijoiden näkemykset opettajistaan ovat mahdollisen koulun keskeyttämisen näkökulmasta. On havaittu, että opettajan tuki ennustaa vahvasti opiskelijoiden aikomuksia keskeyttää koulu. Mitä vähemmän opiskelija kokee saavansa opettajan tukea, sitä suurempi riski hänellä on kehittää koulun keskeyttämiseen liittyviä aikomuksia. (Frosted ym., 2014.)

Koulunlopettamisaikomuksien kehittymisen voidaan nähdä saavan alkunsa opiskelijan osaamattomuuden tunteesta, osallistumisen puutteesta sekä välinpitämättömyydestä koulua kohtaan (Frosted ym., 2014). Näihin tekijöihin pystytään kuitenkin vaikuttamaan sosiaalisen tuen avulla. Esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunteen, eli tunteen siitä, että kuuluu ryhmään ja kouluyhteisöön, on havaittu lisäävän todennäköisyyttä toisen asteen opintojen loppuunsaatta-

misesta (Hausmann ym., 2007). Läheisten ihmisten tuen voidaan nähdä vaikuttavan myönteisesti opiskelijan luottamukseen omista kyvyistään ja samalla muovaavan myös opiskelijan näkemystä ympäröivistä sosiaalisista normeista (Dewberry & Jackson, 2018). Opiskelija omaksuu ympäristönsä normit helpommin omikseen, mikäli kokee yhteenkuuluvuutta ja läheisyyttä koulussa oleviin ihmisiin (Ryan & Deci, 2000).

Opettajan emotionaalisen tuen voidaan nähdä vaikuttavan koulun keskeyttämiseen välillisesti opiskelijan kouluun kiinnittymisen kautta. Heikosti kouluun kiinnittyneillä opiskelijoilla on suurempi riski kehittää koulunlopettamiseen liittyviä aikomuksia (Truta, Parv & Topala, 2018), sekä suurempi todennäköisyys myös keskeyttää koulu (Janosz, 2008; Markussen ym., 2011). Kouluun kiinnittymisen nähdään olevan ilmiönä muokkautuvainen ja sen kehityskulkuun vaikuttaa hyvin paljon opiskelijan sosiaalinen ympäristö (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Läheinen opettaja-opiskelijasuhde parantaa opiskelijan kouluun kiinnittymistä ja pienentää näin ollen koulun keskeyttämisen riskiä (Quin, 2017).

Opettajan emotionaalisella tuella voidaan vaikuttaa myös opiskelijoiden häiriökäyttäytymiseen. On havaittu, että hyvä suhde opettajan ja opiskelijoiden välillä parantaa motivaatiota ja keskittyneisyyttä, sekä vähentää ulospäinsuuntautuvaa häiriökäyttäytymistä ja emotionaalisia ongelmia (Mashburn ym., 2008; Thuen & Bru, 2009). Opiskelijoiden omat kokemukset hyvästä opettajasuhteesta ovat yhteydessä vähäisempään itse raportoimaan häiriökäyttäytymiseen (Bru ym., 2002). Opettajan tarjoama emotionaalinen tuki vähentää myös aggressiivista käyttäytymistä (Meehan ym., 2003). On havaittu, että kun opiskelija on turvallisesti kiintynyt sääntöjä ja normeja kunnioittavaan aikuiseen, tässä tapauksessa opettajaan, hän todennäköisemmin toimii opettajan toiveiden mukaisesti ja välttää käyttäytymästä häiritsevästi (Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2014).

Erityisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, joiden on vaikea sopeutua kouluun, opettajan emotionaalisella tuella voi olla jopa tärkeämpi merkitys koulu-suoriutumislle kuin tietyillä ohjauksellisilla tukikeinoilla (Hamre & Pianta,

2001). Esimerkiksi alakoulussa häiriökäyttäytymisen vähenemisen on nähty olevan yhteydessä läheiseen opettajasuhteeseen etenkin niillä oppilailla, joilla on lähtökohtaisesti paljon käyttäytymisen ongelmia (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Laadukkaana opettaja-oppilassuhteen suojaava vaikutus koulusuoriutumiseen paljon häiriökäyttäytymistä omaavien oppilaiden kohdalla todettiin myös Bakerin (2006) tutkimuksessa. Näin ollen opettajan tuen voidaan nähdä olevan erityisen tärkeää niille opiskelijoille, joilla esiintyy paljon häiriökäyttäytymistä.

Opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys lapsen häiriökäyttäytymisen kehittymiselle. On esimerkiksi havaittu, että konfliktit opettajan ja oppilaan välillä ennustavat jopa vahvemmin kasvavia käytösongelmia kuin esimerkiksi heikko vanhemmuus (Silver ym., 2005). Näin ollen opettajan rooli käytösongelmien kehittämisessä on tärkeä huomioida. Oppilaat, jotka saavat opettajalta emotionaalista tukea toimivat todennäköisemmin opettajan odotusten mukaisesti (Hamre & Pianta, 2001) ja opettajasuhteiden läheisyys ennustaa myös parempaa tottelevaisuutta sekä myönteisempää suhtautumista kouluun. Läheinen opettaja-oppilas -suhde voi toimia suojaavana mekanismina heikkoa koulusuoriutumista vastaan. (Ladd & Burgess, 2001.)

1.5 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajan emotionaalisen tuen yhteyttä opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksille. Samalla tarkasteltiin opiskelijoiden häiriökäyttäytymistä ja sen vaikutuksia emotionaalisen tuen ja koulunlopettamisaikomuksien väliselle yhteydelle. Lämpimän opettaja-opiskelijasuhteen on tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä oppilaiden parempaan kouluun kiinnittymiseen (Engels ym., 2016; Murray, 2009; Roorda ym., 2011) ja tätä kautta pienentävän myös riskiä koulunlopettamisaikomuksille (Frostad ym., 2014; Truta ym., 2018). Opiskelijoiden häiriökäyttäytymisellä tiedetään olevan yhteys koulun keskeyttämiseen (Jimerson ym., 2000; Reschly & Christenson, 2006; Sagatun, 2014; Wang & Fredricks, 2014), mutta samalla myös

tiedetään opettajan emotionaalisen tuen vähentävän häiriökäyttäytymistä (Lätsch, 2016; Meehan ym., 2003; Thuen & Bru, 2009). Häiriökäyttäytymisen määrän voidaan nähdä vaikuttavan kokemukseen opettajan tuesta, sillä esimerkiksi oppilaiden, joilla on enemmän käyttäytymisen pulmia, on havaittu hyötyvän enemmän opettajan tuesta (Silver ym., 2005). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, kantaako yläkoulun 9. luokalla koettu opettajan tarjoama emotionaalinen tuki toiselle asteelle ja toimiiko se ennaltaehkäisevästi opiskelijoiden aikomuksille keskeyttää opinnot. Tavoitteena oli myös selvittää, muuttaako opiskelijan häiriökäyttäytymisen määrä edellä mainittua yhteyttä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Ennustaako opiskelijoiden 9. luokalla kokema opettajan emotionaalinen tuki opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksia 2. asteella?
2. Muuttaako opiskelijan häiriökäyttäytymisen määrä opettajan emotionaalisen tuen ja koulunlopettamisaikomuksien välistä yhteyttä?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkittavat

Tämä tutkimus on osa laajempaa Alkuportaatt-seurantatutkimusta (Lerkkanen ym., 2006-2015) ja sen jatkohanketta, Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimusta (Vasalampi & Aunola, 2016-2020), joissa on seurattu 2000 lasta esikoulusta toisen asteen opintoihin saakka. Näissä seurantatutkimuksissa tutkittiin oppilaiden oppimista ja motivaatiota koulussa ja kodissa sekä nuorten koulutuspolkuja, koulutuksen keskeyttämistä ja hyvinvointia toisen asteen opintojen aikana. Tutkimuksiin osallistui nuoria neljältä eri paikkakunnalta ympäri Suomea. Mukana oli kaksi keskikokoista kaupunkia, yksi suuri kaupunki ja yksi maaseutualue. Kolmelta paikkakunnalta mukaan otettiin koko ikäluokka ja yhdeltä paikkakunnalta (suuri kaupunki) puoli ikäluokkaa. Kaikki opiskelijat olivat suomenkielisiä.

Tämän tutkimuksen aineisto ($N = 1315$) kerättiin vuonna 2016 tutkittavien käydessä peruskoulun 9. vuosiluokkaa ja vuonna 2017 tutkittavien opiskellessa ensimmäistä vuottaan toisen asteen opinnoissa. Toiselta asteelta tähän tutkimukseen rajattiin vain lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat nuoret, sillä nämä ovat kaksi yleisintä toisen asteen koulutusmuotoa Suomessa. Tutkittavista 909 (69.1 %) opiskeli lukiossa ja 406 (30.9 %) ammatillisessa koulutuksessa. Ulkopuolelle rajattiin kaikki kaksoistutkintoa suorittavat sekä muissa oppilaitoksissa tai 10-luokalla opiskelevat nuoret. Tutkittavista 620 (47.1 %) oli tyttöjä ja 647 (49.2 %) poikia (puuttuvia tietoja 48 [3.7 %]). Tytöistä 482 (77.7 %) opiskeli lukiossa ja 138 (22.3 %) ammatillisessa koulutuksessa. Pojista 406 (62.8 %) opiskeli lukiossa ja 241 (37.2 %) ammatillisessa koulutuksessa. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa kartoitettiin opiskelijoiden koulunkäyntiin ja hyvinvointiin liittyviä asioita.

2.2 Mittarit

Koulunlopettamisaikomukset

Kyselylomakkeessa opiskelijoiden mahdollisia koulunlopettamisaikomuksia kysyttiin kahden kysymyksen avulla: *"Onko mieleesi tullut vaihtaa koulutuspaikkaa tai opintolinjaa?"* ja *"Onko mieleesi tullut jättää nykyinen koulutuksesi tai opintolinjasi kesken?"*. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin viisiportaisen Likertin asteikon (1 = ei ollenkaan, 5 = erittäin usein) avulla. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 12.7 prosenttia oli miettinyt koulutuspaikan vaihtoa usein tai erittäin usein ja opintojen keskeyttämistä oli miettinyt usein tai erittäin usein 7.6 prosenttia opiskelijoista. Aineistoa varten kysymyksistä muodostettiin summamuuttuja, jonka reliabiliteetti oli hyvä (Cronbachin alfa = 0.77). Logistisen regressioanalyysin käytön mahdollistamiseksi muuttuja muokattiin dikotomisiksi luokittelumuuttujaksi sen mukaan raportoiko opiskelija koulunlopettamisaikomuksia vai ei. Mittarin viisiportaisen Likertin asteikon vastausvaihtoehto 1 tarkoitti, ettei opiskelijalla ollut lainkaan koulun lopettamiseen liittyviä aikomuksia, kun taas vastausvaihtoehdot 2–5 kuvasivat eriasteisia lopettamisaikomuksia. Opiskelijat, jotka eivät raportoineet koulunlopettamisaikomuksia, saivat arvon 0 ja opiskelijat, jotka raportoivat lopettamisaikomuksista, saivat arvon 1. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista yli puolet (54.8 %) eivät raportoineet lainkaan koulun keskeyttämiseen liittyviä aikomuksia. Samaan aikaan kuitenkin 45 prosenttia raportoi eriasteisista koulunlopettamisaikomuksista.

Opettajan emotionaalinen tuki

Opiskelijoiden kokemaa opettajan emotionaalista tukea tutkittiin Student Engagement Instrument (SEI) -mittarin avulla (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006), jossa opiskelijat arvioivat opettajiaan seuraavien väitteiden pohjalta: *"Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita"*, *"Yleensä aikuiset koulussani ovat reiluja oppilaita kohtaan"* sekä *"Kouluni opettajat välittävät oppilaista"*. Opiskelijat arvioivat väittämiä neliportaisen Likertin asteikon (1 = täysin eri mieltä, 4 = täysin

samaa mieltä) avulla. Väitteistä muodostettiin opettajan emotionaalinen tuki-summamuuttuja. Muuttujan reliabiliteetti oli hyvä (Cronbachin alfa = 0.88).

Häiriökäyttäytyminen

Opiskelijoiden häiriökäyttäytymistä tutkittiin kyselylomakkeessa Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -mittarin avulla, joka on lapsen käyttäytymistä kartoittava kysely, jonka avulla kerätään tietoa lapsen psykososiaalisesta hyvinvoinnista (Goodman, 1997). Opiskelijan häiriökäyttäytymistä mitattiin viidellä väittämällä: *"Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini"*, *"Yleensä teen niin kuin minua käsketään"*, *"Tappelen usein. Saan muut tekemään mitä haluan"*, *"Minua syytetään usein valehtelemisesta tai petkuttamisesta"* ja *"Otan tavaroita, jotka eivät kuulu minulle, joko kotoa, koulusta tai muualta"*. Opiskelijat arvioivat omaa käyttäytymistään väittämien pohjalta kolmiportaisen Likertin asteikon (1 = ei päde, 3 = pätee varmasti) avulla. Väittämistä muodostettiin summamuuttuja. Häiriökäyttäytymistä mittaavan osion reliabiliteetti oli tässä tutkimuksessa heikko (Cronbachin alfa = 0.55). Tarkemmassa korrelaatiotarkastelussa havaittiin, että väittämä *"Yleensä teen niin kuin minua käsketään"* korreloi muiden väittämien kanssa vain heikosti, joten se päädyttiin poistamaan analyysistä. Väittämän poistaminen nosti summamuuttuman reliabiliteettia hyväksyttäväksi (Cronbachin alfa = 0.64) (Metsämuuronen, 2009).

Kontrollimuuttujat

Tutkimukseen otettiin kontrollimuuttujiksi opiskelijan koulutusmuoto (lukio/ammattikoulu), sukupuoli sekä 9. luokan keskiarvo. Nämä muuttujat valittiin kontrollimuuttujiksi, sillä näillä tekijöillä on havaittu olevan yhteyksiä oppilaiden koulunlopettamisaikomuksille (Van Houtte & Demanet, 2016), sekä varsinaiselle koulun keskeyttämiselle (Markussen ym., 2011; Rumberger, 1995). Kontrollimuuttujista luokittelevat muuttujat koulutusmuoto sekä sukupuoli koodattiin seuraavasti: ammattikoulu = 0, lukio = 1; poika = 0, tyttö = 1. Opiskelijan 9. luokan keskiarvo oli rekisteritieto päättötodistuksen oppiaineiden keskiarvosta.

2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi suoritettiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Muuttujien taustaoletusten tarkastelussa huomattiin, että käytetyt muuttujat (koulunlopettamisaikomukset, opettajan emotionaalinen tuki ja häiriökäyttäytyminen) eivät jakautuneet normaalisti. Normaalijakautuneisuuden tarkasteluissa muuttujien vinous- ja huipukkuusluvut jaettiin niiden keskivirheellä ja tarkasteltiin osamäärien itseisarvoja suhteessa lukuun 2. Koulunlopettamisaikomukset ja häiriökäyttäytyminen -muuttujien ollessa voimakkaasti oikealle vinoja (koulunlopettamisaikomukset: $\text{vinous} = |23.6|$, huipukkuus = $|13.8|$; häiriökäyttäytyminen: $\text{vinous} = |29.4|$, huipukkuus = $|33.9|$), niille testattiin muuttujamuunnoksia paremman normaalijakauman saavuttamiseksi. Muuttujille testattiin luonnollista logaritmi -muunnosta (Ln) sekä 10-kantaista logaritmi -muunnosta ($\text{Lg}10$). Opettajan emotionaalinen tuki -muuttujan ollessa liian huipukas ($\text{vinous} = |9.4|$, huipukkuus = $|6.7|$) testattiin sille muuttujamuunnoksena neliöön korottamista. Muuttujamuunnokset eivät tuottaneet toivottua tulosta ja koulunlopettamisaikomukset ja häiriökäyttäytyminen -muuttujat olivat muunnosten jälkeenkin edelleen vinoja (koulunlopettamisaikomukset: $\text{vinous} = |14.1|$, huipukkuus = $|2.8|$; häiriökäyttäytyminen: $\text{vinous} = |21.1|$, huipukkuus = $|11.4|$). Ilmiöinä koulunlopettamisaikomukset sekä häiriökäyttäytyminen ovat melko marginaalisia, jolloin normaalijakaumaa harvoin saavutetaan. Metsämuuronenkin (2009) toteaa, että joissain tapauksissa, kuten esimerkiksi marginaalisissa ilmiöissä, ei edes oleteta, että aineiston tulisi olla normaalisti jakautunut.

Analyysissä ei voitu hyödyntää lineaarista regressioanalyysia, koska muuttujien normaalijakautuneisuusoletus ei pätenyt. Tästä syystä koulunlopettamisaikomukset-muuttuja päädyttiin muokkaamaan dikotomiseksi luokittelumuuttujaksi jakamalla muuttuja kahteen ryhmään sen mukaan, raportoiko opiskelija koulunlopettamisaikomuksia vai ei. Muuttujan muuttaminen luokittelumuuttujaksi mahdollisti analyysimenetelmänä logistisen regressioanalyysin käytön, joka on lineaarisen regressioanalyysin epäparametrinen vastine (Nummenmaa 2009).

Logistisessa regressioanalyysissä etsitään ilmiön selittäjiä, kun selitettävä muuttuja (koulunlopettamisaikomukset) on luokittelumuuttuja (Metsämuuronen, 2009). Tämän menetelmän avulla voidaan etsiä laajan muuttujajoukon keskeltä niitä tekijöitä, jotka yhdessä kykenevät selittämään muuttujaa, joka voi saada kaksi tai useampia toisensa poissulkevaa arvoa (Metsämuuronen, 2009). Logistinen regressioanalyysi on rajoitusten suhteen miellyttävämpi kuin perinteinen regressioanalyysi, sillä siinä ei tarvitse tehdä oletusta selittäjien normaalisuudesta (Metsämuuronen, 2009; Nummenmaa, 2009). Koska aineiston selittävät muuttujat eivät jakautuneet normaalisti, ja vastemuuttuja oli helposti muunnettavissa kaksiluokkaiseksi muuttujaksi, sopi logistinen regressioanalyysi parhaiten analyysimenetelmäksi.

Aineiston kuvailevina tunnuslukuina tarkasteltiin muuttujien keskiarvoja, keskihajontoja sekä Spearmanin korrelaatiokertoimia. Opettajan emotionaalisen tuen ja opiskelijan häiriökäyttäytymisen yhteyttä koulunlopettamisaikomuksiin tarkasteltiin logistisen regressioanalyysin avulla. Logistisessa regressiomallissa selitettävänä muuttujana oli opiskelijan koulunlopettamisaikomukset toisella asteella. Kontrollimuuttujista luokittelevia muuttujia olivat opiskelijan koulutusmuoto ja sukupuoli. Jatkuvina muuttujina mallissa olivat opiskelijan 9. luokan oppiaineiden keskiarvo, opettajan emotionaalinen tuki sekä opiskelijan häiriökäyttäytyminen. Opettajan emotionaalisen tuen ja häiriökäyttäytymisen yhdysvaikutuksen tutkimiseksi luotiin oma muuttuja, joka muodostettiin standardoimalla opettajan emotionaalinen tuki ja opiskelijan häiriökäyttäytyminen -muuttujat ja tämän jälkeen kertomalla ne toisillaan. Tämän muuttujan avulla tutkittiin, vaikuttaako opiskelijan häiriökäyttäytymisen määrä opettajan emotionaalisen tuen ja opiskelijan koulunlopettamisaikomuksien väliseen yhteyteen. Analyysivaiheessa muuttujat lisättiin logistiseen regressiomalliin askeleittain neljällä eri askeleella. Ensimmäisellä askeleella malliin lisättiin kontrollimuuttujat (koulutusmuoto, sukupuoli ja 9. luokan keskiarvo), seuraavalla askeleella opettajan emotionaalinen tuki, kolmannella askeleella opiskelijan häiriökäyttäytyminen ja viimeisellä askeleella muuttuja, jolla tutkittiin opettajan emotionaalisen tuen ja häiriökäyttäytymisen yhdysvaikutusta.

3 TULOKSET

Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja Spearmanin korrelaatiot on esitetty taulukossa 1. Suurin osa muuttujista korreloi tilastollisesti merkitsevästi keskenään. Vain opiskelijan koulutusmuoto ja sukupuoli eivät korreloineet opiskelijan koulunlopettamisaikomuksien kanssa. Opiskelijan sukupuoli ei korreloinut myöskään opettajan emotionaalisen tuen kanssa. Yhteydet muuttujien välillä olivat heikkoja ($|r| < 0.4$) (Metsämuuronen, 2009), mutta silti tilastollisesti merkitseviä ($p < 0.01$). Ainoastaan yhteys koulutusmuodon ja keskiarvon välillä oli vahva ($|r| > 0.6$) (Metsämuuronen, 2009). Muuttujien välillä ei havaittu multikollineaarisuutta (VIF-arvot < 3 kaikkien muuttujien osalta). Opettajan emotionaalinen tuki oli yhteydessä opiskelijan koulunlopettamisaikomuksiin siten, että mitä enemmän opiskelija koki saavansa opettajalta tukea, sitä vähemmän hänellä oli koulunlopettamisaikomuksia toisella asteella. Opettajan emotionaalinen tuki oli myös yhteydessä opiskelijan häiriökäyttäytymiseen siten, että mitä enemmän opiskelija koki tukea, sitä vähemmän hänellä oli häiriökäyttäytymistä. Häiriökäyttäytyminen oli yhteydessä koulunlopettamisaikomuksiin niin, että korkeampi häiriökäyttäytymisen määrä ennusti enemmän koulunlopettamisaikomuksia.

TAULUKKO 1. Muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja keskinäiset korrelaatiot

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Koulunlopettamisaikomukset	1					
2. Koulutusmuoto	-0.03	1				
3. Sukupuoli	0.01	0.16***	1			
4. 9. luokan keskiarvo	-0.12**	-0.66***	-0.25***	1		
5. Opettajan emotionaalinen tuki	-0.14**	-0.09**	-0.01	0.19***	1	
6. Häiriökäyttäytyminen	0.13**	0.21***	0.08**	-0.26***	-0.17***	1
<i>Ka</i>	0.45	1.31	1.51	8.37	2.91	1.19
<i>Kh</i>	0.50	0.46	0.50	0.87	0.64	0.30

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

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin logistisen regressioanalyysin avulla, ennustaako opiskelijoiden 9. luokalla koettu opettajan emotionaalinen tuki opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksia toisella asteella. Logistisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 2. Malli oli kokonaisuudessaan tilastollisesti merkitsevä [$\chi^2(6) = 54.63, p < 0.001$] ja yhdessä muuttujat selittivät 7.8 prosenttia (Nagelkerke R Square) koulunlopettamisaikomuksien vaihtelusta. Malli luokitteli oikein 60 prosenttia tapauksista. Analyysin ensimmäisellä askeleella tarkasteltiin kontrollimuuttujia (koulutusmuoto, sukupuoli ja keskiarvo). Kontrollimuuttujista opiskelijan koulutusmuoto ja 9. luokan keskiarvo vaikuttivat todennäköisyyteen (*odds*) kuulua koulunlopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään. Opiskelijan koulutusmuoto oli yhteydessä lopettamisaikomuksiin siten, että lukiolaisten todennäköisyys kuulua lopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään oli lähes kolminkertainen (2.82) verrattuna ammattikoululaisiin. Opiskelijan keskiarvo oli yhteydessä koulunlopettamisaikomuksiin siten, että mikäli keskiarvo tippui yhdellä yksiköllä, nosti se todennäköisyyttä kuulua koulunlopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään yli puolitoistakertaiseksi (1.68). Opiskelijan sukupuoli ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulunlopettamisaikomuksiin.

Kun kontrollimuuttujien vaikutus koulunlopettamisaikomukset muuttujaan oli kontrolloitu, niin opettajan emotionaalinen tuki oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulunlopettamisaikomuksiin. Yhdessä kontrollimuuttujien kanssa opettajan emotionaalinen tuki selitti 7 prosenttia koulunlopettamisaikomukset muuttujan vaihtelusta. Opiskelijan kokema opettajan emotionaalinen tuki vaikutti todennäköisyyteen kuulua koulunlopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään. Opettajan emotionaalinen tuki vaikutti lopettamisaikomuksiin siten, että mikäli opettajan tuki laski yhden yksikön verran, nousi todennäköisyys kuulua lopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään lähes puolitoistakertaiseksi (1.49).

TAULUKKO 2. Logistisen regressioanalyysin tulokset opettajan emotionaalisen tuen ja häiriökäyttäytymisen yhteydestä koulunlopettamisaikomuksiin ($N = 1315$)

Muuttujat:	Askel 1			Askel 2			Askel 3			Askel 4		
	<i>B</i> (<i>S.E.</i>)	Wald (<i>df</i>)	<i>OR</i>	<i>B</i> (<i>S.E.</i>)	Wald (<i>df</i>)	<i>OR</i>	<i>B</i> (<i>S.E.</i>)	Wald (<i>df</i>)	<i>OR</i>	<i>B</i> (<i>S.E.</i>)	Wald (<i>df</i>)	<i>OR</i> [<i>CI</i> 95 %]
Koulutusmuoto	1.05 (.24)	20.15 (1)	2.87***	1.02 (.24)	18.53 (1)	2.77***	1.04 (.24)	18.94 (1)	2.82***	1.04 (.24)	18.94 (1)	2.82*** [1.77, 4.49]
Sukupuoli	.23 (.14)	2.70 (1)	1.26	.21 (.14)	2.10 (1)	1.23	.21 (.15)	2.11 (1)	1.23	.21 (.15)	2.16 (1)	1.24 [0.93, 1.64]
9. luokan keskiarvo	-.66 (.12)	29.87 (1)	.52***	-.56 (.12)	21.77 (1)	.56***	-.52 (.13)	17.44 (1)	.59***	-.53 (.13)	17.51 (1)	.59*** [0.46, 0.76]
Opettajan emotionaalinen tuki				-.44 (.11)	15.74 (1)	.65***	-.40 (.11)	12.72 (1)	.67***	-.40 (.11)	12.83 (1)	.67*** [0.54, 0.83]
Häiriökäyttäytyminen							.63 (.26)	5.91 (1)	1.88*	.64 (.26)	6.03 (1)	1.90* [1.14, 3.18]
Yhdysvaikutus										.03 (.07)	.14 (1)	1.03 [0.89, 1.19]

Huom. *B* = regressiokerroin; *S.E.* = keskiarvo; Wald = Waldin testisuure; *df* = vapausasteet; *OR* = todennäköisyyskerroin (*odds ratio, vetosuhde*); *CI* = luottamusväli; * $p < .05$; *** $p < .001$;

Yhdysvaikutus = opettajan emotionaalinen tuki \times häiriökäyttäytyminen

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, muuttaako opiskelijan häiriökäyttäytymisen määrä opettajan emotionaalisen tuen ja koulunlopettamisaikomuksien välistä yhteyttä. Tarkasteltaessa ensin muuttujien omavaikutuksia, häiriökäyttäytymisen havaittiin opettajan emotionaalisen tuen tavoin olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulunlopettamisaikomuksiin. Yhdessä muuttajat selittivät 7.8 prosenttia koulunlopettamisaikomukset-muuttujan vaihtelusta. Opiskelijan häiriökäyttäytymisen lisääntyminen yhdellä yksiköllä nosti todennäköisyyttä kuulua lopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään lähes kaksinkertaiseksi (1.9). Viimeisellä askeleella malliin lisätty muuttuja, jonka avulla tutkittiin opettajan emotionaalisen tuen ja opiskelijan häiriökäyttäytymisen yhdysvaikutusta, ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Näin ollen häiriökäyttäytymisen taso ei vaikuttanut opettajan emotionaalisen tuen ja koulunlopettamisaikomuksien väliseen yhteyteen.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan emotionaalisen tuen yhteyttä opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksille. Tavoitteena oli tutkia, suojaako opettajan 9. luokalla tarjoama emotionaalinen tuki opiskelijaa koulunlopettamisaikomuksilta toisen asteen opinnoissa. Tämän lisäksi kiinnitettiin erityistä huomiota opiskelijoiden häiriökäyttäytymisen määrään ja siihen, miten se vaikuttaa emotionaalisen tuen ja lopettamisaikomuksien väliseen yhteyteen.

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista yli puolet eivät raportoineet lainkaan koulun keskeyttämiseen liittyviä aikomuksia. Näin ollen voidaan päätellä, että tämä osa nuorista on löytänyt oman opiskelualansa heti peruskoulun jälkeen. Samaan aikaan kuitenkin 45 prosenttia raportoi jonkinasteisista lopettamisaikomuksista. Aiemmissa tutkimuksissa koulunlopettamisaikomuksien on havaittu ennustavan vahvasti varsinaista koulun keskeyttämistä (Alivernini & Lucidi, 2011; Dewberry & Jackson, 2018; Eicher ym., 2014; Vallerand ym., 1997; Vasalampi ym., 2018). Näin ollen näiden opiskelijoiden voidaan aiemman tutkimuksen valossa nähdä olevan suuremmassa riskissä koulun keskeyttämiselle. Koulun keskeyttämisellä tiedetään olevan monia kauaskantoisia kielteisiä vaikutuksia yksilön elämälle (Lansford, 2016; Rumberger, 1987), joten tästä syystä riskiopiskelijoiden tunnistaminen varhaisessa vaiheessa olisi tärkeää.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan emotionaalinen tuki ennusti opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksia toisella asteella. Opettajan tuen vähäisyys 9. luokalla lisäsi opiskelijan todennäköisyyttä kuulua koulunlopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään toisella asteella. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa vähäisen opettajan tuen havaittiin ennustavan vahvasti opiskelijan koulunlopettamisaikomuksia (Frostad ym., 2014). Tulos viittaa siihen, että opettajan tuki kasvattaa opiskelijan kokemusta yhteenkuuluvuudesta ja näiden tekijöiden on havaittu vähentävän opiskelijan koulun keskeyttämi-

seen liittyviä aikoja (Legault ym., 2006). Laadukkaan opettaja-opiskelijasuhteen tiedetään tukevan opiskelijan parempaa kouluun kiinnittymistä (Engels ym., 2016; Murray, 2009; Roorda ym., 2011) ja paremman kouluun kiinnittymisen taas suojaavaan opiskelijaa koulunlopettamisaikomoisilta (Trueta ym., 2018). Näin ollen tutkimustulos oli odotettavissa ja vahvistaa aiempaa näkemystä opettajan tuen merkityksestä koulun keskeyttämisen ongelmalle.

Usein koulun keskeyttämiseen liittyvässä tutkimuksessa on keskitytty yksinomaan opiskelijoiden yksilötason tekijöiden vaikutuksiin koulun keskeyttämiseen. Tällaisia yksilötason tekijöitä ovat esimerkiksi opiskelijan aiempi koulumenestys, oppimisen ja käyttäytymisen pulmat tai sosioekonominen status. Näin ollen koulun keskeyttäminen nähdään usein vain yksilötason ongelmana. Kuitenkin viime aikoina ymmärrys sosiaalisten tekijöiden merkityksestä opiskelijoiden koulusuoriutumiseen on kasvanut. Tämä tutkimus jatkaa edellä mainittua näkemystä ja korostaa sosiaalisten tekijöiden merkitystä opiskelijoiden koulun keskeyttämiseen johtavissa prosesseissa. Vaikka opiskelijan arvosanoin mitatun koulusuoriutumisen tiedetään ennustavan koulun keskeyttämistä parhaiten (Markussen ym., 2011), tässä tutkimuksessa yksittäisten korrelaatioiden tarkastelussa opettajan emotionaalinen tuki oli muuttujista voimakkaimmin yhteydessä koulunlopettamisaikomoihin.

Yksilötason muuttujat, kuten opiskelijan aiempi koulumenestys tai koti-taustat voivat selittää suurenkin osan koulun keskeyttämisen vaihtelusta, mutta tietous niiden vaikutuksesta ei juurikaan auta käytännössä, sillä ne ovat tekijöitä, joihin on vaikea puuttua (Finn, 1989). Opettaja ei esimerkiksi omalla toiminnallaan juurikaan pysty vaikuttamaan opiskelijan taustoihin. Ennaltaehkäisy-kannalta oleellisen tärkeää olisi kiinnittää huomiota sosiaalisten suhteiden merkitykseen ja vaikuttavuuteen. Tässä tutkimuksessa havaitut tulokset ovat tärkeitä, sillä ne vahvistavat näkemystä siitä, että opettajan tuella voidaan merkittävästi vaikuttaa opiskelijan myönteiseen kehitykseen (Pianta ym., 2012). Opettajan tarjoama tuki on tekijä, johon jokainen opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan. On myös ehdotettu, että hyvä suhde opettajaan voisi suo-jata opiskelijoita mahdollisilta riskitekijöiltä, kuten esimerkiksi huonojen kotiolo-

jen vaikutukselta (Murray, 2009; Woolley & Bowen, 2007). Jatkossa olisikin tärkeää tutkia lisää, voidaanko opettajan tuella lieventää tällaisia yksilötason riskitekijöitä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat merkittäviä myös sen kannalta, että onnistuttiin todentamaan opettajan tuen vaikutukset opiskelijoiden asenteisiin vielä toisellakin asteella. Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että opettajan tuki kantaa pitkälle oppilaan koulupolulla. Usein opettaja-oppilassuhteita kartoittaneet tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti vain koulutaipaleen alkuvaiheeseen ja alakouluikäisiin lapsiin. Opettajan tuen merkitystä on harvemmin huomioitu enää nuoruudessa ja yläkoulussa. Kuitenkin esimerkiksi Roorda kollegoineen (2011) sekä Bergin ja Bergin (2009) korostavat tutkimuksissaan opettajasuhteen tärkeyttä vielä yläkouluikäisten nuorten parissa. Heidän mukaansa läheinen opettaja-oppilassuhde pysyy tärkeänä vaikuttajana oppilaalle vielä yläkouluikäisäkin ja Murreyn (2009) mukaan kodin ulkopuolisten aikuisten rooli vain kasvaa nuoruudessa. Opettajan tuen merkitys yläkoululaisten kohdalla on tärkeä tiedostaa ja opettajien tulisikin pyrkiä muodostamaan merkityksellisiä suhteita oppilaisiin vielä yläkoulussakin.

Kiintymyssuhdeteorian käyttö teoreettisena viitekehyksenä ja opettajasuhteen näkeminen kiintymyssuhteen kaltaisena suhteenä on perusteltua, sillä opettaja-oppilassuhteessa on havaittavissa samoja elementtejä, kuin vanhempilapsisuhteessa, ja kiintymyssuhteiden tiedetään kantavan pitkälle ja vaikuttavan oppilaan koulusuoriutumiseen (Bergin & Bergin, 2009; Verschueren & Koomen, 2012). Teorian mukaan varhaiset suhteet luovat niin sanottuja sisäisen työskentelyn malleja, jotka kantavat aina kouluun ja nuoruuteen asti. Teorian pohjalta voidaankin ajatella oppilaiden muodostavan sisäisiä malleja heitä opettaneista opettajista ja nämä aiemmat kokemukset muokkaavat myös tulevaa suhtautumista opettajiin ja omiin kykyihin (Howes ym., 1998). Mikäli oppilas on saanut tukea opettajaltaan ja kokenut opettajat välittäviksi ja turvallisiksi aikuisiksi, tulee hän todennäköisesti kokemaan opettajat jatkossakin luotettavina kiintymyshahmoina. Oppilas suhtautuu välittäviin opettajiin myönteisesti ja haluaa luoda merkityksellisiä suhteita, sekä myös toimia opettajien odotusten

mukaisesti. Oppilaat ovat halukkaampia sisäistämään koulun arvoja ja tavoitteita silloin, kun kokevat ympäristön ja suhteet hoivaavina ja välittävinä (Wentzel, 2002). Hyväksyvät ja välittävät, kiintymyssuhteen kaltaiset suhteet, jossa opettaja tarjoaa oppilailleen emotionaalista tukea, tyydyttävät oppilaan perustarvetta yhteenkuuluvuuden tunteesta. Näin ollen itsemääräämisteorian näkökulmasta oppilaan kasvava yhteenkuuluvuuden kokemus johtaa parempaan sisäiseen motivaatioon, joka puolestaan johtaa parempaan akateemisten tavoitteiden saavuttamiseen ja näin ollen vähentää riskiä koulunlopettamisaikomusten syntymiselle (Legault ym., 2006).

Tässä tutkimuksessa myös opiskelijan häiriökäyttäytymisen havaittiin enustavan koulunlopettamisaikomuksia. Korkeampi häiriökäyttäytymisen määrä lisäsi todennäköisyyttä kuulua koulunlopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään lähes kaksinkertaiseksi. Tämä tulos oli odotettavissa, sillä häiriökäyttäytymisellä tiedetään olevan yhteys opiskelijoiden koulun keskeyttämiseen (Jimerson ym., 2000; Reschly & Christenson, 2006; Sagatun, 2014).

Opiskelijan häiriökäyttäytymisen ei tässä aineistossa havaittu vaikuttavan opettajan emotionaalisen tuen ja opiskelijan koulunlopettamisaikomuksien väliseen yhteyteen. Kuten edellä kuvattiin, molemmat muuttujat olivat yksinään yhteydessä aikomuksiin, mutta yhteisvaikutusta näiden välillä ei havaittu. Toisin sanoen häiriökäyttäytymisen määrä ei muuttanut opettajan tuen yhteyttä koulunlopettamisaikomuksiin. Näin ollen kaikki opiskelijat, riippumatta siitä, oliko heillä häiriökäyttäytymistä tai ei, hyötyivät samalla tavalla opettajan emotionaalisesta tuesta. Kun opiskelijat kokivat peruskoulun lopulla, että heillä on opettajan tuki opiskeluilleen, olivat he paremmin kiinnittyneitä koulunkäyntiin vielä toisellakin asteella.

Sitä, että yhdysvaikutusta ei tässä aineistossa löydetty, voidaan pitää jokseenkin yllättävänä tuloksena, sillä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu käytöshäiriöiden takia riskiryhmään lukeutuvien oppilaiden hyötyvän enemmän opettajan tuesta ja läheisestä opettajasuhteesta. Esimerkiksi Bakerin (2006) tutkimuksessa löydettiin yhdysvaikutus häiriökäyttäytymisen ja opettajasuhteen välillä tutkittaessa opettajasuhteen yhteyttä kouluun sopeutumiseen. Baker

(2006) havaitsi oppilaiden, joilla on paljon ulospäin suuntautuvaa häiriökäyttäytymistä, mutta samanaikaisesti hyvä suhde opettajaan sopeutuvan paremmin kouluun, kuin oppilaiden, joilla on häiriökäyttäytymistä, mutta ei läheistä suhdetta opettajaan. Myös Hamre ja Pianta (2005) havaitsivat kaksisuuntaisen yhdysvaikutuksen opettajan emotionaalisen tuen ja oppilaan riskistatuksen välillä, joka sisälsi muun muassa oppilaan häiriökäyttäytymisen määrän. Riskioppilaat, jotka saivat runsaasti opettajan emotionaalista tukea suoriutuivat koulussa paremmin kuin riskioppilaat, jotka eivät saaneet tukea (Hamre & Pianta, 2005). Toisaalta on huomioitava, että edellä mainitut tutkimukset keskittyivät alakouluikäisiin lapsiin ja niissä tutkittiin oppilaan kouluun sopeutumista ja koulusuoriutumista.

Yksittäisissä korrelaatiotarkasteluissa havaittiin, että opiskelijan häiriökäyttäytyminen oli yhteydessä koulunlopettamisaikomuksiin. Samalla myös havaittiin opettajan emotionaalisen tuen vähentävän häiriökäyttäytymisen määrää. Koska tiedetään, että häiriökäyttäytymisen väheneminen on yhteydessä koulun keskeyttämisen riskin pienenemiseen (Sagatun, 2014), olisi voitu olettaa, että opiskelijan häiriökäyttäytyminen olisi vaikuttanut opettajan emotionaalisen tuen ja koulunlopettamisaikomuksien väliseen yhteyteen.

Syitä, miksi yhdysvaikutusta ei tässä aineistossa havaittu, voidaan lähteä pohtimaan häiriökäyttäytymisen vaikutuksien sekä opiskelijoiden iän ja yläkoulun opetuskäytäntöjen kautta. Tiedetään, että usein oppilailla, joilla on paljon ulospäinsuuntautuvaa häiriökäyttäytymistä, on vaikeampi solmia luotettavia suhteita opettajien kanssa (Meehan ym., 2003). Kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta voidaan todeta, että lapsen aiempien kiintymyssuhteiden laatu vaikuttaa hänen tuleviin sosiaalisiin taitoihinsa. Esimerkiksi turvattomasti kiintyneillä lapsilla esiintyy tyypillisesti enemmän ulospäinsuuntautuvaa häiriökäyttäytymistä myös tulevaisuudessa ihmissuhteissa, kuten esimerkiksi opettajasuhteissa. (Cohn, 1990.) On havaittu, että emotionaalisia ongelmia omaavat oppilaat ovat usein tyytymättömämpiä opettajasuhteisiinsa (Murray & Greenberg, 2001) ja turvattomasti kiintyneet opiskelijat kääntyvät harvemmin opettajansa puoleen hakeakseen apua ja tukea (Larose, Bernier & Tarabulsy, 2005). Aiemmat opetta-

jasuhteet ennustavat opettajasuhteita myös tulevaisuudessa (Howes ym., 1998), joten mikäli oppilas ei ole voinut luottaa opettajaansa turvallisena kiintymyksen kohteena, ei hän todennäköisesti luota opettajiin tulevaisuudessakaan.

Turvattomasti kiintyneen oppilaan käyttäytymisen ongelmat voivat vaikuttaa myös opettajan suhtautumiseen oppilaaseen ja herättää opettajassa reaktioita, jotka edelleen vaikeuttavat läheisen suhteen luomista. Opettajien on esimerkiksi havaittu kohtelevan häiriköiviä oppilaita helpommin hyljeksivästi ja harvoin ylläpitävän korkeita koulutuksellisia tavoitteita näiden oppilaiden kohdalla. (Bergin & Bergin, 2009; Cook & Cameron, 2010.) Opettajien näkemyksillä oppilaista on vaikutusta oppilaan koulussa suoriutumiseen ja yhteys myös koulunlopettamisaikomuksille (Van Houtte & Demanet, 2016). Opettajien näkemysten ajatellaan määrittelevän pitkälti sitä, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin. On todettu, että mikäli opettajalla on alhaiset odotukset oppilaasta, hän käyttää vähemmän aikaa ja vaivaa oppilaan kanssa työskentelyyn, ja usein heikot odotukset ennustavat myös heikompaa tukea opettaja-oppilassuhteessa. (Jussim, 1986.) Heikkojen odotusten on myös havaittu edelleen kasvattavat oppilaan uhmakasta käytöstä (Demanet & Van Houtte, 2012). Oppilaan häiriökäyttäytyminen ja opettajan pyrkimys kontrolloida käyttäytymistä voivat kasvattaa konflikteja opettajan ja oppilaan välille, ja kasvavilla konflikteilla opettaja-oppilassuhteessa on taas havaittu olevan suuri vaikutus oppilaan ulospäin suuntauvan häiriökäyttäytymisen lisääntymiselle (Hamre & Pianta, 2001; Silver ym., 2005). Näin ollen oppilaan häiriökäyttäytyminen voidaan nähdä tekijänä, joka vaikeuttaa läheisen opettaja-oppilassuhteen muodostumista ja tätä kautta opettajan emotionaalisen tuen tarjoamista ja vastaanottamista.

Myös yläkoulu vaihtuvine opettajineen tuo omat haasteensa merkityksellisten opettaja-oppilassuhteiden muodostamiselle. Haasteet voivat vielä korostua oppilaiden kohdalla, joilla esiintyy häiriökäyttäytymistä. Oppilaiden näkemykset opettajalta saadusta tuesta heikkenevät siirryttäessä yläkouluun (Bru ym., 2010) ja vanhemmat oppilaat usein raportoivat vähemmän positiivista näkemystä opettajasuhteistaan (Lynch & Cicchetti, 1997). Yläkoulussa, jossa aineenopettajat näkevät oppilaitaan vain muutamia tunteja viikossa, opettajat

eivät välttämättä jaksaa panostaa oppilassuhteisiin samalla tavalla kuin luokanopettajat alakoulussa. Varsinkin häiriökäyttäytyvät oppilaat voivat näyttäytyä opettajalle ennemminkin taakkana, jolloin läheisen suhteen luominen on hyvin epätodennäköistä. Kuitenkin, kuten edellä mainittiin, tässä tutkimuksessa onnistuttiin todentamaan yläkoulussa koetun opettajan tuen vaikutukset vielä toiselle asteelle, joten opettajien tukeen ja läheisiin oppilassuhteisiin tulisi panostaa yhtä lailla myös yläkoulussa.

4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että se on asetelmaltaan pitkittäistutkimus, jossa samoja opiskelijoita on tutkittu kahtena eri ajankohtana. Määrällisesti pitkittäistutkimus on Suomessa vielä suhteellisen vähäistä. Tutkimus antoi tärkeää uutta tietoa siitä, kuinka opettajan emotionaalinen tuki kantaa opiskelijoiden koulutukseen ja opiskeluun liittyvissä valinnoissa vielä pitkälle nuoruusikään saakka.

Tutkittavien joukko oli tässä tutkimuksessa laaja ja kattava ($N = 1315$). Vilkka (2007) kuvaa, että tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavina, mikäli otos on tarpeeksi laaja ja mukailee tarpeeksi hyvin perusjoukkoa. Näin olen tämän tutkimuksen suuri tutkittavien määrä tekee tulosten yleistettävyydestä luotettavampaa. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että aineiston sukupuolijakauma oli hyvin tasainen. Tutkimukseen osallistui 620 tyttöä ja 647 poikaa. Tässä aineistossa koulutusmuodon jakauman suhteen lukiolaiset olivat yliedustettuina (69 %) verrattuna yleiseen tilanteeseen (lukio 53 %, ammattikoulu 41 %) (SVT, 2018), mikä voi vaikuttaa tulokseen siitä, että lukiolaisilla havaittiin tässä tutkimuksessa suurempi todennäköisyys kuulua koulunlopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään. Tutkimuksen luotettavuutta lisää käytetyt mittarit, sillä ne ovat paljon käytettyjä Suomessa ja niiden reliabilitetit olivat pääosin hyviä. Ainoastaan koulunlopettamisaikomuksia ei oltu aiemmin mitattu tällä tavoin, mutta mittarin reliabiliteetti todettiin aineistossa hyväksi.

Tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon se, millä tavalla jako koulunlopettamisaikomuksia omaavien ja ei omaavien ryhmien välillä tehtiin. Lopettamisaikomuksia omaavaan ryhmään rajattiin kaikki opiskelijat, jotka olivat raportoineet jonkin asteista aikomuksista. Näin ollen ryhmän opiskelijoilla saattoi olla hyvinkin eri tasoisia lopettamisaikomuksia. Esimerkiksi jollakin opiskelijalla oli saattanut käydä mielessä vaihtaa opiskelupaikkaa, mutta hän ei kuitenkaan ollut ryhtymässä varsinaisiin toimiin aikomuksensa suhteen, kun taas toinen opiskelija saattoi olla jo hyvinkin lähellä päätöstä jättää koulutuksensa kesken. Jatkossa olisikin tärkeää tehdä tarkempaa rajausta sen suhteen, kuinka tosissaan opiskelija on koulunlopettamisaikomuksiansa suhteen.

Tulosten tulkinnassa tulee aina ottaa huomioon myös aineiston keruuseen liittyvät haasteet. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla, jossa opiskelijat itse arvioivat omaa toimintaansa ja vastaavat kysymyksiin itsenäisesti. Tällaisiin itsearviointina suoritettaviin aineistoihin liittyy omat haasteensa ja näin ollen tiettyihin muuttujiin on hyvä suhtautua varauksella. Esimerkiksi opiskelijoiden häiriökäyttäytymistä kuvaava muuttuja on luonteeltaan sellainen, mitä opiskelijoiden voi olla vaikea raportoida objektiivisesti. Muuttuja koostuu opiskelijoiden omista kokemuksista ja itse raportoimasta näkemyksestä. Opiskelijoiden omat näkemykset omasta käytöksestään voivat poiketa paljonkin opettajien näkemyksistä ja opiskelijat voivat myös pyrkiä kaunistelemaan asioita tai vastaamaan kysymyksiin vilpillisesti tai liioittelemalla (Vilkkä, 2007). Myös opiskelijoiden ikä ja suhtautuminen kyselyyn vastaamiseen on hyvä huomioida. Kuitenkin, kuten jo aiemmin tutkimuksen vahvuutena mainittiin, mittaria, jolla häiriökäyttäytymistä tässä tutkimuksessa mitattiin (SDQ), pidetään yleisesti luotettavana mittarina, ja sitä on käytetty Suomessa paljon. Jatkossa voitaisi kuitenkin miettiä, olisiko vertailun vuoksi hyvä kerätä opiskelijoiden näkemysten lisäksi myös opettajien näkemyksiä ja tutkia, eroavatko nämä näkemykset toisistaan.

Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon myös se, että vaikka yhteydet muuttujien välillä olivatkin tilastollisesti merkitseviä, jäi mallin

selityksaste matalaksi. Käytetyt muuttajat selittivät alle kymmenesosan koulunlopettamisaikomukset-muuttujan vaihtelusta. Näin ollen valtaosa lopettamisaikomuksista selittyy muilla tekijöillä, kuin mallissa käytetyillä muuttujilla. Metsämuuronen (2009) tuo esiin, että usein ihmistieteelliselle tutkimukselle onkin yleistä, että loppujen lopuksi itse ilmiöstä jääkin selittymättä ehkä valtaosa. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että kaikkia ilmiöön vaikuttavia tekijöitä ei ole huomioitu muuttujina ja siitä, että ilmiöiden väliset suhteet ovat usein niin monimutkaisia (Metsämuuronen, 2009). Koulunlopettamisaikomuksien voidaan nähdä olevan monimutkainen ilmiö, johon vaikuttavat samanaikaisesti useat eri tekijät.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden koulunlopettamisaikomuksia käytettiin sijaismuuttujana varsinaiselle koulun keskeyttämiselle. Tämä on perusteltua, sillä aikomusten tiedetään ennustavan vahvasti varsinaista koulun keskeyttämistä (Alivernini & Lucidi, 2011; Bean & Metzner, 1985; Dewberry & Jackson, 2018; Vallerand ym., 1997). Varsinaisen koulun keskeyttämisen sijaan tutkittavilta kerättiin tietoa mahdollisista koulunlopettamisaikomuksista, sillä tutkittavat olivat aineistonkeruun aikana vasta ensimmäisen vuoden opiskelijoita toisella asteella. Tässä vaiheessa opintoja opiskelijoilla on vielä harvemmin varsinaista koulun keskeyttämistä. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia asiaa myös varsinaisen koulun keskeyttämisen näkökulmasta ja kerätä pitkittäistutkimuksena tiedot myös keskeyttämisluvuista. Tässä tutkimuksessa opettajan emotionaalisen tuen yhteydet opiskelijoiden lopettamisaikomuksiin löydettiin, ja näin ollen voidaan pitää vahvana olettamuksena, että yhteys myös varsinaiseen koulun keskeyttämiseen löydettäisi.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin yksimaahan opettajan tarjoaman emotionaalisen tuen vaikutuksiin koulunlopettamisaikomuksille. Jatkossa voitaisi tutkia myös laajemmin erilaisia opettajan tarjoamien tuen muotoja ja niiden vaikutuksia. Esimerkiksi oppilaiden autonomian tukemisella on havaittu yhteys oppilaiden parempaan kouluun kiinnittymiseen (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), joten sillä voitaisi olettaa olevan yhteyttä myös oppilaiden koulunlopettamisaikomuksille. Myös opettajan ohjauksellisen tuen (*academic support*)

on havaittu selittävän vaihtelua oppilaiden kouluun sopeutumisessa (Studsørød, 2012). Myös emotionaalisen tuen eri ulottuvuuksia voitaisi tutkia tarkemmin ja pohtia, mikä emotionaalisisessa tuessa erityisesti suojaa opiskelijoita koulun lopettamisaikomuksilta: opettajan lämpimyys, hyväksyntä, luottamus vai odotukset.

4.3 Käytännön merkitys

Koulun keskeyttäminen on ajankohtainen ja vakava ongelma, johon ollaan herätty viime aikoina myös poliittisissa keskusteluissa. Esimerkiksi yksi näkyvistä uudistuksista aiheeseen liittyen on tämän vuoden hallitusneuvotteluissa päätetty oppivelvollisuuden pidentäminen toiselle asteelle, jolla pyritään parantamaan nuorten pääsyä töihin tai jatko-opintoihin (Stenroos, 2019) sekä tunnistamaan syrjäytymisvaarassa olevat nuoret, jotka jättävät opintonsa kesken (Pesonen, 2019). Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat yhdenlaista ratkaisunäkökulmaa koulun keskeyttämisen sitkeälle ongelmalle korostamalla sosiaalisen vuorovaikutuksen ja emotionaalisen tuen tärkeyttä opettajien ja opiskelijoiden välillä. Tutkimustulokset korostavat sitä, että läheisten opettaja-opiskelijasuhteiden avulla pystytään vaikuttamaan pitkälle opiskelijoiden asenteisiin.

Opettajan emotionaalisen tuen merkitystä oppilaan koulusuoriutumislle tulisi painottaa tuleville opettajille jo opettajankoulutuksessa ja suhteiden merkityksellisyttä vielä yläkouluikäistenkin lasten kohdalla korostaa. Tämä tutkimus antaa näkemystä siitä, kuinka yläkoulun opettajat voivat omalla toiminnallaan tarttua vaikeaan ongelmaan, jolla on yksilön elämässä pitkäaikaisia seurauksia. Lisäämällä positiivista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, voidaan saada aikaan isoja muutoksia oppilaiden asenteissa koulua ja opiskelua kohtaan.

Opettajan työ on paljon muutakin kuin pelkkää opettamista. Se on luonteeltaan myös emotionaalista toimintaa (Gerlander & Isotalus, 2010) sekä jatkuvaa vuorovaikutustyöskentelyä ja tasapainoilua erilaisten suhteiden kanssa.

Opettaja-oppilassuhde voidaan nähdä yhtenä oppimisprosessin pääelementeistä ja tämän vuorovaikutussuhteen laadun kuvastavan myös oppimisen laatua (Gerlander & Koistinen, 2005). Myös Wang korostaa puheenvuorossaan näkemystä siitä, kuinka opettaja-oppilassuhteen laatu luo pohjan kaikelle oppimiselle (APA Division 15, 2018). Hyvällä opettaja-oppilassuhteella nähdään näin ollen olevan suuri merkitys oppimisen kannalta ja tästä syystä merkityksellisten suhteiden luominen oppilaiden kanssa olisi tärkeää.

Koulun keskeyttämisellä tiedetään olevan kauaskantoisia kielteisiä vaikutuksia yksilön elämälle ja keskeyttäminen voidaan nähdä askeleena kohti nuorten syrjäytymistä. Ilman koulutusta nuoren on vaikea työllistyä ja tulla osaksi yhteiskuntaa. Työttömyys ja syrjäytyminen aiheuttavat kasvavia kuluja myös yhteiskunnalle. Toisin sanoen pitkällä tähtäimellä oppilaan koulun keskeyttäminen käy yhteiskunnalle kalliiksi. Pystymällä aikaisessa vaiheessa puuttamaan opiskelijoiden asenteisiin ja näin ollen ennaltaehkäisemään koulunlopetamisaikomuksien muodostumisen, ennaltaehkäistään nuorten syrjäytymistä ja muita negatiivisia seurannaisvaikutuksia yksilön elämässä.

Tämän tutkimuksen tulokset syventävät ymmärrystä opettajasta tärkeänä kiintymyshahmona, jonka tuella voi olla yksilön elämän kannalta käänteentekevä vaikutus. Se, että nuori kokee opettajan turvalliseksi aikuiseksi, kenen puoleen voi tarvittaessa kääntyä ja kokemus opettajan hyväksynnästä ja odotuksista, voi kantaa nuorta pitkälle. Toisinaan opettajan tuki voi olla myös ainoa tekijä, joka pitää nuoren koulussa.

LÄHTEET

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. doi:10.1080/00220671003728062
- APA Division 15. (2018). *Ming-Te Wang – Richard E. Snow Early Career Award (2018)* [video]. Haettu osoitteesta:
<https://www.youtube.com/watch?v=dXYbPHWkkUg>
- Appleton, J. J., Christenson, S., L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. DOI:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Barber, B. (1992). Family, personality, and adolescent problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54(1), 69. doi:10.2307/353276

- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
doi:10.3102/00346543055004485
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1, attachment*. New York: Basic Books, Inc., Publishers
- Brand, S. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588.
doi:10.1037/0022-0663.95.3.570
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287–307. doi:10.1016/S0022-4405(02)00104-8
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519–533.
doi:10.1080/00313831.2010.522842
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61(1), 152–162. doi:10.2307/1131055

- Colman, I., Murray, J., Abbot, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudase, T. J. & Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *Child: Care, Health and Development*, 35 (3), 432–432. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.00971_3.x
- Cook, B. G. & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67–76. doi:10.1177/0741932508324402
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. doi:10.3102/003465430298563
- Daniel, S. S. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 507–514. doi:10.1177/00222194060390060301
- Demant, J. & Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition. school misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860–869. doi:10.1016/j.tate.2012.03.008
- Dewberry, C. & Jackson, D. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 100. Haettu osoitteesta: <https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.proquest2082283362>

- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314–323.
doi:10.1177/07419325040250050501
- Ebeling, H., Henttonen, A., Tuominen, T., Marttunen, M., Kataja, H. & Hokkanen, T. (2004). Nuorten käytöshäiriöiden arviointi ja hoito. *Duodecim : Lääketieteellinen Aikakauskirja*, 120(1), 33–42. Haettu osoitteesta:
<https://jyu.finna.fi/Record/arto.1885300>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Eicher, V., Staerklé, C. & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021–1030.
doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.007
- Engels, M. (2018). *How Classroom Social Dynamics Shape School Engagement – The Role of Peers, Teachers, and Their Interplay*. [Leuven]: KU Leuven.
- Engels, M., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., . . . Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and Teacher–Student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192–1207.
doi:10.1007/s10964-016-0414-5

- European Commission. (2017). *Talouspolitiikan EU-ohjausjakso - tietokooste - koulutuksen keskeyttäjät*. [Sähköinen tietoaaineisto]. Haettu osoitteesta:
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_fi.pdf. Luettu 17.9.2019.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi:10.3102/00346543059002117
- 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. doi:10.3102/00346543074001059
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2014). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 1–13.
doi:10.1080/00313831.2014.904420
- 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. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gerlander, M. & Isotalus, P. (2010). Professionaalisten viestintäsuhteiden ääri-
viivoja. *Puhe ja kieli 1* (10), 3–19. Haettu osoitteesta:
<https://jyu.finna.fi/Record/arto.1459450>
- Gerlander, M. & Kostianen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuoro-
vaikutussuhteessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87.

- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- 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(2), 625–638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- 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. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347
- Hausmann, L., Schofield, J. & Woods, R. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803–839.
doi:10.1007/s11162-007-9052-9
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418–426.

- Janosz, M. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21–40.
doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525–549.
doi:10.1016/S0022-4405(00)00051-0
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review, 93*(4), 429–445. doi:10.1037/0033-295X.93.4.429
- Käytöshäiriöt (lapsen ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2018). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrisen jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. 12.12.2018. Haettu osoitteesta: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118#>. Luettu: 4.10.2019.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579–1601.
doi:10.1111/1467-8624.00366
- Lansford, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health, 58*(6), 652–658.
doi:10.1016/j.jadohealth.2016.01.014

- Larose, S., Bernier, A. & Tarabulsky, G. M. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology*, 41(1), 281–289. doi:10.1037/0012-1649.41.1.281
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2006-2016). *Alkuportaati-seurantatutkimus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81–99. doi:10.1016/S0022-4405(96)00031-3
- Lätsch, A. (2016). The influence of social relationships on conduct problems in school context – does school engagement matter? *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 113–122. doi:10.6000/1929-4409.2016.05.11
- Marcus, R. F. & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427–444. doi:10.1521/scpq.16.4.427.19894

- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253. doi:10.1080/00313831.2011.576876
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and childrens development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Maynard, B. (2015). High school dropouts in emerging adulthood: Substance use, mental health problems, and crime. *Community Mental Health Journal*, 51(3), 289–299. doi:10.1007/s10597-014-9760-5
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157. doi:10.1111/1467-8624.00598
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 47(2), 112–124,204. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/2/lamminop.pdf>

- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376–404. doi:10.1177/0272431608322940
- 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), 25–41. doi:AID-PITS4>3.0.CO;2-C
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. p., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87–98. doi:10.1037/0022-0663.98.1.87
- Otis, N., Grouzet, F. M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183. doi:10.1037/0022-0663.97.2.170
- Pesonen, H. (2019). Kuusi kysymystä oppivelvollisuuden pidentämisestä toiselle asteelle: Mitä sillä tavoitellaan? Mitä se maksaa?. *Satakunnan kansa* 1.6.2019. Haettu osoitteesta: <https://www.satakunnankansa.fi/a/0085df11-b0ce-4e53-8ac6-920bc607964b>. Luettu 27.8.2019.

- Pianta, R., Hamre, B. & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). Boston, MA: Springer US. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pianta, R. (2001). *Student Teacher Relationship Scale -Professional Manual*. Lutz Psychological Assessment Resources, Incorporated.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. doi:10.3102/0034654316669434
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. doi:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292. doi:10.1177/07419325060270050301
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. doi:10.1037/a0027268
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471.
doi:10.1086/499650
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. doi:10.3102/0034654311421793
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–22.
doi:10.3102/00346543057002101
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625. doi:10.3102/00028312032003583
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sagatun, A. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: The mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, 14, 16.
doi:10.1186/1471-2458-14-16

Seibert, A. C. & Kerns, K. A. (2009). Attachment figures in middle childhood.

International Journal of Behavioral Development, 33(4), 347–355.

doi:10.1177/0165025409103872

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60.

doi:10.1016/j.jsp.2004.11.003

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom. *Journal of*

Educational Psychology, 85(4), 571–581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571

Sourander, A. & Aronen, E. (2011). Lastenpsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M.

Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria* (s. 530–561).

Keuruu: Kustannus Oy Duodecim.

Stenroos, M. (2019). Hallitusneuvotteluiden loppusuoran suurin kysymys rat-

kaistu: Oppivelvollisuus pitenee toisen asteen tutkinnon suorittamiseen. *Yle*

uutiset 31.5.2019. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-10809378>. Lu-

ettu 27.8.2019.

Studsrød, I. (2012). Upper secondary school students' perceptions of teacher

socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology*

International, 33(3), 308–324. doi:10.1177/0143034311412841

SVT (Suomen virallinen tilasto). (2019). *Koulutuksen keskeyttäminen* [verkköjulkaisu]. ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.9.2019].

Haettu osoitteesta: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>

SVT (Suomen virallinen tilasto). (2018). *Koulutukseen hakeutuminen* [verkköjulkaisu]. ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.9.2019].

Haettu osoitteesta: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>

SVT (Suomen virallinen tilasto). (2017). *Koulutukseen hakeutuminen* [verkköjulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2017, Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2000 - 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.9.2019]. Haettu osoitteesta:

http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_tau_001_fi.html

Thuen, E. & Bru, E. (2009). Are changes in students' perceptions of the learning environment related to changes in emotional and behavioural problems?

School Psychology International, 30(2), 115–136.

doi:10.1177/0143034309104153

Truta, C., Parv, L. & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10(12),

4637. doi:10.3390/su10124637

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.
doi:10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Van Houtte, M. & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117–127. doi:10.1016/j.tate.2015.12.003
- Vasalampi, K., & Aunola, K. (2016-2020). *Koulupolku-seurantatutkimus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vasalampi, K., Kiuru, N. & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110–119. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.09.001
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control. the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302–310. doi:10.1177/0165025409347987
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood Teacher–Child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 77–91.
doi:10.1002/cad.20097

- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa – määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A. & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201–206. doi:10.1016/j.lindif.2014.09.001
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M. & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301. doi:10.1111/1467-8624.00406

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation.

Contemporary Educational Psychology, 35(3), 193–202.

doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.002

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(1), 92–104. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x