

**Koulun ilmapiiritekijöiden yhteys  
opettaja-oppilassuhteisiin  
ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen**  
Aino Petäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Petäinen, Aino. 2018. Koulun ilmapiiritekijöiden yhteys opettaja-oppilassuhteisiin ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 44 sivua.**

Tutkimuksessa tarkasteltiin koulun ilmapiiritekijöiden yhteyttä opettaja-oppilassuhteisiin ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin opettajien arvioimien koulun toiminnallisten ilmapiiritekijöiden (yhteistyö, päätöksenteko, opetuksen innovatiivisuus ja koulun resurssit) yhteyttä opettaja-oppilassuhteisiin, joka kuvaa opettajien arviota henkilökunnan ja oppilaiden suhteiden myönteisyydestä (missä määrin koulun oppilaat suhtautuivat heihin arvostavasti, olivat yhteistyöhaluisia ja motivoituneita). Tutkimuksen toisessa vaiheessa selvitettiin opettajien arvioimien koulun toiminnallisten ilmapiiritekijöiden yhteyttä oppilaiden itsearvioimaan emotionaaliseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen. Tutkimusaineisto koostui Alkuperäat-seurantatutkimuksen kuudennen luokan opettajien (n = 98) ja oppilaiden (n = 1824) kyselyistä. Opettajat arvioivat koulun ilmapiiritekijöitä, ja oppilaat tekivät itsearviointeja koskien emotionaalista, kognitiivista sekä toiminnallista kiinnittymistä. Muuttujien välisiä yhteyksiä tarkastelevat analyysit toteutettiin käyttäen lineaarista regressioanalyysiä sekä monimuuttujaregressioanalyysiä.

Tulosten mukaan koulun toiminnallisista ilmapiiritekijöistä opettajien kokemus yhteistyöstä ja koulun resursseista olivat suuntaa antavasti yhteydessä myönteisiin opettaja-oppilassuhteisiin, mutta varsinaisia tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä muuttujien välillä ei löytynyt. Opetuksen innovatiivisuuden havaittiin olevan suuntaa antavasti yhteydessä oppilaiden raportoimaan kognitiiviseen kiinnittymiseen. Vaikka tutkimuksen tulokset eivät osoittaneet vahvoja yhteyksiä, ne viittaavat siihen, että koulun ilmapiiritekijöiden vaikutukset opettajiin ja oppilaisiin ovat hienovaraisia, ja alueella tarvitaan lisää tutkimusta.

Hakusanat: koulun ilmapiiri, kouluun kiinnittyminen, opettaja-oppilassuhteet

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOULUN ILMAPIIRI</b> .....	<b>7</b>
2.1	Koulun ilmapiirin määritelmiä .....	7
2.2	Koulun ilmapiirin merkitys.....	9
2.3	Koulun ilmapiirin arvioiminen.....	11
<b>3</b>	<b>KOULUUN KIINNITTYMINEN</b> .....	<b>14</b>
3.1	Kouluun kiinnittymisen määritelmä.....	14
3.2	Kouluun kiinnittymisen merkitys .....	17
3.3	Kouluun kiinnittymisen arvioiminen .....	18
3.4	Kouluun kiinnittymiseen yhteydessä olevat tekijät .....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>23</b>
5.1	Tutkimuksen konteksti .....	23
5.2	Tutkittavat.....	23
5.3	Tutkimusmenetelmät .....	24
5.4	Aineiston analyysi .....	26
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>28</b>
6.1	Ilmapiiritekijöiden yhteys opettaja-arviointeihin opettaja-oppilassuhteista.....	28
6.2	Ilmapiiritekijöiden yhteys oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin.....	29
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>34</b>
7.1	Tulosten tarkastelua .....	34
7.1.1	Koulun ilmapiiritekijöiden yhteys opettaja-arviointeihin opettaja-oppilassuhteista .....	34

7.1.2	Koulun ilmapiiritekkijöiden yhteys oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin.....	35
7.2	Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys, yleistettävyyys ja rajoitukset .....	35
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	37
<b>LÄHTEET</b>	.....	<b>39</b>

# 1 JOHDANTO

Ilmapiiri on merkittävä tekijä kouluympäristössä niin opettajien kuin oppilaiden kannalta. Lisäksi kouluun kiinnittymisellä on kokonaisvaltainen vaikutus oppilaisiin. Oppilaiden kiinnittyminen kouluun on monista eri tekijöistä koostuva prosessi (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Kouluun kiinnittyminen kuvaa oppilaan sitoutumista ja suhdetta kouluun ja sen toimintoihin. Kiinnittyminen on yhteydessä koulumenestykseen ja mahdollisiin ongelmiin koulunkäynnissä, sitä kuvataan myös vastavoimana syrjäytymiselle. Suomalaisen peruskoululaisten kouluun kiinnittymisen on todettu olevan heikkoa suhteessa koulumenestykseen (Linnakylä & Malin 2008). Koulusta pitäminen on myös vähäistä (Kämppi ym. 2012).

Tutkielman ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin koulun toiminnallisten ilmapiiritekijöiden (yhteistyö, päätöksenteko, opetuksen innovatiivisuus ja koulun resurssit) yhteyttä opettaja-oppilassuhteisiin käyttäen Johnsonin, Stevensin ja Zvochin (2007) School Level Environment Questionnaire (SLEQ) -kyselyä. Opettajien arvio opettaja-oppilassuhteista (Student relations) perustui opettajien kokemuksiin oppilaiden käytöksestä, avuliaisuudesta ja yhteistyöstä koulun henkilökuntaa kohtaan sekä oppimismotivaatiosta. Suhde -termillä viitataan tässä opettajan ja koulun oppilaiden väliseen lämpimään suhteeseen vastakohtana suhteelle, jossa on konflikteja. Aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaan konfliktinen suhde opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa kielteisesti oppilaiden kouluun sopeutumiseen, koulumenestykseen ja käyttäytymiseen (Birch & Ladd 1998; Hamre & Pianta 2001). Koko koulun tasolla opettajan konfliktinen suhde oppilaisiin vaikuttaisi merkittävästi koulun opetus- ja kasvatustehtävään. Opettajan lämpimällä suhteella oppilaisiin on merkittävä rooli koulussa, minkä vuoksi lämpimään suhteeseen vaikuttavia tekijöitä on tärkeä selvittää. Tutkimuksessa selittävinä muuttujina olevat toiminnalliset ilmapiiritekijät ovat keskeinen osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvattua koulutyön laatua, joten on kiinnostavaa saada tietoa näiden yhteydestä opettaja-oppilassuhteiden myönteisyyteen.

Tutkielman toisessa vaiheessa tarkasteltiin koulun ilmapiiritekijöiden yhteyttä oppilaiden itsearvioimiin kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin. Koulun käytännöillä on merkitystä kiinnittymisen muodostumiseen, joten tutkimusta kiinnittymiseen yhteydessä olevista tekijöistä tarvitaan. Ilmapiiri on keskeinen voimavara koulussa, mutta aiheesta on ennestään melko niukasti tutkimusta. Tutkimusaineisto koostui Alkuportaat-seurantatutkimuksen kuudennen luokan opettajien ja oppilaiden kyselyistä, joiden välisiä yhteyksiä tarkasteltiin käyttäen lineaarista regressioanalyysiä sekä monimuuttujaregressioanalyysiä.

## 2 KOULUN ILMAPIIRI

Yhteisön ilmapiirin voi aistia jo lyhyessäkin ajassa. Havaintoa ilmapiiristä voidaan arkikielessä luonnehtia esimerkiksi adjektiiveilla lämmin, myrkyllinen tai avoin. Yhteisön ilmapiiri voi toimia yksilöiden toimintaa edistävänä tekijänä tai sisältää toimintaa hankaloittavia riskitekijöitä (Freiberg & Stein 1999). Ilmapiirin käsite on arkiterminä tuttu, mutta käsitteenä se on moniulotteinen. Tässä luvussa määritellään koulun ilmapiirin käsitettä sekä esitellään sen arviointia ja aikaisempaa tutkimusta.

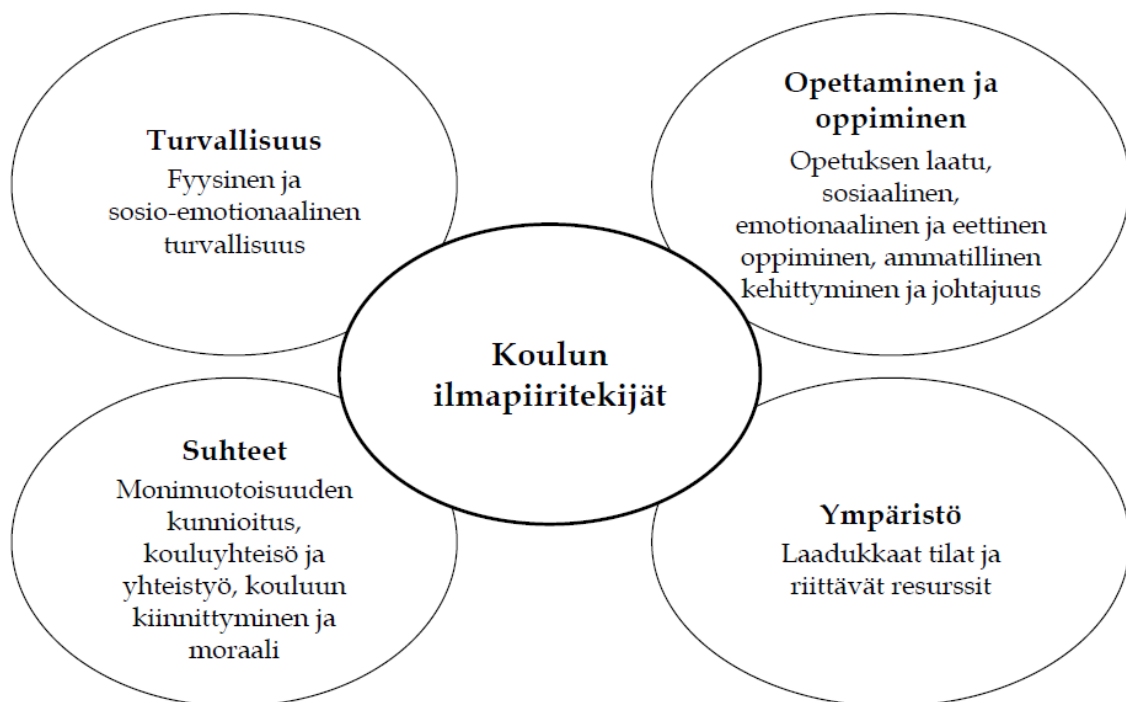
### 2.1 Koulun ilmapiirin määritelmiä

Koulun ilmapiirillä on useita määritelmiä. Sitä kuvataan koulun sydämenä ja sieluna (Freiberg & Stein 1999), persoonallisuutena (Halpin & Croft 1963) sekä yhteishenkenä (Perry 1908). Brookover kumppaneineen (1978) nostaa keskeiseksi yhteiset normit ja odotukset. Cohenin, McCaben, Michellin ja Pickeralin (2009) mukaan koulun ilmapiiri perustuu ihmisten kokemuksiin koulun luonteesta ja laadusta. Se heijastaa normeja, tavoitteita, arvoja, ihmissuhteita, opetuksen ja oppimisen käytäntöjä sekä organisaatorakenteita.

Ilmapiiriä koskevat varhaisimmat määritelmät kuvasivat yleisesti organisaatioiden ilmapiiriä (Kallestad, Olweus & Alsaker 1998). Forehand ja Gilmer (1964) määrittävät organisaation ilmapiirin koostuvan suhteellisen pysyvistä ominaisuuksista, jotka erottavat organisaation muista ja vaikuttavat organisaation ihmisten käyttäytymiseen. Litwinin ja Stingerin (1968) mukaan ilmapiirin muotoutumiseen ovat yhteydessä useat tekijät organisaation historiassa, järjestelmässä sekä jäsenten arvoissa ja odotuksissa, tärkeimpänä vaikuttaa johtamistyyli. Koulun ilmapiirin -käsite on johdettu organisaatioilmapiirin käsitteestä (Kallestad ym. 1998) ja se on erotettavissa omana tutkimusalueena (Anderson 1982).

Erilaiset sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat sekä yksilölliseen että yhteisölliseen näkemykseen koulusta (Cohen ym. 2009). Näin ollen koulun eri toimijat voivat kokea ilmapiirin eri tavoin. Koulu ei toimi eristyksissä vaan siihen vaikuttaa sitä ympäröivä alue ja yhteisö. Esimerkiksi perheiden myönteinen tai kielteinen näkemys koulusta vaikuttaa oppilaaseen. Koulun ilmapiiri onkin ryhmäilmiö ja laajempi kuin yksittäisen henkilön kokemus. Koulun ilmapiiri on käsitteenä laajempi kuin luokan ilmapiiri, mutta luokkien toiminta rakentaa osaltaan koulun ilmapiiriä.

Koulun ilmapiiri rakentuu useista tekijöistä. Tutkijat ovat päätyneet kat-  
sausten perusteella neljään keskeiseen koulun ilmapiiriin vaikuttavaan tekijään (Cohen 2006; Cohen ym. 2009; Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro & Guffey 2012). Näitä, sekä oppilaiden, vanhempien että koulun henkilökunnan kannalta keskeisiä tekijöitä, ovat turvallisuus, opettaminen ja oppiminen, suhteet ja ympäristö. Koulun ilmapiiritekijät on kuvattu tarkemmin kuviossa 1.



KUVIO 1. Koulun ilmapiiritekijät (Cohen ym. 2009 mukailten)

Koulun *turvallisuus* rakentuu sekä fyysisestä että sosio-emotionaalisesta turvallisuudesta (Cohen ym. 2009). Se on peruspilari sille, että opettajat voivat opettaa



ja oppilaat oppia (Thapa ym. 2012). Cohenin ja kumppaneiden (2009) mukaan koulun fyysistä turvallisuutta luovat muun muassa yhteiset säännöt. Luottamus ja asenteet yhteisiä sääntöjä kohtaan vastaavasti rakentavat sosio-emotionaalista turvallisuutta.

Opetuksen laatu, sosiaalinen, emotionaalinen ja eettinen oppiminen, ammatillinen kehittyminen ja johtajuus muodostavat jäsenyyksen toisen ilmapiiritekijän *opettamisen ja oppimisen* (Cohen ym. 2009). Monipuoliset opetusmenetelmät, oppimisen linkittäminen todelliseen elämään sekä luovuuden arvostaminen vaikuttavat osaltaan opetukset laatuun. Sosiaalinen, emotionaalinen ja eettinen oppiminen tarkoittavat näiden taitojen sekä erilaisen osaamisen arvostamista. Opettajien järjestelmällinen ja jatkuva ammatillinen kehittyminen tukee työskentelyä. Keskeistä on myös koulun johtajan kunnioittava asenne koulun muita toimijoita kohtaan, selkeä visio sekä hallinnon avoimuus ja tuki.

Kolmantena tekijänä ilmapiiriin vaikuttaa *suhde* erilaisuuteen, kouluyhteisöön ja yhteistyöhön sekä oppimiseen ja työntekoon (Cohen ym. 2009). Positiiviset suhteet koulun eri toimijoiden välillä, jaettu johtajuus sekä yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttävät erilaisuuden kunnioittamista. Oppilaiden sitoutuminen oppimiseen, henkilökunnan innostus työstään sekä kodin ja koulun välinen jatkuva yhteistyö luovat vakaan pohjan koulutyölle. Ilmapiiriin katsotaan olevan yhteydessä myös *kouluympäristön* riittävät tilat ja materiaalit.

## 2.2 Koulun ilmapiirin merkitys

Koulun ilmapiiri on yhteydessä kaikkiin koulun toimijoihin, joten sen ymmärtäminen on keskeistä. Kokemus ilmapiiristä on kuitenkin yksilöllistä (Cohen ym. 2009). Mitchellin, Bradshawin & Leafin (2010) tutkimuksen mukaan koulutason tekijät, kuten johtajan ja oppilaiden vaihtuvuus sekä suhde henkilökuntaan, vaikuttivat enemmän oppilaiden kuin opettajien kokemukseen koulun ilmapiiristä. Opettajien kokemukseen taas vaikuttivat enemmän luokkatason tekijät, kuten häiriökäyttäytyminen ja luokanhallinta.

Positiivinen ilmapiiri koulussa edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä (Cohen ym. 2009). Se on yhteydessä oppilaiden saavutuksiin (Brookover ym. 1978), ja edesauttaa oppilaiden oppimismotivaatiota (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Mac Iver & Feldlaufer 1993). Eliotin, Cornellin, Gregoryyn ja Fanin (2010) mukaan kannustava ilmapiiri tukee oppilaiden halua pyytää apua kiusaamiseen ja väkivallan uhkaan. Ma (2003) havaitsi tutkimuksessaan, että turvallinen, välittävä ja tasapuolinen ilmapiiri koulussa vaikuttaa oppilaiden kouluun kuulumisen tunteeseen. Nuorten kokemus itsestä osana kouluyhteisöä edistää kouluun kiinnittymistä, mikä taas vaikuttaa merkittävästi terveyteen ja hyvinvointiin (McNeely, Nonnemaker & Blum 2002).

Opettajien kokemusten koulun ilmapiiristä on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin (Johnson & Stevens 2006). Virtasen ja kumppaneiden (2009) tutkimuksessa opettajien raportoima psykososiaalinen ilmapiiri, erityisesti luottamus ja mahdollisuus osallistua, oli yhteydessä oppilaiden terveyteen ja poissaolojen määrään. Työyhteisön positiivisen ilmapiirin on todettu vähentävän myös työntekijöiden stressiä ja sairauspoissaoloja (Nakari 2003).

Koulun johtajana rehtorilla on suuri merkitys koulun ilmapiiriin ja näin ollen sekä oppilaiden oppimisolosuhteisiin että opettajien työolosuhteisiin (Juvonen, Le, Kaganoff, Augustine & Constant 2004). Yhdessä luokkahuoneopetuksen kanssa johtajuus vaikuttaa eniten oppilaiden oppimiseen (Leithwood, Harris & Hopkins 2008). Singh'n ja Billingsleyn (1998) tutkimus osoitti, että rehtorin johtajuus ja tuki vaikuttavat opettajien työhön sitoutumiseen. Rehtorin tuki vaikuttaa myös epäsuorasti sitoutumiseen vertaistuen kautta, sillä vahva ja myönteinen johtajuus tukee opettajien yhteistyötä ja yhteisen näkemyksen muodostumista. Ingersollin (2001) mukaan opettajien vaihtuvuus on suurinta työtyytymättömyyden ja alan tai työpaikan vaihdon takia. Opettajien vaihtuvuuteen vaikuttaa erityisesti koulun johdon riittämätön tuki ja opettajien vähäinen mahdollisuus osallistua koulun päätöksentekoon sekä alhaiset palkat ja työrauhaan liittyvät ongelmat.

## 2.3 Koulun ilmapiirin arvioiminen

Koulun ilmapiiriä on alettu tutkia systemaattisesti vasta 1950-luvulla, mutta arviointivälineiden viimeaikainen kehittäminen on lisännyt tutkimusta. (Cohen ym. 2009). Halpin ja Croft (1963) laativat ensimmäisinä koulun ilmapiirin mittarin Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) perustuen havaintoon siitä, että ilmapiirit eri alakouluissa vaihtelevat huomattavasti. Vaikka OCDQ osoittautui myöhemmissä tutkimuksissa riittämättömäksi, se nostatti kiinnostusta koulun ilmapiiriä kohtaan (Anderson 1982).

Nykyisin yleisesti käytetty mittari koulun ilmapiirin mittaamiseen on School Level Environmental Questionnaire (SLEQ; Johnson ym. 2007). Sen kehittäminen alkoi 1980-luvulla, sillä mittarit soveltuivat kouluympäristöön tai opettajien käyttöön heikosti, ne yhdistivät koulu- ja luokkatason ympäristöt tai vaativat opettajilta liikaa aikaa vastata asianmukaisesti. Koulun ilmapiirin tutkimus onkin selvästi erotettavissa omana tutkimusalueena, vaikka se on sukua organisaatioilmapiirin ja koulun vaikuttavuuden tutkimukselle (Anderson 1982).

Johnson kumppaneineen (2007) kuvaa SLEQ osa-alueiden perustuvan Moosin 1974 esittämään elinympäristöjen luokitteluun (ks. Johnson ym. 2007; myös Insel & Moos 1974), jonka ulottuvuuksia ovat 1) ihmissuhteet (tuen saaminen, osallistuminen), 2) henkilökohtainen kehittyminen (autonomia) sekä 3) organisaation ylläpito ja muutokset (innovatiivisuus, odotusten selkeys, reagointi muutostarpeisiin). Kaikki nämä ulottuvuudet tulee ottaa huomioon luodessa ymmärrystä ihmisten muodostamista vuorovaikutuksellisista ympäristöistä. (Johnson & Stevens 2006). SLEQ:n alkuperäinen versio sisälsi kahdeksan osa-aluetta, jotka Johnson kumppaneineen (2007) rajasi viiteen. Uudistettu Revised SLEQ sisältää 21 osiota viidessä osa-alueessa, joita ovat: 1) *yhteistyö*: yhteistyö koulun opettajien välillä; 2) *päätöksenteko*: mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon; 3) *opetuksen innovatiivisuus*: opetuksen kehittäminen ja uusien ideoiden kokeilu opetuksessa; 4) *opettaja-oppilassuhteet*: oppilaat hyväkäyttöksi-

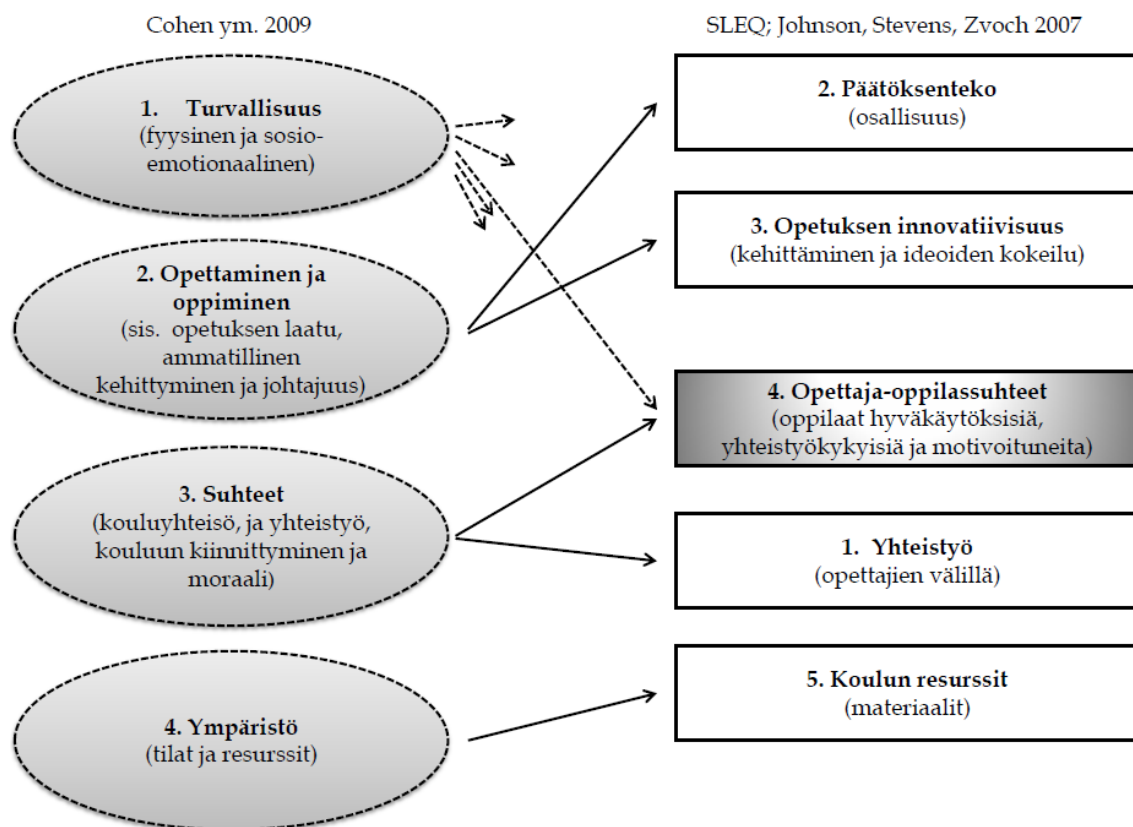
siä, yhteistyökykyisiä ja motivoituneita; ja 5) *koulun resurssit*: riittävät materiaalit saatavilla.

**Opettaja-oppilassuhteita** tarkastellaan tässä tutkimuksessa yhtenä selitettävistä muuttujista, vaikka se on arvioitu yhdessä muiden SLEQ-kyselyn (Johnson ym. 2007) ilmapiiritekijöiden kanssa. Opettaja-oppilassuhteet (Student relations) poikkeaa muista selittävinä muuttujina olevista toiminnallisista ilmapiiritekijöistä siten, että jälkimmäiset rakentavat koulun arkea aikuisten välisenä toimintana. SLEQ-kyselyssä suhteet-termillä viitataan positiivisen ilmapiirin muodostumista edistäviin myönteisiin suhteisiin oppilaisiin opettajien arvioimana. Kyselyn osiot koskevat opettajien kokemuksia oppilaiden käytöksestä, avuliaisuudesta ja yhteistyöstä koulun henkilökuntaa kohtaan sekä motivoituneisuudesta oppia, ja ilmentävät siten opettajan myönteistä suhdetta yleisesti kaikkia koulun oppilaita kohtaan.

Kirjallisuudessa opettaja-oppilassuhteen laatua on tarkasteltu usein käyttäen Piantan (2001) kehittämään Student-Teacher-Relationship Scale (STRS) arviointimenetelmän ulottuvuuksia, jossa opettaja-oppilassuhde on parhaimmillaan lämmin ja heikoimmillaan se sisältää runsaasti konflikteja. Konfliktinen suhde opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa kielteisesti oppilaiden kouluun sopeutumiseen, koulumenestykseen ja käyttäytymiseen (Birch & Ladd 1998; Hamre & Pianta 2001). On oletettavaa, että koko koulun tasolla konfliktiset suhteet opettajien ja oppilaiden välillä voisivat merkittävästi heikentää koulun opetus- ja kasvatustehtävän onnistumista.

Koulun ilmapiirin arvioinnissa käytettävän mittarin (SLEQ; Johnson ym. 2007) viidessä osa-alueessa toistuvat samat teemat kuin Cohenin ja muiden (2009) ilmapiiritekijöiden (turvallisuus, opettaminen ja oppiminen, suhteet, ympäristö) jaottelussa. Cohenin ja kumppaneiden (2009) jaottelu koulun ilmapiiritekijöistä voidaan linkittää School Level Environmental Questionnaire (SLEQ; Johnson ym. 2007) -mittarin osa-alueisiin kuvion 2 mukaisesti. Cohenin ilmapiiritekijä 3. *suhteet* vastaa sisällöltään SLEQ-ilmapiirimittarin osa-alueita 1. *yhteistyö* ja 4. *opettaja-oppilassuhteet*, joihin liittyvät opettajan suhteet sekä toisiin opettajiin että koulun oppilaisiin. Ilmapiiritekijä 2. *opettaminen ja oppiminen* vas-

taa sisällöltään mittarin osa-alueita 2. päätöksenteko ja 3. opetuksen innovatiivisuus. Ilmapiirin 4. ympäristö-tekijää vastaa 5. koulun resurssit. Cohenin ym. (2009) erittelemää 1. turvallisuus-tekijää ei mittarissa nosteta erikseen esille, mutta se liittyy erityisesti 4. opettaja-oppilassuhteet -osa-alueeseen sisältyvään oppilaiden käytökseen, ja sitä kautta sääntöihin ja turvallisuuteen. Toisaalta fyysinen ja varsinkin sosio-emotionaalinen turvallisuus rakentuu useista tekijöistä kaikilla mittarin osa-alueilla.



KUVIO 2. Ilmapiiritekijöiden (Cohen ym. 2009) ja ilmapiirin arviointi -mittarin (SLEQ; Johnson ym. 2007) osa-alueiden oletetut yhteydet

### 3 KOULUUN KIINNITTYMINEN

Luvun alussa määritellään kouluun kiinnittyminen ja sen ulottuvuudet sekä esitellään aikaisempaa tutkimusta. Lopuksi kuvataan kouluun kiinnittymisen arviointia ja kiinnittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä.

#### 3.1 Kouluun kiinnittymisen määritelmä

Kouluun kiinnittyminen (school engagement) on metakäsite, joka kokoaa yhteen oppilaiden ajatukset, toiminnan ja tunteet koskien suhdettaan koulunkäyntiin (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Wang & Peck 2013). Se kuvaa oppilaiden osallistumista ja yhteyttä koulunkäyntiin ja niihin ihmisiin, toimintoihin, tavoitteisiin ja arvoihin, jotka koulussa ovat keskeisiä (Skinner, Kindermann & Furrer 2009). Kouluun kiinnittyminen kehittyy ja ilmenee ajan kuluessa ja koulun käytännöillä on vaikutusta siihen (Appleton ym. 2006; Finn & Zimmer 2012). Kouluun kiinnittyminen on yhteydessä koulumenestykseen ja koulunkäynnin ongelmiin (Appleton ym. 2008). Fredricks kumppaneineen (2004) kuvaa kiinnittymistä vastavoimana syrjäytymiselle.

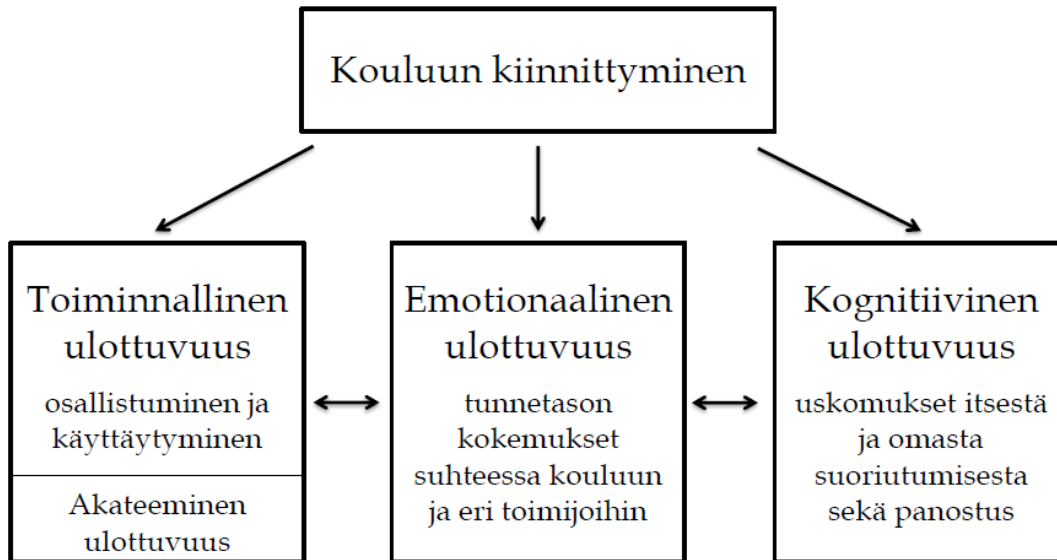
Kouluun kiinnittymisen käsite on suhteellisen nuori. Sen juuret ovat Newmannin (1981) koulusta vieraantumisen ja Finnin (1989) koulun keskeyttämisen tutkimuksissa. Käsite vakiintui, kun oppilaiden tylsistymisestä, syrjäytymisestä ja koulupudokkuudesta kiinnostuttiin, ja pyrittiin etsimään keinoja niiden ehkäisemiseksi (Finn & Zimmer 2012). Viime vuosina kiinnostus aiheesta on kasvanut, sillä kiinnittymisen kautta on mahdollista ymmärtää ja vaikuttaa oppimiseen ja koulun keskeyttämiseen vaikuttaviin tekijöihin (Appleton ym. 2006; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson 2012; Fredricks ym. 2004). Kiinnittymisen prosessiluontoisuuden vuoksi toimenpiteet jo varhaisessa vaiheessa ehkäisevät tehokkaasti ongelmien muodostumista (Appleton ym. 2008).

Kouluun kiinnittymisestä käytetään myös termiä kouluun sitoutuminen (esim. Kiiskilä, Tuomaala, Aunola, Lerkkanen & Kiuru 2015) sekä englanninkie-

lisessä kirjallisuudessa muun muassa termejä student engagement ja school bonding (esim. Appleton ym. 2008; Jimerson, Campos & Greif 2003). Termejä käytetään vaihtelevasti tutkimuksessa, ja valinta perustuu usein tutkimuksen näkökulmaan. Tässä tutkimuksessa käytetään suomenkielistä termiä kouluun kiinnittyminen, joka kuvaa käsitteen moniulotteista vuorovaikutussuhdetta yksilön ja ympäristön välillä.

Kouluun kiinnittymisen tarkastelussa yhtenä keskeisenä lähtökohtana toimivat Finnin (1989) tarkastelemat kahden mallin koulupudokkuuden prosesit. Turhautuminen-itsetunto -malli (Frustration-Self-Esteem Model) kuvaa kehää, jossa koulun puutteelliset käytännöt vaikuttavat oppilaan koulumenestykseen, mikä heikentää oppilaan minäkuvaan ja siten aiheuttaa vastustusta koulua kohtaan. Osallistumisen-samaistumisen -mallissa (Participation-Identification Model) korostuu oppilaiden ja koulun välisen yhteyden tärkeys. Kokemus kouluun kuulumisesta ja sen toimintaan osallistuminen vähentävät poissaoloja, käytösongelmia ja tukevat koulusuoriutumista.

Viime aikoina kouluun kiinnittymisen jaottelu on tarkentunut Finnin (1989) toiminnallisen ja emotionaalisen komponentin mallista. Nykyisin kouluun kiinnittyminen jaetaan tyypillisesti kolmeen ulottuvuuteen: toiminnalliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen (Appleton ym. 2008). Osa tutkimuksista nostaa esille vielä akateemisen ulottuvuuden (Appleton ym. 2006), joka tässä tutkimuksessa katsotaan osaksi toiminnallista ulottuvuutta. Vaikka ulottuvuudet ovat osittain päällekkäisiä, auttaa jaottelu tarkastelemaan kouluun kiinnittymisen moniulotteista käsitettä (Jimerson ym. 2003). Ulottuvuudet ja niiden väliset yhteydet esitellään kuviossa 3.



KUVIO 3. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet (Appleton ym. 2006; Fredricks ym. 2004 mukailten)

**Toiminnallinen ulottuvuus** rakentuu oppilaan osallistumisesta ja käyttäytymisestä, ja se kuvaa koulun toimintakäytänteisiin sitoutumista (Fredricks ym. 2004). Siihen kuuluu oppilaan kiinnostus ja osallistuminen akateemiseen, sosiaaliseen ja koulun muuhun toimintaan, kuten oppilaskuntatyöskentelyyn (Finn 1993). Lisäksi siihen liittyy sääntöjen ja normien kunnioittaminen, hyvä käytös sekä vähäiset koulupoissaolot (Finn 1993; Finn & Rock 1997). Ulottuvuudesta käytetään myös nimeä behavioraalinen ulottuvuus (Fredricks ym. 2004). Toiminnallinen kiinnittyminen nähdään keskeisenä akateemisten saavutusten ja syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Koulutyöhön käytetty aika ja siitä suoriutuminen voidaan liittää kuuluvaksi tähän ulottuvuuteen (esim. Jimerson ym. 2003). Osa tutkimuksista jakaa sen kuitenkin omaksi akateemiseksi kouluun kiinnittymisen ulottuvuudeksi (esim. Appleton ym. 2006).

**Emotionaaliseen ulottuvuuteen** liittyvät oppilaiden positiiviset ja negatiiviset tunteet ja reaktiot koulua sekä sen eri toimijoita kohtaan (Fredricks ym. 2004; Jimerson ym. 2003). Ne vaikuttavat yksilön vuorovaikutussuhteisiin ja haluan työskennellä (Fredricks ym. 2004). Finn (1989) nostaa merkityksellisenä esille kokemuksen yhteisöllisyydestä. Emotionaalisesti kiinnittynyt oppilas pitää koulusta ja kokee olevansa sen jäsen (Appleton ym. 2006; Fredricks ym.



2004). Tästä ulottuvuudesta käytetään tutkimuksessa myös termejä affektiivinen tai psykologinen ulottuvuus (Appleton ym. 2006; Jimerson ym. 2003).

**Kognitiivinen ulottuvuus** koostuu oppilaan panostuksesta koulunkäyntiin, muun muassa halusta käyttää vaivaa monimutkaisten asioiden ymmärtämiseen ja uusien taitojen oppimiseen (Fredricks ym. 2004). Vahvasti kognitiivisesti kiinnittyneet oppilaat käyttävät strategioita ja kehittelevät ideoita ymmärryksensä lisäämiseksi. Kognitiiviseen kiinnittymiseen vaikuttavat myös oppilaan koululle antama arvo ja uskomukset opettajista ja toisista oppilaista (Appleton ym. 2006; Jimerson ym. 2003).

Motivaatio ja kouluun kiinnittyminen ovat läheisiä käsitteitä toisilleen, mutta niiden näkökulma on erilainen (Appleton ym. 2006). Motivaatio pyrkii selittämään syitä toiminnan taustalla, kun taas kouluun kiinnittymisen käsite kuvaa yksilön toimintaa ja yhteyttä eri tilanteisiin. Oppilas voi esimerkiksi olla motivoitunut tietystä suorituksesta olematta kuitenkaan kiinnittynyt. Motivaatio ei yksin riitä kiinnittymiseen, vaikka tukee sitä. Osassa tutkimuksista käsitteitä käytetään kuitenkin rinnakkain (esim. National Research Council & Institute of Medicine 2004).

### **3.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys**

Kouluun kiinnittyminen vaikuttaa kokonaisvaltaisesti oppilaaseen ja hänen oppimispolkuunsa ja sen tukeminen perusopetuksessa sekä muissa lapsen ja nuoren viiteryhmissä tulisi nähdä keskeisenä. DiPerna (2006) kuvaa kouluun kiinnittymistä tekijänä, joka mahdollistaa akateemisen suoriutumisen yhdessä sosiaalisten taitojen, motivaation ja opiskelutaitojen kanssa. Klemin ja Connellin (2004) tutkimuksen mukaan kiinnittyminen vaikuttaa myönteisesti oppilaiden arvosanoihin. Kaikkien kiinnittymisen ulottuvuuksien on havaittu olevan jollain tasolla yhteydessä koulussa suoriutumiseen (Fredricks ym. 2004). Kouluun kiinnittymisen on todettu vaikuttavan myönteisesti myös oppilaiden terveyteen ja käyttäytymiseen (Carter, McGee, Taylor & Williams 2007). Erityisesti oikeudenmukainen ja välittävä ilmapiiri, jossa nuoret kokevat emotionaalista kiinnit-

tymistä, vähentää päihteiden käyttöä, väkivaltaa ja masennusta ja vastaavasti edistää terveellisiä elämäntapoja.

Kiinnittymisen vastakohta kouluun kiinnittymättömyys (disengagement) voi johtaa äärimmillään koulun keskeyttämiseen (Finn & Zimmer 2012). Archambaultin, Janoszin, Fallun ja Paganin (2009) mukaan erityisesti toiminnallinen kiinnittyminen suojaa koulupudokkuudelta. Kouluun kiinnittyminen on yhteydessä myös poissaolojen määrään (Klem & Connell 2004). Virtasen (2016) yläkouluun sijoittuvan tutkimuksen mukaan kouluun kiinnittyminen on yhteydessä oppimiseen ja poissaoloihin myös Suomessa.

Kiinnittymistä tukevien olosuhteiden luominen tukee oppilaiden akateemisten ja sosiaalisten valmiuksien kehittymistä, jotka auttavat selviytymään erilaisista tehtävistä ja haasteista sekä kouluvuosina että myöhemmin elämässä (Furlong, Whipple, St. Jean, Simental, Soliz & Punthuna 2003). Linnakylän ja Malinin (2008) mukaan kouluun vahvasti kiinnittyneet oppilaat luottavat eniten tulevaisuuden koulutusmahdollisuuksiinsa. Vastaavasti heikosti kiinnittyneiden oppilaiden tulevaisuuden tavoitteet ovat vähäisiä. Vasalampi, Salmela-Aro ja Nurmi (2009) havaitsivat kiinnittymisen olevan yhteydessä erityisesti tyttöjen siirtymiseen korkeakouluopintoihin.

### **3.3 Kouluun kiinnittymisen arvioiminen**

Kouluun kiinnittyminen on toiminnallisen, emotionaalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden sisältämä kokonaisuus, joka mahdollistaa kokonaisemman kuvan saamisen yksilön tilanteesta kuin yksittäisiä osa-alueita tutkimalla olisi mahdollista saavuttaa (Fredricks ym. 2004). Ulottuvuuksien on havaittu olevan dynaamisessa suhteessa toisiinsa, eikä mikään niistä yksinään määritä oppilaan kiinnittymistä kouluun (Wang & Peck 2013). Kiinnittyminen voi kuitenkin vaihdella eri ulottuvuuksissa esimerkiksi oppilaan suoriutuessa hyvin akateemisesti kuitenkin pitämättä koulusta.

Kouluun kiinnittymisen arviointiin on yleensä tarpeen useampi mittari, joiden antama tieto täydentää toisiaan. Fredricks kollegoineen (2011) on kuvan-

nut katsauksessaan 21 erilaista kouluun kiinnittymisen mittaria. Näistä kaksi kolmasosaa tarkastelee kiinnittymistä oppilaiden omasta näkökulmasta, loput opettajien ja havainnoijien näkökulmasta. Mittareiden suuri lukumäärä johtuu eri tutkimusten keskittymisestä eri luokka-asteille ja eri ulottuvuuksiin, ja mittareista vain viisi mittaa kaikkia kiinnittymisen ulottuvuuksia.

Kouluun kiinnittymisen mittaaminen on keskittynyt helpoimmin arvioitavien toiminnallisen ja osassa tutkimuksissa erotellun akateemisen kiinnittymisen ulottuvuuksien tarkasteluun. Tutkimus on myös pääosin kohdentunut opettajien tai vanhempien havaintoihin oppilaiden oman näkökulman jäädessä vähemmälle huomiolle. (Appleton ym. 2006; Appleton ym. 2008.) Oppilaiden omia kokemuksia tutkittaessa on huomioitava oppilaiden ikä mittaria valittaessa, sillä nuorten oppilaiden kyvyt eivät välttämättä vielä riitä kaikkien kiinnittymisen ulottuvuuksien arvioimiseen itsenäisesti (Fredricks ym. 2004).

Tässä tutkimuksessa käytettiin kouluun kiinnittymisen mittana Student Engagement Instrument (SEI; Appleton ym. 2006) -mittaria (suom. OKI - Oppilaan kouluun kiinnittyminen; mm. Nolvi 2011), joka kohdentuu emotionaaliseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen. Yhdysvalloissa kehitetyn mitan alkuperäinen versio koostuu 35 väitteestä, jotka jakautuivat kolmeen emotionaalisen ja kolmeen kognitiivisen ulottuvuuden osioon. Bettsin, Appletonin, Reschlyn, Christensonin ja Huebnerin (2010) tutkimuksen perusteella SEI soveltuu käytettäväksi eri ikäluokissa. Alkuportaattutkimuksessa käytetyssä SEIn lyhennetyssä versiossa on 15 väitettä, jotka jakautuvat viiteen osa-alueeseen (Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2016). Näitä ovat 1) opettaja-oppilassuhteet, 2) vertaisten tuki oppimisessa, 3) perheen tuki koulunkäynnille, 4) tulevaisuuden tavoitteet ja päämäärät sekä 5) koulutyön hallinta ja merkitys, joista kolme ensimmäistä mittaavat emotionaalista ulottuvuutta ja kaksi viimeistä kognitiivista ulottuvuutta. Alkuportaattutkimuksessa koulun toiminnallista kiinnittymistä mitattiin yhdellä Research Assessment Package for Schools (RAPS) -mittareista (Institute of Research and Reform of Education 1998).

### 3.4 Kouluun kiinnittymiseen yhteydessä olevat tekijät

Kouluun kiinnittyminen on erilaisten yksilö- ja yhteisötason tekijöiden summa. Kaikissa kouluissa on sekä kiinnittyneitä että kiinnittymättömiä oppilaita riippumatta koulun sijainnista, oppilasaineksesta tai luokka-asteesta (Appleton ym. 2008). Connell (1990) esittää, että kiinnittymiseen vaikuttaa ihmisen perustarpeiden, kompetenssin, autonomian ja yhteenkuuluvuuden, toteutuminen. Appleton kumppaneineen (2006) nostaa esille lisäksi kontekstuaalisten tekijöiden, kuten koulun, perheen ja vertaisten roolin.

Osassa tutkimuksista sukupuolella on todettu olevan yhteys kouluun kiinnittymiseen tyttöjen kiinnittymisen ollessa parempaa (Fullarton 2002; Ripski & Gregory 2009). Linnakylän ja Malinin (2008) Suomen PISA-aineistoon perustuvassa tutkimuksessa tytöt olivat enemmistö erityisen hyvin kiinnittyneiden oppilaiden ryhmässä. Heikosti kiinnittyneiden oppilaiden ryhmä koostui taas tasaisesti sekä tytöistä että pojista. Virtasen (2016) tutkimuksessa tytöt olivat poikia toiminnallisesti kiinnittyneempiä yläkouluissa. Kaikissa tutkimuksissa yhteyttä sukupuolen ja kiinnittymisen väliltä ei ole kuitenkaan havaittu (esim. Tucker ym. 2002). Lisäksi Ryanin ja Patrickin (2001) tutkimuksessa sukupuolella tai etnisellä taustalla ei ollut yhteyttä oppilaiden kouluun kiinnittymiseen tai motivaatioon.

Luokka-aste ja ikä vaikuttavat oppilaiden kiinnittymiseen, kiinnittymisen ollessa vähäisempää ylemmillä luokilla (Tucker ym. 2002). Tätä on ajateltu osin selittävän vertaisten kasvava rooli nuorten elämässä (Wigfield, Byrnes & Eccles 2006). Alhaisempi sosioekonominen asema on myös yhteydessä heikompaan kouluun kiinnittymiseen (Willms 2003). Suomessa alhainen sosioekonominen asema ei kuitenkaan heikennä oppilaiden kouluun kuulumisen tunnetta. Riskitekijöinä voivat toimia kuitenkin oppilaan huono itsetunto ja terveydentila, jotka vähentävät koulun aktiviteetteihin osallistumista ja näin johtavat heikkoon kouluun kuulumisen tunteeseen (Ma 2003). Linnakylä ja Malin (2008) ovat havainneet kiinnittymättömillä suomalaisoppilailla heikkoa minäkäsitystä ja -pystyvyyttä.

Opettajilla on huomattava vaikutus oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Klemin ja Connellin (2004) tutkimus osoittaa, että välittävän opettajan luoma hyvin organisoitu ja tavoitteellinen oppimisympäristö tukee oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Fredricks kollegoineen (2004) tuo esille opettajan tarjoaman tuen merkityksen kaikkien kiinnittymisen ulottuvuuksien vahvistamisessa. Tulokset ovat yhteneväisiä Connellin (1990) jäsenyyksen kanssa, jossa hyvä kouluympäristö rakentuu struktuurista, autonomian tuesta ja osallisuudesta.

Myös luokan sosiaalinen ilmapiiri on yhteydessä oppilaiden kouluun kiinnittymiseen ja motivaatioon (Ryan & Patrick 2001). Fullarton (2002) on havainnut yhteyden luokan sekä koko koulun ilmapiirin ja oppilaiden kiinnittymisen välillä. Ripskin ja Gregoryyn (2009) tutkimuksen mukaan koulun vihamielinen ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden kiinnittymistä heikentävästi. Anderman (2002) havaitsi tutkimuksessaan, että oppilaiden keskimääräisen kouluun kuumumisen ollessa hyvä, voivat yksittäisten oppilaiden ongelmat korostua, jos he eivät koe saavansa tukea. Opettajien kokemusten oppilaan kiinnittymisestä on todettu vaikuttavan opettajan antamaan tukeen, mikä edistää erityisesti jo ennestään kiinnittyneiden oppilaiden kiinnittymistä (Skinner & Belmont 1993).

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää opettajien kokemien koulun toiminnallisten ilmapiiritekijöiden (yhteistyö, päätöksenteko, opetuksen innovatiivisuus ja koulun resurssit) yhteyttä heidän arviointeihinsa koulun opettaja-oppilassuhteista. Toisena tavoitteena oli selvittää opettajien arvioimien toiminnallisten ilmapiiritekijöiden yhteyttä oppilaiden itsearvioimaan emotionaaliseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Missä määrin opettajien kokemat toiminnalliset ilmapiiritekijät (yhteistyö, päätöksenteko, opetuksen innovatiivisuus ja koulun resurssit) ovat yhteydessä opettajien arviointeihin koulun opettaja-oppilassuhteista?
2. Missä määrin opettajien kokemat toiminnalliset ilmapiiritekijät ovat yhteydessä oppilaiden emotionaaliseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksessa käytettiin Alkuportaatt-seurantatutkimuksen aineistoa, joka on kerätty vuosina 2006–2011 ja 2013–2016 neljältä paikkakunnalta (Kuopio, Jyväskylä, Laukaa ja Turku). Alkuportaatt-tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on seurattu noin 2000 oppilasta vanhempineen ja opettajineen esiopetuksesta neljännelle luokalle. Toisessa vaiheessa samoja oppilaita sekä heidän vanhempiaan ja opettajiaan tutkittiin 6., 7. ja 9. luokalla. Tutkimuksessa kerättiin tietoa muun muassa lasten luku- ja kirjoitustaidon sekä matemaattisten taitojen kehittymisestä sekä oppimiseen liittyvästä motivaatiosta ja kouluun kiinnittymisestä. Lisäksi selvitettiin opettajien ja vanhempien käsityksiä lasten oppimisesta, heidän opetus- ja kasvatuskäytänteitään sekä kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta ja näiden tekijöiden yhteyttä lasten oppimispolkuihin. Tutkimuksen kolmas vaihe jatkuu Suomen Akatemian rahoittamana vuoteen 2019 asti, ja siinä seurataan oppilaiden siirtymistä toiselle asteelle.

### 5.2 Tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla keväällä 2013 Alkuportaatt-seurantatutkimuksen toisessa vaiheessa, jolloin pääosa tutkimukseen osallistuvista 1824 oppilaasta oli yleisopetuksessa kuudennella luokalla (97 %). Luokalle jääneitä oli 14 oppilasta (0,7 %), jotka osallistuivat arviointeihin. Oppilasta yhteensä 47 (2,5 %) opiskeli pienluokassa. Oppilasta 47,6 % oli tyttöjä ja 52,4 % poikia.

Tutkimukseen osallistui 59 alakoulun kuudennen luokan opettajaa (n = 98). Opettajia oli tasaisesti sekä naisia (n = 47) että miehiä (n = 51). Iältään he olivat 26–60-vuotiaita kaikkien ikävuosien ollessa tasaisesti edustettuina (vaihteluväli 1–7 %). Valtaosalla opettajista oli kasvatustieteen maisterin (KM) tut-

kinto luokanopettajakoulutuksesta (88,8 %). Erityisopettajan koulutus (KM) oli 3,1 %:lla ja erityisluokanopettajan koulutus 4,1 %:lla opettajista. Lopuilla 4 %:lla oli esimerkiksi lastentarhan- tai aineenopettajakoulutus, osalla näistä opettajista oli myös luokanopettajan kelpoisuus.

### 5.3 Tutkimusmenetelmät

**Koulun ilmapiiri opettajien kokemana.** Opettajien kokeman koulun ilmapiiriin arvioimiseen käytettiin uudistettua School Level Environmental Questionnaire (Revised SLEQ; Johnson ym. 2007) -mittaria, joka oli nimetty lomakkeeseen otsikolla 'ilmapiiri ja resurssit koulussasi'. Osa-alueen väitteitä opettajat arvioivat 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan, 2 = harvoin, 3 = toisinaan, 4 = usein, 5 = lähes aina). Alkuportaattutkimuksessa käytetty Revised SLEQ sisältää 21 väitettä, jotka jakautuvat viidelle osa-alueelle:

1. yhteistyö (Collaboration): yhteistyö koulun opettajien välillä (esim. "Opettajat suunnittelevat opetusohjelmia yhdessä")
2. päätöksenteko (Decision Making): mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon ("Opettaja pyydetään usein osallistumaan päätöksentekoon")
3. opetuksen innovatiivisuus (Instructional Innovation): opetuksen kehittäminen ja uusien ideoiden kokeilu opetuksessa ("Uusia ja erilaisia ideoita keillaan usein koulussamme")
4. opettaja-oppilassuhteet (Student Relations): oppilaat hyväkäyttöksiä, yhteistyökykyisiä ja motivoituneita ("Useimpien oppilaiden käytös koulun henkilökuntaa kohtaan on kunnioittavaa")
5. koulun resurssit (School Resources): riittävät materiaalit saatavilla. ("Sähköiset opetusvälineet (tietokoneet, tykki, kamerat tms.) ovat helposti saatavilla", "Opetusvälineistöä ei ole riittävästi saatavilla" -käännettynä)

Seitsemän tutkimuksessa käytetyn väitteen (osiot 3, 9, 10, 14, 18, 20, 21) asteikot käännettiin, jotta muuttujat saatiin samansuuntaisiksi. Kustakin viidestä koulun ilmapiiriin osa-alueesta muodostettiin summamuuttujat. Koulun ilmapiiriin summamuuttujien sisäistä reliabiliteettiä arvioitiin Cronbachin alfa -



kertoimella, joka kertoo kuinka yhteneväisesti osa-alueet mittaavat samaa sisältöä (Nummenmaa 2010). Cronbachin alfan raja-arvona käytetään arvoa .60 (Metsämuuronen 2005). Sisäisen reliabiliteetin parantamiseksi yhteistyö -osa-alueesta poistettiin väite ”Keskustelen harvoin yksittäisen oppilaan tarpeista toisen opettajan kanssa”. Koulun resurssit -osa-alueesta poistettiin samasta syystä väite ”Koulun kirjastolla on riittävästi resursseja”. Koulun resurssi -osa-alueen väite ”Kouluterveydenhuollon, koulupsykologin ja koulukuraattorin resurssit ovat riittävät koulussani” poistettiin, sillä se ei kuulu alkuperäiseen mittariin. Summamuuttujien sisäistä luotettavuutta kuvaavat Cronbachin alfalla kertoimet olivat seuraavat: yhteistyö .73, päätöksenteko .62, opetuksen innovatiivisuus .80, opettaja-oppilassuhteet .79 ja koulun resurssit .68.

**Emotionaalinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen.** Oppilaiden kouluun kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista ulottuvuutta mitattiin SEI -mittarilla. SEI (Student Engagement Instrument; Appleton ym. 2006) koostuu viidestä osa-alueesta 1) opettaja-oppilassuhteet (esim. ”Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita”), 2) vertaisten tuki oppimisessa (”Muut kouluni oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen”), 3) perheen tuki koulunkäynnille (”Perheeni/huoltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä”), 4) tulevaisuuden tavoitteet ja päämäärät (”Opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen on tärkeää”) sekä 5) koulutyön hallinta ja merkitys (”Menestyn koulussa, koska teen sen eteen kovasti töitä”). Väitteitä arvioitiin 4-portaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä).

Väitteistä kaikki olivat samansuuntaisia, jolloin muuttujien saamat isommat arvot kuvasivat oppilaiden vahvempaa kouluun kiinnittymistä. Kouluun kiinnittymisen osa-alueista muodostettiin aluksi summamuuttujat. Oppilaiden kiinnittymistä koskevat summamuuttujat aggregoitiin eli keskiarvoistettiin luokanopettajan mukaan. Aggregoidut summat (keskiarvoistettu) siirrettiin oppilasaineistosta opettaja-aineistoon. Lopuksi summamuuttujista muodostettiin vielä laajemmat keskiarvosummamuuttujat koskemaan kiinnittymisen ulottuvuuksia. Tämä tehtiin muodostamalla keskiarvosummamuuttujat kouluun kiinnittymisen kolmesta ensimmäisestä osa-alueesta (emotionaalinen) ja kah-

desta jälkimmäisestä (kognitiivinen). Oppilaiden kouluun kiinnittymisen reliabiliteetit Cronbachin alfalla mitattuna olivat viiden osa-alueen osalta: opettaja-oppilassuhteet .87, vertaisten tuki oppimisessa .83, perheen tuki koulunkäynnille .79, tulevaisuuden tavoitteet ja päämäärät .83 ja koulutyön hallinta ja merkitys .62.

**Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen.** Alkuportaattutkimuksessa koulun toiminnallista kiinnittymistä mitattiin yhdellä Research Assessment Package for Schools (RAPS) -mittareista (Institute of Research and Reform of Education 1998). RAPS koostuu viidestä mittarista, jotka arvioivat toiminnallista ja emotionaalista kiinnittymistä. RAPS sisältää kyselyt sekä oppilaille itselleen, että heidän vanhemmilleen ja opettajilleen. Alkuportaattutkimuksessa toiminnallisen kiinnittymisen tutkimiseen käytettiin RAPS-mittarin oppilaan itsearviointien neljää ensimmäistä väitettä (esim. "Seuraan opetusta tunnilla"). RAPSin viidettä väitettä ("Minulle on tärkeää tehdä parhaani koulussa") ei käytetty, sillä se ei vastaa sisällöltään toiminnallista kiinnittymistä. Väitteitä arvioitiin 4-portaisella Likert-asteikolla (1 = vahvasti eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = vahvasti samaa mieltä). Mittarin väitteistä kaksi (väitteet 2 ja 4, esim. 2. "En yritä kovinkaan paljon koulussa") käännettiin, jotta niitä voitiin tarkastella samansuuntaisina. Mittarin muuttujista muodostettiin summamuuttujat, jotka aggregoitiin luokan opettajan mukaan. Summat siirrettiin oppilasaineistosta opettaja-aineistoon kiinnittymisen toiminnallisen ulottuvuuden tarkastelua varten. Toiminnallisen kiinnittymisen Cronbachin alfa oli .67.

## 5.4 Aineiston analyysi

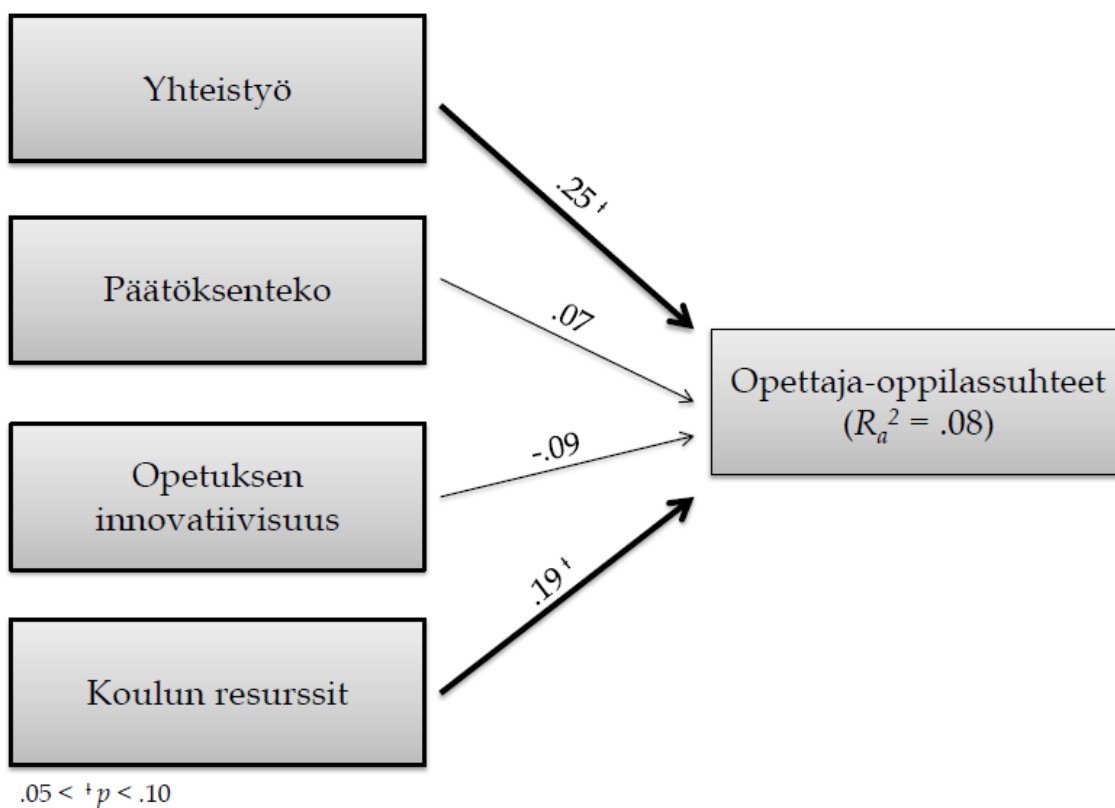
Aineiston analyysissä käytettiin IBM SPSS Statistics 24 -tilasto-ohjelmaa. Aineiston analyysi aloitettiin muodostamalla summamuuttujat ja siirtämällä oppilasaineiston summat opettaja-aineistoon. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysointiin käytettiin lineaarista regressioanalyysiä (linear regression analysis) ja toisen tutkimuskysymyksen analysointiin monimuuttujaregressioanalyysiä (multivariate regression analysis).

Opettajien kokemien toiminnallisten ilmapiiritekijöiden yhteistyön, päätöksenteon, opetuksen innovatiivisuuden ja koulun resurssien yhteyttä tutkittiin lineaarisen regressioanalyysin kautta, jossa tarkastellaan näiden selittävien muuttujien yhteyttä selitettävään muuttujaan opettaja-oppilassuhteet (Student relations). Linearisessa regressioanalyysissä tarkastellaan muuttujien (selittäjä ja selitettävä) välistä lineaarista yhteyttä (Nummenmaa 2010). Regressioanalyysissä pyritään muodostamaan matemaattinen malli selittämään muuttujien välisiä yhteyksiä. Ennustettaessa toisen muuttujan arvoa toisen muuttujan arvon perusteella ennustearvon ja todellisen arvon erotus (jännöstermi) tulisi olla mahdollisimman lähellä nollaa, jotta regressiomallia voidaan luotettavasti käyttää ennustamiseen. Linearisessa regressioanalyysissä tulee lisäksi olla voimassa homoskedastisuus eli vakiovarianssioletus, jolloin jännöstermeillä on sama varianssi. Tutkimuksen molemmissa osissa käytettiin neljää selittävää muuttujaa, jolloin pystyttiin huomioimaan useampia selitettävään muuttujaan vaikuttavia tekijöitä.  $R^2$  kuvaa regressiomallin selitysasetta eli osuutta, jonka selittävät muuttujat selittävät selitettävän muuttujan vaihtelusta. Analyysissä mukana olevien muuttujien voimakas korrelointi keskenään voi aiheuttaa multikollineaarisuutta, mikä saattaa aiheuttaa tuloksien vääristymistä (Metsämuuronen 2008). Monimuuttujaregressioanalyysissä selittävien muuttujien yhteyttä tarkastellaan useaan selitettävään muuttujaan, joita ovat tässä tutkimuksessa kolme kiinnittymisen ulottuvuutta.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Ilmapiirotekijöiden yhteys opettaja-arviointeihin opettaja-oppilassuhteista

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkasteltiin lineaarisella regressioanalyysillä opettajien arvioimien koulun toiminnallisten ilmapiirotekijöiden (yhteistyön, päätöksenteon, opetuksen innovatiivisuuden ja koulun resurssien) yhteyttä opettaja-arviointeihin opettaja-oppilassuhteista osana koulun ilmapiiiriä.



KUVIO 4. Koulun toiminnallisten ilmapiirotekijöiden yhteys opettaja-arviointeihin opettaja-oppilassuhteista

Opettajien kokemista toiminnallisista ilmapiirotekijöistä yhteistyö ja koulun resurssit olivat suuntaa antavasti yhteydessä opettaja-oppilassuhteisiin (ks. kuvio 4 ja taulukko 1). Tilastollisesti merkitseviä tuloksia ei löytynyt. Muilla ilmapiirotekijöillä ei ollut yhteyttä opettaja-arviointeihin opettaja-oppilassuhteista. Standardoidun  $\beta$ :n eli regressiokorrelaatiokertoimen avulla voi vertailla selittävien

muuttujien yhteyden suuruutta selitettävään muuttujaan. Standardoidun  $\beta$ -kertoimen mukaan yhteistyö oli voimakkaimmin yhteydessä selitettävään muuttujaan. Toiseksi voimakkaimmin yhteydessä oli koulun resurssit. Koulun toiminnalliset ilmapiiritekijät yhteistyö, päätöksenteko, opetuksen innovatiivisuus ja koulun resurssit selittivät yhdessä muuttujan eli opettaja-oppilassuhteiden vaihtelusta 8 % (Adjusted/Korjattu selityssaste  $R_a^2 = .08$ ). Estimatin keskivirhe (Std. Error of the Estimate) oli .45, mikä kertoo regressiomallin toimivuudesta eli virhetermien vähäisestä hajonnasta luvun ollessa pieni. Havaitut yhteydet on esitetty kuviossa 4 sekä taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Opettajan ja oppilaiden suhdetta selittävän lineaarisen regressioanalyysin tulokset

<i>Selittävät muuttujat</i>	<i>B</i>	<i>S. E.</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	95 % luottamusvälin	
						Alaraja	Yläaraja
Yhteistyö	.20	.11	.25	1.90	.061 <sup>†</sup>	-.01	.41
Päätöksenteko	.04	.07	.07	.66	.514	-.09	.17
Opetuksen innovatiivisuus	-.07	.10	-.09	-.73	.468	-.26	.12
Koulun resurssit	.12	.07	.19	1.71	.091 <sup>†</sup>	-.02	.26

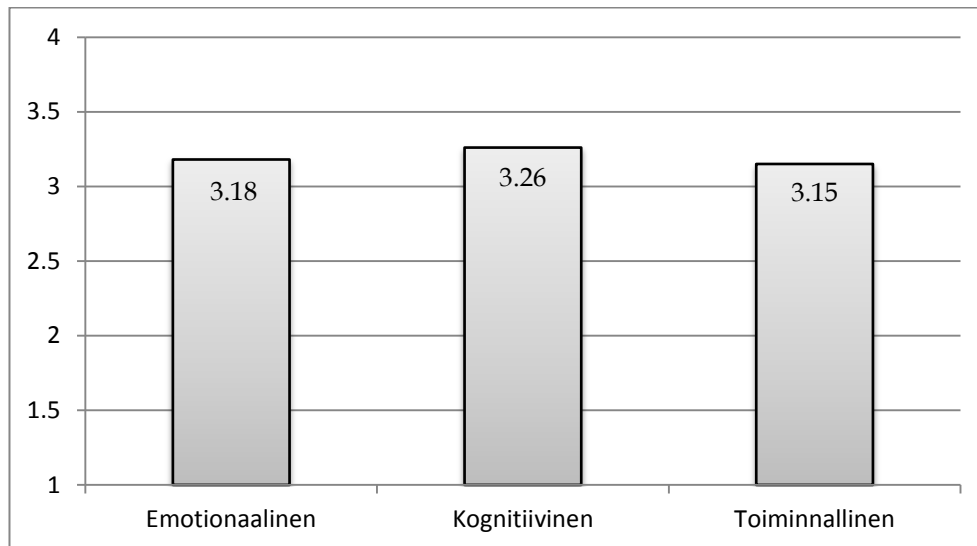
.05 < <sup>†</sup>*p* < .10; *B* = standardoimaton;  $\beta$  = standardoitu; 2-suuntainen testaus

Luottamusvälin kautta voidaan arvioida tarkkuus sille, että otoksesta saatu tulos voidaan yleistää perusjoukkoon (Metsämuuronen 2008). Koko perusjoukkoa vastaava tulos sijaitsee siis 95 % tarkkuudella luottamusvälin ala- ja ylärajan välissä.

## 6.2 Ilmapiiritekijöiden yhteys oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin

Tutkimuksen toisessa osassa analysoitiin monimuuttujaregressioanalyysillä opettajien kokemien selittävinä muuttujina olevien toiminnallisten ilmapiiritekijöiden (yhteistyön, päätöksenteon, opetuksen innovatiivisuuden ja koulun resurssien) yhteyttä selitettäväksi asetettuihin kolmeen oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin (emotionaalinen, kognitiivinen ja toiminnallinen

kiinnittyminen). Ennen monimuuttujaregressioanalyysin tuloksia esitellään alla kuvailevaa tietoa (kuvio 5) ja muuttujien väliset korrelaatiot (taulukko 2). Oppilaiden kouluun kiinnittymisen keskiarvot olivat melko korkeat kaikilla ulottuvuuksilla (yli 3 = samaa mieltä) ja keskihajonta vähäistä.



KUVIO 5. Kiinnittymisen ulottuvuuksien keskiarvot

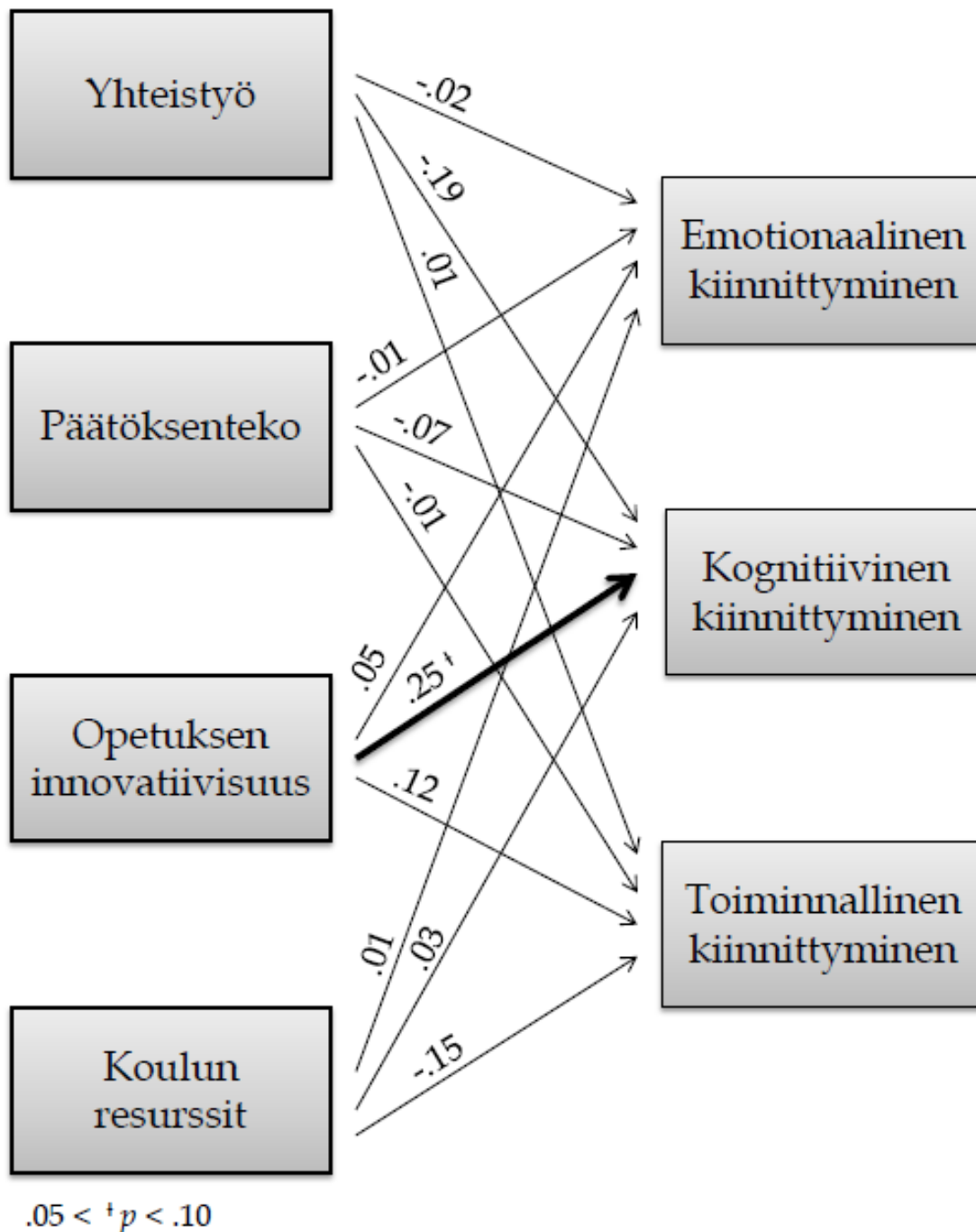
Korrelaatioanalyysi, jossa käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa, osoitti koulun ilmapiiritekijöiden keskinäisiä yhteyksiä erityisesti yhteistyön sekä päätöksenteon, opetuksen innovatiivisuuden, opettaja-oppilassuhteiden ja koulun resurssien kanssa (ks. taulukko 2). Lisäksi opetuksen innovatiivisuus korreloi tilastollisesti merkitsevästi päätöksenteon ja koulun resurssien kanssa. Opettaja-oppilassuhteet korreloi tilastollisesti merkitsevästi koulun resurssien kanssa. Kaikki kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet korreloivat tilastollisesti merkitsevästi toisiaan.

TAULUKKO 2. Ilmapiiritekijöiden ja kiinnittymisen ulottuvuuksien korrelaatiot, keskiarvot ja -hajonnat

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	ka	kh
1. Yhteistyö								3.65	.59
2. Päätöksenteko	.30**							3.13	.73
3. Opetuksen innovatiivisuus	.62**	.22*						3.41	.63
4. Opettaja-oppilassuhteet	.30**	.15	.15					3.99	.47
5. Koulun resurssit	.44**	.12	.40**	.27**				3.63	.73
6. Emotionaalinen kiinnittyminen	.02	-.01	.03	.16	.03			3.18	.21
7. Kognitiivinen kiinnittyminen	-.03	-.06	.13	.15	.05	.69**		3.26	.17
8. Toiminnallinen kiinnittyminen	.01	-.00	.05	.15	-.10	.65**	.76**	3.15	.22

\*p < .05; \*\*p < .01; ka=keskiarvo; kh=keskihajonta

Monimuuttujaregressioanalyysillä arvioitiin usean selitettävän muuttujan yhteyttä useaan selitettävään muuttujaan. Analyysin tulokset esitellään kuviossa 6 sekä taulukossa 3. Lukuunottamatta opetuksen innovatiivisuuden suuntaa antavaa yhteyttä oppilaiden kognitiiviseen kiinnittymiseen, toiminnalliset ilmapiiritekijät eivät olleet yhteydessä oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin.



KUVIO 6. Ilmapiirotekijöiden yhteys kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin

Taulukossa 3 esitetään kokonaisuudessaan tulokset monimuuttujaregressioanalyysistä, jossa opettajien arvioimilla koulun ilmapiirotekijöillä selitettiin kolmea oppilaiden kiinnittymisen ulottuvuutta. Standardoidun  $\beta$ -kertoimen mukaan opetuksen innovatiivisuus oli voimakkaimmin yhteydessä selitettävään muuttujaan kognitiivinen kiinnittyminen.



TAULUKKO 3. Monimuuttujaregressioanalyysin tulokset tutkittavien muuttujien välisistä yhteyksistä

							95 % luottamusvälin	
<i>Selittävät muuttujat</i>		<i>B</i>	<i>S. E.</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	Alaraja	Yläraja
Emotionaalinen kiinnittyminen	Yhteistyö	-.01	.05	-.02	-.11	.911	-.11	.10
	Päätöksenteko	.00	.03	-.01	-.13	.897	-.07	.06
	Opetuksen innovatiivisuus	.02	.05	.05	.38	.707	-.08	.11
	Koulun resurssit	.00	.04	.01	.12	.907	-.07	.07
Kognitiivinen kiinnittyminen	Yhteistyö	-.05	.04	-.19	-1.34	.184	-.13	.03
	Päätöksenteko	-.02	.02	-.07	-.61	.542	-.06	.03
	Opetuksen innovatiivisuus	.07	.04	.25	1.87	.065 <sup>†</sup>	.00	.14
	Koulun resurssit	.01	.03	.03	.29	.775	-.05	.06
Toiminnallinen kiinnittyminen	Yhteistyö	.01	.05	.01	.09	.926	-.10	.11
	Päätöksenteko	.00	.03	-.01	-.05	.964	-.07	.06
	Opetuksen innovatiivisuus	.04	.05	.12	.86	.392	-.05	.13
	Koulun resurssit	-.05	.04	-.15	-1.32	.191	-.12	.02

.05 < <sup>†</sup>*p* < .10; *B* = standardoimaton;  $\beta$  = standardoitu

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelua

#### 7.1.1 Koulun ilmapiiritekijöiden yhteys opettaja-arviointeihin opettaja-oppilassuhteista

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa kiinnostuksen kohteena olivat koulun ilmapiiritekijät. Selitettäväksi muuttujaksi valikoitui opettajien kokemus koulun opettaja-oppilassuhteista, joka poikkeaa muista toiminnallisista ilmapiiritekijöistä ja nostaa keskiöön oppilaat, jotka ovat lähtökohta opettajan jokapäiväiselle työlle.

Tulokset osoittivat, että opettajien arvioinnit koulunsa yhteistyöstä ja koulun resursseista olivat suuntaa antavasti yhteydessä opettajan arviointiin opettaja-oppilassuhteista. Yhteyttä saattaa selittää se, että toimiva yhteistyö opettajien välillä heijastuu myös opettaja-oppilassuhteisiin ja näin ollen mahdollisesti kuvastaa koko koulun yhteistoiminnallista toimintatapaa ja suhteita ilmentäen rehtorin johtajuutta koulussa. Lisäksi riittävät resurssit koulussa saattavat vapauttaa aikaa myönteisen suhteen muodostamiseen oppilaisiin.

Kokonaisuudessaan selittäviksi muuttujiksi asetetut toiminnalliset ilmapiiritekijät selittivät vain 8 % opettaja-oppilassuhteiden laadun vaihtelusta. Voidaankin sanoa, että jotkin kolmannet tekijät vaikuttavat vahvemmin kyseiseen muuttujaan. Huomionarvoista on se, että mahdollisesti kaikkia tuloksiin vaikuttavia muuttujia ei huomioitu aineiston analyysissä. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan opetuksen kehittämistä ilmiölähtöiseksi, eri toimijoiden yhteistyötä ja osallisuutta päätöksentekoon. Tämä saattaa vahvistaa toiminnallisia ilmapiiritekijöitä ennestään tulevina vuosina, mikä vaikuttaisi selityksasteeseen.

### **7.1.2 Koulun ilmapiiritekijöiden yhteys oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin**

Tutkimuksen toisessa osassa selvitettiin opettajien arvioimien koulun toiminnallisten ilmapiiritekijöiden yhteyttä oppilaiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin. Tässä tutkimusaineistossa oppilaiden kouluun kiinnittymisen keskiarvot olivat melko korkeat kaikilla kiinnittymisen ulottuvuuksilla ja keskihajonta oli vähäistä.

Oppilaiden kouluun kiinnittyminen on monien tekijöiden summa. Tässä tutkimuksessa tarkastelluista koulun ilmapiiritekijöistä opetuksen innovatiivisuus oli suuntaa antavasti yhteydessä oppilaiden kognitiiviseen kiinnittymiseen. Kognitiiviseen kiinnittymiseen sisältyy oppilaiden näkemys itsestä oppijana ja panostus koulunkäyntiin. Opetuksen innovatiivisuuden voidaankin nähdä tukevan oppilaiden oppimista ja innostavan oppimaan. Tulos on yhteneväinen Klemin ja Connelin (2004) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan tavoitteellinen ja organisoitu oppimisympäristö tukee oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Tutkimus kannustaa opettajia innovatiivisuuteen, mihin perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) antaa runsaasti mahdollisuuksia ja opettajan koulutus valmistaa opiskelijoita. Ideoita jaetaan runsaasti nykyään myös internetissä, mm. sosiaalisessa mediassa, mikä inspiroi monia uusiin työtapoihin.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys, yleistettävyyys ja rajoitukset**

Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeilla opettajilta ja oppilailta, jolloin tutkimuksessa käytetty aineisto perustuu tutkittavien itsensä näkemyksiin, mikä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimukseen osallistui 98 alakoulun opettajaa ja heidän oppilaansa neljältä paikkakunnalta eri puolilta Suomea erikokoisista kouluista ja luokista. Opettajien kyselylomakkeet lähetettiin postissa ja oppilaat täyttivät kyselylomakkeen koulussa ryhmätestaustunnilla. Tutkimukseen osallistuminen tehtiin näin mahdollisimman vaivattomaksi osallistujille. Tutkimuksen otos oli kohtuullisen

suuri, mutta oppilaiden vastaukset aggregoitiin luokan opettajalle analyysiä varten.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa aineiston hankinnassa käytetyt mittarit, jotka ovat sekä kansainvälisesti että Suomen oloissa käytettyjä ja arvioituja. Koulun ilmapiiriä (Revised SLEQ; Johnson ym. 2007) ja oppilaiden kouluun kiinnittymistä (SEI & RAPS; Appleton ym. 2006; Virtanen ym. 2016, Institute of Research and Reform of Education 1998) arvioitiin strukturoiduilla kyselylomakkeilla, jotka olivat kaikille tutkittaville samat ja joihin tutkittavat vastasivat valitsemalla Likert-asteikolta sopivimman vaihtoehdon. Puuttuvat tiedot tai asteikon käytön virheitä sisältävät vastaukset jätettiin analyysin ulkopuolelle. Vaikka kouluun kiinnittymistä mittaavan SEIn on todettu sopivan käytettäväksi kaikenikäisillä (Betts ym. 2010), on mahdollista, että osa oppilaista ei ymmärtänyt kaikkia väitteitä tai vastannut huolellisesti kaikkiin kohtiin. Oppilaiden emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä mittaavassa SEI-mittarissa kaikki kysymykset on esitetty samaan suuntaan, minkä voidaan osaltaan ajatella helpottavan lasten vastaamista.

Tutkimus on osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta. Yliopiston eettinen lautakunta on antanut myönteisen lausunnon Alkuportaatt-tutkimushankkeelle. Tutkimukseen osallistujilta ja alaikäisten lasten huoltajilta on tutkimuksen alussa pyydetty kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siihen osallistuminen on ollut mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistujien henkilötiedot on pidetty salaisina koko tutkimuksen ajan ja aineistoa on käsitelty vain tunniste-koodeilla. Osallistujien nimet ja tunnistekoodit säilytetään Jyväskylän yliopistossa lukitussa ja salasanaalla suojatussa tiedostossa. Tutkimuksen aineistoa ovat keränneet siihen koulutetut henkilöt, joilla on ollut käytettävissään sama kirjallinen ohjeistus.

Aineiston analyysissä muodostettujen ja käytettyjen ilmapiirin ja kiinnittymisen summamuuttujien alfat ylittävät alarajan .60 ja summat voitiin hyväksyä tutkimuksessa käytettäväksi. Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa on kerrottu tarkemmin myös tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä. Tutki-

muksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon virheellisten arvojen syöttöriski siirrettäessä tuloksia kyselylomakkeilta SPSS-ohjelmaan sekä analyysijä tehdessä. Eräänä potentiaalisesti luotettavuutta heikentävänä tekijänä, joka on syytä ottaa huomioon regressioanalyysien tulkinnassa, oli se, että osa selittävästä muuttujista korreloi tilastollisesti merkitsevästi.

Tutkimuksessa saadut tulokset olivat suuntaa antavia, eikä tilastollisesti merkitseviä tuloksia saatu. Teoriataustan ja laajan tutkimusaineiston pohjalta olisin odottanut vahvempia yhteyksiä muuttujien välille. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla muuttujat, joiden välillä regressioanalyysissä todettiin suuntaa antava yhteys, korreloivat tilastollisesti merkittävästi. Tutkimuksen toisen osan analyysissä käytettiin eri informanteilta (opettajilta, oppilailta) saatuja vastauksia, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että tilastollisesti merkitseviä selittäviä yhteyksiä ei havaittu. Sekä ilmapiirin osa-alueiden että kiinnittymisen ulottuvuuksien keskiarvot olivat korkeat, joka kertoo myönteisestä koulun ilmapiiristä, mutta mahdollisesti vähäisistä eroista. Tutkimuksen otos oli kohtuullisen suuri, mutta koska aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu vahvempia yhteyksiä muuttujien välillä, lisätutkimus on tarpeen.

### **7.3 Jatkotutkimushaasteita**

Kiinnittymisen tukeminen on koulun perustehtävä. Oppilaiden kiinnittymättömyys, koulupudokkuus ja mahdollinen syrjäytyminen ovat yhteiskunnallinen ongelma, joten tutkimukset kiinnittymiseen ja sen ulottuvuuksiin vaikuttavista tekijöistä ovat jatkossakin tärkeitä, jotta kiinnittymisen prosessiin voidaan vaikuttaa tehokkaasti.

Olisi tarpeen ottaa jatkossa huomioon aineiston hierarkkinen rakenne eli koulujen välisten mahdollisten erojen merkitys tarkastelemalla tietyn koulun opettajien näkemyksiä koulun ilmapiiristä kyseisen koulun oppilaiden kokemukseen kiinnittymisestä. Lisäksi kiinnostavaa olisi tutkia suomalaisten oppilaiden näkemyksiä koulun ilmapiiristä ja mahdollisesti vielä lisäksi verrata sitä

heidän kokemaansa kouluun kiinnittymiseen. Kiinnostavaa olisi myös tutkia miten perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) vaikuttaa ilmapiiritekijöihin.

Ilmapiirin laadullinen tutkimus esimerkiksi opettajia haastatteleamalla voisi nostaa myös paremmin esille tiettyjä teemoja esimerkiksi koulun johtajuudesta, työyhteisöstä sekä opettajan omasta roolista osana sitä. Myös oppilaiden kouluun kiinnittymistä koskevat haastattelut, voisivat avata oppilaiden kokemusmaailmaa koulusta ja koulunkäynnistä.

## LÄHTEET

- Anderman, E. M. 2002. School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology* 94(4), 795–809.
- Anderson, C. S. 1982. the search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research* 52(3), 368–420.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology* 44, 427–445.
- Archambault, I. Janosz, M., Morizot, J., Pagani, L. 2009. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health* 79(9), 408–415.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. & Huebner, E. S. 2010. A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (sei): results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly* 25(2), 84–93.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1998. Children’s interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology* 34(5), 934–946.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. 1978. Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal* 15(2), 301–318.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. 2007. Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence* 30, 51–62.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J. & Thompson D. 2012. Measuring student engagement among elementary students: pilot of the student engagement instrument – elementary version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61–73.
- Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 76(2), 201–237.

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. 2009. School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record* 111(1), 180–213.
- Connell, J. P. 1990. Context, self and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span. Teoksessa D. Cicchetti & M. Beeghly (toim.) *The self in transition - infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- DiPerna, J. C. 2006. Academic enablers and student achievement: implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools* 43(1), 7–17.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. & Feldlaufer, H. 1993. Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal* 93(5), 553–574.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. 2010. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology* 48(6), 533–553.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. 1997. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology* (82)2, 221–234.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. 2012. Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 97–131.
- Forehand, G. A. & Gilmer, B. von H. 1964. Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin* 62(6), 361–382.
- 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.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. & Mooney, K. 2011. Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *Issues & Answers* (98).
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A. 1999. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Teoksessa H. J. Freiberg (toim.) *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 11–29.



- Fullarton, S. 2002. Student engagement with school: individual and school-level influences. ACEReSearch. Research Report Number 27.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. 2003. Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist* 8, 99-113.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. 1963. *The Organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- 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.
- Ingersoll, R. M. 2001. *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Insel, P. M. & Moos, R. H. 1974. Psychological environments: expanding the scope of human ecology. *American Psychologist*, 29(3), 179-188.
- Institute of Research and Reform in Education. 1998. *Research Assessment Package for Schools (RAPS)*.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist* 8, 7-27.
- Johnson, B. & Stevens, J. J. 2006. Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research* 9(2), 111-122.
- Johnson, B., Stevens, J. J. & Zvoch, K. 2007. Teachers' perceptions of school climate: a validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement* 67(5), 833-844.
- Juvonen, J., Le, V-N., Kaganoff, T., Augustine, C. & Constant, L. 2004. *Focus on the wonder years: challenges facing the American middle school*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Kallestad, J.H., Olweus, D. & Alsaker, F. 1998. School climate reports from Norwegian teachers: a methodological and substantive study. *School Effectiveness and School Improvement* 9(1), 70-94.
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M-K. & Kiuru, N. 2015. Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus* 4, 349-363.

- Klem, A. M. & Connell, J. P. 2004 Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74(7), 262-273.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kan-  
nas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muu-  
tokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus  
(HBSC - Study)
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2008. Seven strong claims about suc-  
cessful school leadership. *School Leadership & Management* 28(1), 27-42.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in  
the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*  
52(6), 583-602.
- Litwin, G. H. & Stinger, R. A. Jr. 1968. Motivation and organizational climate.  
Boston: Division of Research, Graduate School of Business administration,  
Harvard University.
- Ma, X. 2003. Sense of belonging to school: can schools make a difference? *The  
Journal of Educational Research* 96(6), 340-349.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. 2002. Promoting school con-  
nectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent  
health. *Journal of School Health* 72(4), 138-146.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen teon perusteet ihmistieteissä 3. Jyväsky-  
lä: Gummertus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen teon perusteet ihmistieteissä 2. Jyväsky-  
lä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. 2010. Student and teacher percep-  
tions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy.  
*Journal of School Health* 80(6), 271-279.
- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mah-  
dollisuus. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.  
Väitöskirja.
- National Research Council and the Institute of Medicine. 2004. Engaging  
schools: fostering high school students' motivation to learn. Washington,  
DC: The National Academies Press.
- Newmann, F. M. 1981. Reducing student alienation in high schools: implica-  
tions of theory. *Harvard Educational Review* 51(4), 546-564.

- Nolvi, S. 2011. OKI - Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro Gradu - tutkielma.
- Nummenmaa, L. 2010. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Perry, A. C. 1908. The management of a city school. New York: The Macmillan Company.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Pianta, R. C. 2001. The student-teacher relationship scale. Charlottesville: University of Virginia
- Ripski, M. B. & Gregory, A. 2009. Unfair, unsafe, and unwelcome: do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence* 8, 355-375.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. 2001. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal* 38(2), 437-460.
- Singh, K. & Billingsley, B. 1998. professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research* 91(4), 229-239.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. 2009. A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69(3), 493-525.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A. & Guffey, S. 2012. School climate research summary: August 2012. New York: National School Climate Center (3).
- Tucker, C. M., Zayco R. A., Herman, K., C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway K., Wallack C., Ivery, P. D. 2002. Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools* 39(4), 477-488.
- Virtanen, T. 2016. Student Engagement in Finnish lower secondary school. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Kuorelahti, M. 2016. Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online* 8(2), 136–157.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560.
- Wang, M-T. & Peck, S. C. 2013. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology* 49(7), 1266–1276.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., Eccles, J. 2006. Development During Early and Middle Adolescence. Teoksessa: P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 87–113.
- Willms, J. D. 2003. Student engagement at school: A sense of belonging and participation - results from PISA 2000. OECD.