



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHORS	Maarit Hosio & Teija Koskela
TITLE	Opettajien välittäminen ja oppilaiden koulutyöhön kiinnittyminen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana
YEAR	2023
VERSION	Author's accepted manuscript
CITATION	Hosio, Maarit & Koskela, Teija: Opettajien välittäminen ja oppilaiden koulutyöhön kiinnittyminen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. <i>Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti</i> 33:4. 2023. s. 108-123.

Opettajien välittäminen ja oppilaiden koulutyöhön kiinnittyminen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana

Johdanto

Osaaminen perusopetuksessa on polarisoitumassa. Kansallisen tason kattavat oppimistulosaineistot ja selvitykset osoittavat, että osaaminen jakautuu yhä vahvemmin. Yhä selkeämpiä eroja löytyy esimerkiksi tyttöjen ja poikien, maahanmuuttotaustaisten ja kantasuomalaisten sekä erityisryhmissä opiskelevien ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden väliltä (Leino ym., 2019; Vettenranta ym., 2020). Erot ilmenevät nykyisin yhtä lailla koulujen välillä kuin niiden sisälläkin.

Tuen tarve lisääntyy (Tilastokeskus, 2022), ja huoli perusopetusikäisten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin jakautumisesta kasvaa. Polarisoituneessa yhteiskunnassa koulun merkitys lapsen ja nuoren elämässä korostuu. Suomessa koulutusta pidetään keskeisenä tasa-arvoa ja demokratiaa edistävänä rakenteena, ja sen vuoksi huomiota tulee kiinnittää koulun kykyyn tukea oppilaiden kiinnittymistä kouluun. Opettajan tehtäväksi osoittautuu yhä selkeämmin lapsesta ja nuoresta välittäminen.

Koulutyöhön kiinnittymiseen (engl. *engagement*) kuuluvat oppilaan koulutyötä tukeva käyttäytyminen (*behavior*), opiskeluun suhtautuminen (*cognition*) ja oppilaan omat tunteet (*emotion*) (Fredricks ym., 2004). Wangin ja Ecclesin (2012) mukaan se, että opettaja osoittaa välittävänsä oppilaistaan, kytkeytyy koulutyöhön kiinnittymiseen. Myös laajempi, koko kouluyhteisön toiminnasta ja keskinäisistä suhteista syntyvä välittävä ilmapiiri on liitetty kiinnittymisen tukemiseen (Fredricks ym., 2004). Opettajan ja oppilaan suhdetta voidaan kuvata henkilökohtaisesti koettuna kaksisuuntaisena, interaktiivisena ja molempiin osapuoliin vaikuttavana vuorovaikutuksena (Korthagen ym., 2014). Onnistunut vuorovaikutus tukee kiinnittymistä (ks. Pöysä, 2021; Rautanen ym., 2021; Roorda ym., 2011; Thornberg ym., 2022).

Opettajan tarjoama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki on yhteydessä kiinnittymiseen, jossa vuorovaikutuksen erot vaikuttavat yksittäisen oppilaan (ks. Pöysä ym., 2018, 2019) ja ryhmän tasolla (Hosan & Hoglund, 2017; Rautanen ym., 2021). Kiinnittymistä tiettyyn oppiaineeseen tukee aineenopettajan lisäksi myös luokan ohjausvastuussa olevan opettajan toiminta (Engels ym., 2021). Näin opettaja määrittyy merkittäväksi toimijaksi oppilaan ja koko oppilasryhmän kiinnittymisessä koulutyöhön. Myös oppilaiden iällä on merkitystä: oppilaiden emotionaalinen

kiinnittyminen (Thornberg ym., 2022, Wang & Eccles, 2012), koulumyönteisyys (school compliance), oppimisen arvostaminen (Wang & Eccles, 2012) sekä oppilaan toiminnallinen ja kognitiivinen kiinnittyminen vähenevät ylemmille luokille siirryttäessä (Wang & Fredricks, 2014).

Opettaja voi tukea koulutyöhön kiinnittymistä esimerkiksi vastaamalla oppilaan psykologisiin tarpeisiin (Roorda ym., 2011), tukemalla emotionaalisesti (ks. Pöysä ym., 2018, 2019) ja kehittämällä myönteisiä oppilas-opettajasuhteita (Korthagen ym., 2014). Tutkimusten pohjalta annetut toimenpide-ehdotukset ovat kuitenkin kovin yleisellä tasolla. Esimerkiksi Engels ryhmineen (2021) ehdottaa, että opettajat voisivat lisätä oppilaiden osallisuutta ja kiinnostusta tehtäviin sekä olla tietoisia yksilöllisten suhteiden merkityksellisyydestä kollektiivisten opiskelijasuhteiden sijaan. Siksi onkin tärkeää tutkia yksityiskohtaisemmin, mitkä opettajien toimet tuntuvat oppilaista tärkeiltä.

Välittäminen (*caring*) viittaa valmiuteen vastata toisen ihmisen tarpeisiin, ja kasvatuksen kentällä tämä tarkoittaa aikuisten valmiutta toimia lasten parhaaksi: kuunnella, ohjata ja tukea lasta (Noddings, 2005). Välittämistä pidetään sosiokulttuurisena, tilannesidonnaisena ja autenttisena ilmiönä, joka näkyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa toisen etuja edistävänä tarkkaavaisuutena, vastavuoroisuutena ja huomion tietoisena suuntaamisena toiseen ihmiseen (Lave, 2009; Louis ym., 2016; Wenger, 2009). Välittäminen ja välittämisen kohteena oleminen voivat myös sisältyä kokemukseen yhteisöön kuulumisesta ja mahdollisuuden toimia yhteisön hyväksi (Noddings, 2005, 2012; Ryan & Deci, 2002).

Välittämistä pidetään osana opettajien ammatin eettisyyttä (Noddings, 2012; Tirri, 2008). Oikeudenmukainen, oppilaiden kasvua ja oppimista tukeva sekä toista ihmistä kunnioittava toiminta onkin opettajien yleisesti jakamien arvojen mukaista (Hallinan, 2008; Schussler & Collins, 2006). Opettajien pyrkimys toisten hyvinvoinnista huolehtimiseen, ihmissuhteiden vaalimiseen ja hyvään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa kuvaa myös suomalaisten opettajien työn eettistä luonnetta (Ronkainen ym., 2021).

Turvallisuuden ja välittävän ilmapiirin on havaittu lisäävän oppilaiden hyvinvointia (Schussler & Collins, 2006). Opettajan rakentama ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin ja koulukiusaamisen ilmenemiseen (Havik ym., 2015). Oppilaan kokemus koulutyön turvallisuudesta tukee myös oppimista (Korthagen ym., 2014). Turvallisessa, välittävässä, vastuullisessa ja osallistavassa kouluilmapiirissä ruokitaan kouluun kiinnittymistä ja luodaan siten perustaa emotionaaliselle ja oppiaineiden sisällölliselle oppimiselle (Thapa ym., 2013).

Toisaalta välittäminen koetaan henkilökohtaisena suhteena, johon on liitetty valmius kuunnella ja auttaa oppilasta, ottaa hänen tarpeensa huomioon, kunnioittaa oppilasta ja pitää hänestä huolta (Hosio, 2021; Noddings, 2005; Teven, 2007). Välittämisen kokemus voi syntyä oppilaan ja opettajan välisen lämpimän ja kunnioittavan vuorovaikutuksen seurauksena (Noddings, 2012).

Opettajien oppituntien aikainen välittämisenä koettu toiminta vaikuttaa myös oppimisilmapiiriin (ks. Ryan & Deci, 2009; Sherblom ym., 2006; Schussler & Collins, 2006). Oppilaat kiinnittyvät opetustilanteeseen vahvemmin silloin, kun he saavat vuorovaikutuksellista tunnetukea opettajalta (Pöysä ym., 2019; Pöysä, 2021). Tunnetuen lisäksi opettajan tulee tukea myös eritasoisten oppilaiden oppimista. Opetuksen suunnitteluvaiheesta alkava ja oppimisen monenlaisuutta huomioiva eriyttäminen sekä kannustava tavoitteenasettelu edistävät oppijoiden positiivista oppimiskäsitystä (Roija & Polso, 2020).

Myös opiskelua tukevilla järjestelyillä ja menetelmillä sekä oppituntin ajankäytön suunnittelulla on havaittu olevan vaikutusta siihen, miten vahvasti oppilaat kiinnittyvät työskentelyyn oppitunneilla (ks. Allen ym., 2013; Hafen ym., 2015). Opettajan ja oppilaan välinen välittävä ja oppilasta tukeva suhde, ja se, millaisia odotuksia opettaja kohdistaa oppilaaseen, vaikuttavat oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymiseen (Teuscher & Makarova, 2018), ja koulusta pois jäämisen todennäköisyyteen (Karlberg ym., 2022; Ramberg ym., 2019). Myös Payne ja Zeichner (2017) painottavat opettajien mahdollisuuksia toimia osana lasten ja nuorten kasvuyhteisöjä ja rohkaisevat opettajia pohtimaan kiinnittymistä moniulotteisena, sekä koulunkäyntiä että yhteisöä vahvistavana ilmiönä.

Aiempi kiinnittymisen tutkimus on painottunut määrälliseen analyysiin sekä luokkahuone- ja oppiainekonteksteihin. Määrällisen tutkimuksen merkityssisältöjen vahvistamiseksi tarvitaan myös laadullista ja oppilaiden itse sanoittaman kokemuksen tutkimusta. Laadullisin menetelmin on esimerkiksi havaittu, että vapaamuotoiset ja ilman opetuskontekstia tai valta-asemaa käydyt oppilaan ja opettajan keskustelut, joissa puhutaan sekä koulusta että koulun ulkopuolisista asioista, edistävät kiinnittymistä koulun vuorovaikutussuhteisiin (Yu ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia kiinnittymistä tukevia kokemuksia oppilaat sisällyttävät kuvauksiinsa opettajan välittävästä toiminnasta.

Menetelmä

Tämän tutkimuksen keskeinen tavoite on tarkastella oppilaiden kiinnittymisen kokemuksia. Tutkimusaineisto on osa oppilaiden välittämisen kokemuksia kartoittanutta tutkimuskokonaisuutta (Hosio, 2021), jossa kohderyhmänä olivat suomalaisia yläkouluja käyvät yhdeksäsluokkalaiset. Haastateltavat olivat kolmen eri yläkoulun oppilaita samalta alueelta pääkaupunkiseudulta. Koulut valittiin tutkimukseen yhtenevän sijainnin, alueen sosioekonomisen rakenteen ja koulujen koon perusteella. Osallistumiskutsu ja tutkimustiedote lähetettiin kaikille tutkimukseen valikoitujen koulujen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhemmille.

Haastatteluihin kutsuttiin oppilaat, joiden vanhemmilta oli saatu suostumus ja jotka henkilökohtaisesti olivat halukkaita osallistumaan (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimukseen osallistui 51 nuorta (15–16-vuotiaita), joista 27 oli tyttöjä ja 24 poikia. Osallistuneille oppilaille annettiin ennen haastattelua tietoa tutkimuksen tarkoituksesta sekä aineiston keräämisestä ja käyttämisestä. Lisäksi heille annettiin mahdollisuus vetäytyä halutessaan haastattelusta (ks. TENK, 2019).

Yksilöhaastattelut tehtiin oppilaiden omilla kouluilla koulupäivien aikana. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, eli ne noudattelivat temaattista suunnitelmaa, joka antoi oppilaille mahdollisuuden määrittellä välittämisen kokemuksen syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. Käsiteltyjä teemoja olivat opetusjärjestelyt ja tuki, vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä, oppilaan saama palaute, oppimisesta välittäminen ja oikeudenmukaisuus. Haastattelu aloitettiin (esimerkiksi) seuraavaan tapaan: ”Onko sinulla ollut tai onko tällä hetkellä opettajaa, josta voi sanoa, että hän välittää sinusta tai sinun oppimisestasi?” Tämän jälkeen siirryttiin konkreettisiin esimerkkeihin opettajien välittämiseltä tuntuvasta toiminnasta. Näin oppilaat saivat kertoa välittämisestä oman tulkintansa itse valitsemiaan ilmaisuja käyttäen. Kaikki haastattelut äänitettiin haastateltavan suostumuksella. Haastattelun kestoksi tuli keskimäärin 20–30 minuuttia. Tutkimusaineisto litteroitiin sanatarkasti ja anonymisoitiin (ks. TENK, 2019). Kirjoitettu aineisto on kooltaan noin 56 500 sanaa.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, materiaalin luokitteluun, teemoitteluun ja tyypittelyyn perustuvalla menetelmällä (Flick, 2007; Hsieh & Shannon, 2005; Kvale, 2007; Ruusuvuori ym., 2010). Aineiston tulkinta noudatteli erityisesti Ruusuvuoren ynnä muiden (2010) kuvaamia analyysin vaiheita. Aineisto luettiin aluksi kokonaisuudessaan kokonaiskuvan muodostamiseksi (tutustuminen), minkä jälkeen analysointi aloitettiin lukemalla aineisto sanatarkasti merkitysyksiköitä etsien (*coding scheme*, aineiston luokittelu), teemoitellen

(ilmiöiden löytäminen) ja luokitellen välittämisen kokemuksen kuvaukset pää- ja alaluokkiin (teemojen ja ilmiöiden vertailu) (Flick, 2007; Kvale, 2007, Ruusuvuori ym., 2010).

TAULUKKO 1. Oppilaan kiinnittymistä tukevat ja välittävänä koetut opettajan toiminnan kuvaukset

Tässä osatutkimuksessa aineiston analysointia jatkettiin etsimällä välittämisen kokemuksista kuvauksia oppilaiden kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Näin muodostuneita luokkia tarkasteltiin rinnakkain opettajien välittävänä koettua toimintaa kuvaavien luokkien kanssa (ks. Cohen ym., 2018; Hsieh & Shannon, 2005). Taulukossa 1 on kuvattu aineistoesimerkein kiinnittymistä kuvaavia välittämisen kokemuksia. Toinen tutkijoista vastasi pääosin analyysin alkuvaiheen teemoittelusta ja luokittelusta. Toinen tutkijoista varmensi luokittelun, osallistui luokkien nimeämiseen sekä luokkien keskinäisten suhteiden määrittämiseen ja tulosten tulkitsemiseen (ks. Tong ym., 2007).

Tulokset

Opettajien välittävänä koettu toiminta vaikuttaa tämän tutkimuksen tulosten mukaan monin tavoin siihen, miten oppilaat kiinnittyvät koulutyöhön. Tulokset esitellään aineistolähtöisesti muodostetuissa luokissa: *henkilökohtaiset kontaktit opetuskontekstin ulkopuolella, kiinnittymistä tukeva ilmapiiri opetuksessa sekä henkilökohtainen keskustelu ja työ oppimisen tukemiseksi*. (Kuvio 1.)

KUVIO 1. Oppilaiden kokemukset koulutyöhön kiinnittymistä tukevasta opettajan välittämisestä

Henkilökohtaiset kontaktit opetuskontekstin ulkopuolella. Oppilaiden kokemukset opettajien välittävästä, oppilaita huomioivasta toiminnasta syntyivät tilanteissa, joissa opettaja on ollut ystävällinen oppilaalle ja hän on tuntunut läheiseltä. Tunne on voinut syntyä lyhyissä keskusteluissa koulun käytävillä tai koulupäivän ulkopuolella. Ystävällisyyden kokemus syntyy opettajan äänensävyistä tai ilmeistä. Oppilaat arvostivat opettajalta saamaansa huomiota ja tekivät näistä tilanteista tulkintoja myös opettajan suhtautumisesta heihin. Välittävänä koettu opettaja on osoittanut kiinnostustaan oppilasta kohtaan esimerkiksi kysymällä hänen kuulumisiaan tai keskustelemalla harrastusten sujumisesta. Vastaavasti oppilaan tarpeisiin reagoimaton opettaja ei anna vaikutelmaa välittämisestä.

”Se on ärsyttävää, kun jotku ei kuule sua, et jos samalla tekee vielä jotain muuta tai käytävässä, et jos ois asiaa, ni toinen vaan viipottaa menemään – – et niinku pysähtyis siks sekunniks.” (oppilas 23)

Kun oppilas tarvitsee tukea opiskeluun kiinnittymisessä, on opettajan positiivinen huomio merkityksellistä. Oppilas tulkitsee opettajan puhetta suhteessa itseensä ja toisaalta suhteessa tekoihinsa. Oppilaastaan välittävä opettaja osaa erottaa toisistaan oman suhtautumisensa oppilaaseen ja oppilaan teot. Kun opettaja keskittyy tekoihin kuitenkin oppilasta ymmärtäen, vuorovaikutustilanne tuntuu oppilasta kunnioittavalta.

”Kunnioitus, molemmin puolin, just sitä et ei – – oppilaitten pitää kunnioittaa opettajaa...ja et ku ei aina jaksa tulla tulla kouluun, ni siit huolimatta puhutaan nätisti niinku oppilaalle, eikä heti ruveta niinku moittii siit et sä et oo tehny läksyi – – et sä et oo ite huono ihminen, vaan et sul on vaan ne läksyt tekemättä. Et kunnioittaa niinku oppilasta.” (oppilas 9).

Opettaja voi myös osoittaa ystävällistä ja oppilasta kunnioittavaa suhtautumistaan kiittämällä häntä jostain erityisestä, esimerkiksi toisten auttamisesta.

Kiinnittymistä tukeva ilmapiiri opetuksessa. Oppilaan kiinnittymistä tukeva ilmapiiri opetuksessa sisältää tilannekuvauksia, joissa opettajan oppimisilmapiiristä huolehtiminen on vaikuttanut myönteisesti oppimisilmapiiriin vahvistaen siten oppilaan opiskeluun kiinnittymistä. Opettajien odotetaan huolehtivan siitä, että ilmapiiri on turvallinen ja oppimiseen kannustava. Opettajan toiminnalla on oppilaiden mukaan merkittävä vaikutus oppimisilmapiiriin, ja se voi myös muuttua nopeasti, esimerkiksi opettajan vaihtuessa.

” – – mut sitte keväällä (opettaja vaihtui) – – sellanen rauhallinen ilmapiiri lähti kokonaan pois ja sit kukaan ei enää halunnu opiskella mitään.” (oppilas 24)

Oppilaat tekivät paljon tulkintoja opettajan suhtautumisesta heihin ja opetukseen esimerkiksi opettajan nonverbaalisen viestinnän perusteella. Oppilaiden mukaan opettaja ilmentää käyttäytymisellään ja eleillään, onko hän mielellään oppilaiden kanssa ja pitääkö hän työstään. Opettajan nonverbaalinen viestintä vaikuttaa osaltaan luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Jos opettaja on jatkuvasti ärsyyntynyt, välittämisen kokemusta ei synny. Opettajan huonotuulisuudella on negatiivista vaikutusta myös siihen, miltä opiskelu tuntuu oppilaasta.

”(opettaja on) – – huonolla päällä tunnillakin, ni sit se ainekin tuntuu tosi – – ei niinku yhtään kiinnosta opiskella.” (oppilas 2).

Oppimista tukeva ilmapiiri luokassa ei oppilaiden mielestä välttämättä tarkoita täydellistä hiljaisuutta, vaan riittävää ja tarkoituksenmukaista työskentelyrauhaa. Opettajan tyytymättömyyden tai suuttumuksen tunteiden näyttäminen häiriötilanteissa voivat osoittaa oppilaille, että opettaja välittää heistä ja että ryhmä tarvitsee ohjausta huonon työrauhan tai muun häiriökäyttäytymisen vuoksi. Huolehtimalla oppimisilmapiirin turvallisuudesta opettaja ilmaisee arvostavansa oppilaiden työskentelyä. Välittävä opettaja kykenee vaikuttamaan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen myös ryhmätasolla luomalla luokkaan toisia kunnioittavan, virheitä sallivan ja kysymiseen rohkaisevan ilmapiirin. Jos oppilas kokee turvattomuutta ja pelkää esimerkiksi toisten nauravan, hänen innostuksensa opiskelua kohtaan heikkenee.

”(Opettaja) välillä suuttu, et huomaa, et sille ei oo ihan sama et miten me ollaan.”
(oppilas 1)

”Et jos ne kaikki nauraa siinä tai sanoo silleen et etsä nyt tota tajunnu – – niin ni sit ei silleen viitti (yrittää).” (oppilas 4)

Turvallisesta ilmapiiristä huolehtiminen vaatii opettajalta omien tunteiden hallintaa. Oppilaat odottavat opettajilta ammatillista käyttäytymistä ja siihen liittyvää itsehillintää. Erityisesti mainitaan tilanne, jossa opettajan kuvattiin menettäneen malttinsa ja huutaneen oppilaalle. Epäreilulta tuntuva kohtelu sai oppilaan passivoitumaan. Oppilas-opettajasuhteen heikkeneminen vaikutti myös oppiaineeseen kiinnittymiseen.

”ku mä en tehny mitään – – ni se vaan varmisti sen, ku ne alko huutaa mulle, et mä en tehny seuraavallakaan tunnilla mitään.” (oppilas 27).

Oppilaiden kokemuksen mukaan opettaja, joka pyrkii luomaan ja ylläpitämään oppimista tukevaa ilmapiiriä, haluaa myös oppilaiden saavuttavan mahdollisimman hyviä tuloksia. Oppilaat odottavat opettajilta aktiivista osallistumisen tukea, mikä näkyy esimerkiksi puheenvuorojen antamisessa tai kysymysten kohdentamisessa. Jos opettaja ei huolehdi oppilaiden tasapuolisesta huomioimisesta opetustilanteessa, oppilas voi kokea opettajan välipitämättömänä.

”Niin, no sehän on ihan hyvä oikeestaan, ku muut saa olla aika rauhassa siel (tunnilla). Et ei tarte olla niin skarppina ku ei se (opettaja) kuitenkaan kysy mitään. Antaa niitten vaan viittailla siin eturivis” (oppilas 51)

Myös opettajan luotettavuus, oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus liittyvät siihen, miten välittävältä opettaja tuntuu. Oppilaille annettujen lupauksen pitäminen kuuluu luottamuksen rakentamiseen ja voi vaikuttaa oppilaan opiskeluuntoon ja koulutyöhön kiinnittymiseen. Luottamuksen pettäminen ja eriarvoinen kohtelu vaikuttavat niin ryhmän työskentelyilmapiiriin kuin yksittäisen oppilaankin suhtautumiseen.

”Luottamus menee, jos ope ei pidä niitä sen lupauksia. Se kyl vaikutti vähän koko oppiaineeseenkin siin ruotsissa just.” (oppilas 7)

Monien oppilaiden mielestä oppilaan oppimisesta välittävät opettajat suunnittelevat oppituntien tehtävät, toteutettavat opetusta ammattitaitoisesti ottaen huomioon oppilaiden aiemman osaamisen ja osoittavat kiinnostustaan opetettavaa aihetta kohtaan. Oppilaat tunnistavat hyvän ja innostavan opettamisen. He arvostivat opetuksessa monipuolisia ja tarkoituksenmukaisia tehtäviä, opettajan omien kokemusten tai kiinnostuksen kohteiden käsittelyä ja opettajan oman innostumisen välittymistä. Opettaja myös tuntee ja huomioi oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Jos opettaja on oppilaiden mielestä suunnitellut oppitunnit huolellisesti, hänen koetaan olevan kiinnostunut oppilaiden oppimisesta ja tekevän työtään mielellään.

”No ensinnäkin, osaa opettaa, et jos on sellanen opettaja, joka opettaa tosi huonosti, ni motivaatio hiipuu. Että, vaikka selittää jotenki, et painuu mieleen ne asiat, ni sit se kiinnostus lisääntyy tietenkin. Ja sitten joku huonompi opettaja niin voi lässäyttää koko mielenkiinnon totaalisesti!” (oppilas 36)

”Ne (opettajat) tietää meidän liikuntaharrastuksista ja muusta. Se on tärkeetä, et ne tietää et mikä meitä kiinnostaa.” (oppilas 8)

Oppilaat pitävät monipuolisia menetelmiä hyödyntävää opetusta mielenkiintoisempana ja innostavampana kuin kaavamaista tunnin kulkua. Monet oppilaista pitävät mahdollisuudesta opiskella ryhmässä tai toisen oppilaan kanssa opettajan pitämän monologin kuuntelemisen sijasta. Oppilaiden käsityksen mukaan oppilaan tarpeet huomioiva opettaja osaa eriyttää oppimistilanteessa käytettyä materiaalia varmistaakseen, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden oppia omalla tasollaan, minkä myös etevä oppilas on kokenut innostavana.

”Siinähan tehdään oman osaamistason mukaan, ni – – sit tehdään semmonen mis pärjää, ei se mitenkään pahalta tunnu, ei se haittaa vaikka joku tekis vähän enemmän aikaa tai jotenki” (oppilas 17)

”Joo, no mä en jaksais tehdä tunnilla aina niit samoja (tehtäviä). Ku mul on tää et mä oon – – no mä osaan matikkaa aika hyvin, ni sit on välil aika puuduttavaa ku teet vaan niit – – et sellaset maikat on hyvii, joilta saa sit jotain – – et voi tehdä jotain uutta tai silleen.” (oppilas 42)

Myös oppitunnin ajankäytön suunnittelu kertoo opettajan ammattitaidosta: tunnilla ehditään opiskella se, mitä on tarkoituskin. Välittävänä koetut opettajat myös huolehtivat siitä, että oppitunnilla on riittävästi aikaa tehtävien tekemiseen ja siitä, että valitut tehtävät ovat mielekkäitä ja edistävät opiskeltavan asian oppimista.

”Kyllä se näkyy siinä, et toiset haluaa tehdä kaikkensa, että me opittais, siis mieltii kaikkia ohjeita ja tehtäviä ja harjoituksia ja vaikka mitä.” (oppilas 44)

Välittävänä koettu opettaja osoittaa kiinnostusta ainetta ja oppimisprosessia kohtaan. Hyvin suunnitellun ja toteutetun oppitunnin jälkeen oppilaalle on syntynyt kokemus oppimisesta. Välittävältä tuntuva opettaja on tunnilla aktiivisesti läsnä ja keskittyy opettamiseen ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

”Sen (opettajan) tunneilla tulee aina sellanen olo, et nyt mä sain ainakin tän tehtyä, tai opin jonku jutun, et ei oo turhaan siel tunnil.” (oppilas 31)

Henkilökohtainen keskustelu ja työ oppimisen tukemiseksi. Henkilökohtainen keskustelu ja työ oppimisen tueksi -luokassa kuvataan oppituntien aikaisia tilanteita, joissa oppilas on kokenut opettajalta saamansa palautteen ja lisätuen vahvistaneen kiinnittymistä. Opettaja on esimerkiksi tarkkaillut työskentelyn edistymistä ja varmistanut, että kaikki ovat ymmärtäneet annetut tehtävät, rohkaissut heitä yrittämään ja auttanut heitä henkilökohtaisesti joskus jo ennen kuin he ehtivät apua pyytääkään. Toisaalta oppilaan joutuessa odottamaan apua pitkään voi yrittämisen into myös hiipua.

Oppimisen tukemiseen kuuluu myös opettajalta saatu kannustava ja positiivinen palaute, jossa opettaja on kiinnittänyt huomiota onnistumisiin ja yrittämiseen epäonnistumisten tai virheiden sijasta. Palautetta on voinut saada kirjallisessa muodossa, esimerkiksi kokeen arvioinnin yhteyteen kirjoitettuna huomiona ja hymiöinä tai tuntimerkintänä Wilma-järjestelmässä. Myös suullinen palaute on koettu kannustavana, joskaan kaikki eivät pidä positiivisenkaan palautteen antamista muiden kuullen miellyttävänä. Oppilaiden mukaan positiivinen palaute on kannustavaa ja rohkaisee yrittämään.

”Positiivinen palaute on muutenkin parempi, kannustaa paremmin. Jos tulee paljon negatiivista palautetta, sitten ei ehkä viitsi edes yrittää, tulee (tunne), että mä olen huono, että palautetta voi kyllä antaa positiivisemmalla tavalla.”
(oppilas 1)

Jos negatiivista palautetta on kuitenkin annettava, se on oppilaiden mielestä parasta saada henkilökohtaisesti eikä esimerkiksi koko luokan kuullen. Henkilökohtaisesti saatu ohjaus lisää oppilaiden mielestä opiskeluintoa. Wilma-viestintäjärjestelmään etenkin oppilaan tietämättä tehdyt negatiivista palautetta sisältävät merkinnät taas eivät oppilaiden mukaan lisää opiskeluintoa. Pikemminkin ne saattavat heikentää oppilaan halukkuutta mennä tunnille, ja kiinnostus opiskeltavaa oppiainettakin kohtaan saattaa heikentyä. Monien oppilaiden mielestä kiinnostuksen opiskelua kohtaan tulisikin löytyä oppilaasta itsestään, eikä kenenkään pitäisi opiskella opettajan tai vanhemman vuoksi.

”(Epäonnistumisen sattuessa) opettaja on tullu selittämään niinku kahdenkesken siit asiasta. Se on tuntunut vähän ärsyttävältä kyllä – – mut kyl se saa tsemppaamaan lisää sitte, et jatkossa opettelee taas paremmin ja ettei tuu uudestaan niinku huonoo arvosanaa.” (oppilas 2)

Opettajan tunneilmaisulla on merkitystä palautteen antamisessa. Oppilaan epäonnistuessa välittävänä koettu opettaja ei käyttäydy vihaisesti, vaan tukee oppilasta, kääntää hänen katsettaan tulevaan ja antaa hänelle uuden mahdollisuuden tehdä tehtävä.

”Jos on mennyt huonosti niin valaa uskoa, että seuraavassa kokeessa menee paremmin.” (oppilas 7)

Oppimisen vaikeudet heikentävät oppilaiden kokemuksen mukaan nopeasti opiskeluintoa ja voivat aiheuttaa haluttomuutta tulla kouluun. Vaikeudet voivat käynnistää epäsäännöllisen koulunkäynnin kierteen. Oppilas, joka on tarvinnut runsaasti tukea koulunkäyntiinsä, tunnistaa itsekin syyt kierteen syntymiseen ja syvenemiseen:

”Sitte, ku on paljon poissaoloja, ni onhan se takasin tuleminen aina vaikeempaa, et kyllä se sitte rupesi olemaan se syy, et ei vaan voinu tulla.” (oppilas 35)

Varhaisessa vaiheessa havaittu tuen tarve saattaa ehkäistä koulusta poisjäämistä. Kun opettaja on havainnut tuen tarpeen ja onnistunut tuen tarjoamisessa, on oppilas kokenut saaneensa apua. Näin sitoutuminen omaan oppimiseen on osaamisen kokemuksen vahvistuttua parantunut. Monet haastatelluista oppilaista ovat saaneet tukea kielten ja matematiikan opinnoissa.

”Ehkä se on sillä lailla, että jos ei tajua, niin ajattelee, että mä en varmaan opi ollenkaan ja sitten ei jaksa yrittää, mutta sitten kun alkaa oppia, niin alkaa taas haluta – – että yrittääkin opiskella.” (oppilas 7)

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tunnistavat myös sen, että kouluun kiinnittymisen ongelmat ovat alkaneet jo varhain ensimmäisten oppimiseen liittyneiden vaikeuksien myötä. Kierteen pysäyttäminen ja tilanteen korjaaminen vaikeutuvat, kun koulutyöhön sitoutuminen heikkenee. Tilanteen huononnutta riittävästi oppilas ei välttämättä enää halua ottaa tarjottua tukea vastaan. Työelämäpainotteisessa opetuksessa yläkouluun suorittavalla oppilaalla on siitä kokemusta:

”No ehkä silloin ihan pienenä ni ois – – ennen ku mä tipuin kärryiltä kokonaan, ni jotenki siin ois voinu huomata sitä tilannetta – – et meni liian pitkään se kuitenkin – – ei sitä nyt enää voi paikata, enkä mä sitä nyt silleen mietikään, mut – – ois tärkeitä seurata niitä et kukaan ei tipu ihan kokoaan, koitetaan, et kaikki pysysi mukana.” (oppilas 33)

”Kyl ne on yrittänyt kaikenlaista, mut mä en oo oikein ottanu mitään apuu vastaan, et en mä halua jäädä mihinkään tukiopetuksiin et mä oon aina ottanu hatkat niistä – – et ei mua oo oikeen ollu helppo auttaa.” (oppilas 33)

Tulosten mukaan oppilaan kohtaaminen, lämmin vuorovaikutus sekä oppimista tukevan ilmapiirin luominen ja vaaliminen muodostavat perustan koulutyölle, jossa oppilaan kiinnittymisen on mahdollista vahvistua. Vaikeuksien ilmetessä tuen tarpeen varhainen huomaaminen ja tuen järjestäminen voivat ehkäistä jopa koulunkäynnin keskeyttämistä.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kysymystä, miten koulutyöhön kiinnittyminen ilmenee oppilaiden kokemuksissa opettajien välittävästä toiminnasta. Yhteiskunnan polarisoituminen ja oppilaiden tuen tarpeiden lisääntyminen asettavat kouluille ja niiden henkilöstölle merkittävän tehtävän tukea oppilaiden kiinnittymistä kouluyhteisöön ja koulutyöhön. Oppilaiden osaamisen erot ja kotien vaihtelevat mahdollisuudet tukea lasten koulunkäyntiä lisäävät riskiä polarisaatiokehityksen etenemiseen. Opettaja voi kuitenkin vahvistaa kouluun kiinnittymistä (ks. myös Chan, 2023; Pöysä ym., 2018, 2019), ja siinä onnistuminen koskettaa

yksittäisten oppilaiden kasvun myötä koko tulevaisuuden yhteiskuntaa. Näin välittäminen nivoutuu osaksi opettajuuden yhteiskunnallista ulottuvuutta.

Aiemmassa määrällisessä tutkimuksessa on tutkittu toimintaa luokissa. Oppilaiden esiin nostama opettajan ja oppilaan henkilökohtainen kontakti opetustilanteen ulkopuolella onkin siten mielenkiintoinen näkökulma. Se, että oppilaista tuntuu tärkeältä, että opettaja panostaa vuorovaikutukseen ja osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaiden laajemmastakin elämänpäästä, on linjassa Yun (2018) johtaman ryhmän tulosten kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan saada nostettua esiin uusia tärkeitä näkökulmia.

Tämän tutkimuksen raportoinnissa korostetaan luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuvaa epämuodollista oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, jota voi verrata myös Paynen ja Zeihnerin (2017) esittelemään yhteisönäkökulmaan: kiinnittyminen voidaan ymmärtää myös koulun ja lapsen kasvuyhteisön laajemmaksi keskinäisen vuorovaikutuksen ilmiöksi. Suomalaisten oppilaiden käsitykset siitä, millainen ilmapiiri tukee kouluun kiinnittymistä, ovat samankaltaisia kuin aiempien tutkimusten tulokset oppilaita ja oppimista tukevasta vuorovaikutuksesta (ks. Havik ym., 2015; Teuscher & Makarova, 2018) ja myönteisestä suhteesta opettajaan (Korthagen ym., 2014).

Oppilaiden painottamat hyvä oppimisilmapiiri, kiusaamiseen puuttuminen sekä oikeudenmukainen päätöksenteko sisältyvät aiempien tutkimusten havaintoihin emotionaalista tuesta ja turvallisuudentunteesta (esim. Chan ym., 2023; Havik ym., 2015; Pöysä ym., 2018; Roorda ym., 2011). Oppimisilmapiiriin vaikuttaa myös se, tuntuuko opetus oppilaiden mielestä suunnitellulta, kiinnostavalta ja oppilaiden tarpeisiin vastaavalta. Oppilaan passiivisuus opetustilanteissa voikin olla tietoista vetäytymistä turvattoman tuntuudesta ilmapiiristä tai mahdollisesti merkki heikosta sitoutumisesta työskentelyyn.

Tulokset tuovat esiin, että laadukas opetus innostaa ja kiinnittää oppilaita koulutyöhön (ks. myös Allen ym., 2013; Chan, 2023). Henkilökohtainen keskustelu opettajan kanssa ja oppimisen tuki ovat tärkeitä silloin, kun oppilas tarvitsee tukea oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Jotkut oppilaat tunnistavat vasta jälkikäteen tarvitseensa tukea. Ajoissa oppilaalle annettu ja riittävä tuki tuntuukin tärkeältä osalta opettajan osoittamaa välittämistä, ja tästä oppilaat olivat saaneet kokemusta esimerkiksi vieraan kielen oppimisessa.

Koulussa heikosti menestyvillä oppilailla tyytymättömyyden tunteet ovat yleisempiä kuin hyvin menestyvillä (Pöysä ym., 2018). Aiemman tutkimuksen mukaan matematiikassa ja luonnontieteissä menestyvien oppilaiden toiminnallinen, emotionaalinen ja kognitiivinen

kiinnittyminen olivat vahvempia kuin heikommin menestyvillä ja lisäksi saman ryhmän positiivisemmat kyvykkyyksätykset vaikuttivat heidän koulutyöhön kiinnittymiseensä (Fredricks ym., 2018). Näin voidaankin pohtia, olisiko jonkun tutkimukseemme osallistuneen oppilaan kokemus ollut erilainen, jos opetuksen eriyttämisen keinoja (ks. Roiha & Polso, 2018) olisi käytetty monipuolisemmin. Tutkimusta tulisikin jatkossa kohdentaa esimerkiksi eri oppiaineisiin (ks. Pöysä ym., 2018).

Haastatteluissa pyrittiin antamaan oppilaille mahdollisimman laaja tulkintavapaus. Koska aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat tulkitsevat tilanteita hyvin eri tavoin (esim. Yu ym., 2018), halusimme kuunnella oppilaiden tilannekohtaisia tulkintoja. Toisaalta tämä muodostaa myös tutkimuksen rajoitteen. Vaikka oppilaiden haastattelut olivat temaattisella tasolla yhteneviä, tulee analyysi ymmärtää nimenomaan tulkintojen analyysiksi. Rajoitteeksi voidaan ajatella myös aikuisen haastattelijan ja oppilaan valtapositioiden epätasapaino (esim. Wrede-Jäntti, 2019; Brinkmann, 2018). Haastattelija tuli kuitenkin kunkin kouluyhteisön ulkopuolelta, eikä muita kontakteja haastateltaviin ollut. Haastateltavat saivat vapaaehtoisina osallistujina itse päättää, miten laajasti he halusivat kokemuksistaan kertoa.

Aineistoa kerättiin kolmelta eri koululta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Johnson & Christensen, 2014). Aineistonkeruussa rajoituksena voidaan pitää haastattelupaikkaa, joka voi tuottaa vinoumaa (Wrede-Jäntti, 2019). Haastattelut tehtiin koulussa ja koulupäivän aikana. On mahdollista, että kouluyhteisön valtapositiot vähentävät kriittisiä sisältöjä ja näin opettajien positiivinen toiminta korostuu.

Johnsonin ja Christensenin (2014) kuvailema tulkinnallinen validiteetti (*interpretive validity*), jolla viitataan kykyyn ymmärtää tutkittavien käsityksiä, on tutkimuksessamme paradoksaalisesti sekä vahva että haavoittuva: molemmilla tutkijoilla on pitkä kokemus perusopetuksesta sen eri tehtävissä, mikä voi vahvistaa ja toisaalta myös vääristää tulkintoja. Tutkimusprosessin aikana on kuitenkin pyritty jatkuvaan reflektointiin ja mahdollisten vääristymien huomiointiin (Johnson & Christensen, 2014). Kriittistä lukemista on pyritty helpottamaan kuvaamalla prosessin eri vaiheita sekä kertomalla kirjoittajien opettajataustasta.

Tutkimusta tulisi jatkossa kohdentaa erityisesti polarisoituvan yhteiskunnan haavoittuvammalle puolelle päätyvien oppilaiden koulukokemuksiin sekä kouluyhteisön ja opettajien mahdollisuuksiin tukea heikommassa asemassa olevien oppilaiden kiinnittymistä koulutyöhön. Tutkimusdataa koulusta tulisi kerätä myös koulun ulkopuolella, jotta kouluissa ilmenevät valta-asetelmat eivät vaikuttaisi tutkimukseen.

Tulosten perusteella voidaan väittää, että oppilaiden kokemuksen mukaan opettajan toiminta ja vuorovaikutus myös oppituntien ulkopuolella on merkityksellistä ja voi vaikuttaa oppilaiden koulutyöhön kiinnittymiseen (ks. myös Wang & Eccles, 2012). Oppilaat tekevät tulkintoja opettajien osoittamasta välittämisestä oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella. Onnistuneilla vuorovaikutustilanteilla, oppilaita ja oppimista kunnioittavan oppimisilmapiirin luomisella sekä oppilaita kannustavalla ja tukevalla opettamisella voi kiinnittymisen vahvistuessa olla vaikutusta oppilaiden poissaolojen ja koulupudokkuuden vähenemiseen. Oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen vahvistaminen kohtaamisen ja opetuksen keinoin voi olla ratkaisemassa polarisaatiokehityksen haasteita.

Lähteet

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System – Secondary. *School Psychology Review*, 42, 76–97.

Brinkmann, S. (2018). The interview. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 576–599). Sage.

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2023). Teachers' occupational well-being in relation to teacher-student interactions at the lower secondary school level, *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204114>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Engels, M. A., Split, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. The Sage Qualitative Research Kit. SAGE Publications.

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, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fredricks, J. A., Hofkens, T., Wang, M.-T., Mortenson, E., & Scott, P. (2018). Supporting girls' and boys' engagement in math and science learning: A mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching* 55(2), 271–298. <https://doi.org/10.1002/tea.21419>

- Hafen, C. A., Hamre, B., Allen, J. P., Courtney, A. B., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system – secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35, 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hallinan, M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education* 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do teacher–child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46 (2), 201–218. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>
- Hosio, M. (2021). Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kokemana. Turun yliopisto.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Educational research – quantitative, qualitative and mixed approaches. Sage.
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M. R. (2022). The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism – a multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Korthagen, F. A. J., Attema-Noordewier, A., & Zwart, R. C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education* 40, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.006>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.
- Lave, J. (2009). *The practice of learning*. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning, learning theorists...in their own words*. Routledge.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). Pisa 18. Ensituloksia. *Julkaisuja* 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Louis, K., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly* 52(2), 1–39. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0013161X15627678>

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools, an alternative approach to education*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2012). *Philosophy of education*. Westview Press.

Payne, K., & Zeichner, K. (2017). Multiple voices and participants in teacher education, Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 1101–1116). SAGE.

Pöysä, S. (2021). Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa: yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin, *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(3), 2–9.

Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction* 53, 64–73.

Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>.

Ramberg, J., Låftman, S. B., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>

Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Primary school students’ perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education* 36, 653–672. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>

Roiha, A., & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 30(4), 93–102.

Ronkainen, R., Kuusisto, E., Eisenschmidt, E., & Tirri, K. (2021). Ethical sensitivity of Finnish and Estonian teachers. *Journal of Moral Education* 52(2), 172–188. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1960491>

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. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Teoksessa R. Ryan, & E. Deci (toim.), *Handbook of self-determination research*. The University of Rouchester Press.

Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: motivation, learning and well-being. Teoksessa K. R. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school*. Routledge.

Schussler, D., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers College Record*, 108(7). Teachers College, Columbia University. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x>

Sherblom, S., Marshall, J., & Sherblom, J. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1–2).

Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124–137. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>

Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55(4), 433–450. <https://doi.org/10.1080/01463370701658077>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriak, E., & Bjereld, Y. (2022) Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research Papers in Education*, 37(6), 840–859. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>

Tilastokeskus (2022). Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>

Tirri, K. (2008). Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari, & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset* (s. 215–230). Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. TENK, 2019.

Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., & Ström, A. (2020). Tulevaisuuden avaintaidot puntarissa – Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8474-8>

Wang, M.-T., & Eccles, J. (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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

Wang, M.-T., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, Youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning, learning theorists...in their own words*. Routledge.

Wrede-Jääntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkäikäistutkimuksessa. Teoksessa N. Rutanen & T. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 155–172). Nuorisotutkimusverkosto.

Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). “She calls me by my last name”: Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research* 33(3), 332–362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>