



Tiainen Veeti

**Koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki ja 12–18-vuotiaan oppilaan opinto-
menestys**

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

2024

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Kandidaatin tutkielma (Veeti Tiainen)
36 sivua
toukokuu 2024

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen yhteys koulun ulkopuolisella sosiaalisella tuella on 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestykselle. Lisäksi tutkimus pyrkii tarkastelemaan erilaisia sosiaalisen tuen osa-alueita ja niiden vaikutuksia opintomenestykselle. Menetelmänä hyödynnetään osittais-systemaattista kirjallisuuskatsausta, jonka tavoitteena on luoda ilmiötä kuvaava yleiskatsaus. Opintomenestystä on usein käsitelty sosioekonomisten tekijöiden kontekstissa, mutta tukiorientoitunut näkökulma on saanut huomattavasti vähemmän huomiota.

Sosiaalinen tuki ja opintomenestys ovat moniulotteisia ja laajoja kokonaisuuksia, joiden täsmällinen ja yleispätevä määrittely on hankalaa. Tästä huolimatta niiden hahmottaminen on mahdollista, kun aikaisempi tutkimustieto saadaan keskustelemaan ja täydentämään toinen toistaan. Tutkielmassani sosiaalinen tuki on sosiaalista ja psykologista tukea, jota yksilö saa ympäristöltään. Sosiaalisen tuen osa-alueina hyödynnän emotionaalista, tiedollista ja välineellistä tukea. Vastaavasti opintomenestyksen käsite perustuu erilaisiin yhdistelmäindikaattoreihin, jotka sisältävät esimerkiksi arvosanoja, oppilaiden omia kokemuksia ja koetuloksia.

Tutkimukset ovat yllättävän yksimielisiä. Tutkimukset osoittavat, että koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki voi vaikuttaa merkittävästi 12–18-vuotiaiden oppilaiden opintomenestykseen. Tutkimustuloksissa korostui vahvistavuus, eli tehdyt tulkinnat saivat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tulosten valossa merkittävimmäksi sosiaalisen tuen osa-alueeksi nousi koulun ulkopuolinen emotionaalinen tuki, joka edesauttoi opintomenestystä ja oppilaan arvosanoja useassa eri tutkimuksessa.

Jotta koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen yhteydestä 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestykseen voitaisiin johtaa yleistettäviä johtopäätöksiä, niin aihe vaatii entistä enemmän tutkimusnäyttöä. Vastaavasti sosiaalisen tuen osa-alueissa voi esiintyä merkittäviä eroja, mikäli tuen tarjoaja onkin koulumaailman opettaja, eikä koulun ulkopuolinen vanhempi tai huoltaja. Tästä huolimatta tutkielma tarjoaa teoreettista pohjaa koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen ja opintomenestyksen välisen yhteyden ymmärtämiseen. Lisäksi tutkielman tuloksia on mahdollista hyödyntää kasvatopsykologian tutkimuskentällä tai näyttöön perustuvan päätöksenteon tukena.

Avainsanat: sosiaalinen tuki, opintomenestys, koulun ulkopuolinen tuki, emotionaalinen tuki, välineellinen tuki, tiedollinen tuki, vanhempien tuki, lähikehityksen vyöhyke.

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Teoreettinen viitekehys	7
2.1 Sosiaalinen tuki.....	7
2.1.1 Aikaisempi tutkimus ja käsitteen määrittely.....	7
2.1.2 Sosiaalisen tuen osa-alueet ja kokonaisuus	8
2.2 Opintomenestys.....	10
2.3 Lähikehityksen vyöhyke	12
3. Tutkielman toteutus	13
3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	13
3.2 Tutkimusmenetelmä.....	14
3.2.1 Kirjallisuuskatsaus	14
3.2.2 Aineisto.....	15
4. Tulokset	18
4.1 Koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki ja 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestys	19
4.2 Sosiaalisen tuen muodot.....	22
4.3 Yhteenveto	25
5. Pohdinta	27
5.1 Johtopäätökset.....	27
5.2 Luotettavuus ja jatkotutkimus	28
Lähteet	31

1. Johdanto

Tutkielmassani tarkastelen koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen yhteyttä 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestykseen. Lisäksi pyrin ymmärtämään, mikä tai mitkä koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen osa-alueet ovat opintomenestyksen kannalta merkittävimpiä. Tutkielmassani sosiaalinen tuki on sosiaalista ja psykologista tukea, jota yksilö saa ympäristöltään. Sosiaalisen tuen osa-alueina puolestaan hyödynnän emotionaalista, tiedollista ja välineellistä tukea. Avaan näitä tarkemmin luvussa kaksi.

Opintomenestys ja siihen vaikuttavat tekijät ovat olleet ja ovat edelleen varsin ajankohtaisia aiheita. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, eli Karvin (2020) mukaan oppilaan kotitausta vaikuttaa entistä enemmän oppimistuloksiin 2010-luvulla. Koulun ulkopuolinen vastuu on niin suuri, että Ukskosken (2018) mukaan koti ja lapsen huoltajat ovat päävastuussa lapsen kasvattamisesta ja kouluttamisesta, sillä lapsen kasvattamiseen kuuluu myös koulutus. Koulun ulkopuoliset tekijät, kuten oppilaiden huoltajiltaan saama tuen määrä, huoltajien osoittama koulutuksen arvostus ja huoltajien koulutustausta aiheuttavat Karvin (2020) mukaan merkittäviä eroja oppilaiden osaamiseen.

Erilaiset koulun ulkopuolelta ilmaantuneet oppimiserot ovat antaneet jalansijaa yhteiskunnalliselle keskustelulle koulutusjärjestelmämme oikeudenmukaisuudesta ja yhdenvertaisuudesta. Aihetta käsittelevä journalismi on kukoistanut ja erilaiset uutismediat, kuten Yle ja Ilta-Sanomat ovat julkaisseet ilmiötä koskevia artikkeleita (ks. Rätty, 2017; Härkönen 2019; Särkkä, 2023). Artikkeleissa on käsitelty koulutuksen yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta muun muassa Pisa-tulosten, OECD-vertailujen, asiantuntijalausuntojen ja kokemusten valossa. Edellä mainitut artikkelit ja yhteiskunnallinen keskustelu ovat muun muassa nostaneet esiin huolen osaamiseroista, tasa-arvosta ja luokkaeroista. Keskustelu on pyörinyt seurauksien, mutta ei niinkään syiden ympärillä. Tutkittava ilmiöni on tämän keskustelun kannalta merkityksellinen, sillä koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen ja oppilaan opintomenestyksen välisestä yhteydestä ei juurikaan puhuta. Keskusteluissa vastuu siirretään yleensä joko opettajien tai koulutusjärjestelmän niskaan, mutta onko tämä ainoa syy oppimiserolle ja huonolle opintomenestykselle?

Hirvonen ja kollegat (2021) nostavat artikkelissaan esiin, kuinka koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä on tutkitusti voimakkaita vaikutuksia oppilaiden koulumenestykseen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja vuorovaikutus ennustaa opintomenestystä ja hyvinvointia usein jopa paremmin kuin muut koulun ja opetuksen laatuun liittyvät tekijät (Li & Qiu, 2018; Hirvonen ym., 2021). Colemanin ja kollegoiden (1966) raportti koulutuksen yhdenvertaisuudesta puolestaan osoittaa, että koulun ulkopuolisella tuella voi olla jopa merkittävämpi rooli lapsen opintomenestyksen kannalta kuin kouluilla ja yhteisöillä. Raportti on herättänyt keskustelua ja koulun ulkopuolisiin tekijöihin liittyvä tutkimus on jatkunut (Peaker, 1971; White, 1980; Cheadle, 2008; Karvi, 2020). Tutkimukset ovat kuitenkin käsitelleet koulun ulkopuolisten tekijöiden summaa, eivätkä yksinomaisesti tukea. Lisäksi yleisessä keskustelussa tuki ja opintomenestys liitetään usein taustamuuttujiin, kuten sosioekonomiseen asemaan ja statukseen (ks. Rätty, 2017; Härkönen 2019; Karvi, 2020; Särkkä, 2023). Vaihtoehtoisesti ilmiölle etsitään syyllisiä koulu- ja maailman ammattilaisista, kuten opettajista. Tästä muodostuu tutkielmani tutkimusaukko.

Tutkielmassa tarkastelun kohteena on koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen ja 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestyksen välinen yhteys. Ideana on, että oppilas ei voi olla yksinomaan vastuussa omasta sivistys- ja oppimisprosessistaan, vaan hän tarvitsee tähän prosessiin sekä opettajaa koulumaailmassa että kasvattajaa kotipuolella. Tämä tutkimus kohdistuu opintomenestyksen ja koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen väliseen yhteyteen, johon ei liitetä edellä mainittuja taustamuuttujia tai syyllisiä, vaan tutkitaan tosiasiallisesti itse ilmiötä. Tutkimuksen tarkoituksena on täydentää tutkimustietoa koulun ulkopuolisten toimijoiden roolista ja merkittävydestä osana oppilaan opintomenestystä.

Tämä tutkielma pyrkii täydentämään edellä mainitun tutkimusaukon kirjallisuuskatsauksen avulla, seuraavaksi kuvatulla rakenteella. Tutkielmassa käsitteellistetään ensin ilmiöt ja tutkimus. Tarkastelen kyseisessä luvussa erityisesti sosiaalisen tuen ja opintomenestyksen käsitteitä. Lisäksi liitän teoriataustaan myös Vygotskyn (1930/1978) lähikehityksen vyöhykkeen, jonka käsite toimii eräänlaisena näyttämönä kyseessä olevalle ilmiölle. Avaan edellä mainitun lauseen heti seuraavassa luvussa. Teoriataustan jälkeen puolestaan tarkastellaan tutkimuksen toteutusta ja menetelmiä, joista päästään tuloksiin. Viimeisenä osiona ovat pohdinta ja johtopäätökset.

Koko prosessia ohjaa Kangasniemen ja kollegoiden (2013) kuvaama kirjallisuuskatsauksen rakenne. Kangasniemi ja kollegat (2013) kuvaavat kirjallisuuskatsauksen muodostumista neljän vaiheen kautta: ensimmäisenä tulee muodostaa tutkimuskysymys, joka ohjaa koko tutkimusprosessia. Toiseksi tulee valita aineisto, joka muodostuu aiemmin julkaistusta tutkimustiedosta.

Kolmanneksi kirjallisuuskatsauksessa tulee yhdistellä ja vertailla aineiston sisältöjä ja näiden avulla muodostaa kuva tutkittavasta ilmiöstä ja vastata tutkimuskysymykseen. Neljäntenä ja viimeisenä tulee tarkastella keskeisiä tuloksia ja pohtia esimerkiksi eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä (Kangasniemi ym., 2013, 294).

2. Teoreettinen viitekehys

Tässä tutkimuksessa on tärkeää ymmärtää, mitä käsitteillä sosiaalinen tuki ja opintomenestys tarkoitetaan. Lisäksi käsitteiden näyttämönä toimiva lähikehityksen vyöhyke on avainasemassa johtopäätösten ja pohdinnan kannalta. Termillä näyttämö, viitataan siihen, että tutkimustulosten synteesi havainnollistetaan lähikehityksen vyöhykkeellä, peräti kasvatustilanteeseen tapaan. Lähikehityksen vyöhyke toimii siis eräänlaisena synteessin näyttämönä, mutta tulosten varsinaisen tarkastelu ei ole siitä riippuvainen. Tässä luvussa tarkastelen sosiaalisen tuen käsitettä ja kuvaan lyhyesti minkälaista tutkimusta aiheesta on tehty. Sen lisäksi määrittelen opintomenestyksen käsitteen ja lopuksi kuvaan lähikehityksen vyöhykkeen näyttämön.

2.1 Sosiaalinen tuki

2.1.1 Aikaisempi tutkimus ja käsitteen määrittely

Koulun ulkopuolisella sosiaalisella tuella viitataan tässä tutkielmassa oppilaan vanhemmiltaan tai huoltajiltaan, eli perheeltään, saamaan sosiaaliseen tukeen. Sosiaalisen tuen taustaa voidaan tarkastella jo antiikin kreikan filosofien, kuten Aristoteles (384–322 eaa.) kautta. On kuitenkin huomionarvoista, että Yhdysvaltalaisen Brownin yliopiston tutkija Cobbin (1976) tutkimus edesauttoi sosiaalisen tuen konseptin ja käsitteen kehitystä kohti sen nykyistä muotoa. Nostan Cobbin (1976) määritelmän esiin, sillä aikaisempi kirjallisuus ja tutkimus osoittavat Williamsin ja kollegoiden (2004) kirjallisuus- ja tutkimusanalyysin mukaan, että eniten käytetty sosiaalisen tuen määritelmä on Cobbin (1976) esittämä. Cobb (1976) luonnehti sosiaalista tukea toiminnaksi, joka saa yksilön kokemaan arvostusta, välittämistä ja verkostoon kuuluvuuden tunnetta.

Williamsin ja kollegoiden (2004) mukaan toiseksi eniten hyödynnetty määritelmä on psykologian professori Cohenin ja emeritusprofessori Symen (1985) esittämä. Heidän tutkimuksensa tarjoaa kattavan ja kokonaisvaltaisen lähestymistavan sosiaalisen tuen ymmärtämiseen. Cohen ja Syme (1985) ehdottavat, että sosiaalinen tuki käsittää useita osa-alueita, kuten emotionaalisen, välineellisen ja tiedollisen tuen. Tämä moniulotteinen näkökulma antaa laaja-alaisen ymmärryksen eri tavoista, joilla tuki voi vaikuttaa. Lisäksi Cohenin ja Symen (1985) puskurointi-hypoteesi esittää, että sosiaalinen tuki toimii suojaavana tekijänä muun muassa stressin kielteisiä vaikutuksia vastaan. Puskurointihypoteesia voisi hyödyntää myös tämän tutkielman kontekstissa, eli tuki suojaaisi heikolta opintomenestykseltä. Williamsin ja kumppaneiden (2004) mukaan sosiaalisen tuen mittareiden taustalla vaikuttavat usein Cobbin (1976) tai Cohenin ja Symen (1985) sosiaalisen tuen määritelmät.

Lasten ja nuorten, esimerkiksi 12–18-vuotiaiden oppilaiden, kokemaa sosiaalista tukea mitataan Ellosen (2008) mukaan usein Tardyn (1985) sosiaalisen tuen määritelmää hyödyntäen. Tardy (1985) eroaa edellä mainituista tutkijoista siten, että hän tunnistaa sosiaalisen tuen laaja-alaisempaan ja moniulotteisempaan, kuin aikaisemmat tutkijat. Tardy (1985) jakaa Housen (1981) tapaan sosiaalisen tuen neljään osa-alueeseen. Housen (1981) määritelmä on Williamsin (2004) mukaan kolmanneksi suosituin. House (1981) kuvaa sosiaalista tukea toimintana, johon voi kuulua yksi tai useampi tuen osa-alue. Osa-alueita ovat Housen (1981) ja Tardyn (1985) mukaan emotionaalinen, tiedollinen, välineellinen ja arvostava tuki.

2.1.2 Sosiaalisen tuen osa-alueet ja kokonaisuus

Sosiaalinen tuki tarkoittaa sosiaalista ja psykologista tukea, jonka yksilö saa ympäristöstään (Cohen & Syme, 1985). Sosiaalinen tuki voi näyttäytyä erilaisin tavoin (Cobb, 1976; Cohen & Syme, 1985; House, 1981; Tardy, 1985). Sosiaalisen tuen osa-alueet voidaan tutkimusten (Cobb 1976; House 1981; Tardy, 1985; Cohen & Syme 1985; Malecki & Demaray, 2003) mukaan jakaa neljään osa-alueeseen. Osa-alueiden nimityksessä on usein vivahde eroja, mutta siitä huolimatta tutkimuskenttä ja määritelmät keskittyvät saman ilmiön käsitteellistämiseen ja mittauksen. Esimerkiksi Malecki ja Demarey (2003) korvaavat arvostavan tuen sosiaalisella vertaistuella. Tässä tutkimuksessa sosiaalisen tuen osa-alueet perustuvat tutkijoiden (Cobb 1976;

House 1981; Tardy, 1985; Cohen & Syme 1985) määritelmiin ja kattavat näin ollen emotionaalisen, tiedollisen, välineellisen ja arvostavan tuen. Emotionaalinen tuki kuitenkin sisältää, ja liikkuu arvostavan tuen osa-alueella, kuten seuraavista määritelmistä huomaa. Näin ollen käytän sosiaalisen tuen osa-alueista seuraavaa kolmea osa-aluetta: emotionaalinen, tiedollinen ja välineellinen tuki.

Emotionaalinen tuki sisältää kunnioittamista, empatiakykyä, vastavuoroista auttamista ja kuuntelua (Väisänen ym., 2016; Camara ym., 2017). Filosofian tohtori Kukkurainen (2006) puolestaan kertoo emotionaalisen tuen tarkoittavan sitä, että ihminen tuntee olonsa välitetyksi, arvokkaaksi, kunnioitetuksi ja huolehdituksi. Lisäksi emotionaaliseen tukeen liitetään luottamuksen ja rakkauden tunteet (Malecki & Demaray, 2003). Luottamus korostuu esimerkiksi keskusteluyhteyksissä, joissa voidaan nostaa esiin henkilökohtaisia asioita (Kukkurainen, 2006). Tardyn (1985) mukaan emotionaalinen tuki koostuu myös toisten huolehtimisesta.

Sosiaalisen tuen osa-alue nimeltä tiedollinen tuki voi esiintyä Cohenin ja Willsin (1985) mukaan myös nimityksillä kognitiivinen tuki, informatiivinen tuki ja arviointituki. Tiedollinen tuki koostuu neuvojen antamisesta sekä toimintasuosituksista (Kukkurainen, 2006). Kyseinen sosiaalisen tuen osa-alue näyttäytyy esimerkiksi ehdotuksina, neuvoina, ohjeina tai tietojen jakamisena (Tardy, 1985; Väisänen ym., 2016). Kyseinen sosiaalisen tuen muoto voi myös auttaa vaikeiden tilanteiden tulkinnassa, tunnistamisessa ja niistä selviytymisessä (Cohen & Willis, 1985; House & Kahn, 1985). Tiedollista tukea voidaan havainnollistaa Maleckin ja Demarayn (2003) esimerkillä, jossa oppilas saa muilta oppilailta ohjeita ja neuvoja, kun hänen oma tietämyksensä ei riitä.

Kielitieteilijä Mikkolan (2006) mukaan välineellisellä tuella tarkoitetaan yleensä resurssien, materian ja konkreettisen avun tarjoamista käytännön avun muodossa. Synonyymi välineelliselle tuelle voi olla konkreettinen, instrumentaalinen tai aineellinen tuki (Cohen & Willis, 1985; Mikkola, 2006). Yksinkertaistettuna välineellinen tuki on Kukkuraisen (2006, 60) mukaan mitä tahansa konkreettista apua. Välineellinen tuki on tilannesidonnaista (Kukkurainen, 2006) ja tarkoittaa usein toimintaa edesauttavien välineiden (Väisänen ym. 2016) sekä erilaisten materiaalien antamista ja jopa taloudellista tukea (Cohen & Willis, 1985; Malecki & Demaray, 2003).

On huomionarvoista, että sosiaalisen tuen osa-alueet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa ja saattavat ajoittain liikkua eri osa-alueiden rajapinnoilla. Tärkeintä on ymmärtää, että osa-alueet muodostavat yhdessä sosiaalisen tuen kokonaisuuden. Sosiaalisen tuen laaja-alaisen määritel-

män vuoksi, on myös tyypillistä, että sitä mitataan erilaisin keinoin. Tämän tutkimuksen kirjallisuudessa sosiaalista tukea mitataan muun muassa Cobbin (1976) sosiaalisen tuen määrittelymään perustuvalla sosiaalisen tuen arviointiasteikolla (SS-A) (Vaux ym., 1986), lapsen ja nuoren sosiaalisen tuen asteikolla (CASSS), joka kehitettiin tässä luvussa mainittujen Maleckin ja Demareyn sekä heidän kollegoidensa (1999) toimesta perustuen jo esille nostettuun Tardyn (1985) sosiaalisen tuen malliin, moniulotteisen koetun sosiaalisen tuen asteikon (MSPSS) (Zimet ym., 1990) sekä erilaisin koettua sosiaalista tukea tai vanhempien tukea mittaavin asteikoin ja kyselyin.

Sosiaalisessa tuessa erotellaan tuen vastaanottaja ja tuen antaja. Mikkola (2006) hyödyntää väitöskirjassaan osittain Albrechtin ja Goldsmithin (2003) tutkimusta määriteltessään sosiaalisen tuen sen antajien ja saajien väliseksi nonverbaaliseksi ja verbaaliseksi vuorovaikutukseksi, joka auttaa hallitsemaan erilaista epämukavuutta vahvistaen käsitystä arvostuksesta ja elämännäköistä. Sosiaalinen tuki toteutuu kuitenkin vain silloin, kun tuen saaja on valmis ottamaan tukea vastaan ja vastaavasti tuen antaja tunnistaa tuen tarpeen. Tutkielmani tapauksessa tämä sosiaalisen tuen tarjoaja on koulun ulkopuolinen toimija, vanhempi tai huoltaja, joka tarjoaa sosiaalista tukea lapsilleen. Tarkoitin tällä sitä, että aineistoni koostuu tutkimuksista, jotka tarkastelevat koulun ulkopuolisten toimijoiden, eli vanhempien tai huoltajien, tarjoaman sosiaalisen tuen yhteyttä oppilaiden opintomenestykseen.

2.2 Opintomenestys

Tässä tutkielmassa tarkastelen opintomenestystä sekä objektiivisista että subjektiivisista lähtökohdista. Tutkimuksien hyödyntäviä objektiivisiä mittareita ovat muun muassa erilaiset koetulokset, arvosanat, opintopolulla eteneminen, opiskeluaika tai läsnäolo. Vastaavasti subjektiivisiä mittareita ovat esimerkiksi itseilmoitetut arvosanat, yleiset itsearvioinnit, kokemukset ja tunteet koulunkäynnistä. Lisäksi opintomenestyksen analysoinnissa käytetään erilaisia yhdistelmäindikaattoreita, jotka voivat yhdistää esimerkiksi todistusten keskiarvon ja oppilaan koulunkäyntiin liittyvät tunteet.

Useimmat tutkimukset hyödyntävät siis edellä mainittu yhdistelmäindikaattoreita, mutta joukosta löytyy myös muita mittareita, kuten esimerkiksi koulun sopeutumisasteikko (EBAE-10), SSP, CHKS, SEM tai standardointi. Tutkielmani käsitteellistää opintomenestyksen näiden tutkimuksissa esiintyvien kokemusten ja arviointien valossa.

Opintomenestys on holistinen käsite, joka kattaa laaja-alaisesti erilaisia ulottuvuuksia oppilaiden saavutuksista, käsityksistä ja kokemuksista. Yhdistelmäindikaattoreiden, eri tutkimusten ja mittareiden avulla voidaan saada käsitys oppilaiden kehityksestä ja tekijöistä, jotka muokkaavat heidän opintomenestystään. Tässä tutkielmassa tarkastelen tutkimuksia, joissa on hyödynnetty erilaisia mittareita, jotta voidaan muodostaa todellisuutta vastaava kuvaus opintomenestyksestä.

Perustelen vielä lukijalle opintomenestyksen tavoiteltavuutta lyhyesti. Miksi yksilön tulisi ylipäätään olla opintomenestynyt? Skotlantilaisen filosofin ja ekonomin Adam Smithin (1776/2003) mukaan opintomenestyksen tavoiteltavuutta voidaan perustella inhimillisen pääoman teorian avulla. Seuraava määritelmä auttaa lukijaa hahmottamaan opintomenestyksen merkityksen ja tavoiteltavuuden, mutta se ei ole suorasti sidoksissa tutkielmani tuloksiin tai teoriapohjaan. Inhimillisen pääoman teoria juontaa juurensa Adam Smithin teoksesta *The Wealth of Nations* (1776/2003). Tällöin Smith (1776/2003) listasi ihmisten kyvyt yhdeksi pääomalajiksi. Hänen mukaansa ihmisten kyvyt ovat osa niin yksilön kuin yhteiskunnan varallisuutta ja pääomaa. Pääoma eroaa muista omaisuuksista siten, että se voi lisätä tuottavuutta ja rikkautta (Smith, 1776/2003). Tämä näkyi Smithin (1776/2003) mukaan esimerkiksi siten, että kyvykkäämpi työntekijä saa parempaa palkkaa. Ihmiset eivät kuitenkaan vielä tällöin uskoneet inhimillisen pääoman merkittävyyteen ja teorian matka nykyiseen asemaan alkoi vasta 1960-luvulla Gary Beckerin (1964) teoksen myötä.

Inhimillisen pääoman teoriassa yksilö sijoittaa itseensä esimerkiksi koulutuksen kautta, kerryttäen näin inhimillistä pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu kyvyistä, taidoista, tiedoista ja asenteista, jotka lisäävät yksilön tuottavuutta (Smith, 1776/2003; Schultz, 1961; Becker, 1994).

Inhimillisen pääoman teorian mukaan opintomenestys ja ylipäätään koulutus johtavat yksilön kannalta todennäköisempään työllistymiseen, parempiin ansiotuloihin sekä parempaan terveyteen (Smith, 1776/2003; Brewer ym., 2010). Edellä mainitut hyödyt lisäävät yksilön inhimillistä pääomaa, joka puolestaan lisää hänen tuottavuuttansa ja aiheuttaa siten kyseisiä hyötyjä (Schultz, 1961; Becker, 1994).

2.3 Lähikehityksen vyöhyke

Lähikehityksen vyöhyke esiintyy tässä tutkielmassa ikään kuin synteessin näyttämönä. Teen synteessin havaitsemieni tutkimustulosten välisistä yhtäläisyyksistä ja nostan viimeisessä luvussa esiin kysymyksen siitä, miten havaitut yhtäläisyydet ehkä liittyvät lähikehityksen vyöhykkeeseen. Lähikehityksen vyöhyke on ylipäättään osa tutkielmaani siksi, että se auttaa lukijaa hahmottamaan tämän kompleksisen ilmiön käytännön tasolla ja toimii näin ollen eräänlaisena porttina todellisuuteen.

Koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki ja opintomenestys voivat mahdollisesti konkretisoitua lähikehityksen vyöhykkeellä. Neuvostoliittolainen psykologi Lev Vygotsky (1930/1978) esitti lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen ja konseptin teoksessaan jo vuonna 1930. Teos käännettiin englanniksi vuonna 1978, jonka jälkeen sitä koskeva tutkimus yleistyi myös länsimaissa.

Tämä kuuluisa lähikehityksen vyöhyke (eng. zone of proximal development) voidaan Lehtisen ja kollegoiden (2016) mukaan määritellä kehitysvyöhykkeeksi, jossa yksilö ei kykene ratkaisemaan ongelmiaan ilman vanhemman tai tiedoiltaan kehittyneemmän yksilön tukea. Kyseessä on siis samankaltainen tilanne, johon Malecki ja Demaray (2003) viittasivat tiedollisen tuen esimerkissään, mutta nyt kyseessä on Vygotskyn (1930/1978) lähikehityksen vyöhyke. Vygotskyn teoriassa (1930/1978) yksilön psykologinen kehitys ja ideaalinen oppiminen tapahtuu sosiaalisesti tuetussa tilanteessa ympäröivän kulttuurin ja sosiaalisten suhteiden luomassa ympäristössä, jossa käsiteltävät tehtävät sijoittuvat oppijan lähikehityksen vyöhykkeelle. Kehittyneempi henkilö voi tarjota oppijalle apua, jonka avulla tämä kykenee työskentelemään oppimistasonsa yläpäässä, lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1930/1978; Lehtinen ym., 2016; Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020). Vastaavasti sosiaalisen tuen perustana on yksilön ympäristö ja sen tarjoamat mahdollisuudet (Cohen & Syme, 1985). Lisäksi lähikehitys vyöhykkeen tapaisesti, Kukkuraisen (2006) kuvailema sosiaalinen tuki sisältää mahdollisuuden saada ohjausta ja tietoa sekä konkreettista tukea ja apua.

3. Tutkielman toteutus

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Kandidaatintutkielmani tavoitteena on selvittää, millainen yhteys koulun ulkopuolisella sosiaalisella tuella on 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestykselle. Ilmiön laaja-alaisuuden vuoksi tutkielmassa on tehty täsmentäviä rajauksia, kuten ikä (12–18-vuotiaat oppilaat), luotettavuus ja relevanssi. Ikä valikoitui rajaukseen siksi, että sosiaalisen tuen vaihteleva yhteys eri elämän vaiheissa on tunnistettu (Cohen & Syme 1985; Malecki & Demarey 2003). Luotettavuutta painotan siksi, että se on olennainen osa laadullista tutkimusta (Eskola & Suoranta, 1998). Relevanssi puolestaan takaa sen, että tutkimukset ovat ilmiön kannalta olennaisia ja käyttävät samoja käsitteitä.

Tutkimusaiheen valintaan ja rajaukseen vaikutti erityisesti henkilökohtainen kiinnostukseni. Tämäkään tutkimus ei olisi mahdollista ilman oman subjektiviteetin myöntämistä. Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline ja tämän myöntäminen on oikeastaan koko tutkimuksen lähtökohta. Olen jo pitkään miettinyt, kuinka merkittävää oman opintomenestykseni kannalta oli, että sain tukea omilta vanhemmiltani. Ilmiöön liittyvä henkilökohtainen kiinnostukseni ei kuitenkaan horjuta itse tutkielmaa tai sen luotettavuutta. Eskolan ja Suorannan (1998, 35) mukaan hyvää – objektiivistakin – tutkimusta voi tehdä läheisestä aiheesta. Lisäksi tutkielman aineisto on tarkoin rajattu ja valittu, eikä sen tarkoituksena ole nostaa esiin ainoastaan itseäni miellyttäviä tutkimustuloksia. Pysin ymmärtämään ja kuvaamaan tarkastelemaani ilmiötä analyttisesti, rehellisesti ja ennen kaikkea mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimuksen objektiivisuus syntyy Eskolan ja Suorannan (1998) kuvailemaan tapaan oman subjektivisuuteni tunnistamisesta, omasta teoreettisesta pohdinnastani, lukeneisuudestani, käsitteellistyksistä ja menetelmistä. Noudatan Eskolan ja Suorannan (1998) uskottavuuden linjausta, jossa on keskeistä, että tutkija tarkistaa omat tulkintansa ja käsitteellistyksensä suhteessa tutkittavien käsityksiin ja tulkintoihin. Toteutan tämän siten, että viiteke-

hykseni ja käsitteellistykseni elää yhdessä tutkielmani tulosten kanssa. Varmistan, että teoriataustan ja tutkimusten käsitemaailmat kohtaavat, enkä lukkiudu omiin ennakko-oletuksiini, mikä lisää Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen varmuutta entisestään.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millainen yhteys koulun ulkopuolisella sosiaalisella tuella on oppilaan opintomenestykseen?

2. Mitkä tämän koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen muodot ovat merkittävimpiä opintomenestyksen kannalta?

3.2 Tutkimusmenetelmä

3.2.1 Kirjallisuuskatsaus

Toteutin tutkielmani kirjallisuuskatsauksena, jonka tavoitteena on eri aineistoja käyttämällä luoda ymmärrettävä kuvaus ilmiöstä (Kangasniemi ym., 2013, 292). Tarkemmin sanoen kyseessä on Snyderin (2019) kuvailema osittaissystemaattinen kirjallisuuskatsaus, joka antaa hieinan luovemman lähtökohdan katsaukseen kuin täysin systemaattinen. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksessa kyse onkin tutkimuksen tekemisestä aiempaa tutkimusta hyödyntäen. Siinä tunnistetaan, tiivistetään ja arvioidaan eri tutkijoiden ja asiantuntijoiden valmiina olevia tutkimusaineistoja (Salminen, 2011).

Osittaissystemaattinen kirjallisuuskatsaus sopii metodina tutkimukselleni, sillä sen avulla voidaan tarkastella ilmiöön liittyvää tutkimusta laajasti, mutta hallitusti (Snyder, 2019). Metsämuurosen (2011) mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan kaikkea tietystä aiheesta tehtyä tutkimusta. Tässä tutkimuksessa on pyritty analysoimaan kaikkea ilmiöstä tehtyä tutkimusta tietyin rajauksin, mutta hakusanat on jouduttu muuttamaan eri tietokantoja

vastaaviksi, jonka myötä luonnehdin tutkielmaa osittaissystemaattiseksi kirjallisuuskatsaukseksi täysin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen sijaan.

3.2.2 Aineisto

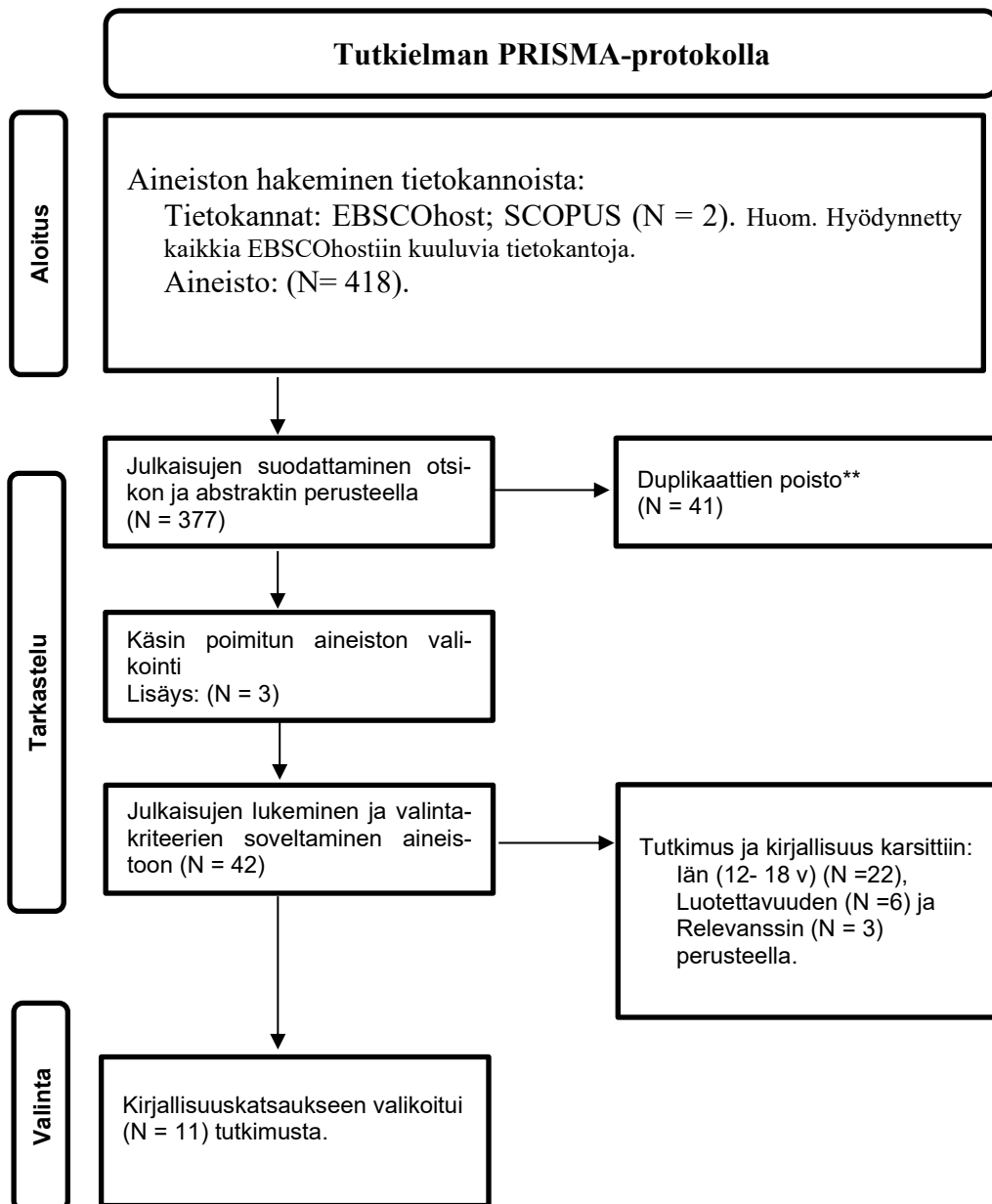
Tässä kirjallisuuskatsauksessa pyrittiin tarkastelemaan ilmiötä kansainvälisellä tasolla. Näin ollen tiedonhaussa hyödynnettiin EBSCOhost- ja Scopus-tietokantoja. Hakusanojen avulla etsittiin julkaisut, joissa tuodaan esille sosiaalisen tuen ja opintomenestyksen välisiä yhteyksiä, mutta myös niiden haasteita. Koehakusanoina hyödynnettiin suomenkielistä hakulausetta sosiaalinen tuki ja opintomenestys (Oula-Finna, 23 osumaa) sekä Social support AND Academic performace -yhdistelmää (EBSCOhost, 3 127 osumaa). Koehakusanat eivät kuitenkaan saavuttaneet ilmiötä riittävän tarkalla tasolla, joten niitä oli rajattava.

Tiedonhaku ja tutkimusprosessini lähti liikkeelle seuraavilla vaiheilla. Ensimmäisessä vaiheessa suoritin haun Scopus-tietokannasta hakusanoilla: support* AND “academic performance*” OR "social support"* OR “school performance*” OR “zone of proximal development*”. Kyseisellä hakusanayhdistelmällä löytyi 298 tutkimusta. Toisen vaiheen suoritin EBSCOhost-tietokannassa, joka löysi samoilla hakusanoilla 344 713 vertaisarvioitua tutkimusta. EBSCOhostin hakusanoja oli siis tarkennettava, ja lopullinen hakusanayhdistelmä löysi EBSCOhostista 120 vertaisarvioitua tutkimusta. Hakusanoja joutui siis hieman muokkaamaan tietokantaa vastaavaksi, mutta tästä huolimatta lopullinen aiheeseen liittyvä vertaisarvioitu tutkimus kattoi 418 kappaletta tutkimuksia ja kirjallisuutta.

Lopulliset tietokantojen hakusanat olivat seuraavat. Scopus: support* AND “academic performance*” OR "social support"* OR “school performance*” OR “zone of proximal development*” ja EBSCOhost: family support AND academic performance AND social support OR school performance AND Zone of proximal development. Tulosten sisältö ja käsitemaailma pysyi samana, vaikka hakusanojen rajaus oli EBSCOhostissa tiukempi, kuin Scopusuksessa ja sisälsi lähikehityksen vyöhykkeen. EBSCOhostin tiukempi rajaus pakotti lähikehityksen vyöhykkeen osaksi hakusanaa, jonka myötä aineiston määrä muuttui kohtuulliseksi.

Systemaattisessa aineistonvalintaprosessissa hyödynnettiin Liberatin ja kollegoiden (2009) mukaista PRISMA-protokollaa, Kitchenhamin ja Breretonin (2013) ohjeita sekä Snyderin (2019)

kirjallisuuskatsauksen kuvausta. Kirjallisuus valikoitui tutkielmaani alla kuvatun PRISMA-protokollan (kuvio 1.) mukaisesti. Tutkielman lopullinen valintakriteerien ja eettisen seulan läpi käynyt aineisto on 11 tutkimusta.



Kuvio 1. Aineiston valintaprosessi (Liberati ym., 2009).

EBSCOhostissa ja Scopuksessa suoritetun haun jälkeen aineistosta karsittiin pois kaksoiskappaleet eli duplikaatit (N=41). Aihetta tarkastelemattomat aineistot hylättiin abstraktien ja otsikoiden perusteella (kuvio 1.).

Aineisto hyväksyttiin seuraavan rajauksen perusteella:

- Julkaisu oli relevantti, eli julkaistu vuosien 1998–2023 välillä ja samaan käsitemaailmaan kuuluva. Ei relevantti julkaisu olisi esimerkiksi vuonna 1996 julkaistu tutkimus, jossa sosiaalista tukea ei voida käsitteellistää tutkielman teoriataustaa hyödyntäen.
- Julkaisu tarkasteli sosiaalisen tuen ja opintomenestyksen välistä yhteyttä. Julkaisu poistettiin, mikäli se ei sisältänyt tutkimusta sosiaalisen tuen ja opintomenestyksen välisestä yhteydestä
- Julkaisu oli vertaisarvioitu määrällinen tai laadullinen tutkimus.
- Julkaisu oli luotettava, vertaisarvioitu, julkaisufoorumin skaalauksen tai eettisen seulan läpikäynyt. Ei luotettava tarkoittaisi esimerkiksi ei vertaisarvioitua, eettisesti arvioitua tutkimusta, joka ei myöskään kerro tutkimusmenetelmistään läpinäkyvästi.
- Tutkittavien oppilaiden ikähaarukka oli 12–18-vuotta.

Julkaisut, jotka eivät käsitelleet sosiaalista tukea ja opintomenestystä koulun ulkopuolisessa kontekstissa jätettiin pois. Hakutulosten luotettavuutta parannettiin Wohlin (2014) lumipallomenetelmällä, jossa tuloksia täydennettiin valikoitujen aineistojen lähdeluetteloiden perusteella. Lisäksi tutkimukset, jotka eivät nostaneet erikseen eettisiä periaatteitaan esiin, käytettiin JUFO-portaalissa, eli julkaisuforumilla. JUFO-portaali auttaa arvioimaan tutkimusten laatua tasoluokituksensa avulla, joka kattaa julkaisukanavat aina perustasosta (1) korkeimpaan tasoon (3). Lisäksi 0 tasoluokitus kattaa julkaisut, jotka eivät ole täyttäneet perustason kriteereitä.

4. Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimusten tuloksia. Tutkimusaineisto on jaettu kolmeen erilliseen osioon. Ensin esittelen ilmiöön liittyvät tutkimukset, jotka eivät suoranaisesti eritelleet sosiaalisen tuen osa-alueita. Toiseksi nostan esiin aineiston, joka eritteli sosiaalisen tuen osa-alueita. Lopuksi kokoan yhteen tärkeimmät havainnot näiden tutkimusten osalta. Kaikki aineisto on kerätty systemaattisen kirjallisuuskatsauksen menetelmin (ks. kuvio 1.) kansainvälisistä tietokannoista. Rajauksena toimivat hakusanojen lisäksi ikä, luotettavuus ja relevanssi. Lisäksi alla kuvattu taulukko 1. tiivistää tutkimusaineiston julkaisuvuoden, otoskoon, tutkimustyyppin, mittareiden ja tulosten mukaisesti.

Taulukko 1.					
<i>Koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki ja 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestys</i>					
Huom. Taulukossa on nimetty tutkimusten mittarit sosiaaliselle tuelle ja opintomenestykselle, mutta esim AHLS sisältää molemmat.					
Tutkimus	Vuosi	Otoskoko	Tutkimustyyppi	Mittari	Tulos
Richman ym.	1998	525	Määrällinen	SSP ja Yhdistelmäindikaattori	Merkittävä yhteys.
Rosenfeld & Richman	1999	320	Määrällinen	SSP ja Yhdistelmäindikaattori	Merkittävä yhteys.
Guerrero	2006	216	Määrällinen	PFSS ja Yhdistelmäindikaattori	Merkittävä yhteys.
Craig & Smith	2014	255	Määrällinen	FACES ja Yhdistelmäindikaattori	Merkittävä yhteys.
Acacio-Claro ym.	2018	41 822	Määrällinen	AHLS	Merkittävä yhteys.
Fernández Lasarte ym.	2020	1 457	Määrällinen	AFA-R, SEM, EBAE-10	Merkittävä yhteys.
Moral-García ym.	2020	1 100	Määrällinen	APAF ja Yhdistelmäindikaattori	Merkittävä yhteys.
Medeiros ym.	2021	500	Määrällinen	SS-A ja Standardointi	Merkittävä yhteys.
Chan ym.	2022	27 399	Määrällinen	SEHS, CHKS	Merkittävä yhteys.
Coyle-Eastwick ym.	2023	863	Määrällinen	CASSS ja Yhdistelmäindikaattori	Merkittävä yhteys.
Saeed ym.	2023	200	Määrällinen	MSPSS ja keskiarvo	Merkittävä yhteys.

4.1 Koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki ja 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestys

Guerreron ja kollegoiden (2006) tutkimus tehtiin Yhdysvaltojen osavaltiossa Havaijilla ja sen tavoitteena oli selvittää erilaisten sosioekonomisten, perhe ja akateemisten tekijöiden välisiä yhteyksiä. Tutkimukseen osallistuivat iältään 14–18-vuotiaat lukiolaiset. Menetelmänä sovellettiin kyselytutkimusta, jolla selvitettiin muun muassa vanhempien tarjoamaa tukea ja oppilaiden opintomenestystä. Sosiaalisen tuen mittaamisessa tutkimus hyödynsi Procidanon ja Helleirin (1983) kehittämää koetun perhetuen asteikkoa (Perceived Family Support Scale), eli PFSS, joka mittaa vanhempien tukea ja sen vaikutusta oppilaiden opintomenestykseen. Opintomenestys puolestaan määriteltiin tutkimuksessa yhdistelmäindikaattorin avulla. Indikaattori koostui opintomenestyksen vertailusta suhteessa luokkakavereihin, viimeisimmän todistuksen arvostuksista ja koulunkäyntiin liittyvistä tunteista. Tutkijat pystyivät arvioimaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opintomenestystä yhdistämällä edellä mainitut kohdat mittariksi. Tulokset analysoitiin tilastollisesti. Vanhempien sosiaalisen tuen havaittiin toimivan suojaavana tekijänä huonon opintomenestyksen, käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien kannalta. Tutkimuksessa ehdotettiin, että vanhempien tuen vahvistamiseen tähtäävillä toimenpiteillä voitaisiin parantaa tämän väestöosan akateemista ja emotionaalista hyvinvointia. Tutkimuksessa havaittiin, että suurempi koettu vanhempien sosiaalinen tuki oli yhteydessä parempaan opintomenestykseen erityisesti nuorilla, joiden sosioekonominen asema oli alhainen. Lisäksi vanhempien tuen ja opintomenestyksen välinen positiivinen korrelaatio viittaa siihen, että kannustava kotiympäristö voi edistää oppilaiden parempaa opintomenestystä.

Craigin ja Smithin (2014) Yhdysvalloissa suorittama määrällinen kyselytutkimus osoittaa, että vanhempien tai huoltajien sosiaalinen tuki vaikuttaa positiivisesti 13–18-vuotiaiden multietniseen seksuaalivähemmistöön kuuluvien oppilaiden opintomenestykseen. Sosiaalinen tuki määriteltiin tutkimuksessa siten, että se kattaa perheen, vertaisten ja koulun tuen. Kutakin sosiaalisen tuen tarjoajaa mitattiin erityisillä mittareilla. Perheen tukea, eli koulun ulkopuolista tukea, mitattiin Olsonin (2011) kehittämällä Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES IV) -mittarilla. Tämä mittari kattoi perheen yhteenkuuluvuuden osatekijöitä ja sisälsi perheen tukeen liittyviä kysymyksiä. Korkeammat pisteet kuvastivat korkeampaa koettua perheen tukea. Vertaistukea arvioitiin Turnerin ja Marinon (1994) kehittämällä asteikolla, joka koostui yhdeksästä vertaistukeen liittyvästä kysymyksestä. Vastaajat antoivat arvionsa väittä-

mistä, kuten "Ystäväsi kuuntelevat sinua aina", ja korkeammat pistemäärät merkitsivät suurempaa vertaistukea. Koulun tukea mitattiin Gay-Straight Alliance (GSA) -ryhmään osallistumista mittaamalla. Osallistujia pyydettiin ilmoittamaan, olivatko he olleet mukana GSA:ssa viimeisten 12 kuukauden aikana koulun tuen mittarina. Opintomenestys määriteltiin tutkimuksessa tulosmuuttujaksi, joka kuvastaa osallistujien opintomenestystä. Tutkimuksessa käytettiin itse ilmoitettuja arvosanoja yhtenä akateemisen suorituksen mittarina. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin rakenneyhtälömallinnusmenetelmiä (SEM), joilla analysoitiin koetun syrjinnän, sosiaalisen tuen (perhe, vertaiset ja koulu) ja opintomenestyksen välisiä suhteita. SEM:n avulla tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään, miten koettu syrjintä ja sosiaalisen tuen eri muodot vaikuttivat otokseen kuuluvien monietnisten seksuaalivähemmistönuorten opintomenestykseen. Näistä merkittävimäksi osoittautui perheen tuki.

Suomessa tehdyssä Acacio-Claron ja kollegoiden (2018) kolmen sukupolven määrällisessä tutkimuksessa käsiteltiin myös vanhemmilta tai huoltajilta saadun tuen yhteyttä oppilaan opintomenestykseen. Kyseisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää perheen sosioekonomisten olosuhteiden, opintomenestyksen, varautumiskapasiteetin ja aikuisen koulutustason välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen aineisto kerättiin 12–18-vuotiailta suomalaisilta kahden vuoden välein vuosina 1985–1995 tehdyistä kyselytutkimuksista. Sosiaalista tukea mitattiin tutkimuksen kyselyssä, Adolescent Health and Lifestyle Surveys (AHLS), neljällä kysymyksellä: (1) ydinperhe (asuu molempien vanhempiansa kanssa tai ei); huolista puhumisen helppous (2) isälle, (3) äidille ja (4) ystäville (helppoa tai vaikeaa). Muiden sosiaalisen tuen tarjoajien havaittiin olevan yhteydessä opintomenestykseen, mutta ystäviltä saatu tuki ei osoittautunut tilastollisesti lainkaan merkittäväksi. Opintomenestys määriteltiin tutkimuksessa AHLS:n ja nuorten itsearviointin perusteella heidän lukukautensa lopussa. 12–14-vuotiaiden osalta ne, jotka ilmoittivat paljon parempia suorituksia, luokiteltiin "korkeiksi", ne, joiden suoritukset olivat hieman parempia, luokiteltiin "keskinkertaisiksi", ja loput luokiteltiin "heikoiksi" suorituksiksi. 16–18-vuotiaiden osalta opintomenestystä koskevan itsearviointin lisäksi myös kouluasemaa (lukio/ammattikoulu/ei käy koulua) käytettiin luokittelemaan heidän suorituksensa korkeaksi, keskinkertaiseksi tai matalaksi. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sosiaalinen tuki, erityisesti perheeltä voi vaikuttaa myönteisesti opintomenestykseen, koulutustuloksiin ja ennustaa korkeampaa aikuiskoulutustasoa. Tulokset viittaavat siihen, että varautumiskykyä, johon sosiaalinen tuki sisältyy, tulisi parantaa, jotta erityisesti heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevien oppilaiden opintomenestys parantuisi. Tämä voisi tutkimuksen mukaan myös vähentää koulutuseroja. Tutkimus toteaa myös, että koulutus, toisin sanoen opintomenestys, voi ennustaa yksilön

tulevaa ammatillista menestystä, näkymiä ja korkeampaa palkkaa sekä elämänkulun mahdollisuuksia, kuten inhimillisen pääoman teoriassa.

Moral-Garcían ja kollegoiden (2020) Espanjalaisessa määrällisessä tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien tuki, erityisesti sosiaalinen tuki, on merkittävästi yhteydessä 12–16-vuotiaiden oppilaiden opintomenestykseen. Tutkimuksessa hyödynnettiin kyselylomaketta. Tämän jälkeen tiedot analysoitiin käyttämällä tilastopakettia SPSS. Lisäksi tutkimus noudatti Helsingin julkituksen (2013) eettisiä periaatteita ja henkilötietolakia. Tutkimuksen kontekstin ja tutkittujen muuttujien perusteella voidaan päätellä, että siinä esiintynyt sosiaalinen tuki on vanhempien lapsille tarjoamaa apua, kannustusta ja resursseja, jotka liittyvät fyysiseen aktiivisuuteen, opintomenestykseen ja yleiseen hyvinvointiin. Sosiaalinen tuki käsittää tässä yhteydessä todennäköisesti emotionaalisen tuen (kannustus), välineellisen tuen (kuten resurssien tarjoamisen) ja tiedollisen tuen (tottumuksia koskeva ohjaus ja neuvonta), jota vanhemmat antavat lapsilleen. Sosiaalista tukea mitattiin Parental Support for Physical Activity Questionnaire (APAF)-mittarilla. APAF-kyselylomakkeen avulla tutkijat pystyivät keräämään tietoa siitä, miten paljon ja minkälaista tukea vanhemmat antoivat oppilaille. Toisin sanoen kyselyn avulla arvioitiin oppilaiden kokemaa vanhempien tukea ja tarkasteltiin sen yhteyttä muuttujiin, kuten liikunnan harrastamiseen, opintomenestykseen ja alkoholinkäyttöön. Opintomenestys määriteltiin tutkimuksessa yhdistelmäindikaattorin avulla, kouluun liittyvän toiminnan saavutuksina, kuten arvostamat, koetulokset ja yleinen opintopolun edistyminen. Tutkimuksessa korostettiin sosiaalisen tuen merkitystä terveellisen käyttäytymisen ja opintomenestyksen edistämässä.

Medeirosin ja kollegoiden (2021) Brasilialaisessa 15–18-vuotiaille kohdennetussa määrällisen tutkimuksen tuloksissa korostui sosiaalisen tuen merkitys oppilaiden opintomenestykseen. Tutkimuksessa sosiaalinen tuki määriteltiin asteeksi, jolla henkilö tuntee itsensä rakastetuksi, kunnioitetuksi ja osalliseksi. Sosiaalista tukea arvioitiin käyttämällä Cobbin (1976) sosiaalisen tuen määritelmään perustuvaa SS-A-asteikkoa (Social Support Appraisals), joka mittaa sitä, kuinka paljon tukea yksilöt kokevat saavansa erilaisilta tuen tarjoajilta. Mittari koostuu ala-asteikoista, joilla arvioidaan perheeltä, ystäviltä, opettajilta ja muilta saatavaa tukea. Asteikko antaa kattavan arvion ympäristön erilaisista sosiaalisen tuen osa-alueista ja tarjoajista. Opintomenestys määriteltiin tutkimuksessa opittujen asioiden standardoinnilla, jonka avulla koulut pystyivät sijoittamaan oppilaiden oppimisen numeeriselle asteikolle tai keskiarvolle. Standardointi liittyi oppilaiden etenemiseen ja osoitti, ylittivätkö vai alittivatko he kunkin kaupungin tai osavaltion

opetusyksikön keskiarvon. Tutkimuksessa painotettiin perheeltä, yhteisöltä, ystävilta ja opettajilta saatavan sosiaalisen tuen merkitystä suojaavana tekijänä, jolla voi olla vaikutuksia aikuiselämässä ja opintomenestyksessä.

Saeedin ja kollegoiden (2023) 13–18-vuotiaille erityisoppilaille Irakissa suorittama määrällinen kyselytutkimus osoittaa, että oppilaat, jotka saavat enemmän koulun ulkopuolista sosiaalista tukea suoriutuvat paremmin kuin he, jotka eivät sitä saa. Sosiaalinen tuki mitattiin tutkimuksessa moniulotteisen koetun sosiaalisen tuen asteikon, eli MSPSS-asteikon avulla. MSPSS-asteikko koostuu kolmesta ala-asteikosta, joilla mitataan osallistujien sosiaalista tukea eri ulottuvuuksilla: perhe, ystävät ja kumppani. Asteikko sisältää yhteensä 12 kohtaa, jotka kuvaavat sosiaalisen tuen moniulotteisuutta, ja kussakin ala-asteikossa on neljä kohtaa. Osallistujia pyydettiin arvioimaan, kuinka samaa mieltä he olivat väittämistä, jotka liittyivät perheen, ystävien ja kumppanin antamaan sosiaaliseen tukeen. Asteikolla pyrittiin arvioimaan, kuinka paljon yksilöt kokevat saavansa emotionaalista apua ja tukea näiltä eri lähteiltä sosiaalisessa ympäristössään. Opintomenestystä arvioitiin oppilaiden edellisen lukuvuoden kokonaisarvosanojensa perusteella. Korkeat keskiarvot merkitsivät parempaa opintomenestystä. Kuvailevien tilastojen lisäksi tutkimuksessa käytettiin rakenneyhtälömallinnusta (SEM) sosiaalisen tuen suorien ja epäsuorien vaikutusten analysoimiseksi. Vanhempien tuen vaikutus opintomenestykselle oli tilastollisesti merkittävää. Tutkimuksen mukaan voidaankin todeta, että vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki ennustaa opintomenestystä. Oppilaat tunsivat myös olonsa itsevarmoiksi ja arvostetuiksi, kun he saivat vanhemmiltaan tukea.

4.2 Sosiaalisen tuen muodot

Richmanin ja kollegoiden (1998) tutkimuksessa selvitettiin riskiryhmään kuuluvien yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden sosiaalista tukea. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia sosiaalisen tuen muotoja, niiden tarjoajia ja näiden vaikutuksia opintomenestykseen. Sosiaalinen tuki määriteltiin tutkimuksessa moniulotteiseksi käsitteeksi, joka sisälsi kahdeksan erilaista muotoa: kuuntelutuki, henkilökohtaisen avun tuki, emotionaalisen haasteen tuki, todellisuuden vahvistamisen tuki, konkreettinen tuki, teknisen arvostuksen tuki, teknisen haasteen tuki ja emotionaalinen

tuki. Kutakin sosiaalisen tuen muotoa arvioitiin erikseen. Opintomenestys määriteltiin tutkimuksessa useiden muuttujien avulla, joita olivat muun muassa koulunkäynti, arvosanat, opiskeluun käytetty aika, koulun itsetehokkuus ja koulun johdonmukaisuuden tunne. Näiden muuttujien avulla arvioitiin oppilaiden opintomenestystä ja käyttäytymistä suhteessa heidän saamaansa sosiaaliseen tukeen. Tiedot kerättiin itsearviointilomakkeella, jota kutsutaan opintomenestysprofiiliksi (School Success Profile, SSP). Tulokset analysoitiin tilastollisella diskriminaatioanalyysillä. Tutkimuksessa havaittiin, että vanhemmat ja huoltajat ovat tärkeitä sosiaalisen tuen lähteitä sekä yläkoulun että lukion riskialttiille oppilaille. Vanhemmat ja huoltajat pystyivät esimerkiksi tarjoamaan yläkoululaisille lapsilleen kaikkia sosiaalisen tuen osa-alueita, kun opettajat ja ystävät eivät.

Richmanin ja kollegoiden (1998) tutkimuksessa havaittiin myös, että tietyt sosiaalisen tuen osa-alueet ovat opintomenestyksen kannalta merkittävämpiä kuin toiset. Arvosanoihin vaikutti eniten sosiaalisen tuen osa-alue nimeltä emotionaalinen tuki, johon tutkimuksen osa-alueet todellisuuden vahvistamisesta, teknisestä arvostuksesta ja emotionaalisesta haastetuesta sijoittuvat. Emotionaalisessa tuessa yksilö sai tukea, huolenpitoa ja samanhenkisyyttä tarjoajalta. Emotionaaliseen tukeen sijoittuvassa todellisuuden vahvistamisessa on kyse tilanteesta, jossa tuen saaja saa vahvistusta omille käsityksilleen todellisuudesta. Tilanteessa korostui myös tuen antajan samankaltaisuus ja kyky nähdä asiat samoin kuin tuen saaja. Tekninen arvostustuki tarkoitti tilannetta, jossa tuen tarjoaja tunnistaa yksilön ponnistelut ja ilmaisee arvostusta hänen tekemäänsä työtä kohtaan. Emotionaalisessa haastetuessa sen sijaan tuen tarjoaja haastoi yksilön arvioimaan asenteitaan, arvojaan ja tunteitaan.

Lisäksi opintomenestystä edesauttoivat tiedollinen ja välineellinen tuki. Tämä näyttäytyi henkilökohtaisen avun tukena, jossa tuen tarjoaja antoi tuen saajalle apuaan, välineellisesti ja tiedollisesti, esimerkiksi läksyjen teossa. Richman jatkoi edellä mainittua tutkimusta Rosenfeldin kanssa (Rosenfeld & Richman, 1999) ja tulokset sekä menetelmät olivat lähes samat, mutta nyt riskialttiiden oppilaiden lisäksi tutkimukseen kuului oppilaita, jotka eivät olleet riskialttiita. Vanhempien ja huoltajien sosiaalinen tuki osoittautui jälleen merkittävimmäksi ja vaikuttavaksi tekijäksi oppilaiden opintomenestyksen kannalta. Riskiryhmään kuulumattomien oppilaiden kohdalla emotionaalinen tuki, tarkemmin todellisuuden vahvistus ja tekninen arvostustuki, oli yhteydessä parempiin arvosanoihin, kuten aikaisemmassa tutkimuksessa.

Espanjalaisessa määrällisessä tutkimuksessa selvitettiin sosiaalisen tuen merkitystä kouluun sopeutumisessa toisen asteen aikana (Fernández Lasarte ym., 2020). Fernández Lasarten ja kollegoiden (2020) tutkimus tehtiin 12–17-vuotiaille, joiden tiedot kerättiin kyselylomakkeilla. Tutkimuksessa noudatettiin American Psychological Associationin ja Baskimaan yliopiston tutkimuksen ja opetuksen eettisen toimikunnan laatimia eettisiä ohjeita. Tutkimuksessa sosiaalinen tuki määriteltiin yksilön ympäristöltään koetuiksi havainnoiksi, jotka saavat hänet tuntemaan olonsa arvostetuksi, välitetyksi, rakastetuksi ja osalliseksi. Sosiaaliseseen tukeen sisältyi subjektiivinen käsitys eri lähteiltä, kuten perheeltä, vertaisryhmiltä ja opettajilta, saatavasta tuesta. Tutkimus mittasi koulun ulkopuolista sosiaalista tukea perheen ja ystävien sosiaalisen tuen asteikolla (AFA-R). AFA-R-asteikkoa käytettiin mittaamaan koettua sosiaalista tukea perheeltä ja ystäviltä. Mittari sisälsi kohtia, jotka arvioivat esimerkiksi perheen tarjoamaa apua, hellyyttä ja tukea. Opintomenestys puolestaan käsitettiin tutkimuksessa oppilaan eri oppiaineissa saamien arvosanojen määrällisenä keskiarvona, joissa hyödynnettiin mittareita SEM ja EBAE-10. Tutkimuksessa korostettiin, että koettu sosiaalinen tuki on tärkeää. Se voi vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden kouluun sitoutumiseen ja opintomenestykseen. Tulosten mukaan vanhempien tai huoltajien sosiaalinen tuki, johon sisältyy sekä emotionaalinen, tiedollinen, että välineellinen tuki, vaikuttaa ratkaisevasti oppilaiden opintomenestykseen ja yleiseen koulusopeutumiseen. Lisäksi vanhempien sosiaalisen tuen vaikutus ulottuu oppilaiden pystyvyysuskomuksiin. Vanhempien sosiaalinen tuki ei siis vaikuta ainoastaan suorasti oppilaiden opintomenestykseen, vaan sen lisäksi se vaikuttaa epäsuorasti myös heidän sitoutumiseensa ja pystyvyysuskomuksiin.

Chanin ja kollegoiden (2022) Yhdysvaltalainen 12–17-vuotiaille suorittama määrällinen tutkimus esittää, että vanhempien tuki on ehdotonta opintomenestyksen kannalta. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tuki määriteltiin lähinnä emotionaalisen tuen kautta, jota saatiin eri lähteiltä, kuten perheeltä, vertaisryhmiltä ja koulun henkilökunnalta. Tutkimuksessa käytettiin moniulotteista sosiaalisen tuen mittaria, jossa arvioitiin koettua tukea kustakin lähteestä erikseen. Koulun, perheen ja ikätovereiden tarjoamaa sosiaalista tukea mitattiin käyttämällä kolmea Furlongin ja kumppaneiden (2014) kehittämän Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S) -mittarin ala-asteikkoa. Kukin asteikko sisälsi kysymyksiä, joilla arvioitiin oppilaiden kokemaa tukea kustakin verkostosta. Vastaukset arvioitiin neliportaisella asteikolla, joka vaihteli "ei lainkaan totta" ja "erittäin totta" välillä. Esimerkiksi yksi perheen tuen väittämistä oli: "Perheessäni vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne". Opintomenestys käsitettiin tutkimuksessa oppilaiden itseoitoittamien arvosanojen avulla hyödyntäen CHKS-kyselyä. Kyseistä mittaria on käytetty

aikaisemmassa tutkimuksessa ja sitä pidetään tyydyttävänä mittarina oppilaiden opintomenestykselle. Tulosten analyysissä tarkasteltiin merkittäviä sosiaalisen tuen profiileja ja niiden yhteyksiä. Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään, miten eri lähteistä saatavan tuen eri tasot liittyvät nuorten sopeutumiseen ja opintomenestykseen eri kehitysvaiheissa. Tutkimustulokset korostivat vanhempien tuen merkitystä nuorten psykologiselle hyvinvoinnille ja opintomenestykselle (Chan ym., 2022).

Coyle-Eastwickin ja kollegoiden (2023) määrällisen tutkimuksen mukaan vanhempien tuki on yhteydessä parempiin arvosanoihin taloudellisista vaikeuksista riippumatta. Tutkimus toteutettiin pitkittäisasetelmalla, jossa kerättiin aineistoa 12–14-vuotiailta oppilailta. Tutkimuksessa sosiaalinen tuki määriteltiin äideiltä ja isiltä erikseen saaduksi tueksi, jota mitattiin hyödyntämällä Tardyn (1985) tutkimukseen perustuvaa ja Maleckin ja Demareyn (2003) kehittämää Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) -asteikkoa. Tällä asteikolla arvioitiin vanhemmilta saadun tukikäyttäytymisen tiheyttä 6-pisteisellä Likertin asteikolla. Lisäksi CASSS:n avulla mitattiin tuen eri osa-alueita, kuten emotionaalista, välineellistä ja tiedollista tukea. Opintomenestys käsitettiin tutkimuksessa yhdistelmäindikaattorin avulla, joka sisälsi arvosanat ja läsnäolon. Arvosanoja mitattiin viidestä oppiaineesta lasketun keskiarvon (GPA) avulla: englanti, matematiikka, yhteiskuntaoppi, luonnontieteet ja lukeminen. Läsnäoloa mitattiin poissaolopäivien määränä lukuvuoden jokaisella vuosineljänneksellä. Tutkimuksessa havaittiin, että sekä äideiltä että isiltä saatu tuki oli yhteydessä parempiin arvosanoihin. Molemmat vanhempien tuen muodot vaikuttivat ratkaisevasti oppilaiden opintomenestykseen.

4.3 Yhteenveto

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millainen yhteys koulun ulkopuolisella sosiaalisella tuella on 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestykseen. Lisäksi tutkimus pyrki selvittämään, mitkä tämän koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen muodot ovat merkittävimpiä opintomenestyksen kannalta. Tarkoituksena oli vertailla ja analysoida eri aineistoja, jotka selviytyivät kirjallisuuskatsauksen seulasta ja valintakriteereistä.

Kaikki tutkimukset olivat määrällisiä, vaikka tutkimusmenetelmä ei toiminut rajaavana kriteerinä. Tutkimuksia tehtiin Yhdysvalloissa (ks. Richman ym., 1998; Rosenfeld & Richman, 1999; Guerrero, 2006; Craig & Smith, 2014; Chan ym., 2022), Suomessa (ks. Acacio-Claro ym., 2018), Espanjassa (ks. Fernández Lasarte ym., 2020; Moral-García ym., 2020), Braziliassa (ks. Medeiros ym., 2021) ja Irakissa (ks. Saeed ym., 2023).

Tutkimustulokset osoittivat, että koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki voi vaikuttaa merkittävästi 12–18-vuotiaiden oppilaiden opintomenestykseen (Richman ym., 1998; Rosenfeld & Richman, 1999; Guerrero, 2006; Craig & Smith, 2014; Acacio-Claro ym., 2018; Fernández Lasarte ym., 2020; Moral-García ym., 2020; Medeiros ym., 2021; Chan ym., 2022; Coyle-Eastwick ym., 2023; Saeed ym., 2023). Lisäksi tutkimukset, jotka erittelivät sosiaalisen tuen osaluuet, näkivät emotionaalisen tuen kaikista merkittävimpänä opintomenestyksen ennustajana (Richman ym., 1998; Rosenfeld & Richman, 1999; Chan ym., 2022).

Tuloksissa korostui Eskolan ja Suorannan (1998) vahvistavuus, joka tarkoittaa, että tulokset saivat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkimuksissa merkittävää on myös se, että tulokset ovat riippumattomia siitä, missä ne on suoritettu. Tutkielman tulokset ovat todella kansainväliset ja kattavat niin länsi- kuin itämaita, mutta tulokset ovat siitä huolimatta pitkälti linjassa keskenään. Tästä voi ajatella sekä hyvää että huonoa. Tämän tutkielman kontekstissa vahvistavuus voidaan kuitenkin nähdä hyvänä asiana. Perustelen tätä sillä, että tutkielmani noudatti systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita. Systemaattisella kirjallisuuskatsauksella voidaan kartoittaa Salmisen (2011) mukaan keskustelua. Juuri tämä yhteiskunnallinen keskustelu on tutkielmani kannalta keskiössä, sillä koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen ja oppilaiden opintomenestyksen välisen yhteyden konkretisoituessa voimme tuottaa päätäjille pohjaa näyttöön perustuvaan päätöksentekoon. Tällainen päätöksenteko tarkoittaisi Salmisen (2011) mukaan sitä, että tutkittu tieto tuodaan osaksi päätöksentekoa. Tämän seurauksena esimerkiksi oppilaiden kasvattajat voisivat ymmärtää omaa rooliaan entistä paremmin, kun päättäjät olisivat informoineet heitä siitä. Näyttäisi siltä, että paras tapa edistää oppilaiden opintomenestystä olisi kannustaa koulun ulkopuolisia toimijoita tarjoamaan sosiaalista tukea, sillä sen yhteys opintomenestykseen on merkittävä. Juuri tällainen tieto olisi Salmisen (2011) mukaan tärkeää saada päätäjille, jotta päätöksenteko voisi perustua näyttöön. Tämä asettaa itsessään jo Salmisen (2011) mukaan hyvät perusteet systemaattisen kirjallisuuskatsauksen hyödyntämiselle.

5. Pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Tutkimustulokset osoittavat, että koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki on merkittävää 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestyksen kannalta. Yllättävää oli kuitenkin huomata, että opintomenestyksen kannalta merkittävin koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen osa-alue oli emotionaalinen tuki. Vaikka tiedollinen ja välineellinen tuki edesauttoivat opintomenestystä, niin usein emotionaalisen tuen vaikutus oli kaikista merkittävintä (ks. Richman ym, 1998; Rosenfeld & Richman, 1999; Chan ym., 2020; Fernández Lasarte ym., 2020). Opintomenestyksen ja koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen välinen yhteys voi osoittaa, että erilaiset taustamuuttujat ja kokonaisuudet on ajoittain hyvä pelkistää. Tutkimustulosten perusteella ymmärrämme nyt entistä paremmin koulun ulkopuolisten toimijoiden roolista, vastuusta ja merkityksestä osana oppilaan opintomenestystä. Lehtisen ja kollegoiden (2016) mukaan kasvatuspsykologisen tutkimuskentän tavoitteisiin kuuluu muun muassa pyrkimys käsitykseen siitä, millaiset vuorovaikutus-, oppimis- ja kehitysprosessit edistävät parhaiten yksilön ja yhteiskunnan kasvua ja oppimista yksittäisissä tilanteissa. Tutkielmani sisältää sekä yksilöllisiä että yhteiskunnallisia edistymismahdollisuuksia. Näistä esimerkkinä toimii sosiaalisen tuen vastaanottaminen, sosiaalisen tuen tarpeen tunnistaminen ja antaminen. Oman vastuun ymmärtäminen niin yksittäisen kasvattajan, kodin, kuin yhteiskunnan tasolla on erityisen tärkeää oppilaiden opintomenestyksen kannalta nyt ja tulevaisuudessa.

Sosioekonomisesta asemasta ja vanhempien koulutustaustan merkityksestä keskustellessa unohtuu usein, että alhaisesta sosioekonomisesta asemasta tulevat huoltajat voivat kokea olonsa voimattomaksi. Huoltajat voivat esimerkiksi kokea, että heidän tietonsa ja taitonsa eivät riitä tukemaan lasta koulussa, saatikka tämän opintomenestystä. Kyseinen keskustelu voi luoda itseään toteuttavan ennusteen ja estää vanhempia tukemasta lastensa opintoja tai ymmärtämästä omaa vastuutaan, vain koska ”ei heistä voi tulla mitään” tai ”emme me voi asialle mitään”. Todellisuus on kuitenkin toinen ja vanhempien sosiaalinen tuki auttaa erityisesti heikon sosioekonomisen aseman omaavia oppilaita (ks. Guerrero, 2006; Craig & Smith, 2014; Acacio-Claro

ym., 2018). Koulun ulkopuolisen tuen merkittävimmän muodon ollessa emotionaalinen on ehdottoman tärkeää, että oppilas tulee kotonaan kuulluksi ja arvostetuksi vähintäänkin emotionaalisella tasolla. Tämä edesauttaa hänen opintojaan ja auttaa lasta saavuttamaan jopa vanhempiaan korkeampaa inhimillistä pääomaa tulevaisuudessa. Miten tämä voi toteutua käytännössä? Mahdollinen vastaus piilee lähikehityksen vyöhykkeellä.

Kaikki tutkimukset osoittivat, että koulun ulkopuolinen sosiaalinen tuki on yhteydessä parempaan 12–18-vuotiaan oppilaan opintomenestykseen. Vygotskyn (1930/1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoriassa yksilön opintomenestyksen edistäminen tapahtui tutkimustenkin tapauksessa sosiaalisesti tuetuissa tilanteissa. Tästä voidaan vetää mahdollinen johtopäätös, jonka mukaan oppiminen tehostuu, kun yksilö saa sosiaalista tukea etenkin tiedoiltaan kehittyneemmältä henkilöltä. Perustelen tätä siten, että tutkimukset korostivat juuri vanhempien sosiaalisen tuen vaikutusta ja näkivät sen opintomenestyksen kannalta merkittävämpänä kuin esimerkiksi ystävien tarjoaman sosiaalisen tuen. Yllättävää on kuitenkin, että vanhemman emotionaalinen tuki ja arvostus edistivät opintomenestystä kaikkein eniten. Tämän perusteella vanhempia tulisi kannustaa toimimaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä entistä enemmän. Lapsi saattaa tarvita tukea esimerkiksi kotiläksyjen tekemiseen tai kokeisiin kertaamiseen, jolloin vanhemman olisi hyvä tunnistaa tarve ja toimia tuen tarjoajana. Tuen tarjoaminen ei edellytä vanhemmalta korkeaa koulutusta tai laaja-alaista tietämystä, ainoastaan läsnäoloa, arvostusta ja välittämistä. Tällöin kuka tahansa vanhempi, sosioekonomisesta asemastaan huolimatta, voi toimia tuen tarjoajana.

5.2 Luotettavuus ja jatkotutkimus

Tutkielma on metodiltaan osittaissystemaattinen kirjallisuuskatsaus, jota luonnehditaan yleisesti luotettavaksi katsaukseksi. Tästä huolimatta tutkimuksessa oli omat haasteensa. Yhtenä haasteena olivat esimerkiksi ilmiön laaja-alaisuus ja käsitteellistäminen. Aihe on erittäin laaja ja sitä on tutkittu useasta eri näkökulmasta, usein erilaisin muuttujin, mittarein ja joukoin. Näin ollen kokemus aiheen hajautumisesta turhan laaja-alaiseksi tuotti haasteita. Esimerkiksi sosiaalista tukea olisi voinut määritellä erilaisin mikromuodoin, kuten Richman ja kollegat (1998)

sekä Rosenfeld ja Richman (1999) tekivät. Sen sijaan valitsemani kolme sosiaalisen tuen osa-
aluetta kattoivat kaikki mikrotasot ja loivat tutkielmalle vankemman teoriapohjan, jolta tarkas-
tella tuloksia. Tutkielmani isoin epäkohta lienee tulosten samankaltaisuudessa ja menetelmissä,
minkä perustelin tässä kontekstissa hyväksi asiaksi luvussa neljä. On myös huomionarvoista
nostaa esiin itsekritiikkiä tuloksistani siinä mielessä, että sosiaalisen tuen tutkimusmittarit ja
määritelmät tuntuivat ajoittain lähestyvän sosiaalista tukea painottaen emotionaalista sosiaali-
sen tuen osa-aluetta. Näin ollen emotionaalinen tuki voi olla koulun ulkopuolisen sosiaalisen
tuen merkittävän, mutta myös korostetuin osa-alue. Tällä tarkoitan sitä, että katsaukseeni vali-
koitunut 11 tutkimusta ei välttämättä todista, tai oikeastaan edes pyri todistamaan, aukottomasti
tarkastelemanি ilmiön absoluuttista todellisuutta. Lisäksi tulokset eivät ole niinkään yleistettä-
vissä, mutta niiden avulla voidaan herättää keskustelua tärkeästä aihepiiristä, varsinkin suoma-
laisten Pisa-tulosten ollessa laskussa.

Kaikki tässä tutkielmassa esittelemäni tutkimukset olivat määrällisiä, mikä voidaan nähdä tut-
kimuksen rajoituksena tai vahvuutena, nyt ne kuitenkin osoittavat vahvistavuutta, mutta saman-
aikaisesti herättävät tarpeen jatkotutkimukselle. Lisäksi tutkimukset ovat ainakin osittain hyö-
dyntäneet sosiaalisen tuen ja opintomenestyksen mittaamisessa esimerkiksi oppilaan itse täyt-
tämiä kyselylomakkeita (ks. Guerrero, 2006; Acacio-Claro ym., 2018; Coyle-Eastwick ym.,
2023). Sosiaalista tukea mitattiin erilaisin tavoin (esim. SS-A, CASSS; MSPSS; SSP), minkä
seurauksena vaikuttaa siltä, että sosiaalisen tuen mittaristo on hyvinkin tutkijakohtaista, eivätkä
tiedetyt mittarit ole vallanneet koko tutkimuskenttää. Tutkimusmenetelmiin ja erilaisiin mittari-
ratkaisuihin voi vaikuttaa esimerkiksi niin yhtenäisen tutkimuksen puute, kuin taloudelliset te-
kijät. Edellä mainitut poikkeamat on hyvä ottaa huomioon mahdollisissa tulkinnoissa ja johto-
päätöksissä. Hankalan käsitteellistämisen ja erilaisten tutkimustilanteiden myötä on hyvin epä-
todennäköistä, että ilmiötä koskeva mittaristo tulisi yhdenmukaistumaan lähitulevaisuudessa.
Mielenkiintoista on kuitenkin se, että vaihtelevista mittareista huolimatta koulun ulkopuolisen
sosiaalisen tuen ja opintomenestyksen välinen yhteys oli aina olemassa ja merkittävää.

Tutkielmassa on noudatettu tutkielman laatimiseen liittyviä eettisiä toimintatapoja parhaan ym-
märryksen mukaisesti. Lisäksi havainnot on pyritty raportoimaan systemaattisesti, huolellisesti
ja selkeästi. Tiedostin omat ennako-oletukseni tutkielman laatijana ja yllätyinkin hieman lo-
pullista tuloksista, kun emotionaalinen tuki osoittautui tiedollista ja välineellistä tukea merkit-
tävämmäksi koulun ulkopuolisen sosiaalisen tuen osa-alueeksi. Vaikka tutkimustuloksissa ko-
rostui vahvistavuus ja ne tukivat toinen toisensa tulkintoja, niin hakuprosessi oli tästä huoli-
matta systemaattinen, läpinäkyvä ja objektiivinen (kuvio 1.).

Jatkotutkimusehdotuksena sijoittaisin ilmiön sosiaalialan piiriin ja menetelmänä hyödyntäisin laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus voisi tavoittaa paremmin itse kohderyhmän ja antaa tutkimukselle määrillistä menetelmää inhimillisemmän lähtökohdan. Perustelen jatkotutkimusehdotustani vielä tarkemmin tämän katsauksen tulosten valossa. Tutkimustulokset (ks. Guerrero, 2006; Craig & Smith, 2014; Acacio-Claro ym., 2018) osoittavat, että suurempi vanhempien sosiaalinen tuki on yhteydessä parempaan opintomenestykseen erityisesti nuorilla, joiden sosioekonominen asema oli alhainen. Tämän seurauksen mietin, että näyttäytykö sosiaalisen tuen, erityisesti emotionaalisen, puute esimerkiksi sijoitusnuorten opintomenestyksessä? Kuinka kauaskantoiset vaikutukset emotionaalisen tuen puutteella oikeastaan on oppilaan opintomenestyksen kannalta? Näihin kysymyksiin vastaaminen, erityisesti laadullisesti, toisi tutkimuskentälle entistä syvempää tietoa sosiaalisen tuen merkityksestä. Tämä loisi jälleen niin yksilöllisiä kuin yhteiskunnallisia edistämismahdollisuuksia, joita kaivataan jatkuvasti.

Lähteet

- Acacio-Claro, P. J., Doku, D. T., Koivusilta, L. K., & Rimpelä, A. H. (2018). How socioeconomic circumstances, school achievement and reserve capacity in adolescence predict adult education level: A three-generation study in Finland. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 382–397. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389759>
- Becker, G. (1964/1994). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Brewer, D., Hentschke, G., & Eide, E. (2010). Theoretical concepts in the economics of education. Teoksessa D. J. Brewer, & P. J. McEwan (toim.) *Economics of education*, 3-8.
- Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2017). The role of social support in adolescents: Are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.875480>
- Cheadle, J. (2008). Educational investment, family context, and children’s math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of education*, 81(1), 1-31. <https://doi.org/10.1177/003804070808100101>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Journal of Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Chan, M., Sharkey, J. D., Nylund-Gibson, K., Dowdy, E., & Furlong, M. J. (2022). Social support profiles associations with adolescents’ psychological and academic functioning. *Journal of School Psychology*, 91, 160–177. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.006>
- Cohen, S., & Syme, L. (1985). Issues in the study and application of social support. Teoksessa Cohen, S. & Syme, L. *Social support and health*, 3–22. New York: Academic Press.
- Coleman, J.S., E.Q. Campbell, and C.J. Hobson. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics (DHEW/OE).
- Coyle-Eastwick, S., Rueger, S. Y., Chen, Z. J., Case, S. P., Chen, P., & Eveleigh, E. (2023). Support from Mothers and Fathers on Academic Functioning: More Similarities than Differences Across Socioeconomic Groups. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 1946–1961. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02590-4>

- Craig, S. L., & Smith, M. S. (2014). The Impact of Perceived Discrimination and Social Support on the School Performance of Multiethnic Sexual Minority Youth. *Youth & Society*, 46(1), 30–50. <https://doi.org/10.1177/0044118X11424915>
- Eskola, J & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [e-Pub]
- Fernández Lasarte, O., Ramos Díaz, E., Goñi Palacios, E., & Rodríguez Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education: El papel del apoyo social en el ajuste escolar en Educación Secundaria. *Psicothema*, 32(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011–1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>
- Guerrero ym. (2006). *Correlations among Socioeconomic and Family Factors and Academic, Behavioral, and Emotional Difficulties in Filipino Adolescents in Hawai'i*. <https://doi.org/10.1177/0020764006065146>
- Hirvonen, E., Holm, K., Åhs, V., & Rissanen, I. (2021). Katsomustietoinen koulu. Teoksessa E, Laasonen-Tervaoja., K, Jokikokko., & J, Stevansson. *Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*, 30–51. KuTiMat.
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- House, J. & Kahn, R. (1985). Measures and Concepts of social support. Teoksessa: Cohen, Sheldon & Syme. Eds., *Social Support and Health*, Academic Press, New York, 83-108.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, A., Jääskeläinen, P., & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 2013, 25 (4), 291–301.
- Karvi (2020). *Kansallisen koulutuksen arviointitoimikunnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta*. Karvi. Tiivistelmät 19:2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf
- Kilgore, K. (2018). *Teacher Perspective on Differentiation for Gifted Students in the General Education Classroom*. Walden University.
- Kitchenham, B. & Brereton, P. 2013. A systematic review of systematic review process research in software engineering. *Information and Software Technology* 55(12), 2049–2075. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2013.07.010>
- Kukkurainen, M-L. (2006). *Fibromyalgiaa sairastavien koherenssintunne, sosiaalinen tuki ja elämänlaatu*. Oulu: Oulu university press.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Li, Z., Qiu, Z. (2018). *How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. J. Chin. Sociol.* 5, 13. <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology* 62 (10), e1–e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., & Nolten, P. W. (1999). *Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t57891-000>
- Malecki, C. & Demaray, M. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No. 3, 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Medeiros, H. C. P., Soares, A. B., & Monteiro, M. C. (2021). Adolescent Social Skills, Perception of Social Support and Motivation to Learn: The impact on School Performance. *Psico-USF*, 26(3), 533–543. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260311>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, L. 2006. *Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Moral-García, J. E., Urchaga-Litago, J. D., Ramos-Morcillo, A. J., & Maneiro, R. (2020). Relationship of parental support on healthy habits, school motivations and academic performance in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3). Scopus. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030882>
- Moser, A., Stuck, A., Silliman, R., Ganz, P. & Clough-Gorra, K. (2012). The eight-item modified Medical Outcomes Study Social Support Survey: psychometric evaluation showed excellent performance. *Journal of Clinical Epidemiology*, Volume 65, Issue 10, 1107-1116. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2012.04.007>
- Olson, D. (2011). *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale IV (FACES IV)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t80264-000>
- Peaker, G.F. (1971). *The Plowden children four years later*. Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales.

- Procidano, M., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1–24. <https://doi.org/10.1007/BF00898416>
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. *Social Work*, 43(4), 309–323. Scopus. <https://doi.org/10.1093/sw/43.4.309>
- Rosenfeld, L. B., & Richman, J. M. (1999). Supportive communication and school outcomes, Part II: Academically ”at-risk” low income high school students. *Communication Education*, 48(4), 294–307. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03634529909379180>
- Saeed, K., Sharif, A., Rahman, Z., & Sleman, N. (2023). How social support predicts academic achievement among secondary students with special needs: The mediating role of self-esteem. *Middle East Current Psychiatry*, 30. <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00316-2>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*. 51(1) 1–17.
- Smith, A. (1776/2003). *The wealth of nations*. New York: Bantam Dell.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, No. 2, 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Ukskoski, T. (2018). Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä. Teoksessa S. Saukkonen, & P. Moilanen. *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakkuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D. and Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14: 195-218. <https://doi.org/10.1007/BF00911821>
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman). Harvard University Press.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2016). Social support as a contributor to student teachers’ experienced well-being. *Research Papers in Education*. Volume 32, Issue 1, 41–55. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2015.1129643>
- White, K. (1980). *Socio-economic Status and Academic Achievement*. *Evaluation in Education* 4: 79-81. [https://doi.org/10.1016/0191-765X\(80\)90023-3](https://doi.org/10.1016/0191-765X(80)90023-3)
- Wohlin, C. 2014. *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. EASE ’14: Proceedings of the 18th International.

Zimet G.D., Powell, S.S., Farley, G.K., Werkman, S., Berkoff, K.A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 55: 610-17. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>

