

Maija-Leena Immonen

Aino Nurmi

KAHDEKSASLUOKKALAISTEN
KOULUVIIHTYVYYS

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2009

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Immonen, M-L. & Nurmi, A. 2009. Kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyys. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 77 sivua, 1 liite.

Tutkimuksessa selvitettiin, millainen on oppilaiden kouluviihtyvyys heidän itsensä kokemana. Tutkimuksessa kartoitettiin myös oppilaiden kokemuksia heidän sosiaalisista suhteistaan ja luokkailmapiiiristä sekä itsetuntoa ja koulu-uupumusta. Tarkoituksena oli erityisesti selvittää, eroavatko eri sukupuolta olevat ja erilaisista opetustaustoista tulevat oppilaat kokemuksissaan ja näin tutkia, vastaako suomalainen koulujärjestelmä erilaisten oppilaiden tarpeisiin.

Tutkimuksen kohteena olivat Kuopiossa ja Mikkelissä lukuvuonna 2007–2008 opiskelleet oppilaat, jotka valittiin harkinnanvaraisesti. Kouluja oli mukana kahdeksan ja oppilaita 491. Oppilaat olivat opetustaustaltaan yleisopetuksessa opiskelevia, osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevia tai kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevia kahdeksaluokkalaisia.

Tutkimuksessa havaittiin, että hieman enemmän kuin kolme neljästä kahdeksaluokkalaisesta viihtyi koulussa hyvin. Tyttöjen kouluviihtyvyys oli selvästi poikia parempi. Yleisopetuksen oppilaat viihtyivät koulussa parhaiten, kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelleet oppilaat toiseksi parhaiten ja osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelleet heikoiten.

Sosiaalisissa suhteissa saatiin selkeitä eroja opetustaustan suhteen. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta positiivisimmin ajattelivat kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelleet oppilaat yleisopetuksen oppilaiden kokiessa vuorovaikutuksen heikoimpana. Sen sijaan toverisuhteissa kokemukset olivat päinvastaisia yleisopetuksen oppilaiden kokiessa ne positiivisimpina ja kokoaikaisessa erityisopetuksessa opiskelleet heikoimpina. Osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelleet oppilaat sijoituivat molemmissa vertailuissa näiden ryhmien väliin.

Lähes kolme neljästä kahdeksaluokkalaisesta ilmoitti kokevansa koulun ja luokan ilmapiirin hyväksi. Sukupuolten ja opetustaustan välillä ei ollut eroa.

Itsetunnon osalta sukupuolten välillä ei ollut eroa, mutta opetustaustan suhteen eroja oli siten, että osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelleilla itsetunto oli heikoin. Samoin koulu-uupumus oli suurinta osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevilla oppilailla.

Avainsanat: kouluviihtyvyys, sosiaaliset suhteet, luokkailmapiiiri, itsetunto, koulu-uupumus, erityisen tuen tarve

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KOULUVIIHTYVYYS	9
2.1	Tutkimustuloksia kouluviihtyvyydestä	10
2.2	Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.....	12
2.2.1	Sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri	14
2.2.2	Itsetunto ja koulu-uupumus	15
2.2.3	Oppilaan ikä ja sukupuoli	16
2.2.4	Opetustaustaan liittyvät erot.....	17
3	SOSIAALISET SUHTEET.....	18
3.1	Sosiaaliset suhteet koulussa	19
3.1.1	Vertaissuhteet	19
3.1.2	Oppilaiden ja opettajan väliset suhteet.....	20
3.1.3	Sukupuolten väliset erot	22
3.1.4	Opetustaustaan liittyvät erot.....	22
4	LUOKKAILMAPIIRI.....	25
4.1	Ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä	26
4.1.1	Sukupuolten väliset erot	29
4.1.2	Opetustaustaan liittyvät erot.....	29
5	ITSETUNTO	31
5.1	Itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä.....	31
5.1.1	Sukupuolten väliset erot	33
5.1.2	Opetustaustaan liittyvät erot.....	34
6	KOULU-UUPUMUS.....	36
7	TUTKIMUSONGELMAT	39
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	40
8.1	Tutkimuksen tausta	41
8.2	Tutkittavat.....	42
8.3	Mittari.....	43
8.3.1	Mittauksen luotettavuus.....	44
8.4	Faktorianalyysi ja summamuuttujat	47

9	TULOKSET.....	52
9.1	Kahdeksasluokkalaisten kouluviihtyvyys	52
9.1.1	Sukupuolten väliset erot kouluviihtyvyydessä ja sen eri osa-alueissa	53
9.1.2	Erot kouluviihtyvyydessä opetustaustan suhteen.....	53
9.2	Kahdeksasluokkalaisten kokemukset sosiaalisista suhteista	54
9.2.1	Sukupuolten väliset erot sosiaalisissa suhteissa ja niiden eri osa-alueissa	55
9.2.2	Erot sosiaalisissa suhteissa opetustaustan suhteen	55
9.3	Kahdeksasluokkalaisten kokemukset luokkailmapiiristä.....	57
9.4	Kahdeksasluokkalaisten itsetunto	57
9.4.1	Sukupuolten väliset erot itsetunnossa ja sen eri osa-alueissa	57
9.4.2	Erot itsetunnossa opetustaustan suhteen	58
9.5	Kahdeksasluokkalaisten koulu-uupumus.....	59
9.5.1	Sukupuolten väliset erot koulu-uupumuksessa ja sen eri osa-alueissa	59
9.5.2	Erot koulu-uupumuksessa opetustaustan suhteen.....	59
10	POHDINTA	61
10.1	Tutkimuseettiset näkökohdat.....	61
10.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	62
10.3	Tulosten tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet.....	63
	LÄHTEET	70
	LIITE: Tutkimuksen kyselylomake	78

1 JOHDANTO

Kouluviihtyvyydestä puhutaan paljon, ja aihe on kiinnostanut myös tutkijoita. Heidän mukaansa suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa heikosti. Muiden maiden oppilaisiin verrattaessa suomalaisoppilaiden viihtyvyys on ollut toistuvasti heikkoa. (Scheinin 2000, Samdal, Dür & Freeman 2004, 155–159; Kouluterveyskysely 2007; Ahonen 2008, 195–196.) Viimeaikaiset tutkimustulokset ovat kuitenkin olleet aiempaa positiivisempia. WHO:n koululaistutkimusten mukaan nuorten kouluviihtyvyys on parantunut vuosina 1994–2006. Toisaalta WHO:n tutkimuksissa selvisi myös se, että niiden nuorten osuus, jotka eivät koulusta lainkaan, on kasvanut. (Kämpö, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008.)

Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista viihtymistä, joka muodostuu useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta (Linnakylä 1993, 40; Liinamo & Kannas 1995, 110–111; Olkinuora & Mattila 2001, 20). Kouluviihtyvyys vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin laajasti ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat puolestaan monet tekijät sosioekonomisesta asemasta (Linnakylä & Malin 1997, 124) ja fyysisestä terveydestä (Konu 2002, 43–46) koulumenestykseen ja opetusmenetelmiin (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43–55).

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimusprojektia, jossa selvitettiin Kuopion ja Mikkelin kaupunkien perusopetusta sekä vastaamiskykyä erityisen tuen tarpeeseen. Tutkimuksen tekeminen valmiin aineiston perusteella asetti työllemme ääriiviat aiheen valinnan ja rajaamisen suhteen. Tässä pro gradu -työssämme olemme nostaneet kouluviihtyvyyden rinnalle neljä käsitettä, jotka ovat selkeästi yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja joista saamamme aineistomme siis koostui. Näitä ovat sosiaaliset suhteet ja luokkailmapiiiri (esim. Olkinuora & Mattila 2001; Konu 2002, 48; Weare 2004, 108),

itsetunto (esim. Konu 2002; Linnakylä 1993;) ja koulu-uupumus (Näätänen & Salmela-Aro 2005).

Yhtenä kouluviihtyvyyden edellytyksistä voidaan pitää oppilaiden sosiaalisia suhteita koulussa, jotka tässä tutkimuksessa käsitetään koostuvan oppilaiden välisistä suhteista sekä oppilaan ja opettajan välisestä suhteesta. Sosiaalisista suhteista erityisesti toverisuhteet nousevat entistä tärkeämmäksi murrosiän alkaessa. Sosiaalinen asema on näin ollen tärkeä nuorille. (Cook, Deng & Morgano 2007, 325–326.) Opettaja on oppilaalle asiantuntija ja auktoriteetti, mutta toisaalta opettajan ja oppilaan välinen suhde on tasavertaistunut (Laine 2000, 60–61). Kuitenkin opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat vuorovaikutukseen perustuvia valtasuhteita (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 22).

Ekholmin (1977) määritelmän mukaan koulun ilmapiiri on henki, joka vallitsee koulussa ihmisten välillä (Kääriäinen ym. 1997, 76–77). Hyvää ilmapiiriä voidaan pitää laadukkaan kasvatustyön edellytyksenä (Kari 1977, 62), koska se vaikuttaa oppimishaluun, opiskelutaitoihin, jatko-opinnoista innostumiseen (Pulkkinen 2002, 213), oppimistuloksiin, oppimiskokemuksiin ja kouluviihtyvyyteen (Konu 2002, 24).

Itsetunto on osa ihmisen minäkuvaa ja persoonallisuutta (Keltikangas-Järvinen 1994, 30). Se sisältää yksilön käsityksen omista arvoista, luonteesta, psyykkisistä ominaisuuksista ja kyvystä toimia eri tilanteissa (Peltola, Himberg, Laakso, Niemi & Näätänen 1999, 38). Itsetunto ei ole irrallinen persoonallisuuteen liittyvä osa, vaan kiinteästi yksilön minän toimintoihin liittyvä. Se vaikuttaa yksilön mielenterveyteen ja hyvinvointiin sekä vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. (Kalliopuska 1984, 9–11.)

Koulu-uupumuksessa on kyse pitkittyneestä stressioireyhtymästä, joka kehittyy kouluun liittyvän stressin seurauksena. (Näätänen & Salmela-Aro 2005, 11.) Koulu-uupumus koostuu kyynisestä suhtautumisesta koulutyöhön ja koulun-

käyntiin liittyvistä riittämättömyyden tunteista sekä emotionaalisesta väsymyksestä, joka ei poistu nukkumalla (Salmela-Aro 2008). Toistaiseksi kouluuupumukseen liittyvät tutkimukset ovat koskeneet pääosin opettajan uupumusta, eikä oppilaiden uupumuksesta ole saatavilla vankkaa tutkimustietoa.

Kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä monet tekijät, joihin voidaan vaikuttaa ja siten edistää koulussa viihtymistä. Koska kouluviihtyvyys vaikuttaa merkittävästi oppimistuloksiin ja itsetunnon kehitykseen, se on yhteydessä myöhempään menestykseen elämässä (Ahonen 2008, 195). Kouluviihtyvyys on tilana muuttuva ja näin ollen sitä on mahdollista kehittää (Soininen 1989, 150–151). Kouluviihtyvyyden tutkiminen ja sitä kautta viihtymisen parantaminen on siis tärkeää ja mahdollista.

Kouluviihtyvyyden yhteydestä erityisen tuen tarpeeseen on saatu hieman ristiriitaisia tutkimustuloksia (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004). Suomen Perusopetuslaki (1998, 628) määrittelee pykälässä 17 erityisen tuen tarpeiksi lievät oppimis- ja sopeutumisvaikeudet, vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästyvän tai tunne-elämän häiriön tai jonkin muun niihin verrattavan syyn. Tilastokeskuksen koulutustilastojen (2008) mukaan vuoden 2007 syksyllä kahdeksan prosenttia peruskoululaisista opiskeli kokoaikaisesti erityisopetuksessa. Heistä poikia oli yli kolme neljäsosaa (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2006, 117). Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui 22 prosenttia koulujemme oppilaista. Siirtojen määrä on kasvanut yli kymmenen vuotta. Erityisopetukseen kielellisistä kehityksen häiriöistä johtuvien oppimisvaikeuksien vuoksi siirrettyjen oppilaiden määrä kasvoi eniten edellisvuodesta. (Tilastokeskus 2008.) Tässä tutkimuksessa oppilaat on jaettu ryhmiin opetustaustan mukaan riippumatta heidän erityisen tuen tarpeistaan. Tutkittavat ryhmät ovat yleisopetuksen oppilaat, osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat ja kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat.

Tämä tutkimus on kvantitatiivinen survey-tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää lukuvuonna 2007–2008 kahdeksannella luokalla olleiden oppilaiden kouluviihtyvyyttä heidän itsensä kokemana. Myös kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, sosiaalisia suhteita, luokkailmapiiriä, itsetuntoa ja koulu-uupumusta tutkittiin. Selvitettiin, eroavatko eri sukupuolet ja erilaisista opetustaustoista tulevat oppilaat kokemuksissaan. Koulu, jossa oppilaat voivat opiskella lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä tasa-arvoisina muiden oppilaiden kanssa, on ollut tavoitteena Suomessa jo vuosia. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten suomalainen opetusjärjestelmä, niin sanottu kaikille yhteinen koulu, pystyy vastaamaan erityisoppilaiden tarpeisiin. Aineistomme ja laajan aiheemme vuoksi tutkimuksemme on luonteeltaan kartoittava.

2 KOULUVIIHTYVYYS

Suomalaisia kouluja koskeneet tutkimukset ovat jo pitkään osoittaneet, että suomalaiset peruskoulun oppilaat menestyvät opinnoissaan kansainvälistä keskiarvoa paremmin, joiltakin osin jopa erinomaisesti (Centre for Educational Assessment 2006). Sen sijaan tutkimukset koulussa viihtymisestä ovat toistuvasti jo 1970-luvulta alkaen osoittaneet, että suomalaisoppilaat viihtyvät koulussa vertailumaiden oppilaita heikommin (Linnakylä & Malin 2001, 147; Kouluterveyskysely 2007). Viimeaikaiset tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet merkkejä myönteisestä muutoksesta, sillä suomalaisoppilaiden kouluviihtyvyyden on havaittu parantuneen viime vuosina (Kämppe ym. 2008).

Kouluviihtyvyys on moniulotteinen käsite, jonka täsmällinen määrittely on hankalaa. Kouluviihtyvyys on useiden tekijöiden summa. Yleisesti ottaen kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan kouluelämän laatua. (Linnakylä 1993, 40; Liinamo & Kannas 1995, 110–111; Olkinuora & Mattila 2001, 20.) Olkinuoran (1983) määritelmän mukaan kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan jokapäiväisessä koulumaailmassa tapahtuvia asioita ja toimintoja sekä muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista suhteessa oppilaan omiin asenteisiin, tarpeisiin ja tunteisiin (Olkinuora 1983, 21).

Koulussa viihtyminen on tärkeää monesta eri näkökulmasta. Heikko viihtyvyys vaikuttaa usein väistämättä oppilaan käyttäytymiseen ja toverisuhteisiin, ja se heijastuu aina myös oppimistuloksiin. Hyvä viihtyminen on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, itsetunnon positiiviseen kehittymiseen ja näin ollen myös myöhempään menestymiseen elämässä. (Ahonen 2008, 195–196.) Linnakylän & Malinin (1997) tutkimuksessa oppilaiden jatko-opintohalukkuus oli merkittävin oppilaita ryhmittelevä tekijä tarkasteltaessa kouluviihtyvyyttä. Näin ollen oppilaille tulisi varmistaa koulussa oppimisen ilon ja onnistumisen kokemuksia, mikäli

halutaan ottaa vakavasti elinikäisen oppimisen strategia sekä ehkäistä koulutuksesta syrjäytymistä. (Linnakylä & Malin 1997, 125.)

2.1 Tutkimustuloksia kouluviihtyvyydestä

Kouluviihtyvyydestä on tehty lukuisia tutkimuksia, joiden tulokset ovat osoittaneet viime vuosiin saakka lähes poikkeuksetta, että suomalaislasten kouluviihtyvyys on vertailumaita heikompaa (Linnakylä 1993, 39, 44–48; Kannas ym. 1995, 132–135; Samdal ym. 2004, 43–44). Kouluviihtyvyydetutkimuksissa on usein tutkittu oppilaiden viihtyvyyttä suhteessa luokkatovereihin, opettajiin ja koulun olosuhteisiin (Konu 2002, 32). Monissa tutkimuksissa suomalaisten oppilaiden koulussa viihtymistä on tutkittu kyselytutkimuksilla jonkin oppimissuoritusta mittaavien tutkimusten yhteydessä (esim. Brunell & Kupari 1993, Linnakylä 1993). Joskus on tutkimuksessa keskitytty myös erityisesti kouluviihtyvyyteen ja koulun olosuhteisiin (Kannas ym. 1995).

Maailman terveysjärjestö WHO on toteuttanut vuodesta 1994 alkaen oppilaiden koulukokemuksia mittaavia kansainvälisiä tutkimuksia (Kämppe ym. 2008, 10). Vuonna 2002 WHO:n koululaistutkimuksessa tutkittiin 11–15-vuotiaiden nuorten viihtymistä koulussa. Tutkimuksen 35 vertailumaan oppilaista 25 prosenttia ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä paljon, kun taas suomalaisten oppilaiden vastaava tulos oli vain kymmenen prosenttia. 15-vuotiaiden suomalaisoppilaiden kohdalla alle viisi prosenttia ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä paljon. (Samdal ym. 2004, 42–51.)

Myös WHO:n tutkimus vuonna 1994 osoitti, että koulukielteisyys on meillä yleisempää kuin muualla. Noin 70 prosenttia tytöistä piti koulunkäynnistä melko paljon tai hyvin paljon, kun poikien vastaava tulos oli vain 54 prosenttia. Kahdenkymmenen maan vertailussa suomalaiset pojat olivat tältä osin toiseksi viimeisellä sijalla, heikommin tilanne oli vain Israelissa. Lähes kaikkien tutkimusten

tulokset ovat osoittaneet suomalaislasten viihtyvän koulussa selkeästi vertailumaiden oppilaita heikommin. (Ahonen 2008, 195–196.)

Muihin Pohjoismaihin verrattuna suomalaisten oppilaiden on todettu viihtyvän koulussa heikosti. Muihin Euroopan maihin vertailtaessa suomalaisten viihtyvyys on ollut melko keskivertoa. Linnakylän (1993) mukaan arvostus luokassa, sosiaalinen identiteetti ja käsitys menestymismahdollisuuksista olivat Suomessa jonkin verran keskiarvoja myönteisemmät, kun taas opettajan ja oppilaan suhde oli kielteisempi ja koulukielteisyys merkitsevästi yleisempää kuin muissa maissa. (Linnakylä 1993.)

Heikkoa viihtyvyyttä on perusteltu muun muassa sillä, että koulua ei haluta julkisesti arvostaa eikä muille uskalleta näyttää, että koulusta pidetään (Scheinin 2000, 155–159, 173). Linnakylän ja Malinin (1997, 125) mukaan Suomessa koulussa viihtymistä ei arvosteta, mikä saattaa vaikuttaa myös tutkimuksista saatuihin heikkoihin tuloksiin. Jaakkola (1995, 4) esittää syyksi heikkoihin kouluvihtyvyytlukuihin suomalaista kommunikaatiokulttuuria, jossa kielteisiä asioita korostetaan,

Heikkojen kouluvihtyvyyttä koskevien tutkimustulosten perusteella Opetusministeriö asetti vuonna 2005 kouluhyvinvointityöryhmän, jonka tehtävänä oli laatia toimenpide-ehdotukset lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja koulutyytyväisyyden lisäämiseksi. Erityisesti tarkasteltiin muun muassa ongelmien ehkäisyä ja varhaista puuttumista, koulukiusaamisen vähentämistä sekä oppilaiden osallistumismahdollisuuksien parantamista. (Kämppi ym. 2008, 8.)

WHO:n tuoreen koululaistutkimuksen tulokset kouluvihtyvyydestä osoittavat Opetusministeriön hankkeen ilmeisesti tuottaneen tulosta, sillä tulosten mukaan suomalaisoppilaiden kouluvihtyvyys on parantunut. Tutkimus perustui suomenkielisiä kouluja koskeviin kyselyaineistoihin. Tarkastelussa oleviin neljään kyseilytutkimukseen vastasi yhteensä noin 20 000 oppilasta. Tutkimuksen mukaan

nuorten koulukokemukset paranivat selkeästi vuodesta 1994 vuoteen 2006. Vuosina 1994–2002 koulusta paljon pitäviä oppilaita oli kahdeksan prosenttia, kun vastaava osuus vuonna 2006 oli jo 16 prosenttia. Samaan aikaan tosin kasvoi niiden nuorten osuus, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan. Seitsemäsluokkalaisista tytöistä 75 prosenttia ja pojista 62 prosenttia ilmoitti pitävänsä koulusta paljon tai jonkin verran. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen vastaava prosenttiosuus oli 63 prosenttia ja poikien 55 prosenttia. (Kämppe ym. 2008, 12–13, 70.)

Oppilaiden myönteinen kokemus turvallisuudesta koulussa näyttää yleistyneen erityisesti vuodesta 2002 vuoteen 2006. Vuonna 2006 kaikista oppilaista 70 prosenttia ilmoitti kokevansa olonsa turvalliseksi, kun vastaava osuus vuonna 2002 oli 52 prosenttia. Tutkimuksessa eivät vielä näy viimeaikaiset kouluväkivaltatapaukset ja koulu-uhkaukset. Nuoret kokevat turvattomuutta koulussa muun muassa kiusaamisen takia ja siksi, että koulussa ei ole riittävästi valvontaa kiusaamisen ehkäisemiseksi. (Kämppe ym. 2008, 41–42.)

2.2 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä

Kouluviihtyvyyden selittäjinä ovat aiempien tutkimusten perusteella olleet oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja perheen sosioekonominen asema (Kämppe ym. 2008, 7). On havaittu, että alemmista sosiaaliryhmistä olevien perheiden lapset viihtyvät koulussa heikommin, ja heidän motivaationsa opiskella on myös todettu heikoksi (Linnakylä & Malin 1997, 124).

Kouluviihtyvyyttä koskevien tutkimusten perusteella on todettu koulussa viihtymisen olevan yhteydessä koulun arkipäivään. Kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella Koulun hyvinvointimallin avulla (Konu 2002, 43.) Malli perustuu Allardtin (1989) sosiologiseen teoriaan. Koulun hyvinvointimallissa kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu neljään osa-alueeseen, jotka ovat koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja terveydentila (*health*). Koulun olosuhteet käsittävät koulun fyysisen ympäristön ja kou-

lurakennuksen sekä opiskeluympäristöön kuuluvat asiat, kuten lukujärjestykset, ryhmäkoot ja käytettävät sanktiot. Sosiaaliset suhteet puolestaan sisältävät sosiaaliseen opiskeluympäristöön liittyvät asiat, joita ovat esimerkiksi opettaja-oppilassuhde, suhteet koulutovereihin, kiusaaminen, ryhädynamiikka ja koulun ilmapiiri. Mahdollisuuksilla itsensä toteuttamiseen tarkoitetaan sitä, että jokaista yksilöä kunnioitetaan tärkeänä osana yhteiskuntaa. Koulun näkökulmasta tämä tarkoittaa, että jokaisen oppilaan tulisi saada kokea olevansa tärkeä koulussa ja voida osallistua häntä itseään koskevaan päätöksentekoon. Positiiviset oppimiskokemukset ovat tärkeitä itsensä toteuttamisen edistymisen kannalta. Koulun hyvinvointimallissa terveystieteiden näkökulma tarkoittaa tautien ja sairauksien poissaoloa. Terveys nähdään tärkeänä voimavarana, jonka avulla voidaan saavuttaa hyvinvoinnin muita osa-alueita. (Konu 2002, 43–46.)

Konu (2002) tutki väitöstutkimuksessaan oppilaiden hyvinvointia koulussa laajalla neljän summamuuttujan mittarilla käyttäen koulun hyvinvointimallin mukaisia osaskaaloja. Konun käyttämässä sosiaalisten suhteiden mittarissa tarkasteltiin koko koulun sosiaalisia suhteita hyvin laajasti. Muuttujina olivat seuraavat väittämät: opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista, opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti, luokan oppilaat viihtyvät yhdessä, ryhmätyöskentely, kaverien kanssa toimeentulo, opettajan kanssa toimeentulo, kiusaaminen ja kiusattuna oleminen. (Konu 2002, 39–40.)

Tutkimusten mukaan merkittäviä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaan koulumenestys ja koulumotivaatio. Myös oppimisen mielekkyyteen liittyviä tekijöitä, kuten koulussa käytettyjä opetusmenetelmiä, työtapoja sekä mahdollisuutta oppilasaloitteisiin on pidetty merkittävinä. (Kääriäinen ym. 1997, 43–55.)

2.2.1 Sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri

Kouluviihtyvyyttä koskevissa tutkimuksissa sosiaalisilla suhteilla sekä koulun ja luokan ilmapiirillä on todettu olevan merkittävä vaikutus koulussa viihtymiseen. Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys ovat selkeästi yhteydessä toisiinsa. (Liinamo & Kannas 1995; Kääriäinen ym. 1997; Olkinuora & Mattila 2001.) Karin (1977) tutkimuksessa koulun yleinen ilmapiiri osoittautui merkittävämmäksi oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittäväksi tekijäksi. Myös Konun (2002) mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä tärkeimpiä ovat oppilaiden suhteet koulutovereihin ja opettajiin sekä koulun yleinen ilmapiiri. Koulussa hyvin viihtyvillä on yleensä toimivat kaverisuhteet. Huonosti viihtyvät oppilaat ovat puolestaan usein epävarmoja toverisuhteistaan. (Konu 2002, 48–51.)

Oppilaan koulussa viihtymisen kannalta on tärkeää sekä suhteet tovereihin että koulun aikuisiin. Koulun ihmissuhteet ovat tärkeä edellytys myös koulun tehokkaan ja laadukkaan toiminnan kannalta. (Weare 2004, 108.)

Horpun (1993) mukaan parhaiten oppilaiden viihtymistä koulussa edistää oppilaskeskeinen, demokraattinen opetus, jossa opettaja toimii merkittävässä määrin vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Demokraattisessa opetuksessa ilmenee seuraavia piirteitä: sääntöjen tarkoituksenmukainen laatiminen ja noudattaminen, sisäisen tai ulkoisen kontrollin tavoite, opettajan ja oppilaan tasavertaisuus, oppilaan arvokkuuden vaaliminen sekä konfliktien ratkaiseminen. Demokraattisessa luokassa säännöt laaditaan yhdessä, ja ulkoisen valvonnan sijaan pyritään sisäiseen kontrolliin, jolloin loukkaavia ja nolaavia rangaistuksia sekä uhkailua vältetään. Konfliktitilanteissa käytetään avointa kommunikaatiota, jolloin opettaja ei korosta omaa statustaan, vaan tukee oppilaiden auktoriteettikäsitysten kehittymistä. (Horppu 1993, 43–51.) Myös Weare (2004) korostaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta koulunkäynnin mielekkyyden edistäjänä. Oppilaat ovat motivoituneempia ja innostuneempia opiskelusta tuntiessaan, että opettajat

ymmärtävät heitä. Turvallista opettaja–oppilas-suhdetta voidaan pitää merkittävänä tekijänä kokonaisvaltaisen koulussa viihtymisen kannalta. (Weare 2004, 108.)

Koulutoverien asenteet muokkaavat oppilaan asenteita ja viihtymistä koulussa. Toverien suhtautuessa myönteisesti kouluun on lapsi usein itsekin kiinnostunut koulunkäynnistä. Parhaiten koulussa viihtyvät ne oppilaat, jotka kokevat olevansa hyväksytyjä toisten oppilaiden silmissä. (Soininen 1989, 152–153.) Myös Scheininin mukaan koulutovereiden välinpitämättömyys koulua kohtaan vaikuttaa laskevasti kouluviihtyvyyteen (Scheinin 2000, 174).

2.2.2 Itsetunto ja koulu-uupumus

Itsetunto on nähty jo pitempään merkittävänä vaikuttajana kouluikäisten hyvinvoinnissa (esim. Linnakylä 1993; Konu 2002). Erityisesti huomiota on kiinnitetty kiusaamisen vähentämiseen. On osoitettu, että oppilaat, jotka ovat joutuneet koulukiusaamisen uhreiksi, kärsivät usein heikosta itsetunnosta. Opetusministeriö on toteuttanut useita tutkimuksia lasten ja nuorten itsetunnosta, joiden pohjalta on luotu itsetuntoa kehittäviä toimintamalleja. Niissä on pyritty selvittämään, miten ensisijaisesti tervettä itsetuntoa ja kouluviihtyvyyttä voidaan lisätä opetussuunnitelmallisilla, opetusmenetelmällisillä ja opettajankoulutuksellisilla keinoilla. Tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi koulukiusaamiseen on mahdollista vaikuttaa. Uusia malleja onkin luotu, joiden arvioinnissa on kuitenkin nähty, ettei uusilla toimintatavoilla ole ollut myönteisiä vaikutuksia oppilaiden minäkäsitykseen tai syrjäytymiseen. (Opetusministeriö 1997; Opetusministeriö 2006.)

Koulu-uupumus voi liittyä heikkoon kouluviihtyvyyteen, mutta heikkoa kouluviihtyvyyttä ei voida kuitenkaan kovin merkittävästi perustella koulu-uupumuksella. (Näätänen & Salmela-Aro 2005.)

2.2.3 Oppilaan ikä ja sukupuoli

Tutkimukset ovat osoittaneet myös oppilaan iällä ja sukupuolella olevan vaikutusta oppilaiden viihtymiseen koulussa. Tutkimusten mukaan tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat (Uusikylä & Kansanen 1988; Linnakylä 1993, Kannas 1995, Linnakylä 1996; Kääriäinen ym. 1997; Scheinin 2003). Sukupuolten välinen ero viihtyvyydessä näyttää säilyneen ennallaan. Vuonna 2006 tehdyssä WHO:n koululaistutkimuksessa pojat suhtautuivat kouluun tyttöjä yleisemmin kielteisesti kaikilla vuosiluokilla. Koulusta kertoi pitävänsä 12 prosenttia 11–15-vuotiaista pojista ja samanikäisistä tytöistä 20 prosenttia. (Kämppe ym. 2008, 12.) Myös Scheininin (2003) mukaan tytöt pitivät koulunkäyntiä ja koulussa opittavaa kaikilla kouluasteilla selvästi tärkeämpänä ja mielekkäämpänä kuin pojat. Sukupuolten väliset erot näyttävät kasvavan peruskoulussa ja tasoittuvan luki-ossa. (Scheinin 2003, 24.)

WHO:n vanhemmassa koululaistutkimuksessa vuonna 1994 noin puolet tytöistä vastasi myönteisesti väittämään ”Koulussamme on kivaa olla”. Pojista vain kolmasosa oli väittämän kanssa samaa mieltä. (Kannas ym. 1995, 135.) Vuonna 1998 sukupuolten väliset erot olivat tasaisemmat, sillä 47 prosenttia pojista ja 56 prosenttia tytöistä vastasi myönteisesti samaan kysymykseen (Brunell & Kannas 2000, 144–145).

Nuoremmat oppilaat puolestaan viihtyvät koulussa murrosikäisiä oppilaita paremmin. Koulututkimukset ovat osoittaneet, että koulussa viihtyminen vähenee selvästi iän myötä: innokkaiden lasten koulunkäyntimotivaatio hiipuu vähitellen. Brun (2006) mukaan oppilaiden oppimismotivaatio ja koulussa viihtyminen heikenee iän myötä. Vertailtaessa yhdeksäsluokkalaista ja kuudesluokkalaista oppilaita havaittiin, että yhdeksäsluokkalaisten sitoutuminen koulutehtäviin oli kuudesluokkalaista heikompa. Yhdeksäsluokkalaisten kokivat myös, etteivät koulu-tehtävät olleet heille mielekkäitä ja oleellisia. (Bru 2006, 37–38.) Myös Scheinin

(2003, 24) havaitsi, että ala-asteen oppilaat suhtautuivat opittavaan myönteisimmin ja yläasteen oppilaat kielteisimmin.

2.2.4 Opetustaustaan liittyvät erot

Tutkimusten mukaan heikommin koulussa menestyvät oppilaat viihtyvät koulussa hyvin menestyviä huonommin (Samdal ym. 2004). Oppilaan oma asenne ja motivaatio vaikuttavat selkeästi kouluviihtyvyyteen (Olkinuora 1983, 18–21). Kivirauma ym. (2004) havaitsivat turkulaisia kouluja tutkiessaan, että erityisoppilaat viihtyivät koulussa yleisopetuksessa opiskelevia ikätovereitaan paremmin. Erityisesti tämä koski kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevia oppilaita. Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat sijoittuivat yleisopetuksen oppilaiden ja kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden väliin sekä yleisessä kouluviihtyvyydessä että kokemuksessa luokkahengestä. (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004.)

3 SOSIAALISET SUHTEET

Sosiaaliset suhteet ovat opittua käyttäytymistä, jota säätelevät itsetunto ja minäkäsitys. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihminen vastaanottaa ja lähettää viestejä muiden ihmisten kanssa. (Aho & Laine 1997, 12.) Ympäristö ohjaa yksilön sosiaalista kehitystä ja tietyssä ympäristössä toimiessaan yksilö muovaa myös oman kehityksensä perustaa (Silbereisen & Eyferth 1986, 3–19). Yksilöiden välisillä sosiaalisilla suhteilla ja yksilön omalla kehityksellä on hyvin läheinen yhteys. Ihmisen sosiaaliselle kehitykselle voidaankin määrittää kaksi tehtävää, jotka ovat sosialisatio eli muihin liittyminen ja yksilöityminen eli minäkäsityksen ja persoonallisen identiteetin kehittyminen. (Pietarinen & Rantala 1997, 229–230.)

Elämänsä aikana yksilöllä on lukemattomia rooleja eri vuorovaikutustilanteissa. Roolit voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, ja ne voivat vaihdella nopeasti. Yksilö joutuu eri tilanteissa ottamaan itselleen tilanteen edellyttämän roolin, jonka avulla hän tarkastelee itseään suhteessa muihin. Yksilöiden roolit voidaan nähdä toisiaan täydentävinä. Esimerkiksi opettajan on mahdotonta olla opettajan roolissaan, mikäli oppilaat eivät sitoudu oppilaan rooleihinsa. Yksilö kohtaa sosiaalisessa kehityksessään myös rooleihin asetettuja odotuksia. (Pietarinen & Rantala 1997, 230.)

Sosiaalisen tuen ja pätevyyden kokemusten vaikutus nuoren itsetuntoon on selkeä. Jos nämä kokemukset ovat positiivisia, nuori on yleensä tyytyväinen itseensä. Ystävyysuhteiden syntyminen ja niiden ylläpitäminen ovat yhteydessä lapsen omiin käsityksiin itsestään. Lapsen tullessa hyväksytyksi toveriryhmässä itsetunto kohenee. Alhainen sosiaalinen tuki ja epäonnistumiset nuoren tärkeäksi kokemilla pätevyyden alueilla esimerkiksi koulussa, työssä, ystävyysuhteissa tai liikunnassa, ovat puolestaan yhteydessä heikkoon itsearvostukseen. (Harter 1996, 29; Salmela 2006, 79.)

Hyvät sosiaaliset taidot auttavat nuoria muodostamaan hyviä ystävyysuhteita sekä parantavat koulusaavutuksia ja auttavat oppilasta säilyttämään hyvät suhteet perheeseensä. Myöhemmin hyvät sosiaaliset suhteet tukevat nuoren menestymistä toisen asteen koulutuksessa sekä työelämässä ja kaikissa ihmissuhteissa. (Bremer & Smith 2004.)

3.1 Sosiaaliset suhteet koulussa

Koulussa oppilas joutuu monenlaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Koulu toimii vuorovaikutuksen viidakkona, jossa vaikuttavat niin oppilaat, opettajat kuin muukin henkilökunta. Opetusryhmät yläkoulussa vaihtelevat omien valinnaisaineiden mukaan, joten oman luokan ja oman kaveriporukan tuki ja turva eivät välttämättä säily. Oppimistulokset ja sosiaaliset seuraukset vaihtelevat sen mukaan, miten oppilas sopeutuu kunkin aineen sosiaaliseen ympäristöön. (Pietarinen ja Rantala 1997, 234–235.)

3.1.1 Vertaissuhteet

Murrosiän alkaessa erityisesti toverisuhteet nousevat entistä tärkeämmäksi. Vastavuoroinen toverisuhde auttaa nuorta sopeutumaan kouluun ja mahdollisesti myös parantaa hänen koulumenestystään (Caldwell, McNamara Barry & Wentzel 2004, 196). Salmelan (2006) mukaan nuoruusiässä sekä tyttöjen että poikien elämässä tärkeimpiä ihmisiä ovat vanhemmat, sisarukset, ystävät ja seurustelukumppani. Nuoruusiässä yksilöiden on todettu olevan erityisen kiinnostuneita sosiaalisesta identiteetistään, minkä vuoksi he ovat mieluummin vuorovaikutuksessa ikätoveriensa kuin perheenjäsentensä kanssa. Nuoret saattavat olla huolissaan siitä, mitä heidän toverinsa heistä ajattelevat, ja minkälainen on hänen asemansa sosiaalisissa verkostoissa. (Cook, Deng & Morgano 2007, 325–326.) Nuoret ovat erityisen herkkiä tovereiltaan saamaansa tukeen ja heihin vaikuttaa voimakkaasti vertaisryhmän toiminta ja kannustus (Caldwell ym. 2004, 196).

Vuosituhannen vaihteessa tehdyssä suomalaistutkimuksessa oppilaat kokivat itsensä kohtalaisen hyväksytyksi toverijoukkoon. Oppilaista 90 prosenttia ilmoitti viihtyvänsä luokkansa oppilaiden kanssa. Viihtyminen oli yleisempää yhdeksäsluokkalaisilla kuin seitsemäsluokkalaisilla. (Olkinuora & Mattila 2001, 23–25.) Liinamon & Kannaksen tutkimuksessa (1995) kolme neljästä oppilaasta koki uusien ystävien saamisen helpoksi. Yhdestä kolmeen prosenttia oppilaista puolestaan koki, ettei juuri koskaan saa luokkatovereiden hyväksyntää (Liinamo & Kannas 1995).

3.1.2 Oppilaiden ja opettajan väliset suhteet

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja vuorovaikutusta on tutkittu paljon. Brophyn & Goodin mukaan opettajan suhtautumista oppilaaseen ohjaavat muun muassa oppilaan sukupuoli, sosiaalinen luokka, kulttuuritausta, oppimissaavutukset, persoonallisuus ja fyysinen olemus (Brophy & Good 1974.) On hyvin tärkeää, että opettaja tiedostaa omat asenteensa oppilaitaan kohtaan, jotta jokainen oppilas tulee kohdelluksi tasavertaisesti (Benniga, Guskey & Thornburg 1981).

Opettajan ja oppilaiden välinen suhde on muuttanut muotoaan viime vuosikymmeninä. Nykyopettaja on entistä lähempänä oppilaita, ja vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on yhä monipuolisempaa. Ziehen (1991) mukaan opettajan työ on muuttunut jatkuvaksi suhdetyön tekemiseksi. Toisaalta opettaja on edelleen oppilailleen asiantuntija ja jonkinlainen auktoriteetti. Opettajan voidaan nähdä olevan samanaikaisesti sekä kaukana että lähellä oppilastaan. (Laine 2000, 60–61.) Opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta voidaan siis nähdä ainakin kaksi hyvin erilaista suhdemallia.

Perinteisesti opettaja on nähty tiedonsiirtäjänä ja auktoriteettina oppilaille. Hänen suhteensa oppilaisiin on asiantuntija ja funktionaalisesti suuntautunut toimija, jolloin opettaja on oppilaiden näkökulmasta tietopankki ja lähes kaiken tietävä

asiantuntija. Opettaja koetaan edelleen helposti ulkopuoliseksi määrittelijäksi ja arvioijaksi. Hänet abstrahoidaan persoonattomaksi asiantuntijaksi, ja häntä pidetään ikään kuin etäisenä tuomarina. Opettajan odotetaan välittävän tietoa oppilaille, eikä opettaja välttämättä huomioi oppilaitaan yksilöinä, vaan oppilasryhmän jokaisen jäsenen yhtä lailla tiedon vastaanottajina. (Laine 2000, 60–61.)

Opettajan työ on asiantuntijatehtävän lisäksi suhdetyötä, johon kuuluu sillanrakentaminen luokkahuoneen emotionaalisten, sosiaalisten ja kognitiivisten elementtien välillä. Opettajan tulee kohdata oppilaat yksilöinä ja erottaa oppilaiden yksilöllisiä merkitysmaailmoja. Opettaja nähdään subjektiivisten latausten kiinnityskohteena ja maalitauluna. Hänen on tuettava kulttuurisia merkityksiä koostamistilanteissa lasten ja nuorten kanssa. Opettajan edellytetään olevan sympaattinen, huomioiva ja rakentava oppimisen edistäjä. (Laine 2000, 60–62.) Rosen (2000, 115) mukaan oppilaat kokivat opettajan ominaisuuksista kaikkein tärkeimmiksi kannustamisen ja ohjaamisen.

Oppimistilanteet ovat tietynlaisia neuvottelutilanteita opettajan ja oppilaiden välillä. Neuvottelupohja syntyy molemminpuolisen sympaattisuusperustan olemassaololle tai sen yhteiselle rakentamiselle. Opettajan odotetaan olevan tasavertainen oppilaiden kanssa, ja vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on molemminpuolista. (Laine 2000, 62.) Nykyään korostetaan yhä enemmän, että lapsilla ylipäänsä on oikeus tulla kuulluiksi (John 2003, 214).

Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat vuorovaikutukseen perustuvia valtasuhteita, joissa oppilailta yhä usein edellytetään mukautumista opettajien valtakäyttäytymiseen. Varsinkin sosiologit ovat korostaneet sitä, että harvassa paikassa toiminta on yhtä kontrolloitua ja yhdenmukaisten vaatimusten alaista kuin koulussa. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 22.) Nykyään pyritään kuitenkin lisääntyvässä määrin oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen ja tunteiden tunnistamiseen. Opettajan ja oppilaan suhde on tasavertaistunut.

3.1.3 Sukupuolten väliset erot

Vaikka sosiaaliset suhteet ja erityisesti toverisuhteet ovat tärkeitä kaikille nuorille, tyttöjen ja poikien välillä on todettu kuitenkin sosiaalsiin suhteisiin ja minäkokemukseen liittyviä eroja. Tyttöillä on poikia laajempi sosiaalisen tuen verkosto ja he pitävät vertaissuhteita tärkeämpinä kuin pojat. (Salmela 2006, 76–78.) Simpkins, Parke, Flyr ja Wild (2006) tekivät tutkimuksensa perusteella huomion, että tyttöjen toverisuhteet ovat kiinteämpiä kuin poikien. Tytöt kokevat ajatustenvaihdon tärkeämpänä poikien toverisuhteiden perustuessa enemmän yhteisten aktiiviteettien pohjalle. (Simpkins ym. 2006, 494.)

Tutkimukset sukupuolten välisistä eroista sosiaalisissa suhteissa ovat osoittaneet, että tytöt kokevat sosiaaliset suhteet positiivisemmin kuin pojat. Liinamon & Kannaksen (1995, 139) mukaan tytöistä kolme prosenttia ja pojista kolmesta viiteen prosenttia oli ilman läheistä ystävää.

3.1.4 Opetustaustaan liittyvät erot

Erityisopetusta saavilla oppilailla on havaittu muita oppilaita enemmän vaikeuksia pysyvien toverisuhteiden luomisessa. Nuorilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on keskimääräistä vaikeampaa saada ystäviä ja solmia pysyviä toverisuhteita. Tutkimusten mukaan neljäsosalla oppilaista, joilla on erityisen tuen tarvetta, on merkittäviä vaikeuksia pysyvien toverisuhteiden luomisessa. (Zetlin & Murtaugh, 1988; Siperstein & Leffert, 1997; Frostad & Pijl 2007, 15.) Wienerin ja Tardifin (2004) mukaan sosiaaliset suhteet olivat heikompia oppilailla, joilla oli oppimisvaikeuksia. Tutkimuksessa tarkastellut alueet olivat sosiaalinen hyväksyntä, ystävyysuhteiden laatu ja sosiaaliset taidot. (Wiener ja Tardif 2004, 27.) Matheson, Olsen & Weisner (2007) havaitsivat, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia tai kehitysviivästymiä, solmivat tavallisesti toistensa kanssa pitkäaikaisimmat ystävyysuhteensa. Oppilas, joka toimii normaalisti kehittyvien ikätoverien kans-

sa, saattaa ystäväystyä myös heidän kanssaan, mutta nämä suhteet jäävät melko usein lyhytaikaisiksi. (Matheson ym. 2007.)

Kivirauma ym. (2004) havaitsivat, että yleisopetuksen oppilailla on selkeästi paremmat toverisuhteet kuin luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilailla, ja osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat sijoittuivat näiden ryhmien väliin. Frostad ja Pijl (2007) tutkivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toverisuhteita integraatioryhmissä. Toverisuhteiden syntymistä ja säilymistä edesauttoivat hyvät ikätason mukaiset sosiaaliset taidot, joihin kuuluvat muun muassa kohteliaisuussäännöt sekä avun antaminen ja pyytäminen. Frostadin ja Pijlin mukaan erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on keskimääräisesti vähemmän ystäviä kuin normaalisti kehittyvillä ikätovereillaan. Sekä neljäsluokkalaisten että seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kohdalla ystävyysuhteiden lukumäärässä oli noin yhden ystävän ero erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä. Integraatioluokissa myös suhtauduttiin merkittävästi positiivisemmin normaalisti kehittyviin oppilaisiin kuin erityisopetuksen oppilaisiin. Erityistä tukea saavien oppilaiden toverisuhteet ja sosiaaliset taidot havaittiin myös ikätovereitaan heikommiksi. Erityisen paljon ongelmia näillä osa-alueilla oli niillä oppilailla, joilla on käytöshäiriöitä tai autismia. (Frostad & Pijl 2007, 16, 21–23.)

Kivirauman ym. (2004) mukaan erityisopetuksen oppilaat kokevat opettajan ja oppilaan välisen suhteen positiivisemmin kuin yleisopetuksen oppilaat. Ero koikaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä oli erittäin merkittävä tutkittaessa suhteita opettajiin. Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat sijoittuivat luokkamuotoisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden väliin. (Kivirauma ym. 2004.)

Puutteelliset sosiaaliset taidot voivat olla toisaalta suuri koulussa menestymisen este oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, tarkkaavuuden ongelmia tai psyykkisiä ongelmia. Sosiaalisten taitojen puute vaikeuttaa oppilaan opetukseen osallistumista ja oppimista. Oppilaan on vaikea toimia ryhmässä, mikä vaikeuttaa yh-

teistoiminnallista oppimista. Koulun tehtävänä on opettaa näitä tärkeitä taitoja oppilaille. (Bremer & Smith 2004.)

4 LUOKKAILMAPIIRI

Koulussa, kuten kaikissa yhteisöissä yleensä, vallitsee ilmapiiri. Vaikka käsitteet ”koulun henki” ja ”luokkahenki” esiintyvät hyvin usein arjen puheissa ja kirjallisuudessa, niiden sisällöt jäävät usein epäselviksi (Ahonen 2008, 195). Koulun ilmapiiri koetaan poikkeuksellisen tärkeäksi kasvatustyön edellytykseksi (Kari 1977, 62). Ekholmin (1977) määritelmän mukaan koulun ilmapiiri on henki, joka vallitsee koulussa ihmisten välillä (Kääriäinen ym. 1997, 76–77).

Freibergin (1999) mukaan ilmapiiri on yksi merkittävimmistä tekijöistä koulussa. Myönteinen ilmapiiri saa oppilaan kokemaan kuuluvansa johonkin, mikä edistää terveen minäkäsityksen ja itsearvostuksen kehittymistä. (Freiberg 1999, 11.) Myönteinen ilmapiiri johtaa paremmin positiivisiin oppimistuloksiin ja myönteisiin oppimiskokemuksiin. (Freiberg 1999, 10; Konu 2002, 24.) Koulun ilmapiiri on tärkeä myös oppimishalun, opiskelutaitojen ja jatko-opinnoista innostumisen kannalta (Pulkinen 2002, 213). Ilmapiiri vaikuttaa kaikkeen tekemiseen koulussa heijastuen sekä oppilaisiin että opettajiin ja muuhun henkilökuntaan. (Liinamo & Kannas 1995; Kääriäinen ym. 1997, 46.). Happonen (2001, 338–339) mukaan oppimisympäristöllä on suuri vaikutus esimerkiksi käytöshäiriöiden ennaltaehkäisyssä.

Karin (1977, 62, 89) mukaan koulun ilmapiiri on sitä suotuisampi, mitä myönteisempi on oppilaiden asennoituminen. Iresonin ja Hallamin mukaan oppilaiden käsitykset koulusta muovautuivat sen perusteella, miten he kokivat saaneensa tukea opettajilta ja oppilastovereilta sekä tulleen hyväksytyksi ja tunteensa yhteenkuuluvuutta koulussa. Oppilaiden kokemukset koulusta määrittyivät selvästi luokkatyöskentelyn ja luokassa vallitsevan ilmapiiriin perusteella. (Ireson & Hallam 2005, 308–309.)

Luokan tasolla ilmapiiri voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, jotka ovat johtajuuden jakautuminen opettajan ja oppilaiden kesken, kommunikaatio luokassa, luokan yhteiset säännöt, niiden laatimistapa ja noudattamisen valvominen sekä oppilaiden keskinäinen koheesio (Horppu 1993, 28).

Nicolsonin (1997) mukaan kouluympäristö sisältää neljä osa-aluetta, jotka ovat fyysinen ympäristö, hallintoympäristö, psykososiaalinen ympäristö ja henkilökunnan terveystalvelut. Psykososiaaliseen ympäristöön kuuluvat oppilaan kasvua ja kehitystä tukeva ilmapiiri, yhteistoimintaan kykenevä oppimisympäristö, yksilön kunnioittaminen sekä perheiden mukanaolo. (Nicolson 1997, 4.) Psykososiaalinen ympäristö käsittää myös kaiken koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja sosiaaliset suhteet. Kouluiässä lapsi suuntautuu entistä enemmän ikätovereidensa piiriin ja hän tarvitsee ympäristön, johon tuntee kuuluvansa (Lauonen & Pulkkinen 2004, 53).

Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004) mukaan noin kolme neljästä oppilaasta koki koulun ilmapiirin myönteiseksi. Ilmapiirin kannalta merkittäviksi tekijöiksi todettiin suhteet tovereihin. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 42, 58.) Linnakylän (1993) tutkimuksessa vajaa puolet kahdeksaluokkalaisista oppilaista koki koulun ilmapiirin positiiviseksi, mutta myös kielteisyys koulua kohtaan oli melko yleistä. Sosiaalisen identiteetin vahvuus sekä myönteinen opettajan ja oppilaan välinen suhde olivat merkittävimpiä tekijöitä ilmapiirin kannalta. (Linnakylä 1993, 44–54.) Ahosen (2008, 208) tutkimuksessa ilmapiiri nousi tärkeimmäksi kouluviihtyvyyttä selittäväksi tekijäksi, mutta vain 54 prosenttia 13–15-vuotiaista vastaajista koki, että koulussa oli hyvä ilmapiiri.

4.1 Ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä

Koulun ja yksittäisen luokan ilmapiiri rakentuu useista eri osatekijöistä. Orpinasin ja Hornen (2006) mukaan osatekijöitä on kahdeksan, joista seitsemän liittyy psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin, kuten koulun vuorovaikutukseen ja arvoihin.

Yksi osatekijä liittyy fyysiseen ympäristöön. (Orpinas & Horne 2006, 80–81.) Freibergin (1999, 4) mukaan koulun ilmapiiriin vaikuttaa lukuisia tekijöitä, joiden onnistuneesta yhteisvaikutuksesta syntyy toimiva ja oppimista edistävä ilmapiiri.

Opetuksen laatu on yksi merkittävistä ilmapiirin rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä. On tärkeää, että opettajalla on hyvä ja luottamuksellinen suhde oppilaisiin. Se on usein tärkeää oppilaiden motivoinnin kannalta. Opettajalla tulisi olla tehokkaita didaktisia välineitä ja keinoja saadakseen oppilaat omaksumaan käsiteltäviä asioita. Tiedollinen osaaminen ei riitä, vaan opettajan tulee osata välittää omia tietojaan oppilaille. Opetuksen hyvän laadun kannalta myös opettajan riittävät ryhmänhallintataidot ovat tärkeitä. (Orpinas & Horne 2006, 81–82.) Opettajalla on keskeinen rooli ilmapiirin luomisessa. Opettaja virittää luokkaan ilmapiirin, joka ohjaa tunnetilana luokan ryhmädynamiikkaa. Negtin (1997, 166) mukaan elävä opetus perustuu aina subjektien kohtaamiseen ja tämän kohtaamisen edellytys on tunneilmasto, joka antaa tilaa molemminpuolisille kokemuksille.

Arvot vaikuttavat merkittävästi koulun ilmapiiriin. Koulun toiminta rakentuu aina tiettyjen arvojen pohjalle. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13.) Koulun positiivisen ilmapiirin kehittymistä edistää, jos oppilaita pyritään kohtelevaan tasa-arvoisesti ja koulussa on määritelty selkeät säännöt sekä sanktiot ei-toivotun käyttäytymisen varalle. Tällöin esimerkiksi kiusaaminen koulussa on vähäisempää. Näiden yhteisesti sovittujen toimintaperiaatteiden noudattaminen on tärkeää, jotta oppilaat voivat kokea olonsa turvalliseksi koulussa. (Orpinas & Horne 2006, 83–84.)

Ongelmakohtien tunnistaminen on positiivisen kouluilmapiirin kehittämiseksi ensisijaisen tärkeää. On hyvin merkityksellistä, että ongelmakohdista puhutaan koulussa avoimesti, jotta niihin voidaan tarttua oikeilla keinoilla. Opettajien kokoukset sekä ryhmäkeskustelut ovat merkittävässä roolissa tässä tiedonvälityksessä ja asioiden käsittelyssä. On tärkeää, että koulun johtaja on tietoinen esimerkiksi kiusaamistilanteista koulussa. Tällöin hän voi puuttua asiaan heti ennen kuin se pääsee kehittymään pahemmaksi. (Orpinas & Horne 2006, 86–87.)

Myös Freibergin (1999) mukaan voimakkaat ja nopeat ratkaisut ovat usein tärkeitä, kun havaitaan koulun ilmapiiriin liittyviä epäkohtia. On myös tärkeää opetella herkkyyttä epäkohtien tunnistamiseksi. (Freiberg 1999, 24–25.)

Monissa yhteyksissä puhutaan usein yhteistyön merkityksestä ilmapiiriin. Myös koulun tasolla yhteinen päätöstenteko ja yhteisesti sovitut periaatteet edistävät positiivisen ilmapiirin kehittymistä. Kun päätökset on yhteisesti mietitty ja sovittu, on yksilöiden helpompi omaksua ne ja toimia niiden edellyttämällä tavalla. Ongelmakohtista puhuminen ja toimintastrategioiden kehittäminen yhdessä helpottavat niiden käyttöönottoa ja tehostavat toimivuutta. (Freiberg 1999, 24–25; Orpinas & Horne 2006, 91.)

Positiivinen ilmapiiri merkitsee välittävää ja kunnioittavaa suhtautumista. Yhteisillä säännöillä ja sopimuksilla voidaan luoda kouluun ja luokkaan ilmasto, joka tukee yksilöiden keskinäistä kunnioittamista. Opettajan voi olla vaikea saada oppilaat ymmärtämään, että kaikkien koulutovereiden kunnioittava kohtelu on merkityksellistä yksilön tasapainoisen kehityksen kannalta. Tässä voi auttaa kahdenkeskinen keskustelu kunkin oppilaan kanssa. Opettaja voi myös toteuttaa luokkansa kanssa erilaisia harjoituksia, jotka edesauttavat välittävää ja kunnioittavaa suhtautumista. (Orpinas & Horne 2006, 94–95.)

Oppilaan kannalta hyvin merkityksellistä on myös luokkatoverien suhtautuminen häneen. Jo ensimmäiset kokemukset luokkatovereista määrittävät usein melko paljon sitä, millainen asenne oppilaalle tulee koulunkäynnin suhteen. Jos oppilaan varhaiset kokemukset luokasta ja koulutovereista ovat positiivisia, hän tulee kouluun myöhemminkin suuremmalla innolla ja positiivisemmalla asenteella kuin ne oppilaat, jotka ovat kokeneet epämiellyttävää suhtautumista koulutaipaleensa alussa. (Schmunk & Schmunk 2001, 26.)

4.1.1 Sukupuolten väliset erot

Tytöt ja pojat kokevat ilmapiirin koulussa ja luokassa hieman eri tavoin. Tytöille tärkeää ilmapiirin kannalta ovat toverisuhteet, kun taas pojat arvostavat koulun fyysisiä ominaisuuksia ilmapiirin rakentumisessa. Useimpien tutkimusten mukaan tytöt kokevat koulun ilmapiirin positiivisemmaksi kuin pojat. (Scheinin 2003, 22; Kuorelahti ym. 2004, 45.)

Sen sijaan WHO:n koululaistutkimuksessa vuodelta 2006 pojat vastasivat myönteisemmin koulun ilmapiiriä koskeviin kysymyksiin. Pojista, joiden ikä oli 11–15 vuotta, 77 prosenttia oli sitä mieltä, että heidän luokkansa oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä, kun samanikäisistä tytöistä näin koki vain 62 prosenttia. (Kämppe ym. 2008, 24.) Samassa tutkimuksessa 77 prosenttia pojista ja 68 prosenttia tytöistä oli samaa mieltä väittämästä ”Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen” (Kämppe ym. 2008, 27).

4.1.2 Opetustaustaan liittyvät erot

Erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden kokemukset luokkailmapiiristä eroavat eri tutkimuksissa. Kivirauman, Rinteen ja Klemelän (2004) mukaan kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat kokivat luokan yhteishengen merkitsevästi paremmaksi kuin yleisopetuksen oppilaat. Myös sitoutuminen luokkatyöskentelyyn oli merkitsevästi korkeampi kokoaikaisen erityisopetuksen oppilailla. Osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat sijoituivat näiden ryhmien väliin. (Kivirauma ym. 2004.)

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat usein tulevansa syrjityiksi opiskellessaan yleisopetuksen luokassa, mikä vaikuttaa heikentävästi heidän kokemuksiinsa luokkailmapiiristä (Griffiths 2007; Matheson ym. 2007). Griffithsin (2007) mukaan opettaja voi asenteillaan ja toiminnallaan vaikuttaa merkittävästi luokan ilmapiiriin siten, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sopeutuisivat luokkaan

paremmin ja kokisivat ilmapiirin myönteisemmäksi. Opettajan tehtävänä on pyrkiä vähentämään ennakkoluuloja ja negatiivisia asenteita luokassa. (Griffiths 2007, 86.)

5 ITSETUNTO

Itsetunto tarkoittaa yksilön tapaa suhtautua itseensä. Itsetuntoon kuuluvat yksilön käsitys omista arvoista, luonteesta, psyykkisistä ominaisuuksista ja kyvystä toimia eri tilanteissa (Peltola ym. 1999, 38). Itsetunto ei ole irrallinen persoonallisuuteen liittyvä osa, vaan kiinteästi yksilön minän toimintoihin liittyvä (Kalliopuska 1984, 9).

Itsetunto on osa ihmisen minäkuva ja persoonallisuutta. Minäkuva on ihmisen käsitys siitä, millainen hän on. (Keltikangas-Järvinen 1994, 30.) Aho (1996) jakaa ihmisen minäkäsityksen kolmeen osaan, jotka ovat reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys kuvaa ihmisen käsitystä itsestään. Ihanneminäkäsitys kuvaa sitä, millainen ihminen haluaisi olla ja normatiivinen minäkäsitys sitä, millaisena muut ihmiset näkevät hänet. (Aho 1996, 15.)

Itsetunto voi vaihdella eri aikoina ja eri tilanteissa. Itsetunnolla on keskeinen vaikutus yksilön mielenterveyteen ja hyvinvointiin sekä vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Heikko itsetunto sisältää itsevihaa ja -inhoa sekä tyytymättömyyttä omiin suorituksiin. Se heikentää yksilön uskoa omiin kykyihinsä ja sitä kautta vaikuttaa alentavasti kaikkeen toimintaan. (Kalliopuska 1984, 11.)

5.1 Itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä

Itsetunto muodostuu monista tekijöistä, joiden sisältö ja lukumäärä määräytyvät kulloinkin käytettävän teorian ja arviointimittarin mukaan. Itsetuntoa voidaan mitata erilaisten mittareiden avulla. Yksi käytetyimmistä mittareista on Rosenbergin itsetuntomittari. Se on kehitetty mittaamaan kokonaisvaltaista, globaalia itsetuntoa, jolla pyritään mittaamaan tyytyväisyyttä itseän kokonaisuutena. Mittari koostuu eri osioista, joissa on väittämiä itsetunnon mittaamiseksi. (Rosenberg 1965.)

Itsetunnon ollessa heikko ihminen ei huomaa hyviä ominaisuuksia itsessään, vaan huonommuudentunteessaan näkee vain heikot ominaisuutensa. Kellään ei ole täydellistä itsetuntoa, eikä sen tulisi olla tavoitteena. Terveeseen itsetuntoon sisältyy aina tietoisuus sekä omista vahvuuksista että heikkouksista. (Keltikangas-Järvinen 2002, 26–28.)

Hyvä itsetunto ei välttämättä ole kiinni suorituksista, vaikka niitä länsimaisissa kulttuureissa tavataan arvostaa. Itsetunnolla on hyvin suuri näkyvyys ja merkitys. Se on jatkuvasti läsnä ja vaikuttaa suoraan ihmiseen itseensä: hänen olemukseensa, ajatuksiinsa ja tekoihinsa ja myös siihen, miten muut hänet ymmärtävät ja häneen suhtautuvat. (Cacciatore 2008, 12.)

Yksilön minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät koko elämän ajan. Itsetunto rakentuu ympäristöstä sekä kokemuksista ja palautteesta, joita yksilö saa muilta ihmisiltä. Yksilön itsetunnon kehittymisen kannalta on merkityksellistä, miten häntä kohdellaan lapsuudessa: pienen lapsen ja vanhempien välinen tunnesuhde luo perustaa itsetunnolle. Jos lapsi ei koe itseään hyväksytyksi ja rakastetuksi, sillä voi olla itsetunnon kannalta keskeinen vaikutus. (Kalliopuska 1984, 27–33; Dunderfelt 1997, 68–71; Keltikangas-Järvinen 2002, 123–124). Voidaan ajatella, että nuorella on hyvä itsetunto ja hän on onnellinen, jos hän on itsenäinen, henkisesti tasapainossa ja hänellä on hyvät perhesuhteet (Joronen 2005, 75–83).

Itsetunnon on todettu heikentyvän lapsen kouluvuosien aikana. Ennen kouluikää itsetunto on usein korkealla tasolla ja laskee keskimääräisesti peruskoulun loppuun saakka. Itsetunnon heikentymiselle on löydetty useita eri selityksiä. Nuorella tapahtuvat psyykkiset ja fyysiset muutokset voivat hämmentää minäkuva. Toisaalta koulunkäynnistä aiheutuvat paineet ja vaatimukset voivat horjuttaa nuoren käsitystä omista taidoistaan. Nuoruusiässä yksilö tulee usein tietoiseksi omasta rajallisuudestaan tavoitteidensa ja tulevaisuudensuunnitelmiansa suhteen, mikä saattaa horjuttaa itsetuntoa. Lukioiässä nuorten itsetunnon on

todettu jälleen parantuvan, mutta se ei kuitenkaan nouse samalle tasolle kuin ennen kouluikää. (Aho 1996, 30; Daubman 2001; Keltikangas-Järvinen 2002, 33–34, 116–117; Robins & Trzesniewski 2005, 159.)

5.1.1 Sukupuolten väliset erot

Tutkimuksia poikien ja tyttöjen itsetunnosta on tehty paljon, mutta tulokset ovat olleet ristiriitaisia (Keltikangas-Järvinen 1994, 67.) Useiden tutkimusten mukaan pojilla on parempi itsetunto kuin tytöillä (Scheinin 2003; Joronen 2005; Robins & Trzesniewski 2005;). Toisissa tutkimuksissa puolestaan tyttöjen itsetunto on havaittu poikia paremmaksi. Vaikka selkeää määrällistä eroa itsetunnossa ei ole sukupuolten välillä havaittu, laadullinen ero on. Poikien itsetuntoa määrää ennen kaikkea suoriutuminen, kun taas tytöillä sosiaalisten suhteiden merkitys on itsetunnon kannalta merkittävä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 67; Joronen 2005, 75–83.)

Ennen kouluikää tyttöjen itsetunto voi olla poikia parempikin, mutta tytöillä tapahtuu poikia useammin voimakasta itsetunnon heikkenemistä peruskoulun aikana. Yläasteikässä eli 12–15 -vuotiaina sekä tytöillä että pojilla ilmenee voimakasta itsetunnon heikkenemistä, mutta tytöillä tavallisesti voimakkaampana. Robinsin ja Trzesniewskin (2005, 158–159) mukaan poikien ja tyttöjen itsetunto on ennen murrosikää samalla tasolla, mutta 13–17-vuotiaana se alkaa laskea tytöillä voimakkaammin kuin pojilla. Tyttöjen itsevarmuus vähenee ja he ovat taipuvaisia masentumaan. Vain alle kolmasosa yläasteikäisistä tytöistä sanoo olevansa tyytyväisiä itseensä. Pojat puolestaan ilmaisevat minäkuvaansa liittyvää hämmennystä aggressiivisella käyttäytymisellä. Toisin kuin tytöt, pojat eivät usein osaa ilmaista omia tuntemuksiaan verbaalisesti. (American Academy of Pediatrics 1999; Robins & Trzesniewski 2005, 158–160.)

Syitä erityisesti tyttöjen voimakkaaseen itsetunnon heikkenemiseen on löydetty sekä kouluun että kotiin liittyvistä tekijöistä. Poikia kohtaan saatetaan olla kou-

lussa sallivampia kuin tyttöjä kohtaan, ja odotukset tyttöjen suoriutumisesta voivat olla korkeampia. Pojat uskaltavat tyttöjä enemmän tehdä rohkeita kysymyksiä ja osoittaa kritiikkiä, jota ehkä tytöiltä ei sallittaisi. Murrosikäisinä tyttöjen käsitys naisen roolista saattaa muuttua, mikä osaltaan heikentää heidän itsetuntoaan. Jos tytöt tekevät johtopäätöksiä, joiden mukaan miehiä arvostetaan naisia enemmän, heidän itsetuntonsa voi heikentyä. (Rothenberg 1996.)

Useiden amerikkalaisten tutkimusten mukaan murrosikäisten tyttöjen itsetunto myös vaihtelee enemmän kuin poikien. Tutkimukset osoittavat, että tytöt ovat poikia enemmän huolissaan ulkonäöstään ja sosiaalisesta suosiostaan. Tyttöjen itsetunnossa merkittävintä on näiden tutkimusten mukaan juuri ulkonäköön liittyvät asiat, kun taas menestyminen koulussa ei ole itsetunnon kannalta merkittävää. (Daubman 2001; Robins & Trzesniewski 2005, 159–160.) Suomalaisissa tutkimuksissa vastaavaa ei ole havaittu. Raevuoren (2008) mukaan murrosikäisten tyttöjen itsetunto on herkempi ympäristötekijöille, kun taas poikien itsetunnossa geneettisillä tekijöillä on merkittävä rooli. Myös kasvatuksen merkitys itsetuntoon on suurempi tytöillä kuin pojilla. (Raevuori 2008; ks. myös Rothenberg 1996.)

5.1.2 Opetustaustaan liittyvät erot

Erityisopetusta saavien oppilaiden itsetunnon on todettu olevan heikompi kuin yleisopetuksen oppilailla. Heikon koulumenestyksen ja huonon itsetunnon välillä on havaittu selkeä yhteys. (Olkinuora & Mattila 2001, 20–22.) Erityisen heikko itsetunto on, jos oppilaalla on kieleen ja puheeseen liittyviä ongelmia (Lindsay, Dockrell, Letchford & Mackie 2002, 125–143). Pönkön (2006) mukaan eniten itsetunto-ongelmia ja psykiatrisen avun tarvetta on erityisoppilailla.

Bussing, Zima & Perwien (2000) tutkivat itsetuntoa niillä lapsilla, joilla on todettu tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö (ADHD). He tekivät johtopäätöksen, jonka mukaan niiden lasten itsetunto ei ole selvästi muita heikompi, joilla on pelkkä

ADHD-diagnoosi. Sen sijaan lapsilla, joilla on ADHD:n lisäksi muita toiminnallisia rajoituksia, itsetunto on heikompi. Myös kulttuurisilla tekijöillä havaittiin olevan suuri vaikutus lapsen itsetuntoon. (Bussing ym. 2000.)

Tutkimukset eivät ole osoittaneet selvästi, onko erityistä tukea tarvitsevan oppilaan itsetunto parempi erityisopetuksen opetusryhmässä vai integroidussa yleisopetusryhmässä. Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden itsetunto on heikompi kuin erityisopetusryhmässä opiskelevien oppilaiden. (Special Education Glossary 2002.)

6 KOULU-UUPUMUS

Koulu-uupumuksessa on kyse pitkittyneestä stressioireyhtymästä, joka kehittyy kouluun liittyvän stressin seurauksena (Näätänen & Salmela-Aro 2005, 11). Koulu-uupumus koostuu kyynisestä suhtautumisesta koulutyöhön ja koulunkäyntiin liittyvistä riittämättömyyden tunteista sekä emotionaalisesta väsymyksestä, joka ei poistu nukkumalla. Emotionaalinen väsymys on tila, joka voi syntyä, jos yksilö on joutunut pinnistelemaan pitkään saavuttaakseen tavoitteet ilman riittäviä edellytyksiä tai palkitsevia tuloksia. Emotionaalinen uupumus ilmenee yleensä uniongelmina, mikä taas puolestaan heijastuu kielteisesti koulusuo-rituksiin. Kyynisessä suhtautumisessa koulutyöhön oppilas kokee menettäneensä mielekkyyden koulutyöhön ja hän pyrkii aliarvioimaan koulutyön merkitystä. Koulu-uupumukseen liittyy myös kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunne liit-tyen koulutyöhön. Tällöin nuori kokee itsensä tehottomaksi ja ulkopuoliseksi koulussa. Hän kokee myös voimakkaasti kouluun liittyvän itsetuntonsa alentu-neen. (Salmela-Aro 2008.)

Tutkimukset ovat osoittaneet suomalaisoppilaiden viihtyvän huonosti koulussa (esim. Samdal ym. 2004). Koulu-uupumus voi liittyä heikkoon kouluviihtyvyy-teen, mutta heikkoa kouluviihtyvyyttä ei voida kuitenkaan kovin merkittävästi perustella koulu-uupumuksella. Näätäsen ja Salmela-Aron tutkimus (2005) osoit-ti, että noin kymmenen prosenttia suomalaisista nuorista on hyvin uupuneita koulunkäynnin suhteen. Erittäin koulu-uupuneita nuoria on noin viisi prosenttia nuorista, ja noin kolmella prosentilla nuorista on merkittävä riski uupua. (Näätä-nen & Salmela-Aro 2005, 18.)

Tutkimustiedon valossa voidaan todeta joitakin tyypillisiä yhteispiirteitä koulu-uupuneista oppilaista. Koulu-uupumus on tytöillä selvästi poikia tavallisempaa. Uupuneilla nuorilla on hyvinvoiviin nuoriin verrattuna useammin oppimisvaikeuk-sia ja motivaation puutetta sekä taipumusta riski- ja ongelmakäyttäytymiseen.

Uupuneilla nuorilla on myös muita enemmän poissaoloja ja he joutuvat useammin kiusatuiksi. Uupuneet nuoret suhtautuvat kielteisesti kouluun ja kokevat usein välinpitämättömyyttä ja vastenmielisyyttä koulussa opiskeltavia asioita kohtaan. (Näätänen & Salmela-Aro 2005, 22–23.)

Bru ja Thuen (2004) havaitsivat, että koulun asettamat odotukset ja paineet sekä kouluelämään liittyvät ihmissuhteet aiheuttivat nuorille paineita. Erityisesti uupumusta aiheuttaviksi koettiin kokeet, arvosanat, kilpailu, odotukset sekä tulevaisuuteen liittyvät tavoitteet. Nuoren sekä luokkatovereiden tai opettajien väliset mahdolliset konfliktit nimettiin myös yhdeksi stressiä aiheuttavaksi tekijäksi. (Bru & Thuen 2004, 493–494.)

Koulu-uupumus näyttää olevan voimakkaasti yhteydessä myös hyvinvointiin liittyviin ongelmiin. Uupuneilla nuorilla on heikko itsetunto ja he kärsivät muita useammin myös masennuksesta. Uupumusasteisella väsymyksellä näyttää olevan yhteyttä myös somaattiseen oireiluun, joita voivat olla univaikeudet, päänsärky ja niska- ja hartiasseudun kivut. Somaattisilla oireilla on selkeä yhteys poissaoloihin, mikä puolestaan heikentää nuorten koulusuorituksia. (Salmela-Aro 2008, 239.)

WHO:n koululaistutkimuksessa tutkittiin koulutyön rasittavuutta vuosien 1994 ja 2006 välillä. Vuonna 2006 noin 40 prosenttia 11–15-vuotiaista oppilaista koki rasittuvansa koulutyöstä jonkin verran tai paljon, kun vastaava osuus vuonna 1994 oli noin 50 prosenttia. (Kämppe ym. 2008, 48.)

WHO:n tutkimuksessa havaittiin, että pojat ja tytöt kokivat uupuvansa eri tavoin viidennellä ja yhdeksännellä luokalla. Vuonna 2006 koulutyöstä rasittui paljon tai jonkin verran noin kolmasosa viidesluokkalaisista pojista ja neljäsosa tytöistä, kun taas yhdeksäsluokkalaisista tytöistä koulutyön koki rasittavaksi 56 prosenttia tytöistä ja 41 prosenttia pojista. (Kämppe ym. 2008, 48.)

Koulu-uupumuksen tunnistamiseen ja arvioimiseen on kehitetty Nuorten koulu-uupumusmittari, BBI-10. Mittari pohjautuu ovat aikuisten työuupumusmittariin (BBI-15). BBI-10 -mittarin avulla nuorten koulu-uupumusta voidaan mitata luotettavasti ja nopeasti. (Näätänen & Salmela-Aro 2005, 3, 22–23.)

Paitsi koulu-uupumuksen tunnistaminen, merkittävää on myös ehkäistä nuorten koulu-uupumuksen kehittyminen. Tässä tehtävässä tärkeä rooli on sosiaalisilla suhteilla. Lisäksi hyvä itsetunto, positiivinen asenne koulutyöhön, innostus, sitoutuminen sekä aikaansaamisen tunne ehkäisevät koulu-uupumuksen syntymistä. (Salmela-Aro 2008, 243.)

Näätänen & Salmela-Aron (2005) mukaan koulu-uupumus on vältettävissä, mikäli nuorelle annettu työmäärä pysyy kohtuullisena. Opettajalla on tässä merkittävä rooli. Myös vanhempien aito kiinnostus nuorta kohtaan on tehokas suoja uupumusta vastaan.

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on kahdeksasluokkalaisten kouluviihtyvyys Kuopiossa ja Mikkelissä sekä millaisia ovat kahdeksasluokkalaisten sosiaaliset suhteet, kokemukset luokkailmapiiristä, itsetunto sekä koulu-uupumus. Tutkimuksessa selvitettiin, onko oppilaiden sukupuolella ja opetustaustalla yhteyttä oppilaiden kouluviihtyvyyteen, sosiaalisiin suhteisiin, itsetuntoon ja koulu-uupumukseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden näkökulmaa.

Tutkimusongelmat ovat

1. Millainen on kahdeksasluokkalaisten kouluviihtyvyys?
 - 1.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?
 - 1.2 Millaisia eroja opetustaustan suhteen on?

2. Millaisina kahdeksasluokkalaiset kokevat sosiaaliset suhteet koulussa?
 - 2.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?
 - 2.2 Millaisia eroja opetustaustan suhteen on?

3. Millaisena kahdeksasluokkalaiset kokevat ilmapiirin luokassaan?
 - 3.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?
 - 3.2 Millaisia eroja opetustaustan suhteen on?

4. Millainen itsetunto kahdeksasluokkalaisilla on?
 - 4.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?
 - 4.2 Millaisia eroja opetustaustan suhteen on?

5. Kokevatko kahdeksasluokkalaiset itsensä uupuneiksi koulussa?
 - 5.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?
 - 5.2 Millaisia eroja opetustaustan suhteen on?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on osa laajempaa projektia, jossa selvitettiin koululaitoksen tilaa ja kykyä kohdata erityisen tuen tarvetta Kuopiossa ja Mikkelissä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella kahdeksannen luokan oppilailta, heidän huoltajiltaan ja opettajiltaan sekä kaikilta koulujen rehtoreilta, erityisopettajilta ja opetustoimen luottamushenkilöiltä. Vastauslomakkeen palautti kaikkiaan 2466 henkeä. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistona kahdeksasluokkalaisten oppilaiden vastauslomakkeita, joita palautettiin 491 kappaletta.

Tutkimuksen summamuuttujat, joita myöhemmin käytettiin tutkimustulosten analysoinnissa, muodostettiin faktorianalyysin kärkimuuttujien mukaisesti. Ennen varsinaisten tutkimuskysymysten analysointia käännettiin kouluviihtyvyyden väittämät 11, 12, 17 ja 29, sosiaalisten suhteiden väittämät 44, 48, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68 ja 69 sekä itsetunnon väittämät 89, 91, 94 ja 95 samansuuntaiseksi positiivisten väittämien kanssa. Summamuuttujien muodostamisen jälkeen tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia erilaisten tilastollisten analysointimenetelmien avulla (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Aineiston analysointimenetelmät

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmä
1.	Keskiarvovertailut
1.1	T-testi
1.2	Anova-testi
2.	Keskiarvovertailut
2.1	T-testi
2.2	Anova-testi
3.	Keskiarvovertailut
3.1	T-testi
3.2	Anova-testi
4.	Keskiarvovertailut
4.1	T-testi
4.2	Anova-testi
5.	Keskiarvovertailut
5.1	T-testi
5.2	Anova-testi

8.1 Tutkimuksen tausta

Kuopion ja Mikkelin kaupungit tilasivat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksiköltä laadunarviointitutkimuksen syyskuussa 2007. Tutkimuksen ohjausryhmä, joka koostui Kuopiota, Mikkelistä ja Jyväskylän yliopistoa edustavista henkilöistä, seurasi ja tuki prosessia lokakuusta 2007 lähtien. Luvat tutkimusta varten kysyttiin oppilaiden huoltajilta. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla vuoden 2008 helmi–maaliskuussa. Oppilaat osallistuivat kyselyyn luokanvalvojan ohjauksella omassa luokassaan yhden oppitunnin aikana. Lomakkeiden täytön jälkeen opettaja kokosi vastauslomakkeet yhteen kirjekuoreen ja sulki sen oppilaiden nähden. Koulut lähettivät täytetyt lomakkeet sekä tutkimusluvut Jyväskylän yliopistoon erityispedagogiikan yksikköön. Tutkimusaineisto koodattiin sähköiseen muotoon SPSS for Windows 16.0 -ohjelmalla maaliskuussa 2008, jolloin aloitimme pro gradu -työmme koodaamalla aineistoa.

8.2 Tutkittavat

Tutkittavat olivat Kuopiossa ja Mikkelissä lukuvuonna 2007–2008 perusopetuksen kahdeksannella luokalla opiskelevia oppilaita. Heidät valittiin harkinnanvaraisella näytteellä siten, että tutkimuskoulut valittiin edustamaan mahdollisimman hyvin Kuopion ja Mikkelin kouluja. Joukossa oli pieniä, keskikokoisia ja suuria kouluja, erityis- ja yleisopetuksen kouluja, ala- ja yläkouluja sekä yhtenäiskouluja.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 491 kahdeksasluokkalaista kahdeksasta eri koulusta. Tutkimuksen vastausprosentti oli 83,9. Osallistujista 233 (47,5 %) oli tyttöjä ja 245 (49,9 %) poikia, 491 oppilaasta 13 (2,6 %) oppilaan sukupuoli ei selvinnyt. Kuopiosta tutkimukseen osallistui 372 (75,8 %) oppilasta ja Mikkelistä 119 (24,2 %). Tutkittavien suurella määrällä ja harkitulla valinnalla pyrittiin edustavaan näytteeseen Kuopion ja Mikkelin kouluista.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden kahdeksasluokkalaisten lukumäärä (n) kouluittain

Koulu	Tytöt	Pojat	Yhteensä*
Koulu 1	19	19	39
Koulu 2			8
Koulu 3	11	7	18
Koulu 4	75	73	149
Koulu 5	85	70	158
Koulu 6	30	51	81
Koulu 7	9	14	23
Koulu 8	4	11	15
Yhteensä	233	245	491

*Oppilaista osan sukupuoli ei selvinnyt, joten luvut eivät taulukossa kaikissa kohdissa täsmää.

Tutkimukseen osallistui sekä yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaita. Tutkimukseen osallistuneista 491 oppilaasta 393 (80,0 %) osallistui yleisopetuk-

seen ja 98 (20 %) erityisopetukseen, joista osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui 55 (11,2 %) oppilasta. Kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskeli 43 (8,8 %) oppilasta.

8.3 Mittari

Kyselylomake koostui väitteistä, joihin vastaajat reagoivat neli-, viisi- tai kuusiportaisella asteikolla. Vaihtoehdot olivat nousevalla skaalalla esimerkiksi ”täysin eri mieltä”, ”melkein eri mieltä”, ”melkein samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” tai ”vaikeutuu paljon”, ”vaikeutuu vähän”, ”ei vaikutusta”, ”paranee vähän” tai ”paranee paljon”.

Lomake oli koottu neljästä eri mittarista. Kouluviihtyvyyttä selvitettiin kouluviihtyvyysskyselyllä (ks. Linnakylä 1996, Linnakylä & Malin 1997) ja sosiaalisia suhteita ja luokkailmapiiriä saksalaisella ”Social Relationships of school children” -mittarilla. Oppilaiden koulu-uupumusta mitattiin Nuorten uupumusmittari BBI-10:llä (Salmela-Aro & Näätänen 2005) ja itsetuntoa Rosenbergin itsetuntomittarilla (Rosenberg 1965).

Kyselylomake koostui yhteensä 97 kysymyksestä, joista yksi oli avoin ja loput monivalintakohtia. Kyselylomakkeen avoimessa kysymyksessä pyydettiin oppilasta nimeämään koulun kolme parasta ja kolme huonointa puolta. Lomakkeeseen liittyi monivalintakysymys omasta koulumenestyksestä, jossa oppilaat arvioivat koulumenestystään lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa kolmiportaisella asteikoilla (heikko, keskiverto, hyvä). Lomakkeessa kysyttiin myös erityisopetukseen osallistumista ennen ja nykyisin.

8.3.1 Mittauksen luotettavuus

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta kuvataan reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen eli mittausten pysyvyyteen ja virheettömyyteen. Jos siis mittari on reliaabeli, tulisi toistotutkimuksessa saada melko samanlaisia vastauksia kuin ensimmäisessä mittauksessa. Validiteetti viittaa puolestaan siihen, mitataanko sitä, mitä on tarkoituskin mitata ja tarkoittaa siis mittausten pätevyyttä. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 100; Metsämuuronen 2005, 64–65.) Tutkimuksen luotettavuus on Metsämuuronen (2005, 64) mukaan suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen.

8.3.1.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteettia pyrittiin kontrolloimaan mittaustilanteessa lyhyiden ja selkeiden vastausohjeiden avulla sekä valitsemalla lyhyet ja helposti ymmärrettävät väittämät. Kyselylomakkeessa käytetyt väittämät oli koottu valmiista mittareista, millä pyrittiin varmistamaan niiden tarkoituksenmukaisuus ja toimivuus kyseisessä tutkimuksessa. Käytetyt käsitteet olivat yksiselitteisiä. Vastauslomakkeissa oli kuitenkin jonkin verran puuttuvia tietoja, mikä saattoi ainakin osittain johtua kyselyn kyselylomakkeen pituudesta. Kaikki eivät välttämättä jaksaneet vastata jokaiseen kohtaan. On myös mahdollista, ettei kaikkia väitteitä ollut ymmärretty. Esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat eivät ole välttämättä ymmärtäneet väittämiä. Tutkimuksessa käytettyjä mittareita voidaan kuitenkin pitää toimivina, sillä niillä avulla saatiin vastauksen tutkimuskysymyksiimme.

Tutkimuksessamme mittarin reliabiliteetti laskettiin Chronbachin alfa -kertoimen avulla. Cronbachin alfa -kertoimella mitataan osioiden keskinäistä yhdenmukaisuutta eli osioiden sisäistä konsistenssia (Erätuuli ym. 1994, 103).

Alfa-kerroin voi vaihdella välillä 0–1 siten, että mitä suurempi alfa-kerroin on, sitä suurempi on reliabiliteetti. Hyvän alfakertoimen rajaa ei ole määritelty, mutta esimerkiksi Heikkilän (1999, 179) mukaan kertoimen tulisi olla yli .70, jotta voidaan

puhua hyvästä reliabiliteetista. Erätuulen, Leinon ja Yli-Luoman (1994, 104) mukaan kyselytutkimuksissa hyvä reliabiliteetti on .80 ja huolestuttavan heikko puolestaan alle .50. Metsämuuronen (2005, 69) puolestaan toteaa, että hyväksyttävän alfakertoimen rajana voidaan pitää .60:ä. Alla olevasta taulukosta nähdään, että tutkimuksemme summamuuttujien alfa-kertoimet ovat hyviä ja mittari on erottelukykyinen ja luotettava (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Mittari, reliabiliteetit faktoreittain ja mittarin reliabiliteetti

	Summamuuttujat ja Cronbachin α summamuuttujittain	Cronbachin α (kokonais)
Kouluviihtyvyys	Yleinen viihtyvyys (.876), Negatiiviset tunteet (.697), Itsetuntemus (.738), Oppilaan ja opettajan välinen suhde (.884), Usko itseen ja pärjäämiseen (.714), Asema luokassa (.766)	.868
Sosiaaliset suhteet	Opettajan huolenpito (.783), Opettajan tasavertainen suhtautuminen (.849), Toverisuhteet (.713), Opettajan aito kiinnostus (.647)	.670
Ilmapiiri	Ilmapiiri (.845)	.845
Itsetunto	Vahva itsetunto (.814), Heikko itsetunto (.786)	.858
Koulu-uupumus	Uupumusasteinen väsymys (.765), Kynnisyys (.643), Riittämättömyys (.868)	.896

Sosiaalisten suhteiden ja ilmapiirin Cronbachin alfa kokonaisuudessaan oli .901, mutta erikseen laskettuina sosiaalisten suhteiden alfakerroin oli .670 ja ilmapiirin alfakerroin .845. Kaikkia kolmea alfakerrointa voidaan pitää luotettavina.

8.3.1.2 Validiteetti

Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa, mittaavatko tutkimuksen muuttujat juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2005, 151). Validiteettia voidaan tarkastella ulkoisen tai sisäisen validiteetin näkökulmasta (Metsämuuronen 2005, 66, 109). Ulkoinen validius tarkoittaa sitä, miten yleistettävä tutkimus on (Heikkilä 1999, 179; Metsämuuronen 2005, 66, 109). Sisäinen validiteetti voidaan jakaa esimerkiksi sisällön validiteetin, rakennevaliditeetin ja kriteeriva-

lidiuteen. Tutkimuksessamme käytetyt mittarit perustuivat valmiisiin standardoituhiin mittareihin.

Tutkimuksemme kouluviihtyvyyttä mittaava osa perustui kouluviihtyvyysskyselyn mittariin (ks. Linnakylä 1996, Linnakylä & Malin 1997). Mittari edustaa kuutta teoreettista ulottuvuutta: yleistä viihtyvyyttä (Y), opettaja–oppilas-suhdetta (O), asemaa luokassa (A), identiteettiä luokassa (I), suoriutumista ja uskoa omiin mahdollisuuksiin (S) sekä negatiivisia tunteita (N). Mittari rakentuu 28 väitteestä, joista muodostuu kouluviihtyvyys ja sen ulottuvuudet. Tutkimuksessamme muuttajat faktoroituivat melko samalla tavalla kuin aiemmissa tutkimuksissa (Linnakylä 1996, Linnakylä & Malin 1997). Myös teoreettinen jako ja empiirinen jakauma ovat pitkälti samanlaisia. Identiteetti luokassa ja itsetuntemus poikkeavat toisistaan eniten (taulukko 4).

Sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä selvittävä mittari perustui saksalaiseen Social Relationships of School Children -mittariin. Alkuperäinen mittari oli suunnattu peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille, mutta oppilaiden sosiaaliset suhteet muodostuvat myös kahdeksannella luokalla samoista asioista kuin peruskoulun alussa.

Nuorten koulu-uupumusmittaria (BBI-10) käytettiin koulu-uupumusta koskevien tietojen keräämiseen (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Mittari perustuu aikuisten työuupumusmittariin (BBI-15) ja sillä voidaan mitata nuorten koulu-uupumusta luotettavasti.

Itsetuntoa mitattiin puolestaan Rosenbergin itsetuntomittarin (RES, Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg 1965) väittämillä. Mittari on kehitetty selvittämään kokonaisvaltaista itsetuntoa. Sillä pyritään selvittämään, kokeeko yksilö itsensä yhtä arvokkaaksi ja kyvykkääksi kuin toverinsa sekä onko hän tyytyväinen itseensä ja saavutuksiinsa. Mittari koostuu kymmenestä väittämästä, joilla mitataan itsetuntoa.

8.4 Faktorianalyysi ja summamuuttujat

Faktorianalyysi tehtiin ensin kouluviihtyvyyttä koskeville väittämille ja sitten sosiaalisia suhteita ja luokkailmapiiriä koskeville väittämille. Lopuksi faktorianalyysi tehtiin väittämille, jotka koskivat itsetuntoa. Koulu-uupumusta koskeville väittämille faktorianalyysia ei ollut tarvetta suorittaa, koska koulu-uupumusmittarissa oli valmiit ulottuvuudet, joita käytettiin myös meidän tutkimuksessamme. Faktorianalyysi toteutettiin kaikissa muissa aihepiireissä pääakselimenetelmällä Oblimin rotatointia käyttäen. Ensimmäinen faktorianalyysi tehtiin kouluviihtyvyyttä koskeville väittämille (1–11, 13–22 ja 24–31). Tuloksena saatiin kuusi faktoria (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Kouluviihtyvyyttä koskevien muuttujien faktorianalyysi ja teoreettiset ulottuvuudet

Muuttujat *	Faktorit					
	1	2	3	4	5	6
3. Käyn koulua mielelläni. (A)	,857					
24. Oppiminen on mukavaa. (A)	,759					
26. Pidän koulutehtävistä. (A)	,634					
25. Viihdyn todella hyvin. (A)	,545					
17. Tunnen itseni masentuneeksi. (F)		,706				
29. Olen usein hermostunut. (F)		,603				
12. Olen levoton. (F)		,523				
11. Tunnen itseni yksinäiseksi. (F)		,505				
20. Opin paljon itsestäni. (D)			,534			
4. Opin ymmärtämään itseäni. (D)			,441			
22. Olen onnellinen. (A)			,327			
5. Tunnen olevani tärkeä. (C)			,246			
9. Opettajat kohtelevat minua reilusti. (B)				-,897		
2. Opettajat ovat oikeudenmukaisia. (B)				-,749		
21. Opettajat kuuntelevat minua. (B)				-,748		
7. Opettajat kannustavat minua. (B)				-,611		
15. Saan ansaitsemiani arvosanoja. (B)				-,322		
1. Tiedän miten työskennellään. (E)					-,228	
28. Tiedän menestyväni, jos yritän. (E)						,569
19. Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin. (E)						,565
18. Tiedän, että pärjään vähintään tyydyttävästi. (E)						,493
30. Minulla menee hyvin. (E)						,364

16. Toiset kunnioittavat minua. (C)	-,695
8. Toiset luottavat minuun. (C)	-,629
14. Tiedän, että minua arvostetaan. (C)	-,529
6. Opin tulemaan toimeen toisten kanssa. (D)	-,437
10. Toiset pyytävät apuani. (C)	-,393
31. Olen oppinut hyväks. toiset sellaisena kuin he ovat. (D)	-,268

*Sulkeissa on teoreettinen ulottuvuus.

Summamuuttujat muodostettiin saatujen faktoreiden kärkimuuttujien mukaisesti ja nimettiin kullekin faktorille latautuneiden muuttujien sisällön mukaisesti. Näin ollen ensimmäinen summamuuttuja nimettiin Yleiseksi kouluviihtyvyydeksi, toinen Negatiivisiksi tunteiksi, kolmas Itsetuntemukseksi, neljäs Oppilaan ja opettajan välisiksi suhteiksi, viides Uskoksi itseän ja pärjäämiseen sekä kuudes Asemaksi luokassa. Summamuuttujista jätettiin pois muuttujat 5, 15 ja 31 heikon tai heikohkon latauksen sekä sisällöllisen sopimattomuuden vuoksi. Muuttuja 6 siirrettiin Itsetuntemus-summamuuttujaan sisällön perusteella.

Seuraavaksi faktorianalyysi suoritettiin sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä koskeville muuttujille (34, 37–49, 51–60 ja 63–69). Muuttujat 50, 61 ja 62 jätettiin lopullisesta faktorianalyysistä pois sillä ne eivät latautuneet millekään faktorille tarpeeksi voimakkaasti huolimatta faktoreiden lisäämisestä. Saatiin myös kuuden faktorin ratkaisu (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä koskevien muuttujien faktoriana-lyysi

Muuttujat	Faktorit					
	1	2	3	4	5	6
63. Opettajilla on aikaa minulle.	,615					
56. Opettajat kiinnittävät huomiota minuun, jos minulla ei mene hyvin.	,601					
55. Opettajat huomioivat yleensä, miltä minusta tuntuu.	,578					
54. Opettajat keskustelevat kanssamme, jos meitä ei joku asia miellytä koulussa.	,558					
47. enemmistö luokkani oppilaista on halukas oppimaan.	,297					
46. Meillä on hyvä luokkahenki.		,765				
37. Luokassani on mukava olla.		,717				
45. Olemme kaikki kavereita keskenämme.		,717				
41. Tulen luokallani hyvin toimeen muiden kanssa.		,674				
49. Luokassamme kaikki otetaan mukaan yhteisiin juttuihin.		,532				
34. Koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri.		,435				
39. Luokkakaverit auttavat minua, jos en osaa jotakin.		,404				
43. Minulla on vain vähän hyviä ystäviä luokassani.		-,358				
40. Muut kuuntelevat minua, jos sanon jotakin.		,344				
68. Opettajat välittävät vain koulussa hyvistä oppilaista.			,888			
67. Koulussa hyvin menestyvillä oppilailla on enemmän oikeuksia kuin muilla.			,675			
69. Koulussa huonommin menestyviin oppilaisiin kiinnitetään vain vähän huomiota.			,637			
66. Opettajat kehuvat vain hyvin menestyviä oppilaita.			,616			
52. Kaverini auttavat minua, jos toiset ärsyttävät minua.				-,697		
53. Kaverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.				-,559		
51. Kavereilleni on tärkeää, meneekö minulla hyvin vai huonosti.				-,531		
60. Tavallisesti opettajat puhuvat ystävällisesti kanssani.					-,700	
65. Monet opettajat ovat epäystävällisiä minua kohtaan.					,659	
57. Useimmat opettajat pitävät minusta.					-,598	
59. Opettajat kuuntelevat yleensä minua, jos minulla on asiaa.					-,556	
58. Opettajat moittivat minua liikaa.					,534	
64. Opettajat auttavat minua, jos tarvitsen apua.					-,470	
38. Tiedän miten luokassa pitää työskennellä.					-,303	
44. Luokkakaverit nauravat sellaisille, jotka ovat jotenkin erilaisia.						,646
48. Luokassamme on vaikeaa olla, jos on vähänkin erilainen.						,543
42. Muut naureskelevat minulle usein.						,315

Summamuuttujat muodostettiin saatujen faktoreiden kärkimuuttujien mukaisesti ja nimettiin kullekin faktorille latautuneiden muuttujien sisällön mukaisesti. Näin ollen ensimmäinen summamuuttuja nimettiin Opettajan huolenpidoksi, toinen Luokkailmapiiriksi, kolmas Opettajan tasa-arvoiseksi suhtautumiseksi hyviin ja heikkoihin oppilaisiin, neljäs Positiiviseksi toverisuhteiksi, viides Opettajan kiinnostukseksi oppilaitaan kohtaan ja kuudes Erilaisuudelle naureskeluksi. Sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä koskevista summamuuttujista jätettiin pois muuttujat 34, 38, 40, 42, 43 ja 47 sisällöllisten perusteiden ja heikohkon latautumisen vuoksi. Muuttuja 39 (Luokkakaverit auttavat minua, jos en osaa jotakin.) siirrettiin summamuuttujien muodostamista varten Luokkailmapiiri-faktorista Positiivisten toverisuhteiden faktoriin. Näin meneteltiin sisällöllisten syiden perusteella ja koska kyseinen muuttuja latautui voimakkaasti myös Positiivisten toverisuhteiden faktoriin.

Lopuksi faktorianalyysi suoritettiin itsetuntoa koskeville muuttujille (87, 89–97) ja tuloksena saatiin kahden faktorin ratkaisu. Muuttuja numero 88 otettiin mukaan summamuuttujiin, vaikka se ei latautunutkaan yli 0,30. Tämä siksi, että sen lataus itsetuntofaktorissa oli suhteellisen suuri ja se sopi myös sisällöllisesti hyvin kyseiseen faktoriin (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Itsetuntoa koskevien muuttujien faktorianalyysi

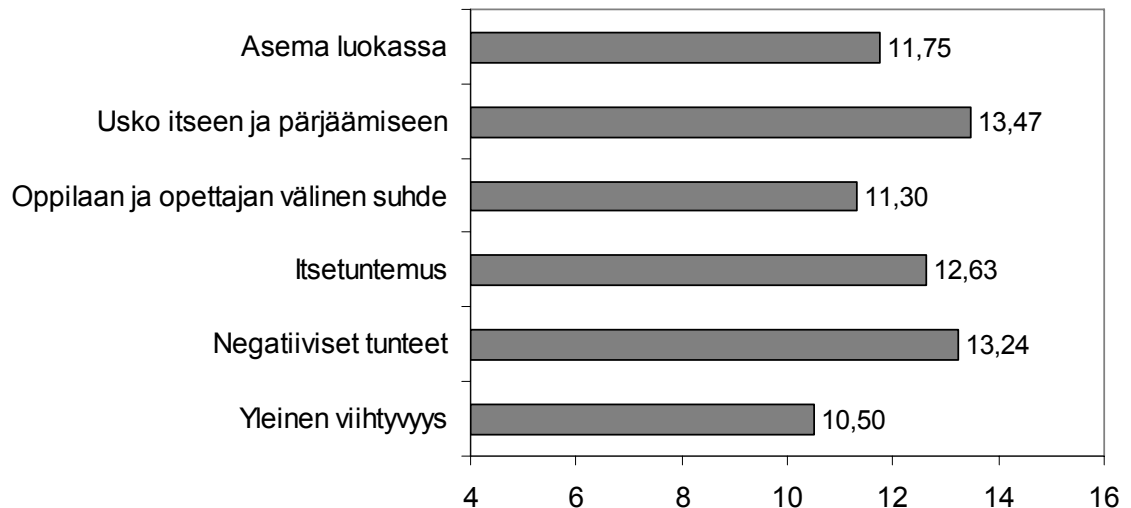
Muuttujat	Faktorit	
	1	2
87. Minulla on arvoa ihmisenä vähintään yhtä paljon kuin muillakin.	,751	
90. Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset.	,700	
92. Minulla on myönteinen käsitys itsestäni.	,683	
93. Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni.	,580	
96. Vanhempani hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	,495	
97. Vanhempani pitävät koulunkäyntiä todella tärkeänä.	,487	
88. Minulla on monia hyviä ominaisuuksia.	,261	
95. Tunnen itseni hyödyttömäksi.		,699
91. Minulla ei ole paljoakaan, josta voisin olla ylpeä.		,687
89. Minusta tuntuu, että olen epäonnistunut monessa asiassa.		,609
94. Toivoisin voivani kunnioittaa itseäni enemmän.		,549

Faktoreiden kärkimuuttujien mukaan muodostettiin niin ikään itsetunnon summamuuttujat, jotka nimettiin kummallekin faktorille latautuneiden väitteiden sisällön mukaisesti. Ensimmäinen summamuuttuja sai nimen Vahva itsetunto ja toinen Heikko itsetunto.

9 TULOKSET

9.1 Kahdeksasluokkalaisten kouluviihtyvyys

Kahdeksasluokkalaisten vastausten keskiarvo koskien kouluviihtyvyyttä oli 73,08 (asteikko 24–96, n=444). Kouluviihtyvyyden osa-alueista kahdeksasluokkalaisten Usko itseen oli keskiarvoltaan korkein. Seuraavaksi korkein keskiarvo oli Negatiivisten tunteiden osa-alueissa eli kahdeksasluokkalaisten kouluviihtyvyydessä negatiiviset tunteet ovat suhteellisen vähäisiä. Keskimääräisiä keskiarvot olivat Itsetuntemuksen sekä Asema luokassa -osa-alueissa. Opettajan ja oppilaan välinen suhde oli keskiarvoltaan osa-alueista toiseksi matalin ja Yleinen viihtyvyys kaikkein matalin (kuvio 1). Oppilaista 67,2 prosenttia oli melkein tai täysin samaa mieltä ”Käyn koulua mielelläni.” -väittämän kanssa.



KUVIO 1. Kouluviihtyvyyden osa-alueiden keskiarvot (asteikko 4–16)

9.1.1 Sukupuolten väliset erot kouluviihtyvyydessä ja sen eri osa-alueissa

Kouluviihtyvyys tyttöjen ja poikien välillä erosi. Tytöt ($ka=74,39$) viihtyivät poikia ($ka=71,75$) paremmin koulussa ($t(430)=2,474$, $p<.014$). Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Tilastollisesti merkitsevästi tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä oli eroja Yleisen kouluviihtyvyyden ($t(466)=4,306$, $p<.000$), Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ($t(437,968)=2,717$, $p<.007$) sekä Aseman luokassa osa-alueissa ($t(462)=3,708$, $p<.000$). Yleinen kouluviihtyvyys -summamuuttujassa tyttöjen asenneväittämässä keskiarvo oli 11,07 ja poikien merkittävästi matalampi 9,94. Opettajan ja oppilaan välinen suhde -summamuuttujassa tyttöjen asenneväittämässä keskiarvo ($ka=11,60$) oli myös korkeampi kuin poikien ($ka=10,91$). Summamuuttujassa Asema luokassa tyttöjen asenneväittämässä keskiarvo oli 12,31 ja poikien matalampi 11,39. Sukupuolten väliset erot yleisessä kouluviihtyvyydessä ja kokemuksessa asemasta luokassa olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Ero kokemuksissa opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa oli tilastollisesti merkitsevä. Tyttöjen kouluviihtyvyys oli siis kaikilla osa-alueilla parempi kuin poikien.

9.1.2 Erot kouluviihtyvyydessä opetustaustan suhteen

Kun verrataan yleisopetuksessa opiskelevia, osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevia ja koko aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevia oppilaita toisiinsa, havaitaan että yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat viihtyvät koulussa parhaiten ($ka=74,09$). Seuraavaksi paras kouluviihtyvyys oli kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevilla oppilailla ($ka=71,97$). Heikoiten koulussa viihtyivät osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat oppilaat ($ka=65,91$). Ryhmien välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($F(2,441)=11,563$, $p<.000$).

Kouluviihtyvyyden kaikissa osa-alueissa, Yleisessä kouluviihtyvyydessä, Negatiivisissa tunteissa, Itsetuntemuksessa, Oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa, Uskossa itseen ja pärjäämiseen ja Asemassa luokassa, oli opetustaustan suhteen kaikissa merkittävä ero. Yleisen kouluviihtyvyyden ja Opettajan ja oppi-

laan välisen suhteen kokivat parhaimpana kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat, seuraavaksi parhaimpana yleisopetuksen oppilaat ja heikoimpana osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat. Paras itsetuntemus, usko itseen ja pärjäämiseen sekä asema luokassa oli yleisopetuksen oppilailla. Seuraavaksi parhaita kyseiset osa-alueet olivat kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevilla ja heikoimpia osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevilla kahdeksaluokkalaisten. Vähiten negatiivisia tunteita kokivat yleisopetuksen oppilaat, sitten osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuvat ja eniten kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvat oppilaat.

TAULUKKO 7. Erot kouluviihtyvyyden ulottuvuuksissa opetustaustan suhteen

Kouluviihtyvyyden ulottuvuus	Yleisopetuksen oppilaat (n=386)		Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat (n=53)		Kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvat (n=41)		F (df2)	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Yleinen viihtyvyys	10,64	2,80	9,23	2,87	10,74	3,51	5,694	.004
Negatiiviset tunteet	13,51	2,24	12,16	2,56	12,05	2,90	13,502	.000
Itsetuntemus	12,74	2,10	11,89	2,42	12,57	2,21	3,752	.024
Oppilaan ja opettajan välinen suhde	11,35	2,69	10,26	2,99	12,15	3,23	5,677	.004
Usko itseen ja pärjäämiseen	13,74	2,07	11,75	2,06	13,15	2,11	21,8	.000
Asema luokassa	11,94	2,11	10,68	2,24	11,36	2,79	8,414	.000

9.2 Kahdeksaluokkalaisten kokemukset sosiaalisista suhteista

Kahdeksaluokkalaisten vastausten keskiarvo koskien sosiaalisia suhteita oli 57,81 (asteikko 20–80). Sosiaalisten suhteiden osa-alueista oppilaan ja opettajan välisen suhteen väittämiin kahdeksaluokkalaisten vastasivat niin, että vastausten keskiarvo oli 10,19 (asteikko 4–16). Opettajan tasa-arvoinen suhtautuminen -summamuuttujassa vastausten keskiarvo oli 10,72 (asteikko 4–16) ja Tove-

risuhteissa 12,54 (asteikko 4–16). Summamuuuttujassa Opettajan aito kiinnostus vastausten keskiarvo oli 18,42 (asteikko 6–24). Erilaisuudelle naureskelu - summamuuuttujassa kahdeksaluokkalaiset vastasivat puolestaan niin, että vastausten keskiarvo oli 5,83 (asteikko 2–8).

Kahdeksaluokkalaisista 91,3 prosenttia oli melkein tai täysin samaa mieltä väitteen ”Tulen luokallani hyvin toimeen muiden kanssa.” kanssa. Minulla on vain vähän hyviä ystäviä luokassani. -väitteen kanssa melkein tai täysin samaa mieltä on 64,9 prosenttia vastanneista. Vastanneista 55,2 prosentin mielestä opettajalla oli aikaa itselle (melkein tai täysin samaa mieltä).

9.2.1 Sukupuolten väliset erot sosiaalisissa suhteissa ja niiden eri osa-alueissa

Kahdeksaluokkalaiset tytöt ja pojat erosivat kokemuksissaan sosiaalisista suhteista. Tytöt (ka=12,13) pitivät sosiaalisia suhteita merkittävästi parempina kuin pojat (ka=11,39)(t(420)=4,102, p<.000). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen ja poikien kokemukset erosivat vain Toverisuhteiden (t(463)= 9,267, p<.000) ja Opettajan aidon kiinnostuksen (t(453)= 4,492, p<.000) osa-alueissa. Tytöt (ka=13,52) kokivat siis toverisuhteet merkittävästi positiivisemmin kuin pojat (ka=17,55). Tytöt (ka=19,31) kokivat myös opettajan olevan kiinnostuneempia oppilaistaan kuin pojat (ka=17,55).

9.2.2 Erot sosiaalisissa suhteissa opetustaustan suhteen

Yleisopetuksessa opiskelevien, osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuvien ja kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden näkemyksissä sosiaalisista suhteista ei ollut eroa (F(2,432)=1,576, p<.208).

Sosiaalisten suhteiden eri osa-alueista yleisopetuksessa, osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja kokoaikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden käsitykset erosivat toisistaan merkittävästi vain Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuk-

sen summamuuttujassa melkein merkitsevästi ja Positiivisissa toverisuhteissa erittäin merkitsevästi. Positiivisimmin opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta ajattelivat kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat. Osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat kokivat vuorovaikutuksen positiivisempana kuin yleisopetuksen oppilaat, jotka siis kokivat vuorovaikutuksen kolmesta verrattuna ryhmästä heikoimpana. Positiivisimmin toverisuhteet kokivat yleisopetuksen oppilaat. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat kokivat toverisuhteet positiivisemmin kuin kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat, jotka kokivat toverisuhteet heikoimpina (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Erot sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksissa opetustaustan suhteen

Sosiaalisten suhteiden ulottuvuus	Yleisopetuksen Oppilaat (n=382)		Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat (n=52)		Kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvat (n=40)		F (df2)	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Oppilaan ja opettajan vuorovaikutus	10,06	2,95	10,27	4,17	11,44	3,35	3,446	.033
Opettajan tasarvoinen suhtautuminen	10,74	3,19	10,10	3,86	11,40	3,54	1,760	.173
Toverisuhteet, positiivinen	12,77	2,29	11,92	2,38	11,10	2,64	11,613	.000
Opettajan aito kiinnostus	18,56	4,21	17,28	4,44	18,54	4,36	2,131	.120
Erilaisuudelle naureskelu	5,86	1,52	5,78	1,77	5,55	1,77	0,758	.469

9.3 Kahdeksasluokkalaisten kokemukset luokkailmapiiristä

Kahdeksasluokkalaiset vastasivat luokkailmapiiriä koskeviin kysymyksiin siten, että vastausten keskiarvo oli 15,08 (asteikko 5–20). Väittämän ”Koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri.” kanssa melkein tai täysin samaa mieltä oli 72,5 prosenttia oppilaista. Oppilaista 77,8 prosenttia oli melkein tai täysin samaa mieltä väittämän ”Meillä on hyvä luokkahenki.” kanssa.

Sukupuolten välillä ei ollut eroa kokemuksesta luokkailmapiiristä ($t(466)=0,492$, $p<.623$). Myöskään yleisopetuksessa opiskelevien, osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuvien ja kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden kokemuksissa luokkailmapiiristä ei ollut eroa ($F(2,478)=0,139$, $p<.870$).

9.4 Kahdeksasluokkalaisten itsetunto

Kahdeksasluokkalaisten vastausten keskiarvo koskien itsetuntoa oli 46,71 (asteikko 10–60). Itsetunnon osa-alueista Vahvaan itsetuntoon oppilaat vastasivat siten, että vastausten keskiarvo oli 29,80 (asteikko 6–36) ja Heikko itsetunto -osa-alueen vastausten keskiarvo 16,89 (asteikko 6–24). Heikon itsetunnon väittämät on käännetty siten, että mitä suurempi pistemäärä Heikon itsetunnon osa-alueessa on, sitä parempi itsetunto on. Kahdeksasluokkalaisista samaa tai täysin samaa mieltä väitteen ”Minulla on myönteinen käsitys itsestäni.” kanssa oli 60,7 prosenttia. Minusta tuntuu, että olen epäonnistunut monessa asiassa - väittämän kanssa samaa tai täysin samaa mieltä oli 41,5 prosenttia oppilaista.

9.4.1 Sukupuolten väliset erot itsetunnossa ja sen eri osa-alueissa

Sukupuolten välillä ei ollut eroa itsetunnon suhteen ($t(435)= -0,213$, $p<.832$). Itsetunnon suhteen kahdeksasluokkalaiset tytöt ja pojat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi kummassakaan itsetunnon osa-alueessa (vahva itsetunto

$t(450) = -0,655$, $p < .513$, heikko itsetunto $t(450) = 0,250$, $p < .803$). Tytöistä 56 prosenttia vastasi olevansa ”Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni.” -väittämän kanssa samaa tai täysin samaa mieltä. Pojista 66,8 prosenttia oli samaa tai täysin samaa mieltä. Eri mieltä tai täysin eri mieltä väitteen kanssa oli 5,6 prosenttia tytöistä ja 4,2 prosenttia pojista.

9.4.2 Erot itsetunnossa opetustaustan suhteen

Yleisopetuksessa opiskelevien, osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien ja kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvien itsetunnot erosivat siten, että erityisopetuksessa kokoaikaisesti opiskelevien ($ka=45,54$) itsetunto oli parempi kuin osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuvien ($ka=43,93$) ja yleisopetuksessa opiskelevien itsetunto oli ryhmistä paras ($ka=47,18$). Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti melkein merkitseviä ($F(2,447)=3,858$, $p < .022$).

Itsetunnon osa-alueissa, Vahvassa ja Heikossa itsetunnossa, erilaisista opetustaustoista olevat oppilaat erosivat merkittävästi vain Heikon itsetunnon suhteen. Yleisopetuksen oppilailla oli paras itsetunto. Kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden itsetunto oli parempi kuin osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuvien itsetunto (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Erot itsetunnon osa-alueissa opetustaustan suhteen

Itsetunnon ulottuvuus	Yleisopetuksen oppilaat (n=379)		Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat (n=49)		Kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvat (n=38)		F (df2)	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Vahva itsetunto	29,95	4,64	28,92	4,17	29,50	4,72	1,189	.306
Heikko itsetunto	17,22	4,18	14,92	4,60	16,05	4,74	6,990	.001

9.5 Kahdeksaslukulaisten koulu-uupumus

Koulu-uupumuksen osa-alueista Uupumusasteisessa väsymyksessä kahdeksaslukulaisten vastausten keskiarvo oli 11,70 (asteikko 6–24), Kyynistyminen -osa-alueessa 8,61 (asteikko 6–18) ja Riittämättömyyden osa-alueessa 8,11 (asteikko 6–18). Kahdeksaslukulaista 20,6 prosenttia oli samaa tai täysin samaa mieltä väittämän ”Tunnen hukkuvani koulutyöhön.” kanssa ja 23 prosenttia eri tai täysin eri mieltä. Väitteen ”Minulla on usein riittämättömyyden tunteita koulunkäynnissä.” kanssa samaa tai täysin samaa mieltä oli 10,8 prosenttia ja eri tai täysin eri mieltä 48,2 prosenttia vastanneista. Pohdin alituisen, onko koulunkäynnilläni merkitystä väitteen kanssa samaa tai täysin samaa mieltä vastasi olevansa 15,7 prosenttia ja eri tai täysin eri mieltä 50,5 prosenttia oppilaista.

9.5.1 Sukupuolten väliset erot koulu-uupumuksessa ja sen eri osa-alueissa

Eri sukupuolilla ei ollut eroa yleisen koulu-uupumuksen suhteen ($t(454) = 0,169$, $p < .866$). Tilastollisesti merkittävästi tytöt ja pojat erosivat vain kyynisyyden suhteen. Pojat ($k_a = 9,04$) olivat kyynisempiä kuin tytöt ($k_a = 9,04$) ($t(470) = -2,062$, $p < .040$).

9.5.2 Erot koulu-uupumuksessa opetustaustan suhteen

Osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuneet oppilaat olivat kaikkein uupuneimpia koulunkäyntiin. Seuraavaksi eniten koulu-uupumusta oli yleisopetuksen oppilailla. Vähiten uupuneita olivat kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat. Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä $F(2,465) = 7,299$, $p < .001$).

Yleisopetuksen oppilaat, osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuvat oppilaat ja kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvat oppilaat erosivat toisistaan merkit-

tävästi kaikissa koulu-uupumuksen osa-alueissa. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat oppilaat olivat joukon väsyneimpiä ja kyynisimpiä sekä kokivat eniten riittämättömyyden tunteita (taulukko 10). Kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat olivat ryhmistä vähiten väsyneimpiä ja kyynisiä sekä kokivat vähiten riittämättömyyttä. Yleisopetuksen oppilaiden koulu-uupumus oli siis kaikissa osa-alueissa keskivertoa verrattaessa oppilaita opetustaustan mukaan.

TAULUKKO 10. Erot koulu-uupumuksen ulottuvuuksissa opetustaustan suhteen

Koulu-uupumuksen ulottuvuus	Yleisopetuksen oppilaat (n=388)		Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat (n=53)		Kokoaikaisesti erityisopetukseen osallistuvat (n=40)		F (df2)	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Uupumusasteinen väsymys	11,69	4,19	12,96	5,23	10,03	4,43	5,203	.006
Kyynisyys	8,40	4,03	10,39	4,35	8,25	3,94	5,846	.003
Riittämättömyys	8,04	3,20	9,81	4,07	6,62	3,35	10,939	.000

10 POHDINTA

10.1 Tutkimuseettiset näkökohdat

Hirsjärvi ym. (2005, 26) nostavat tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelun tutkimuseettiseksi kysymykseksi. On selvittävä, miten koehenkilöiden suostumus hankitaan, millaista tietoa heille annetaan ja mitä riskejä osallistumiseen liittyy. Varsinkin tutkittaessa lapsia ovat päätöksentekokyky ja osallistumisen vapaaehtoisuus kyseenalaisia ja siksi eettisyyden kannalta arveluttavia (Hirsjärvi ym. 2005, 26.) Tämän tutkimuksen aineiston keräämistä varten oppilaiden huoltajilta kysyttiin tutkimusluvut. Heille lähetettiin oppilaiden mukana infokirje, jossa kerrottiin tutkimusprojektista ja sen tarkoituksesta. Ohessa lähetettiin myös lomake, jolla huoltaja voi kieltää osallistumisen tutkimukseen tai kieltää vain lisätietojen annon koskien oppilaan erityisopetustietoja. Voidaan todeta, että tutkimuksessa on pyritty toimimaan eettisesti oikein, mutta mikään tutkimuksesta annettu tieto ei välttämättä kerro osallistujille kaikkia tutkimukseen liittyviä seikkoja (Hirsjärvi ym. 2005, 26). Tutkimuksen ohjausryhmä otti kantaa tutkimuskohteisiin ja seurasi tutkimusprosessia koko projektin ajan. Ohjausryhmä pohti myös tutkimuksen eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Hirsjärvi ym. (2005, 27) toteavat aineiston asianmukaisen tallentamisen olevan tärkeää eettisestä näkökulmasta. Tutkimusaineisto on ollut koko tutkimuksen ajan lukollisessa työhuoneessa, mutta koodauksen aikana myös opiskelijoiden kotona. Opiskelijat ohjeistettiin säilyttämään lomakkeet asianmukaisesti. Tutkimukseen vastaamiseen jälkeen kyselylomakkeet suljettiin kirjekuoreen oppilaiden nähden. Näin taattiin tutkittavien anonymius.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa sitä, mittaako tutkimus sitä, mitä on tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym. 2005, 151). Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmia oli viisi, joista jokaisessa oli lisäksi kaksi alaongelmaa liittyen oppilaiden sukupuoleen ja opetustaustaan. Tutkimuksen tuloksissa saatiin perusteelliset vastaukset kaikkiin tutkimusongelmiin. Validiteettia paransi valmiiksi saatu aineisto, jonka pohjalta tutkimusongelmat voitiin miettiä.

Ulkoinen validius tarkoittaa sitä, miten yleistettävä tutkimus on (Heikkilä 1999, 179; Metsämuuronen 2005, 66, 109). Tutkimuksessamme vastaajat valittiin harkitusti niin, että se edustaisi mahdollisimman hyvin Kuopion ja Mikkelin kouluja. Joukossa oli pieniä, keskikokoisia ja suuria kouluja, yhdistettyjä ala- ja yläkouluja ja erillisiä yläkouluja sekä erityis- ja yleisopetuksen kouluja. Voidaan siis puhua harkinnanvaraisesta näytteestä. Näytettä valitessa pyrittiin mahdollisimman hyvään yleistettävyyteen Kuopiossa ja Mikkelissä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 491 kahdeksaluokkalaista, mikä on suuri määrä ja parantaa tutkimuksen ulkoista validiteettia. Tutkimustulokset voidaan luotettavasti yleistää koskemaan Kuopion ja Mikkelin kouluja, jotka ovat tyypillisiä suomalaisia kouluja. Näin ollen tulosten voidaan ajatella olevan vähintäänkin suuntaa antavia Itä-Suomen ja koko maan suhteen.

Metsämuurosen mukaan ihmistieteissä ja erityisesti kyselytutkimuksissa kato voi olla jopa 20–30 prosenttia tai suurempi (Metsämuuronen 2005, 585). Tutkimuksemme kokonaiskato oli 16,07 prosenttia, mitä näin ollen voidaan pitää pienenä. Kadot olivat Mikkelissä (16,2 %) ja Kuopiossa (16,03 %) samaa luokkaa. Tiedossamme ei ole vastaamatta jättäneiden oppilaiden sukupuolta, sosioekonomista taustaa tai sitä, (lisäsin pilkun) saavatko he erityisopetusta. On siis mahdotonta arvioida, onko jokin tietty ryhmä jättänyt vastaamatta muita ryhmiä enemmän. Katoa selittävät ainakin poissaolot koulusta sekä se, että kyselyyn vastattiin omalla nimellä. Vastaamatta jättämisen syy saattoi olla myös se, ettei

vanhemmilta ollut saatu lupaa. Kadon merkitys tutkimuksen luotettavuudelle riippuu otoskoosta (Metsämuuronen 2005, 585). Tutkimuksemme otoskoko on suuri ja kato puolestaan pieni, joten kadon suhteen voidaan tutkimustamme pitää luotettavana.

Tutkimuksemme aineistoa koodasi ainakin kolme henkilöä, mikä on saattanut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi. Tosin koodaajille annettiin ohje jättää tieto tyhjäksi, mikäli ei ole täysin varma siitä. Näin pyrittiin vähentämään koodaajasta johtuvaa tulkinnankirjoa.

Tutkimuksen toteuttamisessa pyrittiin siis mahdollisimman luotettaviin tiedonkeruu- ja käsittelytapoihin. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät harkinnanvarainen otanta, suuri vastausprosentti sekä tarkoin harkitut kysymykset tutkimuslomakkeissa.

10.3 Tulosten tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksemme mukaan kahdeksasluokkalaiset olivat melko tyytyväisiä kouluun. Hieman yli kaksi kolmesta ilmoitti käyvänsä koulua mielellään. Osuus on selkeästi korkeampi kuin useimmista aiemmista kouluviihtyvyystudkimuksista saadut valtakunnalliset tulokset (Linnakylä 1993, 39, 44–48; Kannas ym. 1995, 132–135; Samdal ym. 2004, 43–44). Tulos on myös hieman parempi kuin vuonna 2006 WHO:n koululaistutkimuksesta saadut tulokset (Kämppe ym. 2008, 12–13, 70). Voidaan kysyä, ovatko Mikkelin ja Kuopion hieman keskimääräistä suuremmat kouluviihtyvyyshluvut selitettävissä koulujen ympäristöön tai rakentamiseen liittyvillä tekijöillä tai opetuksen järjestämisellä. On myös mahdollista, että hieman valtakunnallisia keskiarvoja paremmat tulokset johtuvat tutkimukseen liittyvistä tekijöistä. Eri tutkimukset eivät ehkä ole suoraan vertailtavissa keskenään erilaisen otannan ja aineistonkeruumenetelmien vuoksi.

Tutkimuksemme osoitti aiempien tutkimusten tapaan, että tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin. Erityisesti yleisessä kouluviihtyvyydessä ja kokemuksessa asemasta luokassa erot olivat merkittäviä. Nämä tulokset ovat yhteneväisiä aiemmista tutkimuksista saatujen tulosten kanssa. (esim. Kämppe ym. 2008; Scheinin 2003, 22; Kääriäinen ym. 1997, 44–45.)

Myös opetustaustalla näytti olevan huomattavaa merkitystä oppilaan kouluviihtyvyyteen. Tutkimustulokset osoittivat yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden viihtyvän koulussa parhaiten. Seuraavaksi paras kouluviihtyvyys oli kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevilla oppilailta ja heikoiten koulussa viihtyivät osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat oppilaat. Samansuuntaisiin tuloksiin ovat aiemmin päätyneet muun muassa Kuorelahti ym. (2004), Samdal ym. (1998) ja Olkinuora (1983). Sen sijaan Kivirauma ym. (2004) havaitsivat, että erityisoppilaat viihtyivät koulussa yleisopetuksen oppilaita paremmin. Erityisesti tämä koski kokoaikaisessa erityisopetuksessa opiskelleita, mutta myös osa-aikaista erityisopetusta saaneet oppilaat sijoituivat yleisopetuksen oppilaiden edelle.

Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat olivat myös uupuneimpia koulunkäyntiin. Voi olla, että oppilaat, jotka saavat osa-aikaista erityisopetusta, kokevat suoritusensa perusteella huonommuuden tunnetta, mikä laskee heidän itsetuntoaan. Heikolla itsetunnolla on puolestaan osoitettu olevan yhteys huonoon kouluviihtyvyyteen (esim. Linnakylä 1993; Konu 2002).

Kouluviihtyvyyden kannalta olisi mielenkiintoista tietää tarkemmin, mitkä seikat vaikuttavat kouluviihtyvyyteen ja päinvastoin. Erityisesti se, mitkä kouluun liittyvät asiat vaikuttavat oppilaiden viihtyvyyteen olisi tärkeää selvittää, jotta oppilaidemme heikkoa kouluviihtyvyyttä voitaisiin jatkossa parantaa. Miten esimerkiksi opettajat voisivat parantaa oppilaiden viihtyvyyttä?

Olisi myös mielenkiintoista tutkia, millaisia ovat nuoret, jotka eivät viihdy koulussa lainkaan ja selvittää syitä viihtymättömyydelle. Onko tällä ryhmällä jokin yhdistävä tekijä, esimerkiksi perhetausta? Olisi myös mielenkiintoista tutkia koulussa viihtymättömien nuorten elämää ja urakehitystä peruskoulun jälkeen ja saada tietoa siitä, miten heikko kouluviihtyvyys mahdollisesti vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen.

Sosiaalsiin suhteisiin enemmistö kahdeksasluokkalaisista kertoi olevansa tyytyväisiä. Lähes kaikki vastasivat tulevansa hyvin toimeen luokkatoveriensa kanssa. Sen sijaan lähes kaksi kolmesta oppilaasta koki, että hänellä on vain vähän hyviä ystäviä luokassaan. Voi olla, että osalla oppilaista läheisimmät ystävät eivät ole omalla luokalla, mikä selittäisi näin suurta vastanneiden osuutta. Hieman huolestuttavalta tuntuu myös se, että vastanneista vain hieman yli puolet koki, että opettajalla oli aikaa itselle.

Sosiaalisten suhteiden osalta tutkimuksemme tulosten väliset erot sukupuolten välillä olivat samantyyppisiä kuin kouluviihtyvyyden osalta. Tytöt pitivät sosiaalisia suhteita merkittävästi parempina kuin pojat. Tytöt kokivat sekä toverisuhteet että opettajasuhteen positiivisemmin kuin pojat. Esimerkiksi Simpkins ym. (2006) ja Salmela ym. (2006) ovat aiemmin todenneet tyttöjen kokevan toverisuhteet kiinteämpinä kuin pojat. Sen sijaan Olkinuora & Mattila (2001) eivät havainneet eroja tyttöjen ja poikien sosiaalisissa suhteissa. Olisi mielenkiintoista selvittää, miksi tytöt kokevat sosiaaliset suhteet positiivisemmin kuin pojat. Voisiko osasyynä olla esimerkiksi se, että opettajat saattavat suhtautua eri sukupuoliin eri tavoin? Tai sukupuolten väliset erot siinä, miten sosiaaliset suhteet koetaan ylipäänsä?

Tutkimustulostemme mukaan opetustaustalla näytti olevan eroa oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa sekä positiivisissa toverisuhteissa. Verrattaessa yleisopetuksessa, osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja kokoaikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden käsityksiä opettajan ja oppilaan vuorovai-

kutuksesta positiivisimmin ajattelivat kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat. Toiseksi parhaiten vuorovaikutuksen kokivat osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat yleisopetuksen oppilaiden kokiessa vuorovaikutuksen kolmesta verrattuna ryhmästä heikoimpana. Sen sijaan toverisuhteiden osalta tulokset olivat päinvastaisia. Yleisopetuksen oppilaat kokivat toverisuhteet positiivisimmin, seuraavaksi positiivisimmin osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvat oppilaat ja heikoimmin kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat. Saman ovat havainneet muun muassa Frostad ja Pijl (2007), joiden mukaan erityisopetusta saavilla oppilailla on keskimäärin vähemmän ystäviä kuin yleisopetuksen oppilailla. Sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja suhteiden osalta tulokset ovat yhteneväisiä Kivirauman, Rinteen ja Klemelän (2004) tutkimuksen kanssa.

Olisi mielenkiintoista tietää, miksi kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat kokivat toverisuhteet koulussa merkittävästi heikompana kuin yleisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat. Miten suuri osa kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevista oppilaista erityisluokalla sosiaalisten syiden vuoksi ja miten suuren osan sosiaaliset suhteet ovat heikentyneet kokoaikaisen erityisopetuksen myötä.

Luokkailmapiiriin liittyvät tulokset olivat melko positiivisia. Kahdeksaluokkalaisista lähes kolme neljäsosaa oli sitä mieltä, että koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri, ja useampi kuin kolme neljästä piti luokkahenkeä hyvänä. Samansuuntaisiin tuloksiin ovat aiemmin päätyneet Kuorelahti, Savolainen ja Puro (2004), kun taas kymmenen vuotta vanhemmassa Linnakylän (1993) tutkimuksessa tulokset olivat heikompia. Tämän perusteella voimme ajatella, että oppilaiden kokemukset koulun ja luokan ilmapiiristä ovat parantuneet.

Luokkailmapiirin osalta tutkimus ei osoittanut eroja sen enempää sukupuolten välillä kuin yleisopetuksessa opiskelevien, osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuvien ja kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden välilläkään.

Tulokset olivat jossain määrin yllättäviä, sillä sukupuolten välillä on huomattu eroja aiemmissa tutkimuksissa; tytöt ovat kokeneet ilmapiirin poikia positiivisempina (esim. Scheinin 2003, 22).

Itsetunto voi vaihdella eri aikoina ja eri tilanteissa (Kalliopuska 1984, 11). Itsetunnon sanotaan olevan murrosiässä heikko. Kuitenkin se, että kahdeksaluokkalaisista vain 60,7 prosentilla oli myönteinen käsitys itsestään vaikuttaa pieneltä määrältä. Selvästi useammalla kuin yhdellä kolmesta käsitys itsestä ei siis ole erityisen myönteinen.

Useiden tutkimusten mukaan pojilla on parempi itsetunto kuin tytöillä (Scheinin 2003; Joronen 2005; Robins & Trzesniewski 2005). Siksi tuloksemme itsetunnon suhteen olivat hieman yllättäviä. Tutkimuksemme mukaan tytöt ja pojat eivät eronneet itsetunnossa, eivät vahvassa eivätkä heikossa itsetunnossa, toisistaan. Toisaalta on myös tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet tyttöjen itsetunnon olevan parempi kuin poikien (Keltikangas-Järvinen 1994, 67; Joronen 2005, 75–83.) Robinsin ja Trzesniewskin (2005) mukaan alle kolmasosa yläasteikäisistä tytöistä sanoo olevansa tyytyväisiä itseensä (Robins & Trzesniewski 2005, 158–160). Tutkimuksemme kuitenkin 56 prosenttia tytöistä oli tyytyväisiä itseensä, mikä on yli puolet vastanneista tytöistä ja siis huomattavasti enemmän kuin Robinsin ja Trzesniewskin tutkimuksessa. Pojista 66,8 prosenttia oli tutkimuksemme mukaan tyytyväisiä itseensä. On kuitenkin mahdotonta tietää tarkalleen ottaen, miten kysymys on aiemmin esitetty ja millaisia vastausvaihtoehtoja on annettu. Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme mukaan tyttöjen itsetunto näyttäisi olevan parempi verrattuna aiempiin tutkimustuloksiin. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, mistä tämä johtuu. Onko kyse otoksesta, ikäluokasta, muutoksesta itsetunnossa vai mistä?

Tutkimuksen mukaan yleisopetuksessa opiskelevien, kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien ja osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien itsetunnot eroavat. Yleisopetuksen oppilaiden itsetunto on parempi kuin erityisopetuk-

seen osallistuvien. Saman asian ovat todenneet esimerkiksi Olkinuora ja Mattila (2001) sekä Pönkkö (2006) (Olkinuora & Mattila 2001, 20–22; Pönkkö 2006.) Heikon koulumenestyksen ja huonon itsetunnon välillä on havaittu selkeä yhteys (Olkinuora & Mattila 2001, 20–22.) Onkin todennäköistä, että erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden heikko itsetunto johtuu ainakin osittain heikosta koulumenestyksestä. Osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien itsetunnon on osoitettu olevan heikompi kuin kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden (Special Education Glossary 2002.) Myös meidän tutkimuksemme tukee aiempia tutkimuksia. Olisi mielenkiintoista selvittää, miksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden itsetunto on heikoin. Ovatko heille asetetut odotukset kovia suhteessa heidän koulumenestykseensä ja kokevatko he siis useammin epäonnistumisia? Vertaavatko he helpommin itseään koulussa paremmin menestyviin oppilaisiin kuin yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa kokoaikaisesti opiskelevat oppilaat? Miten paljon koulumenestys ylipäänsä selittää itsetuntoa?

Kahdeksaslukulaisten koulu-uupumusta mittaaviin kysymyksiin vastattiin hyvin vaihtelevasti. Kysyttäessä tuntemuksista hukkua koulutyöhön lähes yhtä moni oppilaista vastasi myöntävästi kuin kieltävästi. On hieman huolestuttavaa, että joka viides vastaaja koki koulutyön näin kuormittavana. Ilmaisuihin ”hukkua koulutyöhön” sisältää voimakkaan viestin todellisesta uupumisesta, jolloin koulutyö todella vie nuoren voimia kohtuuttomasti. Toisaalta on epävarmaa, kuinka vakavissaan tutkittavat ovat vastanneet tähän kysymykseen. Koulutyöhön hukkuminen voi olla jonkun tapa ilmaista, että koulu vie omasta mielestä liikaa aikaa mielekkäämmältä tekemiseltä, vaikkei todellisesta uupumisesta vielä olisikaan kyse. WHO:n tutkimuksessa (Kämppe ym. 2008, 48) oppilailta kysyttiin koulutyön rasittavuutta. Tutkimuksessa saadut luvut olivat suurempia kuin tässä tutkimuksessa saadut koulu-uupumusta koskevat luvut. Tähän vaikuttaa ilmeisesti lievempi ilmaisu kysymyksenasettelussa. Tässä tutkimuksessa mitattiin uupumuksen ja riittämättömyyden tunnetta melko vahvoilla väittämällä, kun taas WHO:n tutkimuksessa mitattiin koulutyön rasittavuutta lievemmillä ilmaisuilla.

Koulu-uupumuksen osalta erot osa-aikaista erityisopetusta saavien, kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien ja yleisopetuksen oppilaiden välillä olivat tilastollisesti merkitseviä. Osa-aikaisesti erityisopetukseen osallistuneet oppilaat olivat kaikkein uupuneimpia koulunkäyntiin. Seuraavaksi eniten koulu-uupumusta oli yleisopetuksen oppilailla. Vähiten uupuneita olivat kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevat. Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat saattavat kokea riittämättömyyden tunteita joutuessaan toistuvasti kokemaan, etteivät menesty opinnoissaan luokkatovereidensa lailla.

Tutkimusten mukaan yläkouluikäiset tytöt ovat uupuneempia koulunkäyntiin kuin pojat (Kämppe ym. 2008, 48). Tutkimuksemme mukaan sukupuolten välillä ei ollut kuitenkaan eroja koulu-uupumuksen suhteen. Jatkossa voitaisiin tutkia, mistä tämä aiempiin tutkimuksiin nähden poikkeava tulos johtuu. Onko asia muuttunut laajemmassa mittakaavassa viimeaikoina?

Tutkimuksessamme ei selvitetty kouluviihtyvyyden yhteyttä sosiaalisiin suhteisiin, luokkailmapiiiriin, itsetuntoon ja koulu-uupumukseen. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, ovatko nämä asiat yhteydessä toisiinsa ja jos ovat, niin miten. Mielenkiintoista olisi myös tutkia koulumenestyksen yhteyttä kouluviihtyvyyteen.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Allardt, E. 1989. An Updated Indicator System: Having, Loving, Being. Working paper 48. Department of Sociology. University of Helsinki.
- American Academy of Pediatrics. 1999. Dedicated to the health of all children. Self-Esteem Concerns for Girls and Boys. Viitattu 15.3.2009.
<http://www.medem.com/medlib/article/ZZZB0VXV8FC>
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Benniga, J. S, Guskey, T. R. & Thornburg, K. R. 1981. The Relationship between Teacher Attitudes and Student Perceptions of Classroom Climate. The Elementary School Journal, Vol. 82, No. 1 (Sep., 1981)
- Bremer, C. & Smith, J. 2004. Teaching Social Skills. Information Breef. 5/2004. Viitattu 1.3.2009.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/a2/27.pdf
- Brophy, J. E. & Good, T. E. 1974. Teacher–student relationships: causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bru, E. & Thuen, E. 2004. Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. Scandinavian Journal of education research. Vol.48, No.5, November 2004. 493–494.
- Bru, E. 2006. Factors Associated with Disruptive Behaviour in the Classroom. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 50, No 1/2006, s. 23–43.

- Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Brunell, V. & Kannas, L. 2000. Elevernas subjektiva livskvalitet i skolan. Teoksessa L. Kannas & V. Brunell (toim.) Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga elever 1994–1998. Folkhälsan. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/2000, 137–161.
- Bussing, R., Zima, B. T. & Perwien, A. R. 2000. Self-esteem in special education Children with ADHD: Relationship to disorder characteristics and medication use. Viitattu 15.3.2009.
<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=1508149>
- Cacciatore, R. 2008 Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Caldwell, K. A., McNamara Barry, C & Wentzel, K. R. 2004. Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. Journal of Educational Psychology. Vol 96, No 2/2004, 195–203.
- Centre for Educational Assessment 2006. The Finnish Pisa 2006 pages. Viitattu 16.6.2008. <http://www.pisa2006.helsinki.fi/>
- Cook, T. D, Deng, Y. & Morgano, E. 2007. Friendship Influences During Early Adolescence: The Special Role of Friends' Grade Point Average. Journal of Researches on Adolescence 17(2), 325–356.
- Daubman, K. 2001. The relationship between quality and self-esteem in adolescent girls and boys. Health care industry.
- Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9.painos. Porvoo: WSOY.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) World yearbook of Education. 36–53.
- Freiberg, H. J. 1999. School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. London and New York: Routledge.

- Frostad, P. & Pijl, S. J. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. University of Trondheim, Norway; University of Groningen, The Netherlands. *European Journal of Special needs education*. Vol. 22, No. 1, February 2007, 15–30.
- Griffiths, E. 2007. “They’re gonna think we’re the dumb lot because we go to the special school.” A teacher research study of how mainstream and special school pupils view each other. *Research in Education*, No. 78, 78–87.
- Happonen, H. 2001. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. 1996 (toim.) *Social motivation. Understanding children’s school adjustment*. USA: Cambridge University Press, 29, 11–42.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopisto. *Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia* 1/1993.
- Ireson, J. & Hallam, S. 2005. Pupils’ liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 297–311.
- Jaakkola, H. 1995. Miksi koulussa ei viihdytä? *Lapsemme*. MLL:n julkaisu, 4–5.
- John, M. 2003. *Children’s rights and power. Charging up for a new century*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Joronen, K. 2005. *Adolecencets Subjective Well-being in their Social Contexts*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta, terveystieteiden laitos.
- Kalliopuska, M. 1984. *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2002. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. 2006. Segregation, integration, inclusion - the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 21. No. 2, 117–133.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. 2004. Erityisopetus laajenevana koulutiellä. *Turkulainen erityisopetus, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turin yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. *Terveystieteen laitos*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 43–46
- Kouluterveyskysely 2007. Stakes. Viitattu 16.6.2008.
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/valtak.htm>
- Kuorelahti, M, Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. *Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9*.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L., 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO -koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Minerva.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. *Viihdyntä, pärjääntä, selviääntä turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana*. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Opetushallitus.

- Lindsay, G., Dockrell, J. Letchford, B. & Mackie, C. 2002. Self esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 18, No.2, 125–143.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Julkaisussa Brunell, V. & Kupari, P. (toim.). *Peruskoulu oppimisympäristönä - peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69–85.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 28 (2), 112 –127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2001. Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 45, No. 2/2001, 145–166.
- Matheson, C., Olsen, R. & Weisner, T. S. 2007. A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal of Mental Retardation*. 112, 319–329.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Negt, O. 1997. *Kindheit aund Schule In einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Nicholson, L. 1997. *Schools and health: Our nation's investment*. Committee on Comprehensive School Health Programs. Washington D.C: National Academic Press.
- Näätänen, P. & Salmela-Aro, K. 2005. *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Helsinki: Edita.

- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:91
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku:Turun yliopisto, 17–53.
- Opetusministeriö 1997. Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa. Viitattu 3.10.2008.
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1997/terveen_itsetunnon_ja_elamanhallinnan_edistaminen_peruskoulussa?lang=fi
- Opetusministeriö 2000. Koulukiusaamiseen puututtava heti. Viitattu 20.9.2008.
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2000/2/raskkoulukiusaamiseen_puututtava_heti?lang=fi
- Orpinas, P. & Horne, A. M. 2006. Bullying Prevention. Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. American Psychological Association. Washington DC.
- Peltola, R., Himberg, L, Laakso, J, Niemi, P. & Näätänen, R. 1999. Toimiva ihminen. Porvoo:WSOY.
- Perusopetuslaki 1998.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1997. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opettaja koulun kehittäjänä. WSOY.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pönkkö, M-L. 2006. Erityisoppilaan psykiatrinen hoitoketju Hoitoketjun tarpeen ja toiminnan monitahoarviointi. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Raevuori, A. 2008. Kasvatuksen vaikutus itsetunnon säätelyyn nuoruusiässä - Tytöillä ja pojilla on eroa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. 2005. Self-esteem development across the lifespan. University of California. Postprints 158–162.
- Rose, M. 2000. Lives on the Boundary. The Presence of Others. Ed. Marilyn Moller. Boston: Bedford/ St. Martin's. 106–115.
- Rosenberg, M. 1965. Self-Esteem scale. Teoksessa Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rothenberg, D. 1996. Supporting Girls in Early Adolescence. Eric Digest. Viitattu 15.3.2009. <http://www.ericdigests.org/1996-2/girls.html>
- Salmela, J. 2006. Läheisten ihmisten tuki ja onnistumisen kokemukset lisäävät nuorten itsearvostusta. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Salmela- Aro, K. 2008 Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu- uupumuksesta. Teoksessa A-R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen. Kulttuuri lapsen kasvattajana. WSOY. Helsinki.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. Life circumstances of young people – School. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) Young people's health in context. International report of the 2001/02 survey. Copenhagen: World Health Organization, 42–51.
- Scheinin, P. 2000. Itsetunto sekä itseä ja koulua koskevat käsitykset. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Lehto, M. Niemivirta, M. Ruut & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7. Helsinki: Opetushallitus, 151-176.
- Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Terve itsetunto-projektin loppuraportti II. Koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Schmunk, R. A. & Schmunk, P. A. 2001. Group Processes in the Classroom. Eight Edition.
- Silbereisen, R. K & Eyferth, K. 1986. Development as Action in context. Teoksessa R. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (toim.) Development as Action in context. Problem behaviour and normal youth development. Berlin: Springer-Verlag.

- Simpkins, S. D., Parke, R. D., Flyr, M. L. & Wild, M. N. 2006. Similarities in Children's and Early Adolescents' Perceptions of Friendship Qualities Across Development, Gender, and Friendship Qualities. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 26, No. 4, November 2006, 491–508.
- Siperstein, G. N., & Leffert, J. S. 1997. Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 339–351.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen viihtyvyys. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.). *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B: 34.
- Special Education Glossary. 2002. Viitattu 6.3.2009.
<http://www.michiganinbrief.org/edition07/Chapter5/SpecialEd.htm>
- Tilastokeskus 2008. Yhä useampi peruskoululainen on erityisopetuksessa (10.6.2008) Viitattu 28.8.2008.
http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tie_001.html
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen - oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 66.
- Zetlin, A. G., & Murtaugh, M. 1988. Friendship patterns of mildly learning handicapped and nonhandicapped high school students. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 447–454.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Gummerus. Jyväskylä.
- Weare, K. 2004. *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. 2004. Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice* 19(1), 20–32.

LIITE: Tutkimuksen kyselylomake

HYVÄ 8. LUOKKALAINEN!

Olet mukana tutkimuksessa, jossa selvitetään Mikkelin kaupungin 8. luokkalaisten oppilaiden mielipiteitä koulusta ja koulunkäynnistä. Tutkimuksen avulla halutaan koulua kehittää paremmaksi. Jokaisen oppilaan käsitykset ovat hyvin tärkeitä. Myös vanhempasi osallistuvat tähän tutkimukseen.

Tässä lomakkeessa Sinulle esitetään koulua ja omaa luokkaasi koskevia väitteitä. Rastita omaa mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto. Vastaa kaikkiin kysymyksiin Jos et ymmärrä jotakin kohtaa, pyydä apua opettajalta. Vastaukset käsitellään yleisellä tasolla ilman nimiä.

Nimi: _____

Koulun nimi: _____

Luokka: _____

AJATTELE ENSIN YLEENSÄ KOULUA JA KOULUNKÄYNTIÄ! KOULU ON PAIKKA, MISSÄ...	Täysin eri mieltä	Melkein eri mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. tiedän miten työskennellään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. opettajat ovat oikeudenmukaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. käyn koulua mielelläni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. opin ymmärtämään itseäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. tunnen olevani tärkeä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. opettajat kannustavat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. toiset luottavat minuun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. opettajat kohtelevat minua reilusti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. toiset pyytävät apuani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. tunnen itseni yksinäiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. olen levoton.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. huomaan usein, että jotakuta kiusataan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. tiedän, että minua arvostetaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. saan ansaitsemiani arvosanoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. toiset kunnioittavat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. tunnen itseni masentuneeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. tiedän, että pärjään vähintään tyydyttävästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. opin paljon itsestäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. opettajat kuuntelevat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Melkein eri mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
22. olen onnellinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. minua on kiusattu kuluneen lukuvuoden aikana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. oppiminen on mukavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. viihdyn todella hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. pidän koulutehtävistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. tiedän menestyväni, jos yritän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. olen usein hermostunut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. minulla menee hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. olen oppinut hyväksymään toiset sellaisena kuin he ovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. saan apua tarvitessani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. olen kiusannut jotakuta tämän lukuvuoden aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. opettajat eivät odota kaikilta oppilailta samoja suorituksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. opettajat puuttuvat kiusaamiseen heti, jos sellaista ilmenee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AJATTELE NYT TÄSTÄ ETEENPÄIN VASTATESSASI OMAA LUOKKAASI!	Täysin eri mieltä	Melkein eri mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Luokassani on mukava olla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän miten luokassa pitää työskennellä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkakaverit auttavat minua, jos en osaa jotakin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut kuuntelevat minua, jos sanon jotakin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulen luokallani hyvin toimeen muiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut naureskelevat minulle usein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on vain vähän hyviä ystäviä luokassani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkakaverit nauravat sellaisille, jotka ovat jotenkin erilaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olemme kaikki kavereita keskenämme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

AJATTELE VASTATESSASI OMAA TILANNETTASI LUOKASSA	Täysin eri mieltä	Melkein eri miel- tä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Meillä on hyvä luokkahenki.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
enemmistö luokkani oppilaista on halukas oppimaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassamme on vaikeaa olla, jos on vähänkin erilainen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassamme kaikki otetaan mukaan yhteisiin juttuihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parhaat kaverini ovat samalla luokalla kanssani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kavereilleni on tärkeää, meneekö minulla hyvin vai huonosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaverini auttavat minua, jos toiset ärsyttävät minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat keskustelevat kanssamme, jos meitä ei joku asia miellytä koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat huomioivat yleensä, miltä minusta tuntuu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat kiinnittävät huomiota minuun, jos minulla ei mene hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useimmat opettajat pitävät minusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat moittivat minua liikaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat kuuntelevat yleensä minua, jos minulla on asiaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tavallisesti opettajat puhuvat ystävällisesti kanssani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat hermostuvat, jos en osaa jotain asiaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajien käyttämät rankaisukeinot ovat mielekkäitä suhteessa tehtyihin rikkeisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajilla on aikaa minulle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat auttavat minua, jos tarvitsen apua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monet opettajat ovat epäystävällisiä minua kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat kehuvat vain hyvin menestyviä oppilaita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa hyvin menestyvillä oppilailla on enemmän oikeuksia kuin muilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat välittävät vain koulussa hyvistä oppilaista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa huonommin menestyviin oppilaisiin kiinnitetään vain vähän huomiota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arvioi miten erityisopetusta tarvitsevien ja muiden oppilaiden opettaminen samassa ryhmässä vaikuttaa omaan koulunkäyntiisi.

Kun erityisoppilaat ja muut oppilaat opiskelevat samassa luokassa, niin se vaikuttaa...	vaikeu- tuu paljon	vaikeu- tuu vähän	ei vai- kutusta	para- nee vähän	paranee paljon
71. luokan työrauhaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. opetuksen tasoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. opettajan mahdollisuuteen auttaa minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. omaan viihtymiseeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. omaan oppimiseeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. luokan yhteishenkeen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

77. Osallistutko Sinä tällä hetkellä erityisopetukseen? kyllä ___ en ___

78. Oletko aikaisemmin osallistunut erityisopetukseen? kyllä ___ en ___

Millä luokalla / millä luokilla osallistuit erityisopetukseen? _____

79. Mikä merkitys erityisopetuksella on tai on ollut koulunkäyntisi kannalta?

erittäin hyödyllistä ___ melko hyödyllistä ___ ei juuri merkitystä ___

melko haitallista ___ erittäin haitallista ___

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Ympyröi se vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten tilannettasi koulussa/opinnoissasi. Valintojen tulisi kuvata <i>nykyistä</i> koulutilannettasi. Vastaathan jokaiseen kysymykseen parhaasi mukaan ja niin vilpittömästi kuin mahdollista.						
77. Tunnen hukkuvani koulutyöhön.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Tunnen itseni haluttomaksi kouluasioissani ja ajattelen usein lopettaa koulun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Minulla on usein riittämättömyyden tunteita koulunkäynnissäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Nukun usein huonosti erilaisten koulutehtävien takia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni koulunkäyntiä kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Pohdin alituisesti, onko koulunkäynnilläni merkitystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Murehdin kouluasioita paljon myös vapaa-aikana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Odotin ennen saavani koulussa paljon enemmän aikaa kuin nyt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Koulutehtävien paine aiheuttaa ongelmia muussa elämässäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
87. Minulla on arvoa ihmisenä vähintään yhtä paljon kuin muillakin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Minulla on monia hyviä ominaisuuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Minusta tuntuu, että olen epäonnistunut monessa asiassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Minulla ei ole paljoakaan, josta voisin olla ylpeä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Minulla on myönteinen käsitys itsestäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Toivoisin voivani kunnioittaa itseäni enemmän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Tunnen itseni hyödyttömäksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Vanhempani hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. Vanhempani pitävät koulunkäyntiä todella tärkeänä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

98) Kirjoita vielä lopuksi kolme parasta ja kolme huonointa puolta koulustasi.

Kouluni parhaita puolia ovat

1) _____

2) _____

3) _____

Kouluni huonoimpia puolia ovat

1) _____

2) _____

3) _____

Arvioi vielä lopuksi, miten hyvä olet OMASTA MIELESTÄSI seuraavissa kouluasioissa:	Ei kovin hyvä	Tavallinen	Aika hyvä
Matematiikka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äidinkieli: lukeminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äidinkieli: kirjoittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vieras kieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kiitos vastauksistasi!

Jos sinulle jäi aikaa, niin voit vielä kirjoittaa (tai piirtää!) omia ajatuksiasi ja terveisiä tutkijoille koulunkäynnistä ja yleensä elämästäsi.