

KOULUVIIHTYVYYS YHDELLÄ
KRISTILLISELLÄ JA TAVALLISELLA PERUSKOULULLA

Iiris Karsikko

Pro gradu -tutkielma
2004
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen

Karsikko, I. 2004. Kouluviihtyvyys yhdellä kristillisellä ja tavallisella peruskoululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 73 sivua.

TIIVISTELMÄ

Kouluviihtyvyyttä on paljon tutkittu Suomessa muun muassa erilaisissa lasten ja nuorten terveystutkimuksissa, koska se on yksi tärkeä osa koululaisten terveyttä ja hyvinvointia. Kouluviihtyvyys on laaja käsite, joka sisältää sekä kouluun, oppilaan kavereihin, kotiin että oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhden Jyväskylän kristillisen koulun ja tavallisen koulun oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja vertailla keskenään näiden koulujen 4. ja 6. luokan oppilaiden sekä tyttöjen ja poikien kokemuksia kouluviihtyvyydestä. Tutkimuksessa perehdyttiin erityisesti siihen, onko oppilaiden välillä eroja heidän kokemuksissaan opettajastaan, koulun ilmapiiristä, työrauhasta ja yleisestä viihtyvyydestä.

Määrällisen tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla keväällä 2004. Tutkimukseen osallistui 46 kristillisen ja 45 tavallisen peruskoulun oppilasta Jyväskylästä. Aineiston analyysissä käytettiin määrällisen tutkimuksen tilastollista SPSS-ohjelmaa.

Tutkimuksen mukaan kristillisen koulun oppilaat kokivat yleisemmin kuin tavallisen koulun oppilaat opettajan arvostavan heitä. Kristillisellä koululla tyytyväisyyttä oli enemmän myös suhteessa koulun ilmapiiriin ja työrauhaan, mutta yleisen viihtyvyyden osalta tavallisen koulun oppilaat viihtyivät paremmin. Sekä kristillisen että tavallisen koulun neljännen luokan oppilaat viihtyivät koulussa selvästi paremmin kuin kuudennen luokan oppilaat ja molempien koulujen tytöistä 45 % ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä kun vain 5 % pojista oli tätä mieltä.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, kristillinen koulu, koulun ilmapiiri

SISÄLLYS

1	PITÄÄKÖ KOULUSSA VIIHTYÄ?	5
2	KOULUVIIHTYVYYS	8
2.1	Koulun ilmapiiri ja työrauha	10
2.2	”Hyvä opettaja”	15
3	KRISTILLINEN KOULU	21
3.1	Kristillinen ihmiskäsitys	21
3.2	Kohtaamisen pedagogiikka	22
4	AIKAISEMPAA TUTKIMUSTIETOA KOULUVIIHTYVYYDESTÄ	25
4.1	Tyttöjen ja poikien erot kouluviihtyvyydessä	28
4.2	Opettajan merkitys kouluviihtyvyydelle	30
4.3	Koulun ilmapiiri ja työrauha tutkimusten valossa	34
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	37
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	38
6.1	Aineiston analyysimenetelmät	38
6.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineiston keruu	39
6.3	Tutkimuksen mittarit	39
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	40
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
7.1	Oppilaiden kokemukset opettajasta	42
7.2	Oppilaiden kokemukset koulun ilmapiiristä	46
7.3	Oppilaiden kokemukset koulun työrauhasta	48
7.4	Oppilaiden kokemukset koulun yleisestä viihtyvyydestä	50
7.5	Kouluviihtyvyyden osa-alueiden keskinäiset yhteydet	54

8 POHDINTA	55
8.1 Erot kristillisen ja tavallisen koulun välillä	55
8.2 Tutkimuksen tulokset aiempien tutkimusten valossa	55
8.3 Tutkimuksen merkitys	57
LÄHTEET	61
LIITTEET	67
Liite 1: Kyselylomake	67
Liite 2: Opettajaan liittyvien väittämien korrelaatiot	69
Liite 3: Koulun ilmapiiriin liittyvien väittämien korrelaatiot	70
Liite 4: Koulun työrauhaan liittyvien väittämien korrelaatiot	71
Liite 5: Koulun yleiseen viihtyvyyteen liittyvien väittämien korrelaatiot	72
Liite 6: Kouluviihtyvyyden osa-alueiden keskinäiset korrelaatiot	73

1 PITÄÄKÖ KOULUSSA VIIHTYÄ?

Kouluviihtyvyys liittyy monien tutkijoiden (mm. Linnakylä 1993; Soininen 1989) mukaan tunne-elämään ja koulunkäynnin mielekkyyden ja merkittävyyden kokemuksiin.

Onko koulussa viihtyminen sitten niin tärkeää? Eikö koulu ole oppimista, oppilaan työn tekoa varten? Oppiminen onnistuu kuitenkin paremmin, jos sitä voi tehdä innostuneena muiden kanssa yhdessä yhteisten kiinnostusten ja pyrkimysten ohjaamana. Jos opiskelusta puuttuu ilo ja innostus sekä usko yhdessä luotavasta tulevaisuudesta, elinikäiselle opiskelulle ei ole pohjaa. (Linnakylä 1993, 55.)

Oppiminen ei voi kaikilta osin olla aina vain ”kivaa”, koska se kuitenkin vaatii keskittymistä, työtä ja vaivannäköä. Tätä lasten on ehkä vaikea hyväksyä. Kolmen peruskouluikäisen pojan äitinä saan usein kuulla, miten ”tylsää” koulussa on, ja miten ”tyhmiä” opettajat ovat. Tältä pohjalta kiinnostuin kouluviihtyvyyssaiheesta. Kiinnostukseeni vaikutti kuitenkin erityisesti se, että poikani ovat olleet aikaisemmin oppilaina tavallisella peruskoululla ja ovat nykyään kristillisellä peruskoululla. Vanhempana olen ollut huomaavinani lasteni suuremman innostuneisuuden ja tyytyväisyyden kouluunsa kristillisellä koululla kuin aikaisemmin tavallisella koululla. Halusin tutkia, onko kokemus myös yleistettävissä muihin kristillisen koulun oppilaisiin ja vielä laajemmin, onko kristillisen ja tavallisen peruskoulun oppilailla eroja kouluviihtyvyydessä. Tällaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty kristillisillä kouluilla.

Tavallisella peruskoululla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan koulua, joka tällä hetkellä tunnetaan vallitsevana valtion peruskouluna, joten sitä ei tässä tutkimuksessa ole tarkoitus käsitellä erikseen. Kristilliset koulut eroavat tavallisesta koulusta siinä, että ne ovat syntyneet vanhempien halusta antaa lapsilleen mahdollisimman hyvää, Jumalan Sanan periaatteisiin ja kristilliseen ihmiskäsitykseen pohjautuvaa kasvatusta (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2001). Nykyinen kulttuurimme on niin moniarvoinen, ettei se tue riittävästi kristillistä arvomaailmaa ja pirstoutuneisuuden keskelle on haluttu eheämpi arvopohja. Kristillinen arvopohja toteutuu läpäisyperiaatteella eri oppiaineiden sisällä siten, että kaikissa oppiaineissa ote-

taan soveltuvin osin huomioon kristillinen arvomaailma. (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2002, 1, 4.)

Maailmanlaajuisesti kristillisten koulujen määrä on ollut jatkuvasti kasvussa. Esimerkiksi Accelerated Christian Education –järjestö ylläpitää 8000 kristillistä koulua ja Adventtikirkko 5500 koulua. Pohjoismaissa kristillisiä kouluja on jo satoja. Vanhin Suomessa toimiva kristillinen koulu on katolisten 50 vuotta sitten perustama Helsingin Englantilainen Koulu. Suomalaisen yhteiskristillisen koulun hanke on alun perin ollut Lähetysnuoret –järjestön. Yhteiskristillisistä kouluistamme vanhin on Helsingin kristillinen koulu, joka aloitti toimintansa vuonna 1987. Peruskoulua korvaavan aseman koulu sai vuonna 1995, jonka jälkeen Suomeen on syntynyt 12 uutta kristillistä koulua ja uusia perustamishankkeita on meneillään Mikkelissä, Kuopiossa ja Seinäjoella. Hallinnollisen toimintatavan perusteella Suomen kristilliset koulut voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään: peruskoulua korvaavat koulut, luokkasarjat normaalin peruskoulun sisällä ja kannatusyhdistyksen ylläpitämät koulut. Kristillisen kasvatuksen keskus ry (KKK) toimii kristillisten koulujen yhteistyöjärjestönä. Yhdistyksen toiminnan taustana on kansainvälisen järjestön Youth With A Missionin ja sen yliopiston University of the Nations’in edustama kristillisen kasvatuksen näky. Kristillisen kasvatuksen keskus määrittelee yhteistyöjärjestöökseen kuuluvien kristillisten koulujen yhteiset kasvatustyö- ja toimintaperiaatteet, joihin koulujen tulee toiminnassaan sitoutua. (Kristillisten luokkien Opetussuunnitelma 2001; Kristillisen kasvatuksen keskus 2004.)

Jyväskylän kristillinen koulu perustettiin vanhempien aloitteesta vanhempainyhdistyksenä 1994. Yhdistyksen ylläpitämä koulu aloitti toimintansa syksyllä 1995 ja toimi kevääseen 2004 asti osana normaalia peruskoulua ja osana Jyväskylän kaupungin koululaitosta. (Kristillisten luokkien Opetussuunnitelma 2001.) Koulu sai yksityiskoulun aseman tämän tutkimuksen tekemisen aikana kesällä 2004.

Kouluviihtyvyydestä on tehty sekä suomalaisia että kansainvälisiä tutkimuksia jo vuosikymmenten ajan: Nuorten terveystapatutkimuksissa selvitetään nuorten koulukokemuksia yleensä ja terveyteen ja päihteidenkäyttöön liittyviä asioita (mm. Rimpelä, Luopa, Jokela & Stubbe 1999), WHO-koululaistutkimuksia on tehty jo vuodesta 1984 lähtien 2–4 vuoden välein, viimeisin vuonna 2002 (WHO-koululaistutkimusraportti 2004; Scheinin & Niemivirta 2000; Liinamo & Kannas 1995; Linnakylä 1993.) Näissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, kuinka suomalaiset

lapset viihtyvät koulussa huonommin kuin monien muiden maiden lapset, vaikka enemmistö suomalaisista lapsista viihtyykin ihan hyvin koulussaan. Euroopan terveet koulut –ohjelmassa (Terveyden edistämisen keskus 2004) on mukana viitisenkymmentä suomalaista koulua. Tavoitteena on terveyden edistämisen integroiminen koulujen opetussuunnitelmiin ja eri oppiaineisiin. Koulussa tulisi myös viihtyä, jotta voitaisiin puhua terveestä koulusta.

Aikaisempien tutkimusten pohjalta valitsin tutkimukseni kouluviihtyvyyden osa-alueiksi oppilaiden kokemukset opettajastaan, koulun ilmapiiristä, työrauhasta ja yleisestä viihtyvyydestä. Oppilaiden kokemukset opettajastaan valitsin, koska opettajilla on todettu olevan tärkeä merkitys oppilaiden viihtymiseen koulussaan (Brunell & Kannas 2000; Samdal 1998). Koulun ilmapiirin ja työrauhan valitsin, koska lehdistä voi nykyään lukea koulujen lisääntyvistä työrauhaongelmista. Lisäksi aikaisempien tutkimusten perusteella valitsin vielä oppilaiden kokemuksen yleisestä viihtyvyydestä. Tutkimuksessani en käsittele lainkaan esimerkiksi koulu-kiusaamista tai oppilaiden minäkäsitystä, jotka olisivat sinänsä tärkeitä ja ajankoh- taisia asioita kouluviihtyvyyteen liittyen, mutta jotka olisivat liiaksi laajentaneet tutkimustani.

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa kouluviihtyvyyttä kristillisellä ja tavallisella koululla Jyväskylässä ja vertailla näiden koulujen oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä edellä mainittujen osa-alueiden suhteen.

2 KOULUVIIHTYVYYS

Kouluviihtyvyyttä on vaikea määritellä kaikenkattavasti. Viihtyä –sanana voisi lyhyesti tulkita tarkoittavan ”tuntee olonsa mukavaksi” (Suomen kielen sanakirja 1996). Soinisen (1989, 148–150) mukaan kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki ne tekijät, jotka vallitsevat oppilaan ympärillä 360-asteisesti samoin kuin myös tekijät, jotka liittyvät itse oppilaaseen. Kouluviihtyvyys ei myöskään ole staattinen käsite, joka kerran muodostettuna pysyisi muuttumattomana, vaan sen voidaan katsoa olevan erittäin tilanneherkkä ja alinomaa muuttuva. Useat tutkijat korostavat kouluviihtyvyys -käsitteen tunteisiin liittyvää sisältömerkitystä (Soininen 1989; Linnakylä 1993; Brunell 1993; Kannas, Välimaa, Liinamo ja Tynjälä 1995) Sillä tarkoitetaan koulun arjessa toteutuvien asioiden ja toimintojen ja muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemusta suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. Kaikkonen (1983) toteaa hieman eri sanan kääntein, että kouluviihtyvyys on oppilaan tarpeiden tyydyttämistä, motivoituneisuutta ja emotionaalista sopeutuneisuutta osoittava tunnetila.

Soininen (1989, 150) jakaa kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät neljään ryhmään: kouluun, koulukaveriinkin, kotiin ja oppilaaseen itseensä liittyviin tekijöihin. Kouluun liittyviä tekijöitä ovat opiskelun *mielekkyys*, koulutyön rasittavuus, sosiaalinen interaktio, oppiaine, opettaja, kouluväsymys, kouluvieraantuminen ja koulupelko. *Mielekkyys* liittyy laajimmillaan koko elämisen mielekkyuden ja tarkoituksen kokemiseen. Koulunkäynnin mielekkyys syntyy monista erilaisista koulukokemuksista. Jos esimerkiksi oppijan omista kokemuksista käsin syntyy käsitys siitä, että hän opiskelee tehokkaassa koulussa ja saa hyvää opetusta, tämä kokemus lisää opiskelun mielekkyyttä. (Korkeakoski 1997, 39.) Opiskelun mielekkyys vaihtelee Kososen (1991, 55) mukaan yksilön kohdalla eri tilanteissa ja eri ajankohtina. Mielekkyyskokemukset eroavat yksilöstä toiseen sekä ovat kussakin toimintatilanteessa monikerroksisia ja vain osittain tiedostettavissa. Kosonen (1991) korostaa mielekkään oppimisen merkitystä, sillä kokemuksellinen tieto, joka perustuu suoraan aistien välittämiin havaintoihin ja oppijan toimintaan, on tavallisesti mielekästä erityisen syvällisellä tavalla. Tällainen kokemustieto syntyy elävässä ja todellisessa tilanteessa ja luo pohjaa muuntyyppiselle tiedon omaksumiselle. Oppimisessa ei ole tärkeintä mieleen painaminen vaan aiempien tietojen, käsitysten, asenteiden ja tun-

nerakenteiden syventäminen ja rikastuttaminen, joka lisää kouluviihtyvyyttä oppilaan saadessa palkkion suoraan itse toiminnasta. (Kosonen 1991, 21–23.) Ruohotie (1993, 73) puhuu tällöin sisäisestä orientoitumisesta tavoitteeseen. Yksilö kokee, että toiminta on tekemisen arvoista sen itsensä vuoksi. Toiminta on tällöin mielekästä, kun oppimisen taustalla ovat yksilön omat arvostukset. (Ruohotie 1993, 73.) Opiskelun merkitys saattaa usein tulla ilmi myöhemmin, esimerkiksi vasta koulunkäynnin jälkeen. Vaikka oppilaat eivät osaisi määritellä opiskelunsa merkitystä, he kykenevät kuitenkin arvioimaan käsityksiään esimerkiksi koulun mukavuudesta, miellyttävyydestä tai ikävyydestä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 50–51.)

Koulumenestys, harrastuneisuus ja *koulunkäyntiasenteet* ovat koulukavereihin liittyviä kouluviihtyvyystekijöitä, kun taas kotiin liittyvät tekijät sisältävät materiaaliset olosuhteet ja virikkeet, toiveet ja odotukset sekä palkitsemisen ja auttamisen. Oppilaan omilla ja koulukavereiden *kouluasenteilla* on merkitystä kouluviihtyvyyden kokemisessa, sillä myönteinen asennoituminen elämään yleensäkin tuo voimavaroja, ja kielteinen asennoituminen taas vie voimavaroja (Soininen 1989; Aho 1993; Kääriäinen 1986). Asenteet ja arvostukset vaikuttavat yksilön koko elämään ja siis myös koulunkäyntiin. Aho (1993) määrittelee asenteen opituksi myönteiseksi tai kielteiseksi reaktioksi jotakin kohtaan. Kouluasenteen kohdalla asenteen kohteena on koulunkäynti. Koulunkäynti sisältää koulun keskeiset toiminnot ja henkilöryhmät sekä yksilön suhteen kouluyhteisön jäseniin (Kääriäinen 1986, 43). Asenteet jakautuvat Kääriäisen (1986) mukaan kolmeen osaan: tunne-elämän reaktiot, tiedollinen osa-alue ja toiminnallinen osa-alue. Nämä osa-alueet ovat mukana myös puhuttaessa kouluasenteista ja ne vaikuttavat siihen, millaiseksi lapsi kokee koti-, koulu- ja kaverympäristön ja kuinka lapsi suhtautuu itseensä, muihin ihmisiin sekä koulunkäyntiin. (Kääriäinen 1986, 43.)

Kouluasenteen suhteen tapahtuu tutkimusten (mm. Aho 1993; Kääriäinen 1989) mukaan selvää muutosta peruskoulun luokilla 1–6. Koulunkäynnin alkuvaiheessa kouluasenteet ovat suhteellisen myönteisiä, mutta vaatimustason noustessa luokkatason mukana asenteet koulua kohtaan muuttuvat kielteisemmiksi. Asenteiden muuttumisen syyksi nähdään myös se, että ajan myötä kouluun ”opitaan” asennoitumaan negatiivisesti. (Kääriäinen 1986, 189.) Ahon (1993) tutkimusten mukaan lapset asennoituvat koulunkäyntiin myönteisesti ensimmäisellä ja toisella luokalla, mutta jo toiselle luokalle siirryttäessä asenteet muuttuvat kielteisempään suuntaan.

Kolmannella ja neljännellä luokalla asennoituminen on neutraalia, jolloin koulunkäynti ei kiinnosta, muttei myöskään herätä erityisiä kielteisiä tunteita. Viidennellä ja kuudennella luokalla kouluasenteet ovat jo selvästi kielteisiä. Poikien asenteet koulua kohtaan muuttuvat tyttöjen asenteita nopeammin. (Aho 1993.) Ahon (1993) mukaan tyypillinen kouluasenteeltaan kielteinen oppilas on yleensä poika, joka käyttäytyy koulussa häiritsevästi ja on luokan valtias. Tällainen oppilas ei viihdy koulussa, koska kokee olevansa heikko ja kaikkein heikoin sosiaalisissa suhteissaan. Oppilas pitää opettajaa epäoikeudenmukaisena, rankaisevana ja ei-rohkaisevana. Tyypillinen myönteisen kouluasenteen omaava oppilas on tyttö, jonka käyttäytyminen on koulun tavoitteiden mukaista. Oppilas ei kiusaa eikä tule kiusatuksi. Myönteisen kouluasenteen omaava oppilas kokee pärjäävänsä hyvin sosiaalisesti ja hän kokee olevansa hyvä ja viihtyy koulussa hyvin. (Aho 1993, 146.)

Oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä suhteessa kouluviihtyvyyteen ovat Soinisen (1989) mukaan kouluasenne, -motivaatio ja -menestys, ikä, luokkataso, sukupuoli, odotukset, vastuuntuntoisuus, harrastuneisuus, *arvot* ja päämäärät sekä tulevaisuuden tavoitteet. Peltonen ja Ruohotie (1992) esittävät hierarkkisen järjestyksen käsitteille mielipide, asenne, arvo ja ideologia. Mielipide on näistä käsitteistä erityisin ja ideologia laajin. Arvot ovat suhteessa laajoihin päämääriin, kun sen sijaan asenteet liittyvät kanaviin, joihin käyttäytyminen ohjautuu. Asenteet määräävät niiden välineiden valintaa, joiden avulla arvopäämääriä pyritään saavuttamaan. Arvot ovat yleisiä ja pysyviä toivomuksen luontoisia ympäristöltä opittuja taipumuksia tietynlaisiin valintoihin. (Peltonen & Ruohotie, 1992.) Pietilä (2003, 88) nimeää kasvatuksen ja opetuksen ohjaaviksi perusarvoiksi kaikkien ihmisten ihmisarvon kunnioittamisen ja ihmiskunnan säilymisen turvaamisen. Pietilä pohtii myös arvojen tärkeysjärjestystä ja sitä, miten arvoja voi luokitella. Hän esittää erään luokittelutavan arvoille jakamalla arvoja ihmiskeskeisiin ja teknis-taloudellisiin arvoihin.

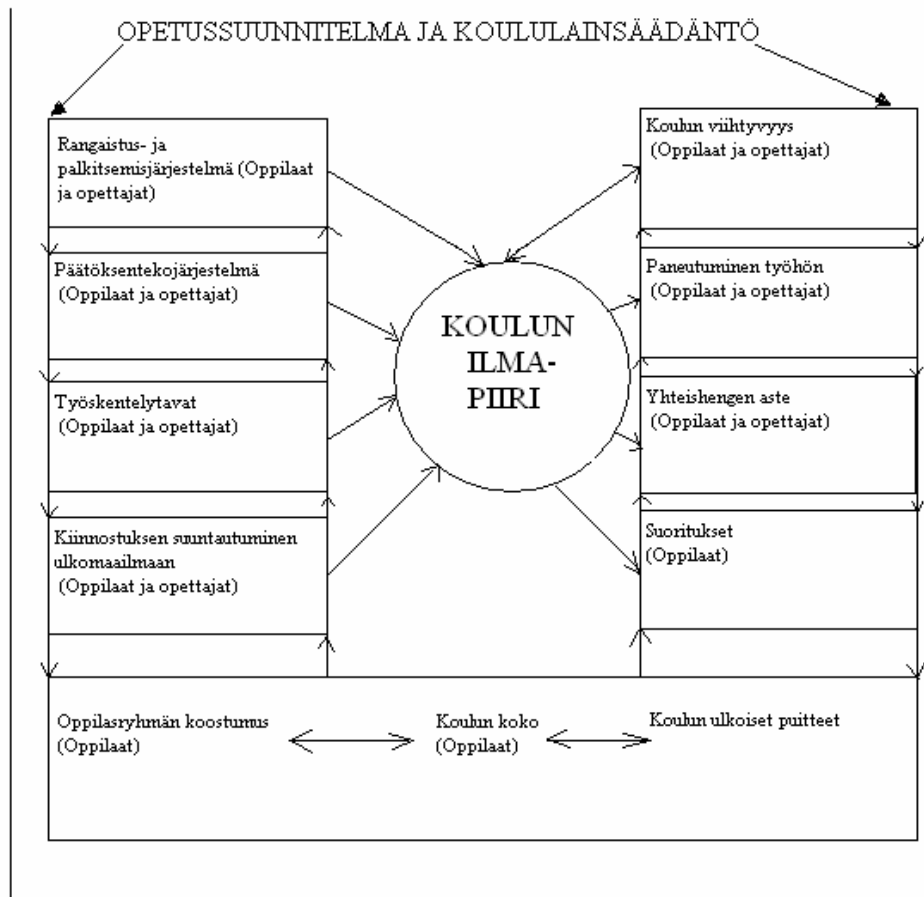
2.1 Koulun ilmapiiri ja työrauha

Koulun ilmapiiri vaikuttaa oppimiseen ja koko luokan toimintaan ja suoritukseen. Koulun ilmapiirillä on vaikutusta siihen, kokeeko oppilas koulussa vallitsevaksi viihtyvyyden vai viihtymättömyyden. (Kääriäinen ym. 1997, 76.) Tavoitteena koulun oppimisympäristössä on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri,

jonka ylläpitämisestä sekä opettaja että oppilaat ovat vastuussa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Koulun ilmapiiriin vaikuttavat opettajan ja oppilaiden lisäksi myös monet muut tekijät kuten koulun käyttämät rangaistus- ja palkitsemismenetelmät, päätöksentekojärjestelmä johon koulussa on totuttu, työskentelytavat, suuntautuminen koulun ulkopuolelle ja yhteishenki. Näihin taas vaikuttaa ihmiskäsitys, jonka pohjalta koulussa työtä tehdään. Keskeisiä tekijöitä koulun ilmapiirin kannalta ovat yhteinen suoritustahto ja kiinnostus yhteistyöhön eli opettajat ja oppilaat ovat yhdessä luomassa koulun ilmapiiriä sopimalla yhdessä koulun säännöistä ja käytänteistä. (Kuvio 1.) Opettajat ja oppilaat yhteistyössä tekevät päätöksiä ja kaikki ovat silloin myös vastuussa koulun ilmapiiristä ja sitä kautta myös viihtyvyydestä. (Kääriäinen ym. 1997.) Ei pidä myöskään unohtaa välituntien merkitystä koulun ilmapiirin luojina. Etenkin ala-asteella välitunnit ovat lapsille tärkeitä sosiaalisten suhteiden ja leikkien takia. Sillä on merkityksensä, minkälaisessa ympäristössä oppilaat viettävät väli- ja ruokatuntinsa. Esimerkiksi tytöt ovat tutkimusten mukaan useammin kuin pojat huolissaan siitä, kuinka kylmä ulkona on ja onko ulkona mitään tekemistä. (Blatchford 1998.)

Oppituntitilanteessa luokassa on yleensä vain yksi opettaja läsnä ja hänen vaikutuksensa ilmapiirin luojana on usein merkittävä. Laine (2000) rinnastaa ilmapiirin ja tunnetilan kirjoittaessaan opettajan tunnetiloista, jotka oppilaat aistivat, tunnustelevat ja herkistyvät tälle ilmapiiritilalle välittömästi tunnin alettua. Opettajan tunnetila on kohde, jota vasten oppilaiden ”tuntosarvet” suuntautuvat ja saavat aikaan vetäytymisen tai ulostulemisen. Tunnetila rytmittää tapahtumia ja toimii kaipupohjana luokan tunnelmalle myöhemminkin (Laine 2000, 35). Holopainen (1991) puhuu koulun *luonteesta* tarkoittaessaan koulun ilmapiiriä, päätöksentekotapoja, ihmiskäsitystä, sitoumuksia ja koulun koko eetosta (kts. myös Liinamo & Kannas 1995, 109). Ilmapiirin laadulla on merkitystä sekä kouluaikana että tulevaa elämää ajatellen, koska ilmapiiri vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia tunne-elämän kokemuksia lapset kouluaikaanaan saavat, millaisiksi heidän käsityksensä ihmisestä muodostuu sekä millaisia arvoja ja asenteita nuoret kouluaikana omaksuvat. (Liinamo & Kannas 1995.)

KULTTUURISET, POLIITTISET JA TALOUDELLISET KEHYKSET



KUVIO 1. Koulun ilmapiiriin vaikuttavat tekijät (Kääriäinen ym. 1997, 77).

Kantola (2001) on huolissaan kielteisestä pelon ilmapiiristä, joka on vallinnut vuosikymmenten ajan kouluissamme: kielteisten tunteiden kyllästävät oppilaat kiusaamassa kavereitaan. Kantolan mukaan aikuiset luovat lasten kasvuilmapiiriin ja tämän takia tulisi tarttua sukupolvien asennetottumuksiin ja muuttaa ne myönteisiksi. Keltikangas-Järvinen (2000) kirjoittaa myös kielteisistä tunteista ja haluaa tuoda esiin erityisesti suomalaisten kaunaisuuden ja vihamielisyyden. Meidän aikuisten on ensin kohdattava kielteiset ominaisuudet itsessämme, jotta voisimme muuttaa arvojamme ja ilmapiiriämme sellaisiksi, että nuoremme jaksavat elää, kehittää itseään ja kannustaa toisiaan (Kantola 2001, 44). Etenkin koulun vastaamiskulttuuri luo helposti väärin vastaamisen pelon ilmapiiriin, jolloin tällaisessa ryhmässä Kantolan (2001, 46) mukaan syntyy masennus ja elämäniloa käännytään hakemaan muualta, esimerkiksi opetuksen vastustamisesta ja koulun vastaisesta toi-

minnasta. Hämäläinen ja Sava (1989) käyttävät kielteisen ilmapiirin käsitettä, joka tarkoittaa estynyttä, jähmettynyttä ja vuorovaikutusta ehkäisevää toimintaa. Tällöin ei kerrota kunkin ajatuksia, toiveita ja tunteita tai ei uskalleta puhua esimerkiksi havaituista epäkohdista. Kielteiseen ilmapiiriin (Hämäläinen & Sava 1989, 32–33) kuuluu myös kateus, juoruilu, piikittely ja penseys sekä marina, valittaminen ja epärehellisyys.

Hedelmälliseen yhteistyöhön vievät sanat: ”apua” ja ”kiitos” eli opettajan tulee tarvita apua ja olla heikko – rakkaus kasvaa, kun saa auttaa ja auttamisen luvasta lapset tietävät, että aikuinen rakastaa heitä sellaisina kuin he ovat (Kantola 2001, 50). Hämäläinen ja Sava (1989) korostavat, että henkisen kasvun takia ihmisen on tärkeää pystyä ottamaan vastaan rakentavaa kritiikkiä, arviointeja omasta työstään ja toisaalta tunnustusta ja apua. Kyky ottaa vastaan apua edellyttää hyvää itseluottamusta. Piippo (1990) käyttää ilmaisua auttavien asenteiden oppimisilmasto, jolla hän tarkoittaa opettajien pedagogiseen eheyteen pyrkiviä asenteita, jotka heijastuvat vuorovaikutuksena koko kouluyhteisön ilmapiiriin. Tällainen auttavien asenteiden ilmapiiri voi syntyä opettajien lapsimyönteisen ja asenteellisen ilmapiirin sekä yhteistoiminnallisen oppimisen yhdistelmänä (Piippo 1990, 127). Kiinnostunut, ymmärtävä ja toisten mielipiteitä kunnioittava asenne lisää Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan avointa ilmapiiriä. Avoin, luottamuksellinen ja tukea antava ilmapiiri auttaa opettajia ja oppilaita kestämään paineita sekä kohtaamaan ja voittamaan vaikeuksia.

Kolmasluokkalaisten mielestä (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 11) tiedot ja taidot ovat tärkeitä, mutta tärkeää on myös yhdessä opiskelu ja oppimisen ilo ja halu. Uusien, kiinnostavien asioiden ja taitojen oppiminen, teemapäivät ja tapahtumat sekä yhteiset leikit ja pelit tekevät koulupäivästä iloisen; vaikeat oppiaineet, ikävät opettajat, koulurutiinit, yksinäisyys ja kiusaaminen tekevät heidän mielestään koulunkäynnistä raskaan. Sellaista opettajan luomaa yleistä ilmapiiriä, joka sallii oppilaan tuntea turvallisuutta ja hyväksyntää sekä keskinäistä tukea, Korpinen (1993, 23–25) luonnehtii humaniksi. Sen vastakohtana hän pitää valvovaa ilmapiiriä, jonka tyypillisiä piirteitä ovat pyrkimys sääntöjen ylläpitämiseen, opettajajohtoisuus, autoritaarisuus, oppilaiden kaavamainen käyttäytyminen, rangaistukset, moralisointi, persoonattomuus, oppilaiden luokittelu ja tottelemisen korostaminen (Korpinen 1993; Soininen 1989).

Koulun ilmapiirin ja työiihtyvyyden arviointi mainitaan yhdeksi tärkeäksi kohteeksi koulun toiminnan kehittämiseksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Yksi ilmapiiriin voimakkaasti vaikuttavista tekijöistä on työrauha. Kasvatustieteellinen käsitteistö (Hirsjärvi 1983, 196) määrittää työrauhan seuraavasti: ”koululuokassa vallitsevat rauhalliset olot; häiriytymättömyyden tila. Työrauha kouluyhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet.”

Kouluissa, niin kuin muuallakin yhteiskunnassa, voidaan olettaa olevan jonkinlainen hyvä järjestys (kuri). Quarlesin (1993) mukaan kuri ja järjestys koulussa on hyväksyttävää sosiaalista harjoitusta, jolla opettajan on tarkoitus helpottaa kasvatusprosessia. Koulut, joissa on hyvä järjestys, tekevät kaikkensa rohkaistakseen ja palkitakseen myönteistä käytöstä. Eräässä Quarlesin tutkimuksessa käytettiin menestyksellisesti tekniikkaa, jossa lohdutettiin ja rauhoitettiin oppilaita käyttämällä symbolisia palkintoja ja tekemällä keskinäisiä sopimuksia yhdessä oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa todettiin, että opettajat onnistuivat järjestyksen pitämisessä parhaiten käyttäessään vähemmän rangaistuksia ja enemmän rohkaisua ja tukea. (Quarles 1993, 22–23.) Yleensäkin usko oppilaiden edellytyksiin vaikuttaa oppilaisiin positiivisesti, vähättely negatiivisesti. (Lahdes 1997, 257–258)

Kääriäinen (1989, 41) nimeää konkreettisiksi työrauhan esteiksi peruskoulussa sanalliset häiriöt, liikehäiriöt, kosketukset, esinemelun, tunnepurkaukset, huolimattomuuden ja kielteisyyden. Sanallisiin häiriöihin kuuluvat luvaton puhuminen ja huuteleminen, viittaamatta vastaaminen ja toisen pilkkaaminen; liikehäiriöihin taas kaikenlainen levottomuus kuten paikalta poistuminen asiatta, kääntyily ja tuolilla keikkuminen. Työrauhaa häiritsevät kosketukset ovat tönimistä, potkimista, nipistelyä yms. Esinemelulla Kääriäinen (1989) tarkoittaa esineillä leikkimistä ja koliste-lua ja yleensä kaikenlaista mekaanisten äänien tuottamista. Tunnepurkauksiin kuuluvat turha nauraminen, itkeminen, viheltely tai muu turha ääntely ja ”kohtaukset”. Myöhästely, tarkkaamattomuus ja välineiden unohtelu ovat huolimattomuutta, joka estää työrauhan syntymistä tai ylläpitämistä. Myös kielteisyys kuten sääntöjen rikominen, lupausten pettäminen, yhteistoiminnan vastustaminen ja välinpitämättö-

myys koulutyötä ja omaa luokkaa kohtaan aiheuttavat luokassa ongelmia työrauhan suhteen. (Kääriäinen 1989.)

Toisten huomioon ottaminen on yksi keskeisistä sisällöistä ihmisenä kasvamisessa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 38). Aikaisemmin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985) tuotiin asia esiin vielä yksityiskohdaisemmin: peruskoulun tehtävä on kasvattaa oppilaat niin, että he ottavat huomioon toisen ihmisen eli kunnioittavat ihmisen perusoikeuksia, ovat ystävällisiä, huomaavaisia, auttavaisia, yhteistyöhaluisia, sopuisia, yhteisvastuullisia, oikeudenmukaisia, oma-aloitteisia, suhtautuvat vastuuntuntoisesti yhteiseen ja yksityiseen omaisuuteen sekä pitävät yllä työrauhaa. Peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1994 pohditaan yleissivistystä ja todetaan, että sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun. Hän on myös huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan ja omaa hyvät käytöstavat ja osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

2.2 ”Hyvä opettaja”

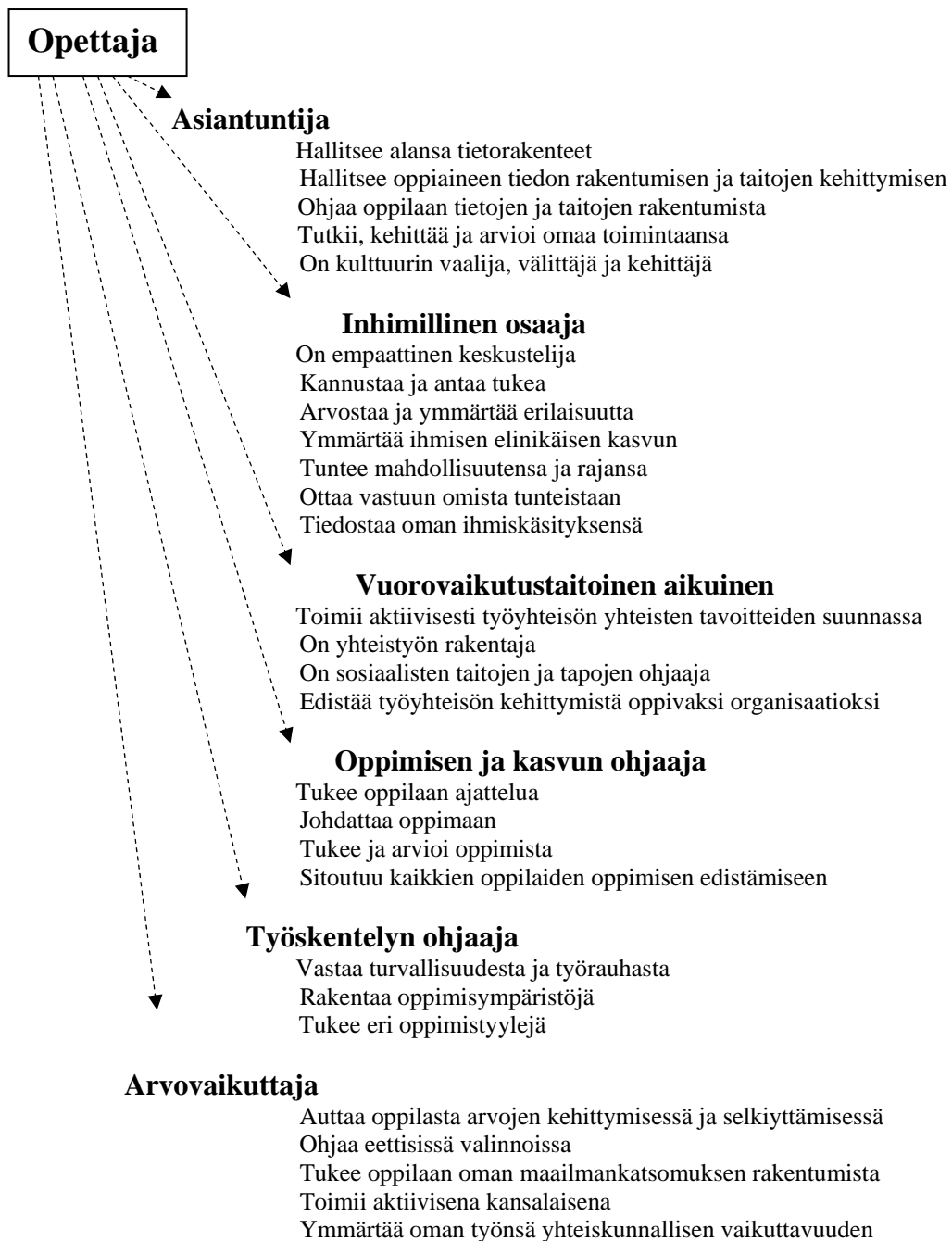
Hyvät opet on tehty optimismista, vaikuttamistahdosta, ammatillisen kehittymisen hingusta ja empatiasta eli tavallisena aikuisena toimimisen kyvyttä. (Atjonen 1998, 20)

Opettajat ovat hakeutuneet ammattiinsa eri syistä ja ehkä valtaosa heistä ennen kaikkea hankkiakseen pysyvän toimeen tulon, mutta opettajan työtä voidaan pitää myös kutsumusammattina (Leino & Leino 1997, 106). Uusikylän (1997) mukaan hyvä opettaja on ennen muuta kutsumusopettaja, joka vilpittömästi arvostaa tekemäänsä työtä lapsen parhaaksi. Opettaja ymmärtää, mitä ihmiseksi kasvu tarkoittaa ja tiedostaa sen, miten suuri vaikutus hänen työllään saattaa olla lapsiin ja nuoriin. Hyvä opettaja ymmärtää myös opetuksen eettisen luonteen ja kunnioittaa oppilasta. Hyvä opettaja uskaltaa asettaa itsensä alttiiksi ja arvioida ympäristöään itsenäisesti. Hän pystyy harkitsemaan, mikä on lapsen, kasvatuksen ja oppilaan kannalta oikein, eikä ole jokaisen tuulentuiverruksen vietävissä. Hyvä opettaja antaa arvoa ihmisen oikeudelle kasvaa luovaksi persoonallisuudeksi, ja hän ymmärtää ja tunnustaa jokaisen oppilaan ihmisarvon riippumatta siitä, miten tämä käyttäytyy. Hyvän opettajan

tulee luonnollisesti hallita myös opetuksen perustaidot, kuten kommunikointitaidot, opetusmenetelmien käyttö ja oppilaiden motivointikeinot. (Uusikylä 1997, 4-5.)

On vaikea keksiä ammattia, jonka edustaja tarvitsisi monipuolisempaa tietoa kuin luokanopettaja. Opettaja tarvitsee välttämättä kasvatukseen liittyvää psykologista, filosofista ja sosiologista tietoa. Opettajana olemiseen liittyy myös voimakas eettinen pohja: opettaja on olemassa lapsen oppimisen ja kehittymisen takia. Opettajan työssä voidaan painottaa eri tavoin eri osa-alueita ja näin voidaan päästä varsin erilaisiin käsityksiin opettajan työn luonteesta. (Nousiainen 1995.) Kosken (2003) mukaan opettajan työn osa-alueita ovat asiantuntijuus, inhimillinen osaaminen, vuorovaikutustaitoinen aikuisuus, oppimisen ja kasvun ohjaaminen, työskentelyn ohjaaminen ja arvovaikuttaminen (Kuvio2).

Leinon & Leinon (1997) mukaan opettaja sitoutuu jo uraa valitessaan ja sen aikana oppilaitoksen arvopäämääriin ja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen. Opettaja on *arvovaikuttaja* (Kuvio 2), joka ymmärtää oman työnsä yhteiskunnallisen vaikuttavuuden ja joka auttaa oppilasta arvojen kehittymisessä ja selkiyttämisessä. Hyvä opettaja ei vain saavuta tuloksia, vaan ennen kaikkea pyrkii hyvään sekä opiskelijoiden kasvatuksessa että omassa ammatillisessa kasvussaan. Kasvatus tapahtuu aina joissakin olosuhteissa ja sosiaalisessa ympäristössä, joka säätelee kasvatuksessa kulloinkin tärkeinä pidettäviä arvoja ja arvostuksia. Osa näistä on varsin pysyviä arvoja, osa aikaan sidottuja arvopainotuksia ja arvostuksia. Opettajan ammattia pidetään professiona, jonka harjoittajalla on laaja kasvatustyöhön kohdistuva erityinen tietoperusta, oppilaitoskohtainen ja opettajakohtainen laaja autonomia sekä monitahoinen vastuu niin oppilaille kuin heidän eturyhmilleen. Keskeistä on vastuu oppilaille, joka ulottuu sosiaaliseen ja persoonalliseen kehitykseen asti. (Leino & Leino 1997, 99–106.) Kasvatustyössä joudutaan siis välillä menemään syvästikin henkilökohtaiseen, sillä juuri ihmisenä olemisen tärkeitä puolia on tarkoitus kehittää. Toisaalta meille on usein epäselvää, mikä asia on sellaista henkilökohtaista, johon ei saa puuttua ja mikä kasvatuksen alaista. Ovatko esimerkiksi itsetunto, empatiisuus, tasapainoisuus, itsehallinta tai vuorovaikutustaidot osa persoonaa, jota voidaan arvioida? Ainakin juuri näitä ominaisuuksia halutaan tukea ja kehittää. (Haapaniemi, Haapaniemi, Moilanen, Raina & Suojanen-Saari 2003, 33–34.)



KUVIO 2. Opettajan työn osa-alueet (Koski 2003).

Voiko opettajan vuorovaikutustaitoja arvioida, entä empaattisuutta? Jos niitä saa arvioida, kuka sen tekee ja millä perusteella? Yksi opettajan työn osa-alue on *vuorovaikutustaitoinen aikuinen*, joka pitää sisällään muun muassa sen että opettaja on yhteistyön rakentaja ja sosiaalisten taitojen ja tapojen ohjaaja (Kuvio 2).

Vuorovaikutuksen onnistumisessa tärkeimmäksi nousevat tunnetaidot. Pelkkä älykyys ja tietotaito eivät vuorovaikutuksen onnistumiseen riitä, täytyy tulla toimeen sekä itsensä että toisten ihmisten kanssa. Tunnetaidot ovat syvästi persoonallisia ja henkilökohtaisia. Mikäli ne vaikuttavat siihen, miten onnistumme työssämme, on niihin suhtauduttava kuten mihin tahansa ammattitaidon osa-alueeseen. (Haapaniemi ym. 2003, 33–34; Koski 2003.) *Inhimillisenä osaajana* opettaja ottaa vastuun omista tunteistaan ja on empaattinen keskustelija (Kuvio 2). Empatiassa on toisaalta kysymys tunteista, toisaalta tiedoista ja kokemuksista. Empaattinen opettaja ei ole vain herkkä muiden tunteille ja kykene niitä jakamaan, vaan hän pystyy myös omaksumaan toisen rooleja. Kysymys on eläytyvästä, ymmärtävästä toisen sielunelämän tulkinnasta. Empaattisuus edellyttää tiettyä persoonallisuuden ”lämpimyyttä”. Lämpimällä opettajalla on taito, joka puuttuu ”kylmältä”; lämpimästä opettajasta huokuu vaikutelma, että hän arvostaa oppilasta ja kantaa hänestä huolta. Oppimisen kannalta edulliset ihmissuhteet vallitsevatkin silloin, kun on myötäelämisen ja ymmärtämisen taitoa eli empatiaa, hyväksytään oppilaan myötävaikutus, pannaan merkille ja hyväksytään oppilaan tunteet, jolloin tilanteessa vallitsevat kaikkien välillä ystävälliset suhteet. Oppilaiden kehittymisen kannalta opettajan empaattisuuden heikkous on kohtalokkainta peruskoulun ala-asteella. (Lahdes 1997, 133–134.) Empaattinen opettaja on lämminhenkinen, mutta tarvittaessa myös luja. Lujuus on jäämäkkyyttä ja tahdonvoimaa. Jämäkkyys ilmenee selkeänä sanallisena ja sanattomana viestinä ja itseilmaisuna: opettajalla on uskallusta kertoa toisille mielipiteensä ja perustella sanottavansa. Jämäkkä opettaja pystyy ottamaan vastaan palautetta ja puolustaa omia oikeuksiaan ottamalla huomioon toisten oikeudet, tunteet ja ajatukset. Empaattisesti jäämäkkä opettaja yrittää olla kuulolla toisten tarpeille ja näkemyksille. Hyökkäävä jäämäkkyys ei kuulu empaatikolle eikä joustavalle persoonallisuudelle. Luonteenlujuutta omaava empaatikko osaa joustaa ja suvaita menettämättä silti omaa itsekunnioitustaan. Jämäkkyudessa voidaan mennä myös äärimmäisyyksiin, jolloin menetetään herkkyyttä ja syvää inhimillisyyttä, jota meistä jokaisesta löytyy. (Kalliopuska 1995, 45–46.) Vuorovaikutusta oppilaiden kanssa helpottaa, jos osaamme tunnistaa toisten tunteita ja rekisteröidä mielialoja. Opettaja voi opetella tunnistamaan tunteita ja ilmeitä oppilaista ja myös oppilaat opettajasta. (Kalliopuska 1995, 76.) Taitavat pedagogit ovat aina ymmärtäneet ihmissuhteiden suuren arvon opetuksessa. (Lahdes 1997, 133–134; Perttula 1999, 17–23.) Mitä monipuolisemmin

opettaja saa opetuksen kestäessä tietoa oppijan uskomuksista, pyrkimyksistä ja lähestymistavoista, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on auttaa oppijaa. Näiden perusteiden mukaisesti opetusmenetelmien tulisi korostaa keskusteluja, yhteistoimintaa, neuvotteluja ja yhteisten merkitysten hakemista. (Leino & Leino 1997, 45.) Opettajan on turha kuitenkaan yrittää ymmärtää ja oppia tuntemaan täydellisesti oppilaitaan. Hän ei ole huono opettaja, jos hän ei siihen pyri tai ei koe siihen kykenevänsä. Jos opettaja tämän oivaltaa, häntä voidaan kutsua pikemminkin viisaaksi opettajaksi. Avainsana väitteessä, jonka mukaan toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen on mahdotonta, on sanassa 'täydellinen'. Opetustyön ydin löytyy viime kädessä siitä, että opettaja järjestää vuorovaikutuksensa oppilaiden kanssa niin, että hänen työlleen asettamat tavoitteet voisivat parhaalla mahdollisella tavalla toteutua. Opettajan on koettava löytää mahdollisimman aito yhteys oppilaisiin. (Perttula 1999, 45–46.) Opettaminen on luonteeltaan kahden persoonan välistä vuorovaikutusta eikä kaupankäyntiä tai palvelutuotantoa (Uusikylä 1997, 4-5).

Opettaja on *oppimisen ja kasvun ohjaaja* sekä *asiantuntija* (Kuvio 2). Opettajalta vaaditaan aina kärsivällisyyttä, tasapuolisuutta, vaateliaisuutta ja kuuntelemisen kykyä sen lisäksi, että ”miehellään osaa sen asian, mitä opettaa”. ”Persoonallisuus on opettajan tärkein työväline” eli ”opettaja on itse tärkein työvälineensä” (Perttula 1999, 48; Atjonen 1998, 20), jolloin opettajan on tärkeää tuntee itsensä – omat mahdollisuutensa ja rajansa (Kuvio 2). Professionaalinen painotus opettajan elämässä on niin suuri, että opettajan minä ja ammatillinen minä ovat osittain yhtenevät. Opettajan arvot, mielipiteet ja tiedot liittyvät persoonaan sekä työhön ja ovat oleellinen osa professionaalista kehitystä. (Räisänen 1996, 19) Opettajana toimimisen tärkeimmät asiat löytyvätkin sieltä, mistä niitä vähiten osaisi etsiä eli niistä asioista, jotka opettajan arkipäivässä tuntuvat kaikkein itsestään selvimmiltä ja arkipäiväisimmiltä (Perttula 1999, 13). Opettajan itsensä ulkopuolelta tarjotut opetuksen määritelmät ovat pikemminkin omiaan hämärtämään kuin selkeyttämään opettajan ymmärrystä siitä, mistä hänen työnsä ytimessä on kysymys. Hämäryys alkaa väistyä alkavan selkeyden tieltä vähitellen, kun opettaja oivaltaa, ettei hänen tarvitse etsiä työnsä ydintä oman kokemuksensa ulkopuolelta. Jokaisen opettajan on hahmotettava työnsä perusluonne itse. Opetustyön ydin palautuu opettajan henkilökohtaiseen kokemukseen oman arkisen opetustyön ytimestä. Opettajien on oltava rohkeita ja luotettava omaan taitoonsa ajatella. (Perttula 1999, 17–23.) Opettajan työ on ih-

misen auttamista mahdollisuuksiensa luokse. Opettaja on *asiantuntija* (Kuvio 2), jonka luottamus omaan ammattitaitoon tulee omien oppimaan oppimisen prosessien kautta. Hyvä opettaja ei ole puhuva tietosanakirja, vaan hän hyväksyy itsensä kyselevänä ja asioista selvää ottavana ihmisenä. (Rauste – von Wright 1997, 43.)

Opettaja vastaa *työskentelyn ohjaajana* rakentamiensa erilaisten oppimisympäristöjen turvallisuudesta ja työrauhasta (Kuvio 2). Taito säilyttää opetustilanteessa sosiaalinen järjestys on hyvän opettajan yksi välttämätön ehto. Suunnittelella ja organisoimalla opetus-oppimistapahtumaa opettaja saa suunnattua oppilaiden voimat tavoitteisiin, tapahtumat ”virtaavat” sujuvasti, opettaja vapautuu tilanteen seuraamiseen ja oppilaiden opastamiseen ja näiden aktiiviaika lisääntyy. Sosiaalinen järjestys ei ole vain väline, oppimisen edellytys, vaan myös sosiaalisen kasvatuksen tavoite. (Lahdes 1997, 135.)

Hyvä opettaja nukkuu monenmoisista koulutuksen tulevaisuuden kuvista huolimatta yönsä rauhassa. Hän ymmärtää, ettei opettajaa mikään kone korvaa. (Uusikylä 1997, 4-5.) Ihanneopettajan ominaisuuksista on aikojen kuluessa esitetty erilaisia luetteloita. Niiden painotuserot johtuvat paitsi yhteiskunnasta myös erilaisista pedagogisista ihmiskäsityksistä, luokkatasosta, eri oppiaineista jne. Eräät suuntaukset pitävät tärkeinä opettajan didaktisia taitoja eikä niinkään persoonallisuutta ja toiset päinvastoin. (Lahdes 1997, 257–258.) Jos opettajat vain uskaltavat valita oman tiensä opettajana, on ammatinvalintaansa katuviien joukko varmasti hyvin pieni (Perttula 1999, 52).

3 KRISTILLINEN KOULU

3.1 Kristillinen ihmiskäsitys

Kristillinen peruskoulu eroaa tavallisesta peruskoulusta kristillisen ihmiskäsityksensä takia. Myös tavallisen koulun opettajalla saattaa olla kristillinen ihmiskäsitys, mutta kristillisissä kouluissa kaikki kasvatus- ja opetustyö järjestelmällisesti perustuu tähän ihmiskäsitykseen. Kristillinen ihmiskäsitys lähtee Raamatun pohjalta, Jumalan ilmoittaman sanan kautta. Raamattu on Jumalan kirjallinen ilmoitus, joka antaa kokonaisvaltaisen vastauksen kysymykseen ihmisen olemassaolosta, arvosta ja tarkoituksesta. (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2002.) Hirsjärven (1985) mukaan kristillisessä ihmiskäsityksessä on piirteitä, jotka saattavat yhtyä monien muiden suuntausten ihmiskäsitysten keskeisimpiin piirteisiin, mutta suhde Jumalaan on kuitenkin perusta, jota ei voida sivuuttaa ja joka heijastuu koko tässä ihmiskäsityksessä. Ihminen on tehty Jumalan kuvaksi ja hän on siis jotain ihmeellistä. Raamatun mukaan ihminen on viallinen siksi, että eräässä tiettyssä historian ajankohdassa ja paikassa ihminen lankesi syntiin. Tämän vuoksi Jeesus kuoli ristillä sijaisena ja sovitusuhrina pelastaakseen ihmiset heidän todellisesta syyllisyydestään. Ihminen on luotu Jumalan kuvaksi, mikä tarkoittaa sitä, että ihminen on luotu persoonallisesti elämään Jumalan yhteydessä. Kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohtana erotetaan kolme suhdetta:

- 1) ihmisen suhde Jumalaan,
- 2) ihmisen suhde lähimmäisiinsä ja
- 3) ihmisen suhde luomakuntaan.

Ensimmäinen suhde ilmaisee varsinaisesti, että on kyse uskonnollisesta ihmiskäsityksestä. Kristinuskon Jumala on persoonallinen olento, joka on mitä läheisimmässä suhteessa ihmiseen. Suhde Jumalaan tekee ihmisen todella inhimilliseksi, Ihminen on yhä epätäydellisyyden asteella, ellei hän tunne ja palvele Jumalaa, joka on hänet luonut. (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2001, 5–6; Hirsjärvi 1985, 139–141.)

3.2 Kohtaamisen pedagogiikka

Kolmen edellä mainitun *suhteen* perusteella kristillisten luokkien kasvatustajatuksista kuvaa parhaiten ”kohtaamisen pedagogiikka” (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2002, 1). Tämän pedagogiikan mukaan elämä voidaan nähdä kohtaamisena. Ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja hän jäsentää itsensä suhteessa Jumalaan, luontoon, yhteiskuntaan, lähimmäiseen ja omaan itseensä. Persoonallinen suhde ja kohtaaminen ympäristön kanssa ovat hyvän kasvun avaimia ja kohtaamisen kautta lapsi vähitellen kasvaa tietoiseksi myös omasta minuudestaan. Kristillisillä luokilla lasta autetaan tulemaan tietoiseksi omista tunteistaan, tarpeistaan ja suhtautumistavoistaan sekä ottamaan nämä huomioon myös suhteessa toisiin. Kasvatus on siis kohtaamisen opettelemista ja suhteiden rakentamista. ”Rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi”, mutta nimenomaan niin, että on rakastettava ensin itseään, jotta voisi rakastaa toisia. Lähtökohtana on tietoisuus siitä, että jokainen ihminen on arvokas Jumalan luomana ainutkertaisena yksilönä. (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2001 ja 2002.) Jos ihminen ei anna itselleen arvoa, toiminta menettää merkityksensä. Ihmisen itsekunnioitus, itsearvostus, on ihmisen ”ensisijainen hyvä”. Tämän takia jokaisella ihmisellä on vahva tarve tietää ja tuntea itsensä hyvässä valossa. (Kosonen 1991, 35.) Raamatun mukaan ihmistä ei voida saada paremmaksi ja hyväksi ihmisten omin menetelmin ja mahdollisuuksin. Todellinen uudistuminen ja muuttuminen voi tapahtua vain uudestisyntymisen seurauksena. Kristinuskon mukaan inhimillinen tasa-arvoisuus perustuu siihen, että jokainen ihminen asetetaan elävän Jumalan eteen. (Hirsjärvi 1985, 139–141.)

Hirsjärven (1985) mukaan Ihmisen kristilliset hyveet ilmenevät siis ihmisen suhteessa Jumalaan, itseensä, toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Ihminen ei koskaan tule täydellisesti Kristuksen kaltaiseksi, mutta ohje: ”seuraa minua!” tulisi olla myös jokaisen kristityn ohje. Uusi testamentti auttaa ihmisiä näkemään yksityiskohtia siitä, mihin näiden tulisi pyrkiä. Paavali kuvaa niiden luonnetta, jotka Pyhä Henki on muuttanut (Gal. 5:22,23): ”Hengen hedelmä on rakkaus, ilo, rauha, pitkämielisyys, ystävällisyys, hyvyys, uskollisuus, sävyisyys, itsensähillitseminen.”

Nämä yhdeksän luonteenpiirrettä voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

- 1) suhteessa Jumalaan: rakkaus, ilo, rauha
- 2) suhteessa toisiin ihmisiin: pitkämielisyys, ystävällisyys, hyvyys
- 3) suhteessa itseen: uskollisuus, sävyisyys, itsensähillitseminen.

(Hirsjärvi 1985, 145.) Paavalin mukaan jos ihminen on hengen avulla kuuliainen Jumalalle jossakin asiassa, tulee hänestä toisissakin asioissa enemmän Kristuksen kaltainen, ja tämä samanlaisuus alkaa vähitellen näkyä kaikissa ihmisen luonteenpiirteissä.

Kaikkonen (1999) kertoo luokanopettajan työnsä alkuvuosilta, kuinka koulukäytänteiden pääjuonteena oli kristillisuus ja kuinka edelleen vuonna 1999 koulun etiikan ja moraalin opetus oli pääosin kristillistä ja tunnustuksellista. Tuolloin vielä myös koulun arjessa Raamattu oli kaiken eettinen perusta. (Kaikkonen S. 1999, 29.) ”Jos ihmiset todella uskoisivat Jumalaan ja Raamattuunsa sekä Kristuksen lunastustyöhön ja iäiseen elämään, he myös ottaisivat Raamatun elämänohjeeseen ja koulunkin opetuksen runkoaineistoksi ” (Kaikkonen S. 1999, 29). Kristillisten koulujen tarkoituksena on, Kristillisen kasvatuksen keskuksen mukaan, elvyttää suomalaisen koululaitoksen alkuperäisiä arvoja ja ihanteita (Kristillisen kasvatuksen keskus 2004). Arvojen katsotaan olevan kaiken kasvatuksen perusta. Kristilliset koulut tarjoavat kristillisen arvomaailman omaaville vanhemmille mahdollisuuden saada lapsensa kouluun, joka tukee kodin kasvatusta. (Kristillisten luokkien Opetussuunnitelma 2001.) Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan kasvatuksen tavoitteena on pyrkiä tekemään ihminen ihmiseksi, ts. pyrkiä lähentymään Jumalan kuvaa. Kasvatus on kielteisten asioiden rakkaudellista ohjaamista hyvään ja rajojen asettamista ja ihmisessä olevien hyvien taipumusten ja lahjojen vahvistamista ja kehittämistä. (Kristillisten luokkien Opetussuunnitelma 2002, 2.) Ihminen on vastuullinen – hän on vastuussa sekä itsestään että muista. Vastuullisuus merkitsee kristitylle Jumalan työtoverina toimimista maailmassa. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisenä eläminen merkitsee elämistä toisten kanssa ja toisia varten ja on näin jatkuvaa lähimmäisyyteen kasvamista. Kristillinen ihmiskäsitys perustuu Jumalan ilmoitukseen siitä, mikä on ihminen. Raamatun ihmistä koskeva perustavin tosiasia ihmisestä sisältyy luomiskertomukseen, ”Jumala loi ihmisen”. Ihmisen alkuperä on siis Jumalassa. Ihmisen ainutlaatuisuus ilmenee persoonallisessa minä-sinä –suhteessa (Juma-

la-suhteessa). Yksityinen ihminen on itse vastuussa elämästään ja hänen on itse ratkaistava suhteensa Jumalaan. (Hirsjärvi 1985, 147–148.)

Jyväskylän kristillinen koulu on yhteiskristillinen eli eri tunnustusten välinen, jolloin oppilaita on hyvin monista eri kristillisistä seurakunnista ja yhteisöistä. Opettajat ovat myös taustaltaan eri seurakunnista. Opetuksen lähtökohtana oleva kristillinen arvopohja toteutetaan jokaisessa oppimistapahtumassa kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Opettajat ovat koulutukseltaan peruskoulun opettajia, joista useimmat ovat saaneet kristillisen kasvatuksen täydennyskoulutuksen (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2002, 1).

4 AIKAISEMPAA TUTKIMUSTIETOA KOULUVIIHTYVYYDESTÄ

Uusimpien kansainvälisten tutkimusten huonon saatavuuden vuoksi painotan tässä tutkimuksessa ennen vuotta 2000 tehtyjä tutkimuksia. Kansainvälisen vertailun perusteella oppilaiden omiin kokemuksiin perustuvien vastausten perusteella suomalaisessa koulussa on tekijöitä, jotka tekevät koulunkäynnistä ikävemmän kuin useimmissa muissa Euroopan maissa (Samdal 1998; Kannas ym. 1995, 147). Linnakylä ja Malin (1997) toteavat, että jo vuosikymmenten ajan suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyys on todettu sekä kansainvälisissä että kansallisissa arvioinneissa varsin alhaiseksi. Esimerkiksi 14-vuotiaiden kouluviihtyvyys oli jo vuonna 1970 Suomessa selvästi heikompi kuin USA:ssa, Unkarissa, Uudessa-Seelannissa ja Japanissa. 1990-luvulla kouluviihtyvyyttä selvitettiin useissa kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa (Scheinin & Niemivirta 2000; Brunell & Kannas 2000; Rimpelä ym. 1999; Samdal 1998; Liinamo & Kannas 1995; Kannas ym. 1995; Linnakylä 1993; Brunell 1993). 1990-luvun loppupuolella on havaittu muutosta parempaan suuntaan suomalaisten lasten kouluviihtyvyydessä, sillä WHO-koululais-tutkimuksessa 1998 (Brunell & Kannas, 2000) verrattaessa oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä vuosina 1994 ja 1998 huomattiin, että lasten ja nuorten mielipiteet koulunkäynnistä olivat muuttuneet selvästi tyytyväisemmiksi useilla kouluviihtyvyyden alueilla, vaikka parannettavaakin löytyy.

Korpisen (1993) tutkimuksessa joka toinen 9-luokkalainen vastasi, että koulussa minusta tuntuu, että en ole tarpeeksi hyvä. Tämän ”en ole kyllin hyvä”-tunteen yleisyys selittää osin suomalaisten vaatimattomammat koulumenestysarviot ja myöskin sen, että koulussa viihdytään huonommin (Kannas ym. 1995, 132–133). Hyvä itsetunto ja tyytyväisyys koulumenestykseen ovat yhteydessä hyvään kouluviihtyvyyteen, huono itsetunto ja huonot suhteet opettajiin puolestaan häiriökäyttäytymiseen ja syrjäytymiseen (Puura 2001, 5). Koulu ei Puuran (2001) mukaan nykyisellään pysty tarjoamaan kaikille lapsille mahdollisuutta saada itsetuntoa parantavia ja aiempia psyykkisen kehityksen puutteita korjaavia kokemuksia.

Scheininin ja Niemivirran (2000) Terve itsetunto –projektiin Suomessa osallistui 12 kunnasta yhteensä 66 koulua. Projekti sai alkunsa opetusministeriön työryhmän tehtävästä, jossa selvitettiin miten oppilaan tervettä itsetuntoa ja kouluviihtyvyyttä voitaisiin lisätä. Projektissa kävi ilmi, että 9. vuosiluokkien oppilaat

viihtyvät koulussa huomattavasti huonommin kuin 6. vuosiluokkien oppilaat ja lukion 2. luokan oppilaat. Mutta vain alle viidennes kaikista oppilaista ei viihdy koulussa. Tulos vastaa aikaisempia havaintoja (mm. Kannas ym. 1995), joissa suomalaisten lasten on todettu viihtyvän koulussa, vaikka vertailu muihin maihin osoittaa, että viihtyvyydessä olisi parantamisen varaa.

WHO-koululaistutkimus on monivuotinen, kansainvälinen terveystutkimus, jossa selvitetään 11, 13 ja 15 -vuotiaiden nuorten elämäntapaa. Tutkimusaineistoja on kerätty vuosina 1984, 1986, 1990 ja 1993/1994 (Tynjälä & Törmäkangas 1993, 193) sekä vuonna 1998 (Kannas & Brunell 2000) ja 2002 (WHO-koululaistutkimus-raportti 2004). Liinamo & Kannas (1995) sekä Kannas (Kannas ym. 1995) kuvaavat, kuinka kevään 1994 WHO-koululaistutkimuksen tulosten perusteella oppilaat kokivat koulunsa sekä siellä työskentelyn. WHO-tutkimuksessa kartoitettiin laajasti muun muassa oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä ja koulunkäyntiasenteita. Kannas ym. (1995) vertaa suomalaisten 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden ajatuksia kouluviihtyvyydestä ja koulun kuormittavuudesta 22 Euroopan maan ja Kanadan koululaisten vastauksiin. WHO-koululaistutkimuksessa selvitettiin vuonna 1993/1994 eri maiden lasten ja nuorten yleistä viihtymistä koulussa. Kannaksen vertailuanalyysissä esitellään muutamaa tärkeää indikaattoria: koulunkäynnistä pitäminen kuvaa yleistä suhtautumista kouluun ja oman koulun kivaksi kokeminen koulukohtaista asennoitumista (Kannas ym. 1995, 133). WHO-koululaistutkimuksen tulosten perusteella keväällä 1994 lähes 2/3 tutkimukseen osallistuneista oppilaista ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä ainakin melko paljon. Nuorten joukossa oli runsaasti niitä, jotka eivät osanneet sanoa mielipidettään kouluviihtyvyyttä koskevista väitteistä. Tutkimuksessa oli vastausvaihtoehdoissa myös kohta ”en osaa sanoa”, tämän vaihtoehdon valitsi kolmasosa nuorista asenneväittämiin vastatessaan. Koulussa viihtyminen ei ole ihan yksiselitteinen asia. (Kannas ym. 1995.)

Tutkimuksen tuloksia voi tulkita siten, että yleisesti oppilaat arvostavat koulutusta ja koulunkäyntiä, mutta motivoituminen oppimiseen oman koulun työtapojen myötä näyttää heikolta (Liinamo & Kannas, 1995, 114). Puolet oppilaista piti työmääräänsä sopivana. Keskimäärin joka kymmenes oppilas ilmoitti kokeiden, opettajien, kiireen ja liiallisen työmäärän rasittaneen heitä erittäin paljon lukuvuoden 1993–1994 aikana. Varsinkin pojat pitivät yleisesti opettajia rasittumisen syynä.

Tytöt pitivät poikia yleisemmin kiireisyyttä rasittavana. Pojilla myös koulunkäynnistä rasittuminen yleistyi iän karttuessa lähes kaikissa vertailumaissa. Tutkimuksen mukaan kaikissa vertailumaissa nuorin ikäryhmä piti koulunkäynnistä eniten. (Kannas ym. 1995, 133.)

Löytömäki (1996) toteaa, että opettajat ovat eri mieltä WHO-tutkimuksen tulosten kanssa Opettaja-lehden tekemän tutkimuksen mukaan. Opettaja-lehden mediakyselyyn osallistui 1 545 lukijaa, joista yli 80 % oli opettajia. Vastaajista vain 3 % oli sitä mieltä, että oppilaat tai lapset viihtyvät huonosti omassa koulussaan, oppilaitoksessaan tai päiväkodissaan. Valtaosa opettajista ei pidä oikeana kuvaa huonosta kouluviihtyvyydestä. Vastaajista 70 % oli täysin eri mieltä siitä, että oppilaat viihtyisivät heidän koulussaan hyvin huonosti. (Löytömäki 1996.)

Myös muunlaista kritiikkiä on annettu WHO-tutkimuksen tuloksista. Jaakkola (1995) esittää, että tutkimuksen tuloksia voi selittää myös suomalainen kommunikointikulttuuri, missä kielteiset asiat tuodaan korostetusti esiin samalla kun myönteisen palautteen ja kiitoksen antamisessa kitsastellaan. Jos esimerkiksi saksalaispojista peräti 70 % vastaa reippaasti viihtyvänsä koulussa samalla kun suomalaispojista vain noin 30 % on tätä mieltä, voidaan Jaakkolan (1995) mukaan perustellusti epäillä tulosten vertailukelpoisuutta. Hänen mukaansa on vaikea kuvitella, että ero selittyisi pelkästään keskieurooppalaisen koulun suuremmalla oppilaskeskeisyydellä. Jaakkola (1995) kärjistääkin, että tutkittiinpa viihtymistä sitten koulussa, työssä, kotona, kirkossa, missä tahansa, niin suomalaiset ovat aina tyytymättömiä - lapsista vanhuksiin.

Tilanne on WHO -tutkimusten mukaan parantunut Suomessa 1990-luvulla. Verrattuna vuoteen 1994 vuoden 1998 tutkimuksissa (Kannas & Brunell 2000) kaikilla tutkittavilla luokka-asteilla (5, 7 ja 9) sekä suomen- että ruotsinkielisillä kouluilla oli enemmän oppilaita jotka viihtyivät koulussa ja joilla oli myönteinen kokemus omasta osaamisestaan. Kiusaaminen oli vähentynyt ja oppilaat kokivat koulunsa yleensä ottaen turvallisemmaksi ja oppilaat olivat myös tyytyväisempiä opettajaansa. Mutta vielä kouluilmastossa on myös parannettavaa jäljellä. Kouluissa on edelleen jäljellä paljon ikävystymistä, alemmuudentunteita, epäystävällisyyttä ja myös motivaatiossa on tutkimuksen mukaan parantamisen varaa. Kaiken kaikkiaan yläasteilla on edessä enemmän työtä paremman kouluviihtyvyyden saavuttamisessa kuin ala-asteilla. (Brunell & Kannas 2000, 137.)

Linnakylän (1993) tutkimuksessa selvitettiin kyselyn avulla sitä, miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella. Linnakylä (1993) vertaa suomalaista koulua pohjoismaiseen, länsieurooppalaiseen, itäeurooppalaiseen ja amerikkalaiseen kouluun. Tulokset osoittivat, että suomalaiset 14 -vuotiaat kokevat peruskoulun oppimis- ja kasvuympäristönä joiltakin osin hyvinkin innostavana ja joiltakin osin varsin ikävänä. Oppilaiden arvioinneissa koulussa viihtyminen oli selvästi yleisempää kuin koulukielteisyys. Lähes puolet suomalaisista nuorista ilmoitti viihtyvänsä todella hyvin. Yhtä moni oppilas ilmoitti käyvänsä koulua mielellään. Oppilaista kuitenkin jopa joka neljäs ilmoitti tuntevansa itsensä koulussa masentuneeksi tai levottomaksi. Joka viides nuori ilmoitti, ettei ollut onnellinen koulussa. (Linnakylä 1993.)

Tulokset siis osoittavat, että oppilaiden viihtyminen suomalaisessa koulussa on yleisempää kuin koulukielteisyys, mutta Islannin, Norjan ja Tanskan 14-vuotiaat koululaiset kokivat koulunsa selvästi myönteisemmin kuin suomalaiset ikätoverinsa. Yleinen kouluviihtyvyys oli heillä parempi. (Linnakylä 1993, 46.) Verrattaessa suomalaista koulua eurooppalaisiin ja amerikkalaisiin kouluihin huomattiin, että yleinen viihtyvyys oli Suomessa samaa tasoa kuin Länsi-Euroopassa, mutta hieman parempi kuin Itä-Euroopassa. Selvästi suomalaisia myönteisemmin kouluunsa suhtautuivat sekä amerikkalaiset että muiden Pohjoismaiden oppilaat. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa yleinen kouluviihtyvyys oli vahvempaa kuin selvä koulukielteisyys. Muihin maihin verrattuna yleinen kouluviihtyvyys oli Suomessa verrattain heikkoa. (Linnakylä 1993.)

4.1 Tyttöjen ja poikien erot kouluviihtyvyydessä

Kouluviihtyvyyden tutkimuksissa on havaittu sukupuolten välisiä eroja. Tutkimuksissa (WHO-koululaistutimusraportti 2004; Currie ym. 2000; Scheinin & Niemivirta 2000; Kannas & Brunell 2000; Rimpelä ym. 1999; Liinamo & Kannas 1995; Kannas ym. 1995; Linnakylä 1993; Tarmo 1989) on selvinnyt, että tytöt viihtyvät koulussa selvästi paremmin kuin pojat. Erityisesti yleinen kouluviihtyvyys ja suhde opettajiin ovat tytöillä huomattavasti parempia kuin pojilla. Myös ruotsinkielisissä kouluissa Suomessa tytöt ovat selvästi paremmin sopeutuneet kouluun kuin pojat. Kaiken kaikkiaan he viihtyivät parhaiten. (Brunell, 1993.)

Kansainvälisessä WHO-koululaistutkimuksessa 11–15 -vuotiaista nuorista valtaosa piti koulunkäynnistä melko paljon tai hyvin paljon. Suomalaiset tytöt sijoituivat maiden välisessä tarkastelussa hieman keskivälin alapuolelle. Suomalaiset pojat suhtautuivat koulunkäyntiin kansainvälisesti verrattuna selvästi keskimääräistä kielteisemmin. Ainoastaan Israelissa koulunkäyntiin positiivisesti suhtautuvien poikien osuus oli pienempi kuin Suomessa. (Kannas ym. 1995, 133.) Lahdeksen (1997) mukaan koulussamme on piirteitä, jotka tekevät opiskelusta pojille raskaamman kuin tytöille ja jotka johtavat osaltaan poikaenemmistöön myös erityisopetuksessa. Osasyynä saattaa olla poikien myöhäisempi psykofyysinen kypsyminen. (Lahdes 1997, 108.)

Useimmissa maissa tytöt vastasivat poikia yleisemmin, että heidän kouluunsa on kiva olla. Sama suuntaus on vallitsevana myös uusissa tutkimuksissa (Kannas & Brunell 2000). Kansainvälisesti verrattuna suomalaisnuorten viihtyminen koulussa on melko harvinaista - erityisesti poikien keskuudessa. (Kannas ym. 1995, 134.) On merkille pantavaa, että sukupuolten väliset erot saattoivat kuitenkin muissa maissa olla jopa päinvastoin kuin Suomessa. Esimerkiksi Grönlannissa pojat pitivät koulunkäynnistä kaikissa ikäryhmissä jonkin verran yleisemmin kuin tytöt. Eroja sukupuolten välillä oli vähiten Tanskassa ja Norjassa. (Kannas ym. 1995, 133.) Sihvolan (2000) tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista lapsista kokee kouluun liittyvät asiat myönteisiksi kouluun tullessaan, mutta jo kouluuntulotarkastuksen yhteydessä pojilla kouluviihtyvyys oli kuitenkin tyttöjä huonompi.

Tarmon (1989) tutkimuksessa kerättiin 1–6 luokan oppilailta kirjoitelma-aineisto aiheista ”tavallinen tyttö” ja ”tavallinen poika”. Tutkimuksessa (Tarmo 1989) keskityttiin tarkastelemaan kirjoitelmien ilmauksia, jotka liittyvät koulunkäyntiin. Ikätoveria kuvattiin koulusta, opettajasta tai oppiaineesta pitävänä useammin kuin kouluun nurjasti asennoituvana. Merkille pantavaa on, että tavallinen tyttö kuvattiin koulusta pitävänä; vain kaksi poikaa kertoi tytön olevan pitämättä koulusta. Tavallinen tyttö nähtiin kaikilla kouluun liittyvillä alueilla positiivisena. Positiivisuus painottui myös tavallisen pojan kuvauksissa, vaikka sekä pojat että varsinkin tytöt kuvasivat myös niitä ongelmia, joita liittyy pojan koulunkäyntiin. (Tarmo 1989, 163.) Tytöt kuvasivat omaa sukupuoltaan sosiaalisesti epäsuotavan toiminnan valossa paljon harvemmin kuin pojat. Tarmo (1989, 164) kysyykin, onko tytöillä suurempi halu tuoda esille sosiaalisesti suotavia ominaisuuksia, varsinkin kuvates-

saan omaa sukupuoltaan. Vai kokevatko pojat puutteellisen käyttäytymisen sosiaalisesti suotavaksi omalle sukupuolelleen – tyyliin ”pojat ovat poikia”? Pojat eivät juuri kuvanneet tavallisen pojan heikkoa koulumenestystä.

4.2 Opettajan merkitys kouluviihtyvyydelle

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on erittäin merkittävä tekijä kouluviihtyvyydessä. Mitä paremmaksi oppilas kokee suhteensa opettajaansa sitä paremmin hän viihtyy koulussa. (Brunell & Kannas 2000, 153; Samdal 1998, 39–41.) WHO –koulu-laistutkimuksessa vuosina 1997/1998 suomalaiset 11, 13 ja 15 –vuotiaat lapset sijoittuivat toiseksi viimeisiksi 28 maasta, kun heiltä kysyttiin mielipidettä siitä, onko heidän opettajansa kiinnostunut heistä yksilöinä. (Currie ym. 2000, 56). Kouluviihtyvyyden kannalta on tärkeää, että oppilaita kohdellaan oikeudenmukaisesti, he kokevat turvallisuutta ja että heidän kokemuksensa on että opettaja tukee heitä (Samdal 1998, 40).

Jeffrey & Woodsin (1997) tutkimuksessa peruskoulun oppilaat pitivät opettajan empaattisuutta ja eläytymiskykyä tärkeinä opettajan ominaisuuksina. Oppilaat arvostavat ”lämmintä” opettajaa, joka halaa ja osoittaa selkeästi ilonsa oppilaiden edistymisestä. (Jeffrey & Woods 1997, 15–32.) ”Opettajien pitäisi olla hie-man hellempiä”, kommentoi eräs kolmasluokkalainen tutkimuksessa, jossa hänen tehtävänä oli kuvata tavallista koulupäivää. Kolmasluokkalaisen koulukokemuksissa opettajan merkitys on ensiarvoinen. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 33.) Opettajan osuus painottuikin erityisesti alkuopetusluokilla ja tällöin olisi tärkeää, ettei luokalla tapahtuisi kovin usein opettajanvaihdoksia, vaan luokan olisi mahdollista luoda pidempiaikainen, tuttu ja turvallinen suhde opettajaan (Soininen 1989, 151). Oppilaan suhteesta opettajaan riippuu se, millaiseksi oppilas kokee koko koulunkäynnin, miten hän koulussa viihtyy, mistä aineista hän koulussa pitää ja millaiseksi hän näkee itsensä oppijana. Opettajan persoonallisuus ja mielentilatkin heijastuvat luokan ilmapiirissä ja yksittäisten oppilaiden kokemuksissa. Kankaanrannan ja Linnakylän (1993) tutkimuksen mukaan omasta opettajasta yleensä pidettiin eikä hänen opetustapaansa juuri arvosteltu. Melko usein tähän tutkimukseen osallistuneet lapset mainitsivat yksityiskohtia opettajan antamista säännöistä ja rangaistuksista; ei juuri koskaan opettajan kiitoksesta tai kannustuksesta. Tosin jo se, että opettaja jäi

koulun jälkeen juttelemaan, koettiin hyvin merkityksellisenä. Olisiko opettajalla mahdollisuutta useammin kohdata yksittäisiä oppilaita tai oppilasryhmiä mahdollisimman vapaamuotoisesti koulun jälkeen? Oppilailla olisi heille niin paljon puhuttavaa. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 33.)

Linnakylän (1993) teettämässä tutkimuksessa kahdeksaluokkalaisten oppilaiden suhde opettajiin osoittautui melko kielteiseksi. Vain puolet oppilaista oli sitä mieltä, että opettajat ovat oikeudenmukaisia. Samoin puolet oppilaista ilmoitti opettajien kuuntelevan heitä ja puolet oppilaista oli sitä mieltä, että opettajat kohtelevat heitä reilusti ja vain noin 40 % oppilaista oli sitä mieltä, että opettajat kannustivat heitä. Brunellin ja Kannaksen (2000) tutkimuksessa havaittiin, että myönteistä kehitystä parempaan suuntaan on tapahtunut vuosien 1994 ja 1998 välillä. Erityisesti huomattava muutos myönteisempään opettaja-oppilassuhteeseen oli tapahtunut 5. luokan oppilaiden kohdalla. (Brunell & Kannas 2000, 153–155.)

Tutkimusten (Rimpelä ym. 1999; Liinamo & Kannas 1995; Kannas ym. 1995; Linnakylä 1993) valossa suomalaiset oppilaat eivät saa tarpeeksi tukea ja rohkaisua opettajaltaan ja tämä vaikuttaa osaltaan tai jopa merkittävästi heidän viihtymättömyyteensä koulussa. Liinamo ja Kannas (1995, 127–128) ottavat esille koulussa suoritettavan arvioinnin, koska ihmistä tuskin missään myöhemmässä elämänvaiheessa arvioidaan yhtä tiiviisti kuin koulussa. Siihen mitä ja miten arvioidaan, tulee Liinamon ja Kannaksen (1995) mielestä kiinnittää huomiota: puutteiden korostamisen sijasta tulisi korostaa myönteistä palautetta ja pärjäämisen tunteen luomista. Nuoret viihtyvät varmasti iloisessa ja jämäkän rennossa, mutta oppilasta tukevassa ympäristössä, missä kiitosta ei annettaisi vain huippusuorituksille (Kannas ym. 1995, 145). Myös Korpinen (1993, 24) toteaa, että opettajan kannattaa tietoisesti tehdä työtä kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin luomiseksi: jakaa kiitosta moitteiden sijaan, välttää kielteistä ja jyrkkää arvostelua. Valitettavasti suhde opettajiin ei tutkimusten mukaan ole kovin luottamuksellinen eikä oppimista kannustava (Linnakylä 1993, 46). Suhde opettajiin oli muissa Pohjoismaissa huomattavasti myönteisempi kuin Suomessa. Erityisesti opettajien kannustus koettiin yleisemmäksi kuin meillä ja myös reilu kohtelu oli pohjoismaisten oppilaiden arvioinneissa yleisempää kuin Suomessa. Suomalaisten oppilaiden suhde opettajiin oli osanottajamaiden kielteisempi. Myönteisin suhde oli Yhdysvalloissa ja muissa Pohjoismaissa. Samoin oppilaiden suhde opettajiin oli Suomessa vertailumaiden kielteisempi. (Linnakylä 1993.)

Kankaanrannan & Linnakylän (1993) tutkimuksessa todetaan, että oppilaiden kokemukset koulusta ja eri oppiaineista ovat selvästi yhteydessä siihen, miten oppilas kokee opettajansa. Suhde opettajiin on merkityksellinen, sillä yleensä oppilaat samaistavat opettajan ja opettajan opettaman oppiaineen. Eri oppiaineet ovat ainakin tämän tutkimuksen kolmasluokkalaisten mielestä vaikeita, kiinnostavia tai tylsiä sen mukaan, onko opettaja kiinnostava tai tylsä. Myös yläasteiden oppilaat Kaikkosen (1999) tutkimuksessa olivat sitä mieltä, että oppilaiden ja opettajan välinen suhde vaikuttaa joko myönteisesti tai kielteisesti opiskeluasenteisiin. Kyseisen tutkimuksen mukaan oppilas näyttää suhtautuvan yllättävänkin tunteellisesti opettajaansa. Eräs oppilas kertoo haastattelussa näin: ”Huonojen tunneilla mä en viihdy. Usein siinä tulee aika paljon erimielisyyksiä, mutta hyvien opettajien kanssa mä oon tosi hyvissä väleissä ja käyn jokaisella tunnilla.” (Kaikkonen P. 1999, 16.)

Savolaisen, Taskisen ja Viitasen (2001) avoimia kysymyksiä sisältävässä tutkimuksessa oppilaat toivat esille monenlaisia ongelmia oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa. Oppilaat toivoivat parempia, nuorempia, mukavampia, ystävällisempiä, persoonallisempia, reilumpia, suvaitsevaisempia, huumorintajuisempia, opastavampia, ammattitaitoisempia ja oppilaista enemmän kiinnostuneita opettajia sekä vähemmän vanhoillisia, pahansuisia tai hermostuneita opettajia. Erään oppilaan kommentti kuului: ”Oppilaat voisivat avautua opettajille pelkäämättä. Opettajilla pitäisi olla huumorintajua.” (Savolainen ym. 2001, 166.)

WHO-koululaistutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaiset oppilaat kokevat saavansa muita vähemmän mahdollisuuksia omien mielipiteiden ilmaisuun oppitunneilla (Kannas ym. 1995, 144) joskin tilanne on jonkin verran parantunut 1990 -luvun lopulla (Brunell & Kannas 2000). Opettajilta saadussa tuessa mielipiteen ilmaisuun ilmeni suuria maiden välisiä eroja. Belgiassa, Kanadassa, Israelissa, Skotlannissa ja Pohjois-Irlannissa noin 2/3 nuorista oli sitä mieltä, että opettajat rohkaisevat heitä ilmaisemaan oman mielipiteensä tunnilla. Suomalaisnuorista vain runsas kolmannes koki saavansa opettajilta rohkaisua. Vähäisimmäksi mielipiteiden ilmaisun rohkaisu koettiin Venäjällä Pietarin alueella. (Kannas ym. 1995, 136.) Oppilaskeskeisyydellä Liinamo ja Kannas (1995, 128) haluavat tuoda esille oppilaan subjektiivisuuden – oppilas on koulun päähenkilö. Opettajan tulisi jakaa enemmän vastuuta oppilaille, jotta nämä voisivat kokea voivansa vaikuttaa opiskeluunsa ja koko

koulun kehittämiseen. Vaikuttamisen mahdollistaminen lisää kouluviihtyvyyttä ja omistajuuden tunnetta. (Liinamo & Kannas 1995.)

Korpisen (1993, 22–25) mukaan opettajalta edellytetään empatiaa, aitoutta ja ehdottoman positiivista hyväksyntää. Oppilaan täytyy myös saada kokea että hän on vastuullinen ja pystyvä ja että opettaja tukee häntä. Kankaanrannan ja Linnakylän (1993) kolmasluokkalaisille tekemässä tutkimuksessa kuitenkin kävi ilmi, että opettajajohtoisuus on opiskelussa ilmeistä. Oppilaat tekevät, mitä käsketään ja määrätään ja mitä annetaan tehtäväksi. Kolmasluokkalaiset ovat tämän tutkimuksen mukaan selvästi omaksuneet opettajajohtoisuuden tavaksi, jolla koulussa pitää toimia, eivätkä he sitä kyseenalaista. Oppilaiden mielestä oppiminen alkaa siitä, kun opettaja astuu luokkaan. Monet oppilaat kokevat vapauttavaksi, jos saa itse päättää toiminnasta. Oppilaiden kirjoituksista kävi myös ilmi, että opettajajohtoisuus voi luoda turvallisuutta heikoimmille oppilaille, jotka kokevat itsensä avuttomiksi ilman opettajan tukea. Toisaalta vaarana on, ettei oppilas opi itsenäiseen työskentelyyn. (Kankaanranta & Linnakylä 1993.)

Kokkosen (1996) 6. luokan oppilaille tekemässä tutkimuksessa oli erilaista aikaisempaan verrattuna se, että yritettiin selvittää, miltä oppilaasta todella tuntuu. Haastatteluissa muun muassa kysyttiin, mitä lapsi pitää opettajastaan, millainen on luokan ilmapiiri ja kiusataanko joitakin oppilaita. Tuloksista selvisi, että pääsääntöisesti lapset pitivät opettajastaan ja luokan ilmapiiri koettiin hyväksi. Tutkimusta johtavan Stridin mielestä oppilaiden hyvinvointi on riippuvainen koulun ja luokan hyvinvoinnista, johon myös ratkaisevasti vaikuttaa opettajan hyvä selviytyminen työstään. Tarmo (1989, 164) pohtii näistä seikoista johtuen opettajan osuutta ja kritisoi luokkahuonetutkimuksia, joissa usein on tarkasteltu opettajan toiminnan ja odotusten vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen, mutta useinkaan ei ole painotettu sitä, että oppilaat omine odotuksineen ovat vuorovaikutuksen toinen osapuoli. Opettajan osuutta ei voitane kiistää, mutta tutkimuksessa on otettava monipuolisemmin huomioon muutkin kuin opettajasta johtuvat tekijät. On huomioitava mm. ne paineet ja strategiat, joilla oppilaat – varsinkin pojat – vetävät huomion puoleensa. Vaikka opettaja esimerkiksi pyrkisi tasa-arvoon yrittämällä kohdella tyttöjä ja poikia yhdenmukaisesti, saattaa tämä tyrehtyä oppilaiden vastustukseen. (Tarmo 1989, 164.)

Opettajien viihtyminen työssään vaikuttaa siihen, miten oppilaat viihtyvät. Liinamo ja Kannas (1995, 127) toteavat, että koulu yhteisöä tulee tarkastella laajempaa kokonaisuutena; henkilökunnan hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin, viihtymiseen sekä oppimiseen ja vain hyvät rakenteelliset edellytykset mahdollistavat dynaamisen koulun kehittämisen. Löytömäki (1996) huomauttaa, että Opettaja-lehden mediakyselyn perusteella opettajat itse viihtyvät koulussa hyvin. Vastaa- jista lähes 90 % ilmoitti viihtyvänsä työssään melko hyvin tai hyvin. Melko huono tai huono viihtyvyys oli noin 10 %:lla opettajista. Opettajan työssä viihtymättömyy- teen ovat vaikuttaneet viime vuosina eniten lisääntynyt työmäärä ja kiire. 40 % vas- taajista nimesi nämä tekijät merkittävimiksi. Seuraavilla sijoilla olivat leikkaukset tai säästöt, ongelmaoppilaat ja stressi. Ongelmaoppilaita on opettajien mielestä sel- västi eniten peruskoulussa. (Löytömäki 1996.)

4.3 Koulun ilmapiiri ja työrauha tutkimusten valossa

Savolainen ym. (2001) kysyivät Tampereen yläasteilla työskenteleviltä oppilailta, opettajilta ja tukipalveluhenkilöstöltä ehdotuksia työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. Kaikkien vastaajaryhmien ehdottamat kehittämistarpeet kohdistuivat useimmiten psykososiaalisiin tekijöihin ja niistä erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteisiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Oppilaat kuvasivat koulun il- mapiiriä laitospaiseksi, vankilamaiseksi tai tiukkapipoiseksi. Opettajat kokivat työ- ilmapiirin epäavoimeksi ja keskustelemattomaksi. Kaikki vastaajaryhmät toivoivat parempaa, suvaitsevaa tai tasa-arvoista ilmapiiriä ja parempia ihmissuhteita. Koulun rehtori nähtiin avainhenkilönä koko koulun ilmapiirin luomisessa. Eräs opettaja kir- joitti: ”Avoin, hyväksyvä ilmapiiri ja johtaja-alainen suhteet – nämä heijastuvat ko- ko koulun toimintaan.” (Savolainen ym. 2001, 165.)

Kokko (1995) mainitsee Kouvolan Eskolanmäen yläasteen, joka valittiin Vuoden kouluksi 1995. Koulussa on hyvä yhteishenki ja rehtori Keijo Hulkkosen mielestä välittämisen ilmapiirissä kehittyy paras oppimisympäristö ja sellainen ”fi- linki”, joka motivoi yrittämään parasta. Myös erityisopettajan mielestä Eskolanmäen koulussa puututaan oppilaan asioihin, jos huomataan, että jokin on vinossa ja tällai- nen osoittaa hänen mielestään oppilaille, että tästä välitetään. Samaisen koulun opettajat kertovat, että töihin on mukava tulla aamuisin ja ilmapiiri on iloinen, vaik-

ka he tekevätkin lujasti töitä. Historian ja yhteiskuntaopin opettaja Pirjo Kuusisto: ”Meillä on mahdolloman hyvä henki. Opettajien huone on aivan ehdoton paikka.” (Kokko 1995, 14.) Hyvä me-henki, joka kannustaa jokaista tekemään parhaansa liittyä avoimeen ja luottamukselliseen ilmapiiriin, joka on yksi hyvän ja tasa-arvoisen työpaikan kriteereistä (Ojala 2000, 23). Tämän voi ulottaa koskemaan sekä opettajia että oppilaita.

Oppilaan täytyy kokea koulunsa turvalliseksi, jotta hän voisi viihtyä siellä (Kannas ym. 1995, 139). Liinama ja Kannas (1995) esittävät, että työsuojelu tulisi koulussa ulottaa koko kouluväen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin vaalimiseen. Turvallisuuden kokemuksen he näkevät eräänä tärkeänä perustarpeenamme. Turvallinen ja suvaitseva ilmapiiri, joka antaa tilaa ja tunnustusta erilaisille persoonallisuuksille, on heidän mukaansa edellytys kaikkien lasten terveen kasvun tukemiselle. Selkeät, kaikkien ymmärtämät ja hyväksymät rajat luovat pohjan turvallisuuden tunteelle. (Liinama & Kannas 1995.) WHO-koululaistutkimus vuonna 1998 (Kannas & Brunell 2000) osoitti, että koulukiusaaminen on vähentynyt Suomessa ja oppilaat kokevat koulunsa turvallisemmaksi kuin oppilaat aikaisempina vuosina.

Onko koulu lapselle leikkiä vai työtä? Onko koulun ilmapiiri suotuisa leikille vai työlle vai ehkä molemmille? Kankaanranta & Linnakylä (1993) toteavat, ettei koulussa kaikki voi olla kiinnostavaa, mutta onko koulunkäynnin oltava niin kovaa työtä jo kolmannella luokalla. Onko oppiminen ymmärrettävä niin kirjaimellisesti ’lapsen työnä’, ettei siinä voisi olla useammin leikkiä, iloa ja juhlaa, he jatkavat. Kolmasluokkalaisten mielestä (Kankaanranta & Linnakylä 1993) leikin ja leikinomaisen oppimisen aika ei pääty koulun alkaessa, vaan he haluavat vielä leikkiä ja iloita yhdessä toimimisesta. Työntekoon on tietysti myös totuttava, ja työ on yhtä lailla persoonallisuutta kasvattavaa, mutta koulu voisi hyväksyä sen, että nyky-yhteiskunnan työkin arvostaa tekijänsä leikkimielttä ja luovuutta, ongelmanratkaisutaitoja, yhteistoimintakykyä ja ihmissuhdetaitoja. Eikä koulu valmenna vain tulevaisuuden työtä varten vaan yhtä hyvin yksilöä rikastuttavaan vapaa-ajan käyttöön. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 35.)

Scheininin ja Niemivirran (2000) 6., 9. ja lukion toisen luokan oppilaille tekemässä tutkimuksessa 70 % oppilaista oli lähes täysin eri mieltä väittämästä ”Luokassamme on hyvä työrauha”. Tulos vastaa aikaisempia havaintoja (Kannas

ym. 1995). Rimpelän ym. (1999) tutkimuksessa kuitenkin peruskoululaisista vain puolet piti työrauhaa hyvänä, mutta eri oppilaitosten välillä oli hyvin suuria eroja luokan työrauhaa hyvänä pitävien osuuksissa. Savolaisen ym. (2001) tutkimuksessa yläasteen oppilaat toivat esille työrauha- tai kiusaamisongelmat kahdessatoista koulussa kolmestatoista tutkittavasta. Sekä opettajat että oppilaat olivat huolissaan työrauhaongelmien aiheuttamasta haitasta oppimiselle. ”Luokassani on liian monta häirikköä. Keskittyminen ei onnistu tunneilla”, kirjoitti eräs oppilas (Savolainen ym. 2001, 166). Opettajat olivat tämän tutkimuksen mukaan huolissaan myös jaksamisesta ja toivoivat koulutusta siihen, että saisivat taitoja ja menetelmiä oppilaiden oppimiseksi ja työrauhan säilyttämiseksi. Eräessä tutkimuksessa (Holopainen & Lehtonen 1994, 18–20) huomattiin, että kun tehtiin muutoksia koulun ja luokan yleisessä toimivuudessa, koulun palkitsemis- ja rankaisujärjestelmissä sekä tavoissa, joilla koulussa jaetaan vastuuta ja tehdään yhteistyötä, levottomuus koulussa väheni selvästi, tunneilta myöhästettiin entistä vähemmän eikä oppilaita tarvinnut toimittaa ulos luokasta kesken tunnin. Samoin rikkominen ja sotkeminen vähenivät.

Kiire voi myös häiritä työrauhaa tunneilla ja aiheuttaa levottomuutta ja rauhattomuutta. ”Minulle tulee aina kiire”, kuvaa eräs kolmasluokkalainen tuntojaan (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 7). Kyseisen tutkimuksen mukaan jatkuva kiire leimaa sekä koko koulupäivää että oppitunteja. Oppilaiden on tärkeää noudattaa lukujärjestystä ja seurata koulupäivälle tehtyä ennakosuunnitelmaa. Oppilaat kuvasivat harvoin opiskeluun paneutumista ja pitkäjänteisyyttä jonkin tehtävän tai projektin parissa. Tuntien alut ovat yleensä rauhattomia kuten kolmasluokkalaiset totesivat kirjoitelmissaan: ”Tuntien alussa on kova mekkala pojat heittelee luokassa palloa”, ”Pojat yleensä painii niin ettei voi lukea”. Pojat jatkavatkin välituntimaista leikkiä ja toimintaa kavereiden kanssa vielä luokassa opettajaa odoteltaessa ja käyttävät tyttöjä enemmän hyväkseen mahdollisuutta omaehtoisempaan toimintaan tuntien alussa. Tämän toiminnan tytöt kokivat häiritseväksi. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 27.)

Kokko (1995) kirjoittaa, että opettajien mielestä olennaista ei ole se, onko työrauhaongelmia vai ei, vaan kuinka niitä ratkotaan. Opettajat ovat sitä mieltä, että oppilaiden ja opettajien saumaton yhteistyö työrauhakysymyksissä edesauttaa omalta osaltaan suvaitsevaisuutta korostavan hengen ylläpitämistä.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa yhden jyväsyläläisen tavallisen peruskoulun ja kristillisen peruskoulun kouluviihtyvyyttä opettajan, koulun ilmapiirin, työrauhan ja yleisen viihtyvyyden näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on myös todistaa oikeaksi tai vääräksi hypoteesini siitä, että kristillisellä koululla oppilaat viihtyvät hyvin koulussaan ja koulussa on mukava ilmapiiri.

Tutkimuksen pääongelma:

Onko kristillisen ja tavallisen peruskoulun, luokka-asteiden 4 ja 6 tai tyttöjen ja poikien välillä eroja kouluviihtyvyydessä?

Alaongelmat:

1. Onko eroja oppilaiden kokemuksissa opettajistaan?
2. Onko eroja oppilaiden kokemuksissa koulun ilmapiiristä?
3. Onko eroja oppilaiden kokemuksissa koulun työrauhasta?
4. Onko eroja oppilaiden kokemuksissa koulun yleisestä viihtyvyydestä?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Aineiston analyysimenetelmät

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tiedon hankintaa ohjaavat tavallisesti aikaisempaan tietoon perustuvat käsitykset ilmiöstä ja käsitteistä rakennettu teoria tutkittavasta ilmiöstä. Kvantitatiiviset menetelmät perustuvat mittaamiseen, jossa mittayksikkö voi ilmiön luonteen mukaan vaihdella. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 10, 97.) Tässä tutkimuksessa mittaamiseen käytettiin kyselylomaketta, jonka vastausvaihtoehdot numeroitiin. Kyselylomakkeiden tilastollinen käsittely tehtiin SPSS 11.0 for Windows –ohjelmalla.

Aineiston analyysissä käytettiin määrällisen tutkimuksen tilastollisia analyysimenetelmiä. Frekvenssien avulla selvitettiin kaikkien oppilaiden ($n = 91$) vastaukset eri väittämiin. Tutkimuksessani olin kiinnostunut siitä, onko vastauksissa eroja sukupuolten välillä, onko eroja jos oppilas on eri koulussa tai onko eroja vastauksissa eri luokilla olevien oppilaiden välillä. Ristiintaulukoinnin avulla voidaan selvittää kahden luokitteluasteikollisen muuttujan välistä yhteyttä eli sitä, millä tavalla ne vaikuttavat toisiinsa. Erityisesti dikotomisten, vain kaksi arvoa saavien muuttujien tarkastelu voi olla havainnollista ristiintaulukon muodossa. Tällaisia muuttujia olivat tässä tutkimuksessa sukupuoli, koulumuoto ja luokka-aste (kristillisen koulun yhdysluokkaa käsiteltiin tutkimuksessa yhtenä luokkana). (Metsämuuronen 2003, 292-293.) Erojen tilastollisen merkitsevyyden testaamisessa käytettiin χ^2 –testiä.

Tilastollisten erojen merkitsevyydestä tarkasteluissa käytetyt merkitsevyystasot:

todennäköisyys	sanallinen kuvaus
$p < .08$	suuntaa antava
$p < .05$	melkein merkitsevä
$p < .01$	merkitsevä
$p < .001$	erittäin merkitsevä

Eri väittämien keskinäistä yhteyttä tutkittaessa käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa. ”Hyvän” korrelaation Metsämuuronen (2003, 305) määrittelee siten, että mikäli korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee välillä .80 - 1.0, sitä voidaan sanallisesti kuvailla ”erittäin korkeaksi”, välillä .60 - .80 ”korkeaksi”, välillä .40 - .60 ”melko korkeaksi” tai ”kohtuulliseksi”. Ihmistieteissä päästään harvoin suurempiin kuin .80 korrelaatioihin. (Metsämuuronen 2003, 305.)

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän kristillisen peruskoulun neljännen luokan ja yhdistetyn viidennen ja kuudennen luokan oppilaat sekä jyvaskyläläisen tavallisen peruskoulun yksi neljäs ja yksi kuudes luokka. Kristillisen koulun oppilaita oli yhteensä 48 ja tavallisen koulun oppilaita 47. Neljännen luokan oppilaita oli yhteensä 45, viidennen luokan oppilaita 12 ja kuudennen luokan oppilaita 34. Sukupuolet jakaantuivat siten, että tyttöjä oli 40 ja poikia 51. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneita oppilaita oli siis 91. Molemmat koulut ovat kaupunkikouluja.

Tutkimuksen aineiston keruu, kyselyn suorittaminen, tapahtui maaliskuussa 2004 yhden viikon aikana kaikissa neljässä luokassa. Kyselyyn vastaamiseen kuului aikaa noin puoli tuntia.

6.3 Tutkimuksen mittarit

Tutkimuksen mittarina oli kyselylomake (Liite 1), joka pohjautuu WHO - koululaistutkimuksen (Kannaksen 1995) ja Opetushallituksen (2004) tekemiin tutkimuskyselylomakkeisiin. Lomake sisälsi sekä valmiita väittämiä että avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset ovat tutkijan luomia tuomaan lisää tietoa kouluviihtyvyyden osa-alueista.

Kyselylomake koostui viidestä osa-alueesta, joista kolme ensimmäistä kartoitti vastaajien taustatietoja: muuttuja 1 Koulu (kristillinen/tavallinen), muuttuja 2 Sukupuoli (1 = tyttö; 2 = poika), muuttuja 3 Luokka-aste (1 = 4.lk; 2 = 5.lk; 3 = 6.lk). Kyselylomakkeen 4. osa-alue sisälsi 28 väittämää ja 5. osa-alue kaksi avointa kysymystä. Väittämät olivat neljältä kouluviihtyvyyden alueelta: oppilaiden kokemukset opettajista (kysymykset 1, 5, 9, 13, 17, 21 ja 25), ilmapiiristä (kysymykset 2,

6, 10, 14, 18, 22 ja 26), työrauhasta (kysymykset 3, 7, 11, 15, 19, 23 ja 27) sekä yleisestä viihtyvyydestä (kysymykset 4, 8, 12, 16, 20, 24 ja 28).

Väittämiin oli neljä vastausvaihtoehtoa: täysin eri mieltä, hieman eri mieltä, hieman samaa mieltä ja täysin samaa mieltä. Opettajaan liittyviä väittämiä olivat: opettajani on oikeudenmukainen, pidän opettajastani, opettaja on kiinnostunut siitä mitä minulle kuuluu, opettaja hyväksyy minut, opettaja huomaa minut tarpeeksi usein tunnilla, opettaja ei kannusta ja rohkaise minua, opettaja arvostaa minua. Ilmapiiiriä mittaavia väittämiä olivat: luokassani on mukava tunnelma, luokassani on hyvä yhteishenki, luokassamme minulla on hyvä mieli, toisen auttaminen on luokassani yleistä, koulussamme on turvatonta, koulun ilmapiiri on innostunut, olen koulussa levollisella mielellä. Työrauhaan liittyviä väittämiä kyselyssä olivat: oppitunneilla on työrauha, oppitunneilla toiset oppilaat eivät häiritse opiskeluani, oppitunneilla on mielestäni liikaa hälinää, oppitunneilla voi rauhassa keskittyä opiskeluun, opettaja joutuu usein puuttumaan joidenkin oppilaiden häiritsevään käytökseen, oppitunneilla on kiireistä, oppilaat edistävät muiden oppimista takaamalla muille työrauhan. Yleiseen kouluviihtyvyyteen liittyviä väittämiä olivat: koulussa ei ole mukavaa, pidän koulunkäynnistä, koulupäiväni ovat kivoja, viihdyn todella hyvin koulussani, oppiminen on mukavaa, kouluun on ikävää tulla, saan olla oma itseni koulussa.

Kahdella avoimella kysymyksellä selvitettiin oppilaiden mielipiteitä siitä, minkä takia he pitävät koulusta ja miten he ymmärtävät koulun tunnelman ja ilmapiirin. Ensimmäinen avoin kysymys oli ”Pidän koulusta sen takia, että...” ja toinen kysymys ”Koulussa on mukava tunnelma ja ilmapiiri sen takia, että...”. Molempiin toivottiin vastattavan kolmella eri asialla. Avoimilla kysymyksillä tutkimukseen saatiin hieman myös kvalitatiivista otetta.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustulosten luotettavuudessa on kiinnitettävä huomio siihen, miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta, ja saadaanko tutkimuksessa käytetyllä menetelmällä todella vastaukset tutkimusongelmiin. Kumpikin näkökohta on ongelmallinen ihmistieteissä. (Erätuuli ym. 1994, 98.) Tämän tutkimuksen kyselylomake pohjautui aikaisempiin laajoihin kansainvälisiin ja kansallisiin tutkimuksiin, joissa on käytetty

jo vuosikymmenien ajan kyselylomakkeita, ja saatu luotettavaa tietoa kouluviihtyvyydestä. Tutkija testasi kyselylomakkeen 4-6 –luokkalaisilla oppilaille ennen varsinaista tutkimusta.

Varsinaisen tutkimuksen suorittamisen aikana luokassa ei ollut muita aikuisia paikalla kuin tutkija. Tämä sen vuoksi, että oppilaiden vastaamiseen opettajaa koskeviin kysymyksiin olisi saattanut vaikuttaa suuntaan tai toiseen, jos kyseinen opettaja olisi ollut läsnä. Tutkija korosti sitä, että lomakkeisiin vastataan nimettömänä, eikä oma opettaja pääse lukemaan heidän vastauksiaan. Tutkija myös ilmoitti sekoittavansa lomakkeet heti kun viimeinen on tuonut lomakkeensa, jolloin myöskään tutkijalla ei ole mahdollisuutta esimerkiksi panna merkille kuka oppilaista toi ensimmäisen tai viimeisen lomakkeen.

Tutkijan läsnäolo jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa luokassa takasi myös samanlaiset ohjeistukset oppilaille vastata kysymyksiin. Koska kysymyksessä olivat ala-asteikäiset lapset, kyselyyn vastaamista harjoiteltiin ensin kalvolla esitetyillä kysymyksillä, jotka vastasivat kyselylomakkeen kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja. Tutkija muistutti, että kyselyyn ei ole oikeita ja väärä vastauksia, vaan jokainen vastaa oman kokemuksensa mukaisesti. Kyselylomakkeessa oli myös testiväittämiä, joilla saatiin varmistettua oppilaan paneutuminen vastaamiseen. Testiväittämät olivat negaatioita toiselle väittämälle, jolloin myös vastausten pitäisi olla negaatioita. Oppilaat vastasivat kyselyyn ajatuksen kanssa, sillä vastauksista varmistui, etteivät vastaajat laittaneet rasteja sattumanvaraisesti.

Tutkimuksen tulokset vastasivat monilta osin aikaisempien tutkimusten tuloksia (aikaisemmat WHO –koululaistutkimukset, Koululaisten terveystapatutkimukset jne.). Luotettavuuden arviointikriteerinä voidaan pitää sitä, että tutkimuksesta saatu tieto on yhdenmukaista aikaisemmin luotettavaksi todetun tiedon kanssa (Erätuuli ym.1994, 109).

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Oppilaiden kokemukset opettajasta

Opettajaan liittyvien väittämien pohjalta sekä kristillisen koulun että tavallisen koulun oppilaat olivat tyytyväisiä opettajaansa, sillä kaikista oppilaista (n = 91) yli 40 % oli täysin samaa mieltä kyseisten väittämien kanssa. Ainoa poikkeus oli väitteen ”Opettaja on kiinnostunut siitä mitä minulle kuuluu” kohdalla, jonka kanssa täysin samaa mieltä oli vain noin joka neljäs oppilas. Väitteen ”opettaja hyväksyy minut” kanssa kaikista oppilaista peräti 70 % oli täysin samaa mieltä. Molempien avointen kysymysten vastauksissa ensimmäiseksi asiaksi, jonka takia oppilaat pitävät koulusta tai koulussa on mukava ilmapiiri, noin 8 % oppilaista oli maininnut opettajan tai oppimisen. Lähes puolet oppilaista mainitsi kaverit ja välitunnit koulusta pitämisen syyksi. (Taulukot 1 ja 2.)

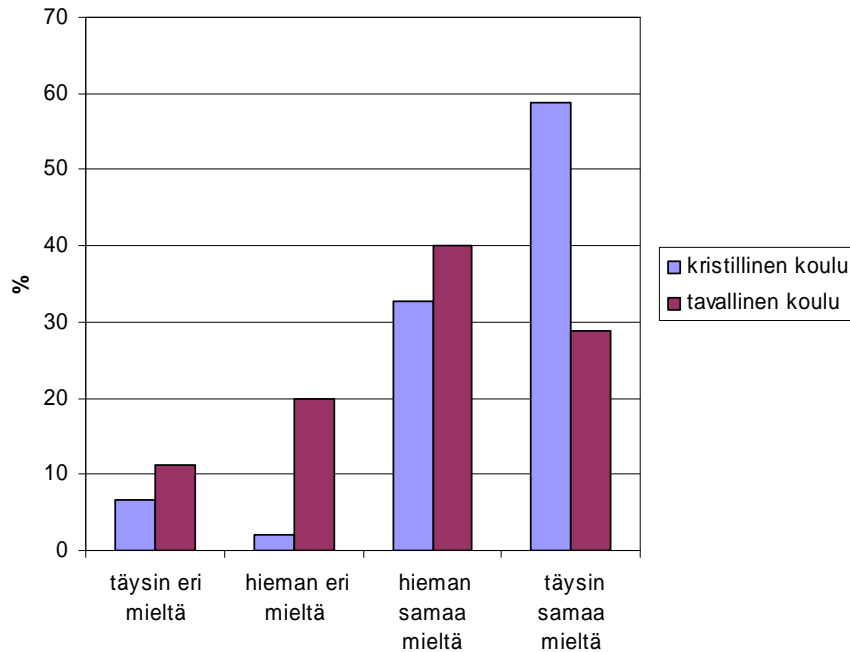
Vastausryhmän nimi	Sisällöt	Osuus vastauksista n = 91 (ensimmäinen asia)
Kaverit ja välitunnit	kivat, rennot oppilaat, hauskat kaverit, välitunnit, leikkiminen	45 %
Ulkoiset tekijät	pieni koulu, luokan viihtyisyys, valoisa, tilaa, sopivan mittaiset koulupäivät, sopivat luokkakoot, ruokatunti, karkkikioski, pääsee lomalle, pääsee yläasteelle	15 %
Yhteishenki	kaikki on kavereita, hyvä yhteishenki, toiset auttaa, puolustaa, rehellisyys, ei puhuta pahaa toisista, isot ottaa pienemmät huomioon, voi puhua kaikkien kanssa, voi olla oma itsensä, ei tarvitse jännittää	9 %
Turvallisuus	ei ole häiriöitä eikä tappeluja, ei ole riitoja, ei syrjitä eikä kiusata, kaksi välituntivalvojaa joten tuntuu turvalliselta	8 %
Opettaja ja opiskelu	mukava, rento, hauska, huomioonottava, ymmärtävä opettaja, kiva opiskella, kivat yllätykset	8 %
Työrauha	rauhallisuus, työrauha, kuri, ei ole liikaa sääntöjä	
Kristillisuus	uskovaisuus ja kristillisuus	
Tapahtumat ja retket	kivat tapahtumat ja retket, harrastusmahdollisuudet, kirjasto	
Oppiaine	kuvaamataito, liikunta, atk, käsityö	
Minä itse	olen hiljaa, olen hyvin, silloin kun saa kokeista hyviä numeroita	

TAULUKKO 1. Avoimen kysymyksen ”Pidän koulusta sen takia, että...” vastaukset

Vastausryhmän nimi	Sisällöt	Osuus vastauksista n = 91 (ensimmäinen asia)
Kaverit	kivat kaverit, välitunnit	48 %
Oppiminen	oppii uusia asioita, saa käydä koulua, oppii käytöstapoja	18 %
Opettajat	opettajat ovat kivoja ja mukavia, muu henkilökunta	8 %
Retket ja tapahtumat	sählyturnaus, laskettelupäivä, luokkaretki, kerhot, diskot, karkkikioski, pääsee ensi vuonna pois, pitkät lomat, kesän odotus	7 %
Ulkoiset tekijät	kaihtimet ikkunoissa, televisio, iso koulu, tilava piha, kirjasto, tietokonehuone, uima-allas, iso liikuntasali, koulu on lähellä, ei ole liikaa oppilaita, ilmainen koulunkäynti, ruoka	6 %
Ilmapiiri	koulussa kuluu aika, koulussa on hauskaa, mukava ilmapiiri, luokka, luokkahenki	
Kristillisuus	koulu on kristillinen, uskavaiset kaverit	
Saa olla oma itsensä	saa olla vapaasti, voi kertoa asioista avoimesti, voi olla oma itsensä	
Oppiaine	jokin oppiaine (esim. liikunta, uskonto, käsityö, kuvaamataito) on kiva, joillakin oppitunneilla ei tarvitse tehdä mitään, ei tarvitse tehdä kirjaa, vähän läksyjä, bonukset	
Turvallisuus	saa opiskella rauhassa, ei kiusata, ei häiritä, ei riitoja	

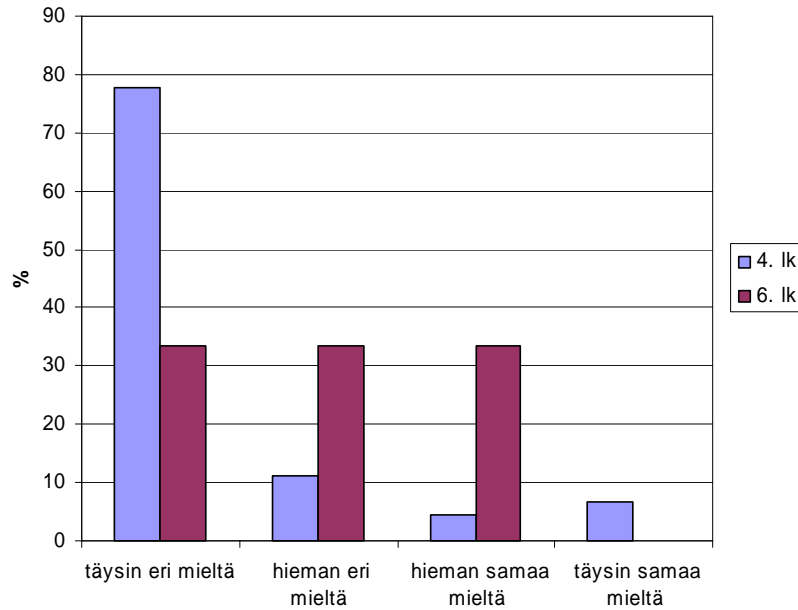
TAULUKKO 2. Avoimen Kysymyksen ”Koulussa on kiva tunnelma ja ilmapiiri sen takia, että...” vastaukset

Tarkasteltaessa kristillisen ja tavallisen koulun eroja suhteessa opettajaan, ainoa väite, jossa koulujen välillä *ei* ollut eroja ($p < .08$), oli väittämä ”Opettaja ei kannusta ja rohkaise minua”. Muiden väittämien suhteen kristillisen koulun oppilaat olivat selvästi tyytyväisempiä opettajiin kuin tavallisen koulun oppilaat. Merkittävimmät erot ($p < .01$) olivat sen suhteen, koetaanko opettajan arvostavan ja hyväksyvän oppilaansa. Kristillisen koulun oppilaista yli puolet ja tavallisen koulun oppilaista joka kolmas koki opettajan arvostavan heitä (Kuvio 3) ja suhde oli samanlainen myös hyväksymisen kohdalla.



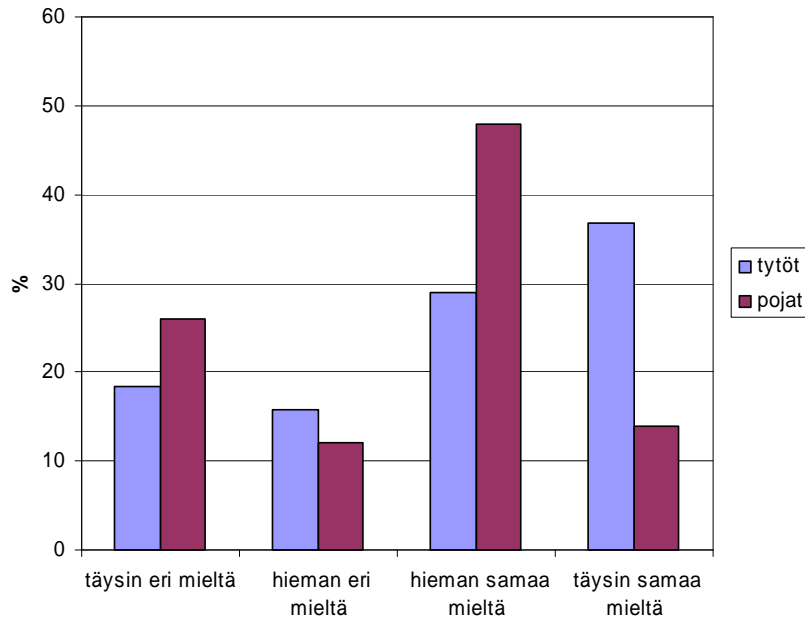
KUVIO 3. ”Opettaja arvostaa minua” %-osuudet kristillisellä ja tavallisella koululla.

Opettajan merkityksessä oli huomattavia eroja luokka-asteiden välillä. Kaikki neljäsluokkalaiset ($n = 45$) olivat kaikkien väittämien suhteen tyytyväisempiä opettajaansa kuin kuudesluokkalaiset ($n = 31$). Esimerkiksi väittämän ”Opettaja ei kannusta ja rohkaise minua” kanssa täysin eri mieltä neljäsluokkalaisista oli lähes 80 % ja kuudesluokkalaisista vain joka kolmas (Kuvio 4). Opettajastaan pitivät neljäsluokkalaisista 70 % ja kuudesluokkalaisista vain joka viides. Opettajan kokivat oikeudenmukaiseksi neljännen luokan oppilaista yli puolet ja kuudennen luokan oppilaista joka viides.



KUVIO 4. ”Opettaja ei kannusta ja rohkaise minua” % -osuudet 4. ja 6. luokalla.

Tyttöjen ja poikien eroja tarkasteltiin kristillisen koulun ja tavallisen koulun oppilaiden kokemina (tytöt $n = 40$, pojat $n = 51$). Opettajaan liittyviin väittämiin tytöt vastasivat myönteisemmin kuin pojat: tytöt pitivät poikia selvästi enemmän opettajastaan ja kokivat myös useammin kuin pojat, että opettaja arvostaa heitä. Suurin ero ($p < .01$) tyttöjen ja poikien välillä tutkittaessa opettajan merkitystä koulu-viihtyvyyteen oli siinä, onko opettaja kiinnostunut siitä, mitä oppilaalle kuuluu. Tyttöistä 37 % ja pojista 14 % oli täysin samaa mieltä tämän väittämän kanssa. (Kuvio 5.) Opettajan oikeudenmukaisuudesta sekä tytöt että pojat olivat hyvin yksimielisiä eli lähes puolet tytöistä ja pojista oli täysin samaa mieltä siitä, että heidän opettajansa on oikeudenmukainen. Väittämillä ”Opettaja on kiinnostunut siitä mitä minulle kuuluu” ja ”Opettaja on oikeudenmukainen” ei ollut merkitsevää yhteyttä ($p < .08$) keskenään (Liite 2).

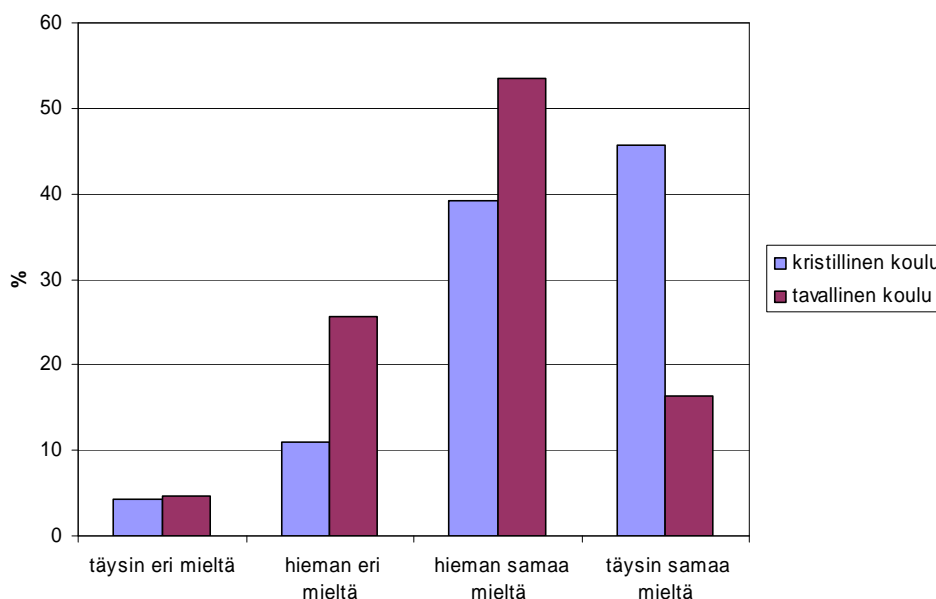


KUVIO 5. ”Opettaja on kiinnostunut siitä mitä minulle kuuluu” % -osuudet tytöillä ja pojilla.

7.2 Oppilaiden kokemukset koulun ilmapiiristä

Lähes puolet oppilaista oli hieman samaa mieltä väittämien ”luokassani on mukava tunnelma”, ”luokassani on hyvä yhteishenki”, ”luokassamme minulla on hyvä mieli”, ”toisen auttaminen on luokassani yleistä”, ”koulun ilmapiiri on innostunut” ja olen koulussa levollisella mielellä”. Väittämän ”koulussamme on turvatonta” kanssa joka kolmas kaikista oppilaista (n = 91) oli hieman samaa mieltä. Kaikkein yksimielisimpiä oppilaat olivat, kun väitettiin koulua turvattomaksi, jolloin lähes 70 % kaikista oppilaista oli täysin eri mieltä. Näiden kahden koulun oppilaiden mielestä siis koulu on varsin turvallinen paikka. Avoimeen kysymykseen ”Koulussa on kiva tunnelma ja ilmapiiri sen takia, että...” lähes puolet kaikista oppilaista mainitsi ensimmäisenä asiana hyvät kaverit ja välitunnit (Taulukko 2). 9 % oppilaista mainitsi yhteishengen kivan ilmapiirin syyksi. Vastauksissa oli muun muassa sellaisia asioita kuin ”kaikki on kavereita”, ”toiset auttaa ja puolustaa”, ”rehellisyys”, ”ei puhuta pahaa toisista”, ”isot ottaa pienemmät huomioon”, ”voi olla oma itsensä” ja ”ei tarvitse jännittää”. (Taulukko 2.)

Suurin ero ($p < .01$) kristillisen ja tavallisen koulun välillä ilmapiiristä tuli esiin väitteen ”Toisen auttaminen on luokassani yleistä” kohdalla. Kristillisen koulun oppilaista lähes puolet ja tavallisen koulun oppilaista vain 15 % oli täysin samaa mieltä tämän väittämän kanssa. (Kuvio 6.) Kristillisen koulun oppilaista puolet ja tavallisen koulun oppilaista joka kolmas oli koulussa levollisella mielellä. Näillä kahdella väittämällä oli merkitsevä yhteys keskenään ($p < .01$) samoin kuin myös toisen auttamisella ja koulun innostuneella ilmapiirillä. (Liite 3.)



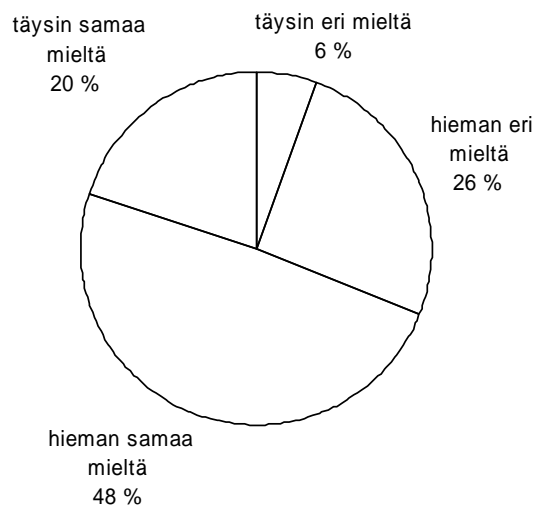
KUVIO 6. ”Toisen auttaminen on luokassani yleistä” % -osuudet kristillisellä ja tavallisella koululla.

Luokka-asteiden 4 ja 6 välillä kaikista väittämistä ainoa, jonka suhteen kuudesluokkalaiset olivat tyytyväisempiä kuin neljäsluokkalaiset oli väittämä ”Luokassani on mukava tunnelma”. Kuudesluokkalaiset olivat hieman useammin kuin neljäsluokkalaiset täysin samaa mieltä tämän väittämän kanssa. Muuten eri luokka-asteiden välillä oli eroja ($p < .01$) kokemuksissa luokan yhteishengestä ja hyvästä mielestä siten, että neljännen luokan oppilaista 40 % ja kuudennen luokan oppilaista 20 % oli täysin samaa mieltä näiden väittämien kanssa. Neljäsluokkalaisista lähes puolet oli täysin samaa mieltä siitä, että toista autetaan yleisesti heidän luokassaan, mutta kuudesluokkalaisista vain noin 10 % oli tätä mieltä. Neljännen luokan oppilaista noin puolet oli täysin levollisella mielellä koulussa, kuudesluokkalaisista joka kolmas.

Luokan hyvästä yhteishengestä ja tunnelmasta tytöistä ja pojista noin kolmannes oli täysin samaa mieltä. ”Koulussamme on turvatonta” jakoi mielipiteitä seuraavasti: tytöistä noin 80 % ja pojista noin 60 % oli täysin eri mieltä tämän väittämän kanssa. Hyvä mieli luokassaan oli tytöistä noin 40 %:lla ja pojista joka viidennellä.

7.3 Oppilaiden kokemukset koulun työrauhasta

Luokissa on oppilaita, jotka häiritsevät tunteja, sillä kaikista oppilaista (n = 91) lähes puolet oli täysin samaa mieltä siitä, että opettaja joutuu usein puuttumaan joidenkin oppilaiden häiritsevään käytökseen. Vastauksien perusteella oppilaista 48 % oli *hieman* samaa mieltä siitä, että luokassa on työrauha ja verrattuna tähän *vain* joka viides oppilas oli *täysin* samaa mieltä työrauhan löytymisestä (Kuvio 7).

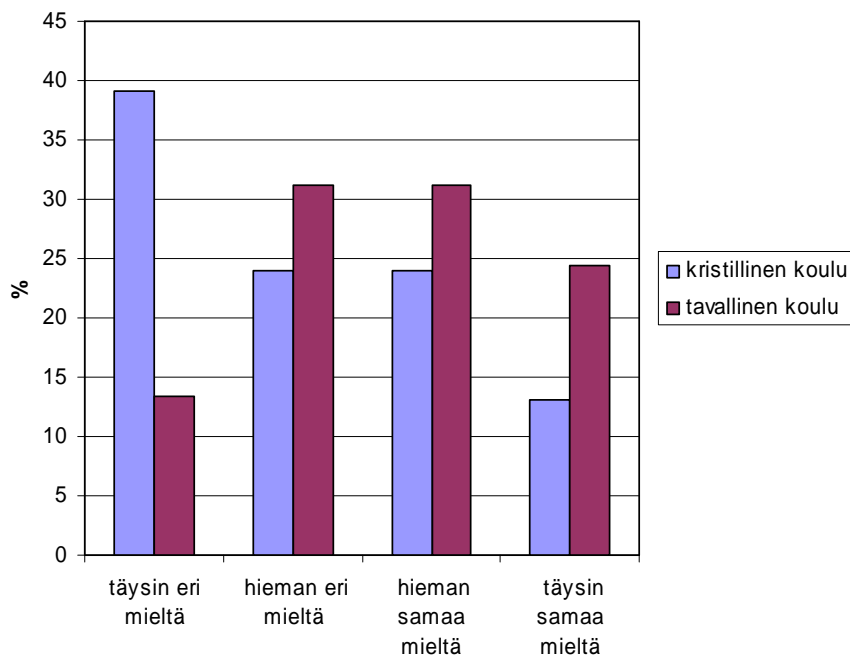


KUVIO 7. ”Oppitunneilla on työrauha” jakauma kaikkien oppilaiden (n = 91) kesken.

Avoimen kysymyksen vastausten mukaan kukaan oppilaista ei pidä työrauhaa syynä pitää koulusta (Taulukko 1). Myöskään avoimeen kysymykseen koulun ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä, kukaan oppilas ei ollut maininnut ensimmäisenä asiana työrauhaan liittyviä asioita, mutta muutama oppilas oli maininnut rau-

hallisuuden, kurin ja säännöt sekä oman käytöksensä toisena tai kolmantena asiana (Taulukko 2).

Koulujen välisiä eroja tarkasteltaessa kristillisen koulun oppilaat olivat hieman useammin kuin tavallisen koulun oppilaat sitä mieltä, etteivät toiset oppilaat häiritse tunneilla työrauhaa ja että oppitunneilla voi keskittyä rauhassa opiskeluun eikä opettaja joudu puuttumaan usein oppilaiden häiritsevään käytökseen. Huomattavampi ero ($p < .01$) oli oppituntien kiireisyyden kokemuksissa: kristillisen koulun oppilaista 40 % ja tavallisen koulun oppilaista 10 % oli täysin eri mieltä väittämän ”Oppitunneilla on kiireistä” kanssa. (Kuvio 8.) Tämän väittämän ja muiden työrauhaan liittyvien väittämien kanssa ei ollut merkitsevää yhteyttä ($p < .08$; Liite 4).

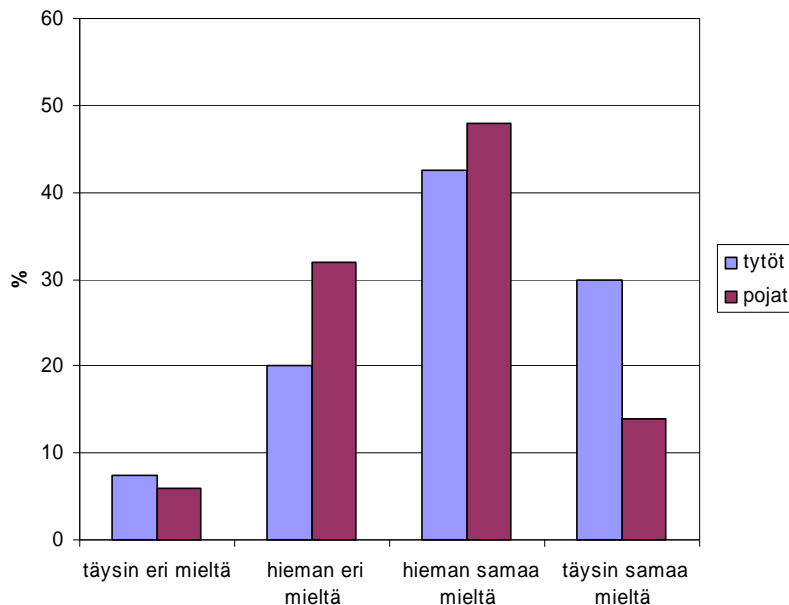


KUVIO 8. ”Oppitunneilla on kiireistä” % -osuudet kristillisellä ja tavallisella koululla.

Luokkien 4 ja 6 välillä oli kauttaaltaan kaikkien työrauhaan liittyvien väittämien kohdalla merkitsevä ero ($p < .01$): neljännen luokan oppilaat olivat hieman tyytyväisempiä luokkansa työrauhaan kuin kuudennen luokan oppilaat. Esimerkiksi neljännen luokan oppilaista 25 % ja kuudennen luokan oppilaista 10 % oli täysin eri mieltä oppituntien liiasta hälinästä. Mutta väittämän ”Oppitunneilla toiset oppilaat

eivät häiritse opiskeluani” kanssa puolet neljäsluokkalaisista ja joka neljäs kuudesluokkalaisista oli täysin samaa mieltä.

Tytöt olivat tyytyväisempiä luokan työrauhaan kuin pojat. Poikien mielestä tunneilla oli liikaa hälinää useammin kuin tyttöjen mielestä, eivätkä pojat pystyneet keskittymään rauhassa opiskeluun yhtä hyvin kuin tytöt. Pojat myös kokivat oppitunnit kiireisiksi tyttöjä useammin, ja pojista harvempi oli täysin samaa mieltä siitä, että oppilaat antavat toisilleen työrauhan. (Kuvio 9.)

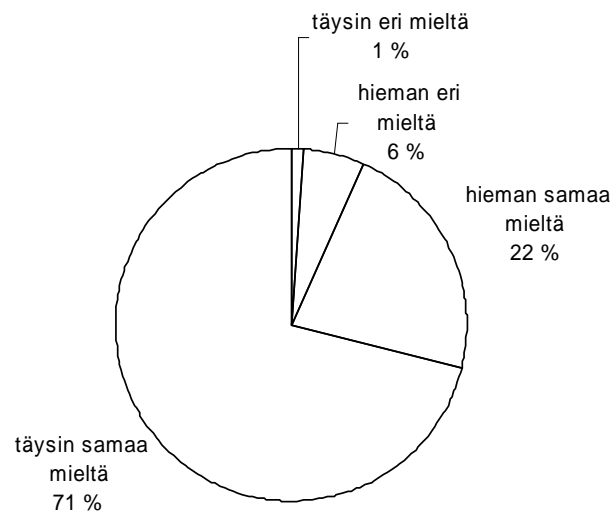


KUVIO 9. ”Oppilaat edistävät muiden oppimista takaamalla muille työrauhan” % -osuudet tytöillä ja pojilla.

7.4 Oppilaiden kokemukset koulun yleisestä viihtyvyydestä

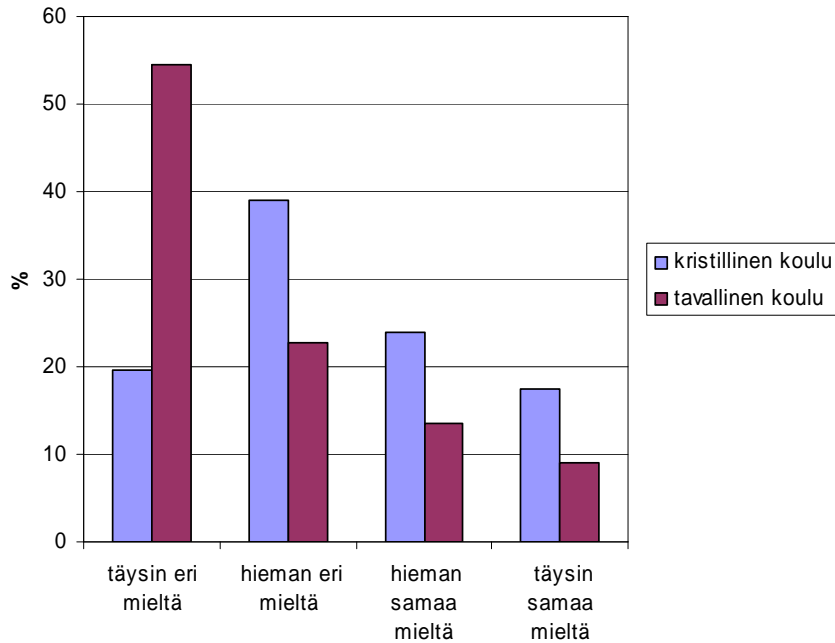
Kaikkia oppilaita ($n = 91$) tarkasteltaessa selkeimmin oltiin yksimielisiä siinä, saako oppilas olla koulussa oma itsensä. Peräti 70 % kaikista oppilaista oli täysin samaa mieltä siitä, että saa olla oma itsensä. (Kuvio 10.) Oppiminen koettiin mukavana eli lähes puolet oppilaista oli täysin samaa mieltä ja joka kolmas melkein samaa mieltä oppimisen mukavuudesta. Neljännes oppilaista oli täysin samaa mieltä siitä, että koulussa on mukavaa ja lisäksi hieman samaa mieltä oli kolmannes oppilaista. Koulunkäynnistä pitivät siis reilusti yli puolet oppilaista. Huomioitavaa on kuitenkin, että koulupäivien kivuudesta, viihtymisestä koulussa ja kouluun tulemi-

sen mukavuudesta 10 – 20 % oppilaista oli täysin eri mieltä eli heidän mielestään kouluun on ikävää tulla, koulupäivät eivät ole kivoja ja he eivät lainkaan viihdy koulussa. Avoimeen kysymykseen ”Pidän koulusta sen takia, että...” oppilaista lähes puolet näkivät syyksi kaverit ja joka viides oppimisen (Taulukko 1). ”Saa olla oma itsensä” oli muutaman oppilaan vastauksissa molempiin avoimiin kysymyksiin (Taulukot 1 ja 2).



KUVIO 10. ”Saan olla oma itseni koulussa” jakauma kaikkien oppilaiden (n = 91) kesken.

Kristillisen koulun oppilaista vähän yli puolet piti oppimista mukavana ja tavallisen koulun oppilaista vähän alle puolet. Koulujen välillä mielipiteitä jakoi väittämä ”Kouluun on ikävää tulla”. Kristillisen koulun oppilaista joka viides ja tavallisen koulun oppilaista puolet oli täysin eri mieltä väitteen kanssa. (Kuvio 11.) Tällä väittämällä oli merkitsevä negatiivinen yhteys ($p < .01$) yleisen viihtyvyyden muiden väittämien paitsi ”Saan olla oma itseni koulussa” kanssa (Liite 5).

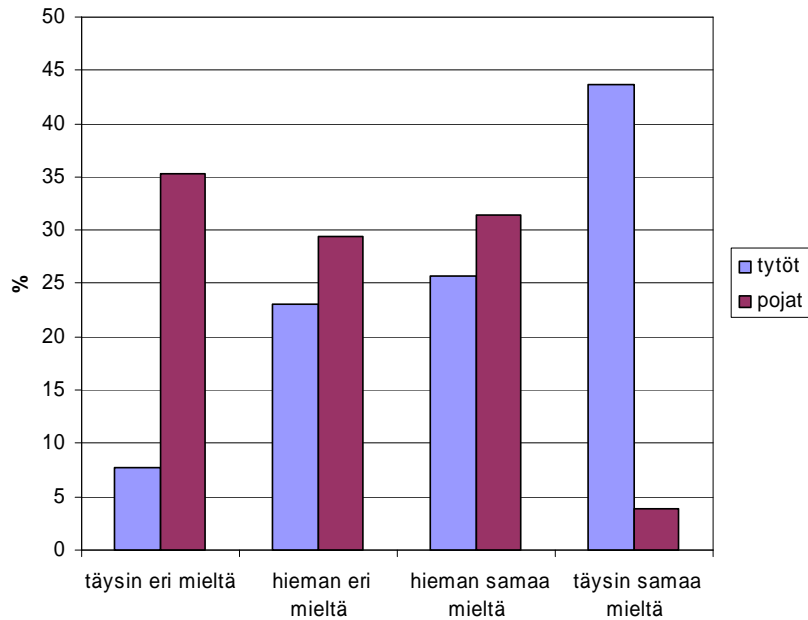


KUVIO 11. ”Kouluun on ikävää tulla” % -osuudet kristillisellä ja tavallisella koululla.

Luokka-asteiden välillä oli selvä ero ($p < .01$) yleisen viihtyvyyden suhteen. Neljäsluokkalaisten ($n = 45$) mielestä koulu oli mukava paikka ja he pitivät koulunkäynnistä ja oppimisesta useammin kuin kuudesluokkalaiset ($n = 34$). Esimerkiksi neljäsluokkalaisten hieman yli puolet ja kuudesluokkalaisten joka kolmas oli täysin samaa mieltä siitä, että oppiminen on mukavaa. ”Oppiminen on mukavaa” – väittämällä on merkitsevä yhteys ($p < .01$) sellaisten tämän osa-alueen muiden väittämien kanssa kuin ”Koulussa ei ole mukavaa”, ”Pidän koulunkäynnistä”, ”Koulupäiväni ovat kivoja”, ”Viihdyn todella hyvin koulussani” ja ”Kouluun on ikävää tulla” (Liite 5).

Tyttöjen ja poikien vastauksissa kaikkein selvin ero ($p < .01$) tuli esiin kokemuksissa yleisestä viihtyvyydestä. Tytöistä vähintään puolet vastasi kaikkiin väittämiin olevansa täysin samaa mieltä, kun kyseessä olivat myönteiset väittämät koulunkäynnistä pitämisestä (Kuvio 12), oppimisen mukavuudesta jne. ja täysin eri mieltä kun kyseessä olivat kielteiset väittämät kuten ”Koulussa ei ole mukavaa” ja ”Kouluun on ikävää tulla”. Pojista tällaisiin prosenttilukuihin päästiin ainoastaan väittämän ”Saan olla oma itseni koulussa” kohdalla, johon noin 65 % pojista vastasi ”täysin samaa mieltä” (tytöistä noin 80 %).

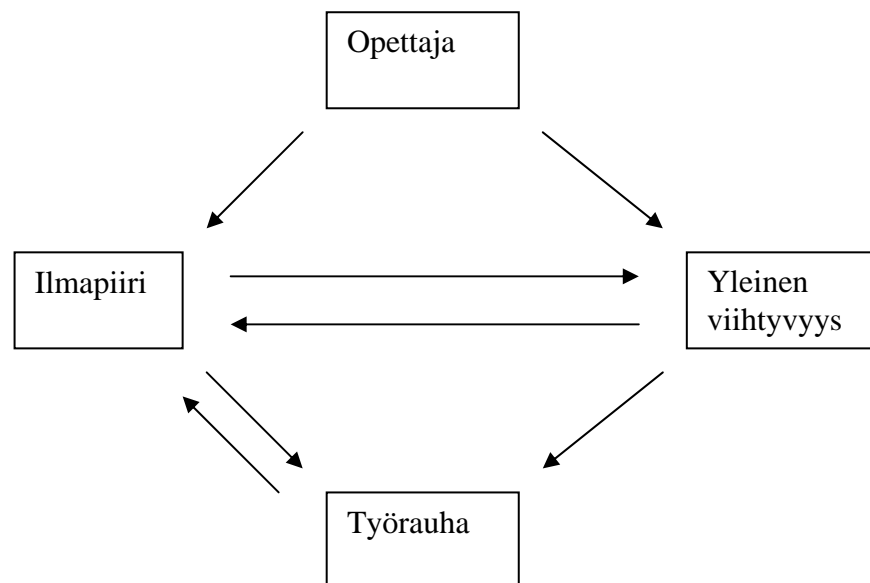
Vain kaksi poikaa oli täysin samaa mieltä väittämän ”Pidän koulunkäynnistä” kanssa, eikä myöskään koulupäivien kivuudesta ollut täysin samaa mieltä kuin 10 % pojista (tytöistä noin puolet). Vain kaksi tyttöä oli tämän väittämän kanssa täysin eri mieltä, kun taas pojista joka viides.



KUVIO 12. ”Pidän koulunkäynnistä” %-osuudet tytöillä ja pojilla.

7.5 Kouluviihtyvyyden osa-alueiden keskinäiset yhteydet

Tarkasteltaessa opettajan, koulun ilmapiirin, työrauhan ja yleisen viihtyvyyden keskinäisiä yhteyksiä opettajaan liittyvät väittämät olivat merkitsevästi ($p < .01$) yhteydessä koulun ilmapiiriin ja yleiseen viihtyvyyteen (Kuvio 13). Jos oppilas pitää opettajastaan, hän myös pitää koulunkäynnistä. Koulun ilmapiirillä taas oli voimakkain yhteys ($p < .01$) työrauhaan ja yleiseen viihtyvyyteen. Ilmapiiriin liittyvistä väittämistä erityisesti ”Toisen auttaminen” oli merkitsevästi ($p < .01$) yhteydessä kaikkien muiden viihtyvyyden osa-alueiden kanssa. Työrauhan ja ilmapiirin välillä oli voimakkain yhteys ($p < .01$): jos oppitunneilla on työrauha, koulun ilmapiiri on innostunut. Yleisen viihtyvyyden ja koulun ilmapiirin ja työrauhan välillä oli merkitsevä yhteys ($p < .01$). Koulussa on mukavaa, jos siellä autetaan toisia ja oppitunneilla huolehditaan työrauhasta. (Liite 6.)



KUVIO 13. Kouluviihtyvyyden osa-alueiden keskinäiset yhteydet

8 POHDINTA

8.1 Erot kristillisen ja tavallisen koulun välillä

Kristillisen ja tavallisen koulun välillä on joitain huomattavia eroja kouluviihtyvyydessä. Kun tarkastellaan kouluviihtyvyyttä eri osa-alueittain, kristillisen koulun oppilaiden mielestä heidän opettajansa on, yleisemmin kuin tavallisen koulun oppilaiden mielestä, oikeudenmukainen ja arvostaa heitä sekä hyväksyy heidät. Kristillisen koulun oppilaista myös huomattavasti useampi pitää opettajastaan kuin tavallisen koulun oppilaista. Huomattava ero on myös siinä autetaanko luokassa toisia oppilaita. Kristillisen koulun oppilailla on selvästi enemmän kokemuksia toisen auttamisesta kuin tavallisen koulun oppilailla. Kristillisen koulun oppilaat ovat myös useammin levollisella mielellä koulussaan kuin tavallisen koulun oppilaat. Vastausten perusteella kristillisen koulun oppilailla ei ole luokassaan läheskään yhtä kiireistä kuin tavallisen koulun oppilailla, ja luokan työrauha on hieman parempi kristillisellä koululla kuin tavallisella koululla. Mutta selvästi useamman kristillisen koulun oppilaan kuin tavallisen koulun oppilaan mielestä kouluun on ikävää tulla.

8.2 Tutkimuksen tulokset aiempien tutkimusten valossa

Vertailtaessa tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimuksiin kouluviihtyvyydestä, voidaan havaita tämän tutkimuksen tulosten olevan samansuuntaisia kuin aikaisempien tutkimusten tulokset (Scheinin & Niemivirta 2000; Brunell & Kannas 2000; Rimpelä ym. 1999; Samdal 1998; Liinamo & Kannas 1995; Kannas ym. 1995; Linnakylä 1993; Brunell 1993.) Selkeästi aikaisempien kouluviihtyvyydestutkimusten mukaisesti myös tässä tutkimuksessa tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin ja nuoremmat oppilaat eli neljäsluokkalaiset paremmin kuin vanhemmat eli kuudesluokkalaiset.

Luokka-asteiden 4 ja 6 välillä oli kouluviihtyvyydessä selviä eroja. Neljäsluokkalaiset viihtyivät selvästi paremmin koulussaan kuin kuudesluokkalaiset: neljäsluokkalaiset olivat opettajaansa huomattavasti tyytyväisempiä kaikkien väittämien vastauksissaan, myös luokan ilmapiirin ja työrauhan suhteen neljäsluokkalaiset

olivat tyytyväisempiä kuin kuudesluokkalaiset ja neljäsluokkalaiset pitivät yleensäkin koulua ja oppimista mukavampina asioina kuin kuudesluokkalaiset.

Tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä oli myös selviä eroja. Tyttöjen suhtautuminen koulunkäyntiin oli selvästi myönteisempää kuin poikien kaikilla kouluviihtyvyyden eri osa-alueilla. Tyttöjen vastaukset opettajastaan olivat selvästi myönteisempiä kuin poikien, paitsi opettajan oikeudenmukaisuudesta sekä tytöt ja pojat olivat yhtä mieltä. Koulun ilmapiiriin sekä tytöt ja pojat olivat sangen tyytyväisiä, mutta tytöt kokivat koulun useammin turvalliseksi kuin pojat ja olivat myös hyvällä mielellä luokassaan selvästi useammin kuin pojat. Koulun työrauhan suhteen tytöt olivat selvästi tyytyväisempiä kuin pojat.

Se miten oppilas kokee opettajansa, vaikuttaa merkittävästi hänen viihtymiseensä koulussa (Brunell & Kannas 2000, 153). Tutkimukseni 4–6 -luokkalaisista puolet oli täysin samaa mieltä siitä, että he pitivät opettajastaan ja joka neljäs oli lisäksi hieman samaa mieltä, joten yli 70 % oppilaista suhtautui myönteisesti opettajaansa. WHO-koululaistutkimusten valossa suomalaiset eivät kokeneet saavansa tarpeeksi rohkaisua ja kannustusta opettajaltaan, joka heijastuu myös viihtymättömyytenä koulussa. WHO-tutkimusten mukaan vain runsas kolmannes 11–15 -vuotiaista suomalaisnuorista koki saavansa rohkaisua opettajalta. (Kannas ym. 1995). Verrattuna tähän tutkimuksessani yli puolet oppilaista oli täysin samaa mieltä siitä, että opettaja kannustaa ja rohkaisee heitä ja vain viisi oppilasta oli täysin eri mieltä. Tutkimukseni oppilaat olivat kuitenkin pääosin nuorempia (10–13 -vuotiaita) kuin WHO-tutkimuksen oppilaat, joka siis vaikuttaa myönteisempään tulokseen.

Ilmapiiriin liittyen aikaisemmissa tutkimuksissa painottuvat muun muassa turvallisuus ja yhteishenki tärkeinä hyvän ilmapiirin luojina (Savolainen ym. 2001; Kannas ym. 1995; Liinamo & Kannas 1995). Vuoden 1998 WHO-koululaistutkimuksessa huomattiin, että koulukiusaaminen on vähentynyt Suomessa ja oppilaat kokevat koulunsa turvallisemmaksi kuin oppilaat aikaisempina vuosina (Kannas & Brunell 2000). Oma tutkimukseni tukee tätä, sillä 70 % oppilaista koki koulunsa täysin turvalliseksi, joka viides oppilas oli lisäksi hieman samaa mieltä ja vain kuusi oppilasta oli täysin eri mieltä koulun turvallisuudesta. Yhteishengen koki myönteiseksi 70 % kaikista oppilaista.

Työrauha on koettu ongelmaksi useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Savolainen ym. 2001; Scheinin & Niemivirta 2000; Kankaanranta & Linnakylä 1993). Myös tässä tutkimuksessa oppilaista 90 % oli täysin tai hieman samaa mieltä siitä, että ”opettaja joutuu usein puuttumaan joidenkin oppilaiden häiritsevään käytökseen”. Täysin samaa mieltä siitä, että oppitunneilla on työrauha oli vain joka viides oppilas. Kankaanrannan ja Linnakylän (1993) tutkimuksen mukaan kiire on tyyppillistä koulupäiville ja oppitunneille. Tutkimukseni oppilaista joka viides oli täysin samaa mieltä siitä, että oppitunneilla on kiireistä ja joka neljäs oli täysin eri mieltä kiireisyydestä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on korostunut voimakkaasti se, että suomalaiset lapset viihtyvät huonosti koulussa verrattuna monien muiden maiden lapsiin (mm. Kannas ym. 1995). Mutta kansallisesti katsottuna suomalaiset lapset kuitenkin viihtyvät varsin hyvin koulussa, sillä vain alle viidennes lapsista ei viihdy koulussa ja koulussa viihtyminen yleensäkin on yleisempää kuin viihtymättömyys (Scheinin & Niemivirta 2000; Kannas ym. 1995; Linnakylä 1993). Omassa tutkimuksessani lähes joka neljäs oppilas oli sitä mieltä, että koulussa ei ole mukavaa. Joka kolmas oppilas oli kuitenkin täysin samaa mieltä siitä, että viihtyy todella hyvin koulussa eikä kouluun ole ikävää tulla.

8.3 Tutkimuksen merkitys

Tutkimuksessani korostui opettajan merkitys oppilaiden kouluviihtyvyysskokemuksissa. Jansson (1995, 8) väittää, että suomalaiset opettajat koulutetaan auktoriteeteiksi eikä inhimillisiksi kasvattajiksi, mutta tutkimukseni mukaan kristillisellä koululla opettajat koettiin oppilaita arvostaviksi ja rohkaiseviksi. Oppilaat pitivät opettajistaan ja kokivat, että nämä hyväksyvät heidät. Kristillisellä koululla on ilmeisesti onnistuttu kohtaamisen pedagogiikassa, jossa tärkeitä ovat vuorovaikutus ja ihmisten väliset suhteet. (Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2002). Yksi kristillisen koulun periaatteista on lähimmäisen rakastaminen, joka näkyi tutkimukseni tuloksissa kristillisen koulun oppilaiden kokiessa toisen auttamisen olevan yleistä luokassaan. Toisen auttamisella taas on yhteys moniin muihin viihtyvyyden osa-alueisiin.

Lapseni ovat käyneet kristillistä koulua, ja äitinä olen tutkimustulosten perusteella tyytyväinen, että lapseni ovat saaneet olla koulussa, jossa opettajat arvostavat heitä ja jossa oppilaat auttavat toisiaan. Tulevana opettajana olen saanut eväitä opettajuuteni rakentamiseen. Opettaminen on tiukasti sidoksissa opettajan persoonaan, jolloin olisi tärkeää oppia tuntemaan itsensä ja uskaltaa olla rohkeasti oma itsensä. Aito oppilaskeskeisyys vaatii opettajalta sisäistä kypsyyttä, sillä vain ”omillaan” olevalla opettajalla on rohkeutta antaa oppilaille tilaa ihmisinä ja maailmankuvansa rakentajina (Patrikainen 1997, 10–12). Kohtaamisen pedagogiikka haastaa minua tulevana opettajana pohtimaan ihmiskäsitystäni ja tekemään arvovalintoja. Kristillisellä koululla sekä opettajat, oppilaat että oppilaiden vanhemmat ovat sitoutuneet kristilliseen ihmiskäsitykseen ja toimivat siten kaikki yhteistyössä samojen arvojen puolesta. Myös työrauhaan on tärkeää kiinnittää huomiota, koska sillä on tutkimukseni mukaan merkitsevä yhteys koulun ilmapiiriin. Kohtaamisen pedagogiikka kannustaa huomioimaan jokaisen, jolloin toisen auttaminen on luonnollista ja tämä vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin ja viihtyvyyteen koulussa.

Nyky-yhteiskunnassa moniarvoisuus on lisääntynyt, jopa suoranaisten ”arvottomuus”. Yhä tärkeämpää on opettajana pohtia, mitkä arvot näkee tärkeiksi, ja mitä asioita kohden siis opettamisessa suuntautuu. Pietilän (2003) mukaan ihmiskeskeisiä arvoja ovat ihmisarvo, oman arvontunto, onnellisuus, tyytyväisyys, kauneus, sopusointu, yhteistyö, elämän ja työn mielekkyys, perhe, ihmissuhteet, luovuus, rakkaus ja rauha. Teknis-taloudellisia arvoja ovat raha, tavarat, tuotanto, edut, suoritus, saavutus, tulos, jännitys, vauhti, kilpailu, palkinnot, asema, palkka, aineellinen ”elintaso”, voima, valta ja voitto. Elämässä emme voi valita vain joko ihmiskeskeisiä arvoja tai teknis-taloudellisia arvoja. Ne eivät sulje toisiaan pois, vaan kysymys on siitä kummat arvot ovat määräävässä asemassa, ohjaavatko meitä ihmisyyssarvot vai teknis-taloudelliset arvot. (Pietilä 2003, 92–93.) Kristillisessä koulussa ihmisyyssarvot ohjaavat kasvatusta ja oppimista, mutta ovatko teknis-taloudelliset arvot ohjaavina tavallisissa peruskouluissa? Opetussuunnitelmassa olisi mielestäni tärkeää korostaa erityisesti ihmissuhteita, rakkautta ja rauhaa, jolloin olisi mahdollista oppia arvostamaan kaikkia ihmisiä ja tekemään työtä yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Koulussa toisen auttaminen ja toisesta huolehtiminen ja välittäminen auttavat myös huomioimaan toisia niin, että annetaan toisille työrauha.

Suomessa yhteiskristilliset koulut ovat kaikki varsin pieniä kouluja ja niiden opettajat ovat yleensä käyneet Kristillisen kasvatuksen keskuksen täydennyskoulutuksen. Lisäksi Suomen kristillisillä kouluilla on yhteinen opetussuunnitelma, joten se mitä tutkimuksessani tuli esille kristillisestä koulusta, on todennäköisesti yleistettävissä myös muihin kristillisiin kouluihin Suomessa.

Koska tutkimukseni on määrällinen ja tutkittavina ovat ihmiset ja heidän kokemuksensa, jää monen asian käsittely pakostakin pinnalliseksi. Joitakin väittämiä jälkeinpäin ajatellessa tulee mieleen, että ne olivat ehkä liian provosoivia kuten esimerkiksi ”Kouluun on ikävää tulla” tai ”Pidän koulunkäynnistä”. Ne liittyvät neljäsluokkalaisillakin jo sellaiseen yleiseen ryhmäilmiöön, ettei koulusta voi pitää ja että koulussahan on tylsää. Oppilas on ehkä hieman ristiriitaisessa tilanteessa vastatessaan tällaiseen väittämään. Jatkotutkimusaihe voisikin olla laadullinen tutkimus kristillisen koulun kouluviihtyvyydestä. Tällöin voisi ottaa näkökulmaksi esimerkiksi kohtaamisen pedagogiikan vaikutuksen kouluviihtyvyyteen tai toisen auttamisen vaikutuksen ilmapiiriin.

Avoimet kysymykset toivat esiin yhden tärkeän kouluviihtyvyystekijän eli kaverit ja välitunnit. Oppilaiden mielestä koulussa ovat parasta kaverit ja välitunnit. Täytyykin pitää mielessä, että 4–6 -luokkalaiset ovat vielä lapsia. Koulu ei voi olla pelkkää leikkiä tai pelkkää työtä, vaan jotain siltä väliltä - kumpaakaan unohtamatta. Lapset helposti unohtaisivat työn teon, mutta on varmaan opettajien tehtävä harjoituttaa esimerkiksi oppilaiden itsekuria, ahkeruutta, keskittymiskykyä, nöyryyttä ja toisten huomioon ottamista välillä jopa viihtyvyyden kustannuksella.

Linnakylä ja Malin (1997) toteavat oppilaiden olevan erilaisia ja kokevan koulun eri tavoin: joidenkin mielestä koulussa on mukavaa, opettajat osaavat motiivoida, luokkatoverit auttavat ja kannustavat ja työrauhaa on tarpeeksi. Toiset oppilaat samassa koulussa ovat sitä mieltä, että koulussa on tylsää, opettajat ovat epäreiluja, luokkatoverit masentavat ja työrauhaa ei ole. Oppilaat viettävät koulussa tuhansia tunteja, joten ei ole aivan yhdentekevää, miten he koulussa viettämänsä ajan kokevat. Nämä kokemukset voivat suunnata ratkaisevasti nuorten opiskeluhaluja läpi elämän. (Linnakylä & Malin 1997.) Omassa tutkimuksessani olen kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka enemmistö oppilaista kokee koulun. Jos 70 % oppilaista kokee koulun turvallisenä paikkana, niin voidaan olla tyytyväisiä, mutta yksilötasolla on

kuitenkin silloinkin monia, jotka kokevat koulun turvattomana ja mahdollisesti jopa pelkäävät kouluun tuloa.

Tulevana opettajana minunkin on ajateltava myös tulevaisuuden maailmaa. Tulevaisuuden opettaja on eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. Yhtenä muutossuuntana tulevaisuudessa Luukkainen (2004) näkee eettisyyden. Opettajan tehtävänä on kysyä, mikä on oikein ja olla eettisenä suunnan näyttäjänä. Mihinkään muuhun ammattiin vastaava ei kuulu – ehkä pappeja lukuun ottamatta. Opettajien on otettava tehtäväkseen yhteiskunnan kehittäminen. Opettajien tärkeäksi tehtäväksi tulee jo ennen opettamista poistaa oppimisen esteitä yhdessä kollegoiden kanssa, moniammatillisessa yhteistyössä. (Luukkainen 2004, 6-7.) Opettajien vastuuta tulevaisuutemme rakentamisessa ei sovi Patrikaisen (1997) mielestä vähätellä. Opettajathan voivat ammattikuntana vaikuttaa kokonaisten sukupolvien arvomaailmaan, maailmankuvan ja ajattelun kehittymiseen, On aiheellista kysyä, onko opettajan ammatti juuri nyt – taloudellisten, sosiaalisten, ekologisten uhkien keskellä – maailman tärkein eettinen ammatti? Opettajan pitää jo virkansa puolesta kyetä kunnioittamaan lasta ainutkertaisena persoonana ja auttaa häntä avartamaan maailmankuvaansa. (Patrikainen 1997, 10–12.) Kristillisellä koululla pyritään kohtaamaan oppilas ainutlaatuisena yksilönä ja arvostamaan sellaisena kuin hän on ja siinä opettajat ovat myös tutkimukseni mukaan onnistuneet. Oppilaat kokevat, että heitä arvostetaan. Tähän on minunkin hyvä pyrkiä, kun olen opettajana.

Tutkimukseni perusteella laitan lapseni mieluummin kristilliseen kouluun kuin tavalliseen kouluun, koska oppilaat kohdataan siellä paremmin. Tulevana opettajana taas voin toimia sekä kristillisellä että tavallisella koululla, koska tärkeimmäksi koen rehellisyyden ja omana itsenäni toimimisen, ja sitä voin toteuttaa sekä kristillisellä että tavallisella koululla. Molemmilla kouluilla kannattaa tulevaisuudessaakin pohtia aika ajoin kouluviihtyvyyden eri osa-alueita sillä silmällä, että onko oppilaille ja opettajilla hyvä olla koulussaan. Muutos on mahdollista, etenkin kun kaikki yhdessä ovat siihen sitoutuneet.

LÄHTEET

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto.
- Atjonen, P. 1998. Mistä on hyvät opet tehty? *Opettaja* 14, 20.
- Blatchford, P. 1998. *Social life in school. Pupils' experience of breaktime and recess from 7 to 16 years.* Bristol, PA: The Falmer Press.
- Brunell, V. 1993. Är den finlandssvenska grundskolan en trivselskola? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 57–80.
- Brunell, V. & Kannas Lasse. 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.* Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja. 137–161.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R. & Todd, J. (toim.) 2000. *Health and Health Behaviour among Young People. Health Behaviour in School-aged children: a WHO Cross-National Study (HBSC) International Report.* Europe: WHO.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L. & Suojanen-Saari, T. 2003. *Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä.* Helsinki: ARATOR.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö.* Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holopainen, P. 1991. Terveellinen koulu – tarvitaanko sellaista? Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Kehittyvä koulu yhteisö.* Helsinki: VAPK-kustannus. 34–47.
- Holopainen, P. & Lehtonen, P. 1994. Kohti oppimista tukevaa kouluympäristöä. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa.* Helsinki: Opetushallitus. 17–23.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jaakkola, H. 1995. Miksi koulussa ei viihdytä. *Lapsemme* 4, 4–5.
- Jansson, P. 1995. Skoltrivseln är aktuell. *Läraren* 28, 8.
- Jeffrey, B. & Woods, P. 1997. The relevance of creative teaching: pupils' views. Teoksessa A. Pollard, D. Thiessen & A. Miller (toim.) *Children and their curriculum. The perspectives of primary and elementary school children.* Bristol, PA: The Falmer Press.
- Kaikkonen, P. 1999. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimina. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19. 81–104.
- Kaikkonen, S. 1983. Kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä kognitiiviseen luovuuteen ja eräisiin sosialisointiosatekijöihin. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaattitutkielma.
- Kaikkonen, S. 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Käyttäytymistieteiden laitos. Oulun yliopisto.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 7–37.
- Kannas, L. & Brunell, V. (toim.) 2000. *Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga elever 1994-1998.* Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus.* Helsinki: Opetushallitus. 131–150.
- Kantola, A. 2001. Kohtaamisen aika. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Tunne itsesi suomalainen.* Juva: WSOY.

- Kokko, P. 1995. Eskolanmäen yläaste on paras. *Opettaja* 22–23, 14–15.
- Kokkonen, K. 1996. Koulussa viihtyminen tukee terveyttä. *Lapsemme* 4, 18–19.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa: P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 5–25.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto.
- Koski, K. 2003. Opettajuuden osa-alueet. Harjoittelukoulujen työryhmän laatima moniste 15.12.2003. H:\OKLkaaviot\opettajuus1512.mmp-koski@norssi.jyu.fi
- Kosonen, P. A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. Jyväskylän yliopisto.
- Kristillisen kasvatuksen keskus. 2004. www.kristillinenkasvatus.net. 2004.
- Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2001. Jyväskylä: Viitaniemen koulu.
- Kristillisten luokkien opetussuunnitelma 2002. Jyväskylä: Viitaniemen koulu.
- <http://www.kristillinenkoulu.com/opintosuunnitelma.com> 2004.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kääriäinen, H. 1989. *Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto.
- Leino, A-L. & Leino J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 109–130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 39–56.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 2, 112–127.
- Luukkainen, O. 2004. Kohti uutta opettajuutta? *Luokanopettaja* 2, 6–7.
- Löytömäki, J. 1996. Koulussa viihdytään. Opettajat eri mieltä WHO-tutkimuksen kanssa. *Opettaja* 1, 4–5.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Nousiainen, P. 1995. Opettajan työn perusteita etsimässä: luokanopettajan käsityksiä ihmisestä, koulusta ja opettajuudesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B8.
- Opetushallitus. 2004. www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake
- Otala, L. 2000. Hyvä ja tasa-arvoinen työyhteisö. Hyvän ja tasa-arvoisen työpaikan kriteeristö. Helsinki: Työministeriö.
- Patrikainen, R. 1997. Opettajuus muuttuu omaa pedagogista ajattelua tutkimalla. *Opettaja* 23, 10–12.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. www.oph.fi.

- Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Piippo, E. 1990. Kokonaisopetuskokeilu Teppanan koulussa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Puura, K. 2001. Lapsen normaali psyykinen kehitys – onko koulusta tukea? Teoksessa Koululaisten terveys: konsensuskokous 12.–14.11.2001. Suomen Akatemia. Helsinki: Suomalainen lääkäriseura Duodecim.
- Quarles, C. 1993. Staying safe at school. California: Corvin Press, inc. A sage publications company Thousand oaks.
- Rauste - von Wright, M-L. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rimpelä, M., Luopa, P., Jokela, J. & Stubbe, J. 1999. Kouluterveyskysely Vantaalla 1999: Koulukokemukset, terveys ja päihteidenkäyttö. Kouluterveys 2002 –ohjelma. Stakes. Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen terveystieteen laitokset.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajantyön kokeminen ja työorientaatio. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31. Joensuun yliopisto.
- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Norway: University of Bergen.
- Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. Kouluyhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. Kasvatus 2, 154–171.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Helsinki: Opetushallitus.
- Sihvola, S. 2000. Terveyskeskustelu kouluuntulotarkastuksessa. Tampereen yliopisto.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 149–154.
- Suomen kielen sanakirja. 1996. Helsinki: Gummerus.

- Tarmo, M. 1989. Tytöt ja pojat koulussa: oppilaiden näkökulma. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 155–165.
- Terveyden edistämisen keskus. 2004. www.health.fi.
- Tynjälä, J. & Törmäkangas, K. 1993. WHO-koululaistutkimuksen aineistot 1994. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 193–197.
- Uusikylä, K. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät. *Opettaja* 21, 4-5.
- WHO-koululaistutkimusraportti 2004. http://www.euro.who.int/eprise/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20040601_1
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. *Opiskelun merkitys*. Helsingin Yliopisto.

KOULUVIIHTYVYYS -tutkimus

Olen **Tyttö** **Poika**

Luokka-aste: **4.lk** **5.lk** **6.lk**

Seuraavassa on joukko väittämiä koskien kouluviihtyvyyttä. Tehtäväsi on arvioida kuinka hyvin väittäjä vastaa mielipidettäsi kyseisestä asiasta.

**Mikäli olet täysin eri mieltä kuin väite, valitset arvon 1,
hieman eri mieltä kuin väite, valitset arvon 2,
hieman samaa mieltä kuin väite, valitset arvon 3,
täysin samaa mieltä kuin väite, valitset arvon 4.**

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
1. Opettajani on oikeudenmukainen	1	2	3	4
2. Luokassani on mukava tunnelma	1	2	3	4
3. Oppitunneilla on työrauha	1	2	3	4
4. Koulussa ei ole mukavaa	1	2	3	4
5. Pidän opettajastani	1	2	3	4
6. Luokassani on hyvä yhteishenki	1	2	3	4
7. Oppitunneilla toiset oppilaat eivät häiritse opiskelua	1	2	3	4
8. Pidän koulunkäynnistä	1	2	3	4
9. Opettaja on kiinnostunut siitä mitä minulle kuuluu	1	2	3	4
10. Luokassamme minulla on hyvä mieli	1	2	3	4
11. Oppitunneilla on mielestäni liikaa hälinää	1	2	3	4
12. Koulupäiväni ovat kivoja	1	2	3	4
13. Opettaja hyväksyy minut	1	2	3	4
14. Toisen auttaminen on luokassani yleistä	1	2	3	4
15. Oppitunneilla voin rauhassa keskittyä opiskeluun	1	2	3	4
16. Viihdyn todella hyvin koulussani	1	2	3	4

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
17. Opettaja huomaa minut tarpeeksi usein tunnilla	1	2	3	4
18. Koulussamme on turvatonta	1	2	3	4
19. Opettaja joutuu usein puuttumaan joidenkin oppilaiden häiritsevään käytökseen	1	2	3	4
20. Oppiminen on mukavaa	1	2	3	4
21. Opettaja ei kannusta ja rohkaise minua	1	2	3	4
22. Koulun ilmapiiri on innostunut	1	2	3	4
23. Oppitunneilla on kiireistä	1	2	3	4
24. Kouluun on ikävää tulla	1	2	3	4
25. Opettaja arvostaa minua	1	2	3	4
26. Olen koulussa levollisella mielellä	1	2	3	4
27. Oppilaat edistävät muiden oppimista takaamalla muille työrauhan	1	2	3	4
28. Saan olla oma itseni koulussa	1	2	3	4

29. Pidän koulusta sen takia, että... (kolme asiaa)

1. _____
2. _____
3. _____

30. Koulussa on kiva tunnelma ja ilmapiiri sen takia, että... (kolme asiaa)

1. _____
2. _____
3. _____

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Mukavaa kevään jatkoa!

TAULUKKO 3. Opettajaan liittyvien väittämien korrelaatiot (Pearson).

	Opettajani on oikeudenmukainen	Pidän opettajastani	Opettaja on kiinnostunut siitä mitä minulle kuuluu	Opettaja hyväksyy minut	Opettaja huomaa minut tarpeeksi usein tunnilla	Opettaja ei kannusta ja rohkaise minua	Opettaja arvostaa minua
Opettajani on oikeudenmukainen	1	,614**	,192	,576**	,394**	-,440**	,458**
Pidän opettajastani	,614**	1	,310**	,606**	,278**	-,287	,500**
Opettaja on kiinnostunut siitä mitä minulle kuuluu	,192	,310**	1	,447**	,214*	-,332**	,514**
Opettaja hyväksyy minut	,576**	,606**	,447**	1	,422**	-,524**	,530**
Opettaja huomaa minut tarpeeksi usein tunnilla	,394**	,278**	,214*	,422**	1	-,268*	,320**
Opettaja ei kannusta ja rohkaise minua	-,440**	-,287**	-,332**	-,524**	-,268*	1	-,334**
Opettaja arvostaa minua	,458**	,500**	,514**	,530**	,320**	-,334**	1

** .Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,01.

*. Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,05.

TAULUKKO 4. Koulun ilmapiiriin liittyvien väittämien korrelaatiot (Pearson).

	Luokassani on mukava tunnelma	Luokassani on hyvä yhteishenki	Luokassamme minulla on hyvä mieli	Toisen auttaminen on luokassani yleistä	Koulussamme on turvatonta	Koulun ilmapiiri on innostunut	Olen koulussa levollisella mielellä
Luokassani on mukava tunnelma	1	,473**	,355**	,373**	-,111	,333**	,261*
Luokassani on hyvä yhteishenki	,473**	1	,344**	,348**	,113	,338**	,158
Luokassamme minulla on hyvä mieli	,355**	,344**	1	,499**	-,066	,497**	,362**
Toisen auttaminen on luokassani yleistä	,373**	,348**	,499**	1	-,168	,515**	,394**
Koulussamme on turvatonta	-,111	,113	-,066	-,168	1	-,222*	-,232*
Koulun ilmapiiri on innostunut	,333**	,338**	,497**	,515**	-,222*	1	,339*
Olen koulussa levollisella mielellä	,261*	,158	,362**	,394**	-,232*	,339**	1

** . Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,01.

* . Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,05.

TAULUKKO 5. Koulun työrauhaan liittyvien väittämien korrelaatiot (Pearson).

	Oppitunneilla on työrauha	Oppitunneilla toiset oppilaat eivät häiritse opiskeluani	Oppitunneilla on mielestäni liikaa hälinää	Oppitunneilla voin rauhassa keskittyä opiskeluun	Opettaja joutuu usein puuttumaan joidenkin oppilaiden häiritsevään käytökseen	Oppitunneilla on kiireistä	Oppilaat edistävät muiden oppimista takaamalla muille työrauhan
Oppitunneilla on työrauha	1	,577**	-,442**	,608**	-,098	-,131	,615**
Oppitunneilla toiset oppilaat eivät häiritse opiskeluani	,577**	1	-,483**	,572**	-,081	-,073	,404**
Oppitunneilla on mielestäni liikaa hälinää	-,442**	-,483**	1	-,317**	,147	,218*	-,420**
Oppitunneilla voin rauhassa keskittyä opiskeluun	,608**	,572**	-,317**	1	-,107	-,182	,355**
Opettaja joutuu usein puuttumaan joidenkin oppilaiden häiritsevään käytökseen	-,098	-,081	,147	-,107	1	,253*	-,240*
Oppitunneilla on kiireistä	-,131	-,073	,218*	-,182	,253*	1	-,127
Oppilaat edistävät muiden oppimista takaamalla muille työrauhan	,615**	,404**	-,420**	,355**	-,240*	-,127	1

** . Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,01.

* . Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,05.

TAULUKKO 6. Koulun yleiseen viihtyvyyteen liittyvien väittämien korrelaatiot (Pearson).

	Koulussa ei ole mukavaa	Pidän koulun-käynnistä	Koulu-päiväni ovat kivoja	Viihdyn todella hyvin koulussani	Oppiminen on mukavaa	Kouluun on ikävää tulla	Saan olla oma itseni koulussa
Koulussa ei ole mukavaa	1	-,686**	-,497**	-,581**	-,468**	,251*	-,118
Pidän koulun-käynnistä	-,686**	1	,668**	,722**	,566**	-,397**	,080
Koulupäiväni ovat kivoja	-,497**	,668**	1	,650**	,500**	-,468**	,154
Viihdyn todella hyvin koulussani	-,581**	,722**	,650**	1	,631**	-,440**	,163
Oppiminen on mukavaa	-,468**	,566**	,500**	,631**	1	-,378**	-,099
Kouluun on ikävää tulla	,251*	-,397**	-,468**	-,440**	-,378**	1	-,098
Saan olla oma itseni koulussa	-,118	,080	,154	,163	-,099	-,098	1

** . Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,01.

* . Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,05.

TAULUKKO 7. Kouluviihtyvyyden osa-alueiden keskinäiset korrelaatiot (Pearson)

	Pidän opettajastani	Opettajani on oikeudenmukainen	Toisen auttaminen on luokassani yleistä	Koulun ilmapiiri on innostunut	Oppitunneilla on työrauha	Oppilaat edistävät muiden oppimista takaamalla muille työrauhan	Koulussa ei ole mukavaa	Pidän koulunkäynnistä
Pidän opettajastani	1	,614**	,186	,268*	,166	,234*	-,168	,392**
Opettajani on oikeudenmukainen	,614**	1	,298**	,180	,039	,012	-,133	,233
Toisen auttaminen on luokassani yleistä	,186	,298**	1	,515**	,406**	,419**	-,321**	,320**
Koulun ilmapiiri on innostunut	,268*	,180	,515**	1	,300**	,357**	-,381**	,405**
Oppitunneilla on työrauha	,166	,039	,406**	,300**	1	,615**	-,268*	,358**
Oppilaat edistävät muiden oppimista takaamalla muille työrauhan	,234*	,012	,419**	,357**	,615**	1	-,232*	,349**
Koulussa ei ole mukavaa	-,168	-,133	-,321**	-,381**	-,268*	-,232*	1	-,686**
Pidän koulunkäynnistä	,392**	,233*	,320**	,405**	,358**	,349**	-,686**	1

** Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,01.

* Korrelaatio on merkitsevä merkitsevyystasolla 0,05.