

MINKÄ ILOTTA OPPII, SEN SURUTTA UNOHTAA

Tutkimus suomalaisten yläkoululaisten kouluviihtyvyydestä ja itsetunnosta sekä sukupuolen, luokkatason, jatkokoulutussuunnitelmien ja itsetunnon yhteyksistä kouluviihtyvyyteen

Marko Harapainen
Pro Gradu tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2007

TIIVISTELMÄ

Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa. Tutkimus suomalaisten yläkoululaisten kouluviihtyvyydestä ja itsetunnon, sekä sukupuolen, luokkatason, jatkokoulutussuunnitelmien ja itsetunnon yhteyksistä kouluviihtyvyyteen.

Marko Harapainen

Terveyskasvatuksen pro gradu tutkielma

Jyväskylän yliopisto, liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteiden laitos

Kevät 2007

66 sivua, 7 liitettä

Ohjaaja: Jorma Tynjälä

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää miten suomalaiset seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten koululaiset viihtyvät koulussa ja millainen on heidän itsetuntonsa. Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään sukupuolen, luokkatason, jatkokoulutussuunnitelman sekä itsetunnon yhteyksiä kouluviihtyvyyteen ja sen eri osa-alueisiin. Tutkimusaineistona käytettiin vuoden 2006 WHO-Koululaistutkimuksen aineistoa seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten osalta (n=3395).

Tutkimuksessa tutkittiin ristiintaulukoinnin, khiin neliön testin, keskilukujen tarkastelun ja varianssianalyysin avulla sukupuolten ja luokkatasojen välisiä eroja koulusta pitämisessä sekä itsetunnon. Kouluviihtyvyyden osa-alueista tutkimuksessa mukana olivat opettaja-oppilas -suhde, oppilaiden väliset suhteet ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun toimintoihin ja päätöksentekoon. Näistä rakennettiin WHO-Koululaistutkimuksen lomakkeen väittämien pohjalta summamuuttujat kuvaamaan kutakin kouluviihtyvyyden osa-alueita sekä itsetuntoa. Summamuuttujien perusteella suoritettiin vertailut sukupuolten ja luokkatasojen välillä. Tässä käytettiin apuna varianssianalyysia. Tutkimuksen taustatekijöiden ja kouluviihtyvyyden eri osa-alueiden välisien yhteyksien selvittämiseen käytettiin logistista regressioanalyysia. Tilastolliset analyysit tehtiin SPSS for Windows 13.0 -ohjelmalla.

Kaikista tutkimukseen vastanneista noin 60 % piti koulusta paljon tai jonkin verran. Tytöt pitivät koulusta poikia yleisemmin ja seitsemäsluokkalaisten yhdeksäsluokkalaisten yleisemmin. Tutkimuksessa mukana olleiden tyttöjen itsetunto oli poikien itsetuntoa huonompi ja yhdeksäsluokkalaisten itsetunto seitsemäsluokkalaisten itsetuntoa huonompi. Itsetunto oli myös voimakkaassa yhteydessä kouluviihtyvyyteen siten, että hyvän tai keskinkertaisen itsetunnon omaavat viihtyivät koulussa selvästi huonompi itsetunnon omaavia paremmin. Myös jatkokoulutussuunnitelman ja hyvän kouluviihtyvyyden välillä oli selvä yhteys, lukioon aikovat viihtyivät koulussa muita paremmin.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että lähes puolet suomalaisista yläkoululaisista ei viihdy koulussa. Tutkimuksen mukaan itsetunto on tärkein yksittäinen oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä ja tästä syystä oppilaiden itsetunnon monipuolinen tukeminen koulun arjessa on tärkeää oppilaiden kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Entistä yksilöllisemmät opetuksen muodot, kuten osallistuva kasvatusmalli, voisivat parantaa kouluviihtyvyyttä Suomessa.

Asiasanat: Kouluikäiset, koulu, minäkuva, itsetunto, kouluviihtyvyys, WHO-Koululaistutkimus

ABSTRACT

One don't feel sad forgetting things one didn't enjoy learning. A study about school satisfaction, and self-esteem of Finnish 7th and 9th graders and about the association between gender, class level, career planning, self-esteem to the different aspects of school satisfaction.

Marko Harapainen

Health Education, Master's Thesis

University of Jyväskylä, Faculty of Sport and Health Sciences, Department of Health Sciences

Spring 2007

66 Pages, 7 Appendices

Tutor: Jorma Tynjälä

The purpose of this study was to examine how Finnish 7th and 9th graders experience their schoolwork and what their level of self-esteem is. The aim was to examine the association of gender, class level, career planning and self-esteem to the different aspects of school satisfaction. The research material for this study consists of the 7th and 9th graders' answers to the 2006 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) -study (n=3395).

Using cross-tabulation and khi-square testing, the study examines the differences in school satisfaction between genders and class levels. The aspects of school satisfaction included in the study are teacher-pupil relationship, inter-pupil relationships and the pupils' opportunities to influence school activities and decision-making. These aspects were then transformed into sum variables describing each area of school satisfaction and self-esteem, using the propositions in the WHO Study questionnaire. The points from the sum variables were then used to compare differences between genders and class levels. Logistic regression analysis was used to examine the connections between the background factors of the study and the different aspects of school satisfaction. The statistical analysis for this study was made using SPSS for Windows 13.0.

The results of the study indicated that ca. 60 % of all the participating pupils felt good about their school. Girls were more likely to like school than boys, and 7th graders more likely than the 9th graders. The self-assessed self-esteem of the participating girls was lower than the boys'. Out of the background variables of the study, self-esteem had the strongest connection to school satisfaction. Pupils with high or average self-esteem were more likely to get high scores in school satisfaction than pupils with low self-esteem. Further education plans were also shown to have a clear connection to school satisfaction. Pupils who were planning on going to High School after elementary school were more likely to like school than others.

According to this study nearly half of the 7th and 9th graders in Finland don't feel good about their schoolwork. The study shows that self-esteem is the most important factor indicating positive school satisfaction. There for supporting the self-esteem and mental growth of the pupils is essential for increasing school satisfaction. Even more individualistic methods of teaching, like peer learning, might enhance general school satisfaction in Finland.

Keywords: School, pupils, self-concept, self-esteem, school satisfaction, HBSC -study

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KOULU JA KOULUVIIHTYVYYS	6
2.1 Koulu	6
2.2 Kouluviihtyvyys	7
2.3 Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä aiempien tutkimusten perusteella	9
2.3.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, sekä opettajan persoona	9
2.3.2 Oppilaiden väliset suhteet	12
2.3.3 Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet	14
2.3.4 Luokkataso ja sukupuoli	14
2.3.5 Koulun arvomaailma	16
2.3.6 Jatkokoulutussuunnitelma ja kouluasenne	18
2.4 Kouluviihtyvyys Suomessa aiempien tutkimusten valossa	19
2.5 Yhteenveto koulu ja kouluviihtyvyys -osiosta	20
3 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO	21
3.1 Minäkäsityksen määrittelyä	21
3.2 Teorioita minäkäsityksestä	23
3.3 Itsetunnon määrittelyä	24
3.4 Koulun vaikutukset itsetuntoon ja aikaisempia tutkimuksia itsetunnosta	26
3.5 Tutkimusjoukko kehityspsykologian näkökulmasta	28
3.6 Yhteenveto minäkäsitys ja itsetunto -osiosta	29
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	31
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	32
5.1 Tutkimusaineisto	32
5.2 Tutkimuksen mittarit	33
5.3 Tilastolliset analyysimenetelmät	36
6 TUTKIMUSTULOKSET	39
6.1 Koulusta pitäminen	39
6.2 Opettaja-oppilas -suhde, oppilaiden väliset suhteet, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja itsetunto	39
6.3 Jatkokoulutussuunnitelma	41
6.4 Koulusta pitämisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet	41

6.5 Opettaja-oppilas -suhteen hyväksi kokemisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet	42
6.6 Oppilaiden välisten suhteiden hyväksi kokemisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet	43
6.7 Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien hyväksi kokemisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet	44
6.8 Yhteenveto tutkimustuloksista	46
7 POHDINTA	47
7.1 Validiteetti	47
7.2 Reliabiliteetti	49
7.3 Tulosten pohdintaa	50
7.3.1 <i>Kouluviihtyvyys</i>	50
7.3.2 <i>Itsetunto</i>	51
7.3.3 <i>Kouluviihtyvyyden ja tutkimuksen taustatekijöiden väliset yhteydet</i>	52
7.4 Ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheeksi	55
LÄHTEET	57
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Sivistystä on arvostettu Suomessa koko kansakuntamme olemassaolon ajan. 1800-luvun puolivälissä J.V. Snellman näki kansakunnan valistamisen ja kulttuuritason korottamisen ainoaksi tavaksi nostaa Suomen taloudellista asemaa ja kansallista merkitystä muiden maiden joukossa. (Snellman 1844, 1846) Snellmanilainen hengenperintö leimaa yhä vahvasti suomalaista yhteiskuntaa. Korkea koulutustasomme on ollut kansallisen ylpeyden aihe jo pitkään. Tutkimusten perusteella suomalainen koulujärjestelmä on maailman parhaimmista. Esimerkiksi OECD-maiden koulutuksen vertailututkimuksesta (PISA 2003) saatujen tulosten perusteella suomalaiset koululaiset ovat maailman parhaiden maiden joukossa lukutaidon, luonnontieteiden ja matematiikan osaamisessa. Koulujärjestelmämme arvoa lisää vielä yleinen oppivelvollisuus, joka takaa jokaiselle suomalaiselle pääsyn korkeatasoisen opetuksen piiriin sosioekonomisesta asemasta tai muusta syystä riippumatta.

Hyvä sijoitus kansainvälisessä koulutuksen vertailututkimuksessa kertoo suomalaisen koulujärjestelmän korkeasta laadusta oppimistuloksin mitattuna. Toisen näkökulman Suomen koulujärjestelmään tarjoaa kouluviihtyvyyttä mittaavat tutkimukset, joiden perusteella suomalaiset koululaiset viihtyvät koulussa erittäin huonosti. Esimerkiksi WHO-Koululaistutkimuksessa vuonna 2002 Suomi sijoittui kansainvälisessä vertailussa lähes viimeiseksi. (Samdal ym. 2004, 44). Tämän suuntaiset tutkimustulokset ovat käynnistäneet vilkkaan yhteiskunnallisen keskustelun koulujärjestelmämme tilasta ja koululaisten pahoinvoinnista koulutyössään.

Näiden tutkimustulosten ristiriitaisuus on tämänkin työn suurin innoittaja. On erikoista, että oppimistuloksin mitattuna eräs maailman parhaista maista sijoittuu huonoimpien maiden joukkoon useissa kouluviihtyvyyttä mittaavissa tutkimuksissa. Perinteisesti koulu on totuttu näkemään Suomessa ensisijaisesti paikkana, jossa oppilaille opetetaan tietoja ja taitoja. Koulu on kuitenkin myös tärkeä vaikuttaja siinä millaisia yksilöitä yhteiskuntaamme kasvaa. Koulukokemuksilla on pysyviä vaikutuksia yksilön myöhempisiin elämänvaiheisiin ja tästä syystä kouluviihtyvyyden parantaminen on tärkeää.

Mikä tekee suomalaisesta koulusta hyviä oppimistuloksia tuottavan, mutta oppilaille ikävän paikan? Tässä työssä pyrin selvittämään kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä ja tämän perusteella pohtia syitä suomalaisten huonoon kouluviihtyvyyteen.

2 KOULU JA KOULUVIIHTYVYYS

2.1 Koulu

Kouluviihtyvyys liittyy olennaisesti kouluun. Tutkimuksen kannalta on tärkeää määritellä mitä koululla kussakin tutkimuksessa tarkoitetaan. Koulu koostuu lukuisista eri tekijöistä. Koulun fyysisiä osia ovat muun muassa koulurakennus ja koulun piha. Koulun sosiaalisen ympäristön taas muodostavat koulun oppilaat ja kaikki koulussa työskentelevät aikuiset. Kouluun kuuluvat myös koulun ilmapiiri ja toimintakulttuuri, sekä kaikki siihen liitetyt asenteet, tavoitteet ja ajatukset. (Liinamo ja Kannas 1995, 109, Savolainen 2001, 21).

Koululla on monta eri tehtävää. Eräs koulun tärkeimmistä tehtävistä on opettaa oppilaille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) mukaan koulussa annettavalla opetuksella on opetustehtävän lisäksi myös kasvatustehtävä. Koulun tulisi tukea oppilaiden henkistä kasvua ja itsetunnon tervettä kehitystä. (Opetushallitus 2004, 6). Opetusministeriön (2005) mukaan koululla on myös yhteiskunnallinen tehtävä. ”*Koulu on väistämättä yhteiskuntansa luomus, ja se myös luo ja uusintaa yhteiskuntaa; se on monella tavoin peili yhteiskuntaan ja yhteiskunnasta - ilmentäessään mitä ja miten eri aikoina opetetaan ja millaiseksi tuleva toivotaan*” (Opetusministeriö 2005, 22).

Koulu on siis kiinteä osa yhteiskuntaa. Kohosen ja Leppilammen (1992) mukaan koululla on kuitenkin myös oma erityinen kulttuurinsa, kuten muillakin organisaatioilla. Koulukulttuuri sisältää yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja, jotka säätelevät ja ohjaavat koulun toimintaa. Koulu sitoo ja sosiaalistaa uudet jäsenensä omiin arvoihinsa ja perinteisiinsä. (Kohonen ja Leppilampi, 1992, 31). Kansanen (1991) näkee koulussa vallitsevan kulttuurin ja sosiaalisen ilmapiirin vaikuttavan ratkaisevasti oppilaiden ja opettajien kasvuun. Hänen mielestään koulun myönteinen kulttuuri ja positiivinen sosiaalinen ilmapiiri ovat tärkeitä myös luokan turvallisuuden ja viihtyisyyden kannalta. (Kansanen 1991, 86).

2.2 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyys on vaikeasti määriteltävä käsite. Sanakirjan mukainen määritelmä verbille *viihtyä* on, että ihminen tuntee olonsa kotoisaksi, miellyttäväksi ja mukavaksi. (Kielitoimiston sanakirja 1.0). Kouluviihtyvyys on tunne siitä, että koulussa on hyvä olla. Eri aikoina tutkijat ovat määritelleet kouluviihtyvyyttä hieman eri tavoin.

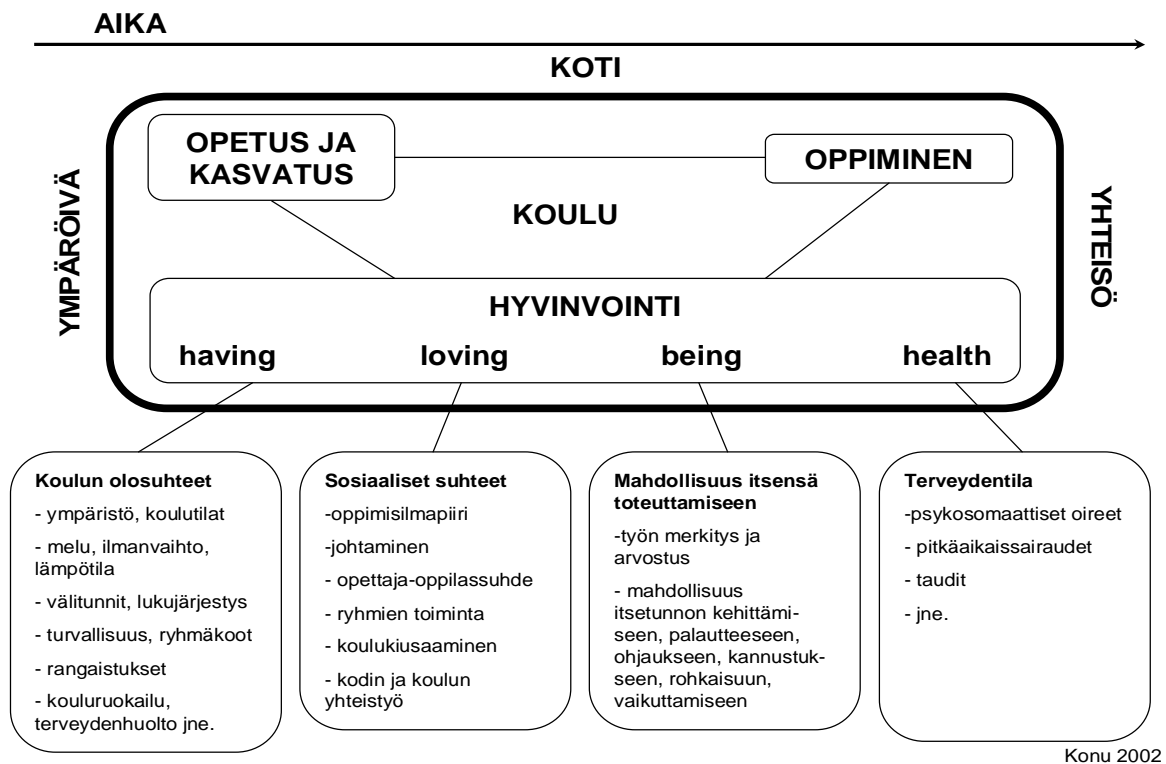
1970-luvun lopulla Kari (1977) erotti kouluviihtyvyydestä kaksi eri ulottuvuutta. Ensinnäkin tietoisien tai tiedostamattoman kokemuksen viihtymisestä tunteellisena kokemuksena. Toisaalta Kari totesi, että on olemassa viihtyvyyttä, joka on seurausta jonkin pysyvän ja arvokkaaksi koetun päämäärän saavuttamisesta ponnistelujen kautta. Karin mukaan molemmilla muodoilla on oma merkityksensä koulun ilmapiirin muodostumisessa. (Kari 1977, 79).

Tultaessa 1980 –luvulle Olkinuora (1983) määritteli kouluviihtyvyyden olevan ”*koko senhetkisen koulunkäynnin mielekkyyden affektiivinen (tunteisiin liittyvä) komponentti.*” (Olkinuora 1983, 29). Soininen (1989) taas korosti kouluviihtyvyyden olevan hyvin tilanneherkkä ja jatkuvasti muuttuva tila, johon sisältyy sekä negatiivinen että positiivinen lataus (Soininen 1989, 151). Myöhemmin Brunell ym. (1996, 33) määrittelivät kouluviihtyvyyden kokonaisvaltaisena viihtymisenä koululle tyypillisissä toiminnoissa (Brunell ym. 1996, 40).

Yhteistä kaikille kouluviihtyvyyden määritelmille on se, että ne viittaavat kouluviihtyvyyden emotionaaliseen sisältöön; kouluviihtyvyys on yksilön tunne siitä, miltä koulu tuntuu. Kouluviihtyvyys voidaan määritellä monella tapaa ja siitä saatava kuva riippuu esimerkiksi käsitteen määrittelystä ja tutkimuksessa käytetyistä kysymyksistä (Kannas ym. 1995, 109).

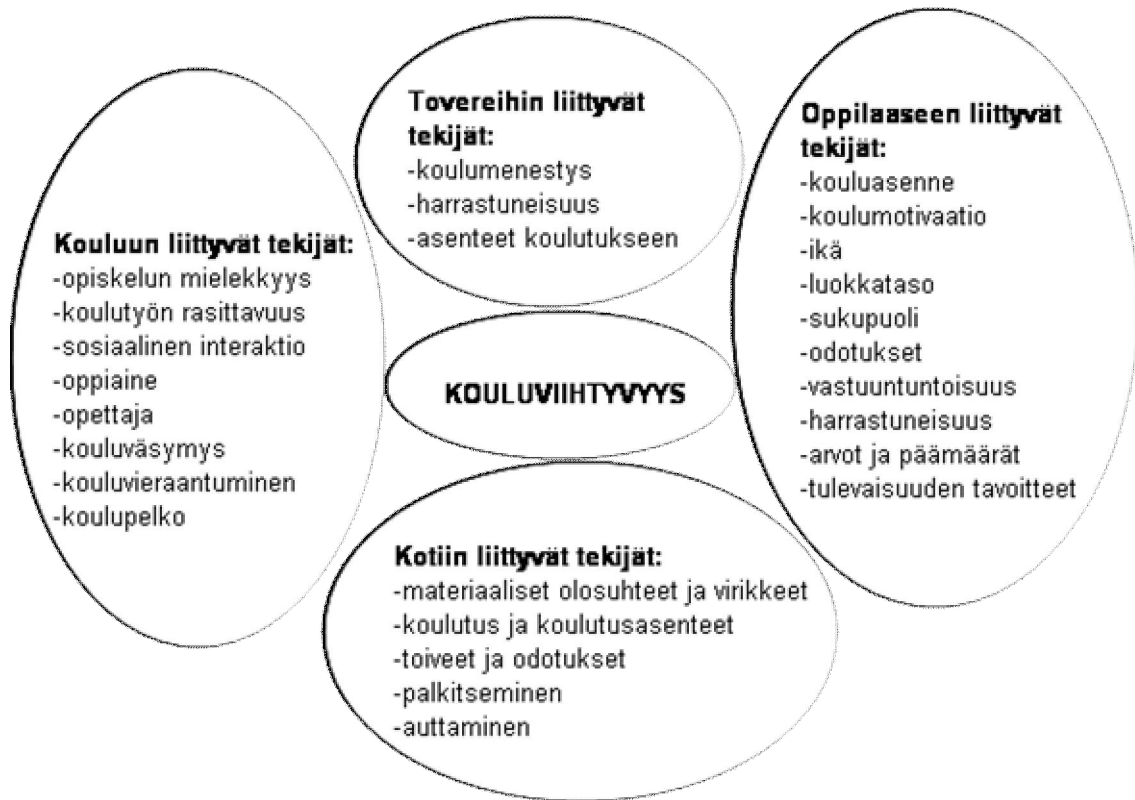
Soininen (1989), Olkinuora (1983) ja Kari (1977) käyttävät kouluviihtyvyys -sanaa kuvaamaan koululaisten tuntemuksia koulunkäymisestä. Muissa aiheita käsittelevissä tutkimuksissa ilmiöstä on käytetty myös nimityksiä koululaisten hyvinvointi, koululaisten elämänlaatu ja kouluterveys. Näillä termeillä on hiukan erilaiset sisällöt, mutta ne ovat kuitenkin läheisiä sukulaiskäsitteitä. Alan tutkimuksissa termejä käytetään usein lähes synonyymeinä. (Konu 2002, 12-19).

Konu (2002) itse käyttää ilmiöstä nimitystä kouluhyvinvointi. Konun koulun hyvinvointimallissa hyvinvointi rakentuu neljästä pääkomponentista, jotka ovat *koulun olosuhteet*, joilla viitataan koulun fyysiseen ympäristöön, sekä vallitsevaan oppimisympäristöön. *Sosiaalisten suhteiden alue*, joka pitää sisällään muun muassa psyykkisen oppimisympäristön, opettajan ja oppilaan välisen suhteen, ryhmässä toimimisen, koulukiusaamisen, kodin ja koulun välisen yhteistyön, koulun päätöksentekoon liittyvät asiat, sekä koulun ilmapiirin. *Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen*, joilla mallissa tarkoitetaan koululaisten mahdollisuutta tehdä asioita omalla persoonallisella tavallaan hyväksyvässä ja kannustavassa ympäristössä, sekä *terveydentila*, joita ilmentävät erilaiset psykosomaattiset oireet. (Konu 2002, 44-46, kuvio 1).



Kuvio 1. Konun malli hyvinvoinnista koulusta (Konu 2002).

Konun mallissa on mukana monipuolisesti tekijöitä koulun eri ulottuvuuksilta, jotka vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Kuviossa 2 esitetyn Soinisen (1989) mallin mukaan kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki oppilaan ympärillä sijaitsevat tekijät 360-asteisesti, sekä myös oppilaaseen itseensä liittyvät sisäiset tekijät. Soininen jakaa kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät neljään kategoriaan, jotka ovat kouluun liittyvät tekijät, tovereihin liittyvät tekijät, oppilaaseen liittyvät tekijät ja kotiin liittyvät tekijät. (Soininen 1989 149-151).



Kuvio 2. Soinisen malli kouluviihtyvyydestä. (Soininen 1989, 150)

2.3 Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä aiempien tutkimuksen perusteella

Kouluviihtyvyys on monimutkainen käsite, joka koostuu lukuisista eri osa-alueista. Tutkimuksen keinoin on pyritty osoittamaan tekijöitä, joista kouluviihtyvyys koostuu ja toisaalta mitkä tekijät siihen ovat yhteydessä. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä kouluviihtyvyyden osa-alueita ovat koulusta pitäminen, opettaja-oppilas -suhde, oppilaiden väliset suhteet ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet. Osa-alueet valittiin tutkimukseen aikaisemman tutkimustiedon (esimerkiksi Kari 1977, Linnakylä 1993 ja Samdal ym. 2004) ja WHO-Koululaistutkimuksen kysymyslomakkeen pohjalta.

2.3.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä opettajan persoona

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tärkeä osa kouluviihtyvyyttä. Etenkin ensimmäisten kouluvuosien aikana opettaja on lapselle tärkeä aikuinen, johon hän voi turvata koulumaailmassa (Kannas 1995, 144, 181-182). Ensimmäisten kouluvuosien aikana opettaja on lapsille usein myös ehdoton auktoriteetti ja samaistumisen kohde, jota halutaan miellyttää (Adena ja Connell 2004, 270). Soinisen (1989) mukaan opettaja-oppilas suhteen arvokkuutta

syrjäyttävät myöhemmin koulun muut sosiaaliset suhteet, kuten koulukaverit (Soininen 1989, 151).

Kouluviihtyvyyden kannalta on tärkeää, että oppilaat kokevat opettajien tuntevan heidät ja välittävän heistä. Oppilaat, jotka kokevat oppimisilmapiirin välittäväksi ja tavoitteiltaan selkeäksi pystyvät sitoutumaan koulutyöhön paremmin. (Adena ja Connell 2004, 271). Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan myönteinen oppimisilmapiiri on oppimisprosessin kannalta erittäin merkittävä tekijä ja opettajan ja oppilaan välinen suhde muokkaa voimakkaasti tätä ilmapiiriä. (Rauste-von Wright 1994, 121-122).

Opettaja siis vaikuttaa omalla persoonallaan ja käytöksellään merkittävästi siihen, millaiseksi opettajan ja oppilaan välinen suhde muotoutuu. Jos opettaja suhtautuu oppilaisiin positiivisesti ja hänellä on mielikuva, että oppilaat ovat mielenkiintoisia, kiinnostuneita asioista ja halukkaita oppimaan, kehittyy opettajan ja oppilaiden välille positiivinen vuorovaikutussuhde. Itseensä luottavat, avoimet opettajat arvostavat sosiaalisten suhteiden kehittämistä. He myös ohjaavat lapsia hyväksymään toisensa, sietämään erilaisuutta ja tukemaan toisiaan. (Aho ja Laine 1997, 40-41, Keltikangas-Järvinen 1999, 190-192).

Liikanen (1991) on kuvannut erilaisia opettajapersoonallisuuksia rakentamansa nelikentän avulla (Kuvio 4). Hänen mukaansa *yhteistyökykyinen opettaja* (minä olen OK, sinä olet OK) ylläpitää ihmissuhteita ja hänen on helppo hyväksyä itsensä ja muut olemalla samalla ymmärtäväinen, lämmin ja vastuuntuntoinen. Yhteistyökykyinen opettaja omaa hyvän itsetunnon ja hän on taitava toimija kaikissa kouluun liittyvissä ihmissuhteissa. Hänellä on myös monipuoliset ongelmanratkaistaidot. (Liikanen 1991, 105, kuvio 3).

Ankaran opettajan (Minä olen OK, sinä et ole OK) on hankala hyväksyä ihmisiä, jotka eivät kuulu hänen itsensä edustamiin ryhmiin tai ajattele asioista samalla tavalla kuin hän itse. Hänen ongelmanratkaisutaitonsa ovat suppeat eikä hän ole kykenevä ottamaan huomioon muita. Hän kokee yhteistyön muita ajattelutapoja omaavien ihmisten kanssa mahdottomaksi ja usein hänen ympärillään onkin tottelijoiden joukko. Tällaisen asenteen omaavan henkilön muuttaminen on vaikeaa, sillä hän ei pysty juurikaan ottamaan vastaan ulkopuolista ohjausta tai informaatiota. (Liikanen 1991, 106, kuvio 3).

Ystävällinen opettaja (Minä en ole OK, sinä olet OK) omaa usein heikon itsetunnon. Hän pyrkii välttämään kaikenlaisia konfliktitilanteita olemalla ystävällinen ja antamalla helposti periksi. ystävällisen opettajan on helppo ottaa vastaan uutta informaatiota ja hän on hyvä ryhmässä toimija. Hänen on kuitenkin vaikea luottaa omiin ideoihinsa ja hänen on myös vaikea sanoa ei. (Liikanen 1991, 106, kuvio 3).

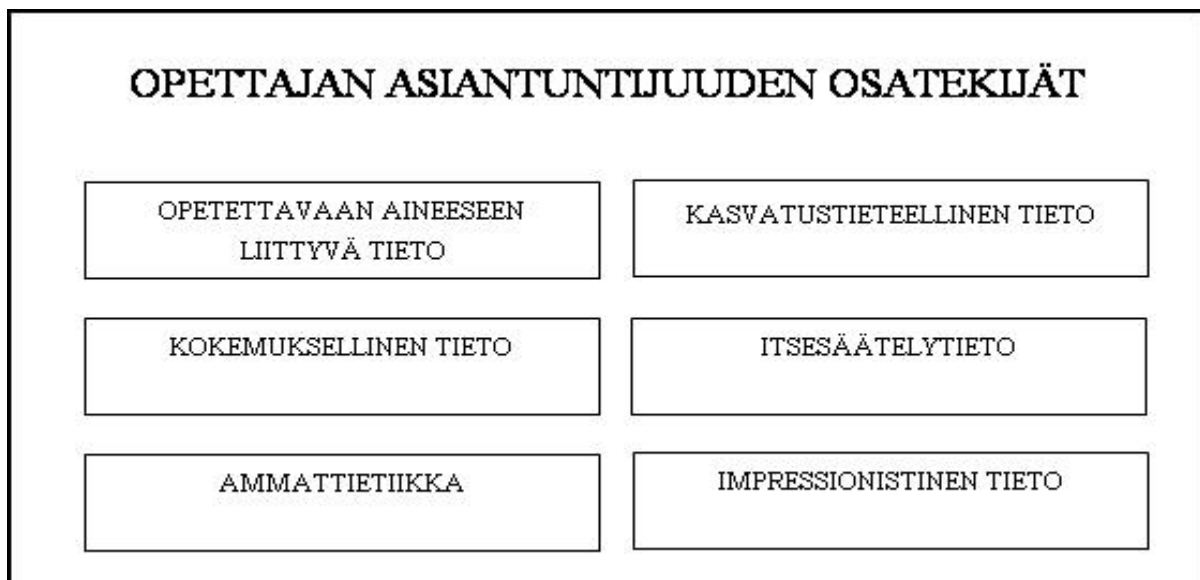
Ihmissuhteita välttelevä opettaja (minä en ole OK, sinä et ole OK) olettaa jo etukäteen, ettei tule toimeen ihmisten kanssa. Hänen luonteeseen sisältyy runsaasti vihamielisyyttä, katkeruutta, epäilevyyttä ja epäystävällisyyttä. (Liikanen 1991, 106, kuvio 3).



Kuvio 3. Ihmissuhteet ja opettaminen. (Liikanen 1991, 105)

Modernin, osallistuvan kasvatusmallin mukaisesti opetusryhmän tulisi koostua mahdollisimman monen tasoista oppijoista. Tällainen opetusryhmä ohjaa oppilaita vertaisoppimiseen ja myös opettaa oppilaita kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja tulemaan toimeen heidän kanssaan. Osallistuva kasvatusmalli mahdollistaa oppilaiden entistä yksilöllisemmän ja vapaamman opiskelun. Samalla se asettaa erityisiä vaatimuksia opetusryhmän opettajalle ja myös opettajan koulutukselle. Monen tasoista oppijoista koostuvan ryhmän opettajan on oltava asiantuntija monenlaisen opettamiseen liittyvän tiedon suhteen. (Ladonlahti ja Naukkarinen 2006, 349-356).

Tynjälän (2004, 177) mukaan opettajan asiantuntijuus koostuu opetettavaan aineeseen ja kasvatukseen liittyvistä tiedoista. Tärkeätä on se, että nämä kaksi aluetta tukevat toisiaan ja niiden synteessä opettajalle muodostuu kyky opettaa oikeita asioita oikealla tavalla. Kokemuksen kautta kehittyvät opettajan käsitykset erilaisista oppijoista ja opetustilanteista. Pitkästi kokemuksellisen tiedon pohjalta opettajalle muotoutuu impressionistisen tiedon alue, jonka avulla opettaja kykenee ikään kuin "vaiston varassa" toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla kussakin tilanteessa. Itsesäätelytiedot liittyvät opettajan tietoisuuteen omasta maailmankatsomuksestaan ja tavasta jolla se vaikuttaa hänen opetustyöhönsä. Kaikkiin edellä mainittuihin tiedon osa-alueisiin kuuluu kiinteänä osana opettajan eettinen ajattelu ja vastuu. (Tynjälä 2004, 177-178, kuvio 4).



Kuvio 4. Opettajan asiantuntijuuden osatekijät (Tynjälä 2004, 177-178).

2.3.2 Oppilaiden väliset suhteet

Ahon ja Laineen (1997) mukaan opettaja on tärkeä vaikuttaja myös siinä, millaisiksi oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet muodostuvat. Opettaja on luokassa se, joka antaa tai evää oppilaiden osallistumismahdollisuuksia ja vaikuttaa näin ryhmän muodostumiseen. Ryhmässä toimiessaan harjaantuvat oppilaiden sosiaaliset taidot, mikä puolestaan vaikuttaa heidän itsetuntoonsa ja käsitykseen itsestä ryhmän jäsenenä. Opettaja saattaa myös tietoisesti tai tiedostamatta leimata jonkun positiivisesti tai negatiivisesti siten, että muut oppilaat alkavat uskoa siihen. (Aho ja Laine 1997, 41-42).

WHO-Koululaistutkimuksessa vuonna 2002 huomattiin oppilaiden välisten suhteiden olevan merkittävä kouluviihtyvyyden osatekijä. Koettu kavereilta saatu tuki oli yhteydessä hyvin koulusaavutuksiin ja koulusta pitämiseen. (Samdal ym. 2004, 47). Myös Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaiden väliset suhteet olivat merkittävä tekijä oppilaiden kouluviihtyvyydessä. Pietarisen mukaan oppilaat muun muassa kokivat siirtymän ala-asteelta yläasteelle sitä onnistuneemmaksi, mitä paremmat suhteet heillä oli luokkatovereihinsa. Asiat, joita yläasteella eniten pelättiin, liittyivät useimmiten koulun sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimuksessa oppilaat painottivat vertaisryhmän sosiaalisten suhteiden vaikuttavan merkittävästi heidän kouluviihtyvyyteensä ja opiskelun mielekkääksi kokemiseen. (Pietarinen 1999, 149-174). Joillekin oppilaille kavereussuhteet koulussa saattavatkin olla ylivoimaisesti tärkein kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä.

Myös Ihatsun ym. (1992) ja Välimaan (1995) mukaan ryhmässä hyväksytyksi tuleminen tunne on erittäin tärkeä asia nuoruusiässä. Koulu on tärkeä paikka nuorten sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta ja koulussa opitut sosiaaliset taidot säilyvät aikuisuuteen asti. Välimaan (1995) mukaan koulumaailma on raskas sosiaalinen ympäristö moninaisine ihmissuhteineen. Hyvä pärjääminen koulun ihmissuhteissa parantaa oppilaan koulussa viihtymistä. (Ihatsu ym. 1992, 85-87, Välimaa 1995, 180).

Turvallisuuden tunne koulussa on myös tärkeää kouluviihtyvyyden kannalta. Oppilaiden turvallisuuden tunteeseen koulussa vaikuttaa eniten koulukiusaaminen. Kiusaaminen voi olla fyysistä tai psyykkistä, suoraa tai epäsuoraa. Se voi ilmetä esimerkiksi välinpitämättömyytenä, pakottamisena, suoranaaisena vahingoittamisena tai sanallisena loukkaamisena. (Kannas ym. 1995, 139). Sen mitä kiusaaminen on, määrittelee jokainen itse. Joku voi kokea itsensä kiusatuksi, vaikka kiusanteko olisikin leikkimieliseksi tarkoitettu. (Harjunkoski ja Harjunkoski 1994, 19). Salmivallin (2003) mukaan noin joka kymmenes suomalainen peruskoululainen joutuu koulukiusatuksi (Salmivalli 2003, 10-14). Salmivallin (1998) mukaan oppilaat joilla on matala itsetunto, ovat useimmiten kiusaamisen kohteita. Hyvän itsetunnon omaavat taas useimmiten puolustavat kiusattuja. (Salmivalli 1998, 121-137).

2.3.3 Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet

Kouluissa, joissa oppilaat on aktiivisesti otettu mukaan koulun yhteiseen päätöksentekoon ja toiminnan organisointiin on huomattu ilkeiden ja kurinpidollisten ongelmien vähentyneen. Näissä kouluissa myös opettajien ja oppilaiden yleinen tyytyväisyys kouluun on lisääntynyt. (Samdal ym. 2004, 50, Opetusministeriö 2005, 32) Adenan ja Connellin (2004, 262) mukaan oppilaiden hyvinvoinnin kannalta heidän on tärkeää tuntea vaikutusmahdollisuutensa koulussa hyväksi. (Adena ja Connell 2004, 262).

Vuoden 1994 WHO-Koululaistutkimuksessa suomalaiset koululaiset eivät pitäneet omia vaikutusmahdollisuuksiaan koulun toimintoihin ja päätöksentekoon kovin hyvinä. Vain noin kymmenen prosenttia oppilaista koki voivansa vaikuttaa oppituntien kulkuun, opetuksen sisältöön, lukujärjestyksen laadintaan tai koulupihaan. (Liinamo ja Kannas 1995, 122). Myös Savolaisen ym. (2000) tutkimuksen mukaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun toimintoihin olivat vähäiset. Tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka kokivat vaikutusmahdollisuutensa huonoiksi, kokivat usein myös kouluvihiytyvyytensä huonoksi. (Savolainen ym. 2000, 30). Savolainen huomioi lisäksi, että opettajat ja oppilaat kokevat vuorovaikutuksen koulussa eri tavoin. Opettajat arvioivat yhteistyön oppilaiden kanssa sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun asioihin usein huomattavasti paremmiksi kuin oppilaat. (Savolainen 2001 76, 82).

Suomessa Opetusministeriö on kiinnittänyt huomiota oppilaiden huonoihin vaikutusmahdollisuuksiin ja aloittanut lukuisia toimenpiteitä, jotka tähtäävät nuorten ja koulun piirissä oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien parantamiseen. Oppilaiden osallistumismahdollisuuksien parantaminen koulussa mainitaan myös yhtenä yhdeksästä Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmän toimenpide-ehdotuksesta yleisen kouluhyvinvoinnin parantamiseksi. (Opetusministeriö 2005, 31-33, 46-47).

2.3.4 Luokkataso ja sukupuoli

Luokkataso ja sukupuoli ovat aiempien tutkimusten mukaan voimakkaassa yhteydessä kouluvihiytyvyyteen ja sen eri osa-alueisiin. Esimerkiksi Linnakylän (1993) tutkimuksessa oppilaan sukupuoli ja ikä selittivät kouluvihiytyvyyttä eniten (Linnakylä 1993, 52-56). Tyypillistä on se, että ylemmän luokan oppilaat viihtyvät koulussa paremmin kuin alemman

luokan oppilaat ja tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat. Tämä trendi on nähtävissä lukuisissa alan tutkimuksissa (esimerkiksi Kari 1977, Uusikylä ja Kansanen 1988, Scheinin 1990, Linnakylä 1993, Kannas ym. 1995, Brunell ym. 1996, Pirttiniemi 1996, Pietarinen 1999, Scheinin ja Niemivirta 2000, Samdal ym. 2004).

Hautamäki ym. (1999) ovat selittäneet sukupuolten välisiä eroja kouluviihtyvyydessä muun muassa tyttöjen poikia paremmilla sosiaalisilla taidoilla. He uskovat tyttöjen olevan poikia tottelevaisempia ja tältä osin sopivan paremmin koulumaailmaan. Pojille taas on Hautamäen ym. mukaan tyttöjä luonteenomaisempaa ilmaista itseään fyysisellä aktiivisuudella ja tämä sopii huonosti kouluun. He uskovat myös, että poikien on tyttöjä hankalampaa toimia ryhmässä muita kunnioittaen, sillä maskuliininen käytöskoodi korostaa itsemääräämistä, johtoasemaa ja näiden puolustamista aggression keinoin. Pojat joutuvat heidän mukaansa toimimaan koulussa ikään kuin luonteensa vastaisesti ja tästä johtuen eivät koe viihtyvänsä koulussa yhtä hyvin kuin tytöt. (Hautamäki ym. 1999, 143-144, 233, 247-248).

Kouluviihtyvyyden kannalta on myös tärkeää huomioda Honigsfeldin ja Dunnin (2003) tutkimus, jonka mukaan tyttöjen ja poikien oppimistyylyissä on huomattavia eroja. Tutkimuksessaan he huomasivat eroja muun muassa siinä millaisessa äänimaailmassa, valaistuksessa ja lämpötilassa tytöt ja pojat mieluiten opiskelevat. Sukupuolten välisiä eroja esiintyi myös siinä mitä aistia sukupuolet mieluiten oppiessaan käyttävät, näköä, kuuloa, taktista vai kinesteettistä. Tutkijoiden mukaan pojat suosivat aktiivista ja kinesteettiseen aistiin perustuvaa oppimistyyliä tyttöjä yleisemmin ja poikien aivot prosessoivat tietoa yhdistämällä uuden asian esimerkiksi johonkin käytännön tekoon tai liikkeeseen. Pojat myös oppivat tutkimuksen mukaan mieluiten vertaisryhmässä, eivätkä pidä auktoriteettiin perustuvasta, opettajajohtoisesta opetustyylistä. Tytöt taas oppivat poikia paremmin pelkästään kuuloaistilla. (Honigsfeld ja Dunn 2003, 203-204). Sukupuolieroista johtuen tietyt opetuksen muodot tai käytänteet saattavat sopia paremmin toiselle sukupuolelle. Sopimaton opetustapa saattaa aiheuttaa ahdistusta ja viihtymättömyyden tunnetta oppilaassa. Toisaalta sukupuolten sisälläkin on suurta vaihtelua yksilöiden välillä, joten liian pitkälle meneviä yleistyksiä tämän asian suhteen tulisi välttää.

Lintusen (1995) mukaan sukupuolieroja esiintyy myös tyttöjen ja poikien minäkäsityksen kehityksessä. Lintusen mukaan poikien minäkäsitys on tyttöjen minäkäsitystä vakaampi ja tyttöjen itsearvostus on poikia huonompi. (Lintunen 1995, 68-70). Tämä on tärkeää tiedostaa

esimerkiksi oppilaiden arvostelussa. Esimerkiksi vääränlaisella palautteella saattaa olla valtava merkitys jonkin oppilaan kouluviihtyvyydelle.

2.3.5 Koulun arvomaailma

Kosken (2004) mukaan oppilaan yksilöllisyyden tukeminen ja valinnan vapauden toteutuminen kouluissa ovat nykyisen oppimiskäsityksen mukaisia edellytyksiä häiriöttömälle koulunkäynnille ja myös oppilaan menestykselliselle tulevaisuudelle. Hän tuo kuitenkin esiin myös kouluissa vallitsevaan arvomaailmaan ja ideologiaan liittyvän moraalisen dilemman; samalla kun kouluissa pyritään entistä yksilöllisempiin menetelmiin esimerkiksi arvioinneissa, helposti ajaututaan jakamaan ihmiset hyviin tai huonoihin, kelloisiin tai kelvottomiin. Tällainen arviointi johtaa yhdenmukaistamiseen, siihen että kaikille osoitetaan hienovaraisin keinoin ideologinen malli ihannekansalaisesta, johon kunkin tulisi pyrkiä. Tämä yhteiskunnan ihannekansalaisen malli, johon oppilaiden toivotaan pyrkivän, näkyy koulun käytänteissä ja ihanteissa. (Koski 2004, 87-89). Myös Hämäläinen (2003) sanoo koulun kasvattavan oppilaista yksilöitä, jotka oppivat nopeasti, millainen käytös on palkittavaa ja millainen rangaistavaa (Hämäläinen 2003, 306).

Moisio (2006) on perehtynyt Horkheimerin filosofiaan kasvatuksesta. Horkheimer painottaa teoriassaan yhteiskunnan ja kasvatuksen välistä liittoa. Syitä koulun ongelmiin ei Horkheimerin mukaan kannata etsiä koulusta, vaan ne sijaitsevat pikemminkin yhteiskunnassa vallitsevissa arvoissa, tavoissa, perinteessä ja kulttuurissa, joita koulu ilmentää. (myös Opetusministeriö 2005, 22). Koulu ei ole erillinen saareke yhteiskunnan sisällä, vaan kiinteä osa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan arvoihin vaikuttavat tekijät ovat Horkheimerin mukaan monimutkainen ja osittain tuntematon kokonaisuus. Hän näkee kasvatuksellisen muutoksen ehtona olevan kuitenkin yhteiskunnan kokonaisvaltaisen muutoksen. (Moisio 2006, 73-78).

Myös Aittola (2006, 58) näkee kulloinkin vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän ja koulun toimintatapojen välillä selvän yhteyden. Yhteiskunnan kovuus tai sallivuus ovat Aittolan mukaan nähtävissä koulun toiminnoissa ja erityisesti opettajien toiminnassa. Aittola peräänkuuluttaa erilaisuuden hyväksyntää ja yhteisön jäsenten keskinäistä kunnioitusta kouluissa. (Aittola 2006, 53-54, 59).

Opettajat ovat tärkeässä asemassa luomassa kouluviihtyvyyttä tukevaa ilmapiiriä kouluihin (Rauste-von Wright 1994, 121-122). Korkeatasoinen opettajankoulutus ja riittävät opetuksen resurssit ovat tärkeitä tekijöitä kouluviihtyvyyden kannalta. Somersalon (2002) tutkimuksen perusteella erityisesti henkilöstöön kohdistuvat budjettileikkaukset vaikuttavat koulun ilmapiiriin negatiivisesti. (Somersalo 2002, 42).

OECD:n koulutusjärjestelmien vertailuraportin (OECD 2003) mukaan Suomen koululaitos toimii erittäin tehokkaasti. Suomessa käytetään opetukseen tutkimuksen mukaan hieman alle 6000 dollaria vuodessa oppilasta kohden. Summa on hieman vähemmän kuin keskimäärin muissa tutkimuksen maissa. Oppimistuloksia mitattaessa Suomi sijoittuu kuitenkin kärkeen, eli Suomessa saadaan vähällä rahalla aikaan paljon. (OECD 2003, 183). Hilpelä (2004, 435) näkee post modernia kasvatustiedettä käsittelevässä artikkelikatsauksessaan yritysmaailmasta tutun tulosvastuullisuuden ulottaneen vaikutuksensa myös suomalaiseen koulujärjestelmään. Hänen mukaansa oppilaiden henkisen kasvun tukeminen on nykyään enää sivuroolissa kouluissa. Opettajat ovat ainoastaan anonyymien, enimmäkseen taloudellisten yhteiskunnallisten voimien määrittelemän opetusohjeen toteuttajia. (Hilpelä (2004, 443).

Tulosvastuullisuuden ja tehokkuuden liialliseen ihannoointiin kouluissa on kiinnitetty huomiota myös kansainvälisellä tasolla. Davisin (1998, 19-27) mukaan Englantilaisissa kouluissa pidetään tärkeänä ainoastaan erityisin tasokokein mitattua oppilaiden osaamista ja opettajia pidetään vastuussa oppilaidensa pärjäämisestä näissä kokeissa. Hänen mukaansa julkinen valta pyrkii etsimään tasokokeiden perusteella parhaita oppimistuloksia tuottavan opetusmetodin ja tehokkuuden nimissä ottamaan sen käyttöön jokaisessa maan koulussa. Ball (2004) näkee tilanteen Iso-Britannian kouluissa olevan jo niin paha, että opettajiin kohdistuvat tehokkuus- ja suorituspaineeet sekä työn suorituskeskeisyys saattavat ehdottomuudessaan aiheuttaa opettajien keskuudessa työstä pakenemista tai jopa mielenterveysongelmia (Ball 2004, 15).

Yhdysvalloissa Cohen (2006) pitää vallalla olevan kielellisten ja matemaattisten aineiden oppimisen ylenmääräistä painottamista lyhytnäköisenä. Hänen mielestään olisi tärkeämpää tukea oppilaiden sosiaalista, emotionaalista ja eettistä kasvua ja pitää tätä suorastaan oppilaiden ihmisoikeutena. (Cohen 2006, 227-228). Myös Noddingsin (2006) mukaan Yhdysvaltojen koululaitoksen suurimmat ongelmat liittyvät tehokkuuden ja suorittamisen

ihannointiin. Hän pitää liiallista arviointia ja liian tarkasti määriteltyä opetussuunnitelmaa esteinä kouluviihtyvyydelle. (Noddings 2006, 242).

2.3.6 Jatkokoulutussuunnitelma ja kouluasenne

Oppilaan asenne koulunkäyntiä kohtaan on tärkeä tekijä siinä miten oppilas viihtyy koulussa. (Liinamo ja Kannas 1995, 114). Niemivirran (2000) mukaan oppilaan kouluasenteeseen ja -motivaatioon vaikuttavat muun muassa kaveruussuhteet luokassa, oppilaiden opettajilta saama tuki, mahdollisuus yksilölliseen työskentelyyn, oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, luokan työrauha sekä sosiodemografiset tekijät (Niemivirta 1999, 142-144). Kouluasenteeseen liittyvät kiinteästi oppilaan tavoitteet, arvot sekä jatkokoulutussuunnitelmat, joiden perusteella oppilas asennoituu koulunkäyntiin kielteisesti tai myönteisesti. Melko pitkä (5-10 vuotta) jatkokoulutussuunnitelma ja tietoisuus koulussa menestymisen mahdollisuuksista ovat Linnakylän (1993) mukaan merkittävässä yhteydessä positiiviseen kouluviihtyvyyteen. Pitkä jatkokoulutussuunnitelma tukee Linnakylän mukaan oppilaan koulunkäyntiä ja pitää oppilaan motivaatiotason korkeana (Linnakylä 1993 41-44) Nyssölä (2004) taas toteaa, että lukioon hakemisen motiivina Suomessa on usein varsinaisen jatkokoulutussuunnitelman valintaa koskevan päätöksen lykkääminen. Hänen mukaan lukioon hakeminen ei automaattisesti tarkoita pitkää jatkokoulutussuunnitelmaa, vaan pikemminkin jatkokoulutussuunnitelmien selkiytymättömyyttä ja lisäajan hakemista ennen lopullisen jatkokoulutussuunnitelmaa koskevan päätöksen tekemistä (Nyssölä 2004, 226, 228-229).

Linnakylän (1993) mukaan kouluun liittyviä asenteita ja jatkokoulutussuunnitelmia muokkaa eniten kotona vallitseva asenneilmasto, jonka lapsi yleensä omaksuu. Huonosti viihtyvät oppilaat ovat Linnakylän mukaan useammin lähtöisin alemmista kuin ylemmistä sosiaaliluokista. Alemmissä sosiaaliluokissa sivistävää koulutusta ei hänen mukaansa arvosteta ja tämän ryhmän edustajat suuntautuvat peruskoulun jälkeen ylemmistä sosiaaliluokista kotoisin olevia yleisemmin ammatilliseen koulutukseen. (Linnakylä 1993, 42-47). Myös Koivusillan (2000) tutkimuksessa todettiin ylempään sosiaaliluokkaan ja ydinperheeseen kuulumisen lisäävän pitkän jatkokoulutussuunnitelman todennäköisyyttä (Koivusilta 2000, 65).

2.4 Kouluviihtyvyys Suomessa aiempien tutkimusten valossa

Suomessa on pitkät perinteet huonolle kouluviihtyvyydelle ja erityisesti kansainvälisissä vertailuissa Suomi on pärjännyt huonosti kouluviihtyvyyden suhteen (Kannas ym 1995, 132). Jo vuonna 1973 Husénin (1973) tutkimuksessa 14-vuotiaiden suomalaisten kouluviihtyvyys oli merkittävästi huonompi kuin Japanissa, USA:ssa, Uudessa-Seelannissa tai Unkarissa (Husén 1973, 158-163).

Linnakylän tutkimuksessa vuonna 1993 43% suomalaisista oppilaista ilmoitti viihtyvänsä koulussa. Tulos oli samaa tasoa kuin muualla Länsi-Euroopassa (Länsi-Saksa ja Alankomaat 42 %) ja hiukan parempaa tasoa kuin Itä-Euroopassa (Slovenia ja Unkari 37 %). Tutkimuksen mukaan parhaiten koulussaan viihtyivät yhdysvaltalaiset koululaiset (56 %). Ongelmallisinta Suomen kannalta oli Linnakylän mielestä suomalaisten oppilaiden suhtutuminen opettajiinsa. Se oli tutkimuksessa mukana olleiden maiden kielteisimpiä. Ainoastaan 55 % suomalaisista vastaajista ilmoitti opettajasuhteensa olevan positiivinen, kun Yhdysvalloissa vastaava luku oli 68 % ja muissa pohjoismaissa 65 %. (Linnakylä 1993, 48-51). Myös vuonna 1990 tehdyssä kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (IEA Study of Reading Literacy) suomalaisten koululaisten koulukielteiset asenteet olivat yleisempiä kuin useimmissa muissa tutkimuksen maissa (Kannas ym. 1995, 132).

Vuoden 1994 WHO-Koululaistutkimuksessa 2/3 tutkimukseen osallistuneista suomalaisista piti koulunkäymisestä paljon tai jonkin verran (Liinamo ja Kannas 1995, 110-113). Vuoden 1998 WHO-Koululaistutkimuksessa koulusta paljon tai jonkin verran pitävien osuudet olivat tyttöjen osalta laskeneet ja poikien osalta hieman nousseet verrattuna vuoden 1994 tilanteeseen (Kannas ja Brunell 2000, 145). Vuoden 2002 WHO-Koululaistutkimuksessa alle kymmenen prosenttia kaikista suomalaisista yläasteikäisistä koululaisista ilmoitti pitävänsä koulusta paljon (Samdal ym. 2004). WHO-Koululaistutkimuksen tuloksia vertailtaessa on kuitenkin hyvä huomioda, että tutkimuksessa käytetyt kysymykset ovat hieman vaihdelleet eri vuosina. Pienikin ero tutkimuskysymyksissä saattaa vaikuttaa merkittävästi tutkimusten vertailukelpoisuuteen

Karvosen (1997) mielestä WHO-Koululaistutkimuksen tuloksia voisi Suomen osalta selittää kulttuuriset erityispiirteet. Karvonen näkee huonon koetun kouluviihtyvyyden heijastavan paremminkin suomalaista ”pärjäämisen eetosta”, kuin asioiden todellista tilaa. Pärjäämisen

eetoksella hän viittaa Kortteisen (1992) nimeämään suomalaisen kulttuurin piirteellä, jonka mukaan Suomessa vallitsee jaksamisen pakko ja yleinen asenne, jonka mukaan elämä on kovaa ja vastoinkäymisten sävyttämää. Tällaisen asenteen omaksunut koululainen tuskin kysyttäessä vastaa pitävänsä koulusta paljon vaan toteaa koulunkäymisen välttämättömäksi pahaksi, jota on pakko sietää. Karvosen mielestä kulttuurinen painotus näkyy erityisesti mittareissa, jotka mittaavat koulutyöhön liittyviä tunteita. Verrattaessa suomalaista koulun ilmiä muihin maihin, eivät erot ole niin dramaattiset. (Karvonen 1997, 236-237).

2.5 Yhteenveto koulu ja kouluviihtyvyys -osiosta

Koululla on opetustehtävänsä lisäksi myös kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen tehtävä. Koulu on kiinteä osa yhteiskuntaa ja sen arjessa ja käytänteissä näkyvät yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat arvot.

Kouluviihtyvyys on monimutkainen ja vaikeasti määriteltävissä oleva ilmiö, joka koostuu useista eri osa-alueista. Yhteistä kouluviihtyvyyden eri määritelmille on se, että niissä kouluviihtyvyyden nähdään olevan yksilön tunne siitä, miltä koulu kulloinkin tuntuu. Oppilaan tunteeseen omasta kouluviihtyvyydestä voivat vaikuttaa kaikki koulussa olemassa olevat tekijät. Jokainen yksilö määrittelee itse, mistä tekijöistä hänen kouluviihtyvyytensä koostuu.

Aiempien tutkimusten perusteella kouluviihtyvyys Suomessa on harvinaisempaa kuin useimmissa muissa maissa. Kansainväliset vertailut eivät kuitenkaan ole välttämättä täysin päteviä kieleen ja kulttuuriin liittyvien ongelmien takia. Esimerkiksi "viihtyä" -sana ei merkitse jokaisessa kielessä täysin samaa asiaa. Kouluviihtyvyydestä saatava kuva riippuu lisäksi tutkimuksessa käytetyistä kysymyksistä, käsitteistä ja tutkimusasetelmasta.

3 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO

Aikuisille koulu on ensisijaisesti työpaikka ja sosiaalinen ympäristö, johon liittyvät ammatilliset haasteet ja ihmissuhteet ovat tärkeä osa aikuisen arkea. Myös oppilaille koulu on työpaikka, jossa he tekevät omaa oppimistyötään. Oppilaille koulu on myös henkisen kypsymisen, itsetunnon ja minäkäsityksen sekä moninaisten psykologisten piirteiden kehittämispaikka. (Kannas 1998 32-35, Opetusministeriö 2005, 21).

3.1 Minäkäsityksen määrittelyä

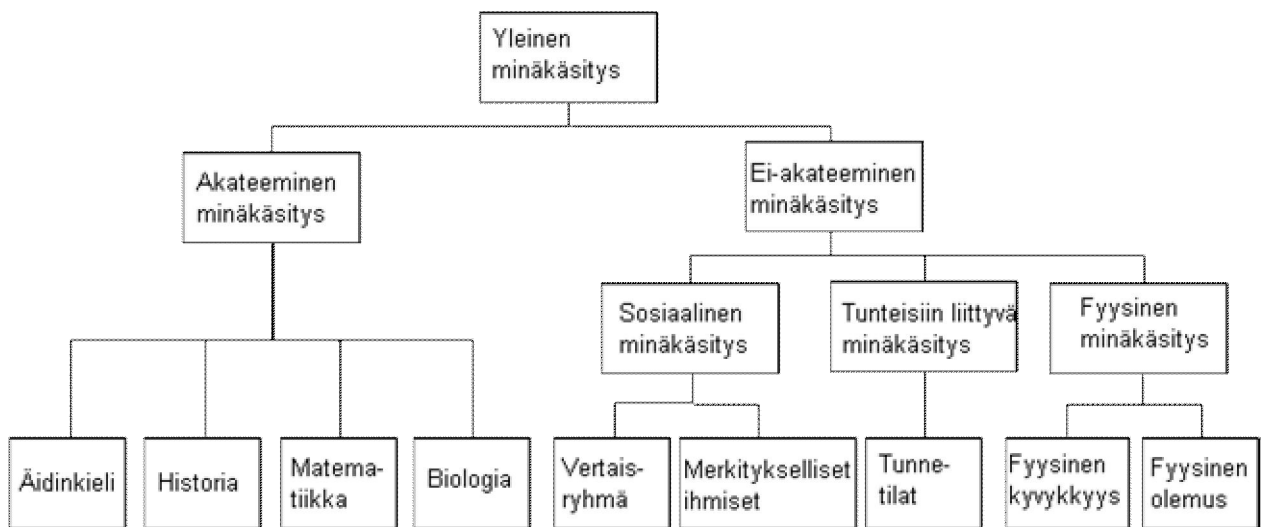
Itsetunto liittyy läheisesti minäkäsitykseen. Näiden termien erot ovat häilyviä ja vaihtelevat tutkimuksittain. Esimerkiksi Aho (1995) toteaa, että hyvä itsetunto ja positiivinen, realistinen minäkäsitys ovat toistensa synonyymejä. Myös Salmivalli (1997) huomauttaa, että termejä itsetunto ja minäkäsitys käytetään usein tieteellisessä kirjallisuudessa päällekkäin, vaikka niillä on teoreettisesti erilaiset sisällöt (Salmivalli 1997, 93-94). Lisäksi tutkijat ovat huomanneet, että eri kielissä minäkäsitys ja itsetunto ovat sisällöltään erilaisia. Scheinin ja Niemivirta (2000) esimerkiksi toteavat, että eri kielissä sanat herättävät erilaisia assosiaatioita. Eri kielten sanakirjojen määritelmässä esiintyvät muun muassa tyytyväisyys itsen, itseluottamus, itsekunnioitus ja itsearvostus. (Scheinin ja Niemivirta 2000, 12).

Minäkäsitys on yksilön käsitys omasta itsestä (Shavelson ym. 1976, 411, 435). Rosenberg (1989) sanoo minäkäsityksen edustavan niitä tunteita, joita yksilöllä on itseään kohtaan. Hän myös tähdentää, että käsitys itsestä on useimmiten käsitys siitä mitä haluaisimme olla (ihanneminä) pikemmin kuin realistinen arvio itsestä. (Rosenberg 1989, 7). Scheinin (1990) mukaan minäkäsitys on niiden käsitysten, asenteiden ja tuntemusten joukko, joka yksilöllä on henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, kyvyistään ja suhteistaan ympäristöönsä sekä toisiin ihmisiin ja yhteisöihin. (Scheinin 1990, 81). Salmivalli (1997) puolestaan näkee minäkäsityksen viittaavan yksilön itseään koskeviin kognitioihin, minäkuvan tiedolliseen puoleen (Salmivalli 1997, 93). Minäkäsityksen määrittelemisen ei ole ongelmatonta. Jo Shavelson ym. (1976) toivat esiin tämän ongelman. Heidän mukaansa minäkäsityksen määritelmät ovat epätasällisiä ja vaihtelevat tutkimuksittain. (Shavelson ym. 1976, 408).

Minäkäsitystä on mahdollista tarkastella joko kokonaisuutena tai vaihtoehtoisesti tutkimalla erityisesti joitakin sen osa-alueita. Minäkäsityksen eri osa-alueet käyvät hyvin ilmi

esimerkiksi Shavelsonin ym. (1976) kehittämästä moniulotteisesta, hierarkisesta rakennekuvioista, joka on esitetty kuviossa 5. Shavelsonin malli on selkeä ja havainnollinen ja sitä onkin käytetty monissa tutkimuksissa (esimerkiksi Lintunen 1995).

Shavelsonin mallissa yleinen minäkäsitys jakautuu akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen. Akateeminen minäkäsitys jakautuu edelleen yksilön käsityksiin taidoistaan ja tiedoistaan äidinkielessä, historiassa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Minäkäsityksen ei-akateeminen puoli taas koostuu sosiaalisesta, emotionaalisesta ja fyysisestä minäkäsityksen ulottuvuudesta. Rakenteen alempiin osatekijöihin vaikuttavat kaikki tilanteet joissa yksilö arvioi käytöstään ja näistä rakentuu minäkäsityksen kokonaisuus. Minäkäsitystä on myös kuvattu tutkimuksissa seitsemällä piirteellä. Sen on sanottu olevan jäsentynyt, moniulotteinen, hierarkinen, vakaa (muutokset rakenteen alimmilla tasoilla), kehittyvä, arvioiva ja erotettavissa oleva. (Shavelson ym. 1976, 411-415, Marsh 1990, 623-636 Scheinin 1990, 86-89).



Kuvio 5. Shavelsonin (1976) rakenne minäkäsityksestä (Shavelson 1976, 413).

Burns (1979) painottaa, että minäkäsitys tulisi ymmärtää muuttuvana prosessina (Burns, 1979, 66). Myös Korhosen (1990) mukaan minäkäsitys on muuttuva tila, joka kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta. Ihmisen lähipiirin tärkeät henkilöt rakentavat palautteellaan yksilön käsitystä itsestään. (Korhonen 1990, 15).

3.2 Teorioita minäkäsityksestä

Minäkäsityksen ja minän tutkimuksella on pitkä historia. Varhaisimmat tutkimukset ulottuvat antiikin Platonin ja Aristoteleen käsityksiin ihmisen ruumiista ja sielusta. (Burns 1979, 4-5). Minäkuvalla tarkoitetaan yleensä ihmisen mielikuvaa omasta itsestä sekä häneen itseensä liittyviä asenteita ja arvoja. Minäkäsitys -tutkimuksissa esiintyvät eri lähestymistavat voidaan karkeasti jakaa neljään kategoriaan; fenomenologisiin teorioihin, psykoanalyttisiin teorioihin, piirreteorioihin sekä kognitiivisiin teorioihin. (Burns 1982, 15). Aho (1987) jakaa minäkäsitysteoriat sen mukaan missä määrin niissä korostetaan yksilön omien sisäisten tekijöiden tai intentioiden ja toisaalta sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden merkitystä (Aho 1987, 12).

Minätutkimuksen fenomenologista näkemystä edustaa muun muassa Rogers. Rogersin teoriassa määritellään persoonallisuuden sijasta ”minä” (”self”), joka on teorian peruskäsite. ”Minä” muokkaa ja ohjaa yksilön käyttäytymistä ja ajattelua. Minä voidaan jakaa kahteen osaan; minäkäsitykseen sekä ihanneminaan. Minäkäsityksen muodostavat yksilön kokemukset, jotka yksilö liittyy omaan persoonallisuuteensa. Ihmisen persoonallisuuden muodostuminen ja minäkäsityksen kehitys on koko elämän pituinen prosessi, jonka kuluessa ihmisellä on vaihtelevia käsityksiä todellisesta itsestä ja siitä millainen haluaisi olla (ihannemina). Rogersin käsityksen mukaan ihmisen minäkäsitys muokkautuu vuorovaikutuksessa muiden tärkeiksi koettujen henkilöiden kanssa. (Allen 1997, 199-221).

Tunnetuin psykoanalytikoista lienee Sigmund Freud. Freud jakaa ihmisen mielen kolmeen alueeseen, jotka ovat Se, minä ja yliminä. Nämä kolme psyyken komponenttia muodostavat yhdessä kiinteän kokonaisuuden, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Id, eli Se, edustaa ihmisen tiedostamatonta aluetta ja hallitsee ihmisen viettitoimintaa tavoitellen alati mielihyvän tunnetta. Varsinaisen minän toiminta perustuu myös mielihyväperiaatteelle, mutta koska minä hallitsee tahdonalaisia refleksejä, ihmisen ajattelu havainto ja liiketoiminnat tapahtuvat tiettyjen ulkoisten ja sisäisten ehtojen puitteissa. Yliminää voidaan verrata omantunnon toimintaan. Tämä psyyken osa-alue pyrkii hillitsemään liiallisia yllykkeitä, jotka ovat lähtöisin alemmalta viettien tasolta. Yliminän toiminta näkyy esimerkiksi häpeän ja syyllisyyden tunteena. (Vuorinen 1990, 74-75, Allen 1997 24-28).

Piirreoteoretikot taas ovat yksimielisiä siitä, että persoonallisuus koostuu määräytyistä piirteistä tai luonteenomaisesta tavasta käyttäytyä, ajatella ja reagoida. Tutkimalla, miten vahvoina eri piirteet yksilöissä ilmentyvät, kyetään luomaan kokonaiskuva yksilön persoonallisuudesta. (Niemi ym. 1986, 36).

Kognitiivisten teorioiden edustajien mukaan ihminen on ennen kaikkea tiedon käsittelijä, jonka tehtävänä on havainnon, muistin, ajattelun ja muiden tiedollisten toimintojen avulla aktiivisesti valikoida ympäristöstä mielenkiintoisia asioita. Näiden pohjalta ihminen muodostaa ympäristöstä ja itsestään skeemoja, eli sisäisiä malleja, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. (Vuorinen 1990, 67-68).

Koululla ja koulun ihmissuhteilla on lukuisten tutkijoiden mukaan vahva rooli itsetunnon kehityksessä (esimerkiksi Kalliopuska, 1984, Aho 1997, Keltikangas-Järvinen 1999). Edellä mainitut tutkijat tukeutuvat näkemyksissään fenomenologiseen minäteoriaan, jonka mukaan minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeiden ihmisten kanssa

3.3 Itsetunnon määrittelyä

Itsetunto on eräs minän rakenneosista. Itsetunnon ohella siitä käytetään useita sisällöltään hieman eroavia nimityksiä, kuten esimerkiksi itsearvostus, omanarvontunne, itsetyytyväisyys, itsensä hyväksyminen ja itsekunnioitus. Salmivalli (1997) toteaa, että itsetunto on minäkuvan arvioiva puoli, tunne siitä kuinka tyytyväinen ihminen on itseensä sellaisena kuin on (Salmivalli 1997, 93). Keltikangas-Järvisen (1999) mukaan itsetunto on se, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee (Keltikangas-Järvinen 1999, 17). Rosenberg (1979) määrittelee vahvan itsetunnon siten, että vahvan itsetunnon omaava henkilö tuntee olevansa arvokas sinänsä ja arvostaa itseään sellaisena kuin on. Heikko itsetunto taas viittaa Rosenbergin mukaan itsensä torjumiseen, tyytymättömyyteen itseensä ja itsensä väheksymiseen. Heikon itsetunnon omaava yksilö toivoisi asioiden olevan toisella tavalla. (Rosenberg 1979, 54).

Tämän tutkimuksen kannalta tärkein itsetuntoteorioista on Rosenbergin teoria itsetunnosta. Tutkimuksessa käytetty itsetuntoa kuvaava summamuuttuja on rakennettu Rosenbergin kehittämän itsetuntomittarin (Rosenberg Self-Esteem Scale) pohjalta. Rosenbergia pidetään

yleisesti merkittävimpana itsetuntoteoreetikkona. Hänen vaikutuksensa itsetuntoa koskevan tutkimusmenetelmän ja teorian kehittämisessä on laajalti tunnustettu.

Teoriassaan kokonaisvaltaisesta minäkuvasta Rosenberg esittää minäkuvan olevan koko yksilön elämänkaaren kestävä sosiaalisen prosessin tuote. Rosenberg korostaa yksilöä ympäröivien sosiaalisten rakenteiden merkitystä minäkuvan kehittämisessä. Tällaisia rakenteita ovat muun muassa perhe, etninen tausta, sekä sosioekonominen tausta. (Rosenberg 1965, 30-31).

Ihmisten itsetunnon kehittymiseen vaikuttaa Rosenbergin mukaan kolme seikkaa. Se, että tulemme toisten huomioksi, se että toiset välittävät meidän hyvinvoinniamme, ja se, että koemme toisten ihmisten tarvitsevan meitä. Rosenbergin näkemyksen mukaan ihminen kehittyy inhimilliseksi olioksi ainoastaan sosiaalisen prosessin kautta. Samoin myös minäkuva kehittyy monimutkaisten sosiaalisten rakenteiden ja prosessien kautta. (Rosenberg 1965, 144).

Lasten ja nuorten itsetunnon kehittymisen kannalta perheen, erityisesti vanhempien osoittamalla huomiolla ja mielenkiinnolla on huomattava merkitys. ”Yksilön kokema tunne, että on merkittävä ja huomionarvoinen hänelle tärkeälle ihmiselle on keskeistä positiivisen itsetunnon kehittämisessä.” (Rosenberg 1965, 146). Myös koulun kaverisuhteet ja erityisesti opettaja voisivat olla Rosenbergin tarkoittamia itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeitä ihmisiä.

Aiempien tutkimusten mukaan oppilaiden itsetunto on selvässä yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi Man (2004) mukaan oppilaat jotka arvostavat itseään viihtyvät koulussa paremmin kuin itseään arvostamattomat oppilaat. Ma toteaa itsetunnon ja kouluun kuulumisen (kouluviihtyvyyden) tunteen olevan ympyränmallisessa yhteydessä toisiinsa, hyvä itsetunto tukee kouluviihtyvyyttä ja hyvä koulussa viihtyminen hyvää itsetuntoa. Hän näkee välittävän, turvallisen ja reiluja sääntöjä noudattavan kouluilmaston olevan tärkeässä asemassa oppilaiden kouluun kuulumisen tunteen (kouluviihtyvyyden) synnyssä. (Ma, 2004, 340, 347). Myös lukuisissa muissa tutkimuksissa on tullut esille hyvän itsetunnon ja positiivisen kouluviihtyvyyden välinen yhteys (esimerkiksi Kannas ym. 1995, Scheinin ja Niemivirta 2000, Samdal ym. 2004).

Myös opettajan itsetunto on yhteydessä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Korpisen (1995) mukaan opettajan terve itsetunto on tärkeä edellytys ammatin harjoittamiselle. Opettaja vaikuttaa oppilaisiinsa ja luokan ilmapiiriin persoonallaan. Hänen käyttäytymisessään näkyy myös se, millaisena hän kokee itsensä. Korpisen mukaan positiivisen minäkäsityksen ja terveen itsetunnon omaavan opettajan luokalle on ominaista runsas kommunikointi, avoin vuorovaikutus ja oppilaiden yksilöllinen huomioiminen. Itsensä hyväksyvä, terveen itsetunnon omaava opettaja hyväksyy Tuomen (1996) mukaan myös kaikki oppilaat ja kohtelee heitä tasapuolisesti vaikuttaen oppilaiden hyväksytyksi tulemisen tunteeseen ja minäkäsityksen kehitykseen positiivisesti. Tällä on tärkeä merkitys ennen kaikkea niille oppilaille, joiden minäkäsitystä ja itsetuntoa voidaan luonnehtia epävarmaksi. Opettaja voi vaikuttaa merkittävällä tavalla tällaisen oppilaan positiivisen minäkäsityksen vahvistumiseen kannustamalla oppilasta oikealla tavalla ja antamalla tunnustusta niissä asioissa, joissa oppilas on edistynyt. (Korpinen 1995, 15-16, Tuomi 1996, 468).

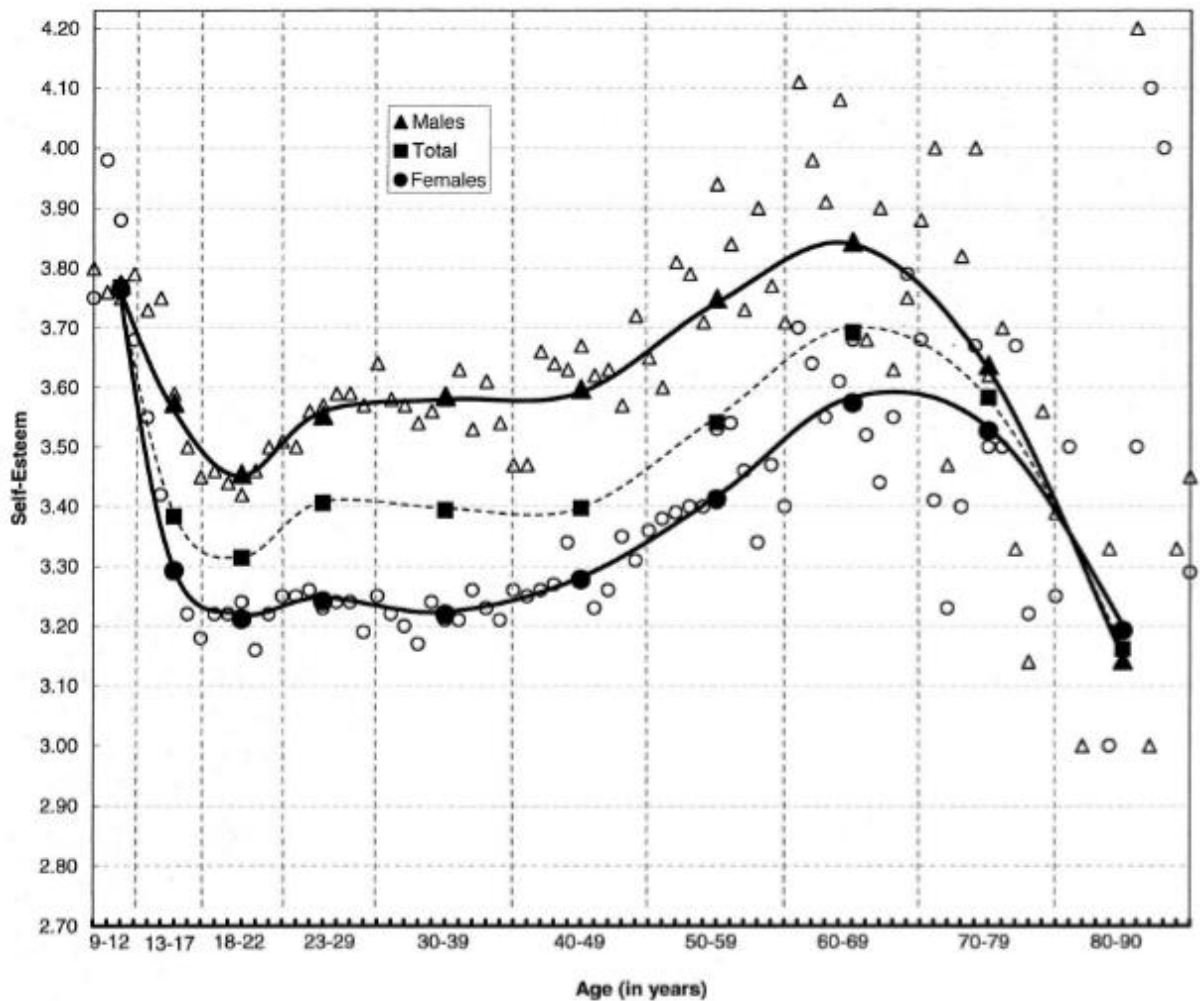
3.4 Koulun vaikutus itsetuntoon ja aikaisempia tutkimuksia itsetunnosta

Koulu ja erityisesti koulun ihmissuhteet ovat nuoren itsetunnon ja minäkuvan kehittymisen kannalta tärkeässä asemassa (Rimpelä 2002, 86). Fenomenologisen minäteorian mukaan yksilön minäkäsitystä ja itsetuntoa muokkaa eniten sosiaalinen vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa (Allen 1997, 207-208).

Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan oppilaiden itsetunnon rakentumisen kannalta palaute, jota he saavat koulussa osaamisestaan eri alueilla, on suuri merkitys. Koululla on hänen mukaansa hyvät mahdollisuudet tukea oppilaiden itsetunnon kehitystä ja jopa korjata aiemmin lapsuudessa syntyneitä vaurioita. Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle muodostuu pitkälle hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. (Keltikangas-Järvinen, 1994. 179-180).

Aiempien tutkimusten mukaan itsetunnon kehitykselle on ominaista se, että se heikkenee murrosiän kynnyksellä vahvistuakseen jälleen aikuisuuteen saavuttaessa (Scheinin 1990, Aho 1995, Korpinen 1995, Robins ym. 2002, Scheinin 2003). Ignatiuksen ja Kokkosen (2005) mukaan tutkimuksissa miesten itsetunto on yleensä naisten itsetuntoa parempi, joskaan sukupuolierot eivät aina ole täysin selviä (Ignatius ja Kokkonen 2005, 134).

Robinsin ym. (2002) tutkimuksessa tutkittiin muutoksia itsetunnossa ihmisen elämänkaaren aikana. He päätyivät kuvion 4 mukaisiin päätelmiin, että itsetunto alkaa laskea noin 9-12 vuoden iässä ja laskua tapahtuu 18-22 vuotiaaksi asti, jolloin itsetunto alkaa jälleen vahvistua. Lisäksi he totesivat, että nuoruusiässä tyttöjen itsetunto laskee kaksi kertaa niin paljon kuin poikien. Tutkimukseen osallistui yhteensä yli 300 000 eri ikäistä vastaajaa yli sadasta eri maasta, joten tutkimustuloksien voidaan ajatella kuvaavan ilmiötä globaalisti. (Robins ym. 2002, 427-428, kuvio 6).



Kuvio 6. Globaali itsetunto elinkaaren aikana (Robins ym. 2002).

Suomessa Opetushallituksen koordinoimasta Terve itsetunto -projektista saadut tulokset olivat samansuuntaisia Robinsin ym. (2002) tulosten kanssa. Projektissa mukana olleiden tyttöjen itsetunto oli poikien itsetuntoa huonompi ja kaikkien tutkittujen itsetunto laski murrosiässä merkittävästi, tytöillä poikia enemmän. Tutkimukseen osallistui lähes 4000 oppilasta kattavasti ympäri Suomen. (Scheinin 2003, 22).

3.5 Tutkimusjoukko kehityspsykologian näkökulmasta

Nuoruudeksi kehityspsykologien mukaan kutsutaan ajanjaksoa ihmisen elämässä, joka rajoittuu noin ikävuosien 12 ja 22 väliin. Tämän tutkimuksen kohdejoukko vaihtelee iältään 13 ja 16 vuoden välillä, joten he edustavat kehityspsykologisesta näkökulmasta nuoruuden vaihetta. Eriksonin kehitysteorian mukaan nuoruusiän kokemuksilla on voimakkaat ja pysyvät vaikutukset ihmisen identiteettiin. Nuoruusvaiheen loppupuolella ihmiselle on jo kehittynyt suhteellisen muuttumaton aikuisen persoonallisuus. Erityisen tärkeässä asemassa identiteetin kehityksen kannalta nuoruusiässä on nuoren vuorovaikutus ympäristönsä kanssa. (Miller 2002 151-157).

Nuoren on käytävä läpi lukuisia kehitystehtäviä. Kehitystehtävät ovat haasteita, joiden kohtaaminen ja joista selviytyminen mahdollistavat yksilön kehittymisen ja siirtymisen seuraavaan ikävaiheeseen. (Dunderfelt 1997, 94). Nurmen (1995) mukaan kehitystehtävät ovat yksilön ympäristön häneen kohdistamia vaatimuksia, jotka vaihtelevat elämänkaaren eri vaiheissa. Ne ovat osa terveellistä ja tyydyttävää kasvamista yhteiskunnassa. (Nurmi 1995, 258). Havighurstin (1972) mukaan yksilön tulee käydä läpi kehitystehtävät, jotta hän tulee oikeutetuksi yhteiskunnan jäseneksi sekä hyväksyy ja kokee itsensä onnistuneeksi ihmiseksi. Epäonnistunut kehitystehtävien läpikäyminen tuottaa tyydytyksen ja palkkion sijaan onnettomuutta ja sosiaalista paheksuntaa (Havighurst 1972, 2). Kehitystehtävien kautta nuori kokee muutoksia fyysisellä, sosiaalisella, biologisella ja kognitiivisella tasolla (Havighurst 1972, 45-79).

Havighurst (1972) on jakanut nuoruuden kehitystehtävät seitsemään osaan, jotka ovat uusien, kypsempien suhteiden luominen kumpaakin sukupuolta oleviin ikätovereihin, sukupuoliroolin omaksuminen ja oman fyysisen olemuksen hyväksyminen, itsenäisyyden saavuttaminen vanhemmista, muista aikuisista ja ikätovereista, parisuhteeseen valmistautuminen, koulutusuralle ja työelämään valmistautuminen, oman maailmankatsomuksen, arvojen ja moraalin kehittäminen ja sosiaalisen vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen. (Havighurst 1972, 45-79). Vaikka Havighurstin jaottelu saattaa olla vanha ja kehitetty erilaisissa yhteiskunnallisissa oloissa kuin nykypäivänä vallitsee, se sisältää edelleen ne tekijät, jotka kuuluvat nuoruusiän kehitystehtäviin. Myöhemmin tutkijat ovat pääosin vain kehittäneet Havighurstin teorioita eteenpäin. (Nurmi 1995, 259).

Vaikka muutokset nuoruusiässä ovatkin pääosin sisäisiä muutoksia kehossa ja persoonallisuudessa, nuoren kehitykseen vaikuttavat myös yhteiskunta ja muut ihmiset hänen ympärillään (Havighurst 1972, 43). Nuoruus on monien vaatimusten aikaa. Nuoren on valittava suunta elämälleen ja suljettava joitakin mahdollisuuksia itseltään pois. Nuoren tekemät ratkaisut riippuvat paljolti ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja vallitsevista arvoista. (Nurmi 1995, 260).

Sosiaaliset suhteet, verkostot ja tuki ovat nuorelle tärkeitä kehitystehtävien onnistuneen läpikäymisen kannalta. Usein yksikin läheinen ihmissuhde voi auttaa vaikeuksien yli, mutta nuoren olisi tarvittaessa saatava tukea myös lähipiirin ulkopuolelta. Koululla ja sen aikuisilla onkin keskeinen merkitys nuoren elämässä tuen ja positiivisten kokemusten välittäjänä. (Rönkä 1992, 13). Nuori tarvitsee kehittymisensä tueksi myös tietoa aikuisten asenteista, yhteiskunnasta ja erilaisista ideologioista (Kaivosoja 2002, 118). Koululla on tärkeä rooli tällaisen tiedon lähteenä.

3.6 Yhteenveto minäkäsitys ja itsetunto -osiosta

Minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä omasta itsestä. Minäkäsitys on monitasoinen ja siitä voidaan erottaa akateeminen ja ei-akateeminen minäkäsityksen puoli. Akateemiseen minäkäsitykseen kuuluvat ihmisen käsitykset itsestään jonkin tiedon hallitsijana. Esimerkiksi jos oppilas kokee olevansa huono matematiikassa, hänellä on negatiivinen minäkäsitys itsestään matemaatiikan osaamisen osalta. Minäkäsityksen ei-akateeminen puoli tarkoittaa yksilön käsityksiä omista sosiaalisista, emotionaalisisista ja fyysisistä ominaisuuksistaan. Esimerkiksi jos oppilas kokee olevansa taitava sosiaalisissa tilanteissa, hänellä on positiivinen sosiaalinen minäkäsitys. Fenomenologisen näkemyksen mukaan minäkäsitys muokkautuu erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeiden ihmisten kanssa.

Itsetunto taas viittaa yksilön tunteeseen siitä, kuinka tyytyväinen tai tyytymätön hän itseensä ja omiin ominaisuuksiinsa on. Esimerkiksi edellä kuvatun koululaisen itsetuntoon vaikuttaisi se, kuinka suuren painoarvon hän omalle osaamattomuudelleen matematiikassa antaa. Mikäli hän ei pidä matematiikan osaamista henkilökohtaisesti kovin tärkeänä asiana, se ei vaikuttaisi negatiivisesti hänen itsetuntoonsa. Mikäli hän taas kokisi matematiikan osaamisen itselleen tärkeäksi, saattaisivat se vaikuttaa häne itsetuntoonsa negatiivisesti.

Koulussa on paljon tilanteita, joissa minäkäsitys ja itsetunto muokkautuvat. Koulussa oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, sekä opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Oppilaat saavat runsaasti palautetta kyvyistään ja osaamisestaan myös kokeiden ja testien kautta. Nämä kokemukset vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Koulu voi tukea nuoren henkistä kasvua ja kehitystehtävien menestyksellistä läpikäymistä tarjoamalla oppilaille sopivassa määrin tukea ja tietoa.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten koululaisten kouluviihtyvyyttä ja itsetuntoa. Ensimmäisen tutkimusongelman avulla selvitetään, miten suomalaiset seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset viihtyvät koulussa. Kouluviihtyvyydestä erotetaan tutkimuksessa neljä eri osa-aluetta, jotka ovat yleinen koulusta pitäminen, opettajan ja oppilaan välinen suhde, oppilaiden väliset suhteet ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun toimintoihin ja päätöksentekoon. Tutkimuksessa tarkastellaan luokkatasojen ja sukupuolten välisiä eroja kouluviihtyvyyden eri osa-alueilla.

Toinen tutkimusongelma käsittelee oppilaiden itsetuntoa. Tutkimuksessa selvitetään esiintyykö itsetunnossa eroja luokkatasojen ja sukupuolten välillä.

Kolmas tutkimusongelma keskittyy tutkimuksen taustamuuttujien ja kouluviihtyvyyden välisten suhteiden selvittämiseen. Tutkimuksessa halutaan selvittää miten sukupuoli, luokkataso, jatkokoulutussuunnitelma ja itsetunto ovat yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja sen eri osa-alueisiin.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Miten suomalaiset seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset viihtyvät koulussa WHO-Koululaistutkimuksen 2006 aineiston perusteella?
 - 1.1 Esiintyykö kouluviihtyvyyden osa-alueilla eroja luokkatasojen välillä?
 - 1.2 Esiintyykö kouluviihtyvyyden osa-alueilla eroja sukupuolten välillä?

2. Millainen on suomalaisten seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten itsetunto WHO-Koululaistutkimuksen 2006 aineiston perusteella?
 - 2.1 Esiintyykö itsetunnossa eroja luokkatasojen välillä?
 - 2.2 Esiintyykö itsetunnossa eroja sukupuolten välillä?

3. Miten sukupuoli, luokkataso, jatkokoulutussuunnitelma ja itsetunto ovat yhteydessä kouluviihtyvyyden eri osa-alueisiin?

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa käytettiin vuoden 2006 WHO-Koululaistutkimuksesta saatua aineistoa. WHO-Koululaistutkimus (WHO Health Behaviour in School-aged Children -Study) on kansainvälinen Maailman terveysjärjestön koordinoima nuorten elämäntyyliä terveyden näkökulmasta selvittävä tutkimus, jossa koulukyselyin tutkitaan 11-, 13- ja 15-vuotiaiden koululaisten koettua terveyttä, terveystottumuksia ja kouluviihtyvyyttä. (Villberg ja Tynjälä 2004, 241).

Tämän tutkimuksen perusjoukkona ovat suomalaiset, suomenkieliset peruskoulun seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset oppilaat. Vuoden 2006 WHO-Koululaistutkimuksen otannan perusteena on käytetty vuoden 2005 oppilaitosrekisteriä. Otantamenetelmänä on ollut ryväotanta ja opetusryhmien valinnassa on käytetty apuna Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen otantaohjelmaa. Tutkimuskoulut edustavat kattavasti koko Suomea ja mukana on kouluja kaupungeista ja maalaiskunnista. (Villberg ja Tynjälä 2004, 241-242).

Tämän tutkimuksen kohderyhmän muodostavat keväällä 2006 WHO-Koululaistutkimukseen vastanneet peruskoulun seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset suomenkieliset koululaiset. Vuonna 2006 tutkimukseen osallistui kaikkiaan 193 suomenkielistä yläasteen koulua. Taulukossa 1 on esitetty tutkimuskoulujen lukumäärät.

Taulukko 1. Tutkimuskoulut.

2006	Koulut, joihin tutkimus lähetettiin	Tutkimukseen vastanneet koulut	Vara- ja lisäkouluja ¹	Kieltäytyi / ei palauttanut ²	Yhteensä
7. lk	90	77	20	3	94
9. lk	100	95	4	0	99
Yht.	190	172	24	3	193

¹ Korvaamaan kieltäytyneet koulut ja täydentämään otosta.

² Kouluja, jotka olivat jo lupautuneet, mutta jotka sitten jättivät palauttamatta tai kieltäytyivät viime vaiheessa.

WHO-Koululaistutkimuksen otoksen koko oli kaikkiaan 3982 oppilasta (seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset), joista kyselyyn vastasi 3467 oppilasta. Aineiston puhdistuksen jälkeen

varsinaiseksi tutkimusaineistoksi jäi seitsemäsluokkalaista oppilaita yhteensä 1731 ja yhdeksäsluokkalaista 1664. Vuoden 2006 kyselyn vastausprosentti oli 85,3 seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten osalta. Yhteensä lopullisessa aineistossa oli mukana 3395 seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaista vastaajaa 193:sta eri koulusta. Taulukossa 2 on esitetty vastaajien lukumäärät iän ja sukupuolen mukaan jaoteltuna.

Taulukko 2. Vastaajien lukumäärät iän ja sukupuolen mukaan jaoteltuna.

2006	Pojat				Tytöt				Yhteensä			
	Otos	Vas- tanneet	Ai- neisto	%	Otos	Vas- tanneet	Ai- neisto	%	Otos	Vas- tanneet	Ai- neisto	%
7. lk	975	862	843	88,4	983	895	888	91,1	1958	1757	1731	89,7
9. lk	970	809	779	83,4	1054	901	885	85,5	2024	1710	1664	84,5
Yht	1945	1671	1622	83,4	2037	1796	1773	87	3982	3467	3395	85,3

Tutkimuksen aineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella maalis-toukokuussa 2006. Oppilailla oli vastausaikaa kyselyyn yksi oppitunti ja tarvittaessa tunnin jälkeinen välitunti. Kyselylomakkeen mukana oppilaat saivat tyhjän kirjekuoren, johon he sulkiivat täytetyn lomakkeen ja missä he palauttivat täytetyn lomakkeen opettajalle. Opettajat keräsivät lomakkeet yhteen suureen kirjekuoreen ja palauttivat ne postitse Jyväskylän yliopistolle.

5.2 Tutkimuksen mittarit

Aiempien tutkimuksien pohjalta tähän tutkimukseen valittiin neljä keskeistä kouluviihtyvyyden osa-alueita. Nämä osa-alueet olivat 1) oppilaan oma tunne koulunkäynnistä, 2) opettaja-oppilas -suhde, 3) oppilaiden väliset suhteet, sekä 4) oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun toimintoihin ja päätöksentekoon. Tutkimuksen taustamuuttujiksi valittiin vastaajan sukupuoli, luokkataso, jatkokoulutussuunnitelma ja itsetunto.

Tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet erosivat toisistaan luokkatasoittain siten, että alempien luokkatasojen lomakkeissa oli vähemmän teemoja ja väittämiä kuin ylempien luokkatasojen lomakkeissa. Tässä tutkimuksessa käytetyt kysymykset löytyivät molempien mukana olevien luokkatasojen lomakkeista täysin samanlaisina, joskin eri tavoin numeroituna (Liite 1). Tutkimukseen valittiin WHO-Koululaistutkimuksen kyselylomakkeesta

kysymyksiä, joiden pohjalta rakennettiin kouluviihtyvyyden eri osa-alueita ja itsetuntoa kuvaavat summamuuttajat. Seuraavassa on esiteltynä tutkimuksessa käytetyt kysymykset.

Koulusta pitämistä tutkittiin väittämän *"Mitä pidät koulusta tällä hetkellä?"* avulla. Vastausvaihtoehdot väittämään olivat *"En pidä siitä lainkaan"*, joka vastasi yhtä pistettä, *"En pidä siitä kovin paljon"*, joka vastasi kahta pistettä, *"Pidän siitä jonkin verran"*, joka vastasi kolmea pistettä ja vastausvaihtoehto *"Pidän siitä paljon"*, joka vastasi neljää pistettä. Näistä vastauksista saatujen pisteiden perusteella muodostettiin tilastollisia analyyseja varten kaksi ryhmää; pitää koulusta -ryhmä sisältäen vastausvaihtoehdot *"Pidän siitä paljon"* ja *"Pidän siitä jonkin verran"* ja ei pidä koulusta -ryhmä sisältäen vastausvaihtoehdot *"En pidä siitä kovin paljon"* ja *"En pidä siitä lainkaan"*.

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaavan summamuuttujan muodostivat väittämät *"Suurin osa opettajistani on ystävällisiä"*, *"Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla"*, *"Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti"*, *"Saan ylimääräistä apua kun tarvitsen sitä"* ja *"Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu"*

Oppilaiden välisiä suhteita kuvaavan summamuuttujan muodostivat väittämät *"Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä"*, *"Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia"*, *"Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen"*, *"Koulumme on mukava paikka"*, *"Tunnen kuuluvani tähän kouluun"* ja *"Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa"*.

Sekä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, että oppilaiden välisiä suhteita kuvaavien summamuuttujien vastausvaihtoehdot olivat *"Täysin samaa mieltä"*, *"Samaa mieltä"*, *"En osaa sanoa"*, *"Eri mieltä"* ja *"Täysin eri mieltä"* Summamuuttujien väittämät pisteytettiin 1-5 siten, että vastausvaihtoehto *"Täysin samaa mieltä"* vastasi viittä pistettä, *"Samaa mieltä"* vastasi neljää pistettä, *"En osaa sanoa"* kolmea pistettä, *"Eri mieltä"* kahta pistettä ja *"Täysin eri mieltä"* yhtä pistettä. Näiden vastausten perusteella saatujen pisteiden perusteella vastaajille laskettiin koettua opettaja-oppilas -suhdetta ja koettua oppilaiden välisiä suhteita vastaavat pistemäärät. Viidestä väittämästä muodostuvan opettaja-oppilas -suhdetta kuvaavan summamuuttujan vaihteluväli oli 5-25 ja kuudesta väittämästä muodostuvan oppilaiden välisiä suhteita kuvaavan summamuuttujan pisteiden vaihteluväli oli 6-30. Summamuuttujien pisteiden perusteella vastaajat jaettiin kolmeen ryhmään siten, että vastausjakauman ylin, eli

parhaita pisteitä vastaava neljännes muodosti hyvä -ryhmän, jakauman alin neljännes huono -ryhmän ja väliin jäävä 50 % keskinkertainen -ryhmän.

Oppilaan tunnetta omista vaikutusmahdollisuuksista koulun toimintoihin ja päätöksentekoon kuvaavan summamuuttujan muodostivat väittämät ”*Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen*”, ”*Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti*”, ”*Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset*”, ”*Oppilaat saavat vaikuttaa siihen, miten aikaa oppitunneilla käytetään*”, ”*Oppilaat ovat mukana päättämässä mitä tunneilla tehdään*” ja ”*Oppilaat osallistuvat koulun tapahtumien järjestämiseen*”. Summamuuttujaa varten negatiivisen ”*Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti*” -väittämän vastaukset käännettiin suunnaltaan vastaamaan muita väittämiä. Tämän jälkeen kaikkien väittämien vastausvaihtoehdot pisteytettiin 1-5 siten, että vastausvaihtoehto ”*Täysin samaa mieltä*” vastasi viittä pistettä, ”*Samaa mieltä*” vastasi neljää pistettä, ”*En osaa sanoa*” kolmea pistettä, ”*Eri mieltä*” kahta pistettä ja ”*Täysin eri mieltä*” yhtä pistettä. Tämän perusteella laskettiin jokaiselle vastaajalle yhteispisteet kuvaamaan tunnetta oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista koulun toimintoihin ja päätöksentekoon. Kuudesta väittämästä vastaajan oli mahdollista saada pisteitä 6-30. Näiden pisteiden perusteella vastaajat jaettiin kolmeen ryhmään siten, että vastausjakauman ylin, eli parhaita pisteitä vastaava neljännes muodosti hyvä -ryhmän, jakauman alin neljännes huono -ryhmän ja väliin jäävä 50 % keskinkertainen -ryhmän.

Itsetuntoa kuvaavan summamuuttujan muodostivat väittämät ”*Tunnen olevani ainakin yhtä pystyvä ja taitava ihminen kuin muutkin*”, ”*Minusta tuntuu, että minulla on useita hyviä ominaisuuksia*”, ”*Tunnen itseni usein epäonnistuneeksi*”, ”*Pystyn suoriutumaan asioista yhtä hyvin kuin useimmat muutkin ihmiset*”, ”*Tunnen, että kelpaan*”, ”*Olen tyytyväinen itseeni*”, ”*Tunnen itseni toisinaan kerta kaikkiaan hyödyttömäksi*”, ja ”*Toisinaan ajattelen, että minusta ei ole mihinkään*”. Aluksi kolme negatiivista väittämää käännettiin vastaamaan suunnaltaan muita. Tämän jälkeen vastausvaihtoehdot pisteytettiin siten, että ”*Täysin samaa mieltä*” vastasi neljää pistettä, ”*Osittain samaa mieltä*”, kolmea pistettä, ”*Osittain eri mieltä*” kahta pistettä ja ”*Täysin eri mieltä*” yhtä pistettä. Näiden vastausten perusteella saadun kokonaispistemäärän mukaan vastaajat jaettiin kolmeen itsetunnon voimakkuutta kuvaavaan ryhmään. Vastausjakauman ylin eli parhaita pisteitä vastaava neljännes muodosti hyvä -ryhmän, jakauman alin neljännes huono -ryhmän ja väliin jäävä 50 % keskinkertainen -ryhmän. Summamuuttujan vaihteluväli oli 8-32.

Oppilaiden jatkokoulutussuunnitelmia tutkimuksessa kysyttiin yhdellä kysymyksellä ”Mitä luulet tekeväsi, kun olet käynyt peruskoulun loppuun?” Vastausvaihtoehtoja oli kuusi: ”Pyrin lukioon”, ”Pyrin ammattikouluun tai muuhun ammatilliseen koulutukseen”, ”Pyrin oppisopimuskoulutukseen”, ”Menen töihin”, ”Jään työttömäksi” ja ”En osaa sanoa”. Vastausvaihtoehtoista muodostettiin tilastollisia analyyseja varten kolme koulutussuuntautuneisuutta kuvaavaa ryhmää. Lukioon pyrkivät muodostivat ”lukio” -ryhmän, ammattikouluun tai muuhun ammatilliseen koulutukseen pyrkivät muodostivat ”ammatillinen” -ryhmän ja en osaa sanoa vastanneet ”avoin” -ryhmän.

5.3 Tilastolliset analyysimenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä ja aineiston analysointiin käytettiin SPSS for Windows 13.0 -ohjelmaa. Tilastolliset analyysit tehtiin yhteistyössä tilastotieteilijä Jari Villbergin kanssa.

Sukupuolten ja luokkatasojen välisiä eroja kouluviihtyvyyden eri osa-alueilla tutkittiin summamuuttujien pistemäärien keskiarvojen ja vaihteluvälien tarkastelujen avulla. Ryhmien keskiarvojen erojen tilastollisen merkitsevyyden testaamiseen käytettiin varianssianalyysia. Varianssianalyysin avulla voidaan tutkia ovatko ryhmien väliset keskiarvot samat (Metsämuuronen 2006, 646). Summamuuttujien sisäistä konsistenssia eli reliabiliteettia mitattiin tutkimuksessa Cronbachin alfan kertoimella. Alfa on eräs käytetyimmistä reliabiliteetin laskemiseen käytetyistä menetelmistä (Metsämuuronen 2006, 439). Metsämuuronen suosittaa alimmaksi hyväksyttäväksi Cronbachin alfan arvoksi 0,60:aa. Kaikkien tämän tutkimuksen summamuuttujien Cronbachin alfojen arvot ylittävät Metsämuuronen suosittaman alimman hyväksyttävän arvon; opettajan ja oppilaan välisiä suhteita kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alfan arvo on 0,844, oppilaiden välisiä suhteita kuvaavan summamuuttujan 0,796 vaikutusmahdollisuuksia kuvaavan summamuuttujan 0,798 ja itsetuntoa kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alfan arvo 0,869.

Koulusta pitämistä tarkasteltiin tutkimuksessa ainoastaan yhden väittämän perusteella. Eroja sukupuolten ja luokkatasojen välillä koulusta pitämisessä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliön (χ^2) -testin avulla. Khiin neliön testiin avulla laskettiin ryhmien välisten keskiarvojen eroja kuvaavat p-arvot.

Kouluviihtyvyyden eri osa-alueiden ja tutkimuksen taustatekijöiden välisten yhteyksien tarkasteluun käytettiin logistista regressioanalyysia. Logistinen regressio on hyvä analyysimenetelmä silloin kun halutaan tietää mitkä muuttujat riippuvat toisistaan ja miten ja kuinka voimakasta riippuvuus on (Peng ym. 2002, 11). Metsämuurosen (2006, 606-607) mukaan logistinen regressioanalyysi on parhaimmillaan tilanteessa, jossa halutaan selvittää teorian kannalta oleellisten muuttujien vaikutusta selitettävään muuttujaan.

Tutkimukseen valitut taustatekijät olivat sukupuoli, luokkataso, jatkokoulutussuunnitelma ja itsetunto. Vertailuryhmänä logistisissa regressioanalyyseissa oli aina kunkin kouluviihtyvyyden osa-alueen kannalta paras ryhmä, jota verrattiin huonompiin ryhmiin. Esimerkiksi opettaja-oppilas -suhteen hyväksi kokevien ryhmää (vastausjakauman ylimpään neljännekseen kuuluvia) verrattiin opettaja-oppilas -suhteen keskinkertaiseksi tai huonoksi kokevien ryhmiin. Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät on koottu taulukkoon 3.

Taulukko 3. Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset analyysimenetelmät.

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmä
1. Miten suomalaiset seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset viihtyvät koulussa WHO-Koululaistutkimuksen 2006 mukaan?	
<i>1.1 Esiintyykö luokkatasojen välillä eroja koulusta pitämisessä ja kouluviihtyvyyden eri osa-alueilla?</i>	Ristiintaulukointi, khiin neliön testi, keskilukujen tarkastelu, varianssianalyysi
<i>1.2 Esiintyykö sukupuolten välillä eroja koulusta pitämisessä ja kouluviihtyvyyden eri osa-alueilla?</i>	Ristiintaulukointi, khiin neliön testi, keskilukujen tarkastelu, varianssianalyysi
2. Millainen on koululaisten itsetunto WHO-Koululaistutkimuksen 2006 mukaan?	
<i>2.1 Esiintyykö ikäluokkien välillä eroja itsetunnossa?</i>	Keskilukujen tarkastelu, varianssianalyysi
<i>2.2 Esiintyykö sukupuolten välillä eroja itsetunnossa?</i>	Keskilukujen tarkastelu, varianssianalyysi
3. Kouluviihtyvyyden eri osa-alueiden ja taustatekijöiden väliset suhteet	Logistinen regressioanalyysi

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Koulusta pitäminen

Seitsemäsluokkalaisten koulusta pitäminen oli yleisempää kuin yhdeksäsluokkalaisten ja tytöt pitivät koulun käymisestä poikia yleisemmin. Noin 75 % seitsemäsluokkalaisista tytöistä ja reilut 60 % seitsemäsluokkalaisista pojista ilmoitti pitävänsä koulusta paljon tai jonkin verran. yhdeksäsluokkalaisista tytöistä lähes 40 % ilmoitti ettei pidä koulusta kovin paljon tai lainkaan. yhdeksäsluokkalaisista pojista näin koki noin 45%. (Taulukko 4).

Taulukko 4. Koulusta pitäminen sukupuolen ja luokkatason mukaan jaoteltuna.

Koulusta pitäminen	Pojat 7. lk	Tytöt 7. lk	Pojat 9. lk	Tytöt 9. lk
	%	%	%	%
Pitää	62,5	74,9	55,4	63,0
Ei pidä	37,5	25,1	44,6	37,0
Yhteensä	100	100	100	100
(n)	(821)	(872)	(764)	(871)
p sukupuolten välillä	<,001		<,001	
p luokkatasojen välillä:				
tytöt < 0,001				
pojat < 0,001				

6.2 Opettaja-oppilas -suhde, oppilaiden väliset suhteet, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja itsetunto

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen hyväksi kokemisessa ei ilmennyt eroja sukupuolten välillä, mutta seitsemäsluokkalaiset arvioivat opettaja-oppilas -suhteensa yhdeksäsluokkalaisia paremmaksi. Myöskään oppilaiden välisiä suhteita tarkasteltaessa ei eroja sukupuolten välillä ilmennyt, mutta seitsemäsluokkalaiset arvioivat keskinäiset suhteensa yhdeksäsluokkalaisia paremmiksi. (Taulukko 5).

Tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä ei ilmennyt myöskään vaikutusmahdollisuuksien hyväksi kokemisessa, mutta seitsemäsluokkalaiset kokivat vaikutusmahdollisuutensa yhdeksäsluokkalaisia paremmiksi. (Taulukko 5).

Itsetunnossa taas oli tilastollisesti merkitseviä eroja sekä sukupuolten että luokkatasojen välillä. Poikien itsetunto oli tyttöjen itsetuntoa parempi ja seitsemäsluokkalaisten itsetunto yhdeksäsluokkalaisten itsetuntoa parempi. (Taulukko 5).

Tilastollisesti merkitseviä luokkatason ja sukupuolen yhdysvaikutuksia ei esiintynyt millään tutkituilla alueilla (Taulukko 5). Summamuuttujien kysymyskohtaiset vastausjakaumat on esitetty liitteissä 4, 5, 6 ja 7.

Taulukko 5. Opettaja-oppilas -suhdetta, oppilaiden välisiä suhteita, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja itsetuntoa kuvaavien summamuuttujien pisteiden keskiarvot ja 95% luottamusvälit sukupuolen ja luokkatason mukaan jaoteltuna sekä sukupuolten ja luokkatasojen keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet ja yhdysvaikutukset.

	Vaihtelu- väli	Pojat 7. lk		Tytöt 7. lk		Pojat 9. lk		Tytöt 9. lk	
		\bar{x}	95% LV	\bar{x}	95% LV	\bar{x}	95% LV	\bar{x}	95% LV
Opettaja-oppilas -suhde ¹	5-25	17,32	17,12- 17,62	17,49	17,28- 17,76	16,26	16,02- 16,55	16,35	16,12- 16,62
Oppilaiden väliset suhteet ²	6-30	22,34	22,11- 22,65	22,17	21,91- 22,44	21,56	21,28- 21,86	21,14	20,89- 21,43
Oppilaiden vaikutusmahdol- lisuudet ³	6-30	19,08	18,85- 19,31	19,30	19,08- 19,53	18,16	17,91- 18,41	18,28	18,05- 18,51
Itsetunto ⁴	8-32	26,11	25,82- 26,41	23,77	23,49- 24,06	25,69	25,37- 26,01	23,52	23,23- 25,81

¹ sukupuolten välillä $F=0,863$, $p=0,353$; luokkatasojen välillä $F=76,162$, $p<0,001$
sukupuoli x luokkataso $F=0,085$, $p=0,771$

² sukupuolten välillä $F=4,880$, $p=0,027$; luokkatasojen välillä $F=42,676$, $p<0,001$
sukupuoli x luokkataso $F=0,550$, $p=0,458$

³ sukupuolten välillä $F=2,024$, $p=0,155$; luokkatasojen välillä $F=66,627$, $p<0,001$
sukupuoli x luokkataso $F=0,211$, $p=0,646$

⁴ sukupuolten välillä $F=222,619$, $p<0,001$; luokkatasojen välillä $F=4,943$, $p=0,026$
sukupuoli x luokkataso $F=0,324$, $p=0,569$

6.3 Jatkokoulutussuunnitelma

Lukio oli vastausten prosenttiosuuksien perusteella yleisemmin tyttöjen kuin poikien jatkokoulutussuunnitelma. Poikia kiinnosti tyttöjä yleisemmin peruskoulun jälkeen ammatillinen koulutus. Noin 65 % tutkimuksen tytöistä ja noin 50 % tutkimuksen pojista aikoi hakea peruskoulun jälkeen lukioon. Noin joka kuudes seitsemäsluokkalainen ei osannut sanoa jatkokoulutussuunnitelmistaan mitään, kun taas yhdeksäsluokkalaisista enää alle prosentti oli epätietoinen jatkokoulutussuunnitelmastaan. (Taulukko 6) Alkuperäinen prosentuaalinen vastausjakauma kysymykseen ”Mitä luulet tekeväsi, kun olet käynyt peruskoulun loppuun?” on esitetty liitteessä 3.

Taulukko 6. Jatkokoulutussuunnitelma sukupuolen ja luokkatason mukaan jaoteltuna.

Jatkokoulutussuunnitelma	Pojat 7. lk	Tytöt 7. lk	Pojat 9. lk	Tytöt 9. lk
	%	%	%	%
Lukio	46,1	62,2	47,2	65,7
Ammatillinen koulutus	34,4	22,4	51,7	33,4
Oppisopimuskoulutus/töihin/ työttömäksi	16,4	1,6	0,5	0,2
Avoin	17,1	13,9	0,7	0,7
Yhteensä	100	100	100	100
(n)	(843)	(888)	(779)	(885)

6.4 Koulusta pitämisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet

Hyvän itsetunnon omaavilla oli yli nelinkertainen (OR=4,33, $p<0,001$) ja keskinkertaisen itsetunnon omaavilla noin kaksi ja puoli kertainen (OR 2,55, $p<0,001$) todennäköisyys kuulua paljon tai jonkin verran koulusta pitävien ryhmään verrattuna huonon itsetunnon omaaviin (Taulukko 7).

Koululaisilla, jotka aikoiivat peruskoulun jälkeen hakea lukioon, oli noin puolitoistakertainen (OR=1,45, $p=0,010$) todennäköisyys pitää koulusta paljon tai jonkin verran verrattuna

koululaisiin, joiden jatkokoulutus suunnitelma oli vielä avoin. Vastaavasti ammatilliseen koulutukseen hakevien todennäköisyys pitää koulusta paljon tai jonkin verran oli 0,6 -kertainen (OR=0,606, p=0,001) verrattuna heihin keiden jatkokoulutus suunnitelma oli vielä avoin. (Taulukko 7).

Sukupuoli ja luokkataso olivat yhteydessä koulusta pitämiseen siten, että mikäli vastaaja oli tyttö, hänen todennäköisyytensä pitää koulusta paljon tai jonkin verran oli lähes kaksinkertainen (OR 1,74, p<0,001) verrattuna tilanteeseen, jossa vastaaja oli poika. Jos vastaaja oli seitsemäsluokkalainen, oli hänen todennäköisyytensä pitää koulusta paljon noin puolitoistakertainen (OR= 1,63, p<0,001) verrattuna yhdeksäsluokkalaiseen. (Taulukko 7).

Taulukko 7. Koulusta pitämisen (vertailuryhmänä koulusta paljon tai jonkin verran pitävät) ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet (logistinen regressionanalyysi).

Taustamuuttuja	Ristitulosuhde	95 %:n luottamusväli	Merkitsevyys p-arvo
Itsetunto			
Huono	1,00		
Keskinkertainen	2,55	2,14 - 3,04	< 0,001
Hyvä	4,33	3,45 - 5,44	< 0,001
Jatkokoulutus-suunnitelma			
Avoin	1,00		
Lukio	1,45	1,09 - 1,91	0,010
Ammatillinen	0,61	0,46 - 0,81	0,001
Sukupuoli			
Poika	1,00		
Tyttö	1,74	1,50 - 2,03	< 0,001
Luokkataso			
9. lk	1,00		
7. lk	1,53	1,32 - 1,78	< 0,001

Vertailuryhmä on merkitty arvolla 1,00.

6.5 Opettaja-oppilas -suhteen hyväksi kokemisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet

Hyvän itsetunnon omaavat kokivat opettaja-oppilas -suhteen hyväksi noin kolme kertaa todennäköisemmin (OR=2,91, p=<0,001) kuin huonon itsetunnon omaavat. Keskinkertaisen itsetunnon omaavien vastaava todennäköisyys oli lähes kaksinkertainen (OR=1,72, p<0,001) verrattuna huonon itsetunnon omaaviin. (Taulukko 8).

Jatkokoulutussuunnitelma ja sukupuoli eivät olleet tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen suhteen hyväksi kokemiseen. Luokkatasolla taas oli yhteydessä siten, että seitsemäsluokkalaisten todennäköisyys kokea opettajan ja oppilaan välinen suhde hyväksi oli lähes kaksinkertainen (OR=1,72, $p<0,001$) verrattuna yhdeksäsluokkalaisten. (Taulukko 8).

Taulukko 8. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen hyväksi kokemisen (vertailuryhmänä jakauman ylin neljännes) ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet (logistinen regressionanalyysi).

Taustamuuttuja	Ristitulosuhde	95 %:n luottamusväli	Merkitsevyys p-arvo
Itsetunto			
Huono	1,00		
Keskinkertainen	1,73	1,40 - 2,12	< 0,001
Hyvä	2,91	2,30 - 3,69	< 0,001
Jatkokoulutus-suunnitelma			
Avoim	1,00		
Lukio	1,25	0,94 - 1,66	0,120
Ammatillinen	1,07	0,79 - 1,44	0,664
Sukupuoli			
Poika	1,00		
Tyttö	0,94	0,80 - 1,09	0,410
Luokkataso			
9. lk	1,00		
7. lk	1,72	1,48 - 2,00	< 0,001

Vertailuryhmä on merkitty arvolla 1,00

6.6 Oppilaiden välisten suhteiden hyväksi kokemisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet

Hyvän tai keskinkertaisen itsetunnon omaavat koululaiset kokivat oppilaiden väliset suhteet huonon itsetunnon omaavia koululaisia yleisemmin hyväksi. Hyvän itsetunnon omaavilla oli yli kuusinkertainen (OR=6,31, $p<0,001$) ja keskinkertaisen itsetunnon omaavilla lähes kolminkertainen (OR=2,73, $p<0,001$) todennäköisyys kokea oppilaiden väliset suhteet hyväksi verrattuna huonon itsetunnon omaaviin. (Taulukko 9).

Jatkokoulutussuunnitelma oli yhteydessä oppilaiden välisten suhteiden hyväksi kokemiseen siten, että lukioon tai ammatilliseen koulutukseen pyrkivien todennäköisyys kokea oppilaiden

väliset suhteet hyväksi oli noin puolitoistakertainen (lukio OR=1,55, p=0,006, ammatillinen OR=1,62, p=0,003) verrattuna niihin, joiden jatkokoulutussuunnitelma oli vielä avoinna. (Taulukko 9).

Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaiden välisten suhteiden hyväksi kokemiseen. Sen sijaan seitsemäsluokkalaiset kokivat keskinäiset suhteensa noin puolitoista kertaa todennäköisemmin (OR=1,44, p<0,001) hyväksi kuin seitsemäsluokkalaiset. (Taulukko 9).

Taulukko 9. Oppilaiden välisten suhteiden (vertailuryhmänä jakauman ylin neljännes) hyväksi kokemisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet (logistinen regressionanalyysi).

Taustamuuttuja	Ristitulosuhde	95 %:n luottamusväli	Merkitsevyys p-arvo
Itsetunto			
Huono	1,00		
Keskinkertainen	2,73	2,18 - 3,42	< 0,001
Hyvä	6,31	4,88 - 8,15	< 0,001
Jatkokoulutus-suunnitelma			
Avoin	1,00		
Lukio	1,55	1,14 - 2,10	0,006
Ammatillinen	1,62	1,17 - 2,24	0,003
Sukupuoli			
Poika	1,00		
Tyttö	1,11	0,95 - 1,30	0,180
Luokkataso			
9. lk	1,00		
7. lk	1,44	1,24 - 1,69	< 0,001

Vertailuryhmä on merkitty arvolla 1,00.

6.7 Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien hyväksi kokemisen ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet

Hyvän itsetunnon omaavat oppilaat kokivat vaikutusmahdollisuutensa yli kaksi kertaa todennäköisemmin (OR=2,24, p<0,001) hyväksi kuin huonon itsetunnon omaavat oppilaat. Keskinkertaisen itsetunnon omaavan oppilaan todennäköisyys kokea vaikutusmahdollisuutensa hyväksi oli noin puolitoistakertainen (OR=1,51, p<0,001) verrattuna huonon itsetunnon omaavaan oppilaaseen. Jatkokoulutussuunnitelmalla ja

sukupuolella ei ollut merkitystä vaikutusmahdollisuuksien hyväksi kokemisessa. Luokkatasolla sen sijaan oli merkitystä siten, että seitsemäsluokkalainen koki vaikutusmahdollisuutensa noin puolitoista kertaa (OR=1,39, $p<0,001$) todennäköisemmin hyväksi kuin yhdeksäsluokkalainen. (Taulukko 10).

Taulukko 10. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien hyväksi kokemisen (vertailuryhmänä jakauman paras neljännes) ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet (logistinen regressionanalyysi).

Taustamuuttuja	Ristitulosuhde	95 %:n luottamusväli	Merkitsevyys p-arvo
Itsetunto			
Huono	1,00		
Keskinkertainen	1,51	1,22 - 1,86	< 0,001
Hyvä	2,24	1,76 - 2,84	< 0,001
Jatkokoulutus-suunnitelma			
Avoim	1,00		
Lukio	1,25	0,93 - 1,67	0,139
Ammatillinen	1,12	0,83 - 1,53	0,464
Sukupuoli			
Poika	1,00		
Tyttö	0,95	0,815 - 1,11	0,522
Luokkataso			
9. lk	1,00		
7. lk	1,39	1,19 - 1,62	< 0,001

Vertailuryhmä on merkitty arvolla 1,00.

6.8 Yhteenveto tutkimustuloksista

Yhteenvetona logistisin regressioin lasketuista tuloksista voidaan todeta, että itsetunto oli voimakkaimmassa yhteydessä jokaiseen kouluviihtyvyyden osa-alueeseen. Hyvän tai keskinkertaisen itsetunnon omaavilla oli huomattavasti korkeampi todennäköisyys kuulua parhaaseen vertailuryhmään jokaisella tutkimuksen kouluviihtyvyyden osa-alueella verrattuna huonon itsetunnon omaaviin. Erytisen merkittävässä asemassa hyvä itsetunto oli oppilaiden välisten suhteiden hyväksi kokemisessa ja koulusta pitämisessä. Hyvän itsetunnon omaavilla oli yli kuusinkertainen todennäköisyys kokea oppilaiden väliset suhteet hyväksi ja yli nelinkertainen todennäköisyys pitää koulusta paljon tai jonkin verran verrattuna huonon itsetunnon omaaviin.

Ne oppilaat, joiden peruskoulun jälkeinen jatkokoulutussuunnitelma oli jo selvillä, kuuluivat todennäköisemmin parhaaseen ryhmään kaikilla kouluviihtyvyyden osa-alueille verrattuna niihin, joiden jatkokoulutussuunnitelma oli vielä avoin. Ainoan poikkeuksen tässä tekivät ammatilliseen koulutukseen pyrkivät, joiden todennäköisyys pitää koulusta paljon tai jonkin verran oli matalampi kuin niiden, jotka eivät olleet vielä päättäneet peruskoulun jälkeistä jatkokoulutussuunnitelmaansa.

Sukupuoli oli tilastollisesti merkitsevä tekijä ainoastaan koulusta pitämisessä. Tytöt pitivät koulusta lähes kaksi kertaa poikia todennäköisemmin. Luokkataso sen sijaan oli yhteydessä kaikkiin kouluviihtyvyyden osa-alueisiin. seitsemäsluokkalaiset kuuluivat yhdeksäsluokkalaisia todennäköisemmin parhaaseen ryhmään jokaisella kouluviihtyvyyden osa-alueella.

7 POHDINTA

Luotettavuustarkastelut ovat olennainen osa tutkimusta. Luotettavuuteen liittyvät termit validiteetti ja reliabiliteetti, jotka yhdessä muodostavat tutkimuksen kokonaisluotettavuuden. Vaikka molemmilla tarkoitetaan luotettavuutta, on niillä hieman toisistaan poikkeavat sisällöt. (Heikkilä, 1998, 177, Metsämuuronen 2006, 66).

7.1 Validiteetti

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkitaanko sitä mitä on tarkoitus tutkia (Hirsjärvi ym. 2004, 216, Metsämuuronen 2006, 57, 66). Toisin sanoen tutkimus on validi silloin kun teoriaosuus, tutkimusongelmat, tutkimusmenetelmät tutkimuksessa käytetyt mittarit, sekä saadut tutkimustulokset vastaavat toisiaan. Validiteetista on mahdollista erottaa kaksi ulottuvuutta, sisäinen ja ulkoinen validiteetti (Heikkilä 1998, 178).

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tulosten yleistettävyyttä, eli sitä kuinka hyvin tulokset pätevät yleisesti. (Metsämuuronen 2006, 66). Sisäinen validiteetti taas viittaa tutkimuksen omaan luotettavuuteen. Vastaavatko tutkimuksen teoriaosuus ja tutkimusosuus toisiaan? Tutkimuksen sisäinen validiteetti on korkea silloin kun tutkimuksessa käytetyt käsitteet ovat oikein muodostettuja ja määriteltyjä, teoria tukee tutkimusosaa, otanta on sopivan kokoinen ja kattava, aineisto on luotettavin menetelmin hankittu ja käytetyt mittarit mittaavat sitä mitä on tarkoitus. Edelleen sisäinen validiteetti voidaan jakaa sisällölliseen validiteettiin, käsitevaliditeettiin ja kriteerivaliditeettiin. Sisällöllinen validius viittaa siihen, miten järkeviä ja perusteltuja tutkimuksen käsitteet ovat tutkimuskohteen kannalta. Käsitevalidius tarkoittaa sitä, että mitataanko tutkimuksessa oikealla tavalla oikeaa asiaa, saadaanko kysymyksillä vastauksia juuri haluttuun asiaan? Kriteerivalidius puolestaan tarkoittaa tutkimustulosten ja ennako-odotusten välistä korrelointia. (Metsämuuronen 2006, 57, 65-66)

Tähän tutkimukseen liittyy itsetunnon ja kouluviihtyvyyden kaltaisten ilmiöiden tutkimiseen liittyvät yleiset validiteettiongelmat. Salmivallin (1997) mukaan esimerkiksi pelkkiin itsearviointeihin perustuviin itsetuntomittareihin liittyy lukuisia ongelmia. Hänen mukaansa ihminen ei pysty arvioimaan itseään kovin objektiivisesti. Toinen Salmivallin esille nostama ongelma liittyy käsitteisiin. Esimerkiksi itsetunto ei tarkoita jokaiselle ihmiselle samaa asiaa puhumattakaan kulttuurieroista ja eroista eri kielten välillä. (Salmivalli 1997, 94-96).

Epäilemättä näin on myös kouluviihtyvyyden kanssa. Itsearviointeihin perustuvat tutkimukset ovat saaneet runsaasti kritiikkiä osakseen. Niiden on sanottu muun muassa mittaavan paremminkin yksilön tapaa arvioida itseään julkisesti kuin todellista asian laitaa. (Salmivalli 1997, 94-96). Salmivalli esittää, että esimerkiksi toveriarviointien käyttö perinteisten menetelmien rinnalla tuottaa lisäinformaatiota itsetunnon mittaamisessa. Jo Cronbach (1949) kiinnitti huomiota testeihin ja niiden termistöön liittyviin ongelmiin sekä niin kutsuttuun "fasadi -ilmiöön", joka tarkoittaa sitä, että tutkimuksen kohde saattaa haluta antaa tutkimuksessa itsestään todellisuutta paremman tai huonomman kuvan. (Cronbach 1949, 447).

Tämän tutkimuksen validiteettia parantavat ainakin seuraavat asiat. 1) Tutkimusaineisto on suuri ja edustaa kattavasti koko Suomea. 2) Saadut tutkimustulokset vastaavat suurelta osin aiempien vastaavien tutkimusten tuloksia. 3) Tutkimuksessa käytetyt mittarit on rakennettu tutkimuksen teoriaosuuden pohjalta. 4) Summamuuttujiin valikoidut väittämät on valikoitu WHO-Koululaistutkimuksen lomakkeesta, joka on asiantuntijoiden laatima ja jota on käytetty useaan kertaan aiempina vuosina. Lomakkeen kysymyksiä on myös muokattu vuosien saatossa siten, että tutkimuksen validiteetti olisi mahdollisimman korkea.

Eräs uhka tämän tutkimuksen validiteetille on vastaajan rehellisyys. Tämän tyyppisissä kyselytutkimuksissa ei voida olla varmoja siitä, ovatko tutkimukseen osallistuneet koululaiset vastanneet rehellisesti. Oppilaat voivat esimerkiksi haluta antaa itsestään tai perheestään paremman kuvan kuin todellisuus on (myös Cronbach 1949, 447). Myös tilanne, jossa kyselylomake täytettiin, on saattanut vaikuttaa oppilaiden vastaamiseen. Jotkut oppilaat ovat saattaneet suhtautua kyselyyn leikkimielisesti ja vastata kysymyksiin epätotuudenmukaisesti. Lomakkeet täytettiin pääasiallisesti luokassa, jolloin on hankalaa pitää oma vastauslomake ainoastaan omien silmien alla. Tätä ongelmaa hieman lievensi se, että oppilaat saivat kysymyslomakkeen lisäksi myös tyhjän vastauskuoren, johon he sulkiivat kysymyslomakkeen välittömästi sen täytettyään. Tämä vähensi myös vastaajien pelkoa siitä, että omat vastaukset näkisi joku muu kuin tutkijaryhmä.

Itsetunnon kaltaisista ominaisuuksista on mahdotonta saada tarkkaa, varmasti paikkansa pitävää arvoa, johon voisi verrata yksilön omaa arviota itsestään. Niinpä tutkimuksissa onkin verrattu yksilön omaa arviota suhteessa muiden arvioon yksilöstä. Tällaisten vertailujen perusteella on todettu, että ihmiset ovat pääosin melko tarkkoja arvioidessaan omia persoonallisuuden piirteitään. Eroja ihmisten välillä tämän ominaisuuden suhteen esiintyy ja

tiettyjä ominaisuuksia itsessään on helpompi arvioida kuin toisia. (Pervin 2003, 427-445). Esimerkiksi Lintunen (1995) huomasi tutkimuksessaan tyttöjen olevan kykeneväisempiä realistisiin itsearvoihin omasta kunnostaan kuin pojat. Hän vertasi mitattua kuntotasoa koettuun (itse arvioituun) kuntotasoon ja totesi tyttöjen omien arvioiden olevan lähempänä mitattua arvoa kuin poikien. Lintunen arvioi fyysisen suorituskyvyn olevan tärkeämpi tekijä pojille kuin tytöille ja näin ollen pojat olisivat myös alttiimpia itsepetokseen tämän asian suhteen. (Lintunen 1995, 68-70).

7.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta. Tutkimuksen reliabiliteetin ollessa korkea, tutkimus voidaan toteuttaa samanlaisena useaan otteeseen ja päätyä aina samaan tulokseen. (Metsämuuronen 2006, 66). Heikkilä (1998) määrittelee reliabiliteetin tulosten tarkkuudeksi (Heikkilä 1998, 177).

Reliabiliteetin laskemiseen käytetään useimmiten joko toistomittaus -menetelmää, jolloin lasketaan korrelaatio kahden samalla mittarilla eri aikoina tehdyn mittauksen välille, rinnakkaismittaus -menetelmää, jolloin lasketaan korrelaatio kahden eri mittarilla samaan aikaan tehdyn mittauksen välille tai mittarin konsistenssin, eli yhteneväisyyden arvioimista esimerkiksi Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Alfa -kerroin kertoo miten voimakkaasti mittarin kysymykset korreloivat keskenään. Alfa -kertoimen arvo on välillä 0-1 ja suuret kertoimen arvot viittaavat korkeaan reliabiliteettiin. (Heikkilä 1998, 179, Metsämuuronen 2006, 67-69).

Metsämuuronen (Metsämuuronen 2006, 70) esittää Cronbachin alfan alimmaksi hyväksyttäväksi arvoksi 0,60. Alfa saadessa tätä pienempiä arvoja tulisi pyrkiä parantamaan sitä poistamalla alfaa pienentäviä osioita mittarista.

Tutkimuksen summamuuttujiin valikoitiin väittämiä WHO–Koululaistutkimuksen kysymyslomakkeesta teorian pohjalta. Tämän jälkeen muodostetuille summamuuttujille laskettiin Cronbachin alfa -arvot. Kaikkien summamuuttujien alfa -arvot ylittivät Metsämuuronen esittämän 0,60 rajan, joten tämän perusteella mittareiden reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä. Kaikissa summamuuttujissa negatiivisesti esitetyt kysymykset käännettiin positiivisiksi ennen alfan laskemista.

Kouluviihtyvyyden osa-alueita kuvaavien summamuuttujien vastausasteikko oli viisiportainen Likert, joka osaltaan lisäsi mittareiden reliabiliteettia verrattuna esimerkiksi kolmiportaiseen Likertiin. Metsämuurosen mukaan kapea skaala mittarissa vähentää mittarin reliabiliteettia (Metsämuuronen 2006, 71).

7.3 Tulosten pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella suomenkielisten seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten koululaisten kouluviihtyvyyttä ja itsetuntoa, sekä luokkatasojen ja sukupuolten välisiä eroja näiden suhteen. Tutkimuksessa pyrittiin lisäksi selvittämään sukupuolen, luokkatason, jatkokoulutus suunnitelman ja itsetunnon yhteyksiä kouluviihtyvyyteen ja sen eri osa-alueisiin.

7.3.1 Kouluviihtyvyys

Noin 60 % kaikista tutkimukseen osallistuneista koululaista ilmoitti pitävänsä koulusta paljon tai jonkin verran. Tytöt pitivät koulusta yleisemmin kuin pojat ja seitsemäsluokkalaisten yleisemmin kuin yhdeksäsluokkalaisten. Tämä on ilmiö, joka on käynyt ilmi lukuisissa aiemmissakin tutkimuksissa (esimerkiksi Kari 1977, Uusikylä ja Kansanen 1988, Scheinin 1990, Linnakylä 1993, Kannas ym. 1995, Brunell ym. 1996, Pirttiniemi 1996, Pietarinen 1999, Scheinin ja Niemivirta 2000, Samdal ym. 2004). Kouluviihtyvyytutkimukset eivät kuitenkaan aina ole täysin vertailukelpoisia erilaisten tutkimusasetelmien ja -metodien takia. Parhaan vertailukohdan tämän tutkimuksen tuloksille antavat aiempien vuosien WHO-Koululaistutkimuksesta saadut tulokset. On kuitenkin muistettava, että tutkimuksessa käytetyt kysymykset ovat vaihdelleet hieman eri vuosina.

Ilahduttavaa on se, että verrattaessa tämän tutkimuksen tuloksia esimerkiksi vuosien 1994 ja 1998 WHO-Koululaistutkimuksen tuloksiin, voidaan todeta koulusta paljon tai jonkin verran pitävien osuuden kasvaneen. Sekä seitsemäs- että yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien osuudet ovat kasvaneet keskimäärin 20% vuoden 1998 tasosta. Merkittävin muutos on tapahtunut seitsemäsluokkalaisten tyttöjen kohdalla, vuonna 1998 ainoastaan 44 % heistä vastasi pitävänsä koulusta paljon tai jonkin verran (Kannas ja Brunell 2000, 145). Tänä vuonna vastaava luku oli 75 %.

Oppilaiden välisten suhteiden, opettaja-oppilas -suhteen ja vaikutusmahdollisuuksien kokemisessa tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä ei löytynyt. Tämä oli mielenkiintoinen löydös. Miksi tytöt pitävät koulusta poikia yleisemmin, vaikka eroja kouluviihtyvyyden muilla osa-alueilla ei ole? Ehkäpä Karvosen (1997) esittämä "pärjäämisen eetos" näyttäytyy vahvemmin poikien kuin tyttöjen vastauksissa. Toisaalta myös Hautamäen ym. (1998) esittämä teoria koulumaailman paremmasta sopivuudesta tytöille voi osaltaan selittää tätä, mutta kumpikaan näistä on tuskin täysin tyhjentävä selitys ilmiölle.

Sukupuolieroja kouluviihtyvyyden suhteen tulkittaessa on hyvä myös huomioda, että tutkimuksessa koulusta pitämistä tutkittiin yhden kysymyksen perusteella, kun taas muita kouluviihtyvyyden osa-alueita tutkittiin useammista kysymyksistä rakennettujen summamuuttujien avulla. Näin ollen vertailut näiden osioiden kesken eivät ole täysin ongelmattomia. Tämän perusteella voidaan kuitenkin tehdä olettaus, että tutkimusasetelmassa, jossa käytetään ainoastaan yhtä kysymystä jonkin asian tutkimiseen, vastaajien erot tulevat räikeämmin esiin kuin asetelmassa, jossa käytetään summamuuttujaa. Tämä asia kannattaa ottaa huomioon tutkimusten suunnitteluvaiheessa.

Erot luokkatasojen välillä kouluviihtyvyydessä tulivat selkeästi esiin. tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen seitsemäsluokkalaisten saivat selvästi yhdeksäsluokkalaisten parempia pisteitä jokaiselta kouluviihtyvyyden osa-alueelta. Syitä tähän voi olla monia. Eräs selitys yhdeksäsluokkalaisten kriittisempään suhtautumiseen voisi löytyä heidän psykologisesta ja biologisesta kehitysvaiheesta. Iän myötä herää usein myös nuoren kriittinen ajattelutapa. (vrt. Samdal ym. 2004, 49).

7.3.2 *Itsetunto*

Tutkimuksessa mukana olleiden poikien itsetunto oli tyttöjä parempi ja seitsemäsluokkalaisten itsetunto oli yhdeksäsluokkalaisten parempi. Nämä löydökset ovat hyvin saman suuntaisia esimerkiksi Lintusen (1995), Robinsin ym. (2002), Scheininin (2003) sekä Ignatiuksen ja Kokkosen (2005) löydösten kanssa.

Sukupuolten välisiä eroja itsetunnossa on yritetty selittää monella eri tapaa. Ignatius ja Kokkonen (2005, 142) epäilevät erojen johtuvan siitä, että tytöt olisivat poikia parempia itsearvioinneissa. He arvelevat tyttöjen kykenevän realistisempiin itsearvioihin kuin pojat. On

myös esitetty, että sukupuolierot itsetunnossa eivät olisi niinkään määrällisiä, vaan laadullisia eroja. Poikien itsetuntoa määrittelee tyttöjä enemmän suoriutuminen ja tytöille taas sosiaaliset suhteet ovat poikia merkityksellisempiä itsetunnon kannalta. (Keltikangas-Järvinen 1999, 67). Näin ollen mittari, jolla itsetuntoa mitataan on tärkeä. Jos mittarissa korostuvat suoriutumiseen liittyvät asiat ja tilanteet, luultavasti pojat saavat siitä korkeampia pisteitä kuin tytöt. Jos taas sosiaalisten suhteiden aluetta korostetaan, luultavasti tytöt pärjäävät poikia paremmin. Itsetunnosta (kuten kouluviihtyvyydestäkin) saatava kuva riippuu pitkälti käsitteen määrittelystä ja käytetystä mittarista.

Tässä tutkimuksessa käytetty Rosenbergin itsetuntomittari pyrkii kuvaamaan yksilön kokonaisvaltaista itsetuntoa. Kokonaisvaltaisella itsetunnolla Rosenberg (1979, 85) tarkoittaa yksilön positiivista tai negatiivista suhtautumista itseensä. Rosenbergin itsetuntomittarin perusteella ei voida todeta itsetuntoa hyväksi tai huonoksi ilman vertailukohtaa (The Morris Rosenberg Foundation). Tutkimukseen vastanneiden oppilaiden itsetunnon keskiarvojen pohjalta voidaan kuitenkin laskea vastausten keskimääräiset pistemäärät, jotka ovat pojilla 3,23 ja tytöillä 2,96 vaihteluvälin ollessa 1-4. Tämän perusteella molemmat sukupuolet vastasivat useimmiten väittämiin positiivisesti arvioidessaan omaa itsetuntoaan. Näin ollen tutkimukseen vastanneiden kokonaisvaltainen itsetunto oli positiivinen-negatiivinen -suoralla lähempänä positiivista kuin negatiivista.

7.3.3 Kouluviihtyvyyden ja tutkimuksen taustamuuttujien väliset yhteydet

Sukupuoli oli selvässä yhteydessä koulusta pitämiseen. Tytöt pitivät koulusta lähes kaksi kertaa todennäköisemmin kuin pojat. Muilla kouluviihtyvyyden osa-alueilla sukupuolen ja kouluviihtyvyyden välillä ei ollut yhteyttä. Luokkataso taas oli selkeässä yhteydessä jokaiseen kouluviihtyvyyden osa-alueeseen. Seitsemäsluokkalaiset kuuluivat yhdeksäsluokkalaisia todennäköisemmin jokaisen kouluviihtyvyyden osa-alueen parhaaseen ryhmään.

Myös jatkokoulutus suunnitelman ja kouluviihtyvyyden eri osa-alueiden väliset yhteydet näyttäytyivät selkeästi tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa verrattiin oppilaita, joiden jatkokoulutus suunnitelmat ovat vielä avoinna heihin, ketkä ovat jo päättäneet hakea lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Päättämättömien ryhmän todennäköisyys kuulua kouluviihtyvyyden osa-alueiden parhaaseen ryhmään oli alempi kuin heidän, ketkä olivat jo

jatkosuunnitelmansa tehneet. Tämän perusteella voidaan todeta jatkokoulutus suunnitelmien selkiytymättömyyden olevan indikaattori huonolle kouluviihtyvyydelle.

Lukioon pyrkimisen ajatellaan usein tarkoittavan pitkää jatkokoulutus suunnitelmaa. Tässä tutkimuksessa koulusta pitäminen oli lukioon pyrkivien keskuudessa selvästi muita ryhmiä yleisempää. Tämä on samansuuntainen havainto esimerkiksi Linnakylän (1993) löydösten kanssa. Pitkä jatkokoulutus suunnitelma motivoi oppilasta ja saa hänet asennoitumaan koulunkäyntiin positiivisesti. (Linnakylä 1993) On hyvä kuitenkin pitää mielessä myös Nyssölän (2004) ajatus siitä, että lukioon pyrkiminen ei välttämättä tarkoita pitkää jatkokoulutus suunnitelmaa, vaan oppilas saattaa pyrkiä lukioon myös silloin, kun ei ole vielä aivan varma mitä tulevaisuudessa haluaa opiskella.

Pitkän jatkokoulutus suunnitelman valitsemiseen ovat Koivusillan (2000) mukaan yhteydessä eniten oppilaan kuulumisen ydinperheeseen, perheen korkea sosiaalinen asema ja perheen isän korkea koulutustaso (Koivusilta 2000, 65). Tämän perusteella sosiaalinen tausta on epäsuorassa yhteydessä myös oppilaan kouluviihtyvyyteen. Oppilaiden sosiaaliseen taustaan on mahdotonta vaikuttaa, sen sijaan sosiaalisten taustatekijöiden asemaa oppilaan arvomaailman muokkaajana voidaan horjuttaa korostamalla sivistyksen ja koulutuksen arvoa opetuksessa edelleen.

Ajatusten ulottaminen tulevaisuuteen ei nuorelta luonnistu kovin helposti. Tästä syystä opetuksessa olisi hyvä korostaa opitun tiedon käyttöarvoa eli sitä, mitä hyötyä oppilaalle kustakin tiedosta on. Käytännön lisääminen nykyisiin opetusmenetelmiin toimisi tässä varmasti hyvänä motivoijana. (myös Hautamäki ym. 1999, 248-249). Entistä käytännön läheisemmät opetusmenetelmät sopisivat Honigsfeldin ja Dunnin (2003, 204) löydösten perusteella erityisesti pojille.

Oppilaan itsetunnon ja kouluviihtyvyyden eri osa-alueiden väliset yhteydet olivat tutkimuksessa selkeät. Hyvän tai keskinkertaisen itsetunnon omaavilla oli moninkertainen todennäköisyys kuulua parhaaseen ryhmään kaikilla kouluviihtyvyyden osa-alueilla verrattuna huonon itsetunnon omaaviin. Lukuisissa aikaisemmissakin tutkimuksissa on tullut esille hyvän itsetunnon ja positiivisen kouluviihtyvyyden välinen yhteys (esimerkiksi Kannas ym. 1995, Scheinin ja Niemivirta 2000, Ma 2004, Samdal ym. 2004).

Tutkimuksen poikkileikkausasetelman takia päätelmiä itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välisistä kausaalisuhteista ei voi tehdä. Itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välistä suhdetta voidaan kuitenkin pohtia teorian tasolla. Yhteyttä voisi verrata klassiseen esimerkkiin, jossa todetaan vaatteiden vähentämisen lisäävän jäätelönkulutusta. Esimerkissä löydetään selvä yhteys vaatteiden vähentämisen ja jäätelönkulutuksen välille, mutta käytännössä mallista puuttuu eräs olennainen tekijä, joka selventää asioiden välisiä suhteita: *Lämmin sää* saa ihmiset vähentämään vaatteita ja innostaa heitä ostamaan jäätelöä. Tässä tutkimuksessa itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välinen yhteys on selkeä, mutta on mahdollista ja erittäin todennäköistäkin, että mallista puuttuu lukuisiakin yhteyteen olennaisesti vaikuttavia tekijöitä.

Moision (2006) esittelemä Horkheimerin ajatus yhteiskunnallisesta järjestyksestä koulumaailman muokkaajana voisi olla eräs jäätelö -esimerkin kaltainen tekijä, joka vaikuttaa kouluviihtyvyyden ja itsetunnon väliseen suhteeseen. Näin voisi ajatella, että he jotka parhaiten vastaavat yhteiskunnan arvomaailmaa viihtyvät myös koulussa ja nämä yksilöt saavat koulussa myös eniten tukea itsetunnolle. Muottiin sopimattomia oppilaita taas pyritään koulussa jatkuvasti erilaisin toimin muokkaamaan ja heille tehdään selväksi, ettei se mitä edustavat ole soveliaista tai arvostettavaa. Nämä oppilaat saattavat myös olla niitä, jotka vastaavat kielteisesti "Pidätkö koulun käymisestä tällä hetkellä?" -väittämään.

Yhteiskunnan arvoihin vaikuttaminen ei ole helppoa. Osallistuvaa kasvatusmallia toteuttavissa kouluissa on kuitenkin havaittu nousevan esiin uusia, koulusta lähtöisin olevia arvoja ja toimintatapoja. Osallistuvaa kasvatusmallia toteuttavissa kouluissa oppilaiden on todettu oppivan asiat paremmin ja syvemmin ja samalla myös oppivan henkisiä taitoja, kuten auttamista, yhteistyötaitoja, kuuntelemis- ja kommunikointitaitoja. Auttaessaan muita oppilaat tuntevat itsensä arvokkaiksi ja myös pystyvät helpommin asettumaan autettavan asemaan kokiessaan vaikeuksia jossain toisessa asiassa. Tämän on todettu vaikuttavan koko koulun eetokseen luoden auttamisen ja välittämisen ilmapiiriä kouluun ja lisäten suvaitsevuuutta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Gillies 2002, 20, Topping 2005, 642-643). Osallistuvan kasvatusmallin laajempi käyttöönotto saattaisi olla hyvä keino vaikuttaa positiivisella tavalla koulun arvoihin ja ilmapiiriin, sekä kouluviihtyvyyteen.

Perinteisesti koulu on totuttu näkemään Suomessa ensisijaisesti paikkana, jossa lapsille opetetaan tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelmaan kirjattuja opetustavoitteita tiedollisten ja taidollisten sisältöjen osalta toteutetaan Suomessa tarkasti samalla kun oppilaiden terveyden,

henkisen hyvinvoinnin ja itsetunnon tukemiseen tähtääviä tavoitteita, joiden toteutumista on hankala mitata, laiminlyödään jatkuvasti. (Rimpelä 2002, 86-87). Ehkäpä juuri tämän perinteen vaikutukset näkyvät tämänkin tutkimuksen tuloksissa koulusta pitämättömien suurena osuutena. Oppilaat tarvitsevat tietojen ja taitojen ohella myös sosiaalista tukea ja hyväksyntää. Viimeisimmässä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) on selkeä pyrkimys koulun opetus – ja kasvatustavoitteiden yhdistämiseksi siten, että terveyden ja henkisen hyvinvoinnin edistäminen olisi entistä kiinteämpi osa koulun opetusta ja kaiken opetuksen olennainen osa. (Savola 2006, 6)

7.4 Ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheeksi

Tämä tutkimus onnistui mielestäni vastaamaan hyvin tutkimuskysymyksiinsä. Tutkimus myös synnytti nipun uusia kysymyksiä, joihin vastaaminen vaatisi jatkotutkimusta.

Mielenkiintoisimmat tutkimuksen esiin nostamat kysymykset liittyvät kouluissa vallitsevaan henkiseen arvomaailmaan ja sen vaikutuksiin oppilaiden hyvinvointiin. Kaikki tutkimuksen löydökset liittyvät tavalla tai toisella koulun arvomaailmaan Mielestäni kouluviihtyvyydessä ei olekaan kyse ainoastaan kouluviihtyvyydestä, vaan laajemminkin yhteiskunnasta, ihmisten suvaitsevaisuudesta ja arvomaailmasta jossa elämme. Koulun ja yhteiskunnan arvojen tutkiminen voisi johdattaa meidät lähemmäs kouluviihtyvyyden perimmäistä olemusta.

Tutkimusta tehdessäni mietin useaan otteeseen valitsemani tutkimusmetodin sopivuutta kouluviihtyvyyden kaltaisten ilmiöiden tutkimiseen. Kvantitatiivisin menetelmin saatua tietoa pidetään usein pinnallisena ja kvalitatiivisin menetelmin saatua tietoa taas paremmin ilmiötä ymmärtävänä, mutta huonommin yleistettävänä (Suominen 2001, 217-218). Kouluviihtyvyyttä olisi mielenkiintoista lähestyä esimerkiksi havainnointiin perustuvalla tutkimusasetelmalla. Erilaiset tutkimusotteet täydentävät toistensa puutteita.

Kouluviihtyvyyttä ja itsetuntoa koskevissa tutkimuksissa yleensä vain kuvaillaan ilmiötä sen sijaan, että tutkittaisiin millä konkreettisilla keinoilla voitaisiin tukea terveeseen itsetunnon kehitystä ja parantaa kouluviihtyvyyttä. Toisaalta kouluviihtyvyydestä ja itsetunnosta ei ole mielestäni vielä riittävästi aineistoa saatavilla. Vaikka nämä ovatkin vaikeita tutkimuskohteita, olisi kuitenkin tärkeää selvittää lisää esimerkiksi syitä huonoon kouluviihtyvyyteen. Mieltäni kiehtovat erilaiset tutkijan omaan havainnointiin perustuvat

tutkimukset, jollaisia ovat käyttäytymistieteissä tehneet lukuisat tutkijat, esimerkiksi Kari Uusikylä (Uusikylä 1972). Uusikylä tutki 1970 -luvun alussa opettajainhuoneen verbaalista interaktiota ja ryhmärakennetta istumalla opettajanhuoneessa opettajien keskusteluita nauhoittaen. Nauhoittamansa aineiston perusteella hän julkaisi osuvan tutkimuksensa. Tämän kaltainen tutkimusmetodi sopisi hyvin myös kouluviihtyvyyden tutkimiseen. Metodilla on mahdollista saada erinomainen kuva siitä mitä jossain tietyssä ympäristössä todella tapahtuu ja näin ymmärtää paremmin asioiden syy-seuraus -suhteita ja myös ymmärtää paremmin tilastollisin menetelmin saatuja tutkimustuloksia. Kouluviihtyvyyttä voisi tutkia mielestäni parhaiten jalkautumalla kouluihin havainnoimaan kouluissa vallitsevaa todellisuutta ja oppilaiden arkea.

Kouluviihtyvyyteen olennaisesti liittyviä tärkeitä jatkotutkimuksen aiheita olisivat myös opettajien koulutus ja sen sisältö, opetussuunnitelma ja opetuksen resurssit. Mielenkiintoista olisi selvittää tarkemmin näiden tekijöiden osuutta huonoon kouluviihtyvyyteen Suomessa.

LÄHTEET

Adena, M.K., Connell, P.C. 2004. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. September 2004, Vol 74. No. 7 262-273.

Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:117.

Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit, sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:172.

Aho, S., Laine, K. 1997. Minä ja muut. Otava. Helsinki.

Aittola, T. 2006. Elämän tuntosarvet ja näkymätön lapsi - mitä ne kertovat kasvatuksesta? *Kasvatus* 1/2006, 53-59.

Allen, B.P. 1997. *Personality Theories. Development, Growth and Diversity*. Allyn&Bacon. Boston.

Ball, S.J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6-20. Käännös Hannu Hiillos.

Brunell, V., Kannas, L., Levälahti, E., Tynjälä, J., Välimaa, R. 1996. Livskvalitet i skolan. *Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 5/1996*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino ja ER-Paino OY.

Burns, R.B. 1979. *The Self Concept. Theory, measurement, development and behaviour*. Longman Group Limited. New York.

Burns, R.B. 1982. *Self -concept and Education*. Holt, Rinehart & Winston. London.

Cohen, J. 2006. Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and well-Being. *Harvard Educational Review*. Vol. 76, No 2. Summer 2006, 201-237.

Cronbach, L. J. 1949. *Essentials of Psychological testing*, Second Edition. Harper & Brothers, Publishers. New York.

Davis, A. 1998. Special issue: The limits of educational assesment. *Journal of philosophy of Education* 32 (1), 19-39.

Dunderfelt, T. 1990. *Elämänkaaripsykologia: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. WSOY. Juva.

Gillies, R. M., 2002. The Residual Effects of Cooperative-Learning Experiences: A Two-Year Follow-Up. *The Journal of Educational Research*. Vol. 9 September/October 2002, 15-21.

Harjunkoski, S-M. Harjunkoski, R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä; koulukiusaaminen haaste kasvattajalle*. Kirjapaja. Helsinki.

Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki A., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, S., Lehto, J.E., Lindblom, B., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M., Scheinin, P. 1999. Oppimaan oppimisen arviointi - yhteenveto. Teoksessa Hautamäki J. ym. 1999. *Oppimaan oppiminen ylä-asteilla*. Yliopistopaino Oy. Helsinki, 239-255.

Havighurst, R. J. 1972. *Developmental tasks and education*. Longman. New York.

Heikkilä, T. 1998. *Tilastollinen tutkimus*. Oy Edita Ab. Helsinki

Hilpelä, J. 2004. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen. *Kasvatus* 35 (4), 435-444.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., 2004. *Tutki ja kirjoita*. Gummerus. Jyväskylä

Honigsfeld, A., Dunn, R. 2003. High School Male and Female Learning-Style Similarities and Differences in Diverse Nations. *The Journal of Educational Research*. Vol 96, No 4. March/April 2003, 195-206.

Husén, T. 1973. *Svensk skola i internationell belysning*. Almqvist & Wiksell. Stockholm.

Hämäläinen, K. 2003. "Koulu, opettaja ja nuori ihminen" mistä tulemme, minne menemme. *Kasvatus* 34 (3), 303-306.

Ignatius, E., Kokkonen, M. 2005. Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä luottamuksen ja itsetunnon selittäjinä. *Psykologia* 02/05, 133-144.

Ihatsu, M., Dussel, T., Vuolo, K. 1992 Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä itsetuhosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopiston monistuskeskus. Joensuu.

Kaivosoja, M. 2002. Sosiaalinen kehitys. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H., Pietikäinen, M. *Kouluterveydenhuolto*. 2002. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 114-119.

Kalliopuska, M. 1984, *Itsetunto*. Mäntän kirjapaino. Mänttä.

Kannas, L. 1995. (Toim). *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki. Hakapaino.

Kannas, L. 1998. Koulun terveyden edistämisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 1/1998, 32-35.

Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A., Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim). *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Hakapaino. Helsinki. 131-144.

Kannas, L., Brunell, V. 2000. Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel: Jämförelse mellan svensk. och finskspråkiga elever 1994-1998. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/2000. Jyväskylän yliopisto.

Kansanen, A. 1991. Koulun kulttuuri koulun kehittämisen haasteena. Teoksessa Heidi Peltonen (toim.) Kehittyvä kouluyhteisö. VAPK-kustannus. Helsinki.

Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto.

Karvonen, S. 1997. Koulun terveys ja pärjäämisen eetos. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 1997:34:236-237.

Keltikangas-Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. WSOY. Juva.

Kielitoimiston sanakirja 1.0. Hakusana: viihtyä. [WWW-dokumentti]. [haku tehty 16.2.2007]. <http://mot.kielikone.fi/mot/helyo/netmot.exe>

Kohonen, V., Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria - koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Hämäläinen, K., Mikkola, P. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. 1992. VAPK-kustannus. Helsinki.

Koivusilta, L. 2000. Health-related selection into educational tracks: a mechanism producing socio-economic health differences. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja D, Medica - Odontologica; Osa 394.

Konu, A. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. 2002. Väitöskirja. Tampereen yliopiston terveystieteen laitos. Acta Universitas Tampereensis; 887. Tampereen yliopisto.

Korhonen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopisto.

Korpinen, E. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. 1995. Teoksessa Korpinen, E. 1995. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä, 15-16.

Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Hanki ja jää. Helsinki

Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 79-90.

Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. 2006. Osallistuva kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343-358.

Liikanen, P. 1991. Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 46. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. Kirjapaino Sisäsuomi OY (kannet).

Liinamo, A., Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti. Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim). Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Hakapaino. Helsinki. 109-128.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa: Brunell, V., Kupari, P. (toim). Peruskoulu oppimisympäristönä; Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. 1993. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 39-56.

Lintunen, T. 1995. Self-Perceptions, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-Up Study. *Studies in sport, physical education and health* 41. Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy. Jyväskylä.

Ma, X. 2003. Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*. Vol 96, No 6. July/August 2003, 340-350.

Marsh, H.W. 1990. The Structure of Academic Self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology* 82, 623-636.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 3. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Miller, P.H. 2002. Theories of Developmental Psychology. Fourth edition. Worth Publishers. New York.

Moisio, O-P. 2006. Kasvatuksen mimeettisyydestä. Kasvatus 37 (1), 73-78.

Niemi, P., Nurmi, J-E., Vauras, M. 1986. Johdatus persoonallisuuden psykologiaan. 2. painos. Turun yliopiston psykologian laitoksen opintomonisteita 4. Turun yliopisto.

Niemivirta, M. 1999. "Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita...": Motivaatio ja koulumenestys peruskoulun päättyessä. Teoksessa Hautamäki J. ym. Oppimaan oppiminen ylä-asteilla. 1999. Yliopistopaino Oy. Helsinki. 121-151.

Noddings, N. 2006. Educating Whole People: A Response to Jonathan Cohen. Harvard Educational Review. Vol. 76, No 2. Summer 2006, 238-242.

Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: Etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen P., Korhakangas M., Lyytinen H. (toim). 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. WSOY. Porvoo. 256-274.

Nyyssölä, K. 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. Kasvatus 35 (1), 222-229.

Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.

Opetusministeriö. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio (Promemoria av arbetsgruppen för ökat välbefinnande i skolan). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Yliopistopaino. Helsinki.

OECD, 2003. Education at a Glance. OECD Indicators 2003. OECD Publications. Paris.

Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päätösvaiheessa: Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Turun yliopisto.

Peng, C-Y. J., Lee, K. L., Ingers, G.M. 2002. An introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting. The Journal of Educational Research. Vol. 96, No 1. September/October 2002, 3-14.

Pervin, L.A. 2003. The Science of Personality. Oxford University Press. New York.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja numero 50. Joensuun Yliopistopaino. Joensuu.

Pirttiniemi, J. 1996. Mitä oppilaat odottavat koululta? Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimana. Teoksessa: Liimatainen-Lamberg, A.E. (toim). 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Oy Edita Ab. Helsinki. 79-85

PISA 2003. OECD Programme for International Student Assessment. 2003. [WWW-dokumentti]. Päivitetty 1.8.2005 [viitattu 21.2.2007].

http://www.pisa.oecd.org/document/13/0,2340,en_32252351_32236173_35188685_1_1_1_1,00.html

Rauste-von Wright, M. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Porvoo.

Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä koulu yhteisö. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H., Pietikäinen, M. 2002. Kouluterveydenhuolto. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä. 86-93.

Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., Potter, J. 2002. Global Self-Esteem Across the Life Span. Psychology and Aging 2002, Vol. 17, No. 3, 423-434.

Rosenberg, M. 1965. Society and Adolescent Self-Image. Princeton University Press. Princeton, New Jersey.

Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the Self*. Robert E. Krieger Publishing Company. Malabar, Florida.

Rönkä, A. 1992. Nuoren aikuisen sosiaalinen selvityminen: Katsaus kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 319. Jyväskylän yliopisto.

Salmivalli, C. 1997, Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32 (2), 93-98.

Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Gaudeamus. Helsinki.

Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. PS-kustannus. Jyväskylä.

Samdal, O., Dür, W., Freeman, J. 2004. "School perceptions". Teoksessa: Currie, C. et al. 2004. *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-study: International report from the 2001/2002 survey*. Kööpenhamina. 42-51.

Savola, E. 2006. *Koulu yhteisön terveyden edistämiseen liittyviä säädöksiä ja suosituksia*. Terveyden edistämisen keskuksen julkaisuja 3/2006.

Savolainen, A., Taskinen, H., Laippala, P. 2000. Koetut koulutyöolot, oppilaiden oireilu ja terveystottumukset. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2000:37:23-39.

Savolainen, A. 2001. *Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston terveystieteen laitos. Acta Universitas Tamperensis; 830. Tampereen yliopisto.

Scheinin, P. 1990. *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto: Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77. Helsingin yliopisto.

Scheinin, P., Niemivirta, M. 2000. *Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri*. Opetushallitus. Helsinki

Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa. Koulutuksen arviointikeskus. [WWW-dokumentti] [Viitattu 9.2.2007].

http://www.edu.fi/projektit/terveitsetunto/TI_loppuraportti2.doc

Shavelson, R. J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), 407-441.

Snellman, J.V. Bildingens ståndpunkt i Finland. Saima N:o 23/6.6.1844. Teoksessa Wilenius, R., Ojanen, E., Oksala, P. (toim.) 1982. J.V. Snellman. Kootut teokset III. Kuopion kausi, 57-62.

Snellman, J.V. Hvad nationel bildning är. Saima N:o 2/9.1.1845. Teoksessa Wilenius, R., Ojanen, E., Oksala, P. (toim.) 1982. J.V. Snellman. Kootut teokset III. Kuopion kausi, 106-110.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa Korpinen, E. Tiihonen, E ja Tuomi, P. (toim). 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto. 149-166.

Somersalo, H. 2002. School environment and children's mental well-being. A child psychiatric view on relations between classroom climate, school budget cuts and children's mental health. Väitöskirja. Yliopistopaino. Helsinki.

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/laa/kliin/vk/somersalo/schoolen.pdf>

Suominen, S. 2001. Määrällinen ja laadullinen terveystutkimus. Pääkirjoitus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2001:38:217-218.

The Morris Rosenberg Foundation c/o Department of Sociology, University of Maryland. [WWW-dokumentti] Päivitetty 8.1.2006. [viitattu 21.3. 2007]

http://www.bsos.umd.edu/socy/grad/socpsy_rosenberg.html

Topping, K. J. 2005. Trends in Peer Learning. Educational Psychology. Vol. 25, No. 6, December 2005, 631-645.

Tuomi, P. 1996. Peruskoululaisen minäkuva oppijana. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A., Lipsanen, S. (toim). 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Yliopistopaino. Helsinki. 464-483.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174-189.

Uusikylä, K., Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen - oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 66. Helsingin yliopisto.

Uusikylä, K. 1972. Opettajainhuone sosiaalisena järjestelmänä. Tapaustutkimus suuren kansakoulun opettajiston ryhmästruktuurista, roolien eritymisestä ja verbaalisesta interaktiosta välituntien aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia. Helsingin yliopisto.

Villberg, J., Tynjälä, J. 2004. Teoksessa Kannas, L. 2004. Koululaisten terveys ja terveyskäyttäytyminen muutoksessa. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta. Terveiden edistämisen tutkimuskeskus. Jyväskylä. 240-246.

Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus ja minuus. WSOY. Porvoo.

Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa Kannas, L. (toim). 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Hakapaino. Helsinki. 177-192.

89. Mitä pidät koulusta tällä hetkellä?

- Pidän siitä paljon
- Pidän siitä jonkin verran
- En pidä siitä kovin paljon
- En pidä siitä lainkaan

90. Seuraavaksi muutamia väitteitä koulustasi. Merkitse kunkin väitteen kohdalle se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

Täysin		En		Täysin
samaa	Samaa	osaa	Eri	eri
mieltä	mieltä	sanoa	mieltä	mieltä

- Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen
- Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti
- Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset

92. Seuraavaksi muutamia väitteitä oman luokkasi oppilaista. Merkitse kunkin väitteen kohdalle se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

Täysin		En		Täysin
samaa	Samaa	osaa	Eri	eri
mieltä	mieltä	sanoa	mieltä	mieltä

- Oppilaat saavat vaikuttaa siihen, miten aikaa oppitunneilla käytetään
- Oppilaat ovat mukana päättämässä mitä tunneilla tehdään
- Oppilaat osallistuvat koulun tapahtumien järjestämiseen

91. Seuraavaksi muutamia väitteitä opettajistasi. Merkitse kunkin väitteen kohdalle se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

Täysin		En		Täysin
samaa	Samaa	osaa	Eri	eri
mieltä	mieltä	sanoa	mieltä	mieltä

- Suurin osa opettajistani on ystävällisiä
- Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan Oman mielipiteeni oppitunneilla
- Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti
- Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä
- Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu

92. Seuraavaksi muutamia väitteitä oman luokkasi oppilaista. Merkitse kunkin väitteen kohdalle se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
---------------------------	-----------------	---------------------	---------------	-------------------------

Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä
Useimmat luokkani oppilaat ovat
ystävällisiä ja auttavaisia
Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena
kuin olen

90. Seuraavaksi muutamia väitteitä koulustasi. Merkitse kunkin väitteen kohdalle se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
---------------------------	-----------------	---------------------	---------------	-------------------------

Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä
Koulumme on mukava paikka
Tunnen kuuluvani tähän kouluun
Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa

77. Merkitse se vaihtoehto, joka pitää yleensä paikkansa sinun kohdallasi.

Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä
---------------------------	-----------------------------	---------------------------	-------------------------

Tunnen olevani ainakin yhtä pystyvä ja taitava ihminen kuin muutkin
Minusta tuntuu, että minulla on useita hyviä ominaisuuksia
Tunnen itseni usein epäonnistuneeksi
Pystyn suoriutumaan asioista yhtä hyvin kuin useimmat
Muutkin ihmiset
Tunnen, että kelpaan
Olen tyytyväinen itseeni
Tunnen itseni toisinaan kerta kaikkiaan hyödyttömäksi
Toisinaan ajattelen, että minusta ei ole mihinkään

Vastausjakaumat kysymykseen ”Mitä pidät koulusta tällä hetkellä?”
sukupuolen ja luokkatason mukaan jaoteltuna.

Liite 2

Mitä pidät koulusta tällä hetkellä?	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Pidän siitä paljon	21,5	14,2	11,1	8,2
Pidän siitä jonkin verran	53,4	48,5	51,8	47,3
En pidä siitä kovin paljon	20,3	25,3	29,5	32,8
En pidä siitä lainkaan	4,9	12,0	7,6	11,7
Yhteensä	100	100	100	100

Vastausjakaumat kysymykseen ”Mitä luulet tekeväsi, kun olet käynyt peruskoulun loppuun?” sukupuolen ja luokkatason mukaan jaoteltuna. Liite 3

Mitä luulet tekeväsi, kun olet käynyt peruskoulun loppuun?	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Pyrin lukioon	62,2	46,1	65,7	47,2
Pyrin ammattikouluun tai muuhun ammatilliseen koulutukseen	22,4	35,4	33,4	51,7
Pyrin oppisopimuskoulutukseen	0,7	0,1	0,2	0,3
Menen töihin	0,8	1,5	0	0,1
Jään työttömäksi	0,1	0,1	0	0,1
En osaa sanoa	13,9	16,8	0,7	0,7
Yhteensä	100	100	100	100

vastausjakaumat sukupuolen ja luokkatason mukaan luokiteltuna

Tunnen olevani ainakin yhtä pystyvä ja taitava kuin muutkin ihmiset	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	28,6	43,5	27,4	40,9
Osittain samaa mieltä	57,6	51,6	57,0	52,0
Osittain eri mieltä	13,0	3,7	13,8	6,4
Täysin eri mieltä	0,8	1,2	1,8	0,7
Yhteensä	100	100	100	100

Minusta tuntuu, että minulla on useita hyviä ominaisuuksia	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	28,2	44,1	28,6	42,4
Osittain samaa mieltä	50,7	48,6	51,0	49,1
Osittain eri mieltä	18,5	5,9	17,8	7,9
Täysin eri mieltä	2,5	1,3	2,6	0,5
Yhteensä	100	100	100	100

Tunnen itseni usein epäonnistuneeksi	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	6,4	4,4	7,1	3,7
Osittain samaa mieltä	31,3	22,0	25,7	18,0
Osittain eri mieltä	44,6	51,5	48,6	55,6
Täysin eri mieltä	17,7	22,0	18,5	22,7
Yhteensä	100	100	100	100

Pystyn suoriutumaan asioista yhtä hyvin kuin useimmat muutkin ihmiset	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	38,2	48,1	33,5	44,6
Osittain samaa mieltä	49,6	45,6	53,5	48,5
Osittain eri mieltä	11,1	5,7	12,0	6,6
Täysin eri mieltä	1,1	0,6	1,0	0,3
Yhteensä	100	100	100	100

Liite 4 (2/2)

Tunnen, että kelpaan	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	29,7	42,6	24,8	36,9
Osittain samaa mieltä	49,8	49,7	51,5	52,1
Osittain eri mieltä	16,8	6,1	19,2	8,5
Täysin eri mieltä	3,7	1,6	4,5	2,5
Yhteensä	100	100	100	100

Olen tyytyväinen itseeni	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	23,6	47,2	19,2	38,8
Osittain samaa mieltä	50,3	45,1	53,8	50,4
Osittain eri mieltä	21,8	6,1	22,3	9,1
Täysin eri mieltä	4,4	1,6	4,7	1,7
Yhteensä	100	100	100	100

Tunnen itseni toisinaan kerta kaikkiaan hyödyttömäksi	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	7,2	5,1	5,8	2,8
Osittain samaa mieltä	32,4	20,9	32,4	21,8
Osittain eri mieltä	34,4	32,3	38,7	42,6
Täysin eri mieltä	26,0	41,7	23,0	32,8
Yhteensä	100	100	100	100

Toisinaan ajattelen, että minusta ei ole mihinkään	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	8,2	6,0	7,7	3,7
Osittain samaa mieltä	32,4	18,9	34,1	20,0
Osittain eri mieltä	28,8	30,1	34,2	38,9
Täysin eri mieltä	30,6	45,1	23,9	37,4
Yhteensä	100	100	100	100

kysymyskohtaiset vastausjakaumat luokkatason ja sukupuolen mukaan jaoteltuna

Suurin osa opettajistani on ystävällisiä	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	18,4	19,9	13,9	10,6
Samaa mieltä	58,0	51,8	60,4	57,0
En osaa sanoa	15,8	16,3	13,3	17,5
Eri mieltä	6,6	8,9	11,2	11,5
Täysin eri mieltä	1,3	3,2	1,3	3,4
Yhteensä	100	100	100	100

Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	9,8	10,5	7,3	4,3
Samaa mieltä	38,7	39,3	32,9	37,8
En osaa sanoa	36,2	35,3	34,3	37,0
Eri mieltä	12,7	8,8	21,2	14,8
Täysin eri mieltä	2,5	6,1	4,3	6,0
Yhteensä	100	100	100	100

Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	12,1	13,1	5,9	4,7
Samaa mieltä	44,3	43,9	38,0	43,8
En osaa sanoa	32,9	27,1	32,3	26,2
Eri mieltä	8,2	9,5	19,9	17,3
Täysin eri mieltä	2,4	6,4	3,9	7,9
Yhteensä	100	100	100	100

Liite 5 (2/2)

Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	16,1	15,6	8,8	8,3
Samaa mieltä	49,1	50,3	53,3	52,1
En osaa sanoa	26,7	24,9	22,4	25,6
Eri mieltä	7,1	5,5	13,2	9,0
Täysin eri mieltä	1,0	3,7	2,3	5,0
Yhteensä	100	100	100	100

Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	4,6	5,6	3,3	2,8
Samaa mieltä	20,7	22,4	14,5	20,5
En osaa sanoa	48,2	45,8	42,4	43,4
Eri mieltä	18,9	16,2	29,2	20,6
Täysin eri mieltä	7,6	10,1	10,7	12,7
Yhteensä	100	100	100	100

kysymyskohtaiset vastausjakaumat sukupuolen ja luokkatason mukaan jaoteltuna

Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	13,9	19,2	10,4	15,5
Samaa mieltä	47,8	58,2	42,4	58,4
En osaa sanoa	24,4	18,2	23,2	18,0
Eri mieltä	11,5	3,1	20,1	6,6
Täysin eri mieltä	2,4	1,2	3,9	1,4
Yhteens	100	100	100	100

Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	15,2	17,0	12,8	12,4
Samaa mieltä	54,7	52,0	54,7	57,4
En osaa sanoa	17,6	22,7	18,0	20,1
Eri mieltä	10,5	6,8	13,0	8,6
Täysin eri mieltä	1,9	1,5	1,6	1,5
Yhteensä	100	100	100	100

Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	16,0	22,6	17,6	17,0
Samaa mieltä	48,9	51,6	47,9	59,4
En osaa sanoa	25,4	20,9	24,7	18,4
Eri mieltä	7,5	3,4	7,4	3,8
Täysin eri mieltä	2,2	1,5	2,4	1,3
Yhteensä	100	100	100	100

Liite 6 (2/2)

Koulumme on mukava paikka	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	14,5	10,0	6,9	4,8
Samaa mieltä	49,3	40,5	42,0	38,3
En osaa sanoa	23,9	28,6	26,4	29,5
Eri mieltä	8,5	11,6	17,7	13,9
Täysin eri mieltä	3,9	9,3	7,0	13,5
Yhteensä	100	100	100	100

Tunnen kuuluvani tähän kouluun	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	20,8	16,7	11,4	10,3
Samaa mieltä	46,2	50,6	45,6	44,7
En osaa sanoa	24,5	24,3	23,7	28,9
Eri mieltä	5,6	3,8	11,2	7,7
Täysin eri mieltä	3,0	4,6	8,1	8,4
Yhteensä	100	100	100	100

Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	18,3	17,4	16,4	16,0
Samaa mieltä	51,1	47,9	54,1	51,2
En osaa sanoa	23,0	26,4	20,6	23,8
Eri mieltä	4,7	5,2	6,0	3,8
Täysin eri mieltä	2,9	3,0	3,0	5,2
Yhteensä	100	100	100	100

kysymyskohtaiset vastausjakaumat sukupuolen ja luokkatason mukaan jaoteltuna

Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	2,9	7,3	1,5	3,0
Samaa mieltä	22,8	26,2	14,7	21,1
En osaa sanoa	56,1	47,2	45,2	41,6
Eri mieltä	12,7	11,8	24,2	19,0
Täysin eri mieltä	5,6	7,5	14,4	15,3
Yhteensä	100	100	100	100

Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	3,5	10,7	5,0	9,6
Samaa mieltä	9,7	17,8	15,3	20,9
En osaa sanoa	37,6	40,1	30,4	35,7
Eri mieltä	41,1	26,2	44,5	27,8
Täysin eri mieltä	8,0	5,2	4,7	5,9
Yhteensä	100	100	100	100

Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	2,2	3,8	3,0	9,3
Samaa mieltä	5,0	9,5	13,4	13,6
En osaa sanoa	25,3	27,5	26,7	32,1
Eri mieltä	51,6	44,9	48,9	37,1
Täysin eri mieltä	15,9	14,3	8,0	7,9
Yhteensä	100	100	100	100

Oppilaat saavat vaikuttaa siihen, miten aikaa oppitunneilla käytetään	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	4,4	9,5	3,2	6,0
Samaa mieltä	25,8	29,2	25,5	32,5
En osaa sanoa	40,8	36,2	31,0	31,7
Eri mieltä	23,5	17,8	32,8	21,6
Täysin eri mieltä	5,6	7,2	7,5	8,2
Yhteensä	100	100	100	100

Oppilaat ovat mukana päättämässä mitä tunneilla tehdään	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	2,9	5,4	2,1	4,4
Samaa mieltä	12,7	17,5	10,7	17,5
En osaa sanoa	40,3	37,4	30,8	31,2
Eri mieltä	35,9	29,0	43,4	33,5
Täysin eri mieltä	8,2	10,7	12,9	13,5
Yhteensä	100	100	100	100

Oppilaat osallistuvat koulun tapahtumien järjestämiseen	Tytöt 7. lk	Pojat 7. lk	Tytöt 9. lk	Pojat 9. lk
	%	%	%	%
Täysin samaa mieltä	9,0	8,3	8,4	9,6
Samaa mieltä	41,8	40,0	55,4	45,5
En osaa sanoa	37,0	37,9	24,3	31,1
Eri mieltä	9,6	10,4	9,6	9,4
Täysin eri mieltä		3,4	2,3	4,4
Yhteensä	100	100	100	100