

**Heli Isotalus**

**Kristina Salomaa**

**KOULUVIIHTYVYYS KAHDEKSANNELLA LUOKALLA**

**Erityispedagogiikan  
pro gradu-tutkielma  
Syyslukukausi 2009  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

Isotalus, Heli & Salomaa, Kristina. KOULUVIIHTYVYYS KAHDEKSANNELLA LUOKALLA. Erityispedagogiikan pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2009. 111 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan yksikön pitkittäistutkimusta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa vuonna 2006 tutkittiin viidesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä ja koulunkäynnin mielekkyyttä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen oli tutkimukseen viidennellä luokalla osallistuneiden oppilaiden kouluviihtyvyys kahdeksannella luokalla ja millaista muutosta kouluviihtyvyydessä oli tapahtunut siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle.

Kouluviihtyvyys rakentuu useasta eri kouluympäristöön, oppilaaseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvästä tekijästä. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan sosiaalisten suhteiden yhteyttä yleiseen kouluviihtyvyyteen, oppilaan ja opettajan välisiä suhteita, oppilaiden kaverisuhteita ja koulukiusaamista. Tarkastelun kohteina olivat myös muut oppilaaseen liittyvät asiat: itsetunto, oppijaminäkuva ja koulunkäynnin mielekkyyden kokemukset. Lisäksi tutkittiin oppilaan auktoriteettivastaisuuden yhteyttä kaverisuhteisiin.

Tutkimus toteutettiin määrällisiä menetelmiä käyttäen. Tutkimusjoukko oli 426 peruskoulun kahdeksaluokkalaista viidestä eri kaupunkikoulusta eri puolilta Suomea. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2009.

Tutkimustulosten mukaan kahdeksaluokkalaisten viihtyivät koulussa hyvin, joskin viihtyvyys oli hieman laskenut siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle. Tytöt viihtyivät koulussa poikia paremmin. Tutkimustulosten mukaan voimakkaimmin kouluviihtyvyyteen yhteydessä oleva tekijä oli oppilaan ja opettajan välinen suhde. Oppilaiden mielestä tärkeintä oli, että opettaja kuuntelee oppilasta. Melkein kaikilla oppilaille oli koulussa kavereita, mutta joukkoon mahtui myös yksinäisiä oppilaita. Laajalaaiseen erityisopetukseen osallistuvat oppilaat tunsivat muita useammin jäävänsä kaveriporukoiden ulkopuolelle. Heillä oli heikoin itsetunto, oppijaminäkuva ja he olivat kokeneet eniten koulukiusaamista. Tutkimustulosten mukaan kouluviihtyvyys viidennellä luokalla ennusti kouluviihtyvyyttä kahdeksannella luokalla.

**Avainsanat:** kouluviihtyvyys, sosiaaliset suhteet, auktoriteettivastaisuus, itsetunto, oppijaminäkuva, koulukiusaaminen

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KOULUVIIHTYVYYS</b> .....	<b>8</b>
2.1 Kouluympäristö kouluviihtyvyyden selittäjänä.....	11
2.1.1 Oppimisympäristö kouluviihtyvyyden selittäjänä .....	12
2.1.2 Opettajan merkitys kouluviihtyvyyden selittäjänä.....	13
2.1.3 Auktoriteettivastaisuus .....	15
2.2 Oppilaaseen liittyvät asiat kouluviihtyvyyden selittäjänä .....	17
2.2.1 Oppilaan sukupuoli ja ikä.....	17
2.2.2 Itsetunto .....	19
2.2.3 Minäkäsitys ja käsitys itsestä oppijana .....	22
2.2.4 Oppimismotivaatio .....	23
2.2.5 Oppilaan asenteet ja koulumenestys kouluviihtyvyyden selittäjinä...25	
<b>3 SOSIAALISET SUHTEET</b> .....	<b>27</b>
3.1 Sosiaalinen kompetenssi .....	28
3.2 Kaverisuhteet .....	31
3.3 Sosiaaliset suhteet kouluviihtyvyyden selittäjänä .....	34
3.4 Koulukiusaaminen .....	36
<b>4 TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>40</b>
<b>5 MENETELMÄ</b> .....	<b>42</b>
5.1 Tutkittavat .....	42
5.2. Tutkimuslomake ja aineiston kerääminen.....	44
5.3 Pitkittäistutkimuksen ensimmäinen osa.....	45
5.3.1 Pro gradu-tutkielma ”Kouluviihtyvyys viidesluokkalaisten kokemana” .....	45
5.3.2 Pro gradu-tutkielma ”Koulussa kaikilla pitää olla hyvä olo” Koulunkäynnin mielekkyyden viidesluokkalaisten kokemana.....	46
5.4 Mittauksen luotettavuus .....	47
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>50</b>
6.1 Kouluviihtyvyys kahdeksaluokkalaisten kokemana .....	51

6.2 Kahdeksasloukkakalaisten kaverisuhteet ja kaverisuhteiden yhteys kouluviihtyvyyteen.....	54
6.3. Käsitykset opettajista .....	57
6.3.1 Auktoriteettivastaisuus .....	60
6.3.2 Auktoriteettivastaisuuden yhteys oppilaiden kaverisuhteisiin kahdeksannella luokalla.....	62
6.4 Koulukiusaamisen, itsetunnon, oppijaminäkuvan ja koulunkäynnin mielekkääksi kokemisen yhteys kouluviihtyvyyteen.....	63
6.4.1 Koulukiusaamisen yhteys kahdeksasloukkalaisten kouluviihtyvyyteen.....	64
6.4.2 Itsetunnon yhteys kouluviihtyvyyteen.....	65
6.4.3 Oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden yhteys.....	66
6.4.4 Koulunkäynnin mielekkyyskokemusten yhteys kouluviihtyvyyteen	68
6.5 Kouluviihtyvyydessä tapahtunut muutos siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle .....	69
<b>7 TULOSTEN TARKASTELUA .....</b>	<b>76</b>
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>82</b>
8.1 Tutkimusmenetelmän tarkastelu .....	82
8.2 Onko suomalainen koulu kaikkien oppilaiden koulu? .....	84
<b>LÄHTEET:.....</b>	<b>89</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>95</b>
Liite 1: Tutkimuslomake.....	95
Liite 2: Kirje Rehtoreille .....	99
Liite 3: Kirje opettajille.....	101
Liite 4: Vanhempien lupa tutkimukselle.....	102
Liite 5: Yleinen kouluviihtyvyyssummamuuttuja .....	103
Liite 6: Sirontakuvio kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden yhteydestä.....	104
Liite 7: Kaverisuhteet- summamuuttuja .....	105
Liite 8: Kaverisuhteet-summamuuttuja sukupuolen mukaan.....	106
Liite 9: Käsitykset opettajista-summamuuttuja .....	107
Liite 10: Auktoriteettivastaisuus-summamuuttuja .....	108
Liite 11: Itsetunto- summamuuttuja .....	109
Liite12: Oppijaminäkuva-summamuuttuja.....	110
Liite 13: Sirontakuvio kouluviihtyvyyden muutoksesta sukupuolen mukaan tarkasteltuna .....	111

# 1 JOHDANTO

Koululaiset viettävät suuren osan arkipäivistään koulussa, joten koulu ja kouluviihtyvyys ovat keskeisiä tekijöitä heidän hyvinvoinnissaan. Oppilaan kokemukset koulusta ovat merkittäviä heidän myöhemmän elämänsä kannalta. Se, miten ja mitä oppilaat oppivat koulussa, on yhteydessä usein siihen, mitä he jatkossa tulevat oppimaan (Linnakylä & Malin 2001, 146-147). Koulunkäynnillä on lasten ja nuorten elämässä paljon muutakin merkitystä kuin akateemisten taitojen omaksuminen – sosiaalisten suhteiden oppimisella ja minäkäsityksen muodostumisella on koulunkäynnissä usein muuta oppimista tärkeämpi merkitys (Linnakylä & Malin 2008, 583).

Kouluviihtyvyyden käsite liitetään koulunkäynnin mielekkyyden kokemukseen. Mielekkyyden kokemukset perustuvat siihen, että oppilaat näkevät yhteyden koulunkäyntinsä ja tulevaisuuden opintojen ja työelämän välillä (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43). Kouluviihtyvyys on lisäksi yhteydessä moneen oppilaaseen, oppimisympäristöön ja koulun sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvään tekijään. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä pidetään oppilaan sosiaalisia suhteita (Harter 1996, 29; Wentzel 1996, 237), opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, koulumenestystä ja motivaatiota oppimiseen, sekä oppilaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä liittyviin asioihin. Lisäksi sukupuoli ja iällä on vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemukseen (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43-62; Linnakylä & Malin 2001, 156, 160-161). Koulu ja opettajat ovat oman aikansa tulkkeja (Luukkainen 2005, 18). Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet näkyvät myös koulun toimintakulttuurissa, minkä voidaan osaltaan ajatella olevan yhteydessä poikkeukselliseen kouluviihtyvyyteen. Oppilaan siirtyessä ylemmille luokille kouluviihtyvyys ja sitoutuneisuus koulutehtäviin heikkenee (Harter 1996, 22; Bru, Stephens & Torsheim 2002, 37).

Lapsen ja nuoren kasvuympäristössään saama sosiaalinen pääoma näkyy hänen mahdollisuuksissaan omaksua sosiaalisia taitoja ja kyvyssään toimia sosiaalisessa kanssakäymisessä (Pulkkinen 2002, 38). Hyvät sosiaaliset taidot vaikuttavat merkittävästi oppilaan kouluviihtyvyyteen (Wenzel 1996, 239). Hyvät kaverisuhteet edistävät monin eri tavoin oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia. Ne, joilla on kavereita, ovat yksinäisiä vertaisiaan yhteistyökykyisempiä ja itsevarmempia ja heillä esiintyy vähemmän itsekästä ja aggressiivista käyttäytymistä. (Caldwell, McNamara, Barry & Wentzel 2004, 195-196.) Vallitsevat erityisopetuksen toimintatavat, pienryhmät ja laaja-alainen opetus, ovat omiaan erottelemaan oppilaita. Erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on usein muita vähemmän kavereita ja he osallistuvat harvemmin ryhmätoimintaan koulussa (Frostad & Pijl 2007, 16-17). Hyvät suhteet opettajiin ja opettajan kannustava suhtautumistapa oppilaisiinsa lisäävät omalta osaltaan kouluviihtyvyyttä ja parantavat oppilaiden oppimismotivaatiota ja kouluun sitoutumista (Bru, Stephens & Torsheim 2002, 289, Stornes, Bru & Thormod 2008, 315). Jos oppilaat kokevat, että opettaja välittää heistä, heijastuu se hyväksyttävänä käyttäytymisenä koulussa (Wentzel 1996, 239).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millainen on kahdeksaluokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys ja millaista muutosta kouluviihtyvyydessä on tapahtunut siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle. Tutkimuksessa tarkastellaan, ketkä oppilaat viihtyvät koulussa parhaiten ja ketkä heikoiten, ja ovatko viihtyvyys tai viihtymättömyys pysyviä ominaisuuksia. Tutkimuksessa selvitetään oppilaiden sosiaalisten suhteiden yhteyttä kouluviihtyvyyteen tarkastelemalla erikseen heidän kaverisuhteitaan ja käsityksiään opettajistaan sekä näiden tekijöiden yhteyttä yleiseen kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen taustamuuttujina ovat sukupuoli sekä yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa opiskeleminen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat kaupunkikoulujen oppilaita. Asuinpaikalla ei ole suomalaistutkimuksen mukaan havaittu olevan yhteyttä kouluviihtyvyyteen (Kämppi ym. 2008, 50). Kyseessä on kvanti-

tatiivinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla keväällä 2009. Vastaajat ovat viidestä eri koulusta viidestä kaupungista eri puolilta Suomea olevia peruskoulun kahdeksaluokkalaisia oppilaita.

## 2 KOULUVIIHTYVYYS

Kouluviihtyvyyttä on vaikea määritellä kaikenkattavasti. Useat tutkijat ovat määritelleet kouluviihtyvyyttä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä tarkastellaan oppilaan näkökulmasta. Kouluviihtyvyyden käsite oppilaan osalta liitetään koulunkäynnin mielekkyyden kokemukseen (Kääriäinen ym. 1997, 43). Koulunkäynnin mielekkyyden nähdään perustuvan siihen, että oppilas näkee yhteyden sen hetkisen koulunkäynnin ja tulevaisuuden opintojen sekä työelämän välillä (Olkinuora 1984 teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Konu (2002, 43–44) jakaa kouluhyvinvoinnin käsitteen neljään osaan oppilaan näkökulmasta: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja terveydentilaan. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä pidetään koulumotivaatiota, koulumenestystä, oppimista, koulussa käytettyjä opetusmenetelmiä, työtapoja sekä mahdollisuutta oppilasaloitteisiin (Kääriäinen ym. 1997, 43–62). Kouluviihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä pidetään myös ihmissuhteiden laatua koulussa: suhteet kavereihin ja opettajiin ovat merkittäviä viihtymisen kannalta (Kääriäinen ym. 1997, 46,48; Linnakylä & Malin 2008, 583-584). Myös oppilaan sosiaalisella taustalla on havaittu olevan yhteyttä kouluviihtyvyyteen (Kääriäinen ym. 1997, 46, 48). Tässä tutkimuksessa keskitytään oppilaan sosiaalisiin suhteisiin kouluviihtyvyyden määrittäjinä tarkastelemalla oppilaiden kaverisuhteita ja heidän käsityksiään opettajistaan.

Sukupuolella ja iällä on havaittu olevan vaikutusta kouluviihtyvyyden kokemukseen: poikien on havaittu viihtyvän koulussa tyttöjä heikommin, ja vanhemmat oppilaat viihtyvät nuorempia heikommin koulussa. Suomessa on havaittu lisäksi alueellisia eroja kouluviihtyvyydessä, pääkaupunkiseudun ja Etelä-Suomen oppilaat viihtyvät muita oppilaita huonommin. (Kääriäinen ym. 1997, 44-45; Linnakylä & Malin 2001, 156, 160-161.) Toisen suomalaistutkimuksen mukaan asuinpaikalla ei ole havaittu olevan yhteyttä kouluviihtyvyyteen



(Kämppe ym. 2008, 50). Luokkakoon on havaittu vaikuttavan viihtyvyyteen tyttöjen kohdalla, mutta ei poikien kohdalla (Linnakylä & Malin 2001, 156). Poikien viihtymistä suurissa luokissa on selitetty sillä, että kun on paljon oppilaita, on myös paljon viihdykettä. Tyttöjä suuret luokkakoot haittaavat jonkin verran. (Linnakylä & Malin 2001, 160-162.)

Vuoden 2000 PISA -tutkimuksen mukaan suomalaiset oppilaat viihtyivät muiden Pohjoismaiden oppilaita heikommin koulussa. Vuoden 2003 PISA -tutkimuksessa suomalaiset koululaiset kokivat, etteivät he ole sitoutuneita kouluun, vaikka heidän koulusaavutuksensa ja asenteensa koulunkäyntiä kohtaan olivat huippuluokkaa pohjoismaisella tasolla. (Linnakylä & Malin 2008, 585.)

Vuoden 2003 PISA-tutkimuksen yhteydessä tehdyssä yläkouluikäisten kouluviihtyvyytutkimuksessa tarkasteltiin 15-vuotiaiden suomalaiskoululaisten koulunkäyntiä (n=5796). Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden kokemukset ovat niin erilaisia, että heitä ei voida käsitellä yhtenäisenä joukkona. Linnakylän & Malinin (2008) tutkimuksessa muodostui kuusi erilaista ryhmää kouluviihtyvyyteen liittyen. Ensimmäisen ryhmän muodostivat hyvin kouluun sopeutuvat ja keskimääräistä paremmin koulunkäyntiin asennoituneet oppilaat, jotka saavat kavereilta hyväksyntää, mutta joilla on opettajan kanssa hankaluuksia. Ryhmään kuului 22 % haastatelluista. Toinen ryhmä oli suurin, oppilaita 27 %. Heidän koulunkäyntiin sitoutumisensa oli huono, sillä heidän suhteensa kavereihin ja opettajiin olivat heikkoja, ja heidän asenteensa kouluun ja oppimiseen oli suhteellisen alhaista. Kolmannessa ryhmässä oli 14 % oppilaita. Ryhmälle tyypillistä oli kavereiden hyväksyntä, mutta opettajien tuki puuttui. Kolmannen ryhmän asennoituminen koulunkäyntiin oli kaikkein heikointa. Neljäs ryhmä muodostui oppilaita, joiden asenteet koulunkäyntiä kohtaan olivat positiivisia, ja joiden mielestä koulunkäynnillä on merkitystä heidän tulevan elämänsä kannalta. He kokivat sekä kaverisuhteet että suhteet opettajiin huonoina. Ryhmään kuului 13 % haastatelluista. Viidennessä ryhmässä oli oppilaita, jotka kokivat saavansa hyväksyntää kavereiltaan ja opettajiltaan, ja hei-

dän asenteensa koulua kohtaan oli kaikkein positiivisin. Ryhmään kuului vain 7 % haastatelluista. Viimeisen, eli kuudennen ryhmän muodostivat 17 % oppilaisista. Heille tyypillistä olivat hyvät suhteet opettajiin, mutta tältä ryhmältä puuttui kavereiden hyväksyntä. Ryhmän oppilaat olivat asenteiltaan suhteessa koulunkäyntiin keskivertoa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin sukupuolten välisiä eroja ja sosioekonomisen taustan vaikutuksia kouluun sitoutumiseen. (Linnakylä & Malin 2008, 583, 590-591.) Tässä tutkimuksessa kahdeksaluokkalaisten jaettiin kolmeen ryhmään sen perusteella kuinka he viihtyvät koulussa. Oppilaat kuuluivat joko huonoiten, keskimukaisesti tai parhaiten viihtyvien ryhmään.

Suomessa on tutkittu kouluviihtyvyyttä jo pitkään, 1970-luvulla tehdyssä pohjoismaisessa tutkimuksessa havaittiin, että suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa suhteellisen huonosti ja suhteet opettajiin olivat huonoja (Linnakylä & Malin 2001, 147). 1990-luvulla tehdyissä tutkimuksissa ei havaittu huomattavaa muutosta kouluviihtyvyyden kokemisessa, vaikka koulujärjestelmää pyrittiin muuttamaan siihen suuntaan, että oppilaat viihtyisivät paremmin. Muutosta parempaan suuntaan tapahtui kuitenkin opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa. (Linnakylä & Malin 2001, 147, 160). Tutkimuksessa havaittiin myös, että kouluviihtyvyydessä on suuria eroja eri koulujen välillä. (Linnakylä & Malin 2001, 160.)

Suomalaistutkimuksessa vuonna 2008 tutkittiin, missä määrin 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja kouluviihtyvyys ovat muuttuneet vuodesta 1994 vuoteen 2006. Kouluviihtyvyydessä tapahtunutta muutosta tarkasteltiin koulusta pitämisen, opettajan ja oppilaan välisen suhteen, oppilaiden välisten suhteiden, vanhempien koulutyölle antaman tuen, oikeudenmukaisuuden ja kouluun kuulumisen kokemusten perusteella. Koulusta paljon pitävien osuus oli kasvanut vuoteen 2006 tultaessa selvästi, samoin niiden osuus, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan. Kaikkiaan oppilaat viihtyivät paremmin koulussa vuonna 2006 kuin vuonna 1994. Opettajien ja oppilaiden väleissä tapahtui

huomattavaa parannusta vuodesta 1994 vuoteen 2006. (Kämpö ym. 2008, 12, 70).

## 2.1 Kouluympäristö kouluviihtyvyyden selittäjänä

Useat kouluympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. Koulun sijainti, luokkakoko, oppimisympäristö, oppilaan vaikutusmahdollisuudet, kouluaineiden mielekkyys oppilaan kannalta, opettajan toiminta ja auktoriteetti, ja koulun säännöt ovat yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen. (Linnakylä & Malin 2001; Bru ym. 2002; Bru 2006; Stornes, Bru & Thormod 2008). Yhdysvaltalais tutkijoiden mukaan oppilaiden kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan usein heikkenee useista kouluympäristöstä johtuvista syistä siirryttäessä alakoulusta yläkouluun; siirryttäessä yläkouluun kouluympäristöstä tulee kilpailuhenkisempi, arvioivampi, ja muodollisempi, mikä heikentää koulussa viihtymistä (Harter 1996, 13). Suomen koululaitos eroaa yhdysvaltalaisesta koulujärjestelmästä, mutta tutkijoiden väitteet lienevät suuntaa antavia myös suomalaisten nuorten kouluviihtyvyyttä selittävinä tekijöinä, sillä myös meidän järjestelmässämme siirrytään hyvin erilaiseen kouluympäristöön kuudennen ja seitsemännen luokan välillä. Fyysinen kouluympäristö vaihtuu ja lähes kaikilla oppilailla opetus siirtyy yhden luokanopettajan opetuksesta aineopettajajohtoiseen opiskeluun.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kouluympäristön tulee olla ”fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä” (Opetushallitus 2004). Vuoden 2003 PISA - tutkimuksessa havaittiin, että useat suomalaiset koulut tarjoavat motivoivan, kannustavan ja lämpimän sosiaalisen oppimisympäristön (Linnakylä & Malin 2008, 585).

Suomalaistutkimuksessa vuodelta 2008 selvitettiin 5-, 7-, ja 9 -luokkalaisten oppilaiden kokemusta vaikutusmahdollisuuksistaan koulun sääntöihin. Oppilaat kokivat olevansa mukana sääntöjen tekemisessä selvästi enemmän vuonna 2006 kuin vuonna 1994. Yläkoululaiset kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa sääntöihin heikommaksi kuin alakoululaiset. (Kämppe ym. 2008, 15–16).

### **2.1.1 Oppimisympäristö kouluviihtyvyyden selittäjänä**

Oppilaat jotka tuntevat, että oppimisympäristö on autonominen, ovat sitoutuneempia ja motivoituneempia koulutyöhön kuin ne oppilaat, jotka kokevat oppimisympäristön kontrolloivana (Bru ym. 2002, 291). Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa annetaan ohjeita perusopetuksen järjestäjälle oppimisympäristön suunnitteluun ja toteutukseen. Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista, sen tulee olla motivoiva ja herätellä oppilaan uteliaisuutta ja aktiivisuutta. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöönsä sitä kehittämällä ja rakentamalla. Oppimisympäristön tulisi myös olla oppilaan sosiaalisia suhteita tukevaa, ja oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta tukevaa. Lisäksi oppimisympäristön tulee olla mahdollisimman monipuolinen. (Opetushallitus 2004). Mikäli opetussuunnitelmassa mainitut oppimisympäristöön liittyvät tekijät toteutuvat koulussa, pitäisi oppimisympäristö olla kaikissa Suomen kouluissa kouluviihtyvyyttä edistävä.

Juurikkala (2008, 10–11) pohtii kouluympäristön vaikutusta kouluviihtyvyyteen perinteisen koulupäivän kautta. Hän kuvittelee lapsen sijasta aikuisen koululaiseksi ja käy perinteisen koulupäivän läpi aikuisen silmin. Jonottaminen, odottaminen, tiukka kuri ja tarkka aikataulutus hallitsevat päivää ja hiljaiset ja kärsivällisimmät palkitaan. Juurikkala arvelee, ettei kukaan aikuinen

suostuisi toimimaan sillä tavalla, jota lapselta usein koulussa vaaditaan, ja pohdii, että miksi sitten lapsilta odotetaan sopeutumista sellaiseen johon aikuinen tuskin suostuisi.

Koulunkäynnin mielekkyyteen on yhteydessä se, pitääkö oppilas koulunkäyntiä ja koulutehtäviä mielekkäinä ja asiaankuuluvina, eli onko tehtävillä merkitystä oppilaalle. Norjalaisitutkimuksessa tutkittiin 6-9 luokkalaisten oppilaiden tehtäviin sitoutumista, kognitiivista kyvykkyyttä, ja heidän käsitystään koulutehtävien mielekkyydestä. Tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisista oppilaista melko suuri osa piti koulutehtäviä vain osittain tarkoituksenmukaisina. Tutkimuksessa havaittiin myös, että kun oppilas ei näe tehtäviä mielekkäänä, hänellä on vaikeuksia myös koulunkäyntiin sitoutumisessa. Erityisesti yhteys havaittiin yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla. Koulu ei vastaa riittävästi yläkouluikäisten oppilaiden tarpeisiin ja vaatimuksiin, mistä syystä osa oppilaista ei koe koulua mielekkäänä ja tarpeellisenä oppimisympäristönä. (Bru 2006, 35–36.)

### **2.1.2 Opettajan merkitys kouluviihtyvyyden selittäjänä**

Opettajalla on merkitystä oppilaan kouluviihtyvyyden, oppimismotivaation ja koulutehtäviin sitoutumisen parantajana. Opettajan antama kannustus lisää oppilaan uskoa koulussa pärjäämiseen ja siten lisää oppimismotivaatiota. Useissa tutkimuksissa on havaittu että kannustava opettaja lisää oppilaan tyytyväisyyttä koulutyöhön, motivaatiota opiskeluun ja sitoutumista koulutehtäviin (Bru ym. 2002, 289, Stornes ym. 2008, 315), sekä parantaa koulun ilmapiiriä ja sitä kautta myös koulussa viihtymistä (Kämppe ym. 2008, 77).

Opettajan ominaisuudet, jotka parantavat kouluviihtyvyyttä ovat ”kyky tehdä asiat kiinnostaviksi, kyky ymmärtää lapsia, mielikuvitus ja kyky puhua selkeästi ja havainnollisesti” (Kääriäinen ym. 1997, 46). Brun ym. (2002) mu-

kaan oppilaiden hyvää käyttäytymistä luokassa lisää opettajan oikeudenmukainen ja kaikkia tasapuolisesti huomioiva toiminta. Kaikkein voimakkain yhteys on havaittu olevan opettajan kannustamisen ja oppilaiden hyvän käytöksen välillä (Bru ym. 2002, 303-304).

Siirryttäessä alakoulusta yläkouluun opettajan merkitys oppilaille on tärkeä. Tässä murrosvaiheessa oppilaat haluaisivat itse pystyä vaikuttamaan enemmän omiin asioihinsa, mutta valitettavan usein oppilaat kokevatkin opettajan liian kontrolloivana. Toisaalta oppilas kaipaa jonkun muun aikuisen kuin oman vanhempansa tukea tässä elämänsä murrosvaiheessa (Harter 1996, 14). Oppilaat ovat kokeneet, että siirryttäessä yläkouluun suhde opettajaan muuttuu huonommaksi. Muutosvaiheessa tapahtuneella opettajan ja oppilaan välisen suhteen heikkenemisellä on havaittu olevan yhteyttä motivaation ja koulusaavutusten heikkenemisen kanssa. (Wentzel 1996, 236).

Yhdysvaltalaisutkimuksessa havaittiin että koulunkäynnin edetessä kiinnostus koulua kohtaan heikkenee. Oppilaat selittivät kiinnostuksen vähentymistään opettajien roolin muutoksella siirryttäessä ylemmille luokille. Oppilaiden mukaan numerot tulevat opettajille tärkeämmäksi kuin itse oppiminen, opettajat olettavat että oppilaat kilpailevat keskenään koulusaavutuksissa, opettajat eivät anna oppilaille tarpeeksi sananvaltaa kouluun liittyvissä asioissa, ja opettajia ei oikeasti kiinnosta, mitä oppilaille kuuluu. Toisessa yhdysvaltalaisutkimuksessa 6-, 7-, ja 8-luokkalaisille havaittiin, että mitä ylemmällä luokka-asteella oppilaat olivat, sitä vähemmän heitä kiinnosti koulutyö, sillä oppilaiden mukaan opettajista tuli koko ajan entistä enemmän arviointiin ja oppilaiden vertailuun keskittyneitä. (Harter 1996, 20, 22). Suomalaistutkimuksessa havaittiin, että oppilaan kokemus opettajasta rohkaisevana oman mielipiteen ilmaisuun heikkenee siirryttäessä yläkouluun ja siellä edelleen ylemmille luokille (Kämppi ym. 2008, 17).

Opettajan rooli ei ole pelkästään mahdollisena oppimismotivaation ja koulutyön tyytyväisyyden parantajana, vaan hänellä voi olla vaikutusta myös

oppilaiden keskinäisen yhteenkuuluvaisuuden rakentajana (Bru ym. 2002, 290). Opettaja, joka ei ohjaa luokkaa selkeästi ja pidä kiinni oikeudenmukaisista säännöistä luokassa, mahdollistaa luokan eri ryhmittymien tai valtaa käyttävien oppilaiden omien sääntöjen valtaanpääsyn luokassa. Opettajan antamat ja valvomat oikeudenmukaiset ohjeet ja säännöt luokassa parantavat oppimismotivaatiota ja oppimista (Stornes ym. 2008, 318.)

Helsinkiläisille peruskoulun neljäsluokkalaisille tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että kun opettaja on huumorintajuinen, avulias oppilaita kohtaan sekä sallivainen oppilasaloitteisiin, oppilaiden suoritusmotivaatio ja kouluviihtyvyys paranevat. Sen sijaan opettajan ankaruus, voimakas auktoriteettiasema ja kielteisyys oppilasaloitteita kohtaan lisäsivät oppilaiden ahdistusta ja vähensivät suoritusmotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä. (Kääriäinen ym. 1997, 49.) Myös Norjassa on havaittu samansuuntainen yhteys autonomian puuttumisen ja koulutytytyväisyyden välillä (Bru ym. 2002, 291). Toisessa norjalaistutkimuksessa tutkittiin opettajan vaikutusta kahdeksaluokkalaisten opiskelumotivaatioon ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Tuloksissa havaittiin, että opettaja, joka ohjaa oppilaita empaattisesti, edesauttaa oppilaan oppimistavoitteiden saavuttamista ja taitojen kehittämistä oppilaslähtöisesti oppilaan omien kykyjen ja mahdollisuuksien mukaan. Empaattinen ja kannustava opettaja ei kannusta oppilaita vertailemaan taitojaan muiden taitoihin eikä kilpailemaan luokkatovereidensa kanssa. (Stornes ym. 2008, 315-6.)

### **2.1.3 Auktoriteettivastaisuus**

Oppilaat, jotka kokevat, ettei opettaja välitä heistä, eivät ole motivoituneita käyttäytymään luokassa ja koulussa hyväksyttävällä tavalla. Oppilaat kaipaavat kasvatuksellista ja oppilaan itseohjautuvuutta lisäävää tukea opettajalta.

Elleivät he koe saavansa riittävää tukea, heijastuu puutos oppilaan käyttäytymisessä. (Wentzel 1996, 239).

Norjassa on tutkittu 6-9 luokkalaisten kohdalla auktoriteettivastaisuutta ja koulutehtäviin sitoutuneisuutta. Tutkimuksen mukaan 20% oppilaista uskoi, että koulun sääntöjen uhmaaminen tekee heidät suosituksi kavereiden keskuudessa. Tutkimuksessa havaittiin, että kun oppilas ei pitänyt koulutehtäviä relevantteina, hänellä oli suurempi vastustus opettajaa ja auktoriteetteja kohtaan kuin niillä oppilailla, jotka pitivät koulutehtäviä asianmukaisina. Vastustus auktoriteetteja kohtaan heijastui oppilaiden sitoutumattomuutena koulutehtäviin. Yhteys auktoriteettivastaisuuden ja koulutehtäviin sitoutumattomuuden välillä havaittiin voimakkaammin yhdeksäsluokkalaisten kohdalla. Nuoren käsitys siitä, että opettajavastaisuus saattaisi lisätä hänen statusta vertaisryhmässä, voi olla yhteydessä siihen, että tietyt heikosti koulutehtäviin sitoutuneet oppilaat hakeutuvat porukoihin, joissa koulua ei arvosteta. Näissä porukoissa kyseiset oppilaat saavat kannustusta opettajavastaisuuteensa. Tutkijoiden mukaan opettajavastainen käytös myös lujittaa oppilasta kouluvastaiseen porukkaansa. (Bru 2006, 35-36).

Suomalaistutkimuksessa kahdeksäsluokkalaisille oppilaille havaittiin, että tytöt asennoituvat opettajiin poikia paremmin. Etelä-Suomessa asuvat kahdeksäsluokkalaiset suhtautuivat opettajiinsa muun Suomen kahdeksäsluokkalaisia huonommin. Kaikkein huonoimmin opettajiin suhtautuivat oppilaat, joiden vanhemmat olivat akateemisesti kouluttautuneita, mutta heillä itsellään ei ollut selvyyttä jatko-opiskelusuunnitelmistaan. Sen sijaan oppilaat, joilla oli akateemiset vanhemmat ja selkeät suunnitelmat jatko-opiskelunsa suhteen, tulivat opettajien kanssa toimeen hyvin. Ne oppilaat, joilla oli selviä suunnitelmia jatko-opiskelustaan, suhtautuivat opettajiin muita oppilaita paremmin. (Linnakylä & Malin 2001, 158.)



## 2.2 Oppilaaseen liittyvät asiat kouluviihtyvyyden selittäjänä

Sukupuolella ja iällä on havaittu olevan vaikutusta kouluviihtyvyyden kokemuksiin: tytöt viihtyvät poikia paremmin, alemmilla luokkatasoilla olevat oppilaat ylempillä luokilla olevia paremmin. Aikaisemmin mainittujen maantieteellisten erojen lisäksi (Kääriäinen ym. 1997, 44-45; Linnakylä & Malin 2001, 160-161) myös oppilaan sosiaalisella taustalla on havaittu olevan yhteyttä kouluviihtyvyyteen (Kääriäinen ym. 1997, 46, 48). Oppilaan minäkäsityksellä ja käsityksellä itsestään oppijana on myös vaikutusta oppilaan koulussa olemiseen (Giota 2006, 455-456).

### 2.2.1 Oppilaan sukupuoli ja ikä

Tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin (Kääriäinen ym. 1997, 44-45; Linnakylä & Malin 2001, 156; Kämppi ym. 2008, 7) ja nuoremmat oppilaat vanhempia paremmin (Kämppi 2008, 7). Parhaiten koulussa viihtyvät tytöt, joilla on hyvä oppilas-opettaja-suhde, hyvässä ammatillisessa asemassa olevat vanhemmat, hyvät opiskelutaidot, selvät suunnitelmat jatko-opiskelusta ja hyvä koulumestys. (Linnakylä & Malin 2001, 161.)

Suomalaistutkimuksessa havaittiin, että pojat kuuluivat tyttöjä useammin oppilaisiin, joilla oli huono asenne koulunkäyntiä kohtaan. He kokivat saavansa kavereilta tukea, mutta opettajien tuki puuttui. Sen sijaan tytöt kuuluivat poikia useammin oppilaisiin, joilla oli hyvä asenne koulunkäyntiä kohtaan ja vahva uskomus koulunkäynnin merkityksestä myöhemmän elämän kannalta. He myös kokivat poikia useammin saavansa opettajilta tukea. (Linnakylä & Malin 2008, 591.) Tytöt kokivat toisen suomalaistutkimuksen mukaan myös oikeudenmukaisuuden ja kouluun kuulumisen poikia positiivisemmaksi (Kämppi ym. 2008, 35).

Murrosiän muutokset ajoittuvat ikävuosiin 10–18. Nuoren nopea kasvu ja biologinen kypsyminen voivat järkyttää nuoren mielen tasapainoa sekä käsitystä itsestä ja omasta ruumiista. Nuori pyrkii kyseenalaistamaan aiemmin hyväksymänsä auktoriteetit eikä siten ole enää yhtä sopeutuva ja aikuisten hallittava kuin aikaisemmin. Myös kaverisuhteista tulee entistä tärkeämpiä ja kiinnostus suuntautuu lisääntyvissä määrin kodin ulkopuolelle. Vanhemmista irrottautuminen vähentää lapsuudessa omaksuttujen arvojen ja asenteiden merkitystä. Tuloksena on eräänlainen kaaos, joka edeltää persoonallisuuden uudelleen jäsentymistä. (Pötsönen 1995, 15.)

Koulussa murrosiän arvellaan vaikeuttavan oppilaiden opetukseen keskittymistä. Keskittymistä voivat vaikeuttaa myös fyysisen kasvun aiheuttamat ergonomiaan liittyvät kysymykset. Mitä epäsopivampi työskentelytila on, sen enemmän nuori joutuu tekemään staattista työtä istuma-asennon ylläpitämiseksi. Vastapainoksi hän tekee dynaamista työtä saadakseen asentonsa mukavammaksi. Tämä liikehtiminen tulkitaan usein oppituntia häiritseväksi toiminnaksi. (Pötsönen 1995, 25.)

Murrosikäiset oppilaat ovat erityisen herkkiä luokassa tapahtuvalle vertailulle muihin oppilaisiin, sillä heidän oma identiteettiinsä on kehitysvaiheessa (Bru 2006, 37; Harter 1996, 14.) Iän vaikutus oppimismotivaatioon on havaittu useissa tutkimuksissa; nuoremmat oppilaat ovat vanhempia motivoituneempia koulutyöhön (Harter 1996, 12-13; Kinderman, McCollam ja Gibson. 1996, 296).

Iän mukanaan tuoma muutos kouluviihtyvyyden ja oppimismotivaation kokemisessa on havaittu sekä norjalais- että yhdysvaltalais- tutkimuksissa. Norjalaistutkimuksen mukaan 9-luokkalaiset kokivat 6-luokkalaisia kaksi kertaa useammin, että koulutehtävät eivät ole heille tarpeellisia. Murrosikäisten oppilaiden kohdalla havaittiin että he eivät sitoutuneet koulutehtäviin yhtä hyvin kuin kuudesluokkalaiset oppilaat. (Bru 2006, 37.) Yhdysvaltalais- tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia tutkittaessa 6-8-luokkalaisia oppilaita. Tutkimuksen mukaan mitä pidemmällä oppilaat olivat koulussa, sitä enemmän

he kokivat, ettei heillä ole tarpeeksi koulumotivaatiota eikä riittävää taitoa selvittää koulutyöstä, mikä heikensi heidän kouluviihtyvyyttään. Siirryttäessä ylemmille luokille oppilaat myös kokivat, että koulutyö on tylsää ja hyödyttönmä. (Harter 1996, 22).

Oppilaiden tuntemuksia murrosiän vaikutuksista ei koulussa käsitellä, vaan fyysiset ilmiöt ovat pääosassa. Biologian merkitys nuoren kokemissa muutoksissa ylikorostuu, mikä puolestaan on omiaan ylläpitämään sukupuoleen sidoksissa olevia stereotyyppioita. Myös nuoruuteen liittyvät historialliset ja kulttuurisidonnalliset ulottuvuudet jäävät huomiotta koulussa. (Aapola 2003, 112-113.)

### **2.2.2 Itsetunto**

Itsetuntoa voidaan määritellä useilla eri tavoilla, tavallisimmin käytetään kolmea erilaista määrittelytapaa; yksiulotteista, moniulotteista ja hierarkkista mallia. Tässä tutkimuksessa käytetään yksiulotteisen mallin mukaista määritelmää. Yksiulotteisen mallin mukaan oppilaan itsetunto rakentuu useasta osa-alueesta jotka yhdessä muodostavat itsetunnon. Yhden tämän mallin mukaisen itsetunnon määritelmän mukaan itsetunto rakentuu itsetietoisuudesta, itsetuntemuksesta ja itsearvostuksesta. Itsetietoisuudella tarkoitetaan tässä ”neutraalia itsensä havaitsemista”, itsetuntemuksella yksilön tietoisuutta ja käsitystä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan ja itsearvostuksella sitä, kuinka tärkeänä yksilö pitää itseään. Toisen yksiulotteisen mallin mukaan itsetunto koostuu turvallisuudesta, itseydestä, liittymisestä, tehtävä- ja tavoitetietoisuudesta ja pätevyyden tunteista. Itseydellä tässä mallissa tarkoitetaan itsensä tiedostamista, eli sitä, kuinka hyvin yksilö tuntee roolinsa ja ominaisuutensa. Liittymisellä puolestaan viitataan yksilön samaistumiseen johonkin sosiaaliseen ryhmään ja yksilön sosiaalisiin taitoihin. Pätevyyden tunteilla tarkoitetaan onnistumisen ko-

kemuksia, jolloin yksilö pitää itseään taitavana ja arvostettuna. Itsetunnon tärkein osa on yksilön "itsensä arvostaminen, eli se millaiseksi yksilö kokee arvonsa ja merkityksensä". (Aho 1996, 10; Aho 2005, 24-28).

Hyvä itsetunto näkyy oppilaan toiminnassa itsekunnioituksena ja itsearvostuksena (Rosenberg 1965 ja Keltinkangas-Järvinen 1994, Korpisen 2000, 29 mukaan). Oppilaalla, jolla on hyvä itsetunto, on harvemmin tunne-elämän ongelmia ja hän on harvemmin hermostunut ja masentunut kuin oppilas, jolla on huono itsetunto. Lisäksi hyväitsetuntoinen oppilas osaa ottaa kontaktia ikätovereihinsa sujuvasti ja hänellä on kehittyneemmät selviytymiskeinot eri tilanteissa kuin huonoitsetuntoisella oppilaalla. (Nassar-Mcmillan & Cashwell 1996, Korpisen 2000, 30 mukaan). Myös Ahon (1996) mukaan hyväitsetuntoisella oppilaalla on usein hyvät edellytykset pärjätä elämässään, sillä hänellä on keinoja käsitellä ongelmiaan ja pettymyksiään. Tällainen oppilas on yleensä positiivinen ja arvostaa itseään. Oppilas, jolla on hyvä itsetunto, osaa antaa itselleen positiivista palautetta, eikä ole liian riippuvainen ympäristöstään saamasta palautteesta. Hyväitsetuntoinen oppilas nauttii kilpailutilanteista, sillä hän näkee usein nämä tilanteet mahdollisuutena kohottaa itsetuntoaan (Aho 1996, 25, 86-88).

Itsetunnon heikon ihmisen tunnistaa usein siitä, että hän on arka ja pelokas. Hän ei usein uskalla odottaa onnistuvansa toimissaan, vaan varautuu epäonnistumisiin. Hän myös pyrkii välttämään riskejä ja pelkää sosiaalisia tilanteita, ja on joustamaton eikä luota toisiin ihmisiin. Tällainen ihminen saattaa kuitenkin peittää heikon itsetuntonsa rehentelevän ja häiriköivän käyttäytymisen taakse. Heikkoitsetuntoinen oppilas ei usein mielellään ilmaise mielipiteitään, vaan saattaa vaikuttaa passiiviselta ja välinpitämättömältä. Lisäksi itsetunnon heikolle on tärkeää kuulla ympäristöltä palautetta toiminnastaan ja hän on hyvin herkkä ympäristön arvioinnille. Kilpailutilanteet saattavat olla heikkoitsetuntoiselle haastavia, sillä hän pelkää epäonnistumista ja häpeää. (Aho 1996, 21-25).

Koulumenestyksellä ja opettajan ja luokkakavereiden tuella on vaikutusta oppilaan itsetuntoon. Hyvän itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on havaittu yhteys. Niiden oppilaiden kohdalla, jotka pitävät koulumenestystä tärkeänä, korrelaatio koulumenestyksen ja itsetunnon välillä on voimakkaampi kuin niiden, joille koulumenestys ei ole yhtä tärkeää. Luokkakavereiden tuen on havaittu olevan erityisen tärkeää murrosikää lähestyvien oppilaiden kohdalla, ja sen on arvioitu olevan kaikkein tärkein oppilaan itsetuntoon vaikuttava tekijä koulussa. (Harter 1996, 25-27). Myös Wentzelin (1996, 236) mukaan luokkakavereiden hyväksyntä tukee itsetuntoa.

Opettajalla on mahdollisuus oppilaan itsetunnon tukemiselle (Aho 2005, 49; Korpinen 2000, 29). Perusturvallisuuden luominen itsetunnon rakentumiseksi on osaltaan myös koulun tehtävä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuodelta 2004 mainitaan, että ”perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen”. Perusturvallisuuden lisäksi opettaja voi tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä tukemalla lapsen tietoisuutta itsestään. Myös yhteenkuuluvuuden tunnetta luokassa oppilaiden kesken lisäämällä opettaja voi tukea itsetunnon kehittymistä. Samalla lapsen sosiaaliset taidot lisääntyvät ja hän oppii toimimaan muiden kanssa ryhmässä. Oppilaan kokemus hyväksytyksi tulemisesta vuorovaikutustilanteissa tukee hänen itsetuntonsa kehittymistä. Tehtävätietoisuuden eli itseohjautuvuuden tukeminen myös auttaa lapsen hyvän itsetunnon rakentumisessa. Ongelmanratkaisutaidot auttavat oppilasta itse pärjäämään ja havaitsemaan, että hän itsekkin voi määrätä tekemisistään. Opettajan olisi hyvä antaa oppilaan kokea onnistumisen kokemuksia. Pätevyyden ja osaamisen tunne vahvistaa lapsen kykyä tunnustaa myös heikkoutensa ja lisää lapsen omaa arvokkuuden tunnettaan. (Aho 2005, 52-56).

Suomalaistutkimuksessa tarkasteltiin suomalaisten ja virolaisten peruskoulunsa päättävien nuorten itsetuntoa koulussa. Tutkimuksessa tarkasteltiin koulun osalta koulunkäynnin vaikeuden kokemista, opetusilmapiiriä ja koulu-

tehtävien mielekkääksi kokemista. Tutkimuksessa havaittiin, että virolaisnuoret kokivat suomalaistutkittavia useammin, että koulussa on vaikeita tehtäviä. Suomalaisnuoret vastasivat virolaisia useammin olevansa riittävän hyviä koulussa. Suomalaisnuoret kokivat luokan yleisen ilmapiirin ja koulun opetusilmapiirin virolaisnuoria positiivisemmaksi. Kaikkein positiivisimmaksi opetusilmapiirin kokivat suomalaiset pojat. (Korpinen 2000, 39-40.)

### **2.2.3 Minäkäsitys ja käsitys itsestä oppijana**

Oppilaalla kehittyy elämänsä aikana oman toiminnan ja elämäntapahtumien vaikutuksesta itseä koskeva käsitysjärjestelmä, josta muodostuu oppilaan minäkäsitys ja käsitys itsestään oppijana (Scheinin & Niemivirta 2000, 11). Minäkäsityksellä tarkoitetaan kaikkea sitä, mikä muodostaa oppilaalle kokonaisnäemyksen hänestä itsestään. Käsitys muodostuu siitä, millaisena oppilas näkee itsensä asenteiltaan, taustaltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, tunteiltaan ja ominaisuuksiltaan. Minäkäsitys muodostuu siis oppilaan omista tiedoista itsestään ja siitä, millä tavalla oppilas asennoituu itseensä, tai millä tavalla hän arvioi itseään. (Aho 1996, 9-12; Scheinin & Niemivirta 2000,11.)

Minäkäsitys ohjaa oppilaan toimintaa, sillä hän arvioi sen perusteella mahdollisuuksiaan toimia eri tilanteissa. Oppilaan käsitys itsestään on yhteydessä siihen, kuinka hän säätelee ja ohjaa omaa toimintaansa. Minäkäsitys auttaa oppilasta pysymään psyykkisesti tasapainossa, sillä oppilas poimii ympäristöstään minäkäsitystään tukevia elementtejä, joiden avulla hänellä on pyrkimys muokata käsitystä itsestään vahvemmaksi ja positiivisempaan suuntaan. Oppilas tekee tulkintoja ympäröivästä maailmasta minäkäsityksensä valossa. Minäkäsityksen perusteella voidaan myös ennustaa oppilaan tulevaisuutta, tosin varauksella. Minäkuva vaikuttaa oppilaan odotuksiin tulevaisuuden suhteen, ja

ihmiset tapaavat toimia odotustensa mukaisesti. (Aho 1996, 9-12; Scheinin & Niemivirta 2000,11.)

Minäkäsityksen lisäksi oppilaalle muodostuu oppijaminäkuva. Vaikka oppilaan minäkäsityskin on tärkeä koulumenestyksen selittäjä, oppilaan käsitys itsestään oppijana on merkityksellisempi koulumenestyksen kannalta (Marsh 1990, 646). Opettajalla on vaikutusta siihen, millaiseksi oppilaan käsitys itsestään muodostuu, sillä opettaja antaa oppilaalle suoraan ja välillisesti palautetta oppilaan käyttäytymisestä (Aho 1996, 29). Oppilaan uskomukset itsestään ovat muokkautuneet aiemmista kokemuksista ja niiden perusteella oppilas muodostaa käsityksensä itsestään ja siitä, millaisia kykyjä hänellä on sekä yleisesti, että yksittäisiin tehtäviin liittyen (Giota 2006, 454). Oppilaan usko omista kyvyistä eri tehtävien suorittamiseen, oppilaan kyky arvioida tehtävien vaatimuksia ja oppilaan usko mahdollisuuksiin vaikuttaa eri suoritusten lopputuloksiin luovat pohjaa oppimiselle (Scheinin & Niemivirta 2000, 14). Negatiivisesti itseensä suhtautuvat oppilaat aliarvioivat usein kykynsä pärjätä kahdella elämässään olennaisella osa-alueella: he eivät usko pärjäävänsä akateemisissa kouluaineissa eivätkä sosiaalisissa suhteissa yhtä hyvin kuin muut ikäisensä. Jos oppilas kokee kyvyttömyyttä pärjätä itselleen ja vanhemmilleen tärkeillä elämänalueilla, eikä saa tarpeeksi tukea ja ymmärrystä tilanteessaan, on mahdollista että oppilas kokee tilanteensa ja itsensä toivottomaksi. (Giota 2006, 455-456.)

#### **2.2.4 Oppimismotivaatio**

Oppimismotivaatioon vaikuttaa suuri määrä erilaisia yksilöön ja ulkopuoliseen ympäristöön ja oppimistilanteeseen liittyviä tekijöitä. Ensiksi oppijan persoonaan liittyviä tekijöitä, joilla on havaittu olevan vaikutusta oppimismotivaatioon, ovat oppilaan kyvyt ja lahjakkuus, luonne, asenteet itseä ja kouluun liittyviä asioita kohtaan, harrastukset ja muut mielenkiinnon kohteet. Toiseksi op-

pimisympäristöön liittyviä tekijöitä ovat opetusmateriaalit ja -välineet, koulu ympäristönä, koti ympäristönä, tulevaisuuden työelämän kehitysnäkymät, ja muut ympäristöön liittyvät tekijät, kuten asuinpaikan koko ja sijainti. Kolmantena myös sosiaalisella ilmapiirillä on nähty olevan yhteyttä oppimismotivaatioon. Koulun ja erityisesti luokan ilmapiiri, opettajan ja oppilaan välinen suhde, kodin ja koulun yhteistyö, kodin ilmapiiri ja suhteet kavereihin vaikuttavat oppimismotivaatioon. Neljäntenä oppimismotivaatioon liittyvänä tekijänä pidetään opetuksen tavoitteita, sisältöjä, sitä kuinka haasteellista, monipuolista ja käytännönläheistä oppiminen on, ja kuinka omatoimisesti oppilaat saavat työskennellä. Lisäksi vaikutusta on oppimisesta saadulla palautteella; saavutukset, opinnoissa, edistyminen ja onnistumisen kokemukset vaikuttavat oppimismotivaatioon. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82.)

Kinderman ym. (1996, 302) mainitsevat, että oppilaan kavereiden asenteilla on vaikutusta oppilaan koulumotivaatioon silloin, kun oppilas itse voi päättää, keiden kanssa hän on kaveri. Näiden yhdysvaltalaisutkijoiden mukaan edellä mainitussa tapauksessa motivoituneet kaverit nostavat oppilaan motivaatiota kun taas heikosti motivoituneet heikentävät sitä. Motivaatio on kouluviihtyvyyteen positiivisesti vaikuttava tekijä (Kääriäinen ym. 1997, 43-62; Linnakylä & Malin 2001, 156, 160-161).

Oppimismotivaation kannalta olennaista ovat oppilaan mieluisat onnistumisen kokemukset ja tunne siitä että hän edistyy opinnoissaan (Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Oppilaan motivoitumisesta koulutyöhön tehdyssä yhdysvaltalaisutkimuksessa havaittiin, että oppilaan motivaatio on alakouluikäisillä enemmän oppilaan omista kiinnostuksista oppiaineisiin johtuvaa, kun taas yläkoulussa oppilasta vievät eteenpäin ulkoiset tekijät, eli halu saada hyviä numeroita ja arvostusta opettajilta ja menestyä koulussa (Harter 1996, 12-13). Suurin muutos motivaatiossa ulkoisten tekijöiden suuntaan havaittiin kyseisen tutkimuksen mukaan kuudennen ja seitsemännen luokan välillä. Kinderman ym.



(1996, 296) mainitsevat koulumotivaation heikkenevän oppilaan siirtyessä ylemmille luokka-asteille.

Helsingissä ja Joensuussa tehdyssä tutkimuksessa on selvitetty oppilaiden oppimismotivaation ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä. Tutkimuksen mukaan lähes kaikki oppilaat arvelivat, että koulunkäynnillä on tärkeä merkitys tulevaisuuden kannalta. Tutkimuksen kouluissa kouluviihtyvyys vaikutti suhteellisen hyvältä, sillä noin puolet oli sitä mieltä että viihtyvät koulussa hyvin ja vain 8% tutkituista ilmoitti viihtyvänsä huonosti. Motivaation mittaajana tutkimuksessa käytettiin Rosenfeldtin oppimismotivaatioteoriaa, jossa ”motivaatio nähdään laajana elämän perspektiivinä tai tämän perspektiivin puutteena ja molemmat tapaukset vaikuttavat suuresti siihen, miten oppilaat suhtautuvat koulutyöhön ja oppimiseen”. (Vepsäläinen 1980, Kääriäisen ym. 1997, 48 mukaan.) Tässä tutkimuksessa nousee esiin useita oppimismotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä, jotka siten myös vaikuttavat kouluviihtyvyyteen.

### **2.2.5 Oppilaan asenteet ja koulumenestys kouluviihtyvyyden selittäjinä**

Oppilaan suhtautumiseen kouluun vaikuttavat hänen käsityksensä siitä, miten vanhemmat, opettajat ja koulukaverit suhtautuvat kouluun (Scheinin & Niemivirta 2000, 14). Oppilaan koulukavereiden asenteilla on vaikutusta kouluun sopeutumiseen, sillä koulukavereiden asenteet koulua kohtaan vaikuttavat oppilaisiin kaikilla luokka-asteilla (Berndt & Keefe 1996, 248; Kupersmidt, Buchele, Voegler & Sedikides 1996, 71). Negatiivisesti ja kriittisesti koulua kohtaan asennoituneet oppilaat arvioivat itsensä muita vertaisiaan huonommaksi koulussa. He arvioivat itsensä myös muita heikommaksi mahdollisuuksissaan menestyä koulun akateemisissa aineissa tulevaisuudessa ja olivat muuta ikäryhmäänsä huolestuneempia. (Giota 2006, 441.)

Oppilaan omalla koulumenestyksellä on vaikutusta oppilaan kouluviihtyvyyteen. Oppilaat, jotka kokevat koulunkäynnin mielekkäänä, vaikka heiltä puuttuisikin kavereiden tuki, menestyvät hyvin akateemisissa aineissa. Sen sijaan oppilaat, jotka ilmoittivat asenteensa koulua kohtaan huonoina ja kavereiden tuen hyvänä, olivat koulumenestykseltään heikoimpia. (Linnakylä & Malin 2008, 592.)

### 3 SOSIAALISET SUHTEET

Tutkimuksessamme tarkastelemme oppilaan sosiaalisia suhteita pääpainonamme oppilaan kaverisuhteet ja suhteet muihin oppilaisiin koulussa. Suhde opettajaan on myös tarkastelumme kohteena. Oppilaan muut sosiaaliset kontaktit rajautuvat tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Yksilön sosiaalisen kehityksen perustana on sosiaalinen pääoma, jonka hän saa lapsuuden kasvuympäristössään. Pulkkinen (2002) kutsuu tätä sosiaalisiksi alkupääomaksi, joka koostuu kasvuympäristön arvoista ja normeista, yhteisön tuesta ja luottamuksesta. Kasvatus ja ympäristön vaikutus yhdessä sosiaalisen alkupääoman kanssa muodostavat yksilön sosiaalisen pääoman. Kasvuympäristön eroista johtuvat erot lasten sosiaalisessa pääomassa vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa omaksua kulttuurista pääomaa, kuten tietoja, sosiaalisia taitoja ja moraalista luotettavuutta. Sosiaalisen pääoman heikkous näkyy sosiaalisina ongelmina. (Pulkkinen 2002, 38, 44, 46.)

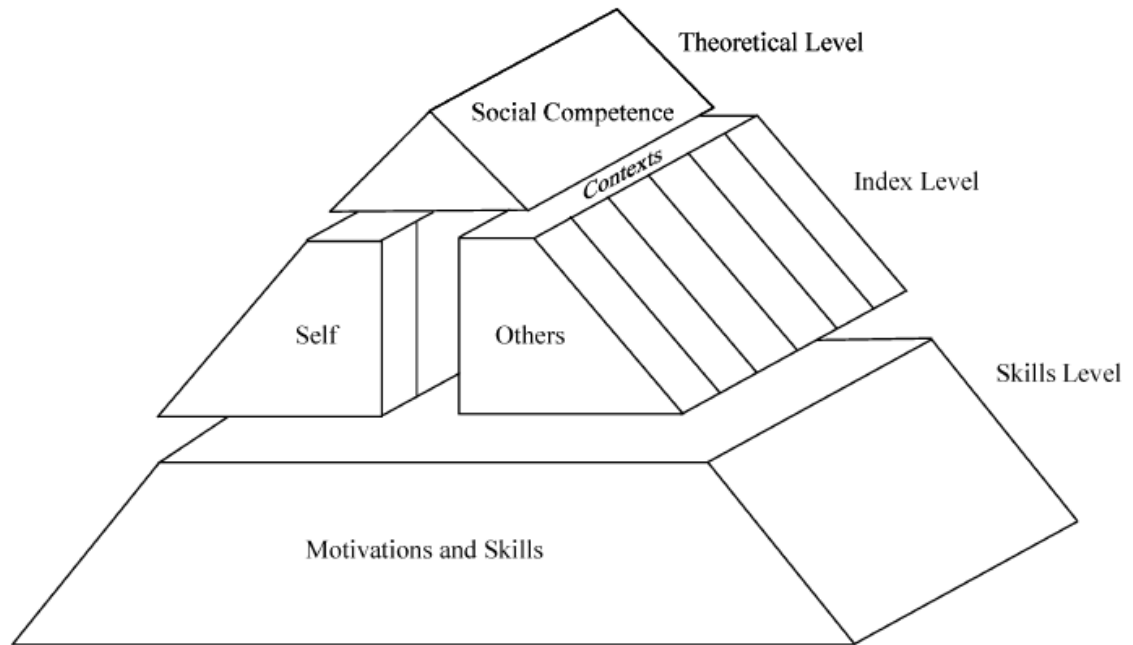
Yhteisön säännöt ja arvot ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Weberin mukaan (Kuusela 2007, 28) ihmisen käyttäytyminen koostuu inhimillisestä käyttäytymisestä, toiminnasta ja sosiaalisesta toiminnasta. Inhimillinen käyttäytyminen tarkoittaa yleisintä toimintaa, joka ilmenee ulkoisina tai sisäisinä tekoina. Toiminta on inhimillisen käyttäytymisen osa-alue, jossa tekoon liitetään subjektiivinen merkitys. Sosiaalinen toiminta tarkoittaa sitä, että toiminnalla on yhteinen mieli toisen osapuolen kanssa ja että ihminen orientoituu sen mukaisesti. Yhdessä asetettuihin tavoitteisiin pyritään yhteisen suunnitelman pohjalta. (Kuusela 2007, 27–28, 31, 35.)

Ihmisellä on luonnostaan yhteenkuuluvuuden ja liittymisen tarpeet; hän haluaa kuulua johonkin ryhmään ja olla pidetty. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen hakeudutaan, koska se antaa mahdollisuuden haastavaan toimintaan ja kokemusten jakamiseen (Poikkeus 1996, 99). Ryhmän jäsenyys tuo turvaa ja an-

taa tarvittaessa tukea. Ryhmään kuulumisen koetaan palkitsevana. Yksilö omaksuu ryhmän säännöt ja arvot ja ryhmän samanlaisuuden vaatimukset. (Kalliopuska 1995, 52–53.)

### **3.1 Sosiaalinen kompetenssi**

Sosiaalisen kompetenssin käsitettä käytetään kuvatessa ihmisten sosiaalista toimintaa eri konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Se on määritelty yksilön kyvyksi saavuttaa suotuisia henkilökohtaisia tai yhteisöllisiä tavoitteita käyttäen itsellään tai ympäristössä olevia resursseja. (Poikkeus 1996, 100–101.) Rose-Krasnorin mukaan (1997) (Rinaldi, Kates ja Welton 2008, 128–129) käyttäytyminen saa tilannekohtaisia piirteitä, jotka vaihtuvat toiminnan, kontekstin ja tavoitteiden mukaisesti. Rose-Krasnorin määritelmässä sosiaalinen kompetenssi muodostuu kolmesta tasosta: ylimmällä tasolla (Theoretical Level) yksilön toiminta määräytyy käyttäytymisestä, jonka tavoitteena on yksilön omien lyhyt- ja pitkäaikaisten tavoitteiden toteutuminen. Keskimmaisella tasolla (Index Level) keskeistä on millaisena sosiaalinen kompetenssi ilmenee vuorovaikutustilanteissa toisten kanssa. Taso on jaettu itseen liittyviin ja toisten kanssa jaettuihin tavoitteisiin. Kolmas taso (Skills Level) sisältää sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kyvykkyyden ja motivaation, jotka määräytyvät yksilön sosiaalisen kompetenssin mukaisesti. Sosiaalisen kompetenssin keskeisiä tekijöitä ovat kyky tuottaa positiivisia ja välttää muiden negatiivisia reaktioita sekä saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita säilyttäen hyvät suhteet toisiin (Rose-Krasnor 1997, Rinaldin ym. 2008, 129 mukaan; Laine 2005, 114).



KUVIO 1. Rose-Krasnorin sosiaalisen kompetenssin malli (Rose-Krasnor 1997, Rinaldin ym. 2008, 128 mukaan)

Yksilön sosiaalinen kompetenssi suhteutetaan häntä ympäröivään kulttuuriin ja alakulttuuriin, sillä erilaisissa ympäristöissä arvostetaan toisistaan poikkeavaa sosiaalista käyttäytymistä. Sosiaalinen kompetenssi liittyy myös yksilön ikään ja moraaliseen kehitykseen. (Laine 2005, 115.)

Sosiaalinen kompetenssi ilmenee vuorovaikutustilanteissa sosiaalisina taitoina (Rinaldi ym. 2008). Sosiaaliset taidot johtavat myönteisiin sosiaalisiin seuraamuksiin, kuten halutun toiminnan jatkumiseen tai onnistuneen vuorovaikutussuhteen luomiseen. Sosiaalisia taitoja ovat mm. kyky yhteistoimintaan, tunteiden sovelias ilmaisu, vakuuttavuus, prososiaalisuus eli toisten hyväksi toimiminen ja empatia. Sosiaaliset taidot kehittyvät läheisissä kontakteissa toisiin. (Poikkeus 1996, 101-102; Frostad & Pijl 2007, 16; Webster-Stratton & Reid 2003, 130.) Lapsen ja nuoren kaverisuhteiden muodostumista auttavat hyvät, ikäryhmän kehityksen mukaiset sosiaaliset taidot (Frostad & Pijl 2007, 16). Hyvät sosiaaliset taidot, erityisesti sosiaalisesti hyväksyttävä käyttäytyminen ja

prososiaalisuus vaikuttaa olennaisesti oppilaan kouluviihtyvyyteen (Wentzel 1996, 239).

Sosiaaliset taidot ovat opittuja, joskin myös synnynnäisellä temperamentilla voi olla vaikutusta niihin (Laine, 2005, 116.) Salmivallin (2002) mukaan "taitonäkökulma" ei riitä selittämään vuorovaikutukseen liittyviä ilmiöitä, sillä lapset, joilla on ongelmia sosiaalisissa tilanteissa, voivat halutessaan toimia myös prososiaalisesti. Taustalla vaikuttaa sosiaalisten tavoitteiden asettelu eli se, mitä lapsi toiminnallaan haluaa saavuttaa tai mitä hän pyrkii välttämään. (Salmivalli 2002, 89-90.) Rinaldi ym. (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaiden käyttäytyminen vaihtelee sosiaalisen ympäristön vaatimusten mukaisesti.

Hyvät sosiaaliset taidot auttavat nuoria muodostamaan hyviä ystävyssuhteita (Bremer & Smith 2004; Frostad & Pijl 2007, 16). Ne myös parantavat koulusaavutuksia ja auttavat oppilasta säilyttämään hyvät suhteet perheeseensä. Jatkossa ne tukevat nuoren menestymistä toisen asteen koulutuksessa ja työelämässä. (Bremer & Smith 2004). Puutteelliset sosiaaliset taidot ovat suuri koulussa menestymisen este oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, tarkkaavuuden ongelmia tai psyykkisiä ongelmia. Sosiaalisten taitojen puute vaikeuttaa oppilaan opetukseen osallistumista ja oppimista. Tämä korostuu erityisesti yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Koulun tehtävänä onkin opettaa näitä tärkeitä taitoja oppilaille. (Gresham, Sugai ja Horner 2001, Bremerin & Smithin 2004, mukaan.) Myös Frostad ja Pijl (2007, 16) mainitsevat, että tutkimusten mukaan niillä oppilaille, joilla on vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa, on vaikeuksia myös kanssakäymisessä ja kommunikoinnissa muiden kanssa. Heidän mukaansa kyseisillä oppilaille on vaarana jäädä syrjään sosiaalisissa suhteissa. Koulumaailmassa tämä voi johtaa siihen, että sosiaalisesti taitamattomat lapset tulevat hyljeksityiksi ja jäävät huomiotta, eivätkä pääse täysivaltaisiksi ryhmän jäseniksi luokassa (Frostad & Pijl 2007, 16).

Sosiaalisiin tilanteisiin soveltuvien toimintastrategioiden valinta edellyttää sosiokognitiivisia taitoja, joita ovat kyky tehdä tarkkoja ja osuvia havain- toja toisten ajatuksista ja aikomuksista sekä kyky ennakoida oman käyttäytymi- sen sosiaalisia seuraamuksia. (Poikkeus 1996, 102.) Salmivallin (2002, 84) mu- kaan sosiaalista havaitsemista ja toimintaa ohjaavat suhdeskeemat eli pit- käreστοiseen muistiin tallentuneet käsitykset itsestä ja vuorovaikutuskump- paneista sekä mallit odotettavissa olevista vuorovaikutustilanteista. Merkityk- sellistä on, millainen toinen on ”minun kanssani” ja ”millainen minä olen tä- män tyyppisessä vuorovaikutustilanteessa”. Ihmisen minäkäsitys vaihtelee ti- lanteesta toiseen; minäkäsitys suhteessa äitiin on erilainen kuin minäkäsitys vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. (Salmivalli 2002, 85–86.)

Sosiaalisissa tilanteissa häiritsevä käyttäytyminen voi ilmetä aggressii- visenä ja hyökkäävänä käytöksenä ja myös ahdistuneisuutena. Vuorovaikutus- tilanteita vaikeuttaa, jos yksilö tulkitsee muiden toiminnan jatkuvasti uhkana. Tällöin hän pyrkii vetäytymään ryhmästä tai on jatkuvasti puolustusasemissa. Tilanteiden jatkuva tulkitseminen kilpailuksi herättää toisissa negatiivisia reak- tioita. (Poikkeus 1996, 102.)

### **3.2 Kaverisuhteet**

Suuri osa yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu kahdenvälisissä ys- tävyysuhteissa, joihin sisältyy molemminpuolinen sitoutuminen ja kiintymys. Ystävät jakavat tunteita ja kokemuksia, keskustelevat, uskoutuvat toisilleen ja saavat toinen toisiltaan tukea. Ystävät auttavat eri tilanteissa esiintyvän stressin käsittelyssä. Ystävyysuhteet kehittävät ihmisen empatian, myötätunnon ja us- kollisuuden tunteita ja edistävät kykyä asettua toisen asemaan. Toisinaan ystä- vyysuhteet voivat toimia myös epäsosiaalista käyttäytymistä vahvistavina (Poikkeus 1996, 102,104). Ihmiset hakeutuvat usein vuorovaikutussuhteisiin sel-

laisten henkilöiden kanssa, joilla on samankaltaisia persoonallisuuden piirteitä kuin heillä itsellään (Poikkeus 1996, 104; Berndt, 1992, Epstein, 1983 ja Kandel 1978 Kupersmidtin ym. 1996, 88–89 mukaan). Yhdistyessään muihin ongelmiin, kuten vaikeisiin perhesuhteisiin, epätyytyttävät vuorovaikutussuhteet voivat johtaa yksilön minäkuvan muuttumiseen ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen (Poikkeus 1996, 104).

Koululuokassa on usein myös yksinäisiä oppilaita. Hyljeksittyjä ovat usein sellaiset lapset, jotka käyttäytyvät hyökkäävästi, säännöistä ja toisten tunteista piittaamatta ja jotka menettävät malttinsa helposti. Toinen yksinäisten ryhmä ovat vetäytyvät, ahdistuneesti ja estyneesti käyttäytyvät oppilaat. (Poikkeus 1996, 103). Laine (2005, 168) lisää kolmanneksi ryhmäksi sosiaaliset, muita henkisesti kehittyneemmät yksinäiset.

Norjassa 10–13-vuotiaille peruskoulun oppilaille tehdyn tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat yleisopetuksen oppilaita vähemmän suosittuja koulukavereiden keskuudessa. Heillä on vähemmän kavereita ja he osallistuvat muita harvemmin ryhmän toimintaan koulussa. Erityistä tukea vaativat oppilaat kuuluvat yleisopetuksen oppilaita useammin ryhmään, jolla on erityisen suuri riski kuulua heikkoja sosiaalisia taitoja omaavien ryhmään, sillä heille kyseisten taitojen oppiminen on usein haastavampaa kuin muille. Ne, jotka tarvitsevat erityistä tukea kommunikoidakseen muiden ikäistensä kanssa, ovat suurimassa riskissä jäädä yksin. Tällaisia lapsia ovat autistit, käyttäytymishäiriöiset ja kehitysvammaiset lapset. Ne lapset, joilla on vähän sosiaalisia kontakteja, jäävät sosiaalisissa taidoissaan usein muita oppilaita heikommalle tasolle, sillä toimiessaan muiden kanssa lapset oppivat sosiaalisia taitoja toisiltaan. (Frostad & Pijl 2007, 16-17, 27.)

Myös Laine (2005, 163, 169-170) mainitsee, että yksinäisten ryhmälle on yhteistä on kehittymättömät sosiaaliset taidot ja se, että heidän käyttäytymisensä on yksinäisyyttä ylläpitävää. Yksinäiset vetäytyvät joukosta ja toimivat siten, että heitä ei ole helppo lähestyä. Aggressiivisten oppilaiden käyttäytyminen he-



rättää muissa oppilaissa uhan tunnetta, mikä saa toiset välttelemään tällaisia yksinäisiä. Henkisesti muita kehittyneemmät oppilaat taas eivät itse useinkaan näytä viihtyvän toisten seurassa. Yksinäisyys ehkäisee normaalin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten kokemusten saamisen, mikä estää sosiaalisten taitojen kehittymistä ja siten ylläpitää yksinäisyyttä. Jotkut ihmiset voivat olla tyytyväisiä itsekseen ilman ystäviä, mutta yleensä yksinäisyyttä pidetään kuitenkin kokonaisvaltaisena ja ahdistavana tunteena, joka merkitsee tyytymättömyyttä sosiaalisiin suhteisiin tai niiden puuttumiseen. (Laine 2005, 163, 169–170).

Murrosiässä kaverisuhteilla on havaittu olevan erityisen merkittävä vaikutus nuoreen. Oppilaat joilla on koulussa kavereita, ovat yksinäisiä vertaisiaan sosiaalisempia, yhteistyökykyisempiä ja itsevarmempia. Lisäksi heidän on havaittu olevan itsenäisempiä, epäitsekämpiä ja vähemmän aggressiivisiä kuin yksinäisten koulukaveriensa. (Caldwell, McNamara Barry & Wentzel 2004, 195-196; Kinderman ym. 1996, 281.) Myös Wentzel (1996, 240) mainitsee kaverit tärkeänä koulusopeutumista edistävänä tekijänä, sillä murrosikäiselle kavereilla on usein vanhempia ja opettajia tärkeämpi merkitys arvojen ja asenteiden välittäjänä. Kaverisuhteiden voidaankin ajatella olevan yhteydessä myös kouluun sopeutumiseen ja kouluviihtyvyyteen (Caldwell ym. 2004, 196). Kaverien koulumenestyksestä voidaan nähdä yhteys nuoren koulumenestykseen; ne nuoret, joiden kaverit menestyvät koulussa, parantavat todennäköisesti omaa koulumenestystään. Aina kaveriporukalla ei kuitenkaan ole vaikutusta siihen, millaisia uskomuksia nuorella on koulunkäynnin tärkeydestä. (Salmivalli 2004, 352; Ryan ym. 2001, Salmivallin 2004, 346 mukaan; Caldwell ym. 2004, 195-196.)

Murrosiässä kaveriporukka vaikuttaa vahvasti nuoreen; porukat tekevät jäseniään toistensa kaltaisiksi. Nuorelle kaverit ovat usein tärkein tuen lähde, ja kaverisuhteisiin halutaan panostaa ja niistä halutaan pitää kiinni vaikka ryhmään kuulumisen menisikin oman vapauden edelle. Nuori peilaa itseään

kavereiden kautta ja murrosiän hämmentävät muutokset on helpompi käsitellä vertaisryhmässä. Vertaisiltaan nuori oppii ikäiselleen tyypillistä käyttäytymistä. (Allen 2003, Salmivallin 2004, 352 mukaan; Caldwell ym. 2004, 196). Vanhemmillä on vaikutusta siihen, millä tavalla nuori kiinnittyy kaveriporukoihin; turvallisessa ympäristössä kasvaneet nuoret ovat todennäköisesti vähemmän alttiita kaveriporukoiden vaikutuksille (Allen 2003, Salmivallin 2004, 352 mukaan).

Kaveriporukalla on eri tutkimusten mukaan havaittu olevan toisinaan vain vähän vaikutuksia nuoren koulunkäyntiin. Caldwellin ym. (2004, 198) tutkimuksessa havaittiin, että vastavuoroisen kaverisuhteen puuttuminen ei välttämättä ole este koulumenestyksen paranemiselle, sillä kahden vuoden ajalla tehdyn tutkimuksen aikana osalla yksinäisistä koulumenestys parani, tosin hitaammin kuin kaverillisilla vertaisillaan. Kaveriporukalla ei myöskään välttämättä ole merkitystä siihen, millaisia uskomuksia nuorella on koulunkäynnin tärkeydestä (Ryan ym. 2001, Salmivallin 2004, 346 mukaan). Tutkijat ovatkin todenneet, että kaveriporukan lisäksi nuoren koulunkäyntiin ja asenteisiin kouluun kohtaan vaikuttaa useita muita merkittäviä tekijöitä, esimerkiksi koti (Salmivalli 2004, 346; Caldwell ym. 2004, 198). Kaverisuhteessa opitaan toiselta suotavaa ja sopivaa käyttäytymistä, mutta kaverisuhde ei välttämättä ole kaikkein eniten nuoren koulukäyttäytymistä selittävä tekijä (Caldwell ym. 2004, 201-202).

### **3.3 Sosiaaliset suhteet kouluviihtyvyyden selittäjänä**

Hyvin toimivat sosiaaliset suhteet edistävät oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja oppimista (Lahelma & Gordon 2003, 47, 58). Nuoret tulevat kouluun oppimisen lisäksi tapaamaan toisiaan. Kirjoitettaessa koulun hyvistä puolista, oppilaiden yleisin maininta on kaverit. (Lahelma & Gordon 2003, 47 ja 58; Kupersmidt ym. 1996, 68–69). Myös Linnakylä & Malin (2008, 584) mainitsevat sosiaalisten suh-

teiden olevan oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävä tekijä. Hyvän vertaisryhmän puuttuminen taas vähentää kouluviihtyvyyttä (Wentzel 1996, 236).

Koulussa on virallisen koulun toiminnan lisäksi runsaasti informaalia toimintaa. Se ilmenee oppilaiden keskeisinä ja opettajien ja oppilaiden välisinä vuorovaikutustilanteina oppitunneilla, välitunneilla, ruokatunneilla ja siirtymätilanteissa. Informaali toiminta saattaa koulussa tuntua toisinaan ongelmalliselta, mutta vuorovaikutus on keskeisen tärkeää oppilaiden viihtyvyyden kannalta. Viihtyvyyteen vaikuttaa se, miten kavereiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen koulussa järjestetään aikaa. Jonkun asteinen viihtyvyys on tärkeää myös mahdollisimman hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi. Huono ilma-  
piiri aiheuttaa turvattomuuden tunnetta, irrallisuuden ja ahdistuksen tunteita ja vaikuttavat tunneilla osallistumiseen ja oppimisvireeseen. Oman paikan ja tilan löytäminen ja kontaktinotto toisiin on tärkeää. (Lahelma & Gordon 2003, 42–43.) Koulun informaali toiminta osaltaan motivoi oppilaita koulunkäyntiin, sillä kavereiden kesken suositut oppilaat pitävät kouluympäristöä palkitsevana ja miellyttävänä ympäristönä (Kupersmidt ym. 1996, 84).

Ikäryhmänsä parissa hyljeksittyjen oppilaiden on havaittu olevan muita suuremmassa riskissä joutua ongelmiin koulunkäynnissään: he pinnaavat, keskeyttävät koulun, saavat huonoja arvosanoja ja jäävät luokalleen muita oppilaita useammin (Coie, Lochman, Terry & Hyman, 1992, DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994, Kupersmidt & Coie, 1990, Ollendick, Weist, Borden & Green, 1992, Wentzel, 1991, Kupersmidtin ym. 1996, 69 mukaan). Heikko sosiaalinen asema vaikeuttaa koulunkäyntiä lisäten koulun keskeyttämisiä ja huonoja kouluosaavutuksia (Parker & Asher 1987, Green, Forehand, Beck & Vosk 1980, Kindermanin ym. 1996, 281 mukaan). Myös Asher ja Coie (1990) (Frostad & Pijl 2007, 16) mainitsevat, että kavereiden hyljeksimät oppilaat kokevat olevansa vähemmän sitoutuneita koulutyöhön, heillä ei ole koulussa riittävästi sosiaalista vuorovaikutusta, heidän itsetuntonsa ja minäkuvansa heikkenee ja koulusaavutukset huononevat.

Vuorovaikutus ja ystävyyssuhteet näkyvät eri tavoin yläkouluikäisten tyttöjen ja poikien keskuudessa. Pääosin ystävyyssuhteet muodostuivat sukupuolijaon mukaisesti. Tytöt muodostavat ystävyyspareja, jotka kuuluvat suurempiin tyttöryhmiin ja pojat viettävät aikaa suuremmissa ryhmissä. (Tolonen 2001, 105.) Tytöt luovat keskenään yhteyksiä ja pojat rakentavat eroja; tytöt hakevut kontaktia oppituntien aikana siirtelemällä pulpetteja lähemmäs toisiaan, lähettelemällä lappuja ja kuiskuttelemalla, kun taas pojat huutelevat keskenään ja tönivät ja nimittelevät toisiaan, vaikka hekin kuitenkin korostavat olevansa kavereita keskenään. (Lahelma & Gordon 2003, 45–47.)

### **3.4 Koulukiusaaminen**

Koulukiusaamisella tarkoitetaan ”systemaattista vallan tai voiman väärinkäyttöä” ja ”yhteen ja samaan oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä” (Salmivalli 2003, 10). Kiusaamiselle on tyypillistä tahallinen ja toistuva vallankäyttö heikompaa kohtaan. Vallan ja voiman väärinkäytöllä viitataan koulukiusaamisessa myös siihen, että kiusaaja on kiusattua vahvempi jollain tavalla. Kiusaajan kiusattua vahvempi asema voi olla fyysisestä voimasta, vahvasta sosiaalisesta asemasta ryhmässä, tai kiusaajan tukijoukoista johtuvaa. Koulukiusaamisen erottaa tavallisesta koulussa tapahtuvasta kahakoinnista se, että kiusaajan ja kiusatun voimasuhteet ovat epätasaiset ja roolijako täysin selvä. Kiusaaja voi olla yhden oppilaan sijaan kokonainen koululuokka tai ryhmä oppilaita. (Salmivalli 2003, 10–11; Laine 2005, 216.)

Kiusaamista on hyvin monenlaista. Yleensä koulukiusaaminen on sanallista tai henkistä kiusaamista, ei niinkään vakavaa fyysistä väkivaltaa toista kohtaan, joskin sellaista tapahtuu kouluissa. Fyysinen kiusaaminen voi olla esimerkiksi lyömistä, kaatamista tai potkimista. Henkinen kiusaaminen voi olla esimerkiksi toisen asettamista naurunalaiseksi, huomiotta jättämistä tai nimitte-

lyä. Kiusaaja on yleensä tavallinen koululainen, joka eristää ryhmästä ja nimittelee, sen sijaan että käyttäytyisi muuten erityisen aggressiivisesti luokassa. Osittain tästä syystä kiusaamista on ulkopuolisen vaikea havaita. (Salmivalli 2003, 12; Laine 2005, 216-217.)

Kiusatun asemassa oleminen jatkuu usein saman oppilaan kohdalla kouluvuodesta toiseen. Kiusaamisen seuraukset kiusatulle ovat vakavia: kiusatun aseman joutumisen on tutkimusten mukaan havaittu olevan yhteydessä masentuneisuuteen, huonoon itsetuntoon, kielteiseen minäkuvaan, itsetuhoisiin ajatuksiin, sosiaaliseen ja yleiseen ahdistuneisuuteen. (Salmivalli 2003, 19–20.) Suomalais tutkimuksessa kiusatuista pojista 27 prosentilla ja tytöistä 43 prosentilla oli masentuneisuutta. Niillä pojilla, joita ei ole toistuvasti kiusattu masentuneisuutta on alle kymmenesosalla ja tytöillä 16 prosentilla. (Opetusministeriö 2008.)

Koulukiusaamisen määrää on vaikea tarkasti tietää. Kouluterveyskyselyjen mukaan vuosituhanen vaihteessa kerran tai useammin viikossa kiusatuksi joutui kahdeksaluokkalaisista pojista 9-10 prosenttia ja tytöistä 6-7 prosenttia (Salmivalli 2003, 15). 2000-luvun alusta vuoteen 2007 kiusaaminen kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa lisääntyi hieman. Poikien osalta vähintään kerran viikossa koulukiusaamisen kohteeksi joutuneiden määrä lisääntyi 8,0 prosentista 9,5 prosenttiin. Tyttöillä kiusatuiksi tulleiden osuus kasvoi 5,0 prosentista 5,8 prosenttiin. Kiusaajia oli 6,5 % oppilaista. Läheisten ystävien määrä oli poikien kohdalla yhteydessä kiusatuksi tulemiseen. Pojista, joilla oli 1-2 läheistä ystävää kiusatuksi tuli 8 %, kun taas niiden joukosta, joilla ei ollut yhtään läheistä ystävää, kiusaamisen kohteeksi joutui 17 %. Tyttöillä yhteydet kiusaamisen kohteeksi joutumisella ja läheisillä ystävyysuhteilla olivat heikot. (Opetusministeriö 2008.)

Koulukiusaamiseen voimakkaasti yhteydessä olevia tekijöitä ovat koulun työilmapiiri, koulun omaisuuden vahingoittaminen ja vaikeudet opiskelussa (Opetusministeriö 2008). Yläkouluikäisten kiusaamista tutkittaessa on havait-

tu, että kiusaamista vähentävät selkeät oppimistavoitteet koulussa ja oppilaiden motivoituneisuus koulutyöhön (Salmivalli 2003, 39).

Yläkouluikäisten oppilaiden keskuudessa nimitellään toisia usein. Oppilaat sanovat nimittelyn olevan vain leikkiä, mutta kuitenkin moni sanoo kokevansa nimittelyn loukkaavana ja epämiellyttävänä. Nimittelyn kohteeksi joutuneet reagoivat siihen olan kohautuksella, pahoittaen mielensä, valittamalla tai nimittelemällä takaisin. Nimittely voi kohdistua keneen tahansa vastaan tulevaan oppilaaseen olematta henkilökohtaisesti suunnattu loukkaus tai se saattaa olla tiettyyn oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa. Pahimmillaan nimittelyyn saattaa myös liittyä poissulkemista sosiaalisesta vuorovaikutuksesta tai fyysisistä kiusaamista. Vaikka satunnaista nimittelyä ei pidettäisi vakavana, vaikuttaa se oppilaan itsetarkkailuun ja varovaisuuteen. Muista erottumisen pelossa oppilaat haluavat asettua samanlaisiin naiseuden ja miehuuden muotteihin. Jatkuvan kontrollin vuoksi koulupäivät voivat muodostua oppilaille hyvinkin raskeiksi. (Lahelma & Gordon 2003, 48.)

Opettajat eivät välttämättä huomaa tai kiinnitä huomiota kiusaamiseen koulussa. Nuoret itse ovat epävarmoja siitä, milloin kyseessä on kiusaaminen ja milloin harmiton pila. Nuorten itsensä mielestä asiasta pitää puhua koulussa, koska oppilaat itse eivät vielä ymmärrä kiusaamisen merkitystä kiusatuille oppilaille. (Lahelma & Gordon 2003, 48.) Opetusministeriön (2008) tutkimuksen mukaan 27% kiusaamisen kohteeksi joutuneista oppilaista ilmoitti koulun aikuisten puuttuneen kiusaamiseen kouluvuoden aikana.

Seksuaalisuus on tavalla tai toisella aina läsnä koulussa. Useimmiten se näkyy koulun informaalisessa vuorovaikutuksessa ihastumisina, kiusaamisena, seksuaalissävyytteisinä huuteluinä, nimittelyinä, kirjoituksissa ja piirroksissa. (Lahelma & Gordon 2003, 50.) Larkin (1994) jakaa seksuaalisväritteisen kiusaamisen kolmeen osa-alueeseen: verbaaliseen, fyysiseen ja visuaaliseen. Verbaalisella kiusaamisella hän tarkoittaa nimittelyä, vähättelyä puheessa sukupuolen vuoksi, seksistisiä kommentteja, vitsejä ja ehdottelua sekä ulkonäön kommen-

tointia. Fyysisellä seksuaalisväritteisellä kiusaamisella Larkin (1994) viittaa sopimattomaan kourimiseen, hieromiseen, kosketteluun, taputteluun, nipistelyyn, ja fyysiseen seksuaaliseen väkivaltaan. Visuaalinen seksuaalisväritteinen kiusaaminen taas Larkinin (1994) mukaan on päällekkäyvä ja häiritsevää tuijottamista ja nolaavia ilmeilyjä. De Lara (2008, 74) mainitsee seksuaalissävyytteisen kiusaamisen olevan hyvin monimuotoista ei-toivotuista kommentteista väkivaltaiseen käyttäytymiseen ja vainoamiseen asti. Internet ja muut nykyviestinnän välineet mahdollistavat uudenlaisen seksuaalisväritteisen kiusaamisen: tekstiviesteillä, internet-keskusteluissa, kamerapuhelinten kuvilla, omilla internet-sivuilla ja blogeissa on havaittu kiusaamista, joka ilmenee sopimattomien kuvien ja viestien lähettelyinä. (American Association of University Women 2001, DeLaran 2008, 74 mukaan.)

Yhdysvaltalaistutkimuksen (n=1600) mukaan neljä viidestä yläkouluikäisestä oli kokenut seksuaalisväritteistä kiusaamista koulussa, ja 79% haastatelluista ilmoitti kiusaajan olleen ikätoverinsa. (AAUW 1993 & Strauss & Espeland 1992, Fineranin & Bennettin 1998, 55-56 mukaan.) Ruotsissa 9-luokkalaisille tehdyn tutkimuksen mukaan seksuaalisväritteinen kiusaaminen aiheuttaa erityisesti tytöille psyykkisiä oireita, jotka ilmenevät mm. masentuneisuutena ja unettomuutena. Tytöt joutuvat kaksi kertaa poikia useammin seksuaalisen nimittelyn kohteeksi ja kahdeksan kertaa poikia useammin tahdonvastaisen koskettelun kohteeksi. (Gillander Gådin & Hammarström 2005.)

Tavat, joilla seksuaalisväritteiseen kiusaamiseen voi reagoida, voivat kaikki olla oppilaalle ongelmallisia. Oppilas voi jättää kokonaan reagoimatta, jolloin asia voidaan tulkita siten, että se ei ole kiusatulle ongelma. Jos oppilas kertoo kiusaamisesta opettajalle, voi se aiheuttaa ongelmia kaverisuhteissa ja lisätä hänen omaan käytökseensä liittyviä epäluuloja. Menemällä mukaan leikkiin voi saada toisten oppilaiden silmissä huonon maineen. (Lahelma & Gordon 2003, 51.)

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen keskeisenä tarkoituksena oli selvittää millainen on kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyys. Tutkimuksessa selvitettiin, onko kouluviihtyvyyden kokemisessa tapahtunut muutosta siirryttäessä peruskoulun viidenneltä luokalta kahdeksannelle luokalle ja jos on, niin millaista muutos on. Sukupuolten väliset erot ja erot erityisopetukseen osallistuvien ja ei-erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemisessa olivat myös tarkastelun kohteina. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia ryhmittymiä oppilaat muodostavat kouluviihtyvyyden kokemisessa. Oppilaiden sosiaalisista suhteista tarkasteltiin erityisesti kaverisuhteita, suhdetta opettajiin ja miten auktoriteettivastaisuus näkyy oppilaan käsityksessä opettajistaan eri kouluvihtyvyysryhmissä ja näiden tekijöiden yhteyttä kouluvihtyvyyteen. Lisäksi tutkittiin, miten itsetunto, oppijaminäkuva, koulunkäynnin mielekkyyskokemukset ja koulukiusaaminen ovat yhteydessä kouluvihtyvyyteen peruskoulun kahdeksannella luokalla.

### Tutkimusongelmat

#### 1. Millainen on kahdeksaluokkalaisten kouluvihtyvyys?

1.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on kouluvihtyvyydessä?

1.2 Millaisia eroja yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden välillä on kouluvihtyvyydessä?

#### 2. Millaisia ovat kahdeksaluokkalaisten kaverisuhteet koulussa ja millainen yhteys kaverisuhteilla on kouluvihtyvyyteen?

2.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on kaverisuhteissa?



2.2 Millaisia eroja yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden välillä on kaverisuhteissa?

3. Millainen yhteys oppilaiden käsityksillä opettajistaan on kouluviihtyvyyteen?

3.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?

3.2 Millaisia eroja on erityisopetukseen osallistuvien ja erityisopetukseen osallistumattomien oppilaiden välillä?

3.3 Millainen yhteys auktoriteettivastaisuudella on käsitykseen opettajista?

3.4 Millainen yhteys auktoriteettivastaisuudella on oppilaiden kaverisuhteisiin?

4. Miten itsetunto, oppijaminäkuva ja koulukiusaaminen ovat yhteydessä oppilaiden yleiseen kouluviihtyvyyteen?

4.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?

4.2 Millaisia eroja yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa olevien oppilaiden välillä on?

5. Millaista muutosta on tapahtunut kouluviihtyvyyden kokemisessa siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle?

5.1 Millaisia eroja sukupuolten välillä on?

5.2 Millaisia eroja yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa olevien oppilaiden välillä on?

## 5 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on jatkoa vuonna 2006 tehdylle kouluviihtyvyydetutkimukselle, jossa tutkittiin viidesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä ja oppilaiden sosiaalisia suhteita (Talaslampi & Tiensuu 2006). Tässä tutkimuksessa käytettiin pitkittäistutkimuksen ensimmäisen osan vuonna 2006 viidesluokkalaisilta kerättyä aineistoa ja keväällä 2009 kahdeksaluokkalaisilta kerättyä aineistoa. Tutkimuskysymyksissä 1-4 käytettiin vuoden 2009 aineistoa ( $N=426$ ) ja tutkimuskysymyksessä 5 käytettiin sekä vuoden 2006, että vuoden 2009 aineistoa ( $N=248$ ).

### 5.1 Tutkittavat

Tutkimuksen perusjoukko ovat yleisopetuksen kouluissa lukuvuonna 2008–2009 opiskelevat peruskoulun kahdeksaluokkalaiset oppilaat. Tutkimushenkilöt valittiin aiemman vuonna 2006 Jyväskylän yliopistossa tehdyn kouluviihtyvyydetutkimuksen perusteella, jolloin oppilaat olivat peruskoulun viidennellä luokalla. Tutkimusluvut kerättiin osalta oppilaista jo viidennellä luokalla tutkimuksen molempiin osiin. Niille oppilaille, jotka osallistuivat tutkimukseen ainoastaan kahdeksannella luokalla, tutkimusluvut hankittiin keväällä 2009. Tutkimusaineiston toinen keruu tehtiin kahdeksaluokkalaisille kuudessa yleisopetuksen koulussa eri puolella Suomea. Kaikki koulut sijaitsevat kaupungeissa. Toisen aineistonkeruun tavoitteena oli tavoittaa mahdollisimman paljon vuoden 2006 kouluviihtyvyydetutkimuksen haastateltavia, jotta saataisiin riittävästi aineistoa mittaamaan kouluviihtyvyyden muutosta siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle. Ensimmäisellä mittauskerralla keväällä 2006 tutkimukseen osallistui 392 viidesluokkalaista, joista 193 (49,2 %) oli poikia ja 199 (50,8 %) tyttöjä. Näistä oppilaista tavoitettiin toisella mittauskerralla 2009 keväällä 248 (63,3%), 121 (48,8%) poikaa ja 127 (51,2%) tyttöä. Kohtalaisen suureen

katoon vaikuttaa osaltaan yhden koulun jättäytyminen tutkimuksen ulkopuolelle.

TAULUKKO 1. Vuonna 2006 tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja samasta joukosta toisella mittauskerralla tavoitetut

	<i>N</i>	<i>kato-%</i>
1. mittauskerta v. 2006	392	
2. mittauskerta v. 2009	248	
Kato	144	36,70 %

Kaikkiaan tutkimukseen vuonna 2009 osallistui 426 kahdeksaluokkalaista, joista oli poikia 199 (47%) ja tyttöjä 227 (53%). Taulukossa on esitetty oppilasmäärät kouluittain sekä toisella mittauskerralla tapahtunut kato.

TAULUKKO 2. Tutkittavien määrä ja kato vuoden 2009 aineistosta

Vuonna 2009 ke- rätty aineisto	8.luokkalaiset oppilaat n	Vastanneet	Kato %
1. Koulu	100	84	16%
2. Koulu	173	0	100%
3. Koulu	93	84	10%
4. Koulu	74	58	22%
5. Koulu	120	71	41%
6. Koulu	141	129	9%
Yhteensä	701	426	39%

## 5.2. Tutkimuslomake ja aineiston kerääminen

Tutkimuslomake rakennettiin muokaten 5-luokkalaisille vuonna 2006 (Talaslampi & Tiensuu 2006; Järviaho & Sivula 2006) tehdyn kouluviihtyvyystudkimuksen lomaketta, joka oli koostettu yhdistelemällä aikaisemmissa (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, Olkinuora & Mattila 2001, Talaslammen & Tiensuun 2006, 35 mukaan) kouluviihtyvyy- ja mielekkyystudkimuksissa käytettyjä mittareita. Tutkimuksen ensimmäinen osa tehtiin paperilomaketta käyttäen, joten myös tässä pitkittäistutkimuksen toisessa osassa päädyttiin käyttämään paperilomaketta.

Tutkimuslomakkeessa oli 87 kysymystä. Kysymyksissä 1-63 kahdeksaluokkalaisilta kysyttiin kouluviihtyvyyteen liittyviä asenteita ja kokemuksia neliportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä). Kysymykset 77-97 mittaivat koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyviä uupumuksen tuntemuksia. Mittari oli BBI-10 (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Ne liittyivät toisen samaa tutkimuslomaketta käyttäneen tutkijaparin työhön, eikä sitä käytetty tässä tutkimuksessa. Kohdassa 84 oppilaat arvioivat koulumenestystään. Oma arvio äidinkielen, matematiikan, vieraiden kielten, liikunnan, käsityön ja kuvataiteen arvosanoista merkittiin neliportaiselle asteikolle (Arvosanani ovat korkeimpia, aika hyviä, aika huonoja, matalimpia). Kyselylomakkeen lopussa oli kaksi avointa kysymystä. Lisäksi oppilailta kysyttiin lomakkeessa taustatietoja, jotka olivat kaupunki, koulun nimi, oppilaan nimi, sukupuoli ja luokka sekä erityisopetukseen osallistumiseen liittyvät kysymykset.

Tutkimuskoulujen rehtoreille lähetettiin tutkimuslomakkeet helmikuussa 2009. Lomakkeiden mukana lähetettiin saatekirje, jossa oli lyhyt kuvaus tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista sekä ohjeet lomakkeiden täyttämiseen ja postitukseen. Kysely tehtiin kunkin tutkimuskoulun kahdeksaluokkalaisille

opettajan johdolla. Oppilaat vastasivat kyselyyn yhden oppitunnin aikana, minkä jälkeen lomakkeet suljettiin kirjekuoriin oppilaiden nähden. Koulut palauttivat täytetyt kyselylomakkeet ja tämän tutkimuksen yhteydessä kerätyt tutkimusluvut postitse Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselle maaliskuussa 2009.

### **5.3 Pitkittäistutkimuksen ensimmäinen osa**

Tutkimuksemme on jatkoa vuonna 2006 tehdyille viidesluokkalaisten kouluviihtyvyydestä tutkimuksille. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkasteltiin viidesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä ja koulunkäynnin mielekkyyttä. Tutkimukset tehtiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan erityispedagogiikan yksikössä vuonna 2006 (Talaslampi & Tiensuu 2006; Järviaho & Sivula 2006).

#### **5.3.1 Pro gradu-tutkielma ”Kouluviihtyvyys viidesluokkalaisten kokemana”**

Heli Talaslammen ja Marika Tiensuun tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, ”millaisia ovat viidesluokkalaisten kouluviihtyvyys ja sosiaaliset suhteet koulussa”, sekä selvittää, onko oppilaiden sosiaalisilla suhteilla vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksessaan Talaslampi ja Tiensuu tarkastelivat myös, miten luokan yleinen ilmapiiri ja oppilaan itsetunto ovat yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja lisäksi oppilaan auktoriteettivastaisuus oppilaan sosiaalista kompetenssia. Tutkimusaineisto kerättiin harkinnanvaraisella ryväotannalla kuudesta suomalaiskoulusta vuonna 2006 ( $N=392$ ). (Talaslampi & Tiensuu 2006).

Saamiensa tulosten mukaan Talaslampi ja Tiensuu raportoivat, että lähes 90% tutkimukseen osallistuneista viidesluokkalaisista viihtyi hyvin koulus-

sa ja tulos oli sama sekä erityisopetuksen, että yleisopetuksen oppilailla. Talaslammen ja Tiensuun saama tulos on parempi kuin aiemmissa kouluviihtyvyyttä tarkastelleissa tutkimuksissa on saatu. Tutkimustuloksista ilmenee, että haastatelluista 2/3 pitivät oman luokkansa oppilaita ystävinään, ja yli 80% oppilaista oli sitä mieltä, että heillä on paljon kavereita koulussa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että kyläkoulujen oppilaat pitivät luokan yleistä ilmapiiriä hieman parempana kuin kaupunkikoulujen oppilaat. (Talaslampi & Tiensuu 2006).

### **5.3.2 Pro gradu-tutkielma ”Koulussa kaikilla pitää olla hyvä olo”**

#### **Koulunkäynnin mielekkyys viidesluokkalaisten kokemana**

Karoliina Järviahon ja Riikka Sivulan tutkimus keskittyi tutkimaan peruskoulun viidesluokkalaisten kokemuksia koulunkäynnin mielekkyudesta. Tutkimuksen taustamuuttujina olivat sukupuoli, erityisopetukseen osallistuminen ja oppilaan kokemus omasta koulumenestyksestään. (Järviaho & Sivula 2006).

Järviahon ja Sivulan tutkimuksessa (N=392) mittarin mielekkyyden kokemisesta muodostivat aiemmin kouluviihtyvyyss- ja mielekkyystutkimuksissa käytetyt mittarit. Kyselylomakkeen 53 väittämää liittyivät mielekkyyden kokemiseen, vastaajan oppijaminäkuvaan ja kouluun sosiaalisena ympäristönä. Saamiensa tulosten mukaan viidesluokkalaiset kokivat koulunkäyntinsä hyvin mielekkäänä. Yksittäisistä tekijöistä mielekkyyden kokemisessa havaittiin, että ”oppilaiden oppimisinäkuva oli vahva, kokemukset opettajista olivat suureksi osaksi positiivisia, ja oppilaat olivat sitoutuneita koulun sosiaalisiin sääntöihin”. 1/3 haastatelluista oli sitä mieltä, että luokassa ei ole hyvä työrauha. Useat oppilaat olivat myös sitä mieltä, ettei heillä ole mahdollisuutta vaikuttaa koulussa tapahtuviin asioihin, eivätkä he kokeneet olevansa tärkeitä. ”Merkittävin yhteys mielekkyyden osatekijöihin oli koetulla koulumenestyksellä”. Sukupuol-

lolla ja erityisopetukseen osallistumisella havaittiin olevan yhteyttä kaikkiin mielekkyyden osa-alueisiin. (Järviaho & Sivula 2006).

#### **5.4 Mittauksen luotettavuus**

Osa tutkimuslomakkeen kysymyksistä esitettiin kahdeksaluokkaisilla oppilailla ( $N=30$ ) syksyllä 2008. Esitestauksen perusteella havaittiin, että neliportainen Likert-asteikko soveltuu ikäryhmälle. Koska tutkimuksessa käytettiin osittain samoja kysymyksiä kuin pitkittäistutkimuksen ensimmäisessä osassa oppilaiden ollessa viidennellä luokalla, muokattiin joitain kysymyksiä vastaamaan paremmin ikäluokalle sopiviksi. Esitestaustilomakkeessa olleita erityisopetukseen liittyviä kysymyksiä vähennettiin. Oppilaiden vastauksissa ilmeni epä johdonmukaisuuksia, joiden pääteltiin johtuvan siitä, että oppilaat eivät välttämättä tiedä tai muista opetusjärjestelyiden yksityiskohtia. Osalla erityisopetukseen liittyvistä kysymyksistä ei myöskään ollut yhteyttä tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin. Lopullisessa tutkimuslomakkeessa kysyttiin vain erityisopetukseen aikaisemmin tai tällä hetkellä osallistuminen ja erityisopetuksen muoto (pienryhmä tai laaja-alainen erityisopetus).

Tutkimuksen selitettäviä muuttujia ovat kouluviihtyvyys ja kaverisuhteet. Selittäviä muuttujia ovat sukupuoli, erityisopetukseen osallistuminen, kaverisuhteet, auktoriteettivastaisuus, kiusaaminen, opettaja-oppilas-suhde, itsetunto, oppijaminäkuva ja koulunkäynnin mielekkyykokemukset.

TAULUKKO 3. Aineistosta muodostetut summamuuttujat ja reliabiliteettikertoimet

Summamuuttuja	Osiot	Osioiden lukumäärä	Alfa-kertoimen
Yleinen kouluviihtyvyys	1, 10, 25, 47, 55, 56	6	.86
Kaverisuhteet	3, 5, 11, 14, 17, 18	6	.75
Oppilas-opettaja-suhde	19, 20, 46, 49, 53	5	.85
Auktoriteettivastaisuus	21, 28, 31, 37, 40	5	.77
Itsetunto	8, 16, 38	3	.59
Koulunkäynnin mielekkyys	33, 41, 43, 44, 59	5	.73
Oppijaminäkuva	29, 45, 52, 57, 63	5	.61
Koulukiusaaminen	30, 35, 36	3	.72

Tutkimusongelmiin haettiin vastauksia analysoimalla tutkimusaineistoa SPSS 15.0 ohjelman avulla käyttäen T-testiä, Pearsonin korrelaatiota ja Anovaa. (Taulukko 4)



## TAULUKKO 4. Aineiston analyysimenetelmät

---

### AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT

Tutkimuskysymykset

Käytetyt analyysimenetelmät

---

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| 1. Millainen on kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyys?   | T-testi                        |
| 2. Millaisia ovat kahdeksaluokkalaisten kaverisuhteet koulussa?  | T-Testi, Pearsonin korrelaatio |
| 3. Millainen yhteys oppilaiden käsityksillä opettajistaan on kouluviihtyvyyteen?                                     | T-testi, Pearsonin korrelaatio |
| 4. Miten itsetunto, oppijaminäkuva ja kouluksaaminen ovat yhteydessä oppilaiden yleiseen kouluviihtyvyyteen?         | Pearsonin korrelaatio, Anova   |
| 5. Millaista muutosta on tapahtunut kouluviihtyvyyden kokemisessa siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle? | T-testi, Pearsonin korrelaatio |
-

## 6 TULOKSET

Tutkimustulokset esitellään tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastellaan lähemmin tutkimuksen taustamuuttujia.

Tutkimuksen taustamuuttujia olivat sukupuoli ja erityisopetukseen osallistuminen. Tutkimukseen osallistuneista kahdeksaluokkalaisesta oppilaasta oli tyttöjä 53% ( $n=227$ ), ja poikia 47% ( $n=199$ ). Tutkimuksemme toinen taustamuuttuja oli erityisopetukseen osallistuminen. Kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista erityisopetukseen osallistui tutkimushetkellä 16% ( $n=69$ ). Aikaisemmin erityisopetukseen ilmoitti osallistuneensa 35% ( $n=151$ ). Tutkimukseen vastanneista tytöistä osallistui erityisopetukseen tutkimushetkellä 16% ( $n=35$ ). Pojista erityisopetukseen osallistui tutkimushetkellä 17% ( $n=34$ ). Taulukoissa 6 esitetään erityisopetukseen osallistumista kuvaavat luvut tarkemmin.

TAULUKKO 5. Keväällä 2009 tutkimukseen osallistuneet kahdeksaluokkalaiset. Taustamuuttujat kysymyksiin 1, 2, 3 ja 4

	tytöt		pojat		yhteensä	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Tutkimushetkellä</b>						
<b>erityisopetukseen</b>						
osallistuu	35	15,4	34	17,1	69	16,2
ei osallistu	190	83,7	161	80,9	351	82,4
ei vastannut	2	0,9	4	2	6	1,4
yhteensä	227	100	199	100	426	100
<b>Aikaisemmin</b>						
<b>erityisopetukseen</b>						
osallistui	79	34,8	72	36,2	151	35,5
ei osallistunut	147	64,8	124	62,3	271	63,6
ei vastannut	1	0,4	3	1,5	4	0,9
yhteensä	227	100	199	100	426	100

TAULUKKO 6. Vuosina 2006 ja 2009 tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N=248). Taustamuuttajat kysymykseen 5.

	tytöt		pojat		yhteensä	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Tutkimushetkellä erityisopetukseen						
osallistuu	12	9,4	19	15,7	31	12,5
ei osallistu	113	89	101	83,5	214	86,3
ei vastannut	2	1,6	1	0,8	3	1,2
yhteensä	127	100	121	100	248	100
Aikaisemmin erityisopetukseen						
osallistui	37	29,1	46	38	83	33,5
ei osallistunut	90	70,9	73	60,3	163	65,7
ei vastannut	0	0	2	1,7	2	0,8
yhteensä	127	100	121	100	248	100

## 6.1 Kouluviihtyvyys kahdeksaluokkalaisten kokemana

Väittämään ”Koulu on paikka, jossa viihdyn hyvin” vastasi tutkimukseen osallistuneista kahdeksaluokkalaisista 82 % olevansa täysin tai osittain samaa mieltä. Tarkasteltaessa kouluviihtyvyys-summamuuttujaa voidaan havaita, että summamuuttujan keskiarvo tarkasteltaessa kaikkia oppilaita on 2,99 (N=426). Taulukossa 7 on kouluviihtyvyys-summamuuttujan keskiarvot ja keskihajonnat.

TAULUKKO 7. Yleinen kouluviihtyvyys-summamuuttuja (N=426)

YLEINEN KOULUVIIHTYVYYS	<i>M</i>	<i>sd</i>
1. Viihdyn hyvin.	3,07	.73
10. Koulu on paikka mihin on mukava tulla.	2,76	.84
25. Luokassamme on hauskaa.	3,28	.75
47. Käyn koulua mielelläni.	2,84	.89
55. Oppiminen on mukavaa.	2,92	.78
56. Viihdyn todella hyvin.	2,89	.83
Yleinen kouluviihtyvyys keskimäärin	2,99	.65

Kaikkien vastanneiden tarkemmat tiedot kouluviihtyvyys-summamuuttujasta löytyvät liitteistä (Liite 5).

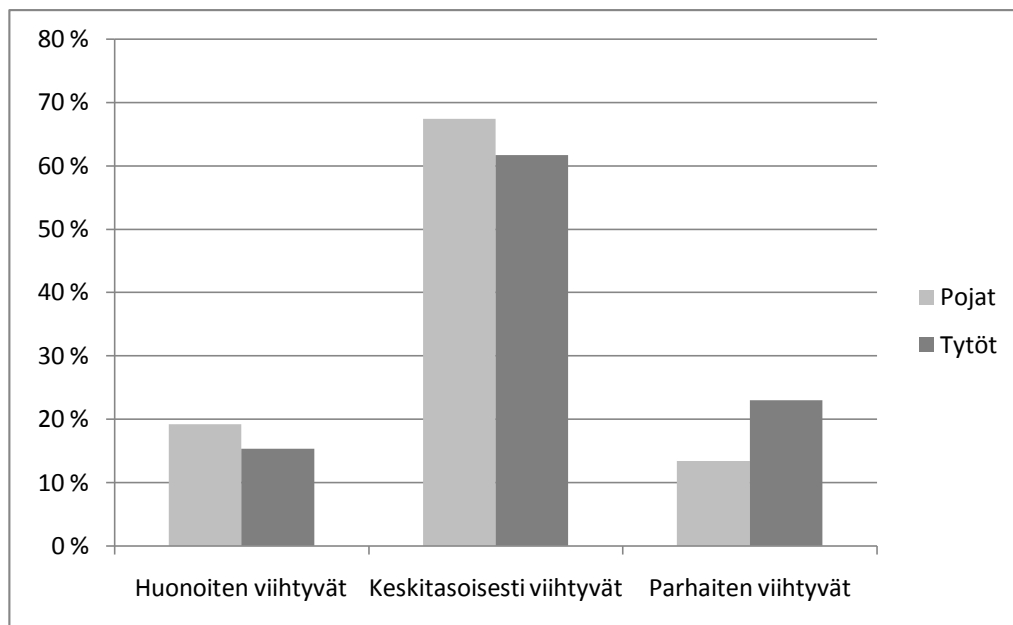
17 % oppilaista kuului heikoimmin viihtyvien ryhmään ( $ka=2,38$ ). Parhaiten viihtyvien ryhmään ( $ka=3,59$ ) kuului 18 % oppilaista. Väliin jäävä joukko, 65 %, viihtyi koulussa keskitasoisesti ( $ka$  2,99). Ryhmät muodostettiin kouluviihtyvyys-summamuuttujasta saadun keskihajonnan perusteella. Heikoimmin ja parhaimmin viihtyvien summamuuttujakeskiarvo poikkesi vähintään keskihajonnan verran kaikkien oppilaiden kouluviihtyvyys-summamuuttujan keskiarvosta.

TAULUKKO 8. Kouluviihtyvyysryhmät kahdeksannella luokalla (N=426)

RYHMÄ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
Huonoiten viihtyvät	61	1,99	0.33
Keskitasoisesti viihtyvät	229	3,01	0.27
Parhaiten viihtyvät	65	3,82	0.14

### Sukupuolten väliset erot

Kouluviihtyvyys-summamuuttujaa tarkasteltaessa voidaan havaita, että tytöt viihtyivät koulussa paremmin kuin pojat ( $t(353)= 3.398, p=0,001$ ). Ero sukupuolten välillä summamuuttujassa näkyy selvimmin ääriryhmissä, erityisesti parhaiten viihtyvien oppilaiden ryhmissä.



KUVIO 2. Kouluviihtyvyys-ryhmät sukupuolen mukaan luokiteltuna. Molemmista sukupuolista tulee 100%.

### Erityisopetukseen osallistuvien ja ei erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden väliset erot

Erityisopetukseen osallistuvien yleisopetuksen oppilaiden käsitykset kouluviihtyvyydestä poikkesivat toisistaan vain vähän. Kouluviihtyvyys-summamuuttujan perusteella näiden oppilasryhmien välille ei syntynyt tilastollisesti merkitsevää eroa ( $t(350)= -1.104, p=.270$ ).

Yksittäiseen väittämään "Koulu on paikka, missä viihdyn hyvin" erityisopetukseen osallistuvista kahdeksasluokkalaisista 65% vastasi olevansa täy-

sin tai osittain samaa mieltä. Vastaava luku yleisopetuksen oppilailla oli 85%. Ero erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden välillä näkyi selvimmän ääriryhmissä siten, että erityisopetukseen osallistuvia oppilaita oli suhteessa muihin oppilaisiin enemmän huonoimmin viihtyvien ryhmässä, kun taas erityisopetukseen osallistuvia oppilaita oli vain vähän parhaimmin viihtyvien ryhmässä.

Erityisluokalla opiskelevien ja laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden välillä "Yleinen kouluviihtyvyys"- summamuuttujassa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $t(31)=-1.127$ ,  $p=.269$ ). Yksittäisen väittämän kanssa "Koulu on paikka jossa viihdyn" erityisluokalla opiskelevista 44% oli joko osittain tai täysin eri mieltä. Vastaava luku laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla oli 34%.

## **6.2 Kahdeksasluokkalaisten kaverisuhteet ja kaverisuhteiden yhteys kouluviihtyvyyteen**

Kahdeksasluokkalaisten kaverisuhteilla oli tutkimuksen mukaan melko voimakas yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen ( $r=.368$ ,  $p=.000$ ). Tulos on tilastollisesti merkitsevä, vaikka kaverisuhteet selittivätkin vain 13,5% kouluviihtyvyydestä. Yhteyttä tarkasteltiin tarkemmin sirontakuvion avulla. Sirontakuviossa havaittiin selvästi muista poikkeavia havaintopareja, jotka vaikuttivat heikentävästi korrelaatiokertoimeen. Sirontakuviota on liitteissä (Liite 6).

TAULUKKO 9. Kaverisuhteet-summamuuttuja (N=426)

KAVERISUHTEET	M	sd
3. Tulen toimeen luokkakavereideni kanssa.	3,55	.59
5. Tunnen itseni yksinäiseksi. (käännettynä)	3,59	.80
11. Minulla on kavereita.	3,77	.53
14. Tunnen usein jääväni ryhmän ulkopuolelle. (käännettynä)	3,40	.83
17. Luokkakaverini pitävät minusta.	3,11	.63
18. Vietän aikaani samanhenkisten nuorten kanssa.	3,45	.72
Kaverisuhteet keskimäärin	3,47	.47

83 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista vastasi, että he ovat joko täysin tai osittain samaa mieltä siitä, että heillä on hyvät kaverisuhteet. Kaverisuhteet – summamuuttujan saamia arvoja tarkasteltaessa havaittiin, että kahdeksaluokkalaisista vain 2 % koki kaverisuhteensa todella huonoiksi. Tutkimukseen osallistuneista kahdeksaluokkalaisista 97 % oli väittämän kanssa ”Koulu on paikka, missä minulla on kavereita” joko osittain tai täysin samaa mieltä. Kuitenkin 12 % oppilaista oli täysin tai osittain sitä mieltä, että he tuntevat itsensä yksinäiseksi. Yksinäiseksi itsensä tuntemisella ja usein ryhmän ulkopuolelle jäämisellä oli vahva yhteys ( $r=.515, p=.000$ ). Yksinäisyyden tunteiden yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen oli heikko ( $r=.183, p=.001$ ). Kaikkien vastanneiden tarkat tiedot kaverisuhteet-summamuuttujaan ovat liitteissä (Liite 7).

#### *Sukupuolten väliset erot*

Tyttöjen ja poikien välillä havaittiin selkeä ero kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden välisessä yhteydessä. Tyttöillä korrelaatio muuttujien välillä oli korkea

( $r=.451$ ,  $p=.000$ ). Pojilla vastaava korrelaatio oli huomattavasti heikompi ( $r=.292$ ,  $p=.000$ ).

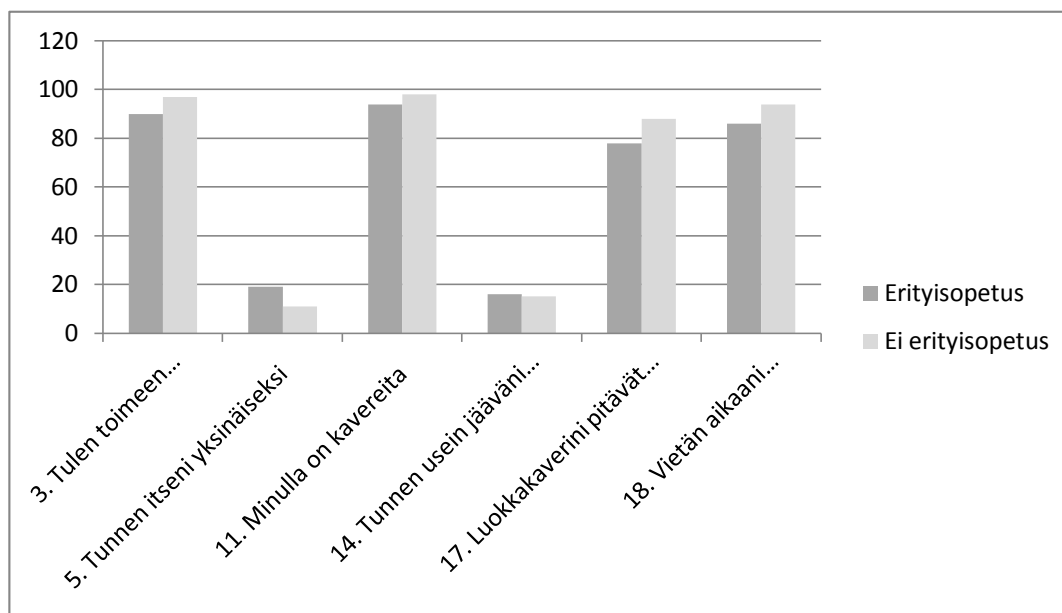
Sen sijaan kaverisuhteita kuvaavan summamuuttujan perusteella tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa kaverisuhteiden kokemisessa ( $t(424) = .270$ ,  $p=.787$ ). (Liite 8). Sukupuolten välillä ei ollut eroa myöskään siinä, kuinka oppilaat kokivat tulevansa toimeen luokkakavereidensa kanssa ( $t(420) = -.129$ ,  $p=.897$ ).

*Erityisopetukseen osallistuvien ja ei erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden väliset erot*

Erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden välillä ( $r=.132$ ,  $p=.442$ ). Sen sijaan oppilailla, jotka eivät osallistu erityisopetukseen havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden välillä ( $r=.399$ ,  $p=.000$ ).

Erityisopetukseen osallistuvien ja niiden oppilaiden, jotka eivät osallistuneet erityisopetukseen välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevää eroa kaverisuhteiden kokemisessa ( $t(418) = -3.020$ ,  $p=.003$ ). Kaverisuhteet –summamuuttujan keskiarvo erityisopetukseen osallistuvilla oli 3,24, ja muilla oppilailla vastaava luku oli 3,44. Ero oli lähes samansuuruinen ja samansuuntainen kaikissa summamuuttujan yksittäisissä väittämissä. Suurimmillaan ero oli väittämässä ”Koulu on paikka, missä vietän aikaani samanhenkisten nuorten kanssa.” Erityisopetukseen osallistuvien keskiarvo tässä muuttujassa oli 3,19, kun se muilla oppilailla oli 3,50.





KUVIO 3. Erityisopetukseen osallistuvien ja ei erityisopetukseen osallistuvien kaverisuhteet-summamuuttujan väittämiin osittain tai täysin samaa mieltä vastanneet.

Erityisluokassa opiskelevien ja laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien kahdeksasluokkalaisten välillä ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa kaverisuhteissa ( $t(60)=-1.493$ ,  $p=.141$ ). Kuitenkin yksittäiseen väittämään ”Koulu on paikka, missä tunnen usein jääväni ryhmän ulkopuolelle” 21 % laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvista oppilaista vastasi olevansa täysin tai osittain samaa mieltä. Erityisluokalla olevilla oppilailla vastaava prosenttiluku oli 10%. Kahdeksasluokkalaisista, jotka eivät osallistuneet erityisopetukseen 15 % koki usein jäävänsä ryhmän ulkopuolelle.

### 6.3. Käsitykset opettajista

Oppilaiden kokemuksilla opettajistaan ja kouluviihtyvyydellä oli voimakas yhteys ja tulos oli tilastollisesti merkitsevä ( $r=.544$ ,  $p=.000$ ). Yhteyden selitysprosentti on 30 %. Kahdeksasluokkalaisten käsitykset opettajista olivat tutkimustulosten mukaan melko myönteisiä ( $M=2,9$ ). (Taulukko 10)

TAULUKKO 10. Käsitykset opettajista-summamuuttuja (N=426)

KÄSITYKSET OPETTAJISTA	<i>M</i>	<i>sd</i>
19. Oppilaiden mielipiteitä kuunnellaan.	2,83	.83
20. Opettajat kannustavat minua.	2,87	.77
46. Opettajat ovat oikeudenmukaisia	2,74	.78
49. Opettajat kohtelevat minua reilusti.	3,08	.75
53. Opettajat kuuntelevat minua.	3,00	.74
Käsitykset opettajista keskimäärin	2,90	.610

Korkein keskiarvo "Käsitykset opettajista" - summamuuttujan sisältä löytyi väittämästä "Opettajat kohtelevat minua reilusti". 81 % kaikista kyselyyn vastanneista kahdeksaluokkalaisista oli osittain tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Myönteisimmät kokemukset opettajista oli parhaiten koulussa viihtyvien ryhmällä ( $M=3,40$ ) ja huonoimmat heikoimmin koulussa viihtyvien ryhmällä ( $M=2,50$ ). Ryhmien väliset erot ovat tilastollisesti merkitseviä ( $F(2)=47.439$ ,  $p=.000$ ). Liitteistä (Liite 9) näkyvät vastausprosentit "Käsitykset opettajista"-summamuuttujan väittämiin sekä keskiarvo ja keskihajonta kunkin kysymyksen kohdalta.

### *Sukupuoli*

Sukupuolten välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero oppilaan ja opettajien välisen suhteen vaikutuksessa kouluviihtyvyyteen. Tyttöjen käsitykset opettajista olivat myönteisempiä kuin poikien. Tyttöjen summamuuttujakeskiarvo oli 3,00 ja poikien 2,79. Tyttöillä ( $r=.575$ ,  $p=.000$ ) käsitykset opettajista olivat selvemmin yhteydessä kouluviihtyvyyteen kuin pojilla ( $r=.483$ ,  $p=.000$ ). Tulosten mukaan tärkein kouluviihtyvyyteen yhteydessä oleva opettajiin liittyvä tekijä

oli sekä tyttöjen että poikien osalta se, että opettaja kuuntelee oppilasta. Tyttöjen osalta yhteys ( $r=.564$ ,  $p=.000$ ) oli selvästi suurempi kuin pojilla ( $r=.480$ ,  $p=.000$ ).

#### *Erityisopetukseen osallistuminen*

Erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden käsitykset opettajistaan olivat selkeästi yhteydessä kouluviihtyvyyteen ( $r=.446$ ,  $p=.006$ ). Selitysprosentti oli 20%. Summamuuttujan keskiarvon perusteella erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden käsitykset opettajista olivat jonkin verran muita oppilaita huonommat. Summamuuttujakeskiarvo oli erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla 2,74, kun se muilla oli 2,94. Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $t(418)=-2.437$ ,  $p=.015$ ). Korkein keskiarvo (2,91) oli tässäkin ryhmässä väittämässä "Opettajat kohtelevat minua reilusti". Matalin keskiarvo (2,49) oli väittämässä "Opettajat ovat oikeudenmukaisia". Erityisluokilla opiskelevilla kahdeksaluokkalaisilla "Käsitys opettajista"-summamuuttujan keskiarvo oli korkeampi kuin laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvilla, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $t(60)=1.316$ ,  $p=.193$ ). Erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla ei havaittu juuriakaan yhteyttä väittämän "Oppilaiden mielipiteitä kuunnellaan" ja kouluviihtyvyyden välillä ( $r=.175$ ,  $p=.308$ ), kun taas muilla vastaava yhteys oli melko voimakas ( $r=.365$ ,  $p=.000$ ). Erityisopetukseen osallistuvilla selitysprosentti oli 3 %, kun se ei-erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla oli 5 %.

### 6.3.1 Auktoriteettivastaisuus

Kahdeksasluokkalaisten auktoriteettivastaisia asenteita tutkittiin eri kouluviihtyvyyssryhmien osalta. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolten ja erityisopetukseen osallistuneiden ja muiden oppilaiden välisiä eroja auktoriteettivastaisuudessa. Erikseen tutkittiin oppilaan auktoriteettivastaisten asenteiden yhteyttä oppilaan käsityksiin opettajistaan sekä oppilaan auktoriteettivastaisuuden yhteyttä kavereihin. Auktoriteettivastaisuus-summamuuttuja mittasi negatiivisia arvoja, eli mitä suurempi keskiarvo oli, sitä enemmän ilmeni auktoriteettivastaisia asenteita.

TAULUKKO 11. Auktoriteettivastaisuus-summamuuttuja ( $N=426$ )

AUKTORITEETTIVASTAISUUS	<i>M</i>	<i>sd</i>
21. Väitän usein opettajille vastaan.	1,84	.95
28. Olen joskus valehdellut opettajalle.	2,49	1.1
31. En välitä säännöistä.	1,62	.83
37. Sääntöjen rikkominen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa.	1,37	.64
40. Opettajan uhmaaminen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa.	1,32	.64
Auktoriteettivastaisuus keskimäärin	1,69	.59

Niistä kahdeksasluokkalaisista, jotka kuuluivat huonoiten koulussa viihtyvien ryhmään, auktoriteettivastaisuus-summamuuttujan keskiarvo oli 2,05, kun se parhaiten koulussa viihtyvien osalta oli 1,36. Keskitasoisesti viihtyvien ryhmässä keskiarvo oli 1,69. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $F(2)=24.143$ ,  $p=.000$ ). Tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero

auktoriteettivastaisuudessa. ( $F(1)=46.638$ ,  $p=.000$ . Tyttöjen keskiarvo oli 1,5 ja poikien 1,9. Erityisopetukseen osallistuvien ja ei-erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden auktoriteettivastaisuudessa ei havaittu tilastollisesti merkittäviä eroja ( $F(1)=.958$ ,  $p=.328$ ).

TAULUKKO 12. Auktoriteettivastaisuus, erityisopetukseen osallistuvat ( $n=69$ ) ja ei-erityisopetukseen osallistuvat oppilaat ( $n=351$ )

AUKTORITEETTI- VASTAISUUS			Ei erit.op.		Eroavaisuudet		
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
21. Väitän usein opettajille vastaan	2,14	1.09	1,79	.90	2.572	87	.012
28. Olen joskus valehdellut opettajalle	2,42	1.18	2,5	1.12	555	417	.579
31. En välitä säännöistä	1,88	.96	1,55	.78	2.701	86	.008
37. Sääntöjen rikkominen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa	1,55	.85	1,33	.58	2.088	81	.040
40. Opettajan uhmaaminen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa	1,45	.78	1,29	.61	1.574	85	.119

Erityisluokalla opiskelevien ja laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden välillä ei myöskään havaittu eroja auktoriteettivastaisuudessa ( $F(1)=.952$ ,  $p=.172$ ). Auktoriteettivastaisuus-summamuuttujan tarkemmat tunnusluvut erityisopetukseen osallistuvien ja muiden oppilaiden osalta ovat liitteessä (Liite 10).

Oppilaan auktoriteettivastaiset asenteet heikensivät käsitystä opettajista ( $r=-.493$ ,  $p=.000$ ). Selitysprosentti oli 24 %. Voimakkain yhteys auktoriteettivastaisuuden ja välillä ilmeni parhaiten koulussa viihtyvien ryhmässä ( $r=-.553$ ,  $p=.000$ ). Heikoimmin kouluissa viihtyvien ryhmässä yhteys oli melko heikko ( $r=-.263$ ,  $p=.040$ ). Keskitasoisesti viihtyvien ryhmässä yhteys oli melko voimakas ( $r=-.416$ ). Tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä.

### 6.3.2 Auktoriteettivastaisuuden yhteys oppilaiden kaverisuhteisiin kahdeksannella luokalla

Auktoriteettivastaisuuden yhteys oppilaiden kaverisuhteisiin oli vähäistä ( $r=-.132$ ,  $p=.013$ ). Tulos oli tilastollisesti merkitsevä, mutta selitysprosentti oli vain alle 2 %. Auktoriteettivastaisuus heikensi vähän oppilaan kaverisuhteita. 95 % kaikista kahdeksaluokkalaisista vastasi olevansa täysin tai osittain eri mieltä väittämän ”Opettajan uhmaaminen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa” kanssa. Huonoiten koulussa viihtyvien ryhmästä täysin tai osittain samaa mieltä väittämän kanssa oli 10% ja parhaiten viihtyvien ryhmästä 1 %. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $F(2)=7.509$ ,  $p=.001$ ).

#### *Sukupuoli*

Sukupuolten välillä havaittiin eroa siinä, miten auktoriteettivastaisuus on yhteydessä kaverisuhteisiin. Tytöillä havaittiin erittäin lievä negatiivinen korrelaatio auktoriteettivastaisuuden ja kaverisuhteiden välillä ( $r=-.166$ ,  $p=.025$ ). Tämä selittää vain alle 3 % muuttujien vaihtelusta. Tytöillä auktoriteettivastaisuus vaikutti lievästi kaverisuhteita heikentävästi. Pojilla vastaavaa tilastollisesti merkitsevää eroa ei löytynyt ( $r=-.142$ ,  $p=.063$ ). selitysprosentti pojilla oli 2%.

### *Erityisopetukseen osallistuminen*

Erityisopetukseen osallistumisella ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, miten auktoriteettivastaisuus on yhteydessä kaverisuhteisiin ( $r=.202$ ,  $p=.237$ ). Niillä oppilailla, jotka eivät osallistuneet tutkimushetkellä erityisopetukseen, havaittiin erittäin lievä negatiivinen korrelaatio auktoriteettivastaisuuden ja kaverisuhteiden välillä ( $r=-.178$ ,  $p=.001$ ). Selitysprosentti oli 3 %. Täysin tai osittain samaa mieltä väittämän ”Opettajan uhmaaminen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa” kanssa vastasi olevansa 12 % erityisopetukseen osallistuvista oppilaista ja 6 % niistä oppilaista, jotka eivät osallistuneet erityisopetukseen. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevää ( $t(85)=1.574$ ,  $p=.119$ ). Erityisluokalla opiskelevien ja laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa ( $t(32)=1.321$ ,  $p=.193$ ).

## **6.4 Koulukiusaamisen, itsetunnon, oppijaminäkuvan ja koulunkäynnin mielekkääksi kokemisen yhteys kouluviihtyvyyteen**

Koulukiusaamisen, itsetunnon, oppijaminäkuvan ja koulunkäynnin mielekkääksi kokemisen yhteyttä kouluviihtyvyyteen tarkasteltiin erikseen kunkin yksittäisen tekijän osalta. Lisäksi tutkittiin, onko sukupuolella ja erityisopetukseen osallistumisella yhdysvaikutusta näiden tekijöiden kanssa kouluviihtyvyyteen.

### 6.4.1 Koulukiusaamisen yhteys kahdeksasluokkalaisten kouluviihtyvyyteen

Kahdeksasluokkalaisilla havaittiin vain erittäin lievä korrelaatio koulukiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välillä ( $r=-.195$ ,  $p=.000$ ). Koulukiusaaminen selitti vain 4 % kouluviihtyvyydestä.

TAULUKKO 13. Koulukiusaaminen-summamuuttuja ( $N=426$ )

KOULUKIUSAAMINEN	<i>M</i>	<i>sd</i>	Samaa mieltä
30. Jotkut oppilaat tönivät minua tai tarttuvat kiinni.	1,49	.80	12%
35. Jotkut oppilaat nimittelevät minua.	1,64	.87	18%
36. Minua kiusataan usein.	1,64	.87	5%
Kiusaaminen keskimäärin	1,46	.60	

Sukupuolella ei ollut lähes lainkaan yhteyttä koulukiusaamisen ja kouluviihtyvyyden yhteyteen. Tytöillä kiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välillä havaittiin erittäin lievä negatiivinen korrelaatio ( $r=-.132$ ,  $p=.075$ ), samoin kuin pojilla ( $r=-.173$ ,  $p=.024$ ). Poikien tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä, mutta tyttöjen tulosta vastaavasti ei voida pitää tilastollisesti merkitsevänä. Myöskään sukupuolella ja koulukiusaamisella ei ollut yhdysvaikutusta koulukiusaamiseen ( $F(6)=1.057$ ,  $p=.388$ ).

Erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden kohdalla yhteys koulukiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välillä oli erittäin lievä, ja se ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $r=-.164$ ,  $p=.340$ ). Laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvilla oli negatiivinen yhteys koulukiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välillä ( $r=-.269$ ,



$p=.215$ ), samoin kuin erityisluokalla opiskelevilla ( $r=-.162$ ,  $p=.654$ ). Tulokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden tulos oli tilastollisesti merkitsevä, ja yhteys koulukiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välillä oli heilläkin heikko ( $r=-.195$ ,  $p=.000$ ). Erityisopetukseen osallistumisella ja koulukiusaamisella ei ollut yhdysvaikutusta koulukiusaamiseen ( $F(7)=.971$ ,  $p=.452$ ). Yhdysvaikutuksen selitysprosentti oli 2 %.

#### 6.4.2 Itsetunnon yhteys kouluviihtyvyyteen

TAULUKKO 14. Itsetunto-summamuuttuja ( $N=426$ )

ITSETUNTO	<i>M</i>	<i>sd</i>
8. Tiedän, että minua arvostetaan.	2,86	.76
16. Haluaisin olla toisenlainen. (käännettynä)	3,11	.95
38. Epäonnistun usein. (käännettynä)	3.03	.95
Itsetunto keskimäärin	3,00	.64

Liitteestä 11 näkyy tarkat tunnusluvut itsetunto-summamuuttujasta kaikkien vastanneiden osalta.

Tutkimuksessa todettiin, että kahdeksaluokkalaisilla itsetunnon yhteys kouluviihtyvyyteen oli melko korkea ( $r=.392$ ,  $p=.000$ ). Tulos oli tilastollisesti merkitsevä ja sen mukaan 15 % kahdeksaluokkalaisista itsetunto ja kouluviihtyvyys ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa.

Sekä tytöillä ( $r=.417$ ,  $p=.000$ ) että pojilla ( $r=.377$ ,  $p=.000$ ) todettiin melko vahva yhteys itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välillä. Tytöillä selitysprosentti oli 17 %, poikien osalta selitysprosentti oli 14 %. Sukupuolella ja itsetunnolla ei havaittu yhdysvaikutusta kouluviihtyvyyteen ( $F(8)=1.112$ ,  $p=.354$ ).

Erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla yhteys itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välillä oli melko lievä eikä se ollut tilastollisesti merkitsevä. ( $r=.294$ ,  $p=.082$ ). Erityisluokalla opiskelevien ( $r=.080$ ,  $p=.826$ ) ja laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden ( $r=.575$ ,  $p=.004$ ) välillä oli selkeä ero itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välisessä yhteydessä. Laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien osalta selitysprosentti oli 33 %, kun se erityisluokalla opiskelevien osalta oli 1 %.

### 6.4.3 Oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden yhteys

TAULUKKO 15. Oppijaminäkuva-summamuuuttuja ( $N=426$ )

OPPIJAMIMÄKUVA	<i>M</i>	<i>sd</i>
29. Koen monet asiat vaikeiksi. (käännettynä)	2,20	.87
45. Tiedän miten koulussa työskennellään.	3,64	.60
52. Tiedän mitä osaan tehdä hyvin.	3,38	.73
57. Pidän koulutehtävistä.	2,29	.81
63. Saan ansaitsemiani arvosanoja.	3,12	.82
Oppijaminäkuva keskimäärin	3,24	.51

Tarkat tunnusluvut oppijaminäkuva-summamuuuttujasta kaikkien vastanneiden osalta löytyvät liitteestä 12.

Kahdeksaluokkalaisilla oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden välillä oli vahva yhteys ( $r=.440$ ,  $p=.000$ ). Yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja selitysprosentti oli 19 %. Oppilaat jaettiin oppijaminäkuva-summamuuuttujan perusteella kolmeen ryhmään. Heikoin ja parhain ryhmä poikkesivat vähintään keskihajonnan verran keskiarvosta (3,25). Keskihajonta oli .508. Ryhmien väliset

erot kouluviihtyvyydessä olivat tilastollisesti merkitseviä ( $F(2)=24.501, p=.000$ ). Heikoimmin oppijaminäkuvansa arvioineiden ryhmän kouluviihtyvyyden keskiarvo oli 2,58 kun parhaiten oppijaminäkuvansa arvioineiden keskiarvo oli 3,46. Kääntäen voitiin todeta, että parhaiten koulussa viihtyvät arvioivat oppijaminäkuvansa paremmaksi kuin huonommin koulussa viihtyvät. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $F(2)=32.365, p=.000$ ).

Oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden yhteys oli tytöillä ( $r=.523, p=.000$ ) selkeästi poikia ( $r=.334, p=.000$ ) voimakkaampi. Tytöillä selitysprosentti oli 27 % ja pojilla vastaava luku oli 11%. Yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Oppijaminäkuvalla ja sukupuolella ei ollut yhdysvaikutusta kouluviihtyvyyteen ( $F(10)=.835, p=.595$ ). Yhdysvaikutus selitti vain 3 % kouluviihtyvyydestä.

Erityisopetukseen ja yleisopetukseen osallistuvien välillä havaittiin selvä ero oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden välisessä yhteydessä. Erityisopetuksen oppilailla yhteys oli heikko, eikä se ollut tilastollisesti merkitsevä ( $r=.195, p=.255$ ). Niillä, jotka olivat osallistuneet aikaisemmin (vuosiluokilla 1-7) erityisopetukseen yhteys oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden välillä oli melko voimakas ( $r=.355, p=.000$ ). Selitysprosentti oli 12 %. Oppilailla, jotka eivät osallistu erityisopetukseen yhteys oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden välillä oli voimakas ( $r=.468, p=.000$ ). Selitysprosentti oli 22 %. Oppijaminäkuvalla ja erityisopetukseen osallistumisella ei havaittu yhdysvaikutusta kouluviihtyvyyteen ( $F(9)=1.155, p=.031$ ). Ne selittivät yhdessä vain 3 % kouluviihtyvyydestä.

#### 6.4.4 Koulunkäynnin mielekkyyskokemusten yhteys kouluviihtyvyyteen

TAULUKKO 16. Koulunkäynnin mielekkyys-summamuuttuja (N=426)

KOULUNKÄYNNIN MIELEKKYYS	M	sd
33. Opin itselleni hyödyllisiä asioita.	3,26	.70
41. On ihan sama käynkö koulua vai en. (käännettynä)	3,59	.77
43. Koulunkäynnilläni ei ole merkitystä siihen miten pärjään.	3,66	.65
44. Tiedän, miksi koulua käydään.	3,72	.59
59. Tiedän, että menestyn, jos yritän.	3,50	.66
Koulunkäynnin mielekkyys keskimäärin	3,56	.46

Tutkimuksessa havaittiin, että koulunkäynnin mielekkyyskokemuksilla oli vahva yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen ( $r=.536$ ,  $p=.000$ ). Mielekkyys selitti 29% kouluviihtyvyydestä. Tyttöillä ( $r=.569$ ,  $p=.000$ ) mielekkyyskokemukset korreloivat yleiseen kouluviihtyvyyteen poikia ( $r=.491$ ,  $p=.000$ ) voimakkaammin. Selitysprosentti tyttöillä on 32% ja pojilla vastaava prosentti on 24%.

Erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla yhteys koulunkäynnin mielekkääksi kokemisen ja kouluviihtyvyyden välillä oli melko heikko ( $r=.282$ ,  $p=.096$ ). Tulos oli lähes tilastollisesti merkitsevä. Niillä oppilailla, jotka eivät osallistuneet tutkimushetkellä erityisopetukseen yhteys koulunkäynnin mielekkääksi kokemisen ja kouluviihtyvyyden välillä oli vahva ( $r=.566$ ,  $p=.000$ ). Pienryhmässä opiskelevien ja laaja-alaiseen erityisopetukseen välillä havaittiin selkeä ero mielekkyyskokemusten yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Pienryhmässä opiskelevien osalta selitysprosentti oli 2% ( $r=-.158$ ,  $p=.663$ ), laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien osalta 20% ( $r=.455$ ,  $p=.029$ ).

## 6.5 Kouluviihtyvyydessä tapahtunut muutos siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle

Tutkimuksessa tarkasteltiin yksittäisten oppilaiden ( $N=248$ ) kouluviihtyvyydessä tapahtunutta muutosta siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle. Tulosten mukaan kouluviihtyvyys heikkeni ( $t(247)=4.81, p=.000$ ). Viidesluokkalaisien kouluviihtyvyys-summamuuttujan keskiarvo oli 3,38 ja kahdeksaluokkalaisten keskiarvo oli 3,17. Maksimissaan summamuuttujan keskiarvo on 4 ja minimissään 1.

Viidennellä ja kahdeksannella luokalla mitatun kouluviihtyvyyden välillä havaittiin melko vahva positiivinen yhteys ( $r=.324, p=.000$ ). Tuloksen selitysprosentti on 10 % ja se on tilastollisesti merkitsevä.

### *Heikoimmin ja parhaimmin viihtyvien ryhmät*

Kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin erikseen heikoimmin ja parhaimmin viihtyneiden oppilaiden osalta. Ryhmät muodostettiin kouluviihtyvyys-summamuuttujan keskihajonnan avulla. Myös ryhmittäin tarkasteltaessa havaittiin, että kouluviihtyvyys viidennellä on yhteydessä kouluviihtyvyyteen kahdeksannella luokalla. Kaikista sekä viidennellä että kahdeksannella vastanneista ( $N=248$ ) suurin osa, eli 144 oppilasta, pysyi kahdeksannella luokalla samassa ryhmässä kouluviihtyvyyden osalta kuin oli viidennellä ollut. Suurin muuttuneiden ryhmä oli viidennellä parhaiten viihtyneistä kahdeksannella keskinkertaisesti viihtyneisiin siirtyneet oppilaat. Ryhmiä verrattiin viidennellä ja kahdeksannella luokalla ja havaittiin, että viidennellä luokalla heikoimmin viihtyvien ryhmässä olleista 33 % kuului edelleen kahdeksannella luokalla huonoimmin viihtyneiden ryhmään. Koko aineistosta ( $N=248$ ) vain yksi oppilas siirtyi viidennellä luokalla huonoimmin viihtyneiden ryhmästä parhaiten viih-

tyneiden ryhmään kahdeksannella luokalla. Viidennellä luokalla parhaiten viihtyneiden oppilaiden ryhmästä 21 % kuului parhaiten viihtyneiden ryhmään myös kahdeksannella luokalla. Ainoastaan 3 oppilasta oli siirtynyt parhaimmin viihtyneiden ryhmästä huonoimmin viihtyneiden ryhmään.

Heikoimmin ja parhaimmin viihtyneiden oppilaiden ryhmiä tarkasteltiin erikseen tyttöjen ja poikien osalta. Sekä viidennellä että kahdeksannella luokalla huonoiten viihtyneiden ryhmässä oli poikia kaksinkertainen määrä tyttöihin verrattuna. Parhaiten viidennellä ja kahdeksannella luokalla viihtyneiden ryhmässä puolestaan oli tyttöjä lähes kaksinkertainen määrä poikiin verrattuna. Kouluviihtyvyyden muutosta sukupuolten mukaan tarkasteltuna kuvaava siirontakuvio on liitteissä (Liite 13).

TAULUKKO 17. Muutos kouluviihtyvyydessä sukupuolen mukaan tarkasteltuna ( $N=248$ ). Tytöt  $n=127$ , pojat  $n=121$

MUUTOS KOULU- VIIHTYVYYDESSÄ		8.luokalla huonoimmin viihtyneet	8.luokalla keskink. viihtyneet	8.luokalla parhaimmin viihtyneet	Yht.
5.luokalla huonoimmin viihtyneet	tytöt pojat kaikki	4 8 12	8 15 23	0 1 1	36
5.luokalla keskink. viihtyneet	tytöt pojat kaikki	12 3 15	57 61 118	8 5 13	146
5.luokalla parhaimmin viihtyneet	tytöt pojat kaikki	1 2 3	28 21 49	9 5 14	66
Yhteensä		30	190	28	248

Ääriryhmiä tarkasteltiin erityisopetukseen ja yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden osalta. Oppilaiden kokonaislukumäärään nähden erityisoppilaiden osuus huonoiten viihtyneiden ryhmässä sekä viidennellä että kahdeksannella luokalla oli suuri. Kaikista erityisoppilaista 16 % kuului huonoimmin viihtyneiden ryhmään sekä viidennellä, että kahdeksannella luokalla, kun vastaava luku yleisopetuksen oppilailla oli 3 %. Parhaiten sekä viidennellä että kahdeksannelle luokalla viihtyneiden ryhmään kuului erityisopetukseen osallistuneista oppilaista 7 % ja yleisopetukseen osallistuneista oppilaista 6 %.

TAULUKKO 18. Muutos kouluviihtyvyydessä opetusmuodon mukaan tarkasteltuna ( $N=245$ ). Erityisopetukseen osallistuvat  $n=31$ , eivät osallistu erityisopetukseen  $n=214$

MUUTOS KOULU- VIIHTYVYYDESSÄ		8.luokalla huonoimmin viihtyneet	8.luokalla keskink. viihtyneet	8.luokalla parhaimmin viihtyneet	Yht.
5.luokalla huonoimmin viihtyneet	eo ei eo kaikki	5 7 12	3 20 23	0 1 1	36
5.luokalla keskink. viihtyneet	eo ei eo kaikki	1 13 14	16 100 116	2 11 13	143
5.luokalla parhaimmin viihtyneet	eo ei eo kaikki	1 2 3	1 48 49	2 12 14	66
Yhteensä		29	188	28	245

*Kouluviihtyvyyds-ryhmien kuvailua*

Kouluviihtyvyyds-ryhmistä muodostettiin kolme erilaista stabiilien oppilaiden joukkoa, jotka säilyivät samassa ryhmittymässä siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle. Näitä oppilaita olivat molempina vuosina huonoimmin viihtyneet, parhaimmin viihtyneet ja keskinkertaisesti viihtyneet. Oppilaita tarkasteltiin lähemmin kahdeksannella luokalla eri summamuuttujien perusteella. Lisäksi tarkasteltiin kahdeksannella luokalla niitä oppilaita, jotka olivat vaihtaneet ääri ryhmästä toiseen siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle.

Stabiilit sekä kahdeksannella että viidennellä luokalla huonoimmin viihtyneiden ryhmään kuuluneiden auktoriteettivastaisuudesta ja opettaja-oppilas-suhteesta saamien summamuuttujien keskiarvot poikkeavat muiden kahdeksaluokkalaisten tuloksista selkeästi. Mikään muu ryhmittymä ei poikennut auktoriteettivastaisuudessa ja opettaja-oppilas-suhteessa keskihajonnan mitalla muiden kahdeksaluokkalaisten saamasta keskiarvosta. Auktoriteettivastaisuus oli muita suurempi ja opettaja-oppilas-suhde muita selkeästi heikompi. Huonoiten molempina vuosina viihtyneillä oli kaikista kahdeksaluokkalaisista heikoin itsetunto-summamuuttujan tulos. Myös koulunkäynnin mielekkyyden kokemisessa heidän kohdallaan havaittiin heikoin tulos kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kohdalla. Samansuuntaisesti heikoin tulos ryhmäläisillä on kaikkia kahdeksaluokkalaisia arvioitaessa oppijaminäkuvasummamuuttujassa. Ainoastaan kaverisuhteissa ja kiusaamisessa molempina vuosina heikoimmin viihtyneiden ryhmään kuuluneet eivät saaneet muita kahdeksannella luokalla huonosti viihtyneitä huonompia tuloksia. (Taulukko 19)



TAULUKKO 19. Huonoimmin viidennellä ja kahdeksannella luokalla viihtyneiden ryhmä ( $n=12$ )

Summamuuttujat	5. ja 8. luokalla huonoimmin viihtyneet oppilaat		Muut 8.luokan oppilaat		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>			
Kaverisuhteet	2,89	.84	3,46	.51	-3,902	246	.000
Kiusaaminen	2,16	.70	1,70	.58	2,596	223	.010
Opettaja-oppilas-suhde	2,20	.72	2,96	.61	-4.335	246	.000
Auktoriteettivastaisuus	2,25	.66	1,61	.57	3,756	223	.000
Itsetunto	2,30	.72	3,07	.66	-3.889	223	.000
Koulunkäynnin miel.	3,20	.35	3,59	.44	-2.908	223	.004
Oppijaminäkuva	2,86	.33	3,28	.51	-2.700	223	.007

Stabiileille oppilaille, jotka kuuluivat keskinukertaisesti koulussa viihtyviin, oli tyypillistä eri summamuuttujien kohdalla se, että he saivat jokaisessa summamuuttujassa kaikkien kahdeksaluokkalaisten kanssa lähes yhtenevän tuloksen summamuuttujan keskiarvoa tarkasteltaessa.

Parhaiten viidennellä ja kahdeksannella luokalla koulussa viihtyneiden ryhmässä oppilaiden saama tulos itsetunto-summamuuttujassa oli paras kaikista kahdeksaluokkalaisista. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta mittaavassa summamuuttujassa molempina vuosina parhaiten viihtyneiden ryhmän kuuluneet ylittivät keskihajonnan mitalla muiden kahdeksaluokkalaisten saaman arvon samassa summamuuttujassa. Parhaimman tuloksen he saivat myös oppijaminäkuva ja kaverisuhteita arvioineissa summamuuttujissa, tosin samaan tulokseen ylsi yksi oppilas, joka oli vaihtanut heikoimpien ryhmästä parhaimmin viihtyneiden ryhmään. (Taulukko 20)

TAULUKKO 20. Parhaimmin viidennellä ja kahdeksannella luokalla viihtyneiden ryhmä ( $n=14$ )

Summamuuttujat	5. ja 8. luokalla parhaimmin viihtyneet oppilaat		Muut 8.luokan oppilaat		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>			
Kaverisuhteet	3,86	.24	3,41	.51	3.259	246	.001
Kiusaaminen	1,40	.47	1,74	.58	-2.051	223	.041
Opettaja-oppilas-suhde	3,60	.47	2,88	.61	4,381	246	.000
Auktoriteettivastaisuus	1,38	.47	1,66	.57	-1.705	223	.090
Itsetunto	3,37	.77	3,00	.66	1.945	223	.053
Koulunkäynnin miel.	3,77	.30	3,56	.44	1.692	223	.092
Oppijaminäkuva	3,60	.66	3,23	.51	2.509	223	.013

Huonoiten viihtyneistä parhaiten viihtyneisiin oli siirtynyt vain yksi oppilas. Hänelle tyypillistä olivat poikkeuksellisen hyvät kaverisuhteet ( $M=4$ ) verrattuna muihin oppilaisiin ( $M=3,44$ ) tuloksen ollessa paras mahdollinen. Koulunkäynnin mielekkyys-summamuuttujan osalta hänen tuloksensa oli paras mahdollinen, ( $M=4$ ) kun muilla kahdeksaluokkalaisilla vastaava tulos ( $M=3,57$ ) oli summamuuttujan keskihajonnan verran huonompi. Koulukiusaamisen ja auktoriteettivastaisuuden vähäisyyden osalta hän erottui selkeästi muista oppilaisista. Oppijaminäkuvan, itsetunnon ja opettaja -oppilassuhteen osalta summamuuttujien keskiarvo oli muita kahdeksaluokkalaisia parempi huonoimmin viihtyneistä parhaimmin koulussa viihtyneisiin siirtyneen oppilaan kohdalla.

Parhaiten viihtyneistä huonoiten viihtyneisiin siirtyneille kolmelle oppilaalle tyypillistä olivat kahdeksannella luokalla poikkeuksellisen huonot kaverisuhteet ( $M=2,85$ ) verrattuna muihin oppilaisiin ( $M=3,44$ ). Heidän kohdallaan kiusaamista havaittiin eniten. Itsetunto-, oppijaminäkuva- ja koulunkäynnin mielekkyys-summamuuttujat olivat keskiarvoltaan näillä oppilailla muita

kahdeksaluokkalaisia heikompia. Ryhmään kuuluvilla oli muita parempi opettaja-oppilassuhde-summamuuttujan tulos ja keskiarvoa vähemmän auktoriteettivastaisuutta.

## 7 TULOSTEN TARKASTELUA

### *Yleinen kouluviihtyvyys*

Tutkimuksemme osoitti, että kahdeksasluokkalaiset peruskoululaiset viihtyvät koulussa melko hyvin. Tulos poikkeaa aikaisemmista tutkimuksista (Linnakylä & Malin 2008; PISA-tutkimukset 2000 ja 2003), joissa on todettu suomalaisten koululaisten viihtyvän koulussa suhteellisen huonosti verrattuna muiden PISA-tutkimukseen osallistuneiden maiden koululaisiin. Tämän tutkimuksen tulos on yhteneväinen samoille oppilaille viidennellä luokalla vuonna 2006 tehdyn tutkimuksen kanssa. Silloin Heli Talaslampi ja Marika Tiensuu totesivat, että peräti 90% viidesluokkalaisista viihtyi koulussa hyvin. Kahdeksannella luokalla hyvin viihtyvien osuus pieneni ollen 82 %. Havaittu kouluviihtyvyyden heikkeneminen on samansuuntainen tulos aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan oppilaiden kouluviihtyvyys vähenee siirryttäessä ylemmille luokille (Harter 1996; Bru ym. 2002). Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (Kääriäinen ym. 1997; Linnakylä & Malin 2001), voitiin tämän tutkimuksen perusteella todeta, että tytöt viihtyivät koulussa paremmin kuin pojat. Erityisopetukseen osallistumisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Myöskään sillä, opiskeliko oppilas erityisluokassa vai osallistui laaja-alaiseen erityisopetukseen, ei ollut merkitsevää yhteyttä yleiseen kouluviihtyvyyteen. Yksittäisiä eroja kouluviihtyvyydessä erityisopetukseen osallistuvien ja siihen osallistumattomien oppilaiden välillä kuitenkin löytyi. Heikoimmin koulussa viihtyvien ryhmään kuului suhteessa muihin oppilaisiin enemmän erityisopetukseen osallistuvia oppilaita. Erityisopetukseen osallistuvista 16 % kuului huonosti koulussa viihtyvien ryhmään, kun luku muiden oppilaiden osalta oli 3 %.

*Kahdeksaluokkalaisten kaverisuhteet*

Tutkimuksessa mukana olleiden kahdeksaluokkalaisten kaverisuhteet vaikuttivat varsin hyviltä. 97% oppilaista vastasi, että heillä on kavereita koulussa. Tulos on tärkeä yleisen kouluviihtyvyyden kannalta, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kaverit ovat oppilaiden mielestä yksi tärkeimmistä kouluun liittyvistä hyvistä asioista (Lahelma & Gordon 2003). Vaikka tutkimuksessa löytyi selvä yhteys kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden välillä, muut kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät osoittautuivat kuitenkin kaverisuhteita merkityksellisemmiksi.

Sukupuolten välillä havaittiin selkeä ero kaverisuhteiden merkityksessä kouluviihtyvyyteen. Tyttöillä kaverisuhteet olivat erittäin tärkeä kouluviihtyvyyden osatekijä, kun taas pojilla ne eivät olleet yhtäläillä kouluviihtyvyyden selittäjinä. Erityisopetukseen osallistumisella ei ollut yhteyttä kaverisuhteiden kokemiseen.

Vaikka oppilaat vastasivat, että heillä on kavereita, tunsin noin joka kymmenes oppilas yksinäisyyttä, ja koki usein jäävänsä koulussa muodostuvien kaveriporukoitten ulkopuolelle. Yksinäisyyden tuntemukset eivät vastausten perusteella kuitenkaan olleet este koulussa viihtymiselle, sillä muut tekijät, kuten suhteet opettajiin sekä koulumenestykseen ja oppijaminäkuvaan liittyvät tekijät olivat osaltaan vaikuttamassa kouluviihtyvyyteen. Aikaisempien tutkimustulosten suuntaisesti (Frostad & Pijl 2007) tässäkin tutkimuksessa todettiin, että erityisopetukseen osallistuvat oppilaat jäivät muita useammin syrjään kaveriporukoista. Eniten ulkopuolisuuden kokemuksia oli laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvilla oppilailta. Heistä 21% vastasi jäävänsä usein ryhmän ulkopuolelle. Toistuva erityiskohtelu ja luokasta poistuminen erityisopettajan luo usein erottaa kielteisellä tavalla oppilaan luokkatovereistaan.

### *Käsitykset opettajista*

Tutkimukseen osallistuneiden kahdeksaluokkalaisten käsitykset opettajistaan olivat melko hyviä. Sillä, miten oppilaat kokivat opettajansa, oli tässä tutkimuksessa kaikkein voimakkain yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen. Opettajalla on siis suuret mahdollisuudet parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Oppilailla, jotka viihtyivät koulussa parhaiten, oli myös parhaimmat käsitykset opettajistaan. Tyttöjen kokemukset opettajista olivat poikien kokemuksia myönteisempiä ja tyttöjen vastauksissa näkyi selvemmin opettajien merkitys yleiseen kouluviihtyvyyteen. Millainen opettajan rooli voisi edistää myös poikien kouluviihtyvyyttä? Bru ym. (2002) ovat todenneet, että autonominen oppimisympäristö edistää oppilaiden koulutyöhön sitoutumista. Tässäkin tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että opettajat kuuntelevat oppilasta ja että oppilaat voivat ilmaista mielipiteensä.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden auktoriteettivastaisten asenteiden ja kouluviihtyvyyden välillä oli selkeä yhteys. Sukupuolella oli yhteyttä auktoriteettivastaisuuteen; pojilla ilmeni tyttöjä enemmän opettajien ja sääntöjen vastaisia asenteita. Erityisopetukseen osallistuvat oppilaat eivät poikenneet muista auktoriteettivastaisuudessa. Selvimmin auktoriteetteja uhmaavat asenteet näkyvät oppilaiden rehellisyydessä, sillä peräti puolet oppilaista ilmoitti olevansa täysin tai osittain samaa mieltä väitteen ”Olen joskus valehdellut opettajalle” kanssa.

Auktoriteettivastaisuudella todettiin olevan vain vähän vaikutusta oppilaiden kaverisuhteisiin koulussa. Tässäkin kysymyksessä havaittiin selkeä ero eri kouluviihtyvyyssryhmien välillä. Parhaiten koulussa viihtyvien joukossa vain yksi prosentti oppilaista uskoi menestyksen kavereiden joukossa lisääntyvän auktoriteetteja uhmaavan käytöksen johdosta, kun vastaava prosenttiluku huonoiten viihtyvien ryhmässä oli 10 %. Prosenttiluvut poikkeavat huomattavasti norjalaistutkimuksesta, jossa 20% oppilaista uskoi opettajien ja sääntöjen

uhmaamisen parantavan heidän asemaansa kavereiden keskuudessa (Bru 2006, 36). Tyttöillä auktoriteettivastaisten asenteiden todettiin vaikuttavan vähän kaverisuhteita heikentävästi, pojilla yhteyttä auktoriteettivastaisten asenteiden ja kaverisuhteiden välillä ei havaittu. Eroja erityisopetukseen osallistuvien ja siihen osallistumattomien välillä ei myöskään havaittu.

#### *Koulukiusaamisen, itsetunnon ja oppijaminäkuvan yhteys kouluviihtyvyyteen*

Kaikkia kahdeksaluokkalaisia tarkasteltaessa havaittiin vain lievä yhteys koulukiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välillä. Tuloksen voidaan ajatella viittaavan siihen, että oppilaat ovat kokeneet vain vähän tai vain harva oppilas tutkimusjoukossa on kokenut koulukiusaamista, sillä kiusaamisella on todettu olevan moninaisia yleistä hyvinvointia heikentäviä vaikutuksia (Salmivalli 2003), jotka näkyisivät myös yleisessä kouluviihtyvyydessä. Eniten koulukiusaaminen heikensi kouluviihtyvyyttä laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvien osalta.

Itsetunnon yhteys kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyyteen oli melko voimakas. Harterin (1996) mukaan sekä opettajien että vertaisten tuki kaikkein tärkeimpänä ovat merkittävimmät oppilaan itsetuntoon vaikuttavat tekijät koulussa. Sosiaalisten suhteitten laatu on siten suoraan ja välillisesti yhteydessä oppilaiden kouluviihtyvyyteen.

Tytöt ja pojat erosivat toisistaan jonkin verran itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välisen yhteyden suhteen. Tyttöillä havaittu yhteys oli hieman korkeampi. Erityisopetukseen osallistuvista oppilailla havaittiin itsetunnon olevan merkittävä kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvilla oppilailla. Erityisluokalla opiskelevien osalta ei itsetunnolla näyttänyt olevan osuutta kouluviihtyvyyteen. Parhaimmillaan erityisopetus toimintana onkin erilaiset oppilaat hyväksyvää ja kannustavaa opetusta.

Se, millaiseksi oppilas arvioi itsensä oppijana, on merkittävä yleisen kouluviihtyvyyden osatekijä, sillä oppijaminäkuvan laatu ohjaa oppilaan toi-

mintaa (Aho 1996; Scheinin & Niemivirta 2000). Tässä tutkimuksessa oppijaminäkuvan ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä tarkasteltiin jakamalla oppilaat kolmeen ryhmään sen mukaan, millaiseksi he arvioivat oman oppijaminäkuvansa. Saatujen tulosten mukaan ne oppilaat, jotka arvioivat oppijaminäkuvansa myönteiseksi viihtyivät paremmin koulussa kuin ne, joilla oli heikko oppijaminäkuva. Koulun arjessa oppilaan kuva itsestään oppijana muodostuu hänen ympäristöltään aiemmin saamastaan palautteesta (Giota 2006, 454). Opettaja voi hyvin monin eri tavoin vaikuttaa siihen, millaiseksi oppilaan oppijaminäkuva muodostuu ja siten myös hänen kouluviihtyvyytensä.

### *Muutos kouluviihtyvyydessä*

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (Bru 2006; Harter 1996) on todettu, havaittiin tässäkin tutkimuksessa, että oppilaiden kouluviihtyvyys heikkenee siirryttäessä alemmilta luokilta ylemmille luokille. Tutkimustulosten mukaan yksittäisen oppilaan kohdalla kouluviihtyvyys viidennellä luokalla oli yhteydessä kouluviihtyvyyteen kahdeksannella luokalla. Myös ryhmittäin tarkasteltuna havaittiin, että kouluviihtyvyys viidennellä ennustaa kouluviihtyvyyttä kahdeksannella luokalla; yli puolet oppilaista kuului molempina vuosina samaan ryhmään kouluviihtyvyyden perusteella. Erot tyttöjen ja poikien välillä kouluviihtyvyydessä olivat edelleen samansuuntaisia; sekä viidennellä että kahdeksannella luokalla huonoiten viihtyvien oppilaiden ryhmässä oli kaksinkertainen määrä poikia tyttöihin verrattuna ja tyttöjä lähes kaksinkertainen määrä poikiin verrattuna parhaiten viihtyvien ryhmässä. Erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden ( $n=27$ ) määrä huonoiten viihtyvien oppilaiden ryhmässä oli sekä viidennellä että kahdeksannella luokalla suuri. Heistä 16 % kuului huonoiten viihtyvien ryhmään sekä viidennellä että kahdeksannella luokalla, kun niistä oppilaista, jotka eivät osallistuneet erityisopetukseen huonoiten viihtyvien ryhmään kuului molempina tutkimuskertoina 3%. Siirtyminen ääriryhmästä toiseen siir-



ryttäessä ylemmille luokille oli erittäin vähäistä. Vain neljä oppilasta oli siirtynyt huonoiten viihtyvien ryhmästä parhaiten viihtyvien ryhmään tai päinvastoin parhaiten viihtyvien ryhmästä huonoiten viihtyvien ryhmään. Vaihtelua ääripäistä keskinkertaisesti viihtyvien ryhmään oli enemmän, sillä huonoiten viihtyvien ryhmässä samoja oppilaita oli sekä viidennellä että kahdeksannella luokalla 33 % ja parhaiten viihtyvien ryhmässä 21 %.

Sekä viidennellä että kahdeksannella luokalla huonoiten viihtyneiden ryhmään kuuluville tunnusomaista oli suuri auktoriteettivastaisuus ja heikko opettaja-oppilas-suhde. Tyypillistä heille oli myös muita heikkommat tulokset oppijaminäkuvan, itsetunnon ja koulunkäynnin mielekkyyden alueilla. Molemmilla luokilla parhaiten viihtyneille taas tunnusomaista oli itsetunto-, kaverisuhteet- ja oppijaminäkuva- summamuuttujissa muita kahdeksaluokkalaisia paremmat tulokset. Erityisen korkea keskiarvo ryhmään kuuluvilla oppilailla tuli opettajan ja oppilaan suhdetta mittaavassa summamuuttujassa, joka poikkesi heillä huomattavasti muiden kahdeksaluokkalaisten keskiarvosta. Molemmilla luokilla keskinkertaisesti viihtyneiden ryhmään kuuluville tyypillistä oli se, että he saivat muiden kahdeksaluokkalaisten kanssa lähes samanlaisia tuloksia kaikista summamuuttujista. Ainoa poikkeus havaittiin koulunkäynnin mielekkyyssummamuuttujassa, jossa he saivat muita hieman heikomman tuloksen.

## 8 POHDINTA

Tutkimuksen päätarkoituksena oli tutkia kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyyttä ja sosiaalisia suhteita, sekä muutosta kouluviihtyvyydessä siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle. Kouluviihtyvyyttä tarkasteltaessa tutkittiin, miten oppilaiden sukupuoli ja erityisopetukseen osallistuminen vaikuttavat kouluviihtyvyyden kokemiseen. Valmistumassa olevina erityisopettajina tutkijoita kiinnostavat tekijät, joista oppilaiden kouluviihtyvyys rakentuu, ja joihin opettaja omalta osaltaan pystyy vaikuttamaan. Koska erityisopetuksen muodot ovat tällä hetkellä muutospaineiden edessä (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta HE 109/2009) olivat erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden kokemukset sosiaalisista suhteista ja kouluviihtyvyydestä tutkijoiden erityisen mielenkiinnon kohteena.

### 8.1 Tutkimusmenetelmän tarkastelu

Tutkimusongelmiin lähdettiin etsimään vastauksia määrällisin tutkimusmenetelmin. Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa toteutettua pitkittäistutkimusta. Aineiston keruu suoritettiin tutkimuksen ensimmäisen osan kyselylomakkeen kanssa samansuuntaisesti kouluviihtyvyyttä mittaavalla lomakkeella. Summamuuttajat muodostettiin pitkittäistutkimuksen ensimmäisen osan summamuuttajien kanssa samankaltaisiksi. Summamuuttajien luotettavuutta mitattiin alfakertoimien avulla. Tutkimustulosten yleistettävyys on raportoitu tulososiossa kohta kohdalta.

Vastaustilanne pyrittiin järjestämään mahdollisimman rauhalliseksi vastaajien yksityisyyden takaamiseksi. Tästä syystä päädyttiin paperilomakkeeseen sähköisen lomakkeen sijasta. Tutkimustilanteen luonteen lisäksi oppilaiden vastauksiin vaikuttivat mahdollisesti monet muutkin tekijät, kuten tutki-

muksen ajankohta tai oppilaiden käsitykset toivottavista tai oikeista vastauksista. Se, että oppilaat eivät aina tiedä eivätkä muista omaan opetukseensa liittyviä yksityiskohtia, on voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Osaako oppilas määrittellä, onko hänen saamansa yksilöllinen opetus yleisopetuksessa annettavaa tukiovetusta vai kuuluuko se erityisopetukseen? Tutkimuksessa ei tehty jakoa erityisopetukseen osallistumisen syistä. Oppilaiden joukossa oli myös maa-hanmuuttajaoppilaita, joten puutteellinen suomen kielen taito on voinut aiheuttaa ymmärtämisen ongelmia ja siten vaikuttaa osaltaan tutkimustuloksiin.

Oman haasteensa tutkimuksen luotettavuudelle aiheutti tutkimusaineiston keruun suorittaminen oppilaille kahdessa eri ikävaiheessa, sillä asioiden merkitys saattaa ikävuosien karttuessa muuttua. Tutkimuslomakkeella kerättiin aineisto kahteen eri pro gradu-tutkimukseen, joten kysymyksiä oli enemmän kuin tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin vastaamiseksi olisi tarvittu (96 kysymystä). Pitkä tutkimuslomake saattoi osaltaan vaikeuttaa vastaamiseen keskittymistä.

Talaslampi ja Tiensuu (2006) havaitsivat pitkittäistutkimuksen ensimmäisessä osassa, että toisin kuin vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa (Linnakylä & Malin, 2008, 585 mukaan) on todettu, suomalaiset peruskoulun viidesluokkalaiset näyttävät viihtyvät koulussa melko hyvin. Nyt tehdyn pitkittäistutkimuksen toisen osan tulokset ovat Talaslammien ja Tiensuun tulosten kanssa samansuuntaiset. On mahdollista, että PISA-tutkimuksen otantaan verrattuna tämän tutkimuksen pieni otanta ei anna yhtä luotettavaa vastausta tutkimusongelmiin.

Tutkimuksen ensimmäiseen osaan vastanneista oppilaista tavoitettiin 61%. Katoon vaikuttivat yksi koulu, joka ei lähettänyt vastauksiaan tutkimuksen aikataulun sallimissa rajoissa, ja se että osa viidennellä luokalla vastanneista oli todennäköisesti vaihtanut asuinpaikkaa, eikä heitä siksi tavoitettu tutkimuksen toiseen osaan.

Koulukiusaaminen ei noussut tässä tutkimuksessa merkittäväksi tekijäksi kouluviihtyvyyteen. Useiden tuoreiden tutkimusten mukaan koulukiusat-

tuja on kaikista oppilaista 10%, mutta tässä tutkimuksessa kiusattuja oli vain 5%. Tutkimuskysymys saattoi aiheuttaa vääristymän tuloksessa koulukiusaamisesta, sillä kysymyksessä oli väittämä ”minua kiusataan usein”. On todennäköistä, että oppilaat ovat kohdanneet kiusaamista, mutta väittämä voi olla oppilaiden mielestä liian ehdoton. Toisin muotoiltu kysymys olisi saattanut antaa paremmin todellisuutta kuvaavan tuloksen. Yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan (AAUW 1993 & Strauss & Espeland 1992, Fineranin & Bennettin 1998, 55-56 mukaan) neljä viidestä oppilaasta kokee yläkouluikäisinä seksuaalisväritteistä kiusaamista. Tässä tutkimuksessa kyseistä kiusaamista mitattiin vain yhdellä kysymyksellä, joka ei tuonut luotettavaa tulosta. Aihetta olisi pitänyt kysyä luotettavammin usealla kysymyksellä, koska tutkimusten mukaan seksuaalisväritteinen kiusaaminen on tyypillinen yläkouluikäisten ongelma. On mahdollista, että oppilaat eivät tunnista kiusaamista aina, vaan ovat tottuneet sietämään sopimatonta käyttäytymistä. Voisiko olla mahdollista, että murrosiän muutokset niin hämmentäviä ja noloja, etteivät oppilaat viitsi sanoa tulleen kiusatuksi silloin kun kiusaaminen on seksuaalisväritteistä?

## **8.2 Onko suomalainen koulu kaikkien oppilaiden koulu?**

Peruskoulun viidesluokkalaiset viihtyivät Talaslammen ja Tiensuun (2006) tutkimuksen mukaan koulussa hyvin. Tämän tutkimuksen mukaan myös kahdeksaluokkalaiset viihtyvät hyvin, joskin kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyys on hieman laskenut viidennen luokan viihtyvyyteen verrattuna. Tutkituista kouluviihtyvyyden osatekijöistä suhde opettajiin ja koulunkäynnin mielekkääksi kokeminen olivat selkeimmin yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin. Parhaiten koulussa viihtyvien ryhmässä oli kaksi kertaa enemmän tyttöjä kuin poikia. Erityisopetukseen osallistuvat oppilaat viihtyivät jonkin verran huonommin koulussa kuin ne, jotka eivät ole

erityisopetuksen piirissä. Huonoiten koulussa viihtyvien ryhmässä oli enemmän poikia kuin tyttöjä ja suhteessa huomattavasti enemmän erityisopetukseen osallistuvia kuin niitä, jotka eivät osallistu erityisopetukseen. Huonoiten viihtyvien ryhmään kuuluvilla oli melkein kaikissa tutkituissa osa-alueissa huonommat tulokset kuin keskinkertaisesti tai parhaiten koulussa viihtyvien ryhmään kuuluvilla; heillä oli itsetunto-ongelmia, koulunkäynti ei tuntunut mielekkäältä, oppijaminäkuva oli vertaisia heikompi ja heillä oli auktoriteettivastaisuuden lisäksi huonoimmat käsitykset opettajistaan. Myönteisinä piirteinä ilmeni, että he kokivat kaverisuhteensa hyväksi eikä koulukiusaaminen heikentänyt heidän kouluviihtyvyyttään.

Suomalainen koulu näyttäisi edelleen olevan ”kilttien tyttöjen koulu”. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin, heillä on paremmat käsitykset opettajistaan ja he näyttävät ymmärtävän paremmin koulunkäyntiin liittyvien asenteiden ja oman toimintansa yhteyden koulussa ja elämässä menestymiseen. Tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu eroa kaverisuhteiden kokemisessa; kaikilla oli kavereita. Tyttöillä kaverisuhteet olivat kuitenkin selkeämmin yhteydessä yleiseen kouluviihtyvyyteen kuin pojilla. Koulu heijastaa yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja asenteita. Yhteiskunnassamme näkyy edelleen erilaiset odotukset tyttöjen ja poikien kasvatuksen ja käyttäytymisen suhteen. Tytöiltä odotetaan poikia sopeutuvampaa käyttäytymistä mikä näkyy edelleenkin koulun toimintamalleissa. Myös naisvaltainen opettajakunta voi osaltaan olla yhteydessä poikien heikompaan kouluviihtyvyyteen. Millaiset muutokset suomalaisessa koulussa lisäävät poikien mielekkyyskokemuksia ja kouluviihtyvyyttä? Tutkimusten mukaan oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa asioihin koulussa lisäävät kouluviihtyvyyttä (Linnakylä & Malin 2001; Bru ym. 2002; Bru 2006; Stornes ym. 2008). Oppilaan aktiivisempi rooli koulun kehittämisessä ja opetusmenetelmien valinnassa voisivat osaltaan motivoida poikia koulutyössä. Koulun perinteisiä opetusmenetelmiä sosiaalisemmat toimintatavat saattaisivat auttaa viihtyvyyden parantamisessa.

Kaverit ovat nuorelle yksi merkittävimmistä kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevista asioista. Kouluun tullaan oppimisen lisäksi tapaamaan kavereita. (Lahelma & Gordon 2003, 47 ja 58; Kupersmidt ym. 1996, 68–69). Erityisopetukseen osallistuvat oppilaat tunsivat usein jäävänsä koulussa muodostuvien kaveriporukoitten ulkopuolelle. Pienluokassa syntyy usein tiivis ”mehenki”, jolloin kaveri löytyy omista luokkatovereista, mutta suhteet niihin, jotka eivät osallistu erityisopetukseen jäävät etäisiksi. Sosiaalisten taitojen oppiminen voi erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille olla hyvinkin haasteellista tai vaatia pidemmän ajan kuin muilla oppilaille. Toisaalta ennakkoluulot voivat osaltaan vaikuttaa sosiaalisten suhteiden kehittymiseen pienryhmän oppilaiden ja muiden oppilaiden välille. Erityisesti laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvat oppilaat kokivat jäävänsä usein kaveriporukoista syrjään. Heillä oli heikoin keskiarvo mitattaessa itsetuntoa ja käsitystä itsestä oppijana. Laaja-alaiseen erityisopetukseen osallistuvat olivat myös kokeneet eniten koulukiusaamista. Kaiken ikäiset lapset haluavat samastua ikätovereihinsa ja esimerkiksi oppitunnilta erityisopettajan luo lähteminen saattaa korostaa erilaisuutta. Luokasta poistuminen kesken päivän hajottaa oppilaan koulupäivän ja hän jää usein syrjään luokan tapahtumista, mikä voi vaikeuttaa oppilaan sosiaalisten kontaktien syntymistä. Jos tarvittava tuki tuodaan luokkaan, ei tuen tarpeista johtuva erityiskohtelu muodostu koulunkäyntiä leimaavaksi tekijäksi.

Hyvistä kaverisuhteista huolimatta joka kymmenes oppilas ilmoitti tuntevansa itsensä yksinäiseksi. Yksinäisyyden käsitettä ei tutkimuslomakkeessa erikseen määritelty, joten yksinäisyys voi koulussa olevien sosiaalisten kontaktien sijasta tai niiden lisäksi liittyä myös oppilaiden kotiin tai vapaa-aikaan. Vanhemmat ovat mahdollisesti paljon poissa kotoa, eivätkä voimavarat pitkien työpäivien päätteeksi aina riitä lasten asioihin keskittymiseen. Hyvin toimiva koulun ja kodin yhteistyö voi omalta osaltaan auttaa tunnistamaan ja ehkäisemään yksinäisyyden tunteita. Koulukiusaaminen liittyy usein yksinäisyyteen; yksinäiset erottuvat joukosta ja joutuvat kiusaamisen kohteeksi tai kiusattu eris-

tetään luokan sosiaalisesta kanssakäymisestä. Opettajalla on tärkeä rooli luokan yhteishengen luojana ja oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden edistäjänä.

Kahdeksaluokkalaisten vastauksista ilmeni, että suhde opettajaan on tärkein kouluviihtyvyyden osatekijä. Kahdeksaluokkalaisten kokivat, että opettajat kohtelevat heitä reilusti ja että opettajilla on aikaa kuunnella oppilaitaan. Jälkimmäinen nousikin tärkeimmäksi opettajaan liittyväksi kouluviihtyvyyttä edistäväksi tekijäksi tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa todettiin, että suomalaisilla koululaisilla oli vain vähän auktoriteettivastaisia asenteita, mikä heijastaa oppilaiden ja opettajien välisiä hyviä suhteita. Opettajan tuki on vertaisten tuen lisäksi tärkeää oppilaan itsetunnon rakentumisessa (Harter 1996). Palautteen antajana opettaja on merkityksellinen oppilaan oppijaminäkuvan muodostumisessa, mikä puolestaan ohjaa oppilaan toimintaa koulussa. Tähän liittyen luokkakoko on tärkeä kouluviihtyvyyttä edistävä tai ehkäisevä tekijä. Oppilasmäärän pysyessä alhaisempana, oppii opettaja tuntemaan luokkansa ja hänellä on paremmin aikaa huomioida oppilaansa yksilöllisesti. Pienemmässä luokassa on myös helpompi käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä ja oppilaan oma aktiivisuus oppitunneilla lisääntyy. Tämä lisää omalta osaltaan opiskelun mielekkyyttä ja siten opiskelumotivaatiota. Opettajien välinen yhteistyö, esimerkiksi samanaikaisopetuksen muodossa, voisi lisätä mahdollisuuksia yksittäisen oppilaan kohtaamiseen.

Auktoriteettivastaisia asenteita oli eniten niillä kahdeksaluokkalaisten, jotka viihtyivät huonoiten koulussa ja joilla oli huonoimmat käsitykset opettajistaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella 5% oppilaista uskoi asemansa kaverien keskuudessa paranevan, jos he uhmaavat koulun sääntöjä ja opettajaan. Norjalaistutkimuksessa (Bru 2006) sen sijaan 20% oppilaista uskoi auktoriteettivastaisuuden tuovan menestystä kaveriporukoissa. Mistä tämä ero suomalaisten ja norjalaisten koululaisten välillä voi johtua? Tämä tutkimus jätti kysymyksen avoimeksi jatkotutkimuksia varten.

Kouluviihtyvyyden kokemisessa on tapahtunut polarisoitumista siirtäessä vuodesta 1994 vuoteen 2006; hyvin koulussa viihtyvien osuus on lisääntynyt, mutta samalla myös huonosti viihtyvien osuus on kasvanut. (Kämppi ym. 2008, 12). Tutkimustuloksissa havaittiin, että kouluviihtyvyys viidennellä ennusti kouluviihtyvyyttä kahdeksannella luokalla. Siksi onkin tärkeää, että opettajat havaitsevat varhaisessa vaiheessa oppilaan mahdolliset vaikeudet koulussa. Näin voitaisiin puuttua ongelmiin ajoissa ja vaikuttaa oppilaan koulupolkuun rakentavasti.

Jatkotutkimusta olisi hyvä tehdä siitä, millainen olisi kaikkien oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäävä oppimisympäristö ja millaisia vaikutusmahdollisuuksia oppilailla todellisuudessa on tämän päivän suomalaiskoulussa. Opetusmenetelmiä ja niiden vaikutusta kouluviihtyvyyteen olisi myös aiheellista tutkia tarkemmin, jotta saataisiin lisää tietoa kouluille ja opettajille kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Auktoriteettivastaisuuden vähyys verrattuna norjalaisiin oppilaisiin hämmästytti; olisi mielekästä tutkia, miksi suomalaisoppilaat eivät ole auktoriteettivastaisia. Kiusaamista oli tämän tutkimuksen mukaan yllättävän vähän johtuen puutteellisista kysymyksistä. Jatkotutkimukselle olisi aihetta erityisesti yläkouluikäisten seksuaalisväritteisen kiusaamisen kohtaamisessa ja käsittelyssä.



## LÄHTEET:

- Aapola, S. 2003. Peruskoulun ikäjärjestyksistä: esimerkkinä murrosikä. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.). Koulun arkea tutkimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, 108-114.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa S. Laine, (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. 1996. Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment. New York: Cambridge University Press, 248-278.
- Bremer, C. & Smith, J. 2004. Teaching Social Skills. Information Brief. Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition, 3 (5) 1-6.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. 2002. Student's Perceptions of Class Management and Reports of their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 287-307.
- Bru, E. 2006. Factors Associated with Disruptive Behaviour in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 23-43.
- Caldwell, K. A., McNamara Barry, C & Wentzel, K. R. 2004. Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- DeLara, E.W. 2008. Developing a Philosophy about Bullying and Sexual Harassment: Cognitive Coping Strategies Among High School Students. *Journal of School Violence*, 17 (4), 72-96.
- Fineran, S & Bennett, L. 1998. Teenage Peer Sexual Harassment: Implications for Social Work Practice in Education. *Social Work*, 43, 55-64.

- Frostad, P. & Pijl, S.J. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Gillander Gådin, K. & Hammarström, A. 2005. Youth health. A possible contributor to the higher degree of girls reporting psychological symptoms compared with boys in grade nine? *European Journal of Public Health* 15, 380-385.
- Giota, J. 2006. Why am I in School? Relationships Between Adolescents' Goal Orientation, Academic Achievement and Self-Evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 441-461.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press, 11-41.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta HE 109/2009 <http://www.edilex.fi/virallistieto/he/fi20090109.pdf>  
Luettu 10.7.2009
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka – kohti nykyaikaista koulua. *Konstruktiiivinen peruskoulun käyttöteoria. Tutkiva opettaja* 1/2008.
- Järviaho, K. & Sivula, R. 2006. "Koulussa kaikilla pitää olla hyvä olo". *Koulunkäynnin mielekkyys viidesluokkalaisten kokemana. Pro gradu-tutkielma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

- Kinderman, T. A., McCollam, T. L. & Gibson, E. Jr. 1996. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press, 279-312.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere; Acta Universitatis Tamperensis 887.
- Korpinen, E. 2000. Finnish and Estonian Adolescents' Self-concept and Self-esteem at the End of the Comprehensive Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 27-47.
- Kupersmidt, J. B., Buchele, K. S., Voegler, M. E. & Sedikides, C. 1996. Social self-discrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press, 66-97.
- Kuusela, P. 2007. Teoksessa P. Kuusela, (toim.) *Sosiaalipsykologia*. Oy UNIpress Ab, 25-66.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus & Jyväskylän yliopisto.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa T. Gordon & E. Lahelma. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, 42-58.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Larkin, J. 1994. Walking through walls: The sexual harassment of high school girls. *Gender & Education*, 6, 263-281.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 2001. Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 145-166.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 583-602.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Marsh, H. W. Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Multiwave, Longitudinal Panel Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelma.  
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>. Viitattu 26.01.2009
- Opetusministeriö 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2007-2008. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi>. Viitattu 26.1.2009.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoria, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Poikkeus, A-M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) *Psykologia-johdantokurssi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 99-107.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Pötsönen, R. 1995. Nuorten biologinen kypsyminen ja seksuaalinen kokeneisuus koulun terveystieteiden haasteena. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 15-30.

- Rinaldi, C., Kates, A. & Welton, C. 2008. Understanding student's interactions: why varied social tasks matter. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13, 127-140.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Salmivalli, C. 2002. Suhdeskeemat, sosiaaliset tavoitteet ja sosiaalinen käyttäytyminen. *Psykologia* 37, 84-91.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. 2004. Nuori vertaisryhmässä – Tekeekö seura kaltaiseksi? *Psykologia*, 39, 344-354.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Opetushallituksen tutkimus. Opetushallituksen moniste 4/2000.
- Stornes, T., Bru, E. & Thormod, I. 2008. Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 315-329.
- Talaslampi, H. & Tiensuu, M. 2006. Kouluviihtyvyys viidesluokkalaisten kokemana. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Tolonen, T. 2001. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Tampere: Tammer-Paino.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M.J. 2003. Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.

Wentzel, K.R. 1996. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment. New York: Cambridge University Press, 226-247.

# LIITTEET

## Liite 1: Tutkimuslomake

Hyvä 8. luokkalainen!

Olet mukana tutkimuksessa, jossa selvitetään 8. luokkalaisten oppilaiden mielipiteitä koulusta ja koulunkäynnistä. Täytettyäsi lomakkeen palauta se opettajalle, joka sulkee sen yhdessä luokkatovereidesi vastausten kanssa kirjekuoreen. Vastauksesi tulevat ainoastaan tutkijoiden tietoon. Joe et ymmärrä jotain kohtaa, pyydä apua opettajalta.

Nimi: \_\_\_\_\_ Sukupuoli: tyttö: \_\_ poika: \_\_ luokka: \_\_\_\_

Koulun nimi: \_\_\_\_\_ Kunta: \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

Seuraavassa sinulle esitetään koulua koskevia väitteitä. Rastita mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto. Vastaa kaikkiin kysymyksiin. Lyhenteet tarkoittavat TEM = täysin eri mieltä, OEM = osittain eri mieltä, OSM = osittain samaa mieltä, TSM = täysin samaa mieltä

Koulu on paikka, missä...	TEM	OEM	OSM	TSM
1. viihdyn hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. saan usein onnistumisen kokemuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. tulen toimeen luokkakavereideni kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. jotkut oppilaat ovat ilkeitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. tunnen itseni yksinäiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. oppilaat tuntuvat viihtyvän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. toiset pyytävät apuani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. tiedän, että minua arvostetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. olen levoton	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. mihin on mukava tulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. minulla on kavereita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. olen usein väsynyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. saan apua tarvittaessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. tunnen usein jääväni ryhmän ulkopuolelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. toiset luottavat minuun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. haluaisin olla toisenlainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. luokkatoverini pitävät minusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. vietän aikaani samanhenkisten nuorten kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. oppilaiden mielipiteitä kuunnellaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. opettajat kannustavat minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. väitän usein opettajille vastaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. ymmärrän, miksi koulussa on sääntöjä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. tunneilla käsiteltävät asiat ovat todella kiinnostavia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	TEM	OEM	OSM	TSM
24. säännöt ovat mielestäni reiluja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. luokassamme on hauskaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. minä voin vaikuttaa luokassamme tapahtuviin asioihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. opettajat osaavat opettaa niin, että opetusta on mielenkiin-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. olen joskus valehdellut opettajalle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. koen monet asiat liian vaikeiksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. jotkut oppilaat tönivät minua tai tarttuvat kiinni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. en välitä säännöistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. tulen toimeen toisten kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. opin itselleni hyödyllisiä asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. luokassamme on hyvä ilmapiiri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. jotkut oppilaat nimittelevät minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. minua kiusataan usein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. sääntöjen rikkominen tekee minut suosituksi kavereiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. epäonnistun usein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. opettajan uhmaaminen tekee minut suosituksi kavereiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. on ihan sama käynkö koulua vai en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. luokassamme on huono ilmapiiri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. koulunkäynnilläni ei ole merkitystä siihen miten pärjään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. tiedän miksi koulua käydään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. tiedän miten koulussa työskennellään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. opettajat ovat oikeudenmukaisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. käyn koulua mielelläni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. toisten kanssa oleminen auttaa minua ymmärtämään it-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. opettajat kohtelevat minua reilusti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. toiset kunnioittavat minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. minua on kosketeltu sopimattomasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. tiedän mitä osaan tehdä hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. opettajat kuuntelevat minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. olen onnellinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. oppiminen on mukavaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. viihdyn todella hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. pidän koulutehtävistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. opin tuntemaan itseäni paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





84. Arvioi omaa koulumenestystäsi. Merkitse rasti mielestäsi sopivimpaan kohtaan.

Arvosanani ovat...	korkeimpia	aika hyviä	aika huonoja	matalimpia
äidinkielessä				
matematiikassa				
vieraissa kielissä				
liikunnassa				
käsityössä				
kuvataiteessa				

85. Osallistutko tällä hetkellä erityisopetukseen? kyllä \_\_\_ en \_\_\_  
erityisluokalla/pienluokassa \_\_\_ tai käyn erityisopettajan luona esim. tunnin viikossa \_\_\_

86. Oletko aikaisemmin osallistunut erityisopetukseen? kyllä \_\_\_ en \_\_\_

87. Kirjoita vielä lopuksi kolme asiaa, jotka lisääisivät tai haittaavat koulussa viihtymistäsi.

Kouluviihtymistäni lisääisi, jos...

---



---



---

Kouluviihtymistäni haittaavat...

---



---



---

Kiitokset vastauksistasi! Alla olevaan tilaan voit piirrellä tai lähettää vapaasti terveisiä tutkijoille.

## Liite 2: Kirje Rehtoreille

10.2.2009  
Jyväskylässä

### *Arvoisa rehtori!*

Kiitos alustavasta lupautumisestanne tutkimuksemme aineistonkeruukouluksi. Teemme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle kaksi pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”*Kouluviihtyvyys kahdeksaluokkalaisten kokemana*”. Molemmat tutkimukset ovat määrällisiä, ja niiden tarkoitus on selvittää oppilaiden käsityksiä koulunkäynnistään. Tutkimuskohteena ovat 8.luokkalaiset oppilaat, jotka ovat osallistuneet samaan tutkimukseen jo 5. luokalla. Opinnäytetyöt tehdään Jyväskylän erityispedagogiikan laitoksella ja niiden ohjaajana toimii KT Matti Kuorelahti.

Molempien tutkimusten näkökulmana on tutkia nuoren omaa kokemusta tämänhetkisestä koulunkäynnistään. Nuoren taustoja ja niiden merkitystä koulunkäyntiin emme tutkimuksissamme tarkastele. Opettajaksi opiskelevina ja käytännön koulutyön kehittämisestä kiinnostuneina tutkimusintressimme kohdistuvat koulun sisäisiin yhteisöllisiin tekijöihin. Näihin tekijöihin opettajalla on jokapäiväinen kosketuspinta ja mahdollisuus toiminnallaan vaikuttaa. Toivomme tutkimuksemme tuloksista olevan tukea koulunne arjen kehittämiseen.

Tytti Hakkaraisen ja Taina Tauriaisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden sosiaalisten suhteiden merkitystä kouluviihtyvyyden kannalta ja selvittää uupumuksen ja itsetunnon yhteyttä kouluviihtyvyyteen.

Kristina Salomaan ja Heli Isotaluksen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kouluviihtyvyyttä ja sen muutosta siirryttäessä viidenneltä kahdeksannelle luokalle. Tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisten suhteiden ja oppimisympäristön yhteyttä kouluviihtyvyyteen.

Aineisto kootaan kuudelta koululta *helmi-maaliskuussa 2009*. Koulujen nimet ja paikkakunnat eivät tule näkymään raportissa eivätkä myöskään oppilaiden henkilötiedot. Oppilaiden tulee kuitenkin vastata kyselyyn omalla nimellään, sillä kyseessä

on seurantatutkimus. Tutkimuksesta laaditaan rekisteröintilomake (Henkilötietolaki 523/99, 10§), ja tutkimisrekisterin ylläpitäjänä toimii tutkimuksen vastuullinen johtaja KT Matti Kuorelahti.

Tutkimuseettisäntöjen mukaisesti kerätty aineisto säilytetään Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella, eikä sitä luovuteta ulkopuolisten käsiin.

### **Käytännön toimenpiteet**

1. Rehtori antaa 8. luokkien opettajille jaettavaksi ja kerättäväksi oppilailleen tutkimuslupalomakkeet huoltajien allekirjoitettavaksi.
2. Opettajat keräävät lupalomakkeet määräajassa ja antavat ne rehtorille.
3. Rehtori ilmoittaa KT Matti Kuorelahdelle tutkimukseen osallistuvien oppilaiden määrä.  
e-mail: [makaku@edu.jyu.fi](mailto:makaku@edu.jyu.fi) puh. 014-260 1623
4. Rehtori vastaanottaa kyselylomakkeet ja jakaa ne *8.luokkien opettajille. Lomakkeiden mukana tulevat selkeät ohjeet opettajille kyselyn toteuttamiseen.* Tutkimus suoritetaan yhden oppitunnin aikana. Luokkien opettajat jakavat kyselylomakkeet oppilaille ja oppilaiden vastattua keräävät ne kirjekuoreen, joka suljetaan luokassa.
5. Rehtori kerää kyselyt sisältävät kirjekuoret määräajassa opettajilta ja lähettää ne Jyväskylän erityispedagogiikan laitokselle palautuskuoressa.

Olemme valmiita vastaamaan. tutkimukseen liittyviin kysymyksiin. Yhteystietomme löydätte alta.

### ***Yhteistyöterveisin,***

KT Matti Kuorelahti (makaku@edu.jyu.fi)

puh. 014-260 1623

Erityispedagogiikan opiskelijat

Heli Isotalus

Tytti Hakkarainen

Kristina Salomaa

Taina Tauriainen

## Liite 3: Kirje opettajille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

13.2.2009

KASVATUS-  
TIETEIDEN  
LAITOS

Erityispedagogiikka



### **KOULUN MERKITYS LAPSEN KOKEMANA OPETTAJAN OHJEET TUTKIMUKSEN SUORITTAMISEKSI LUOKASSA Hyvä 8. luokan opettaja**

Kiitos, että luokkasi osallistuu tutkimukseemme!

Tutkimus suoritetaan yhden oppitunnin aikana. Voit huoletta auttaa tarvittaessa oppilaita (esim. selittää epäselviä käsitteitä). Kursiivilla kirjoitetun tekstin voit lukea oppilaille ääneen.

#### **1. Jaa kyselylomakkeet oppilaille, kerro heille seuraava ohje:**

*Olette mukana tutkimuksessa, jossa Jyväskylän yliopistossa selvitetään mielipiteitäsi ja kokemuksiasi koulunkäynnistäsi; miltä tuntuu olla kahdeksasluokkalainen.*

*Aloita kyselylomakkeen täyttäminen kirjoittamalla etu- ja sukunimesi sekä koulun ja kaupungin nimi. Voit vastata vapaasti ja rehellisesti omien kokemustesi mukaisesti. Kyselylomakkeet laitetaan heti vastaamisen jälkeen kirjekuoreen ja kuori suljetaan tunnin lopussa. Minä tai kukaan muu opettaja koulussamme ei tule vastauksiasi näkemään.*

*Täytä kyselylomake rauhallisesti mieltien. Voit kysyä opettajalta apua, mikäli tarvitset.*

#### **2. Oppilaat täyttävät kyselylomakkeen, opettaja auttaa tarvittaessa.**

#### **3. Oppilaat palauttavat täytetyn lomakkeen opettajalla olevaan kirjekuoreen.**

**Kaikkien ollessa valmiita opettaja sulkee kuoren oppilaiden nähden.** (Jos joku oppilas täyttää lomakkeen eri aikaan poissaolo tms. syyn takia, suljetaan tämä omaan kuoreensa oppilaan nähden).

#### **4. Liitä mukaan luokkasi oppilaiden nimilista.**

Kiitos! Mukavaa talven ja kevään jatkoa!

Terveisin Matti Kuorelahti

Matti.Kuorelahti@jyu.fi

014 – 260 1623

## Liite 4: Vanhempien lupa tutkimukselle

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUS-  
TIETEIDEN  
LAITOS  
Erityispedagogiikka



9.2.2009

### Arvoisat vanhemmat!

Jyväskylän yliopistossa tehdään tutkimusta peruskoulun 8.-luokkalaisten sitoutumisesta koulutyöhön ja kouluviihtymisestä. Osalta oppilaista kysyttiin näitä asioita jo 5. luokalla. Nyt haluamme seurata, miten tilanne on muuttunut kahdeksannelle luokalle tultaessa. Koska tutkimuksessa seurataan oppilaiden käsityksiä ja niiden muutoksia, pitäisi oppilaiden täyttää tutkimuslomake omalla nimellään. Vaikka lapsenne ei olisi osallistunut aikaisempaan kyselyyn, kaikkien nykyisten kahdeksaluokkalaisten vastaaminen olisi tärkeää kokonaiskuvan saamiseksi nuorten kokemasta kouluympäristön laadusta. Yksittäistä vastaajaa koskevat tiedot säilyvät täysin luottamuksellisena tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Oppilaat vastaavat kyselylomakkeeseen yhden oppitunnin aikana, ja välittömästi oppilaiden vastattua opettaja sulkee kyselylomakkeet kirjekuoreen. Kyselylomakkeet palautetaan suoraan tutkijoille, eikä niitä tarkastella koulussa ollenkaan.

Henkilötietolain mukaan pyydämme lupaa lapsenne osallistumisesta tutkimukseen täyttämällä kyselylomakkeen koulussa.

Yhteistyöterveisin

Matti Kuorelahti, KT, tutkimuksen vastuullinen johtaja  
[matti.kuorelahti@ju.fi](mailto:matti.kuorelahti@ju.fi)  
 puh. 014-260 1623

Palauta alla oleva lomake lapsesi opettajalle allekirjoituksellasi varustettuna.

- Lapseni saa täyttää kyselylomakkeen ja osallistua tutkimukseen.  
 Lapseni ei saa täyttää kyselylomaketta eikä osallistua tutkimukseen.

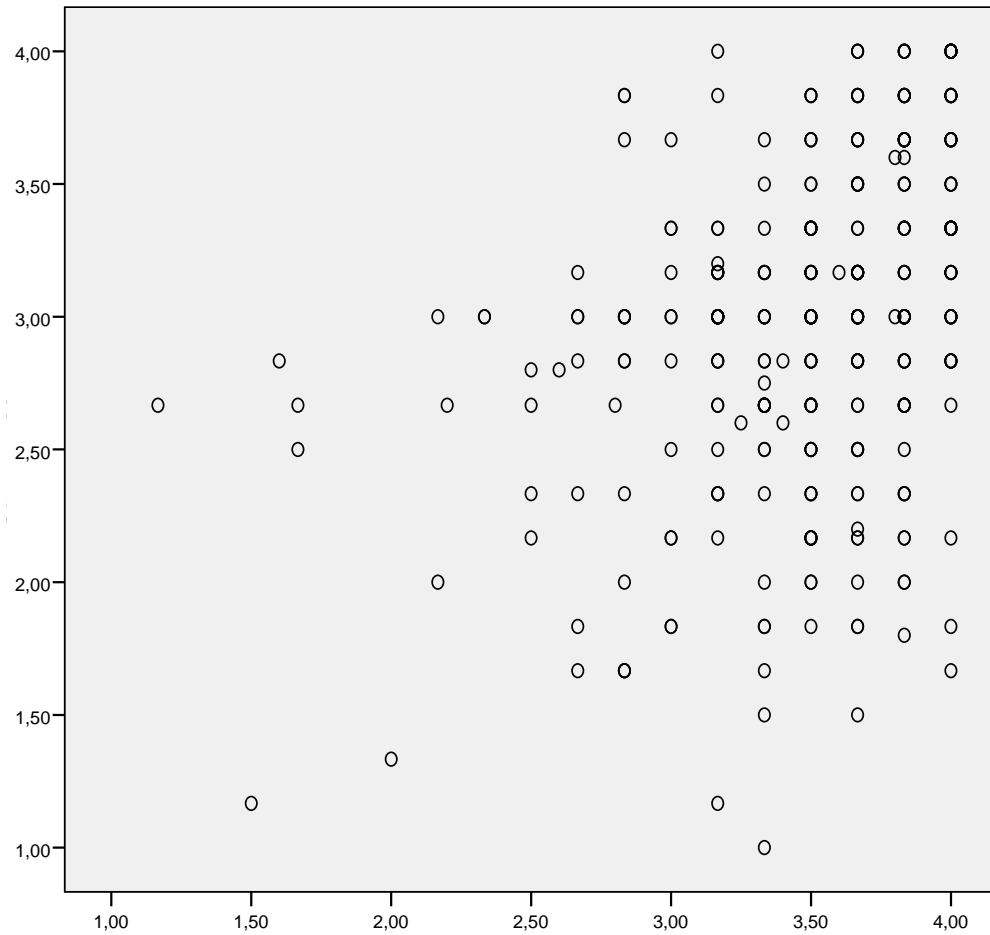
huoltajan allekirjoitus

## Liite 5: Yleinen kouluviihtyvyys-summamuuttuja

Yleinen kouluviihtyvyys -summamuuttuja (N=426). Tytöt n=227, pojat n=199, erityisopetukseen osallistuvat n= 69, ei erityisopetukseen osallistuvat n=357. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä)

YLEINEN KOULUVIIHTY- VYYYS	1.	2.	3.	4.	ei vast.	<i>M</i>	<i>sd</i>
	%	%	%	%	%		
1. Viihdyn hyvin.							
kaikki	2,8	14,8	54,0	27,5	0,9	3,07	.73
tytöt	1,8	10,1	55,5	32,2	0,4	3,19	.68
pojat	4,0	20,1	52,3	22,1	1,5	2,94	.77
erit.op.	8,7	26,1	39,1	25,0	1,4	2,81	.92
ei erit.op.	1,7	12,5	56,7	28,2	0,9	3,12	.68
10. Koulu on paikka mihin on mukava tulla.							
kaikki	8,5	24,4	49,1	17,1	0,9	2,76	.84
tytöt	7,9	18,5	49,8	22,9	0,9	2,88	.85
pojat	9,0	31,2	48,2	10,6	1,0	2,61	.80
erit.op.	20,3	27,3	39,1	11,6	1,4	2,43	.95
ei erit.op.	6,3	23,6	50,7	18,5	0,9	2,82	.81
25. Luokassamme on hauskaa.							
kaikki	2,8	9,6	44,1	42,7	0,7	3,28	.75
tytöt	3,1	10,6	41,9	43,2	1,3	3,27	.76
pojat	2,5	8,5	46,7	42,2		3,29	.73
erit.op.	4,3	10,1	44,9	39,1	1,4	3,21	.80
ei erit.op.	2,6	9,7	43,3	43,9	0,6	3,89	.75
47. Käyn koulua mielelläni.							
kaikki	9,4	20,0	46,9	23,2	0,5	2,84	.89
tytöt	6,2	15,9	47,1	30,4	0,4	3,02	.85
pojat	13,1	24,6	46,7	15,1	0,5	2,64	.89
erit.op.	10,1	26,1	43,5	18,8	1,4	2,72	.90
ei erit.op.	9,1	18,5	47,6	24,5	0,3	2,88	.89
55. Oppiminen on mukavaa.							
kaikki	4,9	20,0	53,3	21,4	0,5	2,92	.78
tytöt	3,1	17,6	51,5	26,9	0,9	3,03	.76
pojat	7,0	22,6	55,3	15,1		2,78	.78
erit.op.	5,8	21,7	47,9	24,6		2,91	.84
ei erit.op.	4,8	18,8	54,7	21,1	0,6	2,93	.77
56. Viihdyn todella hyvin.							
kaikki	5,6	23,7	46,2	23,7	0,7	2,89	.83
tytöt	5,3	19,4	47,1	27,3	0,9	2,97	.83
pojat	6,0	28,6	45,2	19,6	0,5	2,79	.83
erit.op.	11,6	23,2	40,6	23,2	1,4	2,76	.95
ei erit.op.	4,6	23,1	47,6	24,2	0,6	2,92	.81

## Liite 6: Sirontakuvio kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden yhteydestä



Sirontakuvio havainnollistaa kouluviihtyvyyden ja kaverisuhteiden yhteyttä. Kuviossa on selvästi muista poikkeavia havaintopareja, jotka vaikuttavat heikentävästi korrelaatiokertoimeen.



## Liite 7: Kaverisuhteet- summamuuttuja

Kaverisuhteet- summamuuttuja (N=426). Tytöt n=227, pojat n=199, erityisopetukseen osallistuvat n= 69, ei erityisopetukseen osallistuvat n=357.

(1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä)

KAVERISUHTEET		1.	2.	3.	4.	ei vast.	<i>M</i>	<i>sd</i>
		%	%	%	%	%		
3. Tulen toimeen luokkakavereideni kanssa.								
	kaikki	0,5	3,6	36,3	59,7		3,55	.59
	tytöt	0,4	4,0	35,7	59,5	0,4	3,55	.60
	pojat	0,5	3,0	36,2	58,8	1,5	3,56	.58
	erit.op.	1,4	8,7	36,2	52,2	1,4	3,41	.72
	ei erit.op	0,3	2,6	35,9	60,4	0,9	3,58	.56
5. Tunnen itseni yksinäiseksi. (käännettynä)								
	kaikki	3,8	8,5	12,9	74,4	0,5	3,59	.80
	tytöt	4,8	8,8	15,4	70,9			
	pojat	2,5	8,0	10,1	78,4	1,0		
	erit.op.	5,8	13,0	11,6	69,6		3,55	.91
	ei erit.op	3,1	7,7	13,4	75,2	0,6	3,58	.77
11. Minulla on kavereita.								
	kaikki	1,2	1,6	15,8	81,4		3,77	.53
	tytöt	0,9	2,2	13,7	82,4	0,9	3,79	.51
	pojat	1,5	,0	18,1	79,4		3,75	.55
	erit.op.	2,9	2,9	23,2	71,0		3,62	.69
	ei erit.op	0,9	1,4	14,5	82,6	0,6	3,80	.49
14. Tunnen usein jääväni ryhmän ulkopuolelle (käännettynä)								
	kaikki	3,8	10,8	26,3	57,7	1,4	3,40	.83
	tytöt	4,8	14,1	21,1	57,7	2,2		
	pojat	2,5	7,0	32,2	57,8	0,5		
	erit.op.	4,3	11,6	29,0	52,2	2,9	3,36	.87
	ei erit.op	3,7	10,8	25,4	59,0	1,1	3,41	.84
17. Luokkakaverini pitävät minusta.								
	kaikki	0,9	12,0	60,8	24,9	1,4	3,11	.63
	tytöt	1,3	10,6	60,4	26,9	0,9	3,14	.64
	pojat	0,5	13,6	61,3	22,6	2,0	3,08	.62
	erit.op.	2,9	18,8	58,0	20,3		2,96	.72
	ei erit.op	0,6	10,8	61,0	25,9	1,7	3,14	.62
18. Vietän aikaani samanhenkisten nuorten kanssa.								
	kaikki	2,8	4,7	37,1	54,9	0,5	3,45	.72
	tytöt	2,2	2,6	34,4	59,9	0,9	3,53	.66
	pojat	3,5	7,0	40,2	49,2		3,35	.76
	erit.op.	5,8	8,7	46,4	39,1		3,19	.83
	ei erit.op	2,3	3,7	35,3	58,1	0,6	3,50	.68

## Liite 8: Kaverisuhteet-summamuuttuja sukupuolen mukaan

TAULUKKO 9. Kaverisuhteet-summamuuttuja sukupuolen mukaan tarkasteltuna ( $N=426$ )

KAVERISUHTEET	Työt		Pojat		Eroavai suudet	
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
3. Tulen toimeen luokkakave- reideni kanssa.	3,55	.596	3,5	.583	-.129	.897
5. Tunnen itseni yksinäiseksi. (käännettynä)	1,48	.848	1,34	.736	1.746	.082
11. Minulla on kavereita.	3,79	.514	3,75	.546	.725	.469
14. Tunnen usein jääväni ryh- män ulkopuolelle. (käännetty- nä)	1,65	.903	1,54	.738	1.391	.165
17. Luokkakaverini pitävät mi- nusta.	3,14	.643	3,08	.620	.900	.369
18. Vietän aikaani samanhen- kisten nuorten kanssa.	3,53	.661	3,35	.763	2.624	.009

## Liite 9: Käsitykset opettajista-summamuuttuja

Käsitykset opettajista-summamuuttuja (N=426). Tytöt n=227, pojat n=199, erityisopetukseen osallistuvat n= 69, ei erityisopetukseen osallistuvat n=357. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä)

KÄSITYKSET OPETTAJISTA	1. %	2. %	3. %	4. %	ei vast. %	<i>M</i>	<i>sd</i>
19. Oppilaiden mielipiteitä kuunnellaan.							
kaikki	7,3	22,1	50,5	20,0	0,2	2,83	.83
tytöt	4,8	19,8	52,9	22,0	0,4	2,93	.78
pojat	10,1	24,6	47,7	17,6		2,73	.87
erit.op.	14,5	23,2	42,0	20,3		2,68	.96
ei erit.op	5,7	22,2	51,6	20,2	0,3	2,87	.80
20. Opettajat kannustavat minua.							
kaikki	4,9	22,1	53,8	18,5	0,7	2,87	.77
tytöt	4,4	20,3	54,6	20,3	0,4	2,91	.76
pojat	5,5	24,1	52,8	16,6	1,0	2,81	.78
erit.op.	13,0	23,2	36,2	26,1	1,4	2,76	.99
ei erit.op	3,4	21,7	57,5	16,8	0,6	2,88	.72
46. Opettajat ovat oikeudenmukaisia							
kaikki	7,0	25,8	52,8	13,6	0,7	2,74	.78
tytöt	4,8	25,1	55,5	13,7	0,9	2,79	.74
pojat	9,5	26,6	49,7	13,6	0,5	2,68	.83
erit.op.	14,5	36,2	34,8	14,5		2,49	.92
ei erit.op	5,7	23,6	56,4	13,7	0,6	2,79	.75
49. Opettajat kohtelevat minua reilusti.							
kaikki	2,8	15,7	51,9	29,3	0,2	3,08	.75
tytöt	0,9	9,3	51,1	38,8		3,28	.66
pojat	5,0	23,1	52,8	18,6	0,5	2,85	.78
erit.op.	4,3	23,2	49,3	23,2		2,91	.80
ei erit.op	2,6	14,2	52,1	30,8	0,3	3,11	.74
53. Opettajat kuuntelevat minua.							
kaikki	3,5	16,4	55,6	23,9	0,5	3,00	.74
tytöt	3,1	12,3	54,6	30,0		3,11	.73
pojat	4,0	21,1	56,8	17,1	1,0	2,88	.73
erit.op.	7,2	21,7	49,3	1,7		2,86	.85
ei erit.op	2,6	15,7	56,4	24,8	0,6	3,04	.71

## Liite 10: Auktoriteettivastaisuus-summamuuttuja

Auktoriteettivastaisuus-summamuuttuja (N=426). Tytöt n=227, pojat n=199, erityisopetukseen osallistuvat n= 69, ei erityisopetukseen osallistuvat n=357. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä)

AUKTORITEETTI- VASTAISUUS	1. %	2. %	3. %	4. %	ei vast. %	<i>M</i>	<i>sd</i>
21. Väitän usein opettajille vastaan.							
kaikki	46,2	30,3	15,7	7,5	0,2	1,84	.95
tytöt	55,5	27,8	11,5	5,3		2,05	.99
pojat	35,7	33,2	20,6	10,1	0,5	2,05	.99
erit.op.	37,7	24,6	23,2	14,5		2,14	1.1
ei erit.op.	47,6	31,9	14,2	6,0	0,3	1,79	.90
28. Olen joskus valehdellut opettajalle.							
kaikki	27,0	21,1	27,5	24,2	0,2	2,49	1.1
tytöt	35,7	22,5	23,3	18,1	0,4	2,24	1.1
pojat	17,1	19,6	32,2	31,2		2,77	1.1
erit.op.	30,4	23,2	20,2	26,1		2,42	1.2
ei erit.op.	26,2	20,8	29,1	23,6	0,3	2,5	1.1
31. En välitä säännöistä.							
kaikki	58,2	24,4	14,3	2,8	0,2	1,62	.83
tytöt	68,7	18,1	11,0	1,8	0,4	1,46	.76
pojat	46,2	31,7	18,1	4,0		1,8	.88
erit.op.	47,8	20,3	27,5	4,3		1,88	.96
ei erit.op.	60,4	25,6	11,7	2,0	0,3	1,55	.78
37. Sääntöjen rikkominen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa.							
kaikki	70,9	22,1	6,1	0,9		1,37	.64
tytöt	68,7	18,1	11,0	1,8	0,4	1,19	.50
pojat	46,2	31,7	18,1	4,0		1,33	.58
erit.op.	63,8	21,7	10,1	4,3		1,55	.85
ei erit.op.	72,6	22,2	4,8	0,3		1,33	.58
40. Opettajan uhmaaminen tekee minut suosituksi kavereiden keskuudessa.							
kaikki	75,8	17,4	5,4	1,4		1,32	.64
tytöt	88,1	7,9	3,5	0,4		1,16	.48
pojat	61,8	28,1	7,5	2,5		1,51	.74
erit.op.	69,6	18,8	8,7	2,9		1,45	.78
ei erit.op.	77,5	16,8	4,6	1,1		1,29	.61

## Liite 11: Itsetunto- summamuuttuja

Itsetunto- summamuuttuja (N=426). Tytöt n=227, pojat n=199, erityisopetukseen osallistuvat n= 69, ei erityisopetukseen osallistuvat n=357. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä)

ITSETUNTO		1.	2.	3.	4.	ei vast.		
		%	%	%	%	%	<i>M</i>	<i>sd</i>
8. Tiedän, että minua arvostetaan.								
	kaikki	5,9	18,5	58,5	16,7	0,5	2,86	.76
	tytöt	5,7	15,0	59,5	19,4	0,4	2,93	.76
	pojat	6,0	22,6	57,3	13,6	0,5	2,79	.75
	erit.op.	10,1	26,1	50,7	13,0	4,8	2,67	.83
	ei erit.op.	4,8	17,1	60,1	17,4	0,6	2,91	.73
16. Haluaisin olla toisenlainen. (käännettynä)								
	kaikki	6,6	19,7	29,3	43,4	0,9	3,11	.95
	tytöt	7,9	22,0	29,5	39,6	0,9	3,02	.97
	pojat	5,0	17,1	29,1	47,7	1,0	3,20	.90
	erit.op.	5,8	24,6	23,2	42,0	4,3	3,06	.97
	ei erit.op.	6,8	18,8	30,8	43,3	0,3	3,10	.94
38. Epäonnistun usein. (käännettynä)								
	kaikki	4,9	21,8	38,0	34,7	0,5	3,03	.95
	tytöt	4,4	19,4	37,9	37,4	0,9	3,09	.86
	pojat	5,5	24,6	38,2	31,7		2,96	.89
	erit.op.	10,1	33,3	33,3	21,7	1,4	2,68	.94
	ei erit.op.	4,0	19,4	38,5	37,9	0,3	3,10	.85

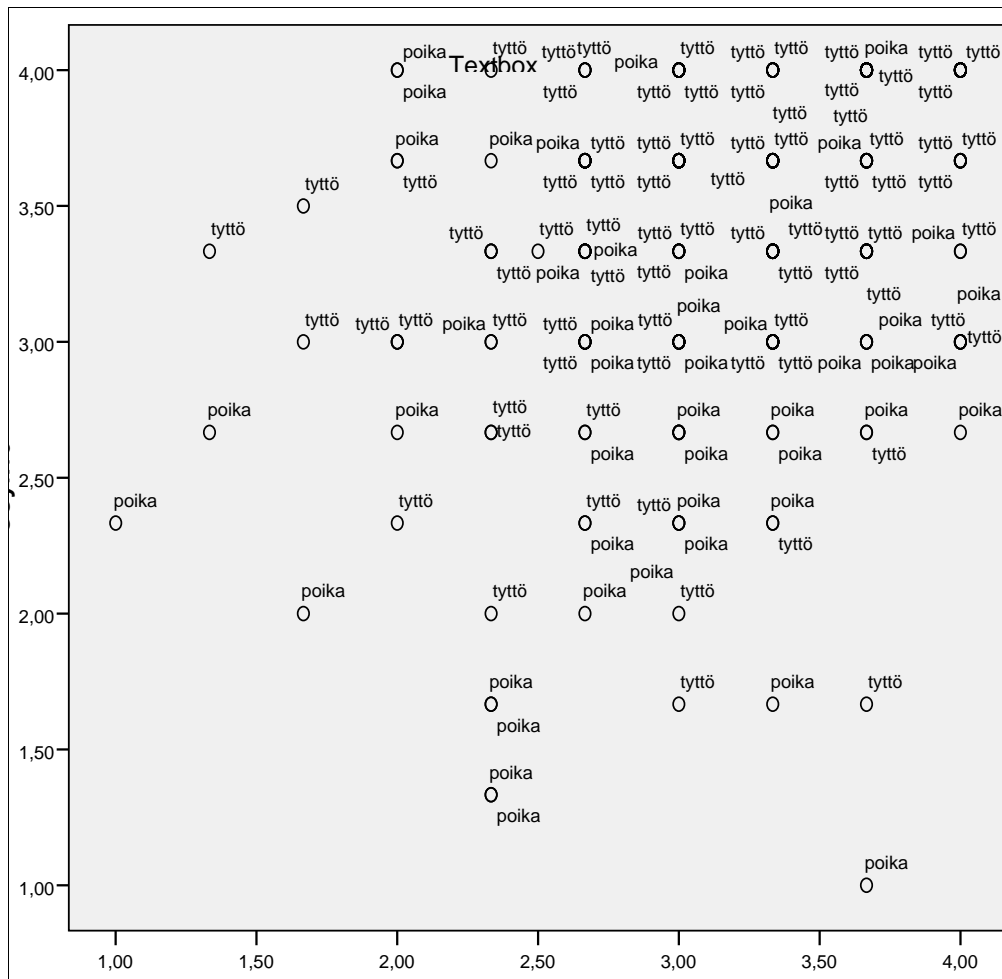
## Liite 12: Oppijaminäkuva-summamuuttuja

Oppijaminäkuva-summamuuttuja (N=426). Tytöt n=227, pojat n=199, erityisopetukseen osallistuvat n= 69, ei erityisopetukseen osallistuvat n=357.

(1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä)

OPPIJAMINÄKUVA		1.	2.	3.	4.	ei vast.	<i>M</i>	<i>sd</i>
		%	%	%	%	%		
29. Koen monet asiat vaikeiksi. (käännettynä)								
	kaikki	22,8	42,0	27,7	7,3	0,2	2,20	.87
	tytöt	26,4	37,4	27,3	8,4	0,4	2,18	.92
	pojat	18,6	47,2	28,1	6,0		2,22	.82
	erit.op.	5,8	40,6	31,9	21,7		2,70	.88
	ei erit.op	26,2	42,5	26,5	4,6	0,3	2,09	.84
45. Tiedän miten koulussa työskennellään.								
	kaikki	1,4	1,9	27,9	68,3	0,5	3,64	.60
	tytöt	1,8	0,9	20,7	76,7		3,72	.57
	pojat	1,0	3,0	36,2	58,8	1,0	3,54	.61
	erit.op.	2,9		29,0	68,1		3,62	.64
	ei erit.op	1,1	2,3	27,6	68,4	0,4	3,64	.59
52. Tiedän mitä osaan tehdä hyvin.								
	kaikki	2,3	8,0	39,2	50,2	0,2	3,38	.73
	tytöt	2,6	7,5	41,0	48,5	0,4	3,36	.57
	pojat	2,0	8,5	37,2	52,3		3,40	.73
	erit.op.	4,3	14,5	33,3	47,8		3,25	.86
	ei erit.op	2,0	6,8	40,2	50,7	0,3	3,40	.71
57. Pidän koulutehtävistä.								
	kaikki	16,4	44,1	32,9	6,1	0,5	2,29	.81
	tytöt	14,1	42,3	33,5	9,3	0,9	2,38	.84
	pojat	19,1	46,2	32,2	2,5		2,18	.73
	erit.op.	20,3	40,6	31,9	5,8	1,4	2,24	.85
	ei erit.op	15,4	45,0	33,0	6,3	0,3	2,30	.81
63. Saan ansaitsemiani arvosanoja.								
	kaikki	4,0	15,7	43,4	35,7	1,2	3,12	.82
	tytöt	2,2	18,5	41,4	37,9		3,15	.80
	pojat	6,0	12,6	45,7	33,2	2,5	3,09	.84
	erit.op.	13,0	21,7	49,3	11,6	4,3	2,62	.87
	ei erit.op	2,3	14,8	41,3	41,0	0,6	3,22	.78

### Liite 13: Sirontakuvio kouluviihtyvyyden muutoksesta sukupuolen mukaan tarkasteltuna



Yleinen kouluviihtyvyys viidennellä ja kahdeksannella luokalla sukupuolen mukaan tarkasteltuna (N=248, tytöt n=127, pojat n=121)