

MILLAISEKSI KOULU KOETAAN?

Koulukokemuksia Liikkuva koulu -hankkeen kouluista

Mari Ingerttilä ja Katja Jokikokko

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2012
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ingerthilä, Mari & Jokikokko, Katja. 2012. Millaiseksi koulu koetaan? Koulukokemuksia Liikkuva koulu -hankkeen kouluista. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 96 s.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, eroavatko oppilaiden koulukokemukset pienissä ja isoissa kouluissa, ala- ja yläkouluissa sekä tytöillä ja pojilla. Lisäksi tutkimme, onko oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella yhteyttä heidän koulukokemuksiinsa sekä vertailimme koulukokemuksia syksyn ja kevään välillä. Tutkimus oli osana Liikkuva koulu -hanketta, ja siihen osallistui hankkeen 23 koulun 4.–9. luokkien oppilaat. Tutkimus toteutettiin määrällisenä pitkittäistutkimuksena. Oppilaat vastasivat koulukokemuksia käsitteleviin kysymyksiin kyselylomakkeelle syksyllä 2010 (n=1686) ja keväällä 2011 (n=1768).

Tutkimusaineiston analysointiin käytimme PASW-statistics 18 -ohjelmaa. Loimme tilastollisesti faktorianalyysin avulla kolme summamuuttujaa (Kouluun kuuluminen, Luokan yhteishenki ja Koulukaverisuhteet) kevään aineistosta ja niiden avulla vertailimme koulukokemuksia eri ryhmien välillä. Summamuuttujien lisäksi tutkimme koulukokemuksia koulun ilmapiiriä ja kiusaamista käsittelevien kysymysten avulla. Aineiston kuvaamiseen käytimme pääasiassa frekvenssejä. Keskiarvojen vertailuun käytimme t-testiä ja varianssianalyysia. Syksyn ja kevään aineistoja vertailimme keskiarvojen perusteella.

Tulosten mukaan koulukokemukset olivat myönteisempiä pienissä kuin isoissa kouluissa kaikilla tutkimillamme koulukokemusten osa-alueilla. Vastaavasti alakoululaiset kokivat koulunsa lähes aina yläkoululaisia myönteisemmin. Tyttöjen ja poikien välillä ei sen sijaan ollut juuri eroja koulukokemuksissa. Fyysisesti aktiivisimmat oppilaat kokivat koulunsa myönteisimmin verrattuna vähän liikkuviin. Koulukokemukset pysyivät ennallaan tai heikkenivät hieman syksystä kevääseen kaikilla tutkimillamme koulukokemusten osa-alueilla.

Tutkimuksen avulla voidaan todeta, että koulukokemukset ovat melko hyvällä tasolla, mutta eroja eri koulumuotojen välillä löytyy. Pienet koulut näyttäytyivät koulukokemusten kautta myönteisessä valossa ja niiden voidaankin ajatella olevan hyvä kasvuympäristö lapsille ja nuorille. Fyysisen aktiivisuuden myönteinen yhteys koulukokemuksiin olisi syytä huomioida tulevaisuudessa oppilaiden koulupäivää suunniteltaessa.

Avainsanat: koulukokemukset, Liikkuva koulu -hanke, koulun ilmapiiri, koulun koko, alakoulu, yläkoulu

SISÄLTÖ

Tiivistelmä.....	2
1 Johdanto	6
2 Koulukokemukset	9
2.1 Koulukokemusten määrittelyä	9
2.2 Tutkimustuloksia kouluviihtyvyydestä ja koulukokemuksista.....	11
3 Koulukokemuksiin yhteydessä olevia yksilötason tekijöitä.....	14
3.1 Taustamuuttajat.....	14
3.1.1 Sukupuoli.....	14
3.1.2 Ikä.....	15
3.2 Oppilaan omien kokemusten ja käsitysten yhteys koulukokemuksiin.....	16
3.2.1 Koulunkäyntimotivaatio	16
3.2.2 Oppilaan taustat ja vapaa-ajan toiminta.....	17
4 Koulukokemuksiin yhteydessä olevia luokkatason tekijöitä	19
4.1 Luokka ryhmänä	19
4.2 Luokan ryhmäsuhteet	20
4.3 Luokkakoko	22
4.4 Opettajan toiminta.....	23
4.5 Vaikutusmahdollisuudet luokassa.....	26
4.6 Vertaissuhteet.....	27
4.6.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle ja nuorelle.....	27
4.6.2 Vertaissuhteiden yhteys koulukokemuksiin	30
5 Koulun ilmapiirin yhteys koulukokemuksiin	31
5.1 Koulun ilmapiiriin yhteydessä olevia tekijöitä	31
5.1.1 Turvallisuuden tunne	31
5.1.2 Yhteisöllisyys.....	33
5.2 Koulun ilmapiiri pienissä ja isoissa kouluissa	34
6 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	36
7 Tutkimusmenetelmät.....	37
7.1 Liikkuva koulu -hanke tutkimuksen lähtökohtana.....	37
7.2 Tutkimuksen kohdejoukko	38
7.3 Tutkimusaineiston keruu	39

7.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät	41
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	42
7.5.1 Validiteetti.....	42
7.5.2 Pääkomponenttianalyysi ja kommunaliteetit	43
7.5.3 Reliabiliteetti.....	46
8 Tulokset.....	49
8.1 Koulun ilmapiiri.....	49
8.1.1 Koulun koon yhteys koulun ilmapiiriin.....	49
8.1.2 Kouluasteen yhteys koulun ilmapiiriin.....	49
8.1.3 Sukupuolen yhteys koulun ilmapiiriin.....	50
8.1.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys kokemukseen koulun ilmapiiristä50	
8.2 Kouluun kuuluminen.....	51
8.2.1 Koulun koon yhteys Kouluun kuulumiseen.....	51
8.2.2 Kouluasteen yhteys Kouluun kuulumiseen.....	51
8.2.3 Sukupuolen yhteys Kouluun kuulumiseen	52
8.2.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys Kouluun kuulumiseen	53
8.3 Luokan yhteishenki	53
8.3.1 Koulun koon yhteys Luokan yhteishenkeen	53
8.3.2 Kouluasteen yhteys Luokan yhteishenkeen.....	54
8.3.3 Sukupuolen yhteys Luokan yhteishenkeen.....	55
8.3.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys Luokan yhteishenkeen.....	55
8.4 Koulukaverisuhteet	56
8.4.1 Koulun koon yhteys Koulukaverisuhteisiin.....	56
8.4.2 Kouluasteen yhteys Koulukaverisuhteisiin.....	57
8.4.3 Sukupuolen yhteys Koulukaverisuhteisiin.....	58
8.4.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys Koulukaverisuhteisiin	58
8.5 Koulukiusaaminen.....	59
8.5.1 Koulun koon yhteys koulukiusaamiseen	59
8.5.2 Kouluasteen yhteys koulukiusaamiseen	60
8.5.3 Sukupuolen yhteys koulukiusaamiseen	61
8.5.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys koulukiusaamiseen.....	61
8.6 Koulukokemusten muutos syksystä kevääseen	62
9 Pohdinta.....	66

9.1 Tutkimuksen päätulokset.....	66
9.2 Liikkuva koulu -hanke tulosten taustalla.....	71
9.3 Koulukokemusten kehittämisen mahdollisuudet	72
9.4 Tutkimuksen luotettavuus	74
9.5 Johtopäätökset.....	75
Lähteet.....	77
Liitteet	88
Liite 1: Liikkuva koulu -kyselylomake	88
Liite 2: Kouluun kuulumisen -summamuuttujan korrelaatiokertoimet ja sisäinen yhdenmukaisuus	92
Liite 3: Luokan yhteishenki –summamuuttujan korrelaatiokertoimet ja sisäinen yhdenmukaisuus	94
Liite 4: Koulukaverisuhteet -summamuuttujan korrelaatiokertoimet ja sisäinen yhdenmukaisuus	96

1 JOHDANTO

Koulu on oppilaan työpaikka. Oppilaat viettävät kouluympäristössä lukemattomia tunteja, joten on hyvin merkityksellistä, millaiseksi paikaksi oppilas koulunsa kokee. Koulussa oppilas ei vain opi uusia tietoja ja taitoja, vaan rakentaa käsitystä itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä sekä luo pohjaa tulevaisuuden halulle oppia ja kehittää itseään läpi elämän. (Kankaanranta & Linnakylä 1993.)

Suomalaisten lasten ja nuorten oppimistulokset ovat kansainvälisesti vertailtuna kärkitasoa kaikilla PISA-tutkimuksessa (Programme for International Student Assessment) arvioituilla sisältöalueilla (Väljærvi, Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002). Huolestuttavaa kuitenkin on, että suomalaiset lapset ja nuoret eivät viihdy koulussa, vaikka oppivatkin siellä paljon (Linnakylä & Malin 2008). Koulukokemukset jäävät siis julkisuudessa oppimistulosten varjoon, ja siksi halusimmekin tässä työssä nostaa juuri koulukokemukset tärkeimmäksi tutkimuskohteeksemme. Koulukokemukset ovat yhteydessä myös oppimistuloksiin, mutta olemme rajanneet ne ulkopuolelle työstämme. Samoin jätimme pois oppilaan terveydentilan huomioimisen osana koulukokemuksia, sillä halusimme painottaa juuri sosiaalisia koulukokemuksia.

Sosiaalisten kokemusten tutkiminen on perusteltua, sillä koulussa oppilas kuuluu erilaisiin vertaisryhmiin, jotka ovat tärkeä osa oppilaan kasvua (Korkiamäki & Ellonen 2010). Myönteiset kokemukset vertaisryhmiin kuulumisesta kehittävät muun muassa lasten ja nuorten sosiaalisia taitoja ja moraalijattelua sekä vahvistavat minäkäsitystä (Salmivalli 2004) ja itsetuntoa (Newman, Lohman & Newman 2007). Tästä herää kysymys, mikä on koulun tärkein tehtävä. Riittävätkö hyvät oppimistulokset, vai olisiko koululla oppilaille enemmänkin annettavaa? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) määritellään koulun tehtäväksi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Tällöin ei riitä, että oppilas osaa laskea yhtälöitä, taivuttaa englannin kielen verbejä ja tehdä kuperkeikan. Hänet on kasvatettava myös ottamaan vastuuta yhteisössä ja huolehtimaan toisista ihmisistä. Koulu on ennen kaikkea sosiaalinen tila.

Vaikka koulukokemukset ovat moniin muihin maihin verrattuna heikompia (mm. Samdal & Dür 2000), tilanne ei ole toivoton, sillä koulukokemuksiin ja niiden parantamiseen on kiinnitetty Suomessa huomiota viime vuosien aikana muun muassa erilaisten hankkeiden avulla. Oman tutkimuksemme lähtökohtana on Liikkuva koulu -hanke, joka pyrkii lisäämään liikuntaa koulupäiviin monin eri keinoin ja sitä kautta kehittämään koulun toimintakulttuuria ja samalla myös koulukokemuksia. Tällaista hanketta ei ole tässä laajuudessa toteutettu koskaan Suomessa, ja sen aikaansaannokset ovatkin arvokasta tutkimustietoa. Liikunnan myönteiset vaikutukset ihmisen hyvinvoinnille tiedetään, joten odotuksia sen yhteydestä myös koulukokemuksiin on olemassa. Liikkuva koulu -hankkeen lisäksi koulukokemusten parantamiseksi on kehitetty jo aiempina vuosina erilaisia teemahankkeita: esimerkiksi KiVa Koulu -ohjelma on pyrkinyt kiusaamisen vastaisella työllään kehittämään koulua yhteisöllisempään ja turvallisempaan suuntaan (Salmivalli & Poskiparta 2009) ja MUKAVA-hanke (Muistuttaa KasvatusVastuusta) on yrittänyt rakentaa koulupäivän oppilaiden tarpeiden mukaan lisäämällä sosiaalista ja liikunnallista toimintaa koulupäivän eri vaiheisiin (Pulkkinen & Launonen 2005).

Kiinnostuksemme koulukokemuksiin herätti se, että muutaman vuoden kuluttua olemme itse opettajina osa kouluyhteisöä. Tutkimuksestamme on varmasti hyötyä kouluelämässä, sillä tulosten kautta tiedostamme, miten opettajina voimme osaltamme edistää oppilaiden myönteistä kuvaa koulusta. Osaamme toivottavasti ottaa paremmin huomioon niitä tekijöitä, jotka todellisuudessa tekevät koulunkäynnistä mielekkäämpää. Koulukokemuksiin yhteydessä olevista tekijöistä olimme erityisen kiinnostuneita oppimisympäristön merkityksestä. Halusimme selvittää, onko pienemmällä ja tiiviimmällä kouluyhteisöllä yhteyttä koulukokemuksiin. Pieni koulu mielletään usein lapselle turvallisemmaksi ja yhteisöllisemmäksi paikaksi kehittyä, mutta viime aikoina juuri pieniä kouluja on lakkautettu. Viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomen peruskoulujen määrä on vähentynyt yli tuhannella (Tilastokeskus 2004; Tilastokeskus 2011).

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia oppilaiden koulukokemukset ovat. Vertailemme koulukokemusten eroja pienten ja isojen koulujen, ala- ja yläkoulujen sekä tyttöjen ja poikien välillä. Työmme on liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, ja siksi tutkimme myös fyysisen aktiivisuuden yhteyttä koulukokemuksiin. Tutkielmamme

on kvantitatiivinen pitkittäistutkimus, joten tarkastelemme myös koulukokemuksissa tapahtuneita muutoksia syksystä kevääseen.

2 KOULUKOKEMUKSET

2.1 Koulukokemusten määrittelyä

Peruskoulun opetussuunnitelmaan on kirjattu opetukselle tavoitteet: koululla on sekä opetus- että kasvatustehtävä. Koulun kuuluu tarjota oppilaalle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja samalla yhteiskunnalle mahdollisuus lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Perusopetuksen avulla oppilaalla on mahdollisuus monipuoliseen kasvuun ja oppimiseen sekä terveen itsetunnon kehittymiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Nuorille koulu on tärkeä kasvuympäristö (Kämppi ym. 2008, 6). Tiedollisten tavoitteiden lisäksi koulu luo edellytyksiä sosiaaliselle kasvulle ja mahdollisuuden yhteisöllisyyden kehittymiselle (Hautala 2002). Myönteiset koulukokemukset ovat perusta elinikäiselle oppimiselle (Pirttiniemi 2000, 25, 30). Korpisen (1993) mukaan koulun tärkein oppimistulos on oppilaan terve itsetunto.

Työssämme puhumme koulukokemuksista. Koulukokemukset ovat niitä asioita, jotka oppilaalle jäävät mieleen koulupäivän ajalta – mitä koulussa tapahtuu. Oppilaan mielihope omasta koulusta syntyy sen pohjalta, miten mielekkääksi hän kokee koulussa esiintuodut asiat. Oppilas arvioi koulutuksen laatua ennen kaikkea omien koulukokemuksiensa pohjalta. Koulukokemukset kuvaavat oppilaiden tuntemuksia siitä, kuinka koulu oppilaiden näkökulmasta onnistuu toiminnassaan. (Pirttiniemi 2000, 3, 22.) Sekä kielteiset että myönteiset koulukokemukset heijastuvat oppilaan kokonaiskehitykseen (Kämppi ym. 2008, 6).

Käytämme työssämme myös koulukokemuksille läheistä termiä kouluviihtyvyys. Myönteiset koulukokemukset johtavat hyvään kouluviihtyvyyteen (Kämppi ym. 2008, 6), ja siksi termejä kouluviihtyvyys ja koulukokemukset voidaan käyttää lähes rinnakkaisina käsitteinä. Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaiden tyytyväisyyttä koulussa olemiseen – kuinka hyvin koulussa viihdytään (Linnakylä & Malin 2008). Yksinkertaisimmillaan kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan koulusta pitämistä (Ahonen 2005). Monipuolisemmin ajateltuna kouluviihtyvyys on kouluelämän laatua eli oppilaiden kokonaisvaltaista viihtymistä koulussa (Linnakylä & Malin 1997). Kouluviihtyvyyden mää-

rittelemisessä haasteen asettaa se, että käsitteen määrittelee eri tavalla oppilas, opettaja ja ulkopuolinen tutkija (Soininen 1989).

Kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki asiat, jotka ovat koulussa oppilaan ympärillä ja jotka liittyvät oppilaaseen itseän (Soininen 1989). Kouluviihtyvyys on oppilaan omien asenteiden, tarpeiden ja tunnetilojen vertailua koulun arjessa tapahtuviin asioihin, toimintoihin ja kokemuksiin. Tällä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin oppilaan odotukset ja toiveet koulua ja koulunkäyntiä kohtaan toteutuvat. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995.) Kouluviihtyvyys ei kuitenkaan tarkoita pelkästään viihtymistä koulussa, vaan se sisältää myös kielteisen kouluviihtyvyyden (Soininen 1989; Linnakylä & Malin 1997). Niin ikään koulukokemukset voivat olla kielteisiä tai myönteisiä. Kielteiset koulukokemukset ovat yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja häiriökäyttäytymiseen. (Kämppi ym. 2008, 6.)

Kouluviihtyvyyteen on yhteydessä oppilaan oma suhtautuminen kouluun ylipäänsä ja toisaalta omaan kouluun suhtautuminen eli koulukohtainen asennoituminen (Kannas ym. 1995). Kouluviihtyvyys ei ole pysyvä käsite, vaan se elää ajan mukana (Soininen 1989). Hyvä kouluviihtyvyys on paitsi yhteydessä hyvään itsetuntoon (Linnakylä 1996), myös oppilaan itsetunnon kehittymiseen (Ahonen 2005). Kouluviihtyvyyttä tutkittaessa tutkitaan yleensä kolmea eri tekijää: pitävätkö oppilaat koulusta, onko koulu kiva paikka ja onko kouluun tylsä mennä (Linnakylä & Malin 2008).

Kouluviihtyvyydellä on monia muita läheisiä termejä. Esimerkiksi englanninkielisissä tutkimuksissa käytetään termiä ”*school engagement*”, joka kuvaa kouluun kiinnittymistä (Kalalahti 2007). Koulukokemuksista käytetään esimerkiksi termiä ”*school experiences*” (Pirttiniemi 2000). Englanninkielisistä termeistä lähimpänä suomenkielistä kouluviihtyvyys-sanaa on ”*school satisfaction*”. Kouluviihtyvyyden tutkimiseen käytetään Suomessakin useampia termejä. Esimerkiksi Konu (2002, 35) puhuu kouluhyvinvoinnista, joka kuvaa enemmän koko koulu yhteisöä: opetusta, oppimistuloksia ja oppilaiden hyvinvointia koulussa. Koulun hyvinvointimallissa (Konu 2002, 44) esitellään oppilaan hyvinvointiin koulussa yhteydessä olevat tekijät oppilaan omasta näkökulmasta: koulun olosuhteet, oppilaan sosiaaliset suhteet, oppilaan mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä oppilaan oma terveydentila.

2.2 Tutkimustuloksia kouluviihtyvyydestä ja koulukokemuksista

Suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyydestä ja koulukokemuksista on monensuuntaisia tuloksia. Yleisesti suomalaisista nuorista koulussa viihtyy hyvin noin kolmannes, kohtalaisesti noin puolet ja loput vajaa viidennes ei viihdy koulussa (Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka & Laippala 2002). Vuonna 1991 tehdyssä kouluelämän laadun arviointitutkimuksessa 14-vuotiaista suomalaisista noin puolet ilmoitti viihtyvänsä koulussa todella hyvin. Sama määrä oppilaita sanoi käyvänsä koulua mielellään. (Linnakylä 1993.) Myös muut tutkimukset osoittavat että alle puolet oppilaista pitää koulussa olemisesta (Linnakylä 1996; Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010). Vain joka kolmas yläkoululaisista nauttii koulutoiminnasta. (Haapasalo ym. 2010.)

WHO-koululaistutkimuksen (World Health Organization, Maailman terveysjärjestö) avulla tutkitaan 11-, 13- ja 15-vuotiaiden oppilaiden terveystottumuksia. WHO:n aineistoihin perustuvassa tutkimuksessa koulusta paljon pitäviä oppilaita oli vuosina 1994–2002 noin 8 %, mutta määrä lisääntyi vuonna 2006 16 %:iin. Samaan aikaan lisääntyi kuitenkin myös niiden oppilaiden osuus, jotka eivät pitäneet koulusta: vuonna 2006 pojista 11–12 % ja tytöistä 4–8 % ei pitänyt lainkaan koulusta. Kouluviihtyvyydessä onkin viimeisten vuosien aikana ollut havaittavissa polarisaatio-ilmio: sekä koulusta pitävien oppilaiden että oppilaiden, jotka eivät pidä koulusta, määrä on lisääntynyt. Kokonaisuudessaan koulukokemuksien voidaan todeta muuttuneen myönteisemmiksi. (Kämppe ym. 2008, 12, 70.)

Suomalaisista oppilaista neljännes kokee koulun masentavana ja koulunkäynti on heidän mielestään vaivaannuttavaa (Linnakylä 1996). Huolestuttavaa on se, että joka neljäs yläkoululainen toivoo, ettei heidän olisi pakko mennä kouluun (Haapasalo ym. 2010). Noin joka neljäs oppilaista ilmoittaa tuntevansa itsensä koulussa masentuneeksi tai levottomaksi ja joka viides sanoo, ettei ole koulussa onnellinen. (Linnakylä 1993.) Tarkasteltaessa koulutyön innostavuutta osana kouluviihtyvyyttä Savolaisen (2001, 54) väitöskirjatutkimuksesta selviää, että oppilaat eivät koe koulutyötä kovin innostavaksi: Vain 20 % oppilaista pitää koulutyötä hyvin innostavana. Suurimmat puutteet ilmenevät palautteen ja tukiopetuksen saamisessa. Tutkimus toteutettiin vain Tampereen yläkouluissa, mikä rajoittaa sen tulkittamista koko Suomea koskeväksi. (Savolainen 2001, 54.)

Suomalaisten kouluviihtyvyyden heikko taso paljastuu vertailtaessa sitä muiden maiden kouluviihtyvyytlukuihin. Linnakylän (1993) tutkimuksen mukaan suomalaiset oppilaat kokivat koulunkäynnin vähemmän myönteiseksi kuin muiden tutkimukseen osallistuneiden pohjoismaiden oppilaat (Tanska, Norja ja Islanti). Kun Suomessa 49 % oppilasta viihtyi koulussa ja kävi koulussa mielellään, oli vastaava tulos muissa pohjoismaissa lähes 60 %. Suurin ero oli koulutehtävistä nauttimisessa, johon suomalaisista myönteisesti vastasi 14 % ja muista pohjoismaalaisista 43 %. Lisäksi koulukielteisyys oli Suomessa muihin pohjoismaihin verrattuna yleisempää. (Linnakylä 1993.) Muissa tutkimuksissa myös opettajan kannustus arvioitiin paremmaksi ja opettajan toiminta oikeudenmukaisemmaksi kuin Suomessa (Linnakylä 1993; Linnakylä 1996). Sen sijaan Suomessa oppilaiden väliset suhteet olivat muita pohjoismaita paremmat (Linnakylä 1993).

Samankaltainen tulos saadaan, jos oppilaat jaetaan heidän vastaustensa perusteella kolmeen eri kouluviihtyvyytasoon (korkea, keskitaso ja heikko). Korkean kouluviihtyvyyden oppilaita on Suomessa noin 10 %, kun Slovakiassa niitä on 13 %, Norjassa 23 % ja Latviassa 33 %. Kaikissa tutkituissa ikäluokissa (11-, 13- ja 15-vuotiaissa) heikon kouluviihtyvyyden oppilaita oli eniten Suomessa. (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998.) Myönteisimpänä koulu koettiin Saksassa, Latviassa, Norjassa, Portugalissa ja Grönlannissa, kun vastaavasti Suomessa sekä Tšekin tasavallassa, Unkarissa ja Slovakiassa koulusta pitäminen oli alhaisinta. (Samdal & Dür 2000.)

Kuitenkin verrattaessa Suomen 14-vuotiaiden oppilaiden kouluelämän laatua eurooppalaisiin ja amerikkalaisiin kouluihin kävi ilmi, että yleinen kouluviihtyvyys oli Suomessa samalla tasolla kuin Länsi-Euroopassa (Alankomaat, Ranska ja Saksan länsiosat) ja jopa hieman korkeammalla tasolla kuin Itä-Euroopassa (Slovenia, Ukraina ja Saksan itäosat). Selvästi suomalaisia myönteisemmin pohjoismaalaisten lisäksi kouluun suhtautuivat amerikkalaiset. Huolestuttavaa on se, että Suomessa koulukielteisyys sekä oppilas-opettajasuhde ovat Eurooppaa ja Amerikkaa kielteisemmät. Myönteistä kuitenkin on se, että Suomessa koulutoverisuhteet sekä sosiaalinen identiteetti arvioitiin muihin maihin nähden myönteisimmin. (Linnakylä 1993.)

Verrattaessa Suomen suomenkielisiä ja ruotsinkielisiä kouluja tulokset osoittavat, että ruotsinkielisissä kouluissa oppilaat viihtyvät yleisesti ottaen paremmin. Ruotsinkielisissä kouluissa suurempi osa oppilaista verrattuna suomenkielisiin kouluihin haluaa mennä kouluun, nauttii koulutyöstä ja pitää oppimisesta. Vastaavasti harvempi tuntee itsensä alakuloiseksi ja kiihtyneeksi ruotsinkielisissä kouluissa kuin suomenkielisissä. Kuitenkaan erot suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä eivät ole kovin suuria. (Brunell 1993.)

Kouluelämän laadun tutkimuksesta käy ilmi, että koulun sijainnilla on yhteyttä yleiseen kouluviihtyvyyteen. Maalla sijaitsevassa koulussa kouluviihtyvyys on parempaa kuin kaupunkikoulussa. Koulun koolla oli yhteyttä yleiseen kouluviihtyvyyteen, opettaja-oppilassuhteeseen sekä oppilaan statukseen koulussa. Pieni koulu koettiin näiden tekijöiden valossa isoa koulua myönteisempänä. (Linnakylä 1993.)

Kouluviihtyvyyden tutkiminen on haastavaa, sillä koulussa on yleensä useimmille sekä mukavia että harmittavia asioita, eikä kysymyksiin koulussa viihtymisestä osata vastata siksi yksioikoisesti. Esimerkiksi vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa kouluviihtyvyyttä tutkivissa asenneväittämissä kolmasosa nuorista oli valinnut vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. (Liinamo & Kannas 1995.) Noin 40 % 7-luokkalaisista ja lähes puolet 9-luokkalaisista on sitä mieltä, että koulussa on monia asioita, joista he eivät pidä (Haapasalo ym. 2010).

3 KOULUKOKEMUKSIIN YHTEYDESSÄ OLEVIA YKSILÖTASON TEKIJÖITÄ

3.1 Taustamuuttajat

3.1.1 Sukupuoli

Suomalaiset tytöt viihtyvät poikia paremmin koulussa (Kannas ym. 1995; Haapasalo ym. 2010). Tytöt kokevat koulun parempana paikkana kuin pojat (Pirttiniemi 2000, 33) ja heillä on poikia vähemmän kielteisiä tunteita koulua kohtaan (Haapasalo ym. 2010). Poikien koulukokemukset kokonaisuudessaan ovat kielteisempiä kuin tyttöjen (Pirttiniemi 2000, 87). Poikkeavan tuloksen ovat saaneet Rask ym. (2002) tutkimuksessaan, jonka mukaan suomalaiset tytöt olivat kyllä tyytyväisempiä koulussa, mutta kouluviihtyvyydessä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Suomalaiset pojat suhtautuvat koulunkäyntiin kansainvälisissä vertailuissa keskimääräisesti muiden maiden poikia kielteisemmin (Kannas ym. 1995). Useimmissa maissa tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin (Kannas ym. 1995; Samdal & Dür 2000). Kuitenkin esimerkiksi Grönlannissa pojat viihtyvät tyttöjä paremmin koulussa, samoin Latviassa ja Venäjällä. Tanskassa ja Norjassa erot tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä ovat todella vähäisiä. (Kannas ym. 1995.)

Tytöt pitävät koulusta poikia enemmän. (Kämppe ym. 2008, 70.) Tyttöjen suhtautuminen koulun käyntiin on poikia myönteisempää, sillä tytöistä 44 % ja pojista 25 % ilmoittaa pitävänsä koulunkäynnistä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68). Pojat ovat sen sijaan yleisemmin sitä mieltä, että heidän luokkansa oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä aina tai useimmiten (Välimaa 1995). Tyttöjen sosiaalinen identiteetti on korkeampi, eli tytöt tietävät poikia paremmin oman paikkansa luokkayhteisössä (Linnakylä 1996).

Tytöt viihtyvät koulussa paremmin, mutta silti tyttöjen pahoinvointi on yleisempää kuin pojilla (Ahonen 2005). Pojat ovat tyttöjä tyytyväisempiä elämäänsä (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009) ja oppilastoverisuhteisiinsa (Haapasalo ym. 2010). Poikien arviot omasta minäpystyvyydestä ja pätevyyydestä (Danielsen ym. 2009) sekä itsenäisyydestä koulussa (Haapasalo ym. 2010) ovat myönteisempiä kuin tyttöillä. Itsetunnolla on

todettu olevan suuri merkitys koulumenestykseen. Vaikka tytöillä on poikia heikompi itsetunto, he menestyvät silti poikia paremmin koulussa. (Keltikangas-Järvinen 2007.) Tytöillä yleinen tyytyväisyys elämään korreloi voimakkaammin kouluviihtyvyyteen kuin pojilla: jos tytöt ovat tyytyväisiä elämäänsä, he usein myös viihtyvät koulussa (Danielsen ym. 2009). Huonosti koulussa viihtyvillä tytöillä on usein enemmän ongelmia koulussa sekä perheen ja kavereiden parissa kuin hyvin koulussa viihtyvillä (Rask ym. 2002).

3.1.2 Ikä

Koulussa viihtyminen vähenee iän myötä: mitä vanhempi oppilas on, sitä harvemmin hän viihtyy koulussa (Kannas ym. 1995; Samdal 1998, 39; Rask ym. 2002; Haapasalo ym. 2010). Alakoululaisten koulukokemukset ovat myönteisempiä kuin yläkoululaisten (Kämppi ym. 2008, 70). Samoin käy motivaation suhteen: vanhemmat oppilaat ovat vähemmän motivoituneita koulunkäyntiä kohtaan kuin nuoremmat (Liinamo & Kannas 1995). WHO-koululaistutkimuksissa aineistona ovat 11–15-vuotiaat, joten tulosta ei voida yleistää kuin tähän ikäluokkaan. Kansainvälisesti vertaillen tutkimustulokset ovat samankaltaisia, sillä WHO:n HBSC-tutkimuksesta 1997–1998 selviää, että kaikissa tutkimukseen osallistuneissa 28 maassa koulusta pitävien määrä väheni iän myötä (Samdal & Dür 2000).

Lukiolaiset kokevat kouluviihtyvyytensä selkeästi peruskoululaisia paremmaksi, ja he kokevat itsensä arvostetummiksi kuin peruskoululaiset. Lukiolaisista koulussa viihtyy hyvin 62 %. (Väljærvi & Tuomi 1994.) Vain vajaa kolmannes lukiolaisista pitää koulunkäynnistä vähän tai ei lainkaan (Kouluterveyskysely 2010a). Kouluviihtyvyydessä on havaittavissa U:n muotoinen käyrä: kouluviihtyvyys laskee alakoulun korkealta tasolta yläkoulussa, mutta kääntyy jälleen nousuun lukiossa (Scheinin & Niemivirta 2000, 20; Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 41). Samanlainen käyrä on havaittavissa myös oppilaiden itsetunnon kohdalla: itsetunto on vahvimmillaan kuudennella luokalla, tämän jälkeen itsetunto heikkenee yläkouluaikana ja alkaa taas vahvistua lukion toisella luokalla (Scheinin & Niemivirta 2000, 20).

Samojen oppilaiden kouluviihtyvyyden tutkiminen viidennellä ja kahdeksannella luokalla johti edellä esitettyihin tuloksiin: kouluviihtyvyys vähenee iän myötä. Viidennellä luokalla koulussa viihtyi lähes 90 % oppilaista, kahdeksannella luokalla määrä oli vähentynyt 82 %:iin. (Talaslampi & Tiensuu 2006, 42; Isotalus & Salomaa 2009, 51.) Kouluviihtyvyys viidennellä luokalla ennusti kouluviihtyvyyttä myös kahdeksannella luokalla (Isotalus & Salomaa 2009, 80).

3.2 Oppilaan omien kokemusten ja käsitysten yhteys koulukokemuksiin

3.2.1 Koulunkäyntimotivaatio

Oppilaiden käsitykset ja näkemykset koulusta näyttävät tutkimusten valossa kaikista merkittävimmältä kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevalta tekijältä (Samdal ym. 1998). Myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin näkyy paitsi koulumenestyksenä myös minäkuvan vahvistumisena (Linnakylä & Malin 2008). Vastaavasti myönteinen suhtautuminen itseä kohtaan ja itsensä kokeminen arvokkaana heijastuvat myönteisenä suhtautumisena koulua kohtaan (Ma 2003). Oppilaan on koettava opetus itselleen henkilökohtaisesti tärkeäksi, jotta hän on kiinnostunut siitä ja haluaa käydä koulua (Soininen 1989). Erityisesti koulunkäyntimotivaatiota parantamalla voitaisiin vähentää oppilaiden koulutuksesta syrjäytymisriskiä (Pirttiniemi 2000, 118).

Oppilaiden motivaatio koulua kohtaan on suuri, jos tutkitaan oppilaiden mielipidettä koulun asemasta: neljä viidesosaa oppilaista on sitä mieltä, että koulussa oppii paljon hyödyllisiä asioita (Liinamo & Kannas 1995; Pirttiniemi 2000, 79). Pirttiniemen (2000, 78) tutkimuksen mukaan tytöistä 60 % ja pojista 46 % piti yläasteella opiskelua mielenkiintoisena tai melko mielenkiintoisena. Oppimisesta pitää yli puolet oppilaista, mutta vain 14 % oppilaista kertoo nauttivansa koulutyöstä (Linnakylä 1996). Oppilaista 40 % kokee oppitunnit pitkästyttäväksi ja aika niillä kuluu hitaasti. Oppilaat arvostavat siis koulutusta, mutta eivät ole motivoituneita opiskeluun. (Liinamo & Kannas 1995.)

Myönteistä on, että oppilaat tietävät menestyvänsä koulussa, jos he vain yrittävät. Oppilailla on keinot koulussa menestymiseen, mutta he eivät välttämättä aina käytä niitä.

Tietoisuus omista kyvyistä ja omasta menestymisestä koulussa lisää kouluviihtyvyyttä. (Linnakylä 1996.) Koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden välillä on positiivinen korrelaatio: oppilaat, jotka viihtyvät koulussa, usein myös menestyvät siellä (Samdal 1998, 40). Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu koulukokemuksilla olevan yhteys oppimistuloksiin (Pirttiniemi 2000, 33). Kolme neljästä oppilaasta on sitä mieltä, että he pärjäävät koulussa hyvin (Linnakylä 1996).

Koulukokemukset ovat yhteydessä myös koulun jälkeiseen elämään. Oppilaan tulevaisuus näyttää sitä paremmalta, mitä paremmin koulu onnistuu tukemaan oppilasta yläkouluaikana. (Pirttiniemi 2000, 118.) Kouluviihtyvyys on yhteydessä oppimistuloksiin, joilla puolestaan on yhteyttä jatko-opintoihin hakeutumiseen (Ahonen 2005). Oppilaiden jatko-opiskelutoiveet ovat yhteydessä kouluviihtyvyyteen: 5–10 vuoden jatko-opintosuunnitelmat lisäävät kouluviihtyvyyttä. Tähän voi olla selityksenä myös oppilaan oman toiminnan ja opettajien ja vanhempien kannustuksen muuttuminen myönteisemmäksi oppilaan suunnitellessa jatko-opintoja. (Linnakylä 1996.) Oppilaat, joilla on kielteisiä ajatuksia koulusta, eivät halua osallistua luokan toimintaan, myöhästelevät enemmän eivätkä ole kiinnostuneita suorittamaan kotitehtäviään (Ripski & Gregory 2009). Poissaolot ja kiinnostumattomuus opinnoista puolestaan altistavat muun muassa ilman koulutuspaikkaa jäämiseen peruskoulun jälkeen (Pirttiniemi 2000, 118).

Liian suuret vaatimukset ja kova paine koulussa heikentävät paitsi koulumenestystä myös oppilaiden koulussa viihtymistä (Ma 2003). Koulutyön aiheuttama raskaus on yhteydessä kouluviihtyvyyteen: mitä raskaammaksi oppilas kokee koulunkäynnin, sitä huonommin hän viihtyy koulussa (Ahonen 2008). Vajaa puolet yläkoululaisista kokee koulutyön määrän liiallisena ja useampi kuin joka toinen oppilaista kokee kouluväsymystä (Haapasalo ym. 2010). Kouluterveyskyselyn (2010b) mukaan väsymyksen ja uupumuksen tunteita on joka kolmannella peruskoululaisella ja lukiolaisella.

3.2.2 Oppilaan taustat ja vapaa-ajan toiminta

Oppilaan vapaa-ajan toiminnalla on yhteyttä kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyys on yhteydessä oppilaan terveyskäyttäytymiseen (Rask ym. 2002). Humalakokemusten

määrä korreloi negatiivisesti kouluviihtyvyyteen eli mitä useammin oppilas on vapaa-ajalla humalassa, sitä huonommin hän viihtyy koulussa (Ahonen 2005.) Heikko koulutovereiden tuki ja huono kouluviihtyvyys puolestaan altistavat alkoholin käyttöön ja tupakointiin (Samdal 1998, 42). Television katselu korreloi myös kouluviihtyvyyden kanssa: vähiten televisiota seuraavat viihtyvät koulussa parhaiten ja eniten televisiota seuraavat viihtyvät huonoiten (Linnakylä 1996).

Oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan on myönteisempää kuin suhtautuminen yleisesti koulunkäyntiin (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69). Jyväskylän yliopistossa tehdyn Pro gradu -tutkielman mukaan kouluviihtyvyyden ja koululiikunnassa viihtymisen välillä löydettiin tytöillä kohtalainen yhteys, mutta pojilla tätä yhteyttä ei ollut. Myös tyttöjen vapaa-ajalla harrastama liikunta lisäsi heidän kouluviihtyvyyttään. (Asikainen & Hietakangas 2007, 70.) Liikkuva koulu -hankkeen pohjalta tehdyssä opinnäytetyössä kysyttiin hankkeen koulujen opettajilta, lisääkö koulupäivänaikainen liikunta kouluviihtyvyyttä. Opettajista 90 % oli sitä mieltä, että liikunnan lisääminen koulupäiviin lisää kouluviihtyvyyttä. (Asanti & Pönkkö 2011.)

Vanhempien toiminta on yhteydessä oppilaiden koulukokemuksiin. Jos vanhemmat eivät ole kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä, siirtyy välinpitämättömyys helposti myös lapsen eikä hän siksi ole kiinnostunut koulusta. (Soininen 1989.) Oppilas viihtyy sitä paremmin koulussa, mitä läheisemmät välit hänellä on vanhempiinsa ja kavereihinsa (Elmore & Huebner 2010). Vuosien 2002 ja 2006 WHO-koululaistutkimuksia verrattaessa oppilaat kokivat aiempaa enemmän vanhempiensa auttavan ja tukevan heitä koulunkäynnissä (Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Villberg & Kannas 2009).

Oppilaat, jotka kokevat perheensä taloudellisen tilanteen hyväksi, saavat enemmän tukea koulutyöhönsä kotoaan. Tyttöillä, jotka kokevat perheensä taloudellisen tilanteen hyväksi, on yleisemmin hyvä opettaja-oppilas-suhde. (Kämppe ym. 2008, 51.) Kouluviihtyvyyteen vanhempien taloudellisella tilanteella ei ole todettu olevan suoraa vaikutusta, mutta sosioekonominen tausta on yhteydessä oppilaan asemaan luokassa (Linnakylä 1996).

4 KOULUKOKEMUKSIIN YHTEYDESSÄ OLEVIA LUOKKATASON TEKIJÖITÄ

4.1 Luokka ryhmänä

Yksinkertaistettuna ryhmä on joukko ihmisiä, jotka ovat kerääntyneet yhteen jonkin tietyn tehtävän suorittamiseksi (Shaw 1981, 6). Kuitenkaan kattavaa yksiselitteistä määritelmää käsitteestä ryhmä ei ole onnistuttu muodostamaan. Määritelmän sijaan ryhmää pyritään kuvaamaan erilaisten tunnuspiirteiden avulla, joiden mukaan koululuokkaakin voidaan pitää ryhmänä (Hämäläinen & Sava 1989, 44; Lintunen & Rovio 2009; Rovio 2007). Ryhmän yksi keskeisimmistä tunnuspiirteistä on jäsenten välinen vuorovaikutus, jonka avulla jäsenet vaikuttavat toinen toisiinsa. Usein tällainen vuorovaikutus alkaa tilakontaktissa toisten ihmisten kanssa (Rovio 2007). Koulussa luokkaympäristö mahdollistaa oppilaiden tilakontaktin ja sitä kautta jatkuvan vuorovaikutuksen.

Mikä tahansa samassa tilassa ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa oleva joukko ihmisiä ei kuitenkaan muodosta ryhmää. Ryhmälle tyypillistä on yhteinen tehtävä tai tavoite, joka toimii keskeisenä motiivina ryhmän muodostumiselle ja toiminnalle. (Hämäläinen & Sava 1989, 44; Lintunen & Rovio 2009; Shaw 1981, 7.) Toiminnan tavoite voi olla jäsentynyt, kuten koulussa Perusopetuslakiin (1998) kirjattu opetuksen tavoite: ”Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Oppilaiden näkökulmasta luokan tavoite voi olla jäsentymättömämpi. Toisten mielestä koulun keskeinen tehtävä on uusien asioiden oppiminen, toisten painottaessa ystävyysuhteiden luomista ja kavereita. (Kankaanranta & Linnakylä 1993.) Lisäksi ryhmän keskeinen tunnuspiirre on luokan oppilaiden vahva tietoisuus itsestään luokan jäsenenä sekä siitä, keitä muita luokkaan kuuluu (Laine 2005, 186; Lintunen & Rovio 2009; Rovio 2007).

Ryhmä muodostuu joukosta yksilöitä, mikä luo pohjan ryhmän tunnuspiirteeksi määritellylle dynaamiselle, jatkuvasti muuttuvalle luonteelle. Oppilaan toimintaan luokassa on yhteydessä hänen senhetkinen elämäntilanteensa, eli se, mikä hänelle on siinä hetkessä tärkeää ja merkityksellistä (Jauhiainen & Eskola 1994, 29; Rovio & Saaranen-

Kauppinen 2009). Luokan toimintaan vastaavasti ovat yhteydessä kaikkien oppilaiden jatkuvasti muuttuvat elämäntilanteet, ryhmätilanteen sosiaaliset tapahtumat ja ryhmän fyysisen ympäristön muutokset (Jauhiainen & Eskola 1994, 32; Rovio 2007; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009). Tästä muodostuu syy-seurausketju, jossa yksilö vaikuttaa ryhmän muuttuviin tilanteisiin ja vastaavasti ryhmän tilanteet muuttavat yksilön senhetkistä elämäntilannetta, joka jälleen muuttaa ryhmätilannetta (Rovio 2007, Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009). Näin ollen tietyllä kokoonpanolla, tietyssä tilanteessa menestynyt ja tehokas ryhmä ei välttämättä ole yhtä tehokas ja hyvin toimeentuleva tulevaisuudessa (Rovio 2007).

4.2 Luokan ryhmäsuhteet

Oma luokka on oppilaalle tärkein paikka koulussa. Luokkayhteisöllä ja sen toiminnalla onkin merkittävä yhteys koulussa viihtymiseen. (Kankaanranta & Linnakylä 1993.) Ryhmäsuhteet ohjaavat luokan toimintaa. Niillä tarkoitetaan ryhmän sisälle muodostuneita rakenteita, jotka perustuvat vuorovaikutukseen ja jotka kuvaavat ryhmän jäsenten erilaisia asemia suhteessa toisiinsa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 115; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009.) Ryhmäsuhteet luokitellaan viiteen osaan: roolit, normit, kommunikaatiosuhteet, tunnesuhteet ja valta (Lintunen & Rovio 2009).

Luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena ryhmän jäsenten välille muodostuu selkeä tehtävä- ja roolijako (Laine 2005, 186; Lintunen & Rovio 2009). Roolit muodostuvat luokan jäsenten toisiinsa kohdistamista odotuksista ja normeista sekä yksilön omasta toiminnasta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 125; Jauhiainen & Eskola 1994, 118; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009.) Roolit voivat olla virallisesti asetettuja, kuten opettajan rooli tai epävirallisia kuten pellen tai häirikön rooli. Tietyssä roolissa olevalta odotetaan tietynlaista toimintaa. (Laine 2005, 189.) Siihen, miten kukin luokassa rooliinsa päätyy, ovat yhteydessä ensinnäkin luokan jäsenten henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten itsetunto, motivoituneisuus luokan toimintaan, miellyttämisen tarve ja tilanetaju. Toisaalta roolien jakautuminen riippuu myös yksilön sijoittumisesta muihin suhderyhmiin sekä hänen roolistaan luokan ulkopuolella. (Himberg & Jauhiainen 1998,

127.) Usein yksilö hakeutuu tai ajautuu ryhmässä itselleen tuttuun ja turvalliseen rooliin (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009).

Roolien ohella ryhmän jäsenillä on taipumus omaksua yhteisiä käyttäytymispiirteitä, joiden seurauksena ryhmälle muodostuu omat sääntönsä ja norminsa (Laine 2005, 186; Lintunen & Rovio 2009). Koulussa säännöt ovat pitkälti opettajan tai koulun johdon luomia määräyksiä, joiden avulla pyritään hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä (Schmuck & Schmuck 2001, 193). Nykyään sääntöjä luodaan myös oppilaiden kanssa yhdessä, minkä on todettu edistävän sääntöjen noudattamista (Saloviita 2007, 78). Kuitenkin sääntöjen tekemiseen on osallistunut suomalaisista 11-vuotiaista pojista vain 41 % ja tytöistä 31 %. Vastaavat luvut 15-vuotiaiden keskuudessa on pojilla 12 % ja tytöillä 8 %. (Samdal & Dür 2000.)

Normit eroavat säännöistä siten, että niitä ei kukaan määrää, vaan tyypillisesti ne muodostuvat vaiheittain, kun oppilaat omaksuvat luokan toiminnan kannalta tarpeellisia käyttäytymisen muotoja. Useimmiten luokan normit kehittyvät muun muassa oppilaiden omaksumista muiden luokkien käytänteistä tai opettajan antamista määräyksistä. (Schmuck & Schmuck 2001, 193.) Normit jaetaan tavallisesti kahteen osaan, virallisiin ja epävirallisiin toimintamalleihin (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009). Virallisia, avoimesti ilmaistuja toimintamalleja ovat muun muassa se, että jokaisella oppilaalla on oppikirja ja se, että oppilaat pyytävät luvan luokasta poistumiseen (Schmuck & Schmuck 2001, 194). Epävirallisia toimintasääntöjä voivat olla esimerkiksi kirjoittamattomat säännöt siitä, miten kouluun on soveliasta pukeutua tai miten opettajalle puhutaan (Schmuck & Schmuck 2001, 194; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009).

Kommunikaatiosuhteet kuvaavat sitä, kuka luokassa viestii kenellekin, millä tavalla ja miten, ja kuka vastaavasti vastaanottaa viestin. Kommunikaatiosuhteet voivat muodostua esimerkiksi kehämäiseksi kuvioksi, jossa jokainen ryhmän jäsen on tekemisissä vain kahden muun ryhmäläisen kanssa, tai tähtimäiseksi, jossa kommunikaatio tapahtuu yhden keskushenkilön kautta. Luokan tarkoituksenmukaisen toiminnan kannalta olisi tärkeää, että ryhmän sisällä on mahdollisimman paljon avoimia viestintäkanavia. Tällöin kommunikaatiokuvio olisi verkkomainen, jossa kaikki viestivät kaikkien kanssa. Luok-

kokoon kasvaessa verkkomainen kommunikaatio hankaloituu. (Himberg & Jauhiainen 1998, 122.)

Tunnesuhteet kuvaavat luokan oppilaiden välistä vetovoimaa toisiinsa, sitä millaisia tunnepohjaisia liittoutumia luokan sisälle muodostuu (Himberg & Jauhiainen 1998, 131; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009). Tunnesuhteet perustuvat erilaisille myönteisille ja kielteisille tunteille, kuten hyväksynnälle, torjunnalle ja kiintymykselle (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009). Luokkaan kehittyy myös valtasuhteita. Valta voi perustua pal-kitsemiseen, rankaisemiseen, yleisesti hyväksytyyn auktoriteettiin, asiantuntemukseen tai henkilökohtaiseen karismaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 123; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009). Luokan opettaja saa arvokasta tietoa luokan valtajärjestelmistä tarkkailemalla, ketä luokassa kuunnellaan, kehen reagoidaan ja kenet sivuutetaan (Rovio 2007).

4.3 Luokkakoko

Oppilaiden määrä luokassa on yhteydessä ryhmän toimintaan. Pienryhmässä jokainen pystyy olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.) Luokkakoon kasvaessa kahdenkeskeisen vuorovaikutussuhteen luominen jokaiseen muuhun ryhmäläiseen hankaloituu, minkä seurauksena luokkaan muodostuu helposti alaryhmiä, jotka pienryhmän tavoin vastaavat paremmin yksilön perustarpeita (Rovio 2007; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009). Opettajan ei tarvitse huolestua luokan jakautumisesta, mutta tarkoituksenmukaisen toiminnan kannalta on tärkeää, että alaryhmät kykenevät toimimaan sujuvasti keskenään. Opettajalla on tärkeä rooli tämän asian varmistamisessa. (Rovio 2007.) Lisäksi opettajan olisi hyvä olla tietoinen jakautumisen syistä, jotta mahdollisia alaryhmien välisiä ristiriitoja pystyttäisiin ratkaisemaan tai ennaltaehkäisemään. Syitä voivat olla esimerkiksi ryhmän sisäiset ongelmat tai kilpailu tiedoista, taidoista tai suosittuna olemisesta. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.)

Luokan oppilasmäärän yhteydestä kouluviihtyvyyteen on tehty vain vähän tutkimuksia. Linnakylän (1996) mukaan sillä ei ole yhteyttä kouluviihtyvyyteen. Hänen tutkimuksensa pienissä ryhmissä opettaja-oppilassuhteiden laatu ja yleinen tyytyväisyys elämään

olivat kuitenkin lähes tilastollisesti merkitsevästi parempia kuin isoissa ryhmissä (Linnakylä 1996). Oppilaan näkökulmasta luokan koko on tärkeä tekijä siinä suhteessa, että pieni luokka koetaan mukavana, suuri häiritsevänä (Kankaanranta & Linnakylä 1993).

Ryhmäkokojen yhteys kouluviihtyvyyteen on silti herättänyt runsaasti keskustelua Suomessa, ja keväällä 2009 Opetusministeriö jakoi kunnille 16 miljoonaa euroa rahoitusta ryhmäkokojen pienentämiseen. Ryhmäkokojen pienentämistä perusteltiin opetuksen laadun paranemisella: opettajalla on aikaa huomioida oppilas ja puuttua havaitsemiinsa ongelmiin. (Puustinen 2009.) Pienemmissä ryhmissä opettajalla on enemmän aikaa antaa oppilaalle emotionaalista tukea sekä auttaa oppimistilanteissa (NICHD 2004).

Yhdysvalloissa tutkittiin kouluun kiinnittymistä, eikä pienen ja ison ryhmän välillä havaittu eroja kouluun kiinnittymisessä. Erot olivat yksilökohtaisia. (McNeely, Nonnemaker & Blum 2002.) Pienen (alle 20 oppilaan) ryhmän opettajat arvioivat ryhmänsä oppilaiden sosiaaliset taidot ison ryhmän oppilaita paremmiksi sekä kokivat olevansa läheisempiä oppilaidensa kanssa pienessä ryhmässä. Myös häiriökäyttäytymisen määrä arvioitiin pienessä ryhmässä vähäisemmäksi. (NICHD 2004.) Oppilaiden koulumenestyksen on kuitenkin todettu olevan parhaimmillaan 24–30 oppilaan luokissa (Alatupa 2007b). Isoissa ryhmissä oppilaat ovat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään ja osallistuvat tehtävien tekemiseen aktiivisemmin (NICHD 2004).

4.4 Opettajan toiminta

Opettaja on aikuinen, johon oppilas voi turvata. Varsinkin alaluokilla opettajan toiminnan yhteys kouluviihtyvyyteen on suuri (Soininen 1989; Välimaa 1995; Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 41–42). Oppilaiden siirtyessä ylemmille luokille opettajan rooli pienenee, kun koulutovereiden ja muiden ystävien merkitys kasvaa (Välimaa 1995).

Myönteinen suhtautuminen opettajaan kohtaan ja luottamuksellinen suhde opettajan kanssa lisäävät oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Linnakylä 1996). Suomalaisen oppilaiden suhde opettajaan on kielteisempi verrattuna moneen muuhun maahan. Oppilaat kokevat,

etteivät he voi koulussa ilmaista mielipiteitään ja etteivät opettajat kuuntele, mitä heillä on sanottavanaan. (Linnakylä & Malin 2008.) Oppilaat eivät osaa puhua opettajalle heidän mieltään painavista asioista: vain neljännes 15-vuotiaista tytöistä ja kolmannes samanikäisistä pojista koki omien asioiden puhumisen opettajalleen helppona (Välimaa 1995). Yläkouluikäisistä oppilaista 16 %:lla on paljon vaikeuksia tulla toimeen opettajiansa kanssa ja vain reilu kolmannes oppilaista kokee, että hänellä ei ole vaikeuksia tulla opettajan kanssa toimeen. Lukiolaisista 57 % on sitä mieltä, ettei heillä ole vaikeuksia opettajan kanssa toimeentulemisessa. (Kouluterveyskysely 2010a.) Tyttöillä opettaja-oppilassuhde on poikia useammin hyvä (Haapasalo ym. 2010).

Hyvä opettaja-oppilassuhde johtaa myös hyvään suoriutumiseen koulussa. Huono suhde opettajaan puolestaan näkyy kielteisesti myös muilla koulun osa-alueilla. (Haapasalo ym. 2010.) Vain noin puolet oppilaista kokee, että opettajat ovat oikeudenmukaisia ja kuuntelevat ja kannustavat heitä. (Linnakylä 1993.) WHO-koululaistutkimuksesta saatujen tietojen mukaan vuonna 1994 noin 20 % oppilaista koki, että heidän opettajansa on kiinnostunut siitä, mitä heille kuuluu (Välimaa 1995), kun vuonna 2006 osuus oli kasvanut noin 25 %:iin (Kämppi ym. 2008, 21). Kouluterveys 1996 -tutkimuksessa väittämän ”opettajani on kiinnostunut siitä, mitä minulle kuuluu” kanssa samaa mieltä oli noin joka neljäs oppilaista (Rimpelä ym. 1996, 13). Vuoden 1994 ja 2006 WHO-koululaistutkimuksia vertailtaessa todettiin, että yhä suurempi osuus oppilaista pitää opettaja-oppilassuhdetta hyvänä, ja puolestaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta huonona pitäneiden määrä pieneni (Kämppi ym. 2008, 14).

Soinisen (1989) mukaan opettajan suora vaikutustapa, kuten tarkat ohjeet ja määräykset sekä kritiikki, ovat kielteisesti yhteydessä kouluviihtyvyyteen, kun taas opettajan kannustava toiminta lisää kouluviihtyvyyttä. Opettajan välittävällä asenteella ja oppilaiden kohtelemisella yksilöinä (Samdal ym. 1998) sekä opettajan antamalla tuella (Danielsen ym. 2009) on voimakas myönteinen yhteys kouluviihtyvyyteen.

Vuoden 2006 WHO-koululaistutkimuksen mukaan oppilaista 57 % koki, että opettaja kohtelee heitä oikeudenmukaisesti. Myönteistä kehitystä tilanteen suhteen oli kuitenkin havaittavissa, sillä vuonna 1994 opettajan koki oikeudenmukaisena 41 % oppilaista. (Kämppi ym. 2008, 18.) Tieto on merkittävä, sillä Samdalin ym. (1998) mukaan kolme

koulutyytyväisyyteen voimakkaimmin yhteydessä olevaa tekijää ovat 1) oppilaat kokevat tulevansa kohdelluksi oikeudenmukaisesti, 2) oppilaat tuntevat olonsa koulussa turvalliseksi ja 3) opettaja kannustaa oppilaita. Linnakylän ja Malinin (2008) mukaan kouluviihtyvyyteen on merkittävästi yhteydessä näiden kolmen lisäksi myös koulutovereiden tuki. Kouluviihtyvyyden tärkeimmäksi selittäväksi tekijäksi on esitetty myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta (Kalalahti 2007) ja opettajan tukea oppilaan koulunkäynnille (Hui & Sun 2010).

Nurmi (2009) tutki väitöskirjassaan opettajien dialogisuutta osana kouluhyvinvointia. Tutkimuksessa selvisi, että toisen asteen oppilaitoksissa luottamuksellista ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä lisäsi se, että opettajat henkilökohtaistivat opetustaan. Tämä tarkoitti muun muassa sitä, että opettajat katsoivat oppilaita hyväksyvästi silmiin, puhuttelivat heitä enemmän etunimillä, kävivät vieressä neuvomassa ja antoivat tarpeeksi aikaa tunnilla ja kotona tehtävien tekemiseen. Näin ollen oppilaat tunsivat, että heidät oli kohdattu ihmisinä. Opettajan dialogisuuden katsottiin edistävän myös oppilaiden osallisuutta ja sitä kautta oppimista. (Nurmi 2009, 134.)

Myös koulun muun henkilökunnan, esimerkiksi kouluterveydenhoitajan ja kuraattorin, toiminnalla on yhteyttä kouluviihtyvyyteen (Soininen 1989). Kouluterveydenhoitajan merkitys kouluviihtyvyydelle voi olla suurikin, sillä esimerkiksi vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa yli puolet oppilaista piti keskusteluja terveydenhoitajan kanssa helppoina (vrt. keskustelut opettajan kanssa) (Välimaa 1995). Ikävä kyllä kouluterveydenhuollossa ei ole resursseja ylläpitää henkilökuntaa suositusten mukaisesti. Lähes joka toisessa Suomen yläkoulussa kouluterveydenhoitajalla ei ole riittävästi aikaa oppilaiden terveydenhuoltoa varten. (Wiss & Saaristo 2007.) Tuen saanti ylipäänsä aikuisilta koettiin heikoksi, sillä yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että koulusta on vaikea löytää aikuista, jolle voisi kertoa murheistaan (Savolainen 2001, 55).

On tärkeää muistaa, että kouluviihtyvyyteen on yhteydessä myös opettajan mahdollisuus työnsä tekemiseen. Lukuvuoden aikana noin puolet suomalaisista opettajista kokee työssään loukkaavaa käytöstä itseään kohtaan. (Launonen & Pulkkinen 2004.) Joka viidennessä koulussa oppilas on uhannut opettajaa väkivallalla. Fyysisen väkivallan käyttö

opettajaa kohtaan on kuitenkin harvinaista: oppilas on vahingoittanut opettajaa 7 %:ssa suomalaisista peruskouluista. (Rimpelä 2007.)

4.5 Vaikutusmahdollisuudet luokassa

Oppilailla on oltava koulussa mahdollisuus päästä itse vaikuttamaan asioihinsa, sillä se on voimakkaasti yhteydessä heidän kouluviihtyvyyteensä (Liinamo & Kannas 1995). Rohkeus oman mielipiteen ilmaisemiseen on yhteydessä hyvään itsetuntoon ja -luottamukseen, joten oppilaita kannattaisi kannustaa mielipiteiden ilmaisemiseen koulussa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 157). Yläkoululaisista 22 % ja lukiolaisista 17 % on sitä mieltä, etteivät he uskalla sanoa mielipidettään luokassa (Kouluterveyskysely 2010a). Tytöistä joka kolmas ja pojista melkein puolet kokee, että heidän mielipiteitään ja ehdotuksiaan kuunnellaan huonosti (Savolainen 2001, 55).

WHO-koululaistutkimuksen mukaan oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ovat kuitenkin heikot (Liinamo & Kannas 1995). Kouluterveyskyselyn (2010a) mukaan oppilaista lähes puolet ei tiedä, kuinka voisi vaikuttaa asioihin koulussaan. Oppilaskunnan tai muiden koulun sisäisten elinten kautta päätöksentekoon vaikuttaa noin 22 % suomalaisista nuorista, mikä jää kansainvälisen keskiarvon alapuolelle (Linnakylä & Välijärvi 2005, 242). Opetushallituksen ja Stakesin kyselyn mukaan vain 56 % alakoulujen ja 80 % yläkoulujen opetussuunnitelmista sisälsi kohdan, jonka mukaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tulisi tukea (Aula 2009). Vastaavasti Savolaisen (2001, 54) mukaan 70 % yläkoulujen oppilaista koki olevansa huonosti mukana koulutyön suunnittelussa ja 59 % vain vähän mukana opetuksen toteuttamistapojen suunnittelussa.

Suomalaiset oppilaat kokevat, ettei heillä ole mahdollisuutta ilmaista mielipidettään oppitunneilla (Kannas ym. 1995). Noin puolet oppilaista kokee, etteivät he ole tärkeitä henkilöitä koulussa (Välimaa 1995). Oppilaat itse ovat sitä mieltä, että heidän kouluviihtyvyytensä paranisi, jos he pääsisivät vaikuttamaan koulun päätöksentekoon ja tulisivat kuulluksi koulussa (Linnakylä & Malin 1997). Oppilaan hyvä terveys ja pätevyyden kokemukset itsestään lisäävät aktiivisuutta koulun toiminnassa (Ma 2003). Vaikuttamisen mahdollisuuksiin liittyy myös oppilaiden itsensä toteuttaminen. Oppilaiden

subjektiiviseen hyvinvointiin ovat voimakkaimmin yhteydessä mahdollisuudet toteuttaa itseään koulussa sekä koulun sosiaaliset suhteet. (Konu ym. 2002.)

4.6 Vertaissuhteet

4.6.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle ja nuorelle

Lasten ja etenkin nuorten vertaissuhteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään – kahdensuuntaisiin ystävyys-suhteisiin, kaveriporukoihin sekä laajempiin vertaisryhmiin. Vertaisryhminä voidaan lisäksi pitää tietynlaiseen samaistumiseen ja sosiaaliseen maineeseen perustuvia alakulttuureja, joiden jäsenet tiedostavat kuuluvansa samaan suureen ryhmään, mutta eivät välttämättä muodosta ystävyys-suhteita toistensa kanssa. (Salmivalli 2004; Korkiamäki & Ellonen 2010.) Usein nuori kuuluu samanaikaisesti useaan ystävyys-suhteisiin perustuvaan vertaisryhmään, jotka voivat olla toistensa kanssa päällekkäisiä ja tilannesidonnaisia. Kaikki vertaissuhteet eivät kuitenkaan perustu vapaaehtoisuuteen ja ystävyyteen, vaan lapset ja nuoret kuuluvat myös ryhmiin, kuten koululuokkaan, joiden muodostumisesta he eivät ole itse voineet päättää. (Korkiamäki & Ellonen 2010.) Luokkatovereitaan ei voi valita, mutta heidän joukostaan voi valita ystäviä. Luokkiin syntyikin usein monenlaisia eri pienryhmiä. (Salmivalli 2005, 148.)

Vertaisryhmiin kuulumisen on yleisesti katsottu olevan positiivinen voimavara lapselle ja nuorelle, sillä sen nähdään lisäävään sosiaalista tukea, luottamusta ja osallisuuden kokemuksia (Korkiamäki & Ellonen 2010). Lisäksi se on yksi merkityksellisimmistä psyykkiseen terveyteen yhteydessä olevista tekijöistä (Hall-Lande, Eisenberg, Christenson & Neumark-Sztainer 2007; Korkiamäki & Ellonen 2010). Salmivalli (2004) tuo artikkelissaan ilmi, että vertaisryhmiin kuulumisen kehittää myös lasten ja nuorten sosiaalisia taitoja, moraaliajattelua ja yhteistyötä sekä edistää myönteisen minäkuvan kehittymistä. Newmanin ym. (2007) mukaan vertaisryhmässä toimiminen kehittää edellisten lisäksi myös itsetuntoa ja lisää sosiaalista mainetta.

Ryhmä antaa jatkuvasti palautetta yksilön toiminnasta, ja etenkin turvallisessa ryhmässä yksilöllä on mahdollisuus tarkastella omia toimintatapojaan (Lintunen & Rovio 2009).

Ryhmän jäsenenä toimiminen edistää siten sosioemotionaalista kasvua, kuten tietoisuutta itsestä ja muista, myönteisiä arvoja ja asenteita, tunteiden säätelyä, rehellisyyttä, reiluutta sekä muiden kunnioittamista ja yhteistyökykyä (Kauko & Klemola 2006). Myös yksilön persoonallisuus muodostuu, tulee esiin ja muuttuu muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa (Kopakkala 2005, 17).

Vertaisryhmien merkitys korostuu etenkin nuoruudessa, jolloin sosiaaliset odotukset vertaisryhmästä lisääntyvät. Nuori haluaa saada ryhmän hyväksyntää ja kokea olevansa ikätovereidensa keskuudessa suosittu. Ikätovereilta saatu suosio ja yksilön tyytyväisyys omiin sosiaalisiin suhteisiinsa ovat yhteydessä myönteisyyteen ja lähestymisorientoituneeseen sosiaaliseen käyttäytymiseen, mikä tarkoittaa omaa aktiivista toimintaa sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. (Vehkakoski 2001.) Edellä mainittujen myönteisten tulosten valossa vertaisryhmän merkitys lapsen ja nuoren kehityksen kannalta voi joissain tilanteissa olla jopa vanhempien merkitystä tärkeämpää (Laine & Talo 2002).

Samaan vertaisryhmään kuuluvilla on usein havaittu olevan tiettyjä yhtäläisyyksiä. Ryhmän jäsenet ovat suurimmaksi osaksi samaa sukupuolta ja heidän asenteensa ja suhtautumisensa esimerkiksi koulua kohtaan sekä tietynlaiset käyttäytymistavat ovat samankaltaisia. He voivat muistuttaa toisiaan myös ulkonäöllisesti, esimerkiksi vaatetuksestaan. (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1997.)

Vertaisryhmissä ilmeneville yhtäläisyyksille on kaksi selitystä. Ensinnäkin lapset, jotka ovat luonnostaan samanlaisia, muodostavat helposti ystävyysuhteita (Salmivalli ym. 1997). Toiseksi taas ystävät sosiaalistavat ja muuttavat toinen toisiaan samaan yhtenäiseen suuntaan (Salmivalli ym. 1997; Harris 1995). Samankaltaisten henkilöiden viihtyvyyttä yhdessä voidaan perustella muun muassa sillä, että tarvetta verrata itseään muihin on helpompi toteuttaa samankaltaisten seurassa ja sillä, että samankaltaiset palkitsevat yksilöä helpommin hänen ominaisuuksistaan (Salmivalli 2004).

Vaikka vertaissuhteita ja vertaisryhmiin kuulumista pidetään yleisesti ottaen myönteisenä asiana, voi vertaisryhmiin kuulumisella olla yksilölle myös kielteisiä seurauksia (Salmivalli ym. 1997; Laine & Talo 2002). Jotta lapsi tai nuori saavuttaisi haluamansa

hyväksynnän ryhmässä, hän saattaa muuttaa käyttäytymistään ei-toivottuun suuntaan (Newman ym. 2007). Vahvin käyttäytymisen yhtäläisyys ryhmässä on aggressiivisuus ja häiritsevä käytös, ja näin ollen aggressiiviset lapset ja nuoret muodostavatkin usein ryhmiä keskenään (Salmivalli ym. 1997). Samaan sosiaaliseen ryhmään kuuluvilla havaitaan lisäksi olevan erilaisia terveydelle haitallisia käyttäytymistapoja, kuten tupakointia, huumeiden käyttöä ja seksuaalista riskikäyttäytymistä (Moultapa, Valente, Gallagher, Rohrbach & Unger 2004). Lukioikäisten keskuudessa tehdystä tutkimuksesta kävi ilmi, että niillä, joilla havaittiin edellä kuvattuja terveydelle haitallisia käyttäytymismuotoja, oli havaittavissa myös suurempaa taipumusta fyysiseen aggressiivisuuteen (Pokhrel, Sussman, Black & Sun 2010).

Tytöille ryhmään kuuluminen on tärkeämpää kuin pojille. Tyttöillä on myös enemmän kaverisuhteita kuin pojilla ja he odottavat suhteiltaan poikia enemmän huolehtivaa käyttäytymistä. Tytöt kokevat lisäksi vertaissuhteissaan poikia enemmän empatiaa ja avoimuutta ja vähemmän avointa vihamielisyyttä. (Newman ym. 2007.) Myös suomalaiset kuudesluokkalaiset tytöt odottavat vertaissuhteiltaan enemmän läheisyyttä ja lojaaliutta kuin pojat ja ovat poikia riippuvaisempia ystävistään (Salmivalli 1999, 42). Poikien vertaissuhteet vastaavasti ovat vähemmän intiimejä ja perustuvat tyttöjä enemmän aktiiviseen toimintaan. Tämän seurauksena pojat eivät vaikuta hyötyvän ryhmään kuulumisen tunteesta yhtä paljon kuin tytöt. (Newman ym. 2007.) Välimaan (1993) mukaan ystävyys-suhteista saatava emotionaalinen tuki ei kuitenkaan ole pojille vähemmän merkityksellistä kuin tytöille.

Tarkasteltaessa vertaissuhteiden yhteyttä lapsen ja nuoren kehitykseen, ei riitä, että tutkitaan, kuuluuko lapsi tai nuori vertaisryhmään vai ei. Huomiota tulee kiinnittää myös vertaissuhteiden laatuun ja nuoren asemaan ryhmässä. (Salmivalli ym. 1997.) Sosiometristen tutkimusten mukaan ryhmän jäsenet voidaan jakaa muulta ryhmältä saatujen myönteisten ja kielteisten mainintojen perusteella suosittuihin (paljon myönteisiä ja vähän kielteisiä mainintoja), keskimääräisiin (jonkin verran myönteisiä ja jonkin verran kielteisiä mainintoja) huomiotta jätettyihin (ei juurikaan myönteisiä eikä kielteisiä mainintoja), ristiriitaisiin (paljon myönteisiä ja paljon kielteisiä mainintoja) ja torjuttuihin (vähän myönteisiä ja paljon kielteisiä mainintoja) (Salmivalli 1999, 15; Vehkakoski

2001). Se, millainen asema lapsella tai nuorella ryhmässä on, on yhteydessä hänen kehitykseensä ja käsitykseensä itsestään ja muista (Vehkakoski 2001).

4.6.2 Vertaissuhteiden yhteys koulukokemuksiin

Suomessa koulutoverit ovat merkittävä osa koulunkäyntiä, sillä suomalaiset kokevat, että koulu on paikka sosiaaliselle kasvulle ja ystävien löytämiselle (Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 2008). Sosiaalista kasvua voi kuitenkin tapahtua vain koulussa, jossa on hyvä ilmapiiri (Ahonen 2008). Oppilaiden psyykkiselle hyvinvoinnille luokan pysyvyys on tärkeää: tuttu luokka on turvallinen sosiaalinen ympäristö (Keltikangas-Järvinen 2007).

Linnakylän ja Malinin (2008) mukaan koulutovereiden tuki on yksi tärkeimmistä kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevista tekijöistä. Mitä alhaisemmaksi oppilas kokee oman asemansa luokassa, sitä heikommin hän viihtyy koulussa (Linnakylä 1996). Koulutovereiden merkityksestä kouluviihtyvyyteen on kuitenkin ristiriitaista tietoa, sillä Samdalin ym. (1998) mukaan sillä ei ole merkittävää yhteyttä kouluviihtyvyyteen.

Oppilaiden oma sosiaalinen asema, sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen ovat yhteydessä siihen, kuinka hyvin heidät hyväksytään mukaan ryhmään (Ahonen 2008). Tytöistä 68 % ja pojista 77 % tuntee, että muut oppilaat hyväksyvät heidät sellaisina kuin he ovat (Kämppi ym. 2008, 27). Koulun ilmapiirin myönteiseksi kokee kuitenkin vain hieman yli puolet oppilaista (Ahonen 2005). Poikien ja tyttöjen mielipiteet eroavat toisistaan luokan viihtyvyyden kohdalla, sillä samaa mieltä väittämästä ”Luokkamme oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä” on pojista 77 % ja tytöistä 62 % (Kämppi ym. 2008, 24). Luokan hyväkään ilmapiiri ei takaa luokan turvallisuutta ja toisten huomioonottamista, sillä myönteisenkin ilmapiirin luokissa esiintyy kiusaamista (Salmivalli 2010, 46).

5 KOULUN ILMAPIIRIN YHTEYS KOULUKOKEMUKSIIN

5.1 Koulun ilmapiiriin yhteydessä olevia tekijöitä

Pirttiniemen (2000, 118) mukaan suomalainen yläkoulu onnistuu paremmin opettamistehtävässään kuin oppilaita tukevan ilmapiirin muodostamisessa. Koulu toteuttaa opetussuunnitelmaa ja täyttää muodolliset koululle asetetut tavoitteet, mutta myönteisen hengen rakentaminen koulussa esimerkiksi oppilaiden mielipiteitä huomioimalla ja oppilaita kannustamalla on heikompaa (Pirttiniemi 2000, 118).

Koulun turvallinen tunneilmasto rakentuu kolmesta tekijästä: turvallisuuden tunteesta, yhteisyydestä (yhteisöllisyydestä) ja oppilaan omien henkilökohtaisten sosiaalisten tunteiden laadusta. Turvallisuuden tunteella viitataan sekä henkiseen turvallisuuteen, kuten itsevarmuuteen ja hyväksytyksi tuleminen tunteeseen, että fyysiseen turvallisuuteen. Hyvässä koulussa on yhteisöllinen ja turvallinen ilmapiiri ja oppilaiden vertaissuhteet sekä opettaja-oppilassuhteet ovat hyvät. (Uusikylä 2006.)

Savolaisen (2001, 55) mukaan yläkoululaiset ovat yleisesti ottaen melko tyytyväisiä oppilaiden keskinäiseen ilmapiiriin sekä yhteistyöhön. Noin joka toinen oppilas pitää kouluaan hyvänä ja kolme neljästä sanoo oman luokan ilmapiirin ja yhteistyön olevan vähintään kohtalaista. Tytöillä koulutyytyväisyys on korkeampaa niissä kouluissa, joissa ilmapiiri ja yhteistyö sekä osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet koetaan hyväksi. Pojilla vastaavasti paras koulutyytyväisyys saavutetaan kouluissa, joissa koulutyöjärjestelyt, kannustus ja tuki, fyysinen työympäristö ja terveyden ja turvallisuuden edistäminen koetaan hyväksi. (Savolainen 2001, 55, 58.)

5.1.1 Turvallisuuden tunne

Koulu on koettava turvalliseksi, jotta oppilas voi tuntea viihtyvänsä koulussa (Liinamo & Kannas 1995). Turvallisuuden tunne on kolmen merkittävimmän kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevan tekijän joukossa (Samdal ym. 1998). Koulun kokee turvalliseksi noin

70 % oppilaista (Kämppe ym. 2008, 41; Haapasalo ym. 2010). Tytöt kokevat poikia useammin koulun turvalliseksi (Haapasalo ym. 2010) ja ovat poikia onnellisempia koulussa (Pirttiniemi 2000, 86). Poikia kiusataan koulussa tyttöjä enemmän (Pirttiniemi 2000, 86).

Koulun ilmapiirin kannalta tärkein tekijä on, että oppilailla on koulussaan turvallinen ja rauhallinen olo. Henkisesti turvaton oppilas voi kokea itsensä esimerkiksi tyhmäksi, rumaksi tai lahjattomaksi. Hän kokee itsensä tällöin muiden oppilaiden ja opettajien syrjimäksi. Jokaista oppilasta kuuluisi kohdella koulussa ihmisarvon mukaisesti. (Uusikylä 2006.)

Fyysisesti turvaton oppilas pelkää koulussa tulevansa fyysisesti uhatuksi, mikä vie hänen voimiaan ja keskittymistään pois koulutyöstä (Uusikylä 2006). Koulukiusaaminen aiheuttaa turvattomuuden tunnetta ja on uhkatekijä koulumotivaatiolle (Kannas ym. 1995). Koulukiusatut oppilaat kokevat asemansa luokassa muita heikommaksi ja liittyvät kouluun enemmän kielteisiä tunteita (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 46). Sekä kiusaajilla että kiusatuilla esiintyy muita yleisemmin masentuneisuutta, joten turvallisuus on yhteydessä myös mielenterveyteen (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen 1999).

Vuonna 2004 tehdyn tutkimuksen mukaan suomalaisista 15-vuotiaista kiusatuksi oli viimeisen kahden kuukauden aikana joutunut tytöistä 13 % ja pojista 19 % (Linnakylä & Välijärvi 2005, 222). Kerran viikossa tai useammin kiusattuja on yläkoulussa 7 % ja lukiossa 2 % (Kouluterveyskysely 2010c). Kun asiaa kysytään vanhemmilta, ilmoittaa heistä vain 1,6 % havainneensa, että heidän lastansa kiusataan koulussa. Moni tapauksesta jää siis kotona huomaamatta. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 46.) Kiusaaminen on yleisintä alakoulun ensimmäisillä luokilla, jolloin joka neljäs kokee tulevansa kiusatuksi. Tämä johtunee siitä, että kiusaajat testaavat lasta, mutta useimmat lapset pääsevät eroon kiusatun roolistaan. Kiusaaminen vähenee alakoulun ajan, mutta väheneminen pysähtyy yläkoulussa. Huomioitavaa on, että kiusaajien määrä kuitenkin kasvaa viidennessä luokasta eteenpäin. Yläkoulussa yhtä kiusattua kohtaan on siis useampia kiusaavia oppilaita kuin alakoulussa. (Salmivalli 2010, 18–19.)

Koulukiusaamiseen on viime vuosina puututtu aiempaa tehokkaammin. Opetusministeriön rahoittama KiVa Koulu -ohjelma (Kiusaamisen vastainen kouluhanke) pyrkii vähentämään koulukiusaamista ja lisäämään kouluviihtyvyyttä. Poikkeuksellista ohjelmassa on se, ettei kiusaamista pyritä kitkemään pois vain puuttamalla kiusaamistapauksiin, vaan tavoitteena on muuttaa koko koulun asennoitumista niin, ettei kiusaamista pääse syntymään. (Salmivalli & Poskiparta 2009, 6-7.) Ohjelma käynnistyi vuonna 2006 ja vuoden 2011 alussa, hankkeessa on mukana jo yli 80 % suomalaisista peruskouluista. KiVa Koulu -ohjelman tulokset ovat olleet hyviä: kiusaaminen on lähes puolittunut hankkeen kouluissa, kouluviihtyvyys ja -motivaatio ovat lisääntyneet ja masentuneisuus ja ahdistuneisuus vähentyneet. (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2011.)

5.1.2 Yhteisöllisyys

Koulun yhteisöllisyydellä ei tarkoiteta vain oppilaiden ja koulun henkilökunnan välisiä suhteita, vaan yhteisöllisyys voi olla osa koko koulun toimintakulttuuria. Tällöin yhteisöllisyyttä luodaan muun muassa kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä, oppilashuollolla, aamu- ja iltapäivätoiminnalla sekä opinto-ohjauksella. Yhteisöllisyyttä lisätään myös luomalla yhteistyökäytäntöjä siirtymävaiheisiin esiopetuksesta alakouluun, alakoulusta yläkouluun sekä yläkoulusta toiselle asteelle. Lisäksi koulu voi luoda yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa sekä vahvistaa rooliaan osana lähiympäristöä. (Launonen & Pulkkinen 2004.) Yhteisöllisyys siis syntyy moniammatillisen toiminnan kautta (Pirttimaa & Pulkkinen 2004). Nurmen (2009, 136) väitöskirjassa yhteisöllisyyteen kuuluu työn ja vastuun jakaminen toisten kanssa. Tämä lisäsi opettajien kouluhyvinvointia, mikä sai aikaan positiivisen kierteen, joka taasen edisti hyvinvointia muussakin koulu yhteisössä (Nurmi 2009, 136).

Koulujen yhteisöllisyyden kehittämiseen liitetään usein myös termi yhteisökasvatus. Sen lähtökohtia ovat yhteinen suunnittelu ja päätöksenteko yhteisön jäsenten kesken sekä yhteinen velvollisuuksien ja tehtävien hoito. Yhteisökasvatuksella pyritään vahvistamaan itseensä luottamista, aktiivisuutta ja vastuullisuutta. (Kaipio & Murto 1980, 13, 17.) Koulunäkökulmasta yhteisökasvatuksen tavoitteita voidaan konkretisoida esimerkiksi erään kokeilukoulun mallia seuraten. Kokeilukoulussa tavoitteiksi asetettiin muun

muassa oppilaiden vastuuntunnon ja oma-aloitteisuuden kehittäminen, koulu yhteisön sisäisten suhteiden ja koulumotivaation parantaminen, häiriökäyttäytymisen vähentäminen sekä murrosikään kuuluvan kapinoinnin lieventäminen vastuuta antamalla. (Koivu & Laukkanen 1998, 47).

Suomalaisen koulujärjestelmän vahvuutena pidetään yhtenäistä peruskoulua. Kaikki lapset taustasta riippumatta käyvät samantasoisien koulun ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan. (Launonen & Pulkkinen 2004.) Laine (1997, 140) esittää kuitenkin, että koulun yhteisöllisyys perustuu viime kädessä oppivelvollisuuden luomaan paktoon, jossa eri yhteiskuntaluokista ja kulttuureista tulevat samanikäiset lapset tuodaan yhteen heidän tahtomattaan.

Pienissä kouluissa koulun yhteisö on pienempi ja helpommin hallittavissa, jolloin yhteisöstä tulee usein tiiviimpi. Solstad (1996, 150–151) on jakanut koulut kolmelle eri tasolle: 1) yhteisökielteisiin kouluihin (*the community-ignorant school*), 2) yhteisöpassiivisiin kouluihin (*the community-passive school*) ja 3) yhteisöaktiivisiin kouluihin (*the community-active school*). Yhteisökielteisissä kouluissa koulu ei pyri rakentamaan koulusta yhteisöä, vaan sen on tarkoitus vain jakaa oppilaille tietty opetettava asia. Yhteisöpassiivisissa kouluissa koulu on osa ympäristöään eli se hyödyntää opetuksessa paikallisen kulttuurin arvoja sekä fyysistä ympäristöä. Yhteisöaktiivisessa koulussa koulu on yhteydessä paikallisiin yhdistyksiin, yrityksiin ja asukkaisiin. Koulu luo itsensä siten osaksi paikallista kulttuuria. (Solstad 1996, 150–151.) Pienistä kouluista noin puolet kuuluu yhteisö-aktiivisiin kouluihin (Kalaoja & Pietarinen 2009).

5.2 Koulun ilmapiiri pienissä ja isoissa kouluissa

Pienet koulut sijaitsevat yleensä harvaanasutulla alueella. Niistä käytetään usein nimeä kyläkoulu. (Kalaoja 2010.) Vuonna 2003 suomalaisista alakouluista noin 30 % oli pieniä kyläkouluja, joissa oli vain 2–4 vakituista opettajaa. Tuolloin ikäluokasta lähes viidennes kävi alakoulua, jossa oppilaita oli alle sata. (Kalaoja & Pietarinen 2009.) Vuonna 2004 Suomessa oli 3450 peruskoulua, joista joka viides oli yli 300 oppilaan koulu ja

vain 4 % oli yli 500 oppilaan kouluja (Alatupa 2007a). Kyläkoulut edistävät koko maaseudun toimintaa toimien koko kylän yhteisön keskuksena (Kalaoja 2010).

Viime vuosina suuntaus on kuitenkin ollut kohti entistä suurempia kouluja. Pieniä kyläkouluja lakkautetaan ja näiden oppilaita siirretään suuriin kouluihin. (Kalaoja & Pietarinen 2009.) Peruskoulujen määrä oli syksyyn 2011 tultaessa vähentynyt 2870 peruskouluun (Tilastokeskus 2011). Syksyllä 2001 Suomessa oli vielä 3953 peruskoulua eli viimeisen kymmenen vuoden aikana peruskouluja on lakkautettu 1083. (Tilastokeskus 2004.) Peruskoulujen lakkauttaminen ei johdu ainoastaan oppilasmäärän vähenemisestä, sillä vuosien 2002–2006 välillä oppilasmäärä väheni 3 %, kun samaan aikaan koulujen määrä väheni 12 %. Koulujen lakkauttamista on perusteltu taloudellisista säästösyistä. (Korpinen 2010.)

Pienemmän koulun oppilaat ovat yleisesti tyytyväisempiä elämäänsä (Linnakylä 1996) ja kiintyneempiä omaan kouluunsa (McNeely ym. 2002) kuin isomman koulun oppilaat. Pienemmässä koulussa oppilailla on paremmat suhteet opettajaansa ja merkittävämpi asema luokassa (Linnakylä 1996). Oppilaat tuntevat olonsa turvallisemmaksi pienissä alle 400 oppilaan kouluissa (Bowen, Bowen & Richman 2000) ja toisaalta oppilaiden kouluviihtyvyyteen on kielteisesti yhteydessä koulun liian suuri koko (yli 400 oppilasta) (Weiss, Carolan & Baker-Smith 2009). Suurissa kouluissa raportoitiin enemmän työolo-ongelmia kuin pienemmissä kouluissa (Putus & Rimpelä 2007).

Koulun ja kunnan koko on yhteydessä arvioituun kiusattujen määrään. Koulun johtokunta ja oppilashuoltoryhmä arvioivat oman koulunsa kiusaamistilannetta, ja tulosten mukaan pienissä kouluissa ja maaseutukouluissa oli vähemmän kiusaamistapauksia. (Salmivalli & Poskiparta 2007.) On kuitenkin todettu, että koulun koko ei ole yhteydessä koulukiusaamisen yleisyyteen (Salmivalli 2010, 48).

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää peruskoulun 4.–9. luokkalaisten oppilaiden koulukokemuksia. Taustamuuttujina tutkimuksessa ovat oppilaan kouluaste, sukupuoli ja koulun koko. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, onko oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella yhteyttä koulukokemuksiin. Tutkimuksemme on osa laajaa Liikkuva koulu -hanketta, joten tutkimme, onko oppilaiden koulukokemuksissa tapahtunut muutoksia Liikkuva koulu -hankkeen toteuttamisen aikana.

Tutkimusongelmiksi olemme nostaneet seuraavat kysymykset:

1. Millaisia oppilaiden koulukokemukset ovat?
 - 1.1 Eroavatko oppilaiden koulukokemukset pienissä ja isoissa kouluissa?
 - 1.2 Eroavatko oppilaiden koulukokemukset ala- ja yläkouluissa?
 - 1.3 Eroavatko tyttöjen ja poikien koulukokemukset toisistaan?
2. Onko oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella yhteyttä koulukokemuksiin?
3. Onko koulukokemuksissa tapahtunut muutoksia Liikkuva koulu -hankkeen aikana?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Liikkuva koulu -hanke tutkimuksen lähtökohtana

Liikkuva koulu -hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön alainen projekti, jonka tavoitteena on kehittää koko koulun toimintakulttuuria liikunnallisemmaksi. Hanke pyrkii lisäämään lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta ja kehittämään edellytyksiä liikunnan lisäämiseksi. Tavoitteena ei ole siis ainoastaan koulun liikuntatuntien kehittäminen vaan innostaminen liikuntaan koko koulupäivän aikana. (Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti 2011, 10.)

Avoimen haun jälkeen Liikkuva koulu -hankkeeseen valittiin 21 pilottihanketta, joissa on yhteensä mukana 45 koulua. Hankkeessa on mukana noin 10 000 oppilasta ja näiden lisäksi noin tuhat opettajaa ja koulunkäyntiavustajaa. Pilottikouluissa kokeillaan erilaisia tapoja liikunnan lisäämiseksi kouluissa. (Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti 2011, 10–11.) Näitä toimintatapoja ovat muun muassa teemapäivät, opettajien liikuntakoulutukset, liikuntavälinehankinnat ja liikuntapaikkarakentaminen, välitunti- ja koulumatkaliikuntaan kannustaminen sekä liikuntakerhojen perustaminen (Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti 2011, 16).

Liikkuva koulu -hanke käynnistyi syksyllä 2010 ja tutkimusta on tarkoitus jatkaa syksyyn 2012. Hankkeessa koulujen toimintaa seurataan muun muassa päiväkirjojen, haastattelujen ja kyselytutkimusten avulla (Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti 2011, 12–13.) Pilottikoulun oppilaiden liikunnallisuutta tutkitaan hankkeen ajan, jolloin saadaan arvokasta tutkimustietoa lasten ja nuorten liikkumiseen yhteydessä olevista tekijöistä sekä siitä, millainen merkitys hankkeella on kouluyhteisön ilmapiiriin ja oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin (Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti 2011, 10–11).

7.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksemme kohteena ovat peruskoulun 4.–9. luokan oppilaat. Tutkimuksessamme on mukana oppilaita 23 eri koulusta, jotka kaikki ovat mukana Liikkuva koulu -hankkeessa. Valitsimme mukaan kaikki koulut, joissa toteutettiin Liikkuva koulu -hankkeeseen liittyvä oppilaskysely. Oppilaskysely on toteutettu tutkimuskouluissa sekä vuoden 2010 syksyllä loka-, marras- ja joulukuun aikana että vuoden 2011 keväällä huhti- ja toukokuun aikana. Syksyllä 2010 kyselyyn vastasi yhteensä 1686 oppilasta ja keväällä 2011 yhteensä 1768 oppilasta. Vastaavat kyselytutkimukset toteutetaan myös syksyllä 2011, keväällä 2012 ja syksyllä 2012, mutta näitä ei huomioida tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksemme kohdejoukko on kattava, sillä se sisältää niin pienten kuntien kouluja kuin kaupunkikouluja ja niin suomen- kuin ruotsinkielisiäkin kouluja. Koulut sijaitsevat ympäri maata: pohjoisin on Pellossa ja eteläisin Vantaalla. Tutkimusaineistoon kuuluu useita länsirannikon kuntien kouluja ja toisaalta myös kouluja Itä-Suomesta kuten Siilinjärveltä.

Tutkimme koulukokemusten eroja koulun koon, kouluasteen, sukupuolen ja fyysisen aktiivisuuden mukaan. Jaoimme koulut koon mukaan niin, että alle 300 oppilaan koulut olivat pieniä kouluja ja yli 300 oppilaan koulut isoja kouluja. Samaa jakoa pieniin ja isoihin kouluihin on käytetty muun muassa Keltikangas-Järvisen (2007) tutkimuksessa. Tällä jakoperusteella pieniä kouluja oli yhteensä 14, joista yläkouluja oli kaksi ja alakouluja 12. Isoja kouluja puolestaan on yhdeksän ja näistä yläkouluja on kuusi ja alakouluja kolme. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen jakautuminen pieniin ja isoihin kouluihin on esillä taulukossa 1. Kouluasteen jaoimme luontevasti alakouluun ja yläkouluun.

Jaoimme oppilaat fyysisen aktiivisuuden mukaan kolmeen eri ryhmään. Fyysisen aktiivisuuden jakoperusteeksi otimme oppilaiden vastaukset kysymykseen ”Mieti 7 edellistä päivää. Merkitse, kuinka monena päivänä olet liikkunut vähintään 60 minuuttia päivässä.” Liikkuva koulu -hankkeessa on käytetty ohjenuorana oppilaiden liikuntamääräksi Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmän (2008) fyysisen aktiivisuuden suositusta

kouluikäisille: ”Kaikkien 7–18-vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla.”

Kyseenomaisen suosituksen pohjalta sijoitimme ”paljon liikkuvien” ryhmään viimeisen 6–7 päivän aikana vähintään 60 minuuttia päivässä liikkuneet eli lähes suositustason saavuttaneet. Luodaksemme kolme eri ryhmää jaoimme loput oppilaat kahteen eri ryhmään. ”Vähän liikkuvien” ryhmään sijoitimme oppilaat, jotka olivat liikkuneet 0–2 päivänä edellisen seitsemän päivän aikana vähintään 60 minuuttia ja ”kohtuullisesti liikkuvien” ryhmään 3–5 päivänä liikkuneet.

TAULUKKO 1. Tutkimuskoulut jaoteltuina pieniin ja isoihin kouluihin

Pienet koulut (alle 300 oppilasta) (syksy n=526) (kevät n=597)	Isot koulut (yli 300 oppilasta) (syksy n=1160) (kevät n=1171)
Pello: Pellon peruskoulu (yläkoulu)	Kotka: Karhulan koulu (yläkoulu)
Heinola: Jyrängön alakoulu	Jyväskylä: Kilpisen koulu (yläkoulu) ja Kortepohjan koulu (alakoulu)
Korsnäs: Kyrkoby (alakoulu), Molpe (alakoulu), Taklax (alakoulu), Yttermalax (alakoulu), Petalax (alakoulu) ja Övermalax (alakoulu)	Siilinjärvi: Ahmon yläkoulu
Myrskylä: Kirkonkylän koulu (alakoulu)	Vaasa: Borgaregatans skola (yläkoulu), Merenkurkun koulu (yläkoulu) ja Variskan koulu (yläkoulu)
Savitaipale: Kirkonkylä (alakoulu), Heitinlahti (alakoulu) ja Europaeus (yläkoulu)	Vantaa: Uomarinteen alakoulu
Mikkeli: Siekkilän koulu (alakoulu)	Vihti: Kuoppa-Nummen koulukeskus (alakoulu)
Riihimäki: Peltosaaren alakoulu	

7.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineistona käytimme Liikkuva koulu -hankkeessa kerättyjen kyselylomakkeiden tietoja. Tiedot oppilailta kerättiin joko paperilomakekyselyllä tai webropol-kyselyllä eli Internetissä täytettävällä lomakkeella. Kysely toteutettiin luokkakohtaisesti ilman yksilökohtaisia tunnustietoja. Tästä syystä voimme vertailla ainoastaan luokka-

ja koulutasolla tapahtuneita muutoksia, ei yksittäisten henkilöiden kohdalla tapahtuneita muutoksia.

Oppilaskyselyssä kartoitettiin erilaisilla kysymyksillä muun muassa oppilaiden liikunta- ja terveystottumuksia, liikuntamotivaatiota, ruudun ääressä käytettyä aikaa, koulun sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä sekä koulukiusaamista. Taustatietoina oppilailta kysyttiin koulu, luokka, sukupuoli, syntymäaika, pituus, paino ja kotikieli. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme etupäässä kysymyksiä, jotka koskevat koulun sosiaalisia suhteita ja sitä kautta oppilaiden koulukokemuksia sekä koulun ilmapiiriä. Lisäksi otimme mukaan kysymyksen oppilaiden fyysisestä aktiivisuudesta. Tutkimuksessa käytetty yläkoululaisten kyselylomake on esitetty liitteessä 1. Alakoululaisten kyselylomake ei eronnut tutkimukseemme käytettyjen kysymysten osalta lainkaan.

Oppilaiden koulukokemuksia luokkatasolla selvitettiin kysymyksillä:

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?:

- 1) Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä
- 2) Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani
- 3) Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan
- 4) Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä
- 5) Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa
- 6) Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen
- 7) Minulla on ystäviä tässä koulussa
- 8) Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.

Koulukokemuksia kartoitettiin myös kysymällä:

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?:

- 1) Tässä koulussa tunnen, että minua tuetaan
- 2) Tässä koulussa tunnen, että minua kuunnellaan
- 3) Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään
- 4) Tässä koulussa tunnen, että minua arvostetaan
- 5) Tässä koulussa tunnen, että olen turvassa
- 6) Tässä koulussa tunnen, että voin vaikuttaa asioihin
- 7) Tässä koulussa tunnen, että voin sanoa vapaasti mielipiteeni.

Kaikissa edellä mainituissa kysymyksissä vastaus annettiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = täysin samaa mieltä, 2 = samaa mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = eri mieltä, 5 = täysin eri mieltä). Koulun ilmapiiriä kysyttiin yhdellä kysymyksellä ”Millaiseksi koet koulusi ilmapiirin?” Siinäkin vastausasteikko oli 5-portainen (1 = erittäin hyväksi, 2 = melko hyväksi, 3 = ei hyväksi eikä huonoksi, 4 = melko huonoksi, 5 = erittäin huonoksi). Kiusaamistilanteita selvitettiin kysymyksillä ”Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän lukukauden aikana?” ja ”Kuinka usein sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän lukukauden aikana?” Kiusaamista käsittelevien kysymysten vastausasteikko oli 3-portainen (1 = ei lainkaan, 2 = kerran tai kaksi kertaa, 3 = monta kertaa).

7.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Siirsimme tutkimusaineistot PASW-statistics 18 -ohjelmaan analysointia varten. Siirsimme aineistot muuttamalla kohdat, joihin oli vastattu useampi kuin yksi vaihtoehto, tyhjiksi vastauksiksi, jolloin ne eivät vaikuttaneet tilastollisiin analyyseihin. Myös kohdat, joihin ei ollut vastattu ollenkaan, muutimme analyysiä varten tyhjiksi vastauksiksi. Tällaisia puutteellisia vastauksia oli erittäin vähän. Teimme tilastolliset analyysit sekä syksyn että kevään aineistoista, mutta niiden samankaltaisuuden vuoksi päädyimme käyttämään vain kevään aineistoa esitellessämme tuloksia. Tulosten lopussa vertailemme syksyltä ja keväältä saatuja tuloksia toisiinsa.

Tutkimusaineiston keräilylomakkeen rakenteesta johtuen väittämässä, joita kysyttiin asteikolla ”täysin samaa mieltä” – ”täysin eri mieltä”, väittämä ”täysin samaa mieltä” sai aineistossa arvon 1 ja väittämä ”täysin eri mieltä” arvon 5. Tästä johtuen tuloksissa esimerkiksi keskiarvoja tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että mitä pienempi keskiarvolukema on, sitä myönteisempänä se tulkitaan. Tuloksia kuvaillessamme yhdistimme vastausvaihtoehdot ”täysin samaa mieltä” ja ”samaa mieltä” vastaukseksi ”samaa mieltä” ja ”täysin eri mieltä” ja ”eri mieltä” vastaukseksi ”eri mieltä”. Samoin kysymyksen ”Millaiseksi koet koulusi ilmapiirin?” vaihtoehdot ”erittäin hyväksi” ja ”melko hyväksi” yhdistimme ”hyväksi” ja vaihtoehdot ”melko huonoksi” tai ”erittäin huonoksi” yhdistimme ”huonoksi”.

Kuvailimme aineistoa tilastollisten tunnuslukujen, kuten frekvenssien ja keskiarvojen avulla jaoteltuna sukupuolen, koulun koon, kouluasteen ja oppilaiden fyysisen aktiivisuuden mukaan. Keskiarvojen avulla teimme myös vertailua syksyn ja kevään aineistojen välillä (Tutkimusongelma 3). Koska aineistossamme ei ollut yksilökohtaisia tunnistustietoja, pystyimme vertailemaan syksyn ja kevään välillä tapahtuneita muutoksia vain kuvainnollisesti, emme tilastollisesti. Koulun koon, kouluasteen ja sukupuolen välisiä keskiarvoeroja eri muuttujissa (Tutkimusongelma 1) analysoimme T-testillä. Fyysisen aktiivisuuden eri ryhmien välisiä keskiarvoeroja koulukokemuksissa analysoimme yksisuuntaisella varianssianalyysillä (Tutkimusongelma 2).

Tutkimukseemme kuuluvien muuttujien normaalijakautuneisuutta tutkimme Kolmogorov-Smirnov -testillä. Testin mukaan yksikään tutkimukseen käytetty muuttuja ei jakautunut normaalisti. Histogrammitarkastelun perusteella kuitenkin suurin osa muuttujista jakautui lähes normaalisti, mutta osa muuttujista ei noudattanut normaalijakaumaa vaan olivat vinoja jompaankumpaan suunta. Aineiston suuren koon perusteella kuitenkin totesimme, että normaalijakautumattomuus ei ole este valituille testeille.

Mittareiden luotettavuutta tarkastelimme kysymysten välisten Cronbachin alfa-kertoimien ja Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla. Mittareiden pätevyyden tarkasteluun käytimme faktorianalyysin varimax-rotatoitua pääkomponenttimetelmää.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

7.5.1 Validiteetti

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan yleisimmin validiteetilla ja reliabiliteetilla (Metsämuuronen 2005, 64). Validiteetti kuvaa mittarin pätevyyttä, eli sitä mittaako mittari sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 216). Tutkimukseemme yleistettävyyttä voidaan pitää hyvänä, sillä tutkimuksen otos on suuri ($n=1685-1769$). Pyrimme lisäämään luotettavuutta ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista

poistamalla aineistosta epätarkat ja väärin merkatut vastaukset, mistä mainitsimme tutkimusaineiston analysointiosiossa (7.4).

Tarkoituksenamme oli tutkia oppilaiden koulukokemuksia. Kyselylomakkeessa kysytyt kysymykset mittasivat koulukokemuksiin yhteydessä olevia osia, kuten luokan toimintaa, sitä miten oppilas kokee häntä kohdeltavan koulussa ja millaiseksi oppilas kokee koulun ilmapiirin. Kuitenkaan kyselyssä oppilailta ei ole kysytty ”mitä pidät koulunkäynnistä”, jonka voisi ajatella suoranaisesti mittaavan koulukokemuksia. Tämä hieman heikentää tutkimuksemme validiteettia. Toisaalta tutkimme koulukokemuksiin yhteydessä olevia osatekijöitä laajasti muilla keinoin. Kaikki luomamme summamuuttujat latautuivat vahvasti, jolloin niitä voidaan pitää luotettavasti juuri koulukokemuksia mittaavina muuttujina.

7.5.2 Pääkomponenttianalyysi ja kommunaliteetit

Syksyn aineistosta 15 koulukokemuksia mittaavaa muuttujaa (kysymysten 24 ja 25 väittämät, kts. liite 1) tiivistettiin pääkomponenttianalyysillä ja varimax-rotatoinnilla. Pakottamattomana pääkomponenttianalyysi antoi kahden faktorin ratkaisun, joka selitti 61.0 % kaikkien väittämien vaihtelusta. Sama tehtiin uudestaan pakottamalla analyysi kolmen faktorin ratkaisuun. Tällöin selitysaste nousi 67,6 %:iin. Korkein selitysaste saatiin keväen aineistosta, jossa kolmen faktorin ratkaisu pystyi kokonaisuudessaan selittämään 70,6 % muuttujien vaihtelusta. KMO-indeksi oli .94, mikä oli suurempi kuin hyvän raja-arvoksi asetettu .80 (Norusis 1994, 52–53). Näin ollen päädyimme käyttämään keväen aineistoa pääkomponenttianalyysimme pohjana. Varimax-rotatoitu komponenttimatriisi on esitetty taulukossa 2.

Pakotetun kolmen faktorin ratkaisun kommunaliteetit olivat riittävän korkeita. Alhaisimmillaan kommunaliteetti oli väittämässä ”luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan”. Tässä väittämässä kolmen faktorin ratkaisun kommunaliteetti oli .61. Korkeimmillaan kommunaliteetti oli väittämässä ”minulla on ystäviä tässä koulussa”, jossa kolmen faktorin ratkaisun kommunaliteetti oli .83. Rotatoidun komponenttimatriisin mukaan väittämät latautuvat selkeästi kolmelle eri faktoreille siten, että lähes jokai-

nen väittämä sai vain yhden korkean latauksen. Ainostaan väittämä ”koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen” latautui suhteellisen korkeasti kahdelle faktorille.

Pääkomponenttianalyysin perusteella muodostimme kolme summamuuttujaa, jotka nimesimme seuraavasti:

1. *Kouluun kuuluminen*: Kouluun kuuluminen -summamuuttuja kuvaa oppilaan vaikutusmahdollisuuksia, turvallisuuden tunnetta sekä ymmärretyksi ja kuuluksi tulemistä omassa koulussaan. Summamuuttujaa vastaavan komponentin osuus kokonaisvaihtelusta on 33,02 %
2. *Luokan yhteishenki*: Luokan yhteishenki -summamuuttuja kuvaa oppilaiden välisiä suhteita, sitä miten he auttavat toisiaan ja kuinka hyvin he viihtyvät ja tulevat toimeen keskenään. Summamuuttujaa vastaavan komponentin osuus kokonaisvaihtelusta on 28,98 %.
3. *Koulukaverisuhteet*: Koulukaverisuhteet -summamuuttuja pitää sisällään sen, onko oppilaalla koulussa kavereita ja miten kaverit oppilaaseen suhtautuvat. Tätä summamuuttujaa vastaavan komponentin osuus kokonaisvaihtelusta on 13,61 %.

TAULUKKO 2. Varimax-rotatoitu pääkomponenttimatriisi

Muuttuja	PC1	PC2	PC3	h ²
Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään.	.84			.80
Tässä koulussa tunnen, että minua kuunnellaan.	.82			.79
Tässä koulussa tunnen, että minua arvostetaan.	.82			.79
Tässä koulussa tunnen, että voin vaikuttaa asioihin.	.80			.72
Tässä koulussa tunnen, että minua tuetaan.	.77			.71
Tässä koulussa tunnen, että voin sanoa vapaasti mielipiteeni.	.74			.65
Tässä koulussa tunnen, että olen turvassa.	.72			.65
Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa.		.76		.70
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.		.74		.63
Ryhmässä työskentely sujuu hyvin luokassani.		.74		.64
Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä.		.74		.63
Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan.		.73		.61
Minulla on ystäviä tässä koulussa.			.87	.83
Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	.39		.74	.78
Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen.	.32	.53	.54	.68
Ominaisarvo	4.95	3.60	2.04	
Selitysosuus	33,02 %	23.98 %	13.61 %	

Jatkossa kertoessamme summamuuttujista kirjoitamme kaikki summamuuttujat isolla alkukirjaimella korostaaksemme niiden olevan juuri meidän luomiamme summamuuttujia eikä niitä merkitseviä asioita yleisesti. Koska väittämä ”koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen” latautui suhteellisen korkeasti kahdelle faktorille (PC2 ja PC3), sisällytimme sen sekä Luokan yhteishenki -muuttujaan että Koulukaverisuhteetmuuttujaan. Kunkin summamuuttujan sisältämät väittämät on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Summamuuttujien sisältämät väittämät.

Summa- muuttuja	Kouluun kuuluminen	Luokan yhteishenki	Koulukaverisuhteet
Väittämät	1. Tässä koulussa tunnen, että minua tuetaan. 2. Tässä koulussa tunnen, että minua kuunnellaan. 3. Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään. 4. Tässä koulussa tunnen, että minua arvostetaan. 5. Tässä koulussa tunnen, että olen turvassa. 6. Tässä koulussa tunnen, että voin vaikuttaa asioihin. 7. Tässä koulussa tunnen, että voin sanoa vapaasti mielipiteeni.	1. Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen. 2. Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa. 3. Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä. 4. Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan. 5. Ryhmissä työskenteleminen sujuu hyvin luokassani. 6. Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.	1. Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen. 2. Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen. 3. Minulla on ystäviä tässä koulussa.

7.5.3 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta eli sitä, että mittari ei anna sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 216). Tässä tutkimuksessa käyttämämme mittarin kysymykset ovat olleet käytössä aiemmissä tutkimuksissa, joten mittarin reliabiliteettiä on tutkittu aiemmin. Mittarimme kysymykset ovat olleet aiemmissä tutkimuksissa käytössä seuraavasti: Liikunta-aktiivisuutta mittaavat kysymykset ovat olleet käytössä kansainvälisessä WHO-koululaistutkimuksessa. Kysymys koulun ilmapiiristä on muokattu HBSC-koululaistutkimuksessa käytetystä kodin ilmapiiriä mittaavasta kysymyksestä. (Haapala, julkaisematon.) Kiusaamista kartoittavat

kysymykset ovat peräisin Koulun hyvinvointimallista (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä 2001). Luokan sosiaalisia suhteita on mitattu kysymyksillä, jotka ovat Koulun hyvinvointimallin pohjalta kehitetystä Koulun hyvinvointiprofiilista (Lintonen & Konu 2006). Kouluun kuulumisen tunteita mitattiin Richerin ja Vallerandin (Ervola & Ridanpää 2009, 40) koetun yhteenkuuluvuuden (The Need for Relatedness) mittarista laajennetulla kysymyssarjalla. Näin ollen mittareiden reliabiliteettia on testattu ennen kysymysten käyttämistä tähän tutkimukseen.

Tutkimukseen käytettyjen summamuuttujamittareiden reliabiliteettia tarkastelimme summamuuttujien sisältämien yksittäisten muuttujien sisäisen yhdenmukaisuuden avulla. Yhdenmukaisuutta testasimme Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimilla ja Cronbachin alfa -kerroimilla. Kaikkien summamuuttujien korrelaatiokerrointaulukot ja sisäistä yhdenmukaisuutta kuvaavat taulukot löytyvät summamuuttujien mukaan eriteltyinä liitteistä 2–4.

Kouluun kuulumista mittaavien yksittäisten muuttujien väliset korrelaatiot vaihtelivat välillä .62–.82 (taulukko 1 liitteessä 2). Yksittäisten muuttujien korrelaatiot Kouluun kuulumisen -summamuuttujaan vaihtelivat välillä .81–.89. Kaikilla yksittäisillä muuttujilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys toisiinsa ($p < .001$) sekä summamuuttujaan ($p < .001$). Mitään muuttujaa ei kannattanut poistaa summamuuttujasta, sillä Cronbachin alfa oli korkeimmillaan (.94), kun kaikki muuttujat olivat mukana (taulukko 2 liitteessä 2). Summamuuttuja mittaa siis johdonmukaisesti Kouluun kuulumista.

Luokan yhteishenkeä mittaavien yksittäisten muuttujien väliset korrelaatiot vaihtelivat välillä .44–.70 (taulukko 1 liitteessä 3). Yksittäisten muuttujien korrelaatiot Luokan yhteishenki -summamuuttujaan vaihtelivat välillä .76–.83. Kaikilla yksittäisillä muuttujilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys toisiinsa ($p < .001$) sekä summamuuttujaan ($p < .001$). Mitään muuttujaa ei kannattanut poistaa summamuuttujasta, sillä Cronbachin alfa oli korkeimmillaan (.87), kun kaikki muuttujat olivat mukana (taulukko 2 liitteessä 3). Näin ollen summamuuttuja mittaa johdonmukaisesti Luokan yhteishenkeä

Koulukaverisuhteita mittaavien yksittäisten muuttujien väliset korrelaatiot vaihtelivat välillä .51–.65 (taulukko 1 liitteessä 4). Yksittäisten muuttujien korrelaatiot Koulukave-

risuhteet -summamuuttujaan vaihtelivat välillä .83–.89. Kaikilla yksittäisillä muuttujilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys toisiinsa ($p < .001$) sekä summamuuttujaan ($p < .001$). Mitään muuttujaa ei kannattanut poistaa summamuuttujasta, sillä Cronbachin alfa oli korkeimmillaan (.81), kun kaikki muuttujat olivat mukana (taulukko 2 liitteessä 4). Summamuuttujan voidaan todeta siten mittaavan johdonmukaisesti Koulukaverisuhteita.

Kaikkien summamuuttujien kokonaisalfan arvot ovat taulukossa 4. Kokonaisalfa voidaan pitää melko korkeina, sillä Metsämuurosen (2005, 130) mukaan Cronbachin alfan arvot ovat hyväksytyjä, kun arvo on yli .60. Myös edellä esitetyt korrelaatiot ovat pääosin hyviä, sillä melko korkeaksi korrelaatioksi lasketaan korrelaatiot välillä .40–.60, korkeaksi korrelaatiot välillä .60–.80 ja erittäin korkeaksi korrelaatiot välillä .80–1.00 (Metsämuuronen 2005, 346).

TAULUKKO 4. Summamuuttujien sisäinen yhdenmukaisuus (kevät)

Summamuuttuja	Cronbachin alfa
Kouluun kuuluminen	.94
Luokan yhteishenki	.87
Koulukaverisuhteet	.81

n=1702–1724

8 TULOKSET

8.1 Koulun ilmapiiri

8.1.1 Koulun koon yhteys koulun ilmapiiriin

Pienissä kouluissa koulun ilmapiiri koettiin tilastollisesti merkitsevästi paremmaksi kuin isoissa kouluissa ($p < .001$) (taulukko 5). Pienten koulujen oppilaista suhteellisesti useampi (83 %) koki ilmapiirin hyväksi verrattuna isojen koulujen oppilaisiin (75 %). Vastaavasti pienten koulujen oppilaat (3 %) kokivat harvemmin koulunsa ilmapiirin huonoksi kuin isojen koulujen oppilaat (5 %).

TAULUKKO 5. Koulun koon yhteys koulun ilmapiiriin keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Koulun koko	n	Koulun ilmapiiri			
		ka ¹	kh	t-arvo	p
Pieni koulu	591	1.94	.74	-6.10	<.001
Iso koulu	1150	2.17	.79		

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.1.2 Kouluasteen yhteys koulun ilmapiiriin

Koulun ilmapiirin keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi ($p < .001$) parempi alakouluissa verrattuna yläkouluihin (taulukko 6). Koulunsa ilmapiirin koki hyväksi alakoululaisista 81 % ja yläkoululaisista 75 %. Huonoksi koulunsa ilmapiiriin koki alakoululaisista 3 % ja yläkoululaisista noin 5 %.

TAULUKKO 6. Kouluasteen yhteys koulun ilmapiiriin keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Kouluaste	n	Koulun ilmapiiri			
		ka ¹	kh	t-arvo	p
Alakoulu	771	1.98	.77	-5.46	<.001
Yläkoulu	971	2.18	.78		

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.1.3 Sukupuolen yhteys koulun ilmapiiriin

Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa koulun ilmapiirin kokemisessa ($p=.504$). Tytöistä koulunsa ilmapiiriin koki hyväksi 79 % ja pojista 76 %. Vastaavasti huonoksi koulunsa ilmapiiriin koki niin tytöistä kuin pojista noin 4 %.

8.1.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys kokemukseen koulun ilmapiiristä

Oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p<.001$) hänen kokemukseensa koulun ilmapiiristä. Paljon liikkuvat pitivät koulunsa ilmapiiriä tilastollisesti merkitsevästi parempana ($p=.001$) (taulukko 7). Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja koulun ilmapiiriin kokemisessa. Levenen testin mukaan varianssien yhtäsuuruus ei ollut voimassa ($p<.001$), joten Post hoc -testinä käytettiin Tamhanen T2 -testiä.

TAULUKKO 7. Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys heidän kokemuksiinsa koulun ilmapiiristä keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh), varianssianalyysin F-arvo, vapausasteet (df), p-arvo ja post hoc -testi (Tamhanen T2).

Aktiivisuusluokka	n	Koulun ilmapiiri			
		ka ¹	kh	ANOVA	Tamhanen T2
Vähän liikkuvat (R1)	229	2.26	.88	F = 8.56	
Kohtuullisesti liikkuvat (R2)	764	2.11	.74	df = 2,1707	R1 > R3**
Paljon liikkuvat (R3)	717	2.02	.79	p<.001	

¹ vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

***p<.001; **p<.01; *p<.05

8.2 Kouluun kuuluminen

8.2.1 Koulun koon yhteys Kouluun kuulumiseen

Pienissä kouluissa Kouluun kuulumisen tunne oli vahvempi kuin isoissa kouluissa (p<.001) (taulukko 8). Pienissä kouluissa kaikki Kouluun kuulumista mittavat muuttujat saivat korkeampia arvoja kuin isoissa kouluissa. Eniten samaa mieltä oppilaat olivat väittämästä ”Tässä koulussa tunnen, että olen turvassa”. Pienissä kouluissa 83 % ja isoissa kouluissa 76 % olivat tätä mieltä. Heikoimmaksi oppilaat kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa asioihin. Pienissä kouluissa 68 % ja isoissa 59 % koki pystyvänsä vaikuttamaan asioihin. Pääkomponenttimatriisiin mukaan tyypillisimmin tätä summamuuttujaa kuvasi väittämä ”Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään”, josta pienten koulujen oppilaista samaa mieltä oli 76 % ja isojen koulujen oppilaista 65 %.

8.2.2 Kouluasteen yhteys Kouluun kuulumiseen

Alakouluissa Kouluun kuulumisen tunne oli voimakkaampaa kuin yläkouluissa (p<.001) (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Koulun koon ja kouluasteen yhteys Kouluun kuulumiseen keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Koulu	n	Kouluun kuuluminen		t-arvo	p
		ka ¹	kh		
Pieni koulu	591	2.04	.75	-4.33	<.001
Iso koulu	1155	2.21	.83		
Alakoulu	770	2.06	.82	-4.51	<.001
Yläkoulu	977	2.23	.80		

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

Alakouluissa samoin kuin pienissä kouluissa kaikki Kouluun kuulumista mittaavat muuttajat koettiin myönteisemmiksi kuin yläkouluissa. Parhaimmaksi oppilaat arvioivat turvallisuuden tunteensa omassa koulussa. Alakoululaisista 80 % ja yläkoululaisista 77 % oli samaa mieltä väittämästä ”Tässä koulussa tunnen, että olen turvassa” Heikommaksi koettiin jälleen väittämä ”Tässä koulussa tunnen, että voin vaikuttaa asioihin”. Alakoulun oppilaista samaa mieltä väittämästä oli 67 % ja yläkoulun oppilaista 58 %. Summamuuttujaa tyypillisimmin kuvaavasta väittämästä ”Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään” oli alakoulussa samaa mieltä 73 % ja yläkoulussa 65 % oppilaista.

8.2.3 Sukupuolen yhteys Kouluun kuulumiseen

Kouluun kuulumisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä ($p=.890$). Tytöt ja pojat kokivat oman koulunsa hyvin samankaltaisesti Kouluun kuulumista mittaavien muuttujien osalta. Lähes kaikista muuttujista pojat olivat hieman useammin samaa mieltä kuin tytöt. Ainoastaan turvassa olemisen tunteen kokeminen oli päinvastaista sukupuolten välillä: Tytöistä 80 % ja pojista 76 % kokivat olevansa turvassa omassa koulussaan. Tämä väittämä koettiin kokonaisuudessaan myönteisimmäksi. Heikoimminkin sekä tytöt (60 %) että pojat (64 %) koki voivansa vaikuttaa asioihin kou-

lussa. Pojista 69 % ja tytöistä 68 % oli samaa mieltä summamuuttujaa tyypillisimmin kuvaavasta väittämästä ”Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään”.

8.2.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys Kouluun kuulumiseen

Oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella oli yhteyttä heidän kokemuksiinsa Kouluun kuulumisestaan ($p < .001$). Paljon liikkuvilla Kouluun kuulumisen tunne oli voimakkaampi kuin vähän liikkuvilla ($p < .001$) ja kohtuullisesti liikkuvilla ($p = .018$) (taulukko 9). Myös kohtuullisesti liikkuvat kokivat Kouluun kuulumisensa korkeammaksi kuin vähän liikkuvat ($p < .001$). Varianssien yhtäsuuruus oli voimassa Levenen-testin mukaan ($p = .343$).

TAULUKKO 9. Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys heidän kokemuksiinsa Kouluun kuulumisesta keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh), varianssianalyysin F-arvo, vapausasteet (df), p-arvo ja post hoc -testi (LSD).

Aktiivisuusluokka	n	Kouluun kuuluminen			
		ka ¹	kh	ANOVA	LSD
Vähän liikkuvat (R1)	230	2.34	.82	F = 13.63	
					R1 > R2*
Kohtuullisesti liikkuvat (R2)	768	2.20	.77	df = 2,1712	R1 > R3*** R2 > R3***
Paljon liikkuvat (R3)	717	2.05	.82	p < .001	

¹ vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

8.3 Luokan yhteishenki

8.3.1 Koulun koon yhteys Luokan yhteishenkeen

Pienissä kouluissa Luokan yhteishenki koettiin tilastollisesti merkitsevästi ($p < .001$) paremmaksi kuin isoissa kouluissa (taulukko 10). Kaikki Luokan yhteishenkeä mittaavat väittämät koettiin pienissä kouluissa isoja kouluja myönteisemmin. Sekä pienissä että

isoissa kouluissa heikoimmaksi oppilaat kokivat väittämän ”luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan”. Pienten koulujen oppilaista 40 % ja isojen koulujen oppilaista 33 % oli samaa mieltä väittämästä. Kaikista muista väittämistä yli puolet oppilaista oli samaa mieltä. Sekä pienissä että isoissa kouluissa myönteisimmin koettiin väittämä ”Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen”, josta samaa mieltä oli pienten koulujen oppilaista 79 % oppilaista ja isojen koulujen oppilaista 75 %. Korkeimman latauksen pääkomponenttimatriisiin mukaan sai summamuuttujan väittämistä väite ”Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa”. Tästä väittämästä samaa mieltä oli pienten koulujen oppilaista 65 % ja isojen koulujen oppilaista 57 %.

TAULUKKO 10. Koulun koon yhteys Luokan yhteishenkeen keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Koulun koko	n	Luokan yhteishenki			
		ka ¹	kh	t-arvo	p
Pieni koulu	595	2.20	.70	-4.74	<.001
Iso koulu	1155	2.38	.76		

¹ vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.3.2 Kouluasteen yhteys Luokan yhteishenkeen

Alakouluissa Luokan yhteishenki koettiin tilastollisesti merkitsevästi paremmaksi kuin yläkouluissa ($p < .001$) (taulukko 11). Alakoululaisista 79 % ja yläkoululaisista 74 % oli sitä mieltä, että koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen. Tämä oli kummakin kouluasteen myönteisimmäksi arvioima väittämä. Heikoin tulos saatiin kiusattujen auttamisesta. Alakoulun oppilaista 41 % ja yläkoulun oppilaista 32 % kokivat luokkakavereiden menevän väliin, jos joitain oppilasta kiusataan. Alakoulussa korkeimman latauksen saaneesta väittämästä ”Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa” samaa mieltä oli 63 % ja yläkoulussa 57 %.

TAULUKKO 11. Kouluasteen yhteys Luokan yhteishengen keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Kouluaste	n	Luokan yhteishenki		t-arvo	p
		ka ¹	kh		
Alakoulu	774	2.23	.71	-4.30	<.001
Yläkoulu	977	2.38	.77		

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.3.3 Sukupuolen yhteys Luokan yhteishengen

Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä Luokan yhteishengen kokemiseen ($p=.488$). Myöskään Luokan yhteishenkeä mittaavissa muuttujissa ei juuri ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä. Sekä tytöt että pojat kokivat heikoimmaksi kiusatun auttamisen. Molemmista sukupuolista noin 35 % oli samaa mieltä väittämästä ”Luokkakaverit tulevat väliin, jos joitain oppilasta kiusataan”. Pojat (71 %) kokivat luokkansa oppilaiden viihtyvän paremmin yhdessä kuin tytöt (63 %). Kuitenkin tytöistä useampi oli poikiin verrattuna samaa mieltä väittämästä ”Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen”. Summamuuttujan tyypillisimmästä väittämästä ”Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa” samaa mieltä pojista oli 61 % ja tytöistä 59 %

8.3.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys Luokan yhteishengen

Oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella oli yhteyttä Luokan yhteishengen kokemiseen ($p<.001$). Paljon liikkuvat kokivat luokkansa yhteishengen useammin hyväksi kuin kohtuullisesti ($p<.001$) tai vähän liikkuvat ($p<.001$). Kohtuullisesti ja vähän liikkuvien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa Luokan yhteishengen kokemisessa (taulukko 12). Levenen-testi osoitti, että varianssit olivat eri suuret ($p=.019$), joten käytimme Post hoc -testinä Tamhanen T2 -testiä.

TAULUKKO 12. Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys heidän kokemuksiinsa Luokan yhteishengestä keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh), varianssianalyysin F-arvo, vapausasteet (df), p-arvo ja post hoc -testi (Tamhanen T2).

Aktiivisuusluokka	n	Luokan yhteishenki			
		ka ¹	kh	ANOVA	Tamhanen T2
Vähän liikkuvat (R1)	230	2.49	.81	F = 16.86	
Kohtuullisesti liikkuvat (R2)	771	2.37	.71	df =	R1 > R3***
				2,1716	R2 > R3***
Paljon liikkuvat (R3)	718	2.20	.74	p<.001	

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

***p<.001; **p<.01; *p<.05

8.4 Koulukaverisuhteet

8.4.1 Koulun koon yhteys Koulukaverisuhteisiin

Pienissä kouluissa Koulukaverisuhteet koettiin paremmiksi kuin isoissa kouluissa (p<.001) (taulukko 13). Sekä pienissä että isoissa kouluissa kaikista Koulukaverisuhteita mittaavista väittämistä samaa mieltä oli vähintään kolme neljäsosaa oppilaista. Pienten koulujen oppilaat arvioivat kaikki väittämät hieman isojen koulujen oppilaita myönteisemmin. Heikoimmaksi oppilaat arvioivat väittämän ”Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen”, josta pienten koulujen oppilaista samaa mieltä oli 79 % ja isojen koulujen oppilaista 75 %. Väittämästä ”Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen” samaa mieltä oli pienissä kouluissa 88 % ja isoissa kouluissa 82 % oppilaista. Myönteisimmän oppilaat arvioivat väittämän ”Minulla on ystäviä tässä koulussa”, joka oli summamuuttujaa tyypillisimmän kuvaava väittämä. Pienten koulujen oppilaista väittämästä samaa mieltä oli 95 %, isojen koulujen oppilaista 90 %.

TAULUKKO 13. Koulun koon yhteys Koulukaverisuhteisiin keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Koulun koko	n	Koulukaverisuhteet			
		ka ¹	kh	t-arvo	p
Pieni koulu	593	1.60	.64	-5.35	<.001
Iso koulu	1152	1.79	.78		

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.4.2 Kouluasteen yhteys Koulukaverisuhteisiin

Alakouluissa Koulukaverisuhteet olivat tilastollisesti merkitsevästi paremmat ($p < .001$) kuin yläkouluissa (taulukko 14). Samoin kuin pienissä ja isoissa kouluissa myönteisimminkin oppilaat arvioivat väittämän ”Minulla on ystäviä tässä koulussa ja kielteisimminkin väittämän ”Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen”. Alakouluissa 96 % oli samaa mieltä siitä, että heillä on ystäviä omassa koulussaan, 87 % että koulukaverit hyväksyvät heidät sellaisena kuin he ovat ja 79 % samaa mieltä, että koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen. Vastaavat luvut yläkouluissa olivat 89 %, 81 % ja 74 %.

TAULUKKO 14. Kouluasteen yhteys Koulukaverisuhteisiin keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Kouluaste	n	Koulukaverisuhteet			
		ka ¹	kh	t-arvo	p
Alakoulu	773	1.59	.66	-6.74	<.001
Yläkoulu	973	1.83	.78		

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.4.3 Sukupuolen yhteys Koulukaverisuhteisiin

Tytöt kokivat koulukaverisuhteensa paremmiksi kuin pojat (taulukko 15). Pojista 76 % oli samaa mieltä siitä, että koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen ja 90 % samaa mieltä, että heillä on ystäviä omassa koulussaan. Pojista 83 % oli sitä mieltä, että koulukaverit hyväksyvät heidät sellaisena kuin he ovat. Tyttöillä vastaavat luvut olivat hieman poikia korkeampia: 77 % oli samaa mieltä siitä, että koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen, ja 94 % samaa mieltä, että heillä on ystäviä omassa koulussaan ja 84 %, että koulukaverit hyväksyvät heidät sellaisena kuin he ovat.

TAULUKKO 15. Sukupuolen yhteys Koulukaverisuhteisiin keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Sukupuoli	n	Koulukaverisuhteet			
		ka ¹	kh	t-arvo	p
Tytöt	851	1.68	.68	2.29	.022
Pojat	895	1.76	.78		

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.4.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys Koulukaverisuhteisiin

Oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella oli yhteyttä Koulukaverisuhteisiin ($p < .001$) (taulukko 16). Paljon liikkuvat kokivat Koulukaverisuhteensa tilastollisesti merkitsevästi paremmiksi kuin vähän ($p < .001$) ja kohtuullisesti liikkuvat ($p < .001$). Myös kohtuullisesti liikkuvat kokivat Koulukaverisuhteensa vähän liikkuvia paremmiksi ($p = .005$). Levenen -testin mukaan varianssit olivat eri suuret ($p = .001$), joten käytimme Post hoc -testinä Tamhanen T2 -testiä.

TAULUKKO 16. Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys heidän kokemuksiinsa Koulukaverisuhteista keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh), varianssianalyysin F-arvo, vapausasteet (df), p-arvo ja post hoc -testi (Tamhanen T2).

Aktiivisuusluokka	Koulukaverisuhteet				
	n	ka ¹	kh	ANOVA	Tamhanen T2
Vähän liikkuvat (R1)	229	1.96	.85	F = 22.90	
Kohtuullisesti liikkuvat (R2)	771	1.76	.74	df = 2,1711	R1 > R2** R1 > R3*** R2 > R3***
Paljon liikkuvat (R3)	714	1.60	.68	p<.001	

¹vaihteluväli 1–5: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

***p<.001; **p<.01; *p<.05

8.5 Koulukiusaaminen

8.5.1 Koulun koon yhteys koulukiusaamiseen

Kiusatuiksi joutuvien oppilaiden määrässä ei ollut eroja pienten ja isojen koulujen välillä (p=.578). Sekä pienissä että isoissa kouluissa noin kaksi kolmasosaa oppilaista koki, että heitä ei ole kiusattu lainkaan. Monta kertaa lukukauden aikana kiusatuksi tuli 8 % oppilaista.

Sen sijaan oppilaat osallistuivat muiden kiusaamiseen harvemmin pienissä kouluissa kuin isoissa koulussa (p=.001) (taulukko 17). Pienissä kouluissa 75 % oppilaista ja isoissa kouluissa 70 % oppilaista ilmoitti, ettei ollut osallistunut muiden kiusaamiseen lainkaan. Pienissä kouluissa muiden kiusaamiseen monta kertaa lukukaudessa osallistui 2 % ja isoissa kouluissa 5 %.

TAULUKKO 17. Oppilaiden kiusaamiseen osallistuminen koulun koon mukaan luokiteltuna keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Koulun koko	n	Kiusaamiseen osallistuminen			
		ka	kh	t-arvo	p
Pieni koulu	592	1.27	.49		
Iso koulu	1155	1.35	.58	-3.29	.001

¹vaihteluväli 1–3: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.5.2 Kouluasteen yhteys koulukiusaamiseen

Alakouluissa koettiin enemmän kiusaamista kuin yläkouluissa ($p < .001$) (taulukko 18). Alakoulujen oppilaista 60 % koki, ettei heitä ole kiusattu lainkaan kuluneen lukukauden aikana ja 10 % puolestaan ilmoitti tullessa kiusatuksi monta kertaa. Yläkouluissa vastaavat luvut oli 72 % ja 7 %. Kiusaamiseen osallistuvien määrässä ei kuitenkaan ollut eroja ala- ja yläkoulun välillä ($p = .176$). Alakouluissa 73 % oppilaista ja yläkouluissa 71 % oppilaista ei ollut kiusannut muita lainkaan ja alakouluissa 3 % ja yläkouluissa 5 % oli kiusannut monta kertaa.

TAULUKKO 18. Oppilaiden kiusatuksi tuleminen kouluasteen mukaan luokiteltuna keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Kouluaste	n	Kiusatuksi tuleminen		
		ka ¹	kh	t-arvo
Alakoulu	773	1.50	.67	
Yläkoulu	972	1.35	.60	4.80

¹vaihteluväli 1–3: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

8.5.3 Sukupuolen yhteys koulukiusaamiseen

Pojat sekä tulivat kiusatuksi ($p < .001$) että kiusasivat ($p < .001$) tilastollisesti merkitsevästi tyttöjä useammin (taulukot 19 ja 20). Pojista 62 % ja tytöistä 72 % koki, ettei heitä ollut kiusattu lainkaan, ja pojista 10 % ja tytöistä 6 % koki, että heitä oli kiusattu monta kertaa. Vastaavasti pojista 63 % ja tytöistä 81 % ilmoitti, ettei ollut osallistunut muiden kiusaamiseen lainkaan kun taas pojista 6 % ja tytöistä 3 % ilmoitti osallistuneensa muiden kiusaamiseen useita kertoja.

TAULUKKO 19. Oppilaiden kiusatuksi tuleminen sukupuolen mukaan luokiteltuna keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Sukupuoli	n	Kiusatuksi tuleminen		t-arvo	p
		ka ¹	kh		
Tytöt	852	1.34	.59	4.79	<.001
Pojat	893	1.48	.67		

¹vaihteluväli 1–3: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

TAULUKKO 20. Oppilaiden kiusaamiseen osallistuminen sukupuolen mukaan luokiteltuna keväällä. Keskiarvo (ka), keskihajonta (kh) ja t-testin t-arvo ja p-arvo.

Sukupuoli	n	Kiusaamiseen osallistuminen		t-arvo	p
		ka ¹	kh		
Tytöt	850	1.22	.47	8.28	<.001
Pojat	898	1.43	.60		

¹vaihteluväli 1–3: mitä pienempi arvo, sitä myönteisempi tulos

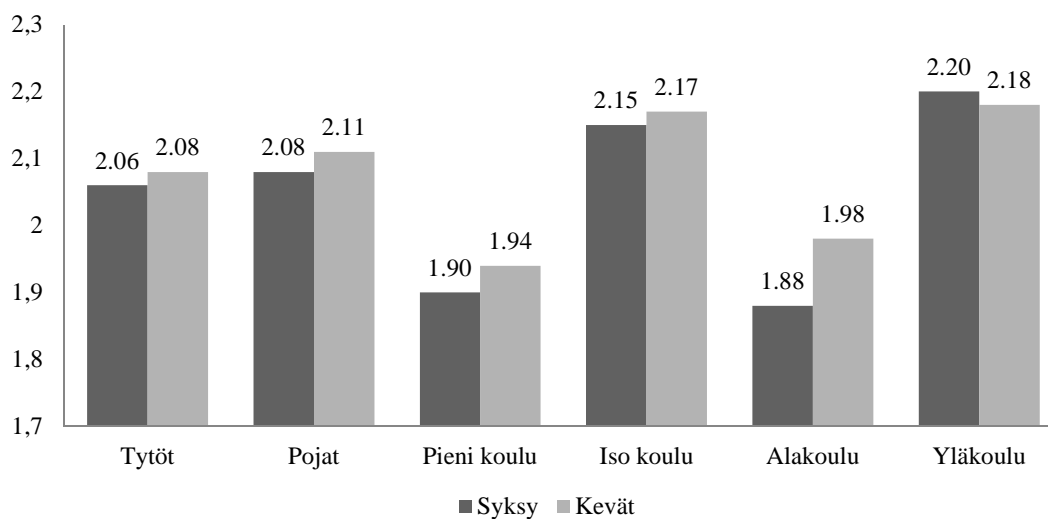
8.5.4 Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden yhteys koulukiusaamiseen

Oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella ei ollut yhteyttä siihen, kuinka usein oppilas koki tulleensa kiusatuksi ($p = .225$). Aktiivisuusluokkien keskiarvoissa oli kuitenkin tilastollisesti merkitseviä eroja ($p = .040$) siinä, kuinka usein oppilas osallistui muiden kiusaami-

seen. Tamhanen T2 -testi ei silti osoittanut minkään ryhmien välillä keskiarvoissa olevan tilastollisesti merkitsevää eroa ($p > .05$). Post hoc -testinä käytettiin Tamhanen T2 -testiä, sillä Levenen-testin mukaan varianssien yhtäsuuruus ei ollut voimassa ($p < .001$).

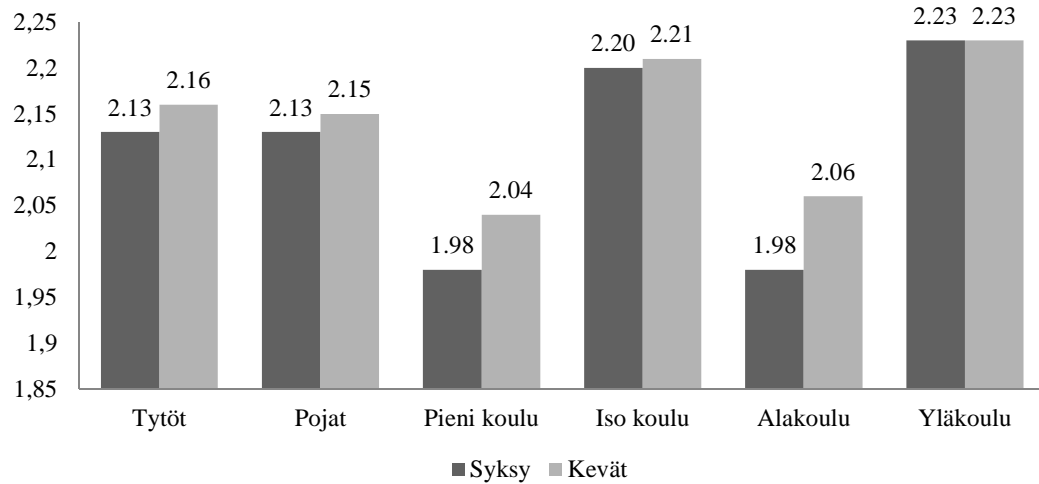
8.6 Koulukokemusten muutos syksystä kevääseen

Alakouluissa koulun ilmapiiri oli heikentynyt syksystä kevääseen (kuvio 1). Yläkouluissa sen sijaan havaittavaa muutosta ei ollut tapahtunut. Myöskään tyttöjen ja poikien eikä pienten ja isojen koulujen välillä ollut tapahtunut muutosta syksystä kevääseen koulun ilmapiirin kokemisessa. Kuvioita tulkittaessa tulee ottaa huomioon, että pienempi keskiarvo kuvaa myönteisempää tilannetta ja siten pylvään kasvu syksystä kevääseen merkitsee tilanteen heikentymistä tällä aikavälillä.



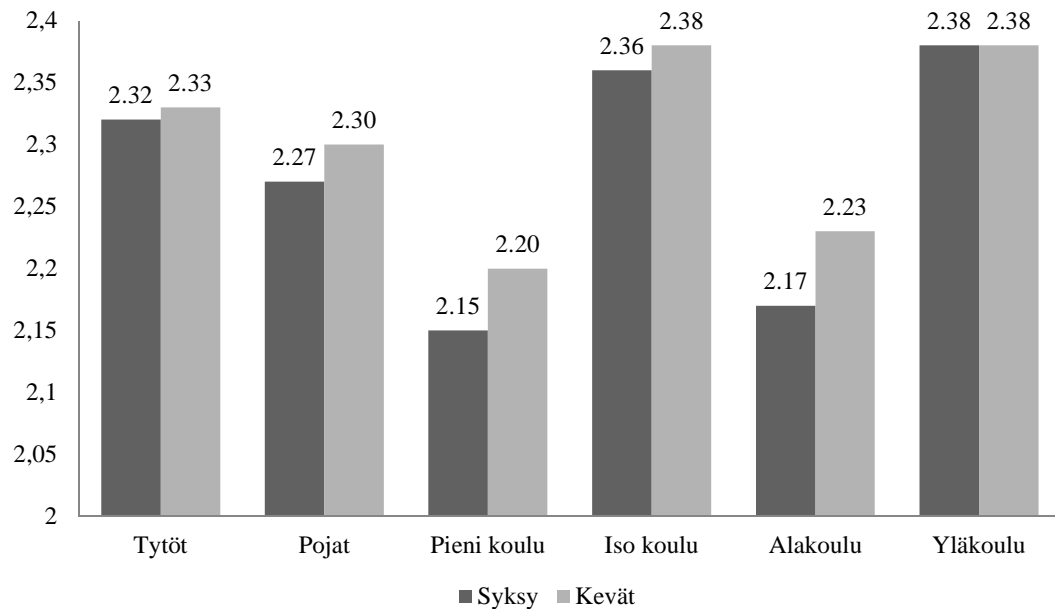
KUVIO 1. Koulun ilmapiirin kokeminen sukupuolen, koulun koon ja kouluasteen mukaan luokiteltuina syksyllä ja keväällä

Kouluun kuulumisen kokeminen oli heikentynyt syksystä kevääseen alakouluissa ja pienissä kouluissa (kuvio 2). Sen sijaan isoissa kouluissa ja yläkouluissa muutosta ei ollut havaittavissa. Myöskään tytöillä ja pojilla ei ollut juuri tapahtunut muutosta Kouluun kuulumisen kokemisessa.



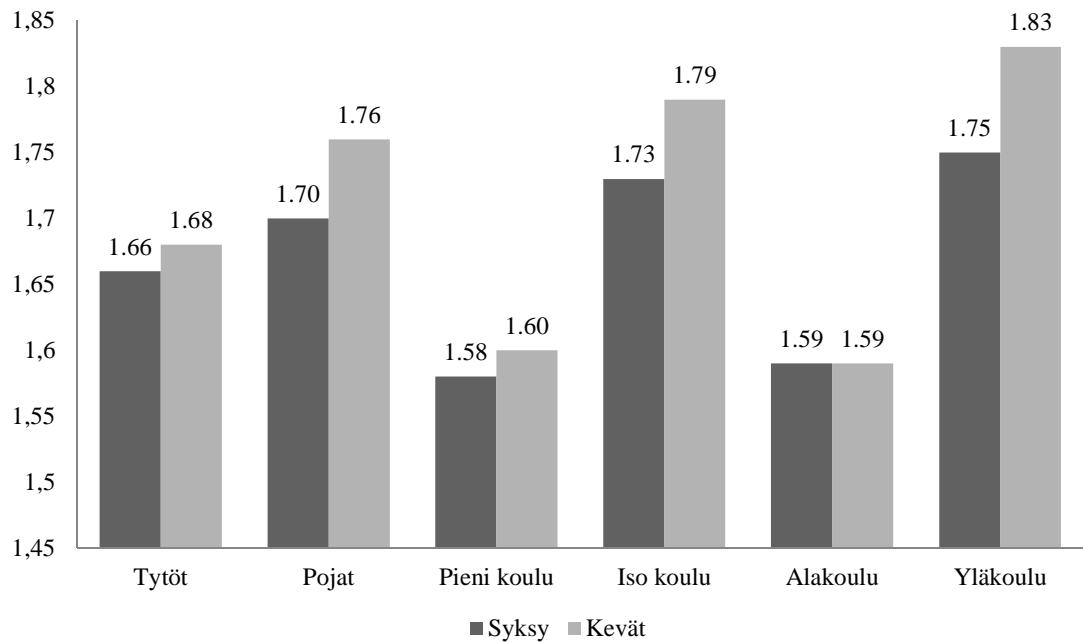
KUVIO 2. Kouluun kuulumisen kokeminen sukupuolen, koulun koon ja kouluasteen mukaan luokiteltuina syksyllä ja keväällä

Luokan yhteishenki oli selkeimmin heikentynyt alakouluissa ja pienissä kouluissa syksystä kevääseen (kuvio 3). Muiden tutkimiemme taustamuuttujien kohdalla muutosta ei ollut tapahtunut lainkaan tai tulos oli heikentynyt erittäin vähän.



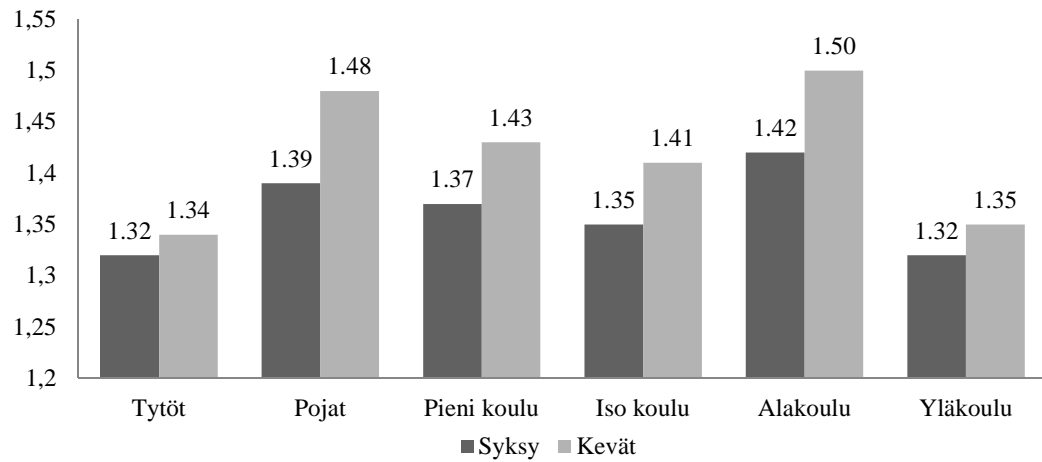
KUVIO 3. Luokan yhteishengen kokeminen sukupuolen, koulun koon ja kouluasteen mukaan luokiteltuina syksyllä ja keväällä

Koulukaverisuhteet olivat heikentyneet syksystä kevääseen hieman kaikilla tutkimil-
lamme taustamuuttujilla paitsi alakouluissa, jossa muutosta ei ollut tapahtunut (kuvio 4).
Voimakkain muutos Koulukaverisuhteiden kokemisessa oli tapahtunut pojilla, isoissa
kouluissa ja yläkouluissa.



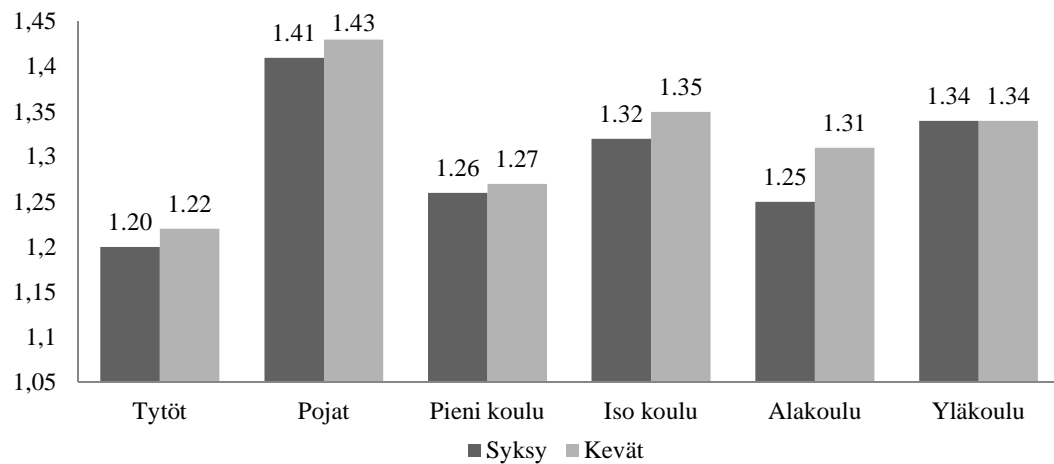
KUVIO 4. Koulukaverisuhteiden kokeminen sukupuolen, koulun koon ja kouluasteen mukaan luokiteltuina syksyllä ja keväällä

Kiusatuksi tuleminen oli hieman lisääntynyt syksystä kevääseen alakoulussa ja pojilla. Muissa ryhmissä muutosta ei ollut juurikaan tapahtunut (kuvio 5).



KUVIO 5. Oppilaiden kiusatuksi tulemisen erot syksystä kevääseen luokiteltuna sukupuolen, koulun koon ja kouluasteen mukaan

Muiden kiusaamiseen osallistumisessa oli hyvin pieniä eroja syksyn ja kevään välillä kaikkien tutkimiemme taustamuuttujien kohdalla (kuvio 6). Tilanne oli kaikissa ryhmissä joko pysynyt ennallaan tai hiukan heikentynyt. Muutokset olivat todella pieniä.



KUVIO 6. Muiden oppilaiden kiusaamiseen osallistumisen erot syksystä kevääseen luokiteltuna sukupuolen, koulun koon ja kouluasteen mukaan

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen päätulokset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää oppilaiden koulukokemusten eroja pienten ja isojen koulujen, ala- ja yläkoulujen ja tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi halusimme selvittää, onko oppilaiden fyysinen aktiivisuus yhteydessä heidän koulukokemuksiinsa ja onko Liikkuva koulu -hankkeen ensimmäisen toimintavuoden aikana tapahtunut muutosta oppilaiden koulukokemuksissa. Tutkimme koulukokemuksia viiden eri tekijän avulla: koulun ilmapiirin ja kiusaamisen sekä luomiemme summamuuttujien (Kouluun kuuluminen, Luokan yhteishenki ja Koulukaverisuhteet) avulla.

Pienten koulujen oppilaat kokivat koulunsa ilmapiirin paremmaksi kuin isojen koulujen oppilaat. Lisäksi he kokivat Kouluun kuulumisen tunteensa vahvempana sekä pitivät Luokkansa yhteishenkeä ja Koulukaverisuhteita parempina. Tulos vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan koulun suuri koko heikentää kouluviihtyvyyttä (Weiss ym. 2009). Pienissä kouluissa on raportoitu vähemmän työskentelyilmapiirin ongelmia kuin isoissa kouluissa (Putus & Rimpelä 2007), mikä saattaa olla yhteydessä siihen, että pienissä kouluissa Luokan yhteishenki ja Koulukaverisuhteet koettiin paremmiksi kuin isoissa kouluissa.

Kysymyksiä herättää, miksi pieniä kouluja on lakkautettu Suomessa viime vuosien aikana, kun koulukokemukset kuitenkin ovat tutkimusten valossa merkittävästi parempia kuin isoissa kouluissa. Oppilasmäärä väheni vuosien 2002 ja 2006 välillä 3 %, mutta kouluja lakkautettiin 12 % (Korpinen 2010). Viimeisen kymmenen vuoden aikana peruskouluja on lakkautettu yli tuhat (Tilastokeskus 2004). Oletettavaa on, että lakkautettujen koulujen joukossa on enimmäkseen pieniä kouluja. Koulujen lakkauttamista on perusteltu taloudellisilla säästösyillä (Korpinen 2010). Onkin mielenkiintoista kysyä, kuinka paljon oppilaiden myönteisistä koulukokemuksista ollaan valmiita maksamaan? Suomi on menestynyt mainiosti, kun PISA (Programme for International Student Assessment) on tutkinut kansainvälisesti oppilaiden kognitiivisia taitoja, mutta kouluviih-

tyvyys on ollut muihin maihin verrattuna heikolla tasolla (Linnakylä & Malin 2008). Olisiko nyt aika panostaa myönteisiin koulukokemuksiin oppimistulosten ohella?

Tutkimustulostemme mukaan oppilaat suhtautuivat kouluun myönteisemmin alakouluissa kuin yläkouluissa, mikä oli aiemman tutkimustiedon pohjalta (mm. Samdal 1998, 39; Kämppi ym. 2008, 70; Haapasalo ym. 2010) odotettua. Alakoululaiset kokivat koulunsa ilmapiirin paremmaksi kuin yläkoululaiset. He myös kokivat Kouluun kuulumisen vahvemmaksi kuin yläkoululaiset. Tämä lienee yhteydessä oppilaan itsetuntoon, joka kouluviihtyvyyden tavoin heikkenee yläkoulun aikana (Scheinin & Niemivirta 2000, 20). Tuloksiin on yhteydessä varmasti myös se, että oppilaiden käsitys itsestään ja omista kyvyistään sekä pätevyyden tunteestaan ovat kielteisimmillään juuri 11–14 ikävuoden välillä (Lintunen 2007). On syytä pohtia, miten oppilaiden myönteinen kuva koulustaan saataisiin siirrettyä myös yläkouluun. Kynnystä alakoulusta yläkouluun olisi syytä mataloittaa. Olisi mielenkiintoista tietää, millainen ero on yhtenäiskouluissa, joissa siirtymä alakoulusta yläkouluun ei ole niin suuri.

Oppilaat kokivat niin Luokan yhteishengen kuin Koulukaverisuhteensa paremmiksi alakouluissa kuin yläkouluissa. On todettu, että oppilaiden koulukavereiden tuella on merkittävä yhteys heidän kouluviihtyvyyteensä (Linnakylä & Malin 2008). Luokan yhteishengen ja Koulukaverisuhteiden paremmat arvot alakoulussa saattavat olla yhteydessä siihen, että alakoululaiset kokevat myös koulunsa ilmapiirin yläkoululaisia paremmaksi. Luokan yhteishengen hyviin tuloksiin alakoulussa saattaa toisaalta olla yhteydessä alakoulun erilainen yhteisö: oppilaat ovat yhdessä parhaimmassa tapauksessa kuusi vuotta ja koulu alkaa jo varhaisessa lapsuusvaiheessa, jolloin kaverisuhteiden muodostaminen on helpompaa ja luontevampaa. Myös opettajalla saattaa olla merkitystä, sillä yläkoulun aineenopettajien sijaan alakoulun luokanopettaja pystyy rakentamaan luokan ilmapiiriä yhteisöllisempään suuntaan. Toisaalta on mielenkiintoista, että alakoululaiset kokivat Koulukaverisuhteensa yläkoululaisia paremmiksi, sillä usein yläkouluiässä ryhmään kuulumisen kokemukset korostuvat. Saattaa olla, että sosiaaliset odotukset lisääntyvät yläkouluissa niin voimakkaasti, ettei odotuksia pystytäkään täyttämään. (Vehkakoski 2001.)

Aiempien tutkimustulosten mukaan (mm. Pirttiniemi 2000, 33, 87; Haapasalo ym. 2010) tyttöjen koulukokemukset ovat myönteisempiä kuin poikien. Tutkimuksemme tulos poikkeaa näistä tuloksista. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa koulun ilmapiirin kokemisessa, Kouluun kuulumisen tunteessa eikä Luokan yhteishengen kokemisessa. Tähän on saattanut olla yhteydessä se, ettei kyselylomakkeella kysytty niinkään koulussa viihtymistä vaan ennemminkin sitä, millaiseksi oppilaat kokevat esimerkiksi asemansa koulussa ja koulukaverisuhteensa. Aiemmissä tutkimuksissa poikien kielteisempi asenne koulua kohtaan saattaa näkyä vahvemmin siksi, että pojilla on korkea sosiaalinen paine olla kokematta koulua myönteiseksi paikaksi. Aiemmin myös Rask ym. (2002) on saanut tutkimustulostamme vastaavan tuloksen, joten voidaan pohtia, ovatko tyttöjen paremmat koulukokemukset poikiin verrattuna täysin kiistattomia.

Vaikka tyttöjen ja poikien koulukokemukset eivät juuri eronneet toisistaan, tytöt kokivat Koulukaverisuhteensa paremmiksi kuin pojat. Tytöille ryhmään kuuluminen on tärkeämpää kuin pojille ja he odottavat kaverisuhteiltaan enemmän toisista huolehtimista, empatiaa ja läheisyyttä. Pojilla kaverisuhteet perustuvat enemmän aktiiviseen toimintaan. (Newman ym. 2007.) Saattaa olla, että tästä syystä pojat eivät ole arvottaneet Koulukaverisuhteitaan yhtä korkealle kuin tytöt, vaikka ne merkitsevätkin pojille yhtä paljon (Välimaa 1993).

Fyysisellä aktiivisuudella havaittiin olevan yhteys niin koulun ilmapiiriin, Kouluun kuulumiseen, Luokan yhteishengen ja Koulukaverisuhteisiin. Paljon liikkuvien koulukokemukset olivat parempia kuin vähän liikkuvien kaikilla tutkimillamme koulukokemusten osa-alueilla. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä liikunnan merkitystä kouluviihtyvyyteen ei ole juurikaan tutkittu.

Liikuntatuntien määrän lisäämisestä on keskusteltu kiivaasti, ja edellä mainittu tulos puoltaa liikuntatuntien lisäämistä. Palomäen & Heikinaro-Johanssonin (2011, 69–70) mukaan oppilaat suhtautuvat koululiikuntaan myönteisesti, sillä 78 % pojista ja 65 % tytöistä kertoo pitävänsä koululiikunnasta. Koska liikunta on oppilaille mieleinen oppiaine, voisi koululiikunnan lisääminen lisätä samalla kouluviihtyvyyttä. Pojista useampi kuin kaksi kolmesta ja tytöistäkin noin puolet toivoisi lisää kaikille yhteisiä liikuntatunteja. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69–70.) Oppilaiden mielestä liikunta on

hyvää vastapainoa lukuaineille tekemisen, sosiaalisen toiminnan ja erilaisten työtapojen ansiosta (Huisman 2004, 133). Samalla voidaan kuitenkin pohtia, riittääkö pelkkä liikunnan tuntimäärien lisääminen oppilaiden fyysisen aktiivisuuden nostamiseen. Toisaalta, koulu on ainoa paikka, joka tavoittaa koko ikäluokan ja siten tarjoaa tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua liikkumiseen. Paitsi liikuntatunteja lisäämällä, koulupäivän aikaista liikuntaa kannattaisi lisätä esimerkiksi panostamalla välituntiliikuntaan ja kerhotoimintaan. Juuri tähän Liikkuva koulu -hanke on pyrkinyt.

Liikunnan määrän lisäämistä vastustavien tahojen mukaan liikunta vie aikaa akateemisilta aineilta, mutta Jaakkola (2012) toteaa liikunnan ja koulumenestyksen yhteyksistä, että liikunta ennemminkin tukee oppilaiden akateemisia oppimisvalmiuksia. Koulupäivän aikaisella liikunnalla ja koulumenestyksellä on vahva positiivinen yhteys (Jaakkola 2012). Pelko kognitiivisten tulosten heikkenemisestä liikuntaan panostamalla on siis turha. Hyvillä oppimistuloksilla on todettu olevan yhteys myös kouluviihtyvyyteen (Samdal 1998, 40). Samdalin (1998, 40) mukaan oppilaat, jotka viihtyvät koulussa paremmin, menestyvät siellä myös paremmin. On kuitenkin mahdollista, että todellisudessa oppilaat, jotka menestyvät paremmin, viihtyvät tästä syystä myös paremmin koulussa. Koulumenestyksen vaikutuksesta ei siksi voida olla aivan varmoja.

Kiusaamisen tulokset olivat samansuuntaisia kuin aiemman tutkimustiedon (Pirttiniemi 2000, 86; Salmivalli 2010, 18–19) pohjalta saattoi olettaa: Pojat sekä tulevat kiusatuksi että kiusaavat koulussa tyttöjä enemmän. Alakouluissa koettiin enemmän kiusaamista kuin yläkouluissa, mutta vastoin aiempia tutkimuksia (mm. Salmivalli 2010, 18–19) tässä tutkimuksessa kiusaamiseen osallistuttiin yhtä paljon niin ala- kuin yläkouluissa. Sen, että poikia kiusataan tyttöjä enemmän, taustalla saattaa olla se, että pojat kokevat tyttöjä enemmän suoraa kiusaamista kuten tönimistä ja nimittelyä. Tyttöillä yleisempää on epäsuora kiusaaminen kuten selän takana puhuminen ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen. (Salmivalli 1999, 37.) Näin ollen voi olla, etteivät tytöt havaitse itse kiusaavansa ja tällöin se jää mainitsematta kyselyssä.

Pienten ja isojen koulujen kiusaamisen yleisyydestä ei ollut juurikaan aiempia tutkimuksia. Salmivallin (2010, 48) mukaan koulun koolla ei ole yhteyttä koulukiusaamisen yleisyyteen. Tutkimuksemme mukaan pienissä kouluissa kiusaamiseen kuitenkin osal-

listutaan vähemmän kuin isoissa kouluissa. Koulun koolla ei havaittu olevan yhteyttä kiusattujen määrään. Muiden koulukokemusten myönteisyyden pohjalta olisi voinut olettaa, että pienissä kouluissa kiusaamista tapahtuu vähemmän, mutta näin ei ollut. Kiusatuksi joutuvien oppilaiden määrässä ei ollut eroa pienten ja isojen koulujen välillä. Toisaalta kuitenkin pienissä kouluissa muiden kiusaamiseen osallistuttiin harvemmin kuin isoissa kouluissa. Tuloksia voidaan perustella sillä, että kiusatut saattavat olla samoja koulusta riippumatta. Sen sijaan kiusaajat kenties löytävät isoista kouluista suuremmasta oppilasmäärästä johtuen enemmän tukijoita kiusaamiselleen pieniin kouluihin verrattuna.

Tutkimuksessamme koulukokemukset eivät vaikuttaneet niin heikoilta kuin yleisesti ajatellaan: Useimmissa taustamuuttujaryhmissä koulun ilmapiirin koki hyväksi vähintään kolme neljästä, Koulun kuulumista mittaavista eri väittämistä samaa mieltä oli muuttajaryhmästä riippuen 60 % – 83 % ja Koulukaverisuhteita mittaavista väittämistä samaa mieltä oli 74 % – 95 %. Luokan yhteishenkeä mittaavissa väittämistä samaa mieltä olevien osuus vaihteli 33 % ja 79 % välillä. Kiusaamisen suhteen kouluissa tulisi vallita nollatoleranssi, mutta vieläkin useita kertoja lukukauden aikana kiusatuksi joutuu 6 % – 10 % oppilaista.

Edellä kuvattuihin melko myönteisiin tuloksiin on voinut osaltaan olla yhteydessä se, että Liikkuva koulu -hankkeen koulut ovat jo ennalta valikoituneita kouluja. Liikunnalliseen hankkeeseen lähtee luultavasti mukaan kouluja, joilla menee jo lähtökohtaisesti melko hyvin. Mutta vaikka koulukokemukset tulosten mukaan ovat melko hyvällä tasolla, aina on parantamisen varaa. Mielestämme tärkeää olisi erityisesti yrittää kaventaa pienten ja isojen koulujen sekä ala- ja yläkoulujen välisiä koulukokemuseroja, jotta oppilas voisi koulusta riippumatta kokea olonsa siellä miellyttäväksi. Siirtymisvaihetta alakoulusta yläkouluun olisi syytä tukea paremmin niin koulujen henkilökunnan toimesta kuin kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä. Pienissä kyläkouluissa usein koko kyläyhteisö toimii koulun eteen. Tällaista yhteisöllistä mallia olisi pyrittävä siirtämään myös isoihin kouluihin.

9.2 Liikkuva koulu -hanke tulosten taustalla

Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteena on lisätä liikuntaa koulupäivään ja samalla tutkia, millainen yhteys liikunnan määrän lisäämisellä on koulun ilmapiiriin ja oppilaiden sosi-aalisiin suhteisiin (Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti 2011, 10–11). Tulostemme mukaan fyysisellä aktiivisuudella on yhteyttä koulukokemuksiin, mutta kuitenkin Liikkuva koulu -hanke ei onnistunut liikunnan avulla parantamaan koulukokemuksia ensimmäisen toimintavuoden aikana hankkeen kouluissa. Koulukokemukset olivat py-syneet joko täysin ennallaan tai hieman heikentyneet syksystä kevääseen. Suurimmat muutokset olivat tapahtuneet alakouluissa ja pienissä kouluissa, joissa sekä koulun il-mapiiri, Kouluun kuuluminen ja Luokan yhteishenki olivat heikentyneet. Koulukave-risuhteet olivat heikentyneet voimakkaimmin pojilla, isoissa kouluissa ja yläkouluissa.

Luokan yhteishengen ja Koulukaverisuhteiden heikkenemisen syyksi olisi helppo esittää syksyn lomanjälkeistä intoa koulua kohtaan, mutta mittaukset on tehty vasta loka-, mar-ras- ja joulukuun aikana, joten alun kouluinnostuksen varaan tätä ei voi täysin laskea. Toisaalta tulokseen voi osittain olla syynä se, ettei luokka ole ryhmänä kehittynyt halut-tuun suuntaan. Bionin mallin mukaan ryhmän toiminta voi olla joko yhtenäistä, jossa kaikkien mielipiteet huomioidaan tai ryhmä voi jäädä polkemaan paikalleen kykenemät-tä toteuttamaan tavoitettaan (Kopakkala 2005, 46; Salmi, Rovio & Lintunen 2009). Luokka saattaa aluksi syksyllä toimia hyvin, mutta mikäli yhteisöllisyyden eteen ei teh-dä töitä, saattaa luokka jäädä irralliseksi pienten alaryhmien kokonaisuudeksi.

Koulukaverisuhteet koettiin yleisesti myönteisemmiksi (keskiarvot 1.58–1.83) kuin Luokan yhteishenki (keskiarvot 2.15–2.38). Tulos saattaa johtua siitä, että oppilailta on kavereita myös oman luokan ulkopuolelta. Se on sikäli kannustavaa, että vaikka oppilas ei kokisikaan kuuluvansa omaan luokkaansa, hän saattaa silti kokea kuuluvansa koulu-yhteisöön. Luokassa yksinäisellä saattaakin olla paljon ystäviä koulussa. Vastaavasti Luokan yhteishenkeä saattaa heikentää se, että luokkaan muodostuu pieniä alaryhmiä, jotka eivät välttämättä tule niin hyvin keskenään toimeen. Tutkimuksia, joissa vertail-laan oppilaiden koulukaverisuhteita luokassa ja luokan ulkopuolella kaivataan lisää.

Kokonaisuudessaan kaikki tutkitut osa-alueet (koulun ilmapiiri, Kouluun kuuluminen, Luokan yhteishenki, Koulukaverisuhteet ja kiusaaminen) joko pysyivät ennallaan tai heikkenivät hieman. Voidaankin todeta, että koulukokemuksissa on tapahtunut lievää kielteistä muutosta. Tulokseen on varmasti ollut yhteydessä vuodenaikaisvaihtelu, jota ilmenee ihmisten toiminnassa. Mittausvälin olisikin ollut syytä olla syksystä syksyyn, jolloin vuodenaikaisvaihtelu olisi voitu sulkea pois tulosten tulkinnassa. Tutkimuksemme mittauskertojen aikaväli oli vain 5–7 kuukautta, mikä nostaa esille kysymyksen, voiko näin lyhyessä ajassa tapahtua suuria muutoksia niin laajassa asiassa kuin koulukokemuksissa. Toivottavaa on, että Liikkuva koulu -hankkeen pohjalta tutkitaan koko hankkeen tutkimusjakson aikana (syksy 2010 – kevät 2012) tapahtuneita muutoksia. Huomiotta ei voida jättää myöskään oppilaiden intoa ja kiinnostusta kyselyn vastaamiseen: ensimmäisen kerran jälkeen motivaatio kyselyyn vastaamiseen on saattanut heikentyä ja tästä syystä tulokset olivat keväällä heikompia kuin syksyllä.

9.3 Koulukokemusten kehittämisen mahdollisuudet

Tutkimuksemme tulosten valossa oppilaiden koulukokemukset ovat melko hyviä. Esimerkiksi koulun ilmapiirin keskiarvo vaihteli eri taustamuuttujaryhmillä keväällä välillä 1.94–2.18. Tämä on lähimpänä vastausvaihtoehtoa 2, joka tarkoittaa koulun ilmapiirin kokemista melko hyväksi. Koulukokemukset voivat kuitenkin aina olla parempia, ja siksi tulee pohtia, millä keinoin koulukokemuksia voitaisiin saada myönteisemmiksi.

Koulutytytyväisyyteen voimakkaimmin yhteydessä olevia tekijöitä ovat muun muassa oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu, turvallisuuden tunne koulussa ja opettajien kannustus (Samdal ym. 1998). Koulua kehitettäessä tulisikin panostaa erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteiden, yhteistyön ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. Erityisesti opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tulisi kehittää suuntaan, jossa oppilaita kuunneltaisiin paremmin ja heidän ehdotuksiinsa suhtauduttaisiin vakavasti. (Savolainen 2001, 64.) Oppilaista melkein joka toinen ei tiedä, kuinka voisi vaikuttaa asioihin koulussaan (Kouluterveyskysely 2010a). Koulu on kuitenkin lopulta oppilaita varten, joten olisi tarkoituksenmukaista suunnitella toiminta heidän tarpeidensa mukaan. Oppilaiden omille kokemuksille on annettava tilaa koulun kehittämistyössä (Aula 2009).

Myös opetuksen laatuun tulee kiinnittää huomiota. Oppilaat haluavat opetuksen olevan innostavampaa, mielenkiintoisempaa, parempaa ja tehokkaampaa (Savolainen 2001, 66). Tässä tulee silti samalla pohtia, mihin asti opettaja voi opetustaan muuttaa. Haluavatko oppilaat aina vain mielenkiintoisempaa opetusta? Ja antaako nykyinen opettajankoulutus työkaluja muutokseen?

Esimerkki onnistuneesta muutoksesta oppilaiden koulupäivän mielekkyyden lisäämiseksi on ollut MUKAVA-hankkeen (Muistuttaa KasvatusVastuusta) eheytetty kokonaiskoulupäivä -kokeilu. Koulupäivää uudistettiin järjestämällä oppilaille aamupäivätoimintaa, viettämällä keskellä koulupäivää pitkä lounastauko ja järjestämällä harrastetyyppisiä iltapäiväkerhoja. Tavoitteena oli edistää oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemista, kouluviihtyvyyden lisäämistä sekä yhteisöllisyyden vahvistamista. (Pulkkinen & Launonen 2005, 33, 53.) Tähän on pyritty myös Liikkuva koulu -hankkeessa, jossa koko koulupäivää on pyritty muuttamaan liikunnallisemmaksi (Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti 2011, 10).

Koulukokemusten valossa eheytetyn koulupäivän kokeilu antoi varsin positiivisia tuloksia. Verrattaessa vuosien 2003 ja 2005 tuloksia koulusta melko paljon tai hyvin paljon pitävien osuus oli noussut 63 %:sta 72 %:iin. Samalla oppilaiden, jotka eivät pidä koulusta kovin paljoa tai lainkaan, osuus oli vähentynyt. Projektin aikana myös tunne kouluun kuulumisesta oli lisääntynyt etenkin peruskoulun ylimmillä luokilla. Vuonna 2003 itsensä omaan kouluunsa kuuluvaksi tunsivat 73 % oppilaista, kun vastaava luku vuonna 2005 oli 80 %. (Pulkkinen & Launonen 2005, 191–192.)

Liikkuva koulu -hankkeella on täydet mahdollisuudet saavuttaa vastaavia tuloksia kuin MUKAVA-hankkeessa saatiin. Merkittävin tekijä tulosten saavuttamisessa varmastikin on, että koko koulu sitoutuu yhteisiin tavoitteisiin ja on valmis tekemään töitä niiden eteen. Liikkuva koulu -hanke saavutti jo ensimmäisen toimintavuoden aikana myönteisiä tuloksia: tärkein tavoite eli liikunnan lisääminen koulupäiviin onnistui, sillä vähintään tunnin päivittäin liikkuvien 4.–6. luokan oppilaiden määrä lisääntyi ja juuri lainkaan liikkuvien määrä väheni syksystä 2010 kevääseen 2011. Yläkoululaisten kohdalla

muutosta ei ollut tapahtunut, joten yläkoulussa kaivattaisiin vielä tehokkaampia, liikuntaan motivoivampia toimia liikuntamäärien lisäämiseksi. (Tammelin 2011.)

Toinen merkittävä hanke koulukokemusten parantamiseksi on ollut KiVa Koulu -ohjelma (Salmivalli & Poskiparta 2009, 6–7.). Ohjelman avulla kiusaaminen on saatu puolittumaan ja kouluviihtyvyys parantumaan (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2011). Oppilaat ovat toivoneet opettajien puuttuvan tehokkaammin kiusaamiseen ja huomioivan jokaisen yksittäisen oppilaan (Savolainen 2001, 66), ja tähän pyyntöön KiVa Koulu -ohjelma on vastannut onnistuneesti.

Koulukokemusten kehittämiseen ei varmasti tarvita mitään erityistä hanketta, mutta usein koulu yhteisössä jäädytään kiinni totuttuihin toimintamalleihin. Tällöin hanke tarjoaa mahdollisuuden uudistaa toimintakulttuuria ja sitä kautta luoda uudenlaista yhteisöllisyyttä koulun toimintaan. Koulukokemuksia ei voida parantaa hetkessä, vaan muutos vaatii pitkäjänteistä suunnitelmallisuutta ja sitoutunutta toimintaa niin oppilailta, opettajilta kuin muulta koulun henkilökunnaltakin. Opettajan roolia ei voi vähätellä, vaan koulukokemukset ovat paljolti riippuvaisia myös hänen toiminnastaan. Siksi opettajan on käytettävä pedagogista ammattitaitoaan koulukokemusten parantamiseksi. Opettajalla on oltava tahto ja sisäinen palo pyrkiä luomaan myönteinen ilmapiiri tunneille ja siten saada jokainen yksittäinen oppilas tuntemaan itsensä osaksi koulua.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus oli korkealla tasolla, sillä aineisto oli niin suuri (n=1686–1768) ja kattava sisältäen erikokoisia kouluja eri puolilta Suomea. Luotettavuutta lisäsi myös se, että aiemmat tutkimustulokset tukivat saamiamme tuloksia. Kyselylomakkeessa oli käytetty Likert-asteikkoa, joka on laajasti käytetty tutkimusasteikko kyselytutkimuksissa. Usein Likert-asteikossa vastausvaihtoehto 1 vastaa heikkoa tulosta ja vastausvaihtoehto 5 vastaa hyvää tulosta. Omassa tutkimuksessamme nämä arvot ovat päinvastaiset johtuen kyselylomakkeen rakenteesta. Tämä saattaa hankaloittaa tulosten lukemista.

Tutkimuksen luotettavuutta heikensi suorittamamme jako pieniin ja isoihin kouluihin. Pieniin kouluihin kuului 14 koulua, joista vain kaksi oli yläkouluja. Vastaavasti isoja kouluja oli yhdeksän ja näistä alakouluja oli kolme. Jako koulun koon mukaan mukailee näin ollen jakoa kouluasteen mukaan. Koulujen olisi pitänyt jakautua kouluasteen osilta tasaisemmin pieniin ja isoihin kouluihin. Tutkimus olisi kannattanut tehdä tutkimalla erikseen pieniä alakouluja, pieniä yläkouluja, isoja alakouluja ja isoja yläkouluja. Tällöin olisi saatu luotettavaa tietoa siitä, mikä merkitys kouluasteella ja koulun koolla on koulukokemuksiin. Tässä tutkimuksessa pienten koulujen myönteiset tulokset johtuvatkin monelta osin alakoulujen myönteisistä tuloksista eivätkä niinkään itse koulun koon yhteydestä koulukokemuksiin.

Koska kyseessä oli koulukokemuksia käsittelevä tutkimus, oli merkittävää, että kyselylomakkeessa oli laajasti kysymyksiä koulukokemuksiin yhteydessä olevilta osa-alueilta. Tutkimuksesta puuttui kuitenkin suora kysymys ”Mitä pidät koulunkäynnistä?”. Mielestämme tutkimus oli monipuolisempi käsittäessään useampia eri kysymyksiä, mutta kysymys koulunkäynnistä pitämisestä olisi laajentanut tarkastelua. Mikäli edellä mainittu kysymys olisi sisällynyt kyselyyn, olisimme voineet tutkia, onko tutkimillamme koulukokemusten osa-alueilla yhteyttä koulusta pitämiseen.

Tutkimukseen olisi saanut vielä yhden luotettavuuselementin lisää, mikäli samalla olisi tutkittu kontrolliryhmää, jossa ei olisi tehty liikunnan lisäämistoimenpiteitä koulupäivään. Tällöin Liikkuva koulu -hankkeen merkitys syksystä kevääseen tapahtuneiden muutosten takana olisi selkiytynyt. Luotettavuutta heikensi se, että hanke kouluissa käynnistyi jo elokuun aikana vuonna 2010, mutta ensimmäiset mittaukset teetettiin vasta loka-, marras- ja joulukuun aikana. Tällöin mittaukset eivät olleet varsinaisia alkumittauksia, koska toimia liikunnan lisäämiseksi oli kouluissa tehty jo tässä vaiheessa.

9.5 Johtopäätökset

Tutkimuksemme merkittävimiksi tuloksiksi nousivat erot koulukokemuksissa pienten ja isojen koulujen välillä sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys koulukokemuksiin. Tutkimuksemme pieni koulu näyttäytyi oppilaille isoa koulua mieleisempänä. On oletetta-

vaa, että kouluissa pyritään aina oppilaiden mahdollisimman myönteisiin koulukokemuksiin. Pienissä kouluissa tässä on onnistuttu isoja kouluja paremmin, ja siksi pienten koulujen toimintaa olisi arvostettava enemmän. Pienten ja isojen koulujen koulukokemuseroihin johtaneita syitä ei kuitenkaan tiedetä, joten niiden tutkiminen olisi tulevaisuudessa tärkeää.

Liikkuva koulu -hanke on uusi, ainutlaatuinen tapa kehittää koulujen ilmapiiriä ja oppilaiden koulukokemuksia liikunnan avulla. Tutkimuksemme tulokset fyysisen aktiivisuuden yhteydestä koulukokemuksiin tukevat liikunnan merkitystä tärkeänä osana oppilaiden koulupäivää. Tärkeää ei ole ainoastaan koulun liikuntatuntien määrä, vaan Liikkuva koulu -hanke on näyttänyt hyvää esimerkkiä sisällyttämällä liikuntaa koulupäivän eri vaiheisiin. Tulevina liikuntakasvattajina tulos fyysisen aktiivisuuden yhteydestä koulukokemuksiin on sekä merkittävä että myönteinen. Liikunnan avulla on mahdollisuus saada oppilaat viihtymään koulussaan paremmin ja kokemaan koulunsa mukavampana paikkana. Tämä liikunnan loistava mahdollisuus on ehdottomasti hyödynnettävä tulevaisuudessa!

LÄHTEET

- Ahonen, A. 2005. Kolmen rovaniemeläis- ja yhden inarilaiskoulun 6–8. luokan oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua regressioanalyysien avulla. Teoksessa A-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 63–71.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama. 195–211.
- Alatupa, S. 2007a. Temperamentti ja koulumenestys. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita. 45–89.
- Alatupa, S. 2007b. Koulun ja luokan koko, koulumenestys ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita. 90–114.
- Aula, M. K. 2009. Lapset ja nuoret hyvän kouluympäristön asiantuntijoina. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi. Terve työympäristö! Juva: Bookwell, 75–80.
- Asanti, R. & Pönkkö, A. 2011. Liikkuva koulu -hankkeen yhteisseminaarin 5.-6.10.2011 Helsingissä aineistoja. [viitattu: 1.11.2011]
http://www.edu.fi/download/136515_Riitta_Asanti_ ja_Anneli_Ponkko_051011.pdf
- Asikainen, J-M. & Hietakangas, P. 2007. Kouluviihtyvyys ja sosiaaliset suhteet – Mittarin kehittäminen koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K. & Richman, J. M. 2000. School Size and Middle School Students' Perceptions of the School Environment. *Social Work in Education* 22 (2), 69–82.

- Brunell, V. 1993. Är den finlandssvenska grundskolan en trivselskola? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 57–80.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. 2009. School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102 (4), 303–318.
- Elmore, G. M. & Huebner E. S. 2010. Adolescents' Satisfaction with School Experiences: Relationships with Demographics, Attachment Relationships, and School Engagement Behaviour. *Psychology in the Schools* 47 (6), 525–537.
- Ervola, E. & Ridanpää, J. 2009. Hyvinvoiva tanssija – Psykologisten perustarpeiden, motivaation ja hyvinvoinnin yhteydet huipputanssijoilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro-gradu -tutkielma.
- Haapala, H. Julkaisematon. Students' Physical Activity and Social Relationships at School in the Finnish Schools on the Move -Pilot Projects. LIKES.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (2), 133–150.
- Hall-Lande, J., Eisenberg, M., Christenson, S. & Neumark-Sztainer, D. 2007. Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence* 42 (166), 265–286.
- Harris, J. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102 (3), 458–489.
- Hautala, M. 2002. Miten lapsi ja nuori kasvaa yhteisön jäsenyyteen jälkimodernina aikana? Teoksessa: E. Kalaoja (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Oulu: Oulun yliopistopaino. 23–58.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Minä, me ja muut, suhteita*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hui, E. K. P. & Sun R. C. F. 2010. Chinese Children's Perceived School Satisfaction: The Role of Contextual and Intrapersonal Factors. *Educational Psychology* 30 (2), 155–172.

- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003 – Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Isotalus, H. & Salomaa, K. 2009. Kouluviihtyvyys kahdeksannella luokalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jaakkola, T. 2012. Liikunta ja koulumenestys. Teoksessa T. Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyysölä (toim.) Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012. Opetushallitus. 53–63.
http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1980. Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? Kasvatus 38 (5), 417–431.
- Kalaoja, E. 2010. Kyläkoulujen ja yhteisökoulujen vertailua. Teoksessa: E.Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! PS-kustannus. Juva: Bookwell. 178–181.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2009. Small Rural Primary Schools in Finland: A Pedagogically Valuable Part of the School Network. International Journal of Educational Research 48 (2), 109–116.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. 1999. Bullying, Depression, and Suicidal Ideation in Finnish Adolescents: School Survey. British Medical Journal 319 (7), 348–351.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 7–37.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 131–149.

- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen - liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta ja Tiede*. 43 (6), 40–46.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatu-pa (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita. 23–44.
- Koivu, A. & Laukkanen, E. 1998. Koulu yhteisö nuoren kasvun ja kehityksen tukijana: koulun yhteisöllisyyden kehittämiskokeilu 1995–98: Väliraportti. Pohjois-Savon sairaanhoitopiirin julkaisuja 49. Kuopio: Kuopion yliopistollisen sairaala.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Väitöskirja.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. 2001. Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research* 17 (6), 732–742.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima.
- Korkiamäki, R. & Ellonen N. 2010. Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkoulu-ikässä. *Nuorisotutkimus* 28 (3), 18–35.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa: P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 5–26.
- Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa: E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. Juva: Bookwell. 14–28.
- Kouluterveyskysely. 2010a. Kouluterveys 2010 -kyselyn valtakunnalliset taulukot. Kouluolot. [päivitetty 24.2.2011] [viitattu 24.3.2011]
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2010/index.htm>
- Kouluterveyskysely. 2010b. Kouluterveys 2010 -kyselyn valtakunnalliset taulukot. Mieliala. [päivitetty 24.2.2011] [viitattu 31.3.2011]
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2010/index.htm>

- Kouluterveyskysely. 2010c. Kouluterveys 2010 -kyselyn valtakunnalliset taulukot. Koulukiusaaminen. [päivitetty 24.2.2011] [viitattu 7.4.2011]
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2010/index.htm>
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Eri-tyisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Jyväskylä: Gummerus.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus. Jyväskylän yliopisto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kannas, L. 2009. Peruskoulun opettajien ja oppilaiden välinen suhde on parantunut. Liito 2009 (2), 38–40.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus 33 (2) 148–159.
- Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille. Nuori Suomi. [viitattu 13.1.2012]
http://www.nuorisuomi.fi/nuori_suomi_materiaalit
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–75.
- Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti. 2011. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 245. Jyväskylä: LIKES.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 109–130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 39–56.

- Linnakylä, P. 1996. Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School: a Comparative View. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69–85.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. *Opetus 2000*. Keuruu: Otava.
- Lintonen, T. & Konu, A.I. (2006) The Well-Being Profile – an Internet tool for school health promotion. *Promotion & Education* 13(4), 230–235.
- Lintunen, T. 2007. Pätevydenkokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 152–156.
- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 13–27.
- Ma, X. 2003. Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *Journal of Educational Research* 96 (6), 340–349.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. 2002. Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health* 72 (4), 138–146.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. & Unger, J. 2004. Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence* 39 (154), 315–335.
- Newman, B., Lohman, B. & Newman, P. 2007. Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence* 42 (166) 243–263.
- NICHD: Early Child Care Research Network. 2004. Does Class Size in First Grade Relate to Children's Academic and Social Performance or Observed Classroom Processes? *Developmental Psychology* 40 (5), 651–664.
- Norusis, M. 1994. *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago, IL: SPSS Inc.

- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos. Kuopio: Kopijyvä
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. 2011. Opetusministeri Virkkunen: KiVa Koulu - ohjelma lähes puolittanut koulukiusaamisen. [päivitetty 29.3.2011] [viitattu 9.4.2011]
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Perusopetuslaki. 1998. [viitattu 25.10.2011]
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut - Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Pirttima, R. & Pulkkinen, L. 2004. Koulupäivän eheyttäminen koulukulttuurin muutostekijänä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (Toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Juva: PS-kustannus. 79–90.
- Pokhler, P., Sussman, S., Black, D. & Sun, P. 2010. Peer group self-identification as a predictor of relational and physical aggression among high school students. *Journal of School Health* 80 (5), 249–258.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Putus, T. & Rimpelä, M. 2007. Työolot ja työolotarkastukset. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - Peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan Kirjapaino. 56–68.
- Puustinen, M. 2009. Ryhmäkoot edelleen kasvussa. *Opettaja* 104 (37) 24–26.
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M-T. & Laippala, P. 2002. Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health* 72 (6), 243–249.

- Rimpelä, M. 2007. Häiriöitä ja ongelmatilanteita koulussa. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - Perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan Kirjapaino. 132–140.
- Rimpelä, M., Jokela, J., Luopa, P., Liinamo, A., Huhtala, H., Kosunen, E., Rimpelä, A. & Siivola, M. 1996. Kouluterveys 1996 -tutkimus. Kouluviihtyvyys, terveys ja tottumukset. Perustulokset yläasteilta ja kaupunkien väliset erot. Helsinki: Stakes. 13.
- Ripski, M. B. & Gregory, A. 2009. Unfair, Unsafe, and Unwelcome: Do High School Students' Perceptions of Unfairness, Hostility, and Victimization in School Predict Engagement and Achievement? *Journal of School Violence*. 2009 (8) 355–375.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 171–184.
- Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. 2009. Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 59–85.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 31–58.
- Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. 2009. Ryhmän kehitystä ohjaavia voimia. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 87–122.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-paino.
- Salmivalli, C. 2004. Nuori vertaisryhmässä – Tekeekö seura kaltaiseksi? *Psykologia* 39 (5), 344–354.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa - Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja. 2. painos. Juva: Bookwell.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. 1997. Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 38, 305–312.

- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2007. Kiusaaminen. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Riggoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - Peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan Kirjapaino. 122-131.
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2009. Avain KiVaan Kouluun: Lyhyt opas KiVa Koulu –ohjelmaan osallistuvalla koululla. Opetusministeriö. Kaarina: Painola.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: Bookwell.
- Samdal, O. 1998. The School Environment as a Risk or Resource for Students' Health-Related Behaviours and Subjective Well-Being. Research Centre for Health Promotion. University of Bergen. Faculty of Psychology.
- Samdal, O. & Dür, W. 2000. The school environment and the health of adolescents. Teoksessa C. Currie, K. Hurrelmann, W. Settertobulte, R. Smith & J. Todd (toim.) Health and health behavior among young people: WHO cross-national study (HBSC). Health policy for children and adolescents Issue 1. Copenhagen. 49–64.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving Health and Educational Goals Through Schools – a Study of the Importance of the School Climate and the Students' Satisfaction with School. Health Education Research 13 (3), 383–397.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Väitöskirja.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Schmuck R. & Schmuck, A. 2001. Group processes in the classroom. New York: McGraw-Hill
- Shaw, M. 1981. Group Dynamics. The psychology of small group behavior. New York: McGraw-Hill.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 149–153.
- Solstad, K. J. 1996. Equity at Risk: Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress. Oslo: Scandinavian University Press.

- Talaslampi, H. & Tiensuu, M. 2006. Kouluviihtyvyys viidesluokkalaisten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tammelin, T. 2011. Liikkuva koulu -hankkeen yhteisseminaarin 5.–6.10.2011 Helsingissä aineistoja. [viitattu 22.2.2012]
http://www.edu.fi/download/136526_Tuija_Tammelin_051011.pdf
- Tilastokeskus. 2004. Peruskouluissa 595 727 oppilasta vuonna 2001. [päivitetty 25.5.2005] [viitattu 30.1.2012]
http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2001/pop_2001_2004-05-31_tie_001.html
- Tilastokeskus. 2011. Peruskouluissa 541 900 oppilasta vuonna 2011. [päivitetty 15.11.2011] [viitattu 30.1.2012]
http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2011/pop_2011_2011-11-15_tie_001.fi.html
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine. (toim.) Hyvä koulu. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan kirjapaino. 11–28.
- Vehkakoski, T. 2001. Miksi nuori jää yksin? *Psykologia* (3), 159–165.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen P. 2002. Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 191–201.
- Väljjarvi, J. & Tuomi, P. 1994. Lukion oppimisympäristö ja kouluelämän laatu opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Lukion tila 1994. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino. 121–148.
- Välimaa, R. 1993. Ystävyys ja yksinäisyys koulussa: sosiaaliset suhteet nuorten terveyden pohjana. *Nuorisotutkimus* 11 (1), 3–10.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 177–192.
- Weiss, C. C., Carolan, B. V. & Baker-Smith, E. C. 2009. Big School, Small School: (Re)Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *Journal of Youth and Adolescence* 2010 (39) 163–176.
- Wiss, K. & Saaristo, V. 2007. Kouluterveydenhuollon suunnitelmallisuus ja henkilöstö. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvin-

voinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - Perusraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan Kirjapaino. 90-97.

LIITTEET

Liite 1: Liikkuva koulu -kyselylomake



Liikkuva koulu -tutkimus 2010–2012 KYSELY 7.–9.-luokkalaisille

Hyvä oppilas,

Olet mukana Liikkuva koulu -tutkimuksessa. Tutkimuksesta vastaa LIKES-tutkimuskeskus Jyväskylästä. Oppilaat ympäri Suomen vastaavat samoihin kysymyksiin. Vastauksesi antavat tärkeää tietoa suomalaisten oppilaiden liikunnasta ja elämästä.



- Kaikki antamasi tiedot ovat luottamuksellisia.
- Kysymyksiin vastaaminen on vapaaehtoista.
- Kyselyt täytetään ilman nimeä.
- Vastaajaa ei voi tunnistaa lomakkeesta.
- Kun olet vastannut lomakkeeseen, palauta se aineiston kerääjälle.
- Täytetyt lomakkeet suljetaan kirjekuoreen, joka lähetetään LIKES-tutkimuskeskukseen.



Kiitos!

LIKES-tutkimuskeskus
Viitaniementie 15, 40720 Jyväskylä
www.likes.fi
www.liikkuvakoulu.fi

Täyttöohje

Vastaaminen on helppoa: merkitse rasti valitsemasi vaihtoehdon kohdalle ja/ tai kirjoita sille varatulle viivalle. Kiitos.

Esimerkki

Sukupuoli

poika

tyttö

Tarkennettu seuranta 4-5/2011

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

Koulu _____

Luokka _____ (esim. 8C)

Lomakkeen täyttöpäivämäärä _____ (esim. 12.5.2011)

1. Sukupuoli poika tyttö**2. Syntymäaika** _____ (esim. 4.3.1996)

Paino _____ kg

Pituus _____ cm

3. Mitä kieltä useimmiten puhut kotonasi? suomea ruotsia muuta, mitä? _____**LIIKUNTA**

Seuraavassa kysymyksessä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa sinut hetkeksi hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Liikuntaa on esimerkiksi juokseminen, ripeä kävely, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, rullalautailu, uinti, laskettelu, hiihto, jalkapallo, koripallo ja pesäpallo.

4. Mieti 7 edellistä päivää. Merkitse, kuinka monena päivänä olet liikkunut vähintään 60 minuuttia päivässä?

0 päivänä 1 2 3 4 5 6 7 päivänä

 5. Kuinka pitkä on koulumatkasi? alle 500 m 500 m - 1 km 1-2 km 2-3 km 3-5 km yli 5 km

KOULUN SOSIAALISET SUHTEET

28. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
• Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Luokkakaverit tulevat väliin, jos jokin oppilasta kiusataan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Minulla on ystäviä tässä koulussa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Tässä koulussa tunnen, että...					
• minua tuetaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• minua kuunnellaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• minua ymmärretään	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• minua arvostetaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• olen turvassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• voin vaikuttaa asioihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• voin sanoa vapaasti mielipiteeni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KOULUN ILMAPIIRI

30. Millaiseksi koet koulusi ilmapiirin?

- erittäin hyväksi
- melko hyväksi
- ei hyväksi eikä huonoksi
- melko huonoksi
- erittäin huonoksi

31. Millaiseksi koet välituntien ilmapiirin?

- erittäin hyväksi
- melko hyväksi
- ei hyväksi eikä huonoksi
- melko huonoksi
- erittäin huonoksi

KOULUKIUSAAMINEN

Seuraavat kysymykset liittyvät koulukiusaamiseen. Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita toistuvasti jollekin oppilaalle.

32. Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän LUKUKAUDEN aikana?

- ei lainkaan
- kerran tai kaksi kertaa
- monta kertaa

33. Kuinka usein sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana?

- en lainkaan
- kerran tai kaksi kertaa
- monta kertaa

MUUT KYSYMYKSET

34. Oletko kuullut liikkumiseen kannustavasta projektista koulussasi?

- en
- kyllä

35. Onko se vaikuttanut liikkumiseesi?

- ei
- kyllä, miten? _____
- _____

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 2: Kouluun kuuluminen -summamuuttujan korrelaatiokertoimet ja sisäinen yhdenmukaisuus

TAULUKKO 1. Kouluun kuuluminen -summamuuttujan (S) ja sitä mittaavien kysymysten keskinäiset Pearsonin korrelaatiokertoimet (kevät).

Muuttuja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	S.
1. Tässä koulussa tunnen, että minua tuetaan.	1.00							
2. Tässä koulussa tunnen, että minua kuunnellaan.	.76**	1.00						
3. Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään.	.72**	.82**	1.00					
4. Tässä koulussa tunnen, että minua arvostetaan.	.70**	.76**	.79**	1.00				
5. Tässä koulussa tunnen, että olen turvassa.	.62**	.64**	.66**	.68**	1.00			
6. Tässä koulussa tunnen, että voin vaikuttaa asioihin.	.62**	.66**	.68**	.68**	.67**	1.00		
7. Tässä koulussa tunnen, että voin sanoa vapaasti mielipiteeni.	.60**	.64**	.64**	.65**	.60**	.69**	1.00	
S. Kouluun kuuluminen	.84**	.88**	.89**	.88**	.81**	.84**	.82**	1.00

p<0.01 = **

n=1719–1747

(jatkuu)

TAULUKKO 2. Kouluun kuuluminen –summamuuttujan sisäinen yhdenmukaisuus
(kevät)

Muuttuja	Cronbachin alfa, jos muuttuja poistetaan
Tässä koulussa tunnen, että minua tuetaan.	.93
Tässä koulussa tunnen, että minua kuunnellaan.	.92
Tässä koulussa tunnen, että minua ymmärretään.	.92
Tässä koulussa tunnen, että minua arvostetaan.	.92
Tässä koulussa tunnen, että olen turvassa.	.93
Tässä koulussa tunnen, että voin vaikuttaa asioihin.	.93
Tässä koulussa tunnen, että voin sanoa vapaasti mielipiteeni.	.93
Alfa	.94
n=1702	

Liite 3: Luokan yhteishenki –summamuuttujan korrelaatiokertoimet ja sisäinen yhdenmukaisuus

TAULUKKO 1. Luokan yhteishenki –summamuuttujan (S) ja sitä mittaavien kysymysten keskinäiset Pearsonin korrelaatiokertoimet (kevät).

Muuttuja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	S.
1. Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen.	1.00						
2. Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä.	.50**	1.00					
3. Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa.	.58**	.70**	1.00				
4. Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan.	.44**	.49**	.59**	1.00			
5. Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani.	.54**	.51**	.53**	.50**	1.00		
6. Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.	.54**	.51**	.51**	.50**	.65**	1.00	
S. Luokan yhteishenki	.76**	.79**	.83**	.76**	.78**	.78**	1.00

p<0.01 = **

n=1724–1751

(jatkuu)

TAULUKKO 2. Luokan yhteishenki -summamuuttujan sisäinen yhdenmukaisuus (kevät)

Muuttuja	Cronbachin alfa, jos muuttuja poistetaan
Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen.	.86
Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa.	.84
Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä.	.85
Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan.	.86
Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani.	.85
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.	.85
Alfa	.87
n=1710	

Liite 4: Koulukaverisuhteet -summamuuttujan korrelaatiokertoimet ja sisäinen yhdenmukaisuus

TAULUKKO 1. Koulukaverisuhteet -summamuuttujan (S) ja sitä mittaavien kysymysten keskinäiset Pearsonin korrelaatiokertoimet (kevät).

Muuttuja	1.	2.	3.	S.
1. Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen.	1.00			
2. Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	.60**	1.00		
3. Minulla on ystäviä tässä koulussa.	.51**	.65**	1.00	
S. Koulukaverisuhteet	.84**	.89**	.83**	1.00

$p < 0.01 = **$

n=1727-1746

TAULUKKO 2. Koulukaverisuhteet -summamuuttujan sisäinen yhdenmukaisuus (kevät)

Muuttuja	Cronbachin alfa, jos muuttuja poistetaan
Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen.	.78
Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	.67
Minulla on ystäviä tässä koulussa.	.75
Alfa	.81

n=1724