

**Jenni Ruotsalainen**

# **TAVATAAN TAAS KOULUSSA**

**Vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys  
peruskoulun alakoulusta yläkouluun siirryttäessä**

**Kasvatustieteen ja  
psykologian  
pro gradu -tutkielma  
Syksy 2009  
Kasvatustieteiden laitos  
Psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Ruotsalainen, Jenni. 2009. Tavataan taas koulussa: Vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys peruskoulun alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Kasvatustieteen ja psykologian pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos ja psykologian laitos, 2009. 101 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella oppilaiden vertaissuhteita, hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä, niissä tapahtuvia muutoksia oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun sekä vertaissuhteiden yhteyttä hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N=142, 88 tyttöä, 54 poikaa) täyttivät kyselylomakkeen kaksi kertaa: 6. luokalla (kevät 2008) ja siirryttyään 7. luokalle (syksy 2008).

Oppilaiden vertaissuhteet kaverisuhteiden laadun osalta, itsetunto ja kouluviihtyvyys olivat hyviä niin ala- kuin yläkoulussa, minkä lisäksi yksinäisyyttä ja masennusoireita ei juuri havaittu. Kiusaamista kuitenkin havaittiin sekä ala- että yläkoulussa, niin että alakoulussa kiusatuksi koki tullessa 19,4 % oppilaista ja yläkoulussa 14,1 % oppilaista. Tulokset siirtymän yhteydessä tapahtuneista muutoksista osoittivat, että oppilaiden yksinäisyys väheni yläkoulussa, kaverisuhteiden laatu ja kiusaaminen väheni. Lisäksi tytöt ja pojat erosivat kouluviihtyvyyden muutosten suhteen siten, että pojilla kouluviihtyvyys lisääntyi ja tytöillä heikentyi. Kaverisuhteidenlaadussa, yksinäisyydessä, kiusaamisessa, itsetunnossa ja masennusoireissa tapahtuneiden muutosten suhteen tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan. Tyttöjen kaverisuhteiden laatu oli kuitenkin poikien kaverisuhteiden laatua parempi sekä ala- että yläkoulussa, kun taas poikien itsetunto oli parempi ja heillä oli vähemmän masennusoireita niin ala- kuin yläkoulussa.

Vertaissuhteiden ongelmien, yksinäisyyden ja kiusaamisen, havaittiin olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Yksinäiset oppilaat viihtyivät muita oppilaita heikommin, ja heillä oli enemmän masennusoireita ja heikompi itsetunto. Yksinäisyyden lisääntyminen yläkoulussa heikensi oppilaan viihtyvyyttä ja hyvinvointia, mutta toisaalta yksinäisyyden väheneminen yläkoulussa myös paransi oppilaan viihtyvyyttä ja hyvinvointia. Yksinäisyyden lisäksi kiusaamisen havaittiin olevan yhteydessä hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen sekä vertaissuhteiden muihin osa-alueisiin: kiusatut oppilaat olivat muita yksinäisempiä, he raportoivat keskimääräistä enemmän masennusoireista ja he viihtyivät muita oppilaita huonommin.

Suurimmalla osalla oppilaista siirtymän yhteydessä ei tapahtunut suuria muutoksia, vaan alakouluaikea tilanne ilman ongelmia tai ongelmia vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä pysyi samalla tasolla siirtymän jälkeen yläkoulussa. Siirtymä alakoulusta yläkouluun sisälsi kuitenkin muutoksen mahdollisuuden, sillä noin 8 % oppilaista yksinäisyyden väheneminen paransi myös heidän hyvinvointiaan ja kouluviihtyvyyttään. Toisaalta vastaavasti noin 8 % oppilaista siirtymä ei ollut onnistunut, vaan yksinäisyyden lisääntyminen lisäsi ongelmia myös hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä.

Asiasanat: vertaissuhde, siirtymä alakoulusta yläkouluun, kouluviihtyvyys, hyvinvointi, varhaisnuoruus

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	5
2 LAPSESTA NUOREKSI .....	7
2.1 Varhaisnuoruus elämänvaiheena .....	7
2.1.1 Yksilön kehitys .....	7
2.1.2 Kehitys sosiaalisessa ympäristössä .....	9
2.2 Varhaisnuorten muuttuva suhde yhteiskuntaan .....	12
2.3 Muutos kiintymyssuhteissa .....	14
3 VERTAISUHTEET LAPSUUDESSA JA NUORUUDESSA .....	16
3.1 Vertaissuhde .....	16
3.2 Vertaissuhteiden osa-alueet .....	17
3.2.1 Verkostot ja klikit .....	18
3.2.2 Ystävyys .....	19
3.2.3 Yksinäisyys .....	20
3.3 Vertaissuhteet koulussa .....	21
3.3.1 Koulun fyysinen ja sosiaalinen ympäristö .....	22
3.3.2 Oppilaiden roolit koulussa .....	24
3.3.3 Koulukiusaaminen .....	26
3.3.4 Kouluviihtyvyys .....	29
3.4 Vertaissuhteet ja hyvinvointi .....	31
4 SIIRTYMÄT .....	34
4.1 Siirtymät lapsuudessa ja nuoruudessa .....	34
4.2 Siirtymä peruskoulun alakoulusta yläkouluun .....	35
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	38
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	40
6.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu .....	40
6.2 Menetelmät ja muuttujat .....	42
6.2.1 Mittarit .....	42
6.2.2 Muuttujien muodostaminen .....	45
6.3 Aineiston analyysi .....	47
7 TULOKSET .....	50
7.1 Vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys .....	50
7.2 Kiusaaminen .....	52
7.3 Tyttöjen ja poikien erot vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä .....	53
7.4 Vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä tapahtuvat muutokset alakoulusta yläkouluun siirryttäessä .....	55
7.5 Yksinäisyyden ja kaverisuhteiden laadun yhteys hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen .....	56
7.6 Kiusaamisen yhteys vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen ...	59
7.7 Ryhmien säilyminen ja niiden yhteys hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen ...	61
8 POHDINTA .....	63
8.1 Tyttöjen ja poikien sekä eri luokkamuodoissa opiskelleiden oppilaiden väliset erot .....	63
8.2 Vertaissuhteiden ongelmien yhteys hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen .....	66
8.3 Koulusiirtymän merkitys vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen .....	69
8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	71
8.5 Jatkotutkimusaiheet .....	73
LÄHTEET .....	75

LIITE 1: Saatekirje (6. luokka).....	82
LIITE 2: Tutkimuslupa (6. luokka).....	83
LIITE 3: Saatekirje (7. luokka).....	84
LIITE 4: Tutkimuslupa (7. luokka).....	86
LIITE 4: Tutkimuslupa (7. luokka).....	86
LIITE 5: 6. luokkalaisten kyselylomake .....	87
LIITE 6: 7. luokkalaisten kyselylomake .....	95

# 1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten hyvinvointi, tai pikemminkin pahoinvointi, on ollut runsaasti esillä mediassa – silmiinpistävämpänä esimerkkinä Jokelan koulusurman syksyllä 2007 ja vain vajaa vuosi Jokelan tapahtumien jälkeen tapahtuneen Kauhajoen koulusurman nostattamat keskustelut. Aihe on ollut myös yhtenä kantavana teemana opetusministeriön vuoden 2007 Nuorisobarometrissa (Myllyniemi 2007). Tämän tutkimuksen perusteella valtaosa nuorista kuitenkin on tyytyväisiä elämäänsä. Niin tai näin, ongelmia on myös olemassa.

Huolta keskusteluissa on herättänyt muun muassa se, että lapset ja nuoret eivät koe viihtyvänsä kouluissamme ja voivat huonosti. Maailman terveysjärjestön, WHO:n, vuonna 2004 julkaiseman kansainvälisen vertailun perusteella suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa huonoiten, vaikka PISA-tutkimusten mukaan oppilaamme menestyvät koulussa parhaiten. (Opetusministeriö 2005; ks. myös Linnakylä 1993; Linnakylä & Välijärvi 2005.) Samanlainen ilmiö näkyy Kaarlo Laineen (1997; 2000) tutkimuksissa. Tutkimusten tulosten mukaan oppilaat eivät kokenee viihtyvänsä koulussa, vaikka opetuksen tarjoama tiedollinen anti nähtiinkin tärkeäksi. Voidaanko kuitenkin sanoa varmasti onko viihtymättömyys todellinen ja iso ongelma vai vain kulttuurinen tapa puhua koulusta?

Koulu vie ajallisesti suuren osa lasten ja nuorten ajasta, joten se, mitä noiden seinien sisällä tapahtuu, ei ole merkityksetöntä. Opetusministeriö asetti 11.2.2005 kouluhyvinvointityöryhmän, jonka tehtävänä oli laatia toimenpide-ehdotuksia lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja koulutyytyväisyyden tukemiseksi. Ryhmä jaotteli koulun eri ympäristöt Konun (2002; ks. Pietarinen 1999) tutkimuksen perusteella fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen ympäristöön. Koulu ei siis muodostu vain pedagogisesta ympäristöstä, vaan sitä määrittävät myös muut osa-alueet. Etenkin nuoruudessa sosiaalisten suhteiden, varsinkin vertaissuhteiden, merkitys kasvaa kehitystehtävien mukaisesti, jolloin niiden merkityksen voidaan olettaa lisääntyvän myös koulussa. Tämän lisäksi vertaissuhteiden merkityksen lisääntymistä yläkoulussa tukee se, että oppilaiden ja opettajien väliset suhteet eivät ole yhtä kiinteät kuin alakoulussa erilaisen opetuksen järjestämisen vuoksi. Yläkoulussa oman luokan oppilaiden muodostamasta sosiaalisesta ryhmästä tulee siis entistä vahvemmin kunkin oppilaan kiintopiste, jossa koetaan joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta niin oppi- kuin välitunnitkin. (Pietarinen 1999.)

Koulu sosiaalisena ympäristönä oli myös yksi kouluhyvinvointityöryhmän tarkastelun lähtökohdista, mihin sisällytettiin myös lasten ja nuorten välisen vuorovaikutuksen tukeminen. Tämä lähtökohta ei kuitenkaan näkynyt mielestäni riittävästi työryhmän ehdotuksissa. Ehdotuksissa pääpaino oli, miten aikuiset voivat yhteistyössä auttaa yksittäistä lasta tai nuorta sen sijaan, että aikuiset auttaisivat lapsia ja nuoria toimimaan keskenään. (Opetusministeriö 2005.) Ratkaisu ongelmiin puuttumisesta on kuitenkin kattavampi: Vuonna 2006 alkaneeseen useampivuotiseen kouluhyvinvoinnin kehittämisen -toimenpidekokonaisuuteen kuuluu myös KiVa Koulu -ohjelma (KiVa Koulu 2009; Opetusministeriö 2009), jonka avulla pyritään vähentämään ja ehkäisemään koulukiusaamista sitouttamalla koko koulu yhteisö kiusaamisen vastaiseen työhön. Ohjelman valtakunnallinen vakiinnuttaminen alkoi syksyllä 2009, jolloin se otettiin käyttöön myös osassa tutkimuspaikkakunnan kouluista.

Alakoulusta yläkouluun siirtymä on institutionaalinen siirtymä, joka koskettaa yhä useimpia suomalaisia peruskoululaisia (vrt. Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2005, 41–42). Kuitenkaan tästä peruskoulun sisällä olevasta siirtymästä ei ole kovin paljon suomalaista tutkimustietoa. Koulusiirtymä, ja sen myötä muuttuvat sosiaaliset verkostot niin muihin oppilaisiin kuin opettajiin, asettaa varhaisnuorille suuremman haasteen säilyttää läheiset sosiaaliset suhteet, joiden Pietarinen (1999, 25, 147) näkee tärkeimmiksi uuteen kouluun sopeutumisen kannalta. Oppilaan jo olemassa olevat kaverisuhteet sekä uusien kaverisuhteiden luominen yläkouluun siirryttyä nousevat siis tärkeään rooliin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia oppilaiden suhteet ovat kavereihinsa ja toisaalta oman luokkansa oppilaisiin, tapahtuuko näissä muutosta alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, ja mitkä ovat oppilaiden erilaisten vertaissuhteiden yhteydet hyvinvointiin ja viihtyvyyteen. Etenkin pyritään selvittämään, tukevatko myönteiset vertaissuhteet oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä, tai toisaalta heikentävätkö vertaissuhteiden ongelmat niitä.

## 2 LAPSESTA NUOREKSI

### 2.1 Varhaisnuoruus elämänvaiheena

Varhaisnuoruudeksi kutsutaan ikäkautta noin 11-vuotiaasta 14-vuotiaaksi, mihin peruskoulun alakoulusta yläkouluun siirtyvät oppilaat sijoittuvat. Ikäkautta leimaavat muutokset kehityksen joka osa-alueella kuten nopeat fyysiset muutokset ja laadulliset muutokset kognitiivisessa kehityksessä. Normatiivinen koulusiirtymä muuttaa varhaisnuorten totutun päivärytmin, mutta ennen kaikkea asettaa heidät taas uusien haasteiden äärelle. Uusien oppiaineiden ja lisääntyvän itsenäisyyden rinnalla etenkin varhaisnuorten sosiaaliset suhteet opettajiin ja luokkakavereihin muuttuvat. Alakoulussa saavutettu sosiaalinen asema ei myös seuraa yläkouluun, vaan asema on ansaittava uudestaan niin yksilöllisesti kuin koulun hierarkian suhteen. Varhaisnuorten elämässä tapahtuvat muutokset eivät kuitenkaan ole vain yksilöllisiä, vaan uusi elämänvaihe vaikuttaa myös yksilön ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin.

#### 2.1.1 Yksilön kehitys

Varhaisnuoruus käynnistää muutoksen lapsesta nuoreksi, mikä näkyy ulospäin selkeimmin biologisissa muutoksissa, jotka leimaavat tätä elämänvaihetta. Suurin osa ihmisistä käykin läpi puberteetin varhaisnuoruuden aikana, tai puberteetti alkaa noina ikävuosina. Vaikka nämä fyysiset muutokset ovat dramaattisimpia yksilön elämässä – lukuun ottamatta syntymää edeltänyttä kehitystä – Wigfield ja Eccles (2002) pitävät varhaisnuoruuden kutsumista myrskyisäksi vaiheeksi liioitteluna. Vaikka valtaosa varhaisnuorista käy läpi samat vaiheet siirtyessään lapsuudesta nuoruuteen, muutokset eri kehitysvaiheissa tapahtuvat eri yksilöillä hieman eri aikoihin ja muutosten ”voimakkuus” vaihtelee yksilöittäin, jolloin muutokset saattavat soljua ilman myrskyjä.

Kulttuurin ja historiallisen ajan vaikutuksia ei voida myöskään sulkea pois, sillä puberteetin ajoittumisen lisäksi sen mukanaan tuomien muutosten tulkinta ja tärkeys vaihtelevat kulttuurien ja ajanjaksojen välillä niin yksilölle itselleen kuin ympäröivälle yhteiskunnalle (Susman & Rogol, 2004). Esimerkiksi puberteetin myötä saavutettava sukukypsyys ei nykyisessä länsimaisessa yhteiskunnassa suoraan

johda avo- tai avioliittoon sen enempää kuin konfirmaatio tai vastaava siirtymäriitti, vaikka kummatkin ovat enemmän tai vähemmän näkyviä merkkipaaluja kohti aikuisuutta.

Varhaisnuoruus omana erillisenä ikävaiheenaan ei kuitenkaan jää vain biologisten muutosten aikakaudeksi, vaan ikäkaudelle tyypillistä on myös se, että varhaisnuorten ajattelu alkaa monimuotoistua. Ajattelu alkaa muuttua abstraktimmaksi ja vähemmän tilannesidonnaiseksi, minkä ansiosta nuori kykenee entistä paremmin pohtimaan myös itseään ja omaa tulevaisuuttaan realistisesti. (Petersen & Leffert, 1995.) Piaget (1988, 107–108) puhuu tästä ajattelunkehityksen vaiheesta muodollisten operaatioiden kautena. Tilannesidonnaisuuden väheneminen näkyy etenkin Piaget'n ja Inhelderin (1977, 126–127) toteamuksessa ”--konkreettisuuden ja välittömän nykyisyyden kahleista vapautuminen tulevaisuuteen suuntautuvien intressien hyväksi”. Piaget ja Inhelder näkevätkin varhaisnuoruudessa kehittyvien propositionaalisten operaatioiden, eli sen hetkisistä havainnoista riippumattomien väitelauseiden käsittelemisen, yhtenä tärkeimpänä osa-alueena. ”Kahleista vapautumisen” ja täten tulevaisuuden aspektin kehittymisen voidaan siis nähdä olevan yhteydessä parantuneeseen päätöksentekokykyyn. Piaget ja Inhelder näkevät ajattelun kehityksen varhaisnuoruudessa luonnollisena kehityksenä lapsuuden sensomotorisille rakenteille ja konkreettisten operaatioiden ryhmittelyille. He kuitenkin korostavat, että propositionaaliset operaatiot ja muut muodollisen ajattelun kehittymiseen kuuluvat osa-alueet eivät ole vain ja ainoastaan uusi kerros edellisten päälle, vaan samalla luodaan synteesiä aikaisemmista vaiheista.

Muutos konkreettisesta ja tilannekohtaisesta ajattelusta näkyy myös nuoren psykososiaalisessa kehityksessä. Nuorten kuvaukset itsestään ovat usein abstraktimpia, kuten ”olen suvaitsevainen”, verrattuna lasten tehtävä/taito -spesifeihin kuvauksiin kuten ”olen hyvä piirtämään”. Yleisesti ottaen nuorten itsetunto kasvaa jonkin verran toisen vuosikymmenen aikana lukuun ottamatta varhaisnuoruutta, jolloin itsetunnossa näkyy notkahdusta etenkin tytöillä. (Petersen & Leffert 1995.)

Biologisten muutosten ohella nuoruutta määrittävät puheet identiteetin muodostumisesta. Kuten Erikson (1982, 249) esittää, varhaisnuoruudessa ja nuoruudessa samuus ja jatkuvuus joutuvat kyseenalaisiksi, minkä vuoksi luottamus niihin on luotava uudestaan. Eheytyksen Erikson näkee tapahtuvan minäidentiteetin muodossa, johon yksilö kokoaa aikaisempia kokemuksiaan ja luo näin luottamusta



omaan sisäiseen jatkuvuuteensa. Toki samuus ja jatkuvuus voivat olla muissakin elämän vaiheissa uhattuina, jolloin identiteettityö on selvemmin esillä, kuten perhe- ja työtilanteen muutoksissa, mutta varhaisnuoruudessa ja nuoruudessa tämä piirre yhdistää yhtäaikaaisesti useimpia enemmän tai vähemmän.

Kehitys eri osa-alueilla tähtää lopulta yksilön autonomisuuden kehittymiseen, jolloin yksilö kykenee tekemään itsenäisiä päätöksiä ja on myös muissa suhteissa riippumaton muista. Tämä kehityksen tavoite näkyykin jo yläkoulua käyvän nuoren elämässä aluksi erilaisten valinnaisten aineiden valintojen yhteydessä ja lopulta seuraavan siirtymän valintoja tehtäessä: Mitä tehdä, kun on vastuullinen itselleen valinnoistaan mahdollisesti pitkälle tulevaisuuteen? Länsimainen yksilökeskeisyys näkyy myös siinä, että näiden itse tehtyjen valintojen päämääränä on lopulta muun muassa taloudellinen riippumattomuus muista, kuten Petersen ja Leffert (1995) esittävät, vaikka autonomisuus ei suoranaisesti sitä tarkoitaakaan, vaan kykyä tehdä itsenäisiä valintoja. Autonomisuuden tarve omakohtaisina valintoina on näin ollen hyvin suuri jo melko nuorella iällä. Atjonen (2007, 38, 75–85) kysyykin, tukevatko nykyiset koulutusrakenteet riittävästi oppilaiden autonomisuuden kehittymistä? Valtaosa opetus- ja arviointimenetelmistä kun edelleen tukevat riippuvuutta tavalla tai toisella valtaa pitävistä henkilöistä. Tätä tukee vielä se, että autonomisuus liittyy tiukasti yksilön kompetenssiin eri osa-alueilla, minkä usein määrittävät ulkopuoliset arvioijat. Autonomisuus ja riippuvuus kulkevat siis kuitenkin käsi kädessä ja ovat osin ristiriitaisia niin varhaisnuoruudessa kuin myöhemmissä elämänvaiheissa.

### **2.1.2 Kehitys sosiaalisessa ympäristössä**

Pieni lapsi on syntymästään asti yhteisönsä jäsen. Sosiaalisen ympäristön vaikutusta ei siis voi jättää huomiotta. Siitä huolimatta, että sosiaalinen ympäristö vaikuttaa yksilön kehitykseen, se tulee pikemminkin nähdä kehityksen lähtökohtana ja joiltain osin myös rajojen asettajana. Psykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukemiseen ja muokkaamiseen osallistuvat niin vanhemmat, sukulaiset ja tuttavat, eri instituutioiden edustajat, media kuin kulttuurissa sillä hetkellä vaikuttavat aatteet ja ilmiöt. Vuorovaikutuksessa eri kasvattajien kanssa lapsi liittyy yhteisönsä jäseneksi. Tätä prosessia kutsutaan yleisimmin sosialisatioksi. (Antikainen 1998.) Kaikki ympärillä tapahtuva ei kuitenkaan sulaudu suoraan sellaisenaan yksilön kehitykseen

– aktiivinen toimijuus ja neuvoteltavuus ovat myös melko yleisesti tunnustettuja lähtökohtia kehitystä tarkasteltaessa (Cotterell 2007, 13).

Sosiaalistumisprosessi voidaan jakaa kahteen ryhmään: primaarisosialisointiin ja sekundaarisosialisointiin. Primaarisosialisointiin kuuluu lapsen lähipiiri, eli pääsääntöisesti lapsen vanhemmat sekä muut läheisimmät ihmiset, kuten mahdollisesti sisarukset, isovanhemmat ja hoitajat. Sekundaarisosialisointiossa ovat mukana muun muassa lapsen toverit eri ympäristöistä, kuten päiväkodista ja lähinaapurustosta, eri instituutiot sekä media. (Antikainen 1998, 104; Frönes 1995, 39). Antikaisen (1998, 111) mukaan yhteiskunta ilman sekundaarisosialisointia on periaatteessa mahdollinen, mutta sellaista ei ainakaan tällä hetkellä tunneta. Myös Alanen ja Bardy (1991) tukevat tätä ajatusta. He näkevät perheen tärkeimpänä instituutiona, johon lapsi kuuluu, mutta muiden, perheen ulkopuolisten, instituutioiden merkitys ei voi olla näkymättä perheiden arjessa. Vanhemmat saavat ulkopuolelta opastusta kasvatustehtäväänsä sekä lasten hoitoon, ja lapset itse viettävät suuren osan ajastaan päiväkodeissa, kouluissa ja harrastuksissa.

Perheen rinnalla koulu on yksi tärkeimmistä sosiaalistajista lasten ja nuorten arjessa (Frönes 1995, 37). Siinä missä perheen on katsottu sosiaalistavan lapset oman lähiyhteisönsä jäseniksi, koulun on katsottu sosiaalistavan lapset yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyihin arvoihin ja tapoihin. Etenkin viime vuosikymmenien aikana koulu on pyrkinyt edistämään tasa-arvoa, millä tarkoitetaan sekä tasa-arvoa eri sosiaalisen taustan omaavien oppilaiden keskuudessa että tasa-arvoa eri sukupuolten välillä. Periaatteessa koulu tarjoaakin jokaiselle lapselle samat mahdollisuudet taustasta ja sukupuolesta riippumatta. (Tolonen 2001).

Käytännön mikrotasolla lapset kohtaavat koulun ja opettajien osin eriävät arvot ja käytänteet, vaikka perusopetuslaissa (1998/628) nuo arvot ja käytänteet olisi määritelty hieman toisin. Nämä arvot ja käytänteet oppilaiden on kuitenkin ensimmäisenä omaksuttava: opetussuunnitelman lisäksi kouluista löytyy myös piilo-opetussuunnitelma. Kuten Broady (1987, 98–101) ilmaisee, opettaja ei opeta vain eri oppiaineiden sisältöjä vaan ”opettaa” oppilaalle myös, millainen hän on kyseisen aineen oppijana. Tämän näkemyksen voi laajentaa myös siihen, millaisen paikan oppilas ”oppii” itselleen koulussa. Pelkkä koulun tapojen omaksuminen ei kuitenkaan riitä siihen, että oppilas olisi hyväksytty muiden oppilaiden keskuudessa. Sosiaalistuminen kaveriryhmään onkin tärkeää koulunkäynnin mielekkyyden ja

sopeutumisen kannalta, sillä tuo ryhmä on merkittävässä osassa yksilön elämässä ainakin seuraavat yhdeksän vuotta.

Koulun merkittävyyttä sosialisointiin kannalta lisää se, että samalla kun se kerää saman katon alle lähestulkoon kaikki saman ikäiset lapset, se samalla myös eristää lapset muusta yhteiskunnasta (Rogoff 2003, 141–149). Koulut ovat ikään kuin lasten ja nuorten valtakuntia, joihin pääosin opettajat välittävät tietoa ympäröivästä maailmasta: omakohtainen kosketuspinta muuhun yhteiskuntaan ja sen toimintoihin on marginaalinen. Koulutuksen vaikuttavuus näkyy muun muassa Keatingin (1990) näkemyksessä siitä, että formaalin koulutuksen kautta suodattuvat informaaliset sosiaalistajat (kuten media), sekä laajemmat sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset tekijät vaikuttavat nuorten ajatteluun. Vaikka koulu siis toisaalta pyrkii sosiaalistamaan lapset yhteiskuntaan, tämä tapahtuu ehkä hieman nurinkurisesti irrallaan muusta yhteiskunnasta.

Ikätoverien merkitys sosialisointiin on ristiriitainen kysymys – tai ehkä pikemminkin on kyse siitä, mitä elämänvaihetta tarkastellaan. Kuten Salmivalli (2005, 137) lakonisesti esittää, kaverisuhteet nähdään myönteisinä lapsuudessa mutta kielteisinä nuoruudessa. Näkemys on kärjistetty eikä ehkä kaikin osin vastaa nykyistä käsitystä, mutta se ei silti ole aivan vailla tuulta. Nuorten kaverisuhteiden osalta alkuvaiheessa tutkimuskohteina ovat olleet nuorten alakulttuurit, mikä ehkä osaltaan kuvaa sitä, että kaverien merkitys etenkin nuoruudessa on nähty pikemminkin yhteiskunnasta vieraannuttavina kuin siihen sitovina. (mm. Frönes 1995, 41; Puuronen 1997.)

Kaverisuhteet ovat kuitenkin olleet esillä eri kehityspsykologien teorioissa. Esimerkiksi paljon länsimaiseen kouluun vaikuttanut teoreetikko, Jean Piaget (1988), näkee sosiaaliset suhteet tärkeinä kognitiivisen kehityksen kannalta ja tarkastelee sosialisointia muun muassa tästä näkökulmasta. Piaget'n (1988, 37) mukaan kielen oppiminen lisää lapsen vuorovaikutusmahdollisuuksia, mikä puolestaan johtaa toiminnan alkavaan sosiaalistumiseen ja sisäistymiseen. Nuorten vetäytyvän käyttäytymisen Piaget (1988, 95) liittää puolestaan yhteiskunnallisten asioiden pohtimiseen. Myös Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehityksen mallissa sosiaalisilla suhteilla on tärkeä merkitys. Niitä vasten Erikson tarkastelee kunkin kehitysvaiheen kehitystehtäviä sekä niiden onnistunutta tai epäonnistunutta ratkaisua. Ikätoverien merkitys sosialisointiin muiden sosiaalistajien joukossa näkyy ehkä parhaiten Wentzelin (1996) näkemyksessä toverien vaikutuksesta. Hänen mukaansa

toverit tuovat sosialisatioprosessissa jatkuvuutta kodin ja koulun väliin, sillä toverit osallistuvat lapsen ja nuoren elämään usein koulu lisäksi myös vapaa-ajalla.

Sosiaalistumisprosessissa näkyvät vahvasti Bronfenbrennerin (1980) ekologisen teorian mikro-, meso-, ekso- ja makrotasot. Mikrotaso käsittää kehittyvän yksilön lähiympäristöineen; mesotaso käsittää ne ympäristöt, joissa yksilö on osallisena; eksotaso käsittää ne tapahtumat, joiden suhde yksilöön on välillinen esimerkiksi vanhempien työn vaikutukset lapsen kehitykseen; makrotaso puolestaan kuvaa sitä kulttuuria, johon yksilö kuuluu ja jossa hän jakaa arvoja muiden samaan kulttuuriin kuuluvien kanssa. Yksilöä siis ympäröivät useat sisäkkäiset rakenteet, jotka vaikuttavat niin suoraan kuin välillisesti yksilöön ja vaikuttavat osaltaan siihen, miten yksilö liittyy yhteisönsä jäseneksi. Koulu ja muut ”lasten instituutiot” ovat tässä Bronfenbrennerin (mt., 132) mukaan tärkeitä, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden tutkia erilaisia lähiympäristöjä kehityksen yhteydessä.

Sosiaalistumisprosessi on siis hyvin laaja ja monitahoinen jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Broady (1987, 25) esittää:

*”Useimpien nuorten elämä on jakaantunut yhteiskunnan eri ’alueiden’ ja instituutioiden kesken: perheen, koulun, nuorisotalojen, urheilun, kahviloiden jne. Lasten ja nuorten sosialisatioprosessi merkitsee näiden eri alueilta saatujen kokemusten ja elämysten yhteenkytkeytymistä. Identiteetti kehittyy tässä yhteenkytkeytymisessä.”*

## **2.2 Varhaisnuorten muuttuva suhde yhteiskuntaan**

Sosialisaatio on käsitteenä laaja. Mitä tarkoittaa lapsen liittyminen yhteiskunnan jäseneksi? Sosialisaatiota voidaankin tarkastella osiensa summana. Kasvaessaan lapsi sosiaalistuu niin oman perheensä tapoihin, koulukulttuuriin, harrasteryhmiin sekä muihin hänen elämäänsä vaikuttaviin yhteisöihin. Antikainen (1998, 13–14) näkee sosialisaation alati muuttuvana prosessina: sosialisaation eri osa-alueet näyttäytyvät erilaisina yksilönkehityksen eri vaiheissa ja yksilö myös vaikuttaa niihin erilailla eri aikoina. Esimerkiksi pienen lapsen vaikutus perheeseen on erilainen kuin saman yksilön vaikutus perheeseensä aikuisena. Eri ikäkaudet tuovat mukanaan myös vaihtelevissa määrin valinnanvapautta siihen, mitä osa-alueita yksilön sosialisatioprosessiin kuuluu. Erilaiset harrastukset, ammatinvalinta, ystävien ja mahdollisen kumppanin valinta ovat periaatteessa yksilön päätettävissä. Monesti

näihin valintoihin vaikuttavat kuitenkin joko suorasti tai epäsuorasti yksilön aikaisemmat kokemukset sekä läheisten että yhteiskunnan yleiset arvostukset ja odotukset.

Millaisena sosialisatioprosessi näyttäytyy varhaisnuorelle, joka on kokemassa siirtymää lapsesta nuoreksi? Ajatus siirtymästä lapsesta nuoreksi saattaa olla yllättävä, sillä perinteisesti nuoruutta itsessään pidetään siirtymävaiheena lapsesta aikuiseksi. Nuoruuden, tai pikemminkin nuorisokulttuurin ja nuoruuden ihannoinnin, leviäminen ja laajentuminen niin lapsuuteen kuin aikuisuuteen (Ketokivi 2005) ja toisaalta nuoruuteen liitetyt kielteiset käsitykset asettavat kuitenkin kysymyksen uuteen valoon: kuka on nuori? Kysymystä vaikeuttaa myös se, että arkikielestä puuttuvat lähes täysin nuoruutta jäsentävät vaiheet varhaisnuoruus, keskinuoruus ja myöhäisnuoruus. On vain lapsia, nuoria, aikuisia ja yksilöitä niiden rajoilla. Kysymys liittyy näin ollen monin osin myös uuden, nuoren, identiteetin muotoutumiseen. Mitä yksilölle merkitsee se, että hän on ”nuori”? Miten nuoruuteen liitetyt stereotyyppiset käsitykset suhteutuvat hänen elämäänsä?

Normaali kehitys etenee pääosin samojen vaiheiden kautta riippumatta historiallisesta ajanjaksosta tai kasvuympäristöstä. Historiallinen ajanjakso ja kasvuympäristö kuitenkin vaikuttavat siihen, millaisen tulkinnan eri kehitysvaiheet saavat. (Broady 1987, 27; Petersen & Leffert 1995.) Kulttuurin ja yleisen taloudellisen tilanteen muuttuminen on ollut edellytyksenä sille, että ylipäätään puhutaan nuoruudesta omana erillisenä ikäkautenaan. Puberteetti ei enää tarkoita naimakelpoisuutta ja sen mukanaan tuomia velvollisuuksia, vaan lähinnä ”pääsylippua” nuoruuteen ja lopulta useiden vuosien valmentautumisen, kuten koulutuksen hankkimisen, jälkeen kohti aikuisuutta.

Makrotasolla tapahtuvat infrastruktuurin muutokset, kuten muutokset kansantaloudessa, vaikuttavat myös yksilön elämään enemmän tai vähemmän, vaikka nuo muutokset ovat harvoin sellaisenaan selkeästi havaittavissa ja omakohtaisia. Cotterell (2007, 19) esittääkin ylenpalttisen yksilöllisyyden vaikuttaneen siihen, että monet nuoret uskovat kamppailevansa yksin ongelmiansa kanssa ja toisaalta he eivät ymmärrä, että vaikeuksien taustalta saattaa löytyä myös yhteiskunnallisia ongelmia.

## 2.3 Muutos kiintymyssuhteissa

Siirtymät lapsesta nuoreksi ovat hyvin yksilöllisiä, mutta silti yksi kehitystehtävä yhdistää yksilöitä lopulta nuoruudessa, ja vie heitä yhä enemmän ja enemmän kohti täysivaltaista yhteiskunnan jäsenyyttä: irtaantuminen lapsuuden kodista. Tämä kehitystehtävä myös yhdistää eri kehityksen osa-alueita, sillä irtaantuminen – ja lopulta autonomisuuden saavuttaminen – edellyttää niin biologisen ja kognitiivisen kuin psykososiaalisen kehityksen olevan riittävän pitkällä, jotta yksilö pystyy myös ottamaan vastuun itsestään. Miten ja miltä osin tuo irtaantuminen sitten tapahtuu?

Yhtenä esimerkkinä on esitetty Bowlbyn (1951) ja myöhemmin Ainsworthin (1989) eteenpäin kehittämän kiintymyssuhdeteorian ulottamista lapsen ja huoltajan välisestä kiintymyssuhteesta käsittämään aikuisten välisiä suhteita. Kiinnostuksen kohteena on myös se, miten nuo kiintymyssuhteet muotoutuvat aikuisen ja lapsen välisestä kiintymyssuhteesta nuoruudessa vastaamaan aikuisten välisiä suhteita. Keskeisimpiä muutoksia ovat ikätovereiden suhteiden vastavuoroisuuden lisääntyminen, minkä lisäksi uskomukset ja odotukset ”turvasta” muotoutuvat ulkoisesti nähtävistä vuorovaikutussuhteista yksilön omiksi sisäisiksi malleiksi. Allenin ja Landin (1999) mukaan tämä muutos tapahtuu juuri varhaisnuoruudessa.

Nickerson ja Nagle (2005) tutkivat oppilaiden kiintymyssuhteiden muutosta oppilaiden ollessa neljännellä, kuudennella ja kahdeksannella luokalla. He olivat kiinnostuneita siitä, miten muutos aikuisen ja lapsen välisestä kiintymyssuhteesta muuttuu nuorten keskinäisiksi kiintymyssuhteiksi myöhäislapsuudesta varhais- ja keskinuoruuteen siirryttäessä. Tulokset osoittivat, että oppilaiden kiintymyssuhteet ikätovereihin vahvistuivat jokaisella mittauskerralla samalla kun suhteet vanhempiin heikkenivät. Kiintymyssuhteiden painopisteen muutos vanhemmista tovereihin ei kuitenkaan ollut täydellinen, sillä syventyvät kiintymyssuhteet ikätovereihin eivät korvanneet aikaisempia kiintymyssuhteita. Pikemminkin kiintymyssuhteiden eri tehtävät jakaantuivat vanhempien ja tovereiden kesken ja täydensivät toisiaan. Kahdeksannella luokalla nuoret etsivät entistä enemmän läheisyyttä tovereiltaan ja kokivat nuo suhteet turvasatamakseen, jossa jakaa tunteita. Vanhemmat säilyttivät kuitenkin asemansa turvallisenä peruskalliona, jonka puoleen kääntyä hädän hetkellä. Nämä tulokset olivat samat sekä tytöillä että pojilla. Sen sijaan ne lapset ja nuoret,

joilla oli heikompi kiintymyssuhde vanhempinsa, kääntyivät todennäköisemmin ikätovereidensa puoleen.

Vaikka kiintymyssuhteiden siirtyminen vanhemmista ikätovereihin edesauttaa yksilön irtautumista kotoa, tuo siirtymä jäisi vajaaksi, jos se muuttuisi vain toisenlaiseksi riippuvuussuhteeksi. Vaikka nuoret tukeutuivat entistä enemmän tovereihinsa, Nickerson ja Nagle (2005) havaitsivat, että nuoret luottivat vähemmän niin vanhempinsa kuin ikätovereihinsa. Vaihtoehtoisina selityksinä tälle ilmiölle he esittävät sekä vietetyn ajan kestoja että yksilön lisääntyvää autonomisuutta. Nickersonin ja Naglen mukaan se, että nuoret luottavat vanhempinsa entistä vähemmän, saattaa johtua yksinkertaisesti siitä, että he viettävät vähemmän aikaa vanhempiensa kanssa. Sen sijaan luottamuksen vähenemisen ikätovereihin samalla, kun he kuitenkin muodostavat entistä tiiviimpiä kiintymyssuhteita toisiinsa, saattaa johtua lisääntyneen itsenäisyyden mukanaan tuomasta kyvystä kriittisemmin arvioida toisiaan. Näin ajatellen olisi kuitenkin luontevaa päätellä, että luottamuksen väheneminen vanhempiin juontuisi osaltaan erkaantumisen myötä tästä kriittisyydestä: etäämpää katsoen nuoret näkevät selvemmin myös vanhempiensa heikkoudet.

## 3 VERTAISUHTEET LAPSUUDESSA JA NUORUUDESSA

### 3.1 Vertaissuhde

Vertaissuhde määritellään tasaveroiseksi suhteeksi, joka eroaa esimerkiksi aikuisten ja lasten välillä vaikuttavista hierarkkisista suhteista (Salmivalli 1998, 12). Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Toisaalta vertaissuhteilla voidaan tarkoittaa myös muuten samassa elämäntilanteessa olevien henkilöiden suhteita ilman kehityksellistä näkökulmaa. Esimerkiksi läheisensä menettäneille on tarjolla yhtenä tukimuotona vertaistukiryhmät (Suomen Mielenterveysseura, 2004). Huomioitavaa molemmissa määritelmissä on se, että vertaissuhteiden ei katsota olevan ikäsidoonaisia. Lasten ja nuorten vertaissuhteissa ikä on kuitenkin yksi oleellisimmista heitä yhdistävistä piirteistä. Viettäväthän lapset ja nuoret suuren osan ajastaan kokoontuneina samaan paikkaan. Lisäksi oppilaiden jakautuminen eri luokka-asteille iän mukaan, eikä esimerkiksi kehitystason mukaan, edistää myös sitä, että toveriryhmän jäsenet ovat lähes saman ikäisiä. (Rogoff 2003, 141–149; Salmivalli 2005, 15.)

Vertaissuhteiden tehtävät vaihtelevat eri ikävaiheiden mukaan – myös lapsuudessa ja nuoruudessa. Varhaislapsuudessa jo vertaissuhteiden tunnustaminen omana osanaan lapsen kehityksessä auttaa näkemään lapset aktiivisina toimijoina sen sijaan, että heidän katsottaisiin vain omaksuvan eri aineksia ympäröivästä, pääosin aikuisten luomasta, kulttuurista (Frönes 1995, 2). Koulun alkaessa vertaissuhteiden merkitys tulee yhä merkittävämmäksi. Viimeistään koulussa lapsi pääsee seuraan, jossa hän on ainakin periaatteessa tasavertainen. Verrattuna muihin ryhmiin, kuten erilaisiin ryhmiin, jotka perustuvat sukulaisuuteen ja joissa lapsi on tekemisissä suunnilleen oman ikäistensä kanssa, koulu- ja harrastusryhmissä lapset eivät jaa entuudestaan yhteistä sosiaalista ympäristöä vaan se tulee neuvotella yhdessä ryhmän kanssa (Ladd & Kochenderfer 1996; Ladd 2005, 3–6). Tämä uusi asetelma tarjoaakin kehityksellisen haasteen lapselle: hyväksyntä ei tule annettuna, vaan se tulee ansaita. (Salmivalli 1998, 12–13; 2005, 139.)

Saavuttaakseen toisten lasten hyväksynnän lapsen täytyy osata erilaisia sosiaalisia taitoja ansaitakseen toisten lasten hyväksynnän. Hänen *täytyy* oppia



lukemaan sosiaalisia tilanteita niin, että hän osaa kommunikoida tilanteeseen sopivalla tavalla. Hänen *täytyy* oppia toimimaan toisten lasten kanssa. Hänen *täytyy* tavalla tai toisella pystyä osoittamaan toisille lapsille, että hänen kanssaan kannattaa ystäväystyä. Toisin sanottuna, vertaissuhteiden myönteinen kehitys vaatii sosiaalisen kompetenssin kehittymistä (Korkiakangas 1995; Ladd 2005). Hyvät sosiaaliset taidot onkin yhdistetty niin kaverien määrään, asemaan toveriryhmässä kuin tyytyväisyyteen vertaissuhteissa (Harrist & Bradley 2002). Onnistuessaan vertaissuhteet tarjoavat lapselle aivan uuden kentän kehittyä emotionaalisesti, sosiaalisesti ja tiedollisesti. Vertaissuhteet antavat myös uuden peilin minäkuvan rakentamisessa, koska lapsi voi nyt vertailla omia taitojaan ja ominaisuuksiaan samanikäisten taitoja ja ominaisuuksia vasten. (Frönes 1995; Salmivalli 1998, 2005.)

Vertaissuhteiden merkitys korostuu entisestään peruskoulun yläluokilla nuoren alkaessa itsenäistyä. Samaan ikäluokkaan kuulumisen antaa nuorille välineet tutkia ja jäsentää omaa ja toisten nuorten elämää heille yhteisestä näkökulmasta, jota yksikään aikuinen ei täysin kykene enää omaksumaan (Frönes 1995, 185–186). Lisäksi toisten nuorten mielipiteet ja tuki opintoasioissa alkavat nuoruudessa merkitsemään entistä enemmän. Kauppinen, Koivu ja Nissinen (2004) havaitsivat tutkimuksessaan vuosilta 1995–1998, että nuoret kokivat saavansa yhdeksännellä luokalla ystäviltaan enemmän tukea opintoihinsa kuin seitsemännellä luokalla. Samaan aikaan vanhempien merkitys tuen antajina tai henkilöinä, joilta tukea kaivataan, väheni (vrt. Nickerson ja Nagle 2005). On kuitenkin huomattava, että vanhempien tuen merkityksen väheneminen ei tarkoita sitä, että vanhempien antaman tuen merkitys katoaisi. Toinen huomioitava seikka on se, että nämä tulokset koskivat pääosin tyttöjä. Pojat puolestaan kokivat useimmiten saavansa tukea opintoihinsa vanhempien lisäksi miespuolisilta sukulaisilta.

### **3.2 Vertaissuhteiden osa-alueet**

Vertaissuhde itsessään on melko neutraali käsite, joka ei vielä paljasta millainen vertaissuhde on kyseessä: on eri asia puhua vertaisryhmistä kuin ystävydestä. Vertaisryhmä kätkee sisälleen niin löyhät kuin kiinteätkin siteet. Vertaisryhmiä, joissa yksilöiden väliset siteet ovat löyhät, ovat muun muassa tiettyyn ikäluokkaan kuulumisen tai ryhmän olemassa olo vain tietyn tehtävän vuoksi. Esimerkiksi yksittäisessä luokassa oppilaiden väliset siteet ovat jo huomattavasti kiinteämmät

niin hyvässä kuin pahassa: toverihyväksyntä ja -hyljeksintä ovat jo suuremassa roolissa osana ryhmän toimintaa. Kiinteimmillään siteet ovat kahden, tai muutaman, yksilön välisessä ystävyysuhteessa tai romanttisessa suhteessa (Laursen, 1996). Birch ja Ladd (1996) toteavatkin, että ystävyyttä tarkastellaan lähinnä kahden henkilön välisenä suhteena kun taas toverihyväksyntä ja sosiaalinen asema määräytyvät ryhmätason tarkastelun perusteella.

Vertaissuhteita voidaan näin ollen tarkastella niin läheisyyden määrän jatkumona kuin erilaisten suhteiden päällekkäisyyksinä. Saman ryhmän sisällä voi olla eriasteisia siteitä: esimerkiksi luokassa voi olla ystäväpari, joka ei muuten osallistu ryhmän toimintaan kuin niin vaadittaessa.

### **3.2.1 Verkostot ja klikit**

Verkostossa yksilöiden väliset siteet ovat löyhimmät. Brownin (1990) mukaan verkostoihin kuuluvien määrittely perustuu ryhmän yhteisiin piirteisiin, ja heitä koskevat samat ennako-odotukset. Verkostoon kuuluvat saattavat olla tekemisissä keskenään, mutta tämä ei ole edellytys verkostoon kuulumisesta. Esimerkiksi *kaikki* kuudesluokkalaiset kuuluvat väljästi samaan verkostoon, mutta heillä ei välttämättä ole juuri muita yhdistäviä tekijöitä kuin ne, jotka liittyvät ryhmään kuulumiseen. Verkoston rajaaminen kuudesluokkalaisiin määrittää jo kuitenkin huomattavasti enemmän ryhmää kuin esimerkiksi kaikki koululaiset, jolloin verkoston jäsenillä on usein selkeä, eroteltavissa oleva, käsitys siitä, mitä on olla kuudesluokkalainen: he jakavat saman sosiaalisen identiteetin.

Verkostot jakautuvat klikkeihin ja niiden ulkopuolelle jääviin. Klikkien sisällä yksilöt ovat vapaaehtoisesti keskenään vuorovaikutuksessa, ja heitä yhdistävät piirteet ovat monesti selvästi havaittavissa. Esimerkiksi vaatetuksella voidaan osoittaa yhteenkuuluvuutta ryhmään. Klikit eivät kuitenkaan ole suljettuja systeemejä, vaan ne ovat useimmiten yhteydessä muihin klikkeihin jäseniensä kautta, jotka voivat kuulua myös toisiin klikkeihin. (Brown 1990.)

### 3.2.2 Ystävyys

Vastavuoroisuus on tärkeää niin vertaissuhteiden kuin muidenkin läheisten suhteiden kannalta. Yksinkertaisimmillaan se voidaan käsittää vaihtokauppana, jossa molemmat osapuolet sekä antavat että saavat jotain. Esimerkiksi vanhempi-lapsi-suhteessa vanhemman uskotaan antavan huolenpitoa ja saavan palkaksi lapsen kiintymyksen. Ystävydestä puhuttaessa vaihto muotoutuu kuitenkin niin, että vaihdon kohteena on yhteinen tunne ystävydestä. Giddens (1991, 6–7, 87–98) pohtii hyvin läheisen ystävyuden lähestyvän puhdasta suhdetta (pure relationship), millä hän tarkoittaa suhteen olevan olemassa vain sen tuottaman tyydytyksen vuoksi. Tunnusmerkkeinä puhtaalle suhteelle hän pitää sen sitoutumattomuutta mihinkään sosiaalisen tai taloudellisen elämän ulkoisiin oloihin, suhteen itseisarvoa, molempien sitoutumista suhteeseen ja luottamusta. Jälkimmäiset tunnusmerkit määritellään myös sosiometrisissä mittauksissa ystävyyttä kuvaaviksi (Salmivalli & Isaacs 2005).

Vertaissuhteet eri muodoissaan eivät ole jäykkiä, vaan muuttuvat lapsen ja nuoren kehityksen mukana. Iän karttuessa roolit toverikulttuureissa laajenevat leikkikavereista intiimimpiin suhteisiin – niin läheisiin ystävyys-suhteisiin kuin seurustelusuhteisiin. (Ladd 2005, 3.) Sukupuolella on merkittävä rooli ystävän valinnassa, sillä etenkin kouluikässä ystävät ovat pääsääntöisesti samaa sukupuolta. Vaikka nuoruudessa ystäviä alkaa enenevässä määrin olla myös toisesta sukupuolesta, ovat saman sukupuolen väliset ystävyys-suhteet yhä enemmistönä. Poulin (2007) tutki samaa ja vastakkaista sukupuolta olevien ystävien määrän muutosta varhaisnuoruudesta nuoruuteen viiden vuoden ajan, 6. luokalta 10. luokalle. Tuloksista kävi ilmi, että vaikka samaa sukupuolta olevat ystävät muodostivat selkeän enemmistön viiden vuoden ajan, vastakkaista sukupuolta olevien ystävien määrä lisääntyi jonkin verran vuosi vuodelta.

Ystävyuden laatua kuvataan muun muassa luottamuksen, yhteisen tekemisen ja ristiriitojen ratkaisukyvyyn mukaan (Parker & Asher 1993; Cotterell 2007, 79–90). Näin ollen voidaan toisaalta kysyä, milloin läheinen vertaissuhde muuttuu kaverisuhteesta ystävyys-suhteeksi? Voidaanko esimerkiksi suhde määrittää ystävyudeksi vain silloin, kun osapuolet jakavat keskenään paljon henkilökohtaisia ja luottamuksellisia asioita? Ihmisten tavat osoittaa yhteenkuuluvuutta ja luottamusta kuitenkin eroavat toisistaan, jolloin muun muassa sukupuolen merkitys ystävyuden määritelmän kannalta nousee merkittäväksi tyttöjen välisten suhteiden sisältäessä

perinteisesti enemmän tunteiden jakamista ja läheisyyden sanallista osoittamista. (Cotterell 2007, 86–93.)

Ystävän valinnassa myös maantieteellisillä seikoilla on merkitystä. Ystävyys edellyttää toisen ihmisen tuntemista, mitä fyysinen läheisyys edesauttaa (Laursen 1996). Giddens (1991, 89–90) katsoo näiden seikkojen vaikuttavan ystävyuden syntymiseen, mutta uskoo ystävyuden säilymisen olevan sitäkin enemmän yhteydessä siihen, että se on olemassa oman arvonsa vuoksi. Giddensin ajatuksista ei kuitenkaan käy täysin ilmi, puhuuko hän aikuisten välisistä ystävyysuhteista vai ystävyysuhteista yleensä, jolloin määritelmä sisältäisi myös lasten ja nuorten ystävyysuhteet. Varsinkin pienet lapset ovat sidoksissa vanhempiensa tukeen ystävyysuhteiden ylläpidossa esimerkiksi välimatkojen vuoksi. (Salmivalli 2005, 139.)

Mahdollisuuksista ja rajoituksista huolimatta ystävien valinta on myös useimmiten lapsen tai nuoren henkilökohtainen valinta. Tämä ystävävalintojen henkilökohtaisuus näkyy muun muassa siinä, että lapset ja nuoret eivät Frönesin (1995) mukaan haluakaan kuulla vanhempiensa tai muiden aikuisten mielipidettä ystäviensä valinnassa. Lisäksi nykyisin internetin tarjoamat maksuttomat palvelut tarjoavat lapsille ja nuorille mahdollisuuden pitää yhteyttä ystäviinsä reaaliajassa maantieteellisistä rajoitteista välittämättä. Hyljeksittyjen ja torjuttujen lasten ja nuorten tilanne on kuitenkin monesti toisenlainen: he eivät välttämättä voi valita ystäviään, vaan viettävät mahdollisesti aikaansa niiden kanssa, jotka eivät torju heitä täysin.

### **3.2.3 Yksinäisyys**

Yksin oleminen on sinällään neutraali käsite. Tai kuten Buchholz ja Catton (1999) esittävät: kehityksellinen välttämättömyys. Kyky yksin olemiseen nähdään siis osana tervettä kypsyminenprosessia, missä yksin oleminen on opittu taito siinä missä taito osoittaa kiintymystään kulttuurisesti ymmärrettävällä tavalla. Yksin olemisen myönteisiä vaikutuksia ovat muun muassa oppimisen, ajattelun ja keksintöjen syntymisen edesauttaminen. Myös identiteetin muodostustyö nuoruudessa edellyttää yksinäisyyttä. Näitä myönteisiä vaikutuksia ei kuitenkaan aina oteta huomioon. Buchholz ja Catton esittävätkin, että kulttuuriset viestit sosiaalisuuden

paremmuudesta eivät rohkaise ihmisiä etsimään yksin olemista, jolloin vastavuoroisesti myös kyky olla yksin heikkenee.

Ryhmän ulkopuolelle jääminen on uhka yksilön hyvinvoinnille. On eri asia olla yksin kuin yksinäinen. Erottelevia piirteitä ovat muun muassa tapahtuman kesto ja se, onko mahdollisuutta valintaan. Siinä, missä yksin oleminen koetaan hetkellisenä, mahdollisesti omavalintaisena tapahtumana, yksinäisyyden taustalla oleviin tapahtumiin ei voida vaikuttaa, niiden kestoja ei voida määrittellä ja niihin liitetään myös useita kielteisiä tunteita (Corsano, Majorano & Champretavy 2006; Buchholz & Catton 1999). Yksinäisyyden syntymiselle ei ole yhtä kaavaa, vaan se voi ilmetä erilaisissa tilanteissa. Richaud de Minzin ja Sacchin (2004) jaottelun pohjalta yksinäisyyttä lapsilla ja nuorilla määrittävät neljä faktoria: toveritorjunta, vanhempien torjunta, riittämättömyyden tunne ja sosiaalinen kyvyttömyys merkittävän ryhmästä sulkemisen kohdalla. Yksinäisyys voidaan nähdä osana laajempaa ongelmakenttää.

Koulumaailmassa faktoreista kolme todennäköisesti kulkevat käsi kädessä. Jos oppilasta ei hyväksytä ryhmään, hän todennäköisesti tuntee itsensä riittämättömäksi. Riittämättömyys puolestaan saattaa aiheuttaa lukon: ”Mitä minun tulisi tehdä, *jotta* minut hyväksyttäisiin?” Ongelma on siinä, että oppilaan valitsemat toimintamallit eivät välttämättä muuta hänen tilannettaan tai voivat jopa pahentaa sitä. Pölkkin (1990) tutkimuksessa muun muassa kouluun aloittavien lasten sosiaalisista taidoista, hän havaitsi, että oppilaiden sosiaaliset taidot kouluun mennessä ennustivat oppilaan menestymistä tai vaikeuksia koulussa. Oppilaan lähtötaidot eivät kovin paljon muuttuneet koulussa, ja ne alkoivat vakiintua ensimmäisen lukukauden aikana. Näin ollen kierre on valmis.

### **3.3 Vertaissuhteet koulussa**

Vertaissuhteet ovat olennainen osa koulunkäyntiä, eikä näitä voi täysin erottaa toisistaan. Esimerkiksi Ladd ja Kochenderfer (1996) näkevät ystävyiden helpottavan sitä, miten lapsi pystyy vastaamaan koulun haasteisiin, jolloin etenkin kiinteät ja läheiset vertaissuhteet vaikuttavat siihen, miten oppilas sopeutuu kouluun. Vastaavan havainnon on tehnyt myös Pietarinen (1999, 146–147) oppilaiden sopeutumisesta yläasteelle. Vertaissuhteiden näkökulmasta kouluun sopeutuminen voidaankin nähdä sosiaalisena sopeutumisena – sopeutumisena koulun sosiaaliseen ympäristöön.

Vapaa-ajan vertaisryhmät perustuvat pääosin vapaaehtoisuuteen, kun taas koulussa oppilaalla on useimmiten sekä vapaaehtoisia läheisiä vertaissuhteita, neutraaleja ”samassa tilanteessa olevien” vertaissuhteita sekä niitä vertaissuhteita, joissa on ajoittain tai jatkuvasti ongelmia kuten kinastelua tai kiusaamista. Näin ollen vertaissuhteiden tehtävätkin voidaan nähdä moninaisempina lapsen ja nuoren kehityksen kannalta, koska heidän täytyy osata toimia myös niissä sosiaalisissa tilanteissa, jotka eivät ole heille välttämättä mieluisia. (Brown 1990; Savin-Williams & Berndt 1990.)

### 3.3.1 Koulun fyysinen ja sosiaalinen ympäristö

Koulu fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä luo pääsääntöisesti raamit sille, miten vertaissuhteet pääsevät esille. Oppi- ja välituntijaottelut jaottelevat myös toiminnan vertaissuhteissa strukturoidumpaan ja vapaampaan toimintaan, jolloin myös ”pakolliset” aikuisten ohjaamat vertaisryhmät ja vapaaehtoisuuteen perustuvat vertaisryhmät vuorottelevat. Se, miten nämä ympäristöt ilmenevät ja limittyvät koulun arjessa ei ole merkityksetöntä.

Koulu rakennuksena on fyysinen tila, jota monesti pidetään itsestään selvänä ja johon harvoin kiinnitetään huomiota (Tolonen 2001, 76). Fyysiset rajat kouluun muodostuvat luokkahuoneiden rajoista, käytävistä, opettajienhuoneesta, ruokalasta sekä yksistä harvoista intiimitiloista kouluissa – vessoista. Koulun fyysiset tilat myös jakavat eri tilat virallisen koulun ja epävirallisen koulun alueiksi. ”Virallisen” koulun fyysisiä tiloja ovat etenkin luokkahuoneet, joissa tila on useimmiten yhä järjestetty vastaamaan opetustarkoituksia osoittamalla jokaiselle oppilaalle oma paikka pulpettirivistössä. Olkoonkin, että järjestystä nykyisin usein rikotaan pulpettien sijoittamisella yhteisöllisyyttä tukevasti etenkin alakoulussa.

Koulun sosiaalisiksi tiloiksi voidaan käsittää varsinkin ”epävirallisen” koulun alueet kuten käytävät. Ihmisten toiminta koulussa muokkaa kuitenkin myös muut tilat sosiaalisiksi. Pietarinen (1999, 59) jakaa koulun sosiaaliset ympäristöt makro- ja mikrotasoon. Makrotasolla näkyvät oppilaiden erilaiset roolit verkostossa erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Mikrotasolla nähtävissä on yksi tilanne, jossa tapahtuma, esimerkiksi oppitunti, parhaillaan on meneillään. Nämä kaksi tasoa ovat linkittyneet niin keskenään, että toista ei voi tulkita tunnustamatta toista. Eri oppilasryhmittymät valtaavat omat tilansa ja opettajat ja oppilaat

määrittävät arjen käytännöissä omat tilansa. (Laine 1997, 20, 69, 2000, 33–37; Tolonen, 2001, 53, 76–81.) Tilan käyttö luo osaltaan sosiaalisia merkityksiä. Laine (1997, 64) kuvaa, miten oppilaat muokkaavat pulpetit omaan käyttöönsä irti virallisesta koulusta istumalla pulpettien päällä, lojumalla pulpetin takana milloin mitenkään sekä makaamalla pulpetin päällä. Myös Tolonen (2001, 76–100) näkee nuo tilat sosiaalisesti tuotetuiksi. Esimerkiksi luokassa oppilaat valmistavat itselleen tilan valitsemallaan paikalla, jota määrittävät niin sijainti kuin sekin keitä on ympärillä. Myös musiikin kuunteleminen oppi- tai välitunnilla on merkki omasta tilasta.

Vaikka oppilasryhmät monesti jäsentävät ja valtaavat oman tilansa, määrittävät oppilaat Laineen (2000, 33–37) mukaan erilaisia tiloja, muun muassa fyysisiä ja sosiaalisia, usein myös suhteessa opettajaan. Laine näkee esimerkiksi tunnetilojen määrittelyn luokassa monesti opettajasta lähteväksi. Hän kuvaa oppilaille tuntosarvet, jotka herkästi suuntautuvat kohti opettajaa. Opettajan tunnetila voi johtaa noiden tuntosarvien herkistymiseen tai vetäytymiseen, mikä puolestaan vaikuttaa opiskeltavan asian vastaanottamiseen.

Fyysinen ja sosiaalinen tila voidaan nähdä tiukasti toisiinsa kietoutuneina systeemeinä. Tolonen (2001, 77) kysyykin, voiko koulua rakennuksena ja kokemuksena erottaa toisistaan? Koulun fyysisen tilan häviäminen taustalle näkyy myös Pietarisen (1999) koulukokemuksia koskevissa tuloksissa. Oppilaiden kirjoituksista kouluun liittyvistä odotuksista ja peloista katoaa maininnat fyysisistä ympäristöistä 6. luokalta 9. luokalle kestäneessä seurannassa. Toisaalta voidaan kysyä, onko se juuri fyysinen *tila*, joka häviää taustalle? Vaihtoehtoinen selitys voi olla myös fyysisen toiminnan väheneminen oppilaiden varttuessa. Esimerkiksi Newman Kingery ja Erdley (2007) muokkasivat alakoulusta yläkouluun siirtyville oppilaille tarkoitettua kyselylomaketta niin, että alakoulussa kysyttiin, miten paljon oppilaat haluavat leikkiä toisten oppilaiden kanssa, kun sama kysymys yläkouluun siirtyneille oppilaille esitettiin ajan viettämisenä.

Koulu sosiaalisena tilana ei näyttäytyä samanlaisena tytöille ja pojille (Tolonen 2001). Tytöille ja pojille muun muassa suodaan erilainen äänen käyttö. Perinteisin jaottelu suotavasta käyttäytymisestä eriytyy sukupuolittain niin, että poika saa, ja tuleekin olla, äänekäs, kun taas perinteinen tytön malli on hiljainen. Vastakkaiset äänet eivät ole yleisesti suotavia, vaan esimerkiksi äänekkään tytön asema saattaa olla ristiriitainen luokkayhteisössään. Stereotyyppien säilymistä edistävät koulussa sekä opettajat että oppilaat. (Metso 1992; Tolonen 2001.)

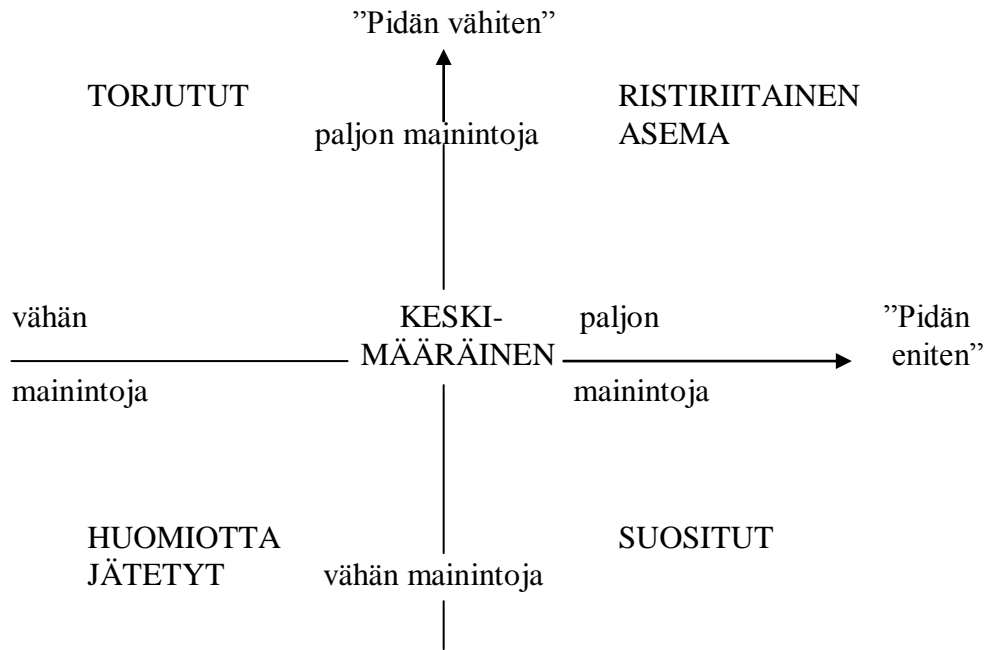
### 3.3.2 Oppilaiden roolit koulussa

Oppilaiden asemaa ja jopa toimintaa voidaan kuvata erilaisten roolien avulla. Keneltä voi kysyä apua koulutehtävissä? Kuka keksii parhaimmat leikit välituntien ratoksi? Kuka kiusaa toisia? Kuka jää viimeiseksi joukkueita valittaessa? Syntyneet roolit ovat usein hyvin pysyviä ja vaikuttavat luokkahuoneissa syntyneisiin ryhmädynamiikkoihin. Syynä tähän on se, että syntyneet roolit saavat aikaan myös odotuksia siitä, miten kukin toimii. Roolit tuovat tältä osin mielekkyyttä toimintaan, sillä sekä oman että vastapuolen roolin tunnistaminen auttaa valitsemaan tilanteeseen sopivan toimintamallin. Roolien käänöpuoli on kuitenkin siinä, että ne usein jumiutuvat paikoilleen ja estävät yksilöä – ja ryhmää – kehittymästä. (Niemistö 1998, 86.)

Roolien monimuotoisuutta ilmentää se, että useimmilla yksilöillä on useita eri rooleja, jotka ovat syntyneet kunkin tilanteen ehdoilla ja jotka vaihtelevat myös sen mukaan, miten vapaasti nuo roolit ovat yksilön valittavissa. Esimerkiksi fyysiset piirteet tai opintomenestys saattavat vaikuttaa siihen, millainen rooli yksilölle ”annetaan”, sen sijaan, että hän saisi sen itse valita. Eri roolit ovat näin ollen yhteydessä toveri hyväksyntään ja -torjuntaan ja muodostavat uusia rooleja: toiset ”roolit” ovat tyypillisesti toverien hyväksymien lasten rooleja, kun taas toiset ”roolit” kuuluvat perinteisesti huomiotta jätetyille tai aktiivisesti torjutuille oppilaille. (Salmivalli 1998, 48–66.)

Birch ja Ladd (1996) kiteyttävätkin toveri hyväksynnän koulussa siksi, miten hyvin oppilas sopii luokan sosiaaliseen verkostoon. Toveri hyväksyntää on tutkittu paljon toveri arviointeina, niin kutsuttuina sosiometrisinä mittauksina, joissa oppilaita pyydetään muun muassa nimeämään henkilöitä, joiden kanssa he tulevat parhaiten tai huonoimmin toimeen. Oppilaille muodostuvat roolit mittaavat pääosin hyväksynnän tai hyljeksinnän tasoa ja kertovat oppilaan sosiaalisesta statuksesta. (Wentzel & Battle 2001; Salmivalli 2005.) Kuviosta 1 (Salmivalli 1998, 15) nähdään, millaisessa suhteessa toisiinsa viisi sosiaalista statustyyppiä ovat:





KUVIO 1. Viisi sosiaalisen statuksen tyyppiä ja niiden suhde ryhmän jäseniltä saatuihin ”pidän eniten” ja ”pidän vähiten” -mainintoihin. (Salmivalli 1998, 15)

*Suosittu lapset* saavat sosiometrisissä mittauksissa paljon myönteisiä mainintoja ja vähän kielteisiä. Suosittujen lasten ominaisuuksia ovat muun muassa sosiaalisuus, kyky omien tavoitteiden saavuttamiseen ja vähäinen aggressiivisuus. Sen sijaan *ristiriitaisessa asemassa olevat lapset* saavat paljon sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja, mikä näkyy myös heidän käyttäytymisessään. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset toimivat toisinaan aggressiivisesti ja muita häiritsevästi, mutta osaavat tilanteen niin vaatiessa myös ottaa toiset lapset huomioon ja olla auttavaisia. *Torjutut lapset* puolestaan saavat paljon kielteisiä mainintoja ja vähän myönteisiä mainintoja ja heidät voidaan jakaa kahteen ryhmään: aggressiivisiin lapsiin tai hyvin vetäytyviin lapsiin. Aggressiivisiä ja epäaggressiivisiä torjuttuja lapsia kuitenkin yhdistää se, että kumpaankin ryhmään kuuluvilla lapsilla on usein puutteita sosiaalisissa ja sosiokognitiivisissa taidoissa. *Huomiotta jätetyt lapset* eroavat kaikista muista ryhmistä sillä, että he saavat vähän sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja. He ovat usein vetäytyviä ja jäävät näin ollen usein ryhmästä syrjään. Näitä ääripäissä olevia sosiaalisia asemia tarkastellaan keskimääräisessä asemassa olevien lasten sosiaalisia asemia vasten. (Salmivalli 1998, 14–18; 2005, 25–29.)

Toveri hyväksyntä vaikuttaa siihen, minkälaisen roolin oppilas saa luokassa. Salmivallin (1998, 62–66) tutkimuksessa koulukiusaamisesta puolustajat saivat

yleensä eniten positiivisia arvioita kiusattujen ja kiusaajien saadessa enemmän negatiivisia arvioita. Sukupuoli vaikutti kuitenkin roolin ja toverihyväksynnän välillä. Esimerkiksi kiusaamistilanteessa vahvistajana toimivista oppilaista tytöt olivat itse torjuttuja kun taas pojat olivat hyväksytyjä.

Lapsen tai nuoren asema sosiaalisessa ympäristössään vaikuttaa siihen, miten yksinäiseksi hän itsensä tuntee. Asherin ja Wheelerin (1985) tutkimuksessa oppilaan sosiometrinen asema oli yhteydessä siihen, miten yksinäiseksi oppilas itsensä tunsu. Kuten odottaa saattaa, suositut lapset tunsivat itsensä vähiten yksinäisiksi. Huomiotta jääminen ei kuitenkaan suoraan vaikuttanut yksinäisyyden tunteeseen tai sen määrään, vaan torjunnan aktiivisuus oli yhteydessä yksinäisyyden tunteeseen. Torjutut lapset tunsivat itsensä yksinäisimmiksi kun taas huomiotta jääneet lapset eivät tunteneet itseään sen yksinäisemmiksi, kuin keskimääräisessä asemassa olevat lapset.

Toveriarvioinnin katsotaan olevan luotettava menetelmä. Muun muassa Salmivalli ja Isaacs (2005; vrt. Asher & Wheeler 1985) havaitsivat, että toverimaininnat olivat ristiriidattomia tutkittaessa oppilaiden hyväksytyksi tai torjutuksi tulemistä. Tekemässään pitkittäistutkimuksessa he myös havaitsivat, että oppilaiden saamat roolit sekä arviot itsestään olivat suhteellisen pysyviä.

Vaikka toverihyväksyntä onkin tärkeä tekijä oppilaan kouluviihtyvyyden kannalta, oppilaan sopeutuminen kouluun ei edellytä kaikkien luokkatoverien hyväksyntää (Wentzel & Battle 2001). Jos oppilas kokee olevansa hyväksyty omassa pienryhmässään, muiden arviot eivät vaikuta hänen sopeutumiseensa kovin paljon. Viihtyvyyden kannalta yleisen toverihyväksynnän lisäksi nousevatkin ystävät (Salmivalli 2005, 35).

### **3.3.3 Koulukiusaaminen**

Salmivalli (1998, 99) on ”Kouluväkivalta ryhmäilmionä” -tutkimuksessaan saanut tulokseksi, että noin 12 prosenttia alakoulun oppilaista ja noin 5–6 prosenttia yläkoulun oppilaista joutuu koulussa kiusattavaksi. Ongelmaa kasvattaa se, että kiusatuksi tuleminen oli varsin pysyvä ilmiö (Salmivalli 1998, 74–76). Luokan vaihtaminen ei monesti auttanut, vaan itse asiassa saatujen tulosten mukaan luokkaa vaihtaneilla oli suurempi riski joutua kiusatuksi yhä yläasteella kuin samalla luokalla pysyneillä. Toki on huomattava, että luokkaa vaihtaneiden osuus oli melko

pieni, mikä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Tästä huolimatta tuloksilla voidaan katsoa olevan merkittävää viitearvoa, sillä kiusatuksi joutuminen alakoulussa korreloi melko vahvasti kiusatuksi tulemista yläkoulussa molemmissa ryhmissä.

Salmivalli (1998, 29; ks. myös Kowalski, Limber & Agatson 2008; Shariff 2008) toteaa, että kiusaaminen on aina aggressiota, olkoon se sitten fyysistä tai verbaalista, suoraa tai epäsuoraa. Kiusaamisen erottaa kuitenkin varsinaisesta aggressiotilasta se, että kiusaaja ei välttämättä ole kiusaamishetkellä aggressiotilassa ja kyseessä ei myöskään ole hetkellinen tilanne vaan pitkäaikainen suhde kiusaajien ja kiusattujen välillä. Toinen ominaispiirre aggression kannalta kiusaamistilanteissa on se, että perinteisen yksilökeskeisen aggressiivisuuden sijaan kiusaaminen tulee nähdä sosiaalisena tilanteena. Yhtäkaikki kiusaaminen on tahallista toisen vahingoittamista, joka kohdistuu pääasiassa itseä heikompaan, ja on luonteeltaan pitkäkestoista. Sharif (2008, 20) sekä Kowalski, Limber ja Agatson (2008, 10) näkevät kiusaamiselle ominaisena juuri kiusaajan ja kiusatun välisen epätasapainon voiman ja statuksen suhteen.

Kiusaamisen eri muodot voidaan jakaa kahteen ryhmään: suoraan ja epäsuoraan aggressioon. Poikien kiusaaminen on luonteeltaan suurempaa, niin fyysistä kuin verbaalista, kiusaamista, kun taas tyttöjen kiusaaminen on perinteisesti manipulatiivisempaa, kuten ryhmän ulkopuolelle jättämistä ja naurunalaiseksi tekemistä. Selvin ero tyttöjen ja poikien välillä on se, että fyysinen aggressio on ollut yksinomaan poikien kiusaamisen muoto. Tästä huolimatta selvästi yleisin kiusaamisen muoto on kuitenkin ollut nimittely sekä tytöillä että pojilla. (Salmivalli 1998, 35–45.)

Myös kiusaamisen osalta oppilaat voidaan jakaa ryhmiin eri roolien perusteella. Kiusattavan ja kiusaajan lisäksi kiusaamistilanteissa on havaittavissa kiusaajan avustajia, kiusaamisen vahvistajiin, puolustajiin, ulkopuolisiin ja niihin oppilaisiin, joilla ei ole selkeää roolia kiusaamistilanteessa. (Salmivalli 1998, 51–59; Shariff 2008, 24.) Aina ei kuitenkaan voida tehdä selkeää eroa kiusattavan ja kiusaajan välille. Bradshaw, O'Brennan ja Sawyer (2008) havaitsivat, että 8.4 % nuorista oli sekä kiusattuja että kiusasivat muita, kun muista kiusaamiseen jatkuvasti osallistuvista nuorista 17.5 % oli pelkästään kiusattuja ja 11.7 % pelkästään kiusaajia. Heidän saamiensa tulosten mukaan niitä oppilaita, jotka kiusasivat myös muita oppilaita, kiusattiin useammin sekä psyykkisesti että fyysisesti kuin niitä oppilaita, jotka eivät kiusanneet muita. Kiusaaja-uhrit kokivat myös olonsa muita

oppilaita turvattomammaksi. Kiusaamisen määritelmään kuuluva aggressio näkyi myös näillä oppilailla selkeästi. He siis mahdollisesti vastasivat myös kiusaamiseen provokatiivisesti aggressiolla (Salmivalli 1998, 106–110).

Teknologian yleistyminen ja saatavuus on tuonut mukanaan kiusaamisen leviämisen myös niihin. Kiusaaminen internetissä tai tekstiviesteillä on yleensä jatke koulussa tapahtuvalle kiusaamiselle, ja muistuttaa monilta osin koulussa tapahtuvaa kiusaamista: Sharif (2008) ja Kowalski, Limber ja Agatston (2008) jaottelevat kiusaamisen internetissä ja tekstiviesteillä suoraan (muun muassa suorat kiusatulle lähetettävät viestit) ja epäsuoraan (muun muassa selän takana puhuminen, pois sulkeminen) kiusaamiseen. Kuten Kowalski, Limber ja Agatston toteavatkin, kiusaaminen on samaa kuin ennenkin, mutta väline on muuttunut. Internetissä ja tekstiviesteillä tapahtuva kiusaaminen eroaa kuitenkin merkittävästi ”perinteisestä” koulussa tai koulumatkoilla tapahtuvasta kiusaamisesta etenkin anonyymiuden ja näkyvyyden suhteen. Varsinkin internet mahdollistaa toimimisen nimettömänä, minkä lisäksi fyysinen etäisyys kiusattavaan oppilaaseen saattaa voimistaa kiusaamista entisestään. Mahdollisesti vielä suurempi ongelma internetin välityksellä tapahtuvan kiusaamisen suhteen on se, että oppilasta loukkaavaa materiaalia saatetaan hetkessä välittää globaalisti kaikkien internetiä käyttävien saataville, jolloin näiden materiaalien poistaminen kokonaan on mahdotonta. Kun siis koulussa tapahtuvaa kiusaamista enimmäillään todistaa muutama kymmentä oppilasta, voi internetissä tapahtuvalla kiusaamisella olla useita tuhansia – ellei miljoonia – todistajia. Ilman laajaa välitystäkin, internetissä tai tekstiviestillä kiusaaminen jättää ”todistusaineiston” oppilaalle, johon hän voi palata aina uudestaan. Nimettömyyden ja näkyvyyden vuoksi kiusattu oppilas on entistä voimattomampi kiusaajiaan vastaan. Ja toisaalta, vaikka todistusaineistoa olisi olemassa, näistä samoista syistä aikuisten on vaikea puuttua asiaan. Lisäksi aikuiset eivät välttämättä tunne hyvin sivustoja, joilla lapset ja nuoret liikkuvat. Toisaalta internetissä ja tekstiviesteillä tapahtuvaa kiusaamista ei välttämättä nähdä kuuluvaksi koulun toimenkuvaan, sillä se tapahtuu usein kouluajan ulkopuolella.

Myöhäislapsuudessa ja nuoruudessa vertaisryhmä toimii tärkeimpänä sosialisatiokontekstina, joten tarve toverihyväksynnälle on suuri. Hyväksynnän tarvetta voidaan tarkastella kahdesta vastakkaisesta näkökulmasta. Lapsilla ja nuorilla on usein korkea motivaatio saada positiivisia sosiaalisia arvioita ja toisaalta välttää negatiivisia arvioita. Kiusatuiksi joutuneilla tarve välttää negatiivisia arvioita

korostuu, jolloin myös omanarvontunne saattaa joillakin oppilailla liittyä sosiaaliseen hyväksyntään. Nämä oppilaat saattavat käyttää suhteettoman paljon aikaa ja energiaa sosiaalisen asemansa murehtimiseen sekä yrityksiin välttää torjuntaa. Tämän vuoksi he saattavat alkaa mukautua toisten tarpeisiin ja kiinnostusten kohteisiin, jolloin he ovat myös alttiita emotionaaliselle ahdistukselle. (Rudolph, Caldwell & Conley 2005.)

Varhaisnuoruudessa arviot itsestä tulevat realistisemmiksi ja kriittisemmiksi, kun oppilas pystyy entistä paremmin tarkastelemaan omia kykyjään ja asemaansa suhteessa toisiin oppilaisiin. Varsinkin kiusatuilla oppilailla tämä voi vaikuttaa paljon siihen, miten oppilas näkee itsensä. Kun ei-kiusatuilla oppilailla arviot itsestä sosiaalisena toimijana yleensä paranevat varhaisnuoruudessa, kokevat kiusatut oppilaat epäonnistuvansa sosiaalisissa tilanteissa. Etenkin tytöt kokevat kiusaamisen useimmiten johtuvan omista taidoistaan, kuten sosiaalisista taidoista sekä kyvystä solmia positiivisia toverisuhteita. Pojat puolestaan ulkoistavat useammin kiusaamisen kiusaajien piirteistä johtuvaksi. (Troop-Gordon & Ladd 2005.)

### **3.3.4 Kouluviihtyvyys**

Kouluviihtyvyys on monin osin yhteydessä siihen, miten oppilas on sopeutunut kouluun – onko hän löytänyt paikkansa ja onko tuo paikka mieluisa (Ladd & Kochenderfer 1996; Pietarinen 1999, 146–147). Kouluviihtyvyys, kuten viihtyvyys yleensäkin, on näin ollen hyvin subjektiivinen kysymys, johon monet eri osapuolet vaikuttavat enemmän tai vähemmän.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa huonommin, kuin esimerkiksi muut pohjoismaiden oppilaat. Tarkemmin tarkasteltuna, suomalaiset oppilaat eivät kuitenkaan viihdy muiden maiden oppilaita heikommin. Se, missä suomalaiset oppilaat kuitenkin eroavat muiden maiden oppilaissa on se, että suomalaiset oppilaat suhtautuvat kouluun kielteisemmin. Toisaalta myös suomalaisten oppilaiden keskeisyydessä viihtyminen on yleisempää kuin yleinen kielteisyys koulua kohtaan. (Linnakylä 1993; Linnakylä & Välijärvi 2005.)

Koulun näkökulmasta oppilaiden sopeutumiseen vaikuttavimmiksi suhteiksi on havaittu monissa tutkimuksissa vanhempien arvostukset ja kasvatustyyli

(Salmivalli 2005, 153–155; Wentzel & Battle 2001, 95–100). Toverien vaikutus koulusopeutumiseen koulumenestymisen kannalta on katsottu johtuvan muun muassa kouluun samoin suhtautuvien oppilaiden hakeutumisesta yhteen (Salmivalli 2005, 139). On kuitenkin riskialtista tarkastella sopeutumista vain yhden osatekijänsä kautta. Kukkonen ja Pölkki (1996; Pölkki 1990) tutkivat lasten sosiaalisten taitojen ja oppimisen välisiä yhteyksiä. He toteavat, että muun muassa koulumenestymisellä on taipumus kasautua. Opillisesti heikoilla oppilailla oli tyypillisesti ollut oppimisvaikeuksia jo koulunaloituksen yhteydessä, heidän sosiaaliset taitonsa olivat keskimääräistä heikommat. Vastaavasti hyvin koulussa menestyvillä oppilailla oli keskimäärin paremmat sosiaaliset taidot ja vähemmän muun muassa oppimisvaikeuksia jo koulunaloituksen yhteydessä. Yhdessä sosiaaliset taidot ja koulumenestyminen muiden tekijöiden kanssa muodostavat kehän, jotka vaikuttavat oppilaan kouluun sopeutumiseen.

Kouluun sopeutuminen oppilaan näkökulmasta painottaa sopeutumisprosessia itsessään. Mitä sopeutuminen on laajemmin käsitettynä ja mitä se merkitsee? Birch ja Ladd (1996, 199–200) kehittivät hypoteettisen mallin kuvamaan koulunsa aloittavien lasten sopeutumista kouluun. Heidän mukaansa lapsen kouluun sopeutumiseen vaikuttavat niin lapsen omat ominaisuudet kuin vuorovaikutukselliset suhteet. Vuorovaikutuksellisiin suhteisiin he määrittivät ensin vertaissuhteet, mutta sisällyttivät pian mukaan myös muut koulunkäynnin kannalta tärkeät henkilöt kuten opettajat ja vanhemmat. Tulosten perusteella tovereiden hyväksyntä ei ollut niin merkityksellinen kuin opettajan ja lapsen välinen suhde. Toisaalta he havaitsivat, että toverien hyväksynnän ja opettajan ja lapsen välisen suhteen välillä oli kumuloituvaa vaikutusta kummankin vaikuttaessa toiseensa. Esimerkiksi toverien hyväksyntä edisti hyvää opettaja-lapsi -suhdetta ja päinvastoin. (Birch & Ladd 1996, 214–215; vrt. Linnakylä 1993; Kukkonen & Pölkki 1996.)

Birch ja Ladd (1996, 216) jatkavat pohdintaansa toverien ja opettajien vaikutuksesta sopeutumisessa. Heidän mukaansa on vaikeaa tutkia, kummat vaikuttavat enemmän oppilaiden sopeutumiseen, toverit vai opettajat, sillä saatu tuki on hyvin erilaista. Opettajien tarjoama tuki kouluun sopeutumisessa on samantyyppistä kuin vanhempien, vertikaalista. Annettu tuki kulkee ”ylhäältä alas”, opettajalta oppilaalle. Toverien tarjoama tuki sitä vastoin on horisontaalista

kulkiessaan oppilaalta oppilaalle molempiin suuntiin. Nämä molemmat ovat Birchlin ja Laddin mukaan tärkeitä.

### 3.4 Vertaissuhteet ja hyvinvointi

Hyvinvointia voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta kuten fyysisen, psyykkisen ja taloudellisen hyvinvoinnin näkökulmasta, joista tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti psyykkisen hyvinvoinnin tarkasteluun. Newman ja Blackburn (2002) toteavat katsauksessaan useilta eri tieteenaloilta, että fyysisen hyvinvoinnin riskitekijöihin on kiinnitetty paljon huomiota, ja tässä suhteessa on tapahtunut paljon parannuksia. He esittävät kuitenkin, että parannukset fyysisessä hyvinvoinnissa eivät ole edistäneet psyykkistä hyvinvointia. Päinvastoin länsimaiset voivat yleisesti yhä huonommin henkisesti, mikä näkyy myös lasten kokemuksissa hyvinvoinnistaan. Yhtenä selityksenä voidaan nähdä jo aiemmin esitetty Cotterellin (2007, 19) näkemys siitä, että ylenpalttinen yksilöllisyyden korostaminen näkyy myös siinä, että ihmiset kamppailevat yksin ongelmiensa kanssa, jotka mahdollisesti olisi ratkaistavissa – tai ainakin neutralisoitavissa – yhteisön tuen avulla.

Sosiaalisen verkoston tuki näkyy myös muun muassa siinä, että lasten mukaan vaikeissa elämäntilanteissa heitä auttavat eniten ”laajentuneen perheen jäsenet”, kuten muut aikuiset ja kaverit. Nämä ovat myös suhteita, joita tukemalla voidaan saavuttaa elinikäinen tuki. Toisaalta sosiaaliseen verkostoon liittyvät uhat ovat uhka yksilön hyvinvoinnille. Esimerkiksi vaikeudet toverisuhteissa ovat monille lapsille ja nuorille ”krooninen vaiva”, joka on vaikeasti havaittava ja korjattava ongelma. (Newman & Blackburn 2002.) Tässä suhteessa lasten näkemykset poikkeavat useiden aikuisten näkemyksistä: akuutteja, yllättäviä tapahtumia ei nähdä niin isona uhkana hyvinvoinnille kuin päivittäisiä, pienemmiltä kuulostavia ongelmia.

Hyvinvointi on näin ollen hyvin subjektiivista. Konu (2002) näkee henkisen hyvinvoinnin tilana, jolloin kaikki on hyvin. Tämän vuoksi hyvinvointia määrittää ongelmien puuttuminen, joten hyvinvointina voidaan nähdä masennusoireiden puuttuminen. Pitkittyneenä ja vahvoina masennusoireet altistavat yksilön vakavalle masennukselle. Pahoinvointi voi kuitenkin olla myös hetkellistä ja tilannesidonnaista, kuten Salokangas, Poutanen ja Stengård (1995) havaitsivat. Masennusta mittaavaan kyselyyn vastannut henkilö luokiteltiin vakavasti

masentuneeksi, mutta jälkikäteen tehdyssä kliinisessä haastattelussa tätä ei ollut enää havaittavissa. Kyseinen henkilö oli jokin aika ennen kyselyä menettänyt työnsä, mutta palannut takaisin työelämään kyselyn ja haastattelun välissä.

Iän ja sukupuolen on havaittu olevan yhteydessä lasten ja nuorten masennukseen niin, että masentuneiden osuus kasvaa iän myötä. Lisäksi iän myötä tyttöjen ja poikien väliset erot kasvavat niin, että tytöt ovat poikia useammin masentuneita. (Larson, Raffaelli, Richards, Ham & Jewell 1990; Petersen & Leffert 1995.) Ero tyttöjen ja poikien välillä kasvaa varhaisnuoruudessa (Petersen & Leffert 1995), mutta esimerkiksi Jenkinsin, Goodnessin ja Buhrmesterin (2002) tutkimuksessa tytöt ja pojat eivät vielä 6. luokalla eronneet toisistaan.

Masennuksen, tai sen puuttumisen, lisäksi itsetunnon voidaan katsoa määrittävän yksilön hyvinvointia, ja masennukseen usein liittyväkin alhainen itsetunto (Rosenberg 1965, 18). Yksi masennukseen liitetystä asioista on arvottomuuden tunne (Salokangas, Poutanen & Stengård 1995), mikä kuvastaa myös heikkoa itsetuntoa. Alakoulussa itsetunnon on havaittu olevan suhteellisen pysyvä, eikä siinä ole havaittu tapahtuvan muutosta iän tai sukupuolen perusteella (Eccles & Wigfield 1994.) Eccles ja Wigfield kuitenkin havaitsivat, että oppilaiden itsetunto laski merkittävästi koulusiirtymän yhteydessä, mutta palautui lukuvuoden lopulla aikaisemmalle tasolle. Poikien itsetunto oli kaikilla mittauskerroilla tyttöjen itsetuntoa parempi siirtymän yhteydessä.

Koulun, ja etenkin oman luokan, merkitys oppilaan itsetunnon ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeä. Harter (1996) tutki luokkakavereiden, ystävien, opettajien ja vanhempien antaman tuen yhteyttä oppilaiden itsetuntoon ja havaitsi, että luokkakavereiden hyväksyntä on tärkein oppilaan itsetunnolle. Sen sijaan hieman yllättäen läheisten ystävien antama tuki oli vähiten yhteydessä oppilaan itsetuntoon; vanhempien tuki puolestaan oli jonkin verran enemmän yhteydessä oppilaan itsetuntoon kuin opettajan hyväksyntä. Syyksi sille, että luokkakaverien hyväksyntä on tärkeämpi oppilaan itsetunnolle kuin läheisten ystävien, Harter esittää, että tämä ”julkisempi” hyväksyntä koetaan objektiivisemmaksi, ja nähdään siten luotettavampana, kuin ystävien hyväksyntä. Harter yhdistää tämän näkemyksen Meadin (1934, 152–178) teorian ”yleistyneeseen toiseen”, jonka näkemykset muuttuvat yksilön sisäisiksi käsityksiksi itsestä. Luokkakaverien hyväksynnän merkitys ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö ystävillä olisi merkitystä. Harterin mukaan läheisten ystävyysuhteiden tärkeys näkyy muun muassa tärkeänä, jopa



kriittisenä, hyväksytyksi tulemisen, ajatusten peilaamisen ja arvojen tarkentamisen lähteenä, sillä ne luovat turvallisen psykologisen pohjan, jolta kohdata ”yleistyneen toisen” tuomat haasteet.

Toverisuhteiden ongelmat puhuttavat nuoria muun muassa Mannerheimin Lastensuojeluliiton nuortennetissä ([www.mll.fi/nuortennetti](http://www.mll.fi/nuortennetti)). Kiusaaminen, kysymykset itsetunnosta ja hyvinvoinnista kietoutuvat monissa tarinoissa yhteen: ”minua kiusataan, minulla ei ole ystäviä, minua ei arvosteta, minua itkettää, en jaksakaan tehdä mitään”. Hyvinvoinnin ylläpidolle nuortennetin kaltaiset keskustelupalstat voidaan kuitenkin nähdä yhtenä myönteisenä keinona. Keskustelupalstoilla vertaistukea on saatavilla ympäri maata – lähettyviltä kun sitä ei näissä tapauksissa välttämättä ole saatavissa.

Nuortennetin kaltaiset keskustelupalstat voivat auttaa nuoria saamaan tukea ongelmiinsa, mutta niiden tarjoama *etäinen* tuki ei riitä yksinään. Internetissä käytetty aika sinällään ei heikennä nuorten hyvinvointia, kuten Subrahmanyam ja Lin (2007) havaitsivat tutkimuksessaan, vaan oleellisempaa on se, millainen suhde nuorilla on toisiinsa. Internetin käyttö edisti nuorten hyvinvointia, jos sen avulla pidettiin yhteyttä läheisiin ystäviin, mutta oli yhteydessä vähäisempään hyvinvointiin ja yksinäisyyteen, jos nuori ei tuntenut vuorovaikutuksen toista osapuolta tai tunsikin vain vähän. Monet nuoret osallistuvat kuitenkin monen tasoiseen vuorovaikutukseen internetissä: niin läheisten suhteiden ylläpitoon kuin nimettöminä toimiviin keskustelupalstoihin. Erityisen ongelmaiseksi hyvinvoinnin kannalta osoittautuikin, jos nuori uskoi voivansa pyytää apua hädän hetkellä tältä etäiseltä keskustelukumppanilta, jolloin tuen saanti muuttuu huomattavasti epätodennäköisemmäksi.

Vaikka psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät muutkin seikat, tässä tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuttu vertaissuhteiden yhteydestä hyvinvointiin ja siitä, tuoko koulusiirtymä muutosta näihin. Vaikuttaako hyväksytyksi tuleminen itsetuntoon siirtymän yli, vai ovatko erot pikemminkin yhteydessä sukupuoleen? Toisaalta ollaan kiinnostuneita, ovatko vertaissuhteiden ongelmat yhteydessä hyvinvointiin niin itsetunnon kuin masennuksen osalta.

## 4 SIIRTYMÄT

### 4.1 Siirtymät lapsuudessa ja nuoruudessa

Siirtymät voidaan jakaa kehityksellisiin siirtymiin sekä normatiivisiin ja ei-normatiivisiin siirtymiin. Normatiiviset siirtymät ovat siirtymiä, jotka ajoittuvat tietyn yhteiskunnan jäsenillä suunnilleen samoin, ja koskettavat heistä useimpia, tai ovat muuten odotettavissa olevia. Ei-normatiiviset siirtymät sen sijaan ovat poikkeuksia normaaliin elämään, kuten sairaus tai onnettomuus, eivätkä ne välttämättä kosketa kaikkia yhteiskunnan jäseniä. (Petersen ja Leffert 1995). Siirtymiä ei kuitenkaan voida jaotella vain kehityksellisiin ja normatiivisiin tai ei-normatiivisiin siirtymiin, sillä erilaiset kehitykselliset siirtymät ovat usein myös normatiivisia. Kehityksellisten siirtymien taustalla ovat merkittävät biologiset ja sosiaaliset muutokset – joko yhdessä tai erikseen. Varhaisnuoruudessa tällainen kehityksellinen siirtymä on monin osin yhteydessä puberteettiin. Perustaltaan siirtymä on biologinen, mutta samanaikaisesti varhaisnuoren elämässä tapahtuu usein myös huomattavia sosiaalisia muutoksia. Petersenin ja Leffertin jaottelun pohjalta normatiiviset ja ei-normatiiviset siirtymät sen sijaan ovat pääsääntöisesti sosiaalisia luonteeltaan. Merkittävä normatiivinen siirtymä varhaisnuorten elämässä on koulusiirtymä alakoulusta yläkouluun, jolloin muun muassa toveriryhmät muodostuvat uudestaan.

Etenkin kehityksellisen siirtymän käsitteeseen liittyy ajatus muutoksesta niin hyvässä kuin pahassa: siirtymä voidaan nähdä mahdollisuutena arvioida elämänsä ja tehdä muutoksia, mutta siirtymä voi myös tuntua ylivoimaiselta ja lisätä stressiä. Ei-normatiiviset siirtymät ovat lähes aina yhteydessä lisääntyneeseen stressiin ja saattaa lisätä mahdollisesti samaan aikaan tapahtuvan kehityksellisen siirtymän tuomaa stressiä. (Petersen ja Leffert 1995; Pietarinen 1999, 25, 127–146).

Vaikka kehityssiirtymät määritellään merkittävinä muutoksina biologisessa ja sosiaalisessa kehityksessä, siirtymiä voidaan tarkastella myös yksilön kognitiivisen kehityksen kautta, mikä näkyy erityisesti kehitysteorioiden kuvauksissa: etenkin lapsuutta, mutta myös nuoruutta, voidaan kuvata jatkuvina siirtyminä kehitysvaiheesta toiseen. Klassikoista Eriksonin (1982) mallissa yksilön tulee ratkaista eri tehtäviä kehityksen kriittisissä vaiheissa siirtyäkseen seuraavaan vaiheeseen. Piaget'n (1988) mallissa kehitys johtaa uudelle ajatteluntasolle.

Kohlbergin (1983) mukaan moraalit kehittyvät yksilönkehityksen mukana ja on osin ikäsidonainen. Tätä sekventiaalisuutta korostaa se, että seuraavaan vaiheeseen eteneminen edellyttää edellisen vaiheen tehtävien selvittämistä.

Kehitys ei kuitenkaan etene yksiselitteisesti vaiheesta toiseen: raja kahden kehitysvaiheen välillä on häilyvä. Eri kehitysvaiheet seuraavat toisiaan mutta esiintyvät myös rinnakkain kehityksen aikana. Näin ollen suuria ja selkeitä siirtymiä kehitysvaiheesta toiseen on vaikea havaita, ja ne tuntuvat usein hyvin luonnollisilta ja itsestään selviltä. Siirtymän kesto eri kehitysvaiheiden välillä ja vaiheiden rinnakkaisuus ovat myös yhteydessä siihen, että ”normaaliin” kehityskulkuun mahtuu paljon yksilöllistä vaihtelua. Huomio usein herääkin vasta siirtymän selvä viivästyminen tai vastaavasti huomattavasti varhaisempi käynnistyminen.

Kognitiivisen kehityksen vaivihkainen eteneminen erona biologisten ja sosiaalisten siirtymien selkeisiin rajapintoihin on mahdollisesti syynä siihen, että muutokset kognitiivisessa kehityksessä eivät sisälly perinteiseen siirtymän määritelmään. Esimerkiksi varhaisnuoruudessa biologisen kypsymisen merkit ovat myös silmin havaittavissa, jolloin ne vaikuttavat ympäristön suhtautumiseen siinä missä yksilön omaankin ajatteluun ja toimintaan. Kuitenkin kognitiivinen kehitys on suurelta osin mukana siinä, miten yksilö sekä valmistautuu tulevaan siirtymään, kehitykselliseen tai normatiiviseen, että käsittelee siirtymän mukanaan tuomia haasteita.

## 4.2 Siirtymä peruskoulun alakoulusta yläkouluun

Peruskoulun alakoulusta yläkouluun siirtyminen on yhä merkittävä siirtymä varhaisnuorten elämässä, vaikka lainsäädännön muututtua (Perusopetuslaki 1998/628; Perusopetusasetus 1998/852) peruskoulua ei enää jaeta ala- ja yläasteeseen, vaan kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät päättävät itse, miten eri koulut fyysisesti sijoittuvat. Käytännössä on siis mahdollista, että kaikki vuosiluokat opiskelevat saman katon alla, jolloin koulunvaihto murrosiässä ei ole välttämätöntä. Uutta käytäntöä kuvaa myös se, että vanhat termit, ala-aste ja yläaste, muokkautuivat muutoksen myötä alakouluksi ja yläkouluksi vastaamaan yhtenäisen peruskoulun ajatusta. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2005, 41–42.)

Koska koulutuksen järjestäminen tapahtuu kuitenkin ”asutuksen sijoittumisen ja koulurakennuskannan asettumisen rajoissa” (Lahtinen ym. 2005, 41),

käytäntö edellyttää edelleen useissa kunnissa erikseen järjestettävää opetusta luokille 1–6 ja 7–9. Esimerkiksi tutkimuspaikkakunnalla etäimpänä oleva alakoulu on kaupungin yläkoulusta lähes kolmenkymmenen kilometrin päässä. Oppilailta itsellään voi olla sitäkin pitempi koulumatka. Toisaalta, vaikka yhtenäiskoulu toteutuisikin, on kyseenalaista, riittääkö yhteinen fyysinen tila yhdistämään ala- ja yläkoulun, kun pedagoginen ympäristö luokanopettajaperusteisessa alakoulussa ja aineopettajaperusteisessa yläkoulussa on merkittävästi erilainen.

Bronfennbrenner (1980, 26–27, 210) käyttää käsitettä *ekologinen siirtymä* kaikkiin niihin tilanteisiin, joissa yksilön asema tavalla tai toisella muuttuu hänen ekologisessa ympäristössään. Muutoksen ei tarvitse olla suuri ja hetkellinen, kuten kehityssiirtymien kohdalla voidaan todeta, mutta se voi olla myös selkeä kuten koulusiirtymän yhteydessä. Saapuessaan uuteen ekologiseen ympäristöön yksilö kohtaa muutoksia niin ympäristössä kuin omassa roolissaan. Ekologisten siirtymien kuulumista kuitenkin jokapäiväiseen elämään kuvaa se, kuten Bronfennbrenner esittää, että näissä molemmissa tapauksissa ekologinen siirtymä on sekä seurausta kehityksestä että sen alkuunpanija.

Siirtymällä alakoulusta yläkouluun on vaikutuksia moniin eri asioihin. Wigfieldin ja Ecclesin (1994) havaitsivat, että vaikutuksia on nähtävissä muun muassa oppilaiden itsetunnossa, kyvykkyyssuskomuksissa ja tavoitteissa. Kaikissa näissä näkyi laskua siirtymän yhteydessä. Huomioitavaa kuitenkin on, että havaitut piirteet eivät olleet pysyviä, vaan jo samana lukuvuonna oppilaiden itsetunto, kyvykkyyssuskomukset ja tavoitteet alkoivat ainakin osin nousta siirtymää edeltäneelle tasolle. Mahdollisena selityksenä tällaiselle notkahdukselle muun muassa itsetunnon kohdalla Wigfield ja Eccles esittävät oppilaan aseman muuttumista siirtymän myötä. Edellisessä koulussa he ovat koulunsa ”huipulla”: Koulun toimintatavat ovat heille tutut ja he nauttivat myös nuorempien oppilaiden kunnioitusta. Sen sijaan uudessa koulussa he ovat tulokkaita, joiden tulee aloittaa työ oman asemansa ansaitsemiseksi osin alusta. Oman paikan löytäminen uudesta koulusta palauttaa oppilaiden uskon itseensä.

Vaikka yleisellä tasolla siirtymän yhteydessä saattaakin esiintyä notkahdus – palautuminen –efekti, ei palautuminen ole itsestään selvä. Newman Kingeryn ja Erdleyn (2007) tulosten perusteella toverihyväksyntä on yhteydessä uuteen kouluun sopeutumiseen. Alhainen toverihyväksyntä edellisessä koulussa sen sijaan lisää oppilaiden kokemia vaikeuksia käyttäytymisen, hyvinvoinnin, koulumenestyksen ja

toverisuhteiden osalta uudessa koulussa. Toisin sanottuna heillä on suurempi riski kokea vaikeuksia kouluun sopeutumisessa koulutussiirtymien jälkeen. Jatkuvat ongelmat esiintyvät myös Salmivallin (1998, 74–76) tuloksissa kiusatuksi tulemisen pysyvyydessä niin luokkaa vaihdettaessa kuin alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Fyysisen ja sosiaalisen ympäristön muuttuminen eivät siis useinkaan tuo välitöntä ratkaisua ongelmaan, vaan se tulee nähdä monisyisempänä ongelmana.

Vaikkei oppilas kokisikaan erityisiä ongelmia uudessa koulussa, vertaissuhteilla on merkitystä siirtymän yhteydessä. Vertaissuhteiden merkitys koulunkäynnin kannalta näkyy muun muassa siinä, mitä nuoret odottavat yläluokille siirtymisestä. Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaiden kokemuksista yläasteelle siirtymisestä nousi ystävien merkitys tärkeäksi. Osin tiedostamattaan 6.-luokkalaiset odottivat yläasteelle siirtymiseltä vanhojen kaveruussuhteiden – turvaverkon – säilymistä sekä sosiaalisen verkon kasvamista. Corsanon, Majoranon ja Champretavyn (2006) mukaan tämä voidaan nähdä tarpeena läheisyydelle aikana jolloin nuoren autonomian tulisi lisääntyä: rikkoutuvat sosiaaliset verkostot tuottavat yksinäisyyden tunnetta ja sitä myöten turvattomuutta tilanteessa, jossa nuori on irtaantumassa vanhemmistaan.

Pietarisen (1999, 119–122) tutkimuksessa oppilaiden odotukset olivat myös yhteydessä myöhempään koulusopeutumiseen. Tulosten mukaan oppilaiden suurimmat toiveet ja pelot koulun vaihdossa liittyivät sosiaalisten suhteiden säilymiseen ja lisääntymiseen sekä kiusatuksi joutumiseen. Oppilaat, joiden odotuksiin yläaste oli vastannut parhaiten, sopeutuivat myös paremmin uuteen kouluun. Sen sijaan pelkojen toteutuminen heikensi oppilaan sopeutumista.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Peruskoulun alakoulusta yläkouluun siirtyminen on edelleen merkittävä institutionaalinen siirtymä varhaisnuorille, vaikka lainsäädännöllisesti tätä rajaa onkin pyritty hälventämään. Siirtymän yhteydessä koulun fyysinen ja pedagoginen ympäristö muuttuvat selvimmin, mutta myös sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä tapahtuu muutoksia. Sosiaalinen ympäristö muuttuu luokkakaverien ja opettajien vaihtuessa, mikä puolestaan tuo muutoksia psyykkiseen ympäristöön ja mahdollisesti myös psyykkiseen hyvinvointiin.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, näkyykö sosiaalisen ympäristön muutos oppilaiden kokemuksissa kuulumisestaan luokkaansa, kaverisuhteiden laadussa, kiusaamisen esiintymisessä ja näiden välisissä yhteyksissä. Lisäksi ollaan kiinnostuneita vertaissuhteiden ja niiden muutosten yhteydestä psyykkiseen hyvinvointiin, itsetuntoon ja masennukseen sekä kouluviihtyvyyteen.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Millaisia vertaissuhteita oppilailta on, ja tapahtuuko niissä muutosta alakoulusta yläkouluun siirryttäessä?
  - a. Esiintyykö yksinäisyyttä?
  - b. Millaisia oppilaiden kaverisuhteet ovat laadultaan?  
(vahvistaminen ja välittäminen, ristiriitojen ratkaisukyky, avunanto, kumppanuus ja ajanvietto, läheisyys)
  - c. Esiintyykö kiusaamista ja kuinka paljon?
2. Millainen on oppilaiden hyvinvointi (itsetunto, masennus) ja kouluviihtyvyys ala- ja yläkoulussa, ja tapahtuuko näissä muutosta alakoulusta yläkouluun siirryttäessä?
3. Onko vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa tai kouluviihtyvyydessä sukupuolieroja ala- ja yläkoulussa?
4. Kuinka paljon oppilaiden vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa tai kouluviihtyvyydessä alakoulusta yläkouluun siirryttäessä tapahtuu muutosta?

Ovatko muutokset erilaisia eri luokkamuodoissa opiskelleilla tytöillä ja pojilla?

5. Ovatko yksinäisyys ja kaverisuhteiden laatu yhteydessä hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen? Onko hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä eroja ala- ja yläkoulussa niiden oppilaiden kesken, joiden yksinäisyys on vähentynyt siirtymän yhteydessä, yksinäisyydessä ei ole tapahtunut muutosta tai yksinäisyys on lisääntynyt alakoulusta yläkouluun siirryttäessä? Onko hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä eroja ala- ja yläkoulussa niiden oppilaiden kesken, joiden kaverisuhteiden laatu on parantunut siirtymän yhteydessä, kaverisuhteiden laadussa ei ole tapahtunut muutosta siirtymän yhteydessä tai kaverisuhteiden laatu on heikentynyt alakoulusta yläkouluun siirryttäessä?
6. Eroavatko kiusatut oppilaat hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden suhteen niistä oppilaista, jotka eivät ole kiusattuja? Eroavatko alakoulussa kiusatut oppilaat vielä yläkoulussa muista oppilaista hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden suhteen?
7. Missä määrin oppilaat päätyvät yläkoulussa samalle luokalle alakouluaikeisten luokkakaveriensa ja kaveriensa kanssa? Ovatko alakoululuokan oppilaiden päätyminen samalle luokalle yläkoulussa tai oppilaan kaverien pääseminen samalle luokalle yläkoulussa yhteydessä hyvinvointiin tai kouluviihtyvyyteen tai niiden muutoksiin?

#### Hypoteesit:

1. Sukupuolieroja havaitaan etenkin yläkoulussa niin, että tyttöjen kaverisuhteet ovat parempia laadultaan (Savin-Williams & Berndt 1990; Bowker 2004) kun taas pojilla on parempi itsetunto ja vähemmän viitteitä masennuksesta (Wigfield & Eccles 1994; Petersen & Leffert 1995).
2. Hyväksyntä ja vähäiset ongelmat alakoulussa edistävät hyvinvointia ja viihtyvyyttä niin ala- kuin yläkoulussa. (Harter 1996; Corsano, P., Majorano, M. & Champretavy, L. 2006; Newman Kingery & Erdley 2007)

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman tarkkaa tietoa varhaisnuorten vertaissuhteista sekä siitä, miten ne ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen heidän siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Tämän vuoksi päädyttiin toteuttamaan lyhyt seurantatutkimus yhden eteläpohjalaisen kaupungin kokonaistutkimuksena. Oppilaat siirtyvät paikkakunnan alakouluista yhteen yläkouluun, joten siirtymän tarkastelu oli hallittavissa. Aineistonkeruut ajoittuivat keväälle 2008 (T1), jolloin oppilaat olivat alakoulun kuudennella luokalla, ja syksyille 2008 (T2), jolloin oppilaat olivat siirtyneet yläkoulun seitsemännelle luokalle.

Tutkimuksen alkaessa kuudesluokkalaisille ja heidän huoltajilleen lähetettiin saatekirje (liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutusajankohdista. Samassa yhteydessä oppilaita ja heidän huoltajiaan pyydettiin täyttämään tutkimuslupa (liite 2), joka palautettiin opettajan kautta. Myönteinen tutkimuslupa saatiin keväällä 2008 152 oppilaalta eli 84 % koko ikäluokasta.

Oppilaita pyydettiin vastaamaan kyselylomakkeeseen kaksi kertaa tutkimuksen aikana, joista ensimmäiseen (liite 5) oppilaat vastasivat noin kuukausi ennen alakoulun viimeisen lukuvuoden päättymistä. Toiseen kyselylomakkeeseen (liite 6) oppilaita pyydettiin vastaamaan yläkoulun ensimmäistä syyslomaa edeltävillä viikoilla. Vastajien joukossa oli syksyllä 2008 32 oppilasta, joilla aikaisempi lupa oli ollut kieltävä tai jotka olivat muuttaneet toiselta paikkakunnalta. Näille oppilaille lähetettiin uusi saatekirje (liite 3) ja tutkimuslupa (liite 4). Tutkimusluvista palautui kahdeksan, joista kuusi lupaa oli myönteisiä.

Ensimmäisenä tutkimusajankohtana (T1) kaupungissa oli alakouluja kolmetoista ja luokkia viisitoista, joista yhdysluokkia oli yksitoista. Luokkakoot vuosiluokan perusteella vaihtelivat neljästä oppilaasta kahteenkymmeneen-kahdeksaan oppilaaseen. Alakouluista oppilaat siirtyvät pääosin kaupungin ainoaan yläkouluun, joka sijaitsee kaupungin keskustassa. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista luokilla, joilla oppilaat olivat samalla vuosiluokalla, opiskeli 82 oppilasta ja yhdysluokilla 70 oppilasta. Yhteensä oppilaita osallistui siis tutkimukseen kuudennella luokalla 152, mikä oli noin 84 % paikkakunnan koko ikäluokasta.



Syksyllä 2008 (T2) tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksältä luokalta 174 oppilasta, joista 142 oppilasta oli vastannut kyselyyn myös keväällä ja joista 159 oli antanut tai antoi jälkikäteen tutkimusluvan. Vastaaajien joukosta puuttui muun muassa kuusi oppilasta, jotka opiskelivat alakoulussa erityisluokalla, minkä lisäksi osaa oppilasta ei tavoitettu. Kun erityisluokan (yhdeksän oppilasta) oppilasluvumäärää ei lasketa mukaan syksyn oppilasluvumäärään, syksyn osallistumisprosentti oli 83 %. Lopullisen aineiston muodostivat ne oppilaat, jotka olivat osallistuneet tutkimukseen kummallakin kerralla, eli 78 % ikäluokasta. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tiedot on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ala- ja yläkoulussa.

sukupuoli	alakoulu (T1)		yläkoulu (T2)		osallistui tutkimukseen molemmilla kerroilla	
	N	%	N	%	N	%
tyttö	94	62	95	60	88	62
poika	58	38	64	40	54	38
yhteensä	152	100	159	100	142	100

Tutkimuksen ensimmäinen aineistonkeruu (T1) toteutettiin alakoulujen 6. oppilaiden luokissa yhden oppitunnin aikana, mistä oli etukäteen sovittu opettajan kanssa. Tunnin aikana oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen (liite 5) itsenäisesti. Olin itse paikalla lähes joka luokassa aineistonkeruun ajan. Kahden luokan kohdalla päädyttiin aikataulujen yhteensovittamisen vaikeuden vuoksi siihen, että oppilaat täyttivät lomakkeet oppitunnin aikana ja palauttivat vastauksensa opettajalle suljetuissa kirjekuorissa. Näissä tapauksissa olin laatinut oppilaille lisäohjeet lomakkeen täyttämiseen niiden kysymysten perusteella, mitä muiden luokkien oppilaat olivat aikaisemmin kysyneet lomaketta täyttäessään. Samoin toimittiin myös muutaman oppilaan kohdalla, jotka eivät olleet olleet koulussa sinä päivänä, jolloin aineisto kerättiin.

Tutkimuksen toinen aineistonkeruu (T2) toteutettiin yläkoulun opinto-ohjaajien avustuksella, jolloin oppilaat täyttivät kyselylomakkeen uudelleen. Ennen aineistonkeruun alkua toimitin lomakkeet opinto-ohjaajille, jotka keräsivät aineiston tunneillaan tai välittivät lomakkeet luokanvalvojille, joiden tunneilla osa lomakkeista täytettiin. Luottamuksellisuuden säilyttämiseksi jokainen oppilas palautti täytetyn lomakkeen suljetussa kirjekuorissa opinto-ohjaajalle tai opettajalle, joilta sain valmiit lomakkeet sovittuna ajankohtana.

## 6.2 Menetelmät ja muuttujat

### 6.2.1 Mittarit

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Tutkimusta varten tehdyt kyselylomakkeet on koostettu useasta aikaisemmissa tutkimuksissa toimiviksi havaituista skaaloista, minkä lisäksi joitakin kysymyksiä on muodostettu tätä tutkimusta varten. Lomake jakaantuu viiteen osa-alueeseen: 1) yhteystiedot, 2) kouluviihtyvyys, 3) vertaissuhteet, 4) hyvinvointi ja 5) siirtymä. Lopulliset kyselylomakkeet ovat pääosin samanlaiset kummallakin mittauskerralla, mutta seitsemäsluokkalaisten lomakkeesta (liite 6) on poistettu jotain kysymyksiä, joita ei ollut tarpeen toistaa, kuten joitain taustatietokysymyksiä. Lisäksi joitain kysymyksiä on muokattu vastaamaan uutta tilannetta. Tarkemmat tiedot muutoksista on esitetty mittarikuvauksissa. Seuraavana olevat maininnat pohjautuvat kuudennen luokan kyselylomakkeen (liite 5) tietoihin, joita on tarvittaessa täydennetty seitsemännen luokan kyselylomakkeen (liite 6) tiedoilla. Kohta 5, siirtymä, jäi lopulta sellaisenaan pois aineiston analyysistä, joten sitä ei tässä käsitellä.

**Yhteystiedot.** Oppilaita pyydettiin kertomaan muun muassa koko nimensä, luokkansa ja yhteystietonsa sekä sukupuolensa. Oppilailta kysytyillä yhteystiedoilla oli kaksi pääasiallista tarkoitusta. Ensinnäkin, niiden perusteella kyettiin yhdistämään oppilaan eri aineistonkeruukerroilla antamat vastaukset keskenään, minkä lisäksi oppilaiden yhteystietojen perusteella lähetettiin uudet tutkimusluvut (T2). Näitä tietoja ei käytetty muuhun tarkoitukseen, ja ne on tallennettuna eri tiedostoon kuin varsinainen aineisto. Toiseksi, yhteystietojen ohella kysytyjä taustatietoja, kuten oppilaan sukupuoli ja luokka käytettiin taustamuuttujina aineistoa analysoitaessa.

**Kouluviihtyvyys.** Kouluviihtyvyyttä mitattiin molempina tutkimusajankohtina kymmenellä kysymyksellä, joista kysymykset 13–17 sekä 23–30 ovat peräisin Stakesin vuoden 2003 Kouluterveyskyselystä (Rimpelä 2003), ja kysymykset 18 ja 22 on muokattu saman kyselyn pohjalta. Kysymykset 19 ja 21 ovat Niemivirran (2002) laatimia. Kysymykset käsittelevät esimerkiksi oppilaiden ajatuksia koulun käynnistä yleensä *”Viihdyn koulussa”*, kokemuksiin luokasta *”Luokassani on hyvä työrauha”* sekä opettajasta *”Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti”*. Vastausvaihtoehdot olivat 1 = *”Täysin eri mieltä”* – 7 = *”Täysin samaa mieltä”*.

**Oppilaiden vertaissuhteet.** *Yksinäisyyttä* tarkastelevat kysymykset ovat peräisin Asherin, Hymelin ja Renshaw:n (1984) laatimasta kyselystä. Alkuperäisestä 24 muuttujan kyselystä on poistettu kahdeksan harrastuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin liittyvää kysymystä, jotka oli tarkoitettu oppilaiden rentoutumista varten mutta jotka eivät tässä tutkimuksessa olleet välttämättömiä. Osa kysymyksistä koskettaa suoraan yksinäisyyden kokemista, kuten *"Olen yksinäinen koulussa"*, mutta noin puolet kysymyksistä on käänteisiä, kuten *"Minulla on paljon kavereita luokallani"*. Kysymykset mittaavat monipuolisesti oppilaan sopeutumista luokkansa sosiaaliseen verkostoon myös myönteiseltä kannalta. Myös yksinäisyyttä tarkastelevien kysymysten vastausvaihtoehdot olivat  $1 = \text{"Täysin eri mieltä"}$  –  $7 = \text{"Täysin samaa mieltä"}$ . Kysymyksiä ei ole muutettu tai poistettu toisen aineistonkeruukerran lomakkeeseen.

Kysymykset 58–80 ovat Parkerin ja Asherin (1993) *ystävyyden laatua* mittaavasta kyselystä. Alun perin 40 muuttujaisesta kyselystä on poistettu 17 väittämää kyselyn raskauden vuoksi. Alkuperäisistä kuudesta osa-alueesta (vahvistaminen ja välittäminen, ristiriitojen ratkaisukyky, ristiriidat ja petokset, avunanto, kumppanuus ja ajanvietto sekä läheisyys) on kuitenkin edelleen säilytetty vähintään kaksi jokaisen osa-alueen alla, minkä lisäksi lomakkeessa on pyritty säilyttämään tasapuolisesti sukupuolityypillisiä vastausvaihtoehtoja, kuten pojilla tekemiseen liittyvät kysymykset *"hänellä on hyviä ideoita peleistä, joita voimme pelata"* ja tytöillä läheisyyteen liittyvät kysymykset *"ystäväni välittää tunteistani"*, jotka ovat olleet havaittavissa Newman Kingeryn ja Erdleyn (2007; ks. myös Parker & Asher 1993) samoja osioita käsittäneessä tutkimuksessa. Vastausvaihtoehdot olivat muotoa  $1 = \text{"Ei pidä ollenkaan paikkaansa"}$  –  $7 = \text{"Pitää täysin paikkansa"}$ . Kysymyksiä ei ole muutettu toisen mittauskerran lomakkeeseen.

*Koulukiusaamista* (kysymykset 81–88) kartoitettiin kysymällä oppilailta kiusaamisen eri muodoista ja niiden toteutumisesta heidän omalla kohdallaan niin kiusattuna kuin kiusaajana olemisen suhteen. Kysymysten asettelu ja vaihtoehdot ovat Rimpelältä (2003), mutta sekä kiusatuksi joutumista että kiusaamista on tarkennettu kysymällä kiusaamisen muotoja. Kysytyjä kiusaamisen muotoja olivat: *"nimittely"*, *"ryhmästä pois jättäminen"*, *"töniminen tai muu satuttaminen"* ja *"kiusaaminen netissä tai tekstiviestillä"*; ja vastausvaihtoehtoja: *"ei/en lainkaan"*, *"harvoin"*, *"noin kerran viikossa"* ja *"useita kertoja viikossa"*. Aikaväli, jolla kiusaamista arvioitiin, oli ensimmäisellä aineistonkeruukerralla puoli vuotta ja

toisella aineistonkeruukerralla meneillään oleva syyslukukausi. Aikaväliä jouduttiin muokkaamaan toisella aineistonkeruukerralla, koska haluttiin selvittää tilanne nimenomaan yläkoulun osalta, mutta aikaa ei ollut kulunut kuin pari–kolme kuukautta.

Lisäksi oppilaiden *kaverisuhteita* kartoitettiin kysymällä, kuinka monta kaveria heillä on luokallaan, sekä kevään 2008 aineistonkeruun yhteydessä kysymällä, keiden kanssa he haluaisivat samalle luokalle yläkoulussa. Sanamuoto tässä jälkimmäisessä kohdassa ei tosin suoranaisesti viitannut kavereihin tai ystäviin, mutta myöhemmissä analyyseissä oletettiin, että oppilaat mainitsivat joko kavereitaan tai ainakin sellaisia luokkakavereita, jotka olisivat myös jatkossa mieluisia luokkakavereita.

**Hyvinvointi.** Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain psyykkisen hyvinvoinnin mittareihin. Näistä itsetuntoa tarkastelevat kysymykset, kuten *”Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia”*, (93–96) ovat Rosenbergin (1965) itsetuntoasteikosta. Alkuperäisestä asteikosta on poistettu yksi kysymys. Masennusta tarkastelevat kysymykset 97–103 ovat peräisin Salokankaan, Stengårdin ja Poutasen (1995) DEPS-masennusasteikosta. Kysymyksiä olivat esimerkiksi *”Tunsin itseni alakuloiseksi”* ja *”En nauttinut elämästäni”*. Alkuperäisestä asteikosta on poistettu kolme kysymystä, joista kaksi ensimmäistä koettiin liian abstrakteiksi ainakin osalle kuudesluokkalaisista. Viimeinen kysymys sen sijaan poistettiin, koska sen muotoilu antoi ymmärtää, että kaikki oppilaat kokevat itsensä alakuloiseksi, mikä ei välttämättä pidä paikkaansa. Kummassakin asteikossa vastausvaihtoehdot olivat  $1 = \text{”Täysin eri mieltä”}$  –  $7 = \text{”Täysin samaa mieltä”}$ .

Ennen aineistonkeruun aloittamista keväällä 2008 kyselylomake testattiin saman paikkakunnan yhden seitsemännen luokan oppilaille (N=21), minkä perusteella lomaketta lyhennettiin hieman. Tehtyjä muutoksia olivat muun muassa DEPS-masennusasteikosta poistetut kysymykset, jotka hämmensivät oppilaita. Toinen merkittävä muutos tehtiin kaverisuhteiden laatua mittaavaan asteikkoon, josta niin ikään poistettiin hämmennystä aiheuttaneet kysymykset.

## 6.2.2 Muuttujien muodostaminen

**Summamuuttujat.** Aineiston analysointia varten eri skaalojen osioista muodostettiin summamuuttujia. Summamuuttujia varten osa muuttujista on käännetty samansuuntaisiksi muiden kysymysten kanssa. Summamuuttujat noudattavat alkuperäistä asteikkoa. Taulukosta 2 ilmenevät näiden summamuuttujien (yksinäisyys, kaverisuhteiden laatu, kiusaaminen, itsetunto, masennus ja kouluviihtyvyys) kysymysten määrät, reliabiliteetit (cronbachin alpha) ala- ja yläkoulun osalta sekä skaalan vaihteluvälit. Pääosin reliabiliteetit ovat hyviä, joskin *kaverisuhteiden laadun* mittarien reliabiliteetit jonkin verran laskevat yläkouluun siirryttäessä eri dimensiolla lukuun ottamatta *ristiriitojen ratkaisukykyä* ja *läheisyyttä*, samoin kuin *kiusatuksi tuleminen* ja *kiusaaminen*.

Taulukko 2. Yksinäisyys-, kaverisuhteiden laatu-, itsetunto-, masennus ja kouluviihtyvyyssummamuuttujien reliabiliteetit.

Summamuuttujan nimi	Kysymysten määrä	Alakoulu	Yläkoulu	vaihteluväli
		T1 $\alpha$	T2 $\alpha$	
Yksinäisyys	16	.902	.884	1–7
Kaverisuhteiden laatu	23	.948	.903	1–7
<u>Alaosa-alueet</u>				
Vahvistaminen ja välittäminen	6	.832	.715	1–7
Ristiriitojen ratkaisukyky	2	.693	.824	1–7
Ristiriidat ja petokset	4	.729	.713	1–7
Avunanto	3	.860	.772	1–7
Kumppanuus ja ajanvietto	4	.829	.693	1–7
Läheisyys	4	.886	.887	1–7
Kiusatuksi joutuminen	4	.780	.524	1–4
Kiusaaminen	4	.634	.529	1–4
Itsetunto	4	.752	.791	1–7
Masennus	7	.886	.887	1–7
Kouluviihtyvyys	10	.810	.836	1–7

**Muutospistemäärämuuttajat.** Tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä tarkoituksena oli tarkastella oppilaiden vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä tapahtuvia muutoksia. Koska alkuperäisten summamuuttujien normaalisuusoletukset eivät täyttyneet, muodostettiin jatkoanalyysyjä varten saaduista summamuuttujista myös niin sanottuja muutospistemäärämuuttujia vähentämällä yläkoulun arvosta alakoulun arvo. Muutospistemäärämuuttujien positiiviset arvot kuvaavat ominaisuuden kasvua yläkoulussa ja negatiiviset arvot ominaisuuden vähenemistä yläkoulussa.

**Kategoriset muuttajat.** Tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuinka moni oppilaista kokee tullessa kiusatuksi tai kiusanneensa toisia oppilaita. Kiusaamiseksi katsottiin, mikäli oppilas kertoi tullessa kiusatuksi tai kiusaavansa vähintään kerran viikossa. Kiusaamisesta tehtiin erikseen yleinen kiusaamista kuvaava luokiteltu muuttuja (kiusaamista tapahtuu vähintään yhdellä osa-alueella) sekä oma luokiteltu muuttuja kullekin osa-alueelle.

Viidettä tutkimuskysymystä varten oppilaat jaettiin sekä yksinäisyyden muutoksen että kaverisuhteiden muutoksen suhteen kolmeen ryhmään. Yksinäisyydessä ei katsottu tapahtuneen selkeää muutosta, mikäli oppilaan muutospistemäärä oli alle yhden keskihajonnan päässä keskihajonnasta. Yksinäisyyden katsottiin sen sijaan lisääntyneen, mikäli oppilaan muutospistemäärä oli yli yhden keskihajonnan suurempi (havaittu arvo positiivinen), ja vastaavasti yksinäisyyden katsottiin vähentyneen, mikäli oppilaan samaa muutospistemäärä oli yli yhden keskihajonnan pienempi (havaittu arvo negatiivinen). Oppilaat jaettiin samaan tapaan kolmeen ryhmään kaverisuhteiden laadun osalta, mutta tässä tapauksessa suurempi luku tarkoitti laadun paranemista ja pienempi luku laadun heikkenemistä.

Näiden lisäksi oppilaat luokiteltiin kolmeen ryhmään sen perusteella, olivatko he päässeet yläkoulussa samalle luokalle haluamiensa luokkakaverien kanssa *heikosti tai ei ollenkaan* (0–33 % toivotuista luokkakaverista ovat oppilaan luokalla yläkoulussakin), oppilas oli päässyt *kohtalaisesti* samalle luokalle toivomiensa oppilaiden kanssa (34–66 % toivotuista oppilaista samalla luokalla) tai jos oppilas oli päässyt *hyvin tai täysin* samalle luokalle toivomiensa oppilaiden kanssa (67–100 %). Vastaavasti luokiteltiin se, miten suuri osuus oppilaan alakoulu luokan oppilaista oli hänen kanssaan samalla luokalla yläkoulussa. Luokkien erilaisten lähtökokojen vuoksi ryhmät muodostettiin prosenttiosuuksien perusteella.

### 6.3 Aineiston analyysi

Koottu aineisto analysoitiin tilastollisesti. Aineiston analysoinnissa otettiin huomioon se, että osa jatkuvista muuttujista oli normaalijakautuneita kun taas osassa muuttujista nämä oletukset eivät täytyneet. Muutoksen tarkastelun osalta muutospistemäärämuuttujien keskiarvoja kyettiin tarkastelemaan parametrisesti. Koska alkuperäisten summamuuttujien oletukset eivät täytyneet, analyyseissä on tarkasteltu summamuuttujien keskimääräisiä järjestyslukuja. (Ranta, Rita & Kouki 1992, 132–327; Metsämuuronen 2005, 319–374, 581–1063.) Käytetyt tilastolliset testit mainitaan seuraavaksi tarkemmissa analyysikuvauksissa.

*Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen* tarkoituksena oli luoda yleiskatsaus aineistoon: Millaisia arvoja oppilaiden vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys saivat alakoulussa ja toisaalta yläkoulussa? Aineiston analysointi aloitettiin tarkastelemalla vertaissuhteiden, hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden jakaumatietoja ala- ja yläkoulussa. Ala- ja yläkoulun keskimääräisiä järjestyslukuja vertailtiin Wilcoxonin riippuvien otosten testillä, sillä muodostettujen summamuuttujien normalisuusoletukset eivät täytyneet. Yhtenä alakysymyksenä oli myös selvittää, esiintyykö kiusaamista. Koska tähän ei saatu vastausta pelkästään jakaumatietoja tarkastelemalla, tarkasteltiin kiusaamisen esiintymistä myös luokiteltujen muuttujien avulla, joita analysoitiin  $\chi^2$  -testin avulla.

*Kolmannen tutkimuskysymyksen* tarkoituksena oli tarkastella tyttöjen ja poikien välisiä eroja vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä. Tyttöjen ja poikien keskiarvoja vertailtiin niin alakoulun kuin yläkoulun osalta Mannin-Whitneyn U-testiä käyttäen, koska muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita.

*Neljäs tutkimuskysymys* käsitteli myös oppilaiden vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä tapahtuvia mahdollisia muutoksia. Toisin kuin ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla nyt tarkasteltiin, eroavatko tulokset eri luokkamuodoissa opiskelleiden tyttöjen ja poikien kesken. Koska alkuperäiset summamuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, aineiston analysoinnissa käytettiin alkuperäisistä summamuuttujista muodostettuja muutospistemäärämuuttujia. Muutospistemäärämuuttujat olivat, toisin kuin alkuperäiset summamuuttujat ala- ja yläkoulun osalta, normaalisti jakautuneita.

Tämän vuoksi aineistoa oli mahdollista analysoida parametrisin menetelmin. Luokkamuodon ja sukupuolen yhdysvaikutusta analysoitiin täten kaksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla.

*Viidennen tutkimuskysymyksen* tarkoituksena oli tarkastella, ovatko vertaissuhteiden kahdessa eri osa-alueessa, kaverisuhteiden laadussa ja yksinäisyydessä, tapahtuvat muutokset yhteydessä hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen sekä niiden muutoksiin. Yksinäisyyden, kaverisuhteiden laadun, itsetunnon, masennuksen ja kouluviihtyvyyden muutospistemäärämuuttujien keskinäistä yhteyttä tarkasteltiin ensin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Jatkoanalyysiä varten oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään sen perusteella, oliko yksinäisyydessä tai kaverisuhteiden laadussa tapahtunut kasvua, muutosta ei keskimäärin ollut tapahtunut tai yksinäisyydessä tai kaverisuhteiden laadussa oli tapahtunut vähenemistä. Näiden kolmen ryhmän keskiarvoja hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä tarkasteltiin Kruskal-Wallis useiden riippumattomien otosten testin avulla sekä ala- että yläkoulun osalta. Jatkotarkastelut sen suhteen, mitkä ryhmät erosivat toisistaan, tehtiin Mannin-Whitneyn U-testin avulla.

*Kuudennen tutkimuskysymyksen* avulla tarkasteltiin kiusatuksi tulemisen yhteyttä vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen erikseen ala- ja yläkoulun osalta. Lisäksi oltiin kiinnostuneita, eroavatko alakoulussa kiusatuksi tulleet oppilaat muista oppilaista vielä yläkoulussa. Aineiston analyysissä käytettiin kiusatuksi tulemisen osalta luokiteltuja muuttujia, ja vertaissuhteiden, hyvinvoinnin sekä kouluviihtyvyyden osalta alkuperäisiä summamuuttujia. Aineisto analysoitiin Mannin-Whitneyn U-testillä.

*Seitsemännen tutkimuskysymyksen* tarkoituksena oli tarkastella oppilaan sosiaalisten ryhmien (alakoulun luokan oppilaat, oppilaan itse mainitsevat kaverit) pysyvyyttä. Siirtymään liittyvien sosiaalisten ryhmien pysyvyyttä tarkasteltiin jakaumatietojen ja luokiteltujen muuttujien avulla. Lisäksi haluttiin selvittää, ovatko alakoululuokan tai oppilaan itsensä mainitsemien kaverien pääseminen samalle luokalle yläkoulussa yhteydessä oppilaan kouluviihtyvyyteen tai hyvinvointiin yläkoulussa tai niiden muutoksiin. Aineiston analysointia varten sekä alakoululuokan säilyminen yläkoulussa että kaverien pääseminen samalle luokalle oli luokiteltu kolmeen ryhmään. Yläkoulun tulosten osalta aineisto analysoitiin Kruskal-Wallis useiden riippumattomien otosten testillä. Sen sijaan hyvinvoinnin ja viihtyvyyden



muutoksen osalta aineisto analysoitiin varianssianalyysillä, sillä vastemuuttajat olivat normaalijakautuneita.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin tarkastelemaan oppilaiden vertaissuhteita, hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä yleisesti. Taulukosta 3 voidaan havaita, että oppilaiden kaverisuhteet ovat laadultaan keskimäärin hyviä, itsetunto ja kouluviihtyvyys suhteellisen hyviä, kun taas yksinäisyyttä, kiusaamista tai viitteitä masennuksesta ei juuri ole.

Lähes kautta linjan oppilaiden vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys olivat parempia yläkoulussa: arvot näissä olivat keskiarvotasolla hieman korkeammat, minkä lisäksi etenkin kaverisuhteiden laatu kokonaisuudessaan oli entistä painottuneempi asteikon myönteiseen päähän. Kun vaihteluväli alakoulussa oli lähes pienimmästä suurimpaan (1.26–7.00, asteikon ollessa 1.00–7.00), oli se yläkoulussa kaventunut lähes täysin kattamaan vain asteikon myönteisen puoliskon (3.96–6.77). Kaverisuhteet olivat siis yläkoulussa kaikilla oppilailla laadultaan keskinkertaisia tai hyviä – laadultaan suoranaisesti heikkoja kaverisuhteita ei havaittu. Ainoa poikkeus myönteiseen kehitykseen olivat masennusoireet, joista oli keskiarvotasolla hieman enemmän viitteitä yläkoulussa ( $ka = 1.92$ ; vrt. T1:  $ka = 1.85$ ).

Tilastollisesti merkitseviä muutoksia siirryttäessä alakoulusta ja yläkouluun havaittiin yksinäisyydessä, kolmella kaverisuhteiden laadun osa-alueella (*ristiriitojen ratkaisu, avunanto, kumppanuus ja ajanvietto*) sekä kiusatuksi tulemisessa ja kiusaamisessa: Oppilaiden mukaan he olivat yläkoulussa keskimäärin vähemmän yksinäisiä, heitä kiusattiin harvemmin tai he kiusasivat muita harvemmin. Myös kaverisuhteiden laatu oli parantunut puolessa osa-alueista, vaikka kokonaisuudessaan kaverisuhteiden laadussa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa.

Taulukko 3. Aineiston kuvailevat tiedot: muuttujien havaitut keskiarvot (*ka*) ja -hajonnat (*kh*) ja vaihteluvälit (*vv*) ala- ja yläkoulussa sekä Wilcoxonin riippuvien otosten testin tulokset.

muuttujat	Alakoulu (T1)			Yläkoulu (T2)			järjestysluku- kujen ka	Wilcoxon
	ka	kh	vv	ka	kh	vv		
Kaverisuhteiden laatu; (summapiste)	5.75	1.03	1.26–7.00	5.77	.68	3.96–6.77	(T1) 67.33 (T2) 74.98	-1.22
<u>Alaosa-alueet</u>								
Vahvistaminen ja välittäminen	5.76	1.16	1.00–7.00	5.85	.90	2.33–7.00	(T1) 62.37 (T2) 62.64	-0.14
Ristiriitojen ratkaisukyky	6.16	1.13	1.00–7.00	6.43	.86	2.00–7.00	(T1) 35.42 (T2) 38.63	-2.54**
Ristiriidat ja petokset	2.20	1.15	1.00–6.75	2.04	.98	1.00–6.00	(T1) 62.96 (T2) 58.65	-1.21
Avunanto	5.60	1.38	1.00–7.00	5.87	1.09	2.67–7.00	(T1) 51.24 (T2) 59.01	-2.67**
Kumppanuus ja ajanvietto	6.15	1.10	1.00–7.00	6.39	.72	3.25–7.00	(T1) 51.66 (T2) 59.19	-2.01*
Läheisyys	5.18	1.58	1.00–7.00	5.30	1.43	1.00–7.00	(T1) 59.94 (T2) 60.98	-0.88
Yksinäisyys	1.88	.84	1.00–5.31	1.67	.67	1.00–4.75	(T1) 68.66 (T2) 60.60	-2.71**
Kiusatuksi tuleminen; (summapiste)	1.43	.52	1.00–3.75	1.26	.36	1.00–2.75	(T1) 48.28 (T2) 42.86	-4.94***
<u>Alaosa-alueet</u>								
Nimittely	1.72	.77	1.00–4.00	1.52	.80	1.00–4.00	(T1) 28.21 (T2) 31.20	-3.12**
Ryhmästä pois jättäminen	1.40	.65	1.00–4.00	1.20	.48	1.00–4.00	(T1) 23.49 (T2) 21.50	-3.54***
Töniminen tai muu satuttaminen	1.38	.72	1.00–4.00	1.22	.58	1.00–4.00	(T1) 19.56 (T2) 16.09	-2.56**
Kiusaaminen netissä tai tekstiviestillä	1.22	.54	1.00–4.00	1.09	.29	1.00–2.00	(T1) 13.47 (T2) 11.50	-2.75**
Kiusaaminen; (summapiste)	1.30	.34	1.00–2.75	1.18	.28	1.00–2.50	(T1) 38.93 (T2) 35.26	-4.11***
<u>Ala osa-alueet</u>								
Nimittely	1.57	.64	1.00–4.00	1.39	.60	1.00–4.00	(T1) 23.81 (T2) 24.64	-3.46**
Ryhmästä pois jättäminen	1.24	.45	1.00–3.00	1.15	.38	1.00–3.00	(T1) 14.21 (T2) 13.50	-2.19*
Töniminen tai muu satuttaminen	1.23	.47	1.00–3.00	1.10	.39	1.00–4.00	(T1) 12.20 (T2) 14.00	-2.93**
Kiusaaminen netissä tai tekstiviestillä	1.11	.36	1.00–3.00	1.09	.28	1.00–2.00	(T1) 10.91 (T2) 10.00	-.63
Itsetunto	5.19	1.22	1.50–7.00	5.26	1.23	1.00–7.00	(T1) 61.89 (T2) 64.83	-1.16
Masennus	1.85	1.12	1.00–6.57	1.92	1.19	1.00–6.29	(T1) 49.87 (T2) 57.00	-.77
Kouluviihtyvyys	5.12	.94	2.50–6.80	5.14	.91	2.30–7.00	(T1) 67.08 (T2) 70.05	-.23

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

## 7.2 Kiusaaminen

Alakoulussa kiusatuksi vähintään kerran viikossa koki tulevansa 24 (19,4 %) oppilasta ja yläkoulussa 20 (14,1 %) oppilasta. Kuitenkin vain 8 (5,6 %) oppilaista kertoi kummallakin kerralla kiusaavansa toisia oppilaita vähintään kerran viikossa. Kiusaamista koskevat tiedot on koottu taulukkoon 4. Kiusaamisen väheneminen ja etenkin sen muuttuminen lähes yksinomaan nimittelyksi vaikutti siihen, että sekä kiusatuksi tuleminen että kiusaaminen vähenivät merkitsevästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (ks. taulukko 3). Tästä huolimatta tilastollisesti merkitsevää eroa ei havaittu sen suhteen, kuinka moni oppilas tuli kiusatuksi tai kiusasi muita oppilaita säännöllisesti. Sekä ala- että yläkoulussa kiusattuja oppilaita oli 16 (11,3 % kaikista oppilaista), joten kolmannelle alakoulussa kiusatuista oppilaista ei enää kiusattu yläkoulussa. Toisaalta 80 % yläkoulussa kiusatuista oppilaista oli kiusattu jo alakoulussa, minkä lisäksi neljä oppilasta (8,5 %) oli yläkoulussa alettu kiusata. Viisi oppilasta (5,6 %) kertoi kummallakin kerralla kiusaavansa toisia oppilaita.

Taulukko 4. Kiusaaminen ala- ja yläkoulussa.

	Alakoulu (T1)						Yläkoulu (T2)					
	kaikki (n=142)	%	tytöt (n=88)	%	pojat (n=54)	%	kaikki (n=142)	%	tytöt (n=88)	%	pojat (n=54)	%
<u>Kiusattu</u>	24	19,4	11	12,5	13	24,1	20	14,1	9	10,2	11	20,4
Nimitelty	15	10,6	8	9,1	7	13,0	17	12,0	7	8,0	10	18,5
Jätetty pois ryhmästä	6	4,2	3	3,4	3	5,6	3	2,1	2	2,3	1	1,9
Tönitty tai muuten satutettu	12	8,5	4	4,5	8	14,8	6	4,2	1	1,1	5	9,3
Kiusattu netissä tai tekstiviestillä	4	2,8	3	3,4	1	1,9	1	0,7	1	1,1	0	0
<u>Kiusaaja</u>	8	5,6	5	5,7	3	5,6	8	5,6	5	5,7	3	5,6
Nimitellyt	5	3,5	3	3,4	2	3,7	6	4,2	4	4,5	2	3,7
Jättänyt pois ryhmästä	1	0,7	1	1,1	0	0	3	2,1	2	2,3	1	1,9
Töninyt tai muuten satuttanut	3	2,1	1	1,1	2	3,7	2	1,4	1	1,1	1	1,9
Kiusannut netissä tai tekstiviestillä	2	1,4	1	1,1	1	1,9	0	0	0	0	0	0

Tytöt ja pojat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi sen suhteen, olivatko he ylipäätään joutuneet kiusatuksi tai kiusasivat muita. Sen sijaan tytöt ja pojat erosivat

toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sekä ala- että yläkoulussa ”*tönnimisen tai muun satuttamisen*” osalta, mitä pojat (T1: 14.8 %; T2: 9.3 %) kokivat tyttöjä (T1: 4.5 %; T2: 1.1 %) useammin (T1:  $\chi^2(1) = 4.90$ ,  $p = .027$ ,  $\eta^2 = .187$ ; T2:  $\chi^2(1) = 8.51$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2 = .247$ ) (sovitettu standardoitu jäännös T1 = 2.2; T2 = 2.9).

Sekä ala- että yläkoulussa kiusatuista oppilaista viisi oppilasta kiusasi myös toisia oppilaita. Kiusatut oppilaat (T1: 20.8 %; T2: 25.0 %) kiusasivat ei-kiusattuja oppilaita (T1: 2.5 %; T2: 2.5 %) merkitsevästi useammin (T1:  $\chi^2(1) = 12.42$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .297$ ; T2:  $\chi^2(1) = 16.11$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .339$ ) (sovitettu standardoitu jäännös T1 = 5.7; T2 = 5.7).

### **7.3 Tyttöjen ja poikien erot vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä**

Tytöt ja pojat erosivat toisistaan kaverisuhteiden laadun, itsetunnon, masennuksen ja toisten oppilaiden kiusaaminen suhteen. Kiusaamista lukuun ottamatta eroja havaittiin niin ala- kuin yläkoulussa. Kuten taulukosta 5 voidaan havaita, selkein yhteys sukupuolella oli kaverisuhteiden laatuun yläkoulussa, itsetuntoon sekä ala- että yläkoulussa ja masennukseen yläkoulussa. Tyttöjen kaverisuhteiden laatu oli kokonaisuudessaan parempi kuin pojilla jo alakoulussa, mutta ero tyttöjen ja poikien kaverisuhteiden laadussa kasvoi yhä yläkoulussa. Alakoulussa tyttöjen ja poikien kaverisuhteet erosivat vain *läheisyyden* osalta, kun taas yläkoulussa tyttöjen kaverisuhteet olivat paremmat kaikilla muilla osa-alueilla paitsi *ristiriidat ja petokset* sekä *kumppanuus ja ajanvietto*.

Pojilla puolestaan oli parempi itsetunto kuin tytöillä ja heillä oli vähemmän masennusoireita. Lisäksi pojat raportoivat hieman tyttöjä enemmän kiusaavansa toisia oppilaita alakoulussa. Yläkoulussa vastaavaa eroa ei enää havaittu. Vaikka varsinaisesti ei havaittu eroa sen suhteen, kuinka moni tyttö tai poika kiusasi muita oppilaita (vrt. taulukko 4), poikien kiusaamisen tapahtuminen useammalla osa-alueella näkyi erona kiusaamisen kokonaismäärässä.

Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien erot kaverisuhteiden laadussa, itsetunnossa, masennuksessa ja kiusaamisessa.

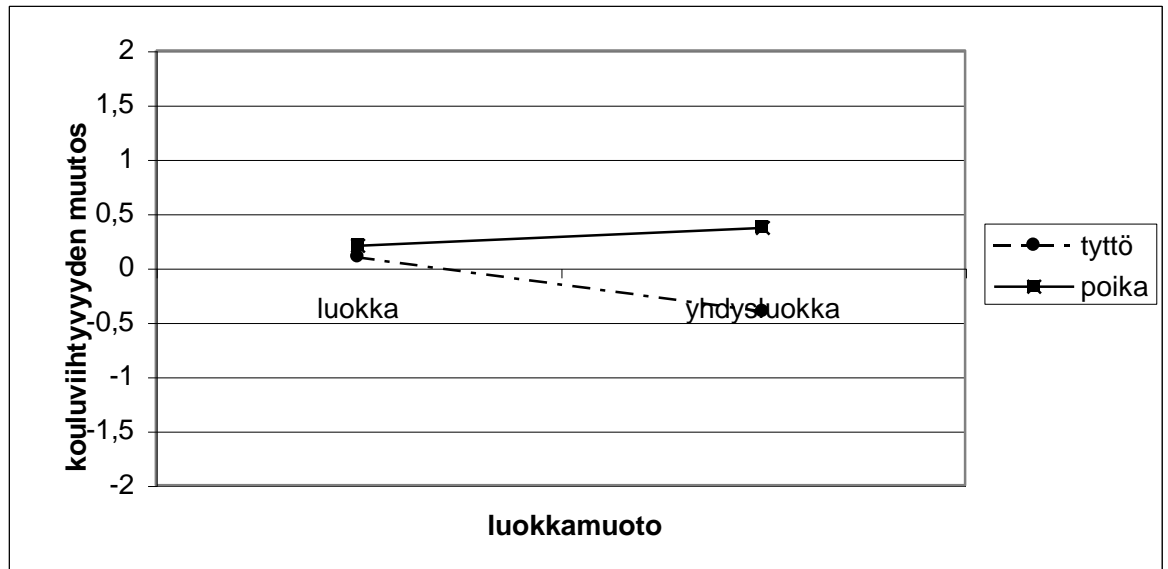
Aineistonkeruun ajankohta		sp	ka	kh	järjestys- lukujen ka	U
Alakoulu (T1)	Kaverisuhteiden laatu	tytöt	5.92	.96	78.47	1699.00**
		pojat	5.48	1.08	58.96	
<u>Alaosa-alueet</u>						
	Vahvistaminen ja välittäminen	tytöt	5.87	1.11	75.20	1984.00
		pojat	5.59	1.23	64.24	
	Ristiriitojen ratkaisukyky	tytöt	6.26	1.10	75.79	1932.50
		pojat	5.99	1.16	63.29	
	Ristiriidat ja petokset	tytöt	2.09	1.05	68.05	2092.50
		pojat	2.38	1.28	75.75	
	Avunanto	tytöt	5.73	1.23	73.40	2140.50
		pojat	5.40	1.60	67.14	
	Kumppanuus ja ajanvietto	tytöt	6.24	1.00	74.48	2046.50
		pojat	6.00	1.15	65.40	
	Läheisyys	tytöt	5.64	1.28	81.88	1402.50***
		pojat	4.44	1.75	53.47	
	Itsetunto	tytöt	4.82	1.24	58.15	1231.00***
		pojat	5.80	.94	91.70	
	Masennus	tytöt	1.99	1.21	76.86	1839.50*
		pojat	1.62	.94	61.56	
	Toisten oppilaiden kiusaaminen	tytöt	1.25	.32	64.95	1800.00*
		pojat	1.38	.36	81.04	
Yläkoulu (T2)	Kaverisuhteiden laatu	tytöt	5.96	.57	82.38	1419.00***
		pojat	5.45	.73	53.78	
<u>Alaosa-alueet</u>						
	Vahvistaminen ja välittäminen	tytöt	6.01	.79	78.31	1777.00*
		pojat	5.58	.99	60.41	
	Ristiriitojen ratkaisukyky	tytöt	6.52	.86	76.28	1802.50*
		pojat	6.26	.84	61.01	
	Ristiriidat ja petokset	tytöt	1.89	.83	66.44	1931.00
		pojat	2.31	1.16	79.74	
	Avunanto	tytöt	6.03	.98	76.81	1908.50*
		pojat	5.62	1.21	62.84	
	Kumppanuus ja ajanvietto	tytöt	6.50	.62	76.56	1930.50
		pojat	6.22	.84	63.25	
	Läheisyys	tytöt	5.83	1.15	86.97	1014.50***
		pojat	4.43	1.43	46.29	
	Itsetunto	tytöt	4.89	1.27	58.90	1267.50***
		pojat	5.87	.88	92.03	
	Masennus	tytöt	2.15	1.27	81.75	1474.00***
		pojat	1.56	.94	54.80	
	Toisten oppilaiden kiusaaminen	tytöt	1.18	.25	71.25	2240.00
		pojat	1.19	.31	69.26	

\*\*\* p &lt; .001 \*\* p &lt; .01 \* p &lt; .05

## 7.4 Vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä tapahtuvat muutokset alakoulusta yläkouluun siirryttäessä

Seuraavan tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää, tyttöjen ja poikien vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyyden alakoulusta yläkouluun siirryttäessä tapahtuvissa muutoksissa eroja ns. tavallisten luokkien ja yhdysluokkien oppilaiden kesken. Nämä jatkotarkastelut suoritettiin muodostettujen muutospistemäärämuuttujien avulla. Koska muutospistemäärämuuttujat oli muodostettu vähentämällä yläkoulun arvosta alakoulun arvo, positiiviset arvot kuvaavat ominaisuuden kasvua ja negatiiviset arvot ominaisuuden vähenemistä. Keskimäärin oppilaiden vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä ei muutospistemäärämuuttujien arvojen perusteella ollut tapahtunut muutosta keskiarvojen ollessa nollan tuntumassa. Vaihteluväli oli kuitenkin vähimmillään -1.00–1.00 (kiusaaminen) ja enimmillään -5.29–4.00 (masennus).

Suuri osa vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä tapahtuneet muutokset olivat riippumattomia taustamuuttujina käytetyistä sukupuolesta ja alakoulun luokkamuodosta. Sukupuolen ja luokkamuodon havaittiin olevan yhteydessä kouluviihtyvyydessä tapahtuneisiin muutoksiin (kuvio 2): alakoulun luokkamuodolla ja sukupuolella havaittiin yhdysvaikutus kouluviihtyvyyteen ( $F_{(2,136)} = 5.13, p < .05, \eta^2 = .036$ ) niin, että alakoulussa yhdysluokilla olleet tytöt ( $ka = -.402, kh = .63$ ) viihtyivät muita tyttöjä ( $ka = .096, kh = .89$ ) huonommin yläkoulussa, kun taas yhdysluokilla olleet pojat ( $ka = .369, kh = 1.02$ ) viihtyivät muita poikia ( $ka = .203, kh = .80$ ) paremmin yläkoulussa. Lisäksi sukupuolella havaittiin kouluviihtyvyyden muutospistemäärässä päävaikutus siten, että pojilla ( $ka = .286, kh = .116$ ) viihtyvyys oli lisääntynyt kun taas tytöillä ( $ka = -.153, kh = .88$ ) viihtyvyys oli heikentynyt ( $F_{(1, 136)} = 9.00, p < .01, \eta^2 = .062$ ).



Kuvio 2. Sukupuolen ja alakoulun luokkamuodon yhteys kouluviihtyvyyden muutokseen.

### 7.5 Yksinäisyyden ja kaverisuhteiden laadun yhteys hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen

Seuraavaksi tarkasteltiin yksinäisyyden ja kaverisuhteiden laadun yhteyttä hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Tarkoituksena oli selvittää, onko muutos yksinäisyydessä ja kaverisuhteiden laadussa samansuuntaista kuin muutokset hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä, sekä eroavatko oppilaat toisistaan ala- ja yläkoulussa sen suhteen, onko heidän yksinäisyydessään tai kaverisuhteiden laadussaan tapahtunut muutosta siirtymän yhteydessä.

Kuten taulukosta 6 voidaan havaita, etenkin yksinäisyyden muutospistemäärän yhteys niin kaverisuhteiden laadun, itsetunnon, kuin masennuksen muutospistemääriin oli melko voimakasta, minkä lisäksi yksinäisyyden ja kouluviihtyvyyden muutospistemäärät olivat jonkin verran yhteydessä toisiinsa. Yksinäisyyden lisääntyminen yläkoulussa heikensi oppilaan kaverisuhteiden laatua, itsetuntoa ja kouluviihtyvyyttä sekä lisäsi masennusoireiden määrää. Lisäksi kaverisuhteiden laadun muutos oli melko voimakkaasti yhteydessä masennukseen ja jonkin verran itsetuntoon siten, että kaverisuhteiden laadun paraneminen vähensi masennusoireita ja paransi itsetuntoa. Muista muutospistemäärämuuttujista itsetunto oli melko voimakkaasti yhteydessä masennukseen ja jonkin verran kouluviihtyvyyteen siten, että itsetunnon paraneminen vähensi oppilaan masennusoireita ja paransi kouluviihtyvyyttä.



Taulukko 6. Yksinäisyyden, kaverisuhteiden laadun, itsetunnon, masennuksen ja kouluviihtyvyyden muutospistemäärämuuttujien väliset korrelaatiot.

Muutospistemäärä- muuttujat	1	2	3	4	5
1. Yksinäisyys	1				
2. Kaverisuhteiden laatu	-.597***	1			
3. Itsetunto	-.432***	.251**	1		
4. Masennus	.494***	-.412***	-.519***	1	
5. Kouluviihtyvyys	-.218**	.127	.241**	-.168*	1

\*\*\* p < .001   \*\* p < .01   \* p < .05

Seuraavaksi oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään yksinäisyydessä tapahtuvien muutosten perusteella. Ensimmäisen ryhmän muodostivat 11 oppilasta, jotka olivat alakoulussa keskimäärin muita oppilaita yksinäisempiä, mutta joiden yksinäisyys vähentyi yläkoulussa (T1:  $ka = 4.04$ ,  $kh = .86$ ; T2:  $ka = 1.69$ ,  $kh = .19$ ; muutospistemäärä  $ka = -2.35$ ,  $kh = .82$ ). Toisen ryhmän muodostivat ne oppilaat, joiden yksinäisyydessä ei keskimäärin ollut tapahtunut muutosta (T1:  $ka = 1.67$ ,  $kh = .50$ ; T2:  $ka = 1.52$ ,  $kh = .44$ ; muutospistemäärä  $ka = -.14$ ,  $kh = .38$ ). Kolmannen ryhmän muodostivat puolestaan ne oppilaat, jotka eivät alakoulussa eronneet toisen ryhmän oppilaista mutta joiden yksinäisyys lisääntyi yläkoulussa (T1:  $ka = 1.98$ ,  $kh = .75$ ; T2:  $ka = 3.12$ ,  $kh = .92$ ; muutospistemäärä  $ka = 1.14$ ,  $kh = .42$ ).

Kun oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään sen perusteella, tapahtuiko heidän yksinäisyydessään muutosta alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, havaittiin, että ryhmät erosivat toisistaan alakoulussa itsetunnon ja masennuksen suhteen sekä yläkoulussa itsetunnon, masennuksen ja viihtyvyyden suhteen (taulukko 7). Oppilaat, jotka olivat alakoulussa muita oppilaita yksinäisempiä mutta joiden yksinäisyys väheni yläkoulussa (ryhmä 1), oli heikompi itsetunto ja enemmän masennusoireita kuin niillä oppilailla, joilla yksinäisyydessä ei ollut tapahtunut muutosta (ryhmä 2). Lisäksi näillä oppilailla oli enemmän masennusoireita alakoulussa kuin niillä oppilailla, joiden yksinäisyys lisääntyi yläkoulussa (ryhmä 3). Sen sijaan oppilaiden yksinäisyyden väheneminen yläkoulussa oli yhteydessä itsetuntoon, masennukseen ja kouluviihtyvyyteen siten, että he eivät enää eronneet niistä oppilaista, joiden yksinäisyydessä ei ollut tapahtunut muutosta (ryhmä 2). Lisäksi heillä oli yläkoulussa parempi itsetunto ja vähemmän masennusoireita kuin niillä oppilailla, joiden yksinäisyys oli lisääntynyt yläkoulussa (ryhmä 3).

Yksinäisyyden lisääntyminen yläkoulussa (ryhmä 3) oli puolestaan yhteydessä yläkoulussa niin itsetuntoon, masennukseen ja kouluviihtyvyyteen edellä mainittujen lisäksi siten, että näiden oppilaiden itsetunto oli heikompi, heillä oli masennusoireita enemmän ja he viihtyivät koulussa huonommin kuin ne oppilaat, joiden yksinäisyydessä ei ollut tapahtunut muutosta (ryhmä 2). Lisäksi näillä oppilailla oli jo alakoulussa heikompi itsetunto kuin niillä oppilailla, joilla yksinäisyydessä ei ollut tapahtunut muutosta.

Kaiken kaikkiaan eniten ongelmia kummallakin aineistonkeruukerralla oli niillä oppilailla, jotka tuolloin olivat muita yksinäisempiä. Ainut poikkeus oli alakoulussa mitattu itsetunto, minkä suhteen myös ne oppilaat, joiden yksinäisyys lisääntyi yläkoulussa, erosivat niistä oppilaista, joiden yksinäisyydessä ei tapahtunut muutosta: oppilailla, joiden yksinäisyydessä ei tapahtunut muutosta, oli molempien ryhmien oppilaita parempi itsetunto.

Taulukko 7. Yksinäisyyden muutosten yhteys itsetuntoon, masennukseen ja viihtyvyyteen ala- ja yläkoulussa. Post hoc -analyysit suoritettu Mannin-Whitneyn U-testillä.

aineiston- keruun ajankohta		muutos <sup>1</sup>	ka	kh	järjestys- lukujen ka	Kruskal- Wallis H	Post hoc
T1	itsetunto	1	4.02	1.54	38.59	12.29**	1<2**
		2	5.36	1.11	76.22		2>3*
		3	4.56	1.29	49.33		
	masennus	1	3.54	1.83	113.09	14.52**	1>2***
		2	1.67	.90	66.04		1>3*
		3	2.05	1.05	81.21		
	viihtyvyys	1	4.76	1.26	59.27	2.96	
		2	5.18	.93	73.09		
		3	4.88	.57	55.54		
T2	itsetunto	1	5.18	1.09	66.68	14.86**	1>3*
		2	5.44	1.11	75.74		2>3***
		3	3.69	1.43	28.38		
	masennus	1	1.78	1.24	70.86	10.91**	1<3*
		2	1.80	1.05	67.28		2<3***
		3	3.31	1.61	107.67		
	viihtyvyys	1	4.93	1.10	59.59	10.63**	2>3***
		2	5.25	.85	75.00		
		3	4.33	.94	36.63		

<sup>1</sup> 1 = yksinäisyys vähentynyt yläkoulussa (n = 11)

2 = ei muutosta yksinäisyydessä (n = 118)

3 = yksinäisyys lisääntynyt yläkoulussa (n = 12)

\*\*\* p < .001    \*\* p < .01    \* p < .05

Seuraavaksi oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään kaverisuhteiden laadun muutosten perusteella. Nyt ensimmäisen ryhmän muodostivat ne 15 oppilasta, joiden kaverisuhteiden laatu oli alakoulussa paras mutta heikentyi yläkoulussa (T1:  $ka = 6.49$   $kh = .25$ ; T2:  $ka = 5.12$   $kh = .59$ ; muutospistemäärä  $ka = -1.37$ ,  $kh = .55$ ). Toisen ryhmän muodosti 112 oppilasta, joiden kaverisuhteiden laatu ei ollut muuttunut (T1:  $ka = 5.89$   $kh = .77$ ; T2:  $ka = 5.83$   $kh = .66$ ; muutospistemäärä  $ka = -.06$ ,  $kh = .41$ ), ja kolmannen ryhmän ne 14 oppilasta, joiden kaverisuhteiden laatu parantui yläkoulussa (T1:  $ka = 5.35$   $kh = 1.20$ ; T2:  $ka = 6.77$   $kh = .61$ ; muutospistemäärä  $ka = 2.17$ ,  $kh = 1.38$ ).

Kaverisuhteiden laadussa tapahtuvien muutosten osalta ryhmät erosivat toisistaan vain alakoulussa masennuksen osalta. Ne oppilaat, joilla kaverisuhteiden laatu oli heikko alakoulussa (ryhmä 3:  $ka = 3.23$ ,  $kh = 1.12$ , järjestyslukujen  $ka = 107.39$ ), osoittivat alakoulussa sekä niitä oppilaita, joiden kaverisuhteiden laadussa ei tapahtunut muutosta (ryhmä 2:  $ka = 1.70$ ,  $kh = .91$ , järjestyslukujen  $ka = 66.97$ ) että niitä joiden kaverisuhteiden laatu oli hyvä alakoulussa mutta joiden kaverisuhteiden laatu heikkeni yläkoulussa (ryhmä 1:  $ka = 1.69$ ,  $kh = .90$ , järjestyslukujen  $ka = 67.13$ ), enemmän viitteitä masennuksesta ( $H(2) = 12.64$ ,  $p = .002$ ).

## **7.6 Kiusaamisen yhteys vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen**

Kiusatut oppilaat erosivat muista oppilaista niin vertaissuhteiden, hyvinvoinnin kuin viihtyvyydenkin osalta: ainut, missä kiusatut oppilaat eivät eronneet muista oppilaista, oli itsetunto. Lisäksi alakoulussa kiusattujen oppilaiden kaverisuhteiden laatu ei eronnut alakoulussa muiden oppilaiden kaverisuhteiden laadusta. Kuten taulukosta 8 voidaan nähdä, sekä ala- että yläkoulussa kiusatuksi tulleilla oppilailla kaverisuhteiden laatu oli kuitenkin yläkoulussa muiden oppilaiden kaverisuhteiden laatua heikompi. Kiusatut oppilaat olivat sekä ala- että yläkoulussa muita oppilaita yksinäisempiä, heillä oli enemmän viitteitä yksinäisyydestä ja he viihtyivät heikommin.

Alakouluikäisen kiusaamisen vaikutus vielä yläkoulussa näkyi selkeimmin yksinäisyydessä, jonka osalta alakoulussa kiusatut oppilaat erosivat selkeimmin toisista oppilaista. Lisäksi alakoulussa kiusatuilla oppilailla oli yhä yläkoulussa enemmän masennusoireita kuin muilla oppilailla, ja he viihtyivät heikommin

yläkoulussa. On kuitenkin huomioitava, että 80 % yläkoulussa kiusatuista oppilaista oli kiusattuja myös alakoulussa, joten tulos oli yhtenevä yläkoulussa kiusattujen yksinäisyyden kokemiseen.

Kaiken kaikkiaan selkeimmät erot oppilaiden kesken alakoulussa olivat yksinäisyydessä, masennuksessa ja viihtyvyydessä, kun taas erot yläkoulussa olivat painottuneet enemmän vertaissuhteisiin. Tarkasteltuna sekä ala- että yläkoulun kiusattujen oppilaiden osalta, kiusatuilla oppilailla oli yläkoulussa heikompi kaverisuhteiden laatu ja enemmän yksinäisyyttä.

Taulukko 8. Kiusattujen ja ei-kiusattujen oppilaiden erot kaverisuhteiden laadussa, yksinäisyydessä, itsetunnossa, masennuksessa ja viihtyvyydessä.

kiusaamis- ajankohta	aineiston- keruun ajankohta			ka	kh	järjestys- lukujen ka	U
Alakoulu (T1)	Alakoulu (T1)	kaverisuhteiden laatu	kiusattu	5.51	1.05	57.53	1085.50
			ei kiusattu	5.79	1.02	73.14	
		yksinäisyys	kiusattu	2.36	1.08	92.69	859.50**
			ei kiusattu	1.78	.76	65.91	
		itsetunto	kiusattu	4.95	1.27	62.63	1203.00
			ei kiusattu	5.24	1.22	72.13	
	masennus	kiusattu	2.55	1.43	97.92	734.00***	
		ei kiusattu	1.71	1.00	64.83		
	viihtyvyys	kiusattu	4.53	.84	44.42	766.00***	
		ei kiusattu	5.24	.91	76.45		
	Yläkoulu (T2)	kaverisuhteiden laatu	kiusattu	5.36	.77	48.73	869.50**
			ei kiusattu	5.86	.63	75.57	
		yksinäisyys	kiusattu	2.01	.56	101.33	676.00***
			ei kiusattu	1.60	.68	64.78	
		itsetunto	kiusattu	5.14	1.24	67.56	1321.50
			ei kiusattu	5.28	1.24	71.71	
	masennus	kiusattu	2.40	1.25	93.35	867.50**	
		ei kiusattu	1.83	1.16	66.41		
viihtyvyys	kiusattu	4.88	.79	54.33	1004.00*		
	ei kiusattu	5.19	.93	73.84			
Yläkoulu (T2)	Yläkoulu (T2)	kaverisuhteiden laatu	kiusattu	5.07	.85	37.60	542.00***
			ei kiusattu	5.88	.58	75.98	
		yksinäisyys	kiusattu	2.29	1.01	103.25	545.00***
			ei kiusattu	1.57	.54	65.04	
		itsetunto	kiusattu	4.84	1.53	59.30	976.00
			ei kiusattu	5.34	1.18	72.37	
		masennus	kiusattu	2.56	1.44	94.05	729.00**
			ei kiusattu	1.82	1.12	66.58	
		viihtyvyys	kiusattu	4.74	.96	50.38	797.50*
			ei kiusattu	5.21	.89	73.30	

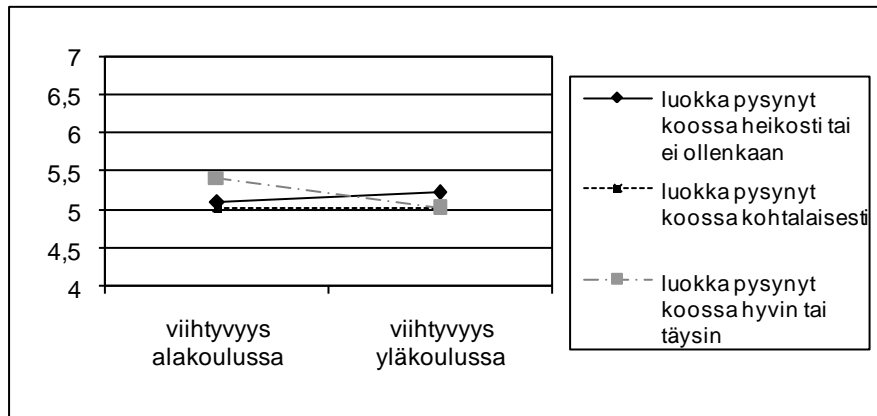
## 7.7 Ryhmien säilyminen ja niiden yhteys hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen

Oppilaiden päätyminen samalle luokalle yläkoulussa alakouluikäisten luokkakaveriensa kanssa vaihteli nollassa sataan prosenttiin. Keskimäärin edellisen luokan oppilasmäärästä 40 % oli oppilaan kanssa yhä samalla luokalla yläkoulussa, mutta vaihtelua oli kuitenkin paljon keskihajonnan ollessa noin 30 %. Alakoulussa yhdysluokilla olleet oppilaat ( $ka = 59.39$ ,  $kh = 34.059$ , järjestyslukujen  $ka = 92.28$ ) pääsivät merkittävästi muita oppilaita ( $ka = 24.71$ ,  $kh = 9.613$ , järjestyslukujen  $ka = 52.58$ ) useamman luokkakaverinsa kanssa samalle luokalle myös yläkoulussa ( $U = 1020.00$ ,  $p < .001$ ). Jaoteltuna kolmeen ryhmään luokan säilymisen perusteella, vain 21 oppilaalla yläkoulussa oli 67 % tai enemmän alakoulun luokan oppilaista nykyisellä luokallaan, kun taas selkeä enemmistö, 88 oppilasta, kuuluivat ryhmään, joiden luokalla oli vähän ( $< 33$  %) oppilaita edellisen luokan oppilasmäärästä. Kolmannen ryhmän muodostivat ne 30 oppilasta, jotka olivat päässeet melko hyvin (34–66 %) samalle luokalle alakouluikäisten luokkakavereidensa kanssa.

Oppilaat pääsivät hyvin samalle luokalle haluamiensa oppilaiden kanssa. Keskimäärin samalla luokalla oli 62 % niistä oppilaista, joiden oppilas oli toivonutkin olevan hänen kanssaan yläkoulussa samalla luokalla. Tässäkin vaihtelu oli kuitenkin suurta keskihajonnan ollessa noin 37 %. Suunta kuitenkin oli selkeämpi, sillä 71 oppilasta pääsi samalle luokalle kaikkien tai lähes kaikkien toivomiensa oppilaiden kanssa, 33 oppilaan toiveet toteutuivat kohtalaisesti ja 31 oppilaan toiveet eivät toteutuneet tai toteutuivat heikosti. Yhdenmukaisesti luokan säilymisen kanssa, yhdysluokilla olleet oppilaat ( $ka = 82.16$ ,  $kh = 36.791$ , järjestyslukujen  $ka = 83.83$ ) pääsivät muita oppilaita ( $ka = 51.17$ ,  $kh = 36.462$ , järjestyslukujen  $ka = 56.43$ ) useammin samalle luokalle yläkoulussa myös toivomiensa kavereiden kanssa ( $U = 1320.50$ ,  $p < .001$ ).

Alakoululuokan tai toivotun oppilasryhmän säilyminen ei ollut yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin tai viihtyvyyteen yläkoulussa. Toivotun oppilasryhmän säilyminen ei myöskään ollut yhteydessä hyvinvoinnin tai viihtyvyyden muutoksiin. Alakoululuokan säilymisen havaittiin kuitenkin olevan yhteydessä kouluviihtyvyyden muutoksiin ( $F_{(2, 135)}=3.34$ ,  $p<.05$ ): Oppilaat, joilla alakouluikäinen luokka säilyi heikosti tai ei ollenkaan ( $ka=.137$ ,  $kh=.820$ ) viihtyivät yläkoulussa

paremmin, kun taas ne oppilaat, joilla alakouluikäinen luokka säilyi hyvin tai täysin (ka=-.397, kh=.786), viihtyivät yläkoulussa heikommin kuin alakoulussa. Ne oppilaat, joiden alakouluikäinen luokka oli säilynyt melko hyvin, muutosta ei juuri tapahtunut eikä ryhmä eronnut muiden ryhmien tuloksista tilastollisesti merkitsevästi. Ryhmien kouluviihtyvyydessä tapahtuvat muutokset on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Alakouluikäisen luokan koossa pysymisen yhteys kouluviihtyvyyden muutoksiin.

## 8 POHDINTA

Yleisesti ottaen tuloksista välittyi myönteinen kuva niin oppilaiden vertaissuhteista, hyvinvoinnista kuin viihtyvyydestä: kullakin osa-alueella tulokset olivat vahvasti myönteisesti painottuneita, ja oppilaiden väliset erot olivat keskimäärin pieniä. Valtaosalle oppilaista siirtymä alakoulusta yläkouluun sujuikin hyvin tässä tutkimuksessa tarkasteltujen osa-alueiden osalta. Onnistunutta siirtymää kuvaa erityisesti se, että oppilaiden vertaissuhteet paranivat yläkoulussa usealla osa-alueella: oppilaiden kaverisuhteet olivat puolella osa-alueista parantuneet ja kiusaamista oli vähemmän. Nämä oppilaat pääosin myös viihtyivät koulussa, heidän itsetuntonsa oli hyvä ja heillä oli vähän tai ei lainkaan masennusoireita.

Vertaissuhteiden ongelmat vaikuttivat kuitenkin siihen, että noin 10–20 % oppilaista hyvinvointi ja kouluviihtyvyys oli muiden oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä heikompaa. Etenkin alakoulussa alkanut kiusaaminen oli jatkuva ongelma, joka heikensi oppilaan hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä niin ala- kuin yläkoulussakin ja sai oppilaan tuntemaan itsensä yksinäiseksi. Osalle oppilaista siirtymä alakoulusta yläkouluun tarjosi uuden mahdollisuuden: vanhojen ryhmien hajottua ja uusien ryhmien muodostuttua oppilas, joka ei tuntenut itseään enää niin yksinäiseksi, viihtyi ja voi yhtä hyvin kuin oppilaat, joilla ei ollut ollut ongelmia. Toisaalta vertaissuhteiden ongelmien ilmaantuminen siirtymän jälkeen olivat vastaavasti yhteydessä oppilaan heikentyneeseen hyvinvointiin ja viihtyvyyteen.

### 8.1 Tyttöjen ja poikien sekä eri luokkamuodoissa opiskelleiden oppilaiden väliset erot

Ensimmäinen hypoteesi oli, että tyttöjen kaverisuhteiden laatu on poikien kaverisuhteiden laatua parempi ja toisaalta poikien itsetunto on parempi ja heillä on vähemmän masennusoireita. Lisäksi oletettiin, että erot tyttöjen ja poikien välillä ovat suuremmat yläkoulussa (Savin-Williams & Berndt 1990; Petersen & Leffert 1995; Jenkins, Goodness & Buhrmester 2002; Bowker 2004; Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess & Rose-Krasnor 2004; Nickerson & Nagle 2005) Tulokset olivatkin pääosin odotetun kaltaisia sekä tutkittujen osa-alueiden että ajankohtien

osalta. Kun alakoulussa tyttöjen ja poikien väliset erot olivat melko vähäisiä silloin, kun niitä havaittiin, olivat erot kasvaneet yläkouluun siirryttäessä niin, että tytöillä kaverisuhteiden laatu oli parempi kun taas pojilla hyvinvointi oli parempi.

Vaikka tyttöjen kaverisuhteet olivat kokonaisuudessaan poikien kaverisuhteiden laatua parempi, on huomioitava, että tämä ero selittyi lähes yksinomaan intiimiyden tason perusteella. Tyttöjen kaverisuhteet sisälsivät siis enemmän läheisyyttä, tunteiden vaihtoa ja luottamusta suhteessa siihen, miten paljon he jakoivat henkilökohtaisia asioita keskenään. Näiden kaikkien ominaisuuksien on havaittu olevan tytöille tyypillisempiä tapoja osoittaa yhteenkuuluvuutta (Savin-Williams & Berndt 1990; Jenkins, Goodness & Buhrmester 2002). Sen sijaan niin sanotusti sukupuolineutraalien osa-alueiden, yhteisen tekemisen ja ajanvieton sekä riitelemisen ja toisaalta selän takana puhumisen, osalta tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan. Näin tarkasteltuna tyttöjen parempaa kaverisuhteiden laatua kuvaa etenkin niiden monipuolisuus verrattuna poikien kaverisuhteisiin.

Parempi -sanon käyttö vaikuttaa kuitenkin turhan vahvalta ja lopulliselta ilmaisulta pohdittaessa tyttöjen ja poikien kaverisuhteita. Tyttöjen kaverisuhteiden laadun monipuolisuus varmasti parantaa niitä jossain mielessä, mutta se ei mielestäni vielä kerro niiden mielekkyydestä saatikka aseta niitä ehdottomasti poikien kaverisuhteita paremmiksi. Lisäksi se, että pojat eivät yhtä usein osoita läheisyyttä ja tunteita toisilleen, ei välttämättä tarkoita, etteivätkö he kokisi sitä mahdolliseksi tarpeen vaatiessa. Tunteiden säännöllinen jakaminen tai henkilökohtaisista asioista keskusteleminen ei välttämättä kuulu heidän toimintatapoihinsa. Yksinäisyyden, johon sisältyi myös seuran ja tuen saaminen *tarvittaessa*, osalta tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan. Cotterell (2007, 81) esittääkin, että kumppanuus ja yhteinen ajanvietto on tärkein ystävyyttä kuvaava asia, minkä osalta tytöt ja pojat eivät myöskään eronneet toisistaan. Cotterell toteaa myös, että vaikka läheisyys on arvostettu ystävyiden laatua kuvaava asia, kaikkia ystäviä ei pidetä läheisinä, vaikka he pidettäisiinkin hyvinä ystävinä. Hän viittaa myös Shulmanin, Laursenin, Kalmanin ja Karpovskyn (1997) havaintoihin, että nuorten on neuvoteltava, miten intiimi heidän välinen suhteensa on: miten paljon siihen kuuluu läheisyyttä, miten osapuolet soveltuvat käyttäytymisensä siten, että läheisyys on ansaittu ja kolmanneksi, miten kaikkien tarpeet ovat tasapainossa.

Vaikka poikien kaverisuhteet arvioitiinkin myös tässä tutkimuksessa tyttöjen kaverisuhteita heikommiksi, he eivät tunteneet itseään tyttöjä



yksinäisemmiksi, kuten edellä todettiin. Tyttöjen korkeampilaatuiset kaverisuhteet eivät myöskään parantaneet heidän hyvinvointiaan tai viihtyvyyttään, vaan päinvastoin poikien hyvinvointi ja viihtyvyys oli parempi. Tyttöjen kaverisuhteiden korkeampi laatu pikemminkin tukee aikaisemmissa tutkimuksissa saatua tulosta siitä, että tiiviit kahden tai muutaman hengen ystävyysuhteet ovat tyypillisempiä tytöille (mm. Bowker 2004), kun taas pojat todennäköisesti viihtyvät isommissa joukoissa, joissa yksilöiden välinen vuorovaikutus on oleellisesti erilaista verrattuna pieniin ja tiiviisiin ryhmiin.

Vertaissuhteissa ja hyvinvoinnissa havaituista eroista huolimatta tytöt ja pojat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan siirtymän yhteydessä tapahtuneen muutoksen osalta. Näin ollen tyttöjen ja poikien välillä olleet erot olivat 6. luokan lopussa jo olemassa, eikä siirtymä itsessään näyttänyt vaikuttavan niihin, vaikka erot aavistuksen verran kasvoivatkin. Ainut havaittu tilastollisesti merkitsevä ero oli kouluviihtyvyydessä, missä tyttöjä ja poikia erotteli lisäksi alakoulun luokkamuoto. Tulokset siis tukevat tälläkin tavoin suomalaisen perusopetuksen yhdenmukaisuutta (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2005, 41–42): asuinpaikasta riippumatta oppilaalla on mahdollisuus mielekkääseen sosiaaliseen ympäristöön, hyvinvointiin ja viihtyvyyteen.

Toisaalta kouluviihtyvyys oli kuitenkin osa-alue, joka erotti yhdysluokilla olleita oppilaita muista oppilaista siirtymän yhteydessä. Yläkouluun siirryttäessä niiden oppilaiden, joiden alakouluikäinen luokka oli säilynyt parhaiten, viihtyvyys laski, kun taas kaikilla muilla oppilailla viihtyvyys parani siirtymän yhteydessä. Toisaalta nämä oppilaat olivat viihtyneet alakoulussa parhaiten. Kun muistetaan, että yhdysluokilla opiskelleiden oppilaiden koko luokka saattoi olla samalla luokalla myös yläkoulussa, viittaa tulos siihen, että viihtyvyyden heikentyminen koskettaa yhdysluokilla olleita oppilaita muita oppilaita enemmän, vaikka heillä ei välttämättä ollut ongelmia vertaissuhteissaan.

Tässä tutkimuksessa saatu tulos haja-asutusalueiden koulujen oppilaiden jonkin verran paremmasta viihtyvyydestä verrattuna keskustan tuntumassa olevien koulujen oppilaiden viihtyvyyteen on yhtenevä Linnakylän (1993) tuloksien kanssa. Lisäksi kouluviihtyvyyden osalta tärkeäksi osatekijäksi Linnakylä havaitsi opettajan ja oppilaan välisen suhteen. Haja-asutusalueiden kouluissa luokkakoot ovat usein pienemmät, joten oppilaan ja opettajan välille saattaa helpommin muodostua kiinteä side kuin suuremmissa luokissa. Kun tiedetään, että tytöillä on poikia useammin

läheinen suhde myös opettajaansa (Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess & Rose-Krasnor 2004; Jerome, Hamre & Pianta 2008), saattavat haja-asutusalueilla asuvien tyttöjen suhteet olla erityisen kiinteät ja läheiset opettajaansa. Näin ollen muutos alakoulusta yläkouluun siirtymän yhteydessä on heille suhteessa suurempi ja sisältää enemmän epävarmuustekijöitä kuin muille oppilaille (Pietarinen 1999, 146–147).

Yksi mahdollinen selitys voisi toisaalta olla myös se, että ryhmät ovat eri vaiheessa ryhmäytymisprosessissa: Aikaisemmin kiinteä ryhmä tulee nyt sovittaa sellaisenaan uuteen tilanteeseen, jolloin konfliktien mahdollisuus on suuri ja toisaalta vanhan dynamiikan muuttuminen saattaa osalle oppilaista olla vaikea ja kenties ahdistavakin kokemus. Sen sijaan ne oppilaat, joiden luokka on säilynyt heikosti tai kohtalaisesti aloittavat uudessa luokassa niin sanotusti puhtaalta pöydältä, jolloin kaksi kuukautta koulun alkamisen jälkeen ollaan vasta luomassa luokan me-henkeä ja mahdollisia ongelmia ei vielä ole esiintynyt.

## **8.2 Vertaissuhteiden ongelmien yhteys hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen**

Vaikka tulokset pääosin antoivat oikeastaan hyvin valoisan kuvan oppilaiden vertaissuhteista, hyvinvoinnista ja viihtyvyydestä, ongelmia esiintyi myös, mistä selkeimpänä esimerkkinä kiusaaminen. Saadut tulokset kiusaamisen osalta ovat pääosin samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa, mutta myös joitain eroavuuksia löytyy. Samaa aikaisempien tutkimusten (mm. Salmivalli 1998) kanssa oli se, että nimittely oli yleisintä sekä tytöillä että pojilla ja töniminen tai muu satuttaminen oli selkeästi yleisempää pojilla kuin tytöillä, minkä lisäksi pojat kiusasivat suhteellisesti ottaen tyttöjä enemmän. Ero selittyi kuitenkin vain sillä, että pojat kiusasivat useammalla osa-alueella, kun taas tytöt lähinnä vain nimittelivät toisia oppilaita. Varsinaisesti kiusaajiksi oppilaiden omien mainintojen pohjalta luokiteltiin prosentuaalisesti yhtä monta tyttöä ja poikaa.

Sen sijaan tyttöjen kiusaamismuotona pidettyä ryhmästä pois jättämistä ei juuri havaittu, eivätkä tytöt ja pojat eronneet sen suhteen toisistaan. Lisäksi saadut tulokset niistä oppilaista, jotka olivat kiusattuja, olivat suurempia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa esitetyt luvut. Alakoulussa kiusatuksi koki tullessaan 19.4 % oppilaista, kun Salmivallin (1998, 57) tutkimuksessa kiusatuiksi oppilaiksi luokiteltiin 11.7 %

oppilaista. Yläkoulussa kiusatuksi koki tulevansa enää 14.1 % oppilaista, kun Salmivallin tutkimuksessa 8. luokalla kiusattuja oppilaita oli 5.7 %. Suunta on näin ollen kuitenkin sama kiusaamisen vähentyessä yläluokille siirryttäessä. Ero tulosten välillä on kuitenkin suuri. Eroa aikaisempiin tutkimustuloksiin saattaa selittää se, että tässä tutkimuksessa oppilailta itseltään kysyttiin, kiusataanko heitä, eikä tätä havaintoa tuettu kysymällä asiaa myös muilta oppilailta tai opettajilta. Täten yksittäisen oppilaan tulkinnat kiusaamisesta saattavat erota siitä, mitä muut kokevat kiusaamiseksi. Toisaalta voidaan kysyä, onko muiden näkemyksillä merkitystä, jos oppilas kokee tullessa kiusatuksi. Kiusatuksi joutuminen on yksilöllinen kokemus siinä missä moni muukin, eikä sitä voi toisen puolesta tulkita. Oppilaan jääminen yksin kokemuksensa kanssa voi kuitenkin olla lisäuhka hänen hyvinvoinnilleen.

Kiusatuksi tulemisen ja kiusaamisen välinen ero on suuri, kun vain 5.6 % oppilaista kertoi kiusaavansa toisia oppilaita, ja näistäkin oppilaista merkittävästi useimmat olivat itse kiusattuja. Syitä eroon voivat olla muun muassa se, että kiusatut oppilaat tiedostavat selvemmin, mikä on kiusaamista ja käyttävät kiusaamista puolustuksenaan (vrt. Salmivalli 1998, 106–110). Toisaalta toiset oppilaat eivät välttämättä tiedosta ongelmaa, tai he eivät halua kertoa kiusaavansa toisia oppilaita. Varsinkin kiusaamisen ollessa pääosin nimittelyä, kiusaamisen tunnistaminen voi olla vaikeaa. Tällöin etenkin nimittelyn ”lievemmat” muodot, mitkä oppilas syystä tai toisesta kokee tahalliseksi kiusaamiseksi, voivat toisten oppilaiden mielestä olla harmitonta leikinlaskua. Shariff (2008) ja Kowalski, Limber ja Agatston (2008) esittävät kuitenkin, että oppilaat osaavat hyvin erotella, mikä on kiusaamista ja mikä ei. Täsmälleen samat sanat saattavat muun muassa parantaa kaverisuhteiden laatua läheisessä suhteessa mutta olla kiusaamista silloin, kun kohteena on ryhmän ulkopuolella oleva oppilas. Shariff sekä Kowalski, Limber ja Agatston toteavatkin, että opettajien on tämän vuoksi vaikea puuttua asiaan, sillä oppilaat voivat vedota tällöin juuri leikinlaskuun tai vastaavaan harmittomaan toimintaan. Tämä saattoi olla osasyynä, miksi tässäkin tutkimuksessa vain muutama oppilas myönsi kiusaavansa toisia oppilaita. Oppilailla on suuri paine kuulua ryhmään, joten omaa asemaa turvatessa heikommat saattavat jäädä jalkoihin. Kun kuitenkin suurin osa oppilaista haluaa säilyttää itsestään hyvän kuvan, on heidän vaikea nähdä omaa osallisuuttaan kiusaamisongelmaan. Toisaalta oppilaalle muodostunut kiusatun rooli ja sitä myöten häneen kohdistettu käyttäytymismalli saattaa vaikuttaa kiusaamisen havaitsemiseen, ja toisaalta kiusatun oppilaan on vaikea irrottautua hänelle muodostuneesta roolista

omin voimin (Salmivalli 1998, 49–50, 86; Shariff 2008, 23.) Näiden roolien jatkuminen alakoulusta yläkouluun siirtymän jälkeen onkin yksi todennäköinen syy sille, että siirtymä ei välttämättä poistanut kiusaamisongelmaa.

Kiusatuksi tuleminen vaikutti kokonaisvaltaisesti oppilaan vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja viihtyvyyteen: kiusatut oppilaat olivat yksinäisempiä, heidän kaverisuhteiden laatunsa ja viihtyvyytensä oli heikompaa ja heillä oli jonkin verran enemmän masennusoireita. Vaikka siis ryhmästä pois jättämistä ei oppilaiden mainintojen pohjalta juuri havaittu, näkyy kiusattujen oppilaiden eristyneisyys etenkin suurempana yksinäisyytenä. Yksi mahdollinen tulkinta näille osin ristiriitaisille tuloksille on se, että ongelma on jatkunut jo niin pitkään, että ryhmästä pois jättäminen ei ole enää aktiivista, vaan oppilas on jo oppinut välttämään muita oppilaita. Tällöin asiasta kysyttäessä puolen vuoden tai parin kuukauden aikaväliltä, ongelmaa on ollut enää vain harvoin, jolloin sitä ei ole luokiteltu kiusaamiseksi. Yksinäisyyden, heikomman viihtyvyyden, masennusoireiden lisääntymisen ja pidemmällä aikavälillä myös kaverisuhteiden laadun heikentymisen yhteys kiusaamiseen kuitenkin kertoo omaa karua kieltään kiusaamisen ongelman moninaisuudesta. Myönteistä kuitenkin oli se, että kiusatut oppilaat eivät eronneet toisista oppilaista itsetunnon suhteen, mikä voi jatkossa edistää oppilaiden vertaissuhteiden, viihtyvyyden ja hyvinvoinnin paranemista. On kuitenkin huomioitava, että kiusattujen oppilaiden itsetunto oli hieman toisten oppilaiden itsetuntoa heikompi, joskaan ei merkitsevästi. Kiusaamisen jatkuessa on siis myös yhtä mahdollista, että kiusattujen oppilaiden itsetuntokin alkaa heiketä merkittävästi muihin verrattuna.

Kiusaamisen lisäksi, etenkin yksinäisyyden havaittiin olevan yhteydessä hyvinvointiin ja viihtyvyyteen. Tulokset olivat melko yksiselitteiset sen suhteen, että vähäinen yksinäisyys oli yhteydessä parempaan hyvinvointiin ja yläkoulussa myös viihtyvyyteen, ja sekä yksinäisyyden lisääntyminen ja väheneminen vaikutti näihin. Ainut poikkeus havaittiin itsetunnon osalta, missä myös niillä oppilailla, joiden yksinäisyys lisääntyi yläkoulussa, oli heikompi itsetunto kuin niillä oppilailla, joiden yksinäisyydessä ei tapahtunut muutoksia. Koska ryhmään kuulumisen paine on kova ja ryhmäytymisprosessi mahdollisesti nopea (Brown 1990; Entwisle 1990), yksi mahdollinen tulkinta on, että heikompi itsetunto heikensi oppilaan kiinnittymistä uuteen ryhmään yläkoulussa, jolloin yksinäisyyden lisääntyessä muutkin ongelmat lisääntyivät.

Kun vastaavaa eroja ei havaittu kaverisuhteiden laadun yhteydestä hyvinvointiin ja viihtyvyyteen, tulos tukee Harterin (1996) tulosta siitä, että yleinen hyväksyntä on tärkeämpää oppilaan itsetunnolle kuin ystävien hyväksyntä. Vastaavasti tulos tukee Newman Kingeryn ja Erdleyn (2007) tulosta siitä, että toverihyväksyntä edistää viihtyvyyttä siirtymän jälkeen. Toisaalta Savin-Williams ja Berndt (1990) huomauttavat, että nopea kaverisuhteiden muodostaminen heti siirtymän jälkeen ei välttämättä aina ole merkki hyvästä sopeutumisesta vaan heijastuma aiemmista epäonnistumisesta sosiaalisissa suhteissa. Jää kuitenkin arvailujen varaan, olisivatko vastaavat erot olleet havaittavissa vielä myöhemmin, vai olivatko nyt saadut tulokset puolestaan heijastumaa oppilaiden uuteen tilanteeseen liittämistä toiveista tai oliko uusi tilanne heille merkittävästi aikaisempaa parempi.

Koska yksinäisyyden muutokset kuitenkin olivat melko selkeästi yhteydessä hyvinvointiin ja viihtyvyyteen ainakin siirtymän yhteydessä, oppilaiden yksinäisyyttä ehkäisemällä voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa kokonaisvaltaisemmin heidän viihtymiseensä ja hyvinvointiinsa etenkin siirtymän jälkeen. Kun myös tiedetään, että kiusatut oppilaat olivat muita oppilaita yksinäisempiä, on kiusaamiseen puuttuminen todennäköisesti yksi keino vähentää näiden kummankin yhdessä tai erikseen tuomia ongelmia. Lähtökohtaisesti kouluilla pitäisi myös olla tähän mahdollisuus, sillä noin kolme neljästä oppilaasta uskoi opettajien voivan vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen. Toisaalta oppilaiden itsensä mukaan ottaminen etenkin kiusaamisen ehkäisemiseen ja lopettamiseen, vaikuttaisi myös oppilaiden mukaan mielekkäältä toimintatavalta, sillä he kokivat yläkoulussa enenevässä määrin muiden oppilaiden voivan vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen.

### **8.3 Koulusiirtymän merkitys vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen**

Kuten jo aiemmin todettiin, siirtymä alakoulusta yläkouluun ei tämän tutkimuksen perusteella tuonut juuri muutosta oppilaiden vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Suurinta osaa oppilaista koskettavaa notkahdusefektiä osoittamassa uuteen tilanteeseen liittyviä yleisiä sopeutumisen haasteita, ei tässä tutkimuksessa havaittu, vaan erot olivat lähinnä sukupuolisidonnaisia ja mahdollisesti pikemminkin ikään kuin varsinaisesti siirtymään liittyviä.

Näin ollen tulokset siitä, että siirtymän yhteydessä ei tapahtunut suuria muutoksia tai muutokset olivat pääosin myönteisiä, ovat yhteneviä Pietarisen (1999,

127–147, 271) tulosten kanssa siten, että suurin osa oppilaista kokee siirtymän positiivisena ja luonnollisena asiana, joka ei aiheuta stressiä. Erot oppilaiden kesken voivat kuitenkin olla suuria, kuten tässäkin tutkimuksessa havaittiin. Yksittäisen oppilaan kohdalla muutos saattoi olla suuri, vaikka havaitut tilastollisesti merkitsevät erot olivat niin vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa kuin kouluviihtyvyydessä keskimäärin melko pieniä – usein vain muutaman kymmenyksen luokkaa. Nämä erot ovat kuitenkin suuntaa-antavia ja saattavat yhä kasvaa ongelmien kasaantuessa ja toisaalta iän mukanaan tuomien sukupuolityyppillisten erojen lisääntyessä. Toisaalta, kuten Pietarinen havaitsi, ensimmäisenä vuotena siirtymän jälkeen oppilaiden sopeutumisessa on suuria eroja, jotka tasaantuvat peruskoulun loppua kohden.

Tuloksista välittyi kiusaamisen problematiikkaa lukuun ottamatta hyvin vahva ”kaikki hyvin” -mentaliteetti ja aika ajoin jopa ongelmien vähättely myös oppilaiden vapaasti lomakkeisiin kirjoittamista kommentteista. Tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan verrattavissa useampia osa-alueita (muun muassa oppilaiden suhteet myös opettajiin, fyysinen ympäristö, koulumenestys) käsittäviin kouluviihtyvyyden ja -hyvinvoinnin tutkimuksiin (Linnakylä 1993, Malin & Linnakylä 2001, Konu 2002), mutta nyt saadut tulokset antavat osin myönteisemmän kuvan suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyydestä ja hyvinvoinnista. Osin kyse saattaa olla siitä, että tässä tutkimuksessa keskityttiin oppilaille mieluisaan asiaan, kavereihin, ja osin kyse saattaa olla koulusiirtymään liitetystä asenteesta. Pietarisen (1999, 25, 131–146) mukaan oppilaille on jo ennen siirtymää kehittynyt käsitys siitä, miten he sopeutuvat uusiin tilanteisiin, joten onnistuneessa koulusiirtymässäkin on monin osin kyse myönteisestä asennoitumisesta uuteen vaiheeseen. Oppilaat saattoivat siis tästäkin syystä vastata kysymyksiin hyvin myönteisesti. Toisaalta kiinnittyminen uuden koulun sosiaaliseen verkostoon oli Pietarisen tutkimuksessa yksi tärkeimmistä syistä sopeutumiseen, mikä tässä tutkimuksessa näkyi muun muassa yksinäisyyden vähenemisenä yläkouluun siirryttäessä.

Tulokset vastasivat kuitenkin Newman Kingeryn ja Erdleyn (2007) havaintoa siitä, että mikäli oppilaan vertaissuhteet olivat jo lähtökohtaisesti hyvät, niissä ei tapahtunut muutosta siirtymän yhteydessä. Siirtymän osalta vertaissuhteiden yhteys hyvinvointiin ja viihtyvyyteen oli melko sidonnaista kyseiseen ajankohtaan: jos oppilaan vertaissuhteet olivat hyvät, ei muutosta tapahtunut, mutta ongelmat jompanakumpana ajankohtana olivat yhteydessä sen hetkisiin ongelmiin hyvinvoinnissa ja viihtyvyydessä. Etenkin yksinäisyys oli selkeästi yhteydessä vain

sen hetkiseen hyvinvointiin ja viihtyvyyteen. Poikkeuksen muodosti kuitenkin kiusaaminen, missä alakouluikäinen kiusaaminen oli yhteydessä vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja viihtyvyyteen myös yläkoulussa. On tosin huomioitava, että alakoulussa kiusatuiden oppilaiden kiusaaminen jatkui usealla vielä yläkoulussa. Tämän tutkimuksen rajoissa ei kuitenkaan kyetä sanomaan, erosivatko sekä alakoulussa että yläkoulussa kiusatut oppilaat niistä oppilaista, joita kiusattiin vain alakoulussa, yläkoulussa havaittujen vertaissuhteiden, hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden osalta.

Koska keskimäärin niin erot oppilaiden kesken kumpanakin ajankohtana kuin siirtymän yhteydessä havaituissa muutoksissa olivat pieniä, nämä pieniltäkin vaikuttavat poikkeamat normista saattavat olla merkittäviä yksittäisten oppilaiden kohdalla. Kariikoiden ilmaistuna, varhaisnuoret kokevat suurimmaksi ilmaisuksi omasta yksilöllisyydestään sen, että he muun muassa toimivat ja pukeutuvat kuten kaikki muut saman ikäiset nuoret, kuten Brown (1990) asian esittää. Kyseessä on liioiteltu yleistys ja se on todettu pilke silmäkulmassa, mutta antaa kuitenkin näkökulman varhaisnuorten vertaissuhteisiin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen: pienikin poikkeama ”normista” saattaa tuntua yksittäisestä oppilaasta suurelta ja epänormaalilta.

## **8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdat olivat hyvät, sillä pienehkön kaupungin yhden ikäluokan koulusiirtymien tarkastelu oli helposti hallittavissa, osallistumisprosentti (84 %, joista 78 % molemmilla aineistonkeruukerroilla) oli korkea, minkä lisäksi katoa ei juuri syntynyt, sillä kaikkien alakoulujen oppilaat siirtyivät samaan yläkouluun. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ikäluokka oli myös sen verta suuri, että saavutettu otoskoko (N = 142) mahdollisti hyvin tilastolliset analyysit.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään käyttämällä useissa tutkimuksessa toimiviksi havaittuja erillisiä skaaloja. Tutkimusta varten osaa käytetyistä skaaloista lyhennettiin, mikä heikentää niiden vertailtavuutta aikaisempiin tutkimuksiin, joissa samoja skaaloja on käytetty. Koska joitain muutoksia skaaloihin tehtiin tähän tutkimukseen, pyrittiin kyselylomakkeen luotettavuus tarkistamaan esitestaamalla lomake ennen varsinaisia aineistonkeruita.

Kyselylomakkeen esitestauksen jälkeen kyselystä poistettiin vielä muutama oppilaille epäselvä kysymys. Niin alkuperäisinä säilyneiden kuin muokattujen skaalojen reliabiliteetit (Cronbachin alphas) olivat tässäkin tutkimuksessa pääosin hyvät ( $\alpha = .524 - .948$ ). Heikoimmat reliabiliteetit olivat yläkoulussa kiusaamisen summamuuttujissa. Näiden reliabiliteettien heikentyminen johtuu todennäköisesti siitä, että kiusaaminen ilmiönä kaventui käsittämään lähinnä vain *nimittelyn*. Muiden summamuuttujien reliabiliteetit olivat hyvät tai melko hyvät kummallakin aineistonkeruukerralla.

Suurin osa analyyseistä jouduttiin tekemään parametrittomilla menetelmillä, sillä alkuperäiset summamuuttujat eivät olleet normaalijakautuneita. Vaikka näin ollen parannettiin tulosten luotettavuutta, niiden selitysvoima ei ollut niin hyvä, kuin parametrisilla menetelmillä olisi ollut. Toisaalta erot oppilaiden kesken olivat näinkin tarkasteltuna riittävän selkeitä. Selkein ongelma analyysien kannalta oli kuitenkin otoskoko, vaikka pääosin se oli riittävä analyysien kannalta. Otoksen koon riittämättömyys näkyi lähinnä jaettaessa oppilaita pienempiin alaryhmiin esimerkiksi vertaissuhteiden ongelmien suhteen, jolloin ryhmien koot tulivat niin pieniksi, ettei tilastollista merkitsevyyttä havaittu, vaikka sellainen mahdollisesti olisi ollutkin. Etenkin kiusaaminen näytti prosentuaalisesti olevan pojille (T1: 24.1 %; T2: 20.4 %) suurempi ongelma kuin tytöille (T1: 12.5 %; T2: 10.2 %), mikä tukisi aikaisempia tutkimustuloksia (Salmivalli 1998, Shariff 2008). Kiusatuksi joutuneita ja kiusaajia oli kuitenkin oppilaiden joukossa niin vähän, etteivät jatkotarkastelut sukupuolen suhteen antaneet tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien kesken.

Toisaalta jo operationalisoinnin kannalta sosiaalisten ryhmien määrittely ja luokitteluperusteet eivät olleet täysin mielekkäitä. Koska kaverimaininnoissa ei varsinaisesti ollut kyse sosiometrisestä tutkimuksesta, mittasi kysymys lähinnä oppilaiden alakoululuokan merkityksellistä sosiaalista verkosta, eikä näin ollen toiminut siirtymän yli tarkasteltaessa. Toisaalta sekä tästä että alakoululuokkien säilymisestä saatiin jonkin verran kuvailevaa tietoa, mikä auttoi ymmärtämään luokkamuodon ja kouluviihtyvyyden muutosten välisiä suhteita.

Tutkimuksen eettisyyteen kiinnitettiin huomiota koko tutkimuksen ajan, ja etenkin huomiota kiinnitettiin tutkittavien informointiin ja tutkimuksen luottamuksellisuuteen (Kuula 2006, 58–65, 75–77, 86–124, 149–158, 209–213). Ennen aineistonkeruuta pyydettiin suullinen lupa tutkimuksen tekemiseen kaupungin sivistysjohtajalta, koulujen rehtoreilta ja luokkien opettajilta. Koska tutkimukseen



osallistuneet oppilaat olivat alaikäisiä, pyydettiin keväällä 2008 (T1) lisäksi kirjalliset luvat (liite 2) oppilailta ja heidän vanhemmiltaan. Tutkimuslomakkeen yhteydessä oppilaille ja heidän vanhemmilleen annettiin saatekirje (liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja luottamuksellisuudesta. Koska kyselylomakkeen täyttivät syksyllä 2008 (T2) myös ne oppilaat, jotka eivät olleet aikaisemmin osallistuneet tutkimukseen, lähetettiin näille oppilaille ja heidän vanhemmilleen uusi saatekirje (liite 3) ja tutkimuslupa (liite 4). Mikäli lupaa ei saatu, oppilaan vastauksia ei milloinkaan käsitelty.

Vastausten luottamuksellisuuteen kiinnitettiin huomiota aineistonkeruun yhteydessä siten, että täytetyt lomakkeet palautettiin joko suoraan minulle tai suljetussa kirjekuoressa opettajalla tai opinto-ohjaajalle. Näin toimimalla pyrittiin varmistamaan, että oppilaan vastaukset eivät tulleet kuin tämän tutkimuksen käyttöön. Jotta aineistot voitiin yhdistää, annettiin jokaiselle oppilaalle numeerinen koodi, jolla heidät voitiin yksilöidä. Oppilaan nimeä tai muita yhteystietoja ei siis tulosten yhteydessä käsitelty, joten oppilaat säilyivät anonymeinä.

## 8.5 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessa saadut tulokset ovat ohjaavia: vertaissuhteet ovat yhteydessä hyvinvointiin ja viihtyvyyteen. Vaikka tutkimuksessa havaittiinkin tiettyjen ryhmien eroavan toisistaan tarkasteltujen osa-alueiden osalta, ei näiden keskinäisiin suhteisiin päästy vielä pureutumaan tässä tutkimuksessa. Jatkossa olisikin tärkeää katsoa, millaisia kombinaatioita oppilaiden vertaissuhteet, hyvinvointi ja viihtyvyys muodostavat: kasautuvatko ongelmat vain muutamalle oppilaalle vai hajaantuvatko ongelmat eri oppilaille ja onko erotettavissa erilaisia ryhmiä vertaissuhteissa, hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä tapahtuvien muutosten osalta? Tämän jälkeen olisi mahdollista myös tarkastella lähemmin, mitkä asiat vaikuttavat siirtymän onnistumiseen ja toisaalta, mitkä ennakoivat ongelmien lisääntymistä siirtymän yhteydessä.

Koska kiusatuksi tulleiden oppilaiden suhteellinen määrä tässä tutkimuksessa ylitti selkeästi aikaisemmissa tutkimuksissa saadut tulokset, olisi myös tämä asia hyvä kontrolloida vertaisarvioina. Mielestäni oppilaiden oma kokemus kiusatuksi joutumisesta tulisi huomioida sellaisenaankin, mutta vertaisarviolla

saatettaisiin saada tietoa siitä, miten suuri osuus kiusaamisesta on ”piilossa” johtuen muun muassa erilaisista tulkinnoista. Asian lietsominen tuskin asiaa auttaa, mutta kuten Jokelan ja Kauhajoen tapaukset ovat osoittaneet, sillä, että ongelmia ei havaita ja tukea tarjota, saattaa olla tuhoisat seuraukset. Olkoonkin, että valtaosalla ongelmia ei ole.

Tutkimukseni tulokset ohjaavat opetusministeriön kouluhyvinvoinnin kehittämishankkeen (Opetusministeriö 2009) mukaisesti ehkäisemään ongelmia. Kun kuitenkin myös spontaania paranemista oppilaiden vertaissuhteissa, ja sitä myöten hyvinvoinnissa ja viihtyvyydessä, esiintyi, olisi uskoakseni hyvä tutkia lähemmin lisäksi niitä tapoja, joilla jo olemassa olevia vertaissuhteita tukevia rakenteita voidaan voimistaa ja toisaalta tehdä saavutettavimmiksi kaikille oppilaille.

## LÄHTEET

- Ainsworth, M. D. S. 1989. Attachments beyond infancy, *American Psychologist* 44 (4), 709–716.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiaalhallituksen julkaisuja* 12/1990.
- Allen, J. P. & Land, D. 1999. Attachment in adolescence. Teoksessa J. Cassidy ja P. R. Shaver (toim.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford. 319–335.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P. D. 1984. Loneliness in children. *Child Development* 55, 1456–1464.
- Asher, S. R. & Wheeler, V. A. 1985. Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 53 (4), 500–505.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press. 199–225.
- Bowker, A. 2004. Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence* 24 (2), 85–112.
- Bowlby, J. 1951. *Maternal care and mental health*. Geneva: WHO.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M. & Sawyer, A. L. 2008. Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perception of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling* 12 (1), 10–21.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. 1980. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. 3. painos. Harvard: Harvard University Press.

- Brown, B. B. 1990. Peer groups and peer cultures. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliott (toim.) *At the threshold. The developing adolescent*. USA: Harvard University Press.
- Buchholz, E. S. & Catton, R. 1999. Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence* 34 (133), 203–213.
- Corsano, P., Majorano, M. & Champretavy, L. 2006. Psychological well-being in adolescence: the contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence* 41 (162), 341–353.
- Cotterell, J. 2007. *Social networks in youth and adolescence*. New York: Routledge.
- Entwisle, D. R. 1990. School and the adolescent. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliott (toim.) *At the threshold. The developing adolescent*. USA: Harvard University Press.
- Erikson, E. H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suom. E. Huttunen. Jyväskylä: Gummerus.
- Frönes, I. 1995. *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Harrist, A. W. & Bradley, K. D. 2002. Social exclusion in the classroom: Teachers and students as agents of change. Teoksessa J. Aronson (toim.) *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education*. Academic Press: Educational Psychology Series, 363–383.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–42.
- Jenkins, S. R., Goodness, K. & Buhrmester, D. 2002. Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-efficacy, and depression symptoms. *Journal of Early Adolescence* 22 (3), 277–309.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2008. Teacher-Child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development* 18 (4), 915–945.

- Kauppinen, T., Koivu, A. & Nissinen, A. 2004. Nuorten kokemukset lähisuhteista ja saamastaan tuesta yläastevuosien aikana. *Nuorisotutkimus* 22 (3), 20–32.
- Keating, D. P. 1990. Adolescent thinking. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliott (toim.) *At the threshold. The developing adolescent*. USA: Harvard University Press.
- Ketokivi, K. 2005. Aikuistumisen ja perheen perustamisen ristiriidat pidentyneessä nuoruudessa. Teoksessa s. Aapola ja K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 100–137.
- KiVa Koulu. 2009. Koulukiusaamisen vähentämisen ja ehkäisemisen valtakunnallinen ohjelma. <http://www.kivakoulu.fi/>. Viitattu 2.9.2009.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kohlberg, L. 1983. Moral stages: A current formulation and a response to critics. *Contributions to Human Development* Vol. 10.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas ja H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia Kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P. W. 2008. *Cyber bullying. Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. (1996). 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus* 27 (4), 356–365.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. 1996. Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep. Friendship in childhood and adolescent*. USA: Cambridge University Press. 322–345.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä A. & Sulonen, A. 2005. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 4. uudistettu painos*. Jyväskylä: Gummerus.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa*. Jyväskylä: SoPhi.

- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Larson, R. W., Raffaelli, M., Richards, M. H., Ham, M. & Jewell L. 1990. Ecology of depression in late childhood and early adolescence: A profile of daily states and activities. *Journal of Abnormal Psychology* 99(1), 92–102.
- Laursen, B. 1996. Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep. Friendship in childhood and adolescent.* USA: Cambridge University Press. 186–210.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell ja P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 39–56.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malin, A. & Linnakylä, P. 2001. Multilevel modelling in repeated measures of quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (2), 145–166.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, self and society.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre ja J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan.* Tampere: Tammer-Paino.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). 2001. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Myllyniemi, S. 2007. Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 37. Helsinki: Yliopistopaino.
- Newman, T. & Blackburn, S. 2002. *Transitions in the lives of children and young people: resilience factors.* Interchange 78. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

- Newman Kingery, J. & Erdley, C. A. 2007. Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children* 30 (2), 73–88.
- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. 2005. Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence* 25 (2). 223–249.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Opetusministeriö. 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Luettavissa [www-muodossa <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2005/tr27/tr27.pdf>](http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2005/tr27/tr27.pdf). Tulostettu 13.1.2006.
- Opetusministeriö. 2009. Kouluhyvinvoinnin kehittäminen. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin\\_kehittaminen/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/). Viitattu 2.9.2009.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29, 611–621.
- Perusopetuslaki 1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Petersen, A. C. & Leffert, N. 1995. What is special about adolescence? Teoksessa M. Rutter (toim.) *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Poulin, F. 2007. Developmental changes in gender composition of friendship networks in adolescent girls and boys. *Developmental Psychology* 43 (6), 1484–1496.
- Puuronen, V. 1997. Johdatus nuorisotutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners.
- Ranta, E., Rita, H. & Kouki, J. 1992. *Biometria. Tilastotiedettä ekologeille*. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

- Richaud de Minzi, M. C. & Sacchi, C. 2004. Adolescent loneliness assessment. *Adolescence* 39 (156), 701–709.
- Rimpelä, M. 2003. Kouluterveyskysely.  
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: University Press.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B. & Rose-Krasnor, L. 2004. Attachment, friendship and psychosocial functioning in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence* 24 (4), 326-356.
- Rudolph, K. D., Caldwell, M. S. & Conley, C. S. 2005. Need for Approval and Children's Well-Being. *Child Development* 76 (2), 309–323.
- Salokangas, R. K. R., Poutanen, O. & Stengård, E. 1995. Screening for depression in primary care. Development and validation of the depression scale, a screening instrument for depression. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 92 (1), 10–16.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. 2005. Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development* 76 (6), 1161-1171.
- Savin-Williams, R. C. & Berndt, T. J. 1990. Friendship and peer relations. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliott (toim.) *At the threshold. The developing adolescent*. USA: Harvard University Press.
- Shariff, S. 2008. *Cyber-bullyin. Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge.
- Shulman, S., Laursen, B., Kalman, Z. & Karpovsky, S. 1997. Adolescent intimacy revisited. *Journal of Youth and Adolescence* 26 (5), 597–617.
- Subrahmanyam, K. & Lin, G. 2007. Adolescent on the net: internet use and well-being. *Adolescence* 42 (168), 659–677.



- Suomen mielenterveysseura. 2004. Yhdessä suru on helpompi kantaa: opas lasten ja nuorten sururyhmien ohjaajalle/ Tuettu suru -projekti. Helsinki: SMS-tuotanto Oy.
- Susman, E. J. & Rogol, A. 2004. Puberty and psychological development. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.) Handbook of adolescent psychology. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 2. painos.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset kokemukset. Helsinki: Gaudeamus.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. W. 2005. Trajectories of Peer Victimization and Perceptions of the Self and Schoolmates: Precursors to Internalizing and Externalizing Problems. *Child Development* 76 (5), 1072–1091.
- Wentzel, K. R. 1996. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. & Battle, A. A. 2001. Social Relationships and School Adjustment. Teoksessa T. Urdan & F. Pajares (toim.) Adolescence and Education. Vol. 1: General Issues in the Education of Adolescence. Greenwich: Information age publishing. 93–118.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 1994. Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem. Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence* 14 (2), 107–138.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2002. Students' motivation during the middle school years. Teoksessa J. Aronson (toim.) Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education. Academic Press: Educational Psychology Series, 159–184.

## LIITE 1: Saatekirje (6. luokka)

26.3.2008

Hyvä kuudesluokkalainen ja huoltajat,

pian on edessä siirtyminen yläasteelle. Yläasteelle siirtymiseen liittyy monia jännittäviä asioita: koulu on isompi, opettajia ja oppilaita on enemmän, koulupäivät pitenevät, oppiaineitakin tulee lisää ja monilla koulumatkat pitenevät. Pysyvyyttä tuovat alakoulusta tutut koulukaverit – tuttuja koulukavereita saattaa nähdä niin oppitunneilla, välitunneilla kuin koulumatkoillakin.

Olen [ ] lähtöisin, nykyisin Jyväskylän yliopistossa opiskeleva, kasvatustieteen ja psykologian opiskelija. Osana molempia tutkintoja teen pro gradu –tutkielmaa alakoulusta yläasteelle siirtyvien oppilaiden kokemuksista ja etenkin kavereiden merkityksestä yläasteelle siirryttäessä. Tutkimustani varten pyydän teitä täyttämään kyselylomakkeen yhden oppitunnin aikana nyt keväällä ja toisen ensi syksynä. Tämä tutkimus on koko kaupungin tutkimus: mukana ovat kaikki [ ] alakoulut.

Koska tutkimuksessa täytetään kaksi lomaketta, pyydän oppilaita merkitsemään nimensä kyselylomakkeisiin. Tämä siksi, että pystyn yhdistämään lomakkeista kunkin oppilaan antamat tiedot. Yksittäisen oppilaan tiedot eivät kuitenkaan tule missään vaiheessa näkyviin: kyselylomakkeista muutan nimet numerosarjoiksi niin, ettei oppilaan henkilöllisyys paljastu. Vastauksia ei missään vaiheessa käsittele muut kuin minä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kieltäytyä voi tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Muistathan kuitenkin, että kaikkien vastaukset ovat yhtä tärkeitä.

Kyselyihin osallistuneiden kesken arvotaan viisi [ ] lahjakorttia. Lisäksi olen alustavasti sopinut yläasteen opinto-ohjaaja [ ] kanssa, että tulen keväällä 2009 kertomaan tuloksista seitsemäsluokkalaisten vanhempainiltaan.

**Tätä tutkimusta varten tarvitsen teidän, sekä oppilaan että huoltajan, suostumuksen. Palautathan alla olevan lupalomakkeen omalle opettajallesi viimeistään 7.4.2008.**

Vastaa mielelläni kysymyksiinne. Minuun voi ottaa yhteyttä puhelimitse, xxx xxx xxxx, tai sähköpostitse, xxxxxxxx@cc.jyu.fi.

Ystävällisin terveisin  
Jenni Ruotsalainen  
Jyväskylän yliopisto

## LIITE 2: Tutkimuslupa (6. luokka)

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_

Koulu (ja luokka) \_\_\_\_\_

Paikka ja aika \_\_\_\_\_

\_\_\_ Suostun tutkimukseen \_\_\_ En suostu tutkimukseen

\_\_\_\_\_  
Oppilaan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Oppilaan nimenselvennys

\_\_\_ Annan luvan tutkimukseen \_\_\_ En anna lupaa tutkimukseen

\_\_\_\_\_  
Huoltajan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Huoltajan nimenselvennys

## LIITE 3: Saatekirje (7. luokka)

19.11.2008

Hyvä seitsemäsluokkalainen ja huoltajat,

olen [ ] lähtöisin, nykyisin Jyväskylän yliopistossa opiskeleva, kasvatustieteen ja psykologian opiskelija. Teen pro gradu -tutkielmaa alakoulusta yläasteelle siirtyvien oppilaiden kokemuksista ja etenkin kavereiden merkityksestä yläasteelle siirryttäessä. Tutkimustani varten pyysin oppilaita täyttämään kyselylomakkeen keväällä ja toisen nyt syksyllä.

Koska tutkimuksessa on täytetty kaksi lomaketta, pyysin oppilaita merkitsemään nimensä kyselylomakkeisiin. Tämä siksi, että pystyn yhdistämään lomakkeista kunkin oppilaan antamat tiedot. Yksittäisen oppilaan henkilöllisyys ei kuitenkaan tule missään vaiheessa näkyviin, sillä lomakkeet on numeroitu ja vastaukset tallennetaan näiden numeroiden mukaan. Vastauksia ei myöskään käsittele missään vaiheessa kukaan muu kuin minä. Jos en ole itse ollut paikalla kyselyjä tehtäessä, kuten nyt syksyllä, oppilaat ovat palauttaneet täytetyt kyselylomakkeet suljetuissa kirjekuorissa.

Syksyllä kyselylomakkeisiin vastasi useampi oppilas kuin keväällä. Mukana oli nyt uusia oppilaita sekä lähes kaikki ne oppilaat, jotka keväällä olivat kieltäytyneet tutkimuksesta. Käsittääkseni, ja toivoakseni, tutkimukseen osallistuminen on ollut oppilaille vapaaehtoista koulussa. Tutkimuksen kannalta kaikki vastaukset ovat tärkeitä, sillä tavoitteena on saada selville mahdollisimman totuudenmukaista tietoa oppilaiden erilaisista kaverisuhteista – myös siitä, jos kavereita ei ole tai kaverisuhteissa on muita ongelmia.

Kyselyihin osallistuneiden kesken arvotaan viisi [ ] lahjakorttia. Lisäksi olen sopinut yläasteen opinto-ohjaaja [ ] kanssa, että tulen kertomaan tuloksista 22.1.2009 pidettävään seitsemäsluokkalaisten vanhempainiltaan.

**Jotta oppilaiden jo täyttämät lomakkeet voidaan ottaa mukaan tutkimukseen, lähetän (uuden) tutkimuslupalomakkeen teille täytettäväksi. Pyydän teitä täyttämään alla olevan lupalomakkeen ja palauttamaan sen minulle mukana tulleessa palautuskuoressa perjantaihin 28.11.2008 mennessä. Mikäli ette anna lupaa tutkimukseen, hävitän silppurissa jo täytetyn lomakkeen enkä siten käsittele oppilaan antamia vastauksia.**

Vastaan mielelläni kysymyksiinne. Minuun voi ottaa yhteyttä puhelimitse, xxx xxx xxxx, tai sähköpostitse, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@jyu.fi.

Ystävällisin terveisin

Jenni Ruotsalainen  
Jyväskylän yliopisto



**LIITE 4: Tutkimuslupa (7. luokka)**

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_

Alakoulu \_\_\_\_\_

Nykyinen luokka \_\_\_\_\_

Paikka ja aika \_\_\_\_\_

\_\_\_ Suostun tutkimukseen \_\_\_ En suostu tutkimukseen

\_\_\_\_\_  
Oppilaan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Oppilaan nimenselvennys

\_\_\_ Annan luvan tutkimukseen \_\_\_ En anna lupaa tutkimukseen

\_\_\_\_\_  
Huoltajan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Huoltajan nimenselvennys

## LIITE 5: 6. luokkalaisten kyselylomake

### 6. luokkalaisten lomake

Antamasi tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia: niitä eivät näe muut kuin minä, eikä tuloksista voi nähdä, miten juuri Sinä olet vastannut.

#### TAUSTATIEDOT

1. Etunimi \_\_\_\_\_ Sukunimi \_\_\_\_\_
2. Lähiosoite \_\_\_\_\_
3. Postinumero- ja paikka \_\_\_\_\_
4. Puhelin-/kännykkänumero \_\_\_\_\_
5. Sähköpostiosoite \_\_\_\_\_
6. Sukupuoli      tyttö \_\_\_\_\_      poika \_\_\_\_\_
7. Syntymävuosi \_\_\_\_\_
8. Koulun nimi \_\_\_\_\_
9. Luokka \_\_\_\_\_
11. Äidinkielenä      suomi \_\_\_\_\_  
   ruotsi \_\_\_\_\_  
   muu, mikä? \_\_\_\_\_
12. Asun yhdessä \_\_\_\_\_

## KYSYMYKSIÄ

### SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT KOULUTYÖTÄSI

Te oppilaat viettätte koulussa suuren osan ajastanne, joten on tärkeätä tietää, mitä juuri Sinä ajattelet koulunkäynnistä tällä hetkellä. Vastaa jokaiseen kohtaan.

Lue jokainen seuraavista väittämistä huolellisesti. Merkitse ympäröimällä se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi. Vastaa joka kohtaan.

1=Täysin eri mieltä      7=Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä						
13. Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
14. Opettajani odottavat minulta liikaa koulussa	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
15. Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
16. Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
17. Luokassani on hyvä työrauha	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
18. Koulutyöhön liittyvä työmäärä on jatkuvasti liian suuri.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
19. Koulunkäynti on tylsää	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
20. Viihdyn koulussa	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
21. Opiskelusta ja koulunkäynnistä ei ole mielestäni mitään hyötyä	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
22. Pidän koulunkäynnistä	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Miten koulunkäyntisi sujuu? Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Vastaa joka kohtaan.

1 = Ei lainkaan    7 = Erittäin paljon

	Ei lainkaan							Erittäin paljon						
23. Opetuksen seuraaminen oppitunneilla	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
24. Työskentely ryhmissä	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
25. Läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
26. Kokeisiin valmistautuminen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
27. Kirjoittamista vaativien tehtävien kirjoittaminen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
28. Lukemista vaativien tehtävien tekeminen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
29. Koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
30. Opettajien kanssa toimeen tuleminen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

### 31. Vaikeuttaako jokin asia koulunkäyntiäsi tällä hetkellä?

(esim. sairaus, muutto, ongelmat perheessä, vanhempien avioero, läheisen kuolema jne.)

Ei \_\_\_\_\_

Kyllä \_\_\_\_\_, mikä? \_\_\_\_\_



## SEURAAVAT KYSYMYKSET KÄSITTELEVÄT SUHTEITASI MUIHIN OPPILAIISIIN

Vietämme koulussa ison osan päivästä ja tapaamme päivän mittaan monia ihmisiä: toisia oppilaita, opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa. Usein muut ihmiset vaikuttavat siihen, millaiselta koulupäivä tuntuu. Osa kysymyksistä saattaa tuntua Sinusta vaikeilta. Vastaa kuitenkin joka kohtaan niin hyvin, kuin osaat.

Seuraavaksi on joukko väittämiä. Mieti, miten hyvin ne pitävät paikkansa sinun kohdallasi yleensä.

1 = Täysin eri mieltä      7 = Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä			Täysin samaa mieltä			
	1	2	3	4	5	6	7
32. Saan helposti uusia kavereita koulussa	1	2	3	4	5	6	7
33. Minulla ei ole ketään, jolle puhua luokassa	1	2	3	4	5	6	7
34. Olen hyvä ryhmätöissä	1	2	3	4	5	6	7
35. Minun on vaikea saada kavereita koulussa	1	2	3	4	5	6	7
36. Minulla on paljon kavereita luokallani	1	2	3	4	5	6	7
37. Tunnen itseni yksinäiseksi koulussa	1	2	3	4	5	6	7
38. Löydän kaverin luokastani silloin kun tarvitsen	1	2	3	4	5	6	7
39. On vaikea saada muita oppilaita pitämään minusta	1	2	3	4	5	6	7
40. Minulla ei ole ketään, jonka kanssa viettäisin aikaa koulussa	1	2	3	4	5	6	7
41. Tulen hyvin toimeen luokkakavereideni kanssa	1	2	3	4	5	6	7
42. Tunnen itseni ulkopuoliseksi koulussa	1	2	3	4	5	6	7
43. Minulla ei ole yhtään kaveria, jolta voisin pyytää apua koulussa	1	2	3	4	5	6	7
44. En tule toimeen muiden oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5	6	7
45. Olen yksinäinen koulussa	1	2	3	4	5	6	7
46. Luokkakaverini pitävät minusta	1	2	3	4	5	6	7
47. Minulla ei ole yhtään kaveria luokallani	1	2	3	4	5	6	7

48. Kuinka monta kaveria sinulla on luokallasi? \_\_\_\_\_

49. Kavereita voi löytyä myös monista muista paikoista, kuten harrastuksista, naapurista – jopa toiselta paikkakunnalta.

Kuinka monta sellaista kaveria, joka ei ole luokallasi, sinulla on? \_\_\_\_\_

50. Parhaat ystävätkään eivät aina ole samalla luokalla. Onko Sinun paras ystäväsi

\_\_\_\_\_ samalla luokalla      \_\_\_\_\_ rinnakkaisluokalla      \_\_\_\_\_ minulla ei ole parasta ystävää

\_\_\_\_\_ samassa koulussa      \_\_\_\_\_ toisessa koulussa

\_\_\_\_\_ jossain muualla, missä? \_\_\_\_\_

**Kuinka usein näet kavereitasi**

1 = en koskaan    2 = 1-2 päivänä    3 = 3-4 päivänä    4 = 5 tai useampana päivänä viikossa

51. Koulussa?	1	2	3	4
52. Vapaa-ajalla?	1	2	3	4

**Mitä ajattelet kavereistasi?**

**Voit miettiä sekä luokkakavereitasi että niitä kavereita, joita näet vapaa-ajalla.**

1 = Täysin eri mieltä    7 = Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä		
53. Minulla on riittävästi kavereita	1	2	3	4	5	6	7
54. Toivoisin näkeväni kavereitani useammin	1	2	3	4	5	6	7
55. Tulen hyvin toimeen kaikkien kavereideni kanssa	1	2	3	4	5	6	7
56. Kaverini arvostavat minua	1	2	3	4	5	6	7
57. Toivoisin, että useampi kavereistani olisi samalla luokalla kanssani	1	2	3	4	5	6	7

**Mieti nyt niitä oppilaita, joiden kanssa mieluiten olen koulussa. Miten hyvin seuraavat väittämät mielestäsi kuvaavat teitä?**

1 = Ei pidä ollenkaan paikkaansa    7 = Pitää täysin paikkansa

	Ei pidä ollenkaan paikkaansa				Pitää täysin paikkansa		
58. Istumme aina yhdessä ruokatunnilla	1	2	3	4	5	6	7
59. Kaverini puolustavat minua, jos muut puhuvat minusta pahaa selkäni takana	1	2	3	4	5	6	7
60. Valitsemme aina toisemme pareiksi	1	2	3	4	5	6	7
61. Kaverini pyytävät anteeksi, jos he ovat loukanneet tunteitani	1	2	3	4	5	6	7
62. Kaverini sanovat joskus ilkeitä asioita minusta muille oppilaille	1	2	3	4	5	6	7
63. Kavereillani on hyviä ideoita peleistä, joita voimme pelata	1	2	3	4	5	6	7
64. Kaverini pitäisivät minusta, vaikka muut eivät pitäisikään	1	2	3	4	5	6	7
65. Kerromme aina toisillemme ongelmistamme	1	2	3	4	5	6	7
66. Autamme toisiamme paljon tehtävissä	1	2	3	4	5	6	7
67. Teemme yhdessä paljon hauskoja asioita	1	2	3	4	5	6	7
68. Riitelemme paljon	1	2	3	4	5	6	7
69. Voin luottaa siihen, että kaverini pitävät kiinni lupauksistaan	1	2	3	4	5	6	7
70. Olemme aina yhdessä välitunneilla	1	2	3	4	5	6	7
71. Keskustelemme, mitkä asiat tekevät meidät surulliseksi	1	2	3	4	5	6	7

	<b>Ei pidä ollenkaan paikkaansa</b>				<b>Pitää täysin paikkansa</b>		
	1	2	3	4	5	6	7
72. Sovimme helposti tappelun jälkeen	1	2	3	4	5	6	7
73. Kaverini eivät kerro muille salaisuuksiani	1	2	3	4	5	6	7
74. Kaverini auttavat minua, jotta saan tehtäväni valmiiksi nopeammin	1	2	3	4	5	6	7
75. Pääsemme yli riidoistamme todella nopeasti	1	2	3	4	5	6	7
76. Kaverini eivät kuuntele minua	1	2	3	4	5	6	7
77. Kerromme toisillemme henkilökohtaisia asioita	1	2	3	4	5	6	7
78. Autamme paljon toisiamme koulutöissä	1	2	3	4	5	6	7
79. Kerromme toisillemme salaisuuksia	1	2	3	4	5	6	7
80. Kaverini välittävät tunteistani	1	2	3	4	5	6	7

### Onko sinua kiusattu koulussa tämän LUKUVUODEN aikana?

**1 = Ei lainkaan 2 = Harvoin 3 = Noin kerran viikossa 4 = Useita kertoja viikossa**

81. Nimitelty	1	2	3	4
82. Jätetty pois ryhmästä	1	2	3	4
83. Tönitty tai muuten satutettu	1	2	3	4
84. Kiusattu netissä tai tekstiviesteillä	1	2	3	4

### Oletko sinä osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUVUODEN aikana?

**1 = En lainkaan 2 = Harvoin 3 = Noin kerran viikossa 4 = Useita kertoja viikossa**

85. Nimitelty	1	2	3	4
86. Jättänyt pois ryhmästä	1	2	3	4
87. Töninyt tai muuten satuttanut toista oppilasta	1	2	3	4
88. Kiusannut netissä tai tekstiviestillä	1	2	3	4

### 89. Kiusaamisen saa/saavat loppumaan

(voit valita useammankin vaihtoehdon)

- Opettajat                       Toiset oppilaat  
 Vanhemmat                     Koulun muu henkilökunta  
 Joku muu, kuka? \_\_\_\_\_  
 Ei kukaan

## SEURAAVAT KYSYMYKSET KÄSITTELEVÄT TERVEYTTÄSI JA MIELIALAASI

Erilaiset ongelmat, kuten kiireet koulussa, ongelmat kotona tai vaikkapa riitely kaverin kanssa, vaikuttavat siihen, miltä meistä tuntuu. Toisinaan tunnemme nämä ongelmat fyysisinä oireina kuten päänsärkynä, joskus taas erilaisina tunteina kuten surullisuutena. Nämäkin kysymyksen saattavat tuntua Sinusta vaikeilta. Vastaa kuitenkin taas joka kohtaan niin hyvin, kuin osaat.

Onko sinulla viimeksi kuluneen PUOLEN VUODEN aikana ollut joitakin seuraavista oireista ja kuinka usein?

1 = harvoin tai ei ollenkaan 2 = noin kerran kk 3 = noin kerran vk:ssa 4 = lähes joka päivä

90. Niska- tai hartiakipua	1	2	3	4
91. Vaikeuksia päästä uneen tai heräilemistä öisin	1	2	3	4
92. Päänsärkyä	1	2	3	4

Mieti itseäsi. Miten hyvin seuraavat väitteet kuvaavat Sinua?

1 = Täysin eri mieltä 7 = Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä					Täysin samaa mieltä	
93. Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia	1	2	3	4	5	6	7
94. Aina silloin tällöin ajattelen, ettei minussa ole mitään hyvää	1	2	3	4	5	6	7
95. Minulla on myönteinen käsitys itsestäni	1	2	3	4	5	6	7
96. Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni	1	2	3	4	5	6	7

Millainen mielialasi on ollut kuluneen kuukauden aikana?

1 = Täysin eri mieltä 7 = Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä					Täysin samaa mieltä	
97. Kärsin unettomuudesta	1	2	3	4	5	6	7
98. Tunsin itseni alakuloiseksi	1	2	3	4	5	6	7
99. Minusta tuntui, että kaikki vaatii ponnistusta	1	2	3	4	5	6	7
100. Tunsin itseni yksinäiseksi	1	2	3	4	5	6	7
101. Tulevaisuus tuntui toivottomalta	1	2	3	4	5	6	7
102. En nauttinut elämästäni	1	2	3	4	5	6	7
103. Tunsin, että kaikki ilo on hävinnyt elämästä	1	2	3	4	5	6	7

## SEURAAVAT KYSYMYKSET KÄSITTELEVÄT SIIRTYMISTÄSI YLÄASTEELLE

Siirryt kohta yläasteelle. Koulunvaihtumiseen liittyy varmasti paljon eri asioita, joita olet jo ehtinyt pohtia tai jotka ovat juuri alkaneet mietityttää sinua.

Alla on taas väittämiä. Miten hyvin ne kuvaavat sinun ajatuksiasi?

1 = Täysin eri mieltä 7 = Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
104. Yläasteelle meneminen on mukavaa	1	2	3	4	5	6	7		
105. Jään kaipaamaan nykyistä kouluani	1	2	3	4	5	6	7		
106. Toivon pääseväni samalle luokalle ystäväni kanssa	1	2	3	4	5	6	7		
107. Toivon, että saan lisää kavereita	1	2	3	4	5	6	7		
108. Jännitän uusia opettajia	1	2	3	4	5	6	7		
109. Pelkään, että jään yksin	1	2	3	4	5	6	7		
110. Uskon, että pärjään opinnoissani	1	2	3	4	5	6	7		
111. Toivon, että samalle luokalle tulee mahdollisimman monta oppilasta nykyiseltä luokaltani	1	2	3	4	5	6	7		
112. Toivon, että minua ei kiusata	1	2	3	4	5	6	7		
113. Uskon sopeutuvani helposti uuteen luokkaani	1	2	3	4	5	6	7		
114. Uskon, että tulen toimeen vanhempien oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5	6	7		
115. Uskon, että tulen toimeen opettajien kanssa	1	2	3	4	5	6	7		
116. Pelkään vanhempia oppilaita	1	2	3	4	5	6	7		
117. Uusi tilanne jännittää minua	1	2	3	4	5	6	7		
118. Uskon, että pidän yhä yhteyttä vanhoihin (alakoulussa samalla luokalla oleviin) kavereihini	1	2	3	4	5	6	7		
119. Uskon, että alan seurustella yläasteella	1	2	3	4	5	6	7		
120. Uskon pitäväni uudesta luokastani	1	2	3	4	5	6	7		

**121. Kirjoita vielä alla oleville riveille niiden oppilaiden nimet (sekä etu- että sukunimi), joiden kanssa haluaisit yläasteella samalle luokalle.**

---



---



---



---



---



---

**Halutessasi voit vielä kirjoittaa vapaasti odotuksistasi ja peloistasi yläasteelle siirtymisestä**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**

## LIITE 6: 7. luokkalaisten kyselylomake

### 7. luokkalaisten lomake

Osallistuit viime keväänä tutkimukseen, jossa tutkitaan yläasteelle siirtyvien oppilaiden kaverisuhteita. Koulun vaihtuminen on saattanut vaikuttaa kaverisuhteisiisi, joten pyydän sinua vastaamaan uudestaan samaan kyselyyn. Sinun ei tarvitse muistella, miten vastasit keväällä – vastaa sen perusteella, miltä sinusta nyt tuntuu. Vaikka kokisit, että mikään ei ole muuttunut tässä välissä, vastaa silti kaikkiin kysymyksiin, sillä myös se on tärkeä tieto.

**Antamasi tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia: niitä eivät näe muut kuin minä, eikä tuloksista voi nähdä, miten juuri Sinä olet vastannut.**

#### TAUSTATIEDOT

1. Etunimi \_\_\_\_\_ Sukunimi \_\_\_\_\_
- 2.\* Osoite \_\_\_\_\_
- 3.\* Postinumero- ja paikka \_\_\_\_\_
- 4.\* Puhelin-/kännykkänumero \_\_\_\_\_
- 5.\* Sähköpostiosoite \_\_\_\_\_
6. Alakoulun nimi (ja luokka) \_\_\_\_\_
7. Nykyinen luokka \_\_\_\_\_
- 8.\* Asun yhdessä \_\_\_\_\_

\* Sinun tarvitsee vastata näihin kysymyksiin vain, jos tiedot ovat muuttuneet.

## KYSYMYKSIÄ

### SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT KOULUTYÖTÄSI

Te oppilaat viettätte koulussa suuren osan ajastanne, joten on tärkeätä tietää, mitä juuri Sinä ajattelet koulunkäynnistä tällä hetkellä. Vastaa jokaiseen kohtaan.

Lue jokainen seuraavista väittämistä huolellisesti. Merkitse ympäröimällä se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi. Vastaa joka kohtaan.

1=Täysin eri mieltä      7=Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä			Täysin samaa mieltä			
9. Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	1	2	3	4	5	6	7
10. Opettajani odottavat minulta liikaa koulussa	1	2	3	4	5	6	7
11. Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	1	2	3	4	5	6	7
12. Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	1	2	3	4	5	6	7
13. Luokassani on hyvä työrauha	1	2	3	4	5	6	7
14. Koulutyöhön liittyvä työmäärä on jatkuvasti liian suuri	1	2	3	4	5	6	7
15. Koulunkäynti on tylsää	1	2	3	4	5	6	7
16. Viihdyn koulussa	1	2	3	4	5	6	7
17. Opiskelusta ja koulunkäynnistä ei ole mielestäni mitään hyötyä	1	2	3	4	5	6	7
18. Pidän koulunkäynnistä	1	2	3	4	5	6	7

Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Vastaa joka kohtaan.

1 = Ei lainkaan    7 = Erittäin paljon

	Ei lainkaan			Erittäin paljon			
19. Opetuksen seuraaminen oppitunneilla	1	2	3	4	5	6	7
20. Työskentely ryhmissä	1	2	3	4	5	6	7
21. Läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen	1	2	3	4	5	6	7
22. Kokeisiin valmistautuminen	1	2	3	4	5	6	7
23. Kirjoittamista vaativien tehtävien kirjoittaminen	1	2	3	4	5	6	7
24. Lukemista vaativien tehtävien tekeminen	1	2	3	4	5	6	7
25. Koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen	1	2	3	4	5	6	7
26. Opettajien kanssa toimeen tuleminen	1	2	3	4	5	6	7

**27. Vaikeuttaako jokin asia koulunkäyntiäsi tällä hetkellä?**

(esim. sairaus, muutto, ongelmat perheessä, vanhempien avioero, läheisen kuolema jne.)

Ei \_\_\_\_\_

Kyllä \_\_\_\_\_, mikä? \_\_\_\_\_



## SEURAAVAT KYSYMYKSET KÄSITTELEVÄT SUHTEITASI MUIHIN OPPILAIISIIN

Vietämme koulussa ison osan päivästä ja tapaamme päivän mittaan monia ihmisiä: toisia oppilaita, opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa. Usein muut ihmiset vaikuttavat siihen, millaiselta koulupäivä tuntuu. Osa kysymyksistä saattaa tuntua Sinusta vaikeilta. Vastaa kuitenkin joka kohtaan niin hyvin, kuin osaat.

Seuraavaksi on joukko väittämiä. Mieti, miten hyvin ne pitävät paikkansa sinun kohdallasi yleensä.

1 = Täysin eri mieltä      7 = Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
28. Saan helposti uusia kavereita koulussa	1	2	3	4	5	6	7		
29. Minulla ei ole ketään, jolle puhua luokassa	1	2	3	4	5	6	7		
30. Olen hyvä ryhmätöissä	1	2	3	4	5	6	7		
31. Minun on vaikea saada kavereita koulussa	1	2	3	4	5	6	7		
32. Minulla on paljon kavereita luokallani	1	2	3	4	5	6	7		
33. Tunnen itseni yksinäiseksi koulussa	1	2	3	4	5	6	7		
34. Löydän kaverin luokastani silloin kun tarvitsen	1	2	3	4	5	6	7		
35. On vaikea saada muita oppilaita pitämään minusta	1	2	3	4	5	6	7		
36. Minulla ei ole ketään, jonka kanssa viettäisin aikaa koulussa	1	2	3	4	5	6	7		
37. Tulen hyvin toimeen luokkakavereideni kanssa	1	2	3	4	5	6	7		
38. Tunnen itseni ulkopuoliseksi koulussa	1	2	3	4	5	6	7		
39. Minulla ei ole yhtään kaveria, jolta voisin pyytää apua koulussa	1	2	3	4	5	6	7		
40. En tule toimeen muiden oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5	6	7		
41. Olen yksinäinen koulussa	1	2	3	4	5	6	7		
42. Luokkakaverini pitävät minusta	1	2	3	4	5	6	7		
43. Minulla ei ole yhtään kaveria luokallani	1	2	3	4	5	6	7		

44. Kuinka monta kaveria sinulla on luokallasi? \_\_\_\_\_

45. Kavereita voi löytyä myös monista muista paikoista, kuten harrastuksista, naapurista – jopa toiselta paikkakunnalta.

Kuinka monta sellaista kaveria, joka ei ole luokallasi, sinulla on? \_\_\_\_\_

46. Parhaat ystävätkään eivät aina ole samalla luokalla. Onko Sinun paras ystäväsi

\_\_\_\_\_ samalla luokalla      \_\_\_\_\_ rinnakkaisluokalla      \_\_\_\_\_ minulla ei ole parasta ystävää

\_\_\_\_\_ samassa koulussa      \_\_\_\_\_ toisessa koulussa

\_\_\_\_\_ jossain muualla, missä? \_\_\_\_\_

**Kuinka usein näet kavereitasi**

**1 = en koskaan    2 = 1-2 päivänä    3 = 3-4 päivänä    4 = 5 tai useampana päivänä viikossa**

47. Koulussa?	1	2	3	4
48. Vapaa-ajalla?	1	2	3	4

**Mitä ajattelet kavereistasi?**

**Voit miettiä sekä luokkakavereitasi että niitä kavereita, joita näet vapaa-ajalla.**

**1 = Täysin eri mieltä    7 = Täysin samaa mieltä**

	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä		
49. Minulla on riittävästi kavereita	1	2	3	4	5	6	7
50. Toivoisin näkeväni kavereitani useammin	1	2	3	4	5	6	7
51. Tulen hyvin toimeen kaikkien kavereideni kanssa	1	2	3	4	5	6	7
52. Kaverini arvostavat minua	1	2	3	4	5	6	7
53. Toivoisin, että useampi kavereistani olisi samalla luokalla kanssani	1	2	3	4	5	6	7

**Mieti nyt niitä oppilaita, joiden kanssa mieluiten olen koulussa. Miten hyvin seuraavat väittämät mielestäsi kuvaavat teitä?**

**1 = Ei pidä ollenkaan paikkaansa    7 = Pitää täysin paikkansa**

	Ei pidä ollenkaan paikkaansa				Pitää täysin paikkansa		
54. Istumme aina yhdessä ruokatunnilla	1	2	3	4	5	6	7
55. Kaverini puolustavat minua, jos muut puhuvat minusta pahaa selkäni takana	1	2	3	4	5	6	7
56. Valitsemme aina toisemme pareiksi	1	2	3	4	5	6	7
57. Kaverini pyytävät anteeksi, jos he ovat loukanneet tunteitani	1	2	3	4	5	6	7
58. Kaverini sanovat joskus ilkeitä asioita minusta muille oppilaille	1	2	3	4	5	6	7
59. Kavereillani on hyviä ideoita peleistä, joita voimme pelata	1	2	3	4	5	6	7
60. Kaverini pitäisivät minusta, vaikka muut eivät pitäisikään	1	2	3	4	5	6	7
61. Kerromme aina toisillemme ongelmistamme	1	2	3	4	5	6	7
62. Autamme toisiamme paljon tehtävissä	1	2	3	4	5	6	7
63. Teemme yhdessä paljon hauskoja asioita	1	2	3	4	5	6	7
64. Riitelemme paljon	1	2	3	4	5	6	7
65. Voin luottaa siihen, että kaverini pitävät kiinni lupauksistaan	1	2	3	4	5	6	7
66. Olemme aina yhdessä välitunneilla	1	2	3	4	5	6	7
67. Keskustelemme, mitkä asiat tekevät meidät surulliseksi	1	2	3	4	5	6	7

	<b>Ei pidä ollenkaan paikkaansa</b>				<b>Pitää täysin paikkansa</b>		
	1	2	3	4	5	6	7
68. Sovimme helposti tappelun jälkeen	1	2	3	4	5	6	7
69. Kaverini eivät kerro muille salaisuuksiani	1	2	3	4	5	6	7
70. Kaverini auttavat minua, jotta saan tehtäväni valmiiksi nopeammin	1	2	3	4	5	6	7
71. Pääsemme yli riidoistamme todella nopeasti	1	2	3	4	5	6	7
72. Kaverini eivät kuuntele minua	1	2	3	4	5	6	7
73. Kerromme toisillemme henkilökohtaisia asioita	1	2	3	4	5	6	7
74. Autamme paljon toisiamme koulutöissä	1	2	3	4	5	6	7
75. Kerromme toisillemme salaisuuksia	1	2	3	4	5	6	7
76. Kaverini välittävät tunteistani	1	2	3	4	5	6	7

### Onko sinua kiusattu koulussa tämän SYKSYN aikana?

**1 = Ei lainkaan 2 = Harvoin 3 = Noin kerran viikossa 4 = Useita kertoja viikossa**

77. Nimitelty	1	2	3	4
78. Jätetty pois ryhmästä	1	2	3	4
79. Tönitty tai muuten satutettu	1	2	3	4
80. Kiusattu netissä tai tekstiviesteillä	1	2	3	4

### Oletko sinä osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän SYKSYN aikana?

**1 = En lainkaan 2 = Harvoin 3 = Noin kerran viikossa 4 = Useita kertoja viikossa**

81. Nimitelty	1	2	3	4
82. Jättänyt pois ryhmästä	1	2	3	4
83. Töninyt tai muuten satuttanut toista oppilasta	1	2	3	4
84. Kiusannut netissä tai tekstiviestillä	1	2	3	4

### 85. Kiusaamisen saa/saavat loppumaan

(voit valita useammankin vaihtoehdon)

- Opettajat                       Toiset oppilaat  
 Vanhemmat                       Koulun muu henkilökunta  
 Joku muu, kuka? \_\_\_\_\_  
 Ei kukaan

**SEURAAVAT KYSYMYKSET KÄSITTELEVÄT TERVEYTTÄSI JA MIELIALAASI**

Erilaiset ongelmat, kuten kiireet koulussa, ongelmat kotona tai vaikkapa riitely kaverin kanssa, vaikuttavat siihen, miltä meistä tuntuu. Toisinaan tunnemme nämä ongelmat fyysisinä oireina kuten päänsärkynä, joskus taas erilaisina tunteina kuten surullisuutena. Nämäkin kysymyksen saattavat tuntua Sinusta vaikeilta. Vastaa kuitenkin taas joka kohtaan niin hyvin, kuin osaat.

**Onko sinulla viimeksi kuluneen PUOLEN VUODEN aikana ollut joitakin seuraavista oireista ja kuinka usein?**

**1 = harvoin tai ei ollenkaan 2 = noin kerran kk 3 = noin kerran vk:ssa 4 = lähes joka päivä**

86. Niska- tai hartiakipua	1	2	3	4
87. Vaikeuksia päästä uneen tai heräilemistä öisin	1	2	3	4
88. Päänsärkyä	1	2	3	4

**Mieti itseäsi. Miten hyvin seuraavat väitteet kuvaavat Sinua?**

**1 = Täysin eri mieltä 7 = Täysin samaa mieltä**

	Täysin eri mieltä					Täysin samaa mieltä	
89. Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia	1	2	3	4	5	6	7
90. Aina silloin tällöin ajattelen, ettei minussa ole mitään hyvää	1	2	3	4	5	6	7
91. Minulla on myönteinen käsitys itsestäni	1	2	3	4	5	6	7
92. Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni	1	2	3	4	5	6	7

**Millainen mielialasi on ollut kuluneen kuukauden aikana?**

**1 = Täysin eri mieltä 7 = Täysin samaa mieltä**

	Täysin eri mieltä					Täysin samaa mieltä	
93. Kärsin unettomuudesta	1	2	3	4	5	6	7
94. Tunsin itseni alakuloiseksi	1	2	3	4	5	6	7
95. Minusta tuntui, että kaikki vaatii ponnistusta	1	2	3	4	5	6	7
96. Tunsin itseni yksinäiseksi	1	2	3	4	5	6	7
97. Tulevaisuus tuntui toivottomalta	1	2	3	4	5	6	7
98. En nauttinut elämästäni	1	2	3	4	5	6	7
99. Tunsin, että kaikki ilo on hävinnyt elämästä	1	2	3	4	5	6	7

**SEURAAVAT KYSYMYKSET KÄSITTELEVÄT SIIRTYMISTÄSI YLÄASTEELLE**

**Yläaste alkaa varmaan tuntua jo tutummalta paikalta. Miten alla olevat väittämät kuvaavat nyt sinun ajatuksiasi ja kokemuksiasi?**

**1 = Täysin eri mieltä 7 = Täysin samaa mieltä**

	<b>Täysin eri mieltä</b>					<b>Täysin samaa mieltä</b>	
	1	2	3	4	5	6	7
100. Yläasteella on mukavaa	1	2	3	4	5	6	7
101. Kaipaen entistä kouluani	1	2	3	4	5	6	7
102. Pääsin samalle luokalle ystäväni kanssa	1	2	3	4	5	6	7
103. Olen saanut lisää kavereita	1	2	3	4	5	6	7
104. Pärjään opinnoissani	1	2	3	4	5	6	7
105. Luokallani on sopiva määrä oppilaita entiseltä luokaltani	1	2	3	4	5	6	7
106. Sopeuduin helposti uuteen luokkaan	1	2	3	4	5	6	7
107. Tulen toimeen vanhempien oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5	6	7
108. Tulen toimeen opettajien kanssa	1	2	3	4	5	6	7
109. Vanhemmat oppilaat kiusaava minua	1	2	3	4	5	6	7
110. Pidän yhä yhteyttä vanhoihin (alakoulussa samalla luokalla oleviin) kavereihini	1	2	3	4	5	6	7
111. Pidän uudesta luokastani	1	2	3	4	5	6	7

**Halutessasi voit vielä kirjoittaa vapaasti kokemuksistasi yläasteelle siirtymisestä**

---



---



---



---



---



---



---



---

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**