

**TEMPERAMENTTITYYPIN YHTEYS KOULUSIIRTYMÄN AIKANA
KOETTUUN KOULUHYVINVOINTIIN**

Emma Holappa

Katja Larinen

Pro gradu -tutkielma

Psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

Huhtikuu 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

HOLAPPA, EMMA; LARINEN, KATJA:

Temperamenttityypin yhteys koulu siirtymän aikana koettuun kouluhyvinvointiin

Pro gradu -tutkielma, 47 s.

Ohjaajat: Noona Kiuru & Riikka Hirvonen

Psykologia

Huhtikuu 2016

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Psykologian laitoksella toteutettavaa, vuonna 2014 käynnistynyttä TIKAPUU - Alakoulusta yläkouluun -tutkimushanketta. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella nuorten kokemia kouluhyvinvointia ja siinä tapahtuneita muutoksia alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Lisäksi tarkasteltiin nuorten temperamenttityypin, sukupuolen ja koulutyypin yhteyttä kouluhyvinvointiin sekä siinä tapahtuviin muutoksiin. Tutkimuksen aineisto koostuu Jyväskylän ja Jämsän alueella koulua käyviltä nuorilta (N = 632) kyselylomakkein kerätyistä vastauksista sekä heidän vanhempiansa täyttämistä nuorta koskevista temperamenttiarvioista. Oppilaat arvioivat kokemaansa kouluhyvinvointia kouluviihtyvyyden, koulustressin sekä koulun ilmapiirin osa-alueilla kuudennen ja seitsemännen luokan syksyllä. Vanhemmat arvioivat nuoren temperamenttia kuudennen luokan syksyllä Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised (EATQ-R) -kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksessa todettiin, että nuorten joukosta oli muodostettavissa kolme aikaisemmissakin tutkimuksissa löydettyä temperamenttityypiryhmää: joustava, ylikontrolloiva ja alikontrolloiva. Joustavan temperamenttityypin omaavien ryhmään havaittiin kuuluvan enemmän tyttöjä kun taas alikontrolloivien ryhmässä oli enemmän poikia. Kouluhyvinvoinnin osa-alueista ainoastaan kouluviihtyvyydessä tapahtui muutosta alaluokilta yläluokille siirryttäessä: kouluviihtyvyys kasvoi nuorten siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Kouluhyvinvoinnin tason ja temperamenttityypin väliltä löydettiin selkeä yhteys siten, että joustavien nuorten hyvinvointi oli runsainta ja alikontrolloivien heikointa kaikilla kolmella kouluhyvinvoinnin osa-alueella. Lisäksi tyttöjen kouluviihtyvyyden havaittiin olevan korkeampaa ja koulustressin vähäisempää kuin pojilla. Koulutyypin todettiin olevan yhteydessä kouluviihtyvyyden kasvuun siten, että yhtenäiskoulua käyvien viihtyvyys oli korkeampaa kuudennella luokalla ja erilliskoulua käyvien seitsemännellä luokalla. Lisäksi havaittiin, että yhtenäiskoulua käyvien nuorten joukossa alikontrolloivan temperamenttityypin omaavien kouluviihtyvyys oli heikompa kuin joustavien tai ylikontrolloivien. Tulokset antavat viitteitä siitä, että suomalaiset nuoret eivät koe alaluokilta yläluokille siirtymää negatiivisena muutoksena. Kuitenkin voidaan todeta, että kouluhyvinvoinnissa on yksilöllisiä eroja, jotka liittyvät temperamenttityypiin, sukupuoleen, koulutyypiin sekä puberteettiin. Nämä erot olisi kaikkien kouluympäristössä työskentelevien syytä huomioida, jotta jokainen nuori voisi koulussa mahdollisimman hyvin.

Avainsanat: kouluhyvinvointi, kouluviihtyvyys, koulustressi, kouluilmapiiri, temperamentti, RUO - temperamenttityypit, koulutyppi, erilliskoulu, yhtenäiskoulu, puberteetti

SISÄLTÖ

JOHDANTO	1
Nuoren temperamentti	2
Kouluhuvinvointi kouluviihtyvyyden, koulun ilmapiirin ja koulustressin näkökulmista	7
Koulusiirtymään liittyvien muutosten yhteys kouluhuvinvointiin ja temperamenttiin	10
Tutkimuskysymykset ja hypoteesit	16
MENETELMÄ.....	18
Aineisto ja tutkittavat	18
Mittarit ja muuttujat.....	19
Analyysit	22
TULOKSET	23
Temperamentti.....	23
Kouluhuvinvointi ja sen muutokset.....	25
Sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyypin yhteydet koulustressiin ja sen muutoksiin	27
Sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyypin yhteydet kouluviihtyvyyteen ja sen muutoksiin	27
Sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyypin yhteydet koettuun koulun ilmapiiriin ja sen muutoksiin	30
POHDINTA	31
LÄHTEET	39

JOHDANTO

Hyvistä oppimistuloksista huolimatta suomalaiset nuoret viihtyvät kansainvälisten vertailujen mukaan koulussa varsin heikosti (Currie ym., 2012; Kannas, Välimaa, Liinamo, & Tynjälä, 1995; Linnakylä & Malin 1997; Olkinuora & Mattila, 2001; Samdal 1998; Samdal, Dür, & Freeman, 2004). Koulu on kuitenkin merkittävä oppimis- ja kasvuympäristö, jossa nuoret viettävät paljon aikaa rakentaen käsitystä itsestään sekä yksilönä että osana ryhmää (Linnakylä, 1993). Näillä käsityksillä on suuri vaikutus nuorten myöhempään opiskelumotivaatioon ja oppimiseen (Linnakylä, 1993) sekä tätä kautta heidän ajatuksiinsa elinikäisestä oppimisesta (Pirttiniemi, 2000). Koulussa viihtymiseen ja kouluhyvinvointiin on täten syytä kiinnittää huomiota. Samdal kollegoineen (2004) toteaa, että hyvin koulussa viihtyvillä oppilailla on korkeampi itsetunto ja hyvinvointi. Myönteiset koulukokemukset ovat myös yhteydessä korkeampaan hyvinvointiin ja vähäisempään riskikäyttäytymiseen, kuten huumeiden ja alkoholin käyttöön (Fletcher, Bonell & Hargreaves, 2008). Vastaavasti koulusta saadut kielteiset kokemukset on liitetty alhaisempaan hyvinvointiin sekä heikompaan koulumenestykseen. Koululla on siis merkittävä rooli oppilaiden hyvinvoinnin edistämässä (Currie ym., 2012). Tässä tutkimuksessa lähestytään kouluhyvinvoinnin käsitettä Konun ja Rimpelän (2002) *Koulun hyvinvointimallia* mukailten. Kouluhyvinvointia tarkastellaan kouluviihtyvyyden, koulustressin ja koulun ilmapiirin näkökulmista.

Siirryttäessä alakoulusta yläkouluun oppilas kohtaa monenlaisia muutoksia. Vaikkei peruskoulua enää jaeta ala- ja yläasteeseen (Perusopetuslaki 1998/628; Perusopetusasetus 1998/852), käytännössä moni oppilas siirtyy kuitenkin kuudennen luokan jälkeen uuteen kouluun. Tämän lisäksi kaikki yläluokille siirtyvät oppilaat kohtaavat uusia haasteita esimerkiksi uusien luokkatovereiden, opettajien, oppiaineiden ja opiskelutapojen vuoksi. Onkin esitetty, että siirtymä alakoulusta yläkouluun on yksi oppilaan vaikeimmista siirtymistä koulu-uran aikana, ja lähes aina tähän vaiheeseen liittyy ainakin hetkellisesti stressiä (West, Sweeting, & Young, 2010; Zeedyk, ym., 2003). Westin ym. (2010) mukaan onnistunut siirtymä alakoulusta yläkouluun on merkittävä tekijä nuoren myöhemmän hyvinvoinnin ja koulumenestyksen kannalta. Aiempi kirjallisuus on kuitenkin ristiriitaista sen osalta, kuinka voimakkaita koulusiirtymää edeltävät huolet ovat, ja kuinka pitkälle siirtymän jälkeen niiden vaikutukset ulottuvat (Lohaus, Ev Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004; West, ym., 2010; Zeedyk, ym., 2003). Lisäksi on todettu, että osa oppilaista kokee siirtymään liittyvät haasteet miellyttävänä tai

helppoina, osa taas epämiellyttävinä tai vaikeina (Harter, 1996; 1999). Kokemusten erilaisuus voidaan aiempien tutkimusten mukaan liittää yksilön temperamenttiin, jonka on todettu olevan yhteydessä yksilön kokemuksiin kouluympäristöstä (Keogh, 2003).

Temperamentti voidaan määritellä joukoksi synnynnäisiä taipumuksia ja valmiuksia, jotka määrittävät ihmisen yksilöllisen tavan reagoida sekä ulkoisiin asioihin ja olosuhteisiin että sisäisiin tunnetiloihin ja fysiologisiin tuntemuksiin (Keltikangas-Järvinen, 2004; Kristal, 2005; Rothbart & Derryberry, 1981; Thomas & Chess, 1977). Vaikka temperamentin on todettu olevan merkittäväällä tavalla yhteydessä koulunkäyntiin (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007; Keogh, 2003), ei kouluhyvinvoinnin ja temperamentin välisiä yhteyksiä ole juuri tutkittu. Pääasiassa koulunkäynnin ja temperamentin välinen tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan oppilaan temperamentin ja kouluarvosanojen välisiä yhteyksiä (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007; Guerin, Gottfried, Oliver, & Thomas, 1994; Mullola, ym., 2010). Alatupa ja Keltikangas-Järvinen (2007) ovat kuitenkin todenneet, että luokkaa tai koulua vaihtaneet oppilaat arvioivat oman temperamenttinsa negatiivisemmaksi kuin kauan yhdessä opiskelleet oppilaat. Siten luokan tai koulun vaihtaminen saattaa heidän mukaansa heikentää oppilaan kokemaa kouluhyvinvointia. Myös Puonti (2015) on löytänyt pro gradu -tutkielmassaan yhteyden oppilaan temperamenttityypin sekä kouluhyvinvoinnin väliltä. Hänen tutkielmassaan joustavan temperamentin omaavat oppilaat raportoivat parempaa kouluhyvinvointia, kuin alikontrolloivat ja ylikontrolloivat oppilaat. Puontin tutkimuksessa temperamenttityypit määriteltiin oppilaiden täyttämien itsearvioiden perusteella, kun taas tässä tutkimuksessa käytetään temperamenttityyppien määrittämiseen vanhemman lapsestaan täyttämää temperamenttiarviota. Erona Puontin tutkielmaan on myös, että tässä tutkimuksessa tarkastellaan useampia kouluhyvinvoinnin osa-alueita sekä hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää temperamenttityypin yhteyttä koettuun kouluhyvinvointiin sekä siinä mahdollisesti tapahtuneisiin muutoksiin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Lisäksi tarkastellaan sukupuolen, koulutyyppin sekä puberteetin yhteyksiä siirtymän aikaiseen kouluhyvinvointiin.

Nuoren temperamentti

Vaikka temperamentista esiintyy aiemmassa kirjallisuudessa hieman toisistaan poikkeavia määritelmiä, eri temperamenttiteorioiden yhteisten piirteiden perusteella temperamentti voidaan kuitenkin

määritellä joukoksi synnynnäisiä taipumuksia, jotka määrittävät yksilön käyttäytymistyyliä sekä tapaa, kuinka hän kokee ympäröivän maailman ja reagoi siihen (Keltikangas-Järvinen, 2004, 2006; Kristal, 2005; Rothbart & Derryberry, 1981; Thomas & Chess, 1977). Temperamentti kuvaa siis yksilöä hänelle luonteenomaisilla piirteillä, jotka kertovat, millainen reagoimis- ja käyttäytymistyyli on tyypillinen juuri hänelle. Temperamenttipiirteet ovat yhteydessä aivorakenteisiin ja aivojen toimintaan, ja ihmisten välisten temperamenttierojen voidaan sanoa olevan seurausta yksilöllisistä, biologisista eroista keskushermoston aktiivisuudessa, aivojen neuraalisissa prosesseissa sekä aivorakenteissa. Temperamentin ajatellaan muodostavan biologisen pohjan, jolle yksilön persoonallisuus myöhemmin kehittyy ympäristön, kasvatuksen ja oppimisen vaikutuksesta (Keltikangas-Järvinen, 2004; Rothbart & Bates, 2006). Persoonallisuus on kuitenkin temperamenttia laajempi käsite, johon sisältyvät myös muun muassa yksilön arvot, uskomukset sekä moraalit.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan temperamentin käsitettä ja sisältöä Rothbartin ja Derryberryn (1981) temperamenttiteorian pohjalta. Sen mukaan temperamentilla tarkoitetaan emotionaalisuuden, motorisen aktiivisuuden sekä tarkkaavaisuuden alueella ilmeneviä synnynnäisiä ja yksilöllisiä eroja reaktiivisuudessa sekä itsesäätelyssä. Reaktiivisuudella tarkoitetaan yksilön ulkoisiin ja sisäisiin ärsykkeisiin reagoimisen herkkyyttä, voimakkuutta ja kestoa (Rothbart, 2004; Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart, Ellis, & Posner, 2004). Itsesäätelyllä puolestaan tarkoitetaan hermostollisia prosesseja sekä käyttäytymistä, joiden avulla säädellään ja kontrolloidaan reaktiivisuutta. Itsesäätelyyn sisältyvät esimerkiksi lähestymis- ja välttämiskäyttäytymisessä, inhibitiossa ja tarkkaavaisuuden säätelyssä ilmenevät yksilölliset erot.

Temperamenttipiirteet ovat havaittavissa jo vauvaiässä ja niiden on osoitettu olevan sisällöltään suhteellisen pysyviä (Caspi & Silva, 1995; Keltikangas-Järvinen, 2006; Komsu, 2009; Komsu ym., 2006; Putnam, Ellis, & Rothbart, 2001; Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Derryberry, 1981). Kuitenkin ne voivat ilmetä eri ikävaiheissa eri tavoin. Ihmisen taipumus reagoida tietynlaisissa tilanteissa samalla tavalla säilyy yleensä läpi elämän, mutta kokemukset, kasvatustapa, kulttuurin odotukset sekä iän mukainen kypsyminen ohjaavat ja muokkaavat temperamenttia. Ihminen voi siis oppia kontrolloimaan ja ilmaisemaan eri tavoin temperamenttitaipumustaan.

Nuoruusiässä tapahtuu merkittäviä biologisia, kognitiivisia ja sosiaalisia muutoksia, jotka näkyvät yksilön ilmaisuissa ja käyttäytymisessä (Sanson, Letcher, & Smart, 2009). Putnam kollegoineen (2001) korostaakin, että lapsuudesta nuoruuteen tapahtuvat merkittävät kehitykselliset muutokset esimerkiksi yksilön käyttäytymisessä ja motivaatiossa saavat aikaan muutoksia temperamentissa ja luovat myös haasteita temperamenttitutkimukselle. Esimerkiksi pienet lapset ilmaisevat pelkoa hyvin näkyvällä tavalla, kuten itkemällä tai takertumalla hoitajaansa, kun taas nuorella pelko on enemmän

sisäänpäin kääntyvää. Lisäksi Putnam kollegoineen toteaa tahdonalaisen itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen kannalta olennaisilla aivojen alueilla tapahtuvan merkittävää kypsymistä nuoruudessa, minkä voidaan olettaa vaikuttavan myös nuoren temperamenttiin. Siksi he ovatkin uudistaneet alunperin Capaldin ja Rothbartin (1992) kehittämää, myös tässä tutkimuksessa käytettävää nuoren temperamenttikyselyä (Early Adolescent Temperament Questionnaire, EATQ) siten, että sillä voidaan paremmin arvioida myös nuoren toiminnanohjaukseen ja itsesäätelyyn liittyviä temperamenttipiirteitä.

Tutkittaessa temperamenttipiirteiden esiintymistä ja rakennetta vauvaiästä nuoruuteen saakka on löydetty kolme temperamentin superfaktoria: ulospäinsuuntautuneisuus (surgency/extraversion), negatiivinen emotionaalisuus (negative affectivity) sekä tahdonalainen itsesäätely (effortful control) (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006; Putnam ym., 2001). Putnam kollegoineen (2001) on todennut, että kokemus ja kypsyminen vaikuttavat esimerkiksi yksittäisten temperamenttipiirteiden välisiin korrelaatioihin sekä siihen, mikä saa temperamenttipiirteet heräämään, ja millä tavalla yksilö ilmaisee tiettyä piirrettä, mutta faktoreiden sisällöt ovat melko pysyviä eri ikäisten ryhmissä. Ulospäinsuuntautuneisuuden faktoriin sisältyy positiivista emotionaalisuutta ja suuntautumista kuvaavia temperamenttipiirteitä, joita 9-15- vuotiaiden nuorten kohdalla ovat vähäinen ujous, vähäinen pelokkuus sekä voimakkaista tunne-elämyksistä nauttiminen (Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2001; Putnam, ym., 2001). Negatiivisen emotionaalisuuden faktoriin kuuluvat nuoruudessa aggressiivisuuden ja turhautuneisuuden tunteet, rajoitusten ja itseen kohdistuvan kritiikin aiheuttama ärtyneisyyden tunne sekä masentunut mieliala. Tahdonalaisen itsesäätelyn faktoriin puolestaan sisältyy esimerkiksi kyky tarkkaavaisuuden tahdonalaiseen keskittämiseen, inhibitoriseen kontrolliin sekä aktivaation kontrolliin. Nuoremmissa ikäryhmistä poiketen 10-15- vuotiaiden keskuudesta on löydetty lisäksi neljäs faktori: kiinnostus muita ihmisiä kohtaan (affiliativeness). Tähän faktoriin sisältyy vanhemmalle suunnatulla EATQ-R -lomakkeella mitattavista temperamenttipiirteistä halu läheisyyteen ja lämpöön toisten kanssa. Vastaava sosiaaliseen läheisyyteen ja empaattisuuteen liittyvä faktori on löydetty myös aikuisten joukosta (Evans & Rothbart, 2007). Tässä tutkimuksessa nuorten temperamentteja tarkastellaan neljän edellä mainitun superfaktorin pohjalta muodostettujen temperamenttityyppien avulla.

Useissa tutkimuksissa on todettu temperamenttipiirteiden esiintyvän yksilöillä ryhmittäin, ja niiden pohjalta on voitu muodostaa kolme piirteiltään erilaista temperamenttityyppiä: joustava (resilient), alikontrolloiva (undercontrolled) ja ylikontrolloiva (overcontrolled) niin lasten (Asendorpf & van Aken, 1999; Hart, Atkins, & Fegley, 2003; Komsu, 2009; Komsu ym., 2006), nuorten (van Leeuwen, De Fruyt, & Mervielde, 2004; Robins, John, Caspi, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1996) kuin aikuistenkin (Alessandri, ym., 2014; Asendorpf, Borkenau, Ostendorf, & Van Aken, 2001) keskuudesta. Näitä temperamenttityyppejä kutsutaan usein alkukirjaintensa mukaisesti RUO -tyypeiksi.

Aiemmissä tutkimuksissa RUO- temperamenttityypit on usein muodostettu niin sanotun Big Five -peroonallisuusteorian viiden piirteen (ekstroversio, neuroottisuus, sovinnollisuus, avoimuus ja tunnollisuus) painottumisen perusteella (esim. Alessandri ym., 2014; Asendorpf, ym., 2001; Robins, ym., 1996). Rothbartin (2011) mukaan RUO -tyypit ovat kuitenkin yhdistettävissä myös edellä kuvattuihin Rothbartin ja Derryberryn (1981) temperamenttiteorian faktoreihin, ja myös silloin temperamenttityypit eroavat toisistaan eri temperamenttifaktorien painottumisella. Esimerkiksi Komsin ym. (2006) tutkimuksessa suomalaisilta pikkulapsilta löydettiin Rothbartin ja Derryberryn (1981) teorian mukaisiin faktoreihin pohjautuvat RUO -tyypit, ja niissä havaittiin lisäksi merkittävää jatkuvuutta 6 kuukauden iästä 5,5 vuoden ikään saakka.

Joustavaan temperamenttityyppiin kuuluville henkilöille on tyypillistä runsas ulospäinsuuntautuneisuus ja aktiivisuus, hyvät itsesäätelytaidot sekä vähäinen negatiivinen emotionaalisuus (Alessandri, ym., 2014; Asendorpf, ym., 2001; Hart, ym., 2003; Komsin, 2009; Komsin ym., 2006; Robins, ym., 1996). Alikontrolloivalle tyyppille on ominaista suhteellisen runsas ulospäinsuuntautuneisuus ja aktiivisuus, heikko itsesäätelykyky sekä runsas negatiivinen emotionaalisuus. Ylikontrolloivan temperamenttityypin omaavat henkilöt ovat taipuvaisia sisäänpäinkääntyneisyyteen, suhteellisen vahvaan itsesäätelykykyyn sekä melko runsaaseen negatiiviseen emotionaalisuuteen.

Useiden tutkimusten perusteella RUO -tyypeistä suurimman ryhmän muodostavat temperamentiltään joustavat henkilöt ali- ja ylikontrolloivien osuuksien ollessa keskenään suunnilleen yhtä suuria (Asendorpf & van Aken, 1999; Asendorpf, ym., 2001; Robins, ym., 1996). Esimerkiksi Asendorffin ym. (2001) tutkimuksessa sekä 10–12 -vuotiaiden lasten että 18–24 -vuotiaiden nuorten aikuisten ryhmissä joustavien henkilöiden osuus oli suurin, mutta kahden muun ryhmän osuus vaihteli eri-ikäisillä. Kun sekä lasten että nuorten aikuisten ryhmiä tarkasteltiin yhdessä, joustavia henkilöitä oli keskimäärin 49 %, alikontrolloivia 28 % ja ylikontrolloivia 23 % tutkimukseen osallistuneista. Robinsin ym. (1996) tutkimukseen osallistui vain 12–13-vuotiaita poikia ja heidän joukossaan joustavia oli 66 %, alikontrolloivia 20 % ja ylikontrolloivia 14 % tutkituista.

Aiempien tutkimusten perusteella sekä lapsuus- että nuoruusikäisten joukossa joustavan temperamentin omaavien ryhmään kuuluu huomattavasti enemmän tyttöjä, kun taas poikien on osoitettu olevan useammin temperamentiltaan alikontrolloivia (Asendorpf, & van Aken, 1999; Asendorpf ym., 2001; van Leeuwen ym., 2004). Asendorffin ja van Akenin (1999) tutkimuksessa temperamenttityypit muodostettiin 4-6- vuotiaiden lasten ryhmässä lastentarhanopettajan arvioiden perusteella ja 10-vuotiaiden lasten ryhmässä vanhemman arvion perusteella. Molempia ikäryhmiä tarkasteltaessa tytöt olivat poikiin nähden yliedustettuina joustavan temperamentin omaavien ryhmässä. Noin 60 % tytöistä ja 40 % pojista oli temperamentiltaan joustavia. Alikontrolloivien ryhmässä puolestaan pojat

olivat tyttöihin nähden yliedustettuina. Noin 40 % pojista ja vain noin 15 % tytöistä edusti alikontrolloivaa temperamenttityyppiä. Asendorpf:n ym. (2001) tutkimuksessa temperamenttityypit muodostettiin vanhemman arvion perusteella. 10- vuotiaiden arvioimiseen käytettiin kuitenkin eri arviointimenetelmää, kuin 12-vuotiailla. Silti molemmissa ikäryhmissä tytöt olivat poikia useammin temperamenttiltaan joustavia, kun taas pojat olivat useammin alikontrolloivia. Van Leeuwenin ym. (2004) tutkimuksessa 10–18- vuotiaiden lasten ja nuorten itsearvioiden perusteella joustavan temperamenttityypin omasi 30,9 % tytöistä ja 22,4 % pojista. Alikontrolloivan temperamenttityypin ryhmään puolestaan kuului 50 % pojista ja 36,3 % tytöistä.

Myös temperamenttityyppien taustalla olevissa superfaktoreissa on havaittu aiemmissä tutkimuksissa joitain sukupuolten välisiä eroja. Esimerkiksi 10–15 -vuotiaiden tyttöjen on havaittu saavan poikia korkeampia pisteitä toisiin ihmisiin suuntautumisen (affiliativeness) faktorilla (Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2001). Else-Quest kollegoineen (2006) on tarkastellut meta-analyysissään kolmen kuukauden iästä kolmeentoista ikävuoteen saakka ulottuneita temperamenttitutkimuksia. Niissä tyttöjen havaittiin omaavan poikia paremmat itsesäätelytaidot (effortful control), kun taas pojilla havaittiin enemmän ulospäinsuuntautuneisuutta (surgency).

Yksilöllisten temperamenttierojen on todettu olevan yhteydessä nuorten hyvinvointiin ja erilaisiin kehityksellisiin lopputuloksiin. Robins ym. (1996) selvittivät tutkimuksessaan RUO -temperamenttityyppien yhteyttä sosioemotionaalisiin sekä käyttäytymisen ongelmiin. He totesivat, että 12-13 -vuotiaiden poikien keskuudessa temperamenttiltaan joustavat menestyivät hyvin koulussa eikä heillä ollut havaittavissa merkittävää psyykkistä oireilua tai sairastavuutta, kun taas ylikontrolloivat nuoret olivat taipuvaisia sisäänpäin kääntyviin ongelmiin. Alikontrolloivilla pojilla puolestaan oli havaittavissa sekä akateemisia, emotionaalisia että käyttäytymisen ongelmia, ja lisäksi enemmän nuorisorikollisuutta, kuin joustavilla ja ylikontrolloivilla nuorilla. Vastaaviin tutkimustuloksiin ovat päätyneet myös Asendorpf kollegoineen (2001) saksalaisiin 10–12 -vuotiaisiin lapsiin sekä 18–24 -vuotiaisiin aikuisiin kohdistuneessa tutkimuksessaan, sekä van Leeuwen kollegoineen (2004) belgialaisiin lapsiin ja nuoriin kohdistuneessa tutkimuksessaan. Van Leeuwenin ym. (2004) tutkimukseen osallistuneet lapset ja nuoret olivat 7-15 -vuotiaita, ja samat henkilöt osallistuivat tutkimukseen myös kolmen vuoden kuluttua ollessaan 10–18 -vuotiaita. Sekä Asendorpf:n että van Leeuwenin työryhmän tutkimuksissa alikontrolloivilla henkilöillä havaittiin ulospäin suuntautuneita ja ylikontrolloivilla sisäänpäin suuntautuneita ongelmia. Alikontrolloivilla henkilöillä oli esimerkiksi enemmän aggressiivisuutta sekä sosiaalisia konflikteja (Asendorpf, ym., 2001) ja vähemmän tunnollisuutta sekä sovinnollisuutta (van Leeuwen, ym., 2004). Ylikontrolloivilla havaittiin puolestaan useammin neuroottisuutta (van Leeuwen, ym., 2004), ujoutta ja yksinäisyyttä, matalaa itsetuntoa sekä vähemmän sosiaalisia suhteita (Asendorpf, ym., 2001). Temperamenttityypiltään joustavien lasten ja nuorten van Leeuwen

kollegoineen (2004) totesi tutkimuksensa perusteella omaavan useammin sosiaalisesti toivottavia temperamenttipiirteitä kuten tunnollisuus ja sovinnollisuus. Edellä kuvatut temperamenttierot sekä niihin yhteydessä olevat erilaiset kehitykselliset lopputulokset heijastuvat varmasti myös nuorten kouluhyvinvointiin ja heidän toimintaansa koulussa.

Kouluhyvinvointi kouluviihtyvyyden, koulun ilmapiirin ja koulustressin näkökulmista

Hyvinvoinnin käsite on kiinteästi yhteydessä terveyden ja elämänlaadun käsitteisiin (Konu, 2002) ja siihen voidaan ajatella kuuluvan ainakin fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi (Pietarinen ym., 2008). Elämänlaadun voidaan määritellä tarkoittavan yksilön kokemusta asemastaan omassa kulttuurissaan ja arvojärjestelmässään verrattuna hänen päämääriinsä, normeihinsa ja odotuksiinsa (WHOQOL Group, 1995) ja terveys taas on WHO:n (1947) määritelmän mukaan “täydellinen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, eikä pelkästään sairauden puuttumista”. Hyvinvointia on usein tutkittu kielteisten ilmiöiden kautta ja vasta viime aikoina lähestymistavaksi on otettu kokonaisvaltaisempi tarkastelu, joka huomioi myös myönteiset asiat ja ihmisten voimavarat (Hakaniemi, 2005; Jyrkämä, 2007; Konu & Lintonen, 2005). Kouluhyvinvointia on pitkään lähestytty koulu-terveydenhuollon ja terveystieteiden näkökulmista, jolloin huomio on usein kiinnittynyt yksittäisiin terveyttä edistäviin interventioihin ja laajempi hyvinvoinnin arviointi on unohtunut (Konu, 2002). Vaikka kouluhyvinvointia on tutkittu aiemminkin, tutkimukset ovat usein rajoittuneet oppilaiden koulumenestyksen tarkasteluun (Pietarinen, Soini, & Pyhälä, 2008). Viimeisten runsaan kymmenen vuoden aikana on kuitenkin noussut esiin tarve laajempaan koulujen hyvinvoinnin arviointiin (Konu, 2002).

Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvointi määritellään Konun ja Rimpelän (2002) *Koulun hyvinvointimallin* avulla. *Koulun hyvinvointimallin* perusta on Allardt (1989) sosiologisessa hyvinvointimallissa ja sen mukaan kouluhyvinvointia tarkastellaan kokonaisvaltaisesti neljän kategorian avulla: 1. koulun olosuhteet (school conditions, having), 2. sosiaaliset suhteet (social relationships, loving), 3. itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (means for self-fulfilment, being) sekä 4. terveydentila (health status). Mallin ajatuksena on, että kasvatus ja opetus, oppimistulokset sekä hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi oppilaan kodilla ja ympäröivällä yhteisöllä katsotaan myös olevan merkitystä koulun ja kouluhyvinvoinnin kannalta (Konu, 2002). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden

hyvinvoinnin kokemusta koetun koulu- ja luokkailmapiiriin (perceived school and class climate) sekä kouluviihtyvyyden (school satisfaction) ja -stressin (school stress) kautta.

Koulun hyvinvointimallin kategorioista huomio keskittyy tässä tutkimuksessa valikoidusti sekä koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin että itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Mallin ensimmäinen kategoria, koulun olosuhteet (school conditions, having) pitää sisällään ainakin seuraavia asioita: ympäristö ja koulutilat, opetuksen järjestelyt, lukujärjestys ja välitunnit, ryhmäkoot, turvallisuus, rangaistukset ja palvelut sekä kouluruokailu (Konu & Rimpelä, 2002). Näistä turvallisuus sekä rangaistukset sääntöjen oikeudenmukaisuuden muodossa tulevat käsitellyiksi tässä tutkimuksessa. Toinen kategoria, sosiaaliset suhteet (social relationships, loving) taas pitää sisällään oppimisilmapiirin, johtamisen, opettaja-oppilassuhteet, ryhmien toiminnan, koulukiusaamisen sekä kodin ja koulun yhteistyön. Näistä oppimisilmapiiri ja ryhmien toiminta sisältyvät tähän tutkimukseen. Kolmas kategoria, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (means for self-fulfilment, being) sisältää työn merkityksen ja arvostuksen sekä mahdollisuudet itsetunnon kehittämiseen, palautteeseen, ohjaukseen, kannustukseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen. Näistä ainakin työn merkitys ja arvostus sekä mahdollisuudet kannustukseen, rohkaisuun ja itsetunnon kehittämiseen sopivat tähän tutkimukseen. Neljäs kategoria, fyysinen terveydentila (health status), ei tule käsitellyksi tässä tutkimuksessa vaan jää odottamaan seuraavia tutkimuksia.

Kouluhyvinvointia oppilaiden itsensä kokemana on tutkittu rajallisesti. Konun ja kollegoiden tutkimuksessa on käytetty aiemmin esiteltyä *Koulun hyvinvointimallia* (Konu, Lintonen & Autio, 2002; Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002; Konu & Lintonen, 2005). Heidän tutkimuksessaan todettiin, että vaihtelua kouluhyvinvoinnissa suomalaisten yläluokkalaisten keskuudessa esiintyy ennen kaikkea yksilötasolla. Vain yksi prosentti kokonaisvaihtelusta selittyi koulujen välisillä eroilla. Koska koulujen välillä ei Suomessa näytä olevan merkittäviä eroja kouluhyvinvoinnissa, on perusteltua tutkia niitä asioita, jotka voivat olla vaikuttamassa yksilöllisiin eroihin kouluhyvinvoinnissa. Tämä tutkimus keskittyy ennen kaikkea temperamenttiin, mutta lisäksi ollaan kiinnostuneita myös sukupuolen ja mahdollisen koulun vaihdon yhteyksistä kouluhyvinvointiin. Sukupuolen vaikutuksesta kouluhyvinvointiin ja koulusiirtymään on olemassa ristiriitaista tutkimustietoa. Konun, Lintosen ja Aution (2002) kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisiin suomalaisnuoriin kohdistuneessa kouluhyvinvointia yleisesti tarkastelleessa tutkimuksessa poikien hyvinvointi oli merkitsevästi runsaampaa kuin tyttöjen. Samansuuntaisesti Joronen (2005) on todennut yleisemmin nuorten hyvinvointia käsittelevässä meta-analyysissään sukupuolten ja ikäluokkien välillä olevan eroja siten, että tytöt ja 9. luokkalaiset voivat huonommin kuin pojat ja 7. luokkalaiset. Koulusiirtymän kokemista skotlantilaisten nuorten joukossa tarkastelleessa tutkimuksessa taas löydettiin tulos, jonka mukaan sukupuolten välillä ei ole havaittavissa eroa siinä, miten oppilaat kokevat koulusiirtymän (West, Sweeting & Young, 2010). Samassa

tutkimuksessa kuitenkin löydettiin muita yksilöllisiä tekijöitä, esimerkiksi huono itsetunto sekä heikot kyvyt, jotka vaikuttivat nuoren kokemuksiin siirtymästä. Muissakin kansainvälisissä tutkimuksissa on löydetty samansuuntaisia tuloksia. Esimerkiksi Bakerin (1998) tutkimuksessa havaittiin, että yksilöllisillä tekijöillä, kuten akateeminen itsetunto ja mielenterveys, on yhteyksiä koulutyytyväisyyteen.

Koulun ilmapiiriä ja sen yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin on tutkittu jonkin verran. Cohen, McCabe, Michelli ja Pickeral (2009) ovat määritelleet kouluilmapiirin pitävän sisällään koulun turvallisuuden, koulun sisäiset suhteet, laajemman fyysisen ympäristön sekä yhteisesti jaetun vision, jonka toteuttamiseen kaikki osallistuvat. Näistä osa-alueista ei tässä tutkimuksessa tarkastella fyysistä ympäristöä. Organisaation, jollainen koulukin on, ilmapiiri kuvastaa jäsentensä kollektiivista havaintoa organisaationsa arvoista ja normeista, joiden pohjalta kyseisessä organisaatiossa tehdään tulkin-toja tilanteista (Moran & Volkwein, 1992). Jokaisen henkilön, kuten koululaisen, henkilökohtaiset arvot taas määrittelevät, mikä on kullekin yksilölle merkityksellistä organisaation, kuten koulun, sisällä (James, James, & Ashe, 1990). Jotta yksilö voisi hyvin, tulisi hänen pystyä saavuttamaan organisaation toiminnan puitteissa itselleen tärkeitä asioita. Virolaisia yläkouluikäisiä tutkittaessa havaittiin, että koulun hyvä ilmapiiri johti oppilaiden myönteisempään elämänasenteeseen, parempaan koulumenestykseen sekä korkeampaan psykologiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (Ruus ym., 2007).

Myös yksilön kokema stressi on osa hänen kouluhyvinvoinnin kokemustaan. Lazaruksen ja Folkmanin (1984) perinteisen määritelmän mukaan stressi määritellään ristiriidaksi henkilön ja hänen ympäristönsä välillä. Uudemman näkökulman mukaan stressi on henkilön fyysistä tai psyykkistä hyvinvointia uhkaavien asioiden, stressitekijöiden, kokemista (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2009). Työstressiä on tutkittu paljon (Johnson ym., 2005; Van der Klink, Blonk, Schene, & van Dijk, 2001; Nakari, 2003; Tennant, 2001) ja koulustressiä voidaan lähestyä monelta osin työstressin näkökulmasta, onhan koulunkäynti nuorten työtä sekä työn tavoin organisaatioissa tapahtuvaa toimintaa. Työ asettaa tekijälleen vaatimuksia muun muassa tietynlaisen roolin mukaisesta käyttäytymisestä ja työsuorituksista, joihin työntekijä pyrkii vastaamaan omien kykyjensä mukaan (Juuti, 2006). Lisäksi työntekijällä itsellään voi olla omia päämääriä ja toiveita työnsä suhteen. Samoin voidaan ajatella koulunkäynnin osalta. Koulu, koulunkäynti ja kouluympäristö asettavat nuoren tilanteeseen, jossa häneltä odotetaan tietynlaista käytöstä ja toimintaa. Nuori pyrkii vastaamaan näihin odotuksiin omien kykyjensä ja tavoitteidensa pohjalta. Aiempien määritelmien perusteella voitaneen ajatella, että ristiriita kouluympäristön vaatimusten ja nuoren omien kykyjen ja tavoitteiden välillä aiheuttaa stressiä ja heikentää nuoren kokemaa kouluhyvinvointia.

Skotlantilaisiin nuoriin kohdistuneessa tutkimuksessa havaittiin, että koulustressi oli negatiivisesti yhteydessä koettuun kouluelämän laatuun (Karatzias, Power, Flemming, Lennan, & Swanson, 2002).

Myös muissa aiemmissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (De Anda ym., 1997; Johnson, 1979; Philips, 1979). De Andan ja kollegoiden (1997) tutkimuksessa tutkittiin amerikkalaisten 12–14 -vuotiaiden nuorten kokemaa stressiä ja stressitekijöitä, sekä nuorten käyttämiä keinoja stressin helpottamiseksi laajemminkin kuin vain koulun osalta. Heidän tutkimuksessaan todettiin, että tytöt kokivat enemmän stressiä kuin pojat ja myöskin vastasivat stressin kokemukseen eri tavoin. Tytöt esimerkiksi kokivat useammin stressiin liittyviä fysiologisia tuntemuksia, kuten “perhosia vatsassa” tai sydämen voimakasta sykettä. Stressi aiheutti tutkimuksen mukaan tytöillä itkuisuutta, kun taas pojat menettivät useammin ruokahalunsa. Lisäksi kävi ilmi, että yleisimmät nuorilla stressiä aiheuttavat tekijät ovat kouluun liittyviä stressitekijöitä. Toisaalta Karatzias ym. (2002) totesivat tutkimuksessaan, että tytöt kokivat kouluelämän laadun korkeammaksi kuin pojat.

Murberg (2004) on tutkinut koulustressin ja psykosomaattisten oireiden yhteyksiä norjalaisilla 8.-10. luokkalaisilla nuorilla. Hänen tutkimuksessaan koulustressiä aiheuttivat eniten ongelmat kavereiden kanssa koulussa, koulusuoriutumiseen liittyvät huolet, koulutyöhön liittyvät paineet sekä konfliktit vanhempien tai opettajien kanssa. Sukupuolet erosivat siinä, mihin asioihin koettu koulustressi liittyi; tyttöjä stressasi useimmiten koulusuoriutuminen, kun taas poikien stressi liittyi useimmin konflikteihin joko vanhempien tai opettajien kanssa. Yleisesti ottaen havaittiin, että korkeampi stressi oli yhteydessä runsaampiin psykosomaattisiin oireisiin, ja psykosomaattisten oireiden määrä taas yhteydessä siihen, kuinka hyvin oppilaat olivat sopeutuneet koulun vaatimukseen ja ilmapiiriin.

Koulusiirtymään liittyvien muutosten yhteys kouluhyvinvointiin ja temperamenttiin

Peruskoulua ei enää jaeta ala- ja yläasteeseen (Perusopetuslaki 1998/628; Perusopetusasetus 1998/852), ja vuodesta 2006 alkaen jokaisen kunnan on pitänyt järjestää opetus yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaisesti (Tanttu, 2005). Yhtenäisen perusopetuksen tavoitteena on, että samanlainen arvopohja ja oppimiskäsitys sekä kasvatukselliset tavoitteet olisivat voimassa läpi peruskoulun. Käytännössä yhtenäistä perusopetusta toteutetaan monin eri tavoin. Kouluista, joissa koko perusasteen opetus ja hallinto ovat samassa yksikössä, käytetään nimitystä yhtenäiskoulu. Näin ollen yhtenäiskoulua käyvät oppilaat eivät alaluokilta yläluokille siirryttäessä vaihda uuteen kouluun, kun taas erilliskoulua käyvät oppilaat vaihtavat uuteen kouluun siirtyessään seitsemännelle luokalle. Tässä tutkimuksessa käytetään koulusiirtymän käsitettä kuvaamaan siirtymää alaluokilta yläluokille riippumatta siitä, vaihtuuko oppilaan koulu siirtymän yhteydessä. Vaikkei jakoa ylä- ja ala-asteeseen

enää ole, tapahtuu koulusiirtymän yhteydessä monenlaisia muutoksia; mahdollisesti uusi koulurakennus, uudet luokkatoverit ja oppiaineet, mahdollinen koulukuljetuksen alkaminen, tuntimäärien kasvaminen ja oppiaineiden korostuminen sekä uudet, ehkä etäisemmät opettajat (Oja, 2005; Wentzel & Wigfield, 1998). Näiden seurauksena oppilas joutuu arvioimaan itseään koululaisena ja hakemaan uudelleen paikkaansa vertaisryhmässään.

Siirtymän alakoulusta yläkouluun voidaan katsoa kuuluvan niin sanottuihin normatiivisiin siirtymiin, jotka koskettavat suurinta osaa yhteiskunnan jäsenistä ja tapahtuvat suunnilleen samassa elämänvaiheessa (Petersen & Leffert, 1995). Lisäksi koulusiirtymän voidaan katsoa olevan myös tärkeä kehityksellinen siirtymä, jonka taustalla vaikuttavat sekä biologiset, puberteettiin liittyvät, että myös sosiaaliset tekijät oppilaan muodostaessa uusia suhteita uudessa luokassa ja toisinaan kokonaan uudessa koulussa. Pietarinen (1999) määrittelee siirtymän alaluokilta yläluokille olevan yhtä aikaa sekä normatiivinen, sosiaalinen, että institutionaalinen siirtymä.

Usein alaluokilta yläluokille siirtymisen kanssa samoihin aikoihin tapahtuu myös nuoren kannalta merkittävä biologinen siirtymä, puberteetti (Ge, Elder, Regnerus, & Cox, 2001). Puberteetti on hyvin merkittävä, nopeaa fyysistä kasvua sisältävä kehityksellinen vaihe siirryttäessä lapsuudesta nuoruuteen (Mustanski, Viken, Pulkkinen, Kaprio, & Rose, 2004; Petersen, Crockett, Richards, & Boxer, 1988). Puberteettiin liittyy monia ulkoisia muutoksia, mutta se pitää sisällään myös hormonitasojen nousua sekä lisääntymisen mahdollistavien sukusolujen kehittymistä (Compas, Hinden, & Gerhardt, 1995; Mustanski ym., 2004; Petersen ym., 1988). Puberteettiin kuuluu lisäksi muutoksia käytöksessä, tunne-elämässä sekä sosiaalisissa suhteissa. Yksilöiden välillä on havaittu eroja puberteetin ajoittumisessa, minkä taas on todettu olevan yhteydessä nuoren hyvinvointiin. Pojilla on löydetty yhteyksiä myöhäisen puberteetin ja heikon itsetunnon väliltä, kun taas aikainen puberteetti on pojilla liitetty korkeaan minäkuvaan ja asemaan kavereiden keskuudessa sekä runsaaseen epäsosiaaliseen käytökseen (Williams & Dunlop, 1999; Wiesner & Ittel, 2002). Tyttöjen osalta on löydetty yhteyksiä aikaisen puberteetin ja masennuksen (Angold, Costello, Erkanli, & Worthman, 1999; Ge, Conger, & Elder, 2001; Stice, Presnell, & Bearman, 2001), varomattoman seksuaalisen käytöksen (Mezzich ym., 1997), päihteiden käytön (Dick, Rose, Viken, & Kaprio, 2000; Wiesner & Ittel, 2002) sekä syömishäiriöiden (Keel, Fulkerson, & Leon, 1997; Stice ym., 2001) väliltä. Puberteetin vaihe voi täten olla merkittävä tekijä nuoren hyvinvoinnin kannalta.

Siirtymät ovat siis kehitysvaiheita, joiden läpi kuljettuaan voidaan ajatella yksilön saavuttaneen uusia voimavaroja ja kykyjä (Erikson, 1982; Dunderfelt, 1995; Petersen & Leffert, 1995). Eri yksilöt kokevat siirtymät kuitenkin eri tavoin. Nuori voi kokea koulusiirtymän positiivisia haasteita antavana tai toisaalta jopa ylitsepääsemättömänä, stressaavana tilanteena. Näistä kokemuksista voi käynnistyä

kauaskantoisia kehityspolkuja, jotka voivat toisaalta vahvistaa yksilöä, mutta myös aloittaa esimerkiksi syrjäytymiseen johtavan polun. Siksi koulusiirtymän tutkiminen on tärkeää.

Koulusiirtymiä ja niiden vaikutuksia nuoriin on tutkittu aiemminkin. Alakoulusta yläkouluun siirtymän osalta tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että lähes jokainen nuori on huolissaan jostain siirtymään liittyvästä asiasta ennen yläkoulun aloittamista (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Graham & Hill, 2003; West, Sweeting, & Young, 2010; Zeedyk, ym., 2003). Siirtymän vaikutuksista ei kuitenkaan olla samalla tavoin yksimielisiä esimerkiksi sen suhteen, mitkä ovat siirtymän todelliset vaikutukset oppilaan stressikokemuksiin (Lohaus, Ev Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004), kuinka voimakkaita koulusiirtymää edeltävät huolet ovat, ja kuinka pitkälle siirtymän jälkeen niiden vaikutukset ulottuvat (Graham & Hill, 2003; West, ym., 2010; Zeedyk, ym., 2003).

West, Sweeting ja Young (2010) tarkastelivat pitkittäistutkimuksessaan skotlantilaisten nuorten siirtymistä alaluokilta yläluokille sekä siirtymään liittyvien kokemusten vaikutusta aina 19-vuotiaaksi saakka. Heidän tutkimuksensa oli osa *West of Scotland 11 to 16 Study*- tutkimusta (West & Sweeting 1996). Westin ym. (2010) tutkimuksessa nuorilta kerättiin tietoja 11-, 13-, 15-, ja 18/19-vuotiaana. Siirtymän osalta oltiin kiinnostuneita sekä koulusiirtymästä (school transition) että toverisiirtymästä (peer transition). Koulusiirtymällä tarkoitettiin esimerkiksi sopeutumista isompaan kouluun ja sen "kasvottomuuteen" sekä korkeampiin opintovaatimuksiin. Toverisiirtymällä taas viitattiin sekä muutoksiin omassa kaveriporukassa että kaveriporukan mahdollisesti luomiin paineisiin, mutta myös muuttuneeseen toveriympäristöön, jolla tarkoitettiin olemista vanhempien oppilaiden ympäröimänä. Tulokset osoittivat, että koulusiirtymä koetaan hyvin vaihtelevasti; neljännes nuorista ei kokenut siirtymän yhteydessä lainkaan ongelmia ja neljännes taas koki siirtymän todella hankalana. Kuitenkin suurin osa (61 %) nuorista koki jonkinlaista huolta yläkoulun alussa. Lisäksi havaittiin, että nuori saattoi kokea koulusiirtymän helppona ja toverisiirtymän vaikeana tai päinvastoin. Yläkoulujen välillä ei löydetty koulutasolla merkittäviä eroja siinä, miten nuoret kokivat koulusiirtymän. Merkittävimmin koulusiirtymän kokemiseen vaikuttivat oppilaiden yksilölliset tekijät. Vanhempien ylikontrolloiva kasvatustyyli, oppilaan huono valmistautuminen yläkouluun siirtymiseen, heikot kyvyt sekä heikko itsetunto olivat yhteydessä vaikeuksiin sekä koulu- että toverisiirtymässä. Lisäksi korkea ahdistuneisuus, uhrin asemaan joutuminen sekä useammassa eri alakoulussa opiskelu ennakoivat vaikeuksia toverisiirtymässä. Mielenkiintoista on, että oppilaat, jotka käyttäytyivät aggressiivisesti alakoulussa ja kuuluivat alempaan sosiaaliluokkaan, kokivat toverisiirtymän usein hyvin helppona. Sukupuolten välillä ei kyseisessä tutkimuksessa löydetty eroja koulusiirtymän kokemisessa. Tutkimuksessa todettiin myös, että koulusiirtymään liittyvät kokemukset olivat yhteydessä myöhempään hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Onnistunut koulusiirtymä ennusti parempaa hyvinvointia

ja parempia koearvosanoja sekä 15- että 18/19 -vuoden iässä, kun taas vaikeaksi koettu koulusiirtymä oli yhteydessä esimerkiksi korkeampaan masentuneisuuteen ja matalampaan itsetuntoon.

Zeedykin ym. (2003) tutkimuksessa englantilaisten ja skotlantilaisten alakoulujen viimeisen vuoden oppilaista suurimmalla osalla oli huolia tulevaan koulusiirtymään liittyen. Tutkimuksessa ei tarkasteltu tarkemmin siirtymän vaikutuksia oppilaiden myöhempään hyvinvointiin, mutta 63 % yläkoulun ensimmäisen vuoden oppilaista kuitenkin kertoi, että yläkoulussa oli heidän mielestään parempi olla, kuin he olivat odottaneet. Siten vaikuttaisi, että siirtymään liittyvät huolet olivat kyseiseen tutkimukseen osallistuneilla nuorilla vain lyhytaikaisia. Samansuuntainen tulos saatiin myös Grahamin ja Hillin (2003) tutkimuksessa, jonka mukaan 41 % oppilaista kertoi yläkouluun siirtymän aiheuttaman huolestuneisuuden lakaneen lähes heti siirtymän jälkeen ja kaksi kolmesta oppilasta kertoi siirtymään liittyvän ahdistuneisuuden lakaneen kuukauden kuluessa siirtymästä.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kouluasuoriutumiseltaan heikoimpien oppilaiden tekemät arviot itsestään siirtymätilanteessa ovat negatiivisempia ja lisäksi yhteydessä heidän oppimisorientaatioonsa, sopeutumiseensa sekä itsearvostukseensa (Harter, 1996; 1999). Koulusiirtymän tutkimista ajatellen on mielenkiintoista, että alakoulussa itsetunnon on yleisesti havaittu olevan melko pysyvää, mutta laskevan merkittävästi koulusiirtymän yhteydessä palautuakseen jälleen lukuvuoden lopussa aiemmalle tasolle (Wigfield & Eccles, 1994). Myös oppilaiden kyvykkyyssuomukset ja tavoitteet laskivat siirryttäessä yläkouluun, mutta kuten itsetuntokin, palautuivat ainakin lähelle lähtötasoa lukuvuoden loppua kohti mentäessä.

Edellä esiteltyjen tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että koulusiirtymällä todella on vaikutusta nuoriin ja mahdollisesti myös heidän hyvinvoinnin kokemuksiinsa, ja että oppilasryhmien ja yksilöiden välillä voi olla eroja koulusiirtymän kokemisessa. Monet yksilölliset tekijät, kuten temperamentti, voivatkin olla yhteydessä siihen, miten nuoret kokevat koulusiirtymän. Tutkimustietoa temperamentin yhteyksistä koulusiirtymän kokemukseen tai kouluhyvinvointiin ei juuri ole löydettyvissä. Aiemmin TIKAPUU -tutkimushankkeessa on kuitenkin havaittu yhteys nuorten itsearvioiden perusteella muodostettujen temperamenttityyppien ja kouluhyvinvoinnin kokemuksen väliltä (Puonti, 2015). Lisäksi on todettu, että vaikka temperamentti ei ole suoraan yhteydessä älykkyyteen, taitoihin tai kognitiivisiin kykyihin, se on kuitenkin monin tavoin yhteydessä kouluopetukseen sekä oppilaan koulumenestykseen ja toimintatapoihin koulussa (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007; Guerin, ym., 1994; Keltikangas-Järvinen, 2004, 2006; Keogh, 2003; Mullola, ym., 2010; Mullola, 2012). Keltikangas-Järvinen korostaakin, että temperamentin vaikutus kouluopetuksessa on niin laaja, että sen ulkopuolelle jäävät vain opetettava asiasisältö ja sitä koskevat kysymykset. Aiempi koulumaailmaan liittyvä temperamenttitutkimus on pääasiassa keskittynyt tarkastelemaan oppilaan temperamentin yhteyksiä koulussa suoriutumiseen sekä opettajan temperamentin yhteyksiä opetukseen.

Guerin kollegoineen (1994) tutki vanhemman arvioiman temperamentin yhteyttä 10–13 –vuotiaiden nuorten koulusuoriutumiseen. Tulosten perusteella temperamentti selitti 25–30 % opettajan arvioimasta oppilaan käyttäytymisestä koululuokassa, 5-10 % akateemisten saavutusten vaihtelusta ja 10 % vaihtelusta opettaja-oppilassuhteissa. Sinnikkyuden todettiin olevan merkittävin temperamenttiulottuvuus oppilaan kouluympäristössä toimimisen kannalta. Mullolan (2012) tutkimuksessa sinnikkyuden lisäksi myös aktiivisuus ja häirittevyys todettiin koulumenestyksen kannalta merkittäviksi temperamenttipiirteiksi suomalaisilla 13–19 -vuotiailla nuorilla. Korkea häirittevyys ja korkea aktiivisuus olivat yhteydessä matalampiin äidinkielen ja matematiikan arvosanoihin, kun taas korkean sinnikkyuden todettiin olevan yhteydessä korkeampiin arvosanoihin. Myös suomalaisessa, peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaisiin kohdistuneessa tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden koulumenestystä synnynnäisen temperamentin näkökulmasta (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007). Tutkimuksessa todettiin, että temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen, kuinka helppoa opettajan vuorovaikutus oppilaan kanssa on, ja kuinka paljon opettaja pitää oppilaasta. Tuloksista tehty johtopäätös oli, että opettajan havainto oppilaan temperamentista vaikuttaa opettajan antamaan arvosanaan; keskeistä on se, millaisena opettaja näkee oppilaan temperamentin, ei niinkään se, millainen temperamentti on. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että temperamentin merkitys koulumenestykselle kasvoi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tuloksen arveltiin johtuvan luokanopettajien vaihtumisesta uusiin aineopettajiin; uusi opettaja ei tunne oppilasta hyvin eikä kykene erottamaan oppilaan lahjakkuutta, kognitiivisia taitoja ja persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä toisistaan.

Myös rakenteellisten tekijöiden, kuten koulun ja luokan koon sekä luokan pysyvyyden on havaittu vaikuttavan eri tavalla oppilaisiin riippuen heidän yksilöllisistä temperamenttieroistaan (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007). Esimerkiksi ujouden ja impulsiivisuuden on todettu olevan voimakkaimmin yhteydessä koulumenestykseen suurissa luokissa ujojen jäädessä muiden jalkoihin ja impulsiivisten erottuessa negatiivisella tavalla. Lisäksi koulun tai luokan vaihtamisen on todettu heikentävän oppilaan minäkuvaa. Uudet oppilaat arvioivat itsensä temperamentiltaan negatiivisemmiksi, impulsiivisemmiksi ja vähemmän sinnikkäiksi kuin kauan yhdessä opiskelleet oppilaat. Siten koulun tai luokan vaihtaminen voi olla riski oppilaan kokemalle kouluhyvinvoinnille.

Mitään temperamenttityyppiä tai -piirteitä ei sinänsä voida määritellä myönteisiksi tai kielteisiksi vaan ne saavat merkityksensä vasta siinä yhteydessä ja tilanteessa, missä ne ilmenevät (Keltikangas-Järvinen, 2004, 2006). Temperamentin vaikutus yksilön kehitykseen ja sopeutumiseen liittyy siten temperamentin sekä ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Tutkijat Thomas ja Chess (1977) ovat käyttäneet yhteensopivuus (“goodness of fit”) -käsitettä kuvaamaan tilannetta, jossa yksilön ominaisuudet ja toimintatavat sekä ympäristön ominaisuudet, vaatimukset ja odotukset ovat keskenään yh-

teensopivia. Tällainen tilanne mahdollistaa yksilön tasapainoisen ja sopeutumista edistävän kehityksen (Keltikangas-Järvinen, 2006; Thomas & Chess, 1977). Temperamentin sekä ympäristön vaatimusten ja odotusten välisestä heikosta yhteensopivuudesta Thomas ja Chess (1977) ovat käyttäneet käsitettä “poorness of fit”. Ristiriidat yksilön ominaisuuksien sekä ympäristön ominaisuuksien ja vaatimusten välillä voivat vaikeuttaa yksilön kehitystä ja sopeutumista sekä heikentää hänen hyvinvointiaan. Keltikangas-Järvinen (2006) vertaa “poorness of fit”-käsitettä stressiin. Kun yksilön temperamentti soveltuu huonosti ympäristön vaatimukseen, hän joutuu koko ajan toimimaan omien luontaisien ominaisuuksiensa ja toimintatapojensa vastaisesti, minkä seurauksena hän voi huonosti.

Esimerkiksi Mullolan (2012) tutkimuksessa opettajat arvioivat 13–19 -vuotiaiden poikien temperamentin, tavoitteellisuuden ja opetettavuuden olevan tyttöihin verrattuna heikommin kouluympäristöön sopivia. Tavoitteellisuudella tarkoitetaan oppilaan kognitiivista kyvykkyyttä, motivaatiota ja kypsyyttä, ja opetettavuudella puolestaan opettajan käsitystä oppilaan kyvystä ottaa vastaan opetusta sekä reagoida siihen opettajan toivomalla tavalla. Yleisesti ottaen poikien aktiivisuus, negatiivinen emotionaalisuus, pidättyväisyys sekä häirittevyys arvioitiin korkeammiksi kuin tytöillä, kun taas poikien sinnikkyuden, mielialan ja tavoitteellisuuden arvioitiin olevan heikompia kuin tytöillä. Tulos nostaa Mullolan mukaan esille epäilyksen poikien temperamentin heikosta yhteensopivuudesta kouluympäristön kanssa.

Myös Rothbart ja Derryberry (1981) korostavat ympäristön yhteyttä temperamenttiin toteamalla, että samanlainen ympäristö vaikuttaa eri tavoin lapsiin, jotka eroavat toisistaan reaktiivisuudessaan ja itsesäätelyssään. Muiden ympäristöjen tavoin myös koulu asettaa tietynlaisia odotuksia ja vaatimuksia oppilaille, ja oppilaan yksilöllinen temperamentti vaikuttaa siihen, miten oppilas reagoi kyseisiin odotuksiin, ja kuinka hyvin hän koulussa suoriutuu (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007; Keltikangas-Järvinen, 2004, 2006; Keogh, 2003; Mullola, ym., 2010; Mullola, 2012). Esimerkiksi koulun odottama opiskelutyyli on temperamenttieroista johtuen toisille oppilaille luontevampi kuin toisille (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007; Mullola, 2012). Usein koulussa keskitytään yhteen asiaan kerrallaan ja oppilaan tulee istua opiskelemisen ajan hiljaa paikallaan. Tietynlaisen temperamentin omaaville oppilaille tällainen opiskelutyyli saattaa sopia hyvin, kun taas toisenlaisen temperamentin omaavan oppilaan kohdalla jokin muu opiskelutyyli voisi johtaa parempiin oppimistuloksiin. Koululuokkaan liittyvien odotusten ja vaatimusten sekä oppilaan temperamentin hyvän yhteensopivuuden onkin todettu olevan yhteydessä parempaan koulumenestykseen sekä kouluun ja muuhun sosiaaliseen ympäristöön sopeutumiseen (Caspi & Silva, 1995; Keogh, 2003; Lerner, 1984), ja luovan myös pohjan onnistuneille oppimiskokemuksille (Kristal, 2005).

Koska temperamentin on todettu olevan niin monella tavalla yhteydessä kouluympäristöön sekä oppilaan toimintaan ja kokemuksiin siellä (esim. Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007; Keogh,

2003; Mollola, 2012), ja lisäksi eri temperamentti-tyyppien esiintymisen on todettu johtavan sopeutumisen kannalta erilaisiin lopputuloksiin (Asendorpf, ym., 2001; Caspi & Silva, 1995; Keogh, 2003; van Leeuwen, ym., 2004; Lerner, 1984), voidaan temperamentin olettaa olevan yhteydessä myös siihen, kuinka oppilas kokee alakoulusta yläkouluun siirtymän, ja kuinka hän sopeutuu siirtymän tuomiin muutoksiin. Yhteensopivuuden käsitteen näkökulmasta voidaan ajatella, että uuden kouluympäristön sekä oppilaan temperamentin yhteensopivuus helpottaa uuteen tilanteeseen sopeutumista, jolloin oppilaan kouluhyvinvointi säilyy hyvänä, kun taas heikko yhteensopivuus vaikeuttaa sopeutumista ja aiheuttaa oppilaalle stressiä.

Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella nuoren kokeman kouluhyvinvoinnin ja siinä tapahtuneiden muutosten, sekä nuoren temperamenttityypin, sukupuolen ja koulutyypin mahdollisesti aiheuttaman koulun vaihdon välisiä yhteyksiä alakoulusta yläkouluun tapahtuvan koulusiirtymän aikana. Ensimmäisenä selvitetään, millaisia temperamenttityyppejä nuorilla esiintyvien temperamentti-tyyppien perusteella on muodostettavissa. Tätä tutkitaan vanhempien nuoristaan täyttämän temperamenttikyselyn avulla. Samalla tarkastellaan sukupuolten välillä mahdollisesti esiintyviä eroja temperamentissa. Aiempien tutkimusten perusteella (Asendorpf, ym., 2001; Donnellan & Robins, 2010; Komi, 2009; Van Leeuwen, ym., 2004; Puonti, 2015) oletetaan, että nuorilta löydetään kolme RUO-temperamenttityyppiä: joustava (resilient), alikontrolloiva (undercontrolled) ja ylikontrolloiva (overcontrolled) (Hypoteesi 1a). Aiempien tutkimustulosten perusteella (Asendorpf & van Aken, 1999; Asendorpf ym., 2001; van Leeuwen ym., 2004) oletetaan lisäksi, että joustavan temperamentin omaavien ryhmään kuuluu enemmän tyttöjä, kun taas alikontrolloivien ryhmässä oletetaan olevan enemmän poikia (Hypoteesi 1b).

Toiseksi selvitetään, onko kouluhyvinvoinnissa tapahtunut muutosta kouluviihtyvyyden, koulunkäyntiin liittyvän stressin ja koulun ilmapiirin osalta siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Lisäksi tarkastellaan, ovatko kouluhyvinvoinnin kokemus ja siinä mahdollisesti tapahtuneet muutokset yhteydessä nuoren temperamenttityyppiin, sukupuoleen tai koulusiirtymään ajoittuvaan koulun vaihtoon. Koulun vaihtoa tarkastellaan koulutyypin (erilliskoulu vs. yhtenäiskoulu) avulla. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että koulusiirtymään liittyy nuorilla haasteita ja huolia, jotka kuitenkin joidenkin tutkimusten mukaan hälvenevät melko nopeasti siirtymän jälkeen (Graham & Hill,

2003; Pietarinen, 1999; 2005; West, ym., 2010; Wigfield & Eccles, 1994; Zeedyk ym., 2003). Koska tämän tutkimuksen aineisto kerättiin hyvin pian seitsemännen luokan alettua, oletetaan, että nuorten kouluhyvinvoinnissa on havaittavissa heikkenemistä siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Hypoteesi 2). Tutkimustulokset sukupuolten välisistä eroista kouluhyvinvoinnissa ja koulusiirtymän kokemisessa ovat ristiriitaisia (De Anda ym., 1997; Konu ym., 2002; West ym., 2010; Wigfield & Eccles, 1994), joten tässä tutkimuksessa ei aseteta hypoteesia sen suhteen, löytyykö sukupuolten välillä eroja kouluhyvinvoinnissa tai sen muutoksissa.

Aiemmissä tutkimuksissa ali- ja ylikontrolloivalla temperamenttityypillä on havaittu piirteitä ja taipumuksia, jotka johtavat usein sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tasolla ilmenevään sopeutumattomuuteen, kun taas joustavan temperamenttityypin omaavien henkilöiden on todettu olevan hyvin sopeutuvia (esim. Asendorpf ym., 2001; van Leeuwen, ym., 2004; Robins, ym., 1996). Tämän perusteella oletetaan, että joustavan temperamenttityypin omaavan nuoren olisi yli- ja alikontrolloivaa tyyppiä helpompaa sopeutua myös alakoulusta yläkouluun siirtymisen aiheuttamiin muutoksiin. Tällöin joustavan temperamentin omaavan nuoren kokemassa kouluhyvinvoinnissa ei olisi tapahtunut yhtä paljon heikkenemistä kuin ali- ja ylikontrolloivilla nuorilla (Hypoteesi 3).

Koulun tai luokan vaihtamisen on aiemmin (Alatupa & Keltikangas-Järvinen, 2007) todettu heikentävän oppilaan minäkuvaa siten, että uudet oppilaat arvioivat itsensä temperamentiltaan negatiivisemmiksi, impulsiivisemmiksi ja vähemmän sinnikkäiksi kuin kauan yhdessä opiskelleet oppilaat. Siten koulun tai luokan vaihtaminen voi olla riski oppilaan kokemalle kouluhyvinvoinnille. Alaluokilta yläluokille siirryttäessä kuitenkin kaikki oppilaat vaihtavat uuteen luokkaan tai kouluun riippumatta siitä, käyvätkö he yhtenäis- vai erilliskoulua. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa ei aseteta hypoteesia siitä, esiintyykö oppilaiden kouluhyvinvoinnin muutoksissa merkittäviä eroja koulutyypin liittyen. Edellä mainittujen seikkojen vuoksi on myös vaikea perustellusti ottaa kantaa siihen, voisiko temperamenttityypillä ja koulutyypillä olla yhteisvaikutusta oppilaan kokemalle hyvinvoinnille. Aiemmpaa tutkimustietoa mahdollisesta yhteisvaikutuksesta ei ole löytynyt, joten myöskään tässä tutkimuksessa ei aseta varsinaista hypoteesia temperamenttityypin ja koulutyypin yhdysvaikutuksen suhteen.

MENETELMÄ

Aineisto ja tutkittavat

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella toteutettavaa TIKAPUU – Alakoulusta yläkouluun -tutkimushanketta (TIKAPUU-hanke), joka on käynnistynyt syksyllä 2014, ja jatkuu seuranta-aineistojen keruun osalta kevääseen 2016 saakka. TIKAPUU -tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa tekijöitä, jotka tukevat nuorten oppimista, kouluhyvinvointia sekä onnistunutta siirtymää alakoulusta yläkouluun. Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta sekä oppilaiden vanhemmilta on saatu kirjallinen tutkimuslupa tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on tarkastanut tutkimussuunnitelman ja todennut, ettei tutkimuksen toteuttamiseen liity eettisiä ongelmia.

Tämän osatutkimuksen aineisto koostuu syksyllä 2014 Jyväskylän ja Jämsän alueen kouluja käyneiltä kuudesluokkalaisilta nuorilta sekä heidän vanhemmiltaan kerätyistä kyselylomakkeista, sekä samoilta nuorilta seitsemännen luokan syksyllä 2015 kerätyistä kyselylomakkeista. Aineisto kerättiin nuorilta heidän omilla kouluillaan tutkimuksen toteuttamista varten varattujen oppituntien aikana. Tutkimustilanteessa oli läsnä vähintään kaksi tutkimusavustajaa, jotka ohjeistivat ja valvoivat tutkimustilannetta. Kaiken kaikkiaan 912 eri nuorta osallistui tutkimukseen kuudennen ja seitsemännen luokan tutkimuskertojen aikana. Tähän osatutkimukseen valittiin molemmilla tutkimuskerroilla mukana olleet nuoret, joiden vanhempi oli täyttänyt lastaan koskevan temperamenttiarvion. Nämä nuoret ($N = 632$) muodostivat tämän tutkimuksen lopullisen aineiston. Heistä 347 (54,9 %) oli tyttöjä ja 285 (45,1 %) poikia. Nuoren sukupuoli ei ollut yhteydessä hänen valikoitumiseensa tähän tutkimukseen ($\chi^2(1) = 0,659$, p -arvo = .42, Cramer's $V = 0.027$). Tämän tutkimuksen otoksen ulkopuolelle jääneet nuoret ($n = 280$; 30,7 % alkuperäisestä otoksesta) eivät eronneet tilastollisesti merkitsevällä tavalla tutkimukseen valikoituneista nuorista ($n = 632$; 69,3 % alkuperäisestä otoksesta) kouluhyvinvoinnin osa-alueiden tasossa tai niissä havaituissa muutoksissa.

Ensimmäisellä tutkimuskerralla nuoret olivat iältään 11–14 -vuotiaita ($ka = 12,3$; $kh = 0,3$). Tutkittavista nuorista 565 (96,9 %) ilmoitti äidinkielekseen suomen. Jotain muuta kieltä äidinkielenään puhuvia oli 12 (2,1 %) ja lisäksi 6 (1,0 %) nuorta ilmoittivat äidinkielekseen suomen ja jonkun toisen kielen. Puuttuvia havaintoja äidinkielen osalta oli 49 (7,8 %). Nuorista 478 (76,1 %) ilmoitti asuvansa äidin ja isän kanssa. Äidin kanssa asui 43 (6,8 %) ja isän kanssa 3 (0,5 %) sekä vuorotellen äidin ja isän kanssa 70 (11,1 %) nuorta. Nuorista 28 (4,5 %) ilmoitti asuvansa äidin sekä isäpuolen kanssa ja

5 (0,8 %) nuorta asui isän ja äitipuolen kanssa. Sijaisperheessä tai koulukodissa asui 1 (0,2 %) nuori. Nuorista 302 (48,7 %) kävi yhtenäiskoulua ja 318 (51,3 %) erilliskoulua.

Lastaan koskevaan temperamenttikyselyyn vastanneista vanhemmista äitejä oli 620 (98,1 %) ja isiä 12 (1,9 %). Vanhemmista 13:lla (2,1 %) ei ollut ammatillista koulutusta ja 11 (1,8 %) ilmoitti suorittaneensa työllisyys- tai ammatillisia kursseja. 180 (28,8 %) vanhemmalla oli ammatillinen ja 142:lla (22,7 %) opistotasoinen koulutus. Ammattikorkeakoulun käyneitä oli 108 (17,3 %) ja yliopistotutkinnon suorittaneita 150 (24,0 %). Yliopistollisen jatkotutkinnon oli suorittanut 21 (3,4 %) vanhempaa.

Mittarit ja muuttajat

Nuorten temperamentti vanhemman arvioimana

Nuorten temperamentin arvioimiseen käytettiin vanhemman täyttämää suomennettua Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised -kyselylomaketta (EATQ-R, suom. Räikkönen-Talvitie), joka on uudistettu versio Capaldin ja Rothbartin (1992) laatimasta EATQ -lomakkeesta (Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2001). EATQ-R -lomake on tarkoitettu 9-15 -vuotiaiden lasten ja nuorten temperamentin arvioimiseen. Kyselylomake koostuu 62 väittämästä, joilla vanhempi arvioi lapsensa temperamenttia 5 -portaisen Likert-asteikon avulla. Vanhempaa pyydetään arvioimaan, kuinka totta kukin väittämä on hänen lapsensa kohdalla. Vastausvaihtoehdot ovat 1 = “Ei juuri koskaan totta”, 2 = “Harvoin totta”, 3 = ”Joskus totta, joskus ei”, 4 = “Yleensä totta” ja 5 = “Melkein aina totta”. Kyselyn väittämillä mitataan kahdeksaa eri temperamenttipiirrettä:

1. Aktivaation kontrolli (Activation control, 7 väittämää, esim. “Yrittää ratkaista muiden kanssa syntyneet ongelmat heti.” ja “Tekee hänelle annetut tehtävät yleensä valmiiksi ennen määräaikaa.”),
2. Kiinnostuneisuus muita ihmisiä kohtaan (Affiliation, 6 väittämää, esim. “Huolehtii mielellään muista ihmisistä” ja “Halaa mielellään ihmisiä joista pitää.”),
3. Tarkkaavaisuus (Attention, 6 väittämää, esim. “On helppo keskittyä kunnolla johonkin pulmaan.” ja “Jättää usein kesken sen mitä on tekemässä ja alkaa tehdä jotain muuta.”),
4. Pelko (Fear, 6 väittämää, esim. “On huolissaan perheestämme, kun ei ole kanssamme.” ja “On hermostunut ollessaan yksin kotona.”),

5. Turhautuminen (Frustration, 6 väittämää, esim. “Suuttuu tai ärsyyntyy, jos joutuu lopettamaan puuhan josta pitää.” ja “Turhautuu tai hermostuu kovasti, jos tekee virheen koulutyössään.”),
6. Inhibition kontrolli (Inhibitory control, 5 väittämää, esim. “On vaikea odottaa puheenvuoroa, kun on innostunut.” ja “Pystyy lopettamaan nauramisen/olemaan nauramatta silloin, kun se ei ole sopivaa.”),
7. Ujous (Shyness, 5 väittämää, esim. “Pystyy yleensä puhumaan/sanomaaan jotain vieraillekin ihmisille.” ja “On ujo.”) sekä
8. Ulospäinsuuntuneisuus/voimakkaista ärsykkeistä nauttiminen (Surgency/High intensity pleasure, 9 väittämää, esim. “Innostuu, tulee energiseksi isossa väkijoukossa.” ja “Ei haluaisi mennä hurjiin tai pelottaviin huvipuistolaitteisiin.”).

Lisäksi kyselyssä on väittämiä, joilla arvioidaan aggressiivisuutta (aggression, 7 väittämää, esim. “Saattaa hyvin vihaisena lyödä jotakuta.” ja “Paiskoo ovia ollessaan vihainen.”), sekä masentunutta mielialaa (depressive mood, 5 väittämää, esim. “Näyttää usein nauttivan asioista vähemmän kuin ystävänsä.” ja “Itkee joskus helposti/herkästi pienistäkin asioista.”).

Edellä mainituista temperamenttipiirteistä sekä mielialaa kuvaavista väittämistä voidaan muodostaa neljä temperamentin superfaktoria: ulospäinsuuntuneisuus (surgency), negatiivinen emotionaalisuus (negative affectivity), tahdonalainen itsesäättely (effortful control) sekä kiinnostus muita ihmisiä kohtaan (affiliativeness) (Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2001). Temperamenttikyselyn pisteyttämistä varten tarvittavat kysymykset koodattiin uudelleen käänteisiksi. Jos johonkin kysymykseen oli valittu kaksi vastausvaihtoehtoa, vastaus koodattiin uudelleen käyttämällä niiden keskiarvoa. Kullekin temperamenttipiirrettä kuvaavalle alaskaalalle laskettiin keskiarvo skaalaan kuuluvien yksittäisten väittämien vastauksista. Korkea pistemäärä tarkoittaa, että kyseinen temperamenttipiirre kuvaa voimakkaasti arvion kohteena olevaa nuorta. Seuraavaksi alaskaalojen pisteistä muodostettiin kutakin superfaktoria kuvaavat keskiarvosummamuuttujat, joiden reliabiliteetteja tarkasteltiin Cronbachin alfan avulla. Ulospäinsuuntuneisuuden faktori koostuu voimakkaista ärsykkeistä nauttimista sekä vähäistä ujoutta ja vähäistä pelkoa mittaavista väittämistä. Faktorin reliabiliteetiksi saatiin $\alpha = .54$. Negatiivisen emotionaalisuuden faktoriin kuuluvat turhautuneisuus sekä depressiivinen mieliala ja aggressiivisuus. Faktorin reliabiliteetti oli $\alpha = .78$. Tahdonalaisen itsesäättelyn faktorin muodostavat temperamenttipiirteistä tarkkaavaisuus, aktivaation kontrolli sekä inhibition kontrolli. Tämän faktorin reliabiliteetiksi saatiin $\alpha = .83$. Kiinnostus muita ihmisiä kohtaan -faktorille latautuvat vain toisiin ihmisiin suuntautuvaa kiinnostuneisuutta mittaavat väittämät. Reliabiliteetiksi tälle faktorille tuli $\alpha = .67$.

Nuorten kouluhyvinvointi

Nuorten kouluhyvinvointia mitattiin HBSC (Health Behavior in School-aged Children) -tutkimuksen pohjalta muokatun itsearviointilomakkeen avulla (Currie ym., 2012). HBSC -tutkimus on toteutettu yhteistyössä WHO:n (World Health Organization) kanssa. Käytetyssä kyselyssä on yhteensä 18 väitettä, joista kahdeksan mittaa koettua koulun ja luokan ilmapiiriä (perceived school and class climate, adapted WHO). Luokan ilmapiiriä mitattiin neljän väittämän (esim. “Luokkani oppilaat viihtyvät yhdessä.” ja “Toisten auttaminen luokassamme on yleistä.”) avulla. Samoin nuorten kokemaa koulun ilmapiiriä tarkasteltiin neljän väittämän (esim. “Tunnen kuuluvani tähän kouluun.” ja “Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa”.) avulla.

Loput kymmenen kysymystä jakautuvat kouluviihtyvyyden ja kouluun liittyvän stressin (school satisfaction and school stress, WHO) osalta siten, että kouluviihtyvyyttä mitataan kuuden kysymyksen (esim. “Pidän koulussa olemisesta” ja “Toivoisin, että minun ei tarvitsisi käydä koulua.”) ja stressiä neljän kysymyksen (esim. “Minulla on liikaa koulutyötä.” ja “Kouluasiat vaivaavat minua vapaa-ajallakin.”) avulla. Kyselyn vastausasteikko oli 5 -portainen Likert -asteikko, jossa 5 = “Täysin samaa mieltä” ja 1 = “Täysin eri mieltä”.

Kyselyn pisteytystä varten tarvittavat kysymykset käännettiin ja kaksi vastausvaihtoehtoa sisältäneet vastaukset koodattiin uudelleen käyttäen vastausten keskiarvoa. Koulustressiä, ilmapiiriä ja kouluviihtyvyyttä kuvaamaan muodostettiin omat keskiarvosummamuuttujansa sekä kuudennen että seitsemännön luokan osalta. Saatujen summamuuttujien reliabiliteettia tarkasteltiin Cronbachin alfan avulla. Koulustressiä kuvaavan summamuuttujan reliabiliteetiksi saatiin ensimmäisellä mittauskerralla $\alpha = .78$ ja toisella mittauskerralla $\alpha = .81$. Ilmapiirin osalta vastaavat reliabiliteetit olivat $\alpha = .85$ ja $\alpha = .87$ ja kouluviihtyvyyden osalta $\alpha = .88$ ja $\alpha = .89$.

Puberteetti

Nuoren puberteettia mitattiin itsearvioiteina suomennetun the Pubertal Development Scale (PDS) -mittarin avulla (Petersen, Crockett, Richards, & Boxer, 1988; ks. myös Mustanski, Viken, Pulkkinen, Kaprio, & Rose, 2004). Mittari sisältää viisi erikseen tytöille ja pojille suunnattua kysymystä. Molemmilta sukupuolilta kysyttiin kasvupyrähdyksen, finniin ja karvoituksen ilmenemisestä (esim. “Onko sinulle tullut/Onko sinulla ollut finnejä?”). Lisäksi tytöiltä kysyttiin rintojen kasvusta sekä kuukautisten alkamisesta (esim. “Ovatko rintasi alkaneet kehittyä?”) ja pojilta äänenmurroksesta sekä parran kasvusta (esim. “Onko sinulla alkanut äänenmurros?”). Kyselyn vastausasteikko oli 4 -portainen Likert-asteikko, jossa 0 = “Ei ole”, 1 = “On, hieman”, 2 = “On, selkeästi” sekä 3 = “On ja kehitys on siltä osin päättynyt”. Nuoren puberteetin vaihetta kuvaamaan muodostettiin keskiarvosumma-

muuttuja edellä kuvatuista kysymyksistä. Summamuuttujan arvo 0 tarkoittaa, ettei nuoren puberteettikehitys ollut vielä käynnistynyt lainkaan, ja 3 puolestaan, että kehitys oli jo tullut päätökseen. Tämän summamuuttujan reliabiliteetiksi Cronbachin alfan avulla tarkasteltuna saatiin $\alpha = .73$.

Analyysit

Ensimmäiseksi tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä temperamentin superfaktoreissa esiintyviä sukupuolten välisiä eroja. Seuraavaksi selvitettiin K-keskiarvo klusterianalyysiä käyttäen, voidaanko aineistosta muodostaa aiemmissä tutkimuksissa löydetyt kolme temperamenttityyppiä. Temperamenttityyppien esiintyvyyttä sukupuolten välillä ja siinä ilmenevien erojen merkitsevyyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö-testin avulla. Kouluhyvinvoinnin tasoa ja sen muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun tarkasteltiin osa-alueittain (kouluviihtyvyys, koulustressi ja koulun ilmapiiri) toistettujen mittausten varianssianalyysin (MANOVA) avulla. MANOVA:lla tarkasteltiin myös nuorten sukupuolen, temperamenttityypin sekä koulutyyppin pää- ja yhdysvaikutuksia kouluhyvinvointiin ja siinä koulusiirtymän aikana tapahtuneisiin muutoksiin. Lisäanalyysinä tarkasteltiin, säilyivätkö tulokset samanlaisina, kun nuorten puberteetin vaihe lisättiin kovariaatiksi analyysiin. Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttäen SPSS Statistics 22 -ohjelmaa.

TULOKSET

Temperamentti

Nuorten temperamenttia koskevat kuvailevat tiedot ja niissä ilmenevät sukupuolten väliset erot on esitetty taulukossa 1. Sukupuolten välisiä eroja temperamentissa tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä. Tytöt ja pojat erosivat toisistaan vanhempien arvioimina merkitsevästi kaikkien temperamentin superfaktoreiden osalta. Efektikoot jäivät kuitenkin suhteellisen pieniksi. Tytöt saivat korkeampia arvoja tahdonalaisen itsesäätelyn ja muihin ihmisiin kohdistuvan kiinnostuksen osa-alueilla. Pojilla puolestaan arvioitiin ilmenevän enemmän ulospäinsuuntautuneisuutta ja negatiivista emotionaalisuutta.

TAULUKKO 1. Temperamentin superfaktoreiden kuvailevat tiedot ja sukupuolten välisten erojen merkitsevyydet

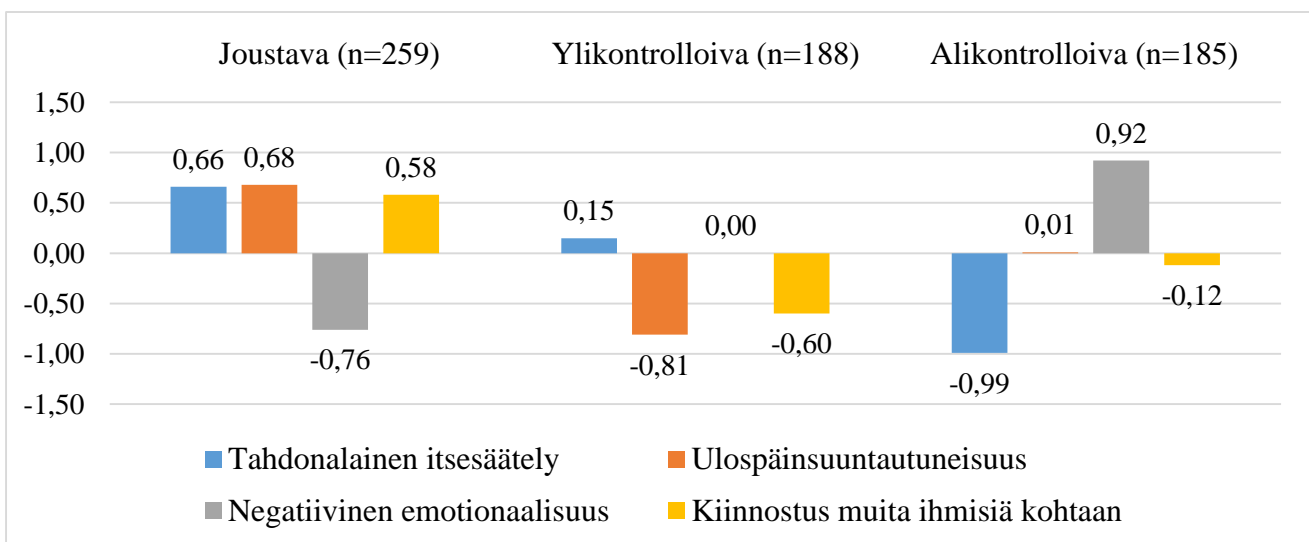
Muuttuja	Kaikki		Tytöt		Pojat		t(630)	Cohen d		
	Min	Max	KA	KH	KA	KH				
Tahdonalainen itsesäätely	1.94	5.00	3.61	0.56	3.69	0.54	3.51	0.56	4.30***	0.35
Ulospäinsuuntautuneisuus	1.83	4.78	3.65	0.54	3.60	0.55	3.71	0.52	-2.63**	-0.20
Negatiivinen emotionaalisuus	1.07	4.22	2.34	0.54	2.30	0.54	2.38	0.54	-2.01*	-0.16
Kiinnostus muita ihmisiä kohtaan	1.50	5.00	3.74	0.58	3.85	0.55	3.61	0.59	5.16***	0.43

KA = keskiarvo KH = keskihajonta

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, onko tutkimusjoukosta (N = 632) löydettävissä vanhempien arvioimana samat kolme temperamenttityyppiä (joustava, ylikontrolloiva ja alikontrol-

loiva) kuin aiemmissa tutkimuksissa. Lisäksi haluttiin tarkastella sukupuolten välisiä eroja temperamenttityyppien esiintyvyydessä. Temperamenttityyppejä tarkasteltiin K-keskiarvo klusterianalyysin avulla käyttämällä temperamentin superfaktoreiden standardoituja muuttujia. Standardoituja muuttujia muokattiin siirtämällä poikkeavat havainnot jakaumien hännille niin, että ne olivat korkeintaan kahden keskihajonnan päässä keskiarvosta. Tällä varmistettiin, etteivät poikkeavat havainnot vaikuttaneet liikaa klustereiden muodostumiseen. Kuten kuviosta 1 käy ilmi aineistosta löydettiin kolme superfaktoreiden painottumisen osalta toisistaan eroavaa temperamenttityyppiä, jotka nimettiin joustavaksi, ylikontrolloivaksi ja alikontrolloivaksi tyypiksi. Joustavan temperamenttityypin omaavia nuoria oli aineistossa 259 (41,0 %). Heille tyypillistä oli vähäinen negatiivinen emotionaalisuus sekä keskimääräistä runsaampi tahdonalainen itsesääätely, ulospäinsuuntautuneisuus ja muihin ihmisiin kohdistuva kiinnostus. Nuorista 188 (29,7 %) kuului temperamenttityypiltään ylikontrolloivien ryhmään. Heitä kuvasi keskimääräistä vähäisempi ulospäinsuuntautuneisuus ja kiinnostus muita ihmisiä kohtaan sekä keskimääräinen negatiivinen emotionaalisuus ja tahdonalainen itsesääätely. Alikontrolloivan temperamenttityypin omaavia nuoria oli aineistossa 185 (29,3 %). Heille tyypillistä oli vähäinen tahdonalainen itsesääätely, runsas negatiivinen emotionaalisuus sekä keskimääräinen ulospäinsuuntautuneisuus ja kiinnostus muita ihmisiä kohtaan.



KUVIO 1. Temperamentin superfaktoreiden painottuminen K-klusterianalyysin avulla löydetyissä temperamenttityypeissä

Temperamenttityyppien esiintyvyydessä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä: $\chi^2(2)=9,187$, $p = .01$, Cramer's V = 0.121. Erot temperamenttityyppien esiintyvyydessä sukupuolittain muodostuivat merkitseviksi sekä joustavien että alikontrolloivien ryhmissä: joustavan temperamenttityypin omaavien nuorten joukossa tytöt (61,0 %; n = 158) olivat poikiin (39,0 %; n = 101) nähden yliedustettuina (sovitettu standardoitu jäännös 2,6). Alikontrolloivien joukossa puolestaan pojat (53,5 %; n = 99) olivat tyttöihin (46,5 %; n = 86) nähden yliedustettuina (sovitettu standardoitu jäännös 2,7). Ylikontrolloivista nuorista 54,8 % (n = 103) oli tyttöjä ja 45,2 % (n = 85) poikia, mutta tämä ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

Kouluhyvinvointi ja sen muutokset

Toisena tutkimuskysymyksenä oli tarkastella onko kouluhyvinvoinnissa tapahtunut muutosta kouluviihtyvyyden, stressin ja ilmapiirin osalta siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyypin yhteyksiä kouluhyvinvointiin ja siinä mahdollisesti tapahtuneisiin muutoksiin. Hyvinvoinnin kuvailevat tiedot osa-alueittain molemmilla mittauskerroilla on esitetty taulukossa 2. Lopuksi tarkasteltiin säilyvätkö tulokset samanlaisina, kun puberteetin vaihe lisättiin kovariaatiksi. Sukupuolten välistä eroa puberteetin vaiheessa riippumattomien otosten t-testin avulla tarkasteltaessa havaittiin, että tytöt ja pojat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevällä tavalla ($t(626) = 10.34$, $p < .001$, Cohen = 0.83). Tytöt ($ka = 1.01$; $kh = 0.50$) olivat poikia ($ka = 0.61$; $kh = 0.45$) pidemmällä puberteettiin liittyvässä kehityksessä.

TAULUKKO 2. Kouluhyvinvoinnin osa-alueiden keskiarvot ja keskihajonnat koko tutkimusjoukossa sekä sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyypin mukaan jaoteltuina

KOULUHYVINVOINTI	SUKUPUOLI			TEMPERAMENTTITYYPPI			KOULUTYYPPI	
	Kaikki KA (KH)	Tytöt KA (KH)	Pojat KA (KH)	Joustava KA (KH)	Ylikont- rolloiva KA (KH)	Alikont- rolloiva KA (KH)	Yhtenäis- koulu KA (KH)	Erillis- koulu KA (KH)
Kouluviihtyvyys 6. lk	3.65 (0.80)	3.86 (0.72)	3.39 (0.81)	3.78 (0.77)	3.66 (0.80)	3.45 (0.81)	3.69 (0.81)	3.62 (0.78)
Kouluviihtyvyys 7. lk	3.89 (0.80)	4.11 (0.68)	3.62 (0.84)	4.00 (0.79)	3.92 (0.73)	3.70 (0.84)	3.86 (0.86)	3.93 (0.74)
Koulustressi 6. lk	2.46 (0.79)	2.33 (0.74)	2.62 (0.81)	2.29 (0.77)	2.50 (0.74)	2.65 (0.81)	2.47 (0.79)	2.43 (0.78)
Koulustressi 7. lk	2.43 (0.83)	2.33 (0.82)	2.55 (0.83)	2.27 (0.84)	2.51 (0.80)	2.57 (0.80)	2.47 (0.89)	2.38 (0.77)
Ilmapiiri 6. lk	4.00 (0.63)	4.03 (0.61)	3.94 (0.65)	4.07 (0.58)	4.02 (0.61)	3.86 (0.69)	4.03 (0.64)	3.97 (0.60)
Ilmapiiri 7. lk	3.99 (0.61)	4.03 (0.60)	3.94 (0.62)	4.06 (0.57)	3.98 (0.59)	3.90 (0.68)	3.99 (0.64)	4.00 (0.58)

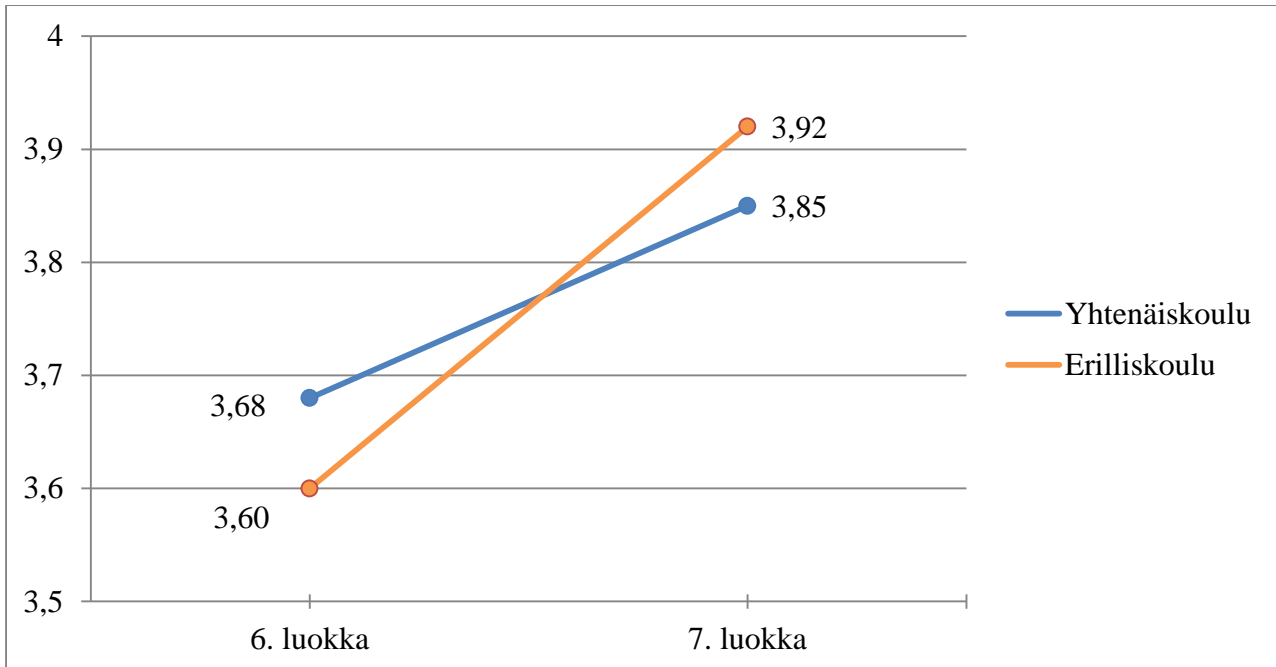
Sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyyppin yhteydet koulustressiin ja sen muutoksiin

Tulokset osoittivat, että nuorten kokemassa koulustressissä ei tapahtunut merkittävää muutosta koulu siirtymän aikana. Ajan, sukupuolen ja temperamenttityypin välillä ei ilmennyt yhdysvaikutusta, mutta sukupuolella ($F(1, 618) = 16.20, p < .001$) ja temperamenttityypillä ($F(2, 618) = 10.45, p < .001$) oli kuitenkin molemmilla päävaikutusta koetun stressin tasoon. Pojat kokivat tyttöjä runsaammin stressiä molemmilla mittauskerroilla. Temperamenttityyppien osalta joustavat erosivat sekä alikontrolloivien (Tukey, $p < .001$) että ylikontrolloivien (Tukey, $p < .01$) ryhmistä tilastollisesti merkitsevästi stressin määrässä. Alikontrolloivat nuoret kokivat molemmilla mittauskerroilla runsaiten stressiä, kun taas joustavien ryhmään kuuluvien nuorten stressin kokemus oli vähäisin molemmilla mittauskerroilla. Ylikontrolloivien nuorten ryhmä sijoittui stressin määrän suhteen kahden muun ryhmän väliin molemmilla mittauskerroilla. Sukupuolen päävaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.03, mikä tarkoittaa että 3 % stressin tason vaihtelusta ryhmien välillä selittyi sukupuolella. Temperamenttityypin päävaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.03 eli temperamenttityyppi selitti 3 % stressin tason vaihtelusta ryhmien välillä. Koulutyyppillä ei ollut päävaikutusta eikä temperamenttityypin kanssa ilmenevää yhdysvaikutusta koetun stressin määrään. Puberteetin tason lisäämisellä kovariaatiksi ei ollut vaikutusta tuloksiin koulustressin osalta.

Sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyyppin yhteydet kouluviihtyvyyteen ja sen muutoksiin

Nuorten kouluviihtyvyys lisääntyi tilastollisesti merkitsevästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ($F(1,618) = 76.54, p < .001$). Ajalla, temperamenttityypillä ja sukupuolella ei ollut yhdysvaikutusta kouluviihtyvyydessä tapahtuneeseen kasvuun. Tämä tarkoittaa, että muutos kouluviihtyvyydessä oli samansuuntaista sekä sukupuoli- että temperamenttityyppiryhmien sisällä. Ainoastaan ajalla oli päävaikutusta muutokseen. Ajan päävaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.11 eli 11 % kouluviihtyvyyden kasvusta selittyi ajalla. Lisäksi ajalla ja koulutyyppillä oli yhdysvaikutusta kouluviihtyvyydessä tapahtuneeseen kasvuun ($F(1,607) = 6.86, p < .01$). Kuten kuviosta 2 käy ilmi yhtenäiskoulua käyvien oppilaiden kouluviihtyvyys oli erilliskoulua käyviä korkeampaa ensimmäisellä mittauskerralla, kun taas

koulusiirtymän jälkeen erilliskoulua käyvien kouluviihtyvyys oli korkeampaa. Tämän yhdysvaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.01, eli 1 % kouluviihtyvyydessä tapahtuneesta muutoksesta selittyi ajan ja koulutyypin yhdysvaikutuksella.

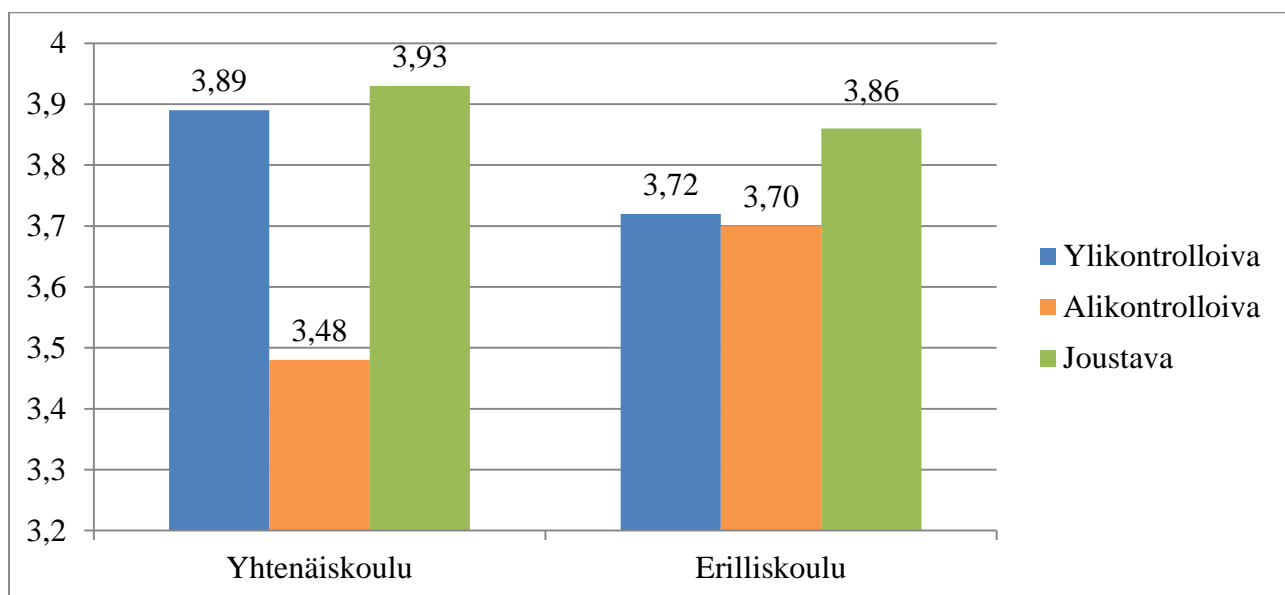


KUVIO 2. Koulutyypin yhteys kouluviihtyvyyden muutokseen koulusiirtymän aikana

Sekä sukupuolella ($F(1,618) = 69.36, p < .001$) että temperamenttityypillä ($F(2,618) = 7.43, p = .001$) oli päävaikutusta koetun kouluviihtyvyyden tasoon. Tyttöjen kouluviihtyvyys oli molemmilla mittauskerroilla poikien kouluviihtyvyyttä merkitsevästi runsaampaa. Temperamenttityypeistä ylikontrolloivat ja alikontrolloivat (Tukey, $p < .01$) sekä joustavat ja alikontrolloivat (Tukey, $p < .001$) erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevällä tavalla kouluviihtyvyydessä. Kouluviihtyvyys oli runsainta joustavan temperamenttityypin omaavien nuorten ryhmässä molemmilla mittauskerroilla. Heikointa kouluviihtyvyys oli molemmilla mittauskerroilla alikontrolloivien nuorten keskuudessa, ylikontrolloivien sijoituessa molemmilla mittauskerroilla kahden muun ryhmän väliin. Sukupuolen päävaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.10, mikä tarkoittaa että 10 % kouluviihtyvyyden tason vaihtelusta ryhmien välillä selittyi sukupuolella. Temperamenttityypin päävaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.02 eli 2 % kouluviihtyvyyden tason vaihtelusta ryhmien välillä selittyi temperamenttityypillä.

Lisäksi temperamenttityypillä ja koulutyypillä oli yhdysvaikutusta nuorten kokeman kouluviihtyvyyden tasoon ($F(2,607) = 3.63, p < .05$). Tasoero kouluviihtyvyydessä (KUVIO 3.) oli merkitsevää

temperamenttityyppien välillä ainoastaan yhtenäiskoulua käyvien joukossa ($F(2,295) = 11.31, p < .001$) siten, että alikontrolloivat nuoret erosivat tilastollisesti merkitsevästi sekä ylikontrolloivista (Tukey, $p = .001$) että joustavista (Tukey, $p < .001$) nuorista kouluviihtyvyyden tasossa. Alikontrolloivien, yhtenäiskoulua käyvien nuorten kouluviihtyvyys oli merkittävästi heikompaa kuin muiden yhtenäiskoulua käyvien ryhmien. Erilliskoulua käyvien nuorten joukossa ei havaittu vastaavaa ilmiötä eri temperamenttityyppien välillä. Temperamenttityypin ja koulutyyppin yhdysvaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.01 eli 1 % kouluviihtyvyyden tason vaihtelusta selittyi temperamenttityypin ja koulutyyppin yhdysvaikutuksella.



KUVIO 3. Tasoerot kouluviihtyvyydessä temperamenttityypin ja koulutyyppin mukaisesti

Lisäksi todettiin, että kouluviihtyvyyteen liittyvät tulokset säilyivät samanlaisina, kun puberteetin vaihe lisättiin kovariaatiksi. Puberteetin vaiheen yhteys kouluviihtyvyyden tasoon oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ($F(1,603) = 4.45, p < .05$) siten, että mitä pidemmällä nuoren puberteetti oli, sitä runsaampaa oli hänen kouluviihtyvyytensä molemmilla mittauskerroilla ($\beta = 0.12$; $\beta = 0.12$). Puberteetin vaiheen vaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.007.

Sukupuolen, temperamenttityypin ja koulutyypin yhteydet koettuun koulun ilmapiiriin ja sen muutokseen

Nuorten kokemassa koulun ilmapiirissä ei tapahtunut koulusiirtymän aikana tilastollisesti merkitsevää muutosta. Kuitenkin nuoren temperamenttityypillä oli päävaikutusta koetun ilmapiirin tasoon ($F(2, 616) = 5.52, p < .01$) siten, että joustavan ja alikontrolloivan temperamenttityypin välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero (Tukey, $p = .001$): joustavan temperamenttityypin omaavat nuoret kokivat koulun ilmapiirin parhaimmaksi ja alikontrolloivat nuoret heikoimmaksi molemmilla mittauskerroilla. Ylikontrolloivien nuorten ryhmä sijoittui sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla kahden muun ryhmän väliin koetun ilmapiirin osalta. Temperamenttityypin päävaikutuksen suuruus (η^2_p) oli 0.02, mikä tarkoittaa, että 2 % vaihtelusta koetun ilmapiirin tasossa selittyi temperamenttityypillä. Koulutyypillä ei ollut yhteyttä koettuun ilmapiiriin. Puberteetin tason lisääminen kovariaatiksi ei vaikuttanut tuloksiin koetun ilmapiirin osalta.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää temperamenttityyppien esiintyvyyttä kuudesluokkalaisten nuorten keskuudessa vanhempien arvioimana sekä tarkastella nuorten kokemia kouluhyvinvointia ja siinä tapahtuneita muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Lisäksi haluttiin tarkastella kouluhyvinvoinnin yhteyksiä sukupuoleen, temperamenttityyppiin ja koulutyyppiin. Kouluhyvinvointi jaettiin tutkimuksessa kouluviihtyvyyden, koulustressin sekä koetun ilmapiirin osa-alueisiin.

Nuorten keskuudesta löydettiin oletusten mukaisesti (Hypoteesi 1a) kolme temperamenttityyppiä: joustava, alikontrolloiva ja ylikontrolloiva. Joustavan temperamenttityypin omaaville nuorille oli tyypillistä vähäinen negatiivinen emotionaalisuus sekä keskimääräistä runsaampi tahdonalainen itsesääätely, ulospäinsuuntautuneisuus ja muihin ihmisiin kohdistuva kiinnostus. Ylikontrolloivia nuoria kuvasi keskimääräistä vähäisempi ulospäinsuuntautuneisuus ja kiinnostus muita ihmisiä kohtaan sekä keskimääräinen negatiivinen emotionaalisuus ja tahdonalainen itsesääätely. Alikontrolloiville nuorille taas oli tyypillistä vähäinen tahdonalainen itsesääätely, runsas negatiivinen emotionaalisuus sekä keskimääräinen ulospäinsuuntautuneisuus ja kiinnostus muita ihmisiä kohtaan. Havaittu superfaktoreiden painottuminen temperamenttityyppien sisällä oli samansuuntaista kuin aiemmissa tutkimuksissa (Alessandri, ym., 2014; Asendorpf, ym., 2001; Donnellan & Robins, 2010; Hart, ym., 2003; Komsu, 2009; Komsu ym., 2006; Van Leeuwen, ym., 2004; Robins, ym., 1996).

Aiemmin TIKAPUU - tutkimuksessa (Puonti, 2015; Väänänen, 2015) nuorten temperamenttityypit on muodostettu kolmen superfaktorin: tahdonalaisen itsesääätelyn, ulospäinsuuntautuneisuuden ja negatiivisen emotionaalisuuden avulla. Sekä nuorten että aikuisten temperamenttia tutkittaessa on kuitenkin löydetty myös neljäs superfaktori: kiinnostus muita ihmisiä kohtaan (Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2001; Evans & Rothbart, 2007; Putnam, ym., 2001). Tässä tutkimuksessa temperamenttityypit muodostettiin kaikkien neljän superfaktorin avulla, koska niiden pohjalta muodostui kolme selkeää, toisistaan superfaktoreiden painottumisen suhteen eroavaa temperamenttityyppiä. Näin ollen ei koettu tarpeelliseksi jättää pois mitään superfaktoreista. Myös aiemmissa tutkimuksissa pois jätetyn kiinnostus muita ihmisiä kohtaan -faktorin painottumisen todettiin tukevan temperamenttityyppien profiileja joustavien saadessa korkeimpia ja ylikontrolloivien matalimpia arvoja kyseisellä faktorilla. Näin ollen tämä tutkimus tukee Putnamin kollegoineen (2001) tekemää havaintoa siitä, että toisiin ihmisiin kohdistuvaa lämpimyiden ja läheisyyden halua mittaava faktori, kiinnostus muita ihmisiä kohtaan (affiliativeness), nousee nuoruusiässä merkittäväksi, erilliseksi temperamentin ulottuvuudeksi. Lisäksi havaittiin, että ulospäinsuuntautuneisuuden sekä muihin ihmisiin kohdistuvan kiinnostuksen superfaktorit painoutuivat keskenään samalla tavalla eri temperamenttityyppien sisällä. Tämä

vaikuttaa loogiselta, sillä osa EATQ – R -kyselylomakkeen (Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2001; suom. Räikkönen-Talvitie) ulospäinsuuntautuneisuuden faktoriin kuuluvista kysymyksistä liittyy kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa. Kuitenkin suurin osa ulospäinsuuntautuneisuuden faktorin kysymyksistä liittyy elämishakuisuuteen ja pelkoihin, mikä erottaa tämän faktorin muihin ihmisiin kohdistuvan kiinnostuksen faktorista. Näiden kahden faktorin ihmisten kanssa olemiseen liittyvät kysymykset mittaavat saman asian eri puolia: ulospäinsuuntautuneisuuden faktorin kysymykset keskittyvät tarkastelemaan ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvää rohkeutta ja pelkoja, kun taas muihin ihmisiin kohdistuvan kiinnostuksen faktorin kysymyksillä pyritään selvittämään yksilön halua läheisyyteen ja lämpimyyteen muiden ihmisten kanssa. Tämän vuoksi molemmat faktorit on syytä huomioida temperamenttityyppjä muodostettaessa.

Oletus temperamenttityyppien sukupuolijakaumasta (Hypoteesi 1b) osoittautui oikeaksi siten, että joustavan temperamentin omaavien ryhmään kuului enemmän tyttöjä ja alikontrolloivien ryhmään enemmän poikia. Sama ilmiö on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Asendorpf, & van Aken, 1999; Asendorpf ym., 2001; van Leeuwen ym., 2004). Tyttöjen ja poikien havaittiin myös eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevällä tavalla kaikilla temperamentin superfaktoreilla. Tytöt saivat poikia korkeampia arvoja tahdonalaisen itsesäätelyn sekä muihin ihmisiin suuntautuvan kiinnostuneisuuden faktoreilla, kun taas pojilla oli enemmän ulospäinsuuntautuneisuutta. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2001; Else-Quest, ym., 2006). Lisäksi tässä tutkimuksessa pojilla havaittiin tyttöjä runsaampaa negatiivista emotionaalisuutta. Tämä tulos on yhdenmukainen temperamenttityyppien sukupuolijakauman kanssa. Runsaan negatiivisen emotionaalisuuden todettiin olevan tyypillistä nimenomaan alikontrolloivalle temperamenttityypille, jonka omaavat henkilöt olivat useammin poikia. Myös Mullolan (2012) tutkimuksessa negatiivinen emotionaalisuus oli opettajien arvioimana pojilla tyttöjä runsaampaa.

Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Alessandri ym., 2014; Asendorpf, ym., 2001; Kinnunen, ym., 2012) RUO- temperamenttityypit on usein muodostettu Big Five -persoonallisuusteorian mukaisten persoonallisuuden piirteiden (ekstroversio, neuroottisuus, sovinnollisuus, avoimuus ja tunnollisuus) perusteella. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset tukevat kuitenkin Komsin kollegoineen (2006) tekemiä havaintoja siitä, että RUO -temperamenttityypit voidaan muodostaa myös Rothbartin ja Derryberryn (1981) teorian viitekehykseen perustuen. Komsin ym. (2006) tutkimuksessa lasten temperamenttia arvioitiin heidän ollessaan 6 kuukauden sekä 5,5 vuoden ikäisiä, kun taas tässä tutkimuksessa vanhempien täyttämän temperamenttiarvion kohteena olivat kuudesluokkalaiset nuoret. Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset laajentavat Komsin kollegoineen tekemiä havaintoja siten, että Rothbartin ja Derryberryn (1981) temperamenttiteoriaan pohjautuviin superfaktoreihin perustuvat RUO -tyypit on löydettävissä pienten lasten lisäksi myös nuorten keskuudesta.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu alakoulusta yläkouluun siirtymän aiheuttavan oppilaille huolta ja stressiä (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Graham & Hill, 2003; West, Sweeting, & Young, 2010; Zeedyk, 2003). Tutkimustieto on kuitenkin osittain ristiriitaista huolten voimakkuuteen ja kestoon liittyen (Graham & Hill, 2003; West, ym., 2010; Zeedyk, 2003). Esimerkiksi Westin (2010) työryhmän tutkimuksessa yläkouluun siirtymiseen liittyvien kokemusten todettiin olevan yhteydessä nuorten myöhempään hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Joissakin tutkimuksissa kouluhyvinvoinnin on puolestaan havaittu palautuvan melko pian siirtymän jälkeen sitä edeltäneelle tasolle (Graham & Hill, 2003; Zeedyk ym., 2003). Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnin heikkenemisen oletettiin vielä näkyvän, koska tutkimusaineisto kerättiin heti seitsemännen luokan alussa. Ennakko-oletus kouluhyvinvoinnin heikkenemisestä siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Hypoteesi 2) ei kuitenkaan saanut vahvistusta. Hypoteesin vastaisesti kouluviihtyvyyden osa-alueella tapahtui tilastollisesti merkitsevää kasvua ilmapiirin ja stressin pysyessä keskimäärin samalla tasolla koulusiirtymän aikana.

Valtaosa hypoteesin asettamiseen vaikuttaneista tutkimuksista on tehty muissa maissa, joissa koulujärjestelmät siirtymineen voivat poiketa monin tavoin suomalaisesta järjestelmästä. Esimerkiksi oppilashuoltotyö ja oppilaita koskevan tiedon kulku koulusiirtymien yhteydessä saattaa erota merkittäväällä tavalla eri maissa. Suomessa koulut veloitetaan tukemaan oppilaitaan ja huolehtimaan heidän hyvinvoinnistaan koko heidän peruskoulunsa ajan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan yksiselitteisesti, että: ”oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä oppilashuolto sekä laissa määritellyt opintososiaaliset edut ja palvelut. Oppilashuollon järjestämistä ohjaa oppilas- ja opiskelijahuoltolaki” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa täsmennetään, mitä oppilashuollolla tarkoitetaan: “Opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3§). Suomessa kouluja ja niiden henkilökuntaa siis ohjaa laki, joka määrää pitämään huolta oppilaista kaikissa opintojen vaiheissa. Voi olla, että joissakin muissa maissa oppilashuolto on järjestetty eri tavalla kuin Suomessa.

Voi myös olla, että erityisesti Suomessa yleinen asenne yläkouluun siirtymistä kohtaan on muodostunut myönteiseksi, ja oppilaat kokevat, että on hienoa päästä isompien oppilaiden joukkoon. Osa oppilaista saattaa kokea uuden alun ja uutuuden viehätystä yläkouluun siirryttäessä. Tämä saattaa myös osaltaan olla yhteydessä tässä tutkimuksessa havaittuun ajan ja koulutyypin yhdysvaikutuksen ilmenemiseen kouluviihtyvyyden kasvussa. Erilliskoulua käyvien oppilaiden kouluviihtyvyys oli alakoulussa heikompaa kuin yhtenäiskoulua käyvillä, mutta koulusiirtymän jälkeen tulos oli päinvastai-

nen. Ehkä yläkoulun aloitus on erilliskoulua käyville selkeämmin uusi innostava alku uusine kaverineen, opettajineen ja koulurakennuksineen heidän siirtyessään kokonaan uuteen oppimisympäristöön. Yhtenäiskoulua käyvät puolestaan saattavat kokea yläluokkien alussa saapuvansa tuttuun paikkaan, jossa heillä ei ole mahdollisuutta uuteen alkuun esimerkiksi alakoulun aikana muodostuneiden roolien osalta. Toisaalta he kuitenkin joutuvat sopeutumaan muutoksiin esimerkiksi kaveri- ja opettajasuhteissa, oppiaineissa sekä opiskelutavoissa (Oja, 2005; Wentzel & Wigfield, 1998). Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää, onko alakoulun aikana muodostuneiden roolien pysyvyydessä eroa erilliskoulua ja yhtenäiskoulua käyvien välillä, ja onko tämä yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin.

Aiemmissa tutkimuksissa joustavan temperamenttityypin omaavien henkilöiden on todettu olevan luonteeltaan hyvin sopeutuvia kun taas ali- ja ylikontrolloivien tyyppien on todettu omaavan psykososiaalista sopeutumista vaikeuttavia piirteitä (Asendorpf, ym., 2001; van Leeuwen, ym., 2004; Robins ym., 1996). Tämän perusteella tässä tutkimuksessa oletettiin, että joustavan temperamenttityypin omaavien nuorten kokemassa kouluhyvinvoinnissa ei olisi tapahtunut yhtä paljon heikkenemistä kuin ali- ja ylikontrolloivilla nuorilla (Hypoteesi 3). Tämä hypoteesi ei osoittautunut täysin oikeaksi, koska kouluhyvinvointi ei heikentynyt merkitsevästi millään osa-alueella. Kuitenkin temperamenttityyppi oli yhteydessä koetun kouluhyvinvoinnin tasoon jokaisella kolmella osa-alueella. Joustavan temperamenttityypin omaavat nuoret arvioivat koulun ilmapiirin ja oman viihtyvyytensä korkeimmaksi sekä kokivat vähiten koulustressiä, mikä tukee oletusta joustavien nuorten paremmasta kouluhyvinvoinnista. Alikontrolloivien nuorten kouluhyvinvointi taas oli heikointa kaikilla osa-alueilla. Tämä ilmiö korostui kouluviihtyvyyden osalta yhtenäiskoulua käyvien joukossa, missä alikontrolloivat erosivat tilastollisesti merkitsevällä tavalla kahdesta muusta temperamenttityypistä. Saattaa olla, että alikontrolloivat nuoret joutuvat yksilöllisistä taipumuksistaan johtuen muita useammin hankaluuksiin koulussa esimerkiksi sääntöjen noudattamisen sekä sosiaalisten suhteiden osalta (ks. myös Asendorpf, ym., 2001). Myös tässä voisi olla kyse aiemmin esille tulleesta roolien syntymisestä ja niiden koulusiirtymän aikaisesta pysyvyydestä. Ehkä alikontrolloiville nuorille muodostuu tietynlainen kouluviihtyvyyttä heikentävä rooli, josta yhtenäiskoulua käyvien on erilliskoulua käyviä vaikeampaa päästä eroon koulun pysyessä samana yläkoulun alkaessa.

Tarkasteltaessa sukupuolen yhteyksiä kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin poikien havaittiin kokevan enemmän stressiä ja viihtyvän koulussa heikommin kuin tyttöjen sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla. Tytöt ja pojat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevällä tavalla myös puberteetin vaiheessa tyttöjen puberteettiin liittyvän kehityksen ollessa poikia pidemmällä. Nämä kaksi asiaa yhdistyivät tässä tutkimuksessa mielenkiintoisella tavalla siten, että mitä pidemmällä puberteetti oli, sitä runsaampaa oli nuoren kouluviihtyvyys molemmilla mittauserroilla. Kuitenkin kouluhyvinvointia

koskevat tulokset säilyivät ennallaan puberteetin kovariaatiksi lisäämisen jälkeen. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia vielä tarkemmin puberteetin osuutta kouluhyvinvoinnissa sekä siinä mahdollisesti esiintyviä eroja tyttöjen ja poikien välillä

Mullola (2012) on todennut tutkimuksessaan opettajien arvioivan poikien temperamentin yleisesti ottaen tyttöjen temperamenttia heikommin kouluympäristöön sopivaksi. "Goodness of fit" -teorian (Keltikangas-Järvinen, 2006; Thomas & Chess, 1977) näkökulmasta poikien temperamentin heikko yhteensopivuus kouluympäristön odotusten kanssa saattaa heikentää poikien kokemaa kouluhyvinvointia. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu yhdysvaikutusta temperamenttityypin ja sukupuolen välillä kouluhyvinvoinnin tasoon tai muutokseen nähden. Jatkossa voitaisiinkin tarkastella temperamenttityypin sijaan yksittäisten temperamenttiulottuvuuksien tai -piirteiden yhteyttä kouluhyvinvointiin.

Tähän tutkimukseen valikoituneet nuoret (N = 632) ovat varsin edustava otos ikäluokastaan. Tutkimuksessa oli mukana kuudennella luokalla 30 eri alakoulua, jotka poikkesivat toisistaan kooltaan, sijainniltaan ja koulutyypiltään. Mukana oli Suomen koulujärjestelmälle tyypillisiä erilaisia kouluja; isoja ja pieniä, kaupunki- ja maaseutukouluja sekä yhtenäis- ja erilliskouluja. Otoksessa oli mukana myös pienryhmissä opiskelevia nuoria. Toisaalta perheillä oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, mutta kieltäytyneiden osuus tavoitejoukosta oli varsin pieni. Suomessa lähes kaikki nuoret käyvät taustoistaan riippumatta opetussuunnitelman perusteiden mukaisen peruskoulun eikä esimerkiksi yksityiskouluja juuri ole. Siten voidaan ajatella tämän tutkimuksen tulosten olevan yleistettävissä Suomen tasolla, mutta koulujärjestelmältään toisenlaisissa maissa tulokset voisivat olla erilaisia.

Tulosten yleistettävyyden puolesta puhuu myös se, että tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneet nuoret (nuoret, joilta puuttuu vanhemman tekemä temperamenttiarvio tai nuoren vastaukset jommalta kummalta mittauskerralta) eivät poikenneet sukupuolensa tai kouluhyvinvointinsa osalta tähän tutkimukseen valikoituneista nuorista. Rajoituksena voidaan kuitenkin pitää sitä, ettei perhetaustan yhteyttä tutkimukseen valikoitumiseen tai nuorten kouluhyvinvointiin tarkasteltu. Lastaan koskevan temperamenttikyselyn täyttäneet vanhemmat saattavat poiketa täyttämättä jättäneistä vanhemmista esimerkiksi koulutustaustansa osalta. Lisäksi perhetausta voi olla yhteydessä nuoren yleiseen hyvinvointiin ja sitä kautta myös hänen kouluhyvinvointiinsa.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin yhdenmukaisesti koulutettujen tutkimusavustajien toimesta ja aineistonkeruu toteutettiin eettisiä periaatteita noudattaen. Aineistonkeruu pyrittiin toteuttamaan sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla mahdollisimman pian lukuvuoden alettua. Kuitenkin aikataulujen yhteensovittamisen ja oppilaiden poissaolojen vuoksi viimeiset oppilaat vastasivat kyselyihin vasta syyslukukauden puolivälissä. Seitsemännen luokan osalta tämä on voinut vaikuttaa

oppilaiden vastauksiin, sillä myöhemmin kyselyyn vastanneilla nuorilla on ollut enemmän aikaa sopeutua yläkouluun. Näitä kyselyihin myöhään vastanneita oppilaita oli kuitenkin hyvin vähän. Tässä tutkimuksessa koulusiirtymään liittyvää kouluhyvinvoinnin muutosta tarkasteltiin vertaamalla tuloksia kahdessa eri mittapisteessä, joista ensimmäinen oli lähes vuotta ennen varsinaista siirtymää ja toinen jo konkreettisen siirtymän tapahduttua. Jos haluttaisiin saada tietoa itse siirtymän aikaisesta hyvinvoinnista, voitaisiin jatkossa mitata yleisempää hyvinvointia kesällä ennen yläkoulun alkua. Tällöin kyse ei kuitenkaan olisi kouluhyvinvoinnin tutkimisesta.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aiemmissa tutkimuksissa reliabiliteetiltaan ja validiteetiltaan hyviksi havaittuja kyselylomakkeita ja mittareita (Currie ym., 2012; Ellis, 2002; Ellis & Rothbart, 2002; Mustanski, Viken, Pulkkinen, Kaprio, & Rose, 2004 Petersen, Crockett, Richards, & Boxer, 1988). Osa temperamentin superfaktoreiden reliabiliteeteista jäi hieman alhaisiksi, mutta minkään kysymyksen pois jättämisen ei havaittu nostavan reliabiliteetteja eikä alkuperäisiä mittareita lähdetty tästä syystä muokkaamaan. Nuorten temperamentteja tarkasteltiin vanhempien arvioimina, mikä voi antaa luotettavamman kuvan temperamentista pysyvänä ominaisuutena. Vanhemman arvio nuoren temperamentista perustuu todennäköisemmin koko nuoren elinaikaan kun taas nuori itse saattaisi arvioida itseään enemmän pelkän nykyhetken valossa. Jos tutkimus olisi pohjautunut ainoastaan nuoren itse täyttämiin kyselyihin, esimerkiksi nuoren tämänhetkinen masentuneisuus, muu ongelma tai tavallista voimakkaampi iloisuus olisi voinut heijastua sekä temperamentti- että kouluhyvinvointikyselyn vastauksiin.

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneen kouluhyvinvoinnin fyysisen ulottuvuuden, kuten kouluympäristön sekä oppilaan terveydentilan (Konu & Rimpelä, 2002) ottaminen mukaan tutkimukseen olisi voinut tuoda uutta tietoa kouluhyvinvoinnin eri osa-alueiden yhteyksistä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia myös kouluympäristön merkitystä nuorten kouluhyvinvoinnissa sekä selvittää, millä tavoin nuoren fyysinen terveydentila on yhteydessä hänen kouluhyvinvointiinsa. Aiemmassa tutkimuksessa (Kinnunen, ym., 2012) ali- ja ylikontrolloivan temperamenttityypin omaavien aikuisten on havaittu kokevan terveydentilansa huonommaksi kuin joustavien aikuisten. Tämän näkökulman tarkasteleminen myös nuorten keskuudessa olisi hyödyllistä kouluhyvinvointia koskevan kokonaiskuvan muodostamiseksi.

Kouluhyvinvoinnilla on todettu olevan merkittäviä yhteyksiä nuorten myöhempään elämään (Linnakylä, 1993; Pirttiniemi, 2000; Samdal ym., 2004; West ym., 2010). Lisäksi alakoulusta yläkouluun siirtymän on havaittu olevan nuorille haasteellinen, monenlaisia muutoksia mukanaan tuova elämänvaihe. Koulusiirtymään liittyvää hyvinvointia on aiemmin tutkittu pääasiassa ulkomailta (Anderson ym., 2000; Graham & Hill, 2003; Lohaus ym., 2004; West ym., 2010; Zeedyk ym., 2003), joten tämä tutkimus tuo uutta tietoa aiheeseen liittyen suomalaisten nuorten osalta. Aiemmissä tutkimuksissa

(Harter, 1996; 1999; West ym., 2010) alakoulusta yläkouluun siirtymän aikaisten kouluhyvinvoinnin kokemusten on havaittu olevan yhteydessä oppilaisiin liittyviin yksilöllisiin tekijöihin. Tämä tutkimus tuo uutta tietoa temperamenttityypin sekä koulutyyppin yhteyksistä nuorten kouluhyvinvointiin siirtymävaiheessa huomioiden myös sukupuolen ja puberteetin vaikutukset. Aiemmin TIKAPUU -aineistosta (Puonti, 2015; Väänänen, 2015) on löydetty useissa muissa eri tutkimuksissa (Alessandri, ym., 2014; Asendorpf, ym., 2001; Donnellan & Robins, 2010; Hart, ym., 2003; Komsu, 2009; Komsu ym., 2006; Van Leeuwen, ym., 2004; Robins, ym., 1996) havaitut kolme temperamenttityyppiä nuorten itsearvioiden perusteella. Tässä tutkimuksessa samat temperamenttityypit löydettiin vanhemman arvioimana. Siten voidaan todeta, että vakiintuneet temperamenttityypit ovat löydettävissä riippumatta siitä, onko arvioijana nuori itse vai hänen vanhempansa.

Kuten on jo aiemmin todettu ”goodness of fit” eli oppilaan temperamentin sekä oppimisympäristön odotusten ja vaatimusten yhteensopivuus tukee tasapainoista kehitystä, kouluun sopeutumista sekä oppimista ja koulumenestystä (Caspi & Silva, 1995; Keltikangas-Järvinen, 2006; Keogh, 2003; Kristal, 2005; Lerner, 1984; Thomas & Chess, 1977). Sen sijaan ”poorness of fit” eli heikko yhteensopivuus oppilaan ominaisuuksien ja oppimisympäristön odotusten välillä voi vaikeuttaa oppilaan kehitystä ja sopeutumista sekä heikentää hänen hyvinvointiaan. Nämä ajatukset saivat vahvistusta myös tässä tutkimuksessa, jossa nuoren temperamenttityyppi oli merkitsevällä tavalla yhteydessä hänen kouluhyvinvointinsa tasoon. Siksi olisikin syytä lisätä opettajien ja muun koulun henkilökunnan tietoisuutta temperamentista ja korostaa temperamentin yhteyttä oppilaan kokemaan kouluhyvinvointiin. Kun opettaja on tietoinen sekä omasta että oppilaan temperamentista ja ymmärtää niiden yhteydet koulutyöskentelyyn, hänen on mahdollista tukea kutakin oppilasta opiskelemaan juuri hänelle parhaiten sopivalla tavalla sekä asettaa kullekin oppilaalle sopivia tavoitteita ja odotuksia. Lisäksi kouluissa voitaisiin pyrkiä lisäämään myös oppilaiden itsetuntemusta, jotta he olisivat tietoisia omasta temperamentistaan sekä siihen liittyvistä vahvuuksista ja heikkouksista. Yläluokille pian siirtymässä olevat kuudesluokkalaiset voisivat jo osata pohtia ja tutkailla itseään sekä omaa temperamenttiaan. Tällöin myös oppilaat itse osaisivat asettaa itselleen sopivia tavoitteita sekä valita sopivimmat työskentelytavat, jolloin kouluun liittyvän stressin määrä voisi olla vähäisempää. Lisäksi tietoisuus eri temperamenttityypeistä sekä niiden huomioiminen koulun henkilökunnan ja koulutoverien toimesta saattaisi lisätä myös kouluviihtyvyyttä ja parantaa koulun ilmapiiriä. Tämä voisi kaventaa kouluhyvinvoinnissa ilmeneviä eroja eri temperamenttityyppiryhmien välillä.

Tässä tutkimuksessa ei siis havaittu merkittävää heikkenemistä nuorten kokemassa kouluhyvinvoinnissa alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Tulokset antavat viitteitä siitä, että suomalaiset nuoret eivät yleisesti ottaen koe alaluokilta yläluokille siirtymää negatiivisena muutoksena. Kuitenkin kou-

luhyvoinnin kokemuksessa on havaittavissa yksilöllisiä eroja, jotka liittyvät temperamenttityyppiin, sukupuoleen, koulutyyppiin sekä puberteettikehityksen vaiheeseen. Huomioimalla nämä erot on mahdollista ymmärtää entistä paremmin nuorten käyttäytymistä kouluympäristössä sekä tarjota oppilaille yksilöllistä, oppimista ja kouluhyvinvointia edistävää tukea. Jokaisen nuoren yksilöllisten ominaisuuksien arvostaminen ja huomioiminen koulun arjessa voisi tuoda Suomen kouluihin uusia oppilaiden hyvinvointia edistäviä käytänteitä ja arvoja sekä saada nuoret viihtymään koulussa entistä paremmin.

LÄHTEET

- Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Tutkimuksen osa 1. Koulu ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen, & H. Savioja (toim.), *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75, (s. 23–114). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Alessandri, G., Vecchione, M., Donnellan, B. M., Eisenberg, N., Caprara, G. V., & Ciecuch, J. (2014). On the cross-cultural replicability of the resilient, undercontrolled, and overcontrolled personality types. *Journal of Personality, 82*(4), 340-353.
- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: Having, loving, being*. Working papers 48. Helsinki: Department of Sociology, University of Helsinki.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research 33*: 325–39.
- Angold, A., Costello, E. J., Erkanli, A., & Worthman, C. M. (1999). Pubertal changes in hormone levels and depression in girls. *Psychological Medicine, 29*(5), 1043-1053.
- Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. (1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait-type issue. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(4), 815-832.
- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F., & van Aken, M. A. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality, 15*(3), 169-198.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low income African-American students. *School Psychology Quarterly, 13*(1), 25-44.
- Blyth, D., Simmons, R., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence, 3*(1-2), 105-120.
- Capaldi, D. M., & Rothbart, M. K. (1992). Development and validation of an early adolescent temperament measure. *Journal of Early Adolescence, 12* (2), 153-173.
- Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development, 66*(2), 486-498.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.

- Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, *46*, 265-293.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Barnekow, V. (toim.), (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Health Policy for Children and Adolescents, 6.
- De Anda, D., Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., Miltenberger, J., Pulley, J., Susskind, A., Thompson, L., & Wadsworth, T. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. *Children & Schools: A Journal of the National Association of Social Workers*, *19*(2), 87-98.
- Dick, D. M., Rose, R. J., Viken, R. J., & Kaprio, J. (2000). Pubertal timing and substance use: Associations between and within families across late adolescence. *Developmental Psychology*, *36*(2), 180-189.
- Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2010) Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types: Issues and controversies. *Social and Personality Psychology Compass*, *4*(11), 1070-1083.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämäntarkkailu: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Helsinki: WSOY.
- Ellis, L. K. (2002). *Individual differences and adolescent psychological development*. Doctoral dissertation, University of Oregon.
- Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). *Revision of the early adolescent temperament questionnaire*. Poster presented at the 2001 biennial meeting of the society for research in child development. Minnesota, Minneapolis.
- Else-Quest, N., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *132*(1), 33-72.
- Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, *41*(4), 868-888.
- Fletcher, A., Bonell, C., & Hargreaves, J. (2008). School effects on young people's drug use: A systematic review of intervention and observational studies. *Journal of Adolescent Health*, *42*(3), 209-220.
- Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H. Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, *37*(3), 404-417.

- Ge, X., Elder, G., Regnerus, M., & Cox, C. (2001). Pubertal Transitions, Perceptions of Being Overweight, and Adolescents' Psychological Maladjustment: Gender and Ethnic Differences. *Social Psychology Quarterly*, 64(4), 363-375.
- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school*. Spotlight 39, The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 200-225.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hart, D., Atkins, R., & Fegley, S. (2003). Personality and development in childhood: a person-centered approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(1), 1-109.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation: Understanding school adjustment*, (s. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- James, L. R., James, L. A., & Ashe, D. (1990). The meaning of organizations: The role of cognition and values. Teoksessa B. Schneider (toim.) *Organizational climate and culture*, (s.40-84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies no 52.
- Johnson, S. (1979). Children's fears in the classroom setting. *School Psychology Review*, 8(4), 382-396.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Acta Universitatis Tamperensis: 1063.
- Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otava. Aavaranta-sarja 18.
- Jyrkämä, J. (2007). Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Teoksessa M. Seppänen, A. Karisto & T. Kröger (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö: sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*, (s.195-218). Juva: PS-kustannus.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A., & Tynjälä, J. (1995). Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L.

- Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululais-tutkimus*, (s. 131–149). Helsinki: Opetushallitus.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Keel, P. K., Fulkerson, J. A., & Leon, G. R. (1997). Disordered eating precursors in pre- and early adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 203–216.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Kinnunen, M-L., Metsäpelto, R-L., Feldt, T., Kokko, K., Tolvanen, A., Kinnunen, U., Leppänen, E., & Pulkkinen, L. (2012). Personality profiles and health: longitudinal evidence among Finnish adults. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(6), 512-522.
- van der Klink, J., Blonk, R., Schene, A., & van Dijk, F. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health*, 91(2), 270–276.
- Komsi, N. (2009). *Child temperament and parental personality: continuity and transactional change*. Department of Psychology. University of Helsinki.
- Komsi, N., Räikkönen, K., Pesonen, A-K., Heinonen, K., Keskivaara, P., Järvenpää, A-L., & Strandberg, T. E. (2006) Continuity of temperament from infancy to middle childhood. *Infant Behavior and Development*, 29(4), 494–508.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Acta Universitatis Tamperensis: 887.
- Konu, A., Lintonen, T., & Autio, V. (2002). Evaluation of Well-Being in Schools - A Multilevel Analysis of General Subjective Well-Being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200.
- Konu, A. & Lintonen, T. (2005). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 27-36.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- Konu, A., Rimpelä, M., & Lintonen, T. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155-165.
- Kristal, J. (2005) *The temperament perspective. Working with children's behavioral styles*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

- 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*, (s.322-345). USA: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- van Leeuwen, K., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2004). A longitudinal study of the utility of the resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types as predictors of children's and adolescents' problem behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 210-220.
- Lerner, J. V., (1984). The import of temperament for psychosocial functioning: tests of a goodness of fit model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30(2), 177–188.
- 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*,(s. 39–56). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (1997). Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus*, 28(2), 112–127.
- Lohaus, A., Ev Elben, C., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 4(2), 161–173.
- Mezzich, T. E., Tarter, R. E., Giancola, P. R., Lu, S., Kirisci, L., & Parks, S. (1997). Substance use and risky sexual behavior in female adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 44(2-3), 157-166.
- Moran, E. & Volkwein, J. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations* 45(1), 19-47.
- Mullola, S. (2012). *Teachability and School Achievement - Is Student Temperament Associated with School Grades?* Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education: Research Report 341. University of Helsinki.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Teacher-Perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 209-214.
- Murberg, T. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School psychology international*, 25(3), 317-332.

- Mustanski, B. S., Viken, R. J., Pulkkinen, L., Kaprio, J., & Rose, R. J. (2004). Genetic and Environmental Influences on Pubertal Development: Longitudinal Data from Finnish Twins at Ages 11 and 14. *Developmental Psychology*, *40*(6), 1188–1198.
- Nakari, M-L. (2003). *Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: 226.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. Hampshire, UK: Cengage Learning EMEA.
- Oja, S. (2005). Ähtärläisen lapsen koulupolun tukeminen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana, & K. Miettinen (toim.), *Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa*, (s. 54–65). Opetushallituksen monisteita 6/2005.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. (2001). Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.), *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*, (s. 17–53). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. [viitattu 12.4.2016]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2014:96. [viitattu 12.4.2016]. Saatavissa: www.oph.fi/ops2016.
- Perusopetuslaki 1998/628. [viitattu 15.4.2016]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Perusopetusasetus 1998/852. [viitattu 15.4.2016]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>.
- Petersen, A. C., Crockett, L., Richards, M., & Boxer, A. (1988). A Self-Report Measure of Pubertal Status: Reliability, Validity, and Initial Norms. *Journal of Youth and Adolescence*, *17*(2), 117–133.
- Petersen, A. C. & Leffert, N. (1995). What is special about adolescence? Teoksessa M. Rutter (toim.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*, (s. 3–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philips, B. (1979). *School Stress and Anxiety*. New York, NY: Human Sciences Press.
- Pietarinen, J. (1999). *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pietarinen, J. & Soini, T. & Pyhältö K. (2008): Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen & M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*, (s. 53–74). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Pirttiniemi, J. (2000): *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsingin yliopisto.
- Puonti, V. (2015). *The associations of student temperament type, gender and teacher temperament type with adolescent well-being in school*. Master's thesis. Department of Psychology. University of Jyväskylä.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. Teoksessa A. Elias & A. Angleitner, (toim.), *Advances in research on temperament*, (s.165-182). Germany: Pabst Science.
- Robins, R. W., John, O. P., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 157-171.
- Rothbart, M. K. (2004). Commentary: Differentiated measures of temperament and multiple pathways to childhood disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 82-87.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming Who We Are. Temperament and Personality in Development*. New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. Teoksessa R. M. Lerner & W. Damon (toim.), *Handbook of child psychology*, Vol 3: Social, emotional and personality development, 6. painos (s. 99-166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. Teoksessa M. E. Lamb & A. L. Brown (toim.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 1 (s. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. Teoksessa R. F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (s. 357-370). New York: Guilford Press.
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(7), 919-936.
- Samdal, O. 1998. *The school environment as a risk or resource for students' health related behaviours and subjective well-being*. Bergen, Norway: University of Bergen, Research Centre for Health Promotion.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa: C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & V. Barnekow Rasmussen (toim.), *Young people's health*

- in context: international report from the HBSC 2001/02 survey*, (s. 42-52). Health policy for children and adolescents, No. 4. Copenhagen: World Health Organization.
- Sanson, A.V., Letcher, P., & Smart, D. (2009). Temperament in early adolescence. Teoksessa N. Allen & L. Sheeber (toim.), *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders*, (s. 215-237). New York: Cambridge University Press.
- Shepherd, J., & Roker, D. (2005). *An evaluation of a 'transition to secondary school' project run by the National Pyramid Trust*. Brighton: Trust for the Study of Adolescence.
- Stice, E., Presnell, K., & Bearman, S. K. (2001). Relation of early menarche to depression, eating disorders, substance abuse, and comorbid psychopathology among adolescent girls. *Developmental Psychology*, 37(5), 608–619.
- Tanttu, K. (2005). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, & J. Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*, (s. 108-114). Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.
- Tennant, C. (2001). Work-related stress and depressive disorders. *Journal of psychosomatic research*, 51(5), 697-704.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. 3. painos. New York: Brunner/Mazel.
- Väänänen, J. (2015). *Nuoren ja vanhemman temperamenttiyhdistelmät ja niiden yhteys nuoren sosio-emotionaaliseen kehitykseen*. Pro Gradu. Psykologian laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review* 10(2), 155-175.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G., Untch, A. & Widaman, K. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence* 17(2), 129-151.
- West, P., & Sweeting, H. (1996). *Background, rationale and design of the West of Scotland 11 to 16 Study*. Glasgow: MRC Medical Sociology Unit Working Paper No. 52.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education* 25(1), 21-50.
- WHO. (1947). *The constitution of the World Health Organisation*. WHO Chronicle (1).
- WHOQOL Group. (1995). The World Health Organisation Quality of Life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organisation. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403-1409.
- Wiesner, M., & Ittel, A. (2002). Relations of pubertal timing and depressive symptoms to substance use in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 22(1), 5-23.

- 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.
- Williams, J. M., & Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence*, 22(1), 157–171.
- TIKAPUU -hanke. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. [viitattu 15.4.2016]. Saatavissa: www.jyu.fi/psychology/tikapuu
- Zeedyk, S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International* 24(1), 67–79.
- Zullig, K., Huebner, E., & Patton, J. (2010). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the schools* 48(2), 133–145.