

Seija Manninen

# Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa



Seija Manninen

# Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Mattilanniemi-rakennuksen luentosalissa MaA211  
toukokuun 18. päivänä 2018 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
in building Mattilanniemi, lecture hall MaA211, on May 18, 2018 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät  
peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 612

Seija Manninen

Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät  
peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Heta Lindgren

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>

URN:ISBN:978-951-39-7429-9

ISBN 978-951-39-7429-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-7428-2 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2018, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2018

## ABSTRACT

Manninen Seija

School satisfaction and related factors in comprehensive school and upper secondary level studies

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 150 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 612)

ISBN 978-951-39-7428-2 (print)

ISBN 978-951-39-7429-9 (pdf)

The aim of this study was to research how satisfied the comprehensive school eighth graders (N=491) and upper secondary level students (N=200) were with school and which different factors influenced school satisfaction. It was also examined how these students engaged with school. Data was collected with surveys in two phases. The first survey was carried out in spring 2008 when the sample group members were in the eighth grade, and the second survey was carried out in years 2011 and 2012 when the sample group members were in their upper secondary level studies. Majority (85,4 %) of the eighth graders in comprehensive school had high level of school satisfaction. Girls had higher school satisfaction than boys, but the differences between boys and girls narrowed in upper secondary level. Reported student-teacher relationship had strong impact both to school satisfaction and school engagement. Those students who performed highly in school were the most satisfied with school. The lowest school satisfaction was reported among those who performed the weakest and participated in part-time special education. In the upper secondary level 90,5 % reported high school satisfaction. Especially the student-teacher relationship improved, in the eighth grade three quarters evaluated the student-teacher relationship as good, but in the upper secondary level nine out of ten evaluated the relationship as good. The reported student-teacher relationship and school satisfaction of boys increased and their burnout decreased in the upper secondary level. On the other hand the girls trust in their success decreased in the upper secondary level. School engagement was also studied in the upper secondary level. General upper secondary school students were more strongly engaged to school than vocational students. Social competence explained most strongly the student-teacher relationship and it was also connected to emotional school engagement. Support of peers and family was also connected to school engagement. The higher the student's school satisfaction was and the less burnout was reported in the upper secondary level, the better the school engagement was. Role of the self-esteem was significant, as the higher self-esteem in the eighth grade was connected to higher school satisfaction and school engagement in the upper secondary level. Socio-emotional competence explained significantly school satisfaction and engagement, which can be considered the most remarkable finding of this study. Strong level of socio-emotional competence predicted higher school satisfaction and engagement in the upper secondary level, but medium or low level of socio-emotional competence predicted lower school satisfaction and engagement in the upper secondary level. The strengthening of children's emotional and interaction skills through developing socio-emotional competence should be started early, as school satisfaction and dissatisfaction seem to be quite permanent as early as on the eighth grade and in the upper secondary level.

Keywords: school satisfaction, school engagement, socio-emotional competence

**Author's address** Seija Manninen  
Department of Education  
FI-40014 University of Jyväskylä, Finland

**Supervisors** Docent Matti Kuorelahti  
Department of Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Docent Kristiina Lappalainen  
Department of Education  
University of Eastern Finland, Joensuu

Professor Joel Kivirauma  
Department of Education  
University of Turku, Finland

**Opponents** Docent Kristiina Lappalainen  
Department of Education  
University of Eastern Finland, Joensuu

## TIIVISTELMÄ

Manninen Seija

Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2018. 150 s.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 612)

ISBN 978-951-39-7428-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-7429-9 (pdf)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten peruskoulun kahdeksaluokkalaiset (N=491) ja toisen asteen opiskelijat (N=200) viihtyivät opinnoissaan ja mitkä eri tekijät siihen vaikuttivat. Aineisto koottiin kyselylomakkeilla kahdessa vaiheessa. Alkumittaus tehtiin keväällä 2008, jolloin tutkittavat olivat 8. luokalla ja uusintamittaus v. 2011–2012, jolloin he opiskelivat toista vuotta toisen asteen oppilaitoksissa. Tutkittavista 106 osallistui molempiin mittauksiin. Suurin osa (85,4 %) peruskoulun kahdeksaluokkalaisista viihtyi koulussa hyvin. Tytöt viihtyivät koulussa paremmin kuin pojat, mutta toisella asteella tyttöjen ja poikien väliset erot kapenivat. Opettajasuhteen laadun kokemus oli vahvassa yhteydessä sekä kouluviihtyvyyteen että kouluun kiinnittymiseen. Koulussa hyvin menestyneet viihtyivät parhaiten ja huonoimmin viihtyivät koulumenestykseltään heikommät ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuneet. Toisella asteella 90,5 % ilmoitti viihtyvänsä hyvin. Varsinkin suhde opettajiin parani siten, että kun 8. luokalla sen arvioi hyväksi kolme neljäsosaa, niin vastaavasti toisella asteella yhdeksän kymmenestä koki suhteen hyväksi. Toisella asteella etenkin poikien suhde opettajiin ja kouluviihtyvyys paranivat ja heidän uupumuksensa väheni. Sen sijaan tyttöjen usko menestymismahdollisuuksiinsa väheni toisella asteella. Toisella asteella tutkittiin kouluviihtyvyyden lisäksi myös kouluun kiinnittymistä. Lukiolaiset olivat ammattikoululaisia vahvemmin kiinnittyneitä kouluun. Sosiaalinen kompetenssi selitti voimakkaimmin suhdetta opettajaan ja se oli yhteydessä myös emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen. Myös vertaisten ja kodin tuella oli yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen. Mitä paremmin opiskelija viihtyi toisella asteella, sitä vahvemmin hän myös kiinnittyi kouluun, ja mitä vähemmän uupunut opiskelija oli toisella asteella, sitä parempaa oli kouluun kiinnittyminen. Itsetunnon merkitys oli suuri, sillä kahdeksannella luokalla koettu itsetunto selitti parempaa kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä toisella asteella. Sosioemotionaalinen kompetenssi selitti merkittävästi kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä, mitä voidaan pitää tämän tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi ennusti kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen lisääntymistä toisella asteella, kun taas keskinkertaisen tai alhaisen sosioemotionaalisen kompetenssin omaavilla nuorilla kouluviihtyvyys ja kouluun kiinnittyminen laskivat toisella asteella. Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen sosioemotionaalista kompetenssia kehittämällä tulisi aloittaa jo varhain, sillä kouluviihtyvyys ja -viihtymättömyys olivat 8. luokalla ja toisella asteella kehittyneet jo varsin pysyviksi ominaisuuksiksi.

Avainsanat: kouluviihtyvyys, kouluun kiinnittyminen, sosioemotionaalinen kompetenssi



## ESIPUHE

Työvuosieni aikana minulla on ollut mahdollisuus toimia erilaisissa työtehtävissä opetuksen ja koulutuksen kentällä. Olen toiminut luokanopettajana, erityisluokanopettajana, rehtorina sekä sekä suurimman osan työurastani erilaisissa opetus- ja sivistystoimen johtamiseen ja kehittämiseen liittyvissä tehtävissä. Olen aina ihailnut sitä oppilaiden iloa ja innostusta, joka on usein näkynyt heidän silmissään ja olemuksessaan erityisesti ensimmäiselle luokalle tultaessa. Samalla olen joutunut pohtimaan, mihin tuo into monesti hiipuu, kun edetään ylemmille luokille. Eikö sitä vaan voi näyttää vai onko niin, että kouluviihtyvyys katoaa osalta nuoriltamme, kun edetään ylemmille luokille? Miten kouluvihtyvyyttä voitaisiin ylläpitää ja edistää? Näistä pohdinnoista lähti tutkimukseni liikkeelle.

Tutkimustyöni on ollut haastava ja opettavainen matka, joka alkoi oikeastaan jo vuonna 2008, jolloin Jyväskylän yliopiston johdolla tehtiin kouluvihtyvyyteen liittyvää kartoitusta kahdessa itäsuomalaisessa kaupungissa. Sain myöhemmin liittyä mukaan tähän tutkimusjoukkoon. Dosentti Matti Kuorelahden innosti minua jatkamaan tätä työtä eteenpäin. Koen olevani todella etuoikeutettu, kun sain lähiohjaajakseni nimenomaan Matti Kuorelahden, jonka rohkaisu, kärsivällisyys ja kannustus ovat kantaneet minua tutkimustyössäni vuosien ajan eri vaiheissa. Suurkiitos Sinulle, Matti. Kiitos myös KT Markku Leskelle, joka toimi toisena ohjaajana työni alkuvaiheessa sekä ohjaajalleni professori Hannu Savolaiselle, joka toimii väitöstilaisuudessa kustosena. Kiitän myös väitöskirjani esitarkastajia professori Joel Kiviraumaa ja dosentti Kristiina Lapalaista, joka toimii myös väitöstilaisuudessa vastaväittäjänä. Kunnioitan teidän ammattitaitoista ja huolellista työtänne. Teidän rakentava palautteenne auttoi minua kiteyttämään ja syventämään tutkimustani. KT Tuomo Virtasta kiitän erittäin rakentavista tutkimukseni sisältöön ja menetelmiin liittyvistä keskusteluista, jotka kantoivat työtäni eteenpäin. Menetelmällistä tutkimustyötä sain myös KM Johanna ja KTM Vili Leinolta, josta heille lämmin kiitos. Lisäksi haluan kiittää Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa sekä Etelä-Savon kulttuurirahastoa saamastani taloudellisesta tuesta tutkimustyötäni varten. Työnantajani Mikkelin kaupunkia haluan kiittää myönteisestä suhtautumisesta opintovapaani järjestämiseen. On ollut myös työni kannalta erittäin antoisaa saada olla alan tuoreimman tutkimuksen äärellä.

Kiitos niille opettajille ja rehtoreille, jotka antoivat mahdollisuuden kerätä tutkimusaineistoa kouluistaan. Erityiskiitos kuuluu kaikille tutkimukseen osallistuneille oppilaille ja opiskelijoille vanhempineen. Eri työtehtävissäni minulla on ollut mahdollisuus tutustua moniin opetus- ja kasvatustieteiden ammattilaisiin ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan. Kunnioitan sitä vaativaa ja tärkeää työtä, jota he tekevät päivittäin oppilaiden ja opiskelijoiden kouluvihtyvyyden ja hyvinvoinnin eteen.

Haluan kiittää myös rakkaita ystäviäni, jotka ovat aina vain jaksaneet kulkea rinnallani näiden tutkimusvuosienkin aikana. Teidän kanssanne on ollut välillä mahdollisuus irtautua työstä, vaihtaa vapaalle sekä saada aivan uusia

ajatuksia ja kokemuksia. Syvä kiitokseni turvallisesta kodista ja kasvatustyöstä kuuluu rakkaille vanhemmilleni Helvi ja Antti Kinnuselle, jotka molemmat menehtyivät vakavaan sairauteen tutkimusprosessin aikana. Iloa ja jatkuvuutta elämään on kuitenkin tuonut ensimmäinen lapsenlapsemme Roni, joka syntyi esikoisellemme Eveliinalle ja hänen puolisolleen Teemulle isäni viimeisen elinvuoden aikana. Olen kiitollinen myös siitä, että rakkaat veljeni Ilpo ja Juha Kinnunen perheineen ovat eläneet rinnallamme elämän eri vaiheissa. Suurin kiitos kaikesta kuuluu rakkaalle omalle perheelleni, puolisolleni Karille ja kolmelle tyttarellemme Eveliinalle, Johannalle ja Annastiinalle, joille haluan tämän väitöskirjatyöni omistaa kannustuksena elinikäiseen oppimiseen.

Mikkelissä huhtikuussa 2018

Seija Manninen

## KUVIOT

KUVIO 1	Kouluviihtyvyys ja sen yleisimmät lähikäsitteet.....	17
KUVIO 2	Psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin painottuminen suomalaisten tutkijoiden kouluviihtyvyyden määrittelyssä ....	22
KUVIO 3	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	56
KUVIO 4	Sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluviihtyvyyden välinen yhteys.....	74

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Yhteenveto kouluviihtyvyydestä ja sen lähikäsitteistä .....	29
TAULUKKO 2	Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eroteltuna sukupuolen ja erityisopetukseen osallistumisen perusteella .....	59
TAULUKKO 3	Ensimmäiseen kyselyyn ja molempiin kyselyihin vastanneiden ryhmien erot.....	60
TAULUKKO 4	Tutkimuksessa käytetyt mittarit vuosina 2008 ja 2011–2012..	63
TAULUKKO 5	Kouluviihtyvyyden faktorianalyysi toisella asteella .....	64
TAULUKKO 6	Toisen asteen kouluun kiinnittymisen muuttujien lataukset.	65
TAULUKKO 7	Toisen asteen MASK-muuttujien lataukset.....	66
TAULUKKO 8	Kouluviihtyvyydsmittarin reliabiliteetti (Cronbachin alfa) Linnakylän tutkimuksissa (1991 ja 1995) ja tässä tutkimuksessa 2008 ja 2011 .....	67
TAULUKKO 9	SEI-mittarin kouluun kiinnittymisen pääulottuvuudet ja alaulottuvuuksien Cronbachin alfa-kertoimet .....	67
TAULUKKO 10	Käytetyt analyysimenetelmät.....	68
TAULUKKO 11	8. luokan ja 2. asteen oppilaiden kouluviihtyvyys ja uupumus .....	70
TAULUKKO 12	Kahdeksannen luokan oppilaiden kouluviihtyvyyden keskiarvot ja keskihajonnat sekä erot jaoteltuna yleisopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja erityisopetussiirron perusteella .....	71
TAULUKKO 13	Kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto perusopetuksen kahdeksannella luokalla ja toisella asteella. (n=92-96).....	72
TAULUKKO 14	Toisen asteen uupumusta, kokonaisviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä selittävät tekijät.....	73
TAULUKKO 15	Toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyys sosioemotionaalisen kompetenssin (MASK) mukaan.....	75
TAULUKKO 16	Kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto perusopetuksen 8. luokalla ja toisella asteella sukupuolen mukaan.....	76
TAULUKKO 17	Kahdeksannen luokan oppilaiden ja toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyys koulumenestyksen mukaan (itsearvioitu).....	78

TAULUKKO 18	Kouluviihtyvyyys perusopetuksen 8. luokalla ja toisella asteella jaoteltuna yleisopetuksen ja erityisopetuksen saamisen mukaan.....	79
TAULUKKO 19	Vuonna 2008 kahdeksannella luokalla olleiden kouluviihtyvyyys toisella asteella (viihtyvätkö samat oppilaat perusopetuksessa ja toisella asteella).....	80
TAULUKKO 20	Koulu-uupumus ja sen pysyvyys.....	81
TAULUKKO 21	Toisen asteen opiskelijoiden kouluun kiinnittyminen sosioemotionaalisen kompetenssin, opintomenestyksen, kouluviihtyvyyden ja uupumukseen mukaan.....	83
TAULUKKO 22	Toisen asteen opiskelijoiden kiinnittyminen, itsetunto ja uupuminen jaoteltuna ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa opiskeleviin.....	84
TAULUKKO 23	Sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien väliset yhteydet toisella asteella.....	85
TAULUKKO 24	Toisen asteen opiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien Pearsonin korrelaatiot jaoteltuna sukupuolen mukaan.....	86
TAULUKKO 25	Toisen asteen opiskelijoiden itsetunnon ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien Pearsonin korrelaatiot.....	87
TAULUKKO 26	Kouluun kiinnittymisen alaulottuvuudet itsetunnon selittäjinä toisella asteella.....	88
TAULUKKO 27	Toisen asteen opiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin, itsetunnon, opintomenestyksen, uupumuksen ja kokonaisviihtyvyyden Pearsonin korrelaatiot.....	88



## SISÄLLYS

ABSTRACT  
TIIVISTELMÄ  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	KOULUVIIHTYVYYS JA SEN LÄHIKÄSITTEET .....	16
	2.1 Kouluhyvinvointi .....	20
	2.2 Kouluelämän laatu .....	22
	2.3 Kouluun kiinnittyminen.....	23
	2.3.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet .....	25
	2.3.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys .....	26
3	KOULUVIIHTYVYYTEEN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT .....	31
	3.1 Oppilaaseen liittyvät tekijät .....	32
	3.1.1 Koulumenestys.....	32
	3.1.2 Oppilaan ikä ja siirtymävaiheet .....	33
	3.1.3 Oppilaan sukupuoli.....	36
	3.1.4 Itsetunto ja minäkäsitys.....	37
	3.1.5 Kouluväsymys ja -uupumus .....	38
	3.1.6 Erityisen tuen tarve.....	41
	3.1.7 Sosioemotionaalinen kompetenssi .....	44
	3.2 Oppilaan sosiaaliset suhteet koulussa .....	46
	3.2.1 Vertaissuhteet koulussa .....	48
	3.2.2 Oppilas-opettaja .....	50
	3.3 Kodin tuki .....	52
4	KOULUVIIHTYVYYS JA TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	54
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	57
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	58
	6.1 Tutkimuksen tausta ja vaiheet .....	58
	6.2 Tutkimuskohde ja -aineisto .....	59
	6.3 Mittarit.....	60
	6.4 Mittausten luotettavuus.....	63
	6.4.1 Validiteetti.....	63
	6.4.2 Reliabiliteetti .....	66
	6.5 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät .....	68

7	TULOKSET.....	69
7.1	Yleisopetuksen ja erityisopetusta saavien kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto peruskoulussa ja toisella asteella .....	69
7.2	Muutokset kouluviihtymisessä, uupumuksessa ja itsetunnossa toiselle asteelle siirryttäessä .....	72
7.2.1	Sosioemotionaalisen kompetenssin yhteys kouluviihtyvyyteen .....	74
7.2.2	Sukupuolen yhteys kouluviihtyvyyteen .....	75
7.2.3	Koulumenestys ja kouluviihtyvyys.....	76
7.2.4	Erityisopetus ja kouluviihtyvyys.....	79
7.2.5	Kouluviihtyvyys ja sen pysyvyys.....	79
7.2.6	Koulu-uupumus ja sen pysyvyys sekä poissaolojen syyt.....	80
7.3	Kouluun kiinnittyminen toisella asteella .....	83
7.4	Kouluun kiinnittymistä toisella asteella selittävät tekijät.....	84
8	POHDINTA .....	90
8.1	Keskeiset tulokset ja niiden yhteys teoriaan.....	90
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	94
8.3	Tutkimuksen merkitys ja johtopäätöksiä .....	95
8.4	Jatkotutkimusaiheita .....	101
9	SUMMARY .....	103
	LÄHTEET .....	109
	LIITTEET.....	135

# 1 JOHDANTO

Koulutuksen rooli on keskeinen sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvoinnin rakentamisessa. Osaaminen on edelleen Suomen tärkein pääoma globaalissa toimintaympäristössä. On laajasti tunnustettu, että oppilaan perusopetuksella ja sen jälkeisellä opiskelulla on tärkeä merkitys sekä oppilaalle itselleen että myös laajemmin koko yhteiskunnalle. Tämä mahdollistetaan nykyisin myös koulutus- ja nuorisotakuuna poliittisin päätöksin. Silti osalle oppilaista opintojen jatkaminen on syystä tai toisesta vaikeaa. Noin 5 prosenttia suomalaisista 15–29 -vuotiaista on suorittanut vain peruskouluopinnot eivätkä ole hakeutuneet tai päässeet jatko-opintoihin tai ovat työttöminä (Myrskylä 2012). Virtasen (2016) mukaan yläkouluissamme on noin 5 % oppilaita, joiden sitoutuminen kouluun on heikkoa ja koulu-uupumus on korkea. Negatiivisten kehityskulkujen syitä ja käännekohtia on tutkittu erityisesti sujuvien koulu- ja työelämäsiirtymien kannalta (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009). On tärkeää selvittää, mitkä tekijät saavat oppilaat viihtymään koulussa siinä määrin, että he päättävät jatkaa opintojaan toiselle asteelle ja omaksuvat aikanaan elinikäisen oppimisen ideologian.

Koululla on kasvatustuon ohella myös yhteiskunnallinen tehtävä. Se on kulloisenkin yhteiskunnan luomus ja sen käytännöt heijastavat tulevaa ja toivottua kehitystä (Opetusministeriö 2005, 22). Koulussa viihtyminen vaikuttaa myöhempään elämässä selviytymiseen ja elämänlaatuun (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Gilman, Huebner & Laughlin 2000; Suldo, Riley & Shaffer 2006), joten tutkimuskohteena se on tärkeä puhumattakaan sen edistämisen käytännön koulutyössä.

OECD-maiden koulutuksen vertailututkimusten (PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) perusteella suomalaiset peruskoululaiset ovat olleet maailman parhaiden joukossa lukutaidon, luonnontieteiden ja matematiikan osaamisessa. Suomen menestyksen taustalla on muun muassa se, että testeissä pärjäsivät muita maita paremmin nimenomaan heikoimmat oppilaat. Viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa (2015) suomalaisten nuorten oppimistulosten lievä heikentyminen johtui suurelta osin heikommin suoriutuvien oppilaiden osuuden kasvusta (OKM 2015:41). Taustalla nähdään koulun ja oppimisen merkitykselli-



syyden pieneneminen (OKM 2015: 6; OKM 2015: 8). Suomalaisnuoret ovat kuitenkin yleensä tyytyväisiä elämäänsä eikä heitä suoriutumispaineet juuri ahdista (Väljærvi 2017).

Kansainvälisesti suomalaiset koululaiset eivät ole kouluviihtyvyyden osalta olleet vertailujen kärkipaikoilla (Currie ym. 2012; Haapasalo, Välimaa & Kannas 2012; Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998). Toisaalta tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia (Ruoho, Koskela & Pihlainen-Bednarik 2006, 92–132), sillä kouluviihtyvyyden käsitteen sisältö ja tutkimusasetelma vaihtelevat tutkimuksesta toiseen. Oppilaiden tunteet ja kokemukset eivät ole merkityksettömiä, sillä koulussa oppiminen ja innostus tai vastaavasti ahdistus ja pitkästys voivat suunnata ratkaisevasti nuorten opiskeluhaluja jatkossa läpi elämän (Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 1997). Ei siis ole samantekevää, miten koulussa viihdytään ja millaisia kokemuksia siellä saadaan oppimisesta, omasta itsestä, suhteesta toisiin ja työn tekemisestä. Kulttuuriset tekijät voivat olla yhteydessä viihtyvyyden arviointiin. Voi olla, että suomalaiset nuoret ilmaisevat arvionsa kouluoloistaan muiden maiden nuoria kielteisemmin tai kriittisemmin. Haapasalon, Välimaan ja Kannaksen (2010) mukaan mahdollisia kulttuurisidonnaisia selityksiä suomalaisten oppilaiden negatiivisille koulukokemusten arvioinneille voivat olla ensinnäkin suomalaiselle kulttuurille ominainen tapa tuoda negatiiviset asiat esille, positiivinen palaute on sen sijaan harvinaisempaa ja toiseksi nykyisin Suomessa koulutusta pidetään usein itsestään selvyyttenä eikä sitä aina siksi osata arvostaa.

Kouluviihtyvyyden taustatekijät liittyvät kodin, opettajien ja sosiaalisen verkoston (vertaissuhteet) tarjoamaan tukeen sekä oppilaan näkemykseen omasta itsestään (Bandura 1997; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Pomeroy 1999;). Vanhempien tuki auttaa, mutta sitäkin merkittävämpää on koulussa saatu tuki opettajalta ja ikätovereilta. Myös sukupuoli ja ikä vaikuttavat: tytöt viihtyvät poikia paremmin ja alaluokkalaiset yläluokkalaisia paremmin (Bowen, Bowen & Richman 2000; Karatzias, Power, Lennan & Swansson 2002; Metsämuuronen, Svedlin & Ilic 2012; Olkinuora & Mattila 2001; Pirttinie-mi 2000; Samdal 1998; Savolainen 2001; Tian 2009). Erityisluokilla olevat oppilaat ovat viihtyneet koulussa yleisopetuksen oppilaita paremmin (Jahnukainen 1998; Kivirauma 1995; Kuorelahti 2000; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004), kun pienemmissä ryhmissä on kiinteämpi opettajan ja oppilaan välinen suhde, mutta samalla ystävyys-suhteet voivat olla vähäisempiä tai kriittisempiä (Brantley, Huebner & Nagle 2002; Jahnukainen 1998; Kivirauma 1995; Kuorelahti 2000; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004;).

Monissa amerikkalaisten ja Länsi-Euroopan maiden opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että koulussa viihtymisellä on merkittävä vaikutus oppilaiden elämänlaatuun ja koulussa suoriutumiseen (Baker 1998; Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson 2002; Verkuyten & Thijs 2002). Kouluviihtyvyyden on todettu vaikuttavan jatko-opiskeluhaluuteen myönteisesti (Linnakylä & Malin 1997). Kouluviihtyvyyteen liittyvällä tutkimuksella ja tyytyväisyyttä lisäävillä toimenpiteillä voidaan

siis vaikuttaa oppilaiden jatko-opintohalukkuuteen ja siten myös koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn.

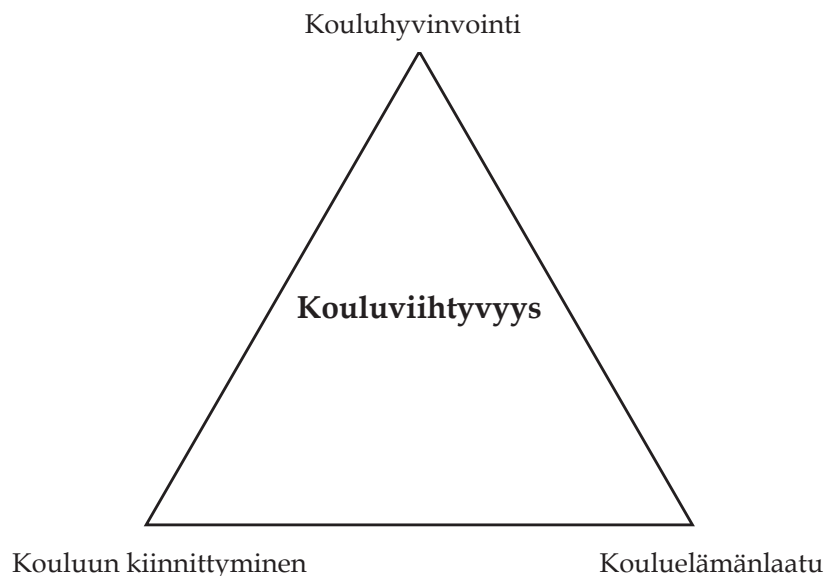
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten peruskoulun 8. luokan yleisopetuksen oppilaat sekä erityisopetusta saavat oppilaat viihtyvät koulussa ja mitkä eri tekijät vaikuttavat heidän kouluviihtyvyyteensä. Tutkimuksen avulla selvitetään myös, kuinka oppilaat viihtyvät jatko-opinnoissaan toisella asteella ja mitkä tekijät vaikuttavat siellä koulussa viihtymiseen ja kiinnittymiseen. Kouluviihtyvyyttä ja sen pysyvyyttä vertaillaan perusopetuksessa ja toisella asteella. Lisäksi selvitetään sitä, onko kouluviihtyvyydellä ja kouluun kiinnittymisellä yhteyttä keskenään samoilla oppilailta. Tutkimukseen osallistui vuonna 2008 yhteensä 491 peruskoulun 8. luokalla opiskelevaa oppilasta ja vuonna 2011–2012 yhteensä 200 toisen asteen opiskelijaa, joista 106 opiskelijaa osallistui myös vuonna 2008 tehtyyn tutkimukseen.

## 2 KOULUVIIHTYVYYS JA SEN LÄHIKÄSITTEET

Oppilaat viettävät päivittäin suuren osan ajastaan koulussa. Koulun oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen, sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja elämän laatuun (Tian, Chu & Huebner 2016), Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan subjektiivista, kognitiivista kokonaisarviota siitä, kuinka positiivisia hänen koulukokemuksensa ovat (Huebner 1994; Huebner & Gilman 2006). Kouluviihtyvyys onkin määritelty myös oppilaan kognitiiviseksi arvioksi kouluelämän laadusta (Huebner 1994). Kouluviihtyvyys vaikuttaa muun muassa oppilaan psykologiseen hyvinvointiin, kouluun kiinnittymiseen, poissaolojen määrään, syrjäytymiseen ja käyttäytymisen ongelmiin (Verkuyten & Thijs 2002).

Kouluviihtyvyyttä on Suomessa tutkittu jo 1970-luvulta saakka (Linnakylä & Malin 1997). Kansainvälisesti alan tutkimus on usein painottunut suppeampiin osa-alueisiin, kuten muun muassa koulumotivaatioon, kouluasenteeseen, kouluilmapiiriin, kouluun kuulumisen tunteeseen ja tässäkin tutkimuksessa lähikäsitteenä tarkasteltavaan kouluun kiinnittymiseen. Kouluviihtyvyys, hyvinvointi ja elämän laatu liittyvät tiiviisti toisiinsa. Kouluviihtyvyys on käsitteenä moniulotteinen ja eri aikoina tutkijat ovat antaneet kouluviihtyvyydelle jonkin verran toisistaan poikkeavia sisältöjä. Suomessa on tutkittu melko paljon kouluviihtyvyyttä (school satisfaction), kouluelämän laatua (quality of school life), kouluhyvinvointia (well-being) ja uusimmissa tutkimuksissa on käytetty käsitettä kouluun kiinnittyminen (school engagement, student engagement), joka kuvaa tunteiden lisäksi koulutyön arvostamista ja aktiivista osallistumista koulun toimintoihin (Janhunen 2013; Konu 2002; Konu 2010; Linnakylä 1993; Linnakylä 1996; Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996; Linnakylä & Malin 1997; Linnakylä & Malin 2008; Minkkinen 2015; Virtanen 2016). Suomessa valitsevaksi ilmiötä kuvaavaksi käsitteeksi vakiintunutta kouluviihtyvyyttä häiritsee jonkin verran samakantaisen sanan 'viihde' helppohintainen vivahde. Viime aikoina on tutkittu enemmän käsitettä kouluun kiinnittyminen, jonka tässä tutkimuksessa nähdään edistävän kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyys on kuitenkin edelleen Suomessa kokonaisvaltainen, vakiintunut ja käyttökelpoinen ilmiötä kuvaava käsite, josta löytyy tutkimustietoa pidemmältä aikaväliltä.

Kouluviihtyvyys ja sen lähikäsitteet kouluun kiinnittyminen, kouluhyvinvointi ja kouluelämän laatu ovat yhteydessä moniin positiivisiin ilmiöihin, joilla on mahdollisuus vaikuttaa yksilön elämän kulkuun ja laatuun. Olisikin tärkeää paitsi löytää keinoja puuttua tähän kouluun liittyvään kokemukseen, myös tunnistaa heikosti kiinnittyneet yksilöt ja riskitekijät joita kielteiseen koulukokemukseen liittyy. Tällä tavoin voidaan kehittää myös yksilöllisiä interventioita (Linnakylä & Malin 2008, 599). Vaikka kiinnittymisen tutkimus on paljolti perustunut opettajien ja havainnoitsijoiden arvioihin, koulusuhteen kynnyksiä tulisi tarkastella myös oppilaiden omasta näkökulmasta (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 383). Tässä tutkimuksessa nähdään, että kouluviihtyvyys on yläkäsite, johon kuuluu kouluhyvinvoinnin ja kouluelämän laadun kokemusta ja johon kouluun kiinnittymisellä voidaan vaikuttaa. Motivaatio on nähty edellytyksenä kouluun kiinnittymisen alkamiselle, mutta se ei yksinään riitä ylläpitämään ja tuottamaan kiinnittymistä (Appleton ym. 2006). Kiinnittyminen on syvällisempää toimintaa ja sitoutumista tiettyyn tehtävään tai toimintaan, joka ruokkii ihmisen yleistä motivaatiota ja innostusta tehtävän suorittamiseen (Rumberger 2011). Aktiivisella kouluun kiinnittymisellä on merkittävä vaikutus myös oppilaan koulumenestykseen ja myöhempään kehitykseen yhteiskunnan osaavaksi jäseneksi (Eccles & Wang 2012). Kouluviihtyvyyden lähikäsitteitä ja niiden välisiä suhteita on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1 Kouluviihtyvyys ja sen yleisimmät lähikäsitteet

Käsitteenä kouluviihtyvyys on abstrakti ja moniulotteinen, ja sitä on vaikea määrittellä tarkasti ja yksiselitteisesti. Eri tutkijat ovat lähestyneet sitä eri näkökulmista ja liittäneet siihen erilaisia konkreettisia tekijöitä, jotka kuvaavat oppilaan kokemusta.

Ensimmäisissä suomalaisissa kouluviihtyvyyden määrittelyissä painottui oppilaan subjektiivinen tunnekokemus koulussa viihtymisestä. Kari (1977) erotti kouluviihtyvyydessä kaksi eri muotoa: tietoisien ja tiedostamattoman viihtymisen affektiivisena kokemuksena. Toisaalta Kari totesi, että on olemassa viihtyvyyttä, joka on seurausta jonkin pysyvän ja arvokkaaksi koetun päämäärän saavuttamisesta ponnistelujen kautta. Molemmilla muodoilla on oma merkityksensä koulun ilmapiirin muodostumisessa. (Kari 1977, 79.) Olkinuora (1983) määritteli kouluviihtyvyyden olevan ”koko senhetkisen koulunkäynnin mielekkyyden affektiivinen komponentti”. Tällä tarkoitetaan koulun arjessa toteutuvien asioiden ja toimintojen ja muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin (Olkinuora 1983, 29).

Kouluviihtyvyys voitiin määritellä kaksijakoisesti siten, että toisaalta kouluviihtyvyys liittyy siihen, miten oppilas tuntee ja kokee koulun työpaikkana, jossa työskentely perustuu suoritusorientoituneeseen oppimiseen, läksyjen tekemiseen ja säännöllisesti toistuviin kokeisiin. Toisaalta kouluviihtyvyys liittyy osittain sosiaalisiin suhteisiin, luokkatovereihin ja välitunteihin. (Uusikylä & Kansanen 1988.) Kouluviihtyvyyttä ei siis ole nähty pelkästään yksilöllisenä ominaisuutena, vaan se voi kasvaa sosiaalisten suhteiden verkostoissa (Goodenow & Grady 1993).

Kouluviihtyvyys on laaja-alainen käsite, johon ovat yhteydessä kaikki oppilaaseen liittyvät sekä hänen ympärillään vallitsevat tekijät. Kouluviihtyvyyttä ei voida selittää vain muutaman tekijän avulla eikä se ole staattinen käsite, vaan tilanneherkkä ja muuttuva käsite, johon voidaan vaikuttaa. Kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten kautta (Linnakylä 1993; Williams & Batten 1981). Koulun ja kodin henkilö- ja esineympäristöllä (psykkinen, fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö) on nähty olevan merkittävä vaikutus oppilaan kouluviihtyvyyteen (Nurmi & Soininen 2005, 230). Brunell, Kannas, Levälähti, Tynjälä ja Välimaa (1996, 33, 40) määrittelivätkin kouluviihtyvyyden kokonaisvaltaiseksi viihtymiseksi koululle tyypillisissä toiminnoissa. Myös Olkinuoran ja Mattilan (2001, 20) mukaan kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan subjektiivista, kokonaisvaltaista kokemusta koulun arjesta ja sille tyypillisistä tehtävistä. Samdal (1998) puolestaan määritteli kouluviihtyvyyden elämänlaadun ja hyvinvoinnin käsitteen kautta: kouluviihtyvyys rakentuu tunne-elämän osa-alueista kuten onnellisuudesta, hyvinvoinnista ja tyytyväisyydestä koulussa.

Vaikka suomalaisten peruskoululaisten koulumenestys on ollut PISA-tutkimuksissa huippuluokkaa, kouluviihtyvyyden osalta Suomi ei valitettavasti ole vertailuissa kuulunut kärkimaihin. Tutkimustulokset ovat usein olleet kuitenkin ristiriitaisia tutkimustavasta riippuen. Linnakylän ja Malinin (1997) mukaan suomalaiset oppilaat jakaantuivat kouluviihtyvyydessä viiteen tasoryhmään. Heikoimmin viihtyvien ryhmää kuvasi muita alhaisempi viihtyminen kaikilla viihtyvyyssulottuvuuksilla ja voimakas koulukielteisyys. Hyvin ja heikosti koulussa viihtyvät oppilaat poikkesivat eniten opettajasuhteen ja sosiaalisen aseman kokemisessa. Parhaiten koulussa viihtyvää oppilasryhmää ei kui-

tenkaan arvostettu luokassa sosiaalisesti korkealle, mikä näyttää olevan suomalaiselle koulukulttuurille usein ominaista (Haapasalo ym. 2010; Hannus-Gullmets 1984; Kannas ym. 1995; Linnakylä 1996;).

PISA 2003 tulosten perusteella, löydettiin kuusi erilaista ryhmää sen perusteella, miten suomalaiset oppilaat arvioivat suhdettaan oppilastovereihin, opettajiin ja koulun merkitykseen heidän tulevaisuutensa kannalta (Linnakylä & Malin 2008). Ensimmäiseen ryhmään (22 % ikäryhmästä) kuuluivat hyvin kouluun sopeutuneet, keskimääräistä paremmin koulua kohtaan asennoituneet oppilaat, joilla oli kavereita, mutta joilla oli vaikeuksia opettajan kanssa. Toiseen ryhmään (27 %) kuuluivat oppilaat, joilla kouluun sitoutuminen oli heikkoa huonojen kaverei- ja opettajasuhteiden takia ja joilla asenteet koulua ja oppimista kohtaan olivat alhaiset. Kolmanteen ryhmään (14 %) kuuluivat oppilaat, jotka saivat hyväksyntää kavereiltaan, mutta eivät tukea opettajiltaan. Tästä johtuen heidän asenteensa koulua kohtaan olivat kielteisemmät. Neljännessä ryhmässä (13 %) olevat oppilaat taas olivat asennoituneet myönteisesti koulua kohtaan ja kokivat koulunkäynnin merkitykselliseksi tulevaisuuden kannalta, mutta heillä ei kuitenkaan ollut toimivia kaverei- tai opettajasuhteita. Viidennessä ryhmässä (7 %) olevat saivat hyväksyntää kavereiltaan ja opettajiltaan ja heidän asenteensa koulua kohtaan olivat myönteiset. Viimeisen ryhmän (17 %) muodostivat oppilaat, joilla oli hyvät suhteet opettajiin, mutta ei kavereiden hyväksyntää ja joiden asennoituminen koulua kohtaan oli keskivertoa. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden koulukokemukset olivat erittäin vaihtelevia.

WHO-koululaistutkimuksessa on seurattu ja tarkasteltu kansainvälisesti lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia nuorten arkisissa sosiaalisissa ympäristöissä jo yli 20 vuoden ajan. Koulusta paljon pitäviä oli 8 prosenttia kaikista suomalaisista oppilaista vuosina 1994–2002, kun vastaava osuus vuosina 2006 ja 2010 oli 16 prosenttia. Kuitenkin Suomi sijoittui heikoimpaan kolmannekseen kaikissa ikäryhmissä koulusta pitämisen kansainvälisessä vertailussa vuonna 2010 (Kämppe ym. 2012, 221). Tarkastelu osoitti myös, että koulumenestyksellä ja halulla suuntautua lukio-opintoihin oli selkeä yhteys koulusta pitämiseen. Uusimman kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2017 peruskoulun 8. ja 9. luokan luokan oppilaista 60 %, lukiokoulutuksen 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoista n. 72% ja ammattikoululaisista n. 84 % piti koulunkäynnistä (THL 2017). Toisaalta uusimman nuorisobarometrin mukaan 82 % piti koulunkäyntiä peruskoulussa mukavana. Haastatteluhetkellä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevista 75 % sanoi pitäneensä peruskoulun käymistä mukavana, kun lukiolaisilla osuus oli 87 % ja parhaillaan peruskoulua käyvillä 92 prosenttia. Vaikka ammattikoulutukseen jatkaneet pitivät peruskoulusta keskimääräistä vähemmän, oli heidän viihtymisensä nykyisessä oppilaitoksessaan korkealla. (Pekkarinen & Myllyniemi 2017, 22.)

Suomalaisen kouluviihtyvyydestutkimuksen meta-analyysin perusteella noin 65 % peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaista suhtautui kouluun erittäin tai joksenaikin myönteisesti. Rungas viidennes suhtautui kouluun joksenaikin kielteisesti ja noin kuusi prosenttia erittäin kielteisesti. (Ruoho, Koskela & Pihlainen-Bednarik 2006, 110–111.) Hyvin samansuuntaisia tuloksia saatiin

kansanterveyslaitoksen tutkimuksessa, jossa 2/3 nuorista oli samaa mieltä siitä, että heidän koulunsa on mukava paikka ja useimmat luokan oppilaista ovat ystävällisiä ja auttavaisia. Lisäksi noin 60 % nuorista koki, että luokan oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä ja opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti. Noin 70 % tunsi kuuluvansa omaan kouluunsa ja koki, että muut oppilaat hyväksyivät hänet sellaisena kuin hän on. (Hoppu, Kujala, Lehtisalo, Tapanainen & Pietinen 2008.)

## 2.1 Kouluhyvinvointi

Hyvinvoiva koulu on sellainen, joka tarjoaa viihtyisän ja turvallisen työympäristön, jossa sosiaaliset suhteet ovat kunnossa, jossa jokainen oppilas voi toteuttaa itseään kykyjensä mukaan ja jossa oppilaat tuntevat olevansa terveitä (Konu 2002). Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen kuuluu perusopetuksen ydintehäviin oppimisen ja opetuksen rinnalla (Opetusministeriö 2012). Kansainväliset ja kansalliset tutkimukset osoittavat, että koulukokemukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten koettuun terveyteen ja oireiluun sekä terveystottumuksiin (mm. Haapasalo ym. 2012; Konu 2002; Samdal 1998; Savolainen 2001; Torsheim & Wold 2001). Myönteiset koulukokemukset ovat yhteydessä paremmaksi koettuun terveyteen ja hyvinvointiin sekä suojaavat terveyttä vaarantavalta käyttäytymiseltä, kuten päihteiden käytöltä (Fletcher, Bonnell & Hargreaves 2008). Negatiiviset koulukokemukset ovat taas puolestaan yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja häiriökäyttäytymiseen sekä heikompaan koulumenestykseen ja koulupudokkuuteen (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009). Oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden välisissä suhteissa syntynyt emotionaalinen kiinnittyminen selittää oppilaiden kouluun liittyvää hyvinvointia (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2014). Nuorten kouluun liittyvää hyvinvointia selittää keskeisesti se, että oppilas kokee olevansa hyväksytty ja pidetty vertaisjoukossa ja kokee saavansa reilua kohtelua ja emotionaalista tukea opettajilta (Ryan & Patrick 2001; Wang & Holcombe 2010). Myös oppimisen ja hyvinvoinnin välinen yhteys on viimeisimmissä tutkimuksissa nähty yhä voimakkaammin (Engels, Aelterman, Van Petegem & Schepens 2004; Opendakker & Van Damme 2000; O'Toole 2008; Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2014; Van Petegem, Aelterman, Rosseel & Creemers 2007). Oppilaiden näkemysten mukaan kouluhyvinvointia selittivät eniten turvallinen ilmapiiri, koulun sisäiset ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja kuuluminen joukkoon (Janhunen 2013).

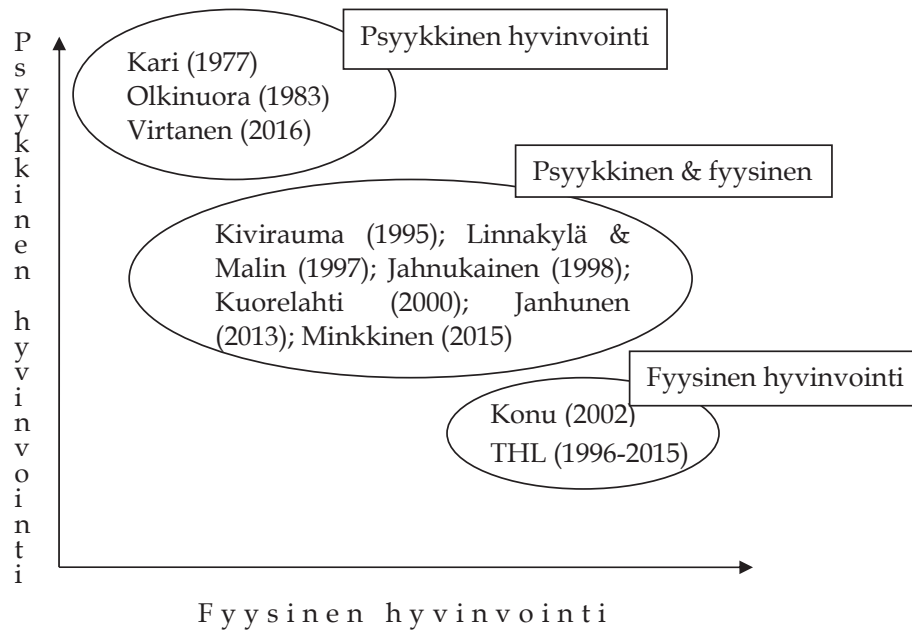
Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, jota luonnehtivat terveys, hyvinvointi ja ympäristö. Konu (2002) kuvaa tätä Allardtin (1976) hyvinvointimalliin perustuvalla kouluhyvinvoinnin mallilla, jossa hyvinvointiin kuuluu neljä osaluuetta: koulun olosuhteet (fyysinen oppimisympäristö); sosiaaliset suhteet (psykkinen oppimisympäristö); mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä terveydentila (Konu, 2002, 44–46). Koulun olosuhteisiin (having) sisältyy Konun hyvinvointimallissa (2002, 44) sellaisia konkreettisia tekijöitä kuin koulurakennus ja sen fyysinen ympäristö, ryhmäkoot ja lukujärjestykset. Vähemmän konk-

reettinen koulun olosuhteisiin liittyvä tekijä on esimerkiksi turvallinen työskentely-ympäristö. Olosuhteita voidaan lähestyä myös oppilaalle tarjottavien palvelujen, kuten kouluruokailun, terveydenhoidon tai oppilaanohjauksen näkökulmasta. Sosiaaliin suhteisiin (loving) liittyvät koko koulun ilmapiirin ohella sosiaalinen oppimisympäristö, opettaja-oppilassuhde, suhde koulutovereihin, kiusaaminen, kodin ja koulun yhteistyö sekä koulussa tapahtuva päätöksenteko. Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) puolestaan merkitsee koulun oppilaalle tarjoamia mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Keskeistä siinä on opiskelun merkityksellisyys, joka syntyy arvostuksesta. Olennaista on myös mahdollisuus itsetunnon kehittymiseen, palautteeseen, ohjaukseen, kannustukseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen. Terveydentila (health) on koulun hyvinvointimallissa erillinen osa-alue, joka poikkeaa muista alueista yksilöllisen luonteensa vuoksi. Terveys on tärkeä voimavara, jonka avulla hyvinvoinnin muita osa-alueita voidaan saavuttaa. (Konu 2002.)

Usein kouluhyvinvoinnin käsitteen määrittelyssä painopiste on fyysisen hyvinvoinnin kokemuksissa. Kokonaisvaltaisemmin ilmiötä tarkastelevat Watson, Emery, Bayliss, Boushel ja Mcinnes (2012), jotka ovat tutkineet sosioemotionaalista kouluhyvinvointia ja miten sitä voidaan edistää. He viittaavat NICE:n (The Institute for Clinical Excellence) määritelmään, jonka mukaan sosioemotionaalinen hyvinvointi voidaan jakaa emotionaaliseen hyvinvointiin (onnellisuus, luottamus ja masentumattomuus), psykologiseen hyvinvointiin (tunne autonomiasta ja siitä, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä, ongelmanratkaisutaidot, sinnikkyys, tarkkaavaisuus ja osallisuuden kokemus) sekä sosiaaliseen hyvinvointiin (kyky solmia ja pitää yllä hyviä ihmissuhteita ja välttää epäsosiaalista käytöstä, rikollisuutta, väkivaltaa ja kiusaamista). Teoreettisen pohdinnan lopputuloksena Watson ym. (2012) toteavat, että hyvinvointi on subjektiivinen kokemus. Hyvinvointi ei näin ollen ole objektiivinen eikä mitattava kokemus. Lisäksi hyvinvointi riippuu asiayhteydestä. Koulussa hyvinvointia voidaan edistää erilaisissa oppimistilanteissa, inklusiivisuuden ja muun toiminnan avulla. Perheiden ja muiden yhteisöjen merkitys hyvinvoinnille on suuri. Tärkeää on osallisuuden kokemus ja tunne siitä, että kuuluu johonkin. Koulussa, perheessä ja muissa ympäristöissä hyvinvointi liittyy ihmisten välisiin suhteisiin. Vertaissuhteissa voidaan kokea ystävyyttä tai ristiriitoja. Aikuisten rooli on tukea lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia, ohjata ammatillisesti valintojen tekemisessä ja kontrollissa eettisyys ja dialogisuus huomioiden. (Watson ym. 2012.)

Hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä voidaan siis tarkastella moniulotteisesti ja eri näkökulmista. Kuviossa 2 asemoidaan suomalaista kouluviihtyvyydestä kahdella hyvinvoinnin pääulottuvuudella, psyykkisellä ja fyysisellä hyvinvoinnilla, joiden voidaan tulkita hallitsevan kyseisten tutkimusten lähestymistapaa.





KUVIO 2 Psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin painottuminen suomalaisten tutkijoiden kouluviihtyvyyden määrittelyssä

## 2.2 Kouluelämän laatu

Kouluviihtyvyys voidaan nähdä osana oppilaan subjektiivisesti kokemaa elämän laatua (Williams & Batten 1981). Kouluviihtyvyys voidaan määritellä myös kouluelämän laaduksi (quality of school life) eli oppilaiden kokonaisvaltaiseksi viihtymiseksi sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta, erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä (Williams & Batten 1981; Linnakylä & Malin 1997; Samdal 1998). Karatzias, Power, Flemming ja Swanson (2002) määrittelivät oppilaan kouluelämän laadun hyvinvoinnin tunteeksi, joka syntyy osallistumisesta ja kiinnittymisestä koulun toimintaan.

Kouluelämän laadun käsite liittyy elämän laatuun, jolla tarkoitetaan yksilöiden sosiaalisen elämisen tasoa ja monipuolisuutta ennen kaikkea yksilöiden itsensä kokemana. Elämän laatua tarkastellaan tavallisimmin kokonaisvaltaisena hyvänä olona tai viihtymisenä eli ”miltä elämä kaiken kaikkiaan sillä hetkellä ja siinä ympäristössä tuntuu”. Arviointi kohdistuu erityisesti myönteisiin iloa, mielihyvää ja tyydytystä tuottaneisiin asioihin, mutta myös kielteisiin kokemuksiin yksilön kannalta merkityksellisissä yhteyksissä. Tällaisiksi asioiksi on määritetty oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoaminen, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, sosiaalisen arvostuksen ja vastuunoton vahvistuminen, opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden kasvattava vaikutus, yleinen

kouluviihtyvyys ja koulukielteisyys. (Linnakylä 1993, 1996; Linnakylä & Malin 1997; Malin & Linnakylä 2001; Williams & Batten 1981.)

Oppilaan halulle pätevöityä on merkityksellistä se, tarjoavatko oppimäärän suorittaminen ja todistusten saaminen tulevaisuudelle turvallisen perustan ja uusia mahdollisuuksia yksilölliseen kehittymiseen ja yhteiskunnallisessa toiminnassa menestymiseen. Jotta yksilöllistä kasvua voi tapahtua, on opiskelukokemuksiin liityttävä oppimisen ja itsensä kehittymisen iloa. Opettaja- ja oppilassuhteiden kautta kehittyvä identiteetti motivoi sosiaalistumista, johon liittyy läheisesti myös sosiaalinen status, arvostus ja turvallisuus sekä vastuun tunto. (Linnakylä 1993, 41.)

Oppimis- ja menestymismahdollisuudet, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, sosiaalisen arvostuksen ja vastuunoton vahvistuminen, opettajien ja oppilaiden väliset suhteet, yleinen kouluviihtyvyys ja koulukielteisyys ovat lapsille ja nuorille merkityksellisiä yhteyksiä koulussa. Onkin tärkeää paitsi löytää keinoja puuttua tähän kouluun liittyvään kokemukseen, myös tunnistaa heikosti koulussa viihtyvät yksilöt ja riskitekijät joita kielteiseen koulukokemukseen liittyy. Tällä tavoin voidaan kehittää myös yksilöllisiä interventioita. (Linnakylä & Malin 2008, 599.)

## 2.3 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittyminen on ollut ajankohtainen kasvatustieteellinen tutkimuskohde viime vuosien aikana. Käsitteenä kouluun kiinnittyminen on vielä Suomessa jossakin määrin muotoutumaton, mutta se on yleisimmin käytetty käänös ilmiölle, jolla kuvataan koulunkäynnin mielekkyyden kokemusta (engl. school engagement tai student engagement). Kouluun kiinnittymisessä on kyse siitä oppilaan tunnekokemuksesta, että on oppilastovereiden hyväksymä ja että opettajat tukevat häntä koulussa. Lisäksi kouluun kiinnittymiseen liittyy osallistuminen erilaisiin koulun tarjoamiin aktiviteetteihin ja ymmärrys siitä, että koulunkäynnillä on edistävä vaikutus jatko-opintoihin sekä työ- ja aikuiselämään. (Linnakylä & Malin 2008.) Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen yleiskäsite, joka kuvaa lapsen tai nuoren toiminnallista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin sitoutumista, tunnetasolla yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja tuen saamisen kokemuksia sekä oppimis- ja suoriutumistavoitteisiin liittyviä asenteita ja arvoja (Virtanen 2016).

Kouluun kiinnittymistä koskeva tutkimus on lähtenyt Yhdysvalloissa liikkeelle luokkatilanteen havainnoimisesta ja kasvanut moniulotteiseksi käsitteeksi, joka tyypillisimmillään sisältää kognitiivisen, emotionaalisen ja behavioraalisen motivaatiota ja oppimista suuntaavan ulottuvuuden. Samalla kouluun kiinnittymisen tavoitteet ovat laajentuneet syrjäytymisen ehkäisystä elinikäisen oppimisen edistämiseen. Kouluun kiinnittymistä kuvataan oppilaan sellaisilla tunteilla, käytöksellä ja ajatuksilla, jotka liittyvät koulukokemuksiin, ja kiinnittyminen nähdään tärkeänä rakenteena, jonka tuloksena syntyy muun muassa koulumenestys ja jatko-opintoihin pääsy. Kouluun kiinnittyminen on välttämä-

töntä koulumenestyksen kannalta (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Fredricks, Blumenfield & Paris 2004; Klem & Connell 2004; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff 2003; Woolley & Bowen 2007). Osallistuminen ja kiinnittyminen nähtiin aluksi usein enemmän syrjäytymisen vastakohtana (Finn 1989). Oppilaiden kiinnittyminen kouluun liittyy heidän aktiiviseen osallistumiseensa koulun tehtäviin ja toimintaan (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Skinner, Kinderman ja Furrer (2009, 494) kuvaavat kiinnittymistä opiskelijan osallistumisen laaduna ja sen vaihteluna energisestä, innostuneesta ja positiivisesta akateemiseen vetäytymiseen. Kiinnittymistä on selvitetty sekä koulua (Fredricks, Blumenfield & Paris 2004) että työelämää koskevassa tutkimuksessa (Schaufeli, Martinz, Pinto, Salanova & Bakker 2002). Koulutyössä ja myöhemmin työelämässä tarvitaan energiaa, omistautumista ja imua, joiden pohjalta Salmela-Aro ja Upadaya (2012) ovat kehittäneet koulutyöhön kiinnittymisen mallin (EDA = energy, dedication and absorption). Heidän tutkimuksensa mukaan (2014) koulutyöhön kiinnittyminen oli varsin pysyvää peruskoulun jälkeisissä opinnoissa 16 ja 17 vuoden iässä. Samaan tulokseen tulivat Wang ym. (2015) tutkiessaan koulusiirtymää 9. luokalta lukion ensimmäiselle luokalle.

Mitä eroa on kouluun kiinnittymisellä ja motivaatiolla? Motivaatiolla viitataan enemmän käyttäytymisen taustalla oleviin syihin ja sitä voidaan kuvata energian suuntaamisella, intensiteetillä, laadulla, ja pysyvyydellä (Maehr & Meyer 1997). Motivaatorakennetta voidaan selvittää esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: ”Osaanko tehdä tämän tehtävän?” tai ”Haluan tehdä tämän tehtävän ja miksi?” (Eccles, Wigfield & Schiefele 1998). Motivaatio syntyy vastauksena kysymykseen ”Miksi teen tätä”, kun taas kouluun kiinnittyminen kuvaa oppilaan aktiivista osallistumista koulun toimintaan (Appleton, Christenson & Furlong 2008). Oppilas voi olla motivoitunut oppimaan, mutta oppimista ei tapahdu, ellei hän ole aktiivisesti kiinnittynyt kouluun ja oppimista edistäviin tehtäviin (Virtanen 2016, 18). Kouluun kiinnittyminen voidaan nähdä mekanismina, jonka kautta motivaatioprosessi johtaa koulumenestykseen (Finn & Zimmer 2012). Motivaatio on nähty edellytyksenä kouluun kiinnittymisen alkamiselle (Connell & Wellborn 1991), mutta se ei yksinään riitä ylläpitämään ja tuottamaan kiinnittymistä (Appleton ym. 2006). Kiinnittyminen on syvällisempää toimintaa ja sitoutumista tiettyyn tehtävään tai toimintaan, joka ruokkii ihmisen yleistä motivaatiota ja innostusta tehtävän suorittamiseen (Rumberger 2011). Kouluun kiinnittyminen viittaa myös enemmän yksilön vuorovaikutukseen ympäristön kanssa (Fredricks ym. 2004). Toisin sanoen yksilö on kiinnittynyt johonkin (esimerkiksi tehtävä, toiminta tai ihmissuhde) ja hänen kiinnittymistään ei voi erottaa ympäristöstä. Tämä tarkoittaa, että kiinnittyminen on vaikutuksille altis ja riippuvainen siitä ympäristöstä, jonka koulu voi tarjota (Fredricks ym. 2004).

Kouluun kiinnittyminen on itseohjautuvuusteoriaan perustuen optimoitua silloin, kun oppilas kokee koulun täyttävän hänen osaamiseen, autonomiaan ja osallisuuteen liittyvät tarpeensa (Connell & Wellborn 1991; Deci & Ryan 2000). Osaaminen viittaa tarpeeseen olla tehokas ja vaikuttava koulussa tapah-

tuvassa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa tilanteissa (Deci & Ryan 2000). Osaamisen kokemuksia tarvitaan, jotta syntyy behavioraalista osallisuutta ja kognitiivista kiinnittymistä kouluun (Deci & Ryan 2000; Skinner, Furrer, Marchland & Kinderman 2008). Autonomia viittaa siihen, kuinka yksilö kokee itsensä toimijana. Autonomiata tuetaan silloin, kun oppilas kokee koulutyön mielenkiintoaan ja tavoitteitaan vastaavana tai, kun oppilaalla on vaihtoehtoja oman käytöksensä määrittelyssä (Assor, Kaplan & Roth 2002). Oppilaat, joilla on vahvempi autonomian kokemus, kokevat enemmän iloa ja mielenkiintoa koulutyötä kohtaan, mikä tukee behavioraalista ja emotionaalista kiinnittymistä (Burchinal, Roberts, Zeisel & Rowley 2008). Osallisuus taas viittaa tarpeeseen olla yhteydessä toisiin ihmisiin (Deci & Ryan 2000). Yhteyden kokemus opettajien ja muiden oppilaiden kanssa liittyy positiiviseen tunnekokemukseen koulua kohtaan, joka kuvaa emotionaalista kiinnittymistä (Furrer & Skinner 2003; Wentzell, Battle, Russell & Looney 2010).

### 2.3.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Kouluun kiinnittyminen on nähty moniulotteisena rakenteena, joka yhdistää eri tutkimussuuntien näkemyksiä (esim. motivaatio, osallisuus, koulun ilmapiiri) ja mahdollistaa niiden monipuolisen tarkastelun (Fredricks, Blumenfield & Paris 2004). Monet tutkijat ovat kuitenkin tuoneet esille asiaan liittyvien käsitteiden ja terminologian hajanaisuuden (Fredericks ym. 2004, Furlong ym. 2003, Jimerson, Campos & Greif 2003). Sen määritelmä käsittää yleensä ensinnäkin tunneulottuvuuden (*emotionaalinen* tai *affektiivinen*), joka sisältää oppilaan kokeman oppimisen ilon, tunteen kuulumisesta kouluyhteisöön ja koulun arvomaailman hyväksymisen. Emotionaalinen kiinnittyminen korostaa kiinnittymisen affektiivista puolta, kuten iloa, tukea, yhteenkuuluvuutta ja asenteita opettajia, oppilastovereita ja oppimista kohtaan yleensä (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfield 1993; Watt 2004). Emotionaalinen kiinnittyminen painottaa oppilaan tyytyväisyyttä, tunnetta siitä, että kuuluu kouluyhteisöön, mikä selittyy sillä, että tuntee olevansa vertaisten hyväksymä ja arvostama ja saavansa opettajilta tukea (Appleton ym. 2006; Finn 1989, Fredricks ym. 2004; Sirin & Rogers-Sirin 2004).

Toinen on *behavioraalinen* ulottuvuus, joka käsittää aktiivisen osallistumisen oppimistilanteisiin ja muuhun kouluun liittyvään toimintaan (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Finn 1989; Finn & Rock 1997; Fredricks ym. 2004; Powell, Burchinal, File & Kontos 2008; Voelkl 1997; Wilms 2003). Behavioraalisesti kiinnittyneet oppilaat menestyvät koulussa paremmin kuin kiinnittymättömät oppilaat, joilla on myös suurempi riski syrjäytyä (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Fredricks ym. 2004; Rumberger & Rotermund 2012). Konkreettisesti behavioraalinen kiinnittyminen ilmenee esimerkiksi läksyjen tekemisellä, tuntiaktiivisuutena, koulun sääntöjen noudattamisena ja läsnäolona koulussa (Fall & Roberts 2012; Reschly & Christenson 2012; Willms 2003). Behavioraalinen ulottuvuus on yhteydessä siihen, arvostaako oppilas koulutusta ja koulumenestystä ja uskooko hän siihen, että oppimisella on edistävää vaikutus hänen jatko-opintoihinsa ja aikuiselämäänsä (Johnson, Crosnoe & Elder 2001; Nurmi 1991; Sirin & Rogers-Sirin 2004). Behavioraalinen kiinnittyminen näkyy

esimerkiksi kotitehtävien tekemisenä (Connell, Spencer & Aber 1994; Finn & Rock 1997), koulutyöskentelyyn osallistumisena (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani 2009; Connell ym. 1994; Johnson ym. 2001), arvosanoina (Jordan 1999; Manlove 1998) sekä osallistumisena myös koulun ulkopuoliseen toimintaan (Fullarton 2002). Hospel, Galand & Janosz (2016) taas totesivat, että behavioraalinen kiinnittyminen rakentuu viidestä osa-alueesta: osallistuminen, ohjeiden seuraaminen, vetäytyminen, häiritsevä käytös ja poissaolot.

Tutkijat ovat lisänneet kiinnittymiseen vielä kolmannen ulottuvuuden, *kognitiivisen* kiinnittymisen, jossa painottuu itseohjautuvuus, tavoitteellinen oppiminen, koulunkäyntiin panostaminen ja erilaisten oppimisstrategioiden käyttö (Appleton ym. 2006; Christenson ym. 2008; Fredricks ym. 2004; Jimerson ym. 2003; Sedeghat, Adedin, Hejazi & Hassanabadi 2011; Wang & Peck 2013). Kognitiivinen ulottuvuus liittyy oppilaan käsityksiin ja uskomuksiin, jotka liittyvät häneen itseensä, kouluun, opettajiin ja muihin oppilaisiin (Jimerson ym. 2003). Se voidaan määritellä myös oppilaan kokemuksena osaamisestaan, kapasiteetistaan suoriutua onnistuneesti erilaisista akateemisista tehtävistä ja osallistua opettajan ohjaamiin muihin akateemisiin toimintoihin (Wang & Eccles 2011). Lisäksi on ehdotettu muun muassa neljän ulottuvuuden mallia, jossa on akateeminen, behavioraalinen, kognitiivinen ja psykologinen ulottuvuus (Appleton ym. 2006). Suuntaus kouluun kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa on ollut kohti moniulotteisia malleja, joista kolmiulotteinen malli (Fredricks ym. 2004; Jimerson ym. 2003) lienee yleisin (Yonezava, Jones & Joselowsky 2009).

Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien väliltä on löydetty yhteyttä. Esimerkiksi Ladd, Buhs ja Seid (2000) huomasivat, että ne lapset, jotka pitivät koulusta (emotionaalinen kiinnittyminen) jo päiväkotivaiheessa, osallistuivat yhteistyökykyisesti (behavioraalinen kiinnittyminen) luokan toimintoihin myös koulussa. Samansuuntaisia tuloksia on löydetty myös isommilla oppilailta (Li ym. 2010). Pitkäkestoisessa tutkimuksessa (Li & Lerner 2012), jossa samoja nuoria tutkittiin 9., 10. ja 11. luokalla huomattiin mm., että emotionaalinen kiinnittyminen 9. luokalla johti behavioraaliseen kiinnittymiseen 10. luokalla. Lisäksi emotionaalinen kiinnittyminen 10. luokalla johti kognitiiviseen kiinnittymiseen 11. luokalla.

### 2.3.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys

Kouluun kiinnittyminen nähdään tärkeänä, koska sen avulla voidaan parantaa oppilaan akateemista suoriutumista, edistää koulutyöhön osallistumista ja vähentää riskikäyttäytymistä. Kouluun kiinnittymisellä tai kiinnittymättömyydellä on vahva yhteys paitsi oppimiseen, myös yksilön hyvinvointiin, terveyteen ja taloudelliseen pärjäämiseen, tulevaisuuden odotuksiin sekä koulutukselliseen menestykseen (Kalalahti 2007; Linnakylä & Malin 2008; Reschly & Christenson 2012; Willms 2003). Kouluun kiinnittymistä voidaan edistää aikuisten tuen, haastavien ja mielenkiintoisten tehtävien, rakenteiden ja autonomian avulla sekä mahdollistamalla aktiivinen opiskelu muiden oppilaiden kanssa. (Fredricks, Blumenfield & Paris 2004.)

Useissa tutkimuksissa on alettu nähdä yhtymäkohtia luokan sosiaalisen ympäristön, kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen välillä. Patrick, Ryan ja Kaplan (2007) tutkivat edellä mainittujen tekijöiden yhteyttä viidennellä luokalla. Tutkijat huomasivat, että luokan sosiaalinen ympäristö, jossa sai tukea opettajilta ja oppilastovereilta ja jossa rohkaistiin vuorovaikutukseen, oli positiivisesti yhteydessä kognitiiviseen (itseohjautuva opiskelu) ja behavioraaliseen (osallistuminen luokkatilanteisiin) kiinnittymiseen, ja behavioraalinen kiinnittyminen oli taas positiivisesti yhteydessä matematiikan arvosanoihin. Wang ja Holcombe (2010) huomasivat, että sosiaalinen ympäristö (autonomia, opettajan tuki, tavoitteellinen työskentely ja keskustelu) seitsemännellä luokalla ennakoii affektiivista (kouluun kuuluminen), behavioraalista (koulun toimintaan osallistumista) ja kognitiivista (itseohjautuvat strategiat) kiinnittymistä kahdeksannelle luokalle; ja kiinnittyminen taas vaikutti kahdeksannen luokan arvosanoihin. Kouluun kiinnittymisellä on nähtävissä vuorovaikutuksellinen luonne: vahva kouluun kiinnittyminen näyttää vaikuttavan ympäristön reaktioihin positiivisesti ja näin lisäävän yksilön kiinnittymistä, kun taas heikko kiinnittyminen vaikuttaa negatiivisesti ympäristön reaktioihin ja alentaa kiinnittymistä entisestään (Appleton ym. 2008, 374; Klem & Connell 2004, 270).

Vahvin yhteys on havaittu olevan behavioraalisella kiinnittymisellä ja koulumenestyksellä (Fredricks ym. 2004, 70; Voelkl 1997; Willms 2003, 10). On löydetty viitteitä myös kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen yhteydestä koulumenestykseen (Fredricks ym. 2004, 70–71) ja kaikkien ulottuvuuksien yhteydestä matematiikassa menestymiseen yläkoululaisilla (Sciarra & Seiruo 2008, 221). Erityisesti kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyvillä strategioiden käytöllä näyttäisi olevan yhteys oppimistuloksiin (Fredricks ym. 2004). Lisäksi behavioraalisen ja emotionaalisen kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä akateemisiin suorituksiin (Li, Lerner & Lerner 2010).

Kouluun kiinnittyminen on liitetty myös hyvinvointiin ja terveyteen. Emotionaalinen kiinnittyminen vaikuttaa suojaavan epäterveellisiltä elämäntavoilta ja olevan yhteydessä terveellisiin elämäntapoihin (Carter, Mcgee, Taylor & Williams 2007, 51). Samoin kouluun kiinnittyneiden nuorten on havaittu käyttävän vähemmän päihteitä (Carter, Mcgee, Taylor & Williams 2007, 51; Simon-Morton & Chen 2009, 14). Heillä on esiintynyt vähemmän käytösongelmia ja yhteyksiä haitallisiin vertaisryhmiin (Simons-Morton & Chen 2009, 14). Oppilaat, jotka ovat kiinnittyneempiä kouluun menestyvät koulussa paremmin ja sopeutuvat psykologisesti paremmin sinne (Li & Lerner 2012; Wang & Peck 2013). Sitä vastoin oppilaat, jotka ovat kiinnittymättömiä kouluun menestyvät todennäköisimmin heikosti, syrjäytyvät ja heillä on negatiivisia psykososiaalisia oireita (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Wang & Holcombe 2010).

Koulupudokkuuden sekä koulun keskeyttämisen ja kouluun kiinnittymättömyyden välillä on todettu olevan selkeä yhteys (Finn 1989; Rumberger & Rothermund 2012). Tutkimusten mukaan kouluun kiinnittyneet oppilaat, jotka keskittyvät omaan oppimiseensa, hyväksyvät koulunsa säännöt ja käyvät koulussa säännöllisesti, menestyvät paremmin opinnoissaan kuin kouluun kiinnittymättömät oppilaat, jotka voivat osoittaa alisuoriutumista, koulupudokkuutta ja on-

gelmakäytöstä (Wang & Eccles 2011). Kouluun kiinnittymättömyyden seuraukset voivat olla vakavat erityisesti niillä nuorilla, joilla on jo olemassa riski syrjäytyä ja jotka eivät saaneet tukea silloin, kun oireet alkavat ilmetä. Oppilaan käsitys yhteydestään kouluun, opettajaan ja tovereihin voi toimia suojaavana ja pitää koulussa myös ne oppilaat, joilla on syrjäytymisen uhka olemassa (Finn & Rock 1997; Fredricks ym. 2004). Opettajan ja vanhempien antama emotionaalinen tuki edesauttaa yläkouluikäisten behavioraalista kiinnittymistä ja vähentää luvattomia poissaoloja koulusta (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2014).

Pitkäkestoista seurantatutkimusta kouluun kiinnittymisen pysyvyydestä ja vaikutuksista on tehty vielä melko vähän. Näyttää siltä, että huolimatta lapsen sosioekonomisesta taustasta tai aikaisemmasta koulumenestyksestä, kouluun kiinnittymiseen voidaan vaikuttaa huomioimalla se, kuinka opetamme tai kuinka organisoimme koulumme (Appleton ym. 2008). Finn ja Zimmer (2012) ovat tutkineet oppilaita 13 vuoden ajan selvittääkseen heidän kouluun kiinnittymistä eri luokka-asteilla ja siirtymävaiheissa neljänneltä luokalta korkeakouluopintoihin saakka. Heidän mukaansa kouluun kiinnittymisellä on yksiselitteinen vaikutus koulumenestykseen. Yhteys näyttää vastavuoroiselta siten, että hyvä koulumenestys lisää kouluun kiinnittymistä ja heikko koulumenestys vähentää kouluun kiinnittymistä. Tutkimuksessa huomattiin myös, että kouluun kiinnittyminen jo alaluokilla ennustaa kouluun kiinnittymistä myös ylemmillä luokilla, jopa toisella asteella. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että kouluun kiinnittyvä käyttäytyminen ja asenne voivat auttaa oppilaita pääsemään yli omaan minäkuvaan ja koulumenestykseen liittyvistä riskitekijöistä, kuten käytösongelmista. (Finn & Zimmer 2012.) Toisessa kouluun kiinnittymisen pysyvyyteen kohdistuneessa pitkittäistutkimuksessa huomattiin, että kouluun kiinnittymisen taso oli 16-vuotiaana pysyvintä niillä oppilailla, jotka olivat 10-vuotiaana kokeneet onnistumisia koulussa. Niillä oppilailla, joilla kouluun kiinnittyminen oli 10-vuotiaana keskitasoa tai heikkoa, kiinnittyminen saattoi 16-vuotiaana vaihdella sekä heikompaan että parempaan suuntaan. (Wylie & Hodgen 2012.)

Suomalaisten lasten ja nuorten kouluun kiinnittymistä on tutkittu Nuorten hyvinvointi 2000-luvulla -tutkimuksessa (Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010), jossa oppilaan kouluun kiinnittymättömyyteen liittyivät seuraavat indikaattorit: koulutyön määrä on liian suuri, oppilas ei koe tulevaisuutta kuulluksi koulussa, oppilaalla on vaikeuksia opiskelussa ja koulunkäynnissä sekä avun puute opiskelussa. Saman tutkimuksen mukaan niiden oppilaiden määrä, jotka eivät lainkaan pidä koulunkäynnistä, on hiljalleen pienentynyt yhdeksästä kuuheen prosenttiin. Koulussa kuulluksi tulemisen kokemus oli parantunut viimeisten vuosien aikana sekä perusopetuksessa että toisella asteella (Luopa ym. 2014, 73). Salmela-Aro & Upadaya (2012) tutkivat toisella asteella opiskelevien suomalaisten nuorten koulutyöhön kiinnittymistä. Pojat olivat vähemmän kiinnittyneitä koulutyöhön kuin tytöt, ja lukio-opiskelijat olivat vähemmän kiinnittyneitä kuin ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat.

Oppilaiden asenteet koulua kohtaan vaikuttavat heidän koulumotivaatioonsa ja siihen päättävätkö he jatkaa opintojaan (Johnson, Grosnoe & Elder 2001; Nurmi 1991; Wilms 2002). Kouluun kiinnittymisen voidaan nähdä liitty-

vän tiiviisti oppilaan yleiseen hyvinvointiin, terveyteen ja taloudelliseen toimeentuloon ja olevan tiedollisen koulumenestyksen ohessa tärkeä koulun tulos (Linnakylä & Malin 2008). Taulukossa 1 on yhteenveto kouluviihtyvyydestä ja sen lähikäsitteistä.

TAULUKKO 1 Yhteenveto kouluviihtyvyydestä ja sen lähikäsitteistä

Käsite	Määritelmä	Tekijät
Kouluviihtyvyys	<p>Subjekttiivinen tunnekokemus, tietoinen ja tiedostamaton viihtyminen</p> <p>Koulun arjessa toteutuvien asioiden ja toimintojen ja muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin.</p> <p>Kouluviihtyvyys on kokonaisvaltaista viihtymistä koululle tyypillisissä toiminnoissa.</p> <p>Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan subjektiivista, kokonaisvaltaista kokemusta koulun arjesta ja sille tyypillisistä tehtävistä.</p> <p>Kouluviihtyvyys rakentuu tunne-elämän osa-alueista kuten onnellisuudesta, hyvinvoinnista ja tyytyväisyydestä koulussa.</p> <p>Kouluviihtyvyys on oppilaan subjektiivinen, kognitiivinen kokonaisarvio siitä, kuinka positiivisia hänen koulukokemuksensa ovat.</p>	<p>Kari 1977</p> <p>Olkinuora 1983</p> <p>Brunell, Kannas, Levälahti, Tynjälä ja Välimaa 1996</p> <p>Olkinuora &amp; Mattila 2001</p> <p>Samdal 1998</p> <p>Huebner 1994, Huebner &amp; Gilman 2006</p>
Kouluhyvinvointi	<p>Hyvinvoiva koulu on sellainen, joka tarjoaa viihtyisän ja turvallisen työympäristön, jossa sosiaaliset suhteet ovat kunnossa, jossa jokainen oppilas voi toteuttaa itseään kykyjensä mukaan ja jossa oppilaat tuntevat olevansa terveitä. Neljä osa-aluetta: fyysinen ja psyykkinen oppimisympäristö, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja terveydentila.</p> <p>Oppilaiden näkemysten mukaan kouluhyvinvointia selittivät eniten turvallinen ilmapiiri, koulun sisäiset ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja kuuluminen joukkoon.</p> <p>Sosioemotionaalinen hyvinvointi on:</p> <p><b>Emotionaalinen</b> hyvinvointi (onnellisuus, luottamus ja masentumattomuus)</p> <p><b>Psykologinen</b> hyvinvointi (tunne autonomiasta ja siitä, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä, ongelmanratkaisuntaidot, sinnikkyys, tarkkaavaisuus ja osallisuuden kokemus)</p> <p><b>Sosiaalinen</b> hyvinvointi (kyky solmia ja pitää yllä hyviä ihmissuhteita ja välttää epäsosiaalista käytöstä, rikollisuutta, väkivaltaa ja kiusaamista)</p>	<p>Konu 2002</p> <p>Janhunen 2013</p> <p>Watson ym. 2012</p>
Koulu-elämän laatu	<p>Kouluviihtyvyys on osa oppilaan subjektiivisesti kokema elämän laatua. Kouluviihtyvyys voidaan määritellä koulu-elämän laaduksi (quality of school life) eli oppilaiden kokonaisvaltaiseksi viihtymiseksi sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta, erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä. Koulu-elämän laadun käsite liittyy elämän laatuun, jolla tarkoitetaan yksilöiden sosiaalisen elämisen tasoa ja monipuolisuutta ennen kaikkea yksilöiden itsensä kokemana.</p> <p>Koulu-elämän laatu on hyvinvoinnin tunne, joka syntyy osallistumisesta ja kiinnittymisestä koulun toimintaan.</p>	<p>Williams &amp; Batten 1981</p> <p>Linnakylä &amp; Malin 1997</p> <p>Samdal 1998</p> <p>Karatzias, Power, Fleming &amp; Swanson 2002</p>

(jatkuu)



TAULUKKO 1 (jatkuu)

Kouluun kiinnittyminen	<p>Kouluun kiinnittyminen (student engagement, school engagement) voidaan nähdä moniulotteisena rakenteena, "meta-konstruktiona", joka kuvaa sitä, kuinka oppilaat arvostavat koulunkäyntiä ja osallistuvat akateemisiin ja ei-akateemisiin oppimistilanteisiin ja yhdistää eri tutkimussuuntien näkemyksiä (esim. motivaatio, osallisuus, koulun ilmapiiri) sekä mahdollistaa niiden monipuolisen tarkastelun.</p> <p>Kiinnittymistä kuvataan tyypillisimmin kahden tai kolmen ja viimeisissä tutkimuksissa myös neljän ulottuvuuden avulla:</p> <p><b>Emotionaalinen</b> ulottuvuus, joka sisältää oppilaan kokeman oppimisen ilon, tunteen kuulumisesta kouluyhteisöön ja koulun arvomaailman hyväksymisen. Emotionaalinen kiinnittyminen painottaa oppilaan tyytyväisyyttä, tunnetta siitä, että kuuluu kouluyhteisöön, mikä selittyy sillä, että tuntee olevansa kavereiden hyväksymä ja arvostama ja saavansa opettajilta tukea.</p> <p><b>Behavioraalinen</b> ulottuvuus, joka käsittää aktiivisen osallistumisen oppimistilanteisiin ja muuhun koulun toimintaan). Behavioraalinen ulottuvuus on yhteydessä siihen, arvostaako oppilas koulutusta ja koulumenestystä ja uskooko hän siihen, että oppimisella on edistävä vaikutus hänen jatko-opintoihinsa ja aikuiselämänsä Behavioraalinen kiinnittyminen näkyy esim. kotitehtävien tekemisenä koulutyöskentelyyn osallistumisena ja arvosanoina</p> <p><b>Kognitiivinen</b> kiinnittyminen, jossa painottuu itseohjautuvuus, tavoitteellinen oppiminen ja koulunkäyntiin panostaminen. Kognitiivinen ulottuvuus liittyy oppilaan käsityksiin ja uskomuksiin, jotka liittyvät häneen itseensä, kouluun, opettajiin ja muihin oppilaisiin.</p> <p><b>Psykologinen</b> kiinnittyminen, joka ilmenee osallisuuden tunteena ja suhteina opettajien ja oppilastovereiden kanssa. Suomessa kouluun kiinnittymisen on määritelty oppilaan tunnekokemuksena siitä, että on oppilastovereiden hyväksymä ja että opettajat tukevat häntä koulussa. Lisäksi kouluun kiinnittymiseen liittyy ymmärrys siitä, että koulunkäynnillä on edistävä vaikutus jatko-opintoihin sekä työ- ja aikuiselämään.</p> <p>Kouluun kiinnittyminen tarkoittaa moniulotteista yleiskäsitettä, joka kuvaa lapsen tai nuoren toiminnallista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin sitoutumista, tunnetasolla yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja tuen saamisen kokemuksia sekä oppimis- ja suoriutumistavoitteisiin liittyviä asenteita ja arvoja.</p>	<p>Fredricks, Blumenfeldt ja Paris 2004</p> <p>Sirin &amp; Rogers-Sirin 2004, Ulmanen 2017, Finn 1989, Finn &amp; Rock 1997; Goode-new 1993 Voelkl 1997 Wilms 2003 Johnson, Crosnoe &amp; Elder 2001 Nurmi 1991 Connell, Spencer &amp; Aber 1994 Jordan 2000 Manlove 1998 Jimerson ym. 2003 Campos &amp; Grief 2003 Appleton, Christenson &amp; Furlong 2008, 370-372.</p> <p>Linnakylä &amp; Malin 2008</p> <p>Virtanen 2016</p>
------------------------	---	---

### 3 KOULUVIIHTYVYYTEEN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT

Kouluviihtyvyyden taustatekijät voidaan jakaa yksilötasoon ja koulutasoon (Russell, Ainley & Frydenberg 2005, 7–19). Aiempien tutkimusten perusteella on havaittu, että keskeisiä kouluviihtyvyyttä selittäviä yksilötason tekijöitä ovat muun muassa oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys, kodin sosioekonominen asema, vanhempien koulutus ja etninen tausta (Currie ym. 2008; Liinamo & Kannas 1995; Linnakylä 1993; Russell ym. 2005; Samdal ym. 1998). sekä oppilaan suunnitelma perusopetuksen jälkeisestä opiskelusta (Haapasalo ym. 2010). Koulutasolla vaikutusta on tehtävänannolla sekä kontekstilla, jolla viitataan opettajan ja oppilaan suhteisiin, opetukseen, luokan ilmapiiriin sekä koko koulun kulttuuriin (Russell, Ainley & Frydenberg 2005, 7–10).

Opettajan lämmin ja tukea antava suhtautuminen sekä ohjeet, jotka kannustavat ja rohkaisevat oppilaita keskinäiseen vuorovaikutukseen, keskusteluun sekä omien näkemysten ilmaisuun näyttää eri tutkimusten mukaan edistävän kouluviihtyvyyttä. Myös koulun organisoinnilla ja ryhmäkoolla voi olla vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Tärkeää on luoda turvallinen oppimisympäristö, jossa on reilut ja selkeät tehokkaat säännöt. (Finn & Zimmer 2012.)

Soinisen (1989, 150) kouluviihtyvyyden mallissa kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kouluun liittyvät tekijät (opiskelun mielekkyys, koulutyön rasittavuus, sosiaalinen interaktio, oppiaineet, opettaja, kouluväsymys), oppilaaseen liittyvät tekijät (asenne, motivaatio, koulumenestys, ikä, luokkataso, sukupuoli, odotukset, arvot ja päämäärät, harrastuneisuus, tulevaisuuden tavoitteet), kaveriinkin liittyvät tekijät (koulumenestys, harrastuneisuus, asenteet koulutusta kohtaan) sekä kotiin liittyvät tekijät (materiaaliset olosuhteet ja virikkeet, koulutus ja koulutusasenteet, toiveet ja odotukset, palkitseminen, auttaminen). Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa keskiössä ovat opetus ja kasvatusta, oppiminen ja hyvinvointi, joita koti ja ympäröivä yhteisö voivat tukea.

Oppilaaseen itseensä, hänen sosiaalisiin suhteisiinsa sekä kodin tukeen liittyvät tekijät ovat kouluviihtyvyyden avaintekijöitä. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten oppilaaseen itseensä liittyvistä tekijöistä oppilaan ikä, sukupuoli, koulumenestys, itsetunto, erityisen tuen tarve, kouluväsymys ja -uupumus se-

kä sosioemotionaalinen kompetenssi ovat yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Lisäksi selvitetään, millainen yhteys opettajan ja oppilaan välisillä suhteilla ja vertaissuhteilla sekä kodin tuella on viihtyvyyteen. Näiden tekijöiden yhteyttä kouluviihtyvyyteen avataan seuraavassa tarkemmin.

### 3.1 Oppilaaseen liittyvät tekijät

#### 3.1.1 Koulumenestys

Koulumenestyksellä on merkittävä rooli yhteiskunnassa, koska se ohjaa yksilön elämäntähtäyksiä ja luo pohjaa onnistuneelle sosiaalistumiselle aikuisuudessa esimerkiksi sopivan ammatin, uran tai elämäntavan löytämisessä (Omatsu-Arvilommi 2003, 7). Oppilaan on oltava aktiivisesti kiinnittynyt kouluun, jotta hän saisi riittävät tiedot ja taidot onnistuakseen jatko-opinnoissaan ja myöhemmin työurallaan (Wang & Eccles 2013). Koulujen oppimistuloksia vertailtaessa menestyneille kouluille on voitu löytää yhteisiä piirteitä, jotka liittyvät esimerkiksi koulun organisaatioon ja johtamiseen, koulun henkeen, tehokkaiseen arviointiin, ryhmänhallintaan ja pedagogisiin ominaisuuksiin (Rutter & Maughan 2002, 451, 466–467).

Oppilaan akateeminen koulumenestys on monen yksilöllisen ja ympäristöön liittyvän tekijän summa (Li, Lerner & Lerner 2010). Useissa tutkimuksissa on todettu, että kouluun kiinnittyminen vaikuttaa myönteisesti oppilaan koulumenestykseen (Finn & Rock 1997; Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Janosz, Archambault, Marizot & Pagani 2008). Parempi koulumenestys johtaa koetun pätevyyden kokemuksen lisääntymiseen, mikä heijastuu edelleen parempaan kouluviihtyvyyteen (Verkuyten & Thijs 2002). Kouluun kiinnittymisellä ja koulumenestyksellä on myös vastavuoroinen yhteys (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren & Lerner 2014). Suomalaisten oppilaiden korkeat oppimistulokset ja heikko koulussa viihtyminen ovat kuitenkin osittain ristiriidassa näiden tulosten kanssa (Kämppe ym. 2012).

PISA (Programme for International Students Assessment) on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma, jonka tarkoituksena on tuottaa tietoa koulutuksesta, sen tuloksista ja koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta. PISA-ohjelmassa arvioidaan kolmen vuoden välein 15-vuotiaiden oppilaiden tietoja ja taitoja eri oppiaineissa. PISA-tutkimuksissa selvitetään myös oppimista tukevia opiskeluasenteita ja -taitoja. Uusimman PISA-tutkimuksen (2015) mukaan suomalaisten nuorten oppimistulokset ovat hieman laskeneet, mikä johtuu suurelta osin heikoimmin menestyneiden oppilaiden määrän kasvusta. Lisäksi tyttöjen ja poikien välinen ero osaamistasossa on suurentunut entistä enemmän tyttöjen eduksi. Koulutuksellinen tasa-arvo on uusimman PISA-tutkimuksen mukaan saamassa säröjä myös alueellisen erilaistumisen ja perheen sosioekonomisen taustan merkityksen lisääntymisen takia (OKM 2016: 41).

Kun tarkastellaan erilaisia oppimisen tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä, oppija voidaan nähdä aktiivisena toimijana, joka suunnittelee ja säätelee omaa

oppimisprosessiaan. Onnistumiseen vaikuttavat sekä kognitiiviset että motivaatioon, minäkäsitykseen ja metakognitiiviseen tietoon liittyvät tapahtumat. Niillä on vahva yhteys oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyviin tunnekokemuksiin, jotka ovat nopeita ja tiedostamattomia. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen Ruoppila 2006, 91–92.)

Kouluviihtyvyydellä on yhteys koulumenestykseen (Olkivuora & Mattila (2001, 21). Niillä oppilailta, jotka eivät pidä koulusta, koulumenestys on suurimmalla todennäköisyydellä muita oppilaita heikompi (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannasa 1998, 383). Oppilaat voivat kuitenkin menestyä koulussa, vaikka heillä ei olisi kovin myönteisiä tunteita koulua kohtaan, mikä tarkoittaa sitä, ettei ole välttämätöntä olla emotionaalisesti kiinnittynyt menestyäkseen koulussa (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2015; Wang & Peck 2013). Jokin muu kouluun kiinnittymisen ulottuvuus voi tällöin tukea oppimista (Virtanen 2016, 16). Behavioraalisen kiinnittymisen eli koulussa opetukseen ja oppimiseen keskittyminen on opetuksellisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta merkittävämpi kuin affektiivinen kiinnittymisen, joka puolestaan edistää behavioraalista kiinnittymistä ja korkeakoulusta valmistumista (Finn & Zimmer 2012, 114).

### 3.1.2 Oppilaan ikä ja siirtymävaiheet

Kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat lapsen tai nuoren ikä sekä kehitystaso (Mahatmya, Lohman, Matjasko & Farb 2012). Nuoremmat oppilaat viihtyvät koulussa paremmin kuin vanhemmat oppilaat (De Santis King, Huebner, Suldo & Valois 2006; Hui & Sun 2010; Kämppi ym. 2008) ja alakoulussa oppilaat viihtyvät paremmin kuin yläkoulussa opiskelevat oppilaat (Bru 2006; De Santis King ym. 2006; Hui & Sun 2010; Minkkinen 2015). Toisen asteen koulutuksen aikana viihtyvyys paranee jonkin verran (Li-Jun ym. 2014; Scheinin 2003).

Jo varhaiskasvatuksessa lapsen kouluvalmiutta arvioitaessa käytetään apuna sellaisia behavioraalisia, kognitiivisia ja sosioemotionaalisia taitoja, joita koulussa tarvitaan esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan opiskelussa (Ramey & Ramey 2004). Erityisesti vuorovaikutuksellinen leikki nähdään tärkeänä, jotta lapsi kiinnittyisi ryhmän oppimistilanteisiin, sillä se edistää sosiaalista käyttäytymistä (auttaminen ja jakaminen), oppimismotivaatiota, pitkäjänteistä työskentelyä ja autonomiaa (Bierman ym. 2008).

Koulussa luokkatilanteet ovat tärkeitä oppimisympäristöjä ja se, miten oppilas aktiivisesti osallistuu ja on mukana tehtävien tekemisessä ja muissa toiminnoissa, vaikuttaa koulumenestykseen ja kiinnittymiseen (Finn, Folger & Cox 1991; Skinner, Furrer, Marchland & Kinderman 2008). Luokkatilanteiden lisäksi koulun ulkopuolinen harrastustoiminta usein tarjoaa oppilaille ympäristön ja mahdollisuuden behavioraaliseen kiinnittymiseen (Vandell, Pierce & Daddisman 2005).

Keskilapsuudessa suhteissa opettajiin ja oppilastovereihin lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja samalla kokemukset positiivisesta vuorovaikutuksesta erilaisten ihmisten kanssa vahvistavat myönteistä kehitystä ja kouluun kiinnit-

tymistä (Skinner ym. 2008; Marks 2000). Menestyminen tai epäonnistuminen ensimmäisinä kouluvuosina vaikuttaa lapsen asenteisiin, taitoihin ja käsityksiin omasta kyvykkyydestä (Eccles, Wigfield & Schiefele 1998). Opettajan tuki voi olla erityisen tärkeää lasten kouluun kiinnittymisessä alakouluvuosina, jolloin oppilaat harjoittelevat selviytymään erilaisissa uusissa tilanteissa ja jolloin heidän selviytymistaitonsa ovat vielä kehittymässä (Hughes & Kwok 2006). Kun alakoulujen hyvinvointiprofiileja tutkittiin viiden lukuvuoden ajan, Konu (2010) tutkimusryhmineen huomasi, että oppilaiden hyvinvointi heikkeni kaikilla osaluilla (koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja terveydentila) neljänneltä luokalta kuudennelle mentäessä. Konu (2010) mainitsee mahdollisiksi syiksi alkavan puberteetin ja iän mukana tuoman kasvavan kriittisyyden.

Nuorisoiässä tapahtuu usein hyvin nopeita muutoksia sekä fyysisessä kypsymisessä että kognitiivisten taitojen kehittymisessä. Nuoret pohtivat enemmän omaa itseään ja minuuttaan, tulevat harkitsevaisemmaksi ja tarkemmiksi ja osaavat esittää väitteitä ja kyseenalaistaa asioita. Vertaissuhteiden merkitys kasvaa jopa siinä määrin, että se voi ennustaa koulumenestystä (Ryan 2001). Autonomialla ja oppilastovereilla on juuri nuoruusiässä suuri merkitys toivottujen kehitystulosten aikaan saamisessa (Eccles, Midgefield & Wigfield 1993). Varhaisnuoruuden jälkeen kouluun kiinnittyminen vakiintuu useimmilla nuorilla siten, että heidän behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittymisensä on yleisimmin keskitasolla tai korkealla tasolla, kuitenkin matalammalla tasolla kuin alakouluvaiheessa (Archambault, Morizot & Pagani 2008).

Oppilaiden iällä on yhteys kouluviihtyvyyteen. Nuorempien oppilaiden on havaittu viihtyvän koulussa vanhempia oppilaita paremmin (Bru 2006, 37–38; De Santis King, Huebner, Suldo & Valois 2006, 289; Marks 2000, 167; Metsämuuronen, Svedlin & Ilic 2012; Nickerson & Nagle 2004, 50; Rask ym. 2002; Scheinin 2003, 24; Tucker ym. 2002, 481) ja kokemus opettajan tuesta on sitä heikompi, mitä vanhemmista oppilaista on kyse (Furrer & Skinner 2003, 154; Hui & Sun 2010). Esimerkiksi WHO-koululaistutkimuksessa koulusta paljon pitävien määrä oli suurin 5. luokalla ja pieneni 7. ja 9. luokilla. Kouluviihtyvyyden aleneminen koski sekä tyttöjä että poikia. (Kämppi ym. 2008, 7, 13.) Erityisesti siirtymävaiheessa alemmilla luokkatasoilta ylemmille oppilaat tarvitsivat tukea kouluympäristössä (De Witt ym. 2010; Eccles & Roeser 2011).

Vertaisilta saadun tuen määrä on yhtä merkityksellinen kouluviihtyvyydelle kaiken ikäisillä oppilailta (Kämppi ym. 2008). Varhaisnuoruudessa nopeat biologiset muutokset vaikuttavat oppilaan tunteisiin ja heijastuvat suhteissa kavereihin ja vanhempiin (Huebner, Valois, Paxton & Drane 2005, 15). Siirtymä keskilapsuudesta varhaisnuoruuteen on kriittistä aikaa läheisten vertaissuhteiden luomisessa. Vertaissuhteiden edistäminen on tärkeää, koska ne vaikuttavat tyytyväisyyteen monin eri tavoin ja ovat nuoruudessa henkisen tuen ja kumppanuuden merkittävin lähde (Nickerson & Nagle 2004, 55). Vanhemmille oppilaille, jotka kokevat enemmän painetta koulutyöskentelyssään, vertaisten tuki saattaa olla erityisen tärkeää (Samdal, Dür & Freeman 2004, 49).

Toiselle asteelle siirryttäessä kouluviihtyvyys voi parantua (Metsämuuronen ym. 2012). Toisaalta, kun Wang, Chow, Hofkens ja Salmela-Aro (2015) tutkivat suomalaisten opiskelijoiden emotionaalista kiinnittymistä kouluun ja koulu-uupumusta siirryttäessä yläkoulusta toiselle asteelle, ilmeni, että lukiolaisten emotionaalinen kiinnittyminen kouluun väheni peruskoulusta lukioon siirryttäessä. Opiskelu koettiin vähemmän innostavaksi ja opiskelijat kokivat enemmän uupumusta ja stressiä. Silti koulumenestys oli usein hyvä. Emotionaalisesti kouluun kiinnittyneillä opiskelijoilla oli vähiten masennusoireita.

Siirtyminen perusopetuksesta jatko-opintoihin toiselle asteelle on suuri muutos nuoren elämässä. Uravalintojen tekeminen ei ole aina helppoa. Henkilökohtaisten tavoitteiden valinta sisäisen motivaation, eli omien arvojen ja kiinnostusten mukaisesti innostaa työskentelemään tavoitteisiin pääsemiseksi ja tukee myös niiden suuntaista edistymistä (Sheldon & Elliot, 1998, 1999). Omissa tavoitteissa edistyminen taas lisää hyvinvointia ja tyytyväisyyttä omaan elämään (Judge, Bono, Erez & Locke 2005; Sheldon & Elliot 1999; Sheldon & Houser-Marko 2001; Skorikov 2006). Perusopetuksen ja toisen asteen välinen nivelvaihe on usein opintojen jatkumisen kannalta kriittinen vaihe niille nuorille, jotka eri syistä johtuen ovat syrjäytymisvaarassa ensin koulutuksesta ja myöhemmin työelämästä. Mitä pidemmäksi siirtymäaika muodostuu, sitä ongelmallisempaa usein on aloittaa ja saattaa opinnot loppuun. Erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevat ne nuoret, joiden siirtymävaihe syystä tai toisesta pitkittyy tai on vaarassa pitkittyä; nuoret, jotka jättävät kokonaan hakeutumatta toisen asteen koulutukseen tai hakevat, mutta jäävät ilman koulutuspaikkaa, peruuttavat saamansa koulutuspaikan tai eivät aloita lainkaan opintojaan tai keskeyttävät opintonsa jo koulutuksen alkuvaiheessa. Lisäksi pienen, mutta erittäin haasteellisen ryhmän muodostavat ilman perusopetuksen päättötodistusta jäävät nuoret. (Opetusministeriö 2005, 11.) Tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 5,1 prosenttia keskeytti opinnot eikä jatkanut missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa lukuvuoden 2014/2015 aikana (Suomen virallinen tilasto 2015). Eniten ongelmia toisen asteen koulutukseen valikoitumisessa ja siellä pysymisessä on maahanmuuttajanuorilla sekä yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneilla. Heistä noin kolmanneksella oli siirtymäongelmia, kun muilla nuorilla niitä oli vain joka kymmenennellä (Karppinen 2007). On huomattu, että oppilaisissa näkyy etenevästi syrjäytymisen oireita ja kouluun kiinnittyminen alkaa vähentyä, kun oppilaat siirtyvät kouluasteelta toiselle (Klem & Connell 2004). Neild, Balfanz ja Herzog (2007) osoittivat, että jo paljon ennen kuin oppilas putoaa kokonaan koulujärjestelmästä, on nähtävissä selviä varoitusmerkkejä, kuten poissaoloja koulusta, epäasiallista käytöstä sekä heikkoja arvosanoja matematiikassa ja kielissä. Mitä aikaisemmin näitä näitä oireita on nähtävissä, sitä suurempi syrjäytymisen riski on, ellei niihin puututa (Finn & Cox 1992; Neild ym. 2007, 30).

Sisäisellä motivaatiolla ja hyvinvoinnilla on merkittävä rooli onnistuneessa koulusiirtymässä. Kun nuoren uraan liittyvä tavoite pohjautui sisäiseen motivaatioon, nuoret tekivät paljon töitä tavoitteensa saavuttamiseksi ja siksi he myös edistyivät tavoitteessaan hyvin. Heikko usko uratavoitteissa edistymiseen

oli yhteydessä koulu-uupumukseen. Tulokset antoivat tukea hypoteesille, että sisäinen motivaatio tavoitteen saavuttamiseksi lisää hyvinvointia koulussa, mikä taas ennakoi myöhempää onnistumista koulutuspyrkimyksissä. (Vasalampi, Nurmi & Salmela-Aro 2010; Vasalampi 2012.)

### 3.1.3 Oppilaan sukupuoli

Sukupuolta on pidetty yhtenä selkeimmin kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä ennustavana tekijänä. Tyttöjen kiinnittyminen koulutyöhön näyttää tutkimustulosten valossa olevan selvästi vahvempaa (Covell 2010,44; Darr 2012, 719; Hughes, Luo; Kwok & Loyd 2008, 9; Lam ym. 2012; Li & Lerner 2012; Metsämuuronen ym. 2012; Virtanen 2016; Wang ym. 2011; Woolley & Bowen 2007, 97). Tyttöjen on useissa tutkimuksissa (esim. Clay 2008, 34; Mo Ching Mok 2002, 286, 297) todettu pitävän koulunkäynnistä enemmän kuin poikien ja kokevan luokkailmaston positiivisempänä kuin pojat. Way, Reddy ja Rhodes (2007, 204) huomasivat, että tytöt kokevat koulun ilmapiirin myönteisempänä yläkoulun alkaessa, kun taas WHO-koululaistutkimuksessa havaittiin tyttöjen pitävän poikia enemmän koulunkäynnistä yleisemmin kaikilla tutkituilla (5., 7. ja 9.) luokka-asteilla (Kämppi ym. 2008). Koulusta paljon tai jonkin verran pitävien tyttöjen osuus oli kaikilla luokka-asteilla suurempi kuin poikien. Poikien koulusta pitäminen on kuitenkin Suomessa lisääntynyt viime vuosien aikana (Kämppi 2012), sillä viidesluokkalaisista pojista vain 2 prosenttia ei pitänyt vuonna 2010 koulusta lainkaan, kun vastaava osuus oli vuonna 2006 11 prosenttia. Edellä mainittujen tutkimustulosten vastaisesti nuorten subjektiivista hyvinvointia tutkinut Joronen (2005, 64) ei löytänyt tyttöjen ja poikien koulusta pitämisestä tilastollisesti merkitsevää eroa.

Suhde opettajaan näyttää olevan suomalaisessa koulussa yksi merkittävimmistä kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä siten, että luottamuksellisesti opettajaan suhtautuvat oppilaat viihtyvät koulussa huomattavasti muita paremmin (Linnakylä 1993, 51–52, 54). Samassa tutkimuksessa yläkouluikäiset tytöt kokivat suhteensa opettajaan huomattavasti poikia positiivisempänä. Danielsenin ym. (2009, 314) mukaan tytöt ja pojat saavat opettajilta, vanhemmilta ja tovereilta yhtä paljon tukea, kun taas Wayn ym. (2007, 203) mukaan tytöt saavat opettajalta enemmän tukea kuin pojat.

Myös Ahosen (2008, 205–207) tutkimuksessa tytöt pitivät koulusta tilastollisesti merkitsevästi poikia enemmän ja tyytyväisyys elämään oli yhteydessä koulunkäynnistä pitämiseen siten, että tyytyväisyyden lisääntyessä myös koulusta pitäminen kasvaa. Danielsenin, Samdal, Hetlandin ja Woldin (2009, 310, 314–315) tutkimuksessa havaittiin, että kouluviihtyvyydellä on merkittävämpi vaikutus tyytyväisyyteen elämään tytöillä kuin pojilla. Vaikka pojat olivat tyytymättömämpiä kouluun, he ilmoittivat olevansa tyytyväisempiä elämään kuin tytöt. Pojat kuitenkin kokivat itsetuntoon liittyvää yleistä pystyvyyttä huomattavasti enemmän kuin tytöt. Vaikuttaakin siltä, että poikien tyytyväisyys elämään muodostuu enemmän koulun ulkopuolisista tekijöistä. Näin ollen muilla elämänalueilla koettu tyytyväisyys saattaa kompensoida vähäistä kouluviihtyvyyttä.

### 3.1.4 Itsetunto ja minäkäsitys

Itsetunto on osa ihmisen minäkuvaa ja persoonallisuutta (Keltikangas-Järvinen 1994, 30). Se sisältää yksilön käsityksen omasta luonteesta, arvoista, psyykkisistä ominaisuuksista ja kyvystä toimia eri tilanteissa (Peltola, Himberg, Laakso, Niemi & Näätänen 2001). Koska koulunkäynti ja koulussa onnistuminen ovat keskeisessä asemassa lapsen ja nuoren elämässä, on koulukokemuksilla ja koulusta saadulla palautteella suuri merkitys heidän itseään koskevien käsitysten ja arvostusten muokkaajina (Salmela 2006). Itsetunto ja minäkäsitys liittyvät läheisesti toisiinsa. Harterin (1999) minäkäsitysteorian mukaan itsearvostus tarkoittaa yksilön yleistä tyytyväisyyttä itseään kohtaan, jolloin menestyminen tai vastaavasti epäonnistuminen tärkeäksi koetulla minäkäsityksen osa-alueella on voimakkaasti yhteydessä yksilön itsearvostukseen. Salmivalli (1998) toteaa, että itsetunto on minäkuvan arvioiva puoli, kun taas Keltikangas-Järvinen (1999, 77) näkee, että itsetunto tarkoittaa sitä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Hyvän itsetunnon omaava osaa arvostaa myös muita ihmisiä (Keltikangas-Järvinen 1994, 17, 19).

Itsetunto muodostuu monista tekijöistä, joiden sisältö ja lukumäärä määräytyvät kulloinkin käytettävän teorian ja arviointimittarin mukaan. Rosenberg määrittelee itsetunnon siten, että ihminen, jolla on vahva itsetunto, tuntee olevansa arvokas sinänsä ja arvostaa itseään sellaisena kuin on. Itsetunto on koko yksilön elämänkaaren kestävän sosiaalisen prosessin tuote. Yksilöä ympäröivillä sosiaalisilla rakenteilla, kuten perhe, on tärkeä merkitys itsetunnon kehityksessä. Itsetunnon kehittymisen kannalta on tärkeää, että yksilö tulee toisten ja etenkin perheensä huomioimaksi ja arvostamaksi ja että toiset välittävät hänen hyvinvoinnistaan. Yksilön kokema tunne, että on merkittävä ja huomionarvoinen hänelle tärkeälle ihmiselle on keskeistä positiivisen itsetunnon kehittämisessä. (Rosenberg 1965, 30–31, 146.)

Oppilaiden itsetunnon rakentumisen kannalta palautteella, jota he koulusta saavat on suuri merkitys. Kiusatuksi tuleminen kokemukset heikentävät oppilaan itsetuntoa ja minäkäsitystä (Keltikangas-Järvinen 1994; Salmivalli 1998; Wigfield & Eccles 2000) sekä itseluottamusta (Mishna & Alaggia 2005). Koulu voi tukea oppilaiden itsetunnon kehitystä ja jopa korjata aiemmin lapsuudessa syntyneitä vaurioita. Voidaankin nähdä, että koulun tärkein oppimistulos on oppilaan terve itsetunto, realistinen minäkäsitys, myönteinen itsearvostus ja itseluottamus (Korpinen 1993, 6). Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle muodostuu pitkälle hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179–180.)

Itsetunnon kehitykselle on ominaista se, että se heikkenee murrosiän alkuvaiheessa ja vahvistuu jälleen, kun saavutetaan aikuisikä (Aho 1995; Robins, Tresniewski, Tracy, Gosling & Potter 2002; Scheinin 1990). Miesten itsetunto on usein naisten itsetuntoa parempi, joskaan sukupuolierot eivät aina ole täysin selviä (Ignatius & Kokkonen 2005, 134).

Kouluviihtyvyydellä ja koulutyöhön kiinnittymisellä on yhteys oppilaan minäkäsitykseen. Mitä koulumyönteisempi oppilas on, sitä parempi on hänen



minäkäsityksensä ja usko omaan kykyihinsä, kun taas kouluun kiinnittymättömillä tai negatiivisesti koulutyöhön asennoituvilla oppilailla on heikoin käsitys itsestään (Linnakylä & Malin 2008). Oppilaan minäkäsitys ja usko omaan kykyihin ovat yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen (Lloyd, Walsh & Yailagh 2005). Hyvän itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välillä on nähty vahva yhteys useissa tutkimuksissa (Kannas ym. 1995; Ma 2003; Scheinin 2003). WHO-koululaistutkimuksessa on arvioitu oppilaiden itsetuntoa Rosenbergin itsetuntomittaria käyttäen, kuten myös tässä tutkimuksessa tehdään. Vuonna 2006 viidesluokkalaisista pojista 44 prosenttia, 7. luokkalaisista pojista 38 prosenttia ja 9. luokkalaisista pojista 36 prosenttia koki itsetuntonsa hyväksi. Pojat arvioivat itsetuntonsa kaikilla vuosiluokilla tyttöjä selvästi myönteisemmin. Vuonna 2006 joka kolmas viidennen luokan tytöistä koki itsetuntonsa hyväksi, kun vastaava osuus vuonna 1994 oli vain viidennes tytöistä. Seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista tytöistä joka viides koki itsetuntonsa hyväksi vuonna 2006. (Kämppe ym. 2008.)

### 3.1.5 Kouluväsymys ja -uupumus

Koulu-uupumus määritellään pitkittyneeksi stressioireyhtymäksi, joka kehittyy jatkuvan kouluun liittyvän stressin seurauksena (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker 2002). Koulu-uupumus koostuu kyynisestä suhtautumisesta koulutyöhön sekä emotionaalista väsymyksestä, joka ei poistu nukkumalla. Emotionaalinen väsymys on tila, joka voi syntyä, jos yksilö on joutunut pinnistelemään pitkään saavuttaakseen tavoitteet ilman riittäviä edellytyksiä ja palkitsevia tuloksia. Emotionaalinen uupumus ilmenee yleensä uniongelmina, mikä heijastuu kielteisesti koulusuorituksiin. Koulu-uupumukseen liittyy myös kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunne liittyen koulutyöhön. Tällöin nuori kokee itsensä tehottomaksi ja ulkopuoliseksi koulussa. Hän kokee myös voimakkaasti itsetuntonsa alentuneen. (Salmela-Aro 2008.)

Käsitteellisesti koulu-uupumus voidaan liittää kouluun kiinnittymättömyyden käsitteeseen, ja muutamat tutkijat näkevätkin sen emotionaaliseen kiinnittymättömyyteen liittyvänä psykologisena prosessina (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2015). Kouluväsymys voi johtaa myös koulupudokkuuteen (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Koulu-uupumusta on tutkittu jatkuvana prosessina, joka vaikuttaa suomalaisten nuorten koulutyöhön kiinnittymiseen, hyvinvointiin ja sopeutumiseen (Salmela-Aro & Upadaya 2012). Suomalaisten yläkoulujen oppilaat eivät aina saa onnistumisen kokemuksia koulussa, jolloin he väsyvät koulunkäyntiin ja suhtautuvat kyynisesti koulunkäynnin merkitykseen, mitä suomalaiset tutkijat kutsuvat koulu-uupumukseksi (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008). Mitä vähemmän oppilaat ovat olleet kiinnittyneitä kouluun, sitä enemmän heillä on masennusoireita ja kouluväsymystä (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009).

Koulu-uupumus lisääntyy ja kouluinto vähenee peruskoulun lopusta lukion loppuun. Suurin osa nuorista, noin 60 prosenttia ei ole uupuneita. Toiselle asteelle siirryttäessä kolmasosalla nuorista uupumus lisääntyy. Lukiolaisilla uupumus lisääntyy kohti lukion loppua. (Salmela-Aro & Upadaya 2014.)

Alemmilla luokilla opiskelu koetaan vähemmän kuormittavana kuin ylemmillä luokilla tai toisen asteen opinnoissa. Vuonna 2010 yli puolet 9. luokan pojista ja kaksi kolmesta 9. luokan tytöistä kuormittui koulutyöstä jonkin verran tai paljon. Heikommin koulussa menestyneet kokivat koulutyön kuormittavana yleisemmin kuin paremmin menestyneet ja erot ryhmien välillä olivat suurimmillaan 5. luokalla. Vaikka koulutyöstä kuormituttiin yhä yleisemmin 7. ja 9. luokalla, niin silti entistä pienempi osa oppilaista arvioi, että heillä oli liikaa koulutyötä. Liian suureksi koulutyön määrän arvioi yleisemmin ammatilliseen koulutukseen aikovat ja heikommin koulussa menestyneet oppilaat. Koulutyötä piti vaikeana ja väsyttävänä aiempaa pienempi osuus pojista. Tyttöillä koulutyön vaikeana kokeminen pysyi samalla tasolla kuin aikaisemmin, mutta koulutyön kokeminen väsyttävänä yleistyi. Lukion ensimmäisen ja toisen luokan ja peruskoulun yläluokkien opiskelijoista noin puolet piti työmääräänsä liian suurena, ammatillisen koulutuksen opiskelijoista noin neljännes. Koettu kuormittavuus liittyi koulutyön määrään ja laatuun, opiskeluun liittyviin psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin sekä oppilaitoksen ilmapiiriin; mitä enemmän opiskelijat saivat tukea oppilaitoksessa toimivilta ammattilaisilta sekä muilta koulun aikuisilta, sitä vähemmän esiintyi koulu-uupumusta. (Kämppe ym. 2012.)

Myös kouluterveyskyselyn mukaan vuoden 2010 jälkeen koulu-uupumus on lisääntynyt sekä perusopetuksen oppilailla että toisella asteella opiskelevilla lukuun ottamatta ammatillisessa opetuksessa opiskelevia poikia (THL 2015). On arvioitu, että noin 10 prosenttia suomalaisista nuorista oli hyvin uupuneita koulunkäynnin suhteen. Erittäin koulu-uupuneita nuoria oli noin viisi prosenttia nuorista, ja noin kolmella prosentilla oli merkittävä riski uupua. (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 18.) Kuitenkin PISA 2015 -tutkimuksen mukaan suomalaisten oppilaiden koeahdistuneisuus ja heikkojen arvosanojen pelko oli selvästi vertailumaita vähäisempää, mutta toisaalta heidän suoritusmotivaationsa oli alhaisin verrattuna muihin OECD-maihin (Väljjarvi 2017).

Vahvasti kouluun kiinnittyneillä peruskoulun oppilailla on vähän koulu-uupumusta ja heikosti kiinnittyneillä oppilailla ilmenee vastaavasti enemmän koulu-uupumusta. Virtanen (2016) löysi yläkoululaisia koskevassa analyysissään korkean kiinnittymisen ja matalan uupumisen ryhmän (40,6 % oppilaista), keskimääräisen kiinnittymisen ja uupumisen ryhmän (53,9 %) sekä heikon kiinnittymisen ja korkean uupumisen ryhmän (5,5 %). Tulokset osoittivat myös, että heikolta kouluun kiinnittymiseltä ja koulu-uupumukselta suojaavia tekijöitä olivat oppilaan kokemus hyvistä opettaja-oppilassuhteista ja perheen antamasta tuesta koulunkäynnille, hyvä koulumenestys, luvattomien poissaolojen puuttuminen, myönteinen minäkuva ja tavoite jatkaa peruskoulun jälkeen opintoja lukiossa. (Virtanen 2016.)

Koulu-uupumuksesta kärsivät erityisesti ne oppilaat, joilla on selviä vaikeuksia oppimisessa ja joilla on muitakin ongelmia. Uupuneita nuoria vaivaa hyvinvoivia nuoria useammin motivaation puute ja oppimisvaikeudet sekä riski- ja ongelmakäyttäytyminen. Hyvä itsetunto voi joskus toimia puskurina ja

vähentää koulu-uupumuksen yhteyttä oppimisvaikeuksiin. (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 21.)

Kouluun liittyvät odotukset ja suorituspainheet sekä kouluelämään liittyvät kompleksiset ihmissuhteet voivat aiheuttaa nuorille uupumusta ja stressiä (Bru & Thuen 2004, 493–494). Koulu-uupumus on tytöillä poikia tavallisempaa, vaikka erot eivät ole kovin suuria. Suomessa koulu-uupumusta on tutkittu lähinnä korkeakouluissa ja lukioissa, joissa sitä esiintyy enemmän kuin ammatillisessa opetuksessa tai peruskoulussa (Luopa ym. 2010; Salmela-Aro ym. 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen 2012; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009). Tyttöjen ja poikien väliset erot eivät vielä peruskoulussa ole kovin suuret; tytöistä 14 prosenttia koki olevansa uupuneita, kun pojilla vastaava luku oli 12 prosenttia (Luopa ym. 2012). Toisen asteen koulutuksessa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että erityisesti lukiossa opiskelevat tytöt kokevat olevansa uupuneempia kuin muiden ryhmien nuoret (Luopa ym. 2010; Luopa ym. 2014; Salmela-Aro ym. 2008). Myös poikien koulu-uupumuksen kokemukset lisääntyivät siirryttäessä peruskoulusta lukioon, mutta tyttöjen uupumus oli yleisempää (Salmela-Aro & Tynkkynen 2012). Vasalampi, Salmela-Aro ja Nurmi (2009) havaitsivat, että tytöt ovat tavoiteorientoituneempia kuin pojat; tyttöjen toiminta koulussa on yleisesti päämäärätietoisempaa ja arvosanakeskeisempää, mikä voi toisaalta johtaa korkeampaan kouluun kiinnittymiseen, mutta myös koulu-uupumiseen, josta voi pahimmillaan seurata opiskelujen viivästyminen ja matalat odotukset koulutyölle.

Peruskoulussa negatiivinen kouluilmapiiri, rauhaton työympäristö ja vähäinen tuki opettajilta ja terveydenhoitajilta sekä muilta aikuisilta olivat yhteydessä laajemmin koettuun koulu-uupumukseen. Lukiolaiset kokivat, että pääsyy koulu-uupumiselta välttymiseen oli opettajien myönteinen suhtautuminen ja motivointi. Toisaalta koulu-uupumus väheni nuorten siirtyessä peruskoulusta ammatilliseen opetukseen. Ammattikouluun siirtyneille peruskoulun viimeinen luokka oli usein erityisen kuormittava. Sitä vastoin lukioon siirtyneiden, etenkin tyttöjen, koulu-uupumus ja riittämättömyyden tunteet lisääntyivät heti lukioon siirryttäessä. (Salmela-Aro 2010.)

Koulu-uupumuksen tunnistamisen lisäksi on tärkeää myös ennalta ehkäistä nuorten koulu-uupumuksen kehittyminen. Tässä tehtävässä tärkeä rooli on sosiaalisilla suhteilla. Kiuru ym. (2008) sekä Kutsal ja Bilge (2012) ovat havainneet, että etenkin vertaisten tuki ja yleinen sosiaalinen kanssakäyminen vähentävät oppilaan koulu-uupumuksen tunteita. Koulu-uupumiselta suojaaviksi tekijöiksi voidaan lukea myös vanhemmilta ja opettajilta saatu tuki sekä luokan yleinen kannustava ilmapiiri (Huebner, Suldo, Smith & McKnight 2004). Lisäksi hyvä itsetunto, positiivinen asenne koulutyöhön, innostus, sitoutuminen sekä aikaansaamisen tunne ehkäisevät koulu-uupumuksen syntymistä. (Salmela-Aro 2008, 243.) Natvig, Alberktsen, Anderssen ja Qvarnström (1999, 366–368) ehdottavat oppilaiden stressin vähentämiseksi työtapoja, jotka tarjoavat oppilaille mielekkäitä oppimiskokemuksia ja mahdollisuuden olla aktiivisena osallistujana oppimisprosessissa. Heidän mukaansa oppilaiden koulu-stressi lisäsi riskiä psykosomaattisiin oireisiin, kuten päänsärkyyn, vatsakipuun,

selkäkipuun ja huimauksen tunteeseen. Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) mukaan koulu-uupumus on vältettävissä, mikäli nuorelle annettu työmäärä pysyy kohtuullisena. Opettajalla on tässä merkittävä rooli. Myös vanhempien aito kiinnostus nuorta kohtaan on tehokas suoja uupumusta vastaan.

### 3.1.6 Erityisen tuen tarve

Oppilaalla, jolla on oppimisvaikeuksia, on oikeus saada tukea. Perusopetuslaissa (642/2010) ja vuonna 2014 hyväksytyssä perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan varhaista puuttumista sekä suunnitelmallisten koulunkäynnin tukitoimien (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) ohjaamista ensisijaisesti oppilaan lähikouluun. Lisäksi perusopetuslain mukaan sellaisille tehostettua tukea saaville oppilaille, joilla ei ole päätöstä erityisopetukseen siirtämisestä (erityinen tuki), tulee laatia oppimissuunnitelma, jonka avulla entistä suunnitelmallisemmin otetaan kantaa oppilaan tukitoimiin myös siinä vaiheessa, kun siirtopäätös erityisen tuen piiriin ei ole ajankohtainen. Erityisen tuen piiriin siirtelylle oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut. Kasvu on ollut suurinta osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Vuonna 2016 osa-aikaista erityisopetusta sai 22 prosenttia perusopetuksen oppilaista. Tuolloin 7,5 prosenttia peruskoulun oppilaista oli erityisen tuen ja 9,0 % tehostetun tuen piirissä. Erityistä tukea saaneista oppilaista 38 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta. Heistä 38 prosenttia sai opetuksensa kokonaan erityisryhmässä ja 20 prosenttia kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. Loput 42 prosenttia sai osan opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä ja osan pienryhmässä. Kaikkiaan siis 16 prosenttia peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2015. Tehostetun tuen oppilaista poikia oli 65 prosenttia ja tyttöjä 35 prosenttia. Erityistä tukea saaneista poikia oli 70 ja tyttöjä 30 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto 2017.)

Erityisluokkien oppilaat ovat usein viihtyneet koulussa paremmin kuin yleisopetuksen oppilaat. Rinteen, Kivirauman ja Walleniuksen (2004) tutkimuksen mukaan erityisoppilaiden sitoutuminen koulutyöskentelyyn, suhteet opettajiin, luokan yhteishenki ja yleinen kouluviihtyvyys olivat yleisopetuksen oppilaita parempia. Toisaalta erityisluokkalaiset, kuten myös osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat, kokivat kiusaamista 2–3 kertaa yleisemmin kuin muut, mitä voi pitää huolestuttavana. Ero yleisopetuksen oppilaiden kiusaamiskokemuksiin oli tilastollisesti erittäin merkittävä. Suurin osa erityisoppilaista piti erityisopetuksen aloittamista hyvänä asiana, mutta kahdeksannella luokalla erityisluokkalaisista 40 prosenttia katui siirtoaan.

Erityisopetuksessa ja yleisopetuksessa olevien oppilaiden välillä on havaittu eroja kouluun kiinnittymisessä. Yleisopetuksen oppilaat kokevat saavansa koulussa enemmän vertaistukea ja yleisopetuksen oppilailla on korkeampi tulevaisuusorientaatio kuin erityisopetuksen oppilailla (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson 2012). Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, kuvailevat opettajasuhteensa muita heikommaksi (Al-Yagon & Mikulincer 2004). He ovat myös vähemmän kiinnittyneitä kouluun, koska emotionaaliset ja op-

pimisen ongelmat sekä käytösongelmat ovat riski koulussa epäonnistumiselle ja koulupudokkuudelle (Reschly & Christenson 2006). Seurantatutkimuksessa matemaattiset vaikeudet ennustivat lukivaikeuksia enemmän sitä, että oppilaat suorittivat vähemmän opintoja perusopetuksen jälkeen; matemaattiset ja sosio-emotionaaliset vaikeudet ennustivat opiskelusta ja työelämästä syrjäytymistä, kun taas lukivaikeudet sekä käyttäytymisen pulmat ennustivat opintojen viivästymistä (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2016). Puron (2005) mukaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden kouluelämä näytti enimmäkseen myönteiseltä. Kaikilla oppilailla tilanne ei kuitenkaan ollut yhtä valoisa, sillä neljäsosalla vastaajista sijoittui tyytymättömien ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden ryhmään. Neljäsosalla vastaajista koki koulunkäynnin ikäväksi ja oman pärjäämisensä koulussa kehnoksi. Puron mukaan kouluissa kaivattaisiin lisää avoimuutta oppilaiden todellisten tarpeiden tunnistamiseen ja kuulemiseen, heidän mielipiteidensä huomioimiseen sekä paremmin palvelevien käytänteiden luomiseen. Koulussa viihtyminen tarkoittaa oppilaille useimmiten juuri sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyden kokemusta. (Puro 2005.)

Erityisopetusta saavilla oppilailla on havaittu muita oppilaita enemmän vaikeuksia pysyvien vertaissuhteiden muodostamisessa. Tutkimusten mukaan neljäsosalla oppilaista, joilla on erityisen tuen tarvetta, on merkittäviä vaikeuksia pysyvien toverisuhteiden luomisessa. (Frostad & Pijl 2007, 15; Siperstein & Leffert 1997; Wiener & Tardif 2004, 27; Zetlin & Murtaugh 1988). Matheson, Olsen ja Weisner (2007) havaitsivat, että oppilaat, joilla oli oppimisvaikeuksia tai kehityksen viivästymiä, solmivat tavallisesti toistensa kanssa pitkäaikaisimmat ystävyysuhteensa. Oppilas, joka toimii normaalisti kehittyvien ikätoverien kanssa, saattaa ystävyystyä myös heidän kanssaan, mutta nämä suhteet voivat usein jäädä lyhytaikaisiksi (Matheson ym. 2007). Vaikeimmalta tilanne näyttää sellaisten erityisoppilaiden osalta, joilla on käytösongelmia, sillä sosiaalinen status on vahvasti yhteydessä sosiaalisiin taitoihin. Tutkimusten mukaan sellaisista oppilaista, joilla on käytösongelmia, ei pidetä yleisopetuksessa eikä erityisluokilla. Ystävyysuhteiden vaikutus koulussa viihtymiseen on merkittävä. Sosiaalisten taitojen harjoittelu tukee näin ollen myös koulussa viihtymistä. (Frostad & Pijl 2007; Koster, Pijl, Van Houten & Nakken 2007; Mand 2007.)

Yleisopetuksen oppilailla on ollut selkeästi paremmat vertaissuhteet kuin luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilailla, ja osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat sijoituivat näiden ryhmien väliin (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004). Samassa tutkimuksessa huomattiin myös, että erityisopetuksen oppilaat kokivat opettajan ja oppilaan välisen suhteen positiivisemmin kuin yleisopetuksen oppilaat. Ero kokoaikaisesti erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä oli erittäin merkitsevä arvioitaessa suhteita opettajiin. Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat sijoituivat luokkamuotoisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden väliin. (Kivirauma ym. 2004.)

Erityisopetusta saavien oppilaiden itsetunnon on todettu olevan heikompi kuin yleisopetuksen oppilailla. Pönkön (2006) mukaan erityisoppilailla on eniten itsetunto-ongelmia ja psykiatrisen avun tarvetta. Heikon itsetunnon ja huo-

non koulumenestyksen välillä on havaittu selkeä yhteys (Olkinuora & Mattila 2001, 20–22). Erityisen heikko itsetunto on, jos oppilaalla on kieleen ja puheeseen liittyviä ongelmia (Lindsay, Dockrell, Letchford & Mackie 2000, 125–143).

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat kokea tulevansa syrjityiksi opiskellessaan yleisopetuksen luokassa, mikä heikentää heidän kokemuksiinsa luokkailmapiiiristä (Griffiths 2007; Matheson ym. 2007). Opettaja voi toiminnallaan ja asenteillaan vaikuttaa merkittävästi luokan ilmapiiriin siten, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sopeutuvat paremmin ja kokevat ilmapiirin myönteisemmäksi. Opettajan tehtävänä on pyrkiä vähentämään ennakkoluuloja ja negatiivisia asenteita luokassa. (Griffiths 2007, 86.)

Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat erityisen herkkiä sille, että opetus on hyvin organisoitua ja johdonmukaista ja että oppimistilanteessa vallitsee yhteistoiminnallinen ja myönteinen oppilaan onnistumiseen luottava ilmapiiri. Opetuksen epäjohdonmukaisuus ja struktuurin puuttuminen lisäävät käytösongelmia. Etenkin ne oppilaat, joilla on käytöshäiriöitä, hyötyvät johdonmukaisesta opetuksesta ja kasvatuksesta, jolloin heillä on mahdollisuus oppia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja. (Kauffman 2005.)

Koulun ja luokan sosiaalisella ympäristöllä, kouluun kiinnittymisellä ja koulumenestyksellä on yhteyttä (Patrick ym. 2007, Wang & Holcombe 2010). Heikosti menestyvät oppilaat ovat psykologisesti ja behavioraalisesti vähemmän kiinnittyneitä kouluun (Roeser, Eccles & Sameroff 2000). Kun oppilaat, joilla oli ollut oppimisvaikeuksia, olivat sellaisessa luokassa, jossa oli erittäin hyvät opetusmenetelmät ja sosioemotionaaliset olosuhteet sekä vähän oppilaiden ja opettajien välisiä ristiriitoja, he todennäköisimmin kiinnittyivät behavioraalisesti luokan toimintaan (Dottorer & Lowe 2011). Tutkijat ehdottavatkin, että jatkossa tulisi tutkia eriyttävän opetuksen vaikutuksia kouluun kiinnittymiseen. He ehdottavat, että koulupsykologit voisivat oppilaiden diagnosoinnin lisäksi kiinnittää enemmän huomiota siihen, kuinka tuotetaan sellaisia palveluita, jotka voisivat lisätä osallisuuden ja pystyvyyden tunteita ja siten myös affektiivista ja kognitiivista kiinnittymistä. Lisäksi he näkivät, että mahdollisimman varhainen puuttuminen ja tuki edesauttavat affektiivista ja kognitiivista kiinnittymistä kouluun sellaisilla oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia. (Dottorer & Lowe 2011.)

Oppilaiden koulukokemusten tulkinta on usein ristiriitaista ja riippuvaista siitä, mitä kysytään (Jahnukainen 1998; Kivirauma 1995; Kuorelahti 2000; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004). Varsinkin osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden viihtyvyys kaipaa lisäselvitystä. Havaintojen mukaan he kokevat muita useammin negatiivisia tunnetiloja sekä asemansa kouluyhteisön jäsenenä heikompana kuin muut (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004). Tämän vuoksi on tärkeää selvittää, millaista erityistä tukea saavien oppilaiden kouluvihtyvyys on ja miten sitä voitaisiin edistää.

### 3.1.7 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi määritellään usein kykyinä saavuttaa ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia kokemuksia oman persoonan ja ympäristön avulla (Anderson-Butcher, Iachini & Amoroso 2008; Boyom & Parke 1995; Dirks, Treat & Weersing 2007; Junntila, Vauras, Niemi & Laakkonen 2012; Ladd 1999; Semrud-Clikeman 2007). Salmivalli (2005, 72–74) puhuu erilaisista näkökulmista ja tutkimussuunnista, joiden avulla on tarkasteltu sosiaalista kompetenssia kirjallisuudessa. Hän mainitsee viisi näkökulmaa, joissa sosiaalisen pätevyyden osatekijät korostuvat eri tavalla. Sosiokognitiivisten taitojen tehtävänä on sosiaalisen tiedon käsittelyn ohjaus. Toisena Salmivalli (2005) toteaa emotionaatioiden ja niiden säätelyn lähestymistavan. Sosiaalisten taitojen näkökulma korostaa käyttäytymistä ja sen oppimista. Neljäntenä todetaan motivationaalinen näkökulma eli se, mikä on tärkeää ja mitä tavoitellaan. Viidentenä on kontekstuaalinen näkökulma eli ympäristö, joka voi myös rajoittaa tai estää sosiaalisten taitojen harjoittamista. Nämä viisi näkökulmaa yhdessä auttavat Salmivallin mukaan ymmärtämään sosiaalista vuorovaikutusta.

Emotionaaliseen kyvykkyyteen sisältyy kyky ymmärtää ja tulkita toisten tunteita. Voidakseen toimia taitavasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa henkilön on tunnistettava ja ymmärrettävä paitsi omia tunteitaan myös toisten tunteita sekä kyettävä vastaamaan niihin. (Denham ym. 2003, 238–256; Neitola 2011, 18.) Emotionaalisen kompetenssin määritelmässä korostuu ihmisen kyky käsitellä omia tunteitaan ja tunnistaa toisten tunteita sekä kyky tulla toimeen omien ja toisten emotionaalioiden kanssa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119). Lapset, jotka pystyvät säätämään tahdonalaisesti omaa tunnekkäyttäytymistään, kykenevät taitavampaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Myös yksilön motiivit vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa; haluaako hän toimia tilanteissa myönteisesti ja hyväksyttävällä tavalla vai päinvastoin. Näin ollen ongelmatilanteissa ei aina välttämättä ole kyse sosiaalisen kompetenssin vajavuudesta. (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005, 7–8; Ladd 2005.)

Viime aikoina sekä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa että suomalaisessa koulutuspolitiikassa on nostettu voimakkaasti tarve kehittää lasten ja nuorten sosiaalisia, emotionaalisia sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja koulumaailmassa. Sosioemotionaalinen kompetenssi on yksi merkittävä osatekijä osallisuuden saavuttamisessa sekä hyvinvoinnin vahvistamisessa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012.) Ystävöverkosto ja kahdenkeskiset ystävyysuhteet kertovat sosiaalisesta osallisuudesta (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009). Monesti kuitenkin käy niin, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen tai nuoren kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta eivät ole samanlaisia kuin muilla (Kuorelahti & Vehkakoski 2009).

Sosioemotionaalinen kompetenssi on tärkeä ominaisuus hyväksytyksi tulemisen ja sosiaalisen osallisuuden kokemisessa ja sen muodostuminen on keskeinen lapsuuden, nuoruuden ja yli koko elämänkaaren ulottuva kehitystehtävä. Sosioemotionaalinen kompetenssi on yläkäsite, johon kuuluvat itsesäätely-

ja tunnetaidot (esim. omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, tunteiden säätely ja hallinta) sekä sosiokognitiiviset taidot (esim. havaintojen oikea tulkinta sekä tavoitteiden, toimintavaihtoehtojen ja seurausten arviointi). Käytännölliset sosiaaliset taidot (esim. kommunikointi, kuunteleminen, reagointi, aloitteellisuus, jakaminen, auttaminen ja asertiivisuus eli jämäkkyys) ratkaisevat pitkälle sosiaalisen toiminnan onnistuneisuuden. Sosioemotionaalista kompetenssia rakentavat kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Se on siis laajempi käsite kuin pelkästään sosiaaliset taidot. (Poikkeus 2011.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi alkaa kehittyä varhaisissa hoitaja-lapsisuhteissa, joissa lapsi saa kokemuksia vastavuoroisuudesta sekä huolenpidosta tai sen puutteesta. Koulukokemukset muokkaavat sosioemotionaalista kompetenssia, joka puolestaan on yhteydessä sosiaaliseen hyvinvointiin itsearvostuksen, minäkäsityksen ja itsetunnon kautta. Sosioemotionaalinen kompetenssi kuvaa yksilön yhteisöllisen (sosiaalinen) ja yksilöllisen (emotionaalinen) persoonan samanaikaisuutta. Ihminen toimii yhteisön jäsenenä niin, että kokee sen vastaavan sisäisiä odotuksiaan ja tarpeitaan. (Salmivalli 2005.)

On tärkeää huomata ja tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa mahdolliset ongelmat lasten ja nuorten sosioemotionaalisisessa hyvinvoinnissa, jotta lapsen sosioemotionaalista kehitystä voitaisiin tukea ennen kuin ilmenee vakavampia psykososiaalisia ongelmia. Lasten ja nuorten sosioemotionaalinen hyvinvointi on tulos siitä jatkuvasta vuorovaikutuksesta, jossa he ovat perheen, kaverien, koulun ja muun sosiaalisen ympäristön kanssa (Junttila, Vauras, Niemi & Laakkonen 2012).

Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiseen voi liittyä myös ympäristöön ja lapseen tai nuoreen itseensä liittyviä riskitekijöitä, jotka vaikuttavat prosessinomaisesti lapsen ja nuoren kehitykseen. Esimerkiksi perheen ongelmat tai laiminlyönnit, tarkkaamattomuus tai jokin muu riskitekijä voivat näkyä sopimattomana käyttäytymisenä, kuten rauhattomuutena, yliaktiivisuutena tai aggressiivisuutena, joka voi johtaa kavereiden ja opettajien torjuntaan. Tutkimusten mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin, kuten huonoon koulumenestykseen ja alisuoriutumiseen, alhaiseen kiinnostukseen ja huonoon motivaatioon, negatiiviseen käsitykseen itsestä ja epäonnistuneisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä myöhempiin vaikeuksiin jatkokoulutuksessa, ammatinvalinnassa ja työllistymisessä (Hotulainen & Lappalainen 2011).

Sosioemotionaalinen kompetenssi edistää kouluun sopeutumista, mikä taas puolestaan motivoi koulunkäyntiin ja edesauttaa hyvien oppimistulosten saavuttamista. Sosiaalisesti kompetentti lapsi tai nuori kykenee hankkimaan sekä ylläpitämään kaveri- ja ystävyys-suhteita, jotka puolestaan helpottavat ja edistävät sopeutumista uusiin tilanteisiin, kuten siirtymistä kouluasteelta toiselle. (Lappalainen ym. 2008.)

Osallisuuteen voidaan kasvaa vain yhteisön jäsenenä ja tämän kasvun tukeminen on koko kasvatustilanteen asia. Sosioemotionaalaisia taitoja harjoitellaan käytännön arjen tilanteissa päiväkodeissa, kouluissa, harrastuksissa ja



kotona. Nämä taidot, kuten muutkin taidot, ovat kuitenkin kehityksellisiä ja opittuja taitoja. Tästä syystä päiväkoteihin ja kouluihin tarvitaan yhteisesti tiedostettuja tavoitteita, yhteisöllisiä menetelmiä ja tukitoimia, joiden avulla koko koulu tai päiväkoti tähtää yhdessä positiivisiin muutoksiin ja lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kompetenssin lisäämiseen. On olennaista tiedostaa, että kaikki eivät hyödy samoista toimenpiteistä, vaan tukitoimet pitäisi suunnitella yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012.)

Sosioemotionaalisia taitoja voidaan vahvistaa vaikuttamalla suoraan käyttäytymiseen ja toisaalta käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin (tilannetulkinnat, oman toiminnan seurausten arviointi) ja emootioihin (säätely ja itsensä hallitsemisen taidot). Ryhmätasolla tapahtuvilla interventioilla on pyritty muuttamaan lapsen tai nuoren asemaa luokassa tai ryhmässä kehittämällä vuorovaikutusta. (Salmivalli 2005.) Hintikan (2016) tutkimuksen mukaan oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin ja asenteisiin voidaan vaikuttaa suunnitelmallisten interventio-ohjelmien avulla. Hän toteaa, että interventio-ohjelmat ovat tarpeellisia kaikille oppilaille ja etenkin sosioemotionaalisesti heikommille oppilaille, ja ehdottaa, että opettajiksi opiskeleville ja opetustyötä tekeville tulisi tarjota koulutusta oppilaiden tunnetaitoja tukevista interventio-ohjelmista ja niiden konkreettisesta käytännön toteutuksesta.

### 3.2 Oppilaan sosiaaliset suhteet koulussa

Sosiaalisilla suhteilla kuvataan ihmisten välisen vuorovaikutuksen luonnetta sekä siinä ilmeneviä laadullisia piirteitä (Kauppila 2006, 19). Yksilöiden välisillä sosiaalisilla suhteilla ja yksilön omalla kehityksellä on hyvin läheinen yhteys. Ihmisen sosiaaliselle kehitykselle voidaankin määritellä kaksi tehtävää, jotka ovat sosialisatio eli muihin liittyminen ja yksilöityminen eli minäkäsityksen ja persoonallisen identiteetin kehittyminen (Pietarinen & Rantala 2002).

Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu yksilön minäkäsityksen, muihin ihmisiin liitettyjen odotusten ja käsitysten sekä tilanteeseen liitettyjen sosiaalisten tarpeiden ja tavoitteiden varaan. Yksilön minäkäsitys määrittelee, miten hän toimii ja käyttäytyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja millaiset hänen asenteensa ovat itseään ja muita kohtaan. (Aho 2005, 20, 22) Sosiaalisen tuen ja pätevyyden kokemusten vaikutus nuoren itsetuntoon on selkeä. Jos nämä kokemukset ovat positiivisia, nuori on yleensä tyytyväinen itseensä. Ystävyyssuhteiden syntyminen ja niiden ylläpitäminen ovat yhteydessä lapsen omiin käsityksiin itsestään. Alhainen sosiaalinen tuki ja epäonnistumiset nuoren tärkeäksi kokemilla pätevyyden alueilla esimerkiksi koulussa, työssä, ystävyyssuhteissa tai liikunnassa, ovat puolestaan yhteydessä heikkoon itsearvostukseen. (Harter 1996, 29; Salmela 2006, 79.)

Useissa tutkimuksissa on todettu, että sosiaalisilla taidoilla on vahva yhteys lapsen ja nuoren kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen (Buhs & Ladd 2001; Goldschmidt 2008). Koulun sosiaaliset suhteet selittävät kouluvihtyvyyttä enemmän kuin koulusuoritukset (Danielsen ym. 2009; Ireson & Hal-

lam 2005; Minkkinen 2015; Tomy & Cummins 2011; Verkuyten & Thijs 2002). Kouluviihtyvyyttä koskevissa tutkimuksissa sosiaalisilla suhteilla sekä koulun ja luokan ilmapiirillä on todettu olevan merkittävä vaikutus koulussa viihtymiseen. Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyyys ovat selkeästi yhteydessä toisiinsa (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997; Liinamo & Kannas 1995; Olkinuora & Mattila 2001). Luokan oppilaiden *yhteiset* kokemukset sekä kiusaamisesta luokassa että opettajan tuesta koulutyölle ovat yhteydessä yksilön kouluviihtyvyyteen (Minkkinen 2015, 82). Voimakkaampi yhteenkuuluvuuden tunne ennakoii keskimääräistä myönteisempää työskentelyilmapiiriä luokassa (Väljärvi 2017).

Koulun sosiaalinen, ohjeistuksellinen ja organisointiin liittyvä ilmapiiri vaikuttaa sekä oppilaan kouluun kiinnittymiseen että koulumenestykseen (Eccles, Wigfield & Schiefele 1998; Patrick, Ryan & Kaplan 2007; Ryan & Patrick 2001). Lapset, jotka tuntevat kuuluvansa kouluyhteisöön ja saavat sosiaalista tukea, kiinnittyvät todennäköisimmin kouluun ja osallistuvat sen toimintaan (Wentzell 1997). Oppilaat kiinnittyvät kouluun paremmin, jos luokkatyöskentelyssä huomioidaan heidän liittymisen tarpeensa, mikä tapahtuu, kun opettajat ja oppilaat luovat välittävän ja tukevan oppimisympäristön (Fredricks ym. 2004). Luokkatilanteen konfliktit ovat yhteydessä heikompaan kouluviihtyvyyteen (Kim & Kim 2013; Verkuyten & Thijs 2002). Luokan ilmapiirillä näyttäisi olevan suuri merkitys erityisesti poikien osallistumisen edistäjänä (Fullarton 2002, 30).

Sosiaaliset tekijät, kuten huolehtiva sosiaalinen vuorovaikutus, erityisesti opettajilta saatu sosiaalinen tuki ja kokemukset reilusta kohtelusta ovat yhteydessä kouluviihtyvyyteen (Danielsen ym. 2009; DeSantis-King ym. 2006; Ireson & Hallam 2005; Jiang, Huebner & Siddal 2013; Kim & Kim 2013; Samdal ym. 1998; Tomy & Cummins 2011; Verkuyten & Thijs 2002; Zullig, Huebner & Patton 2010). Turvallinen oppimisympäristö opettaa sekä yksilöllisiä, itsetuntemukseen liittyviä asioita että yhteistoiminnallisia, toisten kanssa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja (Fontaine, Dee Torre, Grafwallner & Underhill 2006, 157–169; Piispanen 2008). Olon turvalliseksi tunteminen on yksi tärkeimmistä oppilaan kouluviihtyvyyttä ennustavista tekijöistä (Samdal ym. 1998, 393–394). Tutkijoiden mukaan kiusaaminen, yksinäisyys ja koulutoverien tuki ovat todennäköisesti yhteydessä turvallisuuteen. Koulukiusaaminen lisää oppilaiden turvattomuuden tunnetta ja on vakava uhka oppilaiden terveydelle, hyvinvoinnille ja koulumotivaatiolle (Kannas ym. 1995; Olkinuora & Mattila 2001; Pörhölä 2008; Salmivalli 1998; Salmivalli 2005). Turvallinen oppimisympäristö, jossa on reilut ja selkeät tehokkaat säännöt edesauttaa kouluun kiinnittymistä (Finn & Zimmer 2012). Erityisesti koulun alkuvaiheessa lämmin ja hyväksyvä opettaja-oppilassuhde edistää lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia ja kouluun sopeutumista (Pianta 1999). Opettajalta saadun tuen lisäksi oppilaiden ja vanhempien tuella on havaittu olevan yhteys parempaan kouluhyvinvointiin (Currie ym. 2004; Danielsen ym. 2009; DeSantis-King ym. 2006; Huebner & McCullough 2000; Kim & Kim 2013; Samdal ym. 1998).

Koulussa oppilas on päivittäin monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Opetusryhmät ja opettajat vaihtelevat yläkoulussa omien valinnaisaineiden ja ryhmäjakojen mukaan, joten vertaisten tuki ja turva eivät välttämättä aina säily. Oppimistulokset ja sosiaaliset seuraukset vaihtelevat yläkoulussa sen mukaan, miten oppilas sopeutuu kunkin aineen sosiaaliseen ympäristöön (Pietarinen & Rantala 1997, 234–235).

### 3.2.1 Vertaissuhteet koulussa

Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet voivat toimia niiden laadusta riippuen joko oppilaan koulunkäyntiä tukevana tai haittaavana tekijänä (Cook, Deng & Morgano 2007; Virtanen 2016). Vastavuoroinen ja tukeva vertaissuhde auttaa nuorta sopeutumaan kouluun ja mahdollisesti myös parantaa hänen koulumestystystään (Berndt & Keefe 1995; Cauce 1986; Wentzel, Barry, McNamara & Caldwell 2004, 196). Nuoret saattavat olla huolissaan siitä, mitä heidän kaverinsa heistä ajattelevat ja millainen on heidän asemansa sosiaalisissa verkostoissa (Cook, Deng & Morgano 2007, 325–326). Nuoret ovat erityisen herkkiä kavereilta saamaansa tukeen ja heihin vaikuttaa voimakkaasti vertaisryhmän toiminta ja kannustus (Wentzell ym. 2004). Lapsuus- ja nuoruusiän vertaissuhteiden ongelmien on sitä vastoin havaittu olevan yhteydessä myöhempiin tunne-elämän ongelmiin (Hay, Payne & Chadwick 2004) sekä ennustavan myöhempiä psykiatrisia sairauksia ja jopa rikollisuutta (Ladd 2005, 17–18). Ne oppilaat, joilla oli koulun toimintaan sopeutuneita kavereita, viettivät enemmän aikaa tekemällä kotitehtäviä ja osallistumalla myös koulun ulkopuolisiin harrastustoimintoihin. Sen sijaan ne oppilaat, joiden kaverit saivat heikompia arvosanoja ja käyttivät päihteitä sekä käyttäytyivät ei-toivotulla tavalla, käyttivät läksyjen tekoon ja koulun ulkopuoliseen harrastustoimintaan osallistumiseen vähemmän aikaa. Arvosanojen keskiarvot nousivat seitsemänneltä kahdeksannelle siirryttäessä niillä oppilailla, joilla oli koulun toimintaan sopeutuneita kavereita. (Cook, Deng & Moregano 2007.) Näin ollen ystävien akateeminen käyttäytyminen ja sosioemotionaalinen hyvinvointi olivat kummatkin yhteydessä oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Berndt ja Keefe (1995) huomasivat, että seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla olevat oppilaat osallistuivat paremmin luokan toimintoihin, jos myös heidän kolme parasta ystävänsä olivat tiiviisti mukana luokan toiminnassa lukuvuoden alusta lähtien. Sitä vastoin oppilaat, joiden ystävät käyttäytyivät häiritsevästi tunneilla lukuvuoden alussa, käyttäytyivät myös itse häiritsevästi koko lukuvuoden ajan. Samoin Simons-Morton ja Chen (2009) osoittivat, että oppilailla, joiden viiden lähimmän ystävän käytös oli tunneilla negatiivista, oli heikompi motivaatio onnistua koulussa kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle saakka. Oppilaat, joilla on vakaat ja tukea antavat ystävyssuhteet, kiinnittyvät todennäköisimmin myös akateemisiin tehtäviin (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012). Tukea antavat ystävyssuhteet vaikuttavat behavioraaliseen kiinnittymiseen (Li, Doyle, Lynch, Calvin, Liu & Lerner 2011). Wang ja Eccles (2013) osoittivat, että ystävien hyväksynnällä ja myönteisillä ystävyssuhteilla oli positiivinen vaikutus kaikkiin kouluun kiinnittymisen ulot-

tuvuuksiin. Virtanen (2016) ei sen sijaan löytänyt vertaissuhteissa saadun tuen ja kouluun kiinnittymisen väliltä selkeää yhteyttä.

Ystävien merkitys korostuu siirryttäessä kouluasteelta toiselle. Kingery ja Erdley (2007) huomasivat, että ystävien suurempi määrä edisti kouluun sopeutumista ja luokan toimintaan osallistumista siirryttäessä uuteen kouluun. Vaikka ystävien määrä näyttää auttavan koulusiirtymän yhteydessä, jopa yksi ystävä saattaa riittää uuteen kouluympäristöön sopeuduttaessa (Kenny 1987). Wentzel, Barry, McNamara ja Caldwell (2004) huomasivat, että ne oppilaat, joilla ei uuteen kouluun siirryttäessä ollut yhtään ystävää, olivat stressaantuneempia ja saivat huonompia numeroita kuin ne oppilaat, joilla oli vähintään yksi ystävä.

Torjunnan on todettu olevan yhteydessä kielteisiin asenteisiin koulua kohtaan, poissaoloihin ja heikompiin akateemisiin tuloksiin (Ladd 1990) ja heikompiin arvosanoihin alaluokilla (O’Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand 1997). Yläkouluvaiheessa torjunta on yhteydessä lisääntyneisiin poissaoloihin ja pinnaamiseen (DeRosier, Kupersmidt & Patterson 1994; Kupersmidt & Cole 1990) sekä arvosanoihin (Coie, Lochman, Terry & Hyman 1992). Kiusatut oppilaat olivat vähemmän kiinnittyneitä kouluun ja saivat heikompia arvosanoja. Sekä torjunta että kiusaaminen ovat yhteydessä heikompaan akateemiseen kiinnittymiseen ja heikompiin akateemisiin suorituksiin (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012). Torjunta johtaa usein yksin jäämiseen, Vuonna 2010 suomalaisista tytöistä yli kymmenen prosenttia oli kokenut itsensä yksinäiseksi ja pojistakin noin seitsemän prosenttia (Kämppi ym. 2012, 81). Yhdeksänkymmentä prosenttia oppilaisista ilmoitti viihtyvänsä luokkansa oppilaiden kanssa, ja yhdeksäsluokkalaiset viihtyivät seitsemäsluokkalaisia paremmin (Olkinuora & Mattila 2001). Koulu-terveystutkimuksen mukaan noin joka kymmenes poika perusopetuksen viimeisellä luokalla, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa kokee, ettei hänellä ole yhtään läheistä ystävää. Nuoret, joilla ei ole yhtään läheistä ystävää, kokevat terveydentilansa muita huonommaksi ja heillä esiintyy enemmän ahdistuneisuusoireita. Ilman ystävää oleminen on yhteydessä myös moniin koulunkäynnin ja opiskelun pulmiin, kuten kiusaamiseen, koulussa viihtymättömyyteen ja koulu-uupumukseen. (THL 2015.)

PISA 2015 -tutkimuksen mukaan noin neljännes suomalaisoppilaista oli kokenut henkistä ja noin joka kymmenes fyysistä kiusaamista ainakin muutama kerran vuodessa. Kiusaamiskokemukset olivat jonkin verran muita OECD-maita yleisempiä. Pojat kokivat kiusaamista tyttöjä yleisemmin. Runsaasti kiusaamista kokeneiden oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne yhteisössä oli paljon heikompa ja yleinen tyytyväisyys elämään huomattavasti vähäisempää kuin kiusaamisen vähäiseksi kokeneilla oppilailla. (Väljærvi 2017.)

Suomalaiset oppilaat arvioivat luokkatovereidensa välisiä suhteita pääosin myönteisesti. Pojat arvioivat tyttöjä yleisemmin oppilaiden keskinäiset suhteet myönteisesti. Paremmin koulussa menestyneet pitivät yleisemmin useampia luokkansa oppilaita ystävällisinä ja auttavaisina. (Kämppi ym. 2012.) Oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne kouluyhteisössään näytti kuitenkin PISA 2015 -tutkimuksen mukaan hieman heikentyneen vuosituhannen alkuun verrattuna.

Vaikka vuonna 2015 suomalaisoppilaat kokivat hieman keskimääräistä voimakkaampaa yhteenkuuluvuutta, on huolestuttavaa, että noin 15 prosenttia oppilaista koki selvästi vieraantuneisuutta omaan yhteisöönsä. Yhteenkuuluvuuden tunne ennakoi voimakkaasti oppilaan yleistä tyytyväisyyttä elämäänsä. (Väljærvi 2017.)

Vertaissuhteissa voidaan kokea ystävyyttä tai ristiriitoja. Myönteisillä vertaissuhteilla voidaan edistää oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

### 3.2.2 Oppilas-opettaja

Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet vaikuttavat oppilaan kehitykseen, koulussa viihtymiseen ja kouluun kiinnittymiseen. Tukeva oppilas-opettajasuhde on yhteydessä oppilaan motivaatioon, kouluviihtyvyyteen, kouluun kiinnittymiseen, mielenkiintoon koulua kohtaan, sosiaaliseen käytökseen ja koulumenestykseen (Pomeroy 1999; Roeser ym. 2000; Virtanen 2016; Voelkl 2012; Wang & Eccles 2013; Wang & Holcombe 2010; Wentzell 1994, 1997, 1998;). Opettajasuhteen laadulla on yhteys myös oppilaiden kokemiin terveysongelmiin ja koulusuorituksiin (Haapasalo ym. 2010; Karvonen, Vikat & Rimpelä 2005). Opettajan tuki näyttäisi olevan merkittävin ja voimakkain kaikkien kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien selittäjä (Danielsen ym. 2009; Fredricks ym. 2004, 74; Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008, 11–12; Marks 2000; Tucker ym. 2002, 485; Virtanen 2016; Voelkl 1995; Wang & Eccles 2013), jopa merkittävämpi kuin motivaatio (Furrer & Skinner 2003, 156–158). Ulmasen (2017) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatu vaikutti yksiselitteisimmin emotionaaliseen koulutyöhön kiinnittymiseen.

Oppilailla, joista opettajien ei arveltu pitävän, olivat huonommat suhteet sekä vanhempiensa että opettajiensa kanssa. Lisäksi he esittivät negatiivisempia arvioita suhteesta opettajaan ja heidän koulumotivaationsa oli alentunut. Edellä mainituilla oppilailla, joiden asema luokan sosiaalisessa rakenteessa oli marginaalinen, oli koko lukuvuoden ajan tilastollisesti merkitsevästi huonommat saavutukset, huonommat suhteet opettajaan ja enemmän poissaoloja kuin muilla oppilailla. Opettajan mukaan he olivat lukuvuoden alussa muita oppilaita taitamattomampia akateemisesti ja emotionaalisesti, ja lukuvuoden jälkeen opettaja ilmoitti kohdanneensa enemmän konflikteja heidän kanssaan. (Davis & Lease 2007, 416–423.)

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on kehittynyt Suomessa myönteiseen suuntaan. Tytöt ja paremmin koulussa menestyneet oppilaat arvioivat opettajien olevan kiinnostuneita heistä ja heidän kuulumisistaan aiempaa yleisemmin. Opettajalta saatiin tarvittaessa yhä yleisemmin tukea eikä poikien ja tyttöjen välillä ollut eroa. Koulunsa sääntöjä ja opettajien kohtelua pitivät oikeudenmukaisina yhä useammat 5. luokkalaiset, mutta 7. ja 9. luokalla oikeudenmukaisuuden kokeminen heikkeni. Lukioon aikovat ja paremmin koulussa menestyneet pitivät sääntöjä yleisemmin oikeudenmukaisina. (Kämppe ym. 2012.) Myös PISA 2012 tutkimuksen mukaan oppilas-opettaja suhteet ovat kehittyneet myönteisesti. Erityisesti oppilaiden kuunteleminen ja heidän hyvinvoinnistaan

huolehtiminen ovat edistyneet opettajien ominaisuuksina (Väljærvi & Kupari 2015). PISA 2015-tutkimuksessa todettiin, että suomalaisoppilaat kokivat opettajan oppimiselleen osoittaman tuen määrän OECD-maiden keskiarvoa korkeammaksi, vaikka viidennes oppilaista koki opettajalta saadun tuen määrän vähäiseksi (Väljærvi 2017).

Opettajalla on keskeinen rooli luokan ilmapiirin luomisessa. Hyvä koulun ilmapiiri ei ole pelkästään lämmin, lapsikeskeinen ja oppilaan yksilöllisyyttä tukeva, vaan tärkeää on myös se, kuinka opettaja antaa rakentavaa palautetta, esittää avoimia kysymyksiä ja huomioi erilaiset oppimistyyliet opetuksessaan (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2002). Välittävä luokahuoneympäristö tarkoittaa turvallista, rauhallista oppimisympäristöä, jossa opettajan toiminta on avointa, oppilaita arvostavaa ja hyväksyvää (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 81). Emotionaalisesti hyväksyvä ja oppilasta kannustava ilmapiiri auttaa myös syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita kiinnittymään koulukulttuuriin ja oppimiseen (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004; Hamre & Pianta 2005).

Oppilailta, joilla on kielteiset suhteet opettajien kanssa on todennäköisesti ongelmia myös kouluun kiinnittymisessä ja koulumenestyksessä (Baker 2006: Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; Stipek & Miles 2008). Ladd ja Burgess (2001) huomasivat, että kun oppilaan ja opettajan välinen ristiriita oli suurempi, oppilaat olivat vähemmän kiinnittyneitä kouluun, pitivät vähemmän koulusta ja heidän koulumenestyksensä oli heikompi. Hamre ja Pianta (2001) totesivat, että niillä oppilailta, joilla oli ristiriitoja opettajan kanssa jo päiväkotivaiheessa, oli heikompi koulumenestys ja käytösongelmia myös kahdeksannella luokalla. Kautto - Knapen (2012) tuottama aineistoperusteinen lamaantumisteoria selittää, miten negatiiviseksi koettu koulun aikuisvuorovaikutus heikentää oppilaiden koulusuoriutumista tuottamalla häpeän, pelon ja ärsyyntymisen tunteita ja ilmenee väistymiskäyttäytymisenä. Oppilaan ja opettajan välisen suhteen laatu on erityiseen tärkeää niille oppilaille, joilla kouluvaikeuksien riski on jo olemassa (Decker, Dona & Christenson 2007; Hamre & Pianta 2005; Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008; Murray & Pianta 2007; Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta, Bradley ym. 2002). Opettajan tulisi huomioida kunkin oppilaan yksilölliset tilanteet ja tarpeet, mitä Pianta, Hamre ja Allen (2012) kuvaavat opettajan herkkyutenä. Sensitiivinen opetus ei ole tärkeää pelkästään sosiaalisten, vaan myös akateemisten tulosten kannalta. (Pianta ym. 2012.)

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaavista tekijöistä oppilaiden kannustaminen aktiiviseen osallistumiseen oppitunneilla, oikeudenmukainen suhtautuminen, henkilökohtaisen kiinnostuksen osoittaminen ja realististen odotusten kohdistaminen oppilaita kohtaan on todettu olevan yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen (Brunell ym. 1996). Ulmasen (2017, 71) mukaan opettajan oppilaille tarjoama emotionaalinen ja informatiivinen tuki on keskeinen tekijä paitsi opettajan ja oppilaan, myös oppilaiden keskinäisten suhteiden rakentumiselle. Hyvän opettajasuhteen merkitys on siis ikäkaudesta riippumatta oppilaille ensiarvoisen tärkeä ja sen vaikutus kouluviihtyvyyteen sekä kouluun kiinnittymiseen on kiistaton - erityisesti niillä oppilailta, joilla on kouluvaikeuksia.

### 3.3 Kodin tuki

Tuki kotoa, luokkatovereilta ja opettajalta on positiivisessa yhteydessä oppilaan yleiseen tyytyväisyyteen. Yleinen tyytyväisyys on taas suoraan yhteydessä kouluviihtyvyyteen. (Danielsen ym. 2009, 313.) Reschly ja Christenson (2006, 277) ovat nimenneet syrjäytymiseltä suojaaviksi tekijöiksi vanhempien tuen, odotukset sekä kotitehtävien valvomisen. Furrer ja Skinner (2003, 159) esittivät ajatuksen, jonka mukaan hyvät suhteet vanhempiin ovat paitsi motivaatiota lisäävä resurssi, myös eräänlainen valmistaja koulun sosiaaliseen ympäristöön. Vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki voi parantaa nuorten oppimistuloksia (Eccles, Wigfield & Schiefele 1998). Tukea antavissa kodeissa kasvaneet nuoret osallistuvat edistävästi sosiaaliseen toimintaan ja ovat aktiivisia sekä välttävät ongelmakäyttäytymistä koulussa (Anderson, Sabatelli & Kosutic 2007; Wang, Dishion, Stormshak & Willett 2011). Koti ja perhe muodostavat lapsen ja nuoren turvaverkon, jonka turva tai turvattomuus heijastuu voimakkaasti koulunkäyntiin (Janhunen 2013; Pulkkinen 2002).

Riskinä kouluun kiinnittymiselle voidaan nähdä perheen tai asuinalueen alempi sosioekonominen asema, kuuluminen vähemmistöön tai vähemmistökieliryhmään (Reschly & Christenson 2006, 277; Willms 2003, 38), vanhemman yksinhuoltajuus (Willms 2003, 38) tai sisaruksen tai vanhemman aikaisempi koulusta syrjäytyminen (Reschly & Christenson 2006, 277). Joillakin perheillä voi olla eri syistä johtuvia negatiivisia asenteita koulun toimintaa kohtaan. Jos oppilaan kodin ja koulun arvomaailmat eivät riittävästi kohtaa, voi oppilaan kouluun kiinnittyminen heikentyä (Kumar 2006). Vanhempien asenteet ja niihin liittyvä tuen määrä oppilaan koulutyötä kohtaan voivat olla yksi syy siihen, että perheen tuella on heikompi vaikutus kouluun kiinnittymiseen kuin opettajan tuella (Virtanen 2016).

Lapsen siirtyessä alakoulusta yläkouluun sekä suhde oppilaan ja vanhempien välillä että vanhempien suhde kouluun muuttuvat (Metso 2004). Vanhemmat alkavat odottaa lapsensa ottavan enemmän itsenäistä vastuuta opinnoistaan. Yläkoulusta otetaan yleensä alakoulua harvemmin yhteyttä kotiin. Vaikka vanhemmat ovat usein alkuunsa huolissaan siitä, miten siirtyminen alakoulusta yläkouluun sujuu ja kuinka vaatimustaso ja oppilaiden oma vastuu työskentelystään lisääntyvät, he yleensä näkevät siirtymisen positiivisena. (Metso 2004.)

Seurantatutkimuksessa kävi ilmi, että suomalaiset vanhemmat ovat varsin tyytyväisiä lastensa kouluun. Vanhemmat olivat tyytyväisempiä alakoulun (92 %) kuin yläkoulun (84 %) aikana. Kouluun tyytymättömien vanhempien osuus oli koko peruskoulun ajan noin kolme prosenttia. Tyytyväisimpiä olivat ne vanhemmat, joiden omat koulukokemukset olivat olleet positiivisia. (Räty 2010.)

Valtaosa oppilaista (90 %) arvioi vanhempiensa auttavan kouluongelmissa ja rohkaisevan koulussa menestymiseen. Vanhempien tuessa ei ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta 5. luokan oppilaat arvioivat vanhempiensa autta-

misvalmiutta ja tukea yläkoulun oppilaita myönteisemmin. Lukioon aikovat arvioivat vanhempiensa auttamisvalmiutta ammattiopintoihin aikovia positiivisemmin. Suurin osa alakoululaisista vastasi, että vanhemmat tulevat mielellään keskustelemaan kouluun opettajien kanssa; yläluokilla oppilaat arvioivat vanhempiensa halukkuuden tulla kouluun keskustelemaan vähäisemmäksi. (Kämppi ym. 2012.)

PISA 2015 -tutkimuksen mukaan suomalaisoppilaiden kokema vanhempien kiinnostus ja tuki omalle oppimiselle samoin kuin keskustelujen yleisyys vanhempien kanssa olivat yhteydessä perheen sosio-ekonomiseen asemaan voimakkaammin kuin OECD-maissa keskimäärin. Suuri enemmistö kaikista oppilaista koki kuitenkin vanhempien tukevan vahvasti opiskeluaan. (Väljærvi 2017.)

Vanhemmat ja kotiympäristö ovat keskeisessä asemassa nuorten elämässä. Vanhempien lapsilleen asettamat odotukset ja osallisuus heidän elämäänsä vaikuttavat nuorten tulevaisuudenkuvan optimistisuuteen ja koulutustavoitteiden saavuttamiseen (Salmela-Aro 2011). Vanhempien sitoutumisella lastensa koulunkäyntiin on myönteisiä vaikutuksia oppimistuloksiin (Harris & Goodall 2008).



## 4 KOULUVIIHTYVYYS JA TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

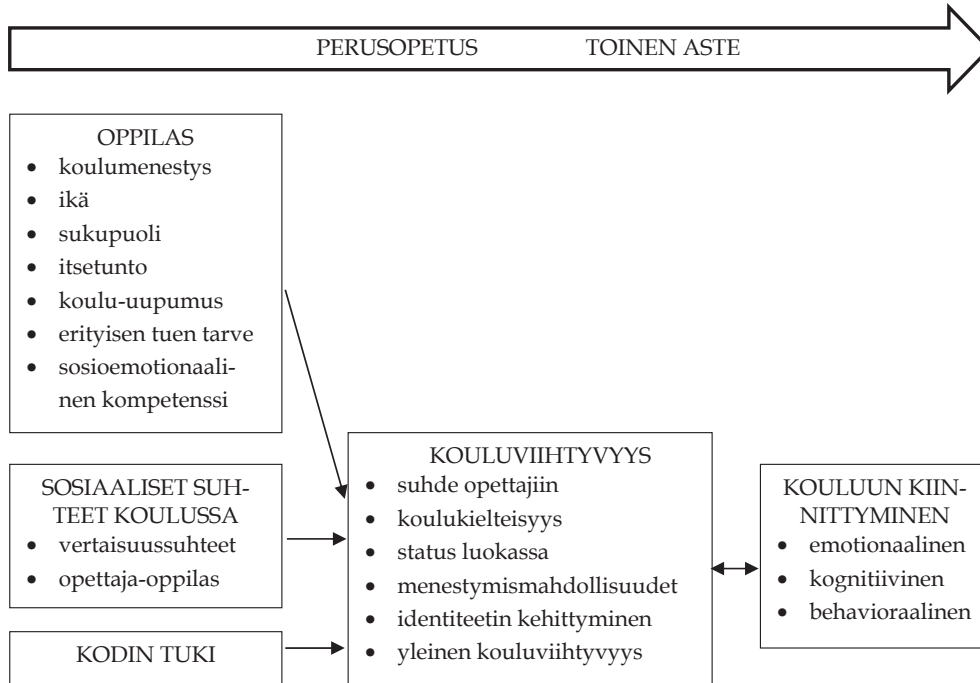
Kouluviihtyvyys käsitteenä tuo ymmärrystä siihen, millainen vaikutus koululla ja sen toimintaympäristöllä on lasten ja nuorten elämän laatuun (Whitley, Huebner, Hills & Valois 2012). Kouluviihtyvyyden taustatekijät liittyvät kodin, opettajien ja sosiaalisen verkoston (vertaissuhteet) tarjoamaan tukeen sekä oppilaan näkemykseen omasta itsestään (Bandura 1997; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Pomeroy 1999). Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä arvioidaan seuraavien osa-alueiden avulla: oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoaminen, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, sosiaalisen arvostuksen ja vastuunoton vahvistuminen (status), opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden kasvattava vaikutus, yleinen kouluviihtyvyys ja koulukielteisyys (Linnakylä & Malin 1997).

Koulun sosiaalisilla suhteilla on merkittävä yhteys kouluviihtyvyyteen. Ne selittävät kouluviihtyvyyttä enemmän kuin koulusuoritukset (Danielsen ym. 2009; Ireson & Hallam 2005; Minkkinen 2015; Tomyn & Cummins 2011; Verkuyten & Thijs 2002). Kouluviihtyvyyden muodostumisessa erityisen vahva rooli näyttää olevan opettaja-oppilas suhteella (DeSantis-King ym. 2006; Furrer & Skinner 2003; Pomeroy 1999) sekä vertaissuhteiden laadulla (Baker 1998). Eri-tyisopetusta saavilla oppilailta on havaittu muita oppilaita enemmän vaikeuksia pysyvien vertaissuhteiden muodostamisessa. Tutkimusten mukaan neljäsosalla oppilaista, joilla on erityisen tuen tarvetta, on merkittäviä vaikeuksia pysyvien toverisuhteiden luomisessa. (Frostad & Pijl 2007, 15; Siperstein & Leffert 1997; Wiener & Tardif 2004, 27; Zetlin & Murtaugh 1988) Sosioemotionaalinen kompetenssi onkin yksi merkittävä osatekijä osallisuuden saavuttamisessa sekä hyvinvoinnin vahvistamisessa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012.) Myös oppilaan hyvän itsetunnon ja kouluviihtyvyyden välillä on nähty vahva yhteys useissa tutkimuksissa (Kannas ym. 1995; Ma 2004; Samdal 2004; Scheinin 2003). Hyvä itsetunto voi joskus toimia puskurina ja vähentää koulu-uupumuksen yhteyttä oppimisvaikeuksiin. (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 21.) Nuoremmat oppilaat ja tytöt viihtyvät koulussa usein paremmin kuin ylemmillä luokilla opiskelevat ja pojat (Karatzias ym. 2002). Suomalaislasten kouluviihtyvyyss

näyttää laskevan vakaasti toisen luokan jälkeen aina kahdeksannelle luokalle saakka. Lisääntyvä tyytymättömyys kohdistuu erityisesti opettajiin, toimintaan luokkahuoneissa sekä oppitunteihin. Tyytymättömyys kasvaa myös koulun ilmapiiriä ja fyysistä ympäristöä kohtaan. Tytöt ovat yleensä tyytyväisempiä kouluun kuin pojat. Toiselle asteelle siirryttäessä kouluviihtyvyys voi parantua (Metsämuuronen ym. 2012.)

Itseohjaustuvuusteorian (self-determination theory) mukaan nuorilla on tarve tehdä valintoja ja kontrolloida oppimistaan, rakentaa vahvoja ja tukevia suhteita opettajien ja oppilastoverien kanssa sekä saada mahdollisuuksia ilmaista kykyjään ja osaamistaan (Deci & Ryan 2000; Deci, Vallebrand, Peeletier & Ryan 1991; Eccles, Wigifield, Midgley, Reuman, MacIver & Feldlaufer 1993). Oppilaan autonomian tarpeisiin liittyvät oppilaan vahvuuden ja valinnan kokemukset sekä oppilaan käytöksen itsearviointi koulussa. Oppilaiden osallisuuden tarpeisiin liittyvät vahvasti suhteet opettajiin ja oppilastovereihin, jotka voivat edistää kouluun kuulumisen tunnetta. Kompetenssi taas liittyy siihen, miten oppilas voi kehittää ja ilmaista persoonallisia kykyjään koulussa. Autonomian, osallisuuden ja kompetenssin tarpeilla on yhteys kouluviihtyvyyteen (Tian, Chen & Huebner 2014.)

Näyttää siltä, että oppilaiden kouluviihtyvyydestä saadaan erilaisia tuloksia ja tuloksia riippuen kysymysten asettelusta ja tutkimusmenetelmästä (Liinamo & Kannas 1995; Ruoho, Koskela & Pihlainen-Bednarik 2006). Kouluviihtyvyydestä saatu kuva riippuu hyvin paljon siitä, miten se on määritelty ja kuka sitä määrittelee – oppilas, opettaja vai tutkija (Soininen 1989). Uusimpien tutkimusten mukaan Suomen kouluissa näytetään viihtyvän aikaisempaa paremmin. Vaikka kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen kokemus on suomalaisilla lapsilla ja nuorilla viime vuosien aikana kehittynyt myönteiseen suuntaan, on edelleen tärkeää selvittää, miten oppilaiden koulussa viihtymistä voidaan edesauttaa jatkossa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää oppilaan kouluviihtyvyyttä ja sen rakentumista koulun vuorovaikutusympäristössä. Tutkimuksessa tarkasteltiin yläkouluissa opiskelevien yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden sekä toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä ja siihen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys voidaan hahmottaa kuviossa 3 esitellyllä tavalla.



KUVIO 3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yleisopetuksen ja erityisopetusta saavien oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja siihen liittyviä tekijöitä perusopetuksen 8. luokalla ja toisella asteella seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaista oli yleisopetuksen ja erityisopetusta saavien oppilaiden kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto perusopetuksen 8. luokalla ja toisella asteella?
2. Miten oppilaiden kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto muuttuivat 8. luokalta toiselle asteelle siirryttäessä?
3. Miten opiskelijat kiinnittyivät toisen asteen koulutukseen?
4. Miten kouluviihtyvyys, itse arvioitu koulumenestys, sosioemotionaalinen kompetenssi, uupumus ja itsetunto selittivät kiinnittymistä toisen asteen opiskeluun?

## 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen tausta ja vaiheet

Tutkimuksen 8. luokkalaisten aineistonkeruu toteutettiin keväällä 2008 kahdessa itäsuomalaisessa kaupungissa. Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimusprojektia, jossa selvitettiin kahden itäsuomalaisen kaupungin perusopetuksen ja erityisen tuen vaikuttavuutta oppilaan kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Tutkimuskoulut valittiin harkinnanvaraisesti siten, että mukana oli erityyppisiä yläkouluja, joiden kahdeksaluokkalaisten osallistui tutkimukseen. Valinnassa huomioitiin koulun koko ja erityisopetuksen järjestelyt, jotka edustivat näissä kaupungeissa tyypillisiä kouluja. Yhteensä tutkimukseen osallistui 491 oppilasta kahdeksasta eri koulusta. Luvat tutkimusta varten kysyttiin oppilaiden huoltajilta. Oppilaat osallistui kyselyyn opettajan ohjauksella omassa luokassaan yhden oppitunnin aikana. Lomakkeiden täytön jälkeen opettaja kokosi vastaukset yhteen kirjekuoreen ja sulki sen oppilaiden nähtävien. Koulut lähettivät täytetyt lomakkeet sekä tutkimusluvut Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikköön.

Seurantatutkimus tehtiin syksyllä 2011, kun aiempaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat toisella asteella ammatillisessa koulutuksessa tai lukio-koulutuksessa. Tutkimuslomake lähetettiin sähköisenä Korppi-kyselynä niille opiskelijoille, jotka olivat mukana vuonna 2008 ja opiskelivat edelleen omassa kotikaupungissaan toisella asteella. Myös heidän luokkatovereillaan oli mahdollisuus vastata sähköiseen kyselyyn. Niille opiskelijoille, jotka eivät vastanneet sähköiseen kyselyyn syksyllä 2011, lähetettiin vielä keväällä 2012 postissa kotiosoitteeseen paperinen tutkimuslomake, jotta kyselyyn saataisiin riittävästi vastauksia.

Näistä kahdesta mittauspisteestä käytetään myöhemmin nimityksiä T1 ja T2, jotka viittaavat vastaavasti aineiston keruun vuosiin 2008 ja 2011.

## 6.2 Tutkimuskohde ja -aineisto

Kahdeksannella luokalla tutkimukseen osallistui vuonna 2008 yhteensä 491 oppilasta, joista 233 oli tyttöjä ja 245 poikia. 13 vastaajaa ei maininnut sukupuoltaan. Tarkemmat sukupuolijakaumat sekä erityisopetuksen tuen kohdentuminen oppilaskohtaisesti molempien mittauskertojen osalta on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eroteltuna sukupuolen ja erityisopetuksen osallistumisen perusteella

	Tytöt		Pojat		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
<b>Kouluaste</b>						
8. lk. (2008/T1)	233	48,7	245	51,3	478	100,0
Toinen aste (2011/T2)	134	67,0	66	33,0	200	100,0
T1 ja T2	63	59,4	43	40,6	106	100,0
<b>Erityisopetuksessa</b>						
2008	30	12,9	53	21,6	83	17,4
2011	22	16,4	11	16,7	33	16,5
T1 ja T2	12	19,0	9	20,9	21	19,8

Tutkimuksen toisessa vaiheessa syksyllä 2011 ja keväällä 2012 (uusintakysely) kysely osoitettiin niille oppilaille, jotka vastasivat kyselyyn vuonna 2008 ja jatkoivat opintojaan toisella asteella kotikaupungissaan. Niille ensimmäiseen kyselyyn vastanneille, jotka opiskelivat muualla kuin omassa kotikaupungissaan kyselyä ei lähetetty. Osa niistä kotikaupungissaan toisella asteelle opiskelevista, jotka vastasivat ensimmäiseen kyselyyn, jättivät vastaamatta uusintakyselystä huolimatta. Toiselta asteelta saatiin tutkimukseen mukaan 200 osallistujaa, mikä on 278 vastausta vähemmän kuin kahdeksannella luokalla. Tutkimukseen vastasi 45 (22,5 %) ammatillisessa koulutuksessa opiskelevaa ja lukiokoulutuksessa 150 (75 %) opiskelijaa. Lisäksi neljä vastanneista opiskeli toisella asteella kaksoistutkintoa ja yhden vastaus oli koulutuspaikan osalta epäselvä (2,5 %). Toisella asteella oli myös luokkatovereilla mahdollisuus vastata kyselyyn. Sellaisia opiskelijoita, jotka vastasivat molempiin kyselyihin (T1 ja T2) oli yhteensä 106. Taulukossa 3 on kuvattu t-testiä käyttäen ensimmäiseen kyselyyn vastanneiden (T1) ja molempiin kyselyihin vastanneiden (T1+T2) ryhmien väliset erot.

TAULUKKO 3 Ensimmäiseen kyselyyn ja molempiin kyselyihin vastanneiden ryhmien erot

		n	ka	sd	t	df	p	ero
Koulumenestymisen	T1	357	7,72	0,88				
	T1+T2	106	7,95	0,87	-2,37	461	,018	-,230
Kouluviihtyvyyden	T1	385	3,01	0,46				
	T1+T2	106	3,03	0,50	-0,41	489	,680	-,021
Uupumus	T1	382	2,82	1,04				
	T1+T2	106	2,93	1,12	-0,96	486	,338	-,111
Itsetunto	T1	379	4,53	0,88				
	T1+T2	106	4,48	0,92	0,44	483	,663	,042
Saanut erityisopetuksen tukea	T1	374	0,44	0,50				
	T1+T2	106	0,38	0,49	1,24	172	,219	,066

Huom. Koulumenestymisessä mukana keskiarvo aineista äidinkieli, englannin kieli ja matematiikka.

Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja lukuun ottamatta koulumenestymistä, joka oli molempiin kyselyihin vastanneilla parempi. Tämä selittyyne lukiolaisten suuremmalla määrällä. Heidän koulumenestyksensä oli oletettavasti hieman parempaa kuin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla. Kotikaupungissaan opiskelevat lukiolaiset tavoitettiin helpommin, koska lukioyksiköitä ei tutkimuskohteina olleissa kaupungeissa ollut kovin monta. Sen sijaan ne opiskelijat, jotka siirtyivät ammatilliseen opetukseen, hajaantuivat yksittäisiksi opiskelijoiksi eri koulutusalojen yksikköihin ja tästä syystä heitä oli vaikeampi tavoittaa ja heidän osaltaan kato oli suurempi. Voi myös olla, että ne ammatillisessa koulutuksessa olevat, jotka olivat jo uravalintansa tehneet, eivät enää olleet kiinnostuneita pohtimaan koulunkäyntiään kirjallisesti. Joukko T1+T2 on siis osittain valikoitunut ja painottunut lukiolaisiin, ja sen takia tuloksia ei voi täysin yleistää. Koska ryhmien T1 ja T1+T2 välillä ei kuitenkaan ollut koulumenestystä lukuun ottamatta tilastollisesti merkitseviä eroja (taulukko 3), voidaan olettaa, että ryhmä T1+T2 muilta osin edustaa perusjoukkoa.

### 6.3 Mittarit

Kouluviihtyvyyden mittaamiseen käytettiin mittaria, joka perustuu kansainvälisessä ja kansallisessa arvioinnissa oppilaiden kouluelämän laadun tutkimuksessa käytettyyn mittariin (ks. Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 1997; Williams & Batten 1981) ja joka on testattu rakenteellisesti validiksi. Kyselylomake koostuu 29 väitteestä ja se erottelee kouluviihtyvyydessä kuusi ulottuvuutta: yleinen kouluviihtyvyys, koulukielteisyys, suhde opettajiin, oppilaan status luokassa, oppilaan identiteetin kehittyminen ja oppilaan käsitys koulussa me-

nestymisen mahdollisuuksistaan. Mittarin väitteisiin reagoitiin neliportaisella Likert-asteikolla (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Toisen asteen kyselylomakkeessa kouluviihtyvyyssosion joidenkin kysymysten sanamuotoja muokattiin heidän ikäkaudelleen sopivammiksi.

Kahdeksaluokkalaisten lomake oli koottu eri mittareista. Kouluviihtyvyyttä selvitettiin kouluviihtyvyysskyselyllä (Linnakylä & Malin 1997). Oppilaiden koulu-uupumusta mitattiin Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10:llä (Salmela-Aro & Näätänen 2005) ja itsetuntoa Rosenbergin itsetuntomittarilla (Rosenberg 1965).

Kyselylomake koostui yhteensä 97 väitteestä, joista yksi oli avoin ja loput monivalintakohtia ja niihin vastattiin neli-, viisi- tai kuusiportaisella asteikolla. Lomakkeeseen liittyi monivalintakysymys omasta koulumenestyksestä, jossa oppilaat arvioivat koulumenestystään lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa kolmiportaisella asteikolla (heikko, keskiverto, hyvä). Lomakkeessa kysyttiin myös erityisopetukseen osallistumista ennen ja nykyisin.

Seurantatutkimuksessa lukuvuonna 2011–2012 mitattiin kouluviihtyvyyden lisäksi myös kouluun kiinnittymistä, jotta saataisiin tarkempaa tietoa tutkimusjoukon kouluun kiinnittymisen eri osa-alueista ja samalla siitä, eroavatko kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä koskevat tutkimustulokset toisistaan. Tutkimusmittarina käytettiin Appletonin, Christensonin, Kimin ja Reschlyn (2006) kehittämää Student Engagement Instrument (SEI) -mittaria, joka oli juuri käännetty suomen kielelle nimellä OKI, oppilaiden kouluun kiinnittymisen (Nolvi 2011). Tämän myöhemmin nimellä SEI-F tunnetun mittarin on osoitettu toimivan validisti ja mittaavan haluttua asiaa ja sillä perusteella se sopii myös suomalaiseen kouluun (Nolvi 2011, Virtanen 2016). SEI on testattu ja osoitettu sopivaksi mittariksi myös nuorisosteella opiskelevien ikäluokalle (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner 2010; Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2016). SEI mittaa kognitiivista kouluun kiinnittymistä (ks. taulukko 5) 15 väittämän ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä 17 väittämän avulla. Mittarin reliabiliteetti oli aikaisemmissa mittauksissa (Appleton ym. 2006) kognitiivisen kiinnittymisen osalta .80 ja emotionaalisen kiinnittymisen osalta .88. Oppilaiden behavioraalista kiinnittymistä mitattiin RAPS-mittarilla (Research Assessment Package for Schools), joka on osa laajempaa mittaria (Institute for Research and Reform in Education 1998). RAPS-mittarista on poimittu tähän tutkimukseen hyvin sopinut oppilaiden koulupäivän aikaista toimintaa mittaava osio (ongoing engagement). Tämä behavioraalista kiinnittymistä ja koulutyöskentelyä tutkiva osio koostui viidestä väittämästä, joita olivat esimerkiksi ”Teen paljon töitä koulun eteen” tai ”Oppitunnille tullessani minulla on usein kotitehtävät tekemättä ja kirja ja kynä kotona”. Lisäksi erillisellä avoimella kysymyksellä kysyttiin toisen asteen opiskelijoilta poissaolojen syitä.

Sosiaalista kompetenssia mittaava MASK-mittari (Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista) on validoitu Suomessa (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006). MASK perustuu School Social Behavior Scales -mittariin (SSBS), jonka Merrell ja Gimpel ovat kehittäneet (1998). MASK koos-



tuu 15 väittämästä, jotka latautuvat neljään faktoriin: yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevä käyttäytyminen. Mittarin luotettavuus on testattu eri ikäryhmissä: päiväkotikäisillä (Kiuru ym. 2012), alakouluikäisillä (Junttila ym. 2006; Kouvo & Siven 2010), yläkouluikäisillä nuorilla (Junttila, Vauras, Niemi & Laakkonen 2012) ja lukioikäisillä (Goudas, Magotsiou & Hatzigeorgiadis 2009).

Nuorten koulu-uupumusmittaria (Bergen Burnout Inventory, BBI-10) käytettiin koulu-uupumusta koskevien tietojen keräämiseen (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Mittari perustuu aikuisten työuupumismittariin (BBI-15) ja sillä voidaan mitata peruskoululaisten, lukiolaisten ja ammattikoululaisten koulu-uupumusta luotettavasti. BBI-10-mittaria voidaan käyttää sekä ryhmä- että yksilötasolla ja sen osiot (10 väittämää) on rakennettu ajatellen nuorisoväestön kokemusmaailmaa.

Itsetuntoa puolestaan mitattiin Rosenbergin itsetuntomittarin (RES, Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg 1965) väittämillä. Mittari on kehitetty selvittämään kokonaisvaltaista itsetuntoa. Sillä selvitetään, kokeeko yksilö itsensä yhtä arvokkaaksi ja kyvykkääksi kuin toverinsa ja onko hän tyytyväinen itseensä ja saavutuksiinsa. Mittari koostuu kymmenestä väittämästä, joilla mitataan itsetuntoa. Puolet kysymyksistä on käänteisiä. Aineisto on normaalisti jakautunut. Koska skaala oli erilainen 8. luokan ja toisen asteen mittauksessa, analyysissä käytettiin standardoituja z-pisteitä.

Eroja testattiin t-testillä ja yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Erojen efektikoon suuruutta arvioitiin Cohenin d:n avulla siten, että efektikoko oli pieni, jos  $.2 < d < .4$ , keskikokoinen jos  $.4 < d < .8$  ja suuri, jos  $d > .8$  (Cohen 1988).

Tutkittavia kuvailtiin erikseen sekä perusopetuksessa että toisella asteella ja niiden opiskelijoiden osalta, jotka osallistuivat kumpaankin mittaukseen (T1 ja T2), voitiin seurata muutosta perusasteelta toiselle asteelle siirtymisen jälkeen.

TAULUKKO 4 Tutkimuksessa käytetyt mittarit vuosina 2008 ja 2011–2012

Mittari	2008	2011–2012
Kouluviihtyvyyksely (Linnakylä 1991, 1996, Linnakylä & Malin 1997)	x	x
Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10 (Salmela-Aro & Näätänen 2005)	x	x
Rosenbergin itsetuntomittari (Rosenberg 1965)	x	x
SEI-F (OKI, oppilaiden kouluun kiinnittyminen, Nolvi 2011, Virtanen 2016), RAPS-mittari (IRRE 1998)		x
MASK-mittari (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vuoras 2006).		x

## 6.4 Mittausten luotettavuus

Mittausten luotettavuutta tarkasteltiin tutkimuksessa käytettyjen mittareiden validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Mittauksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään käyttämällä jo aiemmin sekä validiteetiltaan että reliabiliteetiltaan luotettaviksi osoittautuneita mittareita.

### 6.4.1 Validiteetti

Tutkimuksen validiteetti kuvaa, mittaavatko tutkimuksen muuttujat juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Validiteettia voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen validiteetin näkökulmasta (Metsämuuronen 2005, 66, 109). Sisäinen validiteetti voidaan jakaa esimerkiksi sisällön validiteetin, rakennevaliditeetin ja kriteerivalidiuteen. Ulkoinen validiteetti kertoo, miten yleistettävä tutkimus on (Metsämuuronen 2005, 66, 109). Mittauksen tasoa ja luotettavuutta voidaan kohottaa erilaisilla kansainvälisestikin testatuilla mittareilla, joiden avulla päästään vertailemaan luotettavasti saatuja tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Käytetyt mittarit perustuivat valmiisiin standardoituihin mittareihin. Sisäistä validiteettia lisättiin käyttämällä toisella asteella kahta eri mittaria kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä tutkittaessa.

Kouluviihtyvyyttä koskevat muuttujat faktoritoituivat lähes samalla tavalla kuin aikaisemmissa vastaavissa tutkimuksissa (Linnakylä & Malin 1997). Tämän voi tulkita siten, että mittari on käsitteelliseltä rakenteeltaan luotettava eli sen rakennevaliditeetti on uskottava. Oppilaiden kokema kouluidentiteetti luokassa hajosi jossain määrin enemmän tässä aineistossa verrattuna aikaisempaan

tutkimukseen. On mahdollista, että ero voi johtua siitä, että tämän mittauksen nuoret olivat pari vuotta vanhempia kuin Linnakylä & Malinin (1997) aineistossa. Kouluviihtyvyyden faktorirakenne toisella asteella esitetään taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Kouluviihtyvyyden faktorianalyysi toisella asteella

Väittämät	Faktorit					
	O	K	S	M	I	Y
9. Opettajat kohtelevat minua reilusti.	,835					
2. Opettajat ovat oikeudenmukaisia.	,756					
20. Opettajat kuuntelevat minua.	,686					
7. Opettajat kannustavat minua.	,664					
14. Saan ansaitsemiani arvosanoja.	,415					
16. Tunnen itseni masentuneeksi.		-,669				
11. Tunnen itseni yksinäiseksi.		-,617				
12. Olen levoton.		-,478				
27. Välillä hermostun.		-,281				
5. Tunnen olevani tärkeä.		,492				
13. Tiedän, että minua arvostetaan.		,451				
8. Toiset luottavat minuun.			,659			
15. Toiset kunnioittavat minua.			,534			
10. Toiset pyytävät apuani.			,458			
1. Tiedän miten työskennellään			,488			
18. Tiedän mitä osaan tehdä hyvin.				,749		
17. Tiedän, että pärjään hyvin.				,684		
26. Tiedän, että menestyn jos yritän.				,523		
28. Minulla menee hyvin.				,503		
6. Opin tulemaan toimeen toisten kanssa.					,348	
25. Opin tuntemaan itseäni paremmin.					,756	
19. Opin paljon itsestäni.					,684	
4. Opin ymmärtämään itseäni.					,494	
23. Viihdyn todella hyvin.						,426
21. Olen onnellinen.						,281
22. Oppiminen on mukavaa.						,751
3. Opiskelen mielelläni.						,685
24. Pidän koulutehtävistä.						,568

Huom 1. O = suhde opettajiin, K = koulukieltisyys, S = oppilaan status luokassa, M = menestymismahdollisuudet, I = identiteetin kehittyminen, Y = yleinen kouluviihtyvyys.

Kahdeksannen luokan osalta kouluviihtyvyyden faktorirakenne ja -lataukset on esitelty liitteessä 1. Kouluun kiinnittymisen tutkimusaineisto kerättiin SEI-F -mittarilla. Se perustuu yhdysvaltalaiseen Student Engagement Instrument (SEI) -mittariin (Appleton ym. 2006), joka on käännetty suomeksi (Nolvi 2011, Virtanen 2016). SEI-mittarin avulla tutkitaan kouluun kiinnittymisen eri puolia. SEI

on testattu ja osoitettu luotettavaksi mittariksi myös nuorisoasteella opiskelevien ikäluokalle (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner 2010). Toisen asteen kouluun kiinnittymisen faktorirakenne ja -lataukset esitetään taulukossa 6.

TAULUKKO 6 Toisen asteen kouluun kiinnittymisen muuttujien lataukset

	OO	VE	KM	KO	TU	UM
31. Kouluni opettajat välittävät opiskelijoista.	,820					
21. Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat opiskelijoita reilusti.	,820					
5. Kouluni aikuiset kuuntelevat opiskelijoita.	,811					
16. Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.	,669					
13. Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain opiskelijana.	,582					
3. Opettajani tukevat minua tarvittaessa.	,543					
22. Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.	,517					
<b>28. Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa. *</b>	,437		<u>,174</u>			
10. Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.	,419					
27. Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.	,318					
7. Muut opiskelijat koulussani tukevat minua tarvittaessa.		,797				
6. Muut opiskelijat koulussani välittävät minusta.		,788				
4. Toiset opiskelijat pitävät minusta sellaisena kuin olen.		,664				
23. Pidän muiden opiskelijoiden kanssa juttelemisestä.		,632				
24. Minulla on joitakin kavereita koulussa.		,609				
14. Toiset opiskelijat arvostavat minun sanomisiani.		,554				
35. Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.		,719				
26. Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.		,715				
<b>34. Tunneilla oppimani asiat ovat tärkeitä minulle tulevaisuudessa. *</b>		,512			<u>,183</u>	
33. Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.		,490				
25. Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta.		,481				
2. Kun saan koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein.		,422				
15. Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärrätkö mitä olen tekemässä.		,313				
9. Suurimman osan elämässä tärkeistä asioista opin koulussa.		,277				
12. Kun koulussa tapahtuu jotakin hyvää, perheeni/huoltajani haluaa tietää siitä.				,667		
1. Perheeni/huoltajani tukee minua opinnoissani tarvittaessa.				,623		
20. Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua.				,608		
29. Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.				,592		
11. On tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen.					,614	
19. Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.					,580	
30. Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen.					,574	
8. Opintoni tuottavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen.					,265	
17. Aion jatkaa opintojani nykyisten opintojeni jälkeen.					,542	
32. Opin, mutta vain, jos perheeni/huoltajani palkitsee minua siitä.						,800
18. Opin, mutta ainoastaan, jos opettajani palkitsevat minua siitä.						,701

OO = opettaja-oppilassuhde, VE = vertaisten tuki, KO = kodin tuki, KM = koulun merkitys ja koulutyön hallinta, TU = tulevaisuuden suunnitelmat, UM = ulkoinen motivaatio. Muodostetut faktorit perustuvat tutkimuksen taustateoriaan. \*Poistettu lopullisesta mallista, koska muuttujat eivät latautuneet taustateorian mukaisesti (alleviivattu lataus taustateorian mukaisessa faktorissa).

Sosiaalisen kompetenssin tutkimusaineisto kerättiin Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK) -mittarilla. Mittarin faktorilataukset esitetään taulukossa 7. MASK-mittari on validoitu lähes tuhannesta oppilaasta koostuvalla aineistolla. Ulottuvuuksien on todettu latautuvan hyvin omiin faktoreihinsa muodostaen kaksi prososiaalista (yhteistyötaidot ja empatia) sekä kaksi antisosiaalista (impulsiivisuus ja häiritsevyys) ulottuvuutta. Mittarin on todettu selittävän sosiaalisen kompetenssin eroja niin sukupuolten kuin erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä (Junttila ym. 2006).

TAULUKKO 7 Toisen asteen MASK-muuttujien lataukset

	Faktorit			
	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
1. Tarjoan apuani muille oppilaille.	,620			
2. Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.	,714			
3. Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.	,782			
4. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.	,542			
5. Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.	,616			
6. Osaan olla hyvä kaveri.		,551		
7. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.		,828		
8. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.		,732		
9. Minulla on lyhyt pinna.			,757	
10. Saan raivokohtauksia ja kiu-kunpuuksia.			,705	
11. Ärsynnyn helposti.			,802	
12. Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.				,682
13. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.				,492
14. Häiritseen ja ärsytän muita oppilaita.				,784
15. Toimin ajattelematta.				,323

Huom. Faktorit muodostettu tutkimuksen taustateorian mukaan.

Yhteenvedon voidaan todeta, että mittarit olivat rakennevaliditeetiltaan luotettavia ja ne tuottivat samantyyppisen käsitteellisen rakenteen kuin aikaisemmissä mittauksissa.

#### 6.4.2 Reliabiliteetti

Mittareiden reliabiliteetit laskettiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Cronbachin alfa-kertoimella mitataan osioiden keskinäistä yhdenmukaisuutta

eli osioiden sisäistä konsistenssia (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 103). Met-sämuuronen (2005, 69) toteaa, että hyväksyttävän alfakertoimen rajana voidaan pitää .60.

Tutkimuksen kouluviihtyvyyttä kuvaava osa perustui kouluviihtyvyysskyselyn mittariin (ks. Linnakylä 1996, Linnakylä & Malin 1997), joka rakentuu 28 väitteestä, jotka kuvaavat kouluviihtyvyyttä kuuden ulottuvuuden avulla. Taulukossa 8 esitetään kouluviihtyvyyssmittauksen Cronbachin alfa-kertoimet ulottuvuuksittain. Koko mittarin osalta reliabiliteetti oli hyvä (alfa = .88 sekä v. 2008 että v. 2011). Vertailun vuoksi esitetään myös aikaisempien mittausten (Linnakylä 1991, 1995) reliabiliteetikertoimet. Mittari osoittautui sisäiseltä konsistenssiltaan luotettavaksi tutkimusvälineeksi.

TAULUKKO 8 Kouluviihtyvyyssmittarin reliabiliteetti (Cronbachin alfa) Linnakylän tutkimuksissa (1991 ja 1995) ja tässä tutkimuksessa 2008 ja 2011

	1991(N=1379)	1995(N=1331)	2008(N=491)	2011(178)
Yleinen kouluviihtyvyys (V)	.83	.83	.86	.86
Suhde opettajiin (O)	.83	.82	.86	.86
Oppilaan status luokassa (S)	.78	.78	.81	.87
Identiteetin kehittyminen (I)	.78	.78	.65	.74
Koulukielteisyyys (K)	.60	.56	.70	.66
Menestymismahdollisuudet (M)	.67	.64	.73	.84

Kouluun kiinnittymisen pääulottuvuudet ja alaulottuvuuksien alfa-kertoimet esitetään taulukossa 9. Koko mittarin reliabiliteetti oli hyvä (Cronbachin alfa = .90). Ulottuvuuksittain alfa-kertoimet vaihtelivat välillä .71 - .88, minkä perusteella mittaria voidaan pitää rakenteeltaan luotettavana.

TAULUKKO 9 SEI-mittarin kouluun kiinnittymisen pääulottuvuudet ja alaulottuvuuksien Cronbachin alfa-kertoimet

	2011 (n=178)
<b>Emotionaalinen kiinnittyminen</b>	
Opettaja-oppilassuhde (OO)	.88
Vertaistuki (VE)	.87
Kodin tuki (KO)	.80
<b>Kognitiivinen kiinnittyminen</b>	
Koulun merkitys ja koulutyön hallinta (KM)	.72
Tulevaisuuden päämäärät (TU)	.71
Ulkoisen motivaatio (UM)	.74

Sosiaalista kompetenssia kuvaava MASK-mittarin Cronbachin alfa oli .72. Rosenbergin itsetuntemittarin Cronbachin alfat olivat vuonna 2008 tehdyssä kyselyssä .88 ja vuonna 2011 .90. Koulu-uupumusta mittaavan BB10-mittarin Cronbachin alfa oli vuonna 2008 tehdyssä mittauksessa .89 ja vuonna 2011 teh-

dyssä mittauksessa .92. Käytetyt mittarit toimivat johdonmukaisesti ja olivat sisäiseltä rakenteeltaan hyvin pysyviä, joten mittarit olivat luotettavia.

## 6.5 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto käsiteltiin ja säilytettiin tutkimuseettisten normien mukaisesti. Kyselylomakkeet koodasivat IBM SPSS Statistics 22 -ohjelmistoon tutkimusryhmään osallistuneet erityispedagogiikan pääaineopiskelijat, jotka tekivät oppinäytetöitä aineistosta. Aineiston koodauksessa on noudatettu huolellisuutta ja tarkkuutta. Taustateorioihin perustuvien summamuuttujien reliabiliteetit selvitettiin Cronbachin  $\alpha$ :n avulla. Eksploratiivisen faktorianalyysin avulla varmistettiin aineiston sopivuus malliin (ks. liite 1). Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät on kuvattu tutkimuskysymyksittäin taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Analyysimenetelmä
1. Millaista oli kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto perusopetuksen 8. luokalla ja toisella asteella	Yksisuuntainen varianssianalyysi
2. Miten kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto muuttuivat 8. luokalta toiselle asteelle siirryttäessä	Riippuvan otoksen t-testi (paired samples t-test), riippumattomien otosten t-testi (independent samples t-test), Khiin neliötesti, Pearsonin tulomomenttikorrelaatio, lineaarinen regressioanalyysi
3. Miten opiskelijat kiinnittyivät toisen asteen koulutukseen	Yksisuuntainen varianssianalyysi, riippuvan otoksen t-testi (paired samples t-test)
4. Miten kouluviihtyvyys, itsearvioidu koulumenestys, sosioemotionaalinen kompetenssi, uupumus ja itsetunto selittivät kiinnittymistä toisen asteen opiskeluun	Pearsonin tulomomenttikorrelaatio, yksisuuntainen varianssianalyysi, lineaarinen regressioanalyysi

## 7 TULOKSET

### 7.1 Yleisopetuksen ja erityisopetusta saavien kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto peruskoulussa ja toisella asteella

Kahdeksannen luokan ja toisen asteen opiskelijat jaettiin vastausten perusteella kouluviihtyvyyden mukaan neljänneksiin neliportaisen vastausasteikon mukaisesti: huono, melko huono, melko hyvä ja hyvä. Uupumuksen osalta kuusiporainen vastausasteikko jaettiin kolmanneksiin: vähäinen, keskinkertainen ja korkea. Taulukossa 11 on kuvattu sitä, miten peruskoulun kahdeksannella luokalla ja toisella asteella viihdytään ja millaista uupumus on edellä mainitun jaottelun perusteella.

Tutkimuksen mukaan suurin osa peruskoulun 8. luokkalaisista viihtyi hyvin tai melko hyvin (85,4 %). Toisella asteella viihdyttiin vielä paremmin; 90,5 % toisen asteen opiskelijoista viihtyi melko hyvin tai hyvin. Erityisesti suhde opettajiin ilmeni erilaisena toisella asteella siten, että 8. luokalla sen arvioi melko hyväksi tai hyväksi 74,9 % vastaajista, kun vastaava luku oli toisella asteella 88,8%.

Sen sijaan uupuneimpien osuus oli suurempi toisella asteella. Kun peruskoulun 8. luokalla uupuneimpien osuus oli 7,8 %, toisella asteella heitä oli 11 % vastanneista.

Itsetunto mitattiin kahdeksannen luokan kyselyssä 6-portaisella asteikolla ja toisen asteen kyselyssä 4-portaisella asteikolla. 8. luokalla asteikon negatiivisella ulottuvuudella (3,5 eli osittain eri mieltä tai pienempi) oli 13 % vastanneista ja vastaavasti positiivisella ulottuvuudella 87 % vastanneista. Toisella asteella negatiivisella ulottuvuudella (2,5 eli eri mieltä tai pienempi) oli 14,9 % vastanneista ja positiivisella 85,1 %. Näin ollen itsetunnon kokemus oli hieman useammalla perusopetuksen oppilaalla positiivisempi kuin toisen asteen opiskelijoilla.



TAULUKKO 11 8. luokan ja 2. asteen oppilaiden kouluviihtyvyys ja uupumus

		8. luokka		2. aste	
		n	%	n	%
Kokonaisviihtyvyys	Huono	6	1,2	2	1,1
	Melko huono	66	13,4	15	8,4
	Melko hyvä	268	54,6	111	62,4
	Hyvä	151	30,8	50	28,1
Suhde opettajiin	Huono	27	5,5	3	1,7
	Melko huono	96	19,6	17	9,6
	Melko hyvä	252	51,3	110	61,8
	Hyvä	116	23,6	48	27,0
Koulukielteisyys (käännetty asteikko)	Huono	12	2,4	9	5,1
	Melko huono	62	12,6	38	21,5
	Melko hyvä	156	31,8	82	46,3
	Hyvä	261	53,2	48	27,1
Status luokassa	Huono	16	3,3	6	3,4
	Melko huono	76	15,5	15	8,5
	Melko hyvä	233	47,5	96	54,2
	Hyvä	166	33,8	60	33,9
Menestymismahdollisuudet	Huono	5	1,0	5	2,8
	Melko huono	46	9,4	13	7,3
	Melko hyvä	175	35,6	97	54,5
	Hyvä	265	54,0	63	35,4
Identiteetti	Huono	19	3,9	3	1,7
	Melko huono	120	24,5	34	19,2
	Melko hyvä	204	41,6	79	44,6
	Hyvä	147	30,0	61	34,5
Yleinen kouluviihtyvyys	Huono	82	16,7	7	4,0
	Melko huono	148	30,1	45	25,4
	Melko hyvä	190	38,7	92	52,0
	Hyvä	71	14,5	33	18,6
Uupumus	Vähäinen	232	47,6	80	46,5
	Keskinkertainen	217	44,6	73	42,4
	Korkea	38	7,8	19	11,0

Huom. 8. lk N = 487-491, 2. aste N = 172-178

Kahdeksannen luokan oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja sen aihealueita analysoitiin vielä tarkemmin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla sen mukaan, kuinka yleisopetuksessa olevat, osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat ja erityisopetukseen siirretyt oppilaat koulussa viihtyvät (taulukko 12).

TAULUKKO 12 Kahdeksannen luokan oppilaiden kouluviihtyvyyden keskiarvot ja keskihajonnat sekä erot jaoteltuna yleisopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja erityisopetussiirron perusteella

	Yleisopetuksen oppilaat (0)		Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat (1)		Erityisopetukseen siirretyt oppilaat (2)		F	P	Post hoc scheffe p < .05
	(n = 377-383)		(n = 57-60)		(n = 28-31)				
	ka	sd	ka	sd	ka	sd			
Kokonaisviihtyvyys	3,12	0,53	2,83	0,56	3,05	0,65	9.11	.001	0>1
Yleinen kouluviihtyvyys	2,78	0,65	2,52	0,69	2,77	0,74	3.95	.020	0>1
Suhde opettajiin	2,89	0,64	2,56	0,71	3,17	0,53	10.04	.000	0>1, 1<2
Oppilaan status luokassa	2,99	0,53	2,69	0,56	2,83	0,65	7.44	.000	0>1
Identiteetin kehittyminen	3,23	0,47	3,11	0,56	3,13	0,51	1.95	.143	-
Koulukielteisyys	3,38*)	0,56	3,07	0,66	3,06	0,73	9.71	.000	0<1, 0>2
Menestymismahdollisuudet	3,49	0,47	3,14	0,50	3,31	0,48	14.28	.000	0>1

Huom. \*) Asteikko on käännetty.

Yleistä kouluviihtyvyyttä mitattaessa osatestissä 8. luokan yleisopetuksen ja erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyys oli samaa tasoa. Sen sijaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat viihtyivät heikommin.

Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden suhde opettajiin oli selvästi parempi kuin yleisopetuksessa olevien oppilaiden. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden suhde opettajiin oli selvästi heikoin. Osa erityisopetukseen siirretyistä oppilaista on sijoitettu erityisluokalle tai pienryhmään, jolloin opettajasuhde muodostuu tiiviimmäksi, kun opettajat vaihtuvat harvemmin.

Tutkimuksen perusteella oppilaiden status luokassa on paras yleisopetuksessa olevilla oppilailla ja heikoin osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevilla. Sen sijaan oppilaan identiteetin kehitymisessä ei ollut juurikaan eroa eri oppilasryhmien välillä. Omiin menestymisen mahdollisuuksiinsa kahdeksaluokkalaiset uskoivat melko hyvin. Eniten omaan pystyvyyteensä ja koulumenestykseensä luottivat yleisopetuksen oppilaat ja vähiten osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat. Negatiivisia tunteita ja koulukielteisyyttä tunsivat vähiten yleisopetuksen oppilaat ja eniten erityisopetukseen siirretyt oppilaat.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että yleisopetuksessa olevat oppilaat viihtyvät koulussa parhaiten 8. luokalla. Myös ne oppilaat, joille on tehty erityisen tuen päätös, näyttivät viihtyvän koulussa melko hyvin. Koulussa näyttivät viihtyvän heikoimmin ne oppilaat, jotka saavat osa-aikaista erityisopetusta, mutta joilla ei ole erityisen tuen päätöstä.

Poikien ja tyttöjen koulussa viihtyminen ei merkitsevästi eronnut toisistaan. Tässä tutkimuksessa heikoimmin viihtyivät siis ne kahdeksansien luokkien oppilaat, jotka saivat oppimisvaikeuksiensa vuoksi osa-aikaista erityisopetusta, mutta joita ei ollut siirretty erityisen tuen piiriin. Näyttää siltä, että tämä joukko tarvitsisi erityisiä tukitoimia, jotta kouluviihtyvyys paranisi.

Toisella asteella ei tässä aineistossa ollut eroja yleisopetusta ja erityisopetusta saaneiden välillä, koska kahdeksannella luokalla erityisopetusta saaneita saavutettiin toisella asteella tehdyssä kyselyssä vähän.

## 7.2 Muutokset kouluviihtymisessä, uupumuksessa ja itsetunnossa toiselle asteelle siirryttäessä

Muutosta tutkittaessa kohteena olivat ne nuoret, jotka olivat olleet tutkimuksessa mukana sekä peruskoulun kahdeksannella luokalla että toisella asteella (T1+T2). Kouluviihtyvyyttä, uupumusta ja itsetuntoa 8. luokalla ja toisella asteella tutkittiin riippuvan otoksen T-testin avulla (paired samples t-testi) ja selvitettiin, millä tavalla kokemukset muuttuivat toiselle asteelle siirryttäessä. Tulokset on kuvattu taulukossa 13.

TAULUKKO 13 Kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto perusopetuksen kahdeksannella luokalla ja toisella asteella. (n=92-96)

	8.lk		2. aste		r	t	df	p	Cohen d
	ka.	sd.	ka.	sd.					
Suhde opettajiin	2,88	,65	2,97	,55	,35	-1,24	95	.218	
Koulukielteisyys (käänteinen asteikko)	3,41	,53	2,96	,60	,32	6,65	94	.000	0,68
Status	2,96	,58	2,98	,55	,27	-0,33	94	.744	
Menestymismahdollisuudet	3,40	,57	3,17	,56	,13	3,07	95	.003	0,31
Identiteetti	2,92	,63	3,07	,52	,01	-1,86	94	.066	
Yleinen kouluviihtyvyys	2,66	,76	2,84	,60	,27	-2,09	94	.039	-0,21
Uupumus	2,94	1,13	2,90	1,14	,34	0,28	91	.784	
Itsetunto (z-piste)	-0,01	1,06	-0,06	1,05	,43	0,47	93	.641	

Huom. Cohen d: ,20-49=pieni; ,50-79=keskikokoinen; ,79 < = suuri

Kouluviihtyvyyttä koskevat tulokset erosivat koko tutkimusaineistossa tilastollisesti merkitsevästi koulukielteisyyden, menestymismahdollisuuksien ja yleisen kouluviihtyvyyden osalta. Näiden korrelaatio oli suurin koulukielteisyydessä. Oppilaiden koulukielteisyys lisääntyi eli koulumyönteisyys väheni toiselle asteelle siirryttäessä tilastollisesti merkitsevästi ( $p < .000$  ja keskiarvojen ero oli 0,45 yksikköä). Syynä lienee se, että opiskelun tavoitteet toisella asteella saatetaan kokea vaaativammiksi ja se, että usko omaan menestymismahdollisuuksiin laskee 2. asteelle siirryttäessä tilastollisesti merkitsevästi (keskiarvojen ero 0,23 -> 0,13). Yleinen viihtyvyys kuitenkin parani.

Oppilaiden itsetunto parani hieman toisella asteella, mutta ei tilastollisesti merkitsevästi. Korrelaatio oli kuitenkin korkein ,43, joten yhteys kahdeksannella luokalla ja toisella asteella koetun itsetunnon välillä on merkittävä. Uupumuksen kokemisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta toisaalta

korrelaatio oli kuitenkin melko korkea (,34). Koulukielteisyys lisääntyi eli koulumyönteisyys väheni tilastollisesti merkitsevästi ja mittauspisteiden välillä oli myös vahva riippuvuus (,32). Kahdeksannen luokan ja toisen asteen välisen koulukielteisyyden eron efekतिकoko oli keskipökoinen (,68).

Toisella asteella koettuun uupumukseen, kokonaisviihtyvyyteen ja vertailun vuoksi myös kouluun kiinnittymiseen haettiin opiskelijan kouluhistoriasta perusopetuksen 8. luokalta selittäviä tekijöitä, joita kuvataan regressioanalyysin avulla taulukossa 14.

TAULUKKO 14 Toisen asteen uupumusta, kokonaisviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä selittävät tekijät

Uupumus 2. asteella	
	$\beta$
Uupumus 8. luokalla	0,37***
Keskiarvo 8. luokalla	0,35**
Osallistui erityisopetukseen 8. luokalla	0,26*
R <sup>2</sup>	0,22
Kokonaisviihtyvyyks 2. asteella	
Itsetunto 8. luokalla	0,36***
R <sup>2</sup>	0,13
Kouluun kiinnittyminen 2. asteella	
Itsetunto 8. luokalla	0,35***
R <sup>2</sup>	0,12

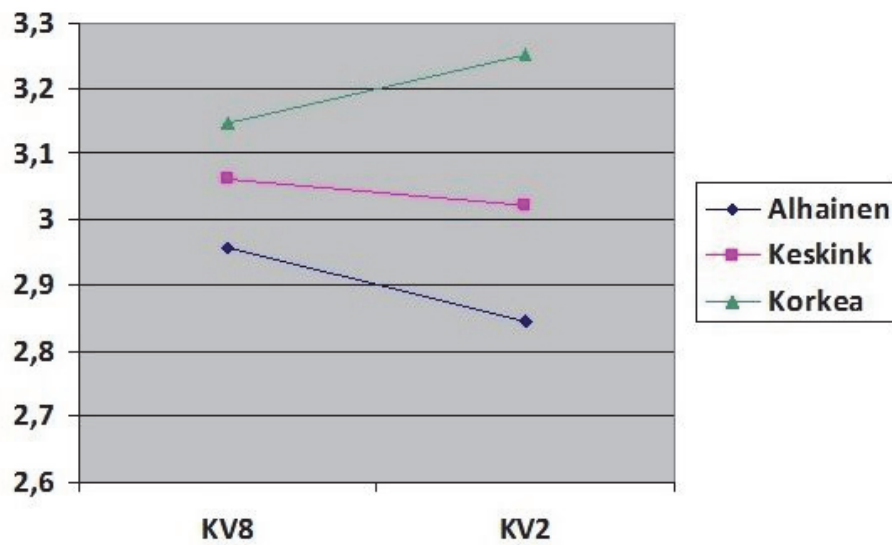
Huom. \*p < 0,05; \*\* < 0,01; \*\*\*p < 0,001.  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin; R<sup>2</sup> = estimoidun mallin selityssaste.

Kahdeksannella luokalla koettu korkea uupumus, korkea keskiarvo ja erityisopetuksen tuen saaminen olivat yhteydessä toisen asteen korkeampaan uupumukseen,  $F(3, 88) = 8,34$ ,  $p < 0.001$ . Kokonaisuudessaan kahdeksannella luokalla koettu uupumus, keskiarvo ja erityisopetuksen tuen saaminen selittävät 22 % toisen asteen uupumuksen vaihtelusta. Kahdeksannen luokalla koettu uupumus ja lukuaineiden keskiarvo vaikuttivat kuitenkin selittävän vaihtelusta enemmän kuin erityisopetuksen tuen saaminen.

Kahdeksannella luokalla arvioitu itsetunto oli yhteydessä korkeampaan kokonaisviihtyvyyteen toisella asteella,  $F(1,94) = 13,54$ ,  $p < 0.001$ . Kahdeksannen luokan itsetunto selitti 13 % toisen asteen kokonaisviihtyvyyden vaihtelusta. Itsetunto kahdeksannella luokalla oli yhteydessä myös toisen asteen korkeampaan kouluun kiinnittymiseen,  $F(1,96) = 13,13$ ,  $p < 0.001$ . Kahdeksannella luokalla arvioitu itsetunto selitti 12 % toisen asteen kouluun kiinnittymisen vaihtelusta. Näin ollen itsetunnon yhteys kokonaisviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen poikkesi vain prosentien verran toisistaan.

### 7.2.1 Sosioemotionaalisen kompetenssin yhteys kouluviihtyvyyteen

Toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä tutkittiin myös suhteessa heidän sosioemotionaaliseen kompetenssiinsa (MASK). Kouluviihtyvyyden kokemukset jaettiin osa-alueittain kolmeen yhtä suureen ryhmään: alin (alle 3), keskimääräinen (3,01–3,3) ja ylin (yli 3,31). Taulukossa 15 ja kuviossa 4 kuvataan kouluviihtyvyyden ja sosioemotionaalisen kompetenssin välistä yhteyttä.



KUVIO 4 Sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluviihtyvyyden välinen yhteys

TAULUKKO 15 Toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyys sosioemotionaalisen kompetenssin (MASK) mukaan

	Ryhmä	Sosioemotionaalinen kompetenssi (MASK)				
		n	Ka	Kh	F	p
Suhde opettajiin	Alin	64	2,93	,47		
	Keskimääräinen	59	3,08	,50	3,56	.031
	Ylin	51	3,19	,62		
Koulukielteisyys	Alin	64	2,67	,58		
	Keskimääräinen	58	3,05	,45	13,90	.000
	Ylin	51	3,17	,59		
Status luokassa	Alin	64	2,80	,51		
	Keskimääräinen	58	3,03	,46	16,62	.000
	Ylin	51	3,35	,55		
Menestymismahdollisuudet	Alin	64	3,04	,56		
	Keskimääräinen	59	3,20	,52	6,61	.002
	Ylin	51	3,42	,59		
Identiteetti	Alin	64	2,90	,57		
	Keskimääräinen	58	3,04	,47	10,52	.000
	Ylin	51	3,35	,56		
Yleinen kouluviihtyvyys	Alin	64	2,73	,51		
	Keskimääräinen	58	2,81	,55	7,04	.001
	Ylin	51	3,12	,68		

Huom. Alle 3 = alin; 3,01-3,3 = keskimääräinen; 3,31- ylin.

Ne opiskelijat, joilla oli vahvin sosioemotionaalinen kompetenssi, viihtyivät opinnoissaan selkeästi parhaiten. Sitä vastoin ne opiskelijat, joilla oli heikoin sosioemotionaalinen kompetenssi, viihtyivät opinnoissaan heikoimmin. Merkittävää on, että niillä opiskelijoilla, joiden sosioemotionaalinen kompetenssi oli korkein, kouluviihtyvyys vain lisääntyi entisestään siirryttäessä toiselle asteelle; kun taas keskinkertaisen tai alhaisen sosioemotionaalisen kompetenssin omaavilla nuorilla kouluviihtyvyys laski toisella asteella. Näin ollen voidaan todeta, että sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluviihtyvyyden välillä on erittäin vahva yhteys.

### 7.2.2 Sukupuolen yhteys kouluviihtyvyyteen

Toisella asteella poikien yleinen kouluviihtyvyys parani tilastollisesti merkitsevästi ja tytöillä yleinen kouluviihtyvyys säilyi lähes samalla tasolla kuin perusopetuksessa. Myös poikien suhde opettajiin parani tilastollisesti merkitsevästi (ks. taulukko 16). Toisaalta sekä tyttöjen että poikien koulukielteisyys lisääntyi tilastollisesti merkitsevästi. Tyttöjen usko omiin menestymismahdollisuuksiinsa väheni tilastollisesti merkitsevästi.

Kahdeksannen luokan tyttöjen kouluviihtyvyys oli parempaa kuin pojilla. Toisella asteella tyttöjen ja poikien väliset erot kouluviihtyvyyden kokemisessa

olivat selvästi kaventuneet. Erot sukupuolten välillä olivat hyvin pienet kaikkien kouluviihtyvyyden ulottuvuuksien osalta.

Tyttöjen uupumus oli samalla tasolla kuin perussopetuksessa, vaikka pistemäärä oli noussut ( $p = .129$ ) toisella asteella. Poikien uupumus sitä vastoin väheni tilastollisesti merkitsevästi. Tyttöjen itsetunnon pistemäärä hieman laski toiselle asteelle siirryttäessä, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $p = .090$ ).

TAULUKKO 16 Kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto perusopetuksen 8. luokalla ja toisella asteella sukupuolen mukaan

		n	8. lk		2. aste		t-testi		
			ka.	sd.	ka.	sd.	t	df	p
Suhde opettajiin	tytöt	58	2,93	0,56	2,91	0,55	0,31	57	.757
	pojat	38	2,80	0,76	3,05	0,55	-2,08	37	.045
Koulukieltäisyys*	tytöt	58	3,44	0,49	2,96	0,57	5,65	57	.000
	pojat	37	3,37	0,59	2,97	0,64	3,58	36	.001
Status	tytöt	58	3,09	0,53	3,01	0,50	1,08	57	.284
	pojat	37	2,76	0,59	2,95	0,62	-1,48	36	.149
Menestymismahdollisuudet	tytöt	58	3,47	0,47	3,18	0,43	4,12	57	.000
	pojat	38	3,30	0,70	3,15	0,72	0,94	37	.353
Identiteetti	tytöt	58	2,99	0,53	3,06	0,56	-0,72	57	.474
	pojat	37	2,80	0,77	3,10	0,45	-1,90	36	.066
Yleinen kouluviihtyvyys	tytöt	58	2,84	0,65	2,88	0,55	-0,43	57	.670
	pojat	37	2,37	0,85	2,76	0,67	-2,65	36	.012
Kokonaisviihtyvyys	tytöt	58	3,14	0,44	2,99	0,40	2,17	57	.035
	pojat	38	2,91	0,55	2,97	0,52	-0,63	37	.530
Uupumus	tytöt	56	2,85	1,00	3,10	1,16	-1,54	55	.129
	pojat	36	3,07	1,32	2,59	1,05	2,08	35	.045
Itsetunto**	tytöt	57	0,12	0,96	-0,12	1,01	1,73	56	.090
	pojat	37	-0,22	1,18	0,03	1,12	-1,29	36	.207

\* käännetty asteikko

\*\* z-piste

### 7.2.3 Koulumenestys ja kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyyttä kuvataan koulumenestyksen mukaan 8. luokalla ja 2. asteella taulukossa 17. Koulumenestyksessä on käytetty itsearvioitua koulumenestystä asteikolla alle keskitason, keskitasoa, yli keskitason (kysymys 11).

Kahdeksannella luokalla ne oppilaat, jotka arvioivat koulumenestyksensä hyväksi myös viihtyivät koulussa parhaiten. Sitä vastoin ne 8. luokan oppilaat, jotka arvioivan koulumenestyksensä heikoimmaksi myös viihtyivät heikoimmin. Samoin toisella asteella ne oppilaat, jotka arvioivat koulumenestyksensä hyväksi myös viihtyivät koulussa parhaiten ja ne toisen asteen oppilaat, jotka arvioivan koulumenestyksensä heikoimmaksi viihtyivät heikoimmin. Erot kolmen luokitellun koulumenestysryhmän välillä säilyivät hyvin samanlaisina

kuin 8. luokalla. Näin ollen koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden välillä voidaan nähdä vahva yhteys.

Suhteessa opettajiin ei eri tavalla koulussa menestyneillä ollut tilastollisesti merkitsevää muutosta 8. luokalta toiselle asteelle siirryttäessä. Lisäksi opiskelijoiden yleisen kouluviihtyvyyden, statuksen, identiteetin, uupumuksen ja itsetunnon osalta ei ollut nähtävissä tilastollisesti merkitsevää eroa eri tavoin koulussa menestyneiden välillä siirryttäessä 8. luokalta toiselle asteelle.

Keskinkertaisesti menestyvillä yleinen kouluviihtyvyys hieman kohosi. Toisaalta koulukielteisyys kasvoi eli koulumyönteisyys väheni kaikilla opiskelijoilla toisella asteella opintomenestyksestä riippumatta. Todennäköisesti lisääntynyt vaatimustaso toisella asteella erityisesti lukiokoulutuksessa lisäsi heidän koulukielteisyytään, sillä myös usko omaan menestymismahdollisuuksiin heikkeni kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla toisella asteella opintomenestyksestä riippumatta.



TAULUKKO 17 Kahdeksannen luokan oppilaiden ja toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyys koulumenestyksen mukaan (itsearviointu)

	N	8. lk		2. aste		t-testi			Cohen d
		ka.	sd.	ka.	sd.	t	df	p	
Suhde opettajiin	Heikko	2,600	,678	2,533	,480	,707	,283	8	,784
	Keskink.	2,920	,640	2,990	,590	,670	-,842	64	,403
Koulukielteisyy- ty)	Hyvä	2,873	,658	3,073	,373	,741	-,1267	21	,219
	Heikko	3,083	,707	2,611	,885	,870	1,628	8	,142
	Keskink.	3,388	,519	3,000	,536	,643	4,827	63	,000
	Hyvä	3,614	,406	2,989	,615	,616	4,759	21	,000
Status	Heikko	2,667	,500	2,444	,624	,687	,970	8	,360
	Keskink.	2,958	,568	3,060	,497	,606	-,1340	63	,185
Menestymismahdollisuudet	Hyvä	3,091	,610	2,985	,549	,844	,589	21	,562
	Heikko	3,167	,484	2,472	,579	,716	2,911	8	,020
	Keskink.	3,378	,532	3,209	,532	,666	2,048	64	,045
	Hyvä	3,580	,687	3,341	,412	,934	1,199	21	,244
Identiteetti	Heikko	2,556	,768	2,667	,354	,928	-,359	8	,729
	Keskink.	2,977	,594	3,102	,558	,797	-,1255	63	,214
Yleinen kouluviihtyvyys	Hyvä	2,886	,671	3,159	,390	,896	-,1427	21	,168
	Heikko	2,250	,650	2,139	,614	,708	,471	8	,650
	Keskink.	2,656	,775	2,871	,563	,878	-,1957	63	,055
	Hyvä	2,830	,733	3,023	,517	,752	-,1205	21	,241
Uupumus	Heikko	3,422	1,100	3,667	1,077	1,097	-,669	8	,523
	Keskink.	2,972	1,122	2,919	1,155	1,340	,311	61	,757
Itsetunto z-piste	Hyvä	2,629	1,142	2,516	,986	1,313	,391	20	,700
	Heikko	-,1080	1,643	-,1186	1,437	1,647	,193	8	,852
	Keskink.	-,010	,934	,070	,840	,948	-,674	62	,503
	Hyvä	,428	,806	,009	1,197	1,318	1,492	21	,150

### 7.2.4 Erityisopetus ja kouluviihtyvyys

Kahdeksannen luokan oppilaiden ja toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä ja sen aihealueita tutkittiin t-testin avulla myös yleisopetusta ja erityisopetusta saaneiden näkökulmasta (ks. taulukko 18).

TAULUKKO 18 Kouluviihtyvyys perusopetuksen 8. luokalla ja toisella asteella jaoteltuna yleisopetuksen (YL) ja erityisopetuksen (EO) saamisen mukaan

		8. luokka						2. aste					
		n	ka	sd	t	df	p	n	M	sd	t	df	p
Kokonaisviihtyvyys	YL	387	3,11	0,43	3,98	129,19	.000	84	3,00	0,44	-1,22	12,54	.246
	EO	92	2,89	0,47				11	3,18	0,46			
Yleinen kouluviihtyvyys	YL	387	2,77	0,65	2,12	130,28	.036	84	2,87	0,57	-0,98	12,17	.348
	EO	92	2,60	0,71				11	3,07	0,64			
Suhde opettajiin	YL	387	2,89	0,64	1,43	127,19	.156	84	2,94	0,57	-1,50	14,59	.156
	EO	92	2,77	0,72				11	3,16	0,45			
Status	YL	387	2,98	0,53	3,94	124,22	.000	84	2,93	0,56	-.53	13,14	.605
	EO	92	2,71	0,62				11	3,02	0,53			
Identiteetti	YL	387	3,23	0,47	1,96	124,70	.052	84	3,15	0,46	-1,53	13,09	.149
	EO	92	3,10	0,55				11	3,36	0,44			
Koulukielteisyys	YL	387	3,37	0,56	4,02	121,63	.000	84	2,94	0,59	-.67	12,62	.515
	EO	92	3,06	0,69				11	3,07	0,61			
Menestymismahdollisuudet	YL	387	3,48	0,47	5,24	132,17	.000	84	3,23	0,49	-1,11	13,12	.288
	EO	92	3,19	0,49				11	3,40	0,47			

T-testin mukaan erityisopetukseen osallistuneet oppilaat viihtyivät 8. luokalla yleisopetuksen oppilaita heikommin kaikkien kouluviihtyvyyden ulottuvuuksien osalta. Tämä on tärkeä tulos, jonka perusteella erityisopetusta saavien oppilaiden kouluviihtyvyyden edistämiseen on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Toisella asteella eroja ei ollut, koska tutkimuksessa saavutettiin niin vähän erityisopetuksessa olleita toisella asteella.

### 7.2.5 Kouluviihtyvyys ja sen pysyvyys

Muutosta tutkittaessa oli tärkeää selvittää myös se, viihtyvätkö samat oppilaat sekä perusopetuksessa että toisella asteella, vai vaihteleeko kouluviihtyvyyden kokemus yksilötasolla perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. Opiskelijat jaettiin kouluviihtyvyyden kokemuksen perusteella kolmeen yhtä suureen osaan: vähiten viihtyvät, keskimääräisesti viihtyvät ja parhaiten viihtyvät (ks. taulukko 19). Tavoitteena oli saada selville, kuinka pysyvä ominaisuus kouluviihtyvyys oli.

TAULUKKO 19 Vuonna 2008 kahdeksannella luokalla olleiden kouluviihtyvyys toisella asteella (viihtyvätkö samat oppilaat perusopetuksessa ja toisella asteella)

		8. luokka			
2. aste		Vähiten viihtyvät	Keskimääräisesti viihtyvät	Parhaiten viihtyvät	Yhteensä
Vähiten viihtyvät	Havaittu lukumäärä	17	10	8	35 36,8%
	Odotettu lukumäärä	9,6	12,2	13,3	
	% 2.aste	48,6 %	28,6 %	22,9 %	
	% 8. luokka	65,4 %	30,3 %	22,2 %	
Keskimääräisesti viihtyvät	Havaittu lukumäärä	5	15	15	35 36,8%
	Odotettu lukumäärä	9,6	12,2	13,3	
	% 2.aste	14,3 %	42,9 %	42,9 %	
	% 8. luokka	19,2 %	45,5 %	41,7 %	
Parhaiten viihtyvät	Havaittu lukumäärä	4	8	13	25 26,3%
	Odotettu lukumäärä	6,8	8,7	9,5	
	% 2.aste	16,0 %	32,0 %	52,0 %	
	% 8. luokka	15,4 %	24,2 %	36,1 %	
Yhteensä	Lukumäärä	26	33	36	95 100 %
	% 2.aste	27,4 %	34,7 %	37,9 %	

Oppilaat ja opiskelijat luokiteltiin kolmeen samansuuruiseen ryhmään kouluviihtyvyyden tason perusteella 8. luokalla ja toisella asteella (parhaiten viihtyvät, keskimääräisesti viihtyvät ja vähiten viihtyvät). Khiin neliötestin mukaan tutkimuksessa 8. luokalla ja toisella asteella olleiden opiskelijoiden kouluviihtyvyyden kokemisessa oli tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta ( $\chi^2(4)=13.849$ ,  $p=.008$ ). Kahdeksannella luokalla oli vähiten viihtyviä oppilaita 27,4 %, keskimääräisesti viihtyi 34,7 % ja parhaiten viihtyviä oli 37,9 %. Toisen asteen opiskelijoista 36,8 % viihtyi vähiten, 36,8 % viihtyi keskimääräisesti ja 26,3 % parhaiten. Oppilaiden kokema kouluviihtymättömyys oli pysyvämpi ominaisuus kuin kouluviihtyvyys.

Parhaiten viihtyvistä 52,0 % pysyi samana, keskimääräisesti viihtyvistä 42,9 % ja vähiten viihtyvistä 48,6 % pysyi samana myös toisella asteella. Sellaisia oppilaita, jotka viihtyivät 8. luokalla parhaiten ja toisella asteella vähiten oli kahdeksan. Vastaavasti oppilaita, jotka viihtyivät 8. luokalla vähiten ja toisella asteella parhaiten oli neljä. Näin ollen kouluviihtyvyys ja vastaavasti myös -viihtymättömyys voidaan nähdä varsin pysyvinä kokemuksina.

### 7.2.6 Koulu-uupumus ja sen pysyvyys sekä poissaolojen syyt

Myös koulu-uupumuksen pysyvyyttä selvitettiin jakamalla samat opiskelijat 8. luokan ja toisen asteen uupumuskokemusten perusteella kolmeen yhtä suureen

ryhmään: vähiten uupunut, keskimääräisesti uupunut ja eniten uupunut (ks. taulukko 20).

TAULUKKO 20 Koulu-uupumus ja sen pysyvyys

2. aste		8. luokka			Yhteensä
		Vähiten uupunut	Keskimääräisesti uupunut	Eniten uupunut	
Vähiten uupunut	Lukumäärä	26	18	2	46 50,0 %
	Odotettu lukumäärä	19,5	23,0	3,5	
	% 2.aste	56,5 %	39,1 %	4,3 %	
	% 8. luokka	66,7 %	39,1 %	28,6 %	
Keskimääräisesti uupunut	Lukumäärä	12	22	2	36 39,1 %
	Odotettu lukumäärä	15,3	18,0	2,7	
	% 2.aste	33,3 %	61,1 %	5,6 %	
	% 8. luokka	30,8 %	47,8 %	28,6 %	
Eniten uupunut	Lukumäärä	1	6	3	10 10,9 %
	Odotettu lukumäärä	4,2	5,0	0,8	
	% 2.aste	10,0 %	60,0 %	30,0 %	
	% 8. luokka	2,6 %	13,0 %	42,9 %	
Yhteensä	Lukumäärä	39	46	7	92 100 %
	% 2.aste	42,4 %	50,0 %	7,6 %	

Khiin neliötestin mukaan ( $\chi^2(4)=14.946$ ,  $p=.005$ ) 8. luokalla vähiten uupuneista 66,7 % oli vähiten uupuneita myös toisella asteella 56,5 %. Eniten 8. luokalla uupuneista 42,9 % oli myös toisella asteella 30,0 % eniten uupuneita.

Sellaisia opiskelijoita, jotka olivat 8. luokalla eniten uupuneita ja toisella asteella vähiten uupuneita oli 2. Vastaavasti löytyi vain yksi sellainen opiskelija, joka oli 8. luokalla vähiten uupunut ja toisella asteella eniten uupunut. Näin ollen sekä uupuneisuus että uupumattomuus näyttävät tämän tutkimuksen mukaan varsin pysyviltä ominaisuuksilta.

Tässä tutkimuksessa kysyttiin avoimena kysymyksenä toisen asteen opiskelijoilta poissaolojen syistä. Opiskelijoiden vastaukset voitiin ryhmitellä seuraavasti:

#### 1. Väsymys ja kiinnostuksen puute

- "Aina ei vaan jaksa"
- "Ei jaksa mennä, nukuttaa, väsyttää, masentaa, omat ongelmat"
- "Ei jaksa/huvita"
- "Ei ole huvittanut mennä, väsytti"
- "Väsymys, uupumus, Kiinnostuksen laskeminen koulua kohden"

- "Koska pidin nukkumista hyödyllisempänä kuin väsyneenä koulussa kärsimistä. Tai lintsattu tunti olisi ollut tylsä ja oppimisen kannalta hyödytön ja päätin opiskella tunnilla käytävät asiat kotona"
- "Tietetyt tunnit ovat vaan niin tylsiä, ettei siellä pysty olla nukahtamatta"

## 2. Opettajan antaman tuen ja ohjauksen riittämättömyys

- "Ei kiinnosta, kun ei tajua eikä saa kunnolla apua, ja aina on samaa tylsää hommaa"
- "Joskus voi oppia enemmän itse kuin tunnilla, koska kaikki opettajat eivät keskity kaikkiin oppilaisiin vaan vain niihin parhaimpiin ja niihin jotka oppivat hyvin. Ja aina ei vain jaksaa, muuten tulee burn out"

## 3. Tekemättömät tehtävät

- "Ei ole joko jaksanut tai kehdannut mennä tunnille jos on esimerkiksi tehtävät tekemättä"
- "Ei vain juuri sillä hetkellä tunnu mielekkäältä mennä tunnille tai koulussa on niin kiire ettei läksyjä kerkeä tehdä muuten"
- "Jos ei ole tehnyt jotain koulutehtävää, jonka palautus on kyseisenä päivänä =hankin lisäaikaa tehtävän tekemiseen tai en kehtaa mennä kyseiselle tunnille koska hävettää (tekemätön tehtävä) tai ei jaksaa kuunnella saarnaa"

## 4. Opiskelijan psyykinen tilanne ja ihmissuhteet

- "En sovi joukkoon. Tulevaisuuteni näen hyvin synkkänä joten motivaationi lähteä kouluun on matala. Usein jään kotiin minkä tahansa syyn takia, vaikka se ei kävisi ollenkaan. esim. yskittää ja kurkku on vain vähän kipeä aamulla. Aiemmin tunsin oloni erittäin huonoksi opettajani takia ja jäin useasti kotiin välttääkseni kontaktia häneen"
- "En tiedä miksi, mutta koen oloni ahdistuneeksi koulussa, enkä pysty menemään sinne. Toinen syy on se, etten jaksaa herätä aamuisin, tai en muutenkaan koe olevani kiinnostunut koulunkäynnistä. Muutenkin jaksamiseni henkisetikkini on välillä raskasta"
- "Henkisen jaksamisen takia tai siksi että en ole pitänyt opettajasta tai tunteista yleensä"
- "Joko olen pitänyt hauskaa kaverin kanssa liian myöhään tai mieleni on erittäin epävakaa"
- "Joskus muilla elämän alueilla ei luista niin hyvin. Silloin kun on raskasta, masentaa tms. pieni jäähy opiskelusta ei tee pahaa. Mieluummin "lintsaan" ja juttelen huolistani kavereille ja ratkaisen ongelmani, kuin että menen tunnille ja istun siellä apeana. Eihän silloin mitään opi. Parempi että korjaa itsensä ennenkuin menee tunnille, vaikka se meinaisi "lintsaamista". Silloin ensi tunnilla voi oikeasti oppiakkin jotain!"
- "Joskus voi oppia enemmän itse kuin tunnilla, koska kaikki opettajat eivät keskity kaikkiin oppilaisiin vaan vain niihin parhaimpiin ja niihin jotka oppivat hyvin. Ja aina ei vain jaksaa, muuten tulee burn out"

- ”Usein ihmissuhteisiin liittyvien kriisien vuoksi: läheisen kuoleminen, rakastuminen, petetyksi tuleminen. Joskus myös muistakin syistä johtuvan väsymyksen vuoksi”

### 7.3 Kouluun kiinnittyminen toisella asteella

Toisen asteen opiskelijoita ja heidän kouluun kiinnittymistään tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla aluksi kokonaisuutena (T2) jakamalla heidät sosioemotionaalisen kompetenssin, opintomenestyksen, kouluviihtyvyyden ja uupumuksen kokemusten perusteella kolmeen yhtä suureen ryhmään: heikko, keskinkertainen ja hyvä (taulukko 21)

TAULUKKO 21 Toisen asteen opiskelijoiden kouluun kiinnittyminen sosioemotionaalisen kompetenssin, opintomenestyksen, kouluviihtyvyyden ja uupumuksen mukaan

	Ryhmä	Kouluun kiinnittyminen (OKI)						Parivertailut <sup>a</sup> , p-arvo		
		n	Ka	Kh	F	p	$\eta^2$	Heikko	Keskink.	Hyvä
Sosiaalinen kompetenssi	Heikko	64	2,97	,304				-		
	Keskinkertainen	59	3,12	,258	14,24	.000	,143	.014	-	
	Hyvä	51	3,26	,316				.000	.039	-
Opintomenestys	Heikko	12	2,80	,368				-		
	Keskinkertainen	121	3,08	,299	13,55	.000	,130	.006	-	
	Hyvä	51	3,26	,258				.000	.001	-
Kouluviihtyvyys	Heikko	4	2,71	,753				-		
	Keskinkertainen	70	2,90	,218	49,75	.000	,364	.458	-	
	Hyvä	103	3,27	,243				.000	.000	-
Uupumus	Vähäinen	80	3,25	,275				-		
	Keskinkertainen	73	3,03	,261	23,58	.000	,218	.000	-	
	Korkea	19	2,82	,368				.000	.008	-

Huom. <sup>a</sup> Bonferroni

Toisen asteen opiskelijoiden kouluun kiinnittyminen oli (One Way ANOVA) sitä vahvempaa, mitä parempi sosiaalinen kompetenssi heillä oli. Kiinnittyminen vahvistui sitä enemmän, mitä parempi toisen asteen opiskelijan opintomenestys oli. Mitä paremmin opiskelija viihtyi toisella asteella, sitä enemmän hän myös kiinnittyi kouluun ja mitä vähemmän uupunut opiskelija oli toisella asteella, siitä parempaa oli kouluun kiinnittyminen. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä.

Ammatillisessa koulutuksessa ja lukiokoulutuksessa opiskelevien kouluun kiinnittymisen, itsetunnon ja uupumuksen kokemuksia tarkasteltiin vielä erikseen riippuvan otoksen T-testin avulla (taulukko 22).

TAULUKKO 22 Toisen asteen opiskelijoiden kiinnittyminen, itsetunto ja uupuminen jaoteltuna ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa opiskeleviin

		n	ka.	sd.	t	df	p	Cohen d																																															
Emotionaalinen kiinnittyminen	Ammattikoulu	38	3,04	0,362	-2,70	179	.008	-,495																																															
	Lukio	143	3,21	0,336					Kognitiivinen kiinnittyminen	Ammattikoulu	38	2,91	0,371	-2,44	179	.016	-,448	Lukio	143	3,05	0,313	Behavioraalinen kiinnittyminen	Ammattikoulu	38	3,04	0,478	0,70	177	.487		Lukio	141	2,98	0,467	Uupumus	Ammattikoulu	32	2,63	1,050	-1,50	168	.137		Lukio	138	2,95	1,112	Itsetunto	Ammattikoulu	34	-0,01	1,060	-0,02	169	.981
Kognitiivinen kiinnittyminen	Ammattikoulu	38	2,91	0,371	-2,44	179	.016	-,448																																															
	Lukio	143	3,05	0,313					Behavioraalinen kiinnittyminen	Ammattikoulu	38	3,04	0,478	0,70	177	.487		Lukio	141	2,98	0,467	Uupumus	Ammattikoulu	32	2,63	1,050	-1,50	168	.137		Lukio	138	2,95	1,112	Itsetunto	Ammattikoulu	34	-0,01	1,060	-0,02	169	.981		Lukio	137	0,00	0,961								
Behavioraalinen kiinnittyminen	Ammattikoulu	38	3,04	0,478	0,70	177	.487																																																
	Lukio	141	2,98	0,467					Uupumus	Ammattikoulu	32	2,63	1,050	-1,50	168	.137		Lukio	138	2,95	1,112	Itsetunto	Ammattikoulu	34	-0,01	1,060	-0,02	169	.981		Lukio	137	0,00	0,961																					
Uupumus	Ammattikoulu	32	2,63	1,050	-1,50	168	.137																																																
	Lukio	138	2,95	1,112					Itsetunto	Ammattikoulu	34	-0,01	1,060	-0,02	169	.981		Lukio	137	0,00	0,961																																		
Itsetunto	Ammattikoulu	34	-0,01	1,060	-0,02	169	.981																																																
	Lukio	137	0,00	0,961																																																			

Lukiolaiset olivat ammattikoululaisia voimakkaammin kiinnittyneitä sekä emotionaalisesti ( $t(179) = -2,70$ ,  $p = .008$ ) että kognitiivisesti ( $t(179) = -2,44$ ,  $p = .016$ ). Eron efektikoko oli keskitasoinen. Sen sijaan uupumuksen ja itsetunnon osalta ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

#### 7.4 Kouluun kiinnittymistä toisella asteella selittävät tekijät

Kouluun kiinnittymistä selittäviä tekijöitä kartoitettiin ensiksi etsimällä sosio-emotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien välisiä yhteyksiä Pearsonin tulomomenttikorrelaatioiden avulla (ks. taulukko 23).

TAULUKKO 23 Sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien väliset yhteydet toisella asteella

	MASK	OO	VE	KM	KO	TU	UM	EMOT	KOGN	BEH
MASK										
OO	,358***									
VE	,587***	,494***								
KM	,285***	,384***	,257***							
KO	,257***	,400***	,399***	,309***						
TU	,329***	,380***	,407***	,390***	,413***					
UM	,078	,159*	,071	,035	,078	,143				
EMOT	,514***	,873***	,792***	,408***	,669***	,491***	,144			
KOGN	,365***	,449***	,369***	,863***	,414***	,731***	,340***	,520***		
BEH	,324***	,250***	,149*	,654***	,217**	,326***	,136	,262***	,625***	

Huom. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . MASK = Sosiaalinen kompetenssi, OO = Opettaja-oppilassuhde, VE = Vertaisten tuki, KM = Koulun merkitys ja koulutyön hallinta, KO = Kodin tuki, TU = Tulevaisuuden suunnitelmat, UM = Ulkoinen motivaatio, EMOT = Emotionaalinen kiinnittyminen, KOGN = Kognitiivinen kiinnittyminen, BEH = Behavioraalinen kiinnittyminen

Sosioemotionaalisen kompetenssin ja opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien väliltä löytyi suurin korrelaatio oppilaan ja opettajan välisen suhteen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen väliltä. Myös vertaisten ja kodin tuella oli vahva yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen. Koulun merkitys ja koulutyön hallinta sekä tulevaisuuden suunnitelmat korreloivat eniten kognitiivisen kiinnittymisen kanssa. Behavioraalisen kiinnittymisen kanssa korreloi eniten koulun merkitys ja koulutyön hallinta.

Seuraavaksi analysoitiin erikseen toisella asteella opiskelevien tyttöjen ja poikien sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien välisiä korrelaatioita, joita on kuvattu taulukossa 24.



TAULUKKO 24 Toisen asteen opiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien Pearsonin korrelaatiot jaoteltuna sukupuolen mukaan

		Pojat									
		MASK	OO	VE	KM	KO	TU	UM	EMOT	KOGN	BEH
Tytöt	MASK		.20	.54***	.25	.30*	.30*	.27*	.41**	.35**	.24
	OO	.49***		.46***	.43***	.33*	.47***	.14	.88***	.47***	.20
	VE	.62***	.52***		.31*	.38**	.57***	.09	.76***	.45***	.29*
	KM	.32***	.35***	.23*		.40**	.45***	.07	.50***	.90***	.72***
	KO	.24**	.46***	.41***	.26**		.53***	.05	.62***	.51***	.39**
	TU	.35***	.31***	.31***	.32***	.35***		.22	.64***	.74***	.44***
	UM	-.02	.17	.07	.01	.10	.10		.14	.36**	.12
	EMOT	.58***	.87***	.81***	.35***	.70***	.39***	.15		.60***	.33**
	KOGN	.38***	.44***	.32***	.83***	.37***	.72***	.34***	.47***		.71***
	BEH	.37***	.31***	.07	.61***	.12	.22*	.16	.23*	.57***	

Huom. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . MASK = Sosiaalinen kompetenssi, OO = Opettaja-oppilassuhde, VE = Vertaisten tuki, KM = Koulun merkitys ja koulutyön hallinta, KO = Kodin tuki, TU = Tulevaisuuden suunnitelmat, UM = Ulkoinen motivaatio, EMOT = Emotionaalinen kiinnittyminen, KOGN = Kognitiivinen kiinnittyminen, BEH = Behavioraalinen kiinnittyminen

Toisella asteella opiskelevien tyttöjen ja poikien sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen yhteyden osalta pojilla oli suurin korrelaatio opettaja-oppilassuhteen ja emotionaalisen kiinnittymisen välillä. Merkitsevä yhteys oli myös koulumenestyksen ja kognitiivisen kiinnittymisen välillä. Lisäksi poikien tulevaisuuden suunnitelmat ja kognitiivinen kiinnittyminen olivat vahvasti yhteydessä keskenään. Koulumenestys korreloi pojilla myös behavioraalisen kiinnittymisen kanssa. Pojilla emotionaalinen kiinnittyminen korreloi eniten ulkoisen motivaation kanssa, mutta myös vertaisten tuen, kodin tuen ja tulevaisuuden suunnitelmien ja emotionaalisen kiinnittymisen välillä löytyi pojilla merkitsevä yhteys. Lisäksi pojilla löytyi merkitsevää yhteyttä sekä kognitiivisen ja emotionaalisen että behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen välillä.

Myös toisella asteella opiskelevilla tytöillä vahvin korrelaatio oli opettaja-oppilassuhteen ja emotionaalisen kiinnittymisen välillä. Samoin vahva yhteys tytöillä oli koulumenestyksen ja tulevaisuuden suunnitelmien sekä kognitiivisen kiinnittymisen välillä. Koulumenestys korreloi myös tytöillä behavioraalisen kiinnittymisen kanssa. Vertaisten ja kodin tuella oli vahva yhteys emotionaalisen kiinnittymisen kanssa.

Sekä tytöillä että pojilla vertaisten tuki ja sosioemotionaalinen kompetenssi korreloivat keskenään. Pojilla kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen korreloivat merkitsevästi keskenään, tytöillä ei aivan yhtä vahvasti. Samoin kognitiivinen ja behavioraalinen kiinnittyminen korreloivat pojilla vah-

vemmin kuin tytöillä. Itsetunnon ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien välistä yhteyttä selvitettiin Pearsonin korrelaatioiden avulla (ks. taulukko 25).

TAULUKKO 25 Toisen asteen opiskelijoiden itsetunnon ja kouluun kiinnittymisen alaulottuvuuksien Pearsonin korrelaatiot

	IT	OO	VE	KM	KO	TU	UM	EMOT	KOG	BEH
IT										
OO	.34***									
VE	.60***	.49***								
KM	.31***	.38***	.26***							
KO	.29***	.40***	.40***	.31***						
TU	.48***	.38***	.41***	.39***	.41***					
UM	.05	.16*	.07	.040	.08	.14				
EMOT	.52***	.87***	.79***	.41***	.67***	.49***	.14			
KOG	.43***	.45***	.37***	.86***	.41***	.73***	.34***	.52***		
BEH	.23**	.25***	.15*	.65***	.22**	.33***	.14	.26***	.63***	

Huom 1. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . Huom 2. IT = Itsetunto, OO = Opettaja-oppilassuhde, VE = Vertaisten tuki, KM = Koulun merkitys ja koulutyön hallinta, KO = Kodin tuki, TU = Tulevaisuuden päämäärät, UM = Ulkoinen motivaatio, EMOT = Emotionaalinen kiinnittyminen, KOG = Kognitiivinen kiinnittyminen, BEH = Behavioraalinen kiinnittyminen.

Itsetunnon ja vertaisten tuen sekä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen väliltä löytyi vahva yhteys. Emotionaalisen kiinnittymisen ja opettaja-oppilassuhteen välillä oli vahvin yhteys. Myös vertaisten ja kodin tuella oli merkittävä yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen. Kognitiivisen kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen sekä tulevaisuuden suunnitelmien väliltä löytyi merkitsevä yhteys. Behavioraalinen kouluun kiinnittyminen korreloi vahvimmin koulumenestyksen kanssa.

Merkille pantavaa oli, että behavioraalinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen olivat yhteydessä keskenään. Lisäksi kognitiivisella ja emotionaalisella kiinnittymisellä oli merkitsevä yhteys keskenään.

Regressioanalyysin avulla selvitettiin vielä tarkemmin sitä, miten kouluun kiinnittymisen alaulottuvuudet selittävät toisen asteen opiskelijoiden itsetuntoa (ks. taulukko 26).

TAULUKKO 26 Kouluun kiinnittymisen alaulottuvuudet itsetunnon selittäjinä toisella asteella

	Itsetunto
	$\beta$
Emotionaalinen kiinnittyminen	0,454***
Kognitiivinen kiinnittyminen	0,156
Behavioraalinen kiinnittyminen	0,068
R <sup>2</sup>	0,316

Huom. \*\*\* $p < 0,001$ ;  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin; R<sup>2</sup> = estimoidun mallin selityssaste

$F(3, 137) = 21,069$ ,  $p < 0.001$  eli regressiomalli sopii aineistoon ja mallin selityssaste on 31,6 % eli vajaa kolmannes itsetunnon pistemäärän vaihtelusta selittyi kiinnittymisen kolmen pääulottuvuuden avulla. Näistä tilastollisesti merkitsevä oli emotionaalinen kiinnittyminen. Käytännössä se tarkoittaa, että jos opiskelijan emotionaalinen kiinnittyminen kouluun lisääntyy, niin se voimistaa myös itsetuntoa.

Toisen asteen opiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin, itsetunnon, opintomenestyksen, uupumuksen ja kokonaisviihtyvyyden välisiä yhteyksiä selvitettiin vielä Pearsonin korrelaatioiden avulla. Näiden muuttujien väliset yhteydet on kuvattu taulukossa 27.

TAULUKKO 27 Toisen asteen opiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin, itsetunnon, opintomenestyksen, uupumuksen ja kokonaisviihtyvyyden Pearsonin korrelaatiot

	Sosiaalinen kompetenssi	Itsetunto	Opintomenestys (itsearviointi)	Uupumus	Kokonaisviihtyvyys	Kouluun kiinnittyminen
<b>Sosiaalinen kompetenssi</b>						
Itsetunto	.51***					
Opintomenestys (itsearviointi)	.11	.20**				
Uupumus	-.26***	-.57***	-.23**			
Kokonaisviihtyvyys	.47***	.56***	.32***	-.51***		
<b>Kouluun kiinnittyminen</b>	.52***	.55***	.36***	-.49***	.66***	

Huom. \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Sosiaalisen kompetenssin ja itsetunnon välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys, kuten myös sosiaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen välillä. Itsetunnon ja uupumuksen väillä oli myös tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Lisäksi itsetunnon ja kokonaisviihtyvyyden sekä itsetunnon ja kouluun kiinnittymisen välillä oli tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Uupumuksen kokemuksella oli yhteys kokonaisviihtyvyyteen. Kokonaisviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen välillä oli myös vahva yhteys, joten näyttää siltä, että kouluviihtyvyys ja kouluun kiinnittyminen ovat hyvin rinnakkaisia kokemuksia.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Keskeiset tulokset ja niiden yhteys teoriaan

Tutkimuksessa selvitettiin aluksi sitä, miten peruskoulun kahdeksaluokkalaiset viihtyvät koulussa kahdessa itäsuomalaisessa kaupungissa. Suurin osa peruskoulun kahdeksaluokkalaisista viihtyi melko hyvin tai hyvin (85,4 %). Melko huonosti ja huonosti viihtyviä oli vastaavasti 14,6 %. Heikoimmin kahdeksannella luokalla koulussa viihtyivät osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat oppilaat. Erityisopetukseen näyttävät valikoituneen ne oppilaat, joiden identiteetin kehittyminen ja status luokassa ovat heikoimmat. Erityisopetuksen tuki on siis tämän tutkimuksen mukaan kohdistunut niihin oppilaisiin, jotka sitä eniten tarvitsevat. Osa-aikaisen erityisopetuksen asema rajapintana vaatii selvästi edelleen lisätutkimusta. On syytä selvittää, aiheuttaako erityisopetus leimaamista vai onko osa-aikaiseen erityisopetukseen todella valikoituneet ne oppilaat, joiden identiteetti ja status luokassa on selvästi heikompi.

Opettajasuhteen vaikutus kouluviihtyvyyteen on tämän tutkimuksen perusteella kiistaton, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Pomeroy 1999). Opettajan antama emotionaalinen tuki edesauttaa oppilaan kouluun kiinnittymistä ja toimii suojaavana resurssina kouluun kiinnittymättömyyttä vastaan (Virtanen 2016; Voelk 2012; Wang & Eccles 2013; Wang & Holcombe 2010). Erityisen tuen piiriin siirretty oppilas opiskelee usein erityisluokassa tai pienryhmässä. Tällöin opettajasuhde on pysyvämpi kuin osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevalla oppilaalla. Koska tämän tutkimuksen mukaan osa-aikaista erityisopetusta saava oppilas viihtyy koulussa heikoimmin, herää kysymys, voisiko pienemmällä ryhmäkoolla ja yleisopetuksen opettajan erityispedagogisia taitoja vahvistamalla vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kouluviihtyvyyteen siten, että erityisluokan kouluviihtyvyyttä tuovat elementit saataisiin nykyistä paremmin hyödyttämään myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan koulussa viihtymistä. Erityisopetusta saavalla oppilaalla on oppimisvaikeuksiensa takia tavallista suurempi riski syrjäytyä myöhemmin elämässään. Koska koulussa viihtymisen on eri

tutkimuksissa todettu edistävän myöhempää elämässä selviytymistä, jatko-opintohalukkuutta ja elämänlaatua, juuri erityisopetusta saavan oppilaan kouluviihtyvyyteen tulee kiinnittää huomiota jatkossa entistä enemmän.

Seurantatutkimus tehtiin keväällä 2011, jolloin kysyttiin uudelleen vuonna 2008 vastanneilta kotikaupungeissaan toisella asteella opiskelevilta nuorilta sekä heidän opiskelutovereiltaan, miten kouluviihtyvyys, uupumus ja itsetunto muuttuivat toiselle asteelle siirryttäessä. Lisäksi tutkittiin heidän kouluun kiinnittymistään. Tähän tutkimukseen vastasi suurempi määrä lukiolaisia, joten vastausten tulkinnassa on huomioitava se, että kyseessä on lukio-orientoitunut ja koulumenestykseltään parempi joukko. Toisella asteella viihdyttiin paremmin kuin 8. luokalla: 90,5 % toisen asteen opiskelijoista viihtyi melko hyvin tai hyvin, kun taas melko huonosti tai huonosti viihtyvien määrä oli laskenut 9,5 %:iin. Erityisesti suhde opettajiin parani toisella asteella siten, että 8. luokalla sen arvioi melko hyväksi tai hyväksi kolme neljäsosaa vastaajista, kun vastavasti toisella asteella yhdeksän kymmenestä koki suhteen hyväksi.

Yleinen kouluviihtyvyys lisääntyi toisella asteella. Samalla kuitenkin koulukielleisyys lisääntyi, mihin saattaa liittyä se, että myös usko omaan menestymismahdollisuuksiin väheni perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. Metsämuurosen (2012) tutkimuksen mukaan suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyys oli suurimmillaan 1. ja 2. luokalla ja se väheni vuosi vuodelta tyttöillä 8. luokalle ja pojilla 9. luokalle saakka, jonka jälkeen kouluviihtyvyys taas hieman parani. Perusopetusta vaativimmat tavoitteet todennäköisesti heikensivät uskoa omaan menestymismahdollisuuksiin erityisesti lukiokoulutuksessa.

Niillä opiskelijoilla, joilla oli korkein sosioemotionaalinen kompetenssi, kouluviihtyvyys vain lisääntyi entisestään toiselle asteelle siirryttäessä, kun taas keskinkertaisen tai alhaisen sosioemotionaalisen kompetenssin omaavilla nuorilla kouluviihtyvyys laski toisella asteella. Näyttääkin siltä, että vahva sosioemotionaalinen kompetenssi selittää erittäin merkittävästi kouluviihtyvyyttä. Näin ollen kouluviihtyvyyttä voidaan edistää kehittämällä oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia. Tämä olisi syytä aloittaa jo varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksen alaluokilla vahvistamalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tämä siitä syystä, että seurantatutkimus osoitti, että kouluviihtyvyys on varsin pysyvä ominaisuus – ja viihtymättömyys vielä pysyvämpi siirryttäessä perusopetuksesta toiselle asteelle.

Itsetunto oli tämän tutkimuksen mukaan myös varsin pysyvä ominaisuus kahdeksannelta luokalta toiselle asteelle siirryttäessä. Itsetunnon kehitykselle on ominaista se, että se heikkenee murrosiän alkuvaiheessa ja vahvistuu jälleen, kun saavutetaan aikuisikä (Aho 1995; Scheinin 1990; Robins ym. 2002). Itsetunnon kehittämisessä painopiste olisi myös oltava erityisesti varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksen alaluokkien kasvatusta ja opetustyössä. Jo ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle muodostuu pitkälle hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä hän ei osaa (Keltikangas-Järvinen 1994, 179–180). Tämä olisi huomioitava myös oppilashuollon painopisteiden ja resurssien jaon suunnittelussa ja kohdentamisessa.

Kahdeksaluokkalaiset tytöt viihtyivät koulussa paremmin kuin pojat, mutta samojen nuorten siirtyessä toiselle asteelle tyttöjen ja poikien väliset erot yleisen kouluviihtyvyyden kokemisessa kapenivat. Perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä poikien suhde opettajiin sekä yleinen kouluviihtyvyys parani. Sen sijaan tyttöjen usko omaan menestymismahdollisuuksiinsa väheni toisella asteella. Tyttöjen uupumus ei juuri lisääntynyt toisella asteella. Poikien uupumus sitä vastoin väheni.

Kouluviihtyvyys vaikuttaa muun muassa oppilaan psykologiseen hyvinvointiin, kouluun kiinnittymiseen, poissaolojen määrään, syrjäytymiseen ja käyttäytymisen ongelmiin (Verkuyten & Thijs 2002). Hospel, Galand & Janosz (2016) taas totesivat, että behavioraalinen kiinnittyminen rakentuu viidestä osa-alueesta: osallistuminen, ohjeiden seuraaminen, vetäytyminen, häiritsevä käytös ja poissaolot. Poissaolojen lisääntymistä voidaan on siis pitää yhtenä indikaattorina, joka kertoo kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen heikentymisestä. Toisella asteella opiskelijoilta kerättyjen avoimien kysymysten vastausten perusteella opiskelijoiden poissaolojen yleisimmät syyt liittyivät koettuun väsymykseen ja kiinnostuksen puutteeseen, opettajan antaman tuen ja ohjauksen riittämättömyyteen, tekemättömiin tehtäviin sekä opiskelijan psyykkiseen tilanteeseen ja ihmissuhteisiin.

Koulumenestyksensä hyväksi arvioineet viihtyivät parhaiten ja huonoimmin viihtyivät koulumenestykseltään heikommät. Myös aikaisemmat tutkimukset tukevat näitä tuloksia (Olkinuora & Mattila 2001,21; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998, 383). Koulukielteisyys lisääntyi ja usko omaan menestymismahdollisuuksiin heikkeni toisella asteella opintomenestyksestä riippumatta. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että koulumenestys vaikuttaa edistävasti kouluviihtyvyyteen - ja toisin päin.

Toisella asteella tutkittiin kouluviihtyvyyden lisäksi myös kouluun kiinnittymistä. Toisen asteen opiskelijoiden kouluun kiinnittyminen oli sitä vahvempaa, mitä parempi sosioemotionaalinen kompetenssi ja opintomenestys heillä oli. Mitä paremmin opiskelija viihtyi toisella asteella, sitä vahvemmin hän myös kiinnittyi kouluun; ja mitä vähemmän uupunut opiskelija oli toisella asteella, sitä parempaa oli kouluun kiinnittyminen. Lisäksi kahdeksannella luokalla arvioitu itsetunto oli yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen toisella asteella. Nämä kouluun kiinnittymistä koskevat tulokset ovat hyvin samansuuntaisia kouluviihtyvyyttä koskevien tulosten kanssa. Näin ollen kouluviihtyvyys ja kouluun kiinnittyminen ovat tämän tutkimuksen mukaan sekä käsitteinä että tutkimuksellisesti hyvin rinnakkaisia käsitteitä ja kokemuksia.

Lukiolaiset olivat ammattikoululaisia voimakkaammin kiinnittyneitä sekä emotionaalisesti että kognitiivisesti. Sen sijaan uupumuksen ja itsetunnon osalta ei heidän väliltään löytynyt tilastollisesti merkittävää eroa. Uupuneimpien määrä kuitenkin kokonaisuudessaan lisääntyi toisella asteella. Kun peruskoulun 8. luokalla uupuneimpien osuus oli 7,8 %, toisella asteella heitä oli 11 % vastanneista. Tämä on syytä huomioida myös toisen asteen oppilashuoltotyössä.

Koulumenestys, koulun merkitys ja koulutyön hallinta sekä tulevaisuuden suunnitelmat korreloivat eniten kognitiivisen kouluun kiinnittymisen kanssa. Kognitiivisessa kiinnittymisessä painottuukin tutkimusten mukaan itseohjautuvuus, tavoitteellinen oppiminen, koulunkäyntiin panostaminen ja erilaisten oppimisstrategioiden käyttö (Appleton ym. 2006; Fredricks ym. 2004; Jimerson ym. 2003; Sedeghat, Adedin, Hejazi & Hassanabadi 2011).

Koulumenestys korreloi tytöillä ja pojilla myös behavioraalisen kiinnittymisen kanssa. Kognitiivinen ja behavioraalinen kiinnittyminen korreloivat pojilla vahvemmin kuin tytöillä. Behavioraalinen kiinnittyminen oli yhteydessä myös koulun merkityksen ja koulutyön hallinnan kokemukseen. Behavioraalisen kouluun kiinnittymisen ja koulumenestyksen välillä oli vahvin yhteys, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa on havaittu (vrt. Finn & Zimmer 2012; Fredricks ym. 2004. 70; Voelkl 1997; Willms 2003, 10).

Oppilaan ja opettajan välisellä suhteella sekä emotionaalisella kiinnittymisellä oli selkeä yhteys. Myös vertaisten ja kodin tuella oli vahva yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen. Pojilla emotionaalinen kiinnittyminen korreloi eniten ulkoisen motivaation kanssa, mutta vertaisten ja kodin tuen sekä tulevaisuuden suunnitelmien ja emotionaalisen kiinnittymisen välillä oli yhteys. Pojilla myös kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen korreloivat keskenään, tytöillä ei aivan yhtä vahvasti. Tytöillä vertaisten ja kodin tuella oli vahva yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen. Näyttääkin siltä, että sekä koulun että kodin ihmissuhteilla on vahva yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen, kuten useissa aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld 1993; Sirin & Rogers-Sirin 2004; Watt 2004).

Opettaja-oppilassuhde ja emotionaalinen kiinnittyminen olivat vahvimmin yhteydessä toisella asteella opiskelevien tyttöjen ja poikien sosiaaliseen kompetenssiin ja kouluun kiinnittymiseen. Sekä tytöillä että pojilla vertaisten tuki ja sosioemotionaalinen kompetenssi korreloivat keskenään. Sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluun kiinnittymisen väliltä löytyi merkitsevä yhteys. Tämä tutkimustulos tukee aikaisempia tuloksia, joiden mukaan sosiaalisilla taidoilla on vahva yhteys nuoren kouluun kiinnittymiseen (Buhs & Ladd 2001; Goldschmidt 2008).

Itsetunnon ja vertaisten tuen sekä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen välillä sekä sosioemotionaalisen kompetenssin ja itsetunnon välillä oli yhteys. Emotionaalinen kiinnittyminen kouluun voi tämän tutkimuksen mukaan vahvistaa myös itsetuntoa, joten ponnistelut yleensäkin kouluun kiinnittymisen lisäämiseksi voivat tuottaa positiivisia vaikutuksia opiskelijan kokonaishyvyyden kannalta. Hän oppii mahdollisesti hyväksymään itsensä sellaisena kuin on ja hänen itsetuntonsa voi vahvistua. Itsetunto onkin koko yksilön elämänkaaren kestävän sosiaalisen prosessin tuote (Rosenberg 1965). Lisäksi itsetunnon ja uupumuksen välillä, itsetunnon ja kokonaisviihtyvyyden välillä sekä itsetunnon ja kouluun kiinnittymisen välillä oli yhteys. Myös aikaisempien tutkimusten perusteella parempi itsetunto on yhteydessä vahvaan kouluun kiinnittymiseen (Finn & Rock 1997; Ma 2003; Virtanen 2016).



Uupumuksen kokemuksella oli yhteys kokonaisviihtyvyyteen. Kokonaisviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen välillä oli myös vahva yhteys. Kiuru ym. (2008) sekä Kutsal ja Bilge (2012) havaitsivat, että etenkin vertaisten tuki ja yleinen sosiaalinen kanssakäyminen vähentävät oppilaan koulu-uupumuksen tunteita. Vanhemmilta ja opettajalta saatu tuki sekä luokan yleinen kannustava ilmapiiri ovat koulu-uupumiselta suojaavia tekijöitä (Huebner, Suldo, Smith & McKinight 2004; Virtanen 2016). Lisäksi hyvä itsetunto, positiivinen asenne koulutyöhön, innostus, sitoutuminen sekä aikaansaamisen tunne ehkäisevät Salmela-Aron (2008, 243) mukaan koulu-uupumuksen syntymistä.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Vuonna 2008 perusopetuksen 8. luokalla tehdyn mittauksen peruskoulut valittiin harkinnanvaraisesti siten, että ne edustavat erityyppisiä yläkouluja. Tutkimuskoulut olivat oppilasmäärältään erikokoisia ylä- ja yhtenäiskouluja. Kysessä oli siis harkinnanvaraisesti valittu näyte kouluista edustamaan tyypillisiä kouluja Suomessa. Molempien tutkimuskohteena olevien kaupunkien alueelta tutkimuskouluilla oli oppilaita sekä taajama- että haja-asutusalueelta. Tutkimuskoulujen voidaan katsoa edustavan hyvin suomalaisia peruskouluja. Tutkimusmittarit olivat myös hyvin testattuja ja valideja. Tutkimustulosten yleis-tettävyyttä rajoittaa se, että toisella asteen seurantatutkimuksessa vastanneiden määrä jäi melko pieneksi ja vastaajista suurin osa opiskeli lukiokoulutuksessa. Vaikka seurantatutkimukseen valikoitui lukiopainotteisempi tutkimusaineisto, se on kuitenkin koulumenestystä lukuun ottamatta muiden indikaattorien mukaan hyvin samanlainen kuin ensimmäisen mittauksen aineisto.

Kouluviihtyvyys ja kouluun kiinnittyminen ovat moniulotteisia käsitteitä ja rakenteita ja sen vuoksi on hyödyllistä tarkastella ilmiötä eri näkökulmista käyttämällä eri mittareita ja menetelmiä, jotka yhdessä kokoavat paremmin ilmiön monimuotoisuuden ja vaihtelun ajan kuluessa (Fredricks & McColsky 2012). Kyselylomakkeihin koottuihin aineistoihin sisältyy aina myös erilaisia riskejä, kuten että osa vastaajista voi keskittyä käyttämään vain asteikon keskimäisiä arvoja ja välttää asteikon ääripäitä tai väsyä vastaamaan tai ei ymmärrä täysin kysymyksiä (esimerkiksi puutteellinen kielitaito tai oppimisvaikeudet). Oppilaan kouluviihtymistä ja kouluun kiinnittymistä koskevaa määrällistä tutkimusta olisi syytä vielä jatkaa ja syventää laadullisesti esimerkiksi haastatteleamalla oppilaita, opettajia ja heidän vanhempiaan, jotta voitaisiin vielä syvemmin pureutua avainkysymykseen, mitkä tekijät pitävät oppilaan opiskelurallallaan ja mitkä taas johtavat todennäköisimmin koulun keskeyttämiseen.

### 8.3 Tutkimuksen merkitys ja johtopäätöksiä

Koulussa viihtyminen vaikuttaa oppilaiden elämänlaatuun ja etenemiseen jatko-opinnoissa. Tutkimuksen merkittävin tulos oli sosioemotionaalisen kompetenssin erittäin vahva yhteys sekä kouluviihtyvyyteen että kouluun kiinnittymiseen. Lapsen sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen on siis ensiarvoisen tärkeää. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen suunnitelmallinen harjoittelu olisi syytä aloittaa jo varhaiskasvatusvaiheessa, ja opetustilanteita olisi edelleen kehitettävä vuorovaikutuksellisempaan suuntaan.

Oppilas-opettajasuhteen yhteys kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen oli tämänkin tutkimuksen perusteella kiistaton. Oppilaan kohtaamiseen liittyvä vuorovaikutus sekä rakentava ja kannustava palaute- ja arviointijärjestelmä ovat hyvän oppilas-opettajasuhteen tunnusmerkkejä. Myös opettajien päivittäin antama malli opetus- ja kasvatustyön suunnittelusta ja toteutuksesta yhdessä muiden koulun aikuisten kanssa voi parhaimmillaan toimia oppilaille esimerkkinä yhteistyön tekemisestä ja edistää omalta osaltaan oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja. Opetuksen yhteissuunnitteluun ja toteutukseen sekä yhteistyömahdollisuuksiin erityisopetuksen ja oppilashuoltohenkilöstön kanssa olisi siis paneuduttava jo opettajankoulutuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) määritellään koulun tehtävät sekä opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Yhtenä tehtävänä mainitaan oppilaan hyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen kokonaisvaltainen edistäminen. Linnakylän ja Välijärven (2005) mukaan suomalainen koulu ei ole kovin voimakkaasti vahvistanut yhteisöllisyyttä eikä hyödyntänyt yhteisön voimavaroja opetuksen kehittämisessä. Vuorovaikutteinen oppiminen, välitön palaute kollegoille tai oppilaiden roolin vahvistaminen koulun päätöksenteossa eivät aina ole olleet koulumme keskeisiä traditioita. Keskinäisen vuorovaikutuksen mallit ja demokraattisen vaikuttamisen keinot sekä ennen kaikkea halu niiden käyttämiseen rakentuvat osana kouluyhteisön toimintaa. Nopean muutoksen ja lisääntyvien sosiaalisten ongelmien maailmassa yhteisöllisyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja inhimillinen johtajuus korostuvat entistä enemmän. Koulussa viihtyminen, koulun ilmapiiri ja keskustelukulttuuri, vuorovaikutuksen ja muodot, yhteisön ongelmanratkaisutaidot sekä koulun päätöksentekomallit ovat keskeisiä tekijöitä koulujen toimintakulttuuria kehitettäessä ja oppimista edistettäessä. (Linnakylä & Välijärvi 2005.)

YK:n lapsen oikeuksien komitea suositteli Suomelle vuonna 2011, että se kiinnittäisi enemmän huomiota lasten hyvinvointiin koulussa, lasten oikeuteen saada mielipiteensä huomioon otetuiksi ja selvittäisi syitä lasten ja nuorten huonoon kouluviihtyvyyteen. Suomen UNICEF teki yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa asiasta tutkimuksen, jossa todetaan, että suomalaisissa kouluissa on paljon pyrkimystä turvata lapsen keskeiset oikeudet, mutta koulujen toimintaympäristöön liittyy myös asioita, jotka vaikeuttavat oikeuksien täyttä toteutumista. Suomalaisen peruskoululaisen koulupäivän turvallisuutta rapistavat sekä ulkokohtaiset haitat (esimerkiksi epäterveet rakennukset

ja sisäilmaongelmat) että omakohtaiset harmit (esimerkiksi pelon tunteet ja kiusaaminen). Koulujen toimiviksi ja helppohitoisiksi suunnitellut, mutta käyttäjien mielestä usein ankeat ja epäesteettiset sisustusratkaisut ja piharakenteet luovat kouluihin viihtymättömyyden ilmapiiriä. Uusin kouluarkkitehtuuri on onneksi jo tunnistanut tämän ongelman. Vertaissuhteiden osalta koulu nähtiin merkityksellisenä arjen ympäristönä, sekä hyvässä että pahassa. Osallisuusoi-keuden toteutumisen kohdalla suomalaisen koulun nähtiin olevan erityisissä vaikeuksissa. Tämä saattaa olla syy siihen, että peruskoulumme aikuisten ja lasten välille aukeni tutkimuksen mukaan tunneperäinen kuilu, mikä näkyy usein hyvin kielteisenä suhtautumisena opettajiin. Koska oppilaille ei ole aina riittävästi mahdollisuutta toteuttaa itseään ja tulla kuulluksi koulutyön virallises-ssa ytimessä, suomalaisten oppilaiden aktiivisuus suuntautuu usein opetusti-lanteiden ulkopuolelle. Tällöin myös koulussa viihtymisen kriteerit siirtyvät lasten todellisuudessa opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin ja suhteisiin. (Ha-rinen & Halme 2012.)

Kouluviihtyvyyden ja -hyvinvoinnin edistämiseksi on Suomessa käynnis-tetty keskustelua, useita kehittämishankkeita ja lakimuutoksia, joiden avulla on haluttu edistää muun muassa turvallisuutta, ongelmien ehkäisyä ja varhaista puuttamista, koulukiusaamisen vähentämistä, koulupudokkuuden ehkäisyä, oppilashuollon kehittämistä, oppilaiden osallisuuden parantamista, aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämistä sekä nykyistä laajempien ja monipuolisempien kurinpitokeinojen mahdollistamista työrauhan edistämiseksi. Lakimuutosten ja kehittämishankkeiden tavoitteena on ollut se, että kodin ja koulun, eri hallin-nonalojen sekä ammattiryhmien välisellä yhteistyöllä voitaisiin entistä enem-män ja varhaisemmassa vaiheessa tukea oppilasta ja kouluyhteisöä.

Kouluun kiinnittymistä tutkimalla on mahdollista tunnistaa sellaiset oppi-laat, jotka todennäköisimmin jatkavat opintojaan toiselle asteelle ja ne oppilaat, jotka todennäköisimmin tulevat keskeyttämään opintonsa (Finn & Rock 1997; Reschly & Christenson 2006). Voisiko siis kouluun kiinnittymistä koskevan tut-kimuksen avulla tehdä jotakin enemmän ja varhaisemmin, jotta koulutuksellis-ta syrjäytymistä voitaisiin ennaltaehkäistä? Hyvä alku koulutielle on ensiarvoi-sen tärkeä. Ensimmäisinä kouluvuosina syntyvän kouluun kiinnittymisen tai kiinnittymättömyyden merkitys näyttää suurelta jatkovuosien kannalta. Uu-simman PISA-tutkimuksen (2015) mukaan oppilaiden osaamisen taso on laske-nut ja tyttöjen ja poikien välinen ero koulumenestyksessä (luonnontieteet ja lu-kutaito) on lisääntynyt (OKM 2016:41). Erityisesti poikien kouluviihtyvyyden edistämiseksi ja mielekkäiden koulukokemusten saamiseksi olisi siis löydettävä uusia keinoja ja menetelmiä.

PISA-tutkimuksessa (2015) suomalaisten nuorten oppimistulosten heiken-tyminen johtui suurelta osin heikommin suoriutuvien oppilaiden osuuden kas-vusta, joten näiden oppilaiden tarvitsema yksilöllinen tuki ei enää ole kaikilta osin riittävää (OKM 2015:41). Osaamistason laskun taustalla voidaan nähdä ensinnäkin yhteiskunnalliset muutokset, jotka koskevat muutoksia yhteiskun-nallisissa rakenteissa ja arvoissa. Koulun merkitys on vähentynyt nuorten elä-mässä. Koulu ei enää ole samanlainen itsensä toteuttamisen foorumi, sosiaali-

sen nousun mahdollistaja ja hyvän tulevaisuuden takaaja kuin aikaisemmin. Myös koulun käytänteistä johtuvat muutokset voivat näyttäytyä siten, että oppimisen merkityksellisyttä ja mielekkyyttä on saatettu kyseenalaistaa. Oppimisen olisi oltava tulevaisuuden kannalta merkityksellistä, motivoivaa ja oppilaalle mielekästä, mutta samalla oppiminen vaatii itsensä ylittämistä ja epämu-kavuusalueella toimimista. Koulua ei välttämättä enää aina nähdä samalla tavalla keskeisessä roolissa nuorten minuuden ja tulevaisuuden mahdollisuuksien ja toiveiden rakentajana kuin se oli vielä muutama vuosikymmen sitten. Sosiaalisen median ja tietoteknisen kehityksen rinnalla koulussa tapahtuneet toiminnalliset ja sisällölliset opetussuunnitelman muutokset voivat nuorten näkökulmasta näyttäytyä vähäisiltä. (OKM 2015: 6; OKM 2015: 8.)

Aihetta pohtineen saksalaisen kulttuurintutkijan Thomas Ziehen (2000) mukaan kyse on paljolti siitä, että kulttuurisen modernisaation seurauksena koulun kulttuuri ja nuorten todellisuus ovat erkaantuneet toisistaan. Samalla kun koulu on menettänyt auktoriteettiasemansa tiedon jakajana ja uuden sukupolven sosiaalistajana, se on Ziehen mukaan tyhjentynyt symbolisesti, minkä seurauksena nuoret pakenevat koulun normatiivisia vaatimuksia omaan 'elämismaailmaansa' - vertaissuhteisiin, mediaan ja muihin arkielämän toimintaympäristöihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa on jälleen uudistettu Suomessa. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on otettu käyttöön 1.8.2016. Samalla käydään koulutuspoliittista keskustelua siitä, kuinka oppimisen motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Inklusion ajatus ohjaa Suomessa vahvasti nykyistä koulutuspoliittista keskustelua ja päätöksentekoa. Vuoden 2011 alussa voimaan astuneen lain tavoitteena on ollut mahdollistaa tukea tarvitsevalle lapselle riittävä ja oikea-aikainen tuki ensisijaisesti omassa lähikoulussaan. Tuen porrastuksen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) tavoitteena on suunnitelmallinen (oppimissuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS) moniammatillisena yhteistyönä etenevä tuki. Lähikouluperiaatteen tavoitteena on myös tukea asuinalueen lasten ja aikuisten yhteisöllisyyttä ja lisätä erilaisuuden ymmärrystä ja hyväksymistä.

Opetuksen lähtökohdista ja oppilaan hyvinvoinnin edistämisestä opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan muun muassa seuraavaa:

Lähtökohtana on yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluu koulun kaikille aikuisille tehtävästä riippumatta. Koulutyön järjestämisessä otetaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet. Huoltajien ja muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö tukee tässä onnistumista.

Opetussuunnitelman mukainen opetus, ohjaus, oppilashuolto ja tuki kaikkina koulupäivinä sekä turvallinen oppimisympäristö ovat jokaisen oppilaan oikeus. Opetuksen järjestäjä vastaa siitä, että oppilaan oikeudet toteutuvat ja huolehtii edellytysten luomisesta tätä edistävälle koulutyölle. Koulun johdolla on käytännön vastuu opetukseen, ohjaukseen, oppilashuollon ja tuen järjestämiseen liittyvistä ratkaisuista kouluyhteisössä, kaikilla vuosiluokilla ja kaikissa oppiaineissa. Tähän sisältyy myös ongelmien ennaltaehkäisy sekä kasvun ja oppimisen esteiden tunnistaminen ja poistaminen koulun toimintatavoista. Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä

toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opettajat vaikuttavat näihin pedagogisilla ratkaisullaan ja ohjauksellaan. (Opetushallitus 2014, 33.)

Edelliseen lakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna nyt korostetaan entistä enemmän koulua sosiaalisena ympäristönä, joka voi omia rakenteitaan kehittämällä kasvattaa yhteisöllisyyteen. Lisäksi koulun tulee sekä fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena että kognitiivisena toimintakulttuurina ottaa entistä dynaamisemmin ja ennakoivammin vastuuta jokaisen oppilaan kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja kasvusta.

Koko ikäluokan opettaminen ja kasvattaminen yhdessä on toisaalta suomalaisen peruskoulujärjestelmän vahvuus ja toisaalta sen haaste. Tämän tutkimuksen mukaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat tukea tarvitsevat oppilaat viihtyivät heikoimmin. Koska heillä kaikilla ei ollut erityisoppilaan statusta, heille ei ole yleensä myöskään tehty henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS), jonka avulla oppilaan tukitoimet suunnitellaan siten, että suunnittelutyössä ovat mukana sekä koulu, lasta hoitavat ja kuntouttavat tahot että huoltajat. Yhteissuunnittelulla pyritään siihen, että kaikki lasta hoitavat, kuntouttavat, kasvattavat ja opettavat tahot tekevät suunnitelmallisesti työtään lapsen parhaaksi toistensa työstä ja mahdollisuuksista tietoisina. Olennainen kysymys ja jatkotutkimuksen aihe onkin nyt se, kuinka esimerkiksi tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman avulla voitaisiin lisätä myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevan oppilaan kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen ja kehittämisen tulisi jatkossa painottua nimenomaan tehostettua tukea tarvitsevien lasten varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen. Tämän tutkimuksen merkittävin tulos oli sosioemotionaalisen kompetenssin erittäin vahva yhteys sekä kouluviihtyvyyteen että kouluun kiinnittymiseen. Lisäksi tässä tutkimuksessa todettiin, että heikoimmin kahdeksannella luokalla koulussa viihtyivät osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat oppilaat. Tutkimusten mukaan neljäsosalla oppilaista, joilla on erityisen tuen tarvetta, on merkittäviä vaikeuksia pysyvien toverisuhteiden luomisessa. (Frostad & Pijl 2007, 15; Siperstein & Leffert 1997; Wiener & Tardif 2004, 27; Zetlin & Murtaugh 1988). Koska erityisopetusta saavilla oppilailla on havaittu muita oppilaita enemmän vaikeuksia pysyvien vertaissuhteiden luomisessa, juuri heidän sosioemotionaalisen kompetenssinsa kehittymiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta myös heidän kouluviihtyvyytensä paranisi.

Se, miten edistetään kouluviihtyvyyttä sekä kouluun kiinnittymistä ja kohdataan ne oppilaat, jotka eivät ole kiinnittyneitä koulun prosesseihin, on varmasti tällä hetkellä yksi suurimmista opettajia, oppilashuoltohenkilöstöä ja kouluhallintoa työllistävästä kysymyksistä. Niillä toimenpiteillä, joita tänään tehdään jo lapsen ollessa varhaiskasvatuksessa tai peruskoulun alaluokilla, voi olla enemmän vaikuttavuutta hänen jatko-opintoihinsa siirtymiseen ja kouluun kiinnittymiseen kuin mitä voidaan tehdä vasta vuosien päästä peruskoulun viimeisillä luokilla, kun kiinnostus koulunkäyntiä ja jatko-opintoihin hakeutumista kohtaan on jo hiipumassa.

Tutkimustulokset korostavat oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilökunnan yhteistyön ja positiivisten suhteiden merkitystä erityisesti silloin, jos

oppilaalla on vaikeuksia (Sinclair, Christenson, Evelo & Hurley 1998; Sinclair, Christenson & Thurlow 2005). On tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Ilman kodin tukea koulun on vaikea onnistua opetus- ja kasvatustyössään. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa tulisikin entistä enemmän panostaa siihen, kuinka rakennetaan onnistuneesti yhteistyösuhde vanhempien ja koulun oppilashuoltohenkilöstön kanssa ja kuinka luodaan oppilaan oppimista tukeva ilmapiiri ja vuorovaikutus luokkatilanteissa. Opettajankoulutuksessa ja opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa tulisi entistä enemmän huomioida tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistaminen ja erityispedagogiset opetusmenetelmät. Erityisesti oppilaiden psyykkisen oireilun kohtaamiseen opettajat toivovat valmiuksia ja tukea (Ojala 2017). Oppilaan tarpeiden laajempi ja syvällisempi ymmärtäminen antaa koulun ammattilaisille mahdollisuuden arvioida oppilaan tilannetta, asettaa tavoitteita, koordinoita eri tukimuotoja ja arvioida ovatko tehdyt toimenpiteet olleet riittävän tehokkaita. Oppilasta tukevien palvelujen ennakoiva ja suunnitelmallinen koordinointi on usein tehokkaampaa ja taloudellisempaa kuin useiden resurssien suunnitteleman suuntaaminen yhdelle oppilaalle sitten, kun tilanne on jo ehtinyt kärjistyä (Griffiths, Lilles, Furlong & Sidhwa 2012).

Oppimisympäristöjen suunnittelulla voidaan tukea yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta. Sharkley, You & Schnoebelen (2008) korostivat, että ylläpitäjää tulisi entistä enemmän rohkaista kiinnittämään huomiota koulurakennusten, koulun turvallisuuden ja ilmapiirin positiivisiin vaikutuksiin suhteessa koulun tuloksiin. Vaikka useat tutkimukset osoittavat, että koulu voi toimia eräänlaisena suojaavana tekijänä oppilaille, ne prosessit, joilla kouluympäristö voi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen, suorituksiin ja sopeutumiseen eivät ole aivan selviä (Van Ryzin 2011).

Itseohjautuvuusteorian (self-determination theory) (Deci & Ryan 2000; Deci ym. 1991) mukaan nuorilla on tarve tehdä itse valintoja ja kontrolloida oppimistaan, rakentaa vahvoja ja tukevia suhteita opettajien ja oppilastoverien kanssa sekä saada mahdollisuuksia ilmaista kykyjään ja osaamistaan. Tähän suuntaan oppilaita voidaan ohjata kolmella tavalla: 1) autonomia, antamalla mahdollisuuksia valintaan ja itsenäisiin ratkaisuihin; 2) osallisuus, joka liittyy opettajilta ja oppilastovereilta saatavilla olevan tuen määrään; ja 3) kompetenssi, joka liittyy koulun kykyyn tunnistaa yritteliäisyyttä, kohdella kaikkia oppilaita reilusti ja arvioida oppilaita yksilöllisesti eikä vertaamalla toisiinsa. Itseohjautuvuusteorian mukaan edellä mainitut kolme asiaa ohjaavat oppilasta toimimaan (kouluun kiinnittyminen) ja kouluun kiinnittyminen taas määrittää heidän suorituskykyään (koulumenestys ja psykologinen sopeutuminen). Toisin sanoen kouluun kiinnittyminen voidaan nähdä välittäjänä oppilaan kouluympäristöstä tekemien havaintojen ja koulumenestyksen sekä sopeutumisen välillä (Klem & Connell 2004). Kouluympäristössä oppilaan ja opettajan välisillä suhteilla sekä vertaissuhteilla on suuri merkitys autonomian, osallisuuden ja kompetenssin sekä subjektiivisen hyvinvoinnin muotoutumisessa (Tian, Tian & Huebner 2016). Van Ryzin, Gravely ja Roseth (2009) toivat esille myös toivon näkökulman kouluun kiinnittymisessä. Toivo on positiivinen psykologinen ra-

kenne, joka viittaa yksilön käsityksiin kyvyistään saavuttaa tärkeinä pitämiään tavoitteita, ja lapsuuden tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät kokemukset ohjaavat uskomuksia ja toimintaa eri elämäntilanteissa (Snyder 2002). Van Ryzinin (2011) tutkimuksen mukaan saavutettu autonomia, vertaisten tuki ja kyky tavoitteiden suuntaiseen toimintaan sekä toivo selittävät merkittävästi kouluun kiinnittymistä. Kouluun kiinnittyminen ja positiiviset vertaissuhteet edistävät toivon kokemusta (Van Ryzin ym. 2009). Sekä kouluun kiinnittyminen että toivo ovat taas yhteydessä parempaan koulumenestykseen (Connell & Wellborn 1991; Fredricks ym. 2004, Snyder 2002). Kouluun tulisikin akateemisen autonomisuuden ja tukea antavan opettaja-oppilassuhteen lisäksi panostaa enemmän opetusryhmän ja oppilaiden väliseen osallisuuteen esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen, ongelmanratkaisun ja tutoroinnin avulla (Van Ryzin ym. 2009). Oppilaan itsenäistymisen kehittymistä tukee oppilaan mahdollisuus osallistua omaan opiskeluun ja oppisisältöihin liittyvien tehtävien suunnitteluun, mahdollisuus kokeilla itse ja saada onnistumisen kokemuksia (Deci & Ryan 2000). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan tulisi antaa päätöksenteko kokonaan oppilaalle. Sen sijaan esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehtoja opettaja voi tukea oppilaan valinnan vapauden ja autonomian tunteen kehittymistä. Opettajan ammattitaitoa on tunnustaa oppilaan taitotason mukaisia osallistamisen tapoja, jotka vahvistavat oppilaan pystyvyyden ja autonomian kokemusta. (Ulmanen 2017.) Oppilailla on tarve kiinnittyä johonkin sellaiseen, jonka he kokevat itselleen päivittäin merkitykselliseksi. Laadukas oppimistilanne ja siihen liittyvät käytännön ratkaisut ovat tehokkain tapa ehkäistä oppilaiden negatiivisia asenteita koulua kohtaan ja kiinnittymistä epäsosiaalisiin aktiviteetteihin ja vertaisryhmiin (Virtanen 2016). Tämä on iso haaste myös opettajankoulutukselle.

Koska kouluviihtyvyys on tutkimusten mukaan usein heikointa yläkouluun siirryttäessä, Metsämuuronen (2012) pohtii, voisiko harrastustoiminnan puolelta löytyä keinoja ja menetelmiä myös pedagogiikan kehittämiseksi siten, että nuorisoiikäisten kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Koulussa on mahdollisuus antaa tilaa oppilaiden itseohjautuvalle toiminnalle oppituntien ulkopuolisena aikana. Tämä on ollut jo pitkään ominaista anglosaksisille kouluille erityisesti Yhdysvalloissa, jossa EC (extra-curricular) -toiminta on ollut laaja varsinkin varttuneempien oppilaiden keskuudessa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja oman toimintaympäristön rakentajana. Lasten osallistumista koulun tiloissa tapahtuvan toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen pidetään tärkeänä. Samalla koulu avautuu moniammatillisuudelle, kun oppituntien ulkopuolisen toiminnan ohjaukseen osallistuu muutakin kuin koulun omaa henkilöstöä. (OKM 2015: 6.)

Oleellinen kysymys näyttää olevan, miten suomalaiseen kouluun luodaan hyvä yhteishenki ja yhdessä toimimisen ilmapiiri, jotta myös tukea tarvitsevat oppilaat siellä viihtyisivät. Mielikuvilla ja arkipuheella on suuri merkitys. Miten sana 'koulumainen' saataisiin arjen puheessa kaikumaan nykyistä positiivisemmalla? Tämän tutkimuksen perusteella kouluviihtyvyyden edistämiseksi suomalaista koulua olisi edelleen kehitettävä vuorovaikutuksellisem-

paan suuntaan. Hyvän koulun rakentaminen on viime kädessä kaikkien yhteinen asia ja aikuisten tehtävä on välittää lapsille myönteistä suhtautumista asiaan, jonka kanssa ollaan tekemisissä päivittäin monen vuoden ajan (Harinen & Halme 2012, 72). Oppilaiden, opettajien ja kouluyhteisöjen onnistumisia olisi syytä nostaa entistä aktiivisemmin ja kannustavammin esille. Oppilaskunta- ja koulukummitoiminta sekä vertaissovittelu ovat esimerkkejä jo olemassa olevista oppilaita aktiivisuuteen kannustavista osallistumismahdollisuuksista. Oppilaita tulisi saada vielä nykyistä laajemmin mukaan koulun toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oppilaiden toiveita olisi syytä kuulla nykyistä enemmän myös kouluympäristön suunnittelussa, rakentamisessa ja varustamisessa, jotta he kokisivat oppimisympäristön enemmän omakseen. Tutkimuksissa on todettu, että esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen ja vertaismentoroinnin avulla on voitu edistää oppilaiden välisten myönteisten suhteiden kehittymistä, minkä taas on todettu edistävän oppilaan käyttäytymistä ja koulumenestystä (Johnson & Johnson 2009; Roseth, Johnson & Johnson 2008; Wentzell & Caldwell 1997). Koulussa viihtymiseen voidaan vaikuttaa myös etsimällä ratkaisuja siihen, miten oppilaiden ja opettajien väliset sekä oppilaiden keskinäiset suhteet saataisiin entistä toimivammiksi niin, että kaikkien olisi koulussa hyvä olla. Tukea tarvitsevan oppilaan kannalta on tärkeää löytää keinoja, miten voidaan kuulla, kannustaa ja tukea oppilasta ja oppimisvaikeuksista huolimatta luoda hänelle uskoa omaan kykyihinsä.

## 8.4 Jatkotutkimusaiheita

Jotta voitaisiin edistää lasten ja nuorten kouluviihtyvyyttä ja innostusta jatkaa opintoja perusopetuksen jälkeen, osa oppilaista tarvitsee siihen tukea. Opettajien, vertaisryhmän ja vanhempien tukea tarvitaan. Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen käyttöä ja menetelmiä opetus- ja kasvatustilanteissa sekä oppilaan muussa elinpiirissä on syytä tutkia tarkemmin. Lisäksi kolmiportaisen tuen ja lähikouluperiaatteen vaikuttavuutta tukea tarvitsevan oppilaan kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen on tärkeää seurata ja tutkia.

Jatkotutkimusta tarvitaan edelleen esimerkiksi sen osalta, kuinka lisääntyvä opetusteknologia ja digitalisaatio vaikuttavat oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen (technology supported learning environments, digital engagement). Tietoteknologian perustaitojen hallinta ja harjoittaminen on jo sinänsä lukutaitoon rinnastettava perusvalmius, josta perusopetuksen on huolehdittava kaikkien oppilaiden osalta. Vielä tärkeämpää on kuitenkin nähdä teknologia mahdollisuutena uudistaa koulun pedagogiikkaa tavalla, joka motivoi nuoria ja tukee niitä osaamisen perusvalmiuksia, joita nykyaikainen yhteiskunta kaikilta jäseniltään edellyttää (Väljærvi & Kupari 2015, 5). Toisaalta PISA 2012 tutkimuksen mukaan enemmän kuin kuusi tuntia päivittäin verkossa olevat oppilaat ilmoittivat selvästi useammin tuntevansa itsensä yksinäisiksi koulussa kuin ne oppilaat, jotka päivittäin viihtyivät verkossa selvästi vähemmän. Kouluun sitoutuneet oppilaat kertoivat harvoin olevansa aktiivisimpia internetin käyttäjiä. Yksi-



lön hyväksytyksi tulemisen kokemusten kannalta liialliseen tietokoneen käyttöön pitäisi puuttua ajoissa. Samassa tutkimuksessa huomattiin myös, että eniten tietokonetta päivittäin käyttävät myöhästyvät koulusta useammin kuin vähiten tietokonetta käyttävät (Väljærvi & Kupari 2015, 101–104). Toisaalta tuoreimmat tutkimukset (Kaarakainen, Kivinen & Tervahautala 2013; Kivinen & Kaarakainen 2014) antavat viitteitä siitä, että onnistuessaan digitalisointi voi olla juuri se avaintekijä, jolla koulutyöt saatetaan kiinnostamaan myös poikia, jotka usein kiinnittyvät koulutyöhön tyttöjä heikommin.

Ohjauksen ja urasuunnittelun merkitystä kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen olisi myös syytä tutkia enemmän. PISA 2012 tutkimuksen mukaan Suomesta löytyy näyttöä oppilaanohjauksen merkityksestä urasuunnittelutaitojen oppimiseen. Muihin tutkimuksissa mukana olleisiin maihin verrattuna suomalaisten oppilaiden korkea osallistumisaktiivisuus, kattaviksi koetut urasuunnittelutaidot ja koulujen välinen pieni vaihtelu johtuvat todennäköisesti siitä, että oppilaanohjaus on perusopetukseen sisältyvä pakollinen oppiaine (Väljærvi 2015, 159).

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin edistävä vaikutus kouluviihtyvyyteen oli kiistaton. Mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka henkilön sosioemotionaalinen kompetenssi vaikuttaa myöhemmin työelämässä työhyvinvointiin, työuralla etenemiseen ja jaksamiseen.

Myös sitä, miten yhteen sovittavalla johtamisella ja moniammatillisella yhteistyöllä voidaan vaikuttaa koulun ilmapiiriin, kouluviihtymiseen ja kouluun kiinnittymiseen, on syytä tutkia lisää. Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki tuli voimaan 1.8.2014. Laissa säädetään esi- ja perusopetuksessa olevan oppilaan sekä lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa olevan opiskelijan oikeudesta opiskeluhuoltoon sekä opiskeluhuollon järjestämisestä (oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; HE67/2013; SiVM14/2013). Lain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta sekä ehkäistä ongelmien syntymistä ja turvata varhainen tuki sitä tarvitseville. Laki painottaa erityisesti yhteisöllisen ja ennalta ehkäisevän työn vahvistamista ja yhteisöllisten oppilashuoltoryhmien roolia, jonka vaikuttavuutta on syytä tutkia edelleen lisää. Lain tarkoitus on vahvistaa opiskeluhuollon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä sekä varmistaa opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhuoltopalveluiden yhdenvertainen saatavuus. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukainen opiskeluhuolto edellyttää monialaista johtamista sekä hyvää yhteistoimintaa kaikkien siitä vastaavien tahojen kanssa. (Perälä ym. 2015.)

Ehkä yksi suurimmista kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen liittyvistä salaisuuksista onkin se, kuinka tulevaisuuden koulussa kehitetään koulun keinoja kuunnella oppilaiden ääntä ja saada heidät mukaan keskusteluun ja päätöksentekoon sekä tekemään itseään koskevia valintoja.

## SUMMARY

School satisfaction and related factors in comprehensive school and upper secondary level studies

School's learning environment has a remarkable effect on student's learning, development of their social skills and quality of life (Tian, Chu & Huebner 2016). School satisfaction is defined as student's subjective and cognitive assessment of how positive their school experience is (Huebner 1994; Huebner & Gilman 2006). School satisfaction and concepts closely related to it, such as student engagement, student well-being and quality of student life, are connected to several phenomenon, which possibly effect individual's life course and quality of life. For example, school satisfaction influences student's psychological well-being, student engagement, absenteeism, becoming marginalized and behavioral problems (Verkuyten & Thijs 2002). In international school satisfaction comparisons, Finnish students have not been amongst the highest. However earlier study findings have been somewhat contradictory, because definition of school satisfaction and research setting have varied between different studies. Although experienced school satisfaction amongst Finnish children and adolescents has developed positively in recent years, it is still important to investigate how students' school satisfaction can be further fostered.

The background factors of school satisfaction are related to support provided by home, teachers and social network (peer relations) and student's own view of themselves (Bandura 1997; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Pomeroy 1999). The aim of this study was to understand student's school satisfaction and how it is formed in school environment. In this study it was examined how satisfied comprehensive school's eighth grade general education students and special education students were with school and which factors effected their school satisfaction. It was also examined how satisfied students were in their upper secondary level studies and which factors effected their school satisfaction and student engagement. It was further examined if school satisfaction and student engagement were interconnected amongst same students. Data for the study was collected by survey in two phases. Metrics used in the study were well tested and valid. In the first phase in 2008, 491 comprehensive school eighth grade students participated in the survey. 200 upper secondary level students participated in repeated survey in 2011-2012 of which 106 students also participated in the first survey carried out in 2008.

At first it was studied how satisfied eighth grade comprehensive school students were in two Eastern Finland cities. The majority of the eighth graders reported quite good or good school satisfaction (85,4 %). Quite bad or bad satisfaction was reported by 14,6 % of students. The weakest school satisfaction was reported by the students participating in part-time special education. It seems that students who report weak development of identity and classroom status received often special education support. According to this study special

education support seems to be directed to those student who need it the most. The effect of part-time participation in special education on school satisfaction needs clearly additional research. It should be further examined why those students who reported weaker identity and classroom status were often receiving special educational support.

Based on this study there was connection between student-teacher relationship and school satisfaction, as noted in earlier studies (e.g. Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Pomeroy 1999). Student with special education status studies often in special education class or small group. In that case student-teacher relationship is more permanent than amongst the students who are in part-time special education. As according to this study those who receive part-time special education have weaker school satisfaction, it should be considered if smaller group size and enhancing general teacher's special educational skills could affect the students with special support needs in a way that the elements that contribute to the higher school satisfaction in special education could be taken into account to support school satisfaction of the students receiving part-time special education. Those who receive special education are in higher risk to become marginalized later in the life, because of the learning difficulties. Because school satisfaction has been established in several studies to enhance later life success, readiness to continue studying and quality of life, especially the students with special needs should receive more support with school satisfaction.

Follow-up study was carried out in the spring of 2011. In this study the students and their peers who studied in their hometowns and participated in the study in 2008 were examined how school satisfaction, burnout and self-esteem changed when moving to the upper secondary level studies. Their student engagement was also examined. As larger part of the respondents were studying in high school, it should be noted that the group consists of respondents who are higher performers. School satisfaction was reported higher in the upper secondary level than in the eighth grade: 90,5 % of the upper secondary level students reported quite good or good school satisfaction, while the percentage of those who reported quite bad or bad school satisfaction had decreased to 9,5 %. Especially student-teacher relationship improved in the upper secondary level so that in the eighth grade two thirds reported it as quite good or good while in the upper secondary level nine out of ten reported student-teacher relationship as good.

General school satisfaction increased in the upper secondary level. At the same time students' negative attitude towards school increased, which could be related to that the students' trust in their chances to succeed decreased when moving to the upper secondary level. It is possible that the more demanding goals of studies decreased this trust especially in high school studies.

School satisfaction of those students who had the highest socio-emotional competence increased when moving to the upper secondary level, while school satisfaction decreased amongst those who had average or low socio-emotional competence. It seems that strong socio-emotional competence explains school

satisfaction very significantly. Thus school satisfaction can be advanced by improving socio-emotional competence of students. This should be started already in early childhood education and in earlier grades in comprehensive school by strengthening emotional and interaction skills. This should be done, because the follow-up study showed that school satisfaction and dissatisfaction seems to be quite the permanent in students while moving from the comprehensive school to the upper secondary level.

Based on this study self-esteem appears to be quite permanent quality when moving to the upper secondary level. Typical to the development of self-esteem is that it decreases in the beginning of adolescence and improves when reaching adulthood (Aho 1995; Scheinin 1990; Robins et al. 2002). When supporting self-esteem the focus should be especially in educational work of early childhood education and earlier grades of comprehensive school. Children form a lasting perception of what they are capable of and what they are incapable of early in their studies (Keltikangas-Järvinen 1994, 179-180). This should be considered when planning the focus and allocating resources in student welfare.

The eighth grade girls had higher school satisfaction than the boys, but when the same adolescents moved to the upper secondary level differences in satisfaction between genders narrowed. When moving to the upper secondary level student-teacher relationship and general school satisfaction improved amongst boys. The trust in their chances to succeed decreased amongst girls in the upper secondary level. Burnout narrowly increased amongst girls, but the burnout of boys decreased.

Those who evaluated their school performance as good had the highest school satisfaction and those who evaluated their school performance the lowest had the lowest school satisfaction. Earlier studies support these findings (Olkinuora & Mattila 2001, 21; Samdal, Nut-beam, Wold & Kannas 1998, 383). Negative attitude towards school increased and trust in chances to succeed decreased in the upper secondary level regardless of the school performance. Overall it can be noted that school performance effects positively on school satisfaction - and the other way around.

In the upper secondary level student engagement was also studied in addition to school satisfaction. Student engagement represents child's or adolescent's behavioral commitment to school's norms and conventions and, in emotional level, experience of social cohesion, involvement and receiving support and also attitude and values related to learning and performance goals (Virtanen 2016). Higher student engagement of the upper secondary level students was linked to higher socio-emotional competence and higher school performance. Both higher student engagement and lower burnout were connected to higher school satisfaction. Also self-esteem reported in the eighth grade was linked to higher school satisfaction and student engagement in the upper secondary level. These findings related to student engagement are parallel to the findings related to school satisfaction. Consequently based on

this study school satisfaction and student engagement are both as concepts and in the light of study findings parallel concepts and experiences.

High school students had higher emotional and cognitive student engagement than vocational students. Instead no statistically significant difference was found in burnout and self-esteem between these groups. Overall higher burnout was reported in the upper secondary level. When in the eighth grade the highest level of burnout was reported by 7,8 % of respondents, in the upper secondary level the amount was 11 % of respondents. This should be taken into account in the upper secondary level school welfare work.

School performance, significance of school and management of school work and future plans were the most strongly correlated with cognitive student engagement. School performance correlated also with behavioral engagement both in groups of girls and boys. Amongst boys cognitive and behavioral engagement had higher correlation than amongst girls. Higher behavioral engagement also had a connection with higher significance of school and management of school work. The strongest association was found between behavioral engagement and school performance. Hospel, Galand & Janosz (2016) state that behavioral student engagement is based on five areas: participation, following instructions, withdrawal, disruptive behavior and absenteeism. Increasing absenteeism can be considered as an indicator of decreasing school satisfaction and student engagement. Based on the responses collected in the upper secondary level survey, the most common reasons for absences were related to feelings of tiredness, lack of interest, inadequate support and guidance by teacher, unfinished homework, student's psychological condition and relationships.

Student-teacher relationship and emotional engagement were clearly associated. Peer and home support was also strongly connected to emotional engagement. Amongst boys emotional engagement correlated the most with external motivation, but there was some association between peer and home support, future plans and emotional engagement. Amongst boys there was a correlation between cognitive and emotional engagement, which was not as strong amongst girls. Amongst girls peer and home support was strongly associated with emotional engagement. It seems that relationships in school and home are strongly connected to emotional engagement as has been observed in earlier studies (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfield 1993; Sirin & Roger-Sirin 2004; Watt 2004).

Student-teacher relationship and emotional engagement were the most strongly connected to the social competence and student engagement of the upper secondary level girls and boys. Amongst both girls and boys peer support and socio-emotional competence were correlated. Significant association between socio-emotional competence and student engagement was found. This supports earlier findings of student's social skills being strongly connected to adolescent's student engagement (Bush & Ladd 2001; Goldschmidt 2008).

There was a strong connection between self-esteem and peer support and emotional student engagement. Self-esteem was also linked with socio-emotional competence. Self-esteem is a product of a process spanning individual's all stages of life (Rosenberg 1965). There was also a connection between self-esteem and burnout, self-esteem and overall school satisfaction and self-esteem and student engagement. Burnout was linked with overall school satisfaction. Overall school satisfaction was also strongly associated with student engagement, so school satisfaction and student engagement can be considered parallel concepts.

The most remarkable finding of this study can be considered to be the very strong association of socio-emotional competence with both school satisfaction and student engagement. Consequently strengthening child's socio-emotional skills is of great importance. Methodical practice of emotional and interaction skills should be started already in early childhood education, and study situations should be further developed to be more interactional. Student-teacher relationship was also found to be clearly and strongly connected to school satisfaction. Interaction related to facing student and constructive and supportive feedback and evaluation system are characteristic of good student-teacher relationship. Daily example given by teachers of planning and executing of educational tasks can work as an example of collaboration and co-operation for students, which can improve students' socio-emotional skills. Co-planning of teaching and execution and collaboration opportunities with special education and student welfare personnel should be already delved into in teacher training. Research findings emphasize the meaning of collaboration and positive relationship between students, parents and school personnel, especially if student has difficulties (Sinclair, Christenson, Evelo & Hurley 1998; Sinclair, Christenson & Thurlow 2005). There should be more investment in Finnish teacher training towards building successful co-operation relationship between parents and school's student welfare personnel and how an atmosphere and interaction that supports student's learning can be built. Teachers hope for preparedness and support for facing students' showing psychological symptoms (Ojala 2017). Fundamental question seems to be, how an atmosphere of solidarity and co-operation can be created into Finnish school, so that the students needing support are also satisfied. Usage and methods of co-operation and emotional skills in teaching and education situations and in other areas of student's life should be further studied. The effects of three category support (general, intensified and special) and nearby school allocation required by Finnish national curriculum on school satisfaction and student engagement of those students who have special needs should be further studied. Additional studies are also needed in how increasing role of educational technology and digitalization effect school satisfaction. Also counselling's and career planning's effects on school satisfaction and student engagement could need further studies. Because based on this study student's socio-emotional competence's contributing effect on school satisfaction was indisputable, it would be interesting to study what kind of effects person's socio-emotional competence

has on their working life, such as, on work well-being, career advancement and coping with workload.

In the new Finnish national core curriculum, school is emphasized to be more and more a social environment, which can teach students a sense of community and co-operation by developing school's own structures. Maybe one of the greatest secrets of school satisfaction and student engagement is how tomorrow's schools can be develop means to hear students' own voices and have them included in discussion and decision making and to have them make their own choices affecting themselves.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:172
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20-57.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lainio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurin ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195-212.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo; Helsinki: WSOY 1976.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. 2004. Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders The Mediatl Role of Attachment-Based Factors. *The Journal of Special Education* 38(2), 111-123.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. 2004. Check & Connect: The importance of relationships of promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42(2), 95-113.
- Anderson, S. A., Sabatelli, R. M. & Kosutic, I. 2007. Families, urban neighborhood youth centers and peers as cobtexts for development. *Family Relations* 56(4), 346-357.
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L. & Amoroso, A. J. 2008. Initial reliability and validity of the perceived social competence scale. *Research on Social Practice* 18(1), 47-54.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44(5), 427-445.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. S. 2009. Student engagement and its relationships with early high school dropout, *Journal of Adolescence* 32(3), 651-670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. S. 2009. Adolescents bahavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *The Journal of School Health* 79(9), 408-415.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2000. PISA 2006 ensituloksia. Opetusministeriön julkaisuja 37.



- Asher, S.R. 1983. Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development* 54(6), 1427-1434.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. 2002. Choice is good, but relevance is excellent: autonomy- enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology* 72, 261-278.
- Baker, J. A. 1998. The social context of school satisfaction among urban, low-income, african-american students. *School Psychology Quarterly* 13(1), 25-44.
- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44(3), 211-229.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Berndt, T., J. & Keefe, K 1995. Friend's influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 66 (5), 1312-1329.
- Betts, J., Appleton, J., Reschly, A., Christenson, S. & Huebner, E. 2010. A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly* 25(2), 84-93.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L. Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Nelson, K. E. & Gills, S. 2008. Promoting academic and socio-emotional school readiness: The head of the REDI program. *Child Development* 79(6), 1802-1817.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and the children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35(1), 61-79.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K. & Richman, J. M. 2000. School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education* 22 (2), 15-27.
- Boyom, L. A. & Parke, R. D. 1995. The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family* 57(3), 593-618.
- Brantley, A., Huebner, E. S. & Nagle, R. J. 2002. Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mental disabilities. *Mental Retardation* 40( 49), 321-329.
- Bru, E. 2006. Factors associated with disruptive behavior in the classroom. *Scandinavian Journal of Education Research* 1 (50), 23-43).
- Bru, E. & Thuen, E. 2004. Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Education Research* 5 (48), 493-494.
- Brunell, V., Kannas, L., Levälähti, E., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 1996. Livskvalitet i skolan. *Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja* 5/1996. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. & Rowley, S. J. 2008. Social risk and protective factors for african American children's academic achievement during the transition to middle school. *Developmental Psychology* 44(1), 286-292.
- Buhs, E.S. & Ladd, G.W. 2001. Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of the mediating process. *Developmental Psychology* 37(4), 550-560.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. 2007. Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends, and school engagement. *Journal of Adolescence* 30(1), 51-62.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J. & Thompson, D. (2012). Measuring Student Engagement Among Elementary Students: Pilot of the Student Engagement Instrument--Elementary Version. *School Psychology Quarterly* 27 (2), 61-73.
- Cauce, A. M. 1986. Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology* 14(6), 607-628.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. A. & Lerner, R. M. 2014. Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence* 43(6), 884-896.
- Clay, V. 2008. Gender Differences in measures of satisfaction with school and general and academic self-concept. *The International Journal in Learning* 15(8), 31-40.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coie, J. D., Lochman, J., Terry, R. & Hyman, C. 1992. Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60(5), 783-792.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. 1994. Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development* 65(2), 493-506.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.), *Self processes and development: The minnesota symposia on child psychology*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 43-77
- Cook, T., D., Deng, Y. & Morgano, E. 2007. Friendship influences during early adolescence: the specoal role of friends' grade point average. *Journal of Researches on Adolescence* 17(2), 325-356.
- Covell, K. 2010. School engagement and right-respecting schools. *Cambridge Journal of Education* 40(1), 39-51.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow Rasmussen, V. (toim.) 2004. *Young people's health in context. Health behaviour of school-aged children (HBSC 2001) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents 4*. Copenhagen: World Health Organization.

- Currie, C., Gabhainn, S.N., Gordeau, E., Robert, C., Smith, R. & Currie, D. (toim) 2008. Inequalities in young people's health in context: international report from the 2005/2006 Survey. Health Policy for Children and Adolescents 5. Copenhagen: World Health Organization.
- Currie, C., Zanotti, C, Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & 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. Copenhagen: WHO.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102(4), 303-318.
- Darr, c. W. 2012. Measuring Student Engagement: The Development of a Scale for Formative Use. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim), *Handbook on Student Engagement*. New York: Springer, 707-723.
- Davis, H., A. & Lease, A., M. 2007. Perceived organizational structure for teachers liking: the role of peers' perceptions of teaches liking in teacher-student relationship quality, motivation and achievement. *Social Psychology of Education* 10(4), 403-427.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallebrand, R. J. , Peeletier, L. G. & Ryan, R. M. 1991. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26(3-4), 325-346.
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. 2007. Behaviorally at-risk African American students. The importance of student-teacher relationship for student outcomes. *Journal of School Psychology* 45(1), 83-109.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development* 74(1), 238-256.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. P. 1994. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development* 65(6), 1799-1813.
- DeSantis-King, A., L., Huebner, S., Suldo, S. M. & Valois, R., F. 2006. An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behaviour problems. *Applied Research in Quality of Life* 1(3), 279-295.
- De Wit, D. J., Karioja, K. & Rye, B. J. 2010. Students' perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement* 21(4), 451-472.

- Dirks, M. A., Treat, T. A. & Weersing, V. R. 2007. Integrating theoretical, measurement and interventional models of youth social competence. *Clinical Psychology Review* 27(3), 327-347.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. 2011. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 40(12), 1649-1660.
- Eccles, J. S., Midgefield, C. & Wigfield, A. 1993. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in school and in families. *American Psychologist* 48(2), 90-101.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. 2011. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 225-241.
- Eccles, J. S. & Wang, M. T. 2012. Part I commentary: So what is student engagement anyway? Teoksessa S. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement*, s. 133-145. New York, NY: Springer.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfield, P. 1993. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64(3), 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. & Feldlaufer, H. 1993. Negative effects of traditional middle school schools on students' motivation. *The Elementary School Journal* 93(5), 553-574.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. 1998. Motivation succeed. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, Emotional and personality development* (5th ed.) Hoboken, NJ: Wiley, 1017-1095.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. & Schepens, A. 2004. Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies* 30 (2), 127-143.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fall, A.-M. & Roberts, G. 2012. High-school dropouts: Interaction between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence* 35(4), 787-798.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., Folger, J. & Cox, D. 1991. Measuring participation among elementary grade students. *Educational and Psychological Measurement* 51(2), 393-402.
- Finn, J. D. & Cox, D. 1992. Participation and withdrawal among fourth grade pupils. *American Educational Research Journal* 29(1), 141-162.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. 1997. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology* 82(2), 221-234.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. 1993. School characteristics related to student engagement. *Journal Of Negro Education* 62 (3), 249-268.

- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. 2012. Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Teoksessa S. L. Christenson ym. (toim.) Handbook on Student Engagement. Springer Science. Business Media. LLC 2012, 97-131.
- Fletcher, A., Bonnell, C. & Hargreaves, J. 2008. School effects on young people's drug use: a systematic review of intervention and observational studies. *Journal of Adolescents Health* 42(3), 209-220.
- Fontaine, N. S., Dee Torre, L., Grafwallner, R. & Underhill, B. 2006. Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care* 76(2), 157-169.
- Fredricks, J. A., Blumenfeldt, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research* 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A. & McColskey, W. 2012. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report Instruments. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) Handbook of Research on Student Engagement. New York: Springer, 763-782.
- Frostad, P. & Pijl, S. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 22(1), 15-30.
- Fullarton, S. 2002. Student engagement with school: Individual and school-level influences. Research Report 27. Australian Council for Educational Research.
- Furlong, M., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthwana, S. 2003. Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist* 8(1), 99-113.
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology* 95(1), 148-162.
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. 2000. A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescent. *Social Indicators Research* 52(2), 135-160.
- Gilman, R. 2001. The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent student. *Journal of Youth and Adolescence* 30(6), 749-767.
- Goldschmidt, E.P. 2008. The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement. Boston college, Lynch school of education.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. 1993. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education* 62(1), 60-71.

- Goudas, M., Magotsiou, E. & Hatzigeorgiadis, A. 2009. Psychometric properties of the Greek version of the feelings toward group work questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment* 25(3), 204–210.
- Griffiths, E. 2007. "They're gonna think we're the dumb lot because we go to the special school. A teacher research study of how mainstream and special school pupils view each other. *Research in Education* 78(1), 78–87.
- Griffiths, A.-J., Lilles, E., Furlong, M. & Sidhwa, J. 2012. The relation of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 563–584.
- Haapasalo, L., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Education Research* 54(2), 133–150.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2012. Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, Health Behaviors and Family Factors. *Health education* 112(3), 256–271.
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. 2016. The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioral problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European journal of special needs education* 31(2), 171–186.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76(5), 949–967.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyyden Pohjoismaissa. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeiluista ja tutkimuksista 2.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki.
- Harris, A. & Goodall, J. 2008. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50(3), 277–289.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. 1996 (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge Studies in Social and Emotional Development: Cambridge University Press, 29, 11–42.
- Harter, S. 1999. *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hay, D., F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 84–108.

- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 416. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoppu, U., Kujala, J., Lehtisalo, J., Tapanainen, H. & Pietinen, P. (toim.) 2008. Yläkoululaisten ravitsemus ja hyvinvointi. Lähtötilanne ja lukuvuonna 2007–2008 toteutetun interventiotutkimuksen tulokset. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 30.
- Hospel, V., Galand, B. & Janosz, M. 2016. Multidimensionality of behavioral engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research* 77, 37–49.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2011. Pre-school socio-emotional behavior and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioral Difficulties* 16(4), 365–381.
- Huebner, E. S. 1994. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment* 6(2), 149–158.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. 2006. Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life* 1(2), 139–150.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C. & McKnight, C. G. 2004. Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools* 41(1), 81–93.
- Huebner, E. S. & McCullough, G. 2000. Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research* 93(5), 331–335.
- Huebner, S., Valois, R., Paxton, R. & Drane, W. 2005. Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies* 6(1), 15–24.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. 2006. Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology* 43(6), 465–480.
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O-M & Lloyd, L. K. 2008. Teacher-student support, effortful engagement and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 1–14.
- Hui, E. K. P. & Sun, R. C. F. 2010. Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology* 3(2), 155–172.
- Ignatius, E. & Kokkonen, M. 2005. Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä luottamuksen ja itsetunnon selittäjinä. *Psykologia* 40(2), 133–144.
- Institute for Research and Reform in Education. 1998. Research Assessment Package for schools (RAPS). Manual for Elementary and Middle School Assessments.
- Ireson, J. & Hallam, s. 2005. Pupils' liking for school; Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology* 75(2), 297–311.

- Jahnukainen, M. 1998. Lisäluokalta tulevaisuuteen: Vantaan kymppiluokan oppilaiden lukuvuoden 1995–1996 koulukokemukset ja jälkiseuranta, Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 196.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Janosz, I., Archambault, I., Marizot, J. & Pagani, L. 2008. School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues* 64(1), 21–40.
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Siddal, J. 2013. A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research* 114(3), 1073–1086.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. I. 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist* 8(1), 7–23.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. & Elder, G. H. 2001. Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education* 74(4), 318–340.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2009. An educational psychology success story. Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher* 38(3), 365–379.
- Jordan, W. J. 1999. Black high school students' participation on school-sponsored sports activities: Effects on school engagement and achievement. *Journal of Negro Education* 68(1), 54–71.
- Joronen, K. 2005. Adolescents' subjective well-being in their social contexts. *Acta Universitatis Tamperensis* 1063.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A. & Locke, E. A. 2005. Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied psychology* 90(2), 257–268.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66(5), 874–895.
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. & Laakkonen, E. 2012. Multiscore assessed social competence as a predictor for children's and adolescent' later loneliness, social anxiety and social phobia. *Journal for Educational Research Online* 4(1), 73–98.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. 2012. The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 387–401.
- Karakainen, M-T., Kivinen, O. & Tervahautala, K. 2013. Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus* 31(2), 20–33.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskelu ympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38(5), 417–431.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.



- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131-150.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J. & 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.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Karppinen, K. 2007. Nuorten ongelmat koulutusvalinnoissa ja toiselle asteelle siirryttäessä. 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. Helsinki: Sitra, 122-139.
- Karvonen, S., Vikat, A. & Rimpelä, M. 2005. The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland. *Journal of Adolescence* 28(1), 1-16.
- Kauffman, J. M. 2005. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth (8. painos). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kaukiainen, A., Juntila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK-monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Turun oppimistutkimuksen keskus ja Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kauppila, R., A. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 438.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Keuruu: Otava.
- Keltikangas - Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. WSOY. Juva.
- Kenny, M. 1987. Family ties and leaving home for college: Recent findings and implications. *Journal of College student Personnel* 28(5), 438-442.
- Kim, D., H. & Kim, J. H. 2013. Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research* 112(1), 105-127.
- Kingery, J. N. & Erdley, C. A. 2007. Peer experiences as predictor of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of children* 30(2), 73-88.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J-E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. 2008. Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly* 54(1), 23-55.

- Kiuru, N., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K, Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J-E (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction* 22(5), 331-339.
- Kivinen, O. & Kaarakainen, M-T. 2014. Analyzing e-learning habits utilizing the ReadIT program: Identifying distinctive e-learning strategies. *Ubiquitous Learning: An International Journal* 6(2), 15-26.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Research report n:o 53. Department of Special Education. University of Jyväskylä.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. 2004. Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74(7), 262-273.
- Konu, A.2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston terveystieteen laitos. Acta Universitas Tamperensis 887.
- Konu, A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere University Press, 13-32.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa (toim.) P. Linnakylä & H. Saari. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5-28.
- Koster, M., Pijl, S., Van Houten, E. & Nakken, H. 2007. The social position of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education* 22(1), 31-46.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: a Literature study focusing on social dimension of inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 13(2), 117-140.
- Kouluterveyskysely 2017. Luettu 1.3.2018.  
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>
- Kouvo, A. & Silven, M. 2010. Finnish mothers' and fathers' attachment representations during child's first year predict psychosocial adjustment in preadolescence. *Attachment & Human Development* 12(6), 529-549.
- Kumar, R. 2006. Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology* 31(3), 253-279.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169. Väitöskirja. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9:2004.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (2012) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. B-sarja 53/2009. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kupersmidt, J. B. & Cole, J. D. 1990. Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development* 61(5), 1350-1362.
- Kutsal, D. & Bilge, F. 2012. A study on the burnout levels of high school students. *Egitim ve Bilim* 37(164), 283-297.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto: Terveysten edistämisen tutkimuskeskus.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Pohjoismaissa 1994-2010 - WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto, Terveysten edistämisen tutkimuskeskus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. 1999. Peer relationship and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50(1), 333-359.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven: Yale University Press.
- Ladd, G.W., Buhs, E.S. & Seid, M. 2000. Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly* 46(2), 255-279.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. 2001. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development* 72(5), 1579-1601.
- Lam, S., Jimerson, S. Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, Y., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H. Zollneritsch, J. 2012. Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The

- results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology* 50(1), 77-94.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thunberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Mariläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Julkaisuja 41. Helsinki. Suomen kasvatustieteellinen seura, 111-131.
- Li, Y., Doyle, Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J. & Lerner, R. M. 2011. Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development* 35(4), 329-342.
- Li, Y., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. 2010. Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence* 39(7), 801-815.
- Li, Y. & Lerner, R.M. 2012. Interrelations of Behavioral, Emotional and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence* 42(1), 20-32.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.
- Li-Jun, W., Wen-Chung, W., Hai-Gen, G., Pei-Da, Z., Xin-Xiao, Y. & Barnard, J. 2014. Relationships among teacher support, peer conflict resolution and school emotion experiences in adolescents from Shanghai. *Social Behavior & Personality: An International Journal* 42(1), 99-113.
- Lindsay, G., Dockrell, J. Letchford, B. & Mackie, C. 2000. Self esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language teaching and Therapy* 2(18) 125-143.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39-56.
- Linnakylä, P. 1996. Quality on school life in Finnish comprehensive school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40(1), 69-85.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1*. Helsinki. Opetushallitus, 241-265.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28(2), 112.-127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 583-602.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lloyd, J. E., Walsh, J. & Yailagh, M. S. 2005. Sex Differences in Performance Attributions, Self-Efficacy and Achievement in Mathematics: If I'm so Smart, Why Don't I Know It? *Canadian Journal of Education* 28(3), 384-408.
- Luo, W., Hughes, J. A., Liew, J. & Kwok, O. 2009. Classifying academically at-risk first graders into engagement types: Association with long-term achievement trajectories. *The Elementary School Journal* 109(4), 380.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. *Kouluterveyskysely 2000-2009*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Viikki, S., Jokela, Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013. *Kouluterveyskyselyn tulokset*. THL. Suomen Yliopistopaino Oy.
- Ma, X. 2003. Sense of belonging school: can schools make a difference? *The Journal of Educational Research* 96(6), 340-350.
- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. 1997. Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review* 9(4), 371-409.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. & Farb, A. F. 2012. Engagement Across Developmental Periods. *Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L., Wylie, C. (toim.) Handbook of Research on Student engagement*. New York: Springer, 45-63.
- Malin, A. & Linnakylä, P. 2001. Multilevel modeling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(2), 145-166.
- Mand, J. 2007. Social position of special needs pupils in the classroom: comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education* 22(1), 7-14.
- Manlove, J. 1998. The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence* 8(2), 187-220.
- Marks, H., M. 2000. Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal* 37(1), 153-184.
- Matheson, C., Olsen, R. & Weisner, T. S. 2007. A good friend is hard to find: Friendship among adolescence with disabilities. *American Journal of Mental Retardation* 112(5), 319-329.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. 1998. *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 19.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.

- Metsämuuronen, J., Svedlin, R. & Ilic, J. 2012. Change in students' attitudes toward school as a function of age – a Finnish perspective. *Journal of Educational and Development Psychology* 2(2), 134–151.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Mishna, F. & Alaggia, R. 2005. Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization. *Children & Schools* 27(4), 217–226.
- Mo Ching Mok, M. 2002. Determinants of students quality of school life: a path model. *Learning Environments Research* 5(3), 275–300.
- Murray, C. & Pianta, R. C. 2007. The importance of teacher-student relationship for adolescence with high incidence disabilities. *Theory Into Practice* 46(2), 105–112.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa, keitä ovat syrjäytyneet nuoret? [Lost – who are the socially excluded youth?] EVA Analyysi 19. Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- Natvig, G. K., Albreksen, G., Anderssen, N. & Qvarnström, U. 1999. School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescence. *Journal of School Health* 69(9), 362–368.
- Neild, R. C., Balfanz, R. & Herzog, L. 2007. An early Warning system. *Educational Leadership* 65(2), 28–33.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 324. Turun yliopisto.
- Nickerson, A. & Nagle, R. 2004. The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research* 66(1), 35–60.
- Nolvi, S. 2011. OKI – Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Nurmi, J.-E. 1991. The development of future-orientation on a life-span context. University of Helsinki Department of Psychology Research Report, No. 13. Helsinki: University of Helsinki.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Nurmi, J. & Soininen, M. 2005. Kouluviihtyvyys tutkimusilmionä. Teoksessa T. Merisuo-Storm & m. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä – varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston tiedekunnan julkaisuja B: 74, 227–250
- OECD:n PISA 2006-tutkimuksen tuloksia. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/pisa/taustaa.html?lang=fi> (Luettu 8.1.2011).
- OECD:n PISA 2009-tutkimuksen tuloksia. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/pisa/index.html> (Luettu 8.1.2011).

- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 575.
- OKM 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18.
- OKM 2015. Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Ehdotus joustavan koulupäivän vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6.
- OKM 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 8.
- OKM 2016. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päätösvaiheessa: empiirisiä tutkimuksia. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A.
- 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. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 195, 23-25.
- Omatsu-Arviolommi, T. 2003. Pupils' achievement strategies, family background and school performance. Väitöskirja. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia nro 23.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. & Strand, C. 1997. A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* 26(3), 290-303.
- Opdenakker, M - C, Van Damme, J. 2000. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11(2), 165-196.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 täydentäminen. Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio (Promenoria av arbetsgruppen för ökat välbefinnande i skolan). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 27. Helsinki.
- Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33.
- Opetusministeriö 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Yliopistopaino.
- O'Toole, L. 2008. Understanding individual patterns of learning: implications for the well-being of students. *European Journal of Education* 43(1), 71-86.

- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. 2007. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology* 99(1), 83–98.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. 2017. Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusverkosto.
- Peltola, R., Himberg, L., Laakso, J., Niemi, P. & Näätänen, R. 2001. Toimiva ihminen psykologia 1. Porvoo: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perälä, M.-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P.-L. 2015. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. Opas 36. Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Pianta, R. 1999. Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. 2002. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child and child outcomes. *The Elementary School Journal* 102(3), 225–238.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. 2012. Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L., Reschly & C. Wylie (toim.), *handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 365–386.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 227–243.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhäntö, K. 2014. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* 67, 40–51.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointitieteen kohtaus peruskoulussa. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015. OECD programme for International Student Assessment. [WWW-dokumentti].
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelyn kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä, Finland, Niilo Mäki Instituutti, 80–104.



- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology and Education* 20(4), 465-482.
- Powell, D., Burchinal, M., File, N. & Kontos, S. 2008. An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 23(1), 108-123.
- Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-29.
- Puro, E. 2005. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyys. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10. Jyväskylä, Finland: Koulutuksen arviointineuvosto, 82-91.
- Pönkkö, M.-L. 2006. Special-needs student's psychiatric treatment chain. *International Journal of Circumpolar Health* 65(2), 187-188.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa: M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta ja Stakes, 94-104.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. 2004. Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly* 50(4), 471-491.
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M.-T. & Laippala, P. 2002. Relationship among adolescent subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health* 72(6), 243-249.
- Reschly, A. & Christenson, S. L. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education* 27(5), 276-292.
- Reschly, A. & Christenson, S. L. 2012. Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Teoksessa S. L., Christenson, A. L., Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 3-19). New York: Springer, 3-19.
- Rimm-Kaufman, S., Early, D., Cox, M., Saluja, G., Pianta, R., Bradley, R. & Payne, C. 2002. Early behavioral attributions and teachers' sensitivity as predictors of component behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology* 23(4), 451-470.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203. Turku: Turun yliopisto, 51-94.

- Robins, R. W., Tresniewski, K. H., Tracy, J.L., Gosling, S. D., Potter, J. 2002. Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging* 17(3), 423-434.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. j. 2000. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal* 100(5), 443-471.
- Roseth, C., J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2008. Promoting early adolescents achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin* 134(2), 223-246.
- Rosenberg, M. 1965. Self-esteem scale. Teoksessa Society and adolescence self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rumberger, R. W. 2011. Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. Cambridge: Harvard University Press, 126-169).
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. 2012. The relationship between engagement and high school dropout. S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 491-513.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bedranik, K. 2006. Kouluviihtyvyydeb käsite ja tutkimus Suomessa. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma, tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 97, 92-132.
- Russell, J., Ainley, M. & Frydenberg, E. 2005. *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Canberra, Australia: Australian Government. Department of Education Science and Training.
- Rutter, M. & Maughan, B. 2002. School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology* 40(6), 451-475.
- Ryan, A. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescents motivation and achievement. *Child Development* 72(4), 1135-1150.
- Ryan, R. M. & Patrick, H. 2001. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal* 38(2), 437-460.
- Räty, H. 2010. School's out: a comprehensive follow-up study on parents' perceptions of their child's school. *European Journal of Psychology of Education* 25(4), 493-506.
- Salmela, J. 2006. Läheisten ihmisten tuki ja onnistumisen kokemukset lisäävät nuoren itsearvostusta. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Salmela-Aro, K. 2008. Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa A-R Lahikainen, R-L Punamäki & T. Tamminen. *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 234-243.
- Salmela-Aro, K. 2010. Personal goals and well-being. How do young people navigate their lives? *New Directions for Child and Adolescents Development* 130, 13-26.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29(4-5), 3-6.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. 2009. School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Edita. Helsinki.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescents* 35(4), 929-939.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2012. The schoolwork engagement inventory: energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 28(1), 60-67.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2014. Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences* 2014.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2014. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology* 84(1), 137-151.
- Salmivalli, C. 1998. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32(2), 93-98.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health related behaviours and subjective well-being. Väitöskirja. Bergen, Norja: 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 & Barnekow Rasmussen (toim.) *Young people's health in context. international report from the HBSC 2001/ 02 survey. Health policy for children and adolescents, no 4.* Copenhagen: World Health Organization, 42-52.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools - a study of importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research* 13(3), 383-397.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 830.
- Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33(5), 464-481.

- Scheinin, P. 1990: Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto: Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77. Helsingin yliopisto.
- Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Terve itsetunto-projektin loppuraportti II. Koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Sciarra, D. T. & Seiruo, H. J. 2008. The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling* 11(4), 218–228.
- Sedeghat, M., Abedin, A., Hejazi, E. & Hassanabadi, H. 2011. Motivation, cognitive engagement and academic achievement. *Procidia Social and Behavioral Sciences* 15, 2406–2410.
- Semrud-Clikeman M. 2007. *Social competence on children*. New York, NY: Springer.
- Sharkley, J. D., You, S. & Schnoebelen, K. J. 2008. The relationship of school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology of the Schools* 45(5), 402–418.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. 1998. Not all personal goals are personal: comparing autonomous and controlled reasons for goal as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin* 24(5), 546–557.
- Sheldon, K. M. & Elliot A. J. 1999. Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology* 76(3), 482–497.
- Sheldon, K. M. & Houser-Marko, L. 2001. Self-concordance, goal-attainment and the pursuit of happiness: can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (1), 152–165.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Scneider, B. & Shernoff, E. S. 2003: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly* 18(2), 158–176.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. 2009. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society* 41(1), 3–25.
- Sinclair, M. F., Christenson, S.L., Evelo, D. L. & Hurley, C. M. 1998. Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of sustained school engagement procedure. *Exceptional Children* 65(1), 7–21.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. 2005: Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioural disabilities. *Exceptional children* 71(4), 465–482.
- Siperstein, G. N. & Leffert, J. S. 1997. Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation* 101(4), 339–351.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. 2004. Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society* 35(3), 323–340.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchland, G. & Kinderman, T. 2008. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology* 100(4), 765–781.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 2009. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69(3), 493–524.
- Skorikov, V. 2006. Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior* 70(1), 8–24.
- Snyder, C. R. 2002. Hope theory: Rainbow in the mind. *Psychological Inquiry* 13(4), 249–275.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) 1989. *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 149–166.
- Stipek, D. & Miles, S. 2008. Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development* 79(6), 1721–1735.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. 2006. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International* 27(5), 567–582.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus (Luettu 5.3.2015). <http://tilastokeskus.fi/til/khak/index.html>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2015. Helsinki: Tilastokeskus (luettu 15.4.2017).
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2016. Helsinki: Tilastokeskus (luettu 18.3.2018). Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html)
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL): Kouluterveyskyselyyn 2017 tulokset (Luettu 20.2.2018). <https://thl.fi/web/tutkimustuloksia>
- Tian, L. 2009. School satisfaction among Chinese mainland adolescents. *Social Behaviour and Personality* 37(8), 1095–1100.
- Tian, L., Chen, E. & Huebner, E. 2014. The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research* 119(1), 353–372.
- Tian, L., Chu, S. & Huebner, E. 2016. The Chain of Relationship Among Gratitude, Prosocial Behavior and Elementary School Students' School Satisfaction: The Role of School Affect. *Child Indicators Research* 9(2), 515–532.

- Tian, L., Tian, Q. & Huebner, E. 2016. School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research* 128(1), 105-129.
- Tomyn, A. J. & Cummins, R. A. 2011. The subjective well-being of high-school students: Validating the personal well-being index - School children. *Social Indicators Research* 101(3), 405-418.
- Torsheim, T. & Wold, B. 2001. School related Stress, support and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence* 24(6), 701-713.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C. & Ivery, P. D. 2002. Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children, *Psychology in the Schools* 39(4), 477-488.
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. 2014. Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Development Psychology* 50(3), 649-662.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulmia koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 2289. Tampereen yliopisto.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen - oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 66.
- Vandell, D. L., Pierce, K. M. & Dadisman, K. 2005. Out-of-school settings as a developmental context for children and youth. *Advances in Child Development and Behavior* 33, 43-77.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. 2007. Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research* 83(3), 447-463.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. & Roseth, C. J. 2009. Autonomy, belongingness and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence* 38(1), 1-12.
- Van Ryzin, M. J. 2011. Protective Factors at School: Reciprocal Effects Among Adolescents' Perceptions of the School Environment, Engagement in Learning and Hope. *Journal of Youth and Adolescence* 40(12), 1568-1680.
- Vasalampi, K. 2012. Appraisal of education-related goals during educational transitions in late adolescence. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Tutkimus 445.
- Vasalampi, K., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2010. Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulu siirtymässä. *Psykologia* 45(05-06), 402-411.

- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2009. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist* 14(4), 332-341.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. 2002. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* 59(2), 2003-228.
- Virtanen, T. 2016. Student Engagement in Finnish Lower Secondary School. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 562.
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. 2014. Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences* 36, 201-206.
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. 2016. Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout and academic achievement. *Journal for Educational Research Online* 8(2), 136-157.
- Voelkl, K. E. 1995. School warmth, student participation and achievement. *The Journal of Experimental Education* 63(2), 127-138.
- Voelkl, K. E. 1997. Identification with school. *American Journal of Education* 105(3), 294-318.
- Voelkl, K. E. 2012. School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 193-218.
- Väljjarvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J. & Kupari, P. 2015. Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 - tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. 2015. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction* 36, 57-65.
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A. & Willett, J. B. 2011. Trajectories of family management practices and early adolescence behavioral outcomes in middle school. *Developmental Psychology* 47(5), 1324-1341.
- Wang, M. T. & Eccles, J. 2011. Adolescent behavioral, emotional and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence* 22(1), 31-39
- Wang, M. T. & Eccles, J. 2013. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction* 28, 12-23.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. 2010. Adolescents' perceptions of school environment and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal* 47(3), 633-662.

- Wang, M. T. & Peck, S. T. 2013. Adolescent educational success and mental health vary Across school engagement profiles. *Development psychology* 49(7), 1266–1276.
- Watson, D. L., Emery, C., Bayliss, P. D., Boushel, M. & Mcinnes, K. 2012. *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Bristol: Policy Press.
- Watt, D. 2004. Consciousness, emotional self-regulation and the brain. *Journal of Consciousness Studies* 1(9), 77–82.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, j. 2007. Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology* 40(3-4), 194–213.
- Wentzell, K.R. (1991). Social Competence at School: Relation between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research* 61(1), 1–24.
- Wentzell, K. R. 1994. Relation and social goal pursuit to social acceptance, classroom behaviour and perceived social support. *Journal of Educational Psychology* 86(2), 173–182.
- Wentzell, K. R. 1997. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology* 89(3), 411–419.
- Wentzell, K. R. 1998. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational psychology* 90(2), 202–209.
- Wentzell, K., R., Barry, C., McNamara & Caldwell, K. A. 2004. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology* 96(2), 195–203.
- Wentzell, K. R., Battle, A., Russell, S., L. & Looney, L., B. 2010. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology* 35(3), 193–202.
- Wentzell, K. R. & Caldwell, K. 1997. Friendships, peer acceptance and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development* 68(6), 1198–1209.
- Wiener, J. & Tardif, C. 2004. Social and emotional functioning children with learning disabilities; does special education placement make a difference. *Learning Disabilities Research & Practice* 19(1), 20–33.
- Whitley, A., Huebner, E., H. & Hills, K. & Valois, R. 2012. Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life* 7(4), 337–350.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.
- Williams, T. & Batten, M. (1981). *The quality of school life*. ACER Research monograph 12. Hawthorn, Vic.: ACER.
- Willms, J. D. 2003. Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.



- Woolley, M. E. & Bowen, G. L. 2007. In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school student. *Family relations* 56(1), 92-104.
- Wylie, C. & Hodgen, E. 2012. Trajectories and Patterns of Student Engagement: Evidence from a Longitudinal Study. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research of Student Engagement*. New York: Springer, 585-599.
- Yonezava, S., Jones, M. & Joselowky, F. 2009. Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change* 10(2-3), 191-209.
- Zetlin, A. G., & Murtaugh, M. 1988. Friendship patterns of mildly learning handicapped and nonhandicapped high school students. *American Journal on Mental Retardation* 92(5), 447-454.
- Ziehe, T. 2000. School and youth - a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young* 8(1), 54-63.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton, J. M. 2010. Relationship among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools* 48(2), 133-145.

## LIITTEET

### LIITE 1. 8. luokan kouluviihtyvyyden faktorit

Väittämät	Faktorit					
	O	Y	I	S	K	M
9. Opettajat kohtelevat minua reilusti.	<b>,845</b>	,190	,054	,159	,149	,136
2. Opettajat ovat oikeudenmukaisia.	<b>,739</b>	,203	,099	,152	,065	,113
20. Opettajat kuuntelevat minua.	<b>,738</b>	,187	,225	,094	,053	,158
7. Opettajat kannustavat minua.	<b>,645</b>	,246	,315	,115	,046	,114
14. Saan ansaitsemiani arvosanoja.	<b>,384</b>	,130	,097	,239	,147	,290
1. Tiedän miten työskennellään.	<b>,350</b>	,232	,186	,197	,037	,239
29. Olen oppinut hyväksymään toiset sellaisena kuin he ovat.	<b>,345</b>	,186	,045	,283	-,040	,137
3. Käyn koulua mielelläni.	,309	<b>,723</b>	,147	,222	,147	,157
22. Oppiminen on mukavaa.	,384	<b>,670</b>	,148	,211	,162	,162
24. Pidän koulutehtävistä.	,390	<b>,576</b>	,116	,176	,159	,171
23. Viihdyn todella hyvin.	,351	<b>,513</b>	,330	,243	,230	,112
5. Tunnen olevani tärkeä.	,063	,114	<b>,623</b>	,417	,265	,074
19. Opin paljon itsestäni.	,186	,131	<b>,601</b>	,188	,088	,244
4. Opin ymmärtämään itseäni.	,252	,130	<b>,594</b>	,218	,250	,087
21. Olen onnellinen.	,176	,263	<b>,433</b>	,203	,340	,074
15. Toiset kunnioittavat minua.	,134	,115	,190	<b>,603</b>	,262	,135
8. Toiset luottavat minuun.	,264	,134	,190	<b>,573</b>	,178	,169
13. Tiedän, että minua arvostetaan.	,130	,209	,363	<b>,540</b>	,198	,160
6. Opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	,237	,198	,311	<b>,431</b>	,112	,133
10. Toiset pyytävät apuani.	,164	,226	,221	<b>,416</b>	,046	,225
16. Tunnen itseni masentuneeksi.	-,048	-,033	-,153	-,111	<b>-,698</b>	-,115
27. Olen usein hermostunut.	-,104	-,077	-,142	-,085	<b>-,593</b>	-,010
12. Olen levoton.	-,199	-,205	-,121	-,013	<b>-,539</b>	-,186
11. Tunnen itseni yksinäiseksi.	,091	-,045	-,029	-,156	<b>-,511</b>	-,106
26. Tiedän menestyväni, jos yritän.	,142	,254	,191	,130	,171	<b>,570</b>
18. Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.	,169	-,009	,372	,141	,066	<b>,518</b>
17. Tiedän, että pärjään vähintään tyydyttävästi.	,202	,110	-,015	,200	,207	<b>,510</b>
28. Minulla menee hyvin.	,250	,289	,117	,212	,386	<b>,423</b>

Huom. O = suhde opettajiin, Y = yleinen kouluviihtyvyys, I = identiteetin kehittyminen, S = oppilaan status luokassa, K = koulukielteisyys, M = menestymismahdollisuudet.

## LIITE 2. Kahdeksannen luokan oppilaiden kysymyslomake

**HYVÄ PERUSKOULULAINEN!**

Olet mukana tutkimuksessa, jossa selvitetään 5. ja 8. luokkalaisten oppilaiden mielipiteitä koulusta ja koulunkäynnistä. Tutkimuksen avulla halutaan koulua kehittää paremmaksi. Jokaisen oppilaan käsitykset ovat hyvin tärkeitä. Myös vanhempasi osallistuvat tähän tutkimukseen.

Tässä lomakkeessa Sinulle esitetään koulua ja omaa luokkaasi koskevia väitteitä. Rastita omaa mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto. Vastaa kaikkiin kysymyksiin Jos et ymmärrä jotakin kohtaa, pyydä apua opettajalta.

**34. Nimi:** \_\_\_\_\_

**Koulun nimi:** \_\_\_\_\_

**Luokka: 5 lk** \_\_\_ **8.lk** \_\_\_

<b>AJATTELE ENSIN YLEENSÄ KOULUA JA KOULUNKÄYNTIÄ! KOULU ON PAIKKA, MISSÄ...</b>	Täysin eri mieltä	Melkein mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. tiedän miten työskennellään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. opettajat ovat oikeudenmukaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. käyn koulua mielelläni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. opin ymmärtämään itseäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. tunnen olevani tärkeä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. opettajat kannustavat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. toiset luottavat minuun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. opettajat kohtelevat minua reilusti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. toiset pyytävät apuani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. tunnen itseni yksinäiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. olen levoton.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. tiedän, että minua arvostetaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. saan ansaitsemiani arvosanoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. toiset kunnioittavat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. tunnen itseni masentuneeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. tiedän, että pärjään tyydyttävästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Melkein eri mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
18. tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. opin paljon itsestäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. opettajat kuuntelevat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. olen onnellinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. oppiminen on mukavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. viihdyn todella hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. pidän koulutehtävistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. opin tuntemaan itseäni paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. tiedän menestyväni, jos yritän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. välillä hermostun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. minulla menee hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. olen oppinut hyväksymään toiset sellaisena kuin he ovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. saan apua tarvitessani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. enemmistö luokkani oppilaista on halukas oppimaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. opettajat eivät odota kaikilta oppilailta samoja suorituksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>AJATTELE NYT TÄSTÄ ETEENPÄIN VASTATESSASI OMAA LUOKKAASI!</b>				
35. Luokassani on mukava olla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Tiedän miten luokassa pitää työskennellä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Luokkakaverit auttavat minua, jos en osaa jotakin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Muut kuuntelevat minua, jos sanon jotakin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Tunnen itseni yksinäiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Tulen luokallani hyvin toimeen muiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Muut naureskelevat minulle usein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Minulla on vain vähän hyviä ystäviä luokassani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Luokkakaverit nauravat sellaisille, jotka ovat jotenkin erilaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Olemme kaikki kavereita keskenämme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Meillä on hyvä luokkahenki.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Luokassamme on vaikeaa olla, jos on vähänkin erilainen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

AJATTELE VASTATESSASI OMAA TILANNETTASI LUOKASSA	Täysin eri mieltä	Melkein eri mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
47. Luokassamme kaikki otetaan mukaan yhteisiin juttuihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Parhaat kaverini ovat samalla luokalla kanssani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Kavereilleni on tärkeää, meneekö minulla hyvin vai huonosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Kaverini auttavat minua, jos toiset ärsyttävät minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Kaverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Opettaja keskustelee kanssamme, jos meitä ei joku asia miellytä koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Opettaja huomioi, miltä minusta tuntuu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Opettaja kiinnittää huomiota minuun, jos minulla menee huonosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Opettaja pitää minusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Opettaja toruu minua liikaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Opettaja kuuntelee minua, jos minulla on asiaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Opettaja puhuu ystävällisesti kanssani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Opettaja on vihainen, jos teen jotain väärin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Opettaja välittää minusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Opettajalla on aikaa minulle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Opettaja auttaa minua, jos tarvitsen apua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Opettaja on epäystävällinen minua kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Opettaja on kärsimätön minua kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Opettaja kehuu vain hyvin menestyviä oppilaita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Koulussa hyvin menestyvillä oppilailla on enemmän oikeuksia kuin muilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Opettaja välittää vain koulussa hyvistä oppilaista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



81. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Pohdin alituisen, onko opiskelullani merkitystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa opinnoissani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-aikana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Odotin ennen saavani opinnoissani paljon enemmän aikaan kuin nyt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**77) Kirjoita vielä lopuksi kolme parasta ja kolme huonointa puolta koulustasi.**

**Kouluni parhaita puolia ovat**

1) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Kouluni huonoimpia puolia ovat**

1) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Arvioi vielä lopuksi, miten hyvä olet <b>OMASTA MIELESTÄSI</b> seuraavissa kouluasioissa:	Ei kovin hyvä	Taval- linen	Aika hyvä
Matematiikka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äidinkieli: lukeminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äidinkieli: kirjoittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vieras kieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Kiitos vastauksistasi!**

Jos sinulle jäi aikaa, niin voit paperin toiselle puolelle piirtää tai kirjoittaa omia ajatuksiasi ja terveisiä tutkijoille koulunkäynnistä ja yleensä elämästäsi!



## LIITE 3. Toisen asteen opiskelijoiden kysymyslomake

**HYVÄ OPISKELIJA**

1. Tässä kyselyssä tiedustellaan Sinun koulukokemuksiasi. Tutkimus on jatkoa siihen kyselyyn, johon olet mahdollisesti osallistunut jo 8. luokalla peruskoulussa. Olemme kiinnostuneita juuri SINUN kokemuksistasi. Käsittelemme vastaukset nimettöminä, vaikka tutkimuksellisista syistä tarvitsisimme tietoomme sekä etu- että sukunimesi. Kyselyyn vastataan rastittamalla omaa mielipidettä vastaava vaihtoehto tai kirjoittamalla. Vastattuasi sulje lomake kuoreen ja anna se opettajalle tai sovitulle henkilölle. Aloita vastaaminen kertomalla itsestäsi!

**Taustatiedot:**

1. Nimi: \_\_\_\_\_ 2. Sukupuoli: \_\_nainen \_\_mies

3. Ikä: \_\_vuotta ja \_\_kuukautta

4. Vanhempien syntymämaat:

- Molemmat vanhempani ovat syntyneet Suomessa
- Toinen vanhemmistani on syntynyt muualla kuin Suomessa
- Molemmat vanhempani ovat syntyneet muualla kuin Suomessa
- En osaa sanoa

5. Mikä luonnehtii parhaiten elämääsi?

- Asun  kotona vanhempieni kanssa.
- kotona toisen vanhemman kanssa.
- lasten, nuoriso- tai perhekodissa.
- itsenäisesti.

6. Kuinka varakkaana pidät perhettäsi?

- Hyvin varakkaana
- Melko varakkaana
- Keskimääräisen varakkaana
- Ei niin kovin varakkaana
- Ei ollenkaan varakkaana

7. Oppilaitokseni on

\_\_\_\_\_

8. Vuosikurssini on 1. \_\_ 2. \_\_ 3. \_\_

9. Olen saanut tukiopetusta tänä lukuvuonna mielestäni
- \_\_\_ en lainkaan                      \_\_\_ Alle keskitason  
 \_\_\_ 1-3 kertaa                        \_\_\_ Keskitasoa  
 \_\_\_ 4-10 kertaa                      \_\_\_ Yli keskitason  
 \_\_\_ useammin

**Jatko-opinnot:**

11. Nykyisten opintojeni jälkeen haluaisin jatkaa opiskelua
- \_\_\_ yliopistossa/ ammattikorkeakoulussa            \_\_\_ jossain muussa oppilaitoksessa  
 \_\_\_ ammattikoulussa                      \_\_\_ en halua jatkaa opiskelua nykyisen kouluni jälkeen

Millaisena koet koulunkäyntisi? Ajattele vastatessasi kulunutta lukuvuotta ja miltä asiat yleensä tuntuvat. Rastita väittämistä mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Jos mikään vaihtoehto ei tunnu sopivalta tai et halua vastata kyseiseen kohtaan, jätä kohta tyhjäksi.

	vahvasti samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	vahvasti eri mieltä
1. Perheeni/ huoltajani tukee minua opinnoissani tarvittaessa.				
2. Kun olen saanut koulutehtävät valmiiksi, tarkistan, ovatko ne oikein.				
3. Opettajani tukevat minua tarvittaessa.				
4. Toiset opiskelijat pitävät minusta sellaisena kuin olen.				
5. Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita.				
6. Muut opiskelijat koulussani välittävät minusta.				
7. Muut opiskelijat koulussani tukevat minua tarvittaessa.				
8. Opintoni tuottavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen.				
9. Suurimman osan elämässä tärkeistä asioista opin koulussa.				
10. Kouluni säännöt ovat oikeudenmukaiset.				
11. On tärkeää jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen.				
12. Kun koulussa tapahtuu jotain hyvää, perheeni/ huoltajani haluaa tietää siitä.				

13. Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain opiskelijana.				
14. Toiset opiskelijat arvostavat minun sanomisi.				
15. Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärränkö mitä olen tekemässä.				
16. Kaiken kaikkiaan opettajani ovat avoimia ja rehellisiä minua kohtaan.				
17. Aion jatkaa opintojani nykyisten opintojeni jälkeen.				
18. Opin, mutta vain, jos opettajani palkitsevat minua siitä.				
19. Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni.				
20. Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluavat auttaa minua.				
21. Kaiken kaikkiaan aikuiset koulussani kohtelevat opiskelijoita reilusti.				
22. Minusta on mukavaa jutella opettajieni kanssa.				
23. Pidän muiden opiskelijoiden kanssa juttelemisestä.				
24. Minulla on joitakin kavereita koulussa.				
25. Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta.				
26. Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani.				
27. Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.				
28. Koen, että voin vaikuttaa siihen, mitä minulle tapahtuu koulussa.				
29. Perheeni/huoltajani haluavat minun jatkavan yrittämistä, kun koulussa on vaikeaa.				
30. Olen toiveikas tulevaisuuteni suhteen.				
31. Kouluni opettajat välittävät opiskelijoista.				
32. Opin, mutta vain, jos perheeni/huoltajani palkitsee minua siitä				
33. Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa.				
34. Tunneilla oppimani asiat ovat minulle tärkeitä tulevaisuudessa.				
35. Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani.				

**Miten toimit koulussa? Ajattele kulunutta lukuvuotta ja rastita jälleen mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.**

Koulutyöskentely	Vahvasti samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Vahvasti eri mieltä
1. Teen paljon töitä opintojeni eteen.				
2. En yritä kovinkaan paljon koulussa.				
3. Seuraan opetusta tunnilla.				
4. Oppitunnille tullessani minulla on usein kotitehtävät tekemättä tai kirja ja kynä kotona.				

5. Kuinka tärkeää sinulle on, että teet parhaasi koulussa?

Hyvin tärkeää     Melko tärkeää     Ei kovin tärkeää     Ei lainkaan tärkeää

**Oletko pois koulusta? Ajattele yleensä koulunkäyntiäsi vastatessasi. Valitse mahdollisia poissaolojasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.**

1. Olen poissa koulusta hyväksyttävästä syystä (esim. sairaus)

usein                       silloin tällöin\_\_ harvoin  
 melko usein                       ei koskaan

2. Lintsaan koulusta

usein                       silloin tällöin\_\_ harvoin  
 melko usein                       ei koskaan

3. Kuinka monta kokonaista koulupäivää olet ollut poissa VIIMEISTEN 30 PÄIVÄN aikana lintsauksen takia?

en yhtään päivää     yhden päivän     2-3 päivää     yli 3 päivää

4. Kuinka monta kertaa viimeisen kahden viikon aikana olit koulussa, mutta et mennyt oppitunnille tai myöhästyit oppitunnilta?

en yhtään kertaa     1-2 kertaa     3-4 kertaa     5 kertaa tai useammin

5. Jos olet joskus lintsannut koulusta, kerro miksi:

---

Ovatko seuraavat poissaoloa koskevat väitteet omalla kohdallasi totta?  
 Jos lintsaa koulusta... (Jos et lintsaa koulusta, rastita vain kohta 9.)

Totta Ei ole totta

6. Vanhempani tietävät poissaolostani ja hyväksyvät sen. \_\_\_\_\_

7. Vanhempani tietävät poissaolostani, mutta eivät hyväksy sitä \_\_\_\_\_

8. Vanhempani eivät tiedä poissaolostani. \_\_\_\_\_

9. En lintsaa koulusta. \_\_\_\_\_

**Kouluviihtyvyys** (rastita sopiva vaihtoehto)

KOULU ON PAIKKA, MISSÄ...	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. tiedän miten työskennellään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. opettajat ovat oikeudenmukaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. opiskelen mielelläni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. toisten kanssa oleminen auttaa minua ymmärtämään itseäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. tunnen olevani tärkeä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. opettajat kannustavat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. toiset luottavat minuun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. opettajat kohtelevat minua reilusti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. toiset pyytävät apuani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. tunnen itseni yksinäiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. olen levoton.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. tiedän, että minua arvostetaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. saan ansaitsemiani arvosanoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. toiset kunnioittavat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. tunnen itseni masentuneeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. tiedän, että pärjään hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. opin paljon itsestäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. opettajat kuuntelevat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. olen onnellinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. oppiminen on mukavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. viihdyn todella hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. pidän koulutehtävistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. opin tuntemaan itseäni paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. tiedän, että menestyn, jos yritän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. välillä hermostun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. minulla menee hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. olen oppinut hyväksymään toiset sellaisina kuin he ovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mitä ajattelet itsestäsi? Rastita taas mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Jos mikään vaihtoehtoista ei tunnu sopivalta tai et halua vastata kyseiseen kohtaan, jätä kohta tyhjäksi.

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Tunnen, että minulle on arvoa ihmisenä vähintään yhtä paljon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kaiken kaikkiaan minun on tunnustettava, että olen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Minulla ei ole paljoakaan, josta voisin olla ylpeä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Minulla on myönteinen käsitys itsestäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



10. Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**Arvioi vielä itseäsi opiskelijana. Kuinka usein seuraavat väittämät sopivat sinuun?**

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
1. Tarjoan apuani muille opiskelijoille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Osallistun innokkaasti ryhmän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kutsun muita opiskelijoita mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Teen yhteistyötä muiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Osaan olla hyvä kaveri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Otan huomioon muiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Osoitan muille opiskelijoille, että	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Minulla on lyhyt pinna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Saan raivokohtauksia ja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ärsynnyn helposti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Härnään ja teen pilaa muista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Väittelen ja riitelen kavereiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Toimin ajattelematta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Erityisopetukseen osallistuminen**

	Kyllä	En
1. Käytkö tällä hetkellä erityisopetuksessa?		
2. Oletko erityisluokassa tai erityisryhmässä ?		
3. Käytkö erityisopettajan luona esim. muutaman tunnin viikossa?		
4. Osallistuitko peruskoulussa erityisopetukseen?		

Lopuksi vielä kolme kysymystä koulukiusaamisesta. Kiusaaminen määritellään näin:

”Kiusaamisella tarkoitetaan sitä, kun joku tai jotkut oppilaat sanovat tai tekevät jotain sellaista, mikä pahoittaa toisen mielen. Kiusaaminen on toistuvaa eli sitä tapahtuu useita kertoja. Yksi kerta ei ole vielä kiusaamista. Kiusaaminen voi olla henkistä tai fyysistä kiusantekoa esimerkiksi tönimistä, lyömistä, kiristämistä, nimittelyä, ilkeämielistä elehtimistä, kaveriporukan ulkopuolelle



jättämistä, epämiellyttävää koskettelua, juoruilua tai jotain muuta toista loukkaavaa käytöstä. Kavereiden välinen leikkimielinen nahistelu tai kahden tasaväkisen oppilaan tai oppilasryhmän välinen riitely tai tappelu ei ole kiusaamista.”

	Useita kertoja viikossa	Noin kerran viikossa	Harvemmin	Ei lainkaan
1. Kuinka usein sinua on kiusattu oppilaitoksessasi tämän lukuvuoden aikana?				
2. Kuinka usein olet nähnyt jotain toista kiusattavan oppilaitoksessasi tämän lukuvuoden aikana?				
3. Kuinka usein itse olet kiusannut jotain toista tämän lukuvuoden aikana?				

**Suurkiitos vastauksistasi!**