

KOULUVIIHTYVYYS JA SOSIAALISET SUHTEET – MITTARIN KEHITTÄMINEN
KOULULIIKUNTAAN

Juha-Matti Asikainen

Pekka Hietakangas

Liikuntapedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Kevät 2007
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Asikainen, J-M. & Hietakangas, P. 2007. Kouluviihtyvyys ja sosiaaliset suhteet – mittarin kehittäminen koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma, 95 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää koululiikuntaviihtyvyysmittari. Siinä painottuivat erityisesti liikuntatuntien sosiaaliset suhteet, joita liikuntatuntien viihtymisen kokemisessa ei aikaisemmin juurikaan ole tutkittu. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sukupuolen, koulun ja liikuntatilojen olosuhteiden, urheiluseuratoiminnan sekä vapaa-ajan liikunnan harrastamisen yhteyttä liikuntatunneilla viihtymiseen. Lisäksi tarkastellaan koululiikunnassa viihtymisen yhteyksiä eräiden muiden hyvinvointi-indikaattoreiden, kuten kouluviihtymisen, itsearvostuksen sekä psykosomaattisten oireiden kokemisen välillä. Kouluviihtyvyyskyselyitä kerättiin yhteensä 189 yhdeksäsluokkalaiselta Toivakan, Helsingin ja Hyvinkään kouluista. Kouluviihtyvyyskysely kehitettiin WHO:n koululaiskyselyn, Konun (2002) kouluviihtyvyyskyselyn sekä Kuuselan ja Lintusen tutkijaryhmän kehittämien kysymysten perusteella. Tutkimus oli osana Kohtaamisia koululiikunnassa - tutkimusta. Tutkimukseen osallistuneet koulut olivat opettajien täydennyskoulutukseen osallistuneiden opettajien kouluja. Kyseessä on näitä kouluja koskeva näyte, ei edustava otos. Mukana oli siis vain muutama luokka ja koulu, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Päättökäsitteidenä oli mittarin kehittäminen ja tähän aineisto oli riittävä. Aineiston analyysimenetelminä käytettiin faktorianalyysia, riippumattomien otosten t-testiä ja kaksisuuntaista varianssianalyysia.

Faktorianalyysin perusteella liikuntatuntien sosiaalisia suhteita varten kehitetty mittari muodostui neljästä osaskaalasta, joita olivat: yhteishenki, opettaja-oppilassuhde, yhteistyökyky ja tasavertaisuus. Oppilaat kokivat liikuntatuntien sosiaaliset suhteet keskimääräistä neutraalia vastausta (3, vaihteluväli 1-5) paremmiksi (keskiarvojen vaihteluväli 3.27-3.90). Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden kokemisessa. Kaikki neljä osamittaria olivat yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen. Pojilla vapaa-ajan liikunnan harrastaminen oli yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen, mutta ei koulussa viihtymiseen. Tyttöillä puolestaan vapaa-ajan liikunnan harrastaminen oli yhteydessä koulussa viihtymiseen, mutta ei viihtymiseen liikuntatunneilla.

Tutkimuksessa kehitettyä liikuntatuntien sosiaaliset suhteet - mittaria tulisi jatkokehittää rakennevaliditeetin osalta. Mittarin rakenteen ja sisällöllisesti koululiikunnan sosiaalisten suhteiden osalta tutkimusta olisi tärkeää toteuttaa valtakunnallisella ja myös kansainvälisellä tasolla.

Avainsanat: sosiaaliset suhteet, ryhmädynamiikka, vuorovaikutus, koululiikunta, liikuntaharrastus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 KOULUVIIHTYVYYS	7
2.1 Viihtyminen liikunnassa.....	8
2.2 Aikaisempia tutkimustuloksia oppilaiden viihtymisestä koulussa.....	10
2.3 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.....	12
2.3.1 Opettajan vaikutus kouluviihtyvyyteen.....	12
2.3.2 Oppilaan vaikutus koulussa viihtymiseen.....	13
2.3.3 Koulun työskentelyolosuhteiden vaikutus viihtyvyyteen	15
2.3.4 Koulu yhteisön vuorovaikutussuhteiden merkitys kouluhyvinvoinnille.....	16
2.3.5 Kouluviihtyvyyttä vähentäviä tekijöitä.....	18
3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT JA KOULUVIIHTYVYYS	19
3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot	19
3.2 Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen	21
3.2.1 Vuorovaikutteinen viestintä yksilöiden välillä	22
3.2.2 Selkeä itseilmaisu.....	24
3.2.3 Tunteiden ymmärtäminen ja ilmaisu.....	26
3.2.4 Eläytyvä kuunteleminen.....	27
3.2.5 Ongelmanratkaisutaidot	28
4 RYHMÄDYNAMIIKKA JA KOULUVIIHTYVYYS	31
4.1 Ryhmädynamiikka muodostuu ryhmän sisällä	31
4.1.1 Ryhmän sosiaaliset ja persoonalliset normit.....	33
4.1.2 Ryhmän roolit	35
4.1.3 Roolityypit	36
4.1.3.1 Yleinen luokittelu.....	36
4.2 Ryhmän turvallisuuden ja toiminnan parantaminen	38
4.2.1 Opettaja koheesion ja ilmapiirin kehittäjänä.....	39

4.2.2 Opettajan persoonalliset ominaisuudet	40
4.2.3 Opettajan eri roolit	41
4.2.4 Opettajan pedagogiset ratkaisut	41
5 TUTKIMUSONGELMAT JA HYPOTEESI	44
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	45
6.1 Tutkimuksen suorittaminen.....	45
6.2 Aineiston käsittely.....	47
6.3 Tutkimuksen luotettavuus	49
6.3.1 Validiteetti.....	49
6.3.2 Reliabiliteetti.....	51
7 TULOKSET	52
7.1 Liikuntatuntien sosiaaliset suhteet -mittarin rakenne.....	52
7.2 Tyttöjen ja poikien väliset erot liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden kokemisessa .	56
7.3 Tyttöjen ja poikien välisiä eroja olosuhteiden sekä koulussa ja liikunnassa viihtymisen kokemisessa.....	58
7.4 Koulussa ja liikunnassa viihtymisen, liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden, olosuhteiden, vapaa-ajan liikunnan, itsearvostuksen ja oireiden välisiä korrelaatioita ...	60
7.5 Urheiluseuratoiminnan ja vapaa-ajan liikunnan harrastamisen yhteys liikuntatunneilla viihtymiseen	63
8 POHDINTA	66
LÄHTEET.....	74
LIITE 1.....	80
LIITE 2.....	95

1 JOHDANTO

Koulu- ja koululiikuntaviihtyvyyteen vaikuttavat useat eri tekijät. Erityisesti koulun sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä, koska ne liittyvät erilaisiin oppilaille tärkeisiin ryhmiin, kuten liikuntaryhmiin. Suomalaisten nuorten kouluviihtyvyyttä on tutkittu jo pidemmän aikaa. WHO-koululaistutkimus (2004) osoitti, että tutkimuksen 35 vertailumaan 11-15-vuotiaista oppilaista noin 25 % ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä hyvin paljon, kun taas suomalaisten 11-15-vuotiaiden vastaava tulos oli vain 10 %. Vaikka suomalaisten peruskoululaisten kouluviihtyvyys kansainvälisesti on keskiarvoja selvästi alhaisempaa, on suomalaisilla oppilailta todettu olevan muihin maihin verrattuna paremmat sosiaaliset suhteet toisten oppilaiden kanssa (Linnakylä 1993; Konu 2002, 32). Kouluviihtyvyytutkimukset ovat usein koskeneet oppilaiden viihtyvyyttä suhteessa luokkatovereihin, opettajiin ja koulun olosuhteisiin (Konu 2002).

Myös liikuntatunneilla viihtymistä on tutkittu, vaikkakin melko niukasti. Yleensä liikuntatunneilla viihtymistä on tutkittu osallistumisen kautta, jolloin on tarkasteltu muun muassa motivaatioilmaston vaikutusta viihtymiseen (Soini 2006). Koululiikunnassa viihtymistä mittaavia menetelmiä ei ole juuri kehitetty. Liikuntatunneilla korostuu usein pari-, pienryhmä- ja ryhmätyöskentely, joissa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ja ryhmäilmiöitä on paljon. Oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta koululiikunnassa on kuitenkin tutkittu suhteellisen vähän (Reinboth & Duda 2006).

Opettajan tulisi tiedostaa ryhmässä tapahtuvia dynaamisia tekijöitä ja sosiaalisia suhteita, jolloin koko ryhmän toimintaa voidaan ymmärtää ja mahdollisesti parantaa. Tämä vaatii opettajalta ennen kaikkea tietämystä ja asiantuntemusta siitä, kuinka yksittäiset tilanteet ja oppilaan käyttäytyminen vaikuttavat muiden oppilaiden tuntemuksiin ja kokemuksiin. Erityisen tärkeää on tietää, mitkä liikuntatuntien sosiaaliset suhteet vähentävät ja mitkä lisäävät viihtymisen kokemista. Ryhmässä piilee monia mahdollisuuksia, mutta ennen kuin näitä mahdollisuuksia voi käyttää hyväksi, tulee tietää kuinka ryhmä toimii.

Urheilu- ja harrastustoimintamme erilaisissa joukkueissa ovat vahvistaneet liikunnanopettajakoulutuksessa saatua käsitystä siitä, miten merkittävä vaikutus ryhmän jäsenten sosiaalisilla suhteilla on viihtymisen aikaansaamisessa ja kokemisessa. Yhdessä tapahtuva hauskanpito, kilpailut, rentoutuminen sekä sosiaalisten suhteiden laatu vaikuttavat voimakkaasti koettuun viihtymiseen (Carrol & Loumidis, 2001, 36). Lisäksi viihtyminen auttaa urheilussa ja koululiikunnassa mukana pysymistä (Liukkonen, Telama & Biddle 1998, 74).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää koululiikuntaviihtyvyyssmittari, jossa painottuvat erityisesti liikuntatuntien sosiaaliset suhteet. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään koulun ja liikuntatilojen olosuhteiden sekä urheiluseuratoiminnan ja vapaa-ajan liikunnan harrastamisen yhteyttä liikuntatunneilla viihtymiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan myös millaisia yhteyksiä koululiikunnassa viihtymisellä on eräiden muiden hyvinvointi-indikaattoreiden, kuten yleisen kouluviihtymisen, itsearvostuksen sekä oireiden kokemisen välillä.

Tämä tutkimus on osana professori Taru Lintusen johtamaa Kohtaamisia koulutyössä - tutkimushanketta, jossa kehitetään opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Projektiin liittyvät myös oheiset oppilaiden täyttämät kyselyt kouluviihtyvyydestä. Tutkimus tuo uutta tietoa alan tutkimukseen, koska kehittämämme sosiaalisten suhteiden mittari on laatuaan ensimmäinen.

2 KOULUVIIHTYVYYS

Kouluviihtyvyys mielletään hyvin usein erittäin tutuksi käsitteeksi. Kun sitä tarkastellaan laajemmin ja syvällisemmin, niin huomataan, että kouluviihtyvyysskäsitettä ei aikaisemmissa tutkimuksissa ole määritelty aivan tarkasti. Sitä on sivuttu lukuisissa tutkimuksissa, mutta ei avattu sen tarkemmin. Kouluviihtyvyyden määrittämiseen vaikuttaa luonnollisesti myös se, tekeekö määritelmän oppilas, opettaja vai ulkopuolinen tutkija. (Soininen 1989.)

Kouluviihtyvyys on moniulotteinen käsite, jota on hankalaa määritellä täsmällisesti (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995). Se muodostuu sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuorovaikutuksesta (Lundgren 1981; Kaikkonen, 1999, 58-60). Myös monet muut tutkijat, kuten esimerkiksi Olkinuora (1983) ja Linnakylä (1993) ovat määritelleet kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan jokapäiväisessä koulumaailmassa tapahtuvia asioita ja toimintoja sekä muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden tuntemista suhteessa oppilaan omiin asenteisiin, tarpeisiin ja tunteisiin (Olkinuora 1983, 21). Kouluviihtyvyyttä voidaan määritellä myös puhumalla kouluelämän laadusta. Siihen vaikuttaa oleellisesti oppilaiden kokonaisvaltainen viihtyminen koulussa. Saadakseen laajemman kuvan viihtymisestä tulee kouluelämän laatua tarkastella sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten näkökulmasta. (Linnakylä 1993.) Liinamon ja Kannaksen (1995) näkemykset kouluviihtyvyyden määrittelyssä ovat samansuuntaiset. Heidän mukaansa viihtymisellä koulussa tarkoitetaan, että oppilas tuntee itsensä kokonaisvaltaisesti hyvinvoivaksi koulumaailmassa. Viihtymiseen liittyy myös oman elämän tuntemus kyseisellä hetkellä ja tietyssä ympäristössä. Lisäksi kouluviihtyvyydestä puhuttaessa on tärkeää muistaa se, että se ei ole pysyvä tila, vaan vaihtelee luonnollisesti eri tilannetekijöistä riippuen (Soininen 1989).

Kouluviihtyvyyttä on tutkittu aikaisemminkin. WHO-koululaistutkimuksessa (2002) kouluviihtyvyyttä määriteltiin viiden osion summamuuttujan avulla. 1990 toteutettu kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (IEA) kouluviihtyvyyttä mitattiin yksittäisellä osiolla. (Linnakylä & Välijärvi 2005.)

Konu (2002) tutki väitöskirjassaan oppilaiden hyvinvointia koulussa laajalla neljän summamuuttujan mittarilla. Osaskaaloina olivat koulun olosuhteet, koulun sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja oppilaiden terveydentila. Kussakin neljässä hyvinvointi-indikaattorissa muuttujien arvot vaihtelivat nollasta kolmeen, korkeampi arvo kertoi paremmasta hyvinvoinnista. Yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin ilmenemistä yksilö- ja koulutasoilla tutkittaessa selvittävinä muuttujina Konu käytti viittä taustamuuttujaa, 19:ää koulun olosuhteita, kymmentä sosiaalisia suhteita, 12:ta itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia ja neljää terveydentilaa kuvaavaa muuttujaa. Yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin yhteydessä olevia muuttujia Konu tarkasteli kahden ryhmän avulla, joita olivat taustatekijät ja kouluun liittyvät tekijät. Yhteensä 65 muuttujan yhteyttä yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin testaamiseen Konun tutkimuksessa käytettiin lineaarista regressioanalyysiä (Konu 2002, 39-40).

Konun käyttämässä sosiaalisten suhteiden mittarissa tarkasteltiin koko koulun sosiaalisia tekijöitä hyvin laajasti. Muuttujia olivat: opettajat kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista, opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti, luokan oppilaat viihtyvät yhdessä, ryhmätyöskentely, kavereiden kanssa toimeentulo, opettajan kanssa toimeentulo, kiusaaminen ja kiusattuna oleminen. (Konu 2002, 39). Sen sijaan tietyn luokan tai ryhmän vaikutuksista sosiaalisiin suhteisiin ei tarkasteltu. Sosiaalisten suhteiden tarkastelua ei myöskään kohdistettu koskemaan eri oppiaineita koskeviksi.

2.1 Viihtyminen liikunnassa

Viihtyminen liikunnassa voidaan määrittää erilaisia tunnetiloja kuvaavilla määritelmillä, kuten nautinnollisuus, iloisuus ja hauskanpito. Viihtymisellä liikunnassa on merkittävä vaikutus lapsen psyykkisessä kehittämisessä. Lisäksi viihtyminen edistää urheilussa ja koululiikunnassa pysymistä. (Liukkonen, Telama & Biddle 1998, 56, 74.)

Liikuntatunneilla viihtyminen on vahvasti yhteydessä haluun osallistua fyysiseen toimintaan. Lisäksi viihtyminen tunneilla on monitasoista ja yksilöllistä. Viihtyminen voi

johtua itse tekemisestä tai myös erityisistä ympäristötekijöistä kuten harjoitteiden toteutuksesta ja mielekkyydestä sekä ryhmän ilmapiiristä. Myös hauskanpito, kilpailut, rentoutuminen sekä sosiaaliset suhteet vaikuttavat voimakkaasti koettuun viihtymiseen. (Carrol & Loumidis, 2001, 36.)

Taitava sosiaalinen ja emotionaalinen käyttäytyminen auttavat turvallisen ja hyvän oppimisilmapiirin saavuttamisessa, antavat positiivisia kokemuksia sekä edistävät viihtymistä. Nämä tekijät ovat erittäin tärkeitä liikunnanopetuksessa, jonka takia sosioemotionaalisten taitojen käyttäminen liikunnanopetuksessa korostuu sekä opettajilla että oppilailla. (Lintunen 2006.) Soinin (2006) tutkimuksen mukaan yksi liikuntatunneilla viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä on yhteenkuuluvuutta tukeva ilmapiiri. Myös tehtäväsuuntautuneella ilmastolla on yhteys viihtymiseen. Erityisesti pojat kokivat, että liikuntatunneilla oli riittävästi sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta että fyysistä aktiivisuutta ja näin ollen he myös viihtyivät liikunnassa tyttöjä paremmin. (Soini 2006, 51, 56-57, 67.) Lisäksi positiiviset kokemukset omasta fyysisyydestä liikuntatunneilla lisäävät liikuntamotivaatiota, joka luonnollisesti parantaa tunneilla viihtymistä (Lintunen 1996).

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden on tutkittu olevan läheisessä yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Standage, Duda & Ntoumanis 2005). Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan oppilaan omaa mielenkiintoa liikuntaa kohtaan (Engeström 1982, 29). Sisäinen motivaatio tulee erottaa omaksi tekijäkseen liikunnassa viihtymisessä, sillä sen avulla useat urheilijat viihtyvät liikuntasuorituksessa, vaikka itse harjoitusolosuhteet olisivat huonot (Liukkonen ym. 1998, 56). Heikosti viihtyvien liikuntamotivaatiota voidaan lisätä vaikuttamalla ulkoisiin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi opettajan tekemät järjestelyt opetustilanteissa (Kaikkonen 1999, 58-60). Ulkoisia tekijöitä voidaan muokata muun muassa luomalla miellyttävä ja virikkeinen harjoitusympäristö (Liukkonen ym. 1998, 56). Sisäisesti motivoituneella ihmisellä on luontainen taipumus ryhtyä toimimaan oman mielenkiinnon ja sen kohteiden mukaisesti. Vahvan sisäisen motivaation avulla oppilas kykenee työskentelemään itsenäisesti ja tehokkaasti, jolloin myös viihtyminen koetaan paremmaksi. (Deci & Ryan 1985, 256-261.)

Vapaa-ajalla runsaasti liikuntaa harrastavien ja vähän harrastavien välillä ei ole todettu olevan eroa koululiikunnassa viihtymisessä. Vähän vapaa-ajalla harrastavilla on useimmiten heikommat mahdollisuudet harrastaa liikuntaa. Mahdollisuuksien salliessa he harrastaisivat enemmän liikuntaa. Voidaankin todeta, että viihtyminen liikunnassa ei ole suoraan yhteydessä koulun ulkopuolisiin liikuntaharrastuksiin, vaikka esimerkiksi seuratoiminnasta pudotetut oppilaat tuntuivat viihtyvän liikuntatunneilla hieman muita heikommin. (Carrol & Loumidis, 2001, 36.)

On tärkeää, että oppilaat kokevat tuntien aikana viihtymistä sekä positiivisia tunteita, koska liikuntatunneilla on mahdollista saada perusteet koko eliniän kestäväälle liikuntaharrastukselle. Liikuntatunnit perustuvat tekemiseen ja pitävät näin sisällään paljon vuorovaikutustilanteita. (Lintunen 2006.)

Oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta koululiikunnassa on kuitenkin tutkittu suhteellisen vähän (Reinboth & Duda 2006). Myöskään oppilaiden viihtymistä liikuntatunnilla ryhmädynaamisten ilmiöiden näkökulmasta ei ole tutkittu kovin paljon. Yleensä tutkimukset ovat kohdistuneet urheiluun, joissa on tutkittu joukkueen toimintaa. Koululiikunnassa on pääasiassa tutkittu oppilaiden viihtymistä osallistumisen kautta, jossa keskeisenä tekijänä on ollut motivaatioilmasto. Oppilaiden on todettu viihtyvän paremmin tehtäväsuuntautuneessa kuin minäsuuntautuneessa ilmastossa. (Linnakylä & Välijärvi 2005.)

2.2 Aikaisempia tutkimustuloksia oppilaiden viihtymisestä koulussa

Oppilaiden kouluviihtyvyyttä on vertailtu kansainvälisesti melko vähän. Linnakylän (1993) tutkimus osoitti, että noin puolet suomalaisista oppilaista viihtyi oppitunneilla hyvin. Koulukielteisyyttä havaittiin kuitenkin viidesosalla oppilaista. Verrattuna esimerkiksi USA:n, Unkarin, Uuden-Seelannin ja Japanin koululaisiin suomalaiset nuoret eivät kuitenkaan viihdy koulussa kovinkaan hyvin. (Linnakylä 1993.) Vaikka suomalaisten peruskoululaisten kouluviihtyvyys kansainvälisesti on keskiarvoja selvästi alhaisempaa, on

suomalaisilla oppilailta todettu olevan muihin maihin verrattuna paremmat sosiaaliset suhteet toisten oppilaiden kanssa (Linnakylä 1993; Konu 2002, 32).

1990 tehty kansainvälinen lukutaitotutkimus (IEA Study of Reading Literacy) toteaa, että koulukielteisyys on Suomessa tavallisempaa kuin muissa maissa, jotka osallistuivat tutkimukseen. WHO-koululaistutkimus 1990 vahvisti IEA:n tulosta suomalaisten oppilaiden viihtymättömyydestä koulussa. Vertailumaita tässä tutkimuksessa oli yhteensä 27, muun muassa Norja, Ruotsi, Skotlanti, Itävalta, Unkari, Puola, Espanja, Wales, Belgia, Venäjä ja Kanada. (Kannas ym. 1995; Linnakylä 1993.)

WHO-koululaistutkimus (2004) osoittaa, että tutkimuksen 35 vertailumaan 11-15-vuotiaista oppilaista noin joka neljäs ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä hyvin paljon. Tutkittaessa vertailumaiden 15-vuotiaita oppilaita, 16 % piti koulusta hyvin paljon. Suomalaisista 11-15-vuotiaista oppilaita joka kymmenes vastasi pitävänsä koulusta hyvin paljon ja 15-vuotiaista vain 4%. Tutkimuksen mukaan oppilaiden väliset henkilökohtaiset suhteet olivat tärkein syy kouluhyvinvoinnille. Huomioitavaa oli, että hyvä koulumenestys paransi viihtymistä koulussa. Liian suuret paineet ja stressi puolestaan vähensivät koulunkäynnistä pitämisestä, varsinkin jos oppilaat saivat huonoja numeroita. Lisäksi tutkimus toi esiin, että vertailtaessa 11-15-vuotiaita oppilaita, kaikissa 35 vertailumaassa nuorimmat oppilaat pitivät koulunkäynnistä eniten ja vanhimmat vähiten. (Samdal, Dür & Freeman 2004.)

Mielenkiintoinen ristiriita on havaittavissa kun verrataan oppilaiden ja rehtoreiden käsityksiä. Suomessa ja muissa Pohjoismaissa melkein jokainen PISA 2003-tutkimukseen osallistunut rehtori koki oppilaidensa yleensä viihtyvän hyvin koulussa. Lisäksi keskimäärin 89 prosenttia rehtoreista totesi oppilaidensa olevan yhteistyöhaluisia ja hyvin käyttäytyviä. (Välijärvi 2003.)

Yleensä kansainvälisissä vertailututkimuksissa kouluviihtyvyyttä on kysytty strukturoiduilla kyselyillä ja niissä on tavallisesti ollut yksi tai kaksi kysymystä.

2.3 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä

Viihtyvyyteen koulussa vaikuttavat monet eri tekijät (Liinamo & Kannas 1995), sillä kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki oppilaan ympärillä olevat asiat tai tekijät sekä lisäksi tietysti oppilas itse. Kaikki nämä tekijät yhdessä muodostavat dynaamisen kouluviihtymisilmiön, johon kuuluvat sekä positiiviset että negatiiviset käsitykset kouluviihtyvyydestä. Viihtyminen voi muuttua nopeasti, jolloin siihen on myös mahdollista vaikuttaa. (Soininen 1989.)

Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa pääasiassa yleisen elämänlaadun mielekkyys. Elämänlaatu käsittää yksilön näkökulmasta katsottuna hänen ympärillään olevaa sosiaalisen elämän tasoa ja rikkautta. Useimmiten elämänlaatu määritellään kokonaisvaltaisena hyvän olon kokemisena tai viihtymisenä. Toisin sanoen tarkastelu kohdistuu juuri siihen, miltä elämä juuri kyseisellä hetkellä tuntuu. (Linnakylä 1993.)

Yksi tärkeimmistä viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä onkin koulussa vallitseva ilmapiiri, joka vaikuttaa kaikkeen koulussa tapahtuvaan tekemiseen heijastuen oppilaisiin, opettajiin ja muuhun koulun henkilökuntaan (Liinamo & Kannas 1995). Myös Konun (2002) mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä tärkeimmiksi voidaan erotella oppilaiden suhteet toisiin oppilaisiin sekä opettajiin sekä koulun yleinen ilmapiiri ja olosuhteet (Konu 2002, 48). Lisäksi oppilaiden ja opettajien mielestä työskentelyilmapiirillä, vuorovaikutuksella sekä yhteistyöllä on tärkein vaikutus hyvinvointiin ja viihtyvyyteen koulussa (Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001). Hyvät ja toimivat ihmissuhteet ovat perustana myös koulun tehokkuudelle ja toimivuudelle (Weare 2004, 108).

2.3.1 Opettajan vaikutus kouluviihtyvyyteen

Yksi kouluviihtyvyyteen liittyvistä koulun tekijöistä on opettaja ominaisuuksineen. Yleensä pitkäaikainen opettaja-oppilassuhde tuo luokkaan tutun ja turvallisen tunteen, jolloin opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaisiin epäsuorasti. Tällaista toimintaa voidaan katsoa

olevan opettajan antama kiitos, rohkaisu tai kannustus oppilaan koulutyön edistämiseksi. Lisäksi taitava opettaja osaa myös hyväksyä, selventää ja käyttää hyväksi oppilaan aloitteellisuutta ja tunteita. (Soininen 1989.)

Liikunnanopettajan vaikutusta kouluviihtyvyyteen ja kouluhyvinvointiin on tutkittu melko vähän. Yksi harvoista tutkimuksista on Soinin (2006) tekemä väitöskirja ”Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla”.

Oppilaat työskentelevät paremmin, nauttivat lukemisesta enemmän ja ovat korkeammin motivoituneita, mikäli heillä on tunne, että opettajat ymmärtävät heitä. Tämä edistää myös avun tarjoamista ja antamista sekä ystävällisyyttä. Oppilaan edistyvän käyttäytymisen avaintekijänä voidaan pitää turvallisen opettaja-oppilas suhteen luomista. (Weare 2004, 108.) Lisäksi yläasteikäisillä oppilailla opettajan on todettu olevan oppimisen kannalta merkittävä motivaatiotekijä. Oppilaat haluavat käydä tunneilla, joissa kouluopiskelun voidaan kokea miellyttäväksi. Tällaisia tunteja aikaansaava opettaja saa mitä erilaisimmilla menetelmillä oppilaat tekemään töitä keskimääräistä enemmän. (Kaikkonen 1999.)

Muihin Länsi-Euroopan maihin verrattuna Suomessa on ilmeisesti enemmän itävaikutteinen autoritäärinen ja opettajakeskeinen kouluperinne. Länsi-Euroopassa puolestaan vallitsee oppilaskeskeinen koulujärjestelmä, jonka seurauksena oppilaat ilmeisesti myös kokevat viihtyvänsä paremmin koulussa. Myös Suomessa oppilaat, joilla on hyvät ja luottamukselliset välit opettajiin viihtyvät koulussa keskimääräistä paremmin. (Kannas ym. 1995.)

2.3.2 Oppilaan vaikutus koulussa viihtymiseen

Oppilaan näkökulmasta kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat kouluasenne, koulumotivaatio ja koulumielekkyyys. Parempaan kouluasenteeseen päästäkseen tulee

oppilaan motivoitua osallistumaan tiettyä tavoitetta kohti. Motivoitumista vahvistaa oppilaan kokema koulutyön miellyttävyys ja kiinnostavuus. (Soininen 1989.)
 Monien tutkimusten (mm. Konu 2002, Nurmi-Lahtinen & Seuranen 1987) mukaan oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys ovat selkeästi yhteydessä toisiinsa. Koulussa hyvin viihtyvillä on yleensä toimivat kaverisuhteet sekä heistä koulunkäynti on mukavaa. Huonosti viihtyvät ovat puolestaan usein epävarmoja koulun kaveripiireissä. (Konu 2002, 48-51; Soininen 1989.)

Koulussa viihtymistä ja hyvinvointia lisää myös koulumenestys, sillä oppimisella ja hyvinvoinnilla on selkeä yhteys. Mitä paremmaksi oppilaan suhde oppimiseen kasvaa, sitä paremmin hänen hyvinvointinsa vahvistuu kouluvuosien aikana. Asia on myös valitettavasti toisinpäin, sillä mitä huonommin oppilas menestyy koulussa, niin sitä todennäköisemmin hän ei myöskään tunne voivansa ja viihtyvänsä koulussa. (Rimpelä 2002.)

Savolaisen ym. (2001) tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä koulun ilmapiiri on laitostainen, vankilamainen ja tiukkapipoinen. Oppilaat haluavat, että kaikkia kohdellaan suvaitsevaisemmin ja tasa-arvoisemmin. Myös koko kouluyhteisöltä halutaan enemmän yhteishenkeä, toisten huomioon ottamista, hyväksymistä, kuuntelemista, kannustamista ja arvostamista. Yleensä oppilaat toivovat opettajikseen nuoria, huumorintajuisia, reilumpia ja oppilaista enemmän kiinnostuneita opettajia. Lisäksi oppilaat haluavat selkeämpiä sääntöjä ja järjestystä. Opettaja-oppilassuhteen tulee olla molemminpuolista vuorovaikutusta, tasa-arvoista ja oppilaan mielipidettä pitää kunnioittaa. Oppilaat toivovat saavansa enemmän vaikuttamismahdollisuuksia opetusta ja sen laatua koskevissa asioissa sekä ongelmatilanteita ratkottaessa. Koulukiusaamis- sekä työrauhaongelmissa opettajat haluavat koko koulun yhteisiä ja selkeitä toimintaohjeita. Oppilaiden mielestä opettajat eivät monesti puuttuneet kiusaustilanteisiin lainkaan tai riittävän jämäkästi. Erityisesti oppilaat kaipaavat lisää valvontaa välitunneille ja ruokailuihin. Yleensä työrauhaongelmat aiheuttavat selkeitä häiriöitä oppimistilanteissa sekä heikentävät yleistä viihtyvyyttä. (Savolainen ym. 2001.)

Liikuntatunneilla oppilaiden viihtymiseen kohdistuneita tutkimuksia on tehty jonkin verran. Niissä on tutkittu muun muassa oppilaiden sisäistä ja ulkoista motivaatiota sekä tuntien motivaatioilmastoa eli ovatko oppilaat tehtävä- vai kilpailusuuntautuneita. (Soini 2006.) Ryhmän vuorovaikutukseen liittyvää oppilaiden viihtymistä ei kuitenkaan ole juuri tutkittu.

2.3.3 Koulun työskentelyolosuhteiden vaikutus viihtyvyyteen

Työpaikoilla hyvinvointia ja terveyttä haittaavia tekijöitä saattavat olla fyysiset, kemialliset ja biologiset tekijät, puutteet työturvallisuudessa sekä epäsopeva fyysinen, psyykinen tai sosiaalinen kuormitus (Ketola, Louhevaara & Lappalainen 1995). Verrattuna muihin työpaikkoihin myös kouluissa voidaan olettaa näiden samojen tekijöiden uhkaavan sekä oppilaiden että henkilökunnan terveyttä (Savolainen 2001, 15). Koulun olosuhteiden ja työolojen on todettu vaikuttavan oppilaiden viihtymiseen koulussa (Rimpelä 2002). Kouluympäristön fyysinen ja esteettinen puoli edistävätkin nuorten mielihyväkokemuksia sekä virikkeellisyyttä (Liinamo & Kannas 1995).

Valitettavasti koulujen työolosuhteiden välillä on todella suuria eroja. Erityisinä ongelmakohtina ovat kasvukeskusten yläasteilla kasvaneet oppilasmäärät, jotka aiheuttavat suuria ryhmäkokoja. Tällöin koulurakennuksen resurssit, kuten työtilat ja työvälineet ovat riittämättömiä, ilmanvaihto ei ole riittävän tehokas sekä sosiaalityilat ovat vähäiset isolle oppilasmäärälle. Käytännössä edellä mainitut ongelmat näkyvät muun muassa liian pieninä tai vähäisinä pulpetteina, rikkiinäisinä oppikirjoina, meluna, liian lisääntymisenä sekä jopa kosteus- ja homevaurioina. Luonnollisesti edellä mainitut ongelmat vähentävät kouluhyvinvointia. (Rimpelä 2002.)

Kouluviihtyvyydestä puhuttaessa tutkimukset ovat monesti suuntautuneet luokkaopetukseen ja siellä vaikuttaviin tekijöihin. Liikuntatunnit poikkeavat normaalista luokkaopetuksesta, koska liikuntatunneilla fyysinen aktiviteetti on huomattavasti korkeampaa. Luokkaopetuksessa opetus tapahtuu usein tietyssä luokassa ja ympäristössä kun taas liikuntatunneilla oppimisympäristö puolestaan vaihtuu säännöllisesti. Vaikka

liikuntatuntien tila- tai välineongelmien vaikutuksia viihtyvyyteen ei ole erityisemmin tutkittu, voidaan luokkatiloja sekä -välineitä käsittelevien tutkimustulosten perusteella arvella myös liikuntaolosuhteilla olevan joko positiivista tai negatiivista vaikutusta liikuntatunneilla viihtymiseen.

2.3.4 Koulu yhteisön vuorovaikutussuhteiden merkitys kouluhyvinvoinnille

Yhtenä koulun hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä mainitaan terve kouluilmasto. Koulun ilmapiirin ollessa avoin, luottamuksellinen ja tukea antava, selviytyvät opettajat sekä muu koulun henkilökunta työn aiheuttamista paineista paremmin. Avoimen ja kehittymistä edistävän ilmapiirin avulla myös vaikeuksien kohtaaminen ja voittaminen on tehokkaampaa, jolloin kiperiäkin työhön liittyviä kysymyksiä kyetään pohtimaan yhdessä. Kiinnostunut, ymmärtävä ja toisten mielipiteitä kunnioittava asenne ovat avoimuutta lisääviä asioita. Myös huomion antaminen ja kiinnittäminen toisen osapuolen esille tuomiin näkökantoihin ja asioihin edistävät luottamuksellisen yhteistyön syntymistä. Yhteistyön edellytyksenä voidaan pitää myös kykyä joustaa ja tulla vastaan omissa näkemyksissä ja mielipiteissä mikäli tähän on asialliset perusteet. (Hämäläinen & Sava 1989, 30-31.)

Ilmapiiri voidaan ymmärtää hengeksi, joka vallitsee koulussa ihmisten välillä. Siihen vaikuttaa kaksi keskeistä tekijää, jotka ovat koulun yhteinen suoritustahto sekä kiinnostus yhteistyöhön. Koulun ilmapiiri vaikuttaakin luonnollisesti siihen, kokeeko yksilö vallitsevaksi viihtyvyyden vai viihtymättömyyden. Tällä on merkitystä niin oppilaan kognitiivisen, sosiaalisen, emotionaalisuuden sekä fyysisenkin kehityksen kannalta. (Kääriäinen, Laaksonen, & Wiegand 1997, 76.) Koulun ilmapiiri on myös yhteydessä työtyytyväisyyteen ja työmotivaatioon. Kannustavalla työyhteisöllä on monenlaisia ominaisuuksia, jotka kehittävät koulua. Mikäli työtä ei koeta liian helpoksi, antaa työtehtävissä onnistuminen tyydytystä. Työn tulee olla psyykkisesti haastavaa ja kun tehtävistä selviydytään menestyksekkäästi, lisääntyvät tyytyväisyys ja motivaatio tehtyyn työhön. Vaikutusmahdollisuudet omaa työtä koskeviin päätöksiin lisäävät motivaatiota.

Tyydytystä voidaan lisätä työn tulosten näkemisellä ja palautteen saannilla tehtävistä. (Hämäläinen & Sava 1989, 34-36.)

Kaikki koulutyöhön osallistuvat henkilöt oppilaasta talonmieheen muodostavat sosiaalisen vuorovaikutussuhteen, jonka avulla on mahdollista parantaa koulun ilmapiiriä. (Soininen 1989.) Toimivassa kouluyhteisössä ihmissuhteiden onkin toimittava sekä oppilaiden että opettajienkin välillä kaikella tavalla niin luokassa, opettajainhuoneessa kuin koko koulussakin. Myös toimivat suhteet oppilaiden vanhempiin lisäävät luottamusta ja koulun hyvinvointia. (Weare 2004, 109.)

Vuorovaikutus tuo yhteyden ryhmän jäsenten välille. Vuorovaikutuksen avulla ryhmän toiminta käynnistetään ja ylläpidetään. Ryhmän toimivuutta voidaankin tarkastella seuraamalla jäsenten välistä vuorovaikutusta. Ihmisten välinen aito vuorovaikutus ei synny kiireessä ja hätäisesti vaan se vaatii aikaa ja tutustumista. (Autio, 2003.)

Vuorovaikutuksessa tärkein taito on kuunteleminen, jonka avulla luodaan luottamusta opettajan ja oppilaan välillä. Luottamus synnyttää avoimen ilmapiirin ja turvallisen ryhmän, jotka ovat suorassa yhteydessä toimivaan ryhmään. On tärkeää osata tunnistaa sanomassa oleva tunneviesti, koska tällöin puhuja saa tunteen tukemisesta, ymmärtämisestä ja kunnioittamisesta. Sosiaalisen käyttäytymisen ohjaamisessa tavoitteena on määrätä rajoja sallitun ja epäsoinnaisen käyttäytymisen välille. Tavoitteena on lisätä hyväksyttävää käytöstä. (Autio, 2003.)

Vuorovaikutussuhteiden vaikutusta kouluhyvinvointiin ja viihtyvyyteen on tutkittu melko paljon, varsinkin koulukiusaamisen (Salmivalli, 1996, 1998, 2003, 2005) näkökulmasta tarkasteltuna (Salmivalli, 1996, 1998, 2003, 2005). Tutkimuksia ei kuitenkaan ole erityisemmin kohdistettu koskemaan liikuntatunteja.

2.3.5 Kouluviihtyvyyttä vähentäviä tekijöitä

Pisa-tutkimus (2003) toi esiin, että suomalaisten kouluviihtyvyyttä alentavat oppilaisiin liittyvät tekijät. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden passiivisuus koulu yhteisössä ja päätöksenteossa sekä työrauhaongelmat, jotka mielletään Suomessa helposti oppilaista johtuviksi. (Kupari & Välijärvi 2005.) Yksi tärkeimmistä kouluviihtyvyyttä heikentävistä asioista ovat huonot opettaja-oppilassuhteet, sillä ne ovat keskeisimpiä opettajien sekä oppilaiden työstressiä aiheuttavia tekijöitä (Weare 2004, 109). Kouluviihtyvyyteen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä ovat heikot vuorovaikutusmahdollisuudet, kuten rakentavan keskustelun sekä väittelyn puute. Lisäksi viihtyvyyttä alentavia tekijöitä ovat muun muassa vaativa ja ikävä koulu ympäristö, määräävä ja aikuiskeskeinen oppimisympäristö, oppilaiden huonot vaikutusmahdollisuudet, opettajan antaman positiivisen palautteen puute, oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen puute, koulutehtävistä aiheutuva stressi sekä koulukiusaaminen. (Brunell & Kannas 2000.) Lisäksi viihtymistä luokassa heikentää opettajan liialliset ohjeet, rajoitukset ja kritisointi (Soininen 1989).

Työskentelyolosuhteiden heikkoudet aiheuttavat niin oppilaille kuin opettajillekin ylimääräistä stressiä. Stressi aiheuttaa ihmisille muutoksia psyykkisissä toiminnoissa, kuten tunne-elämän ja kognitiivisten toimintojen häiriöitä, ihmissuhdeongelmia sekä myös häiriöitä elimistön toiminnassa. Näin ollen on hyvin todennäköistä että, työskentelyolosuhteiden heikkoudet vaikuttavat negatiivisesti myös työilmapiiriin. Työilmapiirin heikkeneminen puolestaan vähentää viihtymistä sekä heikentää oppimistuloksia. (Savolainen 2002.)

Koulumyönteisyys vähenee usein vuosien myötä ja koulukielteisyyttä esiintyy sekä pojilla että tytöillä. Koulukielteisyys ilmenee uupumuksena, ahdistumisena ja masennuksena, itsetunnon murenemisena, koulutuksen keskeyttämisenä ja jatko-opiskeluhaluksen katoamisena. Tällä on usein kauaskantoisia seurauksia koulutusmotivaation puutteeseen paitsi nuoruudessa, myös myöhemmin aikuisuudessa.

3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT JA KOULUVIIHTYVYYS

Sujuva sosioemotionaalisten taitojen käyttö, niiden opettaminen ja edistäminen auttaa turvallisen oppimisilmapiirin saavuttamisessa ja antaa positiivisia kokemuksia ja näin ollen edistää viihtymistä (Lintunen 2006). Myös Konun (2002) mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä tärkeimmiksi voidaan erotella oppilaiden suhteet toisiin oppilaisiin sekä opettajiin (Konu 2002, 48). Oppilaiden ja opettajien työskentelyilmapiirillä, vuorovaikutuksella sekä yhteistyöllä on tärkeä vaikutus hyvinvointiin ja viihtyvyyteen koulussa (Savolainen ym. 2001). Hyvät ja toimivat ihmissuhteet ovat perustana myös koulun tehokkuudelle ja toimivuudelle (Weare 2004, 108). Koetun kouluviihtyvyyden voidaankin katsoa olevan läheisessä yhteydessä kouluyhteisön jäsenten sosioemotionaalisen pätevyyden eli opittujen ja käytettyjen sosioemotionaalisten taitojen kanssa. Myös ryhmätason tekijät ovat tärkeitä. Oppilaita on oikeasti kuunneltava ja heitä on otettava mukaan opetukseen ja opiskelutapojen suunnitteluun. Kansainväliset arvioinnitkin osoittavat, että suomalaiset nuoret valittavat muita useammin, etteivät opettajat kuuntele heitä eivätkä ota huomioon heidän ehdotuksiaan. (Linnakylä & Välijärvi 2005.)

Tunne ja vuorovaikutuspätevyys tarkoittaa kykyä ymmärtää, käsitellä ja ilmaista oman elämän tunne- ja vuorovaikutusnäkökohtia tavalla, joka mahdollistaa menestyksellisen toiminnan eri elämänaalueilla oppimisessa, ihmissuhteiden muodostamisessa, jokapäiväisten ongelmien ratkaisemisessa sekä kasvun ja kehityksen vaatimukseen sopeuduttaessa. (Elias ym. 1997.) Oppilaiden hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja toimii sosioemotionaalisten taitojen käytön mallina sekä taitojen oppimisen ja käytön mahdollistajana.

3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutuksessa käytettyjen taitoja kuvaavia käsitteitä on lukuisia (Lintunen & Heikinaro-Johansson, 1998). Kyseisiä termejä ovat muun muassa vuorovaikutustaidot (Klemola, Liikuntapedagogiikan kurssi LPE.221. Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja

ohjauksessa, keväällä 2005), sosioemotionaaliset taidot (Weare 2004, 23-24; Kuusela 2005), sosiaaliset taidot (Kalliopuska 1995, 8) ja ihmissuhdetaidot (Charles 1999, 247). Käsitteitä on paljon, mutta ne kaikki kuvaavat vuorovaikutukseen liittyviä suhteita hieman eri merkityksissä. Gordonin mukaan keskeisimpiä vuorovaikutukseen liittyviä taitoja ovat selkeä itseilmaisuus, kuten minä- ja sinäviestit, tunteiden ymmärtäminen ja nimeäminen, kuunteleminen ja ongelmanratkaisutaidot. (Gordon 2004.)

Caselin asiantuntijaryhmä (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg) on määritellyt sosioemotionaalisen kasvatuksen ydinpätevyysalueiksi seuraavien taitojen kehittämisen:

1. Tietoisuus omista tunteista eli kyky tunnistaa, nimetä ja ilmaista erilaisia tunteita kuten ymmärtää miten suuttumus ja surullisuus eroavat toisistaan
2. Sosiaalinen tietoisuus, joka tarkoittaa kykyä tunnistaa ja ymmärtää toisten tunteita ja asettua toisen asemaan.
3. Vastuullinen päätöksenteko, jossa ongelmanratkaisukyky on keskeisessä osassa ja missä tarvitaan kykyä säädellä tunteita esimerkiksi kielteisiä tunteita siten, että ne eivät estä tarkoituksenmukaista toimintaa.
4. Myönteiset arvot ja asenteet, joita ovat henkilökohtainen vastuullisuus, toisten kunnioittaminen ja sosiaalinen vastuullisuus.
5. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot, joita ovat aktiivinen kuuntelu, ilmeikäs viestintä, yhteistyö, neuvottelu, kieltäytyminen ja avun etsiminen. (Lintunen 2004, 14-17.)

Kalliopuska (1995) puhuu kirjassaan sosiaalisista taidoista ja on esitellyt laajasti erilaisia taitoja. Hän on jakanut sosiaaliset taidot neljään isompaan ryhmään: Keskusteluun ja kuunteluun liittyvät sosiaaliset taidot, tunteita käsittelevät sosiaaliset taidot, aggressiolla vaihtoehtoiset sosiaaliset taidot sekä suunnittelu- ja päätöksentekotaidot. Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa ongelmanratkaisutaito, päätöksentekotaito, keskustelu, empatia, jämäkkyys, moraalit, vastuu, itsekontrolli, stressin sieto, asioihin vaikuttaminen sekä ryhmään liittyminen ja yhteishengen ylläpitäminen. Mitä enemmän oppilaalla on edellä mainittuja elämän hallinnan taitoja, sitä parempi perusta hänellä on myös neuvokkuudelle,

sosiaaliselle älykkyydelle, itsetunnon ja identiteetille. Sosiaaliset taidot vaativat sanallista muiden vahvistusta sekä lisäksi vahvistusta ennalta sovitun palkitun mallin avulla.

(Kalliopuska 1995, 6-9.)

3.2 Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen

Sosioemotionaalisten taitojen oppimisen tavoitteena on tunnistaa jokaisen oppilaan yksilölliset luonteenpiirteet ja sosiaaliset taidot sekä se miten niitä käytetään ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa eri tilanteissa (Lintunen 2006). Opetukseen tulee sosiaalikonstruktivistisen näkemyksen mukaan ottaa huomioon oppilaan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa sekä siihen kuuluvia käsitteitä. Sosiaalikonstruktioismissa on keskeistä oppilaan aktiivinen tiedon prosessointi omia kokemuksiaan vertailemalla sekä omien ennakkokäsitysten perusteiden miettiminen. Mikäli opettaja lisää opetuksessaan ohjaamista, tulee opetustilanteistakin enemmän oppilaiden vastuuseen perustuvia sosiaalisia tilanteita. Tällöin oppiminen on vähemmän valmiin tiedon passiivista vastaanottamista. (Kuusela & Saastamoinen 2001, 231-232.)

Opettajan on hyvä tietää oppilaistaan ja heidän taustoistaan. Oppilaantuntemuksella voidaan vaikuttaa siihen mitä opetusmenetelmiä hyväksikäyttäen oppiminen tunneilla on tehokkainta sekä tulisiko jotain opetusmenetelmää kehittää siten, että oppimista tapahtuu enemmän. Opettajalla on lisäksi mahdollisuus ymmärtää yksittäisiä oppilaita. Erityistä tarkkaavaisuutta ja huomiota tarvitaan, mikäli oppilas tulee jostain vähemmistökulttuurista. (Kuusela & Saastamoinen 2001, 231-232.)

Sosioemotionaalista oppimista tukee yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa opiskelun tavoitteena on yhteisten päämäärien saavuttaminen pienissä ryhmissä. Yhdessä oppimisen lähtökohdaksi on toisten oppilaiden auttaminen sekä jokaisen aktiivinen osallistuminen yhteiseen toimintaan. Mikäli jokainen ryhmäläinen ei onnistu omassa tehtävässään, ei yhteisiä tavoitteita saavuteta kovinkaan helposti. Omissa tehtävissä suoriutumista pyritään vahvistamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla niin, että oppilaiden oppiminen on

laadullisesti ja määrällisesti parempaa. Tiedollisten oppimistulosten lisäksi yhdessä oppiminen kehittää elämässä tarpeellisia sosiaalisia ja kielellisiä vuorovaikutuksen taitoja. Kilpailun ja yksilöllisen oppimisen sijasta oppilaat ohjataan ottamaan vastuuta myös toisten edistymisestä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 61-68).

Weare (2004) on tutkinut sosioemotionaalisen oppimisen käytön etuja. Hänen mukaansa se auttaa oppilaita tulemaan iloisemmiksi ja paremmin toimeen muiden ihmisten kanssa. Sen lisäksi sosioemotionaalinen oppiminen edistää oppilaiden terveyttä ehkäisemällä ja vähentämällä riskikäyttäytymistä. Sillä on vaikutusta myös yksilön käyttäytymiseen koulussa, koulun ulkopuolella ja myöhemmässä elämässä ehkäisten väkivaltaa, aggressioita ja rikoksia. Sosioemotionaalinen oppiminen tehostaa myös oppilaiden ajattelukykyä ja ongelmanratkaisukykyä. (Weare 2004, 79-80.)

Lintunen (2004) korostaa sosioemotionaalisisessa oppimisessa oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppimista tarkastellaan sosiaalisena käytäntönä. Hän tuo myös esille oppimiskäsityksen, jossa oppimisen näkökulma muuttuu opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen. Oppijakeskeisyyden seurauksena oppimisen ohjaamisen pedagogiset ja psykologiset vaatimukset kasvavat, oppimisprosessin yksilölliset erot korostuvat ja oppijan omat oppimiskokemukset ohjaavat oppimista oletettua enemmän.

3.2.1 Vuorovaikutteinen viestintä yksilöiden välillä

Ihminen tekee kaiken aikaa tulkintoja havaintoja ja huomioita toisista ihmisistä ollessaan muiden ihmisten kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Koulussa opettaja seuraa oppilaitaan ja tekee johtopäätöksiä oppilaan kiinnostuksesta ja ymmärryksestä opetukseen sekä onko joillain oppilaista ongelmia tai harhailevatko ajatukset. Myös oppilaat tarkkailevat opettajan toimintaa. Tarkkailun kohteena on muun muassa opettajan liikehdintä ja olemus: onko se rauhallista, kiireistä, hermostunutta, epävarmaa tai sujuvaa. Tällaisen kahdenvälisen sosiaalisen tarkkailun tietojen perusteella saatua kuvaa nimitetään sosiaalisesti tiedoksi. (Aho & Laine 1997, 69.)

Ihmisten tavatessa toisensa synty havaitsemishetkellä nähdyn ja koetun perusteella ensivaikutelma, jossa saadaan välitöntä tietoa jo alusta lähtien. Tämä on yksilön käsitystä havaitsemisen kohteesta. Selkeästi totutusta poikkeavat asiat herättävät erityistä huomiota. Henkilöhavainnoinnissa ensivaikutelma syntyy sekä havainnoinnin kohteen että havainnoijan omien persoonallisuuspiirteiden ja aikaisempien kokemusten perusteella. (Ojala & Utela 1993, 64-66.)

Esimerkkejä havainnoijan ja havainnoitavan välisistä yhtäläisyyksistä tai eroavaisuuksista ovat ihonväri, ikä ja sukupuoli, aikaisemmat kokemukset ihmisistä, havainnoijan sisäinen maailma ja myönteinen ja kielteinen suhtautumistapa asioihin. Myös ihmisen tyyli puhua kertoo hänestä monia asioita, joita välttämättä vaatetuksen ja ulkoisen olemuksen perusteella ei pysty päättämään. Toisinaan ensivaikutelma jää pysyväksi ja joskus se muuttuu, kun toisesta ihmisestä saadaan enemmän tietoa ja kokemusta. Myöhemmässä kanssakäymisessä sekä myönteinen että kielteinen ensivaikutelma heijastuvat vuorovaikutuksen määrään ja laatuun. (Ojala & Utela, 1993, 64-66.)

Kokemuksen kautta saadut skeemat eli aikaisemmat ajattelumallit ohjaavat yksilön havainnoimista, mutta myös muokkautuvat havaintojen seurauksena. Esimerkiksi jos lapsi on aikaisemmin saanut toisesta lapsesta kiusaajakäsityksen, hän havaitsee helposti myös kyseisen lapsen uudet kiusaamistilanteet. Skeemat ovat siis tietyllä tavalla ennakoivia ja odotuksia luovia. (Aho & Laine 1997, 70.)

Havaittaja tekee tulkintoja toisen käyttäytymisestä, jolloin sosiaalisen tiedon muodostus ei perustu pelkästään havaintoihin. Tämän vaikutuksesta havainnot ja tulkinta ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jolloin tilanteissa riippuen niiden painotus vaihtelee. Joissakin tilanteissa havainnoista saatu tieto tulee vahvemmin esille, eikä tulkintaa ole juuri ollenkaan. Toisinaan taas tulkintaa tarvitaan hyvinkin paljon. Opettaja voi esimerkiksi luokkaan tullessaan havaita vuolaasti itkevän oppilaan. Luultavasti hän yrittää katsella ympärillä olevia muita oppilaita sekä tulkita heidän reaktioitaan ja päätellä itkun syytä. (Aho & Laine 1997, 70.)

Ihminen havainnoi kaiken aikaa ympärillään olevia ihmisiä ja saa uusia virikkeitä ajatteluunsa sekä muuttaa aiempia käsityksiään. Hänen nähdään siis jatkuvasti aktiivisesti muuntavan ja rakentavan uudelleen ajatteluaan ja käsityksiään. Havainnointi on usein selektiivistä eli valikoivaa toimintaa. Aiemmin kerätty tieto ja olemassa oleva tietämys vaikuttavat epäilemättä uuden tiedon valintaan. Lisäksi valintaan vaikuttavat se, mitä saatavilla olevasta tietomäärästä pystytään havainnoimaan tai mitä halutaan havainnoida. Usein valikoiva havaitseminen liittyy tunnepohjaisiin sekä mielenkiintoisiin asioihin. Ensisijaisesti havaitaan niitä asioita, joista ollaan kiinnostuneita. Luonnollisesti kiinnostus syntyy helpommin positiivisia kuin negatiivisia tunteita aikaansaaviin asioihin. Jos esimerkiksi kouluun ollaan valitsemassa uutta vakinaista opettajaa ja rehtori on mieltynyt sijaisopettajaan, saattaa rehtori tiedostamattaan sivuuttaa negatiiviset viestit sijaisopettajasta. (Aho & Laine 1997, 71-73.)

Liikunnanopetuksessa vuorovaikutus on kommunikoinnin ja keskustelun lisäksi paljon muutakin. Vuorovaikutukseen liittyy puheen lisäksi esimerkiksi non-verbaalinen viestintä eli ilmeillä ja eleillä voi viestiä jo paljon erilaista vuorovaikutusta. (Autio 2003).

3.2.2 Selkeä itseilmaisus

Empatiaprosessia eli toimintaa, jossa asetutaan toisen ihmisen asemaan, voidaan ulkopuolelta kuvata kahdella eri tavalla: empaattisella kuuntelemisella ja itsestä puhumisella. Toimivaan empatiaprosessiin päästään käytännössä, jos sekä kuuntelu että itsestä puhuminen ovat tasapainossa. Itsestä puhumisen tulisi olla itsestään ja omista kokemuksistaan kertomista, jossa toisen kanssa sanallisesti ja sanattomasti jaetaan se, millainen ihminen kertoja on. Olemalla inhimillisiä olentoja meidän on puhuttava itsestämme. Tullaksemme toisen ystäväksi, tulee meidän kertoa itsestämme ja jakaa toisten ihmisten kanssa oma inhimillisyytemme. Itsestä puhuminen kehittää ihmisen itsetuntemusta ja samalla myös auttaa toisen ihmisen lähestymistä ja itsensä tiedostamista. Sillä pyritään löytämään vuorovaikutuksissa yhteistä keskustelu- ja kokemuspintaa. Lisäksi itsestään

kertominen mahdollistaa läheiset ihmissuhteet ja parantaa vuorovaikutusta. (Kalliopuska 1995, 62-65.)

Oman kommunikointikyvyn kehittämisen lähtökohtana on luonnollisesti oman kommunikoinnin parantaminen. Yksilön tapaan kommunikoida vaikuttaa ennen kaikkea itsetuntemus, ihmistuntemus, empatiakyky, asennoituminen ja yksilöllinen kommunikointimalli. Edellytyksiä onnistuneelle ja oikein tulkitulle kommunikaatiolle ovat keskinäinen kunnioitus ja vilpittömän kiinnostus henkilöön sekä hänen asiaansa. Lisäksi muita tärkeitä tekijöitä keskustelussa ovat asiallisuus, taito ilmaista ajatuksensa selkeästi, kysymyksen teko, havainnointikyky, kuuntelutaito, rehellisyys ja asiassa pysyminen. Myös taito ottaa selvää, miten toinen toivoo itseään puhuteltavan ja kohdeltavan, on erityisen tärkeää huomioida kommunikaation onnistumisen kannalta. (Ojala & Utela 1993, 84-85.)

Heiskanen & Salonen (1997) jakavat itseilmaisussa tapahtuvat reaktiot neljään eri osa-alueeseen: tunnetekijät, kognitiiviset tekijät, fysiologiset tekijät ja kinesteettiset tekijät. Tunnetekijöihin kuuluu sensitiivisyys eli kyky tulla toista vastaan, jakaa kokemuksia ja tunteita sekä kyky samaistua väliaikaisesti toisen osaan. Kognitiivisiin eli tiedollisiin tekijöihin kuuluu taito tunnistaa toisen tunteita sekä nimetä ja arvioida niitä. Lisäksi niihin kuuluvat kyky omaksua tietty rooli, etäisyyden ottaminen ja omien vaikutelmien viestiminen takaisinpäin. Fysiologisiin tekijöihin kuuluu elimistön muutokset tunnereaktioiden yhteydessä, kuten esimerkiksi verenpaineen nousu ja pulssin kiihtyminen. Kinesteettisiä tekijöitä puolestaan ovat erilaiset ilmeet ja eleet, kehon asennon muutokset sekä äänensävy. Kukaan ei aina jaksa olla kuuntelevainen ja ymmärtäväinen, sillä lukuisat erilaiset tilannetekijät, olosuhteet ja kohdatut asiat vähentävät empaattisuutta. Näitä ovat muun muassa stressi ja väsymys. (Heiskanen & Salonen 1997, 84.)

Tunteiden kohtaaminen ja aito itseilmaisuus on monille hankalaa. Perinteisesti suomalaista ei ole opetettu ilmaisemaan tunteitaan avoimesti. Osa ihmisistä pystyy ilmaisemaan tunteensa sanallisesti, käyttämättä ilmeitä tai eleitä. Sen vuoksi on joskus vaikea käsittää puheiden totuudenperäisyyttä, koska tunteet eivät tue sanallista viestiä. Myös koskettamalla voidaan viestittää omia tunteita, koska iholla tehdään aistihavaintoja. (Kalliopuska 1995, 74.)

Käyttäytymällä vakuuttavasti pystytään ilmaisemaan suorat toiveet, mielipiteet, uskomukset ja tunteet sekä osataan puolustaa omia oikeuksia. Mielikuvat, arvot, odotukset, havainnot, tarkoitukset ja itsearviointi vaikuttavat omalta osaltaan siihen, miten vakuuttavaa käyttäytyminen on. Vakuuttavuutta voi harjoitella ja sen avulla on todettu jopa olevan mahdollista käsitellä stressiä paremmin. Samalla on mahdollista myös huomata, mikä ero on vakuuttavalla, epävarmalla ja aggressiivisellä käyttäytymisellä. Omien reaktioiden tarkkailulla oppii ymmärtämään ja tunnistamaan toisten reaktioita. Onnistunut kohtaaminen syntyy silloin, kun hyökkäävän, epävarman tai välttelevän käyttäytymisen sijasta valitaan vakuuttava käyttäytyminen. (Heiskanen & Salonen 1997, 85.)

3.2.3 Tunteiden ymmärtäminen ja ilmaisu

Tunteet ovat tärkeä osa elämää, sillä ne ovat läsnä. Perustunteiksi voidaan nimetä: suuttumus, ilo, luottamus, inho, pelko, suru, jännittynyt odotus ja yllätys. Ne tunnistetaan samoin tavoin ympäri maailmaa, koska ne ilmaistaan kaikkialla samoin ilmein. (Heiskanen & Salonen 1997, 48.)

Kaikilla tunteilla on elintärkeä ja terveellinen biologinen ja psykologinen merkitys. Ne ilmaisevat mitä ihmisten välillä tapahtuu. Tunteet voivat joskus jopa kertoa keitä ihmisiä välttää ja keitä lähestyä. Pelko voi auttaa meitä karttamaan epäilyttäviä ja väkivaltaisia ihmisiä. Ilon ja hauskuuden tunteet luovat rentoutuneen ilmapiirin, jonka avulla on helppo solmia hyviä ja kestäviä ystävyysuhteita. (Weare 2004, 31.)

Ihmisiä voi opettaa erilaisilla tekniikoilla kokemaan erilaisia tunteita. Näitä tekniikoita ovat muun muassa työskentely erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa kuten luokassa, ympyrässä, ryhmissä, pienryhmissä ja kahden kesken. Lapset voivat myös opetella erilaisia tunteita kuvista tai ilmaisemaan itseään kehon kielellä. (Weare 2004, 32.)

Tunteiden avulla ilmaisemme itseämme ja omaa tilaamme, jolloin muut ihmiset pystyvät reagoimaan lähettämiimme viesteihin ja toimimaan niiden mukaan. Mikäli emme ilmaise

tunteitamme, muodostuu kanssakäyminen hankalaksi tai se vääristyy. Toimiva vuorovaikutus syntyy ilmaisemalla oikeat tunteet oikeaan aikaan. Mikäli sanaton ja sanallinen viesti eivät ole yhteydessä toisiinsa, niin yleensä sanaton viesti tulkitaan voimakkaammin. Esimerkiksi näyttämällä vihaiselta, vaikka puhuukin ystävällisesti, saadaan ihmisestä vihainen mielikuva. Huomion arvoista vuorovaikutuksessa on myös se, että pystymme samaistumaan toisen tunteisiin. Sen avulla päätämme vuorovaikutustilanteen jatkumisesta. (Heiskanen & Salonen 1997, 50.)

3.2.4 Eläytyvä kuunteleminen

Käytämme ymmärtävää kuuntelua kuunnellessamme esimerkiksi tietopitoista tekstiä, rehtorin ohjeita ja neuvoja. Se vaatii aina avointa ja ennakkoluulotonta asennetta. Ymmärtävään kuuntelua aletaan oppia jo pienestä pitäen. Kuuntelun avulla päästään samalle taajuudelle toisen ihmisen kanssa, jolloin tarvitaan herkkyyttä ja kykyä arvioida tarkasti toisen tunnetiloja, mielialoja ja ajatuksia. (Kalliopuska 1995, 11-12.)

Puhuja muuttaa viestittävän asiansa tai tunteensa sanoiksi, jotka hän lähettää vastaanottajalle. Mitä selkeämmän ja kattavamman viestin puhuja lähettää, sitä helpompi vastaanottajan on se ymmärtää. Onnistuneessa vuorovaikutustilanteessa myös puheen aloittajan tulee tulkita vastaanottajan reaktioita puhujan sanomisiin ja eleisiin. Näissä vaihtuvissa rooleissa ihminen käyttää vuorovaikutuksessa vaihtoehtoisesti empaattista kuuntelua ja itsestä puhumista. (Kalliopuska 1995, 12.)

Kahden ihmisen välinen kommunikaatio saattaa joskus vääristyä puheen vastaanottajan väärin ymmärtämisen tai tulkitsemisen vuoksi. Oikein ymmärretty sanoma tarkoittaa kielellisen sisällön älyämistä eli se on taito muodostaa viestistä johdonmukaisia ajatuskokonaisuuksia. Toisinaan toisen kertomasta puheesta ei ymmärretä kaikkea, jolloin osan puheesta joutuu tulkitsemaan. Tulkinnessa viestiin yhdistyy arviointi sanoman arvosta eli sen suhteesta vastaanottajan aikaisempiin tietoihin. Tulkinnessa tärkeää onkin sanotun viestin tarkoituksen ymmärtäminen ja sen linkittäminen asiayhteyksiin. Tulkintaan

vaikuttaa esimerkiksi vastaanottajan halu torjua viesti sisäisen tasapainon ylläpitämiseksi. Tulkittu viesti voidaan myös muuttaa vastaamaan odotuksia, asenteita, mielipiteitä ja aikaisempia tietoja. (Ojala & Utela 1993, 79-80.)

Eläytyvällä kuuntelulla yritetään eläytyä toisen osaan eli olemaan kuunteluoppaana toiselle. Päämääränä on ymmärtää sekä sanaton että sanallinen viesti ja sen avulla saada yksilö jatkamaan puhettaan ja kertomaan ajatuksiaan. Yleensä kannustamme toista puhumaan nyökkäämällä päätä, tekemällä hyväksyviä eleitä tai myöntelyin, koska haluamme olla tekemisissä toisen kanssa. (Kuusela 2005, 44.)

Positiivisesti oppilaan henkistä kasvua ja opiskelua ymmärtävä ja vahvistava ilmapiiri pystytään luomaan oppilaan kuuntelulla. Eläytyvä eli empaattinen kuuntelu on opettajan työssä hyvin tärkeä tekijä, jonka avulla on mahdollista ymmärtää oppilaiden tunteita, toiveita ja mieltymyksiä. (Kuusela 2005, 40-41.) Opettajan on muistettava, että kuuntelee ainoastaan välttämättömät sanomat eli ne mitä haluaa kuulla, mitkä henkisesti kestää tai mitkä ovat välttämättömiä asian hoitamiseksi. Jokaiseen asiaan tarttuminen tai kaikkien oppilaiden kuunteleminen ja heidän ongelmien ratkaiseminen on mahdotonta. Tällaisissa tilanteissa tulee helposti näkyviin opetustyön henkinen kuormittavuus, vaikka työ ei fyysisesti kovin raskasta olisikaan. (Kalliopuska 1995, 14-15.)

3.2.5 Ongelmanratkaisutaidot

Konflikti, ongelma, ristiriita, kiista, erimielisyys ja polemiikki ovat kaikki samaa tarkoittavia asioita, joiden selvittäminen ei tapahdu helposti ja välittömästi. Ristiriita liittyy usein myös ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, jolloin tarkoitetaan sosiaalista ristiriitaa. Arkipäiväinen työskentely on monesti jatkuvaa ongelmien ratkaisemista (Sahlberg & Leppilampi 1994, 133), jolloin myös luotettavat ja turvalliset ihmissuhteet ovat aina välillä koetuksella (Kohonen & Leppilampi 1994, 95).

Osa ongelmista on suurempia ja osa pienempiä. Työ opettajakollegoiden ja oppilaiden kanssa aiheuttaa helposti ristiriitatilanteita ja konflikteja. Usein koululuissa ongelmien ratkaisuun ei kuitenkaan panosteta riittävästi, koska tuloksia odotetaan liian nopeasti, jolloin valitettavasti liian usein ongelmatilanteista pyritään eroon mahdollisimman pian. Yleensä ristiriidan ratkaisemiseksi pyritäänkin löytämään kompromissi tai väliaikainen ratkaisu. Ongelmien ratkaisemiseen ja niiden käsittelyyn tulisi kuitenkin varata riittävästi aikaa, jotta pysyvän lopputuloksen aikaansaaminen mahdollistuisi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 134-135, 137.)

Kaikilla opettajilla ei ole omasta mielestään riittäviä taitoja sosiaalisissa ristiriitatilanteissa, joita he kohtaavat koulussa. He eivät aina tiedä miten ratkaista esimerkiksi oppilaiden välisiä konflikteja. (Lintunen 2006.) Ristiriitoja on kuitenkin mahdollista oppia käsittelemään, mutta siihen tarvitaan halua ja aikaa sovitella niitä (Kohonen & Leppilampi 1994, 95). Avointen ja joustavien asenteiden, ajattelutapojen sekä laaja-alaisten kykyjen ja taitojen kehittäminen ovatkin luovien ongelmanratkaisutaitojen ja tiedollisten ristiriitojen selvittämisen edellytys. Lisäksi ongelman ratkaisemisen tehokkuutta lisää taito käyttää henkilökohtaista luovuutta, taito ajatella käytännöllisesti, kyky nähdä ristiriita yhdessä ratkaistavana pulmana sekä lisäksi taito tarkastella asioita usealta eri kantilta katsottuna. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 137-140.)

Onnistuneessa ristiriidan ratkaisussa piileekin mahdollisuus ryhmän ja yksilöiden välisen vuorovaikutuksen parantamiseen, sillä selvitettyillä ristiriidoilla on mahdollista viedä kehitystä huomattavasti eteenpäin tuomalla ihmisiä lähemmäksi toisiaan. Selvittämättä jääneet konfliktit voivat puolestaan jäädä vaivaamaan ihmissuhteita vuosiksi ja saattavat pahimmillaan paisuttaa sekä tulehduttaa työyhteisön ilmapiirin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 95.) Lisäksi ristiriitatilanteiden selvittämällä ja ongelmien ratkaisemisella voi olla joko myönteistä tai kielteisestä vaikutusta opetukseen ja oppimistuloksiin. Tarkkaan mietittynä ristiriitatilanteet parantavat oppimista laadullisesti ja lisäävät luovia ja persoonallisia ratkaisuja. Huonosti toteutetussa ongelmatilanteessa saattaa päinvastaisesti oppiminen estyä ja luovuus kadota. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 136-137).

Tutkimuksia sosioemotionaalisten taitojen käytön, niiden opettamisen tai edistymisen ja kouluviihtyvyyden yhteydestä on tehty vähän. Kuuselan (2005) tutkimuksessa opettaja käytti ja opetti liikuntatunneilla yhden lukuvuoden aikana peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaille sosioemotionaalisia taitoja, joita olivat eläytyvä kuuntelu, selkeä itseilmaisu ja ongelmanratkaisutaidot. Luokan ilmapiiri parani sekä oppilaiden kokemukset luokan vuorovaikutuksesta muuttuivat positiivisemmiksi. Tutkimuksen merkittävintä antia olivat opetus- ja oppimisprosesseja etenevänä ilmiönä kuvaavat tapauskuvaukset siitä miten opettaja-oppilas vuorovaikutus muuttui sosioemotionaalisten taitojen käytön seurauksena. Esimerkiksi kun opettaja käytti eläytyvää kuuntelua, muuttui hänen roolinsa huijausyritysten kontrolloijasta huolenpitäjäksi eli hänen roolinsa muuttui myönteisemmäksi sekä oppilaiden että opettajan kannalta.

Tässä työssä kehitetyn Koululiikunnan sosiaaliset suhteet - mittarin faktoreiden osioista löytyy edellä esitettyjen tunne- ja vuorovaikutuspätevyyden eri osa-alueita. Mittarin avulla pyritään tavoittelemaan oppilaiden kokemuksia näiden tunne- ja vuorovaikutuspätevyyden alueiden toteuttamisesta ja toteutumisesta koululiikunnassa. Lisäksi sen avulla pyritään mittaamaan oppilaiden kokemuksia kuulluksi tulemisesta, omista vaikutusmahdollisuuksista ja ongelmien ja ristiriitojen ratkaisemisesta. Aiemmat kyselymittarit (Konu, WHO, IEA) ovat kattaneet vain osaa näistä keskeisistä tunne- ja vuorovaikutuspätevyyden alueista. Ne eivät myöskään ole huomioineet eri oppiaineita.

4 RYHMÄDYNAMIIKKA JA KOULUVIIHTYVYYS

Edellä kuvattu tunne- ja vuorovaikutus pätevyys on yksilötason ominaisuus.

Kouluviihtyvyys on lisäksi myös ryhmätason ilmiö. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän yhteistä tilannetta ja ryhmän jäsenten siitä tekemien tulkintojen vuorovaikutusta eli ryhmän jäsenten tietoista käyttäytymistä ja toimimista eri tilanteissa (Himberg & Jauhiainen 1998, 113). Ryhmän jäsenten välisten suhteiden ollessa kunnossa kaikki tukevat toisiaan, jakavat tunteitaan sekä pystyvät keskustelemaan asioista. Tällöin ryhmästä muodostuu tiivis, jolloin ryhmän jäsenet luottavat toinen toisiinsa sekä itse ryhmään. Tämän ansiosta ryhmä toimii paremmin ja tehokkaammin, sillä avoimen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiiriin ansiosta ryhmä on valmiimpi ratkaisemaan mahdollisia ongelmia. (Rovio & Lintunen 2007.) Luottamuksen avulla parannetaan ryhmän turvallisuutta, jolloin myös viihtyisyys lisääntyy (Autio 2003).

4.1 Ryhmädynamiikka muodostuu ryhmän sisällä

Ryhmä määritellään yleensä ihmisjoukoksi, jolla on yhteinen tavoite tai päämäärä ja jonka jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Aho & Laine 1997, 203). Näin ollen ryhmä muodostuu yksilöistä sekä heidän toiminnoistaan. Ryhmän olemassaolo ja toimintatavat riippuvat ryhmän jäsenten henkilökohtaisista toimintapanoksista. Yksilöiden toiminta, ryhmäkokonaisuuden toiminta ja ympäristö ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 14.) Lisäksi ryhmälle on olennaista, että sen jäsenet tietävät kuuluvansa ryhmään (Aho & Laine 1997, 203). Kun toisilleen vieraat ihmiset muodostavat ryhmän, keskittyvät kaikki aluksi itse toimintaan. Tällöin ryhmän toiminta on kaikille tärkeä kiinnostuksen kohde ja näin ollen turvallinen aihe keskustella. Jokainen oppilas pystyy vahvistamaan omaa asemaansa ryhmässä olemalla taitava ryhmän toiminnassa. (Hovelynck & Vanden Auweele 1999.)

Ryhmiiin voi muodostua myös niin sanottuja sisäpiirejä eli alaryhmiä. Sen jäsenet saattavat syrjiä ryhmään kuulumattomia henkilöitä esimerkiksi poikkeavan ulkomuodon,

kömpelyyden tai jopa hyvän koulumenestyksen takia. Lisäksi alaryhmien toiminnan tarkoitus on yleensä täysin vastakkaista kuin koko muulla ryhmällä. Esimerkiksi koululuokassa osa oppilaista saattaa liittoutua luokan muita oppilaita tai jopa koko koulua vastaan. Tällaisissa alaryhmissä on yleensä erittäin voimakas koheesio eli ne ovat hyvin kiinteitä. Tämän takia ulkopuolisten on erittäin vaikeaa päästä mukaan tai vaikuttamaan tällaisen häiritsevän alaryhmän toimintaan. (Aho & Laine 1997, 205-206.)

Ryhmäilmiöllä tarkoitetaan ryhmän olemusta (Jauhiainen & Eskola 1994, 37). Se muodostuu ryhmän jäsenten yksilöllisistä toimista ja ympäristöstä tulevista sekä ryhmädynamiikan tuottamista vaikutuksista ryhmätilanteeseen sekä näiden tekijöiden välisistä riippuvuussuhteista. Jotta ryhmäilmiö tulisi ymmärrettäväksi, tulee ryhmää siis katsoa yksilöiden tarkoituksellisen toimimisen jatkuvasti muuttuvana tuotteena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, joka välittää yksilöiden ja yhteiskunnan suhdetta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 13.)

Ryhmän koheesiolla eli sen kiinteydellä tarkoitetaan ryhmän kaikkien jäsenten yhteensä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Voidaankin sanoa, että mikäli ryhmällä on vahva koheesio, niin sen kaikki jäsenet ovat vahvasti sitoutuneet ryhmään ja ovat aktiivisia osallistumaan ryhmän toimintaan. Yksilön positiivisiin asenteisiin yhdistyy myös vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Vastaavasti ryhmän koheesion ollessa heikko eivät yksilön sitoutuminen ja osallistuminen ryhmän toimintaan sekä yhteenkuuluvuus ryhmän muiden jäsenten kanssa ole kovin korkealla tasolla. Avoimissa vapaaehtoisuuteen perustuvissa ryhmissä on koheesion oltava melko korkealla tasolla, sillä muutoin ryhmän toiminta mitä luultavimmin lakkaisi kokonaan. Sidotuissa ryhmissä eli esimerkiksi koululuokissa on toiminnan kuitenkin jatkuttava, vaikka koheesio olisi heikko. (Aho & Laine 1997, 203-204.)

Ryhmädynamiikan muodostumiseen vaikuttaa yksilön dynaamisen kentän ja ryhmätilanteen dynaamisen kentän välinen suhde. Lewinin (1951) mukaan yksilön käyttäytyminen ja toiminta eri tilanteissa johtuu yksilön persoonallisuuden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113.) Toiminta ei kuitenkaan ole aina samanlaista, vaan se vaihtelee tilanteen muuttuessa. Tämä johtuu Lewinin (1951) mukaan

yksilön dynaamisesta kentästä. Dynaamista kenttää hän kutsuu myös elämäntilaksi. Elämäntila on yksilön hetkellinen, psykologinen tila, joka kertoo sen mikä on hänelle juuri kyseisellä hetkellä tärkeää. Se on siis yksilön tulkinta omasta tilanteestaan ja näin ollen vaikuttaa yksilön toimintaan juuri kyseisellä hetkellä. Kun ryhmän sisällä on monen eri henkilön dynaamiset kentät, niin niiden muuttuessa myös ryhmädynamiikka luonnollisesti muuttuu. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29-30.)

Yksilön elämäntilaan ryhmässä vaikuttavat ryhmän juuri sillä hetkellä vallitseva yhteinen tilanne sekä lisäksi hänen henkilökohtainen yleinen elämäntilanteensa. Yleensä ryhmän jäsenestä tiedetään vain se, kuinka hän toimii ryhmässä, joten edellä mainittujen kahden tekijän vaikutusta on hankala erotella. Näin ollen yksilöstä ei kannata tehdä kovinkaan ratkaisevia tulkintoja pelkästään muutaman ryhmätilanteen perusteella, vaan hänen tilanteeseensa täytyy tutustua syvällisemmin. Ryhmätilannetta onkin melko vaikea ymmärtää, koska siinä toimii samanaikaisesti monta eri yksilöä ja heillä kaikilla on oma liikkumisalue elämäntilansa sisällä. Ryhmätilanteen dynaaminen kenttä sisältääkin kaikkien ryhmän jäsenten rinnakkaisten ja jatkuvasti muuttuvien elämäntilojen tapahtumisen. Toisin sanoen ryhmädynamiikka syntyy ryhmän jäsenten vaihtuvien elämäntilojen ja ryhmän sen hetkessä toiminnassa tapahtuvien muutosten seurauksena. (Jauhiainen & Eskola 1994, 31-33.)

Omien tulkintojensa avulla ryhmän jäsen toimii ja ennakoii ryhmän toimintaa tilanteen dynaamisessa kentässä. Se tarkoittaa sitä, että mitä enemmän muut jäsenet merkitsevät jollekin ryhmän jäsenelle, sitä enemmän heidän toimintansa ja käyttäytymisensä vaikuttavat hänen tulkintoihinsa ja sitä kautta toimintaan. Tämän takia tapahtumien kulkua ryhmässä on hankala ennustaa, koska vaikutteiden paljouden ja jatkuvan muuttumisen takia tilanteet ovat aina uusia. (Jauhiainen & Eskola 1994, 33-34.)

4.1.1 Ryhmän sosiaaliset ja persoonalliset normit

Jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä syntyy yksilöiden jatkuvan vuorovaikutuksen seurauksena sosiaalisia normeja, joiden avulla koetaan ja pidetään yhteenkuuluvuutta yllä.

(Ekholm & Fransson 1987, 49). Sosiaaliset normit tarkoittavat sellaisia ryhmän jäsenille asetettuja odotuksia, joiden täyttämistä tuetaan pakottein tai sanktioin. Normit ohjaavat ryhmän jäsenten arviointeja sekä heidän tiedollista, tunnepitoista ja toiminnallista käyttäytymistään. (Aho & Laine 1997, 149.) Sosiaaliset normit voidaan jakaa virallisiin ja epävirallisiin normeihin. Viralliset normit ovat selkeästi esitettyjä sääntöjä, käskyjä, kieltoja tai lakeja. Esimerkiksi kouluissa opettaja valvoo, että oppilaat noudattavat koulun järjestyssääntöjä. Epävirallisilla normeilla puolestaan tarkoitetaan ryhmän itsensä laatimia kirjoittamattomia sääntöjä, jolloin toimitaan ryhmän oman muodostaman kulttuurin määräämällä tavalla. Esimerkiksi oppilaiden parissa voidaan pitää poikkeavana oppilasta, joka työskentelee liian tunnollisesti ja ahkerasti. Tällaisen oppilaan toimintaa saatetaan paheksua kaveripiirin keskuudessa. (Sulkunen 1998, 82.)

Normeihin kuuluu myös lukuisia sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, sillä normit kertovat, kuinka yksilön tulee missäkin tilanteessa käyttäytyä. Niiden avulla ryhmän jäsenet tarkkailevat toistensa toimintaa ja käyttäytymistä. (Jokivuori & Vainio 1991, 21.) Mikäli joku ryhmän jäsenistä rikkoo laadittuja normeja, niin häntä ollaan valmiita rankaisemaan sääntöjen rikkomisesta. Yleensä eksplisiittisten eli virallisten normien rikkomisesta seuraa suurempi sanktio tai rangaistus kuin implisiittisten eli epävirallisten normien rikkomisesta. Ryhmän jäsenet ovat kuitenkin yleensä tietoisia jo etukäteen miten heitä rangaistaan tietyn normin rikkomisesta. (Aho & Laine 1997, 150.)

Persoonallisella normilla tarkoitetaan ihmisen persoonallisuusjärjestelmään liittyvää sosiaalista käyttäytymissäännöstöä eli toisin sanoen yksilö toimii normien mukaisesti, vaikka muita ryhmän jäseniä ei olisikaan paikalla. Tällaisissa tilanteissa yksilön toimintaa ja käyttäytymistä säätelevät sisäiset palkkiot tai rangaistukset. Yleensä persoonalliset normit sisäistetään ryhmissä tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa ja ovat näin ollen ryhmän yhteisten normien mukaisia. Ryhmän sosiaaliset normit saavatkin aikaan yhdenmukaista käyttäytymistä. Tämän seurausta puolestaan on se, että ryhmän toiminta on järjestäytyntä ja usein myös helposti ennustettavaa. Persoonallisten normien johdosta ryhmän sosiaaliset normit pätevät kuitenkin myös tilanteissa, joissa henkilö on yksin. (Aho & Laine 1997, 150-152.)

4.1.2 Ryhmän roolit

Roolilla tarkoitetaan yksilöön yhdistettäviä ominaisuuksia esimerkiksi hänen sosiaalisen asemansa, sukupuolensa, ammattinsa, ikänsä tai aikaisempien käyttäytymis- ja toimintamalliensa perusteella (Jauhiainen & Eskola 1994, 23). Yksilön rooli voi olla määrätty tai määräämätön. Määrätyt roolit perustuvat usein henkilön ennalta asetettuun asemaan ryhmässä kuten esimerkiksi joukkueurheilussa kapteenin tai varakapteenin rooli. Määräämättömät roolit ovat usein henkilön toiminnasta tai käyttäytymisestä johtuvien tulosten seurausta. Esimerkiksi urheilussa joukkueen sisällä voidaan erotella sosiaalisen johtajan, ”pellen” tai suojelijan roolit. (Carron & Hausenblas 1998, 157-158.)

Koululuokassa virallisesti asetetut roolit voivat olla opettajan määräämiä, esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä joku oppilas toimii ryhmän ”pomona”. Oppilas voi myös ottaa itselleen epävirallisen roolin esimerkiksi silloin, kun hän on jossain aineessa erityisen taitava ja neuvoo muita kuinka jokin asia täytyy tehdä. (Aho & Laine 1997, 221.) Loppujen lopuksi yksilön rooli muodostuu kuitenkin kaikkien ryhmän jäsenten tekemien keskinäisten arviointien perusteella (Aho & Laine 1997, 208).

Uuteen ryhmään tullessa yksilö nähdään aluksi jossain odotusten määräämässä roolissa. Pikkuhiljaa rooli ryhmän sisällä alkaa kuitenkin muokkautua sen perusteella, kuinka yksilö toimii ja mikä on hänen asemansa ja tehtävänsä ryhmän sisällä, sillä juuri nämä vaikuttavat siihen, kuinka muut näkevät uuden ryhmän jäsenen. (Salmivalli, 1998, 49). Ryhmän kaikki roolit yhdessä muodostavat niin sanotun sosiaalisen lähiympäristön (Jauhiainen & Eskola 1994, 23). Sosiaalinen ympäristö määrittelee käyttäytymisen, joten yksilö ei itse voi valita itselleen jotain tiettyä roolia vaan yksilön rooli määräytyy siis pitkälti muiden odotusten perusteella. Tietynlaiseen rooliin joutuessaan yksilön on melko vaikea päästä irti roolistaan samassa ryhmässä, sillä muut odottavat yksilön käyttäytyvän koko ajan samalla tavoin. Poikkeavasta käyttäytymisestä ”rangaistaan” ja roolin mukaisesta käyttäytymisestä puolestaan ”palkitaan”. (Salmivalli, 1998, 49.) Yleensä rooleja vertaillaan aina suhteessa toisiin rooleihin. Esimerkiksi kouluyhteisössä voidaan vertailla rehtorin, opettajan ja oppilaan suhdetta toisiinsa. (Aho & Laine 1997, 153.)

4.1.3 Roolityypit

Kaikissa ryhmissä on erilaisia roolityyppejä ja ne perustuvat yleensä yksilön sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Yleensä jäsenten sosiaalista asemaa selvitetään sosiometrisen mittauksen avulla. (Aho & Laine 1997, 210-211.) Tavallisesti yksilöt kuitenkin kuuluvat moniin eri ryhmiin ja roolit vaihtelevatkin jonkin verran tilanteesta ja ryhmästä riippuen, sillä esimerkiksi sama henkilö voi olla toisessa ryhmässä hiljainen ja toisessa puolestaan puhelias (Himberg 2000, 28-29). Roolien vaihtumiseen eri ryhmissä vaikuttaakin se, millaiset roolit ovat milloinkin mahdollisia (Salmivalli, 1998, 50).

4.1.3.1 Yleinen luokittelu

Yleisessä luokittelussa erotellaan seuraavanlaiset tyyppiluokat: johtajat, suosikit ja torjutut. Nämä roolityypit ovat selkeimmin esiintyviä sosiaalisia asemia, sillä ne edustavat toveruus- ja auktoriteettiulottuvuuksien äärityypppejä, jolloin myös oppilaiden on helpohkoa nimetä nämä ryhmän jäsenensä. Näillä roolityypeillä onkin erikoisasemiensa johdosta merkittävä vaikutus muiden ryhmän jäsenten asennoitumiseen ja toimintojen muotoutumiseen. (Aho & Laine 1997, 211.)

Johtajuus tarkoittaa muihin ryhmän yksilöihin kohdistuvaa vaikuttamista tai valtaa jonka seurauksena muut ryhmän jäsenet saadaan tekemään jotain. Johtajan asema voidaan jakaa tehtäväjohtajuuteen ja ihmissuhdejohtajuuteen. Tehtäväjohtajuudessa johtajan tarkoituksena on saada ryhmä toimimaan niin hyvin, että ryhmälle asetetut tavoitteet olisivat mahdollista toteuttaa. Ihmissuhdejohtajuus puolestaan pyrkii ryhmän sisällä vahvaan koheesioon. Hyvä ja tehokas johtaja osaakin toteuttaa näitä molempia johtajuuden puolia. (Aho & Laine 1997, 220-222.)

Monien tutkimusten perusteella saatu tuloksia, joiden mukaan johtajilla on yleensä positiivisia ominaisuuksia. He ovat useimmiten ryhmänsä älykkäimpiä ja verbaalisesti taitavimpia yksilöitä. Lisäksi heillä on sopivassa määrin itsevarmuutta toimia ja hallita tilanteita. Johtajien asemaa vahvistaa vielä se, että he ovat yleensä suosittuja ryhmänsä

keskuudessa, mikä varmasti osittain johtuu heidän hyvistä yhteistyötaitoistaan. (Aho & Laine 1997, 220-222.)

Suosikki on henkilö, joka nauttii muiden ryhmän jäsenten suosioista, sillä suurin osa heistä pitää ja näkee suosikin ystävänä. Suosikki ei kuitenkaan itse millään pysty olemaan kaikkien häntä ystävänä pitävien parhaimpia kavereita. Näin ollen on tärkeää erotella henkilökohtaisten ja ryhmän ystävyysuhteisiin perustuva suosikin asema. Kuten johtajilla, niin myös suosikeilla on paljon positiivisia ominaisuuksia. He ovat iloisia, ystävällisiä sekä ulospäinsuuntautuneita. Lisäksi he ovat usein viehättävän näköisiä sekä heillä on hyvät motoriset taidot. Erityisesti iän lisääntyessä on kuitenkin tärkeimpänä suosikin ominaisuutena pidetty kykyä ymmärtää muita ryhmän jäseniä. Poikkeuksena johtajiin havaitaan suosikeilla myös negatiivisia ominaisuuksia mutta suosikkia valittaessa ne eivät kuitenkaan merkitse läheskään yhtä paljon kuin positiiviset ominaisuudet. Suosikeilla saattaa hyvistä sosiaalisista taidoista huolimatta olla vaikeuksia solmia ja ylläpitää läheisiä ihmissuhteita. Tämä saattaa olla seurausta suosikkien korkeammasta vaatimustasosta ystävän ominaisuuksia tarkasteltaessa. (Aho & Laine 1997, 218-220.)

Torjutuilla ryhmän jäsenillä on ongelmia kaverisuhteissaan. Heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä, eikä heistä pidetä kovinkaan paljon. Tutkimusten mukaan torjutuilla ryhmän jäsenillä on paljon negatiivisia ominaisuuksia. Niitä ovat muun muassa arkuus, levottomuus, epäystävällisyys, toisten solvaaminen, epäedullinen ulkonäkö ja oppimisvaikeudet. Näin ollen torjutut ovat yleensä henkilöitä, joiden itsehallinta on alhainen eli ovat joko liian ujoja ja passiivisia tai sitten he ovat liian aggressiivisia ja määrääleviä. Mitä ilmeisimmin torjutulla yksilöllä on niukat sosiaaliset taidot. (Aho & Laine 1997, 215-216.)

Tutkimuksista on käynyt ilmi, että yleensä muut ryhmän jäsenet näkevät torjutun yksilön käyttäytymisen lähestulkoon aina negatiivisena, joskus myös silloin, kun torjuttu on käyttäytynyt positiivisesti. Mikäli torjutun yksilön toimintaa pidetään positiivisena, niin yleensä se todetaan tapahtuneen vahingossa. Erityisen tuomitsevana kuitenkin pidetään torjutun negatiivista käyttäytymistä. Tutkimustulosten mukaan samanlaisesta negatiivisesta käyttäytymisestä torjuttuja moititaan kun suosikkia puolustellaan. Ikään kuin torjuttu olisi

tehnyt teon tahallaan ja suosikki vahingossa. Erityisesti kouluikäisillä lapsilla onkin vakaat ennakkokäsitykset eri asemissa olevien ryhmän jäsenten käyttäytymisestä. (Aho & Laine 1997, 215-216.)

4.2 Ryhmän turvallisuuden ja toiminnan parantaminen

Jotta ryhmä voisi toimia parhaalla mahdollisella tavalla, tulee sen olla turvallinen (Aho & Laine 1997, 220). Lisäksi turvallisessa ryhmässä myös viihtyisyys on parempaa (Autio 2003, 5). Turvallisuuden lisäämiseksi on parannettava ryhmän sosiaalista rakennetta (Lintunen, Rovio, Salmi & Gould 2005). Sosiaalisen rakenteen muodostuminen on luonnollista kaikissa ryhmissä. Se voi olla suuntautunut kahdella eri tavalla. Ryhmän sosiaalinen rakenne on joko diffuusi eli syrjäytyneitä oppilaita ei ole juuri lainkaan tai sitten se on keskittynyt eli valta on vain muutamalla jäsenellä. Vaikka ryhmän sosiaalinen rakenne ja sosiaaliset asemat ovat yleensä aika pysyviä, niin niitä voidaan kuitenkin parantaa vaikuttamalla tarkoituksellisesti ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin ja koheesioon. (Aho & Laine 1997, 220-221.) Ryhmän opettaja on ratkaisevimmassa asemassa ryhmän turvallisuuden kehittämisessä, sillä hän voi vaikuttaa ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ulkoisten järjestelyjen ja pedagogisten ratkaisujen avulla. Tällaisia järjestelyitä voivat olla muun muassa yhteisten sääntöjen laatiminen, ajan varaaminen oppilaiden ajatusten ja tuntemusten kuuntelemiselle sekä myös vanhempien käyttäytymisen ohjeistaminen ryhmän toiminnan mukaiseksi. (Lintunen ym. 2005.)

Turvallisuuden kokeminen on merkittävä osa hyvinvointia. Yksi turvallisuuden lähtökohta on sääntöjen luominen ryhmälle, koska ne ovat osa ennaltaehkäisevää toimintaa luokassa. Yhteisesti luodut säännöt määräävät mikä on sallittua ja mikä ei. Sääntöjen selkeys saa oppilaat tuntemaan olonsa turvalliseksi ja tämä mahdollistaa tehokkaan ja avoimen työskentelyn muiden oppilaiden kanssa. (Weare 2004, 112.) Sääntöjen määrittäminen yhdessä voi olla oppilaille oppimiskokemus, jossa kaikkien mukana olijoiden ääntä kuunnellaan. Yhdessä tehtyjä sääntöjä noudatetaankin paremmin kuin ulkoa annettuja. (Lintunen 2004, 15.)

Luokkayhteisön turvallisuutta lisää oppilaiden tietoisuus omasta roolistaan ja paikastaan koulussa. Tällöin oppilaat tietävät mitä heiltä ja muilta oppilailta odotetaan eikä oppilaille synny turhia paineita. Hieman heikkomaisemmat ja kömpelömmät oppilaat eivät aina tiedosta sitä, miten voivat käyttää voimiaan ja taitojaan esimerkiksi liikuntatunneilla. Tällaisille oppilaille on hyvä tehdä selkeät rajat ja rutiinit sekä keskittyä palautteen antamiseen, joiden avulla on mahdollista kehittää heidän käyttäytymistä. (Weare 2004, 112.)

4.2.1 Opettaja koheesion ja ilmapiirin kehittäjänä

Jotta jokainen ryhmän jäsen tuntisi olonsa turvalliseksi, täytyy ryhmän ilmapiirin ja koheesion olla hyvällä tasolla. Kiinteässä ryhmässä jäsenet ja ryhmän toiminta vetävät puoleensa, jäsenet luottavat toisiinsa, auttavat toisiaan sekä pitävät yhdessä työskentelystä. Lisäksi kiinteässä ryhmässä jäsenet ovat aidosti huolissaan muiden jäsenten tunteista sekä ovat huomaavaisia muita ryhmän jäseniä kohtaan. Tällöin ryhmän jäsenet tuntevat oman olonsa turvalliseksi, jolloin myös tuloksellisen oppimisen edellytykset paranevat. Parhaimmassa tapauksessa tällainen ryhmä itsessään kannustaakin jäseniään parempiin suorituksiin. (Schmuck & Schmuck 1997, 105.)

Koska opettajan ohjaustyylillä on erittäin merkittävä vaikutus ryhmän ilmapiiriin ja koheesioon (Turman 2003), hänellä on mahdollisuudet kehittää niitä joko tarkoituksellisesti tai tahattomasti, edelleenkin parempaan suuntaan (Schmuck & Schmuck 1988, 38). Koheesioon ja ilmapiiriin vaikuttaakseen ja sitä kautta turvallisuutta parantaakseen tulisikin opettajan pääasiassa pyrkiä kiinnittämään huomiota syrjäytyneiden oppilaiden auttamiseen, ryhmäläisten tasa-arvon saavuttamiseen sekä yhteenkuuluvuuden lisääntymiseen (Aho & Laine 1997, 223). Jauhaisen & Himbergin (1998) mukaan hyviä keinoja ryhmän ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden kehittämiseksi ovat muun muassa seuraavanlaiset ohjaustavat:

1. Kysymysten tekeminen.
2. Palautteen antaminen ja pyytäminen.
3. Ryhmäsopimusten tekeminen ja tarkastaminen.

4. Ryhmän puitteisiin vaikuttaminen.

(Himberg & Jauhiainen 1998, 182).

Lisäksi opettaja voi omilla opetustavoillaan kehittää ryhmän jäsenten henkilökohtaisia sosiaalisia taitoja, joita ovat esimerkiksi kuunteleminen, itseilmaisuus, toisten kiittäminen, avun antaminen ja pyytäminen sekä yhteistyö ja ongelmanratkaisutaidot. Näin opettaja voi vaikuttaa ryhmän keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin. Sosiaalisten taitojen parantuminen puolestaan lisää ryhmäläisten itsevarmuutta, jolloin heidän on helpompi sopia sosiaalisia suhteita ja näin ollen lisätä hyväksytyksi tulemistä ryhmän sisällä. Tällöin myös ryhmän jäsenten turvallisuuden tunne kasvaa entisestään. (Elksnin & Elksnin 1995, 6.) Luokan turvallisuutta lisäävät myös selkeät ja toimivat pelisäännöt, joiden mukaan liikutaan ja toimitaan luokassa ja opetustilanteissa. Usein oppilaat myös arvostavat tällaisia opettajia eniten. (Weare 2004, 112.)

4.2.2 Opettajan persoonalliset ominaisuudet

Ryhmän ilmapiirin kehittämiseen vaikuttaa myös olennaisesti opettajan persoonalliset ominaisuudet. Hyvään luokan ilmapiiriin voidaan kuitenkin päästä hyvinkin erilaisilla opettajan ominaisuuksilla. Haittaavimpana ominaisuutena pidetään yleensä ohjaajan tietoista välinpitämättömyyttä. Luokkailmapiiriin myönteisyyden, oppimistulosten ja oppilaskeskeisyyden korostamisen on puolestaan todettu olevan sellaisia ohjaajan ominaisuuksia, joilla todella on merkitystä ryhmän jäsenten kannalta katsottuna. (Kari 1990, 74-75.) Lisäksi opettaja voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa siihen, miten oppilaiden suhteet toisiinsa kehittyvät. Esimerkiksi opettajan tietäessä, että joku ryhmän jäsen on syrjäytyneessä asemassa ryhmän sisällä, voi hän omalla kannustavalla asenteellaan tukea yksilön itsetunnon kehitystä ja samalla parantaa hänen asemaansa muiden ryhmän jäsenten keskuudessa. (Schmuck & Schmuck 1997, 115.) Opettaja voi myös vapauttaa luokan ilmapiiriä omalla huumorintajuisuudellaan, sillä ryhmän jäsenet työskentelevät mielellään sellaisen ohjaajan kanssa, joka pystyy myöntämään omat virheensä ja nauramaan myös itselleen (Fontana 1985, 139).

4.2.3 Opettajan eri roolit

Ryhmässä työ on erilaista ja ryhmien jäsenet kehittyvät jokainen yksilöllistä vauhtia. Tämän takia ryhmänohjaajan on kyettävä toimimaan erilaisissa rooleissa koko ryhmän tarpeiden sekä kehitysvaiheiden mukaan. Opettajan onkin mahdollista tukea ryhmän kehitystä huomattavasti, mikäli hänellä on riittävät valmiudet tehdä havaintoja ryhmäsuhteista. (Niemistö 2002, 181.) Niemistön (2002) mukaan ryhmän ohjaajan tulee omaksua ainakin kolme seuraavaa roolia:

1. Ryhmän johtajana hän huolehtii ryhmän ilmastosta ja normeista.
2. Ryhmän opettaja toimii ymmärtävänä kuuntelijana, jolloin hän ottaa ryhmäilmiöt vastaan ja pyrkii kuuntelemaan niitä.
3. Vaikuttajana ollessaan opettaja toimii muutosagenttina, joka auttaa ryhmän kaksoistavoitteen toteutumisessa.

(Himberg & Jauhiainen 1998, 176-177; Niemistö 2002, 181-182).

Lisäksi opettaja voi toimia myös ryhmän auttajana, jolloin hän toimii ryhmänsä voimavarana. Voimavarana toimiessaan opettajan tulee huolehtia ryhmän käytännön asioista, joita ovat muun muassa ryhmän toiminnan ajan ja paikan ilmoittaminen sekä lisäksi tarpeen vaatiessa toimia tunneilmaisun ja keskinäisten suhteiden helpottajana ja tulkkina. (Himberg & Jauhiainen 1998, 177.)

4.2.4 Opettajan pedagogiset ratkaisut

Opettajilla on lukuisia vaihtoehtoja parantaa ryhmän toimintaa erilaisin pedagogisin ratkaisuin. Yhtenä parhaista keinoista vaikuttaa ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen kehittymiseen pidetään ryhmätyöskentelyä. (Aho & Laine 1997, 224.) Pienryhmä- ja ryhmätyöskentely ovat opetusmenetelminä yksi keino vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi ja ne auttavat uusien sosiaalisten suhteiden luomisessa. Luokkayhteisön toimivat sosiaaliset suhteet vähentävät muun muassa ennakkoluuloja muita oppilaita sekä opettajia kohtaan ja näin ollen parantavat yhteistyöskentelyn onnistumisen mahdollisuuksia. (Kahila 1993, 36.)

Eräiden tutkimusten mukaan todella positiivisena tekijänä on todettu olevan pienryhmätyöskentelyn, jossa työskennellään hyvän ystävän kanssa. Tämän on huomattu tuottavan mielihyvää, jolloin myös motivaation huomattu kasvavan ja työskentelyn tehostuneen. On kuitenkin syytä muistaa, että aina ryhmiin jako kavereiden kanssa ei ole onnistunut ratkaisu, sillä erityisesti koululuokissa on yksilöitä, joilla ei välttämättä ole läheisiä kavereita. Yleensä tällaisilla oppilailla ei myöskään ole kovin hyvät sosiaaliset taidot. Tällaisissa tapauksissa heidät kaikki täytyy kasata samaan ryhmään, jolloin on mahdollista, että heidän toiminnastaan ei tule yhtään mitään. (Aho & Laine 1997, 224-225.) Toisaalta on myös huomattu, että joskus käy myös päinvastoin. Esimerkiksi eräässä koulutuksessa oli kaikki puheliaat laitettu samaan pienryhmään ja kaikki hiljaisemmat omaan pienryhmäänsä, jolloin seurauksena oli, että puhelioiden pienryhmässä puhe vastaroolien puuttuessa väheni ja vastaavasti hiljaisten ryhmässä puhe lisääntyi. (Himberg 1996, 29.) Sosiaalisia taitoja onkin hyvä harjoitella vaihtuvissa tilanteissa, jolloin ne kehittyvät monipuolisesti. Tällaisissa tilanteissa ryhmän jäsenet joutuvat myös hyväksymään erilaisuutta ja totuttelemaan toimeen tulemista monenlaisten ihmisten kanssa. (Aho & Laine 1997, 224.)

Opettajan tulisi myös pyrkiä kontrolloimaan yhteistoimintaa siten, että useat, jopa kaikki jäsenet pääsevät toimimaan omien pienryhmiensä johtajina. Näin kaikki jäsenet saisivat kehitettyä johtamistaitojaan sen sijaan, että johtamistehtävissä olisivat aina vain yhdet ja samat henkilöt. Ketään ei kuitenkaan tule pakottaa johtotehtäviin, jos yksilö ei sitä itse halua. Johtajatehtävissä ryhmän jäsenet saavat kehitettyä muun muassa muiden huomioon ottamista, vastuun ottamista itsestä sekä tehtävien loppuun saattamisesta ja muiden jäsenten toiminnasta. Onnistuessaan tällaisessa tehtävässä saa oppilas rutkasti lisää itsevarmuutta. (Aho & Laine 1997, 223-225.)

Tutkimuksia ryhmäilmiöistä on tehty pääasiassa koulukiusaamiseen liittyen (esimerkiksi Salmivalli 2002). Koululiikuntaan liittyviä ryhmäilmiö- ja viihtyvyystutkimuksia ei ole juurikaan tehty. Oman työmme tarkoituksena onkin kartoittaa koulu- ja liikuntatunneilla viihtymiseen liittyviä tekijöitä ryhmän vuorovaikutuksellisista näkökulmista tarkasteltuna.

Mittareita, joilla tarkasteltaisiin kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ryhmätason ilmiöinä, ei ole juuri kehitetty. Tässä työssä esitellään Koululiikunnan sosiaaliset suhteet – mittaria, jonka faktoreiden osioissa on elementtejä ryhmädynamiikan osa-alueilta.

5 TUTKIMUSONGELMAT JA HYPOTEESI

Tutkimuksen päätarkoituksena oli kehittää liikuntatuntien sosiaalisia suhteita mittaava kysely ja sen avulla selvittää sosiaalisten suhteiden tasoa ja yhteyksiä eräisiin hyvinvointi indikaattoreihin.

Tutkimusongelmia ovat:

1. Kehittää liikuntatuntien sosiaalisia suhteita mittaava kysely ja tutkia sen rakenne ja erottelu- ja sisällön validiteettia.
2. Eroavatko tytöt ja pojat sekä toisaalta liikuntaa harrastavat ja vähän harrastavat koululiikunnassa viihtymisen ja liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden osalta?
3. Millaisia yhteyksiä koululiikunnassa viihtymisellä on eräiden muiden hyvinvointi-indikaattoreiden, kuten kouluviihtymisen, itsearvostuksen sekä psykosomaattisten oireiden kokemisen välillä?

Hypoteesi: Viihtyminen liikunnassa ei ole yhteydessä koulun ulkopuolisiin liikuntaharrastuksiin (Carrol & Loumidis, 2001, 36).

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimukseen osallistui 189 oppilasta kolmelta eri koululta. Hyvinkäältä tutkimukseen osallistui 110, Helsingistä 59 ja Toivakasta 20 oppilasta. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet oppilaat olivat 15-16 -vuotiaita ja he olivat kyselyä tehtäessä yhdeksännellä luokalla. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista poikia oli 104 eli 55 % ja tyttöjä 85 eli 45 %. (taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Vastaaajien taustatietoja

Paikkakunta	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Helsinki	28	31	59
Hyvinkää	45	65	110
Toivakka	12	8	20
Yhteensä	85	104	189

Tutkimukseen kuuluneet kyselyt tehtiin keväällä ja syksyllä 2005. Toivakan kyselyn suoritti Kaisa Keränen (Keränen 2006). Hän toteutti kyselyn oppitunnin aikana normaalissa luokkatilanteessa. Muissa kouluissa kyselyn tekivät täydennyskoulutustutkimuksen tutkijat Marjo Kuusela ja Jukka Virta.

Tutkimuksessa mukana olleet koulut olivat liikunnanopettajien täydennyskoulutukseen osallistuneiden opettajien kouluja, jotka valikoituvat mukaan käytännön syistä. Näin ollen kyseessä on näitä kouluja koskeva näyte, ei edustava otos. Tästä johtuen tutkimustuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia Suomen kouluja, sillä tutkimuksemme otos oli liian niukka tulosten yleistämiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin kehittää koululiikunnan sosiaalisten suhteiden mittari ja tähän tarkoitukseen aineisto oli riittävä.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kvantitatiivisena eli määrällisenä kyselynä. Tutkimuksessa käyttämämme kyselylomake muodostuu yhteensä 42 kysymyksestä, joista osa on avoimia ja osa strukturoituja (liite 1.) Kyselylomake koottiin aikaisemmin käytettyjen kansainvälisten mittareiden sekä Lintusen johtaman tutkijaryhmän tekemien omien kysymysten pohjalta (liite 2.)

Lomakkeen alkuosassa kysytään oppilaan taustatietoja, kuten esimerkiksi sukupuolta, syntymävuotta ja luokka-astetta. Seuraavaksi lomakkeessa tiedustellaan vastaajan liikuntatottumuksia, harrastuneisuutta sekä mahdollisia loukkaantumisia. Lisäksi kyselyssä kysytään vastaajan pituutta ja painoa. Tämän jälkeen kyselyssä on kysymyksiä koulukiusaamisesta, oppilaiden henkilökohtaisista sosiaalisista suhteista sekä yleisesti elämäntilanteesta ja koulusta. Kyselyn loppuosa sisältää kysymyksiä koulun olosuhteista ja sosiaalisista suhteista sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Viimeisenä on avoimia kysymyksiä koululiikunnan kehittämiseksi.

Tutkimuksemme kysymykset 1-15, 24-27 ja 29-34 on otettu WHO 2002 koululaistutkimuksesta (<http://www.euro.who.int/Document/e82923.pdf>). Kysymys 39 sekä kysymyksen 40 ”koulussamme” koskevat väittämät ovat peräisin Konun kouluviihtyvyydestutkimusta varten tehdyistä kyselyistä. Kysymystä 39 on muokattu alkuperäisestä siten, että väittämät koskevat liikuntatilaa, eivätkä koulun tiloja yleensä. (Konu. 2002; <http://www.health.fi/enhps/ideapankki/ilmoitustaulu.html>.) Kysymyksen 40 koulun sosiaalisia suhteita koskevat 45 väittämää ovat tutkijaryhmän jäsenten Marjo Kuuselan ja Taru Lintusen kehittämiä kysymyksiä. (liite 2).

Tutkijakollegamme Kaisa Keränen (2006) on raportoinut samasta kyselystä saatuja koulukiusaamista koskevia kysymyksiä omassa pro gradu- työssään ”Koulukiusaaminen, sosiaaliset suhteet, minäkäsitys ja fyysiset ominaisuudet peruskoululaisilla”.

Tutkimukseemme kuuluivat henkilötietokysymykset 1-3, viimeisen ja tavallisen viikon liikuntaa koskevat kysymykset 4a ja 4b, urheiluseuran jäsenyyttä koskeva kysymys 5, vapaa-ajan ulkopuolella tapahtuvaa liikuntaa kysyvät kysymykset 10 ja 11, oireita tutkiva

kysymys 24 (15 osiota), itsearvostukseen liittyvä kysymys 27 (8 väittämää), kouluviihtyvyyttä tutkiva kysymys 34 (5 väittämää), koulun olosuhteisiin liittyvä kysymys 39 (4 väittämää), koulun sosiaalisiin suhteisiin liittyvä kysymys 40 (45 väittämää). Tutkimukseemme kuuluneiden kysymysten numerot on alleviivattu kyselylomakkeesta.

6.2 Aineiston käsittely

Liikuntatuntien sosiaaliset suhteet, kouluviihtyvyys ja psykosomaattisten oireiden mittareissa käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa. Itsearvostusmittarissa käytettiin neliportaista Likert-asteikkoa. Viimeisen ja tavallisen viikon liikuntaa koskevissa kysymyksissä käytettiin seitsemää ja vapaa-ajan liikunnan harrastamisen kysymyksissä kuutta vaihtoehtoa. Osa mittareiden ja kysymysten osioista on käännetty. Tällöin tulokset saadaan johdonmukaisiksi eli mitä suurempi arvo on, niin sitä paremmin oppilas kokee kysyttävän asian olevan. Urheiluseuratoiminnan vastausvaihtoehtoja oli kolme.

Kvantitatiivisen tutkimuksen tulosten analysointiin käytimme tilastollisia analyysimenetelmiä. Tutkimustulosten tarkastelun toteutimme SPSS-ohjelmalla. Tutkimuksemme liikuntatuntien sosiaaliset suhteet mittarin toimivuutta oppilailla testattiin tarkastelemalla mittareiden faktorirakenteita eksploratiivisen faktorianalyysin avulla. Tulosten sisäistä johdonmukaisuutta tarkastelimme Cronbachin alfa-kertoimen avulla ja mittareiden sisältövaliditeettia tarkastelemalla eri muuttujien välisiä korrelaatioita. Saaduista faktoreista muodostimme summamuuttujia, joiden keskiarvoja vertailimme t-testin avulla. Lisäksi muodostimme summamuuttujia kouluviihtyvyydestä, olosuhteista, itsearvostuksesta, oireista ja vapaa-ajan liikunnan harrastamisesta. Tarkastelimme summamuuttujien välisiä yhteyksiä Pearsonin korrelaatiotestin avulla ja summamuuttujien sisäistä reliabiliteettia Cronbachin alfa-kertoimen avulla.

6.2.1 Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja summamuuttujat

Liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden mittarin neljän faktorin summamuuttujat muodostuivat seuraavasti: Yhteishenki muodostui kolmesta (osiot 37, 41, 42) yhteistyökyky (1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 20, 36) yhdeksästä ja opettaja-oppilassuhde (12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 25, 26, 33, 34,) sekä tasavertaisuus ja toisten huomioonottaminen (2, 19, 20, 24, 28, 30, 31, 32, 41, 43, 44) yhdestätoista osiosta.

Tutkimuksen yleistä kouluviihtyvyyttä tutkiva mittari muodostui viiden osion summasta (kysymys numero 34, kaikki 5 kohtaa). Sitä on aikaisemmin käytetty muun muassa WHO:n 2002 koululaistutkimuksessa. Liikuntatunnilla viihtyminen puolestaan on oma yksittäinen kysymys tutkimuksen osiossa ”Koulun sosiaaliset suhteet” (osio 3).

Psykosomaattisten oireiden-summamuuttuja muodostui kysymyksen numero 24 kaikista 15 kohdasta ja Rosenborgin mittarin (ks. Keränen 2006.) itsearvostus summamuuttuja kysymyksen numero 27 kaikista kahdeksasta väittämästä. Myös Keränen (2006) on käyttänyt näitä summamuuttujia omassa pro-gradu työssään. Hänellä psykosomaattiset oireet-summamuuttujan osiot olivat käännetty. Tässä tutkimuksessa psykosomaattiset oireet-summamuuttuja muodostettiin kääntämättä osioita, jolloin mitä suuremman arvon summamuuttujasta saa, niin sitä vähemmän kokee oireita.

Vapaa-ajan liikunta-summamuuttuja muodostui kahdesta kysymyksestä (4a ja 4b), jotka käsittelivät vapaa-ajan liikunnan määrää kerroissa ja ajassa. Summamuuttujan minimiarvo oli 2 ja maksimiarvo 12. Vähän ja paljon liikkuvien ryhmät erottava raja-arvo oli kahdeksan, joka tarkoitti 2-3 tuntia ja vähintään kerran viikossa harrastettua liikuntaa.

TAULUKKO 2. Cronbachin alfa-kertoimet tutkimuksessa käytetyillä summamuuttujilla ja niiden vaihteluväli, jos jokin muuttujan osioista poistetaan

Muuttuja	Cronbachin alfa-kerroin	Cronbachin alfa-kerroin, jos faktorin jokin osio poistetaan
Olosuhteet	.77	.63-.80
Koulussa viihtyminen	.80	.73-.80
Itsearvostus	.85	.83-.85
Oireet	.91	.89-.91

Tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet olivat korkeita vaihdellen välillä .77-.91 (taulukko 2). Osioanalyysin mukaan ainoastaan olosuhteita mittaavassa summamuuttujassa yhden osion (koulun piha viihtyisä) poistaminen olisi hieman nostanut Cronbachin alfa-kerrointa. Osio oli sisällöllisesti tärkeä, joten se haluttiin pitää mukana. Vapaa-ajan liikunnan harrastamisessa oli vain kaksi osiota, joten Cronbachin alfa-kerrointa ei voitu laskea, mikäli toinen niistä olisi poistettu. Osaskaalat mittasivat siis sisäisesti johdonmukaisesti kutakin osa-aluetta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee sekä validiteetin että reliabiliteetin olla korkealla tasolla, sillä ne ovat yhteydessä toisiinsa (Varstala, V. luentomateriaali, LPE.218, Liikuntatieteiden tutkimusmetodiikka, Syksy 2004).

6.3.1 Validiteetti

Validiteettia käsiteltäessä voidaan erotella ulkoinen ja sisäinen validiteetti. Ulkoisen validiteetin avulla tarkastellaan missä määrin tutkimus voidaan yleistää. (Metsämuuronen

2005, 109.) Sisäisellä validiteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, mittaako kyseinen mittari sitä mitä sen tulee mitata (Coolican 1994, 50). Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen käytettävän mittarin luotettavuuteen. Validiteettia tarkasteltaessa on erityisen tärkeää miettiä systemaattisesti tekijöitä, jotka saattavat heikentää mittauksen luotettavuutta. (Metsämuuronen 2005, 109.) Tulokset kuvaavat tutkittujen koulujen oppilaiden tilannetta. Sisäisellä validiteetilla puolestaan tarkoitetaan mitataanko tutkimuksessa juuri sitä tekijää, jota halutaankin mitata. Sisäistä validiteettia pystytään arvioimaan tarkastelemalla käsitteiden ja teorian sopivuutta sekä mittarin muodostamista ja mittauksen virhelähteitä.

Esimerkiksi tässä tutkimuksessa halusimme kehittää koululiikunnan sosiaalisia suhteita mittavaan kyselyyn sekä mitata viihtymistä liikuntatunnilla ja kuinka ryhmän sosiaalinen ilmapiiri on siihen yhteydessä. Tausta- ja viihtyvyyskysymykset olivat selkeitä ja yksiselitteisiä. Niillä on siis ilmeisvaliditeettia.

Rakennevaliditeetin avulla arvioidaan sitä, miten pitävästi empiiriset mittaukset heijastavat teorian mukaisia oletuksia. Laskennallisesti tarkoitetaan sitä, että rakennevaliditeetilla arvioidaan tutkimuksen käsitteiden ja mittauksen riippuvuutta toisistaan. Mikäli käsitettä mittaavat kysymykset aidosti mittaavat muuttujien taustalla olevaa käsitettä, tulee kyseisten kysymysten olla systemaattisemmin yhteydessä keskenään kuin muiden muuttujien kanssa. (Metsämuuronen 2005, 113.)

Tutkimuksemme pääkäsitteenä ovat sosiaaliset suhteet koululiikunnassa. Tällöin siihen kuuluvien kysymysten kuten esimerkiksi ryhmädynamiikka-, vuorovaikutus- ja turvallisuuskysymysten tulee olla voimakkaammin yhteydessä keskenään kuin muiden kysymysten kanssa. Tätä tarkastellaan korrelaatioanalyysillä. Mittareiden sisäistä rakennetta tutkitaan faktorianalyysillä.

6.3.2 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti ymmärretään mittaustulosten toistettavuutena. Toisin sanoen se siis tarkoittaa luotettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216.) Reliabiliteetista saadaan sitä suurempi, mitä vähemmän sattuma on vaikuttanut tutkimustuloksiin. Myös oikeiden mittarien valinta ja soveltuvuus mittauskohteen mittaamiseen lisää reliabiliteettia eli mittauksen luotettavuutta. Käyttämällä kansainvälisesti testattuja mittareita pystytään mittauksen tasoa kohottamaan, jolloin eri maissa saatuja tuloksia pystytään luotettavammin vertailemaan. (Valli 2001, 92.)

Osana tutkimuksemme kyselylomaketta käytettiin WHO:n kouluterveyskyselyjen kysymyksiä. Näiden kysymysten osalta voidaan todeta, että käyttämämme mittarin luotettavuutta on tutkittu aiemmin, sillä WHO on käyttänyt kyseistä mittaria omissa pilottitutkimuksissaan useissa eri maissa ja näin ollen testannut sen reliabiliteettia sekä validiteettia. Lisäksi osa kysymyksistämme on peräisin Konun (2002) kouluviihtyvyyttutkimuksesta. Hän on tutkinut kouluviihtyvyyttä useaan otteeseen, joten myös hänen käyttämänsä mittarin luotettavuutta on raportoitu ja se on todettu korkeaksi. Koulun olosuhteita ja sosiaalisia suhteita sekä koululiikuntaviihtymistä koskevat kysymykset on laadittu yhdessä tutkijaryhmämme kanssa liikuntapsykologian professori Taru Lintusen johdolla. Lisäksi mittaustilanne on ollut häiriötön, eivätkä eri tilanne- tai olosuhdetekijät ole häirinneet mittausta.

7 TULOKSET

7.1 Liikuntatuntien sosiaaliset suhteet -mittarin rakenne

Kerätylle aineistolle suoritettiin pääakselifaktorointi käyttäen yleistettyjen pienimpien neliösummien menetelmää ja vinokulmaista rotaatiota. Malli sopii aineistoon hyvin ($\chi^2(528)=4123.920$, $p<.001$). Mittarin 33:lle osiolla suoritettussa faktorianalyysissä neljä faktoria ylitti ominaisarvoltaan 1.0 ja ne selittivät 64 % kokonaisvaihtelusta. Mittarin faktoreilla olevien osioiden kommunaliteetit (h^2) vaihtelivat välillä (.22-.82). Osioista muodostimme seuraavat faktorit: 1. Yhteishenki, 2. Opettaja-oppilasuhde, 3.

Yhteistyökyky, 4. Oppilaiden tasavertaisuus ja toisten huomioonottaminen. Mittarista on poistettu yhteensä 12 osiota, koska ne latautuivat usealle eri faktoreille tai koska niiden lataukset olivat alhaisia. Mittarilta poistetut osiot olivat: viihdyn liikuntatunnilla (osio numero 3), liikuntatunnit ovat monipuolisia (4), hyvä ilmapiiri (6), kilpailullisuus (8), riidattomuus (16), ei nolata (22), yhteishenki (23), opettaja kannustaa oppilaita (29), oppilaat valittavat paljon (35), kaikki osallistuvat tehtäviin (39), toisten haukkuminen (40) ja tunnen kaikki ryhmäläiset (45). Faktoreista muodostimme summamuuttujat, joihin oli valittu kunkin faktorin osiot, jotka ylittivät arvon 0.3 tai jos niitä oli useampia, niin mukaan summamuuttujiin valittiin 11 korkeimman latauksen saanutta osiota. Faktoreihin valitut osiot näkyvät tummennettuna taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Liikuntatuntien sosiaaliset suhteet -mittarin neljän faktorin Varimax-rotatoitu faktorimatriisi (n=189)

OSIOT	Yhteishenki	Opettaja-oppilasuhde	Yhteistyökyky	Tasavertaisuus	h ²
42) Helppo osallistua	.519	-.355	.133	.072	.418
37) Kaikki hyväksytään mukaan tehtäviin	.454	-.117	.232	.107	.285
41) Tullaan toimeen keskenään	.431	-.099	.081	.372	.341
15) Ope on joustava	.143	-.820	.001	-.096	.702
25) Toivomukset huomioidaan	-.074	-.782	-.028	.120	.632
12) Kuunnellaan oppilaiden ehdotuksia ja mielipiteitä	-.225	-.757	.126	.037	.641
33) Ope ystävällinen	.142	-.616	-.081	.266	.477
18) Ongelmat ratkaistaan rakentavasti	.107	-.578	.276	-.034	.423
13) Ope välittää oppilaistaan	.061	-.573	.292	-.085	.425
14) Ope kohtelee tasapuolisesti	.139	-.572	.187	.012	.382
26) Oppilaat huomioidaan yksilöinä	.118	-.565	.060	.150	.360
34) Ope ei painosta	.234	-.563	-.049	.183	.408
19) Oppilaat mukana ongelmien ratkaisemisessa	-.208	-.506	.093	.370	.445
21) Vuorovaikutus toimivaa open ja oppilaiden välillä	.137	-.492	.209	.198	.344
17) Ongelmatilanteisiin puuttuminen	.088	-.421	.231	.099	.248
38) Työrauha hyvä	.269	-.320	.158	.182	.233
9) Yhteistoiminta sujuu	.079	.136	.679	.297	.574
36) Hyvä ilmapiiri	.226	-.061	.629	.048	.453

(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

OSIOT	Yhteishenki	Opettaja- oppilasuhde	Yhteistyökyky	Tasavertaisuus	h ²
5) Liikuntatunneilla saan palautetta	-.003	-.149	.590	-.003	.370
7) Demokratia	-.105	-.288	.580	.013	.431
11) Sääntöjen noudattaminen	.028	-.150	.529	.073	.308
10) Saan päättää asioista	-.208	-.351	.478	.004	.395
1) Oppilaat viihtyvät yhdessä	.286	-.013	.467	.193	.337
2) Ryhmätyöskentely sujuu	.298	.090	.456	.326	.411
27) Luotto oppilaisiin ja vastuun anto	.096	-.022	.183	.092	.052
32) Oppilaat ystävällisiä toisilleen	-.120	.024	.069	.892	.815
31) Osallistutaan hyvin	.143	-.035	.010	.531	.304
20) Vuorovaikutus toimivaa oppilaiden kesken	.031	-.074	.318	.522	.380
24) Hyvin ryhmytynyt	.196	-.242	-.060	.519	.370
43) Toisten auttaminen ja huomioiminen	.080	-.186	.200	.481	.312
30) Osataan tehdä yhteistyötä	.200	-.182	.198	.411	.281
44) Ollaan avoimia ja keskustellaan	.104	-.269	.160	.361	.239
28) Oppilaat kannustaa toisiaan	.160	-.234	.125	.355	.222
Ominaisarvo	1.45	5.33	3.17	3.06	
%-osuus kokonaisvarianssista	52.23	5.59	3.41	3.18	64.4 %

TAULUKKO 4. Faktoreiden väliset korrelaatiot

Faktori	Yhteishenki	Ope-oppilasuhde	Yhteistyökyky	Tasavertaisuus
Yhteishenki	1			
Ope-oppilasuhde	-.32	1		
Yhteistyökyky	.36	-.69	1	
Tasavertaisuus	.50	-.57	.61	1

Tulosten mukaan kaikki faktorit korreloivat keskenään, joten vinokulmaisen rotaatiomenetelmän valinta oli perusteltua (taulukko 4). Yhteydet ovat melko korkeita, joten jatkokehittelyssä on syytä poistaa vielä tiukemmin osioita, joiden tulkinta voi olla epäselvää.

TAULUKKO 5. Cronbachin alfa-kertoimet eri faktoreilla ja niiden vaihteluväli, jos jokin faktorin osioista poistetaan

Faktori	Cronbachin alfa-kerroin	Cronbachin alfa-kerroin, jos faktorin jokin osio poistetaan
Yhteishenki	.84	.73-.83
Ope-oppilasuhde	.94	.94
Yhteistyökyky	.92	.90-.92
Tasavertaisuus + toisten huomioonottaminen	.94	.93-.94

Liikuntatuntien sosiaaliset suhteet -mittarin faktoreiden Cronbachin alfa-kertoimet olivat korkeita vaihdellen välillä .84-.94 (taulukko 5). Osioanalyysin mukaan minkään osion poisto ei olisi nostanut Cronbachin alfa-kerrointa. Osaskaalat mittasivat siis sisäisesti johdonmukaisesti kutakin osa-aluetta. Kullekin faktorille laskettiin summamuuttujat.

Kaikki osiot käännettiin siten, että suurin arvo (5) tarkoittaa myönteistä kokemista ja pienin arvo (1) kielteistä. Lopuksi kaikki osiot jaettiin osioiden lukumäärällä.

Yhteishenki-muuttujaan otettiin kysymyksestä numero 40 ”Liikuntatuntien sosiaaliset suhteet” seuraavat osiot: kaikki hyväksytään mukaan tehtäviin (osio 37), tullaan toimeen keskenään (41) helppo osallistua (42).

Opettaja-oppilassuhde-muuttujaan valittiin osiot: kuunnellaan oppilaiden ehdotuksia ja mielipiteitä (12), opettaja välittää oppilaistaan (13), opettaja kohtelee tasapuolisesti (14), opettaja on joustava (15), ongelmatilanteet ratkaistaan rakentavasti (18), oppilaat mukana ongelmien ratkaisussa (19), vuorovaikutus toimivaa open ja oppilaiden välillä (21), toivomukset huomioidaan (25), oppilaat huomioidaan yksilöinä (26), opettaja on ystävällinen (33), opettaja ei painosta (34).

Yhteistyökyky-muuttujaan otettiin osiot: oppilaat viihtyvät yhdessä (1), ryhmätyöskentely sujuu (2), liikuntatunneilla saan palautetta (5), demokratia (7), yhteistoiminta sujuu (9), saan päättää asioista (10), sääntöjen noudattaminen (11), vuorovaikutus toimivaa oppilaiden kesken (20) ja hyvä ilmapiiri (36).

Tasavertaisuus ja toisten huomioon ottaminen-muuttujaan valittiin osiot: ryhmätyöskentely sujuu (2), oppilaat mukana ongelmien ratkaisemisessa (19), vuorovaikutus toimivaa oppilaiden kesken (20), hyvin ryhmäytynyt (24), oppilaat kannustavat toisiaan (28), osataan tehdä yhteistyötä (30), osallistutaan hyvin (31), oppilaat ystävällisiä toisilleen (32), tullaan toimeen keskenään (41), toisten auttaminen ja huomioon ottaminen (43) ja ollaan avoimia ja keskustellaan (44).

7.2 Tyttöjen ja poikien väliset erot liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden kokemisessa

Riippumattomien otosten t-testin avulla mitattiin, eroavatko poikien ja tyttöjen yhteishengen kokeminen koululiikunnassa. Tulosten mukaan poikien ja tyttöjen välillä ei ollut merkitsevää eroa yhteishengen kokemisessa ($p = .094$). Molemmat ryhmät kokivat

yhteishengen hyväksi, sillä sekä poikien keskimääräinen vastaus (3.90) että tyttöjen (3.66) olivat selvästi neutraalia keskimmäistä arvoa (3) korkeampia (taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Yhteishengen kokeminen koululiikunnassa pojilla ja tytöillä

Sukupuoli	N	ka.	kh.	t-arvo	p-arvo
Pojat	90	3.90	.69	2.113	.094
Tytöt	80	3.66	.75		

T-testin avulla mitattiin, eroavatko poikien ja tyttöjen kokemukset opettaja-oppilassuhteesta. Tulosten mukaan poikien ja tyttöjen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa opettaja-oppilassuhteen kokemisessa ($p=.817$). Molemmat ryhmät kokivat opettaja-oppilassuhteen neutraalia paremmaksi, sillä poikien keskimääräinen vastaus oli 3.71 ja tyttöjen 3.27. (taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Opettaja-oppilassuhteen kokeminen koululiikunnassa pojilla ja tytöillä

Sukupuoli	N	ka.	kh.	t-arvo	p-arvo
Pojat	90	3.71	.79	3.701	.817
Tytöt	76	3.27	.71		

T-testin avulla mitattiin, eroavatko poikien ja tyttöjen käsitykset yhteistyökyvyn kokemisesta. Tulosten mukaan poikien ja tyttöjen välillä ei ollut merkitsevää eroa yhteistyökyvyn kokemisessa ($p=.996$). Sekä pojat että tytöt kokivat yhteistyön sujuvan melko hyvin, sillä poikien keskimääräinen vastaus oli 3.69 ja tyttöjen 3.36. (taulukko 8.)

TAULUKKO 8. Yhteistyön sujuminen pojilla ja tytöillä

Sukupuoli	N	ka.	kh.	t-arvo	p-arvo
Pojat	88	3.69	.78	2.825	.996
Tytöt	73	3.36	.66		

T-testin avulla mitattiin, eroavatko poikien ja tyttöjen käsitykset tasavertaisuuden ja toisten huomioonottamisen kokemisesta. Tulosten mukaan poikien ja tyttöjen välillä ei ollut merkitsevää eroa tasavertaisuuden ja toisten huomioonottamisessa koululiikunnassa ($p=.586$). Sekä pojat että tytöt kokivat sen melko toimivaksi, sillä poikien keskimääräinen vastaus oli 3,69 ja tyttöjen 3,44. (taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Tasavertaisuuden ja toisten huomioonottamisen kokeminen koululiikunnassa pojilla ja tytöillä

Sukupuoli	N	ka.	kh.	t-arvo	p-arvo
Pojat	87	3.69	.71	2.237	.586
Tytöt	75	3.44	.69		

7.3 Tyttöjen ja poikien välisiä eroja olosuhteiden sekä koulussa ja liikunnassa viihtymisen kokemisessa

T-testin avulla mitattiin, eroavatko poikien ja tyttöjen käsitykset liikuntaolosuhteiden kokemisesta. Tulosten mukaan poikien ja tyttöjen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero olosuhteiden kokemisessa ($p=.008$). Pojat kokivat liikuntatilat tyttöjä paremmiksi ja viihtyisämmiksi, sillä poikien keskiarvo oli 3.10 ja tyttöjen 3.05. (taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Liikuntatilojen olosuhteiden merkitys pojilla ja tytöillä

Sukupuoli	N	ka.	kh.	t-arvo	p-arvo
Pojat	90	3.10	.98	3.70	.008
Tytöt	80	3.05	.73		

Liikuntatunnilla viihtyminen on oma kysymys (osio 3) tutkimuksemme kohdassa ”Koulun sosiaaliset suhteet”. T-testin avulla mitattiin onko poikien ja tyttöjen välillä eroa sekä koulussa että liikuntatunneilla viihtymisessä.

Tulosten mukaan poikien ja tyttöjen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa koulussa viihtymisen kokemisessa ($p=.507$), eikä myöskään liikuntatunneilla viihtymisen kokemisessa ($p=.370$). Sekä pojat että tytöt kokivat koulussa viihtymisen keskinkertaiseksi, sillä poikien keskimääräinen vastaus oli 3,00 ja tyttöjen 3,25. Liikuntatunneilla puolestaan sekä pojat että tytöt viihtyivät hyvin, sillä poikien keskiarvo oli 3.98 ja tyttöjen 3.57.

Tuloksista voidaan päätellä, että erityisesti pojat tuntuivat viihtyvän selkeästi paremmin liikuntatunneilla kuin koulussa yleensä. Tyttöillä viihtyminen liikuntatunneilla oli hieman voimakkaampaa kuin koulussa yleensä. (taulukko 11).

TAULUKKO 11. Poikien ja tyttöjen viihtyminen koulussa ja liikuntatunnilla

Viihtyminen	Sukupuoli	n	ka.	kh.	t-arvo	p-arvo
Koulussa viihtyminen	Pojat	93	3.00	.81	-2.080	.507
	Tytöt	78	3.25	.68		
Liikuntatunneilla viihtyminen	Pojat	95	3.98	1.08	2.549	.370
	Tytöt	83	3.57	1.07		

7.4 Koulussa ja liikunnassa viihtymisen, liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden, olosuhteiden, vapaa-ajan liikunnan, itsearvostuksen ja oireiden välisiä korrelaatioita

Taulukkoon 12 on kuvattu muuttujien välisiä yhteyksiä pojilla. Viihtyminen koulussa oli kohtalaisesti yhteydessä itsearvostuksen ja oireiden kokemisen kanssa. Viihtymisellä liikunnassa havaittiin kohtalaista positiivista lineaarista yhteyttä kaikkien liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden mittarin faktoreiden (yhteishenki opettaja-oppilassuhde, yhteistyökyky ja tasavertaisuus) sekä vapaa-ajan liikunnan muuttujien (liikunta vapaa-ajalla, viimeisen 7 päivän liikunta ja tavallisen viikon liikunta) kanssa. Vapaa-ajan liikunnan muuttujilla ei ollut yhteyttä koulussa viihtymiseen. Itsearvostuksella ja oireilla puolestaan oli kohtalaista yhteyttä koulussa viihtymiseen mutta ei liikunnassa viihtymiseen. Itsearvostus ei myöskään ollut yhteydessä sosiaalisten suhteiden faktoreiden kanssa. Olosuhteilla puolestaan oli kohtalaista positiivista riippuvuutta sosiaalisten suhteiden faktoreiden kanssa. Lisäksi melkein kaikki liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden faktorit korreloivat keskenään voimakkaasti. Itsearvostus ja oireet olivat kohtalaisesti yhteydessä toisiinsa.

Viihtyminen koulussa ja koululiikunnassa eivät olleet yhteydessä toisiinsa.

Kouluviihtyminen ja koululiikunnan sosiaaliset suhteet eivät myöskään korreloineet keskenään. Viihtyminen koululiikunnassa oli kohtalaisesti (r vaihtelu .55-.61) yhteydessä koulun sosiaalisten suhteiden eri summamuuttujiin. Viihtyminen koululiikunnassa todennäköisesti koostuu paljolti siitä koetaanko tunneilla yhteishenkeä, yhteistyökykyä ja tasavertaisuutta sekä millainen on opettaja-oppilassuhde. Pojilla olosuhteiden kokeminen ei ollut yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen yleensä. Kiinnostavaa on, että olosuhteiden kokeminen hyväksi oli sen sijaan yhteydessä koululiikunnan sosiaalisten suhteiden osaskaaloihin, tosin melko lievästi (r vaihtelu välillä .31-.33). Liikuntaa vapaa-ajallaan enemmän harrastavat viihtyivät koululiikunnassa paremmin kuin vähemmän harrastavat. Mitä paremmin oppilas viihtyi koulussa, sitä korkeampi oli hänen itsearvostuksensa ja sitä vähemmän hänellä oli erilaisia psykosomaattisia oireita. Oireiden kokeminen ei ollut yhteydessä vapaa-ajan liikuntaharrastukseen.

TAULUKKO 12. Muuttujien välisiä Pearsonin korrelaatiokertoimia pojilla (n=62)

Muuttuja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Viihtyminen koulussa	1											
2. Viihtyminen liikunnassa	.14	1										
3. Yhteishenki	-.02	.59 ***	1									
4. Ope-oppilassuhde	.11	.57 ***	.61 ***	1								
5. Yhteistyökyky	.19	.61 ***	.57 ***	.82 ***	1							
6. Tasavertaisuus	.13	.55 ***	.70 ***	.91 ***	.86 ***	1						
7. Olosuhteet	-.11	.15	.31 **	.31 *	.33 **	.33 *	1					
8. Liikunta vapaa-ajalla	.13	.50 ***	.22	.27 *	.32 **	.26 *	-.04	1				
9. Viimeisen 7 pv:n liikunta	.16	.37 **	.12	.16	.27 *	.19	-.06	.74 ***	1			
10. Tavallisen vko:n liikunta	.12	.34 **	.11	.22	.26 *	.21	.00	.72 ***	.83 **	1		
11. Itsearvostus	.37 **	.22	.12	.17	.18	.18	.09	.13	.19	.10	1	
12. Oireet	.33 **	-.07	-.20	.10	.10	.08	.03	-.13	-.22	-.18	.37 **	1

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

TAULUKKO 13. Muuttujien välisiä Pearsonin korrelaatiokertoimia tytöillä (n=57)

Muuttuja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Viihtyminen Koulussa	1											
2. Viihtyminen liikunnassa	.41 **	1										
3. Yhteishenki	.37 **	.67 ***	1									
4. Ope-oppilassuhde	.27 *	.54 ***	.68 ***	1								
5. Yhteistyökyky	.40 **	.62 ***	.71 ***	.74 ***	1							
6. Tasavertaisuus	.28 *	.60 ***	.79 ***	.81 ***	.86 ***	1						
7. Olosuhteet	.44 **	.39 **	.26	.31 *	.51 ***	.31 *	1					
8. Liikunta vapaa-ajalla	.31 *	.18	.11	.25	.05	.15	.08	1				
9. Viimeisen 7 pv:n liikunta	.35 **	.17	.15	.24	.10	.15	.14	.78 ***	1			
10. Tavallisen vko:n liikunta	.32 *	.04	.02	.16	-.02	.07	.13	.85 ***	.82 ***	1		
11. Itsearvostus	.35 **	.37 **	.26 *	.27 *	.28 *	.34	.43 **	.12	.15	.12	1	
12. Oireet	.28 *	.36 **	.41 **	.16	.14	.23	.39 **	.01	-.03	-.02	.59 ***	1

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

Taulukkoon 13 on kuvattu muuttujien välisiä yhteyksiä tytöillä. Viihtyminen koulussa korreloi kohtalaisesti tai melkein kohtalaisesti kaikkien taulukko 12:ntoista muuttujien

kanssa. Viihtymisellä liikunnassa havaittiin kohtalaista yhteyttä kaikkien muiden, paitsi vapaa-ajan liikunnan muuttujien (liikunta vapaa-ajalla, viimeisen 7 päivän liikunta ja tavallisen viikon liikunta) kanssa. Itsearvostuksella ja oireiden kokemisella oli kohtalaista yhteyttä sekä koulussa että liikunnassa viihtymiseen. Olosuhteilla oli yhteyttä kaikkien muiden sosiaalisten suhteiden faktoreiden paitsi yhteishengen sekä vapaa ajan liikunnan muuttujien kanssa. Kaikki liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden faktorit korreloivat keskenään voimakkaasti tai lähestulkoon voimakkaasti. Itsearvostus ja oireet olivat kohtalaisesti yhteydessä toisiinsa.

Tytöillä koulussa viihtyminen oli positiivisesti yhteydessä kaikkien mitattavien muuttujien kanssa. Jos tyttö viihtyi koulussa, hän viihtyi myös koululiikunnassa, koki koululiikunnan sosiaaliset suhteet ja koululiikunnan olosuhteet paremmaksi ja harrasti enemmän liikuntaa. Lisäksi koulussa viihtyvällä oppilaalla oli korkeampi itsearvostus sekä vähemmän psykosomaattisia oireita kuin oppilailla, jotka viihtyivät huonommin koulussa. Koululiikunnassa viihtyminen oli yhteydessä samoihin muuttujiin muutoin, paitsi ei vapaa-ajan liikuntaharrastukseen. Koululiikunnan olosuhteet olivat tärkeitä tytöille, koska ne olivat positiivisesti yhteydessä sekä koulu- että koululiikuntaviihtyvyyteen ja myös koettuihin koululiikunnan sosiaalisiin suhteisiin sekä itsearvostukseen.

7.5 Urheiluseuratoiminnan ja vapaa-ajan liikunnan harrastamisen yhteys liikuntatunneilla viihtymiseen

Urheiluseuratoiminnan ja sukupuolen yhteyttä liikuntatunneilla viihtymisen keskiarvoihin tutkittiin 2-suuntaisella varianssianalyysillä. Tutkimustulosten perusteella (taulukko 14.) voitiin havaita, että urheiluseuratoimintaan osallistuvat viihtyivät liikuntatunneilla tilastollisesti merkitsevästi ($p=.018$) paremmin kuin oppilaat, jotka eivät kuuluneet urheiluseuraan. Pojat viihtyivät paremmin kuin tytöt ($p=.011$). Erityisen voimakasta viihtyminen oli urheiluseuran harjoituksiin osallistuvilla (ei jäsen 3,82, osallistuu harjoitustoimintaan 4,36). Tyttöillä, jotka eivät osallistuneet seuratoimintaan (3,38), oli viihtyvyyden kokeminen keskinkertaista ja seurassa harrastavien viihtyvyyden kokeminen hyvää (3,94). Kaikkia oppilaita vertailtaessa havaittiin samanlaisia eroja urheiluseuroissa

harrastavien (4.13) ja ei seuroihin kuuluvien välillä. Analyysin ulkopuolelle jätettiin oppilaat, jotka kuuluivat urheiluseuraan, mutta eivät osallistuneet harjoituksiin, koska otoskoko oli liian pieni (n=6) tilastollisten johtopäätösten tekemiseksi.

Tulosten perusteella havaitaan, että sukupuoli (p=.011) ja urheiluseura (p=.001) olivat yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen. Muuttujilla ei ollut yhdysvaikutusta (p=.969). Sukupuoli selittää 3.8 % ja urheiluseura 6.1 % koululiikunnassa viihtymisen kokonaisvaihtelusta. Kaiken kaikkiaan sukupuoli, urheiluseura ja niiden välinen yhdysvaikutus selittävät 7.3 % liikuntatunneilla viihtymisen kokonaisvaihtelusta. (taulukko 14.)

TAULUKKO 14. Urheiluseuratoiminnan ja sukupuolen yhteys liikuntatunneilla viihtymiseen

Onko urheiluseuran jäsen	Tytöt			Pojat			Yhteensä			F, df, p-arvo
	n	ka.	kh.	n	ka.	kh.	n	ka.	kh.	
Ei	47	3.38	1.07	65	3.82	1.17	112	3.63	1.15	F=3.431
Kyllä, ottaa osaa harjoituksiin	32	3.94	.88	28	4.36	.73	60	4.13	.83	df1=3 df2=168
Yhteensä	79	3.61	1.03	93	3.98	1.08	172	3.80	1.07	p=.018
		F			df			p-arvo		Eta ²
Sukupuoli		6.568			1			.011		.038
Urheiluseura		10.873			1			.001		.061
Sukup.*Urh.seura		.001			1			.969		<.001
R=.073										

Vapaa-ajan liikunnan ja sukupuolen vaikutusta liikuntatunneilla viihtymisen keskiarvoihin tutkittiin 2-suuntaisella varianssianalyysillä. Tutkimustulosten perusteella (taulukko 15.) voitiin havaita, että säännöllisesti vapaa-ajalla liikuntaa harrastavat viihtyivät liikuntatunneilla tilastollisesti merkitsevästi (p=.011) paremmin kuin oppilaat, jotka eivät

liikkuneet vapaa-ajallaan säännöllisesti. Pojilla säännöllistä liikunta harrastavien liikunnassa viihtymisen keskiarvo oli erityisen korkea (ka. 4.31) ja vähän harrastavilla keskinkertaista (3.00). Työillä viihtymisen keskiarvoissa oli myös eroa, vaikka se ei kovin suurta ollutkaan (vähän harrastavat 3.40, säännöllisesti harrastavat 3.62). Kaikkia oppilaita vertailtaessa havaittiin eroja säännöllistä (4.01) ja vähän (3.22) liikuntaa harrastavien liikuntatunneilla viihtymisen välillä. Tulosten perusteella havaitaan, että vapaa-ajan liikunnan harrastaminen ($p < .001$) oli yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen. Sukupuolella ei ollut yhteyttä liikuntatunneilla viihtymiseen ($p = .378$). Muuttujilla oli yhdysvaikutusta ($p = .001$). Vapaa-ajan liikunnan harrastaminen selittää 11.3 % liikunnassa viihtymisen kokonaisvaihtelusta ja yhdessä sukupuolen kanssa ne selittävät 6.1 %. Tämä johtunee vapaa-ajan liikunnan harrastamisen vaikutuksesta. Kaiken kaikkiaan sukupuoli, vapaa-ajan liikunnan harrastaminen ja niiden välinen yhdysvaikutus selittävät 17.5 % liikuntatunneilla viihtymisen kokonaisvaihtelusta.

TAULUKKO 15. Vapaa-ajan liikunnan harrastamisen ja sukupuolen yhteys liikuntatunneilla viihtymiseen

Vapaa-ajan liikunnan harrastaminen	n	Työt		Pojat			Yhteensä			F, df, p-arvo
		ka.	kh.	n	ka.	kh.	n	ka.	kh.	
Vähän	30	3.40	1.07	24	3.00	1.32	54	3.22	1.19	F=3.826
Säännöllisesti	50	3.62	1.09	67	4.31	.74	117	4.01	.96	df1=3 df2=167
Yhteensä	80	3.54	1.08	91	3.97	1.09	171	3.76	1.10	p=.011
		F		df			p-arvo			Eta ²
Sukupuoli		.781		1			.378			.005
Vapaa-ajan liikunta		21.340		1			<.001			.113
Sukup.*Vapaa-ajan liikunta		10.876		1			.001			.061

R=.175

8 POHDINTA

Tutkimuksen päätarkoituksena oli kehittää liikuntatuntien sosiaalisia suhteita tutkiva mittari ja sen avulla selvittää, miten sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen tutkituissa kouluissa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin koulun ja liikuntatilojen olosuhteiden sekä urheiluseuratoiminnan ja vapaa-ajan liikunnan harrastamisen yhteyttä liikuntatunneilla viihtymiseen. Myös liikuntatunneilla viihtymisen sekä kouluviihtyvyyden yhteyttä toisiinsa tutkittiin. Tutkimuksessa tarkastellaan myös millaisia yhteyksiä koululiikunnassa viihtymisellä on eräiden muiden hyvinvointi-indikaattoreiden, kuten itsearvostuksen sekä oireiden kokemisen välillä. Useimmissa tutkimuskysymyksissä vertailtiin sukupuolen yhteyttä tutkittavaan asiaan. Liikuntatunneilla viihtymistä, varsinkin sosiaalisten suhteiden näkökulmasta, ei ole juurikaan tutkittu, joten vertailu aikaisempiin tutkimuksiin on useimmissa tapauksissa melko hankalaa.

Päätutkimustehtävänä tutkimuksessa oli mittarin laadinta ja kehittäminen ja tähän aineisto oli riittävä. Tutkittavat koulut eivät ole edustava otos suomalaisista kouluista, vaan kyseessä on näitä kouluja koskeva näyte. Tästä johtuen tulokset eivät ole yleistettävissä laajempaan joukkoon kouluja. Kyselytilanteissa olosuhteet olivat rauhalliset ja oppilaille annettiin tarkat ja selkeät ohjeet kyselyyn vastaamiseksi. Lopuksi kyselyn pitäjät tarkastivat vastaukset, jotta väärinymmärryksiltä ja tyhjiltä vastauksilta vältyttäisiin mahdollisimman paljon. Tutkimuksessa käytetyt kysymykset olivat WHO:n kouluterveyskyselystä, Konun (2002) koulujen hyvinvointimittareista sekä Lintusen & Kuuselan tutkimusryhmän Konun (2002) pohjalta tekemistä kyselyistä. WHO:n ja Konun mittarit ovat monissa tutkimuksissa käytettyjä. Lintunen & Kuusela puolestaan ovat valinneet mukaan keskeisiä osioita koululiikunnan sosiaalisia suhteita mittaavaan kyselyyn. Mielenkiintoista olisi kuitenkin nähdä, millaisen liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden mittarin joku muu olisi saanut muodostettua.

Liikuntatuntien sosiaalisia suhteita varten kehitetty mittari muodostui neljästä eri tekijästä: yhteishenki, opettaja-oppilassuhde, yhteistyökyky ja tasavertaisuus. Yhteishenki-faktori muodostui oppilaiden keskinäisestä toimeen tulemisesta. Opettaja-oppilassuhde-faktori

sisälsi väittämiä opettajan ystävällisestä käyttäytymisestä oppilaita kohtaan sekä oppilaiden päätöksenteon vaikutusmahdollisuuksista erilaisissa opetustilanteissa. Yhteistyökyky-faktori sisälsi yhdessä toimimiseen liittyviä asioita, joihin lisäksi sisältyi ajatus yhteishengestä. Tasavertaisuus-faktori muodostui ryhmäläisten keskinäiseen auttamiseen ja huomioon ottamiseen vaikuttavista asioista. Faktoreiden nimeäminen oli vaikeaa, koska niiden sisällöt menivät jonkin verran päällekkäin sekä ne kattoivat melko laajoja kokonaisuuksia. Näin ollen esimerkiksi yhteistyökyky-faktori olisi voitu nimetä hyvä ilmapiiri ja päätösvalta-faktoriksi sekä tasavertaisuus-faktori vuorovaikutus ja toimivuus-faktoriksi.

Aikaisemmin tutkimuksia on tehty koskien koko koulun viihtyvyyttä. Näissä tutkimuksissa tärkeimpiä viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat olleet oppilaiden suhteet toisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä koulun yleinen ilmapiiri (Konu 2002, 48; Weare 2004, 108; Liinamo & Kannas 1995). Näyttää siis siltä, että liikuntatuntien sosiaalisia suhteita tutkivamittari antaa samansuuntaisia tekijöitä kuin kouluviihtyvyyttä aikaisemmin tutkineet mittarit. Näin ollen saadut faktorit kuulostavat järkeviltä, koska lisäksi ne perustuivat samanlaisiin asiasisältöihin kuin mitä pidetään keskeisinä sosioemotionaalisille taidoille sekä toimivalle ryhmädynamiikalle (katso kappaleet 3 ja 4). Lisäksi summamuuttujiin vastataan samansuuntaisesti, sillä tulosten mukaan oppilaat kokevat sosiaaliset suhteet myönteiseksi tai kielteiseksi samaan aikaan kaikilla faktoreilla.

Faktoreista näyttää muodostuvan mielenkiintoinen kokonaisuus, jossa jokainen faktori näyttelee tärkeää osaa yhteisessä ”palapelissä”. Tästä voidaan vetää myös pedagogisia johtopäätöksiä. Palapelimme ensimmäisenä palana on tasavertaisuus ja toisten huomioon ottaminen. Tällöin ryhmässä ei olisi ketään niin sanottua johtohahmoa, vaan kaikki olisivat saman ”arvoisia” ja tuntisivat kuuluvansa ryhmään. Ensimmäisen palan jälkeen on mahdollista asettaa paikalle toinen palanen eli positiivinen yhteishengen kokeminen. Positiivisessa yhteishengessä korostuisi kavereiden kannustaminen ja yhteisten tavoitteiden tiedostaminen. Lisäksi kukaan oppilas ei saisi erikoisasemaa tai -kohtelua ryhmässä. Kun oppilaat tiedostaisivat olevansa tasavertaisia ja ryhmän yhteishenki olisi korkea, voidaan palapeliin liittää kolmas palanen eli yhteistyökyky. Keskeistä toimivassa yhteistyökyvyssä

olisi työskentely kavereiden kanssa kuten esimerkiksi heikompien avustaminen tai pallopeleissä muiden pelaajien mukaan ottaminen peliin syöttelemällä. Myös luokan pelisääntöjen noudattaminen mitä ilmeisimmin parantaisi yhteistyökykyä. Luonnollisesti myös työskentely olisi paljon mukavampaa ja toimivampaa sellaisessa ryhmässä, jossa kavereiden kanssa viihdytään hyvin. Lopullisesti palapelin liittyy yhteen opettaja-oppilassuhde. Opettajan on mahdollista ottaa huomioon oppilaiden toivomuksia, vaikuttaa järjestelyillä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja toimintaan liikuntatunneilla. Näin ollen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä kaikkiin edellä mainittuihin paloihin.

Omien joukkueurheilukokemustemme perusteella on helppo todeta positiivisen sosiaalisten suhteiden vaikuttavan myönteisesti viihtymisen kokemiseen ryhmässä. Tällöin virheitä ei tarvitse pelätä, vaan toiminta on vapautunutta. Sosiaaliset suhteet mitä ilmeisimmin lisäävät oppilaiden osallistumisen kokemista liikuntatunneilla ja näin ollen ne myös parantavat liikuntamotivaatiota sekä viihtyvyyttä. Viihtymisen parantamisen lisäksi se todennäköisesti parantaisi myös oppimistuloksia, koska tällöin jokainen oppilas uskaltaisi yrittää taitojensa ääri rajoilla, ilman epäonnistumisen pelkoa. Tämä lisäänee sekä liikuntatuntien laatua että toiminnan määrää.

Oppilaat kokivat liikuntatuntien sosiaaliset suhteet keskimääräistä neutraalia vastausta (3) paremmiksi (keskiarvojen vaihteluväli 3.27-3.90). Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Kaikilla sosiaalisten suhteiden faktoreilla poikien keskiarvot olivat kuitenkin korkeampia kuin tyttöjen. Vaikka tilastollista eroa sukupuolten välisissä keskiarvoissa ei ollut, näyttäisi siltä, että pojat kokevat liikuntatuntien sosiaaliset suhteet hieman tyttöjä paremmiksi. Tätä eroa mahdollisesti selittää se, että tavallisesti poikien liikuntatunneilla pelataan enemmän pienryhmä- sekä joukkuepelejä, jolloin pojat kohtaavat enemmän vuorovaikutustilanteita. Lisäksi poikien vapaa-ajan harrastukset ja toiminta tukevat sosiaalisten suhteiden kokemista, koska yleensä he toimivat ryhmässä. Tyttöillä puolestaan on mukana toiminnassa useimmiten yksi tai kaksi parasta kaveria. Sosiaalisten suhteiden yhteydestä liikunnassa viihtymiseen ei havaittu merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä, vaan melkein kaikki tekijät olivat kohtalaisesti yhteydessä liikunnassa viihtymiseen. Ainoastaan pojilla yhteishengen korrelaatio liikunnassa

viihtymiseen oli heikohkoa. Kuitenkin sekä tytöillä että pojilla viihtyminen koululiikunnassa oli pääsääntöisesti yhteydessä koulun sosiaalisten suhteiden eri summamuuttujiin. Viihtyminen koululiikunnassa todennäköisesti koostuu paljolti siitä koetaanko tunneilla yhteishenkeä, yhteistyökykyä ja tasavertaisuutta sekä millainen on opettaja-oppilassuhde.

Tämän tuloksen voidaan todeta olevan samansuuntainen aikaisempiin tutkimustuloksiin nähden, sillä muun muassa Carrol & Loumidis (2001, 36) ovat todenneet sosiaalisten suhteiden vaikuttavan voimakkaasti koettuun viihtymiseen liikunnassa. Yleensä onkin luonnollista, että toimivassa ryhmässä viihdytään keskimääräistä paremmin kuin yksin työskennellessä. Pari-, pienryhmä- ja ryhmätyöskentelytilanteita tuleekin liikuntatunneilla runsaasti.

Tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollista eroa olosuhteiden kokemisessa, sillä pojat kokivat olosuhteet paremmiksi kuin tytöt. Lisäksi tyttöjen vastausten keskihajonta oli selvästi poikien vastaavaa suurempi. Vastaavanlaisia tuloksia saatiin myös liikunnassa viihtymisen ja olosuhteiden yhteydestä toisiinsa. Pojilla näissä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Tytöillä olosuhteet olivat kohtalaisesti yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen. Yleensä sekä tytöt että pojat liikkuvat samoissa tiloissa, joten ilmeisesti pojille olosuhteiden kunto ja laatu eivät merkitse yhtä paljon kuin tytöille.

Aikaisempia tutkimuksia ei juuri ole tästä aiheesta tehty, vaan tutkimukset koskevat pääsääntöisesti koko koulun olosuhteita. Niiden perusteella olosuhteilla on vaikutusta viihtyvyyteen (Kannas ym. 1995). Lisäksi heikosti viihtyvien liikuntamotivaatiota on mahdollista lisätä vaikuttamalla ulkoisiin tekijöihin (Kaikkonen 1999, 58-60). Tyttöjen osalta tulokset ovat siis yhdenmukaisia. Ulkoisiin tekijöihin eli olosuhteisiin vaikuttamista ei tutkittu. Ilmeistä kuitenkin on, että suurella osalla olosuhteiden muuttaminen paremmaksi lisää myös viihtymistä liikuntatunneilla. Jos esimerkiksi edellisenä vuonna olisi luisteltu ulkona tuulella ja pakkasessa, pääseminen jäähalliin tuntuisi varmasti monesta mukavammalta vaihtoehdolta ja lisäisi viihtymisen kokemista.

Koulussa sekä liikunnassa viihtymisessä ei löydetty tilastollisesti merkitseviä eroja poikien ja tyttöjen välillä. Koulussa viihtymisen keskiarvo oli molemmilla ryhmillä melko neutraali (ka. pojat 3.00 ja tytöt 3.25) Liikunnassa viihtyminen puolestaan oli parempaa sekä tytöillä (3.57) sekä etenkin pojilla (3.98). Kouluviihtymisen kokemisen tulokset ovat likimain samanlaisia kuin aikaisemmatkin tutkimustulokset, sillä Linnakylän (1993) mukaan noin puolet oppilaista viihtyi koulussa hyvin (Linnakylä 1993; Konu 2002, 32). Näin ollen puolet mitä ilmeisimmin viihtyi huonosti, jolloin viihtyminen kokonaisuudessaan on siis keskinkertaista. Liikunnassa viihtymistä on tutkittu melko vähän. Yksi harvoista on Soinin (2006) tutkimus, jonka mukaan pojat viihtyvät liikuntatunneilla tyttöjä paremmin. Vaikka tutkimuksessamme ei löytynyt tilastollista eroa tyttöjen ja poikien välillä, niin poikien liikuntatunneilla viihtymisen keskiarvo oli tyttöjä hieman suurempi.

Liikunnassa viihtymisen yhteydestä kouluviihtymiseen puolestaan saatiin eroja poikien ja tyttöjen välillä. Tyttöillä niiden välillä oli kohtalaista tilastollista yhteyttä, kun taas pojilla tilastollista yhteyttä ei löytynyt. Aikaisempia tutkimuksia ei tästä ole juurikaan tehty, joten vertailua ei voitu suorittaa.

Mielenkiintoinen ero poikien ja tyttöjen välillä löytyi myös vapaa-ajan liikunnan harrastamisen ja liikuntatunneilla viihtymisen yhteydestä. Pojilla vapaa-ajan liikunnan harrastaminen oli yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen, mutta ei koulussa viihtymiseen. Tyttöillä puolestaan vapaa-ajan liikunnan harrastaminen oli yhteydessä koulussa viihtymiseen, mutta ei liikuntatunneilla viihtymiseen, mikä oli mielestämme todella yllättävää.

Eroja on mahdollista selittää siten, että tytöt kokevat koululiikunnan ikään kuin yhtenä aineena muiden joukossa, jolloin yhteyttä liikunnan ja kouluviihtyvyyden välillä on helppo selittää. Pojat puolestaan luultavasti vertaavat tyttöjä enemmän liikuntatunteja vapaa-ajan harrastuksiin tai peleihin, joten sitä ikään kuin ei ajatella kouluun kuuluvana osana. Luultavasti tämän takia liikunnassa viihtyminen koetaankin irrallisena osana kouluviihtyvyyttä tutkittaessa. Lisäksi useimmiten suurin osa pojista harrastaa vapaa-ajalla liikuntaa jossakin muodossa vähän tyttöjä enemmän. Erityisesti pojat pelaavat erilaisia

joukkue- tai kaveripelejä tyttöjä enemmän. Myös liikuntatunneilla pallopelit pelataan paljon, joka selittänee poikien viihtymisen kokemista. Tyttöillä puolestaan vapaa-ajan liikunta on usein erilaista, sillä tytöt luultavasti harrastavat enemmän lajeja, kuten esimerkiksi aerobic, ratsastus, tanssi ja muodostelmaluistelu. Näitä ei koululiikunnassa kovinkaan paljoa ole ohjelmassa. Lisäksi tyttöillä lienee enemmän ei liikunnallisia harrastuksia, kuten musiikki ja muut taiteelliset harrastukset. Tällöin tyttöjen mielenkiinnon kohde ja niin sanottujen suosikkiaineiden määrä koulussa on luultavasti poikia suurempi, koska juuri pojilla kiinnostavinta koulussa on usein liikuntatunnit.

Sosiaalisten suhteiden yhteydestä kouluviihtyvyyteen havaittiin eroja tyttöjen ja poikien välillä. Pojilla mikään liikuntatuntien sosiaalisten suhteiden faktoreista ei korreloinut tilastollisesti yleisen kouluviihtyvyyden kanssa. Tyttöillä puolestaan yhteistyökyky ja yhteishenki olivat tilastollisesti kohtalaisesti yhteydessä sekä lisäksi tasavertaisuus ja opettaja-oppilassuhde tilastollisesti heikosti yhteydessä kouluviihtyvyyden kokemiseen. Tyttöjen osalta tulos on samansuuntainen kuin aikaisemmat tutkimukset, sillä muun muassa Konu (2002) on todennut oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden ja kouluviihtyvyyden olevan selkeästi yhteydessä toisiinsa (Konu 2002, 48-51). Poikien osalta hypoteesi ei siis pitänyt paikkaansa. Tämä tulos kuulosti mielestämme kummalliselta, sillä yleensä sosiaalisten suhteiden ollessa kunnossa, myös viihtyminen on parempaa. Ilmeisesti poikien kouluviihtyvyys ei korreloinut sosiaalisten suhteiden faktoreiden kanssa, koska niiden keskiarvot oli saatu liikuntatuntien sosiaaliset suhteet mittarista.

Pojilla sosiaaliset suhteet koettiin myönteisesti liikuntatunneilla (keskiarvojen vaihteluväli 3.69-3.90) ja kouluviihtyvyys koettiin neutraalisti (ka. 3.00). Ilmeisesti pojat eivät koe sosiaalisia tilanteita yhtä paljon muissa kouluaineissa kuin liikunnassa. Lisäksi aikaisemmin jo todettiin, että pojilla ei ole yhteyttä koulussa ja liikunnassa viihtymisen välillä. Tyttöillä puolestaan oli yhteyttä koulussa ja liikunnassa viihtymisen välillä, jolloin se saattoi vaikuttaa myös sosiaalisten suhteiden yhteyteen koulussa viihtymiseen.

Itsearvostus ja oireiden kokeminen olivat tyttöillä yhteydessä sekä koulussa että liikunnassa viihtymiseen ja pojilla ainoastaan koulussa viihtymiseen. Molemmilla ryhmillä myös

itsetunto ja oireiden kokeminen olivat yhteydessä toisiinsa. Tämä on mielestämme järkevä tulos, koska yleensä jos ei koe oireita, niin itsetunto on parempi. Hyvän itsetunnon omaavan oppilaan on mitä todennäköisimmin helppo olla muiden oppilaiden seurassa, jolloin hän myös kokee viihtyvänsä hyvin. Poikien itsearvostuksen yhteyden puuttumista liikuntatunneilla on vaikea selittää. Yhtenä vaihtoehtona voisi olla, että pojat kokevat automaattisesti itsearvostuksensa korkeammaksi liikuntatunneilla kuin muilla tunneilla. Tällöin itsearvostuksen vaikutusta liikuntatunneilla viihtymiseen ei huomata.

Vapaa-ajan liikunnan harrastamisella ja urheiluseuratoiminnalla oli yhteyttä liikuntatunneilla viihtymiseen. Oppilailla, jotka harrastivat säännöllistä liikuntaa vapaa-ajalla tai osallistuivat urheiluseuran harjoituksiin, oli liikuntatunneilla viihtyminen parempaa kuin oppilailla, jotka eivät liikkuneet vapaa-ajalla tai kuuluneet urheiluseuraan. Säännöllinen vapaa-ajan liikunta selitti 11.3 % ja urheiluseurassa harjoittelu 6.1 % viihtymisen kokemisesta liikuntatunneilla. Tulokset ovat hieman ristiriidassa aikaisemman tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan viihtyminen liikunnassa ei ole suoraan yhteydessä koulun ulkopuolisiin liikuntaharrastuksiin (Carrol & Loumidis, 2001, 36). Carrol & Loumidisin ovat ilmeisesti tarkoittaneet, että vapaa-ajan harrastaminen tai harrastamattomuus vaikuttaisi automaattisesti liikuntatunneilla viihtymiseen. Kokemuksemme vahvistavat omia tutkimustuloksiamme, sillä suurin osa säännöllistä liikuntaa harrastavista tai seurassa urheilevista viihtyvät myös koululiikunnassa. Tämä ei kuitenkaan sulje pois vaihtoehtoa, jonka mukaan vähän harrastavat tai urheiluseuraan kuulumattomat oppilaat voivat myös viihtyä liikuntatunneilla hyvin. Tämä kävi ilmi myös tuloksistamme, koska urheiluseuraan kuulumattomien poikien keskiarvo viihtymisen kokemisessa oli hyvä (ka. 3.82) ja vähän liikuntaa harrastavien tyttöjen kohtuullinen (3.40). Lisäksi usein molemmista ryhmistä löytyy myös oppilaita, jotka pitävät ainoastaan omasta tai maksimissaan muutamasta lajista, joka heikentää kokonaisvaltaista liikunnassa viihtymistä.

Tämä tutkimus toteutettiin kolmella valikoidulla koululla, joissa kyselyyn vastaajat olivat yhdeksäsluokkalaisia. Tutkimusta tulisi laajentaa koskemaan suurempia kohderyhmiä, kuten alakoulua, yläkoulua, lukiota sekä ammattikouluja, jolloin olisi mahdollista vertailla

eri luokka-asteiden eroja tai yhtäläisyyksiä. Lisäksi kyselyn suorittaminen valtakunnallisesti olisi mielenkiintoista toteuttaa. Tällöin aineistoa saataisiin laajemmaksi, jolloin mahdollistuisi liikuntatuntien sosiaalisia suhteiden, liikunnassa viihtymisen sekä koulussa viihtymisen vaikutusten tutkiminen muun muassa maakunnittain tai kaupungeittain sekä kouluittain kun koulujen tunnistettavuus ei olisi mahdollista. Lisäksi tällöin tilastollisia eroavaisuuksia saattaisi löytyä enemmän kuin nyt suoritettussa tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen yhtenä haasteellisimpana asiana voidaan pitää vertailupohjan puuttumista aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tätä voidaan pitää heikkoutena, sillä tutkimuksen toteuttamisesta ei ole aikaisempaa mallia, mutta myös vahvuutena, koska ennakkoluuloja tutkittavaan aiheeseen ei ole ollut.

Eettisesti hyväksyttävän tutkimuksen edellytyksenä pidetään sitä, että tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta 2006, 406). Tämän tutkimuksen kyselyyn vastaaminen on ollut vapaaehtoista ja vastauksia on säilytetty Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella. Lisäksi kyselyt on toteutettu luottamuksellisesti ja vastaajien anonymiteetti on varmistettu tuloksia analysoitaessa. Tutkimuksessa omat ja aikaisemmat tulokset on esitetty muuntelematta ja avoimesti. Kouluja sekä heidän opettajia ei ole vähäisen lukumäärän takia vertailtu tuloksissa. Tämä sen takia, että heihin ei yhdistettäisi mahdollisia negatiivisesti vaikuttavia tuloksia. Myös tutkijaryhmän muiden jäsenten (Lintunen, Kuusela, Virta ja Keränen) tekemä työ on huomioitu tutkimusta tehdessä. Näin ollen tätä tutkimusta voidaan pitää hyvän tieteellisen käytännön mukaisena.

Tulevaisuuden haasteena voisi olla liikuntatuntien sosiaalisia suhteita mittarin jatkokehittely riittävän selkeäksi ja yksinkertaiseksi toteuttaa, jotta myös tulosten kerääminen ja tulkinta olisi nopeaa. Tämä varmaankin mahdollistaisi kyselyn toteuttamisen koko valtakunnan alueella. Lisäksi yhtenä haasteena voisi olla tutkimuksen suorittaminen esimerkiksi Euroopan Unionin alueella, jolloin myös maiden välisiä eroja olisi mahdollista tarkastella.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Autio, T. 2003. Vuorovaikutus. Liikuntalehti. 6, 5.
- Brunell, V. & Kannas, L. 2000. Elevernas subjektiva livskvalitet i skolan. Teoksessa L. Kannas & V. Brunell. (toim.) Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga elever 1994-1998. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/2000. Jyväskylä: 137-161.
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Childrens perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. European Physical Education Review 7, 24-43.
- Carron, A.V. & Hausenblas H.A. 1998. Group Dynamics in Sport. Morgantown, WV: BookCrafters.
- Charles, C.N. 1999. Building classroom discipline. 6. painos. New York, NY: Longman.
- Coolican, H. 1994. Research methods and statistics in psychology. London: Hodder & Stoughton.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, NY: Plenum Press.
- Ekholm, M. & Fransson, A. 1989. Skolans socialpskologi. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri.
- Elias, M.J. 2006. The connection between academic and social-emotional learning. Teoksessa M.J. Elias & H. Arnold. (toim.) The educator's guide to emotional Intelligence and academic achievement. Sosial-emotional learning in the classroom Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 4-14.
- Elksnin, L.K. & Elsknin, N. 1995. Assesment and instruction of social skills. 2. painos. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Fontana, D. 1985. Classroom control. Understanding and guiding classroom behavior. London: British Psychological Society.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Hämeenlinna: Karisto.

- Heiskanen, T & Salonen, K. 1997. Miten hoidan mielenterveyttäni. Jyväskylä: Gummerus.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Hovelynck, J. & Vanden Auweele, Y. 1999. Group Development in the Physical education Class. Teoksessa: Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) Psychology for Physical Educators. Champaign, IL: Human Kinetics, 405-432.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Gummerus
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Jokivuori, P. & Vainio, T. 1991. Sosiologian perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Liikuntatieteiden väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 85-90.
- Kaikkonen, S. 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Oulu.
- 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. Opetushallitus. Helsinki: 131-149.
- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Keränen, K. 2006. Koulukiusaaminen, sosiaaliset suhteet, minäkäsitys ja fyysiset ominaisuudet peruskoululaisilla. Liikuntapedagogiikan pro gradu- työ. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.

- Ketola, R., Louhevaara, V. & Lappalainen, J. 1995. Työpaikkaselvitykset. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila. (toim.) Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Työterveyslaitos. Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen. Helsinki: 133-145.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen - Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Konu A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. 2005. Suomalaisen osaamisen perusta pysynyt vahvana. Teoksessa. P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. 223-238.
http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA_2003_-RAPORTTI.pdf
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikuntapedagogiikan väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä.
- Kuusela, P. & Saastamoinen, M. 2001. Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lewin, K. 1951. Field theory in social science. New York: Harper.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti. Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus. Helsinki: 109-130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: 39-56.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja.

- Lintunen, T. 1996. Liikuntaharrastus tuo tunteen fyysisestä pätevyydestä. *Liikunta & Tiede* 1, 40.
- Lintunen, T. 2004. Sosioemotionaaliseen oppimiseen. Tunteita pulpetille. *Liikunta & Tiede* 4, 14-17.
- Lintunen, T. 2006. Social and emotional learning in the school physical education context. Teoksessa. F. Boen, B. De Cuyper & J. Opdenacker. (toim.) *Current research topics in exercise and sport psychology*: Leuven: LannooCampus. 25-33.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinäviestit, ongelmaratkaisutekniikat: Tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta & Tiede* 1, 38-39.
- Lintunen, T., Rovio, E., Salmi, O. & Gould, D. 2005. Increasing psychological safety in a Group. In: CD-Rom proceedings of the ISSP 11th World Congress of Sport psychology. 15-19.8, 2005, Sydney, Australia.
- Liukkonen, J., Telama, R. & Biddle, S. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. Teoksessa R. Seiler (toim.) *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 74.
- Lundgren, UP. 1981. Skolklassen som socialt system. *Forskning om utbildning* 1, 6-14.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysheidot. Tampere: Tammer-Paino.
- Ojala, T. & Utela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa: empiirisiä tuloksia. *Kasvatustieteen laitos, Julkaisusarja A. Tutkimuksia* 91. Turun yliopisto.
- Reinboth, M. & Duda, J. L. 2006. Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 269-286.
- Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä kouluyhteisö. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto. Duodecim*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus. 86-93.

- Rovio, E. & Lintunen, T. 2007. Team building method in sport. A review.
 Artikkelin lähetetty julkaistavaksi.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? -yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Lahden täydennyskoulutuslaitos.
- Salmivalli, C. 1998a. Koulukiusaaminen. Helsinki: Edita.
- Salmivalli, C. 1998b. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-paino.
- Salmivalli, C. 1998c. Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some behavioral and personality factors. Turun yliopiston julkaisuja. Julkaisusarja B:225.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Juva: PS -kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., Lagerspetz, K. 1996. How do the victims respond to bullying? Aggressive behaviour 22. 99-109.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V.B. Rasmussen (toim.) Young People`s Health in Context. Health Policy for Children and Adolescents. No. 4. 42-51.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. Koulu yhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. Kasvatus 2/2001, 154-172.
- Savolainen A. 2002. Terveellinen kouluympäristö. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Duodecim. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus: 74-85.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. 1988. Group processes in the classroom. 5. painos. Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. 1997. Group processes in the classroom. 7. painos. Boston: McGraw-Hill.

- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Liikuntatieteiden väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä.
- Soininen, M. 1989. Koulu elämän paikkana. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto. 149-153.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411-433.
- Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan: Käsitteitä ja näkökulmia. Porvoo: WSOY
- Turman, P. 2003. Coaches and Cohesion: The Impact of Coaching Techniques on Team Cohesion in the Small Group Sport Setting. *Journal of Sport Behavior* 26/1, 86.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta. 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino Oy, 404-415.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljjarvi, J. 2005. Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa P. Kupari & J. Väljjarvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. 183-222. http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA_2003_-RAPORTTI.pdf
- Weare, K. 2004. *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing

LIITE 1

KOHTAAMISIA KOULULIIKUNNASSA -TUTKIMUS

HYVÄ KOULULAINEN

Olet mukana Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksen ”Kohtaamisia koululiikunnassa” -tutkimuksessa. Vastauksesi lisäävät merkittävästi tietämystä kouluikäisten nuorten kouluviihtyvyydestä ja kokemuksista koululiikunnassa.

Kaikki lomakkeen tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tietoja ei käsitellä henkilöittäin, vaan tilastollisina kokonaisuuksina.

Kiitos avustasi ja hyvää jatkoa koulutyöllesi!

Professori Taru Lintunen ja tutkijaryhmä

Vastaaminen on helppoa: täytä lyijykynällä laatikko esim. tai ympyröi valitsemasi vaihtoehto tai kirjoita vastaus viivalle. Kiitos.

Nimesi: _____

1. Sukupuoli Tyttö Poika

2. Millä luokalla olet? _____

3. Minä vuonna olet syntynyt? _____

Seuraavissa kysymyksissä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa sinut hetkeksi hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla.

Liikuntaa on esimerkiksi juokseminen, ripeä kävely, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, rullalautailu, uinti, laskettelu, hiihto, jalkapallo, koripallo ja pesäpallo.

Kysymyksissä 4a ja 4b laske yhteen aika, jonka käytät päivittäin liikunnan harrastamiseen.

4a. Kuinka monena päivänä olet viimeisen 7 päivän aikana harrastanut liikuntaa vähintään 60 minuuttia? Merkitse vain yksi vaihtoehto.

päivänä 0 1 2 3 4 5 6 7 päivänä

4b. Kuinka monena päivänä tavallisen viikon aikana harrastat liikuntaa vähintään 60 minuuttia? Merkitse vain yksi vaihtoehto.

päivänä 0 1 2 3 4 5 6 7 päivänä

5. Oletko jonkin urheiluseuran jäsen?

- En
 Kyllä, ja otan osaa urheiluseuran harjoituksiin
 Kyllä, mutta en osallistu urheiluseuran harjoituksiin

6. Millaista liikuntaa tavallisesti harrastat vapaa-aikanasi? Merkitse kolme eniten harrastamaasi lajia.

Talvella 1. _____ 2. _____ 3. _____
 Kesällä 1. _____ 2. _____ 3. _____

7. Luuletko, että 20 vuoden ikäisenä harrastat urheilua tai muuta liikuntaa?

- Ehdottomasti kyllä
- Luultavasti kyllä
- Luultavasti en
- Ehdottomasti en

8. Kuinka hyvä olet urheilussa, kun vertaat itseäsi muihin samanikäisiin?

- Yksi parhaista
- Hyvä
- Keskitasoa
- Alle keskitason

9. Mitä mieltä olet fyysisestä kunnostasi? Se on:

- Erittäin hyvä
- Hyvä
- Kohtalainen
- Huono

10. KOULUTUNTIEN ULKOPUOLELLA: Kuinka USEIN tavallisesti harrastat liikuntaa vapaa-aikanasi niin, että hengästyit tai hikoilet?

- Päivittäin
- 4-6 kertaa viikossa
- Kerran viikossa
- Kerran kuukaudessa
- Harvemmin kuin kerran kuukaudessa
- En koskaan

11. KOULUTUNTIEN ULKOPUOLELLA: Kuinka monta TUNTIA viikossa tavallisesti harrastat liikuntaa vapaa-aikanasi niin, että hengästyit tai hikoilet?

- En yhtään
- Noin 1/2 tuntia
- Noin tunnin
- Noin 2-3 tuntia
- Noin 4-6 tuntia
- 7 tuntia tai enemmän

12. Pituutesi (cm)? _____

13. Painosi (kg)? _____

Monet nuoret loukkaantuvat urheillessaan tai tapellessaan toisten kanssa eri paikoissa esimerkiksi kaduilla tai kotona. Loukkaantumisiin luetaan myös myrkytystilat ja palovammat, mutta ei sairauksia kuten esimerkiksi tuhkarokko tai flunssa. Seuraava kysymys koskee tapaturmia, joita sinulla on saattanut olla viimeisen vuoden aikana.

14. Kuinka monta kertaa viimeisen 12 kuukauden aikana olet loukkaantunut niin, että olet joutunut lääkärin tai sairaanhoitajan hoidettavaksi?

- En ole loukkaantunut viimeisen 12 kuukauden aikana
- 1 kerran
- 2 kertaa
- 3 kertaa
- 4 kertaa tai useammin

15. Kuinka monta kertaa viimeisen 12 kuukauden aikana olet ollut tappelussa, jossa on käytetty väkivaltaa?

- En ole ollut tappelussa
- 1 kerran
- 2 kertaa
- 3 kertaa
- 4 kertaa tai useammin

Seuraavaksi muutamia kysymyksiä koulukiusaamisesta. **KIUSAAMISELLA TARKOITETAAN** tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee ilkeitä tai epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaille. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä, tai kun hänet joissakin tilanteissa jätetään tahallaan ulkopuoliseksi. **KIUSAAMISTA EI OLE** se, kun kaksi suunnilleen samanhahvuista riitelee tai tappelee. Kiusaamista ei ole myöskään leikillinen ja hyväntahtoinen kiusoittelu.

16. Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa muutamien viime kuukausien aikana?

- Minua ei ole kiusattu muutamien viime kuukausien aikana
- Minua on kiusattu vain kerran tai kaksi kertaa
- 2 tai 3 kertaa kuukaudessa
- Noin kerran viikossa
- Useita kertoja viikossa

17. Kuinka usein olet osallistunut muiden kiusaamiseen koulussa muutamien viime kuukausien aikana?

- En ole kiusannut muita muutamien viime kuukausien aikana
- Olen osallistunut vain kerran tai kaksi muiden kiusaamiseen
- 2 tai 3 kertaa kuukaudessa
- Noin kerran viikossa
- Useita kertoja viikossa

18. Kuinka monta läheistä ystävää sinulla tällä hetkellä on? Merkitse yksivaihtoehto kumpaankin kohtaan.

- | | |
|---|---|
| Poikia | Tyttöjä |
| <input type="checkbox"/> Ei yhtään | <input type="checkbox"/> Ei yhtään |
| <input type="checkbox"/> Yksi | <input type="checkbox"/> Yksi |
| <input type="checkbox"/> Kaksi | <input type="checkbox"/> Kaksi |
| <input type="checkbox"/> Kolme tai useampia | <input type="checkbox"/> Kolme tai useampia |

19. Kuinka monena päivänä viikossa vietät aikaa ystäväsi kanssa heti koulun jälkeen?

päivänä 0 1 2 3 4 5 päivänä

20. Kuinka monena iltana viikossa vietät aikaa ystäväsi kanssa?

iltana 0 1 2 3 4 5 6 7 iltana

21. Kuinka usein puhut ystäväsi kanssa puhelimesta tai lähetät heille teksti- tai sähköpostiviestejä?

- Harvoin tai en koskaan
- 1-2 päivänä viikossa
- 3-4 päivänä viikossa
- 5-6 päivänä viikossa
- Joka päivä

22. Tunnetko koskaan itseäsi yksinäiseksi?

- Kyllä, hyvin usein
- Kyllä, melko usein
- Kyllä, joskus
- En

23. Alla on kuva tikapuista. Tikapuiden yläosan '10' kuvaa sinun kannaltasi parasta mahdollista elämäntilannetta ja alaosan '0' huonointa mahdollista elämäntilannetta. Merkitse rasti siihen ruutuun, missä kohtaa tikapuita yleensä ottaen tunnet olevasi tällä hetkellä.

<input type="checkbox"/>	10	Paras mahdollinen elämäntilanne
<input type="checkbox"/>	9	
<input type="checkbox"/>	8	
<input type="checkbox"/>	7	
<input type="checkbox"/>	6	
<input type="checkbox"/>	5	
<input type="checkbox"/>	4	
<input type="checkbox"/>	3	
<input type="checkbox"/>	2	
<input type="checkbox"/>	1	
<input type="checkbox"/>	0	Huonoin mahdollinen elämäntilanne

24. Kuinka usein sinulla on ollut seuraavia oireita viimeisen 6 kuukauden aikana?

	Lähes päivittäin	Useammin kuin kerran viikossa	Noin kerran viikossa	Noin kerran kuukaudessa	Harvemmin tai ei koskaan
1) Päänsärkyä	1	2	3	4	5
2) Vatsakipu	1	2	3	4	5
3) Niska-hartiasärkyä	1	2	3	4	5
4) Selkäkipu	1	2	3	4	5
5) Masentuneisuutta	1	2	3	4	5
6) Ärtynyttä tai pahantuulisuutta	1	2	3	4	5
7) Hermostuneisuutta	1	2	3	4	5
8) Vaikeuksia päästä uneen	1	2	3	4	5
9) Huimauksen tunnetta	1	2	3	4	5
10) Väsymystä ja uupumusta	1	2	3	4	5
11) Ruokahaluttomuutta	1	2	3	4	5
12) Jännittyneisyyttä	1	2	3	4	5
13) Alakuloisuutta	1	2	3	4	5
14) Heräilemistä öisin	1	2	3	4	5
15) Pelkoja	1	2	3	4	5

25. Ole hyvä ja merkitse seuraavien väitteiden kohdalle se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa tuntemuksiasi muutaman viimeisen viikon aikana.

	Ei koskaan	Joskus	Usein	Lähes aina
1) Pidän siitä, miten asiat kannaltani sujuvat	1	2	3	4
2) Elämäni sujuu hyvin	1	2	3	4
3) Haluaisin muuttaa useita asioita elämässäni	1	2	3	4
4) Toivoisin eläväni erilaista elämää	1	2	3	4
5) Elän hyvää elämää	1	2	3	4
6) Se, mitä minulle tapahtuu, tuntuu hyvältä	1	2	3	4

26. Pidätkö itseäsi....?

- Liian laihana
- Hieman liian laihana
- Sopivan kokoisena
- Hieman liian lihavana
- Liian lihavana

27. Merkitse se vaihtoehto, joka pitää yleensä paikkansa sinun kohdallasi.

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a) Tunnen olevani ainakin yhtä pystyvä ja taitava ihminen kuin muutkin	1	2	3	4
b) Minusta tuntuu, että minulla on useita hyviä ominaisuuksia	1	2	3	4
c) Tunnen itseni usein epäonnistuneeksi	1	2	3	4
d) Pystyn suoriutumaan asioista yhtä hyvin kuin useimmat muutkin ihmiset	1	2	3	4
e) Tunnen, että kelpaan	1	2	3	4
f) Olen tyytyväinen itseeni	1	2	3	4
g) Tunnen itseni toisinaan kerta kaikkiaan hyödyttömäksi	1	2	3	4
h) Toisinaan ajattelen, että minusta ei ole mihinkään	1	2	3	4

28. TYTÖILLE: Ovatko kuukautisesi jo alkaneet?

- Ei, kuukautisesi eivät ole vielä alkaneet
- Kyllä, kuukautisesi alkoivat ollessani 9-10-11-12-13-14-15-16-vuotias

29. Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?

- Pidän koulunkäynnistä hyvin paljon
 Pidän koulunkäynnistä melko paljon
 En pidä koulunkäynnistä kovin paljon
 En pidä koulunkäynnistä lainkaan

30. Seuraavaksi muutamia väitteitä koulustasi. Merkitse kunkin väitteen kohdalla se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1) Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen	1	2	3	4	5
2) Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti	1	2	3	4	5
3) Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset	1	2	3	4	5
4) Koulumme on mukava paikka	1	2	3	4	5
5) Tunnen kuuluvani tähän kouluun	1	2	3	4	5
6) Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa	1	2	3	4	5

31. Seuraavaksi muutamia väitteitä opettajistasi. Merkitse kunkin väitteen kohdalla se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1) Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla	1	2	3	4	5
2) Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	1	2	3	4	5
3) Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä	1	2	3	4	5
4) Opettajani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	1	2	3	4	5

32. Seuraavaksi muutamia väitteitä oman luokkasi oppilaista. Merkitse kunkin väitteen kohdalla se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1) Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin Yhdessä	1	2	3	4	5
2) Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia	1	2	3	4	5
3) Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen	1	2	3	4	5
4) Oppilaat ovat mukana järjestämässä koulun tapahtumia	1	2	3	4	5

33. Merkitse kunkin väitteen kohdalla se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1) Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan	1	2	3	4	5
2) Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa	1	2	3	4	5
3) Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa	1	2	3	4	5
4) Vanhempani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle koulussa tapahtuu	1	2	3	4	5

34. Merkitse kunkin väitteen kohdalla se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1) Menen mielelläni kouluun	1	2	3	4	5
2) Pidän koulussa olemisesta	1	2	3	4	5
3) En pidä monista koulunkäyntiin liittyvistä asioista	1	2	3	4	5
4) Toivoisin, että minun ei tarvitsisi käydä koulua	1	2	3	4	5
5) Pidän koulussa tehtävistä asioista	1	2	3	4	5

35. Kuinka monena päivänä olet pinnannut koulusta tämän kevätlukukauden aikana?

- En yhtenäkkään päivänä
 Yhtenä päivänä
 Kahtena päivänä
 Kolmena päivänä
 Neljänä päivänä tai useammin

36. Oletko ollut laihdutuskuurilla, muuttanut ruokatottumuksiasi tai tehnyt jotain muuta hallitaksesi painoasi viimeisten 12 kuukauden aikana?

- En - SIIRRY KYSYMYKSEEN 38 (seuraavalla sivulla)
 Kyllä, muutamana päivänä
 Kyllä, viikon
 Kyllä, kauemmin kuin viikon, mutta vähemmän kuin kuukauden
 Kyllä, kuukauden
 Kyllä, kauemmin kuin kuukauden, mutta vähemmän kuin 6 kuukautta
 Kyllä, 6 kuukautta tai enemmän

37. Mitä seuraavista olet käyttänyt painonhallintakeinoina viimeisen 12 kuukauden aikana?

	Kyllä	Ei
a) kuntoillut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) jättänyt aterioita väliin (ollut syömättä)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) paastonnut (ollut syömättä 24 tuntia tai enemmän)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) syönyt vähemmän makeisia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) käyttänyt vähemmän rasvaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) juonut vähemmän (sokeripitoisia) limsoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) syönyt vähemmän (pienempiä annoksia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) syönyt enemmän hedelmiä ja/tai vihanneksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) juonut enemmän vettä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) rajoittanut ruokavalioni vain yhteen tai muutamaaan ruoka-aineeseen (syönyt vain hedelmiä ja/tai vihanneksia, juonut pelkästään juomia, syönyt vain vettä ja leipää, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) oksentanut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) käyttänyt laihdutuspillereitä tai ulostuslääkettä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) polttanut enemmän tupakkaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) laihduttanut terveydenhuollon ammattilaisen valvonnassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) muuta, mitä _____		

38. Pidätkö itseäsi.....?

- Erittäin hyvännäköisenä
 Melko hyvännäköisenä
 Tavallisen näköisenä
 En kovin hyvännäköisenä
 En lainkaan hyvännäköisenä

39. KOULUN OLOSUHTEET

Valitse kunkin väitteen kohdalla lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Liikuntatilat ovat riittävän tilavia	1	2	3	4	5
Liikuntatilojen ilmanvaihto on hyvä	1	2	3	4	5
Liikuntatilojen lämpötila on sopiva	1	2	3	4	5
Koulun piha on	1	2	3	4	5

40. KOULUN SOSIAALISET SUHTEET

Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1) Liikuntaryhmäni oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	1	2	3	4	5
2) Ryhmissä työskentely sujuu hyvin liikunnassa	1	2	3	4	5
3) Viihdyn liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
4) Liikuntatunnit ovat monipuolisia	1	2	3	4	5
5) Liikuntatunneilla saan palautetta	1	2	3	4	5
6) Liikuntatunneilla on hyvä ilmapiiri	1	2	3	4	5
7) Liikuntatunnit ovat demokraattisia	1	2	3	4	5
8) Liikuntatunneilla korostuu kilpailullisuus	1	2	3	4	5
9) Liikuntatunneilla yhteistoiminta sujuu hyvin	1	2	3	4	5
10) Liikuntatunneilla saan päättää asioista	1	2	3	4	5

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
11) Liikuntatunneilla noudatetaan sääntöjä	1	2	3	4	5
12) Liikuntatunneilla kuunnellaan oppilaiden ehdotuksia ja mielipiteitä	1	2	3	4	5
13) Liikunnanopettaja välittää oppilaistaan	1	2	3	4	5
14) Liikunnanopettaja kohtelee oppilaita tasapuolisesti	1	2	3	4	5
15) Liikunnanopettaja on joustava	1	2	3	4	5
16) Liikuntatunnit ovat riidattomia	1	2	3	4	5
17) Liikuntatunneilla ongelmatilanteisiin puututaan	1	2	3	4	5
18) Liikuntatunneilla ongelmatilanteet saadaan ratkaistua rakentavasti	1	2	3	4	5
19) Liikuntatunneilla oppilaat ovat mukana ongelmien ratkaisemisessa	1	2	3	4	5
20) Liikuntatunneilla vuorovaikutus oppilaiden kesken on toimivaa	1	2	3	4	5
21) Liikuntatunneilla vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan kesken on toimivaa	1	2	3	4	5
22) Liikuntatunneilla oppilaita ei nolata	1	2	3	4	5
23) Liikuntatuntien yhteishenki on hyvä	1	2	3	4	5
24) Liikuntaryhmä on hyvin ryhmäytynyt	1	2	3	4	5
25) Liikuntatunneilla oppilaiden toivomukset huomioidaan	1	2	3	4	5
26) Liikuntatunneilla oppilaat huomioidaan yksilöinä	1	2	3	4	5
27) Liikuntatunneilla oppilaisiin luotetaan ja annetaan vastuuta	1	2	3	4	5
28) Liikuntatunneilla oppilaat kannustavat toisiaan	1	2	3	4	5
29) Liikuntatunneilla opettaja kannustaa oppilaitaan	1	2	3	4	5
30) Liikuntatunneilla osataan tehdä yhteistyötä	1	2	3	4	5
31) Liikuntatunteihin osallistutaan hyvin	1	2	3	4	5
32) Liikuntatunneilla oppilaat ovat ystävällisiä toisilleen	1	2	3	4	5
33) Liikuntatunneilla opettaja on ystävällinen oppilaille	1	2	3	4	5
34) Liikuntatunneilla opettaja ei painosta oppilaita	1	2	3	4	5
35) Liikuntatunneilla oppilaat valittavat paljon	1	2	3	4	5

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
36) Liikuntatuntien ilmapiiri on hyvä	1	2	3	4	5
37) Liikuntatunneilla kaikki hyväksytään mukaan tehtäviin	1	2	3	4	5
38) Liikuntatuntien työrauha on hyvä	1	2	3	4	5
39) Liikuntatunneilla kaikki osallistuvat tehtäviin	1	2	3	4	5
40) Liikuntatunneilla haukutaan toisia	1	2	3	4	5
41) Liikuntatunneilla tullaan toimeen keskenään	1	2	3	4	5
42) Liikuntatunneilla on helppo osallistua	1	2	3	4	5
43) Liikuntatunneilla autetaan ja huomioidaan toisia	1	2	3	4	5
44) Liikuntatunneilla ollaan avoimia ja keskustellaan keskenään	1	2	3	4	5
45) Tunnen kaikki liikuntaryhmäläiseni	1	2	3	4	5

Koulussamme:

Luokkakaverit auttavat toisiaan Ongelmatilanteissa	1	2	3	4	5
Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan	1	2	3	4	5
Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen	1	2	3	4	5
Minulla on ystäviä tässä koulussa	1	2	3	4	5
Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen	1	2	3	4	5
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	1	2	3	4	5
Opettajien kanssa on helppo tulla toimeen	1	2	3	4	5
Useimmat opettajat ovat kiinnos- tuneita siitä, mitä minulle kuuluu	1	2	3	4	5
Useimmat opettajat ovat ystävällisiä	1	2	3	4	5

41. ITSENSÄTOTEUTTAMISEN MAHDOLLISUUDET KOULUSSA

Valitse kunkin väitteen kohdalla lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Minun työtäni arvostetaan koulussa	1	2	3	4	5
Minua pidetään koulussa henkilönä, jolla on merkitystä	1	2	3	4	5
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan mielipiteeni	1	2	3	4	5
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä	1	2	3	4	5
Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen	1	2	3	4	5
Opettajat eivät odota minulta liikaa opiskelussani	1	2	3	4	5
Arvostan itse koulutyötäni	1	2	3	4	5
Toimin vastuullisesti kouluun liittyvissä asioissa	1	2	3	4	5
Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni kouluasioissa	1	2	3	4	5
Pystyn seuraamaan oppituntien opetusta	1	2	3	4	5
Olen löytänyt itselleni sopivan opiskelutavan	1	2	3	4	5
Pystyn tekemään omatoimisuutta vaativia tehtäviä	1	2	3	4	5
Pystyn keskittymään tehtäviini	1	2	3	4	5
Suoriudun läksyistäni	1	2	3	4	5
Saan apua opettajalta, jos tarvitsen sitä	1	2	3	4	5
Saan tukiopetusta, jos tarvitsen sitä	1	2	3	4	5
Saan erityisopetusta, jos tarvitsen sitä	1	2	3	4	5
Saan ohjausta opiskeluuni, jos tarvitsen sitä	1	2	3	4	5
Opettajat kannustavat minua opiskelussa	1	2	3	4	5
Saan kiitosta, jos olen suoriutunut hyvin tehtävissäni	1	2	3	4	5

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opiskelu on minusta helppoa	1	2	3	4	5
Useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on minulle sopiva	1	2	3	4	5
Koulussani on minua kiinnostavia valinnaisaineita	1	2	3	4	5
Koulussani on minua kiinnostavia kerhoja	1	2	3	4	5

42. EHDOTUKSIA KOULULIIKUNNAN KEHITTÄMISEKSI

Miten oppilaat voisivat parantaa liikuntatuntien viihtyvyyttä?

Miten opettajat voisivat parantaa liikuntatuntien viihtyvyyttä?

Miten vuorovaikutus liikuntatunneilla sujuu?

Liikuntatuntien ilmapiiri on

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 2

Kyselylomakkeen kysymykset:

WHO:n kouluteveyskyselystä:

4a, 4b, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 ja 38.

Konun koulun hyvinvointiprofiilista:

39, 40 (osa ”koulussamme”) ja 41.

Kuuselan & Lintusen työryhmän Konun (2002) pohjalta tekemät kysymykset:

40 (osa ”koulun sosiaaliset suhteet”) ja avoin kysymys 42.