

**VÄLITUNTIEN VAIKUTUS 4.-6.-LUOKKALAISTEN KO-
KEMAAN KOULUVIIHTYVYYTEEN MAASEUTU- JA
KAUPUNKIKOULUSSA**

Mika Lappi

Jarkko Ojala

Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma

Kevät 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lappi, M. & Ojala, J. *Välituntien vaikutus 4.-6.-luokkalaisten kokemaan kouluviihtyvyyteen maaseutu- ja kaupunkikoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 65s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla oppilaiden välitunti- ja kouluviihtyvyyttä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä maaseutu- ja kaupunkikoulussa. Tutkimukseen valittiin yhden keskipohjanmaalaisen sekä pääkaupunkiseudun koulun 4.-6.-luokan oppilaat ja näiden koulujen oppilaiden koulu- ja välituntiviihtyvyyttä verrattiin toisiinsa. Aineisto kerättiin 2014 vuoden alussa ja se koostui 138 oppilaasta.

Aineistonkeruu suoritettiin kvantitatiivisena kyselylomaketutkimuksena. Oppilaat vastasivat internetissä kyselyyn, joka pohjautui Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kouluterveyskyselyyn. Kyselylomakkeeseen kuului neljä osiota: opettaja-oppilassuhde, kaverisuhteet, kouluympäristö ja välitunti. Tutkimuksesta saatuja tuloksia selvennettiin taulukoiden ja kuvioiden avulla sekä analysoitiin tekemällä *t*-testejä, varianssianalyyskejä sekä muodostamalla korrelaatioita.

Aineiston perusteella oppilaat viihtyivät hieman paremmin koulussa kuin välitunneilla. Lisäksi välitunti- ja kouluviihtyvyys olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Tilastollisesti merkitsevin tulos löydettiin tutkittaessa oppilaiden iän merkitystä välitunti- ja kouluviihtyvyydessä. Välitunneilla ja koulussa viihtyivät parhaiten viidennen luokan oppilaat, kun taas kuudesluokkalaisilla viihtyvyys oli huonointa. Maaseudulla oppilaat viihtyivät välitunneilla ja koulussa hieman paremmin kuin pääkaupunkiseudun oppilaat. Tytöt viihtyvät paremmin koulussa, pojat sen sijaan viihtyvät paremmin välitunneilla.

Tutkimuksessa havaittiin myös, että välitunti- ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat eri tekijät. Välituntiviihtyvyyden kannalta keskeisimmiksi tekijöiksi nousivat pelit ja leikit sekä turvallisuus. Kouluviihtyvyyteen vaikuttivat sen sijaan voimakkaimmin opettaja-oppilassuhde sekä kaverisuhteet.

AVAINSANAT: Välitunti, kouluviihtyvyys, sosiaaliset suhteet, maaseutu- ja kaupunkikoulu

Sisältö

1	JOHDANTO	5
2	KOULUVIIHTYVYYS	7
2.1	Kouluviihtyvyyden määritelmä	7
2.2	Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä	8
3	VÄLITUNTI SOSIAALISENA ILMIÖNÄ	16
3.1	Sosiaaliset suhteet koulussa	16
3.2	Välitunnin määritelmä	22
3.3	Välitunnin vaikutukset	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1	Tutkimusongelmat	28
4.2	Tutkimuskohde	29
4.3	Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu	30
4.4	Aineiston analyysi	32
4.5	Tutkimuksen luotettavuus	34
5	TULOKSET	37
5.1	Oppilaiden kokemukset välitunti- ja kouluviihtyvyydestä	37
5.2	Välituntien vaikutus kouluviihtyvyyteen	40
5.3	Välitunti- ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät	42
5.4	Taustamuuttujien vaikutus oppilaiden kokemaan välitunti- ja kouluviihtyvyyteen	43
6	POHDINTA	47
6.1	Keskeiset tutkimustulokset	47
6.2	Johtopäätökset	49
6.3	Jatkotutkimus	52

LÄHTEET.....53

LIITTEET58

1 JOHDANTO

Kouluviihtyvyys on olennainen osa oppilaan ja opettajan koulupäivää ja sitä on tutkittu kansainvälisesti paljon, mutta välitunneilla viihtyminen ja sen vaikutukset kouluviihtyvyyteen on vähemmän tutkittu koulun osa-alue. Välitunnit sisältyvät kuitenkin oppilaiden koulupäivään yhtä tärkeänä osana kuin oppitunnit; niiden aikana oppilaat viettävät aikaansa vapaammin, ilman opettajan ohjeistusta. Vuorovaikutustilanteet toisten oppilaiden kanssa vaikuttavat väistämättä myös yleiseen kouluviihtyvyyteen.

Käsitteenä kouluviihtyvyys on tuttu, mutta sitä on vaikea määritellä. Se sisältää monissa tutkimuksissa erilaisia osasisältöjä (Olkinuora 1983; Soininen 1989.) Monille kouluviihtyvyys merkitsee eri asioita. Lisäksi ulkomaisissa tutkimuksissa kouluviihtyvyyden käsite on moninainen, sillä siihen viitataan usein termeillä koulutyytyväisyys (school satisfaction), kouluun sitoutuminen (school engagement) sekä kouluhyvinvointi (school well-being).

Kouluviihtyvyys on merkittävää oppilaille, jotka viettävät kouluympäristössä tuhansia tunteja. Tuona aikana he hankkivat uusia tietoja ja taitoja, mutta etenkin he kehittävät käsitystä itsestä yksilönä ja yhteisön jäsenenä. (Linnakylä 2003, 39.) Myönteiset koulukokemukset toimivat perustana elinikäiselle oppimiselle. Koulussa viihtyminen on merkittävässä asemassa koulutuksen laadun kannalta ja tämä tulee ottaa erityisesti huomioon kouluja ja koulutusta arvioitaessa. (Pirttiniemi 2000, 30.)

Vaikka suomalaiset oppilaat pärjäävätkin hyvin oppimistulosten perusteella (OECD 2013), ei samaa voida sanoa heidän koulussa viihtymisestään. Tämä käy ilmi WHO:n

vuonna 2010 tehdyssä koululaistutkimuksessa, jossa suomalaiset oppilaat jäivät kaikissa ikäryhmissä (11-, 13- ja 15-vuotiaat) heikoimpaan kolmannekseen tutkittaessa koulussa viihtymistä. Pohjoismaita vertailtaessa Suomessa viihdyttiin kaikista huonoiten. Suomalaisten koulussa viihtyminen oli kuitenkin lisääntynyt vuodesta 2006 vuoteen 2010. (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012; 25, 27.)

Välitunnilla viihtymistä ei ole tutkittu yhtä tarkasti kuin kouluviihtyvyyttä, etenkin Suomessa. Välitunnit kuuluvat kuitenkin oleellisena osana oppilaiden koulupäivään. Vaikuttavatko välitunnilla ja koulussa viihtymiseen samat tekijät ja ovatko välitunti- ja kouluviihtyvyys yhteydessä toisiinsa? Näihin kysymyksiin halusimme vastauksia tutkimuksessamme.

Pro Gradu –tutkielmassamme tutkimme peruskoulun 4.-6.- luokkalaisten viihtymistä koulussa ja välitunneilla. Valitsimme tutkimukseemme kaksi koulua, yhden koulun maaseudulta sekä pääkaupunkiseudulta. Halusimme selvittää, eroavatko oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyyden ja välituntiviihtyvyyden välillä ja miten oppilaiden ikä, sukupuoli ja asuinpaikka vaikuttavat näihin tekijöihin. Tavoitteenamme oli myös selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden koulu- ja välituntiviihtyvyyteen.

2 KOULUVIIHTYVYYS

2.1 Kouluviihtyvyyden määritelmä

Lapsella on oikeus voida hyvin ympäristössään ja koululla on tässä suuri merkitys. Koulun tulee olla huolehtiva ja tukeva ympäristö, jossa lapset voivat nauttia olostaan. (Verkuyten & Thijs 2002, 203.) Kouluviihtyvyyteen sisältyvät koulussa koetut myönteiset ja kielteiset kokemukset erityisesti koululle tyypillisissä toiminnoissa. Nämä toiminnot liittyvät oppilaan keskeisimpiin kehitystehtäviin koulussa eli pätevyyteen, persoonallisuuteen, sosiaalistumiseen sekä vastuuseen. (Linnakylä 2003, 40.) Koulutyöskentelyyn lasketaan kuuluvaksi oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoaminen, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, sosiaalisen pätevyyden ja vastuunoton mahdollistaminen sekä opettajan ja oppilaan välinen suhde. (Olkinuora & Mattila 2001, 20.)

Kouluviihtyvyys muodostuu sekä sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä (Kaikkonen 1999, 58–60). Se on subjektiivinen arvio oppilaan kokemasta kouluelämän laadusta; se perustuu lasten hyvinvointiin ja etenkin heidän tyytyväisyyteensä elämään. Kouluviihtyvyyden subjektiivisuus tuo esille myös oppilaiden eroja yksilöinä mielenterveyden, käyttäytymisen sekä akateemisten kykyjen osalta. (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil 2003, 210.) Tutkimustulokset osoittavat positiivisen yhteyden koulussa viihtymisen ja kouluun si-

toutumisen välillä. Tämä paljastuu vertailtaessa esikoululaisten viihtyvyyttä myöhemmille ikävuosille saakka. (Elmore & Huebner 2010, 526.) Myös PISA-tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien ja kavereiden myönteiset odotukset, opiskelusta nauttiminen, oppilaan valmius panostaa opiskeluunsa, myönteinen opiskeluilmapiiri sekä hyvät suhteet oppilaiden ja opettajien kanssa ennustavat hyviä oppimistuloksia (Linnakylä & Välijärvi 2005, 217).

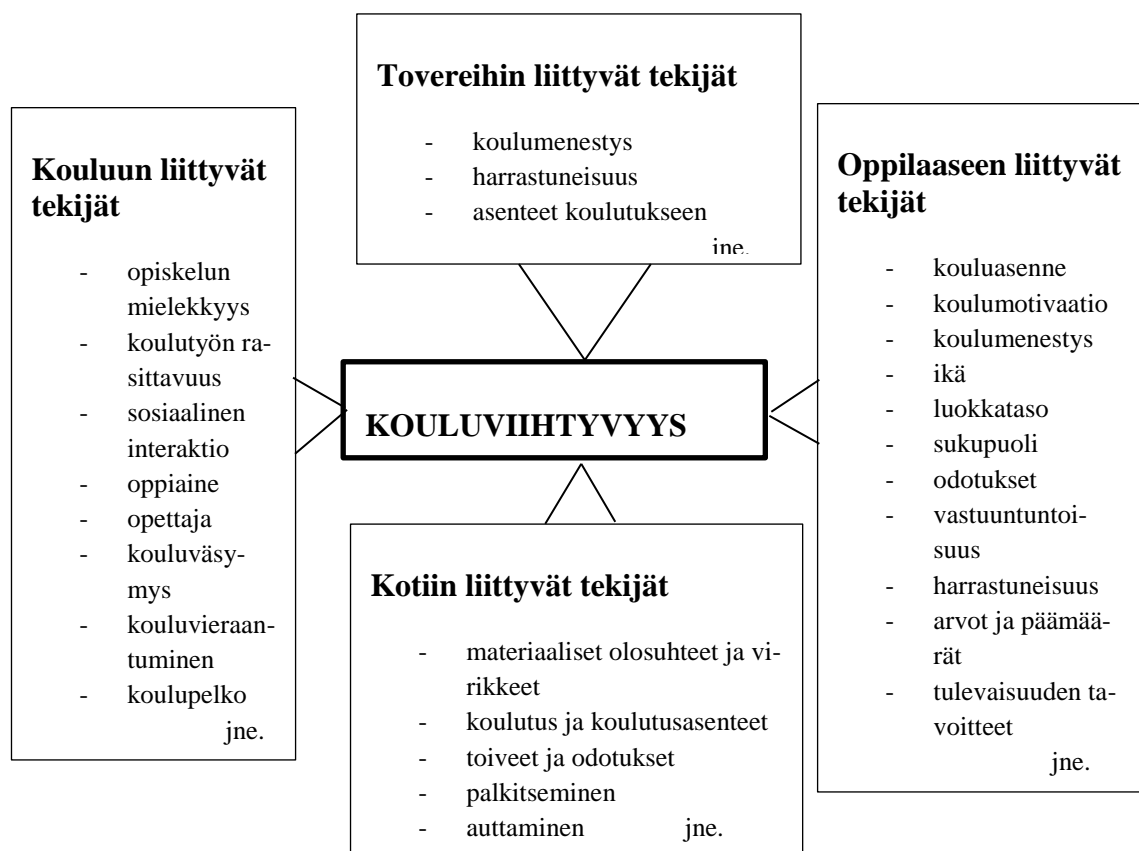
Kouluviihtyvyyttä käsitteenä voidaan verrata aikuisten työssä viihtymiseen. Se määritellään oppilaan henkilökohtaisena arviona positiivisten koulukokemusten pohjalta. Kouluviihtyvyydellä on myös merkittävä vaikutus oppilaan yleiseen tyytyväisyyteen elämäänsä kohtaan. (Jiang, Huebner & Siddal 2013, 1074; Tian, Chen & Huebner 2013.) Kouluviihtyvyyden nähdään olevan lisäksi suhteessa terveyskäyttäytymisen ja subjektiivisen hyvinvoinnin kanssa (Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka & Laippala 2002, 248).

Kouluhyvinvointi voidaan nähdä kouluviihtyvyyden kaltaisena käsitteenä. Allardtin (1989) hyvinvointimalli kuvaa kouluhyvinvoinnin osatekijöitä. Allardt jakaa hyvinvointimallin seuraavaan neljään tekijään: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health). (Allardt 1989, 11.) Koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä ja koulurakennusta. Sosiaalisten suhteiden verkkoon kuuluu useita eri tekijöitä: toverisuhteet, opettaja-oppilassuhde, koulukiusaaminen sekä koulun ilmapiiri. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien mukaisesti koululaisen tulisi pystyä vaikuttamaan häntä koskeviin päätöksiin ja kehittää itseään kiinnostuksen kohteissaan. Positiivisten oppimiskokemusten nähdään parantavan itsensä toteuttamisen tunnetta. Terveydentilaa pidetään yksilön henkilökohtaisena tilana, johon vaikuttavat ulkoiset olosuhteet. (Konu 2002, 45–46.)

2.2 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä

Kouluviihtyvyyteen vaikuttavien tekijöiden kenttä on erittäin laaja. Tutkimustulokset vahvistavat, että oppilaan kouluviihtyvyyteen vaikuttaviin tekijöihin kuuluvat muun muassa oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys, kodin sosioekonominen asema ja oppilaan tulevaisuudensuunnitelmat koulunkäyntinsä suhteen. (Kämppi ym.

2012, 9.) Soininen (1989) on jakanut kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät neljään eri kategoriaan (Kuvio 1). Koulussa viihtyminen muodostuu kouluun, tovereihin, kotiin sekä oppilaaseen itseensä liittyvistä tekijöistä. Kouluviihtyvyys on näiden kaikkien tekijöiden summa, eikä sitä tästä syystä voida selittää yhden tai kahden tekijän avulla. Koulussa viihtyminen ei ole myöskään pysyvä tunnetila, vaan se on erittäin tilanneherkkä ja muuttuva. Näin ollen siihen voidaan myös vaikuttaa. Kouluviihtyvyys on laatukseltaan sekä positiivinen että negatiivinen. (Soininen 1989, 150.)



KUVIO 1. Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä (Soininen 1989, 150)

Kouluympäristö. Elmore ja Huebner (2010) toteavat, että kouluviihtyvyys korreloi merkittävästi ympäristötekijöiden kanssa. Esimerkiksi vanhempien ja kavereiden tuki vaikuttaa voimakkaasti nuorten koulussa viihtymiseen. Toisaalta tutkimustuloksista ei löydy yhtä merkittäviä yhteyksiä iän, sukupuolen ja sosioekonomisen aseman vaikutuksista

kouluviihtyvyyteen. (Elmore & Huebner 2010, 526.) Luokkaympäristö, joka koetaan ystävälliseksi sekä kannustavaksi ja jossa ei kiusata, lisää oppilaiden viihtymistä koulussa. Positiivinen luokkaympäristö on erittäin merkittävä oppilaan kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Yhteenkuulumisen tunne sekä ympäristöstä saatu tuki ja kannustus vaikuttavat positiivisesti lapseen. (Baker ym. 2003, 211.)

Tutkimuksissa on saatu selville, että psykologiset tekijät ja ympäristömuuttujat ovat yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat yhdessä oppilaan kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi koulun ilmapiiri vaikuttaa epäsuorasti koulussa viihtymiseen, sillä se on yhteydessä oppilaan moniin psykologisiin ominaisuuksiin kuten itsetuntemukseen. (Baker ym. 2003, 215.) Koulun käytänteet ja säännöt vaikuttavat myös oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen. Luokan sääntöjen selkeyden ja luokan rutiinien nähtiin parantavan oppilaiden koulussa viihtymistä. Koulun sääntöihin liittyvät rangaistukset vaikuttivat sen sijaan viihtyvyyteen negatiivisesti, sillä enemmän rangaistuksia saavat oppilaat kokivat viihtyvänsä koulussa huonommin kuin oppilaat, jotka eivät saaneet rangaistuksia. (Baker ym. 2003, 211–212.)

Yksi keskeisimmistä kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä kouluympäristössä on opettaja. Varsinkin alkuopetuksessa opettajan merkitys korostuu. Opettaja voi parantaa oppilaan koulussa viihtymistä kiitoksella, rohkaisemisella ja tukemalla oppilaan koulutyötä kannustavasti. Osaava opettaja ottaa huomioon oppilaan aloitteita ja tunteita. Kouluviihtyvyyttä opettaja voi huonontaa rajoittavilla ohjeilla, määräyksillä sekä kritiikillä oppilaan toimintaa kohtaan. (Soininen 1989, 151.) Tukeva ja hoivaava opettaja voi tarjota turvallisen pohjan oppilaan oppimiselle ja kasvulle, riippumatta lapsen akateemisyydestä ja käyttäytymisestä (Jiang ym. 2013, 1082).

Opettajan oppilaaseen kohdistamat realistiset odotukset, oikeudenmukaisuus, kannustaminen sekä kiinnostus oppilasta kohtaan lisäävät oppilaan kokemaa kouluviihtyvyyttä (Kämppi ym. 2012, 9). Hyvä suhde opettajaan parantaa oppilaan motivaatiota sekä kehittää hänen sosiaalisten, emotionaalisten sekä kognitiivisten taitojen säätelyä (Davis 2003, 209). Birch ja Ladd (1997) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että opettajilla on läheisemmät suhteet tyttöjen kuin poikien kanssa. Poikien kanssa opettajan suhde on enemmän ristiriitainen. (Birch & Ladd 1997, 68.)

Opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa on tapahtunut muutoksia myönteisempään suuntaan vuodesta 1994 vuoteen 2010. Oppilaiden arvioiden mukaan oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovat myönteisemmät alemmilla vuosiluokilla. Sukupuolien välillä ei ollut eroavaisuutta tutkittaessa oppilaiden ja opettajan välisiä suhteita. (Kämppi ym. 2012, 48.) Oppilaan kokema hyvä suhde opettajaansa ennustaa kouluviihtyvyyttä (Baker ym. 2003, 211). Myös kansainvälisesti tehtyjen tutkimusten perusteella opettajan merkitys kouluviihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä on laajasti tunnustettu (Jiang ym. 2013, 1075). Päiväkodissa teetetty tutkimus osoittaa, että läheinen opettaja- oppilassuhde vaikuttaa positiivisesti oppilaan koulumenestykseen (Birch & Ladd 1997, 61). Tutkimustulokset ovat osoittaneet myös, että oppilaat jotka viihtyvät koulussa, ovat vastuuntuntoisia ja vastaanottavat helpommin opettajan ohjeita sekä sopeutuvat hyvin koulun sääntöihin. (Elmore & Huebner 2010, 527). Korkealla kouluviihtyvyydellä on osoitettu olevan positiivisia yhteyksiä koulun kasvatuksellisten arvojen ja sitoumuksien hyväksymiseen, hyvään koulumotivaatioon ja koulunsa keskeyttäneiden vähentymiseen (Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson 2002, 34).

Kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon vaikuttaa oleellisesti oppilaan kokema turvallinen ympäristö. Kouluympäristössä tapahtuvalla kiusaamisella, sekä henkisellä että fyysisellä, voi olla kauaskantoisia vaikutuksia hyvinvointiin. (Olkinuora & Mattila 2001, 22). Kouluympäristö toimii lapselle parhaana kasvupaikkana silloin, kun siinä on riittävästi pysyvyyttä, ärsykeitä sekä monimuotoisia vuorovaikutussuhteita. Lapsi oppii ja viihtyy koulussa paremmin, kun koulu muodostaa harmonisen, yksilöä huomioon ottavan, mutta samalla kurinalaisen ympäristön. Oppilas ilmaisee itseään sen mukaan, miten hän kokee ympäristönsä. Viihtyisä ympäristö antaa viestin välittämisestä. (Holopainen & Lehtonen 1994, 22–23.) Lehtinen & Lehtinen (2007) kuitenkin toteavat, että koulun ei tule olla liian viihteellinen paikka. Koulunkäynnissä tulee vastaan niin hyviä kuin huonoja hetkiä, mutta tämä pätee myös elämään yleisesti. Koulun tehtävänä ei ole toimia viihdyttäjänä, vaan se toimii sekä opettajien että oppilaiden työpaikkana. Tavoitteena on luoda tehokas ilmapiiri, joka edistää oppimista. (Lehtinen & Lehtinen 2007, 13.) Opettajat rakentavat koko muun koulun henkilökunnan kanssa koululle ilmapiiriä, joka myös vaikuttaa oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen (Soininen 1989, 151).

Kouluympäristöä voidaan yleisesti pitää oppilaan työympäristönä, jolloin koulunkäynnin voidaan nähdä olevan oppilaan työtä. Oppilas viettää koulussa suuren osan päiväs-

tään, joten koulu ei ole pelkästään oppilaiden työpaikka, vaan se toimii samalla oppilaan kasvu- ja kehitysyhteisönä. Työympäristönä koulu nähdään kokonaisuutena, johon kuuluvat fyysiset ja psykososiaaliset tekijät. Nämä tekijät muodostuvat oppilaiden ja kouluhenkilöstön asenteista, kokemuksista, arvoista, ihmissuhteista, yksilön tarpeiden ja menestyksen arvostuksesta, fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta, itsetunnon ja oppimisen vahvistamisesta ja tukemisesta. (Kämppe ym. 2012, 8.) Akateemisesti koulussa menestyvät oppilaat pyrkivät saavuttamaan hyviä tuloksia niin sosiaalisissa käytänteissä kuin akateemisissa tavoitteissa (Wentzel 2002, 202).

Oppilas. Oppilaan itsetunto on tekijä, jonka nähdään vaikuttavan oppilaan koulussa viihtymiseen (Baker ym. 2003, 214). Oppilaan pätevyiden kokemukset selittävät osaltaan koulussa viihtymistä, sillä oppilaat, joilla on korkeampi pätevydentunne, ovat tyytyväisempiä myös koulunkäyntiinsä ja näkevät koulun positiivisessa valossa. Tulos osoittaa oppilaiden yksilöllisten erojen suuren vaikutuksen koulussa viihtymiselle (Tian ym. 2013). Oppilaan asenne ja motivaatio ovat osaltaan vaikuttamassa suuresti hänen koulussa viihtymiseensä. Oleellista on, että oppilas kokee työskentelyn mielekkääksi ja kiinnostavaksi. Ahdistuksen ja pettymyksen tunteet voivat sitä vastoin synnyttää oppilaassa negatiivista kouluasennetta ja näin ollen heikentää hänen kouluviihtyvyyttään. (Soininen 1989, 152.) Huonon kouluviihtyvyyden on havaittu vaikuttavan myös negatiivisesti koulumenestykseen ja lisäävän sekä sisäistä että ulkoista ongelmakäyttäytymistä (Jiang ym. 2012, 1074).

Menestyminen koulutyössä katsotaan yhdeksi kouluviihtyvyyttä parantavaksi tekijäksi, sillä se lisää oppilaiden pätevyiden kokemuksia (Verkuyten & Thijs 2002, 205). Oppimisen ja itsensä kehittämisen ilo ovat yksilöllisen kasvun kannalta merkittäviä (Linna-kylä 2003, 41). Toisaalta koulumenestys yksinään ei takaa viihtymistä koulussa (Baker ym. 2003, 214). WHO:n tekemä Koululaistutkimus (2012) osoittaa, että oppilaat, jotka arvioivat koulumenestyksensä oikein hyväksi, pitävät koulusta paljon tai hieman yleisemmin kuin oppilaat, jotka arvioivat koulumenestyksensä heikommaksi. Tämä yhteys näkyi sekä viidennen että seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden vastauksissa. Koulusta pitäminen on yleistynyt viidennen luokan pojilla vuodesta 2002 vuoteen 2010. Sen sijaan tyttöjen koulusta pitäminen on heikentynyt hieman vuodesta 2006 vuoteen 2010. (Kämppe ym. 2012, 23.)

Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että sekä positiiviset että negatiiviset elämäkokemukset vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. Oppilaan käsitykset akateemisesta minäpystyvyydestään eivät kuitenkaan ole yhteydessä heidän elämäkokemustensa ja kouluviihtyvyytensä kanssa. (Huebner & McCullough 2000, 331.) Kouluelämän laatuun on todettu vaikuttavan persoonallisuustekijät, kuten oppilaan itsetunto. Koululla ja perheellä on suuri merkitys oppilaan itsetunnolle. (Karatzias ym. 2002, 37)

Olkinuoran ja Mattilan (2001) mukaan koulutyytyväisyys vaikuttaa oppilaiden kouluosaavutuksiin. Mitä tyytyväisempiä oppilaat ovat, sitä vähemmän heillä on häiriökäyttäytymistä ja sitä motivoituneempia he ovat koulutyötä kohtaan. Koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden yhteyttä ei voida kuitenkaan pitää täysin luotettavana; kouluissa, jotka ovat saavuttaneet hyviä arvosanoja koulumenestyksessä, ei kuitenkaan ole saatu parhaita mahdollisia arvoja kouluviihtyvyyttä mitattaessa. Selittävänä tekijänä saattaa olla hyvää koulumenestystä tavoittelevissa kouluissa vallitseva kilpailutilanne, joka vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden välisiin suhteisiin ja yleiseen kouluviihtyvyyteen. Tavoitteiden asettaminen liian korkealle saa aikaan sen, että hyvätkin kouluosaavutukset voidaan kokea vaatimattomiksi. Koulunkäynnin ja koulutuksen välineellinen arvostus on suomalaiselle koululle ominainen piirre, joka voi olla selittävä tekijä myös oppilaiden matalalle kouluviihtyvyydelle. (Olkinuora & Mattila 2001, 21–22.)

Sukupuolieroilla on todettu olevan merkitystä kouluviihtyvyyden kannalta etenkin myöhemmillä luokka-asteilla. Varhaisia luokka-asteita verrattaessa sukupuolten välisiä eroavaisuuksia ei niinkään ole. Vanhemmissa ikäryhmissä ero näkyi niin, että pojat viihtyivät koulussa tyttöjä huonommin. (Olkinuora & Mattila 2001, 23.) Myös luokkatason nähdään olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen: mitä korkeampi luokkataso on, sitä alhaisempi on koettu kouluviihtyvyys. Kouluviihtyvyytutkimuksissa on nostettu esille mielenkiintoisia ristiriitoja oppilaiden kokeman viihtyvyyden kannalta. Kouluviihtyvyyden laskiessa myös kokemukset koulukiusaamisesta laskevat siirryttäessä ylempille luokille. (Olkinuora & Mattila 2001, 22–23; Karatzias ym. 2002, 35.)

Koti. Perhe-elämän laadulla ja positiivisilla kokemuksilla perheen kanssa on suuri vaikutus oppilaan kouluviihtyvyyteen. Perhe-elämä ennustaa myös oppilaan tyytyväisyyttä elämään yleisesti. Vanhemmat voivat osaltaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan asentei-

siin arvostamalla koulutyötä ja rakentamalla koulumyönteistä ajattelua. Kodin ja koulun yhteistyöllä laajennetaan oppimismahdollisuuksia koulun ulkopuolelle. (Baker ym. 2003, 215.)

Kodin vaikutus oppilaan kouluviihtyvyyteen katsotaan olevan merkittävä varsinkin koulun alkuvaiheessa. Vanhempien ja lähipiirin suhtautuminen oppilaan koulutyöhön voi vaikuttaa oppilaan kouluasenteeseen ja tätä kautta kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi vanhempien välinpitämättömyys koulua kohtaan saattaa siirtyä helposti myös lapsen toimintaan. Ylemmille luokka-asteille siirryttäessä vanhempien merkitys kouluviihtyvyyteen vähenee ja toveripiirin mielipiteiden merkitys kasvaa. (Soininen 1989, 152–153.) Oppilaan autonomisuutta tukevien vanhempien ja opettajien ennustetaan parantavat tutkimustulosten mukaan oppilaan itsetuntoa ja tyytyväisyyttä elämään sekä vähentävän masentuneisuuden oireita lukiolaisten keskuudessa (Ferguson, Kasser & Jahng 2010, 650).

Olkinuoran ja Mattilan (2001) tutkimuksessa tutkittiin, mitä mieltä oppilaiden vanhemmat olivat lastensa koulussa viihtymisestä ja koulussa vallitsevasta ilmapiiristä. Ala-asteikäisten vanhempien tuloksia tulkittaessa lähes yhdeksän vanhempaa kymmenestä (86 %) kertoi lapsensa viihtyvän koulussa hyvin tai erittäin hyvin. Tutkimuksessa huomattiin eroja perheen varallisuuden yhteyksistä oppilaiden koulussa viihtymiseen sekä siihen, millä mielialalla oppilas lähtee aamulla kouluun. Hyvätuloisista perheistä kouluun lähtee innostuneesti tai erittäin innostuneesti noin yhdeksän lasta kymmenestä (87 %). Huonotuloisista perheistä vastaava osuus on 76 %. Samansuuntainen tulos on löydetty myös tutkittaessa vanhempien mielipidettä lastensa kouluviihtymisestä. Hyvätuloisista vanhemmista melkein yhdeksän kymmenestä (88 %) toteaa lapsensa viihtyvän koulussa erittäin tai melko hyvin, vastaavasti huonotuloisista vanhemmista vain kaksi kolmesta (68 %). (Olkinuora & Mattila 2001, 103–105.)

Koulutoverit. Yhtenä osasyynä kouluviihtyvyyden laskemiseen ylemmillä luokilla vaikuttavat kaverisuhteet tai niiden puuttuminen (Olkinuora & Mattila 2001, 25). Hyvin koulussa viihtyvät tuntevat olonsa hyväksytyksi toveripiirissä, kun taas huonosti koulussa viihtyvät oppilaat jännittävät ja pelkäävät epäonnistumisia toisten edessä (Soininen 1989, 153). WHO:n Kouluviihtyvyydetutkimuksen (2010) mukaan oppilaat arvioivat

suhteitaan luokkatovereihinsa myönteisesti (Kämppe ym. 2012, 60). Keskilapsuudessa oppilaan kaikesta vuorovaikutuksesta noin 30 % tapahtuu kavereiden kanssa. Silloin myös kaveripiirit laajenevat ja vanhempien ohjaava vaikutus vähenee (Gifford-Smith & Brownell 2003, 236).

Korkean kouluviihtyvyyden on todettu olevan yhteydessä myös tyytyväisyyteen sosiaalisissa suhteissa (Whistley, Huebner, Hills & Valois 2012, 348). Tutkimukset ovat osoittaneet, että kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden välillä on yhteys. Oppilaat, joiden ystävyysuhteet ovat laadultaan hyviä, ovat myös tyytyväisempiä elämäänsä. Selittäväksi tekijänä tähän on ystävyysuhteiden tarjoama sosiaalinen tuki. Ystävyysuhteet vaikuttavat oppilaan koulussa viihtymiseen, sillä kavereiden positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin välittyy myös oppilaalle itselleen. Etenkin pojat, joiden kaverisuhteissa on konflikteja, viihtyvät koulussa huonommin. Positiivinen sosiaalinen ilmasto luokkahuoneessa lisää koulussa viihtymistä. Myös hyvät kaverisuhteet parantavat oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja helpottavat kouluun sopeutumista. (Baker ym. 2003, 213.)

Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että kavereilla on tärkeä rooli lapsen sopeutumisessa kouluun sekä akateemisesti että sosioemotionaalisesti (Birch & Ladd 1997, 61). Kaikki, mitä oppilaan kaverisuhteissa tapahtuu, vaikuttaa myös oppilaan muuhun elämään, kuten perheeseen ja koulunkäyntiin. Vaikutus on myös käänteinen eli tapahtumat koulussa ja kotona vaikuttavat myös oppilaan kaverisuhteisiin. Näin ollen voidaan sanoa, että kaverisuhteilla on merkitystä moniin asioihin oppilaan kasvamisessa, kuten koulussa pärjäämiseen. (Gifford-Smith & Brownell 2003, 235–236.) Lasten ikätovereiden merkitys heidän positiiviseen kehitykseensä ja hyvinvointiinsa on merkittävä. Ystävyysuhteet luovat pohjan lapsen kokemalle mukavuuden tunteelle ja saadulle tuelle. (Baker ym. 2003, 212.)

3 VÄLITUNTI SOSIAALISENA ILMIÖNÄ

3.1 Sosiaaliset suhteet koulussa

Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot tarkoittavat käsitteinä eri asioita. Sosiaalisuus on ihmisellä oleva synnynnäinen temperamenttipiirre, jolla tarkoitetaan ihmisten kiinnostusta toisten ihmisten seurassa olemiseen. Sosiaalisilla taidoilla kuvataan sen sijaan taitoa selviytyä sosiaalisista tilanteista ja näin ollen ne tarkoittavat kykyä olla muiden ihmisten seurassa. Sosiaalisia taitoja voidaan kehittää kokemuksen ja kasvatuksen avulla. Myös empatia ja sympatia kuuluvat sosiaalisiin taitoihin. (Keltinkangas-Järvinen 2010; 17–18, 23.)

Ryhmädynamiikka. Ryhmässä lapset sosiaalistuvat ja omaksuvat samanlaisia asenteita kuin kaverinsa. Oppilaat hakeutuvat kaveriporukoihin, joissa vallitsee samanlainen motivaatio koulunkäyntiin kuin heillä itsellään. (Baker ym. 2003, 212.) Yhteenkuuluvuus on yhteydessä myönteisiin tunnekokemuksiin ja toimiviin suhteisiin. Voidaankin todeta, että henkilön kokema mielekkyys, jonka hän yhdistää yhteiseen toimintaan, muodostaa pohjan yhteenkuuluvuuden tunteelle. (Hännikäinen, 2006, 126- 127.) Konfliktien selvittäminen on tärkeässä roolissa ryhmätoiminnan kannalta. Kasvattajan antamat toimintamallit erilaisiin konfliktitilanteisiin, auttavat myös oppilaita selviytymään konflikteista ilman kasvattajan läsnäoloa. (Rasku-Puttonen, 2006, 124.)

Alkuvaiheella on suuri merkitys ryhmien muodostumisessa. Ryhmäläiset muodostavat mielikuvia ryhmän muista jäsenistä välittömästi ryhmän muodostamisen jälkeen. Alkuvaiheessa toisiin ryhmäläisiin tutustuminen korostuu, jotta uusiin leikkeihin ja tilanteisiin vaadittava muiden hyväksyminen, ja toisaalta myös hyväksytyksi tuleminen olisi helpompaa. Yhteisten sääntöjen laatiminen on ensiarvoisen tärkeää. Yhteiset säännöt edistävät yhteisöön kuulumista ja vastuun ottamista. Ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistavat tarpeellisuuden kokemukset. Tällaisia voivat olla erilaiset vastuutehtävät, joista oppilaat ovat vuorollaan vastuussa. (Rasku-Puttonen 2006, 111–113.) Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että parhaat tulokset syntyvät ryhmissä, jotka oppilaat ovat saaneet muodostaa itsenäisesti. Tästä syystä olisi tärkeää, että oppilaille tarjottaisiin tilanteita, joissa he pääsisivät opettamaan myös toisiaan. (Rasku-Puttonen 2006, 123.) Ihmisten kohtaamisen ja erilaisissa tilanteissa toimimisen nähdään kehittäväksi myös ihmisen psyykkistä olemusta (Holopainen & Lehkonen 1994, 20).

Vuorovaikutus. Vuorovaikutusprosessi käynnistyy, kun ihmiset aloittavat keskustelun keskenään; tämän taustalla on tarve. Tarvetta ilmaistaan puheen avulla, joka toimii kommunikointitapana siitä, mitä kommunikoijan sisällä tapahtuu. (Savolainen 2006, 95.) Yhteistoiminnallisessa opiskelussa ja oppimisessa painotetaan erityisesti sosiaalis-kognitiivista oppimista. Näihin periaatteisiin kuuluvat ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja yhteisen toiminnan arviointi. (Julkunen 2002, 30.)

Vuorovaikutus sisältää sekä sanallisen että sanattoman viestinnän. Asiantuntijat ovat koonneet erilaisia vuorovaikutustyyliä, jotka voidaan käsittää myös kasvatustalteinä. *Ystävällinen* vuorovaikutustyyli koostuu kohteliaasta ja ymmärtävästä vuorovaikutuksesta, joka osoittaa avoimuutta ja luottamusta. *Ohjaava* vuorovaikutus on nimensä mukaisesti ohjaavaa ja opettavaa, ei niinkään hallitsevaa. *Hallitseva* vuorovaikutus voi olla alistavaa ja omaa paremmuutta korostavaa, käskevää sekä arvostelevaa. *Uhmaisen* vuorovaikutuksen tunnuspiirteisiin kuuluu kiukutteleva ja uhitteleva vuorovaikutus, joka voi olla kapinoivaa ja pilkkaavaa, kun taas *aggressiivinen* vuorovaikutus johtaa yleensä erimielisyyksiin ja vastapuolen arvostelemiseen. *Epävarmalle* vuorovaikutustyyliille ominaisia piirteitä ovat arkaileminen, epäröinti ja pelko toiminnan seurauksista. *Alistuvassa* vuorovaikutuksessa sen sijaan itseä aliarvioidaan ja vähätellään, turvaudu-

taan muihin osapuoliin, eikä oteta niinkään kantaa, eikä pidetä kiinni omista oikeuksista. *Joustavassa* vuorovaikutuksessa omista näkemyksistä joustetaan ja myönnytyään toisten ehdotuksiin. Tarvittaessa annetaan kokonaan periksi. (Lehtinen & Lehtinen 2007, 33–35.)

Sukupuolella ja iällä on todettu olevan vaikutuksia vuorovaikutukseen. Tätä on testattu muun muassa parityöskentelyn avulla, joissa parit ovat joko samaa tai eri sukupuolta. Eri sukupuolta olevissa parityöskentelyissä pojat käyttivät enemmän kontrolloivaa toimintaa ja kielteisiä keskeytyksiä. Tytöt taas pyrkivät saamaan aikaiseksi enemmän yhteistyöhön kannustavaa ilmapiiriä. Molemmat sukupuolet käyttivät enemmän yhteistoinnallista yhteistyötä saman sukupuolen kanssa toimittaessa. Kronqvist (2006) toteaa Lemanin (2002) tutkimuksen mukaan iällä olevan merkittävä vaikutus vuorovaikutukseen. Koska nuoremmilla lapsilla ei ole yhtä laajaa kokemusta kuin vanhemmilla lapsilla, eivät he ymmärrä yhtä hyvin vuorovaikutuksen merkitystä tehtävissä onnistumisessa. Eri-ikäisten lasten toimiessa keskenään huomattiin, että vanhemmat lapset toimivat vuorovaikutuksessa dominoivimmin. (Kronqvist 2006, 170–171.)

Vertaissuhteet. Kavereilla on merkittävä vaikutus lapsen positiiviseen kehitykseen ja hyvinvointiin. Hyvät suhteet kavereihin tarjoavat lapselle tukea ja hyvänolon tunnetta. (Baker ym. 2003, 212.) Kaverisuhteissa korostuvat tasa-arvo, yhteistyö ja vastavuoraisuus, nämä kaikki vaikuttavat sosiaaliseen kehitykseen. Kaverisuhteet vaikuttavat positiivisesti oppilaan kouluun sopeutumiseen ja ovat myös merkittävässä roolissa kommunikaatiotaitojen kehittymiselle. (Blatchford 1998, 15–16.)

Lapsen kasvaessa vertaissuhteiden merkitys korostuu ja positiivinen vuorovaikutus kavereiden kanssa ennustaa hyviä ihmissuhteita myös aikuisiällä (Kennedy, Russom & Kevorkian 2012, 2). Vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa lapset oppivat johtamaan ja seuraamaan toisiaan sekä toimimaan yhdessä ongelmanratkaisutilanteissa, joita syntyy muun muassa leikeissä. Toiset lapset ovat taitavampia solmimaan ja ylläpitämään kaverisuhteita, kun taas toisille se on haastavampaa. Vähitellen lapset oppivat ystävyysaikana sosiaalisia taitoja, joita he kehittävät yhdessä. Ystävyysuhteet vaikuttavat etenkin lasten onnellisuuteen. (Karila ym. 2006, 153–154.)

Piironen-Malmi ja Strömberg (2008) toteavat, että lapsen siirtymisvaihe kodin ympäristöstä koulumaailmaan vaikuttaa hänen sosioemotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseensä, joka heijastuu lapsen käyttäytymiseen. Kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että lapsella on positiivinen käsitys omasta osaamisestaan sekä selviytymisestään uusissa ympäristöissä ja kaveriporukoissa. Tässä lapsuuden keskivaiheessa kavereiden merkitys on erittäin suuri. Lapsen viettämä aika vertaisten seurassa lisääntyy, mutta samalla tulee huomioida muilta lapsilta saadun palautteen merkitys. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 114–115.)

Sosiaalinen suosio ja sosiaalinen status ovat käsitteinä eri asioita, vaikka ne käsitetään usein synonyymeina. Suosiolla tarkoitetaan ystävien määrää ja statuksella asemaa. Vaikka lapsella olisikin paljon ystäviä, hänen asemansa ryhmässä voi olla matala. Statuksen aikaansaamiseen voi sisältyä pelkoa. Lapsella voi olla korkea status ja häntä pidetään johtajana, mutta hänellä ei ole välttämättä paljon ystäviä. (Keltinkangas-Järvinen 2010, 192.) Hyväksytyksi tuleminen on erillinen osa-alue sosiaalisissa suhteissa ja viittaa muiden oppilaiden mielipiteisiin yhdestä oppilaasta (Gifford-Smith & Brownell 2003, 237). Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan useimmiten lapsen taitoa hyödyntää onnistuneesti henkilökohtaisia ympäristön tarjoamia voimavaroja saavuttaakseen henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteitaan. Vertaissuhteet ja sosiaaliset taidot ovat kaksi keskeistä sosiaalisen kompetenssin osa-alueita. Sujuva sosiaalinen vuorovaikutus edellyttää lapsilta monia erilaisia taitoja. Näihin taitoihin kuuluvat muun muassa ryhmään liittymisen kyky, hyvät tunne- ja prososiaaliset taidot, yhteistyökyky, sosiokognitiiviset taidot ja taito ratkaista sosiaalisissa kanssakäymisissä syntyviä ongelmia. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 101.)

Opettaja-oppilassuhde. Koulussa opiskeleminen on aina vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä (Julkunen 2002, 30). Oppimisympäristönä koulua tarkasteltaessa se voidaan nähdä monipuolisena sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Oppilaat muodostavat opettajien kanssa sosiaalisten suhteiden verkoston, joka on samalla heidän sosiaalinen ympäristönsä, jossa kukin jäsen pystyy kehittämään omia sosiaalisia taitojaan. (Julkunen 2002, 234.)

Gordonin kehittämän Toimiva koulu -menetelmän (suom. Savolainen 2006) mukaan toimivan opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen elementteihin kuuluvat *avoimuus* ja *rehellisyys*, *toisen huomioonottaminen*, *vapaus tukea toinen toistaan*, *erillisyyys* ja *molempien tyytyväisyys*. Vuorovaikutuksen helpottamiseksi opettajan passiivinen kuunteleminen (hiljaisuus) voi rohkaista oppilasta puhumaan, mutta se ei huomioi oppilaan tarpeita vuorovaikutustilanteessa. Vastaanottoilmaukset ovat hiukan parempi tapa ilmaista oppilaalle opettajan huomiota. Niiden avulla opettaja näyttää, että on vastaanottavainen. Ovenavaajat osoittavat oppilaille, että opettaja on valmis kuuntelemaan ja antamaan oppilaille neuvoja. Aktiivinen kuunteleminen (palaute) tukee jatkuvaa vuorovaikutusta ja saa oppilaan tuntemaan, että hänen ajatuksiaan kunnioitetaan ja ymmärretään. Sen avulla luodaan oppilaan ja opettajan välille molemminpuolinen suhde, jossa ymmärretään, kunnioitetaan ja välitetään molemmista osapuolista. (Savolainen 2006; 46–47, 125–126.)

Kouluiässä lapsen tärkeimpiä kasvattajia ovat hänen vanhempansa, opettajan ja muiden lapsen lähellä toimivien aikuisten merkitystä unohtamatta. Näiltä aikuisilta saadut palautteet voivat jättää lapseen sekä positiivisia että negatiivisia jälkiä. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 125.) Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että vanhempien antaman tuen määrä ennustaa oppilaiden kiinnostusta ja motivaatiota koulua kohtaan. Opettajan antamalla tuella oli sen sijaan positiivisesti ennustettava vaikutus sekä kiinnostuksen että sosiaalisen vastuuntunnon kannalta. Vertaistuella on myös positiivisia vaikutuksia prososiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. (Wentzel 1998, 202.) Sosiaalisten taitojen oppimisessa on tärkeää, että opettaja tiedostaa vertaisryhmässä tapahtuvan oppimisen mahdollisuuden. Opettajan oma tarve puuttua asioihin vähentää lasten osallistumista ja ajattelumahdollisuuksia. (Marjanen ym. 2013, 68.)

Vaikeudet sosiaalisissa suhteissa. Unicefin (2008) teettämän kyselyn mukaan noin 10 % kuudesluokkalaisista tuntee olonsa aina, usein tai joskus yksinäiseksi välitunnilla. Kiusatuksi itsensä koki 5 % vastaajista. Tutkimus osoitti selkeän yhteyden yksinäisyyden ja kiusatuksi olemisen välillä. Pojat kokivat enemmän kiusaamista ja yksinäisyyden tunnetta, mutta myös kiusasivat enemmän kuin tytöt. (Unicef 2008.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsella on suuri syrjäytymisriski myöhäisemmässä elämässään, mikäli häneltä puuttuu pienimuotoinenkin sosiaalinen kompetenssi. Muiden lasten mie-

lestä syrjäytymisriskissä olevien lasten käyttäytymisessä voi olla jopa negatiivisia käyttäytymisen piirteitä, joihin tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 67; Laine & Neitola 2002, 101–102.) Vaikeudet opettajien ja oppilastovereiden kanssa saattavat aiheuttaa yhteisten sääntöjen rikkomista ja häiriökäyttäytymistä. Sosiaalisen sopeutumattomuuden ja käyttäytymishäiriöiden takana saattaa usein olla perusturvallisuuden tarpeen puuttuminen. (Lindh & Sinkkonen 2009, 15–17.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yksinäisyyden kokemukset lisääntyvät vanhempien oppilaiden keskuudessa ja etenkin tytöt kokevat enemmän yksinäisyyttä kuin pojat. (Olinuora & Mattila 2001, 25.) WHO:n teettämän Koulututkimuksen (2010) mukaan vuodesta 1994 vuoteen 2010 tultaessa yhä harvempi viidesluokkalainen koki olonsa yksinäiseksi. Vuoden 2010 tuloksissa pojista yksinäiseksi koki olonsa 6 % vastanneista, kun vastaava prosenttiosuus oli vuonna 1994 13 %. Tyttöjen tuloksia verrattaessa 9-luokkalaiset tytöt kokivat itsensä aiempaa yksinäisemmiksi verrattaessa vuosien 1994–2010 tuloksia keskenään. Tytöt kokivat kaikissa ikäryhmissä enemmän yksinäisyyden kokemuksia verrattaessa tuloksia poikien vastaaviin arvoihin. (Kämppi ym. 2012, 81.)

Kiusaaminen luo uhkan turvalliselle oppimisympäristölle, jonka koulu pyrkii luomaan. Sen nähdään olevan kansainvälinen ongelma, joka koskettaa sekä pieniä että isoja kouluja. (Kennedy, Russom & Kevorkian 2012, 1.) Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan 23 % peruskoulun oppilaista oli kokenut kiusaamista viimeisen kuukauden aikana (Yerger & Gehret 2011, 315). Lämsä (2009) toteaa, että koulukiusaaminen on yleisintä välituntien, ruokatuntien ja oppituntien alussa. Yhdistävänä tekijänä on se, että näissä tilanteissa opettaja ei yleensä ole paikalla. Koulukiusaaminen on osittain myös sukupuolisdonnaista. Pojilla kiusaaminen on enemmän fyysistä, kun taas tytöt käyttävät enemmän epäsuoria menetelmiä. (Lämsä 2009, 62–63.) Kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti toimivien kaverisuhteiden luomiseen (Kennedy, Russom, & Kevorkian 2012, 2).

3.2 Välitunnin määritelmä

Perusopetusasetuksessa todetaan, että *“opetukseen tulee käyttää tuntia kohti vähintään 45 minuuttia. Opetukseen käytettävä aika jaetaan tarkoituksenmukaisiksi opetusjaksoiksi”* (Perusopetusasetus 20.11.1998/852, § 3). Välituntia koskevia säädöksiä ei mainita erikseen perusopetusasetuksessa, mutta opetuksen määrän määritelmässä käy selvästi esille, että oppilailla on oikeus taukoihin koulupäivän aikana. Kouluille annetaan paljon päätäntävaltaa oppituntien ja välituntien organisointiin ja aikatauluttamiseen.

Välitunti voidaan määritellä jäsentymättömäksi tauoksi akateemisen toiminnan välillä, jossa oppilas voi itse valita aktiviteetin muodon ja kenen kanssa viettää aikaa ilman opettajan välitöntä ohjausta. Opettajan rooli on turvata oppilaan turvallisuus, muun muassa kiusaamista ehkäisemällä. (Pellegrini & Holmes 2006, 37.) Välitunti on säännöllisesti esiintyvä ajanjakso koulupäivän aikana, jolla tarjotaan oppilaille mahdollisuus löytää motivoivaa ja nautinnollista toimintaa (Stellino, Sinclair, Partridge & King 2010, 437). Se koostuu useimmiten oppilaan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta kavereidensa kanssa sekä vaihtelevasta määrästä fyysistä toimintaa (Pellegrini & Bjorklund 1997, 35).

3.3 Välitunnin vaikutukset

Välitunti on usein ainut hetki koulupäivästä, kun oppilaat voivat määritellä ja organisoida oman toimintansa sekä kommunikoida kavereidensa kanssa vapaasti (Pellegrini, Huberty & Jones 1995, 846; Waite-Stupiansky & Findlay 2002, 20). Välituntia voidaan perustella oppilaiden tarpeella fyysiseen aktiivisuuteen, sosiaalisuuteen sekä vapaaseen leikkiin ryhmässä (Jarrett, Maxwell, Dickerson, Hoge, Davies & Yetley 1998, 121). Välitunnin kasvattava rooli perustuu sen positiiviseen vaikutukseen oppilaan eri kykyjen ja taitojen, kuten kognitiivisten ja sosiaalisten ominaisuuksien, kehittymiselle (Pellegrini 1995, 11–12). Oppilaiden kokemukset välitunneista voivat määritellä heidän kokemuksiaan koulusta pitkälle aikuisuuteen asti (Blatchford 1998, 1).

Leikki. Leikki on olennainen osa akateemista ympäristöä, sillä se varmistaa, että koulussa keskitytään kognitiivisen kehityksen lisäksi myös sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Leikin nähdään parantavan oppilaan kouluun sopeutumista ja jopa parantavan hänen oppimistaan. (Ginsburg 2007, 183.) Välitunnit tarjoavat lapsille vapaan ympäristön jutella ja leikkiä kavereiden kanssa. Välituntien merkitystä ei tule siis vähätellä, varsinkin kun oppilaiden aktiivisuus koulun ulkopuolella on merkittävästi vähentynyt. (Blatchford 1998, 16.) Välitunneilla oppilailla on mahdollisuus levätä, leikkiä, käyttää mielikuvitustaan, liikkua sekä sosiaalistua (Ramstetter, Murray & Garner 2010, 519). Välituntien leikinomaisuus osoittaa, että lasten ajatteluprosessit ovat erilaisia kuin aikuisilla (Pellegrini & Holmes 2006, 37). Elämäntaitojen oppimisen kannalta lasten kuvitteluleikkien merkitys on tunnetusti merkittävä (Kauppinen 2013, 14).

Leikki nähdään yhtenä tärkeänä välitunnin osa-alueena välituntia ja se on listattu yhdeksi lasten oikeuksista YK:n lasten oikeuksien julistuksessa (art. 31). Unicefin (2008) kuudesluokkalaisilla teettämän kyselyn mukaan 45 % tytöistä ja 32 % pojista sanoi vielä leikkivänsä välitunnilla tai vapaa-ajalla. Pääkaupunkiseudulla vastaava luku oli 32 % ja maaseudulla 50 %. Maaseutukunnissa oppilaat halusivat myös kaupunkikuntia ja Etelä-Suomea enemmän lisää leikkipaikkoja kouluihin. (Unicef 2008.)

Leikit synnyttävät ympäristöjä, joissa lapset oppivat rakentamaan ystävyysuhteita ja vertaisyhteisöjä (Karila ym. 2006, 159). Välituntien merkitys korostuu erityisesti lukuvoosien alussa; kaikki oppilaat eivät tunne toisiaan, jolloin erilaiset pelit ja leikit toimivat lapsia toisiinsa tutustuttavina keinoina. Tämän jälkeen kommunikointi myös muissa tilanteissa on helpompaa (Blatchford & Pellegrini 2002, 61). Lasten itse järjestämällä ja ideoimilla leikeillä on monia hyviä puolia. Ilman ohjausta tapahtuva leikki opettaa lapselle ryhmässä toimimisen taitoja, kuten jakamaan, neuvottelemaan, ratkaisemaan ongelmia ja olemaan omatoiminen. Lapset pääsevät harjoittelemaan itsenäisesti päätöksentekoa sekä kehittämään mielikuvitustaan ja johtajuuttaan, kun he saavat itse järjestää leikkinsä. Aikuisten väliintulo ja heidän asettamansa säännöt kadottavat osan omatoimisen leikin hyödyistä. (Ginsburg 2007, 183).

Kognitiiviset ja akateemiset hyödyt. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että välitunnit parantavat oppilaiden käyttäytymistä luokassa (Barros, Silver & Stein 2009, 435). Väli-

tuntien jälkeen oppilaiden on todettu olevan kognitiivisesti paremmin läsnä oppitunneilla, jolloin he ovat tarkkaavaisempia ja tehokkaampia. Kaikenlainen aktiviteetti välitunneilla katsotaan olevan hyödyksi oppilaan kognitiivisille kyvyille ja oppimiselle. (Ramstetter, Murray & Garner 2010, 519, 522; Pellegrini & Bohn 2005, 14; Stellino ym. 2010, 437.) Välitunnin on nähty olevan hyödyksi yhtä paljon tytöille ja pojille sekä etenkin tarkkaavaisuushäiriöstä kärsiville oppilaille (Jarrett ym. 125; Stellino ym. 2010, 437).

läästä riippumatta oppiminen on tehokkaampaa, kun opetus jaetaan osiin eikä kaikkea tehdä kerralla. Osissa opiskelu tehostaa muun muassa sanojen oppimista, luetunymmärtämistä sekä matemaattisten tehtävien tekemistä. (Pellegrini & Bjorklund 1997, 36.) Jos oppilas työskentelee pitkään saman tehtävän kanssa, hän kyllästyy ja etsii vaihtelua. Osiin jaettu opiskelu parantaa myös muistia, toisin kuin pitkään jatkuva työskentely. Näin ollen välitunnin voi nähdä toimivan taukona eri tehtävien välillä. (Jarrett ym. 1998, 122.) Oppilaat tarvitsevat aikaa prosessoida uutta tietoa, rakentaa merkityksiä tiedolle ja siirtää tieto pitkäkestoiseen muistiin. Fyysinen aktiivisuus välitunnilla parantaa oppilaiden aivotoimintaa ja näin ollen uusien asioiden oppimista. (Waite-Stupiansky & Findlay 2002; 18, 23.) Myös oppitunnin aikana tapahtuva liikkuminen vähentää oppilaiden levottomuutta (Jarrett ym. 125).

Välitunnit vähentävät oppitunneilla ilmenevää levottomuutta, jota selitetään kolmen eri päätelmän avulla. Ensimmäinen näkemys toteaa välitunneilla tapahtuvan fyysisen aktiivisuuden ja sosiaalisen kanssakäymisen olevan levottomuuden vähenemisen syy. Toisessa selityksessä välitunti katkaisee työskentelyn, joka itsessään riittää levottomuuden vähentämiseksi aktiviteetista riippumatta. Kolmannen päätelmän mukaan välitunti tarjoaa oppilaille vapaan ympäristön toimia oppituntien välillä. Oppilaiden kognitiiviset kyvyt eivät ole yhtä kehittyneet kuin aikuisella, joten tauot ja vaihtelu opiskelun välillä on perusteltua. (Pellegrini & Bjorklund 1997, 38–39.) Oppilaiden kognitiivinen kapasiteetti paranee, kun toiminnassa tapahtuu välillä selkeä ja merkittävä muutos. Luokassa käsiteltävän aiheen, työskentelytavan muutos tai edes liikuntatunti eivät vaikuta tähän samalla tavalla kuin vapaasti tapahtuva toiminta välitunnilla. (Ginsburg 2007, 184.)

Välitunneilla tapahtuva toiminta voi myös vaikuttaa eri tavoin oppilaiden käytökseen seuraavalla tunnilla. Tutkimukset ovat osoittaneet, että raskas ja aktiivinen liikkuminen välitunnilla voi vähentää keskittymistä oppitunnilla, kun taas rauhallinen toiminta pa-

rantaa keskittymiskykyä. (Jarrett ym. 1998, 122.) Monissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että pitkien välituntien jälkeen oppilaat ovat vähemmän tarkkaavaisia tunnin alussa, kuin lyhyiden taukojen jälkeen. Vaikutukset näkyvät etenkin poikien osalta. (Pellegrini & Bohn 2005, 15.) Myös välitunnin viivästyminen aiheuttaa etenkin pojilla levottomuutta (Jarrett ym. 1998, 122).

Sosiaaliset ja emotionaaliset hyödyt. Oppilaat käyttävät omasta mielestään eniten aikaa koulussa opiskeluun sekä ajan viettoon kavereiden kanssa. Kaikissa ikäryhmissä sosiaaliset tilanteet kavereiden kanssa nähdään tärkeinä ja niitä koetaan oppilaiden mukaan eniten välitunnilla. (Blatchford 1998, 26.) Vapaa ja leikkimielinen ympäristö tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden kokeilla uusia sosiaalisia strategioita ryhmässä (Pellegrini 1995, 15). Välitunnin aikana oppilaat pääsevät kokemaan, tulkitsemaan ja oppimaan sosiaalisissa tilanteissa toimimista. Järjestämällä omia pelejä ja leikkejä oppilaat oppivat kunnioittamaan sääntöjä, hallitsemaan tunteitaan, harjoittelemaan johtajuutta sekä ratkaisemaan konflikteja. (Waite-Stupiansky 2001, 20.)

Välitunnin katsotaan parantavan oppilaiden sosioemotionaalista kasvua tarjoten heille mahdollisuuden harjoitella sosiaalista kanssakäymistä muiden oppilaiden kanssa. Välitunnin aikana oppilaat oppivat tärkeitä kommunikointitaitoja, kuten neuvottelua, yhteistyötä, jakamista sekä ongelmanratkaisua. Kommunikointi kavereiden kanssa kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan positiiviseen ja tuottavaan kanssakäymiseen muiden kanssa. Tämä on tärkeää oppilaan myöhemmän kehityksen kannalta. (Council on school health 2013, 184; Ramstetter, Murray & Garner 2010, 522; Pellegrini 1995, 15.) Sosiaalisten taitojen kehittäminen välitunnilla on tärkeää, sillä ne jäävät vähemmälle huomiolle järjestäytyneessä luokkahuonetyöskentelyssä (Ramstetter, Murray & Garner 2010, 519).

Fyysiset hyödyt. Välitunti tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden liikkua mieleisellään tavalla sekä harjoitella liikunta- ja motorisia taitoja yhdessä kavereidensa kanssa (Ramstetter, Murray & Garner 2010, 522) Koulupiha on todella keskeinen liikuntaympäristö lapselle. Siksi tuleekin tiedostaa koulupihojen merkitys lasten välituntiliikunnan kontekstina. Vuonna 2000 tehdyn Missä lapsi liikkuu - tutkimuksen mukaan koulupiha oli yksittäi-

sistä liikuntapaikoista selvästi käytetyin. Noin joka kolmas lapsen liikuntakerta tapahtui koulun pihalla (Norra ym. 2004, 8-9.)

Opetusministeriö ja Nuori Suomi (2008) toteavat fyysisen aktiivisuuden suosituksissaan kouluikäisille 7–18-vuotiaille, että koulupäivän ja -viikon rakenteella on merkittävä vaikutus koululaisten jaksamiseen. Lukujärjestyksessä tulisi olla pidempiä taukoja, jotka mahdollistavat liikkumisen. Turvallinen ja ennen kaikkea riittävän iso ja viihtyisä koulun piha motivoivat liikkumiseen niin välitunneilla, kuin koulupäivän jälkeenkin. (Nuori Suomi 2008, 36.) Lapsi viettää aikaa välitunnilla noin 30–60 minuuttia koulupäivänsä aikana. Koko peruskouluajan tunteja välitunnilla lapselle kertyy yhteensä noin 2000, eli enemmän kuin mitään oppiainetta. Liikunnallisesti aktiivisesti vietetyt välitunnit voivat kasvaa isoksi osaksi oppilaan yleistä liikunta-aktiivisuutta. (Norra, Ruokonen & Karvinen 2004, 9.) Tutkimukset joiden tarkoituksena on ollut tutkia, kuinka liikunnan määrää välitunneilla voidaan lisätä, ovat osoittaneet, että moniväriset leikkipaikat ja liikuntavälineiden saatavuus ovat halpoja ja lyhyellä aikavälillä toimivia tapoja lisätä oppilaiden liikunnallista aktiivisuutta (Stellino ym. 2010, 437).

Jo pienikin määrä liikuntaa toimii vastapainona koulussa ja kotona tapahtuvalle istumiselle (Council on school health 2013, 184). Päivittäinen fyysinen aktiivisuus auttaa lasten ylipaino-ongelmiin, parantaa lasten fyysistä kuntoa, lihasvoimaa ja motorisia taitoja (Waite-Stupiansky & Findlay 2002, 19-20). Enemmistö suomalaislapsista liikkuu liian vähän heidän terveytensä hyvinvoinnin kannalta katsottuna. Etenkin lasten arkiliikunta on vähentynyt vuosien 1995-2001 välillä. (Norra ym. 2004, 7.) Välitunneilla on suuri rooli kerrytettäessä koululaisten päivittäistä liikunta-annosta. Välitunneista saadaan fyysisesti aktiivisempia, kun koululaisilla on käytössään tarpeeksi välineitä. Opettajien ja vertaisohjaajien aktiivinen liikuntaan kannustava toiminta lisäävät myös koululaisten fyysistä aktiivisuutta. Yleensä lähtökohtana on, että välitunnit vietetään aina ulkona. (Nuori Suomi 2008, 37;39.) Oppilaan fyysisen aktiivisuuden katsotaan laskevan iän myötä. Näin ollen myös oppilaan ”tarve” välitunnin pitämiseen ulkona vähenee. (Pellegrini 1995, 8.)

Pojat ovat yleisesti fyysisesti aktiivisempia kuin tytöt (Stellino ym. 2010, 437) ja tämä nähdään syynä sille, että pojat menevät mieluummin ulos välitunnilla kuin tytöt. Poikien aktiivisuus luo olettamuksen, että pojat olisivat aktiivisempia sekä välitunnilla että luokkahuoneessa. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että pojat harrastavat enemmän fyy-

sisesti raskasta toimintaa välitunnilla kuin tytöt. Aktiivisuus aiheuttaa myös osaltaan sen, että opettajat näkevät poikien häiritsevän enemmän oppitunneilla. (Pellegrini 1995, 6-7.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää maaseudun ja pääkaupunkiseudun 4.-6.-luokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyden ja välituntien välistä yhteyttä. Tarkastelimme myös oppilaiden asuinpaikan, sukupuolen ja iän vaikutusta välitunneilla viihtymiseen.

Tutkimuskysymykset

1. Onko oppilaan iällä, sukupuolella tai asuinpaikalla merkitystä koettuun kouluviihtyvyyteen?
2. Onko oppilaan iällä, sukupuolella tai asuinpaikalla merkitystä välitunnilla viihtymiseen?
3. Onko oppilaan kokemalla kouluviihtyvyydellä ja välitunneilla viihtymisellä yhteyttä?
4. Mitkä asiat oppilaat kokevat tärkeiksi kouluviihtyvyyden ja välitunneilla viihtymisen kannalta?

4.2 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Keski-Pohjanmaalla sijaitsevan pienen maaseutukunnan sekä Etelä-Suomessa sijaitsevan suuren pääkaupunkiseudun kunnan 4.-6.-luokan oppilaat. Tutkimuksemme osallistui kahdeksan luokkaa, jotka jakautuivat seuraavasti: maaseudulta yksi nelosluokka, kaksi viitosluokkaa ja yksi kuutosluokka ja pääkaupunkiseudulta yksi nelosluokka, yksi viitosluokka ja kaksi kuutosluokkaa. Kyselyyn vastasi yhteensä 139 henkilöä, joista yksi oli opettaja. Poistimme opettajan antamat vastaukset ja näin ollen aineisto koostui 138 oppilaasta, joista 47,8 % oli tyttöjä ($n = 66$) ja 52,2 % oli poikia ($n = 72$). Oppilaista 28,2 % oli neljännen luokan oppilaita ($n = 39$), 31,9 % oli viidenneltä luokalta ($n = 44$) ja 39,9 % kuudennelta luokalta ($n = 55$). (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Aineiston jakautuminen (%) luokka-asteen ja sukupuolen mukaan.

	Luokka-aste			Yhteensä	
	4lk	5lk	6lk		
Sukupuoli	Poika	12,3	18,9	21	52,2
	Tyttö	15,9	13	18,9	47,8
Yhteensä	28,2	31,9	39,9	100	

Tutkimukseen osallistuneista maaseudulla asuvia oli 44,2 % ($n = 61$) ja pääkaupunkiseudulla asuvia 55,8 % ($n = 77$). Kuudensien luokkien osallistujamäärät vaihtelivat maaseudun 10,2 % ($n = 14$) ja pääkaupunkiseudun 29,7 % ($n = 41$) osalta eniten. Viidennellä luokka-asteella maaseudun oppilaiden osuus kaikista kyselyyn vastanneista oli 21 % ($n = 29$) ja pääkaupunkiseudun oppilaista 10,9 % ($n = 15$). Neljänsien luokkien osallistujamäärät olivat lähellä toisiaan maaseudun osuuden ollessa 13,0 % ($n = 18$) ja pääkaupunkiseudun 15,2 % ($n = 21$). (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. *Aineiston jakautuminen (%) luokka-asteen ja asuinpaikan mukaan.*

		Luokka-aste			Yhteensä
		4lk	5lk	6lk	
Asuinpaikka	Maaseutu	13,0	21	10,2	44,2
	Kaupunki	15,2	10,9	29,7	55,8
Yhteensä		28,2	31,9	39,9	100

Sukupuolta tarkasteltaessa vastaajien osallistumismäärät olivat suhteellisen lähellä toisiinsa. Kaikista kyselyyn vastanneista maaseudulla asuvia poikia oli 25,4 % ($n = 35$) ja tyttöjä 18,8 % ($n = 26$), kun taas pääkaupunkiseudulla vastaavat lukemat olivat poikien osalta 26,8 % ($n = 37$) ja tyttöjen osalta 29,0 % ($n = 40$). (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. *Aineiston jakautuminen (%) asuinpaikan ja sukupuolen mukaan.*

		Asuinpaikka		Yhteensä
		Maaseutu	Kaupunki	
Sukupuoli	Poika	25,4	26,8	52,2
	Tyttö	18,8	29	47,8
Yhteensä		44,2	55,8	100

4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

Tutkimusmenetelmänä käytimme kvantitatiivista kyselylomaketutkimusta, jonka tavoitteena oli tarkastella välituntien vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Heikkilä (2002) toteaa, että kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta voidaan kutsua myös tilastolliseksi tutkimukseksi, jonka avulla voidaan tutkia lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä tai asioiden välisiä riippuvuuksia (Heikkilä 2002, 16).

Aineiston kerääminen tehtiin Internetissä kyselylomakkeella MrInterview- ohjelman avulla. Kyselylomake koostui neljästä osiosta: opettaja-oppilassuhde, kaverisuhteet, kouluympäristö ja välitunti. Kyselylomakkeen (Liite 2.) pohjana käytimme Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kouluterveyskyselyä (2010). Kyselylomake aloitetaan yleensä taustakysymyksillä, jotka toimivat tutkimuksen selittävinä muuttujina. Selittävinä muuttujina voivat olla esimerkiksi sukupuoli, ikä ja koulutus. (Valli 2010a, 104.) Kyselytutkimusten etuna pidetään sitä, että niiden avulla on mahdollista kerätä suurikin tutkimusaineisto ja kysyä monista aiheista. Tutkimuksen toteuttaminen on lisäksi nopeaa ja tehokasta, koska kyselylomakkeen lähettäminen ja aineiston analysointi tapahtuu nopeasti tietokoneen avulla. Kyselytutkimusten heikkoutena pidetään muun muassa aineiston pinnallisuutta ja vastaajien suhtautumisesta tutkimukseen ei voida olla varmoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 195; Heikkilä 2002, 16.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen tutkimustyyppinä käytetään perinteisesti kokeellista tutkimusta, joka jaetaan eri lajeihin sekä survey-tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 191). Suunnitelmallisesti koostettua kysely- tai haastattelututkimusta kutsutaan survey- tutkimukseksi (Heikkilä 2002,19). Termi survey tulee englanninkielestä, ja tarkoittaa kyselyiden, haastatteluiden ja havainnoinnin muotoja, joissa aineiston kerääminen tapahtuu standardoidusti ja kohdehenkilöt muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta. (Hirsjärvi ym. 2009, 193.) Heikkilä (2002) toteaa, että etenkin Internetin kautta tehtävät www-kyselyt ovat yleistymässä aineiston keräämisen muotona (Heikkilä 2002, 18).

Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui tammikuussa 2014. Lähetimme luokanopettajille sähköisen kyselylomakkeen, jonka he teettivät luokissaan valitsemana ajankohtana. Kyselylomakkeen vastaamiseen kului aikaa noin 15 minuuttia oppilasta kohden. Vastusasteikko oli Likert- asteikon mukaisesti 5-portainen: 1: täysin eri mieltä, 2: eri mieltä, 3: ei eri eikä samaa mieltä, 4: samaa mieltä ja 5: täysin samaa mieltä. (Liite 2.) Likert-asteikkoa käytettiin tutkittaessa oppilaiden viihtymistä koulussa sekä välitunnilla.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseen osallistui 138 oppilasta. Aineiston analysoinnissa käytettiin SPSS-ohjelmaa, jonka avulla aineistoa kuvailtiin tilastollisten tunnuslukujen ja kuvioiden avulla, tehtiin *t*-testejä, varianssianalyysejä sekä muodostettiin korrelaatioita.

Tilastollisten tunnuslukujen tarkoituksena on tiivistää muuttujien sisältämä informaatio helpommin ymmärrettäväksi, jolloin saadaan alustava käsitys aineiston sisältämistä ilmiöistä. Ne tarjoavat nopeaa ja helposti omaksuttavaa informaatiota tutkimuskohteesta. Tilastollisia tunnuslukuja ovat esimerkiksi *frekvenssi*, *keskiarvo* sekä *keskihajonta*. Frekvenssien eli lukumäärien laskeminen on yksinkertaisin tapa kuvailla aineistoa. Aineistosta lasketaan, kuinka monta ja minkä suuruista havaintoa siihen kuuluu. Keskiarvo kertoo, minkä suuruisia havainnot keskimäärin ovat. Keskihajonta osoittaa havaintojen keskimääräisen etäisyyden lasketusta keskiarvosta. Graafinen esitys helpottaa tulosten hahmottamista ja ne sisältävät usein paljon informaatiota. Kategorisia muuttujia kuvataan usein pylväs-, viiva- sekä sektoridiagrammien avulla ja jatkuvia muuttujia histogrammien sekä laatikko-jana -kuvion avulla. (Nummenmaa 2009.) Tämän tutkimuksen tuloksia kuvailimme edellä mainittujen tilastollisten tunnuslukujen sekä pylväsdiagrammien avulla.

T-testillä vertaillaan kahta keskiarvoa keskenään. Peruskriteereinä on, että muuttujat ovat vähintään välimatka-asteikollisia tai hyviä järjestysasteikollisia. Populaation jakauman on oltava normaalin. Luotettavien tulosten saamiseksi on suositeltavaa, että otoskoko on noin 30, pienemmän otoskoon tulokset saattavat *t*-testissä olla epätarkkoja. (Metsämuuronen 2006, 530.) Otosten tulee olla riippumattomia eli yksi henkilö voi kuulua vain yhteen ryhmään (Nummenmaa 2009, 172). Tilastollisen merkitsevyyden testaamisessa käytetään mitta-asteikoille erikseen tarkoitettuja testausmenetelmiä. Yhteistä näille menetelmille on *p*:n arvon mittaaminen. *P*:n arvon avulla selvitetään, mikä osuus sattumalla on saatu tutkimustuloksiin eli millä todennäköisyydellä tutkimuksesta saatu tulos on totta ja yleistettävissä perusjoukkoon. Yleistykseen hyväksytyjä *p*:n arvoja ovat nykyään $< 0,05$. Tässä tapauksessa sattuman todennäköisyys on viisi prosenttia. (Valli 2010b, 222.) T-testiä käytimme tutkimuksessamme sukupuolten sekä kahden asuinpaikan vertailuun keskenään. Tällöin otoskoot olivat riittävän suuria ja jokainen kyselyyn vastannut kuului vain yhteen ryhmään.

Riippumattomien otosten varianssianalyysia käytetään, kun vertailtavia jakaumia on enemmän kuin kaksi. Sillä tarkistetaan, eroavatko muuttujien keskiarvot toisistaan merkitsevästi. Riippumattomia muuttujia voi olla varianssianalyysissa useita. (Nummenmaa 2009; 184, 194.) Varianssianalyysiiä käytettäessä ollaan kiinnostuneita selitettävän muuttujan selittävistä tekijöistä. Se soveltuu tilastollisten yhdysvaikutusten analysointiin, kun käytetään luokittelu- ja järjestysasteikollisia selittäviä muuttujia. (Rajala 2010, 275.) Tässä tutkimuksessa varianssianalyysiiä on käytetty eri ikäluokkien (4.-6.luokka) vertailuun.

Tulomomenttikorrelaatiokerroin (r) osoittaa kahden muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden. Se on parametrinen korrelaatiokerroin, joten sen laskemiseen tarvitaan muuttujia, jotka ovat vähintään välimatka-asteikolla mitattuja ja normaalisti jakautuneita. Havaintoja korrelaatiokertoimen laskemiseen tulisi olla ainakin 50, mutta mielellään yli 100. (Nummenmaa 2009, 279.) Korrelaatiokertoimen vaihteluväli on -1-1. Mitä lähempänä korrelaatiokerroin on nollaa, sen vähemmän muuttujien välillä on korrelaatiota. Ihmistieteissä päästään harvoin korkeampiin kuin 0.80 korrelaatioihin. Korrelaatiokertoimen arvon vaihdellaessa 0.80- 1.0 välillä, voidaan sitä pitää ”erittäin korkeana”, arvon ollessa 0.60- 0.80 välillä, sitä pidetään ”korkeana”, välillä 0.40- 0.60 ”melko korkea” tai ”kohtuullinen”. Korrelaatiokertoimen merkitsevyyteen vaikuttavat korrelaatio ja otoskoko. Otoksoon ollessa pieni, ei suurikaan korrelaatio tule tilastollisesti merkitseväksi. Suuressa otoskoossa pienikin nolasta poikkeava korrelaatio voi olla tilastollisesti merkitsevä. (Metsämuuronen 2006, 359- 361.) Korrelaatiokertoimia laskimme tutkiessamme eri tekijöiden vaikutusta oppilaiden koulussa ja välitunnilla viihtymiseen.

Faktorianalyysin avulla tutkitaan useiden muuttujien samanaikaista yhteisvaihtelua. Analyysissa saadaan selville, millä muuttujilla on samankaltaista vaihtelua ja mitkä muuttujat ovat toisistaan riippumattomia. *Faktoreiksi* yhdistetään ne muuttujat, joilla on samankaltaista vaihtelua keskenään, mutta jotka ovat kuitenkin toisistaan riippumattomia. Faktorianalyysin tavoite on esittää aineistossa ilmenevät muuttujat tiiviimmässä, tosin vähemmän tarkassa, muodossa faktoreiden avulla. Faktoreiden tarkoituksena on, että ne kuvaisivat yhteisvaihtelua mahdollisimman hyvin, ja että aineistoa katoaisi niin vähän kuin mahdollista. (Nummenmaa 2009, 397.)

Koulu- ja välituntiviihtyvyyden sekä niihin vaikuttavat tekijät muodostimme faktori-analyysin avulla, jonka perusteella muodostui seitsemän ryhmää (Liite 3). Koulu- ja välituntiviihtyvyyden lisäksi faktoreiksi havaittiin kaverisuhteet, opettajan ja oppilaan välinen suhde, yksinäisyys, turvallisuus sekä pelit ja leikit. Taulukko 4 osoittaa, että kaikki seitsemän faktoria ylittivät reliabiliteetti-arvon .70 ja viisi faktoria nousi reliabiliteetiltaan yli arvon .80.

TAULUKKO 4. *Faktoreiden reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella.*

Faktorit	Cronbachin α
Kouluviihtyvyys	0,876
Välituntiviihtyvyys	0,712
Kaverisuhteet	0,868
Opettaja-oppilassuhde	0,811
Yksinäisyys	0,733
Turvallisuus	0,810
Pelit ja leikit	0,806

Faktorianalyysissä poistimme ne osiot, jotka vähensivät faktoreiden reliabiliteettia. Vahvan faktorilatauksen omaavat osiot otettiin analyysiin mukaan. Osioita kertyi faktorista riippuen 2-8 yhtä faktoria kohden.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota niiden luotettavuuteen, eli siihen miten ne vastaavat todellisuuden kanssa. Toinen tärkeä huomion aihe on se, että antaako tutkimuksessa käytetty menetelmä vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkimustuloksien käytettävyyteen vaikuttavat niiden luotettavuus, yleistettävyyys ja merkitys ihmisten arkielämässä. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994.) Tutkimuksemme

aineistona oli ainoastaan 138 oppilasta kahdesta eri koulusta, joten tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä koko perusjoukkoa koskeviksi. Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut useamman eri koulun tutkiminen. Maaseutukoulua edusti tässä tutkimuksessa yksi koulu ja pääkaupunkiseutua myös yksi koulu. Koulut olivat valikoituja eikä niitä ollut arvottu. Useamman koulun osallistuminen ja sen myötä vastaajien määrän lisääntyminen olisi kasvattanut tutkimuksen luotettavuutta.

Vastanneiden jakauma maaseudun ja pääkaupunkiseudun osalta ei ollut tasapainossa, sillä vastanneista pääkaupunkiseudulta oli 55,8 % ja maaseudulta 44,2 %. Lisäksi oppilaiden luokkatasojen välillä oli eroja, sillä esimerkiksi viidennellä luokalla tutkimukseen osallistui kaksi luokkaa maaseudulta ja yksi luokka pääkaupunkiseudulta. Kuudennella luokalla pääkaupunkiseudulta tutkimukseen osallistui kaksi luokkaa ja maaseudulta yksi luokka.

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan yleisesti reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen toistettavuutta, eli kuinka vähän vastaukset poikkeavat toisistaan eri mittauskerroilla, jos tutkimus toteutetaan useamman kerran. Validiteetti kertoo tutkijalle, että mitataan tutkimuksessa sitä mitä on tarkoitus mitata tai onko tutkimus yleistettävissä. Tällöin puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. (Metsämuuronen 2006, 64.) Perusjoukon tarkka määrittäminen, edustavan otoksen saaminen ja korkea vastausprosentti lisäävät validin tutkimuksen aikaansaamista (Heikkilä 2002, 29). Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake muodostettiin Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kouluterveyskyselyn pohjalta. Lomaketta ei testattu ennen varsinaista tutkimuksen suorittamista, joka olisi luotettavuuden kannalta olennaista. Jätimme esikyselyn kuitenkin väliin aikataulullisista syistä, sillä vastausten odottamiseen olisi mennyt turhan kauan aikaa. Myös kyselyn pohjana ollut THL:n kouluterveyskysely vaikutti siihen, ettei testikyselyä nähty tarpeelliseksi.

Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden luotettavuuden arvioinnissa käytetään apuna reliabiliteettia, jonka avulla arvioidaan mahdolliset mittauksissa tapahtuneet mittausvirheet. Validiteettitarkastelun avulla tarkastellaan, miten hyvin tutkittavien kohteiden ominaisuuksien mittaamisessa onnistuttiin tai sitä, kuinka yleistettävä tutkimus on. Mittarin validiteetin ollessa matala voidaan päätellä, etteivät mittaustulokset sisällä paljonta tietoa tutkittavasta käsitteestä, kun taas validiteetin ollessa korkea mittaustuloksista on paljon tietoa käsitteestä. (Nummenmaa 2009, 351; 360; Metsämuuronen 2006,

64.) Metsämuuronen (2006) toteaa, että mittari voi olla yksittäinenkin kysymys, mutta yleensä mittari muodostetaan yhdestä tai useammasta osiosta. Mittareiden käytön tavoitteena on pyrkiä havainnoimaan ilmiötä objektiivisesti. (Metsämuuronen 2006, 57.)

Mittauksen koostuessa useasta osiosta, voidaan reliabiliteettia tarkastella mittarin sisäisenä ominaisuutena. Tällainen mittari on esimerkiksi monesta väittämästä koostuva kyselylomake. Sisäistä konsistenssi menetelmää käytettäessä tarkastellaan mittarin reliabiliteettia yksittäisistä testikysymyksistä tai -tehtävistä, joita kutsutaan *itemeiksi*. Tässä tapauksessa mittauksen reliabiliteettiin vaikuttavat itemien lukumäärä ja mittaustulosten samankaltaisuus. Itemien väliset korkeat korrelaatiot lisäävät mittarin reliabiliteettia. Sisäisen konsistenssin menetelmä on yleisin tapa reliabiliteetin estimoimiseen. (Nummenmaa 2009, 356.)

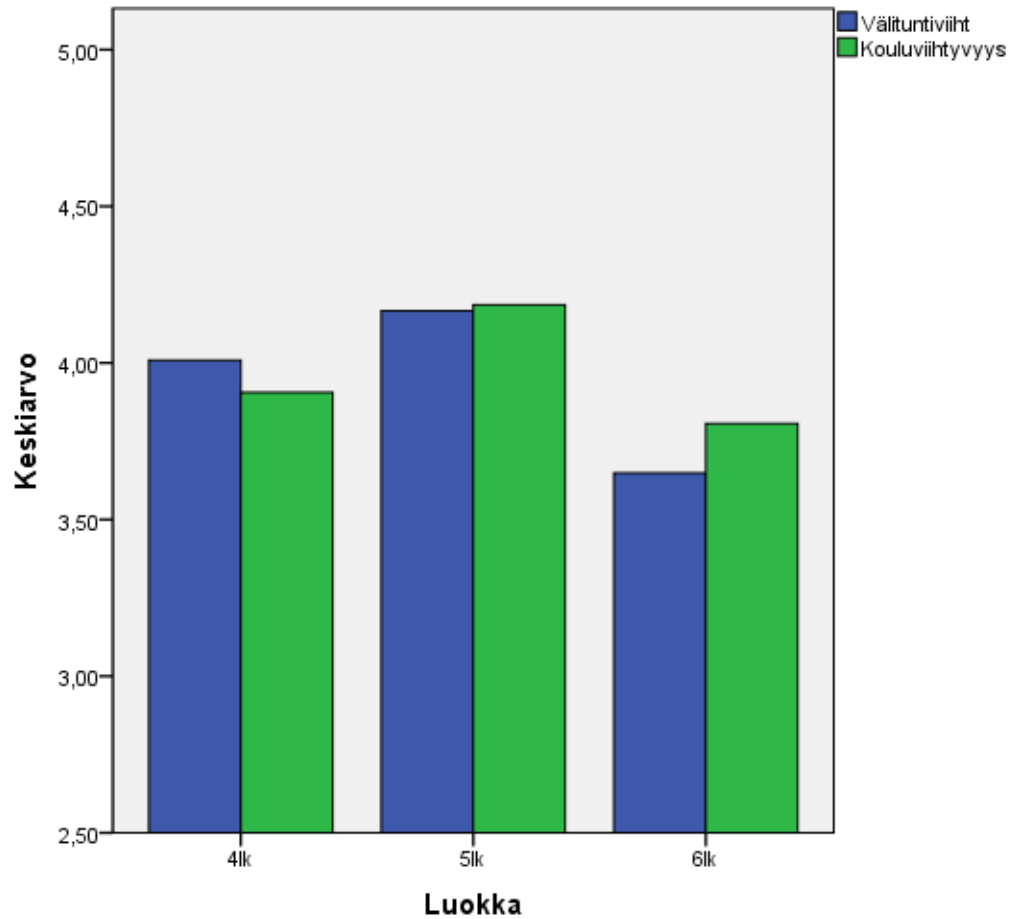
Yksi tunnetuimmista ja käytetyimmistä tavoista laskea mittareiden reliabiliteettia on Cronbachin alfa (α) (Metsämuuronen 2006, 493; Nummenmaa 2009, 357). Nummenmaa (2009) toteaa, että reliabiliteettikertoimen arvon tulisi olla suurempi kuin 0.7, mielellään jopa päälle 0.8. Validiteetin ja reliabiliteetin välinen suhde on hierarkkinen, tämän seurauksena testin reliabiliteetin ollessa alhainen testi ei voi olla myöskään validi. (Nummenmaa 2009, 365: 378- 379.) Summamuuttujien kokoamisessa käytettiin eri määrä osioita faktorista riippuen. Osioiden määrä vaihteli kahden ja kahdeksan välillä. Suurempi osioiden määrä lisäisi myös summamuuttujan reliabiliteettia (Nummenmaa 2009, 357). Tässä tapauksessa voidaankin miettiä, miten suuri on vähemmän osioita sisältävien summamuuttujien reliabiliteetti. Yleistettävyysteoria herättää myös kysymyksen siitä, mitkä mittarin osat kuuluvat mukaan ja millä perustein (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 192). Tässä tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien kokoamisessa olisi voinut käyttää entistä tarkempia ja aiheeseen suoraan liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi kouluviihtyvyyttä tutkittiin muun muassa viihtyvyyteen vaikuttavien tekijöiden, kuten kaverisuhteiden kautta, eikä aina suorilla kysymyksillä viihtyykö oppilas koulussa.

5 TULOKSET

5.1 Oppilaiden kokemukset välitunti- ja kouluviihtyvyydestä

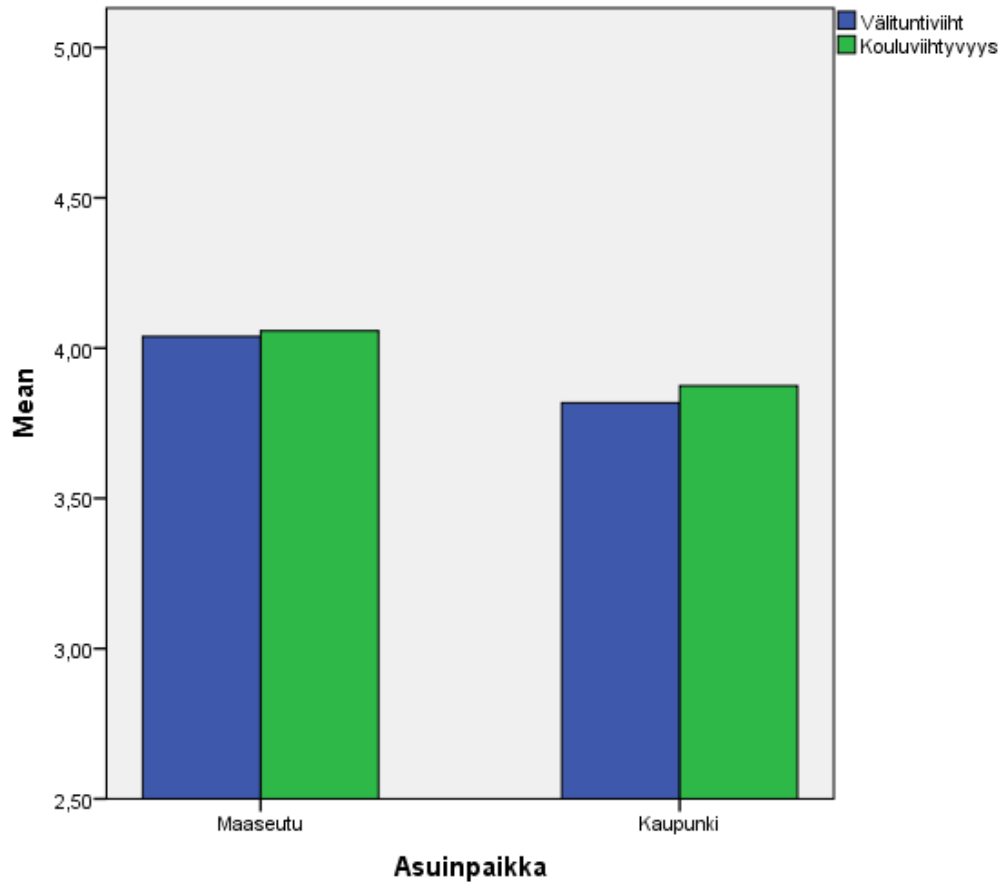
Välitunti- ja kouluviihtyvyydestä muodostuneet faktorit kuvasivat oppilaiden kokemaa viihtymistä niin välitunneilla kuin koulussa. Näiden mukaan lasketut tulokset osoittavat, että oppilaat viihtyvät koulussa 3,96:n ja välitunneilla 3,92:n keskiarvolla. Tässä tuloksessa ovat mukana kaikki tutkimukseen osallistuneet 138 oppilasta maaseudulta ja pääkaupunkiseudulta. Vastauskaalan ollessa 1-5 voidaan sanoa, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat viihtyvät varsin hyvin niin koulussa kuin välitunnillakin. Tulosten mukaan oppilaat viihtyvät hiukan paremmin koulussa kuin välitunneilla, mutta ero on hyvin pieni (0,04) eikä se näin ollen ole merkitsevä.

Oppilaiden ikä vaikutti selkeästi oppilaiden kokemaan koulu- ja välituntivihtyvyyteen (Kuvio 2). Parhaiten välitunneilla ja koulussa viihtyivät tutkimuksen mukaan viidesluokkalaiset (keskiarvo välitunnilla 4,17 ja koulussa 4,19). Toiseksi parhaiten viihtyivät neljäsluokkalaiset (4,01; 3,91). Viihtyminen välitunneilla ja koulussa laski kuudennelle luokalle siirryttäessä selvästi (3,65; 3,81). Varsinkin välitunnilla viihtymisessä tapahtui selkeä lasku viidennen ja kuudennen luokan välillä. Ainoastaan neljännellä luokalla oppilaat viihtyivät paremmin välitunnilla kuin koulussa yleisesti.



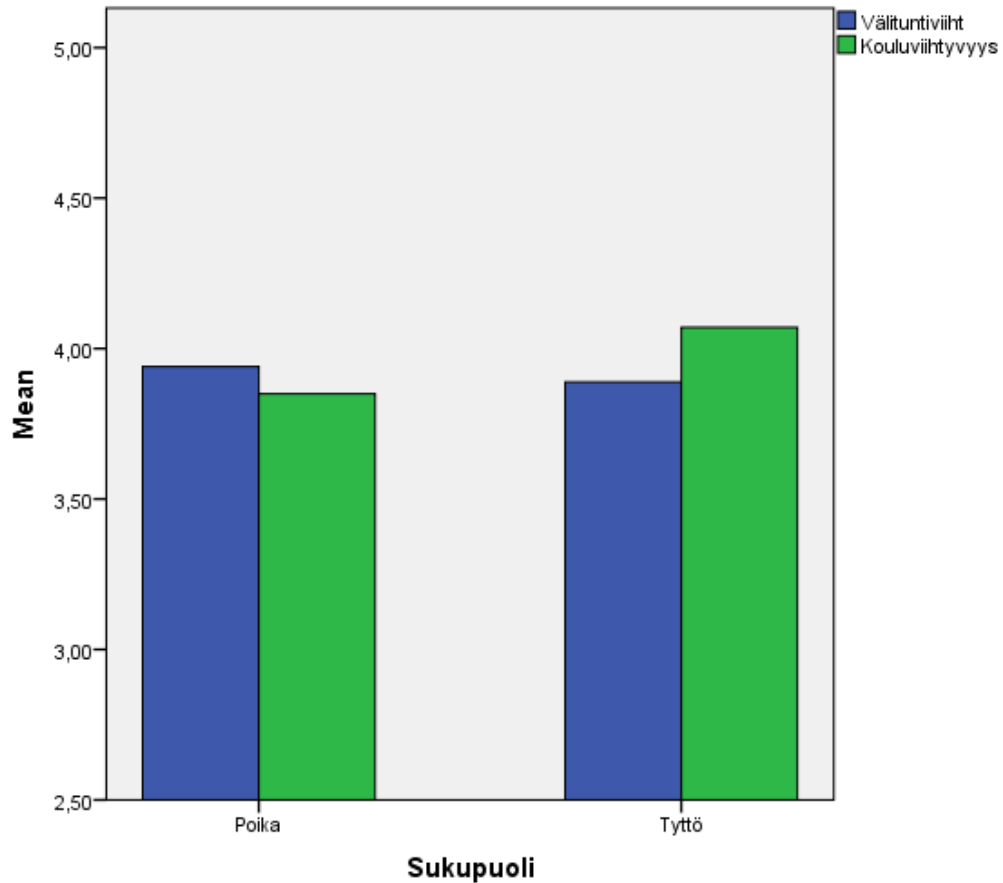
KUVIO 2. Välitunti- ja kouluviihtyvyys eri luokka-asteilla.

Välitunnilla ja koulussa viihdyttiin tutkimuksen mukaan hieman eri verran oppilaan asuinpaikasta riippuen (Kuvio 3). Maaseutukoulun oppilaat viihtyivät välitunneilla 4,04 ja koulussa 4,06 keskiarvoilla. Pääkaupunkiseudun koulun vastaavat keskiarvot olivat 3,82 ja 3,87. Tulokset osoittavat, että maaseudun oppilaat viihtyvät koulussa ja välitunneilla hieman paremmin kuin pääkaupunkiseudun oppilaat.



KUVIO 3. Välitunti- ja kouluviihtyvyys maaseutu- ja kaupunkikoulussa.

Sukupuolierot olivat pieniä välitunti- ja kouluviihtyvyiden osalta (Kuvio 4). Keskiarvot kuitenkin osoittivat, että pojat (3,94) viihtyivät hieman tyttöjä (3,89) paremmin välitunnilla, mutta tytöt (4,07) viihtyivät taas paremmin koulussa kuin pojat (3,85).



KUVIO 4. Välitunti- ja kouluviihtyvyys sukupuolen mukaan.

5.2 Välituntien vaikutus kouluviihtyvyyteen

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat välituntien vaikuttavan vahvasti ($\bar{x}=4,07$) koulussa viihtymiseen. Eroavaisuuksia maaseudun ($\bar{x}=4,11$) ja pääkaupunkiseudun ($\bar{x}=4,03$) oppilaiden väliltä ei juuri löytynyt vaan välitunti nähtiin molemmilla paikkakunnilla tärkeäksi tekijäksi kouluviihtyvyyden kannalta ($t=,565$; $df=136$; $p=,573$) (Taulukko 5)

TAULUKKO 5. Välitunnit lisäävät koulussa viihtymistä (asuinpaikan mukaan).

Asuinpaikka	Keskiarvo	n	Keskihajonta
Maaseutu	4,11	61	,858
Kaupunki	4,03	77	,959
Yhteensä	4,07	138	,914

Tyttöjen ja poikien mielipide-erot välitunnin vaikutuksesta koulussa viihtymiseen olivat selkeämpiä kuin maaseutu- ja kaupunkikoulujen oppilailta ($t=1,941$; $df=136$; $p=,054$). Pojat ($ka=4,21$) kokivat välitunnit kouluviihtyvyyttä parantaviksi selkeästi tyttöjä ($ka=3,91$) enemmän. (Taulukko 6)

TAULUKKO 6. Välitunnit lisäävät koulussa viihtymistä (sukupuolen mukaan).

Sukupuoli	Keskiarvo	n	Keskihajonta
Poika	4,21	72	,887
Tyttö	3,91	66	,924
Yhteensä	4,07	138	,914

Oppilaiden ikää tutkittaessa havaittiin, että oppilaat suhtautuivat välitunnin kouluviihtyvyyttä parantavaan vaikutukseen sitä negatiivisemmin, mitä vanhempia he olivat. Neljäsluokkalaiset näkivät välitunnin parantavan kouluviihtyvyyttä 4,15 ja viidesluokkalaiset 4,11 keskiarvolla, kun taas kuudesluokkalaisilla vastaava luku oli 3,96. Merkitseviä eroja ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut ($F=, 581$; $df=2$; $p=, 561$). (Taulukko 7)

TAULUKKO 7. Välitunnit lisäävät koulussa viihtymistä (iän mukaan).

Luokka	Keskiarvo	n	Keskihajonta
4lk	4,15	39	,812
5lk	4,11	44	1,039
6lk	3,96	55	,881
Yhteensä	4,07	138	,914

Keski-arvot koulussa (3,96) ja välitunneilla (3,92) viihtymisessä ovat lähestulkoon samat, joten tämä osoittaa, että niiden välillä on vaikutusta (Taulukko 8).

TAULUKKO 8. Oppilaiden kokema välitunti- ja kouluviihtyvyys.

	Keskiarvo	Keskihajonta	N
Välituntiviihtyvyys	3,92	,850	138
Kouluviihtyvyys	3,96	,581	138

Myös korrelaatio ($r=0,552$) osoittaa, että koulussa viihtymisellä ja välitunnilla viihtymisellä on yhteys (Liite 6). Kun oppilas viihtyy koulussa, hän viihtyy myös välitunnilla, ja toisinpäin.

5.3 Välitunti- ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät

Välitunti- ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä muodostui viisi eri faktoria (Liite 4). Faktorit olivat kaverisuhteet, opettaja-oppilassuhde, yksinäisyys, turvallisuus sekä pelit ja leikit. Kaikista eniten välitunnilla viihtymisen kanssa korreloivat pelit ja leikit

($r=,717$: $p < .001$) sekä turvallisuus ($r=,526$: $p < .001$). Tulosten perusteella nämä voidaan nähdä vaikuttavan eniten siihen, miten oppilas välitunnilla viihtyy. Myös opettaja-oppilassuhde ($r=,450$: $p < .001$) ja kaverisuhteet ($r=,419$: $p < .001$) olivat vahvasti vaikuttamassa oppilaan kokemaan välituntiviihtyvyyteen, mutta eivät niin vahvasti kuin pelit ja leikit sekä turvallisuus. Oppilaan kokema yksinäisyys selitti kaikista vähiten välitunnilla viihtymistä ($r=-,236$: $p=,011$).

Koulussa viihtymistä tutkittiin samojen tekijöiden avulla kuin välitunnilla viihtymistä (Liite 5.). Selittävästä tekijöistä suurimmat korrelaatiot saivat opettaja-oppilassuhde ($r=,756$: $p < ,001$) sekä kaverisuhteet ($r=,722$: $p < ,001$). Vahva korrelaatio osoittaa, että suhteilla opettajaan ja kavereihin on suuri merkitys, kun tutkitaan oppilaan koulussa viihtymistä. Vahvoja tekijöitä kouluviihtyvyyden kannalta olivat myös oppilaan kokema turvallisuus ($r=,680$: $p < ,001$) sekä pelit ja leikit ($r=,493$: $p < ,001$). Yksinäisyys oli vähiten kouluviihtyvyyttä selittävä tekijä ($r=-,280$: $p=,001$).

5.4 Taustamuuttujien vaikutus oppilaiden kokemaan välitunti- ja kouluviihtyvyyteen

Tarkasteltaessa kouluviihtymistä oppilaiden asuinpaikkojen mukaan kysymyksen ”Koulussa on kivaa” pohjalta, erot maaseudun ja pääkaupunkiseudun kohdalla erosivat noin 15 prosenttiyksikköä. Maaseudulla koulussa viihdyttiin (60,7 %) paremmin kuin pääkaupunkiseudulla (44,2 %). Myös välitunnilla maaseudun oppilaat viihtyvät paremmin kysymyksen ”Viihdyn hyvin välitunnilla” perusteella. Heistä 78,7 % kertoi viihtyvänsä hyvin välitunnilla, kun vastaava prosenttiluku oli pääkaupunkiseudun oppilailta 70,2 %.

Taulukossa 9 havaitaan, että summamuuttujien avulla tutkittaessa maaseudulla viihdyttään pääkaupunkiseutua paremmin niin välitunnilla kuin koulussa. Erot eivät olleet kuitenkaan merkitseviä (välituntiviihtyvyys $p=,131$ ja kouluviihtyvyys $p=,066$).

TAULUKKO 9. Välitunti- ja kouluviihtyvyys maaseutu ja kaupunkikouluissa.

Asuinpaikka		Välituntiviihtyvyys	Kouluviihtyvyys
Maaseutu	KA	4,04	4,06
	KH	,839	,524
Kaupunki	KA	3,82	3,87
	KH	,851	,614
Yhteensä	KA	3,92	3,96
	KH	,850	,581

Tarkasteltaessa kouluviihtyvyyttä ”Koulussa on kivaa” kysymyksen pohjalta, tuloksista ilmeni, että noin puolet neljäsluokkalaisista (51,3 %) ja kolme neljästä viidesluokkalaisesta (77,2 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Kuudesluokkalaisten osalta samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa oli noin yksi kolmesta oppilaasta (30,9 %).

Välituntiviihtyvyyden osalta tulokset olivat samansuuntaisia, tarkasteltaessa väittämää ”Viihdyn hyvin välitunnilla”. Kaikkien luokka-asteiden vastaukset olivat positiivisempia verrattaessa niitä kouluviihtyvyydestä saatuihin tuloksiin. Välitunnilla parhaiten viihtyivät viidesluokkalaiset (88,7 %) ja toiseksi parhaiten neljäsluokkalaiset (74,4%). Kuudesluokkalaiset viihtyivät välitunneillakin muita luokkia huonommin (61,8 %).

Taulukossa 10 on kuvattu oppilaiden välitunti- ja kouluviihtyvyyttä summamuuttujien avulla. Välitunti- ja kouluviihtyvyys lisääntyivät siirryttäessä neljänneltä luokalta viidennelle luokalle, mutta laskivat siirryttäessä viidenneltä luokalta kuudennelle luokalle.

TAULUKKO 10. Välitunti- ja kouluviihtyvyys eri vuosiluokilla.

Luokka	Välituntiviihtyvyys	Kouluviihtyvyys
4lk	4,01	3,91
5lk	4,17	4,19
6lk	3,66	3,81
Yhteensä	3,92	3,96

Ikä oli merkitsevä tekijä oppilaan kouluviihtyvyyden ($df= 2$; $F= 5,782$; $p= ,004$) sekä välituntiviihtyvyyden osalta ($df=2$; $F= 5,169$; $p=,007$). Viidennen ja kuudennen luokan erot välituntiviihtyvyydessä ($p=,009$) ja kouluviihtyvyydessä ($p=,001$) olivat kaikista eniten merkitseviä.

Sukupuolta vertailtaessa eroavaisuuksia löytyi etenkin kouluviihtyvyyden osalta. Tytöt (62,1 %) viihtyivät koulussa poikia (44,2 %) huomattavasti paremmin, kun tarkasteltiin väittämää ”Koulussa on kivaa”. Välituntiviihtyvyyttä tarkasteltaessa väittämän ”Viihdydyn hyvin välitunnilla” avulla eroja ei sukupuolen osalta löytynyt (tytöt 74,3 % ja pojat 73,6 %).

Taulukossa 11 tutkittiin summamuuttujien avulla sukupuolien eroja välitunti- ja kouluviihtyvyyden osalta. Pojat viihtyivät paremmin välitunneilla kuin tytöt, kun taas kouluviihtyvyyden osalta tulos oli päinvastainen.

TAULUKKO 11. *Välitunnilla ja koulussa viihtyminen sukupuolen mukaan.*

Sukupuoli	Välituntiviihtyvyys	Kouluviihtyvyys
Poika	3,94	3,85
Tyttö	3,89	4,07
Yhteensä	3,92	3,96

Välituntiviihtyvyyden osalta sukupuolten väliset erot eivät olleet merkitseviä. Tyttöjen ja poikien välillä ei löytynyt eroja välituntiviihtyvyyttä tutkittaessa ($r=-0,03$) ($p=,726$). Kouluviihtyvyydessä erot poikien ja tyttöjen välillä olivat melko merkitseviä ($t=-2,266$; $df= 136$; $p=,025$).

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli ottaa selvää, onko oppilaan iällä, sukupuolella tai asuinpaikalla merkitystä hänen viihtymiseensä välitunnilla ja koulussa. Tavoitteena oli myös tutkia, onko koulussa viihtymisellä ja välitunnilla viihtymisellä yhteyttä ja mitkä asiat vaikuttavat näihin kahteen. Kouluviihtyvyydestä on löydettävissä paljon aikaisempaa tutkimustietoa, mutta välituntiviihtyvyydestä huomattavasti vähemmän, etenkin kansalliselta tasolta, mikä teki välituntiviihtyvyyden tutkimuksen haasteelliseksi

Tutkimus osoitti, että oppilaan taustatekijöillä (ikä, sukupuoli, asuinpaikka) on merkitystä siihen, millaisena välitunti koetaan ja miten sen ajatellaan vaikuttavan koulussa viihtymiseen. Myös välitunnilla ja koulussa viihtymistä vertailtaessa havaittiin, että näihin vaikuttavat eri tekijät. Seuraavissa alaluvuissa nostamme esille merkittävimpiä tutkimustuloksia ja teemme niistä päätelmiä.

6.1 Keskeiset tutkimustulokset

Välitunti- ja kouluviihtyvyyttä tutkittaessa huomattiin, että oppilaat viihtyvät hiukan paremmin koulussa kuin välitunneilla. Merkkitsevin eroavaisuus löytyi oppilaiden ikää tarkasteltaessa. Parhaiten välitunneilla ja koulussa viihtyivät viidesluokkalaiset, kun taas kuudennella luokalla viihdyttiin heikoimmin niin välitunneilla kuin koulussa. Asuinpaikkoja vertailtaessa maaseudulla viihdyttiin paremmin sekä välitunneilla että koulussa

yleisesti. Sukupuolen osalta välitunneilla paremmin viihtyivät pojat, mutta kouluviihtyvyyttä verrattaessa tytöt viihtyivät koulussa poikia paremmin.

Tutkittaessa oppilaiden vastauksia väittämän ”Välitunnit lisäävät kouluviihtyvyyttä” perusteella, saatiin selville, että välitunti- ja kouluviihtyvyys korreloivat vahvasti keskenään ($r=,552$). Kun oppilas viihtyy välitunnilla, hän viihtyy myös koulussa ja toisinpäin. Asuinpaikalla ei tulosten mukaan näyttänyt olevan merkitystä siihen, koetaanko välitunnin parantavan koulussa viihtymistä. Maaseudun oppilaiden vastaukset olivat vain vähän positiivisempia kuin pääkaupunkiseudun oppilaiden. Sukupuolen merkitys korostui enemmän, kun tutkittiin välitunnin vaikutusta koulussa viihtymiseen. Poikien keskiarvo oli 4,21 ja tyttöjen 3,91, joten pojat kokivat välituntien vaikutuksen kouluviihtyvyyteen selvästi korkeammaksi kuin tytöt, mutta tulos ei ollut kuitenkaan merkitsevää.

Tutkimuksessa otettiin asuinpaikan ja sukupuolen lisäksi selvää iän merkityksestä siihen, koetaanko välitunnit kouluviihtyvyyttä parantavana tekijänä. Tulokset osoittivat, että nuoremmat oppilaat kokivat välitunnin merkityksen tärkeämmäksi kouluviihtyvyyden kannalta kuin vanhemmat oppilaat. Erot olivat kuitenkin melko pieniä, sillä neljäsluokkalaisten keskiarvo oli korkein 4,15, viidesluokkalaisten keskiarvo oli 4,11 ja kuudesluokkalaisten keskiarvo oli 3,96. Neljäsluokkalaisten keskiarvo oli odotetusti korkein, mutta keskiarvon laskeminen viitosluokalta kuutosluokalle huomattavan paljon oli hieman yllättävää.

Välitunti- ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät olivat tutkimustulostemme mukaan erilaisia. Välitunnilla viihtymiseen vaikuttivat voimakkaimpina tekijöinä tutkimuksemme pelit ja leikit sekä turvallisuus. Näiden jälkeen nousivat esille opettaja-oppilassuhde ja vasta tämän jälkeen kaverisuhteet. Kouluviihtyvyyden osalta merkittävimmiksi tekijöiksi nousivat opettaja-oppilassuhde ja kaverisuhteet, turvallisuus oli lähes yhtä merkitsevä tekijä kahden edellisen lisäksi, mutta pelit ja leikit olivat jo selkeästi merkityksettömmämpiä kouluviihtyvyyden kannalta.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksemme merkittävimpiä tuloksia ilmeni vertailtaessa eri-ikäisten oppilaiden kokemaa välitunti- ja kouluviihtyvyyttä. Viihtyvyyden nousu neljännen ja viidennen luokan välillä oli yllättävä verrattaessa sitä aiempaan tutkimustietoon. Olkinuora ja Mattila (2001) ovat todenneet, että kouluviihtyvyys laskee ylemmille luokkatasoille mentäessä. Viidennen ja kuudennen luokan välillä välitunti- ja kouluviihtyvyys laski huomattavasti ja oli näin ollen yhteneväinen aiemman tutkimustiedon kanssa. Viihtyvyyden lasku oli kuitenkin kuudennelle luokalle mentäessä yllättävänkin suuri. Mistä tämä voisi johtua? Onko opettajalla tai luokassa vallitsevalla ilmapiirillä ehkä vaikutusta asiaan? Tutkimusaineiston kerääminen ajoittui alkuvuoteen, eli onko mahdollista, että etenkin kuudesluokkalaisten ajatukset olivat jo siirtymävaiheessa yläasteelle ja niin sanottu ”ai-kuistuminen” oli jo alkanut ja näkyi negatiivisena suhtautumisena kouluun.

Yhtenä tekijänä kuudennen luokan huonompaan viihtymiseen välitunnilla saattoi myös olla, että vanhemmat oppilaat eivät osallistu enää niin paljon peleihin ja leikkeihin kuin nuoremmat oppilaat. Välitunnit eivät tarjoa välttämättä yhtä paljon virikkeitä vanhemmille oppilaille kuin nuoremmille, jolloin vanhemmat oppilaat kokevat olonsa tylsistyneeksi ja ikäväksi. Myös vanhempien oppilaiden huonompi viihtyminen koulussa saattaa merkitä sitä, että myös välitunnit nähdään huonommassa valossa. Aiempien tutkimuksien mukaan myös yksinäisyyden kokemukset lisääntyvät ylemmille luokkatasoille mentäessä (Olkinuora & Mattila 2001, 25). Tämän voidaan nähdä vaikuttavan sekä koulussa että välitunnilla viihtymiseen.

Pojat viihtyivät tehdyn tutkimuksen mukaan paremmin välitunnilla, kun taas tytöt viihtyivät paremmin koulussa. Poikien huonompi viihtyvyys koulussa on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa (Olkinuora & Mattila 2001, 23). Sen sijaan yhtenä syynä poikien parempaan viihtymiseen välitunnilla sekä positiivisempaan asenteeseen sen vaikutuksista kouluviihtyvyyteen voidaan ajatella poikien tarvetta päästä purkamaan energiaa välitunnin aikana. Poikien on todettu olevan fyysisesti aktiivisempia kuin tytöt (Stellino ym. 2010, 437). Tällöin välitunti tarjoaa pojille heidän kaipaamaansa fyysistä aktiviteettia. Toki tytötkin osallistuvat välituntien aikana yhteisiin peleihin, mutta etenkin pojille välituntien tarjoama vapaa-aika voi olla jopa tyttöjä tärkeämpää. Välituntien tarjoama vapaan toiminnan mahdollisuus sekä luokkahuonetyöskentelystä irtautuminen hetkeksi

ovat pojille ehkä tärkeämpiä kuin tytöille. Poikien hyvä viihtyminen välitunnilla on aiheuttaa ristiriidan Unicefin (2008) teettämän kyselyn kanssa, jossa todettiin poikien kokevan enemmän kiusaamista ja yksinäisyyden tunnetta kuin tytöt. Toisaalta on myös päinvastaisia tutkimustuloksia, joiden mukaan tytöt kokevat enemmän yksinäisyyttä kuin pojat (Olkinuora & Mattila 2001; Kämppe ym. 2012).

Myös asuinpaikka vaikutti oppilaiden välitunnilla ja koulussa viihtymiseen. Maaseudun oppilaat viihtyivät kaupunkikoulun oppilaita selvästi paremmin sekä välitunnilla että koulussa. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kouluviihtyvyys vaihtelee merkittävästi koulujen välillä. Tämä johtuu niin oppilaiden erilaisista henkilökohtaisista kokemuksista kuin koulujen välisistä ympäristö- ja kulttuurieroista. (Karatzias ym. 2002, 36.) Maaseutukoulun ja kaupunkikoulun ympäristöllä ja ilmapiirillä on varmasti eroja, jotka vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen. Tämä opettajien rakentama ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden kokemaan ilmapiiriin (Soininen 1989, 151). Myös turvallinen kouluympäristö on vahvasti vaikuttamassa siihen, miten oppilaat koulussa viihtyvät (Olkinuora & Mattila 2001, 22). Tällöin tuloksista voidaan päätellä, että maaseutukoulut koetaan oppilaiden mukaan turvallisempina ja ilmapiiriltään parempina kuin kaupunkikoulut.

Maaseutukoulun oppilaiden parempi viihtyminen välitunnilla voidaan nähdä johtuvan esimerkiksi erilaisista ajanviettomahdollisuuksista välitunnilla. Unicefin (2008) teettämän kyselyn mukaan kuudesluokkalaisista maaseudulla 50 % ja pääkaupunkiseudulla 32 % oppilaista leikki välitunnilla. Tämän voidaan nähdä vaikuttavan suoraan välitunnilla viihtymiseen. Syitä siihen, miksi maaseudulla leikitään enemmän välitunnilla kuin pääkaupunkiseudulla ei kyseisessä tutkimuksessa tutkittu, mutta esimerkiksi välineiden riittävyys ja piha-alueen laajuus voivat vaikuttaa tähän. Välitunti on lisäksi yleinen paikka koulukiusaamiselle (Lämsä 2009, 62) ja se on osaltaan vaikuttamassa oppilaiden kokemaan välituntiviihtyvyyteen. Koulukiusaamisen yleisyyttä maaseutu- ja kaupunkikoulujen välillä ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa tutkittu.

Yllättävä tulos ilmeni aineistosta, kun tutkimme faktorien avulla välitunti- ja kouluviihtyvyyttä. Tulosten perusteella oppilaat viihtyvät hiukan paremmin koulussa kuin välitunneilla. Suomessa kouluviihtyvyyttä on pidetty huonona, eli voidaanko tästä päätellä, että myös välituntiviihtyvyys on Suomessa heikkoa? Lisäksi välitunnilla ja koulussa viihtymisellä oli selkeä yhteys, joten suomalaisten huono kouluviihtyvyys voi vaikuttaa

myös välitunnilla viihtymiseen ja toisinpäin. Koulun tulee olla harmoninen ja oppilasta huomioonottava ympäristö, jotta oppilas viihtyisi ja oppisi (Holopainen & Lehkonen 1994). Välitunti on yksi olennainen osa tätä ympäristöä ja osaltaan vaikuttamassa oppilaan viihtymiseen ja oppimiseen.

Oppilaiden vastauksista muodostuneista faktoreista eniten välituntiviihtyvyyden kanssa olivat yhteydessä oppilaiden kokema turvallisuus sekä pelit ja leikit. Tätä voidaan perustella sillä, että oppilaat arvostavat välitunneilla turvallisuutta ja opettajien läsnäoloa, sillä onhan välitunti paikkana kaikista otollisin koulukiusaamisen kannalta (Lämsä 2009). Turvallinen ja viihtyisä koulupiha innostaa oppilaita liikkumaan välitunnilla (Nuori Suomi 2008). Pelien ja leikkien merkittävästä yhteydestä välituntiviihtyvyyteen voidaan päätellä, että oppilaat viihtyvät paremmin välitunneilla, kun heillä on siellä viirikkeitä ja tekemistä. Oppitunneilla vapaata toimintaa sekä leikkien ja pelien mahdollisuutta on huomattavasti vähemmän. Aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet myös, että oppilaille kolme tärkeintä asiaa välitunnista olivat tauko opiskelusta, jutteleminen kavereiden kanssa sekä välitunneilla pelattavat pelit ja leikit. Tytöillä välitunnin sosiaalinen puoli korostui enemmän kuin pojilla. Ikävimpinä asioina välitunnilla oppilaat pitivät huonoa säätä, kiusaamista, tappelua, erimielisyyksiä peleissä ja leikeissä, sekä tilannetta, kun välitunnilla ei ole mitään tekemistä tai ketään kenen kanssa leikkiä. (Blatchford 1998, 30-33.)

Kouluviihtyvyyttä tutkittaessa opettajan ja kavereiden merkitys nousi esille voimakkaimmin. Tulokset ovat yhdenmukaisia kouluviihtyvyydestä saadun teoriapohjan kanssa, jossa korostetaan vertaissuhteiden ja opettaja-oppilassuhteen merkitystä (Whistley ym. 2012; Soininen 1989; Kämppi ym. 2012). Opettajalla on tärkeä rooli luokan yleisen ilmapiirin luonnissa ja näin ollen myös oppilaiden viihtymisessä koulussa. Kaverit taas ovat omalta osaltaan vaikuttamassa oppilaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja kouluun sopeutumiseen. Tutkittaessa Yhdysvaltojen ja Japanin nuorten kouluviihtyvyyttä ennustavia tekijöitä, nousi tärkeimmäksi tekijäksi positiivinen oppimisympäristö, jossa oppilaat tuntevat olonsa turvatuksi, kunnioitetuksi ja tuetuksi (Zullig, Huebner & Patton 2011, 142). Opettajan ja kavereiden rooli tämänkaltaisen tuntemuksen luonnissa voidaan nähdä erittäin tärkeänä.

6.3 Jatkotutkimus

Jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle olisi mielenkiintoista tutkia asioita, joilla välituntiviihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Tätä olisi hyvä tutkia niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta ja tarkastella niiden eroavaisuuksia toisiinsa. Lisäisivätkö esimerkiksi erilaiset välituntiprojektit välituntiviihtyvyyttä vai kävisikö päinvastoin, ja välituntien mahdollistama oppilaiden vapaus kärsisi johdettujen välituntien takia? Riittääkö pelkkä välituntimateriaalien hankinta ja aktivoivan koulupiikan rakentaminen lisäämään oppilaiden välituntiviihtyvyyttä? Ovatko päättäjät tehneet mitään välituntiviihtyvyyden parantamiseksi vai viekö kouluviihtyvyyteen keskittyminen huomion tältä? Huomioidaanko koulupihoja suunniteltaessa tai uusittaessa oppilaiden mielipiteitä? Voisiko juurikin välituntiviihtyvyyttä lisäämällä parantaa kouluviihtyvyyttä ja tätä kautta parantaa myös oppimistuloksia.

Myös leikki ja sen merkitys välitunnilla viihtymiselle voisi olla tarpeellinen ja mielenkiintoinen aihe tutkittavaksi. Välitunnilla leikkiminen ja viihtyminen vähenevät iän myötä, joten olisiko näillä tekijöillä vaikutusta toisiinsa?

Lisäksi olisi ollut mielenkiintoista tutkia myös koulukiusattujen ja yksinäiseksi itsensä kokevien vastauksia välitunti- ja kouluviihtyvyyden kannalta. Kuinka moni oppilas kokee olonsa turvalliseksi luokkahuoneessa tai välitunnilla ja mitkä asiat vaikuttavat heidän mielestään turvallisuuden tunteeseen? Millä tavoin oppilaiden kiusatuksi tulemisen ja yksinäisyyden kokemuksia voitaisiin vähentää? Koulukiusaaminen on laajasti todettu ongelma kouluissa ja välitunti toimii usein paikkana kiusaamiselle, joten näihin asioihin tulisikin keskittyä tarkemmin.

LÄHTEET

- Allardt, E. 1989. An updated indicator system : having, loving, being. Helsingin yliopisto, Sosiologian laitos
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L & Patil, S. A. 2003. The Developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*. Vol 18, No. 2. 206-221.
- Barros, R. M., Silver, E. J. & Stein, R. E. K. 2009. School recess and group classroom behaviour. *Pediatrics* 123(2). 431-436.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 1, pp. 61-79
- Blatchford, P. 1998. Social life in school - pupils experience of breaktime and recess from 7 to 16 years. Falmer Press, London.
- Blatchford, P. & Pellegrini, A. D. 2002. Time for a break. *The Psychologist* 15(2). 60-62.
- Council on school health. 2013. Crucial role of recess in school. *Pediatrics* 131(1), 183-188.
- Davis, H. A. 2003. Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, vol 28, 207-234.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. 2010. Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools* Vol. 47 (6)
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T. & Jahng, S. 2010. Differences in life satisfaction and schools satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (3), 649- 661.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. 2003. Childhood peer relationships : social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 4, 235–284.
- Ginsburg, K. R. 2007. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Gordon, T. suom. Savolainen, M. 2006. Toimiva koulu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkilä, T. 2002. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy

- Holopainen, P. & Lehtonen, P. 1994. Kohti oppimista tukevaa kouluympäristöä. Teoksessa Peltonen H. (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus. 17-23.
- Huebner, E. S. & McCullough, G. 2000. Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93:5, 331- 335.
- Jarrett, O. S., Maxwell, D. M., Dickerson, C., Hoge, P., Davies, G. & Yetley, A. 1998. Impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *The Journal of Educational Research*, 92:2, 121-126.
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Siddall, J. 2013. A Short- term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents` school satisfaction. *Social Indicators Research*. 114: 1073- 1086.
- Julkunen, M-L.(toim.), 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki ; Porvoo : WSOY
- Kaikkonen, S. 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisuudesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Oulun yliopisto, Käyttäytymistieteiden tiedekunta.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 131–150. ??? ei vielä viitattu mihinkään, tarkista! (4.4)
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. 2002. The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/ dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22:1, 33-50.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. N & Rasku- Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino
- Kauppinen, A., 2013. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Keltinkangas- Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kennedy T.D, Russom A, G & Kevorkian M. M (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying In Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership* 7(5).
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994- 2010- WHO- Koululaistutkimus (HBSC-Study) . Opetus-

- hallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen seurantaraportti; 2012.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lehtinen, T. & Lehtinen, I. 2007. Mikä mättää? - Murrosiän muutokset kotona ja koulussa. Helsinki: Edita.
- Lindh, R. & Sinkkonen H-M. 2009. Koulusta selviytyminen: opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki : Palmenia
- 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.
- Marjanen P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) 2013. Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Norra, J., Ruokonen, R. & Karvinen, J. 2004. Koulupihojen liikuntaolosuhteet. Valta-kunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi Ry:n julkaisusarja 2004:1
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Otava.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY
- NuoriSuomi. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. <http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsJlIwMTMvMTEvMTUvMTJfMjFfMzhhfNjVfRn15c2lzZW5fYWt0aWl2aXN1dWRlbl9zdW9zaXR1cy5wZGYiXV0/Fyysisen%20aktiivisuuden%20suositus.pdf> Viitattu 1.4.2014.
- OECD. 2013. PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Viitattu 14.6.2014.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa : empiirisiä tutkimuksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Olkinuora, E., & Mattila, E. (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa?: Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Painosalama Oy.
- Pellegrini, A. D. 1995. School Recess and Playground Behavior : Educational and Developmental Roles. State University of New York

- Pellegrini, A. D. & Bjorklund, D. F. 1997. The role of recess in children's cognitive performance. *Educational Psychologist*. 32:1, 35-40.
- Pellegrini, A. D. & Holmes, R. M. 2006. The role of recess in primary school. Teoksessa Singer, D. G., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (toim.) *Play = learning : How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852 §3. Viitattu 18.3.2014.
<http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetusasetus>
- Piironen- Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Rajala, R. 2010. Tilastollinen yhdysvaikutusanalyysi. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus.
- Ramstetter, C. L., Murray, R. & Garner, A. S. 2010. Crucial role of recess in schools. *Journal of school health*. Vol. 80 (11). 517-526.
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M-T. & Laippala, P. 2002. Relationship Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health* 72 (6), 243–249.
- Ruokonen, R., Norra, J., Suhonen, P. & Karvinen, H. 2009. Yläkoulujen liikuntaolosuhteet – valtakunnallinen selvitys 2008. Nuori Suomi ry. [Viitattu 16.5.2014]
http://www.lahiliikuntapaikat.fi/files/ns2/Olosuhteet_PDF/ylakoulujenliikuntaolosuhteet_nettilaatu.pdf
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Stellino MB, Sinclair CD, Partridge JA, & King KM. 2010. Differences in children's recess physical activity: recess activity of the week intervention. *Journal of School Health*. 80:436-444.
- Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) 2008. *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille*. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry
- Tian, L., Chen, H. & Huebner, E. S. 2013. The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction on school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*. DOI 10.1007/s11205-013-0495-4

Unicef A summary of the rights under the Convention on the Rights of the Child

- Valli, R. 2010a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS- kustannus.
- Valli, R. 2010b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS- kustannus.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. 2002. School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*. 59: 203-228.
- Waite-Stupiansky, S. & Findlay, M. 2002. The fourth R: Recess and its link to learning. *The Educational Forum*. 66:1, 16-25.
- Wentzel, K., R. 1998. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*. vol.90, no 202-209.
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J. & Valois, R. F. 2012. Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research Quality Life* (2012) 7:337- 350.
- Yerger, W. & Gehret, C. 2011. Understanding and dealing with bullying in schools, *The Educational Forum*, 75:4, 315-326.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton, J. M. 2011. Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the school*, Vol.48(2)

LIITTEET

LIITE 1

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Arvoisat vanhemmat!

Teemme Jyväskylän yliopistoon pro gradu-tutkielmaamme peruskoulun 4.-6.luokkalaisten koulussa viihtymisestä. Tarkoituksenamme on tutkia, miten välitunnit vaikuttavat lapsen kokemaan kouluviihtymiseen. Toteutamme tutkimuksemme internet-kyselylomakkeella. Kyselyyn vastataan anonyymisti ja vastaajaa koskevat tiedot säilyvät täysin luottamuksellisena tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Kyselylomakkeen tuloksia ei tarkastella koulussa ollenkaan. Henkilötietolain mukaan pyydämme lupaanne lapsenne osallistumiseksi tutkimukseen täyttämällä kyselylomakkeen koulussa.

Yhteistyöterveisin

Mika Lappi, KK, Jyväskylän yliopisto

mika.a.lappi@student.jyu.fi

puh. 0400-775314

Jarkko Ojala, KK, Jyväskylän yliopisto

jarkko.t.ojala@student.jyu.fi

puh. 0400-583603

Kaili Kepler-Uotinen, Jyväskylän yliopisto OKL, lehtori

kaili.kepler-uotinen@jyu.fi

Palauta alla oleva lomake lapsesi opettajalle allekirjoituksellasi varustettuna.

__ Lapseni saa täyttää kyselylomakkeen ja osallistua tutkimukseen.

__ Lapseni ei saa täyttää kyselylomaketta eikä osallistua tutkimukseen.

huoltajan allekirjoitus**LIITE 2.****Kouluviihtyvyy- ja välituntikysely****1. Sukupuoli**

tyttö poika

2. Luokka-aste

4lk 5lk 6lk

3. Asun

maaseudulla kaupungissa

täysin	eri	ei eri	samaa	täysin
eri		eikä samaa		samaa
mieltä	mieltä	mieltä	mieltä	mieltä

Opettaja-oppilassuhde

Opettajat ovat kiinnostuneita asioistani

Opettaja kohtelee oppilaita

tasapuolisesti

Opettaja kannustaa oppilaita

Saan opettajalta apua tarvittaessa

Pidän opettajastani

Opettaja hyväksyy minut

Opettaja antaa minun ilmaista mielipiteeni oppitunnilla

Kaverisuhteet

Kaikki luokkani oppilaat ovat kavereitani

Toiset oppilaat kunnioittavat minua

Luokkatoverini pitävät minusta

Tulen toimeen luokkakavereideni kanssa

Tunnen oloni yksinäiseksi koulussa

Minua on kiusattu koulussa

Minulla on paljon kavereita luokallani

Minulla on kavereita muilta luokilta

Kaverit auttavat minua

Saan helposti uusia kavereita

Kouluympäristö

Koulussa on kivaa

Opin koulussa minulle tärkeitä asioita

Luokassa on hyvä työrauha

Luokassani on hyvä yhteishenki

Koulussa on turvallista

Koulurakennus on viihtyisä

Koulupiha on viihtyisä

Luokkahuone on viihtyisä

Koulun henkilökunta (muut opettajat, siivoojat, keittäjät) on ystävällinen minulle

Välitunti

Välitunnilla on hauskaa

Viihdyn hyvin välitunnilla

Minulla ei ole ketään, kenen kanssa viettäisin aikaa välitunnilla

Välitunnilla olen luokkatovereitteni kanssa

Liikun paljon välitunnilla

Välitunnilla on mukava pelata ja leikkiä

Välitunnit ovat liian pitkiä

Tunnen oloni yksinäiseksi välitunnilla

Välitunnilla on paljon tekemistä

Välitunnit piristävät minua

Välitunnit ovat paras asia koulussa

Haluaisin ohjattua toimintaa välitunneille

Välitunneilla on tärkeää, että saan itse valita mitä teen

Opettaja ottaa osaa välituntileikkeihin

Tunnen oloni turvalliseksi välitunnilla

Minua ei oteta joskus mukaan välituntileikkeihin

Välitunnit lisäävät koulussa viihtymistä

Kaverit ovat tärkeitä välitunneilla

Pelit ja leikit ovat tärkeitä välitunneilla

Koulussa on hyviä välineitä välitunneille

Välitunneilla tärkeintä on vapaus tehdä mitä haluaa

LIITE 3.**Korrelaatiomatriisin perusteella muodostuneet faktorit****Välituntiviihtyvyys**

Välitunnilla on hauskaa

Viihdyn hyvin välitunnilla

Välitunnit piristävät minua

Kouluviihtyvyys

Opettaja kannustaa oppilaita

Pidän opettajastani

Minulla on paljon kavereita luokallani

Luokkatoverini pitävät minusta

Koulussa on turvallista

Koulussa on kivaa

Opettaja-oppilassuhde

Opettajat ovat kiinnostuneita asioistani

Opettaja kohtelee oppilaita tasapuolisesti

Pidän opettajastani

Opettaja hyväksyy minut

Turvallisuus

Koulussa on turvallista

Tunnen oloni turvalliseksi välitunnilla

Yksinäisyys

Minulla ei ole ketään, kenen kanssa viettäisin aikaa välitunnilla

Tunnen oloni yksinäiseksi välitunnilla

Minua ei oteta joskus mukaan välituntileikkeihin

Pelit ja leikit

Välitunnilla on paljon tekemistä

Koulussa on hyviä välineitä välitunneille

Pelit ja leikit ovat tärkeitä välitunneilla

Välitunnilla on mukava pelata ja leikkiä

Kaverisuhteet

Kaikki luokkani oppilaat ovat kavereitani

Toiset oppilaat kunnioittavat minua

Luokkatoverini pitävät minusta

Tulen toimeen luokkakavereideni kanssa

Minulla on paljon kavereita luokallani

Kaverit auttavat minua

Saan helposti uusia kavereita

Välitunnilla olen luokkatovereitteni kanssa

LIITE 4.

Välitunnilla viihtymiseen vaikuttavat tekijät.

	Välitunti- viihtyvyys	Turvallisuus	Opettaja- oppilas- suhde	Kaveri- suhteet	Pelit	Yksinäisyys
Välituntiviihtyvyys	1	,526**	,450**	,419**	,717**	-,236**
Turvallisuus	,526**	1	,433**	,461**	,506**	-,261**
Opettaja-oppilassuhde	,450**	,433**	1	,354**	,347**	-,128
Pelit	,717**	,506**	,347**	,386**	1	-,087
Yksinäisyys	-,236**	-,261**	-,128	-,446**	-,087	1
Kaverisuhteet	,419**	,461**	,354**	1	,386**	-,446**

** . Korrelaatio on merkitsevä tasolla 0.01 (2-tailed).

LIITE 5.*Koulussa viihtymiseen vaikuttavat tekijät.*

	Koulu- viihtyvyys	Turvallisuus	Opettaja- oppilas- suhde	Pelit	Yksinäisyys	Kaveri- suhteet
Kouluviihty- vyys	1	,680**	,756**	,493**	-,280**	,722**
Turvallisuus	,680**	1	,433**	,506**	-,261**	,461**
Opeopp	,756**	,433**	1	,347**	-,128	,354**
Pelit	,493**	,506**	,347**	1	-,087	,386**
Yksinäisyys	-,280**	-,261**	-,128	-,087	1	-,446**
Kaverisuhteet	,722**	,461**	,354**	,386**	-,446**	1

** . Korrelaatio on merkitsevä tasolla 0.01 (2-tailed).

LIITE 6.*Välitunti- ja kouluviihtyvyyden suhde.*

	Välituntiviihtyvyys	Kouluviihtyvyys
Pearson Correlation	1	,552**
Välituntiviihtyvyys	Sig. (2-tailed)	,000
	N	138
Pearson Correlation	,552**	1
Kouluviihtyvyys	Sig. (2-tailed)	,000
	N	138

**= korrelaatio on merkitsevä tasolla 0.01 (2-tailed).