

Yhteisöllisyys ja suoritusstrategiat viidennen ja kuudennen luokan oppilailla

Matias Nykänen
Mikael Alakruuvi
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Turun yliopisto, Rauman kampus
Maaliskuu 2021

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

ALAKRUUVI, MIKAEL & NYKÄNEN, MATIAS: YHTEISÖLLISYYS JA SUORITUSSTRATEGIAT VIIDENNEN JA KUUDENNEN LUOKAN OPPILAILLA

Pro gradu -tutkielma, 49 sivua, 9 liites.
Kasvatustiede, maaliskuu 2021

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää miten yhteisöllisyys ja sen osa-alueet toteutuvat oppilaiden kokemana viidennellä ja kuudennella luokalla sekä missä määrin oppilailla esiintyi hallintasuuntautunutta sekä tehtävää välttelevää suoritustrategiaa. Tutkimme myös yhteisöllisyyden ja suoritustrategioiden eroja tytöillä ja pojilla sekä näiden yhteyttä oppilaiden luokka-asteeseen. Lisäksi analysoimme, onko yhteisöllisyys yhteydessä käytettyyn suoritustrategiaan. Yhteisöllisyyden osa-alueilla tarkoitamme osallistumista, vuorovaikutusta, yhteenkuuluvuutta ja yhteishenkeä sekä turvallisuutta. Suoritustrategia on yksilön ajattelu- ja toimintatapa, jota yksilö käyttää, kun hän kohtaa haastavan tehtävän. Käytännöllisten suoritustrategioiden, joihin hallintasuuntautuneisuus kuuluu, on havaittu olevan yhteydessä myönteisesti koulumenestykseen.

Tutkimuksemme toteutettiin kyselylomakkeella satakuntalaisessa koulussa ja siihen vastasi yhteensä 71 viidennen ja kuudennen luokan oppilasta. Kuvailevien tulosten mukaan oppilaat kokivat yhteisöllisyyttä luokissaan joskus, usein tai aina. Sukupuoli ei ollut yhteydessä yhteisöllisyyden tunteeseen. Sen sijaan viidesluokkalaiset kokivat kuudesluokkalaisia enemmän turvallisuutta. Hallintasuuntautunutta strategiaa käytti usein tai aina 23 % kaikista oppilaista ja tehtävää välttelevää 19 %. Sukupuoli tai luokka-aste ei ollut yhteydessä käytettyyn suoritustrategiaan. Usein ja joskus yhteisöllisyyttä tuntevat käyttivät enemmän hallintasuuntautunutta strategiaa kuin harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat oppilaat. Lisäksi harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat käyttivät tehtävää välttelevää strategiaa enemmän kuin usein yhteisöllisyyttä tuntevat. Tavoitteena on saada tietoa, voiko yhteisöllisyyttä tukemalla vaikuttaa oppilaiden käyttämiin suoritustrategioihin.

Avainsanat: yhteisöllisyys, suoritustrategiat, hallintasuuntautuneisuus, tehtävänvälttely

Sisällys

1	Johdanto.....	5
2	Yhteisöllisyys ja sen osa-alueet.....	6
2.1	Osallistuminen.....	8
2.2	Vuorovaikutus.....	9
2.3	Yhteenkuuluvuus ja yhteishenki.....	12
2.4	Turvallisuus.....	13
3	Suoritusstrategiat.....	15
3.1	Suoritusstrategian muodostuminen.....	15
3.2	Suoritusstrategioiden kolme ulottuvuutta.....	16
3.3	Tarkoituksenmukaiset suoritusstrategiat.....	18
3.4	Epätarkoituksenmukaiset suoritusstrategiat.....	19
3.5	Suoritusstrategian pysyvyys ja muokkaaminen.....	21
3.6	Suoritusstrategioiden ja yhteisöllisyyden välinen yhteys.....	22
4	Tutkimuskysymykset.....	23
5	Tutkimuksen toteutus.....	24
5.1	Tutkimukseen osallistuneet oppilaat.....	24
5.2	Tutkimusmenetelmä ja oppilaskysely.....	25
5.3	Yhteisöllisyyden arviointi.....	25
5.4	Suoritusstrategian arviointi.....	26
5.5	Aineiston analysointi.....	27
6	Tulokset.....	29
6.1	Yhteisöllisyyden osa-alueet.....	29
6.2	Sukupuolen ja luokka-asteen yhteys yhteisöllisyyteen.....	31
6.3	Suoritusstrategiat 5. ja 6. luokan oppilailla.....	33
6.4	Sukupuolen ja luokka-asteen yhteys suoritusstrategioihin.....	34

6.5	Oppilaiden yhteisöllisyyden kokemusten yhteys suoritusstrategioihin	35
7	Pohdinta.....	39
7.1	Tutkimustulosten tarkastelua	39
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua sekä jatkotutkimusehdotukset 41	
	Lähteet.....	44
	Liitteet	50

1 JOHDANTO

Yhteenkuuluvuuden sekä turvallisuuden tunnetta pidetään ihmisen perustarpeina. Näin ollen ihmisellä on luontainen tarve olla osa jotakin turvallista yhteisöä. (Maslow 1943.) Koulu ja etenkin oppilaan oma luokka muodostavat tärkeän yhteisön oppilaalle. Luokan ilmapiiriä ja yhteishenkeä voidaan kuvata yhteisöllisyyden käsitteellä, jolla tarkoitetaan yhteisön sisällä tapahtuvaa antamista, jakamista ja vastaanottamista sekä tunne- että kokemustasolla (Koivula 2013). Oppilaiden kokeman yhteisöllisyyden tunteen on havaittu parantavan kouluviihtyvyyttä ja vähentävän koulukiusaamista (Janhunen 2013).

Oppilaan koulusuoriutumisen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan käyttämään suoritustapaan (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000, 300). Suoritustavalla tarkoitetaan ihmisen ajattelu- ja toimintatapaa, jota hän käyttää kohdattessaan haastavan tehtävän, sen suorittamisessa ja oman suoriutumisen arvioinnissa kyseisessä tehtävässä (Määttä, Stattin & Nurmi, 2002). Suoritustapa muodostuu psyykkisistä prosesseista kuten: tavoitteen asettelusta, onnistumisen ja epäonnistumisen odotuksista, oman toiminnan ohjauksesta ja säätelystä, käyttäytymisen arvioinnista, kausaaliatribuutioiden eli syyselitysten muodostamisesta sekä tunteiden käsittelystä (Nurmi, 1993; Tapio 2011, 36).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemia yhteisöllisyyttä sekä heidän käyttämiään suoritustapojen. Lisäksi selvitämme onko oppilaan kokema yhteisöllisyys sekä hänen käyttämänsä suoritustapa yhteydessä toisiinsa. Suoritustapojen sekä yhteisöllisyyttä on tutkittu omina teorioinaan jonkin verran. Tutkimusasetelmamme on tärkeä ja mielenkiintoinen sillä tiedossamme ei ole muita tutkimuksia, joissa olisi tutkittu suoritustapojen ja yhteisöllisyyden tunteen välistä yhteyttä alakoulun oppilailla. Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa siitä, voiko yhteisöllisyyttä tukemalla vaikuttaa oppilaiden käyttämiin suoritustapoihin.

2 YHTEISÖLLISYYS JA SEN OSA-ALUEET

Tämä luku käsittelee yhteisöllisyyttä ja sen osa-alueita. Ensin tuomme esille mihiin yhteisöllisyys viittaa ja sen jälkeen tarkastelemme yhteisöllisyyden osa-alueita.

Yhteisöllisyyttä (*sense of community*) on haasteellista määritellä vain yhdestä näkökulmasta, sillä se liittyy yksilön ja ympäristön välisiin suhteisiin. Yhteisöllisyys yhdistetään vahvasti yhteenkuuluvuuden tarpeeseen (*belongingness*), jota on yleisesti pidetty yhtenä ihmisen perustarpeena. Maslow (1943) on kehittänyt psykologisen teorian ihmisen tarvehierarkiasta. Tarvehierarkia jakaa ihmisen perustarpeet viidelle eri tasolle. Teorian mukaan edellisen tason tarpeen tulee olla täytetty ainakin osittain, jotta seuraavan tason tarve voi täytyä. Yhteenkuuluvuus sisältyy Maslowin tarvehierarkian kolmannelle tasolle. Maslowin mukaan ihmisellä on luontainen tarve olla osa jotakin yhteisöä. (Maslow 1943, 381–382.)

Koivulan (2013) mukaan yhteisöllisyys on yhteisön sisällä tapahtuvaa antamista, jakamista ja vastaanottamista sekä tunne- että kokemustasolla. Toisin sanoen yhteisöllisyyttä havaitaan ryhmässä, jonka jäsenten välillä on myönteinen tunneside. (Koivula 2013, 20–21.) Väitöskirjassaan Koivula tutki varhaiskasvatustarpeiden lasten yhteisöllisyyttä ja tulostensa perusteella hän painottaa yksilön emotionaalisen yhteyden tärkeyttä suhteessa yhteisöön. Yksilön on koettava yhteisön olevan hänelle itselleen merkityksellinen ja yhteisön tulee pystyä tyydyttämään yksilön keskeisiä tarpeita. On myös ensisijaisen tärkeitä, että yksilö voi halutesaan vaikuttaa ryhmän toimintaan ja sen tekemiin päätöksiin. (Koivula 2010, 11.)

Paasivaara ja Nikkilän (2010) mukaan yhteisöllisyydellä viitataan yhteistyöhön ja sen erilaisiin muotoihin yhteisön sisällä. He kuvaavat yhteisöllisyyden olevan eräänlainen henkinen tila, ikään kuin tunne, joka perustuu vapaaehtoisuuteen. Paasivaara ja Nikkilä nostavat esille kiinnostuksen tarkastellessaan yhteisöllisyyttä. Yhteisö saattaa perustua esimerkiksi saman kiinnostuksen kohteen

yhteyteen. Tässä tilanteessa kiinnostus samaa asiaa tai ilmiötä kohteen toimii yhteisöllisyyden perustana. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 10–11.)

Rovain (2002) mukaan koululuokan sisällä vaikuttava yhteisöllisyys koostuu neljästä ulottuvuudesta: *luottamuksesta* (trust), *yhteishengestä* (spirit), *vuorovaikutuksesta* (interaction) sekä *yhteisistä odotuksista ja tavoitteista* (commonality of expectation and goals). Näitä neljää ulottuvuutta edistävät toimet yhteisön sisällä johtavat ryhmän yhteisöllisyyden tunteen vahvistumiseen. (Rovain 2002, 4–5).

Yhteisöllisyyttä tutkittaessa viitataan usein McMillanin ja Chavisin (1986) teoriaan yhteisöllisyyden luonteesta. He määrittelevät yhteisöllisyyden seuraavasti: yhteisöllisyys koostuu sen jäsenten yhteenkuuluvuuden tunteesta ja siitä, että yhteisön jäsenet tuntevat olevansa merkityksellisiä suhteessa toisiinsa sekä yhteisöä kohtaan. Jäsenten tarpeiden tyydyttyminen ja yksilön sitoutuminen yhteisöön ovat myös yhteisöllisyyden tunnusmerkkejä. Toisin sanoen McMillanin ja Chavisin mukaan yhteisöllisyydellä on neljä tarkkaa tunnuspiirrettä: emotionaalinen yhteys, integraation ja tarpeiden täyttyminen, jäsenyys ja vaikuttaminen. (McMillan & Chavis 1986, 9–13.)

McMillan ja Chavis esittävät myös kritiikkiä yhteisöllisyyttä kohtaan. Yhteisöllisyyden varjopuolena voidaan pitää sen erottelevuutta. Jotkut yhteisöt saattavat sulkea ovensa niiltä ihmisiltä, jotka eivät kuulu niihin. Yhteisöllisyys saattaa epäsuorasti lisätä syrjintää eri yhteisöjen välillä. (McMillan & Chavis 1986, 20.)

Janhunen (2013) tutki väitöskirjassaan nuorten yhteisöllisyyttä kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa tulostensa mukaan oppilaat pitivät luokan sosiaalisia suhteita tärkeinä. Toisin sanoen koulukavereiden näkeminen motivoi oppilaita tulemaan kouluun. Kaveriporukkaan kuulumisen toi oppilaille turvallisuuden tunnetta. Yksinäisyys liittyi oppilaiden mielestä vahvasti kiusatuksi tulemisen uhkaan. Oppilaiden kokeman yhteisöllisyys koostuu koulun ilmapiiristä sekä yhteishengestä. Myös opettajien asenteet ja suhtautuminen oppilaisiin vaikuttavat vahvasti oppilaiden tuntemaan yhteisöllisyyden tunteeseen. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat kokivat koulukiusaaminen heikentävän huomattavasti yhteisöllisyyttä. Tutkimukseen vastanneet oppilaat kertoivat

koulukiusaamisen olevan koulumaailman pahin sekä vakavin ongelma. (Janhunen 2013, 80–82.)

Yhteisöön kuulumisen on lapsille tärkeää. Tämä voidaan havaita lasten tarpeesta muodostaa pieniä ystävyysryhmiä vertaisryhmän sisällä. Yhteisöllisyys näyttäytyy ryhmän jäsenten välisenä auttamisena, keskinäisenä kiintymyksenä ja välittämisenä. (Ikonen 2006, 156–157). Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme neljää yhteisöllisyyden osa-aluetta.

2.1 Osallistuminen

Puhuttaessa oppilaiden osallistumisesta käytetään usein kutakuinkin samaa tarkoitettavia termejä *osallistaminen* sekä *vaikuttaminen*. (Hanhivaara 2006, 29; Kiilakoski 2008, 10). Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuus on yksilön kokemus, jota tarkasteltaessa on tärkeää pohtia, mihin yksilö on osallisena. Osallisuudessa on pohjimmiltaan Hanhivaaran (2006, 32) mukaan kyse yhteisyydestä. Osallistuminen mahdollistuu silloin, kun yksilö kokee olevansa arvokas ja yhteisö antaa sille mahdollisuuden vaikuttaa asioihin. (Kiilakoski 2008, 13.) Alangon (2010) mukaan osallistuminen on ”ennen kaikkea sosiaalista toimintaa muiden kanssa” (Alanko 2010, 57).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa perusteissa (2014) puhutaan osallistumisen sekä vaikuttamisen liittyvien taitojen oppimisesta. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan osallistumisen sekä vaikuttamisen taitoja voi oppia vain harjoittelemalla. Koulun tulee tarjota niiden harjoittamiselle ”turvalliset puitteet”. Yksi koulun tehtävistä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. Opetussuunnitelma velvoittaa kouluja esimerkiksi ottamaan oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun koulun suunnitellessa monialaisia oppimiskokonaisuuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24, 32.)

Myös Alanko (2010, 57) on tutkinut oppilaiden osallistumista peruskoulussa ja hän on sitä mieltä, että koulussa tulisi vallita oppilaiden osallistumisen mahdollistava ja salliva toimintakulttuuri pyrittäessä kehittämään oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia. Alangon tutkimuksen tulosten mukaan oppilailta oli omasta mielestään yläkoulussa enemmän vaikutusmahdollisuuksia alakouluun verrattuna.

Tästä huolimatta alakoululaiset kokivat osallistumisen koulun järjestämiin tapahtumiin ja retkiin merkityksellisinä asioina. (Alanko 2010, 66.) Varjuksen (2014) tutkimuksen mukaan tytöt osallistuivat koulun yhteiseen toimintaan poikia enemmän (Varjus 2014, 26).

Osallistumisen kannalta olennaista on se, että jokainen oppilas tuntisi kuuluvansa ryhmään ja sen muodostamaan suhdeverkkoon. Tämänlaisen koulu yhteisön rakentaminen vaatii opettajilta ja koulun johdolta ammattitaitoa. Yhteisön rakentaminen edellyttää opettajilta oppilaiden osallistumisen tukemista. Esimerkiksi ryhmä yhteisten sääntöjen luominen on oiva tapa edistää oppilaiden vastuunottoa. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.) Yhteisöllisyyden tunteen rakentumisen kannalta on tärkeää, että yhteisön jäsen kokee pystyvänsä jollakin tapaa vaikuttamaan yhteisöön. Toisin sanoen on tärkeää, että yksilö tuntee itsensä merkitykselliseksi yhteisön kannalta. (Ikonen 2006, 158).

Rasku-Puttonen (2006) on sitä mieltä, että koulun yhteisöjä voidaan arvioida sen perusteella, miten oppilailla on mahdollisuuksia muovata oppimisympäristöä sekä omaa henkilökohtaista oppimisprosessiaan. Oppilaiden osallistumisen tukeminen edellyttää opettajilta kykyä pysytellä taustalla samalla luoden oppilaille tilaa toimia. (Rasku-Puttonen 2006, 125.)

2.2 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on ihmisten välillä tapahtuvaa vastavuoroista toimintaa. Yleensä vuorovaikutus määritellään prosessiksi, jossa vähintään kaksi ihmistä vaikuttaa toistensa ajatuksiin sekä reaktioihin. Edellä mainittujen asioiden lisäksi vuorovaikutus vaikuttaa ihmisiin myös tunnetasolla. (Hammarén 2002, 3.) Vastavuoroinen vuorovaikutus on yhteisössä toimimisen perusedellytys. Yhteisön jäsenet ilmaisevat yhteisöön kuulumista vuorovaikutuksen kautta. (Ikonen 2006, 158.)

Westheimer ja Kahne (1993) nostavat vuorovaikutuksen esille määritellesään yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys on heidän mukaansa vuorovaikutusta ja keskustelua sellaisten ihmisten välillä, joita yhdistävät samanlaiset intressit ja yhteiset tavoitteet. Luokassa oppilaat muodostavat tunnesiteitä toisiinsa työskennellessään yhdessä esimerkiksi pari- ja ryhmätyötilanteissa. Westheimerin ja Kahne

argumentoivat, että ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen tulisi olla merkityksellistä, sillä merkityksellinen vuorovaikutus luo ryhmän sisälle tunteen siitä, että vastuu ryhmätyön valmistumisesta ja lopputuloksen laadusta on jakautunut kaikkien osallistujien harteille. (Westheimer & Kahne 1993, 325–326.)

Moore (1989) on tutkinut vuorovaikutusta oppimisen näkökulmasta. Hänen näkemyksensä mukaan on olemassa kolme erilaista oppimisen vuorovaikutustyyppiä. Vuorovaikutus *opettajan ja oppilaan* välillä on hyvinkin keskeistä, koska suuri osa oppimisesta tapahtuu tämän vuorovaikutuksen seurauksena. *Oppijan ja sisällön* välinen vuorovaikutus tarkoittaa esimerkiksi oppimateriaalien ja opetussuunnitelman vuorovaikutusta oppijaan. Kolmas Mooren erittelemä vuorovaikutuksen muoto on *oppilaiden keskinäinen* vuorovaikutus. Tämä vuorovaikutus tulisi nähdä oppimisen kannalta arvokkaana resurssina. Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen toteutuminen on yksi etäopetuksen haasteista. (Moore 1989, 2–4.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusta opettajan sekä oppilaan välillä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta.

Sajaniemen (2016) mukaan vuorovaikutus on merkittävä osa oppimisprosessia, sillä vuorovaikutustilanteessa eri puolilla aivoja sijaitsevat hermot aktivoituvat saman aikaisesti. Oppilaiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus on erittäin palkitsevaa, näin ollen koko luokan yhteisiä jaettuja oppimistilanteita tulisi suosia opetusta suunniteltaessa. Sajaniemi painottaakin eritoten opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä. Kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen sisältyy paljon sosiaalista ja kognitiivista informaatiota. Verrattaessa kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta etänä tapahtuvaan vuorovaikutukseen, voidaan todeta ensiksi mainitun olevan jälkimmäistä tehokkaampi ja motivoivampi vuorovaikutuksen muoto. (Sajaniemi 2016, 30–35.)

Talvio ja Klemola (2017) ovat sitä mieltä, että vuorovaikutus perustuu ihmisten väliseen aitoon haluun kunnioittaa ja arvostaa niitä ihmisiä, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus on aina vastavuoroista ja siihen vaikuttaa vahvasti sosiaalinen ympäristö, jossa elämme. Toisin sanoen vuorovaikutustilanteet eroavat toisistaan eri ympäristöissä. (Talvio & Klemola 2017, 3–4.)

Janhusen (2013) tulosten mukaan oppilaat pitivät opettajan ja oppilaiden välistä positiivista vuorovaikutussuhdetta erittäin tärkeänä. Oppilaat kokivat opettajien toimivan esimerkkeinä oppilaille, joilta oppilaat omaksuvat asenteita sekä käytös-malleja toisia ihmisiä sekä asioita kohtaan. Toisin sanoen koska opettajia pide-tään esimerkillisesti tärkeässä asemassa, oppilaat odottivat opettajien suhtautu-van kaikkiin oppilaisiin tasavertaisesti sekä oikeudenmukaisesti. (Janhunen 2013, 82). Myös Williams ja Batten (1981) toteavat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin. (Williams & Batten 1981, 51.)

Ulmanen (2017) tutki väitöskirjassaan luokan sisäistä vuorovaikutusta sekä opet-tajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Tulosten mukaan oppilaan myönteinen vuorovaikutussuhde opettajaan on selkeästi yhteydessä oppimisen iloon ja mer-kityksellisyyteen. Vuorovaikutuksen ollessa luokassa tasaisesti jakautunut oppi-laat kokivat vahvaa yhteenkuuluvuutta. Sen sijaan luokissa, joissa vuorovaikutus oli jakautunut epätasaisesti osa luokan oppilaista, koki itsensä ulkopuoliseksi. Tu-losten mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli pääasiallisesti ta-sapainoista. Lisäksi kahdeksaluokkalaiset kuvasivat opettaja-oppilas-vuorovai-kutusta kielteisemmin kuin kuudesluokkalaiset. (Ulmanen 2017, 46–52.) Varjuk-sen (2014, 41) tutkimustulosten mukaan kuudesluokkalaiset tytöt tunsivat poikia enemmän vuorovaikutusta opettajaa kohtaan.

Vuorovaikutus on tärkeässä roolissa tarkasteltaessa opettajan työtä. Opettaja on työssään emotionaalisessa, sosiaalisessa sekä älyllisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Väljärvi 2006, 21.) Ikonen (2006, 153) puolestaan nostaa esille oppilaiden keskinäisten vuorovaikutussuhteiden tärkeyden, joiden avulla oppilaat oppivat tärkeitä taitoja, kuten esimerkiksi tekemään yhteistyötä ongel-manratkaisutilanteissa. Klemolan (2007, 432–433) mielestä vuorovaikutus koulu-yhteisön sisällä on opettajan työn merkittävä haaste. Hän puhuu artikkelissaan opettajien vuorovaikutustaitojen sekä valmiuksien kehittämisen puolesta.

2.3 Yhteenkuuluvuus ja yhteishenki

Sanatarkasti yhteenkuuluvuus on ”miellyttävä tunne, joka sinulla on ollessasi osa ryhmää, jossa ihmisillä on läheinen suhde toisiinsa”. (Hännikäinen 2006, 126.) Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä ikään kuin toiminnan ominaispiirteenä, joka viittaa sosiaaliseen ja emotionaaliseen ilmapiiriin yhteisön sisällä. Hännikäinen kokee, että yhteenkuuluvuuden tunne on tärkeä edellytys yhteisölliselle oppimiselle koulussa, koska yhteenkuuluvuuden tunne on yhteisöllisyyden edellytys. (Hännikäinen 2006, 126.)

Tutkimusten mukaan yhteenkuuluvuuden tunne ei luultavasti yksinään edistä opittavan sisällön oppimista, mutta sen voidaan nähdä vaikuttavan positiivisesti ryhmän jäsenten asenteisiin sekä sosiaalisiin kykyihin, joiden yhteisvaikutukset kohentavat ryhmän oppimistuloksia. Yhteen kuuluvuuden tunnetta on havaittu tutkimuksissa lapsilla jo ennen kouluikää päiväkodissa. Tästä syystä yhteenkuuluvuuteen ja yhteishenkeen tulisi panostaa peruskoulun ohella myös päiväko-deissa sekä esiopetuksessa. Yhteenkuuluvuuden tunne innostaa oppilaita kohti yhteisöllistä oppimista. Näin ollen yhteenkuuluvuuden tunne on todennäköisesti yhteydessä yhteisöllisyyden tunteeseen. (Hännikäinen 2006, 127–129.)

Hännikäinen (2006, 126 & 137) toteaa yhteenkuuluvuuden tunteeseen sisältyvän ystävyyttä, mutta se ei kuitenkaan ole sen edellytys. Toisin sanoen yhteenkuuluvuutta voidaan tuntea ilman ystävyyttä. Kuitenkin yhteisöllisyyden tunteminen edellyttää ystävyyttä. Näiden käsitteiden määrittelyä tarkastellessa ne liittyvät selkeästi toisiinsa.

Katajisto ja Kujala (2018, 44–45) tutkivat yhteishengen rakentumista luokassa. Tutkimuksen tulosten mukaan luokan yhteishengen rakentaminen vie aikaa ja vaatii ponnisteluja niin oppilailta kuin opettajiltakin. Tätä tukee myös Juutisen (2015) havainto siitä, ettei yhteenkuuluvuuden tunne ole vakaa ilmiö. Hänen mukaansa sitä on rakennettava koko ajan uudelleen. Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat oppilaiden keskinäiset kaverisuhteet (Ikonen 2006, 153; Juutinen 2015, 172) ja luokan positiivinen ja vapautunut ilmapiiri (Katajisto & Kujala 2018, 44–45).

Ulmasen (2017) tutkimustulosten mukaan oppilas saattoi samanaikaisesti tuntea vahvaa yhteenkuuluvuutta koulun sosiaalista ympäristöä kohtaan, sekä negatiivisia emootioita ja asenteita opiskeluaan kohtaan. Toisin sanoen oppilaan vahva yhteenkuuluvuuden tunne ei selittänyt oppilaan asennetta koulua kohtaan. Sen sijaan oppilaan kokema yhteenkuuluvuuden tunne oli pääosin suorassa yhteydessä oppimisen ilon kanssa. (Ulmanen 2017, 48–49.) Useat tutkimustulokset osoittavat tyttöjen kokevan poikia enemmän yhteenkuuluvuutta koulussa. (Korkiamäki & Ellonen 2010, 31; Varjus 2014; Pulkkinen & Pesu 2018, 32–33.)

Varjus (2014, 14) erotti tutkimuksessaan yhteenkuuluvuuden ja yhteishengen käsitteet toisistaan. Yhteenkuuluvuuden Varjus käsittää olevan jotakin jonka takia oppilaat haluavat kuulua juuri omaan luokkaansa. Yhteishenki sen sijaan liittyy me-henkeen ja asenteeseen. Myös Hyyppä (2005, 158) puhuu me-hengen tärkeydestä. Hänen mukaansa me-hengen voidaan nähdä olevan yhteisöllisyyden kulmakivi, joka perustuu jäsenien yhteiseen menneisyyteen. Me-hengen lisääminen kasvattaa ryhmän yhteisöllisyyttä.

2.4 Turvallisuus

Perusopetuksen taustalla vaikuttaa perusopetuslaki, jonka 29. artiklan mukaan: ”opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön” (Perusopetuslaki 1998/628, § 19). Maslow (1943) psykologisen tarvehierarkian mukaan turvallisuus on fysiologisten tarpeiden lisäksi ihmisen tärkein perustarve. Toisin sanoen turvallisuus on ihmisen hyvinvoinnin perusta. (Maslow 1943, 372.) Turvallisuuden toteutumista voidaan näin ollen pitää oppimisen edellytyksenä.

Myös Vornasen (2006, 122) näkemyksen mukaan turvallisuus on ihmisen peruspyrkimys. Muun muassa sosiaalisesta näkökulmasta turvallisuutta tarkasteleva Vornanen toteaa yksinäisyyden sekä ihmissuhteissa tapahtuvien konfliktien heikentävän yksilön turvallisuuden tunnetta. Turvallisuutta voidaan tarkastella myös moraalista sekä oikeudellisesta näkökulmasta. Näin ollen turvallisuus on erittäin moniulotteinen ilmiö (Vornanen 2006, 122–123.)

Turvallisuutta tarkastellaan usein objektiivisesta tai subjektiivisesta näkökulmasta. Objektiivisellä turvallisuudella tarkoitetaan rakenteista muodostuvaa turvallisuutta, joka rakentuu esimerkiksi koulussa pätevästi koulutetusta henkilökunnasta ja turvallisesti rakennetusta ympäristöstä. Subjektiivisen turvallisuuden käsite tutkii sen sijaan yksilön kokemaa turvallisuuden tunnetta. (Mutanen 2011, 22; Rusanen 2011, 193–195.) Edellä esitellyt näkökulmat liittyvät vahvasti toisiinsa, sillä objektiivisen turvallisuuden vahvistaminen vaikuttaa positiivisesti yksilön subjektiiviseen turvallisuuden tunteeseen. Tämän lisäksi turvallisuutta tulisi aina tarkastella yksilötason lisäksi yhteisön tasolla. (Mutanen 2011, 23.)

Piirainen (2011, 67) tutki mitkä tekijät lisäsivät oppilaiden turvallisuuden tunnetta koulussa. Tutkimuksen tulosten mukaan koulun avoin ilmapiiri sekä hyvä yhteishenki olivat positiivisessa yhteydessä oppilaiden tuntemaan turvallisuuden tunteeseen. Oppilaat kokivat myös käytöstopojen vaikuttavan turvallisuuteen. Myös Ruokosen ym. (2014, 53) tutkimustulosten mukaan oppilaiden keskinäinen sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli positiivisessa yhteydessä heidän tuntemaansa turvallisuuden tunteen kanssa.

Turvallisuuden vastakohtana pidetään turvattomuutta. Oppilaiden kokema turvattomuus ilmenee koulussa erilaisia ongelmina kuten esimerkiksi oppilaan stressinä sekä luokkatovereistaan eristäytymisenä. Oppilaan tuntema kokonaisvaltaisen turvallisuuden tunne vaikuttaa oppilaan onnellisuuden tunteeseen. (Aho 1996, 59–64.) Piiraisen (2011, 67) tutkimustulosten mukaan kouluissa turvattomuutta aiheutti väkivalta, varkaudet sekä ilkivalta.

Ruokonen ja kumppanit (2014, 53) tutkivat 4.–6. luokan oppilaiden tuntemaa turvallisuuden tunnetta liikunnan tunneilla. Heidän saamiensa tutkimustulosten mukaan tytöt tunsivat poikia enemmän turvallisuuden tunnetta liikuntatuntien aikana. Sukupuolten välistä eroa tutkijat perustelevat sillä, että pojat kokevat tyttöjä enemmän koulukiusaamista.

3 SUORITUSSTRATEGIAT

Ensin tarkastelemme suoritusstrategian käsitettä, jonka jälkeen erittelemme suoritusstrategioiden kolme ulottuvuutta, sitten perehdymme tarkoituksenmukaisiin suoritusstrategioihin sekä epätarkoituksenmukaisiin suoritusstrategioihin. Tämän jälkeen käsittelemme suoritusstrategian pysyvyyttä ja muokkaamista ja lopuksi tarkastelemme yhteisöllisyyden sekä suoritusstrategioiden yhteyttä.

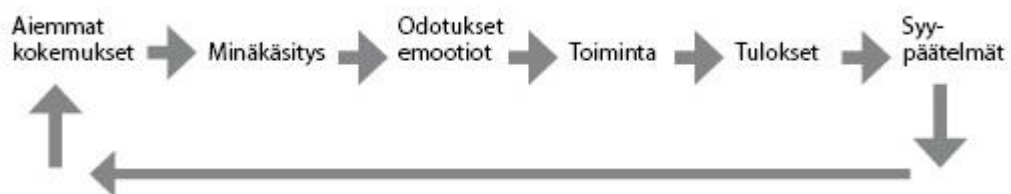
3.1 Suoritusstrategian muodostuminen

Suoritusstrategialla tarkoitetaan yksilön ajattelu- ja toimintatapaa, jota hän käyttää kohdatessaan haastavan tehtävän, sen suorittamisessa ja oman suoriutumisen arvioinnissa kyseisessä tehtävässä (Määttä, Stattin & Nurmi, 2002). Suoritusstrategiat voidaan jakaa tarkoituksenmukaisiin sekä epätarkoituksenmukaisiin strategioihin sen mukaan, tuottavatko ne useimmiten hyviä vai huonoja oppimistuloksia. Tarkoituksenmukaisia suoritusstrategioita on kutsuttu myös adaptiivisiksi strategioiksi ja epätarkoituksenmukaisia strategioita maladaptiivisiksi strategioiksi. (Määttä, Stattin & Nurmi, 2002; Tapio, 2011.)

Tarkoituksenmukaisten suoriutumisstrategioiden on havaittu olevan yhteydessä monenlaisiin myönteisiin tekijöihin kuten koulumenestykseen, tyytyväisyyteen omaan koulusuoriutumiseen, psyykkiseen hyvinvointiin ja kouluun sopeutumiseen (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000, 300; Eronen, 2000, 21; Määttä ym., 2002, 42; Tapio, 2011, 173–178). Epätarkoituksenmukaisten strategioiden on puolestaan havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi heikompaan lukutaitoon, lukivaikeuteen, teini-ikäisten masennusoireisiin, kouluun sopeutumattomuuteen ja normien vastaiseen käyttäytymiseen kuten päihteiden käyttöön (Aunola ym., 2000, 300–301; Aunola, Nurmi, Niemi & Lerkkanen, 2002, 322–324; Määttä ym., 2002, 43; Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola, 2002, 517–520; Perälä, Torppa & Eklund, 2018, 13)

Suoritusstrategian muodostumista voidaan kuvata Nurmen (2015, 95–98) prosessimallin avulla (kuva 1). Kun ihminen kohtaa haastavan tehtävän, aiemmat kokemukset samankaltaisista tilanteista ovat perustana minäkäsityksen

rakentumiselle, jolla tarkoitetaan yksilön käsitystä hänen omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Minäkäsityksen perusteella yksilö muodostaa odotukset ja ennakkoinnit tulevaa tilannetta kohtaan, jotka puolestaan säätelevät hänen toimintaansa tehtävätilanteessa. Toiminta voi olla tehtäväsuuntautunutta taikka tehtävää välttelevää. Tehtäväsuuntautunut toiminta lisää onnistumisen todennäköisyyttä kun taas tehtävää välttelevä toiminta lisää epäonnistumisen todennäköisyyttä. Viimeinen vaihe on tulokseen johtavien tekijöiden arviointi. Näitä arviointeja kutsutaan syy-päätelmiksi tai akateemisesti kausaaliattribuutioiksi. Arvioinnin lopputulos on pohjana minäkäsityksen rakentumiselle, kun yksilö kohtaa samankaltaisia haasteita tulevaisuudessa.



Kuvio 1 Suoritusstrategian muodostumisen prosessimalli (Nurmi, 2015, 95).

3.2 Suoritusstrategioiden kolme ulottuvuutta

Suoritusstrategioita kuvataan kirjallisuudessa usein kolmen eri ulottuvuuden kautta: odotukset, käyttäytyminen tehtävätilanteessa sekä kausaaliattribuutiot (Määttä ym., 2002, 32; Tapio, 2011, 37). Jokaista suoritusstrategiaa voidaan tarkastella näiden kolmen ulottuvuuden kautta ja täten ulottuvuuksien avulla voidaan kuvata myös strategian eroja suhteessa toisiin strategioihin. Ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niiden sisältämät psykologiset prosessit vaikuttavat pitkälti seuraavan ulottuvuuden muodostumiseen (Nurmi, 1993). Suoritusstrategian psykologisia prosesseja ovat mm. tavoitteen asettelu, onnistumisen ja epäonnistumisen odotukset, toiminnanohjaus, käyttäytymisen arviointi, kausaaliattribuutioiden muodostaminen sekä tunteiden käsittely (Nurmi, 1993; Tapio 2011, 36).

Odotuksilla tarkoitetaan yksilön odotuksia siitä, kuinka hän tulee suoriutumaan tulevasta tehtävästä. Minäkäsitys, joka muodostuu aikaisempien kokemusten ja

niistä muodostettujen käsityksien kautta, on perustana odotusten rakentumiselle. (Nurmi, 2015, 95–98.) Tarkoituksenmukaisissa suoritusstrategioissa odotukset ovat optimistisia tai taitoihin nähden alhaisia. Epätarkoituksenmukaisissa strategioissa odotukset ovat puolestaan epäonnistumista odottavia (Taulukko 1).

Kun suoritusstrategioita tarkastellaan käyttäytymisen näkökulmasta, kuten tässä tutkimuksessa, on kiinnostuksen kohteena yksilön käyttäytyminen tehtävätilanteessa. Jos yksilö keskittää voimavaransa tehtävän ratkaisemiseen, kyse on tehtäväsuuntautuneesta käyttäytymisestä. Jos käyttäytyminen on tehtävän ratkaisemisen kannalta epäolennaista, kutsutaan käyttäytymistä tehtävää vältteleväksi. (Tapio, 2011, 36.) Tehtävää välttelevä käyttäytyminen voi olla aktiivista, jolloin yksilö ryhtyy tekemään tehtävän kannalta irrelevantteja asioita (Jones & Berglas, 1978, 201). Välttelevä käyttäytyminen voi olla myös passiivista, jolloin yksilö välttelee tehtävän suorittamista tekemättä mitään (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978, 49–50).

Kausaaliattribuutiot ovat yksilön mielen sisäisiä selitysmalleja jonkin toiminnan lopputulokseen johtaneista tekijöistä (Tapio, 2011, 25). Suoritusstrategioiden kontekstissa kyse on siitä, millä tekijöillä yksilö selittää oman onnistumisen tai epäonnistumisensa. Karkeasti muotoiltuna tarkoituksenmukaisissa strategioissa kausaaliattribuutiot ovat realistisia tai itseä suojelevia ja epätarkoituksenmukaisissa puolestaan ulkoisiin tekijöihin keskittyviä tai itseään vahingoittavia. (Taulukko 1.) Itseä suojaavilla attribuutioilla tarkoitetaan selitysmalleja, jotka selittävät epäonnistumiset ulkoisilla tekijöillä. Lisäksi itseä suojaaville kausaaliattribuutioille on ominaista onnistumisen selittäminen sisäisillä tekijöillä. (Jones & Berglas, 1978, 200–202.) Itseä vahingoittavat attribuutiot puolestaan selittävät epäonnistumiset useimmiten yksilöön liittyvillä tekijöillä kuten vähäisellä älykkyydellä ja onnistumiset ulkoisilla tekijöillä kuten onnella (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994, 135–137).

Taulukko 1 Suoritusstrategiat aikaisemmassa kirjallisuudessa. Taulukko muotoiltu Määttä ym. (2002, 32) mukailleen.

Tarkoituksenmukaiset strategiat	Odotukset, tunteet	Käyttäytyminen	Kausaaliattribuutiot
Hallintasuuntautunut strategia/optimistinen strategia	Optimismi	Tehtäväsuuntautuneisuus	Itseä suojelevat attribuutiot
Defensiivis-pessimistinen strategia	Pessimismi, matalat odotukset	Tehtäväsuuntautuneisuus	Realistiset attribuutiot
<hr/>			
Epätarkoituksenmukaiset strategiat			
Itseä vahingoittava strategia	Epäonnistumisen odottaminen	Aktiivinen tehtävän välttely (tekosyy epäonnistumiselle)	Epäonnistumiset attribuoidaan ulkoisiksi
Epäonnistumisa -strategia	Epäonnistumisen odottaminen	Aktiivinen tehtävän välttely	Itseä suojelevien attribuutioiden puute
Opittu avuttomuus -strategia	Epäonnistumisen odottaminen	Passiivinen tehtävän välttely	Itseä suojelevien attribuutioiden puute

3.3 Tarkoituksenmukaiset suoritusstrategiat

Aikaisemmassa kirjallisuudessa on kuvattu ainakin kolme erilaista tarkoituksenmukaista suoritusstrategiaa: hallintasuuntautunut strategia (Diener & Dweck, 1978) sekä optimistinen ja defensiivis-pessimistinen strategia, joita Cantor (1990, 743–744) kuvailee artikkelissaan. Kaksi ensimmäistä strategiaa ovat hyvin samanlaisia ja näitä strategioita avataan usein samoin kuvauksin (Aunola ym., 2002, 313; Tapio, 2011, 38; Määttä, 2007, 11).

Tehtävän kohdatessaan optimistista strategiaa käyttävät vahvistavat itseluottamustaan ja odotuksiaan muistelemalla valikoivasti omia onnistumisia samankaltaisissa tehtävissä. Näin he pystyvät valmistautumaan tulevaan tehtävään rauhallisin mielin ilman ahdistusta. Tehtävätilanteessa he käyttäytyvät tehtäväsuuntautuneesti ja ajattelevat optimistisesti pystyvänsä suoriutumaan tehtävästä. Lisäksi optimistista strategiaa käyttäville on tyypillistä muodostaa

kausaaliattribuutioita, jotka vahvistavat tai suojaavat itsetuntoa. Tämä tarkoittaa sitä, että epäonnistuksessaan he ajattelevat ulkoisten tekijöiden vaikuttaneen lopputulokseen ja onnistuessaan omien sisäisten tekijöiden olleen syynä onnistumiselle. (Cantor, 1990, 743–744.) Edellä mainitut ajattelu- ja toimintatavat ovat ominaisia myös hallintasuuntautunutta strategiaa käyttäville, joiden lisäksi hallintasuuntautuneelle henkilölle ominaisia piirteitä ovat suunnitelmallisuus, itseohjautuvuus ja epäonnistumisen jälkeen toiminnan reflektointi ja kehittäminen tulevia tehtäviä ajatellen. (Diener & Dweck, 1978, 460–461 ; Tapio, 2011, 38.)

Defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät ylläpitävät itsetuntoaan alentamalla tavoitteitaan taitotasonsa alapuolelle. Näin he lisäävät todennäköisyyttä onnistua tulevassa suoritteessa. Tätä strategiaa käyttävät ovat taipuvaisia tehtävää edeltävään ahdistukseen, tehtävän aikaiseen stressiin ja he usein ajattelevat tehtävätilanteen olevan hallintansa ulkopuolella. Täten alhaisella tavoitteella pyritään myös lievittämään ahdistusta. Defensiivis-pessimistisessä strategiassa kausaaliattribuutiot eivät ole itseä suojaavia, joka voi osaltaan lisätä epäuskoisuutta omien kykyjen riittävydestä. Defensiivis-pessimistinen strategia on kuitenkin tarkoituksenmukainen strategia, koska sitä käyttävät ajattelevat tehtävien olevan tärkeitä ja erittäin palkitsevia, joten he suuntaavat voimavaransa tehtävän suorittamiseen haasteitakin kohdatessaan eli he käyttäytyvät tehtäväsuuntautuneesti. (Cantor, 1990, 743–744.)

3.4 Epätarkoituksenmukaiset suoritusstrategiat

Kolme tutkimuskirjallisuudessa yleisesti esitettyä epätarkoituksenmukaista suoritusstrategiaa ovat itseä vahingoittava strategia (Jones & Berglas, 1978), epäonnistumisensa -strategia (Nurmi ym., 1994) sekä opittu avuttomuus -strategia (Abramson ym., 1978). Edellä mainittujen lisäksi Määttä (2007, 27) on tuonut esille normatiivisen suoritusstrategian, jota ei voi sijoittaa tarkoituksenmukaisiin tai epätarkoituksenmukaisiin strategioihin. Kyseisessä strategiassa on keskitasoisesti piirteitä suoritusstrategioiden kolmesta ulottuvuudesta.

Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttäville on tyypillistä epäonnistumisen ennakointi aikaisempien kokemusten perusteella (Nurmi, 2015, 97). Odotetun

epäonnistumisen edessä he suojaavat minäkäsitystään toimimalla tehtävätilanteessa irrelevantilla tavalla. Käyttäytymisen tarkoituksena on luoda ulkoisiin tekijöihin liittyvä tekosyy mahdolliselle epäonnistumiselle. Tämän strategian käyttäjä voi epäonnistumisen jälkeen vedota siihen, että ei kunnolla yrittänyt, koska teki muita asioita tehtävän tekemisen aikana. Kyse on siis itseä suojaavasta attribuutiosta, koska minäkäsitys säilyy positiivisena epäonnistumisesta huolimatta. Mahdolliset onnistumiset attribuoidaan yksilön sisäisiin tekijöihin. Onnistumiset ovat kuitenkin harvassa negatiivisten odotusten sekä tehtävää välttelevän käyttäytymisen vuoksi. (Jones & Berglas, 1978.)

Nurmi ym. (1994, 137) luonnehtivat epäonnistumisensa -strategiaa huonoimmaksi mahdolliseksi strategiaksi. Strategian käyttäjäjillä on useimmiten heikko itsetunto ja he välttelevät aktiivisesti tehtävän tekemistä eli tekevät tehtävän kannalta irrelevantteja asioita. He eivät käytä tätä käyttäytymistä itseä suojaavana attribuutiona kuten itseä vahingoittavan strategian käyttäjät. Sen sijaan epäonnistumisensa -strategian käyttäjät attribuovat epäonnistumiset sisäisiin tekijöihin ja onnistumiset ulkoisiin tekijöihin. Tapion (2011, 44) mukaan kyseisen strategian käyttö on yhteydessä toistuviin epäonnistumisiin ja itsetunnon kannalta kielteiseen palautteeseen, mikä voi johtaa epäonnistumisen kierteeseen.

Opittu avuttomuus -strategialle tyypillistä on avuttomuus tehtävätilanteessa, mikä usein johtaa passiiviseen tehtävän välttelyyn. Avuttomuuden tunne syntyy, kun henkilö kokee tilanteita, jotka hän ajattelee olevan kontrollinsa ulkopuolella. Kyseisen strategian käyttäjä attribuoi epäonnistumiset pysyviin sisäisiin tekijöihin, joihin hän ei usko voivansa vaikuttaa. Henkilö usein ajattelee epäonnistumisten johtuvan hänen omista kyvyistään. Onnistumiset hän puolestaan attribuoi ulkoisiin tekijöihin kuten onneen tai tehtävän helppouteen. (Abramson ym., 1978; Nurmi, 2015, 96–97.) Opittu avuttomuus -strategia johtaa todennäköisesti epäonnistumiseen tehtävätilanteissa ja koska kausaaliattribuutiot luovat kontrolloimattomuuden tunteen, henkilö on usein heikosti motivoitunut. Lisäksi heikko itsetunto ja masennusoireet ovat tyypillisiä tämän strategian käyttäjille. (Abramson ym., 1978; Tapio, 2011, 43–44.)

3.5 Suoritusstrategian pysyvyys ja muokkaaminen

Suoritusstrategioiden on todettu olevan melko pysyviä (Eronen, 2000, 2; Tapio, 2011, 57). Yhtenä selittävänä tekijänä pidetään sitä, että suoritusstrategioiden on havaittu toimivan kumulatiivisesti eli itseään vahvistavasti (Määttä, 2007, 36–39; Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017, 81–82). Itseään vahvistava kehityskulku toimii tarkoituksenmukaisissa suoritusstrategioissa siten, että positiiviset odotukset johtavat tehtäväsuuntautuneisuuden kautta onnistumisen kokemukseen ja positiivisiin kausaaliattribuutioihin, jotka puolestaan vahvistavat tulevaisuudessa haasteissa positiivisia odotuksia. Epätarkoituksenmukaisissa suoritusstrategioissa itseään vahvistava kehityskulku on päinvastainen. (Tapio, 2011, 54–56; Nurmi, 2015, 95.)

Vaikka suoritusstrategiat ja niiden kehitykseen vaikuttavat odotukset ovat koulun kontekstissa melko pysyviä, ei se tarkoita, etteikö niissä voisi tapahtua muutoksia. Koulunkäyntiin liittyvien odotusten kohdalla on nimittäin huomattu, että erilaiset muutokset, kuten koulun nivelvaiheet sekä opettajan vaihtuminen, ovat otollisia tapahtumia odotusten muuttumiselle (Viljaranta, 2017, 78). Odotusten muutoksella voi olla mahdollista kääntää suoritusstrategian itseään vahvistava kehityskulku positiivisempaan suuntaan. Lisäksi Määttä (2007, 37–39) totesi teiniikäisten suoritusstrategioita käsittelevässä väitöskirjassaan, että kausaaliattribuutiot ovat suoritusstrategioiden muutosalttein osa, joten positiivisten ja itseä tukevien kausaaliattribuutioiden muodostamisen tukemisella voi olla oppilaiden tulevaisuuden kannalta positiivisia vaikutuksia.

Myös Tapio (2011) havaitsi suoritusstrategioiden olevan alttiita muutoksille. Hän kehitti väitöstutkimustaan varten suoritusstrategioiden muuttamiseen tähtäävän ohjausmallin (SOKO-malli), jota hän testasi 8.- ja 9.-luokkalaisten oppilaanohjauksessa. Ohjausmalli perustuu metakognitiivisten taitojen, tietojen ja itsesäätelyn kehittämiseen odotusten, käyttäytymisen ja kausaaliattribuutioiden saralla. SOKO-malli oli selvästi yhteydessä suoritusstrategioiden muutoksessa kohti tarkoituksenmukaisempia strategioita (Tapio, 2011, 174–177.) Näin ollen suoritusstrategioiden pysyvyyden voidaan ajatella johtuvan pitkälti kahdesta syystä. Ensimmäinen on se, että käytössä oleva strategia vahvistaa itseään psykologisten prosessien kumuloituessa sekä kiertäessä kehää ja toisekseen siitä, ettei strategian

muuttamiseen ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota keskittyen odotusten, käyttäytymisen ja kausaaliattribuutioiden muokkaamiseen.

3.6 Suoritusstrategioiden ja yhteisöllisyyden välinen yhteys

Suoritusstrategioita sekä yhteisöllisyyttä on tutkittu omina teorioinaan paljon, mutta tiedossamme ei ole sellaista tutkimusasetelmaa, jossa olisi tutkittu näiden kahden, yksilöihin ja yhteisöön liittyvien tekijöiden, välisiä yhteyksiä. Oletamme Decin ja Ryanin (1980) esittelemän itsemääräämisteorian mukaan, että yhteisöllisyys ja suoritusstrategiat ovat yhteydessä toisiinsa.

Suoritusstrategiat sekä itsemääräämisteoria ovat molemmat teorioita, joilla pyritään selittämään ihmisen motivaatioita. Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1980) mukaan ihminen toimii sisäisesti motivoituneesti, kun ihmisen kolme psykologista perustarvetta autonomian tunne, kompetenssi sekä yhteenkuuluvuuden tunne täyttyvät. Ihminen tuntee autonomiaa silloin, kun hän kokee pystyvänsä vaikuttamaan itseensä liittyviin asioihin. Kompetenssilla tarkoitetaan pätevyyden tunnetta eli tunnetta siitä, että yksilö kokee pystyvänsä toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan ihmisen luontaista tarvetta tuntea olevansa osa sosiaalista ryhmää. Tähän liittyy ryhmän sisäinen vastavuoroisuus, yhdessä tekeminen sekä turvallisuus. (Deci & Ryan 2000, 233–235.)

Decin ja Ryanin (1980) itsemääräämisteoriassa yhteenkuuluvuus on yksi tekijä, jonka tulee täytyä, jotta yksilö voi kokea motivaatiota. Lisäksi heidän yhteenkuuluvuuden määritelmänsä on hyvin samankaltainen tässä tutkimuksessa määritellyn yhteisöllisyyden kanssa. Täten oletamme korkean yhteisöllisyyden tunteen olevan yhteydessä tarkoituksenmukaisten suoritusstrategioiden kanssa.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää miten yhteisöllisyys ja sen osa-alueet toteutuvat yhden satakuntalaisen koulun viidennen ja kuudennen luokan opetusryhmissä. Tämän lisäksi pyrimme selvittämään minkälaisia suoritusstrategioita luokkien oppilaat suosivat. Analysoimme myös taustamuuttujien eli sukupuolen ja luokka-asteen mahdollisia yhteyksiä oppilaiden yhteisöllisyyteen sekä suoritusstrategioihin. Lisäksi tutkimme, miten oppilaiden kokema yhteisöllisyyden tunne on yhteydessä heidän suoritusstrategioihinsa.

Tutkimuskysymykset on asetettu seuraavasti:

1. Miten yhteisöllisyys ja sen osa-alueet toteutuvat viidennen ja kuudennen luokan opetusryhmissä?
2. Missä määrin oppilaat käyttävät hallinta suuntautunutta ja tehtävää välttelevää suoritusstrategiaa?
3. Onko sukupuoli tai luokka-aste yhteydessä yhteisöllisyyteen ja sen osa-alueisiin tai suoritusstrategioihin?
4. Onko yhteisöllisyys yhteydessä oppilaiden käyttämiin suoritusstrategioihin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Tutkimus toteutettiin satakuntalaisessa yhtenäiskoulussa syyslukukaudella 2020. Tutkimus oli tarkoitus suorittaa useassa koulussa, mutta koronapandemian vuoksi tutkimus toteutettiin vain yhdessä koulussa tartuntariskin minimoimiseksi. Tutkimuskoulu oli kaksisarjainen yhtenäiskoulu, josta tutkimukseen osallistui yhteensä neljä luokkaa: kaksi viidennettä sekä kaksi kuudennettä luokkaa.

Tutkimusluokilla oli yhteensä 79 oppilasta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 71 oppilasta (N=71). Kahdeksan oppilasta oli tutkimuksen datan keruun hetkellä poissa koulusta. Kaikki paikalla olleet oppilaat vastasivat kyselyyn. Näin ollen kyselyn vastausprosentti oli 89,8 %. Vastanneista 34 oli poikia (47,9 %) ja tyttöjä 37 (52,1 %). Kyselyyn vastanneista viidesluokkalaisia oli 36 (50,7 %) ja kuudesluokkalaisia 35 (49,3 %).

Aluksi lähestyimme koulun johtavaa rehtoria tutkimuslupahakemuksella, jossa tuli ilmi tutkimusluokat, tutkimuksen tavoitteet sekä tietoja tutkimuksen toteuttamisesta. Koulun tutkimuskäytäntöjen mukaan oppilaiden huoltajilta ei tarvinnut kysyä erikseen tutkimuslupaa sellaisissa tutkimuksissa, joihin vastataan anonyymisti. Näin ollen lähestyimme seuraavaksi luokkien opettajia sähköpostilla, jolla halusimme selvittää heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseemme. Kaikki neljä lähestymäämme opettajaa lähtivät luokkansa kanssa mukaan tutkimukseen.

Tutkimus suoritettiin oppilaiden omassa luokassa tabletteja hyödyntäen. Oppilaiden kyselyn täyttämiseen kulunut aika vaihteli 10 ja 25 minuutin välillä. Tutkijat pitivät tunnin aluksi ohjeistuksen kyselyn täyttämisestä, jonka jälkeen oppilaat täyttivät kyselyn tableteillaan. Yksi kyselyyn vastannut oppilas vastasi kyselyyn kotonaan koronaepidemiaan liittyvien opetusjärjestelyiden johdosta. Ohjeistuksessa painotimme tutkimukseemme anonymiteettiä sekä vapaaehtoisuutta. Toisin sanoen ketään oppilasta ei pakotettu vastaamaan kyselyyn sekä heille kerrottiin, että he voivat halutessaan keskeyttää kyselyyn vastaamisen. Yhdessä

tutkimusluokassa luokanopettaja piti itse ohjeistuksen lähettämämme Power-Point-esityksen pohjalta ja valvoi kyselyn vastaamistilanteen.

5.2 Tutkimusmenetelmä ja oppilaskysely

Teimme oppilaskyselyn Webropol-alustaa hyödyntäen. Kyselylomakkeen kysymyksistä 41:een vastattiin Likert-asteikolla 1-5 (1= ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = aina) Kaksi kysymystä koski kiusaamista, joiden vastausvaihtoehdot olivat: (1 = täysin erimieltä, 2 = eri mieltä, 3 = ei vahvaa mielipidettä, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Näiden lisäksi kyselyn alussa oli kaksi taustamuuttujakysymystä; sukupuoli sekä luokka-aste. Yhteensä kysymyksiä kyselyssä oli näin ollen 45 kappaletta.

5.3 Yhteisöllisyyden arviointi

Yhteisöllisyyden ja sen osa-alueiden mittaamisessa käytimme soveltuvin osin Varjuksen (2014) luoman mittarin Likert-asteikollisia väittämiä. Mittaria luodessaan hän on tukeutunut vahvasti McMillanin ja Chavisin (1986) sekä Maslowin (1943) teorioihin. Väittämien avulla mittasimme seuraavia yhteisöllisyyden osa-alueita: turvallisuus, osallistuminen, vuorovaikutus opettajaan sekä vuorovaikutus luokkakavereihin, yhteenkuuluvuus ja yhteishenki.

Turvallisuus-summamuuttuja muodostettiin viidestä väittäimestä, joita olivat esimerkiksi: ”voin olla luokassa oma itseni”, ”uskallan sanoa luokassa, jos en ole ymmärtänyt jotakin asiaa” sekä ” minulla on luokassa turvallinen olo”. Turvallisuusväittämien reliabiliteetti eli Cronbachin alfa oli 0,83.

Osallistuminen-summamuuttuja muodostettiin kuudesta väittäimestä, joita olivat esimerkiksi: ”osallistuminen luokan toimintaan on minulle tärkeää”, ”suunnittemme luokan kesken yhdessä asioita” ja koulun erilaiset tapahtumat ovat minulle tärkeitä. Osallistumisväittämien Cronbachin alfa oli 0,73.

Vuorovaikutus opettajaan-summamuuttuja koostui viidestä väittäimestä. Näitä olivat muun muassa: ”opettaja kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti”, ”voin puhua

opettajalleni kaikenlaisista asioista sekä ”opettajani auttaa ja tukee minua”. Vuorovaikutus opettajaan-väittämien Cronbachin alfa oli 0,83.

Vuorovaikutus luokkakavereihin-summamuuttuja koostui kuudesta eri väittämästä, esimerkkeinä mainittakoon väittämät: ”pidän luokkakavereitani ystävinäni”, ”minua kiusataan luokassa” ja ”omat luokkakaverini ovat minulle tärkeitä”. Kuudesta väittämästä kolme oli käänteisesti esitetty, joten ne muokattiin samansuuntaisiksi ennen aineiston analysoinnin aloittamista. Vuorovaikutus luokkakavereihin-väittämien Cronbachin alfa oli 0,83.

Yhteenkuuluvuus-summamuuttuja muodostui viidestä väittämästä, joita olivat esimerkiksi: ”tunnen kuuluvani juuri tähän luokkaan” sekä ”tunnen oloni ulkopuoliseksi luokassa”. Tästä summamuuttujasta käänteisiä väittämiä oli kaksi kappaletta, jotka muokattiin samansuuntaisiksi ennen aineiston analysointia. Yhteenkuuluvuusväittämien Cronbachin alfa oli 0,82.

Yhteishenki-summamuuttuja koostui kuudesta väittämästä joista esimerkkeinä: ”luokkakaverini viihtyvät hyvin yhdessä”, ”luokan oppilaat puhaltavat yhteen hiileen” ja ”meillä on luokassamme hauskaa”. Cronbachin alfa väittämällä oli 0,86.

Yhteisöllisyyden osa-alueista muodostettiin kuusi summamuuttujaa: turvallisuus, osallistuminen, vuorovaikutus opettajaan, vuorovaikutus luokkakavereihin, yhteenkuuluvuus sekä yhteishenki. Summamuuttujien Cronbachin alfat olivat välillä ($\alpha = 0,73-0,86$). Tutkimuksemme Cronbachin alfan arvot olivat samansuuntaisia Varjuksen (2014, 22) tutkimuksen kanssa. Cronbachin alfa -testi mittaa mittarin väittämien yhtenäisyyttä eli konsistenssia. Mitä suurempi alphan arvo on, sitä yhtenäisempi mittarin voidaan katsoa olevan (Heikkilä 2010, 187). Yleisenä raja-arvona pidetään arvoa 0,60. Jos mittari yrittää tämän arvon, voidaan sitä pitää yhtenäisenä (Metsämuuronen 2008).

5.4 Suoritusstrategian arviointi

Suoritusstrategioita mittasimme Strategy and Attribution Questionnaire for Children (SAQ-C) -kyselylomakkeella (Aunola, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 1999). Lomake koostuu 17 väittämästä, joilla mitataan sosiaalista tukeutumista, hallintasuuntautuneisuutta, motivaatiota sekä tehtävän välttelyä. Tässä tutkimuksessa

otettiin mukaan hallintasuuntautuneisuutta sekä tehtävän välttelyä koskevat väittämät. Näitä strategioita mitattiin kymmenellä väittämällä, joihin oppilaat vastasivat samalla Likert-asteikolla, kuin yhteisöllisyyden osa-alueita mittaavissa väittämissä.

Tehtävän välttelyä kuvaava summamuuttuja muodostettiin viidestä väittämästä. Väittämiä olivat esimerkiksi: ”joskus viivyttelen koulutehtävän aloittamista” ja ”jos jokin asia koulussa on vaikeaa, teen mielelläni jotain muuta”. Yksi väittämistä oli käänteisesti muodostettu, joten se käännettiin samansuuntaiseksi ennen reliabiliteetin analysointia. Väittämien reliabiliteetti eli Cronbachin alfa oli tällä summamuuttujalla 0,73.

Hallintasuuntautuneisuus-summamuuttuja koostui viidestä väittämästä. Esimerkkejä näistä väittämistä ovat: ”haluan tehdä kaikki koulutehtävät itse ilman apua” ja ”luovutan helposti, kun koulutehtävä tuntuu vaikealta”. Yksi väittämistä oli käänteisesti muodostettu, joten se käännettiin samansuuntaiseksi ennen reliabiliteetin analysointia. Hallintasuuntautuneisuus-väittämien Cronbachin alfa oli 0,69.

Molemmista suoritusstrategioista muodostettiin summamuuttujat, joiden Cronbachin alfat olivat $a = 0,69$ (hallintasuuntautuneisuus) sekä $a = 0,73$ (tehtävän välttely). Edellä mainitut Cronbachin alfat ovat samansuuntaisia suhteessa aiempiin tutkimuksiin, joissa on hyödynnetty samoja summamuuttujia (Nurmi ym. 1995, 113; Määttä ym. 2002, 35).

Yhteisöllisyyttä mittavissa väittämissä 19 väittämän kohdalla oli yhteensä 34 tyhjää vastausta. Suoritusstrategioita mittaavissa väittämissä oli neljän väittämän kohdalla yhteensä viisi tyhjää vastausta. Kaikki tyhjät arvot korvattiin kyseisen väitteen keskiarvolla. Yksikään oppilas ei jättänyt yli neljää väitettä tyhjäksi.

5.5 Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineisto analysointiin IBM SPSS-25-ohjelmaa käyttäen. Aluksi aineistosta kuvailtiin tausta- sekä summamuuttujia tutkimuksen tärkeimpien tunnuslukujen ja frekvenssien avulla. Seuraavaksi vertasimme yhteisöllisyyden osa-alueiden keskiarvomuuuttujien välisiä korrelaatioita. Halusimme selvittää,

mittasivatko yhteisöllisyyden osa-alueiden summamuuttujat koherentisti samaa asiaa eli oppilaiden yhteisöllisyyden kokemusta luokassaan.

Riippumattomien otosten t-testin avulla tutkimme sukupuolen sekä luokka-asteen keskiarvojen eroja suoritusstrategioissa sekä yhteisöllisyydessä ja sen osa-alueissa. Riippumattomien otosten t-testiä käytetään silloin, kun halutaan selvittää poikkeavatko kahden ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkittävästi toisistaan (Heikkilä 2010, 224). Esimerkiksi, ovatko poikien ja tyttöjen keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi erilaisia tehtävän välttelystä.

Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla selvitimme, ovatko yhteisöllisyys sekä suoritusstrategiat yhteydessä toisiinsa. Tämän jälkeen tutkimme Kruskal-Wallis-testillä, onko yhteisöllisyyden keskiarvojen perusteella muodostettujen kolmen ryhmän välillä eroa suoritusstrategioissa. Valitsimme parametrittoman Kruskal-Wallis-testin, koska aineistomme on pieni ja emme voi olettaa normaalijakautumisoletuksen täyttyvän. Kruskal-Wallis-testi soveltuu erinomaisesti otoskooltaan pieniin tutkimuksiin, joissa vertailtavia ryhmiä on enemmän kuin kaksi ja ryhmien otoskoot voivat olla eri suuria. Ja joissa halutaan kysyä, onko usean riippumattoman ryhmän keskiarvojen ja mediaanien välillä eroja. (Metsämuuronen 2004, 195.)

6 TULOKSET

6.1 Yhteisöllisyyden osa-alueet

Taulukossa 2 on esitetty yhteisöllisyyden osa-alueiden summamuuttujien keskiarvot sekä jakauman minimi että maksimi. Otoksessa suurin keskiarvo havaittiin vuorovaikutus luokkakavereihin-summamuuttujassa 4,13, joka oli ainoa keskiarvo, joka ylitti arvon 4,00. Pienin keskiarvo havaittiin osallistumisessa 3,55. Kaikkien summamuuttujien keskihajonnat olivat välillä 0,65–0,83. Näin ollen voimme todeta, että yhteisöllisyyden osa-alueiden keskiarvojen perusteella oppilaat kokevat yhteisöllisyyttä luokissaan pääsääntöisesti joskus ja usein.

Taulukko 2 Kuvailevat tilastot yhteisöllisyydestä

	ka	kh	Md	Min	Max
Turvallisuus	3,83	0,79	4,00	1,60	5,00
Osallistuminen	3,55	0,65	3,67	1,33	4,50
Vuorovaikutus opettajaan	3,64	0,78	3,80	1,40	5,00
Vuorovaikutus luokkakavereihin	4,13	0,75	4,33	1,50	5,00
Yhteenkuuluvuus	3,66	0,72	3,80	1,83	5,00
Yhteishenki	3,73	0,83	3,67	1,20	5,00

Taulukossa 3 on kuvattu oppilaiden vastausten frekvenssien jakautuminen yhteisöllisyyden osa-alueiden summamuuttujiin. Sellaiset keskiarvot, jotka olivat väliltä 1.00–1.49 sijoitettiin ryhmään ”ei koskaan”, keskiarvot väliltä 1.50–2.49 sijoitettiin ryhmään ”harvoin”, keskiarvot väliltä 2.50–3.49 sijoitettiin ryhmään

"joskus", keskiarvot 3.50–4,49 sijoitettiin ryhmään "usein" ja keskiarvot välillä 4.50–5.00 sijoitettiin ryhmään "aina". Yhteisöllisyyden osa-alueista osallistuminen, vuorovaikutus opettajaan, yhteenkuuluvuus sekä yhteishenki saivat eniten "joskus" ja "usein" -vastauksia. Sen sijaan turvallisuus ja vuorovaikutus luokkakavereihin saivat eniten "usein" ja "aina" -vastauksia. Lisäksi taulukon 3 perusteella voimme todeta, että todella harvat oppilaat eivät kokeneet koskaan yhteisöllisyyttä.

Taulukko 3 Yhteisöllisyyden frekvenssit N=71

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina
Turvallisuus	-	8	7	45	11
Osallistuminen	1	4	20	44	2
Vuorovaikutus opettajaan	1	7	17	37	9
Vuorovaikutus luokkakavereihin	-	3	9	28	31
Yhteenkuuluvuus	2	6	16	34	13
Yhteishenki	-	4	21	35	11

Seuraavaksi tutkimme Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla, missä määrin eri yhteisöllisyyden osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa ja kuvaavat luokan yhteisöllisyyden kokemusta. Kuten taulukosta 4 voidaan havaita, suurimmat korrelaatiot olivat "yhteenkuuluvuuden" ja "yhteishengen" välillä ($r=.855$) sekä "yhteenkuuluvuuden" ja "vuorovaikutus luokkakavereihin" välillä ($r=.775$). Vuorovaikutus opettajaan ei korreloinut yhteishengen kanssa tilastollisesti merkitsevästi ($r=.233$) ja korrelaatio oli hyvin vähäistä muidenkin osa-alueiden kanssa. Loput osa-alueet: turvallisuus, osallistuminen, yhteishenki, vuorovaikutus kavereihin ja yhteenkuuluvuus korreloivat tilastollisesti merkitsevästi toistensa kanssa ($p<.001$) korrelaatioiden ollessa välillä ($r=.52-.85$).

Taulukosta 4 näemme, että yhteisöllisyyden osa-alueita mittaavat muuttujat mittaavat koherentisti yhteisöllisyyttä vuorovaikutus opettajaan-muuttujaa lukuun ottamatta. Muodostimme kuitenkin yhteisöllisyys-summamuuttujan, joka sisälsi kaikki yhteisöllisyyden osa-alueet ja kyseinen summamuuttuja korreloi vähiten, mutta kuitenkin kohtuullisesti vuorovaikutus opettajaan-summamuuttujan kanssa ($r=.543$), sekä vahvimmin yhteenkuuluvuuden ($r=.891$) kanssa.

Taulukko 4 Yhteisöllisyyden eri osa-alueiden yhteydet (r)

	Turvallisuus	Osallistuminen	Vuorovaikutus opettajaan	Yhteishenki	Vuorovaikutus kavereihin	Yhteenkuuluvuus
Turvallisuus ($n = 71$)	-					
Osallistuminen ($n = 71$)	,660**	-				
Vuorovaikutus opettajaan ($n = 71$)	,299*	,477**	-			
Yhteishenki ($n = 71$)	,602**	,616**	,233	-		
Vuorovaikutus kavereihin ($n = 71$)	,529**	,551**	,247*	,749**	-	
Yhteenkuuluvuus ($n = 71$)	,659**	,592**	,300*	,855**	,775**	
Yhteisöllisyys¹ ($n = 71$)	,796**	,814**	,543**	,858**	,817**	,891**

**Korrelaatio on merkitsevä tasolla 0,01 (2-suuntainen)

* Korrelaatio on merkitsevä tasolla 0,05 (2-suuntainen)

¹ Yhteisöllisyyden osa-alueista muodostettu summamuuttuja

6.2 Sukupuolen ja luokka-asteen yhteys yhteisöllisyyteen

Taulukossa 5 on esitetty yhteisöllisyyden sekä sen osa-alueiden summamuuttujien keskiarvot sekä keskihajonnat sukupuolen ja luokka-asteen suhteen luokiteltuna. Taulukon perusteella keskiarvoissa ei näy suuria eroja sukupuolen tai luokka-asteen suhteen.

Taulukko 5 Kuvailevaa tilastotietoa yhteisöllisyydestä sukupuolen ja luokka-asteen suhteen

		Turvalli- suus	Osallistu- minen	Vuorovai- kutus opettajaan	Yhteis- henki	Vuorovai- kutus ka- vereihin	Yhteenkuu- luvuus	Yhteisöl- lisuus
<i>Sukupuoli</i>								
Poika	ka	3,87	3,52	3,74	3,64	4,02	3,74	3,75
(N=34)	kh	0,80	0,62	0,76	0,68	0,76	0,80	0,60
Tyttö	ka	3,79	3,57	3,55	3,68	4,23	3,73	3,76
(N=37)	kh	0,78	0,68	0,80	0,76	0,75	0,87	0,59
Yht.	ka	3,83	3,55	3,64	3,66	4,13	3,73	3,76
(N=71)	kh	0,79	0,65	0,78	0,72	0,75	0,83	0,59
<i>Luokka-aste</i>								
5lk.	ka	4,04	3,68	3,60	3,77	4,20	3,89	3,86
(N=36)	kh	0,59	0,64	0,79	0,74	0,79	0,79	0,54
6lk.	ka	3,61	3,41	3,68	3,56	4,06	3,57	3,65
(N=35)	kh	0,91	0,63	0,79	0,68	0,71	0,87	0,63
Yht.	ka	3,83	3,55	3,64	3,66	4,13	3,73	3,76
(N=71)	kh	0,79	0,65	0,78	0,72	0,75	0,83	0,59

Seuraavaksi testasimme kahden riippumattoman otoksen t-testillä eroavatko luokka-asteen tai sukupuolen mukaan jaoteltujen ryhmien keskiarvot toisistaan yhteisöllisyydessä tai sen osa-alueissa. *Sukupuolten* keskiarvot eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi yhteisöllisyydessä tai sen osa-alueissa. Sen sijaan viidennen luokan oppilaiden vastauksien keskiarvo *turvallisuudessa* 4,04 (kh=0,59, n=36) erosi kuudennen luokan oppilaiden vastauksien keskiarvosta 3,61 (kh=0,91, n=35) tilastollisesti merkitsevästi $t(69)=2,346$, $p=0,022$.

Taulukossa 6 on esitetty t-testin tulokset luokka-asteen osalta turvallisuudessa, koska se oli ainoa muuttuja, jonka keskiarvoissa löytyi tilastollisesti merkitsevä ero. Erot turvallisuuden keskiarvoissa eivät kuitenkaan ole kovin suuria. Näin ollen sukupuoli ei selittänyt oppilaiden tuntemaa yhteisöllisyyttä tai sen osa-alueita. Sen sijaan luokka-aste oli viitteellisesti yhteydessä turvallisuuden tunteeseen.

Taulukko 6 Luokka-asteen yhteys oppilaan kokemaan turvallisuuteen

Turvallisuus	Luokka-aste	Keskiarvo	Keskihajonta	t-testi
	5lk (n=36)	4,04	0,59	t(69)=2,346, p=0,022
	6lk (n=36)	3,61	0,91	

6.3 Suoritusstrategiat 5. ja 6. luokan oppilaille

Taulukossa 7 on esitetty kuvailevaa tilastotietoa suoritusstrategioiden summa-
muuttujista. Tehtävän välttelyn keskiarvo oli 2,62 keskihajonnan ollessa 0,82. Hallintasuuntautuneisuuden keskiarvo oli 2,94 keskihajonnan ollessa 0,75.

Taulukko 7 Kuvailevat tilastot suoritusstrategioista

	Min	Max	Md	ka	kh
Tehtävän välttely	1,00	4,80	2,60	2,62	0,82
Hallintasuuntautuneisuus	1,40	4,60	3,00	2,94	0,75

Taulukossa 8 on kuvattu oppilaiden vastausten pistemäärien frekvenssien jakautuminen tehtävien välttelyssä ja hallintasuuntautuneisuudessa. Sellaiset keskiarvot, jotka olivat väliltä 1.00–1.49 sijoitettiin ryhmään ”ei koskaan”, keskiarvot väliltä 1.50–2.49 sijoitettiin ryhmään ”harvoin”, keskiarvot väliltä 2.50–3.49

sijoitettiin ryhmään ”joskus”, keskiarvot 3.50–4,49 sijoitettiin ryhmään ”usein” ja keskiarvot välillä 4.50–5.00 sijoitettiin ryhmään ”aina”.

Tehtävää välttelevää strategiaa käytti usein tai aina 19 prosenttia kaikista oppilaista. Hallintasuuntautunutta strategiaa sen sijaan käytti usein tai aina 23 prosenttia kaikista oppilaista.

Taulukko 8 Suoritusstrategioiden frekvenssit.

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	Yhteensä
Tehtävän välttely	4	31	23	12	1	71
Prosentti	6 %	43 %	32 %	17 %	2 %	100 %
Hallintasuuntautuneisuus	3	17	35	15	1	71
Prosentti	4 %	24 %	49 %	21 %	2 %	100 %

6.4 Sukupuolen ja luokka-asteen yhteys suoritusstrategioihin

Taulukossa 9 on esitetty tehtävän välttelyn ja hallintasuuntautuneisuuden summamuuttujien keskiarvot sekä keskihajonnat sukupuolen ja luokka-asteen suhteen luokiteltuna. Taulukon mukaan keskiarvoissa ei näy suuria eroja sukupuolen osalta suoritusstrategioissa. Sen sijaan viidennen (ka=3,11) ja kuudennen luokan (ka=2,78) oppilaiden hallintasuuntautuneisuudessa on silmämääräinen ero.

Seuraavaksi testasimme kahden riippumattoman otoksen t-testillä eroavatko luokka-asteen tai sukupuolen mukaan jaoteltujen ryhmien keskiarvot toisistaan tehtävän välttelyssä tai hallintasuuntautuneisuudessa. Keskiarvoissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. T-testin tulosten mukaan sukupuolella tai luokka-asteella ei ole yhteyttä siihen käyttääkö oppilas tehtävää välttelevää vai hallintasuuntautunutta suoritusstrategiaa.

Taulukko 9 Kuvailevaa tilastotietoa suoritusstrategioista sukupuolen ja luokka-asteen suhteen

		Tehtävän välttely	Hallintasuuntautuneisuus
<i>Sukupuoli</i>			
Poika (N=34)	ka	2,63	2,95
	kh	0,83	0,79
Tyttö (N=37)	ka	2,61	2,94
	kh	0,81	0,73
Yht. (N=71)	ka	2,62	2,94
	kh	0,82	0,75
<i>Luokka-aste</i>			
5lk. (N=36)	ka	2,45	3,11
	kh	0,83	0,70
6lk. (N=35)	ka	2,80	2,78
	kh	0,77	0,78
Yht. (N=71)	ka	2,62	2,94
	kh	0,82	0,75

6.5 Oppilaiden yhteisöllisyyden kokemusten yhteys suoritusstrategioihin

Taulukossa 10 on esitetty Pearsonin korrelaatiokertoimet yhteisöllisyyden, tehtävän välttelyn ja hallintasuuntautuneisuuden välillä. Yhteisöllisyys korreloi tilastollisesti merkitsevästi molempien suoritusstrategioiden kanssa. Tehtävän välttelyn ja yhteisöllisyyden välinen korrelaatio oli negatiivinen ($r=-.481$, selitysosuus 23 %) ja hallintasuuntautuneisuuden sekä yhteisöllisyyden välinen korrelaatio oli positiivinen ($r=.384$, selitysosuus 14 %). Mitä enemmän oppilas koki

yhteisöllisyyden osa-alueita, osallistumista, vuorovaikutusta, yhteenkuuluvuutta ja yhteishenkeä sekä turvallisuutta, sitä vähemmän hän viivytteli tehtävien tekemisessä ja sitä enemmän hän pyrki tekemään tehtäviä itsenäisesti.

Lisäksi hallintasuuntautuneisuuden sekä tehtävän välttelyn välinen negatiivinen korrelaatio oli melko vahva ($r = -.650$, selitysosuus 42 %). Toisin sanoen mitä useammin oppilas pyrki tekemään koulutehtäviä itsenäisesti, sitä vähemmän oppilas viivytteli tehtävien tekemistä.

Taulukko 10 Yhteisöllisyyden yhteys (r) tehtävän välttelyyn ja hallintasuuntautuneisuteen

	Yhteisöllisyys	Tehtävän välttely	Hallintasuuntautuneisuus
Yhteisöllisyys ¹ ($n = 71$)	-		
Tehtävänvälttely ($n = 71$)	-,481**	-	
Hallintasuuntautuneisuus ($n = 71$)	,384**	-,650**	-

**Korrelaatio on merkitsevä tasolla 0,01 (2-suuntainen)

¹ Yhteisöllisyyden osa-alueista muodostettu summamuuttuja

Tämän jälkeen jaoin yhteisöllisyys-keskiarvomuuttujan kolmeen luokkaan siten, että ensimmäisen luokan muodostivat ne oppilaat, joiden vastausten keskiarvo oli välillä 1,00–2,99. Tälle luokalle annoimme nimeksi *vähän yhteisöllisyyttä tuntevat* ($N=10$). Toisen luokan oppilaiden vastauksien keskiarvot sijoituivat välille 3,00–3,99. Tämän luokan nimesimme *joskus yhteisöllisyyttä tunteviksi* ($N=29$). Kolmannen luokan vastauksien keskiarvot sijoituivat välille 4,00–5,00. Luokan nimeksi annoimme *usein yhteisöllisyyttä tuntevat* ($N=32$).

Analysoimme Kruskal-Wallis-testillä, eroavatko kolmeen eri luokkaan kuuluvien oppilaiden järjestyslukujen keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan tehtävänvälttelyn ja hallintasuuntautuneisuuden suhteen. Käytimme Kruskal-Wallis-testiä, koska yksisuuntaisen varianssianalyysin edellytykset eivät täyttyneet.

Taulukko 11 Kruskal-Wallis-testin tulokset

	Tehtävän välttely	Hallintasuuntautuneisuus
	Järjestyksen keskiarvo	Järjestyksen keskiarvo
<i>Harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat</i> (n=10)	54,80	18,15
<i>Joskus yhteisöllisyyttä tuntevat</i> (n=29)	37,48	37,17
<i>Usein yhteisöllisyyttä tuntevat</i> (n=32)	28,78	40,52
Kruskal-Wallis H	12,442	9,180
Vapausaste	2	2
p-arvo	0,002	0,010

p-arvo on merkitsevä tasolla 0,05

Kruskal-Wallis-testin mukaan (taulukko 11) ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero hallintasuuntautuneisuudessa, $X^2(2, 71) = 9,180$ $p = ,010$, siten että järjestysten keskiarvo harvoin yhteisöllisyyttä tuntevilla oli 18,15, joskus yhteisöllisyyttä tuntevilla 37,17 sekä usein yhteisöllisyyttä tuntevilla 40,52. Ryhmien parittaisvertailun mukaan (taulukko 12) hallintasuuntautuneisuudessa harvoin yhteisöllisyyttä tuntevien (ryhmä 1) ja joskus yhteisöllisyyttä tuntevien (ryhmä 2) välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero (testiarvo=-19,022, $p=0,035$). Lisäksi harvoin yhteisöllisyyttä tuntevien (ryhmä 1) ja usein yhteisöllisyyttä tuntevien (ryhmä 3) välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero (testiarvo=-22,366, $p=0,008$). Tämän perusteella voidaan todeta harvoin yhteisöllisyyttä tuntevien oppilaiden käyttävän harvemmin hallintasuuntautunutta strategiaa kuin usein ja joskus yhteisöllisyyttä tuntevat.

Taulukko 12 Kruskal-Walsin-testin parittaisvertailun arvot hallintasuuntautuneisuus

Hallintasuuntautuneisuus	Testiarvo	Keskivirhe	Standardoitu testiarvo	P-arvo
Ryhmä 1 – Ryhmä 2	-19,022	7,538	-2,524	0,035
Ryhmä 1 – Ryhmä 3	-22,366	7,447	-3,003	0,008
Ryhmä 2 – Ryhmä 3	-3,343	5,270	-0,634	1,000

Ryhmä 1: harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat. Ryhmä 2: joskus yhteisöllisyyttä tuntevat. Ryhmä 3: usein yhteisöllisyyttä tuntevat.

Kruskal-Wallis-testin mukaan ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero tehtävän välttelystä (taulukko 11), $X^2(2, 71) = 12,442$ $p = ,002$, siten että järjestysten keskiarvo harvoin yhteisöllisyyttä tuntevilla oli 54,80 joskus yhteisöllisyyttä tuntevilla 37,48 sekä usein yhteisöllisyyttä tuntevilla 28,78. Ryhmien parittaisvertailun mukaan (taulukko 13) tehtävän välttelystä usein yhteisöllisyyttä tuntevien (ryhmä 3) ja harvoin yhteisöllisyyttä tuntevien (ryhmä 1) välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero (testiarvo=26,019, $p=0,001$). Toisin sanoen harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat oppilaat käyttivät enemmän tehtävää välttelevää strategiaa kuin usein yhteisöllisyyttä tuntevat. Muiden ryhmien välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja tehtävän välttelystä.

Taulukko 13 Kruskal-Wallsin-testin parittaisvertailun arvot tehtävän välttely

Tehtävän välttely	Testiarvo	Keskivirhe	Standardi testiarvo	P-arvo
Ryhmä 2 – Ryhmä 1	17,317	7,544	2,295	0,065
Ryhmä 3 – Ryhmä 1	26,019	7,453	3,491	0,001
Ryhmä 3 – Ryhmä 2	8,702	5,274	1,650	0,297

Ryhmä 1: harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat. Ryhmä 2: joskus yhteisöllisyyttä tuntevat. Ryhmä 3: usein yhteisöllisyyttä tuntevat.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin satakuntalaisen peruskoulun 5.- ja 6.- luokkalaisten oppilaiden yhteisöllisyyttä ja suoritusstrategioita. Olimme kiinnostuneita oppilaiden kokemasta yhteisöllisyydestä. Suoritusstrategioiden osalta tutkimme, missä määrin oppilaat kertoivat käyttäytyvänsä hallintasuuntautuneesti sekä tehävää välttelevästi koulun oppimis- ja suoritustilanteissa. Tutkimme myös oppilaiden kokeman yhteisöllisyyden ja suoritusstrategioiden yhteyksiä. Lisäksi halusimme tietää, onko sukupuoli tai luokka-aste yhteydessä oppilaan suoritusstrategiaan tai yhteisöllisyyden tunteeseen.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tulosten mukaan oppilaat tunsivat yhteisöllisyyttä luokissaan pääsääntöisesti joskus, usein tai aina. Yhteisöllisyyden osa-alueista oppilaat kokivat eniten vuorovaikutusta luokkakavereihin. Janhunen (2013) sai samankaltaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan oppilaiden välisen vuorovaikutuksen suhteen. Osallistumista koettiin osa-alueista vähiten, mutta sitäkin koettiin pääsääntöisesti joskus. On myös todettava, että neljä oppilasta ei kokenut koskaan yhteisöllisyyttä luokassaan. Yhteisöllisyyden osalta tutkimustulos on yhdenmukainen Varjuksen (2014, 40) tutkimuksen suhteen, jonka mukaan suurin osa 6. luokkien oppilaista koki yhteisöllisyyttä luokassaan.

Tulokset osoittivat, että tyttöjen ja poikien yhteisöllisyyden ja sen osa-alueiden kokemuksissa ei havaittu eroja. Sen sijaan luokka-aste näytti olevan viitteellisesti yhteydessä yhteisöllisyyden osa-alueista turvallisuuteen viidesluokkalaisten tuntiessa kuudesluokkalaisia enemmän turvallisuutta. Tutkimustulokset sukupuolen ja yhteisöllisyyden osalta poikkeavat aiempien tutkimuksien havainnoista, joissa on todettu tyttöjen kokevan poikia enemmän yhteenkuuluvuutta. (Korkiamäki & Ellonen 2010, 31; Varjus 2014; Pulkkinen & Pesu 2018, 32–33.)

Tutkimuksemme mukaan tehtävää välttelevää strategiaa käytti usein tai aina 19 prosenttia kaikista oppilaista. Hallintasuuntautunutta strategiaa sen sijaan käytti usein tai aina lähes neljäsosa eli 23 prosenttia kaikista oppilaista. Hallintasuuntautuneisuuden osalta tuloksemme on samansuuntainen Tapion (2011, 173) tutkimuksen kanssa. Sen sijaan epätarkoituksenmukaista strategiaa, joissa käyttäytyminen on tehtävää välttelevää, käytti Tapion tutkimuksessa jopa kolmasosa oppilaista. Ero saattaa johtua Tapion (2011, 93–95) erilaisesta tutkimusasetelmästä, jossa mitattiin oppilaskyselyllä suoritusstrategioiden kaikkia kolmea ulottuvuutta pelkän tehtävän aikaisen käyttäytymisen sijaan.

Tutkimuksessamme sukupuoli tai luokka-asteella ei ollut yhteyttä oppilaan raportoimaan tehtävän välttelyyn tai hallintasuuntautuneisuuteen. Sukupuolen osalta samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Eronen ja kumppanit (1998, 171), jotka tutkivat nuorien aikuisten suoritusstrategioita sekä Tapio (2011, 173), joka puolestaan tutki yläkouluikäisiä nuoria. Sen sijaan Määttä (2007, 33) havaitsi tutkimuksessaan kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten poikien käyttäytyvän tehtävää välttelevästi tyttöjä enemmän. Lisäksi Lepola ym. (2013, 267) havaitsivat, että varhaiskasvattajat arvioivat tytöt poikia tehtäväsuuntautuneemmiksi 4–6 vuoden iässä.

Yhteisöllisyyden ja suoritusstrategioiden yhteyksiä tutkiessamme teimme Pearsonin korrelaatiotestin, jonka tulosten mukaan yhteisöllisyys korreloi negatiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi tehtävän välttelyn kanssa ja positiivisesti hallintasuuntautuneisuuden kanssa. Näin ollen mitä enemmän oppilas koki yhteisöllisyyden osa-alueita, osallistumista, vuorovaikutusta, yhteenkuuluvuutta ja yhteishenkeä sekä turvallisuutta, sitä vähemmän hän viivytteli tehtävien tekemisessä ja sitä enemmän hän pyrki tekemään tehtäviä itsenäisesti.

Lisäksi hallintasuuntautuneisuus korreloi negatiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi tehtävän välttelyn kanssa. Toisin sanoen mitä useammin oppilas pyrki tekemään koulutehtäviä itsenäisesti, sitä vähemmän oppilas viivytteli tehtävien tekemistä. Tämä on ymmärrettävää, koska hallintasuuntautuneisuudessa käyttäytyminen on tehtäväsuuntautunutta, joka on dikotomisesta näkökulmasta tehtävän välttelyn vastakohta.

Tutkimuksessamme jaoimme oppilaat harvoin yhteisöllisyyttä tunteviin, joskus yhteisöllisyyttä tunteviin sekä usein yhteisöllisyyttä tunteviin oppilaisiin heidän kokemansa yhteisöllisyyden perusteella. Joskus yhteisöllisyyttä tuntevat sekä usein yhteisöllisyyttä tuntevat oppilaat käyttivät enemmän hallintasuuntautunutta suoritusstrategiaa kuin harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat. Tämän lisäksi harvoin yhteisöllisyyttä tuntevat oppilaat käyttivät enemmän tehtävää välttelevää strategiaa kuin usein yhteisöllisyyttä tuntevat oppilaat. Tiedossamme ei ole tutkimuksia, joissa olisi tutkittu näiden kahden, motivaatioon ja koettuun oppimisympäristöön liittyvän, ilmiön välisiä yhteyksiä. Näin ollen tämä tutkimus toi uutta tietoa kasvatustieteen kentälle yhteisöllisyyden merkityksestä motivaatioon.

Suoritusstrategiat ovat yksi motivaatiota selittävä teoria, mutta motivaatiota on pyritty käsitteellistämään muillakin teorioilla kuten itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1980) avulla. Kyseisessä teoriassa motivaatiota selitetään ihmisen psykologisten perustarpeiden avulla, joita teorian mukaan ovat kompetenssi, autonomia sekä yhteenkuuluvuus. Teorian mukaan psykologisten perustarpeiden täytyessä ihminen toimii sisäisesti motivoituneesti. Koska yhteisöllisyyden ajatellaan olevan tärkeä tekijä motivoitumisessa ja oppimiseen kiinnittymisessä, ei yhteisöllisyyden yhteys suoritusstrategioihin ole yllättävä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua sekä jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen otos koostui yhden satakuntalaisen yhtenäiskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaista. Otokoko vaikuttaa tutkimustulosten yleistettävyyteen, jonka kanssa tulee olla hyvin varovainen. Lisäksi pieni otoskoko on todennäköisesti vaikuttanut tutkimustulosten ristiriitaisuuteen suhteessa aikaisempaan tutkimukseen yhteisöllisyyden ja sukupuolen osalta. Tutkimustuloksemme antaa kuitenkin viitteitä oppilaan tunteman yhteisöllisyyden vaikutuksesta hänen käyttämäänsä suoritusstrategiaan. Laajempi yleistettävyyys kaipaa kuitenkin tuekseen kattavampaa otosta.

Tutkimuksen tuloksiin on voinut vaikuttaa se, että kyselyssä tyhjäksi jääneet vastaukset korvattiin kyseisen väitteen keskiarvolla. Toimimme tällä tavoin otoksemme pienuuden vuoksi. Näin ollen kokonaisen havaintoyksin mitätöinti ei olisi ollut mielekästä, koska se olisi pienentänyt otoskokoa entisestään.

Tutkimuksen luotettavuuden eli validiteetin kannalta on tärkeää tutkimuksen teorian tarkka käsitteellistäminen. Tähän liittyy vahvasti laadukas operationalisointi. (Vilka 2007, 150). Vaikka emme luoneet itse tutkimuksessa käytettyjä mittareita, mielestämme yksittäiset väitteet käsittelivät monipuolisesti teoreettisen viitekehjemme käsitteitä. Lisäksi kyselymme väitteet olivat ikäkaudelle sopivia. Tutkimuksen validiteettia lisää myös sen toistettavuus. Toistettavuuden mahdollistaa tutkimusvaiheiden ja menetelmien tarkat kuvaukset tutkimuksemme metodiosuudessa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeä pohtia myös käytettyjen mittarien reliabiliteettia. Toisin sanoen sitä, kuinka luotettavasti ja johdonmukaisesti käytetty mittari mittaa haluttua ilmiötä (Vilka 2007, 149; Nummenmaa 2009, 346). Edellä mainittua arvioidaan usein Cronbachin alfa -testillä. Yleisenä raja-arvona pidetään arvoa 0,60. Suoritusstrategioita mittasimme SAQ-C-testillä, jonka Cronbachin alfa yritti selkeästi tämän raja-arvon. Lisäksi testi on ylittänyt raja-arvon myös aiemmissa tutkimuksissa (Nurmi ym. 1995, 113; Määttä ym. 2002, 35). Täten pidämme SAQ-C-mittaria johdonmukaisena mittarina. Yhteisöllisyyttä mittasimme käyttämällä soveltuvin osin Varjuksen (2014) luomaa yhteisöllisyyttä mittaavaa kyselyä. Yhteisöllisyyden osa-alueita mittaavien mittarien Cronbachin alfat ylittivät raja-arvot tässä tutkimuksessa kuten Varjuksenkin tutkimuksessa. Näin ollen pidämme yhteisöllisyyttä mittaavaa kyselyä myös johdonmukaisena.

Tutkimuseettiset kysymykset tulee huomioida aina tutkimusta tehdessä. Erityisen tärkeitä ne ovat silloin, kun tutkimusta tehdään lasten parissa, koska lapset ovat psyykkisesti kriittisessä kehitysvaiheessa. Tutkimuksemme vastattiin anonyymisti ja siihen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kerroimme oppilaille, että kyselyn saa halutessaan jättää kesken. Ohjeistuksessa teimme selväksi sen, ettei kyse ole pakollisesta koulutehtävästä, vaan vapaaehtoisesta kyselystä. Näin ollen

voimme todeta, että tässä tutkimuksessa on noudatettu lasten tutkimiseen liittyviä eettisiä periaatteita.

Jatkotutkimuksissa olisi mielestämme tärkeää tutkia oppilaiden yhteisöllisyyttä sekä suoritusstrategioita kattavalla otoksella. Tutkimus, jossa satunnaisotos on kerätty maakunta- tai valtiotasolla, tuottaisi kattavampia tuloksia, joiden yleistettävyys olisi mielekästä. Lisäksi ison otoksen avulla olisi mahdollista vertailla luokan kokeman yhteisöllisyyden yhteyttä suoritusstrategioihin ja vertailla tuloksia luokkien välillä. Tässä tutkimuksessa tutkimme yhteisöllisyyttä yksilötasolla luokkatason sijaan.

Laadullisella tutkimuksella olisi mielenkiintoista selvittää, miksi jotkut oppilaat eivät tunne lainkaan yhteisöllisyyttä luokassaan. Tässä tutkimuksessa heitä oli neljä oppilasta ja mielestämme yksikin on liikaa. Laadullinen tutkimus voisi tuoda informaatiota siitä, miten opettaja voisi ehkäistä näiden harvojen oppilaiden tuntemaa ulkopuolisuuden kokemusta, koska samat toimintatavat eivät välttämättä toimi jokaisen oppilaan kohdalla.

Suoritusstrategioita olisi myös mielenkiintoista tutkia oppiaine- tai tehtäväkohtaisesti, koska Ecclesin ym. (1983) mukaan, motivaatiota ohjaavat odotukset ja arvostukset vaihtelevat oppiaineittain ja tehtäväalueittain. Näin ollen yksilön tiettyihin tehtäviin koskeviin valintoihin, toimintatapoihin ja suoriutumiseen vaikuttavat yksilön oppiaineeseen tai tehtäväalueeseen kohdistamat odotukset ja arvostukset (Viljaranta, 2017, 67). Tällaisella tutkimuksella voitaisiin ottaa selvää siitä, onko yksittäisen oppilaan suoritusstrategia samansuuntainen kaikissa oppiaineissa vai onko oppiaineittain vaihtuvilla odotuksilla ja arvostuksilla vaikutusta käytettävään suoritusstrategiaan ja miten ne ovat yhteydessä yhteisöllisyyteen.

LÄHTEET

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita. 59–64.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 55–72.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P. & Lerkkanen, M.-K. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 310–327.
- Aunola, K., Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. E. (1999). *Strategia- ja attribuutiokysely lapsille (SAQ-C)*. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematonta testimateriaalia.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289–306.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735–750.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39–80.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic Behaviors. Teoksessa: Spence J. T., *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman. 75–146.

- Eronen, S. (2000). *Achievement and social strategies and the cumulation of positive and negative experiences during young adulthood*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159–177.
- Hammarén, E. (2002). *Viestintä- ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Siivoussektori.
- Hanhivaara, P. (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus - osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus*, 24(3), 29–38.
- Heikkilä, T. (2010). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita publishing Oy.
- Hyyppä, M. T. (2005). *Me-hengen mahti*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–129.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200–206.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kerhomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Katajisto, A. & Kujala, N. (2018). *Yhteishengen rakentuminen luokassa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kiilakoski, T. (2008). Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 8–20.
- Klemola, U. (2007). Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus*, 38(5), 432–443.

- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus. 19–45.
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. (2010). Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluikässä. *Nuorisotutkimus*, 28(3), 18–35.
- Lepola, J., Laitinen, S. & Kajamies, A. (2013). Pienten lasten motivaation rakenne ja pysyvyys. *Psykologia*, 48(4), 256–273.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 372–396.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6–23.
- Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi: parametrittömien menetelmien perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: International Methelp Oy.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Monimuuttujamenetelmien perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.
- Mutanen, A. (2011). Turvallisuustoiminnasta. *Tiede ja ase*, 68, 22–23.
- Määttä, S. (2007). *Achievement strategies in adolescence and young adulthood*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, S., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25, 31–46.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. (1995). The strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(2), 108–121.

Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A Case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8(2), 135–148.

Nurmi, J.-E. (1993). Self-handicapping and failure-trap strategy: A Cognitive approach to problem behavior and delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75–85.

Nurmi, J.-E. (2015). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa: Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 92–104.

Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J.-E., & Aunola, K. (2002). The Development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12(5), 509–527.

Paasivaara, L. & Nikkilä, J. (2010). *Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia*. Helsinki: Kirjapaja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (1998/628). Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla sähköisesti osoitteessa < <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2> >

Perälä, M., Torppa, M. & Eklund, K. (2018). Lukivaikkeuden kehitykselliset alaryhmät ja niiden vertailu kognitiivisissa taidoissa sekä toimintatavoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28(4), 17–33.

Piirainen, L. (2011). *Turvallinen koulu on paikka, jossa tuntee olonsa turvallisiksi*. 6.—9.-luokkalaisten kokemuksia ja näkemyksiä turvallisesta koulusta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Pulkinen, J. & Pesu, L. (2018). Tyttöjen ja poikien väliset erot TIMSS-tutkimuksessa. Teoksessa: Pöysä, S., Pesu, L., Pulkinen, J., Lerkkanen, M. K., Rautopuro, J., Kupiainen, S. & Hotulainen, R. *Tytöt ja pojat koulussa Miten selättää poikien heikko suoriutuminen*. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisu. 29–33.

Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.

Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research Open and Distributed Learning*, 3, 4–5.

Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. (2014). Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta ja tiede*, 51(6), 49–55.

Rusanen, E. 2011. *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura Oy. 193–195.

Sajaniemi, N. (2016). Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt - digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 30–36.

Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tapio, J. (2011). *Ryhmänohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana - Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Tuominen, H., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. *Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 80–98.

Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Varjus, M. (2014). *Yhteisöllisyyden merkitys kuudennen luokan oppilaille*. Pro gradu - tutkielma. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria - odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. *Mikä meitä liikuttaa - motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 66–79.

Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.

Vornanen, R. (2006). Perhe - turvattomuutta vai turvaa. Teoksessa: Hokkanen, L. & Sauvola, M. (toim.) *Puhumattomat paikat: Puheenvuoroja perheestä*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisusarja, 22, 119–141.

Väljærvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa: Nummenmaa, A. R. & Väljærvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. 9–26.

Westheimer, J., & Kahne, J. (1993). Building school communities: An Experience-based model. *Phi Delta Kappan*, 75, 325–326.

Williams, T., & Batten, M. (1981). *The Quality of School Life*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Valitse jokaiseen kysymykseen omaa mielipidettäsi vastaava numero

1. Luokka-aste

- Olen viidennellä luokalla
- Olen kuudennella luokalla

2. Sukupuoli

- Poika
- Tyttö

3. Joskus viivyttelen koulutehtävän aloittamista

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Haluan tehdä kaikki koulutehtävät itse ilman apua

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. En aina jaksa tehdä kaikkia koulutehtäviä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Luovutan helposti kun koulutehtävä tuntuu vaikealta

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Jos jokin asia koulussa on vaikeaa, teen mielelläni joitan muuta

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Jätän joskus vaikeat koulutehtävät kesken

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Tykkään vaikeista koulutehtävistä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Yritän kovasti tehdä vaikeitakin koulutehtäviä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. En jätä koulutehtävää kesken, vaikka se on vaikea

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Minusta on mukava tehdä vaikeita koulutehtäviä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Voin olla luokassa oma itseni

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Koulun erilaiset tapahtumat ovat minulle tärkeitä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Opettajani auttaa ja tukee minua

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Välitunnit vietän mieluiten omien luokkakavereiden kanssa

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Haluaisin mielummin olla jossain toisessa luokassa

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Luokassani on hyvä yhteishenki

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Minulla on luokassa turvallinen olo

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Osallistun mielelläni koulun järjestämiin tapahtumiin

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Opettajani välittää minusta

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Omat luokkakaverini ovat minulle tärkeitä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Tunnen oloni ulkopuoliseksi luokassa

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Luokkamme ilmapiiri on hyvä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Uskallan kertoa omia ajatuksia luokassa

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Suunnittelemme luokan kanssa yhdessä asioita

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Olen opettajalleni tärkeä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Pidän luokkakavereita ystävinäni

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Tunnen kuuluvani juuri tähän luokkaan

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Luokan oppilaat puhaltavat yhteen hiileen

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Uskallan sanoa luokassa, jos en ole ymmärtänyt jotain asiaa

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Kaikki oppilaat otetaan luokan juttuihin mukaan

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Voin puhua opettajalleni kaikenlaisista asioista

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Olen luokassani yksinäinen

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Olen ylpeä omasta luokastani

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Luokkakaverini viihtyvät hyvin yhdessä

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Oppilaita arvostetaan luokassa

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Osallistuminen luokan toimintaan on minulle tärkeää

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Opettaja kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Minua kiusataan luokassa

1 = Täysin eri mieltä, 3 = ei vahvaa mielipidettä, 5 = Täysin samaa mieltä

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Meidän luokkamme on parempi kuin muut luokat

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Viihdyn luokassani hyvin

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Voin vaikuttaa luokan asioihin

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Joitakin oppilaita kiusataan luokassamme

1 = Täysin eri mieltä, 3 = ei vahvaa mielipidettä, 5 = Täysin samaa mieltä

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Meillä on luokassamme hauskaa

1 = Ei koskaan, 3 = Joskus, 5 = Aina

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>