

”KIVA KOULU, HYVÄ HUONO OPE”
Alakoulun oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä
vuosina 1989 ja 2009

Tellervo Ahtola & Elina Keräjärvi

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Rauman opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Marraskuu 2009

TURUN YLIOPISTO
Rauman opettajankoulutuslaitos

AHTOLA, TELLERVO & ”Kiva koulu, hyvä huono ope” – Alakoulun oppilaiden
KERAJÄRVI, ELINA: kokemuksia kouluviihtyvyydestä vuosina 1989 ja 2009

Pro gradu –tutkielma, 120 s., 12 liites.
Kasvatustiede
Marraskuu 2009

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 4.–6.-luokkalaisten oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä vuosina 1989 (n= 287) ja 2009 (n= 185) yhdistämällä kvalitatiivinen aineistonkeruumenetelmä kvantitatiiviseen tulosten analysointiin. Aineistonkeruumenetelmänä oli kirjoitelman kirjoittaminen otsikolla ”Viihdyn / en viihdy koulussa”. Kirjoitelmat kerättiin samoista kolmesta länsisuomalaisesta koulusta kuin 20 vuotta aiemmin. Tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla, mitä tekijöitä oppilaat liittivät kouluviihtyvyyteen eri vuosina, ja kirjoitettiinko tekijöistä myönteisenä vai kielteisenä. Tutkimus on tarpeellinen, koska se antaa tietoa kouluviihtyvyyden ajallisesta muutoksesta. Aikaisemmissa tutkimuksissa kouluviihtyvyyttä on tutkittu usein kyselylomakkeilla, jolloin oppilaiden näkökulma jää huomiotta.

Oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin jakamalla siihen liitetyt tekijät Soinin (2005) kouluviihtyvyysskuvion mukaisesti esine- ja henkilöympäristöön sekä muodostamalla aineistossa esiintyneistä tekijöistä aihekokonaisuuksia. Lisäksi maininnat jaoteltiin myönteisiin ja kielteisiin. Henkilöympäristöstä kirjoitettiin molempina vuosina useammin kuin esineympäristöstä. Opettaja oli vuonna 1989 mainituin ja vuonna 2009 toiseksi eniten mainittu henkilöympäristön tekijä. Vuonna 2009 tovereiden merkitys kouluviihtyvyyden tekijänä painottui ja tovereihin viitattiin eniten kaikista tarkastelluista tekijöistä. Vuosien välinen ero korostui myös välitunteja koskevissa maininnoissa; vuonna 2009 niistä puhuttiin useammin.

Vuonna 2009 oppilaat kirjoittivat koulussa viihtymisestään monipuolisemmin ja myönteisemmin kuin vuonna 1989. Myönteisinä kouluviihtyvyyden tekijöinä tuotiin molempina vuosina esiin toverit, motivaatio ja välitunnit. Koulurakennuksesta ja sen varustelusta, säännöistä ja rangaistuksista sekä kouluun liittyvistä järjestelyistä kirjoitettiin molempina vuosina kielteisesti. Oppiaineista tuotiin usein esille sekä myönteisiä että kielteisiä asioita. Vuosien välillä oli eroa opettajan, koulutyön, kouluruokailun ja kiusaamisen maininnoissa siten, että vuonna 2009 niistä kirjoitettiin myönteisemmin.

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaat viihtyvät vuonna 2009 tutkimukseen osallistuneissa kouluissa paremmin kuin vuonna 1989. Tutkimus antaa tietoa siitä, mitä asioita oppilaat kokevat tärkeinä ja mihin asioihin puuttumalla kouluviihtyvyyttä voidaan kouluissa parantaa. Koululaisille tulisi luoda turvallinen tukiverkosto, jossa opettajan rooli on merkittävä. Myös toverisuhteita tulee kartoittaa ja pyrkiä ehkäisemään yksinäisyyttä ja kiusaamista.

Asiasanat: kouluviihtyvyys (school satisfaction, school climate, classroom climate), kouluasenne (school attitude), koulumotivaatio (school motivation), kouluhyvinvointi (school well-being), sosiaaliset suhteet (social support, social environment), kiusaaminen (bullying), oppilas (pupil, student)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KOULUVIIHTYVYYS JA SEN LÄHIKÄSITTEET	7
2.1 Kouluviihtyvyys	7
2.2 Kouluviihtyvyyden lähikäsitteet	9
2.2.1 Kouluasenne	9
2.2.2 Koulumotivaatio	10
2.2.3 Opiskelun mielekkyys	12
2.2.4 Kouluelämän laatu	12
2.2.5 Kouluhyvinvointi	15
3 KOULUVIIHTYVYYTEEN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT	18
3.1 Oppilaaseen liittyvät tekijät	18
3.1.1 Koulumenestys	19
3.1.2 Kouluviihtyvyys ja ikä	21
3.1.3 Kouluviihtyvyys ja sukupuoli	21
3.2 Kouluun liittyvät tekijät	23
3.2.1 Kouluturvallisuus	23
3.2.2 Koulun ilmapiiri	25
3.2.3 Koulun fyysiset tekijät	26
3.3 Lapsen sosiaaliset suhteet koulukontekstissa	28
3.3.1 Oppilas-oppilas	28
3.3.2 Opettaja-oppilas	29
3.4 Koulun ulkopuoliset tekijät	30
3.4.1 Kotiin liittyvät tekijät	30
3.4.2 Harrastusten yhteys kouluviihtyvyyteen	32
4 KOULUVIIHTYVYYTTÄ HEIKENTÄVÄT TEKIJÄT	33
4.1 Koulukiusaaminen	33
4.2 Koulutyön rasittavuus ja kouluväsymys	36
5 OPPILAAN KEHITYSTASON LUONNEHDINTA	37
5.1 Kognitiivinen kehitystaso	37
5.2 Sosioemotionaalinen kehitystaso	38
6 TUTKIMUSASETELMA JA -ONGELMAT	40

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
7.1 Tutkimusote ja -tyyppi	41
7.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimusjoukko	42
7.3 Tutkimukseen liittyvät eettiset tekijät	44
7.4 Aineiston analysointi.....	45
7.4.1 Aineiston teemoittelu	45
7.4.2 Aineiston kvantifiointi	48
8 TUTKIMUSTULOKSET, TULKINTA JA TARKASTELU	52
8.1 Koetun kouluviihtyvyyden eniten ja vähiten mainitut tekijät vuosina 1989 ja 2009..	52
8.1.1 Kouluviihtyvyyteen liitetyt tekijät vuonna 1989.....	52
8.1.2 Kouluviihtyvyyteen liitetyt tekijät vuonna 2009.....	54
8.2 Molempina vuosina samankaltaisina koetut kouluviihtyvyyden tekijät	58
8.2.1 ”Kivaa koulussa on että näkee kavereita” – Toverit	59
8.2.2 ”On kiva oppia uusia asioita” – Motivaatio	61
8.2.3 ”On kivaa kun pelaamme välkillä kirkonrottaa ja fudista” – Välitunnit.....	62
8.2.4 ”Välillä koulussa haisee kamalalta” – Koulurakennus ja sen varustelu	64
8.2.5 ”Tääl joutuu olee 35-asteen pakkasessa ulkona” – Säännöt ja rangaistukset	66
8.2.6 ”Välitunti voisi kestää vaikka 20 min.” – Kouluun liittyvät järjestelyt	67
8.2.7 ”Monet opettajat ovat kivoja ja se vaikuttaa aineen kivouteen” – Oppiaineet ..	69
8.3 Eri vuosina eri tavoin koetut kouluviihtyvyyden tekijät.....	71
8.3.1 ”Toiset opettajat eivät ymmärrä oppilaiden tunteita ja ajatuksia” – Opettaja....	71
8.3.2 ”Entäpä läksyt? Niitä tulee melkein aina liikaa!” – Koulutyö.....	77
8.3.3 ”Ruokaa ei saa jättää ja ruokalassa ei saa puhua” – Kouluruokailu	79
8.3.4 ”Koulussa on muuten hieno käydä jos ei kiusataisi” – Kiusaaminen	81
8.4 Koetun kouluviihtyvyyden muutokset	84
9 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS.....	87
10 POHDINTA	90

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Kouluviihtyvyys on osa jokaisen oppilaan ja opettajan koulupäivää. Se kietoutuu kaikkiin inhimillisiin koulupäivän toimintoihin ulottuen myös koulun ulkopuoliseen elämään. Kouluviihtyvyyden vaikutukset oppilaan elämään ovat paitsi laajat, myös pitkäkestoiset: tutkimukseen osallistuva 4.–6.-luokkalainen oppilas on viettänyt koulussa jo tuhansia tunteja, ja toisaalta hänen opiskelu-uransa on vasta alussa. Peruskoulun aikana muodostuvat kokemukset ohjaavat sen jälkeisiä koulutusvalintoja. Koska Ahosen (2008, 195) mukaan hyvä viihtyminen on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin ja itsetunnon kehittymiseen, on se sitä kautta yhteydessä myöhempään elämässä menestymiseen. Pirttiniemen (2000, 30) sanoin voidaan todeta kouluviihtyvyyden olevan perusta elinikäiselle oppimiselle.

Kouluviihtyvyys on ollut Suomessa tutkimusten aiheena noin 30 vuoden ajan. Ensimmäisiä kertoja kouluviihtyvyyden käsite esiintyy Karin (1977) tutkimuksessa kouluviihtyvyydestä ja opettajan roolista. Sen jälkeen kouluviihtyvyyttä on lähestytty useissa tutkimuksissa eri näkökulmia painottaen. WHO-Koululaistutkimus tarkastelee pitkittäistutkimuksena 11-, 13- ja 15-vuotiaiden kouluikäisten lasten ja nuorten terveystietämystä monesta näkökulmasta. Koulukokemukset ovat tutkimuksessa yhtenä mielenkiinnon kohteena. Vuoden 2006 WHO-tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat pitivät koulusta enemmän kuin aiempina tutkimusvuosina, mutta niitä oppilaita, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan, oli yhä enemmän. Tutkijat huomauttavat, että polarisaatioilmiön voidaan havaita voimistuneen kouluviihtyvyydessä. (Kämppi, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 12, 70.)

Kouluviihtyvyyttä on käsitelty mediassa etenkin WHO-koululaistutkimuksen tuloksiin liittyen, joiden mukaan suomalaisten nuorten viihtyminen on kansainvälisessä vertailussa varsin alhainen. Suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyys ja sen edellytykset ovatkin herättäneet runsaasti julkista keskustelua; muun muassa kansanedustaja Sari Sarkomaa ilmaisi huolensa oppilaiden huonosta viihtyvyydestä ja peräsi kouluille lisää voimavaroja (Sarkomaa 2005, 17).

Kouluviihtyvyys-käsitteelle ei ole englanninkielistä suoraa vastinetta, ja ulkomaisessa tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä ei tutkita samoista lähtökohdista kuin Suomessa. Ulkomainen tutkimus on painottunut suppeampiin osa-alueisiin, kuten kouluasenteeseen,

koulumotivaatioon, kouluun sitoutumiseen sekä kouluilmapiiriin, jotka tässä tutkimuksessa ymmärrämme pikemminkin kouluviihtyvyyden osa-alueina. Lähestymistavaltaan ulkomainen tutkimus poikkeaa suomalaisesta: siinä painottuu kouluviihtyvyyden välinearvo, kun tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys itsessään nähdään tavoiteltavana ja arvokkaana. Suomalaisessa tutkimuksessa käsite kouluviihtyvyys esiintyi ensimmäisen kerran 1970-luvulla, mutta sen sisällöt ovat eri tutkimuksissa vaihdelleet. Edelleenkin kouluviihtyvyydeltä puuttuu yksiselitteinen määritelmä, mikä saattaa johtua kouluviihtyvyyden moniulotteisuudesta (ks. Nurmi & Soininen 2005, 227).

Kouluviihtyvyys valikoitui tutkimusaiheeksemme, koska tulevana luokanopettajina olemme kiinnostuneita siitä, miten oppilaat viihtyvät peruskoulussa ja mitä asioita he itse pitävät olennaisina viihtymisen kannalta. Opettajalla on vaikutusta kouluviihtyvyyteen, kuten eräs tutkimukseen osallistunut oppilas tutkielmamme otsikon lausahduksessa toteaa. Kouluviihtyvyyttä on tutkittu Rauman Opettajankoulutuslaitoksessa muun muassa useissa pro gradu -tutkielmissa (esim. Aalto 2005; Autio & Pirske 1999; Nieminen 2009; Nurmi 2003). Kouluviihtyvyyden ajallisia muutoksia ei kuitenkaan ole tutkittu aikaisemmin, ja joissakin tutkimuksissa oppilaiden kouluviihtyvyyttä on kysytty aikuisilta. Stringfieldin (1994, 68) mukaan koulua tutkittaessa tulisi edetä opettajien asemasta oppilaisiin, jotta saataisiin tietää, millainen oppilaiden mielestä heidän koulunsa todella on. Valitsimme tiedonantajiksemme oppilaat saadaksemme tutkimusongelmiimme nähdessä relevanttia tietoa. Uskomme, että oppilaat ovat itse oman kouluviihtyvyytensä parhaita asiantuntijoita.

Aineistonkeruumenetelmänä käytämme kirjoitelmien kirjoittamista, sillä silloin kouluviihtyvyyteen liittyviä teemoja ei ole valmiiksi annettu. Tällöin oppilas saa itse valita, mitä omasta viihtyvyydestään kirjoittaa ja mitä hän sillä ymmärtää. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä ovat tärkeimpiä kouluviihtyvyyden tekijöitä ja vertailla kouluviihtyvyydessä 20 vuoden aikana tapahtuneita muutoksia.

2 KOULUVIIHTYVYYS JA SEN LÄHIKÄSITTEET

Kouluviihtyvyyttä on tutkittu paljon, mutta tutkimuksista on jäänyt puuttumaan käsitteen tarkka määrittely. Koska kouluviihtyvyyks-käsitteelle ei ole suoraa englanninkielistä vastinetta, käsitteen tarkastelu pohjautuu kotimaiseen teoriakirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Kouluviihtyvyys on vaikeasti määriteltävä käsite moniulotteisuutensa vuoksi (Hannus-Gullmets 1984, 17, 25; Kämppi ym. 2008, 7; Nurmi & Soininen 2005, 227), ja sitä lähestytään usein muiden käsitteiden kautta. Luvussa 2.1 esittelemme kouluviihtyvyyks-käsitteeseen liittyviä määritelmiä. Luvussa 2.2 esittelemme kouluviihtyvyyks-käsitteen lähikäsitteitä, joita esiintyy kouluviihtyvyyttä koskevissa tutkimuksissa.

2.1 Kouluviihtyvyys

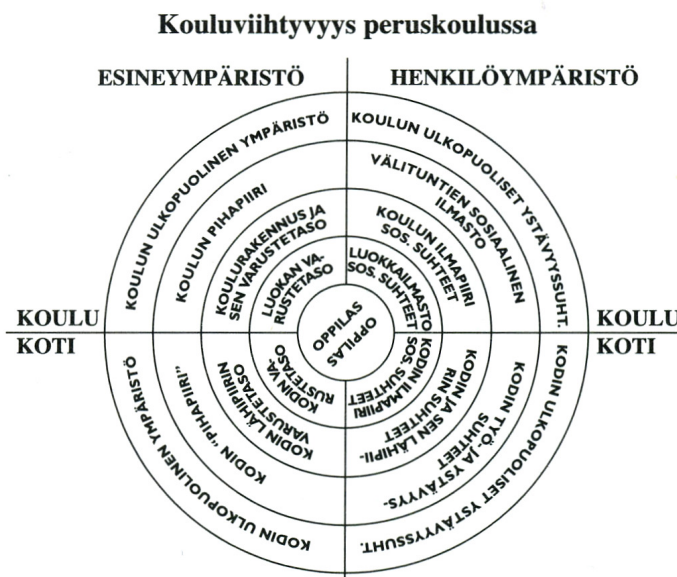
Karin (1977) tekemä tutkimus kouluviihtyvyyden ja opettajan roolin yhteydestä on Suomessa ensimmäisiä kouluviihtyvyyttä koskevia tutkimuksia. Kari ei kuitenkaan tarkkaanaisesti määrittele kouluviihtyvyyttä vaan on sisällyttänyt tutkimukseensa osalualueita, jotka vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. Hän nimeää kouluviihtyvyyden osatekijöiksi oppilaan itsensä, koulutoverit, opettajan, koulumatkan, kodin, koulutilat ja ympäristön. Hänen tutkimuksessaan koko koulu-aikaa tarkasteltaessa opettaja, oppilas itse ja koulutoverit selittävät jokainen noin 30 prosenttia kouluviihtyvyyden ja viihtymättömyyden vaihtelusta. (Kari 1977, 80.)

Olkinuora (1983, 21) on tutkinut kouluviihtyvyyttä oppimismielekkyyden näkökulmasta. Hän on määritellyt kouluviihtyvyyden senhetkisen mielekkyyden affektiiviseksi aspektiksi, joka on opiskelussa kohdattavien asioiden, tekojen ja toimintojen tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista. Merkittävyyden kokeminen pohjautuu omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin.

Hannus-Gullmets (1984, 25–26) ei ole itse määritellyt kouluviihtyvyyttä vaan lähestyy käsitettä muiden tutkimusten kautta ja tarkastelee, kuinka käsitettä on muissa tutkimuksissa määritetty. Hän toteaa, että aikaisemmissa tutkimuksissa kouluviihtyvyys on nähty positiivisena käsitteenä ja toivottavana olotilana vaikka nimenomaan viihtymättömyys voisi joskus johtaa muutoksiin ollen näin positiivista. Myöhemmissä tutkimuksissa on hylätty näkemys siitä, että viihtyvyys itsessään olisi toivottavaa ja oppilaiden viih-

tymistä ja viihtymättömyyttä on sen sijaan alettu tarkastella koulun päämääriä, työtapoja ja toimintoja vasten.

Soininen (1989, 149–150) toteaa kouluviihtyvyyden olevan laaja-alainen käsite, johon ovat yhteydessä kaikki oppilaaseen itseensä liittyvät sekä hänen ympärillään vallitsevat tekijät. Kouluviihtyvyyttä ei voida selittää vain muutaman tekijän avulla eikä se ole staattinen käsite vaan vaikutettavissa oleva muuttuvuutensa ja tilanneherkkyytensä vuoksi. Kouluviihtyvyyteen kuuluu sekä positiivinen että negatiivinen lataus. Soininen on hahmotellut seuraavan kuvion (1) aiempien tutkimusten ja teoreettisten tarkastelujen pohjalta. Kuviossa yhdistyvät sekä kodin että koulun henkilö- ja esineympäristöt.



KUVIO 1. Kouluviihtyvyys peruskoulussa Soinisen mukaan (Nurmi & Soininen 2005, 230)

Tässä tutkimuksessa ymmärrämme kouluviihtyvyyden tarkoittavan Olkinuoran (1983) tavoin oppilaan koko koulupäivän aikana kokemaan mielekkyyttä, johon liittyy kaikki koulun luontaisiin toimintoihin kuuluva. Kouluviihtyvyys pitää sisällään Soinisen (2005) määritelmän mukaisesti sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön. Koulussa viihtyminen on alati muutoksessa ja se saattaa vaihdella koulupäivän aikana runsaasti. Kouluviihtyvyys ei tarkoita, että koulussa olisi aina kivaa, vaan että koulussa voidaan hyvin ja koulunkäynti koetaan mielekkäänä.

2.2 Kouluviihtyvyyden lähikäsitteet

Koska kouluviihtyvyys on käsitteenä vaikeasti määriteltävä, on tarpeellista lähestyä sitä muiden käsitteiden kautta. Lähikäsitteitä ovat muun muassa kouluasenne, koulumotivaatio ja koulunkäynnin mielekkyys (Nurmi & Soininen 2005, 230). Lähikäsitteiksi ymmärrämme myös kouluelämän laadun ja kouluhyvinvoinnin, joissa kouluviihtyvyys on yhtenä tekijänä. Lisäksi Raskin, Åstedt-Kurjen, Tarkan ja Laippalan (2002, 248) tutkimuksen mukaan kouluviihtyvyys, terveyskäyttäytyminen ja subjektiivinen hyvinvointi ovat monimutkaisissa suhteissa toisiinsa nähden.

2.2.1 Kouluasenne

Yhteistä eri asennemääritelmille on se, että asenne on jotain, joka arvioi kohdettaan ja kategorisoi kohteen joko negatiiviseen tai positiiviseen ryhmään. Merkittävä sosiaalipsykologian tutkija Gordon Allport (1935) on määritellyt asenteen olevan kokemuksen muodostama henkinen, neutraali tila, joka vaikuttaa ohjaavasti tai dynaamisesti yksilön reaktiossa niihin kohteisiin ja tilanteisiin, joihin asenne liittyy (sit. Oskamp & Schultz 2004, 8). Rosenberg (1960, 321) näkee asenteessa kaksi pääkomponenttia: affektiivisen ja kognitiivisen. Lisäksi määritelmässä esiintyy asenteen toiminnallinen ulottuvuus (esim. Matikainen 2006, 277; Wahlström 1996, 72). Erwin (2001) tosin toteaa, että asenteen moderneissa määritelmässä keskeiseksi pulmaksi on noussut se, sisällytetäänkö toiminta osaksi asennetta, sillä tutkimustulokset havaittavan käytöksen ja asenteiden yhteydestä eivät ole yhdenmukaisia (Erwin 2001, 7).

Wahlström (1996) kuvailee asennetta tiedollisia tekijöitä tunnetekijöihin yhdistävänä emotionaalisena tietona. Asenteeseen liittyy hyväksyminen ja hylkääminen sekä sitoutuminen ja sitoutumattomuus siten, että ihminen joko hylkää tietyt käsitykset ja suhtautuu niihin neutraalisti tai hyväksyy ne ja sitoutuu niihin. Myös hän näkee asenteella olevan kolme ulottuvuutta: tiedollinen, toiminnallinen ja tunteisiin liittyvä. (Wahlström 1996, 72.)

Cheng ja Chan (2003) ovat määritelleet kouluasenteen eri ulottuvuuksien sisältöjä. Kouluasenteesta puhuttaessa tiedolliseen ulottuvuuteen eli komponenttiin sisältyvät positiiviset kognitiot eli oppilaan uskomukset koulutuksen arvosta ja etenkin koulutuksen tär-

keydestä henkilökohtaiseen kehitykseen ja urasuunnitteluun. Affektiivisella tasolla eli tunnetekijöiden komponentissa positiiviseen kouluasenteeseen sisältyy oppilaan koulua kohtaan tuntema kiintymys sekä ajatus koulusta miellyttävänä ja palkitsevana paikkana. Positiiviseen käyttäytymiseen eli toiminnalliseen komponenttiin puolestaan kuuluu opiskeluun panostaminen ja vaivannäkö ja osallistuminen toimintoihin sekä luokassa että sen ulkopuolella. (Cheng & Chan 2003, 1061.) McNairin ja Johnsonin (2009, 76–77) mukaan myönteisillä kokemuksilla koulun ilmapiiristä on positiivinen yhteys kouluasenteeseen: arvojen omaksuminen on todennäköisempää, kun ympäristö koetaan tukea antavaksi.

2.2.2 Koulumotivaatio

Motivaatio edellyttää toiminnan intentiota, jolloin toiminnalla on jokin tavoite tai päämäärä. Intentio sisältää sekä toiveen päästä johonkin päämäärään että keinot saavuttaa se. Motivoitunut käyttäytyminen ymmärretään siis toiminnaksi, joka välittyy intentioiden kautta. Deci ja Ryan (1994) huomauttavat, että kaikki toiminta ei ole motivoitunutta toimintaa, koska kaikella toiminnalla ei ole tavoitetta tai päämäärää. (sit. Byman 2002, 26.)

Motivaatiosta voidaan erottaa sisäinen ja ulkoinen motivaatio (esim. Byman 2002, 27–36; Lens 2001, 23, 26–28; Ryan & Deci 2000, 70–72). Sisäisen motivaation määrittelyille on yhteistä se, että käyttäytymisen syyt nähdään sisäisinä. Peltosen ja Ruohotien (1992, 18–19) mukaan sisäinen motivaatio on yhteydessä ylimmän asteen tarpeiden tyydytykseen (Maslow'n tarvehierarkia, ks. s. 24). Ulkoinen motivaatio on puolestaan riippuvainen ympäristöstä ja yhteydessä alemman asteen tarpeiden tyydytykseen. Peltonen ja Ruohotie toteavat kuitenkin, että vaikka sisäisen ja ulkoisen motivaation määrittelyllä on erilaiset sisällöt, niitä ei voida pitää täysin erillisinä. Ne pikemminkin täydentävät toisiaan ja esiintyvät yhtäaikaaisesti, joskin toinen on toista hallitsevampi. Myös Ryan ja Deci (2000, 72) toteavat, että motivaatiot eivät ole toisistaan erilliset vaan muodostavat yhdessä jatkumon siten, että sisäistämisen ja integroinnin kautta ulkoisesta motivaatiostakin voi tulla autonomista eli sisäistä. He jaottelevat ulkoisen motivaation neljään eri motivaatiotyyppiin. Jaottelu perustuu toiminnan säätelyn tyyliin, joita ovat ulkoinen säätely, sisäistetty säätely, samastuminen sekä integroitu säätely. Näistä vii-

meinen lähestyy sisäistä motivaatiota ja säätelyä. Toiminnan syyt vaihtelevat näissä neljässä säätelyn tyyliä ulkoisista sisäisiin.

TAULUKKO 1. Sisäisen ja ulkoisen motivaation säätelyn tyypit, toiminnan syyt ja tärkeimmät säätelyprosessit jatkumona (Ryan & Deci 2000, 72)

Käyttäytymisen	Ei itsesäädelyä → Itsesäädelyä					
Motivaatio	Amotivaatio	Ulkoisen motivaatio				Sisäinen motivaatio
Säätelyn tyyppi	Ei säätelyä	Ulkoisen säätely	Sisäistetty säätely	Samastuminen	Integroitu säätely	Sisäistetty säätely
Toiminnan syyt	Persoonattomat	Ulkoiset	Jonkin verran ulkoiset	Jonkin verran sisäiset	Sisäiset	Sisäiset
Tärkeimmät säätelyprosessit	Tarkoitukseton, ei arvostava, kykenemätön, kontrollin puute	Mukautuminen, ulkoiset palkkiot ja rangaistukset	Itsekontrolli, minän osallistuminen, sisäiset palkkiot ja ulkoiset rangaistukset	Koettu tärkeys, tietoinen arvostaminen	Kongruenssi, tietoisuus, minäsyn-teesi	Kiinnostuneisuus, nautinto, luontainen

Oppilaan motivaation voidaan ajatella koostuvan oppilaan energiasta ja innokkuudesta oppia ja niistä seuraavasta toiminnasta, johon kuuluvat tehokas työskentely ja pyrkimys oman parhaan mahdollisen suoritustason saavuttamiseen koulussa (Martin 2003, 44). Martinin, Marshin ja Debusin (2001, 603) mukaan motivaatiolla ja sitoutumisella on suuri merkitys oppilaan koulua ja opiskelua kohtaan kokemaan kiinnostukseen ja mielekkyyteen. Motivaatio myös vahvistaa oppilaan suoriutumista (Martin 2003, 44; Martin 2008, 240).

Myös koulumotivaatio voi olla luonteeltaan sisäistä tai ulkoista. Esimerkiksi koulussa menestymiseen oppilasta voi motivoida halu välttää vaikeuksia (ulkoisen motivaatio) tai menestymisen tuottama mielihyvä (sisäinen motivaatio). Siten oppilaiden orientaatio koulun päämääriä ja toimintaa kohtaan on ulkoisesti tai sisäisesti säädelyä tai motivoitunutta ja lisäksi selvästi kontekstisidonnainen. (Cock & Halvari 2001, 65.) Ryanin ja La Guardian mukaan suuressa osassa ihmisen toimintaa ei ole sisäistä motivaatiota. Se vähenee varsinkin varhaislapsuuden jälkeen, jolloin vapaus sisäiseen motivaatioon rajoittuu. Rajoittavia tekijöitä ovat uusien vastuiden omaksuminen ja sosiaaliset paineet tehdä asioita, jotka eivät ole mielenkiintoisia. (sit. Ryan & Deci 2000, 71.)

2.2.3 Opiskelun mielekkyys

Oppimisen ja opiskelun mielekkyys voidaan määritellä opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja toimintojen merkityksellisenä kokemisena. Oppilas kokee voivansa edistää tarkoitusperiensä saavuttamista, kun opiskelussa kohdattavat asiat palvelevat tarkoitusperiä ja kun hän tuntee hallitsevansa opiskeluun sisältyviä prosesseja riittävästi. Mielekkyyteen vaikuttavat ja sitä heijastavat sosioaffektiiviset tekijät, ja toisaalta mielekkyyden kokeminen vaikuttaa myönteisesti koulun sosioaffektiivisiin kasvatusedellytyksiin. Sosioaffektiivisiksi tekijöiksi Olkinuora ja Mattila nimeävät oppilaiden kouluyhteisön jäseniksi sopeutumisen, asenteen koulua ja koulutyötä kohtaan ja vuorovaikutuksen oppilaiden ja opettajan välillä sekä oppilaiden keskuudessa. (Olkinuora & Mattila 2001, 17–18.)

Mielekkyydellä voidaan katsoa olevan kognitiivinen ja affektiivinen aspekti. Kognitiivinen aspekti viittaa kohteena olevan seikan merkityksen ja tarkoituksen tajuamiseen, jolloin yksilö tajuaa esimerkiksi kielellisen ilmaisun, symbolin tai merkkien sarjan merkityksen suhteuttamalla sen muihin asioihin. Se ilmenee myös itse opiskelun tai siihen sisältyvien tekojen ja toimintojen merkityksen ja funktion ymmärtämisessä. Mielekkyyden affektiivisella aspektilla puolestaan tarkoitetaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin pohjautuvaa opiskelussa kohdattavien asioiden, tekojen ja toimintojen kokemista tyydyttävänä ja siten merkityksellisinä. Oppilaan viihtyvyyskokemukset ja kouluasenteet heijastavat mielekkyyden affektiivista aspektia. Kehityopsykologiset seikat sekä koulun olosuhteet ja opetuskäytännöt vaikuttavat siihen, miten kognitiiviset ja affektiiviset aspektit painottuvat ja yhdistyvät mielekkyyden kokemisessa. (Olkinuora 1983, 20–23; Olkinuora & Mattila 2001, 18.)

2.2.4 Kouluelämän laatu

Linnakylän (1993, 40) mukaan kouluelämän laadun käsite on johdettu yleisemmästä elämän laadun käsitteestä. Elämän laadulla ymmärretään yksilöiden sosiaalisen elämän tasoa ja monipuolisuutta yksilöiden omiin kokemuksiin painottuen. Elämän laatua tarkastellaan tavallisesti kokonaisvaltaisena ”hyvänä olona” tai viihtymisenä, eli ”miltä elämä kaiken kaikkiaan sillä hetkellä ja siinä ympäristössä tuntuu”. Arviointi kohdistetaan etenkin myönteisiin asioihin, jotka ovat tuottaneet iloa, mielihyvää ja tyydytystä,

mutta myös kielteisiin kokemuksiin, joita on koettu yksilön kannalta merkityksellisissä yhteyksissä.

Kouluelämän laadun käsitettä on käytetty ainakin 1970-luvulta lähtien. Epsteinin ja McPartlandin (1976) mallissa kouluelämän laatu on kolmesta oppilaiden reaktioiden ulottuvuudesta koostuva kokonaisuus. Mallin osa-alueet ovat asenteet opettajia kohtaan, koulutyöhön sitoutuminen ja yleinen tyytyväisyys kouluun. Mallia ovat laajentaneet muun muassa Williams ja Batten (1981). Heidän mallinsa käsittää yhteensä seitsemän ulottuvuutta, joista viisi määrittää kouluelämän laatua yksityiskohtaisesti ja kaksi koskee yleisemmin kouluelämän kokemista. (sit. Kong 2008, 112.)

Kouluelämän laatua koskevat ulottuvuudet Williamsin ja Battenin (1981) mukaan (sit. Kong 2008, 112–113):

- opettaja-oppilassuhteet: opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu
- sosiaalinen integraatio: oppilaan suhteet luokkatovereihin ja muihin ihmisiin
- mahdollisuudet: oppilaan näkemys koulutuksen tärkeydestä elämässään
- saavutukset: tunne onnistumisesta koulutyössä
- seikkailu: opiskelun sisäinen motivaatio ja opiskelulle annettu itseisarvo

Kouluelämän kokemista määrittävät ulottuvuudet:

- yleinen tyytyväisyys: kouluun yleisesti liittyvät positiiviset tuntemukset
- negatiiviset affektit: henkilökohtaiset negatiiviset tunteet koulua kohtaan

Linnakylä (1993) esittää Williamsin ja Battenin (1981) kouluelämän laadun kokemusalueet suomenkielisessä muodossa. Taulukon 2 mukaan oppilaan halulle pätevöityä on merkityksellistä se, tarjoavatko oppimäärän suorittaminen ja todistusten saaminen tulevaisuudelle turvallisen perustan ja uusia mahdollisuuksia yksilölliseen kehittymiseen ja yhteiskunnallisessa toiminnassa menestymiseen. Jotta yksilöllistä kasvua voidaan saavuttaa, on opiskelukokemuksiin liityttävä oppimisen ja itsensä kehittämisen iloa. Opettaja- ja oppilassuhteiden kautta kehittyvä identiteetti motivoi sosiaalistumista, johon

liittyy läheisesti myös sosiaalinen status, arvostus ja turvallisuus sekä vastuuntunto. (Linnakylä 1993, 41.)

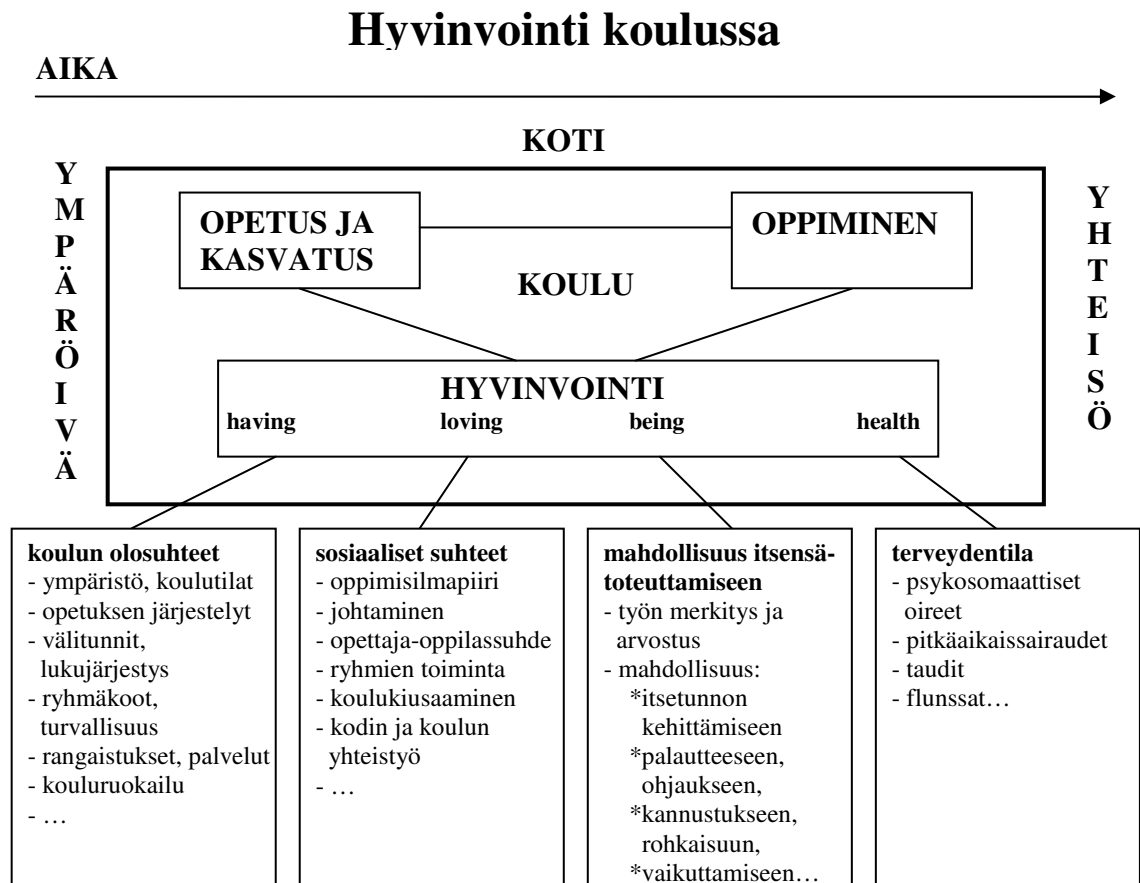
TAULUKKO 2. Kouluelämän laadun kokemusalueet (Linnakylä 1993, 41)

<u>Yhteiskunnan odotukset:</u>	<u>Opiskelun rakenteet:</u>	<u>Oppilaan kokemusalueet:</u>
Pätevyys	Oppimäärät Todistukset	Tulevaisuuden turva ja menestymismahdollisuus
Yksilöllisyyden kehittyminen	Opiskelukokemukset	Itsensä kehittämisen ilo ja seikkailu
Sosiaalistuminen	Opettaja/oppilas- ja oppilas/oppilas-suhteet	Identiteetin muodostuminen
Vastuuntunto	Ohjaus- ja arviointi- järjestelmä	Status: arvostus ja turvallisuus

Yksilön omakohtaiset kokemukset painottuvat myös Mokin ja Flynnin (2002) luonnehdinnassa, jonka mukaan kouluelämän laatu viittaa oppilaan henkilökohtaisiin kokemuksiin yleisestä hyvinvoinnista koulussa ja heijastaa oppilaan tyytyväisyyttä jokapäiväiseen elämään siellä. Mokin ja Flynnin tutkimuksessa luokkahuoneen ilmapiiri osoittautui taustamuuttujien huomioimisenkin jälkeen merkittävimmäksi kouluelämän laatua selittäväksi tekijäksi. Sitä selittivät myös oppilaan odotukset omasta kehityksestään epäsuorasti niin, että korkeammat odotukset omaavilla oppilailla oli myönteisempi käsitys luokkahuoneen ilmapiiristä. (Mok & Flynn 2002, 275, 292, 297.)

2.2.5 Kouluhyvinvointi

Allardtin (1976, 21) mukaan hyvinvointi on tila, jossa ihmisen on mahdollista tyydyttää perustarpeensa. Allardt toteaa myös, että hyvinvointi määräytyy historiallisesti ja on tämän vuoksi elinolojen muuttuessa määriteltävä uudelleen. Hyvinvointi voidaan nähdä yksilön tai yhteisön näkökulmasta. Sitä voidaan myös tarkastella sekä yleisenä hyvinvointina että hyvinvointina jollain erityisalueella kuten koulussa. Konu (2002, 10–11, 21) mainitsee, että vaikka hyvinvoinnin käsitettä käytetään hyvin erilaisissa yhteyksissä, määrittelyille on ominaista hyvistä ja positiivisesta puhuminen tai ainakin huonon ja negatiivisen puuttuminen.



KUVIO 2. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44)

Konun (2002, 6, 44–45) Allardtin hyvinvointimalliin perustuva kuvio yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen ja opetuksen. Siinä kouluhyvinvointi jaetaan neljään osaluueeseen, joista ensimmäinen on olosuhteet (having). Olosuhteisiin sisältyy sekä konk-

reettisiä tekijöitä, kuten koulurakennus ja sen fyysinen ympäristö, että vähemmän konkreettisia tekijöitä, esimerkiksi turvallinen työskentely-ympäristö. Koulun olosuhteita voidaan määritellä myös oppilaille tarjottavien palveluiden, esimerkiksi kouluruokailun, terveydenhoidon ja oppilaanohjauksen, näkökulmasta.

Sosiaaliset suhteet (loving) käsittelevät koko koulun ilmapiirin ohella muun muassa sosiaalista oppimisympäristöä, opettaja-oppilassuhdetta, suhteita koulutovereihin, ryhmädynamiikkaa, kiusaamista, kodin ja koulun yhteistyötä sekä koulussa tapahtuvaa päätöksentekoa.

Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) puolestaan merkitsee koulun tarjoamia mahdollisuuksia oppilaan toteuttaa itseään. Keskeistä siinä on opiskelun merkityksellisyys, joka syntyy arvostuksesta. Oppilaalle onkin tärkeää saada arvostusta sekä opettajalta ja koulutovereilta että vanhemmilta. Olennaista on myös oppilaan mahdollisuus parantaa tietojaan ja taitojaan omissa kiinnostuksen kohteissaan omalla etenemisnopeudellaan. Oppilaan tulisi myös kyetä osallistumaan itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon.

Terveydentila (health) on hyvinvoinnin erillinen osa-alue, joka poikkeaa muista osa-alueista yksilöllisen luonteensa vuoksi. Terveydentila ymmärretään koulun hyvinvointimallissa suppeasti, eli tautien ja sairauksien poissaolona. Toisaalta sen ajatellaan olevan tärkeä voimavara, jonka avulla hyvinvoinnin muita osa-alueita voidaan saavuttaa. Terveydentila on henkilökohtainen, mutta ulkoiset olosuhteet vaikuttavat siihen.

Savolainen (2001) on tutkinut oppilaiden ja opettajien työoloja ja hyvinvointia koulussa. Työoloja tutkittiin kuuden osa-alueen kautta, joita olivat terveyden ja turvallisuuden edistäminen, koulutyöjärjestelyt, kannustus ja tuki pulmatilanteissa, ilmapiiri ja yhteistyö, fyysinen työympäristö ja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet. Parhaaksi näistä oppilaat arvioivat terveyden ja turvallisuuden edistämisen, kun taas osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet koettiin heikoimpana osa-alueena: 70 prosenttia oppilaista koki olevansa huonosti mukana koulutyön suunnittelussa. (Savolainen 2001, 50–56.)

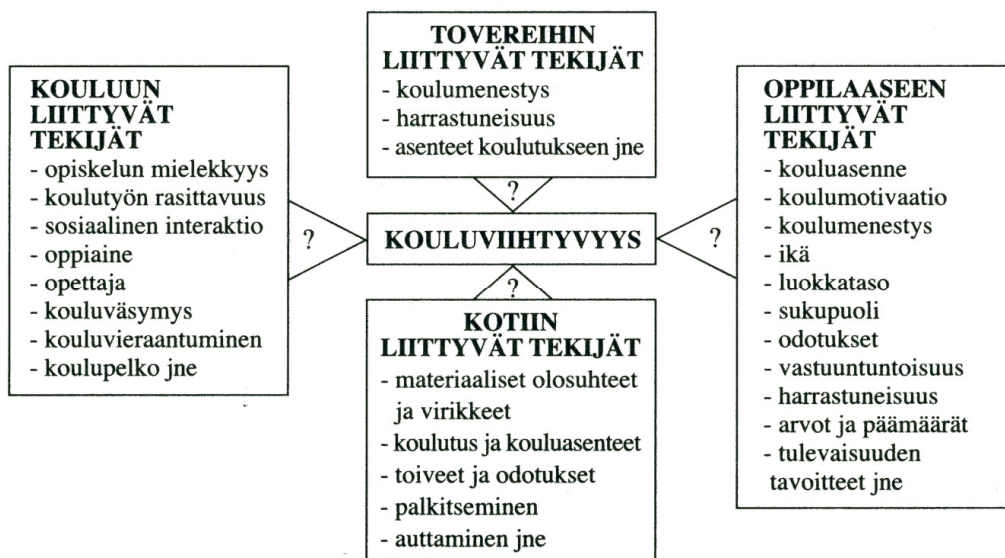
Hyvinvointia kuvattiin koulutytytyväisyyden ja fyysisten ja psyykkisten oireiden esiintymisen kautta. Koulutytytyväisyyttä mitattiin kysymyksillä ”viihdytkö koulussasi”, ”koetko koulutyön innostavaksi” ja ”tunnetko, että jaksat suoriutua koulutyöstä”. Näistä

koulutyön innostavuus koettiin heikoimmaksi. Fyysisiä oireita runsaasti ilmoittaneet kokivat useat työolotekijät ja koulutyytyväisyytensä merkitsevästi huonommiksi kuin oppilaat, jotka ilmoittivat vähän fyysisiä oireita. Koulutyötä ei pidetty erityisen innostavana, mutta tytöt kokivat koulutyön kuitenkin merkitsevästi innostavammaksi kuin pojat ja myös viihtyivät merkitsevästi poikia paremmin. Silti tytöistäkin vain 20 prosenttia piti koulutyötä hyvin innostavana. Vastaava osuus pojista oli 13 prosenttia. (Savolainen 2001, 50–56.)

Rask ym. (2002) ovat tutkineet 12–17-vuotiaiden oppilaiden subjektiivisen hyvinvoinnin, kouluviihtyvyyden ja terveystyötytymisen yhteyttä erilaisiin taustamuuttujiin. Tutkimus toteutettiin kyselynä suuren eteläsuomalaisen kaupungin 13 koulussa vuonna 2000. Kolmasosa oppilaista ilmoitti suurta kouluviihtyvyyttä ja noin puolet kohtalaista. Toisaalta lähes viidennes oppilaista ilmoitti, ettei nauttinut koulutyöstä. Lisääntynyt kouluviihtyvyys oli yhteydessä oppilaiden lisääntyneeseen yleiseen tyytyväisyyteen, positiiviseen elämänasenteeseen, masentumattomuuteen, elämäniloon, itsetuntoon ja tytöillä vähäisempään pahoinvointiin. (Rask ym. 2002, 243, 247.)

3 KOULUVIIHTYVYYTEEN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT

Soininen on kuvannut kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä kuvion 3 avulla. Kuvion keskellä on kouluviihtyvyys, johon yhteydessä olevat tekijät Soininen on jakanut neljään kenttään: kouluun, tovereihin, oppilaaseen ja kotiin liittyvät tekijät. Olemme ottaneet Soinisen kuviosta lähemmän tarkastelun kohteiksi ne tekijät, jotka esiintyvät yleisesti myös muussa kouluviihtyvyyttä käsittelevässä kirjallisuudessa. Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät ovat osittain päällekkäisiä kouluviihtyvyyden lähikäsitteiden kanssa. Esimerkiksi Soinisen (1989 & 2005) kuvioissa ja Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallissa esiintyy osittain samoja teemoja, kuten esimerkiksi sosiaaliset suhteet, koulun ilmapiiri sekä fyysiseen ympäristöön liittyviä tekijöitä. Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi ovat sidoksissa toisiinsa ja ne koostuvat paljolti samoista tekijöistä, eikä niiden välille voi siksi tehdä yksiselitteistä eroa.



KUVIO 3. Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä (Soininen 1989, 150)

3.1 Oppilaaseen liittyvät tekijät

Oppilaaseen liittyviä taustatekijöitä on useita, ja osan niistä olemme määritelleet kouluviihtyvyyden lähikäsitteiksi luvussa 2.2. Etenkin koulumenestyksen, iän ja sukupuolen

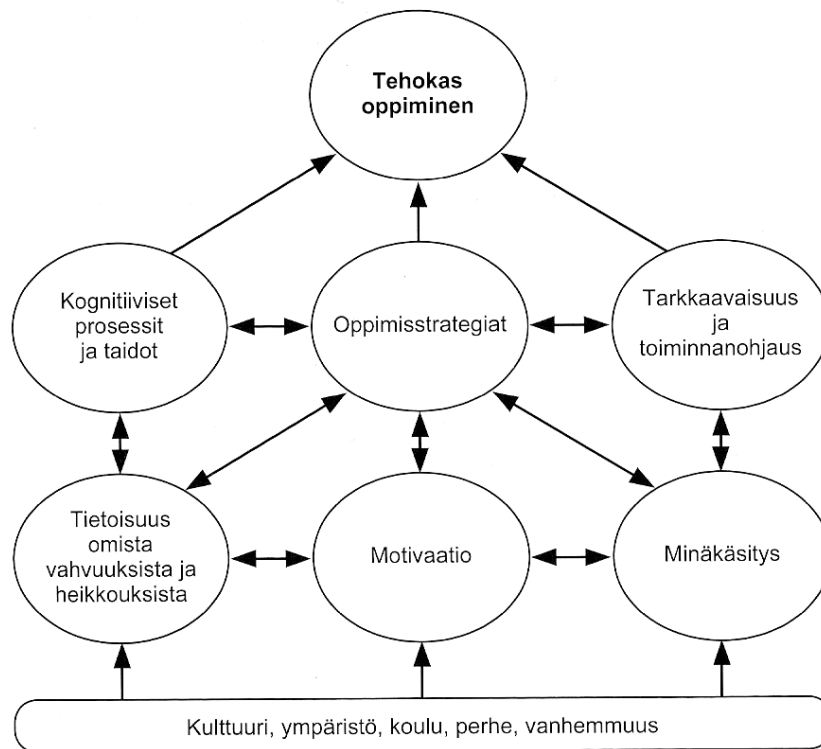
on todettu olevan yhteydessä oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen. Usein on todettu hyvin menestyvien oppilaiden viihtyvän koulussa paremmin. Tutkimusten mukaan nuoremmat oppilaat viihtyvät koulussa vanhempia oppilaita paremmin ja poikien kouluviihtyvyys on tyttöjä parempaa. Tutkimuksia tarkastellaan lähemmin sivuilla 21–22.

3.1.1 Koulumenestys

Koulumenestyksellä on merkittävä rooli modernissa yhteiskunnassa, koska se ohjaa yksilön elämänkulkua ja luo pohjaa onnistuneelle sosiaalistumiselle aikuisuuteen, kuten esimerkiksi sopivan ammatin, uran tai elintavan löytämiseen (Onatsu-Arviolommi 2003, 7). Menestyville kouluille on voitu löytää yhteisiä piirteitä vertailtaessa koulujen oppimistuloksia. Nämä piirteet liittyvät moneen eri alueeseen, kuten kontekstuaalisiin piirteisiin, kouluorganisaatioon ja johtamiseen, koulun henkeen, tehokkaaseen arviointiin, ryhmänhallintaan luokkahuoneessa sekä pedagogisiin ominaisuuksiin. (Rutter & Maughan 2002, 451, 466–467.)

PISA (Programme for International Students Assessment) on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma. Sen tarkoituksena on tuottaa tietoa koulutuksesta, tuloksista ja koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta. PISA-ohjelmassa arvioidaan kolmen vuoden välein 15-vuotiaiden oppilaiden matematiikan, luonnontiedon, lukemisen ja ongelmanratkaisun taitoja. Viimeisin tutkimus on vuodelta 2006, jolloin pääpaino oli luonnontiedon taitojen mittaamisessa. (OECD:n PISA-tutkimus 2006, www-dokumentti.) Kuten aikaisempinakin vuosina, suomalaiset oppilaat sijoittuivat myös vuonna 2006 osaamisessaan kärkeen tai lähelle sitä. Opetusministeriö (OECD:n Pisa 2006-tutkimuksen ensituloksia 2007, www-dokumentti) on listannut Suomen oppilaiden menestyksen taustatekijöiksi kolme tekijää, joista *koulujärjestelmän ominaisuudet* mahdollistavat kaikille tasa-arvoisen koulutuksen sekä koulutuksen järjestämisen lähellä lapsia ja heidän kotejaan. Toisena tekijänä mainitaan *Maksuton opetus* ja kattavat *opintososiaaliset edut*, johon kuuluvat oppilashuolto, kouluruoka sekä koulumatkaetu. Kolmanneksi tekijäksi opetusministeriö listaa *opettajien korkean koulutustason*. Se mahdollistaa laadukkaan ja korkeatasoisen opetuksen, luottamuksen opetuksen toteutumiseen, suuren päätösvalan opetuksen toteuttamisessa kouluille ja opettajille sekä niin moniammatillisen kuin kodin ja koulun välisen yhteistyön.

Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila (2006, 91–92) toteavat, ettei ole olemassa yhtä tekijää, joka selittäisi lapsen oppimisen. He ovat tarkastelleet erilaisia oppimisen tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä ja koonneet ne kuvioksi (kuvio 4). Tutkijat näkevät oppijan aktiivisena toimijana, joka suunnittelee ja säätelee omaa oppimisprosessiaan. Heidän mukaansa onnistumiseen vaikuttavat sekä kognitiiviset että motivaatioon, minäkäsitykseen ja metakognitiiviseen tietoon liittyvät tapahtumat. Tapah- tumilla on vahva yhteys oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyviin tunnekokemuksiin, jotka ovat nopeita ja tiedostamattomia. Tunnekokemukset saattavat olla joko kielteisiä tai myönteisiä ja ne joko saavat lapset lähestymään kiinnostuneina uutta opittavaa asiaa tai joskus ahdistumaan ja vetäytymään oppimistilanteista.



KUVIO 4. Tehokas oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät (Nurmi ym. 2006, 92)

Olkinuora ja Mattila (2001, 21) toteavat, että myös koulutyytyväisyydellä on yhteyttä koulusaavutuksiin. Samdal, Nutbeam, Wold ja Kannas (1998, 383) ovat tästä samaa mieltä todetessaan esimerkiksi, että oppilaiden, jotka eivät pidä koulusta, koulumenes- tys on suurimmalla todennäköisyydellä heikko verrattuna muihin oppilaisiin. Olkinuora huomauttaa, että mitä tyytyväisempiä oppilaat ovat, sitä vähemmän heillä ilmenee häi-

riökäyttäytymistä ja sitä vähemmän he vieraantuvat koulusta. Tällöin he ovat myös motivoituneempia koulutyöhön ja saavat parempia arvosanoja.

3.1.2 Kouluviihtyvyys ja ikä

Iän on muiden taustatekijöiden ohella todettu olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Nuorempien oppilaiden on havaittu viihtyvän koulussa vanhempia paremmin, esimerkiksi WHO-koululaistutkimuksessa koulusta paljon pitävien oppilaiden määrä oli suurin 5.-luokkalaisilla ja pieneni 7. ja 9. luokilla. Kouluviihtyvyyden aleneminen iän myötä koski sekä tyttöjä että poikia. (Kämppe ym. 2008, 7, 13.) Useat tutkimukset tukevat näkemystä kouluviihtyvyyden vähenemisestä ylemmillä luokilla. Muun muassa koulutytyväisyyttä tutkineiden De Santis Kingin, Huebnerin, Suldon ja Valoisin (2006, 289) sekä Nickersonin ja Naglen (2004, 50) mukaan alemmilla luokilla olevat oppilaat viihtyvät ylempien luokkien oppilaita paremmin. Myös Raskin ym. (2002, 243, 245) tutkimuksen mukaan 7.-luokkalaiset ovat tyytyväisempiä koulunkäyntiin kuin 9.-luokkalaiset.

Ikä vaikuttaa kouluviihtyvyyteen toverisuhteiden kautta. WHO:n tutkimuksessa havaittiin, että tovereilta saadun tuen määrä on yhtä merkityksellinen kouluviihtyvyydelle kaiken ikäisillä oppilaille ja sitä myös saadaan yhtä paljon eri ikäryhmissä. Varhaisnuoruudessa, jota osa kohdejoukostamme elää, nopeat biologiset muutokset vaikuttavat oppilaan tunteisiin ja heijastuvat suhteissa tovereihin ja vanhempiin. (Huebner, Valois, Paxton & Drane 2005, 15). Myös Nickersonin ja Naglen (2004, 55) mukaan siirtymä keskilapsuudesta varhaisnuoruuteen on kriittistä aikaa läheisten toverisuhteiden luomiselle. He huomauttavat, että toverisuhteiden edistäminen on tärkeää, sillä toverisuhteet vaikuttavat elämän tyytyväisyyteen monin tavoin ja muodostuvat nuoruudessa henkisen tuen ja kumppanuuden keskeisimmäksi lähteeksi. Vanhemmille oppilaille, jotka kokevat enemmän painetta koulutyöskentelyssään, tovereiden tuki saattaa olla erityisen tärkeää (Samdal, Dür & Freeman 2004, 49).

3.1.3 Kouluviihtyvyys ja sukupuoli

Tyttöjen on useissa tutkimuksissa (esim. Clay 2008, 34; Kong 2008, 123, 126–127; Mok & Flynn 2002, 286, 297) todettu nauttivan koulunkäynnistä enemmän kuin poikien

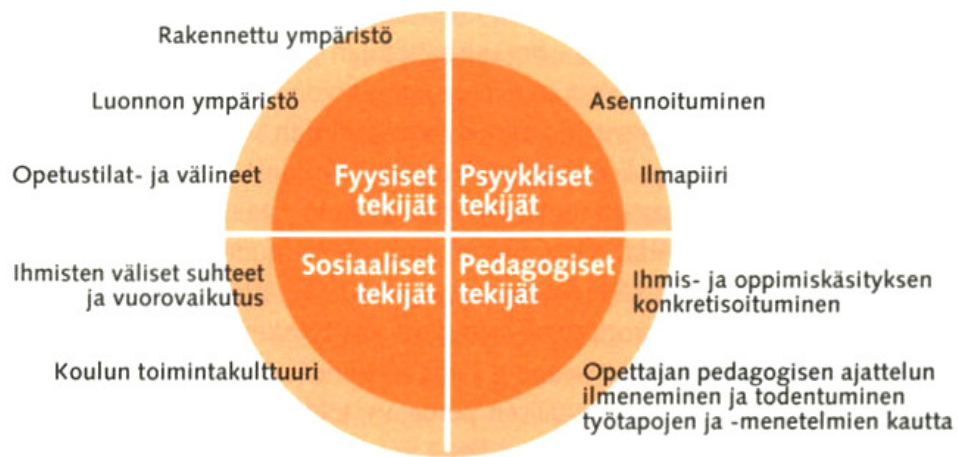
ja kokevan luokkailmaston positiivisempänä kuin pojat. Way, Reddy ja Rhodes (2007, 204) raportoivat, että tytöt kokevat koulun ilmapiirin poikia myönteisempänä yläasteen alkaessa. Edellä mainittua tukee vuosina 1994, 1998, 2002 ja 2006 toteutettu WHO-koululaistutkimus, jossa havaittiin tyttöjen pitävän koulunkäynnistä enemmän kuin pojat yleisemmin kaikilla tutkituilla (5., 7. ja 9.) luokka-asteilla. Koulusta paljon tai jonkin verran pitävien tyttöjen osuus on kaikilla luokka-asteilla suurempi kuin poikien. Pojat vastaavasti ilmoittivat kaikilla luokka-asteilla tyttöjä useammin, etteivät pidä koulusta lainkaan tai pitivät siitä vain hyvin vähän. (Kämpö ym. 2008, 13.) Ahosen (2008, 205–207) tutkimuksessa tytöt pitivät koulusta tilastollisesti merkitsevästi poikia enemmän. Koulumenestyksellä, jolla on merkittävä yhteys koulunkäynnistä pitämiseen, ei kuitenkaan ollut tyttöjen ja poikien välillä eroa. Koulun ilmapiirin, joka samassa tutkimuksessa osoittautui tärkeimmäksi koulusta pitämistä selittäväksi tekijäksi, tytöt ja pojat niin ikään kokivat samalla tavalla. Edellä mainittujen tutkimustulosten vastaisesti nuorten subjektiivista hyvinvointia tutkinut Joronen (2005, 64) ei ilmoita tyttöjen ja poikien koulusta nauttimisessa olleen tilastollisesti merkitsevää eroa.

Tyytyväisyys elämään on Ahosen (2008, 206) mukaan yhteydessä koulunkäynnistä pitämiseen niin, että elämään tyytyväisyyden noustessa myös koulusta pitäminen kasvaa. Danielsenin, Samdalín, Hetlandin ja Woldin (2009, 310, 314–315) tutkimuksessa havaittiin, että koulutyytyväisyydellä on merkittävämpi vaikutus tyttöjen elämän tyytyväisyyteen kuin poikien. Vaikka pojat olivat tyytymättömämpiä kouluun, he ilmoittivat tyytyväisyyttä elämään tyttöjä enemmän. Pojat kuitenkin kokivat yleistä pystyvyyttä huomattavasti enemmän kuin tytöt. Vaikuttaa siltä, että poikien tyytyväisyys elämään muodostuu koulun ulkopuolisista tekijöistä. Näin ollen muilla elämänalueilla koettu tyytyväisyys saattaa kompensoida vähäistä koulutyytyväisyyttä.

Linnakylä (1993, 51–52, 54) toteaa suhteen opettajaan olevan suomalaisen koulussa viihtymisen merkittävimpiä tekijöitä niin, että luottamuksellisesti opettajaan suhtautuvat oppilaat viihtyvät koulussa huomattavasti muita paremmin. Linnakylän tutkimuksessa yläasteikäiset tytöt kokivatkin suhteensa opettajaan huomattavasti poikia positiivisempänä. Danielsenin ym. (2009, 314) tutkimuksen mukaan tytöt ja pojat saavat opettajalta, vanhemmilta ja tovereilta yhtä paljon tukea, kun taas Wayn ym. (2007, 203) mukaan tytöt saavat opettajalta enemmän tukea kuin pojat.

3.2 Kouluun liittyvät tekijät

Hyvässä opiskeluympäristössä huomioidaan erilaiset oppijat ja oppimisen tavat, ja se innostaa ja kannustaa oppimaan ja tarjoaa kasvun ja kehittymisen haasteita. Hyvän opiskeluympäristön piirteisiin kuuluu turvallisuus ja ystävällinen ilmapiiri, ja se on oppilaan osallisuutta ja hyvinvointia edistävä. (Nuikkinen 2006, 14.) Nuikkinen (2006) on koonnut opiskeluympäristön ulottuvuudet kokoavan kuvion (5). Siinä opiskeluympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista tekijöistä, joista jokainen sisältää tarkempia osatekijöitä.



KUVIO 5. Opiskeluympäristön ulottuvuudet (Nuikkinen 2006, 14)

3.2.1 Kouluturvallisuus

Viime aikoina kouluturvallisuus on noussut yleisen keskustelun kohteeksi (esim. HS 17.11.2008; Laaksola 2008, 3). Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestäjän on laadittava suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Suunnitelma on osa opetussuunnitelmaa, jonka toteutumista ja noudattamista tulee valvoa. Perusopetuslain (13.6.2003/477) 29 §:n mukaan oppilaille on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, mikä edellyttää järjestyssääntöjä ja määräyksiä opetuksen järjestäjältä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 18, 25) kouluturvallisuusnäkökulma on

esillä määriteltäessä oppimisympäristöä, jonka tulee olla fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tukea oppilaan terveyttä. Lisäksi opetussuunnitelman yhteyteen tulee laatia oppilashuollon suunnitelma, josta on käytävä ilmi toiminta muun muassa turvallisuuden edistämiseksi.

Maslow'n tarvehierarkiassa (kuvio 6) turvallisuuden tarpeet ovat yksilön perustavimpia inhimillisiä tarpeita heti fysiologisten tarpeiden jälkeen. Voidaan siis ajatella, että koulussa viihtymisen yksi ehdoton edellytys on se, että oppilas kokee olonsa turvalliseksi koulussa. Tätä tukee Samdalin ym. (1998, 393–394) tutkimustulos, jonka mukaan olon turvalliseksi tunteminen koulussa on yksi tärkeimmistä oppilaan koulutyytyväisyyttä ennustavista tekijöistä. Tutkijoiden mukaan kiusaaminen, yksinäisyys ja koulutoverien tuki ovat todennäköisesti yhteydessä turvallisuuteen.



KUVIO 6. Maslow'n tarvehierarkia (sit. Saloviita 2008, 35)

Turvallista koulua ei ole yksiselitteisesti määritelty, mutta kouluturvallisuuden edistämiseksi on kuitenkin määritelty joitakin toimia. Mannerheimin Lastensuojeluliiton, Sisäasiainministeriön poliisiosaston ja Opetushallituksen julkaiseman Turvallinen koulupäivä -oppaan (2006, 5) mukaan turvallisuuden edistäminen koulussa on ensisijaisesti kasvatuksellista toimintaa ja opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi ymmärretäänkin ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen tukeminen. Lähtökohtana turvallisuudelle koulupäivälle oppaassa nähdään ”yhteinen huolenpito lapsesta ja nuoresta, oikeudenmukaisuus, kaikkien osapuolien tasavertainen kuuleminen ja osallistumismahdollisuuksien tukeminen”.

3.2.2 Koulun ilmapiiri

Ilmapiiriä luonnehditaan monilla eri tavoilla, mutta sille löytyy joitakin yhteisiä piirteitä, jotka tulevat esiin eri luonnehdinnoissa. Ilmapiiri on koko organisaatiolle tyypillinen ominaisuus, ja se pohjautuu sen jäsenten yhteisiin näkemyksiin. Poolen (1985) mukaan ilmapiiri muodostuu organisaation jäsenille tärkeistä toiminnoista vaikuttaen samalla käyttäytymiseen ja asenteisiin (sit. Sweetland & Wayne 2000, 705). Haynes, Emmons ja Ben-Avie (1997, 322) toteavat koulun ilmapiirin käsittävän kaiken koulu yhteisössä tapahtuvan vuorovaikutuksen, ja vaikuttavan lapsen kognitiiviseen, sosiaaliseen ja psykologiseen kehitykseen. Sweetland ja Wayne (2000, 705) toteavat, että ilmapiiri merkitsee organisaatiolle samaa kuin yksilölle persoonallisuus.

Freibergin ja Steinin (1999, 11) mukaan koulun ilmapiiri on koulun ominaisuus, joka saa yksilön tuntemaan itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi. Samanaikaisesti se luo tunnetta kuulumisesta johonkin merkitykselliseen, mutta se voi myös muodostua riskitekijäksi koulun piirissä olevien ihmisten elämässä. Ahonen taas kuvaa ilmapiiriä sanoilla tunnelma, henki ja ajatustapa. Ilmapiiri voi olla vapaa, suvaitsevainen, kannustava, välinpitämätön, tuomitseva, lämmin tai kylmä. (Ahonen 2008, 197.) Ilmapiiriä voidaan pitää varsin tärkeänä kouluviihtyvyyden kannalta muun muassa Karin (1977, 62–71) ja Merenheimon (1990, 107–109) tutkimustulosten perusteella. Niistä Karin tutkimustulos osoitti ilmapiirin olevan tärkein oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävä tekijä ja Merenheimon tutkimuksen mukaan hyvällä luokkailmastolla voidaan lisätä koko kouluviihtyvyyttä. Samansuuntaisia näkemyksiä esittävät myös Olkinuora ja Mattila (2001, 27–28), joiden mukaan oppilaiden koulussa viihtymiseen vaikuttavat keskeisesti koulun ilmapiiri ja oppimisympäristö.

Eri tutkijoiden (esim. Ryan & Patrick 2001, 449–450, 454; Simons-Morton, Crump, Haynie & Taylor 1999, 99) mukaan koulun ilmapiirillä on merkittävä vaikutus kouluun sitoutumiseen. Simons-Morton ym. (1999, 99, 102–103) ovat tutkineet Englannissa oppilaan kouluun sitoutumisen ja häiriökäyttäytymisen yhteyttä. Heidän tutkimuksensa mukaan muuttajat kouluun sitoutuminen, koettu koulun ilmapiiri ja kouluun sopeutuminen ovat positiivisessa yhteydessä keskenään, kun taas jokainen muuttujista oli negatiivisessa yhteydessä häiriökäyttäytymiseen.

Yhdysvalloissa tutkittiin luokan ilmapiirin yhteyttä nuorten motivaatioon ja kouluun sitoutumiseen. Ryan ja Patrick (2001) selvittivät, miten sosiaalisen ympäristön eri ulottuvuudet tukevat tai heikentävät oppilaan motivaatiota ja kouluun sitoutumista 8. luokalla. He ymmärtävät luokahuoneen sosiaalisen ympäristön eri ulottuvuuksiksi opettajan tuen, vuorovaikutuksen, vastavuoroisen kunnioituksen ja suorituskäytännön edistämisen. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen edistäminen on yhteydessä motivaatioon ja sitoutumiseen, mutta tutkimuksessa kävi ilmi, että sosiaalisen ympäristön muutoksilla ei ole vaikutusta oppilaan toverisuhteisiin.

Koth, Bradshaw ja Leaf (2008) ovat tutkineet Yhdysvaltojen Marylandissa koulun ilmapiiriä kahden eri näkökulman, kouluturvallisuuden ja oppimishalukkuuden, kautta. Tutkimuksessa selvitettiin oppilastason, luokkatason ja koulutason muuttujien yhteyttä kouluturvallisuuteen ja oppimishalukkuuteen. Tutkimuksessa pojilla ja etnisillä vähemmistöillä oli negatiivisemmat käsitykset koulun ilmapiiristä kuin tytöillä ja valkoihoisilla. Kokeneempien opettajien oppilaat kokivat kouluympäristön turvallisemmaksi kuin uudempien opettajien oppilaat.

3.2.3 Koulun fyysiset tekijät

Rakennetulla fyysisellä ympäristöllä on monia vaikutuksia ihmiseen. Se voi joko määrätä käyttäytymistä suoraan tai antaa mahdollisuuksia ja rajoituksia. Ympäristö voi toimia myös siten, että toiset valinnat tai toiminnot tulevat toisia todennäköisemmiksi. (Happonen 2002, 8.) Hebert toteaa, että tutkimukset todistavat koulun ympäristön vaikuttavan oppilaaseen: se, miltä koulu näyttää ja tuntuu on voimakkaasti yhteydessä oppilaan asenteisiin ja käyttäytymiseen (Hebert 1998, 69). Myös Nuikkisen mukaan ympäristö vaikuttaa ihmisiin: pahimmillaan se voi suoraan määrätä ja rajoittaa käyttäytymistä ja parhaimmillaan antaa mahdollisuuksia, kimmokkeita ja herätteitä (2006, 14). Koulurakennus voi tarjota mahdollisuuksia myös negatiiviseen käyttäytymiseen, kuten kiusaamiseen. Penttilä (1994, 37) huomauttaa, ettei koulurakentamisessa ole riittävästi kiinnitetty huomiota oppilaiden turvallisuuden edistämiseen. Sitä vastoin koulurakennuksissa on runsaasti epätarkoituksenmukaisia tiloja, kuten käytävännurkkia tai rappustenalusia, jotka Penttilän mukaan antavat koulukiusaajille hyvän mahdollisuuden uhrien käsitteilyyn. Opetusministeriön Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteissa (2002, 42–45) todetaan, että nykyään Suomessa on paljon uusia koulu-

rakennuksia, joissa tämän päivän ja tulevaisuuden vaatimukset on otettu huomioon. Niissä opiskelutilat ovat viihtyisiä ja työskentelyyn motivoivia. Kuitenkin Suomesta löytyy yhä vaatimattomia ja huonokuntoisia koulurakennuksia, jotka jopa uhkaavat oppilaiden terveyttä ja turvallisuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) edellyttää oppimisympäristöltä tukea oppilaan kasvulle ja oppimiselle sekä muun muassa fyysistä turvallisuutta ja oppilaan terveyden tukemista. Kuitenkin Happonen (2002, 5) mukaan koulurakennusten kunnostamisessa on tapahtunut viivästymisiä ja laiminlyöntejä, mistä esimerkkinä viime aikoina käydyt keskustelut koulurakennusten homeongelmista ja niiden vaikutuksista (HS 5.2.2009; HS 7.1.2009; Puustinen 2009, 6-11). Kunnostamattomilla koulurakennuksilla on havaittu olevan haittaava vaikutus oppilaisiin ja koulun henkilökuntaan (Happonen 2002, 5). Opetusministeriön Terveellisen ja turvallisen opiskelu ympäristön laadun arvioinnin perusteissa (2002, 39) todetaan, että huono akustiikka ja riittämätön äänieristys, ilmanvaihdon toimimattomuus, väärä lämpötila ja liian ahtaat opiskelutilat vaikuttavat lasten hyvinvointiin ja oppimiseen kielteisesti. Esimerkiksi koulurakennuksen valaistusta, lämpötilaa ja ilman vaihtuvuutta sekä ilman epäpuhtauksia ja melua voidaan selkeästi mitata ja niiden tavoitetasot on normitettu. Sen sijaan laista ja normeista puuttuu kuvaus sellaisista ominaisuuksista, jotka tukevat fyysisen opiskelu ympäristön psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia.

Happonen (2002, 9) mukaan koulurakennuksen tilajärjestelyjen tulisi olla joustavia ja muunneltavia, jotta ne tukisivat nykypäivän käsitystä hyvästä opiskelu ympäristöstä. Koulun tulee olla luonteeltaan turvallisuutta tarjoava opiskelun tukikohta perustietojen ja -taitojen tarjoamisen lisäksi. Useiden tutkimusten perusteella koulurakennuksen iällä ja kunnolla on yhteyttä koulumenestykseen (Holloway 2000, 88–89). Opetusministeriön työryhmä nimeää hyvät työskentelyolosuhteet, opetusvälineet, kalusteet ja varusteet koulun tuloksellista toimintaa edistäviksi tekijöiksi. Nuikkinen (2006, 14) toteaa, että perinteisiin akateemisiin saavutuksiin tähtäävä koulu ja terveyden edistämiseen pyrkivä koulu eivät ole ristiriidassa, vaan molemmat tavoitteet ovat saavutettavissa samojen opiskelu ympäristön olosuhteiden kautta. Molemmat toiminnat lisäksi tukevat toisiaan. Vaikka onkin saatu viitteitä koulurakennuksen iän ja kunnan yhteydestä koulumenestykseen (esim. Holloway 2000, 88), Happonen (2002, 9) huomauttaa, ettei arkkitehtonisesti moderni koulurakennus itsessään ole taie opiskelu ympäristön ”hyvyydestä”. Hänen

mukaansa hyvä opiskeluympäristö heijastaa oppimiskäsityksiä ja välittää ympäristössä olevia arvoja ja ihanteita.

3.3 Lapsen sosiaaliset suhteet koulukontekstissa

Tutkimusten mukaan sosiaalisilla suhteilla on yhteys oppilaiden kouluun kuulumisen tunteeseen sekä koulumotivaatioon. Rauman seudun kuntien lasten ja nuorten hyvinvointiselonteossa (2002, 74–77) todetaan tovereiden olevan tärkeitä satakuntalaisille oppilaille, vaikka kymmenesosa oppilaista ilmoitti parhaan ystävän puuttuvan. Myös Nicholsin (2008) mukaan oppilaiden kouluun kuuluminen oli yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin. Oppilaista 67 prosenttia koki suhteen opettajaan tai tovereihin olevan syynä kouluun kuulumisen tunteeseen. Eri tekijät määrittivät sosiaalisissa suhteissa koettua mielekkyyttä. Reiluus ja auttaminen kuuluivat positiiviseen opettaja-oppilassuhteeseen, kun taas suhdetta tovereihin määrittivät muun muassa pidetyksi tuleminen tunne ja riidat tovereiden kanssa. Kouluun kuulumisen tunne väheni, mikäli opettajan käytös koettiin epäreiluna tai opettajalta ei saatu apua. (Nichols 2008, 156, 164–165.)

3.3.1 Oppilas-oppilas

Mouratidis ja Sideridis (2009) ovat tutkineet oppilaiden sosiaalisten päämäärien yhteyttä oppilaan sosioemotionaaliseen sopeutumiseen. Osa-alueita tutkimuksessa oli viisi: sosiaaliset tavoitteet, luokkaan kuuluminen, koettu yksinäisyys, tovereilta saatu hyväksyntä ja prososiaaliset taidot. Näitä selvitettiin erilaisin väittämin, kuten ”Tunnen olevani yhtä luokan kanssa”, ”Tuen luokkatovereitani”, ”Tunnen itseni onnistuneeksi, kun opin jotain uutta itsestäni ja siitä, millainen olen vuorovaikutuksessa toisiin”. Väittämiin vastattiin Likert-tyyppisellä asteikolla. Oppilaat, joilla oli sosiaalisia tavoitteita, tunsivat muita todennäköisemmin kuuluvansa luokkaan. Tovereilta saadun hyväksynnän ja sosiaalisten tavoitteiden välillä ei kuitenkaan ollut yhteyttä, mikä viittaa siihen, etteivät sosiaaliset tavoitteet yksinään riitä saamaan tovereiden hyväksyntää. (Mouratidis & Sideridis 2009, 296–300.)

Toveriryhmien sukupuolieroja ja -yhtäläisyyksiä tutkineiden Xien ja Shin (2009) mukaan toveriryhmien koot olivat pojilla ja tytöillä samanlaiset. Tyttöjen ja poikien toveriryhmät erosivat toisistaan ryhmiin muodostuvien alaryhmien määrässä. Tytöillä toveri-

ryhmiä muodostui tilastollisesti merkitsevästi poikia enemmän, ja tytöt kuuluivat niihin poikia todennäköisemmin. Lisäksi tutkittiin muun muassa toveriryhmien koheesiota ja hierarkiaa sekä ryhmien statusta ja koostumusta, joiden osalta tyttöjen ja poikien toveriryhmät olivat samankaltaisia. (Xie & Shi 2009, 170–173.)

3.3.2 Opettaja-oppilas

Davis ja Lease (2007) ovat tutkineet opettaja-oppilassuhteita. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaan opettajasuhteeseen sekä akateemiseen ja sosiaaliseen motivaatioon vaikuttaa se, arvioivatko toverit opettajan pitävän hänestä. Oppilailla, joista opettajien ei arveltu pitävän, oli huonommat suhteet niin vanhempiansa kuin opettajienkin kanssa. Lisäksi he esittivät negatiivisempia arvioita suhteesta opettajaan ja heidän koulumotivaationsa oli alentunut. Edellä mainitut oppilaat, joiden asema luokan sosiaalisessa rakenteessa oli marginaalinen, raportoivat koko lukuvuoden tilastollisesti merkitsevästi huonompia saavutuksia, huonompia suhteita opettajaan ja enemmän poisoloja kuin muut. Opettajan mukaan he olivat lukuvuoden alussa muita oppilaita taitamattomampia akateemisesti ja emotionaalisesti, ja lukuvuoden jälkeen opettaja ilmoitti kohdanneensa enemmän konflikteja heidän kanssaan. (Davis & Lease 2007, 416–423.)

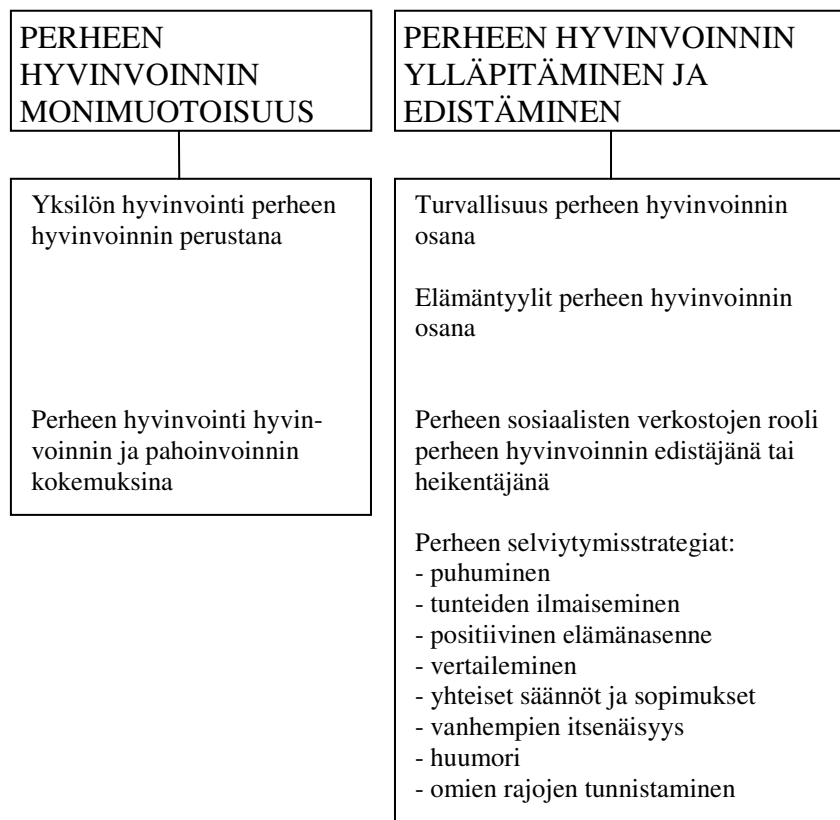
Sosiaalisen pääoman yhteyttä nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen tutkineen Ellosen (2008) mukaan sosiaalisen pääoman jakautuminen vaikutti nuorten hyvinvointiin tilastollisesti merkitsevästi. Sosiaalisen tuen kohdistuessa vain osaan oppilaista muodostui ilmapiiri, joka vaikutti negatiivisesti myös niihin oppilaisiin, jotka kokivat kuuluvansa tuen piiriin. Sosiaalisen tuen taso ei sen sijaan vaikuttanut nuorten masentuneisuuteen. Ellonen toteaa myös, että opettajan merkitys sosiaalisesti tukevalle ilmapiirille on oppilaiden keskinäistä tukea olennaisempaa. (Ellonen 2008, 85–88, 90.)

3.4 Koulun ulkopuoliset tekijät

Koulun ulkopuolella on monia kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä, joista kotiin liittyviä tekijöitä pidetään keskeisimpinä. Esimerkiksi koulun ja kodin ristiriitaiset päämäärät saattavat vaikeuttaa oppilaan sopeutumista kouluun tai koulun mukautumista oppilaan tarpeiden ja edellytysten huomioinnissa (Brunell & Kupari 1993, 2). Erilaisten kotiin liittyvien tekijöiden ohella koulun ulkopuolisten harrastusten on todettu olevan yhteydessä oppilaan kouluviihtyvyyteen.

3.4.1 Kotiin liittyvät tekijät

Tutkimuksissa on todettu, että oppilaan yleinen tyytyväisyys ja kouluviihtyvyys ovat yhteydessä toisiinsa (esim. Danielsen ym. 2009, 313; Rask ym. 2002, 248). Yleiseen viihtyvyyteen vaikuttavat muun muassa oppilaan kotiolot ja kotoa saadun tuen määrä. Voisi olettaa, että hyvinvoivassa perheessä lapsikin voi hyvin. Åstedt-Kurjen, Hopian ja Vuoren (1999) tutkimuksen mukaan perheiden hyvinvointiin vaikuttavat sekä yksilön että perheen kokemukset hyvinvoinnista. Turvallisuus on yksi perheen hyvinvoinnin osa-alue, ja sitä edistää muun muassa rauhallinen, turvallinen asuinalue sekä taloudellinen hyvinvointi. Raha nähtiin tutkimuksessa kuitenkin vain välinearvona, ei itseisarvona. Seuraavan sivun kuviossa 7 on kuvattu erilaisia perheen hyvinvoinnin ylläpitäviä ja edistäviä tekijöitä. Keinot vaihtelevat tilanteen ja ajan mukaan. (Åstedt-Kurki ym. 1999, 706–708.)



KUVIO 7. Kokemuksia perheen hyvinvoinnista arjessa (Åstedt-Kurki ym. 1999, 709)

Rauman seudun kuntien lasten ja nuorten hyvinvointiselonteosta (2002) käy ilmi, että viidesluokkalaiset viihtyvät kotonaan ja asuinalueellaan hyvin. Tärkeimpiä kotona viihtymisen syitä olivat sosiaalisen ympäristön tekijät ja esimerkiksi oman huoneen ja sen varusteluun liittyvät seikat. Myös asuinalueen viihtyvyyteen vaikutti sosiaalinen ympäristö rauhallisuuden ja turvallisuuden ohella. Viidesluokkalaisille tärkeimpiä aikuisia olivat äiti, isä sekä isovanhemmat ja aikuiset sisaret. Suurin osa oppilaista ilmoitti tärkeiden aikuisten olevan yleensä tavoitettavissa, eikä kukaan ilmoittanut tärkeiden aikuisten olevan harvoin tai ei koskaan tavoitettavissa. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että heillä on sopivasti yhteistä aikaa vanhempiensa kanssa. (Rauman seudun kuntien lasten ja nuorten hyvinvointiselonteko 2002, 45.)

Danielsenin ym. (2009) tutkimustulosten mukaan tuki kotoa, luokkatovereilta ja opettajalta oli positiivisessa yhteydessä oppilaan yleiseen tyytyväisyyteen. Tuen saanti oli yhteydessä myös oppilaan koulussa viihtymiseen ja koulussa pärjäämiseen, vaikkakaan vanhempien tuella ei näyttänyt olevan yhtä suurta yhteyttä kuin koulutoverien ja opet-

tajan tuella. Yleinen tyytyväisyys oli suorasti yhteydessä kouluviihtyvyyteen. (Daniel-
sen ym. 2009, 313.)

3.4.2 Harrastusten yhteys kouluviihtyvyyteen

Gilman (2001) on tutkinut yleisen tyytyväisyyden, sosiaalisen kiinnostuksen ja koulun ulkopuolisten harrastusten välistä yhteyttä. Itsensä sosiaalisesti suuntautuneiksi arvioivat oppilaat raportoivat tilastollisesti merkitsevästi suurempaa tyytyväisyyttä: yleistä tyytyväisyyttä sekä tyytyväisyyttä ystävyys- ja perhesuhteisiin. Tyytyväisyys kouluun parani tilastollisesti merkitsevästi, mikäli oppilas oli mukana useissa koulun ulkopuolisisissa harrastuksissa. Mielenkiintoista oli, että itsensä korkealle sosiaalisella asteikolla arvioineet oppilaat eivät kuitenkaan olleet mukana monessa koulun ulkopuolisessa harrastuksessa. Näin ollen vaikutti siltä, että sosiaalisesti vahvoiksi itsensä kokeville oppilaille jo yksi tai kaksi mielekästä harrastusta riittää nostamaan koulutyytyväisyyttä. (Gilman 2001, 759–760, 762–763.)

Myös Raskin ym. (2002) tutkimustuloksista käy ilmi, että harrastuksilla on yhteyttä oppilaan kokemaan tyytyväisyyteen. He huomasivat, että pojilla osallistuminen fyysiseen harrastukseen korreloi positiivisesti yleisen tyytyväisyyden ja elämänilon kanssa sekä tytöillä positiivisen elämänasenteen kanssa. Masentumattomuus ja subjektiivista hyvinvointia ennustavat tekijät olivat yhteydessä useasti toistuvaan fyysiseen harrastamiseen sekä tytöillä että pojilla. (Rask ym. 2002, 246–247.)

4 KOULUVIIHTYVYYTTÄ HEIKENTÄVÄT TEKIJÄT

Huono kouluviihtyvyys ja hyvä kouluviihtyvyys muodostuvat osin samoista tekijöistä, mutta kouluviihtyvyyttä voi lisäksi heikentää muun muassa kiusaaminen, koulutyön rasittavuus sekä kouluväsytys. Koska koulussa viihtyminen ja koulussa viihtymättömyys koostuvat osittain eri tekijöistä, ei niitä voida ajatella jatkumon ääripäinä. Raskin ym. (2002, 247) tutkimuksessa havaittiin, että etenkin vähäinen koulutyytyväisyys oli yhteydessä useisiin ongelmiin koulussa, suhteissa vanhempiin sekä rahaan liittyviin ongelmiin. Vähäinen koulutyytyväisyys oli yhteydessä myös tyttöjen ystävyys-suhteiden ongelmiin. (Rask ym. 2002, 247.)

4.1 Koulukiusaaminen

Kiusaaminen on yksi merkittävimmistä kouluviihtyvyyttä vähentävistä tekijöistä. Yksilöiden koulumenestykseen ja viihtyvyyteen vaikuttavana se on myös yhteiskunnallisesti merkittävä tekijä (Hamarus 2006, 214). Kiusatuksi tuleminen altistaa oppilaan monille ongelmille: se voi aiheuttaa muun muassa itseluottamuksen ja -arvostuksen vähenemistä, stressioireita, kuten mahakipua, sekä haluttomuutta mennä kouluun (Sharp & Smith 1994, 2). Koska kiusaaminen muovaa oppilaan käsitystä itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä, saattaa se luoda negatiivisen asenteen oppimisympäristöä kohtaan ja näin vaikuttaa myös elinikäiseen oppimiseen (Hamarus 2006, 214). Pörhölän mukaan kiusaaminen saattaa heikentää opiskelutaitoja ja -motivaatiota, sillä se vahingoittaa oppilaan vertaissuhteita, jotka vaikuttavat niihin. Vertaissuhteiden vahingoittuminen muodostaa vakavan riskin oppilaan psykososiaaliselle hyvinvoinnille ja myöhemmässä elämässä saattaa johtaa jopa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. (Pörhölä 2008, 94.) Myös Salmivallin (2003, 21–23) mukaan kiusaaminen on kehityksellinen riski sekä kiusaajalle että kiusatulle ja sillä on molemmille kauaskantoiset vaikutukset. Kiusatulla on vielä aikuisenakin korkeampi riski masentua kuin ei-kiusatulla, ja kiusaaja syyllistyy nuorena aikuisena muita todennäköisemmin erilaisiin rikkomuksiin (Sharp & Smith 1994, 2).

Hamaruksen (2006, 47–48) mukaan kiusaamista on tutkittu suunnitelmallisesti vasta 1970-luvun alkupuolelta. Kiusaamista on alettu tutkia samalla vuosikymmenellä kuin kouluviihtyvyyttä, ja samoin kuin kouluviihtyvyyden käsitteen määrittely, myös kiu-

saamisen käsitteen määrittely on ollut vaihtelevaa. Kiusaaminen määritelmät ovat vaihdelleet hyvin laajasta määritelmästä kapea-alaiseen käyttäytymisen määrittelyyn. Kiusaamisesta on käytetty monia eri termejä, kuten kiusaaminen, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, mobbaus ja aggressiivinen käyttäytyminen. Myös eri maiden välillä määrittelyt ovat olleet erilaisia. Olweus (1992, 14) määrittelee kiusaamisen tai uhriksi joutumisen niin, että ”yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille”. Negatiiviset teot ovat tekoja, joilla tahallaan tuotetaan tai koetetaan tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävä olo sanoja tai fyysistä kontaktia käyttäen. Kiusaamisen määrittelyssä Olweus korostaa negatiivisten tekojen toistuvuutta ja toisaalta sulkee määrittelyn ulkopuolelle satunnaiset harmittomat negatiiviset teot, jotka kohdistuvat eri tilanteissa eri henkilöihin. Olweus tähdentää, että kiusaaminen edellyttää voimasuhteiden tasapainottomuutta, jolloin negatiivisten tekojen kohteen on vaikeaa puolustautua ja hän kokee itsensä jossain määrin avuttomaksi. Myös Salmivallin (2003, 11) mukaan kiusaamista määriteltäessä olennaista on se, että kiusaajalla on valtaa tai voimaa, jonka avulla hän saa kiusatusta yliotteen. Salmivalli näkee kiusaamisen vallan tai voiman väärinkäyttönä.

Sharpin ja Smithin (1994, 1) näkemys kiusaamisesta on samansuuntainen kuin edellisessä kappaleessa esitetyt. Myös he toteavat, että kiusaamisen kohteen on vaikeaa puolustautua pitkäkestoiselta, jopa vuosia kestävältä aggressiiviselta käytökseltä. Kiusaamisen taustalla on heidän mukaansa vallan väärinkäyttö ja halu uhkailla ja hallita. Olweuksen (1992, 15) tavoin he erottavat suoran ja epäsuoran kiusaamisen. Suoraa kiusaamista toteutetaan Sharpin ja Smithin (1994) mukaan fyysisin ja verbaalisin keinoin, kun taas epäsuora kiusaaminen voi olla esimerkiksi ryhmästä eristämistä. Sharp ja Smith huomauttavat, että kiusaaminen on erittäin monimuotoinen ilmiö, ja se voi lisäksi olla varsin hienovaraista. Hamarus (2006, 53, 60) on löytänyt yläkoulun oppilaiden kuvauksista seitsemän eri kiusaamisen tyyppiä. Kiusaaminen voi hänen mukaansa olla pikkuhiljaa prosessinomaisesti etenevää, yksittäinen väkivaltainen kohtaaminen, lähinnä sanallisenä pysyvää tai eristämiseen pyrkivää. Kiusaaminen voi johtua kahdenkeskisten sosiaalisten suhteiden muutoksista, ja se voi olla tyypiltään ärsyttävää tai tiedostamatonta. Hamarus toteaa, että kiusaamisen määrittelemisen ja havaitsemisen ulkopuolelta voi olla vaikeaa, koska kiusaaminen muodostuu sekä yksilöllisistä että ryhmädynaamisista tekijöistä ja on sidoksissa subjektiivisiin kokemuksiin.

Kiusaamisen uudet muodot vaikeuttavat sen havaitsemista entisestään. Teknologian vaikutus kiusaamiskäyttäytymiseen on noussut esiin viime vuosina nuorten määrittellessä uudelleen sosiaalisia verkostojaan ja heidän alkaessaan hyödyntää teknologiaa keskusteluihin, jotka muuten käytäisiin kasvotusten. Syntyneeseen ilmiöön, kyberkiusaamiseen, kuuluu esimerkiksi internetin keskustelupalstojen, sähköpostin, matkapuhelimen ja tekstiviestien käyttäminen toisen ihmisen nolaamiseen tai loukkaamiseen. Kyberkiusaamista on muun muassa herjaavien tai uhkaavien viestien lähettäminen tai luotamuksellisten viestien välittäminen kolmannelle osapuolelle tarkoituksena nolata lähettäjä. (Rivers, Duncan & Besag 2007, 10.) Shariffin (2008, 32–33) mukaan kyberkiusaamiselle on ominaista muun muassa kiusaajien identiteettiä suojaava anonyymiys, sekä valtava yleisö, joka siihen osallistuu. Kyberkiusaamiseen voivat tällöin nimimerkin suojissa osallistua sellaisetkin oppilaat, jotka koulussa eivät kiusaa.

Sekä yksilö että ryhmä voivat olla kiusaajia tai kiusaamisen kohteita (Olweus 1992, 15; Sharp & Smith 1994, 1). Kiusaaminen ilmiönä on luonteeltaan yhteisöllinen, ja koulu ja luokkayhteisö on sosiaalinen järjestelmä, jonka jäseneksi oppilas tulee kouluvelvollisuuden vaatimana. Luokka tai koulu muodostaa yhteisön, ja oppilaan mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaiseen luokkayhteisöön hän sijoittuu, on hyvin rajallinen. (Hamarus 2006, 93–94.) Myös Pörhölä (2008, 94) toteaa, että oppilaat eivät koulussa pääse valitsemaan vuorovaikutuskumppaneitaan. Sen sijaan ohjaaminen vertaissuhteisiin tapahtuu koulussa ulkoapäin ja johtaa hyvin erilaisten yksilöiden yhteen päätymiseen vuosiksi.

Salmivallin (1998, 33, 48–49, 57–58, 170) mukaan kiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa kiusaaminen perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Ryhmä, jossa kiusaaminen tapahtuu, on yleensä luonteeltaan pysyvä, ja siinä alkaa muodostua sosiaalisia rooleja. Rooli syntyy vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa, ja muiden ryhmän jäsenten odotukset ovat keskeinen osa sitä. Rooli määräytyy sen mukaan, miten yksilö toimii tai mikä hänen tehtävänsä tai asemansa tässä ryhmässä on. Ryhmästä voidaan tunnistaa uhrin, kiusaajan, apurin, vahvistajan, puolustajan ja ulkopuolisen rooleja. Vuosina 1994 ja 1996 toteutetussa ”Kouluväkivalta ryhmäilmiönä” -projektissa kaikkiaan 80–90 prosentille oppilaista voitiin määrittää selkeä ja yksiselitteinen rooli kiusaamisprosessissa. Salmivalli näkeekin, että kiusaamisen vähentämiseen suunnatut toimet tulee suunnata yksittäisten oppilaiden sijaan koko ryhmään.

4.2 Koulutyön rasittavuus ja kouluväsymys

Koulupäivät, jotka sisältävät yksipuolisen paljon kirjoittamista, läksyjä ja tehtäviä sekä antavat vähän mahdollisuutta keskusteluun ja omaan päätöksentekoon, lisäävät oppilaiden mielestä koulutyön rasittavuutta (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 255). Natvig, Albrektsen, Anderssen ja Qvarnström (1999, 366–368) ehdottavat oppilaiden stressin vähentämiseksi työtapoja, jotka tarjoavat oppilaille mielekkäitä oppimiskokemuksia ja mahdollisuuden olla aktiivisena osallistujana oppimisprosessissa. Heidän tutkimustulostensa mukaan oppilaiden koulustressi lisäsi riskiä psykosomaattisiin oireisiin, kuten päänsärkyyn, vatsakipuun, selkäkipuun ja huimauksen tunteeseen.

WHO-tutkimuksessa yhtenä osa-alueena on selvittää oppilaiden koulutyön rasittavuuden kokemuksia. Tutkijat toteavat, ettei koulutyön kokemisessa jonkin verran tai paljon rasittavana ole havaittavissa selkeää kehitystä vuodesta 1994 vuoteen 2006. Vuonna 2006 7. ja 9. luokilla koulutyö koettiin yleisemmin rasittavaksi kuin 5. luokalla, siten että rasittavuuden kokeminen oli suurimmillaan yhdeksännellä luokalla. Viidennellä luokalla pojat kokivat rasittuvansa koulutyöstä enemmän kuin tytöt, sen sijaan yhdeksännellä luokalla tytöt ilmoittivat tuntevansa koulutyön rasittavaksi yleisemmin kuin pojat. Mielenkiintoista oli, että koulutyön kokemisessa rasittavana oli eroa heikommin koulussa menestyneiden ja hyvin menestyneiden oppilaiden välillä niin että heikommin koulussa menestyneet oppilaat kokivat koulutyön yleisemmin rasittavana. (Kämppe ym. 2008, 48–51, 70.)

5 OPPILAAN KEHITYSTASON LUONNEHDINTA

Tutkimuksemme kohdejoukko, 4.–6.-luokkalaiset oppilaat ovat noin 10–13-vuotiaita. Näin ollen he elävät keskilapsuutta, joka määritelmien mukaan alkaa noin 7-vuotiaasta ja kestää 12-vuotiaaksi. Keskilapsuus ja siihen liittyvät tärkeät kehitysvaiheet ovat jääneet vähemmälle huomiolle tutkimuskiinnostuksen ja keskustelun koskiessa varhaislapsuutta tai toisaalta nuoruusikää. Keskilapsuutta elävät lapset nähdään enemmän matkalla johonkin kuin elämässä ja kokemassa tärkeää vaihetta, joka ei ole enää lapsuutta mutta ei vielä nuoruuttakaan. (Nurmi ym. 2006, 70.)

Keskilapsuuden aikana lapsi siirtyy laajempiin sosiaalisiin konteksteihin, kuten kouluun. Uudet kontekstit alkavat vaikuttaa kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen saaden aikaiseksi muutoksia lapsen käyttäytymisessä. Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehityksen teorian mukaan keskeisenä teemana on työkyvyn ja toimeliaisuuden tunne suhteessa alemmuudentunteeseen. Lapsen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta on keskeistä, että lapselle muodostuu positiivinen käsitys omasta osaamisesta ja selviytymisestä niin koulussa, kotona kuin toveripiirissäkin. (sit. Crain 1992, 252, 254–256; Nurmi ym. 2006, 71.)

5.1 Kognitiivinen kehitystaso

Piaget'n (1953) lapsen ajattelun kehitysteorian mukaan tutkimuksemme kohdejoukko, 10–13-vuotiaat lapset, ovat joko konkreettisten operaatioiden myöhäisessä vaiheessa tai jo siirtymässä formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi ei vielä kykene hahmottamaan esimerkiksi nesteen määrän pysyvyyttä, jos neste kaadetaan erikokoiseen lasiin. Kun lapsi alkaa siirtyä formaalisten operaatioiden kaudelle, hän hahmottaa nesteen määrän pysyvän samana. (sit. Hautamäki 2003, 224–227, 232–234; Nurmi ym. 2006, 81–86.)

Piaget'n mukaan keskilapsuuteen ajoittuva uusi ajattelutaito on perspektiivin vaihtaminen toiseen tai toisen ihmisen roolin ottamiseen liittyvä egosentrisyydestä vapautuminen. Egosentrisyys ei tarkoita tässä yhteydessä itsekkyyttä tai omahyväisyyttä vaan lapsen todellista vaikeutta ymmärtää asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Selman ja Byrne (1974) toteavat, että alle 7-vuotiaan lapsen on vielä vaikea asettua toisen asemaan, mut-

ta kouluikään tultaessa hänelle alkaa kehittyä käsitys siitä, että sosiaalisen tilanteen tulkinta riippuu tulkitsijasta. Lapsen kyky arvioida toisen tarkoituksia, toimintaa ja tunteita asettamalla itsensä toisen asemaan kehittyy vähitellen. Tutkijat huomauttavat, että vasta keskilapsuuden loppuvaiheessa lapset kykenevät irtautumaan vuorovaikutuksesta ja näkemään tilanteen kolmannen henkilön näkökulmasta. (sit. Nurmi ym. 2006, 82–83.)

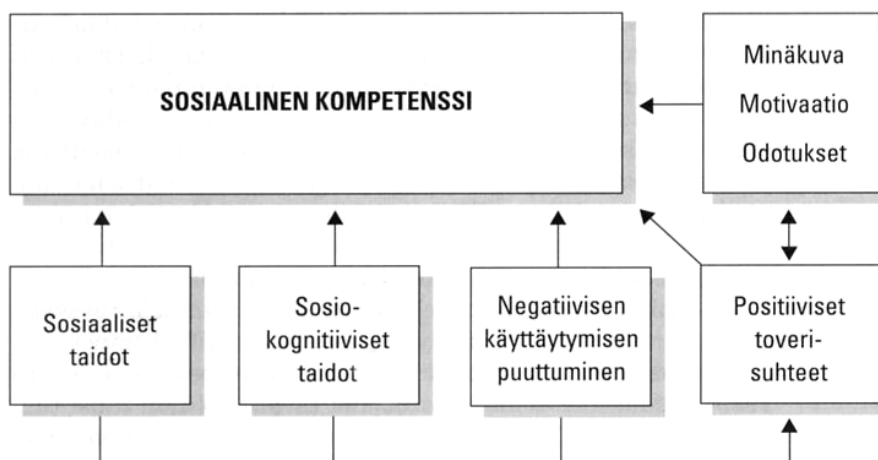
Kielellinen kehitys on osa kognitiivista kehitystä. Aineistonkeruumenetelmämme vuoksi tarkastelemme lähinnä lapsen kirjallisen ilmaisun tasoa. Leiwo toteaa, että kirjoitus ei ole pelkästään kirjoitettua puhetta, koska kirjoituksessa ei voi käyttää eleitä, ilmeitä, viittomisia ja osoittamisia tai äänenpainoja ja naurahduksia. Kirjoituksissa on yleensä vain valmis tuote eikä prosessipuhetta kuten puhutussa kielessä. Kirjoituksissa korostuvat kieliopilliset ja sanastolliset keinot. Kirjoitustaidon kehittyessä kirjoittaja kykenee sijoittamaan yhteen lauseeseen enemmän informaatiota ja siirtyy monimutkaisimpiin lauserakenteisiin. Leiwo myös huomauttaa, että kirjoittaja joutuu laatimaan tekstin itsenäisemmin kuin puhuja, koska kirjoittaja ei saa välitöntä palautetta tuotoksestaan. (Leiwo 2003, 203–205.)

5.2 Sosioemotionaalinen kehitystaso

Nurmen ym. (2006, 104) mukaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tunteilla on merkittävä asema. Ihmiset tarkkailevat toistensa tunteita ja reagoivat niihin. Korkiakangas (2003, 188) näkee, että itseä ja toisia koskevat havainnot, päätelmät ja oletukset rakentuvat kulttuurin ja yhteisön käsityksistä, vaikka ovatkin yksilöllisiä sosiaalisen maailman jäsenyksiä. Nurmi ym. (2006, 104) toteavat, että kouluikäinen lapsi ymmärtää jo melko hyvin toisten ihmisten tunteita. Lapsi ymmärtää myös, että sama kokemus voi herättää erilaisia tunteita sen mukaan, mistä näkökulmasta asiaa tarkastelee. He huomauttavat, että oman luokan tai koulun kokeminen jollain tavalla on tunneperäinen asia ja että lapsen kyky omien ja muiden ihmisten tunteiden tulkintaan sekä oma tunteilmaisuus kehittyvät asteittain ja muuta kehitystä myötäillen.

Poikkeus (2003, 126) määrittelee sosiaalisen kompetenssin yksilön kyvyksi ”käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita”. Koska koulu on tärkeä lapsuusiän konteksti kouluiän sosiaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluvan kyky toimia

suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. Suotuisa käyttäytyminen riippuu luokan säännöistä ja julkilausumattomista normeista.

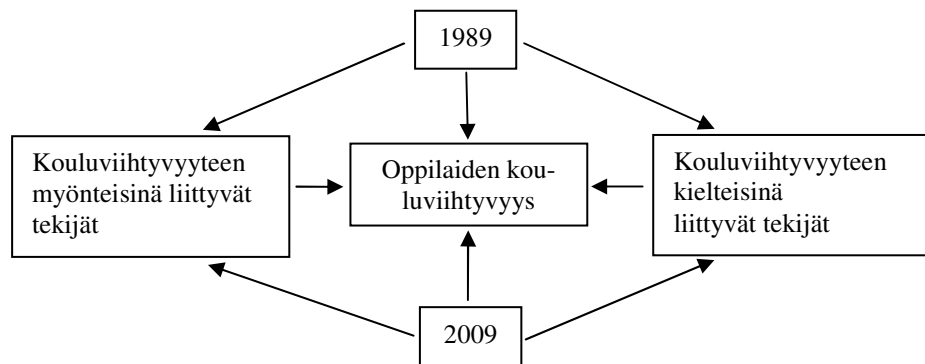


KUVIO 8. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Poikkeus 2003, 127)

Yksilön sosiaalista kompetenssia mahdollistavia kognitiivisia taitoja, komponentteja tai ulottuvuuksia voidaan tarkastella sosiaalisena kognitiona. Shantz (1983) on määritellyt sosiaalisen kognition intuitiivisiksi ja loogisiksi käsityksiksi toisista ihmisistä eli toisten ihmisten sisäisten ja psykologisten kokemusten käsitteellistämiseksi ja tulkitsemiseksi. Korkiakangas on tarkastellut sosiaalisen kognition kehitystä selvittämällä, miten kouluikäiset lapset käyttävät emootioita eli tunteita ja persoonallisuutta koskevaa käsitteistöä. Hän mainitsee artikkelissaan esimerkkinä Livesleyn ja Bromleyn (1973) tutkimuksen 7–15-vuotiaiden henkilöhavainnoista ja kuvailuista. Tutkimuksen mukaan 6–7-vuotias lapsi kuvailee ihmistä enemmän fyysisten kuin psyykkisten ominaisuuksien pohjalta ja 9–10-vuotiaan lapsen kuvailussa on saattaa olla joitakin toisiinsa nähden melko järjestäytymättömiä piirteitä. Kouluvuosien aikana lapsi alkaa huomioida suoraan havaittavien toimintojen sijaan taustalla vaikuttavia aikomuksia, ja kymmenvuotias lapsi alkaa jo kiinnittää huomiota käyttäytymisen ristiriitaisuuksiin. (sit. Korkiakangas 2003, 194–195.)

6 TUTKIMUSASETELMA JA -ONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden kouluviihtyvyyteen liittämiä tekijöitä ja sitä, ovatko kouluviihtyvyyteen liitetyt tekijät siihen myönteisessä vai kielteisessä yhteydessä. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten koulussa on viihdytty vuosina 1989 ja 2009 ja onko viihtymisessä tapahtunut muutoksia. Koska olemme valinneet tarkastelun kohteeksi kouluviihtyvyyteen liitetyt tekijät eri vuosina sekä vuosien välisen muutoksen, jätämme tutkimuksen ulkopuolelle muiden taustamuuttujien yhteyden kouluviihtyvyyteen. Tutkimusasetelmaa havainnollistetaan kuviossa 9.



KUVIO 9. Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmasta on johdettu seuraavat ongelmat:

1. Mistä tekijöistä alakoululaisten kouluviihtyvyys koostuu?
 - 1.1 Mistä tekijöistä kouluviihtyvyys on koostunut vuonna 1989?
 - 1.2 Mistä tekijöistä kouluviihtyvyys koostuu vuonna 2009?

2. Miten alakoululaiset viihtyvät koulussa?
 - 2.1 Miten alakoululaiset viihtyivät vuonna 1989?
 - 2.2 Miten alakoululaiset viihtyvät vuonna 2009?

3. Miten kouluviihtyvyys on muuttunut 20 vuoden aikana?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kirjoitelmien perusteella, mitä asioita oppilaat ovat liittäneet kouluviihtyvyyteen ja miten he luonnehtivat omaa koulussa viihtymistään. Selvitämme, mitkä kouluviihtyvyyden tekijät esiintyvät kirjoitelmissa usein ja mitkä harvoin. Lisäksi tarkastellaan, mitä tekijöitä on mainittu myönteisinä ja mitä kielteisinä. Kouluviihtyvyyden muutosta vuodesta 1989 vuoteen 2009 tutkitaan vertailemalla vanhempien ja uudempien kirjoitelmien yleistunnelmaa sekä kouluviihtyvyyteen liitettyjen tekijöiden sävyjä. Pyrimme vastaamaan pääongelmiin analysoimalla ja kvantifioimalla kirjoitelmien sisällön käyttämällä Soinisen (2005) kouluviihtyvyysskuvion kouluun liittyviä osia ja aineistolähtöistä teemoittelua.

7.1 Tutkimusote ja -tyyppi

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote on perinteisesti eroteltu toisistaan, ja niihin kuuluvat muun muassa erilaiset aineistonkeruumenetelmät. Kvalitatiivinen lähestymistapa pohjautuu hermeneuttiseen tieteenperinteeseen, jolle on ominaista tutkittavan ilmiön tulkitseminen ja ymmärtäminen. Kvantitatiivinen lähestymistapa sen sijaan on taustafilosofialtaan positivismiin nojautuva, ja se pyrkii määrällistämään tutkittavan ilmiön (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37). Kuitenkaan uusimpien käsitysten mukaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta ei pitäisi pitää vastakohtina, vaan ne tulisi nähdä toisiaan täydentävinä ja kahden tutkimuksellisen ääripään jatkumona. Tutkimusongelmien kannalta on olennaisinta löytää niihin sopivat menetelmät korostamatta jakoa kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 2005, 13–14; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135–137; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37–43.) Esimerkiksi Valli (2001, 158) toteaa, että aineistonkeruun menetelmä ei rajoita aineiston muuttamista numeeriseen muotoon.

Tutkimuksemme yhdistää laadulliseen tutkimukseen perinteisesti kuuluvat projektiivisen aineistonkeruun ja -analysoinnin menetelmät määrälliseen tutkimukseen kuuluvan kvantifioinnin ja tulosten raportoinnin kanssa. Vaikka kirjoitelmat vaativat runsaasti perehtymistä ja tulkintaa aineiston kvantifiomista varten, tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena hermeneuttisen perinteen mukainen syvälinen kirjoitelmien analysointi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 33–36). Keskeisintä on etsiä kirjoitelmista kouluviihtyvyyden

yhteydessä mainittuja seikkoja ja hahmottaa sitä, miten koulussa on viihdytty ja viihdytään.

Tutkimuksessamme on myös piirteitä fenomenologiasta, jonka keskeisenä tutkimuskohdeena ovat ihmisten kokemukset. Aineistonkeruumenetelmä noudattelee fenomenologista metodia, jossa tutkijan vaikutus tutkittavien esiin tuomiin asioihin on mahdollisimman vähäinen. Aineistonkeruutilanteessa rohkaisimme oppilaita kertomaan luottamuksellisesti ja vapaasti omia ajatuksiaan kouluviihtyvyydestä (ks. liite 1). Fenomenologisessa metodissa kysymysten tulee olla mahdollisimman avoimia eli strukturoimattomia, mikä toteutui muun muassa kirjoitelmien vapaana otsikointina ja sisällön määrittämisenä. Poikkeavaa fenomenologisesta metodista on analysointimenetelmä, sillä fenomenologiassa tutkijan tulee syrjäyttää omat etukäteisolettamuksensa ja kohdata tutkittavan kokemukset mahdollisimman puhtaina. (Ks. Virtanen 2006, 152, 169.) Tässä tutkimuksessa näin ei tehdä, vaan käytämme Soinisen (2005) kouluviihtyvyysskuviota kirjoitelmien teemoittelun pohjana (ks. s. 8).

Kiinnostuksemme kohdistuu kirjoitelmissa useasti esiintyviin teemoihin ja toisaalta kirjoitelmien eroavaisuuksiin eri vuosina. Täten tutkimuksemme tarkoitus on sekä kuvailla että vertailla tutkittavaa ilmiötä tutkittavien kokemusten kautta. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 137–139; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 73–75.) Koska aineistoon sisältyy kahtena eri vuonna kerätyt kirjoitelmat, joita vertaillaan keskenään, on tutkimuksemme strategialtaan sekä pitkittäinen että poikittainen.

7.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimusjoukko

Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että tutkimusmenetelmä ”koostuu niistä tavoista ja käytännöistä, joilla havaintoja kerätään”. Menetelmä valitaan yleensä sen perusteella, minä käläista tietoa etsitään ja keneltä tai mistä sitä etsitään. (Hirsjärvi ym. 2009, 183–184.) Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä on kirjoitelman teettäminen. Kirjoitelmien kirjoittaminen määräytyi tutkimusmenetelmäksi vuonna 1989 kerätyn aineiston mukaan, sillä halusimme kerätä uuden aineiston samalla tavalla voidaksemme vertailla kirjoitelmia keskenään. Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009, 148) mukaan esseessä tutkittavia pyydetään kirjoittamaan rajatusta aiheesta, ja sen oletetaan paljastavan tutkittavan syvimpiä tunteja tutkittavaa aihepiiriä kohtaan. Uskomme vapaan kirjoitelman tuovan esille monipuolisesti ja aidosti sellaisia asioita, jotka liittyvät oppilaan kokemaan

kouluviihtyvyyteen. Kirjoitelman aihe ”Viihdyn / en viihdy koulussa” suuntaa oppilaan ajattelemaan omaa viihtymistään koulussa. Näin voidaan saada autenttista tietoa kouluviihtyvyydestä käyttämättä itse käsitettä, joka saattaa olla oppilaille abstrakti ja vaikeasti lähestyttävä.

Aineistojen mahdollisimman hyvän vertailtavuuden vuoksi tutkimukseen valittiin harkinnanvaraisesti samat koulut kuin 20 vuotta aikaisemmin (ks. Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121–122). Tutkimusotos koostuu länsisuomalaisen kaupungin kolmen peruskoulun 4.–6. luokkien oppilaiden kirjoittamista kouluviihtyvyyttä käsittelevistä kirjoitelmista vuosilta 1989 ja 2009. Tutkimuksemme pitkäikäisen luonteen vuoksi olemme pitäytyneet aikaisemman tutkijan tekemissä valinnoissa. Aineistomme koosta johtuen sitä voidaan kutsua näytteen sijasta otokseksi, vaikka se onkin laadultaan kvalitatiivinen.

Vuodelta 1989 ei ole tarkkaa tietoa aineistonkeruun kulusta. Vuodelta 1989 ei ollut valmiita ohjeita kirjoitelmien teettämiseen, mutta vuonna 2009 pyrimme keräämään aineiston mahdollisimman yhtenäisesti. Kirjoitelman aihe ”Viihdyn / en viihdy koulussa” on ollut sama kumpanakin vuonna. Kävimme henkilökohtaisesti kirjoituttamassa kirjoitelmat kouluissa maaliskuussa vuonna 2009. Olimme molemmat mukana kaikilla aineistonkeruutunneilla eivätkä luokanopettajat olleet läsnä kirjoitustilanteessa yhtä kertaa lukuun ottamatta. Kirjoitustehtävään oli varattu aikaa yksi oppitunti, ja jokaisen oppitunnin alussa annoimme ennalta suunnitellut ohjeet kirjoitelmaan (ks. liite 1). Olimme myös päättäneet etukäteen, minkälaisia vinkkejä voimme antaa sellaiselle oppilaalle, joka ei pääse kirjoittamisen alkuun. Lähes kaikilla luokilla oli oppilaita, jotka tarvitsivat apua päästäkseen kirjoittamisen alkuun.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta eri vuosina kerätystä aineistosta, jotka käsittävät yhteensä 472 koettua kouluviihtyvyyttä käsittelevää kirjoitelmaa. Tutkimusjoukkona on 4.–6.-luokkalaiset oppilaat kolmesta koulusta länsisuomalaisessa kaupungissa. Vuoden 1989 aineiston saimme pro gradu –työmme ohjaajalta ja vuoden 2009 aineiston kävimme keräämässä samoissa kouluissa henkilökohtaisesti. Tutkimusaineisto on talletettu Rauman opettajankoulutuslaitokseen. Vuodelta 1989 ei ole tietoa, kuinka moni oppilas on jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle. Vuonna 2009 tutkimuksen ulkopuolelle jäi 79 oppilasta, jotka eivät saaneet vanhemmiltaan lupaa osallistua tutkimukseen tai olivat poissa koulusta aineistonkeruupäivänä.

TAULUKKO 3: Tutkimusjoukko

	Kaikki	Tyttöt	Pojat	Ei tietoa sukupuol- lesta	Luokka-aste		
					4.	5.	6.
1989	287 (61 %)	126 (43 %)	118 (41 %)	43 (15 %)	78 (27 %)	85 (30 %)	124 (43 %)
2009	185 (39 %)	87 (47 %)	98 (53 %)		58 (31 %)	57 (31 %)	70 (38 %)
Yhteensä	472 (100 %)	213 (45 %)	216 (46 %)	43 (9 %)	136 (29 %)	142 (30 %)	194 (41 %)

7.3 Tutkimukseen liittyvät eettiset tekijät

Tutkimuksen tekemiseen liittyy monia eettisiä tekijöitä, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessään. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa eettiset kysymykset ovat tärkeitä, sillä tutkimus kohdistuu useimmiten ihmisiin. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 23; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47.) Tutkimuksen tekemisen eettiset periaatteet korostuivat, koska tutkimusjoukkomme koostuu lapsista.

Suojanen (1982) on luetellut tutkimuksen eettisiä ongelmakohtia, jotka tutkimusta tekevä tulee ottaa huomioon. Tutkijoiden tulee aina saada tutkimuslupa tarvittavilta tahoilta, jotka tässä tapauksessa olivat koulutoimi, koulujen rehtorit, luokkien opettajat sekä tutkittavien oppilaiden vanhemmat (ks. liitteet 2 ja 3). Tutkimuksesta tulee tiedottaa asianmukaisesti eri osapuolille, mikä tässä tutkimuksessa toteutui tutkimusluvan pyytämisen yhteydessä. Kerroimme lisäksi tutkimukseen osallistuville oppilaille tutkimuksemme ja sen tarkoituksesta aineistonkeruutilanteessa, jolloin he saivat esittää tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. (Ks. Suojanen 1982, 70–72.)

Tutkittaessa yksilöitä on kaikilla tutkimukseen osallistuvilla oikeus pysyä nimettömänä tai anonyyminä niin, että heidän identiteettinsä tunnistaminen tutkimuksesta on mahdollonta. Anonymiteettiin liittyvät kysymykset on hyvä tuoda esille tutkittaville jo ennen tutkimuksen suorittamista. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47–48.) Tutkimuslupaa pyytäessämme painotimme oppilaiden henkilöllisyyden salassapitoa ja aineiston luotamuksellista käsittelyä. Tutkimukseen osallistuville oppilaille korostimme, että yksittäistä kirjoittajaa ei ole mahdollista tunnistaa ja että kirjoitelmat tulevat vain meidän käyttöömme eikä edes oma opettaja lue niitä. Tutkimukseen vaadittavat taustatiedot

(esim. sukupuoli) saimme merkitsemällä ne itse oppilaan palauttaessa kirjoitelmansa. Oppilaat merkitsivät kirjoitelmiinsa vain oman luokka-asteensa.

7.4 Aineiston analysointi

Analysoinnissa pääperiaatteena on valita sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastauksen ongelmaan tai tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Tässä tutkimuksessa aineiston analysointitapa on osittain teoriaan pohjautuva ja osittain aineistolähtöinen. Tällä tavalla pyrimme saamaan kattavan kuvan kouluviihtyvyyden eri tekijöistä. Käyttämäämme analyysitapaa voidaan pitää teoriasidonnaisena, jossa tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 99).

Sisällön erittelyllä ymmärretään yleisesti kirjavaa joukkoa erilaisia tapoja luokitella ja järjestää laadullista aineistoa (Eskola & Suoranta 2005, 187). Analyysimenetelmämme on osittain teoriaan pohjautuva aineiston sisällön erittely. Sisällön erittely tapahtui käytännössä sekä teemoitteluvaiheessa että aineiston kvantifointivaiheessa, jolloin tarkastelu kiinnittyi kirjoitelmissa esiintyviin mainintoihin sekä niiden laatuun (oliko maininta myönteinen, kielteinen vai molempia).

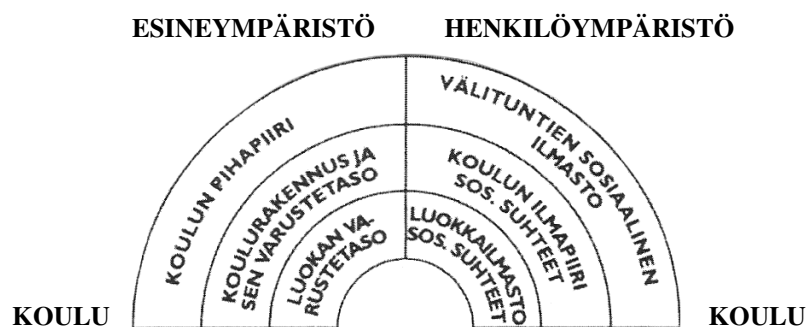
Tutkijatriangulaatiota käytettäessä useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä. Sen käyttöä perustellaan sillä, että kaksi tai sitä useampi tutkijaa monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa usein olennaisella tavalla laajempia näkökulmia. Tutkijoiden tulee neuvotella havainnoistaan ja näkemyksistään paljon, ja heidän on päästävä yhteisymmärrykseen erilaisista tutkimuksen ratkaisuista. (Eskola & Suoranta 2005, 68–69.) Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio on keskeisessä asemassa aineiston luonteen, koon sekä tutkimusmenetelmän vuoksi. Tutkijatriangulaatio toteutui ensin itsenäisenä aineistoon tutustumisena, jonka jälkeen kokosimme ja vertailimme havaintoja. Yhdessä toteutetun teemoittelun pohjana käytimme Soinisen (2005) kouluviihtyvyysskuviota ja kirjoitelmista koottuja havaintoja.

7.4.1 Aineiston teemoittelu

Eskola ja Suoranta (2005) toteavat tematisoinnin olevan useimmiten ensimmäinen tapa lähestyä aineistoa. Sen avulla voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilme-

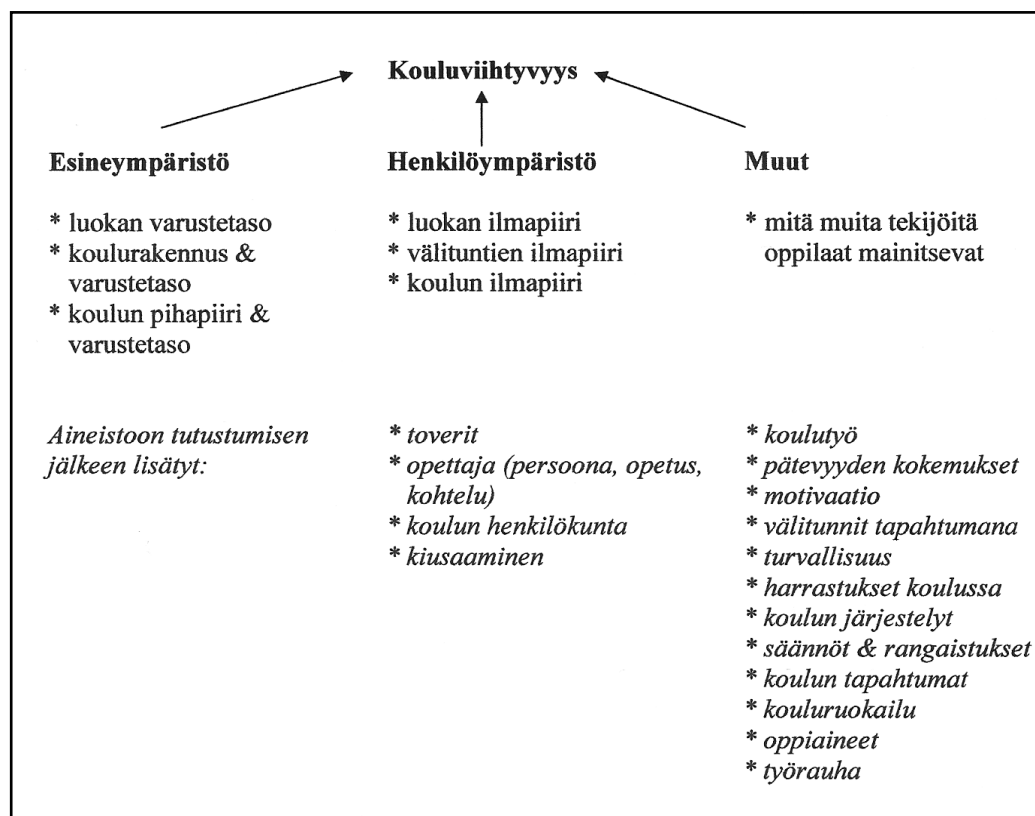
nemistä aineistossa. Tekstimassasta pyritään ensin löytämään ja sen jälkeen erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Eskola ja Suoranta huomauttavat, että teemoittelun onnistumisen edellytys on teorian ja empirian vuorovaikutus, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomitteluna toisiinsa. Teemoittelu ei sinällään mahdollista kovin pitkälle menevää analyysia tai johtopäätöksiä. (Eskola & Suoranta 2005, 174–175.) Tässä tutkimuksessa teemoittelu oli tutkimuksen tavoitteisiin nähden tarkoituksenmukainen ja riittävä analyysitapa. Teemoittelun katsotaan olevan suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa, jolloin tarinoista voidaan poimia tutkimusongelman kannalta keskeistä tietoa (ks. Eskola & Suoranta 2005, 178). Teemoittelu on ollut yksi tutkimuksemme keskeinen osa-alue, sillä sen avulla muotoutui työväline kvantifiointiin, tulkinta-avain. Tulkinta-avaimesta lisää sivulla 48.

Itsenäisen aineistoon tutustumisen jälkeen aloitimme varsinaisen aineiston analysoinnin teoriasidonnaisen teemoittelun kautta. Lähtökohtana teemoittelussa oli Soinisen (2005) kouluviihtyvyyuskuvion koulua koskevat osa-alueet soveltuvilta osin niin, että jätimme tutkimusaiheen mukaisesti koulun ulkopuolisia tekijöitä koskevat teemat pois (ks. kuvio 9). Säilytimme kuvion esineympäristöön liittyvät osa-alueet sellaisinaan. Henkilöympäristöön liittyvissä osa-alueissa muutimme niiden nimiä ja laajensimme ”välituntien sosiaalinen ilmasto” -osa-alueetta. Laajensimme sen käsittämään koko välitunnin tapahtumana. Tämä oli perusteltua, koska kirjoitelmissa välitunnit tuotiin esille usein monipuolisemmin ja useammasta kuin sosiaalisesta näkökulmasta. Näin välitunti muodostui omaksi kokonaisuudekseen jääden samalla pois henkilöympäristöön liittyvistä osa-alueista. Lisäsimme henkilöympäristöön tovereihin, opettajaan, koulun henkilökuntaan ja kiusaamiseen liittyvät osa-alueet. Koska kirjoitelmissa oli useita eri kouluviihtyvyyteen liittyviä aihepiirejä, koimme tarpeelliseksi sisällyttää samaa aihetta sivuavat maininnat yhden otsikon alle. Poikkeuksena tästä muodostimme opettajasta kolme eri osatekijää, jotta pystyisimme paremmin erittelemään opettajamainintoja. Muodostimme opettajaan liittyvät osatekijät aineistosta esiin tulleiden teemojen pohjalta.



KUVIO 9. Soinisen (2005) kuvio tutkimukseen soveltuvien osien

Teemoittelun tarkoituksena oli koota aineistosta esiin tulleiden asioiden pohjalta selkeitä aihepiirejä, joiden maininnat olisivat vertailtavissa keskenään. Täydensimme Soinisen (2005) kuvion pohjalta tehtyä teemoittelua aineistossa usein esiintyvillä asioilla, joita olivat esimerkiksi kouluruokailuun, sääntöihin sekä kiusaamiseen liittyvät maininnat. Käytännössä teemoittelun täydentäminen tapahtui siten, että kirjasimme kirjoitelmista eri aihealueita ja laskimme niiden esiintymistiheyttä (ks. liite 4). Tämän jälkeen muutimme ja yhdistimme joitakin tekijöitä selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Aineistosta esiin nousseet tekijät ovat teoriakirjallisuuden mukaisia. Esimerkiksi Soinisen (1989, 2005) kouluviihtyvyysskuvioista sekä Konun (2002) koulun hyvinvointimallista on löydettävissä kaikki kouluviihtyvyyteen tässä tutkimuksessa liitetyt tekijät, vaikka mikään kuvio ei yksinään kata kaikkia tekijöitä. Teemoittelun lopputulosta havainnollistetaan kuviossa 10. Liitteessä 5 esitellään, mitä kukin tema pitää sisällään.



KUVIO 10. Aineiston teemoittelu

7.4.2 Aineiston kvantifiointi

Kvantifioivan kvalitatiivisen analyysin ajatellaan olevan vaihtoehto silloin, kun tutkija kokee kvalitatiivisen analyysin olevan liian pehmeää mutta ei myöskään halua käyttää kvantitatiivisia kovia menetelmiä. Aineiston määrällinen käsittely voi olla esimerkiksi erilaisten tekijöiden luokittelemista, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Luokittelu edellyttää kuitenkin melko paljon tutkijan tulkintaa. Näin ollen analyysivaiheessa on hyödyllistä määritellä etukäteen mahdollisimman tarkat ja selkeät analyysisäännöt helpottamaan luokittelua. Kahden tai useamman luokittelijan käyttö on suositeltavaa. (Ks. Eskola & Suoranta 2005, 164–174.)

Kokosimme aineistossa esiintyvät teemat tulkinta-avaimen (ks. liite 6). Liitimme tulkinta-avaimen myönteisyys/kielteisyys-ulottuvuuden jokaisen teeman kohdalle. Esitetasimme tulkinta-avaimen toimivuutta kymmenellä vanhalla ja kymmenellä uudella kirjoitelmalla. Alkuperäisessä tulkinta-avaimessa oli jokaisen teeman kohdalla vaihto-

ehtona myös ”neutraali”, mutta tulkinta-avaimen esitestauksen yhteydessä jätimme sen pois. Kirjoitelmissa mainitut asiat sisälsivät lähes poikkeuksetta myönteisen tai kielteisen latauksen, joten vaihtoehto ”neutraali” oli tarpeeton.

Aloitimme aineiston kvantifioinnin jakamalla sen kahteen yhtä suureen osaan, niin että vanhat ja uudet kirjoitelmat jakautuivat kummallekin tasan kvantifioitavaksi. Jokaiselle kirjoitelmalle oli oma tulkinta-avain, johon merkitsimme kirjoitelmassa esiintyvät maininnat. Toteutimme kvantifioinnin yhtäjaksoisesti useana peräkkäisenä päivänä, jotta luokittelukriteerit olisivat pysyneet mahdollisimman samanlaisina (ks. Eskola & Suoranta 2005, 166). Tulkitsimme kirjoitelmia itsenäisesti, mutta monia mahdollisia tulkintoja sisältävistä maininnoista pyrimme pääsemään yhteisymmärrykseen. Tulkinta-avaimen täyttö edellyttikin runsaasti keskustelua tulkinnasta muun muassa kirjoitelmien ilmaisujen monimuotoisuudesta johtuen.

Päähuomion kirjoitelmissa kiinnitimme siihen, mitä asioita oppilaat mainitsevat koulu-viihtyvyyden yhteydessä. Toisena huomion kohteena oli maininnan sävy: oliko maininta myönteinen, kielteinen vai oliko sama asia mainittu kummassakin sävyssä. Jätimme huomiotta sellaiset maininnat, jotka eivät selkeästi ilmaiseet mitään tunnetta tai mielihäilyä. Laadimme mahdollisimman tarkat ja yksityiskohtaiset tulkintasäännöt ennen kvantifointiin ryhtymistä. Aineiston luonteen ja laajuuden vuoksi oli tarpeellista tarkentaa sääntöjä myös kvantifioinnin aikana. Esimerkkejä tulkintasääntöjen käytöstä esitellään seuraavalla sivulla.

Jokainen kirjoitelma on numeroitu juoksevassa järjestyksessä 1–472. Oppilaan sukupuolen olimme merkinneet jokaiseen kirjoitelmaan jo aineistonkeruutilanteessa. Vuonna 1989 kaikkiin kirjoitelmiin ei ollut merkitty sukupuolta, joten tieto puuttuu 43 vanhemman kirjoitelman osalta. Kirjoitelmista poimitut suorat sitaatit ilmaistaan tekstissä sukupuolen, kirjoitelman numeron ja vuoden mukaan, esimerkiksi T1(89) (T = tyttö, 1 = kirjoitelman numero ja (89) = vuosi). Joissakin esimerkeissä esiintyy lyhenne ETS, joka tarkoittaa, ettei sukupuolesta ole tietoa. Säilytimme sitaatit alkuperäisessä kieliasussaan korjaamatta esimerkiksi kielioppivirheitä, jotta yksittäisten oppilaiden ilmaisut tulisivat esiin mahdollisimman aitoina. Sitaatit ovat tekstissä sisennettynä ja kursivoituna.

Myönteisiksi tulkitsemiamme mainintoja:

On kiva oppia uusia asioita. / T290(09)

Motivaatio: myönteinen

On hyvä että on kieli opettaja, tuki opetus ja paljon muuta. / T312(09)

Koulun järjestelyt: myönteinen

...ja kaikki ovat kilttejä. / P168(89)

Koulun ilmapiiri: myönteinen

Viihdyn koulussa koska täällä on hyvä olla. / P392(09)

Koulun ilmapiiri: myönteinen

Koulussa on minun mielestäni aika helppoa... / T153(89)

Pätevyyden kokemukset: myönteinen

Täällä minua ei pelota. / P392(09)

Turvallisuus: myönteinen

Kielteisiksi tulkitsemiamme mainintoja:

Koulussa on minusta kamalaa jos ei osaa. / T141(89)

Pätevyyden kokemukset: kielteinen

Pakko käydä kirkossa. / T119(89)

Koulun tapahtumat: kielteinen

Oppilailla ei ole sanan valtaa. / T265(89)

Koulun ilmapiiri: kielteinen

...en tykkää opiskella koska se on tylsää. / P411(89)

Motivaatio: kielteinen

Välillä jotkut riehuvat tunnilla eivätkä jotkut saa työrauhaa... / P408(09)

Työrauha: kielteinen

Tulkitsimme kirjoitelmissa esiintyvät ”toiveet” negatiivisiksi maininnoiksi kyseessä olevista asioista.

Tosin meidän luokalla voisi olla parempi yhteishenki. / T311(09)

Luokan ilmapiiri: kielteinen

Virkkeitä, joissa tulkitsimme olevan sekä myönteinen että kielteinen sävy:

Ainoa kiva koulun henkilökunnasta on koulun talonmies. / P104(89)

Koulun henkilökunta: myönteinen & kielteinen

Koulussa ei ole mukavaa koska ei jaksata opiskella (--) Mutta koulussa oppii paljon uusia asioita. / T25(89)
Motivaatio: myönteinen & kielteinen

Koulussa on kivaa, kun ei tarvitse olla yksin, mutta toisilla ei ole kavereita / T189(89)
Toverit: myönteinen & kielteinen

Ruokalasta saa hyvää ruokaa vaikka perunat ovatkin joskus kovia ja kumisia. / T292(09)
Kouluruokailu: myönteinen & kielteinen

Koulussa on joskus kova hälinä eikä pysty keskittymään. (--) Silloin on viihtyisää jos luokka on hiljainen ja tekee hyvää työtä. / T116(89)
Työrauha: myönteinen & kielteinen

Lauseita, jotka tulkitsimme useita eri aiheita sisältäviksi:

Eräänä päivänä tulin kouluun kahdeksaksi, kuten muutkin. Meidänluokan tytöt seisovivat normaalisti yhdessä koulun nurkalla. Kävelin heidän luokseen ja kuulin kavereiden huudahtavan ”moi”, siitä minulle tuli oikein iloinen mieli. / T457(09)
Toverit: myönteinen
Luokan ilmapiiri: myönteinen

Koulussa ei onneksi kiusata keetään koska ulko valvoja pitää siitä huolen. / T288(09)
Kiusaaminen: myönteinen
Turvallisuus: myönteinen

Meidän koulun opettajat eivät ole kivoja koska ne laittavat aina tunnin tekemään tehtäviä tai jälkkäriin. / P217(89)
Opettajan opetustavat / kurinpito: kielteinen
Opettajan koettu kohtelu: kielteinen

Joistakin oppiaineista en vain pidä, esimerkiksi matematiikka on joskus hankalaa. / T439(09)
Pätevyyden kokemukset: kielteinen
Oppiaineet: kielteinen

Jos kirjoitelmissa ilmaistiin toive jonkin asian lisäämiseen, tulkitsimme kirjoittajan silloin pitävän kyseessä olevasta asiasta mutta kritisoivan koulun järjestelyjä.

Välitunteja pitäisi ehdottomasti pidentää. / P56(89)
Välitunnit tapahtumana: myönteinen
Koulun järjestelyt: kielteinen

Sitten täällä saisi olla enemmän liikuntatunteja. / P227(89)
Koulun järjestelyt: kielteinen
Oppiaineet: myönteinen

8 TUTKIMUSTULOKSET, TULKINTA JA TARKASTELO

Eskola ja Suoranta (2005, 208) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista liikkua vapaammin edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Esittelemme tutkimustulokset noudattaen alaongelmien järjestystä. Luvussa 8.1 keskitytään eri kouluviihtyvyystekijöiden esiintyvyyteen eri vuosina. Luvussa 8.2 tarkastellaan myönteisinä ja kielteisinä koettuja kouluviihtyvyyden tekijöitä kumpanakin tutkimusvuonna. Luvussa 8.3 selvitetään eri vuosina eri tavoin koettuja kouluviihtyvyyden tekijöitä. Luvussa 8.4 käsitellään kouluviihtyvyydessä tapahtuneita muutoksia vuosien 1989 ja 2009 välillä.

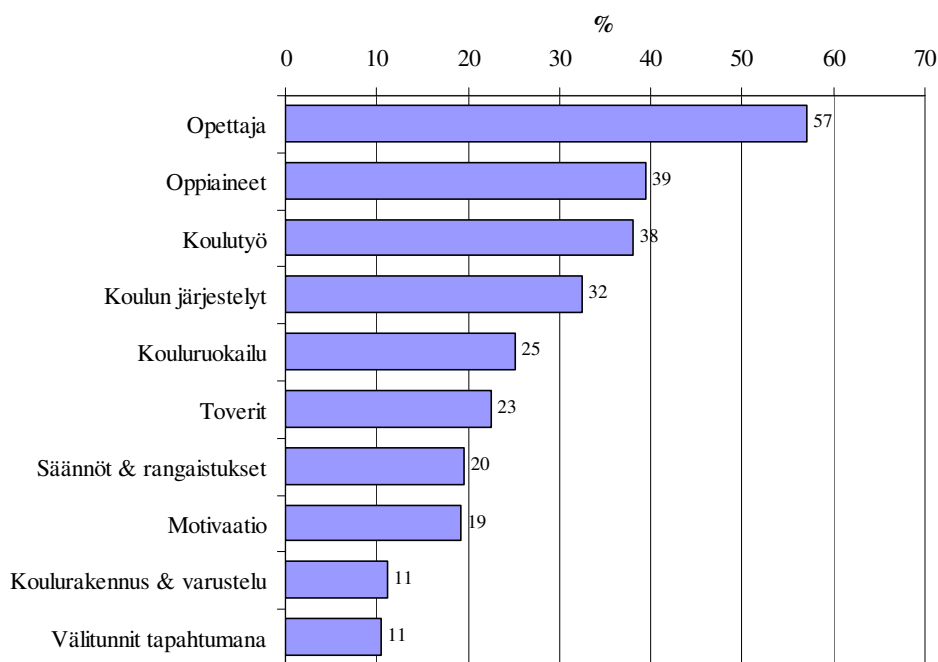
8.1 Koetun kouluviihtyvyyden eniten ja vähiten mainitut tekijät vuosina 1989 ja 2009

Aineiston kvantifioinnin jälkeen laskimme SPSS 16.0 -tilastomenetelmäohjelmalla (SPSS 16.0 for Windows 2008) kouluviihtyvyyteen kuuluvien tekijöiden mainintojen frekvenssit. Kouluviihtyvyyteen kuuluvia tekijöitä oli yhteensä 21, ja ne jakautuivat Soinisen (2005) kouluviihtyvyysskuvion pohjalta esine- ja henkilöympäristöön sekä kirjoitelmista nousseisiin muihin tekijöihin. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme ainoastaan kouluviihtyvyystekijöiden esiintyvyyttä vuosina 1989 ja 2009 sekä vertailemme niitä keskenään. Tarkoituksena on luoda kokonaiskuvaa kirjoitelmien sisällöstä tarkastelematta vielä sitä, onko tekijät mainittu myönteisenä tai kielteisenä. Liitteessä 7 on nähtävissä, kuinka monta mainintaa kirjoitelmat keskimäärin sisälsivät eri vuosina ja liitteessä 8 esitellään eri kouluviihtyvyystekijöiden esiintymistä kirjoitelmissa.

8.1.1 Kouluviihtyvyyteen liitetyt tekijät vuonna 1989

Vuonna 1989 kouluviihtyvyyden tekijöiden mainintojen määrä vaihteli kirjoitelmissa nollassa kahdeksaan mainintaan. Kirjoitelmien mainintojen keskiarvo oli 3,1 ($kh= 1,6$). Selkeästi eniten mainintoja sai opettaja, joka mainittiin 57 prosentissa kirjoitelmissa ($f= 164$). Tutkimustulos mukaillee Karin (1977, 80) tutkimuksen tuloksia, joissa opettaja selittää kouluviihtyvyyden vaihtelua. Vuonna 1989 kahden eniten mainitun tekijän, opettajan ja oppiaineiden, välillä oli 18 prosenttiyksikköä eroa. Vähiten kaikista koulu-

viihtyvyyden tekijöistä koettiin merkitystä olevan työrauhalla ja koulun järjestämällä harrastuksilla: ne esiintyivät kouluviihtyvyyden tekijöinä vain yhdessä prosentissa kirjoitelmia (molemmissa $f=3$). Edellä mainittujen ohella koulun ja luokan ilmapiiri, turvallisuus sekä koulun henkilökunta olivat vähiten esiin tuotuja asioita. Niistä kukin mainittiin alle kolmessa prosentissa kirjoitelmia.



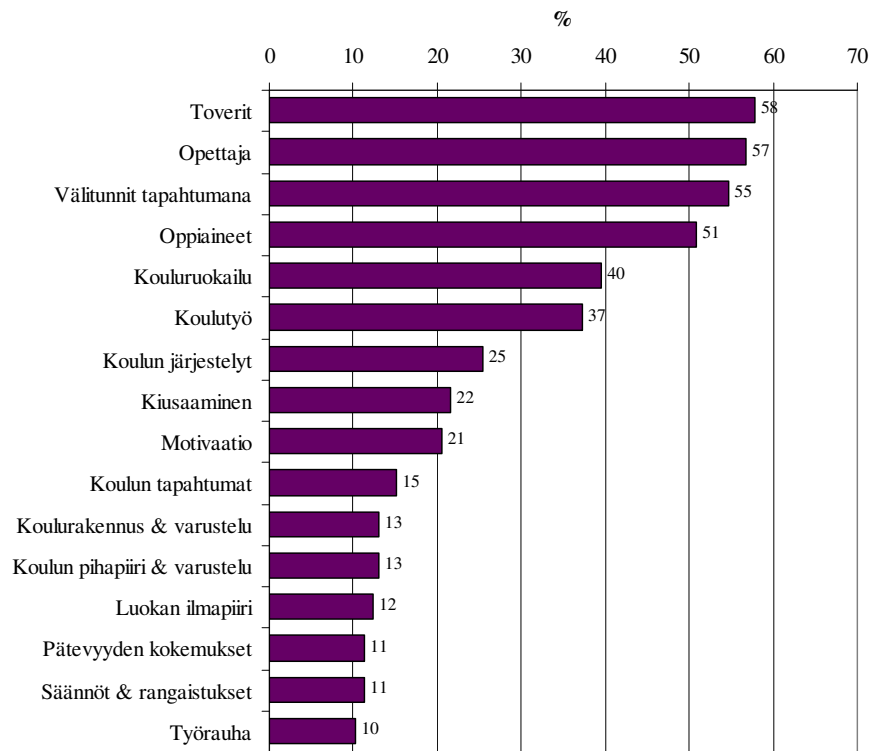
KUVIO 11. Kirjoitelmissa yleisimmin mainitut kouluviihtyvyyden tekijät vuonna 1989

Aihekokonaisuuksista henkilöympäristöön liittyviä mainintoja oli huomattavasti enemmän kuin esineympäristöön liittyviä (ks. taulukko 4, s. 56). Henkilöympäristöön liittyvä tekijä mainittiin 70 prosentissa ($f=202$) kirjoitelmia, kun esineympäristöön kuuluviin tekijöihin viitattiin ainoastaan 15 prosentissa ($f=44$) kirjoitelmia. Liitteessä 9 on nähtävissä eri kouluviihtyvyystekijöiden painottuminen aihekokonaisuuksien sisällä. Henkilöympäristöön liittyvistä tekijöistä opettajaan ja tovereihin viitattiin eniten. Edellä mainittujen aihekokonaisuuksien ulkopuolisia tekijöitä mainittiin 87 prosentissa ($f=249$) kirjoitelmia. Muista tekijöistä oppilaat toivat esille eniten oppiaineisiin, koulutyöhön, koulun järjestelyihin sekä kouluruokailuun liittyviä seikkoja, jotka olivat kaiken kaikkiaan mainituimpia tekijöitä opettajan persoonan jälkeen.

8.1.2 Kouluviihtyvyyteen liitetyt tekijät vuonna 2009

Vuonna 2009 kouluviihtyvyyden tekijöiden mainintoja esiintyi kirjoitelmissa yhdestä kymmeneen mainintaan. Kirjoitelmien mainintojen keskiarvo oli 4,7 (kh= 2,0). Kirjoitelmissa tuotiin esiin monia eri kouluviihtyvyyden tekijöitä. Kaikista 21 tekijästä 16 mainittiin yli kymmenesosassa kirjoitelmissa, eli kirjoitelmat olivat sisällöltään monipuolisia. Oppilaiden kirjoitelmissa painottui tovereiden, opettajan, välituntien ja oppiaineiden yhteys kouluviihtyvyyteen. Kukin näistä kolmesta tekijästä mainittiin yli puolessa kirjoitelmissa, ja tovereihin liittyviä mainintoja oli eniten. Opettajaan liittyvistä osatekijöistä opettajan persoona oli eniten mainittu (ks. liite 8).

Kaikista tarkastelluista 21 tekijästä viisi tekijää mainittiin alle kymmenesosassa kirjoitelmissa. Koulun järjestämät harrastukset oli kouluviihtyvyyden tekijöistä vähiten mainittu; siitä kirjoitti vain yksi oppilas. Harvoin mainittuja olivat myös luokan varusteluun ja koulun henkilökuntaan liittyvät tekijät, joista luokan varusteluun viitattiin kolmessa prosentissa (f= 7) ja koulun henkilökuntaan neljässä prosentissa (f= 8) kirjoitelmissa. Esineympäristöön sisältyvistä tekijöistä luokan varustetaso oli vähiten mainittu, sen sijaan koulurakennukseen ja sen varusteluun sekä pihapiiriin viitattiin 13 prosentissa (f= 24) kirjoitelmissa. Esineympäristöä kaiken kaikkiaan huomioitiin kirjoitelmissa vähemmän kuin henkilöympäristöä ja muita tekijöitä. Esineympäristöön liittyviä tekijöitä tuotiin esille noin 22 prosentissa (f=40) kirjoitelmissa, kun taas henkilöympäristöön viitattiin 83 prosentissa (f=154) ja muihin tekijöihin 96 prosentissa (f=178) kirjoitelmissa.



KUVIO 12. Kirjoitelmissa yleisimmin mainitut kouluvihihtyvyyden tekijät vuonna 2009

8.1.3 Kouluvihihtyvyyteen liitettyjen tekijöiden esiintyvyys vuosina 1989 ja 2009

Vuonna 1989 mainintojen määrien keskiarvo oli 3,1 (kh= 1,6) ja vuonna 2009 keskiarvo oli 4,7 (kh= 2,0). Mainintojen määrissä oli Mann-Whitney U -testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($Z = -8,433$, $p = ,000$). Tästä voidaan päätellä, että vuoden 2009 kirjoitelmat olivat sisällöltään monipuolisempia kuin vuoden 1989 kirjoitelmat. Molempina vuosina esineympäristöön liittyviä tekijöitä huomioitiin selkeästi vähemmän kuin henkilöympäristöä ja muita tekijöitä. **Esineympäristö** kuitenkin sai vuoden 2009 kirjoitelmissa prosentuaalisesti enemmän huomiota kuin vuonna 1989. Sama suuntaus on havaittavissa henkilöympäristöä ja muita tekijöitä koskevissa maininnoissa. Esineympäristön mainintojen määrissä ei kuitenkaan ollut Khin neliö -testin mukaan tilastollisesti merkitsevää eroa vuosien välillä ($\chi^2 = 2,628$, $p = ,105$).

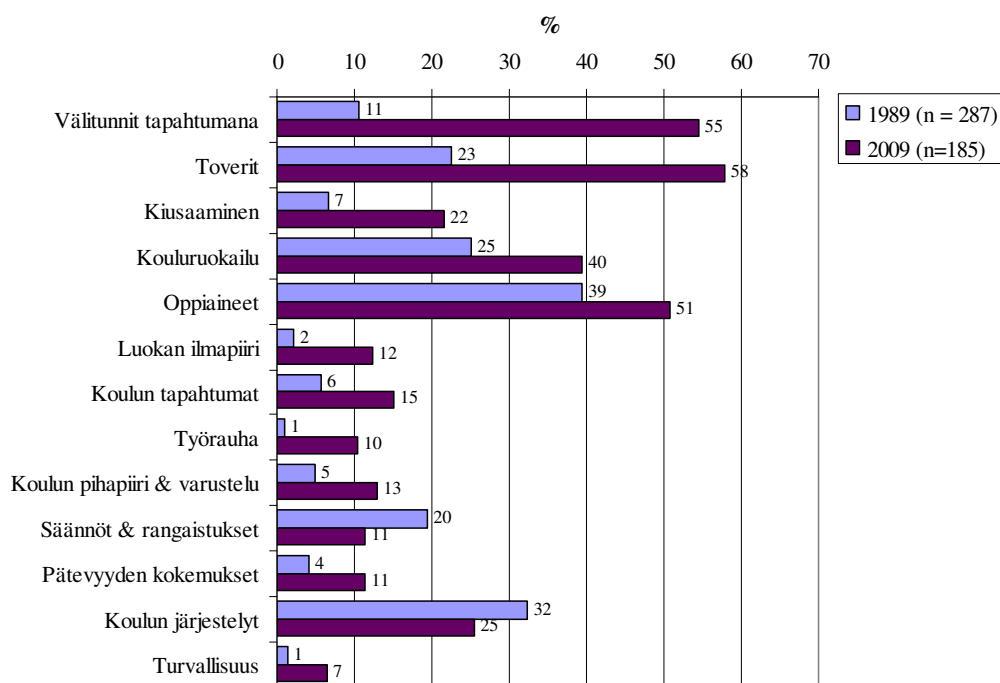
TAULUKKO 4. Aihekokonaisuuksia koskevien mainintojen määrät

1989 (N = 287)	%	f	2009 (N = 185)	%	f
Esineympäristö	15	44	Esineympäristö	22	40
Henkilöympäristö	70	202	Henkilöympäristö	83	154
Muut tekijät	87	249	Muut tekijät	96	178

Henkilöympäristöön sisältyviä tekijöitä esiintyi valtaosassa kummankin vuoden kirjoitelmia, uudemmissa kirjoitelmissa kuitenkin enemmän. Henkilöympäristöä huomioitiin uudemmissa kirjoitelmissa tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin vanhemmissa kirjoitelmissa ($\chi^2= 9,354$, $p= ,002$). Vaikka molempien vuosien kirjoitelmissa henkilöympäristö huomioitiin vahvasti, oppilaat painottivat vanhemmissa ja uudemmissa kirjoitelmissa sen eri tekijöitä hieman eri tavoin. Toverit ja opettaja osoittautuivat molempien vuosien kirjoitelmissa tärkeimmiksi henkilöympäristön tekijöiksi. Vuonna 1989 henkilöympäristön kirjoitelmassaan huomioineista 81 prosenttia ($f= 164$) mainitsi opettajan, ja vuonna 2009 opettajaan viittasi lähes 68 prosenttia ($f= 105$) kirjoittajista. Vuonna 1989 merkittävin henkilöympäristön tekijä oli opettaja, kun taas vuonna 2009 merkittävin tekijä oli toverit. Suurin ero henkilöympäristöön liittyvien mainintojen määrässä on toverimaininnoissa: vanhemmissa kirjoitelmissa vain 32 prosenttia ($f= 65$) oppilaista viittasi tovereihin, vaikka se oli toiseksi merkittävin henkilöympäristön tekijä. Myös kiusaaminen tuotiin esiin vuoden 2009 kirjoitelmissa useammin kuin vuonna 1989. Uusissa kirjoitelmissa henkilöympäristön maininneista kiusaamiseen viittasi 26 prosenttia ($f= 40$) oppilaista kun vuonna 1989 siihen viittasi 9 prosenttia ($f= 19$).

Esine- ja henkilöympäristön ohella kirjoitelmissa tuotiin esille muitakin teemoja koulun arjesta. **Muita kouluviihtyvyyteen liittyviä tekijöitä** mainittiin useasti molempina vuosina. Vuonna 2009 esine- ja henkilöympäristön ulkopuolisia tekijöitä mainittiin prosentuaalisesti enemmän kuin vuonna 1989; niitä esiintyi 96 prosentissa ($f= 178$) kirjoitelmia. Vanhemmissa kirjoitelmissa muita tekijöitä mainitsi 87 prosenttia ($f= 249$) oppilaista. Muiden tekijöiden esiintyvyydessä on vuosien välillä tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($\chi^2= 10,593$, $p= ,001$). Muiden tekijöiden maininnoissa oppiaineita tuotiin esiin molempien vuosien kirjoitelmissa useasti; vanhemmissa kirjoitelmissa niihin viittasi 45 prosenttia ($f= 113$) ja uudemmissa 53 prosenttia ($f= 94$) oppilaista. Myös koulu-työ ja koulun järjestelyt olivat kouluviihtyvyyden muista tekijöistä usein esillä (ks. liite 9).

Kaikista kouluviihtyvyyden tekijöistä eniten vuosien välistä eroa oli välituntimainintojen määrässä: vanhemmissa välitunti esiintyi 11 prosentissa (f= 30) kirjoitelmia, kun uudemmissa se oli esillä 55 prosentissa (f= 101) kirjoitelmia. Myös kouluruokailusta kirjoitettiin vuonna 2009 enemmän kuin 20 vuotta aikaisemmin, sillä uudemmissa kirjoitelmissa sen huomioi 40 prosenttia (f= 73) oppilaista, kun taas vuonna 1989 siitä kirjoitti 25 prosenttia (f= 72) oppilaista. Huomionarvoista on, että opettajaan viitattiin prosentuaalisesti yhtä paljon; 57 prosenttia kaikista oppilaista sekä vuonna 1989 (f= 164) että vuonna 2009 (f= 105) mainitsi kirjoitelmassaan opettajan. Kuvioon 13 on valittu ne tekijät, joiden mainintojen määrässä oli vuosien välillä vähintään viiden prosenttiyksikön ero.



KUVIO 13. Maininnoiltaan määrällisesti eroavat kouluviihtyvyyden tekijät

Molempina vuosina oli viisi kouluviihtyvyyden tekijää, jotka esiintyivät yli 25 prosentissa kirjoitelmia. Vuonna 1989 ei ollut yhtään yli 25 prosentissa kirjoitelmia mainittua kouluviihtyvyystekijää, jota ei olisi mainittu myös vuonna 2009. Sen sijaan uudemmissa kirjoitelmissa toverit ja välitunti nousivat usein mainittujen tekijöiden joukkoon (ks. taulukko 5). Tekijöiden mainintojen määrät kuitenkin vaihtelivat. Vaikka kouluruokailuun viitattiin molempina vuosina yli 25 prosentissa kirjoitelmia, mainintojen määrässä oli vuosien välillä 15 prosenttiyksikön ero.

TAULUKKO 5. Useimmiten (% > 25%) mainitut kouluviihtyvyystekijät vuosina 1989 ja 2009

1989	1989 ja 2009					2009		
	%	f		%	f		%	f
-	57	164	Opettaja	57	105	Toverit	58	107
	39	113	Oppiaineet	51	94	Välitunnit	55	101
	38	109	Koulutyö	37	69			
	25	72	Kouluruokailu	40	73			
	32	93	Koulun järjestelyt	25	47			

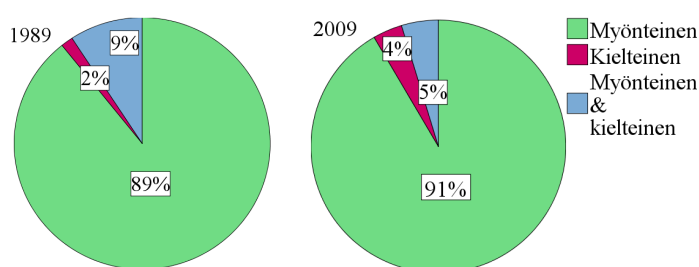
8.2 Molempina vuosina samankaltaisina koetut kouluviihtyvyyden tekijät

Oppilaat kirjoittivat kouluviihtyvyydestään omien kokemustensa mukaisesti kertoen, mitkä kouluun liittyvät asiat vaikuttavat milläkin tavoin heidän viihtymiseensä. Kouluviihtyvyyden tekijöistä kerrottiin usein tunnepitoisesti ja kirjoitelmissa sama asia saatettiin nähdä sekä myönteisestä että kielteisestä näkökulmasta. Seuraavissa alaluvuissa esitellään kouluviihtyvyyden tekijöitä, joita on mainittu myönteisessä ja kielteisessä sävyssä samansuuntaisesti molempina tutkimusvuosina. Kaikkien mainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin on nähtävissä liitteessä 10. Tarkastelun kohteeksi valitsimme sellaiset kouluviihtyvyystekijät, joiden myönteisten ja kielteisten mainintojen välillä oli vähintään 20 prosenttiyksikön ero molempina vuosina. Teimme myös Khin neliön riippumattomuustestin, joka soveltuu testiksi vertailtaessa nonparametrisen aineiston prosenttijakautumia. Koska testin alkuehdot eivät täytyneet kaikkien kouluviihtyvyystekijöiden kohdalla (ks. Tähtinen & Isoaho 2001, 78; Nummenmaa 2004, 292–296), tulee testin tuloksiin suhtautua varovaisesti ja testin tuloksia tulee pitää korkeintaan suuntaa antavina (ks. liite 11).

Kirjoitelma on subjektiivinen tuotos ja kielellisen ilmaisun taso vaihtelee eri kirjoittajilla (ks. Soininen & Merisuo-Storm 2009, 148). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vain mainintojen sävyjä ja niiden eroja. Emme ole tarkastelleet mielipiteen voimakkuutta, eli kuvitteellinen maininta ”opettaja on vähän tylsä” olisi tulkittu yhtäläillä kielteiseksi maininnaksi kuin kuvitteellinen maininta ”vihaan kaikkia opettajia”. Oppilaiden omien ajatusten esiintuominen on olennainen osa tulosten esittämistä. Täten tutkimuksesta tulee myös luotettavampi: lukija saa itse arvioida tulkintojen paikkansapitävyyttä olematta täysin tutkijoiden armoilla. (Ks. Eskola & Suoranta 2005, 180.)

8.2.1 ”Kivaa koulussa on että näkee kavereita” – Toverit

Monet lasten yksinäisyyteen liittyvät tutkimukset ovat selvittäneet lasten kouluhyvinvointia. Lasten yksinäisyyteen vaikuttaa se, onko heillä tovereita, kuinka hyvin he tulevat vertaistensa keskuudessa hyväksytyiksi ja myös toverisuhteiden laatu ja kesto vaikuttavat. (Asher & Paquette 2003, 75.) Tovereihin liittyvät asiat olivat molempina tutkimusvuosina yksi merkittävimmistä kouluviihtyvyyden vaikuttavista tekijöistä. Nickerson ja Nagle (2004, 55) huomauttavatkin siirtymän keskilapsuudesta varhaisnuoruuteen olevan toverisuhteiden luomisen suhteen kriittistä aikaa. Vaikka vuonna 1989 tovereista puhuttiinkin vähemmän kuin vuonna 2009, niistä puhuttiin määrällisesti eniten myönteiseen sävyyn kouluviihtyvyyden kaikista tekijöistä molempina vuosina. Vuonna 1989 oppilaista 23 prosenttia mainitsi toverit kouluviihtyvyyden yhteydessä, kun vuonna 2009 heidät mainitsi 58 prosenttia kaikista kirjoittajista. Vaikka molempina vuosina toverit tuotiin esiin lähes pelkästään myönteisestä näkökulmasta, kirjoitelmien sisällöt poikkesivat toisistaan jonkin verran.



KUVIO 14. Toverimainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Vanhemmissa kirjoitelmissa tovereita käsiteltiin yksipuolisemmin ja maininnat painotettiin kavereiden tapaamiseen ja uusien löytämiseen koulussa. Useimmiten toverit nähtiin vain yhtenä kouluviihtyvyyden tekijänä, mutta toisinaan heidät saatettiin tuoda esiin tärkeimpänä kouluviihtyvyyden osana kirjoittajan P103(89) tapaan. Myös vuonna 2009 oppilaat mainitsivat tovereista samankaltaisia seikkoja. Ystäviä pidettiin tärkeinä, ettei tarvitsisi olla yksin. Kirjoittaja P364(09) tuo esiin, kuinka kurjaa on ilman ystäviä.

Kivaa koulussa on että näkee kavereita. / P55(89)

Viihdyn koulussa koska koulussa saa hyviä kavereita. / T186(89)

Viihdun usein koulussa vain sen takia, että siellä on kavereita ja välitunnit, joilla voi keskustella... / P103(89)

Minä viihdyn koulussa aika huonosti, koska ei ole kavereita... / P364(09)

Yleensä tai erittäin usein minulla on kavereita ja en ole yksin. / T378(09)

Vaikka kumpanakin vuonna tovereista mainittiin samoja asioita, vuonna 2009 oppilaat käsittelivät tovereihin liittyviä seikkoja useammasta näkökulmasta. Kavereiden ja ystävien merkitystä lähestyttiin analyttisemmin ja heihin liittyviä merkityksiä eriteltiin. Kirjoitelmissa arvostettiin kavereiden kanssa yhdessä tekemistä ja juttelua kirjoittajien P321(09) ja T372(09) tavoin. Myös tovereilta saatu tuki oli esillä uudemmissa kirjoitelmissa, ja lähinnä siihen viittasivat tytöt, kuten kirjoittaja T330(09). Tovereiden tuen merkitys voi Samdalin ym. (2004, 49) mukaan olla erityisen tärkeää varsinkin vanhemmille oppilaille, joille koulutyö tuottaa kasvavia paineita. Pieneltä tuntuvat tovereihin liittyvät tapahtumat saattoivat tehdä koulussa olemisen viihtyisäksi, mistä esimerkkinä kirjoittajan T457(09) maininta.

Aina emme silti vain pelaa. Joskus myös vain kuljeksimme ympäri pihaa ja juttelemme. Välillä keksimme jonkun hauskan jutun ja teemme sitä. / P321(09)

Viihdyn koulussa koska on hyviä kavereita. (--) joskus me keksitään kavereiden kans jotain kivaa tekemist esim.pelataan peiliä, väriä, varvasnattii tai jotai muuta. / T372(09)

Omistan myös bestiksen johon luotan, olen hänen kanssaan koulussa, ja noin joka päivä kotona ☺ / T458(09)

Ennen mä olin aika ujo, mutta nyt mä oon paljon rohkeampi ja uskallan näytellä esityksissä ja mä oon paljon rennompia koulussa. Mä oon saanut rohkeutta varmaan mun kaverilta. Se on mun paras ystävä, johon mä tutustuin koulussa. / T330(09)

Eräänä päivänä tulin kouluun kahdeksaksi, kuten muutkin. Meidänluokan tytöt seisoivat normaalisti yhdessä koulun nurkalla. Kävelin heidän luokseen ja kuulin kavereideni huudahtavan ”moi”, siitä minulle tuli oikein iloinen mieli. Eli minulla on koulussa paljon kivoja ystäviä. / T457(09)

8.2.2 ”On kiva oppia uusia asioita” – Motivaatio

Asennoitumista koulunkäyntiin ja koulutuksen arvostamista kuvaavaan motivaatioon viitattiin molempina vuosina noin viidenneksessä kirjoitelmissa. Motivaatiosta kirjoitettiin lähinnä myönteisessä sävyssä (ks. kuvio 15). Kaikista oppilaista ainoastaan neljä kirjoitti motivaatioon liittyvistä asioista kielteisesti, kokien, että koulu vie liikaa aikaa eikä sen käymisestä ole hyötyä. Vaikka esimerkiksi Ryanin ja Decin (2000, 72) mukaan motivaatiosta voidaan tunnistaa ulkoinen ja sisäinen motivaatio, tässä niitä ei eroteltu. Näin ollen ”motivaatio” sisältää sekä ulkoista että sisäistä motivaatiota kuvaavat maininnat.



KUVIO 15. Motivaatiomainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Varsinkin vanhemmissa kirjoitelmissa motivaatiota sivuavissa kirjoitelmissa koulu nähtiin hyötynäkökulmasta, mikä viittaa Chengin ja Chanin (2003, 1061) määrittelemään kouluasenteen *tiedolliseen* komponenttiin, johon kuuluvat oppilaan uskomukset koulutuksen arvosta ja tärkeydestä tulevaisuudelle. Koulunkäyntiä saatettiin pitää tärkeänä tulevaisuuden kannalta, vaikka koulussa ei olisikaan viihdytty kirjoittajien P32(89) ja P331(09) tavoin. Seuraavat esimerkit kuvastavat kirjoitelmissa esiin tullutta **ulkoista motivaatiota** (ks. Cock & Halvari 2001, 65), jota leimaa muun muassa Ryanin ja Decin (2000, 72) mukaan palkkion saavuttaminen tai jonkun asian tietoinen arvostaminen.

Pidän koulusta koska tiedän että luen itselleni omaa tulevaisuutta...
/ T77(89)

...koulussa oppii ja kun oppii niin pääsee töihin. / P179(89)

...jos koulua ei olisi, ehkä mekin nyt raataisimme viljapellolla. / P258(89)

*Jos ei olisi kouluja ei osaisi kirjoittaa, laskea tai tehdä paljon mitään. (--)
Joka päivä minä opin jotain uutta. / T289(09)*

*Koulussa ei ole mitään muuta järkevää kuin tulevaan ammattiin opiskelu.
/ P32(89)*

*Koulu on erittäin tylsää, mutta pakko mikä pakko. Ajattelen sillä
perusteella että jos en käy koulua kunnolla en saa kunnan työtä.
/ P331(09)*

Sisäistä motivaatiota kirjoitelmissa kuvaa oppilaiden esiin tuoma aito oppimisen ilo ja mielenkiinto uusia asioita kohtaan. Sisäisen motivaation tunnusmerkkejä on luontainen kiinnostuneisuus ja tekemisestä – kuten oppimisesta – nauttiminen (Ryan & Deci 2000, 72). Vuonna 1989 monikaan kirjoittaja ei viitannut sisäiseen motivaatioon vaan suurin osa motivaatioon liittyvistä maininnoista kuvasti ulkoista motivaatiota. Tästä poikkeuksena kirjoittajan P8(89) maininta. Uudemmissa kirjoitelmissa sisäistä motivaatiota sivuttiin useammin. Esimerkiksi oppilaiden P295(09) ja P312(09) kirjoitelmat kuvastavat Chengin ja Chanin (2003, 1061) kouluasenteen määritelmän *affektiivista* komponenttia, jossa koulu näyttäytyy miellyttävänä ja palkitsevana paikkana. Kirjoitelmissa ei ollut mainintoja, jotka olisivat kuvastaneet Chengin ja Chanin määritelmän mukaista *toiminnallista* komponenttia, jolle on ominaista muun muassa opiskeluun panostaminen.

Koska haluan oppia eri aineita... / P8(89)

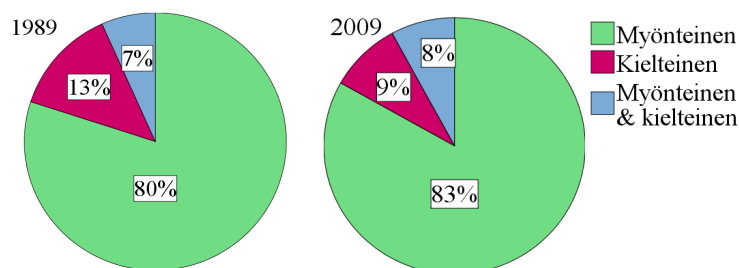
On kiva oppia uusia asioita. / T290(09)

*...kun herään aamulla niin minulla on intoa oppia uusia asioita...
/ P295(09)*

*Vanhassa koulussani en jaksanut nousta enkä halunut mennä kouluun,
tässä koulussa haluan mennä kouluun... / P312(09)*

8.2.3 ”On kivaa kun pelaamme välkillä kirkonrottaa ja fudista” – Välitunnit

Välitunnit koettiin molempina vuosina myönteisenä osana koulupäivää. Vuonna 1989 välitunnit omassa kirjoitelmassaan mainitsi 11 prosenttia oppilaista, kun taas vuonna 2009 siitä mainitsi 55 prosenttia. Kuviosta 16 on nähtävissä, että välitunneista kirjoittaneista oppilaista suurin osa toi välitunnit esiin pelkästään myönteisessä merkityksessä. Oppilaat, jotka toivat välitunneista esiin kielteisiä asioita, kritisoiivat lähinnä tekemisen puutetta.



KUVIO 16. Välituntimainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Vanhemmissa kirjoitelmissa välitunnit tuotiin useimmiten esiin luettelomaisesti ja vain harva oppilas mainitsi perusteluja välitunneista pitämiseen. Uudemmissa kirjoitelmissa välitunneista kerrottiin laajemmin. Välituntien nähtiin tuovan esimerkiksi mahdollisuuksia erilaisiin aktiviteetteihin, kuten peleihin, leikkeihin sekä ajanviettoon kavereiden kanssa. Kaverit ja välitunnit nivoutuivatkin kirjoitelmissa usein yhteen. Toisin kuin Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa, jossa välitunti sijoittuu koulun olosuhteisiin, tutkimuksemme tulokset viittasivat välitunnin merkityksen painottuvan sosiaalisiin suhteisiin Soinisen (2005) kouluviihtyvyyuskuvion mukaisesti. Välituntien virkistävä vaikutus opiskelutyöhön oli myös otettu huomioon, kuten kirjoittaja T456(09) kertoo. Molempina vuosina esitettiin toivomuksia välituntien pidentämiseksi ja toisaalta ajan kulumiseksi koulun pihalle kaivattiin enemmän varusteita. Toiveet olivat useimmiten toteutettavissa olevia, oppilaiden toiveissa olivat muun muassa keinut, uudet pallot sekä muut liikuntavälineet.

Ainoa kiva tunti on välitunti / P94(89)

Viihdyn: Välituntisin koska saa tehdä vähän kaikkea / P135(89)

On kivaa kun pelaamme välkillä kirkonrottaa ja fudista. / P302(09)

...koulussa on kivat välitunnit koska siellä saa keskustella kavereiden kanssa keinua leikki tai muuta kivaa... / P295(09)

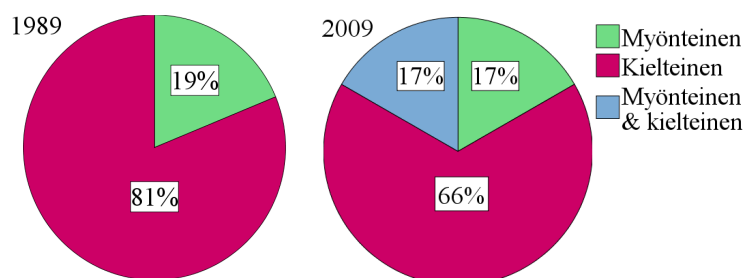
Välitunneil hengataa likkoje kans. / P468(09)

Välitunnit ovat hauskoja, kun ei ole ketään opettajaa paasaamassa. / P463(09)

Aamuisin olen väsynyt, enkä pysty keskittymään tunnilla. Sitten kun on välitunnit, piristyn. Ja sen jälkeen jaksan opiskella tunneilla. / T456(09)

8.2.4 ”Välillä koulussa haisee kamalalta” – Koulurakennus ja sen varustelu

Hebert (1998, 69) toteaa, että koulun ympäristö vaikuttaa oppilaaseen muun muassa siten, että koulun ulkonäkö ja koulun herättämät tunteet ovat yhteydessä oppilaan asenteisiin ja käyttäytymiseen. Kirjoitelmissa esineympäristöön liittyvistä kouluviihtyvyyden tekijöistä koulurakennukseen ja sen varusteluun viitattiin vuonna 1989 eniten (11 % kaikista oppilaista) ja vuonna 2009 yhtä paljon kuin koulun pihapiiriin ja varusteluun (13 % kaikista oppilaista). Molempina vuosina koulurakennukseen ja sen varusteluun liittyvistä maininnoista suurin osa oli kielteisiä.



KUVIO 17. Koulurakennukseen ja sen varusteluun liittyvien mainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Kirjoitelmissa toistuivat molempina vuosina samat koulurakennukseen ja sen varusteluun liittyvät teemat. Varsinkin vanhemmissa kirjoitelmissa koulurakennusta ja koulun tiloja kritisoitiin voimakkaasti mielenilmauksin. Uudemmissa kirjoitelmissa kielteisiä asioita tuotiin esiin yleisesti ottaen maltillisemmin, poikkeuksena kirjoittajan P331(09) vahva mielenilmaus. Suurin osa maininnoista koski koulun tilojen kokoa. Oppilaat kokivat esimerkiksi luokkatilat, liikuntasalin ja koulun käytävät pieniksi ja ahtaiksi kirjoittajien P62(89), P218(89) ja P317(09) tavoin. Molempina vuosina huomioitiin myös koulun sisäilman laatua ja lämpötilaa. Useimmiten oppilaat mainitsivat koulussa olevan tunkkaista tai liian kylmää. Myös Savolaisen (2001, 54) tutkimuksessa opettajat ja oppilaat ilmoittivat sisäilman laadun heikoksi. Tutkimustulokset noudattelevat opetusministeriön (2002, 39) julkaisua, jossa todetaan muun muassa ilmanvaihdon toimimattomuuden, väärän lämpötilan ja liian ahtaiden opiskelutilojen vaikuttavan lasten hyvinvointiin kielteisesti. Kunnostamattomilla koulurakennuksilla on Haposen (2002, 5) mukaan haittaava vaikutus oppilaisiin, ja Holloway (2000, 88–89) toteaa koulun huonon kunnan

jopa haittaavan koulussa menestymistä. Koulun ulkonäkö ja kunto saivat varsinkin vanhoissa kirjoitelmissa osakseen kritiikkiä, kuten P33(89) ja T191(89) tuovat asian ilmi.

Luokat vetoisia kuin Reinon huussi. Liikuntasali on kuin pikkuveljen pahviloota (suurennettuna). / P62(89)

Pahin asia on, että kaikki paikat on täysin TÄYSIN romuna vaikka veroja maksetaan!! Ja vessat on paskasia / P331(09)

Koulun käytävät ovat kuin vankilassa. / T83(89)

Liikuntasali on liian pieni. / P218(89)

Udessa ydistetyssä koulussa on niin hirveen pienet luokat. / P317(09)

Oi istuminen on vähän karseeta tunnilla ja on kauhee ilmakin, tulee aina pää kipeeksi. / T237(89)

Välillä koulussa haisee kamalalta. / T310(09)

Ja sitten ei kehtaa tulla kouluun kun se on niin kauheen värinen. / T191(89)

...viihtyvyydestä miten joku voi olla puoli märäntyneessä talossa luokat ovat kylmiä ja tunkkaisia / P61(89)

Koulu on vanha ränsistynyt tiili höskä... / P33(89)

Oppilaat kirjoittivat molempina vuosina WC-tiloista pelkästään kielteisiä asioita. Usein WC:t olivat ainoa koulurakennukseen ja sen varusteluun liittyvä asia koko kirjoitelmas-
sa. Vanhemmissa kirjoitelmissa kritisoitiin ulkovessoja, joita ei enää vuonna 2009 ollut olemassa. Uudemmissa kirjoitelmissa oppilaat kiinnittivät huomiota WC-tilojen likaisuuteen ja pahaan hajuun. Myös Savolaisen (2001, 54, 70) tutkimuksessa oppilaat ilmaisivat tyytymättömyyttään koulun WC- ja suihkutiloihin. Saniteettitilojen lisäksi oppilaat viittasivat molempina vuosina koulun yhteisessä käytössä oleviin välineisiin. Kumpanakin vuonna koulun välineistä puhuttiin yleisesti ottaen kielteisesti ja niitä toivottiin lisää. Oppilaat toivoivat luokkiin esimerkiksi videonauhuria. Käsityöluokan varustelu tuli ilmi varsinkin poikien kirjoitelmissa sekä vuonna 1989 että vuonna 2009. Vaikka esimerkiksi Savolaisen (2001) tutkimuksessa runsas neljännes opettajista ja oppilaista arvioi työskentelypaikkojen ergonomian huonoksi, kirjoitelmissa ei esiintynyt siihen viittaavia mainintoja.

Koulussa vihaan eniten ulkovessoja talvella. Kovalla pakkasella jäätyy matkalle / P224(89)

en pidä koulun WC:stä koska siellä haisee ja WC-pytyt ei vedä. / T355(09)

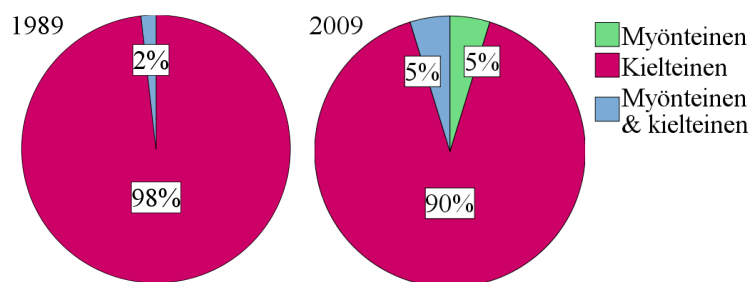
- Koulun vessat ovat epäsiistjä ja siellä on rumia kirjoituksia, mutta muuten koulu on siisti. - Koulun pelikentän kopit olivat kamalia ja sitten ne siivotti ja maalattiin hianoiksi. Ja nyt taas ne ovat rumia. Miksi? / P323(09)

Koulun liikuta välineet huonoja eikä niitä saa kuin joskus välitunneilla... / P386(09)

Käsilyö luokka on pieni ja ne laitteet ovat ihan pili-pali vehkeitä. / P65(89)

8.2.5 ”Tääl joutuu ole 35-asteen pakkasessa ulkona” – Säännöt ja rangaistukset

Koulu on tarkasti säännelty paikka, ja koulun säännöt ja niiden representaatio kertovat aina jotain koulun opettajakunnasta ja ilmapiiristä. Sääntöjen tarkoituksena on luoda turvaa, ohjata yhteisön käyttäytymistä ja tuoda järjestystä. (Ahonen 2008, 198.) Molempina tutkimusvuosina kirjoitettiin koulun erilaisista säännöistä ja rangaistuskäytännöistä. Vuonna 1989 niitä sivuttiin 20 prosentissa kirjoitelmia, kun taas vuonna 2009 aihetta käsiteltiin vain 11 prosentissa kirjoitelmia. Yhteistä eri vuosien kirjoitelmille oli, että sääntöjen ja rangaistusten saama huomio oli lähes poikkeuksetta kielteistä. Harvoissa myönteisissä maininnoissa huomioitiin sääntöjen merkitys yleisen järjestyksen säilyttäjänä ja viihtyvyyden lisääjänä. Savolaisen (2001, 56) tutkimuksessa suurin osa oppilaista piti järjestyssääntöjä selkeinä ja koki, että niistä oli keskusteltu melko paljon. Kirjoitelmista sen sijaan tuli ilmi, että säännöt ovat saneltuja ja ettei niiden merkitystä välttämättä ymmärretty. Sääntöjen kokemisella ei ollut eri vuosina eroja ja saatu tulos poikkeaa WHO-koululaistutkimuksen (Kannas ym. 2008, 38–39) tuloksista, joiden mukaan säännöt koettiin oikeudenmukaisemmiksi vuonna 2006 kuin vuonna 1994.



KUVIO 18. Sääntöihin ja rangaistuksiin liittyvien mainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Kielteiset maininnat liittyivät lähinnä ankariksi koettuihin sääntöihin, jotka herättivät vastustusta ja joiden koettiin rajoittavan etenkin välitunteja liikaa. Tästä esimerkkinä kirjoittajien P4(89) ja T114(89) maininnat. Välitunneilla olisi haluttu liikkua ja toimia vapaammin, mitä toivoivat muun muassa kirjoittajat P68(89) ja T114(89). Niitä olisi myös haluttu viettää sisällä ainakin talvella: välituntien ulkoilupakko oli molempina vuosina toistuvasti esiin tuotu seikka, josta muun muassa kirjoittajat T118(89) ja T397(09) mainitsevat.

En viihdy koulussa kuin joskus sillointällöin koska aina vaan saa jälkkää kaikesta ja ei saa käydä vuoren vallotusta... / P4(89)

...on myös tyhmä että ei saa heitellä lumipalloja... / P68(89)

Eikä koulunpihan/alueen pitäisi olla oppilaillekin sallittua? / T114(89)

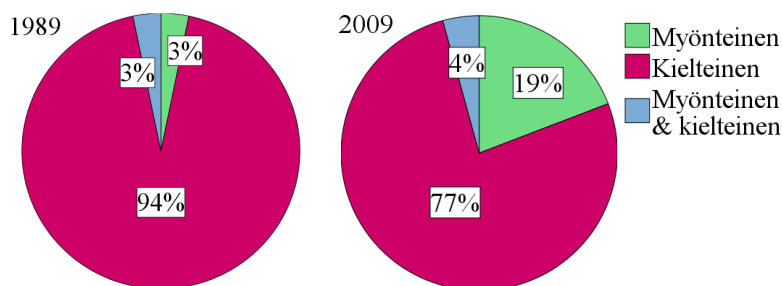
...tääl joutuu olee 35-asteen pakkasessa ulkona. / T118(89)

Ja ettei tarvis men ulos jos ei halua ku siel o joskus talvel kauheen kylmä ja ei voi pistää enempää vaatteit, eikä saa ol tuol vessaskaa / T397(09)

8.2.6 ”Välitunti voisi kestää vaikka 20 min.” – Kouluun liittyvät järjestelyt

Oppipäivän alkamis- ja päättymisajat sekä oppituntien ja välituntien jaksotus ovat kouluun liittyviin järjestelyjä, joihin otettiin runsaasti kantaa molempina tutkimusvuosina. Vanhemmissa kirjoitelmissa 32 prosenttia ja uudemmissa 25 prosenttia oppilaista viittasi erilaisiin koulun järjestelyihin omassa kirjoitelmassaan. Esiin tuodut asiat olivat var-

sin samankaltaisia. Koulun järjestelyt saivat oppilailta pääosin kielteisiä huomioita molempina tutkimusvuosina. Vuonna 2009 tuotiin esille kuitenkin myös myönteisiä koulun järjestelyihin liittyviä huomioita melkein viidenneksessä kirjoitelmia. Suurin osa myönteisistä maininnoista liittyi koulupäivän sopivaan pituuteen tai mukavaan lukujärjestykseen. Savolaisen (2001, 61) tutkimuksessa lukujärjestyksen sopivuus olikin tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä koulutyytyväisyyteen.



KUVIO 19. Koulun järjestelyihin liittyvien mainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Molempina vuosina tuli esille, että koulupäivän alkamis- ja päättymisajat sekä loma-ajat eivät olleet monille mieleen. Aamuihin kaivattiin lisää aikaa nukkumiseen, toisaalta iltapäivällä haluttiin olla kavereiden kanssa ja viettää aikaa kotona. Pitkälle iltapäivään kestävät koulupäivät koettiin raskaina ja väsyttävänä, minkä tuovat esiin kirjoittajat T287(89) ja T397(09). Välitunnit koettiin usein liian lyhyiksi, ja moni toivoi oppilaan T429(09) tavoin niiden pidentämistä.

En pidä siitä että pittää 4 kertaa viikossa herätä klo 7:03 / P15(89)

Koulupäivät ovat liian pitkiä. Ne saisi olla vain jotain 3-4 tuntia. / T76(89)

En tykkää, koska joutuu tulemaan aikaisin ja pääsee vasta päivällä. / T287(89)

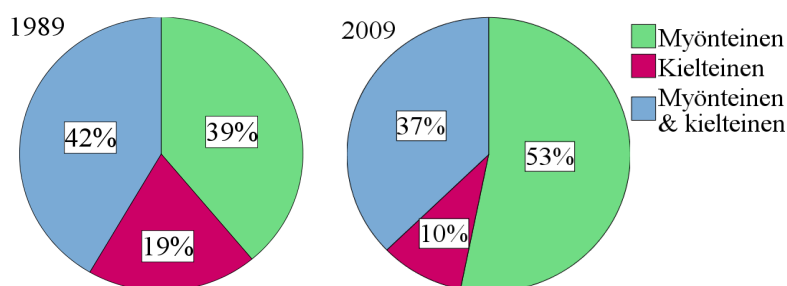
Ja se ois kiva ettei koulu alkais 8 ku kukaa ei jaks herät, mun mielest 6h koulu päivät on liia rankko esim. 9-15 ni et kerkee lukee esim. kokeisii ja jos lukee ni ei kerkee olee kavereitte kaa. / T397(09)

Mielestäni maanantaina voisi olla 10 tai 9 koulua, koska on aika raskasta herätä heti viikonlopun jälkeen seitsämältä. / T425(09)

Välitunti voisi kestää vaikka 20 min. / T429(09)

8.2.7 ”Monet opettajat ovat kivoja ja se vaikuttaa aineen kivouteen” – Oppiaineet

Vaikka oppiaineet kouluviihtyvyyden tekijänä sisältyy Soinisen (1989) kuvioon, teoriakirjallisuudessa kouluviihtyvyyden tarkastelu on painottanut muita tekijöitä kuin oppiaineita. Kirjoitelmissa oppiaineet olivat molempina tutkimusvuosina yksi mainituimpia kouluviihtyvyyden tekijöitä. Vuonna 1989 siihen viittasi 39 prosenttia oppilaista, ja vuonna 2009 oppiaineita sivuttiin 51 prosentissa kirjoitelmia. Oppiaineista kirjoitettiin paljon molempina tutkimusvuosina, mutta mainintojen sävyt painoutuivat eri vuosina eri tavoin. Vuonna 1989 suurin osa kirjoittajista mainitsi kirjoitelmaansa sekä myönteistä että kielteistä oppiaineeseen liittyvää, kun taas vuonna 2009 suurin osa oppilaista toi esiin oppiaineisiin liittyviä asioita myönteisestä näkökulmasta.



KUVIO 20. Oppiainemainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Molempina vuosina osa kirjoittajista sivusi oppiaineita lähinnä luettelemalla mieluisia tai epämieluisia aineita kirjoittajien T5(89) ja P10(89) tapaan, mutta kirjoitelmissa esiintyi myös perusteluja oppiaineen kokemiseen tietynlaisena. Oppiaineista kerrotut asiat eivät olleet kahdessakymmenessä vuodessa muuttuneet, vaan molempien vuosien kirjoitelmat sisälsivät samankaltaisia teemoja, jotka liittyivät muun muassa oppiaineen tai oppituntien koettuun mielekkyyteen ja opettajan vaikutukseen.

Matematiikan tunneista pidän eniten. (--) Ja sitten en pidä englannista niin että sitä ei saisi olla kouluaineena lainkaan. / T5(89)

Viihdyn koulussa siksi kun on maantietoa ja käsityötä / P10(89)

Oppiaineen kokemista tietynlaisena voidaan lähestyä oppimismielekkyyden näkökulmasta, jonka Olkinuora (1983) on määritellyt olevan opiskelussa kohdattavien asioiden,

tekojen ja toimintojen tyydyttävänä ja merkittävänä kokemista. Omat tarpeet, asenteet ja tunnetilat määrittävät merkittävyyden kokemista. (Olkinuora 1983, 21.) Oppiaine näytettiin kokevan sitä tyydyttävämpänä ja merkittävämpänä, mitä paremmin se vastasi oppilaan vahvuuksia ja kiinnostuksia. Oman osaamisen ja kiinnostuksen lisäksi tuotiin esiin monia muitakin tekijöitä: esimerkiksi kirjoittajien P53(89) ja T417(09) kirjoitelmista käy kattavasti ilmi, miten moninaiset seikat vaikuttivat eri oppiaineiden kokemisen taustalla.

Pidän koulusta jonkin verran, oppiaineita mainitakseni englannista ja historiasta, koska ne ovat mielenkiintoisia ja matematiikasta, koska se on melko helppoa. En pidä koulussa liikunnasta, luultavasti siksi etten ole kovin liikunnallinen, enkä käsityöstä ja kuvaamataidosta, koska en ole taitava käsistäni. / P53(89)

Lempiaineeni on englanti, koska olen hyvä siinä, ja opettaja on mukava. (--) Pidän luovista aineista (musiikki, kuvaamataito ja käsityöt). / T417(09)

Oppiaineiden luonteeseen liittyviä seikkoja tuotiin esiin kirjoittajien T424(09) ja P371(09) tavoin. Tiettyjen oppiaineiden tunneista saatettiin nauttia, vaikka itse aineesta pitämistä ei olisi mainittu erikseen. Toisaalta mieleisen aineen oppitunnit eivät välttämättä olleet miellyttäviä, vaan esimerkiksi opettaja saattoi vaikuttaa mukavanakin pidetyn oppiaineen muuttumiseen ikäväksi, kuten kirjoittaja T426(09) kertoo. Opettajan merkitykseen viitattiinkin usein, jolloin oppiaineen itsensä sijaan kiinnitettiin huomiota opettajan toimintaan tiettyssä oppiaineessa. Ireson ja Hallam (2005, 308) toteavat, että oppiaineen luonteesta ja sen didaktiikasta riippuen oppitunneille saattaa syntyä keskusteleva ja oppilasta aktivoiva ilmapiiri. Oppiaineen luonteen ja didaktiikan lisäksi opettaja saattaa olla esimerkiksi empaattisempi tiettyissä aineissa. Kirjoittajat T36(89) ja P433(09) sekä asian kokoavasti ilmaiseva oppilas T87(89) tuovat hyvin esiin opettajan merkityksen oppiaineeseen ja sen tunteihin.

Musiikin tunnit ovat parhaita kun saa soittaa eri soittimia ja saa laulaa. / T424(09)

Liikunta, käsityöt ja kuvaamataito on kivaa kun niissä ei oikein tarvitse tehdä mitään tehtäviä ja muutenkin ne ovat kivaa tekemistä. / P371(09)

Minusta englanti on kivaa, mutta englannin tunnit eivät ole, koska kaikki pojat ja englanninope huutavat. / T426(09)

*En pidä koulusta, koska joskus opettajat ovat liian ankaria (--)
Kuvaamataidon tunneista pidän siksi, koska opettaja siinä aineessa ei ole
liian ankara / T36(89)*

*mun mielest käsityö on aika tyhmää koska on niin kireä opettaja, ja
ompeleminen on tyhmää sen opettajan takia. / P433(09)*

Monet opettajat ovat kivoja ja se vaikuttaa aineen kivouteen. / T87(89)

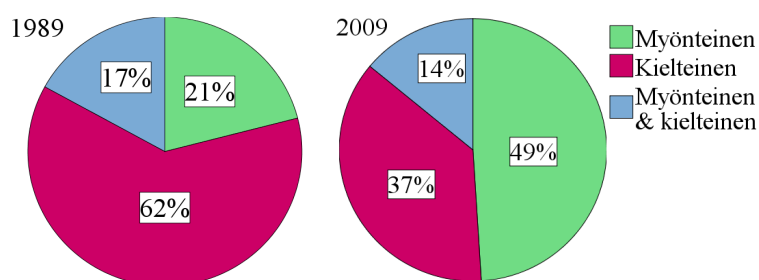
8.3 Eri vuosina eri tavoin koetut kouluviihtyvyyden tekijät

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan niitä kouluviihtyvyyden tekijöitä, joissa on ollut vuosien välillä eroa. Koska oppilaat ovat itse saaneet päättää, mitä kirjoitelmaansa kirjoittavat, on vaikea tehdä yksiselitteisiä sääntöjä esimerkiksi tulosten raportointiin. Pääsääntöisesti valitsimme lähempään tarkasteluun tekijät, joihin on molempina vuosina viitattu yli kymmenessä prosentissa kirjoitelmia. Lisäsimme lähemmän tarkastelun kohteeksi myös kiusaamisen, vaikka vuonna 1989 siihen onkin viitannut vain seitsemän prosenttia kirjoittajista. Oli tarkoituksenmukaista sisällyttää myös kiusaaminen tarkastelun kohteeksi, sillä vuosien mainintojen välillä oli suuria eroja ja varsinkin uudemmissa kirjoitelmissa kiusaaminen saattoi olla jopa ainoa kirjoitelmassa esiintynyt kouluviihtyvyyteen liittyvä tekijä. Mielestämme olisimme jättäneet tärkeän tutkimustuloksen raportoimatta, jos olisimme jättäneet kiusaamisen tutkimuksemme ulkopuolelle. Vuosien välisiä eroja testattiin Khin neliö -riippumattomuustestillä, mutta samoin kuin aiemmin on todettu, kaikkien kouluviihtyvyystekijöiden kohdalla alkuehdot eivät täyttyneet ja siksi testin tuloksiin tulee suhtautua varauksella. Khin neliö -testien mukaan eri vuosien jakaumat ovat toisistaan poikkeavia (ks. liite 11).

8.3.1 ”Toiset opettajat eivät ymmärrä oppilaiden tunteita ja ajatuksia” – Opettaja

Molempina vuosina opettajaan liittyvät tekijät olivat esillä yli puolessa kirjoitelmia. Opettajaan liittyvät maininnat oli jaoteltu opettajan persoonaan, opettajan taholta koettuun kohteluun sekä opettajan opetustapoihin ja luokanhallintaan. Näin samassa kirjoitelmassa saattoi olla useampia opettajaan liittyviä mainintoja eivätkä ne olleet aina eroteltavissa toisistaan. Tästä syystä opettajainnointoja on molempina vuosina enemmän kuin opettajasta maininneita kirjoittajia (ks. liite 10). Vaikka mainintoja oli prosentuaalisesti yhtä paljon kumpanakin vuonna, mainintojen sävyt ja sisältö erosivat toisistaan.

Vuonna 2009 opettajaan viitattiin useammin myönteisessä yhteydessä kuin vuonna 1989.



KUVIO 21. Opettajan mainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Suurin osa opettajaan liittyvistä maininnoista viittasi **opettajan persoonaan** molempina vuosina. Vuonna 1989 opettajaan viitattiin selkeästi kielteisemmin kuin vuonna 2009. Linnakylän (1993, 51–52, 54) mukaan suhde opettajaan on suomalaisen koulussa viihtymisen merkittävimpiä tekijöitä ja koulussa viihtyvät huomattavasti paremmin ne oppilaat, jotka suhtautuvat opettajaan luottamuksellisesti. Tällaista kuvaa ei vanhemmista kirjoitelmista syntynyt, vaan opettajia kohtaan ilmaistiin runsaasti negatiivisia tunteita. Opettajaan viitattiin vahvoin ja suorasukaisin ilmauksin, ja arvostelu kohdistui opettajien luonteenpiirteiden lisäksi usein myös ulkonäköön. Opettajia pidettiin esimerkiksi tyhminä ja huumorintajuttomina, kuten kirjoittajat P29(89) ja P65(89) asian ilmaisevat. Opettajilta ei koettu saatavan ymmärrystä ja kirjoittaja T260(89) ajatteli opettajan jopa vihaavan itseään. Kirjoittaja T249(89) puolestaan epäili opettajien nauttivan oppilaiden rankaisemisesta.

Inhoan tätä koulua todella paljon, koska täällä ei ole melkein yhtään kivaa opettajaa. / T17(89)

...opettajat on tosi tyhmiä tekisi mieli sanoa että haistais pitkän p:n... / P29(89)

(opettajan nimi) on hullu kuin Nakkila / ETS45(89)

Inhoan koulua (--) koska, on kiukkuisia ja ärhäkkäitä opettajia. / T41(89)

Tämä koulu on muuten hyvä mutta opettajat ovat tosipehmeitä yhtä lukuun ottamatta. / P67(89)

Tämä ”sckoolan” on niin piipmainen koska täällä on erittäin epä-humoristisia ja sellaisia opettajia kun ne vääntää vitsiä se on jonkun vajaan vuoden vanha vitsi ja se nauraa hampaat irvissä, mutta kun joku oppilaista sanoo jonkun uuden naurettavan vitsin niin opettaja suu väärässä manaa ja antaa 3 vuotta jälkiistuntoa. / P65(89)

...toiset opettajat eivät ymmärrä oppilaiden tunteita ja ajatuksia... / T35(89)

Koulunkäynti on joskus ihan päin puuta menevää koska tiedän opettajani vihaavan minua tiedän sen. Opettaja ilmaisee sen hyvin selvästi. / T260(89)

Opeista varmaan tuntuu kivalta kun saa heittää ulos luokasta tai antaa jälkkää jne... / T249(89)

Vuonna 2009 opettajan persoonaa sivuttiin huomattavasti positiivisemmin. Useimmin opettajia luonnehdittiin sanoilla ”kiva” ja ”mukava”, ja muutamat oppilaat kirjoittajan P433(09) tapaan näkivät kivan opettajan ehtona onnistuneelle koulupäivälle. Arvossa pidetty opettajan ominaisuus oli myös huumorintaju, josta muun muassa kirjoittajat P369(09) ja P404(09) kertovat. Opettajan puutteet tunnustettiin, mutta ne eivät olleet esteenä opettajasta pitämiselle, kuten kirjoittaja T456(09) hyvin tuo ilmi. Opettajasta nähtiin monia inhimillisiä puolia, ja kirjoittaja T325(90) osasi jopa asettautua opettajan asemaan.

Kaikki opettajat ovat kivoja. Koska ovat ystävällisiä. / P370(09)

Koulus on kivaa jos opettaja on kiva (--) Se on tyhmää kun opettaja on joskus liian kireä. / P433(09)

...on hauskat opettajat... / P304(09)

Minulla menee koulussa ihan hyvin, mutta kaikki opettajat eivät pidä minun luonteestani. (--) Koulussa on opettajia, joilla on hyvä huumorintaju. / P404(09)

Opettajamme (opettajan nimi) on mukava ja huumorintajuinen. / T427(09)

Opettajat ovat mukavia kun he eivät Hermostu kauhean nopeasti. / P369(09)

Minusta meidän opettaja on kiva, vaikka antaakin paljon läksyjä. / T430(09)

Oma opettajani on todella mukava mutta joskus hän on ärsyttävä. / T456(09)

Opettajakin jaksaisi olla ”mukavampi” jos muutamat oppilaat kuuntelisivat tunnilla. / T325(09)

Opettajan käyttäytyminen ja **opettajan taholta koettu kohtelu** nousivat kirjoitelmissa esiin molempina vuosina, ja oppilailla oli niistä vain vähän myönteistä sanottavaa. Nicholsin (2008, 156, 164–165) mukaan auttaminen ja reiluus määrittävät positiivista opettaja-oppilas-suhdetta. Kouluun kuulumisen tunnetta vähentää, mikäli opettajan käytös koetaan epäreiluna tai opettajalta ei saada apua. Epäreilouden kokemukset oli yksi keskeisimmistä oppilaiden sivuamista teemoista. Etenkin vanhemmissa kirjoitelmissa ajateltiin kirjoittajan T36(89) tavoin opettajan suosivan joitakin oppilaita. Toisaalta opettajan koettiin syyttävän aiheettomasti samoja oppilaita tai luokkia: muun muassa kirjoittajat P64(89) ja T374(09) sivuavat molempina vuosina toistuvasti esiin noussutta teemaa. Opettajalta edellytettiin tasa-arvoisuutta, mutta useinkaan sitä ei koettu saatavan.

...Mukavaa ei ole sekään jos opettaja lellii jotain oppilasta. / T36(89)

Opet on (jotkut) välillä ärsyttä ne aina kitisee jos tekee jotakin ja niil on yleens joku oma suosikki se on ihan tyhmää eix meijjän pitäis oll tasa arvosii... + Opettajii oikeesti kiinnostaa meijjän yksityis asiat... Ne ”ain” utelee... / T349(09)

Opettajat eivät kohtele oppilaita tasa-arvoisesti (--) oppilaita haukutaan esim. ADHD-lapsiksi (--) Opetustaso on ihan hyvä (--) Oppilaita autetaan, jos tarvii apua / T402(09)

Myös se että opettajat eivät suhtaudu oppilaisiin tasa-arvoisesti. / T400(09)

opettajalla on todella paljon silmä tikkuja ja se ärsyttää aika paljon kun hän katsoo todella tarkasti silmä tikkuja koska hän katsoo minuutin yhtä silmä tikkua. / T374(09)

Yleensä jos koulussa tapahtuu jotain hirveetä niin se menee heti niiden syyksi jotka ovat joskus aiemmin tehneet jotain väärää. / P64(89)

Opettajan käyttäytymisestä oli oppilailla molempina tutkimusvuosina paljon huomautettavaa. Huutaminen oli asia, josta mainittiin paljon ja joka koettiin häiritsevänä, kuten tuovat ilmi kirjoittajat T1(89) ja T374(09). Oppilaat kokivat ikävänä, jos väärästä vastauksesta huudettiin tai opettajalta ei saatu apua. Kirjoittaja T71(89) huomautti huutamisen lisäksi opettajan tönimisestä, vaikka muuten fyysistä kontaktia opettajan kanssa

sivuttiin kirjoitelmissa vain muutamia kertoja. Useammin opettaja tuotiin esiin muutoin epämiellyttävänä tai pelottavana, mistä ääriesimerkkinä kirjoittajan T42(89) kuvaus.

En viihdy koulussa koska opettaja huutaa... / T1(89)

Minä viihdyn koulussa silloin kuin opettajat eivät huuda. / T131(89)

minua hermostuttaa vähän meidän opettaja joka huutaa lähes joka päivä... / T374(09)

Opettajat ei saisivat huuta, vaikka oppilas vastaisi väärin, ei sille voi mitää jos ei tiedä, ei kaikki ole mitään tietohenkilöitä!!! / T112(89)

Hän on tyhmä, koska hän huutaa niin paljon. Jos tulee pienikin virhe niin hän huutaa. Hän ei edes neuvo kunnolla niin kuin muut opettajat (opettajan nimi) myös tönii, että meinaa kaatua. Ja huutaa korvan juuressa. / T71(89)

Vihaan käsityötunteja sen takia kun mä en pidä opettajasta (--). Hän huuta ja ei ymmärrä mitään... Mä jotenkin pelkään käsityötunteja. Joskus jopa lintsaan niiltä tunneilta. / T42(89)

Opettajan taholta koettu kohtelu tuotiin esiin paitsi yksittäisten oppilaiden myös ryhmän kannalta. Opettajien ajateltiin esimerkiksi pitävän luokkia eriarvoisina, kuten kirjoittaja T72(89) pohtii. Koko luokkaan kohdistuvia rangaistuksia pidettiin myös epäoikeudenmukaisina, mistä muun muassa kirjoittaja T372(90) mainitsee. Tyytymättömyyttä ilmaistiin erilaisiin opettajan käytäntöihin, kuten kokeiden jakamiseen ja merkintöjen esillä pitämiseen. Opettajan käyttäytyminen saatettiin kokea välinpitämättömänä ja työkeänä, kuten T84(89) asiaa kuvaa. Kirjoittaja T310(09) ei ollut tyytyväinen opettajan tapoihin ja huomionarvoisesti ainoana kirjoittajana mainitsi opettajan myöhästymisestä. Kaiken kaikkiaan opettajan taholta koettu kohtelu kiteytyy kirjoittajan T112(89) sanoissa.

Pidettäisi kaikkia luokkia tasavertaisina eikä arvostettaisi toisia luokkia. Ja vaikk a jotkut opettajat eivät pitäisi jostain luokasta ei heidän tarvitsisi sitä sille luokalle mainita ja moittia. / T72(89)

Muutenkin mejän opettaja on kauheen tiukka ja me ei mennä minnekään kivaan paikkaan kuin muut, koska jos joku on tehny mejän luokalla pahaa nii se rankaisee siitä kaikkia vaikka ei mun mielest kuuluis. / T372(09)

*Eniten minä inhoan meidän opettajaa, koska hän ei edes opettele oppilaitten nimiä. Sitten hän osoittaa vaan sormella kun pitäisi vastata. (--)*Koulussa on vikana se, että en ole tottunut siihen että kokeet jaetaan paremmuusjärjestyksessä. / T84(89)**

*Huonoa on, että on miinuslista kaikkien näkyvillä eikä vain opettajalla.
/ T44(89)*

*Opettaja myöhästelee tunnilta. (--) Opettaja syö karkkia tunnilla.
/ T310(09)*

Sanoisin että opet sais muuttaa tapojansa ja sanonkin / T112(89)

Opettajaan liittyvistä tekijöistä **opettajan opetustapoihin ja luokanhallintaan** liittyviä mainintoja esiintyi varsinkin uudemmissa kirjoitelmissa. Vuoden 1989 kaikista opettajainnoista opettajan opetustapoihin ja luokanhallintaan viitattiin vähiten, mutta vuonna 2009 tema oli opettajan persoonan jälkeen suunnilleen yhtä paljon esillä opettajan koetun kohtelun kanssa. Vanhemmissa kirjoitelmissa opettajan opetustavoista puhuttiin lähinnä kielteisessä yhteydessä. Usein maininnat koskivat liiallista läksyjen määrää, kuten esimerkiksi T17(89) tuo kirjoitelmassaan ilmi. Myös uudemmissa kirjoitelmissa opettajan antamien läksyjen määrää kritisoitiin kirjoittajan T343(09) tapaan.

Meidän opettaja on ihan kaista se antaa ihan liikaa läksyjä. / T17(89)

Huonoa on ettei lueta tai kerrata kokeisiin koko luokka, eikä opettaja selitä mitkä kohdat mahdollisesti tulee kokeisiin (ei koske kaikkia opettajia) / T44(89)

Läksyjä tulee liikaa. Jotkut opettajat vaatii liika. Tunnilla on tylsää, koska opetus tapa on eri opettajilla tylsä. / T343(09)

Molempina vuosina maininnoissa esiintyi opettajan monimutkainen tai ymmärrettävä opetustyyli. Vuonna 1989 maininnoissa korostui opetuksen monimutkaisuus. Oppilaat kokivat, että opettajan opetustapa on hankalasti ymmärrettävä, eikä opettajaa pidetty kovinkaan auttavaisena. Tästä esimerkkinä kirjoittajien P92(89) ja T261(89) maininnat. Myös vuonna 2009 osa oppilaista mainitsi opetuksen olevan monimutkaista, mutta pääosin oppilaat kiittelivät opettajaa ymmärrettävästä opetuksesta ja totesivat opettajan auttavan silloin, jos ei ymmärrä. Jotkut oppilaat totesivat pitävänsä opettajasta, vaikka tämän opetustyyli olisikin monimutkainen, kuten T289(09) toteaa. Molempina vuosina toivottiin mielenkiintoisempia oppitunteja, mutta vuonna 2009 jotkut oppilaat myös pitivät opettajansa oppitunteja mielekkäinä.

A) En pidä opettajastamme (opettajan nimi). Hän ei opeta mitään ja luulee, että osaamme lukea hänen ajatuksiaan. / P92(89)

Sitten jotkut asiat opeteltaan erilailla kun kirjoissa ja kaikki opetukset menee ihan kieroon. / T261(89)

*Opettajat ovat kivoja koska he osaavat hyvin opettaa. / T354(09)
Tunnit ovat kivoja. Koska opettaja selittää kaiken hyvin ja auttaa jos ei tiedä jotain. / P370(09)
Minusta opettaja on kiva, mutta hän opettaa matematiikkaa monimutkaisesti. / T289(09)*

En viihdy koulussa, koska tunnit ovat ikäviä. Eikö voisi tehdä tunnit mielenkiintoisiksi? Ne saisi kun ei kertoisi niin asiallisesti kaikista asioista. / T120(89)

Meillä on kiva opettaja hän opettaa hyvin mutta aika moni mutkaisesti. oppitunneista voisi ehkä tehdä vähän mielenkiintoisempia / T292(09)

Kivaa on kun saa toimia vähän vapaammin Kivaa on myös ryhmätyöt / P353(09)

Sekä vuonna 1989 että vuonna 2009 suurin osa maininnoista koski opettajan opetustapaa, mutta molempina vuosina oli myös kirjoittajia, jotka kiinnittivät huomiota opettajan luokan hallintaan. Vuonna 1989 opettajaa pidettiin lähinnä ankarana ja vain muutama oppilas toivoi opettajan pitävän parempaa kuria. Vuonna 2009 oppilaat toivat ilmi arvostustaan opettajan kurinpitämistä kohtaan: se nähtiin lähinnä myönteisenä asiana tai kuria toivottiin luokkaan lisää kirjoittajan P315(09) tapaan.

...tyhmät opettajat koska opettajat ovat liian ankaria ja tarkkoja. / P46(89)

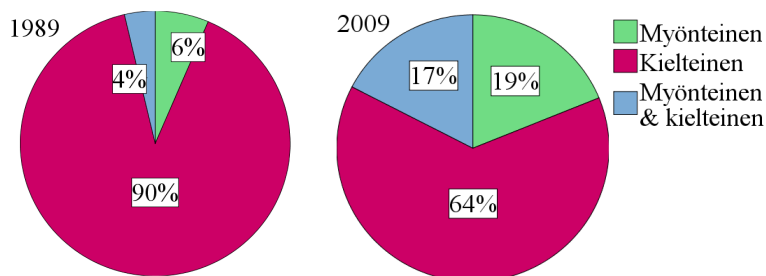
...opettajien pitäisi olla ankarempia meluamisen suhteen... / P315(09)

minä tykkään olla koulussa myös siksi että meillä on kiva mies puolinen opettaja joka osaa opettaa todella hyvin ja hyvän kurinkin (opettajan nimi) pitää... / P295(09)

8.3.2 ”Entäpäns läksyt? Niitä tulee melkein aina liikaa!” – Koulutyö

Koulutyöstä kirjoitettiin molempina tutkimusvuosina paljon: siihen viittasi 38 prosenttia vuonna 1989 ja 37 prosenttia vuonna 2009. Koulutyöskentelyyn liittyvät seikat nousivat kirjoitelmista esiin pääosin kielteisinä kumpanakin vuonna. Vanhemmissa kirjoitelmissa selkeä pääpaino oli kielteisillä asioilla, kun taas uudemmissa kirjoitelmissa koulutyöstä

kerrottiin myös myönteisiä seikkoja. Myönteiset maininnat koskivat kivoja koulutehtäviä ja mukavia läksyjä. Jotkut totesivat koulunkäynnin olevan yleisesti ottaen mukavaa.



KUVIO 22. Koulutyöhön liittyvien mainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Vaikka koulutyöstä puhuttiin eri vuosina hieman eri sävyin, esiin tuodut teemat eivät olleet 20 vuodessa paljoakaan muuttuneet. Linnakylän ym. (1996, 255) mukaan paljon yksipuolista kirjoittamista, läksyjä ja tehtäviä sisältävät koulupäivät lisäävät oppilaiden mielestä koulutyön rasittavuutta, mikä ilmeni molempien vuosien kirjoitelmissa. Tunteilla istuminen koettiin yksitoikkoisena ja tylsänä, muun muassa oppilaan P101(89) kirjoitelmassa kuvastuu kyllästyminen oppitunnin kulkuun.

Tämä on väen omaista opiskelua. Ei ikinä mitään vaihtelua aina vaan joutuu istumaan tunnista toiseen istumaan pulpetissa. / P101(89)

Joskus en viihdy koulussa, koska tunnit tuntuvat joskus tylsiltä. Esim. äidinkieltä kun joutuu kirjoittamaan yhtä sanaa aina minuutin ajan... / T356(09)

Läksyjen liiallinen määrä oli kirjoitelmissa toistuva aihe. Myös koulussa viihtymistään myönteisin äänenpainoin kuvanneet oppilaat huomauttivat usein liiallisista läksyistä. Läksyjen tekeminen koettiin raskaana ja liikaa vapaa-aikaa vievänä, kuten T21(89) asian ilmaisee. Kokeisiin valmistautuminen aiheutti läksyjen tavoin räsittävästä etenkin, jos kokeita oli lyhyen ajan sisällä useita. Oppilas P317(09) toi ilmi kokeiden aikaansaaman stressin tunteen. Kokeisiin valmistautumiseen esitettiin myös ratkaisuehdotuksia: molempina vuosina muutamat oppilaat toivoivat, että kokeisiin kerrattaisiin enemmän opettajan johdolla koko luokan kanssa.

Minusta koulua ei pitäisi olla ollenkaan koska opettajat antavat niin kauheasti läksyjä, että niihin hukkuu ja tulee kokeita vaikka kuinka monta. / T21(89)

Koulussa ei saisi tulla paljon läksyjä Koska muuten vapaa aikaa ei jäisi yhtään. / T355(09)

Entäpä läksyt? Niitä tulee melkein aina liikaa! Ja silloin kun kerrotaan että tulee kokeet, pitää lukea eikä voi olla kavereiden kanssa. / T429(09)

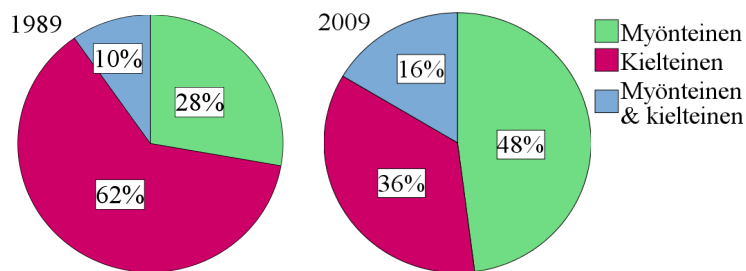
Joskus ei viihdy kovinkaan hyvin, jos yhdellä viikolla on monia kokeita, joihin pitää lukea paljon. / P464(09)

kun kokeita on paljon peräkään olo tuntuu tresaantuneelta... / P317(09)

WHO-koululaistutkimuksen mukaan oppilaat pitivät koulutyötä suunnilleen yhtä ras-
kaana vuosina 1994, 1998, 2002 ja 2006. Noin 40 prosenttia oppilaista koki rasittuvansa
koulutyöstä jonkin verran tai paljon vuonna 2006. (Kämppi ym. 2008, 48.) Tutkimustu-
loksemme on jossain määrin samansuuntainen, sillä sen perusteella voidaan ajatella
suuren osan oppilaista kokeneen räsitystä koulutyössään. Mielekkäitä oppimiskokemuk-
sia ja aktiivista osallistumista tarjoavat työtavat voisivat Natvigin ym. (1999, 266–268)
mukaan vähentää oppilaiden stressiä.

8.3.3 ”Ruokaa ei saa jättää ja ruokalassa ei saa puhua” – Kouluruokailu

Kouluruokailu on osa oppilashuoltoa, ja sen tehtävä on ylläpitää oppilaan terveyttä ja
hyvinvointia sekä edistää opiskelutehoa. Ruokataidon on tarkoitus virkistää oppilaita ja
opettajia katkaisemalla päivän työrytmi. Ruokailun edellytetään tarjoavan muun muassa
ravintoa, lepoa, virkistystä, yhdessäoloa ja seurustelua ja toimivan näin hyvän olon tuo-
jana. (Urho & Hasunen 2003, 11, 12.) Kouluruokailu ja siihen kuuluvat asiat liittyivät
kiinteästi koettuun kouluviihtyvyyteen sekä vuonna 1989 että vuonna 2009. Vuonna
1989 kouluruokailuun liittyviä mainintoja oli 25 prosentissa kirjoitelmissa, kun taas
vuonna 2009 kouluruokailuun oli viitattu 40 prosentissa kirjoitelmissa.



KUVIO 23. Kouluruokailumainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Vaikka kouluruokailuun liittyviä mainintoja esiintyi molempien vuosien kirjoitelmissa runsaasti, sitä käsiteltiin eri tavoin eri vuosina. Vuonna 1989 ruoka ja ruokailutapahtuma saivat oppilailta osakseen kielteisiä huomioita yli kaksinkertaisesti verrattuna myönteisiin huomioihin. Oppilaiden mielestä ruoka ei useinkaan ollut maistuvaa, eivätkä erilaiset ruokailuun liittyvät tavat ja säännöt olleet monille mieleen. Oppilaat olisivat halunneet vaikuttaa enemmän esimerkiksi syödyn ruoan määrään, mistä erilaisia näkökantoja esittävät kirjoittajat T39(89) ja P254(89). Kirjoittaja T110(89) puolestaan kritisoi alkeellisiksi katsomiaan menettelytapoja. Kouluruoan maksuttomuus huomioitiin muutamassa kirjoitelmassa.

Ruoka on pelkkää roskaa. Läskiä, perunaa, eikä hampurilaisia. eikä muutakaan hyvää. / P30(89)

Ruoka on tosi paha, koska se on aina kylmää / P67(89)

Ruokaa ei saa jättää ja ruokalassa ei saa puhua. / T39(89)

Ruokaa saisi ottaa enemmän. / P254(89)

Täällä koulussa on myös alkeelliset tavat (--) luetaan ruokarukoukset ja haetaan ruoka jo lautaselle laitettuna. / T110(89)

Vuonna 2009 kouluruokailuun liittyviä seikkoja sivuttiin aiempaa myönteisemmin. Edelleen kouluruoan tasoa ja ruokailutapahtumaa kritisoitiin, mutta myönteisiä seikkoja tuotiin esiin kielteisiä enemmän. Osa oppilaista otti ruokailuun kantaa molemmista näkökulmista, ja ruokaan toivottiin erilaisia parannuksia. Ruoan valmistamisesta koulun ulkopuolella oppilaat eivät olleet mielissään, kuten toteaa T425(09). Ruokailuhetkelle annettiin arvoa myös sosiaalisena tapahtumana, mikä käy ilmi oppilaan P467(09) kirjoitelmasta.

Ruoka on hyvää ja sitä riittää kaikille. / P419(09)

Hyvää koulussa on ruoka, koska se on hyvää ja lämmintä. Joskus koulussa on jälkiruokaa mikä on hyvää. / P363(09)

Koulussa olisi mukavempaa jos: (--) olisi parempi laatuista ruokaa... / P405(09)

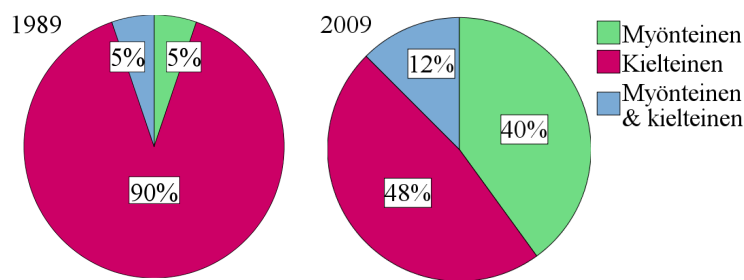
Ruoka meidän koulussa on hyvää, mutta olisi parempaa jos se tehtäisiin itse. / T425(09)

Ruokatunnilla on myös kivaa, kun saa ruokaa ja voi jutella kaverin kanssa. / P467(09)

Vuoden 2009 osalta tutkimustulokset ovat yhdenmukaiset Urhon ja Hasusen (2003, 33–38) tutkimuksen kanssa, jossa 7.- ja 9.-luokkalaisisten enemmistö piti kouluruoan pääateriaa hyvänä tai melko hyvänä ja arvioi ruokailua muutenkin enimmäkseen myönteisin äänenpainoin. Toisaalta myös vuoden 1989 osalta saadut tutkimustulokset saavat tukea: kouluruokailua vuosina 1988, 1994, 1998 ja 2003 tutkineet Urho ja Hasunen (2003, 49) huomauttavat, että vuonna 1988 moni ruokailuun liittyvä asia koettiin nykyistä negatiivisempana. Kouluruokailu on siis kehittynyt ja muuttunut kahdessakymmenessä vuodessa, mikä saattaa selittää tutkimustulosten välisiä eroja eri vuosina.

8.3.4 ”Koulussa on muuten hieno käydä jos ei kiusattaisi” – Kiusaaminen

Vaikka esimerkiksi Hamaruksen (2006, 214) mukaan kiusaaminen on yksi merkittävimmistä kouluviihtyvyyttä vähentävistä tekijöistä, vuonna 1989 vain seitsemän prosenttia kaikista kirjoittajista toi esille kiusaamisen oman kouluviihtyvyytensä yhteydessä. Vuonna 2009 kiusaamiseen viitattiin huomattavasti useammin: 22 prosenttia kaikista kirjoittajista toi sen esille. Huomionarvoista on, että vaikka kiusaamiseen suhtauduttiin kielteisesti, vuonna 2009 kiusaamisesta puhuttiin myös myönteisessä sävyssä. Myönteiset maininnat koskivat esimerkiksi kiusaamiseen puuttumista ja kiusaamattomuuden arvostamista. Vuonna 1989 suurin osa kiusaamiseen liittyvistä maininnoista oli kielteisiä.



KUVIO 24. Kiusaamiseen liittyvien mainintojen jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin vuosina 1989 ja 2009

Kiusaamisen kirjoitelmassaan maininneet oppilaat toivat ilmi, että heitä itseään kiusataan, tai ilmaisivat ärsyyntymistään siihen, että joku potkii tai lyö. Vain muutamassa kirjoitelmassa tuotiin esille se, että jotain muuta kiusataan. Kirjoittaja T110(89) myös mainitsi, etteivät opettajat puutu kiusaamiseen.

En viihdy. Mua kiusataan joka päivä... / ETS166(89)

Koulussa on muuten hieno käydä jos ei kiusattaisi. / P271(89)

Huonoja asioita on kun toisia kiusataan... / T19(89)

Edellisessä koulussani viihdyin hyvin, mutta täällä on monta syytä olla viihtymättä. Oppilaat hakkaavat ja potkivat toisiaan ja opettajat seisovat vieressä eivätkä tee mitään. / T110(89)

Vuonna 2009 kiusaamismaininnat jakautuivat melko tasaisesti myönteisiin ja kielteisiin. Kielteiset maininnat olivat samankaltaisia kuin vuonna 1989: kiusaajista ei pidetty ja jotkut oppilaat toivat ilmi sen, että heitä kiusataan koulussa. Vuonna 2009 kiusaamiseen liittyvät maininnat olivat syvällisempiä kuin vuonna 1989. Kiusaamisesta on monissa määritelmässä erotettu suora ja epäsuora kiusaaminen (ks. Olweus 1992, 15; Sharp & Smith 1994, 1), jotka erottuivat myös kirjoitelmissa. Vanhemmissa kirjoitelmissa kiusaamista käsiteltiin lähinnä **suorana kiusaamisena**: kiusatuksi joutumisen ja fyysisen väkivallan näkökulmasta. Uudemmissa kirjoitelmissa viitattiin edellä mainittujen lisäksi myös **epäsuoraan kiusaamiseen** eli esimerkiksi henkiseen väkivaltaan. Tästä esimerkkinä kirjoittajan T325(09) maininta. Vaikka Riversin ym. (2007, 10) mukaan kyberkiusaamisesta on tullut kasvava ilmiö, ei uudemmissa kirjoitelmissa ollut mainintoja siitä. Suuri osa vuoden 2009 myönteisistä maininnoista koski kiusaamattomuutta. Kiu-

saamisen maininneet oppilaat arvostivat sitä, ettei itseä tai kavereita kiusata. Kiusaamisesta puhuttiin itselle tai muille tapahtuvana asiana, ja vain yksi oppilas kaikista mainitsi, että on ollut mukana kiusaamassa toisia oppilaita.

Koulussa on tyhmää koulukiusaajia. Ne kiusaavat ja ärsyttävät muita oppilaita. / T313(09)

Viihtyisi paremmin koulussa jos muutamat pojat lopettaisivat kiusaamisen ja haukkumisen. kaveripiirini ei ole suuri koska monet tytöt juoruilevat ja pilkkaavat ulkonäöstäni. / T325(09)

Esim. kukaan ei kiusaa ainakaan mua ja mun kaveria. En kyllä ole huomannut että muitakaan kiusattaisi. / T398(09)

Minua ei olla oikeastaan koskaan kiusattu koulussa. ☺ / T361(09)

Minua ei olla paljon yhtään kiusattu koulussa. Olen kyllä ollut joskus kiusaamassa joitain toisia oppilaita / P388(09)

Uudemmissa kirjoitelmissa kiusaamiseen puuttuminen tuotiin ilmi myönteisenä asiana. Vuonna 1989 kiusaamiseen puuttumisesta ei mainittu yhdessäkään kirjoitelmassa positiiviseen sävyyn ja teema esiintyi kaiken kaikkiaan vain muutamassa kirjoitelmassa. Vuonna 2009 kiusaamista pidettiin kielteisenä asiana ja kiusaamiseen puuttumista myönteisenä. Vaikka suurin osa oppilaista koki, että kiusaamiseen puututaan, jotkut kokivat, että kiusaamista katsotaan välillä läpi sormien. Tästä esimerkkinä kirjoittajan P301(09) maininta. Huomionarvoista oli, että kiusatuksi itsensä kokeneet oppilaat saattoivat kuitenkin viihtyä koulussa ainakin osittain kavereiden ansiosta. Esimerkiksi T381(09) käsitteli kirjoitelmassaan paljon kiusattuna olemista mutta piti tärkeänä tovereitaan. T436(09) taas koki päässeensä yli kiusaamisesta, mikä ainakin osittain oli uusien ystävien ansiota.

En viihdy koska joka päivä jotain oppilasta haukutaan tai tönitään ja lyödään joka ikinen päivä jollakin on riita toisen kanssa. mutta on lisää hyväkin opettajat puuttuvat aina näihin asioihin. / P306(09)

Koulussa ei anneta kiusata ketään koska ulko valvoja pitää siitä huolen. / T288(09)

Koulu kiusaaminen ollaan saatu aina hyvin loppumaan. / T344(09)

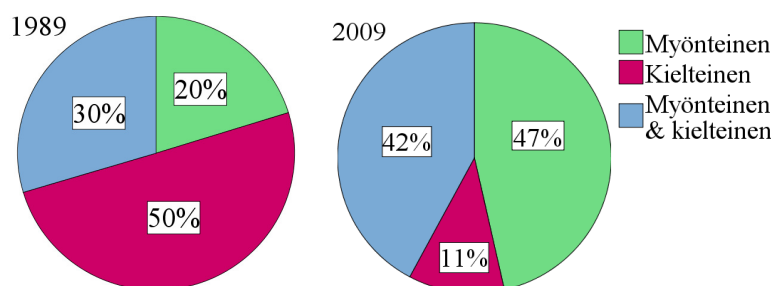
En viihdy koulussa... (--) – Silloin kun pidetään ahdistuneena tai kiusan kohteena eikä asiaan puututa / P301(09)

Mutta kyllä minä osittain viihdyn koulussa. Minulla on pari kaveria jotka ovat oikein kivoja. Meillä on hauskaa välitunnilla. / T381(09)

Koulussa suurin juttu mistä oli vaikea päästä yli oli se kun minua kiusattiin (--) ja jouduin vaihtamaan luokkaa mutta kyllä se oli ihan ok juttu koska sain täältä paljon uusia ystäviä ja on minulla välit vielä kunnossa vanhaluokkani oppilaiden kanssa. / T436(09)

8.4 Koetun kouluviihtyvyyden muutokset

Kvantifioinnin yhteydessä arvioimme myös kirjoitelmien yleistunnelmaa: oliko kirjoitelma tunnelmaltaan myönteinen, kielteinen vai oliko siinä piirteitä molemmista. Luimme jokaisen kirjoitelman useaan kertaan ja vasta sitten merkitsimme tulkinta-avaimeen kirjoitelman yleisen tunnelman. Yritimme kiinnittää kirjoitelmissa huomion oppilaan pääasialliseen viihtymiseen tai viihtymättömyyteen koulussa. Kirjoitelma esimerkiksi saattoi sisältää kielteisiä mainintoja joistakin yksittäisistä asioista mutta silti olla tunnelmaltaan myönteinen. Keskustelimme paljon niistä kirjoitelmista, joita oli mahdollista tulkita monella eri tavalla. Monitulkintaiset kirjoitelmat olivat sellaisia, jotka sisälsivät runsaasti sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja. Jos oli mahdotonta päästä selvyyteen, onko oppilas kirjoittanut viihtyvänsä koulussa vai ei, valitsimme vaihtoehdon ”myönteinen ja kielteinen”. Kirjoitelmien yleistunnelman arviointia voidaan pitää vain suuntaa-antavana, sillä monet kirjoitelmat ovat niin moniulotteisia, ettei niiden perusteella voi saada tietoa oppilaan kokonaisvaltaisesta koulussa viihtymisestä. Yleistunnelman arviointi kuitenkin täydentää ja tukee aikaisemmin esitettyjä tutkimustuloksia, joten sen raportointi on perusteltua.



KUVIO 25. Kirjoitelmien yleistunnelma vuosina 1989 ja 2009

Vuonna 1989 kirjoitelmien yleistunnelma oli selkeästi kielteisempi kuin vuonna 2009. Vanhemmissa kirjoitelmissa esiintyi usein maininta ”en viihdy” eikä monissa kirjoitelmissa ollut ollenkaan myönteisiä mainintoja. Vuonna 2009 oppilaat kirjoittivat omasta koulusta viihtymisestään paljon myönteisemmin. Tutkimustulos tukee luvuissa 8.2 ja 8.3 esiteltyjä tuloksia, joiden mukaan suurimmasta osasta kouluviihtyvyyden tekijöistä puhuttiin enemmän myönteisessä sävyssä kuin vuonna 1989 (poikkeuksena motivaatio sekä koulurakennus ja sen varustelu).

Otimme lähemmän tarkastelun kohteeksi ne kouluviihtyvyystekijät, joita esiintyi molempina vuosina yli kymmenessä prosentissa kirjoitelmia, koska silloin pystyimme vertailemaan sellaisia tekijöitä, jotka koskevat useampaa koululaista, ja tekemään tutkimuskouluja koskevia yleistyksiä. Tutkimustulosten mukaan toverit, oppilaan oma motivaatio ja välitunnit ovat tekijöitä, jotka koettiin myönteisenä osana koulupäivää molempina vuosina. Sen sijaan koulurakennukseen ja sen varusteluun liittyvistä seikoista sekä epämielikkäistä säännöistä puhuttiin kielteiseen sävyyn. Myös oppiaineisiin liittyviin asioihin viitattiin erittäin monessa kirjoitelmassa kumpanakin vuonna, mutta maininnat jakaantuivat sekä myönteisiin että kielteisiin.

Opettajaan liittyvät tekijät olivat yksi tärkeimmistä kouluviihtyvyyden tekijöistä kumpanakin vuonna, mutta opettajasta puhuttiin eri vuosina eri tavoin. Myös kouluruokailu, koulutyöskentely, kiusaaminen ja kouluun liittyvät järjestelyt olivat selkeästi esillä kummankin vuoden kirjoitelmissa, mutta vuosien mainintojen välillä oli eroa. Vuonna 2009 puhuttiin kaikista yllämainituista tekijöistä myönteisemmin kuin vuonna 1989. Kirjoitelmien yleistunnelman ja eri kouluviihtyvyystekijöiden vuosien välinen tarkastelu osoittaa, että koulusta on nähty enemmän myönteisiä piirteitä vuonna 2009 kuin vuonna 1989. Voitaneen siis todeta, että **kouluviihtyvyys on muuttunut myönteisempään suuntaan viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tutkimukseen osallistuneissa kouluissa.**

Ahosen (2008) tutkimustulosten mukaan oppilaista suurin osa piti koulunkäynnistä kohdallisesti. Tutkimuksessa kouluviihtyvyys oli rinnastettu *koulunkäynnistä pitämiseen*, joka tutkimuksessamme on tulkittu vain yhdeksi kouluviihtyvyyden tekijäksi (koulutyö). Koulun hyvä ilmapiiri selitti suuren osan oppilaiden koulunkäynnistä pitämisestä. (Ahonen 2008, 203–209.) Tässä tutkimuksessa koulun ilmapiiri ei noussut merkittäväksi kouluviihtyvyyden tekijäksi. Yksi syy tähän saattaa olla, että tässä tutkimuksessa kou-

lun ilmapiiri nähtiin suppeampana osa-alueena, kun taas Ahosen tutkimuksessa siihen oli sisällytetty muun muassa koulun turvallisuus. Tutkimustulokset poikkeavat myös kouluviihtyvyyden osalta: vuoden 2009 kirjoitelmat antavat myönteisempää kuvaa kouluviihtyvyydestä kuin Ahosen tutkimus, sillä vain noin kymmenesosa uudemmista kirjoitelmista oli luonteeltaan kielteisiä.

Myös Olkinuoran ja Mattilan (2001) tutkimustulosten mukaan oppilaat viihtyvät koulussa kohtalaisesti. Tutkimuksessa muodostettiin summamuuttujia, jotka kuvastivat oppilaiden yleistä kouluviihtyvyyttä, kokemuksia koulutyöstä, luokan sosiaalisia suhteita sekä oppilaiden näkemyksiä koulutuksen ja oppimisen merkityksestä. Summamuuttujina olivat muun muassa *yleinen kouluviihtyvyys, minä suhteessa muihin, sitoutuminen luokkatyöskentelyyn, suhteet opettajiin, koulutuksen ja oppimisen välineellinen merkitys, oppimisminäkuva* sekä *kiusaaminen*. (Olkinuora & Mattila 2001, 17–23.) Heidän tutkimuksessaan kouluviihtyvyyttä lähestyttiin monien samankaltaisten tekijöiden kautta kuin tässä tutkimuksessa. Olkinuora ja Mattila olivat sisällyttäneet tutkimukseen opettajan, joka Ahosen (2008) tutkimuksesta puuttui kokonaan. Tutkimustuloksemme noudattelevat Olkinuoran ja Mattilan (2001) tuloksia: esimerkiksi suhde opettajaan nähtiin melko hyvänä tai kohtalaisena vuoden 2009 kirjoitelmissa. Tämän tutkimuksen tulokset sopivat yhteen Olkinuoran ja Mattilan tutkimustulosten kanssa myös koulutuksen merkityksen suhteen: oppilaat kokivat koulunkäynnin tärkeänä tulevaisuudelle, mikä tulee ilmi molempien vuosien kirjoitelmissa.

9 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS

Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä ei ole mahdollista löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä, sillä se pitää sisällään useita toisistaan poikkeavia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta on metodikirjallisuudessa totuttu käsittelemään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. (Tynjälä 1991, 388.) Reliabiliteetin käsitteellä ymmärretään mittaus- tulosten toistettavuutta. Mittauksen tai tutkimuksen reliaabelius merkitsee tällöin sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetilla puolestaan viitataan siihen, mitaako tutkimus sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Tutkimuksemme yhteydessä ei sen kvantitatiivisesta leimasta huolimatta voida suoranaisesti puhua reliabiliteetista ja validiteetista. Tutkimuksemme luotettavuutta voidaan ehkä paremmin arvioida tutkimusprosessin luotettavuuden kautta. (Ks. Eskola & Suoranta 2005, 210).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä tärkeimpänä voidaan pitää tutkijaa itseään. Tutkijan on tiedostettava, ettei subjektiviteetin poistaminen tutkimuksesta kokonaan ole mahdollista. (Rauhala 1993, 91). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin parantaa selostamalla tarkkaan tutkimuksen eri vaiheet (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Olemme kuvanneet tutkimusprosessimme aineistonkeruusta lähtien mahdollisimman seikkaperäisesti. Tällä olemme pyrkineet tuomaan lukijalle mahdollisuuden itse arvioida tutkimuksen vaiheita ja asioita, jotka ovat tutkimuksen eri vaiheissa saattaneet vaikuttaa. Vaiheiden huolellisella kuvauksella parannamme tutkimuksen toistettavuutta, mikä myös tutkimuksen pitkittäisen luonteen vuoksi on olennaista.

Tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttavat tutkimusprosessin aikana monet tekijät, ja esimerkiksi aineiston keräämiseen liittyy useita huomioitavia seikkoja. Tutkimuksemme aineistonkeruu tapahtui kahtena eri kertana. Keräsimme itse ainoastaan vuoden 2009 kirjoitelmat, jolloin voimme tehdä tarkan selon aineistonkeruusta vain siltä osin. Aineistonkeruutilanne saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin, sillä kirjoitelmat kirjoitettiin oppitunnilla. Tällä saattoi olla vaikutusta oppilaisiin niin, että he ehkä ajattelivat meidän odottavan tietynlaisia vastauksia tai kirjoitelman olevan jonkinlainen koe tai testi. Pyrimme korostamaan, että oikeita tai vääriä vastauksia ei ole ja että oppilas saa täysin vapaasti ja luottamuksellisesti kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Oppituntikon-

teksti väistämättä kuitenkin vaikutti kirjoitustilanteeseen ohjaten oppilaan ajatuksia, ja saattoi näin vääristää tuloksia. Eskolan ja Suorannan (2005, 55) mukaan tutkittavien ja tutkijoiden välillä ei saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta, joka voi olennaisesti vaikuttaa esimerkiksi tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Riippuvuussuhteeseen liittyviä ongelmia yritettiin aineistoa kerätessä välttää ja vähentää muun muassa hankkimalla asianmukaiset tutkimusluvut ja informoimalla sekä oppilaita että heidän vanhempiaan. Koska emme tunteneet oppilaita entuudestaan, voidaan ajatella kirjoitustilanteen olleen jossain määrin vapaa oppilas-opettaja-asetelmasta, joka olisi saattanut vaikuttaa kirjoitelmien sisältöön.

Kirjoitelmaan tutkimusmenetelmänä liittyy erinäisiä haasteita. Kirjallisen aineiston keuruun tekee ongelmalliseksi se, että tutkijan ei ole mahdollista tarkentaa aihetta syventävillä kysymyksillä, mikäli siihen olisi tarvetta (Virtanen 2006, 171). Muun muassa tämän vuoksi kirjoitelmien avulla ei voida ajatella saatavan absoluuttista tietoa tutkimusaiheesta. Eskola ja Suoranta (2005) toteavat, että teksti on aina versio tai eräs näkökulma käsittelyn kohteena olevasta aiheesta. Tekstit eivät ainoastaan kuvaile tapahtumia vaan rakentavat samalla sosiaalista elämää. Kieli ei niin ikään heijasta sosiaalista todellisuutta neutraalisti vaan on sosiaalisen todellisuuden tuote, samalla tuottaen todellisuutta. (Eskola & Suoranta 2005, 140–142.) Kirjoitelma antaa tutkittavan subjektiivisen näkemyksen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, mistä syystä reliabiliuden varmistamiseksi on arviointivaiheessa hyödyllistä käyttää useampaa arvioijaa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 148).

Soininen ja Merisuo-Storm (2009, 148) toteavat, että kielellisen ilmaisun taso saattaa olla erittäin rajoittava tekijä arvioitaessa esseekirjoitusta. Voidaan otaksua, että oppilaan ajattelun kehitysvaiheeseen ja kirjalliseen ilmaisuun liittyvät seikat vaikuttivat siihen, miten omaa koulussa viihtymistä käsiteltiin. Oma viihtyvyyttä saatettiin lähestyä hyvin laaja-alaisesti ja abstraktisti tai toisaalta käytännöllisissä ja ajallisesti läheisissä tapahtumissa pitäytyen. Oman viihtyvyyden kuvailussa näkyi myös kirjoitustyyli, joka tuli esille esimerkiksi ilmaisujen voimakkuuksissa, siinä miten vahvasti asioista kirjoitettiin. Tällä oli vaikutusta tuloksiin, sillä aineistoa kvantifioidessa eri ”vahvuiset” ilmaukset saivat saman painoarvon.

Tutkittavien tulkinnat arkipäivän ilmiöistä ovat niin sanottua ensimmäisen asteen tulkintaa, jolloin tutkijoiden tulkinta on toisen asteen tulkintaa (Eskola & Suoranta 2005,

148). Tulkitessamme oppilaiden kuvailua heidän koulussa viihtymisestään tutkimuskohteenä ovat oppilaan koululle antamat merkitykset. Toisen ihmisen ymmärtäminen ja tulkitseminen kietoutuvat toisiinsa, ja tutkijan ymmärrys tutkimuskohteesta saattaa poiketa tutkimuskohteen itseymmärryksestä. Tulkitsija saattaa siis ymmärtää tutkimansa ihmisen viestit väärin. (Moilanen & Räihä 2001, 44.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkittavien kokemuksia mahdollisimman alkuperäisessä muodossa, jotta kuvauksemme vastaisi tutkittavien kokemuksia (ks. Virtanen 2006, 169). Aineiston analysoinnin vaiheiden ja tulkintasääntöjen tarkan kuvailun lisäksi runsaat sitaatit mahdollistavat lukijan omat arviot tulkinnoistamme (Eskola & Suoranta 2005, 180). Sitaattien tarkoituksena on myös tuoda oppilaiden ajatuksia esiin autenttisina. Tulkinnan uskottavuutta parantaa tutkijatriangulaatio (ks. Eskola & Suoranta 2005, 68–69), jota tutkimuksessamme käytettiin muun muassa aineiston teemoittelussa ja kvantifioinnissa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kertoa kolmen länsisuomalaisen peruskoulun 4.–6. -luokkalaisten koulussa viihtymisestä. Tulosten perusteella voitaneen tehdä joitain johtopäätöksiä länsisuomalaisten 4.–6.-luokkalaisten kouluviihtyvyydestä. Tätä voidaan perustella tutkimusaineiston laajuudella ja ennen kaikkea sillä, että kirjoitelmat toistivat samoja teemoja. Tällöin voidaan puhua aineiston saturaatiosta eli kylläntymisestä (Eskola & Suoranta 2005, 62). Tutkimustulosten yleistämiseen vaikuttaa se, että kouluissa tai luokissa saattoi olla tutkimusajankohtana tiettyjä erityispiirteitä tai -tilanteita, jotka korostuivat oppilaiden kirjoitelmissa. Kirjoitelmista oli havaittavissa luokka- ja koulukohtaisia erityispiirteitä, jotka näkyivät muun muassa erilaisina ilmaisutapoina ja eri asioiden korostumisena. Usealla vuonna 2009 tutkimukseen osallistuneella luokalla oli oppilaita, jotka eivät halunneet tai saaneet lupaa osallistua tutkimukseen, mikä saattoi vääristää tuloksia.

10 POHDINTA

Kuten Pirttiniemi (2000) toteaa, koulu-aika on ihmisen elämässä korvaamatonta aikaa. Koululaisen elämää on turhaa tuhata viihtymättömyyteen jonkin sellaisen syyn takia, johon voitaisiin vaikuttaa. Vaikka ilo, innostus ja tulevaisuuden usko ovat itseisarvoja, niillä on myös merkitystä oppimisen ja oppilaan tulevaisuuden kannalta. Koulun on tehtävä parhaansa saadakseen koulukokemukset myönteisiksi, tai se on epäonnistunut tehtävässään. (Pirttiniemi 2000, 30.) Kirjoitelmat antavat kuvaa siitä, miten koulukokemuksia on mahdollista muuttaa myönteisemmiksi. Vaikka tutkimuksen tuloksia ei voidakaan yleistää koko maata koskeviksi, esiin tuodut asiat ovat tavallisissa suomalaisissa kouluissa arkipäivää ja tulokset ovat siten suuntaa antavia.

Vanhemmat kirjoitelmat olivat sisällöltään huomattavasti uudempia suppeampia. Vuonna 2009 oppilaat kertoivat kouluviihtyvyydestään monipuolisemmin ja rikkaampaa kieltä käyttäen. Tämän päivän oppilaiden kirjoitustaitojen ajatellaan usein olevan puutteelliset, mutta vastoin tätä luuloa tutkimukseen vuonna 2009 osallistuneilla oppilailta olisi näyttänyt olevan vahvempi kirjoitusrutiini ja into kirjoittamiseen kuin vuonna 1989 osallistuneilla. Nykyään oppilaat saattavat myös olla tiedostavampia, tottuneempia perustelemaan näkemyksiään sekä valmiimpia vaikuttamaan. Toisaalta vuonna 2009 tutkimuksen ulkopuolelle jäi oppilaita, jotka eivät halunneet osallistua kirjoittamiseen. Olisi mielenkiintoista tietää, johtuiko poisjääminen esimerkiksi ongelmista kirjoittamisessa tai välinpitämättömyydestä tutkimuksen aihetta kohtaan.

Tutkimuksemme mukaan oppilaat viihtyvät vuonna 2009 tutkimukseen osallistuneissa kouluissa paremmin kuin 20 vuotta aikaisemmin. Vanhemmat kirjoitelmat antoivat koulussa viihtymisestä kielteisemmän kuvan kuin uudemmat. Kielteisempi suhtautuminen ilmeni sekä kirjoitelmien yleisestä tunnelmasta että yksittäisten kouluviihtyvyyteen liittyvien tekijöiden maininnoista. Vaikka varsinkin vanhemmissa kirjoitelmissa monista tekijöistä puhuttiin kielteisesti, oli sellaisiakin tekijöitä, joista puhuttiin molempina vuosina suurimmaksi osaksi myönteisessä sävyssä. Tällaisia olivat muun muassa *toverit*, koulunkäynnin arvostusta ja oppimisen iloa kuvaava *motivaatio* sekä varsinkin vuonna 2009 useasti mainittu *välitunnit*. Molempina vuosina miltei yksinomaan kielteisessä sävyssä puhuttiin *koulurakennuksesta ja sen varustelusta, koulun säännöistä ja rangais-*

tuskäytännöistä sekä *koulun arkeen liittyvistä järjestelyistä*. *Oppiaineista* tuotiin molempina vuosina paljon esiin sekä myönteistä että kielteistä.

Henkilöympäristön merkitys kouluviihtyvyydelle oli selvästi havaittavissa molempien vuosien kirjoitelmissa; siihen kuuluvia tekijöitä sivuttiin huomattavasti esineympäristöä enemmän. Tätä tukee Mokin ja Flynnin (2002, 275, 292, 297) tutkimustulos, jossa luokahuoneen ilmapiiri oli taustamuuttujien huomioimisenkin jälkeen merkittävin kouluelämän laatua selittävä tekijä. Myös Nichols (2008, 156, 164–165) näkee sosiaaliset suhteet tärkeiksi oppilaan kouluun kuulumiselle ja voitaneen olla yksimielisiä siitä, että ennen kaikkea sosiaaliset suhteet luovat koulupäivälle merkityksen. Fyysisen ympäristön merkitystä ei kuitenkaan voida vähätellä kouluviihtyvyyttä tarkasteltaessa, sillä se luo koulutoiminnalle edellytykset ja pahimmillaan fyysisen ympäristön puutteet voivat vaarantaa kouluväen terveyden.

Koulun henkilöympäristöstä *toverit* ja *opettaja* muodostavat luokan ilmapiirin, joka vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Opettajan rooli lienee ilmapiirille keskeisin, sillä viime kädessä hänen toimintansa vaikuttaa luokan toimintakulttuuriin. Molempina vuosina opettaja olikin yksi tärkeimmistä kouluviihtyvyyden tekijöistä, mutta uudemmissa kirjoitelmissa opettajaan suhtauduttiin huomattavasti myönteisemmin ja ymmärtäväisesti. Vanhemmissa kirjoitelmissa korostui opettajan ja oppilaiden roolien näkeminen vastakkaisina, kun uudemmissa kirjoitelmissa opettajan ja oppilaiden päämäärät nähtiin osittain yhteisinä. Oppilaiden arvostamia ominaisuuksia näyttäisi tämän päivän opettajilla esiintyvän aiempaa enemmän. Yhtenä syynä vuosien välisiin eroihin saattaa olla konstruktivismi, joka on noussut 1990-luvulta lähtien keskeiseksi oppimiskäsitykseksi. Konstruktivismissa opettaja nähdään oppilaan työn ohjaajana päinvastoin kuin behavioristisessa oppimiskäsityksessä, joka korostaa opettajan asemaa oppilaan oppimisessa. Vuonna 1989 on kouluissa luultavasti ollut paljon entisen kansakoulun opettajia, joiden opiskeluaikana on ollut vallalla erilainen oppimiskäsitys.

Vuosien välillä oli eroa opettajaan suhtautumisen lisäksi *koulutyöhön*, *kouluruokailuun* ja *kiusaamiseen* suhtautumisessa. Kiusaaminen esiintyi uudemmissa kirjoitelmissa huomattavasti vanhempia kirjoitelmia useammin. Kiusaaminen ja siitä aiheutuva lasten syrjäytyminen on noussut viime vuosina keskustelun aiheeksi. Esimerkiksi Opetusministeriön alullepanema Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuskeskuksen yhteistyössä järjestämä KiVa Koulu-hanke on kehitetty ennaltaehkäisemään

kiusaamista ja tuomaan sitä enemmän tietoisuuteen (KiVa koulu -hanke, www-dokumentti). Toisin kuin uudemmissa kirjoitelmissa, 20 vuotta aikaisemmin yhdessäkään kirjoitelmassa ei esiintynyt termejä ”koulukiusaaja” tai ”koulukiusaaminen”. Vuonna 2009 tuotiin ilmi tyytyväisyyttä kiusaamattomuuteen enemmän kuin vuonna 1989. Voitaneen olettaa, että oppilaat ovat kiusaamisen suhteen valveutuneempia kuin aikaisemmin tai ainakin osaavat paremmin pukea sanoiksi kiusaamiseen liittyviä asioita.

Useissa tutkimuksissa (esim. De Santis King ym. 2006; Kämppi ym. 2008; Nickerson & Nagle, 2004; Rask ym. 2002) on todettu nuorempien oppilaiden viihtyvän vanhempia oppilaita paremmin. Koska tämä tutkimus kohdistui 4.–6.-luokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyteen, koulussa viihtymisestä saattoi tulla esiin kielteisiä asioita enemmän. Jos tutkimukseen olisivat osallistuneet myös alemmat vuosiluokat, kouluviihtyvyydestä olisi saattanut muodostua myönteisempi kuva. Oppilaat vuosiluokilla 1.–3. eivät pääsääntöisesti kykene kirjoittamaan analyyttisiä kirjoitelmia, mutta heidän kouluviihtyvyyttään voisi tutkia esimerkiksi observoinnin tai haastattelun avulla. Myös vanhempien oppilaiden ollessa kyseessä kirjoitelman teettämiseen tutkimusmenetelmänä liittyy tiettyjä rajoituksia. Kirjoitelman saama sisältö riippuu muun muassa siitä, miten innostunut oppilas kirjoitustehtävästä on. Mikäli kirjoittaminen itsessään koettiin hankalana tai vastenmielisenä, se epäilemättä vaikutti kirjoitelman sisältöön. Tämä saattoi näkyä muun muassa ilmaisun köyhyytenä ja kielteisten asioiden esille tuomisena.

Kouluviihtyvyys on varsin laaja tutkimusaihe ja sen eri aspektien selvittäminen vaatii lisätutkimuksia. Kuten Pirttiniemi (2000) toteaa, koulun toimintaa voidaan pitää vaikuttavana silloin, kun oppilaat kokevat koulun itselleen hyvänä ja hyödyllisenä sekä kykenevät saamaan koulutuspaikan peruskoulun jälkeen. Nykyisessä vaikeassa taloudellisessa tilanteessa koulutuksen kaikkinaisen tasa-arvoisuuden voidaan katsoa nousevan yhä keskeisempään asemaan ja Pirttiniemen mukaan (2000, 4) mahdollisimman monella oppilaalla tulisi peruskoulun päättyessä olla runsaasti myönteisiä koulukokemuksia ja jatkokoulutuspaikka sosioekonomisista tekijöistä riippumatta. Etenkin pojilla kielteiset koulukokemukset ja huono koulumenestys ennakoivat riskiä opinnoista syrjäytymiseen (Pirttiniemi 2000, 117).

Aiempien tutkimusten (esim. Clay 2008; Kong 2008; Kämppi ym. 2008) perusteella tiedetään poikien viihtyvän koulussa huonommin kuin tyttöjen ja nuorien oppilaiden viihtyvän vanhempia oppilaita paremmin. Tärkeää olisikin selvittää, miten voitaisiin

paremmin ottaa huomioon tyttöjen ja poikien ja eri-ikäisten oppilaiden kouluviihtyvyyteen liittyvät tekijät. Näin kouluissa pystyttäisiin paremmin vastaamaan eri sukupuolten ja eri kehitysvaiheissa olevien oppilaiden tarpeisiin, mikä olisi koulun vaikuttavuustavoitteiden suuntaista ja tasa-arvoa toteuttavaa. Jatkotutkimuksen tulisi suuntautua etenkin siihen, miten opettaja omalla toiminnallaan voi edistää oppilaiden viihtymistä ja hyvinvointia. Stringfieldin (1994, 70–71) mukaan oppilaiden mukaan ottaminen koulun sisäisen rakenteen tutkimisessa on olennaista etenkin siksi, että opettajien kautta ei saada oppilaiden oppimisen kannalta tarpeeksi relevanttia tietoa koulun työskentelyilmastosta. Kouluviihtyvyydestä saataisiin uutta tietoa yhdistämällä sekä oppilaiden että opettajien näkökulmat.

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyden tekijöitä lähestyttiin fyysisen ja sosiaalisen ympäristöjen jaottelun kautta. Kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella myös jakamalla koulun toiminnot ja piirteet formaaleihin ja informaaleihin Uusikylän ja Kansanen (1988) tavoin. Formaaliin ulottuvuuteen kuuluvat koulun institutionaaliset ja suorituskeskeiset toiminnot, ja informaali ulottuvuus käsittää lähinnä oppituntien ulkopuoliset toiminnot sekä toverisuhteet. Oppilaiden koulukokemukset eriytyvät jo koulunkäynnin alkuvaiheissa formaaliin ja informaaliin ulottuvuuteen. Tyytyväisyys koulun formaaleihin toimintoihin väheni iän myötä, mutta tyytyväisyys informaaleihin toimintoihin säilyi läpi kouluajan. (Uusikylä & Kansanen 1988, 59–61, 70–71, 75–77.) Tämänkin tutkimuksen kouluviihtyvyyden tekijöitä on mahdollista tarkastella jakamalla ne formaaleihin ja informaaleihin. Sääntöjen ja rangaistusten, kouluun liittyvien järjestelyiden ja koulutyön kritisointi sekä toisaalta tovereiden ja välituntien arvostaminen kirjoitelmissa näyttäisi-kin noudattavan Uusikylän ja Kansanen (1988) tutkimuksen tuloksia.

Kouluviihtyvyystekijöiden jaottelu formaaliin ja informaaliin ulottuvuuteen saattaisi tuoda uutta tietoa kouluviihtyvyydestä. Voidaan ajatella formaalilla ja informaalilla ulottuvuudella olevan erilaiset lähtökohdat, koska formaalit toiminnot pitävät sisällään valmiiksi määriteltyjä velvoitteita ja informaalit toiminnot perustuvat pitkälti omaehtoisuuteen. Esimerkiksi Uusikylä ja Kansanen (1988, 75) toteavat, ettei luultavasti ole syytäkään odottaa oppilaiden olevan ylenpalttisen iloisia ja tyytyväisiä koulutyötä ja sen piirteitä ajatellessaan, kuten eivät aikuisetkaan välttämättä ole töitä ajatellessaan.

Pirttiniemi (2000, 27) huomauttaa, että koulun laatua arvioitaessa oppilaat saattavat tuoda esiin sellaisia tekijöitä, jotka eivät ole koulujen kehittämisen kannalta olennaisim-

pia. Tämä oli tutkimuksessamme havaittavissa esimerkiksi koulun järjestelyjen ja käytäntöjen saamana kielteisenä huomiona. Niiden kehittäminen ei liene keskeisimmällä sijalla kouluympäristöä parannettaessa, sillä esimerkiksi koulupäivien muuttaminen lyhyemmiksi on käytännössä mahdotonta. Kuitenkin koulun järjestelyjä ja käytäntöjä on realistista muuttaa kehittämällä esimerkiksi koulupäivän sisäisiä työn ja taukojen jaksoja. Tällöin pitäisi kuulla myös oppilaiden mielipiteitä, sillä he ovat oman koulutyönsä parhaita asiantuntijoita. Burt, Wiley, Minor ja Murray (1978, 367) toteavat yksilön hyvänolon tunteen kasvavan, jos hän kykenee olemaan aktiivinen ja vaikuttamaan ympäristöönsä.

Koska opettajalla on merkittävä vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen, hänen tulisi olla tietoinen siihen vaikuttavista tekijöistä ja tavoitteellisesti pyrkiä vaikuttamaan niihin. Toverit ovat opettajan ohella tärkeä osa kouluviihtyvyyttä, mikä asettaa opettajalle tärkeän tehtävän tukea kaikin tavoin oppilaiden sosiaalisia taitoja ja toverisuhteita. Tähän kuuluu esimerkiksi määrätietoinen toiminta kiusaamisen ehkäisemiseksi ja kiusaamiseen puuttumisen. Opettajan valmiuksia vaativaan ihmissuhdeammattiin työskentelyyn tulisi jo koulutuksen aikana huomioida enemmän, sillä opettajan ja tovereiden merkitys koulussa viihtymiselle on ratkaiseva.

Kirjoitelmista kävi ilmi, minkälaista opettajaa oppilaat arvostavat ja minkälainen opettaja edesauttaa oppilaan koulussa viihtymistä. Opettajan ei kuitenkaan toivottu olevan viihdyttävä, vaan oppilaan koulutyön tukija. Opettajan tulisi olla oikeudenmukainen, huumorintajuinen ja kärsivällinen ja hänen tulisi innostaa koulutyöhön sekä luoda rauhalliset työskentelyolot alentumatta huutamiseen. Oppilaat kiittelivät opettajalta saatua apua, ja opettajan tulisikin huomioida oppilaiden tarpeet yksilöllisesti. Oppilaat toivoivat opettajan olevan turvallinen, luotettava aikuinen, jolta saa apua tarvittaessa. Jos opettaja kykenee vastaamaan yllämainittuihin oppilaiden tarpeisiin, oppilaalla on suuremmat mahdollisuudet viihtyä ja voida hyvin koulussa. Edellytyksenä kaikille opettajaan kohdistuville odotuksille on, että opettaja on koulussa läsnä luomassa oppilaan koulutyölle jatkuvuutta. Koulun ja opettajien velvoitteet oppilaiden hyvinvoinnin sekä viihtyvyyden luojina ja ylläpitäjinä tuskin toteutuvat, jos opettajia jatkuvasti lomauteetaan.

Projektitutkielmaa tehdessämme saimme mahdollisuuden kurkistaa oppilaiden ajatusmaailmaan. Oppilaat kertoivat kouluviihtyvyydestä ilahduttavan monipuolisesti ja elä-

västi. Kirjoitelmat antoivat kouluviihtyvyydestä myönteisemmän kuvan, kuin mitä yleinen keskustelu olisi antanut olettaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei kouluviihtyvyyteen tarvitsisi edelleen kiinnittää huomiota, tutkia sitä ja kehittää sitä. Tutkielman teko aloitti meille oppimisprosessin, joka jatkuu siirtyessämme työelämään. Sen ansiosta toivomme olevamme valmiimpia itse edistämään tulevien oppilaidemme koulussa viihtymistä ja hyvinvointia.

LÄHTEET

Aalto, T. 2005. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja oppilaan kouluviihtyvyys. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: M. Lainio, H.L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. (Kasvatusalan tutkimuksia 35) Turku, 195–211.

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo, Helsinki: WSOY.

Asher, S.R. & Paquette, J.A. 2003. Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science* 12 (3), 75–78.

Autio, M. & Pirske, K. 1999. Oppilaiden kouluviihtyvyyden kartoitus – normaali- ja freinetopetuksen 3. ja 5. luokilla. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–41.

Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–6.

Burt, R.S., Wiley, J.A., Minor, M.J. & Murray, J.R. Structure of well-being: form, content and stability over time. *Sociological Methods and Research* 6 (3), 365–407.

Cheng, C-T & Chan, A.C.M. 2003. The Development of a Brief Measure of School Attitude. *Educational and psychological measurement* 63 (6), 1060–1070.

Clay, V. 2008. Gender differences in Measures of Satisfaction with School and General and Academic Self- Concept. *The International Journal in Learning* 15 (8), 31–40.

Cock, D. & Halvari, H. 2001. Motivation, Performance and Satisfaction at School. The Significance of the Achievement Motives - Autonomy Interaction. Teoksessa A. Efklides, J. Kuhl & R.M. Sorrentino (toim.) *Trends and Prospects in Motivation Research*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 65–84.

Crain, W. 1992. *Theories of Development. Concepts and Applications*. New Nersey: Prentice Hall.

Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. 2009. School-related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102 (4), 303–318.

Davis, H.A. & Lease, A.M. 2007. Perceived organizational structure for teacher liking: the role of peers' perceptions of teacher liking in teacher-student relationship quality, motivation, and achievement. *Social Psychology of Education* 10 (4), 403–427.

De Santis King, A.L., Huebner, S., Suldo, S.M. & Valois, R.F. 2006. An Ecological Wiew of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life* 1 (3-4), 279–295.

Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuorten turvana. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 690.

Erwin, P. 2001. *Attitudes and Persuasion*. Hove: Psychology Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Freiberg, H.J. & Stein T.A. 1999. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Teoksessa H.J. Freiberg (toim.) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Lontoo, Philadelphia, PA: Falmer Press, 11–29.

Gilman, R. 2001. The Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities Among Adolescent Students. *Journal of Youth and Adolescence* 30 (6), 749–767.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 288.

Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyyks Pohjoismaissa. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta No 2. Helsinki: Kouluhallitus.

Happonen, H. 2002. Koulu opiskeluympäristönä. Julkaisussa Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27.

Hautamäki, J. 2003. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 219–247.

Haynes, N.M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. 1997. School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 8 (3), 321–329.

Hebert, E.A. 1998. Design Matters: How School Environment Affects Children. *Educational Leadership* 56 (1), 69–70.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holloway, J.H. 2000. Healthy Buildings, Successful Students. *Educational Leadership* 57 (6), 88–89.

Huebner, S., Valois, R., Paxton, R., & Drane, W. 2005. Middle School Students' Perceptions of Quality of Life. *Journal of Happiness Studies* 6 (1), 15–24.

Ireson, J. & Hallam, S. 2005. Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 297–311.

Joronen, K. 2005. Adolescents' Subjective Well-being in their Social Contexts. *Acta Universitatis Tamperensis* 1063.

Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1/1977.

KiVa Koulu –hanke. Turun yliopisto, Opetusministeriö, KiVa Koulu.
< <http://www.kivakoulu.fi/>> (Luettu 2.11.2009)

Kong, C-T. 2008. Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning environments research* 11. Springer Science + Business Media. B. V, 111–129.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 887.

Korkiakangas, M. 2003. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 188–201.

Koth, C.W., Bradshaw, C.P. & Leaf, P.J. 2008. A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 96–104.

Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, R., Haapasalo, R., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden tutkimuskeskus.

Laaksola, H. 2008. Viisaat pohtimaan turvallisuutta. *Opettaja* 103 (40), 3.

Leiwo, M. 2003. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 202–218.

Lens, W. 2001. How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. Teoksessa A. Efklides, J. Kuhl & R.M. Sorrentino (toim.) *Trends and Prospects in Motivation Research*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 23–36.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39–56.

Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Opetushallitus.

Martin, A.J. 2003. Boys and Motivation. *The Australian Educational Researcher* 30 (3), 43–65.

Martin, A.J. 2008. Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology* 33 (2), 239–269.

- Martin, A.J., Marsh, H.W. & Debus, R.L. 2001. A Quadripolar Need Achievement Representation of Self-Handicapping and Defensive Pessimism. *American Educational Research Journal* 38 (3), 583–610.
- Matikainen, J. 2006. Asenteen oppiminen – kontekstuaalinen näkökulma. *Kasvatus* 37 (3), 276–289.
- McNair, R. & Johnson, H.D. 2009. Perceived School and Home Characteristics as Predictors of School Importance and Academic Performance in a Diverse Adolescent Sample. *North American Journal of Psychology* 11 (1), 63–84.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74/1990.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mok, M. & Flynn, M. 2002. Determinants of Students' Quality of School Life: a Path Model. *Learning Environments Research* 5 (3), 275–300.
- Mouratidis, A.A. & Sideridis, G.D. 2009. On Social Achievement Goals: Their Relations with Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness. *The Journal of Experimental Education* 77 (3), 285–307.
- Natvig, G.K, Albrektsen, G., Anderssen, N. & Qvarnström, U. 1999. School-related Stress and Psychosomatic Symptoms Among School Adolescents. *Journal of School Health* 69 (9), 362–368.
- Nichols, S.L. 2008. An Exploration of Students' Belongingness Beliefs in one Middle School. *The Journal of Experimental Education* 76 (2), 145–169.

Nickerson, A. & Nagle, R. 2004. The Influence of Parent and Peer Attachments on Life Satisfaction in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Indicators Research* 66 (1-2), 35–60.

Nieminen, L. 2009. Kouluhyvinvointi kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa – kahden raumalaisluokan näkemyksiä oppilaiden hyvinvoinnista koulussa ja sen edellytyksistä. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

Nuikkinen, K. 2006. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Nurmi, J. 2003. Kouluviihtyvyys – monien tekijöiden summa. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät luokanopettajaksi opiskelevien ja luokanopettajien määrittelemänä. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

Nurmi, J. & Soininen, M. 2005. Kouluviihtyvyys tutkimusilmiönä. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä – Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja B: 74, 227–250.

OECD:n PISA-tutkimus. 2006. Opetusministeriö.

<<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/?lang=fi>>

(Luettu 7.4.2009)

OECD:n PISA 2006-tutkimuksen ensituloksia. 2007. Opetusministeriö.

<<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/pisa2006/index.html>>

(Luettu 7.4.2009)

Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia. Julkaisusarja A:91.

Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyiden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195, 17–53.

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.

Onatsu-Arviolommi, T. 2003. Pupils' achievement strategies, family background and school performance. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia No. 23.

Opetustoimen lainsäädäntö. 2007. Helsinki: Talentum media.

Oskamp, S. & Schultz, P. 2004. Attitudes and Opinions. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah NJ: Questia Media America.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Otava.

Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Porvoo: WSOY.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

Poikkeus, A-M. 2003. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.

Puustinen, M. 2009. Home ajaa ahtaalle. *Opettaja* 104 (8-9). 8–11.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008*. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, *Stakes*, 94–104.

Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M-T. & Laippala, P. 2002. Relationship Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health* 72 (6), 243–249.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampereen yliopisto.

Rauman seudun kuntien lasten ja nuorten hyvinvointiselonteko 2002.

Rivers, I., Duncan, N. & Besag, V.E. 2007. *Bullying. A Handbook for Educators and Parents*. Lontoo: Praeger Publishers.

Rosenberg, M.J. 1960. A Structural Theory of Attitude Dynamics. *Public Opinion Quarterly* 24 (2), 319–340.

Rutter, M. & Maughan, B. 2002. School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology* 40 (6), 451–475.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association* 55 (1), 68–78.

Ryan, A.M. & Patrick, H. 2001. The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal* 38 (2), 437–460.

Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Jyväskylä: Gaudeamus.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. Life circumstances of young people – School. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) Young people's health in context - Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. WHO, 42–51.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. Health Education Research 13 (3), 383–397.

Sarkomaa, S. 2005. Kouluviihtyvyyys kuntoon. Opettaja 100 (48), 17.

Savolainen, S. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 830.

Shariff, S. 2008. Cyberbullying. Issues and solutions for the school, the classroom and the home. Usa, Canada: Routledge.

Sharp, S. & Smith, P.K. 1994. Understanding bullying. Teoksessa S. Sharp & P.K. Smith (toim.) Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers. Lontoo: Routledge Falmer, 1–6.

Simons-Morton, B.G., Crump, A.D., Haynie, D.L. & Saylor, K.E. 1999. Student-school bonding and adolescent problem behaviour. Health Education Research 14 (1), 99–107.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 149–165.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

SPSS 16.0 for Windows 2008.

Stringfield, S. 1994. The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research. Teoksessa D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (toim.) *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, 55–72.

Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitoksen julkaisuja. Moniste nro 4. Tampere: Tampereen yliopiston Jäljennepalvelu.

Sweetland, S.R. & Wayne, K.H. 2000. School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly* 36 (5), 703–729.

Terveellisen ja turvallisen opiskelu ympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turvallinen koulupäivä – Yhteinen asia. Tietoa vanhemmille. 2006. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Sisäasianministeriön poliisiosasto ja Opetushallitus.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 5-6 (22), 387–398.

Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit: 13.

Urho, U-M. & Hasunen, K. 2003. Yläasteen kouluruokailu 2003. Selvitys peruskoulun 7-9 -luokkien oppilaiden kouluruokailusta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2003:17.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 66.

Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–171.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 148–213.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. 2007. Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology* 40 (3), 194–213.

Xie, H. & Shi, B. 2009. Gender Similarities and Differences in Preadolescent Peer Groups. *Group Structure and Ethnic Diversity. Merrill-Palmer Quarterly* 55 (2), 157–183.

Åstedt-Kurki, P., Hopia, H. & Vuori, A. 1999. Family health in everyday life: a qualitative study on well-being in families with children. *Journal of Advanced Nursing* 29 (3), 704–711.

HS 17.11.2008. Turvallisuudesta koulujen tärkein arvo. Mielipidekirjoitus Helsingin Sanomissa.

HS 7.1.2009. Opetusministeriö esittää elvytysrahaa homekouluille. Artikkelit Helsingin Sanomissa.

HS 5.2. 2009. Kymmenet homekoulut jäämässä ilman elvytysrahaa. Artikkelit Helsingin Sanomissa.

Aineistonkeruu

Esittely

Olemme kiinnostuneita siitä, miten te viihdytte koulussa. Tällä tunnilla te kirjoitatte aineen siitä, miten viihdytte koulussa.

Kirjoituspaperin jakaminen

Kirjoita oma luokka paperin yläreunaan

Aineen aihe: Viihdyn / En viihdy koulussa

(Kynä pois kädestä)

Kirjoita, mitä ajattelet omasta koulussa viihtymisestä ja perustele ajatuksesi. Ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia, vaan kirjoita omista kokemuksistasi ja mielipiteistasi. Ainostaan me luemme kirjoituksesi, ei edes oma opettajasi. Kielioppi ei ole tässä kirjoittelussa tärkeää, vaan omat ajatuksesi. Sinulla on koko lopputunti aikaa. Kirjoita sellaisella käsialalla, josta saa selvää!

Otsikoi kirjoitelmasi itse.

Jatka paperin toiselle puolelle, jos tarvitsee.

Kirjoitustilanteeseen liittyviä seikkoja:

- | | |
|----------------------------------|---|
| ”En keksi mitään” | Mieti jotain tavallista koulupäivää: mikä on ollut mukavaa ja miksi vai onko jokin ollut tylsää ja miksi. |
| ”Valmis” (2 riviä tekstiä) | Mieti jotain tavallista koulupäivää: mikä on ollut mukavaa ja miksi vai onko jokin ollut tylsää ja miksi. Koulupäivään kuuluu paljon asioita, koeta muistella ja kirjoita kaikki, mitä tulee mieleen. |
| Ei ole perusteluja | Me haluamme tietää, miksi ajattelet näin. |
| Oppilaat ovat valmiit eri aikaan | Saa piirtää kirjoitelmapaperin toiselle puolelle tai luokanopettajalta jotain hiljaista tekemistä |

Tutkimuspyyntö 25.2.2009

Hei!

Olemme kaksi neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Rauman opettajan-koulutuslaitokselta. Teemme pro gradu-työtä kouluviihtyvyydestä ja meitä ohjaa professori Marjaana Soininen. Saimme häneltä vuonna 1989 koulustanne kerätyn tutkimusaineiston, joka koostuu oppilaiden kouluviihtyvyyttä koskevista kirjoituksista. Tarkoituksenamme on kerätä samanlainen aineisto uudestaan ja vertailla kahta aineistoa toisiinsa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi tärkeää saada aineisto samasta koulusta kuin vuonna 1989. Kysymmekin, voimmeko henkilökohtaisesti tulla keräämään aineiston kouluunne. Aineisto kerättäisiin 4-6-luokan oppilailta yhdeltä luokalta kerrallaan yhden oppitunnin aikana. Sen aikana oppilaat kirjoittaisivat kirjoitelman otsikolla viihdyn/en viihdy koulussa. Kirjoitelmat käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Tarkoituksena olisi kerätä aineisto yhden koulupäivän aikana viikoilla 12 tai 13. Mikä päivä sopisi teille?

Toivomme vastausta mahdollisimman pian, viimeistään keskiviikkona 4.3.2009. Annamme mielellämme lisätietoja jos teille tulee jotain kysyttävää.

Kiitoksia jo etukäteen!

Tellervo Ahtola
(yhteystiedot)

&

Elina Kerajärvi
(yhteystiedot)

Tutkimuspyyntö vanhemmille
12.3.2009**Hei!**

Olemme kaksi neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Rauman opettajankoulutuslaitokselta. Teemme pro gradu-työtä kouluviihtyvyydestä ja meitä ohjaa professori Marjaana Soininen. Saimme häneltä vuonna 1989 lapsenne koulusta kerätyn tutkimusaineiston, joka koostuu oppilaiden kouluviihtyvyyttä koskevista kirjoituksista. Tarkoituksenamme on kerätä samanlainen aineisto uudestaan ja vertailla kahta aineistoa toisiinsa.

Kysymme, voiko lapsenne osallistua tutkimukseen. Lapsenne kirjoittaisi oppitunnin aikana kirjoitelman, aiheena ”viihdyn/en viihdy koulussa”. Kirjoitelma kirjoitetaan nimettömänä ja se käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Annamme mielellämme lisätietoja jos teille tulee jotain kysyttävää.

Tellervo Ahtola
(yhteystiedot)

&

Elina Kerajärvi
(yhteystiedot)

**Tutkimuslupa (Palauta luokanopettajalle viim. tiistaina 17.3.2009)**

Oppilaan nimi: _____

 Lapseni saa osallistua tutkimukseen Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Pvm: _____

Huoltajan nimi: _____

AINEISTON TEEMOITTELU

* koulunpito/järjestelyt ### ## III
 • työntekijät
 • lomien

* koulutyö ### ## ## III
 • kokeet
 • läsnä
 • aktiviteetit
 • painavat kirjat

* parannusehdotus
 • "kivat päivät" III

* opettajat ### ## ## III

* koulun tapahtumat ### II

* kerhot / muut harrastukset koulussa III

* ystävät ### ## III

* kouluruoka + tapahtumat ### ## ## II

* oppitunnit ### II
 • "ei saa puhua"
 • "hänkinä"

* oppiaineet ### ## ## ## I

* välitunnit ### III

* motivaatio ### ## II

* yleinen henkilöympäristö I
 • "tapaa eri ihmisiä"

* henkilökunta ###

* oppilaat III

säännöt ### ## ## I

TEEMOJEN SISÄLLÖT TARKEMMIN ERITELTYNÄ

Luokan varustetaso	Koulusta saatavat työvälineet, omaan kotiluokkaan liit- tyvä varustelu, esim. pulpetit
Koulurakennus & va- rustelu	Koko koulun yhteiset tilat, ilmanlaatu, lämmitys
Koulun pihapiiri & varustelu	Koulun pihan aktiviteettimahdollisuudet, esim. kiipeily- telineet, hyppynarut
Luokan ilmapiiri	Oman luokan tunnelma
Koulun ilmapiiri	Koulun yleinen tunnelma
Toverit	Kaikki toveruussuhteisiin liittyvät maininnat
Koulun henkilökunta	Muuhun kuin opettajiin tai rehtoriin kohdistuvat mainin- nat, esim. terveydenhoitaja, talonmies
Kiusaaminen	Kaikki kiusaamiseen liittyvät maininnat, sekä omakoh- taiset että yleiset maininnat
Opettajan persoona	Maininnat, jotka kohdistuvat opettajaan ihmisenä
Opettajan opetustavat & luokan hallinta	Maininnat opettajan tavoista pitää oppituntia ja hallita luokkaa
Opettajan koettu kohte- lu	Oppilaan kokema kohtelu, esim. opettajan reiluus / epä- reiluus
Koulutyö	Kaikki opiskeluun liittyvä, esim. läksyt, kokeet
Pätevyyden kokemuk- set	Oppilaan maininnat omasta koulussa pärjäämisestään
Motivaatio	Maininnat koulun hyödyllisyydestä tai oppimisen muka- vuudesta
Välitunnit tapahtumana	Kaikki välitunnilla tapahtuva, esim. pelit
Turvallisuus	Maininnat huolehtimisesta ja valvonnasta
Harrastukset koulussa	Koulun järjestämät kerhot sekä muu vapaaehtoinen toi- minta
Koulun järjestelyt	Koulun työ- ja loma-ajat, koulupäivän järjestelyt, esim. oppituntien ja välituntien pituus
Säännöt & rangaistuk- set	Kaikki koulun säännöt ruokailun liittyviä sääntöjä lu- kuun ottamatta, rangaistuskäytännöt
Koulun tapahtumat	Koulun järjestämät tavallisesta koulupäivästä poikkeavat tapahtumat, esim. luokkaretket, diskot, juhlat
Kouluruokailu	Kaikki kouluruokaan ja ruokailutapahtumaan liittyvät asiat, myös säännöt
Oppiaineet	Kaikki oppiaineisiin liittyvät maininnat
Työrauha	Työrauhaan ja omassa luokassa työskentelemiseen liit- tyvät asiat, esim. melu

TULKINTA-AVAIN

Vuosi

- 1 = 1989
2 = 2009

Sukupuoli

- 1 = tyttö
2 = poika
3 = ei tietoa sukupuolesta

Luokka-aste

- 1 = 4. luokka
2 = 5. luokka
3 = 6. luokka

Koulu

- 1 = (Koulu 1)
2 = (Koulu 2)
3 = (Koulu 3)

Otsikko

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen
4 = Neutraali

Kirjoitelman yleistunnelma

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Esineympäristö:**Luokan varustetaso**

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Koulurakennus & varustelu

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Koulun pihapiiri & varustelu

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Henkilöympäristö:**Luokan ilmapiiri**

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Koulun ilmapiiri

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Toverit

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Koulun henkilökunta

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Kiusaaminen

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Opettaja**Opettajan persoona**

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Opettajan opetustavat & luokan hallinta

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Opettajan koettu kohtelu

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Muut tekijät**Koulutyö**

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Pätevyyden kokemukset

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Motivaatio

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Välitunnit tapahtumana

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Turvallisuus

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Harrastukset koulussa

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Koulun järjestelyt

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Säännöt & rangaistukset

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Koulun tapahtumat

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Kouluruokailu

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Oppiaineet

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Työrauha

- 1 = Myönteinen
2 = Kielteinen
3 = Myönteinen & kielteinen

Kirjoitelmien maininnat, ristiintaulukointi

		1989	2009	Yhteensä
Maininnat	0	10	0	10
	1	39	7	46
	2	63	19	82
	3	62	26	88
	4	52	36	88
	5	40	35	75
	6	16	31	47
	7	3	14	17
	8	2	7	9
	9	0	8	8
	10	0	2	2
		Yhteensä	287	185

Kirjoitelmien mainintojen määrien kuvailu

	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
1989	287	0	8	3,1080	1,62976
2009	185	1	10	4,7243	2,00128

Mann-Whitneyn U-testi mainintojen määristä

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1989	287	194,51	55824,00
2009	185	301,64	55804,00
Yhteensä	472		

Mann-Whitney U	14496,00
Wilcoxon W	55824,00
Z	-8,433
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Kouluviihtyvyyden tekijöiden maininnat kirjoitelmissa vuosina 1989 ja 2009

1989 (N=287)	%	f	2009 (N=185)	%	f
Opettaja	57	164	Toverit	58	107
Opettajan persoona	49	138			
Opettajan koettu kohtelu	19	54			
Opettajan opetustavat & luokanhallinta	9	27			
Oppiaineet	39	113	Opettaja	57	105
			Opettajan persoona	37	69
			Opettajan opetustavat & luokanhallinta	23	42
			Opettajan koettu kohtelu	22	41
Koulutyö	38	109	Välitunnit tapahtumana	55	101
Koulun järjestelyt	32	93	Oppiaineet	51	94
Kouluruokailu	25	72	Kouluruokailu	40	73
Toverit	23	65	Koulutyö	37	69
Säännöt & rangaistukset	20	56	Koulun järjestelyt	25	47
Motivaatio	19	55	Kiusaaminen	22	40
Koulurakennus & varustelu	11	32	Motivaatio	21	38
Välitunnit tapahtumana	11	30	Koulun tapahtumat	15	28
Kiusaaminen	7	19	Koulurakennus & varustelu	13	24
Koulun tapahtumat	6	16	Koulun pihapiiri & varustelu	13	24
Koulun pihapiiri & varustelu	5	14	Luokan ilmapiiri	12	23
Pätevyyden kokemukset	4	12	Pätevyyden kokemukset	11	21
Luokan varustetaso & työvälineet	4	10	Säännöt & rangaistukset	11	21
Koulun henkilökunta	3	8	Työrauha	10	19
Koulun ilmapiiri	3	8	Koulun ilmapiiri	7	12
Luokan ilmapiiri	2	6	Turvallisuus	7	12
Turvallisuus	1	4	Koulun henkilökunta	4	8
Harrastukset koulussa	1	3	Luokan varustetaso & työvälineet	3	7
Työrauha	1	3	Harrastukset koulussa	1	1

AIHEKOKONAISUUKSIEN OSATEKIJÖIDEN MAININTOJEN MÄÄRÄT

Esineympäristö

1989	%	f	2009	%	f
Koulurakennus & varustelu	11	32	Koulurakennus & varustelu	13	24
Koulun pihapiiri & varustelu	5	14	Koulun pihapiiri & varustelu	13	24
Luokan varustetaso	4	10	Luokan varustetaso	4	7

Henkilöympäristö

1989	%	f	2009	%	f
Opettaja	57	164	Toverit	58	107
Toverit	23	65	Opettaja	57	105
Kiusaaminen	7	19	Kiusaaminen	22	40
Koulun henkilökunta	3	8	Luokan ilmapiiri	12	23
Koulun ilmapiiri	3	8	Koulun ilmapiiri	7	12
Luokan ilmapiiri	2	6	Koulun henkilökunta	4	8

Muut tekijät

1989	%	f	2009	%	f
Oppiaineet	40	113	Välitunnit tapahtumana	55	101
Koulutyö	38	109	Oppiaineet	51	94
Koulun järjestelyt	32	93	Kouluruokailu	40	73
Kouluruokailu	25	72	Koulutyö	37	69
Säännöt & rangaistukset	20	56	Koulun järjestelyt	25	47
Motivaatio	19	55	Motivaatio	21	38
Välitunnit tapahtumana	10	30	Koulun tapahtumat	15	28
Koulun tapahtumat	6	16	Pätevyyden kokemukset	11	21
Pätevyyden kokemukset	4	12	Säännöt & rangaistukset	11	21
Turvallisuus	1	4	Työrauha	10	19
Harrastukset koulussa	1	3	Turvallisuus	7	12
Työrauha	1	3	Harrastukset koulussa	1	1

MAININTOJEN SÄVYEROT ERI VUOSINA

1989

Tekijä	Maininneet kirjoittajat	%	M	%	K	%	M & K	%
Opettaja (mainintoja yhteensä 219)	164	57	46	21	136	62	37	17
Opettajan persoona	138 / 219	63	41	30	67	49	30	22
Opettajan koettu kohtelu	54 / 219	24	2	4	47	87	5	9
Opettajan opetustavat & luokanhallinta	27 / 219	13	3	11	22	82	2	7
Oppiaineet	113	39	44	39	22	19	47	42
Koulutyö	109	38	7	6	98	90	4	4
Koulun järjestelyt	93	32	3	3	87	94	3	3
Kouluruokailu	72	25	20	28	45	62	7	10
Toverit	65	23	58	89	1	2	6	9
Säännöt & rangaistukset	56	20			55	98	1	2
Motivaatio	55	19	52	94	1	2	2	4
Koulurakennus & varustelu	32	11	6	19	26	81		
Välitunnit tapahtumana	30	11	24	80	4	13	2	7
Kiusaaminen	19	7	1	5	17	90	1	5
Koulun tapahtumat	16	6	5	31	11	69		
Koulun pihapiiri & varustelu	14	5	7	50	7	50		
Pätevyyden kokemukset	12	4	6	50	4	33	2	17
Luokan varustetaso	10	4	1	10	9	90		
Koulun henkilökunta	8	3	4	50	2	25	2	25
Koulun ilmapiiri	8	3	6	75	2	25		
Luokan ilmapiiri	6	2	3	50	3	50		
Turvallisuus	4	1			4	100		
Harrastukset koulussa	3	1	2	67	1	33		
Työrauha	3	1			2	67	1	33

M = Myönteinen

K = Kielteinen

M & K = Myönteinen & kielteinen

2009

Tekijä	Maininneet kirjoittajat	%	M	%	K	%	M & K	%
Toverit	107	58	98	91	4	4	5	5
Opettaja (mainintoja yhteensä 152)	105	57	74	49	57	37	21	14
Opettajan persoona	69 / 152	45	45	65	10	15	14	20
Opettajan opetustavat & luokanhallinta	42 / 152	28	22	52	17	41	3	7
Opettajan koettu kohtelu	41 / 152	27	7	17	30	73	4	10
Välitunnit tapahtumana	101	55	84	83	9	9	8	8
Oppiaineet	94	51	50	53	9	10	35	37
Kouluruokailu	73	40	35	48	26	36	12	16
Koulutyö	69	37	13	19	44	64	12	17
Koulun järjestelyt	47	25	9	19	36	77	2	4
Kiusaaminen	40	22	16	40	19	48	5	13
Motivaatio	38	21	34	89	3	8	1	3
Koulun tapahtumat	28	15	21	75	6	21	1	4
Koulurakennus & varustelu	24	13	4	17	16	66	4	17
Koulun pihapiiri & varustelu	24	13	11	46	10	42	3	13
Luokan ilmapiiri	23	12	17	74	6	26		
Pätevyyden kokemukset	21	11	11	52	8	38	2	10
Säännöt & rangaistukset	21	11	1	5	19	90	1	5
Työrauha	19	10	3	16	16	84		
Koulun ilmapiiri	12	7	12	100				
Turvallisuus	12	7	6	50	5	50		
Koulun henkilökunta	8	4	5	63	3	38		
Luokan varustetaso	7	4	2	29	5	71		
Harrastukset koulussa	1	1	1	100				

M = Myönteinen

K = Kielteinen

M & K = Myönteinen & Kielteinen

KHIN NELIÖ -RIIPPUMATTOMUUSTESTI

Pearson Chi-Square

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Toverit	2,011 ³	2	,366
Motivaatio	2,062 ^o	2	,357
Välitunnit tapahtumana	,532 ²	2	,767
Koulurakennus & varustelu	5,756 ^o	2	,056
Säännöt & rangaistukset	3,283 ^o	2	,194
Koulun järjestelyt	10,349 ³	2	,006
Oppiaineet	5,896 ¹	2	0,52

¹ 0 cells (,0%) have expected count less than 5.

² 2 cells (33,3 %) have expected count less than 5.

³ 3 cells (50,0 %) have expected count less than 5.

^o 4 cells (66,7 %) have expected count less than 5.

VUOSIEN 1989 JA 2009 EROT

Pearson Chi-Square

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Opettaja	17,803 ¹	2	,000
Koulutyö	18,269 ¹	2	,000
Kouluruokailu	10,485 ¹	2	,005
Kiusaaminen	9,777 ²	2	,008

¹ 0 cells (,0%) have expected count less than 5.

² 2 cells (33,3 %) have expected count less than 5.