Sirkka Räisänen-Ylitalo

”ME – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme”

Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 10 maaliskuun 20. päivänä 2015 kello 12

Lapin yliopisto
kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Sirkka Räisänen-Ylitalo

Taitto: Essi Saloranta / Kronolia

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
Acta Universitatis Lapponiensis 296
ISBN 978-952-484-803-9
ISSN 0788-7604

Pdf
Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 164
ISBN 978-952-484-804-6
ISSN 1796-6310

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on neljän pohjoissuomalaisen yhtenäiskoulun 4.–9. luokkien oppilaiden (alaluokkalaiset, 4.–6. luokat, n = 245; yläluokkalaiset, 7.–9. luokat, n = 426) sosiaalinen hyvinvointi koulukontekstissa. Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiksi määrittyivät koulun ulkoisten tilojen toimivuus, koulun toiminnan hallinta, koulukoheesio ja koulukompetenssi.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu sosiaalisen toiminnan eli sosiaalisten suhteiden ja niiden laadun sekä yksilöiden sosiaalisen kompetenssin käsitteistä. Sosiaalisen hyvinvoinnin määrittelyssä tukeuduttiin erityisesti Anne Konun (2002) kouluhyvinvointiteoriaan sekä sosiaalisen toiminnan ja sosiaalisen kompetenssin hahmottamisessa Salmivallin (1998, 2003, 2005, 2009), Poikkeuksen (1993, 1995), Allardtin (1976, 1999), Merrellin (2008), Wentzelin (1995, 1997, 2003), Ogdenin (2003), Laddin (2005), Kaukiaisen ym. (2005) ja Neitolan (2011) tutkimuksiin.

Tutkimukselle asetettiin kaksi pääkysymystä alakysymyksineen:

1. Millainen on yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalinen hyvinvointi?

Alakysymyksinä haluttiin selvittää, millaisia ovat yhtenäiskoulun ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet sekä millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä on ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueilla.

2. Mitkä tekijät selittävät yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita (koulun ulkoisten tilojen toimivuus, koulun toiminnan hallinta, koulukoheesio ja koulukompetenssi)?

Tutkimus edustaa mixed methods -otetta. Tutkimuksen kvantitatiivista osuutta edustaa kvantitatiivinen survey-tutkimus, mikä suoritettiin Internet-kyselynä. Kvalitatiivisena aineistona tutkimuksessa ovat laadulliset oppilaskyselyt sekä koulujen dokumenttiaineistot.

Tutkimusanalyysi perustuu useisiin erilaisiin tilastollisiin tarkasteluihin, joissa muuttujien yksiulotteisia jakaumia tarkasteltiin frekvenssien, prosenttien sekä sijaintia kuvaavien tunnuslukujen (keskiarvo, mediaani, hajonta) avulla. Useamman muuttujan tarkastelussa käytettiin muiden muassa ristiintaulukointia ja χ^2-testiä, Mann Whitney U -testiä sekä Kruskall-Wallisin ei-parametrisiä testejä. Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien eri summamuuttujien selittäviä tekijöitä etsittiin lineaarisella (*stepwise*) regressioanalyysillä sekä Linear Mixed Model (LMM) -analyyseillä.

Neljän lappilaisen yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalisen hyvinvoinnin rakenteen osa-alueita kuvaavien summamuuttujien analyysi osoitti, että ala- ja yläluokkalaiset olivat tyytyväisiä luokkakaverisuhteisiinsa, kodin ja koulun välisiin suhteisiin, opettajan tukeen ja arvostukseen sekä koulusuoriutumiseensa. Jonkin verran tyytymättömiä ala- ja yläluokkalaiset

olivat koulun tilojen toimivuuteen, koulun toiminnan hallintaan, opettajasuhteisiin ja koulutyön kokemiseen. Alaluokkalaisten poikien tulokset olivat sosiaalista hyvinvointia kuvaavien summamuuttujien kuvaamana heikompia kuin tyttöjen tulokset useilla sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueilla. Sukupuolten väliset erot tasaantuivat mentäessä yläluokille.

Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi alaluokkien, yläluokkien, sukupuolen ja luokan / luokkien välillä.

Alaluokista 4.ja 5. luokan oppilaat olivat tyytymättömimpiä koulun tilojen toimivuuteen, koulun toiminnan hallintaan, luokkakaverisuhteisiinsa, opettajasuhteisiin ja koulutyön kokemiseen. Alaluokkien pojista 5. luokkien pojat olivat tyytymättömimpiä edellä mainittuihin sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaaviin summamuuttujiin, poikkeuksena opettajasuhteet. Alaluokkien oppilaista 4. luokkien pojat ja tytöt olivat tyytyväisimpiä koulun tilojen toimivuuteen ja koulutyön kokemiseen. Tytöt olivat lisäksi tyytyväisimpiä opettajasuhteisiin. 7. luokan oppilaat olivat tyytyväisimpiä ja 8.luokan oppilaat tyytymättömimpiä koulun tilojen toimivuuteen ja kodin ja koulun välisiin suhteisiin. 7. ja 9. luokkien pojat olivat tyytyväisempiä koulun tilojen toimivuuteen ja kodin koulusuhteisiin kuin 8. luokkien pojat.

Luokan ja sukupuolen välisissä arvioinneissa 4. ja 5. luokan tytöt olivat tyytyväisempiä kuin samojen luokka-asteiden pojat koulun toiminnan hallintaan, opettajasuhteisiin ja koulutyön kokemiseen. 8. luokan tytöt olivat tyytyväisempiä luokkakaverisuhteisiinsa ja 7. luokan tytöt koulutyön kokemiseen kuin saman luokan pojat. Verrattaessa kahden eri luokan ja saman sukupuolen välisiä eroja summamuuttujilla tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi eniten 4. ja 5. sekä 4. ja 6. luokkien ja tyttöjen välillä.

Tutkimuksessa nousee vahvasti esille ala- ja yläluokkalaisten tyytymättömyys koulun fyysisiin tiloihin (ilmanvaihto, koulutilojen siisteys ja viihtyisyys, pihan ankeus ja välituntitilojen ahtaus, omien säilytyskaappien puute sekä työtuolien ja pöytien kehnous). Myös koulutyön paljous ja opiskelun vaikeus sekä luokkien työrauhaongelmat askarruttavat oppilaita. Sen sijaan oppilaiden arviot omasta koulusuoriutumisestaan ovat myönteisiä. Oppilaat haluaisivat osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja koulun kehittämiseen, esimerkiksi sääntöjen ja lukujärjestyksen laatimiseen. 5. ja 6. luokkalaiset sekä yläluokkalaiset toivovat, että opettajat kuuntelisivat heitä, rohkaisisivat heitä ilmaisemaan mielipiteitään sekä ottaisivat huomioon heidän mielipiteitään kouluasioissa enemmän. Oppilaat kaipaavat opettajilta enemmän kannustusta ja arvostusta sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä koulukavereiltaan tukea ongelma- ja kiusaamistilanteissa. Oppilaat kokevat, että opettajat ovat suurelta osin ystävällisiä ja että oppilailla on ystäviä koulussa.

Oppilaat pitivät tärkeänä vastavuoroista, kuuntelevaa ja toista tukevaa sekä arvostavaa vuorovaikutussuhdetta opettaja–oppilassuhteissa, kodin koulusuhteissa ja oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa. Yhtenäiskoulun toimintakulttuuria kehitettäessä tulisikin kiinnittää erityistä huomiota koulun aikuisten ja oppilaiden sekä oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Myös oppilaiden ääntä tulisi koulussa kuunnella. Siten oppilaille annetaan mahdollisuus kasvaa aktiivisiksi ja vastuullisiksi kansalaisiksi. Tällä kaikella ehkäistään koulukielteisyyttä ja syrjäytymisriskiä sekä luodaan kouluun sosiaalista yhteenkuuluvuutta eli koheesiota ja yhteisöllisempää toimintakulttuuria.

Eri sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaaville summamuuttujille laadituissa regressiomalleissa nousi alaluokkalaisten aineistossa opettajasuhteet merkittäväksi ensisijaiseksi sosiaalisen hyvinvoinnin selittäjäksi. Opettajasuhteisiin liittyvissä väittämissä kysyttiin oppi-

lailta ovatko opettajat ystävällisiä, onko opettajien kanssa helppo tulla toimeen, kohtelevatko opettajat oppilaita oikeudenmukaisesti, huomioidaanko oppilaiden mielipiteet koulun kehittämisessä sekä annetaanko oppilaille osallistumisen mahdollisuuksia koulussa. Yläluokkalaisten regressiomalleissa selittäjinä olivat eri summamuuttujat eri suurilla selitysarvoilla.

Työn tuloksia voidaan hyödyntää perusopetuksen kehittämisessä suunniteltaessa toimenpiteitä, joilla edistetään oppilaiden keskinäisiä ja oppilaiden ja opettajien välisiä sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta sekä koulun toimintakulttuuria. Näin tutkimus antaa välineitä opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen sekä esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön.

Avainsanat: Sosiaalinen hyvinvointi, sosiaalinen kompetenssi, sosiaalinen vuorovaikutus, sosiaalinen tuki, osallistuva toiminta, koheesio, yhtenäiskoulu.

”Good relationships and atmosphere are said to promote a person’s resources in a society and improve achievements in school”.

Näin totesi Samdal (1998).

Abstract

”We—together growing and learning—support and strengthen each other”
Social well-being in comprehensive schools according to the perceptions of students from four schools in Lapland

The purpose of this study was to analyze the state of social well-being in four northern-Finnish comprehensive schools in the school context of 4th–9th graders (elementary school students from 4th–6th grade, n = 245; middle school students from 7th–9th grade, n = 426). Social well-being was defined through its elements, which are the functionality of the school premises, school administration, cohesion of the school, and school competence.

The theoretical framework of the research was grounded on the ideas of social interaction and relationships and their quality as well as individuals' social competence. The definition of social well-being was especially based on Konu's (2002) theory of well-being at school and Salmivalli's (1998, 2003, 2005, 2009), Poikkeus's (1993, 1995), Allardt's (1976, 1999), Merrell's (2008), Wentzel's (1995, 1997, 2003), Ogden' s (2003), Ladd's (2005), Kaukiainen et al.'s (2005), and Neitola's (2011) studies of social interaction and social competence.

This research involved two research questions that both had specifying sub-questions:

(1) What is the social well-being in students of comprehensive schools like?

More specifically, the purpose was to analyze what the elements of social well-being are in elementary and middle school students in comprehensive schools and what the differences and similarities are in these elements of social well-being in these students.

(2) Which factors explain the elements of social well-being in students in comprehensive schools (the functionality of the school premises, school administration, cohesion of the school, and school competence)?

The study employed a mixed-methods research approach in which quantitative surveying, including an Internet-based survey, was complemented with qualitative data from student surveys and school archival data.

The analyses were based on several different statistical analyses where the one-dimensional distributions of variables were studied with frequencies, percentages, and central tendencies (mean, median, and dispersion). Multi-variable analyses included, among others, cross-tabulations and the χ^2-test, the Mann-Whitney U test as well as Kruskal-Wallis's non-parametric tests. The factors connected with the combined variables describing the elements of social well-being were studied with linear (stepwise) regression analysis and linear mixed model (LMM) analyses.

Based on the results from variable analyses regarding social well-being in students from four northern-Finnish comprehensive schools, elementary school and middle school students were satisfied with their peer relationships, the relationship between home and school, teachers' support and appreciation, and their performance at school. They were slightly dissatisfied with the functionality of the school premises, school administration, student–teacher relationships, and schoolwork experiences. Social well-being was lower in elementary school boys than in girls. Gender-related differences evened out in middle school students.

Statistically significant differences between various variables could be found between elementary school and middle school students and between genders and grades. Among elementary school students, fourth graders scored highest and fifth graders the lowest in social well-being elements of the functionality of school premises, school administration, peer relationships, student–teacher relationships, and schoolwork experiences. Fifth graders were the most dissatisfied with the aforementioned variables except for relationships with teachers. Of elementary school students, boys and girls from the fourth grade were the most satisfied with the functionality of school premises and schoolwork experiences. In addition, girls were the most satisfied with student–teacher relationships. When it came to middle school students, the seventh graders were the most satisfied and eighth graders the least satisfied with the functionality of the school premises and home–school relationships. Boys from the seventh and ninth grades were more satisfied with the functionality of school premises and home–school relationships than boys from the eighth grade.

Comparing grades and genders, girls from the fourth and fifth grades were more satisfied than their male peers with the school administration, student–teacher relationships, and schoolwork experiences. Girls from the eighth grade were more satisfied than boys from the same grade with their peer relationships, and girls from the seventh grade were more satisfied than boys with schoolwork experiences. When two different grades and genders were compared, statistically significant differences were mostly found between girls from the fourth and fifth grades as well as fourth and sixth grades.

The study clearly showed elementary school and middle school students' dissatisfaction with the physical premises of the school (ventilation, tidiness and coziness of school premises, gloominess of the school yard, congestion of recess premises, lack of personal lockers, and poor quality of desks and chairs). In addition, students reported abundant schoolwork and difficult studies as well as the lack of a peaceful classroom learning environment.

In contrast, students' evaluations of their own performance at school were positive. Students reported that they would like to participate more in school development and decision making regarding themselves, such as in composing rules and timetables. Both the fifth and sixth graders and middle school students wished that teachers would listen to them, encourage them to express their opinions, and hear their opinions more regarding schoolwork. Students longed for more encouragement and appreciation in social interactions with teachers and support in problematic or bullying situations from peers. Students reported that teachers were mostly friendly and that they have friends at school.

Students appreciated reciprocal, hearing, supportive, and appreciative interaction in student–teacher relationships, home–school relationships, and in students' mutual relationships. The results suggest that when developing the culture in comprehensive schools, more attention should be paid to relationships between adults and students and between students.

Students should become heard at school if the purpose is to give them an opportunity to grow as active and responsible citizens. All these actions would also prevent negative attitudes towards school and lower the risk of exclusion, instead creating social cohesion and a more communal school culture.

The regression analyses of various variables describing elements of social well-being showed that among elementary school students, student–teacher relationships appeared as the primary factor. The questions related to student–teacher relationships asked whether teachers are friendly, whether students get along with teachers easily, whether teachers treat students fairly, whether students' opinions on school development are given attention, and whether students are provided with opportunities to succeed at school. Regression analyses from the data from middle school students had varying emphases.

The results can be applied in the development of basic education when planning actions to promote school culture, social relationships, and social interaction between students and between students and teachers. The study provides information for teacher education and in-service training as well as curriculum planning.

Key words: social well-being, social competence, social interaction, social support, participatory action, cohesion, comprehensive school.

Kiitokset

Tutkimukseni virittäjänä ja sille sisältöä antavana tekijänä on ollut yhtenäiskoulu toimintakulttuureineen, toimijoineen, ilmapiireineen ja oppimisympäristöineen. Toimiessani kymmenen vuoden ajan luokan- ja aineenopettajana yhtenäiskoulussa syntyi ajatus tutkia sosiaalista hyvinvointia (sosiaalinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus, tuki ja auttaminen, koulusuoriutuminen ja koulutyön kokeminen) yhtenäiskoulun kontekstissa oppilaiden käsitysten valossa. Yhtenäiskoulu on oppilaille kasvu- ja oppimisympäristö, jossa oppilaat voivat käydä koulua enimmillään yhdeksän tai jopa kymmenen vuotta. Useiden tutkimusten mukaan hyvän sosiaalisen kompetenssin prososiaalisine taitoineen on todettu olevan edellytys sekä onnistuneelle vuorovaikutukselle että ihmissuhteiden solmimiselle ja ylläpitämiselle; koulukontekstissa myös oppilaiden myönteisille koulusaavutuksille. Heikon sosiaalisen kompetenssin on taas todettu olevan usein yhteydessä muun muassa myöhempään epäsosiaaliseen käyttäytymiseen ja syrjäytymiseen.

Väitöskirjaa on ohjannut näiden vuosien varrella professori Kaarina Määttä ja professori Raimo Rajala. Lämpimät kiitokseni haluan osoittaa heille molemmille asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta. Kiitän tutkimukseni esitarkastajia professori Raine Vallia ja dosentti Terhi Saaralaa perusteellisesta paneutumisesta työhööni ja saamastani asiantuntevista neuvoista ja työtäni eteenpäin vievistä kommenteista, joiden pohjalta tein välttämättömiä tarkennuksia väitöskirjaani. Lämpimät kiitokseni haluan osoittaa myös dosentti Anne Konulle hänen tuestaan ja avustaan kerätessäni kouluhyvinvointiin liittyvää tutkimusaineistoa tutkimuskouluista. Myös kauniit kiitokset ansaitsevat FM Helena Laukkala ja dosentti Satu Uusiautti; Helena opettavaisista opetus- ja ohjaushetkistä sekä neuvoista koskien kvantitatiivisten menetelmien käyttöä ja Satu työni oikolukemisesta ja tiivistelmän käännöstyöstä.

Erityiskiitokset ansaitsevat tutkimukseeni osallistuneet lappilaisten yhtenäiskoulujen oppilaat ja opettajat sekä koulujen rehtorit ja koulusihteerit. Ilman heidän panostaan ja avuliaisuuttaan työni ei olisi ollut mahdollinen. Haluan kiittää myös entisen työpaikkani Rantavitikan yhtenäiskoulun opettajakollegoita ja rehtori Esa Pasmaa. Heiltä olen saanut tukea, neuvoja, ymmärrystä ja voimia työstäessäni väitöskirjaani. Kiitokset osoitan myös Rovaniemen kaupungille, joka mahdollisti osallistumiseni vuosittaisiin yhtenäiskouluseminaareihin. Nämä kaikki ovat lisänneet ja syventäneet ymmärrystäni yhtenäiskoulumuodosta ja sen eetoksesta.

Epävirallisina ohjaajina ovat matkan varrella toimineet veljeni Kauko, Heli ja Simo sekä Pekka. Jakamalla ajatuksiaan keskusteluissa kanssani he ovat antaneet ideoita tutkimukseeni sekä kannustaneet ja tukeneet minua työni eri vaiheissa. KM Anna-Leena (Ansku) Rusanen on auttanut minua perustaiton tekemisessä. Taulukot ja kuvat saatiin asetettua niiden omille paikoilleen. Yhteistyö hänen kanssa oli mielenkiintoista, opettavaista ja antoisaa. Suuret kiitokset kuuluvat heille kaikille.

Väitöskirjani tekemiseen on tarvittu ymmärtävää ja kannustavaa kotiväkeä sekä suuri määrä kivoja ja kiinnostuneita ihmisiä. Arvostavat ja sydämelliset kiitokset kohdistan teille kaikille.

Rovaniemellä helmikuussa 2015 *Sirkka Räisänen-Ylitalo*

Sisällys

1 Johdanto 19

2 Hyvinvointi 22

2.1 Sosiaalinen hyvinvointi 23
2.2 Sosiaalinen pääoma 23
2.3 Kouluhyvinvoinnin ja koulun sosiaalisen hyvinvoinnin rakentuminen 25
2.4 Koulu hyvinvointitutkimusten kohteena 25

3 Sosiaalinen kasvu 28

3.1 Sosialisaatio 28
3.2 Sosiaalinen kompetenssi ja sen määrittelyä 29
3.3 Sosiaalinen kompetenssi teoreettisesti 32

4 Sosiaalinen käyttäytyminen 35

4.1 Prososiaalinen käyttäytyminen 35
4.2 Epäsosiaalinen käyttäytyminen ja koulukiusaaminen 36
4.3 Vuorovaikutussuhteet ja koulu 37
4.3.1 Oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet, vertaissuhteet 38
4.3.2 Vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä 40
4.3.3 Oppilaiden vanhempien koulusuhteet 43
4.3.4 Oppimis- ja opiskeluympäristö 44

5 Koheesio ja koulukompetenssi sosiaalisen hyvinvoinnin osoittimina 47

5.1 Kouluun kiinnittyminen 48
5.2 Yhdessä oppiminen 49

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset 51

7 Tutkimusaineisto ja menetelmät 53

7.1 Tutkimuskoulut 53
7.2 Tutkimusote 57
7.3 Tutkimusaineiston keruu 58
7.3.1 Lomakekysely 58

7.3.2 Täydentävä kysely ... 59
7.3.2 Tutkimuksen summamuuttujat ja niiden sisältö ... 60
7.3.3 Analyysimenetelmät ... 62
7.4 Tutkimuksen eettiset pohdinnat ... 64

8 Tutkimustulokset ... 65

8.1 Kuvailevat tulokset ... 65
8.1.1 Tutkimuskoulujen luokat ja oppilaat ... 65
8.1.2 Tutkimuskoulujen oppilaat ja sukupuoli ... 66
8.1.3 Tutkimuskoulujen oppilaiden luokat ja sukupuoli ... 68
8.2 Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet summamuuttujineen ... 70
8.3 Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.) ... 71
8.4 Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet (B.) ... 78
8.5 Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (C1.) ... 85
8.6 Koulukoheesio: Opettajasuhteet (C2.) ... 91
8.7 Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (C3.) ... 96
8.8 Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (D1.) ... 98
8.9 Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (D2.) ... 102
8.10 Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (D3.) ... 105
8.10.1 Yhteenveto kappaleiden 8.3 – 8.10 summamuuttujista ... 108
8.11 Taustamuuttujien yhteydet koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden summamuuttujiin ... 112
8.11.1 Sukupuoli ja summamuuttujat ... 112
8.11.2 Ala- ja yläluokkien summamuuttujat ... 115
8.11.3 Sukupuoli ja luokka sekä summamuuttujat ... 118
8.12 Yhtäläisyydet ja erot ala- ja yläluokkalaisten koulun sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueilla ... 121
8.13 Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden väliset yhteydet ... 130
8.13.1 Osa-alueiden summamuuttujien väliset yhteydet ... 130
8.13.2 Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden summamuuttujia selittävät tekijät ... 133
8.13.3 Summamuuttujien ensisijaiset ja keskeiset selittäjät ... 142
8.13.4 ”Being” -summamuuttujaa selittävät tekijät ... 147

9 Pohdinta ... 148

9.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ... 148
9.2 Pohdintaa keskeisistä tutkimustuloksista ja johtopäätökset ... 150
9.3 Tutkimuksen merkitys ... 161
9.4 Jatkotutkimusehdotuksia ... 161

Lähteet ... 163

Liitteet ja liitetaulukot

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus 177
Liite 2. Informaatiokirje rehtoreille 178
Liite 3. Koulun hyvinvointiprofiili / ala- ja yläluokkien kyselylomakkeet 179
Liite 4. Oppilaskyselyn kysymykset 188
Liite 5. Rehtorin haastattelukysymykset 188
Liite 6. ”Being” -summamuuttujaa selittävät tekijät (ala- ja yläluokat) 189
Liite 7. ”Miten opettajan tulisi toimia koulussa?” 190
Liite 8. Ala- ja yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arvioinnit koulun sosiaalisesta hyvinvoinnista 191
Liite 9. Ala- ja yläluokkien arvioinnit koulun sosiaalisesta hyvinvoinnista 192
Liitetaulukko 1. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa–kerroin) 193
Liitetaulukko 2. Koulun toiminnan hallinta eli koulutyön puitteet: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa– kerroin) 194
Liitetaulukko 3. Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin) 194
Liitetaulukko 4. Koulukoheesio luokkatoverisuhteissa: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin) 195
Liitetaulukko 5. Koulukoheesio opettajasuhteissa: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin) 196
Liitetaulukko 6. Koulukoheesio kodin koulusuhteissa: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin) 197
Liitetaulukko 7. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin) 198
Liitetaulukko 8. Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin) 199
Liitetaulukko 9. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 200
Liitetaulukko 10. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulun toiminnan hallinta eli työnpuitteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 201
Liitetaulukko 11. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 202
Liitetaulukko 12. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 203
Liitetaulukko 13. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: opettajasuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 204

Liitetaulukko 14. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: kodin koulusuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 205
Liitetaulukko 15. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 206
Liitetaulukko 16. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 207
Liitetaulukko 17. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 208
Liitetaulukko 18. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulun toiminnan hallinta eli työnpuitteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 209
Liitetaulukko 19. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 210
Liitetaulukko 20. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 211
Liitetaulukko 21. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: opettajasuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 212
Liitetaulukko 22. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: kodin koulusuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 213
Liitetaulukko 23. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 214
Liitetaulukko 24. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %) 215
Liitetaulukko 25. 4.–6. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskal Wallis -testin mukaan 215
Liitetaulukko 26. 4. ja 5. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 216
Liitetaulukko 27. 4. ja 6. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 216
Liitetaulukko 28. 5. ja 6. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 217
Liitetaulukko 29. 7.–9. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskall Wallis -testin mukaan 217
Liitetaulukko 30. 7. ja 8. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 218
Liitetaulukko 31. 7. ja 9. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 218
Liitetaulukko 32. 8. ja 9. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 219
Liitetaulukko 33. Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 219
Liitetaulukko 34. 4.–6. luokkien tyttöjen sekä poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskall Wallis -testin mukaan 220
Liitetaulukko 35. 4.–6 luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 221

Liitetaulukko 36. 4. ja 5. luokkien tyttöjen sekä poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 222
Liitetaulukko 37. 4. ja 6. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 223
Liitetaulukko 38. 5. ja 6. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 224
Liitetaulukko 39. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 225
Liitetaulukko 40. 7.–9 luokkien tyttöjen sekä poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskall Wallis -testin mukaan 225
Liitetaulukko 41. 7.–9 luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 226
Liitetaulukko 42. 7. ja 8. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 227
Liitetaulukko 43. 7. ja 9. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 228
Liitetaulukko 44. 8. ja 9. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan 229
Liitetaulukko 45. Alaluokkien tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut 230
Liitetaulukko 46. Yläluokkien tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut 231
Liitetaulukko 47. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (alaluokat) 232
Liitetaulukko 48. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (tytöt ja pojat / alaluokat) 234
Liitetaulukko 49. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (yläluokat) 236
Liitetaulukko 50. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (tytöt ja pojat / yläluokat) 238
Liitetaulukko 51. Mixed models-malli. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet (alaluokat) 240
Liitetaulukko 52. Mixed models -malli. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet (yläluokat) 241
Liitetaulukko 53. Mixed models -malli. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet (alaluokat) 242
Liitetaulukko 54. Mixed models -malli. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus (alaluokat) 243
Liitetaulukko 55. Mixed models -malli. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus (yläluokat) 244
Liitetaulukko 56. Mixed models-malli. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen (alaluokat) 245
Liitetaulukko 57. Summamuuttujien luokittelu (yläluokat) 246

Kuviot

Kuvio 1. Vertaisryhmässä tarvittavat sosiaaliset taidot ja niiden taustatekijät. Muokattu Hayn ym. (2004, 87) ja Neitolan (2011, 30) kuviosta. 38
Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet 52
Kuvio 3. Tutkimuksen summamuuttujat ja niitä vastaavat koodit 61
Kuvio 4. Alaluokkien oppilaat, koulut ja luokat 65
Kuvio 5. Yläluokkien oppilaat, koulut ja luokat 66
Kuvio 6. Alaluokkien oppilaat ja sukupuoli (p = .013) 67
Kuvio 7. Yläluokkien oppilaat ja sukupuoli (p = .164) 68
Kuvio 8. Alaluokkien tytöt ja pojat sekä luokat (p = .110) 69
Kuvio 9. Yläluokkien tytöt ja pojat sekä luokat (p = .882) 70
Kuvio 10. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (alaluokkalaiset tytöt ja pojat), (p = .043) 72
Kuvio 11. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (yläluokkalaiset tytöt ja pojat), (p = .003) 75
Kuvio 12. Koulun toiminnan hallinta (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .003) 79
Kuvio 13. Koulun toiminnan hallinta (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .330) 82
Kuvio 14. Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .097) 85
Kuvio 15. Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .014) 88
Kuvio 16. Koulukoheesio: Opettajasuhteet (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .035) 92
Kuvio 17. Koulukoheesio: Opettajasuhteet (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .169) 94
Kuvio 18. Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .139) 96
Kuvio 19. Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .079) 97
Kuvio 20. Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .138) 99
Kuvio 21. Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .013) 101
Kuvio 22. Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .007) 103
Kuvio 23. Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .040) 104
Kuvio 24. Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .005) 106
Kuvio 25. Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .268) 107
Kuvio 26. Ala- ja yläluokkalaisten arvioinnit summamuuttujilla A.–D3. 109
Kuvio 27. Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien arvioinnit summamuuttujilla A.–D3. 110

Kuvio 28. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arvioinnit summamuuttujilla A.–D3. 111
Kuvio 29. Summamuuttujien erot luokittain (alaluokat) 116
Kuvio 30. Summamuuttujien erot luokittain (yläluokat) 118
Kuvio 31. ”Opin hyvin koulussa, kun...” 4. ja 6. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16) 128
Kuvio 32. ”Opin hyvin koulussa, kun...” 7. ja 9. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16) 128
Kuvio 33. ”Opin huonosti koulussa, kun...” 4. ja 6. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16) 129
Kuvio 34. ”Opin huonosti koulussa, kun...” 7. ja 9. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16) 129
Kuvio 35. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien ensisijaiset selittäjät (yläluokkalaiset: punainen nuoliviiva ja alaluokkalaiset: vihreä nuoliviiva) 142

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkkejä tutkimuksissa esiintyvistä sosiaalisen kompetenssin määritelmistä ja painotuksista 30
Taulukko 2. Tutkimuskoulut 53
Taulukko 3. Lapin läänin oppilaitokset ja perusopetus lukuvuosina 2005–2006 ja 2013–2014 56
Taulukko 4. Kyselyyn vastanneet oppilaat luokka-asteittain (neljä koulua) 59
Taulukko 5. Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ja tutkimuskysymykset 63
Taulukko 6. Ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien keskeiset tunnusluvut ja Cronbachin Alfat 71
Taulukko 7. Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden tunnusluvut sekä p-arvot 113
Taulukko 8. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden tunnusluvut sekä p-arvot 114
Taulukko 9. Alaluokkien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut 115
Taulukko 10. Yläluokkien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut 117
Taulukko 11. Summamuuttujien jakaumien vertailua ala- ja yläluokkalaisten, eri luokkien sekä luokkien ja sukupuolen välillä 120
Taulukko 12. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien väliset lineaariset yhteydet (alaluokkalaiset) 131
Taulukko 13. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien väliset lineaariset yhteydet (yläluokkalaiset) 132
Taulukko 14. Koulun ulkoisten tilojen toimivuutta selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan 134
Taulukko 15. Koulun toiminnan hallintaa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan 135
Taulukko 16. Koulukoheesiota luokkakaverisuhteissa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan 136
Taulukko 17. Koulukoheesiota opettajasuhteissa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan 137
Taulukko 18. Koulukoheesiota kodin koulusuhteissa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan 138
Taulukko 19. Koulukompetenssi: Opettajan tukea ja arvostusta selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan 139

Taulukko 20. Koulukompetenssi: Koulusuoriutumista selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan 140
Taulukko 21. Koulukompetenssi: Koulutyön kokemista selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaa..... 141

1 Johdanto

Lasten ja nuorten sosiaalistaminen yhteiskuntaan on kasvatusinstituutioiden ja muun muassa perusopetuksen keskeinen tehtävä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004). Kasvatusinstituutioiden tulee tukea ja ohjata oppilaita kehittämään sosiaalisia taitojaan, vuorovaikutustaitojaan ja yhteistyötaitojaan. Työelämän toimintatavat korostavat verkostoitumista ja tiimityötä, joissa tarvitaan yhteistyötaitoja. Nykyisin sosiaalinen kehitys nähdään koko elinkaareen liittyvänä prosessina, jonka merkittävät ja nopeat kehitysvaiheet ovat varhaislapsuudessa ja joka jatkuu vanhuuteen saakka. (Laine 2005, 125.)

Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen lähtökohtana on oppilaskeskeisyys sekä aktiivisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostava oppimiskäsitys. Koulun tehtävänä ei ole ainoastaan akateemisten taitojen opettaminen, vaan myös terveen itsetunnon kehittäminen ja oppilaan kasvun tukeminen. (Perusopetuslaki 628/1998, Perusopetusasetus 852/1998, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, Valtioneuvoston asetus 1434 / 2001.) Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin, rohkaiseva, kannustava ja vuorovaikutteinen. Tällaisessa toimintakulttuurissa eri koulutoimijoiden (opettajien, oppilaiden ja rehtorin sekä muun henkilökunnan) kohtaamiset vuorovaikutussuhteineen ovat myönteisiä ja sosiaalisesti tukevia. Oppilaista välitetään ja he saavat tarvittaessa apua. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. Näin oppilaille annetaan mahdollisuus vaikuttaa ja tulla kuulluksi oman yhteisönsä jäseninä. Koulun toimintakulttuurin tulee tukea yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa.

Turvallisessa, sosiaalisessa oppimisympäristössä oppilas on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Oppilas kasvaa ja kehittyy, oppii ja omaksuu sekä muodostaa omaa identiteettiään opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Huusko ym. (2007) toteavat vuorovaikutuksen laadun olevan yhteydessä koulun rakentamaan oppimisympäristöön. Sosiaalinen kompetenssi sosiaalisine taitoineen on edellytys sekä onnistuneelle vuorovaikutukselle että ihmissuhteiden solmimiselle ja ylläpitämiselle. Hyvän sosiaalisen kompetenssin ja myönteisten koulusaavutuksien on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa (Welsh, Parke, Wideman & O'Neil 2001, 463–481; Wentzel 1993, 357–364; 2003, 5–28). Vastaavasti nuoruuden heikon sosiaalisen kompetenssin on todettu olevan yhteydessä myöhempään epäsosiaaliseen käyttäytymiseen (ks. esim. Sørlie, Hagen & Ogden 2008, 12–14) sekä masennukseen varhaisaikuisuudessa (Whitton, Larson & Hauser 2008, 79–85).

Oppimisympäristön pysyvyys, tuttuus ja turvallisuus ovat merkittäviä lähtökohtia yhtenäistä perusopetusta rakennettaessa. Yhtenäiskoulun toimijat – oppilaat, opettajat sekä muu koulun henkilökunta – voivat työskennellä ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan saman hallinnollisen kokonaisuuden sekä saumattoman ja yhtenäisen toimintakulttuurin puitteissa, usein myös samassa kiinteistössä. Esimerkiksi vuosiluokkien 6. ja 7. välillä oppilaan ei tarvitse siirtyä erilaisesta toimintakulttuurista ja oppimisympäristöstä toiseen juuri murrosiän kynnyksellä. Pysyvyys ja tuttuus luovat edellytykset syvällisemmälle ihmistuntemukselle, jol-

loin myös ihmisen kehityksen seuraaminen ja tukeminen helpottuu. Kun tehdään töitä pitkään yhdessä, oppilaiden, opettajien ja muiden koulun arjessa työskentelevien henkilöiden sosiaaliset suhteet syvenevät ja tiivistyvät vuosien varrella. Parhaimmillaan yhdessä kasvaen opitaan kantamaan vastuuta asioista ja toinen toisista. Kaikki tämä rakentaa myös kouluun yhteisöllisyyden ilmapiiriä.

Koulun turvallisuus ja viihtyisyys ovat laissa määrättyjä oppilaan perusoikeuksia. Perusopetuslain (628/1998 29 §) mukaan jokaiselle oppilaalle pitää taata oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Sama laki velvoittaa opetuksen järjestäjää laatimaan, toimeenpanemaan ja valvomaan suunnitelmaa, jossa oppilas suojataan väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Yhtenäiskoulussa tutut opettajat ja oppilastoverit luovat turvallisuutta. Yhtenäiskoulussa oppilashuoltotyö jatkuu saumattomasti koulunkäynnin alusta sen päättymiseen saakka. Kouluyhteisössä oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Toimiva oppilashuolto on koko koulun ja oppilaan hyvinvoinnin perusta.

Kun ihmissuhteet tulevat läheisemmiksi ja pysyvämmiksi, oppimisympäristön sosiaalinen yhteenkuuluvuus eli sosiaalinen koheesio[1] kasvaa ja tiivistyy. (Ks. Coleman 1988; Hyyppä 2005.) Ihminen kokee olevansa osa yhteisöään. Ryan ja Deci (2000, 68–78; 2002) puhuvat myös yhteenkuuluvuudentunteesta. Yhteenkuuluvuudentarve liittyy integratiivisuuden yhteisölliseen puoleen: ihminen haluaa olla yhteydessä muihin ihmisiin ja hän haluaa olla muiden hyväksymä. Yhteenkuuluvuudentarve liittyy turvallisen vuorovaikutuksen ja yhteyden tavoitteluun.

Tämän tutkimuksen kontekstina on yhtenäinen peruskoulu (yhtenäiskoulu). Vuonna 1999 voimaan tulleen perusopetuslain mukaan siirryttiin yhtenäiseen perusopetukseen. Tässä yhteydessä laista poistuivat käsitteet ylä- ja ala-aste. (Perusopetusasetus 852/1998 1§). Yhtenäinen perusopetus tarkoittaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäistä kokonaisuutta vuosiluokille 1–9. Se on kokonaisuus, jolla on yhteinen arvopohja, toimintakulttuuri, toimintasäännöt, tehtävät ja käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet. Yhtenäinen perusopetus mahdollistaa kokonaisvaltaisen kasvatus- ja opetustyön opettajille. Tämä edellyttää yhteisöllisemmän toimintakulttuurin rakentamista, luokan- ja aineenopettajaryhmien välisen ammatillisen eron kaventamista ja yhteisen kasvatustavoitteen asettamista. Yhtenäisessä perusopetuksessa on kyseessä pedagoginen muutos, jonka tavoitteena on oppilaan johdonmukainen, yksilöllinen ja ehyt oppimispolku koko perusopetuksen ajan. Yhtenäiskoulussa ei nivelvaiheita synny, koska oppilaat opiskelevat koko peruskouluikänsä samassa koulussa, osittain yhteisten opettajien johdolla.

Yhtenäistä perusopetusta voidaan toteuttaa yhdessä koulussa tai eri luokka-asteita käsittävien koulujen välillä. Koulupolku voi muodostua esimerkiksi luokkien 1–4 ja 5–9, 1–2 ja 3–9, 1–5 ja 6–9 tai 1–6 ja 7–9 kouluista. Monin paikoin koko oppivelvollinen ikäryhmä ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan opiskelee saman hallinnollisen kokonaisuuden puitteissa ja useassa koulussa myös samassa koulukiinteistössä. Kunnat voivat itse päättää, mitkä luokka-asteet kuhunkin kunnan kouluyksikköön kuuluvat. Vuonna 2004 perustettu Suomen Yhtenäiskouluverkosto käyttää esiopetuksen ja perusopetuksen 1.–10. vuosiluokkien

1 sisäinen eheys, kiinnevoima

yhtenäisistä kouluyksiköistä nimitystä ”yhtenäiskoulu”. (Johnson 2006, 48; Pyhältö ym. 2007, 14–29; Tanttu 2005, 110–111.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalista hyvinvointia yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun 4.–9. luokkien oppilaiden käsitysten mukaan. Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiksi muodostettiin koulun ulkoisten tilojen toimivuus ja koulun toiminnan hallinta sekä koulukoheesio ja koulukompetenssi. Osa-alueet perustuvat osin Konun (2002) luomaan koulun hyvinvointimalliin.

Tutkimuksessa selvitetään, millainen on neljän pohjoissuomalaisen yhtenäiskoulun 4.–9. luokkien oppilaiden sosiaalinen hyvinvointi koulukontekstissa ja miten taustamuuttujat (sukupuoli ja luokka-aste) ovat yhteydessä ala- ja yläluokkalaisten sosiaaliseen hyvinvointiin. Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen kaksi päätutkimuskysymystä ovat:

1. Millainen on yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalinen hyvinvointi?

2. Mitkä tekijät selittävät yhtenäiskoulujen ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita?

Tutkimuksen aihevalintaan vaikuttivat vahvasti yhtenäiskouluelämästä juontavat kouluarjen kokemukseni, työni yhtenäiskoulun opettajana sekä kiinnostukseni perusopetuksen kehittämiseen. Tulevaisuuden monimutkaisissa työtehtävissä erityisesti sosiaalisesti jaettu osaaminen ja tiedon hallitseminen korostuvat myös perusopetuksessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistavan toiminnan merkitys tulee huomioida entistä laajemmin oppimisympäristöjen suunnittelussa.

2 Hyvinvointi

Hyvinvointi käsitteenä on laaja, eikä sen määritteleminen ole yksiselitteistä ja ongelmatonta. Tämä näkyy muun muassa siinä, että käsitteitä ”quality of school life”, ”life satisfaction”, ”well-being” ja ”wellness” käytetään englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa osittain rinnakkain ja osittain synonyymeinä. Hyvinvointi on monisäikeinen ilmiö, jota voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Hyvinvointi voidaan ymmärtää fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi kokonaisuudeksi. Ei riitä, että ihmisen sosiaaliset suhteet ovat kunnossa, vaan tärkeää on huolehtia myös fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista, sillä ne vaikuttavat ihmisen kokonaishyvinvointiin. Hyvinvointiin voidaan liittää sellaisia sanoja kuin onnellisuus, elämäntyytyväisyys ja positiivinen mieliala. Konun (2002) mielestä hyvinvoinnin moninaisuus ja sen tutkiminen edellyttävät hyvinvoinnin tutkijoilta tutkimuskäsitteen tarkkaa määrittelyä ja rajausta. Lisäksi hyvinvointia on tärkeää arvioida eri osapuolten näkökulmista. Esimerkiksi Savolaisen (2001) tutkimuksesta ilmenee, etteivät oppilaiden ja opettajien kokemukset koulusta välttämättä ole yhteneväiset.

Hyvinvointitutkimusta on tehty pääasiassa psykologisesta näkökulmasta yksilön hyvinvointia tarkastellen. Lisäksi hyvinvointia ja elämänlaatua on tarkasteltu sosiologisista lähtökohdista, jolloin yksilöä tarkastellaan sosiaalisena toimijana ja yhteisönsä jäsenenä. Erik Allardtin (1976, 21) mukaan hyvinvointi tarkoittaa tilaa, jossa ihmisellä on mahdollisuus saada keskeiset tarpeensa tyydytettyä. Hän jakaa hyvinvoinnin kahteen eri osaan: elintasoon (engl. *having*) ja elämänlaatuun. Elämänlaatuun sisältyvät yhteisyyssuhteet (engl. *loving*) sekä itsensä toteuttaminen (engl. *being*). Yhteisyyssuhteisiin sisältyvät ihmisten väliset suhteet ja identiteettiin liittyvät tarpeet. Yhteisyyssuhteet koostuvat paikallis- ja perheyhteisyydestä sekä ystävyyssuhteista. Itsensä toteuttamiseen liittyvät puolestaan yhteiskuntaan integroitumisen ja luonnon kanssa sopusoinnussa elämisen tarpeet (esim. arvonanto, korvaamattomuus ja mielekäs tekeminen). Elintasoon liittyvät aineelliset ja ei-henkilökohtaiset perustarpeet kuten koulutus, asuinolot, terveys ja tulot. Hyvinvoinnin osa-alueiden tulee olla tyydytettyinä ja sopusoinnussa keskenään, jotta ihminen voi hyvin. Allardtin (1976, 32–33, 50–51) mukaan sekä elintasoa että elämänlaatua voidaan tutkia niin objektiivisesti kuin subjektiivisestikin. Hyvinvoinnin subjektiivista ulottuvuutta tutkittaessa näkökulmana ovat yksilön omat kokemukset ja arviot omasta hyvinvoinnistaan, elämäntyytyväisyydestään ja onnellisuudestaan.

Kunnari ja Suikkanen (2013, 12–18) pohtivat tutkimuksessaan kokemuksellisen hyvinvoinnin tutkimista. Jotta ihmisen todellisen hyvinvoinnin tilasta olisi mahdollista saada tietoa ja jotta sitä voitaisiin tukea ja edistää, tarvitaan objektiivisen tiedon rinnalle ja sen tueksi tietoa ihmisten omista kokemuksista koskien erilaisia hyvinvointisisältöjä. (Kunnari & Suikkanen 2013, 13.) Mitä sitten kokemuksellinen hyvinvointi on? Tutkijoiden mukaan se on hyvinvoinnin, elämänlaadun, onnellisuuden ja tyytyväisyyden muodostama kokonaisuus, jonka ihmiset liittävät erilaisiin hyvinvointisisältöihin ja -ympäristöihin.

2.1 Sosiaalinen hyvinvointi

Rauramon (2004, 122) mukaan ihmiselle on luontaista olla sosiaalinen ja ryhmäolento, joka kaipaa yhteyteen muiden ihmisten kanssa. Ihmisellä on tarve tulla rakastetuksi, hyväksytyksi, huomatuksi ja tuntea itsensä tarpeelliseksi. Ihminen toteuttaa sosiaalisuuttaan sosiaalisissa suhteissa, kuten esimerkiksi perheessä, koulussa, työpaikoilla ja ystävien keskuudessa. Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat ihmisen olemassaolon ja toiminnan edellytyksiä. Yhteisöissä ja ryhmissä ihminen kokee yhteenkuuluvuutta ja yhteisyyden tunnetta muiden kanssa.

Sosiaalinen hyvinvointi käsitteenä on moniaineksinen. Kuitenkin käsitteen ytimenä on yksilöiden sosiaalinen vuorovaikutus eri ympäristöissä. Sosiaalinen toiminta koostuu sosiaalisista suhteista ja niiden laadusta sekä yksilöiden sosiaalisesta kompetenssista pro- ja epäsosiaalisine taitoineen. (Ogden 2003.) Koulussa sosiaaliset suhteet koostuvat koulun kaverisuhteista, opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista, kotien ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä muista koulun suhteista ympäröivään yhteisöön. Konun (2002, 45) mukaan sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavat koulussa ryhmädynamiikka, koulun ilmapiiri ja päätöksenteko (osallistuminen) sekä kiusaaminen. Koulukiusaaminen ilmentää Konun (2002) mukaan sosiaalisten suhteiden toimimattomuutta. Wentzelin (2003, 5–28) mukaan toimivien sosiaalisten suhteiden ja myönteisten koulusaavutuksien on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden hyvinvointia koulussa tarkastellaan sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta eli miten koulun ihmissuhteet pro- ja epäsosiaalisine taitoineen, vuorovaikutus, sosiaalinen tuki ja arvostus, koulusuoriutuminen ja koulun toiminnan hallinta sekä toimintaympäristön antama mahdollisuus sosiaaliseen toimintaan näyttäytyy oppilaiden käsitysten valossa. Tästä hyvinvoinnin muodosta käytetään tässä työssä nimitystä ”sosiaalinen hyvinvointi”.

2.2 Sosiaalinen pääoma

Jos edellä mainittu sosiaalinen hyvinvointi on moniaineksinen käsite, sitä on myös sosiaalinen pääoma. Zetterman (2008, 14) toteaa sosiaalisesta pääomasta:

> *”Sosiaalinen pääoma on moniaineksinen hybridikäsite, jonka syy-seuraussuhteille ei välttämättä koskaan löydykään selkeitä vastauksia monien muiden yhteiskuntatieteellisten kysymysten tavoin. Yhteiskunnallisissa ilmiöissä on usein hankalaa erottaa niin sanotun myönteisen – ja takuuvarmasti myös kielteisen – kehän syitä ja seurauksia toisistaan monimutkaisissa sosiaalisissa prosesseissa.”*

Korkiamäki (2013, 17) analysoi (ks. myös Field 2008, 1; Schaefer-McDaniel 2006, 178; Sinkkonen-Tolppi 2005, 51) sosiaalista pääomaa seuraavasti:

> *”Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan yleensä sellaisia hyvinvointia tuottavia asioita, jotka syntyvät ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Siinä missä taloudellinen pääoma sijaitsee pankkitileillämme ja inhimillinen pääoma korviemme välissä, sosiaalinen pääoma sijaitsee ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa. Olemalla tekemisissä toisten ih-*

misten kanssa voimme saavuttaa asioita, joiden saavuttaminen yksin ei onnistu tai on äärimmäisen vaikeaa."

Voipion (2000) mukaan sosiaalinen pääoma voidaan nähdä joko yksilön voimavaraksi (Bourdieu 1986) tai yhteisön voimavaraksi (Putman 1993; 2000). Sosiaalinen pääoma muodostuu ihmisten välisissä formaaleissa ja informaaleissa vuorovaikutussuhteissa (Coleman, 1988; Rajakaltio 2005; Ellonen & Korkiamäki 2006). Tavallisemmin käsitteellä viitataan sosiaalisen ympäristön ja sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksiin kuten sosiaalisiin verkostoihin, normeihin ja luottamukseen. Nämä kaikki edistävät yhteisön hyvinvointia. (Ruuskanen 2002, 5.)

Hyypän (2005, 8) mukaan sosiaalinen pääoma tarkoittaa yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin juurtuneita normeja, arvoja ja sosiaalisia suhteita, jotka antavat ihmisille mahdollisuuden koordinoida toimintaansa haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Hyry-Honka (2008, 27) toteaa Hyypän (2005) liittävän sosiaalisen pääoman yhteisöllisyyteen ja löysiin horisontaalisiin verkostoihin, joissa toimiminen on vapaaehtoista ja vapaa-aikaan sijoittuvaa, luottamukseen perustuvaa, yhteistä hyvää tuottavaa. Yhteinen hyöty lisääntyy yhteistoiminnan lisääntyessä. Yhteisöllisyydessä ihmiset vaikuttavat toisiinsa, tarpeet ovat jaettuja ja niiden saavuttamiseen on yhdessä sitouduttu (Hyyppä 2010; Saaranen, Pertel, Streimann, Laine & Tossavainen 2014, 6). Hyry-Honka (2008, 26) toteaa sosiaalisen pääoman olevan välittömien ja välillisten sosiaalisten suhteiden kokonaisuus, jota ihminen voi tarvittaessa hyödyntää. Sosiaalisen pääoman avulla ihminen voi saavuttaa sosiaalisen aseman ja hyvinvointia. (Ks. myös O'Rand 2006, 148.)

Sosiaalisen pääoman tutkimus on saanut kritiikkiä laaja-alaisuudesta sekä vaikeasta sovellettavuudestaan lasten ja nuorten elämään. Muun muassa Putmanin (1993; 2000) käsitteet "kansalaisaktiivisuus" ja "yhteisöllinen infrastruktuuri" sekä Putmanin käyttämä yleistyneen luottamuksen käsite ovat kaukana lasten ja nuorten kokemusmaailmasta. (Ellonen ym. 2006, 224.) Schaefer-McDaniel (2004, 158–160) kritisoi myös sosiaalisen pääoman tutkimusta nuorten subjektiivisten havaintojen puutteellisesta huomioimisesta. Käsitteen määrittelyssä ei ole huomioitu kylliksi nuorten toimijuutta sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa lähiympäristön jäsenten kanssa.

Schaefer-McDanielin (2004, 161–164) mukaan nuorten sosiaalista pääomaa mittaavat indikaattorit ovat sosiaaliset verkostot tai suhteet ja sosiaalisuus, luottamus ja vastavuoroisuus sekä kuulumisen tunne ja kiinnittyminen välittömään sosiaaliseen ympäristöön. Sosiaalisen pääoman tuotoksia ovat yksilöllisellä tasolla muun muassa akateeminen menestyminen, sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistuminen ja sosiaalisen tuen sekä voimavarojen lisääntyminen. Yhteisötasolla nuorten osallistuminen lisääntyy, mikä parantaa samalla nuorten ryhmässä toimimisen taitoja. Kaikki tämä lisää nuorten itsetuntoa ja muiden ryhmässä olevien jäsenien huomioimista.

Schaefer-McDaniel (2004) yhdistää teoriassaan individuaalisen ja kollektiivisen pääoman toisiinsa, sillä hänen mukaansa myönteinen sosiaalinen pääoma ei ainoastaan tuota suotuisia seuraamuksia yksilölle paremman hyvinvoinnin muodossa, vaan se vaikuttaa myös myönteisesti lisäämällä nuoren osallistumista erilaiseen toimintaan. Hänen mukaansa nuoret käyttävät myös fyysistä tilaa jokapäiväisessä ympäristössään valiten sellaisia tiloja, jotka mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääntymisen. (Ks. myös Kumpula 2012.)

2.3 Kouluhyvinvoinnin ja koulun sosiaalisen hyvinvoinnin rakentuminen

Tämän tutkimuksen alkuperäisenä mittarina on ollut Konun (2002) laatima koulu hyvinvointimittari, jonka avulla neljältä yhtenäiskoululta kerättiin oppilaiden hyvinvointiaineistot. Tässä mittarissa hyvinvointi on määritelty Allardtin sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta. Sosiologisen, kasvatustieteellisen, psykologisen ja terveyden edistämisen kirjallisuuden sekä esiselvityksen perusteella on laadittu käsitteellinen koulun hyvinvointimalli. Siinä hyvinvointi, kasvatus ja opetus sekä oppiminen on yhdistetty toisiinsa. Hyvinvointiin koulussa vaikuttavat myös oppilaiden kodit sekä muu ympäröivä yhteisö. Opiskeluhyvinvointiin vaikuttavat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila.

Kasvatustieteellisen, psykologisen ja sosiologisen kirjallisuuden ja tutkimuksen sekä loogisen analyysin avulla laadittiin tämän tutkimuksen koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet Konun (2002) kouluhyvinvointi mittarin muuttujista. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiksi muodostettiin koulun ulkoisten tilojen toimivuus ja koulun toiminnan hallinta, koulukoheesion tunne (oppilas- eli vertaissuhteissa, opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa ja kodin koulusuhteissa) ja koulukompetenssi (opettajan antama tuki ja arvostus, oppilaan koulusuoriutuminen ja koulutyön kokeminen). Oppilaiden sosiaalista hyvinvointia koulukontekstissa tarkasteltiin laadittujen sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien avulla koulun ulkoisten tilojen toimivuuden ja koulun toiminnan hallinnan alueilla sekä koulukompetenssin ja koulukoheesion alueilla. (Ks. liitetaulukot 1–8.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat oppilaiden sosiaaliset suhteet kouluympäristössä (koulun kaverisuhteet, opettaja–oppilassuhteet, kotien koulusuhteet), oppilaiden opiskelu ja siihen saatu opettajien ja kodin sosiaalinen tuki ja arvostus sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallisuuden mahdollistuminen koulun fyysisen ympäristön ja koulun toiminnan hallinnan puitteissa. Esimerkiksi tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden kokemia vaikutusmahdollisuuksia ja kuulluksi tulemista, osallistumista, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta yhtenäiskoulussa.

2.4 Koulu hyvinvointitutkimusten kohteena

Samdal (1998) sekä Opdenakker ja van Damme (2000) ovat tutkineet hyvinvointia koulussa. Samdal käytti subjektiivisen hyvinvoinnin mittarina koulussa kysymystä ”In general, how do you feel about life at present?” eli ”Miltä sinusta tuntuu elämässäsi tällä hetkellä yleisesti ottaen?” Tulokset osoittivat, että opiskelijatovereiden tukeminen ja opettajilta saatu tuki ja omiin kykyihin sopivat odotukset olivat subjektiivisen hyvinvoinnin tärkeimmät ennustajat. Opdenakker ja Van Damme käyttivät hyvinvointikyselyssään kahdeksaa indikaattoria: hyvinvointi koulussa, sosiaalinen integraatio luokassa, suhteet opettajiin, kiinnostus opiskelutehtäviin, motivaatio opiskelutehtäviin, asenne kotitöihin, tarkkaavaisuus luokassa ja akateeminen itsekäsitys. Tulokset osoittivat, että samat opetusta ja tiedonhankintaa koskevat tekijät vaikuttivat sekä koulusaavutuksiin että hyvinvointiin, samoin kuin opetushenkilö-

kunnan yhteistyö opetustavoissa ja oppilaiden ohjauksessa (Konu 2002, 31). (Ks. myös Opdenakker ja van Damme 2000; Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 156–157.)

Savolaisen (2001) tutkimuksessa Skolmiljö 2000 -menetelmästä muokattua kyselyä käytettiin kouluolojen arviointivälineenä. Tutkimustulokset osoittivat fyysisen työympäristön, koulun ilmapiirin, turvattomuuden, kouluyhteisön yhteistyön ja vuorovaikutuksen, sosiaalisen tuen, avoimuuden ja rohkaisun sekä tasavertaisuuden olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin. Lisäksi tulosten mukaan oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet koulussa näyttivät vähäisiltä.

Konu (2002) tarkastelee artikkeliväitöskirjassaan kouluhyvinvointia neljän osa-alueen kautta: olosuhteiden (engl. *having*), sosiaalisten suhteiden (engl. *loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien (engl. *being*) sekä terveydentilan (engl. *health*). Tutkimuksen pohjalta kehitetyssä koulun hyvinvointimallissa oppilaiden kouluhyvinvointi rakentuu koulun olosuhteista (koulun fyysinen ympäristö, opiskeluympäristö, oppilaille suunnatut palvelut), sosiaalisista suhteista (kouluympäristön sisäiset ja ulkoiset sosiaaliset suhteet) ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista koulussa (omien taitojen / kykyjen mukainen opiskelu, kannustuksen, palautteen ja arvostuksen saaminen) (Konu 2002, 43–46). Terveydentilaa arvioidaan hyvinvointimallissa pääsääntöisesti tautien ja sairauksien poissaolona.

Piispanen (2008) tarkastelee tutkimuksessaan sitä, millaisena oppilaat, vanhemmat ja opettajat ymmärtävät hyvän oppimisympäristön. Hän on jakanut tutkimuksessaan hyvinvointia tukevan kouluympäristön erilaisiin oppimisympäristöihin: fyysiseen, pedagogiseen ja sosiaalipsykologiseen. Tutkimuksesta ilmenee, että oppilaat korostavat fyysisiä puitteita, vanhemmat liittävät hyvyyden lähinnä sen psykologisiin ja sosiologisiin ilmentymiin ja opettajat tarkastelevat oppimisympäristön hyvyyttä pedagogisista lähtökohdista.

Nuikkinen (2009) selvitti laadullisessa tapaustutkimuksessa peruskoulurakennuksen ja sen käyttäjien hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä ja siten tarkoituksena oli löytää ohjeita hyvinvointia tukevan opiskeluympäristön suunnitteluun[2]. Empiirinen aineisto on kerätty Soinisen koulun henkilökunnalta ja oppilailta. Tutkittavana ilmiönä oli opiskeluympäristön tuottama kokemuksellinen hyvinvointi. Ilmiötä tutkittiin kahden pääongelman avulla: Millainen on hyvä peruskoulurakennus? Millaisia kokemuksia Soinisen koulun rakennus tuottaa koulun oppilaille ja henkilökunnalle? Tuloksista ilmenee muun muassa, että toimintamahdollisuuksiin liittyvissä kokemuksissa korostuu arjen rutiinien sujumisen tärkeys. Psyykkiseen ympäristöön liittyvissä kokemuksissa vaikutusmahdollisuudet ja itsensä toteuttamismahdollisuudet kytkeytyvät fyysisen ympäristön suomiin mahdollisuuksiin. Turvallisuuden kokemisessa nousevat ympäristön tarjoamat mahdollisuudet arjen hallintaan ja ajankulun jaksottamiseen. Esteettisyyden kokemiseen liittyy esimerkiksi mahdollisuus itse vaikuttaa ympäristöönsä. Nuikkisen (2009, 6–7) mukaan saadut tulokset viittaavat siihen, että käyttäjien aktiivinen panos suunnitteluvaiheessa tuottaa henkilökunnan hyvinvointia tukevia kouluympäristöjä.

Ahosen tutkimus ”Koululaisten psykososiaalinen hyvinvointi Barentsin alueella” (2010) on tehty ArctiChildren-aineistosta. Tutkimus toteutettiin käyttäen kvantitatiivisia menetelmiä ja se jakaantui kuvailevaan ja selittävään osaan. Kuvailevalla tasolla vertaillaan koululaisten hyvinvoinnin osatekijöitä, having-, loving- ja being-tekijöitä, tutkimukseen osallistuneiden

2 Koulurakennukseen liittyvällä hyvinvoinnilla Nuikkinen tarkoittaa peruskoulurakennuksen toimintamahdollisuuksiin, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön liittyviä myönteisiä kokemuksia.

maiden ja alueiden kesken (Pohjois-Ruotsi, Pohjois-Norja, Pohjois-Suomi ja Luoteis-Venäjä). Koululaisten psykososiaalisen hyvinvoinnin rakenteessa ja tasossa ilmeni sekä alueellisia että maitten välisiä eroja. Koululaiset arvioivat perheensä materiaalisen hyvinvoinnin korkeammalle tasolle kuin heidän koulutoverinsa kansallisessa aineistossa yleisesti. Barentsin alueen koululaiset raportoivat myös kärsivänsä vähemmän psykosomaattisista oireista verrattuna alueen valtioihin keskimäärin. Barentsin alueen koululaiset viettivät enemmän aikaa tovereidensa kanssa vapaa-ajalla ja olivat enemmän tekemisissä toistensa kanssa myös viestimien välityksellä. Oppilaiden kouluviihtyvyydessä ja koulutyön rasittavuudessa ei ilmennyt eroja Barentsin ja muun alueen välillä. Selittävän tutkimusosion mukaan Barentsin alueen koulujen oppilaat olivat selvästi tyytyväisempiä elämäänsä verrattuna kotimaansa oppilaisiin keskimäärin. Kaikilla hyvinvoinnin osatekijöillä oli vaikutusta kouluviihtyvyyteen ja yleiseen elämän tyytyväisyyteen ja koulun ilmapiiriin.

Janhusen (2013) tutkimuksessa ”Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana” oppilaille annettiin mahdollisuus tuottaa kuvaus kouluhyvinvoinnin luonteesta ja ehdoista ainekirjoitusmenetelmää käyttäen. Tutkimuksessa oppilaiden tuottama informaatio kytkettiin kouluhyvinvoinnin hyvinvointiteoreettiseen tarkasteluun ja pedagogiseen teorianmuodostukseen. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden mielestä kouluhyvinvointi rakentuu erityisesti turvallisesta ilmapiiristä ja koulun sisäisistä ihmissuhteista. Kannustavalla ja turvallisella ilmapiirillä oppilaat kokivat olevan olennainen vaikutus koulussa viihtymiseen ja koulunkäynnin motivaatioon. Oppilaat näkivät yksinäisyyden negatiivisena asiana, koska yksinäisyyden koettiin altistavan kiusatuksi joutumiselle. Oppilaiden mukaan koulukiusaaminen edelleen heikentää koulun yhteisöllisyyttä.

3 Sosiaalinen kasvu

Neitolan mukaan (2011, 17) sosiaaliseksi kasvamiseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat sosialisaatio, sosiaalinen kehitys ja sosiaalinen kompetenssi (ks. myös Maccoby 2006, 13–41). Sosiaaliseen kehitykseen liittyviä teorioita ovat luoneet muun muassa Bowlby (1969/1982, 1988), Erikson (1963) ja Vygotsky (1978)[3].

3.1 Sosialisaatio

Sosialisaation kautta lapsi tulee osalliseksi ympäröivästä yhteisöstä ja kulttuurista (Frönes 1995, 7). Sosialisaatiossa lapsi sisäistää oman yhteisönsä kielen sekä sosiaalista vuorovaikutusta säätelevät ja ohjailevat symbolit, normit ja rajoitukset. Lisäksi lapsi omaksuu vanhemmiltaan asenteita ja hänen perheelleen tyypillisiä toimintatapoja. (Berger & Luckmann 1995, 153–154; Wentzel 1996, 226–247.) Kasvaessaan lapset ja nuoret viettävät yhä enemmän aikaa kodin ulkopuolella. Tuolloin kavereiden ja ystävien merkitys heidän elämässään kasvaa. Ikätovereiltaan lapset ja nuoret omaksuvat myös asenteita, arvoja, käyttäytymismalleja sekä vuorovaikutustapoja. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä suuremmaksi ikätovereiden kanssa vietetty aika muodostuu ja sitä merkittävämpää on ikätovereiden seura. (Ladd 2005, 2–3.)

Sosialisaation vaiheet voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on primaarisosialisaatio, joka ajoittuu lapsuuteen. Tuolloin lapsi kokee ensimmäisen maailman eli ensimmäisen todellisuuden valkenemisen. Toissijaista vaihetta eli sekundaarisosialisaatiotaovat kaikki sitä seuraavat tapahtumasarjat. Sen sosialisaatioympäristönä ja -yhteisöinä ovat muiden muassa koulu, ammatti- ja harrasteryhmät. Kolmannen vaiheen sosiali-

3 Bowlby (1969/1982, 1988) tuo kiintymyssuhdeteoriassaan esille kiintymyssuhteen syntymisen sekä äidin (caretaker) ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkityksen. Varhaisessa kiintymyssuhteessa pieni lapsi oppii tunnesuhteiden perusteet. Tuolloin opitut sisäistetyt toimintamallit ja emotionaaliset kokemukset ohjaavat lasta hänen vuorovaikutussuhteissaan. Kiintymyssuhteessa lapsi muodostaa mielikuvia itsestään ja maailmasta.

Eriksonin (1963) persoonallisuusteoria kuvaa minän kehittymistä ja muutosta. Erikson kuvasi kehitysvaiheita psykososiaalisilla käsitteillä ja ulotti kehitysvaiheet aikuisuuteen ja vanhuuteen saakka. Teorian mukaan ihminen on kokonaisuus, johon vaikuttavat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Tutkimuksissaan hän on korostanut yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen dynamiikkaa. Hänen mukaansa yksilön persoonallisuus syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen ympäristön odotusten kanssa läpi elämän. (Lehtinen ym. 2007, 22–27.) Ihminen on tekemisissä erilaisten yhteiskunnallisten järjestelmien, kuten perheen, koulun ja työpaikan kanssa, jotka vaikuttavat häneen kehitykseensä eri vaiheissa.

Vygotskyn (1978) kognitiiviset toiminnot ovat yhteydessä sosiaaliseen maailmaan. Lehtisen ym. (2007, 113) mukaan Vygotskyn teoreettista ajattelua ohjasi termi ”lähikehityksen vyöhyke”. Tällä hän tarkoitti sitä, että useissa toiminnoissa on löydettävissä kehitysvyöhyke, johon kuuluvia ongelmia yksilö ei vielä kykene ratkaisemaan kuin osaavamman aikuisen tai tiedoiltaan kehittyneemmän kumppanin avustamana. Vygotsky näki lapsen oppipoikana, jota ohjaavat sosiaaliseen maailmaan aikuiset ja osaavammat kaverit.

saatioympäristönä ovat yhteiskunta, joukkotiedotus ja julkiset tilanteet. (Ahokas ym. 2008.) Säljön (2004, 37–39) mukaan ensimmäisen asteen sosialisaatio, niin sanottu primaarisosialisaatio, tapahtuu pienemmässä yhteisössä, perheessä, jossa useimmat elämän perustavimmista ja tärkeimmistä tiedoista ja valmiuksista välitetään lapselle: yksi (tai useampi) kieli, sosiaalisen vuorovaikutuksen säännöt ja muiden huomioonottaminen sekä lukuisat muut tiedot ja pelisäännöt, jotka ovat välttämättömiä yhteiskunnassa toimimisessa. Lapsi toimii ja oppii yhteistyössä sellaisten ihmisten – vanhempien, sisarusten, sukulaisten ja läheisten ystävien – kanssa, joihin hänellä on monipuolinen ja myös vahvasti tunnetasoinen ja eksistentiaalinen suhde. Koulussa ja muissa laitosympäristöissä tapahtuvan toisen asteen sosialisaation aikana oppimisen ehdot ovat monessa mielessä erilaiset. Lapsella ei ole laitokseen eikä sen edustajiin samanlaista sidettä kuin perheensä jäseniin. Hoggin ja Abramsin (1988) mukaan toisen ja kolmannen vaiheen sosialisaatioympäristöissä yksilöt luovat käsitystä itsestään vertaamalla itseään muihin ja toisilta ihmisiltä saamaansa palautteeseen. Yksilön sosiaalisen identiteetin voidaan ajatella muotoutuvan ja kehittyvän niiden sosiaalisten ryhmäjäsenyyksien mukaan, joihin yksilö kokee kuuluvansa. Sosiaalinen identiteetti on osa minäkuvaa, joka muodostuu ryhmäjäsenyyksien perusteella, mikä kertoo ryhmän merkityksestä yksilölle.

Ellonen (2008, 54) puhuu ekologisesta lähestymistavasta. Ekologisen lähestymistavan mukaan yksilön toiminta ja kehitys on sidoksissa yksilöä ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin, ihmisten vuorovaikutukseen (ks. myös Bronfenbrenner 1979). Ekologinen lähestymistapa korostaa siis toisaalta yhteisötason tekijöiden vaikutusta yksilön toimintaan ja toisaalta yksilön toiminnan kontekstisidonnaisuutta. Bronfenbrennerin[4] teorian luonne soveltuu myös ihmisen sosialisaation kuvaukseen. Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas (1994, 88) toteavat, että Bronfenbrenner sovelsi ekologia-käsitteen sisältämää ajatusta tarkastellessaan sosiaalistumista eli lapsen ja nuoren liittymistä yhteiskuntaan vähitellen sen täysivaltaiseksi jäseneksi. Toisin sanoen yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöön vaikuttavana. Toisaalta ympäristön nähdään vaativan yksilöä mukautumaan sen ehtoihin ja edellytyksiin. Nämä merkitsevät yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta.

3.2 Sosiaalinen kompetenssi ja sen määrittelyä

Brownin, Odomin ja McConnellin (2008, 4–5) mukaan osa lapsen ja nuoren sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä on vahvasti sidoksissa hänen biologisiin piirteisiinsä, hänessä oleviin tekijöihin ja ulkopuolisiin tekijöihin. Lapsessa itsessään olevat tekijät tarkoittavat lapsen aivojen kehittymistä ja neurologisia ominaispiirteitä, temperamenttipiirteitä, itsesäätelykykyä, emotionaalista osaamista, sukupuolta, kognitiivisia ja kielellisiä taitoja sekä mah-

4 Bronfenbrennerin (1979, 22–25) mukaan vuorovaikutusta voidaan tarkastella nelitasoisena hierarkiana, joka muodostuu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeistä. Mikrosysteemeihin määritellään kuuluvaksi perhe ja koti sekä myöhemmin elämässä ystävät, päivähoito, koulu, muut lähiympäristöt tai työpaikka, jossa yksilö toimii. Mikrosysteemissä sosiaaliset suhteet tapahtuvat kasvokkain. Mesosysteemi sisältää useita edellä mainittuja mikrosysteemin osia. Tällainen mesosysteemi on muun muassa koulu. Siirryttäessä lähiympäristöistä laajemmalle alueelle puhutaan eksosysteemistä. Eksosysteemiin sisältyy useita mesosysteemin alueita, muun muassa vanhempien työpaikka. Perheen ja muiden mikrosysteemien laatu ja toimivuus tukevat mesosysteemiin kuuluvaa vuorovaikutusta. Makrosysteemi on laajin ekologisen ympäristön järjestelmä. Se sisältää lait, arvot, normit, asenteet, uskomukset ja kulttuurin.

dollisia erityisen tuen tarpeita. Lapsen sosiaalista toimintaa sääteleviin ulkoisiin tekijöihin kuuluvat lapsen perhe, päiväkotiryhmä tai koulu ja siellä toimivat aikuiset ja lapset, ystävyyssuhteet, kulttuuri sekä varhaiset interventiot sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Osa biologisista tekijöistä voi muuttua lapsen ja nuoren kehityksen ja kasvatuksen myötä, mutta osa on varsin muuttumattomia, kuten neurologiset piirteet, sukupuoli ja erilaiset kehitykselliset vammat.

Monet sosiologian, kasvatustieteiden, yhteiskuntatieteiden ja psykologian tutkimukset osoittavat sosiaalisen kompetenssin (engl. *social competence*) käsitteen olevan monimutkainen ja laaja-alainen. Onkin sanottu, että sosiaalisen kompetenssin määritelmiä on niin useita kuin on eri tieteen aloja tutkijoineen. Tutkijat ymmärtävät sosiaalisen kompetenssin yläkäsitteenä, jonka alle sijoittuu useita eri alakäsitteitä, osa-alueita erilaisine painotuksineen, jotka ovat taas keskenään yhteydessä. (Ks. esim. Salmivalli 2005.) Sosiaalisen kompetenssin sisältö on aikojen kuluessa monipuolistunut, laajentunut ja syventynyt. Aikaisemmin painotettiin sosiaalisen kompetenssin määrittelyssä sosiaalisia taitoja. Tällä hetkellä ne ovat vain yksi käsitteen osa-alue.

Taulukko 1. Esimerkkejä tutkimuksissa esiintyvistä sosiaalisen kompetenssin määritelmistä ja painotuksista

Tekijä	Näkemys sosiaalisesta kompetenssista
Poikkeus 1995; Salmivalli 2005; Odom, McConnell & Brown 2008; Lappalainen ym. 2008; Junttila 2010; Neitola 2011	Henkilöllä on kyky/taito ymmärtää sosiaalisia tilanteita sekä tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja. Tuolloin hän käyttää tai organisoi henkilökohtaisia ja ympäristössä olevia resursseja siten, että hän saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita. Samalla hän säilyttää myönteiset suhteet toisiin ihmisiin.
Albrecht 2006	Kyky tulla toimeen muiden ihmisten kanssa, mikä tekee mahdolliseksi yhteistyön muiden kanssa.
Schneider 1992; Ladd 2005	Kyky muodostaa ystävyyssuhteita tai prososiaalista käyttäytymistä kaveripiirissä; käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä valmiuksia: kyvyn solmia ja ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita, kyvyn muodostaa ystävyyssuhteita, kyvyn ylläpitää myönteisiä kaverisuhteita sekä välttää joutumasta epäedulliseen sosiaaliseen asemaan ja siitä aiheutuviin negatiivisiin seuraamuksiin.
Semrud-Clikeman 2007	Näkemyksessä korostetaan erityisesti ympäröivän kulttuurin merkitystä sosiaalisen kompetenssin määrittäjänä.
Bierman 2004	Sosiaalinen kompetenssi määritellään kyvyksi koordinoida adaptiivisia vastauksia joustavasti erilaisten vuorovaikutussuhteiden vaatimusten mukaisesti ja järjestää sosiaalista käyttäytymistä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa tavalla, mikä on hyödyllistä itselle ja mikä on moraalisesti johdonmukaista.
Gresham 1986	Sosiaalinen kompetenssi nähdään sosiaalista sopeutumista edistävien tekijöiden summana. Henkilön on opittava sosiaalisesti suotuisa käyttäytyminen sopeutuakseen ympäristöönsä.
Gresham & Elliot 1987	Sosiaalinen pätevyys määritellään ulkoisten ehtojen mukaan. Sosiaalinen pätevyys on kuvattu kyvyksi käyttäytyä ympäristössä asetettujen vaatimusten mukaan sekä pyrkimykseksi osallistua toimintaan ja ottaa vastuuta omasta ja toisten hyvinvoinnista.

Taulukkoon 1. on koottu esimerkkejä tutkimuksissa esiintyvistä sosiaalisen kompetenssin määritelmistä ja painotuksista. Osa sosiaalisen kompetenssin määritelmistä korostaa yksilöiden tehokkaita vuorovaikutussuhteita, osa taas sosiaalisia taitoja ja muut sosiaalisen toiminnan seuraamuksia sekä sosiaalista sopeutumista ympäristön vaatimuksiin. Kuitenkin yhteistä sosiaalisen kompetenssin määritelmille on, että ne painottavat vuorovaikutuksen tehokkuutta: yksilön kykyä tuottaa muissa ihmisissä myönteisiä reaktioita sekä samalla välttää kielteisiä. (Laine 2005, 114; Lappalainen ym. 2008, 111–129; O'Malley 1977, 29–44; Rose-Krasnor 1997, 111–135;.) Swaans, ten Dam ja Volman (2006, 183) toteavatkin sosiaalisen kompetenssin pitävän sisällään kaikki ne tiedot, taidot ja asenteet, joita yksilö tarvitsee käyttäytyäkseen asiaankuuluvasti ja tehokkaasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Elksnin ja Elksnin (1995, 4–5) mukaan sosiaalisella taidokkuudella oletetaan olevan positiivinen yhteys niin yksilön koulusuoriutumiseen, itsevarmuuteen sekä vertaisryhmän hyväksyntään ja ryhmäsopeutumiseen. Sosiaalinen taitamattomuus taas näkyy Laddin (2005) mukaan epäonnistumisena sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Sosiaaliset suhteet ovat tuolloin epätyydyttäviä ja sosiaalinen vuorovaikutus yksilöiden välillä ei toimi. Sopeutumatonta sosiaalista käyttäytymistä ovat esimerkiksi aggressiivisuus, kiusaaminen, välttely, syrjintä ja sosiaalinen ahdistus, jotka eivät johda toimijan kannalta hyvään tulokseen. (Ks. myös Neitola 2011.)

Sosiaalinen toiminta on aina riippuvainen tilanteen aktivoimista tavoitteista sekä ympäristön ja kulttuurin normeista ja arvoista. Jotta yksilö sopeutuisi kulloiseenkin ympäristöönsä, hänen on opittava sosiaalisesti suotuisa käyttäytyminen. Sosiaalisesti pätevä henkilö osaa tulkita sekä kirjoitetut että kirjoittamattomat säännöt ja vaatimukset. Hän osaa suhteuttaa toimintansa näiden vaatimalla tavalla saavuttaen omat päämääränsä vuorovaikutuksessa niin, että myönteiset suhteet ympäröiviin ihmisiin säilyvät. (Ks. Gresham 1986; Gresham & Elliot 1987; Kaukiainen ym. 2005; Poikkeus 1995.) Koulukontekstissa koululaisen tärkeänä sosiaalisen kompetenssin osatekijänä voidaankin pitää kykyä toimia suotuisalla tavalla koulu- ja luokkatilanteissa. Tällöin lapsen ja nuoren on osattava tulkita koulun ja luokan säännöt ja normit, jotka määrittelevät hyväksyttävän, kielletyn sekä epäsopivan käytöksen. Sosiaalisesti suotuisalla tavalla käyttäytyminen sisältää tehokkaan vuorovaikutuksen luokka- ja kouluyhteisössä. Rose-Krasnor (1997, 111–135) toteaa tuolloin lapsen ja nuoren sosiaalisten taitojen, sosiometrisen aseman, vuorovaikutussuhteiden ja toiminnan tuloksien olevan tasapainossa muiden sosiaalisen areenan toimijoiden kanssa. Toisin sanoen on löytynyt tasapaino sosiaalisen kompetenssin ja yksilön tarpeiden sekä vuorovaikutukseen osallistuvien muiden henkilöiden tarpeiden välillä. Vuorovaikutus jakaantuu tuolloin ulottuvuuksille minä ja muut. Nämä ulottuvuudet taas jakautuvat erilaisten kontekstien mukaan vielä pienempiin osiin, sillä yksilön käyttäytyminen sisältää toiminnan, kontekstin ja tavoitteiden mukaisia vaihtuvia piirteitä. Esimerkiksi koulussa oppilaan käyttäytyminen saattaa olla sosiaalisesti suotuisaa ja sosiaalisia tavoitteita saavuttavaa vertaistensa joukossa, mutta samojen tavoitteiden saavuttaminen aikuisten seurassa saattaa vaatia oppilaalta sellaisia taitoja, joita hänellä ei välttämättä ole.

3.3 Sosiaalinen kompetenssi teoreettisesti

Sosiaalisen kompetenssin rakenne osa-alueineen vaihtelee erilaisine määritelmineen eri tutkijoiden mukaan. Kuitenkin useat tutkijat ovat samaa mieltä siitä, että kokonaiskuva yksilön sosiaalisesta pätevyydestä saadaan tarkastelemalla näitä osa-alueita samanaikaisesti. (Ks. Lappalainen ym. 2008, 119; Poikkeus 1995, 126; Salmivalli 2005, 72.) Osa-alueet ovat monitasoisia ja liittyvät vahvasti toisiinsa (esim. Gresham 1986; Laine 2005; Poikkeus 1995; Rose-Krasnor 1997; Rubin, Bukowski & Parker 1998, 625; Salmivalli 2005).

Gresham ja Elliot (1987, 167) jakavat sosiaalisen pätevyyden kahteen erilliseen osa-alueeseen, sosiaalisiin taitoihin (engl. *social skills*) ja mukautuvaan käyttäytymiseen (engl. *adaptive behavior*). Mukautuva käyttäytyminen tarkoittaa tapaa, jolla yksilö sopeutuu ympäristönsä sosiaalisiin sääntöihin ja sosiaaliset taidot taas käyttäytymistä, joka vaikuttaa sosiaalisesti merkittäviin tuloksiin. Neitolan (2011, 18) mukaan sosiaalisen kompetenssin osa-alueisiin kuuluvat sellaiset osa-alueet kuten yksilön minäkuva, toverisuhteet, sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot sekä myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen. (Ks. myös Rubin, Bukowski & Parker 1998.) Sosiaalinen kompetenssi rakentuu Broderickin ja Blewittin (2010, 2) mukaan neljästä osa-alueesta. Näihin kuuluvat affektiiviset prosessit (empatia, ihmissuhteiden arvostus ja kuuluvuuden tunne) ja kognitiiviset prosessit kuten kognitiivinen kyvykkyys, näkökulman ottaminen ja moraaliset arvioinnit. Lisäksi tutkijat liittävät osa-alueisiin sosiaaliset taidot eli katsekontaktin ottamisen, sopivan kielenkäytön ja asianmukaisten kysymysten tekemisen. Myös korkea sosiaalinen itsetuntemus on osa-alueiden joukossa.

Salmivalli (2005, 72–74) puhuu erilaisista tutkimussuunnista ja näkökulmista, joista sosiaalista kompetenssia on tarkasteltu psykologisessa kirjallisuudessa. Hän mainitsee viisi näkökulmaa, joissa sosiaalisen pätevyyden osatekijät korostuvat eri tavoin. Sosiokognitiivisten taitojen tehtävänä on sosiaalisen tiedon käsittelyn ohjaus. Toisena Salmivalli (2005) mainitsee emootioiden ja niiden säätelyn lähestymistavan. Sosiaalisten taitojen näkökulma korostaa käyttäytymistä ja sen oppimista. Neljäntenä on motivaationalinen näkökulma eli mitä tavoitellaan ja mikä on tärkeää. Viidentenä on kontekstuaalinen näkökulma eli ympäristö joko rajoittaa tai estää sosiaalisten taitojen harjoittamista. Nämä viisi näkökulmaa yhdessä pyrkivät ymmärtämään sosiaalista vuorovaikutusta.

Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista vuorovaikutustilanteista (Kaukiainen ym. 2005; Salmivalli 2005), kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia ja asettaa toiminnalleen rakentavia sosiaalisia tavoitteita (Poikkeus 1995; Rasku-Puttonen ym. 1998, 240–256). Sosiokognitiivisten taitojen avulla saatua tietoa sosiaalisista tilanteista yksilö käsittelee vaiheittain etenevänä kehämäisenä prosessina, josta voidaan erottaa erilaisia vaiheita. Sosiaalisesta tiedonkäsittelystä on olemassa erilaisia malleja, mutta tunnetuin niistä lienee Crickin ja Dodgen SIP-malli (1994, 74–101) eri vaiheineen.

Sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheet Crickin ja Dodgen (1994) mukaan ovat:

a) tiedonhankinta tilanteesta,
b) tilanteen tulkinta tilannevihjeiden avulla,
c) tavoitteen asettaminen,
d) tilanteeseen sopivien toimintamallien hakeminen muistista,
e) toimintamallin valinta ja toiminnan toteuttaminen sekä
f) toiminnasta saatavan palautteen havaitseminen ja ymmärtäminen.

Emotionaaliseen kyvykkyyteen sisältyy kyky tulkita ja ymmärtää omia ja toisten tunteita. Voidakseen toimia taitavasti vuorovaikutuksessa toisten kanssa henkilön tulee tunnistaa ja ymmärtää paitsi omia tunteitaan myös toisten tunteita sekä kyetä vastaamaan niihin. (Denham ym. 2003, 238–256; Neitola 2011, 18.) Lapset, jotka kykenevät säätelemään omaa tunnekäyttäytymistään tahdonalaisesti halliten kykenevät taitavampaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Myös yksilön motiivit vaikuttavat sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa hänen sosiaaliseen toimintaansa: haluaako hän toimia tilanteessa myönteisesti ja hyväksyttävällä tavalla vai päinvastoin. Niinpä ongelmatilanteissa ei välttämättä aina olekaan kysymys sosiaalisen kompetenssin vajavuudesta. (Kaukiainen ym. 2005, 7–8; Ladd 2005.)

Tavoitteen asettaminen perustuu siihen, mitä yksilö kulloinkin tavoittelee ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Se voi vaihdella yksilön ja tilanteen mukaan myönteistä vuorovaikutusta tukevasta aina hyvin epäadaptiiviseen. (Kaukiainen ym. 2005, 7; Salmivalli 2005, 113–114.) Sosiaaliset tavoitteet eivät ole pysyviä. Niihin vaikuttavat muun muassa sosiaalisen tiedonkäsittelyn taidot eli yksilön kyky tulkita ympäristöään ja siinä tapahtuvaa sosiaalista toimintaa sekä yksilön kokemus itsestään ja tovereistaan (luotettavuus, ystävällisyys ja auttavaisuus). (Salmivalli 2005, 118, 122.)

Sosiaalinen ympäristö ja tilanne säätelevät sosiaalista toimintaa. Ne määrittävät ja asettavat käyttäytymiselle kulloiseenkin kontekstiin asianmukaiset ehdot. Koulussa oppilaiden tulee tietää, millainen käytös on sallittua ja mikä taas ei tietyissä tilanteissa. Kontekstilla voidaan tällöin viitata esimerkiksi ryhmätekijöihin, kuten rooleihin, normeihin ja yksilön asemaan ryhmässä. (Kaukiainen 2005, 8; Rinaldi, Kates & Welton 2008, 127–140; Salmivalli 2005, 127.)

Myös sosiaalisten taitojen määrittelyssä ja jaottelussa esiintyy laajaa kirjavuutta. Sosiaaliset taidot ja sosiaaliset tilanteet ovat sidoksissa toisiinsa. (Laine 2005, 116.) Sosiaalisten taitojen määritelmissä todetaan sosiaalisten taitojen olevan sosiaalisesti hyväksyttävää opittua käyttäytymistä, joka mahdollistaa ihmisten välisen rakentavan vuorovaikutuksen, ryhmään liittymisen ja toisten huomioimisen. Tarkoituksena on tuottaa positiivisia tuloksia ja välttää negatiivisia seurauksia. (Gresham 1986; Segrin & Givertz 2003, 136.) Kauppilan (2005, 126–128) mukaan sosiaalisiin perustaitoihin kuuluvat muiden muassa kuunteleminen ja keskustelutaidot sekä myös jämäkkyyden osoittaminen ja ystävyyssuhteiden luominen. Neitola (2011, 29) kutsuu sosiaalisiksi taidoiksi esimerkiksi ihmissuhteisiin liittyviä vuorovaikutusja yhteistyötaitoja, tunteiden havaitsemista, ilmaisua ja säätelyä, eettistä käyttäytymistä, asennoitumista itseensä, tarkkaavaisuutta ja työskentelytaitoja. Sosiaaliset taidot voidaan jaotella aggressiivisuuteen, prososiaalisuuteen, sosiaaliseen herkkyyteen ja menestymiseen esimerkiksi luokan toiminnassa ja työskentelyssä. (Hay ym. 2004, 84–108; Ladd 2005.)

Laineen (2005, 115–121) mukaan keskeisiä sosiaalisia taitoja vuorovaikutussuhteissa (kahden tai useamman henkilön välillä, ryhmätoiminnassa tai sosiaalisissa verkostoissa) ovat prososiaalisuus, liittymiskäyttäytyminen (yksilön motivaatio osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen), mielialan ja emotionaalisten ilmaisujen säätely sekä yhteistoiminnallisuus. Yhteistoiminnallisuus sosiaalisissa taidoissa ilmenee yksilön sosiaalisena herkkyytenä toimia hienotunteisesti, kyvykkyytenä tehdä aloitteita ja noudattaa sääntöjä, kuunnella ja huomioida toisten mielipiteitä sekä yksilön kykynä toimia ryhmässä ja haluna suostua kompromisseihin. Lisäksi yhteistoiminnallisuus ilmenee taitona selvitä ongelmatilanteista ja pitää omia puoliaan tarvittaessa.

Dowlingin (2010, 31–51) mukaan sosiaalisten taitojen on todettu kehittyvän syntymästä lähtien yksilön biologisten lähtökohtien sekä ympäristön tarjoamien vaikutteiden pohjalta. Eliasin ym. (1997) mukaan oppiminen on viime kädessä sosiaalinen prosessi, jossa sosiaalisia taitoja sekä opitaan että tarvitaan. Oppiminen muotoutuu lopulta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. He toteavat, että sosiaalisten taitojen avulla ihmiset voivat onnistua paitsi sosiaalisessa elämässään, myös opiskelussaan ja työpaikallaan. (Ks. myös Bandura 1986; Dewey 1916 /1966; Vygotsky 1978.) Laine ja Neitola (2002, 108) korostavat, että lapset eivät kasva sosiaalisiksi itsestään, vaan tämä edellyttää ohjausta ja oppimista. Esimerkiksi sosiaalisia taitoja opetettaessa ja ohjattaessa koulussa on tärkeää kiinnittää huomiota ryhmädynamiikkaan eli ryhmän toimivuuteen ja ryhmän sosiaalisen rakenteen muotoutumiseen sekä oppilaiden sosiaaliseen asemaan ryhmässä.

4 Sosiaalinen käyttäytyminen

Laineen (2005, 118) mukaan ihmisen sosiaalinen käyttäytyminen vaihtelee prososiaalisesta epäsosiaaliseen. Prososiaalisuus tarkoittaa sosiaalisinta käyttäytymistä ja epäsosiaalisinta käyttäytymistä on aggressio.

4.1 Prososiaalinen käyttäytyminen

Prososiaalisella toiminnalla tarkoitetaan sosiaalisen käyttäytymisen positiivisia muotoja eli kaikkia tekoja, jotka hyödyttävät toisia ihmisiä. Prososiaalinen käyttäytyminen voi käsittää vapaaehtoisia tekoja toisen hyväksi ilman vastalahjan tai palkkion odotusta. Prososiaalinen käyttäytyminen ilmenee toisen huomioonottamisena, konkreettisena auttamiskäyttäytymisenä, antamisena ja jakamisena. (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy & Shepard 2005, 235–260; Liimatainen 2000, 13; Wentzel 2003, 5–28; Wentzel, Filisetti & Looney 2007, 896.) Neitola (2011, 34) mainitsee prososiaalisen käyttäytymisen edistävän myönteisiä suhteita ja vuorovaikutusta kaveripiirissä sekä luovan sosiaalisia ja tunnepohjaisia suhteita muihin ihmisiin.

Sosiaalisen kompetenssin katsotaan joko mahdollistavan tai estävän prososiaalisen toiminnan. Sosiaalisesti pätevä yksilö ei toimi välttämättä vuorovaikutuksessa prososiaalisesti. On mahdollista, että nuorella on sosiaalista pätevyyttä, mutta motivationaaliset syyt käyttäytymiseen eivät ole prososiaalisia. Voidaan myös ajatella, että yksilöllä voi olla prososiaalisia syitä ja tavoitteita toiminnalleen, mutta pätevyyden puuttuessa hän ei onnistu toimimaan prososiaalisesti. (Eisenberg ym. 2005, 235–260; Wentzel ym. 2007, 896.)

Prososiaalisesti käyttäytyvät lapset ja nuoret saavat useammin positiivisia mainintoja sosiometrisissä mittauksissa (Hughes ym. 1991, 645–657). Tästä voidaankin päätellä, että suositut ryhmän jäsenet ja sosiaalinen status ovat yhteydessä prososiaalisuuteen (Salmivalli 2005, 71–72; Wentzel 2003). Sen sijaan lapsilla ja nuorilla, joilla on heikot prososiaaliset taidot, on enemmän sosiaalisen sopeutumisen ongelmia, ja he tulevat helpommin torjutuiksi tai huomiotta jätetyiksi (Greener 2000, 47–60).

Useissa tutkimuksissa tuodaan esille tyttöjen prososiaalisemmat käyttäytymisen muodot poikiin verrattuna. Tutkimusten mukaan tytöt painottavat enemmän ryhmässä olemista, keskustelua ja positiivisten, läheisten suhteiden luomista ystäviinsä. Tytöillä on myös taipumus sekä etsiä että tarjota enemmän sosiaalista tukea. (Eagly, Wood & Diekman 2000, 123–174; Neitola 2010, 35.) Neitola (2011) toteaa, että erot prososiaalisuutta kuvaavissa tuloksissa ovat riippuvaisia siitä, mitä prososiaalisuuden aluetta kulloinkin on tutkittu. Tyttöjä pyritään usein ohjaamaan näissä taidoissa enemmän kuin poikia. Vanhempien kasvatus, sensitiivisyys ja hoiva sekä lapsen persoona ja temperamentti ovat prososiaalisen käyttäytymisen perustekijöitä (Grusec ym. 2004).

Ostermanin (2000, 323–367) mukaan tarpeen vaatiessa prososiaalista käyttäytymistä voidaan oppia kouluympäristössä. Tuolloin tulisi muuttaa koulun ja luokkahuoneen toimintakulttuuria. Muutokseen tarvitaan erilaisia menetelmiä kuten vaikuttaminen oppilaiden arvoihin, asenteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus harjoittaa koulussa yhteistyötä ja osallistua ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon.

4.2 Epäsosiaalinen käyttäytyminen ja koulukiusaaminen

Laineen (2005, 120) mukaan epäsosiaalisuus merkitsee käyttäytymistä, jolla aiheutetaan toiselle ihmiselle negatiivisia seuraamuksia, kuten fyysistä tai psyykkistä vahinkoa. Epäsosiaalisen käyttäytymisen destruktiivisimpia muotoja ovat muiden muassa aggressio ja vastarinta. Kiusaaminen nähdään usein aggressiivisen käyttäytymisen alalajina. (Salmivalli & Peets 2009, 323; Solberg, Olweus & Endresen, 2007 441–464.)

Koulukiusaaminen ilmentää sosiaalisten suhteiden toimimattomuutta (Konu 2002, 45), epäsosiaalista käyttäytymistä ja toverisuhdeongelmia (Salmivalli & Peets 2009). Koulukiusaamisella tarkoitetaan toistuvaa ja usein pitkäkestoista yksittäisen oppilaan loukkaamista, nöyryyttämistä tai satuttamista tilanteissa, joissa hyökkäyksen kohde ei tunne pystyvänsä puolustautumaan tasavertaisesti. Kiusaamiseksi määritellään suoran ja epäsuoran kiusaamisen muodot. Suorana kiusaamisena pidetään uhrin fyysistä ja verbaalista satuttamista, kun taas epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan kohteen satuttamista kiertoteitse esimerkiksi vahingoittamalla hänen sosiaalisia suhteitaan tai sulkemalla hänet pois joukosta. (Olweus 2001, 3–20; Salmivalli & Peets 2009.) Esimerkiksi toveripiiristä syrjäytymisen taustalla voivat olla yksilön heikot sosiaaliset taidot sekä alhainen sosiaalinen status vertaisryhmässä (Laine & Neitola 2002; Ladd 2005). Vuorovaikutustaidot muodostavat alustan vertaissuhteiden kehittymiselle, joten vertaisryhmästä syrjäytymisestä voi seurata negatiivinen kierre, joka ylläpitää tiettyä sosiaalista statusta vertaisryhmässä (ks. Laine 2005, 227–228)[5]. Negatiiviset vuorovaikutuskokemukset voivat lisäksi haitata akateemista menestymistä (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Kautto-Knape 2012, 98). Vertaisryhmän torjunta näyttäisi olevan myös yhteydessä torjutun antisosiaaliseen käyttäytymiseen, minkä lisäksi myös aggressiivinen käyttäytyminen voi lisääntyä (Dodge ym. 2003, 391; Laaksonen 2012, 13).

Kiusaajat voivat olla hyvin hallitsevia, impulsiivisia, vihamielisiä ja määräileviä toisia kohtaan (Olweus 2001, 3–20). Kiusaajat ovat yleisimmin proaktiivisesti aggressiivisia (Neitola 2011, 27; Perry, Willard & Perry 1990, 1310–1325; Schwartz 2000, 181–192). Salmivallin (1998, 103) mukaan yhteistä kiusatuille on muita lapsia heikompi itsetunto: he pitävät itseään vähemmän älykkäinä ja vähemmän viehättävinä. Kiusatut ovat muita oppilaita useammin myös ahdistuneita ja hiljaisia. Erityisesti kiusatut pojat ovat usein ikätovereitaan fyysisesti heikompia (ks. myös Olweus 1993, 315–341) ja käyttäytyvät Foxin ja Boultonin (2005, 313–328) mukaan usein sosiaalisesti passiivisesti. Kiusaaminen on usein seurausta vallan, sosiaalisen aseman tai suosion tavoittelusta. Kiusaajalla on tällöin valta määritellä, millaiset ominaisuudet ovat luokassa hyväksyttyjä. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 333–345.) Neitola (2011,

5 Laine (2005, 227–228) toteaa, että ”lapsen vähäinen myönteinen vuorovaikutus muiden lasten kanssa merkitsee, ettei hän saa harjoitusta juuri niissä sosiaalisissa taidoissa, joissa hänellä usein jo ennestään on vaikeuksia ja etteivät hänen sosiaaliset taitonsa näin ollen pääse kehittymään”.

27) toteaa kiusaamisen monitahoisten syiden löytyvän useimmiten lapsen persoonallisuudesta ja käyttäytymistavoista, lapsen sosiaalisesta ympäristöstä sekä perhe- ja kotiympäristöstä ja näiden yhtymäkohdista (ks. myös Perry, Hodges & Egan 2001, 73–104). Salmivallin (1998, 101) mukaan tavallisin kiusaamisen syy voi olla myös kiusatun jokin muita ärsyttävä tapa tai ominaisuus, minkä vuoksi häntä pidetään erilaisena tai omituisena.

Koulukiusaamista on pyritty ehkäisemään ja vähentämään Kiva-koulu hankkeen[6] avulla. KiVa Koulu -toimenpideohjelma on kehitetty Turun yliopistossa opetusministeriön rahoituksella, ja sen vaikuttavuutta on tutkittu koe-kontrolliasetelmalla. KiVa Koulu -ohjelman avulla on tarkoitus vähentää kiusaamista, lisätä kouluviihtyvyyttä ja -motivaatiota sekä vähentää oppilaiden masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta. Ohjelma sisältää konkreettisia työvälineitä kiusaamistapauksiin puuttumiseen ja kiusaamisteeman käsittelemiseen oppitunneilla. Ohjelman käyttäjiksi on rekisteröitynyt syksystä 2009 alkaen jo noin 82 prosenttia Suomen perusopetusta antavista kouluista. Koululla onkin kodin lisäksi merkittävä rooli niin lasten sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisemisprosessissa kuin sosiaalisten taitojen opettamisessa. Erityisesti kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on myönteinen vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen kasvuun. (Weare 2000, 4.)

4.3 Vuorovaikutussuhteet ja koulu

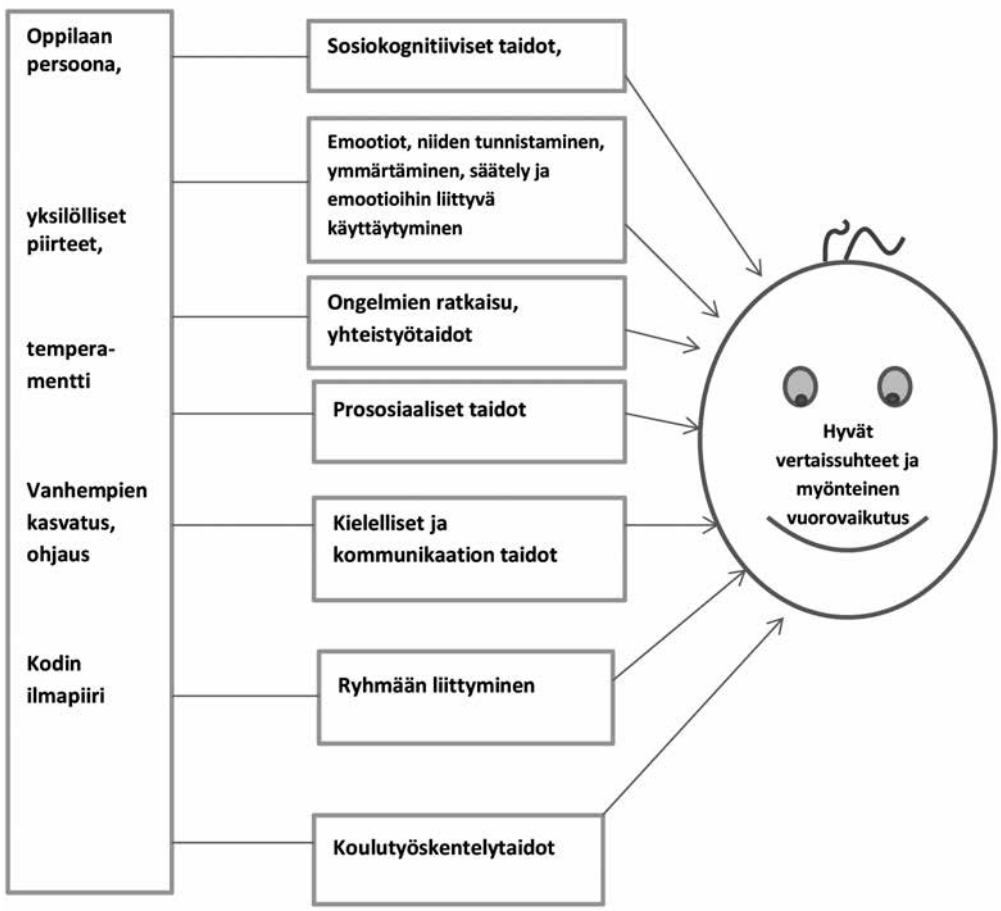
Kouluyhteisössä lapsi ja nuori ovat vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, luokkatovereiden ja opettajien kanssa. Harrisin (2000, 304) mukaan koululaisille tärkeimpiä ihmissuhteita luokkahuoneessa ovat toiset oppilaat, vertaiset ja kaikista tärkeintä on oma asema toveriryhmässä.

Koulussa sosiaalista vuorovaikutusta ja kulttuuria säätelevät ja ohjaavat sosiaaliset normit. Sosiaaliset normit asettavat ryhmän jäsenille odotuksia, joihin ihmisten tulee mukautua ja joiden täyttämistä tuetaan sanktioin. Sosiaaliset normit ovat usein eksplisiittisiä, selkeästi esitettyjä käskyjä, kieltoja, sääntöjä, toimintaohjeita tai lakeja, jotka määrittävät miten ihmisten pitäisi havainnoida, ajatella, tuntea ja käyttäytyä. (Ks. Laine 2005, 186.) Yhtenäisessä peruskoulussa säännöt ja toimintaohjeet on kirjattu sekä opetussuunnitelmaan että koulun järjestyssääntöihin. Koulun järjestys- ja käyttäytymissäännöt ovat toimintaohjeita, joiden mukaan koululaisten tulee toimia kontrollin ja yhdenmukaisten vaatimusten alaisina. Koulujen normit säätelevät arjen rakenteita oppituntien kestona, välitunnin viettämisen tapoina ja tilojen käyttömahdollisuuksina sekä käyttäytymisen kontrollina. Normien noudattamista valvotaan ja rikkomista sanktioidaan**.** Myös opettajat työssään säätelevät, ohjailevat ja vaikuttavat oppilaiden asenteisiin ja käyttäytymiseen koulussa. (Ks. esim. Harris 2000.)

6 KiVa koulu – Tehdään se yhdessä! http://www.kivakoulu.fi/

4.3.1 Oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet, vertaissuhteet

Vertaisilla tarkoitetaan Salmivallin (2005, 15, 32–33) ja Laddin (2005) mukaan henkilöitä, jotka ovat sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla yksilön kanssa. Usein vertaiset ovat ikätovereita. Vertais-, ystävyys-, kaveri- ja toverisuhteet ovat usein synonyymeina käytettyjä käsitteitä, joilla ilmaistaan lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita. Frønes (1995, 166, 171) vertailee vertaisryhmien ja perheenjäsenten välisiä suhteita. Hän mainitsee perhesuhteiden olevan pysyviä, läheisiä ja usein rikkoutumattomia, kun taas vertaissuhteet elävät ja muuttuvat. Vertaissuhteet tulee myös itse hankkia. Perheenjäsenten välinen kommunikointi on usein yksinkertaista, muuttumatonta ja toistavaa, kun taas vertaisten välistä kommunikointia kuvastaa omaleimaisuus ja moniselitteisyys. (Frønes 1995, 173.) Frønes (1995) toteaa vuorovaikutuksen vertaisten kanssa vaativan siis suurempaa vaivannäköä kuin perheenjäsenten kesken. Lapsen ja vanhempien välisessä suhteessa on kyse perheen ja ympäröivän yhteisön kulttuurin siirtämisestä eteenpäin, kun taas vertaisten välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksessa on kyse heidän oman kulttuurinsa luomisesta.



Kuvio 1. Vertaisryhmässä tarvittavat sosiaaliset taidot ja niiden taustatekijät. Muokattu Hayn ym. (2004, 87) ja Neitolan (2011, 30) kuviosta.

Neitola (2011, 30–31) toteaa vertaissuhteiden muodostumisen edellyttävän lapselta monia kognitiivisia, emotionaalisia ja käyttäytymisen taitoja, jotka alkavat kehittyä heti elämän ensimmäisinä vuosina (ks. Kuvio 1). Avaintaidoissa kuten kielellisissä taidoissa, itsesäätelyn kyvyssä sekä tunnetaidoissa voidaan havaita yksilöllisiä eroja jo hyvin varhain, esimerkiksi aggressiivisuudessa ja ujoudessa. Nämä taipumukset yhdessä sosiokognitiivisten ja tunnetaitojen kanssa ovat merkittävässä asemassa lapsen sosiaalisten taitojen omaksumisessa varhaisvuosina. Ne myös vaikuttavat lapsen asemaan ja hyväksyntään vertaisten parissa. Tarvittavien valmiuksien oppimisessa merkittävässä roolissa on lapsen perhe. Taidot hioutuvat ja kehittyvät edelleen vuorovaikutuksessa toisten lasten ja vertaisten kanssa. (Ks. myös Hay ym. 2004, 84–108; Grusec & Hastings 2006, 1–12.)

Kuvioon 1. on koottu vertaisryhmässä tarvittavat sosiaaliset taidot ja niiden taustatekijät (Hay 2004, 87; Neitola 2011, 30). Kuvioon 1. on liitetty oppilaan koulutyöskentelytaidot, joilla ajatellaan olevan merkitystä oppilaan vertaissuhteissa, asemassa vertaisryhmässä ja myönteisessä vuorovaikutuksessa koulukontekstissa (esim. Wentzel 1993; Wentzel ym. 1997; Wentzel ym. 2009).

Ennen kuin lapsi tai nuori voi solmia vertais- tai ystävyyssuhteita, hänen tulee liittyä ryhmään ja tulla vertaisryhmään hyväksytyksi. Ryhmään liittymiseen voivat vaikuttaa hänen sosiaaliset taitonsa ja hänen tapansa pyrkiä ryhmään. Myös ryhmän sisäinen vuorovaikutus, ryhmässä mahdollista tulokasta kohtaan vallitsevat ennakkoluulot tai hänen sosiaalinen maineensa ryhmässä vaikuttavat siihen, hyväksytäänkö hänet ryhmään ja millaisia tulkintoja hänen käyttäytymisestään myöhemmin tehdään. (Poikkeus 1995, 132–133; Salmivalli 2005, 75–77.) Lasten ja nuorten keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan välityksellä jokaiselle muodostuu ryhmässä oma asema, maine ja rooli. Ryhmässä saavutetun sosiaalisen aseman (esim. suosittu, torjuttu, keskimääräisessä asemassa oleva, huomiotta jätetty tai ristiriitaisessa asemassa oleva) muotoutumiseen vaikuttavat myös lapsen tai nuoren yksilölliset taidot ja persoonallisuuden piirteet, sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutustyylien ja -muotojen muodossa myös lapsen perhetausta. (Hay ym. 2004, 84–108.)

Hyvä vertaisryhmä ja myönteiset kaverisuhteet tukevat lapsen ja nuoren kehitystä. Ne tuottavat aineksia identiteetin, minäkuvan ja itsearvostuksen muodostamiselle sekä sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. Hyvässä vertaisryhmässä lapsi tai nuori saa kokemuksia erilaisista tunteista, kehittää luovuuttaan, vahvistaa itsetuntoa, harjoittelee erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen muotoja ja sosiaalisia taitoja, rooleja ja ongelmanratkaisuvalmiuksia sekä kehittyy kielellisesti. Myönteiset suhteet ryhmässä ja myönteiset kokemukset kavereista voivat lieventää lapsen negatiivisesta käyttäytymisestä aiheutuvia seuraamuksia. Kielteiset kokemukset vertaisista sekä ulkopuolelle jääminen aiheuttavat lapselle stressiä, emotionaalisen tuen puutetta sekä lisäävät lapsen negatiivisia käsityksiä itsestä ja toisista. (Ks. esim. Frostad & Pijl 2007; Frønes 1995; Harter 1996; Holopainen ym. 2007; Ladd 2005; Neitola 2011.)

Laddin (2003) mukaan vertaissuhteilla on tärkeä rooli nuoren sosiaalisessa kehityksessä verrattuna vanhempiin ja muihin sosiaalistaviin tahoihin. Nuoruusikää lähestyttäessä kaveriryhmän ja vertais- tai ystävyyssuhteiden merkitys yhteenkuuluvuuden sekä läheisyyden tarpeiden tyydyttäjinä voimistuu auttaen nuorta irrottautumaan vanhemmistaan. (Ks. myös Salmivalli 1998, 13; Laine 2005, 174–175; Salmivalli 2005, 32–33; Orpinas & Horne 2006, 43.) Ryhmään kuuluminen valmentaa myös nuoria tulevaan aikuiselämään. Ystävyys ja vertaissuhteissa opitaan sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä, jakamista ja luottamista, joita

tarvitaan läheisissä ihmissuhteissa, kuten parisuhteessa. Työelämässä ja yhteiskunnassa tarvitaan taas yhteistyötaitoja, jämäkkyyttä ja johtajuutta. (Salmivalli 2005, 32.)

Oppilaan koulutyössä, koulutyön kokemisessa ja koulumenestyksessä sekä yleensä kouluun sopeutumisessa on tärkeä merkitys oppilaan vertaissuhteilla ja asemalla vertaisryhmässä. Jos oppilas on hyväksytty vertaisryhmässä ja hänellä on korkea sosiaalinen status, hän tutkimusten mukaan menestyy akateemisissa toiminnoissaan. (Buhs & Ladd 2001; Osterman 2000, 44; Shin 2007, 225; Wentzel 1993; Wentzel & Asher 1995; Wentzel & Caldwell 1997, 1208.)

Wentzelin, Barryn ja Caldwellin (2004) mukaan lapset, joilla on ystäviä koulussa, ovat seurallisia, yhteistyökykyisiä, prososiaalisia ja emotionaalisesti tukea antavia. Rubin, Bukowski ja Parker (1998, 625) toteavat sosiaalisesti hyljeksityillä oppilailla olevan usein puutteita yhteistyötaidoissa. He ovat vähemmän itsevarmoja ja seurallisia, häiritsevämpiä ja vetäytyvämpiä kuin vertaisryhmään hyväksytyt lapset. Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen voi saada oppilaan tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi opiskelijaksi. Hän voi kokea itsensä taitamattomaksi, koska häntä ei useinkaan huolita ryhmän jäseneksi töitä tekemään. (Ks. Buhs 2005, 421.) Yksinäisyyttä ja sosiaalista eristyneisyyttä kokevat lapset voivat hakeutua muiden vastaavasti kokevien oppilaiden joukkoon ja lopulta ehkä keskeyttävät koulunkäynnin. (Wentzel, 1999.) Niillä oppilailla, joilla on vertaissuhdevaikeuksia, on todennäköisesti myös muita oppilaita huonompi oppilas-opettaja suhde (Birch & Ladd, 1998), he ovat poissa koulusta useammin (DeRosier, Kupermsmidt & Patterson, 1994) ja heillä on alhaisempi koulumenestys (Buhs, Ladd, & Herald, 2006).

4.3.2 Vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä

Laadukas opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa muun muassa oppilaiden sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehitykseen sekä hyvinvointiin koulussa (ks. esim. Hamre & Pianta, 2001; Konu 2002; Kämppi ym. 2010; O'Connor 2010; Pianta, 1999). Roine, Puusniekka, Luopa, Kinnunen ja Jokela (2011) toivat tutkimuksessaan esille muun muassa sen, että hyvä opettajasuhde on tärkeä tekijä koulussa oppilaan opiskelutaitojen kehittymisessä. Kämpin ym. (2010) mukaan esimerkiksi oppilaan kokemukset opettajien oikeudenmukaisesta kohtelusta ja ystävällisyydestä sekä opettajien kiinnostuneisuudesta huomioida ja kuunnella oppilaiden mielipiteitä ovat yhteydessä moniin oppilaiden sosiaalisen käyttäytymisen muotoihin kuten auttamisvalmiuteen, muiden huomioimiseen sekä koulussa jaksamiseen.

Toimiva oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde ja yhteistyö ovat keskeisiä tekijöitä opetus- ja oppimistapahtumassa. Koistinen (2010) pohtii väitöskirjassaan hyvää oppimista edistäviä tekijöitä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Hän tuo esille Hargreavesin (1972) myönteisen oppimissuhteen neljä ominaisuutta:

- Opettaja arvostaa opiskelijaa ja kunnioittaa hänen yksilöllisyyttään.
- Opettajan on luotettava opiskelijaan sekä uskottava hänen haluunsa ja kykyynsä oppia.

- Opettajalla tulee olla taito eläytyä opiskelijan kulloiseenkin tilanteeseen, hänen tulee pyrkiä ymmärtämään opiskelijaa ja hänen on koetettava katsoa asioita opiskelijan kannalta eli kuunneltava opiskelijaa.
- Opettaja on oma itsensä, aito ja rehellinen, eikä pelkkä julkisivu tai rooli.

Oppilaat taas odottavat opettajalta seuraavia asioita:

- Opettajan kykyä opetustilanteiden kontrollointiin eli järjestyksen ylläpitämiseen luokassa sekä koko koulussa.
- Opettajan on hoidettava opetus.
- Opettaja kohtaa ihmisen aidosti eli hänellä on kyky välittömään vuorovaikutussuhteeseen. Opettajan tulee olla oikeudenmukainen ja tasapuolinen vuorovaikutuksessa, ajankäytössä, palkkioiden ja rangaistusten jakamisessa sekä arvioinnissa.

Oppilaat kokevat myös opettajan ryhmänhallinta- ja motivointitaidot tärkeiksi oppimisen kannalta (Orpinas & Horne 2006, 83–84).

Fraserin (1986) mukaan opiskeluympäristön sosiaalinen ilmapiiri muotoutuu opettajien ja oppilaiden välisessä sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutussuhteiden laatu, määrä ja suunta vaikuttavat yhdessä sosiaaliseen ilmapiiriin. Sosiaalisen ilmapiirin on todettu vaikuttavan oppilaiden itsetuntoon, motivaatioon ja hyvinvointiin. Positiivisessa, turvallisessa, avoimessa ja rakentavassa ilmapiirissä yhteisön jäsenten vuorovaikutustaidot ovat toimivia ja käyttäytyminen toista ihmistä kohtaan on kunnioittavaa ja asiallista. Hyvä ilmapiiri lisää yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunnetta ja luo ryhmän sisäistä kiinteyttä, koheesiota. (Allodi 2010, 207–235; Konu 2002.)

O'Connorin (2010) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on yleensä laadukkaampaa luokkahuoneissa, jossa on positiivinen emotionaalinen ilmapiiri. Hän toteaa, että opettajan ja oppilaan sekä vertaisten välinen vuorovaikutus on tuolloin lämmintä ja kannustavaa. Jos vuorovaikutussuhteet ovat vihaisia tai tunteettomia, on oletettavaa, että luokan sosiaalinen ilmapiiri on heikko. (Birch & Ladd, 1998; Hamre ym. 2008.) Huonossa sosiaalisessa ilmapiirissä on todettu esiintyvän oppimisvaikeuksia, turvattomuuden tunnetta ja kiusaamista. (Lepola & Vauras 2002.) Linnakylän & Malinin (1997) mukaan oppilaan kokemukset luokan ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta ovat vahvasti yhteydessä oppimistuloksiin ja koulumotivaatioon. Koulusuoriutumista edistävät humaani yleinen ilmapiiri luokassa sekä realistinen ja kannustava opettajalta saatu palaute. Tämä tarkoittaa turvallisuutta, hyväksyntää ja keskinäistä tukea. (Kautto-Knape 2013, 98; Korpinen 1993, 22–23.)

Emotionaalisesti tukevassa ilmapiirissä oppilaita kuunnellaan, heidän tarpeensa huomioidaan ja oppilaiden viesteihin reagoidaan positiivisesti (Kautto-Knape 2013; Schmuck & Schmuck 2001). Opettajan osoittama usko oppimismahdollisuuksiin ja luottamus oppilaaseen (Duncan-Andrade 2007) sekä opettajan antama positiivinen palaute (kiitos, rohkaisu ja kannustaminen) oppilaan koulutyön edistämiseksi (Soininen 1989, 151) luo luokkaan tutun ja turvallisen tunteen. Opettajan tulee huolehtia siitä, että jokainen oppilas kokee saavansa tarvittaessa tukea[7], oli

7 Sosiaalinen tuki voidaan määritellä esimerkiksi Tardyn (1985) mukaan emotionaaliseksi (luottamus, välittäminen, empatia), instrumentaaliseksi (resurssien antamista eli rahaa ja aikaa), informatiiviseksi (opastusta ja neuvontaa) ja arvioinniksi eli henkilökohtaisen palautteen antamiseksi.

se sitten opettajalta[8], oppilailta tai kodista tulevaa tukea. Oppilaiden tulisi tuntea ja tietää, että on olemassa ihmisiä, joihin he voivat luottaa ja jotka saavat heidät tuntemaan itsensä arvostetuksi, rakastetuiksi ja uskomaan, että heistä välitetään.

Opettajan tehtävänä on luoda kulloiseenkin oppimisympäristöön turvallinen ja rauhallinen ilmapiiri (Schmuck & Schmuck 2001, 41). Orpinaksen ja Hornen (2006, 80–105) mukaan positiivisen ilmapiirin luomisessa ovat seuraavat kahdeksan komponenttia merkityksellisiä: erinomainen opetus (opettajan oppiaineen hallinta ja oppilaiden motivointi sekä luokan hallinta), koulun arvot (säännöt ja niiden noudattaminen perustuvat arvoihin), vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen (heikkouksiin, kuten esimerkiksi kiusaamiseen puuttuminen), vastuullisuus asioiden hoidossa, huolenpito ja arvostus (oppilaista välitetään, yhteenkuuluvuudentunteen ja osallistumisen korostaminen), positiiviset odotukset oppilaiden koulusuoriutumista kohtaan, opettajalle annettava tuki (työssäjaksamisen tukeminen, täydennyskoulutus, opettajien yhteistyö, mentorointi) ja fyysisen ympäristön ominaisuudet (siisteys, esteettisyys, tilojen muunneltavuus ja turvallisuus). Seitsemän ensimmäistä komponenttia heijastaa koulun aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutuksen merkitystä sekä aikuisten arvoja ja koulun menettelytapoja. Viimeinen komponentti liittyy koulun fyysiseen ympäristöön ja sen vaikutukseen koulun ilmapiiriin.

Opetustyön lisäksi Laineen (2005, 241–242) mukaan opettajalla on tärkeä merkitys kunkin oppilaan minäkäsitykselle, itsetunnolle ja oppilaan sosiaaliselle asemalle luokassa. Hänen vastuullaan on johtaa ryhmää, ohjata oppilaiden sosiaalisia taitoja ja toverisuhteita sekä antaa myönteistä ja rakentavaa palautetta. Opettajan tehtävänä on tarpeen vaatiessa parantaa ryhmän sosiaalista kulttuuria vaikuttamalla ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin ja koheesioon. Tavoitteena on heikommassa asemassa olevien oppilaiden auttaminen, oppilaiden välisen tasa-arvon saavuttaminen ja yhteenkuuluvuudentunteen lisääminen.

8 *”Laadukas opetus sekä mahdollisuus saada ohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin kaikkina työpäivinä on jokaisen oppilaan oikeus. Koulutyössä tulee ottaa huomioon kaikkien oppilaiden edellytykset ja tarpeet. Koulun toimintatapoja ja -kulttuuria kehitetään niin, että yhteistyötä ja yhdessä tapahtuvaa oppimista voidaan hyödyntää ja oppilaiden erilaisuus voidaan kohdata mahdollisimman hyvin. Välittäminen, huolenpito ja myönteinen ilmapiiri kouluyhteisössä edistävät oppilaan kehitystä ja tukevat hyvää oppimista. Opettajalla on vastuu opetusryhmän ja sen jokaisen oppilaan erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioonottamisesta opetuksessa. Yhteistyö huoltajien, toisten opettajien, muun henkilöstön ja eri asiantuntijoiden kanssa edesauttaa tässä onnistumista. Opettajan tehtävänä on ohjata ryhmää toimimaan niin, että sen sisäinen vuorovaikutus edistää oppimista. Opettaja ohjaa oppilaita tunnistamaan omat voimavaransa, oppimiseen liittyvät vahvuutensa ja kehityshaasteensa. Erityistä huomiota tulee kiinnittää oppilaan oppimisen valmiuksiin ja mahdollisuuteen ottaa vastuuta omasta opiskelusta, sen suunnittelusta, tavoitteenasettelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Oppilaiden itsetuntoa, opiskelu motivaatiota sekä oppimaan oppimisen taitoja vahvistetaan kaikissa opiskelutilanteissa ja oppiaineissa..”* Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. (2010, 10.)

4.3.3 Oppilaiden vanhempien koulusuhteet

Oppilas elää samanaikaisesti kodin ja koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Tämä on sanottu perusopetusta koskevien säännösten ja lastensuojelulain mukaan seuraavasti:

> Opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.[9]
>
> Huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta ja siitä, että oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa.[10]
>
> Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä.[11]

Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. Tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja koko kouluyhteisön hyvinvointia. Yhteistyön päämääränä on ennen kaikkea oppimisen, terveen kasvun ja kehityksen tukeminen lapsen ja nuoren oppimispolun aikana. [12]

Yhteistyö lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, antaa vanhemmille tärkeää tietoa lapsen oppimisesta ja sen tukemisen mahdollisuuksista sekä kasvattaa molemminpuolista luottamusta. Hyvin toimiva kodin ja koulun yhteistyö on merkittävä oppilaan koulunkäynnin tukitoimi. Kämpin ym. (2010, 114) tutkimuksessa 5., 7. ja 9. luokan oppilaat arvioivat vanhemmiltaan saatavaa tukea koulutyöhönsä hyvin myönteisesti. Noin 90 prosenttia oppilaista arvioi vanhempien suhtautumista lastensa koulunkäyntiin positiivisesti. Vanhempien tuessa ei ollut eroja poikien ja tyttöjen välillä, mutta 5. luokan oppilaat arvioivat vanhempiensa auttamisvalmiutta ja tukea yläkoulun oppilaita myönteisemmin. Kyseisen tutkimuksen tekijät painottavat sitä, että vanhemmat ja kotiympäristö ovat keskeisessä asemassa nuorten elämässä.

Salmela-Aron (2011, 5) mukaan vanhempien tuki ja suoja luo turvallisen perustan lasten elämälle. Vanhempien lapsilleen asettamat odotukset ja osallisuus ovat keskeisiä edistäjiä nuorten tulevaisuudenkuvan optimistisuuden ja koulutustavoitteiden saavuttamisessa.

Vanhempien sitoutuminen lasten koulunkäyntiin vaikuttaa myönteisesti oppimistuloksiin (Harris & Goodall 2008). Grolnick, Ryan ja Deci (1991, 508–517) osoittivat tutkimuksessaan, että vanhempien osallistuminen lastensa koulunkäyntiin ja lapsen autonomian tukeminen lisäävät lapsen uskoa omiin kykyihinsä ja parantavan näin myös koulumenestystä. Vanhempien tuki ja kannustus lasten kognitiivisen ja akateemisen alueen kehityksessä korreloi opettaja-oppilas-suhteen laadun kanssa (Pianta, 1999). Piantan ja Walshin (1996) mukaan

9 Valtioneuvoston asetus 1435/ 2001.
10 Perusopetuslaki 26 § 2 mom. (477/2003), Lastensuojelulaki (417/2007) 2 § 1 mom.
11 Perusopetuslaki 3 § 2 mom. (477/2003), Lastensuojelulaki 2 § 2mom.
12 Perusopetuslaki 15 § 2 mom. (477/2003)

on todennäköistä, että ne lapset, jotka saavat runsaasti virikkeitä ja tukea kotoa, saavat perustan positiivisille opettajasuhteille. Lapset, joilla on ollut turvallinen kiintymissuhde vanhempiinsa, kehittävät todennäköisemmin laadukkaampia oppilas-opettaja-suhteita kuin lapset, joilla suhde on ollut turvaton. (Sroufe, Fox & Pancake 1983, 1615–1627.)

Kodin ja koulun yhteistyön on todettu vaikuttavan myönteisesti lapsen ja nuoren koulunkäyntiin, koulumenestykseen ja yleiseen koulutuksen arvostamiseen ja koulunkäyntiin asennoitumiseen (Opetushallitus, 2007).

4.3.4 Oppimis- ja opiskeluympäristö

Hyvä oppimisympäristö[13] tukee oppilaan kasvua ja oppimista, opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osuus 2005; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Välittävä luokkahuoneympäristö tarkoittaa esimerkiksi turvallista, rauhallista oppimisympäristöä, jossa opettajan toiminta on avointa, oppilaita arvostavaa ja hyväksyvää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Kouluterveydenhuollon laatusuosituksen (STM 2004, 24) mukaan oppimisympäristön tulee olla esteettisesti viihtyisä. Tällainen oppimisympäristö edistää oppimismotivaation ohella myös oppilaiden prososiaalisia taitoja eli kykyä myönteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen.

Piispasen (2008, 114–116) mukaan hyvän oppimisympäristön lähtökohtia on kaksi: oppimisympäristössä toteutuvat inhimillisiin perustarpeisiin liittyvät ja oppimisympäristön kannalta välttämättömät perusasiat sekä tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen. Piispasen (2008, 175–177) tutkimuksessa oppilaiden, vanhempien ja opettajien tutkimusvastauksista nousi vahvasti esille turvallisuus-käsite. Turvalliseen oppimisympäristöön viitattiin fyysisessä, psyykkisessä, sosiaalisessa ja pedagogisessa merkityksessä. Piispasen mukaan turvallisuuskäsitteen voidaan nähdä yhdistävän kaikki hyvän oppimisympäristön osa-alueet. Fyysinen turvallisuus liittyi tutkimusvastauksissa oppimisympäristön vaaratilanteiden minimointiin sekä tilojen ja välineiden turvallisuuteen, kouluympäristön turvallisuuteen, liikenneturvallisuuteen sekä yksilön ruumiilliseen koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Sosiaalisessa ja psykologisessa oppimisympäristössä turvallisuustekijät kohdentuivat tutkimusvastauksissa kiusaamattomuuteen, hyvään oloon, kiireettömyyteen, hyväksytyksi tulemiseen sekä oppimisympäristön tukeen yksilön kasvun ohjaajana. Lisäksi turvallisuustekijät kohdentuivat riittävän ajan suomiseen kunkin yksilölliselle kasvulle ja oppimiselle. Pedagoginen turvallisuus ilmeni tutkimusvastauksissa muun muassa huolena oppimisen tukemisesta, turvallisen aikuisen (oman opettajan) pysyvyydestä sekä opettajien ammattitaidosta.

Perusopetuslain (13.6.2003/477) 29 §:n mukaan oppilailla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, mikä edellyttää myös opetuksen järjestäjältä järjestyssääntöjä ja määräyksiä. Jukarainen, Syrjäläinen & Värri (2012, 244–252) toteavat, että perinteistä käsitystä aikuisen auktoriteetista automaattisena turvallisuuden takaajana tulisi tarkastella uudelleen. Heidän mukaansa turvallisuuden tunteen takaamiseen tulee myös sitouttaa oppilaat rehtorien, opet-

13 Paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö (esim. Manninen & Pesonen (1997) tai toimintaympäristö, johon kuuluvat oppijat, opettajat, oppimistavat ja -näkemykset, toiminta, oppimislähteet ja tekniikka; esimerkiksi koulurakennus, kirjasto, museo, niitty tai tori sekä virtuaalinen ympäristö. (Opetusministeriö 27:2002, 6.)

tajien ja vanhempien lisäksi. Rikosten, onnettomuuksien ja väkivallan torjumisen lisäksi oppilaille olisi rakennettava arkisempia turvallisuustekijöitä kuten erilaisuuden hyväksyntää, keskinäistä luottamusta, tuen antamista, avoimuutta, yhteistyökykyä ja yhteisvastuuta.

Fontaine, Dee Torre, Grafwallner & Underhill (2006, 157–169) ja Piispanen (2008) toteavat, että turvallinen oppimisympäristö opettaa sekä yksilöllisiä, itsetuntemukseen liittyviä asioita että yhteistoiminnallisia, toisten kanssa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja. Samdalin, Nutbeamin, Woldin & Kannaksen (1998, 393–394) tutkimustuloksen mukaan turvallisuuden tunteminen koulussa on yksi tärkeimmistä oppilaan koulutyytyväisyyttä ennustavista tekijöistä. Tämän tutkimuksen mukaan kiusaaminen, yksinäisyys ja koulutoverien tuki ovat todennäköisesti yhteydessä turvallisuuteen.

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa oppiminen tapahtuu (Opetushallitus 2004, 18). Opetushallituksen (2004, 18) määrityksen mukaan fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat, opetusvälineet ja oppimateriaalit sekä muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Fyysisen oppimisympäristön tulee mahdollistaa monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käyttö. Työvälineiden ja materiaalien sekä kirjastopalveluiden on mahdollistettava aktiivinen ja itsenäinen opiskelu. Oppimisympäristön varustuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja tarjota tietokoneiden, mediatekniikan ja tietoverkkojen käyttömahdollisuus. Huomioitavia asioita fyysisessä oppimisympäristössä ovat lisäksi sen toimivuus, tilojen sopivuus ja monipuolisuus sekä turvallisuus asianmukaisine työvälineineen ja -koneineen. Myös oppimisympäristön esteettisyyteen on kiinnitettävä huomiota. (Opetushallitus 2004, 18.)

Koulussa fyysinen oppimisympäristö on myös se tila, jossa vietetään välitunnit tai muu vapaa-aika. Näitä tiloja ovat esimerkiksi koulun piha rakennelmineen, kahvio, kirjasto, liikuntasali sekä tietokone- ja kuvataideluokat. Yhteisöllisyyden rakentumista voidaan tukea myös fyysisillä elementeillä, esimerkiksi sijoittamalla koulun käytäville penkkiryhmiä, joilla oppilaat voivat tavata toisiaan ja viettää aikaansa tauoilla. Tauoille voidaan järjestää myös ohjattua toimintaa kuten pelejä, leikkejä ja lukuhetkiä (Ihatsu 1992, 90; Peterson & Hittie 2003, 429–430).

Ihatsu (1992, 82) mainitsee koulun fyysiseen ympäristöön sisältyvän edellisten lisäksi myös koulun sijainnin, rakennuksen koon, muodon, tilajärjestelyt, julkisivun, sisustuksen ja näistä tulevan tunnelman. Pietarisen (1999, 53) mukaan fyysinen ympäristö vaikuttaa ihmisiin sekä suoraan että välillisesti. Suoraan se vaikuttaa tilajärjestelyillä, pintarakennelmilla, muodoilla, väreillä ja sijainnilla synnyttäen erilaisia tunteita, elämyksiä ja kokemuksia sekä virittäen erilaisia käyttäytymismuotoja. Välillisesti fyysinen ympäristö vaikuttaa erilaisten sosiaalisten prosessien kautta luomalla puitteet sosiaalisille suhteille. Fyysinen ympäristö voi edistää toiminnallisuuden ja yhteisyyden syntyä. (Ks. myös Happonen 2002.) Myös Nuikkisen (2006, 14) mukaan ympäristö vaikuttaa ihmisiin: pahimmillaan se voi suoraan määrätä ja rajoittaa käyttäytymistä ja parhaimmillaan antaa mahdollisuuksia, kimmokkeita ja herätteitä.

Psyykkinen oppimisympäristö käsittää kognitiivisen ympäristön eli oppimisen kohteina olevat tiedot ja taidot sekä emotionaalisen ympäristön, joka sisältää tunteet ja motivaation. Sosiaalinen oppimisympäristö käsittää sosiaalisen verkoston, rakenteen ja systeemin, johon vaikuttavat kaikki oppimistilanteessa olevat ihmiset ja heidän välillään tapahtuva vuorovai-

kutus. (Opetushallitus 2004, 18.) Pietarinen (1999, 59) määrittelee koulun sosiaalisen ympäristön rakennetta, johon kuuluvat oppilaan näkökulmasta sekä mikro- että makrotasot seuraavasti:

> *”Koulun sosiaaliseen ympäristöön oppilaan näkökulmasta kuuluvat sekä makro- että mikrotaso, jotka ovat toisiinsa kiinteästi yhteydessä. Koulun sosiaalisen ympäristön makrotasolla oppilas jäsentää omaa rooliaan koko koulun sosiaalisen verkoston jäsenenä erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Koulun sosiaalisen ympäristön mikrotasolla oppilas jäsentää sitä koulun sosiaalisen ympäristön osaa – ja omaa rooliaan oppilaana kyseisessä oppimistilanteessa – jossa opettajien organisoima opetustapahtuma ja kulloinenkin ryhmä toimii. Tästä tyypillisenä esimerkkinä on yksityinen oppitunti.”*

Pedagogisella ympäristöllä taas tarkoitetaan niitä käytössä olevia pedagogisia keinoja, joilla pyritään luomaan oppilaille optimaaliset oppimismahdollisuudet sekä viritetään ja säilytetään oppilaiden oppimishalua. (Ihatsu 1992, 81–106; Pietarinen 1999, 53–60.)

Nuikkinen (2006, 14) pohtii väitöskirjassaan hyvää opiskeluympäristöä[14]. Hänen mukaansa hyvässä opiskeluympäristössä huomioidaan erilaiset oppijat ja oppimisen tavat, ja se innostaa ja kannustaa oppimaan ja tarjoaa kasvun ja kehittymisen haasteita. Hyvän opiskeluympäristön piirteisiin kuuluvat turvallisuus ja ystävällinen ilmapiiri, ja se edistää oppilaan osallisuutta ja hyvinvointia. Nuikkisen (2006, 14) mukaan opiskeluympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista tekijöistä, joista jokainen sisältää lisäksi osatekijöitä. Fyysiset tekijät sisältävät luonnon tai rakennetun ympäristön sekä opetustilat ja -välineet. Psyykkiset tekijät sisältävät asennoitumisen ja ilmapiirin. Pedagogisissa tekijöissä konkretisoituvat ihmis- ja oppimiskäsitykset sekä opettajan pedagoginen ajattelu, joka ilmenee ja todentuu työtapojen ja -menetelmien kautta. Sosiaalisissa tekijöissä taas osatekijöinä ovat ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutus sekä koulun toimintakulttuuri.

14 Opiskeluympäristö on käsitteenä laajempi kuin oppimisympäristö. Se kuvaa koulutoiminnan ja kouluympäristön välistä suhdetta. Opiskeluympäristö on kokonaisuus, pedagogisten toimintojen kehys. Sitä voidaan kuvata opiskelijaa ympäröiväksi vuorovaikutus- ja toimintaympäristöksi, johon kuuluvat opettaja, luokkatoverit, materiaalinen ympäristö ja toimintoja ohjaava suunnitelma. (Opetusministeriö 27:2002, 7–8.)

5 Koheesio ja koulukompetenssi sosiaalisen hyvinvoinnin osoittimina

Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2006, 12–16) mukaan yhteisö on olemassa vasta silloin, kun sen jäsenet tuntevat kuuluvansa yhteisöön. Tätä edistää toisia arvostava ja luottamusta edistävä ilmapiiri. Toimivan yhteisön jäsenet tekevät yhdessä asioita (kollaboraatio) yhteisten tavoitteiden mukaan ja osallistuvat yhteisön toimintaan. Yhteisöön sitoudutaan ja sosiaalinen vuorovaikutus on vastavuoroista ja toisia kunnioittavaa. Yhteisössä arvostetaan erilaisuutta ja sen jäsenet ovat kiinnostuneita yhteisön yksilöiden hyvinvoinnin edistämisestä. (Ks. myös Littleton ym. 2004; Sumsion & Patterson 2004.) Nämä kaikki rakentavat kouluyhteisön sosiaalisen rakenteen tiiviyttä eli sosiaalista koheesioita (ks. esim. Simpura ym. 2008, 252). Koulun sosiaalisessa ilmapiirissä vallitsee tuolloin ryhmähenki.

Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007) puhuvat sekä vertikaalisesta että horisontaalisesta koherenssista, joilla rakennetaan yhtenäisyyttä perusopetuksessa. Pyhältö, Soini, Huusko ja Pietarinen (2007) mainitsevat kouluyhteisön toiminnan koherenssia[15] rakentaviksi tekijöiksi arjen turvallisuuden ja hyväntahtoisuuden, oppilaan oman opiskelupolun ymmärrettävyyden ja mahdollisuuden vaikuttaa oppimisympäristöön sekä itseä koskevaan päätöksentekoon, oppilaiden ja opettajien osallisuutta tukevien koulukäytäntöjen omaksumisen sekä kiireen ja yksin työskentelyn kulttuurin tietoisen murtamisen.

Pyhältö ym. (2007, 18) toteavat, että oppilaan näkökulmasta vertikaalinen eheys tarkoittaa perusopetuksen jäsentymistä mielekkääksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi, jossa on turvalliset aikuiskontaktit. Horisontaalinen eheys taas tarkoittaa arjen turvallisuutta, mahdollisuutta vaikuttaa oppimisympäristöönsä, itseään koskevaan päätöksentekoon sekä ehyeen ja johdonmukaiseen yhtenäiseen oppimiskokemukseen. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilailla on mahdollisuus yhteisiin pohdintoihin, jotka liittyvät koulukäytäntöihin (esimerkiksi arviointi ja palaute). Pyhältö ym. (2007) korostavat sitä, että yhtenäisen peruskoulun toiminnoissa tulisi ottaa huomioon koulun kaikkien oppilaiden omaa aktiivisuutta tukeva yhteinen kasvatus- ja opetusvastuu.

Oppilaat korostivat Pyhällön ym. (2007, 26) mukaan koulupolun mielekkyyteen vaikuttavina tekijöinä vuorovaikutuksen laatua ja oppilaan toimintamahdollisuuksia koulussa. Oppilaat pitivät tärkeänä turvallista, hyväntahtoista, kuuntelevaa ja vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta sekä opettaja-oppilassuhteessa että oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa. Myös se, että oppilaat saavat mahdollisuuden osallistua aktiivisesti itseään koskevaan päätöksentekoon, luokka- ja kouluyhteisön toimintaan, koulun kehittämiseen sekä opetus ja oppimistilanteisiin pidettiin tärkeänä. (Ks. myös Gretschel & Kiilakoski 2008, 77–83; Konu 2002; Niemi 2008, 42–55.) Oppilaiden mukaan vuorovaikutussuhteiden ongelmat tai vuorovaikutussuhteiden puuttuminen rikkovat koulupolkua ja lisäävät koulukielteisyyttä ja syrjäytymisriskiä. Nämä hajottavat myös koulukoheesiota eli koulun me-henkeä.

15 toimintaympäristön kokeminen ymmärrettäväksi, hallittavaksi ja mielekkääksi

5.1 Kouluun kiinnittyminen

Kautto-Knape (2012, 100) puhuu kouluun kiinnittymisestä. Hänen mukaansa se ei ole oppilaan yksilöllinen piirre, vaan oppimisen yhteydessä oleva tekijä, johon vaikuttavat sekä oppilastoverit, vanhemmat että opettajat. Koulutyöhön kiinnittyminen muotoutuu koulun käytänteissä. Koulutyöhön kiinnittymisellä (engl. *school engagement*) tarkoitetaan oppilaan hyväksytyksi tulemisen tunnetta oppilastovereiden suhteen (vuorovaikutuksen laatu) sekä tunnetta, että saa tukea opettajiltaan (tukea oppimiseen tai oppilaan auttamiseen käytetty aika). Linnakylän ja Malinin (2008, 584) käsitysten mukaan koulutyöhön kiinnittyminen ilmenee oppilaiden osallistumisena akateemisiin ja ei-akateemisiin oppimiseen liittyviin aktiviteetteihin, samaistumisena koulun arvoihin ja sääntöihin sekä koulun arvostuksena (emotionaalinen kiinnittyminen). Koulutyöhön kiinnittyminen vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen ja minäpystyvyyteen. Mitä koulumyönteisempi oppilas on, sitä parempi on hänen minäkäsityksensä ja usko omiin kykyihinsä, kun taas kouluun kiinnittymättömillä tai negatiivisesti koulutyöhön asennoituvilla oppilailla on heikko käsitys itsestään oppilaina. (Schunk, 1991, 207–231.)

Osterman (2000, 334, 340–346) puhuu myös kouluun kiinnittymisen tärkeydestä. Hän toteaa, että yksilöillä, jotka kokevat kiinnittyvänsä kouluun vahvasti, on myös vahvat sisäiset voimavarat ja vahva identiteetin tunne, ja he kokevat olevansa itsenäisiä. Lisäksi heillä on korkea sisäinen motivaatio. He ovat valmiita mukautumaan uusiin normeihin ja arvoihin. Heillä on myönteisiä asenteita koulua ja koulutyötä kohtaan sekä myös opettajia ja luokkakavereita kohtaan. He pitävät koulusta ja he ovat aktiivisesti mukana koulutyöskentelyssä. He osallistuvat myös aktiivisesti koulun muihin toimintoihin. Heillä on vahva tunne omasta sosiaalisesta kompetenssista ja he ovat todennäköisesti vuorovaikutuksessa vertaistensa ja aikuisten kanssa prososiaalisella tavalla.

Kämpin ym. (2010, 6, 10) mukaan Suomi on osallistunut PISA-tutkimusohjelmaan aivan sen alusta, vuodesta 2000, asti. Hyvistä oppimissaavutuksista huolimatta suomalaisten nuorten kouluviihtyvyys eli kouluun kiinnittyminen näyttäytyy kansainvälisissä vertailuissa varsin heikolta. (Ks. Kannas ym. 1995; Linnakylä & Malin 1997; Samdal 1998.) Kouluviihtyvyyden edistämiseksi on Suomessa tehty ja tehdään parhaillaan erinäisiä toimenpiteitä. Toimenpiteiden avulla on tarkoitus kehittää koulun turvallisuutta ja ongelmien ehkäisemistä, varhaista puuttumista, koulukiusaamisen vähentämistä ja koulupudokkaiden minimoimista. Myös oppilashuollon toimenpiteitä kehitetään ja oppilaiden osallistumismahdollisuuksia parannetaan koulussa. Opetusministeriön uusimpana peruskoulun kehittämishankkeena on käynnistetty laaja-alainen Tulevaisuuden peruskoulu Uuteen nousuun! -kehittämishanke. Sen tavoitteena on selvittää peruskoulun nykytilaa ja oppimistulosten heikkenemisen (PISA-vertailussa) syitä, kaventaa tyttöjen ja poikien välisiä eroja oppimistuloksissa sekä löytää keinoja oppilaiden kouluviihtyvyyden ja motivaation parantamiseen. Kehittämishankkeen tuloksia on tarkoitus hyödyntää peruskoulun uudistamisessa. (OPM, 2014.)

5.2 Yhdessä oppiminen

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistuvan toiminnan merkitys oppimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle on ohjannut oppimisympäristöjen suunnittelua viime vuosina. Sosiaalisesti jaettu osaaminen ja tiedon hallitseminen korostuu erityisesti tulevaisuuden monimutkaisissa ja vaihtelevissa työtehtävissä.

Dillenbourgin (1999, 1–19) mukaan laadukkaan oppimisen lähtökohtia ovat erilaisten ryhmän jäsenten työskentely yhteisen tavoitteen suunnassa, jaettu toiminnan jäsentäminen ja arviointi sekä ymmärryksen jakaminen. Näin sosiaalisella vuorovaikutuksella voi olla yleisen inhimillisen näkökulman lisäksi tiedon rakentamista tukeva vaikutus. Oppimista tarkastellaan nykyisin erityisesti ryhmäprosessien seurauksena, ja analysoinnin kohteeksi ovat nousseet ryhmässä tapahtuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot sekä niiden vaikutukset yksilön ajatteluun ja toimintaan.

Arjava (2005, 69–71) toteaa, että kollaboratiivista oppimista voidaan pitää osittain vastauksena haasteeseen, jota työelämä asettaa tuleville työntekijöille. Työelämä vaatii työntekijöiltä entistä enemmän kykyä toimia tuottavasti toisten kanssa, sillä työtä tehdään paljolti ryhmissä, tiimeissä ja laajemmissa verkostoissa. Työntekoon kuuluvat lisäksi keskustelut ja neuvottelut työn tekemisestä, mikä vaatii työntekijältä yhteistyötaitoja. (Ks. myös Iedema & Scheeres 2003, 316–33.) Arjavan (2005, 69) mukaan kollaboraativisesta käytetään usein suomenkielisiä vastineita ”yhteisöllinen” tai ”yhteistoiminnallinen”. Yhteisöllisestä oppimisesta (engl. *collaboration*) puhuttaessa viitataan tiedon rakenteluun ja kehittelyyn, kulttuuriin, jossa oppimisella tarkoitetaan lisääntynyttä kykyä osallistua pienryhmää laajemman yhteisön toimintaan. Oppiminen on siis tulemista osalliseksi yhteisön sosiaalisesti jäsentyneistä toiminnoista ja käytännöistä. (Ks. esim. Lave & Wenger 1991; Rogoff 1990.) Yhteistoiminnallisella oppimisella taas viitataan yleensä siihen, kuinka pienempi ryhmä rakentaa yhteistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä. Yhteistoiminnallinen oppiminen yhdistetään usein yksittäiseen opetusmenetelmään, joka perustuu työnjakoon. Oppimistilanne järjestetään siten, että opiskelijat opiskelevat ryhmissä ja sitoutuvat toimimaan yhdessä pyrkien mahdollisimman hyviin henkilö- ja ryhmäkohtaisiin oppimistuloksiin. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opitaan tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 71.) Konstruktiivinen oppimiskäsitys korostaa yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta opetuksessa ja oppimisessa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, 170.) Arjava (2005) painottaa sitä, ettei kollaboraatio itsessään synnytä oppimistuloksia, vaan tulokset riippuvat siitä, kuinka ryhmät sitoutuvat vuorovaikutukseen. Oppimisprosessit, kuten selittäminen, argumentointi, väittely ja yhteisen ymmärryksen hakeminen, edistävät oppimisprosessia. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merki-

tystä oppimisessa käsittelevät muun muassa Dewey'n (1916, 1966), Vygotskyn (1978) ja Banduran (1986) eri näkemykset.[16]

16 Dewey ja Vygotsky näkevät oppimisen sosiaalisena toimintona. Dewey (1916 / 1966) korosti oppilaiden toimintaa sosiaalisena ryhmänä. Koulun hän ajatteli pienoisyhteiskuntana, jossa oppiminen tapahtuu kollaboraation kautta. Dewey tarkasteli kehitystä ja oppimista käytännöllisessä toiminnassa, jonka välityksellä yksilö on yhteydessä ympäristöönsä. Vygotskyn (1978) teoria tarkastelee oppimista prosessina, jossa yksilöt ovat osa kulttuurisia toimintoja ja omaksuvat näin sosiaalisesti jaetut tiedot ja ajattelun asteittain. (Ks. esim. Lave & Wenger 1991.) Bandura (1977, 1986) tuo esille sosiaalisen oppimisen ja sosiaalisen kognition teoriat. Sosiaalisen oppimisen ajatuksen mukaisesti Bandura painottaa sitä, että muiden ihmisten toiminnan havainnointi voi olla minäpystyvyyttä koskevien uskomusten lähteenä. Schunkin (1991) mukaan minäpystyvyyden käsitteellä viitataan niihin uskomuksiin, joita yksilöllä on omista resursseistaan organisoida ja toteuttaa toimintoja, joilla voi selvitä erilaisista suorituksista toivotulla tavalla. (Lehtinen ym. 2007, 111–112, 113, 193.)

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitetään neljän pohjoissuomalaisen yhtenäiskoulun 4.–9. luokkien oppilaiden sosiaalista hyvinvointia koulukontekstissa. Tutkimuksessa pyritään etsimään vastausta myös siihen, mitkä tekijät selittävät yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita. Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet ovat koulun ulkoisten tilojen toimivuus (Lt.[17] 1) ja koulun toiminnan hallinta (Lt. 2) sekä koulukoheesio (Lt:t. 4–6) ja koulukompetenssi (Lt:t. 3, 7 ja 8). Osa-alueet perustuvat osittain Konun (2002) luomaan kouluhyvinvointimalliin. Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan monipuolinen sekä erotteleva (sukupuoli ja luokka) kokonaiskuva ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisesta hyvinvoinnista yhtenäiskoulun kontekstissa.

Tutkimus käsittää kaksi tutkimusaluetta. Ensimmäisessä tutkimusalueessa selvitetään sosiaalisen hyvinvoinnin aluetta ja toisessa tutkimusalueessa sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välisiä yhteyksiä.

Päätutkimuskysymyksiä tutkimuksessa on kaksi:

1. Millainen on yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalinen hyvinvointi?

    1.1 Millaisia ovat yhtenäiskoulun ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet?

    1.2. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia on yhtenäiskoulun ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueilla?

2. Mitkä tekijät selittävät yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita?

    2.1 Millainen on koulun ulkoisten tilojen toimivuuden ja muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?

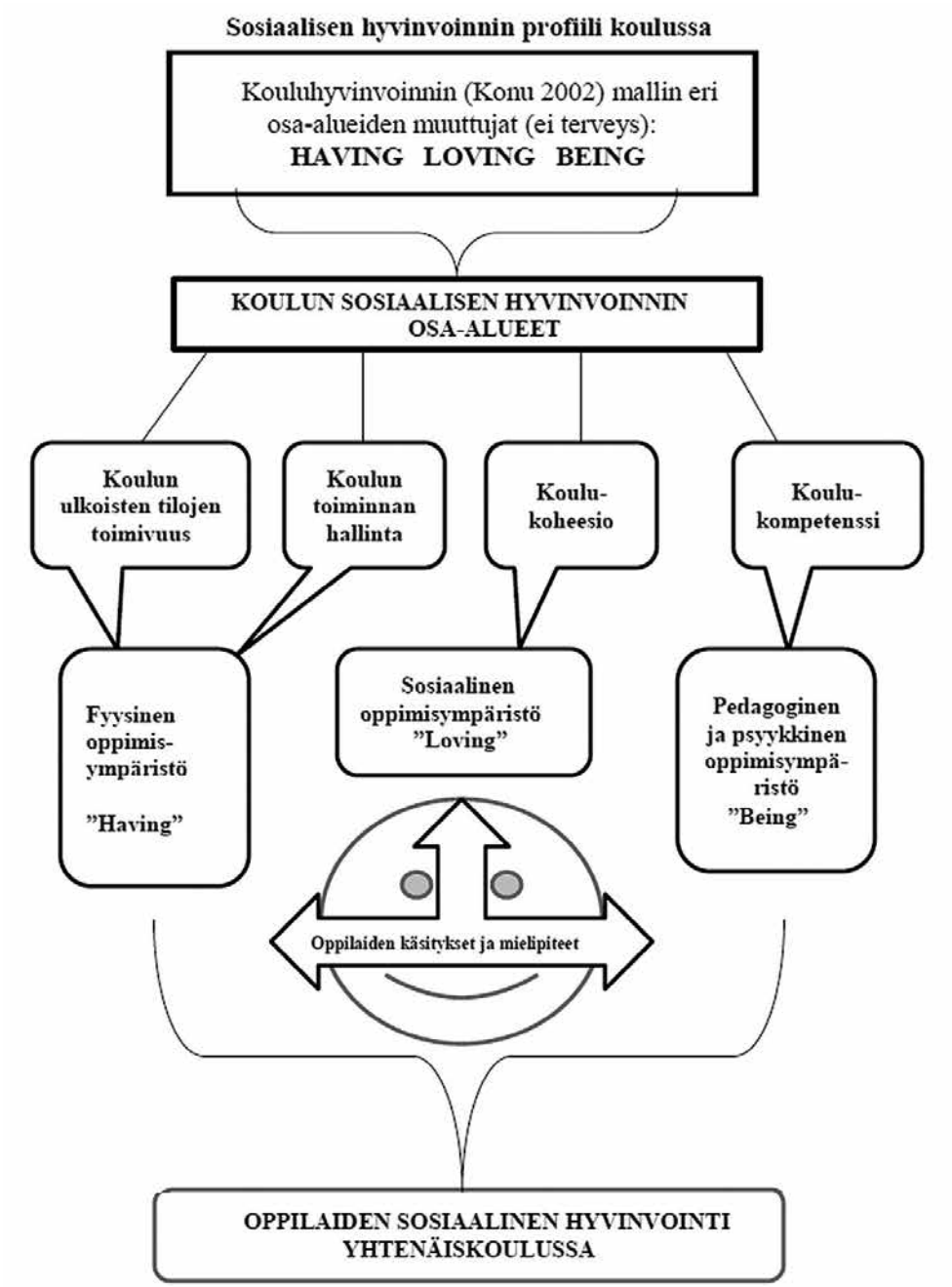
    2.2. Millainen on koulun toiminnan hallinnan ja muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?

    2.3. Millainen on koulukoheesion ja muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?

    2.4. Millainen on koulukompetenssin ja muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?

17 Lt. = liitetiedosto

Kuviossa 2. on esitetty sosiaalisen hyvinvoinnin teoreettinen viitekehys koulukontekstissa, joka on perustana tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksille.



Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet

7 Tutkimusaineisto ja menetelmät

7.1 Tutkimuskoulut

Tutkimuskoulut sijaitsevat Lapin läänissä. Tutkimusaineisto kerättiin neljältä Lapin läänin alueella sijaitsevalta yhtenäiskoululta; koulu A, koulu B, koulu C ja koulu D. Tutkimuksen neljä yhtenäiskoulua ovat hyvinkin erilaisia (paikkakunta, oppilas- ja opettajamäärä, toimintakulttuurin ja yhtenäiskouluun siirtymäajankohta). Jokaisessa tutkimuskoulussa oli oppilaita lukuvuonna 2005–2006 vuosiluokilta 0–10. Näissä kouluissa oli yhteensä 1041 oppilasta, joista oli tutkimukseen valittu 670 oppilasta. Tutkimuksen eettinen näkökulma otettiin huomioon siinä, että tutkimusaineiston analyysissä ei erotella eri yhtenäiskoulujen tuloksia, vaan tulokset tulkitaan yhtenä kokonaisuutena. Näin vältytään paljastamasta tiedonantajien henkilöllisyyttä sekä kyseistä kouluyhteisöä tarkemmin.

Taulukko 2. Tutkimuskoulut

yhtenäis-koulu	koulun erityis-piirteet	yhtenäiskouluna toimiminen (lukuvuosi -)	koulun sijainti	koulussa toimivat vuosiluokat	koulun oppilas-määrä	koulun opettajat
Koulu A		1994–	kaupunki	0–10	400	34
Koulu B	koulussa oppi-laita kolmen eri kunnan alueelta	2004–	maaseutu	0–10	141	14
Koulu C	Viiden kylä-koulun oppilaat opiskelivat tällä koululla kerran viikossa.	1998–	kirkonkylä	0–10	353	37
Koulu D		2006–	maaseutu	0–10	147	12

Jokaisella koululla on omanlaisensa toimintakulttuuri ja erilaiset tavat toimia arjessa. Jotta tutkimusympäristö hahmottuisi tarkemmin, seuraavaksi esitellään tutkimuskoulujen opetussuunnitelmiin kirjatun arvoperustan ydinkohtia ja opetuksen tavoitteita. Lisäksi esitellään koulujen rehtoreiden näkemyksiä kunkin koulun toimintakulttuurista. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (2004, 17) toimintakulttuuri määritellään seuraavasti: ”Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toi-

mintakulttuuri vaikuttaa myös kaikkeen oppituntien ulkopuoliseen koulun toimintaan, kuten juhliin, teemapäiviin sekä erilaisiin tapahtumiin ja tempauksiin."

Olennainen osa koulun toimintakulttuuria ovat koulun aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet; miten esimerkiksi opettaja kohtaa oppilaan ja miten oppilas tulee kuulluksi. Kun koulussa toteutuu yhteisöllinen toimintakulttuuri, silloin kaikki koulutoimijat tuntevat vastuunsa koulun fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöistä. Tällöin opettajat ja oppilaat yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat sekä arvioivat koulun toimintaa. (OPH 2004, 17)

Seuraavaksi kuvaillaan koulujen toimintakulttuuria, arvoperustaa ja opetuksen tavoitteita pääosin kulloisenkin koulun opetussuunnitelman ja rehtorin kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta.

Koulu A:n arvoperustassa painotetaan oppilaan minäkäsityksen vahvistamista ja muiden ihmisten huomioimista. Opetuksen tavoitteissa korostetaan oppilaan hyvän oppimisen perusvalmiuksia, ja oppilaita opetetaan ottamaan vastuu omasta työstään. Tavoitteena on myös luoda oppilaille myönteinen opiskeluasenne.

Rehtorin mukaan koulun toimintakulttuurissa painotetaan joustavuutta ja avoimuutta sekä luottamusta. Toisten ihmisten huomioon ottaminen ja auttaminen koulutyössä luovat hyvän ilmapiirin kouluun. Rehtori kuvaa toimintaa näin:

> *Tämän koulun toimintakulttuuri on sitä, että meillä on joustavuus, avoimuus, luottamus ja hyvä ilmapiiri ja sen ympärille me olemme sitouduttu ja tämä on minusta se kullanarvoisin asia, että täällä kaikki voi hengittää ja olla semmosena kun ovat ja tottakai toiset pitää ottaa huomioon ja auttaa toisia siinä matkan varrella ja tämä meillä oleva "XXXXX:suus" on jotenkin sellaista että meillä on opettajan huoneessa erittäin hyvä henki ja lapset tietää sen ja ne aistii sen.* (rehtori / koulu A)

Koulu B:n arvoperustassa korostetaan hyvää ihmistä. Hän on kotiseutua rakastava, vankat perustiedot ja -taidot hallitseva kansalainen. Hän hyväksyy erilaisuuden ja ottaa huomioon eri-ikäiset sekä kunnioittaa ja ottaa vastuun itsestä ja muista. Opetuksen tavoitteissa painotetaan turvallisuutta ja hyviä tapoja. Oppilaille annetaan perustiedot ja -taidot, monipuoliset tiedonhankintataidot ja luodaan muutokseen mukautumiskyky. Koulussa toimitaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti.

Koulu B:n rehtori toteaa toimintakulttuurin sisältävän kaiken sen, mitä koulussa tehdään ja tapahtuu. Se pitää sisällään työsuunnitelman, yhdessä laaditut käyttäytymisen ja toiminnan pelisäännöt. Kaikilla koulutoimijoilla tulee olla koulussa tasa-arvoinen asema.

> *Toimintakulttuuri on mielestäni kaikki mitä koulussa tehdään ja tapahtuu ja se lähtee työsuunnitelmasta joka me tehdään joka vuosi ja pelisäännöt että miten oppilaita kohdellaan ja mihin asioihin ollaan valmiita sitoutumaan ja johdonmukaisuus ja tasa-arvo näihin lapsiin ja toisiin että ollaan ison yhteisen palapelin osia eli jokaiselle pitää löytyä se ansaittu paikka ja kaikki tietää mikä täällä on sallittua ja mikä ei.* (rehtori / koulu B)

Koulu C:n arvoperustassa painotetaan sitä, millainen on hyvä ihminen. Hän on oppilas, jolla on hyvä itsetunto. Hän on vastuuntuntoinen, yhteistyökykyinen, suvaitsevainen, kannustava ja rehellinen. Koulussa painotetaan omatoimisuuden kehittämistä ja aktiivista, etsivää oppimista, oman ympäristön ja kulttuurien sekä muiden kulttuurien tuntemista, toisten arvostamista ja erilaisuuden hyväksymistä. Lisäksi koulun opetussuunnitelmassa tuodaan esille yhdessä toimimisen ja yhteishengen luomisen tärkeys. Koulun opetussuunnitelmaan on myös kirjattu kestävän kehityksen oivaltaminen, työn tekemisen arvostaminen ja tehtävien loppuun suorittaminen. Myös myönteisen palautteen antaminen ja omien sanojen takana pysyminen on kirjattu yhdeksi koulun painotusalueista.

Rehtorin mielestä koulun toimintakulttuuri on hyvä. Sitä edistävät monet kouluprojektit, jotka yhdistävät opettajakuntaa ja kehittävät opettajien välistä yhteistyötä.

> *Mielestäni toimintakulttuuri on hyvä tällä hetkellä. Meillä on niin monta projektia menossa ja sen puitteissa niin moni eri opettaja löytää toisensa ja tulee sitä yhteistyötä ja minulle tulee sellainen käsitys että näissä kouluasioissa puhalletaan yhteen hiileen.* (rehtori / koulu C)

Koulu D:n arvoperustassa painotetaan ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja demokratiaa. Opetuksen tavoitteena on opetuksen pedagoginen yhtenäisyys[18] luokille 1–9. Koulun rehtorin mukaan tämän koulun toimintakulttuurissa painotetaan yhteistyötä: opettajat tekevät yhteistyötä ja koko koulu juhlii yhdessä.

> *Ajatellen toimintakulttuuriamme opettajat tekevät yhteistyötä ja meillä on kaikki juhlat yhteisiä ala- ja yläluokkien kanssa.* (rehtori / koulu D)

Taulukossa 3. on kuvattu Lapin läänin oppilaitokset ja perusopetus lukuvuosina 2005–2006 ja 2013–2014. Sulkuihin on merkitty muutos edelliseen syksyyn verrattuna (tilanne 20.9.2005 ja 20.9.2013).

18 Tällä käsitteellä rehtori tarkoittaa oppituntien pitämistä yhdessä yli luokkarajojen.

Taulukko 3. Lapin läänin oppilaitokset ja perusopetus lukuvuosina 2005–2006 ja 2013–2014

Lapin läänin oppilaitokset ja perusopetus	lukuvuosi 2005–2006	lukuvuosi 2013–2014
Peruskoulut, joissa oppilaita vuosiluokilla 0-6	110 (-20)	72 (-3)
Peruskoulut, joissa oppilaita vuosiluokilla 7-10	19 (-5)	8
Peruskoulut, joissa oppilaita vuosiluokilla 0-10	25 (+4)	30
Peruskouluasteen erityiskoulut	7 (-1)	4
Peruskoulua korvaavat koulut (Rovaniemen steinerkoulu)	1	1
Lapin yliopiston harjoittelukoulu, Rovaniemi	1	1
Yhteensä	163 (-26)	116 (-3)

Perusopetusta antoi lukuvuonna 2005–2006 163 peruskoulua, 26 peruskoulua vähemmän kuin edellisenä syksynä. Koulujen keskikoko oli 130 oppilasta. Peruskouluissa oli kaksitoista oppilasta enemmän kuin edellisenä syksynä. Vuosiluokkien 0–6 kouluista oli kolmasosa eli 36 koulua pieniä kaksiopettajaisia kouluja. Lukuvuonna 2005–2006 oli näitä pieniä kaksiopettajaisia kouluja yhdeksän koulua vähemmän kuin edellisenä syksynä. (Tarkiainen 2006.) Tutkimukseen osallistuneet neljä yhtenäistä peruskoulua, joissa oppilaita oli vuosiluokilla 0–10, käsittivät 16 prosenttia koko Lapin läänin yhtenäisistä peruskouluista lukuvuonna 2005–2006.

Lukuvuonna 2013–2014 perusopetusta antoi Lapin läänissä 116 peruskoulua, kolme peruskoulua vähemmän kuin edellisenä syksynä. Peruskoulujen keskikoko oli 148 oppilasta. Peruskouluissa oli kaksi oppilasta enemmän kuin edellisenä syksynä. Lapissa oli lukuvuonna 2013–2014 kaksi yhden perusopetusryhmän koulua: kymmenen oppilaan Raattaman 1–6-luokan koulu Kittilässä ja viiden oppilaan Lokan 1–9-luokan koulu Sodankylässä. (Tarkiainen & Enbuska 2014.)

7.2 Tutkimusote

Tutkimusparadigma muodostuu ontologian pohjalta syntyvästä tutkimustehtävästä, epistemologisiin käsityksiin perustuvista tutkimusmenetelmistä ja metodologiasta.[19] Tässä tutkimuksessa nähdään todellisuus osittain sosiokonstruktivistisen[20] tutkimusparadigman että myös postpositivistisen[21] tutkimusparadigman mukaisena. Tämä tutkimus on monimenetelmällistä eli mixed methods -tutkimusta, joka liitetään pragmaattiseen paradigmaan[22]. Paradigma sijoittuu positivistisen ja konstruktivistisen paradigman välimaastoon. (Creswell & Plano Clark 2011; Tashakkori & Teddlie 1998, 20–23.) Tämän paradigman mukaan mixed methods -tutkimuksessa on sallittua käyttää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia tutkimusmetodeja ja erilaisia aineistonkeruutapoja ja analyyseja. (Creswell & Plano Clark 2007, 24–25.) Kahden erilaisen tutkimusotteen rinnakkaisen käytön avulla pyritään ymmärtämään tutkimuskohteen merkityksiä ja ominaisuuksia monipuolisesti ja kokonaisvaltaisemmin samalla tuoden myös tutkimukselle merkittävää lisäarvoa ja arvokkaita näkökulmia.

Monimenetelmätutkimuksesta käytetään useita nimiä (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007). Eräs tunnetuimpia lähikäsitteitä on ”triangulaatio”. Triangulaatio tarkoittaa, että samaa ilmiötä tarkastellaan useasta eri suunnasta. Sitä voidaan toteuttaa aineistonkeruumenetelmien, aineiston, tutkijoiden ja teorioiden tasolla (Patton 1990, 464; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141). Triangulaatiolla voidaan parantaa tutkimuksen sisäistä validiteettia.

Monimenetelmätutkimusta on typologisoitu eri tavoin. Creswell ja Plano Clark (2007, 80–84) luokittelevat monimenetelmätutkimuksen typologiat kolmen kriteerin mukaan**:** aineistojen hankkimisen ajoituksen, aineiston painoarvon ja aineistojen yhdistämisen mukaan. Toisin sanoen voidaan määritellä tutkimusta sen mukaan, onko aineistot hankittu samaan aikaan vai eri aikaan, ovatko aineistot saman- vai eriarvoisia suhteessa toiseen aineistoon sekä onko aineistojen yhdistäminen osittaista tai täydellistä.

Tämän tutkimuksen kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto hankittiin samanaikaisesti. Kvantitatiivinen aineisto on tutkimuksen perusaineisto, jota rikastutettiin kvalitatiivisella aineistolla. Oppilaiden mielipiteet (internet-kyselyn avovastaukset ja 32 oppilaalle suunnattu

---

19 **Ontologiset sitoumukset** liittyvät siihen, millaisena tutkija ymmärtää ympäröivän todellisuuden luonteen, maailman ja ihmisen. **Epistemologisella kysymyksellä** tarkoitetaan sitä, millainen käsitys tutkijalla on tiedon luonteesta eli kyse on tutkijan ja tutkittavan välisestä suhteesta. **Metodologisella kysymyksellä** tarkoitetaan sitä, kuinka voidaan saada tieto siitä, minkä uskotaan olevan tiedettävissä. **Metodi** valitaan siten, että se sopii metodologiaan. (Guba & Lincoln 1994, 107–108; Metsämuuronen 2002, 12–13.)

20 Tutkija on kiinnostunut todellisuuden yksilöllisestä ymmärryksestä – siitä, millaisia subjektiivisia tarkoituksia yksilöt liittävät kokemuksiinsa. Yksilöiden näkemykset ovat muotoutuneet siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa yksilöt elävät ja siinä historiallisessa ja kulttuurisessa normistossa, joka vaikuttaa yksilön elämään. Todellisuus rakentuu paikallisesti ja ajallisesti. (Kyrö-Ämmälä 2007, 115, 118.)

21 Tutkija näkee todellisuuden objektiivisesti havaittavana todellisuutena, joka ei avaudu yksilölle täydellisenä. Ilmiöt ovat usein hankalasti hahmotettavissa, joten tietomme ja ymmärryksemme ulkopuolelle saattaa jäädä jotain, mitä emme täysin pysty tavoittamaan. Löydökset ovat todennäköisesti totta. (Kyrö-Ämmälä 2007, 114; Metsämuuronen 2002, 13.)

Creswellin ja Plano Clarkin (2011) mukaan konstruktivismi usein yhdistetään laadulliseen metodologiaan ja postpositivismi määrälliseen (ks. myös Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen, 2013).

22 Pragmatismi ei ole sitoutunut filosofiaan tai todellisuuskäsitykseen. Pragmaattiset tutkijat korostavat tutkimuksissaan mitä ja miten tutkivat. (Creswell & Plano Clark 2007, 21–25.) Pragmatismi korostaa tiedon käytännöllistä luonnetta.

kysely) tutkittavista asioista liitettiin kvantitatiivisen aineiston yhteyteen analyysin ja tulosten tarkastelun yhteydessä. Näin voidaan saavuttaa monipuolinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (esim. Sormunen ym. 2013, 317; Tashakkori & Teddlie 2008, 101–119). Rehtoreilta kerättyä haastatteluaineistoa sekä koulun että Lapin lääninhallituksen kouluosaston dokumenteista saatua tietoa liitettiin tutkimuksen teoriaosioon.

Usealla tavalla kerätyn ja tutkitun tutkimusaineiston avulla pyritään tuomaan lukijalle monia näkökulmia tutkittavasta kohteesta ja vahvistamaan tutkimustulosten luotettavuutta.

7.3 Tutkimusaineiston keruu

Keväällä 2006 koulutoimenjohtajat myönsivät tutkimusluvat tutkimuksen kohteena olevil-le neljälle kaupunki- ja maaseutualueilla si jaitseville, pohjoissuomalaisille yhtenäiskouluil-le. Koulujen rehtorit lupautuivat osallistumaan jatkotutkimukseen. (Ks. liitteet 1 ja 2.) Tut-kimusaineistona oli oppilaille suunnattu internet-pohjainen, kouluhyvinvointia mittaava lomakekysely. Täydentävänä aineistona käytettiin lisäksi tutkimuskoulujen 32 oppilaille suunnattuja oppilaskyselyn[23] vastauksia ja koulujen rehtoreiden haastatteluja. Rehtoreiden haastattelut koskivat yhtenäiskoulua, sen toimintatapoja ja siellä tapahtuvaa opiskelua. Haas-tattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Rehtoreiden haastatteluista[24] otettiin mukaan tähän tut-kimukseen koulun toimintakulttuuriin, arvoperustaan ja koulun historiaan liittyviä asioita. Rehtoreiden vastauksia on liitetty tutkimuksessa tutkimuskouluja käsittelevään kappaleeseen (7.1). Lisäksi käytössä on ollut kouluilta saatuja dokumentteja: opetussuunnitelmia ja tiedo-tuslehtiä.

7.3.1 Lomakekysely

Huhtikuussa 2006 koulujen opettajat hoitivat luokkiensa oppilaiden kouluhyvinvointikyselyt internetin kautta, kullakin tutkimuskoululla rehtoreiden opastuksella. Tätä ennen oli sovit-tu tutkimuskoulujen rehtoreiden kanssa oppilailta kerättävän aineiston tapahtuvan internet-pohjaisena lomakekyselynä oppituntien yhteydessä. Opettajat varasivat atk-tilat ja toteuttivat kyselyt koulun rehtorin valvonnassa.

Lomakekysely eli hyvinvointiprofiili on tarkoitettu koulujen omaksi työkaluksi, muun muassa kehittämistyön ja itsearvioinnin välineeksi. Samalla koulu on sitoutunut luovuttamaan tutkimusaineiston tutkimuskäyttöön. Kouluhyvinvointimittariston kysymykset on esi-tetty väittäminä ja monivalintakysymyksinä (strukturoitu kyselylomake). Tutkimuslomake sijaitsee Opetushallituksen ylläpitämällä verkkosivuilla.[25] Alaluokkalaisten väittämiä arvioi-

23 Ks. liite 4

24 Ks. liite 5

25 Tutkimuslomakkeeseen vastaamiseen tarvitaan tunnusluku. Koulu voi rekisteröityä palvelun käyttäjäksi ja saada sitä kautta koulutunnuksen ja tunnusluvut henkilökunnalle. Vastaaja täyttää lomakkeen ja kirjaa siihen myös saamansa tunnusluvun. Vain tunnusluvulliset vastaukset tallennetaan, joten kukin vastaaja voi lähettää lomakkeen vain kerran. Tietoteknisin ratkaisuin on varmistettu myös se, että kunkin aihealueen (lukuun ottamatta taustakysymykset) tutkimuskysymyksistä vastataan vähintään 2/3. Opettajalta saatu sa-tunnainen tunnusluku varmistaa sen, ettei oppilasta eikä hänen vastauksiaan voi tunnistaa.

daan kolmeportaisella asteikolla: 2 = samaa mieltä, 1 = ei samaa eikä eri mieltä, 0 = eri mieltä. Yläluokkalaisten väittämiä arvioidaan viisiportaisella asteikolla: 4 = täysin samaa mieltä, 3 = samaa mieltä, 2 = ei samaa eikä eri mieltä, 1 = eri mieltä, 0 = täysin eri mieltä. Tässä tutkimuksessa yläluokkalaisten väittämien asteikko muutettiin kolmiportaiseksi[26], jotta ala- ja yläluokkalaisten aineistoja olisi mahdollista vertailla keskenään. Tietoa tiivistettiin muodostamalla samaa aihealuetta mittaavista muuttujista summamuuttujia. Summamuuttujat muodostettiin niin sanottuina keskiarvomuuttujina, jolloin saadut arvot palautuvat alkuperäiselle asteikolle. (Ks. Liitetaulukko 57.)

7.3.2 Täydentävä kysely

Internet-kyselylomakkeen lopussa olleiden oppilaiden avovastauksien lisäksi kerättiin myös kvalitatiivista aineistoa tutkimuskouluilta oppilaskyselyllä. Oppilaskysely tehtiin tutkimuskoulujen 32 oppilaalle. (Ks. taulukko 4.) Kyseessä oli harkinnanvarainen otanta, jolloin informanteiksi valittiin tutkimuskoulujen A-luokilta 4, 6, 7 ja 9 kaksi oppilasta eli aakkosjärjestyksen ensimmäinen ja viimeinen oppilas. Näiltä 32 oppilaalta uskottiin saatavan riittävästi täydentävää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kun kyselyaineistosta oli analysoitu 20 informantin antamat vastaukset, huomattiin, että uusia käsitteitä ja tietoa ei ollut enää nähtävissä. Kyselyaineisto saturoitui 20–30 tapaukseen päästessä. (Ks. Eskola ja Suoranta 2008, 62–63; Hirsjärvi ym. 2007, 176–177.)

Kyselyaineisto kerättiin tutkimuskouluissa keväällä 2006 paikan päällä. Ennen kyselyn suorittamista rehtoreille lähetettiin informaatiokirje, jossa annettiin kyselystä tarkempaa tietoa ja korostettiin oppilaiden anonymiteettiä. (Ks. liite 2.) Rehtorit järjestivät oppilaiden kyselyiden täyttämiseen sopivan ajankohdan rauhallisessa paikassa koulun tiloissa.

Taulukko 4. Kyselyyn vastanneet oppilaat luokka-asteittain (neljä koulua)

Koulujen A-luokat	4. luokat	6. luokat	7. luokat	9. luokat
poika	3	4	4	5
tyttö	5	4	4	3
yhteensä	**8**	**8**	**8**	8

Internet-kyselyn lopussa olleita avovastauksia ja 32 oppilaalle suunnatun erillisen oppilaskyselyn vastauksia käytettiin monipuolistamaan ja täydentämään oppilaiden internet-kyselyn vastauksia.

Internet-kyselyn kysymyslomakkeen lopussa oli oppilaille osoitettu seuraavat kysymykset, joissa oppilaita pyydettiin arvioimaan koulunsa hyviä ja huonoja ominaisuuksia:

26 4 = täysin samaa mieltä, 3 = samaa mieltä >>> 2 = samaa mieltä (1.50–2.00)
2 = ei samaa eikä eri mieltä, >>> 1 = ei samaa eikä eri mieltä (0.50–1.49)
1 = eri mieltä, 0 = täysin eri mieltä >>> 0 = eri mieltä (0–0.49)

1) Mikä on mielestäsi koulusi paras ominaisuus?

2) Mitä asioita koulussasi tulisi mielestäsi erityisesti parantaa?

Oppilaskyselyn teemat liittyivät taas opettamiseen ja oppimiseen, oppilaan ja opettajan rooliin koulussa sekä koulussa tapahtuvaan yhteistyöhön. Kysymykset olivat:

1) Olet oppinut jonkin asian HYVIN / HUONOSTI jollakin oppitunnilla. Eläydy nyt tuon tunnin tapahtumiin ja kerro tarkasti, mitä tunnilla tapahtui.

2) Kerro mielipiteesi, miten opettajan ja oppilaan tulisi toimia koulussa (oppitunneilla, välitunneilla, ruokailussa...).

3) Millaista yhteistyötä (esim. tapahtumia, retkiä, kummitoimintaa, oppilaskuntatoimintaa, yhteisiä oppitunteja...) on koulusi oppilaiden ja eri luokkien välillä?

Internet-kyselyn ja 32 oppilaalle suunnatun kyselyn avovastaukset luettiin tarkasti ja alkuperäisilmauksia pelkistettiin eli redusoitiin. Näin karsittiin aineistosta pois tutkimukselle epäolennaista tietoa. Sen jälkeen oppilaiden vastauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Ryhmittelyn perusteena oli se, että aineistossa oli oltava sama asiasisältö. Kun samaa asiaa tarkoittavat käsitteet oli ryhmitelty, ne yhdistettiin omaksi luokakseen. (Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109–110.)

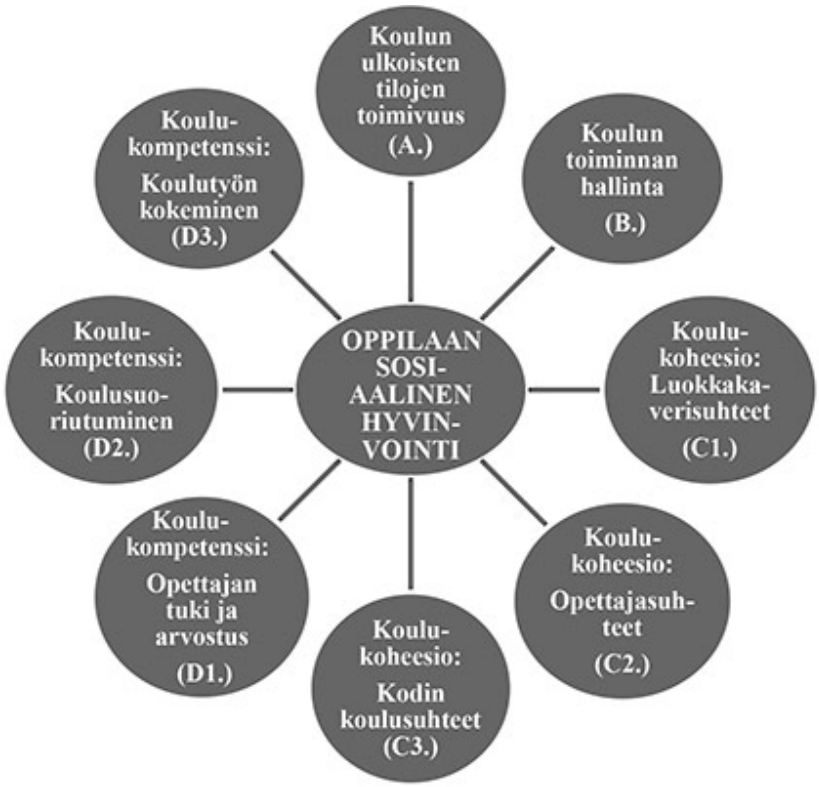
Internet-kyselylomakkeen avovastauksia ja osa 32 oppilaalle suunnatun kyselyn vastauksista on sijoitettu suorina lainauksina, lähinnä yksittäisten väittämien lomaan, täydentämään oppilaiden vastauksia. Oppilaan internet-kyselyn avovastaus on ilmoitettu kulloinkin tuloksissa ilman sukupuolimerkintää esimerkiksi ”4. luokan oppilas”. Oppilaskyselyn avovastauksissa taas sukupuoli on nähtävissä esimerkiksi ”4. luokan tyttö”. Osasta oppilaskyselyn vastauksista on koottu kuviot, joissa tiivistäen on ilmaistu kulloiseenkin aiheeseen liittyviä oppilaiden käsityksiä ja mielipiteitä (esim. ”Opin hyvin, kun... tai Opin huonosti, kun...”).

7.3.2 Tutkimuksen summamuuttujat ja niiden sisältö

Oppilaiden kouluhyvinvointimittariston (Konu 2002) kysymyksistä (ks. liite 3) valittiin tähän tutkimukseen alaluokkalaisten mittarista 46 yksittäistä kysymystä ja yläluokkalaisilta 64. Näistä yksittäisistä kysymyksistä muodostettiin kahdeksan summamuuttujaa tutkimusmuuttujiksi, joilla mitattiin koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita: koulun ulkoisten tilojen toimivuutta, koulun toiminnan hallintaa, koulukoheesiota ja koulukompetenssia. Summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta, konsistenssia arvioitiin Cronbachin Alphan avulla (ks. liitetaulukot 1–8). Summamuuttujat on esitetty kuviossa 3.

Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.) sekä Koulun hallinta eli työn puitteet (B.)

Koulun olosuhteita kartoittavat kysymykset liittyvät koulun tiloihin ja toimintaan. Oppilailta kysytään esimerkiksi luokkahuoneen koosta, lämpötilasta, wc-tiloista, koulun pihasta



Kuvio 3. Tutkimuksen summamuuttujat ja niitä vastaavat koodit

sekä ruokalan ja koulurakennuksen viihtyisyydestä ja turvallisuudesta. He arvioivat myös oppituntien työrauhaa, lukujärjestystä, sääntöjä, rangaistuksien oikeudenmukaisuutta sekä oppiaineita ja kerhoja.

Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (C1.), Opettajasuhteet (C2.) ja Kodin koulusuhteet (C3.)

Sosiaalisiin suhteisiin liittyvissä väittämissä tarkastellaan luokkakavereiden keskinäisiä suhteita, opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta ja vanhempien suhtautumista koulunkäyntiin. Oppilailta kysytään esimerkiksi ryhmissä työskentelyn onnistumisesta luokassa ja luokkakaverien toisilleen tarjoamasta avusta. Lisäksi kysytään, onko vastaajaa kiusattu koulussa kuluvan lukukauden aikana ja onko hän itse osallistunut kiusaamiseen sekä onko hänellä ystäviä koulussa. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta koskevissa väittämissä kysytään oppilailta ovatko opettajat ystävällisiä, kohtelevatko he oppilaita oikeudenmukaisesti, huomioidaanko oppilaiden mielipiteet koulun kehittämisessä sekä annetaanko oppilaille osallistumisen mahdollisuuksia koulussa. Oppilaat arvioivat myös, arvostavatko vanhemmat heidän koulutyötään, kannustavatko he menestymään koulussa ja auttavatko he tarvittaessa koulutehtävissä sekä osallistuvatko vanhemmat koulun toimintaan.

Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (D1.), Koulusuoriutuminen (D2.) ja Koulutyön kokeminen (D3.)

Koulukompetenssiin liittyvissä väittämissä tarkastellaan oppilaan käsityksiä ja mielipiteitä koskien hänen koulusuoriutumistaan ja koulutyön kokemista yleensä sekä myös opettajilta saatavaa tukea ja arvostusta. Esimerkiksi kysytään kokeeko oppilas, että opettaja arvostaa ja kannustaa häntä hänen koulutyössään, rohkaiseeko opettaja oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä ja auttaako opettaja oppilasta hänen opinnoissaan. Saako oppilas tarvittaessa varsinaisen opetuksen ohessa tukiopetusta, erityisopetusta tai opintojen ohjausta? Lisäksi kartoitetaan oppilaan omia käsityksiä koulusuoriutumisestaan: huolehtiiko hän kouluasioistaan, pitääkö hän tärkeänä koulutyötä ja onko hän löytänyt itselleen sopivan opiskelutavan. Oppilaat arvioivat myös koulutyön määrää ja opiskelun etenemisvauhtia ja helppoutta.

Tutkimuksen taustamuuttujina ovat sukupuoli ja luokka-aste.

7.3.3 Analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto analysoitiin SPSS for Windows 18.0 tilastolaskentaohjelmalla. Kuviot ja taulukot tehtiin SPSS-ohjelman ja Excel-taulukkolaskentaohjelman avulla. Kvalitatiivisen aineiston analyysinä käytettiin sisällönanalyysiä.

Muuttujien yksiulotteisia jakaumia tarkasteltiin frekvenssien, prosenttien sekä sijaintia ja hajontaa kuvaavien tunnuslukujen (keskiarvo, mediaani, keskihajonta) avulla[27]. Kahden muuttujan välistä riippuvuutta tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja χ^2-testin sekä korrelaatiokertoimien avulla.[28] Kahden ryhmän välisiä keskiarvoeroja tutkittiin Mann Whitney U -testillä ja useamman ryhmän välisiä keskiarvoeroja tutkittiin Kruskall-Wallisin ei-parametrisilla testeillä.

Kun kouluhyvinvointia mittaavista muuttujista (Konu 2002) muodostettiin sosiaalista hyvinvointia mittaavia summamuuttujia, valinnan perusteluina käytettiin teoreettista analyysiä (ks. esim. Allardt 1999; Kaukiainen ym. 2005; Merrell 2008; Poikkeus 1993, 1995; Salmivalli ym. 2009; Wentzel 1995, 1997, 2003) ja loogista päättelyä. Summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta, konsistenssia arvioitiin Cronbachin Alfan avulla.

Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien eri summamuuttujien selittäviä tekijöitä etsittiin lineaarisella (engl. *stepwise*) regressioanalyysillä. Kulloinkin selitettävänä tekijänä oli yksi sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavista summamuuttujista ja selittävinä tekijöinä muut kyseiset summamuuttujat. Lineaarinen regressioanalyysi on parametrinen menetelmä, joka edellyttää normaalijakaumaoletuksen voimassaoloa, vähintään välimatka-asteikollista mittausta, varianssien homogeenisuutta ja noin 50–100 havaintoa (Nummenmaa 2006, 317). Alaluokkalaisten aineistossa summamuuttujilla ”Luokkakaverisuhteet”, ”Kodin koulusuhteet”, ”Opettajan tuki ja arvostus” ja ”Koulusuoriutuminen” ja yläluokkalaisten ai-

27 Tässä tutkimuksessa **käytetään keskiarvoja**: kun esimerkiksi vertaillaan summamuuttujia keskenään, niin silloin pyritään saamaan esille **tarkemmat summamuuttujien keskinäiset erot**. Analyysissä esitetään myös asian varmistamiseksi mediaanit. Eroja testataan Mann-Whitney U -testillä ja Kruskal-Wallis -testillä.

28 Valkonen (1981, 19) toteaa, että empiiriset kokeilut osoittavat tulosten tulkinnan kannalta olevan useimmiten samantekevää käytetäänkö esim. korrelaatiokertoimia vai järjestyskorrelaatiokertoimia. (Ks. myös Eskola 1975, 106.)

neistossa summamuuttujilla ”Luokkakaverisuhteet”, ”Kodin koulusuhteet” ja ”Koulusuoriutuminen” on normaalista poikkeamat jakaumat (Kolmogorov-Smirnov -testi ja jakaumien vinousindeksi on suurempi kuin -1,00). Lineaarisen regressioanalyysin edellytykset näiden muuttujien kohdalla eivät täysin toteutuneet. Summamuuttujien multikollineaarisuus-indeksien arvojen perusteella voidaan päätellä, että selittävät tekijät ovat varsin riippumattomia toisistaan. Tämän tutkimuksen regressiomalleissa sekä Tolerance- että VIF-indeksin arvot ovat melko lähellä yhtä, mikä osoittaa, että selittävät tekijät korreloivat keskenään vähän. (Ks. Jokivuori & Hietala 2007, 43, 50–55.) Tässä tutkimuksessa käytettiin tulosten varmistamiseksi, vertailun ja luotettavan kuvan saamiseksi lineaarisen regressioanalyysin rinnalla Linear

Taulukko 5. Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ja tutkimuskysymykset

SOSIAALISEN HYVINVOINNIN OSA-ALUEET SUMMAMUUTTUJINEEN **1. Millainen on yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalinen hyvinvointi?**	
Tutkimuskysymykset	**Analyysimenetelmät**
1.1. Millaisia ovat yhtenäiskoulun ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet?	Frekvenssit ja % -jakaumat, keskiluvut ja keskihajonnat, ristiintaulukot, χ^2-testi Mann Whitney U -testi ja Kruskall-Wallis -testi Kouluhyvinvointi kyselylomakkeen avovastaukset (internet -aineisto) 32 oppilaalle suunnattu kysely
1.2. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia on yhtenäiskoulun ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueilla?	Frekvenssit ja % -jakaumat, ka:t Mann Whitney U -testi ja Kruskall-Wallis -testi Kouluhyvinvointi kyselylomakkeen avovastaukset (internet -aineisto) 32 oppilaalle suunnattu kysely
SOSIAALISEN HYVINVOINNIN OSA-ALUEIDEN VÄLISET YHTEYDET **2. Mitkä tekijät selittävät yhtenäiskoulun ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita?**	
Tutkimuskysymykset	**Analyysimenetelmät**
2.1. Millainen on **koulun ulkoisten tilojen toimivuuden** ja muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?	Korrelaatiot Lineaarinen regressioanalyysi Linear mixed model -mallit
2.2. Millainen on **koulun toiminnan hallinnan** ja muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?	Korrelaatiot Lineaarinen regressioanalyysi Linear mixed model -mallit
2.3. Millainen on **koulukoheesion** ja muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?	Korrelaatiot Lineaarinen regressioanalyysi Linear mixed model -mallit
2.4. Millainen on **koulukompetenssin j**a muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välinen yhteys ala- ja yläluokkalaisilla?	Korrelaatiot Lineaarinen regressioanalyysi Linear mixed model -mallit

Mixed Model (LMM) -analyysejä, joissa selittävät muuttujat ovat joko jatkuvia tai kategorisia. (West, Welch & Galecki 2006.)[29]

7.4 Tutkimuksen eettiset pohdinnat

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Eettiset näkökohdat ovat sidoksissa tutkimusaineiston keruuseen ja tietojen salassa pysymiseen (Hirsjärvi 2007, 25). Tämän tutkimuksen aineistojen keräämiseen saatiin luvat neljältä koulutoimenjohtajalta (ks. liite 1). Myös yhtenäiskoulujen rehtoreihin ja opettajiin oltiin yhteydessä ennen empiirisen aineiston keräämistä. Oppilaskyselyyn saatiin luvat oppilaiden vanhemmilta rehtoreiden avustuksella.

Tutkimuksen tekemisessä kiinnitettiin huomiota vastaajien ja koulujen yksityisyyteen, anonymiteettiin. Tutkimuksen eri vaiheissa painotettiin sitä, että vastaajien henkilöllisyyttä ja koulua ei mainita eikä niitä voi tunnistaa aineistosta eikä tuloksista. Tutkimuksen ajankohdalle valittiin yhdessä koulujen rehtoreiden ja opettajien kanssa sellainen ajankohta (viikko 11), ettei tutkimus olisi ollut rasite osallistujille ja tutkimuskouluille. Tarvittaessa tutkimukseen osallistuvien koulujen rehtoreilla oli mahdollisuus olla yhteydessä tutkijaan tutkimuksen teon aikana. Tutkimuksen osallistujien tulee tietää, mihin heidän antamiaan tietoja käytetään ja miten ne raportoidaan. (Hirsjärvi 2007, 25.) Tutkimuskoulujen opettajille, rehtoreille ja oppilaskyselyyn osallistuneille oppilaille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä se, että aineistoa käytetään ainoastaan tutkimuskäyttöön.

Tutkimuksen yhteydessä tulee noudattaa myös tutkijan etiikkaa. Tutkijan toiminnan tulee olla rehellistä, huolellista, tarkkaa ja loogista. (Holloway & Wheeler, 1995, 223–232.) Näin pyrittiin toimimaan tiedonhankinnan ja analysoinnin yhteydessä sekä tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Tulokset raportoitiin aineistoon pohjautuen tarkasti ja huolellisesti vastaten niihin tutkimuskysymyksiin, joita tutkimukselle asetettiin. Muiden tutkijoiden työ ja saavutukset on pyritty ottamaan huomioon asianmukaisella tavalla kunnioittaen heidän tekemäänsä työtä ja viitaten heidän julkaisuihinsa.

29 Esimerkiksi alla olevasta internetosoitteesta löytyy havainnollista esimerkkiaineistoa Linear Mixed Model -analyysistä ja sen vaiheista.http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/library/spssmixed/mixed/mixed_diet_intro_03.htm

8 Tutkimustulokset

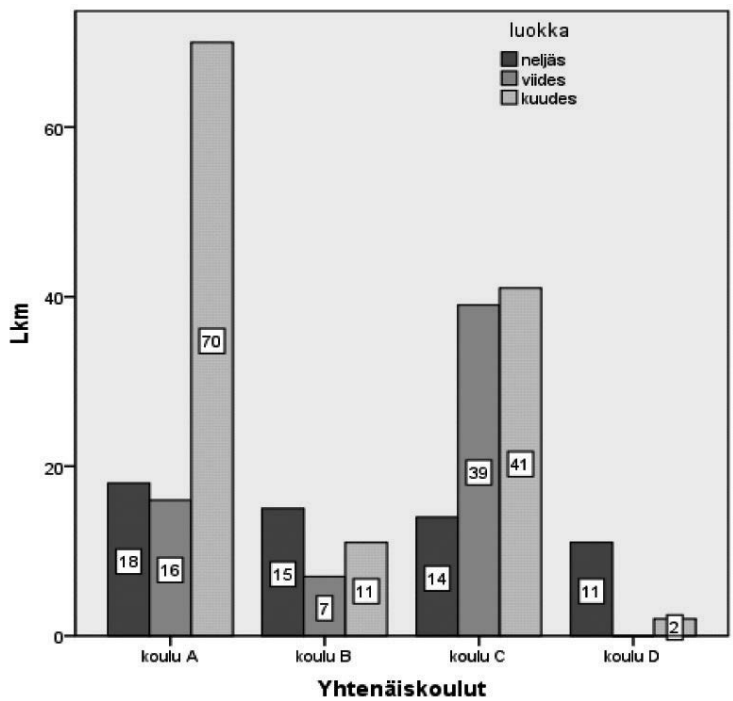
8.1 Kuvailevat tulokset

Ala- ja yläluokkalaisten aineistojen sisältöjä tarkastellaan omina kokonaisuuksinaan. Tutkimuksen yhtenäiskoulut on nimetty kirjaimin A, B, C ja D. Koulukohtaisia vertailuja ei ole tehty jatkoanalyyseissä.

8.1.1 Tutkimuskoulujen luokat ja oppilaat

Ala- ja yläluokat

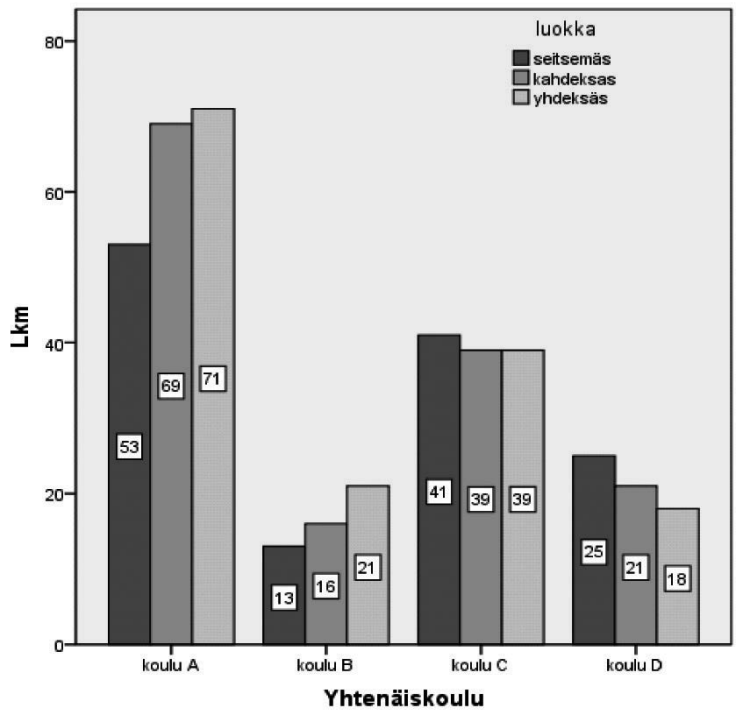
Alaluokkien oppilaista oli puolet (n = 124) 6. luokkien oppilaita, kun taas 5. luokilta 62 oppilasta ja 4. luokilta 58 oppilasta oli mukana tutkimuksessa. Koulu A:sta osallistui oppilaita (ks. kuvio 4) tutkimukseen 104 oppilasta, joista suurin osa oli 6.-luokkalaisia. Koulu C:stä osallistui reilu kolmannes (n = 94) oppilaista, joista suurin osa oli niin ikään 6.-luokkalaisia.



Kuvio 4. Alaluokkien oppilaat, koulut ja luokat

Koulu B:stä oli mukana 33 oppilasta, ja heistä useimmat olivat myös 6.-luokkalaisia. Koulu D:n alaluokkien oppilaista oli tutkimuksessa vain 13 oppilasta, joista suurin osa oli 4.-luokkalaisia. Koulu D:n oppilaista viidesluokkalaiset olivat kokonaan jättäneet vastaamatta internet-kyselyyn.

Yläluokkien oppilaista suurin osa oli 9. luokkien oppilaita (n = 149), 8. luokilta oli 145 oppilasta ja 7. luokilta 132 oppilasta. Koulu A:sta osallistui tutkimukseen hieman alle puolet yläluokkien oppilaista (n = 193) ja suurin osa heistä oli 9.-luokkalaisia. Koulu C:stä osallistui vajaa kolmannes (n = 119) ja heistä suurin osa oli 7. luokalta. Koulu D:stä oli mukana 64 (15 %) oppilasta, joista suurin osa oli 7.-luokkalaisia. Koulu B:stä osallistui 50 (12 %) oppilasta, joista suurin osa oli 9.-luokkalaisia. (Ks. kuvio 5.)

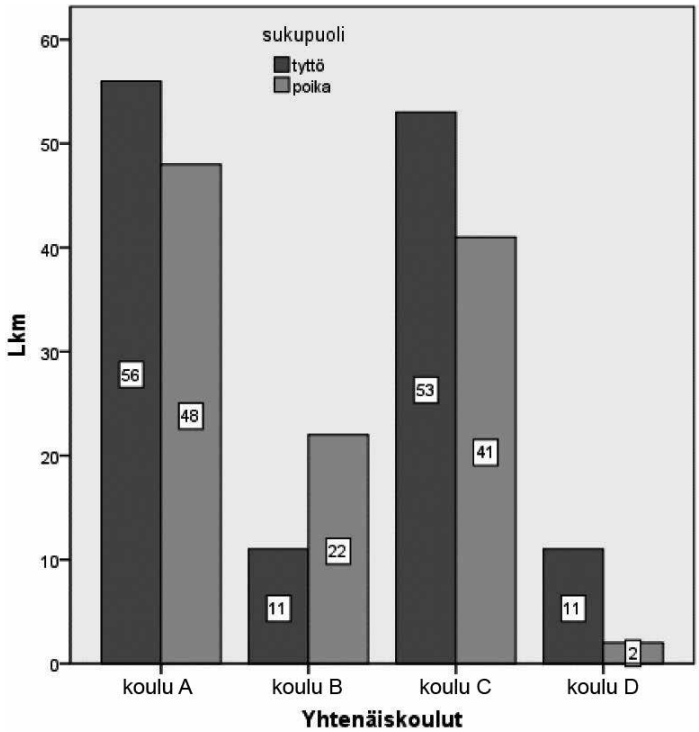


Kuvio 5. Yläluokkien oppilaat, koulut ja luokat

8.1.2 Tutkimuskoulujen oppilaat ja sukupuoli

Alaluokkalaiset

Alaluokkalaisissa tyttöjen määrä (54 %) on hieman suurempi kuin poikien määrä (46 %). Koulujen A – D sukupuolijakaumat eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (χ^2 (2) = 10,78; p = .013). Jatkossa esitetään vain p-arvo. (Ks. kuvio 6.)



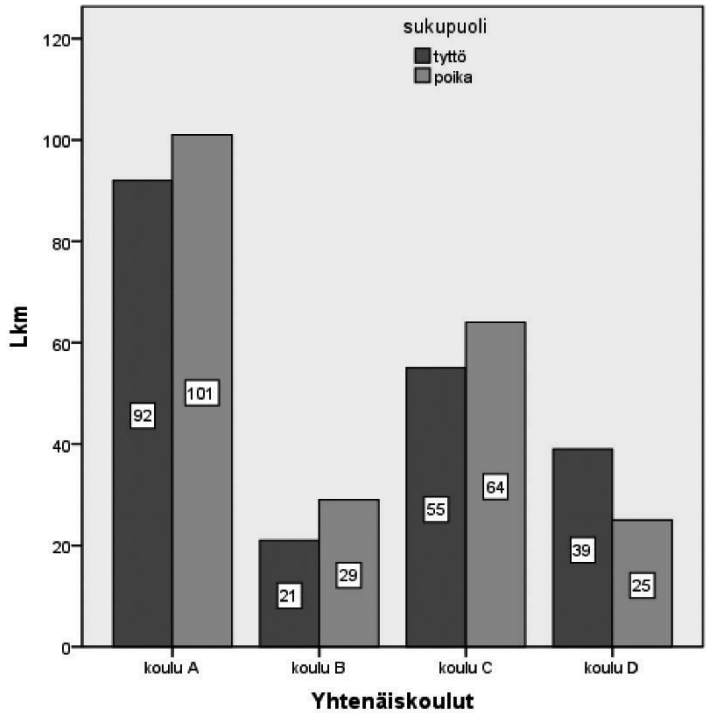
Kuvio 6. Alaluokkien oppilaat ja sukupuoli (p = .013)

koulu A koulu B koulu C koulu D

Tutkimukseen osallistuneista alaluokkalaisista (n = 244) oli mukana Koulu A:sta eniten tyttöjä (23 %) ja poikia (20 %) ja vähiten Koulu D:stä tyttöjä (4 %) ja 2 poikia (1 %).

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisissa tyttöjen määrä (49 %) on hieman pienempi kuin poikien määrä (51 %). Koulujen A – D sukupuolijakaumat eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. (p = .164) (Ks. kuvio 7.)



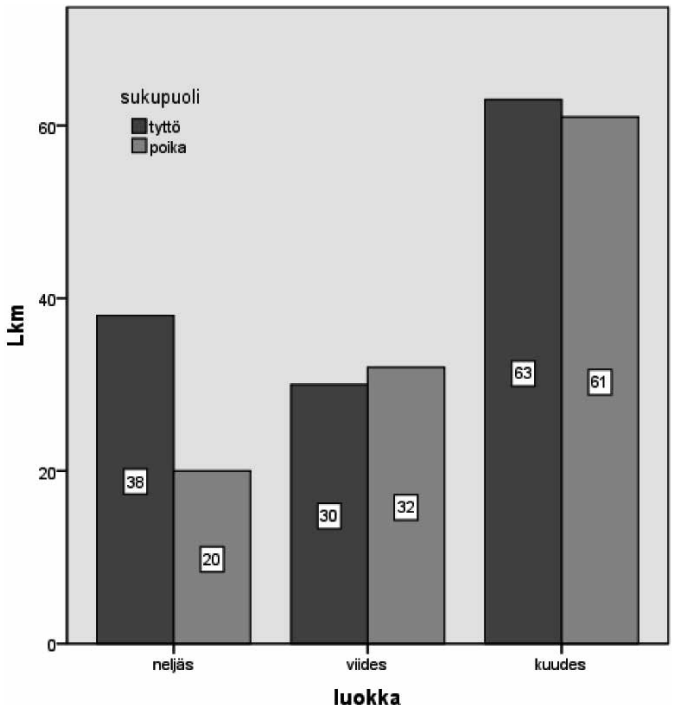
Kuvio 7. Yläluokkien oppilaat ja sukupuoli (p = .164)

Tutkimukseen osallistuneista yläluokkalaisista (n = 426) Koulu A:sta osallistui tutkimukseen eniten tyttöjä (22 %) ja poikia (23 %). Koulu C:stä osallistui tutkimukseen 55 tyttöä (13 %) ja 64 poikaa (15 %). Koulu B:n oppilaista oli 21 tyttöä (5 %) ja 29 poikaa (7 %) mukana tutkimuksessa. Koulu D:tä edusti tässä tutkimuksessa 39 tyttöä (9 %) ja 25 poikaa (6 %).

8.1.3 Tutkimuskoulujen oppilaiden luokat ja sukupuoli

Alaluokkien oppilaat

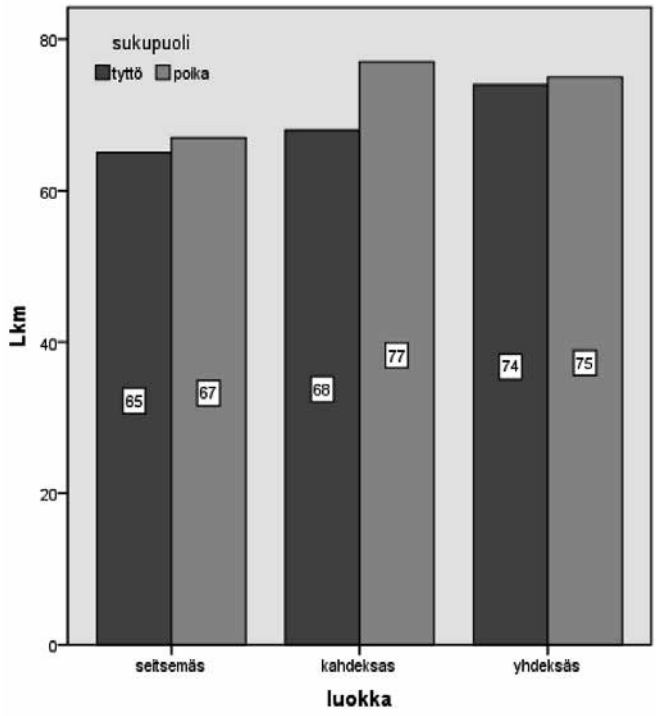
Kaikista tutkimukseen osallistuneista alaluokkalaisista 6. vuosiluokilta osallistui tutkimukseen 63 tyttöä (25 %) ja 61 poikaa (25 %). 5. vuosiluokilta oli mukana tutkimuksessa 30 tyttöjä (12 %) ja 32 poikaa (13 %) ja 4. vuosiluokilta 38 tyttöjä (16 %) ja 20 poikaa (8 %). (Ks. kuvio 8.) Alaluokilla sukupuolijakaumat eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (p = .110).



Kuvio 8. Alaluokkien tytöt ja pojat sekä luokat (p = .110)

Yläluokkien oppilaat

Kaikista tutkimukseen osallistuneista yläluokkalaisista 9. vuosiluokilta oli tyttöjä 17 prosenttia ja poikia 18 prosenttia. 8. vuosiluokilta tyttöjä 16 prosenttia ja poikia 18 prosenttia. Yläluokkien oppilaista 7. luokilta tyttöjä oli 15 prosenttia ja poikia 16 prosenttia. Yläluokilla sukupuolijakaumat eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (p = .882). (Ks. kuvio 9.)



Kuvio 9. Yläluokkien tytöt ja pojat sekä luokat (p = .882)

8.2 Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet summamuuttujineen

Taulukossa 6. ovat ala- ja yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien koulun sosiaalista hyvinvointia kuvaavien summamuuttujien keskeiset tunnusluvut. Cronbachin Alfa -kertoimet vaihtelevat alaluokkalaisilla välillä .71–.89 ja yläluokkalaisilla välillä .71–.92. (Ks. Lt:t 1–8.)

Alaluokkalaiset ovat suurelta osin tyytyväisiä sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueisiin. Poikkeuksena tästä on ”Koulun toiminnan hallinta” osa-alue. Summamuuttujien mediaanit antavat samansuuntaisen tuloksen. Pienimmät hajonnat ovat summamuuttujilla ”Koulusuoriutuminen”, ”Kodin koulusuhteet” ja ”Luokkakaverisuhteet”. Yläluokkalaiset ovat tyytyväisiä ”Luokkakaverisuhteisiin”, ”Kodin koulusuhteisiin”, ”Opettajan tukeen ja arvostukseen” sekä ”Koulusuoriutumiseen”. Summamuuttujien mediaanit antavat samansuuntaisen tuloksen. Pienimmät hajonnat ovat yläluokkalaisilla samoilla summamuuttujilla kuin alaluokkalaisilla. (Ks. taulukko 6.)

Taulukko 6. Ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien keskeiset tunnusluvut ja Cronbachin Alfat

SUMMA-MUUTTUJAT	ALALUOKKALAISET (N = 244)					YLÄLUOKKALAISET (N = 426)				
	N	keski-arvo	Md	hajonta	alfa (α)	N	keski-arvo	Md	hajonta	alfa (α)
Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	241	1,4	2	(0,6)	.89	400	1,3	1	(0,6)	.92
Koulun toiminnan hallinta eli koulutyön puitteet (B.)	238	1,3	1	(0,7)	.82	417	1,3	1	(0,6)	.71
Luokkakaveri-suhteet (C1.)	231	1,6	2	(0,5)	.79	404	1,8	2	(0,4)	.84
Opettajasuhteet (C2.)	238	1,5	2	(0,7)	.84	414	1,3	1	(0,7)	.87
Kodin koulusuhteet (C3.)	244	1,9	2	(0,4)	.71	422	1,8	2	(0,5)	.88
Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	241	1,6	2	(0,6)	.86	414	1,5	2	(0,6)	.90
Koulusuoriutuminen (D2.)	241	1,8	2	(0,5)	.86	417	1,7	2	(0,5)	.92
Koulutyön kokeminen (D3.)	239	1,4	2	(0,7)	.82	418	1,3	1	(0,7)	.77

Seuraavaksi tarkastellaan ala- ja yläluokkalaisten sekä tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien jakaumia. Lisäksi tarkastellaan summamuuttujien yksittäisiä väittämiä ja niiden jakaumia tyttöjen ja poikien vastauksissa. (%- ja f-jakaumat). Sukupuolijakaumien erojen tilastollista merkitsevyyttä testattiin χ^2-testillä ($p>0.05$). Oppilaiden arviointeja täydennetään ja tarkennetaan myös kvalitatiivisilla aineistoilla (32 oppilaalle suunnattu kysely ja internet-aineistojen avovastaukset).

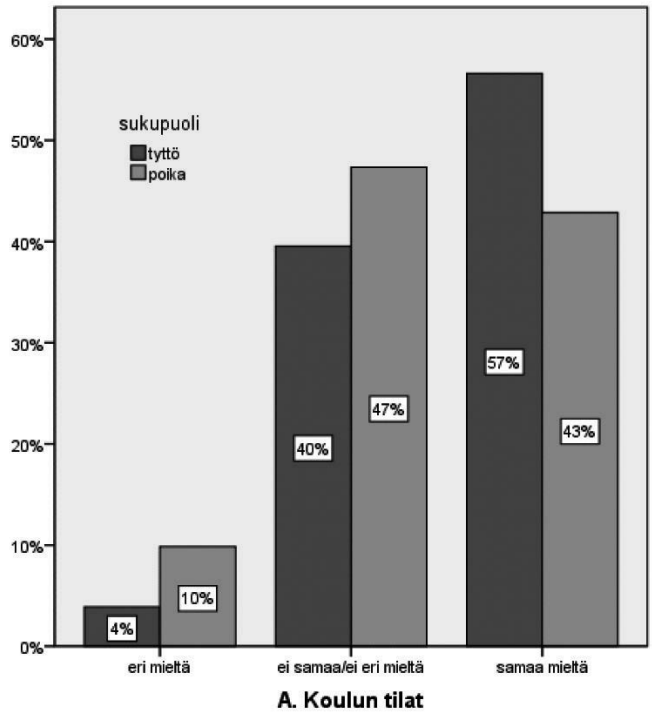
8.3 Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)

Alaluokkalaiset

Koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen on alaluokkalaisista (n = 241) tyytyväisiä puolet ja tyytymättömiä seitsemän prosenttia (n = 16). 57 prosenttia tytöistä (n = 73) ja vähän alle puolet pojista (n = 48) on tyytyväisiä koulun fyysisiin tiloihin. Vähän alle puolet (43 %) alaluokkalaisista epäröi vastauksissaan. (Ks. Liitetaulukko[30] 9 ja kuvio 10.)[31]

30 Jatkossa esitetään Lt.

31 Kuvioissa 10–25 on nähtävissä ala- ja yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arviot (0 = eri mieltä, 1 = ei samaa / ei eri mieltä, 2 = samaa mieltä) sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita kuvaavilla summamuuttujilla. Arviot on merkitty kuvioihin prosentteina.



Kuvio 10. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (alaluokkalaiset tytöt ja pojat), (p = .043)

Summamuuttuja ”Koulujen ulkoisten tilojen toimivuus” on muodostettu kymmenestä eri väittämästä: luokkahuone on riittävän tilava, luokassa on sopiva lämpötila, koulun wc:t ovat hyvät, koulun tilat ovat siistejä, koulun pihalla voi leikkiä ja pelata, koulurakennus on viihtyisä, koulun piha on viihtyisä, koulurakennus on turvallinen, koulun piha on turvallinen ja ruokailutila on viihtyisä.

Alaluokkalaiset ovat suurelta osin tyytyväisiä luokan kokoon. Tytöt ovat suurelta osin tyytyväisiä koulun pihaan, koulun ja koulupihan turvallisuuteen sekä koulun ja ruokalan viihtyisyyteen. Alaluokkalaiset eivät ole täysin tyytyväisiä luokkahuoneen lämpötilaan, wc:n ja koulun siisteyteen. (Ks. Lt:t 1, 47 ja 48.)

Luokkahuoneen koko, lämpötila ja wc

Suurin osa alaluokkalaisista tytöistä ja pojista on tyytyväisiä luokkahuoneen kokoon. Oppilaat toivat esille sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia koulun luokkahuoneiden koosta ja koulun muista tiloista. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16.)

Luokat ovat tilavia. (6. luokan tyttö)
Luokat eivät ole ahtaita. Jotkut luokkahuoneet ovat hieman pieniä. Tuohon kyllä sopeutuu. (4. luokan tyttö)
Koulutilat voisi olla suuremmat. (6. luokan poika)
Luokkia voisi olla vähän enemmän. (4. luokan tyttö)
Kirjasto on lähellä. (6. luokan tyttö)
Liikuntahalli on hyvä. (4. luokan poika)
Liikuntahalli on hyvä ja ruokala on lähellä. (4. luokan tyttö)
Koulutilat voisi olla suuremmat. (6. luokan poika)

Viidesosa oppilaista ei ole kokenut luokan lämpötilaa sopivaksi. Hieman alle puolet alaluokkien oppilaista (tytöt 43 % ja pojat 40 %) kokee luokan lämpötilan sopivaksi. Osa oppilaista haluaisi luokkien olevan lämpimämpiä. Kuudennen luokan tytön sanoin:

Meillä on huono lämmitys luokassa. Meillä on kylmä! (6. luokan tyttö)

Pojista hieman yli neljännes ja tytöistä taas vähän yli kolmannes on tyytyväisiä wc:n toimivuuteen. Kuitenkin tyttöjen (28 %) ja poikien (35 %) mielestä koulun wc:t eivät ole hyviä. Koulujen wc:t ja niiden toimivuus sekä puhtaus arvioidaan huonoiksi.

Pojista 20 prosenttia ja tytöistä 11 prosenttia sanoo koulun tilojen olevan epäsiistejä. Tytöistä hieman alle puolet ja pojista reilu kolmannes toteaa koulun tilojen olevan siistejä. (p=.099.)

Koulun piha

Pojista 16 prosenttia toteaa, ettei koulun pihalla voi pelata ja leikkiä. Tyttöjen vastaava prosenttiluku on viisi prosenttia. 77 prosenttia tytöistä on asiasta toista mieltä. Poikien vastaava prosenttiluku on myös korkea eli reilusti yli puolet, 57 prosenttia ($p = .001$), on sitä mieltä, että koulun piha sopii pelaamiseen ja leikkimiseen. Voidaan päätellä, että valtaosa (68 %) tutkimuksen alaluokkalaisista on tyytyväisiä koulunsa pihan toimivuuteen.

Pojista 19 prosenttia kokee koulun pihan turvattomaksi. Tytöillä vastaava luku on 8 prosenttia. Tytöistä hieman alle kaksi kolmannesta ja pojista hieman alle puolet toteaa koulupihan olevan turvallinen ($p = .009$). Pojista hieman yli neljännes ja tytöistä hieman alle viidennes on eri mieltä koulun pihan viihtyisyydestä. Noin 40 prosenttia alaluokkalaisista on tyytyväisiä koulun pihan viihtyisyyteen.

Koulun piha leikkivälineineen ja välituntialueineen nousee vahvasti esille alaluokkalaisten avovastauksissa. Vastauksissa oppilaat tuovat esille asioita pihan koosta, viihtyisyydestä ja siisteydestä. Oppilaat toivoivat, että koulun pihalle tuotaisiin lisää leikkivälineitä ja pyörätelineitä. Etenkin poikien mielestä pihan viihtyisyyteen ja siihen, että koulun pihalla olisi mahdollista leikkiä ja pelata, tulisi koulujen enemmän panostaa. Noin viidennes pojista kokee pihan turvattomaksi. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16.)

Pihalla on tilaa ja piha on iso. (4. luokan tyttö ja poika)
Välituntialue on liian pieni. (6. luokan poika)
Piha on siisti. (6. luokan oppilas)
Koulun piha on viihtyisä. (4. luokan oppilas)
Pyörätelineitä on vähän. (6. luokan oppilas)
Pihalle tulisi saada enemmän keinuja ja muita laitteita. (4. luokan oppilas)
Pihalle leikkikaluja. (4. luokan oppilas)

Koulurakennus

Tytöt ovat tyytyväisempiä kuin pojat koulurakennuksen turvallisuuteen ja viihtyisyyteen. Pojista lähes viidennes ja tytöistä viisi prosenttia kokee, ettei koulurakennus ole turvallinen. Kuitenkin suurin osa alaluokkien tytöistä (69 %) ja pojista vähän yli puolet (54 %) kokee koulurakennuksen turvalliseksi ($p = .007$). Pojista hieman alle kolmannes ja tytöistä noin kymmenesosa toteaa, ettei koulurakennus ole viihtyisä. Tytöistä vähän yli puolet (57 %) ja pojista 40 prosenttia kertoo olevansa tyytyväinen koulurakennuksen viihtyisyyteen ($p = .001$).

Oppilaskyselyssä oppilaat ilmaisivat toiveensa omasta tavaroiden säilytys- ja oleskelutilasta. Useiden poikien mielestä myös *koulun ulkonäköön tulisi kiinnittää enemmän huomiota*. Oppilaat tuovat esille myös huolensa koulurakennuksen turvallisuudesta. Tämä ilmenee seuraavissa vastauksissa (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / $n = 16$):

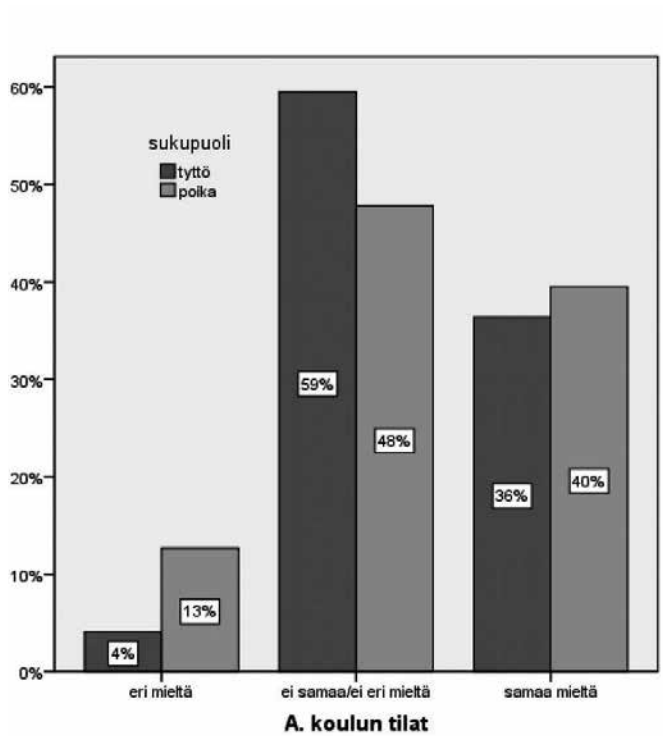
Portaita on liikaa. (6. luokan poika)
Homeen voisi poistaa. Täällä on huono hengittää. (6. luokan tyttö)
Koulussa on homevaurioita. (6. luokan poika)
Koulussa on hyvät palohälyttimet. (4. luokan poika)

Tytöt ovat poikia tyytyväisempiä ruokalan viihtyisyyteen. Pojista lähes viidesosa ja tytöistä lähes kymmenesosa ei koe ruokalaa viihtyisäksi. Sen sijaan yli puolet tytöistä (65 %) ja puolet pojista pitää ruokailutilaa viihtyisänä ($p = .025$). Oppilaiden avovastauksissa mainitaan ruokailutilan suuruus, ruuan laatu, ruokailun ajankohta ja ruokalan läheisyys koulutiloissa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna ruokailutilanne koettiin mukavaksi hetkeksi, jolloin voi tavata kavereita. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / $n = 16$.)

On mukava, kun ruokala on lähellä. (4. luokan oppilas)
Meillä on paljon ruokalatilaa. (6. luokan poika)
Ruoka ei ole hyvää. (6. luokan oppilas)
Mukava ruokailu ja ruoka on hyvää. (4. luokan tyttö)
Koulun ruoka on hyvää ja ruokala on viihtyisä. (6. luokan oppilas)
Ruokasali on iso. (6. luokan tyttö)
Ruokailuaika tulisi olla pidempi. (4. luokan oppilas)
Ruokailu on liian myöhään. (4. luokan oppilas)

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisista (n = 400) on koulun tilojen toimivuuteen tyytyväisiä 38 prosenttia (n = 152) ja tyytymättömiä 8 prosenttia (n = 34). Tytöistä 36 prosenttia (n = 71) ja pojista 40 prosenttia (n = 81) on tyytyväisiä koulun fyysisiin tiloihin. Yli puolet (54 %) oppilaista epäröi vastauksissaan. (Ks. Lt. 17 ja kuvio 11.)



Kuvio 11. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (yläluokkalaiset tytöt ja pojat), (p = .003)

Summamuuttuja ”koulujen ulkoisten tilojen toimivuus” on muodostettu kuudestatoista eri väittämästä: luokkien koko on hyvä, luokkien ilmanvaihto on hyvä, luokkien lämpötila on sopiva, luokkien valaistus on hyvä, tuolit ja pöydät ovat opiskeluun sopivia, muut opiskeluun käytetyt tilat ovat tarkoitukseen sopivia (liikunta, käsityö, musiikki yms. tilat), koulun wc-tilat ovat hyvät, koulun tilat ovat siistejä, välituntitilat ovat tarkoitukseen sopivia, omien tavaroiden säilytystilat ovat hyvät, koulurakennus on viihtyisä, koulurakennus on turvallinen, koulun piha on viihtyisä, koulun piha on turvallinen, ruokailutila on viihtyisä ja ruokailu on rentouttava tauko.

Yläluokkalaiset ovat suurelta osin tyytyväisiä luokkahuoneen kokoon ja valaistukseen, muihin opiskelu- ja välituntitiloihin, koulurakennuksen ja pihan turvallisuuteen, ruokalan viihtyisyyteen ja ruokailuun. Oppilaat eivät ole täysin tyytyväisiä luokkien ilmanvaihtoon

ja lämpötilaan, työtuoliin ja pöytiin (erityisesti pojat), wc-tiloihin, koulutilojen siisteyteen, omiin säilytystiloihin sekä koulurakennuksen ja -pihan viihtyisyyteen. (Ks. Lt:t 1, 49 ja 50.)

Luokkahuoneen koko, ilmanvaihto, valaistus ja lämpötila

Valtaosa yläluokkalaisista tytöistä (61 %) ja pojista (64 %) on tyytyväisiä luokkahuoneen kokoon. Myös luokkien valaistukseen ovat yläluokkalaiset tyytyväisiä.

Vähän alle puolet (49 %) tytöistä ja pojista on tyytymättömiä luokkien ilmanvaihtoon. Oppilaiden mielestä ilmanlaatu on heikko ja ilmastoinnissa on suuria ongelmia. Sen sanotaan vaikuttavan opiskeluun ja jaksamiseen. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

> *Ilmastointi: Tuuletus tapahtuu ikkunoista. Ikkunat ovat auki kovallakin pakkasella.* (9. luokan tyttö)
> *Ilmastointi, ilmastointi, ilmastointi. Väsyttää.* (9. luokan poika)
> *Sisätilat ja ilmastointi.* (7. luokan poika)

Melkein puolet tytöistä (41 %) ja kolmannes pojista (35 %) ei koe luokan lämpötilaa sopivaksi ($p = .033$). Luokkahuoneet ovat useiden mielestä joko kylmiä tai vetoisia. (Internet-kysely, avovastaukset.)

> *Meillä on huono lämmitys luokassa.* (9. luokan tyttö)
> *Liian kylmät luokat!* (9. luokan poika)
> *Luokat ovat talvella kylmiä ja vetoisia.* (8. luokan poika)

Työtuolit ja pöydät, muut tilat, wc-tilat

Pojat eivät ole täysin tyytyväisiä opiskelussa käytettäviin tuoleihin ja pöytiin. Pojista kolmannes ja tytöistä viidennes sanoo tuolien ja pöytien olevan huonoja. Tytöistä puolet ja pojista hieman alle puolet (44 %) ovat tyytyväisiä niihin. ($p=.004$). Suurin osa (73 %) tytöistä ja pojista on tyytyväisiä liikuntasaleihin, käsityöluokkiin ja musiikin opetustiloihin. Puolet tytöistä ja hieman alle puolet pojista (44 %) toteaa koulun wc-tilojen olevan hyvät. Kuitenkin hieman alle kolmannes yläluokkalaisista on asiasta toista mieltä.

Yläluokkalaiset toteavat koulun penkkien ja tuolien olevan epämukavia. Niiden sanotaan aiheuttavan muun muassa selkäkipua. Uusia pulpetteja ja tietokoneita toivotaan kouluun. Oppilaat ovat suurelta osin tyytyväisiä liikunta-, kirjasto - ja tietokoneluokkatiloihin. ATK-luokkien ovien toivotaan olevan aina auki. Wc-tilat herättävät joissakin oppilaissa negatiivisia ajatuksia. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

> *Koulussa on hyvät li-mahdollisuudet.* (9. luokan tyttö)
> *Meillä on hyvä sali.* (9. luokan poika)
> *Hyvä tietokoneluokka ja pieni kirjasto.* (9. luokan tyttö)
> *Tyttöjen wc:n paha haju. Sinne ei voi mennä!!* (9. luokan tyttö)

Siisteys, välituntitilat, tavaroiden säilytyspaikat, koulurakennuksen ja pihan viihtyisyys ja turvallisuus

Koulun tilojen siisteyteen on tyytyväisiä hieman alle puolet (43 %) yläluokkalaisista tytöistä ja pojista. Pojista jopa kolmannes ja tytöistä hieman vajaa neljännes ei ole tyytyväisiä koulun tilojen siisteyteen.

Hieman yli puolet yläluokkalaisista tytöistä (56 %) ja pojista (52 %) on samaa mieltä siitä, että koulun välituntitilat ovat tarkoitukseen sopivia. Neljännes pojista ja tytöistä alle viidennes (17 %) on asiasta eri mieltä.

Oppilaat iloitsevat siitä, ettei kaikissa kouluissa ole homevaurioita. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

> *Koulussa ei ole homevaurioita.* (7. luokan poika)

Tutkimuksen yläluokkalaisista vähän yli viidesosa (21 %) ei ole tyytyväisiä välituntitiloihin. Oppilaat kaipaavat käytäville esimerkiksi istumapaikkoja. Mutta on myös oppilaita, joille välituntitilat ovat viihtyisät ja hyvät. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.); internet-kysely, avovastaukset.)

> *Oleskelutilojen puute.* (9. luokan oppilas)
> *Liian vähän istumapaikkoja käytävillä.* (7. luokan oppilas)
> *Tarvittaisiin jonkinlaista pientä hankkimista käytäville.* (8. luokan oppilas)
> *Meillä on mukava välituntiympäristö.* (9. luokan tyttö)
> *Meillä on penkkejä riittävästi, joilla voi istua.* (9. luokan tyttö)

Noin viidesosa tytöistä ja pojista on samaa mieltä siitä, että heidän koulussaan ovat omien tavaroiden säilytystilat hyvät. Sitä vastoin valtaosa tytöistä (60 %) ja puolet pojista on asiasta eri mieltä (p = .091.) Sekä alaluokkalaiset että yläluokkalaiset kaipaavat kouluun asianmukaisia säilytystiloja henkilökohtaisille tavaroilleen:

> *Koulussa tulisi olla lukolliset säilytyskaapit.* (9. luokan poika)

Koulurakennuksen viihtyisyyteen on tyytyväisiä 42 prosenttia tytöistä ja 39 prosenttia pojista. Eri mieltä asiasta on hieman alle kolmannes tytöistä (28 %) ja yli kolmannes pojista (35 %). Koulun ulkoasu ja viihtyisyys herättää oppilaissa sekä negatiivisia että positiivisia arvioita. Osa oppilaista kokee koulun käytävät liian ankeiksi, luokat liian suuriksi tai pieniksi ja koulun työympäristön hyväksi viihtyisine tiloineen. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

> *Koulu näyttää vankilalta verkkoaidan kanssa.* (9. luokan poika)
> *Koulun käytävät ovat tilavia.* (7. luokan tyttö)
> *Koulu on pieni. Se on hyvä asia.* (9. luokan tyttö)
> *Mukavat tilat.* (9. luokan tyttö)
> *Meillä on uudet stereot, sohvat yms*. (9. luokan tyttö)

Tytöistä hieman alle kaksi kolmannesta (62 %) on tyytyväisiä koulurakennuksen turvallisuuteen. Poikien kohdalla vastaava luku on 54 prosenttia (p = .048). Koulupihan viihtyisyyteen on tytöistä ja pojista tyytyväisiä vain kolmasosa. Koulurakennuksen ja pihan turvallisuuteen ovat yläluokkien oppilaat valtaosin tyytyväisiä. Oppilaat kuvailevat koulurakennuksen turvallisuutta ja koulun pihan viihtyisyyttä seuraavasti (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16; internet-kysely, avovastaukset.):

Koulurakennus on turvallinen ja rauhallinen. (7. luokan oppilas)
Tylsä koulun piha! (7. luokan tyttö)
Koulun pihan viihtyisyyden kohentaminen. (8. luokan oppilas)
Pihalle enemmän puistomaista aluetta. (7. luokan tyttö)

Ruokailutilat ja ruokailu

Tytöt ovat hieman tyytyväisempiä ruokailutilan viihtyisyyteen ja ruokailun rentouttavaan taukoon kuin pojat. Suurin osa tytöistä (69 %) ja pojista (65 %) on samaa mieltä siitä, että ruokailutila on viihtyisä (p = .026) ja ruokailu on rentouttava (p = .044) tauko koulutyön keskellä. Alaluokkalaiset ja yläluokkalaiset esittävät runsaasti mielipiteitä koulun ruuista ja ruokailutilasta:

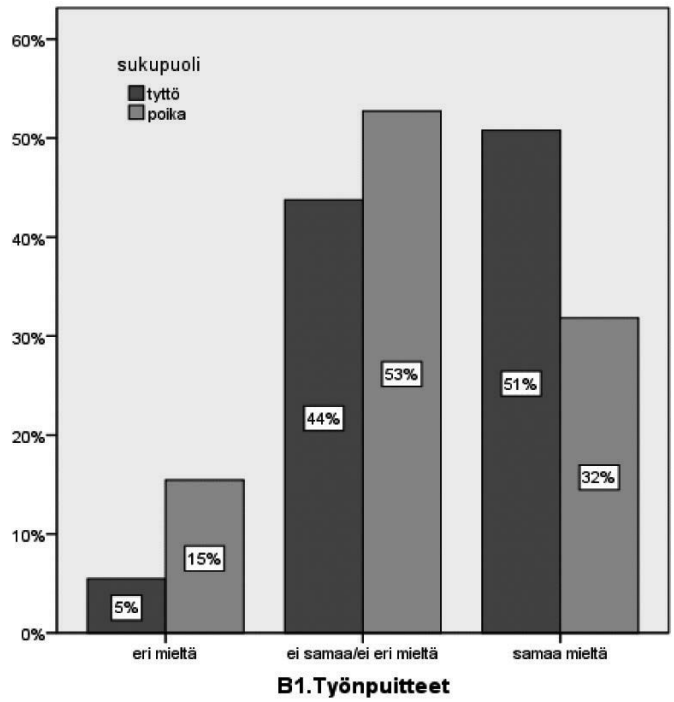
Ruokailutila on viihtyisä ja ruoka on joskus hyvää. (7. luokan oppilas)
Ruokailutila on liian pieni. (7. luokan oppilas)
Iso ruokala. (7. luokan tyttö)
Ruokia olisi parannettava. Ne ovat kylmiä, ällöttävän näköisiä ja kovia. (7. luokan oppilas)
Kouluruoka, varsinkin perunat ovat pahoja. (9. luokan oppilas)
Opettajan ei tulisi pakottaa syömään kasvismössöjä. (7. luokan poika)

8.4 Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet (B.)

Alaluokkalaiset

Koulun toiminnan hallintaan eli työn puitteisiin on alaluokkalaisista (n = 238) tyytyväisiä 42 prosenttia ja tyytymättömiä 10 prosenttia. Melkein puolet eli 48 prosenttia alaluokkalaisista osoittaa epävarmuutta vastauksissaan. Puolet tytöistä (51 %, n = 65) on tyytyväisiä koulun toiminnan hallintaan. Vastaava luku poikien kohdalla on 32 prosenttia (35). Pojista on tyytymättömiä 15 prosenttia (n = 17). (Ks. Lt. 10. ja kuvio 12.)

Suurin osa alaluokkalaisista on tyytyväisiä koulun sääntöihin ja kiinnostaviin oppiaineisiin. Oppilaat eivät ole täysin tyytyväisiä lukujärjestykseen (erityisesti pojat), työrauhaan ja kerhotoimintaan. (Ks. Lt:t 2, 47 ja 48.)



Kuvio 12. Koulun toiminnan hallinta (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .003)

Summamuuttuja ”Koulun toiminnan hallinta” on muodostettu viidestä väittämästä:
1. lukujärjestys on hyvä,
2. oppitunneilla on hyvä työrauha,
3. koulun säännöt ovat selvät,
4. koulussa on minua kiinnostavia oppiaineita
5. koulussa on minua kiinnostavia kerhoja.

Lukujärjestys

Reilu kolmannes pojista (39 %) ja noin viidesosa tytöistä (21 %) on tyytymättömiä lukujärjestykseen. Kuitenkin alaluokkalaisista tytöistä yli puolet (53 %) ja pojista hieman yli kolmasosa (38 %) on tyytyväisiä lukujärjestykseen. (p = .006.)

Alaluokkalaiset tuovat esille työjärjestyksen parannusehdotuksina muun muassa välituntien pituuden lisäämisen. Myös välituntien rentouttavaa merkitystä korostetaan oppilaiden vastauksissa. Koulupäivän lopetusajankohtaan halutaan parannusta. Myös ilon ja virkistymisen hetkien sisällyttämistä toivotaan työjärjestykseen. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16.)

Välitunteja voisi pidentää. Näin pysyisi virkeänä. (4. luokan tyttö)
Kerätä voimia välkällä seuraavalle tunnille. (6. luokan poika)

Välitunneilla on ala-astelaisten kiva tavata yläastelaisia. (6. luokan tyttö)
Välitunneilla oppilaat voisivat tehdä enemmän yhdessä. (6. luokan tyttö)
Välitunnit ja tunnit ovat mukavia. (4. luokan poika)
Välitunnit, mu ja li-tunnit ovat mukavia. (4. luokan poika)
Ala-astelaisille hupi hommia. Yläluokkalaisilla niitä jo on. (6. luokkien tyttö ja poika)
Kun koulu loppuu klo 15.00, niin ruokailu on vasta 11.45. Meillä on nälkä. (4. luokan tyttö)
Koulupäivien pituus! Liian pitkät päivät. (6. luokan poika)
Taksikuljetus ja koulupäivät alkavat aina samaan aikaan. Hyvä asia! (6. luokan poika)

Työrauha

Noin viidesosa tytöistä (19 %) ja noin kolmasosa pojista (31 %) toteaa oppitunneilta puuttuvan työrauhan. Vähän yli kolmannes (36 %) tytöistä ja pojista (38 %) taas kertoo oppitunneilla olevan työrauhan. Kuitenkin melkein puolet tytöistä (43 %) ja kolmasosa (33 %) pojista epäröi vastauksissaan. Oppilaat toivovat oppitunneille työrauhaa niin oppilailta kuin opettajaltakin. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16.)

...oppilailla olisi hyvät oltavat tunneilla (4. luokan tyttö)
Oppilaille opettajien tulisi suoda työrauha. Asioita ei tule open huutaa, kun oppilaat tekevät tehtäviä. (6. luokan oppilas.)

Pyydettäessä alaluokkalaisia jatkamaan avolausetta ”Oppilaan tulisi toimia koulussa…”, kommentoivat he työrauhaa seuraavasti (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16):

…tunneilla kuunnella ja antaa muille työrauha. (6. luokan tyttö)
…noudattaa sääntöjä välitunnilla, eikä riehu tunneilla ja välitunneilla. (6. luokan poika)
…käyttäytyä asiallisesti ja hänen tulee olla tunneilla häiritsemättä toisia. (6. luokan poika)
…toimia rauhallisesti ja siististi sekä rennommin. (6. luokan poika)
…olla oppitunneilla hiljaa eikä meluta. (4. luokan tyttö)

Oppilaskyselyssä pyydettiin myös alaluokkalaisia jatkamaan avolauseita ”Opin hyvin, kun…” ja ”Opin huonosti, kun...”. Myös näiden avolauseiden yhteydessä mainitaan oppituntien työrauhakysymykset sekä huoli omasta ja koulutoverin oppimisesta tunneilla. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16.)

Luokka on hiljaa ja kuuntelee opettajaa, tuolloin opin hyvin. Mutta jos osa oppilaistakin häiritsee tuntia, en opi mitään. (6. luokan tyttö)
Osa oppilaista häiritsee tuntia koko ajan. Me emme opi! (6. luokan poika)

Koulun säännöt

Suurin osa tytöistä (73 %) ja pojista (65 %) on samaa mieltä siitä, että koulun säännöt ovat selkeät. Kuitenkin 14 prosenttia pojista ja viisi prosenttia tytöistä ei koe sääntöjen olevan selkeitä. Viidesosa alaluokkalaisista (tytöistä 22 % ja pojista 21 %) epäröi vastauksissaan. (p = .057.)

Sääntöjen selkeyteen ovat alaluokkalaiset pääosin tyytyväisiä. Oppilaiden mukaan selkeiden sääntöjen avulla luodaan kouluun hyvää ilmapiiriä ja me-henkeä (internet-kysely, avovastaukset). Oppilaat toivovat myös isojen oppilaiden käytöksen olevan parempaa. Oppilaat antavat ymmärtää, että hyvän käytöksen sääntöjä ja ohjeita tulee myös opettajien noudattaa. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16.)

> *Läheskään kaikki opettajat eivät ole päteviä. Opet eivät saisi huutaa, eikä korottaa ääntään. Ei heti tule jättää jälki-istuntoon, jos ei ole tehnyt läksyjä. Ei ottaa oppilaita silmätikuksi, joita he sitten haukkuvat.* (6. luokan tyttö)

Oppiaineet ja kerhot

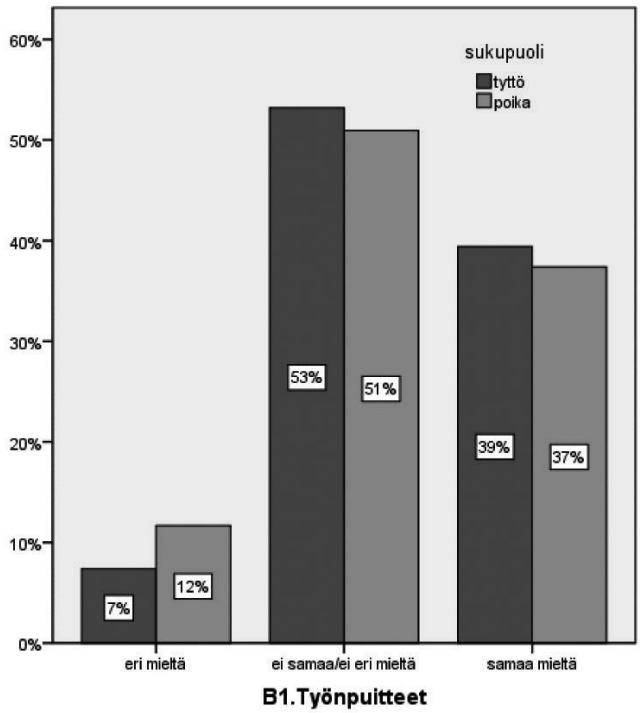
Pojat eivät ole täysin tyytyväisiä koulujen oppiainetarjontaan. Suurin osa alaluokkalaisista tytöistä (85 %) ilmoittaa koulussa olevan heitä kiinnostavia oppiaineita. Poikien kohdalla luku on pienempi eli 68 prosenttia. Alaluokkalaiset mainitsevat kiinnostavimmiksi oppiaineiksi liikunnan ja matematiikan. ATK-tunteja toivotaan enemmän. (Internet-kysely, avovastaukset.)

Hieman alle kolmannes tytöistä (32 %) ja hieman alle puolet pojista (44 %) toteaa, ettei koulussa ole heitä kiinnostavia kerhoja. Vain viidesosa tytöistä ja pojista toteaa koulussa olevan oppilaita kiinnostavia kerhoja. (p = .008.) Koulujen opetussuunnitelmiin tutustuminen paljastaa, että tutkimuskouluissa ei juuri ole ollut kerhotoimintaa. Tämä ilmenee myös osassa oppilaiden avovastauksista. Tutkimuskoulujen rehtorit totesivat, ettei kouluilla ole useinkaan kerhojen järjestämiseen tarvittavia varoja. Kuitenkin oppilaat kaipaavat kerhoja enemmän (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16):

> *Ei ole juuri kerhotoimintoja. Eikä li-ryhmiä koulun jälkeen.* (8. luokan oppilas)
> *Opetusretkiä ja kerhoja voisi olla enemmän.* (4. luokan poika)

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisista (n = 417) 38 prosenttia on tyytyväisiä ja 10 prosenttia tyytymättömiä koulun toiminnan hallintaan eli työnpuitteisiin. Yläluokkalaisista puolet epäröi vastatessaan kyseisen summamuuttujan väitteisiin. Tytöistä 39 prosenttia (n = 80) ja pojista 37 prosenttia (n = 80) on tyytyväisiä koulun toiminnan hallintaan. Tyytymättömiä koulun toiminnan hallintaan on pojista 12 prosenttia (n = 25) ja tytöistä seitsemän prosenttia (n = 15). (Ks. Lt. 18 ja kuvio 13.)



Kuvio 13. Koulun toiminnan hallinta (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .330)

Summamuuttuja ”koulun toiminnan hallinta” eli työnpuitteet on muodostettu kuudesta väittämästä:
1. lukujärjestys on hyvä,
2. oppitunneilla on hyvä työrauha,
3. koulun säännöt ovat järkeviä,
4. koulun rangaistukset ovat oikeudenmukaisia,
5. koulussa on minua kiinnostavia valinnaisaineita,
6. koulussa on minua kiinnostavia kerhoja.

Yläluokkalaisista suurin osa on tyytyväisiä koulussa tarjottaviin kiinnostaviin valinnaisaineisiin. Oppilaat eivät ole täysin tyytyväisiä lukujärjestykseen, työrauhaan, sääntöihin (erityisesti pojat), rangaistuksiin (erityisesti pojat) ja kerhotoimintaan. (Ks. Lt:t 2, 49 ja 50.)

Lukujärjestys

Reilu kolmannes tytöistä (39 %) ja pojista (36 %) on tyytyväisiä lukujärjestykseen. Tyytymättömiä lukujärjestykseen on tytöistä 34 prosenttia ja pojista 40 prosenttia**.**

Tämän tutkimuksen yläluokkalaiset haluavat, että koulun työjärjestyksiä laadittaessa huomioitaisiin seuraavat seikat: Koulupäivien tulisi olla lyhemmät ja koulupäivien alkamisen ajankohta tulisi olla myöhemmin aamupäivällä. Kello neljään saakka kestäviä koulupäiviä

tulisi olla työviikossa vähemmän ja liikuntatunnit tulisi sijoittaa koulupäivän loppuun. Myös sisävälitunteja kaivataan enemmän. Lisäksi oppilaat toteavat lukuvuoden jaksotuksen olevan hyvä ratkaisu, koska työntekoon tulee tuolloin vaihtelua. Niille oppilaille, jotka kuljetetaan kouluun kauempaa ja yläluokkalaisille muutamat työviikon koulupäivät ovat liian pitkiä. Oppituntien väliin kaivataan virkistystä. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

Lyhyemmät koulupäivät ja pitempi ruokailuaika olisi suotavaa. (7. luokan poika)
Saisi olla sisällä välitunneilla. (9. luokan poika)
Sisävälitunneilla on viihtyisää (9. luokan tyttö)
Sisävälitunneilla ei ole kiusaamista. (7. luokan poika)
Liian pitkät koulupäivät. Turha vapaatunti. (9. luokan poika)
Paljon kokeita. (7. luokan tyttö)

Työrauha

Reilusti alle puolet tytöistä (41 %) ja pojista (45 %) toteaa oppitunneilla olevan hyvän työrauhan. Neljäsosa tytöistä ja pojista toteaa työrauhan puuttuvan oppitunneilta. Noin kolmasosa (32 %, n = 137) oppilaista epäröi vastauksissaan.

Hyvän työrauhan tarpeellisuutta pidetään itsestään selvänä asiana tutkimuskouluissa. Tämä näkyy myös oppilaiden internet-kyselyn avovastauksissa, joissa viitataan opettajan kykyyn saada luokkaan työrauha. Oppilaat arvostavat opettajaa ja opettajan tunteja silloin, kun he huomaavat opettajan osaavan ammattinsa. Tuolloin myös opettaja luo ja ylläpitää työrauhaa luokassa. Myös luokan koko näyttäisi oppilaiden mukaan vaikuttavan luokan työrauhan säilymiseen. (Internet-kysely, avovastaukset.)

Oppilaille opettajan tulisi suoda työrauha. (9. luokan oppilas)
Tunneilla on kamala meteli. Opettaja ei saanut luokkaa hiljaiseksi. Hän tyytyi opettamaan taululla metelissä. Opin huonosti. (7. luokan oppilas)
Opettaja höpöttää jotain taululla, en jaksa kuunnella. (9 luokan oppilas)
Tunnilla oli hälinää, en ymmärtänyt asiaa. (7. luokan oppilas)
Joidenkin opettajien taitoja tarvittaisiin luokan hiljentämisessä. (7. luokan oppilas)
Opettajan on osattava pitää kuria, ettei luokassa olisi niin kova melu, ettei opettajaa kuulu kunnolla. (7. luokan oppilas)
Tunneilla ei ole ylimääräistä puhetta eikä hälinää. Opea kunnioitetaan ja uskotaan. Hän tietää mistä puhuu. (9.luokan oppilas)
Tunnit ovat järkeviä ja rauhallisia, koska luokka on jaettu. (7. luokan oppilas.)
Meitä on 29 yhdessä luokassa ja aina on kamala meteli. (7. luokan oppilas)
Tekipä opettaja mitä tahansa niin järjestyksen tulisi säilyä. Niin se on tässä koulussa säilynytkin! (7 luokan oppilas)

Myös yläluokkalaisten avovastauksissa (”Opin hyvin, kun...” ja ”Oppilaan tulisi toimia koulussa…”.) tulee esille oppituntien työrauhakysymykset sekä huoli koulutoverin oppimisesta.

Yläluokkalaiset painottavat myös oppilaan omaa vastuuta työrauhasta luokassa. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

> *Minä älysin, kun opettaja opetti. Osa takana luokasta varmaan värkkäsi, mutta en välittänyt.* (9. luokan poika)
> *Opin itse asian hyvin. Jotkut pojista hälisivät tunnilla ja heillä opetus meni ohi korvien. Tunnin loputtua oli hyvä mieli, kun opin.* (9. luokan tyttö)
> *….olla rauhallinen ja hyvin.* (7. luokan tyttö)
> *….ei häiritse tunnilla.* (9. luokan poika)
> *…oppilaan pitäisi antaa muiden oppilaiden opiskella rauhassa.* (7. luokan poika)

Koulun säännöt ja rangaistukset

Pojat suhtautuvat koulun sääntöihin kriittisemmin kuin tytöt. Tytöistä hieman yli puolet (53 %) ja pojista hieman alle puolet (44 %) toteaa koulun sääntöjen olevan järkeviä. Kuitenkin noin kolmasosa (30 %) pojista ja noin viidesosa (19 %) tytöistä ei koe sääntöjen olevan järkeviä. (p = .031.)

Oppilaiden mukaan koulun tulisi puuttua tiukemmin oppilaiden käytökseen, kiroiluun ja huutamiseen. Osa oppilaista taas suhtautuu kriittisesti koulun sääntöihin ja niiden tiukkuuteen. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16; internet -kysely, avovastaukset.)

> *Sääntöjä voisi löysätä. Ne ovat aivan liian tiukat.* (7. luokan oppilas)
> *Koulun sääntöjä tulisi lieventää. Ne ovat tyhmiä.* (9. luokan oppilas)
> *Rehtoriin tulee saada yhteys jos on asiaa. Poissaolokäytäntö on hieman tiukka.* (9. luokan tyttö)

Myös pojat kokevat koulun rangaistukset epäoikeudenmukaisempina kuin tytöt. Yli puolet (56 %) tytöistä ja 44 prosenttia pojista kokee rangaistusten olevan oikeudenmukaisia. Kuitenkin viidesosa tytöistä ja noin kolmasosa pojista on tyytymättömiä rangaistusten oikeudenmukaisuuteen koulussa. (p = .031.)

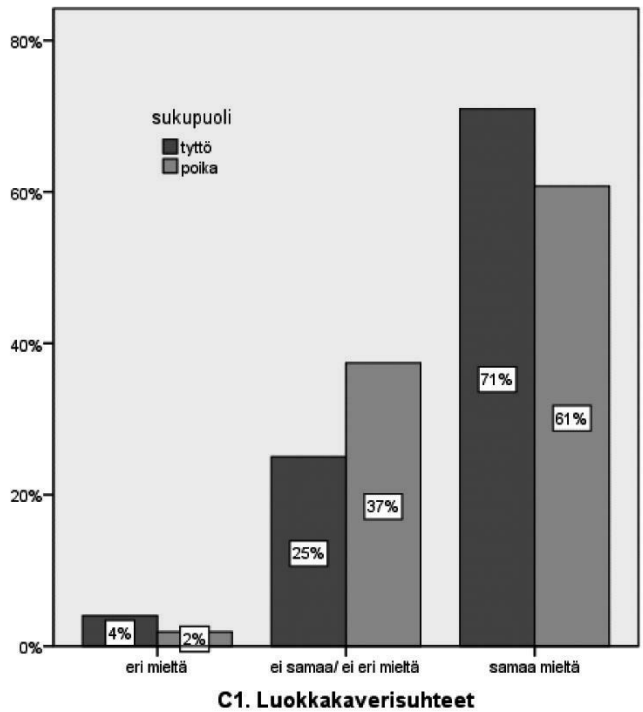
Valinnaisaineet ja kerhot

Koulun valinnaisainetarjontaan yläluokkalaiset ovat tutkimuskouluissa tyytyväisiä. Myös yläluokkalaiset kaipaavat kiinnostavia kerhoja kouluihin. Tytöistä noin puolet (49 %) ja pojista hieman yli puolet (51 %) toteaa, ettei koulussa ole heitä kiinnostavia kerhoja. Vain 17 prosenttia yläluokkalaisista toteaa koulussa olevan kiinnostavia kerhoja.

8.5 Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (C1.)

Alaluokkalaiset

Alaluokkien oppilaista (n = 231) 66 prosenttia on tyytyväisiä luokkakaverisuhteisiin, tytöistä 71 prosenttia ja pojista 61 prosenttia. Vain kolme prosenttia alaluokkalaisista on tyytymättömiä luokkakaverisuhteisiin. (Ks. Lt. 12 ja kuvio 14.)



Kuvio 14. Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .097)

Summamuuttuja ”Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet” on muodostettu kahdeksasta eri väittämästä:
1. luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä,
2. ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani,
3. luokkatoverit auttavat toisiaan koulutehtävissä,
4. luokkakaverit auttavat toisiaan pulmatilanteissa,
5. luokkakaverit tuleva väliin, jos jotain oppilasta kiusataan,
6. minulla on ystäviä tässä koulussa,
7. minua ei ole kiusattu,
8. itse en ole kiusannut.

Alaluokkalaisista on suurin osa samaa mieltä väittämien kanssa. Väittämän ”Kiusatessa tullaan väliin” suhteen oltiin jokseenkin eri mieltä. (Ks. Lt:t 4, 47 ja 48.)

Yhdessä viihtyminen ja ryhmätyö

Suurin osa pojista (62 %) ja vähän yli puolet tytöistä (53 %) on sitä mieltä, että luokan oppilaat viihtyvät keskenään. Ryhmissä työskentely sujuu noin puolelta (55 %) alaluokkalaisista.

Kysyttäessä oppilailta (Oppilaskysely: alaluokkalaiset 16 oppilasta / n = 16) koulussa tapahtuvasta yhteistyöstä neljäsluokkalaisten vastauksissa mainitaan koulun yhteinen hiihtotapahtuma, oppilaskuntatoiminta, retket, pikkujoulut, kummityö ja juhlat. Kuudesluokkalaiset lisäsivät tähän konsertit ja näytelmät. Oppimisen alueella tehtävästä yhteistyöstä, niin sanotusta ”pedagogisesta yhtenäisyydestä” (= eri luokat esim. 5. luokka ja 7. luokka pitävät biologian oppitunteja yhdessä) eivät oppilaat juurikaan mainitse. Kaksi neljäsluokkalaista tyttöä toteaa seuraavaa:

> *Teemme esityksiä toisen neljännen luokan kanssa.* (4. luokan tyttö)
> *Joskus pidämme rinnakkaisluokan kanssa yhteisiä liikuntatunteja.* (4. luokan tyttö)

Auttaminen ja ystävät

Hieman alle viidennes pojista (18 %) ja vain 5 prosenttia tytöistä ilmoittaa, etteivät luokkakaverit auta tehtävissä. Sen sijaan suurin osa tytöistä (66 %) ja pojista (58 %) saa luokkakavereilta apua koulutehtävissä. Valtaosa eli 66 prosenttia tytöistä ja 56 prosenttia pojista kokee saavansa luokkakavereilta apua ongelmatilanteissa. Suurin osa tytöistä (90 %) ja pojista (94 %) ilmoittaa, että heillä on ystäviä koulussa.

Kiusaaminen

Tytöistä alle viidennes (n = 22) ja pojista hieman yli neljännes (n = 33) toteaa, etteivät luokkakaverit tule väliin, jos jotain oppilasta kiusataan**.** Tytöistä hieman alle kolmannes (n = 40) ja pojista neljännes (n= 28) toteaa asian olevan päinvastoin. Vähän yli puolet tytöistä (n = 68) ja melkein puolet pojista (n = 46) epäröi vastatessaan tähän väitteeseen.

> *Jos jotain kiusataan, niin siihen puututaan heti. Haluan, että koulu on hyvä paikka pienelle.* (6. luokan tyttö)
> *Ettei pieniä kiusattaisi paljon.* (4. luokan poika)
> (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16.)

Tytöistä kahdeksan prosenttia (n = 10) ja pojista yhdeksän prosenttia (n = 10) ilmoittaa, että heitä on kiusattu koulussa monta kertaa kuluvan lukukauden[32] aikana. Tytöistä alle viidennes

32 kevätlukukausi 2006

(n = 22) ja pojista hieman yli neljännes (n = 31) ilmoittaa, että heitä on kiusattu kerran tai kaksi kertaa kyseisenä lukukautena. Suurin osa tytöistä (n = 95) ja valtaosa pojista (n = 66) sanoo, ettei heitä ole lainkaan kiusattu koulussa kuluvan lukuvuoden aikana.

Tytöistä kaksi prosenttia (n = 3) ja pojista kahdeksan prosenttia (n = 9) kertoo, että he ovat kiusanneet koulussa monta kertaa kuluvan lukukauden aikana. Tytöt (n = 18) ja pojat (n = 38) ovat kiusanneet muutaman kerran kyseessä olevana aikana. Tytöistä 83 prosenttia (n = 105) ja pojista 61 prosenttia (n = 56) sanoo, etteivät he ole lainkaan kiusanneet koulussa kuluvan lukukauden aikana. ($p < .001$.)

Kun kysyttiin 16 alaluokkalaiselta (Oppilaskysely: alaluokkalaiset / n = 16) ”Miten oppilaan tulisi toimia koulussa?”, heidän vastauksissaan korostuu asiallinen koulukäyttäytyminen: kiusaamattomuus, aktiivinen mukanaolo oppitunneilla, koulun ympäristön suojelu sekä välituntien yhteisiin toimintahetkiin liittyvät asiat. Vaikka oppilaat tiedostavat oppilaan hyvän koulukäyttäytymisen piirteet, niin silti koulun arjessa esiintyy epäsosiaalista käyttäytymistä: esimerkiksi kiusaamista ja työrauhaongelmia.

Neljäsluokkalaiset kuvaavat suotavaa koulukäyttäytymistä seuraavasti:

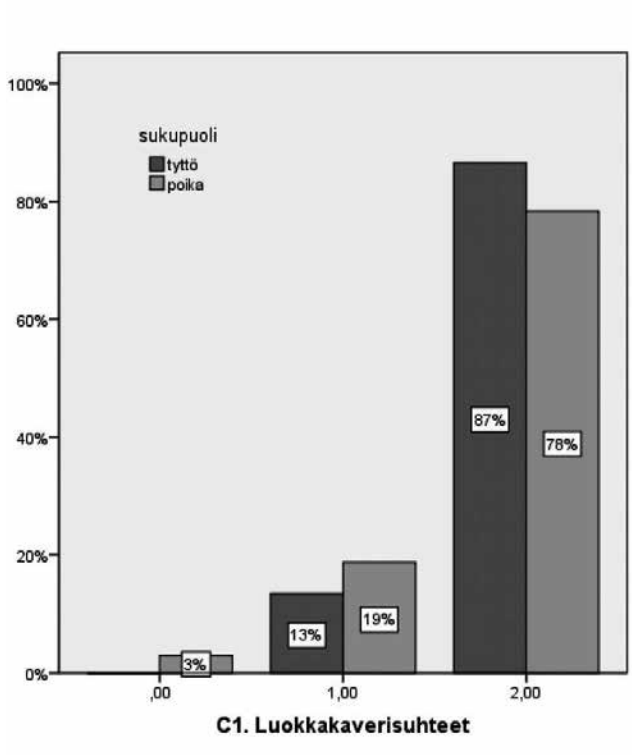
> *Oppilaan tulisi noudattaa ohjeita, auttaa toisia tunneilla ja olla mukava. Hänen tulisi käyttäytyä kiltisti, rauhallisesti ja olla kaveri kaikkien kanssa. Opillaan tulisi käyttäytyä asiallisesti ruokailussa; kunnioittaa muita ruokailijoita ja omata hyvät ruokailutavat. Hänen tulisi seurata opetusta ja kuunnella opettajaa. Oppilaan tulisi kunnioittaa koulun ympäristöä ja paikkoja sekä leikkiä yhdessä välitunneilla. Kiusaamista ei tule sallia koulussa.*

Kuudesluokkalaisten vastauksissa kerrotaan samoja asioita kuin neljäsluokkalaisten vastauksissa. Kuudesluokkalaiset myös lisäävät esimerkiksi kielenkäyttöön liittyviä sääntöjä:

> *Oppilaalla tulisi olla sopiva kielenkäyttö, hän ei saisi haukkua eikä kiusata toisia. Hänen tulisi olla ystävällinen. Oppilaan tulisi olla aktiivinen tunneilla ja muistaa viitata. Hän ei saisi häiritä muita tunneilla eikä tuoda julki opettajan epäpätevää käytöstä.*

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisista (n = 404) on 82 prosenttia tyytyväisiä luokkakaverisuhteisiin. Heistä on tyttöjä 174 (87 %) ja 159 poikaa (78 %). Vain kolme prosenttia pojista on tyytymättömiä luokkakaverisuhteisiin. (Ks. Lt. 20 ja kuvio 15.)



Kuvio 15. Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .014)

Summamuuttuja ”Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet” on muodostettu kymmenestä eri väittämästä:
1. luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä,
2. koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen,
3. ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani,
4. luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä,
5. luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa,
6. luokkakaverit tuleva väliin, jos jotain oppilasta kiusataan,
7. minulla on ystäviä tässä oppilaitoksessa,
8. koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen,
9. minua ei ole kiusattu,
10. itse en ole kiusannut.

Yläluokkalaiset ovat suureksi osaksi samaa mieltä väittämien kanssa. Väittämän ”Kiusatessa tullaan väliin” suhteen oltiin jokseenkin eri mieltä. (Ks. Lt:t 4, 49 ja 50.)

Yhdessä viihtyminen, koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen ja ryhmätyö

Suurin osa (73 %) pojista ja tytöistä toteaa viihtyvänsä luokan oppilaiden kanssa hyvin yhdessä. Ryhmissä työskentely luokassa sujuu myös hyvin suurelta osalta tytöiltä ja pojilta. Kahdeksan prosenttia pojista ja tytöistä kokee ongelmia ryhmätöiden sujumisessa. Saman suuntaiset luvut on nähtävissä myös Terveyden ja hyvinvointi laitoksen kouluterveyskyselyssä (2006).[33]

Suurin osa tytöistä (83 %) ja pojista (78 %) on samaa mieltä siitä, että koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen. Oppilaskyselyn (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16) mukaan useat yläluokkalaiset toteavat, että heillä on koulussa hyvä luokkahenki, koska kaikki oppilaat tuntevat toisensa ja oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään. Oppilaat toivoivatkin, että kaikki heidän kaverinsa tulisi laittaa koulussa samoihin ryhmiin.

Myös yläluokkalaisilta kysyttiin (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16) koulussa tapahtuvasta yhteistyöstä. Seitsemäsluokkalaiset mainitsevat luontoretket ja 6. ja 9. luokkien oppilaiden yhteisen tutustumisretken. Yhteistyötä tehdään myös erilaisten pelien ja urheilun puitteissa: sählypelit, hiihtokilpailut ja syksyisin järjestettävä yleisurheilupäivä. Kouluissa on ollut myös konsertteja ja elokuvia. Tutkimuskouluissa on oppilaskunta- ja kummioppilastoimintaa. Yhdeksäsluokkalaiset lisäävät luetteloon koulun erätaitoretket, erilaiset tapahtumat, tukioppilastoiminnan, vertaissovittelun ja teemapäivät. Kolmessa tutkimuskoulussa yläluokkalaisilla oli keväällä 2006 pieni kioski, jota ylläpiti oppilaskunta. Joidenkin yläluokkalaisten mielestä koulussa ei ollut lainkaan yhteistyötä. Yläluokkalaiset eivät maininneet kyselyssä yhteisistä, eri luokka-asteiden välisistä oppitunneista.

Auttaminen ja ystävät

Suurin osa (70 %) tytöistä ja pojista saa luokkakavereiltaan apua koulutehtävissä. Tytöistä hieman alle kaksi kolmannesta (61 %) ja pojista hieman yli puolet (55 %) kokee saavansa luokkakavereilta apua ongelmatilanteissa. Alle viidennes pojista (12 %) ja lähes viidennes tytöistä (18 %) ilmoittaa, etteivät he saa apua luokkakavereilta ongelmatilanteissa.

Hyvät ystävät koetaan oppilaiden keskuudessa tärkeiksi. Suurimmalla osa tytöistä (95 %) ja pojista (89 %) on ystäviä koulussa. Ystäviä ei ole 13 pojalla ja yhdellä tytöllä. 84 prosenttia tytöistä ja 81 prosenttia pojista toteaa koulukavereittensa hyväksyvän heidät sellaisena kuin he ovat.

33 Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) suorittaman kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2006 8 % peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista (n = 4476) oli **vaikeuksia työskennellä ryhmässä (pojat 9 % ja tytöt 7 %).** Vuonna 2013 tehdyn (THL) samassa kouluterveyskyselyssä 8. ja 9. luokan oppilaista 11 % oli vaikeuksia työskennellä ryhmässä. Näistä poikien osuus oli 12 % ja tyttöjen 11 %. (Jatkossa ilmoitetaan vain: THL, vuosi, prosentti, luokat, oppilasmäärä.)

Kiusaaminen

Tytöistä alle viidennes (n = 33) ja pojista hieman alle kolmannes (n = 68) ilmoittaa, etteivät luokkakaverit tule väliin, jos jotain oppilasta kiusataan. 32 prosenttia tytöistä (n = 65) ja 31 prosenttia pojista (n = 67) toteaa asian olevan päinvastoin. Vähän yli puolet tytöistä (n = 107) ja pojista reilu kolmannes (n = 81) epäröi vastatessaan tähän väitteeseen. (p < .001.)

Tytöistä kolme prosenttia ja pojista yhdeksän prosenttia (n = 19) ilmoittaa, että heitä on kiusattu koulussa viikoittain[34] kuluvan lukukauden aikana. THL:n terveyskyselyn (8. ja 9. luokkien tytöt ja pojat) prosenttiluku (10 %) on samansuuntainen tämän tutkimuksen poikien prosenttiluvun kanssa.[35] Kolme prosenttia tytöistä (n = 6) tytöistä ja neljä prosenttia pojista (n = 8) ilmoittaa, että heitä on kiusattu koulussa usein[36] kyseisenä aikana. Yläluokkalaisista tytöistä ja pojista kertoo, että heitä on kiusattu koulussa muutaman kerran (tytöistä 17 % ja pojista 23 %) lukukauden aikana tai ei lainkaan (tytöistä 78 % ja pojista 64 %).[37] (p = .027.)

Tytöistä puoli prosenttia (n = 1) ja pojista 8 prosenttia (n = 16) kertoo, että he ovat osallistuneet muiden oppilaiden kiusaamiseen viikoittain kuluvan lukuvuoden aikana. THL:n terveyskyselyn prosenttiluvut ovat samansuuntaisia poikien prosenttilukujen kanssa. [38] Pojat (5 %, n = 10) ovat osallistuneet koulukiusaamiseen muutaman kerran kuukaudessa kyseisenä aikana, tytöt eivät ollenkaan. (p < .001.)

Yläluokkalaiset sanovat, että yläluokilla on hieman kiusaamista tai sitten sitä ei esiinny lainkaan. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

> *Yläluokilla ei ole juuri kiusaamista.* (9. luokan tyttö)
> *Koulussamme on paljon kiusaamistapauksia. Meillä on koulussa tyhmät säännöt.* (9. luokan poika)

Myös yläluokkalaiselta kysyttiin: ”Miten oppilaan tulisi toimia koulussa?” Yläluokkalaisten vastauksissa painottuvat samat asiat kuin alaluokkalaisten vastauksissa eli yläluokkalaiset tiedostavat myös millainen on asiallinen koulukäyttäytyminen ja koulutyöskentely. Silti oppilaiden mukaan koulussa kiusataan ja tunneilla on työrauhaongelmia. (Oppilaskysely: yläluokkalaiset / n = 16.)

---

34 yhdistetty arvot ”noin kerran viikossa” (tytöt: 1%, n = 2; pojat: 5%, n = 11) ja ”useita kertoja viikossa” (tytöt: 2% , n= 4; pojat: 4%, n= 8).

35 Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2006) mukaan 8 prosenttia peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista (n = 4476) kertoi, että heitä on kiusattu vähintään kerran viikossa, (pojat 10 % ja tytöt 6 %). Vuonna 2013 luokkien 8. ja 9. oppilaista 7 prosenttia kertoi, että heitä on kiusattu koulussa vähintään kerran viikossa. Näistä poikien osuus oli 8 prosenttia ja tyttöjen 6 prosenttia.

36 usein = 2–3 kertaa kuukaudessa

37 muutaman kerran lukukauden aikana: tytöt 17 %, n =34; pojat 23 %, n = 48. ei lainkaan: tytöt 78 %, n = 159; pojat 64 %, n = 135.

38 Terveyden ja hyvinvointilaitoksen eli THL:n mukaan (2006) 7 prosenttia peruskoulun 8. ja 9. luokkien oppilaista (n = 4476) kertoi, että he ovat osallistuneet koulukiusaamiseen kerran viikossa (pojat 11 % ja tytöt 2 %). Vuonna 2013 luokkien 8. ja 9. oppilaista 5 prosenttia kertoi, että he ovat osallistuneet koulukiusaamiseen vähintään kerran viikossa. Näistä poikien osuus oli 8 prosenttia ja tyttöjen 2 prosenttia.

Seitsemäsluokkalaiset kuvaavat oppilaiden hyvää käyttäytymistä seuraavasti:

> *Oppilaan tulisi käyttäytyä rauhallisesti ja rennosti. Hän ei saisi kiusata ja hänellä tulisi olla hyvät käytöstavat. Hänen tulisi kunnioittaa koulun henkilökuntaa. Oppitunneilla ei saisi häiritä ja opetuksessa tulisi olla mukana. Oppilaan tulisi käyttää hyväkseen koulun ilmaista ruokailumahdollisuutta.*

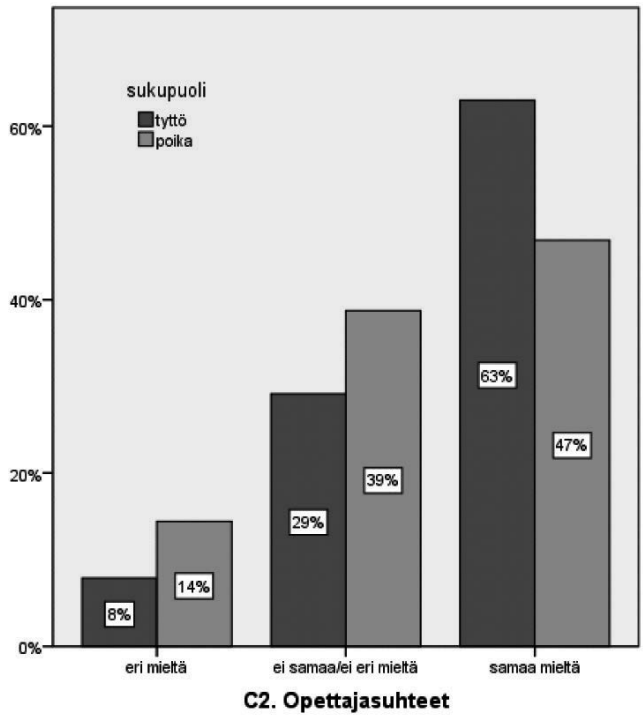
Yhdeksäsluokkalaisten vastaukset ovat seuraavat:

> *Oppilaan tulisi kunnioittaa muita ihmisiä. Hänen tulisi olla ystävällinen, kohtelias ja auttavainen. Sopiva kielen käyttö olisi tarpeen. Hänen tulisi antaa käyttäytymisellään mallia pienemmille. Oppilaan tulisi puolustaa pienempiä. Hänen ei tulisi kiusata eikä haukkua muita ihmisiä. Hänen tulisi mennä väliin kiusaamisessa. Hän ei saisi tapella eikä suututtaa opettajaa, vaan hänen olisi oltava kaikkien kaveri. Oppilaan tulisi noudattaa sääntöjä. Hän ei saisi häiritä tunnilla ja hänellä olisi oltava kouluvälineet mukana koulussa. Hänen tulisi esittää mielipiteitä tunneilla ja nauttia koulutyöstä.*

8.6 Koulukoheesio: Opettajasuhteet (C2.)

Alaluokkalaiset

Alaluokkalaisista (n = 238) 55 prosenttia on tyytyväisiä opettajasuhteisiin (80 tyttöä, 63 % ja 52 poikaa, 47 %). 11 prosenttia alaluokkalaisista on tyytymättömiä opettajasuhteisiin eli 10 (8 %) tyttöä ja 16 (14 %) poikaa. (p = .035). (Ks. Lt. 13 ja kuvio 16.)



Kuvio 16. Koulukoheesio: Opettajasuhteet (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .035)

Summamuuttuja ”Koulukoheesio: Opettajasuhteissa” on muodostettu viidestä eri väittämästä:
1. opettaja kohtelee meitä oppilaita oikeudenmukaisesti,
2. opettajien kanssa on helppo tulla toimeen,
3. meidän koulun opettajat ovat ystävällisiä,
4. oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun asioissa ja koulussamme,
5. oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen.

Alaluokkalaisista suurin osa on samaa mieltä siitä, että opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti ja opettajien kanssa on helppo tulla toimeen. Pojat eivät ole täysin samaa mieltä siitä, että opettajat ovat ystävällisiä, oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulua-sioissa ja oppilaat osallistuvat koulussa sääntöjen tekoon. (Ks. Lt:t 5, 47 ja 48.)

Opettajien oikeudenmukaisuus, ystävällisyys ja opettajien kanssa toimeen tuleminen

Valtaosa (64 %) oppilaista sanoo tulevansa helposti toimeen opettajien kanssa. Kuitenkin pojista 19 prosenttia ja tytöistä 9 prosenttia on asiasta toista mieltä. Viidesosa (20 %) pojista ja lähes kymmenesosa (9 %) tytöistä kokee opettajien kohtelevan oppilaita epäoikeudenmukaisesti. Kuitenkin tytöistä suurin osa (73 %) ja pojista hieman alle kaksi kolmannesta (63 %) on asiasta päinvastaista mieltä.

Ope ei saisi ystävystyä liian läheisesti oppilaan / oppilaiden kanssa. Se ilmenee suosimisena. Open tulee olla reilu. (6. luokan tyttö)
Open tulisi olla puolueeton. (6. luokan oppilas)
Osa opettajista toimii oikeudenmukaisesti. (6. luokan oppilas)
(Oppilaskysely: alaluokkalaiset, n = 16; internet-kysely, avovastaukset.)

Pojista hieman yli viidesosa (21 %) ja tytöistä kymmenesosa on eri mieltä siitä, että opettajat ovat ystävällisiä. Tytöistä valtaosa eli 69 prosenttia ja pojista puolet kertoo opettajien olevan ystävällisiä. (p =.004.)

Opettajien käytös saa muutamilta oppilailta moitteita, mutta opettajat ovat myös alaluokkalaisten mielestä mukavia. Opettajat ovat kivoja, hyviä ja he kertovat vitsejä. (Oppilaskysely: alaluokkalaiset, n = 16.)

Jotkut opettajat huutavat, kärttyävät oppilaille. Opettajien käytöstä ehkä tulisi kohentaa. (6. luokan poika)
Läheskään kaikki opettajat eivät ole päteviä käytöksessään. Opet eivät saisi huutaa, eikä korottaa ääntään. (6. luokan tyttö)
Jotkut opet ihan mukavia. (6. luokan tyttö, 4. luokan tyttö ja 4. luokan poika)
Äidinkielen opettaja osaa opettaa hyvin ja on mukava. (4. luokan tyttö)

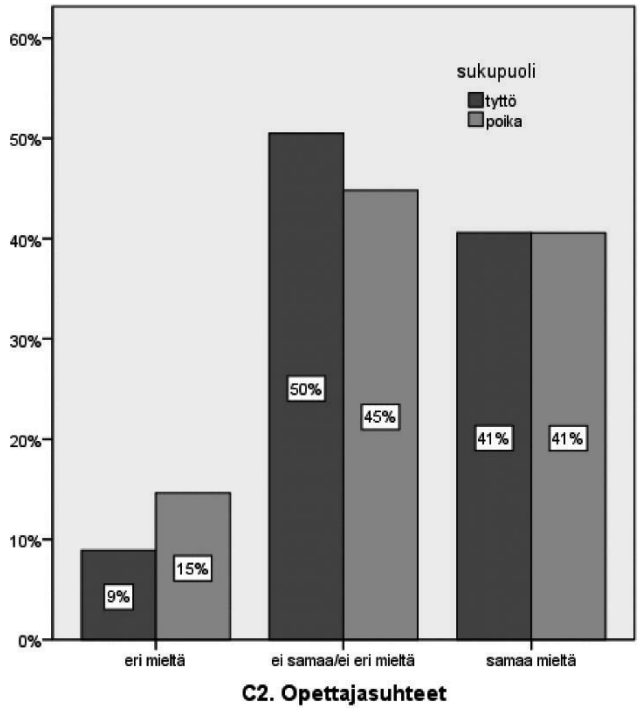
Oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen ja oppilaiden osallistuminen sääntöjen tekoon

Pojista lähes viidennes (19 %) ja tytöistä seitsemän prosenttia on eri mieltä siitä, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun asioissa. Tytöistä hieman yli puolet (58 %) ja pojista 45 prosenttia on samaa mieltä siitä, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun asioissa. (p = .031.) Pojista hieman alle kolmasosa eli 27 % ja tytöistä 15 % on sitä mieltä, että oppilaat eivät osallistu sääntöjen tekemiseen koulussa. Pojista reilusti alle puolet (40 %) ja tytöistä hieman yli puolet (55 %) epäröi vastatessaan tähän väitteeseen. Tytöistä ja pojista kolmasosa on samaa mieltä väitteen kanssa. (p = .037.) Alaluokkalaiset haluaisivat osallistua koulun sääntöjen tekoon:

Oppilaat mukaan sääntöjen tekemiseen! (6. luokan oppilas)

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisista 41 prosenttia (n = 414) on tyytyväisiä opettajasuhteisiin. 12 prosenttia (n = 49) yläluokkalaisista on tyytymättömiä opettajasuhteisiin. Vähän alle puolet (47 %) oppilaista epäröi vastauksissaan. (Ks. Lt. 21 ja kuvio 17.)



Kuvio 17. Koulukoheesio: Opettajasuhteet (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .169)

Summamuuttuja ”Koulukoheesio: Opettajasuhteissa” on muodostettu seitsemästä eri väittämästä:
1. opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti,
2. opettajien kanssa on helppo tulla toimeen,
3. useimmat opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu,
4. useimmat opettajat ovat ystävällisiä,
5. oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä,
6. koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen,
7. opettajat eivät odota minulta liikaa opiskelussani.

Yläluokkalaisista on valtaosa samaa mieltä siitä, että opettajat ovat ystävällisiä. Yläluokkalaiset eivät ole täysin samaa mieltä siitä, että useimmat opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista, oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä, oppilaat saavat osallistua koulun sääntöjen tekemiseen ja opettajat eivät odota liikoja opiskelussa. Pojat eivät ole täysin samaa mieltä siitä, että opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti ja opettajien kanssa on helppo tulla toimeen. (Ks. Lt:t 5, 49 ja 50.)

Opettajien oikeudenmukaisuus, opettajien kanssa toimeen tuleminen, opettajien kiinnostuneisuus oppilaiden kuulumisista ja opettajien ystävällisyys

Tytöistä hieman yli puolet (51 %) ja pojista hieman alle puolet (46 %) kokee opettajien kohtelevan oppilaita oikeudenmukaisesti. Kolmasosa pojista ja viidesosa tytöistä kokee opettajien kohtelevan oppilaita epäoikeudenmukaisesti. (p = .080.) Oppilaat toivovat, että opettajien tulisi kuunnella heitä ja arvostaa heidän työtään. Oppilas ei saisi olla ”silmätikkuna” koulussa eikä tyttöjä tule ”lelliä”. (Internet-kysely, avovastaukset.)

Pojista hieman yli viidennes (23 %) ja tytöistä 16 prosenttia toteaa, ettei opettajien kanssa ole helppo tulla toimeen. Tytöistä hieman yli puolet (52 %) ja pojista (47 %) on samaa mieltä kyseisen väitteen kanssa.

Pojista hieman alle viidesosa (19 %) ja tytöistä 8 prosenttia on eri mieltä siitä, että opettajat ovat ystävällisiä. Tytöistä valtaosa (67 %) ja pojista vähän yli puolet kertoo opettajien olevan ystävällisiä. (p = .005.) Yläluokkalaiset totesivat kuitenkin useimpien opettajien olevan hyviä, mukavia, huumorintajuisia ja rentoja. Opettajat kertovat vitsejä. Jotkut opettajista ovat ”tiukkoja”. (Oppilaskysely / yläluokkalaiset n = 16.)

Opet ovat tuttuja. Heitä on helppo lähestyä. (9. luokan poika)
Mukavat opettajat. (7. luokan tyttö, 9. luokan poika)
Suuri osa opettajista on mukavia. (9.luokan poika)
Opettajia on paljon (7. luokan tyttö)
Tosi hauskat opet, opettajat ymmärtäväisiä. (9. luokan poika)

Tytöistä viidesosa ja pojista kolmasosa toteaa, että useimmat opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä heille kuuluu. Kolmasosa tytöistä ja pojista on asiasta eri mieltä. Reilusti alle puolet (40 %) kaikista yläluokkalaisista vastasi väitteeseen epäröiden.

Oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen, oppilaiden osallistuminen sääntöjen tekoon ja opiskeluodotukset

Pojista 30 prosenttia ja tytöistä viidesosa on eri mieltä siitä, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä. Tytöistä hieman alle puolet (45 %) ja pojista 42 prosenttia on asiasta päinvastaista mieltä.

Oppilaiden mukaan heidän mielipiteitään on kuunneltu muun muassa silloin, kun kouluolosuhteita on parannettu. Tästä esimerkkinä oppilaat mainitsevat koulumuodon muuttamisen yhtenäiskouluksi. Oppilaat voivat vaikuttaa koulun asioihin toimimalla oppilaskunnan hallituksessa ja olemalla mukana tukioppilastoiminnassa. Lisäksi oppilaat on huomioitu koulun taholta siten, että heille on järjestetty koulupäivän aikana mukavia tilaisuuksia (esimerkiksi konsertteja). (Internet-kysely, avovastaukset.)

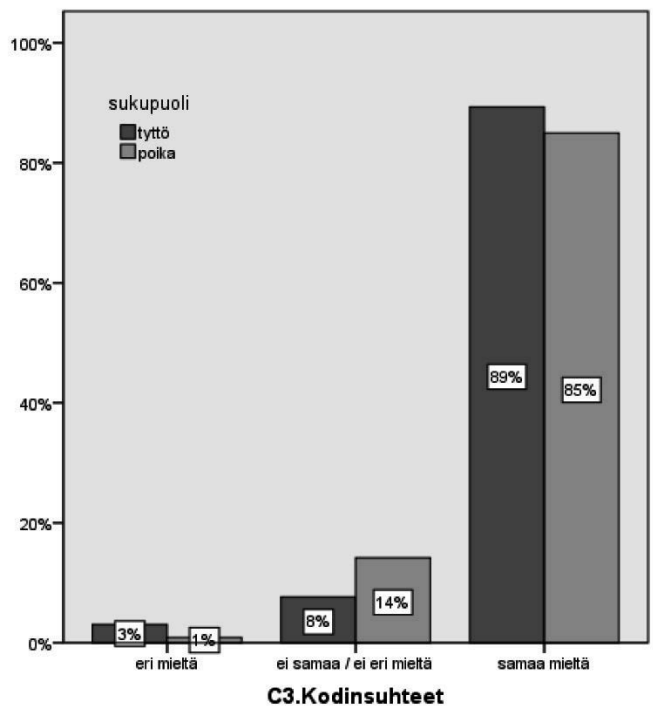
39 prosenttia pojista ja 32 prosenttia tytöistä on sitä mieltä, että oppilaat eivät ole saaneet osallistua koulun sääntöjen tekemiseen. Tytöistä ja pojista noin neljäsosa on eri mieltä asiasta.

Tytöt (42 %) ja pojat (52 %) ovat samaa mieltä siitä, että opettajat eivät odota heiltä liikaa opiskelussa. Asiasta on eri mieltä alle viidennes sekä tytöistä (17 %) että pojista (18 %). Kolmannes (35 %, n = 149) yläluokkalaisista epäröi vastatessaan tähän väitteeseen.

8.7 Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (C3.)

Alaluokkalaiset

Suurin osa (87 %) alaluokkalaisista (n=244) on tyytyväisiä kodin koulusuhteisiin: 117 tyttöä ja 96 poikaa. Vain 2 prosenttia (n = 5) alaluokkalaisista on tyytymättömiä kodin koulusuhteisiin. (p = .139.) (Ks. Lt.14 ja kuvio 18.)



Kuvio 18. Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .139)

Summamuuttuja ”Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet” on muodostettu neljästä eri väittämästä:
1. minun vanhempani pitävät koulutyötäni tärkeänä,
2. vanhempani kannustavat minua onnistumaan kouluasioissa,
3. vanhempani auttavat läksyjen tekemisessä, jos tarvitsen apua,
4. vanhempani käyvät koulun vanhempainilloissa.

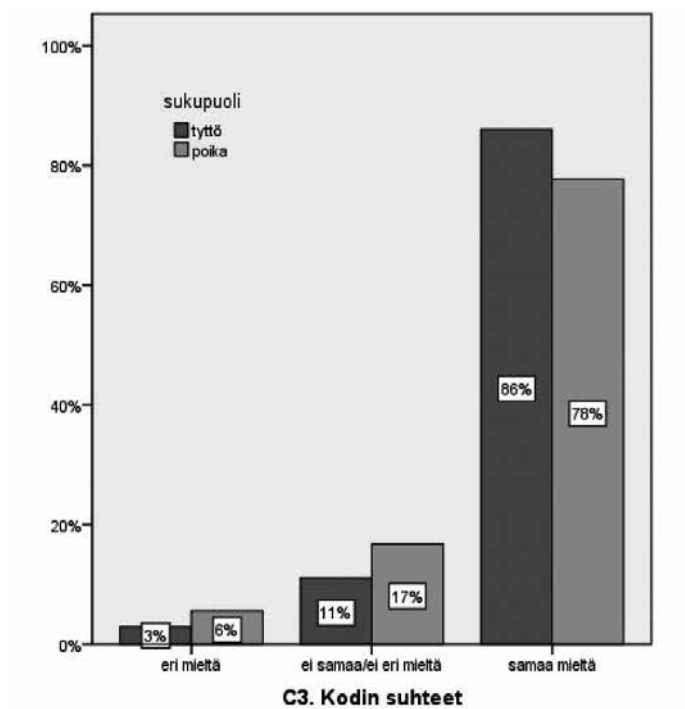
Alaluokkalaisista suurin osa on samaa mieltä jokaisen ”Kodin ja koulusuhteet” -summamuuttujan väittämien kanssa. (Ks. Lt:t 6, 47 ja 48.)

Oppilaiden vanhempien kannustus, arvostus ja auttaminen sekä vanhempainillat

Suurin osa (90 %) alaluokkalaisista toteaa vanhempiensa pitävän lastensa koulutyötä tärkeänä. 85 prosenttia oppilaista sanoo vanhempiensa kannustavan heitä onnistumaan kouluasioissa. 11 prosenttia (n = 26) alaluokkalaisista, tytöistä 11 prosenttia ja pojista 10 prosenttia kertoo, etteivät heidän vanhempansa käy koulun vanhempainilloissa. Pojista suurin osa (69 %) ja tytöistä valtaosa (60 %) kuitenkin raportoi vanhempien käyvän vanhempainilloissa. Suurin osa (82 %) oppilaista kertoo vanhempiensa auttavan heitä läksyjen tekemisessä, jos he tarvitsevat niissä apua.

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisista (n = 422) suurin osa (82 %) on tyytyväisiä kodin ja koulun välisiin suhteisiin (178 tyttöä ja 167 poikaa). Vain 4 prosenttia (n = 18) yläluokkalaisista on tyytymättömiä kodin koulusuhteisiin. (Ks. Lt. 22 ja kuvio 19.)



Kuvio 19. Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .079)

Summamuuttuja ”koulukoheesion tunne kodin suhteissa” on muodostettu viidestä eri väittämästä:
1. vanhempani arvostavat koulutyötäni,
2. vanhempani kannustavat minua menestymään koulussa,
3. tarvittaessa vanhempani auttavat koulutehtävissäni,
4. tarvittaessa vanhempani auttavat kouluun liittyvissä ongelmissa,
5. vanhempani ovat tarvittaessa halukkaita tulemaan kouluun keskustelemaan opettajan kanssa.

Yläluokkalaisista on suurin osa samaa mieltä jokaisen ”Kodin ja koulusuhteet” -summamuuttujan väittämien kanssa. (Ks. Lt:t 6, 49 ja 50.)

Oppilaiden vanhempien kannustus, arvostus ja auttaminen sekä keskustelut koulussa

Suurin osa (79 %) yläluokkalaisista sanoo vanhempiensa arvostavansa lastensa koulutyötä. Kuitenkin 22 poikaa (10 %) ja 6 tyttöä (3 %) on asiasta päinvastaista mieltä. (p = .005.)

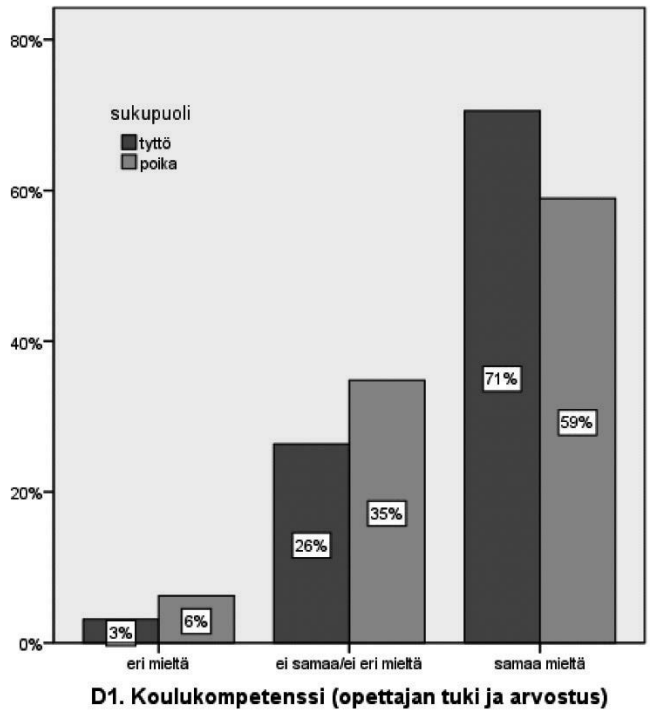
88 prosenttia (n = 372) yläluokkalaisista toteaa vanhempiensa kannustavan heitä menestymään koulussa. 79 prosenttia oppilaista kertoo vanhempiensa auttavan heitä tarvittaessa koulutehtävissä. Yläluokkalaisista 83 prosenttia toteaa, että tarvittaessa heidän vanhempansa auttavat heitä kouluun liittyvissä ongelmissa. 10 prosenttia yläluokkalaisista, tytöistä 9 prosenttia (n = 18) ja pojista 12 prosenttia (n = 25), mainitsee, etteivät heidän vanhempansa ole tarvittaessa halukkaita tulemaan kouluun keskustelemaan opettajan kanssa. Suurin osa pojista (67 %) ja tytöistä (66 %) taas on asiasta päinvastaista mieltä.

8.8 Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (D1.)

Alaluokkalaiset

Valtaosa alaluokkalaisista (65 %) on tyytyväisiä opettajalta saatavaan tukeen ja arvostukseen (91 tyttöä, 71 % ja 66 poikaa, 59 %). Tyytymättömiä opettajalta saatavan tukeen on alaluokkalaisista viisi prosenttia (n = 11). Tytöistä hieman yli neljännes (26 %) ja pojista kolmannes (35 %) epäröi vastauksissaan. (Ks. Lt.15 ja kuvio 20.)

Alaluokkalaiset eivät ole täysin samaa mieltä väittämän ”koulussa työtäni pidetään tärkeänä” kanssa. Pojat ja tytöt eivät myöskään ole täysin samaa mieltä väitteen ”opettaja kannustaa oppilaita opiskelussa” kanssa. Muiden väittämien kohdalla suurin osa sekä tytöistä että pojista oli väittämien kanssa samaa mieltä. (Ks. Lt:t 7, 47 ja 48.)



Kuvio 20. Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .138)

Summamuuttuja ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” on muodostettu seitsemästä eri väittämästä:
1. koulussa minun työtäni pidetään tärkeänä,
2. opettaja kuuntelee minun mielipiteitäni asioista,
3. opettaja kannustaa minua opiskelussa,
4. saan apua opettajalta, jos tarvitsen sitä,
5. saan tukiopetusta, jos tarvitsen sitä,
6. saan erityisopetusta, jos tarvitsen sitä,
7. saan kiitosta, jos olen suoriutunut hyvin tehtävissäni.

Oppilaan työn arvostaminen, mielipiteiden kuuntelu, kannustaminen ja auttaminen, kiitos

Vähän alle puolet (47 %) tytöistä ja reilu kolmannes (38 %) pojista kokee, että heidän koulutyötä koulussa arvostetaan. Alle viidennes (14 %) pojista ja 5 prosenttia tytöistä ei ole kokenut saavansa arvostusta koulutyössään. Vähän alle puolet alaluokkalaisista (48 %) epäröi vastauksissaan. (p = .043).

Tytöistä ja pojista 20 prosenttia ilmoittaa, ettei opettaja kuuntele heidän mielipiteitään. Kuitenkin valtaosa tytöistä (61 %) ja puolet pojista toteaa opettajan kuuntelevan heidän mielipiteitään. Tytöistä reilu puolet (54 %) ja pojista puolet sanoo saavansa opettajalta kannustusta opiskeluunsa. Pojista alle viidennes (16 %) ja tytöistä 11 prosenttia on eri mieltä asiasta.

Suurin osa (82 %) alaluokkalaisista kokee saaneensa tarvittaessa apua opettajalta. Suurin osa tytöistä (70 %) ja valtaosa pojista (58 %) saa kiitosta tehdyistä tehtävistä. Kuitenkin 19 poikaa (17 %) ja 9 tyttöä (7 %) kertoo, etteivät he olleet saaneet kiitosta opettajaltaan. ($p = .034$.)

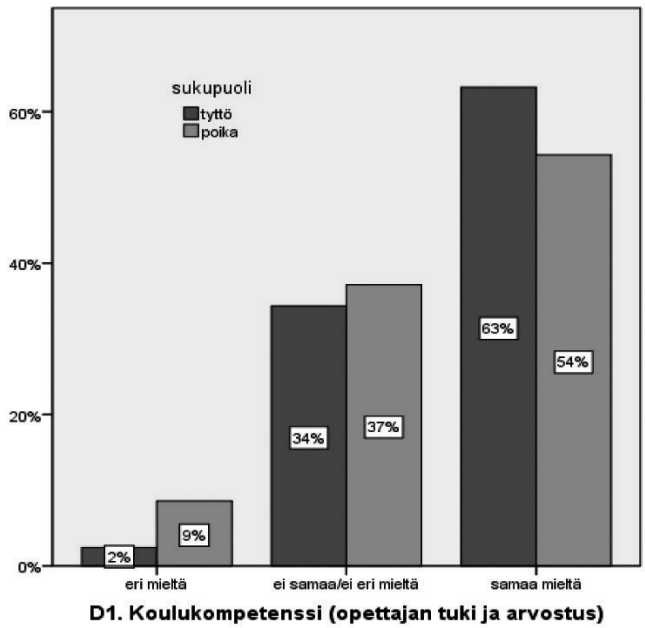
Tukiopetus ja erityisopetus

Tukiopetusta kertoo saaneensa tarvittaessa suurin osa oppilaista (81 %), samoin erityisopetusta (tytöistä 74 %, n = 97 ja pojista 76 %, n = 86).

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisista (n = 414) valtaosa (59 %, n = 243) on tyytyväinen opettajalta saatavaan tukeen ja arvostukseen: 129 tyttöä (63 %) ja 114 poikaa (54 %). Tyytymättömiä opettajalta saatavan tukeen ja arvostukseen on yläluokkalaisista 6 prosenttia (n = 23). (Ks. Lt. 23 ja kuvio 21.)

Pojat eivät ole täysin sama mieltä väittämien ”minua pidetään koulussa henkilönä, jolla on merkitystä” ja ”opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan mielipiteeni” kanssa. Muiden väittämien kanssa yläluokkalaisista suurin osa on samaa mieltä. (Ks. Lt:t 7, 49 ja 50.)



Kuvio 21. Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .013)

Summamuuttuja ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” koostuu yhdeksästä eri muuttujasta:
1. minun työtäni arvostetaan koulussa,
2. minua pidetään koulussa henkilönä, jolla on merkitystä,
3. opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan mielipiteeni,
4. opettajat kannustavat minua opiskelussa,
5. saan apua opettajalta, jos tarvitsen sitä,
6. saan tukiopetusta, jos tarvitsen sitä,
7. saan erityisopetusta, jos tarvitsen sitä,
8. saan ohjausta opiskeluuni, jos tarvitsen sitä,
9. saan kiitosta, jos olen suoriutunut hyvin tehtävissäni.

Oppilaan ja hänen työnsä arvostaminen, mielipiteiden kuuntelu, kannustaminen ja auttaminen, kiitos

Hieman yli puolet tytöistä ja pojista kokee, että heidän koulutyötään arvostetaan. Alle viidennes (14 %) pojista ja 5 prosenttia tytöistä ei koe saaneensa arvostusta koulutyössään, (p = .009). Suurin osa tytöistä (84 %) ja pojista (72 %), saa tarvittaessa apua opettajalta. Kuitenkin pojista 11 prosenttia ja tytöistä viisi prosenttia on asiasta eri mieltä, (p = .010). Hieman yli puolet tytöistä (55 %) ja hieman alle puolet pojista (44 %) on tyytyväisiä siihen, että opettajat rohkaisevat heitä ilmaisemaan mielipiteensä. Pojista viidesosa ja tytöistä 14 prosenttia on asiasta päinvastaista mieltä.

Tytöistä ja pojista kolmannes kokee, että heitä pidetään koulussa henkilöinä, joilla on merkitystä. Pojista hieman yli viidenneksellä (21 %) ja tytöistä hieman alle viidenneksellä (16 %) oli asiasta päinvastainen mielipide. Tytöistä ja pojista hieman yli puolet sanoo saaneensa opettajalta kannustusta opiskeluunsa. Pojista 16 prosenttia ja tytöistä 13 prosenttia on eri mieltä asiasta.

Yläluokkalaisista tytöistä ja pojista hieman yli puolet sanoo saaneensa kiitosta hyvin suoritetuista tehtävistään. 38 poikaa (18 %) ja 26 tyttöä (13 %) ilmoittaa, etteivät he olleet saaneet opettajaltaan positiivista palautetta eli kiitosta. Noin kolmasosa oppilaista (71 tyttöä ja 50 poikaa) epäröi vastauksissaan.

Tukiopetus ja erityisopetus

Pojat kokevat saavansa vähemmän tukiopetusta ja opintojen ohjausta kuin tytöt. Kuitenkin tukiopetusta kokee saavansa tarvittaessa suurin osa (72 %) oppilaista. Suurin osa yläluokkalaisista (70 %) kokee myös saavansa tarvittaessa opintoihinsa ohjausta. Erityisopetusta saa tarvittaessa 66 prosenttia tytöistä ja 60 prosenttia pojista.

Miten opettajan tulisi toimia koulussa?

Ala- ja yläluokkalaisille suunnatussa oppilaskyselyssä (Oppilaskysely: ala- ja yläluokkalaiset / n = 32) pyydettiin 4. ja 6. sekä 7. ja 9. luokkien oppilaita kertomaan mielipiteensä siitä, miten opettajan tulisi toimia koulussa, esimerkiksi oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailussa.

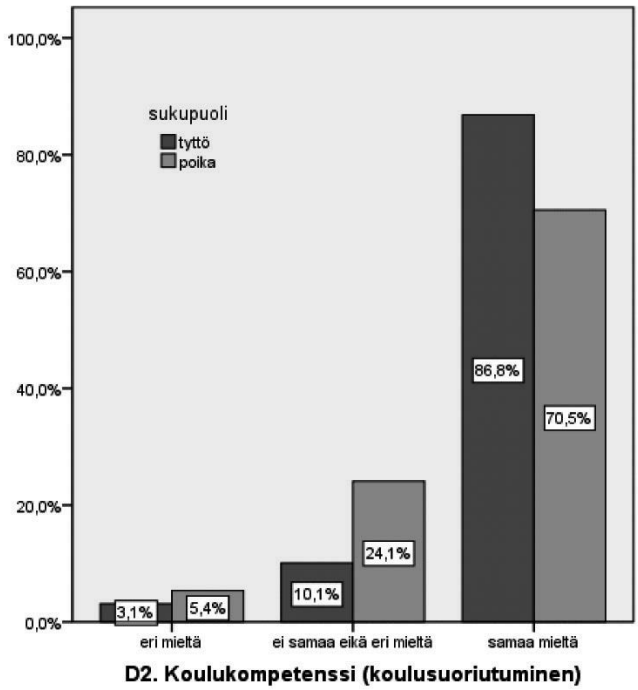
Oppilaiden vastauksissa korostuu opettajan ammattipätevyys ja hänen persoonalliset piirteensä. 4. -luokkalaiset toivovat opettajan olevan oppilaille esikuvana. Ala- ja yläluokkien oppilaat toteavat, että opettaja tulisi olla tukea antava, auttava ja oppilaita kuunteleva sekä työrauhaa ylläpitävä henkilö. Tämän lisäksi toivotaan opettajan olevan rauhallinen, tarkkaavainen ja mukava. Oppilaat lisäävät listaan opettajan hyvän opetuksen ja oppilaiden käyttäytymisen ohjauksen. Lisäksi opettajan tulee huolehtia siitä, että ketään ei koulussa kiusata. Opettajan tulee olla oikeudenmukainen oppilaita kohtaan. Liit-teessä 7 on esimerkkejä 4., 6., 7. ja 9. -luokkalaisten vastauksista.

8.9 Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (D2.)

Alaluokkalaiset

Alaluokkalaisista (n = 241) suurin osa (79 %) on tyytyväisiä omaan koulusuoriutumiseensa (112 tyttöä, 87 %, ja 79 poikaa, 71 %). Tyytymättömiä on yhteensä neljä prosenttia (n = 10) eli 4 tyttöä (3 %) ja 6 poikaa (5 %). (Ks. Lt.16 ja kuvio 22.)

Alaluokkalaiset ovat pääosin samaa mieltä ”Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen” -summamuuttujan väittämien kanssa. Pojat eivät ole täysin samaa mieltä väitteen ”arvostan koulutyötä” kanssa. (Ks. Lt:t 8, 47 ja 48.)



Kuvio 22. Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .007)

Summamuuttuja ”Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen” koostuu neljästä väitteestä:
1. arvostan itse koulutyötäni,
2. huolehdin kouluasioistani,
3. pystyn seuraamaan oppituntien opetusta,
4. suoriudun läksyistäni.

Koulutyön arvostaminen ja kouluasioista huolehtiminen

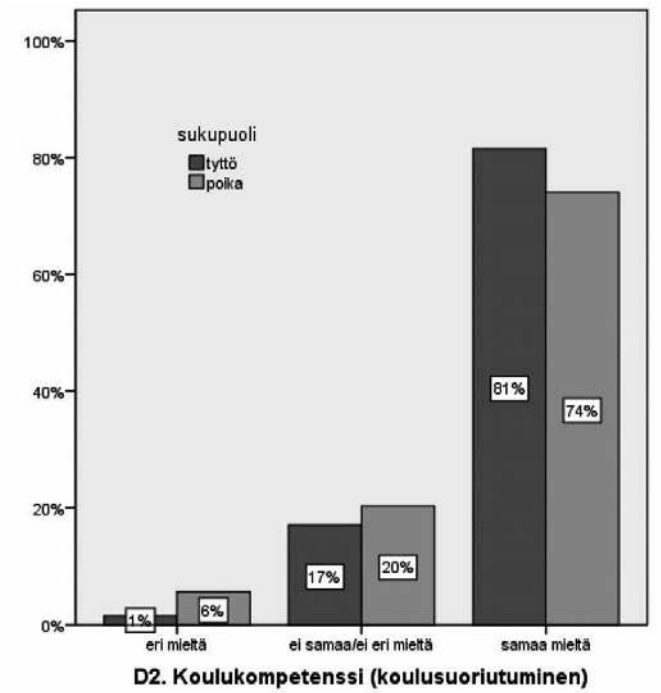
Hieman alle neljäsosa alaluokkalaisista pojista (24 %) ja tytöistä kahdeksan prosenttia ilmoittaa, etteivät he arvosta koulutyötä. Koulutyötä arvostaa suurin osa tytöistä (79 %) ja pojista puolet. ($p < .001$.) Suurin osa (85 %) tytöistä ja valtaosa (65 %) pojista sanoo huolehtivansa kouluasioista. Hieman alle neljännes (23 %) pojista ja 11 prosenttia tytöistä epäröi vastauksissaan. ($p = .002$.) 17 oppilasta toteaakin, että *”Pitäisi lukea enemmän läksyjä”* (internet-kysely, avovastaukset).

Oppituntien opetuksen seuraaminen ja läksyistä suoriutuminen

Valtaosa pojista (68 %) ja suurin osa tytöistä (82 %) kokee pystyvänsä seuraamaan oppituntien opetusta (p = .031). Suurin osa alaluokkien oppilaista (77 %) sanoo suoriutuvansa läksyistä, tytöistä 82 prosenttia ja pojista 71 prosenttia. Vain neljä prosenttia (n = 10) alaluokkalaisista kokee vaikeuksia läksyjen teossa.

Yläluokkalaiset

Yläluokkalaisista (n = 417) suurin osa (78 %, n = 324) on tyytyväisiä omaan koulusuoriutumiseensa (167 tyttöä, 81 %, ja 157 poikaa, 74 %). Tyytymättömiä omaan koulusuoriutumiseensa on yläluokkalaisista yhteensä neljä prosenttia (n = 15). (Ks. Lt. 24 ja kuvio 23.)



Kuvio 23. Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .040)

Summamuuttuja ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” koostuu kahdeksasta eri väitteestä:
1. arvostan itse koulutyötäni,
2. toimin vastuullisesti kouluun liittyvissä asioissa,
3. tunnen vahvuuteni ja heikkouteni kouluasioissa,
4. pystyn seuraamaan oppituntien opetusta,
5. olen löytänyt itselleni sopivan opiskelutavan,
6. pystyn tekemään omatoimisuutta vaativia tehtäviä,
7. pystyn keskittymään tehtäviini,
8. suoriudun läksyistäni.

Suurin osa yläluokkalaisista on samaa mieltä ”Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen” -summamuuttujan väittämien kanssa. (Ks. Lt:t 8, 49 ja 50.)

Koulutyön arvostaminen ja vastuullisuus sekä vahvuudet ja heikkoudet kouluasioissa

Alle viidennes (14 %) yläluokkien pojista ja neljä prosenttia tytöistä sanoo, etteivät he arvosta koulutyötä. Hieman alle neljäsosa pojista (23 %) ja neljäsosa (25 %) tytöistä epäröi vastauksissaan. Kuitenkin suurin osa tytöistä (71 %) ja pojista (63 %) sanoo arvostavansa koulutyötä. (p = .002.) Suurin osa tytöistä (74 %) ja pojista vähän yli puolet (58 %) sanoo toimivansa vastuullisesti kouluasioissa (p=.001). Yläluokkalaisista suurin osa (81 %) toteaa tuntevansa vahvuutensa ja heikkoutensa kouluasioissa. Vain 11 poikaa ja 6 tyttöä on asiasta eri mieltä.

Oppituntien opetuksen seuraaminen ja opiskelutapa

Valtaosa (65 %) yläluokkalaisista sanoo löytäneensä itselleen sopivan opiskelutavan. Hieman alle kolmasosa yläluokkalaisista epäröi vastauksessaan. Suurin osa pojista (76 %) ja tytöistä (83 %) tytöistä kokee pystyvänsä seuraamaan oppituntien opetusta. 15 poikaa (7 %) ja 9 tyttöä (4 %) toteaa, että heillä on vaikeuksia seurata opetusta oppitunneilla.

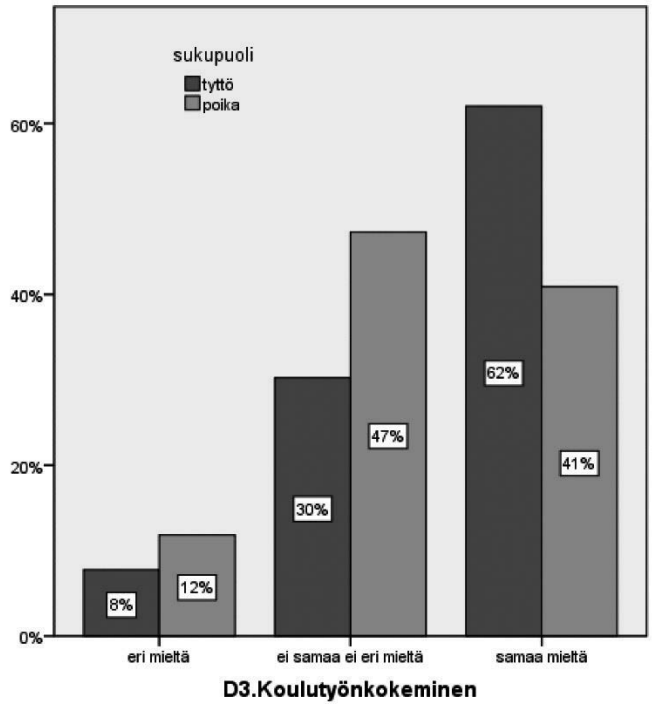
Omatoimisuutta vaativat tehtävät, tehtäviin keskittyminen ja suoriutuminen läksyistä

Suurin osa yläluokkalaisista (72 %) sanoo suoriutuvansa läksyistä, tytöistä 78 % ja pojista 67 %. Pojista 13 prosenttia ja tytöistä viisi prosenttia kokee vaikeuksia läksyjen teossa. (p =.006.) Suurin osa yläluokkalaisista (75 %) kertoo pystyvänsä tekemään omatoimisuutta vaativia tehtäviä ja 78 prosenttia yläluokkalaisista kertoo pystyvänsä keskittymään tehtäviin.

8.10 Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (D3.)

Alaluokkalaiset

Alaluokkalaisista (n = 239) 52 prosenttia on tyytyväisiä koulutyöhön. Oppilaista 38 prosenttia (n = 91) on epävarmoja vastauksissaan. 80 tyttöä ja 45 poikaa on tyytyväisiä koulutyöhön ja 10 tyttöä ja 13 poikaa on tyytymättömiä koulutyöhön. (Ks. Lt.11 ja kuvio 24.)



Kuvio 24. Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (alaluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .005)

Summamuuttuja ”Koulutyön kokeminen” koostuu kolmesta muuttujasta:
1. koulutyötä on sopivasti,
2. opiskelu on minusta helppoa,
3. useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on sopiva.

Suurin osa alaluokkalaisista tytöistä on samaa mieltä väittämän ”useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on sopiva” kanssa. Alaluokkalaiset eivät ole täysin samaa mieltä siitä, että opiskelu olisi helppoa. Kolmannes pojista toteaa, ettei koulutyötä ole sopivasti. (Ks. Lt:t 3, 47 ja 48.)

Koulutyön määrä, opiskelun helppous, oppiaineiden etenemisvauhti

Pojista vähän yli kolmannes (34 %, n = 38) on sitä mieltä, että koulutyötä ei ole sopivasti. Tytöistä tätä mieltä on 12 prosenttia (n = 15). Hieman alle kaksikolmannesta tytöistä ja hieman alle puolet pojista on samaa mieltä siitä, että koulutyötä on sopivasti. (p < .001.)

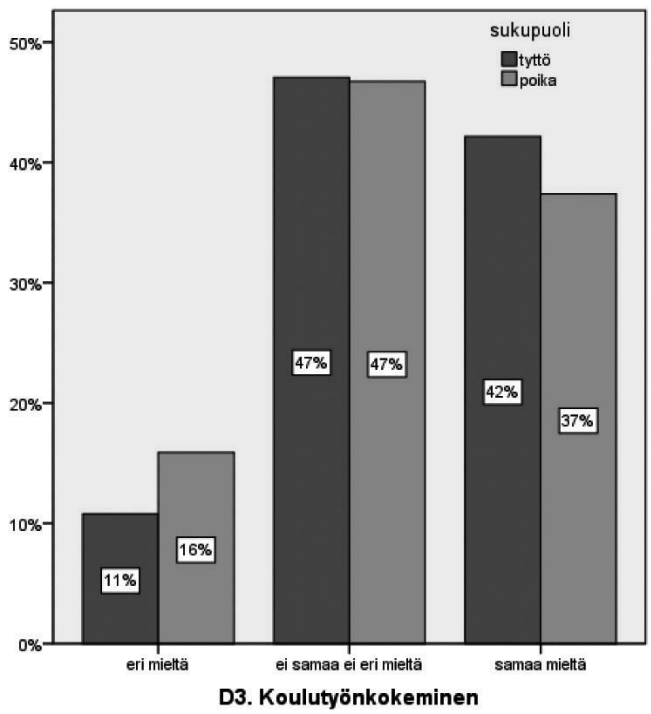
Pojista alle viidennes (16 %) oli sitä mieltä, että oppiaineiden etenemisvauhti ei ole heille sopivaa. Tyttöjen vastaava luku on 7 prosenttia. Suurin osa tytöistä (76 %) ja yli puolet pojista

(56 %) on samaa mieltä siitä, että useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on sopivaa. (p = .004.)

Alaluokkalaisista hieman alle puolet (40 %) sanoo opiskelun olevan helppoa (39 % tytöistä ja 42 % pojista). Alle viidennes tytöistä (13 %) ja pojista (16 %) ei koe opiskelua helpoksi.

Yläluokkalaiset

40 prosenttia yläluokkalaisista (n = 418) on tyytyväisiä koulutyöhön. 47 prosenttia yläluokkalaisista on epävarmoja vastauksissaan. 86 tyttöä ja 80 poikaa on tyytyväisiä koulutyöhön. Sen sijaan 22 tyttöä ja 34 poikaa on tyytymättömiä koulutyöhön. (Ks. Lt. 19 ja kuvio 25.)



Kuvio 25. Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (yläluokkalaiset tytöt ja pojat) (p = .268)

Summamuuttuja ”Koulutyön kokeminen” koostuu neljästä muuttujasta:
1. koulutyö ei tunnu liian kiireiseltä,
2. koulutyötä on sopivasti,
3. opiskelu on minusta helppoa,
4. useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on minulle sopiva.

Yläluokkalaiset eivät ole täysin samaa mieltä väittämien ”koulutyö ei tunnu liian kiireiseltä”, ” koulutyötä on sopivasti” ja ” opiskelu on minusta helppoa” kanssa. Valtaosa oppilaista on samaa mieltä väittämän ”useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on minulle sopiva” kanssa. (Ks. Lt:t 3, 49 ja 50.)

Koulutyön kiireys, koulutyön määrä, opiskelun helppous ja oppiaineiden etenemisvauhti

Noin kolmasosa tytöistä ja pojista toteaa, ettei koulutyö tunnu liian kiireiseltä. Sitä vastoin kolmannes tytöistä ja hieman alle puolet pojista (40 %) toteaa koulutyön olevan liian kiireistä. (p = .137.)

Pojista hieman alle puolet (43 %) on sitä mieltä, että koulutyötä ei ole sopivasti (= sitä on paljon), kun taas tyttöjen osalta vastaava prosenttiluku on 30 prosenttia. Hieman yli kolmannes tytöistä (37 %) ja pojista (34 %) pojista on samaa mieltä siitä, että koulutyötä on sopivasti. (p = .019.)

Yläluokkalaisista 36 prosenttia sanoo opiskelun olevan helppoa (tytöt 34 % ja pojat 37 %). Viidennes tytöistä ja hieman yli neljännes (26 %) pojista ei koe opiskelua helpoksi.

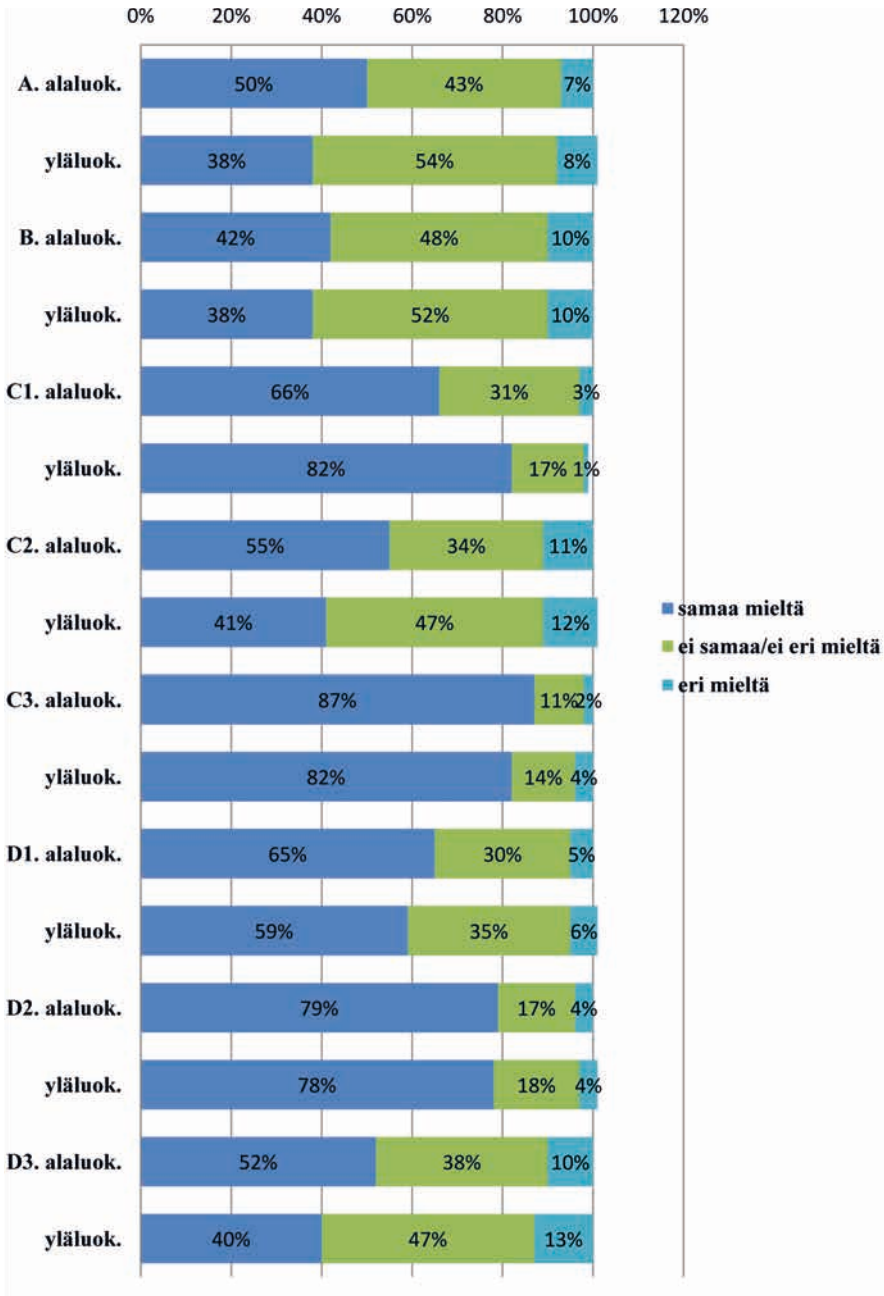
Pojista 17 prosenttia on sitä mieltä, että oppiaineiden etenemisvauhti ei ole heille sopivaa. Tyttöjen kohdalla vastaava luku on 13 prosenttia. Valtaosa tytöistä (64 %) ja pojista (57 %) on samaa mieltä siitä, että useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on heille sopivaa.

8.10.1 Yhteenveto kappaleiden 8.3 – 8.10 summamuuttujista

Kuvioissa 26–28 esitetään yhteenvetona ala- ja yläluokkalaisten sekä ala- ja yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arviointien prosenttijakaumat summamuuttujilla A. – D3.

Summamuuttujat on merkitty kirjain / kirjain ja numero -koodeilla kuvioissa 26 – 28 luettavuuden helpottamiseksi.

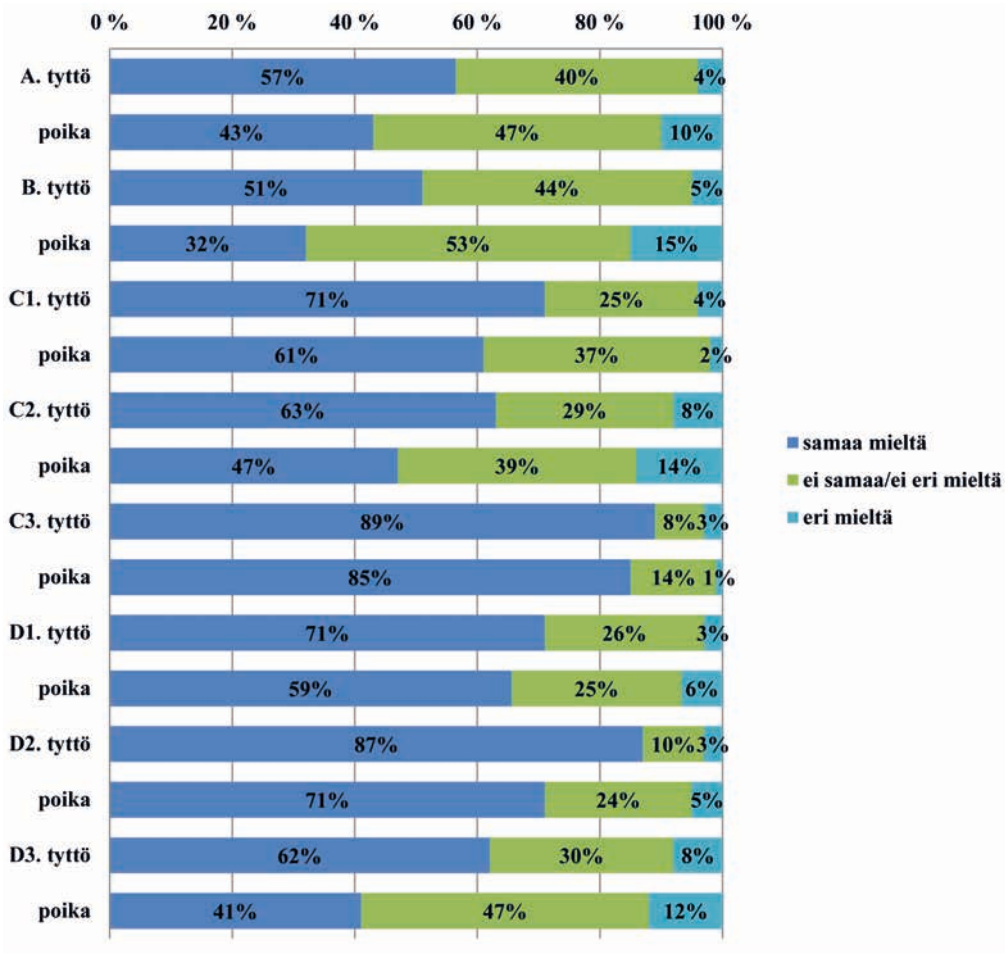
Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)
Koulun toiminnan hallinta (B.)
Luokkakaverisuhteet (C1.)
Opettajasuhteet (C2.)
Kodin koulusuhteet (C3.)
Opettajan tuki ja arvostus (D1.)
Koulusuoriutuminen (D2.)
Koulutyön kokeminen (D3.)



Kuvio 26. Ala- ja yläluokkalaisten arvioinnit summamuuttujilla A.–D3.

Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien prosenttijakaumat eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan summamuuttujilla:

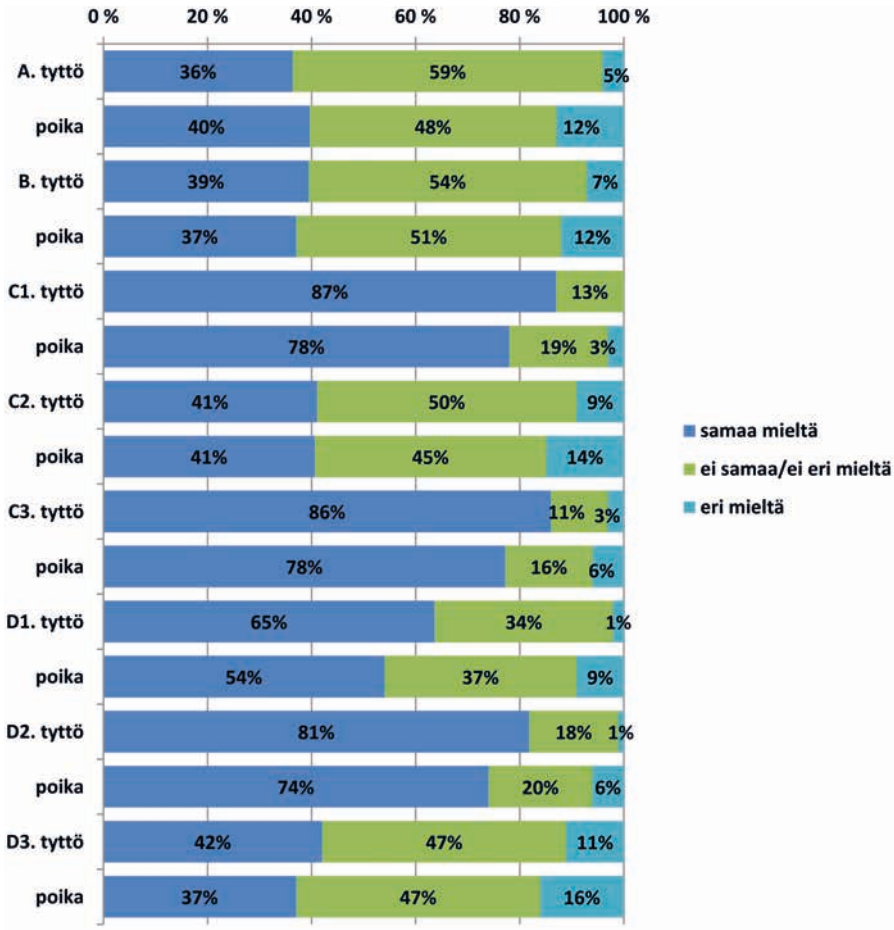
”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (p = .043), ”Koulun toiminnan hallinta” (p = .003), ”Opettajasuhteet” (p = .035), ”Koulusuoriutuminen” (p = .007) ja ”Koulutyön kokeminen” (p = .005). (Ks. Lt:t 9–11, 13 ja 16.)



Kuvio 27. Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien arvioinnit summamuuttujilla A.–D3.

Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien prosenttijakaumat eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan summamuuttujilla:

”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (p = .003), ”Luokkakaverisuhteet” (p =.014), ”Opettajan tuki ja arvostus” (p = .013) ja ”Koulusuoriutuminen” (p =.040). (Ks. Lt:t 17, 20 ja 24.)



Kuvio 28. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arvioinnit summamuuttujilla A.–D3.

8.11 Taustamuuttujien yhteydet koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden summamuuttujiin

8.11.1 Sukupuoli ja summamuuttujat

Ala- ja yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien jakaumien sijaintiluvut, keskiarvot ja mediaanit on merkitty taulukoihin 7. ja 8. Mediaanit antavat samansuuntaisen tuloksen kuin keskiarvot.

Koska osa summamuuttujista ei noudattanut normaalijakauman vaatimuksen olemassaoloa, niin kahden ryhmän summamuuttujien eroja tarkasteltiin Mann-Whitney U -testillä T-testin sijaan. Mann-Whitney U-testi perustuu järjestyslukuihin, ja se vertaa tutkittavan summamuuttujan luokkien mediaaneja toisiinsa. U-testi testaa: Ovatko kahteen ryhmään kuuluvat vastaajat asettaneet mielipiteensä samanlaiseen järjestykseen?(Ks. Lt:t 33 ja 39 ja taulukko 11.)

Nummenmaan (2006, 172, 250) mukaan mitä pienempi U-testin havaittu merkitsevyystaso on, sitä todennäköisemmin jakaumat ovat erilaisia. U-testiä voidaan käyttää riippumattomien otosten T-testin asemasta silloin, kun T-testin oletukset eivät ole voimassa. (T-testit ovat parametrisia testejä, jotka edellyttävät normaalijakaumaoletuksen voimassaoloa, vähintään välimatka-asteikollista mittausta ja vähintään kahtakymmentä havaintoa jokaisessa tarkasteltavassa ryhmässä.)

Alaluokkalaiset tytöt ja pojat

Taulukko 7. Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden tunnusluvut sekä p-arvot

SUMMAMUUTTUJAT	TYTÖT (N = 131)				POJAT (N = 113)				
	N	keski-arvo	Md	hajonta	N	keski-arvo	Md	ha-jonta	U-testi: p-arvo
Koulujen ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	129	1,5	2	(0,6)	112	1,3	1	(0,7)	p = .018
Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet (B.)	128	1,4	2	(0,6)	110	1,2	1	(0,7)	p = .001
Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (C1.)	124	1,7	2	(0,6)	107	1,6	2	(0,5)	p = .145
Koulukoheesio: Opettajasuhteet (C2.)	127	1,6	2	(0,6)	111	1,3	1	(0,7)	p = .010
Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (C3.)	131	1,9	2	(0,4)	113	1,8	2	(0,4)	p = .352
Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	129	1,7	2	(0,5)	112	1,5	2	(0,6)	p = .051
Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (D2.)	129	1,8	2	(0,5)	112	1,7	2	(0,6)	p = .002
Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (D3.)	129	1,5	2	(0,6)	110	1,3	1	(0,7)	p = .002

Arviointiasteikko 0–2 (0 = eri mieltä, 1 = ei samaa / ei eri mieltä, 2 = samaa mieltä).

Taulukon 7. perusteella voidaan todeta, että tytöillä ovat kaikkien summamuuttujien keskiarvot välillä 1,4–1,9 ja pojilla 1,2–1,8. Jokaisella koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-aluetta kuvaavalla summamuuttujalla ovat tyttöjen keskiarvot korkeampia kuin poikien keskiarvot. Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien vastauksissa korkeimmat keskiarvot ovat summamuuttujilla ”Luokkakaverisuhteet”, ”Kodin koulusuhteet”, ”Opettajan tuki ja arvostus” ja ”Koulusuoriutuminen”. Summamuuttujia kuvaavat mediaanit antavat myös samansuuntaisen tuloksen. Sekä tyttöjen että erityisesti poikien arvioissa heikoimmat keskiarvot ovat summamuuttujilla ”Koulujen ulkoisten tilojen toimivuus”, ”Koulun toiminnan hallinta”, ”Koulutyön kokeminen” ja poikien arvioissa lisäksi myös ”Opettajasuhteet”.

Tytöt ovat tyytyväisempiä kuin pojat koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen, koulun toiminnan hallintaan eli työn puitteisiin, opettajasuhteisiin, opettajan tukeen ja arvostukseen, koulusuoriutumiseen ja koulutyön kokemiseen. (Ks. Lt. 33 ja taulukko 7.)

Yläluokkalaiset tytöt ja pojat

Taulukko 8. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat sum-mamuuttujat ja niiden tunnusluvut sekä p-arvot

SUMMAMUUTTUJAT	TYTÖT (N= 207)				POJAT (N = 219)				
	N	keski-arvo	Md	hajon-ta	N	keski-arvo	Md	ha-jonta	U-testi: p-arvo
Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	195	1,3	1	(0,6)	205	1,3	1	(0,7)	p = .630
Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet (B.)	203	1,3	1	(0,6)	214	1,3	1	(0,7)	p = .377
Koulukoheesio: Luokkaka-verisuhteet (C1.)	201	1,9	2	(0,3)	203	1,8	2	(0,5)	p = .023
Koulukoheesio: Opettaja-suhteet (C2.)	202	1,3	1	(0,6)	212	1,3	1	(0,7)	p = .508
Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (C3.)	207	1,8	2	(0,5)	215	1,7	2	(0,6)	p = .025
Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	204	1,6	2	(0,5)	210	1,5	2	(0,7)	p = .026
Koulukompetenssi: Koulu-suoriutuminen (D2.)	205	1,8	2	(0,4)	212	1,7	2	(0,6)	p = .049
Koulukompetenssi: Koulu-työn kokeminen (D3.)	204	1,3	1	(0,7)	214	1,2	1	(0,70	p = .162

Arviointiasteikko 0–2 (0 = eri mieltä, 1 = ei samaa / ei eri mieltä, 2 = samaa mieltä).

Taulukon 8. perusteella voidaan todeta, että yläluokkalaisilla tytöillä summamuuttujien keskiarvot ovat välillä 1,3–1,9 ja pojilla 1,2–1,8. Korkeimmat keskiarvot sekä tyttöjen että poikien vastauksissa ovat koulukoheesion osa-alueella ”Luokkakaverisuhteet” ja ”Kodin koulusuhteet” sekä koulukompetenssin osa-alueella ”Opettajan tuki ja arvostus” ja ”Koulusuoriutuminen”. Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien mediaanit antavat myös samansuuntaisen tuloksen. Pienimmät hajonnat tyttöjen ja poikien vastauksissa ovat summamuuttujilla ”Luokkakaverisuhteet”, ”Kodin koulusuhteet” ja ”Koulusuoriutuminen”. Heikoimmat keskiarvot ovat summamuuttujilla ”Koulujen ulkoisten tilojen toimivuus”, ”Koulun toiminnan hallinta”, ”Koulutyön kokeminen” ja ”Opettajasuhteet”.

Yläluokkalaiset tytöt ovat tyytyväisempiä kuin pojat luokkakaverisuhteisiin, kodin ja koulun välisiin suhteisiin, opettajan tukeen ja arvostukseen ja koulusuoriutumiseen. (Ks. Lt. 39 ja taulukko 8.)

Ala- ja yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arvioinnit koulun sosiaalisesta hyvinvoinnista (summamuuttuja, joka on muodostettu sosiaalista hyvinvointia kuvaavista kahdeksasta summamuuttujasta: A. – D3.) on nähtävissä liitteestä 8. Alaluokkalaisten tyttöjen (Ka = 1,6, Md = 1,8) ja yläluokkalaisten tyttöjen (Ka = 1,6, Md = 1,6) arvioinnit ovat parempia kuin poikien arvioinnit. Ala- ja yläluokkalaiset pojat: ka 1,5 ja Md 1,5.

8.11.2 Ala- ja yläluokkien summamuuttujat

Ala- ja yläluokkien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien eroja tarkasteltiin parametrittomilla menetelmillä; Mann-Whitney U -testillä ja Kruskall Wallisin testillä. (Ks. lt:t 26–28 ja 30–32). Kruskall-Wallis -testi testaa, ovatko vähintään kahteen ryhmään kuuluvat vastaajat jakautuneet samassa suhteessa mediaanien suhteen?

Alaluokat

Taulukko 9. Alaluokkien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut

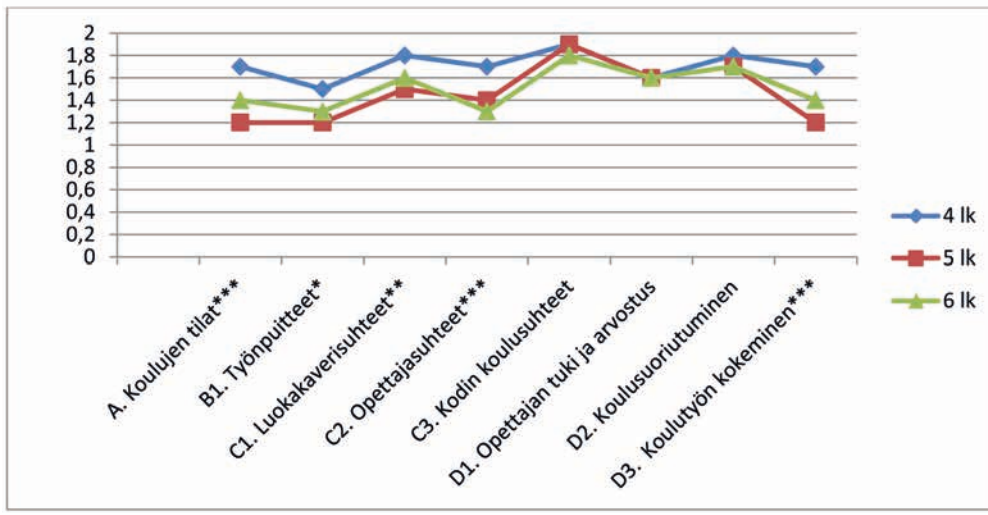
Summa-muuttu-jat	Koulun ulkois-ten tilojen toimi-vuus (A.)	Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet (B.)	Luokka-kaveri-suhteet (C1.)	Opetta-jasuhteet (C2.)	Kodin koulu-suhteet C3.)	Opet-tajan tuki ja arvostus (D1.)	Koulu-suoriu-tuminen (D2.)	Koulu-työn kokemi-nen (D3.)
4. lk:t								
N	58	56	54	57	58	58	58	58
ka	1,7	1,5	1,8	1,7	1,9	1,6	1,8	1,7
Md	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Sd	,5	,5	,4	,5	,3	,5	,4	,5
5. lk:t								
N	60	61	55	58	62	59	60	61
ka	1,2	1,2	1,5	1,4	1,9	1,6	1,7	1,2
Md	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0
Sd	,7	,7	,6	,7	,4	,5	,5	,7
6. lk:t								
N	123	121	122	123	124	124	123	120
ka	1,4	1,3	1,6	1,3	1,8	1,6	1,7	1,4
Md	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Sd	,6	,7	,6	,7	,5	,6	,6	,7

Arviointiasteikko 0–2 (0 = eri mieltä, 1 = ei samaa / ei eri mieltä, 2 = samaa mieltä). Alimmat ka:t (harmaa) ja korkeimmat ka:t (punainen)

Taulukon 9. perusteella voidaan todeta, että 4. luokkien keskiarvot vaihtelevat välillä 1,5–1,9. Alin keskiarvo on summamuuttujalla ”Koulun toiminnan hallinta”. 5. luokkien keskiarvot vaihtelevat välillä 1,2–1,9. 5. luokilla alimmat keskiarvot löytyvät summamuuttujilta ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus”, ”Opettajasuhteet”, ”Koulun toiminnan hallinta” ja ”Koulutyön kokeminen”. 6. luokkien keskiarvot vaihtelevat välillä 1,3–1,8. Alimmat keskiarvot ovat summamuuttujilla ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus”, ”Koulun toiminnan hallinta” ja ”Opettajasuhteet”. Korkein keskiarvo on kaikilla luokilla summamuuttujalla ”Kodin koulusuhteet”.

Alaluokkien summamuuttujien keskiarvojen erot

4.–6. luokkien sumamuuttujien välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa” (p = .001), ”Koulun toiminnan hallinnassa eli työn puitteissa” (p = .038), ”Koulutyön kokemisessa” (p = .000), ”Luokkakaverisuhteissa” (p = .006) sekä ”Opettajasuhteissa” (p = .001). Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt alaluokkien välillä kodin koulusuhteissa, opettajan tuessa ja arvostuksessa sekä koulusuoriutumisessa. (Ks. Kuvio 29 ja Lt:t. 25–28.)



*= p<0.05, ** = p < 0.01, *** = p < 0.001 (Kruskall-Wallis-testi)

Kuvio 29. Summamuuttujien erot luokittain (alaluokat)

Alaluokista 4. luokilla ovat parhaimmat ja 5. luokilla taas heikoimmat arviot koulun ulkoisten tilojen toimivuudesta, koulun toiminnan hallinnasta, luokkakaverisuhteista, opettajasuhteista ja koulutyön kokemisesta (ks. Lt. 26 ja taulukko 9). Opettajasuhteissa on 6. luokilla heikoin tulos. 4. luokilla on paremmat tulokset verrattuna 6. luokkiin koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa, koulutyön kokemisessa ja opettajasuhteissa (ks. Lt. 27 ja taulukko 9). 6. luokilla on taas paremmat tulokset koulutyön kokemisessa ja luokkakaverisuhteissa verrattuna 5. luokan tuloksiin (ks. Lt. 28 ja taulukko 9). Opettajasuhteissa 5.-luokkalaisilla on parempi keskiarvo kuin 6.-luokkalaisilla.

Yläluokat

Taulukko 10. Yläluokkien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut

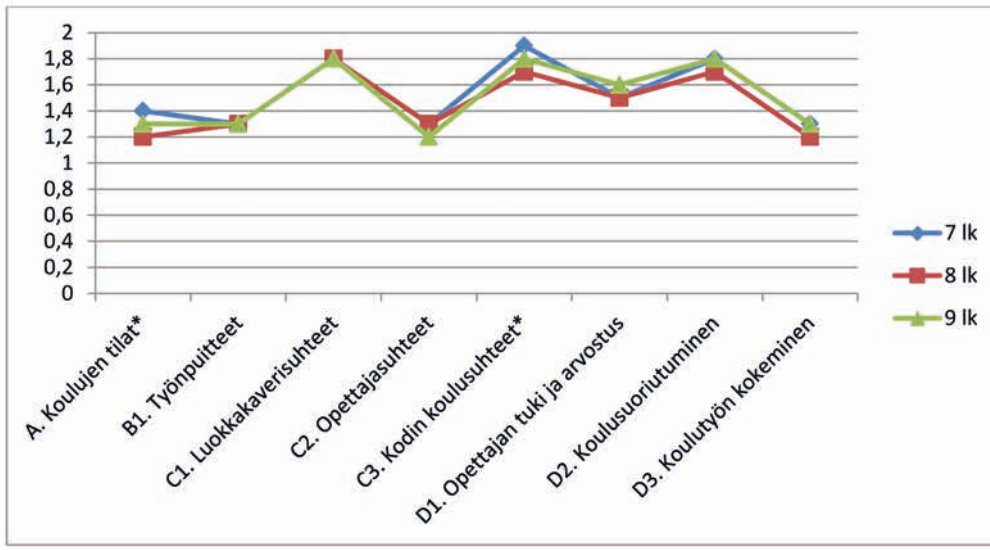
Summa-muuttu-jat	Koulun ulkoisten tilojen toimi-vuus (A.)	Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet (B.)	Luokka-kaveri-suhteet (C1.)	Opetta-jasuhteet (C2.)	Kodin koulu-suhteet C3.)	Opet-tajan tuki ja arvostus (D1.)	Koulu-suoriu-tuminen (D2.)	Koulu-työn kokemi-nen (D3.)
7. lk:t								
N	123	129	121	127	130	126	125	128
ka	1,4	1,3	1,8	1,3	1,9	1,5	1,8	1,3
Md	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0
sd	,6	,6	,4	,6	,4	,6	,5	,6
8. lk:t								
N	136	142	139	142	143	144	144	142
ka	1,2	1,3	1,8	1,3	1,7	1,5	1,7	1,2
Md	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0
sd	,6	,6	,5	,7	,6	,6	,6	,7
9. lk:t								
N	141	146	144	145	149	144	148	148
ka	1,3	1,3	1,8	1,2	1,8	1,6	1,8	1,3
Md	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0
sd	,6	,7	,4	,7	,5	,6	,5	,7

Arviointiasteikko 0–2 (0 = eri mieltä, 1 = ei samaa / ei eri mieltä, 2 = samaa mieltä). Alimmat ka:t (harmaa) ja korkeimmat ka:t (punainen)

Taulukossa 10 esiteltyjen tulosten perusteella voidaan todeta, että 7. luokkien keskiarvot vaihtelevat välillä 1,3–1,9, 8. luokkien keskiarvot 1,2–1,7 ja 9. luokkien keskiarvot 1,2–1,8. 7.–9. luokkien korkeimmat keskiarvot ovat summamuuttujilla ”Luokkakaverisuhteet”, ”Koulusuoriutuminen” ja ”Kodin koulusuhteet”. Alimmat keskiarvot ovat summamuuttujilla ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus”, ”Koulun toiminnan hallinta”, ”Koulutyön kokeminen” ja ”Opettajasuhteet”.

Yläluokkien summamuuttujien keskiarvojen erot

Yläluokilla (7.–9. luokat) on tilastollisesti merkitseviä eroja ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa” (p = .040) ja ”Kodin ja koulun välisissä suhteissa” (p = .016). (Ks. Lt. 29 ja kuvio 30.)



*= p<0.05, ** = p < 0.01, *** = p < 0.001 (Kruskall-Wallis-testi)

Kuvio 30. Summamuuttujien erot luokittain (yläluokat)

7. ja 8. luokkien välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa (p = .012) ja kodin koulusuhteissa (p = .006). (Ks. Lt. 30.) Näillä summamuuttujilla 7. luokilla on parhaimmat tulokset ja 8. luokilla heikoimmat tulokset. (Ks. taulukko 10.) 7. ja 9. luokkien sekä 8. ja 9. luokkien sosiaalista hyvinvointia kuvaavien summamuuttujien jakaumissa ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja. (Ks. Lt:t 31–32.)

Alaluokista 4. luokilla (Ka = 1,7, Md = 1,9) ja yläluokista 9. luokilla (Ka = 1,5, Md = 1,6) ja 7. luokilla (Ka = 1,6, Md = 1,6) ovat parhaimmat arvioinnit koulun sosiaalisessa hyvinvoinnissa (summamuuttuja, joka on muodostettu sosiaalista hyvinvointia kuvaavista kahdeksasta summamuuttujasta: A. - D3.) Alaluokista heikoimmat arvioinnit ovat 5. luokilla (Ka 1,4, Md = 1,5) ja yläluokista 8. luokilla (Ka 1,5, Md = 1,5). 6. luokat: ka 1,5 ja Md 1,6 sekä 8. luokat: ka 1,5, ja Md 1,5. (Ks. liite 9.)

8.11.3 Sukupuoli ja luokka sekä summamuuttujat

4.–6. ja 7.–9. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien eroja tarkasteltiin Kruskall Wallis -testin avulla. (Ks. Lt:t 34 ja 40 sekä taulukko 11.) Kunkin luokan tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien eroja tutkittiin Mann-Whitney U -testin avulla. (Ks. Lt: t 35 ja 41, taulukko 11.)

1.) Alaluokkien (luokat 4-6 luokat) tyttöjen summamuuttujien välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa (p = .003), koulutyön kokemisessa" (p = .002) ja opettajasuhteissa (p = .001). Alaluokkalaisista tytöistä 4. luokkien **tytöt** ovat tyytyväisempiä koulun tilojen toimivuuteen, opettajasuhteisiin ja koulutyön kokemiseen kuin 5. ja 6. luokkien tytöt. 4.–6. luokkien tytöistä 6. luokkien tytöt ovat tyytymättömimpiä opettajasuhteisiin. 4. ja 6. luokkien **pojat** ovat tyytyväisempiä kuin 5. luokkien pojat koulun tilojen toimivuuteen (p = .025), koulun toiminnan hallintaan (p = .035), luokkakaverisuhteisiin (p=.049) ja koulutyön kokemiseen (p = .007). 5. luokkien poikien heikoimmat keskiarvot ovat koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa (1,1) koulun toiminnan hallinnassa (0,9) ja koulutyön kokemisessa (1,0). (Ks. Lt.:t 34, 45 ja taulukko 11, jossa lt:n 34 tulokset on merkitty **punaisilla fonteilla ja numeroilla.**) **Yläluokkien tyttöjen** summamuuttujien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja. 7. ja 9. luokkien **pojat** ovat tyytyväisempiä koulun tilojen toimivuuteen ja kodin koulusuhteisiin kuin 8. luokkien pojat. (Ks. Lt:t 40, 46 ja taulukko 11, jossa lt:n 40 tulokset on merkitty **punaisilla fonteilla ja numeroilla**.)

2.) Luokka-asteen ja sukupuolen välisissä arvioinneissa 4. ja 5. luokka-asteiden tytöt ovat tyytyväisempiä kuin samojen luokka-asteiden pojat koulun toiminnan hallintaan eli työn puitteisiin, opettajasuhteisiin ja koulutyön kokemiseen. (Ks. Lt:t 35 ja 45 sekä taulukko 11.) Ylä-luokilla 8. luokka-asteen tytöt ovat tyytyväisempiä luokkakaverisuhteisiin (p = .001) kuin saman luokka-asteen pojat ja 9. luokka-asteen tytöt ovat tyytyväisempiä koulusuoriutumiseen (p = .044) kuin 9. luokka-asteen pojat. (Ks. Lt:t 41 ja 46 sekä taulukko 11.) Taulukkoon 11. on tulokset merkitty **punaisilla fonteilla ja numeroilla**.

3.) Kahden eri luokka-asteen sekä saman sukupuolen välisiä summamuuttujien jakaumien eroja tarkasteltiin Mann-Whitney U-testin avulla. (Ks. Lt:t 36–38 ja 42–46 ja taulukko 11.) Kahden eri luokka-asteen ja saman sukupuolen välisten summamuuttujien arviointien perusteella voidaan todeta seuraavaa:

4. luokkien tytöt ovat tyytyväisempiä kuin 5. ja 6. luokkien tytöt
- koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen
- luokkakaverisuhteisiin
- opettajasuhteisiin
- koulutyön kokemiseen

4. luokkien tytöt ovat tyytyväisempiä kuin 6. luokkien tytöt
- koulun toiminnan hallintaan

4. luokkien pojat ovat tyytyväisempiä kuin 5. luokkien pojat
- koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen
- koulutyön kokemiseen

6. luokkien pojat ovat tyytyväisempiä kuin 5. luokkien pojat
- koulun toiminnan hallintaan
- luokkakaverisuhteisiin
- koulutyön kokemiseen

7. luokkien pojat ovat tyytyväisempiä kuin 8. luokkien pojat
- koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen
- kodin koulusuhteisiin

7. luokkien tytöt ovat tyytyväisempiä kuin 9. luokkien tytöt
- koulutyön kokemiseen

Taulukko 11. Summamuuttujien jakaumien vertailua ala- ja yläluokkalaisten, eri luokkien sekä luokkien ja sukupuolen välillä

Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat	T = tyttö; P = poika (*= p < 0.05, ** = p < 0.01, *** = p < 0.001) Lt. = liitetiedosto, Mann - Whitney U-testi = U-testi, Kruskall -Wallis -testi = K-W -testi														
	Alaluokkalaiset (4–6)		**Yläluokkalaiset (7-9)**		**Alaluokat: ka ja Sd** **Luokka ja sukupuoli p-arvo: U-testi**			**Alaluokat ja alaluokkalaiset tytöt ja pojat** **p-arvo K-W -testi**		**Yläluokat: ka ja Sd** **Luokka ja sukupuoli p-arvo: U-testi**			**Yläluokat ja yläluokkalaiset tytöt ja pojat** **p-arvo K-W -testi**		**Ala- ja yläluokat sekä sama sukupuoli** **p-arvo U-testi**
	tytöt ja pojat ka ja hajonta	p-arvo U-testi	tytöt ja pojat ka ja hajonta	p-arvo U-testi	4 lk. n=58	5 lk. n=62	6 lk. n=124			7 lk. n=132	8 lk. n=145	9 lk. n=149			
	Taulukko 7.	Lt.33.	Taulukko 8.	Lt.39	Taulukko 9. Lt.35	Lt.35	Lt.35	Lt.25.	Lt.34.	Taulukko 10. Lt.41	Lt.41	Lt.41	Lt.29	Lt.40.	Lt:t: 36, 37, 38, 42, 43, 45, 46
Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	T. 1.5 (0.6) P. 1.3 (0.7)	.018	T. 1.3 (0.6) P. 1.3 (0.7)		1.7 (0.5)	1.2 (0.7)	1.4 (0.6)	.001	T(4-6 lk.) ** P (4-6 lk.)*	1.4 (0.6)	1.2 (0.6)	1.3 (0.6)	.040	P (7-9 lk.) *	T: 4. ja 5. lk.** P: 4. ja 5. lk.* T: 4. ja 6. lk. ** P: 7. ja 8. lk. *
Koulun toiminnan hallinta (B.)	T. 1.5 (0.6) P. 1.2 (0.7)	.001	T. 1.3 (0.6) P. 1.3 (0.7)		1.5 (0.5) T ja P/ 4lk. *	1.2 (0.7) T ja P/ 5lk.***	1.3 (0.7)	.038	P (4-6 lk.)*	1.3 (0.6)	1.3 (0.6)	1.3 (0.7)			T: 4. ja 6. lk.* P: 5. ja 6. lk.*
Luokkakaverisuhteet (C1.)	T.1.7 (0.6) P.1.6 (0.5)		T. 1.9 (0.3) P. 1.8 (0.5)	.023	1.8 (0.4)	1.5 (0.6)	1.6 (0.6)	.006	P (4-6 lk.)*	1.8 (0.4)	1.8 (0.5) T ja P/ 8lk.***	1.8 (0.4)			T: 4. ja 5. lk.* T: 4. ja 6. lk.* P: 5. ja 6. lk.*
Opettajasuhteet (C2.)	T.1.6 (0.6) P. 1.3 (0.7)	.010	T. 1.3 (0.6) P. 1.3 (0.7)		1.7 (0.5) T ja P/ 4lk.*	1.4 (0.7) T ja P/ 5 lk.*	1.3 (0.7)	.001	T (4-6 lk.) ***	1.3 (0.6)	1.3 (0.7)	1.2 (0.7)			T: 4. ja 5. lk.* T: 4 ja 6. lk.***
Kodin koulusuhteet (C3.)	T. 1.9 (0.7) P. 1.8 (0.4)		T. 1.8 (0.5) P. 1.7 (0.6)	.025	1.9 (0.3)	1.9 (0.4)	1.8 (0.5)			1.9 (0.4)	1.7 (0.6)	1.8 (0.5)	.016	P (7-9 lk.) *	P: 7. ja 8. lk.*
Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	T. 1.7 (0.5) P. 1.5 (0.6)	.050	T. 1.6 (0.5) P. 1.5 (0.7)	.026	1.6 (0.5)	1.6 (0.5)	1.6 (0.6)			1.5 (0.6)	1.5 (0.5)	1.6 (0.6)			
Koulusuoriutuminen (D2.)	T. 1.8 (0.5) P. 1.6 (0.6)	.002	T. 1.7 (0.6) P. 1.8 (0.4)	.049	1.8 (0.4)	1.7 (0.5)	1.7 (0.6)			1.8 (0.5)	1.7 (0.6)	1.8 (0.5)			
Koulutyön kokeminen (D3.)	T. 1.5 (0.6) P. 1.3 (0.7)	.002	T. 1.3 (0.7) P. 1.2 (0.7)		1.7 (0.5) T ja P/ 4lk.**	1.2 (0.7) T ja P/ 5 lk.*	1.4 (0.7)	.001	T(4-6 lk.) ** P(4-6 lk.) **	1.3 (0.6) T ja P/ 7 lk**	1.2 (0.7)	1.3 (0.7)			T: 4. ja 5. k.*** P: 4. ja 5. lk. * T: 4. ja 6. lk.** P: 5. ja 6. lk. ** T: 7. ja 9. lk.*

Taulukkoon 11 on koottu yhteenvetona kappaleessa 8.11 sekä liitetaulukoissa (25 ja 29; 33–43 ja 45–46) että taulukoissa 7–10 esitetyt tulokset.

Kahden eri luokka-asteen summamuuttujien eroja tarkasteltiin Mann-Whitney U -testillä. Tuloksia ei ole merkitty taulukkoon 11. (Ks. lt:t 26–28 ja 30–32.)

8.12 Yhtäläisyydet ja erot ala- ja yläluokkalaisten koulun sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueilla

Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueet ovat jokseenkin tasaisesti edustettuina ala- ja yläluokkalaisten aineistoissa. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita kuvaavien summamuuttujien keskiarvot ovat yläluokkalaisten aineistossa välillä 1,3–1,8 ja alaluokkalaisten aineistossa välillä 1,3–1,9. Ylä- ja alaluokkalaisten aineistoissa ovat korkeimmat keskiarvot koulukoheesion osa-aluetta kuvaavilla summamuuttujilla ”Luokkakaverisuhteet” ja ”Kodin koulusuhteet” sekä koulukompetenssin osa-alueen summamuuttujilla ”Opettajan tuki ja arvostus” ja ”Koulusuoriutuminen”. Ylä- ja alaluokkalaisten heikoimmat keskiarvot löytyvät summamuuttujilta ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus”, ”Koulun toiminnan hallinta”, ”Opettajasuhteet” ja ”Koulutyön kokeminen”. (Ks. taulukko 6, sivu 71.)

Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien summamuuttujat eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa, koulun toiminnan hallinnassa, opettajasuhteissa, opettajan tuessa ja arvostuksessa, koulusuoriutumisessa ja koulutyön kokemisessa. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien summamuuttujissa eroja löytyy luokkakaverisuhteissa, kodin koulusuhteissa, opettajan tuessa ja arvostuksessa ja koulusuoriutumisessa. (Ks. taulukko 11.)

Summamuuttujien keskiarvoissa on nähtävissä muutoksia, kun siirrytään alemmilta luokilta ylöspäin (ks. taulukko 11). Lähinnä neljänneltä luokalta siirryttäessä viidennelle luokalle keskiarvoissa tapahtuu muutoksia heikompaan suuntaan.[39] Poikkeuksena suuremmista keskiarvojen muutoksista ovat 4.–9. luokkien koulukompetenssi osa-alueen summamuuttuja ”Opettajan tuki ja arvostus”, (ala- ja yläluokat) sekä yläluokilla summamuuttujat ”Luokkakaverisuhteet” ja ”Koulun toiminnan hallinta”. Yläluokkien summamuuttujien keskiarvojen kohdalla ei ole juuri nähtävissä suuria keskinäisiä keskiarvojen muutoksia. (Ks. taulukko 11.)

Alaluokista 4. luokilla ja yläluokista 9. luokilla on parhaimmat arvioinnit koulun sosiaalisessa hyvinvoinnissa. (Ks. Liite 9.)

Koulun ulkoisten tilojen toimivuus

Suurin osa alaluokkalaisista tytöistä (57 %) ja alle puolet (43 %) pojista on tyytyväisiä koulun fyysisiin tiloihin. Alaluokkien pojista kymmenesosa on tyytymättömiä koulun fyysisiin tiloihin, tytöistä neljä prosenttia ($p = .043$). Yläluokkalaisista tytöistä kolmannes on tyytyväisiä koulun fyysisiin tiloihin, pojista 40 prosenttia. Tyytymättömiä koulun fyysisiin tiloihin on

39 Poikkeuksena ovat summamuuttujat ”Kodin koulusuhteet” ja ”Opettajan tuki ja arvostus”.

pojista 12 prosenttia ja tytöistä viisi prosenttia. (p=.003).[40] (Ks. Lt:t 9 ja 17 sekä kuviot 27 ja 28.)

Ala- ja yläluokkalaisten aineistoista eniten tyytymättömyyttä aiheuttavia asioita ovat lämpötila, wc, koulun siisteys, koulun ja pihan viihtyisyys sekä lisäksi yläluokkalaisilla ilmanvaihto, työtuolit ja pöydät sekä oma tila ja tavaroiden säilytys.

Ala- ja yläluokkalaiset ovat **tyytyväisiä** luokkahuoneen kokoon, koulurakennuksen ja pihan turvallisuuteen (vain alaluokkalaiset tytöt) sekä ruokalan ja koulun viihtyisyyteen (vain alaluokkalaiset tytöt). Lisäksi alaluokkalaiset tytöt ovat tyytyväisiä koulun pihan toimivuuteen. Yläluokkalaiset osoittavat tyytyväisyyttään valaistukseen, ruokailuun ja muihin opiskelutiloihin.

Ala- ja yläluokkalaiset **eivät ole täysin tyytyväisiä** luokkahuoneen lämpötilaan (alaluokkalaisista 20 % ja yläluokkalaisista 30 %), wc:n ja koulun tilojen siisteyteen. Yläluokkalaiset eivät ole tyytyväisiä työtuoliin ja pöytiin (lähinnä pojat) ja omiin säilytystiloihin. Lähes kolmannes alaluokkalaisista pojista ei koe koulupihaa, koulua ja ruokalaa viihtyisänä. Poikien mielestä koulujen tulisi enemmän panostaa pihan viihtyisyyteen ja siihen, että koulun pihalla olisi mahdollista leikkiä ja pelata. Myös alaluokkien pojista viidennes kokee koulupihan ja koulurakennuksen turvattomaksi. Yläluokkalaisista kolmannes sanoo, että koulutilat ja pihat eivät ole viihtyisiä. Yläluokkalaiset kokevat ilmanvaihdon puutteelliseksi. Puolet tytöistä ja pojista toteaa luokkien ilmastoinnissa olevan suuria ongelmia. Se vaikuttaa oppilaiden mukaan opiskeluun ja tunneilla jaksamiseen.

Yläluokkalaisista neljännes on **tyytymätön** opiskelussa käytettäviin tuoliin ja pöytiin. Viidennes oppilaista on eri mieltä siitä, että koulun välituntitilat ovat tarkoitukseen sopivia. *Välituntitilat ovat ahtaita*, sanovat oppilaat. Oppilaat kaipaavat käytäville esimerkiksi istumapaikkoja. Valtaosa tytöistä (60 %) ja puolet pojista kaipaa myös kouluun omien tavaroiden säilytyspaikkoja.

Koulun toiminnan hallinta

Yläluokkalaisista 38 prosenttia[41] ja alaluokkalaisista 42 prosenttia[42] on tyytyväisiä koulun toiminnan hallintaan. [43] Vain alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien prosenttijakaumissa on havaittavissa tilastollisesti merkitsevä ero (p = .003). (Ks. Lt:t 10 ja 18 sekä kuviot 27 ja 28.)

Ala- ja yläluokkalaisten aineistoissa eniten tyytymättömyyttä aiheuttavia asioita ovat oppilaiden kannalta toimimattomat lukujärjestykset, huono työrauha tunneilla ja kerhotoiminnan puuttuminen.

Alaluokkalaiset toteavat koulussa olevan kiinnostavia oppiaineita. Myös yläluokkalaisista valinnaisaineet ovat kiinnostavia. Suurin osa alaluokkalaisista on samaa mieltä siitä, että

---

40 43 prosentilla alaluokkalaisista (tytöt 40 % ja pojat 47 %) ja 54 prosentilla yläluokkalaisista (tytöt 59 % ja pojat 48 %) on ollut vaikea vastata ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” -summamuuttujaa koskeviin väittämiin, mitä kuvastavat runsaat ei samaa / ei eri mieltä -osuudet.

41 tytöt 39 % ja pojat 37 %.

42 tytöt 51 % ja pojat 32 %.

43 48 prosentilla alaluokkalaisista (tytöt 44 % ja pojat 53 %) ja 52 prosentilla yläluokkalaisista (tytöt 53 % ja pojat 51 %) on ollut vaikea vastata ”koulunkoulun toiminnan hallinta” -summamuuttujaa koskeviin väittämiin, mitä kuvastavat runsaat ei samaa / ei eri mieltä -osuudet

koulun säännöt ovat selvät. Sen sijaan kolmasosa yläluokkalaisista pojista ja noin viidesosa tytöistä ei koe koulun sääntöjen olevan järkeviä. Yläluokkalaisista tytöistä viidesosa ja kolmasosa pojista on tyytymättömiä rangaistusten oikeudenmukaisuuteen koulussa. Noin kolmasosa yläluokkalaisista pojista on jokseenkin eri mieltä siitä, että oppilaat osallistuvat koulussa sääntöjen tekoon.

Reilu kolmannes alaluokkalaisista pojista ja viidesosa tytöistä on tyytymättömiä lukujärjestykseen. Yläluokkalaisista pojilla luvut ovat 40 prosenttia ja tytöillä 34 prosenttia.

Alaluokkalaisista noin viidesosa tytöistä ja kolmasosa pojista ja yläluokkalaisista noin neljäsosa toteaa oppitunneilta puuttuvan työrauhan. Kolmasosa ala- ja yläluokkalaisista epäröi tähän vastatessaan.

Kerhoja toivotaan lisää yhtenäiskouluihin. Alaluokkalaisista vain neljännesosa ja yläluokkalaisista noin viidesosa toteaa koulussa olevan oppilaita kiinnostavia kerhoja.

Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet

Luokkakaverisuhteisiin on yläluokkalaisista tyytyväisiä 82 prosenttia[44] ja alaluokkalaisista 66 prosenttia[45]. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arviointien prosenttijakaumien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero ($p = .014$). (Ks. Lt:t 12 ja 20 sekä kuviot 27 ja 28.)

Oppilaiden antama kuva luokkatyöskentelystä luokkakavereiden kanssa on suhteellisen positiivinen. Oppilaat kokevat yhdessä työskentelyn mieluisana asiana. Etenkin yläluokkalaiset viihtyvät keskenään ja ryhmissä työskentely sujuu ongelmitta. Alaluokkalaisista kolmannes hieman epäröi vastatessaan näihin väitteisiin. Valtaosa oppilaista saa apua luokkakavereilta koulutehtävissä[46] ja ongelmatilanteissa.[47] Hyvät **ystävät** koetaan oppilaiden keskuudessa tärkeiksi. Suurella osalla ala- ja yläluokkien oppilaista on ystäviä koulussa ja yläluokkalaiset toteavat tulevansa koulukavereiden kanssa helposti toimeen.

Väitteeseen **”Kiusatessa tullaan väliin**” vastasivat oppilaat epäröiden. Alaluokkalaisista tytöistä 17 prosenttia ja pojista 29 prosenttia toteaa, etteivät luokkakaverit tule väliin, jos jotain oppilasta kiusataan. Yläluokkalaiset vastasivat samansuuntaisesti. Tytöistä näin vastasi 16 prosenttia ja pojista 32 prosenttia.

Alaluokkalaisista tytöistä kahdeksan prosenttia ja pojista yhdeksän prosenttia ilmoittaa, että heitä **on kiusattu** koulussa monta kertaa kuluvan lukuvuoden aikana. Yläluokkalaisilla vastaavat luvut ovat tytöistä kolme prosenttia ja pojista 9 prosenttia.

Alaluokkalaisista tytöistä kaksi prosenttia ja pojista kahdeksan prosenttia kertoo, että **he ovat kiusanneet** koulussa monta kertaa kuluvan lukuvuoden aikana. Yläluokkalaiset toteavat, ettei yläluokilla ole juuri kiusaamista. Yläluokkalaisilla vastaavat luvut ovat tytöillä puoli prosenttia ja pojilla 8 prosenttia. Alaluokkalaisista 72 prosenttia ja yläluokkalaisista 91 prosenttia sanoo, **että he eivät itse ole kiusanneet koulussa**. 68 prosenttia alaluokan oppilaista

44 tytöt 87 % ja pojat 78 %.

45 tytöt 71 % ja pojat 61 %.

46 Alaluokkalaisista 62 % ja yläluokkalaisista 72 %. Alaluokkalaisista pojista 18 % sanoo, etteivät he saa apua luokkakavereilta tehtävien teossa.

47 Alaluokkalaisista 61 % ja yläluokkalaisista 71 %.

ja 71 prosenttia yläluokan oppilaista ilmoittaa, **ettei heitä ole kiusattu kuluvan lukukauden aikana**.

Kysymykseen ”Miten oppilaan tulisi toimia koulussa?” ala- ja yläluokkalaiset vastasivat: asiallinen koulukäyttäytyminen ja koulutyöskentely toisin sanoen kiusaamattomuus, aktiivinen tunneilla oleminen, koulun ympäristön suojelu sekä välitunneilla kavereiden kanssa oleminen. (Oppilaskyselyn 32 oppilasta.)

Koulukoheesio: Opettajasuhteet

Alaluokkalaisista reilusti yli puolet (55 %) ja yläluokkalaisista 41 prosenttia sanoo olevansa tyytyväisiä opettajasuhteisiin.[48] Tämän summamuuttujan väitteisiin oppilaat vastasivat epäröiden.[49] (Ks. Lt:t 13 ja 21sekä kuviot 27 ja 28.)

Alaluokkalaisista pojista viidesosa sanoo, että opettajat eivät kohtele oppilaita oikeudenmukaisesti (neljäsosa yläluokkalaisista), opettajien kanssa ei ole helppo tulla toimeen (viidesosa yläluokkalaisista), etteivät opettajat ole ystävällisiä eivätkä opettajat ota tarpeeksi huomioon oppilaiden mielipiteitä koulun kehittämisessä (viidesosa yläluokkalaisista pojista)[50]. Alaluokkalaisista 68 prosenttia ja yläluokkalaisista 49 prosenttia kokee opettajien kohtelevan oppilaita oikeudenmukaisesti ja opettajien kanssa on helppo tulla toimeen (alaluokkalaisista 64 % ja yläluokkalaisista 49 %). Lisäksi yläluokkalaisista kolmasosa sanoo, että useimmat opettajat eivät ole kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista[51]. Kuitenkin ala- ja yläluokkalaisista valtaosa (60 %) kokee opettajat ystävällisiksi. Ala- ja yläluokkalaiset eivät ole täysin samaa mieltä siitä, että oppilaat osallistuvat koulussa sääntöjen tekoon.[52]

Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat varsin tärkeä tekijä oppilaiden koulun sosiaalisia suhteita koskevissa arvioinneissa. Paitsi emotionaalista opettajista pitämistä tai opettajien inhoamista ovat ala- ja yläluokkien oppilaat esittäneet arvioinneissaan myös seuraavia käyttäytymisen ja luonteen piirteitä, joita opettajalta odotetaan.

1. opettajien ammattipätevyys (pätevyys, osaavuus työssään)
2. sosialisaatiotehokkuus (saada oppilaat ymmärtämään järjestys sääntöjä)
3. oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus
4. persoonallisuus

(Ks. esim. Uusitalo 1983.)

Suhdetta opettajiin näyttää tutkimuskoulujen ala- ja yläluokilla vahvasti sävyttävän opettajien ammattipätevyys. Toisin sanoen oppilaat odottavat opettajiltaan osaamista ja pätevyyttä opettajan ammatissa.

---

48 Alaluokkalaisista tytöistä 63 % ja pojista 47 % on tyytyväisiä opettajasuhteisiin (p=.035). Vastaavat luvut yläluokkalaisilla 41 % sekä tytöillä että pojilla.

49 34 prosentilla alaluokkalaisista (tytöt 29 % ja pojat 39 %) ja 48 prosentilla yläluokkalaisista (tytöt 50 % ja pojat 45 %) on ollut vaikea vastata ”opettajasuhteet”-summamuuttujaa koskeviin väittämiin, mitä kuvastavat runsaat ei samaa / ei eri mieltä -osuudet

50 Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä: alaluokkalaiset 51 % ja yläluokkalaiset 44 %.

51 Opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista: tytöt 23 % ja pojat 35 %.

52 Alaluokkalaiset tytöt 15 % ja pojat 27 %. Yläluokkalaiset tytöt 32 % ja pojat 39 %.

Opettajat osaavat työnsä. (4. luokan oppilas)
Koulussamme on hyvin koulutettuja opettajia. (6. luokan oppilas)
Opetuksen laatu on jossakin aineissa huonoa. (9. luokan oppilas)
Opettajan tulee tarkistaa, että kaikki pysyvät mukana. (9. luokan oppilas)

Tutkimuskoulujen oppilaat korostavat sitä, että opettaja luo ja ylläpitää oppitunneilla työrauhaa. Lisäksi opettajalta odotetaan, että hän ohjaa oppilaita noudattamaan koulun järjestyssääntöjä.

Opettajan tulee vahtia välitunneilla ja ruokalassa. (4. luokan oppilas)
Opettajan tulee välkällä katsoa, ettei ketään kiusata ja huolehtia turvallisuudesta. (6. luokan oppilas)
Opettajan tulisi toimia hiljentäjänä yleensäkin. (7. luokan oppilas)
Opettajan tulee suoda oppilaille työrauha. (9. luokan oppilas)

Opettajalta odotetaan hänen toiminnoissaan oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteita.

Olla oikeudenmukainen ja ystävällinen. (9. luokan oppilas)
Opettajan tulee olla reilu. (9. luokan oppilas)
Opettajan tulisi olla puolueeton. (9. luokna oppilas)

Ristiriitaisia ajatuksia herätti opettajan persoona ja käytös. Opettajan puhekäytäytymistä kuvaavat sanat huutaa, valittaa ja vinkua. Oppilaiden arvioinneissa on nähtävissä dikotomisia ilmaisuja, jotka koskevat opettajan persoonallisuutta ja suhtautumista oppilaaseen (esim. ystävällinen – epäystävällinen). Oppilaiden esimerkkejä opettajan persoonasta ja käytöksestä seuraavassa:

Opettajan ei tule huutaa tunneilla. (13 oppilaan vastaus)
Opettajan ei tule vinkua joka asiasta. (7. luokan oppilas)
Open tulee olla ystävällinen, hänen ei tule valittaa. (6. luokan oppilas)
Hänen tulee olla tarkkaavainen. (4. luokan oppilas)
Opettajat ovat mukavia. (4., 6., 7. ja 9. luokan oppilas)
Hänen tulee olla kärsivällinen, tiukka ja tukeva. (6. luokan oppilas)
Opettajat ovat tuttuja. Heitä on helppo lähestyä. (9. luokan oppilas)
Meillä on tosi hauskat opettajat. He ovat ymmärtäväisiä. (9. luokan oppilas)
Opettajien käytöstä tulisi kohentaa. (6. luokan oppilas)

Internet-aineistosta ilmenee, että tutkimuksen oppilaat kaipaavat opettajalta enemmän kannustusta ja arvostusta. Oppilaat toivovat, että opettajat olisivat esimerkiksi kiinnostuneempia kuuntelemaan oppilaiden kuulumisia. He kaipaavat opettajilta rohkaisua mielipiteiden ilmaisuun. Oppilaan merkityksen huomioiminen koulukontekstissa nousee aineistosta vahvasti esiin.

Vuorovaikutustaitojen avulla opettaja tukee oppimista ja luokan ilmapiiriä, osoittaa välittämistä ja ehkäisee tai ratkaisee ongelmia. Klemola (2007, 432) toteaa vuorovaikutuksen kouluyhteisössä olevan nykyisin yksi opettajan työn keskeisimmistä haasteista. Muuttunut käsitys opettajan toiminnasta oppimisen ohjaajana sekä oppilaiden moninaiset taustat ja tarpeet edellyttävät opettajalta taitoja hoitaa ihmissuhteita ja kohdata ongelmatilanteita.

Koulukoheesio: Kodin ja koulun väliset suhteet

Suurin osa (87 %) alaluokkalaisista on tyytyväisiä kodin ja koulun välisiin suhteisiin (tytöt 89 % ja pojat 85 %) ja yläluokkalaisista 82 prosenttia (tytöt 86 % ja pojat 78 %). (Ks. Lt:t 14 ja 22 sekä kuviot 27 ja 28.)

Tutkimuskoulujen oppilaat arvioivat vanhempien suhtautumista lastensa koulunkäyntiin kokonaisuudessaan hyvin myönteisesti. Suurin osa oppilaista toteaa vanhempien arvostavan heidän koulutyötään sekä kannustavan menestymään ja onnistumaan kouluasioissa. Suurin osa ala- ja yläluokkien oppilaista ilmoittaa vanhempiensa auttavan kotitehtävissä ja valtaosa oppilaista ilmoittaa vanhempiensa tulevan koulun vanhempainiltoihin tai tarvittaessa tapaamaan opettajaa. 83 prosenttia yläluokkien oppilaista ilmoittaa vanhempiensa auttavan heitä ongelmissaan.

Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus

Valtaosa alaluokkalaisista (65 %) on tyytyväisiä opettajalta saatavaan tukeen ja arvostukseen. Vastaava luku on yläluokkalaisilla 59 prosenttia.[53] Tämän summamuuttujan väitteisiin oppilaat vastasivat kuitenkin epäröiden[54]. (Ks. Lt:t 15 ja 23 sekä kuviot 27 ja 28.)

Ala- ja yläluokkalaisista noin puolet kokee, että heidän työtään koulussa arvostetaan, he saavat opettajilta kannustusta opiskeluunsa ja he saavat opettajilta kiitosta hyvin suoritetuista tehtävistä (alaluokkalaiset 64 %). Suurin osa (80 %) tutkimuksen oppilaista toteaa saavansa apua opettajalta tarvittaessa.[55]

Kolmasosa yläluokkalaisista kokee, että heillä on koulussa merkitystä eli heitä arvostetaan (46 % yläluokkalaisista vastaa epäröiden) ja puolet yläluokkalaisista toteaa opettajien rohkaisevan heitä ilmaisemaan mielipiteitään. Viidesosa (18 %) yläluokkalaisista on eri mieltä näistä asioista. Valtaosa alaluokkalaisista tytöistä (61 %) ja puolet pojista (51 %) toteaa opettajan kuuntelevan heidän mielipiteitään.

Myös erityisopetusta ja oppilaanohjausta oppilaat saavat tarvittaessa (alaluokkalaiset 78 % ja yläluokkalaiset 68 %).

---

53 Alaluokkalaiset tytöt 71 % ja pojat 59 %.
Yläluokkalaiset tytöt 63 % ja pojat 54 %. (p = .013)

54 30 prosentilla alaluokkalaisista (tytöt 26 % ja pojat 35 %) ja 36 prosentilla yläluokkalaisista (tytöt 34 % ja pojat 37 %) on ollut vaikea vastata ”opettajan tuki ja arvostus” -summamuuttujaa koskeviin väittämiin, mitä kuvastavat runsaat ei samaa / ei eri mieltä -osuudet.

55 Ks. esim. Lt. 7.

Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen

Lähes 80 prosenttia ala- ja yläluokkalaisista on tyytyväisiä koulusuoriutumiseensa.[56] (Ks. Lt:t 16 ja 24 sekä kuviot 27 ja 28.) Valtaosa alaluokkalaisista (64 %)[57] ja yläluokkalaisista (67 %) ilmoittaa arvostavansa koulutyötään. Suurin osa yläluokkalaisista (61 %) ja alaluokkalaisista 75 %) sanoo huolehtivansa läksyistä ja toimivansa vastuullisesti kouluasioissa. Myös suurin osa alaluokkalaisista (85 %) sekä yläluokkalaisista (79 %) sanoo pystyvänsä seuraamaan oppituntien opetusta ja keskittymään tehtäviinsä. Noin kolmeneljännestä ala- ja yläluokkalaisista ilmoittaa suoriutuvansa läksyistä.

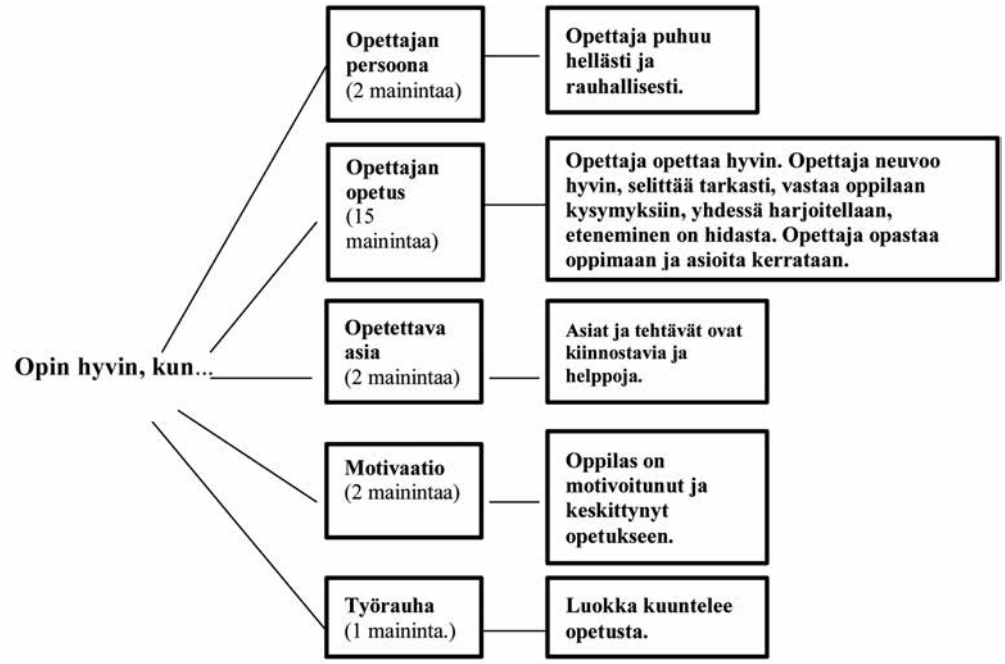
81 prosenttia yläluokkalaisista sanoo tuntevansa omat vahvuutensa ja heikkoutensa kouluasioissa. Yläluokkalaisista 65 prosenttia ilmoittaa löytäneensä itselleen sopivan opiskelutavan.

Tutkimuskoulujen 32 oppilaalle suunnatussa kyselyssä kysyttiin heidän mielipiteitään hyvästä ja huonosta oppimisesta ”Opin hyvin / huonosti koulussa, kun…” -avokysymyksellä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella voidaan todeta, että tuloksissa korostuu oppimiseen liittyvästä kysymyksestä eniten opettajan opetus. Oppilaat odottavat opettajiltaan osaamista toisin sanoen pätevyyttä opettajan ammatissa.

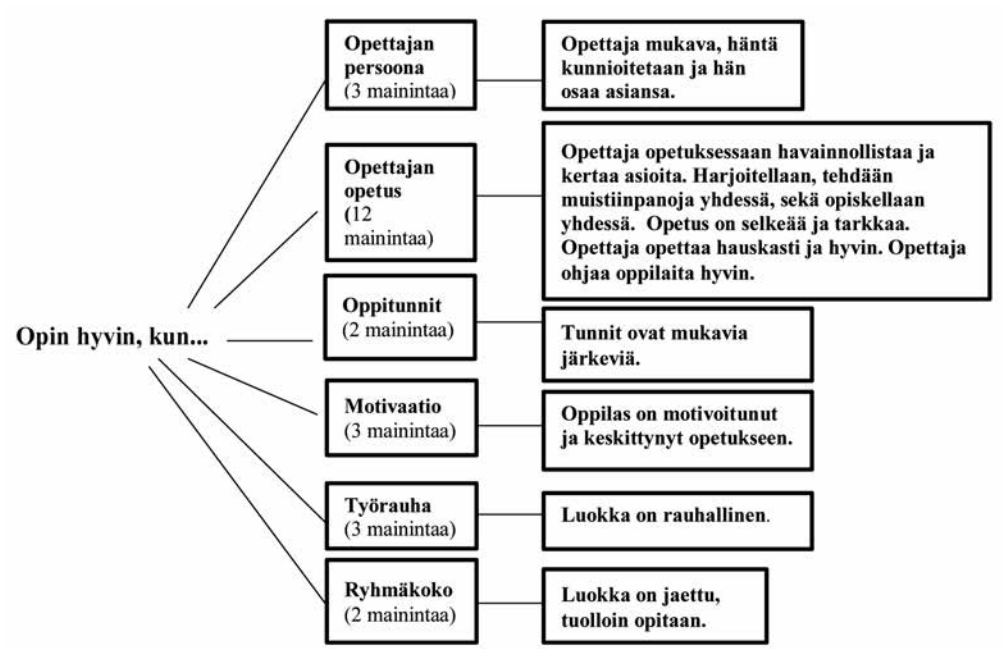
Oppilaiden mukaan he oppivat parhaiten silloin, kun opettajan opetus perustuu yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja opetus on vuorovaikutteista. Oppilaiden mukaan tuolloin koulussa harjoitellaan yhdessä asioita ja opettaja opastaa oppilaita oppimaan. (Ks. s. 49 / Dillenbourg ja Arjava.) Opetuksen tulee olla oppilaiden mielestä tarkkaa ja selkeää. Alaluokkalaiset toivovat opetuksen etenevän hitaasti ja yläluokkalaiset taas toivovat opetuksen olevan hauskaa ja havainnollista. Oppilaiden mukaan hyvään oppimiseen liittyy myös opettajan persoona, oppilaan motivaatio, luokan koko ja oppituntien työrauha. (Ks. kuviot 31 ja 32.) Oppilaat toteavat, että huonosti opitaan silloin, kun opittava asia on vaikea ja sitä on paljon. Myös motivaation puute tunneilla, opettajan vaikeaselkoinen ja nopea opetus sekä luokan työrauhaongelmat vaikeuttavat myös oppimista. Yläluokkalaiset mainitsevat myös opetusryhmän suuren koon häiritsevän oppimista. (Ks. kuviot 33 ja 34.)

56 Alaluokkalaiset tytöt 87 % ja pojat 71 %. (p = .007)
Yläluokkalaiset tytöt 81 % ja pojat 74 %. (p = .040).

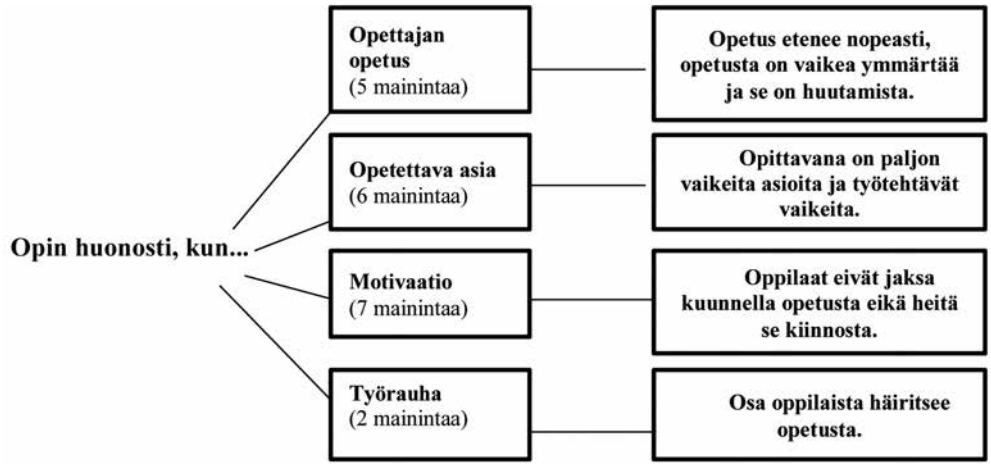
57 24 % alaluokkien pojista on asiasta eri mieltä.



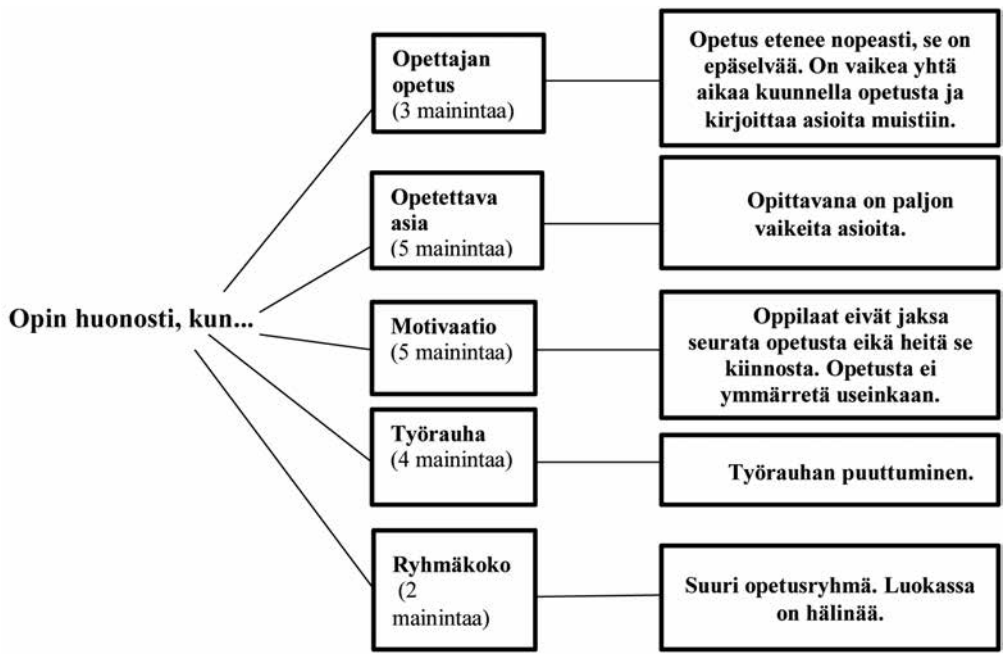
Kuvio 31. ”Opin hyvin koulussa, kun...” 4. ja 6. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16)



Kuvio 32. ”Opin hyvin koulussa, kun...” 7. ja 9. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16)



Kuvio 33. ”Opin huonosti koulussa, kun...” 4. ja 6. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16)



Kuvio 34. ”Opin huonosti koulussa, kun...” 7. ja 9. luokkien oppilaat / oppilaskysely (n = 16)

Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen

Yläluokkalaisista reilu kolmannes (40 %) ja alaluokkalaisista hieman yli puolet (52 %) on tyytyväisiä koulutyöhön. Tyytymättömiä koulutyöhön on yläluokkalaisista 13 prosenttia ja alaluokkalaisista 10 prosenttia.[58] Tämän summamuuttujan väitteisiin oppilaat vastasivat epäröiden.[59]. (Ks. Lt:t 11 ja 19 sekä kuviot 27 ja 28.)

Alaluokkalaiset (71 %)[60] ja yläluokkalaiset (60 %) kokevat useimpien oppiaineiden etenemisvauhdin olevan sopivan. Ala- ja yläluokkalaiset eivät ole täysin samaa mieltä siitä, että opiskelu on helppoa.[61] Vähän yli puolet (54 %) alaluokkalaisista kokee koulutyötä olevan sopivasti. Ala- ja yläluokkalaisten poikien mielestä koulutyötä ei ole sopivasti.[62] Yläluokkalaiset kokevat koulutyön liian kiireiseksi.[63] (Ks. Lt. 3.)

8.13 Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden väliset yhteydet

Jotta koulun sosiaalista hyvinvointia ymmärrettäisiin enemmän, osa-alueiden tunnistamista kiintoisampaa olisikin tarkastella osa-alueiden välisiä yhteyksiä ja mahdollisia selitettäviä ja selittäjä tekijöitä. Kyseinen tarkastelu voisi osaltaan avata ja tarkentaa laajaa ja moniselitteistä sosiaalisen hyvinvoinnin rakennetta. Analyysi aloitettiin Pearsonin korrelaatiokertoimien ja niiden tilastollisen merkitsevyyden eli voimakkuuden tarkastelusta edeten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien keskinäisten suhteiden analyysiin. Miten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat asettuvat eri malleissa selittäviksi tai vastaavasti selitettäviksi tekijöiksi suhteessa toisten osa-alueiden summamuuttujiin?

Taulukosta 6. voidaan todeta, että koulun sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueet ovat melko tasaisesti edustettuina. Osa-alueiden välisten yhteyksien ja mahdollisten selitettävien ja selittäjien tekijöiden tarkasteleminen todennäköisesti avaisi uusia tulkintoja yhtenäiskoulun sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisrakenteesta. Yhteyksien tarkastelussa käytetään apuna Pearsonin korrelaatiokertoimia ja niiden tilastollista merkitsevyyttä.

8.13.1 Osa-alueiden summamuuttujien väliset yhteydet

Kun tarkastellaan sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden yhteyksiä (ala- ja yläluokkalaisten aineistot), voidaan huomata, että kaikkien osa-alueita kuvaavien summamuuttujien välillä on tunnistettavissa lineaarinen yhteys jokaisen osa-alueen summamuuttujaan. Jokaisella

58 Alaluokkalaisista tytöistä on tyytyväisiä koulutyöhön 62 prosenttia ja pojista 41 prosenttia (p=.005). Yläluokkalaisten tyttöjen tyytyväisyys koulutyöhön on 42 prosenttia ja poikien 37 prosenttia.

59 38 prosentilla alaluokkalaisista (tytöt 30 % ja pojat 47 %) ja 47 prosentilla yläluokkalaisista (tytöt 47 % ja pojat 47 %) on ollut vaikea vastata ”Koulutyön kokeminen” -summamuuttujaa koskeviin väittämiin, mitä kuvastavat runsaat ei samaa / ei eri mieltä -osuudet.

60 16 % alaluokkalaisista pojista ja yläluokkalaisista tytöistä 13 % ja pojista 17 % on eri mieltä.

61 Alaluokkalaisista 15 % ja yläluokkalaisista 23 % kokee opiskelun vaikeaksi. 40 % alaluokkalaisista ja 35 % yläluokkalaisista kokee opiskelun helpoksi.

62 Alaluokkalaisista pojista 34 % ja yläluokkalaisista 37 %.

63 Yläluokkalaiset tytöt 33 % ja pojat 40 %.

osa-alueen summamuuttujalla on tilastollisesti merkitsevä (merkitsevyystasolla 0,01) yhteys muiden osa-alueiden summamuuttujien kanssa. Osa-alueita kuvaavien summamuuttujien keskinäisiä riippuvuuksia ja niiden tilastollista merkitsevyyttä kuvaavat Pearsonin korrelaatiokertoimet (Pears. korr.) sekä p-arvot on esitetty taulukoissa 12 ja 13.

Taulukko 12. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien väliset lineaariset yhteydet (alaluokkalaiset)

OSA-ALUEIDEN SUMMA-MUUTTUJAT		Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	Koulun toiminnan hallinta (B.)	Koulutyön kokeminen (D3.)	Luokkakaveri-suhteet (C1.)	Opettaja-suhteet (C2.)	Kodin koulu-suhteet (C3.)	Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	Koulu-suoriutuminen (D2.)
Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	**Pears. korr.**	1	,502**	,540**	,490**	,638**	,422**	,511**	,468**
	N	241	237	238	228	235	241	239	239
Koulun toiminnan hallinta (B.)	**Pears. korr.**	,502**	1	,561**	,511**	**,644****	,417**	,541**	,518**
	N	237	238	236	225	232	238	236	236
Koulutyön kokeminen (D3.)	**Pears. korr.**	,540**	,561**	1	,472**	,607**	,359**	,472**	,529**
	N	238	236	239	226	234	239	237	237
Luokkakaverisuhteet (C1.)	**Pears. korr.**	,490**	,511**	,472**	1	,561**	,523**	,530**	,527**
	N	228	225	226	231	226	231	228	229
Opettajasuhteet (C2.)	**Pears. korr.**	,638**	**,644****	,607**	,561**	1	,493**	,618**	,575**
	N	235	232	234	226	238	238	236	235
Kodin koulusuhteet (C3.)	**Pears. korr.**	,422**	,417**	,359**	,523**	,493**	1	,472**	,535**
	N	241	238	239	231	238	244	241	241
Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	**Pears. korr.**	,511**	,541**	,472**	,530**	,618**	,472**	1	,536**
	N	239	236	237	228	236	241	241	239
Koulu-suoriutuminen (D2.)	**Pears. korr.**	,468**	,518**	,529**	,527**	,575**	,535**	,536**	1
	N	239	236	237	229	235	241	239	241

** Yhteys merkitsevä merkitsevyystasolla 0.01

Taulukko 13. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien väliset lineaariset yhteydet (yläluokkalaiset)

OSA-ALUEIDEN SUMMA-MUUTTUJAT		Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	Koulun toiminnan hallinta (B.)	Koulutyön kokeminen (D3.)	Luokkakaverisuhteet (C1.)	Opettajasuhteet (C2.)	Kodin kodinsuhteet (C3.)	Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	Koulusuoriutuminen (D2.)
Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)	Pears. korr.	1	,530**	,500**	,329**	,541**	,407**	,465**	,312**
	N	400	395	394	379	388	396	392	392
Koulun toiminnan hallinta (B.)	Pears. korr.	,530**	1	,583**	,350**	,602**	,347**	,434**	,346**
	N	395	417	411	396	406	414	408	410
Koulutyön kokeminen (D3.)	Pears. korr.	,500**	,583**	1	,271**	,534**	,377**	,416**	,432**
	N	394	411	418	398	406	414	407	410
Luokkakaverisuhteet (C1.)	Pears. korr.	,329**	,350**	,271**	1	,326**	,441**	,396**	,357**
	N	379	396	398	404	395	402	395	396
Opettajasuhteet (C2.)	Pears. korr.	,541**	,602**	,534**	,326**	1	,428**	**,646****	,417**
	N	388	406	406	395	414	413	404	406
Kodin koulusuhteet (C3.)	Pears. korr.	,407**	,347**	,377**	,441**	,428**	1	,477**	,504**
	N	396	414	414	402	413	422	412	414
Opettajan tuki ja arvostus (D1.)	Pears. korr.	,465**	,434**	,416**	,396**	**,646****	,477**	1	,484**
	N	392	408	407	395	404	412	414	408
Koulusuoriutuminen (D2.)	Pears. korr.	,312**	,346**	,432**	,357**	,417**	,504**	,484**	1
	N	392	410	410	396	406	414	408	417

** Yhteys merkitsevä merkitsevyystasolla 0.01

Yhteyksien tilastollisista merkitsevyyksistä huolimatta niiden käytännön merkitys on hyvin vähäinen: on kriittisesti pohdittava, kuinka paljon tiettyä koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-aluetta kuvaavat summamuuttujat selittävät jotakin toista koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-aluetta koskevaa vaihtelua. Alaluokkalaisten aineistossa yhteyksistä voimakkain (Pearsonin korrelaatiokerroin 0,644) on summamuuttujien ”Opettajasuhteet” ja ”Koulun toiminnan hallinta” välinen yhteys. Se selittää hieman alle puolet (41 %) muuttujien keskinäisestä vaihtelusta. Yläluokkalaisten aineistossa yhteyksistä voimakkain (Pearsonin korrelaatiokerroin 0,646) eli summamuuttujien ”Opettajasuhteet” ja ”Koulukompetenssi:

opettajan tuki ja arvostus" välinen yhteys selittää myös hieman alle puolet (42 %) muuttujien keskinäisestä vaihtelusta.

Sekä ala- että yläluokkalaisten aineistoissa summamuuttujien väliset vahvat positiiviset yhteydet viittaavat siihen, että empiriassa koulun sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuus rakentuu kaikista sosiaalista hyvinvointia kuvaavista osa-alueista ja niihin liittyvistä sisällöistä.

8.13.2 Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden summamuuttujia selittävät tekijät

Tutkimuksessa tarkastellaan myös mahdollisten yhteyksien voimakkuuden lisäksi osa-alueiden keskinäisiä suhteita: miten sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet summamuuttujineen asettuvat eri malleissa selittäviksi tai vastaavasti selitettäviksi tekijöiksi suhteessa toisiin osa-alueisiin? Kun tutkittiin, miten koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet selittyvät toisten osa-alueiden kautta, tunnistamisessa käytettiin apuna askeltavia regressioanalyysejä sekä lineaarisia Mixed-Effects Modeling -malleja. Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat otettiin yksi kerrallaan selitettäväksi tekijäksi, jolloin seitsemän muuta summamuuttujaa asetettiin malliin mahdollisiksi selittäviksi tekijöiksi. Lineaarisen regressioanalyysin käytön ehdot eivät toteutuneet kaikkien summamuuttujien kohdalla.[64] Yhteyksiä tarkasteltiin myös järjestysasteikollisiin muuttujiin perustuviin linear Mixed-Effects Modeling -malleilla. Ala- ja yläluokkalaisten lineaarisen regressioanalyysin mallit ja lineaarisen Mixed-Effects Modeling -mallit esitetään jokaisen sosiaalisen hyvinvoinnin osa-aluetta mittaavan summamuuttujan mallin yhteydessä. Näiden kahdeksan erillisen askeltavan regressioanalyysin toteutuksien avulla saadut mallit sekä lineaariset Mixed-Effects Modeling -mallit esitetään koulun ulkoisten tilojen toimivuuden mallista alkaen. Lisäksi tarkastellaan ala- ja yläluokkalaisten aineistoissa "Having"-summamuuttujan[65] ja "Loving"-summamuuttujan[66] yhteyttä "Being"-summamuuttujaan[67] lineaarisella regressioanalyysillä. Analyysissä mukana ovat myös taustamuuttujista sukupuoli ja luokka-aste.

Teoreettisten mallien jälkeen kappaleessa 8.13.3 tarkastellaan tarkemmin sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita summamuuttujineen selitettävien ja selittävien muuttujien näkökulmasta. Selityssuhteiden tunnistaminen auttaa ymmärtämään paremmin sosiaalisen hyvinvoinnin olemusta yhtenäiskoulun kontekstissa. Tämä ymmärrys voi osaltaan tukea sosiaalisen hyvinvoinnin mallien jatkokehittämistä.

---

64 Osalla summamuuttujista jakaumat ovat normaalista poikkeavia (vinousindeksi > 1). (Alaluokkalaiset: "Luokkakaverisuhteet", "Kodin koulusuhteet", "Opettajan tuki ja arvostus" ja "Koulusuoriutuminen" - yläluokkalaiset: "Luokkakaverisuhteet", "Kodin koulusuhteet" ja "Koulusuoriutuminen".)

65 "Having" = "Koulun ulkoisten tilojen toimivuus" ja "Koulun toiminnan hallinta"

66 "Loving" ="Koulukoheesio"

67 "Being" = "Koulukompetenssi"

KOULUN ULKOISTEN TILOJEN TOIMIVUUTTA SELITTÄVÄ MALLI

Taulukko 14. Koulun ulkoisten tilojen toimivuutta selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	**ALALUOKKALAISET**			**YLÄLUOKKALAISET**		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
B. Koulun toiminnan hallinta	0,50			0,53	0,213	3,785***
C1. Luokkakaverisuhteet	0,49			0,33		
C2. Opettajasuhteet	0,64	0,499	7,877***	0,54	0,167	2,619**
C3. Kodin koulusuhteet	0,42			0,41	0,123	2,497**
D1. Opettajan tuki ja arvostus	0,51			0,47	0,147	2,534**
D2. Koulusuoriutuminen	0,47			0,31		
D3. Koulutyön kokeminen	0,54	0,253	3,994***	0,50	0,240	4,304***
R^2 = 46 %				R^2 = 39 %		

*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten aineistosta ensimmäisenä malliin valikoituivat summamuuttujat ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .405, p = <.001) ja ”Koulutyön kokeminen” (β = .226, p = <.001). Myös ”Opettajalta saatu tuki ja arvostus” (β = .180, p = <.01) on tilastollisesti merkitsevä selittäjä. Mallin selitysaste on 46 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat mukana samat muuttujat kuin lineaarisessa regressioanalyysissä. AIC-arvo on 287,379.[68]

Yläluokkalaisten aineistosta ensimmäisenä malliin valikoitui regressioanalyysin perusteella ”Koulutyön kokeminen” (β = .240, p = <.001), ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .167, p = .009) ja ”Koulun toiminnan hallinta” (β = .213, p = <.001). ”Koulukompetenssi: opettajien tuki” (β = .147, P = .012) ja ”Koulukoheesio kodin koulusuhteissa” (β = .123, p = .013) olivat myös mallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 39 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat mukana samat muuttujat kuin lineaarisessa regressioanalyysissä. AIC-arvo on 479,246.

68 Eri kombinaatiokokeilujen avulla malliin lisätään tai vähennetään eri selittäjiä. Tämän tarkoituksena on saada mallille mahdollisimman pieni AIC-arvo.

KOULUN TOIMINNAN HALLINTAA SELITTÄVÄ MALLI

Taulukko 15. Koulun toiminnan hallintaa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

B. Koulun toiminnan hallinta	ALALUOKKALAISET			YLÄLUOKKALAISET		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	0,51			0,53	0.170	3,547***
C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	0,51	0,146	2,342*	0,35	0,119	2,858***
C2. Koulukoheesio: opettaja-suhteet	0,64	0,333	4,667***	0,60	0,318	6,377***
C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	0,42			0,35		
D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	0,54	0,190	2,951**	0,43		
D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	0,52			0,35		
D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen	0,56	0,190	3,020**	0,58	0,281	5,758***
R^2 = 50%				R^2 = 48 %		

*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten aineistossa koulun toiminnan hallintaa tarkasteltaessa ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .333, p = <.001) valikoitui regressioanalyysin perusteella ensimmäiseksi mallin selittäväksi tekijäksi. ”Koulukompetenssi: opettajilta saatu tuki” (β = .190, p = .004), ”Koulutyön kokeminen” (β = .190, p = .003) sekä ”Koulukoheesio luokkakaverisuhteissa” (β = .146, p = .020) ovat myös lineaarisen regressiomallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 50 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat samat muuttujat kuin lineaarisessa regressioanalyysissä. AIC-arvo on 366,24.

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulun toiminnan hallinnan” selittävistä tekijöistä valikoitui regressioanalyysin perusteella ensimmäiseksi malliin ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .318, p < .001). Myös ”Koulutyön kokeminen” (β = .281, p = <.001) ja ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (β = .170, p = <.001) sekä ”Koulukoheesio luokkakaverisuhteissa” (β = .119, p = .005) nousivat mallin tilastollisesti merkitseviksi selittäjiksi. Mallin selitysaste on 48 %. Lineaarisessa Mixed - Effects Modeling -mallissa mukana ovat samat muuttujat kuin lineaarisessa regressioanalyysissä. AIC-arvo on 488,771.

KOULUKOHEESIOTA LUOKKAKAVERISUHTEISSA SELITTÄVÄ MALLI

Tarkasteltaessa ala- ja yläluokkalaisten summamuuttujaa ”Koulukoheesion tunne luokkakaverisuhteissa” antoivat lineaarinen regressioanalyysi ja lineaarinen Mixed-Effects Modeling -malli erilaiset selittävät mallit (ks. Lt:t 51 ja 52). Lineaarinen regressioanalyysi on paramet-

rinen menetelmä, joka edellyttää summamuuttujalta normaalijakaumaoletuksen voimassaoloa. Summamuuttuja ”Luokkakaverisuhteet” ei täytä tätä vaatimusta. Lineaarisen regressioanalyysin rinnalla käytettiin Linear Mixed Model (LMM) -analyysejä, joissa selittävät muuttujat ovat joko jatkuvia tai kategorisia.

Taulukko 16. Koulukoheesiota luokkakaverisuhteissa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	**ALALUOKKALAISET**			**YLÄLUOKKALAISET**		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	0,49			0,33		
B. Koulun toiminnan hallinta	0,51			0,35	0,255	5,147***
C2. Koulukoheesio: opettaja-suhteet	0,56	0,284	4,279***	0,33		
C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	0,52	0,269	4,230***	0,44	0,336	6,780***
D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	0,53			0,40		
D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	0,53	0,239	3,537***	0,36		
D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen	0,47			0,27		
R^2 = 43 %				**R^2= 23 %**		

*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten aineistossa ”Koulukoheesiota luokkakaverisuhteissa” selittäviksi tekijöiksi valikoitui ensimmäiseksi regressioanalyysin perusteella ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β =.284, p < .001) mallin selittäväksi tekijäksi. ”Koulukoheesio kodin koulusuhteissa” (β = .269, p < .001), ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” (β = .239, p < .001) ovat myös lineaarisen regressiomallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 43 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat ”Koulukoheesio kodin suhteissa” ja ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen.” AIC-arvo on 248,650. (Ks. Lt. 51.)

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulukoheesion tunne luokkakaverisuhteissa” selittävistä tekijöistä valikoitui regressioanalyysin perusteella ensimmäiseksi malliin ”Koulukoheesio kodin koulusuhteissa” (β = .336, p < .001). Myös ”Koulun toiminnan hallinta” (β = .255, p =<.001) nousi malliin tilastollisesti merkitseväksi selittäjiksi. Mallin selitysaste on 23 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat ”Koulukoheesio kodin koulusuhteissa”, ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” ja ”Koulun toiminnan hallinta”. AIC-arvo on 333,364. (Ks. Lt. 52.)

KOULUKOHEESIOTA OPETTAJASUHTEISSA SELITTÄVÄ MALLI

Taulukko 17. Koulukoheesiota opettajasuhteissa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet	**ALALUOKKALAISET**			**YLÄLUOKKALAISET**		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	0,64	0,269	4,814***	0,54	0,119	2,697***
B. Koulun toiminnan hallinta	0,64	0,252	4,469***	0,60	0.262	5,694***
C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	0,56			0,33		
C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	0,49	0,128	2,558**	0,43		
D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	0,62	0,173	3,074**	0,65	0,405	9,861***
D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	0,56			0,42		
D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen	0,61	0,196	3,562***	0,53	0,172	3,795***
R^2 = 62 %				R^2 = 57 %		

*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten aineistossa ”Koulukoheesion tunnetta opettajasuhteissa” selittäviksi tekijöiksi alaluokkalaisilla valikoitui ensimmäiseksi regressioanalyysin perusteella ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (β = .269, p < .001). ”Koulun toiminnan hallinta” (β =.252, p < .001), ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus” (β = .173, p = .002), ”Koulutyön kokeminen” (β = .196, p < .001) sekä ”Koulukoheesio kodin koulusuhteissa” (β = .128, p = .01) ovat myös lineaarisen regressiomallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 62 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat samat muuttujat kuin lineaarisessa regressioanalyysissä. AIC-arvo on 255,569.

Yläluokkalaisten kohdalla ”Koulukoheesion tunnetta opettajasuhteissa” selittävistä tekijöistä valikoitui malliin regressioanalyysin perusteella ensimmäiseksi ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus” (β = .405, p < .001). Myös ”Koulun toiminnan hallinta” (β = .262, p < .001), ”Koulutyön kokeminen” (β = .172, p < .001) ja ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (β = .119, P = .007) sisältyvät malliin tilastollisesti merkitsevinä selittäjinä. Mallin selitysaste on 57 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat samat muuttujat kuin lineaarisessa regressioanalyysissä. AIC-arvo on 454,730.

KOULUKOHEESIOTA KODIN KOULUSUHTEISSA SELITTÄVÄ MALLI

Tarkasteltaessa **alaluokkalaisten** summamuuttujaa ”Koulukoheesion tunnetta kodin koulusuhteissa” antavat lineaarinen regressioanalyysi ja lineaarinen Mixed-Effects Modeling -malli erilaiset selittävät mallit alaluokkien aineistossa. (Ks. Lt. 53.)

Taulukko 18. Koulukoheesiota kodin koulusuhteissa selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	**ALALUOKKALAISET**			**YLÄLUOKKALAISET**		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	0,42			0,41	0,143	2,875***
B. Koulun toiminnan hallinta	0,42			0,35		
C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	0,52	0,288	4,237***	0,44	0,213	4,326***
C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet	0,49			0,43		
D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	0,47	0,186	2,758**	0,48	0,157	2,863***
D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	0,54	0,279	4,101***	0,50	0,272	5,308***
D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen	0,36			0,38		
R^2 = 39 %				R^2 = 33 %		

*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten kohdalla summamuuttujaa ”Koulukoheesion tunne kodin koulusuhteissa” selittäviksi tekijöiksi valikoitui regressioanalyysin perusteella ”Koulukoheesio luokkakaverisuhteissa” ($\beta = .288$, $p < .001$) mallin ensimmäiseksi selittäväksi tekijäksi. ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” ($\beta = .279$, $p < .001$) ja ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus” ($\beta = .186$, $p = .186$) ovat myös lineaarisen regressiomallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 39 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat ”Koulukoheesio luokkakaverisuhteissa” ja ”Opettajasuhteissa”. AIC-arvo on 143,480. (Ks. Lt. 53.)

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulukoheesion tunne kodin koulusuhteissa” selittävistä tekijöistä valikoituivat regressiomalliin tilastollisesti merkitseviksi selittäjiksi ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” ($\beta = .272$, $p < .001$), ”Koulukoheesio luokkakaverisuhteissa” ($\beta = .213$, $p < .001$), ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” ($\beta = .143$, $p = .004$) sekä ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus” ($\beta = .157$, $P = .004$). Mallin selitysaste on 33 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat samat muuttujat kuin lineaarisessa regressioanalyysissä. AIC-arvo on 359,612.

OPETTAJAN TUKEA JA ARVOSTUSTA SELITTÄVÄ MALLI

Tarkasteltaessa ala- ja yläluokkalaisten summamuuttujaa ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” antavat lineaarinen regressioanalyysi ja lineaarinen Mixed-Effects Modeling -malli erilaiset selittävät mallit sekä alaluokkien että yläluokkien aineistossa. (Ks. Lt:t 54 ja 55.)

Taulukko 19. Koulukompetenssi: Opettajan tukea ja arvostusta selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	**ALALUOKKALAISET**			**YLÄLUOKKALAISET**		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	0,51			0,47	0,114	2,492**
B. Koulun toiminnan hallinta	0,54	0,219	3,179***	0,43		
C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	0,53	0,232	3,672***	0,40		
C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet	0,62	0.342	4,844***	0,65	0,458	9,484***
C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	0,47			0,48	0,122	2,695**
D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	0,54			0,48	0.193	4,274***
D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen	0,47			0,42		
R^2 = 45 %				R^2 = 49%		

*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten aineistossa summamuuttujalle ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” valikoitui regressiomalliin tilastollisesti merkitseviksi selittäjiksi ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .342, p < .001) mallin ensimmäiseksi selittäväksi tekijäksi. ”Koulukoheesio luokkakaverisuhteissa” (β = .232, p < .001) sekä ”Koulun toiminnan hallinta” (β = .219, p = .002) ovat myös lineaarisen regressiomallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 45 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat ”Koulun toiminnan hallinta” ja ”Koulukoheesio opettajasuhteissa”. AIC-arvo on 260,071. (Ks. Lt. 54.)

Yläluokkalaisten aineistossa summamuuttujan ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus” selittävistä tekijöistä valikoitui ensimmäiseksi regressiomalliin tilastollisesti merkitseväksi selittäjiksi ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .458, p < .001) ja ”Koulukompetenssi koulusuoriutuminen” (β = .193, p < .001). Malliin myös valikoitui ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (β = .114, p = .01) ja ”Koulukoheesio kodin koulusuhteissa” (β = .122, p = .01). Mallin selitysaste on 49 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa selittävät muuttujat ovat ”Opettajasuhteet”, ”Koulusuoriutuminen” ja ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus”. AIC-arvo on 359,612. (Ks. Lt. 55.)

KOULUSUORIUTUMISTA SELITTÄVÄ MALLI

Tarkasteltaessa ala- ja yläluokkalaisten summamuuttujaa ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” antavat lineaarinen regressioanalyysi ja lineaarinen Mixed-Effects Modeling -malli erilaiset selittävät mallit alaluokkien aineistossa. (Ks. Lt. 56.)

Taulukko 20. Koulukompetenssi: Koulusuoriutumista selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	**ALALUOKKALAISET**			**YLÄLUOKKALAISET**		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	0,47			0,31		
B. Koulun toiminnan hallinta	0,52			0,35		
C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	0,53	0,155	2,349*	0,36		
C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet	0,58	0.158	2,156*	0,42		
C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	0,54	0,219	3,551***	0,50	0,263	5,401***
D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	0,54	0,138	2,094*	0,48	0,255	5,097***
D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen	0,53	0,234	3,678***	0,43	0,254	5,260***
R^2 = 49 %				R^2 = 35 %		

*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten aineistossa summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” selittäviksi tekijöiksi valikoitui regressioanalyysin perusteella ensimmäisenä malliin ”Koulutyön kokeminen” (β = .234, p < .001). Seuraavat selittävät tekijät ovat ”Koulukoheesio kodin koulusuhteissa” (β = .219, p < .001), ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .158, p = .032), ”Koulukoheesio luokkakaverisuhteissa” (β = .155, p = .020). ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus” (β = .138, p = .038) oli viimeinen mallia tilastollisesti merkitsevästi selittävä tekijä. Mallin selitysaste on 49 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat ”Koulun toiminnan hallinta”, ”Koulutyön kokeminen”, ”Koulukoheesio luokkatoverisuhteissa” ja ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus”. AIC-arvo on 208,486. (Ks. Lt. 56.)

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulusuoriutumista” selittävistä tekijöistä valikoituivat regressiomalliin tilastollisesti merkitseviksi selittäjiksi ”Koulukoheesio kodin ja koulun välisissä suhteissa” (β = .263, p < .001), ”Koulutyön kokeminen” (β = .254, p < .001) ja ”Koulukompetenssi: opettajien tuki ja arvostus” (β = .255, p < .001). Mallin selitysaste on 35 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat mukana samat muuttujat kuin regressiomallissa. AIC-arvo on 344,443.

KOULUTYÖN KOKEMISTA SELITTÄVÄ MALLI

Taulukko 21. Koulukompetenssi: Koulutyön kokemista selittävät tekijät lineaarisen askeltavan regressioanalyysin mukaan

D3. Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen	**ALALUOKKALAISET**			**YLÄLUOKKALAISET**		
	korrel.	β	t-arvo	korrel.	β	t-arvo
A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	0,54	0,211	3,147**	0,50	0,211	4,388***
B. Koulun toiminnan hallinta	0,56	0,181	2,662**	0,58	0,281	5,421***
C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	0,47			0,27		
C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet	0,61	0,233	2,995**	0,53	0,188	3,376***
C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	0,36			0,38		
D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	0,47			0,42		
D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	0,53	0,216	3,3147**	0,43	0,219	5,013***
R^2 = 47 %				**R^2 = 46 %**		

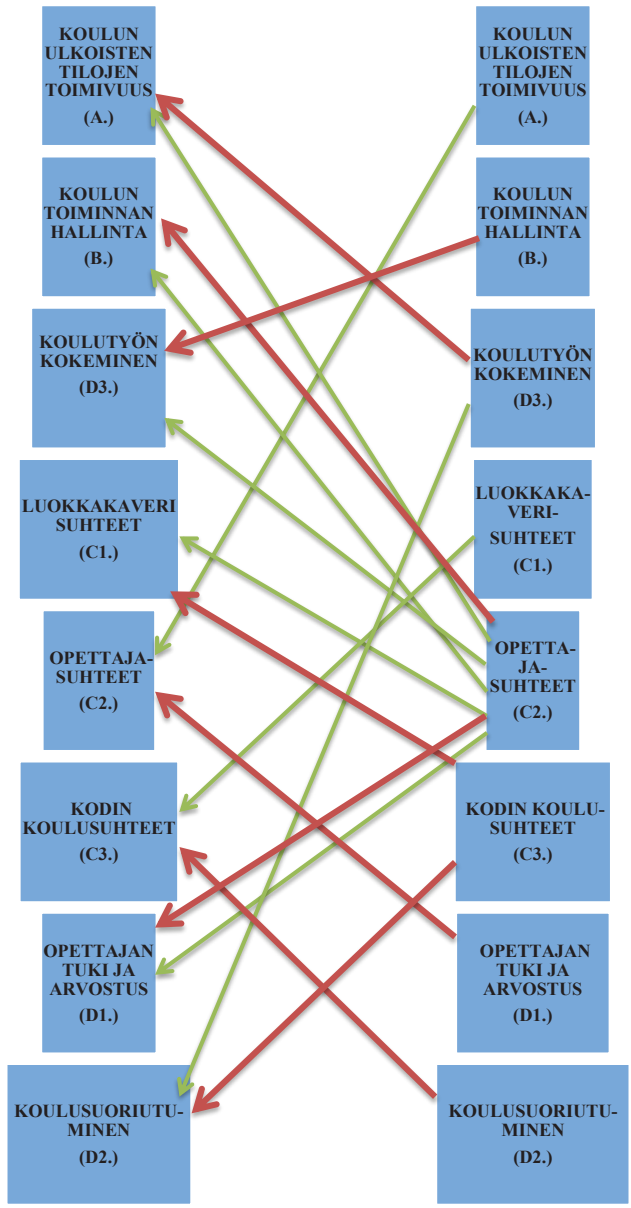
*** p<0.001; **P<0.01; *p<0.05

Alaluokkalaisten aineistossa koulutyön kokemista tarkasteltaessa ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .233, p = .003) valikoitui ensimmäiseksi mallin selittäväksi tekijäksi. ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” (β = .216, p = .001), ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (β = .211, p = .002) ja ”Koulun toiminnan hallinta” (β = .181, p = .008) ovat myös lineaarisen regressiomallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 47 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa mukana ovat samat muuttujat kuin regressiomallissa. AIC:n arvo on 324,132.

Yläluokkalaisten aineistossa koulutyön kokemista selittävistä tekijöistä valikoitui ensimmäiseksi malliin ”Koulun toiminnan hallinta” (β = .281, p < .001). Myös ”Koulusuoriutuminen” (β = .219, p = <.001) ja ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (β = .211, p = <.001) sekä ”Koulukoheesio opettajasuhteissa” (β = .180, p = .001) ovat myös mallin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Mallin selitysaste on 46 %. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat mukana samat muuttujat kuin regressiomallissa. AIC-arvo on 549,806.

8.13.3 Summamuuttujien ensisijaiset ja keskeiset selittäjät

Kuvioon 35. on koottu ala- ja yläluokkalaisten aineistoista sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita kuvaavista summamuuttujista ensisijaiset selittävät tekijät. Lisäksi tähän kappaleeseen on koottu kustakin summamuuttujasta niiden keskeiset selittäjät ja miten kukin summamuuttuja mahdollisesti on selittävänä tekijänä muille summamuuttujille. (Ks. myös taulukot 14–21.)



Kuvio 35. Koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien ensisijaiset selittäjät (yläluokkalaiset: punainen nuoliviiva ja alaluokkalaiset: vihreä nuoliviiva)

KOULUN ULKOISTEN TILOJEN TOIMIVUUS

Alaluokkalaisten aineistossa ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” -summamuuttuja on *ensisijaisena selittävänä tekijänä* summamuuttujalle ”C2.”[69] selittäen 43 prosenttia sen vaihtelusta. Lisäksi muuttuja on selittävänä tekijänä summamuuttujalle ”D3.” (3 %). Summamuuttujasta ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (mallin selitysaste 46 %) on selitettävissä summamuuttujalla **”C2.”** (43 %) ja loput 3 prosenttia summamuuttujalla ”D3.” (ks. taulukko 14).

Mitä tyytyväisempiä alaluokkien oppilaat ovat opettajasuhteisiinsa ja koulutyön kokemiseensa, sitä vähemmän he kokevat tyytymättömyyttä koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen.

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” -summamuuttuja on selittävänä tekijänä viidelle eri summamuuttujalle, jotka ovat ”B.” (2 %), ”D3.” (5 %), ”C2.” (1 %), ”C3.” (3 %) ja ”D1.” (1 %). Summamuuttuja ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” (mallin selitysaste on 39 %) on selitettävissä viidellä eri summamuuttujalla, jotka ovat ”C2.” (7 %), **”D3.” (27 %),** ”B.” (2 %), ” D1.” (1 %) ja ”C3.” (1 %) (ks. taulukko 14). Koulun ulkoisten tilojen toimivuutta voidaan näin tulkita monen tekijän yhteistulokseksi.

Mitä tyytyväisempiä yläluokkien oppilaat ovat koulutyön kokemiseensa, koulun toiminnan hallintaan, opettajasuhteisiinsa, opettajiltaan saamaansa tukeen ja arvostukseen sekä kodin ja koulun välisiin suhteisiin, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen.

KOULUN TOIMINNAN HALLINTA

Alaluokkalaisten aineistossa ”Koulun toiminnan hallinta” on selittävänä tekijänä summamuuttujille ”D3.” (1 %), ”C2.” (13 %) ja ”D1.” (2 %). Summamuuttujasta ”Koulun toiminnan hallinta” (mallin selitysaste 50 %) on selitettävissä summamuuttujilla **”C2.” (42 %),** ”D1.” (4 %), ”D3.” (3 %) ja ”C1.” (1 %) (ks. taulukko 15).

Mitä tyytyväisempiä alaluokkalaiset ovat opettajasuhteisiinsa, koulutyön kokemiseensa, opettajiltaan saamaansa tukeen ja arvostukseen sekä luokkakaverisuhteisiinsa sitä vähemmän he kokevat tyytymättömyyttä koulun toiminnan hallintaa kohtaan.

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulun toiminnan hallinta” on selittävänä tekijänä summamuuttujille ”A.” (3 %), *”D3.” (33 %), jolle se on ensisijainen selittäjä,* ”C1.” (6 %) ja ”C2.” (12 %). Summamuuttujasta ”Koulun toiminnan hallinta” (mallin selitysaste on 48 %) on selitettävissä summamuuttujilla **”C2.” (36 %),** ”D3.” (9 %), ”A.” (2 %), ja ”C1.” (1 %) (ks. taulukko 15).

---

69 summamuuttujat on merkitty koodeilla:
Koulun ulkoisten tilojen toimivuus (A.)
Koulun toiminnan hallinta (B)
Koulukoheesio: Luokkakaverisuhteet (C1.)
Koulukoheesio: Opettajasuhteet (C2.)
Koulukoheesio: Kodin koulusuhteet (C3.)
Koulukompetenssi: Opettajan tuki ja arvostus (D1.)
Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen (D2.)
Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen (D3.)

Mitä tyytyväisempiä yläluokkalaiset ovat opettajasuhteisiinsa, koulutyön kokemiseensa, koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen sekä luokkakaverisuhteisiinsa, sitä vähemmän he kokevat tyytymättömyyttä koulun toiminnan hallintaa kohtaan.

KOULUKOHEESIO: LUOKKAKAVERISUHTEET

”Luokkakaverisuhteet” on **alaluokkalaisilla** selittävänä tekijänä summamuuttujille ”B.” (1 %), ”D1.” (5 %) ja ”D2.” (2 %). *Ensisijaisena selittävänä tekijänä* ”Luokkakaverisuhteet” on yhteydessä summamuuttujaan ”Kodin koulusuhteet” selittäen sen vaihtelusta hieman yli neljänneksen eli 29 prosenttia. Summamuuttujasta ”Luokkakaverisuhteet” (mallin selitysaste 43 %) on selitettävissä sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavilla summamuuttujilla **”C2.”,** ”C3.” ja ”D2.” (ks. taulukko 16). Merkittävämpänä luokkakaverisuhteita selittävänä tekijänä erottuu tässä mallissa ”Opettajasuhteet” selittäen ”Luokkakaverisuhteet”-summamuuttujan vaihtelusta **31 prosenttia**. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa summamuuttujan ”Luokkakaverisuhteita” selittivät summamuuttujat **”C3**.” ja ”D2.”.

Mitä tyytyväisempiä alaluokkien oppilaat ovat opettajasuhteisiinsa, kodin ja koulun välisiin suhteisiin sekä koulusuoriutumiseensa, sitä vähemmän he kokevat tyytymättömyyttä luokkakaverisuhteissa.

Yläluokkalaisten aineistossa summamuuttuja ”Luokkakaverisuhteet” on selittävänä tekijänä ja näin yhteydessä summamuuttujiin ”B.” (1 %) ja ”C3.” (7 %). Summamuuttujasta ”Luokkakaverisuhteet” (mallin selitysaste on 23 %) on selitettävissä sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavilla summamuuttujilla **”C3.”** ja ”B.” (ks. taulukko 16). Merkittävämpänä luokkakaverisuhteiden kokemista selittävänä tekijänä erottuu tässä mallissa ”Kodin kouluuhteet”, selittäen ”Luokkakaverisuhteet”-summamuuttujan vaihtelusta **17 prosenttia**. Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat mukana selittäjinä summamuuttujat ”C3.”, ”D2.” ja ”B.”.

Mitä tyytyväisempiä yläluokkien oppilaat ovat koulun toiminnan hallintaan ja kodin ja koulun välisiin suhteisiin, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä luokkakaverisuhteisiinsa.

KOULUKOHEESIO: OPETTAJASUHTEET

Alaluokkalaisten aineistossa sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavista summamuuttujista erottuu eniten ”Opettajasuhteet”, joka on keskeinen muiden sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden summamuuttujien selittäjä. *Ensisijaisena selittävänä tekijänä* se on yhteydessä viiteen eri summamuuttujaan **”A.” (43 %),** ”B.” (42 %), ”D3.” (38 %), ”C1.” (31 %) ja ”D1” (37 %).

Noin reilut puolet (62 %) ”Opettajasuhteet”-summamuuttujasta on selitettävissä muilla sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavilla summamuuttujilla. Opettajasuhteita selittää viisi summamuuttujaa (ks. taulukko 17). Se viittaa siihen, että ”Opettajasuhteita” voidaan tulkita monen tekijän yhteistulokseksi. Merkittävimpänä opettajasuhteita selittävänä tekijänä erottuu tämän tutkimuksen perusteella ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” selittäen ”Opettajasuhteet”- summamuuttujan vaihtelusta **43 prosenttia.**

Mitä tyytyväisempiä alaluokkien oppilaat ovat koulun ulkoisten tilojen toimintaan, koulun toiminnan hallintaan, koulutyön kokemiseensa, opettajilta saatavaan tukeen ja arvostukseen sekä kodin ja koulun välisiin suhteisiinsa, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä opettajasuhteisiinsa.

”Opettajasuhteet” on myös **yläluokkalaisten** aineistossa keskeinen selittäjä, kun muita sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden summamuuttujia selitetään. *Ensisijaisena selittävänä tekijänä* se on yhteydessä summamuuttujiin ”B.” (36 %) ja ”D1.” (42 %).

”Opettajasuhteet” (mallin selitysaste 57 %) on selitettävissä eniten summamuuttujalla ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus”. Se selittää ”Opettajasuhteet”-summamuuttujan vaihtelusta **42 prosenttia**. Muut selittäjät ovat ”B.” (12 %), ”D3.” (2 %) ja ”A.” (1 %) (ks. taulukko 17).

Mitä tyytyväisempiä yläluokkien oppilaat ovat opettajilta saatavaan tukeen ja arvostukseen, koulun toiminnan hallintaan, koulutyön kokemiseensa sekä koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä opettajasuhteisiinsa.

KOULUKOHEESIO: KODIN KOULUSUHTEET

Alaluokkalaisten aineistossa ”Kodin koulusuhteet” on selittävänä tekijänä summamuuttujille ”C1.” (9 %), ”C2.” (1 %) ja ”D2.” (8 %). Summamuuttujasta ”Kodin ja koulun väliset suhteet” (mallin selitysaste 39 %) on selitettävissä summamuuttujilla **”C1.” (29 %)**, ”D2.” (8 %) ja ”D1.” (2 %) (ks. taulukko 18).

Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ”Kodin ja koulun välisiä suhteita” selittivät summamuuttujat ”C1.” ja ”C2.”.

Mitä tyytyväisempiä alaluokkien oppilaat ovat luokkakaverisuhteisiinsa, koulusuoriutumiseensa sekä opettajilta saamaansa tukeen ja arvostukseen, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä kodin ja koulun välisiin suhteisiin.

Yläluokkalaisten aineistossa summamuuttuja ”Kodin koulusuhteet” on selittävänä tekijänä summamuuttujille ”A.” (1 %) ja *”C1.” (17 %), jossa se on ensisijaisena selittäjänä,* sekä summamuuttujille ”D2.” (8 %) ja ”D1.” (2 %). Summamuuttujasta ”Kodin koulusuhteet” (mallin selitysaste on 33 %) oli selitettävissä sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavilla summamuuttujilla **”D2.” (21 %),** ”C1.” (7 %), ”A.” (3 %) ja ”D1.” (2 %) (ks. taulukko 18).

Mitä tyytyväisempiä yläluokkien oppilaat ovat koulusuoriutumiseensa, luokkakaverisuhteisiinsa, koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen sekä opettajilta saatavaan tukeen ja arvostukseen, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä kodin ja koulun välisiin suhteisiinsa.

KOULUKOMPETENSSI: OPETTAJAN TUKI JA ARVOSTUS

Alaluokkalaisten aineistossa ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” oli selittävänä tekijänä yhteydessä summamuuttujiin ”B.” (4 %), ”C2.” (3 %) ja ”C3.” (2 %). Summamuuttujasta ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” (mallin selitysaste 45 %) oli selitettävissä summamuuttujilla **”C2.” (37 %)** ”C1.” (6 %) ja ”B.” (2 %) (ks. taulukko 19). Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat mukana selittäjinä ”B.” ja ”C2.”.

Mitä tyytyväisempiä alaluokkien oppilaat ovat opettajasuhteisiinsa, luokkakaverisuhteisiinsa sekä koulun toiminnan hallintaan, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä opettajalta saamaansa tukeen ja arvostukseen.

Yläluokkalaisilla ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” on selittävänä tekijänä yhteydessä summamuuttujiin ”A.” (1 %) ”C3.” (1 %) ja ”D2.” (22 %) sekä ”C2.”(42 %), jolle *”D1.” on ensisijainen selittäjä.* Summamuuttujasta ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” (mallin selitysaste on 49 %) on selitettävissä summamuuttujilla **”C2.” (42 %)**, ”D2.” (3 %), ”C3.” (3 %) ja ”A.” (1 %) (ks. taulukko 19). Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat selittäjinä ”D3.”, ”C3.” ja ”D1.”.

Mitä tyytyväisempiä ovat yläluokkalaiset opettajasuhteisiinsa sekä koulusuoriutumiseensa, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä opettajalta saatavaan tukeen ja arvostukseen.

KOULUKOMPETENSSI: KOULUSUORIUTUMINEN

Alaluokkalaisten aineistossa ”Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen” on selittävänä tekijänä yhteydessä summamuuttujin ”D3.” (5 %), ”C1.” (3 %) ja ”C3.” (8 %). Summamuuttujasta ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” (mallin selitysaste on 49 %) on selitettävissä sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavilla summamuuttujilla ”C2.”, ”C3.”, ”D3.”, C1.” ja ”D1.” Merkittävämpänä koulusuoriutumisen kokemista selittävänä tekijänä erottuu tässä mallissa ”Koulutyön kokeminen” selittäen ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen”- summamuuttujan vaihtelusta **34 prosenttia**. (Ks. taulukko 20.) Lineaarisessa Mixed-Effects Modeling -mallissa ovat mukana selittäjinä ”B.”, ”D3.”, ”C1.” ja ”D1.”.

Mitä tyytyväisempiä alaluokkalaiset ovat koulutyön kokemiseensa, opettaja- ja luokkakaverisuhteisiinsa, kodin ja koulun välisiin suhteisiin sekä opettajilta saatavaan tukeen ja arvostuksen, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä koulusuoriutumiseensa.

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen” on selittävänä tekijänä yhteydessä summamuuttujin ”D3.” (7 %), ”C1.” (1 %), ”C3.”, ”A.” (1 %) ja ”D1.” (4 %). Summamuuttujasta ”Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen” (mallin selitysaste on 35 %) on selitettävissä sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavilla summamuuttujilla ”D1.”, ”C3.” ja ”D3.”(ks. taulukko 20).

Koulusuoriutumisen kokemista *ensisijaisena selittävänä tekijänä erottuu tässä mallissa* ”Kodin koulusuhteet” selittäen ”Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen” -summamuuttujan vaihtelusta **22 prosenttia.**

Mitä tyytyväisempiä ovat yläluokkalaiset opettajilta saatavaan tukeen ja arvostukseen, kodin ja koulun välisiin suhteisiin ja koulutyön kokemiseensa, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä koulusuoriutumiseensa.

KOULUKOMPETENSSI: KOULUTYÖN KOKEMINEN

Alaluokkalaisten aineistossa ”Koulutyön kokeminen” on selittävänä tekijänä yhteydessä summamuuttujiin ”A.” (3 %), ”B.” (3 %), ”C2.” (2 %) ja ”D2.” (5 %). Summamuuttujasta ”Koulutyön kokeminen” (mallin selitysaste 47 %) on selitettävissä summamuuttujilla **”C2.” (38 %),** ”D2.” (5 %), ”A.” (3 %) ja ”B.” (1 %) (ks. taulukko 21).

Mitä tyytyväisempiä alaluokkalaiset ovat opettajasuhteisiinsa, koulusuoriutumiseensa, koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen sekä koulun toiminnan hallintaan, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä koulutyön kokemiseen.

Yläluokkalaisten aineistossa ”Koulutyön kokeminen” oli selittävänä tekijänä yhteydessä summamuuttujiin ”A.” (7 %), ”D3.” (7 %), ”B.” (9 %), ”C2.” (6 %) ja ”D2.” (5 %). Summamuuttujasta ”Koulutyön kokeminen” (mallin selitysaste on 46 %) oli selitettävissä summamuuttujilla **”B.” (33 %),** ”D2.” (6 %), ”A.” (5 %) ja ”C2.” (1 %) (ks. taulukko 21).

Mitä tyytyväisempiä yläluokkalaiset ovat koulun toiminnan hallintaan, koulusuoriutumiseensa, koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen sekä opettajasuhteisiinsa, sitä vähemmän he ovat tyytymättömiä koulutyön kokemiseen.

8.13.4 ”Being” -summamuuttujaa selittävät tekijät

Sosiaalisen hyvinvoinnin neljästä eri osa-alueesta muodostettiin kolme summamuuttujaa. ”Koulun ulkoisten tilojen toiminnasta” ja ”Koulun toiminnan hallinnasta” muodostettiin summamuuttuja, joka nimettiin ”Having”-summamuuttujaksi. Alaluokkalaisten aineistossa sen reliabiliteettikertoimen arvo on .67. ”Koulukompetenssi”-summamuuttujista (opettajan tuki ja arvostus, koulusuoriutuminen ja koulutyön kokeminen) muodostettiin summamuuttuja ”Being”. Sen reliabiliteettikerroin on .75. ”Koulukoheesiosta” eli koulun ihmissuhteita ja vuorovaikutusta kuvaavista summamuuttujista (luokkakaveri- ja opettajasuhteet sekä kodin ja koulun väliset suhteet) muodostettiin summamuuttuja ”Loving”. Sen reliabiliteettikertoimen arvoksi muodostui .75. Vastaavat summamuuttujamuunnokset tehtiin yläluokkalaisten aineistosta. Yläluokkalaisten summamuuttujien reliabiliteetti kertoimet ovat seuraavat: ”Having” (.69), ”Loving” (.70) ja ”Being” (.63).

Summamuuttujien ”Having” ja ”Loving” yhteyttä ”Being” summamuuttujaan tutkittiin lineaarisella regressioanalyysillä ala- ja yläluokkalaisten aineistoissa. Analyysissä mukana oli myös taustamuuttujista sukupuoli ja luokka-aste.

Selitettäessä alaluokkalaisten ”Being”-summamuuttujaa ”Having”-summamuuttuja vaikuttaa suoraan ”Being”-summamuuttujaan (β-kerroin on .720***). Kun malliin lisätään ”Loving”-summamuuttuja, ”Having”-summamuuttujan β-kerroin laskee arvoon .311***. ”Having”-summamuuttuja vaikuttaa ”Loving”-summamuuttujaan (.755***) ja ”Loving”-summamuuttuja vaikuttaa edelleen ”Being”-summamuuttujaan (.542***). ”Being”-summamuuttujan vaihtelusta selittyy 66 % ”Loving”- ja ”Having”-summamuuttujilla. Muiden tekijöiden selitysosuudet eivät ole tilastollisesti merkitseviä. (Ks. liite 6.)

Myös yläluokkalaisten aineistossa ”Having”-summamuuttuja vaikuttaa suoraan ”Being”-summamuuttujaan (β-kerroin on .655***). Lisämuuttujana malliin tuodun ”Loving”-summamuuttujan seurauksena ”Having”-summamuuttujan β-kerroin laskee arvoon .324***. ”Having”-summamuuttuja vaikuttaa ”Loving”-summamuuttujaan (.655***) ja ”Loving” -summamuuttuja vaikuttaa edelleen ”Being”-summamuuttujaan (.513***). ”Being”-summamuuttujan vaihtelusta selittyy 59 % ”Loving”- ja ”Having”-summamuuttujilla. Muiden tekijöiden selitysosuudet eivät ole tilastollisesti merkitseviä. (Ks. liite 6.)

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sosiaalista hyvinvointia yhtenäiskoulukontekstissa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Näissä kouluissa oli yhteensä 1041 oppilasta, joista oli tutkimukseen valittu 4.–9. luokkien oppilaista 670 oppilasta (alaluokkalaiset: n = 244; yläluokkalaiset: n = 426). Tutkimuksen perusjoukkona, johon yleistämistä tehdään, ovat ensisijaisesti tutkimuskoulujen oppilaat. Mutta tuloksia voi myös ajatella yleistettävän Lapin yhtenäisiin peruskouluihin, yhtenäiskouluihin ja niiden oppilaisiin. Tuolloin on muistettava, että olosuhteet saattavat poiketa tutkimuskoulujen olosuhteista muun muassa paikkakunnan, oppilas- ja opettajamäärän, toimintakulttuurin ja yhtenäiskouluun siirtymäajankohdan suhteen.

Tutkimustehtävän tutkimuskysymyksiksi asetettiin kaksi pääkysymystä, joiden avulla selvitettiin

1. Millainen on yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalinen hyvinvointi?

2. Mitkä tekijät selittävät yhtenäiskoulun oppilaiden sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueita (koulun ulkoisten tilojen toimivuus, koulun toiminnan hallinta, koulukoheesio ja koulukompetenssi)?

Tutkimuksessa kuvattiin asetettuja tutkimuksen tuloksia teorian ja empirian välisenä vuoropuheluna. Tämä tutkimus on mixed methods -tutkimusta, jossa on sallittua käyttää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia tutkimusmetodeja sekä myös erilaisia aineistonkeruutapoja ja analyyseja. Päätutkimustyypiksi valikoitui kvantitatiivinen survey-tutkimus internet-kyselyineen. Lisäksi edellisen rinnalla käytettiin kvalitatiivista tutkimusotetta vapaamuotoisine haastatteluineen ja kyselyineen. Näin pyrittiin ymmärtämään tutkimuskohteen merkityksiä ja ominaisuuksia monipuolisimmin ja kokonaisvaltaisemmin. Tällä pyrittiin myös lisäämään tutkimuksen tieteellistä arvoa. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan varoen yleistää koskemaan 10–15-vuotiaita yhtenäiskoulun oppilaita luokilta 4–9.

9.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen koulut oppilaineen valittiin harkinnanvaraisesti. Tutkimuskoulut ovat oppilasmääriltään erikokoisia, eri aikaan yhtenäiskoulumuotoon siirtyneitä kouluja ja sijaitsevat eri puolilla Lappia. Yhtenäiskoulujen oppilaat ovat ala- ja yläluokilta (4.–9. luokat) iältään 10–15 vuoden ikäisiä lapsia ja nuoria. Tutkimukseen osallistui 4.–6. luokilta 244 oppilasta (131 tyttöä ja 113 poikaa). Näistä on neljäsluokkalaisia 58, viidesluokkalaisia 62 ja kuudesluokkalaisia 124. Yläluokkalaisia (7.–9. luokat) osallistui tutkimukseen 426. Heistä on tyttöjä 207 ja poikia 219. Seitsemäsluokkalaisia oppilaita on 132, kahdeksasluokkalaisia 145 ja yhdeksäsluokkalaisia 149. Tässä tutkimuksessa yläluokkien oppilaat ovat tasaisesti edustettuna

eri luokilta ja sukupuoleltaan. Sen sijaan alaluokkalaisissa tyttöjen määrä on suurempi (18 tyttöä enemmän) kuin poikien määrä. Samoin kuudesluokkalaisia on kaksi kertaa enemmän kuin 4.- ja 5.-luokkalaisia.

Tutkimukseen osallistui alaluokkalaisia vajaa puolet vähemmän kuin yläluokkalaisia. Tästä johtuen alaluokkalaisten tuloksissa voivat näkyä vähäisetkin muutokset herkemmin kuin yläluokkalaisten tuloksissa. Tämä on otettava huomioon muun muassa silloin, kun tehdään vertailuja ala- ja yläluokkalaisten aineistojen kesken.

Tutkimukseen osallistuneiden neljän yhtenäiskoulun oppilaiden prosentuaalinen määrä koulujen 4.–9. luokkien perusoppilasmääristä vaihteli välillä 74–91 %. Tyttöjen osuus oli koulujen 4.–9. luokkien perusoppilasmääristä välillä 71 –89 % ja poikien osuus välillä 61–93 %.

Yhden tutkimukseen osallistuneen koulun viides- ja kuudesluokkalaisten aineistossa on kato. Yksikään koulun viidennen luokan kymmenestä oppilaasta ei ollut osallistunut internet-pohjaiseen kyselyyn ja kuudesluokkalaisistakin vain kaksi oppilasta (11 oppilaasta kaksi oppilasta). Tästä voidaan päätellä, että tämän koulun alaluokkalaisten internet-kyselyn tulokset ovat pääosin neljäsluokkalaisten tuloksia eli 11 oppilaan tuloksia (11 oppilasta, joista10 tyttöä ja yksi poika). Syynä edellä mainittuun katoon oli inhimillinen erehdys eli internet-kyselyn tunnuskoodin merkinnän unohtaminen.

32 oppilaan oppilaskyselyyn oppilaiden valinta suoritettiin harkinnanvaraisesti valitsemalla oppilaat neljän tutkimuskoulun A-luokkien 4, 6, 7 ja 9 oppilasluettelon aakkosjärjestyksen alusta ja lopusta.

Alaluokkalaisten aineistossa summamuuttujilla C1., C3., D1. ja D2. ja yläluokkalaisten aineistossa summamuuttujilla C1., C3. ja D1. on normaalista poikkeamat jakaumat (normaalijakauma testi Kolmogorov-Smirnov-testin tuloksen mukaan jakaumien mekitsevyystasot pienempiä kuin .05 ja jakaumien vinousindeksit ovat suuremmat kuin -1.00). Vertailun ja luotettavuuden vuoksi sekä myös tulosten varmistamiseksi etsittiin jokaisen summamuuttujan kohdalla selittäviä tekijöitä sekä lineaarisella regressioanalyyseillä että Linear Mixed Model (LMM) -analyyseillä, joissa selittävät muuttujat ovat joko jatkuvia tai kategorisia.

Anttilan (2006, 470, 511) mukaan, kun puhutaan tutkimuksen tieteellisestä luotettavuudesta ja pätevyydestä, käytetään käsitteitä ”validiteetti” ja ”reliabiliteetti”. Kun tutkimus on validi, se on ”luotettava” ja ”pätevä”. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimusaineisto käsittelee tutkittavaa ilmiötä tai että tutkimussuunnitelma on validi ja tutkimuksen tulokset antavat kohteesta sen tiedon, mitä pitikin eli kokonaisuus on luotettava. Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että menetelmä, jota käytetään, antaa pysyviä ja päteviä tuloksia. Tutkimusväline on reliaabeli, kun se on ”mittatarkka” ja ”pysyvästi samaa mittaava”.

Kyselylomakkeen käyttäminen tutkimuksessa mahdollistaa suuren henkilömäärän tutkimisen. Tässä tutkimuksessa internet-kyselytekniikan käyttäminen opettajan ja rehtorin valvonnassa oppitunnin aikana antoi validia tutkimusaineistoa.[70] Tutkimuksen validiteettia parannettiin myös internet-kyselyn lopussa olleilla avokysymyksillä. Näihin kysymyksiin oppilaat saivat vapaasti vastata kirjoittamalla omia kouluun liittyviä ajatuksiaan. Kvalitatiivisen

70 Sähköisen tiedonkeruun etu on helppo ja nopea tutkimuksen toteutus. Lisäksi sähköinen tiedonkeruu tuo kustannussäästöjä muun muassa mm. postikulujen, materiaalikustannusten ja datan tallennustyön vähenemisestä. Haittana sähköisessä tiedonkeruussa voi olla tekniset ongelmat: kyselykaavakkeen täyttäminen ja sen edelleen lähettäminen voivat epäonnistua. Lisäksi on otettava huomioon inhimilliset tekijät, kuten unohtaminen. Ongelmatilanteissa tarvitaan tarkkuutta, tietoa ja mahdollista ohjausta.

aineiston avoimia vastauksia on liitetty tutkimustuloksiin tasaisesti sekä tytöiltä että pojilta. Erillisen oppilaskyselyn vastausten yhteyteen on liitetty vastaajien luokka-aste ja sukupuoli. Internet-aineiston avoimiin vastauksiin oli mahdollista liittää ainoastaan luokka-aste. Myös rehtoreiden kanssa käydyt keskustelut, haastattelut, koulun opetussuunnitelmat ja koulutiedotteet toivat lisätietoa tutkittavan ilmiön selvittämiseen.

Käsitteiden operationaalisten muotojen tärkeys tulee esille silloin, kun tarkastellaan sisäistä validiteettia. Teoreettisten käsitteiden operationaalistamisessa on vaikeutena saada ilmiöiden ominaisuudet mitattavaan muotoon ja mittarin luominen siten, että se antaa mahdollisimman paljon tietoa ilmiöstä (Liimatainen 2000, 84). Tämän tutkimuksen käsitteet muodostettiin Konun (2002) kouluhyvinvointimittarin muuttujien pohjalta. Käsitteiden muodostamisessa oli apuna teoreettinen tutkimus (esim. Allardt 1976, 1999; Kaukiainen ym. 2005; Ladd 2005; Merrell 2008; Neitola 2011; Ogden 2003;Poikkeus 1993, 1995; Salmivalli 1998, 2003, 2005, 2009; Wentzel 1995, 1997, 2003) sekä looginen päättely. Kuitenkin on muistettava se, että yhteiskunnalliset ilmiöt ovat hyvin monimutkaisia, ja todennäköistä onkin, että tässä tutkimuksessa ilmiöiden operationaalistamisessa on voinut jäädä pois jotain oleellista ilmiöön kuuluvaa. Kun tutkitaan jatkossa koulun sosiaalista hyvinvointia, tulisi enemmän kiinnittää huomiota ilmiön operationaalistamiseen ja mittareiden parantamiseen. Kuitenkin tämän tutkimuksen summamuuttujien reliabiliteettikertoimien arvot ovat suhteellisen korkeita. Ne vaihtelevat alaluokkalaisten aineistossa välillä .71–.89 ja yläluokkalaisten aineistossa välillä .71–.92.

9.2 Pohdintaa keskeisistä tutkimustuloksista ja johtopäätökset

Tässä kappaleessa tarkastellaan keskeisiä tutkimustuloksia ala- ja yläluokkalaisten sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueilta. Tuloksia vertaillaan viitekehyksessä esitettyihin tietoihin. Lisäksi pyritään selittämään eri sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien keskinäisiä yhteyksiä sekä ensisijaisia selittäjiä saaduissa regressiomalleissa. Tulkinnat perustuvat lineaarisiin regressioanalyyseihin.

Koulun ulkoisten tilojen toimivuus

”Oppimisympäristön tulisi olla esteettisesti viihtyisä. Viihtyisä oppimisympäristö edistää oppimismotivaation ohella myös oppilaiden prososiaalisia taitoja eli kykyä myönteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen.” Näin toteaa Nuikkinen (2009) väitöskirjassaan ”Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista”.

Ala- ja yläluokkalaisten aineistoissa eniten tyytymättömyyttä aiheuttivat puutteet ja ongelmat lämpötilassa, wc-tiloissa, koulun siisteydessä, koulun ja pihan viihtyisyydessä sekä lisäksi yläluokkalaisten aineistossa ilmanvaihdossa, työtuoleissa ja -pöydissä sekä omissa tiloissa ja tavaroiden säilytyksessä.

Alaluokkalaisista pojista viidesosa on tyytymätön koulun tilojen siisteyteen, koulupihan ja koulurakennuksen turvallisuuteen. Sekä pojat että tytöt ovat tyytymättömiä koulurakennuksen viihtyisyyteen. Yläluokkalaisista kolmannes on tyytymätön koulutilojen ja wc:n siisteyteen sekä koulupihan ja -rakennuksen viihtyisyyteen. Erityisesti yläluokkien oppilaat ovat

tyytymättömiä koulujen lämpötilaan (40 %) ja luokkien ilmanvaihtoon (50 %). Valtaosa yläluokkien tytöistä (60 %) ja pojista (50 %) kaipaa omien tavaroiden säilytystilaa ja parempia työtuolia ja pöytiä. Myös Savolaisen tutkimuksessa ”Koulu työpaikkana” (2001) oppilaat mainitsivat samoja tyytymättömyyden kohteita. Tutkimuksessa noin puolet oppilaista arvioi koulupihojen virikkeellisyyden heikoksi. Oppilaista noin 40 prosenttia ilmoittaa tavaroiden säilytystilat sekä wc- ja suihkutilat huonoiksi. Sisäilman koki huonoksi 29 prosenttia oppilaista. Työskentelypaikkojen ergonomian arvioi huonoksi vajaa kolmannes oppilaista. Useat tutkimukset (esim. Hyry-Honka 2008; Konu 1998; Rimpelä 1999; Savolainen 2001) osoittavat, että kouluissa koetaan muun muassa sisäilmaongelmien, työskentelytilojen likaisuuden, epämukavien tuolien ja pöytien haittaavan koulutyötä.

Koulupihan viihtyisyys aiheuttaa oppilaissa sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä. 16 prosenttia alaluokkalaisista pojista toteaa, ettei koulupihalla voi leikkiä ja pelata. Viidesosa pojista kokee sen turvattomaksi. Poikien mukaan koulujen tulisikin *panostaa* koulupihoihin, jotta siellä pystyttäisiin välituntien aikana leikkimään ja pelaamaan aktiivisesti. Osa yläluokkalaisista toteaa koulupihan näyttävän tylsältä. He kaipaavat pihalle esimerkiksi puistomaista aluetta. Tapaninen (2009, 154) sanoo koulupihan olevan keskeinen osa koulun rakennettua ympäristöä. Hän korostaa sen olevan paikkana virkistäytymiselle, liikkumiselle ja leikkimiselle. Se on myös monipuolinen koulun oppimisympäristö, joka antaa mahdollisuuksia monen eri oppiaineen opetukselle. Lapin yliopiston Let's Play -projektissa on tutkittu leikillisen oppimisympäristön olemusta. Projektin julkaisussa todetaan, että koulupihat voidaan nähdä paitsi liikuntaan aktivoivina tiloina myös akateemisina tietoja tukevina oppimismaisemina. (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2006, 301–306).

Nuikkisen (2006, 14) mukaan ympäristö vaikuttaa ihmisiin: pahimmillaan se voi suoraan määrätä ja rajoittaa käyttäytymistä ja parhaimmillaan tarjoaa mahdollisuuksia, kimmokkeita ja herätteitä. Nuikkinen toteaa, että fyysinen kouluympäristö vaikuttaa sosiaaliseen hyvinvointiin, ennen kaikkea lapsen ja nuoren psyykeen tilaan. Nuikkinen korostaa ryhmäopiskelun merkitystä muun muassa kiusaamista ehkäisevänä tekijänä. Hän ehdottaakin, että ryhmäopiskelulle olisi rakennettava koulussa viihtyisät, hyvin varustetut ja oppimista tukevat tilat. Pietarinen (1999) ja Schaefer-McDaniel (2004) korostavat myös fyysisen tilan merkitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistajana.

Myös yhteisöllisyyden ja toiminnallisuuden rakentumista voidaan tukea ja edistää kouluyhteisössä luomalla koulun fyysiset tilat viihtyisiksi ja turvallisiksi sekä yhteisöllistä tai yhteistoiminnallista oppimista että sosiaalista vuorovaikutusta mahdollistaviksi tiloiksi. Esimerkiksi koulun käytäville voitaisiin sijoittaa sohvaryhmiä ja pöytiä, joiden ääressä oppilaat voisivat tavata toisiaan ja viettää aikaa välituntien aikana.

Nuikkinen pohtii väitöskirjassaan koulurakennuksen ja oppimisen välistä suhdetta. Nuikkisen (2009, 95) mukaan parhaiten opitaan, kun opiskeluympäristö tukee opetuksen tavoitteita, sisältöä ja oppimisprosessia. Rakennus vaikuttaa oppimiseen välillisesti. Se vaikuttaa opetuksen järjestelymahdollisuuksiin, sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, ilmapiiriin ja itsensätoteuttamismahdollisuuksiin, mutta myös terveyteen, turvallisuuteen ja oppimiseen.

Myös Tapaninen (2009, 147) korostaa hyvän koulurakennuksen innostavan oppimiseen ja opettamiseen. Hyvä koulu tukee yhteisöllisyyttä, se kannustaa toveruuteen, yhdessä tekemiseen ja kokemiseen. Hyvä kouluympäristö rakentuu hyvälle suunnittelulle. Sen tulisi olla käyttökelpoinen ja toimiva sekä kauneuden vaatimukset täyttävä.

Koulun toiminnan hallinta

Ala- ja yläluokkalaisten aineistoissa eniten tyytymättömyyttä aiheuttivat ongelmat ja puutteet lukujärjestyksessä, työrauhassa ja kerhotoiminnassa.

Vajaa puolet (40 %) ala- ja yläluokkalaisista pojista sekä alaluokkalaisista tytöistä viidesosa ja yläluokkalaisista tytöistä kolmannes on tyytymättömiä koulun lukujärjestykseen. Pitkät koulupäivät ja raskaat oppitunnit tunkkaisissa luokissa koettelevat oppilaiden jaksamista. Oppilaat toivoivat välituntien olevan pitempiä, jolloin voisi rentoutua ja tavata ystäviä vapaammin.

Kolmasosa yläluokkalaisista pojista ja viidesosa tytöistä on tyytymätön koulun sääntöihin ja epäoikeudenmukaisiin rangaistuksiin. Useat yläluokkalaiset moittivat koulun sääntöjä tiukkuudesta ja siitä, että oppilailla ei ole ollut mahdollisuutta osallistua koulun sääntöjen tekoon. Jotta säännöt koettaisiin selviksi ja järkeviksi, koulun tulisi ottaa oppilaat mukaan laatimaan koulun sääntöjä. Yhteisesti sovitut säännöt lisäävät myös oppilaiden turvallisuudentunnetta. Oppilaat haluaisivat itse osallistua lukujärjestyksien ja sääntöjen laatimiseen, ja etenkin niiden sääntöjen valmisteluun, jotka säätelevät oppilaiden vapaata aikaa kuten esimerkiksi välituntikäyttäytymistä. (Vrt. Hyry-Honka 2008.)

Orpinas ja Horne (2006, 83–84) korostavat, että koulussa oppilaille tulee antaa osallistumisen mahdollisuuksia. Mitä enemmän oppilas kokee olevansa itsestään vastuussa, sitä todennäköisemmin hän viihtyy koulussa. Ulkoa tuleva kontrolli vähentää kouluviihtyvyyttä. Se myös estää oppilaita hankkimasta käyttäytymisen itsekontrolliin liittyviä taitoja. Mager ja Nowak (2012) toteavat tutkimuksessaan oppilaiden osallistumismahdollisuuksilla olevan myönteinen vaikutus itsetuntoon, sosiaaliseen asemaan, sosiaalisiin ja kansalaistaitoihin, aikuisten ja opiskelijoiden suhteisiin, koulu eetokseen ja koulumenestykseen.

Konun (2002) ja Kämpin ym. (2008) tutkimusten mukaan suomalaisissa kouluissa tulisi kehittää oppilaiden mahdollisuutta osallistua koulun toimintakulttuurin ja toimintasääntöjen luomiseen sekä päätöksentekoon. Kun koulun eri toimijat tekevät yhdessä asioita, yhteisöön kiinnittyminen tiivistyy ja yhteisön sosiaalinen vuorovaikutus on monipuolisempaa ja toista kunnioittavampaa (Hänninen & Rasku-Puttonen 2006). Tällainen toiminta rakentaa osaltaan kouluyhteisöön sosiaalista koheesiota ja yhteisöllisempää toimintakulttuuria. Voidaankin todeta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sanoin, että ”*yhdessä laaditut selkeät ja järkeen käyvät säännöt luovat kouluun hyvää ilmapiiriä ja me-henkeä*”.

Kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat, niin myös opetushallituksen ”Koulu nuorten näkemänä ja kokemana” -tutkimusinventaarin (2012) mukaan oppilaiden koulussa vaikuttaminen, kohdistuu lähinnä oppilaskuntatoimintaan ja opetussuunnitelman ulkopuolisiin tapahtumiin, kuten retkiin, kerhoihin ja teemapäiviin. Tutkimusinventaarissa todetaan, että opetussuunnitelmaan tai koulutuksen järjestelyihin voi olla oppilaiden hankala vaikuttaa. Kyseisessä tutkimusinventaariossa todetaan, etteivät ongelmat osallisuudessa ja vaikuttamisessa selity niinkään oppilaiden tai nuorten passiivisuudella, vaan jonkinlaisena kohtaanto-ongelmana: vaikka nuoret haluavat vaikuttaa, vaikutushalu ei nykyisenmuotoisessa koulussa kanavoidu koulun yhteisiin asioihin. Ratkaisuna tähän olisi uudenlaiset yhteisölliset rakenteet, joiden avulla vaikuttaminen voi arkipäiväistyä ja sukupolvien välinen vuorovaikutus helpottua: turvallisen ryhmän luominen, arjen toimivuuden varmistaminen ja toiminnan kehittäminen koko koulun näkökulmasta. Toimivan vuorovaikutuksen kehittämisessä, niin

oppilaiden ja opettajien kuin oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, tulisi painottaa luottamuksen, kuuntelun ja avoimuuteen perustuvaa keskusteluilmapiiriä. Tutkimusinventaarissa (Opetushallitus 2012) painotetaan, että koulun sosiaalisten suhteiden kehittämisellä ja yhteisöllisten tunteiden luomisella on vaikutusta oppimiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen hyvinvointiin, kaverisuhteisiin, uskallukseen vaikuttaa, konfliktien ratkaisuun ja masennuksen torjuntaan.

Oppilaiden mukaan ongelmia löytyy myös tutkimuskoulujen oppilaskavereiden käytöksestä. Osa alaluokkien oppilaista tuo esille huolensa sopimattomasta kielenkäytöstä kiroiluineen. He toivovat, että kiroiluun ja huutamiseen tulisi opettajien puuttua tehokkaammin. Jotta yksilö sopeutuisi kulloiseenkin ympäristöönsä, hänen on opittava sosiaalisesti suotuisa käyttäytyminen. Sosiaalisesti pätevä henkilö osaa tulkita sekä kirjoitetut että kirjoittamattomat säännöt ja vaatimukset, jotka määrittelevät hyväksyttävän, kielletyn sekä sopimattoman käytöksen. Aidosti sosiaalisesti pätevä henkilö osaa arvostaa ja kunnioittaa toista ihmistä ja käyttäytyy sen mukaisesti. (Ks. myös Wentzel 2013.)

Neljännes ala- ja yläluokkalaisista tytöistä ja pojista kertoo työrauhan puuttuvan oppitunneilta. Yläluokkalaisista 43 prosenttia ja alaluokkalaisista 37 prosenttia taas toteaa oppitunneilla olevan hyvän työrauhan. Kuitenkin noin kolmannes tytöistä ja pojista epäröi vastauksissaan. Tutkimuskoulujen oppilaat kaipaavat luokkiin hyvää työrauhaa. Oppilaat sanovat ”*opettajan osaavan ammattinsa*, *jos hänen oppitunneilla on työrauha*.” Näitä opettajia oppilaat arvostavat. Etenkin yläluokilla luokan suuri oppilasmäärä on oppilaiden mukaan osittain syynä työrauhaongelmiin. Oppilaat toteavat tässä tutkimuksessa, että myös oppilaiden on annettava luokkakaverilleen työskentelyrauha oppitunneilla.

Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet

Koulussa luokkakavereiden välillä tulisi vallita prososiaalisuuden ilmapiiri eli yhteistyötaidoissa tulisi ilmetä sosiaalista taitavuutta sekä kaveripiirissä otettaisiin huomioon toisten tunteet toisia satuttamatta (Konu 2002). Laadukkaiden ystävyyssuhteiden on todettu vaikuttavan identiteettiin, minäkuvaan, itsearvostukseen, emotionaaliseen hyvinvointiin sekä kykyyn ymmärtää muita ihmisiä ja ratkaista sosiaalisia ongelmia (Laine 2005) sekä tukevan sosiaalisen kompetenssin kehittymistä (Neitola 2011) ja menestymistä akateemisissa opinnoissa (esim. Osterman 2000; Salmela 2006; Savin-Williams & Berndt 1990). Ystävät ovat nuoruusiässä merkittävä sosiaalisen tuen lähde vanhempien ohella (Salmela 2006).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat tyytyväisiä luokkakaverisuhteisiinsa. Yläluokkalaiset tytöt ovat poikia tyytyväisempiä luokkakaverisuhteisiinsa ja alaluokkalaiset ovat hieman tyytymättömämpiä niihin kuin yläluokkalaiset. 31 prosenttia alaluokkalaisista (tytöt 25 % ja pojat 37 %) on epäröinyt vastatessaan ”Luokkakaverisuhteet”-summamuuttujaa koskeviin väittämiin. Todennäköistä onkin, että alaluokkalaisten yhteistoiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus kaverisuhteineen eivät vielä ole vakiintuneella ja varmalla pohjalla.

Oppilaat arvioivat väittämien avulla keskinäisiä suhteitaan, ryhmässä toimimista ja luokkakavereiden auttamishalukkuutta koulutehtävissä ja ongelmissa. Alaluokkalaisista hieman yli puolet toteaa luokan oppilaiden viihtyvän keskenään ja ryhmissä työskentelyn sujuvan

ongelmitta. Luokkakavereilta saadaan apua koulutehtävissä (alaluokkalaiset pojat 58 % ja tytöt 66 %) ja ongelmatilanteissa (60 %). Yläluokkalaisista on suuri osa (70–80 %) on tyytyväinen edellä mainittuihin asioihin.

Tämän tutkimuksen alaluokkalaisista tytöistä alle viidennes (n = 22) ja pojista hieman yli neljännes (n= 33) toteaa, etteivät luokkakaverit tule väliin, jos jotain oppilasta kiusataan. Yläluokkalaisilla vastaavat luvut ovat tytöillä 16 prosenttia (n = 33) ja pojilla 32 prosenttia (n = 68). Alaluokkalaisista tytöistä kahdeksan prosenttia (n = 10) ja pojista yhdeksän prosenttia (n = 10) ilmoitti, että heitä oli kiusattu koulussa monta kertaa kuluvan lukuvuoden aikana. Yläluokkalaisista tytöistä kolme prosenttia (n = 6) ja pojista 9 prosenttia (n = 19) ilmoitti, että heitä oli kiusattu koulussa viikoittain kuluvan lukuvuoden aikana. Kuitenkin suurin osa (90 %) ala- ja yläluokkalaisista ilmoittaa, että heillä on ystäviä koulussa. Tulos saa pohtimaan, missä ovat ne ystävät, joita tarvitaan apuun silloin, kun jotain oppilasta kiusataan.

Alaluokkalaisista tytöistä kaksi prosenttia (n = 3) ja pojista kahdeksan prosenttia (n = 9) kertoi, että he olivat kiusanneet koulussa monta kertaa kuluvan lukuvuoden aikana. Yläluokkalaisista tytöistä vain puoli prosenttia (n = 1) ja pojista 8 prosenttia (n = 16) kertoi, että he olivat osallistuneet muiden oppilaiden kiusaamiseen viikoittain kuluvan lukuvuoden aikana.

Koululla on kodin lisäksi merkittävä rooli niin lasten sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisemisprosessissa kuin sosiaalisten taitojen opettamisessa. Koulukiusaamisessa on kyse sosiaalisten suhteiden toimimattomuudesta. Vuorovaikutustaidot muodostavat alustan vertaissuhteiden kehittymiselle. Kiusaaminen vahingoittaa vertaissuhteita. Se muodostaa vakavan riskin oppilaan psykososiaaliselle hyvinvoinnille ja myöhemmässä elämässä voi johtaa jopa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Lisäksi kiusaaminen voi heikentää oppilaan opiskelutaitoja ja -motivaatiota. (Ks. Ladd 2005; Pörhölä 2008; Salmela 2006.)

Oppilaiden mukaan vuorovaikutussuhteiden ongelmat tai vuorovaikutussuhteiden puuttuminen rikkovat koulupolkua ja lisäävät koulukielteisyyttä ja syrjäytymisriskiä. Oppilaat korostivat oppilaan asiallista koulukäyttäytymistä ja koulutyöskentelyä, toisin sanoen kiusaamattomuutta ja aktiivista mukanaoloa oppitunneilla. (Pyhältä 2007.)

Koulukiusaamista tulee ehkäistä luomalla selkeät toimintamallit kiusaamisen ehkäisyyn ja tilanteisiin puuttumiseen. Koulun aikuiset vastaavat ensisijassa kiusaamisenvastaisesta asenteesta koulussa. Oppilaita pitää kannustaa tukemaan koulukavereita ja pitämään heistä huolta. Osterman (2000) toteakin, että prososiaalista käyttäytymistä voidaan oppia kouluympäristössä muuttamalla koulun toimintakulttuuria sekä vaikuttamalla oppilaiden arvoihin, asenteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Tämän lisäksi koulussa tulisi harjoittaa yhteistyötä ja oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osallistua koulussa päätöksentekoon ja ongelmienratkaisuun. Jukarainen ym. (2012, 251) mukaan kouluyhteisössä kouluturvallisuutta luodaan erilaisuuden hyväksymisellä, oppilaan identiteetin tukemisella, keskinäisen luottamuksen rakentamisella, yhteisvastuun ja osallisuuden vahvistamisella, tuen antamisella ja oppilaan kouluun kiinnittymisellä sekä sitoutumista edistämällä.

Purjon (2010) mukaan kouluväkivaltaan ei saada kestävää ratkaisua rangaistuksin ja kontrollia lisäämällä. Niillä puututaan vaan näkyvään käyttäytymiseen. Kasvatuksen painopisteenä on oltava nuoren arvot, mutta myös tunteet, asenteet ja toimintatavat. Kasvatuksen ideaalinen päämäärä on auttaa ja tukea nuorta tulemaan ihmiseksi, joka suuntautuu yleisinhimillisiin arvoihin sekä niihin perustuviin tarkoituksiin ja tekee tämän rakkauden ohjaamana. Jukarainen ym. (2012, 247) esittävätkin, että opettajan keinovalikoimaan olisi hyödyllistä

lisätä pedagogisia keinoja (esim. eettinen ja elämäntaidollinen kasvatus vastuulliseen ihmisyyteen), jotka parantavat sisäistä hyvinvointia, eivätkä estä vain väkivaltaa.

Koulukoheesio: opettajasuhteet

Oppilaan ja opettajan välisiin suhteisiin liittyvissä väittämissä tarkasteltiin oikeudenmukaisuutta, osallisuutta ja keskinäistä toimeen tulemista.

Alaluokkalaisista suurin osa sanoo opettajien kohtelevan oppilaita oikeudenmukaisesti, yläluokkalaisista vähän alle puolet. Viidesosa alaluokkalaisista pojista sekä kolmannes yläluokkalaisista pojista että viidennes tytöistä on asiasta eri mieltä.

Etenkin yläluokkalaiset haluaisivat osallistua koulutyön kehittämiseen ja sääntöjen tekoon. (Ks. myös s. 152: Koulun toiminnan hallinta.) Vain neljännes yläluokkalaisista ja vajaa kolmannes alaluokkalaisista toteaa, että oppilaat saavat osallistua koulun sääntöjen tekemiseen. Yläluokkalaisista tytöistä 32 prosenttia ja 39 prosenttia pojista on asiasta päinvastaista mieltä. Puolet alaluokkalaisista ja 44 prosenttia yläluokkalaisista toteaa, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä. Alaluokkalaisista pojista viidesosa ja yläluokkalaisista pojista 30 prosenttia ja tytöistä 20 prosenttia on asiasta toista mieltä. Myös THL:n (2006) kouluterveyskyselyn ja Savolaisen (2001) tutkimuksen mukaan, oppilaiden mahdollisuudet osallistua koulunpitoa koskevien asioiden suunnitteluun eivät ole toteutuneet parhaalla mahdollisella tavalla. THL:n (2006) mukaan 52 prosenttia peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista (n = 4476) kertoi, että oppilaiden mielipiteitä ei huomioida koulutyön kehittämisessä (pojat 55 % ja tytöt 49 %). Vuonna 2013 luokkien 8. ja 9. oppilaista 43 prosenttia kertoi, ettei oppilaiden mielipiteitä huomioida koulutyön kehittämisessä. Näistä poikien osuus oli 44 prosenttia ja tyttöjen 42 prosenttia.

Puolet yläluokkalaisista sanoo tulevansa helposti toimeen opettajien kanssa. Eri mieltä asiasta oli viidennes oppilaista (pojat 23 % ja tytöt 16 %). Ala- ja yläluokkalaisista suurin osa on samaa mieltä siitä, että opettajat ovat ystävällisiä (60 %)

Kolmannes yläluokkalaisista toteaa, että useimmat opettajat eivät ole kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista (tytöt 28 % ja pojat 33 %). Tämän tutkimuksen oppilaat haluaisivat, että heiltä kysyttäisiin useammin ”*Mitä sinulle kuuluu*?” THL:n (2006 ja 2013) kouluterveyskyselyn tuloksissa opettajien kiinnostumattomuus oppilaiden kuulumisista korostuu vielä enemmän. THL:n (2006) mukaan 68 prosenttia peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista (n = 4476) kertoi, että opettajat eivät ole kiinnostuneita oppilaan kuulumisista (pojat 69 % ja tytöt 67 %). Vuonna 2013 8. ja 9. luokkien oppilaista 60 prosenttia kertoi, etteivät opettajat ole kiinnostuneita oppilaan kuulumisista. Näistä poikien osuus oli 60 prosenttia ja tyttöjen 59 prosenttia.

”Koulu työpaikkana” -tutkimustulosten mukaan (Savolainen 2001) oppilaat kokivat, ettei heitä kuunnella eikä oteta vakavasti, ja toivoivat oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen molemminpuolista kunnioitusta ja tasa-arvoa. Lahtinen (2011, 26–27) toteaakin, että joka seitsemäs lapsi tai nuori on sitä mieltä, että aikuiset eivät kuuntele heitä, vaikka lait säätävät lapselle tulla kuulluksi. Syyt aikuisten kuuntelemattomuuteen ovat lasten ja nuorten mukaan ajan ja resurssien puute, aikuisten ennakkokäsitykset lapsista ja heidän tietotasostaan sekä epäilykset siitä, että korostamalla lasten osallistumisoikeuksia aikuisten auktoriteetti uhkaa heiketä.

Koulukoheesio: kodin koulusuhteet

Tutkimuksen oppilaat arvioivat vanhempien suhtautumista lastensa koulunkäyntiin kokonaisuudessaan hyvin myönteisesti. Oppilaiden mukaan vanhemmat auttavat, kannustavat ja rohkaisevat heitä heidän koulunkäynnissään ja ovat tarvittaessa yhteydessä kouluun.

Kodin ja koulun yhteistyö on parhaimmillaan vastavuoroista kasvatuskumppanuutta ja hyvin toimiva kodin ja koulun yhteistyö on merkittävä tukitoimi oppilaiden koulunkäynnissä. Oppilaat, jotka saavat runsaasti virikkeitä ja tukea kotoa koulutyöhönsä ja joiden vanhemmat sitoutuvat lastensa koulunkäyntiin, saavat samalla laadukkaan perustan oppimiselle, positiiviselle opettaja-oppilas- ja vertaissuhteille sekä koulunkäynnin arvostukselle ja kouluun kiinnittymiselle. Kodin ja koulun yhteistyöllä on myös ennaltaehkäisevä tehtävä; hyvällä yhteistyöllä voidaan ehkäistä ongelmien syntymistä ja helpottaa niiden ratkaisemista. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Grusec ym. 2004; Harris & Goodall 2008; Howes & Hamilton 1992; Kautto-Knape 2012; Ladd 2005; OPH 2007.)

Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus

Tämän muuttujan avulla tarkasteltiin oppilaan koulutyöhön opettajilta saatavaa apua, arvostusta, tukea ja rohkaisua.

Valtaosa ala- (65 %) ja yläluokkalaisista (59 %) on tyytyväisiä opettajalta saatavaan tukeen ja arvostukseen. Ala- ja yläluokkalaiset tytöt ovat poikia tyytyväisempiä opettajan tukeen ja arvostukseen. 30 prosentilla alaluokkalaisista (tytöt 26 % ja pojat 35 %) ja 36 prosentilla yläluokkalaisista on ollut vaikea vastata ”opettajan tuki ja arvostus” -summamuuttujaa koskeviin väittämiin.

Tässä tutkimuksessa ”Opettajan tuki ja arvostus” -summamuuttujassa painottuu oppilaiden arvioinneissa sosiaalisen tuen muodoista tietotuki. Valtaosa ala- ja yläluokkalaisista on tyytyväisiä opettajiltaan saatavaan tukiopetukseen, erityisopetukseen ja opintojen ohjaukseen. Alaluokkalaiset pojat ja yläluokkalaiset osoittavat jonkin verran tyytymättömyyttä ja epäröintiä, kun kyseessä on opettajalta saatava emotionaalinen eli henkinen tuki (oppilaan koulutyön arvostaminen, oppilaan kannustaminen ja kuunteleminen sekä oppilaasta välittäminen).

Noin puolet alaluokkalaisista tytöistä ja reilu kolmannes pojista kokee, että koulussa heidän koulutyötä arvostetaan. Vähän alle puolet alaluokkalaisista (48 %) epäröi vastatessaan tähän väitteeseen. Alaluokkalaisista reilu puolet sanoo saavansa opettajalta kannustusta opiskeluunsa (35 % oppilaista epäröi vastatessaan). Hieman yli puolet yläluokkalaisista sanoo opettajan arvostavan heidän koulutyötään (37 % oppilasta epäröi vastauksissaan) ja kannustavan heitä opiskelussaan (32 % oppilasta epäröi vastauksissaan). Yläluokkalaisista pojista 16 prosenttia ja tytöistä 13 prosenttia toteaa opettajan kannustuksen olevan vähäistä.

Suurin osa ala- ja yläluokkalaisista kokee saaneensa tarvittaessa apua opettajalta ja valtaosa oppilaista sanoo saaneensa kiitosta opettajalta hyvin suoritetuista tehtävistä. Valtaosa alaluokkalaisista tytöistä (61 %) ja puolet pojista (51 %) toteaa opettajan kuuntelevan heidän mielipiteitään (34 % oppilaista epäröi vastauksissaan). Noin puolet yläluokkalaisista on tyytyväisiä siihen, että opettajat rohkaisevat heitä ilmaisemaan mielipiteitään (kolmannes oppi-

laista epäröi vastauksissaan). Yläluokkalaiset eivät olleet täysin samaa mieltä väittämän ”minua pidetään koulussa henkilönä, jolla on merkitystä” kanssa (tytöt 16 % ja pojat 21 %). 46 prosenttia oppilaista epäröi vastatessaan tähän väitteeseen.

Kalliopuska (1998, 54) toteaakin, että kun koulussa yhteistyö toimii joustavasti, edellyttää se myönteistä ilmapiiriä, avoimuutta, tasavertaisuutta, keskustelua, sosiaalista tukea ja kannustusta (Kalliopuska 1998, 54).

Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen

”Koulusuoriutuminen”-summamuuttuja sisältää oppilaan arvion omasta koulusuoriutumisestaan eli koulutyön arvostuksesta ja omasta pystyvyydestä. Ala- ja yläluokkalaiset olivat tyytyväisiä koulusuoriutumiseensa, etenkin tytöt olivat poikia tyytyväisempiä siihen.

Suurin osa alaluokkalaisista sanoo huolehtivansa kouluasioista, pystyvänsä seuraamaan oppituntien opetusta ja suoriutuvansa läksyistä. Koulutyötä arvostaa alaluokkalaisista tytöistä 79 prosenttia ja pojista puolet. Kuitenkin neljännes pojista ilmoittaa, etteivät he arvosta koulutyötä. Suurin osa yläluokkalaisista arvostaa koulutyötään, toimii vastuullisesti kouluasioissa ja on löytänyt itselleen sopivan opiskelutavan. Tytöt ja pojat sanovat pystyvänsä seuraamaan oppituntien opetusta, suoriutuvansa läksyistä ja tekemään omatoimisuutta vaativia tehtäviä. Yläluokkalaiset arvioivat pystyvänsä keskittymään tehtäviinsä. Osterman (2000, 334, 340–346) puhuu kouluun kiinnittymisen tärkeydestä. Hän toteaa, että yksilöt, jotka kokevat kiinnittyvänsä kouluun vahvasti, asennoituvat myönteisesti kouluun ja koulutyöhön sekä opettajiin ja luokkakavereihin. He pitävät koulusta ja osallistuvat aktiivisesti koulutyöskentelyyn.

Eliaksen ym. (1997) mukaan oppiminen on lopulta sosiaalinen prosessi, jossa sosiaalisia taitoja sekä opitaan että tarvitaan. Oppiminen muotoutuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Oppilaskyselyssä ala- ja yläluokkalaiset sanovat oppivansa asioita parhaiten silloin, kun opettajan opetus on vuorovaikutteista. Oppilaiden mukaan tuolloin koulussa harjoitellaan yhdessä asioita ja opettaja opastaa oppilaita oppimaan. Hyvä opetus on oppilaskyselyn mukaan oppilaiden mielestä tarkkaa ja selkeää, yhdessä opiskelua. Dillenburgin (1999) sanoo laadukkaan oppimisen lähtökohtia olevan erilaisten ryhmän jäsenten yhteistyö yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, jaettu toiminnan jäsentäminen ja arviointi sekä ymmärryksen jakaminen.

Korpinen (1993, 22–23) on todennut, että koulusuoriutumista edistävät sekä realistinen ja kannustava opettajalta saatu palaute että humaani yleinen ilmapiiri luokassa sekä Linnakylän ja Malinin (1997) mukaan oppilaan kokemukset luokan vuorovaikutuksesta. (Ks. myös s. 156: Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus.)

Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen

Tällä osa-alueella oppilaat arvioivat koulutyön määrää ja opiskelun etenemisvauhtia sekä helppoutta. Alaluokkalaisista puolet on tyytyväisiä koulutyöhön, yläluokkalaisilla vastaava luku on 40 prosenttia. Alaluokkalaisista tytöistä 62 prosenttia ja pojista 41 prosenttia on tyy-

tyväisiä koulutyöhön ja yläluokkalaisista tyytyväisiä on tytöistä 42 prosenttia ja pojista 37 prosenttia.

Alaluokkalaisista hieman alle puolet sanoo opiskelun olevan helppoa (46 % epäröi vastauksissaan). Yläluokkalaisista tytöistä viidennes ja pojista hieman yli neljännes ei koe opiskelua helpoksi. Yläluokkalaisista 37 prosenttia kokee koulutyön olevan kiireistä. Oppiaineiden etenemisvauhtiin ovat ala- ja yläluokkalaiset tyytyväisiä.

Alaluokkalaisista pojista vähän yli kolmannes ja yläluokkalaisista pojista 43 prosenttia ja tytöistä 30 prosenttia on sitä mieltä, että koulutyötä on paljon. Saamansuuntaisia tuloksia on myös nähtävissä THL:n (2006 ja 2013) kouluterveyskyselyissä. THL:n (2006) mukaan 37 prosenttia peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista (n = 4476) kertoi koulutyöhön liittyvän työmäärän olevan liian suuri (pojat 40 % ja tytöt 34 %). Vuonna 2013 tehdyn (THL) kouluterveyskyselyn luvut olivat pysyneet melkein samana. Luokkien 8. ja 9. oppilaista 36 prosenttia ilmoitti koulutyön määrän suureksi. Näistä poikien osuus oli 37 prosenttia ja tyttöjen 35 prosenttia.

Sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden väliset yhteydet

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden keskinäisiä suhteita – toisin sanoen sitä, erottuvatko tietyt sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet suhteessa toisiin osa-alueisiin enemmän selittäviksi tai vastaavasti selitettäviksi tekijöiksi. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi pohdintaa siitä, voidaanko koulun ulkoisten tilojen toimivuudella selittää koulukoheesion tunteeseen liittyviä käsityksiä tai kompetenssin käsitteellä koulun toiminnan hallintaan liittyviä käsityksiä.

Alaluokkalaisten aineistossa sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavista summamuuttujista erottuu eniten **”Opettajasuhteet”** (osallistuminen koulutyön kehittämiseen, oikeudenmukainen kohtelu, toimeen tuleminen, oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen, ystävällisyys). Se on keskeinen selittäjä, kun muita sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden summamuuttujia selitetään. Ensisijaisena selittävänä tekijänä se on yhteydessä viiteen eri summamuuttujaan: ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen”, ”Koulun toiminnan hallintaan”, ”Luokkakaverisuhteisiin”, ”Opettajan tukeen ja arvostukseen” ja ”Koulutyön kokemiseen”. Sen selitysosuudet eri summamuuttujien variansseista vaihtelevat 31–43 %:n välillä. Myös yläluokkalaisten aineistossa se on ensisijaisena selittävänä tekijänä yhteydessä kahteen sosiaalisen hyvinvoinnin summamuuttujaan: ”Koulun toiminnan hallintaan” ja ”Opettajan tukeen ja arvostukseen”. ”Opettajasuhteet”-summamuuttuja selittää ”Koulun toiminnan hallinta” -summamuuttujan varianssista 36 prosenttia ja ”Opettajan tuki ja arvostus” -summamuuttujan varianssista 42 prosenttia. Alaluokkalaisten aineistossa **”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus”** -summamuuttuja selittää ”Opettajasuhteet”-summamuuttujan varianssista 43 prosenttia.

Opettajalla on etenkin keskilapsuuden vaiheessa (7–12 vuoden iässä) keskeinen ja tärkeä rooli oppilaan kokonaisvaltaisessa koulunkäynnin ohjaamisessa ja oppilaan sosiaalisen vuorovaikutuksen muodostumisessa (Laine 2005; Pulkkinen 2002). Monelle alaluokkalaiselle opettaja onkin koulussa ”isä-äiti-mummi-pappa”, joka huolehtii koululaisen hyvinvoinnista ja arkisista järjestelyistä koulupäivän aikana. Vähitellen jo keskilapsuuden loppupuolella ja varsinkin varhaisnuoruuden (13–15 vuoden iässä) aikana lapset suuntautuvat entistä vah-

vemmin ikätovereihinsa. Lapset ja nuoret viihtyvät enemmän keskenään ja aikuisen ohjaus koulussa tuolloin vähenee. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006.)

Alaluokkalaisten aineistossa **”Koulutyön kokeminen”** -summamuuttuja on ensisijaisena selittäjänä koulusuoriutumiselle. On todennäköistä että, kun koulutyötä on sopivasti ja opiskelu koetaan helpoksi, uskomukset omasta koulusuoriutumisesta ovat myönteisiä. ”Koulutyön kokeminen” -summamuuttuja selittää ”Koulusuoriutuminen” -summamuuttujan varianssista 34 prosenttia. Yläluokkalaisten aineistossa **”Koulutyön kokeminen”** -summamuuttuja on vahvimpana selittäjänä ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” -summamuuttujalle selittäen sen varianssista 27 prosenttia. Tämän tutkimuksen yläluokkalaisista vain 38 prosenttia kokee koulun fyysiset puitteet ja opiskeluympäristön asianmukaisina. Yläluokkalaisista vähän alle puolet (40 %) on tyytyväisiä koulutyöhön. Monet yläluokkalaisista kokevat opiskelun vaikeaksi ja kiireiseksi.

Yläluokkalaisilla ”Koulusuoriutuminen” -summamuuttujan varianssista selittää eniten summamuuttujaa **”Kodin koulusuhteet”** 22 prosentilla. Todennäköisesti kodin antama laadukas tuki ja arvostus oppilaan koulutyölle on yhteydessä oppilaan vastuulliseen asennoitumiseen ja myönteisiin uskomuksiin hänen koulusuoriutumisessaan. Grolnick, Ryan ja Deci (1991, 508–517) ja Harris ja Goodall (2008) osoittivat vanhempien osallistumisella ja sitoutumisella lastensa koulunkäyntiin sekä lastensa autonomian tukemisella olevan myönteisiä vaikutuksia oppimistuloksiin. He totesivat sen myös lisäävän lapsen uskoa omiin kykyihinsä.

Yläluokkalaisilla **”Kodin koulusuhteet”** -summamuuttuja on myös ensisijaisena selittäjänä ”Luokkakaverisuhteet”-summamuuttujalle selittäen sen varianssista 17 prosenttia. **”Luokkakaverisuhteet”**-summamuuttuja on alaluokkalaisten aineistossa ensisijaisena selittäjänä kodin ja koulun välisille suhteille. Se selittää ”Kodin koulusuhteet” -summamuuttujan varianssista 29 prosenttia. Etenkin alaluokkalaisten koulunkäyntiin liittyy useinkin hyvin tiivis toiminta oppilaan luokkakavereiden ja heidän perheittensä kanssa. Kolme tutkimuskoulua sijaitsee pienillä lappilaisilla paikkakunnilla, joissa perheet ja heidän lapsensa tuntevat toisensa. Onkin oletettavaa, että perheet ovat keskenään tekemisissä lastensa koulukavereitten ja heidän vanhempiensa kanssa.

Yläluokkalaisilla **”Koulun toiminnan hallinta**” -summamuuttuja selittää ”Koulutyön kokeminen” -summamuuttujan varianssista 33 prosenttia. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat sen, että yläluokkalaiset eivät ole täysin tyytyväisiä koulun toiminnan hallintaan eli lukujärjestykseen, oppituntien työrauhaan ja sääntöihin sekä niiden laatimiseen. Myös tutkimuskoulujen yläluokkalaiset kokevat, että koulutyötä on paljon ja opiskelu ei ole helppoa. Voidaankin ehkä päätellä, että oppilaiden tyytymättömyys koulun toiminnan hallintaan näkyy myös tyytymättömyytenä koulutyön kokemisessa.

Kun tutkittiin ala- ja yläluokkalaisten aineistoissa summamuuttujien ”Having” ja ”Loving” yhteyttä ”Being”-summamuuttujaan, saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että ala- ja yläluokkalaiset ovat sitä tyytyväisempiä koulusuoriutumiseensa, opettajan tukeen ja arvostukseen sekä koulutyön kokemiseensa (= ”Being”) mitä tyytyväisempiä he ovat koulun ihmissuhteisiinsa (= ”Loving”) ja koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen sekä koulun toiminnan hallintaan (= ”Having”). Lisäksi voidaan todeta, että mitä tyytyväisempiä oppilaat ovat koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen ja koulun toiminnan hallintaan (= ”Having”) sitä tyytyväisempiä he ovat koulun ihmissuhteisiinsa (= ”Loving”).

Johtopäätökset

1. Ala- ja yläluokkalaiset ovat tyytyväisiä luokkakaverisuhteisiinsa, kodin ja koulun välisiin suhteisiin, opettajan tukeen ja arvostukseen sekä koulusuoriutumiseensa. Jonkin verran tyytymättömiä ala- ja yläluokkalaiset ovat koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen, koulun toiminnan hallintaan, opettajasuhteisiin ja koulutyön kokemiseen.
2. Alaluokkalaisten poikien tulokset ovat eri sosiaalista hyvinvointia kuvaavien summamuuttujien alueilla heikompia kuin tyttöjen tulokset. Sukupuolten väliset erot eri summamuuttujilla tasaantuvat mentäessä yläluokille.
3. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi eri summamuuttujilla: alaluokilla (4.–6. luokat) koulun tilojen toimivuudessa, koulun toiminnan hallinnassa, luokkakaverisuhteissa, opettajasuhteissa ja koulutyön kokemisessa, yläluokilla (7.–9. luokat) koulun ulkoisten tilojen toimivuudessa ja kodin koulusuhteissa.
4. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi eri summamuuttujilla sukupuolen ja luokkien välillä. 4. luokkien tytöt ovat tyytyväisempiä kuin 5. ja 6. luokkien tytöt koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen, opettajasuhteisiin ja koulutyön kokemiseen. 4. luokkien pojat ovat tyytyväisempiä kuin 5. luokkien pojat koulun tilojen toimivuuteen ja koulutyön kokemiseen. 6. luokkien pojat ovat tyytyväisempiä kuin 5. luokkien pojat koulun toiminnan hallintaan, luokkakaverisuhteisiin ja koulutyön kokemiseen. Yläluokilla 7. luokkien pojat ovat tyytyväisempiä kuin 8. luokkien pojat koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen ja kodin ja koulun välisiin suhteisiin.
5. Ala- ja yläluokkalaiset ovat tyytymättömiä koulun fyysisiin tiloihin (ilmanvaihto, lämpötila, koulutilojen siisteys ja viihtyisyys, pihan ankeus, välituntitilojen ahtaus, omien säilytyskaappien puute ja työtuolien ja pöytien kehnous).
6. Alaluokkien pojat ja yläluokkalaiset ovat tyytymättömiä koulutyön paljouteen, opiskelun vaikeuteen ja kiireyteen sekä luokkien työrauhaongelmiin.
7. Oppilaat viihtyvät keskenään, yhdessä työskentely onnistuu ja luokkakaveria autetaan tehtävissä. Oppilailla on ystäviä koulussa.
8. Oppilaiden arviot omasta koulusuoriutumisestaan ja kodin tuesta ja arvostuksesta koulutyöhön ovat myönteisiä.
9. Oppilaat haluaisivat osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja koulun kehittämiseen, esimerkiksi sääntöjen ja lukujärjestyksen laatimiseen.
10. Viidennes ala- ja yläluokkalaisista toivoo, että opettajat kuuntelisivat heitä enemmän, rohkaisisivat heitä ilmaisemaan mielipiteitään sekä ottaisivat huomioon heidän mielipiteitään koulun asioissa enemmän. Suurin osa oppilaista kokee opettajat ystävällisiksi.
11. Oppilaat kaipaavat koulukavereiltaan tukea ongelma- ja kiusaamistilanteissa sekä opettajilta enemmän kannustusta ja arvostusta.
12. Regressiomalleissa alaluokkalaisten aineistossa ”Opettajasuhteet” paljastuu merkittäväksi ensisijaiseksi selittäjäksi. Yläluokkalaisten regressiomalleissa selittäjinä ovat eri summamuuttujat erisuuruisilla selitysarvoilla.

13. Ala- ja yläluokkalaiset ovat sitä tyytyväisempiä koulusuoriutumiseensa, opettajan tukeen ja arvostukseen sekä koulutyön kokemiseensa (= ”Being”) mitä tyytyväisempiä he ovat koulun ihmissuhteisiinsa (=Loving) ja koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen sekä koulun toiminnan hallintaan (=Having).
14. Mitä tyytyväisempiä oppilaat ovat koulun ulkoisten tilojen toimivuuteen ja koulun toiminnan hallintaan (=Having) sitä tyytyväisempiä he ovat ihmissuhteisiinsa koulussa (=Loving).

9.3 Tutkimuksen merkitys

Tutkimuksen kohteena on sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulun kontekstissa oppilaiden käsitysten valossa. Sosiaalisen hyvinvoinnin tutkimusta suomalaisessa koulukontekstissa ei ole aiemmin tehty tässä muodossa.

Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää perusopetuksen kasvatus- ja opetustyön suunnittelussa ja kehittämisessä, kouluhyvinvointityön rakentamisessa sekä kehitettäessä perusopetuksen toimintakulttuuria. Tutkimustulokset antavat meille tietoa, mitkä koulun sosiaalista hyvinvointia luovat tekijät ovat yhtenäiskoulujen oppilaille tärkeitä ja mitkä taas vähemmän tärkeitä. (Ks. Johtopäätökset.) Nämä tekijät tulisi ottaa huomioon, kun perusopetusta kehitetään oppilasmyönteisemmäksi.

Sosiaalisen hyvinvoinnin kenttä on laaja ja moniselitteinen. Tämä tutkimus antaa myös tietoa sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden keskinäisistä yhteyksistä yhtenäiskoulun kontekstissa. Näin saatu tieto täsmentää ja tarkentaa ymmärrystä sosiaalisen hyvinvoinnin ilmiöstä. (Ks. Johtopäätökset.)

9.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen ja tutkimustulosten perusteella voidaan esittää seuraavia jatkotutkimusaiheita:

1. Kun tutkitaan jatkossa sosiaalista hyvinvointia koulukontekstissa, olisi tärkeää enemmän kiinnittää huomiota ilmiön operationaalistamiseen ja mittarin / mittareiden parantamiseen. Sosiaalinen hyvinvointi on monimutkainen ilmiö, ja on todennäköistä, että tässä tutkimuksessa ilmiöiden operationaalistamisessa on voinut jäädä pois jotain oleellista ilmiöön kuuluvaa. Käsitteiden operationalisointi palvelee myös koulutyön käytännön edistämistä.
2. Kiinnostava jatkotutkimuksen kohde olisi vertailla oppilaiden ja opettajien sosiaalista hyvinvointia laajemmalti suomalaisissa yhtenäisissä peruskouluissa tai yhtenäiskouluissa.
3. Oma tutkimusalueensa olisi myös selvittää tarkemmin poikien ja tyttöjen välisten arviointien erojen syitä sekä koulun kehittämistä tasa-arvoa tukevaksi. Tässä tutkimuksessa

poikien arvioinnit olivat lähes jokaisen summamuuttujan väittämän kohdalla heikompia kuin tyttöjen arvioinnit.

4. Jatkotutkimusta tarvittaisiin myös siitä, miten yhtenäisessä peruskoulussa oppilaiden keskinäisiä ja opettajien ja oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja sosiaalista vuorovaikutusta sekä yhteisöllistä toimintakulttuuria voitaisiin kehittää ja toteuttaa. Tuolloin tulisi tarkastella erilaisten kasvatus- ja opetustyylien mahdollisuuksia vaikuttaa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin.
5. Olisi myös tärkeää tutkia oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia yhtenäisessä peruskoulussa laajemmin ja syvällisemmin, jotta tiedettäisiin miten osallisuuden merkitys tiedostetaan ja miten sitä kehitetään perusopetuksen kontekstissa.

Lähteet

Ahokas, M., Ferchen, M., Hankonen, N., Lautso, A. & Pyysiäinen, J. 2008. Sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOY.

Ahonen, A.K. 2010. Psychosocial Well-being of Schoolchildren in the Barents Region. A Comparison from the Northern Parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. Acta Universitatis Lapponiensis 173.

Albrecht, K. 2006. Social intelligence: The new science of success. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Allardt, E. 1999. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa: Nurminen, E. (toim.) Sosiaalipolitiikan uudet avaukset. Opintomoniste. Helsinki: Helsingin yliopiston avoin yliopisto, 16–29.

Allodi, M. W. 2010. Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. Social Psychology of Education 13 (2), 207–235.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Artefakta 16. Hamina: AKATIIMI Oy.

Arjava, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. University Prining House.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy. Towards a unifying theory of behavioral change. Psychological Review 84 (2), 191–215.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A Social-cognitive theory. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Bierman, K. L. 2004. Peer rejection: Developmental processes and intervention. New York: Guilford Press.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1998. Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. Developmental Psychology 34(5), 934–946.

Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Handbook of Theory and Research for Sosiology of Education: 243–251. New York: Richardson, J.G. Greenwood Press.

Bowlby, J. 1969/1982. Attachment and loss: Vol I. Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. 1988. A Secure base. New York: Basic Books.

Broderick, P. & Blewitt, P. 2010. The life span: Human development for helping professionals (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Bronfenbrenner. U.1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Brown, W.H., Odom, S.L. & McConnell, S.R. 2008. (Eds.), Social competence of young children: Risk, Disability & Intervention. Baltimore: Paul H. Brookes.

Buhs, E. S. & Ladd, G. W. 2001. Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. Developmental Psychology 37, 550–560.

Buhs, E. 2005. Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. Journal of School Psychology 43 (5), 407–424.

Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. 2006. Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? Journal of Educational Psychology 98, 1–13.

Coleman, J.S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology. 1994: 95–120.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. 2007. Designing and Conducting Mixed Methods Research. Sage Publications Inc. California: Thousands Oaks.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. 2011. Designing and conducting mixed methods research. Second edition. SAGE Publications. California: Thousand Oaks.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994. A review and reformulation of social Information processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological bullet 115 (1), 74–101.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence. Child Development 74 (1), 238–256.

DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. 1994. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. Child Development 65(6), 1799–1813.

Dewey, J. 1916 / 1966. Democracy and education. New York: The Free Press (alkuperäinen teos on ilmestynyt l9l6).

Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by "collaborative learning"? In book: Dillenbourg, P. (Ed.) Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction series. Amsterdam: Pergamon, 1–19.

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price; J. M. 2003. Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. Child Development 74 (2), 374–393.

Dowling, M. 2010. Young children's personal, social and emotional development. Third edition. London: Sage Publications Ltd.

Duncan-Andrade, J. 2007. Gangstas, Wankstas, and Ridas: defining, developing, and supporting effective teachers in urban schools. International Journal of Qualitative Studies in Education 20 (6) 617–638.

Eagly, A. H., Wood, W. & Diekman, A. 2000. Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In book: Eckes.T. & Trautner, H.M. (Eds.), The developmental social psychology of gender. 123–174.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Shepard, S. A. 2005. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. Journal of research on adolescence 15 (3), 235–260.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. 1997. Promoting social and emotional learning: for educators. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

Elksnin, L. K. & Elksnin, N. 1995. Assessment and instruction of social skills. San Diego: Singular Publishing Group.

Ellonen, N. & Korkimäki, R. 2006. Sosiaalinen pääoma lasten ja nuorten hyvinvoinnin resurssina. Teoksessa: Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. ja Törrönen, M. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleen arviointia. Juva: PS Kustannus. 221–285.

Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopistopaino Oy.

Erikson, E.H. 1963. Childhood and society. 2. painos. New York: W.W. Norton & Co.

Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät I. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Field, J. 2008. Social Capital. Second edition. Lontoo: Routledge.

Fontaine, N. S., Dee Torre, L., Grafwallner, R. & Underhill, B. 2006. Increasing quality in early care and learning environments. Early Child Development and Care, Vol. 76, 2, 157–169.

Fox, C. L. & Boulton, M. J. 2005. The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. British Journal of Educational Psychology 75, 313–328.

Fraser, B.J. 1986. Classroom environment. London: Croom Helm, cop.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A. H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research 74 (1), 59–109.

Frostad, P. & Pijl, S. J. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. European Journal of Special Needs Education 22 (1), 15–30.

Frønes, I. 1995. Among peers. On the meaning of peers in the process of socialization. Oslo: Scandinavian University Press.

Greener, S.H. 2000. Peer assessment of children's prosocial behavior. Journal of Moral Education 29, 47–60.

Gresham, F. M. 1986. Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In book: P. Strain, P., Guralnick, M. & Walker, H. (Eds.), Children's social behaviour: Development, assessment and modification. New York: Academic Press, 143–179.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. 1987. The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. The Journal of Special Education 21 (1), 167.

Gretschel, A. & Kiilakoski, T. 2008. Lapset ja nuoret: kuntalaisia, subjekteja, toimijoita. Teoksessa: Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä, 1236–2115; 2008:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Grolnick, W. S, Ryan, R. M. & Deci, E. L. 1991. The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. Journal of Educational Psychology 83, 508–517.

Grusec, J. E., Davidov, M. & Lundell, L. 2004. Prosocial and helping behavior. In book: Smith, P.K. & Hart, C.H. (Eds.), Blackwell Handbook of Childhood Social Development. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 457–474.

Grusec, J. E. & Hastings, P. D. 2006. Introduction. In book: Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (Ed.), Handbook of Socialization. Theory and research. New York: Guilford Publications, 1–12.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative research. In book: N.K. Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln, Y.S. (Eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks CA: Sage, 105–117.

Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2008. School bullying as a creator of pupil peer pressure. Educational Research 50 (4), 333–345.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development 65, 253–263.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. 2008. Teachers' perception of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. Social Development 17(1), 115–136.

Happonen, H. 2002. Koulu opiskeluympäristönä. Julkaisussa: Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön työryhmien muistioita, 0359-761x; 2002:27.

Hargreaves, D. H. 1972. Interpersonal relations and Education. London: Routledge & Kegan Paul.

Harris, J.R. 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen & P. Niinimäki. Helsinki: Art House.

Harris, A. & Goodall, J. 2008. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. Educational Research 50(3), 277–289.

Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescence. In book: Juvonen, J. & Wentzel, K. (Eds.), Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press, 11–42.

Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick A. 2004. Peer relations in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45 (1), 84–108.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.

Hogg, M. & Abrams, D. 1988. Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes. London: Routledge.

Holloway, I. & Wheeler, S. 1995. Ethical issues in qualitative nursing research. Nursing Ethics 2, 223–232.

Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101. Joensuun yliopisto.

House, J.S. 1981. Work stress and social support. California: Addison-Wesley Publishing Company: Reading, Massachusetts, Menlo Park.

Howes, C., & Hamilton, C. E. 1992. Children's relationships with caregivers: Mothers and child-care teachers. Child Development 63, 859–866.

Hughes, J.N., Robinson, M.S. & Moore, L.A. 1991. Children's attributions for peers' positive behaviours: social status differences. Journal of Abnormal Child Psychology 19, 645–657.

Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu - yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Kasvatusalan tutkimuksia Research in Educational Sciences 34. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Hyry-Honka, O. 2008. Terveyspääoma kouluyhteisössä seitsemäsluokkalaisten käsitysten valossa. Acta Univeritatis Lapponiensis 137.

Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. 2006. Let's play**.** Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 2.

Hyyppä, M.T. 2005. Me-hengen mahti. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Hyyppä, M. 2010. Healthy Ties. Social Capital, Population Health and Survival. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisina yhteisöinä. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hämäläinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Iedema, R. & Scheeres, H. 2003. From doing work to talking work: renegotiating knowing, doing and identity. Applied Linguistics 24(3), 316–337.

Ihatsu, M. 1992. Koulun fyysinen ympäristö terapeuttisuuden kannalta tarkasteltuna. Teoksessa Tuunainen, K. (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Helsinki: Opetushallituksen julkaisusarjat, Raporttisarja, 0789–8045:26.

Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social sciences and Business Studies 52. Itä-Suomen yliopisto.

Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 4. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti-Kokkolan yliopistokeskus.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. 2007. Toward a definition of mixed methods research. J Mix Method Res 1, 112–32.

Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY Oppimaterialit Oy.

Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V–M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. Kasvatus 43 (3), 244–253.

Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Annales Universitatis Turkuensis B 325.

Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? Kasvatus 38 (5), 417–431.

Kalliopuska, M. 1998. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.

Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO -koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.

Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK-monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Turun oppimistutkimuksen keskus ja Turun opettajankoulutuslaitos. Vaajakoski: Gummerus.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 438.

Kiva Koulu-hanke 2008. Kiva Koulu ohjelma vähentää kiusaamista merkittävästi. Tiedotteita 6.8.2008 . < http://www.kivakoulu.fi/. >. Luettu 25.5. 2014.

Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. Kasvatus 38 (5), 432–443.

Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneessa lukiossa. Tutkimuksia 319. Helsingin yliopisto.

Konu. A. 1999. Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä yläasteen oppilailla. IV Kouluterveyspäivät 23.–24.8.1999, Tampere. Tiedotuslehti: Kouluterveys 2002, 8. Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitos, Tampereen yliopiston terveystieteen laitos, Stakes, Helsinki.

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

Konu, A.I, Lintonen, T.P. & Rimpelä, M.K. 2002. Factors associated with schoolchildren's general subjektive well-being. Health education research 17 (2), 156–157.

Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä!: Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 1307.

Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) Oppiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5–28.

Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus 2012. Tiivistelmä. Tekijänä Tomi Kiilakoski. Opetushallitus muistiot 2012:6. <http://www.oph.fi/download/144688_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_tiivistelma.pdf> Luettu 15.1 2015.

Kumpula, M. 2012. Nuorten sosiaalisen pääoman muotoutuminen kaverisuhteissa. Pro gradu-tutkielma. Sosiaalityön koulutusohjelma. Lapin yliopisto.

Kunnari, M & Suikkanen, A. 2013.Kuntalaisten hyvinvointikokemukset Lapissa. Erweko Oy, Oulu. Verkkojulkaisu osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-702-5>. Luettu 24.8.2014.

Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 113.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994 – 2010. WHO- koululaistutkimus (HBSC -study). Koulutuksen seurantaraportti 2012:8. Helsinki: Opetushallitus.

Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä: katsaus monitieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen. Nuorisotutkimus 30 (1), 3–19.

Ladd, G.W. 2003. Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by enironment perspective. In book: R. Kail, R. (Ed.), Advances in Child Behavior and Development, 31. New York: John Wiley and Sons, 43–104.

Ladd, G. W. 2005. Children's Peer Relations and Social Competence. A century of progress. New Haven: Yale University Press.

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: PS-kustannus, Opetus 2000.

Laine, K. & Neitola, M. 2002. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13-38.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Laki perusopetuslain muuttamisesta (2.3.2007, 239/2007).

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen: sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M., Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111–131.

Lastensuojelulaki. 417/2007. 13.04.2007.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtinen, E. & Kuusinen J. 2000. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Lepola J. & Vauras M. 2002. Teoksessa Lehtinen, E & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Painosalama Oy.

Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Likes Research reports on Sport and Health 126. Jyväskylä: Likes Research Center for Sport and Health Sciences.

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus 28 (2), 112–127.

Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. Scandinavian Journal Of Educational Research 52 (6), 583–602.

Littleton, K., Miell, D. & Faulkner, D. 2004. Learning to Collaborate, Collaborating to Learn. New York: Nova Science Publishers.

Maccoby, E. E. 2006. Historical overview of socialization research and theory. In book: Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (Eds.) Handbook of Socialization. Theory and Research. New York: Guilford Publications, 13–41.

Mager, U. & Nowak, P. 2012. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. Educational Research Review 7, 38–61.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4, 267–274.

Merrell, K. W. 2008. Behavioral, Social and Emotional Assessment of Children and Adolescents. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Metsämuuronen, J. 2002. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.

Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 324. Turun yliopisto.

Niemi, R. 2008. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa: Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto.

Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännönkokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere acta universitatis. 1398.

Nummenmaa, L. 2006. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

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

O'Connor, E. 2010. Teacher-child relationships as dynamic systems. Journal of School Psychology 48 (3), 187–218.

Ogden, T. 2003. Social kompetens och problembeteende i skolan. Kompetensutvecklande och problemlösande arbete. Stockholm: Liber AB.

Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children. Conceptualization, assessment, and influences. In book: Brown, W.H, Odom, S. L & McConnell, S. R. (Eds.) Social competence of young children. Risk, disability, & intervention. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–29.

Olweus, D. 1993. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In book: Rubin, K.H. & Asendorpf, J.B. (Eds.), Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 315–341.

Olweus, D. 2001. Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In book: Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.), Peer Harassment in School: The light of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford Press, 3–20.

O'Malley, J. M. 1977. Research perspective on social competence. Merrill-Palmer Quarterly 23(1), 29 - 44.

Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. 2000. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 11, 165–196.

OPH 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007. <http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf._>. Luettu 5.11.2014.

OPH 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. DNRO 50/011/2010. Helsinki: Opetushallitus.

OPM 2002. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön taustamuistio 2002:27. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM. 2014. Laajapohjainen hanke kehittämään tulevaisuuden peruskoulua. Tiedote 28.02.2014. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/02/perusopetus.html>. Luettu 25.7.2014.

O'Rand, A. 2001 ja 2006. Stratification and the Life Course. The Forms of Life-Course Capital and Their interrelationships. In book: Binstock, R. & George, L. (Eds.), Handbook of Aging and the Social Sciences. Sixth Edition. Academic press. Elsevier.

Orpinas, P. & Horne, A. 2006. Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence. Washington, D.C: American Psychological Association.

Osterman Karen F. 2000. Students' Need for Belonging in the School Community. Review of Educational Research 70 (3), 323–367.

Patton, M.Q. 1991. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage.

Perry, D. G., Hodges, E. V. E. & Egan, S. K. 2001. Determinants of chronic victimization by peers. A review and a new model of family influence. In book: J. Juvonen, J. & S. Graham, S. (Eds.), Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford Press, 73–104.

Perry, D. G., Willard, J. C. & Perry, L. C. 1990. Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggression. Child Development 61, 1310–1325.

Perusopetuslaki = PL 628/1998. 21.8.1998.

Perusopetusasetus = PA 852 / 1998. 20.11.1998.

Perusopetuslaki = PL 477 /2003. 13.6.2003.

Perusopetuslain muutos. 1267 / 2013. 30.12.2013.

Perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osuus. 2005. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Pianta, R. C. 1999. Enhancing relationships between children and teachers. Washington, D.C., American Psychological Association Washington, D.C.

Pianta, R. C. & Walsh, D. J. 1996. High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships. New York, NY: Routledge.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja 50.

Piispanen M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Poikkeus, A-M. 1993. Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities: A group comparison and a subtype analysis. University of Minnesota.

Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: P. Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & H. Lyytinen, L. (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY, 122–138.

Purjo, T. 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Acta Universitatis Tamperensis 1565.

Putman, R. D. 1993. Making democracy work. Civic tradition in modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

Putman, R.D. 2000. Bowling alone. New York: Simon and Schuster.

Pyhältö, K. Soini, T. Huusko, J. & Pietarinen. J. 2007. Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse? Teoksessa: Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) Tarinoita yhtenäisestä perusopetksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Monistesarja 11/2007 Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 14–29.

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

Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehittymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa: Poikela, E. (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampereen yliopistopaino. Tampere. 127–152.

Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa: Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A-M. Sosiaalinen vuorovaikutus. Keuruu: Otava.

Rauramo P. 2004. Työhyvinvoinnin portaat. Helsinki: Edita.

Rauste- von Wright, M., von Wright, J. & Soini.T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Rimpelä, M. 1999. Oppilaiden kokemuksia peruskoulun yläasteiden työoloista. Kouluterveys, 2002-tiedotuslehti no 8. Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos. Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos. STAKES. Tampere.

Rinaldi, C. M., Kates, A. D. & Welton, C. 2008. Understanding students' interactions: why varied social tasks matter. Emotional and Behavioral Difficulties 13 (2), 127–140.

Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Roine, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2011. Kaikki mukaan! Yhteisöllisyys Helsingin peruskoulujen voimavaraksi. Kouluterveyskysely. Helsinki: Helsingin kaupunki ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. Social Development 6 (1), 111–135.

Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J.G. 1998. Peer interactions, relationships and groups. In book: Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds.), Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development. New York: John Wiley & Sons, 619–700.

Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa: Ruuskanen, P. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: PS-kustannus.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist 55 (1) 68–78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. An overview of self-determination theory: An organismic-dialectal perspective. In book: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.) Handbook of self-determination research. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press, 3–33.

Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen, K. 2014. Koulun henkilöstön työhyvinvointi. Kokemuksia ja tutkimustuloksia toimintatutkimushankkeesta Suomessa ja Virossa 2009–2014. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Health Sciences.

Saarinen. P., Ruoppila. I. & Korkiakangas. M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto: Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1997. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. 3. Painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa. Uupumuksesta intoon. Tieteessä tapahtuu 29 (4-5), 3–6.

Salmela, J. 2006. Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Jyväkylän yliopisto. Chydenius-Instituutti Kokkolan yliopistokeskus.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-Paino.

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

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salmivalli, C. & Peets, K. 2009. Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. In book: Rubin, K., Bukowski, M. & Laursen, B. (Eds.), Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York, NY: Guilford, 322–360.

Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health related behaviours and subjective well-being. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen, Norway.

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.

Savin-Williams, R.C. & Berndt, T.J. 1990. Friendship and peer relations. In book: Feldman, S. & Elliott, G.R. (Eds.) At the threshold. The developing adolescent. Cambridge: Harvard University Press, 227–307.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 122.

Schaefer-McDaniel, N. J. 2004. Conceptualizing Social Capital among Young People: Towards a New Theory. Children, Youth and Environments 14 (1), 153–172.

Schaefer-McDaniel, N. 2006. Children's Geographic Movements and Social Capital: Does Space Matter? In book: Edwards, R., Franklin, J. & Holland, J. (Eds.), Assessing Social Capital: Concept, Policy and Practice. Newcastle: Cambridge Scholars Press, 178–190.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom. 8th Edition. Boston: McGraw-Hill.

Schneider, B.H., 1992. Children's social competence in context. The contributions of family, school and culture. International series in experimental social psychology. New York: Pergamon.

Schunk, D. H. 1991. Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist 26, 207–231.

Schwartz, D. 2000. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. Journal of Abnormal Child Psychology 28, 181–192.

Segrin, C. & Givertz, M. 2003. Methods of social skills training and development. In book: Greene, J.O. & Burleson, B.R. (Eds.), Handbook of communication and social interaction skills. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Semrud-Clikeman, M. 2007. Social competence in children. New York: Springer.

Shin, Y. 2007. Peer Relationships, Social Behaviours, Academic Performance and Loneliness in Korean Primary School Children. School Psychology International 28 (2), 220–236.

Simpura, J., Moisio, P., Karvonen, S. & Heikkilä, M. 2008. Uudet ja vanhat sosiaaliset ongelmat. Teoksessa: Moisio, P., Karvonen, S., Simpura, J. & Heikkilä, M. (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2008. Helsinki: Stakes, 250–253.

Sinkkonen-Tolppi, M. 2005. Maailma kutsuu, katkeavatko juuret? Nuorten kotiseudulle kiinnittyminen ja sen yhteys nuorten sosiaaliseen pääomaan. Kuopion yliopiston julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet, no 125. Kuopion yliopisto.

Soininen, M. 1989. Koulu elämän paikkana. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto. 149–153.

Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, I.M. 2007. Bullies and Victims at School. Are they the same pupils? British Journal of Educational Psychology 77 (2), 441–464.

Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2013. Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. Sosiaalilääketieteellinen aikakausilehti 50, 312–321.

Sroufe, L. A., Fox, N. E. & Pancake, V. R. 1983. Attachment and dependency in developmental perspective. Child Development 54, 1615–1627.

STM 2004. Kouluterveydenhuollon laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004:8. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sumsion, J. & Patterson, C. 2004. The Emergence of Community in a Preservice Teacher Education Program. Teaching and Teacher Education 20 (6), 621–635.

Swaans, A., ten Dam, G. & Volman, M. 2006. Teacher's goals regarding social competence. Eurepean Journal of Teacher Education 29 (2), 181–202.

Säljö. R. 2004. Oppimiskäytännöt – Sosiaalipedagoginen näkökulma. Juva: WSOY.

Sørlie, A.-M., Hagen, K. A. & Ogden, T. 2008. Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. Journal of Reseach on Adolescence 18 (1), 121–144.

Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino.

Tapaninen, R. (2009). Terve työympäristö alkaa suunnitelusta. Teoksessa: Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö. Juva: PS-kustannus. 147–155.

Tardy, C. H. 1985. Social Support Measurement. American Journal of Community Psychology 13 (2), 187–202.

Tarkiainen, M. & Enbuska, M. 2014. Lapin oppilaitokset. Lukuvuosi 2013-2014. Lapin aluehallintovirasto. Opetus- ja kulttuuritoimi -vastuualue. Lapin aluehallintoviraston julkaisuja 4:2014. Rovaniemi.

Tarkiainen, M. 2006. Lapin oppilaitokset. Lukuvuosi 2005-2006. Lapin lääninhallituksen julkaisusarja 2006:3. Rovaniemi.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Applied Social Research Methods Series Vol. 46. Thousand Oaks CA: Sage.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2008. Quality inferences in mixed methods research. Teoksessa: Bergman, M. (toim.) Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications. London: Sage.

Terveyden ja hyvinvointilaitos. Kouluterveyskysely. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi 2004/2005 – 2013. <http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2004_2013_pk.pdf.> Viitattu 27.6.2014.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. **2002**. laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.> Luettu ja viitattu 27.12.2014.

Uusitalo, R. 1983. Oppilas ja koulu I. Koulua koskevat näkemykset. Helsingin yliopisto Sosiologian laitos. N: o 39.

Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Valtioneuvoston asetus 1435/2001. 20.12.2001.

Voipio T. 2000. Sosiaalinen pääoma ja köyhyyden vähentäminen. Teoksessa: Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia. STAKES, Raportteja 252. Saarijärvi: Gummerus kirjapano Oy. 101–137.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind and society. Cambridge, MA: MIT Press.

Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach. London: Routledge.

Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K. & O'Neill, R. 2001. Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. Journal of School Psychology 39 (6), 463–481.

Wentzel, K. R. 1993. Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. Journal of Educational Psychology 85(2), 357–364.

Wentzel, K.R. & Asher, S. 1995. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. Child Development 66(3), 754–763.

Wentzel, K. R. 1996. Social goals and relationships as motivators of school adjustment. In book: Juvonen, J. & Wentzel, K.R. (Eds.), Social motivation. Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press, 226–247.

Wentzel, K. R. 1999. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. Journal of Educational Psychology 91 (1) 76–97.

Wentzel, K. R. 2003. Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. Journal of early adolescence 23 (1), 5–28.

Wentzel, K., Baker, S. & Russell, S. 2009. Peer relationships and positive adjustment at school. In book: Gilman, R., Huebner, E.S. & Furlong, M.J. (Eds.), Handbook of positive psychology in schools (229–243). New York: Routledge.

Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. 2004. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. Journal of Educational Psychology 96 (2), 195–203.

Wentzel, K. R. & Caldwell, K. 1997. Friendship, Peer acceptance and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. Child Development 68 (6) 1198–1209.

Wentzel, K.R., Filisetti, L. & Looney, L. 2007. Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. Child Development 78 (3), 895–910.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. & Looney, L. 2010. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. Contemporary Educational Psychology, 35, 193–202.

Wentzel, K.R., Baker, S. A. & Russell, S. 2013. Peer relationships and positive adjustment at school. In R. Gillman, S. Huebner & M. Furlong (Eds.), Promoting wellness in children and youth: A handbook of positive psychology in the schools. Mahwah, NJ: Erlbaum.

West, B.T, Welch, K.B. & Galecki, A.T. 2006. Linear Mixed Models: A Practical Guide Using Statistical Software. New York: Taylor & Francis Group, Chapman & Hall/CRC.

Whitton, S. W., Larson, J. J. & Hauser, S. T. 2008. Depressive symptoms and bias in perceived social competence among young adults. Journal of Clinical Psychology 64 (7), 791–805.

Zetterman, M. 2008. Sosiaalinen pääoma - käsite ja määrittely. Kandidaatintutkielma. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipolitiikka. Helsingin yliopisto.

Liitteet ja liitetaulukot

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus

Koulutoimenjohtaja XXXXX

Pyydän tutkimuslupaa XXXX kouluvirastolta.

Osallistun Lapin yliopiston jatkokoulutusseminaariin ja teen siellä jatkotutkimusta. Tutkimuksen kohteena on yhtenäinen peruskoulu (yhtenäiskoulu) ja siellä toimivien oppilaiden kouluhyvinvointi sekä heidän kokemuksensa ja käsityksensä kyseessä olevasta koulumuodosta ja koulun toiminnasta yleensä.

Tutkimustani ohjaa professori Raimo Rajala Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnasta.

Tutkimuksen haastattelut ja kyselyt on tarkoitus suorittaa tämän kevään aikana. Tutkittavan kouluna on XXXX –koulu. Asiasta olen keskustellut koulun rehtorin XXXX kanssa ja hän suhtautuu asiaan myönteisesti.

Liitteessä olen tarkemmin selittänyt tutkimuksen kulkua ja sisältöä koehenkilöineen ja tutkimusmenetelmineen.

Rovaniemellä 29.01.2006

Sirkka Räisänen-Ylitalo, KM

Liite 2. Informaatiokirje rehtoreille

Arvoisa XX peruskoulun rehtori!

Kiitos lupautumisestanne osallistua jatkotutkimukseeni,

Tutkimuksen pääkohteena on yhtenäinen peruskoulu (yhtenäiskoulu) ja siellä toimivien oppilaiden kouluhyvinvointi sekä heidän kokemuksensa ja käsityksensä kyseessä olevasta koulumuodosta ja koulun toiminnasta yleensä.

Oppilaat tekevät opettajan valvonnassa kouluhyvinvointi mittauksen vastaamalla kasvatustieteen tohtori Anne Konun laatimaan ja kehittelemään koulunhyvinvointi mittarin eri osioihin.
(Mittari on netissä osoitteessa: www2.edu.fi/hyvinvointiprofiili)

Aineiston kokoan neljästä Lapin läänin kunnasta (xx, zz, cc ja qq) helmi-huhtikuussa 2006. Tutkimusaineisto säilytetään tutkijan hallinnassa, eikä sitä luovuteta ulkopuolisten käsiin, ja muutenkin sen keräämisessä ja säilyttämisessä noudatetaan normaaleja tutkimuseettisiä periaatteita.

Tutkimukseen liittyvään oppilaskyselyyn osallistuvat kustakin koulusta neljännen, kuudennen, seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaat (yhteensä kahdeksan oppilasta / koulu) ja haastatteluun koulun rehtori.

Käytännön toimenpiteet:

Tulen koululleenne xx.x.2006 ja suoritan oppilaiden kyselyt ja rehtorin vapaamuotoisen haastattelun tämän päivän aikana. Haastattelu nauhoitetaan ja toivoisinkin saavani käyttööni rauhallisen tilan.

9.00 – 10.30 Koulun rehtorin vapaamuotoinen haastattelu ja opettajien kanssa keskustelua. Tuon jälkeen suoritan oppilaskyselyt (**8 oppilasta**, luokilta 4, 6, 7 ja 9; kultakin luokalta 2 oppilasta eli aakkosjärjestyksen ensimmäinen ja viimeinen)

Yhteistyöterveisin

KM Sirkka Räisänen-Ylitalo

raisanenylitalos@gmail.com
puh. xxx-xxxxx

Liite 3. Koulun hyvinvointiprofiili / ala- ja yläluokkien kyselylomakkeet

Alaluokkien kyselylomake:

Tässä lomakkeessa olevien kysymysten avulla pyritään selvittämään koko koulun hyvinvointia. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisina. Toivon, että vastaat jokaiseen kysymykseen. Kiitos vastauksistasi!

Perustietoa

1. Olen O tyttö, O poika
2. Ikäni on O 9 v, O 10 v, O 11 v, O 12 v, O 13 v
3. Luokka-aste O neljäs, O viides, O kuudes
4. Luokkatunnus O

5. Mitä mieltä sinä olet näistä koulurakennusta ja koulun pihaa koskevista väitteistä? Valitse sopivin vaihtoehto.

KOULUN TILAT JA TOIMINTA	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä
Luokkahuone on riittävän tilava	O	O	O
Luokassa on sopiva lämpötila	O	O	O
Koulun wc:t ovat hyviä	O	O	O
Koulun tilat ovat siistejä.	O	O	O
Koulun pihalla voi pelata ja leikkiä	O	O	O
Koulurakennus on viihtyisä	O	O	O
Koulurakennus on turvallinen	O	O	O
Koulun piha on viihtyisä	O	O	O
Koulun piha on turvallinen	O	O	O

6. Mitä mieltä olet näistä koulua koskevista väitteistä? Valitse sopivin vaihtoehto.

	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä
Ruokailutila on viihtyisä.	O	O	O
Koulutyötä on sopivasti.	O	O	O
Lukujärjestys on hyvä.	O	O	O
Oppitunneilla on hyvä työrauha	O	O	O
Koulun säännöt ovat selvät.	O	O	O

7. Mitä mieltä olet näistä väitteistä luokastasi ja opettajastasi? Valitse sopivin vaihtoehto.

KOULUN IHMISSUHTEET	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.	O	O	O
Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani.	O	O	O
Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä.	O	O	O
Luokkakaverit auttavat toisiaan pulmatilanteissa.	O	O	O
Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan.	O	O	O
Minulla on ystäviä tässä oppilaitoksessa.	O	O	O
Opettaja kohtelee meitä oppilaita oikeudenmukaisesti.	O	O	O
Opettajien kanssa on helppo tulla toimeen.	O	O	O
Meidän koulun opettajat ovat ystävällisiä.	O	O	O

Koulukiusaaminen

Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvahvuista oppilasta riitelee.

8. Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän LUKUKAUDEN aikana?

O Ei lainkaan
O Kerran tai kaksi tämän lukukauden aikana
O Monta kertaa

9. Kuinka usein sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana?

O Ei lainkaan
O Kerran tai kaksi tämän lukukauden aikana
O Monta kertaa

10. Alla on väitteitä VANHEMPIESI suhtautumisesta koulunkäyntiisi. Valitse sopivin vaihtoehto.

	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä
Minun vanhempani pitävät koulutyötäni tärkeänä.	O	O	O
Vanhempani kannustavat minua onnistumaan kouluasioissa.	O	O	O
Vanhempani auttavat läksyjen tekemisessä, jos tarvitsen apua.	O	O	O
Vanhempani käyvät koulun vanhempainilloissa.	O	O	O

11. Mitä mieltä olet näistä koulutyöhön liittyvistä väitteistä? Valitse sopivin vaihtoehto.

KOULUTYÖ	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä
Koulussa minun työtäni pidetään tärkeänä	O	O	O
Opettaja kuuntelee minun mielipiteitäni asioista	O	O	O
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun asioissa	O	O	O
Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen	O	O	O
Minusta koulutyö on tärkeää	O	O	O
Huolehdin kouluasioistani	O	O	O
Pystyn seuraamaan oppituntien opetusta	O	O	O
Suoriudun läksyistäni	O	O	O
Saan apua opettajalta, jos tarvitsen sitä	O	O	O
Saan tukiopetusta, jos tarvitsen sitä	O	O	O
Saan erityisopetusta, jos tarvitsen sitä	O	O	O
Opettaja kannustaa minua opiskelussa	O	O	O
Saan kiitosta, jos olen suoriutunut hyvin tehtävissäni	O	O	O
Opiskelu on minusta helppoa	O	O	O
Useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on minulle sopiva	O	O	O
Koulussa on minua kiinnostavia oppiaineita	O	O	O
Koulussa on minua kiinnostavia kerhoja	O	O	O

14. Mikä koulussasi on parasta? (korkeintaan 255 merkkiä)

15. Mitä asioita koulussasi tulisi erityisesti parantaa? (korkeintaan 255 merkkiä)

Miten lomakkeen täyttäminen verkossa onnistui?

Tietoja tallennettaessa tarvitaan tunnusluku, jonka olet saanut opettajalta. Tunnusluku on satunnainen eikä sen perusteella voida tunnistaa sinua ja vastauksiasi.

Anna tunnusluku:

Yläluokkien kyselylomake:

Tässä lomakkeessa olevien kysymysten avulla pyritään selvittämään koko koulun hyvinvointia. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisina. Toivon, että vastaat jokaiseen kysymykseen. Kiitos vastauksistasi!

Perustietoa

1. Sukupuoli O tyttö O poika
2. Ikäni on O 12 v, O 13 v, O 14 v, O 15 v, O 16 v
3. Luokka-aste O seitsemäs, O kahdeksas, O yhdeksäs
4. Luokkatunnus O

5. Valitse kunkin väitteen kohdalla lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

KOULUN OLOSUHTEET	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Luokat ovat riittävän tilavia	O	O	O	O	O
Luokkien ilmanvaihto on hyvä	O	O	O	O	O
Luokkien valaistus on hyvä	O	O	O	O	O
Luokkien lämpötila on sopiva	O	O	O	O	O
Työtuolit ja -pöydät ovat opiskeluun sopivia	O	O	O	O	O
Muut opiskeluun käytetyt tilat ovat tarkoitukseen sopivia (liikunta, käsityö, musiikki yms. tilat)	O	O	O	O	O
Koulun wc-tilat ovat hyvät	O	O	O	O	O
Koulun tilat ovat siistejä	O	O	O	O	O
Välituntitilat ovat tarkoitukseen sopivia	O	O	O	O	O
Omien tavaroiden säilytystilat ovat hyvät	O	O	O	O	O
Koulurakennus on viihtyisä	O	O	O	O	O
Koulurakennus on turvallinen	O	O	O	O	O
Koulun piha on viihtyisä	O	O	O	O	O
Koulun piha on turvallinen	O	O	O	O	O

6. Alla on väitteitä opetuksen järjestelyistä ja kouluun liittyvistä palveluista. Valitse kunkin väitteen kohdalla lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Ruokailutila on viihtyisä	O	O	O	O	O
Ruokailu on rentouttava tauko	O	O	O	O	O
Koulutyö ei tunnu liian kiireiseltä	O	O	O	O	O
Koulutyötä on sopivasti	O	O	O	O	O
Lukujärjestys on hyvä	O	O	O	O	O
Oppitunneilla on hyvä työrauha	O	O	O	O	O
Koulun säännöt ovat järkeviä	O	O	O	O	O
Koulun rangaistukset ovat oikeudenmukaisia	O	O	O	O	O

KOULUN SOSIAALISET SUHTEET

7. Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	O	O	O	O	O
Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani	O	O	O	O	O
Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä	O	O	O	O	O
Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa	O	O	O	O	O
Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan	O	O	O	O	O
Koulukavereiden kanssa on helppo tulla toimeen	O	O	O	O	O
Minulla on ystäviä tässä oppilaitoksessa	O	O	O	O	O
Koulukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen	O	O	O	O	O
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	O	O	O	O	O
Opettajien kanssa on helppo tulla toimeen	O	O	O	O	O
Useimmat opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	O	O	O	O	O
Useimmat opettajat ovat ystävällisiä	O	O	O	O	O

Koulukiusaaminen

Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvahvuista oppilasta riitelee.

8. Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän LUKUKAUDEN aikana?

O Ei lainkaan
O Muutaman kerran lukukauden aikana
O 2-3 kertaa kuukaudessa
O Noin kerran viikossa
O Useita kertoja viikossa

9. Kuinka usein sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana?

O Ei lainkaan
O Muutaman kerran lukukauden aikana
O 2-3 kertaa kuukaudessa
O Noin kerran viikossa
O Useita kertoja viikossa

10. Alla on väitteitä KODIN osallistumisesta koulunkäyntiin. Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Vanhempani arvostavat koulutyötäni	O	O	O	O	O
Vanhempani kannustavat minua menestymään koulussa	O	O	O	O	O
Tarvittaessa vanhempani auttavat koulutehtävissä	O	O	O	O	O
Tarvittaessa vanhempani auttavat kouluun liittyvissä ongelmissa	O	O	O	O	O
Vanhempani ovat tarvittaessa halukkaita tulemaan kouluun keskustelemaan opettajan kanssa	O	O	O	O	O

11. Valitse kunkin väitteen kohdalla lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

ITSENSÄTOTEUTTAMISEN MAHDOLLISUUDET KOULUSSA

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Minun työtäni arvostetaan koulussa	O	O	O	O	O
Minua pidetään koulussa henkilönä, jolla on merkitystä	O	O	O	O	O
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan mielipiteeni	O	O	O	O	O
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä	O	O	O	O	O
Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen	O	O	O	O	O
Opettajat eivät odota minulta liikaa opiskelussani	O	O	O	O	O
Arvostan itse koulutyötäni	O	O	O	O	O
Toimin vastuullisesti kouluun liittyvissä asioissa	O	O	O	O	O
Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni koulu-asioissa	O	O	O	O	O
Pystyn seuraamaan oppituntien opetusta	O	O	O	O	O
Olen löytänyt itselleni sopivan opiskelutavan	O	O	O	O	O
Pystyn tekemään omatoimisuutta vaativia tehtäviä	O	O	O	O	O
Pystyn keskittymään tehtäviini	O	O	O	O	O
Suoriudun läksyistäni	O	O	O	O	O
Saan apua opettajalta, jos tarvitsen sitä	O	O	O	O	O
Saan tukiopetusta, jos tarvitsen sitä	O	O	O	O	O
Saan erityisopetusta, jos tarvitsen sitä	O	O	O	O	O
Saan ohjausta opiskeluuni, jos tarvitsen sitä	O	O	O	O	O
Opettajat kannustavat minua opiskelussa	O	O	O	O	O
Saan kiitosta, jos olen suoriutunut hyvin tehtävissäni	O	O	O	O	O
Opiskelu on minusta helppoa	O	O	O	O	O
Useimpien oppiaineiden etenemisvauhti on minulle sopiva	O	O	O	O	O
Koulussani on minua kiinnostavia valinnaisaineita	O	O	O	O	O
Koulussani on minua kiinnostavia kerhoja	O	O	O	O	O

14. Mikä on mielestäsi koulusi paras ominaisuus? (korkeintaan 255 merkkiä)

15. Mitä asioita koulussasi tulisi mielestäsi erityisesti parantaa? (korkeintaan 255 merkkiä)

Miten lomakkeen täyttäminen verkossa onnistui?

Tietoja tallennettaessa tarvitaan tunnusluku, jonka olet saanut opettajalta. Tunnusluku on satunnainen eikä sen perusteella voida tunnistaa sinua ja vastauksiasi.

Anna tunnusluku:

Terveydentilaa koskevia kysymyksiä ei otettu mukaan tähän tutkimukseen.

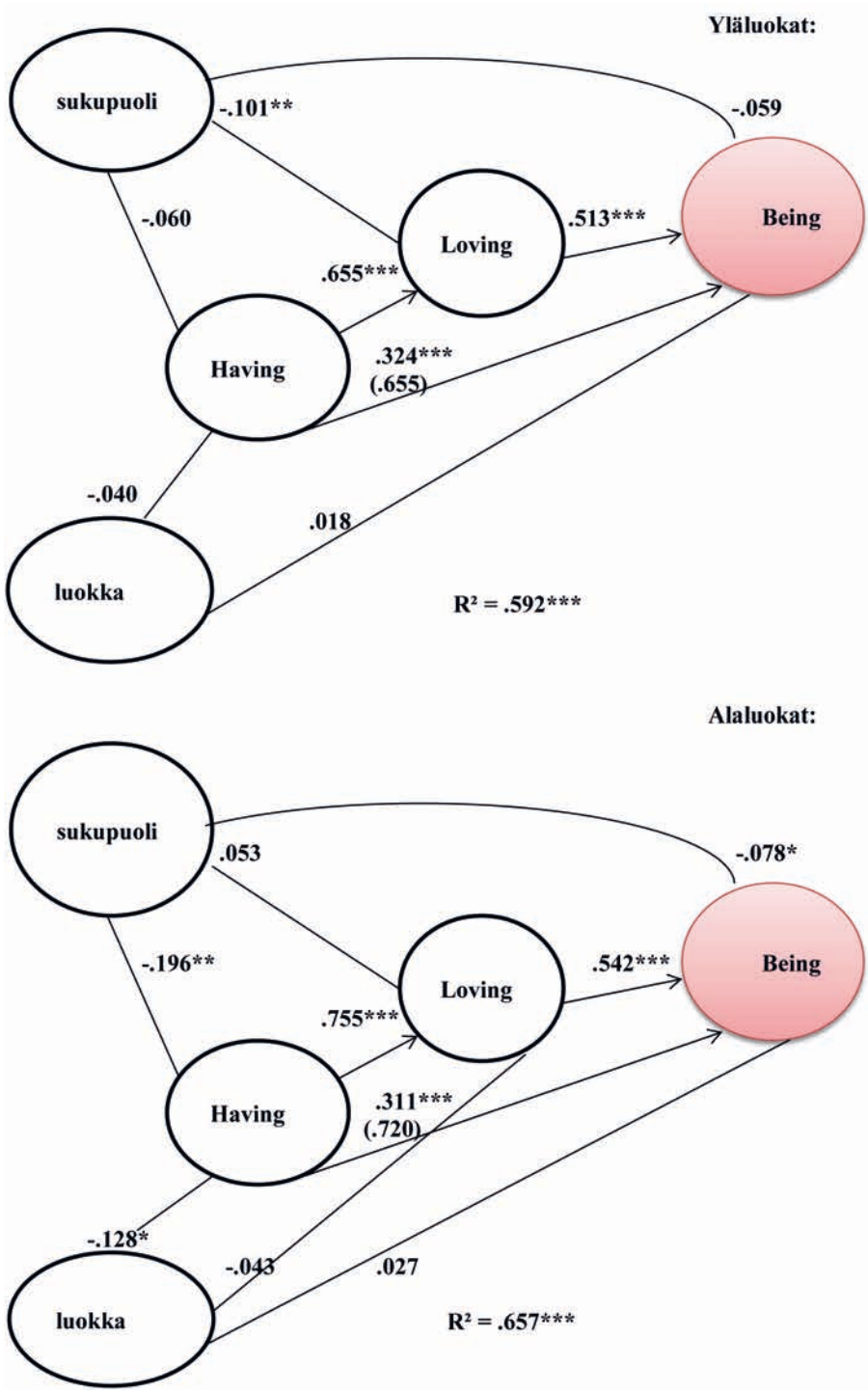
Liite 4. Oppilaskyselyn kysymykset

1. Olet oppinut jonkin asian HYVIN / HUONOSTI jollakin oppitunnilla. Eläydy nyt tuon tunnin tapahtumiin ja kerro tarkasti, mitä tunnilla tapahtui.
2. Kerro mielipiteesi, miten opettajan ja oppilaan tulisi toimia koulussa (oppitunneilla, välitunneilla, ruokailussa...).
3. Millaista yhteistyötä (esimerkiksi tapahtumia, retkiä, kummitoimintaa, oppilaskuntatoimintaa, yhteisiä oppitunteja...) on koulusi oppilaiden ja eri luokkien välillä?

Liite 5. Rehtorin haastattelukysymykset

1. Miten yhtenäiskoulun toteutumisessa on koulussanne edetty?
2. Mikä on koulunne arvoperusta?
3. Mitä ymmärrätte käsitteellä yhteinen toimintakulttuuri?
4. Millainen on koulunne toimintakulttuuri?

Liite 6. ”Being” -summamuuttujaa selittävät tekijät (ala- ja yläluokat)



Liite 7. ”Miten opettajan tulisi toimia koulussa?”

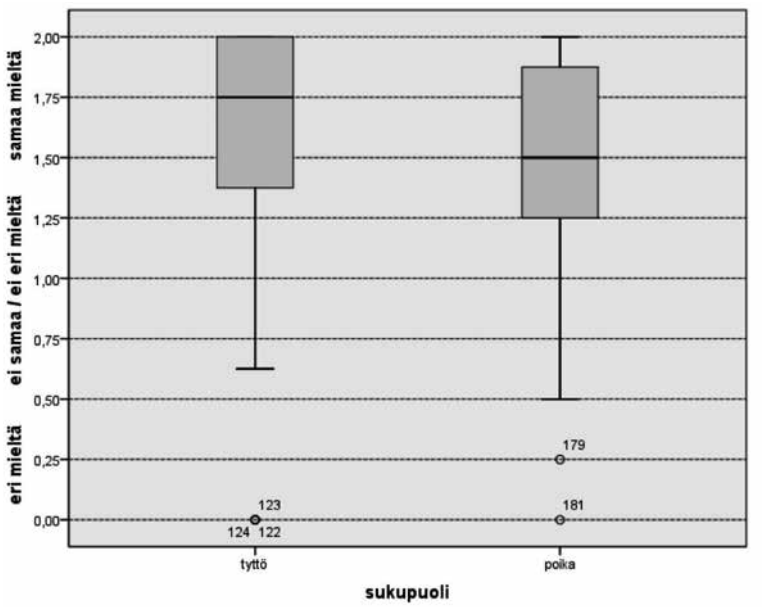
Opettajan tulisi osata opettaa, valvoa oppilaita ja auttaa asioissa. (4. luokan poika)
Opettajan tulisi osata neuvoa oppilasta kunnolla. (4. luokan tyttö)
Hänen pitää osata selittää vaikeat asiat. (4. luokan poika)
Opettajan tulisi kiertää luokassa, kun oppilaat tekevät tehtäviä. Katsoa, että kaikki osaavat. (4. luokan tyttö)
Oppitunnit open tulisi käyttää asian käsittelyyn. Varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet asian, jota opetetaan. (6.luokan tyttö)
Antaa vähän läksyjä. (6. luokan tyttö ja 7.luokan poika)
Opettajan tulisi selittää asiat niin että ymmärtää. (7. luokan tyttö)
...neuvoa oppilaita. (7.luokan poika)
Oppitunneilla open täytyy opettaa. Välkällä open täytyy tarkkailla. Ruokailussa open täytyy näyttää oppilaille mallia. (4. luokan tyttö)

Opettajan tulisi kuunnella oppilaitaan. (4. luokan tyttö)
Opettajan tulisi olla rauhallinen, tarkkaavainen ja mukava. (4. luokan poika)
Hänen pitää osata selvittää vaikeat asiat. (4. luokan poika)
Olla huutamatta, antaa joskus oppilaiden puhua toisten kanssa. (6. luokan poika)
Jos oppilas ei kuuntele tunnilla, niin ope huomauttaa nätisti ei ala huutaa. (6. luokan poika)
Open ei tarvitse mäkättää joka pikku asioista. (6. luokan tyttö)
Open tulee olla ystävällinen, ei huutaa, ei valittaa. (6. luokan tyttö)
... ei tule vinkua joka asiasta. (7. luokan poika)
Opet rennompia! (7. luokan poika)
... olla rauhallinen, ei karjua jos ei saa tahtoaan läpi. (9. luokan poika)
... olla mukavia. (9. luokan poika)
Hänellä pitäisi olla rautaiset hermot ja kestää kaikenlaisia tilanteita. (9. luokan poika)
Kärsivällinen, tiukka ja oppilaita tukeva. (6. luokan poika)
Open toimia esimerkkinä, innostava. (6. luokan tyttö)

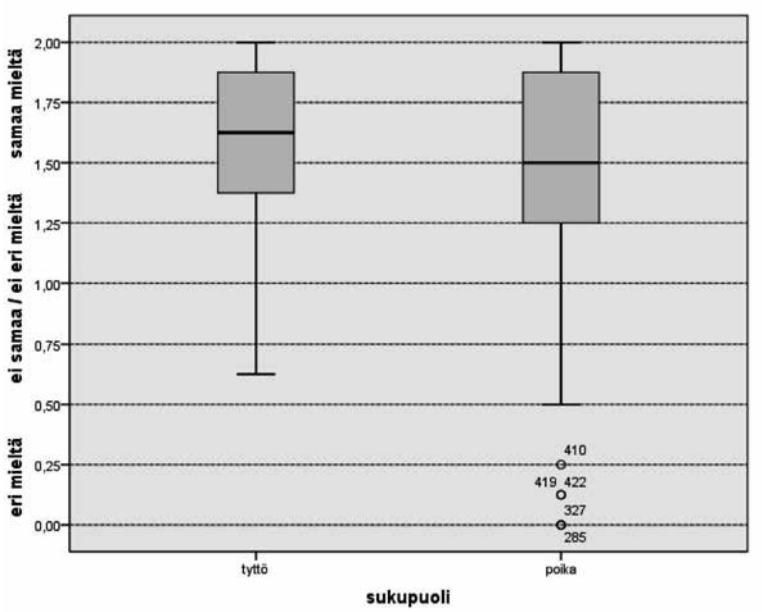
Opettajan tulisi katsoa oppilaan käytöstä. (6. luokan poika)
Välkällä katsoa, ettei ketään kiusata ja huolehtia turvallisuudesta. (6. luokan tyttö)
Opettajan tulisi saada rauha luokkaan, välitunnilla valvottava, ettei ketään kiusattaisi ja katsoo että kaikki käyttäytyy. (7. luokan poika)
Välillä valvoa ja kiertää pihaa. (7. luokan tyttö)
Opettajan on osattava pitää kuria, ettei luokassa olisi niin kova melu, ettei opettajan puhe kuulu kunnolla. Välitunneilla pitäisi olla tarkkaavainen. Ruokailussa vahtia ettei leipää / voita heitettäisi lattialle. (9. luokan tyttö)
Oppilaille tulee opettajien suoda työrauha.. (9. luokan tyttö)
...pitää kuria ja järjestystä. (9. luokan poika)
... tukea oppilasta vaikeissa olosuhteissa. (9. luokan oppilas)
Ope ei saisi ystävystyä liian läheisesti oppilaan / oppilaiden kanssa. Se ilmenee suosimisena. (9. luokan tyttö)

Liite 8. Ala- ja yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien arvioinnit koulun sosiaalisesta hyvinvoinnista

Alaluokat:

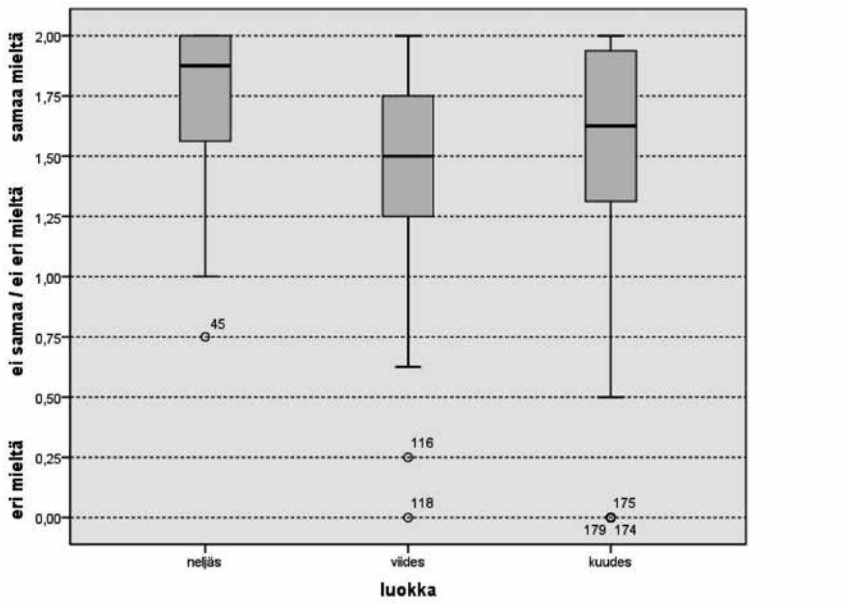


Yläluokat:

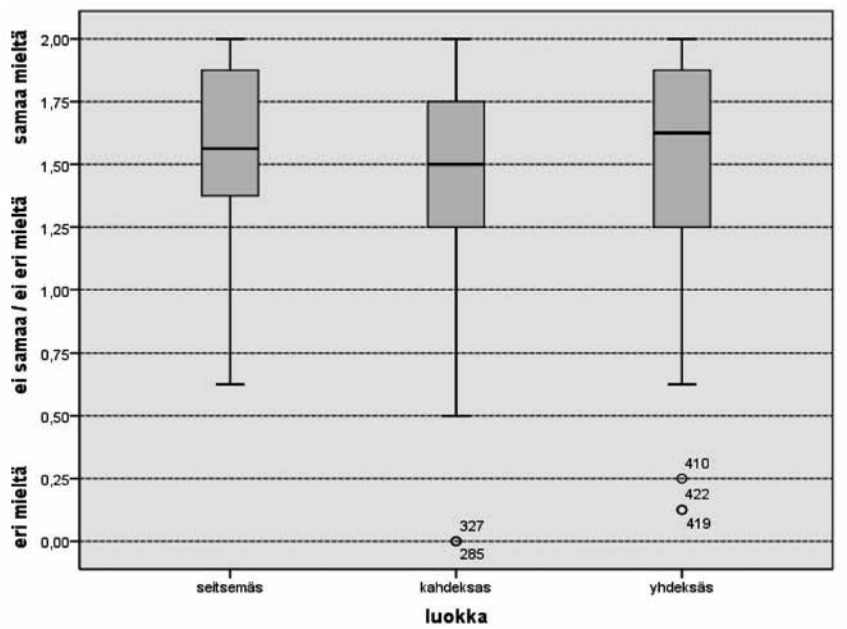


Liite 9. Ala- ja yläluokkien arvioinnit koulun sosiaalisesta hyvinvoinnista

Alaluokat:



Yläluokat:



Liitetaulukko 1. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa–kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	”samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´luokan koko´	153	63	60	25	29	12	**1. ´luokan koko´**	265	62	87	21	74	17
2.´lämpötila´	101	41	94	39	48	20	**2.´ilmanvaihto´**	122	29	98	23	204	48
3.´wc´	79	32	88	36	77	32	**3. ´valaistus´**	326	77	65	15	35	8
4.´siisteys´	95	39	112	46	37	15	**4. ´lämpötila´**	147	35	115	27	158	38
5.´pihaleikki/ piha´	165	68	54	22	25	10	**5. ´työtuoli/ työpöydät´**	201	48	101	24	119	28
6.´koulun viihtyisyys´	119	49	77	31	48	20	**6. ´muut tilat´**	306	72	64	15	55	13
7.´koulun turvallisuus´	151	62	67	27	26	11	**7. ´wc´**	198	47	104	24	122	29
8.´pihan viihtyisyys´	101	41	89	37	54	22	**8.´koulutilan siisteys´**	178	42	134	32	111	26
9.´pihan turvallisuus´	127	52	85	35	32	13	**9. ´välituntitilat´**	228	54	107	25	89	21
10.´ruokalan viihtyisyys´	141	58	72	30	30	12	**10. ´oma tila´**	79	19	113	26	233	55
							11.´koulun viihtyisyys´	170	40	120	28	134	32
							12.´koulun turvallisuus´	247	58	125	29	54	13
							13.´pihan viihtyisyys´	147	35	129	30	147	35
Summamuuttuja (α = .89)							**14.´pihan turvallisuus´**	235	55	130	31	61	14
							15.´ruokala viihtyisä´	284	67	91	21	49	12
							16.´ruokailu rentouttava´	282	67	83	20	55	13
							Summamuuttuja (α = .92)						

Liitetaulukko 2. Koulun toiminnan hallinta eli koulutyön puitteet: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa–kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´hyvä luku-järjestys´	112	46	59	25	71	29	**1.´hyvä lukujär-jestys´**	158	38	107	25	157	37
2.´hyvä työ-rauha´	89	37	92	38	59	25	**2.´hyvä työ-rauha´**	182	43	137	32	105	25
3.´säännöt selviä´	167	70	51	20	23	10	**3.´säännöt järke-viä´**	205	49	114	27	103	24
4.´kiinnostavia oppiaineita´	187	77	33	14	23	9	**4.´rangaistukset oikeudenmukai-sia´**	209	49	112	27	102	24
5.´kiinnostavia kerhoja´	54	22	98	40	91	38	**5.´kiinnostavia valinnaisaineita´**	329	77	58	14	37	9
Summamuuttuja (α = .82)							**6.´kiinnostavia kerhoja´**	214	17	138	32	74	51
							Summamuuttuja (α = .71)						

Liitetaulukko 3. Koulukompetenssi: Koulutyön kokeminen: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´koulutyötä sopivasti´	131	54	57	24	53	22	**1.´koulutyö ei kiireistä´**	135	32	132	31	154	37
2.´opiskelu helppoa´	98	40	111	46	35	14	**2.´koulutyötä sopivasti´**	150	36	118	28	154	36
3.´etenemis-vauhti sopiva´	162	67	53	22	27	11	**3.´opiskelu help-poa´**	152	36	176	41	97	23
Summamuuttuja (α = .82)							**4.´etenemis-vauhti sopiva´**	256	60	106	25	64	15
							Summamuuttuja (α = .77)						

Liitetaulukko 4. Koulukoheesio luokkatoverisuhteissa: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	”samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´luokan oppilaat viihtyvät yhdessä´	140	58	84	34	20	8	**1.´luokan oppilaat viihtyvät yhdessä´**	308	72	81	19	37	9
2.´ryhmätyö sujuu´	134	55	88	36	22	9	**2.´kavereiden kanssa on helppo tulla toimeen´**	341	80	61	14	23	6
3.´luokkatoverit auttavat tehtävissä´	151	62	66	27	27	11	**3.´ryhmätyö sujuu´**	306	72	87	20	33	8
4.´luokkatoverit auttavat ongelmissa´	149	61	75	31	20	8	**4.´luokkatoverit auttavat tehtävissä´**	299	71	94	22	31	7
5.´kiusatessa tullaan väliin´	68	28	120	49	55	23	**5.´luokkatoverit auttavat ongelmissa´**	246	58	136	32	42	10
6.´minulla ystäviä koulussa´	223	92	7	3	13	5	**6.’kiusatessa tullaan väliin´**	132	31	188	45	101	24
7.´minua ei ole kiusattu´	161	69	53	22	20	9	**7.´minulla ystäviä koulussa´**	391	92	19	5	14	3
8.´itse en ole kiusannut´	165	71	56	24	12	5	**8.´koulukaverit hyväksyvät minut´**	347	82	54	13	21	5
							9.´minua ei ole kiusattu´	376	91	14	3	25	6
Summamuuttuja (α = .79)							**10.´itse en ole kiusannut´**	388	94	10	2	17	4
							Summamuuttuja (α = .84)						

Liitetaulukko 5. Koulukoheesio opettajasuhteissa: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	”samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti´	166	68	43	18	34	14	**1.´opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti´**	205	48	112	27	107	25
2.´opettajien kanssa helppo tulla toimeen´	157	64	54	22	33	14	**2.´opettajien kanssa helppo tulla toimeen´**	210	50	131	31	81	19
3.´opettajat ystävällisiä´	145	60	62	25	37	15	**3.´opettajat ovat kiinnostuneita kuulumisistani´**	124	29	171	40	130	31
4.´oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon´	125	52	88	36	28	12	**4.´opettajat ystävällisiä´**	287	63	100	23	59	14
5.´oppilaat osallistuvat sääntöjen tekoon´	76	31	116	48	50	21	**5.´oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon´**	183	43	131	31	109	26
Summamuuttuja (α = .84)							**6.´oppilaat osallistuvat sääntöjen tekoon´**	108	26	264	39	152	36
							7.´opettajat eivät odota liikoja´	200	47	149	35	76	18
							Summamuuttuja (α = .87)						

Liitetaulukko 6. Koulukoheesio kodin koulusuhteissa: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	”samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´vanhemmat pitävät koulutyötä tärkeänä´	220	90	19	8	5	2	**1.´vanhemmat arvostavat koulun työtä´**	336	79	61	14	28	7
2.´vanhemmat kannustavat menestymään´	206	84	9	10	9	6	**2.´vanhemmat osallistuvat koulun kehittämiseen´**	372	87	33	8	20	5
3.´vanhemmat auttavat tehtävissä´	201	82	29	12	14	6	**3.´vanhemmat auttavat koulutyössä´**	333	79	51	12	39	9
4.´vanhemmat tulevat kouluun´	157	64	61	25	26	11	**4.´vanhemmat auttavat lapsensa ongelmissa´**	352	83	47	11	26	6
Summamuuttuja (α = .71)							**5.´vanhemmat tulevat kouluun tarvittaessa´**	281	66	100	24	43	10
							Summamuuttuja (α = .88)						

Liitetaulukko 7. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	”samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´koulussa työtäni arvostetaan´	103	42	117	48	23	10	**1.´koulussa työtäni arvostetaan´**	224	53	160	37	42	10
2.´opettaja kuuntelee mielipiteitäni´	137	56	82	34	24	10	**2.´koulussa minulla on merkitystä´**	151	36	197	46	78	18
3.´opettajat kannustavat´	126	52	84	35	32	13	**3.´opettaja rohkaisevat ilmaisemaan mielipiteitäni´**	209	49	142	34	72	17
4.´saan apua opettajalta´	199	81	31	13	14	6	**4.´opettajat kannustavat´**	228	54	136	32	61	14
5.´saan tukiopetusta´	198	81	30	12	16	7	**5.´saan apua opettajalta´**	331	78	63	15	32	7
6.`saan erityisopetusta´	183	75	43	18	18	7	**6.´saan tukiopetusta´**	305	72	93	22	28	6
7.´saan kiitosta´	156	64	59	24	28	12	**7.´saan erityisopetusta´**	266	63	123	29	35	8
Summamuuttuja (α = .86)							**8.´saan opintojen ohjausta´**	295	70	102	24	27	6
							9.´saan kiitosta hyvin tehdyistä tehtävistäni´	237	56	121	29	64	15
							Summamuuttuja (α = .90)						

Liitetaulukko 8. Koulukompetenssi: Koulusuoriutuminen: yksittäiset muuttujat (f, % ja alfa –kerroin)

ALALUOKAT	*samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”		YLÄLUOKAT	”samaa mieltä”		”ei samaa / ei eri mieltä”		”eri mieltä”	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
1.´arvostan koulutyötäni´	159	65	50	21	35	14	**1.´arvostan koulutyötäni´**	284	67	102	24	38	9
2.´huolehdin kouluasioistani´	183	76	40	16	19	8	**2.´toimin vastuullisesti´**	276	66	115	27	31	7
3.´pystyn seuraamaan opetusta´	184	75	46	19	14	6	**3.´tunnen vahvuuteni ja heikkouteni´**	345	81	63	15	17	4
4.´suoriudun läksyistäni´	186	77	46	19	10	4	**4.´pystyn seuraamaan opetusta´**	338	79	63	15	24	6
							5.´olen löytänyt sopivan opiskelutavan´	274	65	121	28	30	7
							6.´pystyn omatoimisiin tehtäviin´	318	75	87	20	21	5
Summamuuttuja (α = .86)							**7.´pystyn keskittymään tehtäviin´**	330	78	70	16	24	6
							8.´suoriudun läksyistäni´	308	72	80	19	38	9
							Summamuuttuja (α = .92)						

Liitetaulukko 9. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus		sukupuoli		Yhteensä
		tyttö	poika	
,00	Lkm	5	11	16
	%	3%	10%	7%
1,00	Lkm	51	53	104
	%	40%	47%	43%
2,00	Lkm	73	48	121
	%	57%	43%	50%
Yhteensä	Lkm	129	112	241
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,286[a]	2	,043
Likelihood Ratio	6,347	2	,042
Linear-by-Linear Association	6,105	1	,013
N of Valid Cases	241		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,44.			

Liitetaulukko 10. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulun toiminnan hallinta eli työnpuitteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

B. Koulun toiminnan hallinta		**sukupuoli**		
		tyttö	**poika**	**Yhteensä**
,00	Lkm	7	17	24
	%	5%	15%	10%
1,00	Lkm	56	58	114
	%	44%	53%	48%
2,00	Lkm	65	35	100
	%	51%	32%	42%
Yhteensä	Lkm	128	110	238
	%	100,0%	100,0%	100,0%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,909[a]	2	,003
Likelihood Ratio	12,109	2	,002
Linear-by-Linear Association	11,782	1	,001
N of Valid Cases	238		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,09.			

Liitetaulukko 11. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

D3. Koulutyön kokeminen		**sukupuoli**		
		tyttö	**poika**	**Yhteensä**
,00	Lkm	10	13	23
	%	8%	12%	10%
1,00	Lkm	39	52	91
	%	30%	47%	38%
2,00	Lkm	80	45	125
	%	62%	41%	52%
Yhteensä	Lkm	129	110	239
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,605[a]	2	,005
Likelihood Ratio	10,676	2	,005
Linear-by-Linear Association	8,571	1	,003
N of Valid Cases	239		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,59.			

Liitetaulukko 12. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

C1. Luokkakaverisuhteet		**sukupuoli**		**Yhteensä**
		tyttö	**poika**	
,00	Lkm	5	2	7
	%	4%	2%	3%
1,00	Lkm	31	40	71
	%	25%	37%	31%
2,00	Lkm	88	65	153
	%	71%	61%	66%
Yhteensä	Lkm	124	107	231
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,658[a]	2	,097
Likelihood Ratio	4,691	2	,096
Linear-by-Linear Association	1,266	1	,260
N of Valid Cases	231		
a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.			

Liitetaulukko 13. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: opettajasuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

C2. Opettajasuhteet		sukupuoli		Yhteensä
		tyttö	poika	
,00	Lkm	10	16	26
	%	8%	14%	11%
1,00	Lkm	37	43	80
	%	29%	39%	34%
2,00	Lkm	80	52	132
	%	63%	47%	55%
Yhteensä	Lkm	127	111	238
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,729[a]	2	,035
Likelihood Ratio	6,756	2	,034
Linear-by-Linear Association	6,521	1	,011
N of Valid Cases	238		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,13.			

Liitetaulukko 14. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: kodin koulusuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

C3. Kodin koulusuhteet		**sukupuoli**		
		tyttö	**poika**	**Yhteensä**
,00	Lkm	4	1	5
	%	3%	1%	2%
1,00	Lkm	10	16	26
	%	8%	14%	11%
2,00	Lkm	117	96	213
	%	89%	85%	87%
Yhteensä	Lkm	131	113	244
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,949[a]	2	,139
Likelihood Ratio	4,069	2	,131
Linear-by-Linear Association	,174	1	,677
N of Valid Cases	244		
a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,32.			

Liitetaulukko 15. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus		sukupuoli		Yhteensä
		tyttö	poika	
,00	Lkm	4	7	11
	%	3%	6%	5%
1,00	Lkm	34	39	73
	%	26%	35%	30%
2,00	Lkm	91	66	157
	%	71%	59%	65%
Yhteensä	Lkm	129	112	241
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,962[a]	2	,138
Likelihood Ratio	3,969	2	,137
Linear-by-Linear Association	3,942	1	,047
N of Valid Cases	241		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,11.			

Liitetaulukko 16. Alaluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

D2. Koulukonmpetessi: koulusuoriutuminen		**sukupuoli**		
		tyttö	**poika**	**Yhteensä**
,00	Lkm	4	6	10
	%	3%	5%	4%
1,00	Lkm	13	27	40
	%	10%	24%	17%
2,00	Lkm	112	79	191
	%	87%	71%	79%
Yhteensä	Lkm	129	112	241
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,851[a]	2	,007
Likelihood Ratio	9,938	2	,007
Linear-by-Linear Association	7,603	1	,006
N of Valid Cases	241		
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,65.			

Liitetaulukko 17. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulun ulkoisten tilojen toimivuus” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus		**sukupuoli**		**Yhteensä**
		tyttö	**poika**	
,00	Lkm	8	26	34
	%	5%	13%	8%
1,00	Lkm	116	98	214
	%	59%	48%	54%
2,00	Lkm	71	81	152
	%	36%	40%	38%
Yhteensä	Lkm	195	205	400
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,458[a]	2	,003
Likelihood Ratio	11,958	2	,003
Linear-by-Linear Association	,792	1	,374
N of Valid Cases	400		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,58.			

Liitetaulukko 18. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulun toiminnan hallinta eli työnpuitteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

B. Koulun toiminnan hallinta		**sukupuoli**		**Yhteensä**
		tyttö	**poika**	
,00	Lkm	15	25	40
	%	7%	12%	10%
1,00	Lkm	108	109	217
	%	54%	51%	52%
2,00	Lkm	80	80	160
	%	39%	37%	38%
Yhteensä	Lkm	203	214	417
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,216[a]	2	,330
Likelihood Ratio	2,241	2	,326
Linear-by-Linear Association	1,046	1	,306
N of Valid Cases	417		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,47.			

Liitetaulukko 19. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

D3. Koulutyön kokeminen		**sukupuoli**		
		tyttö	**poika**	**Yhteensä**
,00	Lkm.t	22	34	56
	%	11%	16%	13%
1,00	Lkm.	96	100	196
	%	47%	47%	47%
2,00	Lkm.	86	80	166
	%	42%	37%	40%
Yhteensä	Lkm.	204	214	418
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,632[a]	2	,268
Likelihood Ratio	2,651	2	,266
Linear-by-Linear Association	2,201	1	,138
N of Valid Cases	418		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,33.			

Liitetaulukko 20. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

C1. Luokkakaverisuhteet		**sukupuoli**		**Yhteensä**
		tyttö	**poika**	
,00	Lkm	0	6	6
	%	0%	3%	1%
1,00	Lkm	27	38	65
	%	13%	19%	17%
2,00	Lkm	174	159	333
	%	87%	78%	82%
Yhteensä	Lkm	201	203	404
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,528[a]	2	,014
Likelihood Ratio	10,854	2	,004
Linear-by-Linear Association	6,867	1	,009
N of Valid Cases	404		
a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,99.			

Liitetaulukko 21. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: opettajasuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

C2. Opettajasuhteet		sukupuoli		Yhteensä
		tyttö	poika	
,00	Lkm	18	31	49
	%	9%	14%	12%
1,00	Lkm	102	95	197
	%	50%	45%	47%
2,00	Lkm	82	86	168
	%	41%	41%	41%
Yhteensä	Lkm	202	212	414
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,553[a]	2	,169
Likelihood Ratio	3,593	2	,166
Linear-by-Linear Association	,770	1	,380
N of Valid Cases	414		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,91.			

Liitetaulukko 22. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukoheesio: kodin koulusuhteet” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

C3. Kodin koulusuhteet		sukupuoli		Yhteensä
		tyttö	poika	
,00	Lkm	6	12	18
	%	3%	6%	4%
1,00	Lkm	23	36	59
	%	11%	16%	14%
2,00	Lkm	178	167	345
	%	86%	78%	82%
Yhteensä	Lkm	207	215	422
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,065[a]	2	,079
Likelihood Ratio	5,126	2	,077
Linear-by-Linear Association	4,900	1	,027
N of Valid Cases	422		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,83.			

Liitetaulukko 23. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus		**sukupuoli**		
		tyttö	**poika**	**Yhteensä**
,00	Lkm	5	18	23
	%	1%	9%	6%
1,00	Lkm	70	78	148
	%	34%	37%	35%
2,00	Lkm	129	114	243
	%	65%	54%	59%
Yhteensä	Lkm	204	210	414
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,621[a]	2	,013
Likelihood Ratio	9,072	2	,011
Linear-by-Linear Association	6,510	1	,011
N of Valid Cases	414		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,33.			

Liitetaulukko 24. Yläluokkien summamuuttujan ”Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen” jakauma sukupuolittain (lkm / %)

D2. Koulukonmpetessi: koulusuoriutuminen		**sukupuoli**		
		tyttö	**poika**	**Yhteensä**
,00	Lkm	3	12	15
	%	1%	6%	4%
1,00	Lkm	35	43	78
	%	18%	20%	18%
2,00	Lkm	167	157	324
	%	81%	74%	78%
Yhteensä	Lkm	205	212	417
	%	100%	100%	100%

sukupuolten välisen yhteyden voimakkuus (χ^2 -testi)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,413[a]	2	,040
Likelihood Ratio	6,795	2	,033
Linear-by-Linear Association	5,306	1	,021
N of Valid Cases	417		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,37.			

Liitetaulukko 25. 4.–6. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskal Wallis -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulukomp. Koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin kouluhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
Chi-square	18,981	6,528	19,679	10,154	14,552	,299	,483	,868
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,038	,000	,006	,001	,861	,785	,648
b. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 26. 4. ja 5. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulukomp. Koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
Mann-Whitney U	1054,000	1282,500	1029,000	1047,500	1159,500	1787,500	1682,500	1624,000
Wilcoxon W	2884,000	3173,500	2920,000	2587,500	2870,500	3498,500	3393,500	3454,000
Z	-4,179	-2,589	-4,398	-3,197	-3,235	-,099	-,189	-,894
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,010	,000	,001	,001	,921	,850	,371
a. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 27. 4. ja 6. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulukomp. Koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
Mann-Whitney U	2573,000	2907,500	2699,000	2857,500	2462,000	3523,000	3473,500	3388,000
Wilcoxon W	10199,000	10288,500	9959,000	10360,500	10088,000	11273,000	11223,500	11014,000
Z	-3,448	-1,686	-2,784	-1,773	-3,647	-,376	-,441	-,784
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,092	,005	,076	,000	,707	,660	,433
a. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 28. 5. ja 6. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulukomp. Koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
Mann-Whitney U	3221,000	3317,000	2930,000	2835,500	3550,500	3745,500	3477,500	3639,000
Wilcoxon W	5051,000	5208,000	4821,000	4375,500	11176,500	11495,500	11227,500	5469,000
Z	-1,551	-1,225	-2,408	-1,939	-,055	-,489	-,645	-,211
Asymp. Sig. (2-tailed)	,121	,220	,016	,052	,956	,625	,519	,833
a. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 29. 7.–9. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskall Wallis -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulukomp. Koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
Chi-square	6,431	,283	1,249	,798	1,000	8,223	,716	,947
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,040	,868	,536	,671	,606	,016	,699	,623
b. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 30. 7. ja 8. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulu-komp. Koulutyön kokemi-nen**	**Luokka-kaveri-suhteet**	**Opettaja-suhteet**	**Kodin koulu-suhteet**	**Koulu-komp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulu-komp. (koulu suor.)**
Mann-Whit-ney U	7026,000	8869,500	8422,500	8405,500	9008,000	8073,000	8896,000	8834,000
Wilco-xon W	16342,000	19022,500	18575,500	15786,500	19161,000	18369,000	19336,000	19274,000
Z	-2,514	-,509	-1,150	-,010	-,016	-2,746	-,315	-,352
As-ymp. Sig. (2-tai-led)	,012	,611	,250	,992	,987	,006	,753	,725
a. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 31. 7. ja 9. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulu-komp. Koulutyön kokemi-nen**	**Luokka-kaveri-suhteet**	**Opettaja-suhteet**	**Kodin koulu-suhteet**	**Koulu-komp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulu-komp. (koulu suor.)**
Mann-Whit-ney U	8193,500	9169,500	9096,500	8399,000	8695,500	9249,500	8794,500	8974,500
Wilco-xon W	18204,500	19900,500	20122,500	15780,000	19280,500	20424,500	16795,500	16849,500
Z	-,863	-,420	-,622	-,774	-,871	-1,054	-,503	-,596
Asymp. Sig. (2-tai-led)	,388	,675	,534	,439	,383	,292	,615	,551
a. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 32. 8. ja 9. luokkien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulu-komp. Koulutyön kokemi-nen**	**Luokka-kaveri-suhteet**	**Opettaja-suhteet**	**Kodin koulu-suhteet**	**Koulu-komp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulu-komp. (koulu suor.)**
Mann-Whit-ney U	8610,000	10327,000	10200,500	9658,000	9753,000	9724,000	9855,500	10157,500
Wilco-xon W	17926,000	20480,000	20353,500	19388,000	20338,000	20020,000	20295,500	20597,500
Z	-1,657	-,061	-,470	-,781	-,844	-1,821	-,837	-,960
Asymp. Sig. (2-tai-led)	,098	,951	,639	,435	,399	,069	,403	,337
a. Grouping Variable: **luokka**								

Liitetaulukko 33. Alaluokkalaisten tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulu-komp. Koulutyön kokemi-nen**	**Luokka-kaveri-suhteet**	**Opettaja-suhteet**	**Kodin koulu-suhteet**	**Koulu-komp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulu-komp. (koulu suor.)**
Mann-Whit-ney U	6084,000	5432,000	5604,000	6025,000	5829,500	7106,000	6344,000	6062,500
Wilco-xon W	12412,000	11537,000	11709,000	11803,000	12045,500	13547,000	12672,000	12390,500
Z	-2,372	-3,364	-3,127	-1,458	-2,588	-,931	-1,955	-3,050
Asymp. Sig. (2-tai-led)	,018	,001	,002	,145	,010	,352	,051	,002
a. Grouping Variable: **sukupuoli**								

Liitetaulukko 34. 4.–6. luokkien tyttöjen sekä poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskall Wallis -testin mukaan

sukupuoli / luokat		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. Koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin kouluhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tytöt (4-6 lk)	**χ^2-testi**	11,555	4,442	12,252	5,735	15,066	,910	2,442	,454
	df	2	2	2	2	2	2	2	2
	Asymp. Sig.	,003	,108	,002	,057	,001	,634	,295	,797
pojat (4-6 lk)	**χ^2-testi**	7,346	6,717	9,866	6,017	3,070	,029	,718	,177
	df	2	2	2	2	2	2	2	2
	Asymp. Sig.	,025	,035	,007	,049	,215	,985	,698	,915
b. Grouping Variable: **luokka**									

,

Liitetaulukko 35. 4.–6 luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

luokka /sukupuoli		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
neljäs tyttö - poika	Mann-Whitney	308,000	237,000	247,000	275,000	267,000	363,000	285,000	306,000
	Wilcoxon W	518,000	427,000	457,000	465,000	477,000	573,000	495,000	516,000
	Z	-1,521	-2,271	-2,802	-1,493	-2,359	-,493	-1,879	-1,850
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,128	,023	,005	,135	,018	,622	,060	,064
viides tyttö - poika	Mann-Whitney U	340,500	254,000	319,000	305,000	283,500	436,000	339,000	362,500
	Wilcoxon W	836,500	782,000	847,000	711,000	779,500	964,000	835,000	858,500
	Z	-1,777	-3,354	-2,277	-1,397	-2,319	-1,130	-1,769	-1,749
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,076	,001	,023	,163	,020	,259	,077	,080
kuudes tyttö - poika	Mann-Whitney U	1792,500	1741,500	1729,000	1830,000	1885,000	1900,000	1870,000	1654,500
	Wilcoxon W	3683,500	3511,500	3440,000	3783,000	3715,000	3791,000	3761,000	3545,500
	Z	-,559	-,500	-,405	-,187	-,028	-,180	-,304	-1,682
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,576	,617	,686	,851	,978	,857	,761	,093
a. Grouping Variable: **sukupuoli**									

Liitetaulukko 36. 4. ja 5. luokkien tyttöjen sekä poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

sukupuoli / lk:t		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tyttö 4. ja 5. luokat	Mann-Whitney	344,000	473,500	344,000	347,500	379,500	548,000	506,000	533,000
	Wilcoxon W	779,000	908,500	779,000	725,500	757,500	1289,000	1247,000	968,000
	Z	-3,127	-,946	-3,232	-2,341	-2,218	-,553	-,454	-,406
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,344	,001	,019	,027	,580	,650	,685
poika 4. ja 5. luokat	Mann-Whitney U	192,000	217,000	202,500	192,000	230,000	316,500	288,500	297,000
	Wilcoxon W	688,000	745,000	730,500	598,000	726,000	844,500	498,500	793,000
	Z	-2,475	-1,944	-2,418	-1,825	-1,680	-,105	-,471	-,310
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,052	,016	,068	,093	,916	,637	,757
a. Grouping Variable: **luokka**									

Liitetaulukko 37. 4. ja 6. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

sukupuoli / lk:t		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tyttö 4. ja 6. lk:t	Mann-Whitney U	817,000	891,500	811,000	877,500	708,500	1163,000	1074,000	1123,000
	Wilcoxon W	2770,000	2844,500	2764,000	2830,500	2724,500	3179,000	3090,000	3076,000
	Z	-2,993	-2,080	-3,132	-2,043	-3,826	-,425	-1,061	-,669
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,038	,002	,041	,000	,671	,288	,503
poika 4. ja 6. luokat	Mann-Whitney U	492,000	544,000	565,000	560,000	529,000	608,500	543,500	609,000
	Wilcoxon W	2383,000	734,000	2276,000	2390,000	2359,000	818,500	753,500	819,000
	Z	-1,467	-,213	-,193	-,141	-,873	-,027	-,841	-,014
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,142	,832	,847	,888	,382	,979	,400	,989
a. Grouping Variable: **luokka**									

Liitetaulukko 38. 5. ja 6. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

sukupuoli / lk:t		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tyttö 5. ja 6. luokat	Mann-Whitney U	864,000	801,000	850,500	793,500	704,500	884,000	751,000	884,500
	Wilcoxon W	1299,000	2754,000	1285,500	1171,500	2720,500	2900,000	2767,000	2837,500
	Z	-,336	-,931	-,461	-,465	-1,435	-,933	-1,397	-,203
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,737	,352	,645	,642	,151	,351	,162	,839
poika 5. ja 6. luokat	Mann-Whitney U	739,000	675,500	613,000	620,000	797,500	963,000	908,500	907,000
	Wilcoxon W	1235,000	1203,500	1141,000	1026,000	1293,500	1491,000	1404,500	1403,000
	Z	-1,882	-2,445	-2,915	-2,297	-1,208	-,170	-,355	-,399
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,060	,014	,004	,022	,227	,865	,722	,690
a. Grouping Variable: **luokka**									

Liitetaulukko 39. Yläluokkalaisten tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

	Koulujen tilat	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin kousuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
Mann-Whitney U	19491,500	20748,500	20254,000	18639,000	20680,000	20372,000	19068,000	19975,000
Wilcoxon W	40606,500	43753,500	43259,000	39345,000	43258,000	43592,000	41223,000	42553,000
Z	-,482	-,883	-1,398	-2,275	-,663	-2,236	-2,228	-1,970
Asymp. Sig. (2-tailed)	,630	,377	,162	,023	,508	,025	,026	,049
a. Grouping Variable: **sukupuoli**								

Liitetaulukko 40. 7.–9 luokkien tyttöjen sekä poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Kruskall Wallis -testin mukaan

sukupuoli / lk:t		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin kousuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tyttö (7-9 lk)	**χ^2-testi**	2,276	,055	2,944	2,997	,006	2,827	,081	,033
	df	1	1	1	1	1	1	1	1
	Asymp. Sig.	,131	,814	,086	,083	,940	,093	,776	,856
poika (7-9 lk)	**χ^2-testi**	4,019	,234	,007	1,319	,002	4,476	,017	,366
	df	1	1	1	1	1	1	1	1
	Asymp. Sig.	,045	,628	,935	,251	,961	,034	,897	,545
b. Grouping Variable: **luokka**									

Liitetaulukko 41. 7.–9 luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

luokka / sukupuoli		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
seitsemäs (tytöt ja pojat)	Mann-Whitney U	1849,500	1986,000	1537,500	1776,000	1938,500	1981,500	1747,500	1914,000
	Wilcoxon W	3865,500	4197,000	3682,500	3546,000	4018,500	4126,500	3700,500	3805,000
	Z	-,230	-,505	-2,702	-,404	-,419	-1,071	-1,329	-,256
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,818	,613	,007	,686	,675	,284	,184	,798
kahdeksas (tytöt ja pojat)	Mann-Whitney U	2130,000	2352,500	2304,000	1891,000	2453,000	2280,500	2309,500	2383,500
	Wilcoxon W	4758,000	5202,500	5154,000	4592,000	5228,000	5130,500	5235,500	5386,500
	Z	-,878	-,731	-,940	-3,228	-,284	-1,437	-1,255	-1,050
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,380	,465	,347	,001	,777	,151	,209	,294
yhdeksäs (tytöt ja pojat)	Mann-Whitney U	2417,000	2589,500	2513,500	2569,500	2522,000	2570,000	2327,000	2375,000
	Wilcoxon W	4973,000	5290,500	5288,500	5125,500	5297,000	5420,000	4955,000	5150,000
	Z	-,312	-,321	-,933	-,141	-,452	-1,199	-1,238	-2,017
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,755	,748	,351	,888	,651	,230	,216	,044
a. Grouping Variable: **sukupuoli**									

Liitetaulukko 42. 7. ja 8. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

sukupuoli / lk:t		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin kouluSuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tyttö (7. ja 8. luokat)	Mann-Whitney U	1656,000	2066,500	1780,500	1838,000	2127,500	1983,000	2123,000	2116,000
	Wilcoxon W	3736,000	4344,500	4058,500	3791,000	4473,500	4329,000	4469,000	4196,000
	Z	-1,509	-,235	-1,716	-1,731	-,075	-1,681	-,285	-,181
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,131	,814	,086	,083	,940	,093	,776	,856
poika (7 ja 8 luokat)	Mann-Whitney U	1862,500	2370,500	2420,000	1964,500	2357,500	2063,000	2329,000	2240,500
	Wilcoxon W	4490,500	5220,500	4565,000	4665,500	4437,500	4913,000	5255,000	5243,500
	Z	-2,005	-,484	-,081	-1,148	-,049	-2,116	-,130	-,605
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,045	,628	,935	,251	,961	,034	,897	,545
a. Grouping Variable: **luokka**									

Liitetaulukko 43. 7. ja 9. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

sukupuoli / lk:t		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tyttö (7. ja 9. luokat)	Mann-Whitney U	1945,500	2225,500	1851,000	2202,500	2115,000	2307,000	2250,000	2160,000
	Wilcoxon W	4501,500	4926,500	4626,000	4155,500	4671,000	5082,000	4330,000	4240,000
	Z	-,987	-,360	-2,286	-,418	-,602	-,748	-,282	-1,351
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,324	,718	,022	,676	,547	,454	,778	,177
poika (7. ja 9. luokat)	Mann-Whitney U	2147,000	2356,000	2124,500	1999,500	2233,000	2315,000	2157,000	2187,500
	Wilcoxon W	4632,000	5057,000	4269,500	3769,500	5008,000	5165,000	4110,000	4962,500
	Z	-,287	-,250	-1,288	-,671	-,630	-,769	-,378	-,406
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,774	,803	,198	,502	,529	,442	,705	,685
a. Grouping Variable: **luokka**									

Liitetaulukko 44. 8. ja 9. luokkien tyttöjen ja poikien summamuuttujien jakaumien sijaintien erot Mann-Whitneyn U -testin mukaan

sukupuoli / lk:t		**Koulujen tilat**	**Työn puitteet**	**Koulukomp. koulutyön kokeminen**	**Luokkakaverisuhteet**	**Opettajasuhteet**	**Kodin koulusuhteet**	**Koulukomp. (op. tuki/ arv.)**	**Koulukomp. (koulu suor.)**
tyttö (8. ja 9. luokat)	Mann-Whitney U	2142,000	2413,500	2340,000	2228,500	2299,500	2350,000	2327,000	2291,000
	Wilcoxon W	4222,000	5114,500	5115,000	4929,500	4855,500	4696,000	4673,000	4569,000
	Z	-,681	-,150	-,631	-1,377	-,536	-1,059	-,600	-1,192
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,496	,881	,528	,168	,592	,289	,548	,233
poika (8. ja 9. luokat)	Mann-Whitney U	2177,500	2688,500	2478,500	2252,000	2580,500	2532,500	2619,000	2809,500
	Wilcoxon W	4805,500	5538,500	5328,500	4953,000	5355,500	5382,500	5545,000	5812,500
	Z	-1,529	-,205	-1,220	-1,876	-,654	-1,386	-,506	-,190
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,126	,837	,222	,061	,513	,166	,613	,849
a. Grouping Variable: **luokka**									

Liitetaulukko 45. Alaluokkien tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut

sukupuoli	luokka	**ka, N, Sd. Md**	**A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus**	**B. Koulun toiminnan hallinta**	**C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet**	**C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet**	**C3. Koulukoheesio: kodin kouluhteet**	**D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus**	**D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen**	**D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen**
tyttö	4 lk	ka	1,8	1,6	1,9	1,9	1,9	1,7	1,9	1,8
		N	38	37	35	37	38	38	38	38
		Sd.	,4	,5	,4	,3	,3	,4	,3	,4
		Md.	2	2	2	2	2	2	2	2
	5 lk	ka	1,4	1,5	1,6	1,6	1,9	1,8	1,9	1,4
		N	29	29	27	27	30	28	29	29
		Sd.	,5	,6	,5	,6	,3	,4	,4	,7
		Md.	1	1	2	2	2	2	2	2
	6 lk	ka	1,4	1,3	1,6	1,3	1,8	1,6	1,8	1,4
		N	62	62	62	63	63	63	62	62
		Sd.	,6	,7	,6	,7	,5	,6	,5	,7
		Md.	2	1	2	1	2	2	2	2
poika	4 lk	ka	1,6	1,3	1,7	1,5	1,8	1,5	1,7	1,5
		N	20	19	19	20	20	20	20	20
		Sd.	,5	,6	,5	,7	,4	,6	,5	,6
		Md.	2	1	2	2	2	2	2	2
	5 lk	ka	1,1	,9	1,4	1,2	1,8	1,5	1,6	1,0
		N	31	32	28	31	32	31	31	32
		Sd.	,8	,6	,6	,7	,5	,6	,6	,7
		Md.	1	1	1	1	2	2	2	1
	6 lk	ka	1,4	1,3	1,7	1,4	1,9	1,6	1,7	1,4
		N	61	59	60	60	61	61	61	58
		Sd.	,6	,7	,5	,7	,4	,6	,6	,6
		Md.	2	1	2	1	2	2	2	2

Liitetaulukko 46. Yläluokkien tyttöjen ja poikien sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskeiset tunnusluvut

sukupuoli	luokka	ka, N, Sd. Md	A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus	B. Koulun toiminnan hallinta	C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet	C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet	C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet	D1. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus	D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen	D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen
tyttö	7 lk	ka	1,4	1,3	1,8	1,3	1,9	1,6	1,7	1,5
		N	60	63	62	63	65	64	64	63
		Sd.	,6	,6	,4	,6	,4	,6	,5	,6
		Md.	1	1	2	1	2	2	2	2
	8 lk	ka	1,3	1,3	1,9	1,3	1,7	1,6	1,8	1,3
		N	64	67	66	68	68	68	67	67
		Sd.	,6	,6	,3	,6	,6	,5	,5	,6
		Md.	1	1	2	1	2	2	2	1
	9 lk	ka	1,3	1,3	1,8	1,3	1,9	1,6	1,9	1,2
		N	71	73	73	71	74	72	74	74
		Sd.	,5	,7	,4	,7	,3	,5	,3	,7
		Md.	1	1	2	1	2	2	2	1
poika	7 lk	ka	1,4	1,3	1,8	1,3	1,8	1,5	1,8	1,2
		N	63	66	59	64	65	62	61	65
		Sd.	,6	,6	,5	,6	,5	,6	,4	,7
		Md.	1	1	2	1	2	2	2	1
	8 lk	ka	1,2	1,2	1,7	1,3	1,6	1,4	1,6	1,2
		N	72	75	73	74	75	76	77	75
		Sd.	,6	,7	,6	,7	,6	,7	,6	,7
		Md	1	1	2	1	2	2	2	1
	9 lk	ka	1,3	1,2	1,8	1,2	1,7	1,5	1,7	1,3
		N	70	73	71	74	75	72	74	74
		Sd.	,7	,7	,5	,7	,6	,7	,6	,8
		Md.	1	1	2	1	2	2	2	1

Liitetaulukko 47. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (alaluokat)

muuttujat	N	Mean	Median	Std. Dev.
luokan koko	242	1,5	2	,70
lämpötila	243	1,2	1	,75
wc	244	1,0	1	,80
siisteys	244	1,2	1	,70
pihaleikki/peli	244	1,6	2	,67
koulun viihtyisyys	244	1,3	1	,78
koulun turvallisuus	244	1,5	2	,68
pihan viihtyisyys	244	1,2	1	,77
pihan turvallisuus	244	1,4	2	,71
ruokalan viihtyisyys	243	1,5	2	,71
koulutyötä sopivasti	241	1,3	2	,81
hyvä lukujärjestys	242	1,2	1	,85
hyvä työrauha	240	1,1	1	,78
säännöt selviä	241	1,6	2	,66
luokan oppilaat viihtyvät yhdessä	244	1,5	2	,64
ryhmätyö sujuu	244	1,5	2	,66
luokkakaverit auttavat tehtävissä	244	1,5	2	,69
luokkakaverit auttavat ongelmissa	244	1,5	2	,64
kiusattaessa tullaan väliin	243	1,1	1	,71
minulla ystäviä koulussa	243	1,9	2	,47
opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti	243	1,5	2	,73
opettajien kanssa helppo tulla toimeen	244	1,5	2	,72
opettajat ystävällisiä	244	1,4	2	,74
minua kiusattu	234	1,6	2	,64
itse olen kiusannut	233	1,7	2	,57
vanhemmat pitävät koulutyötä tärkeänä	244	1,9	2	,38
vanhemmat kannustavat menestymään	244	1,8	2	,48
vanhemmat auttavat tehtävissä	244	1,8	2	,54
vanhemmat tulevat kouluun	244	1,5	2	,68
koulussa työtäni arvostetaan	243	1,3	1	,64
opettaja kuuntelee mielipiteitäni	243	1,5	2	,67
oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon	241	1,4	2	,69
oppilaat osallistuvat sääntöjen tekoon	242	1,1	1	,72
arvostan koulutyötäni	244	1,5	2	,73
huolehdin kouluasioistani	242	1,7	2	,61
pystyn seuraamaan opetusta	244	1,7	2	,57
suoriudun läksyistäni	242	1,7	2	,53

saan apua opettajalta	244	1,8	2	,55
saan tukiopetusta	244	1,7	2	,57
saan erityisopetusta	244	1,7	2	,61
opettajat kannustavat	242	1,4	2	,71
saan kiitosta	243	1,5	2	,69
opiskelu on helppoa	244	1,3	1	,69
etenemisvauhti on sopiva	242	1,6	2	,69
kiinnostavia oppiaineita	243	1,7	2	,64
kiinnostavia kerhoja	243	,8	1	,76

Liitetaulukko 48. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (tytöt ja pojat / alaluokat)

ALALUOKKALAISET	N / tytöt	Ka	Md	Std. Dev.	N / pojat	Ka	Md	Std. Dev.
Koulujen ulkoisten tilojen toimivuus								
luokan koko	130	1,5	2	,68	112	1,5	2	,72
lämpötila	131	1,2	1	,75	112	1,2	1	,76
wc	131	1,1	1	,80	113	,9	1	,79
koulutilat siistejä	131	1,3	1	,65	113	1,2	1	,75
pihaleikki/pelit	131	1,7	2	,56	113	1,4	2	,75
koulun viihtyisyys	131	1,5	2	,68	113	1,1	1	,83
koulurakennuksen turvallisuus	131	1,6	2	,58	113	1,4	2	,76
pihan viihtyisyys	131	1,3	1	,73	113	1,1	1	,81
pihan turvallisuus	131	1,5	2	,65	113	1,2	1	,75
ruokalan viihtyisyys	130	1,6	2	,63	113	1,3	2	,76
Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet								
hyvä lukujärjestys	130	1,3	2	,80	112	1,0	1	,89
hyvä työrauha	129	1,2	1	,74	111	1,1	1	,82
säännöt selviä	130	1,7	2	,57	111	1,5	2	,74
kiinnostavia oppiaineita	130	1,8	2	,52	113	1,5	2	,73
kiinnostavia kerhoja	130	,9	1	,74	113	,8	1	,78
Koulukoheesion tunne luokkakaverisuhteissa								
luokan oppilaat viihtyvät yhdessä	131	1,5	2	,62	113	1,5	2	,67
ryhmätyö sujuu	131	1,5	2	,66	113	1,5	2	,66
luokkakaverit auttavat tehtävissä	131	1,6	2	,59	113	1,4	2	,77
luokkakaverit auttavat ongelmissa	131	1,6	2	,60	113	1,5	2	,68
kiusatessa tullaan väliin	130	1,1	1	,68	113	1,0	1	,74
minulla on ystäviä koulussa	130	1,8	2	,51	113	1,9	2	,43
minua ei ole kiusatta	127	1,7	2	,62	107	1,5	2	,66
itse en ole kiusannut	126	1,8	2	,45	107	1,5	2	,65
Koulukoheesion tunne opettajasuhteissa								
opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti	131	1,6	2	,65	112	1,4	2	,80
opettajien kanssa helppo tulla toimeen	131	1,6	2	,65	113	1,4	2	,78
opettajat ystävällisiä	131	1,6	2	,67	113	1,3	1	,79
oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon	128	1,5	2	,63	113	1,3	1	,74
oppilaat osallistuvat sääntöjen tekoon	130	1,1	1	,66	112	1,1	1	,77

Koulukoheesion tunne kodin koulusuhteissa								
vanhemmat pitävät koulutyötäni tärkeänä	131	1,9	2	,43	113	1,9	2	,33
vanhemmat kannustavat onnistumaan kouluasioissa	131	1,8	2	,45	113	1,8	2	,51
vanhemmat auttavat kotitehtävissä	131	1,8	2	,55	113	1,7	2	,53
vanhemmat tulevat koulun vanhempainiltoihin	131	1,5	2	,69	113	1,6	2	,66
Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus								
koulussa työtäni arvostetaan	131	1,4	1	,59	112	1,2	1	,68
opettaja kuuntelee mielipiteitäni	131	1,5	2	,66	112	1,4	2	,68
opettaja kannustaa minua	129	1,4	2	,68	113	1,3	1	,74
saan apua opettajalta	131	1,8	2	,49	113	1,7	2	,60
saan tukiopetusta	131	1,8	2	,53	113	1,7	2	,60
saan erityisopetusta	131	1,7	2	,59	113	1,7	2	,63
saan kiitosta tehdyistä tehtävistäni	130	1,6	2	,61	113	1,4	2	,76
Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen								
arvostan koulutyötäni	131	1,7	2	,57	113	1,3	1	,82
huolehdin kouluasioistani	130	1,8	2	,50	112	1,5	2	,70
pystyn seuraamaan opetusta	131	1,8	2	,48	113	1,6	2	,65
suoriudun läksyistäni	129	1,8	2	,48	113	1,7	2	,58
Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen								
koulutyötä sopivasti	130	1,5	2	,70	111	1,1	1	,90
opiskelu on helppoa	131	1,3	1	,67	113	1,3	1	,72
etenemisvauhti on sopiva	130	1,7	2	,60	112	1,4	2	,75

Liitetaulukko 49. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (yläluokat)

muuttujat	N	Mean	Median	Std. Dev.
luokan koko	426	1,4	2	,77
ilmanvaihto	424	,8	1	,86
valaistus	426	1,7	2	,62
lämpötila	420	1,0	1	,85
työtuoli/pöytä	421	1,2	1	,85
muut tilat	425	1,6	2	,71
wc	424	1,2	1	,85
koulutilat siistejä	423	1,2	1	,81
välituntitilat	424	1,3	2	,80
oma tila	425	,6	0	,78
koulun viihtyisyys	424	1,1	1	,84
koulurakennuksen turvallisuus	426	1,5	2	,71
pihan viihtyisyys	424	1,0	1	,84
pihan turvallisuus	426	1,4	2	,73
ruokalan viihtyisyys	424	1,6	2	,69
ruokailu rentouttava	420	1,5	2	,72
koulutyö ei kiireistä	421	1,0	1	,83
koulutyötä sopivasti	422	1,0	1	,85
hyvä lukujärjestys	422	1,0	1	,86
hyvä työrauha	424	1,2	1	,80
säännöt järkeviä	422	1,2	1	,82
rangaistukset oikeudenmukaisia	423	1,3	1	,82
luokan oppilaat viihtyvät yhdessä	426	1,6	2	,64
ryhmätyö sujuu	426	1,6	2	,62
luokkakaverit auttavat tehtävissä	424	1,6	2	,62
luokkakaverit auttavat ongelmissa	424	1,5	2	,67
kiusatessa tullaan väliin	421	1,1	1	,74
luokkakavereiden kanssa helppo tulla toim.	425	1,7	2	,55
minulla on ystäviä koulussa	424	1,9	2	,41
koulukaverit hyväksyvät minut	422	1,8	2	,53
opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti	424	1,2	1	,83
opettajien kanssa helppo tulla toimeen	422	1,3	1	,77
opettajat kiinnostuneita kuulumisista	425	1,0	1	,77
opettajat ystävällisiä	426	1,5	2	,73
minua ei ole kiusattu	415	1,8	2	,50
itse en ole kiusannut	415	1,9	2	,42
vanhemmat arvostavat koulutyötä	425	1,7	2	,58

vanhemmat kannustavat menestymään	425	1,8	2	,49
vanhemmat auttavat tehtävissä	423	1,7	2	,63
vanhemmat auttavat ongelmissa	425	1,8	2	,55
vanhemmat tulevat kouluun	424	1,6	2	,67
koulussa työtäni arvostetaan	426	1,4	2	,67
koulussa minulla on merkitystä	426	1,2	1	,71
opettajat rohkaiset ilmaisemaan mielipiteitä	423	1,3	1	,75
oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon	423	1,2	1	,81
oppilaat osallistuvat sääntöjen tekoon	424	,9	1	,78
opettajat eivät odota liikoja	425	1,3	1	,75
arvostan koulutyötäni	424	1,6	2	,65
toimin vastuullisesti	422	1,6	2	,63
tunnen vahvuuteni ja heikkouteni	425	1,8	2	,51
pystyn seuraamaan opetusta	425	1,7	2	,55
olen löytänyt sopivan opiskelutavan	425	1,6	2	,62
pystyn omatoimisiin tehtäviin	426	1,7	2	,56
pystyn keskittymään tehtäviin	424	1,7	2	,56
suoriudun läksyistäni	426	1,6	2	,64
san apua opettajalta	426	1,7	2	,60
saan tukiopetusta	426	1,7	2	,60
saan erityisopetusta	424	1,5	2	,64
saan opintojen ohjausta	424	1,6	2	,60
opettajat kannustavat	425	1,4	2	,73
saan kiitosta	422	1,4	2	,74
opiskelu on helppoa	425	1,1	1	,76
etenemisvauhti on sopiva	426	1,5	2	,74
kiinnostavia vallinnaisaineita	424	1,7	2	,62
kiinnostavia kerhoja	426	,7	0	,75

Liitetaulukko 50. Yksittäisten muuttujien keskiarvot, mediaanit ja hajonnat (tytöt ja pojat / yläluokat)

YLÄLUOKKA-LAISET	N / tytöt	Ka	Md	Std. Dev.	N / pojat	Ka	Md	Std. Dev.
Koulujen ulkoisten tilojen toimivuus								
luokan koko	207	1,5	2	,74	219	1,4	2	,81
ilmanvaihto	206	,8	1	,84	218	,8	1	,87
valaistus	207	1,7	2	,58	219	1,7	2	,65
lämpötila	205	,9	1	,83	215	1,1	1	,87
työtuoli/pöytä	205	1,3	2	,80	216	1,1	1	,89
muut tilat	207	1,6	2	,69	218	1,6	2	,72
wc	205	1,2	1	,85	219	1,1	1	,85
koulutilat siistejä	206	1,2	1	,78	217	1,1	1	,84
välituntitilat	206	1,4	2	,76	218	1,3	2	,84
oma tila	206	,6	0	,77	219	,7	1	,78
koulun viihtyisyys	207	1,1	1	,83	217	1,0	1	,86
koulurakennuksen turvallisuus	207	1,5	2	,65	219	1,4	2	,75
pihan viihtyisyys	206	1,0	1	,83	218	1,0	1	,85
pihan turvallisuus	207	1,5	2	,67	219	1,4	2	,78
ruokalan viihtyisyys	206	1,6	2	,62	218	1,5	2	,75
ruokailu rentouttava	206	1,5	2	,68	214	1,5	2	,75
Koulun toiminnan hallinta eli työn puitteet								
hyvä lukujärjestys	204	1,0	1	,86	218	1,0	1	,87
hyvä työrauha	206	1,2	1	,81	218	1,2	1	,80
säännöt järkeviä	206	1,3	2	,78	216	1,1	1	,85
rangaistukset oikeudenmukaisia	205	1,4	2	,79	218	1,2	1	,84
kiinnostavia vallinnaisaineita	207	1,7	2	,60	217	1,7	2	,65
kiinnostavia kerhoja	207	,6	0	,71	219	,7	0	,80
Koulukoheesion tunne luokkakaverisuhteissa								
luokan oppilaat viihtyvät yhdessä	207	1,6	2	,62	219	1,6	2	,65
luokkakavereiden kanssa helppo tulla toim.	207	1,8	2	,47	218	1,7	2	,61
ryhmätyö sujuu	207	1,6	2	,63	219	1,7	2	,62
luokkakaverit auttavat tehtävissä	206	1,7	2	,57	218	1,6	2	,66
luokkakaverit auttavat ongelmissa	207	1,5	2	,64	217	1,4	2	,70
kiusatessa tullaan väliin	205	1,2	1	,68	216	1,0	1	,79
minulla on ystäviä koulussa	206	1,9	2	,25	218	1,8	2	,51
koulukaverit hyväksyvät minut	207	1,8	2	,50	215	1,7	2	,55
minua ei ole kiusatta	205	1,9	2	,37	210	1,8	2	,59
itse en ole kiusannut	205	2,0	2	,14	210	1,8	2	,56

Koulukoheesion tunne opettajasuhteissa								
opettajat kohtelevat oikeudenmukaisesti	206	1,3	2	,79	218	1,2	1	,86
opettajien kanssa helppo tulla toimeen	206	1,4	2	,74	216	1,2	1	,80
opettajat kiinnostuneita kuulumisista	206	1,0	1	,71	219	1,0	1	,83
opettajat ystävällisiä	207	1,6	2	,64	219	1,4	2	,79
oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon	206	1,2	1	,78	217	1,1	1	,84
oppilaat osallistuvat sääntöjen tekoon	206	,9	1	,75	218	,9	1	,80
opettajat eivät odota liikoja	207	1,2	1	,73	218	1,3	2	,77
Koulukoheesion tunne kodin koulusuhteissa								
vanhemmat arvostavat koulutyötä	207	1,8	2	,46	218	1,6	2	,66
vanhemmat kannustavat menestymään	207	1,9	2	,42	218	1,8	2	,54
vanhemmat auttavat tehtävissä	207	1,7	2	,59	216	1,7	2	,66
vanhemmat auttavat ongelmissa	207	1,8	2	,49	218	1,7	2	,60
vanhemmat tulevat kouluun	207	1,6	2	,65	217	1,6	2	,69
Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus								
koulussa työtäni arvostetaan	207	1,5	2	,60	219	1,4	2	,72
koulussa minulla on merkitystä	207	1,2	1	,70	219	1,1	1	,73
opettajat rohkaiset ilmaisemaan mielipiteitä	206	1,4	2	,73	217	1,2	1	,76
opettajat kannustavat	207	1,4	2	,71	218	1,4	2	,74
saan apua opettajalta	207	1,8	2	,50	219	1,6	2	,67
saan tukiopetusta	207	1,7	2	,51	219	1,6	2	,66
saan erityisopetusta	207	1,6	2	,60	217	1,5	2	,68
saan opintojen ohjausta	207	1,7	2	,51	217	1,6	2	,67
saan kiitosta	205	1,4	2	,70	217	1,4	2	,77
Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen								
arvostan koulutyötäni	207	1,7	2	,55	217	1,5	2	,73
toimin vastuullisesti	205	1,7	2	,54	217	1,5	2	,68
tunnen vahvuuteni ja heikkouteni	207	1,8	2	,46	218	1,7	2	,55
pystyn seuraamaan opetusta	207	1,8	2	,51	218	1,7	2	,59
olen löytänyt sopivan opiskelutavan	207	1,6	2	,61	218	1,6	2	,63
pystyn omatoimisiin tehtäviin	207	1,8	2	,48	219	1,6	2	,62
pystyn keskittymään tehtäviin	207	1,8	2	,51	217	1,7	2	,60
suoriudun läksyistäni	207	1,7	2	,54	219	1,5	2	,71
Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen								
koulutyö ei kiireistä	205	1,0	1	,80	216	,9	1	,85
koulutyötä sopivasti	206	1,1	1	,82	216	,9	1	,87
opiskelu on helppoa	206	1,1	1	,72	219	1,1	1	,79
etenemisvauhti on sopiva	207	1,5	2	,72	219	1,4	2	,76

Liitetaulukko 51. Mixed models-malli. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet (alaluokat)

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,956451	,046613	201	41,972	,000	1,864538	2,048364
[C2opettajasuhteissa =,00]	-,166841	,148021	201	-1,127	,261	-,458713	,125031
[C2opettajasuhteissa =1,00]	-,064680	,083693	201	-,773	,441	-,229709	,100349
[C2opettajasuhteissa =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C3kodinsuhteissaS =,00]	1,038171	,297032	201	-3,495	,001	-1,623869	-,452472
[C3kodinsuhteissaS =1,00]	-,198007	,098982	201	-2,000	,047	-,393184	-,002830
[C3kodinsuhteissaS =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D1koulukompetenssi =,00]	-,106596	,234154	201	-,455	,649	-,568309	,355116
[D1koulukompetenssi =1,00]	-,133141	,072029	201	-1,848	,066	-,275171	,008889
[D1koulukompetenssi =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D2koulukompetenssi =,00]	-,033175	,225122	201	-,147	,883	-,477079	,410730
[D2koulukompetenssi =1,00]	-,191623	,086888	201	-2,205	,029	-,362951	-,020294
[D2koulukompetenssi =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[AkoulujentilatS=,00]	-,166658	,173227	201	-,962	,337	-,508235	,174918
[AkoulujentilatS=1,00]	-,100098	,070956	201	-1,411	,160	-,240011	,039816
[AkoulujentilatS=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[B työnpuitteet=,00]	-,271770	,152270	201	-1,785	,076	-,572021	,028481
[B työnpuitteet=1,00]	-,108980	,066916	201	-1,629	,105	-,240928	,022968
[B työnpuitteet=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D3koulutyön-kokeminen=,00]	-,173241	,131434	201	-1,318	,189	-,432407	,085925
[D3koulutyön-kokeminen=1,00]	-,013094	,071598	201	-,183	,855	-,154273	,128084
[D3koulutyön-kokeminen=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
Akaike's Information Criterion eli AIC:n arvo on 248,650.							

Liitetaulukko 52. Mixed models -malli. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet (yläluokat)

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	2,000101	,036968	337	54,103	,000	1,927384	2,072819
[C2opettajasuhteissaS=,00]	-,012492	,099411	337	-,126	,900	-,208037	,183052
[C2opettajasuhteissaS=1,0]	,022135	,054552	337	,406	,685	-,085170	,129440
[C2opettajasuhteissaS=2,0]	0a	0	.	.	.	.	.
[C3kodinsuhteissaS=,00]	-,611756	,139694	337	-4,379	,000	-,886537	-,336975
[C3kodinsuhteissaS=1,00]	-,109485	,061030	337	-1,794	,074	-,229532	,010562
[C3kodinsuhteissaS=2,0]	0a	0	.	.	.	.	.
[D1koulukompetenssi=,00]	-,224126	,122183	337	-1,834	,067	-,464465	,016212
[D1koulukompetenssi=1,0]	-,064966	,052741	337	-1,232	,219	-,168710	,038777
[D1koulukompetenssi=2,0]	0a	0	.	.	.	.	.
[D2koulukompetenssi=,00]	-,132598	,171623	337	-,773	,440	-,470185	,204990
[D2koulukompetenssi=1,00]	-,121097	,059137	337	-2,048	,041	-,237422	-,004771
[D2koulukompetenssi=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
[AkouluntilatS=,00]	-,195013	,111344	337	-1,751	,081	-,414028	,024003
[AkouluntilatS=1,00]	-,007044	,049268	337	-,143	,886	-,103955	,089867
[AkouluntilatS=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
[B työnpuitteet=,00]	-,234802	,093149	337	-2,521	,012	-,418028	-,051575
[Btyönpuitteet=1,00]	-,126759	,052880	337	-2,397	,017	-,230776	-,022743
[B työnpuitteet=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
[D3koulutyönkokeminen=,0]	,048627	,082025	337	,593	,554	-,112718	,209973
[D3koulutyönkokeminen=1,00]	-,010409	,051643	337	-,202	,840	-,111992	,091175
[D3koulutyönkokeminen=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
Akaike's Information Criterion eli AIC:n arvo on 333,364.							

Liitetaulukko 53. Mixed models -malli. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet (alaluokat)

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,986190	,035871	201	55,370	,000	1,915458	2,056922
[D1koulukompetenssi =,00]	-,339844	,181026	201	-1,877	,062	-,696797	,017109
[D1koulukompetenssi =1,00]	-,016202	,055771	201	-,291	,772	-,126172	,093769
[D1koulukompetenssi =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D2koulukompetenssi =,00]	-,176182	,162361	201	-1,085	,279	-,496331	,143967
[D2koulukompetenssi =1,00]	-,118882	,066129	201	-1,798	,074	-,249278	,011514
[D2koulukompetenssi =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[AkoulujentilatS=,00]	-,063588	,138665	201	-,459	,647	-,337013	,209836
[AkoulujentilatS=1,00]	,008489	,054889	201	,155	,877	-,099743	,116721
[AkoulujentilatS=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[B työnpuitteet=,00]	-,015552	,119323	201	-,130	,896	-,250837	,219733
[B työnpuitteet=1,00]	-,017843	,051758	201	-,345	,731	-,119902	,084215
[B työnpuitteet=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D3koulutyönkokeminen =,00]	,125128	,103189	201	1,213	,227	-,078344	,328601
[D3koulutyönkokeminen =1,00]	,049574	,055049	201	,901	,369	-,058973	,158121
[D3koulutyönkokeminen =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C1luokkatoverisuhteissa =,00]	-,842792	,205900	201	-4,093	,000	-1,248794	-,436790
[C1luokkatoverisuhteissa =1,00]	-,121733	,055379	201	-2,198	,029	-,230930	-,012535
[C1luokkatoverisuhteissa =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C2opettajasuhteissa=,00]	-,307066	,111713	201	-2,749	,007	-,527346	-,086786
[C2opettajasuhteissa =1,00]	-,063063	,064234	201	-,982	,327	-,189722	,063597
[C2opettajasuhteissa =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
Akaike's Information Criterion eli AIC:n arvo on 143,480 .							

Liitetaulukko 54. Mixed models -malli. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus (alaluokat)

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,931169	,047890	201	40,325	,000	1,836738	2,025600
[D2koulukompetenssi=,00]	-,204135	,223493	201	-,913	,362	-,644827	,236557
[D2koulukompetenssi=1,0]	-,040280	,090438	201	-,445	,657	-,218608	,138048
[D2koulukompetenssi=2,0]	0a	0	.	.	.	.	.
[AkoulujentilatS=,00]	-,233340	,181684	201	-1,284	,201	-,591591	,124911
[AkoulujentilatS=1,00]	-,093349	,073323	201	-1,273	,204	-,237931	,051233
[AkoulujentilatS=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
[B työnpuitteet=,00]	-,557435	,155214	201	-3,591	,000	-,863492	-,251379
[B työnpuitteet=1,00]	-,077086	,069264	201	-1,113	,267	-,213662	,059491
[B työnpuitteet=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
[D3koulutyönkokeminen=,0]	,061087	,138554	201	,441	,660	-,212118	,334292
[D3koulutyönkokeminen=10]	,004298	,074130	201	,058	,954	-,141874	,150471
[D3koulutyönkokeminen=20]	0a	0	.	.	.	.	.
[C1luokkatoverisuhteissa=,0]	-,544891	,363992	201	-1,497	,136	-1,262625	,172842
[C1luokkatoverisuhteissa=10]	-,107215	,074709	201	-1,435	,153	-,254529	,040098
[C1luokkatoverisuhteissa=20]	0a	0	.	.	.	.	.
[C2opettajasuhteissa=,00]	-,312364	,153991	201	-2,028	,044	-,616009	-,008718
[C2opettajasuhteissa=1,00]	-,229635	,084572	201	-2,715	,007	-,396396	-,062874
[C2opettajasuhteissa=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
[C3kodinsuhteissaS=,00]	-,140091	,405908	201	-,345	,730	-,940476	,660294
[C3kodinsuhteissaS=1,00]	-,088241	,103369	201	-,854	,394	-,292067	,115585
[C3kodinsuhteissaS=2,00]	0a	0	.	.	.	.	.
Akaike's Information Criterion eli AIC:n arvo on 260,071.							

Liitetaulukko 55. Mixed models -malli. Koulukompetenssi: opettajan tuki ja arvostus (yläluokat)

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,970998	,043179	337	45,647	,000	1,886064	2,055933
[D2koulukompetenssi =,00]	-,494144	,195756	337	-2,524	,012	-,879203	-,109086
[D2koulukompetenssi =1,00]	-,215439	,067227	337	-3,205	,001	-,347676	-,083203
[D2koulukompetenssi =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[AkouluntilatS=,00]	-,195526	,130296	337	-1,501	,134	-,451821	,060769
[AkouluntilatS=1,00]	-,124022	,057158	337	-2,170	,031	-,236453	-,011592
[AkouluntilatS=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[B työnpuitteet=,00]	-,036346	,110050	337	-,330	,741	-,252817	,180126
[B työnpuitteet=1,00]	,029068	,062356	337	,466	,641	-,093588	,151724
[B työnpuitteet=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D3koulutyönkokeminen =,00]	,069726	,095897	337	,727	,468	-,118906	,258358
[D3koulutyönkokeminen =1,00]	,032052	,060302	337	,532	,595	-,086564	,150669
[D3koulutyönkokeminen =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C1luokkatoverisuhteetS =,00]	-,149398	,225119	337	-,664	,507	-,592213	,293416
[C1luokkatoverisuhteetS =1,00]	-,124503	,068531	337	-1,817	,070	-,259306	,010299
[C1luokkatoverisuhteetS =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C2opettajasuhteissaS =,00]	-,854590	,106032	337	-8,060	,000	-1,063157	-,646023
[C2opettajasuhteissaS =1,00]	-,392312	,059382	337	-6,607	,000	-,509119	-,275506
[C2opettajasuhteissaS =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C3kodinsuhteissaS=,00]	-,292946	,171136	337	-1,712	,088	-,629575	,043683
[C3kodinsuhteissaS=1,0]	-,115126	,071405	337	-1,612	,108	-,255581	,025329
[C3kodinsuhteissaS=2,0]	0[a]	0	.	.	.	.	.
Akaike's Information Criterion eli AIC:n arvo on 437,331.							

Liitetaulukko 56. Mixed models-malli. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen (alaluokat)

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	2,001790	,042330	201	47,290	,000	1,918323	2,085258
[AkoulujentilatS=,00]	,124494	,163505	201	,761	,447	-,197910	,446899
[AkoulujentilatS=1,00]	-,012765	,064731	201	-,197	,844	-,140405	,114874
[AkoulujentilatS=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[B työnpuitteet=,00]	-,338977	,137540	201	-2,465	,015	-,610185	-,067770
[B työnpuitteet=1,00]	-,019894	,061059	201	-,326	,745	-,140293	,100505
[B työnpuitteet=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D3koulutyönkokeminen =,00]	-,444980	,117434	201	-3,789	,000	-,676541	-,213418
[D3koulutyönkokeminen =1,00]	-,069440	,064761	201	-1,072	,285	-,197139	,058258
[D3koulutyönkokeminen =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C1luokkatoverisuhteissa =,00]	,110229	,316466	201	,348	,728	-,513789	,734248
[C1luokkatoverisuhteissa =1,00]	-,129807	,065567	201	-1,980	,049	-,259094	-,000519
[C1luokkatoverisuhteissa =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C2opettajasuhteissa=,00]	-,253624	,135323	201	-1,874	,062	-,520458	,013211
[C2opettajasuhteissa=1,0]	-,145913	,075198	201	-1,940	,054	-,294190	,002365
[C2opettajasuhteissa=2,0]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[C3kodinsuhteissaS=,00]	-,581381	,325546	201	-1,786	,076	-1,223304	,060542
[C3kodinsuhteissaS=1,00]	-,118487	,088824	201	-1,334	,184	-,293634	,056660
[C3kodinsuhteissaS=2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
[D1koulukompetenssi =10]	-,617552	,205517	201	-3,005	,003	-1,022798	-,212306
[D1koulukompetenssi =1,0]	,019089	,065719	201	,290	,772	-,110499	,148677
[D1koulukompetenssi =2,00]	0[a]	0	.	.	.	.	.
Akaike's Information Criterion eli AIC:n arvo on 208,486.							

Liitetaulukko 57. Summamuuttujien luokittelu (yläluokat)

A. Koulun ulkoisten tilojen toimivuus		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		34	8,0	8,5	8,5
1,00		214	50,2	53,5	62,0
2,00		152	35,7	38,0	100,0
Total		400	93,9	100,0	
Missing	System	26	6,1		
Total		426	100,0		

B. Koulun toiminnan hallinta		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		40	9,4	9,6	9,6
1,00		217	50,9	52,0	61,6
2,00		160	37,6	38,4	100,0
Total		417	97,9	100,0	
Missing	System	9	2,1		
Total		426	100,0		

C1. Koulukoheesio: luokkakaverisuhteet		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		6	1,4	1,5	1,5
1,00		65	15,3	16,1	17,6
2,00		333	78,2	82,4	100,0
Total		404	94,8	100,0	
Missing	System	22	5,2		
Total		426	100,0		

C2. Koulukoheesio: opettajasuhteet		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		49	11,5	11,8	11,8
1,00		197	46,2	47,6	59,4
2,00		168	39,4	40,6	100,0
Total		414	97,2	100,0	
Missing	System	12	2,8		
Total		426	100,0		

C3. Koulukoheesio: kodin koulusuhteet		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		18	4,2	4,3	4,3
1,00		59	13,8	14,0	18,2
2,00		345	81,0	81,8	100,0
Total		422	99,1	100,0	
Missing	System	4	,9		
Total		426	100,0		

D1. Koulukompetens-si: opettajan tuki ja arvostus		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		23	5,4	5,6	5,6
1,00		148	34,7	35,7	41,3
2,00		243	57,0	58,7	100,0
Total		414	97,2	100,0	
Missing	System	12	2,8		
Total		426	100,0		

D2. Koulukompetenssi: koulusuoriutuminen		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		15	3,5	3,6	3,6
1,00		78	18,3	18,7	22,3
2,00		324	76,1	77,7	100,0
Total		417	97,9	100,0	
Missing	System	9	2,1		
Total		426	100,0		

D3. Koulukompetenssi: koulutyön kokeminen		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00		56	13,1	13,4	13,4
1,00		196	46,0	46,9	60,3
2,00		166	39,0	39,7	100,0
Total		418	98,1	100,0	
Missing	System	8	1,9		
Total		426	100,0		