

TAMPEREEN YLIOPISTO

**MISTÄ ON TYTTÖJEN JA POIKIEN
KOULUVIIHTYVYYS TEHTY?**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
EMILIA RAITTILA
Huhtikuu 2013

Tutkimus käsittelee kouluviihtyvyyttä sukupuolen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisista eri tekijöistä poikien ja tyttöjen kouluviihtyvyys koostuu. Tutkimuskysymyksinä ovat, miten oppilaat tällä hetkellä viihtyvät, millaiset tekijät säätelevät kouluviihtyvyyttä ja voisiko sukupuolisensitiivisellä pedagogialla olla merkitystä kouluviihtyvyyden lisäämisessä.

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2012 kantahämäläisessä hieman yli 300 oppilaan alakoulussa. Kohderyhmänä olivat kyseisen koulun kuudesluokkalaiset, jotka kaikki osallistui tutkimukseen. Yhteensä tutkimukseen osallistui 48 kuudesluokkalaista, 23 tyttöä ja 25 poikaa. Pienen intervention kohteena olivat 6c-luokan oppilaat, joita on 16.

Tapaustutkimuksessa käytettiin mixed methods – lähestymistapaa, jonka mukaisesti kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta yhdistettiin aineiston hankinnassa, analysoinnissa ja tulkinassa. Tutkimusaineisto koostui pääasiassa kahden kyselylomakkeen avulla hankitusta aineistosta, mutta myös pienen intervention antamaa informaatiota hyödynnettiin. Aineistoa analysoitiin kvantitatiivisesti tilastollisin menetelmin sekä kvalitatiivisesti sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulosten mukaan koulussa viihtyminen ei ole aivan kansallista tasoa. Suuri osa, noin 65 prosenttia, pitää koulusta jonkin verran. Paljon koulusta pitää vain 12,5 prosenttia oppilaista. Noin neljännes (25,5 %) käy koulussa useimmiten mielellään ja kouluasenteen arvioi olevan hyvä noin 75 prosenttia oppilaista. Näistä kolmesta kysymyksestä muodostettiin summamuuttuja, jonka avulla tarkasteltiin myös kouluviihtyvyystekijöitä. Summamuuttujan mukaan kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyys saa keskimääräisesti arvosanan 2,67 asteikolla 1-5, mikä tarkoittanee kohtalaista kouluviihtyvyyttä. Poikien ja tyttöjen kesken ei ollut kouluviihtyvyyden määrällä eroa.

Kyseisen koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä säätelevät tekijät voidaan jakaa kolmen pääteeman alle. Näin ollen kouluviihtyvyyttä eniten säätelevät sosiaaliset vuorovaikutussuhteet, pedagogiset käytännöt sekä oppilaan omat ja koulun muut aineelliset tekijät. Vuorovaikutussuhteista merkittäviä ovat kaverisuhteet, opettaja-oppilassuhde, luokkahenki sekä kodin tuki. Pedagogisiin käytäntöihin kuuluvat oppitunnit, opetusmenetelmät ja tiettyjen aineiden tarjoama pedagogiikka. Oppilaan omiin sekä koulun aineellisiin tekijöihin lukeutuvat vireystila, tyytyväisyys itseän, onnistuminen ja mukava elämä koulun ulkopuolella sekä koulun tilat ja kouluruokailu. Tyttöjen ja poikien kohdalla on hyvin pitkälle kyse samoista tekijöistä. Kuitenkin on nähtävissä, että tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyttä säätelee myös erilaiset tekijät. Eroavaisuuksia voidaan nähdä kaverien, opiskelutahdin, taideaineiden ja liikunnan, koulun tilojen vaikutuksessa sekä oman asenteen vaikutuksella.

Pienen intervention jälkeen tehdyn kyselyn mukaan merkittävää muutosta kouluviihtyvyydessä ei tapahtunut. Sukupuolisensitiivisestä kokeilusta saadut kokemukset kuitenkin antavat osviittaa sille, että tyttö- ja poikapedagogiikkaa kannattaisi kouluviihtymisen lisäämiseksi kokeilla. Myös jatkotutkimusta sukupuolisensitiivisen pedagogiikan vaikutuksesta kouluviihtyvyyteen suositellaan.

Avainsanat: kouluviihtyvyys, sukupuolisensitiivisyys, pedagogiikka

Sisällysluettelo

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | KOULUVIIHTYVYYS | 6 |
| | 2.1 Miksi koulussa tarvitsee viihtyä? | 6 |
| | 2.2 Kouluviihtyvyys on haastava käsite | 9 |
| | 2.3 Kouluviihtyvyys koostuu monesta tekijästä | 11 |
| | 2.4 Suomessa viihdytään huonosti, mutta suunta on parempaan | 16 |
| | 2.4.1 Kouluviihtyvyys on alhaista Suomessa | 16 |
| | 2.4.2 Syitä alhaiseen kouluviihtyvyyteen | 17 |
| | 2.5 Tytöt viihtyvät paremmin, pojat voivat paremmin | 19 |
| 3 | POIKIEN JA TYTTÖJEN KOULU | 21 |
| | 3.1 Kahden eri sukupuolen koulu | 21 |
| | 3.2 Kohti tytöille ja pojille tasa-arvoista koulua | 22 |
| | 3.2.1 Tasa-arvoisuus nyt | 23 |
| | 3.2.2 Erilliskouluista sukupuolineutraalisuuteen | 23 |
| | 3.2.3 Kohti sukupuolisensitiivisyyttä | 25 |
| | 3.3 Yksi ratkaisumalli: Tyttö- ja poikapedagogiikka | 27 |
| 4 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 31 |
| 5 | TUTKIMUKSEN SUHDE TIETOON JA METODOLOGIAAN | 32 |
| | 5.1 Tutkimuksen lähtökohdat | 32 |
| | 5.2 Tutkimuksen metodologia | 33 |
| | 5.2.1 Lähestymistapana monimenetelmällisyys | 33 |
| | 5.2.2 Tapaustutkimus toimintatutkimuksellisin ottein | 34 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA KÄYTETYT MENETELMÄT | 36 |
| | 6.1 Aineistonkeruu | 36 |
| | 6.2 Analyysi | 38 |
| 7 | TUTKIMUSTULOKSET | 42 |
| | 7.1 Viihdytäänkö? | 42 |
| | 7.2 Mitkä tekijät säätelevät? | 47 |
| | 7.2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus | 49 |
| | 7.2.2 Pedagogiset käytännöt | 58 |
| | 7.2.3 Oppilaan henkilökohtaiset ja kouluun liittyvät aineelliset tekijät .. | 64 |
| | 7.3 Mahdollinen muutos ja sukupuolisensitiivinen kokeilu | 67 |
| 8 | POHDINTA | 72 |
| | 8.1 Johtopäätökset | 72 |
| | 8.2 Luotettavuus | 75 |
| | 8.3 Jatkoa ajatellen | 77 |
| | LÄHTEET | 78 |
| | LIITTEET | |

1 JOHDANTO

Lainsäädäntö takaa Suomessa tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet sukupuolesta riippumatta. Myös koulutuksen sisällöt ovat samanlaiset ja koulu muutenkin hyvin yhtenäinen kummallekin sukupuolelle. Silti on nähtävissä hälyttäviä eroja poikien ja tyttöjen oppimisessa ja kouluviihtyvyydessä (esim. Ahonen 2008, Kämppi ym. 2012, Sulkunen ym. 2010: PISA 2009 Ensituloksia). Samaan aikaan keskusteluun on noussut ajatus sukupuolineutraaliudesta kasvatuksessa ja opetuksessa (esim. Helsingin Sanomat 27.6.2011). Sukupuolesta puhumista on myös joillakin tahoilla alettu välttää, jotta ei uusinnettaisi jo olemassa olevia sukupuolirooleja. Jos ajatellaan lasta sukupuolineutraalisti, sivuutetaan tärkeä ulottuvuus oppimisessa ja kehittämisessä. Sukupuolet ovat erilaisia biologisesti, sosiologisesti, kulttuurisesti ja psyykkisesti. Osa eroista on toki vääristyneitä siten, että ne luovat epätasa-arvoa. Osa eroista taas on tosiasioita, joita ei tulisi ohittaa tai lakaista pois puheista, asiakirjoista, suunnitelmista ja ennen kaikkea käytännöstä.

Tasa-arvo koulussa tarkoittaa vaikeata tasapainottelua samanlaisuuksien ja erojen välillä sekä yksilön kunnioittamisen ja yhteenkuuluvuuden välillä. Erilaisuuteen kytkeytyy ongelmia, joten erot on tärkeää nähdä ja käyttää niitä voimavarana. Koulussa kohdataan jatkuvasti erilaisia eroja, ja joudutaan pohtimaan suhtautumista niihin. (Arnesen ym. 1998, 9.) Yksi huomattava ero on erilaiset sukupuolet. Sukupuolten välisten erojen esiintuominen ei kuitenkaan vähennä esimerkiksi erilaisten oppimistyylien arvoa ja huomioimista. Ei ole millään tavalla mielekäästä palata ”vanhaan aikaan”, jossa kaikki opetus tapahtuisi erillisluokissa. Kohtaammehan vastakkaista sukupuolta kokoajan muussakin elämässämme työssä ja vapaa-ajassa. Ei ole kuitenkaan mielekäästä ohittaa sukupuolten välisiä haasteita ja mahdollisuuksia, vaan on erittäin tärkeää huomata niiden rikkaus.

Koulutukselle asetettujen tavoitteiden tulisi toteutua yhtäläisesti niin, että kummankin sukupuolen kohdalla sosiaalistuminen yhteiskuntaan ja työllistymisen mahdollisuudet mille tahansa alalle olisivat samanlaisia. Kuitenkin tässä tutkimuksessa halutaan korostaa, että yhtä tärkeää ja keskeistä on se, millaisena lapset kokevat koulun tällä hetkellä. Tätä näkökulmaa tukevat myös monet tutkijat. Esimerkiksi Jim McKernan (1993) vetoaa siihen, kuinka meidän tulee keskittyä arvostamaan asioita niiden itsensä tähden eikä siksi, että ne johtavat johonkin tulokseen (McKernan 1993, 353). Tär-

keää on kokea koulu itsessään merkitykselliseksi, mukavaksi, turvalliseksi ja lämpimäksi paikaksi, jonne on helppo tulla ja jossa saa olla oma itsensä. Useimmiten koulu on kuitenkin hankalaa suoritusta, toisille enemmän ja toisille vähemmän. Kouluviihtyvyyden lisääminen ja sen takaaminen on osaltaan juuri sitä, minkä seurauksena lapsi voi kokea koulun merkitykselliseksi itselleen. Kouluviihtyvyydellä on lapsen elämän laadun kannalta todella suuri merkitys, ja on tärkeää, että koulu tukisi asioita, joita lapsi arvostaa ja joista hän nauttii (Verkuyten & Thiljs 2002, 203.) On tärkeää, että kiinnitetään huomiota siihen, miten voisimme olla vähentämässä lasten ja nuorten pahoinvointia. Jokaisen kuuluisi saada kokea, että on arvostettu sellaisena, millaiseksi on syntynyt ja kasvanut. Näin voidaan nostaa lapsen tämänhetkisen elämän arvoa ja taata onnellinen lapsuus, joka samalla kantaa myös pitkälle tulevaisuuteen.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sekä sukupuoliproblematiikasta että kouluviihtyvyydestä. Näin ollen kouluviihtyvyyttä lähestytään sukupuolten, sekä tyttöjen että poikien, näkökulmasta. Lähtökohtana on, että sukupuolten välisten erojen huomioiminen voisi olla osaltaan lisäämässä kouluviihtyvyyttä. Tätä ennen on kuitenkin selvitettävä hieman tarkemmin, mistä tekijöistä poikien ja tyttöjen kouluviihtyvyys ylipäätään koostuu. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, miten tytöt ja pojat viihtyvät koulussa, mitkä tekijät säätelevät kouluviihtyvyyttä ja onko tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyteen vaikuttavilla tekijöillä eroavaisuuksia. Tutkimuksessa pyritään myös pohtimaan, voisiko kouluviihtyvyyttä mahdollisesti lisätä sukupuolen huomioivalla opetuksella. Kouluviihtyvyyttä lähestytään kahden kyselyn sekä niiden välissä toteutettavan intervention kautta.

2 KOULUVIIHTYVYYS

Kouluviihtyvyys tutkimuksen yhtenä teemana ja ylipäätään käsitteenä on todella laaja ja moniulotteinen. Sana *viihtyminen* sisältää paljon erilaisia merkityksiä ja miellelyhtymiä. Miksi koulussa tarvitsee edes puhua viihtymisestä? Tässä luvussa selvitetään koulussa viihtymisen merkitystä, kouluviihtyvyyden käsitettä ja koulussa viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä sekä esitellään aikaisempia tutkimuksia kouluviihtyvyyteen liittyen, huomioiden erityisesti aikaisempien tutkimustulosten esiin tuomat sukupuolten väliset erot.

2.1 Miksi koulussa tarvitsee viihtyä?

Koulutukselle on asetettu tavoitteita, joiden odotetaan oppivelvollisuuden aikana täyttyvän. Tällaisia ovat esimerkiksi perusopetuslaissa (1998, 2§) mainitut eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja ihmisyyteen liittyvä kasvu, elämässä tarvittavat tiedot ja taidot sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon ja sivistyksen edistäminen. Näiden asetettujen tavoitteiden tulisi toteutua yhtäläisesti niin, että kummankin sukupuolen kohdalla sosiaalistuminen yhteiskuntaan ja työllistymisen mahdollisuudet mille tahansa alalle olisivat samanlaisia. Yhtä tärkeää ja keskeistä tulisi myös olla se, millaisena lapset kokevat koulun tällä hetkellä. Tätä näkökulmaa tukevat myös monet tutkijat. Esimerkiksi Jim McKernan (1993) tuo tämän esille opetussuunnitelman tavoitekeskeisyyttä käsittelevässä artikkelissaan. Hän päättää artikkelinsa vetoamalla siihen, kuinka meidän tulee keskittyä arvostamaan asioita niiden itsensä tähden eikä siksi, että ne johtavat johonkin tulokseen (McKernan 1993, 353). Koulu täyttää lapsen elämän vähintään kymmenen vuoden ajan, ja jos koulu tähtää vain tulevaisuuteen siten, että sitä on pakko käydä siksi, että pärjää tulevaisuudessa, kouluajalla itsessään ei ole merkitystä lapselle. Kiilakoski (2012, 12–13) mainitsee koulun olevan lapselle kasvuyhteisö, demokraattinen yhteisö, oppimisen paikka, nuorisokulttuurinen vertaistoiminnan areena, lasta koskevien palvelujen risteyskohta sekä lapsen linkki kuntaan ja yhteiskuntaan. Näihin kaikkiin peilaten voidaan todeta koulun olevan lapsen elämän eri osa-alueille merkittävämpi kuin osaamme ajatellakaan. On siis tärkeää, että lapsi kokee koulun itsessään merkitykselliseksi, mukavaksi, turvalliseksi ja lämpimäksi paikaksi, jonne on helppo tulla ja jossa saa olla oma itsensä.

Jokaisen kuuluu saada kokea, että on arvostettu sellaisena, jollaisena on syntynyt ja kasvanut. Verkuytenin & Thijsinkin (2002) mukaan lapsella on oikeus tuntea itsensä

hyväksi sellaisenaan. Siksi koulun on annettava tukensa ja huolenpitonsa sellaisille asioille, joita lapsi arvostaa ja joista hän nauttii. Kouluviihtyvyydellä on siis lapsen elämän laadun kannalta todella suuri merkitys. (Verkuyten & Thijs 2002, 203.) Iresonin ja Hallamin (2005, 308–309) mukaan yksittäisen oppilaan tasolla kouluviihtyvyyden lisääminen mitä todennäköisimmin johtaisi myös oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja elämänlaadun paranemiseen. Näin voidaan nostaa lapsen tämänhetkisen elämän arvoa ja taata onnellinen lapsuus, joka samalla kantaa myös pitkälle tulevaisuuteen.

Linnakylän ja Malinin (1997, 125) mukaan oppilaille tulee koulussa varmistaa oppimisen ilon ja onnistumisen kokemuksia, jotta otetaan vakavasti elinikäisen oppimisen strategia ja ehkäistään koulutuksesta syrjäytymistä. Heidän tutkimustuloksensa mukaan kouluviihtyvyys ja jatko-opiskeluhaluus liittyvät olennaisesti yhteen. (Linnakylä ja Malin 1997; 112, 125.) Koulutuksesta – ja näin myös työelämästä – syrjäytyminen on tällä hetkellä Suomessa suuri ongelma, joka tarvitsee akuuttia toimintaa nuorten hyväksi. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmassa 22.6.2011 onkin maininta nuorten yhteiskuntatakuusta (valtioneuvosto.fi), joka on tullut voimaan tammikuussa 2013. Tällä akuutilla avulla tavoitellaan nuorten työllisyyden edistämistä ja syrjäytymisen ehkäisyä (Ks. lisää www.nuorisotakuu.fi). Syrjäytymiseen johtavat ongelmat alkavat kuitenkin useasti jo alakoulussa (Ks. Nurmi 2011, 31–32), minkä tähden tarvitaan myös syrjäytymistä ennaltaehkäisevää toimintaa. Koulutusta kohtaan koulupolun aikana muodostuneet negatiiviset asenteet ja pelot aiheuttavat suuren syrjäytymisriskin (Kuronen 2010). Kouluviihtyvyyden lisääminen pienentää osaltaan tätä syrjäytymisriskiä, ja näin kantaa kauas tulevaisuuteen ja tukee valtakunnallisesti tehtävää syrjäytymistä ehkäisevää työtä.

Koulussa viihtymisellä on todella iso merkitys koulumenestykseen ja saavutuksiin. Oppilaat, jotka kokevat saavansa tukea opettajalta ja tovereiltaan, ovat todennäköisemmin motivoituneempia ja tulevat autonomisemmiksi oppijoiksi kuin ne, jotka eivät koe saavansa tukea (Ireson & Hallam 2005, 298). Olkinuoran ja Mattilan (2001;20–21, 46) mukaan oppilaiden keskeisiä viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat koulun ilmapiiri ja oppimisympäristö. Hyvällä oppimisilmapiirillä on merkitystä oppimishalun, oppimistaitojen ja jatko-opinnoista innostumisen kannalta, ja yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävillä ympäristöillä on merkitystä saavutuksille (Pulkinen 2002, 213; Ireson & Hallam 2005, 298).

Kouluviihtyvyydellä ja koulumenestyksellä on Olkinuoran & Mattilankin (2001) mielestä luonnollisesti yhteyttä. Samoin myös vaatimattomalla koulumenestyksellä on yhteyttä huonon kouluviihtyvyyden kanssa (Kuronen 2010, 205). Mielenkiintoinen ja tärkeä esille tuotava huomio on, että kuitenkin korkean koulumenestyksen saavuttavissa kouluissa kouluviihtyvyys ei näytä olevan kaikkein korkeinta. Selityksenä tälle voi olla tällaisissa kouluissa vallitseva kilpailu, jolla on negatiivinen vaikutus oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja sitä kautta yleiseen kouluviihtyvyyteen. Tässä kohden voi olla kyse *optimaalisesta vaihteluvälistä*, joka tarkoittaa sitä, että viihtyvyys ja ilmapiiri saattavat olla huonoja sekä kunnianhimoisissa ja kilpailuhenkisissä eliittikouluissa että sellaisissa kouluissa, jossa on paljon normit heikosti sisäistäneitä ja heikosti motivoituneita oppilaita. (Olkinuora & Mattila 2001, 21.) Kouluviihtyvyys siis tuottaa useimmiten myös parempaa menestystä koulussa, mutta koulumenestys ei suinkaan automaattisesti takaa parempaa kouluviihtyvyyttä. Koulussa viihtyminen ei kuitenkaan taas takaa oppilaan parhainta mahdollista koulumenestystä. Ireson & Hallam (2005, 298) tuo esille tutkimustuloksia siitä, miten koulut, joissa on onnistuneesti panostettu sosiaaliseen ja affektiiviseen kehitykseen, eivät välttämättä ole niitä, joissa oppilaat parhaiten edistyisivät akateemisesti. Kouluviihtyvyys siis kyllä tuottaa koulumenestystä, mutta jos koulun onnistumista mitataan vain akateemisilla saavutuksilla, ei voida sanoa kouluviihtyvyyden olevan suoraan yhteydessä onnistumiseen.

On myös hyvä pohtia hieman, onko koulussa viihtyminen aina automaattisesti positiivinen asia. Tässä tutkimuksessa tuodaan esille esimerkiksi sitä, mikä merkitys kaverisuhteilla on koulussa viihtymiseen. Kaverisuhteiden arvo lisääntyy mitä lähemmäs tullaan murrosikää. Tällöin kaverisuhteet voivat myös kilpailla akateemisten saavutusten kanssa ja aiheuttaa ongelmia kouluun sitoutumiselle (Hascher & Hagenau 2010, 230). Kouluviihtyvyys auttaa hyvien oppimistuloksien saavuttamiseen, mutta kouluviihtyvyyteen vaikuttavat kaverisuhteet taas saattavat kilpailla oppimistulosten kanssa ja haastaa sitoutumista kouluun. On siis hyvä huomata, ettei kouluviihtyvyys ole yhtä kuin hauskanpito, vaan siihen kuuluu myös positiivinen sitoutuminen koulunkäyntiin.

Kouluviihtymisellä voidaan nähdä olevan suurta merkitystä lapsen elämälle sekä koko yhteiskunnalle. Koulussa viihtymisellä on vaikutusta elinikäisen oppimisen mahdollistamiseen, syrjäytymisriskin pieneneeseen, koulumenestykseen sekä yleisesti oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja elämänlaatuun.

2.2 Kouluviihtyvyys on haastava käsite

Kouluviihtyvyys on yläkäsite lukuisalle joukolle erilaisia tekijöitä. Siksi se onkin terminä hyvin vaikeasti hallittava, ja se saa jokaisella tutkijalla varmasti hieman oman merkityksensä. Tässäkin tutkimuksessa on kamppailtu sen äärellä, miten kyseistä aihetta voi lähestyä ja mikä on kouluviihtyvyyttä ja mikä taas esimerkiksi kouluhyvinvointia. Marjaana Soininen (1989, 149) käsittelee artikkelissaan kouluviihtyvyys-käsitteen problematiikkaa ja sitä, miten niin yleisestä tutkimusaiheesta on kuitenkin annettu niin vähän eksakteja määritelmiä aihetta sivunneissa tutkielmissa. Problematiikkaa lisää vielä lähialueiden termien sekalainen käyttö. Seuraavassa hieman pohditaan tätä problematiikkaa esitellen myös kyseisiä lähialueiden käsitteitä.

Nurmi & Soininen (2005, 230) esittävät, että kouluviihtyvyyden moniulotteisuuden ongelmaan yksi ratkaisu on tarkastella sitä juuri lähikäsitteiden avulla. Tämän päivän keskustelussa kouluviihtyvyyden kanssa sukulaiskäsitteinä esille nousevat usein käsitteet kouluhyvinvointi, koulumielekkyys sekä koulutyytyväisyys (Ks. Mm. Konu 2002, 33). Käsitteistä eniten viime aikoina on käytetty *kouluhyvinvointia*, joka kattaa koko koulun hyvinvoinnin pitäen sisällään kaikki toimijat ja kulttuurit (Ks. Konu 2002, 35–36). Kouluhyvinvoinnista on alettu yhä enenevässä määrin puhua erityisesti koulusurmien jälkeen eri ohjelmissa ja asiakirjoissa (ks. esim. OKM Kouluhyvinvoinnin kehittäminen, Rimpelä, Fjörd & Peltonen 2010). Kouluhyvinvointi on siis huomattavasti laajempi kuin kouluviihtyvyys, jota avataan tässä luvussa hieman myöhemmin. Kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden välille on helpompi vetää rajaa kuin *koulutyytyväisyyden* ja kouluviihtyvyyden välille. Esimerkiksi Olkinuora & Mattila käyttää koulutyytyväisyys-käsitettä yhtäläisenä kouluviihtyvyydelle (Ks. 2001, 21.). Tämä ei tosin ole ristiriitaista, kun tiedetään näiden tarkoittavan samaa, mutta toisaalta tällöin voidaan pohtia, tarvitseeko kumpaakin käsitettä käyttää. Hieman helpommin määriteltävä käsite on *koulumielekkyys*. Olkinuora & Mattila (2001, 20) puhuu tutkimuksessaan koulumielekkyudesta, jonka Olkinuora on aikaisemmassa tutkimuksessaan (1983) määritellyt *opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmaisujen, tekojen ja toimintojen kokemiseksi merkitystä omaavina, erilaisia tarkoituksperiä palvelevina ja opiskeluun sisältyvien prosessien hallinnan kokemiseksi siinä määrin, että niiden avulla oppilas tuntee voivansa edistää tarkoituksperiensä saavuttamista*. Koulumielekkyys liittyy siis suoraan oppilaaseen itseensä ja hänen kokemuksiinsa. (Olkinuora & Mattila 2001, 20.)

Kuten edellä nähdään, käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta kuitenkin niin, että rajanveto voidaan tehdä ja käsitteitä voidaan käyttää mielekkäästi niiden omien merkitysten mukaisesti. Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys nähdään osana kouluhyvinvointia ja koulumielekkyyttä. Koulutytyväisyys voidaan ajatella olevan niin lähellä kouluviihtyvyyttä, ettei käsitettä käytetä tässä tutkimuksessa. Tyytyväisyyttä tosin käytetään, mutta silloin se on yksi kouluviihtyvyyden osa-alue.

Kouluviihtyvyys on tiivistetyssä muodossa selitettynä useiden eri tekijöiden muodostama kouluelämän laatua kuvaava tila, joka on muuttuva ja vaikutettavissa oleva (Olkinuora & Mattila 2001, 20; Soininen 1989, 150). Kaikkosen (1999) mukaan kouluviihtyvyys on oppilaan kokonaispersoonallisuuden toimivuutta kouluelämässä, josta voidaan vielä erottaa sekä affektiivinen että kognitiivinen kouluviihtyvyys. Affektiivinen kouluviihtyvyys on emotionaalisen itseilmaisun ja tunneturvallisuuden kokemista ja mahdollisuuksia koulutoiminnoissa. Kognitiivinen kouluviihtyvyys taas on ajatuksellisen selkeyden ja relevanssin havaitsemista koulutoiminnoissa. (Kaikkonen 1999, 48.) Samansuuntaiseen määritelmään kouluviihtyvyydelle antaa myös jo edellä viitattu Olkinuora & Mattila (2001, 20). Olkinuora & Mattila lähtee koulumielekkyyden käsitteestä kohti kouluviihtyvyyttä. Koulumielekkyyys on siis toisin sanoen opiskelussa kohdattavien seikkojen kokemista merkityksellisiksi ja tarkoituksellisiksi sekä kokemista opiskeluprosessien hallinnasta niin, että prosessien avulla oppilas tuntee voivansa edistää tarkoituksensa saavuttamista. Tällä mielekkyydellä on sekä kognitiivinen että affektiivinen aspektinsa. Kognitiivisella puolella oppilas tajuaa ja tiedostaa mieltämisen kohteena olevan seikan merkityksen ja tarkoituksen. Affektiivinen aspekti taas sisältää näiden asioiden, tekojen tai toimintojen tyydyttävyyden ja sen mukaisen merkittävyyden kokemisen omien tarpeiden, asenteiden ja tunnetilojen pohjalta. Olkinuora & Mattila esittää, miten kouluviihtyvyys edustaa juuri mielekkyyden affektiivista aspektia. (Olkinuora & Mattila 2001; 17–18, 20.) Olkinuoran & Mattilan määritelmän mukaan kouluviihtyvyys sisältää siis vain tämän affektiivisen puolen, kun taas Kaikkonen tuo kouluviihtyvyys-käsitteen alle myös kognitiivisen puolen, jolloin tunteita voidaan selittää ajatuksin. Nurmi & Soininen (2005, 228) selittää affektiiviseen aspektiin kuuluvan esimerkiksi oppilaan asenteen koko koulunkäyntiä kohtaan, tietyn oppiaineen tai oppisisällön koetun merkittävyyden, suhteiden oppilastovereihin ja opettajiin sekä onnistumisen kokemukset.

Kouluviihtyvyys on tämän perusteella ensiksikin oppilaan kokemusta koulutyön ja koulussa tapahtuvien asioiden merkittävyydestä ja tyydyttävyydestä hänen

omista tarpeistaan, asenteistaan ja tunnetiloistaan käsin. Lisäksi se on myös ymmärrystä koulutyön merkittävydestä sekä toimintaa, jossa oppilas voi toteuttaa omaa persoonallisuuttaan koulutoiminnoissa. Kouluviihtyvyys voi täten olla sekä positiivista että negatiivista oppilaan kokemusten mukaisesti (Soininen 1989, 150; Olkinuora & Mattila 2001, 20.), ja lisäksi se on myös hyvin subjektiivinen tila. Kouluviihtyvyys nimenomaan tilana kuvaa käsitettä hyvin, koska kouluviihtyvyys on Soinisen (1989, 150) mukaan erittäin tilanneherkkä ja alinomaa muuttuva. Yhteenvetona voitaisiin siis todeta kouluviihtyvyyden olevan oppilaan subjektiivinen tila, tunne ja kokemus koulun tyydyttävyydestä ja merkittävydestä hänelle itselleen. Tämä kaikki toteutuu kokonaispersoonallisuuden toimivuutena kouluelämässä.

Oppilaan näkökulmasta kouluviihtyvyyttä pitää lähestyä oppilaalle tutuilla termeillä. Oppilailta ei tässä tutkimuksessa suoraan kysytä, viihtyykö hän koulussa, vaan viihtymistä lähestytään kolmen eri osa-alueen kautta, joihin on päädytty aiempien tutkimusten kyselyiden perusteella. Tässä tutkimuksessa oppilailta kysytään, miten mielellään hän käy koulussa, kuinka paljon hän pitää koulusta ja mikä on hänen asenteensa koulua kohtaan. Kouluviihtyvyyden kysymisessä painottuu siis ennen kaikkea oppilaan affektiivinen puoli ylipäättään koulua kohtaan. Tunnustetaan, etteivät kysymykset tuosuurasti ilmi sitä, kokeeko oppilas koulutyön merkittäväksi. Oletuksena kuitenkin on, että jos oppilas esimerkiksi sanoo asenteensa koulua kohtaan olevan hyvä, hän myös ymmärtää kohdalleen paremmin koulutyön merkityksen. Näin kohdat kuitenkin selvittävät kouluelämän laatua oppilaan näkemyksestä käsin. Oppilaalta kysytään näiden jälkeen myös, mitkä tekijät hänen mielestään vaikuttavat hänen viihtymiseensä koulussa. Kyselyistä kerrotaan enemmän luvussa 6.

2.3 Kouluviihtyvyys koostuu monesta tekijästä

Kouluvihtyvyystekijöitä voidaan mainita lähes hallitsematon määrä, ja siksi onkin haastavaa lähteä etsimään kattavaa listaa kaikista mahdollisista kouluvihtyvyystekijöistä. Kouluvihtyvyyttä on toki tutkittu paljon, mutta monissa tutkimuksissa liikuntaan hyvin yleisellä tasolla. Täten oppilaiden kouluvihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä on vaikeampi löytää kattavia tutkimusta. Tässä tutkimuksessa kouluvihtyvyystekijöitä tarkastellaan Verkuytenin & Thiljsin (2002) kouluvihtyvyystekijöiden ja suomalaisista tutkimuksista Soinisen (1989) luettelemien tekijöiden, Juvosen (2008) mainintojen sekä tuoreempana Harisen & Halmeen (2012) teemojen kautta.

Juvonen (2008) jakaa kouluviihtyvyystekijät kaikkein karkeimmin, mutta jako on mielekäs ja selkeä. Juvosen mukaan olennaisia elementtejä koulussa viihtymiselle ovat oppilaan kiinnittyminen luokan yhteisöön, oikeudenmukainen kohtelu ja tasavertaisuus sekä turvallisuuden kokemukset ja myönteinen palaute toiminnasta (2008, 76.) Voidaan ajatella näiden tekijöiden siis vaikuttavan kouluviihtyvyyttä lisäävinä elementteinä. Kuten edellä todettiin, jako on karkea, joten tarvitaan syvempää luotausta näiden elementtien taakse. Verkuyten & Thijs (2002) lähtivät tutkimaan kouluviihtyvyystekijöitä juuri todettuaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä löytyvän vain vähän tutkimusta sekä teoreettista työtä. Verkuyten & Thijs (2002) tutkivat hollantilaisten 10–12-vuotiaiden lasten kouluviihtyvyyttä (school satisfaction). Tutkimuksessa käytetään sosiaalisen kognition näkökulmaa, jonka mukaan kouluviihtyvyys on seurausta lapsen kehityksen keskeisimpien psykologisten tarpeiden täyttymisen kognitiivisesta tulkinnasta. Ihmisen kasvun perustarpeiksi voidaan perustellusti väittää kykyä ja yhteenkuuluvuutta. On tutkittu, että kouluviihtyvyyteen täten vaikuttaa sekä koulutuksellinen suorituskkyky ja akateeminen kompetenssi yhtä lailla kuin kaverisuhteet ja sosiaalinen itsetunto. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa tutkimusten mukaan myös se, kuuluuko etniseen vähemmistöön vai enemmistöön, onko tyttö vai poika, millaisessa koulussa on, ja millaiset ovat lapsen yksilölliset ominaisuudet. (Verkuyten & Thijs 2002, 204.) He jakoivat tutkimuksessaan oppilaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät kahteen osa-alueeseen: yksilöllisiin ja luokkakohtaisiin tekijöihin. Yksilöllisiin tekijöihin he listasivat oppilaan kuulumisen etniseen enemmistöön/vähemmistöön, sukupuolen, yleisen tyytyväisyyden elämään, opettajasta pitämisen, koulutuksellisen suorituskyvyn, akateemiset kyvyt sekä sosiaalisen itsetunnon. Luokkakohtaisiin tekijöihin he listaavat sosiaalisen ilmaston, akateemisen ilmaston, luokkakoon sekä oman kansallisuuden (hollantilaisten) oppilaiden tai tyttöjen määrä luokassa. (Verkuyten & Thijs 2002; 203, 217.)

Verkuyten & Thijs jakaa tekijät kahteen osa-alueeseen, kun Soininen (1989) jakaa tekijät neljään osaan. Vaikka Soinisen kouluviihtyvyystekijät ovat yli 20 vuoden takaa, on lista edelleen käyttökelpoinen. Vastaavanlaista tuoreempaa luetteloa kouluviihtyvyystekijöistä on hankala löytää. Soininen mainitsee kouluviihtyvyyden koostuvan kaikista niistä tekijöistä, jotka vallitsevat oppilaan ympärillä 360-asteisesti samoin kuin kaikki oppilaan omat tekijät. Hän listaa kouluviihtyvyyden tekijöiksi neljä eri vaikuttajaryhmää: kouluun liittyvät tekijät, oppilaaseen liittyvät tekijät, tovereihin liittyvät tekijät sekä kotiin liittyvät tekijät. (Soininen 1989, 150–152) Soinisen jaosta

voidaan löytää yhtäläisiä tekijöitä Verkuytenin & Thiljsin jaon kanssa, mutta kouluviihtyvyystekijöitä tarkastellaan vain hieman eri näkökulmista.

Taulukko 1. Soinisen (1989) kouluviihtyvyystekijät

| Kouluun liittyvät | Oppilaaseen liittyvät | Tovereihin liittyvät | Kotiin liittyvät |
|------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| Opiskelun mielekkyys | kouluasenne | Koulumenestys | Materiaaliset olosuhteet ja virikkeet |
| Koulutyön rasittavuus | Koulumotivaatio | Harrastuneisuus | Koulutus ja koulutusasenteet |
| Sosiaalinen interaktio Oppiaine | Koulumenestys | Asenteet koulutukseen | Toiveet ja odotukset |
| Opettaja | Ikä | | Palkitseminen |
| Kouluväsymys | Luokkataso | | Auttaminen |
| Kouluvieraantuminen | Sukupuoli | | |
| koulupelko | Odotukset | | |
| | Vastuuntuntoisuus | | |
| | Harrastuneisuus | | |

Kuten taulukosta 1. voidaan nähdä, Soininen (1989, 150–152) tarkastelee kouluviihtyvyystekijöitä ikään kuin neljän eri ihmisryhmittymän tai instituution kautta: oppilaan, koulun, kavereiden ja kodin näkökulmasta. Kouluun liittyviä tekijöitä ovat opiskelun mielekkyyden kokemus, koulutyön rasittavuuden kokemus, *sosiaalinen interaktio*, oppiaineen vaikutus, opettajan merkitys, kouluväsymys, vieraantuminen koulusta ja koulupelko. Kouluun liittyviin tekijöihin Nurmi & Soininen (2005, 233) lisäävät vielä yksittäisinä tekijöinä koulun tilojen viihtyisyyden sekä luokkakoon. Sosiaalinen interaktio tarkoittaa kaikkea koulun ilmapiiriin vaikuttavaa sosiaalista vuorovaikutusta eri toimi-

joiden välillä. Tähän kuuluvat opettajien ja oppilaiden lisäksi kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi, huoltohenkilökunta sekä keittiöhenkilökunta. Oppilaan tekijöitä ovat asenne ja motivaatio koulua kohtaan, koulumenestys, ikä, luokkataso, sukupuoli, odotukset, vastuuntunto sekä harrastuneisuus. Tovereilta tulevat tekijät ovat tovereiden koulumenestys, harrastuneisuus ja asenteet koulua kohtaan. Koti vaikuttaa kouluviihtyvyyteen materiaalisten olosuhteiden ja virikkeiden tarjonnan, vanhempien koulutustaustan ja -asenteiden, perheen toiveiden ja odotusten, palkitsemisen sekä auttamisen kautta. (Soininen 1989, 150–152.)

Voidaan ajatella, että taulukossa 1. Soinisen (1989) listaamat kouluviihtyvyystekijät sisältyvät kuhunkin Juvosen mainitsemiin tekijöihin limittäin niin, että kouluun, tovereihin ja kotiin liittyvät tekijät luovat oppilaaseen liittyviä tekijöitä. Kiinnittyminen luokan yhteisöön koostuu tovereihin ja kouluun liittyvistä tekijöistä, esimerkiksi harrastuneisuuden ja sosiaalisen interaktion kautta. Oikeudenmukainen kohtelu ja tasavertaisuus koostuu niinkään myös kouluun liittyvistä tekijöistä, ennen kaikkea opettajasta ja koulun kulttuurista. Turvallisuuden kokemiseen vaikuttavat sekä koulu, koti että toverit yhtä lailla kuin myönteiseen palautteeseen toiminnasta. Näiden kaiken perustalla ovat oppilaan omat tekijät, kuten ikä ja sukupuoli, ja nämä kaikki taas vaikuttavat oppilaan omiin tekijöihin, kuten koulumotivaatioon ja –menestykseen. Juvonen (2008, 76) nimittäin toteaa, että näiden elementtien kautta oppilaalle muodostuu emotionaalinen käsitys omasta selviytymisestä eri oppiaineissa ja sitä kautta herää sisäinen motivaatio sekä kiinnostus ja arvostus eri kouluaineita kohtaan sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin yleisesti.

Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, kouluviihtyvyyteen kuuluu myös sitoutuminen koulunkäyntiin. Hascherin & Hagenauerin (2010, 230) mukaan juuri opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu on yksi merkittävimmistä tekijöistä, jos oppilas vieraantuu (*alienate*) koulusta. Koulusta vieraantuminen taas on Soinisen (1989, 233) mukaan yksi kouluviihtyvyystekijä. Westling, Pyhältö, Pietarinen & Soini (2011) ovat tutkineet tuoreessa tutkimuksessaan luokkahuoneessa tapahtuvan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä kouluun sitoutumiseen ja luokan ilmastoon. Vuorovaikutustapoja he nimeävät kolme erilaista: opettajajohtoinen säätely (*teacher regulation*), kilpaileva säätely (*competitive regulation*) sekä yhteissäätely (*shared regulation*). Tulosten mukaan oppilaiden kiinnittyminen tavoitteen mukaiseen oppimiseen samoin kuin luokkahuoneilmasto on parhaimmillaan, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on yhteisesti säädeltyä. Vastaavasti kun luokkahuonevuorovaikutuksen

säätelystä kilpaillaan, kiinnittyminen ja luokkahuoneilmasto on huonointa. Opettajan tapa ohjata/säännöstellä luokkahuoneen harjoituksia ja vuorovaikutusta näyttäisi siis olevan merkityksellistä, sillä opettajan auktoriteetti yhdistettynä autonomiseen tukeen näyttäisi lisäävän positiivista luokkahuoneilmastoa ja oppilaiden sitoutumista eniten. (Westling, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2011.)

Vuorovaikutus ei rajoitu vain oppilaan ja opettajan välille, vaan merkittävää vuorovaikutusta on myös luokan kesken. Tässä tutkimuksessa puhutaan luokkahenkestä, jonka Ollikainen (2012, 143) sanoo kuvaavan oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta. Luokkahenki syntyy vuorovaikutuksen ja ihmissuhteisiin liittyvien tekijöiden pohjalta muotoutuen ensimmäisestä päivästä alkaen, kun luokka kokoontuu yhteen. Hän myös sanoo, että vaikka luokkahenkeen panostettaisiin virallisella tasolla puhuen yhteisöllisyydestä ja vaikka kaikki oppilaat ymmärtäisivät yhteisöllisyyden merkityksen, ovat oppilaskulttuurien epäviralliset vaatimukset vahvempia koulun arjessa (emt. 153–154). Luokkahenki voi siis muotoutua kouluviihtyvyyttä lisääväksi tai sitä merkittävästi vähentäväksi. Voidaan siis todeta yhtenä merkittävänä kokoavana tekijänä kouluviihtyvyydelle olevan vuorovaikutuksen, jonka alle voidaan jälleen sijoittaa monia muita tekijöitä ja osa-alueita.

Hyvä, Paha koulu-teoksessa (Harinen & Halme 2012) pohditaan tämän päivän kouluviihtyvyyttä tuoreesta näkökulmasta. Teoksessa tarkastellaan kouluviihtyvyyttä seitsemän eri teeman kautta, joista kouluviihtyvyys muodostuu tai voisi muodostua. Tekijät on koottu yhteen tuloksista, joita on saatu eri tutkimuksissa, nuoriso- ja koulutuspoliittisissa keskusteluissa sekä muissa aineistoissa, joita teoksessa käsitellään, esille tulleista ideoista ja vaatimuksista kouluviihtyvyyden muodostumiselle. Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteet on otettu huomioon. Nämä teemat ovat 1) suojele ja turvallisuus, 2) resurssit, puitteet ja ympäristö, 3) kuulluksi tuleminen ja osallisuus, 4) syrjimättömyys ja yhdenvertaisuus, 5) persoonallisuuden huomioiminen ja yksilöllisyyttä kunnioittavat kasvu- ja oppimisedellytykset, 6) vertaissuhteiden mahdollistaminen ja vaaliminen sekä 7) myönteinen kaikkien toimijoiden välinen vuorovaikutus. (Harinen & Halme 2012, 28.) Olisi oma lukunsa avata, mitä kaikkea nämä teemat yksityiskohtaisesti pitäisivät sisällään. Varsinkin Suomessa kyseiset teemat joka tapauksessa kaipaavat panostusta, kuten seuraavassa luvussa pohditaan.

2.4 Suomessa viihdytään huonosti, mutta suunta on parempaan

2.4.1 Kouluviihtyvyys on alhaista Suomessa

Suomi on ollut koululaitoksensa puolesta näyttämöllä viime vuosien aikana. Yhtäältä on puhuttu menestyksellisestä mallikoulusta, jota tullaan opiskelemaan ympäri maailmaa, ja toisaalta esiin nousee vähän väliä puhe suomalaislasten huonosta kouluviihtyvyydestä. Viimeisimpänä on YK:n lasten oikeuksia valvova tarkastuskomitea vuoden 2011 raportissaan maininnut huolensa suomalaislasten kouluviihtyvyyden alhaisesta tasosta (Lapsen oikeuksien komitean 57. istunnon päätelmät 2011, 12–13). Komitea suosittelee päätelmissään Suomea tutkimaan syitä lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. UNICEF tarttui tähän haasteeseen ja toteutti Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemana yhdessä Nuorisotutkimusverkoston tutkijan, sosiologi Päivi Harisen, kanssa tutkimuksen kouluviihtyvyyden tilasta. Tutkimuksessa pyritään hahmottamaan kokonaiskuvaa jo olemassa olevan tutkimus- ja selvitystiedon valossa siitä, miten Suomessa kouluaan käyvät määrittelevät ja kokevat kouluhyvinvointinsa sekä – viihtymisensä. Näitä tarkastellaan Harisen & Halmeen Hyvä, paha koulu- teoksessa, johon paljon tässä tutkimuksessa viitataan sen tuoreuden ja kattavuuden tähden.

Kansainvälisissä vertailuissa Suomi on sijoittunut kouluviihtyvyydessä 1970-luvulta alkaen näihin päiviin, vuoteen 2012, asti useimmiten häntäpäähän tai on muuten ollut negatiivisen huomion kohteena. Myös pohjoismaisissa vertailuissa Suomessa kouluviihtyvyys on ollut viidessä maassa alhaisinta (Ks. Harinen & Halme, 12–30; Kämppi ym., 2012). Vaikka Suomi ei saa kehuja kouluviihtyvyydestä tutkimusten kansainvälisissä ja pohjoismaisissa vertailuissa, on tärkeää kuitenkin huomioida se, millainen kehitys on tapahtunut kansallisesti. Sekä WHO:n Koululaistutkimukset että Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Kouluterveyskyselyt osoittavat, että suomalaisen oppilaiden koulusta pitäminen on noussut merkittävästi runsaan parin vuosikymmenen aikana (1994–2009). WHO- Koululaistutkimuksissa kyselyt on toteutettu 5.-, 7.- ja 9.-luokkalaisten, ja THL:n kouluterveyskyselyissä ilmenee 8.- ja 9.- luokkalaisten sekä lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoiden kokemukset. Koska tämä tutkimus käsittelee kudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen kouluviihtyvyyttä, esitellään tässä pääosin ainoastaan ikävuosiltaan lähimpänä olevien tuloksia (5.-8. lk). Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että kouluviihtyvyys on suurempaa alemmilla luokilla, lukio-suuntautuneilla yläkoululaisilla, tytöillä sekä hyvin koulussa menestyneillä. (Kämppi ym., 23–24, 32.)

WHO:n tutkimusten mukaan vuosina 1994–2002 koulusta paljon pitäviä oli kaikista oppilaista vain 8 prosenttia. Vuosina 2006 ja 2010 koulusta paljon pitävien määrä kuitenkin nousi 16 prosenttiin. Vielä vuonna 2004 viidesluokkalaisista pojista 14 prosenttia ei pitänyt lainkaan koulusta, vuonna 2006 määrä oli laskenut 11 prosenttiin ja vuonna 2010 vastaava luku oli enää 2 prosenttia. Sekä viidesluokkalaisten että seitsemäsluokkalaisten tyttöjen kohdalla koulusta lainkaan pitävien määrä on pysytellyt vuosien 1994–2010 aikana alle viidessä prosentissa. Samaa mieltä väitteen ”Pidän koulussa olemisesta” kanssa vuonna 2010 yläkoululaisista pojista oli vajaa 40 prosenttia ja yläkoululaisista tytöistä vajaa 50 prosenttia. Kyseisistä oppilaista mielellään kouluun sanoi menevänsä reilu 40 prosenttia pojista ja yli 50 prosenttia tytöistä. Sekä koulusta pitäminen että kouluun mielellään meneminen kasvoivat vuodesta 2002 vuoteen 2010. Väittämässä ”Pidän koulussa tehtävistä asioista” ei koettu merkittävää muutosta vuosien 2002 ja 2010 välillä. Vuonna 2010 koulussa tehtävistä asioista piti vajaa 30 prosenttia yläkoululaisista pojista ja vajaa 40 prosenttia yläkoululaisista tytöistä. Huomattava osa vastaajista vastasi kuitenkin kysymykseen ” en osaa sanoa”. (Kämppi ym. 2012; 21–22, 32–35.)

2.4.2 Syitä alhaiseen kouluviihtyvyyteen

Mistä suomalaislasten alhainen kouluviihtyvyys voisi johtua? Suomalaisen koulun tämänhetkisistä haasteista suurimpia ovat Harisen & Halmeen (2012, 20–64) mukaan turvallisuuden kokeminen, kouluympäristön viihtyvyys, osallisuus ja kuulluksi tuleminen, yksilöllisen kehityksen ja oppimisen huomioiminen, yhdenvertaisuus, vertaissuhteet koulussa sekä opettajan oppilaan välinen suhde. Suomalaiselle koululle on näiden lisäksi myös ominaista koulutuksen ja koulunkäynnin voimakas välineellinen arvostus, mikä osaltaan saattaa selittää alhaista kouluviihtyvyyttä (Olkinuora & Mattila 2001, 21–22). Onko juuri välineellisyys sitä, mikä luo kiireen ilmapiiriä kouluun? Kiire, tehokkuus ja koulutyön kuormittavuus nimittäin ovat yksiä selittävinä tekijöitä alhaiselle kouluviihtyvyydelle (Kämppi ym. 2012, 112–113). Tosin koulutyön kuormittavuudesta huolimatta saman ikäluokan oppilaat, jotka arvioivat koulutyön yhä kuormittavammaksi, arvioivat heillä kuitenkin olevan yhä harvemmin liikaa koulutyötä (Ks. Kämppi ym. 2012, 113). Voidaan tietysti pohtia, mikä ero on koulutyön kuormittavuudella ja liiallisuudella. Onko kuormittavuus uuvuttavien, raskaiden ja suuren tietomäärän sisältävien koulutehtävien tekemistä ja liiallisuus taas suuri määrä erilaisia tehtäviä? Tämän perusteella voidaan kompata Juvosen (2008, 76) näkemystä siitä, kuinka suomalaisessa koulussa vallitsee tietopuoleisen aineksen ylitarjonta. Tuonosen (2008, 19–22) tutkimuksen

mukaan koululaiset kokivatkin kaipaavansa eniten satsausta fyysiseen ympäristöön ja hyvin arkisiin asioihin koulussa, kuten kouluruokailu, pihan viihtyisyys ja välitunnit sekä koulun ilmapiiriin liittyvät seikat.

Näyttäisi siltä, että koulussa ohitetaan useasti lapsille erityisen merkitykselliset tekijät, joiden parantaminen ja huomioiminen lisääisivät huomattavasti lasten viihtyvyyttä. Juvonen (2008, 76) ehdottaa yhdeksi ratkaisuksi kouluviihtymisen ongelmaan taideaineiden aseman korostamista ja opetuksen määrän lisäämistä, sillä nämä sisältävät myös henkistä pahoinvointia ehkäisevää terapeutista toimintaa, joka tasapainottaa tietopuolisen aineksen yltärintonaa. Juvonen puoltaa taideaineiden lisäämistä, koska juuri niissä lapsi on luontaisesti ja toiminnallisesti yhteydessä tunteisiin ja ymmärtää näin opitun merkityksiä. Kouluviihtyvyyden kannalta on olennaista, että opitut asiat ymmärretään emotionaalisesti (ks. Nurmi & Soininen 2005, 228).

Suomalaislapset kokevat saavansa tukea opettajilta ja vanhemmilta (Kämppi ym. 2012, 113; Tuononen 2008, 15), mutta koululaitosta tuntuu vaivaavan opettajan ja oppilaan välinen etäinen suhde, vaikka kehityksessä on tosin menty positiivisempaan suuntaan (Harinen & Halme 2012, 60- 67). Harinen & Halme nostaa esiin käsitteet *sukupolvikuilu* sekä *vaikenemisen kulttuuri*, jotka kummatkin he liittävät alhaiseen kouluviihtyvyyteen. Sukupolvikuilu puhuu juuri opettajan ja oppilaan etäisestä, sekä emotionaalisesta että sosiaalisesta, suhteesta, josta johtuen oppilaat eivät uskalla tai halua tuoda opettajan tietoisuuteen keskinäisiä jännitteitä ja konfliktejaan. (60–61) Pitäisikö opettajan siis luopua auktoriteetti-asetuksestaan, josta haetaan usein selitystä emotionaaliselle välimatkalle (Ks. Emt. 61)? Ristiriitaisen ja vaikean asian tästä tekevät työrauhakysymykset, opettajien kunnioituksen selkeä mureneminen sekä sen tosiasian huomioiminen, että monissa maissa, joissa on vahva opettajan valta-asema, viihdytään siitä huolimatta paremmin kuin Suomessa (emt. 61). Sukupolvikuilu, vaikeneminen ja auktoriteetin väheneminen ovat siis ongelmallinen vyyhti, mutta jollain tavalla vaikenemisen kulttuuri olisi aukaistava ja tiettyjen oppilaiden koulunvastaisuuskulttuuria saatava murenemaan.

Sanna Koskisen (2010, 45) väitöskirjan mukaan osallisuus lisää viihtymistä koulussa. Voisiko siis suomalaisoppilaiden yksi kouluviihtyvyyden alhaisuutta selittävä tekijä olla heidän kokemuksensa vähäisistä mahdollisuuksista osallistua päätöksentekoon ja kuuluksi tulemiseen koulun asioissa (Tuononen 2008, 23; Harinen & Halme 2012, 67–70, Salo 2012, 1-2)? Kiilakosken (2012, 31) mukaan ongelma ei kuitenkaan ole lasten ja nuorten passiivisuudessa, vaan jonkinlaisessa kohtaanto-ongelmassa, joka

viittaa myös edellä käsiteltyyn sukupolviuuteen. Toisaalta oppilaille on halua vaikuttamiseen, mutta osallisuuden esteenä ovat rakenteet, jotka eivät anna tilaa arkipäiväiselle vaikuttamiselle ja sukupolvien väliselle paremmalle vuorovaikutukselle (Kiilakoski 2012, 31–32).

Suomalaiseen koulukeskusteluun on viime vuosina noussut puhe koulun turvallisuudesta (MTV3: 45 minuuttia 4.4.2012; Sisäasiainministeriön mediatiedote 11.6.2012). Vaikka suomalainen yhteiskunta on keskimääräistä turvallisempi hyvinvointivaltio, vallitsee kouluissa kuitenkin pelon kulttuuri, johon liittyy voimakkaasti koulukiusaaminen ja väkivallan uhka (Harinen & Halme 2012, 29). Ongelmat turvallisuudessa ja sen puuttumisen kokemuksessa saattaa myös vaikuttaa alhaiseen kouluviihtyvyyteen.

Alhainen kouluviihtyvyys Suomessa näyttäisi siis olevan monien tekijöiden summa, ja eri kouluissa vaikuttavat varmasti eri asiat. Näitä tekijöitä edellä listattiin ainakin välineellisyys, kuormittavuus, kohtaanto-ongelma, vaikenemisen kulttuuri, osallisuuden vähyys sekä turvallisuuden tunteen puuttuminen. Näiden tekijöiden lisäksi olisi oma lukunsa puhua säästöpolitiikan mukana tuomista resurssien puutteesta tai niiden väärästä kohdistamisesta (Ks. Harinen & Halme 2012, 36) tai esimerkiksi ylipäätään yhteiskunnan ja kulttuurin lyhytjänteiseksi muuttumisen vaikutuksista.

2.5 Tytöt viihtyvät paremmin, pojat voivat paremmin

Koulu on näyttänyt viihtyvyytensä puolesta sopivan, ainakin viime vuosikymmenien ajan, paremmin tytöille kuin pojille (Harinen & Halme 2012, 15; Ks. Kämppi ym. 2012). Viimeisimmässä WHO:n Koululaistutkimuksessa (2010) 7.-luokkalaisista pojista 62 prosenttia piti koulusta paljon tai jonkin verran, kun 7.-luokkalaisten tyttöjen vastaava luku oli 75 prosenttia. Kyseisistä pojista 9 prosenttia ei pitänyt koulusta lainkaan, kun vastaava luku oli tyttöjen kohdalla 5 prosenttia. (Kämppi ym. 2012, 22.) Vastaavasti tytöt näyttäisivät voivan poikia huomattavasti paremmin. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL) tutkimuksen mukaan lukuvuonna 2010/2011 toteutetun kyselyn mukaan peruskoulun 8. ja 9. luokan pojista 25 prosenttia kokee mielialansa olevan hyvä, ja koulu-uupumusta esiintyi 12 prosentilla. Vastaavasti 8. ja 9.-luokkalaisilla tytöistä 16 prosentilla mieliala oli hyvä ja koulu-uupumusta esiintyi 13 prosentilla. (THL Kouluterveyskysely 2011.) Luvut ovat kumpienkin sukupuolten kohdalla tosin aika hälyttäviä, mutta vielä suuri ero sukupuolten välillä saa pohtimaan, mistä tällainen johtuu.

Mistä voisi johtua, että pojat eivät viihdy, mutta tytöt voivat pahoin? Voisiko yksi syy olla se, että pojat joutuvat alistumaan koulun kulttuuriin, joka latistaa heidät? Tytöille koulun kulttuuri näyttäisi kuitenkin sopivan paremmin, vai alistuvatko he vain paremmin jääden näin helpommin huomiotta ja sivuun? Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand (1997, 53–56) nostavat hieman karrikoidenkin esiin mielenkiintoisia pohdinnan aiheita, jotka ovat edelleen ajankohtaisia, vaikka keskustelu sukupuolijaoista ei enää olekaan niin selkeä. He pohtivat, vastaavatko tytöt paremmin koulun oppilasihannetta, joko luonnostaan tai ympäristön vaikutuksen muovaavina. Ikosen (1986, 79) mukaan lapsen ensimmäinen opettaja on yleensä nainen. Näin on edelleen vajaa kolmekymmentä vuotta myöhemmin. Kääriäinen ym. pohtivatkin, voisiko tämä vaikuttaa siihen, että tytöt sopeutuvat paremmin ”naisellisiin” työtapoihin? Perustuuko koulu pikkutyttöjen kulttuuriin, johon poikia vaaditaan suoriutumaan (Ikonen 1986, 79)? Jos koulun kulttuuri todellakin suosii tyttöjen tapoja, joutuvat pojat herkemmin ristiriitatilanteisiin. Ikosen (1986, 79) mukaan eriarvoisuuden tähden pojat saattavat tottua rikkomaan uhmamielisinä koulun sääntöjä ja kieltävät koulun merkityksen, koska eivät saa riittävästä tunnustuksesta osakseen. Kääriäinen ym. pohtivat, miten samalla kuitenkin nimenomaan pojista näyttäisi tulevan itsenäisempiä ja luovia, ja he usein sijoittuvat paremmin yhteiskuntaan koulun jälkeen. Voisiko tämä johtua osittain juuri siitä, että poikien on pakko selvitä enemmän tytöille suunnatusta koulumaailmasta? (Kääriäinen ym. 1997, 53–55.) Vaikka tämä pohdinta on käyty 1980- ja 1990- luvun koulututkimuksien tuloksista, voidaan samoja kysymyksiä heittää ilmaan edelleen, koska koulumenestykseen ja -viihtyvyyteen liittyvät tulokset osoittavat edelleen samankaltaisia ongelmia sukupuolten kesken.

Harinen & Halme (2012) tuovat esille myös kolikon toisen puolen, jossa nimenomaan korostetaan erityisesti maskuliinisten toimintatapojen suosimisesta yhteiskunnassa. Heidän mukaansa juuri tämä seikka voi osaltaan selittää alhaista kouluviihtyvyyttä, koska se vaikuttaa sellaisen nuorisokulttuurin leviämistä kouluihin, joka lisää oppilaiden keskinäisen fyysisen väkivallan mahdollisuutta. Sukupuolten välisen tasa-arvon hakeminen kanavoidaan usein nimenomaan miesten toimintatapojen omaksumiseen myös tyttöjen parissa, koska niiden avulla näytetään pärjäävän yhteiskunnassa. (Harinen & Halme 2012, 36.) Tämän perusteella voidaan todeta sukupuolten välisen kouluviihtyvyydentän olevan todella haastava. Toisaalta koulun kulttuuri yleisesti ottaen sopii paremmin tytöille, mutta yhteiskunta näyttäisi vaativan miehisiä ominaisuuksia. Kohtaavatko siis nämä kulttuurit lainkaan, ja miten tytöt ja pojat oikein pysyvät kärryillä tällaisessa? Tätä seikkaa tässä tutkimuksessa osaltaan pyritään selvittämään.

3 POIKIEN JA TYTTÖJEN KOULU

Koska tutkimuksen näkökulmana on tarkastella kouluviihtyvyyttä poikien ja tyttöjen erojen ja yhtäläisyyksien kautta, on paikallaan tarkastella myös hieman pelkästään sukupuolta. Tässä luvussa käydään tiivis pohdinta sukupuoli- ja sukupuolijärjestelmän problematiikasta, esitellään tyttöjen ja poikien koulun historiaa sekä pohditaan sukupuolineutraalin ja *sukupuolisensitiivisen* opetuksen vaikutuksia. Lopuksi myös esitellään sukupuolisensitiiviseen opetukseen liittyen tyttö- ja poikapedagogiikkaa.

3.1 Kahden eri sukupuolen koulu

Sukupuoli ei ole helposti määriteltävä kategoria tai ominaisuus, vaikka voimmekin erottaa näkyvästi kaksi eri sukupuolta. Toisaalta voidaan antaa selkeät ominaisuudet miehelle ja naiselle biologisesti ja psykologisesti, ja toisaalta voidaan taas nähdä sosiaalisia, taloudellisia, kulttuurisia ja poliittisia ominaisuuksia ja mahdollisuuksia, jotka yhdistyvät miehenä ja naisena olemiseen (Euroopan komission julkaisu 2010, 15) ja joita on vaikeampi määrittää (lähde). Tällä hetkellä voidaan erottaa kansainvälisesti kaksi eri sukupuolen käsitettä: *sex* ja *gender*. Käsitettä *sex* käytetään, kun puhutaan biologisesta sukupuolesta, johon synnyttään, kun taas edellisen ohelle vakiintunut *gender* määrittää sukupuolta sosiaalisesti (Francis 2006, 11–12). *Gender* nähdään *sexin* päälle rakentuvana sukupuolen tekemisenä, vaikka tosin viime vuosikymmeninä joidenkin feministien keskuudessa on alettu puhua myös siitä, miten *sex* olisikin *genderin* tuottamaa (Renold 2005, 2). Heidän mielestään sukupuoli on siis jotain sosiaalista tekemistä ja esitystä, joka ohjaa ihmistä vakiintuneisiin sukupuolten jakoihin.

Miten sitten tutkia sukupuolten välisiä eroja, jos itse sukupuolen määrittäminen on haastavaa? Onhan paljon heitäkin, jotka kieltävät lähes täysin sukupuolelle ominaiset sisäsyntyiset luonnolliset ominaisuudet (Ks. Esim. Renold 2005, 2-3; Francis 2006, 13), jolloin sukupuolisuus nähdään vain yhteiskunnassa vallitsevan sukupuolijärjestelmään asettumisen tuloksena, kuten Ojala, Palmu & Saarinenkin (2009, 17) artikkeleissaan pohtivat. Tässä tutkimuksessa nojaututaan kuitenkin tutkimustietoon, joka vahvistaa, että on olemassa luonnollisia ominaisuuksia, jotka määrittyvät sen mukaan, kumpaan sukupuoleen olemme syntyneet (mm. Jacobs ym. 2002, Baron-Cohen 2004, Hyde 2005, Lenroot ym. 2007). Samalla kuitenkin tunnustetaan, että sukupuolen määrittämisessä voidaan erottaa huomattaviakin rakennelmia, jotka tulee haastaa ja kyseen-

alaistaa, kuten Francis (2006, 14) perustellusti tuo esiin. Tunnustetaan myös, että sukupuoli rakentuu sosiaalisesti ja sukupuoliroolit ovat vahvasti yhteiskunnassa rakentuneita, joita toisinnetaan esimerkiksi kouluissa siten, että yleistämme poikien olevan riehakkaita ja tyttöjen heikkoja (Mm. Renold 2005, 3). Liioittelevien sukupuolierojen kustannukset voivat olla hyvinkin ikäviä. Hyde (2005) mainitsee seurauksia liioittelevista sukupuolieroista. Tällaisia ovat esimerkiksi niiden stereotyyppien vahvistaminen, että nainen on luontaisesti hoitaja ja miehiltä puuttuu hoitovietti. Naisia voidaan esimerkiksi arvioida ”koveimmalla kädellä” heidän käyttäytyessä odottamattomalla tavalla, koska heiltä odotetaan tiettyä hoivaajan otetta. Pojatkin saattavat jäädä stereotyyppisten oletusten jalkoihin, esimerkiksi itsetunnossa, jossa usein ajatellaan tytöillä olevan enemmän ongelmia. Tällöin tuki, joka kuuluisi molemmille sukupuolille, painottuu tytöille, ja pojat jäävät ilman tukea. (Hyde 2005, 586–590) Tunnustetaan siis, että esimerkiksi tällaisten stereotyyppien tähden ei naisten ja miesten sekä tyttöjen ja poikien kohdella ja mahdollisuudet ole tasa-arvoista. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on kuitenkin jo edellä mainittu toteamus, että on olemassa kaksi toisistaan eroavaa sukupuolta sekä se, että sukupuolesta on puhuttava. Vaarana sukupuolesta puhuttaessa on, ettei eroja uskalleta esittää juuri eroavaisuuksien esiintuomisen riskien tähden, jolloin sokeudutaan eroille.

On tärkeää selvittää, mitä ylipäättään ovat poikien ja tyttöjen eroavaisuudet. Tämän jälkeen on tunnistettava, mitkä eroista ovat sosiaalisesti rakentuneita ja miten niitä voisi muuttaa niin, että kummallakin sukupuolella olisi yhdenmukaiset mahdollisuudet. Tämän lisäksi on kuitenkin tunnistettava, mitkä ovat synnynnäisiä erityisesti pojille tai tytöille ominaisia piirteitä, jotka tulee taas huomioida opetuksenjärjestämisessä, jotta jälleen päästäisiin siihen, että tuetaan heidän kasvuaan yhtäläisiin mahdollisuuksiin.

3.2 Kohti tytöille ja pojille tasa-arvoista koulua

Tässä alaluvussa pohditaan tämänhetkisen koululaitoksen näennäistä ja todellista tilaa liittyen sukupuolisen tasa-arvon toteutumiseen. Sukupuolineutraalisuuden tilalle ehdotetaan *sukupuolisensitiivisyyttä*, jota onkin alettu monilla eri tahoilla suosittamaan.

3.2.1 Tasa-arvoisuus nyt

Viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista. (5 § 17.2.1995/206: Tasa-arvon toteuttaminen koulutuksessa ja opetuksessa)

Vaikka edellä mainittu tasa-arvolain kohta ei suoranaisesti koske perusopetusta, jonka tasa-arvosta määritellään perusopetuslaissa, heijastaa se sitä tilaa, mihin tulisi pyrkiä. Naisilla ja miehillä tulee olla samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen. Myös Euroopan komission (Euroopan komission julkaisuja 2010) mukaan Euroopan unionin lainsäädännössä miesten ja naisten on saatava työhönsä liittyen yhdenmukaista palkkaa ja samoja etuuksia. Viime vuosina EU-maissa naisten työllisyyden määrä on ollut nousussa, mutta se pysyttelee edelleen alhaisempana kuin miesten, vaikka naiset taas edustaa enemmistöä opiskelijoissa ja yliopistoista valmistuneissa. Naiset ansaitsevat edelleen noin 17 prosenttia miehiä vähemmän työtunnilta ja ovat edelleen alhaisesti edustettu elinkeino- ja poliittisilla päätöksentekoaikavälillä, vaikka heidän osuus on kasvanut vuosisadan aikana. Jaottelu perheen sisäisissä vastuissa on edelleen hyvin eriävä miesten ja naisten välillä. Köyhyyden riski on suurempi naisilla kuin miehillä. Naiset ovat pääasiallisia uhreja sukupuoleen perustuvassa väkivallassa, ja naiset ja tytöt ovat alttiimpia joutumaan ihmiskaupan uhriksi. (Euroopan komission julkaisuja 2010, 18–19) Tasa-arvo ei siis ole päässyt toteutumaan Euroopassa eikä Suomessa, vaikka toisaalta koulu on ollut yhteneväinen naisille ja miehille jo kauan. Vai onko koulu yhtenäinen? Mitä yhtenäisyys oikeastaan on?

3.2.2 Erilliskouluista sukupuolineutraalisuuteen

Tällä hetkellä koululaitoksemme on, ainakin näennäisesti, yhtäläinen tytöille ja pojille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) mainitaan eri sukupuolet muutaman otteeseen korostaen yhtäläisiä oikeuksia ja velvollisuuksia. Samalla kuitenkin mainitaan, että opetuksessa tulee ottaa huomioon tyttöjen ja poikien väliset kehityserot.

Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. (POPS 2004, 14.)

Oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon. (POPS 2004, 19.)

Koululaitoksen tehtävänä on siis tarjota tasa-arvoiset mahdollisuudet ja velvollisuudet, mikä toteutetaan tytöille ja pojille yhteisessä ja yhtäläisessä koulussa. Matka yhteiseen kouluun on ollut kuitenkin pitkä. Jauhiainen (2009) kirjoittaa, että vuonna 1891 aloitti ensimmäinen kunnallinen yhteiskoulu Hangossa, ja vasta 1970 hyväksyttiin yhteiskasvatus viralliseksi ja ainoaksi koulumuodoksi. Koululaitos oli vielä hieman yli sata vuotta sitten avoimen erotteleva ja dualistisesti rakentuva, joka sittemmin monien eri vaiheiden kautta on muuttunut näennäisesti sukupuolineutraaliksi järjestelmäksi. (Jauhiainen 2009; 102, 113–114) Erillisopetusta puolustettiin muutosvaiheissa muun muassa tyttöjen ja poikien erilaisilla luonteilla sekä siveellisillä haitoilla, joita voisi tulla tyttöjen ja poikien olemisesta samassa luokkahuoneessa. Sen hetkistä erillisopetusta kritisoitiin sen naiskäsityksen tähden samalla nousten korostamaan naisen oikeutta sivistykseen hänen itsensä vuoksi eikä vain välillisesti puolisona, äitinä ja naisena (Wilkama 1938, 137–146). Tyttökoulut kun tuolloin valmistivat tyttöjä aivan erilaisiin tehtäviin kuin poikia. Tyttöjen ja poikien koulujen katsottiin siis olevan sisällöltään niin erilaiset, että tyttöjen mahdollisuudet olivat huomattavasti poikia pienemmät. (Jauhiainen 2009, 111–112.) Koululaitoksen uudistuksella oli hyvät perusteet ja suuri tarve tasa-arvon saavuttamiseksi.

1800-luvun lopulla yhteiskasvatus nähtiin pedagogisena uudistusaatteena, joka vaatisi erityistä sukupuolen huomioivaa pedagogiikkaa (Jauhiainen 2009, 127). Oltiin siis saman kysymyksen äärellä kuin tässä tutkimuksessa. Sysiharjun (1985; 25,32) mukaan yhteiskasvatuksen yleistyttyä pedagoginen problematiikka kuitenkin unohtui eikä sukupuolta enää nähty tärkeänä yhteisessä luokka- ja kouluyhteisössä. Mentiinkö tässä siis vikaan niin, ettei oikea tasa-arvo päässyt kehittymään? Jauhiainenkin pohtii samaa tuodessaan esille, miten sukupuolineutraalisuus tuli tämän muutosprosessin aikana ihanteeksi. Se on saattanut osaltaan johtaa siihen, että herkkyys eri sukupuolten havainnointi- ja oppimistavoille sekä mielenkiinnon kohteille on tullut haastavaksi (Jauhiainen 2009, 127).

Tasa-arvoideologia, josta on tullut ihanne ja tavoite yhteiskunnassa, on siis löytänyt paikkansa. Kristiina Lampela toteutti vuonna 1995 tutkimuksen, jossa hän selvitti opettajien, rehtorien ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä tasa-arvon toteutumisesta ja sukupuolineutraalisuudesta koulussa. Tutkimuksen mukaan tasa-arvotavoite koulutuksessa nähtiin itsestäänselvyytenä, jota ei tarvitse sen enempää erikseen pohtia. Oppi-

laitoksille tyypillistä oli vuonna 1995 sekä sukupuolineutraalisuus että sukupuolisokeus. Sukupuolen ymmärtämisessä näytti olevan kaksi tasoa: periaatteellinen ja toiminnan taso, jotka eivät useinkaan kohdanneet. Tasa-arvoisuuden tiedettiin olevan ihanne ja tavoite, johon ajateltiin yleisesti pääsevän sillä, ettei sukupuolisuuudesta puhuta. Tasa-arvoinen kohtelu ymmärrettiin tyttöjen ja poikien tasavertaisena ja tasapuolisena kohteluna, joka nähtiin joskus myös kohtelun samanlaisuutena. Samaan aikaan toiminnan tasolla kuitenkin sukupuolet saivat selvästi erilaisia merkityksiä, jolloin toteutui sukupuolisokeus. Osa toimijoista ymmärsi kuitenkin tasa-arvon tarkoittavan tyttöjen ja poikien fysiologisten ja psyykkisten erojen huomioimista, jolloin myös opettajien sukupuolilähtöisyys tulee huomioida. (Lampela 1995; 6, 68–73.)

Jo 80-luvun lopulla alettiin huomata, ettei sukupuolineutraalisuus tuota suinkaan tasa-arvoisuutta, sillä mikäli sukupuolta ei oteta huomioon tietoisesti, vaikuttaa se opettajan ajatteluun tiedostamatta (Lampela 1995, 7). Yhteinen koulu ei ole luonutkaan tasa-arvoista yhteiskuntaa, kuten on nähtävissä Euroopan komission tuloksista (Euroopan komission julkaisuja 2010, 18–19). Naisten asema on monessa mielessä miehiä heikompi, mutta miehet, tai oikeastaan pojat, tuntuvat taas menestyvän ja viihtyvän koulussa paljon huonommin. Yhteenvedonä näyttäisi siltä, että työ tasa-arvoisuuden edistämiseksi ei ole oikein onnistunut. Ei voida kuitenkaan sanoa, että työ olisi mennyt hukkaan. Onhan luotu nyt puitteet sille, että tasa-arvoisuutta voidaan toteuttaa. Voidaan kuitenkin todeta, että useita toimijoita vaivaa sukupuolineutraalisuudeksi luultu sukupuolisokeus. Reisbynkin (1998, 32) mukaan sukupuolineutraali koulu onkin sukupuolisyrittävä koulu, koska se sulkee silmänsä sukupuolten eroilta.

3.2.3 Kohti sukupuolisensitiivisyyttä

Niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin on alettu huomioida sukupuolineutraalisuuden ongelmaa, ja sitä, että tarve sukupuolisensitiivisille lähestymistavoille koulussa on suuri (Esim. Hascher & Hagebauerin 2010, 229–230). Pohjoismaissa ja Suomessa kehitykseen ovat vaikuttaneet muun muassa monet eri projektit ja työryhmät. Jo 1990-luvun puolivälissä Lampela (1995, 7) mainitsee, että tasa-arvon saavuttamisen keinona on entistä useimmin alettu keskustella tyttöjen ja poikien ajoittaisesta erillisopetuksesta. Samoihin aikoihin pohjoismaisena yhteistyönä toteutettiin NORD-LILIA -projekti, josta kerrotaan Arnesenin (1998) toimittamassa teoksessa *Eroja ja yhtäläisyyksiä*. Projektin tavoitteena oli kehittää ja löytää sellaisia työtapoja, jotka edistävät tyttöjen ja poikien

välistä tasa-arvoa. Projektiin kuului yhteensä 62 hanketta eri Pohjoismaissa koskien 37 eri yliopistoa ja korkeakoulua sekä 21 koulua ja päiväkotia (Arnesen 1998, 8-9). 1990-luvulla tehty työ tuotti tulosta, mutta hitaasti. Suomessa tasa-arvolain uudistuksen jälkeen vuonna 2005 Opetushallitus julkaisi oppaan tasa-arvotyölle, jossa myös mainitaan, miten on alettu myöntää sukupuolisensitiivisen ajattelutavan oikeutusta (Opetushallituksen opas oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelman laadintaan 2005, 28). Ollaan tultu siis siihen, että myös päättäjien tasolla ongelma ymmärretään ja sukupuolisensitiivisyyttä suositellaan.

Opetushallituksen oppaassa määritellään hyvin, mitä termillä tarkoitetaan koulutuksen saralla. Kun puhutaan sukupuolisensitiivisyydestä koulutuksessa, tarkoitetaan sillä taitoa tunnistaa miesten ja naisten (poikien ja tyttöjen) tarpeiden ja viestintätapojen erilaisuutta, havainnoida sukupuoli-identiteetin rakentumista sekä havaita epätasa-arvoista kohtelua tai rakenteita. Opetuksessa lähtökohtana on havainto, että sukupuoli on muutakin kuin biologiaa. Se on myös yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konstruktio, jota vasten jokainen tyttö ja poika kasvaessaan itseään peilaa. (Opetushallitus 2005, 25.) Reisby (1998, 15) puhuu *sukupuoliherkstä pedagogiikasta*, joka tarkoittaa sellaista pedagogista ajattelua ja käytäntöjä, joissa otetaan huomioon oppilaiden keskinäisen erilaisuuden lisäksi myös erityisesti se, että sukupuoli erottelee. Tässä tutkimuksessa käytetään selvyiden vuoksi käsitteen 'sukupuoliherkkä' tilalla yhtenevää käsitettä 'sukupuolisensitiivinen', joten pedagogiikasta puhuessa puhutaan *sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta*.

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan lähtökohtana ovat tasa-arvo ja tietoisuus eroista (Reisby 1998, 29). Avainasemassa pedagogiikan toteuttajina ovat opettajat ja koulu. Tasa-arvon edistäminen koulussa edellyttää työtä yksittäisten opettajien sukupuolisensitiivisyyden kehittämisessä. Tähän kuuluu oman toiminnan, asenteiden ja eri sukupuolia kohtaan olevien ennakkoluulojen kriittinen tarkastelu ja tarpeellisten muutosten tekeminen omassa opetuksessa ja käytöksessä. (Lampela 1995, 5; Reisby 1998, 29.) Hyvin paljon on kyse mielikuvien ja stereotyyppien tarkastelusta. Erilaisia mielikuvia ja stereotyyppiä työistä ja pojista tietynlaisina on syytä tarkastella kriittisesti. Bredesen (2004, 34) esittää mielenkiintoisen esimerkin yhdestä tällaisesta mielikuvasta, joka on peräisin päiväkodista. Esimerkin mukaan tyttöjä helposti pidetään vastuuntuntoisina, joiden leikin voi keskeyttää vastuutehtävillä, kun taas pojat ovat vastuuttomia, joita ei kannata häiritä (Emt. 34). Sukupuolitietoisuuden ongelmaksi saattaa tulla se, että kiinnitetään huomiota vain toiseen sukupuoleen toisen jäädessä huomiotta. Tällöin

tarvitaan yhdenvertaisuuden ohjelmia, jotka antavat etuoikeuksia kummallekin sukupuolelle (Skelton 2001b, 172–179).

3.3 Yksi ratkaisumalli: Tyttö- ja poikapedagogiikka

Yksi tapa toteuttaa sukupuolisensitiivistä opetusta on *tyttö- ja poikapedagogiikka*, joka tarkoittaa pedagogiikkaa, jossa erityisesti huomioidaan tyttöjä tai poikia. Tässä kohden on paikallaan ensin hieman valottaa, mitä itse *pedagogiikka* tarkoittaa. Nykykielenkäytössä pedagogiikka sisältää Atjosen ym. (2008, 20) mukaan monia merkityksiä. Pedagogiikan voi yleisesti määritellä kuitenkin opetus- ja kasvatustyön perusteluksi ja käytännön toiminnaksi. Koulupedagogiikka koskee erityisesti opettajaa, ja Atjonen ym. tarkentaa koulupedagogiikan käsitettä peruskoulupedagogiikalla, joka *tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti*. (Atjonen ym. 2008, 20–21.) Tässä tutkimuksessa pedagogiikkaa käytetään juuri peruskoulupedagogiikan määritelmän mukaisesti kuvaamaan opettajan valitsemia toimenpiteitä. Sukupuolisensitiivisenä pedagogiikkana voidaan siis käyttää tyttö- ja poikapedagogiikkaa. Sekä Kruse (1998) että Olafsdottir (1998) kertovat yhden poika- ja tyttöpedagogisen opetusmuodon olevan tyttöjen ja poikien jakamisen kokonaan tai osittain erillisryhmiin. Tyttöpedagogiikkaa toteutetaan tyttöryhmissä ja poikapedagogiikkaa poikaryhmissä. Jaosta huolimatta myös yhdessäoloaikaan kiinnitetään erityistä huomiota. (Kruse 1998, 35; Olafsdottir 1998, 51–52.)

Tyttö- ja poikapedagogiikkaa perustellaan muun muassa poikien ja tyttöjen erilaisilla kehitysvaiheilla ja psykologisilla selityksillä (Ks. Esim. järjestöjen *Girls' School Association* sekä *National Association for Single Sex Public Education* kotisivut). Erillisopetuksen perusteena yhteiskoulussa Kruse (1998) muistuttaa, että erityisesti latenssivaiheessa (6-12-vuotiaana) tulisi olla mahdollisuus poika- ja tyttöryhmiin jakamiseen, koska kummallakin sukupuolella on omat pyrkimyksensä ja kehitysvaiheensa, jossa erityisesti tarvittaisiin oman sukupuolen läsnäoloa. Tyttöille tärkeää on intimitetin, läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden luomisen kokemus, kun pojille taas keskeistä on itsenäiseksi tuleminen eron osoittamisella. Erityisesti poikien latenssivaiheen kehityksen tähden erillisryhmät on perusteltuja. Kun pojan haavoittuvaa sukupuoli-identiteettiään uhkaa tyttöjen edustama intimiteettiys, ei tyttöjä vastaavasti psykologi-

sessä mielessä uhkaa se, mitä pojat edustavat. Tyttöjen sukupuoli-identiteettiä samassa kehitysvaiheessa uhkaa enemmänkin ne muodot, joita poikien sosialisointien eron ilmaukset saavat patriarkaalisessa, seksististen normien kulttuurissa. Pojat kilpailevat keskenään poikayhteisön statuksista ja hierarkkisesta järjestyksestä, jolloin tytöt usein joutuvat tällaisen markkeeraamisen yleisöksi, mikä taas ei edistä tyttöjen osallistumista. (Kruse 1998, 36–37.)

Suomessa on tehty erilaisia tyttö- ja poikapedagogisia kokeiluja. Esimerkiksi Tampereella Olkahisen koululla kokeiltiin lukuvuonna 2006–2007 tyttö- ja poikaluokkia ensimmäisellä luokalla. Johtoajatukseksi oli, että opetusmateriaalit, kuvat, kertomukset ja aiheet valittiin pojille poikien kiinnostuksen ja tytöille tyttöjen kiinnostuksen mukaan. Opettajien arvion mukaan tyttöjen itsetunto ja rohkeus osallistua työskentelyyn, opetukseen ja ilmaisutaidollisiin tilanteisiin kasvoi merkittäväksi heidän saadessa harjoitella taitojaan ilman poikien seuraa. Pojat taas saivat hyviä oppimistuloksia kokeilun aikana. Kokeiluluokan pojat olivat keskimääräistä valmiimpia ottamaan haasteita vastaan kokeilun aikana. (Rangell 2009, 88–89.)

Tytöt ja pojat eroavat paljolti itsetunnolta eri oppiaineissa. Monet tutkimukset (Ks. Jacobs ym. 2002) osoittavat, että poikien ja tyttöjen itseluottamuksessa eri aineisiin liittyen on huomattavia eroja. Eroavaisuudet kasvavat myös ”kyky-uskossa” ja säilyvät läpi kouluajan (Jacobs ym. 2002, 511). Tietyissä aineissa voidaan siis saada selkeitä etuja jo pelkän ryhmäajan avulla. Muun muassa musiikissa, äidinkielen tietyissä osa-alueissa ja käsitöissä jakaminen erillisryhmiin voi saada aikaan positiivisia toimintoja. Musiikin tunnilla esimerkiksi tytöt uskaltavat helpommin soittamaan rumppuja, kun he ovat keskenään. Pojilta saattaa esimerkiksi äidinkielen luovuutta vaativissa tehtävissä unohtua tytöille esittäminen, kun ollaan pelkästään poikaryhmässä. Käsitöiden tunnit ovat varsinkin tytöille hyvin sosiaalinen ympäristö, jolloin käsitöitä tehdessä voidaan puhua samalla hyvin henkilökohtaisista asioista. (Rangell 2009, 90.)

Tyttö- ja poikapedagogiikka ei suinkaan rajoitu vain eri sukupuolen mukaiseen ryhmäjako. Ryhmäajan jälkeen on tärkeää, että ryhmissä myös toteutetaan opetusmenetelmää, joka sopii kyseiselle sukupuolelle. Myöhemmin näitä menetelmällisiä painotuksia voi kääntää pääläelleen, ja opettaja voi luoda ryhmälleen myös itse kehittelemiään sovelluksia (Rangell 2009, 91). Poikien kanssa opetusta voi rytmittää eri tavalla (pitää useammin lyhyitä taukoja), tehdä erilaisia harjoituksia, joissa poikia rohkaistaan kertomaan tunteistaan sekä kehittää heidän vuorovaikutustaitojaan ja kirjoitustaitojaan. Tyttöjen kanssa voi keskittyä erityisesti kuulluksi tulemiseen ja mielipiteiden

ilmaisuun sekä itsetunnon kehittämiseen. (Berge 1998, 68–69.) Pojille on hyvä antaa myös vastuutehtäviä, joita usein annetaan enemmän tytöille. Näin voitaisiin ehkäistä myös vääränlaisen maskuliinisuuden kasvua. Kouluissa vallitsee Reayn (2003) mukaan usein maskuliinisuuden ongelma. Alakoulussa suosittua maskuliinisuutta on kapinallinen maskuliinisuus, mikä johtuu usein epäoikeudenmukaisuuden kokemuksesta. (Reay 2003, 163) Jos siis luokassa toimisi oikeudenmukainen kohtelu, voisi myös pojat kasvaa oikeassa maskuliinisuudessa.

Reay (2003) mainitsee kelpoisia käytäntöjä, joita myös tämän tutkimuksen interventio-osassa toteutetaan. Tyytymättömyyden taklaamiseksi hyvinä keinoina hän mainitsee vallan siirtämisen oppilaille sekä yhteistyöllisen, reflektiivisen ja demokraattisen työskentelytavan toimeen panemisen. Hänen mielestään on hyvä aloittaa ottamalla selvää luokan 'the gender state of play' eli ottaa esille sukupuolisuus puheissa ja keskusteluissa sekä itse selvittää oppilaiden käsityksiä. (Reay 2003, 160–161.) Usein opettajalla on eri käsitys sukupuolisuuden asemasta luokassa. Asian ottaminen keskusteluun voi avata aivan uusia näkökulmia.

Tyttö- ja poikapedagogiikan toteuttamisesta on saatu paljon positiivisia kokemuksia ja tuloksia. Esimerkiksi 1990-luvulla toteutetun pohjoismaisen tutkimus- ja kehittämisprojektin NORDLILIA:n hankkeissa nähtiin monia hyviä tuloksia (ks. lisää Arnesen 1998). Oppilaat olivat tyytyväisiä erillisryhmiin, pojat viihtyivät ja konfliktit heidän välillään vähenivät. Tyttöjen ryhmissä erilaisuuden sietäminen lisääntyi, ujut ja vetäytyvät uskaltautuivat esittämään mielipiteitään sekä aktiivisuus ylipäättään lisääntyi. Kumpienkin ryhmissä oltiin tyytyväisiä vaikutusmahdollisuuksiin. Pojat kokivat tulensa otetuksi vakavammin ja saaneensa enemmän hyväksyntää. He myös huomasivat hyötyneensä tyttöjen kustannuksella tunneilla. (Kruse 1998,35–49; Berge, 1998 63–74.)

Tyttö- ja poikapedagogiikassa on luonnollisesti omat ongelmansa ja haasteensa. Joissain aineissa jako saattaa lisätä stereotypistä ajattelua. Leinosen (2005) mukaan esimerkiksi poikien ja tyttöjen ollessa tekniikan tunneilla eri ryhmissä, saattaa poikien asenteisiin ja käsityksiin tytöistä tekniikan osajina jäädä vääristynyt kuva. Saattaa olla myös, että poikaryhmissä hiljaisempi älyllisesti hyvin lahjakas poika jää varjoon. (Leinonen 2005, 41.) Vaarana tyttö- ja poikapedagogiassa on myös se, että vallalla olevia stereotypioita vain toistetaan ja vahvistetaan. Poikien kohdalla voivat vastaan tulla myös työrauhakysymykset (Leinonen 2005, 46) - miksei tietysti työlläkin. Krusen (1999, 43) tutkimuksessa poikien taipumus kilpailuun ja hierarkioiden muodostamiseen tuli selkeämmin esiin erillisryhmässä.

Näyttäisi siltä, että tyttö- ja poikapedagogiikan avulla päästäisiin käsiksi moneen ongelmaan. Tämän tutkimuksen yhtenä teemana on selvittää, voisiko tyttö- ja poikapedagogiikka antaa eväitä suomalaisten tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyden lisäämiseksi. Oletuksena on, että sukupuolisensitiivinen opetustapa ja tyttö- ja poikapedagogiset käytännöt lisäävät sekä tyttöjen ja poikien viihtyvyyttä. Tässä tutkimuksessa tyydytään kuitenkin vain raapaisemaan pintaa. Ensin on selvitettävä, millaisista tekijöistä kouluviihtyvyys koostuu oppilaiden kohdalla ja onko tyttöjen ja poikien kohdalla nähtävissä eroa. Aihetta lähetystään yhden koulun kuudesluokkalaisille tehdyn tapaus-tutkimuksen kautta, jotta saataisiin syvempi käsitys asiasta. Tutkimuksen tarkoituksena onkin lisätä omaa ymmärrystä ja tietämystä asiasta sekä nostaa aihe keskusteluun. Seuraavassa luvussa esitellään tämän tutkimuksen tarkat tutkimuskysymykset.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Miten kyseisen koulun 6.- luokkalaiset viihtyvät koulussa?
2. Mitkä tekijät säätelevät eniten koulun 6.- luokkalaisten kouluviihtyvyyttä? Onko poikien ja tyttöjen kouluviihtyvyyteen vaikuttavissa tekijöissä eroavaisuuksia?
3. Onko tutkimuksen aikana oppilaiden kouluviihtyvyydessä nähtävissä muutosta? Voisiko tästä muutoksesta jokin osa liittyä sukupuolisensitiiviseen kokeiluun/ Millaisia mahdollisuuksia sukupuolisensitiivinen kokeilu mahdollistaisi kouluviihtyvyyden lisäämiselle?

5 TUTKIMUKSEN SUHDE TIETOON JA METODOLOGIAAN

Tutkimuksen tekemisessä on tärkeää pohtia, mitkä ovat tutkimuksen tietoteoreettiset lähtökohdat sekä millaisin metodologisin valinnoin päästään mahdollisimman lähelle ilmiötä. Tässä luvussa pohditaan, miten tässä tutkimuksessa on päädytty valitsemaan tietyt lähtökohdat ja menetelmät sekä esitellään käytetyt menetelmät.

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tietoteoreettisesti on pohdittava, mitkä ovat epistemologiset, ontologiset ja antropologiset lähtökohdat. Toisin sanoen, mitkä ovat ne käsitykset saatavasta tiedosta, käsitykset todellisuuden luonteesta ja asioiden olemassaolosta sekä ihmiskäsitykset, joilla tätä tutkimusta lähdetään toteuttamaan. Tässä tutkimuksessa noudatetaan konstruktivistista tietokäsitystä, joka useimmiten on kasvatustieteen tutkimuksen lähtökohtana (Ks. Esim. Koskela 2009, 106; Kujala 2006, 169; Kiili 2012, 14), vaikka tutkimuksessa tunnustetaan itse konstruktivismiin todellisuuskäsityksen ongelma. Konstruktivismissa uskotaan ihmisen kykyyn rakentaa itse oma todellisuutensa (Miettinen 2000, 276). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen sisältää aina jonkin uuden rakentamista vanhan tietoaineksen päälle (Puolimatka 2002, 21). Konstruktivismiin ongelma on kuitenkin sen tieto- ja todellisuuskäsityksessä, josta toisaalta kaikki kuitenkin ponnistaa, eikä sen oppimiskäsityskään ole yleisestä käytöstään huolimatta niin selkeästi määriteltävissä oleva kuin annetaan ymmärtää. (Ks. Puolimatka 2002; 21, 31; Miettinen 2000, 276–277). Tämän tutkimuksen ilmiön tähden on päädytty kuitenkin ajattelemaan konstruktivistisesti. Kouluviihtyvyys ilmiönä rakentuu hyvin monesta eri osa-alueesta, ja jokaiselle oppilaalle kouluviihtyvyys on omanlaisensa rakennelma. Siksi sen myös ajatellaan koostuvan konstruktivistisesti siten, että oppilas itse rakentaa kouluviihtyvyyttä vanhan tietoaineksen päälle. Kouluviihtyvyys ei siis ole ehdoton totuus, jota yritämme selvittää, vaikka toki tutkimusten valossa on nähtävissä paljon yhteneväisiä seikkoja, joiden voidaan sanoa ehdottomastikin vaikuttavan kouluviihtyvyyteen. Jokaisella on kuitenkin yksilöllisiä, luokkakohtaisia ja koulukohtaisia tekijöitä, jotka rakentavat oppilaan oman kouluviihtyvyyden. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään kyseisen koulun kuudesluokkalaisten yhteisesti rakentunutta kouluviihtyvyyttä.

5.2 Tutkimuksen metodologia

Metodologia-sanassa yhdistyvät kreikan kielen sanat *methodos*, polku ja *logos*, yhteen kerätty (Varto 2011, 16). Tässä alaluvussa esitellään, millaisia yhteen kerättyjä menetelmällisiä polkuja tämä tutkimus sisältää. Arvioidaan myös, millä perusteella kyseisiin polkuihin on päädytty. Juha Varto (2009) pohtii artikkelissaan, miksi ylipäätään kannattaa miettiä metodologioita. Hän kertoo hyvän metodologisen pohdinnan auttavan itse tutkijaa saamaan tutkimuksen hallintaansa ja samalla lisää tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Metodologisessa pohdinnassa pyritään osoittamaan, että juuri tällä esitetyllä tavalla voi kysyä ja tutkia tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. (Varto 2009, 13–24.)

5.2.1 Lähestymistapana monimenetelmällisyys

Kouluviihtyvyys tutkimusilmionä tarvitsee lähestymistavakseen sellaisen, jonka avulla ilmiötä päästäisiin lähestymään monitahoisesti. Erityisesti kouluviihtyvyystekijöiden osalta tarvittaisiin sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa, sillä oppilaille on annettava teoriasta ponnistavia vaihtoehtoja, mutta myös on huomioitava, että oppilaat voivat nostaa esiin tekijöitä, joita ei ennalta osata mainita. Tässä tutkimuksessa pyritään samaan selville siis sekä määrää että laatua. Kyseessä ei siis ole puhtaasti määrällinen, *kvantitatiivinen*, tai laadullinen, *kvalitatiivinen*, tutkimus. Tällaisen jaon tekeminen ei muutenkaan välttämättä aina ole mielekäästä, koska kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus voidaan nähdä myös toisiaan tukevinä (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009; 135–136). Tarkoituksena on selvittää määrällisesti, miten koulussa viihdytään. Samoin sekä määrällisesti että laadullisesti pyritään selvittää, millaisia kouluviihtyvyyttä sääteleviä tekijöitä kuudesluokkalaisten vastauksista on löydettävissä. Nämä seikat pyritään saamaan selville kahden kyselylomakkeen avulla, jossa on sekaisin sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Strukturoidut kysymykset analysoidaan luonnollisesti määrällisesti, mutta avoimissa käytetään sekä määrällistä että laadullista analyysitapaa. Tarkoituksena kun on etsiä myös eniten esiintyviä mainintoja. Tällaista metodia, jossa sekoitetaan perinteisiä lähestymistapoja, kutsutaan nimellä *mixed method*.

Teddle & Tashakkori (1998) esittää *mixed methodsin* syntyneen paradigma-sotien tuloksena. Positivismin ja konstruktivismin välillä käydyt ”kvali-kvanti -debatit” päätyivät pragmatismiin syntyyn, jonka suuntaiset teoreetikot ja tutkijat alkoivat

käyttää termiä ”mixed methods”. Lähestymistapa sisältää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia aineksia. (Teddlie & Tashakkori 1998, 4-5). Mixed methods sisältää viisi erilaista ”perhettä” sen mukaan, millaisin prosessein tutkimus toteutetaan. Ensimmäisessä rinnakkain käytetyt kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen metodi vastaavat samaan kysymykseen (*parallell mixed*). Toisessa perheessä toinen metodi seuraa toista ja vaikuttaa toiseen (*sequential mixed*). Kolmannessa perheessä yhden tyyppistä aineistoa analysoidaan kummallakin sekä kvalitatiivisella että kvantitatiivisella tavalla (*converison mixed*) ja neljännen perheen eri vaiheissa voidaan käyttää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista keruumenetelmää ja analyysia (*multilevel mixed*). Viimeisessä perheessä sekoittamista esiintyy kaikissa tutkimuksen vaiheissa (*fully intergrated*). (Teddlie & Tashakkori 1998 15–18, 43; 2009, 151.) Tässä tutkimuksessa käytetään ensimmäistä mallia, jossa tutkimuksen kaikissa vaiheissa käytetään rinnakkain kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää. Aineistonkeruumenetelmänä on sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen ja analyysissa käytetään kumpaakin menetelmää. Tutkimuksen eteneminen seuraa siis ensimmäisen ”perheen” kaavaa (ks. Teddlie & Tashakkori 1998, 15).

Mixed methods on hyödyllinen, kun pelkästään kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen data ei anna täyttä ymmärrystä ongelmaan. Metodien tarkoituksena on siis saada täydempää ymmärrystä ilmiöstä tai ongelmasta, jota tutkitaan. (Creswell 2010). Creswell (2010) kuvailee metodia siten, että kaksi aineistoa tuodaan yhteen mixed method- tutkimuksessa siten, että ne tarjoavat yhden yhteisen äänen ja ymmärryksen ongelmaan. Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan yksi ääni kuuluviin.

5.2.2 Tapaustutkimus toimintatutkimuksellisin ottein

Tämän tutkimuksen lähestymistapa todellisuuteen on tapaustutkimuksellinen, jolloin ei pyritä pääsemään yleistyksen. Puhumme vain yhden koulun kuudesluokkalaisista, jolloin tarkoituksena on pikemminkin päästä tapauksen avulla syvemmälle ilmiöön. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen aineiston kooksi valitaan jokin *yksi*. Tässä tutkimuksessa se on yhden koulun yksi vuosiluokka. Käsiteltävän aineiston pitäisi tapaustutkimuksessa muodostaa kokonaisuuden, tapauksen. Tällöin joudutaan tinkimään yleistettävyydestä, mutta saatetaan saavuttaa jotain syvempää. (vrt. Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 184–185, 194.)

Toimintatutkimuksellisen otteen tutkimukseen tuo pieni interventio-osuus. Tässä tutkimuksessa ollaan samaan aikaan kiinnostuneita sekä ymmärtämään ilmiötä että myös muuttamaan opetusta ja koulua sellaiseen suuntaan, että kouluviihtyvyys kas-

vaisi Suomessa. Toimintatutkimus on tutkimustapa, joka lähtee ajatuksesta, että tiedetään muutosta tarvittavan (Varto 2011, 22). Tässä tutkimuksessa on jo aiemmin perusteltu luvussa 2.4 sitä, miksi muutosta kouluviihtyvyyden suhteen tarvitaan.

Toimintatutkimus ei ole Heikkisen (2007, 36–37) mukaan varsinaisesti tutkimusmenetelmä, vaan lähestymistapa tai asenne. Toimintatutkimus tarkoittaa ajallisesti rajattua tutkimus- ja kehittämisprojektia, jolla pyritään vastaamaan johonkin käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan tai kehittämään jo olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. Se on pienimuotoisimmillaan oman työn kehittämistä. (Heikkinen 2007, 16–19; Metsämuuronen 2000, 28.) Toimintatutkimuksen tehtävänä pidetään todellisuuden muuttamista sitä tutkimalla ja todellisuuden tutkimista sitä muuttamalla (Heikkinen 2007, 36). Toimintatutkimusta tehdään tässä tutkimuksessa interventioon perustuen (vrt. Heikkinen 2007, 27).

Tavoiteltavaa olisi toteuttaa tutkimus, jossa neutraalisti ja ulkopuolisesti voisi selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat sekä poikien että tyttöjen kouluviihtyvyyteen ja miten näitä on mahdollista lisätä. Heikkisen (2007, 27) mukaan tutkijan ulkopuolisuutta ja neutraalisuutta on vaikea toteuttaa, kun tutkimus kohdistuu sosiaaliseen toimintaan. Lisäksi kouluviihtyvyyteen vaikuttaa niin moni eri tekijä. Jokaisen yksilön kohdalla kouluviihtyvyys muodostuu omista tekijöistä, joten on ehkä mahdoton saada kovin yleistettävää tietoa. Siksi onkin sukellettava siihen yhteisöön, jossa lapset elävät. Kurt Lewin on sanonut, että ”jos haluat ymmärtää jotakin, yritä muuttaa sitä.”

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksellinen osuus toimii pikemminkin peilinä aineistolle, joka saadaan kyselyjen perusteella, eikä sinänsä täytä kaikkia toimintatutkimuksen kriteereitä. Sen tavoitteena on toki myös lisätä keskustelua ja saada aikaan muutosta kouluviihtyvyydessä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA KÄYTETYT MENETELMÄT

6.1 Aineistonkeruu

Tapaustutkimukselle on tyypillistä käyttää useita eri tiedonhankinta menetelmiä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194). Koska tapauksena on koko kuudes vuosiluokka, olisi työlästä kysyä tekijöitä haastatellen jokaista. Lisäksi, tutkimuksessa halutaan myös selvittää, miten oppilaat määrällisesti viihtyvät. Tässä tutkimuksessa päätiedonhankintamenetelmänä toimii täten kysely, joka sisältää moniulotteisia kysymyksiä, sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tutkimuksessa toteutetaan kaksi kouluviihtyvyysskyselyä, joista ensimmäinen painottaa kouluviihtyvyystekijöiden selvittämistä sekä toteutettavaan interventioon tarvittavan tiedon saamista. Toinen kouluviihtyvyysskysely kokoaa yhteen intervention kokemuksia, pyrkii syventämään kouluviihtyvyystekijöitä, joista on tutkimuksen kuluessa noussut tarve lisäselvitykseen, sekä mittaa, onko tapausluokassa tapahtunut minkäänlaista muutosta intervention aikana ja onko muutos ollut erilaista kuin muilla luokilla. Kummassakin selvitetään myös, miten hyvin oppilaat viihtyvät koulussa.

Kouluviihtyvyysskysely 1 (liite 1a) on rakennettu teoria-aineiston pohjalta käyttäen Juvosen (2008) ja Soinisen (1989) kouluviihtyvyystekijöiden, Ireson & Hallamin tutkimuksen, Hämeenlinnan normaalikoulun kouluviihtyvyysskyselyn (Hakala & Olkkola 2006), THL:n kouluterveyskyselyn (2011) ja WHO:n koululaistutkimusten antamia apuja. Kysely ei suoraan noudata minkään yksittäisen, olemassa olevan kyselyn mallia, vaan siinä yhdistyvät limittäin tutkimuskysymyksien viitoittamat kysymykset sekä projektiopintoja varten kerättävä informaatio. Lisäksi kysymykset on muokattu tapaustutkimukseen sopiviksi.

Kyselyllä pyritään selvittämään kokonaisvaltaisesti kouluviihtyvyyteen liittyviä tekijöitä sekä myöhemmin esiteltäviin projektiopintoihin liittyen sitä, miten oppilaat kokevat sukupuolisuuden koulussa. Kouluviihtyvyyttä (tutkimuskysymys 1) mitataan kysymyksien 2, 6 ja 16 avulla. Kouluviihtyvyystekijöitä (tutkimuskysymys 2) selvitetään erityisesti kysymyksien 3-5, 7, 9, 10, 11 ja 17 avulla. Osa kysymyksistä on tarkoitettu avuksi intervention toteutukseen, joka toteutetaan projektiopintojen yhteydessä. Näin ollen osa taustakysymyksistä sekä kysymykset 1, 8, 12–15 ja 18–19 eivät

suoranaisesti liity tutkimuskysymyksiin, mutta niitä voidaan käyttää analysoidessa, jos ne antavat lisäinformaatiota. Kysely sisältää sekä avoimia että valmiit vaihtoehdot sisältäviä strukturoituja kysymyksiä, jotta saadaan mahdollisimman kattava kuva kouluviihtyvyystekijöistä.

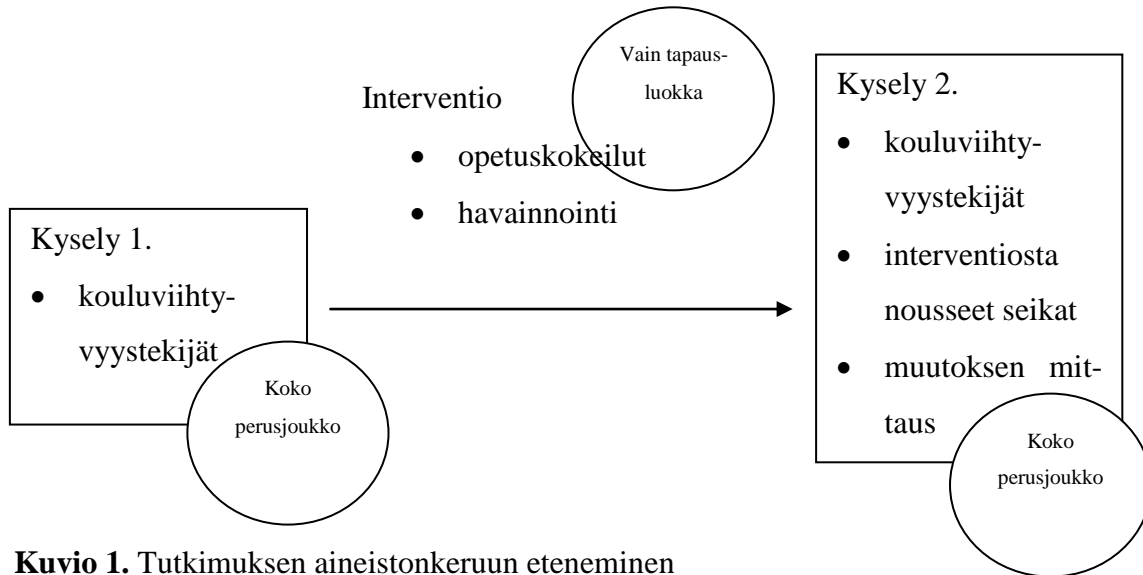
Kouluviihtyvyysskyselyssä 2 (liite 1b) kysymykset 1-9 on tarkoitettu koko perusjoukolle ja kysymykset 10-16 vain tapausluokalle. Kysely sisältää kolme kysymystä (1-3), jotka ovat täysin samoja kuin kyselyssä 1, ja näiden avulla on tarkoitus mitata mahdollista muutosta kouluviihtyvyydessä (tutkimuskysymys 3). Kysymyksellä 4 selvitetään vielä sanallisesti, onko muutosta tapahtunut ja jos on, niin millaista. Kouluviihtyvyystekijöitä selvitetään syventäen kysymyksillä 5-9. Kysymyksien 11, 13-15 avulla haetaan selvyyttä, voiko sukupuolisensitiivinen kokeilu selittää osaltaan mahdollista muutosta. Loput kysymykset 10, 12, 15 ja 16 liittyvät toteutettuun projektiin eivätkä näin ollen suoranaisesti liity tutkimuskysymyksiin.

Kolmivaiheisen aineistonkeruun toisena osana toteutetaan *interventio* eli väliintuloprojekti, mikä tuo toimintatutkimuksellisen otteen mukaan. Interventio suoritetaan osana luokanopettajakoulutuksen Syventäviä projektipintoja (LUOKS15). Tarkoituksena on kyselyn 1 ja havainnoinnin perusteella pitää tunteja, joissa toteutetaan tyttö- ja poikapedagogisia käytänteitä. Intervention tavoitteena on ensisijaisesti hakea selvyyttä kolmanteen tutkimuskysymykseen sekä myös syventää kyselyistä saatavaa informaatiota ja itse tutkimusilmiötä. Interventio koostuu opetettavien tuntien suunnittelusta ja niiden toteutuksesta. Projektiin kuuluu opetusta 6c- luokalle; sekä koko ryhmälle että jakoryhmille. Olennaisena ajatuksena projektissa on kokeilla sukupuolisensitiivistä opetusta jakamalla luokka poika- ja tyttöryhmiin, ja tämän perusteella saada selville, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä voidaan nähdä luokan tyttöjen ja poikien opetuksessa heidän omissa ryhmissään. Varsinaisena tutkimuskysymyksenä on kuitenkin selvittää, onko tutkimuksen aikana oppilaiden kouluviihtyvyydessä nähtävissä muutosta ja voisiko tästä muutoksesta jokin osa liittyä sukupuolisensitiiviseen kokeiluun, mihin haetaan selvyyttä vasta kyselyn 2 avulla. Tutkimustehtävään liittyen intervention tarkoitus on siis antaa suuntaa kyselylle 2 sekä syventää ilmiötä. Vaikka havainnointi, päiväkirjamerkinnot ja intervention aikana käydyt keskustelut oppilaiden kanssa eivät ole varsinaisia aineistonkeruumenetelmiä, voidaan niistä saatavaa informaatiota käyttää, jos niistä nousee esille jotain, mikä ei ilmene kyselyistä.

Aineistonkeruu toteutettiin syksyllä 2012 kantahämäläisessä hieman yli 300 oppilaan alakoulussa. Koulu on jakautunut neljään eri rakennukseen, mikä luo pie-

nemmän koulun tuntua. Koulun piha-alue on suuri ja monipuolinen, ja koulu itsessään viihtyisä. Perusjoukkona aineistonkeruussa on koulun kuudesluokkalaiset, jotka jakautuvat kolmeen eri luokkaan (N=48). Tapauskoulun varsinaisena tapausluokkana toimii koulun 6c- luokka (N=16), jossa toteutettiin *interventio* eli väliintuloprojekti.

Kolmeen tutkimuskysymykseen haetaan vastauksia kuviossa 1. esitellyn tutkimusasetelman kautta.



Kuvio 1. Tutkimuksen aineistonkeruun eteneminen

Aineistonkeruu toteutettiin projektiopintojen yhteydessä, jolloin kyselyiden keräys sekä interventio voitiin toteuttaa harjoittelutuntien puitteissa. Oppilaille jaettiin vanhemmille vietäväksi lupalaput, jotka kerättiin syyskuussa 2012. Kaikki oppilaat saivat osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen toteutettiin ensimmäinen kysely, jonka viitoittamana aloitettiin tuntien pitäminen eli lyhyt interventio-osuus. Projektiopinnot ja aineistonkeruu päättyivät toiseen kyselyyn joulukuussa 2012. Kyselyille ei teetetty normaalista käytännöstä poiketen esitestauksia. Tutkimuksessa ymmärretään testauksen tärkeys, mutta osittain vahingon seurauksena mittaus jäi puuttumaan. Esitestaus olisi myös lykännyt käytettävissä olevan rajallisen tuntimäärän tähden tutkimuksen aloitusta myöhemmäksi, mikä olisi taas vähentänyt opetustuntien (intervention) määrää. Esitestauksen puutteen ei ajatella tässä tutkimuksissa olevan suuri riski, sillä aineistonkeruu on prosessinomainen ja kehittyvä.

6.2 Analyysi

Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti kahta analyysimenetelmää, koska tutkimuksessa yhdistyy määrällinen ja laadullinen aineisto. Kyselylomaketta analysoidaan

sekä määrällisesti tilastollisen SPSS- ohjelman avulla että laadullisesti sisällönanalyysin keinoin, sekä strukturoitujen että avoimien kysymyksien kohdalla (ks. Valli 2007, 124). SPSS- ohjelman avulla tehdyt tilastolliset testit on nähtävissä liitteessä 3.

Laadullista aineistoa analysoidessa joudutaan tekemään erilaisia valintoja, kun päätetään, miten kerättyä aineistoa analysoidaan (Eskola 2009, 181). Kerätyn aineiston tehtävänä on antaa vastauksia tutkimuskysymyksiin, jotka on asetettu tutkimuksen aluksi. Perinteisesti ajatuksena on ollut *testata hypoteeseja*, mutta aineistojen tehtävän voidaan ajatella olevan myös *hypoteesien keksimisen*. Aineistojen avulla tutkija voi löytää myös uusia näkökulmia, ei pelkästään todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola 2009, 181 - 182.) Monesti hypoteesit saattavat ohjata liikaa analyysia. On löydettävä vain ne asiat, jotka halutaan todentaa tosiksi, ja sitten voi iskeäkin ahdistus ja epätoivo, kun haluttuja tuloksia ei saatu. Siksi on tärkeää antaa aineiston puhua.

Vaikka aineistolle on annettava mahdollisuus puhua, analyysiä tehdessä on kuitenkin erittäin tärkeää päättää selkeärajaisesti, mitä aineistosta analysoidaan. Tuomi & Sarajärvi (2009) varoittavat siitä, miten aineistosta löytyy aina useita kiinnostavia asioita, joita ei ole osannut etukäteen odottaa. On siis valittava tarkkaan rajattu, kapea ilmiö, ja palattava siihen, mitä alun pitäenkin on hakenut – ja tähän tulee esille tutkimuskysymyksissä. Muu materiaali on jätettävä seuraavaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Eivätkö nämä kaksi edellä mainittua seikkaa sitten ole ristiriidassa? Pitäisi päättää vahvasti, tiukasti ja rajatusti, mitä aineistosta halutaan huomioida antaen samalla aineiston avata uusia näkökulmia. Ehkäpä analyysin tehtävä on juuri avata tätä ristiriitaa.

Laadullisen aineiston analyysi on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan useimmiten sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia voidaankin pitää väljänä teoreettisena kehyksenä monille erilaisille analyysikokonaisuuksille. Tällöin sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. Sisällönanalyysia voidaan kuitenkin myös pitää yksittäisenä metodina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Laadullista aineistoa voidaan analyysissa lähestyä kolmella tapaa: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti ja teoriaohjaavasti/teoriasidonnaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100; Eskola 2010, 182–184). Samoin sisällönanalyysia voidaan tehdä näillä kolmella tavalla. Aineistolähtöisessä analyysissa teoria rakennetaan aineistosta käsin. Teorialähtöisessä analyysissä on selkeä teoreettinen viitekehys, joka ohjaa aineistonanalyysia, ja johon lopulta palataan takaisin. Teoriaohjaavassa analyysissa taas hyödynnetään teoriaa, mutta teoria on analyysia väljemmin ohjaavaa. Analyysista tunnustetaan

aikaisemman tiedon vaikutus, mutta analyysiyksiköt valitaan aineistosta käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98; Eskola 2010, 182–183.) Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on sellainen, johon parhaiten sopii teoriaohjaava analyysimenetelmä. Kouluviihtyvyys poikien ja tyttöjen näkökulmasta ilmiönä tarvitsee liikkumatilaa, jotta lasten omat ajatukset tulevat kuulluksi. Samalla kuitenkin on tärkeää reflektoida kyseisen koulun kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyttä laajempaan teoriakehykseen, jotta voidaan ymmärtää paremmin ilmiötä ja toisaalta verrata tuloksia laajempaan kokonaisuuteen. Aikaisemman tiedon merkitys on siis uusia ajatusuria aukova, kuten Tuomi & Sarajärvi (2009, 97) esittävät.

Kun on valittu analyysimenetelmäksi teoriaohjaava sisällönanalyysi, on vielä tehtävä päätöksiä siitä, miten konkreettisesti lähestytään aineistoa. Aineistosta valitaan eniten esillä olevat asiat. Yksittäisiä mainintoja ei huomioida, vaan useutta, koska ilmiöstä halutaan selville sääteleviä tekijöitä. Tätä vaihetta kutsutaan *teemoitteluksi*, kun aineistoa luokitellaan ja järjestetään siitä nousevien teemojen alle (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–94). Teemoittelun jälkeen analysoidaan aineistosta nousseita teemoja heijastellen niitä teoriaan.

Tutkimusaineistosta analysoidaan kyselyt 1 ja 2 sekä myös interventioon liittyvä keskustelutunti. Kyselyyn 1 vastasi 48 oppilasta, ja kyselyyn 2 vastasi 46 oppilasta. Analyysimenetelmänä käytetään sekä SPSS-ohjelmaa että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. SPSS-ohjelman avulla analysoidaan kyselyn 1 kohdat 2, 6, 9, 10, 16 ja 17 sekä kyselyn 2 kohdat 1-3. Sisällönanalyysia menetelmänä käytetään kyselyn 1 kohdissa 3-5, 7 ja 11 sekä kyselyn 2 kohdissa 5-9. Kuten jo aiemmin todettiin, muita kysymyksiä ei analysoida.

Seuraavassa luvussa esitetään tulokset ja analyysi seuraavan rungon mukaisesti siten, että analyysi etenee tutkimustehtävittäin. Aineiston strukturoiduista ja avoimista kysymyksistä nousseista teemoista koostui seuraavanlainen runko:

1. Kouluviihtyvyys kyseisessä koulussa
 - a. Koulusta pitäminen
 - b. Koulussa mielellään käyminen
 - c. Kouluasenne
 - d. Yleinen kouluviihtyvyys
 - e. Sukupuolten väliset erot
2. Kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä säätelevät tekijät

- a. Sosiaalinen vuorovaikutus
 - i. Kaverisuhteet
 - ii. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde
 - iii. Luokkahenki
 - iv. Kodin vaikutus
 - b. Pedagogiset käytännöt
 - i. Oppitunnit ja opetusmenetelmät
 - ii. Tiedut aineet
 - c. Oppilaan henkilökohtaiset ja muut koulunkäyntiin liittyvät tekijät
 - i. Henkilökohtaiset tekijät
 - ii. Ympäröivä aineellinen maailma
3. Mahdollinen muutos ja sukupuolisensitiivinen kokeilu
- a. Mahdollinen muutos
 - b. Sukupuolten välinen tarkastelu
 - c. Sukupuolisensitiivinen kokeilu

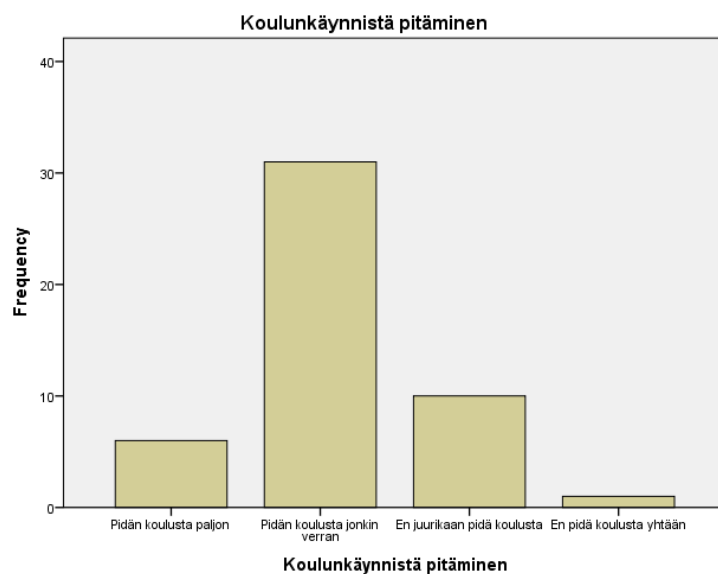
7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kyseisen koulun kuudesluokkalaisten viihtyvät ja mitkä tekijät näyttäisivät säätelevän heidän viihtyvyyttään. Kouluviihtyvyystekijöitä on tarkoitus tarkastella tyttöjen ja poikien näkökulmasta selvittäen, onko sukupuolten välillä eroja kouluvihtyvyystekijöissä. Lisäksi tarkastellaan hieman, voisiko sukupuolisensitiivinen pedagogiikka lisätä tyttöjen ja poikien kouluvihtyvyyttä. Tuloksia analysoidessa ja käsitellessä käytetään oppilaista tunnisteita ja muuta informaatiota antavia koodeja, joiden selitys on liitteessä 2. Sitaatit, joita osiossa on mukana, on otettu kyselylomakkeiden avoimista kohdista.

7.1 Viihdytäänkö?

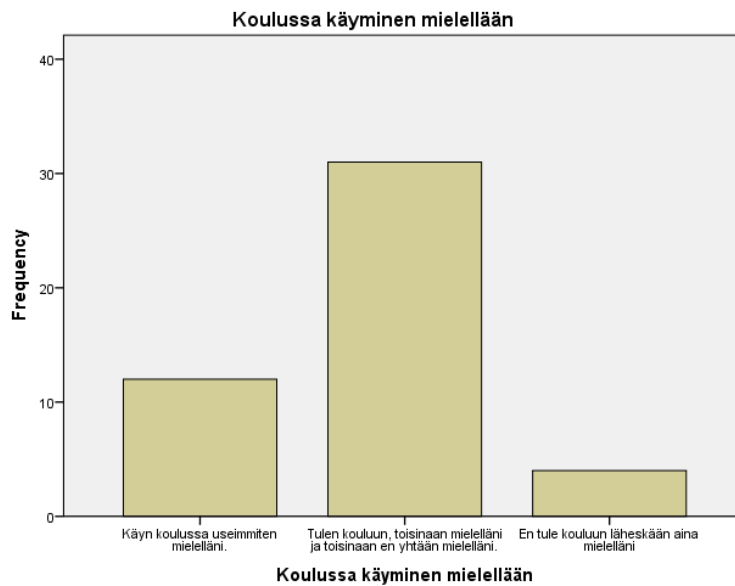
Ensimmäinen tutkimustehtävä oli selvittää, miten kyseisen koulun 6.-luokkalaisten viihtyvät koulussa. Oletuksena oli, että kyseisen koulun kuudesluokkalaisten viihtyvät ainakin yhtä hyvin kuin muualla maassa. Oppilailta selvitettiin koulusta pitämisestä, koulussa mielellään käymisestä ja kouluasenteesta. Seuraavassa avataan ja analysoidaan tuloksia, joista on myös esitetty taulukot.

Taulukko 1. Kuudesluokkalaisten koulunkäynnistä pitäminen



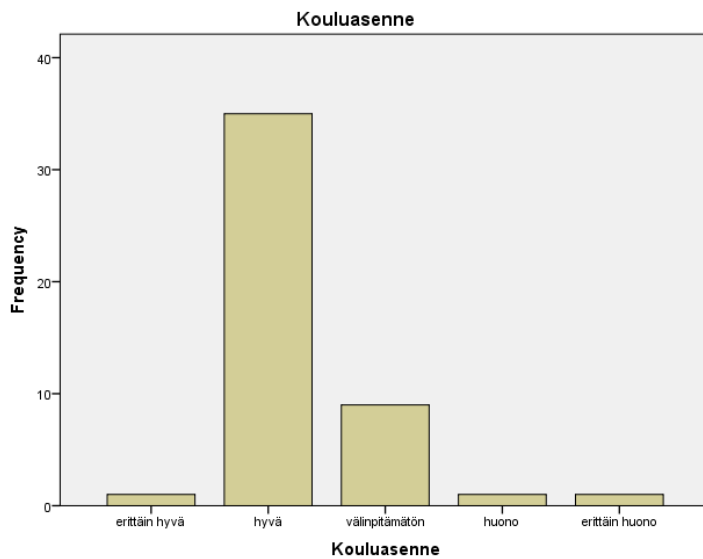
Kyselyn 1 mukaan koulusta pitää paljon 12,5 prosenttia oppilaista. Suurin osa (noin 64,5 %) pitää koulusta jonkin verran ja viidesosa (21 %) ei juurikaan. Koulusta yhtään pitäviä oli vain 2 prosenttia. Koulusta paljon tai jonkin verran pitäviä on siis enemmistö yhteensä 77 prosenttia. Kukaan ei pidä kuitenkaan koulusta erittäin paljon. Huomattavaa on myös, että kuitenkin viidesosa oppilasta ei juurikaan pidä koulusta.

Taulukko 2. Kuudesluokkalaisten koulussa käyminen mielellään



Noin neljännes (25,5 %) oppilaista vastasi käyvänsä koulussa useimmiten mielellään. Reilusti yli puolet (66 %) oppilaiden vastauksista osui luokkaan, jossa suhde koulunkäyntiin vaihtelee ja 8,5 prosenttia oppilaista ilmaisi, ettei tule läheskään aina mielellään kouluun. Kumpaakaan ääripäätä; erittäin mielellään koulun tulevia ja toisaalta ei koskaan mielellään koulun tulevia, ei aineistossa ollut.

Taulukko 3. Kuudesluokkalaisten kouluasenne



Kouluasennetta arvioidessaan oppilaista suuri osa (75 %) arvioi sen olevan hyvä. Välinpitämättömäksi kouluasenteen arvioi lähes viidesosa (19 %) muiden arvioiden jäädessä pieniksi siten, että sekä erittäin hyvä, huono ja erittäin huono asenne keräsivät kukin 2 prosentin kannatuksen.

WHO:n tutkimuksessa kysyttiin suomalaisilta oppilaita myös koulusta pitämisestä, ja vuosina 2006 ja 2010 koulusta paljon pitävien määrä oli 16 prosenttia. Vuonna 2010 viidesluokkalaisten pojista 2 prosenttia ei pitänyt lainkaan koulusta, mikä on huomasti laskenut viime vuosikymmenien aikana. Sekä viidesluokkalaisten että seitsemäsluokkalaisten tyttöjen kohdalla koulusta lainkaan pitävien määrä on pysytellyt vuosien 1994–2010 aikana alle viidessä prosentissa. (Kämppi ym. 2012, 21–22.) Näihin tuloksiin verrattuna kyseisen koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä koulussa pitämisen osalta näyttäytyisi hieman alhaisempana. Paljon koulusta pidetään 3,5 prosenttia vähemmän. Tosin WHO:n koululaistutkimuksessa vastausvaihtoehtoja on annettu vain neljä, kun tässä tutkimuksessa niitä on viisi, joten tuloksien vertailusta ei voida tehdä syvempiä johtopäätöksiä.

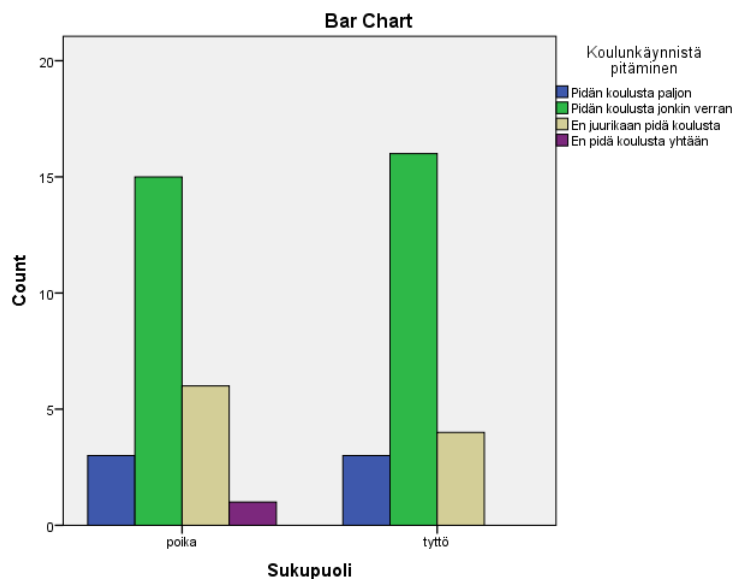
Vuonna 2010 yläkoululaisista oppilaista mielellään kouluun sanoi menevänsä reilu 40 prosenttia pojista ja yli 50 prosenttia tytöistä (Kämppi ym. 2012, 34). Useimmiten tai toisinaan mielellään koulussa käy tässä tutkimuksessa 91,5 prosenttia, kuitenkin siten, että niistä toisinaan mielellään ja toisinaan ei mielellään koulussa käy 66 prosenttia oppilaista. Jälleen mittarit olivat kuitenkin erilaiset, joten suoraa vertailua

ei voida tehdä. Näyttäisi kuitenkin, että koulussa käymistä kohtaan on hieman ristiriitaisempi suhtautuminen kuin vuoden 2010 valtakunnallisten tulosten perusteella yleensä yläkoululaisilla.

Luokkakohtaisia eroja ei kouluviihtyvyydessä ollut. Kyselyn 2 tulokset eivät juurikaan poikenneet aikaisemmista tuloksista, joten niitä ei erikseen luetella tässä. Ainoastaan kohdassa ”Miten mielelläsi käyt koulussa?” nähtiin pientä muutosta. Kyselyn 1 perusteella useimmiten mielellään koulua käy 25,5prosenttia, kun taas kyselyssä 2 luku kasvoi 35 prosenttiin. Muissa kohden muutokset olivat vain pieniä yksittäisten henkilöiden muutoksia.

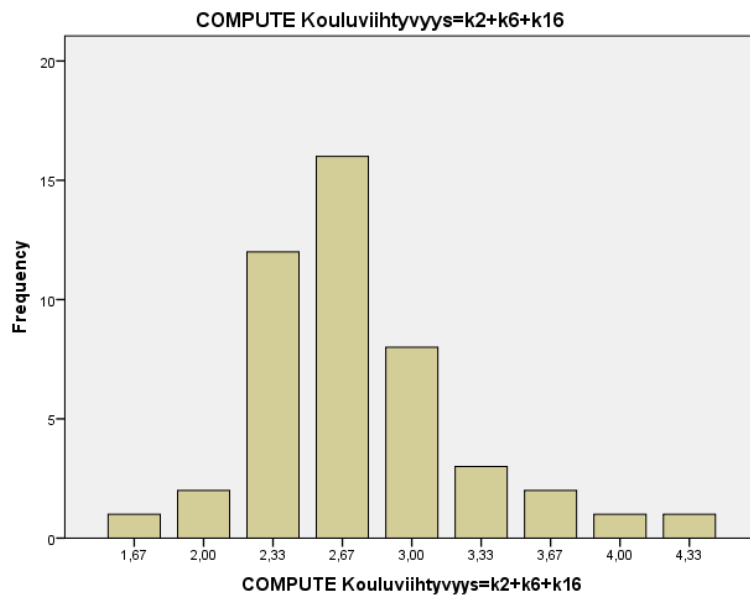
Sukupuolten välillä kouluviihtyvyyden astetta kuvaavissa kysymyksissä ei ollut merkittäviä eroja. Näin ollen sukupuolten välillä ei kyseisten kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyydessä voida sanoa olevan eroa. Kansainvälisten ja kansallisten tutkimusten perusteella (Ks. Harinen & Halme 2012, 15; Ks. Kämppi ym. 2012, THL Kouluterveyskysely 2010) tytöt näyttäisivät viihtyvän koulussa poikia paremmin. Tämän tutkimusten tulosten perusteella koulun kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä ei ole kuitenkaan merkittävää eroa kouluviihtyvyydessä. Näyttää siis siltä, että kouluviihtyvyys määrällisesti on samankaltainen sekä tyttöjen ja poikien kohdalla. Myöhemmin tuodaan esille, miten kouluviihtyvyyden laatu eroaa tyttöjen ja poikien kohdalla.

Taulukko 4. Kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen koulunkäynnistä pitäminen



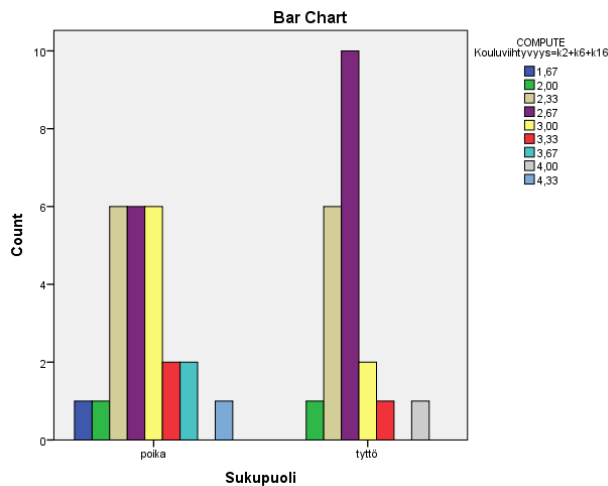
Näistä kolmesta edellä mainitusta väittämästä rakennettiin myös analysointia varten summamuuttuja, koska nämä kolme kuvattua aluetta kertovat eri alueilta, miten oppilas viihtyy koulussa huomioiden hänen koulusta pitämisen, koulussa käymisen mielellään ja asenteen koulua kohtaan. Kouluviihtyvyys näiden perusteella näyttäisi seuraavanlaiselta.

Taulukko 5. Kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyys



Tällaisen summamuuttujan perusteella kouluviihtyvyys saa keskimääräisesti eniten arvoja 2,67, joka merkitsee kohtalaista kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyys ei näyttäisi olevan siis kovin korkea kyseisten kuudesluokkalaisten kohdalla. T-testin perusteella voidaan todeta, ettei tässäkin kohden, kouluviihtyvyys-summamuuttujassa, ole poikien ja tyttöjen kesken merkitsevää eroa. Taulukon 6 perusteella voidaan kuitenkin todeta, että pojilla kouluviihtyvyys näyttää jakautuvan hieman tasaisemmin kuin tytöillä.

Taulukko 6. Kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen kouluviihtyvyys



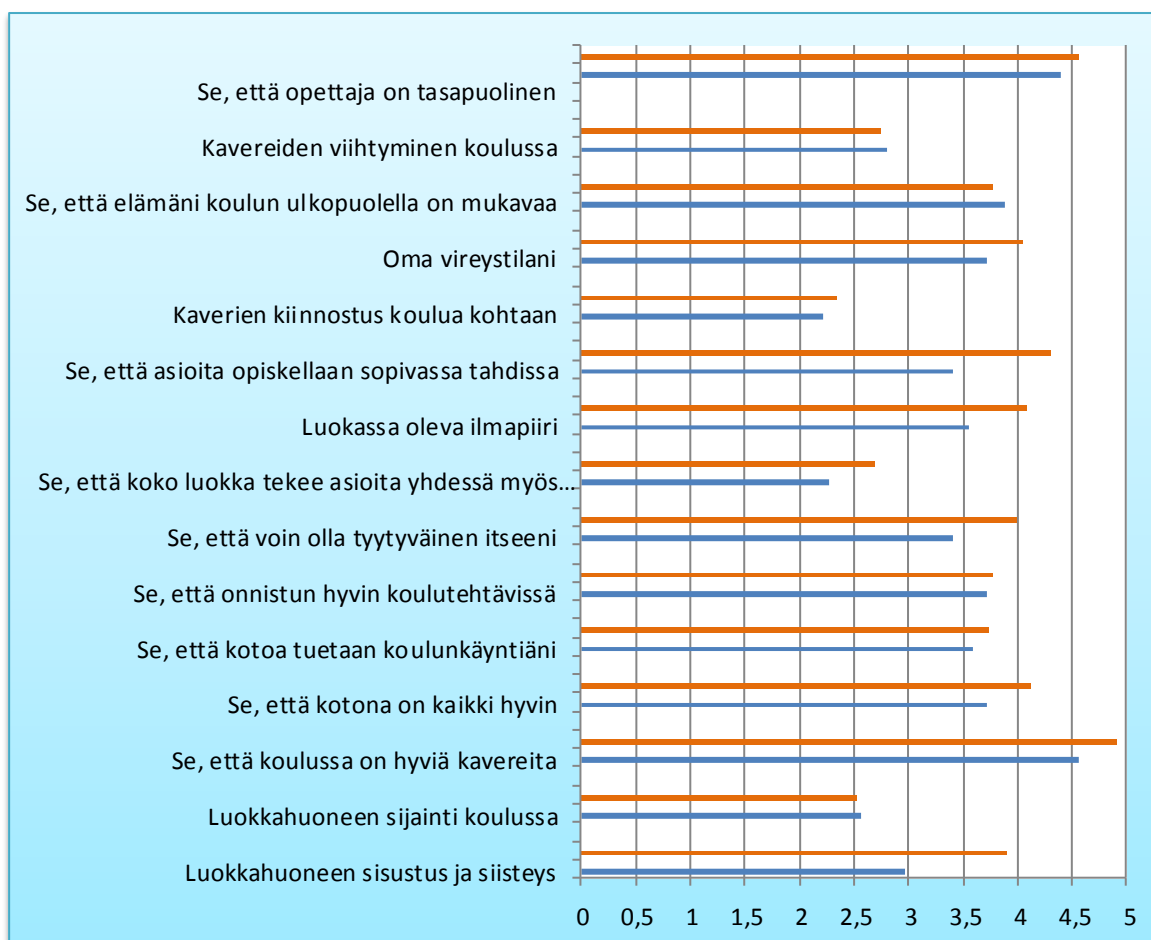
Summamuuttuja kouluviihtyvyys luokiteltiin vielä kouluviihtyvyyden tason mukaan kolmeen eri luokkaan jatkokäsittelyä varten. Luokat on nimetty sen mukaan, mikä kouluviihtyvyyden taso luokkien sisällä olevilla oppilailla on. Tässä tutkimuksessa luokille on annettu määritelmät huonosti viihtyvät, jonkin verran viihtyvät ja hyvin viihtyvät. Luokat jakaantuivat siten, että huonosti viihtyvien kouluviihtyvyys sijoittuu välille 0-2,50, jonkin verran viihtyvien välille 2,55–2,99 ja hyvin viihtyvien kouluviihtyvyys välille 3,0-5.

Yhteenvedon voidaan todeta koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyden olevan hieman alhaista kansalliseen tasoon verrattuna. Kuitenkaan poikien ja tyttöjen välillä kouluviihtyvyydessä ei ole eroja. Kouluviihtyvyydessä alhaisinta näyttäisi olevan koulussa mielellään käyminen, mikä laskee myös kouluviihtyvyyden summamuuttujan arvoja.

7.2 Mitkä tekijät säätelevät?

Edellä todettiin yleisen kouluviihtyvyyden olevan hieman alhaista, mutta eroa tyttöjen ja poikien ei juurikaan havaittu. Tässä luvussa tarkastellaan ja analysoidaan tuloksia, jotka avaavat kouluviihtyvyyden laadullista puolta, sitä, mitkä tekijät näyttäisivät säätelevän kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä eniten. Päätulos saadaan kysymyksestä 9, jota sitten muiden kysymysten kautta syvennetään ja analysoidaan.

Taulukko 7. Eri tekijöiden vaikutus kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyteen



Taulukosta 7 nähdään, miten oppilaat ovat sanoneet tiettyjen tekijöiden vaikuttavan kouluviihtyvyyteen. Taulukossa arvot esitetään keskiarvoina asteikolla 1-5. Sekä tyttöjen ja poikien yhteisten vastausten perusteella erittäin paljon kouluviihtyvyyteen vaikuttavat kohdat näyttäisivät oppilailla olevan hyvät kaverit koulussa ja se, että opettaja on tasapuolinen. Paljon kouluviihtyvyyteen vaikuttaa oppilaiden mielestä mainituista tekijöistä kuusi vaikuttamisjärjestyksessä: kotona on kaikki hyvin, oma vireystila, asioita opiskellaan sopivassa tahdissa, koulun ulkopuolella elämä on mukavaa, onnistuminen koulutehtävissä sekä luokassa oleva ilmapiiri. Se, että kotoa tuetaan koulunkäyntiä ja että voi olla tyytyväinen itseensä vaikuttavat myös melko paljon viihtyvyyteen. Koulun tilojen sisustus ja siisteys vaikuttaa jonkin verran tai melko paljon. Vain vähän tai jonkin verran kouluviihtyvyyteen vaikuttavat luokahuoneen sijainti, koko luokan yhdessä tekeminen myös tuntien ulkopuolella, kaverien kiinnostus koulua kohtaan ja kavereiden viihtyminen koulussa.

Minkään tekijän kohdalla ei ollut merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä. Pieniä eroja kuitenkin huomattiin luokkahuoneen sisustuksessa ja siisteydessä. Tytöistä lähes 70 prosenttia oli sitä mieltä, että sisustus ja siisteys vaikuttavat paljon tai erittäin paljon viihtymiseen, kun taas pojilla vastaava luku oli noin 40 prosenttia. Pojista noin 20 prosentin mielestä sisustus ja siisteys eivät vaikuta yhtään tai vain vähän, kun tytöistä 5 prosenttia ajatteli sen vaikuttavan vain vähän. Pojat olivat valinneet hieman useimmin, että opettajan tasapuolisuus vaikuttaa ja se, että voi olla tyytyväinen itseensä näyttäytyi tytöillä hieman useimmin vaikuttavana. Se, että asioita opiskellaan sopivassa tahdissa, vaikuttaa enemmän tyttöjen kuin poikien mielestä.

Näiden tulosten pohjalta syventäen niitä muilla tuloksilla voidaan erottaa säätelevistä tekijöistä kolme pääjoukkoa. Näyttäisi siltä, että sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus näyttäytyy säätelevänä kaverien ja luokkahengen, opettajan ja kodin vaikutuksen kautta. Toisena säätelevänä tekijäjoukkona näyttäytyy pedagogiset käytännöt, joihin kuuluu opetustapa ja eri oppiaineiden merkitys. Kolmas nouseva ryhmä pitää sisällään muut koulunkäyntiin liittyvät tekijät eli oppilaan henkilökohtaiset tekijät ja kouluun liittyvät aineelliset tekijät.

Seuraavassa analysoidaan tuloksia näiden kolmen pääjoukon alla syventäen niitä muiden tulosten valossa. Tyttöjen ja poikien välisien mahdollisten eroavaisuuksien pohdinta leikkaa läpi kaikkia teemoja koko analyysissä.

7.2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus

Koulu perustuu vuorovaikutussuhteisiin. Alaluvussa 3.3 tuodaan esille lopussa teorian yhteenvedona kouluviihtyvyyteen vaikuttavien tekijöiden yläkategoriat, joista yksi on myönteinen kaikkien toimijoiden välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutusta voidaan kuitenkin nähdä oikeastaan lähes kaikissa tekijöissä. Esimerkiksi Westlilngin ym. (2013) mukaan luokkahuoneessa tapahtuvalla vuorovaikutuksella on iso merkitys koulussa kiinnittymiseen ja näin taas sitä kautta oikeanlaiseen kouluviihtyvyyteen. Tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, miten merkittävä osa kouluviihtyvyystekijöistä liittyy jollain tavalla vuorovaikutukseen. Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät aineistosta näyttäisi olevan vuorovaikutus kavereiden, opettajan ja kodin kanssa sekä myös vähäisempänä, mutta huomioitavana, vuorovaikutus koko luokan kesken.

Kaverit

Edellä esitetystä tuloksesta voitiin siis päätellä, että kavereiden vaikutus kouluviihtyvyyteen näyttäytyi vahvasti säätelevänä tekijänä. Jollain tavalla kaverit nousivat säätelevinä tekijöinä myös kolmen muun kysymyksen vastauksista. Oppilaiden mielestä juuri kaverit on parasta koulussa. Kuudesluokkalaisten mielestä viihtyminen koostuu myös eniten kavereista. Kaverit mainittiin myös yhdistävänä tekijänä koulun ja vapaa-ajan välillä. Nämä tulokset tukevat sitä, että oppilaat valitsivat eniten sääteleväksi tekijäksi kaverit. Tämän perusteella voidaan todeta, että kaverit näyttäytyvät yhtenä eniten säätelevimpänä tekijänä kouluviihtyvyydessä.

Kavereiden vaikutus on nähtävissä kuitenkin enemmän vertaissuhteen merkityksenä, koska kaverien kiinnostus koulua kohtaan ja kavereiden viihtyminen koulussa vaikuttavat vähiten vaihtoehtoista kouluviihtyvyyteen. Vaikuttavuuden keskiarvo oli kuitenkin välillä 2-3, joten eivät nämäkään täysin merkityksettömiä ole. Kysymyksen 10k vastaus kuitenkin tukee vähäistä vaikutusta. Oppilaiden vastausten perusteella kavereiden mielipide vaikuttaa vain vähän heidän omaan mielipiteeseen koulusta. Soininen (1989) puhuu kouluviihtyvyystekijöissä vertaissuhteisiin liittyvistä tekijöistä sosiaalisen interaktion ja tovereilta tulevista tekijöistä (Soininen 1989, 151). Kaverit näyttäytyisivät näiden kuudesluokkalaisten kohdalla vaikuttavan enemmän sosiaalisen interaktion kuin suoranaisesti tovereilta tulevien tekijöiden, kuten heidän koulumenestyksensä tai asenteidensa kautta. *Sosiaalinen interaktio tarkoittaa kaikkea koulun ilmapäiriin vaikuttavaa sosiaalista vuorovaikutusta eri toimijoiden välillä, tässä tapauksessa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta* (Emt. 151). Voidaan siis päätellä, että kyseisten kuudesluokkalaisten kohdalla ei ole niin tärkeää, millainen asenne kaverilla on koulua kohtaan, vaan että on ylipäättään kavereita ja mahdollisuus vaalia kaverisuhteita. Kaverisuhteet sekä niiden vaaliminen ja mahdollistaminen ovat myös tutkimusten mukaan merkittävä tekijä hyvälle kouluviihtyvyydelle (Verkuyten & Thijs 2002, 204; Harinen & Halme 2012, xx)

Se on kivaa, kun saa opiskella kavereiden kanssa. (P1/1.15)

...ja voi jutella kavereiden kanssa. (Pa4/1.7)

Kaverit näyttäisivät säätelevän merkittävästi sekä tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyttä. Tyttöjen vastauksissa kaverit mainittiin kuitenkin hieman useimmin. Poikien ja tyttöjen

välillä oli merkitsevää eroa siinä, kuinka he sanoivat kaverin mielipiteen vaikuttavan omaan mielipiteeseen koulusta. Tuloksen perusteella näyttää siltä, että pojilla kaverien mielipide vaikuttaa hieman enemmän kuin tytöillä. Voidaan siis edellä mainittuun sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen pohtia, voisiko tässä kohden polla hienoinen ero kyseisten kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen välillä kouluviihtyvyyttä säätelevässä tekijöissä. Kummallakin kaverit näyttävät merkittävänä tekijänä ja nimenomaan kaverisuhteiden vaalimisen kannalta. Poikien kohdalla jokseenkin säätelevänä tekijänä saattaisi olla myös kaverien asenne ja mielipiteet koulua kohtaan. Tämä tukee toisaalta niitä tutkimustuloksia, joiden mukaan pojat viihtyvät tyttöjä huonommin. Jos poikien kouluviihtyvyydessä on kyse koko luokan poikayhteisön kouluviihtyvyydestä - yhteisön, jossa usein kilpaillaan ja markkeerataan (Kruse 1998, 36–37) -, on näin luonnollista, että huono kouluviihtyvyys leviää määrällisesti suuremmalle joukolle laskien näin yleistä kouluviihtyvyyttä.

Oppilaat mainitsivat vastauksissaan usein välituntien vaikutuksen kouluviihtyvyyteen. Välitunnit nostetaan tässä kohden esiin, koska juuri ne näyttävät niinä hetkiä, kun kaverisuhteita voidaan vaalia. Tämä tekijä nousi täysin oppilailta, mikä tekee siitä mielenkiintoisen ja tärkeän. Lähes jokaista muuta tekijää oli lähestytty jollain tavalla strukturoiduissa kysymyksissä, ja näin annettu myös hieman suuntaa oppilaille. Välitunneista oli useita mainintoja jopa kolmessa eri kohdassa, mikä kertoo myös sen merkityksellisyydestä. Välituntien mainitseminen lisää yhä enemmän kaverisuhteiden merkitystä säätelevänä tekijänä. Välitunnin merkitystä kouluviihtyvyyteen pohditaan vielä seuraavassa alaluvussa pedagogisten käytäntöjen kohdalla.

Myös myöhemmin mainittavissa taideaineissa voidaan ajatella olevan yhteys kaverisuhteiden vaalimiseen, koska taideaineiden tunnilla on parempi mahdollisuus keskustella vapaammin. Taideaineet mainittiin myös oppilaiden vastauksissa useasti.

Ihmisen kasvun perustarpeista yksi on yhteenkuuluvuuden kokemus (Verkuyten & Thijs 2002, 204). Kyseisen koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyydessä säätelevänä tekijänä tämä perustarve näyttää eniten kavereiden kanssa käydyn sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tämä vuorovaikutus pääsee eniten toteutumaan välitunneilla sekä myös muiden yksittäisten aineiden tunneilla niiden pedagogiasta johtuen. Sekä tytöt että pojat näyttävät tarvitsevan kouluviihtyvyyteensä sosiaalista vuorovaikutusta kavereiden kanssa, minkä lisäksi pojilla saattaa kouluviihtyvyyttä lisätä tai vähentää myös hieman kaverien mielipide.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Toisena säätelevänä tekijänä aineistosta nousee opettajan tasapuolisuus. Muidenkin kyselyn tulosten valossa tämä tekijä todella näyttäytyy merkittävänä. Opettaja säätelee kouluviihtyvyyttä opettajan käytöksen, opettajan käyttämän pedagogiikan ja opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kautta. Opettaja näyttäytyy merkittävänä tekijänä kouluviihtyvyydessä myös yleisesti monen tutkijan mukaan (mm. Verkuyten & Thijls 2002; 203, 217; Soininen 1989, 150; Juvonen 2008, 76). Tässä kohden tarkastellaan opettajan toimintaa sekä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Opettajan käyttämää pedagogiikkaa käsitellään seuraavassa kokonaisuudessa pedagogiset käytännöt. Pedagogiikka toteutuu usein käytännössä juuri opettaja-oppilas vuorovaikutuksena, joten näiden on haasteellista erottaa, mikä on vuorovaikutusta ja mikä pedagogiikkaa. Tässä erottelu kuitenkin tehdään siten, että kaikki suoranaisesti opettajaan viittaava mainitaan vuorovaikutuksen kohdalla. Epäsuorasti opettajaan liittyvät tekijät on mainittu pedagogiikan kohdalla.

Koulussa ja luokkahuoneessa vuorovaikutus on keskiössä ja vaikuttaa moneen muuhunkin kouluviihtyvyystekijään, kuten jo edellä kaverien vaikutuksen kohdalla todetaan. Se, että oppilaat nostivat opettajan tasapuolisuuden, ystävällisyyden ja rentouden keskeiseksi sääteleväksi tekijäksi, kertoo vuorovaikutussuhteen merkityksestä. Oppilaiden vastauksissa opettaja tuli jollain tavalla säätelevänä tekijänä esille päätuloksen lisäksi neljän muun kysymyksen kohdalla. Oppilaiden mukaan viihtyminen koostuu kavereiden lisäksi myös aika merkittävästi kivasta, tasapuolisesta ja reilusta opettajasta. Sekä tytöt että pojat mainitsivat tässä kohden opettajasta lähes yhtä monta kertaa:

Opettajien ystävällisyyttä, mutta tarvittaessa tiukkuutta. (Tb4/1.7)

Mukava, mutta ei liian lepsu opettaja. (Ta6/1.7)

Opettaja on rento. (Pa13/1.7)

Muutamien oppilaiden mukaan koulussa myös olisi mielekkäämpää/kivempaa, jos opettajat olisivat rennompia ja tasapuolisempia. Sitaatit kuvaavat mainintojen takana olevien oppilaiden yksimielistä linjaa:

...jos opettajat olisivat rennompia. (Pa13/1.11)

...jos opettajat olisivat rennompia ja tasapuolisempia. (Ta3/1.11)

...jos opettaja olisi tasapuolisempi. (Ta6/1.11)

Oppilaat myös toivoivat kolmanneksi eniten kouluviihtyvyyden parannusehdotuksissa, että opettajat kiinnittäisivät erityistä huomiota siihen, että he käyttäytyisivät tasapuolisesti kaikkia kohtaan. Tyttöjen ja poikien välillä oli suhtautumisessa opettajaan vain hieman eroa. Tytöistä muutama enemmän sanoi jännittävänsä opettajan suhteutumista itseensä. Tytöt myös laittoivat toiveen opettajan erityisen huomion kiinnittämisestä siihen, että he käyttäytyisivät tasapuolisesti kaikkia kohtaan, jaetulle ensimmäiselle sijalle lyhyiden koulupäivien kanssa poikien sijoittaessa toiveen kolmanneksi.

Oppilaat näyttävät kiinnittävän huomiota erityisesti opettajan oppilaihin kohdistuvan kohtelun tasapuolisuuteen. Pieni osa oppilaista sanoo lisäksi jännittävänsä opettajien suhtautumista itseensä, mikä sinällään myös kertoo opettajan käytöksestä. Juvosen (2008, 76) mukaan kouluviihtyvyyden tekijöissä merkittäviä ovat juuri oikeudenmukainen kohtelu ja tasavertaisuus. Samaa peräänkuuluttavat myös Harinen & Halme (2012, 28). Tämä toteutuu koulussa erityisesti juuri opettajan toiminnan kautta. Opettaja voi toiminnassaan olla tasapuolinen tai epäoikeudenmukainen oppilaita kohtaan, tietämättään tai tiedostaen. Kuudesluokkalaisilta kysyttiin myös mielipidettä väitteeseen ” Saan koulussa oikeudenmukaista kohtelua”. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa on 25 prosenttia ja jokseenkin samaa mieltä noin 36 prosenttia oppilaista. Ei eri eikä samaa mieltä on oppilaista hieman yli 30 prosenttia vain pienen osan olevan jokseenkin eri mieltä. Oppilaiden kokemukset oikeudenmukaisesta kohtelusta ovat siis hieman ristiriitaiset. Kouluviihtyvyyden eri tasoilla ei ole kuitenkaan yhteyttä oikeudenmukaisuuden kanssa. Koulun aikuisten ystävällisyydellä näyttäisi kuitenkin olevan merkitystä kouluviihtyvyyteen. Koulun aikuisten ystävällisyydestä täysin samaa mieltä on 17 prosenttia ja jokseenkin samaa mieltä 35 prosenttia oppilaista. Eniten kuitenkin vastattiin olevan ei eri eikä sama mieltä, 42 prosenttia. Vain todella pieni osa oli jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa. Huomattavaa on, että alle puolet vastasi olevan samaa mieltä väitteen kanssa. Aikuisten ystävällisyyden kokemuksella on merkitsevää eroa eri kouluviihtyvyydsryhmien ja sukupuolen välillä. Ensinnäkin, hyvin viihtyvät olivat enemmän sitä mieltä, että koulun aikuiset ovat ystävällisiä kuin huonosti viihtyvät. Samoin pojat olivat merkitsevästi enemmän sitä mieltä, että aikuiset ovat ystävällisiä. Poikien keskiarvon perusteella he ovat jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa tyttöjen vastaavan keskimääräisesti olevansa ei eri mieltä eivätkä samaa mieltä.

Kouluviihtyvyyttä säätelee siis positiivisella tavalla opettaja, joka on ystävällinen, rento ja mukava, mutta joka osaa pitää rajat ja jolla on auktoriteettia. Tämä

tukee näkemystä siitä, miten sekä opettajan ja oppilaan välinen lähempi suhde että kuitenkin auktoriteetti-asema voisivat lisätä kouluviihtyvyyttä ja kouluun sitoutumista (Ks. Harinen & Halme 2012, 60–67; Westling ym. 2013). Tällöin oppilaat uskaltaisivat kertoa opettajalle keskinäisiä jännitteitään ja konfliktejaan ilman pelkoa samalla kuitenkin säilyttämällä kunnioituksen opettajaa kohtaan. Näin ollen työrauhakin säilyisi paremmin, mitä myös oppilaat peräänkuuluttavat:

Työrauha, jotain hauskaa, siisteys ja totta kai kaverit. (Ta2/1.7)

Kouluvihtymiseen liittyvä sitoutuminen kouluun häiriintyy, jos oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa on ongelmia. Oppilaan vieraantumisessa koulusta merkittävänä tekijänä on nimittäin juuri opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu (Hascher & Hagenauer 2010, 230). Kiinnittyminen kouluun ja hyvä luokkailmasto näyttää tuoreen tutkimuksen (Westling ym. 2013) valossa olevan korkeinta silloin, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on yhteisesti säädeltyä (*shared regulation*). Yhteisesti säädellyissä pedagogisissa tilanteissa sekä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä että opittavaan asiaan kiinnittyminen onnistuvat parhaiten. Tällöin voidaan ajatella, että myös sukupolviuilo tai toisaalta koulua usein vaivaava sukupolvien välinen kohtaamaton ongelma olisi pienimmillään (Ks. Harinen & Halme, 60-61; Kiilakoski 2012, 31). Tämä ongelma näyttää nousevan esille myös kyseisten kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyden perusteluissa. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa saattaa olla esteenä sukupolviuilo, joka näyttäytyy ainakin siinä, että oppilaat saattavat kokea epätasapuolista kohtelua eikä osa uskalla sanoa mielipiteitään tunnilla. Oppilaat kyllä kysymyksen 10n mukaan keskimääräisesti hyvin uskaltavat sanoa mielipiteensä tunneilla, mutta merkittävää eroa tässä kohden on siinä, miten eri tavoin viihtyvät ajattelevat asiasta. Kouluviihtyvyys-summamuuttujan mukaan luokitellut huonosti viihtyvät eivät uskalla sanoa mielipiteitään merkittävästi enemmän verrattuna jonkun verran viihtyviin. Tämän perusteella voidaan todeta mielipiteen ilmaisun vapauden säätelevän jollain tasolla kouluviihtyvyyttä. Muiden tulosten valossa tässä voi olla kyse siitä, ettei huonosti viihtyvät koe vuorovaikutussuhteen opettajan kanssa olevan avoin ja läheinen. Toisaalta oppilaat voivat jännittää mielipiteen ilmaisua myös luokkalaisten tai kavereiden tähden.

Suomalaisoppilaiden alhaiseen kouluviihtyvyyteen on haettu syytä myös osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksen puutteesta (Tuononen 2008, 23; Harinen & Halme 2012, 67–70, Salo 2012, 1-2). Kiilakoski (2012, 31) puhuu koulun kohtaamaton ongelma, jossa sukupolvien välisen paremman vuorovaikutuksen esteenä ovat

rakenteet, jotka eivät anna tilaa arkipäiväiselle vaikuttamiselle. Mitä tällaiset rakenteet sitten voivat olla? Onko kyse oppilaiden vai opettajan ongelmasta? Muutama oppilas nostaa aineistossa myös esille sen, että koulu voisi olla mielekkäämpää, jos he saisivat osallistua arkipäiväiseen päätöksentekoon. Tätä ajatusta tukee myös jo edellä mainittu jaetun ohjauksen mahdollistama oppilaiden vahvempi kouluun sitoutuminen.

jos saisi enemmän päättää istumapaikoista ja ehdottaa läksyjä. (Tc15)

Oppilaista 38 prosenttia on samaa mieltä sen kanssa, että he saavat päättää tarpeeksi omista opiskelutavoistaan. Tämä näyttää alhaiselta määrältä, sillä yli puolet joko eivät osanneet vastata, kumpaa mieltä ovat tai ovat selkeästi eri mieltä. Tyttöjen ja poikien välillä tämän väitteen kohdalla on merkitsevää eroa siten, että pojat olivat merkitsevästi enemmän samaa mieltä väitteen kanssa. Osallisuutta siis tarvittaisiin, varsinkin tyttöjen kokemuksen perusteella. Oppilaista 77 prosenttia on kuitenkin samaa mieltä sen kanssa, että he mielestään pystyvät vaikuttamaan omiin tuloksiinsa. Tässä kohden löytyy yhteyttä kouluviihtyvyyden kanssa siten, että hyvin viihtyvät vastaavat olevansa väitteen kanssa merkitsevästi enemmän samaa mieltä kuin huonosti viihtyvät. Huonosti viihtyvät eivät siis koe yhtä paljoa pystyvänsä vaikuttamaan tuloksiinsa. Samoin myöhemmin tulee esille oppilaan omiin tekijöihin liittyen, miten omalla asenteella on merkitystä erityisesti tyttöjen kohdalla kouluviihtyvyyteen. Tämän perusteella osallisuus näyttäyty merkittävänä siten, että alhaisessa kouluviihtyvyydessä oma vaikutus oppimistuloksiin nähdään vähäisempänä, mikä viittaisi ikään kuin siihen, että ollaan alistuttu osallistumattomuuden kulttuuriin. Tytöt kokevat olevansa vähemmän osallisia päätöksentekoon, mutta ymmärtävät asenteensa vaikuttavan kouluviihtyvyyteen. Pojat taas kokevat hie- man enemmän voivansa olla osallisia, mutta heidän asenteellaan ei ole niin merkitystä.

Kuudesluokkalaiset korostavat vuorovaikutussuhteessa opettajan tasapuo- lisuutta, ystävällisyyttä, rentoutta sekä myös sopivaa kurinpitoa. Oppilaiden näkökul- masta näyttää siis siltä, että kohtaanto-ongelmassa ratkaisevana tekijänä on juuri opetta- jan toiminta oppilaita kohtaan. Säätlevänä tekijänä nähdään se, onko opettaja oikeu- denmukainen, tasapuolinen ja ystävällinen kaikkia kohtaan. Opettajalla voi siis olla eri- laisia toimintatapoja, mutta ne pitäisi oppilaiden mukaan olla kaikkia oppilaita kohtaan samanlaisia.

Luokkahenki

Vuorovaikutukseen liittyvistä säätelevistä tekijöistä seuraavaksi merkittävin on luokan vaikutus. Luokan kesken oleva vuorovaikutus ja luokkailmasto menevät osittain kavereiden kanssa limittäin. Onhan kuitenkin niin, että usein ollaan myös kavereita luokkalaisten kesken. Luokassa oleva ilmapiiri näyttäytyy jonkun verran tai melko paljon vaikuttavana tekijänä kouluviihtyvyydessä. Muissa kohden hyvä ilmapiiri tai luokkahenki nousee esille kahdessa kysymyksessä. Kouluviihtyvyyden koostumukseen kuuluu joidenkin oppilaiden mielestä myös hyvä luokkahenki:

Työrauha, hyvä luokkahenki (ketään ei kiusata), sopivat koulupäivän pituudet ja hiukan ”vapauksia”, eli ei kokoajan tarvitse olla ihan asennossa, kuunnella ja tehdä töitä. (Tb7/1.7)

Tyttö selventää hienosti, mitä luokkahenki hänen näkökulmastaan muun muassa tarkoittaa: sitä, ettei ketään kiusata. Tytön sitaatista tulee esille myös muita tekijöitä, joihin palataan esimerkiksi pedagogisten käytäntöjen kohdalla.

Samaa mieltä väitteen ”luokassani on hyvä yhteishenki” kanssa oppilaista oli 28 prosenttia suuren osan oppilaista (43 %) olevansa ei eri eikä samaa mieltä väitteen kanssa. Kouluviihtyvyyden määrällä ja luokkahengellä ei kuitenkaan näyttäisi olevan merkitsevää korreloivaa yhteyttä tai eroa sukupuolten tai eri kouluviihtyvyydestasojen välillä. Luokkahenki ei siis näyttäyty niin vahvana säätelevänä tekijänä kuin kaverit. Oppilaat käyttävät Ollikaisen (2012, 143) mukaan käsitettä luokkahenki kuvaamaan oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta, joka syntyy vuorovaikutuksen ja ihmissuhteisiin liittyvien tekijöiden pohjalta. Luokkahengessä olennaisena osana ovat siis juuri kaverisuhteet, joista aiemmin on jo puhuttu. Luokkahenki viittaakin kyseisten kuudesluokkalaisten kohdalla melko vahvasti kavereihin, vaikka se voi olla myös ihan oma erillinen tekijänsä. Se, että koko luokka tekee asioita yhdessä myös koulun ulkopuolella ei kuitenkaan noussut vahvasti sääteleväksi tekijäksi, mikä vahvistaa edelleen sitä, että on kyse enemmän kavereiden vaikutuksesta. Eräsikin poika sanoo asenteensa koulua kohtaan muuttuneen syksyn aikana, koska *kouluun tuli uusi oppilas ja se on nykyään paras kaverini* (Pc7/2.4).

Luokan sisällä on monia erilaisia vuorovaikutussuhteita, jotka ovat muotoutuneet vuosien varrella muuttuen alati, kuten valitusta sitaatistakin nähdään. Ollikai-

nen (2012, 148) sanoo luokkahenkeä käsittelevässä artikkelissaan luokkahengen alkavan muotoutua ensimmäisestä päivästä alkaen, kun luokka kokoontuu yhteen. Hän myös sanoo, että vaikka luokkahenkeen panostettaisiin virallisella tasolla puhuen yhteisöllisyydestä ja vaikka kaikki oppilaat ymmärtäisivät yhteisöllisyyden merkityksen, ovat oppilaskulttuurin epäviralliset vaatimukset vahvempia koulun arjessa (emt. 153–154). Voi olla siis, että luokkahenki on toisille turva ja toisille taas ikävä tosiasia, jota on vaikea muuttaa sen ajan myötä kasvaneen kulttuurin tähden. Jo edellä mainittu uskallus sanoa oma mielipide tunneilla voi viitata myös luokkahenkeen. Oppilaista suuri osa vastasivat olevansa osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että tuntee olonsa turvalliseksi koulussa. Turvallisuuden tunteella ja kouluviihtyvyyden tasolla on kuitenkin merkitystä. Hyvin viihtyvät ja jonkin verran viihtyvät vastasivat tuntevansa olonsa turvalliseksi merkitsevästi enemmän kuin huonosti viihtyvät. Turvallisuuden tunne voi kuitenkin viitata moneen eri tekijään, kuten opettajaan ja edellä mainittuihin tasapuoliseen kohteluun, luokkahenkeen tai esimerkiksi yleiseen turvallisuuteen koulunkäynnissä liittyen. Muiden tulosten valossa saattaisi kuitenkin olla, että kyseisten kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyydessä se liittyisi nimenomaan opettajan ja luokan vaikutukseen.

Kouluviihtyvyyden kannalta luokkahenki voi olla merkittävä tekijä. Kuudesluokkalaisten kohdalla luokkahenki näyttäytyy säätelevänä tekijänä ikään kuin kaverisuhteiden lisätekijänä ollen vähemmän merkityksellinen, mutta kuitenkin mainitsemisen arvoinen.

Kodin antama tuki

Viimeisempänä vuorovaikutussuhteisiin liittyvänä tekijänä aineistosta nousee oppilaan ja kodin välinen vuorovaikutus koulunkäyntiin liittyen. Kodin vaikutus kouluviihtyvyyteen nousee kuitenkin esille pääkysymyksen 9 lisäksi ainoastaan yhdessä kysymyksessä, ja näissä kohden oppilaille oli annettu valmiit vaihtoehdot. Tällöin kodin merkitys näytättyy kuitenkin melko paljon säätelevänä tekijänä, joten sitä ei ole syytä ohittaa. Sekä se, että kotona on kaikki hyvin että kotoa annettu tuki koulunkäyntiin oppilaiden mukaan vaikuttaa melko paljon kouluviihtyvyyteen. Oppilaiden avoimissa vastauksissa ei ilmennyt mainintoja liittyen kotiin tai perheeseen. Tämä voi johtua myös siitä, että puhe oli nimenomaan kouluviihtyvyydestä. Kovin säätelevästä tekijästä ei tämän perusteella ole kyse, sillä kuitenkin strukturoiduissa vastauksissa annettiin tällaiset esimerkit ja lomakkeessa pyydettiin myös kertomaan, ketä omaan perheeseen kuuluu, minkä oli tar-

koitus antaa vihiä siitä, että kouluviihtyvyyteen voi vaikuttaa myös jotkut koulun ulkopuolella olevat tekijät.

Merkittävä tulos kuitenkin saadaan kysymyksestä 10p, jossa hyvin ja jonkin verran viihtyvät oppilaat sanovat saavansa merkitsevästi enemmän tukea koulunkäyntiin vanhemmilta kuin huonosti viihtyvät vertaistoverit. Tämän perusteella kouluviihtyvyydessä koti ja vanhempien tuki on kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä säätelevä tekijä, vaikka se ei oppilaiden avoimista vastauksista käykään ilmi. Tulosten perusteella koti siis säätelee kouluviihtyvyyttä ainakin siltä osin, millä tavalla kodin piiriin kuuluvat henkilöt antavat tukeaan koulutyöhön.

7.2.2 Pedagogiset käytännöt

Tämän tutkimuksen yksi lähtökohta on tarkastella kouluviihtyvyyttä juuri tietyn pedagogiikan kautta. Tutkimukseen on valittu sukupuolisensitiivinen pedagogiikka, mitä perustellaan luvussa 3. Tässä tutkimuksessa pedagogiikalla tarkoitetaan peruskoulupedagogiikkaa, joka siis tarkoittaa niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti (Atjonen ym. 2008, 20–21). Edellä esitetystä kouluviihtyvyyttä säätelevistä tekijöistä toisena kokonaisuutena voidaan nähdä juuri pedagogiset käytännöt. Osa käytännöistä nousee suoraan opetussuunnitelmista, kuten tiettyjen aineiden sisältöjen mahdollistama pedagogiikka. Osa taas on suoranaisesti koulun tai opettajan tiedostamatta tai tietoisesti valitsemia käytäntöjä ja toimenpiteitä. Aineistosta nousee päätulosten ja muiden tulosten valossa kaksi eri aluetta pedagogisiin käytäntöihin liittyen: oppitunnit opettajineen ja opetusmenetelmineen sekä tiettyjen aineiden pedagogiikka.

Oppitunnit ja opettajan käyttämät opetusmenetelmät

Pedagogian keskiössä on juuri itse oppitunnit ja opetusmenetelmät, koska pedagogia on oppia opetuksesta (Atjonen ym. 2008, 20). Oppilaatkin löysivät viihtymistekijäksi pedagogian oppitunneilla. Pääkysymyksen tuloksesta ilmenee, että asioiden opiskelu sopivaan tahtiin vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen paljon. Muut tulokset tukevat jonkin verran tätä ajatusta. Oppilaista suuri osa, noin 64 prosenttia, on eri mieltä siitä, että opiskeltavia asioita mennään liian nopeaan tahtiin. Noin 25 prosenttia oppilaista on väitteen kanssa samaa mieltä. Neljäsosa oppilaista sanoo siis tahdin olevan liian kova, mikä on kuitenkin sen verran iso määrä, että se on huomioitava. Liian nopeassa tahdissa ei

kuitenkaan kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella ole eri kouluviihtyvyyss-
tasojen välillä merkitseviä eroavaisuuksia. Merkitsevää eroa on kuitenkin tyttöjen ja
poikien välillä siten, että tytöt ovat vastanneet olevansa enemmän samaa mieltä sen
kanssa, että opiskeltavia asioita mennään liian nopeaan tahtiin. Poikien ja tyttöjen välillä
on hieman eroavaisuuksia myös päätuloksen kohdalla eli siinä, miten paljon sopiva
opiskelutahti vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Keskiarvojen välillä on eroa jonkin verran,
mutta eroa ei Khiin neliö- testin perusteella voida sanoa merkitseväksi, koska aineisto
on liian pieni. Ero on kuitenkin nähtävästi suurin yhdessä luokkahuoneen sisustuksen ja
siisteyden kanssa (ks. Taulukkoa 7). Kouluviihtyvyyden parannusehdotuksia sisältäväs-
sä listassa yksi ehdotus on, että koulussa käytäisiin vähemmän sisältöjä niin, että keski-
tyttäisiin kauemmin ja syvemmin yhteen aiheeseen. Ehdotus sijoittui loppupäähän eli se
ei ollut ehdotuksista ensisijaisten joukossa. Tämä ehdotus nousi kuitenkin oppilaiden
omista toiveista keskustelutuntien pohjalta, kun varsinkin tytöt toivoivat, ettei asioita
mentäisi tunneilla niin kiireellä. Tämäkin tukee tyttöjen ajatusta siitä, että asioita men-
nään tunneilla liian nopeaan tahtiin. Koulun kuudesluokkalaisten, erityisesti tyttöjen,
kohdalla opiskelutahti on merkityksellinen kouluviihtyvyydessä. Pojat taas toivoivat
enemmän sitä, että olisi vähemmän kokeita, mikä sekin viittaa opiskelutahtiin tai sen
tuloskeskeisyyteen. Opiskelutahdilla on siis merkitystä. Sopiva opiskelutahti muiden
myöhemmin mainittavien samankaltaisten tulosten kanssa viittaavat oppitunneilla käy-
tetyt pedagogiikan merkityksellisyyteen. Tätä päätelmää täydentää kolmen muun ky-
symyksen tuloksista saatavat tekijät, joita pohditaan seuraavassa.

Opiskelutahdin lisäksi oppitunneilla merkityksellistä on myös se, millaisia
opetusmenetelmiä käytetään. Viihtymiseen kuudesluokkalaisten mielestä kuuluu monen
muun tekijän lisäksi rento ja hauska opiskelu ja opetustapa. Lisäksi koulussa olisi muu-
taman oppilaan mielestä mielekkäämpää/kivempaa, jos opetusmenetelmänä olisi jokin
uusi tai erilainen tapa nykyiseen verrattuna. Näin esimerkiksi sanoo eräs oppilas:

...oltaisiin enemmän ulkona ja opittaisiin asioita leikkien avulla!!! (Tc9)

Viimeisen sitaatin takana oleva tyttö toivoo siis, että opetusmenetelmänä käytettäisiin
enemmän leikkiä. Samoin hän toivoo ulkona olemista. Koulussa muutaman muunkin
oppilaan mielestä olisi mielekkäämpää/kivempaa, jos oltaisiin enemmän ulkona. Tämä
sisältää varmasti myös ajatuksen siitä, että nimenomaan tunneilla oltaisiin ulkona, koska
oppilaat nostavat niin vahvasti erikseen välitunnin merkityksen. Tätä tukee tulokset op-

pilaiden ulkona olemisesta. Oppilaista 42 % oli samaa mieltä väitteen ”Haluaisin olla oppitunneilla enemmän ulkona” kanssa. Oppilaista 67 prosenttia oli eri mieltä väitteen ”Mielestäni oppituntien aikana ei tarvitse mennä ulos” kanssa. Ulkona oleminen tai olemattomuus tunneilla näyttää näiden tulosten valossa merkittävänä kouluviihtyvyyttä säätelevänä tekijänä pedagogiikassa. Merkitsevää yhteyttä kouluviihtyvyyden eri tasoihin tai sukupuoleen ei kuitenkaan löydetty tilastollisen testin perusteella.

Tämän hetken oppitunteihin oppilailla on ristiriitainen suhtautuminen, sillä väitteen ”Oppitunnit voivat olla sellaisia kuin ne ovat nyt” kohdalla mielipiteet jakaantuivat erittäin tasaisesti siten, että eri mieltä, ei eri eikä samaa mieltä sekä samaa mieltä olevia on kaikkia noin 33 prosenttia. Oppitunteihin ei olla täysin tyytyväisiä, mistä voidaan päätellä, että opetusmenetelmiin ei olla tyytyväisiä. Oppilaat kaipaavat siis muutosta tämänhetkiseen pedagogiikkaan. Parannustoi-veissa erilaisten opetusmenetelmien käyttö sijoittui neljänneksi, mikä viittaa siihen, että erilaisten opetusmenetelmien käyttö näyttäytyisi kouluviihtyvyyttä säätelevänä tekijänä siten, että vaihtelevuus ja muutos tämänhetkiseen lisäisi kouluviihtyvyyttä.

Miksi opetusmenetelmät sitten ovat merkityksellisiä viihtymiselle? Harsen & Halmeen (2012, 28) mukaan yksi viihtymistekijä on persoonallisuuden huomioiminen ja yksilöllisyyttä kunnioittavat kasvu- ja oppimisedellytykset. Juuri oppitunnilla persoonallisuuden ja yksilöllisten oppimisedellytysten huomioiminen nousevat keskiöön. Kun opetusmenetelmät ovat monipuoliset ja vaihtelevat, on varmempaa, että jokainen oppija oppii oppitunnin aikana. Jokainen oppilas on koulussakin persoona, jota tulisi huomioida. Jos opetusmenetelmä on aina sama ja oppitunnit aina tietynlaisia, pääsevät vain tietynlaiset persoonat esille. Kysymys 10 sisälsi kaksi väitettä liittyen erilaisten opetusmenetelmien käyttöön oppilaiden tarpeista käsin. Tunnilla yksin hiljaa työskentelyn sopivuudesta itselle samaa mieltä on 50 prosenttia oppilaista. Yhdessä tekemisen ja toiminnallisuuden sopivuuden kanssa samaa mieltä on lähes 70 prosenttia oppilaista. Huomioitavaa kuitenkin on, että kummassakin tapauksessa on oppilaita, jotka ovat täysin eri mieltä. Tämä tukee ajatusta siitä, että monipuolisia opetusmenetelmiä tarvitaan. Tekijöiden kohdalla ei kuitenkaan ole merkitsevää eroa eri kouluviihtyvyydestasojen kesken. Ei voida siis sanoa olevan suoraa yhteyttä tietyn oppimistavan tai opetusmenetelmän ja kouluviihtyvyyden välillä.

Oppitunteihin ja opetusmenetelmiin liittyen voidaan pohtia lopuksi myös hieman sitä, miksi oppilaat nostivat jo edellä mainitut välitunnit keskiöön kouluviihtyvyydessä. Tähän luonnollisena ja isoimpana syynä on varmasti kaverisuhteiden vaali-

minen ja luokkaan kiinnittyminen. On tärkeää kuitenkin pohtoa, millä tavalla välitunti eroaa pedagogialtaan koulun muusta toiminnasta, vai voidaanko sanoa välituntien olevan täysin pedagogian ulkopuolella? Välitunnilla saattaa poistua jo edellä mainittu kohtaanto-ongelma, joka useimmiten vallitsee oppilaan ja opettajan välillä oppitunneilla (ks. Kiilakoski 2012, 31). Välitunnilla myös kiinnitytään luokan ja koulun yhteisöihin, ja tämä kiinnittyminen on Juvosen (2008, 76) mukaan olennainen elementti koulussa viihtymiselle. Näin välitunti saattaa olla paljon merkityksellisempi kuin usein ajatellaan myös pedagogiikan kannalta.

Oppitunnit ja opetusmenetelmät vaikuttavat koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyteen siten, että oppitunneilla opiskelutahti ja tietyt opetusmenetelmät säätelevät kouluviihtyvyyttä. Näyttäisi siltä, että varsinkin tyttöjen kouluviihtyvyyttä saattaisi lisätä se, että opiskelutahtia vähennettäisiin. Opetusmenetelmistä ei voida sanoa tiettyjen menetelmien lisäävän tai vähentävän kouluviihtyvyyttä vaan pikemminkin oppilaat peräyvät monipuolisuutta. Ulkona oleminen oppitunneilla voisi lisätä kouluviihtyvyyttä. Opetusmenetelmät liittyvät myös suoraan tiettyihin aineisiin, joista kerrotaan seuraavaksi.

Tietyt aineet

Soininen (1989, 150) sanoo oppiaineen vaikutuksen olevan yksi kouluviihtyvyystekijä. Opetusmenetelmät liittyy merkittävästi siihen, minkä aineen tunneilla ollaan. Muista tuloksista nousee selvästi esille, miten tietyt aineet ovat säätelevinä tekijöinä koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyydessä. Oppilaat mainitsevat monessa kohden taideaineiden (kuvataide, musiikki, käsityöt) ja liikunnan merkityksen, sekä myös oman henkilökohtaisen lempi- tai inhokkiaineen merkityksen kouluviihtyvyyteen. Taideaineet nousevat kolmen eri kysymysten tuloksissa.

Viihtyminen koostuu monien oppilaiden kohdalla taideaineista ja liikunnasta, mikä nousi esille monen eri kysymyksen kohdalla.

(Mikä on parasta koulussa?) *Taideaineet ja liikka.*(Tb10/1.3)

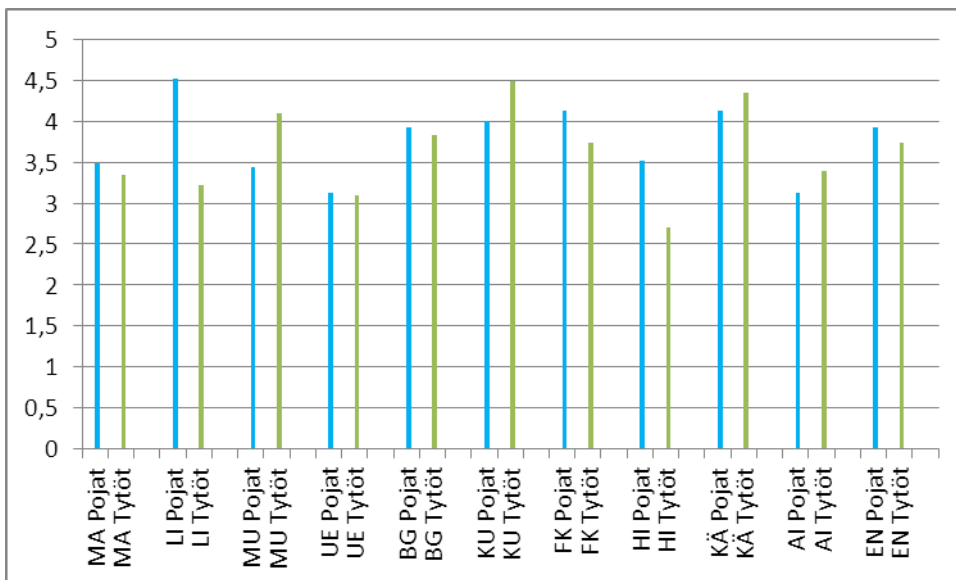
Välitunti, ruoka, kässä ja liikunta. (Tc3/1.7)

Välitunnit, ryhmätunnit, liikunta, kuvis, käsityö, ja voi jutella kavereiden kanssa. (Pa4/1.7)

...jos olisi enemmän puukässä. (Pa17/1.11)

Koulussa on parasta oppilaiden mielestä kaverien ja välituntien lisäksi merkittävästi myös liikunta ja taideaineet. Tyttöjen ja poikien välillä ei ole suurta eroa, vaikka tyttöjen voidaan tosin todeta hieman useimmin maininneen taideaineista, varsinkin koulun ja vapaa-ajan yhteydessä. Taideaineet mainittiin myös parannusehdotuslistassa siten, että keskelle keskiviikkopäivää siirtyisi tiistain taideaine, jotta päivä ei tuntuisi niin raskaalta. Ehdotus valittiin viidenneksi, joten se koetaan kuitenkin jokseenkin merkitykselliseksi, mutta ei kuitenkaan niin merkittäväksi, että se olisi sijoittunut kärkipäähän toiveissa.

Oppilailta kysyttiin myös suoraan, miten he viihtyvät eri aineiden tunneilla. Seuraavassa taulukossa nähdään oppilaiden tulokset.



Parhaiten kuudesluokkalaiset viihtyvät koulussa käsityö- ja kuvataide- tunneilla keskiarvon kummassakin ollessa 4,23. Seuraavaksi parhaiten viihdytään fysiikka-kemian tunneilla. Poikien ja tyttöjen välillä on huomattavaa eroa ainoastaan liikunnan kohdalla. Eron ei voida sanoa kuitenkaan olevan merkitsevä, koska Khiin neliötestin perusteella kyseistä tulkintaa ei voida tässä kohden tehdä. Liikuntatunneilla pojat viihtyvät kuitenkin selkeästi enemmän. Käsityö-, kuvataide-, fysiikka-kemia- ja liikuntatunteja yhdistää se, että niissä toiminnallisuus on luonnollinen osa tuntia. Juvosen (2008, 76) mukaan juuri taideaineissa lapsi onkin luontaisesti ja toiminnallisesti yhteydessä tunteisiin ja ymmärtää näin opitun merkityksiä. Ehkä juuri siksi tunneillakin viihdytään parhaiten, koska lapsi ymmärtää tunnin sisällön merkityksen omaan elämäänsä. Viihtymisessään

tärkeää on oppilaan kokemus siitä, että koulutyö on merkittävää juuri hänelle itselleen (Mm. Olkinuora & Mattila 2001, 17–20; Nurmi & Soininen 2005, 228).

Näyttää siltä, että myös kyseisten kuudesluokkalaisten mielestä taideaineissa ollaan eniten kosketuksissa siihen, mitä elämä muutenkin on. Tätä vahvistaa kysymyksessä 1.4 esille tulleet tulokset siitä, millaisia sellaisia asioita koulussa tehdään, joita oppilaat tekevät muulloinkin. Tarkoituksena oli siis selvittää, mitkä ovat asioita, jotka yhdistävät koulua ja oppilaan muuta elämää ja näin ovat luomassa siltaa oppilaan ja koulun välille.

Eniten vastauksista on nähtävissä liikuntaan tai urheiluun liittyviä mainintoja. Taideaineista mainintoja on myös melko paljon. Tyttöjen ja poikien välillä oli huomattavaa eroavaisuutta ainoastaan maininnoissa taideaineista. Näyttäisi siis siltä, että yhtymäkohtia koulun ja muun elämän kanssa tytöillä löytyy eniten taideaineista ja liikunnasta. Pojilla eniten yhtymäkohtia löytyy liikunta- ja urheiluharrastuksista. Huomattava osa kuitenkin vastasi, ettei koulun ja vapaa-ajan välillä ole yhtymäkohtia, mikä sinänsä on myös merkittävä huomio. Jos koululla ei ole yhtymäkohtia lapsen elämään, voi opittu jäädä hyvinkin ulkokohtaiseksi.

Pedagogiikka eri aineissa vaihtelee hyvin paljon. Toisissa aineissa pedagogiset käytännöt ovat selkeämpiä ja yksipuolisempia, toisissa pedagogiikka on vapaampaa ja monipuolisempaa. Tiedyt aineet saattavat olla merkityksellisiä oppilaille juuri aineessa käytetyn pedagogian vuoksi. Millainen pedagogia näyttäytyisi näiden tulosten valossa säätelevän kouluviihtyvyyttä?

Musiikki, käsityöt, kuvataide ja liikunta sisältävät kaikki sellaista pedagogiikkaa, joka poikkeaa aineiden luonteen tähden muiden aineiden pedagogiikasta. Voidaan ajatella näissä aineissa pedagogiikan liippaavan lähempää oppilaiden omaa elämää, kun tietoa lähestytään toiminnallisesti. Suomalaisen koulun alhaisen kouluviihtyvyyden yhtenä selittävänä tekijänä on sen tietopuoleisen aineksen ylitarjonta (Juvonen 2008, 76). Juvosen (2008, 76) mukaan koulussa viihtymisen ongelman yksi ratkaisu voisi olla juuri taideaineiden aseman korostaminen ja opetuksen määrän lisääminen. Hän sanoo näiden sisältävän paljon henkistä pahoinvointia ehkäisevää terapeutista toimintaa, joka tasapainottaa sitä tietopuoleisen aineksen ylitarjontaa, mikä kouluissa vallitsee. Pedagogiikka näissä aineissa on siis enemmän tunteisiin liittyvää.

Tässä kohden voidaan myös ottaa esille tyttö- ja poikapedagoginen näkökulma. Useimmiten nimittäin sekä käsitöissä että liikunnassa ollaan vain oman sukupuolen kesken. Tällöin toisen sukupuolen puuttuminen voi antaa vapautta ja sosiaali-

suutta, jota muilla tunneilla ei samalla tavoin voi toteuttaa. Rangell (2009) esittää, miten pojilta saattaa esimerkiksi unohtua tytöille esittäminen, kun ollaan pelkästään poikaryhmässä. Käsitöiden tunnit taas ovat varsinkin tytöille hyvin sosiaalinen ympäristö, kun käsitöitä tehdessä on mahdollisuus samalla puhua hyvin henkilökohtaisistakin asioista. (Rangell 2009, 90.) Taideaineissa voidaankin ajatella olevan yhteys myös vuorovaikutussuhteisiin ja eniten kaverisuhteiden vaalimiseen, koska taideaineiden tunnilla on parempi mahdollisuus keskustella vapaammin.

Yhteenvetona voidaan todeta taideaineiden ja liikunnan säätelevän kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä. Kun pohditaan, mikä aineita yhdistää, voidaan löytää erityisesti aineiden tarjoaman erilainen pedagogiikka, joka on luontaisesti lähempänä oppilaiden elämänpiiriä ja kokemuksia. Ne tarjoavat kokonaisvaltaista lähestymistä aiheeseen ja tarpeellista vaihtelua tietopuoleisen aineksen ylitarjontaan. Sekä tytöillä että pojilla tiettyihin aineisiin liittyvä kouluviihtyvyyden näkökulma on merkittävää, mutta taideaineiden merkitys korostuu tytöillä, mikä saattaa johtua harrastuneisuudesta sekä sosiaalisista mahdollisuuksista. Pojilla taas hieman merkittävämmäksi nousee liikunta, mikä myös viittaa heidän harrastuneisuuteensa. Huomioitavaa tässä tuloksessa on se, että taideaineet ja liikunta nousivat täysin oppilailta itseltään, mikä lisää sen painoarvoa.

7.2.3 Oppilaan henkilökohtaiset ja kouluun liittyvät aineelliset tekijät

Aineistosta nousee vuorovaikutussuhteiden ja pedagogisten käytäntöjen lisäksi vielä tekijöitä, joita ei voi luokitella kummankaan alle. Päätuloksesta säätelevinä tekijöinä nousee jo edellä mainittujen vuorovaikutussuhteisiin ja pedagogiikkaan liittyvien tekijöiden lisäksi oma vireystila, tyytyväisyys itseensä, onnistuminen koulutehtävissä, mukava elämä koulun ulkopuolella sekä koulun tilojen sisustus ja siisteys. Neljä ensimmäistä tekijää liittyy selkeästi oppilaan henkilökohtaisiin tekijöihin. Koulun tilojen siisteyden ja sisustuksen lisäksi muista tuloksista nousee esille merkittävänä myös koulu-ruokailu. Tässä alaluvussa täten analysoidaan oppilaan henkilökohtaisia tekijöitä sekä muita jollain tavalla oppilasta ja koulua ympäröiviä jokapäiväisiä aineellisia tekijöitä.

Henkilökohtaiset tekijät

Kuten edellä mainittiin, oppilaiden henkilökohtaiset tekijät, kuten oma vireystila, tyytyväisyys itseensä, onnistuminen koulutehtävissä sekä mukava elämä koulun ulkopuolella vaikuttaa oppilaiden mielestä paljon tai melko paljon kouluviihtyvyyteen. Soinisen

(1989, 151) kouluviihtyvyystekijöissä yhtenä isona kokonaisuutena on juuri oppilaan omat tekijät, kuten asenne ja motivaatio koulua kohtaan, koulumenestys, ikä, luokkataaso, sukupuoli, odotukset, vastuuntunto sekä harrastuneisuus. Tähän listaan kuuluu varmasti myös oppilaan vireystaso sekä itsetunto. Oppilaan väsymys nousee esille myös toisessa kohdassa, jossa väitteen ”Olen usein väsynyt” kanssa samaa mieltä on noin 30 prosenttia kuudesluokkalaisista vastausten jälkeen jakautuessa suhteellisen tasaisesti eri mielipiteiden kesken. Merkittävää kouluviihtyvyyteen liittyen on, että huonosti viihtyvät ovat merkitsevästi enemmän samaa mieltä väitteen kanssa kuin hyvin viihtyvät. Väsymys/vireystila näyttäisi siis kuudesluokkalaisilla säätelevän kouluviihtyvyyttä siten, että väsymys alentaa kouluviihtyvyyttä.

Onnistumisen kokemukset ja tyytyväisyys itseensä näyttäytyy sääteleväksi. Nurmen & Soinisen (2005, 228) kouluviihtyvyyden selityksessä affektiiviseen aspektiin kuuluu myös onnistumisen kokemukset. Elämä koulun ulkopuolella ei tule esille muissa kyselyn kohdissa lukuun ottamatta kodin vaikutusta. Oppilailta kyllä kysyttiin koulun ja vapaa-ajan yhteydestä, mutta vastauksista ei ilmene muuta koulun ulkopuoliseen elämään viittaavaa. Se, että oppilaan koulun ulkopuolella oleva elämä on mukavaa, vaikuttaa kuitenkin oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Koska tukea ei tule muista tuloksista, jää tulos kuitenkin tässä kohden vain maininnan tasolle. Tulokset viittaavat eniten tässä tutkimuksessa koulun sisäisiin tekijöihin, mikä ei kuitenkaan vähennä tosiasiassa vapaa-ajan ja muun elämän merkitystä kouluviihtyvyydessä.

Henkilökohtaisiin tekijöihin ja kotiin liittyen nostetaan esille vielä kotitehtävät, joista oppilailta kysyttiin mielipidettä väitteeseen ”Teen aina läksyt”. Tulokset itsessään jakaantuivat siten, että suurin osa, noin 75 prosenttia, oli väitteen kanssa samaa tai jonkin verran samaa mieltä. Merkittävä tulos kuitenkin on siinä, että kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella huonosti ja hyvin viihtyvien välillä on merkitsevää eroa väitteessä. Hyvin viihtyvät ovat merkitsevästi enemmän samaa mieltä väitteen kanssa. Näyttäisi siis siltä, että kyseisten kuudesluokkalaisten kohdalla hyvin viihtyvät myös tekevät useimmin kotitehtävät kuin huonosti viihtyvät. Tämä voi kertoa motivaation puutteesta tai huonosta kouluasenteesta, jotka myös edellä mainitussa Soinisen (1989) oppilaan omissa tekijöissä mainitaan. Oppilaan henkilökohtaisissa tekijöissä monet seikat varmasti liittyvät toisiinsa. Väsymys voi vaikuttaa siten, että ei jaksa tehdä läksyjä. Onnistuminen koulutehtävissä voi lisätä taas tyytyväisyyttä itseensä ja päinvastoin.

Mielenkiintoinen kouluviihtyvyyttä ja omaa asennetta yhdistävä seikka tulee esille tuloksessa siitä, miten hyvin viihtyvät tytöt ovat merkitsevästi enemmän sitä mieltä, että viihtyminen riippuu omasta asenteesta kuin hyvin viihtyvät pojat. Tämä selviää väitteelle ”Koulussa viihtyminen riippuu paljon omasta asenteesta” tehdystä kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksista. Tämän perusteella tyttöjen kouluviihtyvyydessä oma asenne ja sen työstäminen näyttäytyy säätelevämpänä kuin pojilla. Tytöt näyttäytyvät siis enemmän ”oman viihtymisensä herrana” kuin pojat, joilla taas säätelevämpänä toimii esimerkiksi kavereiden koulussa viihtyminen. Näyttää siis siltä, että poikien viihtyminen on alttiimpaa olemaan vertaistoverien vaikutuksen alaista. Poikien kouluviihtyvyys ilmenee siis yhteisöllisempänä kuin tyttöjen.

Koulunkäyntiin liittyvät aineelliset tekijät

Muista koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä säätelevimpinä kuudesluokkalaisten vastauksista voidaan nähdä koulun tilojen siisteys ja sisustus sekä kouluruokailu ja -ruoka. Oppilaiden vastausten perusteella koulun tilojen siisteys ja sisustus vaikuttaa koulussa viihtymiseen jonkin verran. Tässä kohtaa tytöt ja pojat eroavat jonkun verran. Tytöistä 68 prosenttia oli sitä mieltä, että sisustus ja siisteys vaikuttavat paljon tai erittäin paljon viihtymiseen, kun taas pojilla vastaava luku oli 42 prosenttia. Pojista 21 prosentin mielestä sisustus ja siisteys eivät vaikuta yhtään tai vain vähän, kun tytöistä 4,5 prosenttia ajattelivat sen vaikuttavan vain vähän. Eroa ei kuitenkaan KHIIN-neliö-testin perusteella voida sanoa merkitseväksi, koska aineisto on liian pieni. Siisteistä koulun tiloista aineistossa on mainintoja toisen kysymyksen vastauksissa, joista suurin osa on tyttöjen vastauksia.

Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa olennaisesti tutkijoiden mukaan koulun ja kodin tarjoamat resurssit, puitteet ja ympäristö (Nurmi & Soininen 2005, 233; Soininen 1989, 12x; Harinen & Halme 2012, 28). Tuononen (2008, 19–22) sanoo koululaisten kokevan kaipaavansa eniten satsausta fyysiseen ympäristöön ja hyvin arkisiin asioihin koulussa, kuten kouluruokailu, pihan viihtyisyys ja välitunnit sekä koulun ilmapiiriin liittyvät seikat. Ruokailu näyttäytyikin jokseenkin merkityksellisenä oppilaille. Kun oppilaat saivat listata itse, mistä asioista heidän mielestään viihtyminen koostuu, oli hyvästä ruuasta joitakin mainintoja. Ruokaan toivottiin panostusta myös toisessa kohdassa, jossa sai kertoa, mikä tekisi koulusta mielekkäämpää/kivempää.

...jos ruokalassa olisi monenlaisia ateriavaihtoehtoja.(Pc8/1.11)

Myös viihtyvyyteen vaikuttavissa parannusehdotuksissa ruoka mainittiin, mutta ruokaan liittyvä ehdotus ”Ei olisi ollenkaan kouluruokaa, vaan saisi tuoda omat eväät”, jäi kuitenkin viimeiselle sijalle, joten ehdotus ei ollut kovin haluttu. Ehdotus tosin on noussut muutaman oppilaan toimesta, mutta ei saanut kannatusta puolelleen. Näyttäisi siis siltä, että ruokailulla ja hyvällä ruualla on merkitystä kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyydelle. Poikien ja tyttöjen välillä ei näyttäisi olevan suurempaa eroavaisuutta. Tosin pojat mainitsivat ruokailusta tyttöjä enemmän, minkä lisäksi ruokaan liittyvä parannusehdotus tuli esille poikien keskustelutunnilla, joten pojilla ruokailu saattaisi näytellä isompaa roolia. Seuraava toive tulee kuitenkin tytöltä:

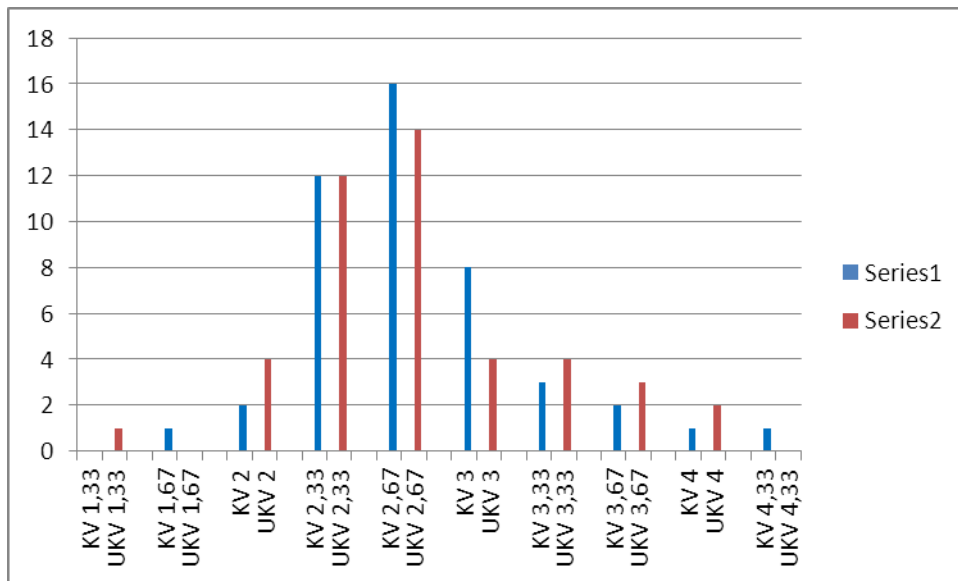
1. Koulussa on joka päivä ruoka 2. Näkee kavereita (Ta11)

Oppilasta ympäröivistä omista ja koulun aineelliseen maailmaan liittyvistä tekijöistä kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä sääteleviksi tekijöiksi tulosten perusteella nousee erityisesti oppilaan vireystaso ja siihen liittyvä oppilaan koulun ulkopuolinen aika. Oppilaan motivaatio koulua kohtaan säätelee onnistumisen ja tyytyväisyyden kautta. Koulun tilat ja kouluruokailu säätelevät myös kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä. Tyttöjen ja poikien kohdalla eroavaisuutta löytyy kouluasenteen sekä hieman myös koulun tilojen sisustuksen ja siisteyden että ruokailun kohdalla. Tytöt ajattelevat kouluviihtyvyyden olevan enemmän omasta asenteesta kiinni. Tytöt peräävät hieman enemmän koulun tilojen siisteyttä poikien korottaessa enemmän kouluruokailua.

7.3 Mahdollinen muutos ja sukupuolisensitiivinen kokeilu

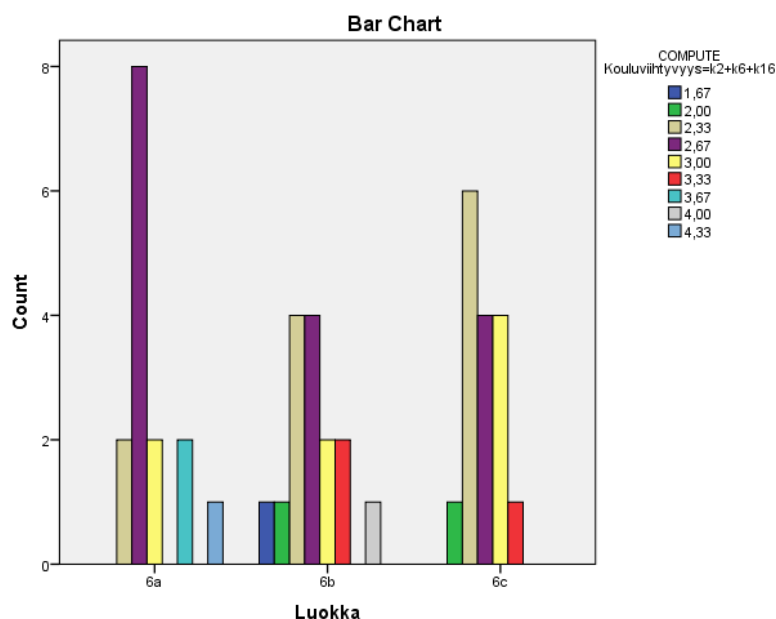
Kolmantena tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa oli selvittää, onko kyselyjen välillä kouluviihtyvyydessä tapahtunut muutosta, ja voisiko pienellä interventiolla olla merkitystä muutoksessa. Tuloksista voidaan nähdä, ettei suurta muutosta ole tapahtunut. Muutosta tarkasteltiin vain frekvensseistä.

Taulukko 8. Kouluviihtyvyyden mittauksessa 1 (KV) ja 2 (UKV)

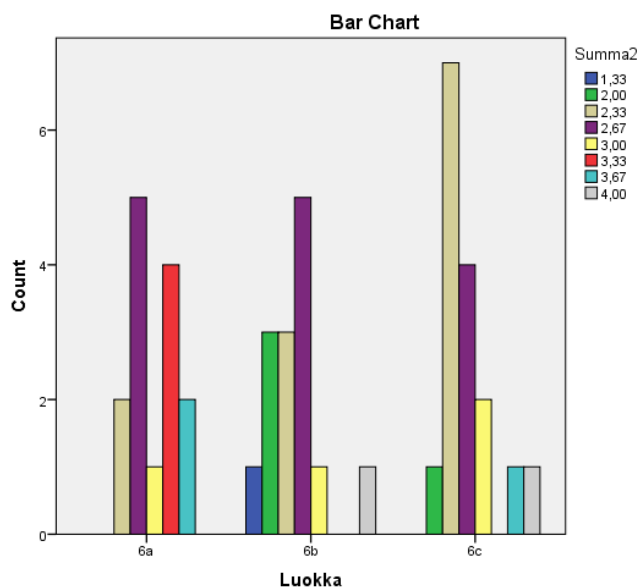


Kuten taulukosta 8 nähdään, summamuuttujassa kouluviihtyvyyden ei ole tapahtunut juuri muutosta. Tämä vahvistaa myös sitä, että edellä mainitut tulokset kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyydestä voidaan nähdä luotettavana. Voidaan siis vahvistaen todeta koulun kuudesluokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyden syksyllä 2012 olleen hieman alhaista verrattuna kansallisiin tuloksiin. Luokkakohtaisissa eroissa voidaan havaita ristiintaulukoinnin perusteella vain pieniä yksittäisiä muutoksia (taulukot 9 ja 10). Intervention kohteena olleen luokan 6c kohdalla muutokset olivat vähäisiä siten, että edelleen eniten kouluviihtyvyyden summamuuttujassa esiintyy arvoa 2,33. Näin ollen muutosta kouluviihtyvyydessä ei intervention aikana tapahtunut.

Taulukko 9. Luokkien 6a, 6b ja 6c kouluviihtyvyys mittauksessa 1



Taulukko 10. Luokkien 6a, 6b ja 6c kouluviihtyvyys mittauksessa 2



Kun 6c- luokan oppilailta kysyttiin, viihtyvätkö he paremmin sekaryhmässä vai oman sukupuolen ryhmässä jakautuivat mielipiteet siten, että noin puolet oli sitä mieltä, että viihtyy paremmin tai hieman paremmin. Saman verran oppilaista vastasi, ettei koe eroa tai ei osaa sanoa, ja vain kaksi tyttöä sanoi viihtyvänsä paremmin sekaryhmässä. Samoin selvitettiin myös oppimisen kohdalla. Tulokset olivat samansuuntaiset. Koska tässä kohden aineisto on niin pieni, on keskityttävä oppilaiden perusteluihin.

Oppilaat jaettiin neljän viikon ajan äidinkielen ja musiikin tunneilla osittain tyttö- ja poikaryhmiin. Äidinkielessä käytiin sanaluokkia siten, että jokainen sai yksin ja yhdessä tehtävien mukaan etsiä sanaluokkia ja soveltaa niiden käyttöä omista kirjoitelmistaan käsin. Osa tehtävistä tehtiin yhdessä koko ryhmän kanssa ja osa vain parin kanssa. Luokan 16 oppilaasta 11 vastasi jakamisen sukupuolen mukaiseen ryhmään olevan tarpeellinen. Pojat perustelivat jakamista paremmalla keskittymisellä, hauskuudella ja sillä, että saa enemmän apua ja huomiota.

Kun on pelkkiä poikia, silloin kaikki ovat rauhassa. (Pc14/2.11)

Välillä se on ihan kivaa, kun ei oo isoo ryhmää. (Pc8/2.10)

Tyttöjen perusteluissa nähdään rennompia opiskelu- ja poikien häirinnän puuttuminen sekä se, että uskaltaa tuoda enemmän julki omia mielipiteitä ja uskaltaa vapaammin puhua.

Tyttöryhmässä on vapaampi olo. (Tc2/2.14)

Perustelut liittyivät siis myös erilaiseen opiskeluun, joka osaltaan viittaa vain siihen, että ryhmä on pienempi, jolloin saa enemmän apua opettajalta. Kuitenkin on nähtävissä myös viittauksia siihen, että oman sukupuolen seurassa on rennompia ja vapaampia oloja. Tytöistä muutama mainitsi siitä, että tyttöryhmässä keskittyminen jopa saattoi häiriintyä, kun sai vapaasti puhua kaikesta.

Ei viitattu, huudettiin vastaukset, häiritsevää. Mukavaa istua tytön vieressä. (Tc2/2.10)

Nämä huomiot viittaavat kuitenkin samankaltaisiin tuloksiin, mitä tyttö- ja poikapedagogiikasta on saatu aikaisemmin (vrt. Kruse 1998, Olafsdottir 1998, Berge 1998).

Musiikin kohdalla jakamisesta ei oltu aivan samaa mieltä. Tyttöjen kohdalla suurin osa oli jälleen jakamisen tarpeellisuuden puolella. Pojilla musiikin kohdalla vastaukset olivat jakautuneet tasaisemmin sekä puolesta että vastaan. Eräs poika kuitenkin vastasi jakamisen olevan tarpeellinen, koska monet tytöt ovat ”jossain musiikkijutuissa, joten ne osaavat paremmin”(Pc3/2.12). Näin ollen pojat uskalsivat vapaammin tunneilla kokeilla musiikkijuttuja ilman jännitystä. Tytöistäkin osa puolsi jakamista sillä perusteella, että uskaltaa tehdä eri asioita ja soittaa soittimia. Rangellilla (2009) on samanlaisia kokemuksia tyttö- ja poikapedagogisista kokeiluista. Hänen mukaansa muun muassa musiikissa, äidinkielen tietyissä osa-alueissa ja käsitöissä jakaminen erillisryh-

miin voi saada aikaan positiivisia toimintoja. Esimerkiksi musiikin tunnilla tytöt uskaltautuvat helpommin soittamaan rumpuja, kun he ovat keskenään. (Rangell 2009, 90.)

Vastauksissa tuli vahvana esille eniten kuitenkin perustelu siitä, että musiikin kohdalla pienemmässä ryhmässä ehtii tehdä enemmän. Tällaiset perustelut jakamiselle eivät siis liity ensisijaisesti sukupuolen mukaiseen jakoon, vaan siihen, että samalla ryhmäkin on pienempi. Kun kysyttiin itse viihtymisen perusteita, oppilaat mainitsivat oman sukupuolen kanssa olevan samoja mielipiteitä, vapaampaa tai vain kivempaa ja mukavampaa. Useat vastasivat myös, etteivät näe eroa viihtymisessä. Sekaryhmässä viihtymiselle tytöt antoivat perusteeksi, että kavereista suuri osa on poikia. Oppimisen perusteluksi mainittiin, että oman sukupuolen ryhmässä on rauhallisempaa, jolloin oppii paremmin. Monet eivät nähneet mitään eroa oppimisessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, ettei sukupuolisensitiivisen kokeilun perusteella voida sanoa, vaikuttaako sukupuolisensitiivinen opetus kouluviihtyvyyteen. Kuitenkin aikaisempien tutkimusten ja intervention kokemusten perusteella voidaan päätellä, että tyttö- ja poikapedagogiikan kokeileminen kannattaa sekä viihtymisen että oppimisen kannalta.

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena ja tarkoituksena oli selvittää kantahämäläisen koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä aineistosta pyrittiin selvittämään, miten oppilaat viihtyvät koulussa; toisin sanoen, miten paljon he pitävät koulusta, miten mielellään he tulevat kouluun ja mikä on heidän asenteensa koulua kohtaan. Tulosten perusteella voidaan sanoa yleisen kouluviihtyvyyden kyseisten kuudesluokkalaisten kohdalla olevan hieman alhaista. Koulussa käymistä kohtaan oli ristiiriitaisia suhtautumisia. Tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyys näyttäytyi määrällisesti hyvin samanlaisena.

Tutkimusprosessi oli haastava ja monivaiheinen, ja näytti hetken siltä, ettei tuloksista avaudu kovinkaan laajoja näköaloja kouluviihtyvyyteen. Yllättävää oli kuitenkin se, ettei koulun kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyys ollut kovin korkeaa. Kumpikin tulos, sekä yleinen kouluviihtyvyys että sukupuolten välinen kouluviihtyvyys, poikkesi hieman valtakunnallisista ja kansainvälisistä tuloksista. Ensinnäkin, kouluviihtyvyys on yleisesti hieman alhaisempaa, mikä saattaa viitata oppilaiden kouluvihtyvyystekijöiden kohdalla nostettuihin ja ilmenneisiin ongelmiin. Toiseksi, sekä kansallisesti että kansainvälisesti tyttöjen ja poikien välillä on eroavaisuuksia kouluvihtyvyydessä tyttöjen eduksi. Kyseisessä aineistossa eroa ei kuitenkaan määrällisesti ole. Tämä saattaisi viitata siihen, että kuudesluokkalaisten kohdalla eri kouluvihtyvyystekijöiden vaikutus jakautuu tasaisesti siten, että molempien sukupuolien erilaisten kouluvihtyvyystekijöiden vaikutus on tasapainossa. Kyse voi olla myös siitä, että kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen kouluvihtyvyystekijät suurimmalta osaltaan kuitenkin ovat samankaltaisia. Tähän viittaa tulokset seuraavaan tutkimuskysymykseen, joissa nähdään hienoisia eroja tyttöjen ja poikien välillä.

Toisena ja laajimpana tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mitkä tekijät säätelevät koulun kuudesluokkalaisten oppilaiden kouluvihtyvyyttä. Kouluvihtyvyystekijöissä sääteleviä tekijöitä nousee aineistosta kolmen yläotsikon alle. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen kuudesluokkalaisten nostavat sääteleviksi ennen kaikkea kaverit ja opettajan. Myös luokalla ja kodilla on merkitystä. Pedagogisilla käytännöillä on myös kouluvihtyvyyttä säätelevä vaikutus. Oppituntien sisällöllinen opiskelutahti

näyttäytyi kouluviihtyvyyttä säätelevänä samoin tietyt opetusmenetelmät. Oppiaineista kouluviihtyvyyttä säätelivät positiivisesti erityisesti taideaineet ja liikunta niiden pedagogiikan ja luonteen vuoksi. Oppilaan henkilökohtaisista tekijöistä sääteleviksi nousevat oppilaan vireystila ja muu koulun ulkopuolinen elämä sekä koettu motivaatio ja asenne koulua kohtaan. Aineellisina tekijöinä viihtyvyyttä säätelivät koulun tilat ja kouluruokailu.

Nurmen ja Soinisen (2005, 228) mukaan kouluviihtyvyyden affektiiviseen aspektiin kuuluu esimerkiksi oppilaan asenne koko koulunkäyntiä kohtaan, tietyn oppiaineen tai oppisisällön koettu merkittävyys, suhteet oppilastovereihin ja opettajiin sekä onnistumisen kokemukset. Tämän tutkimuksen tulokset seuraavat hyvin paljon juuri tätä affektiivista aspektia. Tuloksista nähtävät kouluviihtyvyyttä säätelevät tekijät tukevat täten tutkimustuloksia. Kouluviihtyvyyden tarkastelu ei siis ole turhaa, vaan pikemminkin olisi tärkeä tarkastella analyttisesti, millaisiin seikkoihin keskittymällä viihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Tukea koetaan saatavan kotoa ja koulun aikuisilta, mutta koulua vaivaa opettajan ja oppilaan välinen etäinen suhde ja koettu epäoikeudenmukaisuus ja epätasa-arvo (vrt. Kämppi ym. 2012, 113; Tuononen 2008, 15; Harinen & Halme 2012, 60–67).

Myös osallisuuden merkitys tuli esille tuloksissa. Suomalaisoppilaiden alhaiseen kouluviihtyvyyteen on haettu syytä myös osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksen puutteesta (Tuononen 2008, 23; Harinen & Halme 2012, 67–70, Salo 2012, 1-2.) Kiilakoski (2012, 31) puhuu koulun kohtaanto-ongelmasta, jossa paremman sukupolvien välisen vuorovaikutuksen esteenä ovat rakenteet, jotka eivät anna tilaa arkipäiväiselle vaikuttamiselle. Mitä tällaiset rakenteet sitten voivat olla? Onko kyse oppilaiden vai opettajan ongelmasta?

Tutkimustehtävänä ei kuitenkaan ollut ensisijaisesti hakea selvyyttä sille, mikä on huonon kouluviihtyvyyden syynä, vaan hakea kokonaisuudessaan kouluviihtyvyyttä sääteleviä tekijöitä. Tärkeänä osana kokonaisuutta oli selvittää tyttöjen ja poikien yhtäläisyyttä ja erilaisuutta. Syvempänä tavoitteena on ollut saada ymmärrystä siitä, millaisista tekijöistä kouluviihtyvyys ylipäätään koostuu ja onko nähtävissä tyttöjen ja poikien välillä sellaisia eroja, joita voisi opetuksessa ja koulunkäynnissä huomioida siten, että koulu olisi tasa-arvoisempaa myös viihtyvyyden saralla. Näiden tekijöiden huomioimisesta voisi seurata siis korkeampaa kouluviihtyvyyttä ja samalla myös korkeampaa sitoutumista kouluun sekä opittavaan asiaan. Juvonen (2008, 230) toteaa, että kouluviihtyvyyden tärkeimpien elementtien kautta oppilaalle muodostuu emotionaali-

nen käsitys omasta selviytymisestä eri oppiaineissa, mistä herää sisäinen motivaatio sekä kiinnostus ja arvostus eri kouluaineita kohtaan sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin yleisesti. Näin ollen ei ole merkityksetöntä kiinnittää huomiota poikien ja tyttöjen eroavaisuuksiin niitä liikaa kuitenkaan korostamatta.

Poikien ja tyttöjen välillä voidaan näiden kuudesluokkalaisten kohdalla nähdä eroavaisuuksia kouluviihtyvyyttä säätelevissä tekijöissä. Kuten jo edellä mainittiin, suurimmalta osin tekijät kuitenkin ovat samoja. Hieman suurempia eroja on nähtävissä kaverien, opiskelutahdin, taideaineiden ja liikunnan sekä koulun tilojen vaikutuksessa ja oman asenteen vaikutuksella. Näiden perusteella kyseisten kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyydessä sekä tyttöjen että poikien kohdalla kaverit ja eri aineet säätelevät, mutta eri tavalla. Sekä pojat että tytöt näkevät kaverien vaikutuksen vertaissuhteiden vaalimisen mahdollisuutena, mutta pojilla kaverit vaikuttavat tämän lisäksi myös suoraan heidän asenteidensa kautta. Taideaineet ja liikunta säätelevät kummankin sukupuolen kouluviihtyvyyttä, mutta tämän lisäksi taideaineet näyttävät hieman merkittävämpinä tytöille ja liikunta pojille. Opiskelutahdin, oman asenteen ja koulun tilojen vaikutus näyttävät sellaisina, joissa toisen sukupuolen kohdalla vaikutus on enemmän tai vähemmän merkityksetöntä. Opiskelutahdi näyttäytyi merkitykselliseksi enemmän tytöille, kuten myös koulun tilojen siisteys ja sisustus. Tyttöjen kouluviihtyvyyttä säätelee lisäksi oma asenne, jonka hyvin viihtyvät tytöt sanoivat vaikuttavan enemmän kouluviihtyvyyteen kuin hyvin viihtyvät pojat. Voidaan siis todeta yleisesti, että eroja on, vaikei tuloksia voikaan yleistää koskevaksi esimerkiksi koko maan kuudesluokkalaisia. Tällaisia eroja voidaan kuitenkin huomioida opetuksessa. Yksi ehdotustapa on tyttö- ja poikapedagogiikka, jota tässäkin tutkimuksessa kokeiltiin liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli se, onko tutkimuksen aikana kouluviihtyvyydessä nähtävissä muutosta ja voisiko sukupuolisensitiivinen pedagogiikka lisätä tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyttä. Muutosta kouluviihtyvyydessä ei juurikaan havaittu. Sukupuolisensitiivinen interventio kuitenkin antoi osviittaa sille, millaisia tuloksia sukupuolen huomioivasta opetuksesta voidaan saada, myös liittyen kouluviihtyvyyteen. Tyttö- ja poikapedagogiikan yksi tapa järjestää opetus on jakaa tytöt ja pojat osittain omiin ryhmiin. Tämä näyttäisi sekä tämän tutkimuksen että aikaisempien tulosten valossa siltä, että jakotunneilla pystytään keskittymään paremmin sekä olemaan avoimempia, vapaampia ja rennompia ilman toisen sukupuolen läsnäoloa.

Edellä tulleista koulun kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen eroista osaa voidaan huomioida sukupuolisensitiivisen pedagogiikan avulla. Esimerkiksi eri aineiden monipuoliseen pedagogiikkaan voi kiinnittää huomiota. Myös koulun negatiivisuutta lisääviin alakulttuureihin, erityisesti poikien kohdalla, olisi hyvä puuttua. Kuudesluokkalaisten poikien kouluviihtyvyys kun saattaa olla enemmän kaveripaineen alla kuin tyttöjen kohdalla. Koulussa vallitsee usein tietynlainen maskuliinisuus, josta olisi tässä tutkimuksessa voinut puhua enemmänkin (ks. Reay 2003; 154–157, 163–164). Vääränlainen maskuliinisuus ehkä tuo helposti esille koulunvastustuskulttuuria näin alentaen poikien kouluviihtyvyyttä. Hyvin paljon on kuitenkin kyse vain mielikuvien ja stereotyyppien tarkastelusta, jonka tulokset heijastuvat myös käytäntöön. Bredesenin (2004, 34) mukaan tyttöjä saatetaan esimerkiksi pitää vastuuntuntoisina, joiden leikin päiväkodissa voi keskeyttää vastuutehtävillä. Tytöt saattavat saada koulussakin enemmän vastuutehtäviä, koska asia saattaisi tulla paremmin hoidetuksi, jos tytöt sen tekevän. Voisiko tässä olla yksi asennemuutoksen paikka? Reay (2003) puhuu puolestaan asennemuutoksesta liittyen poikiin. Hän sanoo pistävänsä myös itsensä likoon. Hän halusi haastaa ja muuntaa sukupuolisia stereotyyppioita liittyen poikiin samalla kun oli jumiutunut omaansa. Hän sanoi tulleen hoitajaksi, äidin korvikkeeksi ja hoiti työtään enemmän elämäntehtävänä kuin ammattina. (164) On tietenkin tarkkailtava, ettei opettajana ota harteilleen ylitsepääsemätöntä tehtävää, jos opettajalla on äidillisiä ominaisuuksia, miksi hänen olisi niistä muututtava? Tärkeää on peilata itseään ja tarkkailla omia jähmettyneitä käsityksiä, mutta ominaisuuksiaan ei kai tarvitse muuttaa.

8.2 Luotettavuus

Luotettavuustarkastelu on olennainen osa tutkimusta, jota olisi hyvä tehdä koko tutkimusprosessin ajan (Metsämuuronen 2001, 50). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pohdittu pitkin matkaa erityisesti erilaisia valintoja tehdessä. Tutkimus on varmasti aina haasteita ja vaikeita valintoja täynnä – ja niin on ollut tämäkin. Tutkimuksen etenemistä ja erilaisia valintoja on pyritty kuitenkin kuvaamaan ja perustelemaan mahdollisimman kattavasti. Tässä alaluvussa avataan vielä muutaman käsitteen kautta tutkimuksen luotettavuutta.

Tämä tutkimus on ollut sellaisia haasteita täynnä, jotka voivat olla luotettavuudelle sekä mahdollisuus että uhka. Edellä luvussa 6.1 mainittiin jo kyselylomakkeiden esitestauksen puuttumisesta. Kyselyn luotettavuudessa on huomioitava tämän

lisäksi sen ajankohta. Kysely ajoittui oppilailla syksyyn siten, että toinen teetettiin juuri ennen joululomaa, jolloin väsymys voi jo näkyä oppilaista. Kyselyjen tulokset kuitenkin olivat samansuuntaiset kummassakin, mikä lisää tulosten luotettavuutta. Tässä kohden on kyse kyselyn *reliabilityksella*, joka tarkoittaa mittaustuloksen toistettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Kvantitatiivisesti reliabiliteettia voidaan arvioida kolmea eri tietä: rinnakkaismittauksella, toistomittauksella tai mittarin sisäisen yhtenäisyyden kautta (Metsämuuronen 2001, 52). Koska samoja kuudesluokkalaisia tutkittiin kahdella eri tutkimuskerralla tehden kaksi eri mittausta, joiden kysymyksistä osa oli samoja, voidaan todeta tulokset niiltä osin reliabeleiksi (vrt. Hirsjärvi ym. 231). Kouluviihtyvyyden mahdollisen muutoksen kohdalla mittauksen tulokset eivät kuitenkaan ole reliabeleita, sillä mittausten välinen aika on todella lyhyt mittamaan luotettavasti muutosta. Muutoksen mittaamiseen olisi tarvittu huomattavasti pidempi aika ja enemmän opetustunteja tyttö- ja poikapedagogisesti. Voidaan todeta, ettei kysely ollut kvantitatiivisesti loppuun asti mietitty. Kyselyssä kuitenkin on pyritty huomioimaan kouluviihtyvyystekijät mahdollisimman kattavasti siten, että ne on mahdollisuus mainita tai valita useampaan kertaan, mikä lisäisi taas tuloksien luotettavuutta. Tilastolliset testit on myös tehty huolellisesti ja varmistettu useaan kertaan erityisesti merkitsevät tulokset. Tuloksista tärkeimmät on nähtävissä liitteessä 3.

Validiuden kohdalla on myös joitain ongelmia. *Validius* tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata sekä toisaalta myös sitä, kuinka yleistettävä tutkimus on (Emt. 231, Metsämuuronen 2001, 50–51). Ensinnäkin, ilmiö on monitahoinen, joten on vaikea sanoa, onko saatu selville riittävästi. Kouluviihtyvyys on jokaisen subjektiivinen tila (ks. Luku 2) ja siksi sen kartoittaminen on haasteellista. Se myös alati muuttuu ja muokkautuu ja pitää sisällään niin valtaavan määrän erilaisia tekijöitä, että oli hankala ylipäättään päättää, mistä aloittaa. Tutkimuksen toteutuksen tarkka selostus sekä useiden menetelmien käyttö kuitenkin lisäävät tutkimuksen validiutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 232). Tässä tutkimuksessa on pyritty selventämään tutkimuksen kulkua ja lisätty haastavan tutkimusilmiön luotettavampaa tutkimista käyttäen monimenetelmällistä lähestymistapaa. Toisekseen, koska kyseessä on tapaustutkimus, ei kyselyä voida pitää sinänsä validina, että se olisi yleistettävä. Se ei kuitenkaan ollut tavoitteenakaan.

Toimintatutkimuksellisen otteen valitseminen tutkimukseen tuo tutkimukseen riskejä, koska sen etenemistä ei aina voi tarkoin ennakoida. Kyseisessä tutkimuksessa ei ollut lähtötilanteessa varmuutta siitä, millaisia tuloksia saadaan eikä näin ollen

siitä, millainen interventio toteutetaan. Aito tieteellinen tutkimus suuntautuu kuitenkin kohti sellaista, jota ei vielä ole olemassa (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 85). Näin ollen on sallittava suuri epävarmuus, ja on otettava rohkeasti harppaus sellaiseen, joka on epävarmaa ja riskialtista.

8.3 Jatkoa ajatellen

Läpi tutkimuksen tausta-ajatuksena on ollut sukupuolisensitiivisen opetuksen antamat mahdollisuudet. Tässä tutkimuksessa aiheesta raapaistiin vain vähän pintaa. Siksi tutkimuksessa ehdotetaan, että sukupuolisensitiivisen opetuksen ja kouluviihtyvyyden yhteyttä voitaisiin jatkossa tutkia syvällisemmin. Tällaiseen tutkimustehtävään sopisi ensinnäkin huomattavasti pidemmällä aikavälillä kerätty aineisto. Toiseksi ehdotetaan, että erityisesti tässä tutkimuksessa löydettyihin tekijöihin ja eroavaisuuksiin kiinnitettäisiin huomiota, vaikka niitä ei voikaan suoranaisesti yleistää. Toisaalta tutkimuksessa voitaisiin ensin selvittää tekijöitä, joiden jälkeen näihin tekijöihin panostettaisiin. Myös haastattelu menetelmänä voisi avata uutta näkökulmaa ilmiöön, sillä jo yhdet keskustelutunnit tyttöjen ja poikien kanssa olivat hyvin hedelmällisiä ilmiön ymmärtämisessä.

LÄHTEET

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195- 211.

Arnesen, A-L. (toim.). 1998. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E. Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J. Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Gummerus.

Baron-Cohen, S. 2004. Olennainen ero. Totuus miehen ja naisen aivoista. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.

Berge, B-M. 1998. Yhdessä vai erikseen? Teoksessa A-L. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 63–74.

Bredesen, Ole. 2004. Uudet pojat ja tytöt – uusi pedagogiikka. Suom. K. Antinjuntti. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Creswell, J.W. 2010. When should I choose a mixed methods approach? SAGE researchmethods online. Videotallenne.

<<http://srmo.sagepub.com/view/when-should-i-choose-a-mixed-methods-approach/SAGE.xml>> Katsottu 13.3.2013.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179-203.

Euroopan komission julkaisuja. 2010. Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and Current Situation in Europe. Brussels: Eurydice.

Francis, B. 2006. The Nature of Gender. Teoksessa C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan: The SAGE Handbook of Gender and Education. Thousands Oaks: SAGE Publications.

Girls's School Association, kotisivut. (Iso-Britannian tyttökoulujen kattojärjestö) <<http://www.gsa.uk.com/why-a-girls-school/>> Luettu 20.3.2012

Hakala, L. & Olkkola, L. 2006. Meidän koulussa on hyvä olla – Katsaus Hämeenlinnan normaalikoulun oppilasneuvostotoimintaan ja koulussa toteutettuun kouluviihtyvyyden seurantaprosessiin. Teoksessa A-L. Aalto & T. Tammi (toim.) Tutkimusta, toimintaa ja tulevaisuuden näkymiä koulutyössä. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 9. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hascher, T. & Hagenauer, G. 2010. Alienation from school. International Journal of Educational Research 49 (2010), 220–232.

<http://ac.els-cdn.com/S0883035511000188/1-s2.0-S0883035511000188-main.pdf?_tid=fb5f65c8-9c28-11e2-841b-00000aab0f02&acdnat=1364971240_17199015531f6dfa50ef177dc03831bc.>

Luettu 3.4.2013.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. UNICEF Suomi, Helsinki.

<http://www.unicef.fi/files/unicef/tutkimukset/hyva_paha_koulu.pdf.> Luettu 15.1.2013

Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat, 16–39.

Helsingin Sanomat 27.6.2011. Sukupuolineutraali tukholmalaistarha ei erottele tyttöjä ja poikia.

<<http://www.hs.fi/ulkomaat/artikkeli/Sukupuolineutraali+tukholmalaistarha+ei+erottele+tytt%C3%B6j%C3%A4+ja+poikia/1135267232707>> Luettu 21.3.2012

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hyde, J.S. 2005. The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. Luettu 2.3.2012.

Ikonen, R. 1986. Kasvatus luovuuteen – tavoitteena positiivinen vapaus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia; 11.

Ireson, J. & Hallam, S. 2005. Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 297-311. <<http://web.ebscohost.com.>> Luettu 21.3.2012.

Janis E. Jacobs, J.E., Lanza, S. D., Osgood, D. W., Eccles, J.S. & Wigfield, A. 2002. Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509–527. Luettu 1.10.2012.

Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen: Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 101- 135.

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 75–95.

Kaikkonen, S. 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Kiili, C. 2012. Online Reading as an Individual and Social Practice. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf>

Luettu 30.1.2013

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 98.

Kruse, A-M. 1998. Tyttö- ja poikapedagogiikat: käytäntöjä ja perspektiivejä. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 35- 49.

Kujala, T. 2006. "Ei pirise enää koulun kello" - Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

<<http://tampub.uta.fi/handle/10024/67652>> Luettu 2.3.2013

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 26. Jyväskylän yliopisto.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2012 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2012: WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.

<<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/38405>> Luettu 15.1.2013

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609: 5 § 17.2.1995/206: Tasaarvon toteuttaminen koulutuksessa ja opetuksessa.

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>> Luettu 15.1.2013

Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa – opettajien, rehtorien ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Helsinki: Opetushallitus.

Lasten oikeuksien komitean 57. Istunnon 30.5.–17.6.2011 päätelmät.

<http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_Komitean_Paatelmat_2011.pdf> Luettu

15.1.2013

Leinonen, E. 2005. Erillisopetus tänään – WomenIT- projektin selvitys yhden sukupuolen opetuksesta. Kajaani: Oulun yliopisto.

Lenroot, R.K., Gogtay, N., Greenstein, D, K. Wells, E.M, Wallace, G.L., Clasen, L.S., Blumenthal, J.D., Lerch, J., Zijdenbos, A.P., Evans, A.P., Thompson, P.M. and Giedda, J.N. 2007. Sexual dimorphism of brain developmental trajectories during childhood and adolescence. *NeuroImage* 36 (2007) 1065–1073.

<[http://ac.els-cdn.com/S1053811907002340/1-s2.0-S1053811907002340-main.pdf?_tid=5c6beb04-acc5-11e2-a417-](http://ac.els-cdn.com/S1053811907002340/1-s2.0-S1053811907002340-main.pdf?_tid=5c6beb04-acc5-11e2-a417-00000aacb35e&acdnat=1366797623_64a6380ce87c0ee8c88a8e3f3ce32c53)

[00000aacb35e&acdnat=1366797623_64a6380ce87c0ee8c88a8e3f3ce32c53](http://ac.els-cdn.com/S1053811907002340/1-s2.0-S1053811907002340-main.pdf?_tid=5c6beb04-acc5-11e2-a417-00000aacb35e&acdnat=1366797623_64a6380ce87c0ee8c88a8e3f3ce32c53)> Luettu 11.3.2013

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.

Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla: Kouluterveyskysely 2000–2009. Terveiden ja hyvinvoinnin laitokset raportti 20/2010. Helsinki: Yliopistopaino.

McKernan, J. 1993. Some Limitations of Out-come Based Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol 8, No. 4, 343–353.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Viro: Methelp International Ky.

Metsämuuronen, J. 2001. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia –sarja 1. 2. Painos. Viro: Methelp International Ky.

Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 276–292.

<<http://www.helsinki.fi/kasvatustieteet/valinnat2012/miettinen.pdf> Luettu 10.10.2012>

MTV3.fi: 45 minuuttia: Koulujen turvattomuus lisääntyy rahaleikkauksissa.

<<http://www.mtv3.fi/45minuuttia/jaksot.shtml/44-koulujen-turvattomuus-lisaantyy-rahaleikkauksissa/1523617>> Luettu 4.2.2013

National Association for Single Sex Public Education; Yhdysvaltojen erilliskoulujen kattojärjestö; <<http://www.singlesexschools.org/>> Luettu 3.4.2013

Nurmi, J. & Soininen, M. 2005. Kouluviihtyvyys tutkimusilmionä. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuis- kasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74, 227-250.

Nurmi, J-E. 2008. Esipuhe. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 5-6.

Ojala H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim). 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.

Olafsdottir, M. 1998. Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotia ”Hjallissa”. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 51–62.

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

Ollikainen, T. 2012. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 131, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, 144–155.

Opetushallitus. 2005. Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta. Opas oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelman laadintaan. <http://www.oph.fi/download/46730_tasa-arvo-opas.pdf> Luettu 11.3.2013

Opetushallitus: Tasa-arvo-opas 2008. <http://www.oph.fi/download/46730_tasa-arvo-opas.pdf> Luettu 12.2.2013

Opetus- ja kulttuuriministeriö: Kouluhyvinvoinnin kehittäminen.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/>
Luettu 3.3.2013

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
<http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf> Luettu 4.10.2012

Perusopetuslaki 21.8.1998/628
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>> Luettu 4.10.2012

Pulkkinen, L. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS- kustannus.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011.

<<http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>> Luettu 9.10.2012

Rangell, P. 2009. Tyttö- ja poikapedagogiikka – uusi mahdollisuus vai askel taaksepäin. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS- kustannus, 86-93.

Reay, D. 2003. 'Troubling, troubled and troublesome?' Working with boys in the primary classroom. Teoksessa C. Skelton & B. Francis: Boys and girls in the primary classroom. Maidenhead: Open University Press, 151 - 166.

Reisby, K.1998. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 12- 34.

Renold, E. 2005. Girls, Boys and Junior Sexualities. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school. New York: RoutledgeFarmer.

Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. 2010. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1, Opetushallitus. Luettu 22.4.2013

<http://www.oph.fi/download/124847_Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_perusopetuksessa_2009.pdf> Luettu 12.10.2012

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- kustannus, 184–195

Salo, U-M. 2012. Lapsia, nuoria ja osallistujia. Nuorisotutkimus 1/2012, 1-2.

Sisäasiainministeriön mediatiedote 11.6.2012: Ministeri Räsänen: Koulujen turvallisuuden parantamiseksi tehdyt aloitteet tervetulleita.

<http://www.intermin.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/1/1/ministeri_rasanen_koulujen_turvallisuuden_parantamiseksi_tehdyt_aloitteet_tervetulleita_2> Luettu 4.3.2013.

Skelton, C. 2001. *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja viirikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. *Teoriaa ja käytäntöä* 34, 149–165.

Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Yliopistopaino.

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi>> Luettu 22.3.2012

Sysiharju, A-L. 1986. Tytöt ja pojat yhteisessä koulussa. Teoksessa O.K. Kyöstiö (toim.) *Ajatuksia aikamme kasvatuksesta*. Helsinki: Otava, 88–112.

Tashakkori, A. & Teddlie C. 1998. *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Applied Social Research Method Series, Volume 46. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos: Kouluterveyskysely 2011. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi vuosina 2000/01 – 2010/11.

<http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_200001_201011_pk.pdf> 22.3.2012

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. <http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8154.pdf> Luettu 28.1.2013

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin I. Metodoin valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalla tutki-jalle. Jyväskylä: PS- kustannus, 102- 125.

Varto, J. Miksi miettiä metodologioita? 2011. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.

Verkuyten, M. & Thijs, J. 2002. School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research* 59. Kluwer Academic Publishers, 203–228.
<<http://ics.uda.ub.rug.nl/FILES/root/Articles/2002/VerkuytenM-School/VerkuytenM-School.pdf>> Luettu 16.10.2012

Westling, SK., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2011. School's pedagogical practices as mediators for student participation and on task behavior. European Association for Research on Learning and Instruction, Biennial meeting, August & September 2011, Exeter, UK.

Wilkama, S. 1938. Naissivistysten periaatteiden kehitys Suomessa 1840–1880-luvulla. Pedagogis-aatehistoriallinen tutkimus. Historiallisia tutkimuksia XXIII. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

KYSELY KOULUSSA VIIHTYMISESTÄ

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, miten hyvin te kuudesluokkalaiset viihdytte koulussa, ja onko tyttöjen ja poikien viihtymisessä eroja. Koulussa viihtymiseen vaikuttaa todella monet eri asiat, joita tässä kyselyssä pyritään selvittämään mahdollisimman monipuolisesti. Vastaa siis huolella, rauhassa ja rehellisesti tämän hetkisten ajatuksiesi mukaan. Tärkeää on, että keskityt vain omiin mielipiteisiisi ja ajatuksiisi.

Tehtävissä, joissa on eri vaihtoehtoja, ympyröidään se numero tai kirjain, joka kohdallasi pitää parhaiten paikkansa (vain yksi!). Tehtävissä, joissa on viiva vastausta varten, kirjoitetaan sanallisesti vastaus viivalle.

Tsemppiä kyselyyn! Muista kuitenkin, ettei tämä ole arvioitava koe eikä nopeusnäyte!

Taustatietoja

Luokka: _____ Sukupuoli: _____ Ikä: _____

Harrastukset ja/tai kiinnostuksen kohteet:

Ketä perheeseesi kuuluu? Älä luettele nimiä, vaan esim. isä, äiti, veli ja kaksi siskoa.

Kysymykset

1. Mihin koulua mielestäsi tarvitaan?

2. Pidätkö koulunkäynnistä tällä hetkellä? Ympyröi paras vaihtoehto.

- a. Pidän koulusta erittäin paljon.
- b. Pidän koulusta paljon.
- c. Pidän koulusta jonkin verran.
- d. En juurikaan pidä koulusta.
- e. En pidä koulusta yhtään.

3. Mikä on parasta koulussa?

9. Vaikuttavatko seuraavat asiat mielestäsi sinun viihtymiseesi koulussa?
Ympyröi kohdallasi eniten paikkansa pitävä vaihtoehto.

1 = ei vaikuta yhtään viihtymiseeni

5 = vaikuttaa erittäin paljon viihtymiseeni

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a. Luokkahuoneen sisustus ja siisteys | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Luokkahuoneen sijainti koulussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Se, että koulussa on hyviä kavereita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Se, että opettaja on tasapuolinen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Se, että kotona on kaikki hyvin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. Se, että kotoa tuetaan koulunkäyntiäni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. Se, että onnistun hyvin koulutehtävissä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. Se, että voin olla tyytyväinen itseeni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. Se, että koko luokka tekee asioita yhdessä myös tuntien ulkopuolella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j. Luokassa oleva ilmapiiri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k. Se, että asioita opiskellaan sopivassa tahdissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l. Kaverien kiinnostus koulua kohtaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m. Oma vireystilani | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n. Se, että elämäni koulun ulkopuolella on mukavaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o. Kavereiden viihtyminen koulussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Seuraavassa on joukko erilaisia väittämiä. Ympyröi kohdallasi eniten paikkansa pitävä vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä

5 = täysin samaa mieltä.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Haluaisin olla oppitunneilla enemmän ulkona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Mielestäni oppituntien aikana ei tarvitse mennä ulos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Mielestäni oppitunnit voivat olla sellaisia kuin ne nyt ovat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Minulle sopii hyvin, että tunnilla työskennellään yksin hiljaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Minulle sopii hyvin, että tunnilla tehdään yhdessä paljon kaikkea toiminnallista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. Minun on vaikea istua paikallani 45 minuuttia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. Istuminen ja paikallaanolo sopivat minulle oikein hyvin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. Opiskeltavia asioita mennään mielestäni liian nopeaan tahtiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. Mielestäni saan päättää tarpeeksi omista opiskelutavoistani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j. Minusta kilpaileminen esimerkiksi liikunnassa on mukavaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k. Kaverieni mielipide vaikuttaa myös omaan mielipiteeseeni koulusta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l. Pystyn itse vaikuttamaan paljon siihen, millaisia tuloksia saan kokeista ja muista tuotoksista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m. Saan kotona palkintoja hyvästä koulumenestyksestä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n. En uskalla sanoa mielipiteitäni tunnilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o. Tunnen oloni turvalliseksi koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p. Saan tarpeeksi tukea vanhemmiltani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| q. Olen usein väsynyt tunneilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| r. Tunnilla on liikaa häiriötekijöitä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| s. Luokassani on hyvä yhteishenki. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| t. Koulun aikuiset ovat ystävällisiä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| u. Teen aina läksyni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| v. Koulussa viihtyminen riippuu paljon omasta asenteestani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| w. Saan koulussa oikeudenmukaista kohtelua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11. Mikä tekisi mielestäsi koulussa olemisesta mielekkäämpää/kivempaa, JOS se ei tällä hetkellä ole mielekästä? Kirjoita muutamalla virkkeellä ajatuksiasi. (Ei tarvitse vastata, jos koet sen jo tarpeeksi kivaksi.)

Koulussa olisi kivempaa/mielekkäämpää,

jos _____

_____.

12. Tuntuuko sinusta, että saat enemmän huomiota, koska olet poika/tyttö? Kyllä ei

13. Tuntuuko sinusta, että saat vähemmän huomioita, koska olet poika/tyttö? Kyllä ei

14. Olisiko sinusta kiva opiskella joskus vain tyttö-/poikaryhmässä joissain aineissa? Kyllä ei

Jos vastasit "kyllä", missä aineissa kokisit sen hyväksi?

15. Jos olet opiskellut tai opiskelet jossain aineessa pelkästään tyttö-/poikaryhmissä, mitä mieltä olet siitä?

16. Millainen on asenteesi koulua kohtaan?

- a. erittäin hyvä
- b. hyvä
- c. välinpitämätön
- d. huono
- e. erittäin huono

17. Merkitse, miten koet viihtyväsi seuraavien aineiden tunnilla? (Ajattele enemmänkin tuntia itseään kuin aineen sisältöä.) Ympyröi oikea vaihtoehto.

Viihdyn erittäin huonosti = 1

Viihdyn erittäin hyvin = 5

| | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|
| Matematiikka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Liikunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Musiikki | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uskonto/ET | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Biologia ja maantieto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kuvataide | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fysiikka ja kemia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Historia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Käsityöt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Äidinkieli | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Englanti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Joku muu, mikä _____? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

18. Työskenteletkö ryhmätöissä mieluiten

1. Pelkästään oman sukupuolen ryhmässä
2. Sekaryhmässä
3. Pelkästään vastakkaisen sukupuolen kanssa
4. Ei ole väliä

19. Istutko mielelläsi

1. Oman sukupuolen edustajan vieressä
2. Vastakkaisen sukupuolen edustajan vieressä
3. Ei ole väliä

Kiitos, kun vastasit kyselyyn. Olet ollut isona apuna tutkimuksessani.

Oikein hyvää syksyn jatkoa, ja iloa koulunkäyntiin! (:

Kysely II

Luokka: _____

Sukupuoli:

Poika

Tyttö

20. Pidätkö koulunkäynnistä tällä hetkellä? Ympyröi paras vaihtoehto.

- a. Pidän koulusta erittäin paljon.
- b. Pidän koulusta paljon.
- c. Pidän koulusta jonkin verran.
- d. En juurikaan pidä koulusta.
- e. En pidä koulusta yhtään.

21. Miten mielelläsi käyt koulussa? Ympyröi oikea vaihtoehto:

- a. Käyn koulussa aina mielelläni.
- b. Käyn koulussa useimmiten mielelläni.
- c. Tulen kouluun, toisinaan mielelläni ja toisinaan en yhtään mielelläni.
- d. En tule kouluun läheskään aina mielelläni.
- e. En tule kouluun koskaan mielelläni.

22. Millainen on asenteesi koulua kohtaan? Ympyröi.

- f. erittäin hyvä
- g. hyvä
- h. välinpitämätön
- i. huono
- j. erittäin huono

23. Onko asenteesi koulua kohtaan muuttunut syksyn aikana? On Ei
Jos on, niin miten?

24. Koetko, että voit itse vaikuttaa koulussa viihtymiseesi? Kyllä
Ei

Jos vastasit ”kyllä”, millä tavoin voit vaikuttaa?

25. Jännitätkö tulla kouluun? Ympyröi.

- a. Jännitän kouluun tulemista aina.
- b. Jännitän kouluun tulemista usein.
- c. Jännitän kouluun tulemista silloin tällöin.
- d. Jännitän kouluun tulemista harvoin.
- e. En koskaan jännitä kouluun tulemista

26. Jos vastasit edelliseen kohtaan a-d, mitkä asiat koulussa jännittävät sinua?
Ympyröi oikeat vaihtoehdot:

- a. Kavereiden näkeminen
- b. Tunnilla tehtävät kirjoittamisharjoitukset
- c. Läksyjen tarkistus
- d. Esitysten pitäminen tai esiintymiset
- e. Opettajien suhtautuminen minuun
- f. Kiusaaminen
- g. Välitunnit
- h. Ruokailu
- i. Jokin tietty aine, mikä? _____
- j. Muu, mikä? _____

27. Ympyröi seuraavista oltiloista ne, jotka sopivat sinun elämääsi tällä hetkellä? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- | | |
|-------------------|---------------------------|
| a. Onnellinen | h. Jännittynyt |
| b. Surullinen | i. Rauhallinen |
| c. Iloinen | j. Ärsyynyt |
| d. Välinpitämätön | k. Tyytyväinen |
| e. Vihainen | l. Alakuloinen |
| f. Ahdistunut | m. Odottava |
| g. Kiitollinen | n. Jokin muu, mikä? _____ |

28. Laita tärkeysjärjestykseen seuraavat muutosehdotukset kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Merkitse valitsemasi järjestysnumero kunkin ehdotuksen kirjaimen viereen.

- a. Olisi lyhyemmät koulupäivät.
- b. Ei olisi ollenkaan kouluruokaa, vaan saisi tuoda omat eväät.
- c. Käytettäisiin erilaisten opetusmenetelmiä (yksilötöitä, ryhmätöitä, näytelmiä, älytaulun käyttöä yms.).
- d. Olisi vähemmän isoja kokeita.
- e. Koulussa käytäisiin mieluummin vähemmän sisältöjä niin, että keskityttäisiin kauemmin ja syvemmin yhteen aiheeseen.
- f. Opettajat kiinnittäisivät erityistä huomioita siihen, että he käyttäytyisivät tasapuolisesti kaikkia kohtaan.
- g. Keskiviikon ”lukuainepäivään” vaihdettaisiin jokin taideaine keskelle päivää.
- h. Pakkasrajaa laskettaisiin, jotta saisi olla sisällä enemmän.

ISO KIITOS! Toivon sinulle ja perheellesi oikein ihanaa joulunaikaa! ☺

Kysymykset 6c -luokalle

Äidinkieli

29. Koetko jakamisen tyttö- ja poikaryhmiin äidinkielessä tarpeellisena? Kyllä Ei
Perustele vastauksesi.

30. Kerro vapaasti ajatuksiasi pidetyistä tyttö- ja poikatunneista äidinkielessä. Pohdi ainakin, mitä hyötyä/haittaa jakamisesta oli sekä mikä oli erityisen mukavaa tai erityisen häiritsevää.

Musiikki

31. Koetko jakamisen musiikissa tarpeellisena? Kyllä
ei
Perustele vastauksesi.

32. Kerro vapaasti ajatuksiasi pidetyistä tyttö- ja poikatunneista musiikissa. Pohdi ainakin, mitä hyötyä/haittaa jakamisesta oli sekä mikä oli erityisen mukavaa tai erityisen häiritsevää.

33. Viihdytkö paremmin tyttö-/poikaryhmässä vai sekaryhmässä?
- a. Viihdyn huomattavasti paremmin tyttö-/poikaryhmässä.
 - b. Viihdyn hieman paremmin tyttö-/poikaryhmässä.
 - c. En koe mitään eroa/en osaa sanoa.
 - d. Viihdyn hieman paremmin sekaryhmässä.
 - e. Viihdyn huomattavasti paremmin sekaryhmässä.

Perustele valitsemasi vastaus.

34. Koetko oppivasi paremmin tyttö-/poikaryhmässä vai sekaryhmässä?
- a. Opin huomattavasti paremmin tyttö-/poikaryhmässä.
 - b. Opin mielestäni hieman paremmin tyttö-/poikaryhmässä.
 - c. En koe mitään eroa/en osaa sanoa.
 - d. Opin hieman paremmin sekaryhmässä.
 - e. Opin huomattavasti paremmin sekaryhmässä.

Perustele valitsemasi vastaus.

35. Seuraavaksi saat antaa minulle palautetta siitä, miten toimin opettajana - sekä ruusuja että risuja!

Koodien selitys

P tarkoittaa poikaa ja T tyttöä. Kirjaimen perässä oleva luku (esim. P12) on tietyn oppilaan kyselylomakkeen merkintä. Toinen sulkeissa oleva luku kertoo, kummasta kyselystä ja mistä kysymyksestä on kyse. Esimerkiksi koodista Ta4/1.7 voidaan päätellä, että kyseessä on tyttö, jonka kyselylomake on merkitty järjestysluvulla a4. ja sitaatti on peräisin kyselyn I kysymyksestä 7.

Tilastolliset testit

Kysymykset 2, 6 ja 16 kyselystä I sekä kunkin vastaava kysymys kyselystä II

Frekvenssit

Koulunkäynnistä pitäminen (1)

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Pidän koulusta paljon | 6 | 12,5 | 12,5 | 12,5 |
| Pidän koulusta jonkin verran | 31 | 64,6 | 64,6 | 77,1 |
| Valid En juurikaan pidä koulusta | 10 | 20,8 | 20,8 | 97,9 |
| En pidä koulusta yhtään | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Koulunkäynnistä pitäminen (2)

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Paljon | 5 | 10,9 | 10,9 | 10,9 |
| Jonkin verran | 30 | 65,2 | 65,2 | 76,1 |
| En juurikaan pidä | 10 | 21,7 | 21,7 | 97,8 |
| En pidä yhtään | 1 | 2,2 | 2,2 | 100,0 |
| Total | 46 | 100,0 | 100,0 | |

Koulussa käyminen mielellään (1)

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Käyn koulussa useimmiten mielelläni. | 12 | 25,0 | 25,5 | 25,5 |
| Tulen kouluun, toisinaan mielelläni ja toisinaan en yhtään mielelläni. | 31 | 64,6 | 66,0 | 91,5 |
| En tule kouluun läheskään aina mielelläni | 4 | 8,3 | 8,5 | 100,0 |
| Total | 47 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 2,1 | | |
| Total | 48 | 100,0 | | |

Koulussa käyminen mielellään (2)

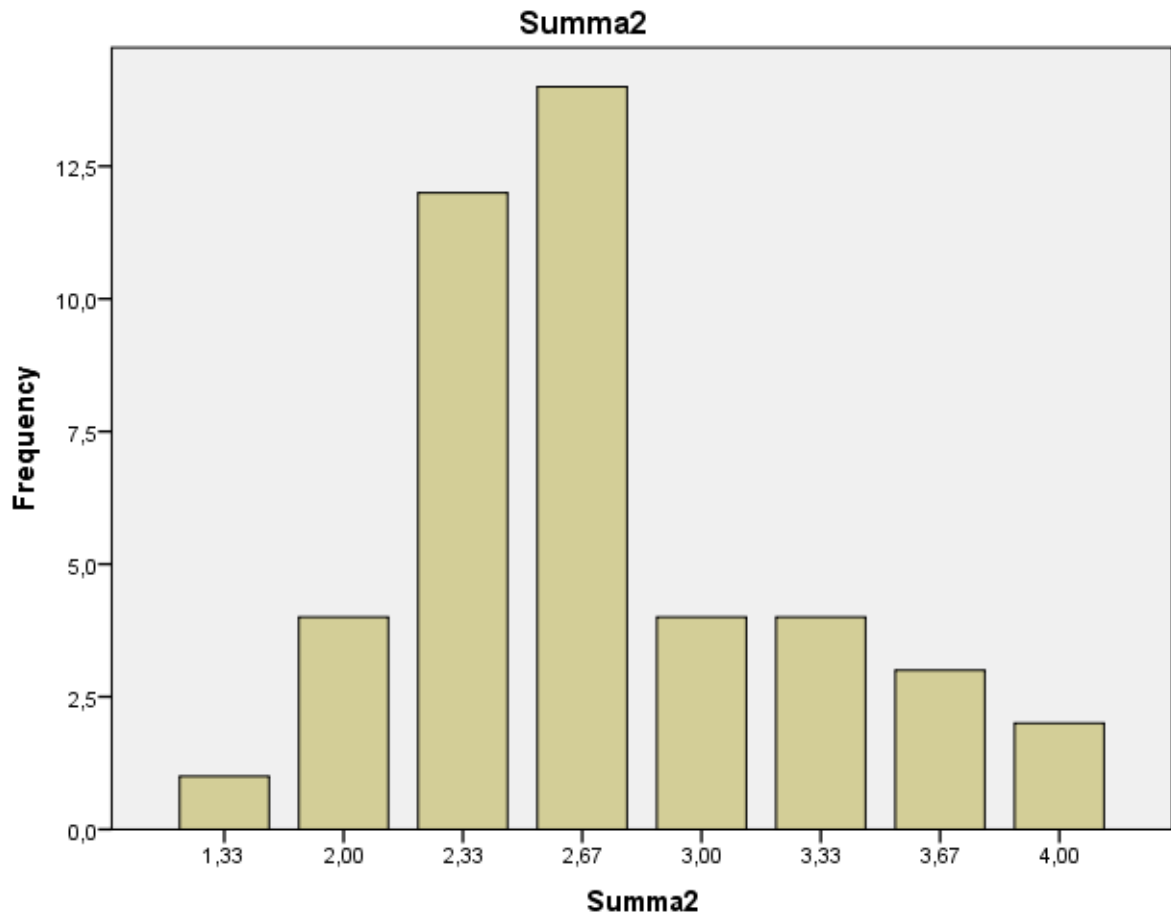
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Aina mielelläni | 1 | 2,2 | 2,2 | 2,2 |
| Useimmiten mielelläni | 16 | 34,8 | 34,8 | 37,0 |
| Toisinaan mielelläni, toisinaan en yhtään mielelläni | 24 | 52,2 | 52,2 | 89,1 |
| En läheskään aina mielelläni | 5 | 10,9 | 10,9 | 100,0 |
| Total | 46 | 100,0 | 100,0 | |

Kouluasenne (1)

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid erittäin hyvä | 1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| hyvä | 35 | 72,9 | 74,5 | 76,6 |
| välinpitämätön | 9 | 18,8 | 19,1 | 95,7 |
| huono | 1 | 2,1 | 2,1 | 97,9 |
| erittäin huono | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| Total | 47 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 2,1 | | |
| Total | 48 | 100,0 | | |

Kouluasenne (2)

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid erittäin hyvä | 1 | 2,2 | 2,3 | 2,3 |
| hyvä | 33 | 71,7 | 75,0 | 77,3 |
| välinpitämätön | 7 | 15,2 | 15,9 | 93,2 |
| huono | 3 | 6,5 | 6,8 | 100,0 |
| Total | 44 | 95,7 | 100,0 | |
| Missing System | 2 | 4,3 | | |
| Total | 46 | 100,0 | | |



Ristiintaulukointi

Sukupuoli * Koulunkäynnistä pitäminen Crosstabulation (1)

| | | | Koulunkäynnistä pitäminen | | | | Total |
|-----------|-------|--------------------|---------------------------|---------------|--------------------|----------------|--------|
| | | | Paljon | Jonkin verran | En juuri-kaan pidä | En pidä yhtään | |
| Sukupuoli | poika | Count | 3 | 15 | 5 | 1 | 24 |
| | | % within Sukupuoli | 12,5% | 62,5% | 20,8% | 4,2% | 100,0% |
| | tyttö | Count | 2 | 15 | 5 | 0 | 22 |
| | | % within Sukupuoli | 9,1% | 68,2% | 22,7% | ,0% | 100,0% |
| Total | | Count | 5 | 30 | 10 | 1 | 46 |
| | | % within Sukupuoli | 10,9% | 65,2% | 21,7% | 2,2% | 100,0% |

Sukupuoli * Koulussa käyminen mielellään Crosstabulation (1)

| | | Koulussa käyminen mielellään | | | Total |
|-----------------|--------------------|--------------------------------------|--|---|--------|
| | | Käyn koulussa useimmiten mielelläni. | Tulen kouluun, toisinaan mielelläni ja toisinaan en yhtään mielelläni. | En tule kouluun läheskään aina mielelläni | |
| Sukupuoli poika | Count | 7 | 15 | 3 | 25 |
| | % within Sukupuoli | 28,0% | 60,0% | 12,0% | 100,0% |
| tyttö | Count | 5 | 16 | 1 | 22 |
| | % within Sukupuoli | 22,7% | 72,7% | 4,5% | 100,0% |
| Total | Count | 12 | 31 | 4 | 47 |
| | % within Sukupuoli | 25,5% | 66,0% | 8,5% | 100,0% |

Sukupuoli * Koulunkäynnistä pitäminen Crosstabulation (2)

| | | Koulunkäynnistä pitäminen | | | | Total |
|-----------------|--------------------|---------------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------|--------|
| | | Pidän koulusta paljon | Pidän koulusta jonkin verran | En juurikaan pidä koulusta | En pidä koulusta yhtään | |
| Sukupuoli poika | Count | 3 | 15 | 6 | 1 | 25 |
| | % within Sukupuoli | 12,0% | 60,0% | 24,0% | 4,0% | 100,0% |
| tyttö | Count | 3 | 16 | 4 | 0 | 23 |
| | % within Sukupuoli | 13,0% | 69,6% | 17,4% | ,0% | 100,0% |
| Total | Count | 6 | 31 | 10 | 1 | 48 |
| | % within Sukupuoli | 12,5% | 64,6% | 20,8% | 2,1% | 100,0% |

Sukupuoli * Kouluasenne Crosstabulation (1)

| | | Kouluasenne | | | | Total |
|-----------------|--------------------|---------------|-------|----------------|-------|--------|
| | | erittäin hyvä | hyvä | välinpitämätön | huono | |
| Sukupuoli poika | Count | 1 | 15 | 4 | 2 | 22 |
| | % within Sukupuoli | 4,5% | 68,2% | 18,2% | 9,1% | 100,0% |
| tyttö | Count | 0 | 18 | 3 | 1 | 22 |
| | % within Sukupuoli | ,0% | 81,8% | 13,6% | 4,5% | 100,0% |
| Total | Count | 1 | 33 | 7 | 3 | 44 |

Sukupuoli * Kouluasenne Crosstabulation (1)

| | | Kouluasenne | | | | |
|-----------------|--------------------|---------------|-------|----------------|-------|--------|
| | | erittäin hyvä | hyvä | välinpitämätön | huono | Total |
| Sukupuoli poika | Count | 1 | 15 | 4 | 2 | 22 |
| | % within Sukupuoli | 4,5% | 68,2% | 18,2% | 9,1% | 100,0% |
| tyttö | Count | 0 | 18 | 3 | 1 | 22 |
| | % within Sukupuoli | ,0% | 81,8% | 13,6% | 4,5% | 100,0% |
| Total | Count | 1 | 33 | 7 | 3 | 44 |
| | % within Sukupuoli | 2,3% | 75,0% | 15,9% | 6,8% | 100,0% |

Keskiarvosummamuuttujan kohtien 6 ja 16 kanssa + summamuuttujan luokittelu

COMPUTE Kouluviihtyvyyys=k2+k6+k16

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,67 | 1 | 2,1 | 2,2 | 2,2 |
| | 2,00 | 2 | 4,2 | 4,3 | 6,5 |
| | 2,33 | 12 | 25,0 | 26,1 | 32,6 |
| | 2,67 | 16 | 33,3 | 34,8 | 67,4 |
| | 3,00 | 8 | 16,7 | 17,4 | 84,8 |
| | 3,33 | 3 | 6,3 | 6,5 | 91,3 |
| | 3,67 | 2 | 4,2 | 4,3 | 95,7 |
| | 4,00 | 1 | 2,1 | 2,2 | 97,8 |
| | 4,33 | 1 | 2,1 | 2,2 | 100,0 |
| | Total | 46 | 95,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 4,2 | | |
| Total | | 48 | 100,0 | | |

Sukupuoli * COMPUTE Kouluviihtyvyyys=k2+k6+k16 Crosstabulation

| | | | COMPUTE Kouluviihtyvyyys=k2+k6+k16 | | | | | | | Total | | |
|-----------------|--------------------|--|------------------------------------|------|-------|-------|-------|------|------|-------|------|--------|
| | | | 1,67 | 2,00 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 3,33 | 3,67 | | 4,00 | 4,33 |
| Sukupuoli poika | Count | | 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 0 | 1 | 25 |
| | % within Sukupuoli | | 4,0% | 4,0% | 24,0% | 24,0% | 24,0% | 8,0% | 8,0% | ,0% | 4,0% | 100,0% |
| tyttö | Count | | 0 | 1 | 6 | 10 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 21 |
| | % within Sukupuoli | | ,0% | 4,8% | 28,6% | 47,6% | 9,5% | 4,8% | ,0% | 4,8% | ,0% | 100,0% |
| Total | Count | | 1 | 2 | 12 | 16 | 8 | 3 | 2 | 1 | 1 | 46 |
| | % within Sukupuoli | | 2,2% | 4,3% | 26,1% | 34,8% | 17,4% | 6,5% | 4,3% | 2,2% | 2,2% | 100,0% |

Luokkakohtainen tarkastelu summamuuttujalla kouluviihtyvyys

Luokka * COMPUTE Kouluviihtyvyys=k2+k6+k16 Crosstabulation

| | | | COMPUTE Kouluviihtyvyys=k2+k6+k16 | | | | | | | | Total | |
|--------|----|-----------------|-----------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|--------|
| | | | 1,67 | 2,00 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 3,33 | 3,67 | 4,00 | | 4,33 |
| Luokka | 6a | Count | 0 | 0 | 2 | 8 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 15 |
| | | % within Luokka | 0,0% | 0,0% | 13,3% | 53,3% | 13,3% | 0,0% | 13,3% | 0,0% | 6,7% | 100,0% |
| | 6b | Count | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 15 |
| | | % within Luokka | 6,7% | 6,7% | 26,7% | 26,7% | 13,3% | 13,3% | 0,0% | 6,7% | 0,0% | 100,0% |
| | 6c | Count | 0 | 1 | 6 | 4 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| | | % within Luokka | 0,0% | 6,2% | 37,5% | 25,0% | 25,0% | 6,2% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| Total | | Count | 1 | 2 | 12 | 16 | 8 | 3 | 2 | 1 | 1 | 46 |
| | | % within Luokka | 2,2% | 4,3% | 26,1% | 34,8% | 17,4% | 6,5% | 4,3% | 2,2% | 2,2% | 100,0% |

Luokka * Summa2 Crosstabulation

| | | | Summa2 | | | | | | | Total | |
|--------|----|-----------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | | 1,33 | 2,00 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 3,33 | 3,67 | | 4,00 |
| Luokka | 6a | Count | 0 | 0 | 2 | 5 | 1 | 4 | 2 | 0 | 14 |
| | | % within Luokka | 0,0% | 0,0% | 14,3% | 35,7% | 7,1% | 28,6% | 14,3% | 0,0% | 100,0% |
| | 6b | Count | 1 | 3 | 3 | 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 14 |
| | | % within Luokka | 7,1% | 21,4% | 21,4% | 35,7% | 7,1% | 0,0% | 0,0% | 7,1% | 100,0% |
| | 6c | Count | 0 | 1 | 7 | 4 | 2 | 0 | 1 | 1 | 16 |
| | | % within Luokka | 0,0% | 6,2% | 43,8% | 25,0% | 12,5% | 0,0% | 6,2% | 6,2% | 100,0% |
| Total | | Count | 1 | 4 | 12 | 14 | 4 | 4 | 3 | 2 | 44 |
| | | % within Luokka | 2,3% | 9,1% | 27,3% | 31,8% | 9,1% | 9,1% | 6,8% | 4,5% | 100,0% |

Sukupuoli * Viihtyykö seka- vai samaryhmässä? Crosstabulation

| | | | Viihtyykö seka- vai samaryhmässä? | | | | Total |
|-----------|-------|--------------------|--|---------------------------------|------------------------|-------------------------------------|--------|
| | | | Huomattavasti paremmin oman sukupuolen | Hieman paremmin oman sukupuolen | En koe eroa/osaa sanoa | Huomattavasti paremmin sekaryhmässä | |
| Sukupuoli | poika | Count | 3 | 0 | 5 | 0 | 8 |
| | | % within Sukupuoli | 37,5% | 0,0% | 62,5% | 0,0% | 100,0% |
| | tyttö | Count | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| | | % within Sukupuoli | 25,0% | 25,0% | 25,0% | 25,0% | 100,0% |
| Total | | Count | 5 | 2 | 7 | 2 | 16 |
| | | % within Sukupuoli | 31,2% | 12,5% | 43,8% | 12,5% | 100,0% |

Sukupuoli * Koetko oppivasi paremmin? Crosstabulation

| | | | Koetko oppivasi paremmin? | | | | Total |
|-----------|-------|--------------------|---|---------------------------------|------------------------|------------------------------|--------|
| | | | Huomattavasti paremmin oman sukupuolen ryhmässä | Hieman paremmin oman sukupuolen | En koe eroa/osaa sanoa | Hieman paremmin sekaryhmässä | |
| Sukupuoli | poika | Count | 2 | 1 | 4 | 1 | 8 |
| | | % within Sukupuoli | 25,0% | 12,5% | 50,0% | 12,5% | 100,0% |
| | tyttö | Count | 1 | 3 | 3 | 1 | 8 |
| | | % within Sukupuoli | 12,5% | 37,5% | 37,5% | 12,5% | 100,0% |
| Total | | Count | 3 | 4 | 7 | 2 | 16 |
| | | % within Sukupuoli | 18,8% | 25,0% | 43,8% | 12,5% | 100,0% |

Khiin neliötestit tehtävässä 1.9: a Luokkahuoneen sisustus ja siisteys

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 16,583 ^a | 8 | ,035 |
| Likelihood Ratio | 18,745 | 8 | ,016 |
| N of Valid Cases | 48 | | |

a. 12 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.

k. Se, että asioita opiskellaan sopivassa tahdissa.

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 10,994 ^a | 4 | ,027 |
| Likelihood Ratio | 13,193 | 4 | ,010 |

N of Valid Cases

48

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,96.

Tehtävä 10: Frekvenssit ja prosentit

Oppitunnin enemmän ulkona

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Hieman eri mieltä | 4 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 18 | 37,5 | 37,5 | 45,8 |
| Valid Jonkin verran samaa mieltä | 6 | 12,5 | 12,5 | 58,3 |
| Täysin samaa mieltä | 20 | 41,7 | 41,7 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Ei tarvitse mennä ulos

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Täysin eri mieltä | 19 | 39,6 | 39,6 | 39,6 |
| Hieman eri mieltä | 13 | 27,1 | 27,1 | 66,7 |
| Valid Ei eri eikä samaa mieltä | 15 | 31,3 | 31,3 | 97,9 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Oppitunnit sellaisia kuin nyt

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Täysin eri mieltä | 6 | 12,5 | 12,5 | 12,5 |
| Hieman eri mieltä | 10 | 20,8 | 20,8 | 33,3 |
| Valid Ei eri eikä samaa mieltä | 16 | 33,3 | 33,3 | 66,7 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 12 | 25,0 | 25,0 | 91,7 |
| Täysin samaa mieltä | 4 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Yksin hiljaa työskentely sopii

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 5 | 10,4 | 10,4 | 10,4 |
| Hieman eri mieltä | 9 | 18,8 | 18,8 | 29,2 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 10 | 20,8 | 20,8 | 50,0 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 14 | 29,2 | 29,2 | 79,2 |
| Täysin samaa mieltä | 10 | 20,8 | 20,8 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Toiminnallisuus yhdessä sopii hyvin

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 3 | 6,3 | 6,3 | 6,3 |
| Hieman eri mieltä | 1 | 2,1 | 2,1 | 8,3 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 11 | 22,9 | 22,9 | 31,3 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 20 | 41,7 | 41,7 | 72,9 |
| Täysin samaa mieltä | 13 | 27,1 | 27,1 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

On vaikea istua 45min

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 17 | 35,4 | 37,0 | 37,0 |
| Hieman eri mieltä | 12 | 25,0 | 26,1 | 63,0 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 8 | 16,7 | 17,4 | 80,4 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 7 | 14,6 | 15,2 | 95,7 |
| Täysin samaa mieltä | 2 | 4,2 | 4,3 | 100,0 |
| Total | 46 | 95,8 | 100,0 | |
| Missing System | 2 | 4,2 | | |
| Total | 48 | 100,0 | | |

Liian nopea tahti

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 11 | 22,9 | 22,9 | 22,9 |
| Hieman eri mieltä | 9 | 18,8 | 18,8 | 41,7 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 16 | 33,3 | 33,3 | 75,0 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 8 | 16,7 | 16,7 | 91,7 |
| Täysin samaa mieltä | 4 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Saan päättää tarpeeksi opiskelutavoista

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 4 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| Hieman eri mieltä | 8 | 16,7 | 16,7 | 25,0 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 18 | 37,5 | 37,5 | 62,5 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 12 | 25,0 | 25,0 | 87,5 |
| Täysin samaa mieltä | 6 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Kilpaileminen on mukavaa

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 5 | 10,4 | 10,6 | 10,6 |
| Hieman eri mieltä | 5 | 10,4 | 10,6 | 21,3 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 17 | 35,4 | 36,2 | 57,4 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 10 | 20,8 | 21,3 | 78,7 |
| Täysin samaa mieltä | 10 | 20,8 | 21,3 | 100,0 |
| Total | 47 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 2,1 | | |
| Total | 48 | 100,0 | | |

Kavereiden mielipide vaikuttaa

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 15 | 31,3 | 31,3 | 31,3 |
| Hieman eri mieltä | 11 | 22,9 | 22,9 | 54,2 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 16 | 33,3 | 33,3 | 87,5 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 4 | 8,3 | 8,3 | 95,8 |
| Täysin samaa mieltä | 2 | 4,2 | 4,2 | 100,0 |

| | | | |
|-------|----|-------|-------|
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 |
|-------|----|-------|-------|

Pystyn vaikuttaa tuloksiini

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ei eri eikä samaa mieltä | 11 | 22,9 | 22,9 | 22,9 |
| Valid Jonkin verran samaa mieltä | 16 | 33,3 | 33,3 | 56,3 |
| Valid Täysin samaa mieltä | 21 | 43,8 | 43,8 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Kotoa palkitaan menestyksestä

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 3 | 6,3 | 6,3 | 6,3 |
| Valid Hieman eri mieltä | 9 | 18,8 | 18,8 | 25,0 |
| Valid Ei eri eikä samaa mieltä | 14 | 29,2 | 29,2 | 54,2 |
| Valid Jonkin verran samaa mieltä | 9 | 18,8 | 18,8 | 72,9 |
| Valid Täysin samaa mieltä | 13 | 27,1 | 27,1 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

En uskalla sanoa mielipiteitäni

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 15 | 31,3 | 31,9 | 31,9 |
| Valid Hieman eri mieltä | 11 | 22,9 | 23,4 | 55,3 |
| Valid Ei eri eikä samaa mieltä | 17 | 35,4 | 36,2 | 91,5 |
| Valid Jonkin verran samaa mieltä | 3 | 6,3 | 6,4 | 97,9 |
| Valid Täysin samaa mieltä | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| Total | 47 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 2,1 | | |
| Total | 48 | 100,0 | | |

Tunnen oloni turvalliseksi

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Täysin eri mieltä | 2 | 4,2 | 4,2 |
| | Hieman eri mieltä | 1 | 2,1 | 6,3 |
| | Ei eri eikä samaa mieltä | 14 | 29,2 | 35,4 |
| | Jonkin verran samaa mieltä | 15 | 31,3 | 66,7 |
| | Täysin samaa mieltä | 16 | 33,3 | 100,0 |
| | Total | 48 | 100,0 | 100,0 |

Saan tukea vanhemmilta

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Hieman eri mieltä | 1 | 2,1 | 2,1 |
| | Ei eri eikä samaa mieltä | 7 | 14,6 | 16,7 |
| | Jonkin verran samaa mieltä | 7 | 14,6 | 31,3 |
| | Täysin samaa mieltä | 33 | 68,8 | 100,0 |
| | Total | 48 | 100,0 | 100,0 |

Olen usein väsynyt

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Täysin eri mieltä | 4 | 8,3 | 8,3 |
| | Hieman eri mieltä | 12 | 25,0 | 33,3 |
| | Ei eri eikä samaa mieltä | 18 | 37,5 | 70,8 |
| | Jonkin verran samaa mieltä | 8 | 16,7 | 87,5 |
| | Täysin samaa mieltä | 6 | 12,5 | 100,0 |
| | Total | 48 | 100,0 | 100,0 |

Liikaa häiriötekijöitä tunneilla

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Täysin eri mieltä | 11 | 22,9 | 22,9 |
| | Hieman eri mieltä | 13 | 27,1 | 50,0 |
| | Ei eri eikä samaa mieltä | 15 | 31,3 | 81,3 |
| | Jonkin verran samaa mieltä | 7 | 14,6 | 95,8 |
| | Täysin samaa mieltä | 2 | 4,2 | 100,0 |
| | Total | 48 | 100,0 | 100,0 |

Luokassa hyvä yhteishenki

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| Hieman eri mieltä | 4 | 8,3 | 8,5 | 10,6 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 20 | 41,7 | 42,6 | 53,2 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 9 | 18,8 | 19,1 | 72,3 |
| Täysin samaa mieltä | 13 | 27,1 | 27,7 | 100,0 |
| Total | 47 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 2,1 | | |
| Total | 48 | 100,0 | | |

Aikuiset ovat ystävällisiä

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Hieman eri mieltä | 3 | 6,3 | 6,3 | 6,3 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 20 | 41,7 | 41,7 | 47,9 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 17 | 35,4 | 35,4 | 83,3 |
| Täysin samaa mieltä | 8 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| Total | 48 | 100,0 | 100,0 | |

Viihtyminen riippuu omasta asenteesta

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Täysin eri mieltä | 1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 18 | 37,5 | 38,3 | 40,4 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 18 | 37,5 | 38,3 | 78,7 |
| Täysin samaa mieltä | 10 | 20,8 | 21,3 | 100,0 |
| Total | 47 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 2,1 | | |
| Total | 48 | 100,0 | | |

Saan oikeudenmukaista kohtelua

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Hieman eri mieltä | 2 | 4,2 | 4,3 | 4,3 |
| Ei eri eikä samaa mieltä | 16 | 33,3 | 34,0 | 38,3 |
| Jonkin verran samaa mieltä | 17 | 35,4 | 36,2 | 74,5 |
| Täysin samaa mieltä | 12 | 25,0 | 25,5 | 100,0 |
| Total | 47 | 97,9 | 100,0 | |

| | | | |
|----------------|----|-------|--|
| Missing System | 1 | 2,1 | |
| Total | 48 | 100,0 | |

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin merkitsevät kohdat ja Post hoc-testit

h.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Liian nopea tahti

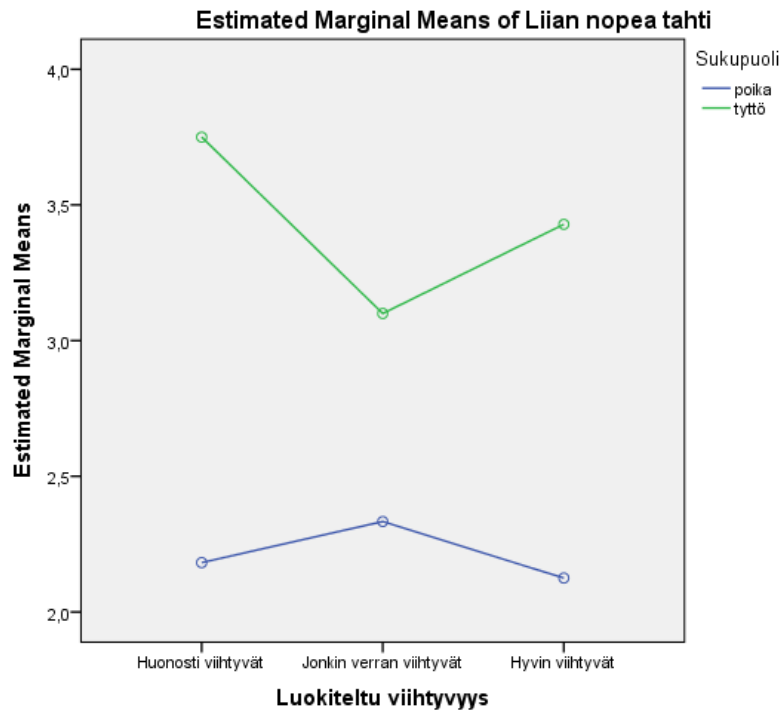
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 16,117 ^a | 5 | 3,223 | 2,423 | ,052 | ,232 |
| Intercept | 326,973 | 1 | 326,973 | 245,803 | ,000 | ,860 |
| Luokiteltu_oikein2 | ,432 | 2 | ,216 | ,162 | ,851 | ,008 |
| Tausta2 | 15,122 | 1 | 15,122 | 11,368 | ,002 | ,221 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 1,139 | 2 | ,570 | ,428 | ,655 | ,021 |
| Error | 53,209 | 40 | 1,330 | | | |
| Total | 409,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 69,326 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,232 (Adjusted R Squared = ,137)

Sukupuoli

Dependent Variable: Liian nopea tahti

| Sukupuoli | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| poika | 2,213 | ,238 | 1,733 | 2,694 |
| tyttö | 3,426 | ,270 | 2,881 | 3,972 |



i.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Saan päättää tarpeeksi opiskelutavoista

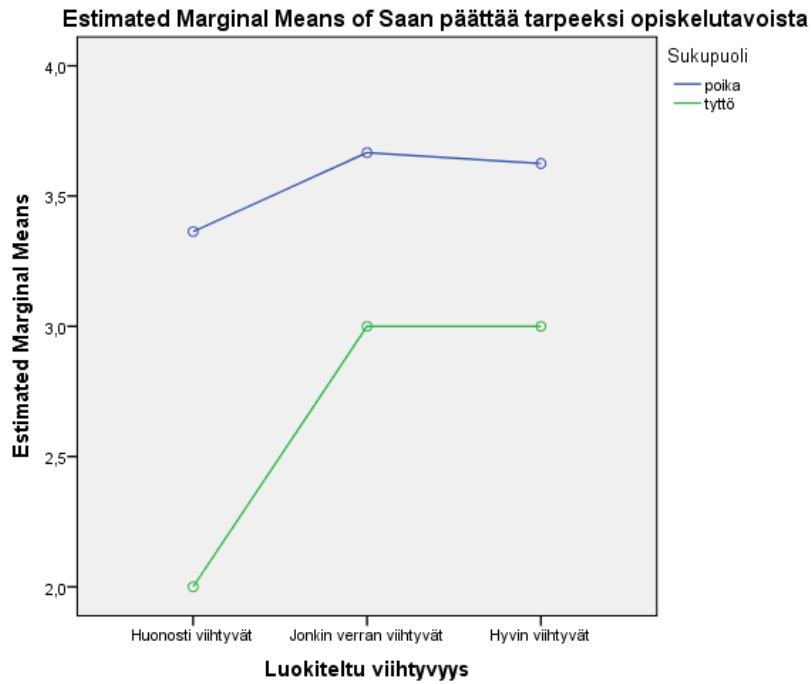
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 9,485 ^a | 5 | 1,897 | 1,589 | ,185 | ,166 |
| Intercept | 397,541 | 1 | 397,541 | 332,992 | ,000 | ,893 |
| Luokiteltu_oikein2 | 3,468 | 2 | 1,734 | 1,452 | ,246 | ,068 |
| Tausta2 | 8,054 | 1 | 8,054 | 6,746 | ,013 | ,144 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 1,089 | 2 | ,544 | ,456 | ,637 | ,022 |
| Error | 47,754 | 40 | 1,194 | | | |
| Total | 527,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 57,239 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,166 (Adjusted R Squared = ,061)

Sukupuoli

Dependent Variable: Saan päättää tarpeeksi opiskelutavoista

| Sukupuoli | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| poika | 3,552 | ,225 | 3,096 | 4,007 |
| tyttö | 2,667 | ,256 | 2,150 | 3,183 |



k.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Kavereiden mielipide vaikuttaa

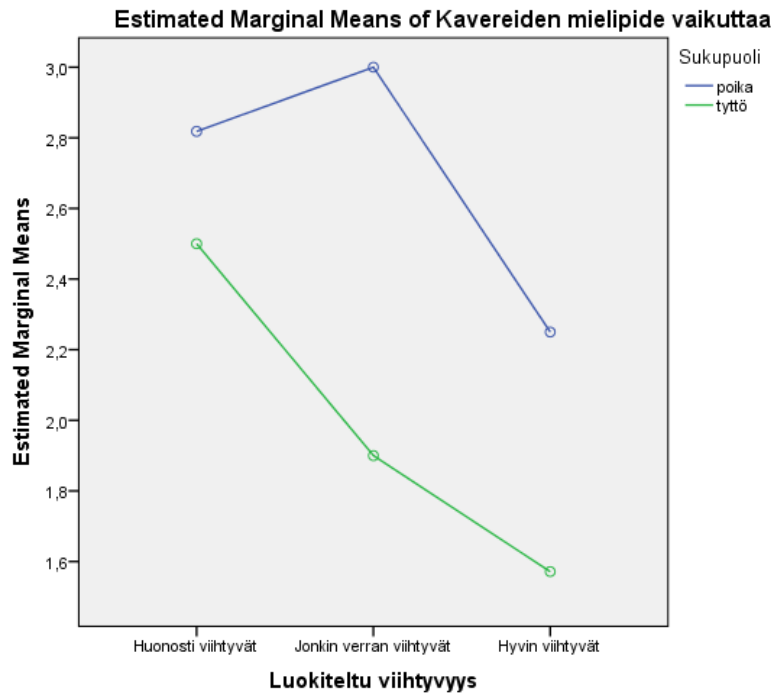
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 11,358 ^a | 5 | 2,272 | 1,944 | ,108 | ,195 |
| Intercept | 225,158 | 1 | 225,158 | 192,646 | ,000 | ,828 |
| Luokiteltu_oikein2 | 4,103 | 2 | 2,052 | 1,755 | ,186 | ,081 |
| Tausta2 | 5,022 | 1 | 5,022 | 4,297 | ,045 | ,097 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 1,021 | 2 | ,510 | ,437 | ,649 | ,021 |
| Error | 46,751 | 40 | 1,169 | | | |
| Total | 307,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 58,109 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,195 (Adjusted R Squared = ,095)

Sukupuoli

Dependent Variable: Kavereiden mielipide vaikuttaa

| Sukupuoli | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| poika | 2,689 | ,223 | 2,239 | 3,140 |
| tyttö | 1,990 | ,253 | 1,479 | 2,502 |



I.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Pystyn vaikuttaa tuloksiini

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|----------|------|---------------------|
| Corrected Model | 5,930 ^a | 5 | 1,186 | 1,985 | ,102 | ,199 |
| Intercept | 708,054 | 1 | 708,054 | 1185,226 | ,000 | ,967 |
| Luokiteltu_oikein2 | 5,073 | 2 | 2,536 | 4,246 | ,021 | ,175 |
| Tausta2 | ,155 | 1 | ,155 | ,259 | ,613 | ,006 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 2,524 | 2 | 1,262 | 2,112 | ,134 | ,096 |
| Error | 23,896 | 40 | ,597 | | | |
| Total | 848,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 29,826 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,199 (Adjusted R Squared = ,099)

Multiple Comparisons

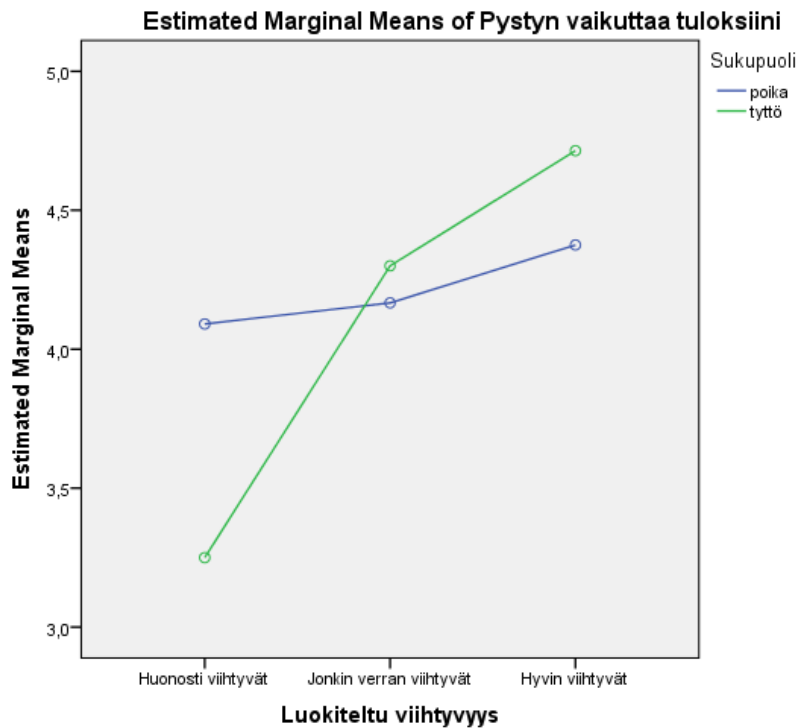
Dependent Variable: Pystyn vaikuttaa tuloksiini
LSD

| (I) Luokiteltu viihtyvyys | (J) Luokiteltu viihtyvyys | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | Jonkin verran viihtyvät | -,38 | ,278 | ,175 | -,94 | ,18 |
| | Hyvin viihtyvät | -,67* | ,282 | ,023 | -1,24 | -,10 |
| Jonkin verran viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,38 | ,278 | ,175 | -,18 | ,94 |
| | Hyvin viihtyvät | -,28 | ,278 | ,314 | -,84 | ,28 |
| Hyvin viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,67* | ,282 | ,023 | ,10 | 1,24 |
| | Jonkin verran viihtyvät | ,28 | ,278 | ,314 | -,28 | ,84 |

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,597.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.



m.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Kotoa palkitaan menestyksestä

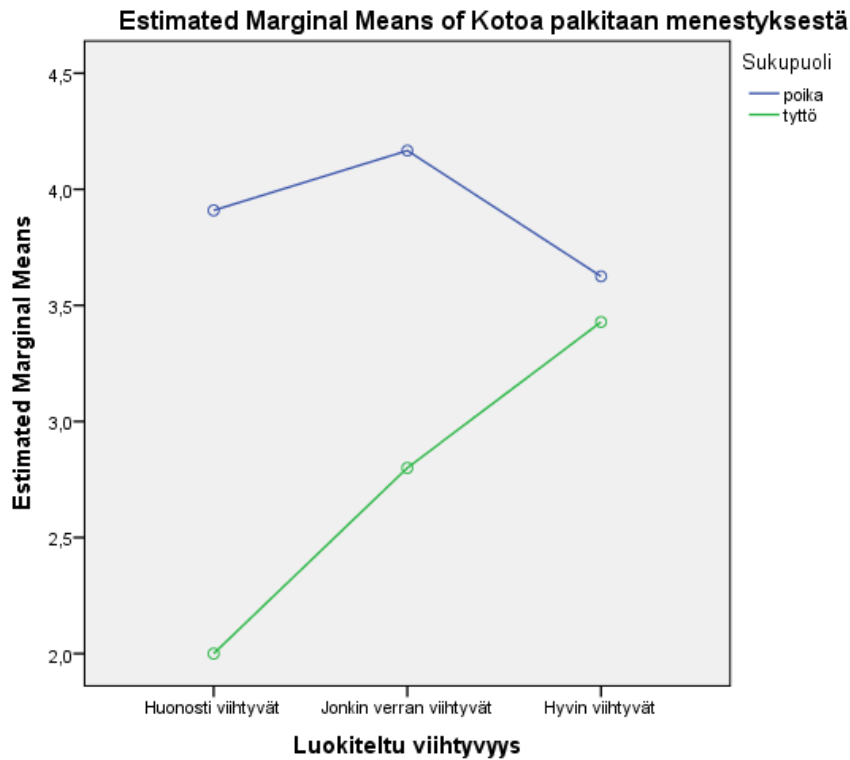
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 18,220 ^a | 5 | 3,644 | 2,654 | ,037 | ,249 |
| Intercept | 453,693 | 1 | 453,693 | 330,369 | ,000 | ,892 |
| Luokiteltu_oikein2 | 2,568 | 2 | 1,284 | ,935 | ,401 | ,045 |
| Tausta2 | 13,772 | 1 | 13,772 | 10,028 | ,003 | ,200 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 5,235 | 2 | 2,617 | 1,906 | ,162 | ,087 |
| Error | 54,932 | 40 | 1,373 | | | |
| Total | 609,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 73,152 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,249 (Adjusted R Squared = ,155)

Sukupuoli

Dependent Variable: Kotoa palkitaan menestyksestä

| Sukupuoli | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| poika | 3,900 | ,242 | 3,412 | 4,389 |
| tyttö | 2,743 | ,274 | 2,189 | 3,297 |



n.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: En uskalla sanoa mielipiteitäni

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 10,347 ^a | 5 | 2,069 | 2,126 | ,083 | ,214 |
| Intercept | 220,685 | 1 | 220,685 | 226,705 | ,000 | ,853 |
| Luokiteltu_oikein2 | 7,133 | 2 | 3,566 | 3,664 | ,035 | ,158 |
| Tausta2 | 1,828 | 1 | 1,828 | 1,877 | ,178 | ,046 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 2,191 | 2 | 1,096 | 1,126 | ,335 | ,055 |
| Error | 37,964 | 39 | ,973 | | | |
| Total | 275,000 | 45 | | | | |
| Corrected Total | 48,311 | 44 | | | | |

a. R Squared = ,214 (Adjusted R Squared = ,113)

Multiple Comparisons

Dependent Variable: En uskalla sanoa mielipiteitäni

LSD

| (I) Luokiteltu viihtyvyys | (J) Luokiteltu viihtyvyys | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | Jonkin verran viihtyvät | ,91* | ,361 | ,016 | ,18 | 1,64 |
| | Hyvin viihtyvät | ,65 | ,367 | ,083 | -,09 | 1,39 |
| Jonkin verran viihtyvät | Huonosti viihtyvät | -,91* | ,361 | ,016 | -1,64 | -,18 |
| | Hyvin viihtyvät | -,26 | ,355 | ,471 | -,98 | ,46 |
| Hyvin viihtyvät | Huonosti viihtyvät | -,65 | ,367 | ,083 | -1,39 | ,09 |
| | Jonkin verran viihtyvät | ,26 | ,355 | ,471 | -,46 | ,98 |

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,973.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

0.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Tunnen oloni turvalliseksi

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 10,903 ^a | 5 | 2,181 | 2,277 | ,065 | ,222 |
| Intercept | 611,682 | 1 | 611,682 | 638,600 | ,000 | ,941 |
| Luokiteltu_oikein2 | 10,053 | 2 | 5,026 | 5,247 | ,009 | ,208 |
| Tausta2 | ,490 | 1 | ,490 | ,511 | ,479 | ,013 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | ,341 | 2 | ,170 | ,178 | ,838 | ,009 |
| Error | 38,314 | 40 | ,958 | | | |
| Total | 738,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 49,217 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,222 (Adjusted R Squared = ,124)

Multiple Comparisons

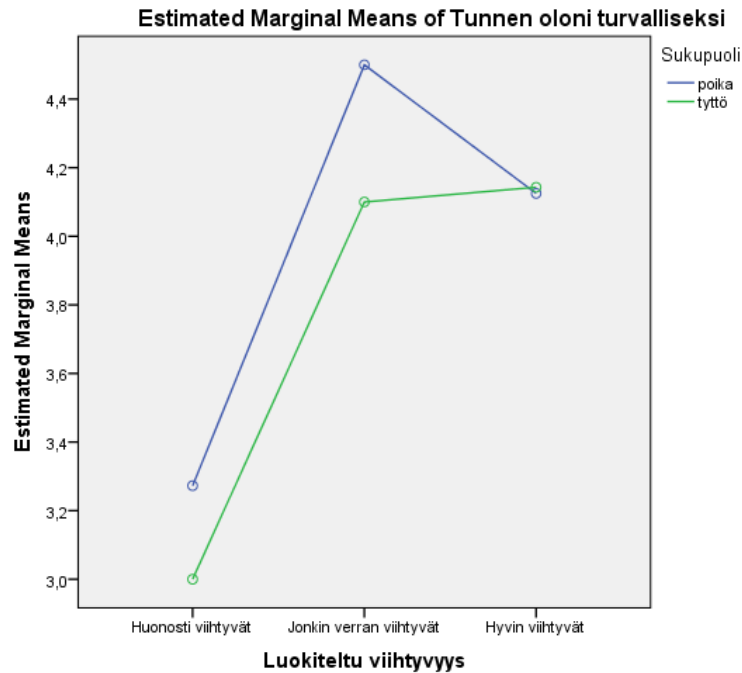
Dependent Variable: Tunnen oloni turvalliseksi
LSD

| (I) Luokiteltu viihtyvyys | (J) Luokiteltu viihtyvyys | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | Jonkin verran viihtyvät | -1,05* | ,352 | ,005 | -1,76 | -,34 |
| | Hyvin viihtyvät | -,93* | ,357 | ,013 | -1,66 | -,21 |
| Jonkin verran viihtyvät | Huonosti viihtyvät | 1,05* | ,352 | ,005 | ,34 | 1,76 |
| | Hyvin viihtyvät | ,12 | ,352 | ,742 | -,59 | ,83 |
| Hyvin viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,93* | ,357 | ,013 | ,21 | 1,66 |
| | Jonkin verran viihtyvät | -,12 | ,352 | ,742 | -,83 | ,59 |

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,958.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.



p.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Saan tukea vanhemmilta

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|----------|------|---------------------|
| Corrected Model | 6,513 ^a | 5 | 1,303 | 2,087 | ,087 | ,207 |
| Intercept | 820,367 | 1 | 820,367 | 1314,402 | ,000 | ,970 |
| Luokiteltu_oikein2 | 4,338 | 2 | 2,169 | 3,475 | ,041 | ,148 |
| Tausta2 | ,585 | 1 | ,585 | ,937 | ,339 | ,023 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | ,385 | 2 | ,193 | ,308 | ,736 | ,015 |
| Error | 24,965 | 40 | ,624 | | | |
| Total | 954,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 31,478 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,207 (Adjusted R Squared = ,108)

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Saan tukea vanhemmilta

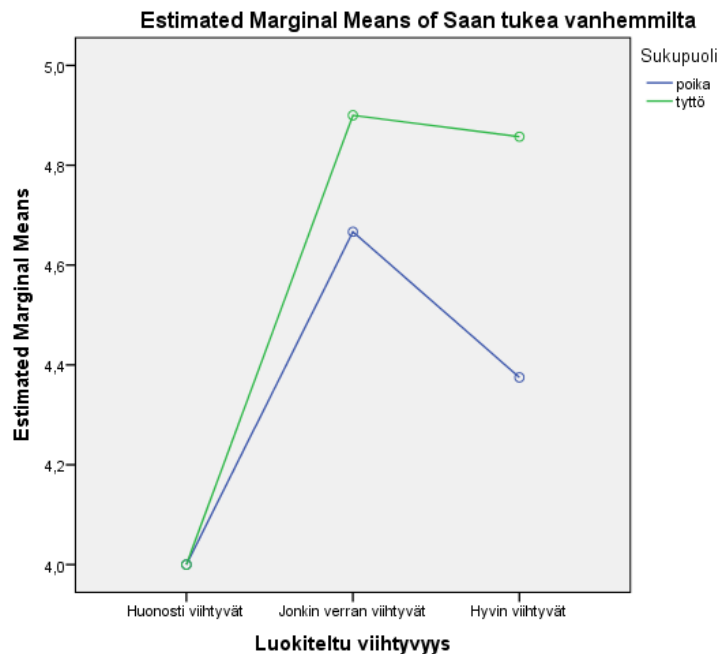
LSD

| (I) Luokiteltu viihtyvyys | (J) Luokiteltu viihtyvyys | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | Jonkin verran viihtyvät | -,81* | ,284 | ,007 | -1,39 | -,24 |
| | Hyvin viihtyvät | -,60* | ,288 | ,044 | -1,18 | -,02 |
| Jonkin verran viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,81* | ,284 | ,007 | ,24 | 1,39 |
| | Hyvin viihtyvät | ,21 | ,284 | ,459 | -,36 | ,79 |
| Hyvin viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,60* | ,288 | ,044 | ,02 | 1,18 |
| | Jonkin verran viihtyvät | -,21 | ,284 | ,459 | -,79 | ,36 |

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,624.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.



q.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Olen usein väsynyt

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 17,757 ^a | 5 | 3,551 | 3,363 | ,013 | ,296 |
| Intercept | 383,865 | 1 | 383,865 | 363,482 | ,000 | ,901 |
| Luokiteltu_oikein2 | 12,422 | 2 | 6,211 | 5,881 | ,006 | ,227 |
| Tausta2 | ,685 | 1 | ,685 | ,649 | ,425 | ,016 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 3,560 | 2 | 1,780 | 1,685 | ,198 | ,078 |
| Error | 42,243 | 40 | 1,056 | | | |
| Total | 474,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 60,000 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,296 (Adjusted R Squared = ,208)

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Olen usein väsynyt

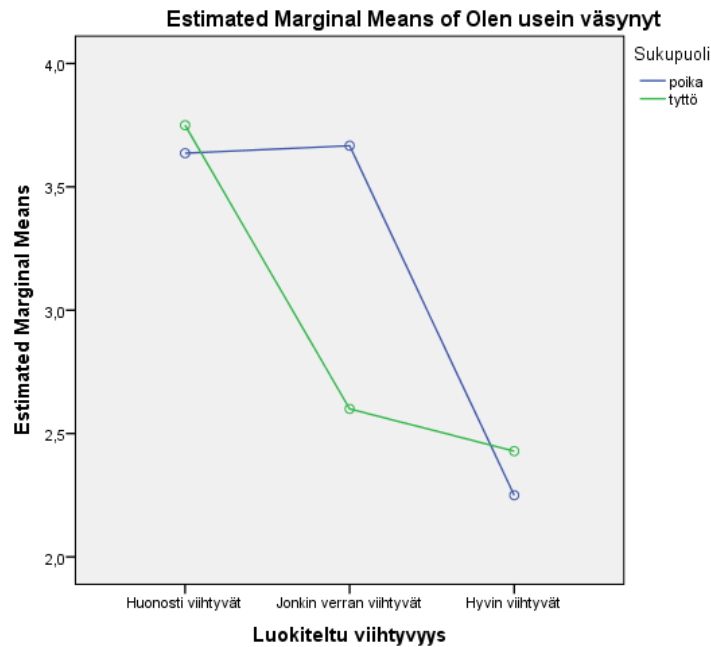
LSD

| (I) Luokiteltu viihtyvyys | (J) Luokiteltu viihtyvyys | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | Jonkin verran viihtyvät | ,67 | ,369 | ,079 | -,08 | 1,41 |
| | Hyvin viihtyvät | 1,33* | ,375 | ,001 | ,57 | 2,09 |
| Jonkin verran viihtyvät | Huonosti viihtyvät | -,67 | ,369 | ,079 | -1,41 | ,08 |
| | Hyvin viihtyvät | ,67 | ,369 | ,079 | -,08 | 1,41 |
| Hyvin viihtyvät | Huonosti viihtyvät | -1,33 | ,375 | ,001 | -2,09 | -,57 |
| | Jonkin verran viihtyvät | -,67 | ,369 | ,079 | -1,41 | ,08 |

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 1,056.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.



r.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Liikaa häiriötekijöitä tunneilla

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 10,980 ^a | 5 | 2,196 | 1,889 | ,118 | ,191 |
| Intercept | 279,317 | 1 | 279,317 | 240,281 | ,000 | ,857 |
| Luokiteltu_oikein2 | 1,794 | 2 | ,897 | ,772 | ,469 | ,037 |
| Tausta2 | 6,224 | 1 | 6,224 | 5,354 | ,026 | ,118 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 1,103 | 2 | ,551 | ,474 | ,626 | ,023 |
| Error | 46,498 | 40 | 1,162 | | | |
| Total | 350,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 57,478 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,191 (Adjusted R Squared = ,090)

Sukupuoli

Dependent Variable: Liikaa häiriötekijöitä tunneilla

| Sukupuoli | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| poika | 2,217 | ,222 | 1,768 | 2,666 |
| tyttö | 2,995 | ,252 | 2,485 | 3,505 |

t.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Aikuiset ovat ystävällisiä

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 6,296 ^a | 5 | 1,259 | 1,927 | ,111 | ,194 |
| Intercept | 537,175 | 1 | 537,175 | 822,023 | ,000 | ,954 |
| Luokiteltu_oikein2 | 4,977 | 2 | 2,488 | 3,808 | ,031 | ,160 |
| Tausta2 | 2,769 | 1 | 2,769 | 4,237 | ,046 | ,096 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | ,311 | 2 | ,155 | ,238 | ,790 | ,012 |
| Error | 26,139 | 40 | ,653 | | | |
| Total | 646,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 32,435 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,194 (Adjusted R Squared = ,093)

Sukupuoli

Dependent Variable: Aikuiset ovat ystävällisiä

| Sukupuoli | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| poika | 3,874 | ,167 | 3,537 | 4,211 |
| tyttö | 3,355 | ,189 | 2,972 | 3,737 |

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Aikuiset ovat ystävällisiä
LSD

| (I) Luokiteltu viihtyvyys | (J) Luokiteltu viihtyvyys | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | Jonkin verran viihtyvät | -,55 | ,291 | ,068 | -1,13 | ,04 |
| | Hyvin viihtyvät | -,60* | ,295 | ,049 | -1,20 | ,00 |
| Jonkin verran viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,55 | ,291 | ,068 | -,04 | 1,13 |
| | Hyvin viihtyvät | -,05 | ,291 | ,853 | -,64 | ,53 |
| Hyvin viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,60* | ,295 | ,049 | ,00 | 1,20 |
| | Jonkin verran viihtyvät | ,05 | ,291 | ,853 | -,53 | ,64 |

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,653.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

U.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Teen aina läksyt

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 10,194 ^a | 5 | 2,039 | 2,940 | ,024 | ,269 |
| Intercept | 682,375 | 1 | 682,375 | 983,915 | ,000 | ,961 |
| Luokiteltu_oikein2 | 8,884 | 2 | 4,442 | 6,405 | ,004 | ,243 |
| Tausta2 | ,018 | 1 | ,018 | ,027 | ,871 | ,001 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 3,623 | 2 | 1,812 | 2,612 | ,086 | ,116 |
| Error | 27,741 | 40 | ,694 | | | |
| Total | 831,000 | 46 | | | | |
| Corrected Total | 37,935 | 45 | | | | |

a. R Squared = ,269 (Adjusted R Squared = ,177)

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Teen aina läksyt

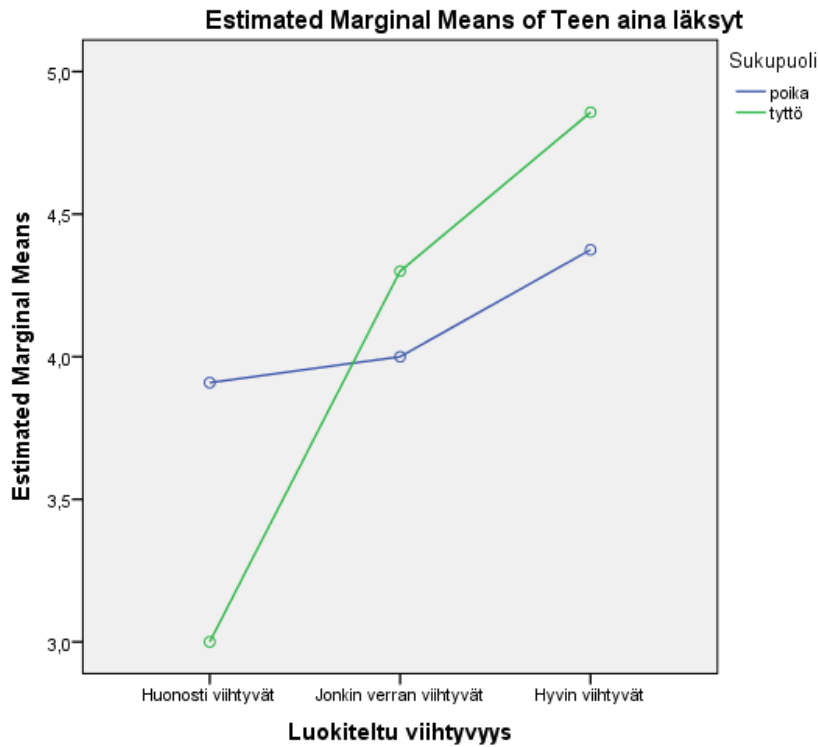
LSD

| (I) Luokiteltu viihtyvyys | (J) Luokiteltu viihtyvyys | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | Jonkin verran viihtyvät | -,52 | ,299 | ,090 | -1,13 | ,08 |
| | Hyvin viihtyvät | -,93* | ,304 | ,004 | -1,55 | -,32 |
| Jonkin verran viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,52 | ,299 | ,090 | -,08 | 1,13 |
| | Hyvin viihtyvät | -,41 | ,299 | ,176 | -1,02 | ,19 |
| Hyvin viihtyvät | Huonosti viihtyvät | ,93* | ,304 | ,004 | ,32 | 1,55 |
| | Jonkin verran viihtyvät | ,41 | ,299 | ,176 | -,19 | 1,02 |

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,694.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.



V.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Viihtyminen riippuu omasta asenteesta

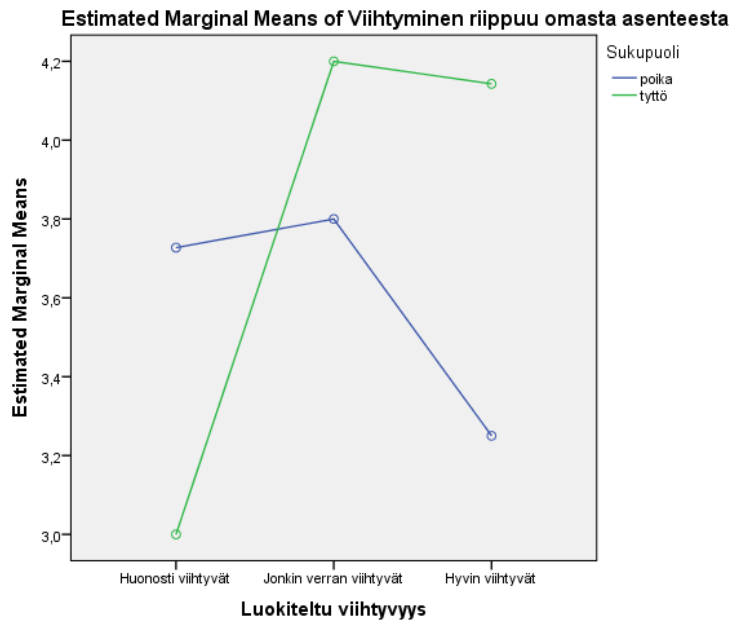
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 7,372 ^a | 5 | 1,474 | 2,306 | ,063 | ,228 |
| Intercept | 538,422 | 1 | 538,422 | 841,995 | ,000 | ,956 |
| Luokiteltu_oikein2 | 2,528 | 2 | 1,264 | 1,976 | ,152 | ,092 |
| Tausta2 | ,352 | 1 | ,352 | ,550 | ,463 | ,014 |
| Luokiteltu_oikein2 * Tausta2 | 4,419 | 2 | 2,210 | 3,455 | ,042 | ,151 |
| Error | 24,939 | 39 | ,639 | | | |
| Total | 667,000 | 45 | | | | |
| Corrected Total | 32,311 | 44 | | | | |

a. R Squared = ,228 (Adjusted R Squared = ,129)

Luokiteltu viihtyvyys * Sukupuoli

Dependent Variable: Viihtyminen riippuu omasta asenteesta

| Luokiteltu viihtyvyys | Sukupuoli | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|-------------------------|-----------|-------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Huonosti viihtyvät | poika | 3,727 | ,241 | 3,240 | 4,215 |
| | tyttö | 3,000 | ,400 | 2,191 | 3,809 |
| Jonkin verran viihtyvät | poika | 3,800 | ,358 | 3,077 | 4,523 |
| | tyttö | 4,200 | ,253 | 3,689 | 4,711 |
| Hyvin viihtyvät | poika | 3,250 | ,283 | 2,678 | 3,822 |
| | tyttö | 4,143 | ,302 | 3,532 | 4,754 |



Tehtävä 17: Frekvenssit ja keskiarvo

Descriptive Statistics kysymys 17 KESKIARVOT

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------------------|----|---------|---------|-------------|----------------|
| Viihtyminen matemaatiikka | 48 | 2 | 5 | 3,42 | ,964 |
| Viihtyminen liikunta | 48 | 1 | 5 | 3,90 | 1,189 |
| Viihtyminen musiikki | 48 | 1 | 5 | 3,75 | 1,120 |
| Viihtyminen uskonto/ET | 48 | 1 | 5 | 3,10 | ,805 |
| Viihtyminen biologia/maantiede | 48 | 1 | 5 | 3,87 | ,890 |
| Viihtyminen kuvis | 48 | 2 | 5 | 4,23 | ,973 |
| Viihtyminen fyke | 47 | 2 | 5 | 3,94 | ,895 |
| Viihtyminen hissa | 48 | 1 | 5 | 3,12 | 1,104 |
| Viihtyminen kässä | 48 | 2 | 5 | 4,23 | ,881 |
| Viihtyminen äikkä | 48 | 1 | 5 | 3,25 | ,887 |
| Viihtyminen enkku | 47 | 1 | 5 | 3,83 | 1,028 |
| Viihtyminen muu | 23 | 1 | 5 | 3,04 | 1,224 |
| Valid N (listwise) | 22 | | | | |