

Peruskoulun 9. luokan oppilaiden kouluviihtyvyys

- koulun sisäiset tekijät ja oppilaan sosiaalinen verkosto viihtyvyyttä rakentamassa

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustieteen pro gradu-
tutkielma

Tamara Björkqvist
Toukokuu 2006

BJÖRKQVIST, TAMARA: Peruskoulun 9. luokan oppilaiden kouluviihtyvyys. Koulun sisäiset tekijät ja oppilaan sosiaalinen verkosto viihtyvyyttä rakentamassa.

Pro gradu – tutkielma, 66 s, 8 liitesivua
Kasvatustiede
Toukokuu 2006

Tutkielman päätavoitteena oli selvittää kouluviihtyvyyden taustalla olevia tekijöitä. Koulun sisäisistä tekijöistä tarkasteltavana olivat koulun ulkoiset olosuhteet, koulun sosiaaliset suhteet sekä kokemus itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista koulussa. Tutkielmassa keskityttiin koulun ulkoisten tekijöiden osalta oppilaan sosiaalisen verkoston merkitykseen viihtymisen kokemuksissa.

Tutkimukseen osallistui yhden Pirkanmaalla sijaitsevan peruskoulun kaikki kyselyn keräämisen ajankohtana läsnä olevat yhdeksännen luokan oppilaat. Kaikkiaan kyselylomakkeita palautettiin 133 kappaletta (85 %). Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä mitattiin kouluviihtyvyysskyselyllä, joka muokattiin Opetushallituksen koulun itsearviointiin tarkoitettua kyselysarjasta. Lomakkeessa oli yleisen kouluviihtyvyyden lisäksi kysymyksiä muun muassa oppilaiden ja opettajien sekä koulukavereiden välisistä suhteista, arvostuksesta ja asemasta luokassa sekä koulun ajankäytön ja tilojen toimivuudesta. Sosiaalisen verkoston osalta aineisto kerättiin verkostokartalla, josta tarkasteltiin sosiaalisten suhteiden määrää, suhteiden painottumista eri lohkoille (perhe, suku, koulu ja muut) sekä lähisuhteiden ja heikkojen suhteiden yhteyttä kouluviihtyvyyteen.

Oppilaista 57 % viihtyi koulussa kaikkiaan melko hyvin ja tytöt viihtyivät koulussa poikia paremmin. Erittäin huonosti koulussa viihtyvien osuus oli 12 %. Eniten kouluviihtyvyyttä selittämässä olivat kokemukset itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista koulussa. Kokemukset koulun olosuhteista selittivät vain vähän kouluviihtyvyyden kokemuksista. Yllättävää tuloksissa oli, että koulun sosiaaliset suhteet eivät olleet merkityksellisesti selittämässä viihtyvyyttä.

Tytöillä oli enemmän merkityksellisiä lähisuhteita koko verkostossa kuin pojilla. Heillä oli myös enemmän merkityksellisinä koettuja ihmissuhteita koulusektorilla.

Koulussa viihtymisen ja sosiaalisten verkostojen rakenteiden välillä oli osin yhteyksiä havaittavissa. Hyvin koulussa viihtyvillä oppilailla oli suurempi sosiaalinen verkosto ja enemmän erityisesti merkityksellisiä lähisuhteita etäisempiä eli heikkoja suhteita, kuin viihtymättömillä oppilailla. Myös suvun merkityksellisten suhteiden määrä näytti lisäävän viihtymisen kokemuksia koulussa.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, hyvinvointi, sosiaaliset suhteet, sosiaaliset verkostot

Sisältö

Tiivistelmä.....	1
1. Johdanto.....	6
2. Kouluviihtyvyys nuoren hyvinvoinnin osa-alueena	9
2.1 Hyvinvoinnin määritelmiä	9
2.2 Kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin suhteesta.....	12
3. Kouluviihtyvyydestutkimusten tarkastelua	14
3.1 Kouluviihtyvyyden määritelmiä	14
3.2 Koulu työyhteisönä.....	15
3.3 Koulussa viihtymisen yleisyys ja rakentuminen.....	17
3.4 Koulun sisäiset tekijät.....	18
3.5 Yhteenveto	20
4. Sosiaalisen verkoston käsite ja merkitys	21
4.1 Sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen tuki	21
4.2 Verkostotutkimuksen suuntauksia	23
4.3 Verkostojen merkitys yksilölle	25
5. Nuoren sosiaalisen verkoston osa-alueet	26
5.1 Perhe sosialisoinnin ytimessä.....	26
5.2 Koulu sosiaalisten suhteiden rakentamisen paikkana	27
5.3 Kaveripiirien nouseva suosio.....	28
6. Käsitteiden rajaaminen ja tutkimusongelma	31

7. Tutkimuksen toteuttaminen	33
7.1. Tutkimusmenetelmä.....	33
7.2 Kohderyhmä ja aineiston kerääminen	33
7.3 Mittaritot.....	34
7.4 Analysointi.....	38
8. Tulokset	40
8.1 Kouluviihtyvyysskysely.....	40
8.1.1 Yleinen kouluviihtyvyys	40
8.1.2 Koulun sosiaaliset suhteet	42
8.1.3 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja koulun olosuhteet	44
8.1.4 Keskiarvomuuttujien väliset yhteydet.....	45
8.2 Oppilaiden sosiaaliset verkostot ja kouluviihtyvyys	47
8.2.1 Verkostokartan muuttujat.....	47
8.2.3 Hyvin ja huonosti koulussa viihtyvien oppilaiden sosiaalisten verkostojen eroja	48
9. Tulosten tarkastelua	51
9.1 Tulosten luotettavuudesta	51
9.2 Viihtymisen yleisyys ja sukupuolierot	54
9.3 Kouluviihtyvyyssmalli	55
9.4 Sosiaalisten verkostojen erot	56
10. Lopuksi	59

Lähteet 61

Liitteet 67

Liite 1. Kyselylomake 67

Liite 2. Verkostokartta 72

Liite 3. Verkostokartan muuttujien keskiarvojen erot sukupuolen mukaan 73

Liite 4. Yleisen kouluviihtyvyyden ja verkostokartan muuttujien väliset korrelaatiot 72

1. Johdanto

Keskustelu kouluviihtyvyydestä on viimeisten vuosien aikana herättänyt laajaa huomiota. Peruskoulumme alhaiseen kouluviihtyvyyteen kiinnitettiin erityisesti huomiota Maailman terveysjärjestön (WHO) kansainvälisen kouluviihtyvyytutkimuksen seurauksena. Huolestumisen syynä oli tulos, jonka mukaan suomalaisnuoret viihtyvät koulussa selvästi huonommin kuin muissa vertailumaissa, joita olivat muun muassa Ruotsi, Norja, Itävalta ja Kanada. Erityisen huolen kohteeksi nostettiin yläluokkien (7.-9. luokat) suomalaispojat, joiden koulussa viihtyminen oli kaikkein alhaisinta.

Kouluviihtyvyyden tärkeys jakaa yhä mielipiteitä. Toisaalta koulu nähdään oppimispaikkana eikä sen tehtäväksi katsotakaan viihdyttää lapsia ja nuoria. Koulussa opitaan tietyt tiedot ja taidot, joita tarvitaan myöhemmissä elämänvaiheissa, jatkokoulutuksessa ja sen jälkeen työelämässä. Peruskoulu nähdään usein matkana johonkin tavoitteeseen, eikä koulua ja nuoruutta nähdä arvokkaana itsessään.

Koulussa viihtymistä voidaan lähestyä myös työssä viihtymisen näkökulmasta. Koulun näkeminen työyhteisönä ja oppilaan hyväksyminen yhdeksi työyhteisön jäseneksi avaa uuden näkökulman viihtymisen tärkeyteen. Mikäli halutaan tavoitella hyviä ja pysyviä oppimistuloksia viihtyvyyttä ei tule sivuuttaa. Koulun kokeminen mielekkääksi motivoi oppilaita rakentamaan omaa oppimistaan ja luomaan itselleen uusia oppimisen haasteita. Viihtymistä ja oppimista ei tulisi siten irrottaa toisistaan.

Koulussa viihtymisen tutkimusten yhteydessä on havaittu, että koulunkäynnin kokeminen mielekkääksi vaikuttaa koulusaavutuksiin, mutta sillä on yhteyksiä myös jatkokoulutukseen hakeutumisen ja etenkin sinne pääsemisen välillä. Huonot koulukokemukset ja viihtymättömyys voivat aiheuttaa ”kouluallergiaa”, joka tarkoittaa vieraantumista ja syrjäytymistä koulun normeista ja tavoitteista (Takala 1992, 32-34). Kouluallerginen nuori välttää koulunkäyntiä eikä pakollisen peruskoulun jälkeen hakeudu enää jatkokoulutukseen tai huonon todistuksen vuoksi sinne ei tule valituksi.

Kouluviihtyvyys voi siten muodostua myös yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. Peruskoulun jälkeen opintonsa keskeyttävällä nuorella on suuri riski myös syrjäytyä

työelämästä. Koulutuksen keskeisyys yksilön työllistymismahdollisuuksissa on kiistaton. Syrjäytymisen ehkäisyn katsotaankin olevan eräs koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä. Etenkin peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirtymisen vaihe nähdään syrjäytymisen kannalta kriittisenä aikana.

Kouluviihtyvyys on tutkimuksellisesti haastava käsite. Viihtyvyys on yksilöllisten elämäkokemusten ja -tilanteiden muokkaama kokonaisvaltainen koulunkäynnin mielekkyyden kokemus. Viihtyminen ja tyytyväisyys koulunkäyntiin voidaan nähdä myös heijastumana yleisestä elämäntyytyväisyydestä ja hyvinvoinnista. Hyvinvoinnin käsitteen kautta voimme tarkastella kouluviihtyvyyttä laajemmin, jopa koulun ulkopuolisten tekijöiden summana.

Koulututkimus on perinteisesti pitäytynyt tiukasti koulun rajojen sisäpuolella eikä useinkaan ole pohdittu tämän ulkopuolella olevien tekijöiden vaikutusta koulunkäyntiin ja viihtymiseen. Viihtymisen näkeminen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin alakäsitteenä asettaa vaatimuksia tutkimukselle. On mietittävä mitkä koulun ulkoiset tekijät voivat vaikuttaa viihtymisen kokemuksiin koulussa. Yhden tutkimuksen yhteydessä ei voida kaikkia tekijöitä ottaa tarkastelun alle, joten kokonaisvaltaisen ihmisen tutkimustulokset koostuvat aina toisiaan täydentävistä ja tarkentavista tutkimuksen osista.

Tässä tutkielmassa tavoitteenani on nähdä kouluviihtyvyys yhtenä hyvinvoinnin osa-alueena ja tarkastella koulussa viihtymistä hyvinvoinnin tutkimisen tapaan korostaen oppilaiden omaa kokemusta viihtymisestä. Teoreettisena viitekehystenä on Allardtin hyvinvointiteoria (1976, 39-49), jonka perusteella tarkastelen kouluviihtyvyyttä kolmen eri ulottuvuuden (koulun ulkoiset olosuhteet, koulun sosiaaliset suhteet sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet) kautta. Keskeisenä tavoitteena on tarkastella, mitkä kyseisistä ulottuvuuksista selittävät eniten viihtyvyyden kokemuksia koulussa.

Toinen tavoite on tarkastella kouluviihtyvyyteen vaikuttavia koulun ulkopuolisia tekijöitä. Allardtin kolmesta ulottuvuudesta tarkastelun kohteeksi rajaan oppilaan kaikki merkitykselliset sosiaaliset suhteet, jotka yhdessä muodostavat oppilaan sosiaalisen verkoston. Myös sukupuolittaiset erot viihtymisessä sekä sosiaalisissa verkostoissa ovat tarkastelun kohteena. Sosiaalisten verkostojen rakenteen on nähty olevan yhteydessä terveyden ja hyvinvoinnin kokemuksiin. Hyvän, hyvinvointia tukevan verkoston koko on yksilöllistä. Yksi tarvitsee ympärilleen paljon

ihmisiä tunteakseen itsensä onnelliseksi, kun toinen tarvitsee vain muutaman. Sosiaalisen verkoston puuttuminen aiheuttaa yksinäisyyttä, joka on yhteydessä masennuksen ilmenemiseen.

Koululaiset viettävät suuren osan elämästään peruskoulussa ja sen vaikutuspiirissä. Kouluaika on vaikuttamassa voimakkaasti siihen millainen itsetunto nuorelle syntyy. Koulua onkin tutkittu monella eri tavalla, mutta tutkittavaa sekä kehittämistä peruskoulussamme silti riittää. Tällä tutkielmalla haluan tuoda korostaa viihtymisen merkitystä ja ennen kaikkea löytää viihtymisen taustalla olevia tekijöitä.

2. Kouluviihtyvyys nuoren hyvinvoinnin osa-alueena

2.1 Hyvinvoinnin määritelmiä

Hyvinvoinnin tutkimukseen on perinteisesti liittynyt kiinnostusta monilla tieteenaloilla. Niin psykologiassa, hoitotieteessä kuin sosiologiassakin hyvinvointi nähdään tärkeänä tutkimuskohteena. Hyvinvoinnin määrittely on itsessään jo melko haastavaa. Se mikä yhdelle ihmiselle on hyvinvointia voi toiselle tarkoittaa päinvastaista. Hyvinvointi on historiaan ja kulttuuriin voimakkaasti sidoksissa. Paras hyvinvoinnin määrittelijä on siten yksilö itse, yksilöllisine hyvinvoinnin kokemuksineen.

Hyvinvointia voidaan tarkastella terveydellisenä olotilana ja sairauden puuttumisena. Toisaalta myös elinolosuhteiden ja materiaalin osuutta hyvinvointiin voidaan korostaa. Molemmat edellä mainitut osa-alueet ovat merkittäviä yleisen hyvinvoinnin kokemuksessa, mutta tutkimusten mukaan ne eivät ole yksistään riittäviä hyvinvoinnin tarkastelussa (Allardt 1976, 32-33; Veenhoven 1991). Veenhovenin (1991,10) mukaan yleinen subjektiivinen hyvinvointi voidaan ymmärtää yleisenä tyytyväisyytenä elämään. Sen erilaiset osa-alueet sisältävät yksilön kokemuksia esimerkiksi tyytyväisyydestä kouluun, työhön ja sosiaalisiin suhteisiin. Subjektiivinen hyvinvointi, tyytyväisyys elämään ja onnellisuus ovat Veenhovenin määritelmissä toistensa synonyymejä.

Heady ja Wearing (1991, 49-50) näkevät Veenhovenin tavoin subjektiivisen hyvinvoinnin muodostuvan monista tekijöistä kuten tyytyväisyys elämään ja tyytyväisyys elämän eri osa-alueisiin, positiivisten kokemusten runsauteen ja negatiivisten vähäiseen määrään. Heady ja Wearing korostavat, että subjektiivinen hyvinvointi on suhteellisen pysyvä kokemus. Osalla ihmisistä hyvät, positiivisina koetut asiat ovat osa arkipäivää ja näiden painottuminen elämäntapahtumissa on korostunutta. On myös ihmisiä, joilla tilanne on päinvastoin. Epäonnistumisen kokemukset seuraavat toisiaan vaikuttaen myös yksilön hyvinvoinnin kokemuksiin. Näiden väliin jäävät vielä ihmiset, joilla on paljon molempia, positiivisia ja negatiivisia kokemuksia, ja toisaalta osa ihmisistä ei koe juuri kumpiakaan näistä. Kyseiset tutkijat näkevät subjektiivisen hyvinvoinnin olevan yksilön pääomaa. Tämä

ilmenee siten, että ne ihmiset, joilla on enemmän positiivisia kokemuksia, tulevat näitä myös jatkossa enemmän kokemaan.

Allardt (1976, 32-33) määrittelee hyvinvoinnin sekä elämisen tason että elämänlaadun kautta. Hän näkee hyvinvoinnin tilana, jossa ihmisen on mahdollista tyydyttää perustarpeensa. Hyvinvoinnin aste määräytyy siten tarpeentyydytyksen asteesta. Onni ja onnellisuus puolestaan liittyvät ihmisen subjektiivisiin elämyksiin ja tunteisiin, jolloin onnellisuuden aste riippuu siitä, kuinka onnelliseksi yksilö kokee itsensä. Hyvinvointi ja onnellisuus siten tarkoittavat Allardtille saman asian eri puolia. Seuraava nelikenttä hahmottaa hyvinvoinnin ja onnellisuuden keskinäisiä suhteita sekä elintason ja elämänlaadun yhteyksiä.

Taulukko 1. Allardtin (1976, 33) nelikenttä hyvinvoinnin, onnellisuuden, elintason ja elämänlaadun suhteista.

	Hyvinvointi	Onnellisuus
Elintaso	Aineellisiin ja persoonattomiin resursseihin perustuva tarpeentyydytys	Subjektiiviset tunteet ja kokemukset yksilön materiaalisista ja ulkoisista elinehdoista
Elämänlaatu	Ihmisten välisiin, ihmisen ja yhteiskunnan sekä ihmisen ja luonnon suhteisiin perustuva tarpeentyydytys	Subjektiiviset tunteet ja kokemukset suhteesta ihmisiin, luontoon ja yhteiskuntaan

Kuvion mukaan hyvinvointiin riittävät tarpeiden tyydyttämiseen tarvittavat aineelliset resurssit sekä ihmisten ja luonnon välisiin suhteisiin liittyvät tekijät. Kuitenkin subjektiiviset kokemukset näistä tekijöistä määrittelevät sen, kokeeko yksilö olevansa onnellinen eli tyytyväinen elintasoonsa ja elämänlaatuunsa.

Hyvinvointi muodostuu Allardtin mukaan kolmesta ulottuvuudesta: elintaso (having), sosiaaliset suhteet (loving) ja itsensä toteuttaminen (being). Elintaso viittaa fysiologisiin tarpeisiin ja materiaalisiin olosuhteisiin. Sosiaaliset suhteet puolestaan viittaavat ihmisen tarpeisiin liittyä muihin ihmisiin ja rakentaa sosiaalisia

identiteettejä. Sosiaaliset suhteet ovat symmetrisiä, toisin sanottuna yksilöllä on tarve sekä osoittaa huolenpitoa ja välittämistä muista, mutta myös tulla itse osalliseksi näistä. Itsensä toteuttamisen ulottuvuuteen liittyy tarve persoonalliseen kasvuun, johon liittyvät aina yksilön osakseen saama arvostus, mahdollisuudet harrastuksiin ja vapaa-aikaan sekä yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Itsensä toteuttamisen positiivinen näkökulma on henkilökohtainen kehitys, kun taas negatiivinen puoli viittaa syrjäytymiseen eli vieraantumiseen yhteisöstä. (mt. 39-49.)

Kuten edellä jo havaitsimme, myös Allardt korostaa hyvinvoinnin yksilöllisyyttä ja subjektiivisen kokemuksen merkitystä hyvinvoinnin määrittelyssä. Hänen tekemänsä jako kolmeen hyvinvoinnin ulottuvuuteen on ollut pitkään hyväksytty ja käytetty jako hyvinvointitutkimuksissa. Suurin merkitys teorialla oli hyvinvoinnin subjektiivisuuden sekä kokonaisvaltaisuuden korostaminen aikaisemman elintason keskittyneen hyvinvointitutkimuksen vastapainoksi.

Allardt'n teoriaa on käytetty myös uudempien tutkimusten taustalla. Konu (2002) määrittelee oppilaiden hyvinvointitutkimuksessa hyvinvoinnin Allardt'n tavoin kolmeen ulottuvuuteen, mutta näkee tästä puuttuvan terveydentilan kokemisen osion. Allardt sisällyttää terveyden ja sairauden kokemuksen elinolosuhteisiin eli fyysiseen ulottuvuuteen. Konun mukaan tämä ei ole riittävä, vaan kokemus terveydentilasta on niin merkittävä osa hyvinvoinnin kokemusta, että se on määriteltävä kokonaan omaan osa-alueeseensa. Konun kehittämä malli oppilaan kouluhyvinvoinnin tutkimiseen sisältää siten neljä eri osa-aluetta: elinolosuhteet eli ulkoiset tekijät, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sekä kokemus omasta terveydentilasta. (mt. 58-61.)

2.2 Kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin suhteesta

Tämän tutkimuksen yhteydessä ymmärrän hyvinvoinnin tyytyväisyytenä elämän eri osa-alueisiin, joista yhden merkittävän alueen nuoren elämässä muodostaa koulu. Muita nuoren elämän alueita voivat olla perhe-elämä, sukulaissuhteet ja koulun ulkopuoliset harrastukset. Tarkastelen hyvinvointia yläkäsitteenä, jonka alla kouluviihtyvyyttä ja tähän vaikuttavia tekijöitä on mahdollista tarkastella. Kouluviihtyvyys on siten vain yksi osa-alue hyvinvoinnin kokemuksen monimutkaisessa kokonaisuudessa eikä kouluviihtyvyyttä tutkimalla voida päätellä nuoren kokonaisyhyvinvoinnin tilaa. Tavoitteena onkin tarkastella kouluviihtyvyyttä hyvinvoinnin tutkimuksen tavoin eli tarkastelemalla tekijöitä, joiden on katsottu vaikuttavan hyvinvointiin.

Kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin kytköksiä on myös tutkimuksissa todettu olevan. Jorosen (2005, 80) tutkimuksen mukaan yksi tärkeimmistä nuorten subjektiivista hyvinvointia ennustavista tekijöistä on nimenomaan tyytyväisyys koulunkäyntiin. Hyvinvointi esiintyy siten elämässä yleisenä tyytyväisyytenä, johon myös tyytyväisyys koulunkäyntiin voidaan sisällyttää. Rask kumppaneineen tarkasteli tutkimuksessaan yhteyksiä yleisen hyvinvoinnin ja koulutyytyväisyyden välillä. Tutkimukseen osallistui 509 oppilasta, joista 33 % ilmoitti olevansa erittäin tyytyväisiä kouluun, kun taas 18,5% oppilaista ei kokenut nauttivansa koulutyöstä. Tuloksissa ongelmat koulun käynnissä sekä ristiriidat vanhempien ja ystävien kanssa olivat yhteydessä matalaan koulutyytyväisyyteen. (Rask, Åsted-Kurki, Tarkka & Laippala 2002.)

Allardtin teoreettisen viitekehyksen perusteella lähestyn kouluviihtyvyyttä sisäisten tekijöiden: koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien tarkastelun kautta. Kuten Allardtin elämänlaadun käsitteestä oli johdettavissa, sosiaaliset suhteet, etenkin subjektiivinen kokemus niiden riittävydestä ja laadusta, ovat onnellisuuden ja hyvinvoinnin edellytyksiä.

Myös koulututkimuksessa on aiheellista paneutua oppilaan elämään kokonaisvaltaisemmin ja katsottava nuoren elämään myös koulun ulkopuolelle. Muun muassa Heady ja Wearing (1991, 56-57) tutkimusten tuloksista on osoitettavissa sosiaalisen verkoston ja koetun yleisen hyvinvoinnin välillä olevan yhteyksiä. Yleistä tyytyväisyyttä kyseisen tutkimuksen tuloksissa aiheuttivat

erityisesti hyvät tukevat sosiaaliset suhteet sekä toimivat sosiaaliset verkostot. Tämän perusteella on oletettavissa, että kouluviihtyvyyden kokemukset ovat yhteydessä koulun sisäisten suhteiden toimivuuteen. Kokonaisvaltaista ihmistä lähestyttäessä on myös mietittävä, mitä on koulun ulkopuolella ja miten siellä olevat tekijät voivat vaikuttaa kouluelämään ja tyytyväisyyteen koulussa. Tämän tutkimuksen yhteydessä koulun ulkopuolisten tekijöiden tarkastelussa pitäydytään oppilaan sosiaalisen verkoston tarkastelussa.

3. Kouluviihtyvyydestutkimusten tarkastelua

3.1 Kouluviihtyvyyden käsite

Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista koulunkäynnin mielekkyyden kokemusta, koulun arjen ja sen käytäntöjen tuottamaa viihtymistä. Kouluviihtyvyys voitaisiin todeta näin olevan kouluelämän laatua eli myönteisten ja kielteisten kokemusten muovaamaa kokonaisvaltaista viihtymistä (Olkinuora & Mattila 2001, 20). Hyvinvoinnin määritelmässä korostui tyytyväisyyden merkitys elämän eri osa-alueilla. Subjekttiivisen hyvinvoinnin kokemuksessa on oleellista millaisena nuori kokee elämänsä ja etenkin millaisena hän kokee oman roolinsa ja vaikutusmahdollisuutensa näillä eri osa-alueilla.

Linnakylä (1993, 40) määrittelee kouluviihtyvyyden tutkimuksen myös kouluelämänlaadun tutkimukseksi. Hänen mukaansa kouluelämänlaatu on johdettu yleisemmästä elämänlaadun käsitteestä, joka puolestaan tarkoittaa yhteisön jäsenten sosiaalisen elämisen tasoa ja monipuolisuutta ennen kaikkea yksilön itsensä kokemana. Elämänlaatua tarkastellaankin tavallisimmin kokonaisvaltaisena hyvänä olona tai viihtymisenä. Arvioinnin kohteena ovat erityisesti myönteisiä, iloa ja mielihyvää tuottaneet asiat sekä toisaalta kielteiset kokemukset ja tuntemukset.

Kouluviihtyvyyttä voidaan lähestyä myös negatiivisuuden eli viihtymättömyyden kautta. Äärimmäinen viihtymättömyys voidaan määritellä kouluallergiaksi, joka on oire nuoren vieraantumisen ja syrjäytymisen koulusta, sen normeista ja tavoitteista. Kouluallerginen nuori inhoaa koulua, ei näe sitä hyödyllisenä eikä ole valmis allekirjoittamaan koulun määrittelemiä tavoitteita ja arvoja. (Takala 1992, 33-35.) Kouluallergia on siten tyytymättömyyttä koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja myös itsensä toteuttamisen mahdollisuudet koulussa koetaan vähäisinä.

Oppilaiden viihtyvyydellä on tutkimuksissa havaittu olevan yhteyksiä sosiaaliseen taustaan. Huonosti viihtyvät, koulusta poissaolevat ja koulun keskeyttäjien on katsottu kasvatussociologisissa tutkimuksissa olevan yhteydessä alempiin sosiaaliluokkiin (mm. Coleman 1990, 334-335). Takala (1992) kritisoi stereotyyppisyyttä, jossa kouluallergian katsotaan olevan seurausta luokkarakenteesta, vaikka yhteyksiä näiden välillä on nähtävissäkin. Hän

perustelee väitteensä postmodernin yhteiskunnan moninaisuudella eikä näe lineaarisen selittämisen olevan riittävää myöskään koulukielteisyyden kohdalla. (mt. 31.)

Koulussa viihtyminen ei ole yksiselitteinen asia: jokaisella oppilaalla on koulusta sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Kielteinen asenne kouluun ja koulunkäyntiin on usein yhteydessä perheen tai laajemman nuorisoryhmän asenteisiin ja arvoihin eli kulttuurien erilaisuuteen. Viihtymättömyys koulussa voi olla siten kollektiivinen mielipide siitä, että koulunkäynti ei ole tai ei kuulukaan olla miellyttävää.

3.2 Koulu työyhteisönä

Kouluviihtyvyyden tärkeys jakaa mielipiteitä. Usein viihtymistä koulussa ei pidetä tärkeänä eivätkä oppilaatkaan koe, että viihtyminen koulussa olisi itsetarkoitus (Lahelma & Gordon 2002b, 25-26). Mutta jos kouluviihtyvyyden käsitettä lähestytään työviihtyvyyden käsitteen kautta, voidaan sen merkitys ymmärtää paremmin. Savolainen (2001) väitöskirjassaan käsittelee koulua sekä oppilaiden että opettajien työpaikkana. Oppilaat ovat siis rinnastettavissa työntekijöihin työyhteisössä nimeltä koulu. Oppilaat ovat kuitenkin eriarvoisessa asemassa kuin työntekijät, heidän on suoritettava oppivelvollisuutensa ja usein alistuttava aikuisten määrittelemiin sääntöihin ja opetussisältöihin. Opettajat ovat puolestaan työntekijöinä velvollisia täyttämään oman paikkansa ja turvaamaan opetuksen tavoitteiden saavuttamisen. (mt. 21.) Myös Gordon ja Lahelma (2002, 42) esittävät, että mikäli koulua halutaan kehittää oppimisympäristönä, on tämä nähtävä työyhteisönä.

Koulun pääasiallinen tehtävä ei ole viihdyttää lapsia ja nuoria vaan tarjota riittävät tiedot ja taidot tulevaisuutta, esimerkiksi jatko-opintoja ja työelämää varten. Kuten koulua myös nuoruutta on pidetty suhteelliseen pitkään pelkkänä välivaiheena, matkana johonkin päämäärään. Viime vuosikymmenten aikana lapsi- ja nuoruustutkimuksessa on herätty näkemään nuoruus itseisarvona, arvokkaana ja vaalittavana sellaisenaan, ei pelkkänä pakollisena matkana ja suorituksena aikuisuuteen eli tavoiteltavaan olotilaan (Strandell 1992). Myös koulu tulisi nähdä mahdollisuutena, yhdessä olemisen, itsensä kehittämisen ja oppimisen paikkana eikä pelkästään instrumentaalisenä välineenä tietyn tavoitteen saavuttamiseksi.

Näkökulma koulusta työyhteisönä antaakin mahdollisuuden verrata kouluviihtyvyyttä työssä viihtymiseen. Työssä viihtymisen on nähty olevan yhteydessä yleiseen hyvinvointiin sekä työsaavutuksiin (mm Savolainen 2001, 19-20). Viihtyvyys lisää tehokkuutta, johon myös koulu pyrkii oppimistulosten kohdalla. Viihtymisellä koulussa on todettu olevan yhteyttä koulusaavutuksiin, häiriökäyttäytymiseen sekä jatkokoulutukseen hakeutumiseen että sinne pääsemiseen (Olkinuora & Mattila 2001, 21; Pirttiniemi 2000, 113-114). Pirttiniemi (mt. 113-114) erityisesti korostaa, että lähes kaikki peruskoulun päättövaiheessa olevat oppilaat hakevat jatkokoulutuspaikkaa, mutta huonosti koulussa viihtyvät oppilaat eivät tule hakemaansa paikkaan valituksi. Yhtenä syynä putoamiseen ovat arvosanat, jotka yleensä ovat heikommat huonosti viihtyvillä oppilailla. Myös heikko itsetunto ja käsitys itsestä huonona oppilaana voi aiheuttaa itseään toteuttavan noidankehän. Nuori ei usko pääsevänsä haluamaansa koulutukseen eikä siihen myöskään hae tai ei uskaltaudu mennä pääsykokeeseen.

Etenkin jatkokoulutuksesta putoaminen voi olla myös yhteiskunnallinen ongelma. Mikäli nuori ei saa peruskoulun jälkeen mahdollisuutta hankkia ammatillista koulutusta, myös riski syrjäytyä työelämästä kasvaa moninkertaiseksi. Suomalaisen yhteiskunnan erityispiirteenä voidaan pitää korkeaa koulutustasoa. Korkea työttömyysprosentti on osaltaan vaikuttamassa siihen, että työnantajilla on mahdollisuus valita työntekijäkseen riittävän koulutuksen ja kokemuksen omaavat yksilöt. Tässä kilpailussa koulutusta ja kokemusta vailla olevat nuoret ovat häviäjiä.

Työviihtyvyyden tärkeyttä ei yleensä tarvitse perustella, se on tavoiteltava ja työn teon ja työntekijän hyvinvoinnin kannalta merkittävä tekijä. Kouluviihtyvyyden kohdalla asia usein ymmärretään toisin. Koulun tehtävä on tuottaa lapsille ja nuorille riittävä tieto ja taitotaso, ei viihdyttää heitä. Tässä on selkeä ristiriita yleisesti hyväksytyyn oppimisnäkemysten kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeinen väite on, että oppiminen on oppijan oman aktiivisuutensa tuote. Oppiminen tapahtuu aina aikaisempien kokemusten perusteella ja informaatiota valikoidaan näiden kokemusten kautta. Oppijan aktiivinen osallistuminen oman oppimisensa rakentamiseen edellyttää halua, motivoitumista oppimiseen. (von Wright 1996.) Mikäli oppilas ei viihdy koulussa, ei myös motivoitumista tapahdu ja oppimistulokset jäävät alhaisemmiksi kuin koulussa viihtyvillä oppilailla.

3.3 Koulussa viihtymisen yleisyys ja rakentuminen

Kannas kumppaneineen toteaa, että vertailevaa kansainvälistä tutkimusta kouluviihtyvyydestä on tehty varsin vähän ja tyypillistä tutkimuksille on, että kouluviihtyvyyttä on tutkittu lähinnä sivutuotteena eikä itse tutkittavana ilmiönä (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 132). Samoin voidaan todeta olevan myös suomalaisessa koulututkimuksessa. Koulussa viihtymisen kysymyksiä on sivuttu kouluetnografisissa tutkimuksissa (Lahelma & Gordon 2002) ja muun muassa kouluterveyden (Luopa & Räsänen & Jokela & Rimpelä 2005) kartoittamisen yhteydessä, mutta koulussa viihtyminen ei juuri ole ollut tutkimusten fokuksena.

Koulussa viihtymistä on tarkasteltu kansainvälisesti muun muassa Maailman terveysäitiön (WHO) terveyskasvatustutkimuksessa. Vuonna 1995 kerätystä aineistossa koulunkäynnistä pitävien osuudet olivat pienimmät Suomessa ja Unkarissa. Vertailumaita olivat Skotlanti, Norja, Puola, Itävalta, Ruotsi, Wales, Kanada, Espanja ja Belgia. Erot maiden välillä olivat huomattavat etenkin poikien kohdalla. Suomalaiset tytöt sijoituivat maiden välisessä vertailussa hieman keskivälin alapuolelle, mutta pojat puolestaan suhtautuivat koulunkäyntiin selvästi keskimääräistä kielteisemmin. Suurimmat sukupuolten väliset erot kouluviihtyvyydessä olivat Suomen aineistossa. Kaikkia maita yhdisti se, että nuoremmat oppilaat pitivät koulunkäynnistä eniten. (Kannas ym. 1995, 132-133.)

Myös uudemmissa kouluviihtyvyyttä kartoittavissa tutkimuksissa sukupuolten välinen ero viihtymisessä on selvästi esillä. Savolaisen (2001, 69) tutkimuksessa tytöistä 47 % ja pojista 34 % kertoi viihtyvänsä koulussa hyvin. Linnakylä ja Malin (1997, 123) ovat tuloksissaan havainneet viihtymisen olevan yhteydessä sekä sukupuoleen että kotiseutuun. Pohjois- ja Itä-Suomen sekä tytöt että pojat viihtyivät selkeästi parhaiten koulussa. Pääkaupunkiseudun ja muun Etelä-Suomen pojat sijoituivat kaikkein heikoimmin koulussa viihtyvien ryhmään.

Brunell (1993), Kannas ym. (1995) sekä Liinamo ja Kannas (1995) ovat esittäneet, että keskeisiä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia taustatekijöitä ovat oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja sosioekonominen tausta. Linnakylän (1993, 50-51) tutkimuksen tuloksissa koulussa viihtymisen taustatekijöistä merkittävimmät olivat sukupuoli, oma jatko-koulutus suunnitelma, lukutaito sekä

television katselun määrä. Yhteistä edellä mainituille kouluviihtyvyytutkimuksille on, että lähes poikkeuksetta koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden on katsottu olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa.

3.4 Koulun sisäiset tekijät

Tarkastelen tässä osuudessa niin sanottuja koulun sisäisiä tekijöitä Allardtin hyvinvointiteorian viitekehyksissä. Kyseisen teorian mukaan hyvinvointiin ja tässä myös kouluviihtyvyyteen vaikuttavat ulkoiset olosuhteet, sosiaaliset suhteet sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet koulussa. Näitä tekijöitä nimitän koulun sisäisiksi tekijöiksi.

Yksi koulussa viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä on koulun ulkoiset olosuhteet. Näiden tekijöiden vaikutusta on suomalaisessa kouluterveytutkimuksessa sivuttu muun muassa mittaamalla oppilaiden tyytyväisyyttä koulun sisäilman laatuun ja muihin fyysisiin työoloihin (Luopa ym. 2005, 37). Kyseisissä kouluterveyskyselyissä ilmeni, että yli puolet oppilaista koki koulun olosuhteissa olevan puutteita ja etenkin huono sisäilman laatu koettiin häiritseväksi tekijäksi.

Oppilaat pitivät Savolaisen tutkimuksessa (2001, 60) koulun olosuhteita tutkimuksessa hiukan huonompina kuin opettajat ja koulujen välilläkin oli merkitseviä eroja. Oppilaista noin puolet arvioi koulun pihan olevan virikkeiltään heikko. Myös tyytymättömyys säilytystiloihin sekä wc- ja suihkutiloihin oli varsin suurta (yli 40 %). Koulutyytyväisyyteen olivat fyysisistä tekijöistä merkitsevästi yhteydessä koulun tilojen viihtyisyys, valaistuksen määrä ja sisäilman laatu. Ulkoiset fyysiset koulun tekijät vaikuttavat viihtyisyyteen, mutta tähän vaikuttavat myös koulun sisäiset pelisäännöt siitä, miten esimerkiksi koulun tiloissa käyttäydytään. Gordon (2002, 59) määrittelee fyysisen koulun laajemmin, johon sisältyvät myös rajoitukset ja säännöt koulussa sopivasta käyttäytymisestä.

Sosiaaliset suhteet koulussa käsittelevät koulun sosiaalista ympäristöä, opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, suhteita koulutovereihin sekä koulukiusaamista ja ryhmän toimintaa. Tutkimusten mukaan yleiseen kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaverisuhteet koulussa (Linnakylä 1993, 54). Koulun hyviin puoliin oppilaat liittävät lähes poikkeuksetta maininnat kavereista ja

koulussa viihtymisen tai viihtymättömyyden onkin katsottu riippuvan usein siitä, millaiset suhteet luokkatovereihin ovat. Jos kavereita ei ole tai suhteet muihin oppilaisiin ovat vaikeita, myös kouluun meneminen koetaan raskaaksi. (Gordon & Lahelma 2002; 43-44, 58.)

Linnakylän ja Malinin (1997, 120) tutkimuksessa esiin nousivat myös oppilaiden suhteet opettajiin. Heikoimmin koulussa viihtyvillä oppilailla oli tulosten mukaan varsin kielteinen suhde opettajiin. Luottamus opettajiin ja erityisesti opettajien oikeudenmukaisuuteen näytti olevan voimakkaasti yhteydessä koulussa viihtymisen kokemuksiin.

Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet koulussa tarkoittavat lähinnä arvostusta yksilönä niin opettajien kuin muiden oppilaidenkin taholta. Koulunkäynnin mielekkyyden kokemuksiin liittyy tunne siitä, kuinka oppilas pystyy osallistumaan itseään ja koulunkäyntiään koskeviin päätöksiin. Oppilaan mielenkiinnon kohteiden huomioiminen, yksilölliset etenemisnopeudet sekä positiiviset oppimiskokemukset muodostavat yhdessä tunteen itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. (Konu 2002, 45-46.)

Suomalaisoppilaat pitivät Maailman terveysäitiön (WHO) tutkimuksissa koulunkäyntiä hyödyllisenä ja ovat sitä mieltä, että siellä oppii paljon. Oppilaat kokivat myös, että heillä ei ole juurikaan mahdollisuuksia osallistua koulunkäyntiin liittyvien asioiden suunnitteluun. Vain noin kymmenen prosenttia oppilaista koko saavansa vaikuttaa oppituntien kulkuun, opetuksen sisältöön, välituntien ajoitukseen tai koulupihan viihtyisyyteen. (Kannas ym. 1995, 112-113, 121.)

Linnakylä ja Malin (1997) totesivat tutkimuksessaan, että heikoiten koulussa viihtyvät oppilaat kokivat arvostuksensa luokassa alhaiseksi, myös oppilaiden sosiaalinen identiteetti sekä kokemat menestymismahdollisuudet olivat paremmin viihtyviin oppilaisiin verrattuna heikompia. Heikoimmin koulussa viihtyvien oppilaiden keskuudessa koulukielteisyys on kyseisen tutkimuksen mukaan vahvinta. (mt. 118–123).

3.5 Yhteenveto

Koulussa viihtymiseen on nähty aikaisemmissa tutkimuksissa olevan yhteydessä kokemukset koulun tiloista ja käytännöistä, opettajien suhtautumisesta oppilaisiin, oppilaiden keskinäisistä suhteista ja muun muassa oppiaineiden mielekkyydestä. Aikaisempien tutkimusten perusteella kouluviihtyvyys on yhteydessä muun muassa koulusaavutuksiin, itsetunnon ja minäkuvan kehittymiseen sekä jatkokouluttautumiseen.

Viihtyvyyttä voidaan siten pitää varsin merkittävänä tekijänä peruskoulumme yleisiä tavoitteita ajatellen. Viihtyminen koulussa voidaan nähdä myös oppilaan oikeutena viihtyänsä työympäristöön. Koulussa viihtymistä ei tulisi nähdä vain välineenä, vaan itsessään tavoiteltava ja arvokkaana tilana, jossa oppilaat voivat saada onnistumisen kokemuksia ja toteuttaa itseään. Viihtymisen tärkeys on huomattu työyhteisöissä, mutta kouluviihtyvyysskeskustelut ovat tulleet julkisen keskustelun alle vasta viime vuosina.

Kouluviihtyvyys on yksi oppilaan kokonaisyhyvinvointia ja elämäntyytyväisyyttä heijastava ilmiö. Hyvinvoinnin tavoin myös viihtyminen koulussa muodostuu useista tilanteesta riippuvista tekijöistä, eivätkä nämä tekijät rajaudu kokonaan koulun sisäpuolelle. Kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin teoreettinen kytkeminen mahdollistaa kouluviihtyvyyden tutkimisen hyvinvoinnille perinteisin keinoin. Hyvinvoinnin ja onnellisuuden peruselementtinä pidetään toimivia ja riittäviä sosiaalisia suhteita. Yleinen tyytyväisyys heijastuu kouluelämän kokemuksiin, joten on perusteltua tarkastella lähemmin miten koulun ulkopuoliset sosiaaliset suhteet vaikuttavat koulussa viihtymiseen. Sosiaaliset suhteet yhdessä muodostavat sosiaalisen verkoston, jonka käsitettä ja merkitystä tarkastelen seuraavassa osassa.

4. Sosiaalisen verkoston käsite ja merkitys

4.1 Sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen tuki

Schneider (2000, 15) kirjoittaa, että sosiaaliset suhteet tekevät ihmisen onnelliseksi ja onnellisuus ja persoonallinen täyttymys ovat elämän päätavoitteita. Hyväksytyksi tuleminen on ihmisen perustarve. Kuten tarpeet aina, niin myös tämä on yksilöllinen. Siinä missä yksi tarvitsee ympärilleen lukuisia ystäviä toiselle riittää muutama toimiva vuorovaikutussuhde.

Sosiaaliset verkostot ovat nykypäivänä hyvinkin keskeisiä tutkimuksen kohteita monella eri tutkimusalueella. Niin sosiologiassa, antropologiassa kuin organisaatiopsykologiassakin on kiinnostusta sosiaalisten verkostojen tutkimiseen. Tämä eri tieteiden välinen kiinnostus on puolestaan hajaannuttanut sosiaalisen verkoston käsitettä, jolla usein tarkoitetaan epämääräisesti kaikenlaisia ihmisten välisiä suhteita (Väärälä 1997, 11.) Tutkimuksen yhteydessä ei ole kuitenkaan mahdollista tarkastella kaikkia ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita, joten käsitteen tarkka määrittely ja rajaus on tuotava selvästi esiin tutkimuskohtaisesti.

Jokainen yksilö elää elämäänsä tietyssä sosiaalisessa kontekstissa, jonka muodostavat kunkin yksilön merkitykselliseksi kokemat ihmissuhteet. Tämä ihmissuhteiden kokonaisuus eli sosiaalinen verkosto ei ole vain itsenäinen systeemi, vaan yksilön *itsensä tärkeiksi kokemien ihmisten suhdejärjestelmä*. Sosiaalista verkostoa ei voida tarkastella yhtenäisenä ryhmänä, koska yksilön verkostoon kuuluvat ihmiset eivät kaikkia välttämättä ole keskenään yhteydessä toisiinsa. (Seikkula 1996, 16-17.) Yksilön sosiaaliseen verkostoon kuuluvat siten vain ne ihmiset, jotka yksilö itse määrittelee merkittäviksi. Nämä ihmissuhteet eivät luonnollisestikaan aina ole pelkästään positiivisia suhteita, vaan negatiivisetkin suhteet esimerkiksi koulukiusaamistilanteessa ovat erittäin merkittäviä sen kohteena olevalle nuorelle.

Sosiaalisen verkoston tutkimus on kiinnostunut ihmisten sosiaalisista suhteista, yhteen liittymisen tavoista ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Kiinnostuksen kohteena voivat olla verkoston rakenteelliset tekijät kuten verkoston koko, lähisuhteiden määrä, ja jäsenten väliset kontaktit. Rakenteellisten tekijöiden

tarkastelu on lähinnä verkoston määrällistä tarkastelua. Verkostoa voidaan tarkastella myös sisällön mukaan, jolloin kiinnostuksen kohteena on esimerkiksi sosiaalisen verkoston merkitys sosiaalisen identiteetin muodostumiseen. (Wellman & Berkowitz 1988, 15-16.)

Sosiaaliset verkostot nähdään etenkin yhteiskuntatieteissä voimavarana ja luonnollisena auttamisverkostona ongelmatilanteissa (Melkas 2003, 11-12). Verkostot vaihtelevat ihmisen elämäntilanteen mukaan. Lapsuudessa perhe on keskiössä, nuoruudessa puolestaan kaverisuhteet, aikuisuudessa työtoverit ja vanhuudessa uudelleen perhe ja suku. (Seikkula 1996, 30.)

Usein sosiaalista verkostoa ja sosiaalista tukea tarkastellaan rinnakkaisina käsitteinä. Hessle (1991, 188) määrittelee sosiaalisen tuen yksilöön kohdistuvaksi ihmissuhteiden kautta tulevaksi tueksi, kun taas sosiaalinen verkosto kuvaa näistä ihmissuhteista muodostuvia kokonaisuuksia. Toisin sanottuna sosiaalisen verkoston käsite on kattokäsite, jonka alla sosiaalisen tuen tutkimus tapahtuu.

Sosiaalisten verkostojen voima on juuri sen antamassa tuessa yksilölle. Granovetter (1973) jakaa sosiaaliset suhteet vahvoihin ja heikkoihin siteisiin, joista vahvat siteet ovat keskeisiä sosiaalisen tuen yhteydessä. Vahvat siteet perustuvat usein tunnepohjalle ja ovat hyvin intensiivisiä ja näihin kuuluu vastavuoroisuus ja läheisyys. Sosiaaliset suhteet ovat yleensä vahvoja perheenjäsenten, ystävien ja lähisukulaisten kesken. Lähipiirin ulkopuolelle jäävät luokitellaan heikoiksi siteiksi ja ne ovat yksilölle merkittäviä, mutta edellä mainittuja etäisempiä.

4.2 Verkostotutkimuksen suuntauksia

1930-luvun Yhdysvalloissa vaikuttivat kaksi nimekästä sosiaalisiin suhteisiin keskittyneitä tutkijaa, Kurt Lewin ja Jacob Moreno. Kiinnostuksen kohteena molemmilla olivat ryhmän dynamiikka ja sosiaaliset rakenteet. Morenon on katsottu lähestyvän ryhmädynamiikkaa terapeuttisesta orientaatiosta eli tavoitteena löytää ryhmän välisten suhteiden ja ristiriitojen kautta yhteyksiä yksilöiden hyvinvointiin. Hänen käsialaansa on myös nykyisin laajasti käytetty sosiogrammi, jonka avulla on tutkittu roolien ja sisäisten suhteiden muodostumista ryhmässä. (Scott 2000, 9-10.)

Myös Lewin oli kiinnostunut sosiaalisista ryhmistä. Hän näki yksilön osana sosiaalista "avaruutta", joka yhdistää ryhmän jäsenet ympäristöönsä. Ympäristö ei ole Lewinin mukaan pelkästään ulkoinen tekijä, vaan jokaisen jäsenen muut sosiaaliset suhteet eli ympäristö vaikuttaa myös ryhmän sisälle. Kiinnostuksen kohteena ovat siten ne voimat, jotka vaikuttavat myös yksittäisen ryhmän sisäiseen toimintaan. Lewin esittikin, että sosiaalisen "avaruuden" rakenteita voisi tutkia matemaattisilla tekniikoilla ja tämän näkökulman innoittamana on kehitelty menetelmiä sosiaalisten rakenteiden matemaattiseen kuvaukseen. (mt. 11-12.) Lewin ja Moreno olivat keskittyneitä ryhmän sosiaalisten suhteiden tutkimisesta eikä tarkastelun kohteena ollut kokonainen sosiaalinen verkosto, vaikka Lewin näkikin ryhmän ulkopuolisten ihmissuhteiden vaikuttavan myös ryhmän sisäiseen toimintaan. Ryhmät voidaan nähdä sosiaalisen verkoston osien, ei kokonaisuuden, tutkimisena.

Kokonaisten sosiaalisten verkostojen tutkimus on saanut alkunsa antropologien keskuudesta. Yhtenä merkittävimmistä sosiaalisiin verkostoihin keskittyneenä antropologina on pidetty John Barnesia (1954), joka teki uraa uurtavaa verkostotutkimusta norjalaisessa kalastajakylässä. Barnesin tutkimuksen taustalla oli kriittinen sosiologinen näkemys ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Perinteisessä sosiologiassa tuolloin käyttäytyminen nähtiin heijastumana sosiaalisten suhteiden paikallisista rakenteista, mutta kriittinen näkemys laajensi käyttäytymisen tarkastelun laajemmalle. Tämän näkemyksen mukaan käyttäytyminen on seurausta ympäristöstä sisäistetyistä arvoista ja siten myös ihmisen käyttäytymisen tutkimus tulisi suunnata laajemmalle koko yhteisöön ja kulttuuriin. (Scott 2000, 27.)

Barnes kuten useat muutkin antropologit havaitsivat kyläyhteisöjä tutkiessaan, että ihmisten väliset kanssakäymiset perustuvat pitkälle säännönmukaisuuksiin, joita myöhemmin alettiin kutsua verkostoiksi. Barnes väitti, että sosiaalisen elämän kokonaisuus pitäisi nähdä yksittäisten yksilöiden siteinä toisiinsa. Nämä suhteet muodostavat ryhmittymiä, osia kokonaisuudesta, jotka yhdessä muodostavat yksilön kokonaisen sosiaalisen verkoston. (Barnes 1954.)

Verkostojen merkitys nousi tärkeäksi tutkimuskohteeksi muun muassa perheterapeuttisen ajattelun yleistyessä 1950-luvulta lähtien. Perheterapiassa yksilön oireet nähdään heijastumana perhesysteemin vuorovaikutuksesta. Tavoitteena on parantaa perheen vuorovaikutusmalleja ja näin myös vahvistaa yksilön sosiaalisen tuen tärkeimpiä tekijöitä, perheen jäseniä. Perheterapian juurien voidaan nähdä kytkeytyvän perinteiseen sosiologiseen näkemykseen, jossa lapsen ja nuoren käyttäytymisongelmien taustalla nähdään vain paikallisen ryhmän, perheen merkitys.

Tämän jälkeen tarkastelu on yltänyt pidemmälle, yksilöä tarkastellaan osana kokonaista verkostoa. (Arnkil 1991, 37.) Näkemys sisältää myös ajatuksen, että toimimaton verkosto ja puutteellinen sosiaalinen tuki aiheuttavat ongelmia elämän eri vaiheissa. Tämän vahvistavat myös uudemmat tutkimukset. Heikkisen (1999) mukaan esimerkiksi työttömyyden ja kouluttautumattomuuden taustalta on usein löydettävissä syrjäytymistä edistävä sosiaalinen verkosto, jossa perhe on moniongelmainen, sukulaisuussuhteita ei pidetä yllä ja kaveripiiri on alamaailmaan kiinnittynyt. Näin ollen myös sosiaalinen verkosto voidaan nähdä kytköksenä nuoren huumeiden käyttöön sekä rikollisuuteen. Myös mielenterveyden ongelmien on nähty olevan yhteydessä heikkoihin tai toimimattomiin sosiaalisiin verkostoihin (Seikkula 1996, 52).

Klefbeck, Hultkranz-Jeppson, Marklund, Bergerhed ja Forsberg (1988) kiinnostuivat verkostoista ja näiden resurssien tutkimisesta käytännön lastensuojelutyössä. Tutkiessaan huostaanotettuja lapsia he törmäsivät pääsääntöisesti lasten taustalla oleviin puutteellisiin sosiaalisiin verkostoihin. Heidän työssään korostui verkostonäkökulma, jonka tarkoituksena oli huomioida asiakas sosiaalisessa kontekstissaan ja tavoitteena oli saada luonnollinen tukiverkosto toimimaan siten, että äärimmäisiin lastensuojelutoimiin ei olisi ollut tarpeen ryhtyä. Tämä niin kutsuttu verkostoterapia perustuu ajatukseen, että ihmissuhdeverkoston ja sosiaalisen tuen puuttumisella on tärkeä syy-yhteys sairastumiseen ja tämä on

myös esteenä toipumiselle. Yksilön vaikeudet ovat yksilön tapa heijastaa koko yhteisön sairautta tai toimimattomuutta. (Klefbeck ym. 1988.)

Verkostotutkimus on lisännyt kiinnostustaan yhä enemmän myös liiketalouden ja organisaatioiden tutkimuksen yhteydessä. Sosiaalisten verkostojen nähdään myös näillä alueilla olevan tärkeä tuen lähde sekä resurssi paremmin toimiville liikesuhteille tai esimerkiksi tehokkaiden, hyvien työntekijöiden taustalla olevana voimavarana. Kyseisissä tutkimuksissa keskitytään usein sosiaalisen pääoman tutkimuksiin eli kartoittamaan toimijoiden käytössä olevia sosiaalisia resursseja. (Lin 2003, 19.)

4.3 Verkostojen merkitys yksilölle

Sosiaalisilla verkostoilla on katsottu olevan yhteyttä terveyteen ja hyvinvointiin. Se voidaan nähdä Allardtin (1976, 39-49) tavoin yhtenä hyvinvointia rakentavana tekijänä elintason ja itsensä toteuttamisen rinnalla. Toisaalta se voi olla myös puskuri negatiivisia stressitekijöitä vastaan. Se ei ole pelkästään yksi rakennusosa hyvinvoinnissa, vaan se voi olla tuottamassa kokemusta hyvinvoinnista, vaikka esimerkiksi terveyden tai elinolojen kohdalla olisi ongelmia. Etenkin verkoston koolla ja lähisuhteiden määrällä on katsottu olevan merkitystä sairauksissa ja hyvinvoinnin kokemuksessa (Svedhem 1985, 91-97).

Pienten ja heikkojen verkostojen on todettu olevan tyypillisiä neurootikoilla, alkoholisteilla, nuorilla rikoksenteijöillä, moniongelma-perheillä sekä lasten käyttäytymisongelmissa. Suhteita on vähän, ne ovat heikkoja ja etenkin kielteiset suhteet ovat korostuneita. Näille on myös ominaista, että sosiaalista tukea ei ole riittävästi saatavissa ja eri ryhmittymien välillä ei juuri ole kontakteja. (Svedhem 1985, 95-98, 112-114, 128.)

Sosiaaliset suhteet ovat etenkin nuoruudessa hyvinvoinnin keskeisiä lähteitä. Nuorten sosiaalisuus kohdistuu uusille alueille itsenäistymisen edetessä ja kaverisuhteiden merkitys nousee lähes perheen merkityksen tasolle. Sosiaalisen verkoston puutteiden on nähty vaikuttavan elämän tarkoituksettomuuden tunteeseen ja tätä kautta myös lisääntyvään masentuneisuuteen koululaistenkin keskuudessa. Verkosto on myös merkittävä lähde itsetunnon rakentamisen

kannalta. Vuorovaikutuksen kautta yksilö saa palautetta, joka voi joko vahvistaa tai heikentää hänen itsetuntoaan. (Samuelson, Thernlund & Ringström 1996, 328.)

5. Nuoren sosiaalisen verkoston osa-alueet

5.1 Perhe sosialisoinnin ytimessä

Perheen merkitys varhaisena sosialisoinnin toteuttajana on yhä voimissaan. Perheen tehtävänä on aina ollut luoda lapselle mahdollisuus turvalliseen kasvuympäristöön sekä antaa elämisen ja toimimisen malleja, joiden kautta lapsilla olisi mahdollisuus selvitä ja menestyäkin itsenäisessä elämässä aikuisuudessa. Sosialisointi, eli yhteiskuntaan kasvattamisen tehtävä, on ollut ja on yhä yksi perheen tärkeimmistä tehtävistä.

Perhe on toteuttamassa siis yhteiskunnallista tehtäväänsä, mutta sillä on myös muita yksilöllisiin tarpeisiin perustuvia tehtäviä. Perhe on ihmissuhteiden rakentamisen ja emotionaalisen läheisyyden kokemisen paikka, jonka merkitys on jokaiselle yksilölle hyvin tärkeä. Perhesuhteiden merkitys on tutkimusten mukaan tärkeimmässä asemassa mitattaessa nuorten hyvinvointia (esim. Joroinen 2005, 69-81). Joroisen tutkimuksen mukaan kannustava, rakastava ilmapiiri perheessä sekä perheenjäsenten avoin kommunikointi vaikuttivat nuoren hyvinvoinnin kokemuksiin myönteisesti. Myös perheen ulkopuoliset sosiaaliset suhteet ja itsensä kokeminen perheessä merkitykselliseksi tukivat nuoren hyvinvointia. Hyvinvointia heikentäviä tekijöitä olivat puolestaan perheen vihamielinen ilmapiiri, perheenjäsenen kuolema tai sairastelu sekä riippuvuuden tunne. (mt. 70).

Sosiaalista tukea tutkittaessa vanhempien merkitys nuorille on kiistatta ensisijaisena, joskin iän karttuessa myös sisarusten ja kaverien merkitys lisääntyy voimakkaasti. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että vanhemmat ja sisarukset ovat nuorille erittäin läheisiä ja että heidän antamaansa tukea arvostetaan. Äidin merkitys emotionaalisen tuen lähteenä on ensisijaisena sekä tytöillä että pojilla. Pojat kokevat saavansa enemmän tukea isältään kuin tytöt ja kaiken kaikkiaan pojat ovat arvioineet suhteen sekä isään että äitiin läheisemmäksi kuin tytöt. (Kauppinen, Koivu & Nissinen 2004, 26-27.)

Murrosikään liittyy luonnollisena muutoksena jonkin asteinen irtautuminen vanhemmista ja heidän auktoriteettiaseman kyseenalaistaminen. Jokinen (1996, 29-32) pohtii vanhemmuuden muuttunutta roolia ja tämän vaikutusta murrosiän irtautumisprosessiin. Aikaisemmin murrosiän kuohunnan nähtiin olevan reaktiota isän voimakasta auktoriteettiasemaa vastaan ja tästä irtautumista. Nyt äidin ja isän roolin muuttuessa enemmän kasvattajasta kaveriksi muuttaa tätä perinteistä irtautumisprosessia. Nuorille sallitaan enemmän yksilöllistä kasvua jo pienestä pitäen eikä murrosiän kynnyksellä välttämättä ole tarpeen enää yrittää kapinan tavoin romuttaa vanhempien asettamia sosiaalistamismalleja.

Aikaisemmin perheen tukena kasvatustehtävässä olivat myös muut sukulaiset. Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena suvun merkitys lasten elämässä muuttui radikaalisti. Muutto kaupunkeihin irrotti perheet juuriltaan ja läheisistä sukulaisista. Tapaamiset sukulaisten kanssa ajoittuvat lähinnä loma- tai juhla-aikoihin ja päivittäinen kanssakäyminen tuli yhä harvinaisemmaksi. Aina ei tähän syynä ole edes pitkät välimatkat. Perheet tulivat yhä itsenäisemmäksi muun muassa päivähoitojärjestelmän kehittyessä, eikä enää lasten hoitoon tarvittu isovanhempia tai muita sukulaisia. Urbanissa elämäntavassa ihmissuhteiden on nähty olevan pinnallisia ja suhteet sukulaisiin ja muun muassa naapureihin vähäisiä. Toisaalta myös ympäröivän verkoston sosiaalinen valvonta on vähentynyt ja toisten asioihin puuttuminen tai avun pyytäminen on vaikeutunut. Tätä paikkaamaan on tarvittu yhteiskunnan valvonta- ja tukijärjestelmää esimerkiksi lastensuojelutilanteissa. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 181.)

5.2 Koulu sosiaalisten suhteiden rakentamisen paikkana

Aikaisemmin koulu toimi selkeästi erotellen oppilaan roolit: koulussa oltiin koululaisia ja vapaa-ajalla, kodin ja kavereiden parissa jotakin muuta. Nyky-yhteiskunnassa eri elämänalueet ovat pidemmälle eriytyneitä. Nuoret elävät kodin, koulun sekä vapaa-ajan ja kavereiden piirissä, mutta näiden lisäksi heidän elämässään on paljon muutakin. Muun muassa kulutustottumukset on opittu jo pienestä pitäen ja mediat luovat erilaista todellisuutta maailmasta. Harrasteet ja työssäkäynti ovat yhä kiinteämpi osa nuorten elämää. (Laine 1997, 134.)

Koulun sisällä nuorella on lukuisia sosiaalisia suhteita koulutovereihin ja opettajiin. Koulutoverit eroavat muista ystäväpiireistä siinä mielessä, että näitä suhteita ei aina voi valita. Luokkakaverit määrätään luokkakajojen yhteydessä, eikä myöskään niin sanotuista hankalista luokkakavereista voi päästä eroon. Toisaalta kaveruussuhteet ovat juuri niitä tekijöitä, jotka nuoret kokevat koulussa olevan kaikkein mielekkäimpiä. Koulu on ihmissuhteiden rakentamisen ja ylläpitämisen paikka, vaikka koulun käytännöt eivät tätä tiukoilla rutiineillaan ja ajan käytöllään olekaan tukemassa. (Laine 1997, 142-143.)

Sosiaalista tukea tutkittaessa on havaittu muun muassa, että mitä enemmän tukea kavereilta, vanhemmilta ja opettajilta on saatavissa, sitä parempaa on myös menestyminen koulussa (Rosenfeld, Richman & Bowen 2000). Tutkimustulosten perusteella voitaisiin myös olettaa, että viihtyminen koulussa olisi riippuvaista sosiaalisen tuen saatavuudesta. Toimivien vuorovaikutussuhteiden avulla nuoret pystyvät myös hyödyntämään verkostoa eri ongelmatilanteissa ja heillä on nähty olevan myös vähemmän vakavia ongelmia aikuistumisprosessissa (Kauppinen, Koivu & Nissinen 2004, 21).

Koulukiusaaminen voidaan nähdä koulun sosiaalisten suhteiden toimimattomuutena. Kiusatulle koulu voi olla ainaista kamppailua oman arvonsa ja kasvojensa säilyttämiseksi. Luonnollisesti häpeän, pilkan ja jopa fyysisen väkivallan kohteeksi joutuneelle oppilaalle koulun käynti ei ole mielekäästä. Siten koulun, kuten myös muiden osa-alueiden sosiaalisia suhteita on tarkasteltava myös hajottavina ja pahaoloa tuottavina tekijöinä eikä pelkästään hyvinvoinnin lähteinä.

5.3 Kaveripiirien nouseva suosio

Nuorten läheisten ystävyysuhteiden merkitys on hyvin erilaista eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa. Esimerkiksi kulttuureissa, joissa perhesiteet ovat vahvoja, nuoret voivat tarvittaessa tukeutua sisarusten, serkkujen ja muiden sukulaisten tukeen. (Schneider 2000, 183.) Länsimaissa on tyypillisempää, että perheiden lapsilukumäärät ovat pieniä ja suhteet sukulaisiin melko etäisiä, joten on luonnollista, että näiden maiden nuorille ystävyysuhteet ovat merkityksellisempiä.

Tutkimusten mukaan tyttöjen sosiaaliset verkostot ovat yleensä hieman laajempia kuin poikien ja tämän lisäksi tytöt kokevat saavansa enemmän sosiaalista tukea kuin pojat. Kauppinen kumppaneineen pohtiikin, että tähän vaikuttaa todennäköisesti poikien sosiaalisten suhteiden erilainen rakentuminen. Tytöt tavoittelevat ystävyysuhteissaan läheistä, vastavuoroista ymmärtämystä ja tukea. Pojat sen sijaan keskittyvät tovereihin, jotka arvostavat heidän suorituksiaan eikä ystävyysuhteista etsitäkään henkilökohtaisen keskustelun areenaa. (Kauppinen ym. 2004, 29.)

Ystävyysuhteet mahdollistavat hyväksytyksi tulemisen, kiintymyksen ja yhteenkuuluvuuden tunteet, joita jokainen tarvitsee kehittyäkseen ja ollakseen täysipainoinen ja hyvinvoiva yksilö. Ystävien puute voi aiheuttaa ahdistavaa ja epämiellyttävää yksinäisyyden tunnetta. Emotionaalisessa yksinäisyydessä yksilöltä puuttuu läheinen kiintymyskohde tai – kohteet, jotka tarjoavat kokemusta sosiaalisen tuen saatavuudesta. Nämä suhteet voivat tarkoittaa parisuhdetta tai lapsen ja nuoren kohdalla suhteita vanhempiin. Tämän lisäksi yksilöllä on tarve kuulua johonkin sosiaaliseen ystäväverkostoon, jonka puuttumista kutsutaan sosiaalisesti yksinäisyydeksi. Oleellista yksinäisyyden kokemisessa on, että yksilö itse kokee verkostossa olevan puutteita eikä ystävien lukumäärä olekaan yksistään riittävä peruste yksinäisyyden määrittämiselle. (Laine 2005; 162, 166.)

Yksinäisyydellä on katsottu olevan yhteyksiä negatiivisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen välillä. Puutteet sosiaalisissa taidoissa ovat aiheuttaneet toistuvia epäonnistumisia sosiaalisissa tilanteissa ja näiden uusiutumisen pelossa nuori pyrkii välttämään uusia epäonnistumisen kokemuksia ja pysyttelee mieluiten yksin. Yksinäisyyden taustalla voi olla monia syitä edellisten lisäksi. Yksinäisillä on todettu olevan esimerkiksi käytöshäiriöitä, oppimisvaikeuksia, heikkoa koulumenestystä sekä mielenterveyden ongelmia. (Laine 2005, 166-167.) Ongelmallista on määritellä ovatko nämä tekijät olleet aiheuttamassa yksinäisyyttä vai ovatko ne pikemminkin yksinäisyyden seurausta.

Nuoren elämän ongelmatilanteissa ystävyysuhteet voivat olla avain ratkaisuihin. Toimivien ystävyysuhteiden kautta nuori voi selvitä paremmin esimerkiksi perheen kriisitilanteista. Toisaalta epäsuotuisa kaveripiiri voi olla laukaisevana tekijänä nuoren epäsosiaaliseen käyttäytymiseen kuten rikollisuuteen ja päihteiden käyttöön (Heikkinen 1999). Päihteitä kokeillaan yhdessä kavereiden kanssa ja näpistelyihin ja isompiinkin rikollisiin puuhiin ajaututaan useimmiten kaveriporukassa. Ystävät ja

ikätoverit ovat siten muokkaamassa voimakkaasti nuorten elämää. Lapsuuden ja nuoruuden menestyksellisten ystävyysuhteiden on havaittu olevan yhteydessä yleiseen hyvinvointiin ja tämä heijastuu myös hyvinvoinnin kokemiseen myöhemmin aikuisuudessa (Schneider 2000, 18).

6. Käsitteiden rajausta ja tutkimusongelma

Kouluviihtyvyys ymmärretään tämän tutkimuksen yhteydessä moniulotteisena subjektiivista hyvinvointia heijastavana tekijänä. Tyytyväisyys koulu-elämänlaatuun koostuu monista eri tekijöistä ja kuten hyvinvointiinkin, siihen vaikuttavat myös koulun ulkopuoliset tekijät. Tarkastelen empiirisessä osassa koulussa viihtymistä Allardtin kolmen ulottuvuuden kautta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. Tavoitteena on tarkastella kyseisten osa-alueiden painottumista kouluviihtyvyyttä selittävinä tekijöinä. Koska tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyytuloksissa on havaittu tutkimuksissa selkeitä eroja, tarkastelen sukupuolittaisia eroja ensinnäkin viihtymisen, mutta myös sosiaalisten verkostojen rakenteissa.

Tutkimuksen toinen tavoite on laajentaa näkökulmaa nuoren sosiaalisista suhteista koulun ulkopuolelle. Hyvinvointi ja siten myös tyytyväisyys koulu-elämään muodostuu nuoren koko sen hetkisestä tilanteesta. Nuoren elämään kuuluu koulun lisäksi paljon muutakin, mitkä ovat vaikuttamassa hyvinvoinnin kokemiseen. Kodin elintaso, perhesuhteet sekä harrastukset vaikuttavat elämäntyytyväisyyden kokemukseen yleisesti. Koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden taustalla voimakkaasti esille noussut teema on nuoren sosiaaliset suhteet, jotka aikaisemmissa tutkimuksissa on rajattu melko tiukasti koulun sisälle ja perheen suhteisiin liittyviksi.

Vaikka hyvinvointi, tyytyväisyys ja viihtyminen ovat kokonaisvaltaisia käsitteitä, ei useinkaan yhden tutkimuksen puitteissa ole mahdollista tarkastella kaikkia vaikuttavia tekijöitä yhtäaikaisesti. Tämän tutkielman yhteydessä tarkemman tarkastelun kohteeksi nostan nuorten sosiaaliset verkostot. Tarkastelussa määrittelen verkostoon kuuluvaksi ne ihmiset, jotka nuori itse kokee merkityksellisiksi. Tarkastelun kohteena ovat sosiaalisen verkoston rakenteelliset tekijät eli olen kiinnostunut verkoston koosta, lähisuhteiden ja negatiivisten ihmissuhteiden määrästä sekä painotuksista eri osa-alueiden kesken.

Tutkielman viitekehyksenä on kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin yhteydet sekä Klefbeckin ja kumppaneiden (1988) ajatus yksilöstä osana sosiaalista kontekstiaan. Yksilön toimimattomat verkostosuhteet tai puutteet sosiaalisissa verkostoissa

aiheuttavat ongelmia niin terveyden kuin muunkin hyvinvoinnin osalta. Verkosto voi olla parhaimmillaan yksilön kehittymistä tukeva toimiva kokonaisuus. Valitettavan usein ongelmainen verkosto omine puutteineen on esimerkiksi nuorten häiriökäyttäytymisen taustalla.

Tarkoituksena ei ole väittää, että verkosto yksinään tuottaa ongelmia tai ongelmaisia lapsia tai nuoria. Nuoren suhde ympäristöön on vastavuoroinen: ympäristö vaikuttaa häneen, mutta myös nuori vaikuttaa omilla toiminnoillaan ja pelkällä olemassa olollaan ympäristöön (Bronfenbrenner 1973, 3-15). Yksilö pystyy myös itse paljon etenkin varhaislapsuuden jälkeen vaikuttamaan verkostoonsa valinnoillaan. Perhettä, sukua ja koulutovereita ei ole juurikaan mahdollista valita, mutta esimerkiksi harrastusten ja edellä mainittujen ryhmien ulkopuolella olevilla sosiaalisilla suhteilla on mahdollista jopa korvata puutteellisia tai ristiriitaisia ihmissuhteita.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Mitkä koulun sisäisistä tekijöistä; koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, ovat tässä aineistossa selittämässä kouluviihtyvyyttä?
2. Onko koulussa viihtyvien ja siellä viihtymättömien oppilaiden sosiaalisten verkostojen rakenteissa eroja?
3. Onko tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä ja sosiaalisissa verkostoissa eroja?

Keskeisenä tavoitteena tässä tutkielmassa on tarkastella nuorten sosiaalisten verkostojen rakenteiden sekä koulussa viihtymisen välisiä yhteyksiä. Olettaisiin hyvinvointiin liittyvien tutkimusten perusteella, että koulussa huonosti viihtyvillä oppilailla on vähemmän kavereita, vähemmän merkityksellisiä sukulaisuussuhteita ja perheen ihmissuhteissa olisi enemmän ristiriitoja.

7. Tutkimuksen toteuttaminen

7.1. Tutkimusmenetelmä

Kouluviihtyvyys on kokemuksellinen ilmiö, josta oli mahdollista kerätä aineisto joko kirjallisen kyselyn tai haastattelun avulla. Menetelmäksi valitsin kyselyn, joka koostuu strukturoidusta kouluviihtyvyyssosiosta sekä avoimesta verkostokartasta. Perusteluna valinnalleni on se, että halusin riittävän laajan aineiston, jotta voisin selvittää onko kouluviihtyvyyden ja sosiaalisten verkostojen rakenteiden välillä yhteyksiä. Kvantitatiivinen menetelmä soveltuu myös parhaiten ilmiön taustalla olevien tekijöiden kartoittamiseen.

Kyselyllä kerättävä tieto ei ole kovin syvällistä, mutta haastattelu olisi ollut mahdollista toteuttaa vain pienelle oppilasjoukolle, eikä niistä tuloksista olisi tässä yhteydessä saatu riittävää yleiskuvaa ilmiöstä. Haastattelu on myös aina tutkijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutustilanne. Etenkin nuorten kanssa luottamuksellisen suhteen rakentaminen vie aikaa, eikä tutkielman puitteissa tähän ollut mahdollista resursseja kytkeä.

7.2 Kohderyhmä ja aineiston kerääminen

Tutkielman kohderyhmäksi valitsin peruskoulun 9. luokan oppilaat. Aikaisemmat tutkimukset ovat tuoneet esille, että mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse, sitä matalammaksi viihtyminen koulussa muotoutuu. Koska tässä yhteydessä etsin eroja koulussa viihtyvien sekä siellä viihtymättömien oppilaiden välillä, on perusteltua painottaa se myöhemmille luokka-asteille erojen esille saamiseksi.

Peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaita on maassamme paljon eikä kokonaisuutena ole luonnollisestikaan mahdollista. Päädyin keräämään aineiston yhdeltä peruskoululta, joka valittiin yhdeksännen luokan oppilaiden lukumäärän sekä koulun tavanomaisuuden perusteella. Tavoitteena oli, ettei osallistuva koulu ole mihinkään erityisalueeseen painottunut opetuksessaan. Koulu sijaitsi Pirkanmaalla, pienehkön kunnan keskusta-alueella. Kyseisen kunnan asukkaiden keskimääräinen ansiotaso on hieman muuta Tampereen seutua alhaisempi, mutta

samaa suuruusluokkaa koko maan keskiarvon kanssa. Työttömyysaste kunnassa on hieman muuta maata alhaisempi.

Tutkimus toteutettiin poikkileikkaustutkimuksena ja aineisto kerättiin peruskoulun yhdeksännen luokan oppilailta joulukuussa 2005. Kyselyn kerääminen toteutettiin oppilaiden koulutunnin aikana ja tekemiseen oli varattu aikaa 45 minuuttia. Koulun rehtori toimitti kyselykaavakkeet luokanvalvojille, jotka keräsivät aineiston kaikilta koulun 9. luokan oppilailta samanaikaisesti tähän erikseen varatun oppitunnin aikana. Oppilaat palauttivat nimettömät kyselylomakkeet tunnin päättyessä luokanvalvojalle, joka sulki lomakkeet kirjekuoreen.

Peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaita kyseisessä koulussa oli yhteensä 156, joista läsnä kyselyn keräämisen ajankohtana 140 oppilasta. Erityisluokka jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kaiken kaikkiaan palautettuja tutkimuslomakkeita oli 133 kappaletta ja vastausprosentti 85.3 % oli siten varsin hyvä. Analysoinnista jätettiin pois neljä lomaketta, joissa verkostokarttaa ei ollut lainkaan tai tämä oli selkeästi puutteellisesti täytetty. Kaiken kaikkiaan siten analysoitavana oli yhteensä 129 kyselylomaketta.

7.3 Mittaristot

Kouluviihtyvyysskysely

Kouluviihtyvyyttä kartoittavassa kyselyssä käytin opetushallituksen peruskoulujen itsearviointiin laatimaa kyselyä, joka on monitahoinen erillisiä kyselyosioita sisältävä mittaristo (Opetushallitus 2000). Lomakkeet on kehitelty tutkimustiedon pohjalta, ja aineisto on esitestattu. Esitestauksen yhteydessä kouluviihtyvyyttä tutkittiin poikittaistutkimuksena keväällä 1999 viidessä kunnassa eri puolilla Suomea. Aineisto koostui kaikista peruskoulun luokka-asteista sekä lukiosta ja yhteensä aineiston kooksi tuli 4 696 oppilasta. Kyseisen tutkimuksen tuloksena oli, että tytöt olivat kauttaaltaan tyytyväisempiä kouluun kuin pojat ja myös koulumenestyksen ja viihtymisen yhteys oli merkitsevä.

Tämän tutkimuksen yhteydessä rajasin käytettävät kysymyssarjat ensinnäkin iän mukaan. Kysymykset valitsin siten 9. luokan oppilaille suunnattujen kysymyssarjojen joukosta. Opetushallituksen 9. luokan oppilaille suuntaamia

kysymyksiä oli yhteensä 110, joista kyselyyni valitsin 40 kysymystä (liite 1). Opetushallituksen kysymyssarja muodostuu useista eri luokka-asteille tarkoitetuista osioista, joita voidaan käyttää koulun itsearvioinnin yhteydessä myös itsenäisinä kyselyinä tiettyyn teemaan liittyen. Tästä johtuen sarja sisältää paljon toistavia kysymyksiä, joita jätin omasta kyselystäni pois lomakkeen tiivistämiseksi.

Mittari koostuu neljästä osiosta: koulun olosuhteet (kysymykset 4, 7, 12, 16, 22, 25, 29, 30, 34, 38), sosiaalisista suhteet (1, 6, 11, 15, 17, 19, 24, 26, 32, 39), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (2, 5, 9, 13, 20, 21, 28, 31, 35, 37) sekä yleinen kouluviihtyvyys (3, 8, 10, 14, 18, 23, 27, 33, 36, 40). Näistä osioista muodostin keskiarvomuuttajat, joista yleisen kouluviihtyvyyden muuttuja oli tulosten tarkastelun keskiössä.

Koulun olosuhteet käsittävät koulun fyysisen ympäristön aina koulurakennuksineen (5 väittämää) ja välituntitiloineen (1). Tähän osa-alueeseen liittyvä kysymyssarja tarkastelee oppilaiden näkemyksiä myös koulun rangaistusten kohtuullisuudesta, säännöistä sekä tyytyväisyydestä opetusvälineisiin ja koulupäivien pituuteen.

Sosiaaliset suhteet koulussa sisältävät sekä oppilaiden keskinäiset suhteet että suhteet oppilaiden ja opettajien välillä. Opettajan ja oppilaan välisten suhteiden on nähty vaikuttavan suuresti oppilaiden viihtymiseen koulussa (Linnakylä 1993). Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa suhteet luokka- ja koulukavereihin. Nämä suhteet voivat myös olla vääristyneitä ja toisia alistavia. Koetaan kiusaamista tai ollaan itse kiusaajana. Sosiaalisten suhteiden keskiarvomuuttuja muodostuu kysymyksistä, jotka liittyvät opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin (4 väittämää), luokkakavereihin (4) sekä koulukiusaamiseen (2) liittyvistä kysymyksistä.

Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet tarkoittaa oppilaiden mahdollisuuksia kokea olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä. Olennaista on, että oppilas voi parantaa halutessaan omia tietojaan ja taitojaan omissa kiinnostuksen kohteissaan. Myös onnistumisen kokemukset sekä opettajilta ja muilta oppilailta saama arvostus ovat tärkeitä. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia käsittelevä kysymyssarja sisältää kysymyksiä yksilöllisyyden huomioimisesta opetuksessa (2), arvioinnin oikeudenmukaisuudesta (2), opettajien kannustavuudesta (2) sekä yksittäisiä kysymyksiä koulussa pärjäämisestä, oppiaineiden mielekkyydestä, tuntiosallistumisesta ja oppimisen tuomasta ilosta.

Yleinen kouluviihtyvyys tarkoittaa yleistä tyytyväisyyttä koulun käyntiin ja koulussa olemiseen. Tätä tarkastellaan kysymyssarjassa väitteillä, jotka liittyvät suoraan koulunkäynnin mielekkyyden kokemuksiin. Kysymyssarja sisältää esimerkiksi väitteitä ”Tulen mielelläni kouluun”, ”Viihdyn koulussa” tai ”Koulunkäynti ei ole minulle mielekästä” (yhteensä 10 väittämää).

Väittämät koulun sisäisistä tekijöistä on muodostettu neliportaiseksi likertin-asteikoksi, joihin vastatessa arvo 1 tarkoittaa, että on eri mieltä väitteen kanssa ja puolestaan arvo 4, että on väitteen kanssa samaa mieltä. Yksittäisten kysymysten sekä keskiarvomuuttujien arvot vaihteleva siten 1 ja 4 välillä.

Kyselylomakkeen kysymyssarjat tarkistettiin keräämällä esitutkimusaineisto 42 yhdeksännen luokan oppilaalta. Esitutkimusaineistosta tarkastettiin kysymysten reliabiliteettia eli sisäistä yhteneväisyyttä. Cronbachin alfan tarkastelun kautta selvitetään miten yhteneväisiä keskiarvomuuttujien kysymykset ovat keskenään ja miten hyvin mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa (Metsämuuronen 2003, 386). Kaiken kaikkiaan keskiarvopistemäärien Cronbachin alfat olivat aineistossa hyvät (0.76 -0.91), yleisen kouluviihtyvyyden kohdalla jopa erittäin hyvä (taulukko 2.). Kukin keskiarvomuuttuja oli siten sisällöllisesti yhteneväinen ja reliabiliteettia voidaan pitää tältä osin varsin hyvänä.

Verkostokartta

Kouluviihtyvyysskyselyn lisäksi sosiaalisten verkostojen kartoittamiseen kerättiin aineisto verkostokartan avulla (liite 2). Verkostokartta on kehitetty lastensuojelun ongelmien tutkimisen ja hoidon apuvälineeksi kartoittamaan yksilön ihmissuhteita (Klefbeck ym. 1988). Sen avulla on alun perin ollut tarkoitus saada helposti ja nopeasti selvitettyä asiakkaan koko yksityinen sosiaalinen verkosto ja löytää ne sosiaaliset voimavarat, joita käytännön sosiaalityössä on mahdollisuus hyödyntää. Verkostokartan etuna voidaan nähdä sen hyvä hahmotettavuus ja helppokäyttöisyys. Kartan käytön suosio onkin laajentunut myös muuhun sosiaalityöhön ja terveydenhuoltoon käytännön tukiverkon löytämiseksi asiakkaan omista, valmiina olevista sosiaalisista suhteista (Seikkula 1996). Perinteinen koulututkimuksissa käytetty sosiogrammi ei soveltunut tähän tutkielmaan, koska se tarkastelee yksittäisen ryhmän sisäisiä suhteita. Tässä yhteydessä tavoitteena on

tarkastella koko verkostoa, joka muodostuu useista sosiaalisista ryhmistä ja tähän tarkoitukseen verkostokartan soveltuvuus on parempi.

Klefbeckin ja kumppaneiden alkuperäisessä verkostokartassa ei ollut eri tasoja määrittelemässä henkilöiden läheisyyttä tutkittavalle yksilölle (Klefbeck ym. 1988). Tutkijoiden tavoite huomioiden se olikin riittävä, olihan tarkoituksena löytää tukiverkosto ongelmatilanteessa, ei kvantifioida ihmissuhteiden läheisyyttä. Kauppinen kumppaneineen (2004) kartoitti tutkimuksessaan nuorten kokemuksia lähisuhteista verkostokartan avulla. He jakoivat kartan kolmeen sisäkkäiseen osa-alueeseen, joista sisimpään osaan merkittiin tutkittavan läheiset ihmissuhteet, keskimmäiseen tärkeät, mutta ei niin tärkeät henkilöt kuin sisimmässä ympyrässä. Uloimpaan ympyrään merkittiin tärkeät, mutta keskimmäiseen sijoitettuja vähemmän tärkeät henkilöt. Kyseisessä tutkimuksessa keskityttiin vain sisimmän ympyrän eli lähisuhteiden kartoittamiseen. Kysely toteutettiin luokkakyselynä 7. ja 9. luokan oppilailla.

Samuelsson, Thernlund ja Ringström (1996) vertailivat verkostokartan avulla terveiden peruskoululaisten, diabetesta sairastavien, yksinhuoltajaperheiden ja psyykkisesti sairastavien 11-vuotiaiden lasten sosiaalista verkostoa. He jakoivat kartan viiteen osa-alueeseen, joista uloimpaan ympyrään kehoitettiin merkitsemään negatiivisella tavalla merkitykselliset henkilöt. Sairaiden lasten aineisto kerättiin yksilöllisesti ohjattuna, mutta terveiden lasten kohdalla käytettiin informatiivista luokahuonekyselyä, jossa oli mukana kaksi kartan täyttämässä avustavaa tutkijaa.

Tutkimukseni tavoite huomioiden on tärkeää saada vastaajien negatiivisetkin ihmissuhteet esille. Käytänkin siten verkostokarttani pohjalla Samuelssonin ja kumppaneiden (mt.) verkostokarttaa, josta helpomman hahmotettavuuden vuoksi jätän yhden läheisyyskerrostuman pois. Näin tutkimuksessani verkostokartta muodostuu kolmetasoiseksi: 1 erittäin läheiset henkilöt, 2 melko läheiset henkilöt ja 3 etäisemmät henkilöt. Ympyrän ulkopuolelle sijoitetaan negatiivisena koetut ihmissuhteet. Analysoinnissa tarkastelen sisintä tasoa lähisuhteina eli tukea tarjoavina sosiaalisina suhteina. Melko läheiset ja etäisemmät sosiaaliset suhteet muodostavat yhdessä lähipiirin ulkopuoliset, niin sanotut heikot ihmissuhteet (Granovetter, 1370-1373).

Verkostokartta on perinteisesti ollut viisilohkoinen (Klefbeck ym. 1988). Sen osa-alueet ovat muodostuneet perheen, suvun, koulun/työn, asiantuntijoiden sekä ystävien/naapureiden/muiden lohkoihin. Asiantuntijat ovat saaneet oman lohkonsa, mikä selittynee verkostokartan perinteisellä käyttötarkoituksella, löytää potentiaaliset tuen lähteet ja myös tiivistää ja tehostaa viranomaisyhteistyötä. Tämän tutkimuksen yhteydessä jätän asiantuntija-lohkon kartalta pois. Mikäli nuorilla on tällaisia merkityksellisiä ihmissuhteita, he voivat sijoittaa heidät kohtaan muut.

7.4 Analysointi

Analysoin aineiston SPSS for Windows 13 – ohjelmalla. Yleisen kouluviihtyvyyden keskiarvomuuttuja ja sosiaalisen verkoston koon muuttujat olivat normaalisti jakautuneita Yleisen kouluviihtyvyyden tarkastelussa käytin tähän kuuluvien kysymysten keskiarvomuuttujaa, jonka sukupuolittaisia eroja tarkastelin t-testin avulla. Sukupuolten välisiä eroja tiettyjen yksittäisten kysymysten osalla tarkastelin ristiintaulukoinnin sekä Mann-Whitneyn U-testin kautta.

Yleisen kouluviihtyvyyden ja kolmen muun osa-alueen keskiarvomuuttujien (koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet) yhteisvaihteluja tarkastelin Pearsonin (r) korrelaatiokertoimien avulla. Yleistä kouluviihtyvyyttä analysoin lineaarisella regressioanalyysillä, jossa selittävinä muuttujina myös edellä mainitut kolme osa-aluetta. Käytin askeltavaa menettelyä, jossa selittäviä muuttujia lisätään ja poistetaan mallista sen mukaan kuinka saadaan mallille mahdollisimman suuri selityssaste. (Metsämuuronen 2003, 581, 586.)

Hyvin ja huonosti koulussa viihtyvien verkostojen vertailussa käytin luokiteltua yleisen kouluviihtyvyyden keskiarvomuuttujaa. Luokittelun perusteena oli keskiarvomuuttujan mediaani (2.5) eli kyseistä arvoa pienemmät luvut luokiteltiin huonosti koulussa viihtyviin ja puolestaan arvot 2.5 ylöspäin, hyvin viihtyviin oppilaisiin. Luokitellun viihtyvyyden muuttujan keskiarvojen eroja verkostokartan muuttujien suhteen tarkastelin t-testin avulla.

Sosiaalisen verkoston tarkastelussa tarkastelin henkilöiden lukumäärää ja läheisyyden astetta vastaajaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli tämän lisäksi tarkastella kontakteja sekä ryhmien muodostumisia, mutta verkostokartta oli tältä osin liian vaikea oppilaiden täyttää. Vain muutamassa kyselylomakkeessa oli merkitty myös nämä suhteet eri henkilöiden välillä. Tältä osin aineisto jätettiin käsittelemättä.

8. Tulokset

8.1 Kouluviihtyvyysskysely

Vastanneista 61 % oli tyttöjä ja poikien osuuden ollessa 39 %. Vastausprosentti (85.3 %) on erittäin hyvä, joten on oletettavissa, että vastaajien sukupuolijakauma ei ole tasaisesti jakautunut kyseisten luokkien kohdalla.

Suurin osa oppilaiden vanhemmista oli ylempiä toimihenkilöitä (29 %). Luvun suuruus voi johtua osin siitä, että oppilaita pyydettiin merkitsemään sosioekonominen asema korkeammassa asemassa olevan vanhemman mukaan. Tämä ei siten välttämättä tarkoita, että molemmat vanhemmat perheessä kuuluisivat mainittuihin ryhmiin. Erot ylempien ja alempien toimihenkilöiden (26 %), työntekijöiden (22 %) sekä yrittäjien (19 %) välillä ovat prosentuaalisesti melko pienet. Oppilaista noin kolmella prosentilla oli eläkkeellä olevat vanhemmat ja ryhmään muut sijoittui kaksi prosenttia vastaajista. Viimeksi mainittu ryhmään sijoittuivat ainoastaan työttömät vanhemmat.

Viimeisen todistuksen keskiarvot vaihtelivat välillä 6 ja 10 keskiarvon ollessa 8.1 (sd 0.8). Keskiarvojen jakauma oli normaalisti jakautunut (mediaani 8.1). Koulumenestyksen osalta voidaankin todeta, että aineistossa on kattavasti mukana sekä hyvin että huonommin koulussa menestyneitä oppilaita, eikä valikointia tutkimukseen osallistumisesta ole tämän perusteella tapahtunut.

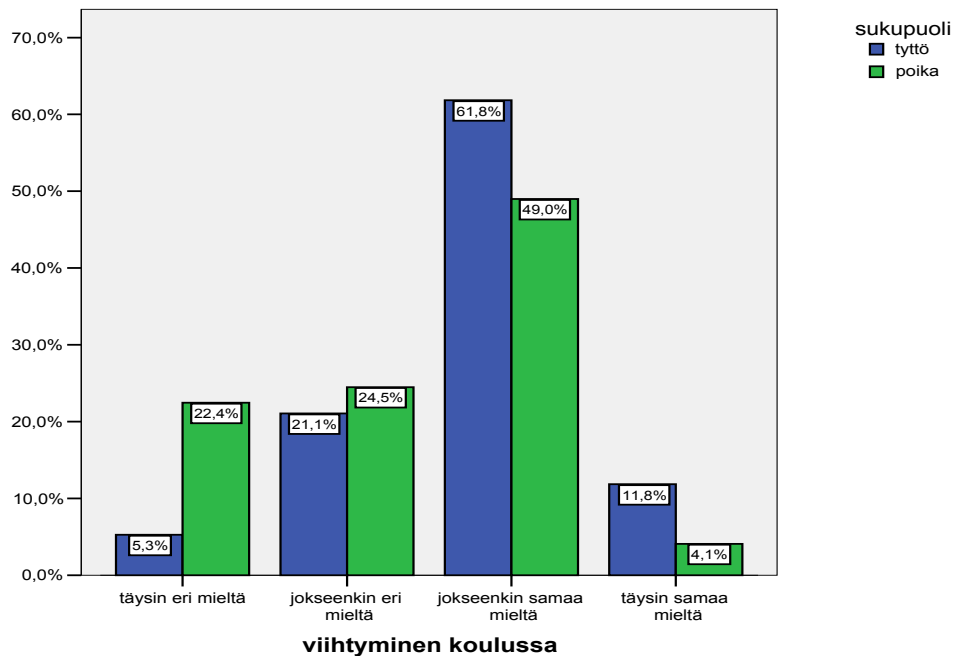
8.1.1 Yleinen kouluviihtyvyys

Yksittäisten kysymysten keskiarvoissa on havaittavissa varsin pieniä eroja keskiarvoissa (liite 1). Keskiarvo väitteessä ”Kouluun lähtö on aamulla mukavaa” oli alhaisin (ka 1.8). Kysymyksen tavoitteena oli tarkastella koulun käynnin mielekkyyttä ja sen heijastumista päivittäiseen kouluun lähtemiseen. On kuitenkin mahdollista, että kysymys on kiinnittänyt liikaa huomiota ajankohtaan, eli aamuun kouluun lähtemisen mielekkyyden sijasta ja siksi siihen on vastattu varsin negatiivisesti. Tämän vahvistaa myös väite ”Tulen mielelläni kouluun”, jonka tarkoituksena oli paneutua samaan mielekkyyden kokemukseen kuin edellä

mainitussa väitteessä. Jälkimmäisessä väitteessä keskiarvo on 2.3 eli huomattavasti suurempi kuin edellisessä, aamua korostavassa väitteessä.

Tutkimuksen yksi keskeisimmistä väitteistä tarkastelee oppilaiden kokemusta koulussa viihtymisestä. ”Viihdyn koulussa” -väitteen keskiarvo 2.6 on melko korkea (sd 0.8). Yli puolet oppilaista (57 %) vastasi viihtyvänsä koulussa jokseenkin ja hyvin viihtyviäkin aineistosta löytyi 9 %. Koulussa huonosti viihtyviä oppilaita aineistossa oli kaikkiaan 12 %. Eroa viihtymisessä on havaittavissa, kun tarkastellaan tyttöjen ja poikien vastauksia erikseen.

Kuviosta 1. näkyy erityisesti poikien viihtymättömyys koulussa. Pojista jopa yli 22 % ei viihdy lainkaan koulussa tyttöjen vastaavan luvun ollessa noin 5 %. Myös viihtyvien tyttöjen (n. 12 %) ja poikien (n. 4 %) ero on havaittavissa, vaikka ero ei ole yhtä selvä kuin huonosti viihtyvien keskuudessa. Tässä yksittäisessä väitteessä on siten ero havaittavissa, ja t-testi vahvistaa, että myös yleisen kouluvihtyvyyden keskiarvomuuttujan ero tyttöjen ja poikien välillä on tilastollisesti merkitsevä ($t(125) = 2.65, p < 0.01$).



Kuvio 1. Koulussa viihtymisen prosenttiosuudet sukupuolittain eriteltynä

Tyttöjen ja poikien vastauksissa ei ollut eroja muiden kuin yleisen kouluviihtyvyyden keskiarvomuuttujan kohdalla (taulukko 2.). Pojilla oli jonkin verran enemmän hajontaa kouluviihtyvyyden kaikilla osa-alueilla kuin tytöillä. Tytöt ovat myös poikia hieman tyytyväisempiä koulun olosuhteisiin (tytöt ka 2.81, pojat ka 2.63), mutta ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 2. Keskiarvomuuttujien tunnuslukuja koko aineistossa sekä sukupuolittaiset erot

	koko aineisto			tytöt		pojat		ero	
	ka	sd	alfa	ka	sd	ka	sd	t (125)	p<
yleinen kouluviihtyvyys	2.50	0.57	0.91	2.62	0.52	2.32	0.60	2.65	0.01
sosiaaliset suhteet	2.62	0.34	0.79	3.06	0.44	2.98	0.48	0.91	ns.
itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	2.56	0.52	0.80	2.61	0.49	2.51	0.54	1.09	ns.
koulun olosuhteet	2.72	0.54	0.82	2.81	0.51	2.63	0.54	1.85	ns.

8.1.2 Koulun sosiaaliset suhteet

Sosiaalisten suhteiden keskiarvomuuttuja muodostuu sekä oppilaiden keskinäisistä että opettajien ja oppilaiden välisistä suhteista. Pojat olivat hieman tyytyväisempiä koulun sosiaalisiin suhteisiin kuin tytöt, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (taulukko 2.). Aineiston perusteella oppilaat pitävät koulun opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita melko hyvänä ja he kokevat myös, että opettajat suhtautuvat heihin myönteisesti (liite 1). Opettajien suhtautuminen oppilaisiin poikkeaa kuitenkin hieman, kun tarkastelen tyttöjen ja poikien vastauksia erikseen (taulukko 3).

Suurin osa vastanneista kokee opettajien suhtautumisen heihin myönteisenä, mutta tyttöjen ja poikien kohdalla molemmissa ääripäissä on jonkin verran eroja. Tytöistä 17 % oli sitä mieltä, että opettajat suhtautuvat heihin myönteisesti, kun taas

vastaava luku poikien kohdalla on vain 6 %. Eroa on myös vähemmän myönteisessä suhtautumisessa, mutta kaikkiaan tyttöjen ja poikien kokemuksissa opettajan suhtautumisesta ei ollut merkitseviä eroja (U=1492, p=0.05).

Taulukko 3. *Kokemukset opettajien suhtautumisesta sukupuolen mukaan (kysymys 17)*

Sukupuoli	Opettajat suhtautuvat minuun myönteisesti				yhteensä
	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä	
tyttö	8 %	20 %	55 %	17 %	100 %
poika	12 %	29 %	53 %	6 %	100 %
yhteensä	10 %	23 %	54 %	13 %	100 %

Kaikkein korkeimmat keskiarvot kohdistuvat luokkakavereihin liittyviin kysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat mielestä heillä on sopivasti kavereita koulussa ja luokkakaverit ovat heille tärkeitä (liite 1). Kiusaamiseen liittyvät kysymykset ovat molemmat käännettyjä muuttujia. On oletettavissa, että mitä enemmän kiusatuksi tuleminen kokemusta on, sitä vähemmän myös viihtyy koulussa. ”Minua kiusataan koulussa” -väitteen keskiarvo käännettynä muuttujana on 3.6 (sd 0.8). Keskiarvo on varsin korkea ja sen perusteella olisi oletettavissa, että kyselyyn osallistuneiden oppilaiden keskuudessa ei olisi paljon kiusaamista.

Kysymyksen vastausten yksityiskohtaisempi tarkastelu osoittaa, että suurin osa oppilaista ei koe kiusaamista lainkaan koulussa (78 %). Toisessa ääripäässä eli kiusaamista kokevia oppilaita vastanneista oli 6 %. Vain noin 2 % vastaajista kertoo kiusaavansa muita oppilaita.

8.1.3 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja koulun olosuhteet

Itsensä toteuttamiseen liittyvässä kysymyssarjassa pyrittiin saamaan esille oppilaiden mielipiteitä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista omassa koulussaan. Tyttöjen ja poikien vastauksissa keskiarvomuuttujan suhteen ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (taulukko 2.). Oppilaiden mielestä he saavat melko hyvin työskennellä kiinnostavien asioiden parissa ja 38 % vastaajista saa myös kannustusta syventyä nimenomaan itseään kiinnostaviin aiheisiin.

Noin 50 % vastaajista arvioi yksilöllisyyden huomioimisen opetuksessa heikommaksi eikä tämän kysymyksen kohdalla ollut juurikaan eroja sukupuolten välillä. Taulukosta 4. näemme, että ainoastaan 5 % oppilaista piti oppituntien sisältöjä kiinnostavina. Tältä osin ei tyttöjen ja poikien kohdalla ollut paljonkaan eroa havaittavissa, mutta katsottaessa toista ääripäätä eli tuntien kiinnostamattomuutta, erot olivat suuret. Tytöistä vain 12 % ei pitänyt tuntien sisältöjä kiinnostavina, kun vastaava luku pojilla oli peräti 21 %. Sukupuolella oli vaikutusta oppituntien sisältöjen kiinnostavuuden kokemuksiin ($U=1408$, $p<0.05$).

Taulukko 4. *Oppituntien sisällön kiinnostavuus sukupuolen mukaan (kysymys 31 itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueelta)*

Sukupuoli	Oppitunneilla voin työskennellä minua kiinnostavien asioiden parissa				yhteensä
	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä	
tyttö	12 %	42 %	41 %	5 %	100 %
poika	21 %	54 %	21 %	4 %	100 %
yhteensä	15 %	47 %	33 %	5 %	100 %

Koulun olosuhteisiin kuten koulurakennukseen, välituntitiloihin, opetusvälineisiin ja luokkahuoneiden ilmanvaihtoon oppilaat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä. Neljästä keskiarvomuuttujasta (taulukko 2.) koulun ulkoisiin olosuhteisiin oltiin eniten tyytyväisiä (ka 2.7).

Tutkimukseen osallistuneet pojat (57 %) eivät pidä koulupäivän pituutta erityisen hyvänä. Kysymyksessä ei erikseen kysytty pitäisikö päivän olla pidempi tai lyhyempi vaan lähinnä onko päivä sopivan mittainen. On kuitenkin oletettavissa, että pojat pitävät koulupäivää liian pitkänä. Tytöistä taas 43 % piti päivän pituutta melko sopivana. Huomion arvoista kysymyksen kohdalla on, että sekä tytöistä että pojista 21 % piti koulupäivän pituutta erittäin sopimattomana eli liian pitkänä.

8.1.4 Keskiarvomuuttujien väliset yhteydet

Keskiarvomuuttujien väliset korrelaatiokertoimet olivat kohtuullisen suuria ja tilastollisesti merkitseviä ($p < 0.001$). Taulukosta 5. havaitsemme, että eniten yleisen kouluviihtyvyyden kanssa korreloi itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista muodostettu keskiarvomuuttuja. Korrelaatio on positiivinen, toisin sanottuna itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien lisääntyessä myös yleinen kouluviihtyvyys lisääntyy.

Vaikka korrelaatiokerrointa ($r=0.70$) voidaan pitää varsin korkeana, itsensä toteuttamisen mahdollisuuden keskiarvomuuttuja selittää yleisen kouluviihtyvyyden vaihtelusta vain 49 %. Loput 51 % selittyy siten muilla tekijöillä. Ihmistieteissä kyseistä saavutettua korrelaatiota voidaan kuitenkin pitää erittäin korkeana ja onkin perusteltua väittää, että yleisen kouluviihtyvyyden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien keskiarvomuuttujien välillä on yhteyttä. Kaiken kaikkiaan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet korreloivat eniten myös muiden osa-alueiden kanssa. Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet selittävät sosiaalisista suhteista 36 % ja koulun olosuhteiden kokemuksista peräti 49 %.

Taulukko 5. Keskiarvomuuttujien väliset korrelaatiokertoimet

	itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	koulun olosuhteet	yleinen kouluviihtyvyys
sosiaaliset suhteet	0.64***	0.57***	0.51***
itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	-	0.66***	0.70***
koulun olosuhteet	-	-	0.58***

$N= 129$, *** $p<0.001$

Askeittavan regressioanalyysin tuloksena yleisen kouluviihtyvyyden suurimmaksi selittäväksi tekijäksi nousi itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kokemukset koulussa. Tämä muuttuja yksistään selitti viihtyvyydestä 50 %. Yhdessä koulun olosuhteiden keskiarvomuuttujan kanssa selitysaste nousi vain 52 %:iin eikä sosiaalisten suhteiden muuttujan lisääminen malliin tuonut enää lisäarvoa ($F(2)= 67.65$, $p<0.001$).

Taulukko 6. Yleisen kouluviihtyvyyden regressiomalli

	R ²	B	Std.Error	β	t	p<
itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	0.50	0.64	0.09	0.57	6.92	0.001
koulun olosuhteet	0.52	0.21	0.09	0.20	2.42	0.05

Malliin mukaan otettujen muuttujien kesken oli jonkin verran havaittavissa multikollineaarisuutta. Itsensä toteuttamisen sekä koulun olosuhteiden keskiarvomuuttujilla oli tuloksen mukaan yhteistä vaihtelua 43 %. Luku on korkeahko, mutta sallittavissa rajoissa tulkintojen tekemiseksi. On perusteltua olettaa, että keskiarvomuuttujat sisältävät osin päällekkäisiä, saman sisältöisiä kysymyksiä. Siihen toisaalta viittaavat myös muuttujien korkeat keskinäiset korrelaatiokertoimet (taulukko 5.). Mittaristo vaatisikin jatkossa tarkennuksia erityisesti keskiarvomuuttujien muodostamisessa.

8.2 Oppilaiden sosiaaliset verkostot ja kouluviihtyvyys

8.2.1 Verkostokartan muuttujat

Verkostokartan yksi tärkeimmistä muuttujista on verkoston koko, johon on laskettu kaikki verkostoon kuuluvat henkilöt (liite 3). Pienimmän sosiaalisen verkoston muodosti aineistossa kolme henkilöä ja suurimmassa oli 69 henkilöä (ka 18, sd 11). Keskihajonta oli tässä muuttujassa luonnollisesti suurin verkostojen kokojen erilaisuuden vuoksi. Koon lisäksi erikseen tarkasteltavana ovat muun muassa lähisuhteet, joiden lukumäärä vaihteli 0 ja 23 välillä keskiarvon ollessa noin seitsemän henkilöä. Myös heikkojen suhteiden (läheisyystasot 2 ja 3) määrät vaihtelivat verraten paljon (sd 9.2). Negatiivisia eli ympyrän ulkopuolelle merkittyjä henkilöitä aineistossa oli puolestaan vähän.

Muodostin kustakin sektorista (perhe, suku, koulu ja muut) oman summamuuttujan, joka kertoo, paljonko henkilöitä kuhunkin sektoriin kuuluu. Kaikkein vähiten hajontaa oli perheeseen kuuluvien henkilöiden lukumäärässä (sd 1.2). Suurimmillaan keskiarvo nousi koulun sosiaalisissa suhteissa (ka 5.7) ja pienimmillään osa-alueella ”muut” (ka 3.6, sd 5.3), jossa vastausten hajonta oli suurinta.

Edellisten lisäksi verkostosta tarkastelin vielä läheisyysuhdetta vanhempiin. Läheisyysasteet vaihtelivat siten välillä 1-3, joista 1 tarkoittaa erittäin läheistä suhdetta ja 3 etäistä suhdetta. Ympyrän ulkopuolelle eli negatiivisiin ihmissuhteisiin ei yksikään vastaajista ollut laittanut kumpaakaan vanhemmistaan. Keskimäärin

suhteet äitiin ja isään olivat kaikilla vastaajista läheisiä, joskin hajontaa vastauksissa isäsuhteen osalta oli hieman enemmän. (liite 3.)

Tarkastelin eroja muuttujien keskiarvoissa sukupuolen mukaan (liite 3). Tyttöillä oli merkityksellisiä ihmissuhteita koulussa enemmän kuin pojilla. T-testi vahvisti, että tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t(123) = 1.99, p < 0.05$). Toisaalta tuloksista käy ilmi, että tytöillä oli myös enemmän lähisuhteita koko verkostossa kuin pojilla ($t(123) = 2.27, p < 0.05$).

Verkostokartan eri muuttujien ja yleisen kouluviihtyvyyden välisiä yhteyksiä tarkastelin tulomomenttikorralaatiokertoimen avulla (liite 4). Tulosten mukaan valituista muuttujista yleiseen kouluviihtyvyyteen korreloi tilastollisesti merkitsevästi vain koulun ($r=0.23$) ja suvun ($r=0.20$) merkityksellisten henkilöiden määrä ($p < 0.05$). Korrelaatiot olivat molemmissa alhaiset eikä niiden selitysaste kouluviihtyvyyden osalta ole niin iso, että näitä voitaisiin tulkita luotettavasti. Tulos näyttäisi kuitenkin viittaavan siihen, että koulussa viihtyminen olisi yhteydessä koulun sekä suvun merkityksellisten ihmissuhteiden määrään.

8.2.3 Hyvin ja huonosti koulussa viihtyvien oppilaiden sosiaalisten verkostojen eroja

Tarkastelin erikseen koulussa hyvin ja huonosti viihtyvien oppilaiden verkostojen rakenteita luokitellun muuttujan avulla. Muuttuja muodostui yleisen keskiarvomuuttujan mediaanin perusteella. Kaikista oppilaista hieman yli puolet (54 %) viihtyi koulussa (taulukko 7.). Viihtymisessä oli myös tämän muuttujan kohdalla sukupuolittaisia tilastollisesti merkitseviä eroja ($\chi^2(1) = 5.60, p < 0.05$). Hyvin viihtyvistä oppilaista enemmistö oli tyttöjä (63 %) ja poikia oli puolestaan enemmän huonosti viihtyvien luokassa (59 %).

Taulukko 7. Huonosti ja hyvin viihtyvien oppilaiden prosenttiosuudet koko aineistossa sekä sukupuolittain eriteltynä.

	Sukupuoli		yhteensä
	tytöt	pojat	
huonosti viihtyviä oppilaita	37 %	59 %	46 %
hyvin viihtyviä oppilaita	63 %	41 %	54 %
yhteensä	100 %	100 %	100 %

Huonosti koulussa viihtyvien oppilaiden verkostot olivat pienempiä kuin hyvin koulussa viihtyvillä oppilailla ($t(129) = -2.14, p < 0.05$). Erityisesti on huomattava, että huonosti koulussa viihtyvillä oppilailla on vähemmän heikkoja ihmissuhteita, kun taas läheisten ihmissuhteiden määrässä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja (taulukko 8.).

Tulosten perusteella on myös vahvistettavissa aikaisemmin heikkona havaittu yhteys viihtyvyyden ja merkityksellisten sukulaissuhteiden määrän välillä. Keskiarvon perusteella ero näyttää pieneltä, mutta t-testi vahvistaa eron olevan tilastollisesti merkitsevä ($t(129) = -2.12, p < 0.05$). Huonosti koulussa viihtyvillä on siten vähemmän merkityksellisiä sukulaissuhteita kuin hyvin viihtyvillä oppilailla. Viihtymättömillä näyttää olevan myös hieman enemmän negatiivisia suhteita, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 8. Luokitellun kouluviihtyvyyden ja verkostokartan muuttujien välisten keskiarvojen erot

	Huonosti koulussa viihtyvät		Hyvin koulussa viihtyvät		Ero	
	ka	sd	ka	sd	t(129)	p<
Verkoston koko	16.15	9.30	20.16	11.91	-2.14	0.05
Läheiset henkilöt	7.68	4.63	6.71	3.55	1.33	ns.
Heikot suhteet (2 ja 3 tasot)	8.00	7.08	12.92	10.54	-3.13	0.01
Negatiiviset suhteet	0.55	1.15	0.22	0.73	1.89	ns.
Suhde äitiin	1.14	0.35	1.08	0.27	1.10	ns.
Suhde isään	1.17	0.55	1.19	0.47	-0.21	ns.
Perheen henkilöiden lukumäärä	3.80	1.33	3.87	0.96	-0.34	ns.
Suvun henkilöiden lukumäärä	3.85	3.10	5.16	3.90	-2.12	0.05
Koulun henkilöiden lukumäärä	5.03	4.64	6.48	4.97	-1.71	ns.
Muiden henkilöiden lukumäärä	3.05	5.07	4.19	5.54	-1.23	ns.

9. Tulosten tarkastelua

9.1 Tulosten luotettavuudesta

Aineisto

Kysely kerättiin yhden peruskoulun yhdeksännen luokan oppilailta samanaikaisesti. Tutkielman kohteeksi valittiin koulu, jossa oppilaita oli yhdellä luokka-asteella riittävästi koko aineiston keräämiseksi. Toisaalta tavoitteena oli valita osallistuvaksi kouluksi tavallinen peruskoulu, joka ei ole painottunut opetuksessaan mihinkään erityisosaamiseen kuten liikuntaan tai kuvataiteeseen. Eri kouluista kerättävä aineisto olisi antanut mahdollisuuksia vertailla koulujen välisiä viihtyvyydestuloksia keskenään, mutta tutkimusongelmaan nähden tämän ei katsottu olevan tarpeellista.

Tutkielman otoskoko on varsin pieni koko Suomen peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaita ajatellen. Tämän vuoksi tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kaikkiin oppilaisiin, vaan nämä pikemminkin antavat viitteitä ja mahdollisesti myös virittävät jatkotutkimusaiheita myöhemmin isommalla tutkimusotoksella. Tulokset ovat kuitenkin pääpiirteiltään yhteneväiset aikaisempien kouluviihtyvyystudkimusten kanssa, mitä voidaan pitää yhtenä validiteettiuden kriteerinä.

Tutkimuksen vastausprosentti oli erittäin hyvä ja voidaankin sanoa, että aineisto edustaa hyvin kyseisen koulun yhdeksännen luokan oppilaita. Vastausprosenttiin vaikutti kyselyn toteuttaminen oppitunnin aikana oman opettajan valvonnassa ja toisaalta myös se kuvaa opettajien sitoutumista aineiston keräämiseen. Opettajien sitoutuminen saattoi olla osittain seurausta tutkimuksen keräämisen selkeistä toteuttamistavoista. Rehtori järjesti oppitunnin, jonka aikana kaikilta luokilta aineisto kerättiin yhtäaikaisesti. Aineiston keräämisen ajankohta sekä varattu oppitunti oli kaikilla opettajilla tiedossa jo kuukautta ennen kyselyn toteuttamista.

Kouluviihtyvyyden mittaamisesta

Kouluviihtyvyyden näkeminen yhtenä hyvinvoinnin osa-alueena asettaa haasteita myös ilmiön tutkimiselle. Hyvinvointi on subjektiivinen ja moniulotteinen käsite, jonka luotettava mittaaminen ei ole itsestään selvää. Tutkimuksessa on lähtökohtana yksilön kokemukset koulusta ja sen tuottamasta viihtymisen kokemuksista.

Kouluviihtyvyyssaineisto kerättiin mittaristolla, joka on laadittu Opetushallituksen laatimasta koulujen itsearviointiin tarkoitettua kyselysarjan perusteella (Opetushallitus 2002). Mittaristoon valitut kysymykset esitettiin ja näiden sisäinen vastaavuus todettiin hyväksi. Reliabiliteettia käsiteltiin raportissa tarkemmin mittariston kuvaamisen yhteydessä. Mittariston reliabiliteetti oli varsin hyvä myös varsinaisessa aineistossa, mutta keskiarvomuuttujien sisällöt käsittelivät jonkin verran keskenään päällekkäisiä asioita. Sisällöllinen päällekkäisyys ei ollut niin suurta, että tämä olisi estänyt tulkintojen tekemistä, mutta jatkotutkimuksia ajatellen, mittaristo vaatii uudelleen ryhmittelyä ja kysymysten selkeämpää jaottelua.

Sosiaalisten verkostojen osalta aineisto kerättiin verkostokartalla, jota on myös aikaisemmin käytetty luokkahuonekyselynä (mm. Kauppila ym. 2004, Samuelsson ym. 1996) oppilaiden sosiaalisten verkostojen tutkimiseksi. Kartan tavoitteena on tuottaa informaatiota verkoston koosta, lähisuhteista, negatiivisista suhteista ja sosiaalisten suhteiden painottumisesta eri sektoreille. Lähinnä tarkastelun kohteena on siten verkoston kvantitatiiviset ominaisuudet eikä suhteiden laatua pystytty sen kautta tarkastelemaan.

Tavoitteena tutkielmassa oli hakea oppilaan omaa kokemusta kouluviihtyvyydestä sekä merkityksellisistä ihmissuhteista, eikä siten ole myöskään mahdollista arvioida onko tehtävä ymmärretty oikein. Tämän varmistamiseksi kyselylomakkeeseen liitettiin tarkat ohjeet lomakkeen täyttämiseksi. Lomakkeet olivat pääsääntöisesti hyvin täytettyjä, vain muutama lomake jouduttiin hylkäämään puutteellisen tai kokonaan täyttämättömän verkostokartan vuoksi. Lähes kaikista verkostokartoista oli jäänyt ryhmittelyt sekä yksilöiden välisten suhteiden merkinnät tekemättä. Aikaa koko kyselyn tekemiseen oli varattu 45 minuuttia ja on mahdollista, että kartan piirtämisen jälkeen tähän ei ole enää aika riittänyt. Toisaalta ryhmittely on voinut jäädä tekemättä, koska itse kartta oli vaativa tehtävänä. Koska ryhmittely ja

keskinäiset suhteet olivat täydellisesti merkittäviä vain muutamissa lomakkeissa, näiden tarkastelusta päätin luopua tässä yhteydessä kokonaan.

Kyselymenetelmä on taloudellinen tapa saada laajaltakin vastaajajoukolta kerättyä aineistoa. Vaikka kyselyä voidaan pitää tehokkaana aineiston keräämisen menetelmänä, myös tässä on ongelmakohtia. Yhtenä ongelmana voidaan pitää kysymyksiin vastaamista. Osallistujat voivat yrittää vastata kysymyksiin siten, kun olettavat että tutkija haluaa niihin vastattavan tai toisaalta lomakkeen täyttämiseen voidaan suhtautua välinpitämättömästi. (Uusitalo 1991, 92-93.) Kouluissa tehdään varsin paljon erilaisia kyselytutkimuksia ja lukuisat kyselyt voivat aiheuttaa turhautumista oppilaiden ja myös opettajien keskuudessa. Tutkielmaani osallistuvassa koulussa ei kuluneen syksyn aikana oltu kerätty aineistoa yhdeksännen luokan oppilailta.

Toinen kyselymenetelmän kompastuskivi on kysymyksen asettelussa. Kysymyksiin vastaamiseen vaikuttaa väitteen sanamuotojen valinta. Samaa kysyttäessä eri sanoin voidaan siten saada aikaan erilaisia vastauksia. Tuloksia ei siten voida erottaa kysymystavasta ja sanamuodoilla on tärkeä osa tulosten tulkinnessa. (Uusitalo 1991, 92-93.) Kysymyksen asettelussa pitäydyin aikaisemmin laadituissa kysymyssarjoissa, joita on testattu laajalla tutkimusjoukolla. Kysymysten sanavalinnat ovat yksinkertaiset eivätkä anna mahdollisuuksia väärin ymmärtämiselle. Tulosten tulkinnessa pyrin myös pitäytymään kysymyksen asettelun sanavalinnoissa, jotta virhetulkinnoilta vältyttäisiin.

Tutkielmassa pyrin lisäämään luotettavuutta ensinnäkin anonyymiteetin suojaamisella, joka antaa mahdollisuuden jokaiselle oppilaalle luottamuksellisesti kertoa kyselyssä omat mielipiteensä ja kokemuksensa aiheesta. Kyselylomakkeisiin vastattiin nimettömästi ja opettaja sulki lomakkeet kuoreen heti näiden palauttamisen jälkeen. Tulosten uskottavuutta lisää se, että ne ovat osin samansuuntaisia aiempien kouluviihtyvyytutkimusten kanssa.

9.2 Viihtymisen yleisyys

Tutkielmani tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimusten tuloksia kouluviihtyvyyden yleisyydestä. Suurin osa oppilaista viihtyi melko hyvin koulussa ja tytöt viihtyvät paremmin kuin pojat. (ks. Linnakylä 1993, Liinamo & Kannas 1995, Savolainen 2001.) Tuloksissa noin 12 % oppilaista ei kokenut lainkaan viihtyvänsä koulussa. Vaikka viihtymättömien osuus on suhteellisen pieni, on huomattava, että poikien osuus viihtymättömistä oppilaista on korkea.

Joka toinen vuosi tehtävän kouluterveyskyselyn tulokset ovat huonosti viihtyvien määrässä hieman saatua lukua pienemmät (Luopa, Räsänen, Jokela & Rimpelä 2005, 37). Mainitun tutkimussarjan tuloksena koulussa huonosti viihtyvien osuus on hieman laskenut viimeisten vuosien aikana. Onkin mahdollista, että julkinen kouluviihtyvyykeskustelu on saanut koulut kiinnittämään oppilaiden viihtymiseen enemmän huomiota ja paneutumaan viihtymättömyyden syihin.

Sukupuolten välinen ero on Maailman terveysjärjestön (WHO) kansainvälisen tutkimuksen mukaan suurinta Suomessa, vaikka muissakin tutkimuksiin osallistuneissa maissa eroja oli havaittavissa (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 131 -133). Erityisesti erot viihtymisessä näkyvät kysymysten ääripäissä, hyvin ja erittäin huonosti viihtyvien joukossa. Tämän tutkielman tuloksissa yli viidennes pojista kertoi viihtyvänsä huonosti koulussa, kun tytöistä tähän ryhmään kuului vain muutama prosentti vastanneista.

Poikien viihtymättömyys koulussa onkin herättänyt keskustelua koulun piilo-opetussuunnitelmasta, jonka kautta nuorille opetetaan asenteita, tapoja ja tottumuksia. Useimmat näistä tavoitteista ovat yleisesti hyväksytyjä periaatteita, joita koulun toivotaankin opettavan, jotta sopeutuminen yhteiskunnan vaatimuksiin myös kouluajan jälkeen onnistuisi ympäristön odotusten mukaisesti. (Broady 1986, 33, 97 - 99.) Viihtymistä voitaisiin tarkastella näin ollen myös heijastumana kyvystä sopeutua koulun vaatimuksiin, jotka ovat osittain joko selkeästi esiin tuotuja tai piiloisia. Näkökulma pakottaisi meidät pohtimaan myös miksi pojat sopeutuvat olosuhteisiin huonommin kuin tytöt. Tai toisaalta, onko edes tavoiteltavaa, että kaikki oppilaat sopeutuisivat mahdollisimman hyvin ulkopuolelta asetettuihin vaatimuksiin. Ovathan oppilaiden yksilöllisyyden korostaminen sekä kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun kannustaminen peruskoulumme julkikirjoitettuja tavoitteita.

Huono kouluviihtyvyys on viimeisten vuosien aikana herättänyt huolta ja keskustelua koulun käytännöistä. Koulun arjessa on paljon rutiininomaista ja ikävystyttävää toimintaa, mikä ei vastaa nykynuorison elämäntapaa. Koulun merkitys on tutkijoiden (mm. Aittola, Jokinen & Laine 1991) mielestä menettänyt merkityksensä nuorten elämässä, eikä koulu ole enää niin vahvassa kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa asemassa tänään kuin se oli vielä joitakin vuosikymmeniä sitten. Kulttuurinen muutos korostaa ihmisen yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta ja tämä on selkeässä ristiriidassa koulujärjestelmämme kanssa, joka yhä perustuu pitkälle autoritaariseen pakkoon ja kurinalaisuuteen. (mt. 11-12.)

9.3 Kouluviihtyvyysmalli

Kouluviihtyvyyden tarkastelun pohjalla on teoreettinen viitekehys hyvinvoinnin tutkimisesta, jonka mukaan viihtyvyyttä lähestytään kolmen osatekijän kautta. Tuloksissa tarkastelin näiden kolmen osa-alueen (koulun olosuhteet, koulun sosiaaliset suhteet sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet koulussa) selitysasetta kouluviihtyvyydelle.

Yleisen kouluviihtyvyyden selittäjänä tuloksissa nousi selvimmin esille itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, jotka yksistään selittivät noin puolet kouluviihtyvyyden kokemuksista. Oppilaiden viihtymiseen oli yhteydessä kokemukset mahdollisuuksista vaikuttaa omaan oppimiseensa ja kokemus siitä, miten oppisisällöt vastaavat omia mielenkiinnon kohteita. Konu (2002, 63) on tutkimuksessaan todennut itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien olevan voimakkaimmin yhteydessä myös yleiseen hyvinvointiin mikä puolestaan tukisi teoreettista yhdistämistä hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden välillä.

Merkityksellistä viihtymisen kannalta on millaisena oppilas kokee asemansa koulu yhteisössä, tuleeko kuulluksi ja arvostetuksi sekä luokkatovereiden että opettajien taholta. Linnakylä ja Malin (1997) totesivat tutkimuksessaan, että heikoiten koulussa viihtyvät oppilaat kokivat arvostuksensa luokassa alhaiseksi ja heidän kokemat menestymismahdollisuudet olivat paremmin viihtyviin oppilaisiin verrattuna heikompia (mt. 118–123).

Jonkin verran itsensä toteuttamisen lisäksi yleiseen kouluviihtyvyyteen näytti vaikuttavan kokemukset koulun ulkoisista olosuhteista eli fyysisestä työympäristöstä. Kaikkiaan oppilaat olivat tyytyväisiä koulun kokoon ja tiloihin, mutta koulupäivän pituus aiheutti tyytymättömyyttä erityisesti pojilla. Savolainen (2001) on havainnut tutkimuksessaan, että kouluissa, joissa on enemmän osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia viihtyvät tytöt paremmin. Poikien viihtymiseen ovat yhteydessä puolestaan fyysisen työympäristöön sekä tuen ja kannustuksen riittävä saaminen. (mt. 58.)

Erityisesti kiinnostavaa on, että koulun sosiaaliset suhteet eivät nousseet tuloksissa yleisen kouluviihtyvyyden selittäväksi tekijäksi. Tulos on ristiriidassa aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa koulun sosiaalisten suhteiden on nähty olevan erittäin merkityksellisiä viihtymisen kokemuksissa (mm. Gordon & Lahelma 2002, 42-44, 58). Sosiaalisten suhteiden keskiarvomuuttuja muodostui kysymyksistä, jotka koskivat muun muassa koulukavereiden riittävyttä, opettajien ja oppilaiden sekä luokkatovereiden välisiä suhteita. Mahdollista on, että koulun opettajien ja oppilaiden suhteet ovat pääsääntöisesti hyviä, vaikka eroja muun muassa opettajan suhtautumisessa tyttöihin ja poikiin oli havaittavissa.

Kiusaamista kyseisessä koulussa tuntui olevan varsin vähän ja luokkakavereiden määrään oltiin erittäin tyytyväisiä. Kyseisessä koulussa oli ilmeisesti suurempi ongelma-kohtiin kuten kiusaamiseen pystytty melko tehokkaasti puuttumaan. Myöskään seuraavaksi käsiteltävässä sosiaalisten verkostojen tulosten yhteydessä koulusektorin merkitykselliset henkilöt eivät olleet yhteydessä koulussa viihtymiseen. Tulos on siten tässä tutkimuksessa samansuuntainen kahdessa eri analysoinnissa, joten tätä ei voi jättää huomioimatta.

9.4 Sosiaalisten verkostojen erot

Sosiaalisten verkostojen ja kouluviihtyvyyden kytköksiä tarkastelen hyvinvointitutkimuksen teoreettisesta kehyksestä käsin. Syynä tähän on lähinnä se, että kouluviihtyvyytutkimukset ovat poikkeuksetta keskittyneet koulun sisäisten tekijöiden tutkimiseen eikä suoraa tutkimustietoa ilmiöiden yhteyksistä siten ole saatavissa. Vertailen saamiani tutkimustuloksia siten hyvinvoinnin ja sosiaalisten verkostojen tutkimuksen aikaisempaan vuoropuheluun.

Tytöillä oli enemmän lähisuhteita koko verkostossa kuin pojilla. Tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan tyttöjen ja poikien sosiaalinen vuorovaikutus ja ystävyys- ja kaverisuhteet ovat erilaisia. Tyttöille on uskoutuminen tärkeää, jolloin myös läheisten ystävien merkitys korostuu. Pojat puolestaan pyrkivät välttämään henkilökohtaisia keskusteluja ja näin myös kovin läheisiksi koettuja ihmissuhteita ei välttämättä pääse rakentumaan. (Laine 2005, 157 -159.) Pojilla oli myös vähemmän merkityksellisiä ihmissuhteita koulussa kuin tytöillä. Tyttöjen sosiaalisen tuen saatavuus ja koulun sosiaalisten suhteiden määrä voisi osaltaan selittää tyttöjen parempaa viihtymistä koulussa.

Huonosti koulussa viihtyvillä oppilailla oli vähemmän merkityksellisiä suhteita koko verkostossa kuin hyvin viihtyvillä oppilailla. Viihtyvillä oppilailla oli paitsi kokonaisuudessaan suuremmat sosiaaliset verkostot, mutta myös enemmän heikkoja ihmissuhteita. Hyvinvoinnin ja verkostojen koon välillä on havaittu aikaisemminkin olevan yhteyksiä (mm. Seikkula 1996, 31; Heikkinen 1999, 134-135). Hyvinvoinnin on katsottu lisääntyvän verkoston kasvaessa. Tämä selittynee sillä, että suurempi verkosto on eri tilanteisiin paremmin sopeutuva kuin pieni verkosto. Näin verkosto pystyy muokkautumaan yksilön tarpeita vastaavaksi paremmin kuin muutamista tärkeistä ihmissuhteista koostuva verkosto.

Sosiaalisen verkoston puute tai vähäiset merkitykselliset ihmissuhteet voivat aiheuttaa yksinäisyyden ja elämäntarkoituksettomuuden tunnetta (Samuelsson, Thernlund & Ringström 1996, 328). Sosiaalinen verkosto on kuitenkin jatkuvassa muutoksessa kulloisenkin elämäntilanteen mukaan ja verkoston ja yksinäisyyden kokemukset ovat jokaisella hyvin yksilölliset. Etenkin nuoruudessa sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä hyvinvoinnin lähteitä, koska nuori luo kuvaa itsestään suhteessa muihin ja asemaansa maailmassa muiden kautta. (mt.) Tätä näyttäisi vahvistavan myös tämän tutkimuksen tuloksissa havaittu yhteys viihtymisen sekä verkostojen kokojen välillä. Suurempi verkosto voi antaa oppilaalle kaipaamaansa tukea koulun ulkopuolella, jos tätä ei koulussa jostakin syystä ole saatavissa. Jo pelkkä tietoisuus tuen olemassa olosta on hyvinvointia lisäävä tekijä ja tässä yhteydessä se on myös viihtymistä edistävä tekijä.

Oppilailla, joilla oli enemmän merkityksellisiä ihmissuhteita koulussa, näyttäisi olevan suhteita enemmän myös muilla osa-alueilla. Tähän voi vaikuttaa muun muassa oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyneisyys sekä persoonallisuuden

piirteet. Runsaasti sosiaalisia suhteita omaavilla oppilailla on paremmat sosiaaliset taidot solmia uusia suhteita kodin ja koulunkin ulkopuolella. Toisaalta he ovat sosiaalisesti suuntautuneempia ja etsiytyvät tilanteisiin ja tehtäviin, joissa voi olla tekemisissä ihmisten kanssa. Aihetta on aikaisemmissa tutkimuksissa lähestytty muun muassa sosiaalisen pääoman käsitteen kautta (mm. Coleman 1990, Heady & Wearing 1991).

Erityisen pohdinnan aiheeksi on syytä nostaa myös tulos, jonka mukaan koulussa huonosti viihtyvillä oppilailla on vähemmän merkityksellisiä sukulaissuhteita kuin hyvin viihtyvillä koulukavereillaan. Tulosta voidaan perustella siten, että merkitykselliset sukulaissuhteet ovat pitkäaikaisia suhteita, joiden on katsottu olevan pysyvyyden ja turvallisuuden tunteen tärkeitä kulmakiviä. Turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunne ovat luomassa hyvinvoinnin kokemusta, joka heijastuu yleisenä tyytyväisyytenä elämään ja siten myös koulussa viihtymiseen. Tulos näyttäisi siten osaltaan vahvistavan teoreettista asetelmaa kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin suhteesta.

Huonosti koulussa viihtyvillä oppilailla oli pienemmät verkostot, vähemmän heikkoja suhteita sekä suvun merkityksellisiä suhteita kuin hyvin viihtyvillä koulutovereillaan. Huonosti viihtyvistä oppilaista 59 % oli poikia ja hyvin viihtyvistä 63 % tyttöjä. Sukupuolten jakautuminen epätasaisesti hyvin ja huonosti viihtyvien luokkiin pakottaa tarkistamaan, ovatko tulokset enemmän yhteydessä sukupuoleen kuin kouluviihtyvyyteen. Kyseisten muuttujien läheisemmässä tarkastelussa ei tyttöjen ja poikien keskiarvoissa ollut kuitenkaan eroja, joten tältä osin tulokset voidaan tehdä turvallisesti. Jatkossa kouluviihtyvyyden ja sosiaalisten verkostojen yhteyksiä olisi kuitenkin hyvä tarkastella myös sukupuolesta riippumattomalla tavalla.

10. Lopuksi

Tämän tutkielman päätulokset voidaan tiivistää seuraavasti:

- yleistä kouluviihtyvyyttä selittää tässä aineistossa eniten oppilaiden kokemukset itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista koulussa
- tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat ja tytöillä on enemmän lähisuhteita sekä koulun merkityksellisiä ihmissuhteita sosiaalisissa verkostoissaan
- hyvin koulussa viihtyvillä oppilailla on suuremmat verkostot, enemmän heikkoja suhteita sekä enemmän merkityksellisiä sukulaissuhteita kuin huonosti viihtyvillä oppilailla

Voimakkaimmin kouluviihtyvyyttä oli tämän tutkielman tuloksissa selittämässä oppilaiden kokemukset itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista koulussa. Olisikin tärkeää pohtia peruskoulumme opetukseen ja kasvatukseen liittyviä asioita oppilaan hyvinvoinnin ja viihtymisen kannalta. Miten oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia oppituntien sisältöihin tai opetuksen toteuttamiseen voitaisiin lisätä? Luokkakoot ovat tällä hetkellä niin suuria, että oppilaiden mielipiteiden huomioiminen on käytännössä mahdotonta toteuttaa. Myös valtakunnallinen opetussuunnitelma asettaa tiukat vaatimukset oppiaineiden sisältöjen ja aikataulujen suhteen. Oppilaiden mielipiteiden huomioiminen ei ole kuulunut juurikaan koulumme toimintakulttuuriin ja vanhasta käytännöstä on aina vaikea päästä eroon. Peruskoulumme ei ole pystynyt vielä vastaamaan haasteeseen, jolla opetusmenetelmiä moninaistettaisiin ja joustavuutta lisättäisiin myös poikien tarpeita vastaavaksi. Opetusmenetelmien ja kouluviihtyvyyden yhteydet olisivatkin varsin tarpeellinen ja kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Tulosten mukaan koulussa viihtymistä tukee suuri sosiaalinen verkosto ja etenkin etäisempien, heikkojen suhteiden määrä. Yllättävää oli, että merkityksellisten sukulaissuhteiden määrä oli lisäämässä koulussa viihtymisen kokemuksia. Tulos vahvistaisi teoreettisen yhdistämisen hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden välillä toimivaksi. Kouluviihtyvyys ei ole vain koulun sisäisten tekijöiden summa. Näkökulma aiheuttaa ongelmia koulujen kehittämissuunnitelmille, koska koulun ulkoisiin tekijöihin ei koulussa voida juurikaan puuttua. Oppilaat elävät kuitenkin

myös koulun ulkopuolella ja tämä näkyy heidän kaikessa toiminnassaan, jopa kokemuksissa koulussa viihtymisestään.

Kouluviihtyvyys on tärkeä tutkimusalue niin oppilaan hyvinvoinnin kuin yhteiskunnan tarpeiden näkökulmasta. Jos oppilaan koulumenestystä, itsetunnon kehittymistä sekä yleistä hyvinvointia halutaan tukea, on viihtymiseen kiinnitettävä huomiota. Koulu pitäisi ymmärtää työyhteisönä, jonka jäseniä myös oppilaat ovat ja heidät tulisi ottaa sen kehittämiseen mukaan entistä suuremmissa määrin.

Tarkoitukseni ei ole väittää, että kouluviihtyvyyteen ei voida koulussa vaikuttaa vaan näen tärkeänä laajentaa ymmärrystä kouluviihtyvyyden moninaisuudesta. Koulun sisäiset tekijät ovat aina ensisijaisia kouluviihtyvyyteen vaikuttavia seikkoja. Hyvä kouluympäristö tukee riittävien sosiaalisten suhteiden rakentamista ja luo perustaa yleiselle tyytyväisyydelle ja hyvinvoinnille. Koulun käytäntöjen, opetusmenetelmien ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisääminen olisivat ensiarvoisen tärkeitä huomion kohteita kouluviihtyvyyden näkökulmasta.

Lähteet

- Aittola, T. , Jokinen, K. & Laine, K. 1991. Koulun haihtunut lumous. *Nuorisotutkimus*. 9(3), 9-17.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuudet*. Porvoo: Wsoy.
- Arnkil, E. 1991. Sosiaaliset verkostot ja viranomaisverkostot. Teoksessa E. Arnkil. *Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista*. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 23, 37-45.
- Barnes, J.A. 1954. Class and committee in a Norwegian Island parish. *Human relations* 7, 39-58.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan?* Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University press.
- Brunell, V. 1993. Är den finladssvenska grundskolan en trivselskola? Teoksessa V. Brunell, P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 57-80.
- Coleman , J.S. 1990. *Equality and achievement in education*. San Fransisco: Westview press.
- Gordon, T. 2002. Aika-tila –polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002, 59-73.

- Gordon, T. & Lahelma, E. 2002. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002, 42-58.
- Granovetter, M.S. 1973. The strength of weak ties. *American Journal of sociology*. 78 (6), 1360-1380.
- Heady, B. & Wearing, A. 1991. Subjective well-being: a stocks and flows framework. Teoksessa F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (toim.) *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon press., 49-73.
- Heikkinen, M. 1999. Sosiaaliset verkostot ja syrjäytyminen nuoruudessa. *Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön aikakauslehti* 7(2), 133-149.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hessle, S. 1991. Social support och sociala nätverk. Teoksessa B. Bergsten, A. Bjerkman, H. Hermansson & J. Israel (toim.) *Etik, solidarität och välfärd*. Uddevalla: Daidalos, 183-196.
- Jokinen, K. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 23-50.
- Joronen, K. 2005. *Adolecents' subjective well-being in their social contexts*. Acta universitatis Tamperensis 1063.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas. (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO:n koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus, 131-149.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1999. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Juva: Wsoy.

- Kauppinen, T. & Koivu, A. & Nissinen, A. 2004. Nuorten kokemukset lähisuhteista ja saamastaan tuesta yläastevuosien aikana. *Nuorisotutkimus* 21 (3), 20-32.
- Klefbeck, J. & Hultkranz, A. & Marklund, K. & Bergerhed, E. & Forsberg, G. 1988. Verkostoterapia - Ruotsin malli. *Perheterapia*. Suomen mielenterveysseuran perheterapiakeskuksen julkaisu 4 (2), 3-12.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Acta universitatis Tamperensis. 887.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) 2002. *Koulun arkea tutkimassa*. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2002b. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) 2003. *Koulun arkea tutkimassa*. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002, 12-41.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa*. *Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Liinamo, A & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO:n koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.
- Lin, N. 2003. *Social capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: University press.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39-56.

- Linnakylä, P & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112-127.
- Luopa, P. & Räsänen, M. & Jokela, J. & Rimpelä, M. 2005. Kouluterveyskyselyn valtakunnalliset tulokset vuosina 1999-2004. Stakes. Aiheita 12.
- Melkas, T. 2003. *Sosiaalisesta muodosta toiseen. Suomalaisten yksityiselämän sosiaalisuuden tarkastelua vuosilta 1986 ja 1994*. Tutkimuksia 196. Helsinki: Tilastokeskus.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. painos. Helsinki: International Methelp oy.
- 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 julkaisu A: 195, 17-53.
- Opetushallitus 2000. *Itsearviointi*. Menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi. www-dokumentti < <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/index.html> > /luettu 5.5.2006
- Pietarinen, J. 1999. *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 50.
- Pirttiniemi, J. 2000. *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsingin Yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Rask, K. & Åstedt-Kurki, P. & Tarkka, M-T. & Laippala, P. 2002. Relationships among adolescent subjective well-being, health behaviour and school satisfaction. *Journal of school health*. 72 (6), 243-249.
- Rosenfeld, L. & Richman, J. & Bowen, G. 2000. Social support networks and school outcomes: the centrality of the teacher. *Child and adolescent social work journal* .17(3), 205-226.

- Samuelsson, M. & Thernlund, G. & Ringström, J. 1996. Using the five field map to describe the social network of children: a metodological stydy. *International journal of behavioral development* 19 (2), 327-345.
- Savolainen, A. 2001. *Koulu työpaikkana*. Acta universitatis Tamperensis 830.
- Schneider, B. 2000. *Friends and enemies. Peer relations in childhood*. Lontoo: Arnold.
- Scott, J. 2000. *Social network analysis. A handbook*. 2. painos. London: Sage.
- Seikkula, J. 1996. *Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä*. 1-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Strandell, H. 1992. Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10 (4), 19-27.
- Suutari, M. 2002. *Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 26. Helsinki.
- Svedhem, L. (toim.) 1985. *Nätverksterapi. Teori och praktik*. Stockholm: Carlson.
- Takala, M. 1992. *”Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. Acta Universitatis Tamperensis 335.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Juva: Wsoy.
- Veenhoven, R. 1991. Questions on happiness: classical topics, modern answers, blind spots. Teoksessa F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (toim.) *Subjective well-being. An iterdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon press. 7-26.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-20.

Väärälä, R. 1997. Nuorten elämän muutos ja verkostot. Teoksessa H. Niskanen (toim.) *Nuorten tukiverkko – verkostotyöllä hyvinvointia*. Working papers 11. Oulun yliopisto: Redec Kajaani.

Wellman, B. & Berkowitz, S.D. 1988. *Social Structures. A network approach*. New York: University of Cambridge

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Hyvä peruskoulun 9. luokan oppilas!

Ohessa oleva kyselylomake liittyy pro gradu tutkielmaan, jonka tavoitteena on selvittää koulussa viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä. Kysely on kaksiosainen: ensimmäisessä osassa kartoitetaan kokemuksianne koulun sisäisistä tekijöistä, toisen osuuden muodostaa verkostokartta, jonka tavoitteena on selvittää oppilaiden sosiaalisten suhteiden vaikutusta koulussa viihtymiseen.

Kaikkiaan kysely kerätään noin 150 peruskoulun 9. luokan oppilaalta. Kyselyyn vastataan nimettömänä eikä myöskään myöhemmissä tutkimuksen vaiheissa ole mahdollista tunnistaa vastaajien henkilöllisyyttä.

Kiitos osallistumisesta!

Tamara Björkqvist, kasv yo
Kasvatustieteen laitos
Tampereen yliopisto

1. Ympyröi oikea vaihtoehto

Olen 1. tyttö 2. poika

Mihin seuraavista ryhmistä perheesi kuuluu? Määrittele sen vanhemman mukaan, joka on korkeammassa asemassa.

1. Yrittäjät
2. Ylemmät toimihenkilöt (johto-, opetus-, suunnittelu- ja kehittäminen)
3. Alemmat toimihenkilöt (työnjohto, hoito- ja huoltotyö)
4. Työntekijät (tuotanto- ja palvelutyöntekijät)
5. Opiskelijat
6. Eläkeläiset
7. Muut, mikä _____

Viimeisimmän todistuksen kaikkien aineiden keskiarvo _____

2. Seuraavassa on väitteitä koulun käynnistä ja koulusta yleensä. Vastaa ympyröimällä sopivin vaihtoehto:

- 1= täysin eri mieltä
2= jokseenkin eri mieltä
3= jokseenkin samaa mieltä
4= täysin samaa mieltä

					ka	SD
1. Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat yleensä hyvät.....	1	2	3	4	2.7	0.7
2. Oppiminen tuottaa minulle iloa.....	1	2	3	4	2.6	0.8
3. Olen tyytyväinen koulunkäyntiin yleensä.....	1	2	3	4	2.8	0.7
4. Koulurakennus on viihtyisä.....	1	2	3	4	2.9	0.8
5. Opettajani arvostavat mielipidettäni.....	1	2	3	4	2.5	0.8

					ka	SD
6. Luokkakaverit ovat minulle tärkeitä.....	1	2	3	4	3.3	0.8
7. Koulurakennus on ajanmukaisesti varustettu.....	1	2	3	4	3.0	0.8
8. Koulunkäynti ei ole minulle mielekästä.....	1	2	3	4	2.6	0.9 (kään)
9. Koenumeroilla voin näyttää osaamiseni	1	2	3	4	2.7	0.9
10. Kouluun lähtö on aamulla mukavaa.....	1	2	3	4	1.8	0.8
11. Kiusaan joskus jotakin toista oppilasta.....	1	2	3	4	3.4	0.7 kään)
12. Olen tyytyväinen koulun wc- ja peseytymistiloihin.....	1	2	3	4	2.8	0.9
13. Koulussa opiskellaan mielekkäitä asioita.....	1	2	3	4	2.5	0.8
14. Opiskelu on tuntunut useimmiten mukavalta.....	1	2	3	4	2.6	0.7
15. Olen tyytyväinen kouluni opettajiin.....	1	2	3	4	2.5	0.7
16. Koulun sääntöjä on helppo noudattaa.....	1	2	3	4	2.6	0.9
17. Opettajat suhtautuvat minuun myönteisesti.....	1	2	3	4	2.7	0.8
18. Koulussani on mukava tunnelma	1	2	3	4	2.8	0.7
19. Luokkakaverini eivät kuuntele mielipiteitäni.....	1	2	3	4	3.0	0.9(kään)
20. Opetuksessa huomioidaan oppilaan yksilölliset taipumukset...	1	2	3	4	2.2	0.7
21. Minua kannustetaan syventymään asioihin, joista olen	1	2	3	4	2.4	0.8
kiinnostunut						
22. Rangaistukset koulussa ovat liian ankaria.....	1	2	3	4	2.5	0.8 (kään)
23. Tulen mielelläni kouluun	1	2	3	4	2.3	0.8
24. Opettajani innostavat minua oppimaan.....	1	2	3	4	2.3	0.7
25. Olen tyytyväinen koulun kokoon.....	1	2	3	4	3.1	0.8
26. Minua kiusataan koulussa.....	1	2	3	4	3.6	0.8 (kään)
27. Pidän koulun oppiaineista.....	1	2	3	4	2.7	0.6
28. Saan kykyjäni vastaavia arvosanoja.....	1	2	3	4	2.6	0.8
29. Välituntitilat ovat koulussamme hyvät.....	1	2	3	4	2.4	0.9
30. Olen tyytyväinen opetusvälineisiin.....	1	2	3	4	2.8	0.7

					ka	SD
31. Oppitunneilla voin työskennellä minua kiinnostavien asioiden parissa	1	2	3	4	2.3	0.8
32. Koulukaverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.....	1	2	3	4	3.2	0.9
33. Koulunkäynti on kivaa.....	1	2	3	4	2.4	0.8
34. Koulupäivät ovat sopivan pituisia.....	1	2	3	4	2.2	0.8
35. Tunneilla saan vastata riittävän usein.....	1	2	3	4	3.0	0.9
36. Koulua on yleensä mukava käydä.....	1	2	3	4	2.5	0.9
37. Mielestäni en pärjää koulussa hyvin.....	1	2	3	4	2.9	1.0 (kään)
38. Luokkahuoneiden ilmanvaihto on hyvä.....	1	2	3	4	2.7	1.0
39. Minulla on sopivasti kavereita koulussa.....	1	2	3	4	3.5	0.8
40. Viihdyn koulussa.....	1	2	3	4	2.6	0.8

3. Seuraavaksi tehtävänäsi on piirtää verkostokartta. Verkostokarttaan on tarkoitus piirtää kaikki Sinulle merkitykselliset ihmiset. Verkostokartan keskiosa kuvaa Sinua ja etäisyys keskipisteestä kuvaamasi henkilön läheisyyttä tai merkityksellisyyttä itsellesi:

- 1. sisin ympyrä** = itsellesi erittäin läheiset henkilöt
- 2. keskimäinen ympyrä** = melko läheiset henkilöt
- 3. uloin ympyrä** = merkittävät, mutta etäisemmät henkilöt
- 4. ympyrän ulkopuolelle** on tarvittaessa mahdollista piirtää henkilöt, jotka ovat sinun elämässäsi merkityksellisiä negatiivisella tavalla.

Jotta pääset alkuun, kirjaa ensin itsellesi ylös perhe-osion henkilöt, jotka sen jälkeen sijoitat paikoilleen käyttämällä alla olevia merkkejä (ympyrä, kolmio). Kirjoita myös merkin sisään henkilöä kuvaava kirjain. Jatka näin jokaisen sektorin kohdalla.

○ = nainen/tyttö

△ = mies/poika

Ä = äiti

II = isoisä

K = koulukaveri

I = isä

IÄ = isoäiti

O = opettaja

V = veli

Se = serkku

A = ammattiauttaja

S = sisar

H = harrastuskaveri (merkitse sivun alareunaan mikä harrastus)

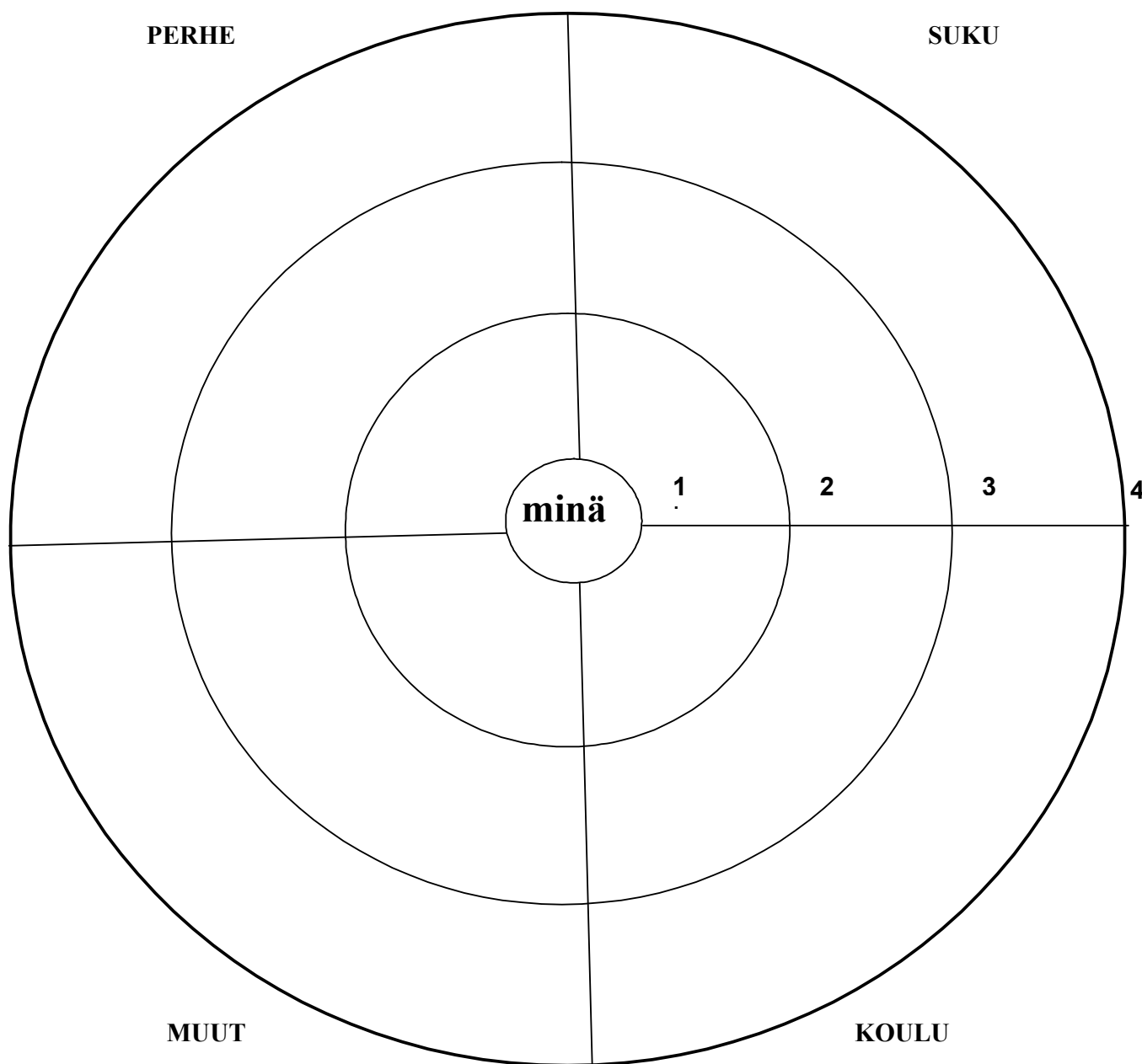
M = muu, kuvaile tarkemmin sivun alareunaan

Kun kaikki henkilöt on merkitty, on aika **ryhmitellä** piirtämäsi. Yhdistä henkilöt, jotka ovat tekemisissä toistensa kanssa viivalla. Mikäli heidän välillään on ristiriitoja laita viivan päälle poikkiviiva mikäli riidat heidän välillään ovat mielestäsi erittäin vaikeita merkitse ne kahdella poikkiviivalla.

-----I---I-----

Jos ryhmä on selkeä, voit myös ympyröidä heidät yhtenäisellä viivalla.

Liite 2. Verkostokartta



Liite 3. Verkostokartan muuttujien tunnuslukuja

	koko aineisto ka	SD	tytöt ka	SD	pojat ka	SD	ero t(123)	p<
Verkoston koko	18.1	10.8	19.2	11.5	16.5	9.6	1.38	ns.
Läheiset henkilöt	7.2	4.1	7.9	4.1	6.2	4.1	2.27	0.05
Heikot suhteet (2. ja 3 tasot)	10.4	9.2	10.8	1.1	10.0	8.8	0.46	ns.
Negatiiviset suhteet	0.4	10.0	0.4	0.9	0.4	1.0	-0.22	ns.
Suhde äitiin	1.1	0.3	1.08	0.27	1.13	0.33	-0.82	ns.
Suhde isään	1.2	0.5	1.2	0.5	1.2	0.5	0.15	ns.
Perheen henkilöiden lukumäärä	3.8	1.2	3.9	1.1	3.8	1.2	0.34	ns.
Suvun henkilöiden lukumäärä	4.5	3.6	5.0	4.0	3.9	2.7	1.60	ns.
Koulun henkilöiden lukumäärä	5.7	4.8	6.4	5.2	4.7	3.9	1.99	0.05
Muiden henkilöiden lukumäärä	3.6	5.3	3.5	5.3	3.8	5.6	-0.28	ns.

Liite 4. Yleisen kouluviihtyvyyden ja verkostokartan muuttujien väliset korrelaatiot

	negatiiviset suhteet	suhde äitiin	suhde isään	perheen suhteet	suvun suhteet	koulun suhteet	muut suhteet
yleinen kouluviihtyvyys	-0.07	0.03	0.03	0.03	0.20*	0.23*	0.06
negatiiviset suhteet	-	0.23*	0.02	-0.11	-0.03	0.21*	-0.05
suhde äitiin	-	-	0.44**	-0.14	-0.02	0.22*	0.01
suhde isään	-	-	-	0.05	-0.04	0.02	0.22*
perheen suhteet	-	-	-	-	0.21*	0.05	0.10
suvun suhteet	-	-	-	-	-	0.42**	0.19*
koulun suhteet	-	-	-	-	-	-	0.37**

N=129, * $p < 0.05$
 ** $p < 0.01$