

882

## **SOSIAALISET TAIDOT JA KOULUKIUSAAMINEN**

Siekkinen Jaana

Silander Minna

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**  
**Psykologian laitos**  
**PL 35**  
**40351 Jyväskylä**

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Psykologian laitos

Kevät 1998

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

SIEKKINEN, JAANA & SILANDER MINNA: Sosiaaliset taidot ja koulukiusaaminen

Tutkielma, 44 sivua, liitemäärä 9 sivua

Ohjaaja: Professori Heikki Lyytinen

Psykologia

Helmikuu 1998

---

### TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 10—12 vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja sekä niiden yhteyttä koulukiusaamiseen. Lasten sosiaalisia taitoja on tässä mitattu Greshamin ja Elliotin (1990) kehittämällä Social Skills Rating System (SSRS) kyselylomakkeella, joka perustuu lasten itsearviointeihin. Tutkimuksemme aineisto liittyy “Lasten toimintakykyisyys ja kasvuverkostot Pohjoismaissa” -projektiin. Tutkimuksen koehenkilöinä on 492 kuopiolaista lasta, joita on seurattu kahden vuoden ajan (1993—1995).

Sosiaalisia taitoja on tarkasteltu tässä mittarin osioista syntyneiden neljän faktorin avulla, jotka ovat empatia, yhteistyö, itsekontrolli ja assertiivisuus. Koulukiusaamisen tarkastelu perustuu myös oppilaiden omiin arviointeihin.

Tutkimuksessa ilmeni, että sosiaalisten taitojen ja sukupuolen välillä on yhteyttä. Tytöillä on paremmat empatia- sekä yhteistyötaidot ja pojilla vastaavasti paremmat assertiivisuustaidot. Itsekontrollitaidoissa tytöt olivat poikia kehittyneempiä neljännellä luokalla, mutta kuudennella luokalla poikien itsekontrollitaidot olivat jo tyttöjä kehittyneemmät. Tutkimuksessamme oli sekä koulukiusaajia että koulukiusattuja yllättävän paljon, molempia noin 30 %. Tarkasteltaessa koulukiusaamista, pojat kiusaavat ja joutuvat kiusaamisen kohteeksi tyttöjä useammin sekä fyysisesti, verbaalisesti että epäsuoralla tavalla.

Tutkimus osoitti myös, että sosiaalisilla taidoilla ja koulukiusaamisella on yhteyttä. Kiusaajat ovat kuudennella luokalla vertaisiaan heikompia itsekontrolli- sekä yhteistyötaitoissa. Kiusatuille oppilaille oli tunnusomaista heikot assertiivisuustaidot.

Avainsanat: sosiaaliset taidot, assertiivisuus, empatia, itsekontrolli, yhteistyö, ala-asteikäiset lapset, koulukiusaaminen, kouluväkivalta

## ABSTRACT

The purpose of the study is to define the social skills of 10 to 12 year old children and the relationship between the social skills and bullying. The social skills of the children are measured by a questionnaire based on the self-evaluations of children. The questionnaire is named as the Social Skills Rating System (SSRS) and was developed by Gresham and Elliott (1990). The data for this study was received from a project "Children's competence and growth networks in the Nordic Countries". The sample consists of 492 randomly selected children from Kuopio. The children were observed between years 1993 and 1995.

The 34 questions of the original questionnaire were reduced into four factors using principal component analysis. The social skills of the children has been assessed in this study by these four factors. The factors were named as empathy, cooperation, self-control and assertivity.

The results of the study shows certain relationship between social skills and sex. The girls have better skills for empathy and co-operation and the boys have better skills in assertivity. At fourth grade the girls had better skills in self-control but at sixth grade the boys were more developed in self-control. The sample consists surprisingly large share of bullies and those who had felt bullied. Both had an approximate share of 30 %. When examining bullying, the boys bullies and feels being bullied more often than girls by all different ways of bullying, which are physical, verbal and indirect bullying.

The study showed the connection between the social skills and bullying. At sixth grade the bullies are weaker in self-control- and co-operation-skills. Those being bullied had often lacking skills of assertivity.

**Keywords:** social skills, assertivity, empathy, self-control, co-operation, social competence, bullying, school-aged children

## JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 10 — 12 vuotiaiden tyttöjen ja poikien sosiaalisia taitoja, koulukiusaamisen esiintyvyyttä sekä sosiaalisten taitojen yhteyttä koulukiusaamiseen. Lasten sosiaalisia taitoja on mitattu Greshamin ja Elliotin (1990) kehittämällä kyselylomakkeella, joka perustuu lasten itsearviointeihin. Sosiaalisia taitoja tarkastellaan mitarin osioista syntyneiden neljän faktorin avulla. Nämä faktorit ovat empatia, yhteistyö, itsekontrolli ja assertiivisuus. Koulukiusaamista on mitattu avoimella kysymyksellä, onko sinua kiusattu koulussa sekä oletko joskus kiusannut muita. Näistä vastauksista on muodostettu kolme kiusaamisen tapaa, fyysinen, verbaalinen sekä epäsuora kiusaaminen.

Tutkielman johdanto rakentuu siten, että aluksi tarkastellaan käsitteitä sosiaaliset taidot sekä sosiaalinen kompetenssi, sekä vertaillaan käsitteiden eroja. Seuraavaksi esitetään sosiaalisten taitojen keskeisimpiä osa-alueita aiempien tutkimusten ja tutkimuksessa käytetyn Greshamin ja Elliotin Social Skills Rating System-menetelmän mukaan sekä kuvataan tutkimushenkilöiden ikätason mukaisia sosiaalisia taitoja. Tämän jälkeen käsitellään sosiaalisten taitojen mittaamista yleensä. Seuraavaksi määritellään koulukiusaaminen sekä kuvataan koulukiusaamisen ilmenemistä aiempien tutkimusten mukaan. Omana lukunaan on esitetty koulukiusaamisen ilmeneminen tytöillä ja pojilla. Lopuksi käsitellään sosiaalisten taitojen ja koulukiusaamisen yhteyttä aiempien tutkimusten mukaan.

### Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot

Viimeisten vuosikymmenien aikana lasten sosiaalinen maailma on tullut tärkeäksi osaksi lapsen jokapäiväistä elämää (Langsted & Sommer, 1990). Lasten arkipäivän kokemukset ja oppiminen yhteistyössä toisten lasten kanssa kodin ulkopuolella, päiväkodeissa ja kouluissa edistävät sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lapsen oma aktiivisuus on keskeistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin lapsi itse tuottaa omaa jäsentymistään sosiaaliin ympäristöönsä ja oman persoonallisuutensa kehittymiseen. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsi oppii erilaisia sosiaalisia taitoja ja nämä taidot ovat merkittäviä tämän päivän yhteiskunnassamme, jossa vaaditaan sosiaalista joustavuutta sekä kehittyneitä

sosiaalisia taitoja.

Lapsi, jolla on puutteita sosiaalisessa kompetenssissa, kärsii usein myös muunlaisista ongelmista. Sosiaalisen kompetenssin puute on liitetty antisosiaaliseen käyttäytymiseen (Patterson, 1986), päihteiden väärinkäyttöön (Garnezy, 1989), koulupinnaamiseen, kuri ongelmiin, koulutusuran katkeamiseen, koulukiusaamiseen (Pulkinen 1996), mielenterveysongelmiin ja jopa rikollisuuteen (Parker & Asher, 1987).

Duckin (1989) mukaan termiä sosiaaliset taidot ei ole käytetty johdonmukaisesti alan kirjallisuudessa. Sosiaaliset taidot -termiä on käytetty kuvaamaan mm. nonverbaalista viestintää, kykyä sosiaalisten suhteiden solmimiseen, toverillista osallistumista, kielellistä kompetenssia tai ihmissuhteiden ylläpitotaitoja. Sosiaalisista taidoista on nyt alettu puhua päämäärän saavuttamisen ja kontekstiin sopeutumisen yhteydessä. Nykyään käsitteeseen liitetään myös kognitiivinen komponentti ja mentaaliset elementit.

Lähdekirjallisuudessa on epäselvä ero termien sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot välillä (Duck, 1989). Gresham (1986a) on erottanut kyseiset termit seuraavalla tavalla. Sosiaalinen kompetenssi on hänen mukaansa arvioiva termi, jonka mukaan henkilö suoriutuu tehtävistä tarpeeksi hyvin. Kriteerinä voi olla tietty pistemäärä, opettajan tai vanhempien arviointi tai normatiivinen otos. Kompetenssi ei vaadi erinomaista kykyä, vain että se on riittävä (McFall, 1982). Sosiaaliset taidot Gresham (1986a) on puolestaan määritellyt käyttäytymiseksi, millä keinoin henkilö selviää tehtävästä hyvin.

Combs ja Slaby (1977, 162) määrittelevät sosiaaliset taidot kyvyksi toimia muiden kanssa sosiaalisessa kontekstissa tavalla, joka on sosiaalisesti hyväksyttävää tai arvostettua ja henkilökohtaisesti tai yleisesti hyödyllistä. Libet ja Levinsohn (1973, 304) määrittelevät sosiaaliset taidot kompleksiseksi kyvyksi, joka tuottaa positiivisesti tai negatiivisesti vahvistettua käyttäytymistä ja ei tuota käyttäytymistä, jota rangaistaan tai tukahdutetaan. Gresham (1981a, 139) määrittelee sosiaaliset taidot sellaiseksi sosiaaliseksi käyttäytymiseksi, joka tietyssä tilanteessa maksimoi mahdollisuuden varmistaa ja ylläpitää palkintoa ja minimoi rangaistuksen todennäköisyyden tai sammuttamisen mahdollisuuden. Gresham (1986a) pitää sosiaalisia taitoja yhtenä sosiaalisen kompetenssin kolmesta alaosiosta. Sosiaaliin taitoihin katsotaan tällöin kuuluvaksi henkilöiden välisen käyttäytymisen perustaitoja kuten yhteistoiminta, keskustelutaidot, auktoriteetin hyväksyminen, asertiivisuus ja johtaminen. Lisäksi sosiaaliin taitoihin liittyvät myös itsen ja omiin tavoitteisiin

liittyviä toimintoja kuten tunteiden ilmaisu, myönteinen asenne itseä kohtaan, eettinen käyttäytyminen ja itsesäätely sekä tehtävien hallintaan liittyvä toiminta kuten keskittyminen, ohjeiden seuraaminen ja itsenäinen toiminta. Muut sosiaalisen kompetenssin osatekijät ovat Greshamin (1986a) mukaan adaptiivinen käyttäytyminen ja vertaisten hyväksyntä.

Myös Schneider (1993) kuvaa sosiaaliset taidot sosiaalisen kompetenssin osa-alueena. Sosiaaliset taidot tekevät hänen mukaansa mahdolliseksi sosiaalisen tilanteen havaitsemisen oikein ja päätöksenteon siitä, miten asiaan pitäisi reagoida. Sosiaalisiksi taidoiksi määritellään myös itsekontrolli, jonka avulla henkilö koordinoi käyttäytymistään kussakin tilanteessa.

Poikkeuksen (1995,126) mukaan "sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan käyttäytymistä, joka konkreettisesti tilanteessa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin". Sosiaalisia taitoja ovat hänen mukaansa kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, assertiivisuus ja tunteiden sovelias ilmaisu. Kouluikäisen sosiaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluvaksi myös kyky toimia luokkatilanteessa sosiaalisesti suotuisalla tavalla. Se, mikä missäkin luokassa on suotuisaa, riippuu luokan säännöistä ja normeista.

Edellä mainitut sosiaalisten taitojen määritelmät ovat suhteellisen samankaltaisia. Poikkeuksen ja Greshamin määrittelemänä sosiaalisiin taitoihin katsotaan kuuluvan samankaltaisia taitoja, tosin vain eri termeillä kuvattuna. Tässä työssä sosiaaliset taidot nähdään Greshamin ja Elliotin määritelmän mukaisina, sillä tutkimuslomake on heidän kehittämä ja sen kysymykset on laadittu tiettyä näkökulmaa noudattaen. Ogden (1995) on lisäksi pitänyt Greshamin ja Elliotin määritelmää sosiaalisista taidoista kattavimpana tämän hetkisistä määritelmistä.

### Sosiaalisten taitojen osa-alueet

Eri tutkijat ovat pitäneet erilaisia taitoja keskeisimpinä sosiaalisten taitojen osa-alueina. Yksi tavallisimpia sosiaalisten taitojen osa-alueita on empatia, jolla tarkoitetaan kykyä asettua toisen asemaan tai nähdä asioita muiden tavalla ja kunnioittaa muiden näkökulmia (Ogden, 1995). Empatia käsitteen sijasta on käytetty myös termiä sosiaalinen herkkyys, joka viittaa enemmän henkilön kykyyn ottaa vastaan sosiaalisia signaaleja toisten mielialoista (Magnusson, 1988), olla tietoinen ryhmän normeista ja sosiaalisista säännöistä

(Putallaz & Gottman, 1982) sekä roolin ottoon ja sosiaaliseen päätöksentekoon (Greenspan, 1981).

Vaihtoehtoisena käsitteenä empatialle on käytetty myös termiä prososiaaliset taidot (Lamer, 1995). Se on altruistista auttavaa ja kohteliasta käyttäytymistä toisia kohtaan.

Suhdetaitojen käsitettä käytetään kontaktin ja ystävyyssuhteen luomisen yhteydessä. Strayhorn (1988) mukaan suhdetaitoihin liittyy myös luottamus, läheisyys ja suhteiden luominen. Suhdetaitoja tarvitaan uusien kavereiden saamisessa ja ystävyyssuhteiden ylläpitämisessä (Patterson, 1986; Putallaz & Gottman, 1982).

Itsekontrolli säätelee käyttäytymistä tunteiden vaihdellessa. Itsekontrolli voidaan määritellä kyvyksi asettaa tunteet älylliseen kontrolliin (Fagen, Long & Stevens, 1975). Synonyyminä käytetään toisinaan käsitettä impulssikontrolli.

Assertiivisuus on taito, jonka avulla henkilö tuo ilmi tarkoitustaan ja näkökohtiaan. Se käsittää ominaisuuksia riippumaton ja autonominen (Gresham & Elliot, 1990; Strayhorn, 1988) sen katsotaan myös ehkäisevän syrjäytymistä (Meichenbaum, 1977).

Sosiaaliset kommunikaatiotaidot nähdään kykynä selkeään kommunikaatioon esitettäessä omia viestejä ja vastaanottaessa niitä muilta (Greenspan, 1981; Putallaz & Gottman, 1982, Spivack & Shure, 1974).

Ongelmanratkaisutaidot nähdään kykynä ratkaista henkilöiden välisiä konflikteja sekä taitona käyttää vaihtoehtoisia ongelman ratkaisutapoja (Putallaz & Gottman, 1982; Spivack & Shure, 1974; Strayhorn, 1988).

### Greshamin ja Elliotin Social Skills Rating System (SSRS)

Gresham ja Elliotin (1990) Social Skills Rating System (SSRS) jakaa sosiaaliset taidot seuraavasti: 1) yhteistyö 2) assertiivisuus 3) itsekontrolli 4) empatia 5) vastuullisuus. Vastuullisuus ilmenee SSRS-menetelmässä vain vanhempien vastauksissa. Tässä työssä on käytetty SSRS-menetelmästä vain oppilaiden omia arvioita, joissa sosiaalisten taitojen pääluokkina ovat yhteistyö, assertiivisuus, empatia ja itsekontrolli. Oppilaiden omilla arvioinneilla sosiaalisista taidoistaan voidaan muodostaa suomalaisessa aineistossa saman suuntaiset faktorit kuin amerikkalaisessa sekä norjalaisessa aineistossa (Gresham & Elliot, 1990; Ogden, 1995).

Gresham & Elliotin Social Skills Rating System on valmistunut vuonna 1990. On

kuitenkin julkaistu vain harvoja tutkimuksia, joissa kyseistä menetelmää olisi käytetty. Julkaistuissa tutkimuksissa on käytetty pääasiassa opettajien ja vanhempien arvioiteja (Flanagan, Alfonso, Primavera, Povall & Higgins, 1996; Kukkonen & Pölkki, 1996; Maag, Vasa, Reid & Torrey, 1995; Merrell & Poppinga, 1994, Ogden, 1995; Pölkki & Kukkonen 1995).

Yhteistyö sosiaalisena taitona tarkoittaa social skills rating system -menetelmässä muiden auttamista, materiaalien jakamista sekä sääntöjen ja normien mukaan toimimista koululuokassa (Gresham & Elliot, 1990). Oppilaiden kyselylomakkeessa yhteistyötaitoja kuvaavat mm. “seuraan mukana opettajan opetusta ja ohjeita” ja “teen läksyni ajoissa”. Assertiivisuus tarkoittaa asioista selvää ottamista, itsensä esiintuomista, halua osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä muiden toimintaan reagoimista. Assertiivisuutta kuvaavia kysymyksiä lomakkeessa ovat mm. “saan helposti ystäviä” ja “olen innokkaasti mukana urheilu- tai muussa kerhotoiminnassa” sekä “teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa”. Empatia tarkoittaa toisten tunteiden ymmärtämistä ja kunnioittamista. Oppilaiden kyselylomakkeessa empatiataitoja kuvaavia kysymyksiä ovat mm. “ystäväni tietävät, että pidän heistä koska kerron tai näytän sen heille” ja “kuuntelen, kun ystäväni kertovat minulle ongelmistaan”. Itsekontrolli tarkoittaa vuoron odottamista, maltillisuutta, kompromissien tekoa sekä konfliktitilanteista selviytymistä, esimerkiksi suhtautuu asianmukaisesti kiusoitteeluun. Kyselylomakkeessa itsekontrollia mittaavat mm. seuraavat kysymykset, “en ole kuulevinani, jos joku haukkuu tai kiusaa minua” ja “kun olen vihainen, kerron sen hänelle” sekä “voin olla erimieltä aikuisten kanssa riitelemättä heidän kanssaan”.

#### Sosiaaliset taidot ala-asteella

Lasten sosiaalisten taitojen kehitystrendeistä on vähän tietoa (Ledingham, 1989; Ogden, 1995; Schneider, 1993). Tämä johtuu mm. hajanaisista tutkimusmenetelmistä. Waters ja Scroufe (1983) ovat tutkineet eri kehitysvaiheissa olevien lasten keskeisiä kompetenssialueita. He ovat havainneet, että 6—12 vuotiailla on ymmärtämystä vertaisryhmiä kohtaan, oikeudenmukaisuustajua sekä sukupuoli-identiteetti ja ystävyysuhteita samaa sukupuolta olevaan. 13-vuotiailla keskeiset kehitysteemat ovat formaalit operaatiot (joustava perspektiivinotto sekä kyky hypoteettisdeduktiiviseen päättelyyn), lojaali ystävyys samaa sukupuolta olevaan kaveriin, alkavat heterosuhteet sekä riippumattomuus ja identiteetti.



Greshamin (1986a) mukaan on erittäin vähän tietoa lasten sosiaalisten taitojen kehityksellisistä lähtökohdista. Ei ole selvää, mitkä sosiaaliset taidot ovat tärkeimpiä missäkin iässä, miten tytöt ja pojat eroavat sosiaalisissa taidoissaan eri ikäkausina ja miten sosiaaliset taidot muokkautuvat oppimisen, kypsyminen ja ympäristön vaikutuksen tuloksena. Ei ole olemassa myöskään laajaa normatiivista dataa, johon voisi verrata, onko yksilö sosiaalisesti taidokas vai ei. Rade-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman (1986) ovat pyrkineet luomaan katsauksen omaisesti kehitystrendiä sosiaalisten taitojen kehityksestä, mutta epäonnistuneet siinä. Normaalialia kehitystä voidaan kuvata sarjana toisiinsa kietoutuvia sosiaalisia, emotionaalisia ja kognitiivisia kompetensseja (Sroufe & Rutter, 1984). Yhden kehityskauden kompetenssi, joka tekee kehittyvän yksilön sopeutuvaiseksi, valmistaa tietä seuraavan kauden kompetenssin kehitykselle. Epänormaali kehitys nähdään sopeutuvalla käyttäytymisellä tärkeiden kompetenssien puutteena. Koska varhaiset rakenteet integroidaan myöhempisiin rakenteisiin, varhainen toimintahäiriö voi aiheuttaa vakavan häiriön ilmenemisen myöhemmin (Pölkki, Forssen & Kähkönen, 1994).

Lapset pystyvät kahdeksasta vuodesta eteenpäin tekemää realistisia arviointeja itsestään ja arvostuksestaan (Harter, 1983; Pölkki, 1989). Tästä lähtien lapset tulevat asteittain tietoisemmiksi itsestään persoonana. Ahon (1987) mukaan sosiaalinen minäkuva tulee kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana negatiivisemmaksi, mutta stabiloituu sen jälkeen.

### Sosiaalisten taitojen mittaaminen

Sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin arviointivälineitä on vähän verrattuna esim. kognitiivisen komponentin, suoriutumisen ja akateemisia taitoja arvioiviin mittareihin (Reschly, 1982; 1985; Reschly, Gresham & Graham-Clay, 1984). Saatavilla olevat mittarit edustavat erilaisia mittausmenetelmiä (kolmannen käden tietoa vs. lapselta suoraan kysyttyä), erilaisia konteksteja (koulu vs. koti) ja eri tiedon lähteitä (opettaja, vanhempi, toveri). Lisäksi eri mittareiden validiteettia on verrattu vähän (Gresham, 1986b). Tutkimustuloksia arvioitaessa onkin aina otettava huomioon luotettavuus, tilanne (settinki) ja sisältöerot. Tietoa lasten sosiaalisesta kompetenssista voidaan saada itsearviointien, toveriarviointien, suoran observoinnin, roolileikin tarkkailun, vanhempien tai opettajien tai muiden aikuisten arviointien perusteella (Gresham, 1986; Schneider, 1993).

Tietotähteet voivat kaikki olla hyödyllisiä, mutta niillä jokaisella on omat rajoituksensa (Pölkki & Kukkonen, 1995). Ne voivat antaa myös ristiriitaista tietoa (Ledingham & Younger, 1985). Monen metodin samanaikainen käyttö on usein suositeltavaa kokonaiskuvan saamiseksi (Walker, Irvin, Noell & Singer, 1992). Menetelmät eroavat myös riippuen siitä, miten spesifistä tilanteesta tai miten pitkältä aikaväliltä tietoa hankitaan (Pölkki & Kukkonen, 1995).

Opettajien suorittamien arviointien etuna on pidetty tehokkuutta ja ne ovat nopeita toteuttaa esimerkiksi verrattuna observointeihin (Hymel & Rubin, 1985). Niillä on myös pitkä historia lasten ja nuorten arvioinneissa (Edelbrook, 1983). Opettajilla on käytettävissä laajempi otos kuin esim. aika otannalla olisi mahdollista saada (Byrne & Schneider, 1986). Opettajien tekemien sosiaalisten taitojen arviointien on todettu korreloivan sosiometriseen statukseen, sosiaalisen käyttäytymisen suoriin arvionteihin, koulusuorituksiin, älykkyyteen ja erottelevan lievästi vammaiset ja terveet lapset (Elliot & Gresham, 1989; Gresham & Elliot, 1988).

Itsearviointeilla on suuri merkitys, kun halutaan saada lasten näkökulma heidän omista taidoistaan ja niihin liittyvistä sisäisistä prosesseista kuten itsesäätelystä (Elliot & Gresham, 1989). Itseä koskevat sisäiset mallit, tiedostamattominakin, ovat tärkeitä oman toiminnan ohjauksessa. Tämän mahdollisuuden vähäinen käyttö on johtunut arviointimenetelmien puutteesta (Pölkki & Kukkonen, 1995).

Toveriarviointien etu on siinä, että ne tuovat aikuisten tietoisuuteen sellaisia puolia lasten elämästä, jotka muuten ovat aikuisilta piilossa. Tällaisia ovat mm. suhteet ikätovereihin ja näiden suhteiden tunnevivahteet (Pölkki, 1995). Jo kahdeksan vuotias pystyy arvioimaan selvästi havaittavan sosiaalisen käyttäytymisen tunnevivahteita (Banbury & Wellington, 1989), mutta luotettavuus kärsii, jos arvioinneissa on tehtävä hienovaraisia erotteluja (Serbin, Lyons, Marchessault, Schwarzman & Ledingham, 1987).

### Koulukiusaaminen

Kouluväkivalta on aggressiivisen käyttäytymisen muoto, jossa on kyse osapuolten (uhri, kiusaaja) välisten voimasuhteiden epätasapainosta. Yksi tai useampi henkilö usein tai toistuvasti joutuu kielteisen fyysisen tai psyykkisen toimenpiteen kohteeksi joko yhden tai useamman kiusaajan taholta (Munthe, 1989; Olweus, 1984, 1991, 1994; Salmivalli,

1995; Smith, 1991). Aggressio määritellään tavallisesti haitalliseksi käyttäytymiseksi tai tahalliseksi vahingonteoksi, joka kohdistuu toiseen yksilöön (Buss, 1961).

Käytöshäiriöiksi määritellään pysyvä ja toistuva malli käyttäytyä epäsosiaalisesti tai aggressiivisesti toisia lapsia tai aikuisia kohtaan (Moilanen, 1996). Tämä voi sisältää esimerkiksi eristäytymistä toveripiiristä, epäsuosittuna olemista tai pysyvien ystävien puuttetta tai kykenemättömyyttä empaattiseen vuorovaikutukseen muiden vertaistensa kanssa. Tyypillistä epäsosiaalisissa käyttäytymishäiriöissä on hyökkäävyys, kiusaaminen, väkivalta, tappelu, tottelemattomuus ja kontrolloimaton raivo. Käytöshäiriöitä esiintyy useammin pojilla kuin tytöillä ja ne ovat usien yhteydessä epäsuotuisaan psykososiaaliseen ympäristöön sisältäen epätydyttävät perhesuhteet ja koulussa epäonnistumisen. Varttuneilla lapsilla sekä nuorilla käytöshäiriöt ovat tavallisimpia psyykkisiä häiriöitä. Epäsosiaalinen käyttäytyminen on tavallisesti samanlaista kaikissa tilanteissa, mutta joskus se näkyy selvimmin koulussa. Koulukiusaaminen voidaan luokitella yhdeksi käytöshäiriön ilmentymäksi.

#### Koulukiusaamisen ilmenemisestä

Koulukiusaamiseen liittyviä tutkimuksia on tehty melko runsaasti ja kouluväkivallan esiintyvyydestä on saatu kattavaa tutkimustietoa. Tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet tarkastelemaan lähinnä koulukiusaamista ilmiönä. Koulukiusaamiseen liittyviä tutkimuksia on toteutettu eri puolilla maailmaa sekä eri kulttuureissa ja kouluväkivalta osoittautuu vakavaksi ongelmaksi kaikkialla.

Koulukiusaamista selvitettäessä on keskeistä huomioida, kuinka oppilailta kysytään koulukiusaamisesta, sillä usein nousee ongelmaksi, mitä oppilaat kiusaamisella ymmärtävät (Pikas, 1990). Mikäli oppilailta kysytään tutkimuksessa, "onko sinua joskus kiusattu koulussa, niin että olet pahastunut siitä?" tai "oletko sinä kiusannut joskus muita koulussa?", on todennäköisempää, että useammat vastaavat myöntävästi, koska tämä perustuu oppilaan omaan kokemukseen. Opettajan arvioidessa koulukiusaamisen esiintyvyyttä omassa luokassaan on oletettavaa, että kaikki kiusaaminen ei tule opettajan tietoisuuteen, esimerkiksi epäsuora kiusaaminen on usein melko vaikeaa tiedostaa.

Kansainvälisesti tarkasteltuna koulussa kiusaamisen kohteeksi joutuu tai kiusaajaksi osoittautuu noin 10-15 % oppilaista, jolloin jokaisessa luokassa on 2-3 koulukiusattua

(Ogden, 1995; Olweus, 1991; O'Moore & Hillery, 1989; Perry ym. 1988). Koulukiusaajien sekä uhrien määrät vaihtelevat hieman eri luokka-asteilla, sekä kiusaamistyyleitään (fyysinen-, verbaalinen- ja epäsuora kiusaaminen).

Salmivalli (1995) on selvittänyt koulukiusaamisen esiintyvyyttä Suomessa. Hänen tutkimukseensa osallistui 573 kuudesluokkalaista. Tulosten mukaan koko otoksesta koulukiusauksen uhreja oli 12 % ja kiusaajia 8 %. Kiusaajista tyttöjä oli 6 % ja poikia 11 %. Koulukiusaamisen uhreista tyttöjä sekä poikia oli noin 12 %. Suomessa tehdyn LAPSET -tutkimuksen (1989-1990) mukaan, koulukiusaajiksi osoittautui 18-21 % tutkituista lapsista ja jopa 35 % koki tulevansa kiusatuksi koulussa. Tutkimukseen osallistui noin 6000 suomalaista 8-vuotiasta lasta eli 10 % koko ikäluokasta (Moilanen, 1996).

Yates & Smith (1989) tutkivat itsearviointimenetelmällä koulukiusaamisen esiintymistä ja heidän tutkimuksen mukaan 12 % oli koulukiusaajia ja 22 % kiusauksen uhreja. Norjassa tehdyn tutkimuksen mukaan, jossa tutkittavia oli 140 000, 8—16-vuotiaista 9 % joutui kiusaamisen kohteeksi ja 7 % oli kiusaajia (Olweus, 1991). Iän myötä kiusaamisen on todettu vähenevän, sillä ala-asteikäisistä kiusatuiksi joutui 12 %, mutta yläasteella enää 7 % oppilasta (Boulton & Underwood, 1992). Joissakin tapauksissa koulukiusaajat ovat myös itse uhreja (Stephenson & Smith, 1989). O'Moore ja Hillery (1989) tutkimus osoitti, että 25 % kiusaajista on itse myös koulukiusaamisen uhreja.

#### Koulukiusaamisen ilmeneminen tytöillä ja pojilla

Useat tutkimukset osoittavat, että pojat käyttäytyvät aggressiivisemmin kuin tytöt ja näin myös on havaittavaa, että koulukiusaamista esiintyy pojilla enemmän kuin tytöillä (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988; Olweus, 1992; Rivers & Smith 1994). Koulukiusaaminen voidaan jakaa kolmeen luokkaan, jotka ovat suora fyysinen aggressio, suora verbaalinen aggressio ja epäsuora aggressio. Suora fyysinen aggressiivisuus, kuten hakkaaminen, töniminen ja potkiminen on koulussa tyypillisempää pojille kuin tytöille. Tytöt ilmentävät aggressiivisuuttaan enemmän verbaalisessa muodossa, kuten nimittelemällä ja haukkumalla. Tytöille on myös tyypillisempää epäsuorien ja huomaamattomampien koulukiusaamisen muotojen harjoittaminen, kuten eristäminen ja poissulkeminen toveripiiristä ja valehtelu.

Lagerspetzin ym. (1988) tekemän tutkimuksen mukaan 11—12 vuotiailla pojilla on havaittavissa enemmän suoraa fyysistä aggressiivisuutta, kun taas vastaavasti verbaalisen aggression esiintymisessä tässä ikäryhmässä ei ole merkitsevää eroa. Epäsuoraa aggressiota 11-12 vuotiailla tytöillä esiintyy enemmän kuin pojilla. Björnqvistin ym. (1992) mukaan epäsuoran aggression käyttäminen on yhteydessä sosiaalisten taitojen kehitykseen. Myös Whitney ja Smith (1993) tutkimuksen mukaan tytöt harjoittavat enemmän epäsuoraa aggressiota sekä ala-asteikäisinä että yläasteella. Koulukiusaaminen myös vähenee iän myötä. Fyysinen suora väkivalta/koulukiusaaminen vähenee iän myötä, mutta verbaalinen kiusaaminen lisääntyy (Lagerspetz ym., 1988; Whitney & Smith, 1993). Lisäksi iän myötä epäsuora koulukiusaaminen muuttuu vähemmän johdonmukaiseksi. Olweuksen (1991, 1994) tutkimukset osoittavat myös, että tytöt joutuvat useammin epäsuoran kiusaamisen kohteeksi kuin pojat.

Tutkimukset kohdistuvat useimmiten tutkimaan enemmän poikien aggressiota kuin tyttöjen, koska pojilla aggressiivisuus esiintyy voimakkaampana ja se on myös helpommin havaittavissa mittausmenetelmillä (Lagerspetz, Björnqvist, Peltonen, 1989). Poikien aggressiivinen käyttäytyminen on myös pysyvämpää kuin tyttöjen, joten sitä on näin ollen helpompi seurata.

Tutkittaessa tyttöjen ja poikien aggressiivista käyttäytymistä on havaittu, että tyttöjen on vaikeampi myöntää omaa aggressiivista käyttäytymistään kuin poikien (Lagerspetz ym., 1989; Lagerspetz & Björnqvist, 1994). Koska tyttöjen aggressiivisuus ilmenee tavallisemmin epäsuorana, on se myös vaikeampi havaita ja kenties he eivät itsekään sitä tiedosta. Epäsuoraa aggressiota harjoittaessa on myös helpompi pysyä tuntemattomana ja tällöin voi kiusaaja välttyä mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta ja paheksunnalta. Nämä havainnot on saatu suorittamalla itsearviointi sekä toveriarviointi- mittauksia, jolloin niiden välinen korrelaatio oli tytöillä huomattavasti heikompi kuin pojilla. Epäsuoraa aggressiivisuutta liittyviin kysymyksiin tutkittavat ovat taipuvaisia vastaamaan kielteisesti.

Pojilla ilmenee enemmän fyysistä kiusaamista, koska pojat ovat fyysisesti vahvempia kuin tytöt (Rivers & Smith, 1994). Toinen selittäjä saattaa olla tyttöjen ja poikien erilaiset toveripiirit. Poikien toveripiiri on laajempi ja hajanaisempi, kun taas tyttöjen kaveripiirit koostuvat useammin pienemmistä ja läheisemmistä suhteista. Tyttöjen ystävyysuhteiden sosiaalinen rakenne tukee epäsuoran sosiaalisen aggression ilmenemistä (Lagerspetz ym.,

1989).

Suoran ja hyökkäävän aggressiivisen käyttäytymisen välttämistä pidetään yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme eräänä sosiaalisen kypsymisen merkinä (Lagerspetz ym., 1989). Koska tytöt käyttävät epäsuoraa aggressiota enemmän kuin pojat, osoittaa se, että tyttöjen sosiaaliset taidot kehittyvät varhaisemmassa vaiheessa, jolloin toisen vahingoittamisessa voidaan käyttää hyväksi sosiaalisia suhteita (Björnvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1990). Tytöt kehittyvät myös verbaalisesti nopeammin kuin pojat. Oletettavasti aggressiiviset muodot ja aggressiivisuuden ilmentäminen muuttuu yksilön kehityksen myötä hienostuneemmaksi (Björnvist ym. 1990). Varhaislapsuudessa lapset käyttävät enemmän fyysistä aggressiota, kuten lyömistä, tönimistä ja potkimista, jolloin heidän verbaaliset ja sosiaaliset taitonsa ovat vielä puutteelliset. Verbaalinen aggressiivisuus, kuten kiroilu, nimittely ja haukkuminen lisääntyy kielellisten taitojen kehittyessä. Aggressiivinen käyttäytyminen on runsaimmillaan ja intensiivisintä 11—12 vuotiailla. Pojat joutuvat usein yhden tai useamman pojan kiusauksen kohteeksi ja tyttöjä kiusaavat joko yksi tai useampi tyttö tai sekä tytöt ja pojat (Whitney & Smith, 1993).

Ala-asteella oppilaat joutuvat kiusauksen kohteeksi tavallisesti koulun pihalla, kun taas vastaavasti yläasteella kiusaaminen tapahtuu yleensä koulujen käytävillä sekä luokkahuoneissa (Ahmad & Smith, 1993; Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993).

#### Sosiaalisten taitojen ja koulukiusaamisen yhteydestä

Sosiaalisten taitojen ja koulukiusaamisen yhteyttä ei tiettävästi ole tutkittu tässä muodossa aiemmin. Seuraavassa esitetyt kiusaajien ja kiusattujen ominaisuudet eivät ole suoranaisesti sosiaalisia taitoja vaan niihin läheisesti liittyviä persoonallisuuden piirteitä tai muita henkilökohtaisia ominaisuuksia.

On melko vaikea luoda selvää kuvaa tyypillisestä koulukiusaajasta ja uhrista, koska kokonaisuudessaan ryhmä on melko heterogeeninen (Munthe, 1989; Olweus, 1991, 1994; Pikas, 1990). Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että joitakin yhteisiä piirteitä voidaan tuoda esille kuvatessa kiusaajia ja uhreja. Nämä kuvaukset sopivat sekä tyttöihin että poikiin.

Tavallisesti uhreilla on alhainen minäkuva ja he tuntevat itsensä tyhmiksi, epäonnistuneiksi, epäviehättäviksi ja häpeävät omaa olemustaan. (Olweus, 1991; 1994). Uhreilla

on tyypillistä assertiivisuuden puute sekä huono itsetunto. Uhrit ovat muihin oppilaihin verrattuna epävarmempia, syrjäänvetäytyneempiä, herkempiä ja hiljaisempia oppilaita kuin muut. Lisäksi uhrit ovat fyysisesti heikompia. Erityisesti pojat, jotka kiusaavat koulussa, osoittautuivat tutkimusten mukaan fyysisesti vahvemmiksi kuin uhrit (Olweus, 1991). Uhreilla koulumenestys on myös usein alhaisempi kuin niillä, jotka eivät joudu koulukiusauksen kohteeksi. Useat sosiometriset tutkimukset osoittavat myös että koulu-kiusatut eivät ole kovin suosittuja toveripiirissä ja he ovat melko yksinäisiä. Lisäksi uhreille on tyypillistä epävarmuus sosiaalisissa suhteissa (Lagerspetz, Björnqvist, Berts & King, 1982).

Koulukiusaamisen uhrit voidaan jakaa passiivisiin uhreihin sekä provosoiviin uhreihin. Passiiviset uhrit muodostavat suuremman ryhmän kuin provosoivat uhrit (Olweus, 1991; 1994; Pikas, 1990). Passiiviset uhrit viestittävät asenteellaan ja käyttäytymisellään muille omasta epävarmuudestaan, pelokkuudestaan ja huonomuudestaan, joka saa kiusaajat herjaamaan heitä, koska he eivät uskalla tapella vastaan, mikäli heitä vastaan hyökätään tai heitä solvataan. Provosoivat uhrit ovat usein aggressiivisia, keskittymiskyvyttömiä ja rauhattomia. Heidän ympärille syntyy helposti ärtymystä ja jännitteitä.

Tyypillinen kiusaaja kohdistaa aggressiivisuutensa tovereihin ja tällöin heitä nimitetään koulukiusaajiksi (Olweus, 1984; 1991; 1994). Usein he käyttäytyvät aggressiivisesti myös opettajia, vanhempiaan ja sisaruksiaan kohtaan. Tavallisesti heillä on myönteinen asenne väkivaltaa kohtaan. Kiusaajille on tyypillistä antisosiaalinen käyttäytyminen ja he eivät noudata sääntöjä. Lisäksi heille on luonteenomaista impulsiivinen käyttäytyminen sekä suuri tarve dominoida muita. Koulukiusaajat eivät tunne empatiaa kiusattuja kohtaan. Kiusaajat eivät kuitenkaan omaa huonoa itsetuntoa ja tavallisesti heillä on suhteellisen positiivinen kuva itsestään. Kiusaajat ja kiusatuiksi tulevat eroavat toisistaan persoonallisuuden piirteiden mukaan (Björnqvist, Ekman & Lagerspetz, 1992; Boulton & Smith, 1992; Olweus, 1984). Björnqvist ym. (1992) tutkimuksen mukaan kiusaajat ja koulukiusaamisen uhrit profiloitiin seitsemän eri ominaisuuden mukaan, jotka olivat älykkyys, dominoivuus/hallitsevuus, tunteiden hallinta, lujus/sitkeys, masentuneisuus, impulsiivisuus sekä viehättävyys. Tutkimustulokset osoittivat, että kiusaavat tytöt ja pojat osoittautuivat älykkäimmiksi kuin kiusauksen uhreiksi joutuneet. Tytöt sekä pojat, jotka kiusasivat muita osoittautuivat hallitsevimmiten kuin kiusatut ja kontrolliryhmän edusta-

jat. Jopa kontrolliryhmän koehenkilöt olivat hallitsevimpiä kuin koulukiusauksen uhrit. Tunteiden hallinnassa, sinnikkyudessa ja lujudessa ei eri ryhmien välillä ollut suurta eroa. Koukukiusauksen uhrit olivat selvästi masentuneempia kuin kiusaajat ja kontrolliryhmä. Kiusaavat tytöt ja pojat olivat muita impulsiivisempia. Uhrit, sekä tytöt että pojat tunsivat itsensä vähemmän viehättäviksi kuin kiusaajat tai kontrolliryhmän oppilaat.

Selviä syitä ei voida mainita, miksi koulukiusaamista esiintyy ja miksi joku kiusaa toisia oppilaita tai miksi joku joutuu kiusaamisen kohteeksi (mm. Olweus, 1992). Tutkimukset osoittavat, että poikien aggressiivinen käyttäytyminen ei korreloi huonon koulumenestyksen tai koulussa epäonnistumisen kanssa. Toisaalta sekä kiusaajat että uhrit näyttävät saavan hieman keskitasoa alempia arvosanoja kuin muut oppilaat. Ala-asteella arvosanoissa ei ilmene niin selvää eroa kuin yläasteella, erityisesti kiusaajien kohdalla. Myöskään ulkonäölliset poikkeavuudet eivät ole kovin merkitseviä koulukiusaamisen aiheuttajia kuten tavallisesti oletetaan (Olweus, 1992).

Tutkittaessa epäsosiaalista käyttäytymistä ja sen seurauksia myöhemmässä ikävaiheessa, on sosiaalisten taitojen puutteeseen kiinnitetty liian vähän huomiota (Pulkkinen, 1996). Esimerkiksi epäluotettavuus, epäystävällisyys, toisten ihmisten vähäinen huomioon ottaminen, avuttomuus ongelmatilanteissa sekä heikko huumorintaju, nämä kaikki piirteet ovat havaittavissa luokkayhteisössä olevilta oppilailta. Nämä taas voivat olla seurausta koulukiusaamisesta ja tai vastaavasti johtaa koulukiusaamiseen tai hyljeksintään toveripiiressä. Pulkkinen (1996) tutkimuksen mukaan rikollisuuden riski on suurin pojilla, joille on tyypillistä hallitsematon toiminnallisuus, kuten aggressiivisuus. Pojat, jotka ottavat huomioon muut ihmiset sekä omaavat hyväksyttäviä sosiaalisia taitoja, sekaantuvat harvoin rikoksiin.

Tutkimukset osoittavat, että kiusaamisongelma saattaa olla suhteellisen pysyvää (mm. Olweus, 1992). Kiusatulla oppilaalla on taipumus joutua kiusatuksi monta vuotta myöhemminkin. Aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden on todettu olevan helposti aggressiivisia myöhemminkin, sillä aggressiivinen käytös on melko vakiintunut ja pysyvä yksilöllinen ominaisuus, ja tällöin myös kiusaajana tai uhrina oleminen saattaa kestää pitkään, useita vuosia (Olweus, 1992; Pulkkinen, 1996). Aggressiivisilla ja toisia kiusaavilla nuorilla on suuremman riskin päätyä myöhemmin ongelmakäyttäytymisen, kuten rikollisuuden tai alkoholin väärinkäytön pariin, kuin muut nuoret.



Koulukiusaamista on pyritty vähentämään mm. sosiaalisia taitoja harjaannuttamalla. On kuitenkin hyvin vähän tietoa siitä, millaisia kiusaajien ja kiusattujen sosiaaliset taidot ovat. Tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään, miten kiusaajien ja kiusattujen sosiaaliset taidot eroavat vertaisistaan.

#### Tutkimusongelmat ja keskeiset muuttujat

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää 10—12 -vuotiaiden tyttöjen ja poikien omia arvioita sosiaalisista taidoistaan. Lisäksi selvitetään koulukiusaamisen ilmenemistä sekä sosiaalisten taitojen yhteyttä koulukiusaamiseen.

Tutkimuksessa keskeisinä muuttujina ovat Gresham ja Elliotin (1990) teorian mukaiset sosiaalisten taitojen osa-alueet (empatia, yhteistyö, assertiivisuus ja itsekontrolli), joita tarkastellaan koulukiusaamisen ilmentymisen yhteydessä (kiusaaja, ei kiusaaja, kiusattu, ei kiusattu). Lisäksi tarkastellaan sukupuolen ja iän vaikutusta kyseisiin muuttujiin.

## TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### Tutkimushenkilöt

Tutkimuksemme aineisto liittyy "Lasten toimintakykyisyys ja kasvuverkostot Pohjoismais-sa" -projektiin (Pölkki, Forssen & Kähkönen, 1994). Projektissa on yhteisen Pohjoismai-sen suunnitelman mukaisesti pyritty keräämään tietoja viidensadan 9—10 -vuotiaiden (peruskoulun 4. -luokkalaisen) ja 12—13 -vuotiaiden (6. -luokkalaisen) toimintakykyisyy-destä ja psykososiaalisista ongelmista sekä niihin yhteydessä olevista tekijöistä.

Tutkimuksemme aineisto on koottu Kuopion kaupungin neljäs- ja kuudesluokkalaisis-ta. Tutkimukseen osallistui 492 10-vuotiasta lasta, joista 239 tyttöä ja 253 poikaa. Lasten osallistumisprosentti oli 87 % (ja vanhempien lomakkeen palautti 80 % vanhemmista). Tutkimus on seurantatutkimus, jossa (samoja) lapsia on seurattu kahden vuoden ajan. Neljäsluokkalaisten aineisto on koottu keväällä 1993 ja kuudesluokkalaisten aineisto on koottu keväällä 1995. Neljäs- ja kuudesluokkalaisten sosiaalisia taitoja on mitattu samalla kyselylomakkeella, mutta koulukiusaamisen ilmenemistä on mitattu vain oppilaiden ollessa kuudennella luokalla.

Tutkittujen lasten perheet edustivat suomalaisia lapsiperheitä mm. perhetyypin, koulutuksen ja sosioekonomisen aseman mukaan. Otos edustaa kuopiolaisia kaupunkilais-lapsia, sillä ikäluokan koululaisista asui 8 % maaseutumaisilla haja-asutusalueilla ja 92 % kaupunkialueella. Tutkimusalueiden väestön työvoimaan kuulumisen, kouluaste, lapsiper-heiden määrä, tulotaso ja asuntokanta eivät eronneet Kuopion kokonaistilanteesta. Otoksessa on pyritty mahdollisimman kattavaan edustavuuteen koko maan 10 — 12 vuotiaiden lasten osalta.

### Tutkimusmenetelmät

10—12 -vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja on arvioitu Greshamin ja Elliotin (1990) laatiman ja normeeraaman sosiaalisten taitojen mittarin avulla. Mittarista on muodostettu opettajien, oppilaiden sekä vanhempien käyttöön tarkoitetut versiot. Tutkijat Pölkki ja Kukkonen ovat kääntäneet omaa tutkimustaan varten mittarin osiot suomenkielelle sekä Suomen "olosuhteisiin" soveltuvaksi, sillä kyseistä mittaria ei ole tiettävästi käytetty Suomessa. He ovat myös laajentaneet arviointiasteikkoa alkuperäisestä kolmiportaisesta

(ei koskaan — joskus — erittäin usein) neliportaiseksi (ei koskaan — harvoin — usein — erittäin usein), sillä on haluttu jättää keskimäinen, neutraali vaihtoehto pois.

Lasten kyselylomakkeessa selvitettiin myös sosiometrisen menetelmän avulla lasten suosiota koulussa sekä sosiaalista asemaa. Kyselylomake oli melko laaja sisältäen myös osioita, joissa lapsen tuli vastata kysymyksiin, joissa selvitettiin mm. lapsen kokemia huolia, minäkäsitystä, kiinnostusta eri kouluaineita kohtaan, koulumotivaatiota, vuorovai-  
kutussuhteita, harrastuksia, tärkeitä asioita elämässä sekä vaikeuksien hallintakeinoja (coping-keinojen kartoitus). Tässä tutkimuksessa paneudumme kyselylomakkeeseen lasten omien arviointien osalta.

Tutkimuksessa aineiston keruu tapahtui siten, että kaksi tutkijaa vastasi tutkimuksen läpiviemisestä kahden oppitunnin aikana, jolloin oppilaat täyttivät kyselylomakkeet. Lasten kyselylomakkeessa on 34 kysymystä, joiden avulla mitataan sosiaalisten taitojen keskeisiä osa-alueita. Lisäksi tutkimukseen olemme poimineet jokaisen lapsen lomakkeesta koulukiusaamista käsittelevät osiot. Koulukiusaamista koskeva kysely on tehty vain oppilaiden ollessa kuudennella luokalla (kevällä 1995), joten koulukiusaamisen mahdollista jatkuvuutta ei ole tässä mahdollista tutkia. Kyselyssä oppilaiden tuli arvioida, ovatko he kiusanneet muita koulussa sekä ovatko he itse joutuneet kiusatuiksi koulussa. Näihin kysymyksiin tuli vastata joko myöntävästi tai kieltävästi. Mikäli oppilas on vastannut kysymykseen myöntävästi, tuli hänen selvittää omin sanoin, millä tavalla hän on joutunut kiusatuksi tai millä tavalla hän on kiusannut muita. (Kyselylomaketta voi tiedustella mm. tutkija Pirjo Pölkiltä Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitokselta.)

#### Aineiston tilastollinen analysointi

Tutkimuksessa keskityimme lasten omien arviointien tarkasteluun. Kysely sisältää 34 kysymystä, joiden avulla kartoitetaan lasten sosiaalisten taitojen keskeisimpiä osa-alueita. Kaikki 34 muuttujaa jakautuvat suhteellisen normaalisti. Greshamin ja Elliotin (1990) manuaalin mukaan mittarin reliabiliteetti (Gronbachin alfa) on oppilaiden kyselylomakkeessa vähintään tyydyttävä. Teorian pohjalta muodostetut asteikot vastaavat hyvin empiiristä havaintokennettä (Pölkki & Kukkonen, 1995). Projektissa mukana olevat tutkijat ovat mitanneet eri mittareilla validiteettia (criterion-related) oppilaiden, opettajien ja vanhempien kyselyn osalta. Osa käytetyistä arvioinnista ei suoraan mitannut sosiaalisia

taitoja, vaan niihin teoreettisesti yhteydessä olevia käsitteitä kuten minäkäsitystä ja ongelmakäyttäytymistä. Validiteetin havaittiin olevan vähintään tyydyttävää tasoa eri arviointien välillä.

Aineiston tilastoanalyysit on tehty SPSS for Windows -ohjelmalla. Oppilaiden kyselylomakkeen 34 kysymyksestä muodostui neljän faktorin malli pääkomponenttianalyysillä. Neljäsluokkalaisten oppilaiden itsearviointista on mukaan analysoitavaksi otettu kaikki 34 muuttujaa ja näistä on muodostettu neljä faktoria, jotka ovat empatia, yhteistyö, assertiivisuus ja itsekontrolli. Malli selittää 36.6 % kokonaisvaihtelusta (katso taulukko 1). Kuudesluokkalaisten itsearviointista on poistettu yksi muuttuja (En kiinnitä huomiota oppilaisiin, jotka pelleilevät luokassa), koska se latautui heikosti jokaisella faktorilla. Malli selittää 39.7 % kokonaisvaihtelusta (katso taulukko 2). Sekä neljäs- että kuudesluokkalaisten osalta neljä eri faktoria on nimetty Greshamin ja Elliotin teorian mukaan.

**TAULUKKO 1.** Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearvioinnin rotatoitu faktorirakenne.

Muuttujat	Faktorit			
	I	II	III	IV
<b>EMPATIA</b>				
13. mainitsen vääryydestä	.35	-.04	.14	.03
14. osoitan ystäville, että pidän heistä	<u>.58</u>	.06	.05	.10
16. osoitan, että pidän ystäväni kehuista yms.	<u>.51</u>	.04	.05	.10
17. kuuntelen ystäväni ongelmia	<u>.62</u>	-.09	-.11	.18
20. kehun muita, kun he tekevät jotain hyvin	.47	-.21	.10	-.09
23. aloitan keskustelun ystäväni kanssa	<u>.52</u>	.39	.01	-.01
24. kiitän aikuisia, jos he tekevät jotakin kivaa..	<u>.36</u>	-.21	.08	-.12
26. olen ymmärtäväinen, jos muut ovat vihaisia	<u>.62</u>	-.12	-.07	.01
27. pyydän apua ystävilteni tarvittaessa	.47	.04	.07	.01
29. hyväksyn erilaiset ihmiset	.39	-.34	-.21	.07
32. puhun miellyttävään sävyyn tunnilla	.43	-.32	.08	-.03
34. selvitän riidat ja ongelmat puhumalla	.39	-.19	.09	.05
<b>YHTEISTYÖ</b>				
10. teen läksyni ajoissa	-.13	<u>-.63</u>	.12	-.07
12. säilytän malttini toveripiirissä	-.01	-.33	-.02	.31
15. kuuntelen aikuisia, kun puhuvat	.14	-.51	.03	.04
18. en tee sellaista, josta aikuiset eivät pidä	.01	-.45	-.02	.23
19. selvitän riidan rauhallisesti	.06	-.38	.13	.14
21. seuraan opetusta	.07	<u>-.75</u>	-.04	-.13
25. seuraan opettajan ohjeita	.19	<u>-.70</u>	-.03	-.17
3. kysyn luvan, jos tarvitsen toisen tavaroita	.20	-.42	-.13	.12
8. pidän pulpettini siistinä	-.04	<u>-.53</u>	.04	.12
<b>ASSERTTIIVISUUS</b>				
1. saan helposti ystäviä	.28	.12	<u>.58</u>	-.10
11. tutustun mielelläni uusiin ihmisiin	.33	.06	<u>.46</u>	.01
2. hymyilen ja nyökkäilen muille mielelläni	.22	.12	.34	.32
22. saan tehtävät ajoissa valmiiksi	.04	-.21	.38	.10
30. kulutan vapaa-aikani hyvällä tavalla	.50	-.35	<u>.47</u>	-.12
31. pyydän luokkatovereita mukaan leikkiin.	.33	-.11	.37	-.19
9. osallistun innokkaasti urheilu yms. kerhoihin	-.21	.05	<u>.68</u>	.21
<b>ITSEKONTROLLI</b>				
28. säilytän malttini, jos joku häiritsee minua	.02	-.16	-.01	.37
33. pyydän aikuisilta apua, jos muut kiusaavat	.17	-.25	-.15	.31
4. en kiinnitä huomiota, jos muut pelleilevät	-.08	.04	.08	<u>.54</u>
5. olen pahoillani, jos muille käy ikävästi	.39	-.05	-.14	<u>.46</u>
6. kun olen vihainen muille, kerron sen hänelle	.14	.14	.08	<u>.58</u>
7. en riitele, jos olen eri mieltä aikuisen kanssa	.01	-.18	.22	.24
Ominaisarvot	6.27	2.29	1.51	1.35
Selitysprosentti	18.4	6.7	4.5	4.0
Yhteinen selitysprosentti				33.6

**TAULUKKO 2.** Kuudesluokkalaisten oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearvioinnin rotatoitu faktorirakenne. Poistettu muuttuja 4. \*) "Löytyy" samalta faktorilta myös neljäsluokkalaisten luokittelussa.

Muuttujat	Faktorit			
	I	II	III	IV
<b>YHTEISTYÖ</b>				
*10. teen läksyni ajoissa	<u>.67</u>	.08	.75	.02
*12. säilyttän malttini toveripiirissä	.36	.02	-.04	.31
*18. en tee sellaista, josta aikuiset eivät pidä.	.34	-.08	.01	.30
*21. seuraan opetusta	<u>.73</u>	-.09	.08	.06
22. saan tehtävät ajoissa valmiiksi	.33	.05	.26	.06
*25. seuraan opettajan ohjeita	<u>.68</u>	.05	.01	.10
28. säilytän malttini, jos joku häiritsee minua	.37	.26	-.13	-.01
*3. kysyn luvan, jos tarvitsen toisen tavaroita	.37	.13	-.03	.27
32. puhun miellyttävään sävyyn tunnilla	.45	.11	.17	.11
33. pyydän aikuisilta apua, jos muut kiusaavat	.27	.20	-.09	.18
*8. pidän pulpettini siistinä	<u>.69</u>	.12	.02	-.22
<b>EMPATIA</b>				
*14. osoitan ystävilleni, että pidän heistä	.06	.45	.22	.23
*17. kuuntelen ystäväni ongelmia	.10	<u>.63</u>	-.14	.17
2. hymyilen ja nyökkäilen muille mielelläni	.06	<u>.54</u>	.23	-.09
*23. aloitan keskustelun ystäväni kanssa	-.20	.49	.24	-.19
*26. olen ymmärtäväinen, jos muut ovat vihaisia.	.14	<u>.62</u>	-.12	.17
*27. pyydän apua ystäväiltäni tarvittaessa	.13	<u>.63</u>	.06	-.08
*29. hyväksyn erilaiset ihmiset	.38	.39	-.04	.02
*34. selvitän riidat ja ongelmat puhumalla	.14	.35	.26	.10
*5. olen pahoillani, jos muille käy ikävästi	.23	.43	-.09	.24
*6. kun olen vihainen muille, kerron sen hänelle.	-.09	.37	-.01	.17
<b>ASSERTIIVISUUS</b>				
*1. saan helposti ystäviä	-.09	.08	<u>.75</u>	.01
*11. tutustun mielelläni uusiin ihmisiin	.06	.34	<u>.60</u>	-.06
*30. kulutan vapaa-aikani hyvällä tavalla	.21	-.12	.52	.09
*31. pyydän luokkatovereita mukaan leikkiin.	.19	.25	.50	.11
*9. osallistun innokkaasti urheilu yms. kerhoihin.	.02	-.09	<u>.57</u>	.12
<b>ITSEKONTROLLI</b>				
13. mainitsen vääryydestä	.06	.23	-.17	.40
15. kuuntelen aikuisia, kun puhuvat	.28	-.01	.05	<u>.54</u>
16. osoitan, että pidän ystäväni kehuista yms.	-.08	.23	.06	.50
19. selvitän riidan rauhallisesti	.17	-.15	.10	<u>.65</u>
20. kehun muita, kun he tekevät jotain hyvin	-.09	.29	.23	.39
24. kiitän aikuisia, jos he tekevät jotakin kivaa..	-.15	.04	.12	<u>.69</u>
*7. en riitele, jos olen eri mieltä aikuisen kanssa	.04	-.06	.06	.50
Ominaisarvo	7.78	2.21	1.72	1.38
Selitysprosentti	23.5	6.7	5.2	4.2
Yhteinen selitysprosentti				39.7

Riippumattomien muuttujien (kiusaaja, ei kiusaaja, kiusattu ja ei kiusattu) sekä väliintulevan sukupuolimuuttujan yhteyttä sosiaalisiin taitoihin on mitattu kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (MANOVA). Kiusaajien ja ei kiusaajien sekä kiusattujen ja ei kiusattujen osuus näkyy frekvenssitaulukossa (katso taulukko 3).

**TAULUKKO 3.** Kiusaajia ja kiusattuja tyttöjä sekä poikia kuvaava frekvenssitaulukko.

ASEMA	poika	tyttö	Yhteensä
ei kiusattu - ei kiusaaja	112	143	255
ei kiusattu - <u>kiusaaja</u>	39	28	67
<u>kiusattu</u> - ei kiusaaja	27	30	57
kiusattu - kiusaaja	50	26	76
Yhteensä	228	227	455

Kiusattuna pidettiin sellaista oppilasta, joka ilmoitti, että häntä on kiusattu ja nimesi ainakin yhden tavan, jolla kiusaaminen on tapahtunut. Tutkimuksessa koulukiusaamisen ilmenemistä on mitattu vain oppilaiden ollessa kuudennella luokalla, mutta oletamme, että kiusaamista on esiintynyt myös neljännellä luokalla, sillä koulukiusaamisongelma on suhteellisen pysyvä ja vuosia kestävä ja se alkaa usein oppilaan aloittaessa koulunkäynnin ja vähenee iän myötä.

Sosiaalisten taitojen kehitystä on tutkittu vertaamalla summapistemääriä verrannollisten pariin t-testillä. Muuttujista on muodostettu summapistemäärät faktorirakenteen tapaan. Mukaan on otettu muuttujat, jotka kuvaavat parhaiten kyseistä faktoria ja niistä on muodostettu summamuuttujat, jotka on nimetty faktoreiden perusteella. Sosiaalisten taitojen kehitystä on tutkittu summapistemäärien avulla siitä syystä, että faktoreiden rakenteet eivät ole neljänneltä ja kuudennelta luokalta muodostettuina vertailukelpoisia.

Liitteessä 2 on lisäksi esitettyä alkuperäisten muuttujien keskiarvot ja tilastollisesti merkitsevät erot. Näitä alkuperäisten väittämien keskiarvoja on käytetty pohdinnassa syvennettäessä tutkimustuloksien tarkastelua.

## TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa ilmeni, että sosiaalisten taitojen ja sukupuolen välillä on huomattavaa yhteyttä. Pojat osoittautuivat neljännellä luokalla tyttöjä heikommiksi sekä empatia-, yhteistyö- että itsekontrollitaidoissa. Sitä vastoin assertiivisuustaidot olivat pojilla paremmat kuin tytöillä (katso taulukko 4).

**TAULUKKO 4.** Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaalisten taitojen ilmeneminen.

Muuttuja	B	Std.Error	t	Sig.
<b>EMPATIA</b>				
poika	-,424	,099	-4,268	,000
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	,102	,113	,899	,369
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	,104	,114	,915	,316
kiusattu	0	-	-	-
<b>ITSEKONTROLLI</b>				
poika	-,267	,102	-2,603	,010
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	0,06	,117	,520	,603
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	-0,01	,117	-,089	,929
kiusattu	0	-	-	-
<b>YHTEISTYÖ</b>				
poika	-,389	,098	-3,967	,000
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	0,07	,112	,611	,541
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	,191	,112	1,699	,090
kiusattu	0	-	-	-
<b>ASSERTIIVISUUS</b>				
poika	,258	,100	2,592	,010
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	0,05	,114	,473	,637
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	0,07	,114	,658	,511
kiusattu	0	-	-	-



Kuudennella luokalla pojilla oli edelleen heikommat empatia- ja yhteistyötaidot kuin tytöillä. Myös poikien assertiivisuustaidot olivat edelleen tyttöjen taitoja paremmat. Sitä vastoin poikien itsekontrollitaidot olivat kuudennella luokalla kehittyneet paremmiksi kuin tyttöjen itsekontrollitaidot (katso taulukko 5).

**TAULUKKO 5.** Kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaalisten taitojen ilmeneminen.

<b>Muuttuja</b>	<b>B</b>	<b>Std.Error</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
<b>EMPATIA</b>				
poika	<b>-,848</b>	,089	-9,527	<b>,000</b>
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	0,03	,102	,256	,798
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	0,03	,104	,290	,772
kiusattu	0	-	-	-
<b>ITSEKONTROLI</b>				
poika	<b>,295</b>	,096	3,065	<b>,002</b>
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	<b>,355</b>	,111	3,205	<b>,001</b>
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	0,06	,112	,541	,589
kiusattu	0	-	-	-
<b>YHTEISTYÖ</b>				
poika	<b>-,360</b>	,091	-3,936	<b>,000</b>
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	<b>,658</b>	,105	6,259	<b>,000</b>
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	-0,05	,106	-,450	,653
kiusattu	0	-	-	-
<b>ASSERTIIVISUUS</b>				
poika	<b>,291</b>	,096	3,043	<b>,002</b>
tyttö	0	-	-	-
ei kiusaaja	-0,01	,110	-,100	,921
kiusaaja	0	-	-	-
ei kiusattu	<b>,419</b>	,111	3,758	<b>,000</b>
kiusattu	0	-	-	-

Sosiaalisten taitojen kehitystä tarkasteltaessa havaittiin, että itsekontrollitaidot kehittyivät paremmiksi neljänneltä kuudennelle luokalle siirryttäessä ( $t = 2,92$ ,  $df = 453$ ,  $p < .01$ ).

Myös yhteistyötaidot muuttuvat kahden vuoden aikana tilastollisesti erittäin merkittävästi. Oppilaat toimivat heikommin sääntöjen ja normien mukaan ja auttavat muita vähemmän kuudennella luokalla kuin neljännellä luokalla ollessaan ( $t = -5,46$ ,  $df = 434$ ,  $p < .001$ ).

Kun tutkitaan sosiaalisten taitojen kehitystä, havaitaan, että edellä mainitut tulokset edustavat paremmin poikien kehitystä kuin tyttöjen. Pojilla kehitys on aivan edellisen mukainen. Heidän itsekontrollitaitonsa paranevat kahden vuoden aikana ( $t = 3,15$ ,  $df = 227$ ,  $p < .01$ ). Lisäksi heidän yhteistyö taidot heikkenevät iän myötä ( $t = -2,51$ ,  $df = 217$ ,  $p < .01$ ).

Tyttöjen assertiivisuustaidot heikkenevät kymmenen ja kahdentoista ikävuoden välillä ( $t = -1,99$ ,  $df = 219$ ,  $p < .05$ ). Myös tyttöjen yhteistyötaidot muuttuvat tilastollisesti erittäin merkittävästi neljänneltä kuudennelle luokalle siirryttäessä. Tyttöjen suhtautuminen opettajan antamiin ohjeisiin ja koulun sääntöihin heikkenee iän myötä enemmän kuin poikien suhtautuminen ( $t = -5,32$ ,  $df = 216$ ,  $p < .001$ ). Tyttöjen empatiataidot puolestaan kehittyvät paremmiksi kahden vuoden aikana ( $t = 2,39$ ,  $df = 219$ ,  $p < .01$ ).

Tarkasteltaessa oppilaiden arviota koulukiusaamisen ilmenemisestä havaittiin, että koko otoksessa oli kiusattuja 29 %. Koulukiusaajia oli puolestaan 31 %. Kiusatuista oppilaista yli puolet, 58 % oli poikia. Myös koulukiusaajista 62 % oli poikia.

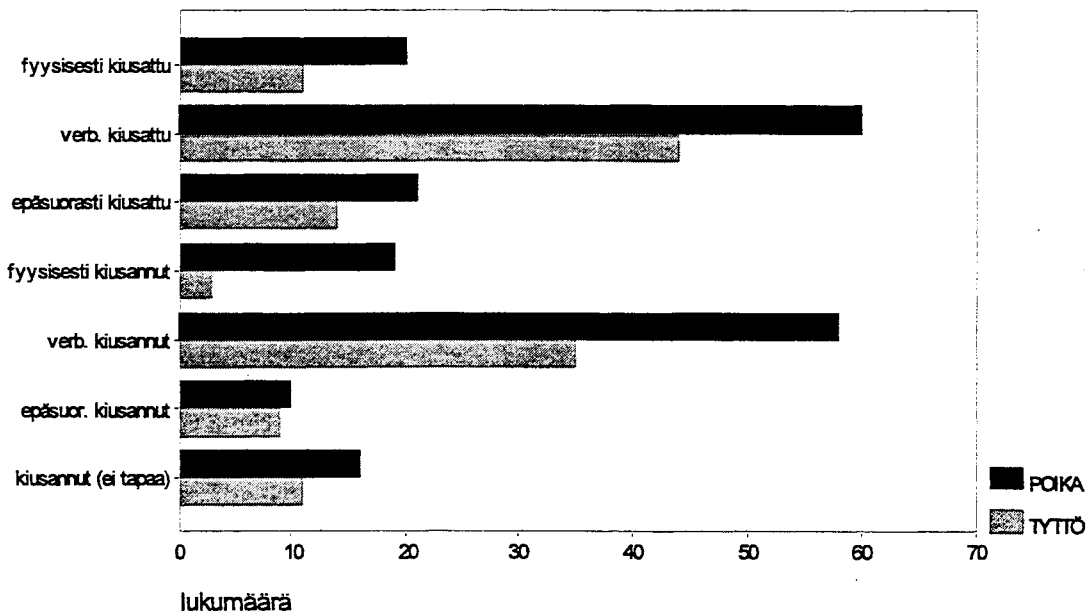
Kiusajat ovat odotettua useammin itsekin kiusaajia. Niistä oppilaista, jotka ilmoittivat, että heitä on kiusattu, 57 % ilmoitti kiusanneensa myös muita. Niistä oppilaista, jotka ilmoittivat, että heitä ei ole kiusattu 21 % kertoi, että he kuitenkin itse ovat kiusanneet muita oppilaita. Koko otoksesta 17 % ilmoitti olevansa sekä kiusattuja että kiusaajia.

Kiusaaminen on luokiteltu kolmeen luokkaan; fyysinen, epäsuora ja verbaalinen kiusaaminen sen mukaan, mitä oppilaat ovat vastanneet avoimeen kysymykseen. Osa oppilaista on maininnut kaksi tapaa tulla kiusatuksi, eli he kuuluvat kahteen eri luokkaan. Näitä oppilaita on otoksessa 8 %.

Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat ne, joita on fyysisesti kiusattu (lyöty, potkittu, tönitty tai muuten kuvattu fyysistä tартtumista). Toiseen luokkaan kuuluvat ne, joita on haukuttu, nimitelty tai kuvattu muuta verbaalisen kiusaamisen tapaa. Kolmanteen luokkaan kuuluvat

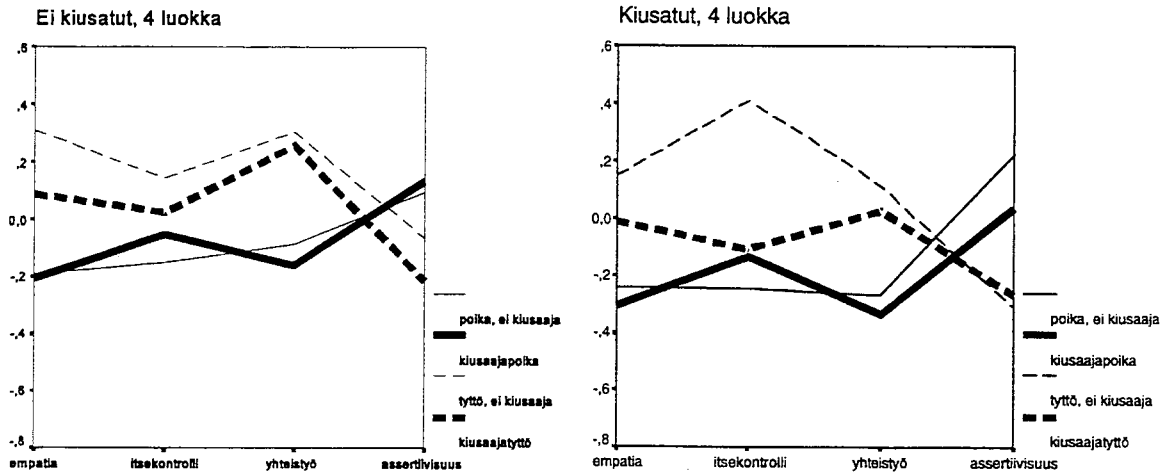
ne, jotka ovat joutuneet epäsuoran kiusaamisen kohteeksi (ärsytetty tai hännätty, eritestytty, hyljeksitty, syrjitty, jätetty toveripiiriin ulkopuolelle tai juoruttu tai puhuttu pahaa).

Oppilaiden vastaamien kiusaamisen tapojen mukaan aineisto luokiteltiin neljään luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat ne oppilaat, jotka vastasivat, että ovat kiusanneet jotakuta, mutta eivät ole kertoneet, millä tavalla kiusaaminen on tapahtunut. Toiseen luokkaan kuuluvat ne oppilaat, jotka vastasivat, että ovat kiusanneet fyysisesti eli kertoivat, että he ovat tapellet, lyöneet tai muulla tavalla fyysisesti vahingoittaneet jotakuta. Kolmanteen luokkaan kuuluvat ne oppilaat, jotka ovat mielestään kiusanneet haukkumalla tai nimittelemällä jotakuta eli verbaalisesti kiusanneet. Neljänteen luokkaan kuuluvat ne oppilaat, jotka kiusasivat epäsuorasti muita oppilaita (ärsyttäminen, hännääminen tai eristäminen, hyljeksiminen, syrjiminen, yksin jättäminen, juoruaminen tai pahan puhuminen). Eri kiusaamisen muotojen esiintyvyys on kuvattu kuviossa 1.



**KUVIO 1.** Fyysisen, epäsuoran ja verbaalisen koulukiusaamisen ilmeneminen tytöillä ja pojilla

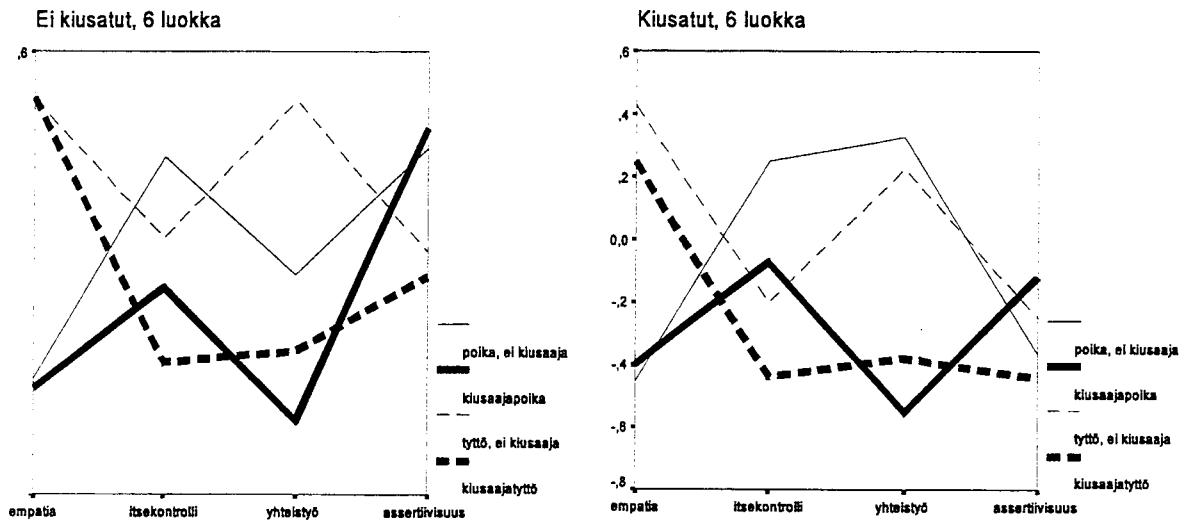
Sosiaalisten taitojen ja koulukiusaamisen yhteyden tarkastelussa (MANOVA) havaittiin, että neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot eivät ole yhteydessä koulukiusaamiseen. Kuten kuviosta 2 havaitaan, neljännellä luokalla vain sukupuolella on yhteyttä sosiaalisiin taitoihin (katso kuviot 2a ja 2b sekä taulukko 4).



**KUVIOT 2a ja 2b.** Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaaliset taidot koulukiusaajilla ja ei kiusaajilla sekä koulukiusatuilla ja ei kiusatuilla (MANOVA).

Kuudesluokkalaisten oppilaiden sosiaalisten taitojen ja koulukiusaamisen välillä havaittiin yhteyttä (katso kuviot 3a ja 3b sekä taulukko 5). Koulukiusaajien itsekontrolli ja yhteistyötaidot olivat sekä tytöillä että pojilla heikommät kuin vertaisillaan. Kiusaajien empatia- ja assertiivisuustaidot eivät eronneet muiden oppilaiden taidoista.

Koulukiusauksen uhreilla oli heikommät assertiivisuustaidot kuin niillä oppilailla, jotka eivät ole joutuneet kiusatuiksi. Muiden sosiaalisten taitojen osa-alueiden ei havaittu olevan yhteydessä kiusatuksi tulemiseen.



**KUVIOT 3a ja 3b.** Kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien sosiaaliset taidot koulukiusaajilla ja ei kiusaajilla sekä koulukiusatuilla ja ei kiusatuilla (MANOVA).

## POHDINTA

Tutkimuksessamme ilmeni, että sosiaalisilla taidoilla ja koulukiusaamisella on yhteyttä. Keskeisenä tuloksena havaittiin, että sosiaaliset taidot ja oppilaan sukupuoli ovat yhteydessä toisiinsa. Tyttöjen empatiataidot olivat odotetusti poikien empatiataitoja paremmat sekä neljännellä että kuudennella luokalla. Tämä ero ilmeni kyselylomakkeen kaikissa varsinaisia empatiataitoja mittaavissa väittämissä. Tytöt ilmoittivat, että he ovat pahoillaan, kun muille tapahtuu jotain ikävää. He kuuntelevat, kun ystävät kertovat ongelmistaan ja yrittävät ymmärtää ystäviään silloin, kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia. Tytöt ilmoittivat myös hyväksyvänsä erilaiset ihmiset paremmin kuin pojat. Tämän lisäksi tytöt osaavat mielestään näyttää myös tunteensa paremmin kuin pojat. Tyttöjen empatiataitojen havaittiin myös kehittyvän paremmiksi 10 ja 12 ikävuoden välillä, kun taas poikien empatiataidoissa ei havaittu samansuuntaista kehitystä.

Tytöillä oli odotetusti myös poikia paremmat yhteistyötaidot sekä neljännellä että kuudennella luokalla. Tytöt ovat neljännellä luokalla ikäisiinsä poikiin verrattuna tottelevaisempia sekä kotona että koulussa. Tytöt ilmoittivat kyselylomakkeessa, että he välttävät lähtemästä mukaan sellaiseen, josta aikuiset tulevat vihaisiksi. Lisäksi he oman arvionsa mukaan tekevät läksynsä ajoissa ja seuraavat tunnilla opettajan ohjeita. Tyttöjen yhteistyötaidoissa käy hyvin ilmi heidän ikäänsä liittyvä kiltin tytön moraalit. Tyttöjen yhteistyötaidot ovat kuudennella luokalla hieman erilaisia kuin neljännellä luokalla. Niissä ilmenee kuitenkin edelleen tietty tottelevaisuus opettajaa ja koulun sääntöjä kohtaan. Yhteistyötaitojen todettiin heikkenevän sekä tytöillä että pojilla neljänneltä kuudennelle luokalle siirryttäessä. Yhteistyötaidot faktori käsittää tässä tutkimuksessa asioita, joiden mukaan oppilas käyttäytyy tunnilla hyvin ja noudattaa sääntöjä ja normeja. Kuvaavampi nimi tälle faktorille voisikin olla tunnollisuus. Olemme kuitenkin halunneet säilyttää Greshamin ja Elliotin alkuperäiset faktoreiden nimet, sillä tutkimuksemme on osa pohjoismaista kasvuverkosto-projektia ja projektissa sosiaalisista taidoista käytetään näitä faktoreiden nimiä.

Itsekontrollitaidot ovat neljäsluokkalaisten pojilla heikkommat kuin ikäisillään tytöillä, mutta sitä vastoin kuudennella luokalla pojat ovat itsekontrollitaidoissa jo tyttöjä kehittyneempiä. Kuudesluokkalaisten poikien paremmuutta itsekontrollitaidoissa voi selittää

sillä, että tytöt alkavat jo kuudennella luokalla olla varhaisessa murrosiässä. He ilmoittavat, että eivät aina selvitä riitaa vanhempiensa kanssa rauhallisesti ja että eivät myöskään aina kiitä aikuisia, kun he ovat tehneet jotain, mistä henkilö pitää. Koska tytöt ovat edelleen tottelevaisia koulussa, mutta kapinoivia kotona, voidaan todeta, että kapinointi auktoriteetteja vastaan ei ala koulusta vaan kotoa.

Pojilla on tutkimuksessamme paremmat assertiivisuustaidot sekä neljännellä, että kuudennella luokalla. Tämä saattaa osaltaan johtua siitä, että väittämässä “olen innokkaasti mukana urheilu- tai muissa kerhoissa” urheilullisuus on saanut hieman liian suuren painon. Näin ollen väittäjä saattaa kertoa enemmän poiken urheiluharrastuksesta kuin assertiivisuudesta. Tämä ei tosin selitä sitä, että tyttöjen assertiivisuustaitojen on todettu heikkenevän iän myötä. Assertiivisuus saattaa tässä kertoa myös siitä, että tytöillä on tutkitussa iässä muutama hyvä ystävä ja pojilla suurempi joukko ystäviä. Assertiivisuus ei olekaan täysin kuvaava nimi tälle faktorille. Mikäli ei haluta laajentaa assertiivisuuden (vrt. jämäkkyys) määritelmää, voisi tämän faktorin nimi olla mieluummin suhdetaidot kuin assertiivisuustaidot, mutta kuten sanottua, olemme säilyttäneet faktoreiden nimet Greshamin ja Elliotin teorian mukaisina.

Tutkimuksessamme sekä kiusaajia että kiusauksen uhreja ilmeni yllättävän paljon, molempia noin 30 %. Verrattaessa aikaisempiin tutkimuksiin kiusaajien sekä kiusattujen osuus on suuri. Koulukiusaamisen suuri esiintyvyys tässä tutkimuksessa voi selittyä oppilaiden subjektiivisella kokemuksella. Oppilaiden tuli kyselyssä arvioida, ovatko he kiusanneet jotakin oppilasta tai ovatko joutuneet koulukiusauksen kohteeksi. Esimerkiksi Pikas (1990) pitää tärkeänä ennen kyselyä selvittää lapsille, mitä koulukiusaamisella tarkoitetaan. Tämän tutkimuksemme aineistoa kerätessä tutkimusidea oli erilainen. Oppilaille ei tarkennettu kiusaamisen määritelmää vaan haluttiin nähdä myös, miten oppilaat mieltävät kiusaamisen. Tästä johtuen voidaan olettaa, että oppilas on saattanut vastata kysymykseen myöntävästi, mikäli on esimerkiksi kerran joutunut koulussa negatiivisen kohtelun alaiseksi. Tällöin ei voida tulkita koulukiusaamisen jatkuvuutta tai toistuvuutta. Toisaalta lasten omat kokemukset tulisi ottaa vakavasti, sillä on arvioitu, että aikuiset tietävät vain noin kolmasosan kiusaamistapauksista. Emme tiedä tässä tutkimuksessa, kuinka usein kiusaamista tapahtuu tai kuinka vakavasta kiusaamisesta on kysymys. Voidaan kuitenkin olettaa, että mikäli oppilas kyselyssä vastaa myöntävästi, että häntä on

kiusattu tai hän on kiusannut muita oppilaita, on tämä negatiivinen tunne, joka mahdollisesti vaikuttaa oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin. Itsearviointimenetelmällä mittaamalla saadaan mahdollisesti useampia koulukiusaajia ja koulukiusattuja kuin esimerkiksi opettajien suorittamalla arvioinnilla. Kiusaavat oppilaat on oletettavasti helpompi tuoda esille eri tutkimusmenetelmillä, mutta koulukiusauksen uhrit jäävät useammin huomaamatta. Ilmeisesti itsearviointimenetelmä on koulukiusaamista arvioitaessa hyvinkin käyttökelpoinen menetelmä.

Toisaalta kiusaajien suuri määrä voi selittyä myös oppilaiden moraalinkehityksen tasolla. 10—13 -vuotiaat lapset ovat moraalinkehitykseltään tapoja noudattavalla tasolla. Tämä moraalinkehityksen vaihe jakautuu kahteen alavaiheeseen, jotka ovat kiltin tytön/pojan moraalit sekä lain ja järjestyksen moraalit (Kohlberg, 1976). Oppilaat pyrkivät vastaamaan kysymykseen, oletko kiusannut jotakin, mahdollisimman rehellisesti ja arvioivat kiusaamisensa hyvin kriittiseksi. Osa saattaa vastata, että olen kiusannut joskus, vaikka ei keksi avoimeen vastaukseen, että millä tavalla on kiusannut. Tällöin kiusaamista ei voida pitää kovin vakavana. Mahdollinen virhemarginaali on pyritty tässä tutkimuksessa poistamaan siten, että kiusaaminen oli uskottavaa vain silloin kun oppilas mainitsi ainakin yhden tavan, miten kiusaamista on tapahtunut.

Tutkimuksessamme ilmeni, että poikien keskuudessa on havaittavissa selvästi enemmän koulukiusaamista kuin tyttöjen keskuudessa. Tarkasteltaessa kiusaamisen eri muotoja, pojat kiusaavat ja joutuvat koulukiusauksen uhreiksi enemmän kaikilla kiusaamisen muodoilla, fyysisen-, epäsuoran- ja verbaalisen koulukiusaamisen alueilla. Aikaisempien tutkimusten mukaan tytöillä esiintyy, erityisesti 11-12 vuotiaana, enemmän epäsuoraa kiusaamista kuin pojilla, (Lagerspez, 1988; Whitney & Smith, 1993). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin, että poikien keskuudessa esiintyi enemmän myös epäsuoraa kiusaamista kuten muitakin kiusaamisen muotoja, mutta epäsuoran kiusaamisen osalta ei erot tyttöjen ja poikien osalta ole yhtä suuret kuin muiden kiusaamismuotojen osalta.

Verbaalinen kiusaaminen, kuten nimittely ja haukkuminen, näyttäisi olevan hyvin yleistä kuudesluokkalaisten keskuudessa. Tutkimustuloksemme eivät kuitenkaan tue aikaisempia tutkimustuloksia, joissa tyttöjen on todettu harjoittavan verbaalista kiusaamista enemmän kuin poikien. Tämä saattaa johtua siitä, että tytöille ei ole sopivaa yleensä myöntää minkäänlaista kiusaamista. Lagerpetz ym. (1989) tutkimuksen mukaan



tyttöjen on vaikeampi myöntää omaa aggressiivista käyttäytymistään kuin poikien. Koska tyttöjen kiusaaminen ilmenee useimmin epäsuorana tai verbaalisena kiusaamisena, voidaan olettaa, että tyttöjen on vaikea itsekkin tiedostaa omaa kiusaamistaan. Toisaalta he eivät välttämättä halua ilmoittaa kiusaamistaan tässä kyselyssä. Suora, fyysinen ja verbaalinen kiusaaminen tulee helpommin esille, kun taas epäsuoraa aggressiota harjoittaessa on helpompi pysyä tuntemattomana ja tällöin kiusaaja voi välttyä mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta. Mikäli tytöt eivät ole jääneet koulussa kiinni kiusaamisestaan, he eivät todennäköisesti kerro kiusaamisestaan myöskään tässä kyselyssä.

Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (esim. O'Moore & Hillery, 1989) tässä tutkimuksessa kiusaajat ovat odotettua useammin itsekkin joutuneet kiusauksen kohteeksi. 17 % oppilaista ilmoitti olevansa sekä kiusattuja että kiusaajia. Voi tietysti olla, että oppilaat pyrkivät oikeuttamaan kiusaavaa käyttäytymistään sillä, että ilmoittavat, että onhan minuakin kiusattu. Tämä voi olla myös osoitus siitä, että kyseiset oppilaat arvioivat kiusaamisen hieman eri perustein kuin muut oppilaat yleensä.

Neljäsluokkalaisten kiusaajien ja kiusattujen sosiaalisissa taidoissa ei ollut yleisesti ottaen eroa vertaisiinsa nähden. Kiusaajien ja kiusattujen faktorirakenteen mukaiset sosiaaliset taidot (assertiivisuus, empatia, itsekontrolli ja yhteistyö) eivät eronneet vertaisistaan. Alkuperäisiä muuttujia tarkasteltaessa havaittiin kuitenkin eroa muutamissa väittämässä. Kiusaajat osoittautuivat neljännellä luokalla muita häikäilemättömämmiksi. Näyttää myös siltä, että kiusaajat eivät piittaa säännöistä ja normeista koulussa eikä muuallakaan. Tätä kuvaa heidän vastauksensa väittämiin "kun säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaisia, huomautan kohteliaasti", "kulutan vapaa-aikani hyvällä tavalla", "seuraan mukana opettajan opetusta" sekä "seuraan opettajan ohjeita". Myös Olweus (1991;1994) on esittänyt, että kiusaajille on tunnusomaista säännöistä piittaamattomuus. Kiusaajat osoittautuivat myös vähemmän empaattisiksi väittämän "kuuntelen kun ystäväni kertovat minulle ongelmistaan" kohdalla sekä vähemmän erilaisuutta sietäviksi kuin muut ikäisensä.

Neljännellä luokalla sosiaaliset taidot eivät myöskään ole yhteydessä koulukiusaamisen uhriksi joutumisen kanssa. Yksittäisiä väittämiä tutkimalla havaittiin kuitenkin, että kiusatuiksi tulivat ne oppilaat, jotka eivät uskalla tai muusta syystä pysty puolustamaan oikeuksiaan. Näyttäisi siltä, että vielä neljännellä luokalla oppilaat valikoituvat kiusauksen

kohteeksi lähinnä ulkoisten seikkojen vuoksi. Saattaa myös olla, että sosiaalisilla taidoilla ja koulukiusaamisella ei ole neljännellä luokalla havaittavaa yhteyttä siksi, ettei asiaa ole kysytty neljännellä luokalla, on vain oletettu, että samoja oppilaita on kiusattu neljännellä luokalla kuin kuudennellakin.

Kuudennella luokalla kiusaajien ja kiusattujen sosiaaliset taidot alkavat erota sellaisista oppilaista, jotka eivät kiusaa eivätkä tule kiusatuiksi. Kiusatuille on aineistossamme, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Lagerspez ym., 1982; Olweus, 1991;1994) tunnusomaista se, että heillä on heikot assertiivisuustaidot. He ilmoittivat etteivät saa helposti ystäviä eivätkä he myöskään pyydä tovereita mukaan toimintaan yhtä usein kuin ne oppilaat, joita ei kiusata. Heikot assertiivisuustaidot saattavat olla syy siihen, miksi joitakin oppilaita kiusataan. Toisaalta taas sellainen oppilas, jota on kiusattu tulee varovaisemmaksi toverisuhteissaan ja arvioi itsensä assertiivisuustaidoilta heikommaksi kuin muut ikäisensä. Todennäköisesti kiusaaminen vaikuttaa assertiivisuuteen ja heikot assertiivisuustaidot puolestaan houkuttelevat muita oppilaita kiusaamaan. Koulukiusaamisen uhrit jaetaan passiivisiin ja provosoiviin uhreihin (Olweus, 1991, 1994; Pikas, 1990). Heikot assertiivisuustaidot saattavat olla yhteydessä passiivisen uhrin asemaan, sillä he viestittävät asenteellaan ja käyttäytymisellään muille omaa epävarmuuttaan ja pelokkuuttaan. Tällaisilta kiusatuilta oppilailta puuttuu jämäkkyys puolustautua tai taistella vastaan.

Kiusatut oppilaat eroavat ikäisistään myös väittämässä ”teen läksyni ajoissa” ja ”saan tehtäväni valmiiksi luokassa ajoissa”. Tämä voi kuvata sitä, että koulu ja siihen liittyvät asiat kuten läksyjen tekeminen tuntuvat vastenmielisiltä ja niiden tekemistä lykätään. Vaikuttaisi myös siltä, että kiusatut oppilaat ovat stressaantuneita koulussa ja kiukuttelevat sitten vastapainoksi kotona vanhemmilleen. Tätä ilmiötä kuvaa se, että kiusatut oppilaat ilmoittivat, että he eivät aina selvitä riitaa vanhempien kanssa rauhallisesti ja, että he riitelevät vanhempiensa kanssa silloin kun ovat erimieltä joistakin asioista. Nämä havainnot ovat sikäli merkityksellisiä, että mikäli oppilaassa on havaittavissa muutoksia edellä mainituissa asioissa, saattaa olla kyse siitä, että oppilasta kiusataan koulussa.

Björnqvist ym. (1992) esittivät, että kiusaamisen kohteeksi joutuneet oppilaat olisivat vähemmän älykkäitä kuin kiusaajat tai kontrolliryhmän oppilaat. Aineistomme tukisi tutkimustulosta siinä mielessä, että ne oppilaat, jotka ilmoittavat tulleen kiusatuksi, ilmoittavat myös, etteivät aina tee läksyjä ajoissa tai saa tehtäviä valmiiksi luokassa

ajoissa. Tämä saattaisi selittyä heikommalla älykkyydellä tai puolestaan selittää mieluumin heikompaa koulumenestystä. Mikäli oppilaat, jotka ovat ilmaisseet tullessa joillain tavalla kiusatuksi, kärsivät todella kiusaamisesta, vaikuttaa se luonnollisesti myös käyttäytymiseen tunnilla. Oppilaat saattavat eristäytyä ja vetäytyä omiin oloihinsa, ja näin ollen jättää huomioimatta opettajan ohjeita.

Kuudesluokkalaisilla kiusaajilla ilmeni heikommät itsekontrolli sekä yhteistyötaidot. Näiden taitojen heikkoutta kuvaa se, että oppilas ei tottele opettajaa, hän riitelee vanhempiensa kanssa eikä kuuntele aikuisia kun he puhuvat hänelle. Lisäksi kiusaajat eroavat vertaisistaan väittämässä “vältän lähtemästä mukaan sellaiseen, josta aikuiset tulevat vihaiseksi”. Samanlaisia päätelmiä kiusaajista on tehnyt esimerkiksi Olweus (1991;1994).

Koulussa kiusaavat oppilaat osaavat mahdollisesti suhtautua itseensä kohdistuvaan kiusoitteeluun järkevästi, eivätkä he kaipaa aikuisten apua riitatilanteessa. On myös mielenkiintoista, että kiusaajat eivät puhu asioita selviksi tovereiden kanssa, jos heillä on erimielisyyksiä. He ilmeisesti käyttävät tällaisissa tilanteissa joitain muita keinoja. Yksi keino kiusaamisen vähentämiseen voisi ollakin opettaa puhumaan asiat selviksi. Väittämä “pyydän luokkatovereitani mukaan esimerkiksi leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan” mahdollisesti vaikuttaa kuudesluokkalaisista kiusaajista liian lapselliselta sillä he vastasivat kyseiseen väittämään muita negatiivisemmin.

Tässä tutkimuksessa ei ilmennyt eroa kiusaajien ja vertaisten empatiataidoissa. Tämä on yllättävää sikäli, että aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kiusaavat oppilaat eivät tunne empatiaa uhreja kohtaan. Esimerkiksi Boulton ja Smith (1992) mukaan vain 25 % kiusaajista tunsivat itsensä onnettomaksi tai ilkeäksi, koska olivat kiusanneet tai aiheuttaneet toiselle mielipahaa. Kiusaajat eivät eronneet faktorirakenteen mukaisessa empatiataitojen faktorissa, mutta yksittäisiä muuttujia tarkasteltaessa havaittiin kuitenkin, että kiusaajat eivät ole aina pahoillaan, kun muille tapahtuu jotain ikävää, eivätkä he aina yritä ymmärtää ystäviään silloin, kun he ovat vihaisia tai surullisia. Lisäksi kiusaajat ilmoittivat, että he eivät hyväksy erilaisia ihmisiä yhtä hyvin kuin vertaisensa. Tämä epäjohdonmukaisuus empatiataitojen kohdalla saattaa johtua siitä, että aineistossamme empatiafaktorille latautuu muitakin väittämiä kun vain suoria empatiaa mittaavia kysymyksiä. Tällaisia ovat esimerkiksi “hymyilen helposti, saatan myös vilkuttaa”, “kun olen vihainen jollekin, kerron siitä hänelle”, “aloitan keskustelun luokkatovereiden kanssa” sekä “pyydän apua

ystäviltäni, jos minulla on ongelmia”. Tämä on ilmeisesti syy siihen, miksi empatiataidot eivät näytä olevan yhteydessä kiusaamiseen. Alkuperäisten muuttujien perusteella voidaan kuitenkin todeta, että kiusaajat eivät ole yhtä empaattisia kuin ei kiusaavat ikätoverinsa. Toisaalta lapset, joilla on sosiaalisia vaikeuksia ovat yleensä myös heikkoja itse-reflektiossa. Mikä johtuu kyvyttömyydestä asettua toisten asemaan (Selman & Demorest, 1984). Saattaa olla niin, että ne oppilaat, joilla on empatiataitojen puutetta, ovat juuri siksi kykenemättömiä arvioimaan omaa empaattisuuttaan.

Näyttäisi siltä, että kuudennella luokalla oppilaiden psyykkiset ominaisuudet alkavat vaikuttaa yhdessä muiden ominaisuuksien kanssa siihen ketä aletaan kiusata. Tämä voisi olla osoitus siitä, että tässä iässä sosiaaliset taidot tulevat merkittävimmiksi tai sitten niin, että kuudesluokkalaiset ovat kykenevämpiä tekemään itseään koskevia arviointeja kuin neljäsluokkalaiset.

On aiheellista pohtia lopuksi hieman Gresham ja Elliotin käsitystä sosiaalisista taidoista sekä Social Skills Rating System -menetelmää. Gresham ja Elliot pitävät empatia-, yhteistyö-, assertiivisuus- ja itsekontrollitaitoja sosiaalisten taitojen osa-alueina. Aiempien tutkimusten mukaan keskeisimpinä sosiaalisina taitoina on pidetty empatiaa, (sosiaalista herkkyyttä tai prososiaalisuutta), suhdetaitoja, itsekontrollia, assertiivisuutta, sosiaalisia kommunikaatiotaitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja. SSRS-menetelmän oppilaiden lomake sisältää kysymyksiä kaikilta edellä mainituilta osa-alueilta. Faktorointi nostaa esiin neljä pääaluetta, jotka Gresham ja Elliot nimeävät empatiaksi, yhteistyöksi, assertiivisuudeksi sekä itsekontrolliksi. Useat muuttujat, jotka käsittävät suhdetaitoja ovat latautuneet assertiivisuusfaktorille ja sellaiset kysymykset, jotka käsittävät ongelmanratkaisua tai kykyä selkeään kommunikaatioon ovat latautuneet eri faktoreille. Valitettavasti Greshamin ja Elliotin mukaisessa faktorirakenteessa on menetetty tärkeää informaatiota sekä ongelmanratkaisukyvyistä että kommunikaatiotaidoista. Nämä taidot olisivat saattaneet olla merkityksellisiä kun arvioitiin kiusaajien ja kiusattujen sosiaalisia taitoja.

Gresham ja Elliotin mukainen faktorirakenne mietityttää siinäkin mielessä, että sen selitysaste on suhteellisen heikko. Myös neljäs- ja kuudesluokkalaisten sosiaalisista taidoista muodostetut faktorirakenteet ovat lisäksi erilaiset. Useat muuttujat latautuvat malleissa eri faktoreille. Yhteistyö, empatia ja assertiivisuus ovat lähes samanlaisia faktoreita molemmissa malleissa, mutta itsekontrolli faktorissa muuttujissa on suurta

vaihtelua. Faktoreiden tulkinnanvaraisuuden vuoksi olemme taulukoineet myös alkuperäiset muuttujat ja niiden erot eri ryhmissä (katso liite 2).

Gresham ja Elliotin sosiaalisten taitojen arviointimenetelmän etuna on kuitenkin sen helppokäyttöisyys. Oppilaiden on helppo vastata konkreetisti muotoiltuihin kysymyksiin. Lisäksi kysymykset on muotoiltu niin, että ne edustavat koululaisten kokemusmaailmaa. Idea lasten omista arvioista on sikäli hyvä, että opettajat ja vanhemmat näkevät vain ilmiä käyttäytymisen, he eivät osaa kertoa niistä ajatuksista, joita lapsella on kyseisestä asiasta. Sosiaalisten taitojen arviointiosio on Suomessa laajennettu kolmiportaisesta arviointiskaalasta neljäportaiseksi. Neutraalin keskimmäisen vaihtoehdon poisjättäminen tekee vastauksista todenperäisempiä.

SSRS-arviointimenetelmästä ei ole aiemmin juurikaan käytetty oppilaiden omia arvioita. On havaittu, että opettajien asteikko on riittävän reliabeeli ja validi luokkayhteisön kehittämiseksi sekä tutkimuskäyttöön, mutta vanhempien sekä oppilaiden asteikot kaipaavat vielä kehittelyä (Pölkki & Kukkonen, 1995). Oppilaiden asteikon heikko validiteetti tuskin johtuu siitä, että oppilaat olisivat 10-12 vuoden ikäisinä kykenemättömiä tekemään arvioita omasta itsestään. Suurempi syy saattaa olla lomakkeen kysymysten muotoilusta. Toisaalta lapset, joilla on sosiaalisia vaikeuksia ovat yleensä myös heikkoja itse-reflektiossa. Näin ollen voi olla, että juuri ne lapset, joiden sosiaalisista taidoista olemme kiinnostuneita koulukiusaamisen näkökulmasta, ovatkin mahdollisesti kykenemättömiä arvioimaan omia taitojaan.

Mahdollisissa jatkotutkimuksissa tulisikin kiinnittää huomiota kyselylomakkeen kysymysten muotoiluun sosiaalisia taitoja mittaavalla osa-alueella, sillä monet lomakkeen kysymyksistä saattavat tuntua kuudesluokkalaisista liian lapsellisilta ja kaukaisilta suhteessa heidän ajatusmaailmaan ja arkipäivään. Lisäksi olisi mielenkiintoista laajentaa sosiaalisten taitojen mittaaminen toveri- sekä opettaja-arviointeihin, mikä mahdollistaisi tulosten vertailun. Koulukiusaamista mitattaessa voisi olla hyödyllistä luokitella kiusaamisen eri muotoja, joista oppilas voisi valita häneen liittyvät vaihtoehdot.

Tässä tutkimuksessa on pystytty valottamaan, millaisia ovat 10 ja 12-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot, miten tyttöjen ja poikien sosiaaliset taidot eroavat toisistaan ja onko kiusaajien ja kiusattujen sosiaalisissa taidoissa eroa ikäisiinsä verrattuna. Näihin tuloksiin on jatkossa mahdollista verrata, onko oppilaan sosiaaliset taidot ikäistensä veroiset.

Tällaista tietoa on kaivattu jo pisemmän aikaa. Tämän tutkimustiedon perusteella voidaan myös ennustaa ja kenties ehkäistä tulevaa kiusaamista. Nykyään koulukiusaaminen on monessa koulussa suuri ongelma ja erilaisia ratkaisuja sen ehkäisemiseksi on yritetty löytää. Mielestämme koulu yhteisössä tulisikin kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden sosiaalisiin taitoihin, jotta yhteistyö luokassa sujuisi paremmin.

## LÄHTEET

Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1993) Bullying in school and issue of sex differences. Teoksessa J. Acher (toim.), *Male violence* (s. 70-83). London: Routledge.

Aho, S. (1987) Oppilaiden minäkäsitys. Minä käsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 117.

Banbury, M. M. & Wellington, B. (1989) Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly*, 33, 161-164.

Björnqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1992) Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.

Björnqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1990) Psykologisia tutkimuksia naissukupuolen aggressiivisuudesta III. Tytöjen ja poikien suoran ja epäsuoran aggression kehitystrendejä. *Naistutkimus - Kvinnoforskning*, 3, 4-15.

Björnqvist, K. L., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992) Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994) Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Development Psychology*, 12, 315-329.

Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992) Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

Buss, A.H. (1961) *The psychology of aggression*. New York: John Wiley & Sons.

Byrne, B. & Schneider, B. H. (1986) Student-teacher concordance on dimensions of student social competence: A multi-trait, multi-method analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 8, 263-279.

Combs, M. S. & Slaby, D.A. (1977) *Social skills training with children*. Teoksessa B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (toim.), *Social competence in developmental perspectives*. New York, Cambridge University press.

Duck, S. (1989) *Socially competent communication and relationship development*. Teoksessa B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (toim.), *Social competence in developmental perspectives*. New York, Cambridge University press.

- Edelbrock, C. (1983) Problems and issues in using rating scales to assess child personality and psychopathology. *School Psychology Review*, 12, 293-299.
- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (1989) Teacher and self-ratings of popular and rejected adolescent boy's behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 323-334.
- Fagen, S. A., Long, N. J. & Stevens, D. J. (1975) *Teaching children self-control*. Columbus-Ohio: Charles E. Merrill.
- Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Primavera, L. H., Poval, L. & Higgins, D. (1996) Convergent validity of the BASC and SSRS: implications for social skills assessment. *Psychology in the schools*, 33, 13-23.
- Garnezy, N. (1989) The role of competence in the study of children and adolescents under stress. Teoksessa B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (toim.), *Social competence in developmental perspectives*. New York, Cambridge University press.
- Greenspan, S. (1981) Social competence and handicapped individuals: Practical implications and a proposed model. *Advances in special education*, 3, 41-82.
- Gresham, F. M. (1981a) Social skills training with handicapped children. A review. *Review of educational research*, 51, 139-176.
- Gresham, F. M. (1981b) Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children. A multivariate investigation. *Developmental Psychology*, 17, 390-398.
- Gresham, F.M. (1986a) Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Teoksessa P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (toim.), *Children's social behavior. Development, assessment and modification*. New York Academic press.
- Gresham, F. M. (1986b) Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child psychology*, 17 (1), 3-15.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1988) Teacher's social validity ratings of social skills: Comparisons between mildly handicapped and non-handicapped children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 225-234.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990) *Social Skills Rating System Manual*. American Guidance Service.
- Harter, S. (1983) Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa P. H. Mussen (toim.), *Handbook of child psychology Vol. 4. Socialization, personality, and social psychology*. New York: Wiley.



- Hymel, S. & Rubin, K. H. (1985) Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. Teoksessa G. W. Whitehurst (toim.), *Annals of child development*, Vol. 2, 251-297.
- Kohlberg, L. (1976) *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-developmental Approach*. Teoksessa T. Lickona (toim.), *Moral Development and Behavior: Theory and Research, and social Issues*. New York; Holt, Rinehart & Winston.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. (1996) Kymmenen- vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus*, 27, (4), 356-365.
- Lagerspetz, K.M.J., Björnqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982) Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, (45-52).
- Lagerspetz, K.M.J., Björnqvist, K. & Peltonen, T. (1988) Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 14, 403-414.
- Lagerspetz, K.M.J. (1989) Psykologisia tutkimuksia naissukupuolen aggressiivisuudesta. *Naistutkimus - Kvinnoforskning* 2, s. 3-10.
- Lagerspetz, K.M.J., Björnqvist, K. & Peltonen, T. (1989) Psykologisia tutkimuksia naissukupuolen aggressiivisuudesta II. 11-12 -vuotiaiden tyttöjen aggressio. *Naistutkimus - Kvinnoforskning* 3, s. 16-25.
- Lagerspetz, K.M.J. & Björnqvist, K. (1994) Indirect aggression in boys and girls. Teoksessa L.R. Huesmann (toim.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (s. 131-15). New York: Plenum Press.
- Lamer, K. (1995) Barn i risikozonen og behovet for sosial kompetanse utvikling i barnehagen. Teoksessa V. Bunkholt & E. Larsen (toim.), *Metodisk barnevernsarbeid. Fokus på forståelse, sammenheng og tiltak*. Oslo university forlag.
- Langsted, O. & Sommer, D. (1990) Lapsi — lapsi -vuorovaikutus - sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyyt. *Nuorisotutkimus*, 3, 22-32.
- Ledingham, J. E. & Younger, A. J. (1985) The influence of the evaluator on assessment of children's social skills. Teoksessa B. H. Schneider, K. H. Rubin. & J. E. Ledingham (toim.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (s. 109-121). New York: Springer Verlag.
- Libet, J.M. & Levinsohn, P.M. (1973) Concept of social skills with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of consulting and clinical psychology*, 40, 304-312.

- Maag, J.W., Vasa, S. F., Reid, R. & Torrey, G.K. (1995) Social and behavioral predictors of popular, rejected, and average children. *Educational and psychological measurement*, 55/2, 196-205.
- McFall, R.M. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Meichenbaum, D. (1977) *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum Press.
- Moilanen, I. (1996) Käytöshäiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 192-199). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Munthe, M. (1989) Bullying in Skandinavia. Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.), *Bullying: An international perspective* (s. 66-78). Lontoo: David Fulton Publishers.
- Ogden, T. (1995) Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Olweus, D. (1984) Aggressors and their victims: bullying at school. Teoksessa N. Frude & H. Gault (toim.), *Disruptive behavior in schools* (s. 57-76). Suffolk: John Wiley & Sons, Ltd.
- Olweus, D. (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. Teoksessa D. Pepler & K. Rubin (toim.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992) Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Olweus, D. (1994) Bullying at school. Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. Teoksessa R.L. Huesmann (toim.), *Aggressive behavior: Current Perspectives* (s.97-129). New York: Plenum Press.
- O'Moore, A.M. & Hillery, B. (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G. (1986) Performance models for antisocial boys. *American psychologist*, 41, 432-444.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

- Pikas, A. (1990) *Irti Kouluväkivallasta*. Imatra: Oy Ylä-Vuoksi.
- Poikkeus, A-M. (1995) Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään* (s. 122-137). Porvoo, WSOY.
- Pulkkinen, L. (1996) Asosiaalinen ratautuminen. *Psykologia* 1, 4-8.
- Putallaz, M. & Gottman, J. (1982) Conceptualizing social competence in children. Teoksessa P. Karoly & J. J. Steffen (toim.), *Improving child's competence. Advances in child behavioral analysis and therapy*. Vol. 1, Massachusetts: Lexington Books.
- Pölkki, P. (1989) Stability and change of social skills and self-concept at the beginning of school age. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja*, 309.
- Pölkki, P. (1990) Self-concept and social skills of school beginners. *Jyväskylä studies in education, Psychology and Social Research*, 76. University of Jyväskylä.
- Pölkki, P. & Kukkonen, P. (1995) Gresham & Elliotin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. *Psykologia*, 1, 35-44.
- Pölkki, P., Forssén, K. & Kähkönen, P. (1994) Lasten toimintakykyisyys ja kasvuverkotot Pohjoismaissa: Projektin teoreettinen tausta ja osatutkimusten eteneminen. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet* 17.
- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1986) The role of familial factors in the development of prosocial behavior: Research Findings and questions. Teoksessa D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (toim.), *Development of antisocial and prosocial behavior* (s. 207-234). Orlando: Academic press.
- Reschly, D. J. (1982) Assessing mild mental retardation. The influence of adaptive behavior, sociocultural status, and prospect for nonbiased assessment. Teoksessa C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (toim.), *The handbook of school psychology* (s. 209-242). New York: Wiley Interscience.
- Reschly, D. J. (1985) Best practices in adaptive behavior. Teoksessa J. Grimes & A. Thomas (toim.), *Best practices in school psychology* (s. 353-368). Kent, Ohio: National Association of school psychologist.
- Reschly, D. J. , Gresham, F. M. & Graham-Clay, S. (1984) Multifactorial nonbiased assessment: Convergent and discriminant validity on social and cognitive measures with black and white regular and special education students. Ames, Iowa: Iowa State University, Department of psychology.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994) Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive behavior* 20, 359-369.

Salmivalli, C. (1995) Kiusaajat, uhrin — ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmionä. *Psykologia* 5, 365-372.

Schneider, B. H. (1993) Childrens social competence in context. The contributions of family, school and culture. International series in experimental social psychology. New York: Pergamon.

Selman, R. L. & Domes, A. (1984) Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.

Serbin, L. A., Lyons, J. A., Marchessault, K., Schwartzman, A. E. & Ledingham, J. E. (1987) Observational validation of a peer nomination technique for identifying aggressive/withdrawn children. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 55, 109-120.

Smith, P. K. (1991) The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist* 4, 243-248.

Spivack, G. & Shure, M. B. (1974) Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems. Washington: Jossey-Bass.

Sroufe, A. L. & Rutter, M. (1984) The domain of development psychopathology. *Child development*, 55, 17-29.

Stephenson, P. & Smith, D. (1989) Bullying in junior school. Teoksessa D.P. Tatum & D.P. Lane. (toim.), *Bullying in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Strayhorn, J.M. (1988) The competent child. An approach to psychotherapy and preventive mental health. New York: the Guilford press.

Walker, H. M., Irvin, L. K., Noel, J. & Singer, G. H. S. (1992) A construct score approach to assessment of social competence. Rational technological consideration and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, 16 (4), 448-474.

Waters, W. & Scroufe, L. A. (1983) Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3, 79-97.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research* 35, 3-25.

Yates, C. & Smith, P. K. (1989) Bullying in two English comprehensive school. Teoksessa E. Roland & E. Munthe. (toim.), *Bullying: An international perspective*, (s.22-34). London: David Fulton.

## LIITE 1

**TAULUKKO 1.** Neljäsluokkalaisten sosiaalisten taitojen yhteys sukupuoleen, kiusaamiseen sekä kiusatuksi tulemiseen.

MUUTTUJAT	Value	F	df	Error df	Sig.
SOSAALISET TAIDOT JA SUKUPUOLI	,088	12,614	3,000	394,000	,000
SOSAALISET TAIDOT JA KOULUKIUSAAJA	,000	,051	3,000	394,000	,985
SOSAALISET TAIDOT JA KOULUKIUSATTU	,005	,634	3,000	394,000	,593

(MANOVA)

**TAULUKKO 2.** Kuudesluokkalaisten sosiaalisten taitojen yhteys sukupuoleen, kiusaamiseen sekä kiusatuksi tulemiseen.

MUUTTUJAT	Value	F	df	Error df	Sig.
SOSAALISET TAIDOT JA SUKUPUOLI	,318	65,698	3,000	422,000	,000
SOSAALISET TAIDOT JA KOULUKIUSAAJA	,065	9,709	3,000	422,000	,000
SOSAALISET TAIDOT JA KOULUKIUSATTU	,031	4,536	3,000	422,000	,004

(MANOVA)

## LIITE 2

**TAULUKKO 1.** Neljäsluokkalaisten omat arviot sosiaalisista taidoistaan, koko aineiston keskiarvot ja keskihajonnat sekä tyttöjen ja poikien keskiarvot.

\* merkinä riippumattomien otosten t-testin merkitsevyystasosta

MUUTTUJA	keskiarvo	keskiha- jonta	ka.pojilla	ka. tytöillä
A1. Saan helposti ystäviä	2.75	0.66	2.74	2.77
A2. Hymyilen helposti, saatan myös vilkuttaa	2.75	0.79	2.74	2.77
A3. Kysyn luvan kun tarvitsen jotain toisen omaa	3.51	0.67	3.37	3.66***
A4. En kiinnitä huomioita oppilaisiin, jotka pelleilevät luokassa.	2.30	0.76	2.31	2.29
A5. Olen pahoillani, kun muille tapahtuu jotain ikävää.	3.06	0.74	2.90	3.24***
A6. Kun olen vihainen jollekin, kerron siitä hänelle.	2.14	0.76	2.13	2.15
A7. Voin olla erimieltä aikuisten kanssa riitelemättä heidän kanssaan	2.65	0.76	2.62	2.67
A8. Pidän pulpettini puhtaana ja siistinä	2.86	0.82	2.59	3.16***
A9. Olen innokkaasti mukana urheilu- tai muissa kerhoissa	3.02	0.92	3.13	2.91**
A10. Teen läksyni ajoissa	3.10	0.80	3.02	3.25***
A11. Teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa	2.69	0.75	2.67	2.72
A12. Säilytän malttini, jos joku on minulle vihainen	2.60	0.68	2.56	2.63
A13. Kun säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaisia, huomautan kohteliaasti	2.53	0.69	2.53	2.53
A14. Ystäväni tietävät, että pidän heistä, koska kerron tai näytän sen heille	2.89	0.76	2.77	3.01***
A15. Kuuntelen aikuisia silloin kun he puhuvat kanssani	3.36	0.65	3.35	3.37
A16. Näytän, että pidän ystävän kehuista tai kohteliaisuuksista	2.86	0.76	2.87	2.85
A17. Kuuntelen, kun ystäväni kertovat minulle ongelmistaan	3.18	0.69	3.01	3.36***
A18. Vältän lähtemästä mukaan sellaiseen, josta aikuiset tulevat vihaiseksi	2.99	0.88	2.90	3.08*

(jatkuu)

A19. Selvitän riidan vanhempieni kanssa rauhallisesti	2.85	0.80	2.87	2.84
A20. Kehun muita, kun huomaan, että he ovat tehneet jotain hyvin	3.14	0.74	3.10	3.18
A21. Seuraan mukana opettajan opetusta	3.37	0.61	3.27	3.47***
A22. Saan tehtäväni valmiiksi luoklassa ajoissa	3.00	0.69	3.00	3.02
A23. Aloitan keskustelun luokkatovereiden kanssa	2.47	0.72	2.42	2.51
A24. Kiitän aikuisia, kun he ovat tehneet jotakin, mistä pidän	3.47	0.64	3.46	3.48
A25. Seuraan opettajan ohjeita	3.36	0.558	3.28	3.43**
A26. Yritän ymmärtää ystäviäni silloin, kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia	3.07	0.62	2.99	3.16**
A27. Pyydän apua ystäviltäni, jos minulla on ongelmia	2.72	0.78	2.64	2.81*
A28. En ole kuulevinani, jos joku kiusaa tai haukkuu minua	2.65	0.81	2.59	2.71
A29. Hyväksyn ihmiset, jotka ovat erilaisia	3.32	0.71	3.20	3.44***
A30. Kulutan vapaa-aikani hyvällä tavalla	3.27	0.68	3.28	3.26
A31. Pyydän luokkatoveritani mukaan esim. leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan	3.22	0.68	3.19	3.24
A32. Puhun miellyttävään sävyyn tunnilla	2.94	0.70	2.86	3.02*
A33. Pyydän aikuisilta apua, jos muut lapset yrittävät lyödä tai töniä minua	2.41	0.87	2.23	2.61***
A34. Puhun asiat selviksi luokkatoverieni kanssa, jos meillä on ongelmia tai erimielisyyksiä	2.99	0.72	2.91	3.07*

**TAULUKKO 2.** Kuudesluokkalaisten omat arviot sosiaalisista taidoistaan, koko aineiston keskiarvot ja keskihajonnat sekä tyttöjen ja poikien keskiarvot.

\* merkinä riippumattomien otosten t-testin merkitsevyytasoista

muuttuja	keskiarvo	keskihajonta	ka.pojilla	ka. tytöillä
A1. Saan helposti ystäviä	2.81	0.66	2.85	2.78
A2. Hymyilen helposti, saatan myös vilkuttaa	2.99	0.72	2.82	3.16***
A3. Kysyn luvan kun tarvitsen jotain toisen omaa	3.44	0.65	3.32	3.55
A4. En kiinnitä huomioita oppilaisiin, jotka pelleilevät luokassa.	2.33	0.66	2.33	2.32
A5. Olen pahoillani, kun muille tapahtuu jotain ikävää.	3.13	0.66	2.97	3.28***
A6. Kun olen vihainen jollekin, kerron siitä hänelle.	2.29	0.70	2.26	2.32
A7. Voin olla erimielistä aikuisten kanssa riitelemättä heidän kanssaan	2.79	0.74	2.85	2.74
A8. Pidän pulpettini puhtaana ja siistinä	2.68	0.82	2.41	2.95***
A9. Olen innokkaasti mukana urheilu- tai muissa kerhoissa	2.84	0.94	3.01	2.67***
A10. Teen läksyni ajoissa	2.91	0.76	2.86	2.95
A11. Teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa	2.65	0.69	2.60	2.70
A12. Säilytän malttini, jos joku on minulle vihainen	2.60	0.66	2.59	2.62
A13. Kun säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaisia, huomautan kohteliaasti	2.53	0.72	2.53	2.54
A14. Ystäväni tietävät, että pidän heistä, koska kerron tai näytän sen heille	2.98	0.72	2.82	3.14***
A15. Kuuntelen aikuisia silloin kun he puhuvat kanssani	3.20	0.61	3.20	3.20
A16. Näytän, että pidän ystävän kehuista tai kohteliaisuuksista	2.89	0.71	2.87	2.91
A17. Kuuntelen, kun ystäväni kertovat minulle ongelmistaan	3.26	0.70	3.04	3.49***
A18. Vältän lähtemästä mukaan sellaiseen, josta aikuiset tulevat vihaiseksi	2.98	0.77	2.94	3.01
A19. Selvitän riidan vanhempieni kanssa rauhallisesti	2.83	0.71	2.91	2.75*
A20. Kehun muita, kun huomaan, että he ovat tehneet jotain hyvin	3.07	0.65	3.07	3.07
A21. Seuraan mukana opettajan opetusta	3.07	0.60	3.07	3.11



## TAULUKKO 2. (jatkuu)

49

A22. Saan tehtäväni valmiiksi luoklassa ajoissa	2.92	0.68	2.91	2.93
A23. Aloitan keskustelun luokkatovereiden kanssa	2.59	0.72	2.49	2.69**
A24. Kiitän aikuisia, kun he ovat tehneet jotakin, mistä pidän	3.30	0.68	3.38	3.23*
A25. Seuraan opettajan ohjeita	3.16	0.59	3.07	3.25**
A26. Yritän ymmärtää ystäviäni silloin, kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia	3.15	0.64	2.97	3.33***
A27. Pyydän apua ystäviltäni, jos minulla on ongelmia	2.67	0.75	2.45	2.89***
A28. En ole kuulevinani, jos joku kiusaa tai haukkuu minua	2.59	0.75	2.50	2.68*
A29. Hyväksyn ihmiset, jotka ovat erilaisia	3.36	0.67	3.21	3.52***
A30. Kulutan vapaa-aikani hyvällä tavalla	3.34	0.65	3.35	3.32
A31. Pyydän luokkatovereitani mukaan esim. leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan	3.08	0.71	3.05	3.11
A32. Puhun miellyttävään sävyyn tunnilla	2.99	0.61	2.91	3.06**
A33. Pyydän aikuisilta apua, jos muut lapset yrittävät lyödä tai tönä minua	2.13	0.75	1.99	2.27***
A34. Puhun asiat selviksi luokkatoverieni kanssa, jos meillä on ongelmia tai erimielisyyksiä	2.86	0.70	2.74	2.97**

**TAULUKKO 3.** Neljäsluokkalaisten omat arviot sosiaalisista taidoistaan, ei kiusaajien, kiusaajien, ei uhrien sekä uhrien keskiarvot

\* merkinä riippumattomien otosten t-testin merkitsevyydestä

muuttuja	ka. ei kiusaa- jilla	ka.kiusaa- jilla	ka.ei uhreil- la	ka.uhreilla
A1. Saan helposti ystäviä	2.76	2.75	2.77	2.73
A2. Hymyilen helposti, saatan myös vilkuttaa	2.77	2.71	2.72	2.83
A3. Kysyn luvan kun tarvitsen jotain toisen omaa	3.58	3.41*	3.52	3.54
A4. En kiinnitä huomioita oppilaisiin, jotka pelleilevät luokassa.	2.28	2.34	2.31	2.28
A5. Olen pahoillani, kun muille tapahtuu jotain ikävää.	3.08	3.02	3.06	3.06
A6. Kun olen vihainen jollekin, kerron siitä hänelle.	2.17	2.06	2.14	2.12
A7. Voin olla erimieltä aikuisten kanssa riitelemättä heidän kanssaan	2.66	2.62	2.65	2.64
A8. Pidän pulpettini puhtaana ja siistinä	2.88	2.80	2.85	2.86
A9. Olen innokkaasti mukana urheilu- tai muissa kerhoissa	3.01	3.03	3.00	3.06
A10. Teen läksyni ajoissa	3.17	3.04	3.12	3.14
A11. Teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa	2.71	2.65	2.70	2.68
A12. Säilytän malttini, jos joku on minulle vihainen	2.62	2.57	2.59	2.62
A13. Kun säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaisia, huomautan kohteliaasti	2.59	2.47*	2.59	2.42*
A14. Ystäväni tietävät, että pidän heistä, koska kerron tai näytän sen heille	2.91	2.83	2.92	2.83
A15. Kuuntelen aikuisia silloin kun he puhuvat kanssani	3.37	3.35	3.35	3.37
A16. Näytän, että pidän ystävän kehuista tai kohteliaisuuksista	2.84	2.90	2.87	2.85
A17. Kuuntelen, kun ystäväni kertovat minulle ongelmistaan	3.22	3.07*	3.19	3.11
A18. Vältän lähtemästä mukaan sellaiseen, josta aikuiset tulevat vihaiseksi	3.04	2.91	3.01	2.96
A19. Selvitän riidan vanhempieni kanssa rauhallisesti	2.92	2.72*	2.86	2.87
A20. Kehun muita, kun huomaan, että he ovat tehneet jotain hyvin	3.11	3.16	3.12	3.15

(jatkuu)

A21. Seuraan mukana opettajan opetusta	3.45	3.23***	3.40	3.33
A22. Saan tehtäväni valmiiksi luokassa ajoissa	3.04	2.94	3.00	3.07
A23. Aloitan keskustelun luokkatovereiden kanssa	2.47	2.79	2.50	2.40
A24. Kiitän aikuisia, kun he ovat tehneet jotakin, mistä pidän	3.45	3.50	3.47	3.44
A25. Seuraan opettajan ohjeita	3.41	3.27*	3.38	3.31
A26. Yritän ymmärtää ystäviäni silloin, kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia	3.09	3.04	3.09	3.05
A27. Pyydän apua ystäviltäni, jos minulla on ongelmia	2.76	2.62	2.72	2.71
A28. En ole kuulevinani, jos joku kiusaa tai haukkuu minua	2.66	2.58	2.61	2.68
A29. Hyväksyn ihmiset, jotka ovat erilaisia	3.41	3.12***	3.38	3.17***
A30. Kulutan vapaa-aikani hyvällä tavalla	3.32	3.18*	3.29	3.24
A31. Pyydän luokkatovereitani mukaan esim. leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan	3.24	3.16	3.18	3.29
A32. Puhun miellyttävään sävyyn tunnilla	2.96	2.87	2.95	2.89
A33. Pyydän aikuisilta apua, jos muut lapset yrittävät lyödä tai tönä minua	2.45	2.38	2.39	2.52
A34. Puhun asiat selviksi luokkatoverieni kanssa, jos meillä on ongelmia tai erimielisyyksiä	3.02	2.95	2.97	3.06

**TAULUKKO 4.** Kuudesluokkalaisten omat arviot sosiaalisista taidoistaan, ei kiusaajien, kiusaajien, ei uhrien sekä uhrien keskiarvot

\* merkinä riippumattomien otosten t-testin merkitsevyytasosta

muuttuja	ka. ei kiusaa- jilla	ka.kiusaa- jilla	ka.ei uhreil- la	ka.uhreilla
A1. Saan helposti ystäviä	2.82	2.81	2.89	2.66**
A2. Hymyilen helposti, saatan myös vilkuttaa	3.03	2.91	3.06	2.83**
A3. Kysyn luvan kun tarvitsen jotain toisen omaa	3.53	3.22	3.47	3.35
A4. En kiinnitä huomoita oppilaisiin, jotka pelleilevät luokassa.	2.30	2.38	2.33	2.39
A5. Olen pahoillani, kun muille tapahtuu jotain ikävää.	3.19	3.00*	3.14	3.11
A6. Kun olen vihainen jollekin, kerron siitä hänelle.	2.31	2.24	2.27	2.35
A7. Voin olla erimieltä aikuisten kanssa riitelemättä heidän kanssaan	2.89	2.60***	2.88	2.58***
A8. Pidän pulpettini puhtaana ja siistinä	2.81	2.40***	2.72	2.57
A9. Olen innokkaasti mukana urheilu- tai muissa kerhoissa	2.89	2.74	2.87	2.80
A10. Teen läksyni ajoissa	3.03	2.64***	2.97	2.76*
A11. Teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa	2.67	2.61	2.69	2.55*
A12. Säilytän malttini, jos joku on minulle vihainen	2.64	2.52	2.63	2.54
A13. Kun säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaisia, huomautan kohteliaasti	2.57	2.45	2.52	2.56
A14. Ystäväni tietävät, että pidän heistä, koska kerron tai näytän sen heille	3.02	2.91	3.05	2.83*
A15. Kuuntelen aikuisia silloin kun he puhuvat kanssani	3.26	3.06**	3.22	3.14
A16. Näytän, että pidän ystävän kehuista tai kohteliaisuuksista	2.92	2.83	2.91	2.85
A17. Kuuntelen, kun ystäväni kertovat minulle ongelmistaan	3.27	3.25	3.28	3.20
A18. Vältän lähtemästä mukaan sellaiseen, josta aikuiset tulevat vihaiseksi	3.05	2.82**	2.99	2.95
A19. Selvitän riidan vanhempieni kanssa rauhallisesti	2.91	2.66**	2.90	2.65**
A20. Kehun muita, kun huomaan, että he ovat tehneet jotain hyvin	3.10	3.01	3.09	3.05

(jatkuu)

A21. Seuraan mukana opettajan opetusta	3.18	2.89***	3.12	3.02
A22. Saan tehtäväni valmiiksi luokassa ajoissa	2.96	2.85	2.97	2.84*
A23. Aloitan keskustelun luokkatovereiden kanssa	2.60	2.57	2.62	2.52
A24. Kiitän aikuisia, kun he ovat tehneet jotakin, mistä pidän	3.34	3.23	3.30	3.30
A25. Seuraan opettajan ohjeita	3.24	3.00***	3.18	3.11
A26. Yritän ymmärtää ystäviäni silloin, kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia	3.20	3.04*	3.16	3.14
A27. Pyydän apua ystäviltäni, jos minulla on ongelmia	2.74	2.53**	2.71	2.57
A28. En ole kuulevinani, jos joku kiusaa tai haukkuu minua	2.69	2.39***	2.61	2.55
A29. Hyväksyn ihmiset, jotka ovat erilaisia	3.45	3.17***	3.38	3.31
A30. Kulutan vapaa-aikani hyvällä tavalla	3.38	3.25	3.35	3.30
A31. Pyydän luokkatovereitani mukaan esim. leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan	3.13	2.97*	3.14	2.95*
A32. Puhun miellyttävään sävyyn tunnilla	3.02	2.80***	3.00	2.95
A33. Pyydän aikuisilta apua, jos muut lapset yrittävät lyödä tai töniä minua	2.20	1.97*	2.13	2.13
A34. Puhun asiat selviksi luokkatoverieni kanssa, jos meillä on ongelmia tai erimielisyyksiä	2.92	2.72**	2.91	2.74*