

Päivi Hallinen

OPPILAIKEN SOSIAALISET SUHTEET JA  
KOULUVIIHTYVYYS YLÄKOULUN ALUSSA

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2010  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

Hallinen, Päivi. OPPILAIDEN SOSIAALISET SUHTEET JA KOULUVIIHTYVYYS YLÄKOULUN ALUSSA. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, kevät 2010. 107 sivua. Julkaisematon.

## TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kaverisuhteita ja koulunkäynnin kokemuksia yläkoulun alussa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia ovat seitsemäsluokkalaisten sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen asema, miten he viihtyvät koulussa ja millainen sosiaalinen kompetenssi oppilailla on. Lisäksi tutkittiin, miten sosiaalinen kompetenssi vaikuttaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden tai kouluviihtyvyyden kokemuksiin.

Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena ja sen tutkimusjoukko koostui 185 Laukaan kunnan seitsemäsluokkalaisesta oppilaasta. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla vuoden 2009 keväällä ja syksyllä.

Tutkimustulosten mukaan seitsemäsluokkalaisten kouluviihtyvyys oli hyvä, sillä valtaosa ilmoitti viihtyvänsä koulussa hyvin ja käyvänsä koulua mielellään. Tutkittujen keskuudessa vallitsi myös hyvä ilmapiiri ja suurimman osan mielestä kaikki oppilaat olivat luokassa kavereita keskenään. Selvän enemmistön kaverisuhteet ulottuivat myös koulun ulkopuolella. Kuitenkin osalla tutkituista oli vain vähän hyviä kavereita luokallaan ja he tunsivat koulussa yksinäisyyttä sekä levottomuutta. Tutkimusjoukossa esiintyi myös koulukiusaamista. Pojat viihtyivät koulussa huonommin ja heidän kaverisuhteensa olivat heikommat. Sukupuolen lisäksi myös erityisopetuksella havaittiin olevan merkittävää vaikutusta oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin sekä koulunkäynnin mielekkyyteen. Erityisoppilaiden kokemukset sosiaalisista suhteista sekä kouluviihtyvyydestä olivat muiden oppilaiden kokemuksia kielteisempiä lähes kaikissa sosiaalisten suhteiden muodoissa sekä kouluviihtyvyyden ulottuvuuksissa.

Tutkimustulosten mukaan suurin osa oppilaista oli sosiaaliselta pätevyydeltään keskitasoa. Heikko sosiaalinen kompetenssi oli tulosten mukaan kuudesosalla oppilaista. Myös sosiaalisella kompetenssilla havaittiin olevan vahva vaikutus sekä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin että kouluviihtyvyyteen. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikommat oppilaat kokivat sosiaaliset suhteensa muita selvästi huonommiksi ja viihtyivät koulussa muita selvästi heikommin. Sosiaaliselta kompetenssiltaan hyvät oppilaat vastaavasti kokivat sosiaaliset suhteensa muita oppilaita paremmiksi ja viihtyivät koulussa muita paremmin.

Tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden sosiaalista asemaa luokassa ja siinä tapahtuneita muutoksia alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Sosiaalisen aseman suhteen tutkimustulokset osoittivat, että oppilaan sosiaalinen asema ei ole pysyvä, vaan se muuttuu uuden luokkaympäristön mukana. Aikaisempi sosiaalinen asema toimii kuitenkin uuden sosiaalisen aseman muotoutumista ennustavana tekijänä etenkin suosituilla oppilailla.

**Avainsanat:** sosiaaliset suhteet, kaverisuhteet, sosiaalinen kompetenssi, kouluviihtyvyys

# SISÄLTÖ

1	Johdanto .....	5
2	Sosiaaliset suhteet .....	7
2.1	Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen .....	8
2.2	Lasten ja nuorten sosiaaliset suhteet .....	9
2.2.1	Vertaiset ja vertaisryhmään kuuluminen .....	9
2.2.2	Ystävät .....	11
2.3	Ongelmat vertaissuhteissa .....	13
2.3.1	Torjutuksi tuleminen .....	13
2.3.2	Kiusaaminen .....	14
2.3.3	Syrjään vetäytyminen ja yksinäisyyden tunne .....	16
3	Sosiaalinen kompetenssi .....	18
3.1	Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet .....	19
3.1.1	Sosiaaliset taidot .....	19
3.1.2	Sosiokognitiiviset taidot .....	19
3.1.3	Emotionaaliset taidot .....	20
3.1.4	Sosiaaliset tavoitteet .....	22
3.1.5	Sosiaalinen kompetenssi ja konteksti .....	23
3.2	Sosiaalinen kompetenssi ja oppimisvaikeudet .....	25
4	Peruskoulu oppimisympäristönä .....	28
4.1	Siirtymä alakoulusta yläkouluun .....	28
4.2	Kouluviihtyvyys .....	30
4.2.1	Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät .....	31
4.2.2	Kouluviihtyvyys Suomessa .....	32
5	Tutkimuskysymykset .....	35
6	Menetelmä .....	36
6.1	Tutkimusjoukko .....	36
6.2	Tutkimuksen kulku ja käytetyt mittarit .....	38
6.3	Mittareiden luotettavuus .....	41
6.4	Käytetyt analyysimenetelmät .....	43
7	Tulokset .....	49
7.1	Seitsemäsluokkalaisten sosiaaliset suhteet .....	49
7.1.1	Oppilaiden kaverisuhteet .....	49
7.1.2	Erot kaverisuhteissa sukupuolten välillä .....	51
7.1.3	Erot kaverisuhteissa erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä .....	52

7.1.4	Koulukiusaamisen ja koulumenestyksen vaikutukset kaverisuhteisiin .....	53
7.2	Seitsemäsluokkalaisten sosiaalinen asema .....	54
7.3	Seitsemäsluokkalaisten kouluviihtyvyys .....	57
7.3.1	Oppilaiden kouluviihtyvyys .....	57
7.3.2	Erot kouluviihtyvyydessä sukupuolten välillä .....	58
7.3.3	Erot kouluviihtyvyydessä erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä .....	59
7.3.4	Koulukiusaamisen vaikutukset kouluviihtyvyyteen .....	61
7.3.5	Koulumenestyksen ja kaverisuhteiden vaikutukset kouluviihtyvyyteen .....	62
7.4	Seitsemäsluokkalaisten sosiaalinen kompetenssi .....	64
7.4.1	Sosiaalisen kompetenssin vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin .....	65
7.4.2	Sosiaalisen kompetenssin vaikutus kouluviihtyvyyteen .....	66
8	Pohdinta .....	68
8.1	Tutkimustulosten tarkastelua .....	68
8.1.1	Sosiaaliset suhteet .....	68
8.1.2	Sosiaalinen asema .....	70
8.1.3	Kouluviihtyvyys .....	72
8.1.4	Sosiaalinen kompetenssi .....	74
8.2	Tutkimusmenetelmän tarkastelu ja tutkimuksen yleistettävyys .....	75
8.3	Tutkimustulosten merkitys ja jatkotutkimustarpeet .....	78
9	Lähteet .....	80
10	Liitteet .....	90
	Liite 1: Sosiometri .....	90
	Liite 2: Oppilaan sosiaalisen kompetenssin opettaja-arviointilomake .....	91
	Liite 3: Verkkokysely .....	92
	Liite 4: Faktorianalyysin tulokset .....	97
	Liite 5: Sosiaaliset suhteet sukupuolten mukaan .....	98
	Liite 6: Taulukkoja sosiaalisista suhteista .....	99
	Liite 7: Sosiaaliset suhteet erityisoppilaiden ja kiusattujen mukaan .....	101
	Liite 8: Kouluviihtyvyys sukupuolten mukaan .....	102
	Liite 9: Taulukkoja kouluviihtyvyydestä .....	103
	Liite 10: Kouluviihtyvyys erityisoppilaiden ja kiusattujen mukaan .....	104
	Liite 11: Koulumenestys ja kouluviihtyvyys .....	105
	Liite 12: Taulukkoja sosiaalisesta kompetenssista .....	106

# 1 JOHDANTO

Koulu muodostaa merkittävän osan lasten ja nuorten elämästä, sillä he viettävät kodin ohella merkittävän osan ajastaan koulussa. Tällöin lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin kannalta ei ole yhdentekevää, millaisena he koulun kokevat: millaiset ovat koulussa vallitsevat sosiaaliset suhteet sekä miten oppilaat kokevat viihtyvänsä koulussa. Toimivien sosiaalisten suhteiden sekä kouluviihtyvyyden on todettu olevan keskeisiä tekijöitä kouluikäisen oppilaiden hyvinvoinnissa (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005, 2; Linnakylä & Malin 2001). Oppilaiden hyvinvointi puolestaan vaikuttaa myös oppimistuloksiin. Koulun tehtävänä ei ole pelkkien akateemisten taitojen opettaminen, vaan myös terveen itsetunnon kehittymisen ja oppilaan kasvun tukeminen (OPS 2004, 14). Oppilaan sosiaalisen kehittymisen tukemista, sosiaalisten suhteiden oppimista sekä minäkäsityksen muodostumista pidetäänkin usein muuta oppimista tärkeämpinä, jotta oppilaista kasvaisi sosiaalisesti päteviä aikuisia ja yhteiskunnan jäseniä (Linnakylä & Malin 2008; ten Dam & Volman 2007).

Yläkouluun siirtymä tuo monenlaisia muutoksia nuorten elämään. Etenkin tuolloin huomion kiinnittäminen oppilaiden välisiin suhteisiin on tärkeää, koska uuteen kouluympäristöön sopeuduttaessa sosiaaliset suhteet voivat toimia niiden laadusta riippuen joko oppilaan koulunkäyntiä tukevana tai sitä haittaavana tekijänä (Birch & Ladd 1996). Sosiaalisten suhteiden on nimittäin todettu vaikuttavan merkittävästi nuorten kouluviihtyvyyteen (Harter 1996; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 46) sekä kouluasenteisiin ja koulumenestykseen (Berndt & Keefe 1995). Lisäksi läheisten ystävyys-suhteiden on huomattu helpottavan nuoren kouluun sopeutumista (Wentzel, Barry & Caldwell 2004).

Koulussa huomion kiinnittäminen sosiaalisiin suhteisiin sekä niiden laatuun on tärkeää myös siksi, että niillä on todettu olevan koulua paljon kauaskantoisempia vaikutuksia yksilön elämässä. Läheisten ystävyys-suhteiden on huomattu vaikuttavan myönteisesti nuorten itsetuntoon ja sosiaalisuuteen (Berndt & Savin-Williams 1993 teoksessa Berndt & Keefe 1996) sekä ehkäisevän myöhempiä psykososiaalisia ongelmia (Vandell 2000). Luonnollisesti myös sosiaalisissa suhteissa esiintyvillä ongelmilla on havaittu olevan suuria vaikutuksia yksilön myöhempään elämään. Lapsuus- ja nuoruusiän vertaissuhteiden ongelmien on esimerkiksi havaittu olevan

yhteydessä myöhempään tunne-elämän ongelmiin (Hay, Payne & Chadwick 2004) sekä ennustavan myöhempiä psykiatrisia sairauksia ja jopa rikollisuutta (Ladd 2005, 17–18).

Oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden laatuun sekä niissä menestymiseen vaikuttavat monet tekijät. Esimerkiksi oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat monien eri tutkimusten mukaan muita oppilaita useammin epäonnistuneita vertaissuhteissaan, joten oppimisvaikeuksilla sekä sosiaalisten suhteiden ongelmilla näyttäisi olevan yhteydessä toisiinsa (esim. Frostad & Pijl 2007; Kavale & Forness 1996; Nowicki 2003; Seevers & Jones-Blank 2008; Swanson & Malone 1992). Tutkiessaan sosiaalisia suhteita tutkijat ovat usein kiinnittäneet huomionsa tutkittavien sosiaaliseen kompetenssiin eli sosiaaliseen pätevyyteen, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä saavuttaa omat päämääränsä vuorovaikutuksessa niin, että myönteiset suhteet ympäröiviin ihmisiin säilyvät (Rose-Krasnor 1997). Hyvän sosiaalisen kompetenssin ja myönteisten koulusaavutuksien on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa (Welsh, Parke, Wideman & O’Neil 2001). Vastaavasti nuoruuden heikon sosiaalisen kompetenssin on todettu olevan yhteydessä myöhempään epäsosiaaliseen käyttäytymiseen (Sørli, Hagen & Ogden 2008) sekä masennukseen varhaisaikuisuudessa (Whitton, Larson & Hauser 2008).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisia suhteita ja sosiaalista asemaa koulussa. Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia kaverisuhteita oppilailla oli sekä miten erityisopetus, koulumenestys tai koulukiusaaminen vaikutti oppilaiden kaverisuhteisiin. Tarkastelun alla oli myös oppilaiden sosiaalisen aseman pysyvyys alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Toiseksi tutkimuksessa selvitettiin, millainen oli oppilaiden kouluviihtyvyys yläkoulun alussa. Tarkoituksena oli selvittää, ketkä viihtyvät koulussa parhaiten ja ketkä huonoiten, miten erityisopetus, koulumenestys tai koulukiusaaminen sekä kaverisuhteet vaikuttivat kouluviihtyvyyteen. Kolmantena tarkoituksena oli selvittää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja sen vaikutuksia sekä kaverisuhteisiin että kouluviihtyvyyteen. Tutkimus oli luonteeltaan kvantitatiivinen tutkimus, jonka tutkimusaineisto kerättiin keväällä ja syksyllä 2009 Laukaan kunnan seitsemännen luokan aloittaneilta oppilailta.

## 2 SOSIAALISET SUHTEET

Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita (Laine 2002). Sosiaalisilla suhteilla kuvataan ihmisten välisen vuorovaikutuksen luonnetta sekä siinä ilmeneviä laadullisia piirteitä (Kauppila 2006, 19). Tässä tutkimuksessa sosiaaliset suhteet rajataan koskemaan oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita, eikä niinkään oppilaan ja opettajan välisiä suhteita. Sosiaalisista suhteista voidaan käyttää hieman laajemmassa mittakaavassa myös termiä sosiaalinen vuorovaikutus, jolla Kauppilan (2006, 19) mukaan tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Sosiaalinen vuorovaikutus ja ihmisten väliset sosiaaliset suhteet ilmenevät käyttäytymisen muotoina, jotka voivat olla niin myönteisiä kuin kielteisiä (Telama & Laakso 1995). Ihmissuhteet sekä niiden muodostamat sosiaaliset verkostot ovat tärkeä osa ihmisen psyykkistä hyvinvointia kaikissa elämänkaaren vaiheissa.

Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu yksilön minäkäsityksen, muihin ihmisiin liitettyjen odotusten ja käsitysten sekä tilanteeseen liitettyjen sosiaalisten tarpeiden ja tavoitteiden varaan. Yksilön minäkäsitys määrittelee, miten hän toimii ja käyttäytyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja millaiset hänen asenteensa itseään ja muita kohtaan ovat. (Aho 2005, 20, 22; Rauste-von Wright & von Wright 1984.) Myönteiset odotukset ja aiheet toisia kohtaan ovat puolestaan merkityksellisiä etenkin positiivisten ja onnistuneiden ihmissuhteiden kannalta. (Laine 2002; Laine 2005, 140; Rauste-von Wright & von Wright 1984.) Ollessaan yhdessä toisten ihmisten kanssa, yksilöllä on tavallisesti jonkinlaisia odotuksia siitä, miten toiset käyttäytyvät ja kuinka yksilön itse tulisi tilanteessa käyttäytyä. Henkilöiden erilaiset sosiaaliset tarpeet ja tavoitteet ovat myös tärkeitä sosiaalisen vuorovaikutuksen säätelyssä, sillä ne voivat toisinaan olla ristiriidassa muiden henkilöiden tavoitteiden ja tarpeiden kanssa. On tavallista, että ihmiset joko tiedostamatta tai tietoisesti pyrkivät vaikuttamaan muihin saadakseen heidät toimimaan omien toiveidensa ja tarpeidensa mukaisesti. (Laine 2005, 140–141.) Yksi koko elämän ajan voimakkaana säilyvä sosiaalinen tarve liittyy juuri läheisiin ihmissuhteisiin: ihminen haluaa kuulua johonkin ja muodostaa sekä ylläpitää merkityksellisiä ihmissuhteita (Baumeister & Leary 1995).

Kokonaisuudessaan sosiaalinen vuorovaikutus on monimutkainen ja moniulotteinen prosessi. Muiden ihmisten asettamat tavoitteet ja odotukset ovat luonnollinen ja välttämätön osa sosiaalista vuorovaikutusta, jolloin yksilön osallistuminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen tarkoittaa väistämättä osallistumista myös muiden ihmisten väliseen tavoitteiden, odotusten ja toiveiden verkostoon. Onnistuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa taas merkitsee sitä, että yksilön on tiedostettava omat ja muiden odotukset ja tavoitteet sekä on samalla sovitettava oma toimintansa näiden odotusten mukaisesti. Luonnollisestikaan tämä ei aina onnistu. Tällöin syntyy ristiriitoja, jotka usein johtavat myös ongelmatilanteisiin sosiaalisissa suhteissa. (Laine 2005, 141.)

## 2.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen

Pohja lapsen sosiaaliselle kehitykselle luodaan varhaislapsuudessa. Jo varhain lapsi osoittaa kiinnostusta muita ihmisiä kohtaan esimerkiksi etsimällä ja kiinnittämällä huomionsa ihmiskasvoihin. Myös kommunikointi lapsen kanssa alkaa aikaisin: vanhempi tulkitsee lapsen ääntelyä, eleitä ja ilmeitä kommunikatiivisiksi ja vastaa niihin omalla toiminnallaan. Pian lapsi alkaa jäljitellä aikuisen toimintaa ollen toinen vuoropuhelun aktiivisista osapuolista ja vuorovaikutusketju laajenee. (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995.) Lisäksi lapsen ja vanhemman välinen turvallinen kiintymyssuhde varhaislapsuudessa johtaa myönteiseen sisäiseen malliin hoitajasta ja samalla myös vuorovaikutuksesta toisten kanssa (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998).

Kasvaessaan lapsi tarvitsee mahdollisuuksia samaistua johonkin, jolloin hän omaksuu hänelle tärkeiden ihmisten käyttäytymismalleja, arvoja, ihanteita ja asenteita (Aho 2005, 41; Frønes 1995, 170). Sosialisaaion kautta lapsi tulee osalliseksi ympäröivästä yhteisöstä ja sen kulttuurista (Frønes 1995, 7). Samalla lapsi sisäistää oman yhteisönsä kielen, sosiaalista vuorovaikutusta säätelevät ja ohjailevat symbolit, normit ja rajoitukset, mutta myös omien vanhempiensa asenteita ja hänen perheelleen tyypillisiä toimintatapoja (Berger & Luckmann 1995, 153–154; Wentzel 1996). Näihin toimintatapoihin sisältyvät myös perheessä vallitsevat sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat ja tyyli, jotka luovat pohjan lapsen myöhemmille sosiaalisille suhteille (Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman 1982). Vanhempien lisäksi



lapset omaksuvat asenteita, käyttäytymismalleja sekä vuorovaikutusta myös ikätovereiltaan. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä suuremmaksi ikätovereiden kanssa vietetty aika muodostuu ja sitä merkittävämpää on ikätovereiden seura (Ladd 2005, 2–3).

## 2.2 Lasten ja nuorten sosiaaliset suhteet

Vaikka perhe on avainasemassa lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisessä, pidetään myös päiväkotia, koulua ja erilaisia harrasteryhmiä, joissa lapset kohtaavat ikätovereitaan, tärkeinä elementteinä lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden kehittymisen kannalta, sillä suurin osa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja siinä tarvittavista taidoista opitaan lapsuusiän toverisuhteiden kautta (Aho 2005, 41; Frønes 1995, 142, 144; Ladd 2005, 2–3; Poikkeus 1995). Laineen (2002) mukaan suurin osa suomalaisperheiden lapsista osallistuu ryhmämuotoiseen perhepäivähoitoon joko päiväkodissa tai perhepäiväkodissa toisesta ikävuodestaan alkaen. Täten suomalaislasten kokemukset vertaisryhmistä ja vertaisista alkavat jo varhaisessa vaiheessa. Kasvaessaan lapset viettävät yhä enemmän aikaa päivästä ikätovereidensa seurassa, vertaisryhmissä (Frønes 1995, 144; Ladd 2005, 3).

### 2.2.1 Vertaiset ja vertaisryhmään kuuluminen

Vertaisilla tarkoitetaan Salmivallin (2005, 15) mukaan henkilöitä, jotka ovat sosiaalisessa, emotionaalisisessa tai kognitiivisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla yksilön kanssa. Vertaiset ovat usein ikätovereita, ja etenkin Suomessa lasten vertaisryhmät ovat iän suhteen melko homogeenisia (Salmivalli 2005, 15). Tyypillisemmin lasten vertaisryhmät muodostuvat päiväkotij- ja esikouluryhmien, koululuokkien tai harrastusryhmien mukaan (Laine 2002). Vertaisten synonyyminä voidaan käyttää myös toveria tai kaveria.

Ryhmällä puolestaan tarkoitetaan suhteellisen pientä ihmisjoukkoa, jonka jäsenillä on yhteinen tavoite tai päämäärä ja jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Laine 2005, 186; Salmivalli 1999, 11). Tällöin luokan oppilaat muodostavat ryhmän, jonka tavoitteena on oppia, kun taas harrastetoiminnassa ryhmän tavoitteena

on esimerkiksi yhdessä oleminen. Lisäksi ryhmälle on tunnusomaista, että sen jäsenet myös tietävät kuuluvansa kyseiseen ryhmään (Laine 2005, 186; Salmivalli 1999, 11). Usein ryhmän jäsenet tuntevat toisiaan kohtaa jonkinlaista vetovoimaa, koheesiota, jonka suuruus vaihtelee ryhmän jäsenten välillä. Ihmiset voivat kuulua moniin ryhmiin samanaikaisesti, jolloin sitoutuminen ryhmän toimintaan on yksilöllistä. (Laine 2005, 190–191.) Ryhmät eivät siis välttämättä ole pysyviä. Ryhmän koheesion vaikuttaa myös ryhmän jäsenten ikä, sillä esimerkiksi kouluikässä tietoisuus ryhmän jäsenyydestä kasvaa, ollen suurimmillaan 12–13 vuoden iässä (Brown, Eicher & Petrie 1986). Lisäksi ryhmälle on luonteenomaista, että sille muodostuu ajan myötä omia yhteisiä käyttäytymispiirteitä ja tapoja eli ryhmän omia, yhteisesti jaettuja normeja (Laine 2005, 186; Salmivalli 1999, 11).

Vertaisryhmät eroavat perheenjäsenten välisistä suhteista monin eri tavoin. Ensinnäkin perhesuhteet ovat pysyviä ja usein rikkoutumattomia, kun taas vertaissuhteet elävät ja muuttuvat (Frønes 1995, 166, 171). Toiseksi vuorovaikutus ja kommunikointi eroavat perheenjäsenten kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja kommunikoinnista: perheenjäsenten välinen kommunikointi on usein yksinkertaista, mutta vertaisten välistä kommunikointia kuvastaa omaleimaisuus ja moniselitteisyys (Frønes 1995, 167, 173). Vuorovaikutus vertaisten kanssa vaatii siis suurempaa vaivannäköä kuin perheenjäsenten kohdalla. Kolmanneksi perheenjäsenten ja vertaisten välinen vuorovaikutus eroaa myös niiden päämäärien suhteen: lapsen ja vanhempien välisessä suhteessa on kyse perheen ja ympäröivä yhteisön kulttuurin siirtämisestä eteenpäin, kun vertaisten välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksessa on kyse heidän oman kulttuurinsa luomisesta (Frønes 1995, 173).

Vertaisryhmään kuuluminen on lapsen ja nuoren kehityksen kannalta tärkeää, sillä hyvä sosiaalisen verkoston on todettu tukevan lapsen kaikinpuolista kehitystä (Laine 2002; Pulkkinen 2002, 32). Kaveriporukka jo itsessään tarjoaa lapselle ja nuorelle ajanvietettä, kumppanuutta sekä tunteen johonkin kuulumisesta (Poikkeus 1995). Vertaissuhteita pidetäänkin tärkeinä sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tyydyttäjinä (Baumeister & Leary 1995). Lisäksi vertaiset tarjoavat lapselle ja nuorelle mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja, kuten yhdessä toimimista, kompromissien tekemistä, oman paikan ottamista ja johtajuutta (Frostad & Pijl 2007; Ladd 2005, 12; Salmivalli 2005, 32–33) sekä mahdollisuuden rakentaa omaa sosiaalista ymmärrystään (Poikkeus 1995). Monet esimerkiksi myöhemmissä

parisuhteissa tai ystävyysuhteissa tarvittavista taidoista on opittu jo lapsuuden toverisuhteissa (Salmivalli 1999, 12.)

Vertaisryhmä myös antaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden samaistua kaltaisiinsa ikätovereihin sekä etsiä sitä kautta omaa identiteettiään. Sosiaalisen vertailun ja sosiaalisen tiedon välityksen kautta lapselle tarjoutuu mahdollisuus oppia itsestään sekä sen pohjalta rakentaa omaa minäkuvaansa. (Frønes 1995, 181; Poikkeus 1995; Salmivalli 1999, 13; Salmivalli 2005, 33.) Tutkimusten mukaan vertaisryhmän hyväksyntä ja itsetunto ovatkin vahvasti yhteydessä toisiinsa myöhäislapsuudessa ja varhaisnuoruudessa (Harter 1996). Nuoruusikää lähestyttäessä kaveriporukan merkitys yhteenkuuluvuuden sekä läheisyyden tarpeiden tyydyttäjinä voimistuu auttaen nuorta irrottautumaan vanhemmistaan. (Laine 2005, 174–175; Orpinas & Horne 2006, 43; Salmivalli 1999, 13; Salmivalli 2005, 32–33.)

Kaiken kaikkiaan vertaisryhmään kuulumisen on lapsen tasapainoisen kokonaiskehityksen kannalta erittäin tärkeää. Vertaisryhmään hyväksytyksi tuleminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys kaikkien lasten kohdalla. Ryhmässä saavutetun sosiaalisen aseman perusteella lasten ja nuorten sosiaalisia suhteista koskevissa tutkimuksissa on yleisesti puhuttu suosituista, torjutuista, keskimääräisessä asemassa olevista, huomiotta jätetyistä sekä ristiriitaisessa asemassa olevista lapsista (esim. Coie, Dodge & Coppotelli 1982; Newcomb, Bukowski & Pattee 1993). Siihen, millaiseksi lapsen sosiaalinen asema ryhmässä määräytyy, vaikuttaa lapsen itsestään välittämä ensivaikutelma sekä myöhempi käyttäytyminen, mutta myös se, millaiseksi lasten välinen vuorovaikutus muotoutuu (Salmivalli 1999, 16–17). Tällöin sosiaalisen aseman muotoutumiseen vaikuttavat siis lapsen yksilölliset taidot ja persoonallisuuden piirteet, mutta vuorovaikutuksen tyylien ja muotojen kautta myös lapsen perhetausta (Hay ym. 2004).

### 2.2.2 Ystävät

Hyvin kavereiden muodostaman sosiaalisen verkoston lisäksi useimmilla ihmisillä on luonnollinen ja inhimillinen kaipuu toisen ihmisen kiintymykseen eli ystävyyteen (Baumeister & Leary 1995; Laine 2005, 144). Vertaiset eivät ole käsitteellisesti sama asia kuin ystävät, vaan ystävyysuhteet ovat erityisiä vertaissuhteiden muotoja (Ladd 2005, 7; Salmivalli 2005, 35). Vertaisryhmässä lapselle muodostuu Poikkeuksen

(1995) mukaan tunne ryhmään kuulumisesta ja kumppanuudesta, kun ystävyysuhteet ovat vuorostaan enemmän intensiivisiä, kahdenkeskisiä sekä vastavuoroisia ihmissuhteita. Ystävyys voidaan määritellä vastavuoroiseksi ja läheiseksi, emotionaalisesti lämpimäksi perheen ulkopuoliseksi suhteeksi (Laine 2005, 144). Lisäksi ystävyysuhteille on tunnusomaista vapaaehtoisuus, sitoutuminen sekä molemminpuolinen kiintymys (Birch & Ladd 1996; Ladd 2005, 97; Poikkeus 1995). Tällöin ystävyysuhteet siis ulottuvat vertaissuhteita syvemmälle.

Tärkeää lapsen ystävyysuhteissa ei ole pelkästään niiden määrä, vaan ennen kaikkea se, ketkä lapsen ystäviä ovat ja millaisia hänen ystävyysuhteensa ovat laadultaan (Salmivalli 2005, 40). Etenkin läheisten ystävyysuhteiden on havaittu olevan tärkeitä, sillä ne tarjoavat lapsille ja nuorille emotionaalista tukea ja turvaa. Esimerkiksi lapset, joilla on kavereita, mutta ei ole parasta ystävää, voivat tuntea olonsa yksinäisemmiksi, kuin lapset, joilla on paras ystävä. Tutkimusten mukaan vertaisryhmässä hyväksytyksi tulleilla on torjuttuja todennäköisemmin paras ystävä tai vastavuoroisia ystävyysuhteita. (Parker & Asher 1993.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että torjutuilla ei olisi lainkaan ystäviä, sillä tutkimusten mukaan monilla vertaisryhmässä heikosti hyväksytyillä lapsilla on vastavuoroisia ystävyysuhteita, vaikka kaikilla hyväksytyksi tulleilla lapsilla ei ole (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997; Parker & Asher 1993).

Myönteiset ystävyysuhteet luovat Laineen (2005, 175) mukaan pohjan lapsen ja nuoren henkisellem hyvinvoinnille sekä tasapainoisen persoonallisuuden kehittymiselle. Lapsen hyvinvointia tukevien myönteisten ystävyysuhteiden on huomattu myös helpottavan lapsen sosiaalista ja akateemista sopeutumista kouluun (Wentzel, Barry & Caldwell 2004). Etenkin luokan sisäisen ystävyuden on havaittu olevan yhteydessä parempiin koulusaavutuksiin (Ladd 1990). Lisäksi myönteisten ystävyysuhteiden on todettu tukevan koulu-uran siirtymävaiheita, ennustavan lapsen toverisuosiota ja myönteisiä asenteita muita kohtaan sekä samalla ehkäisevän myöhempiä psykososiaalisia ongelmia (Vandell 2000). Lapsilla, joilla on myönteisiä ystävyysuhteita, on havaittu olevan parempi itsetunto, he ovat sosiaalisempia ja suositumpia sekä heillä on vähemmän tunne-elämän ongelmia (Berndt & Savin-Williams 1993 teoksessa Berndt & Keefe 1996). He ovat asennoituneet myönteisemmin koulua kohtaan, käyttäytyvät paremmin ja saavat parempia arvosanoja. Vastaavasti kielteisten ystävyysuhteiden on todettu heikentävän nuorten

koulumenestystä ja lisäävän häiritsevää käyttäytymistä luokassa. (Berndt & Keefe 1995.)

## 2.3 Ongelmat vertaissuhteissa

Kuten aiemmin on todettu, vertaisryhmän hyväksyntä ei ole itsestäänselvyys kaikkien lasten kohdalla. Laineen (2002) mukaan pitkittyessään erilaiset ongelmat vertaissuhteissa aiheuttavat lapselle fyysistä, psyykkistä ja emotionaalista ryhmästä ulkopuolelle jäämistä sekä selvää syrjäytymisriskiä tai syrjäytymiskierteeseen joutumista. Syrjäytymisellä tarkoitetaan pitkäaikaista prosessia, jonka aikana yksilö ajautuu valtavirran elämästä erilleen erilaisten sosiaalisten vaikeuksien vuoksi. Tällöin syrjäytyminen ei ole pelkkä staattinen tila, vaan enemmänkin dynaaminen ja pitkäkestoinen prosessi. (Laine 2002). Perinteisesti syrjäytymistermiä ei ole käytetty lapsia koskevissa tutkimuksissa, mutta lasten kohdalla syrjäytymisestä voidaan kuitenkin puhua epäsuotuisten kasvuolosuhteiden pitkäaikaisvaikutusten ja niiden syrjäytymistä tuottavan luonteen vuoksi, sillä epäsuotuisten kasvuolosuhteiden on todettu olevan yhteydessä laajemmin lapsen epäsuotuisaan kehitykseen sekä myöhempisiin ongelmiin (Pettit, Bates & Dodge 1993).

Erilaisten vertaissuhteissa esiintyvien ongelmien on lisäksi havaittu olevan yhteydessä kouluun sopeutumisen ongelmiin (Kupersmidt, Buchele, Voegler & Sedikides 1996) sekä myöhempisiin tunne-elämän ongelmiin (Hay ym. 2004). Lapsuuden huonoja vertaissuhteita pidetään myös yhtenä suurimpina erilaisiin koulunkäyntiin liittyvien ongelmien, käyttäytymisongelmien, myöhempien psykiatristen sairauksien sekä jopa rikollisuuden ennustajina (Ladd 2005, 17–18). Seuraavissa alaluvuissa kerrotaan vertaissuhteiden erityisistä ongelmista tarkemmin.

### 2.3.1 Torjutuksi tuleminen

Torjutuksi tulleet ovat ei-pidettyjä lapsia, jotka usein haluaisivat kuulua ryhmään ja osallistua sen toimintaan, mutta heitä ei huoliteta. Torjuttuja vältellään ja syrjitään sekä usein heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä. (Laine 2002.) Tutkimusten mukaan torjuttuja on noin 10–15 prosenttia kaikista peruskouluikäisistä (Salmivalli 1999, 15). Tavallisimmin vertaisryhmissä torjutuksi tulevat aggressiivisesti ja häiritsevästi

käyttäytyvät lapset tai ujut ja vetäytyvät lapset (Salmivalli 2005, 71). Osalla torjutuista ongelmat siis suuntautuvat ulospäin muihin ihmisiin, osalla taas sisäänpäin omaan itseen. Lisäksi on havaittu, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat muita useammin torjuttuja, sillä oppimisvaikeuksilla (Kavale & Forness 1996) ja etenkin käyttäytymis- ja kommunikaationongelmilla (Pijl, Frostad & Flem 2008) on havaittu olevan yhteyksiä heikompaan toverisuosioon ja yhteistyötaitoihin.

Vertaisryhmässä tapahtuva lapsen jatkuva torjunta johtaa ennen pitkää siihen, että lapsi alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena (Salmivalli 2005, 33). Lisäksi torjutuksi tuleminen johtaa tutkimusten mukaan pitkittyessään ahdistuksen, masennuksen sekä yksinäisyyden kokemuksiin (Ladd 2005, 16). Torjutuilla on suurempi riski jäädä porukoiden ulkopuolelle ilman vastavuoroisia ystävyys-suhteita sekä joutua kiusatuiksi. He myös jäävät ilman mahdollisuutta harjoitella sosiaalisia ja emotionaalisia taitojaan. (Salmivalli 2005, 33.) Lisäksi torjutuksi tuleminen on havaittu ennustavan kielteisiä kouluasenteita, koulunkäynnin välttelyä sekä heikompia koulusaavutuksia (Ladd 1990; Ladd 2005, 18). Kouluvaikeuksien lisäksi torjutuksi tuleminen on yhteydessä myös tunne-elämän ongelmiin sekä käyttäytymisen ongelmiin myöhemmässä elämässä (Ladd 2005, 18; Parker & Asher 1987).

### 2.3.2 Kiusaaminen

Kiusaaminen on monimuotoinen ilmiö, joka yleisesti tarkoittaa systemaattista, yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvaa kielteistä käyttäytymistä sekä vallan ja voiman väärinkäyttöä. Kielteisestä käyttäytymisestä on kyse silloin, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Kielteisiä tekoja voidaan tuottaa sanoin, elein tai fyysistä kontaktia käyttäen, ryhmästä sulkemalla tai kieltäytymällä noudattamasta toisten toiveita. Vaikka kiusaamista voidaan tarkastella useista eri näkökulmista, korostetaan kiusaamisen määrittelyssä yleisesti toistuvuutta ja jatkuvuutta sekä ryhmän voimasuhteiden epätasapainoa. (Hamarus & Kaikkonen 2007, 229; Höistad 2003, 79; Lämsä 2009, 59; Olweus 1992, 15; Salmivalli 2003, 10–12.)

Yleisin kiusaamisen muoto koulussa on nimittely ja naurunalaiseksi tekeminen. Seuraavaksi yleisimmät kiusaamisen muodot ovat huomiotta jättäminen

ja porukan ulkopuolelle sulkeminen sekä seksuaaliset nimitykset ja eleet. Myös lyöminen, potkiminen ja töniminen ovat lähes yhtä yleisiä kuin juorujen levittäminen. (Salmivalli 1999, 101.) Fyysinen ja suora kiusaaminen, kuten töniminen, tavaroiden ottaminen, lyöminen ja potkiminen, ovat tyyppisempiä kiusaamisen muotoja pojille. Tyttöjen kohdalla kiusaaminen on usein verbaalista ja epäsuoraa kiusaamista, kuten juoruilua ja manipulointia. (Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz 2000.) Lisäksi tyttöjen välinen kiusaaminen liittyy usein vertaisryhmiin, jolloin kiusaaminen tapahtuu esimerkiksi sulkemalla kiusattu ryhmän ulkopuolelle (Laine 2002).

Kiusaamista on tutkittu Suomessa paljon ja sillä on havaittu olevan monenlaisia oppilaiden yleistä hyvinvointia heikentäviä vaikutuksia, joista osa voi ulottua jopa aikuisuuteen asti (Salmivalli 2003, 20–23). Tutkimusten mukaan peruskouluikäisistä lapsista kiusattujen osuus vaihtelee 5:stä 15 prosenttiin, mutta Salmivallin (1999, 98) mukaan voidaan varmuudella sanoa, että noin joka kymmenes lapsi on koulussa kiusattu (Salmivalli 2003, 14). Opetusministeriön teettämän tutkimuksen mukaan vähintään kerran viikossa kiusatuksi joutui kaikkiaan 8 prosenttia suomalaisista 8. ja 9. luokkalaisista oppilaista. Poikien keskuudessa kiusaaminen oli yleisempää, sillä kiusattuja oli pojista 10 ja tytöistä 6 prosenttia. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 13.) Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että pojat ovat tyttöjä useammin kiusattuja (Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene 2008).

Salmivallin (1999, 101) mukaan tavallisin kiusaamisen syy on kiusatun jokin muita ärsyttävä tapa tai ominaisuus. Kiusatut lapset näyttäisivät siis olevan jollain lailla erilaisia kuin muut lapset. Yhteistä kiusatuille on, että heillä on muita lapsia heikompia itsetunto: he pitävät itseään vähemmän älykkäinä ja vähemmän viehättävinä. Kiusatut ovat muita oppilaita useammin myös ahdistuneita ja hiljaisia. Erityisesti kiusatut pojat ovat usein ikätovereitaan fyysisesti heikompia. (Olweus 1993; Salmivalli 1999, 102–105.) Koska kiusaaminen on usein seurausta vallan, sosiaalisen aseman tai suosion tavoittelusta, on kiusaajalla tällöin valta määrätellä, millaiset ominaisuudet ovat luokassa hyväksytyjä (Hamarus & Kaikkonen 2008). Salmivallin (1999, 105) mukaan on myös mahdollista, että kiusatuiksi joutuvat sellaiset lapset, jotka kiusatuksi joutuessaan käyttäytyvät kiusaajaa kohtaan jollain tavalla palkitsevasti. Myös muissa tutkimuksissa on löydetty kyseistä ajatusta tukevia

tuloksia. Lisäksi on huomattu, että kiusatut käyttäytyvät usein sosiaalisesti passiivisesti. (Fox & Boulton 2005.)

Vertailtaessa kiusaajien, kiusattujen ja muiden oppilaiden minäkäsityksiä on todettu, että kiusaajien itsetunnon rakenne poikkeaa muista. Tutkimusten mukaan kiusaajat näkevät itsensä positiivisesti ainakin sosiaalisen, urheilullisen ja fyysisen minäkuvan osalta. Kiusatut lapset taas kokevat itsensä heikoiksi näillä samoilla osa-alueilla. Käyttäytymisensä minäkuvan kiusaajat taas näkevät kielteisenä, eli he kokevat itsensä huonosti käyttäytyviksi. Erityisen tyypillistä kiusaajille on itsensä korostaminen, jolloin he haluavat olla jatkuvasti esillä eivätkä kestä itseensä kohdistuvaa kritiikkiä. (Salmivalli 1999, 126–133, 140–141.) Lisäksi on huomattu, että etenkin oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, esiintyvät muita useammin kiusaajina (Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki & Poskiparta 2002).

### 2.3.3 Syrjään vetäytyminen ja yksinäisyyden tunne

Syrjään vetäytymisellä tarkoitetaan lapsen omaa eristäytymistä käyttäytymistapaa ja yksin olemista, jolloin lapsi on oma-aloitteisesti sivussa ryhmästä ja sen toiminnasta (Laine 2002; Rubin & Asendorpf 1993). Toiset lapset vetäytyvät syrjään, koska he eivät pidä sosiaalisesta aktiivisuudesta. Heillä saattaa tällöin olla tilanteen vaatimia sosiaalisia taitoja, mutta he ovat estyneitä käyttämään niitä tai he vain pitävät enemmän yksin olemisesta. Toiset syrjään vetäytyvät taas ovat ujoja, hiljaisia, pelokkaita, estyneitä ja ahdistuneita. He yhtäältä haluaisivat osallistua muiden toimintaan, mutta toisaalta välttelevät mukaan menemistä, koska he pelkäävät sosiaalista vuorovaikutusta tai eivät osaa liittyä ryhmään. (Erwin 1993, 229–230; Rubin & Asendorpf 1993.)

Sosiaalinen syrjään vetäytyminen on tutkimusten mukaan pysyvää ja siihen liittyy puutteita sosiaalisessa kompetenssissa, riippuvuuden ja epävarmuuden tunteita sekä kielteistä itsearviointia (Rubin 1993). Etenkin sosiaalisen kompetenssin puute nuoruudessa on vahva myöhemmän epäsosiaalisen käyttäytymisen ennustaja (Sørlie ym. 2008). Lisäksi tutkimukset osoittavat, että syrjään vetäytyvät nuoret ovat vertaistensa keskuudessa usein ei-pidettyjä ja he kokevat ikätovereitaan useammin yksinäisyyttä sekä masentuneisuutta. Erityisesti on huomioitavaa, että syrjään



vetäytyminen on vahva sisäisten ongelmien ennustaja varhaisnuoruudessa ja nuoruudessa. (Rubin 1993.)

Yksinäisyydellä voidaan Parkhurstin ja Hoppmeyerin (ks. Laine 2002) mukaan tarkoittaa kokonaisvaltaisesta surumielistä tai ahdistavaa erillään olemisen tunnetta, yksin olemista ja loitontumista muista. Myös Asher ja Paquette (2003) määrittelevät yksinäisyyden kognitiiviseksi tietoudeksi yksilön sosiaalisten suhteiden puutteista ja siitä ilmeneviksi surun, tyhjyyden ja kaipuun tunteiksi. Heidän mukaan yksinäisyys on subjektiivinen tunne, joka vaihtelee ajan ja olosuhteiden mukaan.

Usein yksinäisyyttä tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota sen kognitiiviseen ja affektiiviseen komponenttiin. Kognitiivisen komponentin keskeisinä piirteinä ovat sosiaalisten suhteiden havainnoiminen ja arvioiminen, jolloin yksinäisyys on seurausta havaitusta ristiriidasta todellisten ja toivottujen suhteiden välillä. Affektiivisessä komponentissa keskeistä taas ovat ihmisen universaalit tarpeet kuulua johonkin, solmia pysyviä sosiaalisia siteitä välittävien ihmisten kanssa sekä tuntee kiintymystä toiseen ihmiseen. Yksinäisyyden kognitiivinen näkökulma siis sisältää henkilökohtaisissa suhteissa olevien puutteiden havaitsemisen ja affektiivinen näkökulma taas kyseisiin puutteisiin liittyvät kielteiset tunnereaktiot, jolloin yksinäisyyden tunne liittyy ennen kaikkea tyytymättömyyteen sosiaalisten suhteiden laadusta eikä niinkään niiden määrästä. (Laine 2002; 2005, 161–162.) On mahdollista, että yksilöllä on monta ystävää, mutta hän tuntee olonsa silti yksinäiseksi (Asher & Paquette 2003).

Tutkimusten mukaan lasten yksinäisyyden tunteiden taustalla voi olla useita erilaisia syitä, kuten vertaisten heikko hyväksyntä, hyvän ystävän puuttuminen tai ystävyys-suhteen huono laatu, ja ne yhdessä voivat heikentää lasten yleistä hyvinvointia (Parker & Asher 1993). Yksinäisyyden tunne on luonnollinen osa ihmisen elämää, sillä suurin osa ihmisistä tuntee yksinäisyyttä jossain elämänsä vaiheessa. Lyhytaikaisilla ja ohi menevillä yksinäisyyden kokemuksilla ei ole haittaa yksilölle, mutta pitkittyessään krooninen yksinäisyyden kokemus on todettu olevan yhteydessä erilaisiin ongelmiin, kuten koulunkeskeyttämiseen, masennukseen ja päihteiden väärinkäyttöön sekä nuoruudessa että aikuisuudessa. (Asher & Paquette 2003.)

### 3 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Jotta yksilö voisi osallistua sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutukseen, on yksilöllä oltava edes jonkinasteista sosiaalista pätevyyttä eli sosiaalista kompetenssia. Sosiaalinen kompetenssi on käsitteenä laaja ja sitä on määritelty alan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa monin tavoin, eri näkökulmia painottaen (esim. Ford 1982; Kaukiainen ym. 2005, 3; Poikkeus 1995). Yhteistä sosiaalisen kompetenssin määritelmille kuitenkin on, että ne painottavat vuorovaikutuksen tehokkuutta: yksilön kykyä tuottaa muissa ihmisissä myönteisiä reaktioita sekä samalla välttää kielteisiä (Laine 2005, 114; Lappalainen ym. 2008; Rose-Krasnor 1997). Sosiaalisen kompetenssin voidaan siis ajatella pitävän sisällään kaikki ne tiedot, taidot ja asenteet, joita yksilö tarvitsee käyttäytyäkseen asiaankuuluvasti ja tehokkaasti erilaisissa tilanteissa (Swaans, ten Dam & Volman 2006).

Toiminnan tehokkuutta voidaan arvioida yksilön itsensä, mutta myös tilanteessa olevien muiden ihmisten näkökulmista. Toiminta puolestaan on aina riippuvainen tilanteen aktivoimista tavoitteista sekä kulttuurin normeista ja arvoista. Näin ollen sosiaalinen kompetenssi on sidottu vallitsevan kulttuurin normeihin ja moraaliin. Sosiaalisesti pätevä henkilö osaa siis ottaa huomioon erilaisten tilanteiden kulttuurilliset vaatimukset ja osaa suhteuttaa toimintansa näiden vaatimalla tavalla saavuttaen omat päämääränsä vuorovaikutuksessa niin, että myönteiset suhteet ympäröiviin ihmisiin säilyvät. (Laine 2005, 114; Kaukiainen ym. 2005, 3; Poikkeus 1995, 126–127.)

Teoreettisesti sosiaalinen kompetenssi voidaan kuvata rakenteeksi, joka sisältää erilaisia ulottuvuuksia. Tällöin kokonaiskuva yksilön sosiaalisesta pätevyydestä saadaan tarkastelemalla näitä osa-alueita samanaikaisesti. (Lappalainen ym. 2008, 119; Poikkeus 1995, 126; Salmivalli 2005, 72). Myös sosiaalisen kompetenssin osa-alueet vaihtelevat hieman eri tutkijoiden mukaan (esim. Gresham 1986; Laine 2005, 114; Poikkeus 1995; Rose-Krasnor 1997; Salmivalli 2005, 72–74; Ten Dam & Volman 2007). Keskeistä useissa osa-alueiden jaotteluissa on, että niiden mukaan sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot ovat erillisiä asioita: sosiaaliset taidot ovat yksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueista. Salmivallin (2005, 72–74) mukaan sosiaalisten taitojen lisäksi muita sosiaalisen kompetenssin osa-

alueita ovat sosiokognitiiviset taidot sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätely motivaation ja kontekstin näkökulmista.

### 3.1 Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet

#### 3.1.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan käyttäytymisen muotoja, jotka konkreettisissa sosiaalista ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa johtavat myönteisiin sosiaalisiin seurauksiin (Laine 2005, 115; Poikkeus 1995, 126). Sosiaaliset taidot ovat sosiaalisesti hyväksyttävää opittua käyttäytymistä, joka mahdollistaa ihmisten välisen rakentavan vuorovaikutuksen tuottaen positiivisia tuloksia ja välttämällä negatiivisia seurauksia (Gresham 1986; Kauppila 2006, 125).

Sosiaalisia taitoja on olemassa erilaisia ja eritasoisia, eikä ole täyttä yksimielisyyttä siitä, mitä taitoja sosiaalisiin taitoihin kuuluu (Salmivalli 2005, 79). Erilaisista näkemyksistä huolimatta sosiaalisilla taidoilla on olemassa joitakin yhteisiä piirteitä. Ensinnäkin sosiaalisia taitoja pidetään muiden taitojen tavoin opittuina. On kuitenkin muistettava, että yksilön synnynnäisellä temperamentilla on vaikutusta sosiaalisiin taitoihin ja niiden kehitykseen. Sen lisäksi, että temperamentti vaikuttaa yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen suoraan, se myös luo rajoja yksilön oppimiselle sekä vaikuttaa siihen, millaisia reaktioita yksilö ympäristössään herättää. Toisena yhteisenä piirteenä sosiaalisille taidoille on, että ne ovat vuorovaikutukseen sidottuja. Esimerkiksi ajoitus ja vastavuoroisuus ovat usein ratkaisevassa asemassa vuorovaikutuksessa, eikä pelkästään tietynlainen mekaaninen, opittu toiminta. (Laine 2005, 115-116; Salmivalli 2005, 79-80.)

#### 3.1.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiaalisesti pätevää toimintaa on vaikea toteuttaa ilman toimintaa ohjaavia sosiokognitiivisia taitoja ja siksi sosiokognitiiviset taidot ovatkin tärkeä osa-alue sosiaalisessa kompetenssissa (Kaukiainen ym. 2005, 6). Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä havainnoida, tulkita ja tehdä oikeaan osuvia päätelmiä sosiaalisista tilanteista (Salmivalli 2005, 87). Sosiaalisten vihjeiden havaitsemisen lisäksi sosiokognitiivisiin taitoihin voidaan liittää myös kyky ennakoita ja arvioida

oman käyttäytymisen sosiaalisia seurauksia (Poikkeus 1995). Sosiokognitiivisten taitojen kannalta keskeisessä asemassa ovat siis sosiaalisen tiedon havaitseminen ja sen prosessointi eli sosiaalinen tiedonkäsittely. Taitavaa sosiaalisen tiedon käsittelemistä on pidetty yhtenä edellytyksenä sosiaalisesti pätevälle toiminnalle (Kaukiainen ym. 2005, 6).

Sosiaalisesta tiedonkäsittelystä on olemassa erilaisia malleja, mutta tunnetuin niistä lienee Crickin ja Dodgen (1994) esittelemä malli. Siinä Crick ja Dodge (1994) kuvaavat tiedonkäsittelyä kehämäisenä prosessina, josta voidaan erottaa eri vaihteita. Nämä vaiheet ovat:

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

Oleellista tiedon hankinnassa on se, mihin yksilön tarkkaavaisuus ja huomio kiinnittyvät. Toiset ihmiset tulkitsevat sosiaalisia tilanteita vahvasti omien kokemuksensa pohjalta, kun toiset taas antavat enemmän painoarvoa tilannevihjeille. Sosiaalisen tavoitteen asettelu voi vaihdella yksilön ja tilanteen mukaan myönteistä vuorovaikutusta tukevasta aina hyvin epäadaptiiviseen. Myös toimintastrategioiden luomisessa on luonnollisesti suuria eroja yksilöstä riippuen. Toiset kykenevät muodostamaan mielessään useita erilaisia strategioita tavoitteensa saavuttamiseksi, kun toisten mielessä on vain rajallinen määrä vaihtoehtoja. (Crick & Dodge 1994; Salmivalli 2005, 87–88.) Esimerkiksi aggressiivisten lasten tiedonkäsittelyä tutkittaessa on huomattu, että heidän tapansa prosessoida sosiaalista informaatiota poikkeaa lähes kaikissa informaation käsittelyvaiheissa epäaggressiivisista lapsista (Salmivalli 2005, 89).

### 3.1.3 Emotionaaliset taidot

Emootiot ovat alati läsnä ja vaikuttavat suuresti toimintaamme sekä suoraan että epäsuoraan sosiokognitiivisten taitojen kautta. Suoralla vaikutuksella tarkoitetaan yksilön yleistä emotionaalisuutta: kokeeko yksilö pääsääntöisesti kielteisiä vai

myönteisiä tunteita, kuinka voimakkaita hänen kokemansa tunteet ovat sekä kuinka helposti ne heräävät. Esimerkiksi toiset ihmiset ärsyyntyvät helpommin ja kokevat usein negatiivisia tunteita, kuten suuttumusta, kun taas toiset voivat olla luonnostaan arempia ja pelokkaampia. Epäsuoralla, sosiokognitiivisten taitojen kautta vaikuttamisella taas viitataan emootioiden vaikutukseen erityisesti tiedonkäsittelyn eri vaiheissa. Esimerkiksi ihmisen emotionaalinen suhde toiseen ihmiseen vaikuttaa tilannetulkintojen tekemiseen, sosiaalisten tavoitteiden asettamiseen sekä toimintastrategian valitsemiseen. (Kaukiainen ym. 2005, 7; Salmivalli 2005, 109–110.)

Keskeistä emotionaalisisissa taidoissa on tunteiden tunnistaminen, osoittaminen sekä niiden säätely (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003). Oman emotionaalisen tilan tunnistaminen tarkoittaa yksilön tietoisuutta siitä, millaisissa tilanteissa tietty tunne herää, miltä tilanne tuntuu itsessä, miten tila ilmaistaan ja miten sitä nimitetään. Toisten emootioiden tunnistamisessa taas on kyse kyvystä lukea toisen ihmisen sisäistä tilaa ulkoisen käyttäytymisen perusteella sekä sitä kautta virittäytyä toisen emotionaaliseen tilaan. (Laine 2005, 64.) Toisten emootioiden tunnistaminen liittyy läheisesti myös empatian tuntemisen taitoihin, joiden on havaittu olevan huomattavat sosiaalisesti pätevillä henkilöillä (Ford 1982).

Emootioiden säätelyllä puolestaan tarkoitetaan ”yksilön kykyä vaikuttaa omien tunnetilojen voimakkuuteen ja keston” (Salmivalli 2005, 110). Hieman suppeammin voidaan puhua myös tunteiden säätelystä, sillä erilaiset tunnetilat sisältyvät emootioihin. Emootioiden säätelyä tapahtuu yleisesti tilanteissa, joissa jokin tietty tunnetila herää. Myös tiettyä tilannetta ennen tehty arviointi ja sitä seuraava päätös osallistua tilanteeseen tai välttää sitä, on osa emootioiden säätelyä. Ihmiset usein välttelevät epämiellyttäviä tilanteita ja taas valitsevat tilanteita, jotka tuottavat heille mielihyvää. Toisaalta emootioiden säätelyä voidaan katsoa olevan myös se, kuinka etukäteen tehtyjen tulkintojen avulla yksilö pyrkii vaikuttamaan siihen, millaisia emootioita tilanne hänessä herättää. (Salmivalli 2005, 110–111; Smith & Lazarus 1990, 616–619.) Emootioiden säätelyssä on usein erotettu toisistaan itse emootioiden säätely ja emootioiden ilmaisun säätely (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002; Salmivalli 2005, 111). Se, miten emootioita ilmaistaan hyväksytysti vaihtelee tilanteen ja kulttuurin mukaan (Laine 2005, 65).

Yksilön yleinen emotionaalisuuden eli sen, millaisia tunteita yksilöllä pääsääntöisesti on ja kuinka voimakkaita ne ovat, sekä emootioiden säätelyn on todettu olevan yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin (Eisenberg ym. 2002). Emootioiden hallinta edistää yksilön sosiaalista kompetenssia kuitenkin vain tiettyyn pisteeseen asti, sillä emootioiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen liika kontrollointi ei ole hyväksi. Esimerkiksi yksilöä, jolla on kohtuullinen määrä myönteistä impulsiivisuutta, saatetaan pitää sosiaalisesti pätevämpänä kuin yksilöä, joka on ylikontrolloiva tai vetäytyvä (Salmivalli 2005, 111). Vastaavasti myönteisten tunteiden, kuten empatian liiallinen kontrollointi voi välittyä toisille etäisenä ja välinpitämättömänä käyttäytymisenä, kun taas liiallinen empaattisuus voi näyttäytyä epäaitona ja tungettelevana käyttäytymisenä (Kaukiainen ym. 2005, 7).

#### 3.1.4 Sosiaaliset tavoitteet

Neljäs näkökulma sosiaaliseen kompetenssiin liittyy vahvasti motivaatiopsykologiaan. Motivaatioon liittyvillä tekijöillä on suuri merkitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa sopeutumisessa, sillä kaikkea ei-toivottavaa käyttäytymistä ei ole kyetty selittämään sosiaalisten taitojen puutteella. Sosiaalisten tavoitteiden näkökulmassa keskeistä on siis se, mitä yksilö tavoittelee ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällöin yksilön sosiaalinen osaaminen ja sosiaalinen taidokkuus jäävät vähemmälle huomiolle. Sosiaalisten tavoitteiden näkökulmasta tarkasteltuna kyse on siis sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä yksilölle itselleen. (Kaukiainen ym. 2005, 7; Salmivalli 2005, 113–114.)

Sosiaalisia tavoitteita voidaan esimerkiksi tarkastella yksilön interpersoonallisesta näkökulmasta, jolloin pyritään selvittämään, mitä yksilö haluaa saavuttaa tai välttää suhteessa toisiin. Tavoitteita voidaan tällöin tarkastella etenkin vaikuttamisen ja läheisyyden näkökulmista. Toisille on esimerkiksi tärkeää luoda myönteiset suhteet muihin sekä saada oma ääni ryhmässä kuuluviin. Toiset taas eivät välitä myönteisten suhteiden säilyttämisestä, vaan pyrkivät pikemminkin hallitsemaan asioiden kulkua. On huomattu, että erilaiset sosiaaliset tavoitteet johtavat erilaiseen käyttäytymiseen. Esimerkiksi 11–13 -vuotiailla pojilla on tutkimusten mukaan tyttöjä enemmän vaikuttamistavoitteita, kun taas tytöillä on poikia enemmän läheisyystavoitteita. Lisäksi läheisyystavoitteiden on huomattu olevana yhteydessä toverisuosioon ja vaikuttamistavoitteet kielteiseen sosiaaliseen

asemaan. (Salmivalli 2005, 115, 117.) Myös itseä ja muita koskevien käsitysten on huomattu vaikuttavat sosiaaliin tavoitteisiin: myönteinen käsitys itsestä muiden kanssa toimiessa on yhteydessä suurempiin vaikuttamistavoitteisiin, kun vertaisten kokeminen auttavaisiksi, luotettaviksi ja ystävällisiksi on yhteydessä läheisten suhteiden säilyttämistavoitteisiin (Salmivalli 2005, 118; Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005).

Sosiaaliset tavoitteet eivät ole pysyviä. Niihin vaikuttavat mm. sosiaalisen informaation käsittelytaidot eli se, kuinka yksilö tulkitsee ympäristöönsä ja siinä tapahtuvaa sosiaalista toimintaa sekä se, millaiseksi yksilö kokee itsensä ja toverinsa (Salmivalli 2005, 118, 122). Erilaiset tilannevihjeet ja erilaiset ihmiset aktivoivat yksilössä erilaisia käsityksiä itsestä ja toisista. Esimerkiksi myönteinen käsitys itsestä yhdistettynä kielteisiin käsityksiin muista, on Salmivallin (2005, 122) mukaan yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Lisäksi aggressiiviseen käyttäytymiseen vaikuttaa yksilön omat käsitykset siitä, millä keinoilla hän kykenee saavuttamaan tavoitteensa paremmin: aggressiivisilla keinoilla vai ei-aggressiivisilla (Erdley 1996).

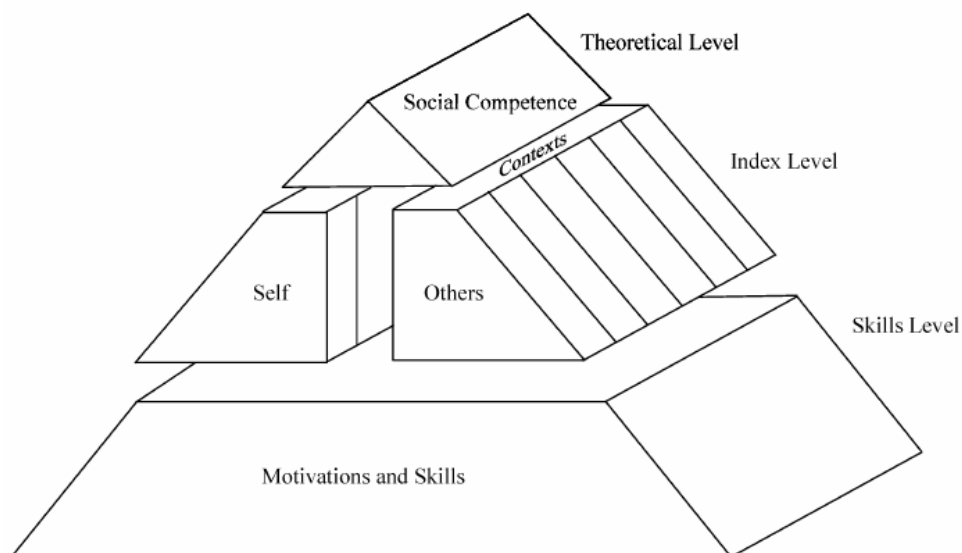
### 3.1.5 Sosiaalinen kompetenssi ja konteksti

Sosiaalinen toiminta on aina sidoksissa siihen ympäristöön, jossa toiminta tapahtuu. Esimerkiksi oppilaat vaihtelevat käyttäytymistään sen mukaan, millaisia sosiaalisen ympäristön vaatimukset ovat (Rinaldi, Kates & Welton 2008). Sosiaalinen tilanne taas säätelee sitä, miten yksilön sosiaalinen kompetenssi ilmenee: yksilön sovelias käyttäytyminen määräytyy ympäristön käyttäytymiselle asettamien ehtojen mukaan. Kontekstilla voidaan tällöin viitata esimerkiksi ryhmätekijöihin, kuten rooleihin, normeihin ja yksilön asemaan ryhmässä. (Kaukiainen 2005, 8; Salmivalli 2005, 127.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista on säilyttää tasapaino yksilön tarpeiden sekä vuorovaikutukseen osallistuvien muiden henkilöiden tarpeiden välillä. Tällöin sosiaalinen vuorovaikutus jakautuu kahteen ulottuvuuteen: minä ja muut. Nämä ulottuvuudet taas jakautuvat erilaisten kontekstien mukaan vielä pienempiin osiin, sillä yksilön käyttäytyminen sisältää toiminnan, kontekstin ja tavoitteiden mukaisia vaihtuvia piirteitä. Käyttäytyminen esimerkiksi vertaisryhmään liittyessä vaihtelee sen mukaan, millaisia henkilöitä ryhmään kuuluu sekä millaista ryhmän sen hetkinen toiminta on. Vastaavasti lapsi saattaa saavuttaa sosiaalisia tavoitteitaan hyvin vertaistensa keskuudessa, mutta

samojen tavoitteiden saavuttamiseksi aikuisten seurassa saattaa vaatia lapselta sellaisia taitoja, joita lapsella ei välttämättä ole. (Rose-Krasnor 1997.)

Rose-Krasnorin (1997) on pyrkinyt selkiyttämään kontekstin vaikutusta sosiaalisen kompetenssin ilmenemiseen sekä yleisemmin sosiaalisen kompetenssin teoreettista rakentumista pyramidimaisella kuviolla (kuvio 1). Siinä sosiaalisen vuorovaikutuksen konteksti sijoittuu pyramidin keskimmäiselle tasolle (Index Level), jossa se jakautuu vielä itseen ja toisiin liittyviin näkökulmiin. Kuvion alin taso (Skills Level) taas muodostuu henkilön sosiaalisesta, emotionaalisesta ja kognitiivisesta kyvykkyydestä, jotka muodostavat pohjan sosiaalisen vuorovaikutuksen tilannekohtaiselle ilmenemiselle. Yksilön erilaisten taitojen lisäksi kuvion alin taso sisältää myös henkilön tavoitteet ja arvot, jotka suuntaavat yksilön motivoitumista ja sosiaalista toimintaa. Alimman tason taidot ja tavoitteet määräävät yhdessä sen, millaiseksi vuorovaikutus yksilön itsensä ja muiden välillä muotoutuu. Yhdessä tämä kaikki vaikuttaa siihen, miten yksilön sosiaalinen kompetenssi ilmenee ja tätä kuviossa puolestaan edustaa pyramidin ylin taso (Theoretical Level). Rose-Krasnorin mukaan sosiaalista kompetenssia ei siis voida tarkastella henkilön yksittäisenä taitona ja toimintana, vaan se on taito, joka rakentuu useiden erillisten taitojen ja toimintojen sekä tilannekohtaisten vaatimusten varaan.



KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin rakentuminen Rose-Krasnorin mukaan (Rose-Krasnor 1997)



### 3.2 Sosiaalinen kompetenssi ja oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan heterogeenistä joukkoa häiriöitä, jotka ilmenevät erilaisina vaikeuksina kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen, kirjoittamisen, päättämisen sekä matemaattisten taitojen omaksumisessa ja käyttämisessä (Ahonen & Aro 1999). Osa oppimisvaikeuksista johtuu heikosta opiskelumotivaatiosta, tehottomista opiskelutottumuksista tai emotionaalisista ongelmista. Osalla oppimisvaikeuksien taustalla ovat kehitykselliset neurokognitiiviset ongelmat, jotka tekevät tiettyjen taitojen oppimisen erityisen vaikeaksi. Oppimisvaikeuksia arvioidaan esiintyvän 5–20 prosentilla kouluikäisistä lapsista. (Lyytinen 2002.)

Sosiaalinen kompetenssin ja oppimisvaikeuksien on havaittu olevan monin tavoin yhteydessä toisiinsa. Yhdessä ne muodostavat yhden lapsen ja nuoren syrjäytymistä lisäävän riskitekijän, sillä esimerkiksi pienet kielen kehityksen viivästymät voivat ympäristöstä riippuen kehittyä suuremmiksi ongelmiksi myöhemmällä koulu-uralla. Erityisesti on huomattava, että oppimisvaikeudet ja puutteet sosiaalisessa kompetenssissa liittyvät toisiinsa henkilön yksilöllisen kehitysprosessin aikana. Etenkin toimintaympäristö vaikuttaa siihen, ilmeneekö ongelmia, millaisina ne ilmenevät sekä kuinka pysyviä ne ovat. (Kaukiainen ym. 2005, 10–11.) Seuraavassa tarkastellaan tarkemmin oppimisvaikeuksien ja sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueiden yhteyksiä toisiinsa.

*Sosiaaliset taidot.* Oppilailta, joilla on oppimisvaikeuksia, on havaittu olevan ongelmia muodostaa vertaissuhteita muiden oppilaiden kanssa, he ovat vähemmän suosittuja kuin ikätoverinsa sekä heillä on vähemmän ystäviä kuin ikätovereillansa. Useiden eri tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet sekä sosiaalisten taitojen ongelmat ovat siis yhteydessä toisiinsa. (Frostad & Pjil 2007; Kavale & Forness 1996; Nowicki 2003; Poikkeus 1993, 102; SeEVERS & Jones-Blank 2008; Swanson & Malone 1992.) Lisäksi etenkin vertaisryhmästä syrjäytymisriskissä olevien oppimisvaikeusoppilaiden kohdalla sosiaalisten taitojen harjoittelu on todettu hyödylliseksi syrjäytymisen ehkäisemisessä (SeEVERS & Jones-Blank 2008). Oppimisvaikeusoppilaiden sosiaaliset taidot ovat tutkimusten mukaan keskiverto-oppilasta hieman heikommät (Frostad & Pjil 2007). Vertais- ja kaverisuhteiden solmimisen ja ylläpitämisen vaikeuksien lisäksi sosiaalisten taitojen ongelmat näkyvät vaikeuksina yhteistyötaidoissa, koulunkäyntiin sekä sääntöjen noudattamiseen liittyvissä taidoissa ja ryhmään liittymisen taidoissa (Haager &

Vaughn 1995; Swanson & Malone 1992). Ei kuitenkaan voida sanoa, että kaikilla oppimisvaikeusoppilailla olisi ongelmia sosiaalisissa taidoissa, sillä tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksien ja sosiaalisen kompetenssin puutteiden yhdessä esiintymisen yleisyys vaihtelee (Kavale & Forness 1996; Swanson & Malone 1992).

*Sosiokognitiiviset taidot.* Keskeistä sosiokognitiivisissa taidoissa on se, kuinka yksilö havaitsee ja prosessoi ympäristön tarjoamaa sosiaalista tietoa. Tutkimusten mukaan oppimisvaikeusoppilailla voi esiintyä ongelmia kaikissa sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheissa (Tur-Kaspa & Bryan 1993; Bauminger, Edelsztein & Morash 2005). Sosiaalisen tiedonkäsittelyn ensimmäisessä vaiheessa, jossa hankitaan tietoa tilanteesta, on havaittu oppimisvaikeusoppilailla olevan ongelmia yhtäältä tarkoituksenmukaisten tilannevihjeiden havaitsemisessa ja toisaalta omista ennako-odotuksista irtautumisessa. Muihin oppilaisiin verrattuna, oppimisvaikeusoppilaat ovat vähemmän orientoituneet tiedon etsintään ja havaitsemiseen sosiaalisissa tilanteissa. (Bauminger ym. 2005.) Lisäksi he kiinnostavat huomionsa tilanteen kannalta epäolennaisiin asioihin (Bauminger ym. 2005; Tur-Kaspa & Bryan 1993).

Sosiaalisen tiedonkäsittelyn seuraavassa vaiheessa sosiaalista tilannetta, siinä toimivien ihmisten tavoitteita ja aikomuksia tulkitaan edellisen vaiheen havaintojen avulla. Tällöin tulkintojen tekoa sekä syy-seuraus -suhteiden päätelmiä ohjaa se, millaisiin asioihin on kiinnitetty huomiota, jolloin esimerkiksi epäolennaisiin asioihin keskittyminen vaikeuttaa tulkintojen tekoa oppimisvaikeusoppilailla. Lisäksi oppimisvaikeusoppilailla on havaittu olevan ongelmia asiaankuuluvien tilannepäätelmien tekemisessä sekä verbaalisten ja ei-verbaalisten tilannevihjeiden ymmärtämisessä, sillä osa vihjeistä on heille hämmentäviä ja merkityksettömiä. (Bauminger ym. 2005; Poikkeus 1993, 106.) Oppimisvaikeuslapsilla on myös havaittu olevan vaikeuksia asettua toisen asemaan ja ymmärtää toisten aikomuksia ja tunteita (Frostd & Pjil 2007).

Sosiaalisen tiedonkäsittelyn kolmannessa vaiheessa muodostetaan aiempien vaiheiden avulla tavoitteita ja päämääriä, joihin tilanteessa pyritään. Neljännessä vaiheessa taas on keskeistä tavoitteiden toteuttamiseen valittavien toimintavaihtoehtojen pohdinta. Oppimisvaikeusoppilailla näissä sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheissa ilmenevät ongelmat liittyvät merkityksellisten päämäärien vähyyteen ja toiminnan suunnittelemattomuuteen (Bauminger ym. 2005). Tiedonkäsittelyn viimeiset vaiheet taas koostuvat varsinaisesta toiminnasta ja siitä

saatavasta palautteesta. Tällöin oppimisvaikeusoppilailla ilmenee tutkimusten mukaan ongelmia saamansa palautteen hyödyntämisessä. He eivät kykene hyödyntämään palautetta niin, että voisivat muuttaa toimintaansa, eivätkä kykene ennakoimaan toimintansa seurauksia samalla tavalla kuin muut oppilaat. (Bauminger ym. 2005.) Lisäksi oppimisvaikeusoppilaat näkevät oman sosiaalisen toimintansa onnistumisen tai epäonnistumisen johtuvan tilanteen ulkoisista tekijöistä (Tur-Kaspa & Bryan 1993).

*Emotionaaliset taidot.* Oppimisvaikeusoppilaiden ongelmat emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osa-alueilla liittyvät usein taitoihin kontrolloida emootioita: tutkimukset ovat osoittaneet, että he joko kontrolloivat emootioitaan liikaa tai liian vähän (Haager & Vaughn 1995; Kavale & Forness 1996; Swanson & Malone 1992). Oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, esiintyy muita useammin ylivilkkautta, käyttäytymisongelmia sekä itsekontrollon ongelmia. Lisäksi osa oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat luokkatovereitaan ujompi ja vetäytyväisempiä. (Haager & Vaughn 1995.) Oppimisvaikeusoppilailla on myös havaittu olevan vaikeuksia oman sosiaalisen asemansa arvioimisessa luokassa, vaikka tämän suhteen he eivät eroa muista akateemisesti heikossa asemassa olevista (Nowicki 2003). Oman sosiaalisen aseman arvioinnin lisäksi etenkin oppilailla, joilla on kielellisiä ongelmia, on havaittu olevan vaikeuksia emotionaalisten tilannevihjeiden tulkinnassa (Ford & Milosky 2008).

*Sosiaaliset tavoitteet ja toimintaympäristö.* Kuten edellä sosiaalisen tiedonkäsittelyn ongelmissa on kuvattu, sosiaalisten tavoitteiden asettelun ongelmat liittyvät oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, erityisesti tavoitteiden vähyyteen ja toiminnan suunnittelemattomuuteen (Bauminger ym. 2005; Poikkeus 1993, 106). Myös erilaisen käyttäytymisen sekä tavoitteiden taustalla vaikuttavien syiden ymmärtämisen ongelmat vaikeuttavat oppimisvaikeusoppilaiden motivoitumista erilaisiin toimintoihin (Poikkeus 1993, 106). Lisäksi voidaan olettaa, että oppimisvaikeuslapset asettavat sosiaalisiin tilanteisiin muita vähemmän vuorovaikutusta ylläpitäviä tavoitteita (Kaukiainen ym. 2005, 11). Toimintaympäristöön oppimisvaikeudet vaikuttavat siten, että oppimisvaikeuslapsilla on muita matalampi sosiaalinen asema luokassa (Nowicki 2003; Poikkeus 1993, 102–103). Lisäksi he ovat ikätovereitaan vähemmän suosittuja ja heillä on vähemmän ystäviä (Frostad & Pjil 2007; Haager & Vaughn 1995; Poikkeus 1993, 102).

## 4 PERUSKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Jokaisella vakituisesti Suomessa asuvalla lapsella on lakiin perustuva velvollisuus osallistua perusopetukseen tai suorittaa muulla tavoin perusopetuksen oppimäärä. Lähes kaikki oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset suorittavat perusopetuksen mukaisen oppimäärän peruskouluissa, jotka vaihtelevat yli 900 oppilaan kouluista alle 10 oppilaan kouluihin. (OPH 2009; OPM 2009.) Suurimmat koulut ovat tavallisesti yläkouluja, joihin on koottu oppilaita useasta yläkoulun piirissä olevasta pienemmästä alakoulusta. Vaikka perusopetus on määritelty yhtenäiseksi, on ala- ja yläkoulujen havaittu muodostavan oppilaiden näkökulmasta kaksi erillistä maailmaa (Pietarinen 1999, 17, 56).

Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna koulu on oppimisympäristö, joka niveltyy monin eri tavoin nuoren muihin elämänrakenteisiin ja koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin (Pietarinen 1999, 50–51). Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä kontekstia kokonaisuudessaan, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat, jolloin se pitää sisällään myös koulun sosiaaliset suhteet ja verkostot. Koulu voidaan Pietarisen (1999, 66) mukaan jäsentää oppimisympäristönä kolmeen toisiinsa sidoksissa olevaan tekijään: fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen ympäristöön. Itse koulurakennuksen, sen sijainnin ja koon sekä koulun ulkoisista puitteista välittyvän tunnelman lisäksi koulun fyysiseen ympäristöön sisältyvät myös koulussa toimivat ihmiset ja ihmisryhmät, sillä fyysinen ympäristö luo puitteet sosiaalisille suhteille. Koulun sosiaalisella ympäristöllä tarkoitetaan puolestaan sitä sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden foorumia, johon oppilas osallistuu. Pedagogisella ympäristöllä taas tarkoitetaan niitä käytössä olevia pedagogisia keinoja, joilla pyritään luomaan oppilaille optimaaliset oppimismahdollisuudet sekä viritetään ja säilytetään oppilaiden myönteistä oppimishalua. (Ihatsu 1992, 81–106; Pietarinen 1999, 53–60.)

### 4.1 Siirtymä alakoulusta yläkouluun

Siirtymä alakoulusta yläkouluun on yksi suurimmista muutoksista murrosikäisen nuoren elämässä. Useat eri tutkijat ovat huomanneet yläkouluun siirtymisen

mukanaan tuomat suuret muutokset, niiden problemaattisuuden sekä muutosten vaikutukset oppilaiden koulumenestykseen ja -motivaatioon. (ks. esim. Pietarinen 1999). Siirtyessään opiskelemaan yläkouluun nuori kohtaa usein kaksi siirtymää samanaikaisesti: sisäisen siirtymän lapsuudesta nuoruuteen sekä ulkoisen siirtymän alakoulusta yläkouluun (Pietarinen 1999, 25). Sisäisellä siirtymällä tarkoitetaan nuoren sen hetkiseen kehitysvaiheeseen liittyvää muutosta. Siirtymä yläkouluun ajoittuu usein samaan aikaan murrosiän alkamisen kanssa, jolloin nuori kokee itsessään voimakkaita ja nopeita sisäisiä sekä ulkoisia muutoksia, jotka ovat omiaan lisäämään nuoren epävarmuutta (Pietarinen 1999, 25, 30). Lisäksi murrosiän muutosten kanssa samanaikaisesti tapahtuva alakoulun päättymisen on nuorelle merkki varsinaisen lapsuuden päättymisestä, jolloin se jo itsessään luo haasteita nuoren tunne-elämälle sekä sisäiselle kasvulle (Jarasto & Sinervo 1999, 155).

Ulkoisella muutoksella taas tarkoitetaan koulun institutionaalista muuttumista, jolloin koulu muuttuu sekä fyysisenä että sosiaalisena ympäristönä (Pietarinen 1999, 25, 52–56). Alakoulun turvallinen luokanopettajajohtoinen opiskeluympäristö vaihtuu aineenopettajajohtoiseksi ympäristöksi yhdessä opeteltavan aineksen vaikeutumisen kanssa. Tämä antaa oppilalle itselleen yhä suuremman vastuun omasta oppimisestaan ja koulunkäynnistään. (Jarasto & Sinervo 1999, 155.) Lisäksi alakoulun luokanopettajan lapsikeskeisen opetustavan vaihtuminen aineenopettajien ainekeskeiseen opetukseen muuttaa oppilaiden opiskelutottumuksia. Luokanopettajan vaihtuminen useiksi eri aineenopettajiksi lisää nuoren sosiaalisia vuorovaikutustilanteita aikuisen kanssa pakottaen oppilaan hallinnollisesti katsoen selviytymään siirtymästä pääosin omin avuin. (Pietarinen 1999, 17, 56.)

Lisäksi sosiaalisen oppimisympäristön muutokset näkyvät muutoksina oppilaiden vertaissuhteissa. Alakoulun vanhat kaverit saattavat joutua eri luokille, jolloin nuoren on hankittava uusia kavereita. Tällöin ystäväystymisen sekä ystävyysuhteiden ylläpitämisen taidot joutuvat koetukselle. (Jarasto & Sinervo 1999, 154.) Tutkimusten mukaan vanhojen ystävien siirtyminen oppilaan kanssa uudelle luokalle auttaa oppilasta sopeutumaan paremmin uuteen tilanteeseen. Etenkin myönteisillä ystävyysuhteilla on havaittu olevan merkitystä uuteen luokkaan sopeutumisessa, mikä puolestaan edesauttaa myönteisten kouluasenteiden muodostumista. (Ladd 1990.) Uusien ihmissuhteiden solmimisen ohella uuteen kouluun ja uuteen luokkaan siirtyminen edellyttävät nuorelta rohkeutta kohdata uusia

haasteita sekä koettelevat nuoren itsetuntoa, sillä yhtäkkiä heidän roolinsa koulun vanhimpina oppilaina muuttuu koulun nuorimmiksi oppilaiksi. (Jarasto & Sinervo 1999, 155.) Muutosten lisäksi yläkouluun siirtyminen tarjoaa nuorelle myös uusia mahdollisuuksia, sillä siirtyminen alakoulun pienestä luokasta yläkoulun uuteen luokkaan, uuteen oppimisympäristöön ja ennen kaikkea aikaisempaa suurempaan sosiaaliseen ympäristöön tuo mukanaan uudenlaisia sosiaalisia mahdollisuuksia. Sosiaalisen ympäristön muuttuminen antaa esimerkiksi aiemmin torjutuksi tulleille oppilaille mahdollisuuden muodostaa uusia vertaissuhteita ja muuttaa omaa sosiaalista asemaansa (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall 1996).

Yläkouluun siirtymää tutkittaessa on huomattu, että oppilaat odottavat yläkoulun alkua pääosin myönteisin mielin. Nekin oppilaat, jotka ovat alakoulussa kokeneet erilaisia ongelmia ja vaikeuksia koulunkäynnissä, uskoivat uuteen yläkouluun siirtymisen tuovan mukanaan muutoksen parempaan suuntaan koulunkäynnissä. (Pietarinen 1999, 147.) Tutkimuksissa on huomattu etenkin sosiaalisten suhteiden olevan avainasemassa oppilaiden selviytymistä ja sopeutumista edistävä tekijä yläkouluun siirryttäessä. Vertaissuhteiden merkitykset ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa oppilaan koulunkäyntiin, käyttäytymiseen sekä oppimistuloksiin ovat Pietarisen (1999, 147–148) mukaan ilmeiset.

## 4.2 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan kouluelämän laadukkuutta ja koulunkäynnin kokonaisvaltaista mielekkyyttä erityisesti oppilaan itsensä kokemana. Kouluviihtyvyys pitää sisällään viihtymisen sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta koulun arjen toiminnoissa, kuten oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoamisessa, sosiaalisen identiteetin muodostumisessa sekä sosiaalisten suhteiden vaikutuksessa. (Linnakylä 1993; Linnakylä & Malin 1997; Olkinuora & Mattila 2001, 20.) Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan koulun arkeen liittyvien asioiden, toimintojen ja kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista erityisesti suhteessa oppilaan omiin asenteisiin, tarpeisiin ja tunnetiloihin (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995).

#### 4.2.1 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät

Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä on useita. Tavallisesti ajatellaan, että opettajat, yleinen kouluympäristö, oppilas itse, tämän perhe sekä oppilaan toverisuhteet ovat keskeisimpiä kouluviihtyvyyteen kannalta (Kindermann, McCollam & Gibson 1996). Yleisemmin kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät voidaan kuitenkin jakaa kahtia kouluympäristöön liittyviin tekijöihin sekä oppilaaseen itseensä liittyviin tekijöihin. Kouluympäristöön liittyviä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kouluympäristön turvallisuus oppilaan kokemana (Olkinuora & Mattila 2001), koulun sijainti maalla tai kaupungissa sekä koulun ja luokan koko (Linnakylä 1993). Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että harvaan asuttujen alueiden pienissä maalaiskouluissa viihdytään selvästi paremmin kuin kaupunkien suurissa kouluissa (Ahonen 2008).

Merkittävimmat ja eniten huomiota saaneet kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät liittyvät kuitenkin oppilaaseen itseensä eivätkä niinkään kouluympäristöön. Tutkimuksissa on havaittu, että viihtyvyyden kannalta ensisijaisessa asemassa ovat koulussa vallitsevat sosiaaliset suhteet ja niiden laatu (Kääriäinen ym. 1997, 46). Sosiaaliset suhteet koulussa voidaan jakaa kahteen ryhmään: oppilaiden keskinäisiksi suhteiksi sekä oppilaan ja opettajan välisiksi suhteiksi. Esimerkiksi Linnakylä (1993) toteaa opettajasuhteen olevan kouluviihtyvyyden kannalta merkittävä, sillä on havaittu, että opettajaan luottamuksellisesti suhtautuvat oppilaat viihtyvät koulussa paremmin kuin muut. Vaikka opettajasuhde on yksi keskeinen tekijä kouluviihtyvyyden kokemisessa, tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin tarkastelemaan pääasiassa oppilaiden välisiä suhteita yläkoulun alussa sekä niiden vaikutuksia kouluviihtyvyyteen.

Myönteisten toverisuhteiden ja ennen kaikkea olemassa olevien ystävyys-suhteiden laadun sekä oppilaan arvostetuksi tulemisen kokemusten on havaittu olevan vahvassa yhteydessä kouluviihtyvyyteen (Kindermann ym. 1996; Linnakylä 1993). Lisäksi oppimiseen liittyvillä tekijöillä on havaittu olevan selkeä vaikutus kouluviihtyvyyden kokemiseen. Esimerkiksi koulutyön kuormittavuudesta on havaittu, että oppilaat, jotka kokivat koulunkäynnin raskaaksi, kokivat sen myös epämiellyttäväksi (Ahonen 2008). Muita oppimiseen liittyviä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa oppilaan koulumenestys yleisesti, opeteltavien asioiden kokeminen mielekkäiksi, työskentelytavat sekä

koulumotivaatio. Edelleen myös tietoisuus koulussa menestymisen mahdollisuuksien, oppilaan oman äänen kuuluviin saamisen mahdollisuuksien sekä erityisesti jatko-opiskeluhaluuden on havaittu vaikuttavan kouluviihtyvyyteen. (Kääriäinen ym. 1997, 45–48; Linnakylä & Malin 1997; Linnakylä 1993.)

Tutkimusten mukaan muita kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sukupuoli, sillä poikien on huomattu viihtyvän koulussa yleisesti tyttöjä huonommin (Ahonen 2008; Linnakylä 1993). Myös television katselun määrän vapaa-ajalla ja perheen sosioekonominen tason (Linnakylä 1993) sekä oppilaan iän (Bru 2006; Kääriäinen ym. 1997, 45) ja sosiaalisen taustan (Kääriäinen ym. 1997, 45) on havaittu olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Vähiten televisiota vapaa-ajallaan katsovat oppilaat viihtyvät koulussa parhaiten, paljon televisiota katselevat heikommin. Perheen sosioekonominen taso taas ei tutkimusten mukaan vaikuta oppilaan kouluviihtyvyyteen suoraan, vaan välillisesti oppilaan statuksen kautta. (Linnakylä 1993.) Oppilaan iän on huomattu olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen siten, että mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä heikommin he viihtyvät koulussa. Lisäksi huonosti koulussa viihtyvien oppilaiden on havaittu olevan usein lähtöisin alemmista sosiaaliryhmistä. (Kääriäinen ym. 1997, 45.) Huomion arvoista on myös se, että oppilaan humalakokemusten määrällä on havaittu olevan yhteys kouluviihtyvyyteen: oppilaat, jotka eivät ole olleet humalassa pitävät koulusta eniten ja oppilaat, jotka ovat olleet humalassa yli kymmenen kertaa suhtautuvat kouluun kaikkein kielteisimmin (Ahonen 2008).

#### 4.2.2 Kouluviihtyvyys Suomessa

Suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä on tutkittu paljon ja pitkään. 1970-luvulla tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa melko huonosti ja että heidän suhteensa opettajiin olivat huonoja (Linnakylä & Malin 2001) Myös 1990-luvulla saatujen useiden eri tutkimustulosten mukaan oppilaat kokivat koulun edelleen ikäväksi oppimisympäristöksi, vaikka koulu oli monilta osin muuttunut uuden opetussuunnitelman myötä oppilaskeskeisemmäksi painottaen esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden sekä opettaja-oppilassuhteen merkityksellisuuden tärkeyttä. Lisäksi 1990-luvulla tapahtunut kouluviihtyvyytustulosten kansainvälinen vertailu osoitti, että suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys oli muihin Pohjoismaihin ja Yhdysvaltoihin verrattuna heikkoa sekä



koulukielteisyyttä yleistä. (Linnakylä 1993; Linnakylä & Malin 1997; Linnakylä & Malin 2001, 147, 160.) Suomalaisnuorten kouluviihtyvyys on siis jo pitkään ollut heikohko. Myös Leimu ja Välijärvi (2004, 368) toteavat suomalaisnuorten kouluviihtyvyyden vaisuksi kaikilla luokkatasoilla, vaikka oppimistulokset ovat olleetkin kansainvälisesti huipputasoa.

Vuonna 2000 tehty PISA-tutkimus osoitti, että suomalaiset oppilaat olivat selvästi muita pohjoismaiden oppilaita sitoutumattomampia kouluun ja oppimiseen. Myös vuonna 2003 tehdyn PISA-tutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaiset oppilaat eivät olleet sitoutuneita kouluun, vaikka heidän koulusaavutuksensa olivat kansainvälisellä tasolla hyviä. Lisäksi vuoden 2003 PISA-tutkimuksen yhteydessä 15-vuotiaille koululaisille tehdystä tutkimuksesta selvisi, että suomalaisia oppilaita ei enää voitu kouluviihtyvyyden suhteen tarkastella homogeenisenä ryhmänä, vaan oppilaita muodostui kuusi erilailla kouluun suhtautuvaa ryhmää. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat hyvin kouluun sopeutuneet, keskimääräistä paremmin koulua kohtaan asennoituneet oppilaat, joilla oli kavereita, mutta joilla oli vaikeuksia opettajan kanssa. Heitä oli 22 prosenttia ikäryhmästä. Toiseen ryhmään kuuluivat oppilaat, joilla kouluun sitoutuminen oli heikkoa huonojen kaverei- ja opettajasuhteiden takia sekä joilla asenteet koulua ja oppimista kohtaan olivat alhaisia. Heitä oli ikäryhmästä eniten, 27 prosenttia. Kolmanteen ryhmään kuuluivat oppilaat, jotka saivat hyväksyntää kavereiltaan, mutta eivät tukea opettajiltaan. Tästä johtuen heidän asenteensa koulua kohtaan olivat muita kielteisemmät. Tähän ryhmään kuului 14 prosenttia oppilaita. Neljännessä ryhmässä olevat oppilaat taas olivat asennoituneet myönteisesti koulua kohtaan ja kokivat koulunkäynnin merkitykselliseksi tulevaisuuden kannalta, mutta heillä ei kuitenkaan ollut toimivia kaverei- tai opettajasuhteita. Neljäänteen ryhmään kuului 13 prosenttia oppilaita. Viidennessä ryhmässä olevat taas saivat hyväksyntää kavereiltaan ja opettajiltaan ja heidän asenteensa koulua kohtaan olivat myönteiset. Tähän ryhmään kuului vain 7 prosenttia kaikista oppilaita. Viimeisen ryhmän muodostivat oppilaat, joilla oli hyvät suhteet opettajiin, mutta ei kavereiden hyväksyntää ja joiden asennoituminen koulua kohtaan oli keskivertoa. Kuudenteen ryhmään kuului kaikkiaan 17 prosenttia oppilaita. (Linnakylä & Malin 2008.)

Vuonna 2008 julkaistiin myös WHO:n (World Health Organization) Koululaistutkimuksien aineistoihin perustuva tutkimus suomalaisten 11-, 13- ja 15-vuotiaiden oppilaiden kouluviihtyvyyden muutoksista vuosina 1994–2006 (Kämppe

ym. 2008). Tutkimuksen mukaan kouluviihtyvyys oli parantunut 1990-luvulta tultaessa selvästi, mutta se oli edelleen heikko: vuonna 2006 koulusta ilmoitti pitävänsä 16 prosenttia oppilaista, kun aikaisemmin heitä oli ollut vain 8 prosenttia. Samalla tutkimus osoitti, että myös koulusta pitämättömien oppilaiden määrä oli kasvanut samassa määrin aikaisemmasta. Etenkin poikien suhtautuminen kouluun oli tyttöjä kielteisempää ja koulukielteisyys oli suurimmillaan yläkoulussa. Kaiken kaikkiaan oppilaat kuitenkin viihtyivät koulussa paremmin kuin 1990-luvulla. Myös opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa sekä turvallisuuden kokemisessa oli tapahtunut muutosta parempaan. (Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 5, 12, 70.)

Viime vuosien tutkimustulokset suomalaisten oppilaiden tämän hetkisestä kouluviihtyvyydestä ovat kuitenkin osittain olleet ristiriitaisia. Vuosien 2000 ja 2003 PISA-tutkimuksissa suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyden on havaittu olevan suhteellisen heikkoa. Myös WHO:n Koululaistutkimuksien aineiston perusteella vuonna 2006 vain 16 prosenttia ilmoitti pitävänsä koulusta (Kämppe ym. 2008, 12). Kuitenkin samana vuonna viidennen luokan oppilaille toteutetussa kouluviihtyvyyden seurantatutkimuksen ensimmäisessä osassa havaittiin, että peräti 90 prosenttia oppilaista ilmoitti viihtyvänsä koulussa hyvin (Talaslampi & Tiensuu 2006, 42). Samoin myös tämän seurantatutkimuksen toisessa, vuonna 2009 kahdeksannen luokan oppilaille toteutetussa osassa havaittiin, että edelleen jopa 82 prosenttia oppilaista viihtyi koulussa hyvin (Isotalus & Salomaa 2009, 51). Aikaisempien tutkimusten kanssa samankaltaisia tuloksia saatiin muun muassa siinä, että kouluviihtyvyys näyttää laskevan ylemmille luokille siirryttäessä sekä siinä, että pojat viihtyvät koulussa tyttöjä heikommin (Harter 1996; Isotalus & Salomaa 2009, 76; Kämppe ym. 2008, 12; Linnakylä & Malin 2001; Olkinuora & Mattila 2001; Talaslampi & Tiensuu 2006, 42).

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden yläkoulun aloittamisen kokemuksia kolmesta näkökulmasta: oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden, oppilaiden kouluviihtyvyyden sekä sosiaalisen kompetenssin kannalta. Oppilaiden keskinäisistä sosiaalisista suhteista tutkimuksessa selvitettiin sitä, millaisia oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet olivat ja millaisia piirteitä oppilaiden kaverisuhteissa esiintyi. Lisäksi tarkastelun kohteena oli erityisesti yksittäisen oppilaan sosiaalinen asema suhteessa luokan muihin oppilaisiin ja se, miten oppilaiden sosiaalinen asema muuttui yläkoulun uuden sosiaalisen ympäristön ja uuden luokkayhteisön myötä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, kuinka sukupuoli, erityisopetuksessa oleminen, koulukiusaaminen sekä koulumenestys vaikuttivat kaverisuhteisiin.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli kuvailla oppilaiden yläkoulukokemuksia kouluviihtyvyyden kannalta. Tätä varten selvitettiin, millaisena oppilaat kokivat koulunkäynnin yläkoulun alussa ja millainen kouluviihtyvyys oppilaille oli. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kaverisuhteiden, koulumenestyksen ja koulukiusaamisen vaikutuksia kouluviihtyvyyteen seitsemännellä luokalla. Huomiota kiinnitettiin etenkin sukupuolen, erityisopetuksen sekä koulukiusaamisen vaikutuksiin.

Kolmantena tavoitteena oli puolestaan selvittää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia sekä heidän itsensä että aikaisempien opettajiensa arvioimina. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia vaikutuksia sosiaalisella kompetenssilla oli oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin sekä kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen pääkysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia ovat seitsemäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliset suhteet koulussa?
2. Millainen on seitsemäsluokkalaisten kouluviihtyvyys?
3. Miten sosiaalinen kompetenssi vaikuttaa seitsemäsluokkalaisten sosiaalisiin suhteisiin ja kouluviihtyvyyteen?

## 6 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on tyypiltään kvantitatiivinen tutkimus, joka toteutettiin vuoden 2009 kevään ja syksyn aikana kouluille postin kautta lähetettyjen kyselylomakkeiden sekä sähköisen verkkokyselyn avulla. Kyselyillä pyrittiin kartoittamaan oppilaiden sosiaalisia suhteita, niissä tapahtuvia muutoksia sekä oppilaiden yleisiä kokemuksia koulunkäynnistä yläkouluun siirryttäessä. Lisäksi kyselyillä pyrittiin kartoittamaan oppilaiden sosiaalista kompetenssia sekä oppilaiden itsensä että alakoulun luokanopettajien arvioimina.

### 6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Laukaan kunnan keväällä 2009 alakoulun lopettaneet ja yläkouluun siirtyneet oppilaat sekä heidän opettajansa. Tutkimukseen osallistuneita seitsemäsluokkalaisia oppilaita oli yhteensä 185. Molemmat sukupuolet olivat tutkimusjoukossa hyvin edustettuina, sillä tutkimukseen osallistuneista tyttöjä oli 50 % ja poikia 49 %. 1 % oppilaista ei ilmoittanut sukupuoltaan tutkimuksen taustatiedoissa. Tutkimushetkellä erityisopetuksessa käyneitä oli oppilaista 10 %. Poikia oli erityisopetuksessa hieman tyttöjä enemmän, sillä pojista erityisopetuksessa kävi 12 % ja tytöistä 8 %. Tutkimushetkeä aikaisemmin erityisopetuksessa oli käynyt selvästi useampi oppilas (29 %). Näitä oli pojista 31 % ja tytöistä 26 %. Oppilaat eivät osanneet tehdä eroa sen suhteen olivatko he erityisopetuksessa erityisluokalla vai laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Lisäksi oppilaista 69 % (n = 127) tuli suurilta alakouluilta ja vastaavasti loput pieniltä kyläkouluilta. Tutkimukseen osallistuneita alakouluja oli 11 ja yläkouluja 3. Taulukossa 1 on kuvattu tarkemmin tutkimusjoukon jakaantumista.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet seitsemäsluokkalaiset (n = 187)

	TYTÖT		POJAT	
	f	%	f	%
Tutkimukseen osallistui	93	50,3	90	48,6

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

		TYTÖT		POJAT	
		f	%	f	%
Tutkimushetkellä erityisopetukseen					
	osallistui	7	7,5	11	12,2
	ei osallistunut	85	91,4	76	84,4
	ei vastannut	1	1,1	3	3,3
	Yhteensä	93	100	90	100
Aikaisemmin erityisopetukseen					
	osallistui	24	25,8	28	31,1
	ei osallistunut	67	72,0	54	60,0
	ei vastannut	2	2,2	8	8,9
	Yhteensä	93	100	90	100

Tutkimus perustui kolmeen eri ajankohtina toteutettuun kyselyyn, joista ensimmäinen tapahtui toukokuussa 2009 ja loput syksyllä 2009 oppilaiden ollessa yläkoulussa. Jotta eri mittauksien tulokset pystyttiin yhdistämään, tuli oppilaiden tehdä kyselyt omilla nimillään. Tätä varten vanhemmilta kerättiin henkilötietolain mukainen suostumus kyselyyn osallistumiseksi ennen ensimmäisen kyselyn toteuttamista. Toiselta paikkakunnalta muuttaneiden oppilaiden sekä keväällä tapahtuneen lupalappujen palautumatta jäämisen vuoksi vanhempien suostumusta päädyttiin kysymään uudelleen vielä syyslukukauden alussa.

Useista mittauskerroista johtuen tutkittavien määrässä tapahtui tutkimuksen aikana pieniä muutoksia. Keväällä aineistoa kerättiin sosiometrisellä kyselyllä sekä opettajien arviota oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista mittaavalla kyselylomakkeella. Kyselyyn vastasi yhteensä 113 oppilasta. Näistä vain 93 oppilaan sosiometrinen asema otettiin huomioon analyysiä tehtäessä. Huomioimatta jääneet vastaukset olivat kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaiden vastauksia ja kyseisillä luokilla oli vain muutama kuudesluokkalainen oppilas, joiden keskuudessa kysely toteutettiin. Heille määritelty sosiometrinen asema ei siksi vastannut luokan todellisuutta ja heidät päätettiin jättää analyysin ulkopuolelle. Analyysin ulkopuolelle jäivät myös niiden oppilaiden sosiometriset asemat, jotka eivät osallistuneet lokakuussa 2009 toteutettuun kyselyyn.

Lokakuussa 2009 aineistoa koottiin verkkokyselyllä, jolloin kyselyyn vastasi 185 oppilasta. Vastanneita oppilaita oli kolmelta eri koululta ja yhteensä 13 eri luokalta. Verkkokysely muutettiin myös paperiversioksi yhden koulun toiveesta.

Joulukuussa toteutettuun sosiometriseen kyselyyn taas vastasi yhteensä 211 oppilasta ja sosiometrinen asema saatiin määriteltyä yhteensä 226 oppilaalle, mutta näistä analyysiin otettiin mukaan ainoastaan oppilaat, jotka olivat vastanneet lokakuussa toteutettuun kyselyyn sosiaalisista suhteista ja kouluviihtyvyydestä ( $n = 185$ ). Aineiston analyysi tapahtui siis lokakuussa 2009 tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kesken ja tutkimusjoukko koostui kokonaisuudessaan 185 oppilaasta.

## 6.2 Tutkimuksen kulku ja käytetyt mittarit

Keväällä 2009 käytettiin oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen statuksen selvittämiseksi sosiometristä kyselyä (liite 1; ks. Salmivalli 2005, 234) sekä oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arvioimiseksi MASK-testin (MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista: ks. Kaukiainen ym. 2005) opettaja-arviointilomaketta (liite 2). Lokakuussa 2009 oppilaiden sosiaalisia suhteita, sosiaalista kompetenssia sekä heidän yleisiä kokemuksiaan koulunkäynnistä yläkoulun alussa kartoitettiin oppilaille suunnatulla verkkokyselyllä (liite 3). Kysely koostui kuudesta erillisestä osasta ja se koottiin yhdistämällä jo olemassa olleiden testien osia toisiinsa. Kyselyn osat muodostuivat MASK-testin itsearviointilomakkeesta, saksankielisen Soziale Beziehungen von Schulkindern – testin (ks. Benkmann 2007) suomennetuista osista ja kouluviihtyvyyttä mittaavasta testistä (ks. Linnakylä 1993) sekä opetusministeriön koulukiusaamiskyselyn (ks. Luopa ym. 2008) osista. Lisäksi kyselyn loppuun lisättiin vielä tarkentavia kysymyksiä oppilaan mahdollisesta erityisopetukseen osallistumisesta sekä oppilaan arvio omasta koulumenestyksestään. Kokonaisuudessaan kyselylomake koostui 86 väitteestä tai kysymyksestä. Tutkimuksen viimeinen mittaus tapahtui joulukuussa 2009, jolloin oppilaiden sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen statuksen sekä niissä tapahtuneiden muutosten selvittämiseen käytettiin samaa sosiometristä kyselyä kuin edellisenä keväänä (liite 1). Seuraavassa kerrotaan vielä hieman tarkemmin käytetyistä mittareista ja niiden sisällöstä.

*Oppilaiden sosiometrinen asema luokassa.* Yksittäisen oppilaan sosiometrisen aseman selvittämiseksi käytettiin sosiometristä kyselyä, jonka avulla saatiin selville luokan muiden oppilaiden suhtautuminen yksittäiseen oppilaaseen. Sosiometrinen kysely oli lyhyt ja yksinkertainen. Siinä oppilasta pyydettiin

nimeämään luokaltaan kolme oppilasta, joista oppilas pitää eniten ja kolme, joista pitää vähiten.

*Oppilaiden sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi.* Oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä sosiaalista kompetenssia selvitettiin verkkokyselyssä kahdella eri mittarilla. Verkkokyselyn ensimmäinen osa koostui MASK-testistä. MASKia (MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista) käytetään ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden sosiaalisen pätevyyden arvioimiseen. Se on Oppimistutkimuksen keskuksen kehittämä menetelmä, jota on laajasti testattu sen kehittämisvaiheessa yleis- ja erityisopetuksen 4. luokilla. Laajan kehittämistyön tuloksena testi on luotettava sosiaalisen kompetenssin arvioinnin työväline. (Kaukiainen ym. 2005, 1–2.) MASK-testi koostuu 15 väittämästä, joita arvioidaan neliportaisella asteikolla (1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = usein, 4 = erittäin usein). Väittämät jakautuvat testissä neljäksi eri osa-alueeksi, jotka puolestaan ovat yhteydessä sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Jokaiselle väittämälle annettu arvo kerrotaan omalla painokertoimellaan, jonka jälkeen osioiden painotettujen arvojen summia voidaan verrata standardoituihin arvoihin. MASK-testin neljä osa-aluetta ovat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus sekä häiritsevyys. Väitteissä esiintyvän käyttäytymisen toimintakuvausten yhteyttä testin eri osa-alueisiin on selvennetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. MASK-testin osa-alueet ja käyttäytymisen toimintakuvaukset

OSA-ALUE	TOIMINTAKUVAUS
YHTEISTYÖ- TAIDOT	1. Tarjoaa apuaan muille oppilaille. 2. Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan. 3. Kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan. 4. Osaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa. 5. Tekee yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.
EMPATIA	6. Osaa olla hyvä kaveri. 7. Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet. 8. Osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät.
IMPULSIIVI- SUUS	9. On lyhyt pinna. 10. Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia. 11. Ärsyyntyy helposti.
HÄIRITSEVYYS	12. Härnää ja tekee pilaa muista oppilaista. 13. Väittelee ja riitelee kavereiden kanssa. 14. Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita. 15. Toimii ajattelematta.

MASK-testi lähestyy sosiaalista kompetenssia sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn näkökulmista. Oppilaiden saamat korkeat pistemäärät impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueissa viittaavat emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn puutteisiin. Korkeat pisteet yhteistyötaitojen ja empatian osa-alueilla taas viittaavat oppilaan sosiaalisten taitojen kehittyneisyyteen ja toimivuuteen. Tässä käyttäytymisen säätelyllä viitataan nimenomaan kielteisen käyttäytymisen hallintaan ja kontrollointiin eikä niinkään yhteistyötaidoissa ja empatian tuntemisessa tarvittavaan käyttäytymisen säätelyyn. Kokonaisuudessaan testi pitää sisällään opettaja-, toveri- ja itsearviointin, mutta tässä tutkimuksessa käytettiin vain testin opettaja- ja itsearviointiosioita.

Oppilaiden sosiaalisia taitoja ja sosiaalisia suhteita selvitettiin myös verkkokyselyn toisessa osassa, joka koostui koululaisten sosiaalisia taitoja ja sosiaalista kompetenssia käsittelevästä saksankielisen Soziale Beziehungen von Schulkindern –testin (ks. Benkmann 2007) suomennetuista osioista. Itse alkuperäinen saksankielinen testi koostuu 68 väittämästä, joita arvioidaan dikotomisella asteikolla (totta - ei ole totta). Testi muodostaa viisi teoreettista ulottuvuutta, joiden mukaan väitteet jakautuvat: kaverisuhteet, ilmapiiri, opettajan hyväksyntä, opettajan huolenpito ja opettajan reilu kohtelu. Tähän kyselyyn testistä poimittiin 29 luokkahenkeen ja kaverisuhteisiin liittyvää väittämää. Väitteitä muokattiin arvioitavaksi neliportaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä), mikä mahdollisti monipuolisempien tilastollisten analyysien käyttämisen kuin testin alkuperäinen asteikko.

*Kouluviihtyvyys.* Verkkokyselyn kolmannessa osiossa mitattiin oppilaiden kouluviihtyvyyttä käyttämällä kouluelämän laadun mittaria (ks. Linnakylä 1993). Mittari koostuu 29:stä kouluun liittyvästä väitteestä, joita oppilas arvioi neliportaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä). Mittari muodostaa kuusi teoreettista ulottuvuutta, joita väitteet mittaavat. Nämä ulottuvuudet ovat: yleinen kouluviihtyvyys, opettajien ja oppilaiden väliset suhteet, oppilaan arvostus (status) koulussa, identiteetti (itsetuntemus) luokassa, käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksista sekä yleinen koulukielteisyyys.

*Erytisopetuksen tarve, koulumenestys sekä koulukiusaaminen.* Verkkokyselyn viimeisissä osioissa kartoitettiin oppilaiden mahdollista



erityisopetuksen tarvetta, koulumenestystä sekä mahdollista koulukiusaamista. Erityisopetuksen tarvetta kartoitettiin kahdella tarkentavalla kysymyksellä, joihin vastattiin dikotomisella asteikolla (kyllä - ei). Lisäksi oppilaiden koulumenestyksen selvittämiseksi oppilaita pyydettiin arvioimaan omia arvosanojaan äidinkieleessä, matematiikassa, vieraisissa kielissä, liikunnassa sekä kädentaidoissa. Arviointi tapahtui viisiportaisella asteikolla (1 = huonoja, 2 = aika huonoja, 3 = keskivertoja, 4 = aika hyvä, 5 = hyviä). Verkkokyselyn lopussa oppilaita pyydettiin vielä arvioimaan koulukiusaamisen yleisyyttä kolmella kysymyksellä, jotka käsittelivät kiusaamisen uhrina, kiusaamisen todistajana sekä itse kiusaajan esiintymisen yleisyyttä. Kysymyksiin vastattiin neliportaisella asteikolla (1 = useita kertoja viikossa, 2 = noin kerran viikossa, 3 = harvemmin, 4 = ei lainkaan). Kysymyksen asettelu sekä vastausvaihtoehdot oli poimittu opetusministeriön koulukiusaamiskyselystä (ks. Luopa ym. 2008).

### 6.3 Mittareiden luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella sekä reliabiliteetin että validiteetin näkökulmista. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin mittaustulokset ovat toistettavissa ja tutkimuksen validiteetilla sitä, mittaako mittari sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Validiteetti voidaan vielä jakaa tarkemmin erikseen sisäiseen ja ulkoiseen, jolloin sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta ja ulkoinen sitä, onko tutkimus yleistettävissä ja mihin (Metsämuuronen 2005, 57).

Mittareiden luotettavuutta pyrittiin parantamaan käyttämällä valmiita, luotettavuudeltaan jo aikaisemmin testattuja mittareita tai niiden osia. Myös yksittäisiin erityisopetuksessa käymistä, koulumenestystä ja koulukiusaamista mittaavien kysymysten muotoiluun otettiin mallia jo olemassa olleista ja käytetyistä mittareista. Lisäksi tutkimuksen teoriataustalla oli vahva vaikutus käytettyjen mittareiden valintaan. Mittareiden valinnan ja kyselylomakkeen lopullisen muotoilun jälkeen sen toimivuutta sekä Korppi-järjestelmän teknistä käyttöä esitettiin samaan ikäluokkaan kuuluville oppilaille (n = 10) syksyllä 2009. Esitestauksen perusteella havaittiin, että sähköisen kyselyn käyttö ja Likert-asteikollinen kysely soveltuivat hyvin kyseiselle ikäryhmälle. Esitestauksen perusteella päädyttiin

tekemään vain pieniä korjauksia kyselyyn: Likert-asteikon vastausvaihtoehtojen sanamuodoiksi vaihdettiin sana ”jokseenkin” sanan ”melkein” tilalle ja lisäksi yksi kysymys kouluviihtyvyyttä mittaavasta osiosta päädyttiin selvyyden parantamiseksi muotoilemaan toisin.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa lisäksi se, että sosiometrisen mittauksen analysointi tapahtui aiemmin käytettyjä luokitteluja apuna käyttäen. Myös MASK-testin analysoinnissa käytettiin apuna testin omaa ohjeistusta pisteytystä, jolloin tulokset olivat verrattavissa testin omiin standardoituihin testiarvoihin. Oppilaat päädyttiin jakamaan sosiaalisen kompetenssin ryhmiin oppilaiden omien itsearviointien perusteella, koska niitä oli määrällisesti useammasta oppilaasta kuin opettaja-arviointeja. Erot opettaja-arvioiden ja oppilaiden itsearviointien välillä tarkastettiin ennen ryhmittelyn tekoa ja huomattiin, että opettaja-arviot olivat oppilaiden itsearviointeja myönteisemmät. Tämä on kuitenkin testin laatijoiden mukaan testille luonteenomaista (ks. Kaukiainen ym. 2005, 30). Sosiaalisia suhteita ja kouluviihtyvyyttä mittaavista osista muodostettiin puolestaan faktorianalyysin tulosten pohjalta summamuuttujat, jotka on esitelty luotettavuuskertoimiseen taulukossa 3. Summamuuttujat 1–6 kuvaavat sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksia ja summamuuttujat 7–12 kouluviihtyvyyden ulottuvuuksia. Muodostettuja summamuuttujia voidaan pitää luotettavina, koska niiden luotettavuuskertoimien arvot ovat selvästi yli arvon 0.60, jota pidetään Cronbachin alfan hyväksyttävänä alarajana (Metsämuuronen 2005, 69).

TAULUKKO 3. Aineistosta muodostetut summamuuttujat ja niiden reliabiliteetikertoimet

SUMMAMUUTTUJAT	OSIOIDEN LUKUMÄÄRÄ	CRONBACHIN ALFA
1. Kaverisuhteet	7	0.875
2. Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	6	0.863
3. Vapaa-aika	3	0.828
4. Negatiivinen käyttäytyminen	5	0.718
5. Erilaisuuden hyväksymättömyys	2	0.776
6. Yhteishenki	3	0.769
7. Opettajan ja oppilaan välinen suhde	4	0.867
8. Koulun toimintakulttuuri	4	0.723
9. Oppilaan arvostus koulussa	5	0.830
		(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

SUMMAMUUTTUAJAT	OSIOIDEN LUKUMÄÄRÄ	CRONBACHIN ALFA
10. Yleinen kouluviihtyvyys	5	0.854
11. Käsitys menestymisen mahdollisuuksista	4	0.810
12. Identiteetin kehittyminen koulussa	3	0.779

#### 6.4 Käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimusaineiston kokoamisen jälkeen aineisto syötettiin tietokoneelle, jotta sitä voitiin analysoida tilastollisia analyysimenetelmiä käyttämällä. Tilastollisten analyysien tekemiseen käytettiin SPSS-ohjelmiston versiota 17.0.

*Sosiometrinen asema.* Oppilaiden sosiometrisen statuksen selvittämiseksi sosiometrisessä kyselyssä jokaiselle oppilaalle laskettiin yhteen muiden oppilaiden antamat ”pitää” ja ”ei pidä” -maininnat. Maininnat muutettiin luokittain standardipisteiksi (z-piste), jolloin erikokoisista luokista tulevien oppilaiden tulokset olivat keskenään vertailukelpoiset. Standardipisteiden avulla jokaiselle oppilaalle laskettiin sosiaalista impaktia (pidän eniten -maininnat + pidän vähiten -maininnat) ja sosiaalista preferenssiä (pidän eniten -maininnat – pidän vähiten -maininnat) kuvaavat arvot. Näiden arvojen perusteella oppilaat jaettiin statusluokkiin: suositut, torjutut, keskimääräisessä asemassa olevat, ristiriitaisessa asemassa olevat tai huomiotta jätetyt (ks. Salmivalli 2005, 26). Suositujen ryhmän muodostivat oppilaat, jotka saivat sosiometrisessä kyselyssä paljon positiivisia mainintoja ja vähän negatiivisia mainintoja. Torjutut oppilaat puolestaan saivat paljon negatiivisia mainintoja ja vähän positiivisia mainintoja. Keskimääräisessä asemassa olleet oppilaat taas saivat jonkin verran sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja ja huomiotta jääneet eivät saaneet mainintoja juuri ollenkaan. Ristiriitaisessa asemassa olleet oppilaat taas saivat paljon sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. Oppilaiden jakautumista eri statusluokkiin on selvennetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Oppilaiden jakautuminen statusluokkiin

STATUSLUOKKA	JAKAUTUMISKRITEERIT	OPPILAIDEN MÄÄRÄ (%)
Suosittut	preferenssi $> 0.75$ pidän eniten -mainintojen arvo $> 0$ pidän vähiten -mainintojen arvo $< 0$	28,6
Torjutut	preferenssi $< - 0.75$ pidän eniten -mainintojen arvo $< 0$ pidän vähiten -mainintojen arvo $> 0$	17,8
Huomiotta jätetyt	imapkti $< -1$	19,5
Ristiriitaisessa asemassa olevat	impakti $> 1$ pidän eniten -mainintojen arvo $> 0$ pidän vähiten -mainintojen arvo $> 0$	7,0
Keskimääräisessä asemassa olevat	$- 0.75 < \text{preferenssi} < 0.75$	25,9

*Sosiaalinen kompetenssi.* MASK-testin analyysissä käytettiin hyväksi testin omaa ohjeistusta ja pisteytystä (ks. Kaukiainen ym. 2005). Teoreettisesti testi muodostaa neljä eri osa-aluetta, joiden kautta sosiaalinen kompetenssi ilmenee ja analyysi tapahtui tuon saman teoreettisen jaottelun pohjalta. Osa-alueille laskettiin oppilaiden oman toiminnan arviointien avulla painotetut summapistemäärät. Niiden avulla yksittäiselle oppilaalle laskettiin osa-alueiden keskiarvo, joka kuvasi oppilaan sosiaalista kompetenssia. Keskiarvoa varten häiritsevyyden ja impulsiivisuuden pisteytys käännettiin vastaamaan muun mittarin logiikkaa: mitä suurempi pistemäärä, sitä enemmän yhteistyötaitoja ja empatiaa sekä vähemmän impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä. Kaikkien oppilaiden sosiaalisen kompetenssin keskiarvon ja keskihajonnan avulla oppilaat jaettiin sosiaalisen kompetenssin mukaan kolmeen ryhmään: sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoihin, keskitasoihin ja hyviin oppilaisiin. Heikon sosiaalisen kompetenssin ryhmään kuuluivat ne oppilaat, joiden sosiaalisen kompetenssin keskiarvo oli kaikkien oppilaiden keskiarvoa vähintään keskihajonnan verran heikompi ja hyvän sosiaalisen kompetenssin oppilailla puolestaan vähintään keskihajonnan verran parempi. Oppilaiden jakautumista sosiaalisen kompetenssin ryhmiin on selvennetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Oppilaiden jakautuminen sosiaalisen kompetenssin tasoihin (n = 185)

SOSIAALINEN KOMPETENSSI	OSA-ALUEIDEN KESKIVARVO	OPPILAIDEN MÄÄRÄ (%)
Heikko	1.00 – 1.25	17,3
Keskitasoinen	1.33 – 2.00	68,1
Hyvä	2.25 – 2.50	14,6

*Sosiaaliset suhteet koulussa.* Verkkokyselyn toisen osan analysoinnissa käytettiin faktorianalyysia. Ennen faktorianalyysin tekoa tutkittiin korrelaatiomatriisin rakennetta ja sitä, onko faktorianalyysin tekeminen soveliaista. Tätä varten tehtiin Bartlettin sväärisyystesti ( $p = .000$ ) sekä Kaiserin testi, jonka arvoksi tuli 0.847. Näin ollen korrelaatiomatriisia voitiin käyttää faktorianalyysiin (Metsämuuronen 2005, 619). Faktorianalyysin avulla väitteistä muodostui kuusi ulottuvuutta, joiden kesken väitteet latautuivat. Saadut ulottuvuudet nimettiin niihin jakautuneiden latautumien mukaisesti ja ne on esitelty taulukoissa 6 ja 7. Latautumista jätettiin sisällöllisillä kriteereillä kolme heikon latauman saanutta väitettä pois.

TAULUKKO 6. Faktorianalyysin latautumat ulottuvuuksittain

KYSELYN VÄITELAUSEET	I	II	III
40. Kaverini pitää lupauksensa.	.751		
35. Kaverini osaa säilyttää salaisuudet omana...	.743		
37. Vaikka riitelisimme joskus, pysymme silti...	.670		
36. Kaverilleni on tärkeää, meneekö minulla hyvin...	.629		
41. Kaverini hyväksyy minut sellaisena kuin olen.	.603		
39. Kaverini auttaa minua, jos toiset ärsyttävät minua.	.600		
38. Kaverini pitää sellaisista asioista, joista minäkin...	.524		
32. Autamme toisiamme.		.740	
22. Muut lohduttavat minua, kun olen surullinen.		.672	
18. Luokkakaverini ovat kilttejä minulle.		.648	
17. Luokkakaverini auttavat minua, jos en osaa...		.640	
19. Muut kuuntelevat minua, jos sanon jotakin.		.608	
31. Luokassa kaikki otetaan mukaan yhteisiin...		.483	
42. Puuhaamme kaverini kanssa kaikenlaista...			.780
44. Olen joskus yötä kaverini luona.			.779
43. Teemme kaverini kanssa muutakin kuin...			.634

Ulottuvuudet: I = Kaverisuhteet, II = Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri, III = Vapaa-aika.

TAULUKKO 7. Faktorianalyysin latautumet ulottuvuuksittain

KYSELYN VÄITELAUSEET	I	II	III
29. Pidämme hauskaa muutamien luokkakavereiden...	.628		
33. Ärsytämme toisiamme.	.543		
23. Muut nauravat minulle usein.	.480		
20. Vain muutamet luokkakaverini sietävät minua.	.219		
25. Muut haastavat riitaa kanssani.	.417		
28. Luokkakaverit nauravat sellaisille, jotka ovat...		.837	
30. Luokassamme on vaikea olla, jos on vähänkin...		.671	
21. Tulen luokallani hyvin toimeen muiden kanssa.			.623
16. Luokassani on mukava olla.			.459
26. Meillä on hyvä luokkahenki.			.457

Ulottuvuudet: I = Negatiivinen käyttäytyminen, II = Erilaisuuden hyväksymättömyys, III = Yhteishenki.

*Kouluviihtyvyys.* Verkkokyselyn kolmannessa osassa mitattiin oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä. Kouluviihtyvyysosan analyysi aloitettiin käyttämällä faktorianalyysia. Ennen faktorianalyysin tekoa sen käyttö todettiin mahdolliseksi tekemällä Bartlettin sväärisyystesti ( $p = .000$ ) sekä Kaiserin testi, jonka arvoksi tuli 0.911. Kouluviihtyvyysosassa käytetty testi muodostaa teoreettisesti kuusi ulottuvuutta (ks. Linnakylä 1993), mutta faktorianalyysia tehtäessä huomattiin, että aineiston koko ei riittänyt kuvaamaan näitä ulottuvuuksia riittävän luotettavasti, joten muodostetut latautumet poikkesivat testin alkuperäisistä ulottuvuuksista. Faktorianalyysin latautumet eivät myöskään muodostaneet sisällöllisesti riittävän tyydyttävää jakoa, joten kouluviihtyvyysosasta muodostettiin sisällöllisesti yhtenäiset summamuuttujat faktorianalyysin tuloksia mukailien (taulukko 8). Faktorianalyysin alkuperäiset ulottuvuudet sekä väitteiden latautumet on esitelty liitteessä 4.

TAULUKKO 8. Kouluelämän laadun väitteiden jakautuminen summamuuttujiksi

MUODOSTETUT SUMMAMUUTTUUJAT	KYSELYN VÄITELAUSEET: KOULU ON PAIKKA, MISSÄ...
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	46. opettajat ovat oikeudenmukaisia. 51. opettajat kannustavat minua. 53. opettajat kohtelevat minua reilusti 64. opettajat kuuntelevat minua.

(jatkuu)

## TAULUKKO 8. (jatkuu)

MUODOSTETUT SUMMAMUUTTUJAT	KYSELYN VÄITELAUSEET: KOULU ON PAIKKA, MISSÄ...
Koulun toimintakulttuuri	45. tiedän miten työskennellään. 50. opin tulemaan toimeen toisten kanssa. 70. tiedän, että menestyn, jos yritän. 73. olen oppinut hyväksymään toiset sellaisena kuin he ovat.
Oppilaan arvostus koulussa	49. tunnen olevani tärkeä. 52. toiset luottavat minuun. 54. toiset pyytävät apuani. 57. tiedän, että minua arvostetaan 59. toiset kunnioittavat minua.
Yleinen kouluviihtyvyys	47. käyn koulua mielelläni. 65. olen onnellinen. 66. oppiminen on mukavaa. 67. viihdyn todella hyvin. 68. pidän koulutehtävistä.
Käsitys menestymisen mahdollisuuksista	58. saan ansaitsemiani arvosanoja. 61. tiedän, että pärjään hyvin. 62. tiedän, mitä osaan tehdä hyvin 72. minulla menee hyvin.
Identiteetin kehittyminen koulussa	48. toisten kanssa oleminen auttaa minua ymmärtämään itseäni. 63. opin paljon itsestäni. 69. opin tuntemaan itseäni paremmin.

*Koulumenestys.* Oppilaan arvio omasta koulumenestyksestä jaettiin kahteen osaan: lukuaineisiin ja taito- ja taideaineisiin. Koulumenestystä arvioitiin laskemalla keskiarvo lukuaineille (äidinkieli, matematiikka ja kielet), jonka perusteella oppilaat jaettiin koulumenestyksen mukaisesti kolmeen ryhmään: koulussa heikosti, keskitasoisesti ja hyvin menestyviin. Heikosti koulussa menestyvien ryhmään kuuluivat oppilaat, joiden koulumenestyksen keskiarvo oli kaikkien oppilaiden koulumenestyksen keskiarvoa keskihajonnan verran heikompi. Hyvin koulussa menestyvien ryhmään taas kuuluivat oppilaat, joiden koulumenestyksen keskiarvo oli kaikkien keskiarvoa keskihajonnan verran parempi. Oppilaiden jakautuminen eri ryhmiin on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Oppilaiden jakautuminen koulumenetyksen mukaan (n = 184)

KOULUMENESTYS	LUKUAINIEN KESKIARVO	OPPILAIEN MÄÄRÄ (%)
Heikko	1.00 – 2.67	12,5
Keskitasoinen	3.00 – 4.33	67,9
Hyvä	4.67 – 5.00	19,6

*Koulukiusaaminen.* Koulukiusaamista mittaavat kysymykset käännettiin vastaamaan muun mittarin logiikkaa siten, että mitä suuremman arvon kysymys sai, sitä enemmän kyseistä toimintaa esiintyi. Oppilaat jaettiin erilaisiin ryhmiin sen mukaan, olivatko he tulleet koulussa kiusatuiksi menneen lukukauden aikana vai ei ja olivatko he itse toimineet koulussa menneen lukukauden aikana kiusaajina vai ei.

Eroja sukupuolten, erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden ja kiusatuksi tulleiden välillä sekä kaverisuhteiden että kouluviihtyvyyden kokemuksissa etsittiin riippumattomien ryhmien t-testillä. Eroja sosiaalisen kompetenssin opettaja- ja oppilasarviointien välillä etsittiin puolestaan verrannollisten pariin t-testillä. Ennen t-testien tekoa tutkittiin normaalijakaumaoletuksen voimassaolo kunkin summamuuttujan suhteen erikseen. Lisäksi sosiaalisten suhteiden sekä kouluviihtyvyyden eri ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä toisiinsa tutkittiin käyttämällä Pearsonin -korrelaatiota. Koulumenestyksen vaikutuksia sosiaalisiin suhteisiin ja kouluviihtyvyyteen sekä eroja sosiaalisen kompetenssin eri ryhmien välillä sosiaalisissa suhteissa sekä kouluviihtyvyydessä etsittiin puolestaan yksisuuntaisella varianssianalyysillä (One-Way ANOVA). Jotta varianssianalyysiä voidaan yleisesti käyttää, on havaintojen oltava toisistaan riippumattomia, ryhmien normaalisti jakautuneita sekä ryhmien varianssien yhtä suuria (Metsämuuronen 2005, 727). Näiden oletusten paikkaansa pitävyys tarkastettiin ennen varianssianalyysin käyttämistä. Varianssien yhtäsuuruus testattiin erikseen sekä Levenen varianssitestillä että Brown-Forsythe ja Welch -testeillä.



## 7 TULOKSET

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymyksiin. Tutkimustuloksia tarkastellaan tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tutkimustulokset jakautuvat neljään osaan siten, että ensin tarkastellaan seitsemäsluokkalaisten kaverisuhteisiin liittyviä tutkimustuloksia, toiseksi sosiaaliseen asemaan liittyviä tuloksia, kolmanneksi seitsemäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja lopuksi kuvaillaan seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

### 7.1 Seitsemäsluokkalaisten sosiaaliset suhteet

#### 7.1.1 Oppilaiden kaverisuhteet

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kaverisuhteita koulussa. Yleisilmapiiri tutkituissa luokissa oli hyvä, sillä tutkimukseen osallistuneista oppilaista valtaosa (91 %) oli sitä mieltä, että luokassa oli mukava olla. Lisäksi huomattavan enemmistön (72 %) mielestä heidän luokillaan kaikki olivat kavereita keskenään. Edelleen enemmistö vastaajista ilmoitti olevansa parhaiden kavereidensa kanssa samalla luokalla (65 %). Vaikka 35 %:lla vastaajista parhaat kaverit eivät olleet heidän kanssaan samalla luokalla, oli alle kolmannes (29 %) kuitenkin sitä mieltä, että heillä oli vain vähän hyviä ystäviä luokallaan. 8 %:lla oppilaista ei puolestaan ollut lainkaan vastavuoroista ystävyyttä luokkansa sisällä. Yksinäisyyden kokeminen koulussa oli hyvien ystävien vähyyttä harvinaisempaa, sillä 12 % oppilaista ilmoitti tuntevansa itsensä koulussa yksinäiseksi. Hyvien ystävien vähyyden ja yksinäisyyden kokemisen välillä oli myös tilastollinen yhteys siten, että mitä vähemmän oppilaalla oli hyviä ystäviä luokallaan, sitä yksinäisemmäksi hän tunti itsensä ( $r = 0.29$ ,  $p = .000$ ). Todetun yhteyden luotettavuutta heikentää hieman se, että ystävien määrää mitattiin vain luokan sisällä, eikä laajemmin koko koulussa. Vastavuoroisten ystävyysuhteiden sekä yksinäisyyden kokemisen välillä ei ollut yhteyttä.

Faktorianalyysin latautumien perusteella aineistosta muodostui kuusi sosiaalisten suhteiden eri muotoja kuvaavaa summamuuttujaa, jotka olivat kaverisuhteet, oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri, negatiivinen

käyttäytyminen, vapaa-aika, erilaisuuden hyväksymättömyys sekä luokan yhteishenki. Tutkittaessa näitä havaittiin, että myönteisimmät kokemukset oppilailta olivat oman luokkansa yhteishengestä sekä vapaa-ajan kaverisuhteista. Oppilaista valtaosa (90 %) oli sitä mieltä, että heidän luokallaan vallitsi hyvä luokkahenki. Lisäksi huomattava enemmistö oppilaista (82 %) ilmoitti, että he puuhaavat kavereidensa kanssa kaikenlaista myös koulun jälkeen ja että valtaosa oppilaista (94 %) puuhaili kavereidensa kanssa koulun jälkeen muita kuin kouluun liittyviä asioita. Oppilaat siis kokivat oman luokkansa yhteishengen hyväksi ja kaverisuhteidensa ulottuvan myös selvästi koulun ulkopuolelle. Sosiaalisten suhteiden kaikkien summamuuttujien tiedot keskiarvoineen ja keskihajontoineen on kuvattu taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Sosiaalisista suhteista muodostetut summamuuttujat

SUMMAMUUTTUJAT	M	SD
Kaverisuhteet	3,25	.56
Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	3,08	.59
Negatiivinen käyttäytyminen	1,79	.57
Vapaa-aika	3,41	.72
Erilaisuuden hyväksymättömyys	1,87	.72
Yhteishenki	3,34	.53

Kielteisimmät kokemukset oppilailta olivat luokassa tapahtuvasta negatiivisesta käyttäytymisestä sekä erilaisuuden hyväksymättömyydestä. Tämän mukaan oppilaat kokivat, että luokassa esiintyi vähän negatiivista käyttäytymistä sekä erilaisuuden hyväksymättömyyttä. 9 % oppilaista koki muiden haastavan luokassa riitaa kanssaan ja 19 %:n mielestä luokassa esiintyi toisten ärsyttämistä. Lisäksi 15 %:n mielestä luokassa oli vaikea olla, jos oli erilainen. Neljäsosan (24 %) mielestä luokassa kuitenkin esiintyi erilaisilla oppilaille nauramista. Huomattavaa etenkin on, että vapaa-aika- ja erilaisuuden hyväksymättömyys -summamuuttujien keskihajonnat olivat muiden summamuuttujien keskihajontoja hieman suurempia, mikä tarkoittaa siis sitä, että vapaa-ajan vietossa sekä erilaisuuden hyväksymättömyyden kokemuksissa esiintyi hieman muita summamuuttujia enemmän eroja oppilaiden välillä. Sosiaalisia suhteita luokassa kartoittavan osan kaikkien yksittäisten väitteiden vastausjakaumat on raportoitu liitteessä 5.

Kaverisuhteiden kokemukset olivat voimakkaimmin yhteydessä oppilaiden keskinäiseen toimintakulttuuriin ( $r = .535$ ,  $p = .000$ ). Oppilaiden keskinäisellä toimintakulttuurilla ja luokan yhteishengellä taas oli voimakas yhteys toisiinsa ( $r = .647$ ,  $p = .000$ ). Mitä myönteisemmäksi oppilas siis koki luokan oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin, sitä paremmaksi hän koki kaverisuhteensa sekä luokan yhteishengen. Vastaavasti negatiivisen käyttäytymisen ja erilaisuuden hyväksymättömyyden välillä oli myös yhteys ( $r = .398$ ,  $p = .000$ ), joskaan ei niin voimakas kuin edellä mainituilla ulottuvuuksilla. Mitä enemmän luokassa esiintyi negatiivista käyttäytymistä, sitä enemmän luokassa tulosten mukaan myös esiintyi erilaisuuden hyväksymättömyyttä. Erilaisuuden hyväksymättömyys korreloi voimakkaimmin oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin kanssa ( $r = -.298$ ,  $p = .000$ ) siten, että mitä myönteisemmäksi oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri koettiin, sitä vähemmän luokassa koettiin esiintyvän erilaisuuden hyväksymättömyyttä.

### 7.1.2 Erot kaverisuhteissa sukupuolten välillä

T-testi osoitti, että sukupuolten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa kaverisuhteiden ( $t(181) = -5.24$ ,  $p = .000$ ), oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin ( $t(181) = -4.57$ ,  $p = .000$ ) sekä luokassa esiintyvän negatiivisen käyttäytymisen ( $t(170.316) = 4.76$ ,  $p = .000$ ) kokemuksissa. Pojat kokivat kaverisuhteensa tyttöjä kielteisemmin. Esimerkiksi tytöistä 80 % oli sitä mieltä, että heidän kavereilleen oli tärkeää, meneekö vastaajalla hyvin vai huonosti. Pojista puolestaan selkeästi harvempi (49 %) oli tätä mieltä. Myös lupauksien pito sekä kavereiden apuun tulo ärsytilanteissa olivat tyttöillä yleisempää kuin pojilla. Pojat kokivat luokan oppilaiden välisen toimintakulttuurin tyttöjä kielteisemmäksi. Poikien mielestä luokassa esiintyi selkeästi vähemmän surullisten lohduttamista sekä toisten auttamista. Pojat kokivat myös luokassa esiintyvän enemmän oppilaiden välistä negatiivista käyttäytymistä. Heistä 14 % koki muiden haastavan vastaajan kanssa riitaa koulussa, kun tytöistä vain 3 % koki vastaavaa. Myös toisten ärsyttämistä esiintyi poikien mielestä (30 %) selkeästi tyttöjä (8 %) enemmän.

Näiden lisäksi sukupuolet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi myös vapaa-ajan kaverisuhteiden kokemuksissa ( $t(181) = -2.84$ ,  $p = .005$ ) sekä tilastollisesti melkein merkitsevästi luokan yhteishengen kokemuksissa ( $t(181) = -$

2.08,  $p = .039$ ). Edelleen poikien kokemukset vapaa-ajan vietosta kavereidensa kanssa sekä luokan yhteishengestä olivat tyttöjen kokemuksia kielteisempiä. Tytöt ilmoittivat viettävänsä poikia enemmän aikaa kavereiden kanssa myös koulun ulkopuolella ja tekevänsä enemmän kouluun liittymättömiä asioita kavereidensa kanssa kuin pojat. Heikommista vapaa-ajan kaverisuhteista huolimatta vapaa-aika oli pojilla ( $r = .472$ ,  $p = .000$ ) voimakkaammin yhteydessä kaverisuhteiden kokemuksiin kuin tytöillä ( $r = .285$ ,  $p = .006$ ). Tytöistä 93 % oli myös sitä mieltä, että luokassa oli hyvä yhteishenki. Tätä mieltä pojista oli kuitenkin hieman harvempi (88 %). Yksittäisten väitteiden vastausjakaumat sukupuolittain on esitetty liitteessä 5. Lisäksi tarkemmat erot sukupuolten välisissä keskiarvoissa ja keskihajonnoissa on esitetty liitteessä 6 (ks. taulukko 10a).

### 7.1.3 Erot kaverisuhteissa erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä

Erityisopetuksessa tutkimushetkellä käyneiden ( $n = 19$ ) ja yleisopetuksen olleiden oppilaiden ( $n = 162$ ) välillä löydettiin tilastollisesti merkitsevää eroa oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin kokemuksissa ( $t(19.966) = -3.20$ ,  $p = .004$ ). Erityisopetuksessa tutkimushetkellä käyneet oppilaat kokivat oppilaiden välisen toimintakulttuurin luokassa kielteisemmin kuin ei-erityisopetuksessa käyneet oppilaat. Esimerkiksi puolet erityisoppilaista (50 %) kokivat, että luokassa autetaan toisia, kun vastaavasti samaa mieltä yleisopetuksen oppilaista oli jopa 85 %.

Myös kaverisuhteiden ( $t(179) = -2.14$ ,  $p = .034$ ) sekä luokan yhteishengen kokemuksissa ( $t(179) = -2.26$ ,  $p = .025$ ) oli tilastollista eroa erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden välillä. Erityisopetuksessa käyneet oppilaat kokivat kaverisuhteensa sekä luokan yhteishengen muita oppilaita heikommiksi. Tilastollisesti merkitsevää eroa esiintyi myös luokassa esiintyvän negatiivisen käyttäytymisen kokemuksissa ( $t(179) = 2.92$ ,  $p = .004$ ) siten, että erityisopetuksessa tutkimushetkellä käyneet oppilaat kokivat luokassa esiintyvän negatiivista käyttäytymistä muita oppilaita enemmän. Erityisoppilaista joka toisen (50 %) mielestä luokassa esiintyi muille oppilaille nauramista, kun taas muista oppilaista viidesosa (20 %) oli tätä mieltä. Erilaisille oppilaille nauraminen ei kuitenkaan ollut yhteydessä itse naurun kohteeksi joutumisen kanssa ( $r = .137$ ,  $p = .067$ ).

Kaverisuhteiden eri muodoissa esiintyvien erojen lisäksi erityisoppilaiden joukossa esiintyi enemmän yksinäisyyttä kuin yleisopetuksen oppilaiden joukossa.

Erityisoppilaista kolmannes (32 %) tunsivat itsensä koulussa yksinäiseksi, mutta yleisopetuksen oppilaista noin joka kymmenes (9 %). Erityisoppilaista selvästi useampi (26 %) oli luokassa vailla vastavuoroisia ystävyssuhteita kuin yleisopetuksen oppilaista (6 %). Erot erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden kesken sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksien keskiarvoissa on esitetty tarkemmin liitteessä 6 (taulukko 10b). Yksittäisten väitteiden vastausjakaumat erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden kesken on esitetty puolestaan liitteessä 7.

Aikaisemmalla erityisopetuksessa käymisellä puolestaan ei löydetty olevan merkitystä tutkimushetken sosiaalisiin suhteisiin, sillä vastaavia eroja ei esiintynyt erityisopetuksessa aiemmin käyneiden ( $n = 53$ ) sekä yleisopetuksessa olleiden oppilaiden ( $n = 122$ ) välillä. Myöskään muiden sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksilla ei löydetty eroja erityisopetuksessa aiemmin käyneiden ja yleisopetuksessa olleiden oppilaiden väliltä.

#### 7.1.4 Koulukiusaamisen ja koulumenestyksen vaikutukset kaverisuhteisiin

Tutkimuksessa selvitettiin myös koulukiusaamisen yleisyyttä. Koulukiusaaminen ei ollut luokassa kovin yleistä, sillä 77 % oppilaista ilmoitti havainneensa kiusaamista vain harvoin. Tästä huolimatta vähintään kerran viikossa kiusatuksi tulleita meneillään olleen lukuvuoden aikana oli yhteensä 8 % oppilaista: tytöistä 9 % ja pojista 7 %. Vaikka säännöllisesti kiusattuja oppilaita oli melko vähän, oli lukuvuoden aikana vähintään kerran kiusatuiksi tulleita oppilaita kuitenkin huomattavasti enemmän (31 %). Kiusaajiksi puolestaan tunnustautui 3 % oppilaista: tytöistä 2 % ja pojista 3 %. Kiusattuna olemisen ja itse kiusaajana olemisen välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys, vaikkakin melko heikko ( $r = .285$ ,  $p = .000$ ).

Kiusatuksi tuleminen vaikutti oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin, luokan yhteishengen sekä vapaa-ajan kaverisuhteiden kokemuksiin. Kiusattujen ( $n = 14$ ) ja ei-kiusattujen ( $n = 168$ ) välillä oli tilastollista eroa oppilaiden keskinäisessä toimintakulttuurissa ( $t(14.040) = -2.61$ ,  $p = .020$ ) ja vapaa-ajan kaverisuhteissa ( $t(22.944) = 2.68$ ,  $p = .013$ ). Lisäksi kiusattujen ja ei-kiusattujen välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa myös yhteishengen kokemuksissa ( $t(180) = -2.91$ ,  $p = .004$ ). Kiusatut kokivat sekä luokan oppilaiden välisen toimintakulttuurin että yhteishengen muita oppilaita kielteisemmin. Kiusatuista esimerkiksi 43 % ja ei-kiusatuista 82 % kokivat, että luokassa kaikki otettiin mukaan yhteisiin juttuihin.

Kiusatuista hieman yli puolet (57 %) ja ei-kiusatuista puolestaan lähes jokainen (93 %) koki luokkakavereiden olevan heille kilttejä. 71 % kiusatuista taas oli sitä mieltä, että luokassa oli mukava olla. Ei-kiusatuista tätä mieltä oli puolestaan 93 %. Luokan sisällä vallitsevien heikkojen kaverisuhteiden myötä kiusattujen kokemukset vapaa-ajalle ulottuvista kaverisuhteista olivat kuitenkin muita oppilaita myönteisempiä. Kiusattujen ja ei-kiusattujen oppilaiden erot sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksilla on esitetty tarkemmin liitteessä 6 (ks. taulukko 10c). Lisäksi erot kiusattujen ja ei-kiusattujen oppilaiden välillä yksittäisissä väitteissä on kuvattu liitteessä 7.

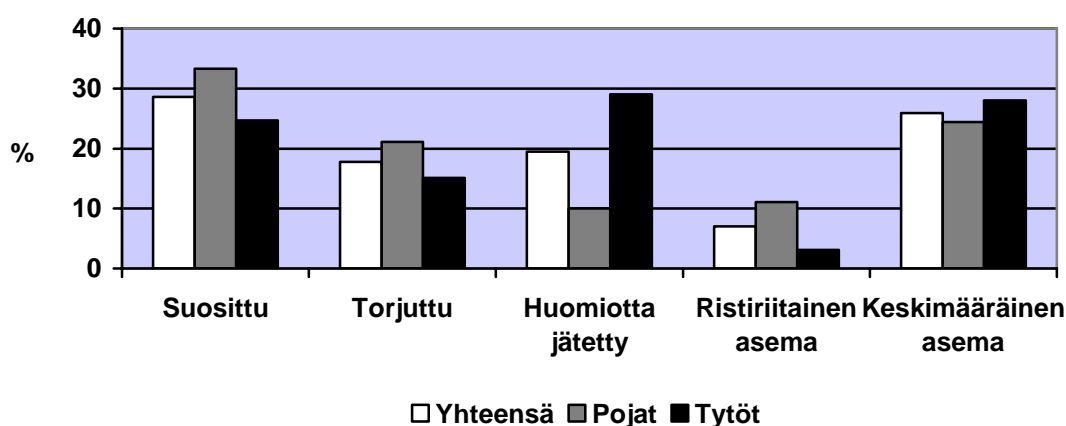
Kiusaajien kokemukset sosiaalisten suhteiden eri ulottuvuuksilla puolestaan erosivat muiden oppilaiden kokemuksista pelkästään negatiivisen käyttäytymisen kokemusten kohdalla ( $t(179) = 2.96, p = .003$ ) siten, että kiusaajat ( $n = 5$ ) kokivat luokassa esiintyvän oppilaiden välistä negatiivista käyttäytymistä muita oppilaita ( $n = 176$ ) enemmän. Myös kiusaajien ja muiden oppilaiden väliset erot on esitetty tarkemmin liitteessä 6 taulukossa 10d.

Koulumenestyksen vaikutuksia oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja huomattiin, että koulumenetyksellä oli vaikutusta ainoastaan negatiivisen käyttäytymisen esiintymiseen luokassa ( $F(2) = 7.02, p = .001$ ). Heikosti koulussa menestyvät oppilaat kokivat luokassa esiintyvän muita enemmän oppilaiden välistä negatiivista käyttäytymistä. Heikosti koulussa menestyvien negatiivisen käyttäytymisen kokemusten keskiarvo oli 2.09, keskitasoisesti menestyvien 1.76 ja hyvin menestyvien puolestaan 1.58. Muilla sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksilla ei esiintynyt eroja heikosti, keskitasoisesti ja hyvin koulussa menestyvien oppilaiden välillä.

## 7.2 Seitsemäsluokkalaisten sosiaalinen asema

Toinen tutkimuskysymys koski oppilaiden sosiaalista asemaa luokassa ja siinä tapahtuneista muutoksista alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Sosiaalisen aseman määrittelyksi oppilaat jaettiin viiteen statusryhmään: suosittuihin, torjuttuihin, huomiotta jätettyihin, ristiriitaisessa asemassa oleviin sekä keskimääräisessä asemassa oleviin. Yleisin ryhmän oli suosittujen ryhmä, sillä lähes kolmannes (29 %) oppilaista kuului suosittujen oppilaiden ryhmään. Kutakuinkin saman verran (26 %) oppilaista kuului keskimääräisessä asemassa olevien oppilaiden ryhmään.

Ristiriitaisessa asemassa olevia oppilaita oli tutkimusjoukossa vähiten (7 %). Oppilaiden jakautuminen sosiaalisen aseman mukaan on esitetty kuviossa 2. Kunkin ryhmän tarkempi tarkasteleminen osoitti, että kiusattuja oli kaikissa sosiaalisen statuksen ryhmissä. Kiusatuksi tuleminen ei siis ollut riippuvainen oppilaan sosiaalisesta asemasta luokassa. Eniten kiusattuja oli kuitenkin ristiriitaisessa asemassa (31 %) sekä keskimääräisessä asemassa (13 %) olevien oppilaiden ryhmissä. Myös kiusaajina toimivia oppilaita oli kaikissa sosiaalisen statuksen ryhmissä.

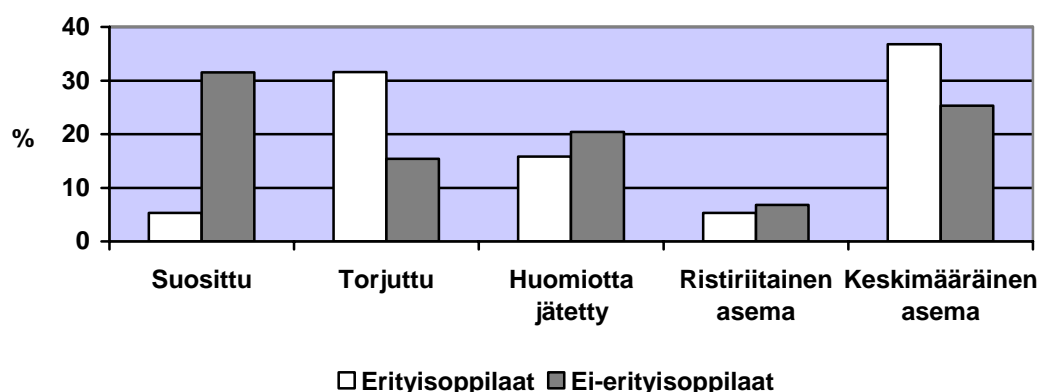


KUVIO 2. Oppilaiden asema luokassa

Poikien osuus korostui selvästi suosittujen ja torjuttujen oppilaiden sekä ristiriitaisessa asemassa olevien oppilaiden ryhmissä. Pojat olivat tyttöjä useammin suosittuja, sillä pojista suosittujen oppilaiden ryhmään kuului kolmannes (33 %), mutta tytöistä selvästi harvempi (25 %). Pojat olivat tyttöjä useammin myös torjuttuja, sillä pojista torjuttujen ryhmään kuului 21 % ja tytöistä 15 %. Lisäksi pojista (11 %) kuului ristiriitaisessa asemassa olevien oppilaiden ryhmään selvästi tyttöjä (3 %) useampi. Tyttöjen osuus puolestaan korostui huomiotta jätettyjen oppilaiden ryhmässä, sillä tytöistä huomiotta jätettyjä oli joka kolmas (29 %), mutta pojista joka kymmenes (10 %). Tutkimuksen mukaan pojat siis asettuvat tyttöjä selvemmin akselille pidetyt ja ei-pidetyt, kun tytöt taas jäävät helpommin luokassa huomiotta. Myös sukupuolten välinen jakautuminen sosiaalisen asemansa mukaan on esitetty aiemmin kuviossa 2.

Kun puolestaan tarkasteltiin erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden sosiaalisia asemia luokassa, huomattiin, että erityisoppilaiden asema luokassa oli pääsääntöisesti

muita oppilaita huonompi. Erityisoppilaat olivat selvästi ei-erityisoppilaita useammin torjuttuja sekä harvemmin suosittuja. Erityisoppilaista kolmannes (32 %) kuului luokassa torjutuiksi tulleiden oppilaiden ryhmään, kun muista oppilaista torjuttuja oli 15 %. Suosittuja oppilaita oli erityisoppilaista taas 5 %, mutta ei-erityisoppilaista 32 %. Erityisoppilaiden määrä kuitenkin korostui selvästi keskimääräisessä asemassa olevien oppilaiden ryhmässä, sillä erityisoppilaista suurin osa (37 %) kuului keskimääräisessä asemassa olevien oppilaiden ryhmään. Ei-erityisoppilaista samaan ryhmään kuului puolestaan 25 %. Erityisoppilas oli siis tutkimuksen mukaan todennäköisemmin luokassa joko torjuttu tai keskimääräisessä asemassa oleva. Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden jakaantumista sosiaalisen aseman mukaan on esitetty tarkemmin kuviossa 3.

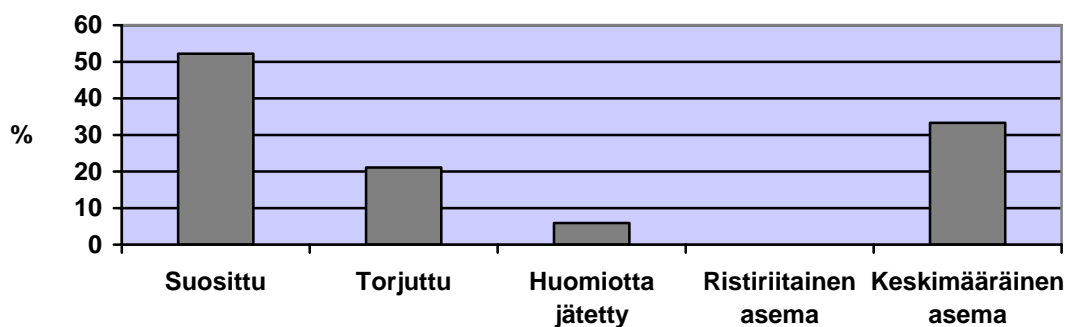


KUVIO 3. Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden sosiaalinen asema luokassa

Oppilaiden sosiaalisessa asemassa oli tapahtunut muutoksia alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Joidenkin oppilaiden sosiaalinen asema oli pysynyt samana, mutta joidenkin oppilaiden kohdalla oli tapahtunut merkittäviä muutoksia. Suosituista oppilaista puolet (52 %) olivat olleet suosittuja myös alakoulussa. Suositut tytöt ovat olleet aiemmin joko suosittuja tai huomiotta jätettyjä, mutta ei keskimääräisessä asemassa. Suosituissa pojissa taas oli oppilaita, jotka olivat olleet aiemmin joko suosittuja, huomiotta jääneitä tai keskimääräisessä asemassa. Torjutuista puolestaan suurin osa (37 %) oli ollut aiemmin keskimääräisessä asemassa. Torjutuista viidesosa (21 %) oli ollut myös aiemmin torjuttuja. Huomiotta jääneet oppilaat taas olivat olleet todennäköisemmin alakoulussa joko suosittuja (47 %) tai keskimääräisessä asemassa (29 %) olleita oppilaita. Ristiriitaisessa asemassa olleet olivat puolestaan todennäköisemmin aiemmin torjuttuja oppilaita. Keskimääräisessä asemassa olleista



oppilaista taas suurin osa oli joko säilyttänyt asemansa (33 %), ollut aiemmin torjuttu (29 %) tai suosittu (21 %). Oppilaiden yläkoulun sosiaalista asemaa suhteessa aikaisempaan sosiaaliseen asemaan on kuvattu tarkemmin kuviossa 4.



KUVIO 4. Kuinka monen (%) oppilaan asema on pysynyt samana alakoulusta yläkouluun siirryttäessä?

## 7.3 Seitsemäsluokkalaisten kouluviihtyvyys

### 7.3.1 Oppilaiden kouluviihtyvyys

Kolmas tutkimuskysymys koski seitsemäsluokkalaisten kouluviihtyvyyttä yläkoulun alussa erityisesti oppilaan itsensä kokemana. Yleisesti voidaan sanoa, että seitsemäsluokkalaisten kouluviihtyvyys oli hyvä, sillä vastanneista 72 % ilmoitti viihtyvänsä koulussa hyvin. Lisäksi lähes yhtä moni vastanneista (70 %) ilmoitti käyvänsä koulua mielellään. Oppimisen mukavaksi ilmoitti 68 % vastanneista, vaikkakin selvästi harvemmat (40 %) ilmoittivat pitävänsä koulutehtävistä. Hyvästä kouluviihtyvyydestä huolimatta osa oppilaista ilmoitti olevansa koulussa masentunut (9 %) tai yksinäinen (12 %). Lisäksi noin joka kolmas oppilas (28 %) tunsu itsensä koulussa levottomaksi.

Faktorianalyysin latautumien avulla kouluviihtyvyydestä muodostui kuusi erillistä summamuuttujaa, jotka olivat opettajan ja oppilaan välinen suhde, koulun toimintakulttuuri, oppilaan arvostus koulussa, yleinen kouluviihtyvyys, käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksista sekä oppilaan oman identiteetin kehittyminen koulussa. Yleisen kouluviihtyvyyden keskiarvoksi saatiin 2,83 maksimiarvon ollessa 4,0. Myönteisimmät kokemukset oppilailta olivat koulun

toimintakulttuurista. Suurin osa oppilaista (94 %) ilmoitti tietävänsä, miten koulussa työskennellään. Lähes yhtä moni oppilaista (90 %) ilmoitti, että he tietävät menestyvänsä koulussa, mikäli he yrittävät. Kielteisimmät kokemukset oppilailla olivat yleisen kouluviihtyvyyden lisäksi omasta arvostuksesta koulussa sekä oman sosiaalisen identiteetin kehittymisestä koulussa. Silti 71 % oppilaista ilmoitti tietävänsä, että heitä arvostetaan koulussa ja kutakuinkin yhtä moni (73 %) oppilaista tunsi olevansa koulussa tärkeä. Puolestaan 69 % oli sitä mieltä, että koulussa olemisen kautta vastaaja oli oppinut tuntemaan itseään paremmin. Kouluviihtyvyyden eri ulottuvuuksia kuvaavat summamuuttujat keskiarvoineen on esitetty tarkemmin taulukossa 11. Lisäksi yksityiskohtaisemmat tiedot kouluviihtyvyyttä kuvaavien summamuuttujien yksittäisten väitteiden vastausjakaumista on esitetty liitteessä 8.

TAULUKKO 11. Kouluviihtyvyyden ulottuvuuksista muodostetut summamuuttujat

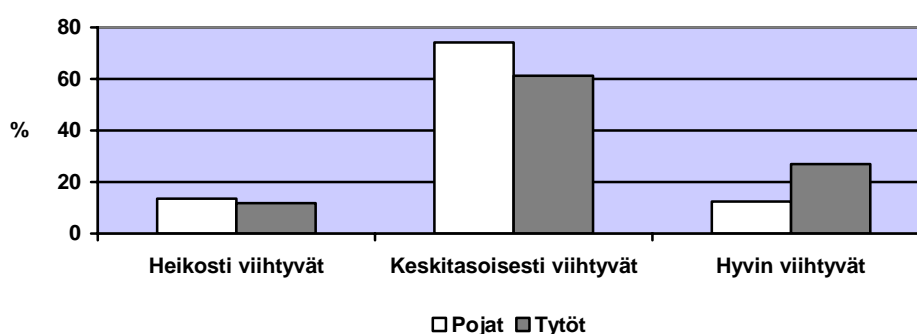
SUMMAMUUTTUJAT	M	SD
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	3,05	.67
Koulun toimintakulttuuri	3,43	.47
Oppilaan arvostus koulussa	2,96	.57
Yleinen kouluviihtyvyys	2,83	.67
Käsitys menestymisen mahdollisuuksista	3,16	.61
Identiteetin kehittyminen koulussa	2,96	.61

Oppilaat jaettiin myös koulussa eri tavoin viihtyviksi ryhmiksi, jolloin 12 % oppilaista kuului heikosti koulussa viihtyvien ryhmään ja 19 % puolestaan hyvin viihtyvien ryhmään. Keskitasoisesti koulussa viihtyviä oppilaita taas oli yhteensä 68 %. Ryhmät muodostettiin yleinen kouluviihtyvyys -summamuuttujan kaikkien oppilaiden keskiarvon ja keskihajonnan avulla siten, että heikosti koulussa viihtyvien oppilaiden keskiarvo oli keskihajonnan verran heikompi kaikkien oppilaiden keskiarvoa. Koulussa hyvin viihtyvien oppilaiden keskiarvo vastaavasti oli keskihajonnan verran parempi kaikkien oppilaiden keskiarvoa.

### 7.3.2 Erot kouluviihtyvyydessä sukupuolten välillä

Sukupuolten välisiä eroja kouluviihtyvyydessä tutkittiin t-testillä ja huomattiin, että tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa yleisen

kouluviihtyvyyden kokemuksissa ( $t(188) = -3.60, p = .000$ ). Pojat viihtyivät koulussa selvästi tyttöjä heikommin, sillä pojista 63 % ilmoitti viihtyvänsä koulussa todella hyvin, mutta tytöistä samaa mieltä oli 82 %. Tytöistä 79 %:n mielestä oppiminen oli mukavaa, kun taas pojista selvästi harvemmat (59 %) olivat tätä mieltä. Myös koulutehtävien pitämisessä esiintyi selkeitä eroja sukupuolten välillä, sillä tytöistä joka toinen (50 %) piti koulutehtävistä, mutta pojista vain kolmannes (31 %). Selvimmin sukupuolten väliset erot kouluviihtyvyydessä näkyivät koulussa hyvin viihtyvien ryhmässä (kuvio 5).



KUVIO 5. Yleinen kouluviihtyvyys sukupuolten mukaan (%)

Lisäksi sukupuolten välillä huomattiin tilastollista eroa opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa ( $t(180) = -2.06, p = .041$ ) sekä koulun toimintakulttuurin kokemuksissa ( $t(180) = -2.15, p = .033$ ). Edelleen poikien mielipiteet sekä opettajasuhteistaan että koulun toimintakulttuurista olivat tyttöjen mielipiteitä kielteisemmät. Pojista esimerkiksi 72 % oli sitä mieltä, että opettajat olivat oikeudenmukaisia kun tytöistä tätä mieltä oli selvästi useampi (84 %). Tytöt olivat myös selvästi poikia tietoisempia koulussa työskentelemisen tavoista, sillä pojista 90 % ilmoitti tietävänsä koulun työskentelytavat, kun vastaava luku tytöistä oli jopa 98 %. Sukupuolten väliset erot kouluviihtyvyyttä mittaavissa yksittäisissä väitteissä on kuvattu tarkemmin liitteessä 8. Lisäksi sukupuolten väliset erot kouluviihtyvyyden summamuuttujissa on esitetty liitteessä 9 (taulukko 11a).

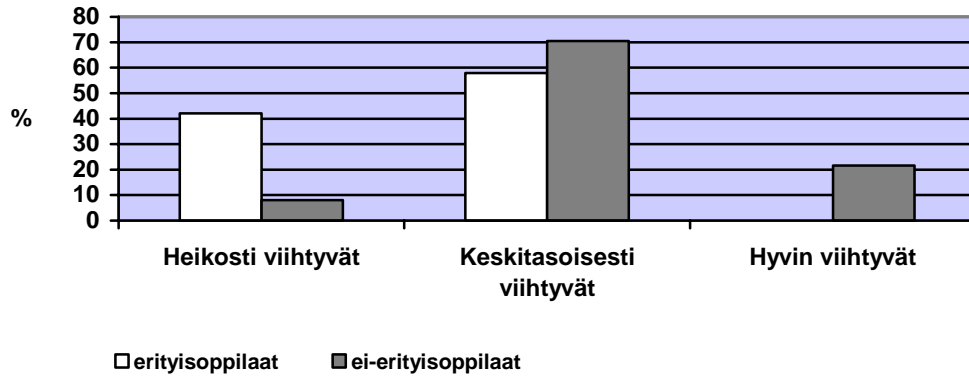
### 7.3.3 Erot kouluviihtyvyydessä erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä

Tutkimushetkellä erityisopetuksessa käyneet oppilaat ( $n = 19$ ) kokivat kouluviihtyvyyden yleisopetuksen oppilaita ( $n = 162$ ) heikommaksi, sillä erityis- ja

yleisopetuksen oppilaat erosivat toisistaan kaikilla kouluviihtyvyyden ulottuvuuksilla. Ainoastaan oman sosiaalisen identiteetin kehittämisessä koulussa ei löydetty tilastollista eroa erityisopetuksessa tutkimushetkellä käyneiden sekä yleisopetuksessa olleiden oppilaiden välillä ( $t(20.468) = -2.00, p = .059$ ), vaikkakin tulos oli lähellä merkitsevyyden rajaa. Erot erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välisissä keskiarvoissa ja erojen merkitsevyydessä on esitetty yksityiskohtaisemmin liitteessä 9 taulukossa 11b.

Huomattavaa on etenkin että, tilastollisesti erittäin merkitsevät erot esiintyivät yleisen kouluviihtyvyyden ( $t(179) = -4.25, p = .000$ ) sekä koulun toimintakulttuurin kokemuksissa ( $t(179) = -4.37, p = .000$ ). Erityisopetuksessa käyneistä oppilaista esimerkiksi 58 % koki opettajien kohtelevan heitä reilusti. Yleisopetuksen oppilaista tätä mieltä oli puolestaan huomattavasti useampi (82 %). Vastaavasti erityisoppilaista vain noin joka toinen (53 %) tiesi yrittämällä menestyvänsä koulussa, kun yleisopetuksen oppilaista yrittämällä menestyvänsä ilmoitti tietävän lähes jokainen (96 %) oppilas. Koulussa olonsa tärkeäksi puolestaan tunsivat erityisoppilaista 53 % ja yleisopetuksen oppilaista 75 %. Etenkin yleisessä kouluviihtyvyydessä oli huomattava ero erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä, sillä erityisoppilaista vain 47 % ilmoitti viihtyvänsä koulussa hyvin, kun taas yleisopetuksen oppilaista samaa mieltä oli 76 %.

Erot erityis- ja yleisopetuksen oppilailla kouluviihtyvyydessä näkyvät selvemmin kouluviihtyvyyksryhmien ääripäissä, sillä erityisoppilaiden sijoittuminen painottui heikosti koulussa viihtyvien ryhmään (kuvio 6). Heikon kouluviihtyvyyden lisäksi erityisoppilaiden joukossa oli myös huomattavasti enemmän masentuneisuutta kuin yleisopetuksen oppilaiden joukossa. Erityisoppilaista noin kolmannes (26 %) tunsivat itsensä koulussa masentuneeksi, mutta yleisopetuksen oppilaista noin joka kymmenes (7 %). Aikaisemmalla erityisopetuksessa käynnillä puolestaan ei ollut merkitystä tutkimushetken kouluviihtyvyyteen millään kouluviihtyvyyden ulottuvuudella. Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden erot kouluviihtyvyyttä mittaavissa yksittäisissä väitteissä on kuvattu kokonaisuudessaan liitteessä 10.



KUVIO 6. Yleinen kouluviihtyvyys erityisopetuksen mukaan (%)

#### 7.3.4 Koulukiusaamisen vaikutukset kouluviihtyvyyteen

Kiusatuksi tuleminen oli käänteisessä yhteydessä sekä oppilaan arvostukseen ( $r = -.326$ ,  $p = .000$ ) että yleiseen kouluviihtyvyyteen ( $r = -.161$ ,  $p = .030$ ), vaikka yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen ei ollut yhtä voimakas kuin yhteys oppilaan arvostukseen. Eli mitä enemmän oppilasta kiusattiin, sitä vähemmän hän koki tulevansa luokassa arvostetuksi ja sitä heikompi oli hänen kouluviihtyvyytensä. Lisäksi kun tarkasteltiin kiusattujen ( $n = 14$ ) ja ei-kiusattujen ( $n = 168$ ) eroja kouluviihtyvyyden kokemuksissa, huomattiin, että säännöllisesti kiusatuksi tulleet erosivat ei-kiusatuista vain arvostuksen kokemisen suhteen ( $t(180) = -2.76$ ,  $p = .006$ ). Kiusatut kokivat tulevansa koulussa vähemmän arvostetuksi kuin ei-kiusatut oppilaat (kiusatuilla  $ka = 2.57$ , ei-kiusatuilla  $ka = 3.00$ ). Esimerkiksi kiusatuista puolet (50 %) kokivat olevansa koulussa tärkeitä, kun vastaava luku ei-kiusatuista oli 76 %. Kunnioitetuksi itsensä taas koki kiusatuista 57 %, mutta ei-kiusatuista jopa 82 %. Arvostetuksi tulemisen lisäksi muilla kouluviihtyvyyttä mittaavilla ulottuvuuksilla ei esiintynyt kiusattujen ja ei-kiusattujen kesken eroa, vaikkakin oman sosiaalisen identiteetin kehittämisessä ero lähestyi merkitsevyyden rajaa ( $t(180) = -1.75$ ,  $p = .082$ ). Kiusattujen ja ei-kiusattujen väliset erot yksittäisten väitteiden vastauksissa on kuvattu liitteessä 10.

Itse kiusaajana oleminen oli puolestaan käänteisessä yhteydessä yleiseen kouluviihtyvyyteen ( $r = -.330$ ,  $p = .000$ ) sekä koulun toimintakulttuuriin ( $r = -.320$ ,  $p = .000$ ). Mitä heikompi oppilaan yleinen kouluviihtyvyys siis oli ja mitä heikompia olivat oppilaan käsitykset koulun toimintatavoista, sitä yleisempää kiusaajana esiintyminen oli. Itse kiusaajana toimineiden ( $n = 5$ ) ja muiden oppilaiden ( $n = 176$ )

välillä esiintyi eroa ainoastaan oman sosiaalisen identiteetin kehittämisessä ( $t(179) = -2.13, p = .035$ ) siten, että kiusaajat kokivat oman sosiaalisen identiteettinsä ( $ka = 2.40$ ) kiusattuja ( $ka = 2.98$ ) kielteisemmäksi. Lisäksi myös erot yleisen kouluviihtyvyyden kokemuksissa ( $t(179) = -1.94, p = .054$ ) sekä koulussa menestymisen mahdollisuuksista ( $t(179) = -1.76, p = .080$ ) kiusaajien ja ei-kiusaajien välillä olivat lähellä merkitsevyyden rajaa.

### 7.3.5 Koulumenestyksen ja kaverisuhteiden vaikutukset kouluviihtyvyyteen

Tutkimuksen mukaan koulumenestys oli vahvimmin yhteydessä menestymisen mahdollisuuksiin ( $r = .484, p = .000$ ), oppilaan identiteetin kehittämiseen koulussa ( $r = .422, p = .000$ ) sekä yleiseen kouluviihtyvyyteen ( $r = .400, p = .000$ ). Kun tarkasteltiin eroja eri tavoin koulussa menestyvien oppilasryhmien välillä, huomattiin, että koulumenestyksellä oli merkittävää vaikutusta kouluviihtyvyyden kokemuksiin. Tutkimuksen mukaan heikosti, keskitasoisesti ja hyvin koulussa menestyvien oppilaiden välillä esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevää tai merkitsevää eroa kaikilla kouluviihtyvyyden ulottuvuuksilla. Erot heikosti, keskitasoisesti ja hyvin koulussa menestyvien oppilasryhmien välillä on esitetty tarkemmin taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Erot kouluviihtyvyyden ulottuvuuksien keskiarvoissa koulumenestyksen mukaan

SUMMAMUUTTUMAT	KOULU-MENESTYS	M	SD	F	DF	P
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	heikko	2,73	.63	8,16	2	.000***
	keskitasoinen	3,05	.68			
	hyvä	3,39	.55			
Koulun toimintakulttuuri	heikko	3,17	.49	9,88	2	.000***
	keskitasoinen	3,42	.47			
	hyvä	3,68	.32			
Oppilaan arvostus koulussa	heikko	2,65	.65	7,05	2	.001**
	keskitasoinen	2,99	.51			
	hyvä	3,15	.60			

(jatkuu)

TAULUKKO 12. (jatkuu)

SUMMAMUUTTUJAT	KOULU-MENESTYS	M	SD	F	DF	P
Yleinen kouluviihtyvyys	heikko	2,41	.66	11,65	2	.000***
	keskitasoinen	2,85	.62			
	hyvä	3,18	.63			
Käsitys menestymisen mahdollisuuksista	heikko	2,68	.56	17,25	2	.000***
	keskitasoinen	3,19	.58			
	hyvä	3,51	.49			

\*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

Tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ( $p = .000$ ) kouluviihtyvyyden eri ulottuvuuksissa esiintyi koulussa heikosti ja hyvin menestyvien oppilasryhmien välillä. Myös heikosti ja keskitasoisesti sekä keskitasoisesti ja hyvin koulussa menestyvien oppilaiden välillä esiintyi tilastollista eroa. Eri ryhmien välisten erojen merkitsevyys on esitelty yksityiskohtaisemmin liitteessä 11. Saatujen tulosten mukaan heikosti koulussa menestyvien oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä olivat muiden oppilaiden kokemuksia kielteisempiä. Vastaavasti taas hyvin koulussa menestyvien oppilaiden kokemukset olivat muiden oppilaiden kokemuksia myönteisempiä.

Kaverisuhteilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys kouluviihtyvyyden kokemuksiin ( $r = .302$ ,  $p = .000$ ). Myös oppilaiden keskinäisellä toimintakulttuurilla oli yhteys kouluviihtyvyyteen ( $r = .418$ ,  $p = .000$ ). Oppilaiden välisiä suhteita selvästi voimakkaammat yhteydet yleiseen kouluviihtyvyyteen olivat kuitenkin opettajan ja oppilaan välisillä suhteilla ( $r = .637$ ,  $p = .000$ ), käsityksillä koulussa menestymisen mahdollisuuksista ( $r = .645$ ,  $p = .000$ ), koulun toimintakulttuurilla ( $r = .597$ ,  $p = .000$ ) sekä oman identiteetin kehittymisellä koulussa ( $r = .592$ ,  $p = .000$ ).

## 7.4 Seitsemäsluokkalaisten sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisten suhteiden ja kouluviihtyvyyden lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia. Verrannollisten parien t-testin mukaan opettajien ja oppilaiden arviot sosiaalisesta kompetenssista poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $t(97) = -2.20$ ,  $p = .030 < .05$ ). Erotuksen keskiarvo oli positiivinen, joten opettajien arviot oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista olivat oppilaiden arvioita korkeammat. Opettajien arvioiden keskiarvo oli 1.86 ja oppilaiden 1.74. Mittausten välillä oli myös yhteys ( $r = .283$ ,  $p = .005$ ). Yhteyttä osaltaan heikentää sen, että mittausten välillä oli ehtinyt kulua aikaa lähes puoli vuotta, sillä opettaja-arvio tehtiin oppilaiden ollessa alakoulussa ja oppilaiden itsearvio yläkoulussa. Joka tapauksessa tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat oppilaidensa sosiaalisen kompetenssin oppilaiden omia arvioita paremmaksi, mikä tosin testin laatijoiden mukaan on tavallista.

Sosiaalisessa kompetenssissa oli tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa ( $t(181) = -3.85$ ,  $p = .000$ ). Tyttöjen sosiaalinen kompetenssi oli poikien sosiaalista kompetenssia keskimäärin parempi, sillä tyttöjen sosiaalisen kompetenssi keskiarvoksi saatiin 1,61 ja poikien 1,81. Myös erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä havaittiin eroa sosiaalisessa kompetenssissa ( $t(179) = -2.23$ ,  $p = .027$ ) siten, että erityisoppilailla oli keskimääräisesti yleisopetuksen oppilaita hieman heikompi sosiaalinen kompetenssi. Erityisoppilaiden sosiaaliselle kompetenssille laskettu kaikkien oppilaiden keskiarvo oli 1,54, kun yleisopetuksen oppilaiden vastaava arvo oli 1,74. Kiusatuksi tulleet oppilaat ja muut oppilaat eivät eronneet toisistaan sosiaalisen kompetenssin suhteen ( $t(180) = -1.23$ ,  $p = .222$ ), mutta kiusaajien ja muiden oppilaiden välillä löydettiin tilastollista eroa ( $t(5.113) = -2.63$ ,  $p = .046$ ). Kiusaajien sosiaalinen kompetenssin ( $ka = 1,50$ ) oli muiden oppilaiden ( $ka = 1,72$ ) sosiaalista kompetenssia hieman heikompi.

Sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen väliltä löytyi positiivinen yhteys ( $r = .260$ ,  $p = .000$ ). Mitä paremmin oppilas menestyi koulussa, sitä parempi sosiaalinen kompetenssi tällä myös oli. Sosiaalisen kompetenssin ja oppilaan sosiaalisen aseman välillä ei kuitenkaan ollut yhteyttä, sillä niin suosittujen kuin torjuttujen sekä kaikkien muidenkin sosiaalisen aseman ryhmissä oli tasapuolisesti sosiaaliselta kompetenssiltaan sekä heikkoja että hyviä oppilaita.



#### 7.4.1 Sosiaalisen kompetenssin vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin

Sosiaalisella kompetenssilla oli selvä vaikutus oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa esiintyi sosiaalisen kompetenssin eri ryhmien välillä kaverisuhteiden, oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin sekä negatiivisen käyttäytymisen esiintymisen kokemuksissa. Myös luokan yhteishengen kokemuksissa esiintyi tilastollisesti merkitsevää eroa sosiaalisen kompetenssin eri ryhmien välillä. Erojen merkitsevyys heikon, keskitasoisien ja hyvän sosiaalisen kompetenssin oppilaiden kesken keskiarvoineen ja keskihajontoineen on esitetty tarkemmin taulukossa 13.

TAULUKKO 13. Erot sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksien keskiarvoissa ja keskihajonnoissa sosiaalisen kompetenssin eri ryhmien välillä

SUMMAMUUTTUJAT	SOSIAALINEN KOMPETENSSI	M	SD	F	DF	P
Kaverisuhteet	heikko	2,78	.64	15,89	2	.000***
	keskitasoinen	3,36	.47			
	hyvä	3,32	.59			
Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	heikko	2,72	.62	11,73	2	.000***
	keskitasoinen	3,09	.56			
	hyvä	3,41	.45			
Negatiivinen käyttäytyminen	heikko	2,10	.57	13,02	2	.000***
	keskitasoinen	1,79	.57			
	hyvä	1,39	.31			
Vapaa-aika				2,49	2	.086
Erilaisuuden hyväksymättömyys				1,62	2	.202
Yhteishenki	heikko	3,19	.49	5,21	2	.006**
	keskitasoinen	3,33	.56			
	hyvä	3,62	.35			

\*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

Tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja esiintyi heikon sosiaalisen kompetenssin oppilaiden sekä muiden oppilaiden välillä (p = .000). Keskitasoisien sosiaalisen kompetenssin ja hyvän sosiaalisen kompetenssin oppilaiden välillä esiintyi myös

tilastollista eroa, mutta ei yhtä merkitseviä. Erojen tilastollinen merkitsevyys eri ryhmien välillä sosiaalisten suhteiden eri ulottuvuuksilla on esitelty tarkemmin liitteessä 12 (taulukko 13a). Tutkimuksen mukaan oppilaat, joilla oli heikko sosiaalinen kompetenssi, kokivat kaverisuhteensa, oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin luokassa sekä luokan yhteishengen heikommin kuin muut oppilaat. He myös kokivat, että luokassa esiintyi oppilaiden välistä negatiivista käyttäytymistä enemmän kuin muut oppilaat. Vastaavasti taas oppilaat, joilla oli hyvä sosiaalinen kompetenssi, kokivat oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin sekä luokan yhteishengen muita oppilaita paremmiksi. Heidän mielestään oppilaiden välistä negatiivista käyttäytymistä puolestaan esiintyi luokassa vähemmän. Kaverisuhteiden kokemuksissa oppilaat, joilla oli hyvä sosiaalinen kompetenssi ja keskitasoinen sosiaalinen kompetenssi, eivät eronneet toisistaan.

#### 7.4.2 Sosiaalisen kompetenssin vaikutus kouluviihtyvyyteen

Sosiaalisella kompetenssilla on merkittävä vaikutus kouluviihtyvyyden kokemuksiin. Kaikilla kouluviihtyvyyden ulottuvuuksilla nimittäin esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa sosiaalisen kompetenssin eri tasoille ryhmittyneiden oppilaiden välillä. Erot oppilasryhmien välillä kouluviihtyvyyden eri summamuuttujissa on esitetty tarkemmin taulukossa 14.

TAULUKKO 14. Erot kouluviihtyvyyden ulottuvuuksissa keskiarvoineen ja keskihajontoineen sosiaalisen kompetenssin eri ryhmien välillä

SUMMAMUUTTUJAT	SOSIAALINEN KOMPETENSSI	M	SD	F	DF	P
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	heikko	2,54	.78	16,61	2	.000***
	keskitasoinen	3,09	.58			
	hyvä	3,46	.62			
Koulun toimintakulttuuri	heikko	3,08	.55	24,60	2	.000***
	keskitasoinen	3,42	.42			
	hyvä	3,86	.24			

(jatkuu)

\*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

TAULUKKO 14. (jatkuu)

SUMMAMUUTTUJAT	SOSIAALINEN KOMPETENSSI	M	SD	F	DF	P
Oppilaan arvostus koulussa				7,38	2	.001**
	heikko	2,71	.55			
	keskitasoinen	2,96	.56			
	hyvä	3,26	.50			
Yleinen kouluviihtyvyys				9,56	2	.000***
	heikko	2,49	.67			
	keskitasoinen	2,84	.64			
	hyvä	3,22	.58			
Käsitys menestymisen mahdollisuuksista				10,69	2	.000***
	heikko	2,85	.74			
	keskitasoinen	3,15	.52			
	hyvä	3,56	.61			
Identiteetin kehittyminen koulussa				14,24	2	.000***
	heikko	2,68	.57			
	keskitasoinen	2,92	.57			
	hyvä	3,46	.57			

\*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Tutkimuksen mukaan tilastollisesti merkitsevää eroa esiintyi pääasiassa heikon sosiaalisen kompetenssin ja hyvän sosiaalisen kompetenssin oppilaiden välillä ( $p = .000 < .001$ ) Myös heikon sosiaalisen kompetenssin ja keskitasoisen sosiaalisen kompetenssin samoin kuin keskitasoisen ja hyvän sosiaalisen kompetenssin oppilaiden välillä esiintyi tilastollisesti merkitsevää eroa kouluviihtyvyyden kokemuksissa. Eri ryhmien eroavaisuuksien tilastollinen merkitsevyys on esitetty tarkemmin liitteessä 12 (taulukossa 13b). Saatujen tulosten mukaan kielteisimmät kokemukset kouluviihtyvyydestä olivat oppilailta, jotka kuuluivat heikon sosiaalisen kompetenssin ryhmään. Ainoastaan oman arvostuksen kokemuksissa heikon ja keskitasoisen sosiaalisen kompetenssin oppilaat eivät eronneet toisistaan, mutta erosivat hyvän sosiaalisen kompetenssin oppilaista. Hyvän sosiaalisen kompetenssin ryhmään kuuluvilla oppilailta oli puolestaan muita myönteisemmät kokemukset kaikilla kouluviihtyvyyden ulottuvuuksilla. Erot eri ryhmien keskiarvoissa ja keskihajonnoissa on kuvattu aiemmin taulukossa 14.

## 8 POHDINTA

Tämän erityispedagogiikan pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutustua lähemmin seitsemäsluokkalaisten sosiaalisiin suhteisiin ja koulunkäynnin kokemuksiin. Tutkimuksen avulla oli tarkoitus selvittää, kuinka sukupuoli, koulukiusaaminen sekä koulumenestys vaikuttavat oppilaiden kaverisuhteisiin ja kouluviihtyvyyteen. Erityispedagogisesta näkökulmasta etenkin erityisopetuksessa olemisen vaikutusten tutkiminen kaverisuhteisiin ja koulunkäynnin kokemuksiin olivat keskeisiä. Erityisopetuksen vaikutukset olivat suuren mielenkiinnon kohteena myös siitä syystä, että erityisopetus on jatkossa suurten muutosten edessä Suomessa (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta HE 109/2009).

### 8.1 Tutkimustulosten tarkastelua

#### 8.1.1 Sosiaaliset suhteet

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet olivat hyvät. Yleisilmapiiri sekä yhteishenki olivat tutkituissa luokissa hyvä ja oppilaat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että luokissa kaikki olivat kavereita keskenään. Suurimmalla osalla oppilaista oli toimivat kaverisuhteet, jotka ulottuivat myös koulun ulkopuolelle. Vaikka tilanne päällisin puolin vaikutti tutkimusjoukossa erittäin hyvältä, on tärkeää kuitenkin kiinnittää huomiota niihin oppilaisiin, joiden kokemukset sosiaalisista suhteista koulussa poikkesivat valtaosan kokemuksista. Tutkimustulosten mukaan kolmanneksella oppilaista oli vain vähän hyviä ystäviä luokallaan ja joka kymmenes oppilaista tunsi itsensä koulussa yksinäiseksi. Luokissa esiintyi myös jonkin verran oppilaiden välistä kielteistä käyttäytymistä sekä erilaisuuden hyväksymättömyyttä, kuten toisten ärsyttämistä ja muille nauramista.

Oppilaiden kokemuksissa esiintyi eniten poikkeavuuksia juuri oppilaiden välisen kielteisen käyttäytymisen sekä erilaisuuden hyväksymättömyyden kokemuksissa. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilailla oli kyseisten piirteiden suhteen hyvin eriäviä mielipiteitä. Näyttäisi siis siltä, että osa oppilaista ei ollut huomannut tai ei ollut tiennyt toisten kokevan tietynlaisen toiminnan ikäväksi, saati sitten mieltä pahoittavaksi tai loukkaavaksi. Suuri osa oppilaista ei myöskään ollut huomannut

koulussa esiintyvää kiusaamista, vaikka kahdeksan prosenttia oppilaista oli kiusattuja. On myös mahdollista, että oppilaiden on ollut vaikea erottaa varsinaista kiusaamista muusta sopimattomasta käytöksestä, jonka esiintyminen murrosikäisten keskuudessa on yleistä.

Tutkimusjoukossa kiusatuksi tuleminen noudatti määrältään koulukiusaamisen esiintymisen keskiarvoa sekä Keski-Suomessa että koko Suomessa (Luopa ym. 2008, 13; THL 2009, 8). Tutkimusjoukossa oli kiusattuja tyttöjä hieman poikia enemmän, vaikka tavallisesti tilanne on ollut päinvastainen (Luopa ym. 2008, 13; THL 2009, 8). Vaikka kiusattujen määrä tutkituissa kouluissa oli prosentuaalisesti melko pieni, voidaan viimeaikaisten kiusaamisuutisoinnin valossa kuitenkin todeta, että jo yksikin prosentti kiusattuja on liikaa. Tutkimustulokset myös osoittivat, että kiusatuksi tuleminen ja itse kiusaajana toimiminen olivat yhteydessä toisiinsa. Näyttäisi siis siltä, että kiusatuilla oppilailla oli taipumusta kostaa kohdalleen osunut käytös muille. Huojentavaa kuitenkin oli, että kiusaajana esiintyminen oli tutkimuksessa huomattavasti vähäisempää kuin kiusatuksi tuleminen.

Tulosten mukaan koulukiusaamisella oli vaikutusta oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Kiusatut nimittäin kokivat luokan keskinäisen toimintakulttuurin sekä luokan yhteishengen muita kielteisemmin. Vapaa-ajan kaverisuhteiden kokemukset taas olivat kiusatuilla muita myönteisemmät. Vaikka kiusatuilla oli siis ongelmia koulussa esiintyvien vertaissuhteiden kanssa, on mahdollista, että ne kompensoituivat muita oppilaita myönteisimmillä kokemuksilla koulun ulkopuolisista kaverisuhteista. Tulosten mukaan kiusaajat puolestaan erosivat sosiaalisissa suhteissaan muista oppilaista ainoastaan luokassa esiintyvän negatiivisen käyttäytymisen kokemuksissa, sillä he kokivat luokassa esiintyvän oppilaiden välistä negatiivista käyttäytymistä muita enemmän. Voi olla, että tämän suuntaisilla kokemuksilla on merkittävää vaikutusta siihen, miksi kiusaajat kokevat oman muita vahingoittavan toimintansa oikeutetuksi.

Tutkimuksessa esiintyi eroja sukupuolten välillä sosiaalisten suhteiden kokemuksissa. Tytöt ja pojat erosivat toisistaan siten, että pojat kokivat sosiaaliset suhteensa kokonaisuudessaan tyttöjä kielteisemmin. Esimerkiksi poikien kaverisuhteissa toisen hyvinvointi, auttaminen tai lupauksien pitäminen eivät olleet yhtä yleisiä piirteitä kuin tyttöjen kaverisuhteissa. Myös poikien kokemukset luokan oppilaiden keskinäisestä toiminnasta olivat tyttöjen kokemuksia kielteisempiä, sillä

tutkimustulosten mukaan poikien mielestä luokassa esiintyi enemmän oppilaiden välistä kielteistä käyttäytymistä ja puolestaan vähemmän oppilaiden välistä myönteistä käyttäytymistä. Myös vapaa-ajalle ulottuvat kaverisuhteet sekä kokemukset luokan yhteishengestä olivat pojilla kielteisemmät. Syitä poikien kaverisuhteiden kielteisempiin kokemuksiin ei tutkimuksessa ilmennyt. On mahdollista, että pojat kiinnittävät tyttöjä enemmän huomiota asioiden kielteisiin piirteisiin ja siksi muodostavat asioista tyttöjä kielteisemmän kuvan.

Tutkimustulosten mukaan erityisopetuksessa olemisella oli merkittävää vaikutusta oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Erityisoppilaat kokivat omat kaverisuhteensa sekä luokan yhteisen hengen muita oppilaita heikommiksi sekä luokassa esiintyvän negatiivisen käyttäytymisen muita oppilaita yleisemmäksi. Erityisoppilaat esimerkiksi kokivat muita oppilaita todennäköisemmin, että luokassa esiintyi erilaisille oppilaille nauramista. Yhteyttä sille, että erityisoppilaat kokivat luokassa esiintyvän erilaisille oppilaille nauramista ja että nauraminen kohdistuisi oppilaaseen itseensä, ei löytynyt. On mahdollista, että erityisoppilaat ovat tietyllä tapaa muita oppilaita herkempiä aistimaan negatiivista käyttäytymistä. Erityisoppilaiden mielestä luokassa esiintyi myös vähemmän oppilaiden välistä myönteistä toimintakulttuuria, kuten esimerkiksi toisten auttamista. On mahdollista, että erityisoppilaat ovat kokeneet tarvitsevansa muita oppilaita useammin apua koulutyöskentelyssä, jolloin avun puuttuessa heille on muodostunut muita oppilaita kielteisempi kuva luokan toiminnasta.

Tutkimustulosten mukaan koulumenestyksellä oli puolestaan vaikutusta ainoastaan luokan negatiivisen käyttäytymisen esiintymisen kokemuksiin. Koulussa heikosti menestyvien mielestä luokassa esiintyi enemmän negatiivista käyttäytymistä kuin hyvin menestyvien mielestä.

### 8.1.2 Sosiaalinen asema

Oppilaiden sosiaalisen aseman suhteen löydettiin, että suurin osa seitsemäsluokkalaisista oppilaista oli joko suosittuja tai keskimääräisessä asemassa olevia. Tutkimusjoukossa oli torjuttuja yhteensä 18 prosenttia, mikä on aikaisempia tutkimuksia hieman suurempi määrä (esim. Salmivalli 1999,15). Tyttöjen ja poikien välillä esiintyi eroja sosiaalisen aseman suhteen. Suurin osa pojista kuului joko suosittuihin, torjuttuihin tai keskimääräisessä asemassa oleviin. Tytöistä taas suurin

osa oli luokassa huomiotta jääneitä, keskimääräisessä asemassa olevia tai suosittuja. Tutkimustulosten mukaan poikien kohdalla siis tehtiin selkeä ero sen suhteen, oliko joku pidetty vai ei. Tytöt puolestaan jäivät poikia herkemmin vaille huomiota. Näyttäisi siltä, että tyttöjen ja poikien kaverisuhteiden rakenne on erilainen. Tytöt muodostavat pieniä ja tiiviitä, kolmen tai neljän hengen kaveriporukoita, joihin on vaikea päästä sisälle. Tällöin suurin osa tytöistä jää porukoiden ulkopuolelle, eivätkä saa sosiometrisessä mittauksessa mainintoja. Pojat puolestaan muodostavat suuria ja joustavampia kaveriporukoita, joihin saattaa kuulua jopa kaikki luokan pojat. Tutkimustulosten mukaan erityisoppilaat taas olivat muita oppilaita heikommassa asemassa luokassa, sillä he olivat muita oppilaita todennäköisemmin torjuttuja ja epätodennäköisemmin suosittuja. Myös aiemmat tutkimukset tukevat tätä havaintoa (Frostad & Pjil 2007; Kavale & Forness 1996; Pjil ym. 2008).

Ttulokset osoittivat, että sosiaalisessa asemassa oli tapahtunut muutoksia alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Alakoulun sosiaalinen asema toimi kuitenkin hyvänä ennustajana yläkoulun sosiaaliselle asemalle, sillä alakoulussa suositut oppilaat olivat todennäköisemmin suosittuja myös yläkoulussa. Toisaalta alakoulussa suositut oppilaat olivat lähes yhtä todennäköisesti yläkoulussa huomiotta jääneitä. Alakoulussa torjutuiksi tulleet oppilaat olivat puolestaan todennäköisemmin yläkoulussa ristiriitaisessa tai keskimääräisessä asemassa ja vain viidesosa torjutuista oli ollut aiemmin torjuttuja. Aiemmin ristiriitaisessa asemassa olleista oppilaista oli todennäköisemmin tullut yläkoulussa torjuttuja tai huomiotta jääneitä. Aiemmin ristiriitaisessa asemassa olleista oppilaista yksikään ei ollut ristiriitaisessa asemassa yläkoulussa. He olivat siis löytäneet paikkansa uuden sosiaalisen ympäristön myötä. Alakoulussa keskimääräisessä asemassa olleet oppilaat puolestaan olivat jakautuneet melko tasaisesti kaikkiin sosiaalisen aseman tyhmiin.

Oppilaiden sosiaalinen asema ei siis ole pysyvä yläkouluun siirryttäessä, vaan se vaihtelee uuden luokkaympäristön ja siinä esiintyvien sosiaalisten suhteiden mukaan. Tästä huolimatta oppilaiden aikaisempi sosiaalinen asema jossain määrin ennusti uuden sosiaalisen aseman muotoutumista. Tärkeää on etenkin se, että aiemmin torjutuiksi tulleet oppilaat eivät yläkoulussa olleet automaattisesti torjuttuja, vaan usean torjutun oppilaan asema oli muuttunut myönteisempään suuntaan. Yläkouluun siirtymä siis antaa etenkin torjutuiksi tulleille uuden mahdollisuuden muodostaa toimivia vertaissuhteita. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on päädytty vastaavaan havaintoon (Hymel ym. 1996).

### 8.1.3 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyyden suhteen tutkimus osoitti, että seitsemäsluokkalaiset viihtyivät koulussa hyvin, sillä selvä enemmistö oppilaista kävi koulua mielellään ja piti oppimista mukavana. Tutkimustulokset kouluviihtyvyydestä yhtäältä myötäilivät joitakin viimeaikaisia tutkimuksia (Talaslampi & Tiensuu 2006, Isotalus & Salomaa 2009), mutta toisaalta poikkeavat laajemmilla aineistoilla tehdyistä tutkimustuloksista (Linnakylä & Malin 2008). Hyvästä kouluviihtyvyydestä huolimatta, noin joka kymmenes oppilaista oli koulussa kuitenkin masentunut tai yksinäinen. Masentuneisuuden esiintyminen noudattaa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen 8. ja 9. luokkalaisille suunnatussa Kouluterveyskyselyssä esiintyvän masennuksen yleisyyttä (THL 2009, 9). Oppilaista myös kolmannes tunsu koulussa levottomuutta. Oppilaat jaettiin kouluviihtyvyyden perusteella kolmeen ryhmään, jolloin heikosti koulussa viihtyvien ryhmään kuuluu noin kymmenesosa oppilaista. Hyvin viihtyviä oppilaita puolestaan oli noin viidesosa oppilaista.

Samoin kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa (Isotalus & Salomaa 2009; Kääriäinen ym. 1997; Linnakylä & Malin 2001), tytöt viihtyivät koulussa poikia paremmin. Tämä näkyi myös siinä, että koulussa huonosti viihtyvien ryhmässä oli poikia tyttöihin suhteutettuna selvästi enemmän ja hyvin viihtyvien ryhmässä taas selvästi vähemmän. Sukupuolet erosivat toisistaan myös muilla kouluviihtyvyyden ulottuvuuksilla. Poikien kokemukset heidän opettajasuhteistaan sekä koulun toimintatapojen tiedostamisesta olivat tyttöjä kielteisempiä.

Erityisopetuksessa olevien ja muiden oppilaiden välillä löydettiin eroja kouluviihtyvyyden kokemuksissa lähes kaikilla ulottuvuuksilla. Erityisoppilaat viihtyivät koulussa muita oppilaita huonommin, he kokivat koulun työskentelytavat muita oppilaita kielteisemmin ja heidän opettajasuhteensa olivat heikommat. Lisäksi erityisoppilaat kokivat tulevansa vähemmän arvostetuiksi, eivätkä he uskoneet yhtä vahvasti koulussa menestymisen mahdollisuuksiinsa. Ainoastaan oman identiteetin kehittymisen suhteen erityisoppilaat eivät eronneet muista oppilaista. Etenkin erityisoppilaiden kielteiset kokemukset opettajasuhteista sekä koulussa menestymisen mahdollisuuksista ovat opettajakunnan kannalta huomion arvoisia. Miten opettajat voisivat omalta osaltaan vaikuttaa erityisoppilaiden heikkoon oppijaminäkuvaan ja käsityksiin opettajista? Erityisoppilaiden heikko kouluviihtyvyys näkyi myös siinä, että tutkimusjoukossa olleista erityisoppilaista



yksikään ei sijoittunut koulussa hyvin viihtyvien ryhmään, vaan erityisoppilaiden määrä suhteessa muihin oppilaisiin oli suuremmillaan koulussa heikosti menestyvien oppilaiden ryhmässä. Erityisoppilaiden keskuudessa esiintyi myös muita oppilaita enemmän masentuneisuutta ja yksinäisyyttä.

Tulosten mukaan koulukiusaamisella havaittiin puolestaan olevan heikohko yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen, vaikka tilastollisia eroja yleisessä kouluviihtyvyydessä kiusattujen ja ei-kiusattujen suhteen ei löytynyt. Kiusatut ja ei-kiusatut oppilaat kuitenkin erosivat toisistaan arvostetuksi tulemisen kokemuksissa siten, että kiusatut kokivat muiden oppilaiden arvostavan ja kunnioittavan heitä vähemmän kuin ei-kiusatut oppilaat. Ei-kiusatut kokivat itsensä myös kiusattuja todennäköisemmin kouluissa tärkeiksi. Näyttäisi siltä, että koulukiusaamisella oli vaikutusta kiusattujen oppilaiden käsityksiin siitä, mitä toiset ajattelevat heistä. Kiusaajat puolestaan kokivat oman identiteettinsä kehittymisen koulussa muita oppilaita kielteisemmin. He eivät siis uskoneet, että koululla olisi ollut vaikutusta siihen, että kiusaajat oppisivat tuntemaan itseään paremmin.

Tutkimustulosten mukaan koulumenestys vaikutti merkittävästi kouluviihtyvyyden kokemuksiin, sillä koulussa hyvin, keskitasoisesti ja heikosti menestyneiden oppilaiden välillä löytyi eroja kouluviihtyvyyden kokemuksissa kaikilla ulottuvuuksilla. Koulussa heikosti menestyneiden oppilaiden kokemukset olivat kaikilla ulottuvuuksilla muita kielteisempiä ja koulussa hyvin menestyneiden oppilaiden kokemukset puolestaan muita myönteisempiä. Näyttäisi siis siltä, että koulumenestyksellä olisi merkittävää vaikutusta koulunkäynnin mielekkyyden kokemuksiin. Myös aikaisemmat tutkimustulokset tukevat tätä (Kääriäinen ym. 1997; Linnakylä & Malin 1997; Linnakylä 1993). Varmuutta siitä, onko heikko koulumenestys syy vai seuraus heikolle kouluviihtyvyydelle, ei kuitenkaan ole. Koulumenestyksellä oli luonnollisesti vahvimmat yhteydet oppilaiden kokemuksiin koulussa menestymisen mahdollisuuksista, mutta myös oppilaan identiteetin kehittymiseen sekä yleiseen kouluviihtyvyyteen.

Kaverisuhteilla löydettiin olevan yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen, mutta opettajasuhteiden yhteys kouluviihtyvyyteen oli kuitenkin kaverisuhteita voimakkaampaa. Myös aikaisemmat tutkimukset tukevat tätä tulosta (Isotalus & Salomaa 2009, 186; Linnakylä 1993). Käsityksillä koulussa menestymisen mahdollisuuksista, koulun toimintakulttuurilla sekä oman identiteetin kehittämisellä koulussa oli myös kaverisuhteita vahvemmat yhteydet yleiseen kouluviihtyvyyteen.

Vaikka kaverisuhteita on pidetty yhtenä merkittävimmistä kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä (Kindermann ym. 1996; Linnakylä 1993), tässä tutkimuksessa nousivat kuitenkin monet muut tekijät kaverisuhteita merkittävimiksi kouluviihtyvyyteen yhteydessä oleviksi tekijöiksi.

#### 8.1.4 Sosiaalinen kompetenssi

Tutkimuksen ehkä merkittävimmät ja mielenkiintoisimmat tulokset koskivat sosiaalista kompetenssia. Tutkimuksessa oppilaat jaettiin sosiaalisen kompetenssin mukaan kolmeen ryhmään, joista heikon sosiaalisen kompetenssin ryhmään kuului 17 prosenttia oppilaista ja hyvän sosiaalisen kompetenssin ryhmään 16 prosenttia oppilaista. Aikaisemman nuorempia oppilait koskevan tutkimukseen mukaan 3.–4-luokkalaisista oppilaista jopa yli 60 prosentilla oli samalla mittarilla mitattuna hyvä sosiaalinen kompetenssi (Heiska & Kallio 2008, 46). Yhdessä tämän tutkimustuloksen kanssa näyttäisi siis siltä, että oppilaiden erot sosiaalisissa taidoissaan ja sosiaalisessa kyvykkyydessään kasvaisivat iän myötä ollen yläkoulussa jo huomattavat. Tutkimustulokset myös osoittivat että poikien sosiaalinen kompetenssi oli keskimäärin tyttöjen sosiaalista kompetenssia heikompi. Samoin myös erityisopetuksessa käyneiden oppilaiden sosiaalinen kompetenssi oli muiden oppilaiden sosiaalista kompetenssia heikompi. Lisäksi tulokset osoittivat sosiaalisen kompetenssin ja koulumenestyksen olevan yhteydessä toisiinsa siten, että heikon sosiaalisen kompetenssin oppilaat menestyivät koulussa heikommin. Myös aikaisemmat tutkimukset tukevat tätä havaintoa (Welsh ym. 2001).

Sosiaalisen kompetenssin vaikutukset oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin olivat ilmeiset, sillä kokemukset kaverisuhteista, oppilaiden keskinäisestä toimintakulttuurista, negatiivisen käyttäytymisen esiintymisestä sekä yhteishengestä vaihtelivat sosiaalisen kompetenssin kolmen ryhmän välillä. Ainoastaan vapaa-ajan kokemuksissa sekä erilaisuuden hyväksymättömyydessä ei esiintynyt eroja. Merkittävimmät erot esiintyivät heikon sosiaalisen kompetenssin ja muiden ryhmien välillä siten, että sosiaaliselta pätevyydeltään heikoimmat oppilaat kokivat kaverisuhteensa, oppilaiden keskinäisen toimintakulttuurin sekä luokan yhteishengen heikommin kuin muut oppilaat. Sosiaaliselta pätevyydeltään heikot oppilaat kokivat myös oppilaiden välisen negatiivisen käyttäytymisen esiintymisen yleisemmäksi kuin muut oppilaat. Sosiaaliselta pätevyydeltään hyvien oppilaiden mielipiteet taas

oppilaiden keskinäisestä toimintakulttuurista ja yhteishengestä olivat muiden oppilaiden mielipiteitä myönteisemmät. Vastaavasti negatiivista käyttäytymistä esiintyi heidän mukaan luokassa vähemmän. Kokonaisuudessaan sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat siis kokivat olevansa monilta osin ikätovereitaan epäsosiaalisimpia. Tuloksia osittain tukee se, että aikaisemmissa tutkimuksissa nuoruuden heikon sosiaalisen kompetenssin on havaittu olevan yhteydessä myöhempään epäsosiaaliseen käyttäytymiseen (Sørlie ym. 2008).

Tutkimustulosten mukaan sosiaalisen kompetenssin vaikutukset kouluviihtyvyyteen olivat vieläkin merkittävämmät. Kaikilla kouluviihtyvyyden ulottuvuuksilla esiintyi eroja sosiaalisen kompetenssin ryhmien välillä. Kielteisimmät kokemukset kouluviihtyvyydestä olivat oppilailla, joiden sosiaalinen kompetenssi oli heikko. Vastaavasti myönteisimmät kokemukset kouluviihtyvyydestä olivat oppilailla, joiden sosiaalinen kompetenssi oli hyvä.

Näyttäisi siis siltä, että sosiaalisella kompetenssilla on huomattavia vaikutuksia siihen, miten oppilaat kokevat koulussa esiintyvät sosiaaliset suhteet sekä koulunkäynnin mielekkyyden yleisesti. Näiden tulosten valossa on perusteltua peräänkuuluttaa sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen opettamisen tärkeyttä koulussa, jotta koulujärjestelmä ja oppimisen edellytykset olisivat yhtäläisiä kaikille oppilaille.

## 8.2 Tutkimusmenetelmän tarkastelu ja tutkimuksen yleistettävyyys

Tutkimusongelmiin etsittiin vastauksia määrällisiä tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tutkimuksessa käytettyjä mittareita ja niiden luotettavuutta on tarkasteltu tilastollisesti tutkimusmenetelmien esittelyn yhteydessä luvussa 7. Mittarin validiteetti oli hyvä, sillä sen todettiin mittaavan niitä teoriapohjaisia käsitteitä, joita sen oli tarkoituskin mitata. Mittarin validiteettia pyrittiin parantamaan käyttämällä valmiita mittareita tai niiden osia, jolloin mittareiden luotettavuus oli jo aikaisemmin testattu hyväksi. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös luomalla mittareiden eri osista omat summamuuttujat faktorianalyysin avulla, vaikka valmiiden mittareiden käytön myötä olisi ollut mahdollista käyttää mittareiden valmiita teoreettisia ulottuvuuksia. Muodostettujen summamuuttujien luotettavuutta testattiin tilastollisilla menetelmillä, jotka osoittivat mittarin luotettavuuden

korkeaksi. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta parannettiin raportoimalla tutkimuksen kulku mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tutkimus olisi tarvittaessa toistettavissa.

Tutkimuksen toteutuksessa ja käytetyissä mittareissa oli kuitenkin omat haasteensa. Aineistonkeruu toteutettiin kyselylomakkeilla, joihin vastattiin sekä paperiversiona että sähköisesti. Molemmissa vastaustavoissa ilmeni joitakin ongelmia. Paperisessa versiossa oppilaat tekivät kyselyihin ylimääräisiä merkintöjä ja omaa suhtautumista väitelauseeseen ilmaiseva rasti oli ajoittain sijoitettu kahden eri vastausvaihtoehdon välille. Tällöin oppilaiden vastaukset on tulkittu systemaattisesti neutraalimman vastausvaihtoehdon puolelle. Sähköisen kyselylomakkeen käytössä ongelmaksi muodostui hankala web-osoite, jossa kysely sijaitsi. Lisäksi muutamat oppilaat eivät olleet ohjeista huolimatta huomanneet painaa kyselyn tallenna-painiketta, jolloin heidän vastauksensa eivät tallentuneet tutkimuskäyttöön.

Toiseksi aineiston keruussa ongelmia aiheutti myös tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keväällä 2009 tapahtunut aineiston kato. Osaltaan katoon vaikutti aineiston keruun ajankohta, sillä kyselyt lähetettiin kouluille huhtikuun lopussa, jolloin kevätkiireet ovat kouluissa pahimmillaan. Myös yksittäisten opettajien suhtautumisella tutkimusaiheeseen lienee omat vaikutuksensa aineistonkeruun hankaluuksiin, sillä myöhemmin tutkimuksessa tuli ilmi joidenkin opettajien kielteinen suhtautuminen aiheeseen ja käytettyihin tutkimusmenetelmiin. Opettajien mielipiteet heijastuivat oppilaiden vastauksista asiattomina kommentteina etenkin sosiometrisessä kyselyssä. Sosiometrisen kyselyn käyttämisen eettistä näkökulmaa on pohdittu tutkimuksissa aikaisemminkin ja on todettu, etteivät sosiometriset valinnat lisää kielteistä vuorovaikutusta lasten välillä eivätkä aiheuta hankaluuksia luokassa (Salmivalli 2005, 32). Itse kyselyn ohjeissa oli selvästi mainittu, että vaikei kaikista luokkakavereista pidäkään yhtä paljon, ollaan kaikkien kanssa kuitenkin kavereita.

Yhtenä käytettyjen mittareiden rajoituksena esiintyi myös se, että sosiaalisen kompetenssin arvioimisessa on käytetty oppilaiden omaa arviota. Oppilaat eivät välttämättä ole osanneet arvioida omaa sosiaalista käyttäytymistään totuudenmukaisesti. Ihanteellisinta olisi ollut kerätä oppilailta toisistaan myös toveriarviot, mutta MASK-testin toveriarvion työläyden takia tämä jätettiin pois ja sosiaalisen kompetenssin määrittelemiseksi kerättiin aineistoa vain oppilaiden

alakoulujen luokanopettajilta. Yhdessä opettaja-arvioiden kanssa oppilaiden itsearviot ovat kuitenkin luotettavia ja antavat monipuolisen kuvan oppilaiden sosiaalisista taidoista. Oman haasteensa tutkimuksen toteutukselle ja aineiston keruulle aiheutti myös useampana ajankohtana tehdyt mittaukset, jolloin vastausjoukossa tapahtui pieniä muutoksia mittauskerrasta toiseen.

Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden sekä niiden käyttöön liittyvien rajoitusten ja haasteiden lisäksi on syytä kiinnittää huomiota myös tutkimusasetelman ja -otoksen vaikutuksiin tutkimustulosten yleistettävyyden suhteen. Tutkimusjoukko nimittäin koostui kokonaisuudessaan 185 Laukaan kunnan seitsemäsluokkalaisesta oppilaasta, jolloin otos kattoi kyseisessä kunnassa yhden kokonaisen ikäluokan. Näin ollen aineisto edustaa hyvin laukaalaisnuoria. Aineiston sukupuolijakauma oli myös tasapuolinen (tyttöjä 50 %, poikia 49 %), joten tutkimuksen voidaan ajatella kuvaavan laajemminkin tyttöjen ja poikien kokemuksia sosiaalisista suhteista sekä kouluviihtyvyydestä. Koska tutkimus keskittyi tarkastelemaan tiettyä ikäryhmää, ei tutkimuksen tuloksia voida puolestaan yleistää koskemaan tuon ikäluokan ulkopuolisia nuoria.

Aineistossa oli puolestaan erityisopetuksessa käyviä oppilaita yhteensä noin 10 prosenttia. Määrä on melko vähäinen, sillä uusimman tilaston mukaan lukuvuonna 2007–2008 erityisopetuksessa kävi kaikkiaan 22 prosenttia oppilaista (Tilastokeskus 2009). Aikaisemmin alakoulussa erityisopetuksessa käyneitä oppilaita oli kuitenkin yhteensä lähes 30 prosenttia, joten erityisoppilaiden määrän päädyttiin vielä erikseen tarkastamaan tutkimukseen osallistuneilta kouluilta. Erityisoppilaiden määrä tutkimusjoukossa oli siis keskimääräiseen tasoon nähden alhainen, mikä on otettava huomioon tuloksia yleistettäessä.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen yleistäminen koskemaan yleisemmin suomalaisia seitsemäsluokkalaisia oppilaita on tehtävä varauksella. Koska tutkimus toteutettiin yhden kunnan sisällä, vaikkakin kolmessa eri yläkoulussa, on kyseisten koulujen sisäisten olosuhteiden vaikutus tutkimuksen kokonaistuloksiin otettava tuloksia yleistettäessä huomioon. Yleistettävyyttä rajoittaa myös se, että tutkimusjoukko rajoittui koskemaan maalaiskuntaa, jolloin tulokset eivät välttämättä päde keskisuurten tai suurten kaupunkien nuoriin. Kuitenkin kouluviihtyvyyttä koskevien tulosten laajempaa yleistämistä tukee se, että viime vuosina tehdyistä kouluviihtyvyytutkimuksista saadut tulokset ovat tämän tutkimuksen tulosten kanssa samansuuntaisia (esim. Isotalus & Salomaa 2009). Toisaalta laajemmilla

aineistoilla tehdyissä kouluviihtyvyytutkimuksissa on kuitenkin saatu tämän tutkimuksen kanssa osittain ristiriitaisia tuloksia (esim. Linnakylä & Malin 2008).

### 8.3 Tutkimustulosten merkitys ja jatkotutkimustarpeet

Yksi tämän tutkimuksen keskeisistä tavoitteista oli selvittää oppilaiden sosiaalisia suhteita ja niissä esiintyviä piirteitä. Huomion kiinnittäminen oppilaiden välisiin suhteisiin on tärkeää, sillä tutkimusten mukaan koulukaverit ovat yksi oppilaiden kannalta tärkeimpiä kouluun liittyviä asioita ja kouluun tullaan oppimisen lisäksi juuri koulukavereiden takia (Lahelma & Gordon 2003). Suomessa oppilaiden sosiaalisia suhteita on tutkittu jonkin verran, mutta huomio on painottunut yläkoulun kohdalla suuresti kiusaamistutkimuksiin sekä kouluviihtyvyyden kannalta tarkasteltuihin kaverisuhteisiin. Etenkin yläkoulun siirtymävaiheeseen liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa melko vähän, vaikka juuri oppimisympäristön muuttuessa oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat ensiarvoisen tärkeitä kouluun sopeutumisen kannalta (Vandell 2000; Wentzel ym. 2004). Tällä tutkimuksella on pyritty lisäämään tietoa juuri siirtymävaiheen kaverisuhteista ja niiden vaikutuksista koulunkäyntiin. Tutkimuksessa osoittautui, että koulunkäynnin mielekkyyden kannalta kaverisuhteet eivät olleet ensisijaisena tekijänä, vaan oppilaan opettajasuhteilla oli kouluviihtyvyyteen kaverisuhteita suurempi yhteys.

Tutkimuksen yhtenä merkittävimpänä antina oli, että se osoitti oppilaiden sosiaalisen kompetenssin sekä kaverisuhteiden ja koulunkäynnin mielekkyyden kokemuksien olevan läheisesti yhteydessä toisiinsa. Oppilaiden havainnoilla omasta sosiaalisesta toiminnastaan sekä omasta sosiaalisesta kompetenssistaan oli merkittäviä vaikutuksia kaverisuhteisiin ja koulunkäynnin mielekkyyteen yleisesti, vaikka sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliseen asema luokassa eivät olleet yhteydessä toisiinsa. Näin ollen vaikka oppilaan todellinen kaveritilanne oli millainen hyvänsä, koki hän kaverisuhteensa heikommiksi, mikäli hänellä oli heikko sosiaalinen kompetenssi. Vastaavasti hän myös viihtyi koulussa muita heikommin. Tämän pohjalta voidaan olettaa, että oppilaan kokemuksilla ja uskomuksilla omasta sosiaalisesta kyvykkyydestään on huomattavia vaikutuksia oppilaan koulunkäyntiin, sillä kielteisempien koulukokemuksien kautta sosiaalinen kompetenssi näkyy myös heikompana koulumenestyksenä. Onko mahdollista, että mahdolliset puutteet

oppilaiden sosiaalisessa pätevydessä vievät pohjan koulun muulta opetustoiminnalta, sillä kaikki oppiminen on kuitenkin vuorovaikutukseen sidottua?

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2004, 14) mukaan perusopetuksen yhtenä tavoitteena on tukea oppilaan monipuolista kasvua, oppimista ja terveen itsetunnon kehittymistä, jotta oppilaalla olisi edellytyksiä hankkia elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Jotta nämä tavoitteet toteutuisivat kaikkien oppilaiden kohdalla, olisiko perusopetuksessa tarpeen kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja niiden systemaattisempaan opettamiseen? Olisiko oppilaiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen tarpeen kiinnittää huomiota nykyistä enemmän etenkin yläkouluissa, joissa aineenopettajat vaihtuvat ja ainoa pysyvä tekijä oppilaan arjessa ovat luokkakaverit? Yläkoulun sosiaalisten suhteiden huomioimista tukee osaltaan myös se, että tutkimuksessa havaittiin, ettei oppilaiden sosiaalinen asema luokassa ole pysyvä alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Etenkin aiemmin torjutuille oppilaille yläkoulun uusi sosiaalinen ympäristö luo mahdollisuuden muuttaa oppilaiden asemaa ryhmässä.

Tutkimus osoitti myös, että erityisopetuksessa olleet oppilaat erosivat sosiaalisuudeltaan muista oppilaista. Erityisoppilaiden kokemukset omista kaverisuhteistaan ja niiden eri muodoista olivat muiden oppilaiden kokemuksia kielteisempiä ja heidän sosiaalinen asemansa luokassa oli usein muita oppilaita heikompi. Erityisoppilaiden sosiaalinen kompetenssi oli vastaavasti muita oppilaita todennäköisemmin heikompi. Myös kouluviihtyvyyden suhteen tutkimus osoitti erityisoppilaiden viihtyvän keskimääräisesti muita oppilaita heikommin koulussa. Erityisoppilaiden selkeä erottuminen tutkimusjoukosta niin sosiaalisten suhteiden kuin koulunkäynnin mielekkyyden osalta on haaste nykyiselle koulujärjestelmälle. Kuinka tukea erityisoppilaiden sosiaalista kasvua ja sosiaalisten taitojen kehittymistä niin, että myös heillä on tasavertaiset lähtökohdat olla koulussa? Miten koulun tulisi muuttua, jotta erityisoppilaiden kokemukset koulunkäynnistä paranisivat?

Tulosten yleistettävyyden kannalta tärkeää olisi, että oppilaiden sosiaalisia suhteita ja sosiaalista kompetenssia sekä niiden yhteyksiä toisiinsa sekä kouluviihtyvyyteen tutkittaisiin myös laajemmilla otoksilla. Jatkotutkimusta olisi hyvä tehdä siitä, kuinka erityisoppilaiden sosiaalisia taitoja voitaisiin paremmin tukea, jotta myös heillä olisi parempi olla koulussa. Lisäksi oppilaiden sosiaalisen aseman tarkempi tutkiminen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä sekä siinä tapahtuneet muutokset myös yläkoulun myöhemmillä luokilla olisivat suotavia.

## 9 LÄHTEET

- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–212.
- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Atena, 14–23.
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. 2003. Loneliness and peer relations in childhood. *American Psychological Society* 12 (3), 75–78.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. & Morash, J. 2005. Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities* 38 (1), 45–61.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. 1995. Friend's influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66 (5), 1312–1329.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. 1996. Friend's influence on school adjustment: A motivational analysis. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press, 248–278.
- Birch, S. H. & Ladd G. W. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press, 199–225.
- Brown, B. B., Eicher, S. A. & Petrie, S. 1986. The importance of peer group ("crowd" affiliation in adolescence. *Journal of adolescence*, 9 (1), 73–96.



- Bru, E. 2006. Factors Associated with Disruptive Behaviour in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (1), 23–43.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557–570.
- Crick, N. R. & Dodge K. A. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115 (1), 74–101.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A, Guthrie, I. K. & Reiser, M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to successful development: Personality in the life course*. Cambridge: Cambridge University Press, 46–70.
- Erdley, C. A. 1996. Motivational approaches to aggression within the context of peer relationships. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 98–125.
- Erwin, P. 1993. *Friendship and peer relations in children*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Ford, M. 1982. Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology* 18 (3), 323–340.
- Ford, J. A. & Milosky, L. M. 2008. Inference generation during discourse and its relation to social competence: An online investigation of abilities of children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51, 367–380.
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. 2005. The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology* 75, 313–328.
- Frosted, P. & Pijl, S. J. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 15–30.

- Frønes, I. 1995. Among peers. On the meaning of peers in the process of socialization. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gresham, F. M. 1986. Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology* 15 (1), 3–15.
- Haager, D. & Vaughn, S. 1995. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (4), 205–215.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta HE 109/2009. Viitattu 21.12.2009 <http://www.edilex.fi/virallistieto/he/fi20090109.pdf>.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38 (3), 228–239.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2008. School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research* 50 (4), 333–345.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescence. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–42.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 84–108.
- Heiska, E. & Kallio, E. 2008. Sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen kompetenssi 3.–4. luokkalaisilla. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl K. & McDougall P. 1996. Academic failure and school dropout: The influence of peers. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 313–345.
- Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Opas kouluille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.
- Ihatsu, M. 1992. Koulun fyysinen ympäristö terapeuttisuuden kannalta tarkasteltuna. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Erytisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa*. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 26/1992, 81–106.

- Isotalus, H. & Salomaa, K. 2009. Kouluviihtyvyys kahdeksannella luokalla. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. & Kardeliene L. 2008. Association between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior & Personality: An International Journal* 36 (2), 145–162.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus, 131–150.
- Kaukiainen, A., Junntila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK-monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksen keskus.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. 2002. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology* 43 (2), 269–278.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. 1996. Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237.
- Kinderman, T. A., McCollam, T. L. & Gibson, E. Jr. 1996. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 279–312.
- Kupersmidt, J. B, Buchele, K. S., Voegler M. E. & Sedikides, C. 1996. Social self-discrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 66–97.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus & Jyväskylän yliopisto.

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61 (4), 1081–1100.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's Peer Relations and Social Competence. A century of progress.* New Haven: Yale University Press.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1997. Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 68 (6), 1181–1197.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa.* Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja 1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 42–58.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.* Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13–38.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–129.
- Leimu, K. & Välijärvi, J. 2004. Arviointien antia – IEA-tutkimusten Suomi-kuva. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa.* Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 359–388.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä.* Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 39–58.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 2001. Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (2), 145–166.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. *Opetusministeriön julkaisuja* 2008:7.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso M-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Helsinki: WSOY, 40–65.
- Lyytinen, H. 2002. Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 10–21.
- Lämsä, A.-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja sen ulottuvuudet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Juva: PS-kustannus, 59–71.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 113 (1), 99–128.
- Nowicki, E. 2003. A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly* 26 (3), 171–188.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 17–54.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Keuruu: Otava.
- Olweus, D. 1993. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. Teoksessa K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (toim.) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 315–341.

- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 18.9.2009 [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf).
- Opetushallitus 2009. Koulutus ja tutkinnot. Viitattu 18.9.2009 [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus).
- Opetusministeriö 2009. Perusopetuksella rakennetaan koulutuksellista tasa-arvoa ja perusturvaa. Viitattu 18.9.2009 [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae\\_koulutus/perusopetus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/perusopetus/?lang=fi).
- Orpinas, P. & Horne, A. M. 2006. Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence. Washington, DC: American psychological Association.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611–621.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. 2008. The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Education Research* 52 (4), 387–405.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, G. A. 1993. Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: A longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22 (3), 403–420.
- Poikkeus, A.-M. 1993. Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities: A group comparison and subtype analysis. UMI Dissertation Services. University of Minnesota.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. R. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki: Otava, 240–156.

- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1984. On person perception and the perceiver's self-concept. Teoksessa H. Hurme (toim.) *Human action and personality. Essays in honour of Martti Takala. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 54. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 107–119.
- Rinaldi, C. M., Kates, A. D. & Welton, C. 2008. Understanding students' interactions: why varied social tasks matter. *Emotional and Behavioral Difficulties* 13 (2), 127–140.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Rubin, K. H. 1993. The Waterloo longitudinal project: correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. Teoksessa K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (toim.) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 291–314.
- Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. 1993. Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: conceptual and definitional issues. Teoksessa K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (toim.) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–18.
- Salmivalli, C. 1999. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Tammer-Paino.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Juva: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. 2000. Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology* 41 (1), 17–24.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm O.K. but you're not" and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology* 41 (2), 363–375.
- Seevers, R. L. & Jones-Blank, M. 2008. Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior. *National Forum of Special Education Journal* 19 (1), 1–8.
- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. 1990. Emotion and adaptation. Teoksessa L. A. Pervin (toim.) *Handbook of personality theory and research*. New York: The Guilford Press, 609–637.

- Swaans, A., ten Dam, G & Volman, M. 2006. Teacher's goals regarding social competence. *European Journal of Teacher Education* 29 (2), 181–202.
- Swanson, L. & Malone, S. 1992. Social skills and learning disabilities: a meta-analysis of the literature. *School Psychology Review* 21 (3), 348–360.
- Sørli, A.-M., Hagen, K. A. & Ogden, T. 2008. Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 18 (1), 121–144.
- Talaslampi, H. & Tiensuu, M. 2006. Kouluviihtyvyyden viidesluokkalaisten kokemana. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Telema, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Helsinki: WSOY, 275–288.
- Ten Dam, G. & Volman, M. 2007. Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education* 42 (2), 281–298.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009. Peruskoulun yläluokkalaisten hyvinvointi Keski-Suomessa 2001–2009. Kouluterveyskysely 2009. Viitattu 21.12.2009 <http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/42AC7FB0-0F57-4E9D-BFFB-CA5FE5B6517F/0/ksuomi2009pk.pdf>.
- Tilastokeskus 2009. Erityisopetus. Viitattu 21.12.2009 <http://www.stat.fi/til/erop/>.
- Tur-Kaspa, H. & Bryan, T. 1993. Social attributions of students with learning disabilities. *Exceptionality* 4 (4), 229–243.
- Vandell, D. L. 2000. Parents, peer groups and other socializing influences. *Developmental Psychology* 36 (6), 699–710.
- Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K. & O'Neill, R. 2001. Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6), 463–481.
- Wentzel, K. R. 1996. Social goals and relationships as motivators of school adjustment. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 226–247.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. 2004. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology* 96 (2), 195–203.



Whitton, S. W., Larson, J. J. & Hauser, S. T. 2008. Depressive symptoms and bias in perceived social competence among young adults. *Journal of Clinical Psychology* 64 (7), 791–805.

Zahn-Waxler, D., Iannotti R. & Chapman M. 1982. Peers and prosocial development. Teoksessa K. H. Rubin & H. S. Ross (toim.) *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer, 133–162.

## 10 LIITTEET

### Liite 1: Sosiometri

Kirjoita oma nimesi sille varattuun paikkaan.

Kirjoita kolme sellaisen luokkakaverin nimeä, joista tällä hetkellä pidät eniten.

Sen jälkeen kirjoita kolme, joista pidät tällä hetkellä vähiten. Kirjoita etu- ja sukunimi.

Älä näytä vastauksiasi muille.

Oma nimeni: \_\_\_\_\_

Pidän eniten:

Pidän vähiten:

1. \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_



## Liite 3: Verkkokysely

**Kouluviihtyvyys ja kaverisuhteet 7. lk syksyllä sivu (1/6)**

Taustatiedot

Pyydämme sinua täyttämään kyselyn omalla nimelläsi. Vastauksesi tulevat kuitenkin vain tutkijoiden tietoon ja vastauksia tarkasteltaessa muutamme nimesi tunnistenumeroiksi. Näin sinun vastauksesi eivät missään vaiheessa pääse ulkopuolisten tietoon, ei edes opettajasi. Vastauksia ei myöskään myöhemmin tulla tunnistamaan, sillä käsittelemme kaikki vastaukset yhtenä isona joukkona.

Nimi

Sukupuoli

Koulu

Luokka

**Kouluviihtyvyys ja kaverisuhteet 7. lk syksyllä sivu (2/6)**

Itsearviointi: Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun?

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
1. Tarjoan apuani muille oppilaille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Osaan olla hyvä kaveri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Minulla on lyhyt pinna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ärsyynyn helposti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Toimin ajattelematta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(jatkuu)

**Kouluviihtyvyys ja kaverisuhteet 7. lk syksyllä sivu (3/6)**

Ilmapiiri koulussa

Ajattele vastatessasi omaa tilannettasi luokassa	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
16. Luokassani on mukava olla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Luokkakaverini auttavat minua, jos en osaa jotakin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Luokkakaverini ovat kilttejä minulle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Muut kuuntelevat minua, jos sanon jotakin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vain muutamat luokkakaverini sietävät minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tulen luokallani hyvin toimeen muiden kanssa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Muut lohduttavat minua, kun olen surullinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Muun nauravat minulle usein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Minulla on vain vähän hyviä ystäviä luokassani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Muut haastavat riitaa kanssani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Meillä on hyvä luokkahenki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Olemme kaikki kavereita keskenämme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Luokkakaverit nauravat sellaisille, jotka ovat jotenkin erilaisia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Pidämme hauskaa muutamien luokkakavereiden kustannuksella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Luokassa kaikki otetaan mukaan yhteisiin juttuihin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Autamme toisiamme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ärsytämme toisiamme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Parhaat kaverini ovat samalla luokalla kanssani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Kaverini osaa säilyttää salaisuudet omana tietonaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Kaverilleni on tärkeää, meneekö minulla hyvin vai huonosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Vaikka riitelisimme joskus, pysymme silti kavereina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Kaverini pitää sellaisista asioista, joista minäkin pidän.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(jatkuu)

39. Kaverini auttaa minua, jos toiset ärsyttävät minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Kaverini pitää lupauksensa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Kaverini hyväksyy minut sellaisena kuin olen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Puuhaamme kaverini kanssa kaikenlaista myös koulun jälkeen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Teemme kaverini kanssa muutakin kuin kouluasioita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Olen joskus yötä kaverini luona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Kouluviihtyvyys ja kaverisuhteet 7. lk syksyllä sivu (4/6)

Ilmapiiri koulussa

Koulu on paikka, missä.....	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
45. tiedän miten työskennellään.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. opettajat ovat oikeudenmukaisia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. käyn koulua mielelläni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. toisten kanssa oleminen auttaa minua ymmärtämään itseänikin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. tunnen olevani tärkeä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. opettajat kannustavat minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. toiset luottavat minuun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. opettajat kohtelevat minua reilusti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. toiset pyytävät apuani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. tunnen itseni yksinäiseksi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. olen levoton.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. tiedän, että minua arvostetaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. saan ansaitsemiani arvosanoja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. toiset kunnioittavat minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulu on paikka missä...	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
60. tunnen itseni masentuneeksi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. tiedän, että pärjään hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. opin paljon itsestäni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. opettajat kuuntelevat minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. olen onnellinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. oppiminen on mukavaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. viihdyn todella hyvin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. pidän koulutehtävistä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. opin tuntemaan itseäni paremmin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. tiedän, että menestyn, jos yritän.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. välillä hermostun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. minulla menee hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. olen oppinut hyväksymään toiset sellaisena kuin he ovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Kouluviihtyvyys ja kaverisuhteet 7. lk syksyllä sivu (5/6)

#### Erityisopetukseen osallistuminen

74. Käytkö tällä hetkellä erityisopetuksessa?

75. erityisluokassa/pienluokassa

76. käyn erityisopettajan luona esim. muutaman tunnin viikossa

77. Oletko aiemmin käynyt erityisopetuksessa?

Oma arvio koulumenestyksestäsi:

Arvosanani ovat...	Huonoja	Aika huonoja	Keskivertoja	Aika hyviä	Hyviä
78. äidinkielessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. matematiikassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. vieraisissa kielissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. liikunnassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. kädentaidoissa (kuvis, kässä..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Kouluviihtyvyys ja kaverisuhteet 7. lk syksyllä sivu (6/6)

#### Koulukiusaaminen

Kiusaamisella tarkoitetaan sitä, kun joku tai jotkut oppilaat sanovat tai tekevät jotain sellaista, joka pahoittaa toisen mielen. Kiusaaminen on toistuvaa eli sitä tapahtuu useita kertoja. Yksi kerta ei ole vielä kiusaamista. Kiusaaminen voi olla henkistä tai fyysistä kiusantekoa esimerkiksi tönimistä, lyömistä, kiristämistä, nimittelyä, ilkeämielistä elehtimistä, kaveriporukan ulkopuolelle jättämistä, epämiellyttävää koskettelua, juoruilua tai jotain muuta toista loukkaavaa käytöstä. Kavereiden välinen leikkimielinen nahistelu tai kahden tasaväkisen oppilaan tai oppilasryhmän välinen riitely tai tappelu ei ole kiusaamista.

	Useita kertoja viikossa	Noin kerran viikossa	Harvemmin	Ei lainkaan
83. Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän lukuvuoden aikana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Kuinka usein olet nähnyt jotain toista kiusattavan koulussa tämän lukuvuoden aikana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Kuinka usein sinä itse olet kiusannut jotain toista tämän lukuvuoden aikana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



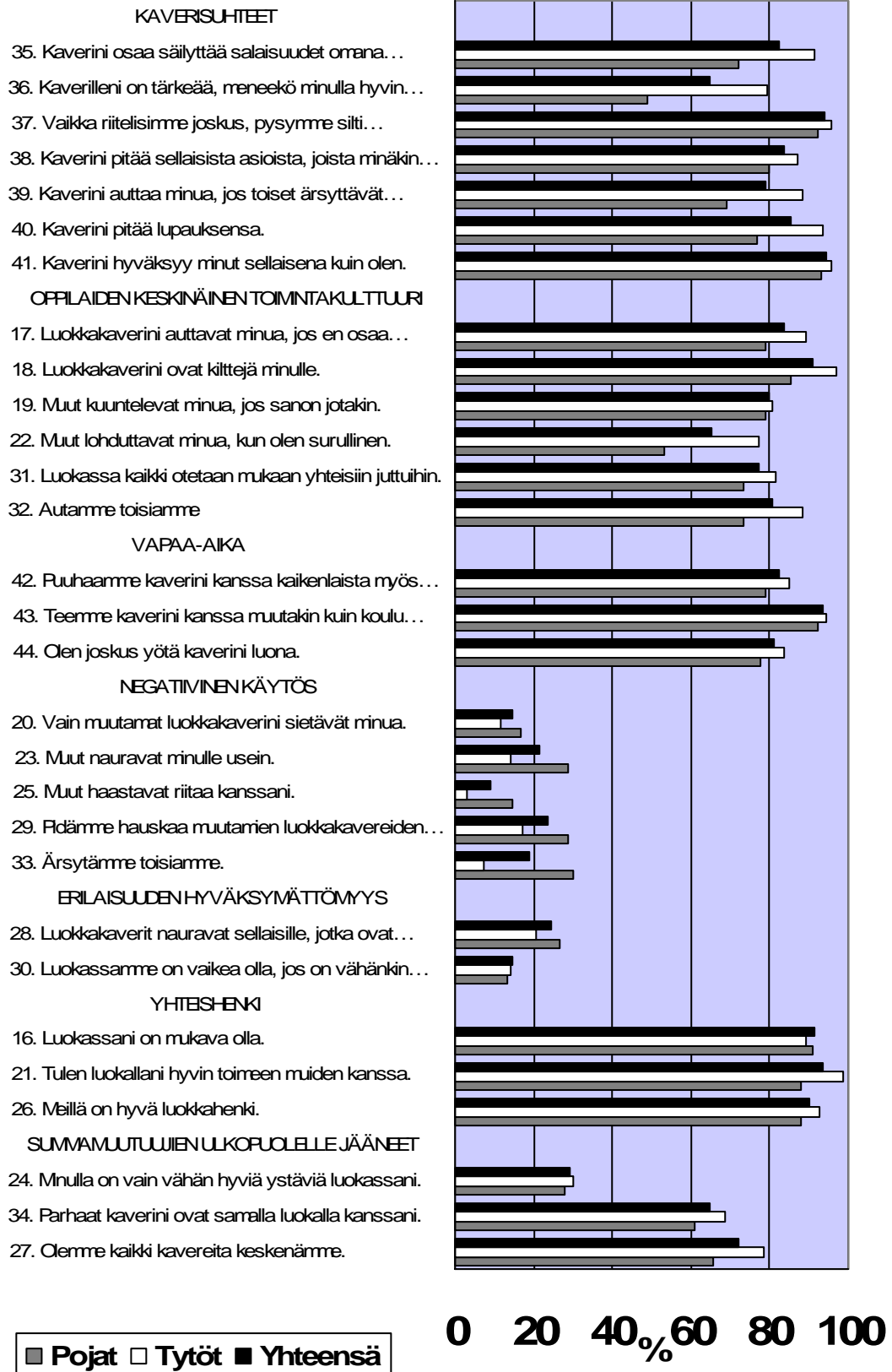
## Liite 4: Faktorianalyysin tulokset

TAULUKKO 8a. Kouluviihtyvyyttä mittaavien väitteiden latautuminen faktorianalyysin mukaan

KYSELYN VÄITELAUSEET	I	II	III	IV	VI
64. Opettajat kuuntelevat minua.	.700				
46. Opettajat ovat oikeudenmukaisia.	.675				
53. Opettajat kohtelevat minua reilusti.	.621				
51. Opettajat kannustavat minua.	.611				
45. Tiedän miten työskennellään.	.599				
73. Olen oppinut hyväksymään toiset sellaisena...	.482				
50. Opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	.457				
70. Tiedän, että menestyn, jos yritän.	.442				
56. Olen levoton.		-.127			
59. Toiset kunnioittavat minua.		.718			
57. Tiedän, että minua arvostetaan.		.709			
52. Toiset luottavat minuun.		.656			
49. Tunnen olevani tärkeä.		.645			
54. Toiset pyytävät apuani.		.461			
47. Käyn koulua mielelläni.			.715		
66. Oppiminen on mukavaa.			.678		
68. Pidän koulutehtävistä.			.636		
67. Viihdyn todella hyvin.			.496		
65. Olen onnellinen.			.405		
62. Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.				.620	
72. Minulla menee hyvin.				.558	
58. Saan ansaitsemiani arvosanoja.				.546	
61. Tiedän, että pärjään hyvin.				.416	
63. Opin paljon itsestäni.					.682
69. Opin tuntemaan itseäni paremmin.					.659
48. Toisten kanssa oleminen auttaa minua...					.484
71. Välillä hermostun.					.278
55. Tunnen itseni yksinäiseksi.					-.057
60. Tunnen itseni masentuneeksi.					-.072

## Liite 5: Sosiaaliset suhteet sukupuolten mukaan

Kuinka moni oppilas (%) oli sosiaalisia suhteita koskevien väitteiden kanssa samaa mieltä? (pojat n = 90, tytöt n = 93)



## Liite 6: Taulukkoja sosiaalisista suhteista

TAULUKKO 10a. Erot sukupuolten välillä sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksissa sekä muodostettujen summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat (pojat n = 90, tytöt n = 93)

SUMMAMUUTTUJAT	M		SD		T	DF	P
	tytöt	pojat	tytöt	pojat			
Kaverisuhteet	3.46	3.05	.53	.53	-5.24	181	.000***
Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	3.27	2.89	.53	.58	-4.57	181	.000***
Negatiivinen käyttäytyminen	1.59	1.97	.47	.59	4.76	170.316	.000***
Vapaa-aika	3.55	3.26	.74	.67	-2.84	181	.005 **
Erilaisuuden hyväksymättömyys	1.78	1.94	.71	.72	1.51	181	.133
Yhteishenki	3.43	3.26	.50	.56	-2.08	181	.039*

\* p < .05    \*\* p < .01.    \*\*\* p < .001.

TAULUKKO 10b. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden erot sosiaalisia suhteita kuvaavissa summamuuttujissa keskiarvoineen ja keskihajontoineen (erityisoppilaat n = 19, yleisopetuksen oppilaat n = 162)

SUMMAMUUTTUJAT	M		SD		T	DF	P
	eo	yo	eo	yo			
Kaverisuhteet	2.99	3.29	.69	.55	-2.14	179	.034*
Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	2.54	3.13	.79	.53	-3.20	19.966	.004**
Negatiivinen käyttäytyminen	2.10	1.73	.43	.54	2.92	179	.004**
Vapaa-aika	3.39	3.41	.90	.70	-.10	20.614	.921
Erilaisuuden hyväksymättömyys	2.11	1.82	.88	.69	1.62	179	.106
Yhteishenki	3.09	3.37	.66	.51	-2.26	179	.025*

\* p < .05.    \*\* p < .01

(jatkuu)

TAULUKKO 10c. Erot sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksilla kiusattujen ja ei-kiusattujen kesken (kiusatut n = 14 ja ei-kiusatut n = 168)

SUMMAMUUTTUMIEN	M		SD		T	DF	P
	kiusatut	muut	kiusatut	muut			
Kaverisuhteet	3.13	3.28	.56	.54	-.97	180	.335
Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	2.55	3.12	.80	.55	-2.61	14.040	.020*
Negatiivinen käyttäytyminen	2.04	1.77	.58	.57	1.75	180	.081
Vapaa-aika	3.69	3.39	.36	.72	2.68	22.944	.013*
Erilaisuuden hyväksymättömyys	2.11	1.86	.96	.70	1.23	180	.220
Yhteishenki	2.95	3.38	.70	.51	-2.91	180	.004**

\* p < .05. \*\* p < .

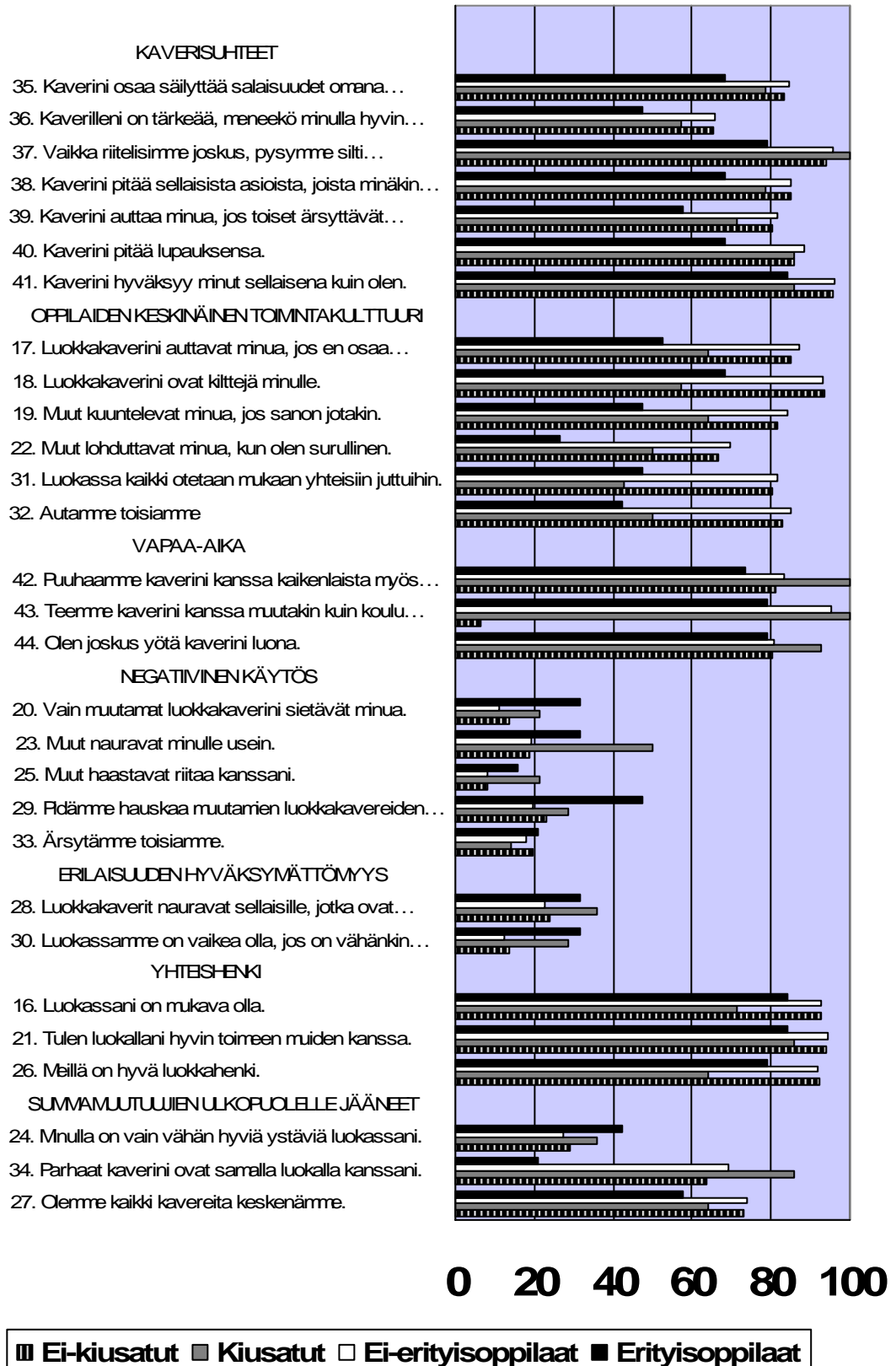
TAULUKKO 10d. Erot sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksilla kiusaajien ja ei-kiusaajien kesken (kiusaajat n = 5, ei-kiusaajat n = 176)

SUMMAMUUTTUMIEN	M		SD		T	DF	P
	kiusaajat	muut	kiusaajat	muut			
Kaverisuhteet	3.15	3.27	.64	.54	-.49	179	.624
Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	2.90	3.08	.89	.58	-.67	179	.505
Negatiivinen käyttäytyminen	2.52	1.77	.91	.55	2.96	179	.003**
Vapaa-aika	3.67	3.40	.47	.70	.82	179	.415
Erilaisuuden hyväksymättömyys	2.40	1.87	1.14	.71	1.63	179	.104
Yhteishenki	3.27	3.35	.43	.54	-.33	179	.742

\*\* p < .01.

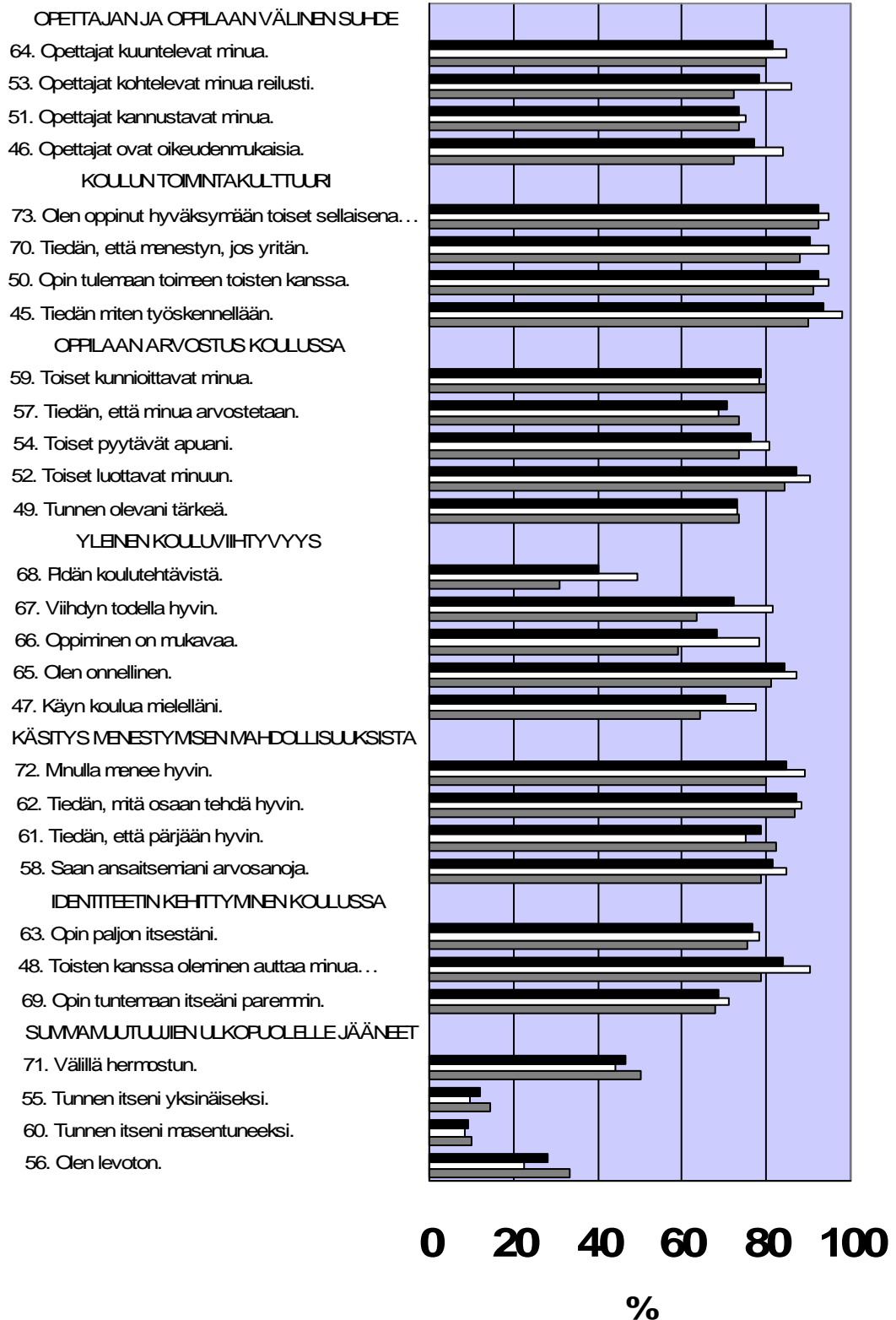
## Liite 7: Sosiaaliset suhteet erityisoppilaiden ja kiusattujen mukaan

Kuinka moni oppilas (%) oli sosiaalisia suhteita koskevien väitteiden kanssa samaa mieltä? (erityisoppilaat n = 19, ei-erityisoppilaat n = 162, kiusatut n = 14, ei-kiusatut n = 168)



## Liite 8: Kouluviihtyvyys sukupuolten mukaan

Kuinka moni oppilas (%) oli kouluviihtyvyyttä kuvaavien väitteiden kanssa samaa mieltä? (pojat n = 90, tytöt n = 93)



■ Pojat □ Tytöt ■ Yhteensä

## Liite 9: Taulukkoja kouluviihtyvyydestä

TAULUKKO 11a. Erot kouluviihtyvyyden ulottuvuuksissa sukupuolten välillä (pojat n = 90, tytöt n = 93)

SUMMAMUUTTUMISET	M		SD		T	DF	P
	tytöt	pojat	tytöt	pojat			
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	3.16	2.96	.62	.70	-2.06	180	.041*
Koulun toimintakulttuuri	3.51	3.36	.43	.49	-2.15	180	.033*
Oppilaan arvostus koulussa	3.03	2.90	.60	.52	-1.54	180	.125
Yleinen kouluviihtyvyys	3.01	2.66	.65	.64	-3.60	180	.000***
Käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksista	3.20	3.13	.61	.61	-.68	180	.497
Identiteetin kehittyminen koulussa	3.02	2.91	.63	.59	-1.27	180	.205

\* p &lt; .05. \*\*\* p &lt; .001.

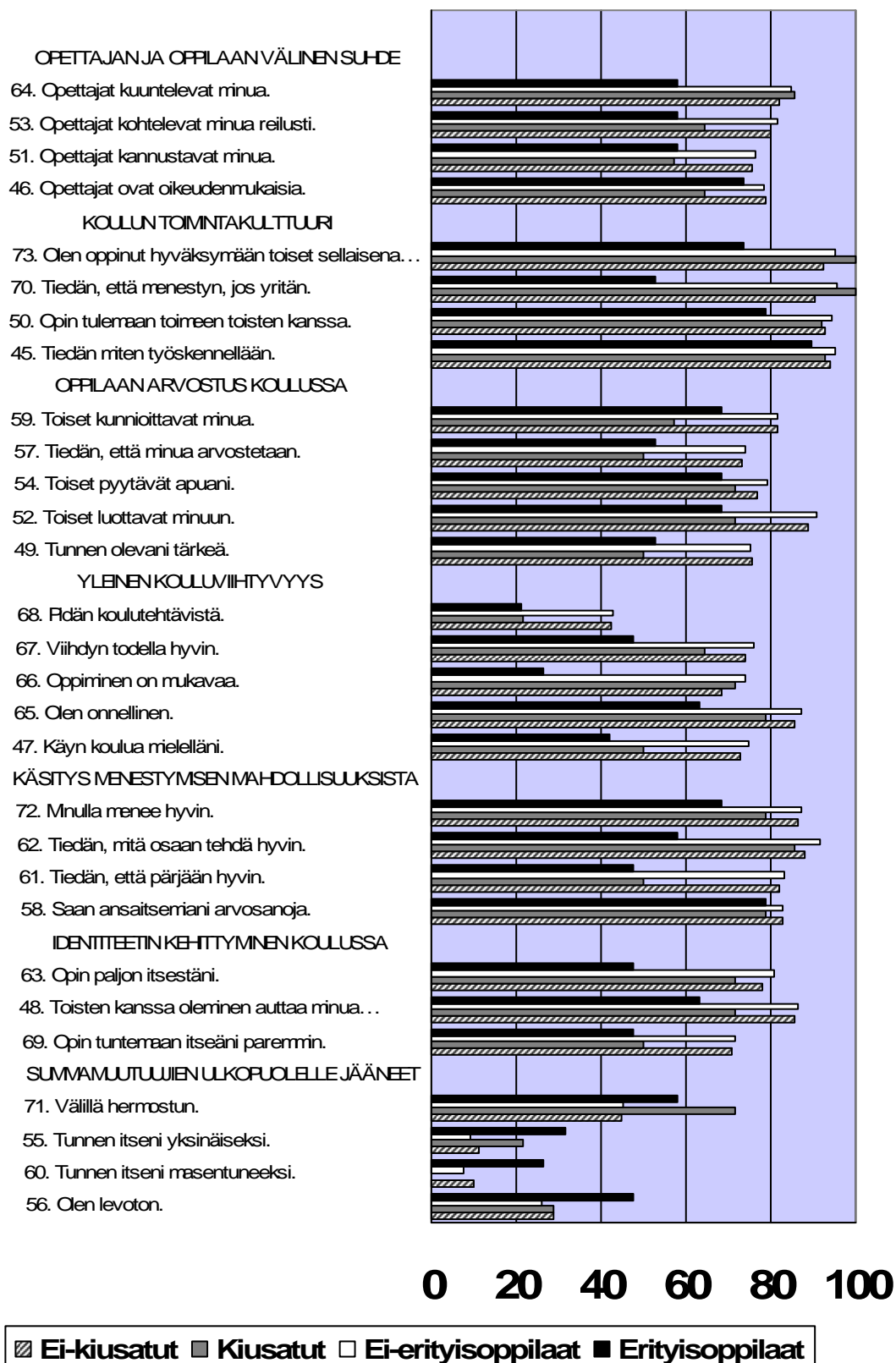
TAULUKKO 11b. Erot kouluviihtyvyydessä tutkimushetkellä erityisopetuksessa käyneiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä (erityisoppilaat n = 19, ei-erityisoppilaat n = 162)

SUMMAMUUTTUMISET	M		SD		T	DF	P
	eo	yo	eo	yo			
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	2.66	3.11	.71	.65	-2.85	179	.005*
Koulun toimintakulttuuri	3.00	3.48	.55	.44	-4.37	179	.000***
Oppilaan arvostus koulussa	2.58	3.02	.77	.52	-2.43	20.014	.025*
Yleinen kouluviihtyvyys	2.26	2.91	.60	.63	-4.25	179	.000***
Käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksista	2.74	3.22	.69	.58	-3.36	179	.001**
Identiteetin kehittyminen koulussa	2.63	3.00	.78	.59	-2.00	20.468	.059

\* p &lt; .05. \*\* p &lt; .01. \*\*\* p &lt; .001.

## Liite 10: Kouluviihtyvyys erityisoppilaiden ja kiusattujen mukaan

Kuinka moni oppilas (%) oli kouluviihtyvyttä kuvaavien väitteiden kanssa samaa mieltä? (erityisoppilaat n = 19, ei-erityisoppilaat n = 162, kiusatut n = 14, ei-kiusatut n = 168)





## Liite 11: Koulumenestys ja kouluviihtyvyys

TAULUKKO 12a. Erojen merkitsevyys koulumenestymisen mukaan kouluviihtyvyyden kokemuksissa

SUMMAMUUTTUJA	KOULUMENESTYS	P
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	Heikko ja keskitasoinen	.048*
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.025*
Koulun toimintakulttuuri	Heikko ja keskitasoinen	.020*
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.014*
Oppilaan arvostus koulussa	Heikko ja keskitasoinen	.007**
	Heikko ja hyvä	.001**
	Keskitasoinen ja hyvä	.453
Yleinen kouluviihtyvyys	Heikko ja keskitasoinen	.002**
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.030*
Käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksista	Heikko ja keskitasoinen	.000***
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.014*
Identiteetin kehittyminen koulussa	Heikko ja keskitasoinen	.005**
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.028*

\* p &lt; .05. \*\* p &lt; .01. \*\*\* p &lt; .001.

## Liite 12: Taulukkoja sosiaalisesta kompetenssista

TAULUKKO 13a. Erojen merkitsevyys sosiaalisen kompetenssin eri ryhmissä sosiaalisten suhteiden kokemuksissa

SUMMAMUUTTUJA	SOSIAALISEN KOMPETENSSIN TASO	P
Kaverisuhteet	Heikko ja keskitasoinen	.000***
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	1.000
Oppilaiden keskinäinen toimintakulttuuri	Heikko ja keskitasoinen	.002**
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.020*
Negatiivinen käyttäytyminen	Heikko ja keskitasoinen	.013*
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.001**
Yhteishenki	Heikko ja keskitasoinen	.552
	Heikko ja hyvä	.006**
	Keskitasoinen ja hyvä	.027*

\* p &lt; .05. \*\* p &lt; .01. \*\*\* p &lt; .001.

TAULUKKO 13b. Erojen merkitsevyys sosiaalisen kompetenssin eri ryhmissä kouluviihtyvyyden kokemuksissa

SUMMAMUUTTUJA	SOSIAALISEN KOMPETENSSIN TASO	P
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	Heikko ja keskitasoinen	.000***
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.017*
Koulun toimintakulttuuri	Heikko ja keskitasoinen	.000***
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.000***
Oppilaan arvostus koulussa	Heikko ja keskitasoinen	.063
	Heikko ja hyvä	.001**
	Keskitasoinen ja hyvä	.033* (jatkuu)

\* p &lt; .05. \*\* p &lt; .01. \*\*\* p &lt; .001.

(jatkuu)

TAULUKKO 13b. (jatkuu)

SUMMAMUUTTUJA	SOSIAALISEN KOMPETENSSIN TASO	P
Yleinen kouluviihtyvyys	Heikko ja keskitasoinen	.022*
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.014*
Käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksista	Heikko ja keskitasoinen	.032*
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.004**
Identiteetin kehittyminen koulussa	Heikko ja keskitasoinen	.110
	Heikko ja hyvä	.000***
	Keskitasoinen ja hyvä	.000***

\* p < .05.    \*\* p < .01.    \*\*\* p < .001.