

Ulriikka Nyman

Erityisopetustaustan,
koulukiusaamiskokemusten ja
aikaisemman koulumenestyksen
yhteys opiskelijan sosiaaliseen
asemaan ammatillisessa
oppilaitoksessa

Erityispedagogiikan

pro gradu-tutkielma

Syyslukukausi 2010

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nyman, Ulriikka. ERITYISOPETUSTAUSTAN, KOULUKIUSAAMISKOKEMUSTEN JA AIKAISEMMAN KOULUMENESTYKSEN YHTEYS OPISKELIJAN SOSIAALISEEN ASEMAAN AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA. *Erityispedagogiikan pro gradu-työ.* Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2010. 68 sivua. Julkaisematon.

Tässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa selvitettiin erityisopetustaustan yhteyttä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten sosiaaliseen asemaan. Lisäksi selvitettiin, miten koulukiusaamiskokemukset ja aikaisempi koulumenestys ovat yhteydessä sosiaaliseen asemaan. Aineistona olivat Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa -hanketta varten keräämän laajemman kyselylomakkeen vastaukset.

Ammatillisessa oppilaitoksessa ensimmäistä vuottaan opiskelevat vastaajat täyttivät kyselylomakkeen verkossa syksyllä 2009. Vastaajia oli yhteensä 1338. Alakoulussa erityisopetusta saaneita vastaajia oli 447 ja yläkoulussa erityisopetusta saaneita vastaajia 369. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) peruskouluajana oli ollut 146: lla vastaajalla. Sosiaalisia suhteita selvitettiin sosiometrin avulla, jossa opiskelijat saivat nimetä kolme mieluisinta ajanviettoveriaan. Sosiaalista asemaa kuvattiin positiivisilla vastavuoroisilla nimeämisillä.

Tulosten mukaan erityisopetustausta oli yhteydessä sosiaaliseen asemaan heikentävästi silloin, kun opiskelijalla oli ollut HOJKS perusopetuksessa. Näillä opiskelijoilla oli keskimäärin vähemmän positiivisia vastavuoroisia nimeämisiiä kuin muilla. Ero vertailtavien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä. Mikäli oppilaalla ei ollut HOJKS:a, sosiaalinen asema ei ollut heikompi tilastollisesti merkitsevästi, vaikka opiskelija olisi saanut erityisopetusta ala- tai yläkouluajana.

Erityisopetustaustaisia opiskelijoita kiusattiin prosentuaalisesti enemmän kuin muita. Erityisesti ne tytöt, joilla oli ollut HOJKS perusopetuksessa, ilmoittivat muita useammin olleensa kiusattuina. Lisäksi erityisopetustaustaiset opiskelijat ilmoittivat muita useammin olleensa itse kiusajia. Koulukiusaamiskokemuksia peilattiin sosiaaliseen asemaan ainoastaan erityisopetustaustaisten opiskelijoiden kesken. Kiusatuiksi tulleilla opiskelijoilla oli heikompi sosiaalinen asema kuin niillä, joita ei ollut kiusattu. Aikaisempi koulumenestys korreloi sosiaalisen aseman kanssa positiivisesti, mutta korrelaatio ei ollut voimakas.

AVAINSANAT: ammatillinen koulutus, erityisopetustausta, sosiaaliset suhteet, sosiaalinen asema, sosiometrinen tutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 AMMATILLINEN KOULUTUS	8
2.1 Ammatillisessa koulutuksessa opiskelu elämänvaiheena	8
2.2 Koulutuksesta syrjäytyminen	11
3 SOSIAALISET SUHTEET NUORUUSIÄSSÄ	14
3.1 Kaverisuhteet nuoruusiässä	14
3.1.1 Sosiaalinen suosio ja koulussa viihtyminen.....	15
3.1.2 Kouluviihtyvyys.....	17
3.2 Sosiaalinen asema ja siihen liittyviä tekijöitä.....	20
3.2.1 Erityisopetustausta	20
3.2.2 Koulukiusaamiskokemukset.....	22
3.2.3 Koulumenestys.....	25
3.3 Sosiometria sosiaalisten suhteiden tutkimuksessa	26
4 TUTKIMUSONGELMAT	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	31
5.1 Asetelma.....	31
5.2 Tutkimusjoukko	32
5.3 Muuttujien mittaaminen	34
5.4 Aineiston analyysi.....	35
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	36
6.1 Erityisopetustausta	36
6.2 Kiusaamiskokemukset	40
6.3 Aikaisempi koulumenestys	43
7 POHDINTA	45
7.1 Tulosten tarkastelu	45

7.1.1 Erityisopetustausta ja sosiaalinen asema.....	45
7.1.2 Kiusaamiskokemukset	47
7.1.3 Koulumenestys.....	49
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	49
7.3 Erityisopetustaustan huomioiminen ammattiopistoissa	52
7.4 Jatkotutkimusaiheita.....	54
8 LÄHTEET	57

1 JOHDANTO

Ammatillisen koulutuksen suosio on ollut jatkuvassa kasvussa viime vuosina. Yhä useampi nuori valitsee toisen asteen koulutuspaikakseen ammatillisen oppilaitoksen lukion sijaan (Väyrynen, Saaristo, Wiss, Rigoff 2008, 4). Koulutusmuodon suosion merkittävä kasvu tekee ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista nuorista mielenkiintoisen tutkimuskohteen.

Lasten sosiaalisia suhteita on tutkittu paljon ja niiden tiedetään olevan yhteydessä heidän kouluviihtyvyyteensä. Kouluviihtyvyyteen taas kiinnitetään nykyisin paljon huomiota niin tieteellisessä tutkimuksessa kuin mediassakin. Tutkimustiedon runsaudesta huolimatta toisella asteella opiskelevia nuoria ja heidän vertaissuhteitaan on tutkittu verrattain vähän (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 28; Lindsay, Dockrell & Mackie 2008, 2; Poulin & Dishion 2008; 908). Heidän kouluviihtyvyyteensä kannattaa kuitenkin kiinnittää huomiota, sillä mikäli nuori keskeyttää koulun, on hänellä suurempi riski syrjäytyä työelämästä ja sitä kautta yhteiskunnasta laajemminkin (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall 1996, 313; Nummela & Quakrim-Soivio 2007, 18).

Sosiaaliset suhteet erityisesti ikätovereiden kesken ovat yksi tärkeä osatekijä kouluviihtyvyyden ylläpitämisessä (mm. Linnakylä 1993; Salmivalli 2005; Kingery & Erdley 2007, 83; Kiuru 2008, 43; Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 71-72). Niitä tulisi tukea myös koulujen henkilökunnan toimesta (Flook, Repetti & Ullman 2001). Tunne, ettei kuulu mihinkään, on monelle koulupudokkaalle yksi syy koulun keskeyttämiseen. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kannalta

tärkeitä ovat hyvät opettaja-oppilas -suhteet sekä kannustavat toverisuhteet. (Juvonen 2007, 201-203.) Sosiaalinen syrjäytyminen toveriryhmässä saattaa pahimmillaan johtaa koulutuksesta syrjäytymiseen. Siksi ammattikouluopiskelijoiden ryhmädynamiikan rakentaminen ja tukeminen opiskelun alusta loppuun asti on tärkeää. Eräs merkittävistä huomioonotettavista asioista on erityisopetustaustaisten oppilaiden tukeminen. Erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla vastavuoroiset ystävyysuhteet ovat vähäisempiä ja toverisuhteet laadultaan heikompia muihin ikätovereihin verrattuna (Ochoa & Olivarez 1995; Heiman & Margalit 1996; Wiener & Schneider 2002; Galanaki, Polychronopoulou & Babalis 2008).

Tämän pro gradu-tutkimuksen aiheena on ammattioppilaitoksessa opiskelevien nuorten suhteet ikätoverihinsa ja keskeisimpänä tehtävänä on selvittää erityisopetustaustan yhteyttä opiskelijoiden sosiaaliseen asemaan. Muita tutkittavia muuttujia ovat kokemukset koulukiusaamisesta sekä aikaisemman koulumenestyksen yhteys sosiaaliseen asemaan. Koulukiusaamiskokemusten yhteyttä sosiaaliseen asemaan selvitetään vain erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla. Aikaisempien tutkimusten mukaan erityisopetustaustaisilla oppilailla on muita enemmän koulukiusaamiskokemuksia (Mishna 2003; Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos, Boudah 2009). Koulumenestyksen yhteyttä sosiaaliseen asemaan tuntui luontevalta tutkia, sillä sen on myös usein havaittu korreloivan positiivisesti sosiaalisen aseman kanssa. Monesti koulussa hyvin menestyvillä oppilailla on heikosti menestyviä oppilaita parempi sosiaalinen asema. (Wentzel & Caldwell 1997, 1208; Shin 2007, 225; Walker & Nabuzoka 2007; Efrati-Virtzer & Margalit 2009,

70.) Tutkimuksen kohteena ovat myös sukupuolten väliset erot edellä mainituilla alueilla.

Sain mahdollisuuden käyttää Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hanketta varten keräämää aineistoa, joka muodostui Jyväskylän ammattiopiston opiskelijoiden vastauksista laajempaan kyselylomakkeeseen. Motivoimaa-hankkeen tarkoituksena on saada tietoa ammattiopisto-opiskelijoiden kouluviihtyvyydestä ja parantaa sitä ottamalla huomioon oppilaiden erilaiset taustat.

Aiheen valintaan liittyi asian ajankohtaisuuden ja tutkimuksen niukkuuden lisäksi henkilökohtainen intressini. Olen kiinnostunut yläkouluikäisten ja sitä vanhempien nuorten kanssa työskentelystä ja pidän tärkeänä, että myös he ovat tieteellisen tutkimuksen kohteena nuorempien lasten lisäksi.

2 AMMATILLINEN KOULUTUS

2.1 Ammatillisessa koulutuksessa opiskelu elämänvaiheena

Ammatillinen perustutkinto on mahdollista suorittaa ammatillista koulutusta antavassa oppilaitoksessa. Perustutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa ja koulutuksen ajallinen kesto noin 3 vuotta. Ammatillisissa perustutkinnoissa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen ja alalle työllistymisen edellyttämät tiedot ja taidot. (Opetushallitus 2010.)

Ammatillinen koulutus on nostanut suosiotaan merkittävästi viime vuosien aikana (Väyrynen ym. 2008, 4). Vuonna 2009 lukioiden oppilasmäärä vähentyi lähes kaksi prosenttia edellisvuodesta. Sen sijaan opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoita oli 3 prosenttia enemmän kuin edellisenä vuonna, ja uusien opiskelijoiden määrä oli 5 prosenttia suurempi. Enemmistö (53%) ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevista oli miehiä. (Tilastokeskus 2010a.) Nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa keskeyttämisprosentti oli 10 vuonna 2008-2009. Luku on suurempi kuin esimerkiksi lukiokoulutuksessa (4,5 %), mutta toisaalta ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti pieneni siinä missä se muilla koulutussektoreilla kasvoi. (Tilastokeskus 2010b.) Suurehkolta vaikuttava prosentti ei kerro koko totuutta siksikään, että keskeyttäjät eivät välttämättä jättäydy koulutuksesta pois kokonaan. Moni vaihtaa alaa ammattiopiston sisällä.

Ammatillisen koulutuksen suosiota on selitetty muun muassa taloustaantumalla, sillä ammatillisesta koulutuksesta valmistuvilla on

paremmat työllistymismahdollisuudet. Akateeminen työttömyys puolestaan lisääntyy. Ammatillisesta oppilaitoksesta myös siirrytään yleensä suoraan työelämään. Kaikki ammatillisten oppilaitosten alat eivät kuitenkaan ole suosittuja, vaan täyttämättömiä paikkoja jää joka vuosi.

Aholan ja Gallin (2009, 5) mukaan koulutus on kestoaltaan ja merkitykseltään yksi nuoren elämän tärkeimpiä vaiheita. Kouluaikana nuori oppii tulevaisuuden kannalta tärkeitä kansalaistaitoja ja löytää paikkansa yhteiskunnassa. Koulutuksen myötä nuori pääsee myös kiinnittymään työelämään. Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelijat voivat olla iältään heterogeenisempiä kuin lukiolaiset. Kuitenkin monet ovat aloittaessaan nuoria, noin 16-vuotiaita. Tätä ikävaihetta kutsutaan nuoruudeksi.

Nuoruus on määritelty elämänvaiheeksi lapsuuden ja aikuisuuden välissä (Berzonsky 1981, 98), mutta nuorisosta ei silti voida puhua täysin homogeenisenä ryhmänä (Malmquist 1978, 20; Hoikkala 1989, 22; Aaltojärvi & Paakkunainen 1995, 112). Se, miten nuoruus elämänvaiheena määritellään, riippuu määrittelijästä (Hoikkala 1989, 183-198) sekä määrittelytavoista. Usein nuoruusikä jaetaan varhaisnuoruuteen (*preadolescence*) ja myöhäisnuoruuteen (*late adolescence*) (Berzonsky 1981, 98) ja välissä voidaan ajatella olevan myös keskinuoruus (*mid-adolescence*) (Malmquist 1978, 20). Tässä tutkimuksessa toisella asteella opiskelevaa, noin 15–19-vuotiasta nuorta kuvataan yksinkertaistaen sanalla nuori.

Nuorella on edessään monenlaisia muutoksia ja haasteita. Ihmissuhteiden merkitys muuttuu nuoren itsenäistyessä vanhemmistaan (Salmivalli 2005). Nuoren vartalo muuttuu lapsesta aikuiseksi, hän alkaa muodostaa ensimmäisiä seurustelusuhteitaan ja ottaa vastuuta enemmän ajattelustaan ja teoistaan. Nuoruuteen liittyy olennaisesti myös

toveriryhmän luomat paineet. (Berzonsky 1981, 108.) Nuoruusiän yksi tärkeimpiä kehitystehtäviä onkin luoda omaa identiteettiään (Erikson 1983, 27). Nuoruuteen kuuluvat myös ammatinvalintaan ja tulevaisuuteen liittyvät huolet (Malmquist 1978, 184).

Nuoruusikään ajoittuu muutoksia myös koulutuksessa. Siirtymävaiheet ovat kouluaikana aina kriittisiä ja siksi niihin tulee kiinnittää erityistä huomiota (Nummela & Quakrim-Soivio 2008, 12). Siirtyminen tutusta peruskoulusta opiskelupaikkaan, josta ei välttämättä tunne muita, on haasteellinen. Armstrong (2006, 113) toteaa koulujen monesti unohtavan nuorten kehitykselliset tarpeet opetussuunnitelmia tehdessään. Nuorta, joka on vasta juuri ohittamassa murrosikää ja siirtymässä kohti aikuisuutta, tulisi Armstrongin (2006, 139) mukaan valmistaa tulevaisuutta varten muutenkin kuin opettamalla koulutukseen liittyvää tietoa.

Nuorten sosiaaliseen integraatioon toisen asteen koulutuksessa vaikuttaa se, tuleeko suurin osa oppilaista samasta yläkoulusta vai tulevatko oppilaat useasta eri koulusta (Langenkamp 2009, 72). Lisäksi siihen, miten pitkälle nuori kouluttautuu, vaikuttavat muun muassa perheen sosioekonominen status sekä sosiaalinen asema toveriryhmässä. Mitä suositumpi yksilö on vertaisryhmässään, sen todennäköisemmin hän siirtyy seuraavalle koulutustasolle. (Almquist, Modin & Österberg 2010, 43.)

2.2 Koulutuksesta syrjäytyminen

Varsinais-Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syitä ovat useimmiten motivaation puute, mielenterveysongelmat sekä väärä uravalinta. Väärä uravalinta ei välttämättä aiheuta koulutuksen keskeyttämistä kokonaan, vaan nuori saattaa vaihtaa opiskelualaa. Ne nuoret, joilla on mielenterveysongelmia, ovat yleensä ensin sairaslomalla ja keskeyttäminen saattaa tapahtua vasta vuosia myöhemmin. Oppimisvaikeudet puolestaan näkyvät erityisesti poissaoloina. Nuoren jäädessä ilman riittävää tukea koulunkäynti voi alkaa turhauttaa, eikä oppitunneille tällöin ilmestyä. (Ahola, Galli & Ikonen 2009, 99-102.) Nykyaikana nuorten uskoa ammatin kautta saatavaan hyvään sosiaaliseen asemaan saattaa nakertaa tieto työttömyyden uhasta. 1990-luvun laman jälkeen nuoret ovat nähneet koulutettujen vanhempiensa jäävän työttömäksi eikä tämä esimerkki kannusta kouluttautumiseen. (Lämsä 2009, 26.)

Varhaisen puuttumisen käsite on keskeinen ammatillisessa koulutuksessa, sillä monesti mahdolliset koulupudokkaat on mahdollista havaita jo peruskouluvaiheessa (Pirttiniemi 2000, 65). Siksi yhteistyötä ammatillisten oppilaitosten ja yläkoulujen kanssa on pyrittävä koko ajan kehittämään.

Jyrkämä (1986, 40) esittelee syrjäytymisen viisi eri ulottuvuutta, jotka ovat koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäytöllinen sekä normatiivinen. Näitä osia voidaan tarkastella erillisinä, mutta käytännössä vasta niiden yhteisvaikutus johtaa varsinaiseen syrjäytymiseen. Erityisesti koulutuksellisen ja työmarkkinallisen syrjäytyneisyyden katsotaan olevan yhteydessä, mutta

on todettu, että kaikki ulottuvuudet ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. (Takala 1992, 161; Liimatainen & Lamberg 1996, 10.) Niinpä yhden riskitekijän, kuten työttömyyden, poistaminen ei välttämättä paranna yksilön kokonaistilannetta. Syrjäytymisen ehkäisyyn liittyy olennaisesti varhainen puuttuminen.

Syrjäytymistä kouluaikana on myös kutsuttu kouluallergiaksi. Se tulisi Takalan (1992) mukaan nähdä yhteiskunnallisena ongelmana yksittäisen oppilaan ongelman sijaan. Koulun on ylitettävä perinteisiä rajoja ja kyettävä yhteistyöhön useampien tahojen kanssa. On kehitettävä uusia toimintamalleja, joiden kautta syntyy uutta koulutuskulttuuria. Näin koulu voi omalta osaltaan estää sitä kehitystä, jossa se on osana syrjäyttämismekanismia. (Takala 1992, 160-162.)

Koulutuksesta syrjäytyminen on monitahoinen prosessi, joka lisää riskiä syrjäytyä työelämästä ja siten yhteiskunnasta muutenkin. (Hymel ym. 1996, 313; Nummela & Quakrim-Soivio 2007, 18.) Epäonnistuminen koulussa on vahvasti yhteydessä syrjäytymiseen (Jahnukainen 1999, 57-59). Näin ollen erityisopetustaustaiset oppilaat ovat muita suuremmassa riskissä syrjäytyä koulutuksesta (Jahnukainen 1997, 68).

Koulussa opittavat tiedolliset taidot ovat osa tulevaisuudessa menestymiseen liittyviä tekijöitä, mutta tärkeitä ovat myös ne henkilökohtaiset ominaisuudet, joita koulu kehittää. Yhteistyökykyisyys, sopeutuvaisuus, positiivinen asenne työhön, kyky sitoutua sekä halu oppia ovat ominaisuuksia, joiden katsotaan olevan tärkeitä myöhempää työllistymistä ajatellen. (Sparkes & Glennerster 2002, 178-181.) Positiivinen suhtautuminen koulutukseen voi olla syrjäytymistä ehkäisevä tekijä (Jahnukainen & Järvinen 2005).

Oleellinen osa koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisyä on sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisy. Hyväksytyksi tuleminen ikätovereiden keskuudessa, kuten tyydyttävät ystävyyssuhteetkin, ovat tärkeitä yksilön psykososiaalisen sopeutumisen kannalta (Efrati-Virtzer & Margalit 2009, 61).

3 SOSIAALISET SUHTEET NUORUUSIÄSSÄ

3.1 Kaverisuhteet nuoruusiässä

Ystävyysuhteilla on aina ollut tärkeä rooli ihmisten elämässä. Kuitenkin ystävyys- ja kaverisuhteiden tutkimus on verrattain nuorta, sillä vasta noin vuosisata sitten ystävyysuhteita alettiin tutkia empiirisesti. (Newcomb & Bagwell 1995, 307.)

Lasten ja nuorten sosiaaliset suhteet muodostuvat vertikaalisista ja horisontaalisista suhteista. Vertikaalisia suhteita edustavat suhteet esimerkiksi omiin vanhempiin. Horisontaalisia suhteita ovat suhteet ikätovereihin eli vertaisiin. (Hartup 1989, 120.) Vertikaaliset ja horisontaaliset suhteet ovat molemmat merkityksellisiä kehityksen kannalta, mutta eri tavoin. Vertikaalisille suhteille on ominaista se, että lapsi saa niistä huolenpitoa ja tukea. Näissä suhteissa lapsi myös oppii sosiaalisen kanssakäymisen perustan. Horisontaalisissa suhteissa lapsi soveltaa vertikaalisista suhteista oppimiaan sosiaalisia taitoja. (Hartup 1989.)

Laursen (1996, 193-194) puhuu myös niin sanotuista pakollisista ja vapaaehtoisista suhteista. Pakollisia suhteita ovat suhteet vanhempiin ja sisaruksiin. Vapaaehtoisia suhteita edustavat kaveri- ja seurustelusuhteet. Iän myötä ihminen oppii paljon sosiaalisista suhteista. Konfliktit niin sanotuissa pakollisissa ihmissuhteissa ovat murrosiässä huipussaan, mutta vanhempana riitoja esimerkiksi seurustelukumppanin kanssa alkaa

tulla enemmän. Läheisyyden merkitys kaveri- ja ystävyysuhteissa muuttuu. Lapsuudesta teini-ikään läheisyys samaa sukupuolta olevien ystävien kanssa lisääntyy, mutta alkaa sitten laskea. Tällöin läheisyys eri sukupuolta olevien kavereiden ja seurustelukumppanien kanssa alkaa kasvaa.

Nuorten suhteet eroavat vanhempien ihmisten suhteista siten, että heillä ei ole täyttä päätösvaltaa omaan sosiaaliseen elämäänsä. Nuoren vanhemmat voivat asettaa tiettyjä ehtoja esimerkiksi lasten seurustelusuhteille tai voivat jopa kieltää viettämästä aikaa tiettyjen kavereiden kanssa. (Laurson 1996, 190.) Ystävyysuhteet ovat tärkeitä lapsille ja nuorille sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta ja ne ovat yhteydessä myös koulussa menestymiseen (Wentzel & Caldwell 1997; Efrati-Virtzer & Margalit 2009).

3.1.1 Sosiaalinen suosio ja koulussa viihtyminen

Toveriryhmään integroituminen ja hyvä sosiaalinen asema on lapsille ja nuorille tärkeää mielekkään ajanvieton ja yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta. Toverisuhteilla on tärkeä merkitys myös sen kannalta, miten oppilaat kokevat koulunkäynnin. Koulussa jaksetaan paremmin, mikäli luokassa vallitsee hyvä yhteishenki ja luokkatoverit tukevat toisiaan (Kämppe ym. 2008, 72).

Nuoruusiässä kaverisuhteet saavat yhä suuremman merkityksen, kun vanhemmilta saadun läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden merkitys pienenee. Vertaisryhmässä opetellaan monenlaisia sosiaalisia taitoja kuten yhdessä toimimista, kompromisseja, oman paikan ottamista ja johtajuutta

(Salmivalli 2005, 33). Vertaisryhmässä saatujen kokemusten pohjalta lapset ja nuoret rakentavat omaa minäkuvaansa. Torjutuksi tuleminen lisää riskiä käyttäytymisen, koulumenestyksen ja toverisuhteiden saralla ilmeneviin ongelmiin. Suosio kouluaikana on usein melko pysyvää. (Coie & Cillessen 1993, 90; Kingery & Erdley 2007, 84.) Toisaalta Coie ym. (1990, 46) ovat todenneet, että esimerkiksi sosiometrisessä tutkimuksessa huomiotta jääneiden poikien sosiaalinen asema saattaa muuttua kun ryhmädynamiikka muuttuu.

Toisen asteen koulutuksessa olevien nuorten sosiaalisia suhteita on tutkittu melko vähän, mutta nuoremmista tietoa on enemmän. Aikaisemmasta ikävaiheesta tehtyjä tutkimuksia ei pidä vanhempienkaan nuorten kohdalla väheksyä, sillä sosiaaliset suhteet nimenomaan peruskouluikässä näyttävät ennustavan sitä, miten nuoret viihtyvät koulussa myöhemmin. (Kingery & Erdley 2007, 84; Kiuru 2008, 43.)

Ongelmat suhteissa ikätovereihin ovat yhteydessä lasten itsetuntoon ja mielenterveyteen. Sosiaalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kehitys ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Sosiaalisten suhteiden merkitys lapsen psykologiseen ja akateemiseen kehitykseen tulisi huomioida paremmin, sillä niitä eheyttämällä lapsen kehitys etenee parhaiten myös muilla saroilla. Opettajien rooli on tässä tärkeä. (Flook ym. 2005.) Sosiaalisilla suhteilla on merkitystä myös niin sanotun koulupudokkuuden ehkäisemisessä. Koulutuksesta syrjäytyvät nuoret eivät välttämättä tunne itseään eristäytyneiksi, vaan päinvastoin heillä saattaa olla paljonkin kavereita. Kysymys onkin siitä, miten nuoren ystäväpiiri suhtautuu koulunkäyntiin. Mikäli nuoren ystävät pitävät koulunkäyntiä tärkeänä, nuori todennäköisesti suhtautuu

kouluttautumiseen positiivisesti. Jos taas nuoren ystäväpiirissä koulua ei arvosteta, nuori ei itsekään pidä sitä tärkeänä. (Hymel ym. 1996, 327.)

Sosiaalisesta suosiosta puhuttaessa on huomioitava, etteivät esimerkiksi sosiometristen tutkimusten mukaan torjutut lapset ja nuoret välttämättä koe itseään yksinäisiksi. Subjekttiivinen kokemus yksinäisyydestä vaihtelee yksilöiden välillä (Crick & Ladd 1993, 253). Poikien sosiaaliset suhteet ovat useiden tutkimusten mukaan heikompia kuin tyttöillä. (Salmivalli ym. 1996; Pirttiniemi 2000, 124.)

Tutkimusten mukaan sosiaaliseen hyväksyntään liitettäviä piirteitä kaikilla ikäluokilla ovat avuliaisuus, sääntöjen noudattaminen, ystävällisyys sekä vuorovaikutuksellinen käyttäytyminen. Sosiaalinen torjunta sen sijaan yhdistetään häirikkökäyttäytymiseen ja aggressiivisuuteen. Iän myötä nuoret näkevät aggressiivisuudessa epäsuoriakin muotoja. Tyttöjen keskuudessa yhteistyökykyisyys on piirre, joka jakaa oppilaat torjuttuihin ja hyväksytyihin. Pojilla tällainen piirre on sen sijaan aggressiivisuus. (Coie ym. 1990; 20, 23.)

3.1.2 Kouluviihtyvyys

Suomi on menestynyt kansainvälisessä PISA (Programme for International Student Assessment) -vertailussa erittäin hyvin eli koulumenestyksen katsotaan meillä olevan maailman huippuluokkaa. Samalla on kuitenkin jouduttu toteamaan, että suomalaislapset ja -nuoret eivät viihdy koulussa yhtä hyvin kuin ikätoverinsa muissa maissa. Kouluviihtyvyydessä on selvästi parantamisen varaa. (Linnakylä 1993, 54; Ahonen 2005.)

Ruoho, Koskela ja Pihlainen-Bednarik (2006) tuovat esille kouluviihtyvyyden tutkimukselle ominaisen käsitteiden ja määrittelyn hajanaisuuden. Kouluviihtyvyyttä saatetaan kuvata esimerkiksi rinnakkaisena koulusta pitämiselle tai koulun ilmapiirille. Tutkijat pitävät ongelmallisena myös sitä, että usein yläkoululaisille suunnattujen tutkimusten tulokset yleistetään kaikkia peruskoululaisia koskeviksi. Lisäksi kielestä johtuvien sävyerojen takia ei aina ole helppoa vertailla eri maiden eroja kouluviihtyvyydessä, kuten WHO:n vuonna 2001-2002 tehdyn laajemman kouluterveyskyselyn yhteydessä on tehty.

Kämpin ym. (2008, 7) mukaan kouluviihtyvyys on useiden tekijöiden summa ja altis vaihteluille. Linnakylä (1993, 40) esittää käsitteen kouluelämän laatu olevan johdettu elämän laadun käsitteestä. Sillä tarkoitetaan yleistä hyvinvointia ja tyytyväisyyttä koulussa. Konu (2002, 43-46) puolestaan jakaa kouluhyvinvoinnin neljään osaan: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health). Jako perustuu Allardtin (1975) sosiologiseen teoriaan, jota on kehitetty kouluolosuhteisiin koulua ja kouluterveyttä koskevan kirjallisuuden perusteella.

Ainoastaan koulun ulkopuoliset asiat eivät voi selittää koulussa viihtymistä. Koululla itsessään on sijansa viihtyvyyden selittämisessä. (Ahonen 2005.) Ahosen (2005, 70) tutkimuksen mukaan koulun ulkopuolisia tekijöitä viihtyvyyden selittämiselle oli ainoastaan kaksi: sukupuoli ja tyytyväisyys elämäntilanteeseen. Vaikka tytöillä tuntui olevan poikia enemmän ongelmia, he viihtyivät koulussa poikia paremmin.

Kouluviihtyvyyden katsotaan viime vuosina hieman parantuneen, mutta samalla on kasvanut niiden nuorten määrä, jotka eivät viihdy

koulussa lainkaan. Alakoulussa viihdytään huomattavasti paremmin kuin yläkoulussa. Pojat suhtautuvat kouluun tyttöjä kielteisemmin. (Kämppe ym. 2008, 70.) Linnakylä ja Malin (2008) löysivät suomalaisista yläkouluikäisistä oppilaista kuusi ryhmää, jotka kukin suhtautuvat kouluun eri tavoin. Kaikkien suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys ei siis ole samanlaista.

Yksi tärkeimmistä tekijöistä kouluviihtyvyydessä on opettajan ja oppilaiden hyvä suhde (Orpinas & Horne 2006, 81-82). Suomessa nuorten koulukielteisyys on yleisempää kuin muissa Pohjoismaissa ja täällä myös opettaja—oppilas-suhde koetaan kielteisemmin (Linnakylä 1993, 54). Oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja selkeät pelisäännöt vähentävät osaltaan kiusaamista ja parantavat viihtyvyyttä (Kämppe ym. 2008, 77). Yhteisesti sovitut säännöt lisäävät myös oppilaiden turvallisuudentunnetta. Opettajan ryhmänhallintataidot ovat tärkeitä. (Orpinas & Horne 2006, 83–84.)

Niin sanottuja ulkoisia kouluviihtyvyyteen liittyviä tekijöitä on tutkittu paljon, mutta sisäiset tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tiedetään, että kannustava opetus, hyvät suhteet tovereihin, oppilaiden osallisuus päätöksentekoon sekä tarkoituksenmukaiset, riittävän haasteelliset tehtävät lisäävät viihtyvyyttä koulussa. (Hunt, Meyers, Davies, Meyers, Rogers Grogg & Neel 2002.) Lisäksi merkittävä tekijä on ulkoisen ja sisäisen kontrollin suhde. Mitä enemmän oppilas kokee olevansa itsestään vastuussa, sen todennäköisemmin hän viihtyy koulussa. Ulkoa tuleva kontrolli vähentää kouluviihtyvyyttä. (Huebner, Ash & Laughlin, 2001.) Oppilaan kokemukset myös koulun ulkopuolella tulisi ottaa paremmin huomioon. Esimerkiksi yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää. Ohjaus, perheiden osallistuminen, apu konfliktien

selvittämisessä, ongelmanratkaisukyvyyn kehittäminen sekä positiivisten ihmissuhteiden määrän lisääntyminen ovat kouluviihtyvyyttä merkittävästi lisääviä tekijöitä. (Huebner ym. 2001; Hunt ym. 2002.)

3.2 Sosiaalinen asema ja siihen liittyviä tekijöitä

Sosiaalisen aseman käsitettä käytetään monella tavalla. Yleisimmin sillä tarkoitetaan sitä hyväksynnän tasoa, jonka yksilö saa ryhmässä. Ystävyys ja sosiaalinen asema ovat yhteydessä olevia käsitteitä, mutta on huomattava, ettei ystävyysuhde suoraan kerro sosiaalisesta asemasta eikä sosiaalinen asema siitä, kuinka monta ystävää yksilöllä on (Bagwell ym. 1998, 140). Opiskelijoiden sosiaalisella asemalla tarkoitetaan heidän saamaansa hyväksynnän tasoa ikätoveriryhmässä, esimerkiksi koululuokassa. Näin ollen opiskelijalla saattaa olla yksi tai useampikin vastavuoroinen ystävyysuhde, mutta hän ei välttämättä ole koko toveriryhmän sisällä suosittu (mm. Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, Rodkin 2008, 11). Sosiaalista asemaa voidaan mitata sosiometrisen tutkimuksen keinoin (ks. luku 3.3). Sosiaaliseen asemaan ovat yhteydessä monet eri tekijät, joista seuraavaksi esitellään tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät: erityisopetustausta, koulukiusaamiskokemukset sekä koulumenestys.

3.2.1 Erityisopetustausta

Useiden tutkimusten mukaan erityisopetustaustaisilla oppilailta on muihin ikätovereihin verrattuna heikompi sosiaalinen asema ja vähemmän vastavuoroisia ystävyysuhdeita. Näin on sekä niillä oppilailta,

joilla on ADHD (Hoza ym. 2005), oppimisvaikeuksia (Ochoa & Olivarez 1995; Heiman & Margalit 1998; Tur-Kaspa, Margalit & Most 1999; Wiener & Schneider 2002; Norwich & Kelly 2004, Estell ym. 2008) sosioemotionaalisia ongelmia (Efrati-Virtzer & Margalit 2009), autistisia piirteitä (Chamberlain, Kasari, Rotheram-Fuller 2007) kuin kehitysvammakin (Freeman & Alkin 2000). Erityisopetustaustaiset oppilaat tuntevat muita useammin yksinäisyyttä (Al-Yagon & Mikulincer 2004, 16; Galanaki ym. 2008) ja toverisuhteiden laatu on yleensä heikompi kuin muilla (Estell ym. 2008).

Ochoan ja Olivarezin (1995) tutkimuksen mukaan erityisopetustausta vaikuttaa lasten sosiaaliseen asemaan negatiivisesti kaikilla luokkatasoilla. Heidän mukaansa vaikuttaa siltä, että huono asema jatkuu yleensä läpi kouluajan ja on riippumaton erilaisista ympäristöistä. Luokkakavereiden vaihtuminen kouluaikana ei näytä vaikuttavan sosiaaliseen asemaan. Ochoa ja Olivarez toteavat, että sosiometristen tutkimusten perusteella voidaan tehdä monia johtopäätöksiä erityisopetustaustan vaikutuksesta. Ensinnäkin, sosiaalisesta integraatiosta ei ole todisteita mitä tulee tavalliseen luokkaan sijoittamiseen. Toisekseen pitkäaikaisen huonon sosiaalisen aseman koulussa voidaan nähdä ennakoivan myöhempiä ongelmia elämässä. Huono sosiaalinen asema on tyypillinen niille oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Hyvät suhteet tovereihin olisivat kuitenkin erityisopetustaustaisille lapsille tärkeitä, sillä ne voivat ennaltaehkäistä käytösongelmien syntymistä (Wiener 2004, 21).

Oppimisvaikeustaustalla on monesti merkitystä pysyvien ystävyysuhteiden solmimisessa. Vastavuoroisia ystävyysuhteita on erityisesti pojilla vähemmän (Wiener & Schneider 2002, 135) ja

oppimisvaikeustaustaiset lapset myös raportoivat enemmän yksinäisyyden tunteita kuin ikätoverinsa (Tur-Kaspa ym. 1999, 42; Al-Yagon & Mikulincer 2004, 16; Galanaki ym. 2008). Samansuuntaisia tuloksia oppimisvaikeustaustan suhteen ovat saaneet Norwich ja Kelly (2004, 56-59) tutkiessaan peruskoulun oppilaiden näkemyksiä inklusiosta. Erityisopetustaustaiset oppilaat tunsivat olevansa vähemmän arvostettuja ikätovereidensa keskuudessa. Noin puolet kaikista Norwichin ja Kellyn tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli sitä mieltä, että oppimisvaikeudet ovat syynä kiusaamistapauksiin.

Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat perustana muiden hyväksynnälle (Laine 2005, 124). Niinpä erityisopetustausta sellaisenaan ei voi ennustaa huonoa sosiaalista asemaa, vaan yksilöllisillä ominaisuuksilla on sen muotoutumisessa tärkeä merkitys.

3.2.2 Koulukiusaamiskokemukset

Koulukiusaaminen puhuttaa niin kasvatusalan ammattilaisia kuin muitakin ihmisiä jatkuvasti. Kiusaamista ilmenee kaikilla ikäluokilla, kaikissa kouluissa ja jopa työpaikoilla, mutta sen syitä on vaikea todeta yksiselitteisesti. Koulukiusaaminen on edelleen hyvin yleistä, vaikka aiheutta on tutkittu paljon ja sen lopettamiseksi on pyritty kehittämään monia keinoja (Jacobson 2007, 299). Koulukiusaamiskokemukset ovat puolestaan yhteydessä sosiaaliseen asemaan monin tavoin. Negatiivinen sosiaalinen status ennustaa aggressiivista käyttäytymistä (Coie ym. 1990, 17). Lindsay ym. (2008, 2) toteavat, että tutkimusta erityisesti yläkouluikäisten koulukiusaamiskokemuksista kaivataan lisää.

Koulukiusaaminen määriteltiin vuoden 2002 ja 2006 WHO-Koululaistutkimuksessa seuraavasti: "Kiusaamista on, kun yksittäinen oppilas tai oppilasjoukko sanoo tai tekee ilkeitä ja epämiellyttäviä asioita toiselle oppilaalle. Kiusaamista on myös se, että jotain oppilasta ärsytetään toistuvasti tavalla, josta hän ei itse pidä ja se, että oppilas jätetään tarkoituksellisesti asioiden ja tapahtumien ulkopuolelle. Kiusaamista ei ole se, että kaksi suunnilleen samanvahvuista koululaista riitelee tai tappelee keskenään. Kiusaamista ei myöskään ole se, että oppilasta kiusoitellaan leikkimielisesti." (Kämppi ym. 2008, 42.) Koulukiusaaminen on jatkuvaa ja tapahtuu pidemmällä ajanjaksolla (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ja Kaukiainen 1996, 2) ja on yksi uhkatekijä oppilaiden kouluhyvinvoinnille (Kämppi ym. 2008, 74). Estellin ym. (2009, 137) mukaan koulukiusaamista tutkitaan useimmiten yleisopetuksessa, mutta erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita on tutkittu vähemmän.

Käsitteet aggressiivisuus ja kiusaaminen liitetään usein toisiinsa. Niin fyysinen kuin henkinenkin kiusaaminen ovat eräitä aggressiivisuuden muotoja. (Coie & Cillessen 1993, 90; Card ym. 2005, 146; Orpinas & Horne 2006, 12; Salmivalli & Peets 2009, 323.) Salmivalli ja Peets (2009, 234) toteavat, että kiusaamisella, kuten aggressiivisuudellakin, on hyvin monenlaisia ilmenemismuotoja. Kiusaaminen voi olla fyysistä, verbaalista tai sosiaalista. Aggressiivisuuden ilmenemismuodot muuttuvat iän karttuessa – lapsilla se ilmenee useammin lyömisenä ja potkimisena, vanhempana aggressiivisuus voi olla peitellympää (Coie ym. 1990, 17). Kiusaamisen muodosta riippumatta kiusaaminen aiheuttaa aina harmia kiusatun itsetunnolle, asemalle ja yhteenkuuluvuuden tuntemiselle vertaisryhmässä (Salmivalli & Peets 2009, 234). Internetissä

tapahtuva kiusaaminen on nykyisin eräs huolestuttavista kiusaamisen muodoista (Mishna, McLuckie & Saini 2009).

Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset saavat usein itsekin osakseen aggressiivista käytöstä. Kun lapsi alkaa odottaa väkivaltaisuutta tovereiltaan ja vastaa siihen väkivallalla, ja saa näin ollen jälleen negatiivista palautetta muilta, joutuu hän entistä huonompaan asemaan ikätovereidensa joukossa. (Erdley 1996, 104.) Useimmiten aggressiivinen käytös yhdistetään enemmän poikiin kuin tyttöihin. Monien tutkimusten mukaan pojat ovat tyttöjä useammin kiusaajan roolissa. Erot ovat selkeitä erityisesti alakoulussa, mutta tasoittuvat yläkouluun tullessa. (Salmivalli 1999, 59-61.)

Kiusaamisen syitä on tutkittu paljon, mutta tulokset ovat ristiriitaisia. Osa viittaa siihen, että jokin ulkoinen poikkeavuus on syynä suurimpaan osaan kiusaamistapauksia. Toisaalta muun muassa Salmivalli (2003) toteaa Turussa tehdyn tutkimusprojektin pohjalta, että oppilailta kysyttäessä syyksi sanottiin useammin käyttäytymiseen liittyvät syyt (opettajan lellikki, mielistelijä, "outo").

Monien tutkimusten mukaan erityisopetustaustaisia lapsia ja nuoria kiusataan useammin kuin muita (Mishna 2003; Estell ym. 2009). Kuitenkin eriäviä tuloksia ovat saaneet esimerkiksi Lindsay ym. (2008). Heidän tutkimuksessaan erityisopetustaustaisten oppilaiden todennäköisyys tulla kiusatuksi ei eronnut yleisopetuksen oppilaista. Koulukiusaamisen yleisyyttä erityisopetustaustaisilla lapsilla ja nuorilla on tutkittu paljon nimenomaan inklusion näkökulmasta (de Monchy, Pijl, Sanberg 2004; Wiener & Tardif 2004; Lindsay ym. 2008). Sosiaalista asemaa yleisemminkin on tutkittu juuri inklusion yhteydessä (ks. Mand 2007; Chamberlain ym. 2008; Rautiainen 2009).

3.2.3 Koulumenestys

Koulumenestyksen voidaan ajatella olevan yhteydessä sosiaaliseen asemaan niin siihen vaikuttavana kuin siitä riippuvaisenaakin tekijänä. Useiden tutkimusten mukaan koulumenestys korreloi positiivisesti sosiaalisen aseman kanssa (mm. Wentzel & Caldwell 1997, 1208; Shin 2007, 225; Walker & Nabuzoka 2007; Efrati-Virtzer & Margalit 2009, 70), kun taas yksinäisyyden kokemuksilla on negatiivinen korrelaatio koulumenestyksen kanssa (Galanki ym. 2008, 223). Erityisesti tyttöjen kohdalla koulussa hyvin menestyvät ovat suosittuja muiden oppilaiden keskuudessa (Walker & Nabuzoka 2007). Koulussa menestymisen on havaittu edesauttavan koulussa viihtymistä yleisesti (Pirttiniemi 2000, 113; Ahonen 2005, 69).

Koulumenestys on osin riippuvainen siitä, minkälaisia sosiaalisia suhteita nuorella on. Ryhmään kuuluminen (Kiuru 2008, 43) ja opettajien kanssa toimeen tuleminen (Langenkamp 2009, 83) parantavat koulumenestystä ja motivaatiota. Tytöt menestyvät perinteisesti poikia paremmin koulussa. Tytöt myös kuuluvat poikia useammin tiiviisiin toveriryhmiin. Toisaalta koulumenestys ja kouluun kunnianhimoisesti suhtautuva kaveripiiri myös lisää tyttöjen koulu-uupumusta. (Kiuru 2008, 57.)

Oppilaan omalla käsityksellä itsestään opiskelijana on myös yhteyttä siihen, miten hän menestyy koulussa. Huono sosiaalinen asema voi saada oppilaan tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi opiskelijana. Jatkuva toveriryhmän ulkopuolelle jääminen saa oppilaan ajattelemaan, ettei hän ole tarpeeksi taitava päästäkseen tiettyyn ryhmään esimerkiksi ryhmätöitä tehtäessä. (Buhs 2005, 421.)

Koulumenestys on nuorten kohdalla myös ristiriitaa aiheuttava asia. Usein nuoret ajattelevat saavansa opettajien ja vanhempien hyväksynnän hyvillä arvosanoilla, mutta pelkäävät toisaalta, että toveripiirissä akateemista menestystä ei nähdä yhtä positiivisessa valossa. (Juvonen 1996, 50-53.) Tällainen ristiriita on kuitenkin luonnollinen, sillä nuorilla on taipumus nähdä itsensä erilaisena eri sosiaalisissa konteksteissa (Erikson 1983), esimerkiksi vanhempien, koulutovereiden ja läheisten ystävien seurassa (Harter, Bresnick, Bouchey & Whiteshell 1997, 835). Nuoruuden tärkeä kehitystehtävä onkin oppia tasapaino erilaisten roolien välillä (Harter ym. 1997, 837).

3.3 Sosiometria sosiaalisten suhteiden tutkimuksessa

Lasten ja nuorten toverisuhteita voidaan tutkia eri tavoin. Ikätoverisuhteita tutkittaessa käytetään monesti lasten omia arvioita luokan tai muun ryhmän lapsista. Tähän tarkoitukseen käytetyin väline on sosiometria. Sen tarkoituksena on antaa täsmällistä tietoa lapsen tai nuoren sosiaalisesta asemasta ikätoveriryhmässä (Newcomb & Bukowski 1983).

Sosiometria on Jacob L. Morenon 1930-luvulla kehittämä menetelmä, jolla voidaan kuvata graafisessa muodossa pienryhmien sosiaalisia suhteita. Siitä on hyötyä niin tutkimukseen kuin käytäntöönkin ja sitä käytetään useilla eri aloilla. (Treadwell ym. 1998; Ropo 2001, 91; Kosir & Pejčak 2009, 127.) Cillessen (2009, 83) muistuttaa, että sosiometrian kehitykseen ovat historian kuluessa vaikuttaneet monet eri tutkijat. Menetelmät ovat muotoutuneet erilaisten tarpeiden mukaan.

Sosiometrian yleisin menetelmä on pyytää tutkimukseen osallistujia valitsemaan yksilöitä, joista he pitävät eniten tai vähiten (Poulin & Dishion 2008, 908). Tätä tovereiden valitsemista kutsutaan nimeämiseksi (Cillessen 2009, 86). Metodien avulla voidaan saada selville ketkä ryhmän jäsenet vaikuttavat tai ovat vaikuttaneet vastaajan elämään positiivisella tai negatiivisella tavalla. Nämä nimeämiset voidaan tehdä joko laittamalla nimetyt yksilöt arvojärjestykseen tai listaamalla heidät ilman arvojärjестystä. Nimeämisten perusteella yksilöt voidaan jakaa ryhmän sisällä esimerkiksi suosittuihin, torjuttuihin, keskimääräisiin, ristiriitaisiin sekä huomiotta jääneisiin. (Treadwell ym. 1998; Salmivalli 2005, 25-28; Kosir & Pejčak 2009, 127.) Nimeämisiä voidaan käyttää myös niin, että vastaajat nimeävät sellaisia henkilöitä, joiden he kuvittelevat olevan ryhmän sisällä suosittuja, epäsuosittuja, kiusattuja tai kiusaajia. Todellinen ja kuviteltu suosio eivät aina kohdistu samoihin henkilöihin.

Suosio toveriryhmässä, vastavuoroiset ystävyysuhteet ja yksinäisyyden tunteet ovat keskeisimmät alueet ikätoverisuhteita tutkittaessa (Wiener 2004; Pijl 2008). Monesti näitä alueita tutkitaan samanaikaisesti kattavien tulosten saamiseksi (ks. mm. Ladd 1997; Wentzel & Caldwell 1997; Rautiainen 2009; Hallinen 2010).

Kosir & Pejčak (2009, 127) toteavat, että koulumaailmaan sosiometrinen tutkimus sopii yleensä hyvin, sillä suhteita voidaan tutkia suhteellisen pienessä joukossa kuten esimerkiksi koululuokassa. Monissa koulumaailmassa tehdyissä sosiometrisissa tutkimuksissa käytetään lisänä myös opettajien tai vanhempien arvioita siitä, millaisessa sosiaalisessa asemassa kukin oppilas on tai millaisia luonteenpiirteitä oppilaalla on (esim. Al-Yagon & Mikulincer 2004; Galanaki ym. 2008; Efrati-Virtzer & Margalit 2009; Estell ym. 2009).

Nykyisin yhä suosituimpi väline sosiometrian alalla on niin sanottujen arviointiasteikkojen käyttö. Tutkittavia pyydetään arvioimaan tovereitaan tietyllä asteikolla, joka voi olla esimerkiksi Likert-tyyppinen. (ks. esim. Rautiainen 2010.) Maassen, Van Boxtel ja Goossen (2005, 53) toteavat arviointiasteikkojen antavan nimeämismenetelmää enemmän tietoa, sillä niissä kaikki tutkimukseen osallistujat mainitaan. Pelkkiä nimeämisiä käytettäessä osa osallistujista jää kokonaan ilman mainintaa, jolloin heidän asemansa jää tarkemmin selvittämättä.

Schofield ja Whitley (1983, 249) suosittelevat monenlaisten sosiometrinen työkalujen käyttöä. Erilaisten metodien käyttöä on harkittava tutkimustehtävien mukaan. Esimerkiksi läheisiä ystävyysuhteita tarkasteltaessa nimeämiset saattavat antaa tarkempaa tietoa, kun taas asteikot sopivat yleisemmän luokan sisällä saatavan hyväksynnän tutkimiseen.

Sosiometrinen mittaus ei ole tutkimusvälineenä ongelmaton. Yksi haaste on vastaajien anonymiteetti, sillä vastaajan henkilöllisyys paljastuu tutkijalle. Siksi on erittäin tärkeää, että tutkija on kertonut tutkittaville mahdollisimman tarkasti mihin hän aineistoa käyttää. Kysymysten muotoilun tulisi olla hienotunteista ja tulokset on esitettävä muodossa, josta alkuperäisten vastaajien henkilöllisyys ei paljastu. Tietoa siitä, kuka ryhmässä on suosituin ja kuka epäsuosituin, ei missään tapauksessa pidä tuoda tutkittavien tietoon sellaisenaan. (Ropo 2001, 91; Salmivalli 2005, 31-32.)

Sosiometristä tutkimusta tehtäessä tutkijan on tehtävä monenlaisia valintoja. Ensinnäkin on päätettävä kysymyksenasettelusta eli siitä, pyydetäänkö vastaajia pitäytymään tietyissä tilanteissa vai onko kysymys esitetty yleisemmällä tasolla. Lisäksi on päätettävä rajoitetaanko

nimeämisten määrää sekä pyydetäänkö vastaajia itse listaamaan kaikki haluamansa henkilöt vai tarjotaanko heille luettelo tutkittavan ryhmän jäsenistä. On myös mietittävä, millaisessa ryhmässä sosiometrinen mittaus toteutetaan. (Poulin & Dishion 2008.)

Sosiometrisen tutkimuksen avainkäsitteiden suosion ja epäsuosion suhde ei ole yksiselitteinen. Se, että ei ole varsinaisesti suosittu (*liked*) ei tarkoita automaattisesti sitä, että olisi epäsuosittu (*disliked*). Paljon valintoja (nimeämisiä) saaneet yksilöt voivat olla niin sanotusti ristiriitaisia, kun valinnat ovat sekä positiivisia että negatiivisia. (Salmivalli 2005, 31; Kosir & Pecjak 2009, 130.) Sosiometrinen status ei kerro suoranaisesti kenenkään ominaisuuksista, sillä se on aina riippuvainen ryhmästä, jossa mittaus tehdään. Yhdessä ryhmässä torjuttu voi toisessa ryhmässä olla suosittu. (Cillessen 2009, 84.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä oli tutkia ammattikouluopiskelijoiden sosiaalista asemaa ammatillisessa koulutuksessa opiskelun alussa ja selvittää miten erityisopetustausta, koulukiusaamiskokemukset sekä aikaisempi koulumenestys ovat yhteydessä sosiaaliseen asemaan. Taustamuuttujana kaikissa kysymyksissä oli opiskelijan sukupuoli.

1. Miten erityisopetustausta on yhteydessä ammattioppilaitoksessa opiskelevan opiskelijan sosiaaliseen asemaan?
2. Onko erityisopetustaustalla yhteyttä kiusaamiskokemuksiin?
3. Miten koulukiusaamiskokemukset ovat yhteydessä sosiaaliseen asemaan erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla?
4. Miten aikaisempi koulumenestys on yhteydessä sosiaaliseen asemaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Asetelma

Tutkimuksen pohjana ollut kyselylomake oli osa Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hanketta. Motivoimaa on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama hanke, joka ajoittuu vuosille 2009-2011. Hanke koskee ammatillisen nuorisoasteen opiskelijoita. Ydinasioita ovat keskeyttämisriskissä olevien opiskelijoiden tunnistaminen, opiskelu- ja arjentaiteiden vahvistaminen, motivaation lisääminen, opiskelijan voimaantuminen, negatiivisten ajattelumallien purkaminen sekä työyhteisön osaamisen lisääminen. Motivoimaan tehtävänä on tunnistaa ja arvioida riskejä, kehittää opettajille työvälineitä ja valmiuksia opiskelijan tukemiseen, kannustamiseen ja motivointiin sekä kehittää moniammatillista yhteistyötä oppilaitoksissa. Tarkoituksena on tuottaa uusia tutkimukseen pohjautuvia arviointi- ja tunnistamismenetelmiä, uusia ohjausmalleja ja tukitoimia sekä pedagoginen käsikirja opettajille. (Motivoimaa-esite 2009.)

Kyselylomake luotiin aivoriihissä Motivoimaa-projektin työntekijöiden ja yliopiston professorien kesken. Keskeistä oli yrittää selvittää mahdollisimman kattavasti erilaisia opintomenestykseen mahdollisesti vaikuttavia asioita. Tutkimusaineisto kerättiin verkossa täytettävän kyselylomakkeen avulla syksyllä 2009. Opiskelijat täyttivät lomakkeet tietokoneluokassa opettajien ohjeistuksella. Vastaukset tallentuivat Lukimat -hankkeen (NMI) serverille, josta Motivoimaa-hankkeen työntekijät hakivat ne. Ensimmäisen kierroksen lisäksi

järjestettiin muutama uusintakysely niille, jotka eivät olleet paikalla tai joiden tiloissa ei ollut tietokonealuokkaa. Vastaajien suhteen oli keskeistä, että he eivät olisi valikoituneet mitenkään, joten pyrittiin siihen, että kaikki luokat osallistuisivat. Vastaajien nimet muutettiin aineiston analyysivaiheessa koodinumeroiksi.

5.2 Tutkimusjoukko

Vastaajia oli yhteensä 1338, joista 684 (51.1 %) oli naispuolisia ja 654 (48.9 %) miespuolisia toisen asteen opiskelijoita. Vastaajia oli 28:lta eri koulutusosalta. Iältään vastaajat olivat keskimäärin 17-vuotiaita (kh = 2,52).

Taulukossa 1 on esitetty opiskelijoiden aiempi erityisopetustausta. Tausta on jaoteltu ryhmiin sen mukaan, onko opiskelijalla ollut henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) perusopetuksessa, missä aineissa opiskelijalla on ollut HOJKS sekä sen mukaan, onko opiskelija ylipäätään saanut erityisopetusta alakoulussa tai yläkoulussa. Kyselylomakkeessa opiskelijoiden oli mahdollista vastata kysymykseen "Oletko saanut erityisopetusta ala-/yläkoulussa?" myös vaihtoehdolla "jotain muuta tukea". Kysymykseen sai eritellä mitä muuta tukea oli saatu. Alakoulussa jotain muuta tukea ilmoitti saaneensa 36 henkilöä. Yleisimmät saadut tukimuodot olivat puheopetus sekä aineisiin liittyvä tukiopeetus. Yläkoulussa jotain muuta tukea ilmoitti saaneensa 27 henkilöä ja yleisin syy heillä oli eri oppiaineisiin liittyvä tukiopeetus. Nämä vastaukset päätettiin jättää pois erityisopetusta saaneiden ryhmistä. Taulukoissa erityisopetustausta ala- tai yläkoulussa on lyhennetty muotoon "EO alakoulu" ja EO yläkoulu".

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden erityisopetustausta.

		Pojat		Työt		Yhteensä	
		n	%	n	%	n	%
HOJKS peruskoulussa	Kyllä	88	14	58	8.7	146	11.3
	Ei	539	86	608	91.3	1147	92.7
	Yht.	627	100	666	100	1293	100
HOJKS äidinkieli	Kyllä	65	58.6	33	46.5	98	53.8
	Ei	46	41.4	38	53.5	84	46.2
	Yht.	111	100	71	100	182	100
HOJKS englanti	Kyllä	50	58.8	38	64.4	88	61.1
	Ei	35	41.2	21	35.6	56	38.9
	Yht.	85	100	59	100	144	100
HOJKS ruotsi	Kyllä	34	44.7	22	44	56	44.4
	Ei	42	55.3	28	56	70	55.6
	Yht.	76	100	50	100	126	100
HOJKS matematiikka	Kyllä	38	52.1	29	60.4	67	44.6
	Ei	35	47.9	19	39.6	54	55.4
	Yht.	73	100	48	100	121	100
HOJKS kaikissa aineissa	Kyllä	12	17.9	6	12.8	18	15.8
	Ei	55	82.1	41	87.2	96	84.2
	Yht.	67	100	47	100	114	100
EO alakoulu	Kyllä	230	35.9	217	33	447	34.5
	Ei	410	64.1	440	67	850	65.5
	Yht.	640	100	657	100	1297	100
EO yläkoulu	Kyllä	201	31.3	168	25.3	369	28.3
	Ei	441	68.7	495	74.7	936	71.7
	Yht.	642	100	663	100	1305	100

5.3 Muuttujien mittaaminen

Kyselylomakkeessa keskeinen kohta tämän tutkimuksen kannalta oli sosiometri. Aluksi etsittiin tiedot siitä, kuinka monta nimeämistä kukin opiskelija oli saanut muilta opiskelijoilta kaiken kaikkiaan, sekä merkittiin ylös pelkät positiiviset ja pelkät negatiiviset maininnat. Näistä tiedoista muodostettiin uudet muuttujat SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 18.0-ohjelmaan.

Sosiometrisen statuksen löytämiseksi selvitettiin opiskelijoiden väliset vastavuoroiset nimeämiset. Vastavuoroiset nimeämiset etsittiin MS Excelin Etsi-toimintoa apuna käyttäen manuaalisesti. Positiivinen vastavuoroinen nimeäminen tarkoitti sitä, että kaksi oppilasta nimesivät molemmat toisensa mieluisiksi ajanviettokavereiksi. Kyselylomakkeessa ei pyydetty laittamaan kavereita arvojärjestykseen, joten kaikki positiiviset, vastavuoroiset nimeämiset olivat yhtä arvokkaita. Nimeämisten yhteyteen liitettiin tieto siitä, ovatko toisensa maininneet opiskelijat samalla luokalla, samalla linjalla mutta eri luokalla vai kokonaan eri linjalla ja -luokalla. Negatiivisia vastavuoroisia nimeämisiä löytyi niin vähän, että ne jätettiin pois analyysistä. Positiivisten vastavuoroisten nimeämisten lukumäärästä muodostettiin uusi muuttuja, jota käytettiin sosiaalisen aseman kuvaajana. Manuaalisesti tehdyt etsinnät toistettiin luotettavuuden lisäämiseksi ja sen perusteella tehtiin muutama korjaus (Gay, Mills & Airasian 2006, 385).

Sosiaalista asemaa kuvattiin positiivisten vastavuoroisten nimeämisten kautta. Lisäksi käytettiin kaikkia saatuja positiivisia nimeämisiä. Kyselylomakkeessa oli mahdollista merkitä mieluisimpien ajanviettokavereiden kohdalle opiskelija miltä tahansa opintolinjalta tai

luokalta. Vastaajat valitsivatkin tovereita eri linjoilta ja luokilta. Pistemääriä ei standardoitu suhteessa valintapooliin.

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin SPSS 18.0-ohjelmalla. Analyysissä päädyttiin käyttämään parametrittomia testejä, sillä Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella ($p < .001$) sosiaalisen aseman mittaukset eivät olleet peräisin normaalisti jakautuneesta populaatiosta (mm. Metsämuuronen 2005, 361; Hartas 2010, 372). Eroja sosiaalisessa asemassa erityisopetustaustaisten ja muiden välillä testattiin Mann-Whitneyn U-testillä. Koulumenestyksen yhteyttä sosiaaliseen asemaan tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla.

Tämän tutkimuksen aineisto oli niin suuri ($n = 1338$), että 1. päättelytyypin virheen riskirajana pidettiin 1 %, eli huomioon otettiin ainoastaan tilastollisesti merkitsevät tulokset silloin, kun tarkastelun kohteena oli koko aineisto. Kun analyysi kohdistui pelkästään erityisopetuksessa olleisiin oppilaisiin, tilastollisen päättelyn riskitasona oli 5 %.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Erityisopetustausta

Taulukossa 2 on esitetty erityisopetustaustaisten opiskelijoiden sosiaalinen asema käyttäen mittarina saatuja positiivisia vastavuoroisia nimeämisiä (vaihteluväli 0-3). Sosiaalinen asema oli heikompi niillä opiskelijoilla, joilla oli HOJKS peruskoulussa. Nämä opiskelijat saivat keskimäärin vähemmän positiivisia vastavuoroisia nimeämisiä. Ero niiden opiskelijoiden, joilla oli HOJKS, ja muiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös erityisopetustausta alakoulussa ja yläkoulussa oli yhteydessä sosiaaliseen asemaan siten, että erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla oli keskimäärin vähemmän positiivisia vastavuoroisia nimeämisiä kuin niillä, joilla erityisopetustaustaa ei ollut. Ainoastaan tytöillä, jotka ovat saaneet erityisopetusta alakoulussa, oli keskimäärin enemmän positiivisia vastavuoroisia nimeämisiä kuin muilla tytöillä. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 2. Sosiaalinen asema (positiiviset vastavuoroiset nimeämiset).

			n	ka	kh	U	p
HOJKS	Tytöt (n = 666)	Kyllä	58	0.79	0.83	15091.00	.056
		Ei	608	1.05	0.96		
	Pojat (n = 627)	Kyllä	88	0.48	0.80	20104.00	.011
		Ei	539	0.72	0.91		
	Kaikki (n=1293)	Kyllä	146	0.60	0.83	69427.50	.000
		Ei	1147	0.89	0.95		
EO alakoulu	Tytöt (n = 657)	Kyllä	217	1.09	0.91	51320.50	.099
		Ei	440	0.97	0.97		
	Pojat (n = 640)	Kyllä	230	0.57	0.82	43221.00	.050
		Ei	410	0.73	0.93		
	Kaikki (n=1297)	Kyllä	447	0.82	0.90	188186.00	.765
		Ei	850	0.85	0.96		
EO yläkoulu	Tytöt (n = 663)	Kyllä	168	0.96	0.91	40833.00	.713
		Ei	495	1.01	0.97		
	Pojat (n = 642)	Kyllä	201	0.54	0.80	39565.50	.015
		Ei	441	0.72	0.91		
	Kaikki (n=1305)	Kyllä	369	0.73	0.88	159228.00	.018
		Ei	936	0.88	0.95		

Taulukossa 3 on tarkasteltu ainoastaan niitä opiskelijoita, joilla on ollut HOJKS perusopetuksessa. Niillä, joilla on ollut HOJKS matematiikassa, oli heikompi sosiaalinen asema kuin niillä, joilla sitä ei ole ollut. Ero oli tilastollisesti merkitsevä (U=1223.50, p=.001). Erityisesti tämä näkyi pojilla (U=407.50, p=.002). HOJKS muissa aineissa ei ollut yhteydessä sosiaaliseen asemaan tilastollisesti merkitsevästi.

Taulukko 3. Sosiaalinen asema ja HOJKS eri aineissa.

			n	ka	kh	U	p
HOJKS äidinkieli	Tytöt (n = 71)	Kyllä	33	0.88	0.86	682.50	.489
		Ei	38	0.74	0.80		
	Pojat (n =111)	Kyllä	65	0.52	0.79	1244.00	.088
		Ei	46	0.85	0.99		
	Kaikki (n =182)	Kyllä	98	0.64	0.83	3746.00	.253
		Ei	84	0.80	0.90		
HOJKS englanti	Tytöt (n = 59)	Kyllä	38	0.76	0.75	368.50	.601
		Ei	21	0.90	0.89		
	Pojat (n = 85)	Kyllä	50	0.70	0.95	830.00	.656
		Ei	35	0.74	0.85		
	Kaikki (n =144)	Kyllä	88	0.73	0.87	2328.00	.546
		Ei	56	0.80	0.86		
HOJKS ruotsi	Tytöt (n = 50)	Kyllä	22	0.73	0.63	311.00	.949
		Ei	28	0.79	0.88		
	Pojat (n = 76)	Kyllä	34	0.56	0.89	581.00	.121
		Ei	42	0.86	0.95		
	Kaikki (n =126)	Kyllä	56	0.63	0.80	1736.00	.231
		Ei	70	0.83	0.92		
HOJKS matematiikka	Tytöt (n = 48)	Kyllä	29	0.59	0.63	217.50	.183
		Ei	19	0.95	0.91		
	Pojat (n = 73)	Kyllä	38	0.45	0.83	407.50	.002
		Ei	35	1.09	0.95		
	Kaikki (n =121)	Kyllä	67	0.51	0.75	1223.50	.001
		Ei	54	1.04	0.93		
HOJKS kaikki aineet	Tytöt (n = 47)	Kyllä	6	1.33	1.03	171.50	.092
		Ei	41	0.66	0.69		
	Pojat (n = 67)	Kyllä	12	0.58	1.00	277.50	.345
		Ei	55	0.84	0.96		
	Kaikki (n =114)	Kyllä	18	0.83	1.04	872.00	.946
		Ei	96				

Taulukossa 4 on esitetty saatujen positiivisten nimeämisten määrä keskiarvona eri erityisopetustaustoilla. Positiivisia nimeämisiä oli saatu 0-7. Millään erityisopetustaustalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa muihin nähden, mitä tuli positiivisten nimeämisten määrään. Kuitenkin niillä tytöillä, jotka olivat saaneet erityisopetusta alakoulussa, oli keskimäärin muita enemmän positiivisia nimeämisiä. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä (U=52534.00, p=.031).

Taulukko 4. Saadut positiiviset nimeämiset.

			n	ka	kh	U	p
HOJKS	Tytöt	Kyllä	58	1.55	1.30	16498.00	.405
		(n = 666) Ei	608	1.70	1.36		
	Pojat	Kyllä	88	1.50	1.32	23496.00	.886
		(n = 627) Ei	539	1.58	1.48		
	Kaikki	Kyllä	146	1.52	1.51	30343.00	.413
		(n=1293) Ei	1147	1.64	1.42		
EO ala	Tytöt	Kyllä	217	1.82	1.31	52534.00	.031
		(n = 657) Ei	440	1.61	1.36		
	Pojat	Kyllä	230	1.57	1.37	48708.50	.475
		(n = 640) Ei	410	1.55	1.48		
	Kaikki	Kyllä	447	1.69	1.34	202 119.00	.052
		(n=1297) Ei	850	1.58	1.42		
EO ylä	Tytöt	Kyllä	168	1.70	1.28	42950.00	.512
		(n = 663) Ei	495	1.65	1.38		
	Pojat	Kyllä	201	1.48	1.36	43540.00	.712
		(n = 642) Ei	441	1.56	1.45		
	Kaikki	Kyllä	369	1.58	1.33	172 932.50	.968
		(n=1305) Ei	936	1.61	1.42		

6.2 Kiusaamiskokemukset

Taulukossa 5 on esitetty kiusattujen ja kiusaajien määrät. Taulukossa ei ole ilmoitettu tietoa sitä, kuinka moni ei ilmoittanut tulleen kiusatuksi. Taulukossa on eritelty, onko opiskelijalla ollut HOJKS peruskoulussa tai onko tämä saanut erityisopetusta ala- tai yläkoulussa. Kyselylomakkeesta analyysiin otettiin seuraavien kysymysten vastaukset: "Onko sinua kiusattu?", "Kiusataanko sinua tällä hetkellä?" sekä "Oletko itse kiusannut muita?". Aikaisempia kiusaamiskokemuksia ei tässä ole määritelty mihinkään tiettyyn ikään tai aikaan. Kiusaaminen on saattanut myös tapahtua muualla kuin koulussa.

Erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla oli poikkeuksetta enemmän kiusaamiskokemuksia kuin muilla – sekä kiusattuina että kiusaajina. HOJKS -taustaisista tytöistä ei kuitenkaan yksikään ilmoittanut olevansa vastaamisajankohtana kiusattu. Niistä tytöistä, joilla oli HOJKS peruskouluaikana, oli kiusattuna ollut 43.9 prosenttia. Sen sijaan niistä tytöistä, joilla HOJKS:a ei ollut, kiusattuna oli ollut 26.7 prosenttia. Myös erityisopetustausta alakoulussa oli yhteydessä kiusaamiskokemuksiin siten, että erityisopetuksessa olleista suurempi osa oli kokenut kiusaamista. Ero oli suurempi tytöillä kuin pojilla, kun verrattiin erityisopetustaustaisia ja muita opiskelijoita. Erityisopetustaustaa yläkouluaikana tarkasteltaessa tytöillä oli edelleen poikia enemmän eroa erityisopetustaustaisten ja muiden välillä. Kuitenkin myös pojilla erityisopetusta saaneista suurempi osa oli tullut kiusatuksi.

Edelleen kiusattuja oli koko aineistossa melko vähän. Taustasta riippumatta alle 4 prosenttia ilmoitti olevansa kiusattuna edelleen. Prosentuaalisesti eniten edelleen kiusattuja oli niissä pojissa, jotka olivat

olleet erityisopetuksessa alakouluaikana. Heitä oli 3.1 prosenttia. Kaiken kaikkiaan erityisopetusta alakoulussa saaneista opiskelijoista 2.3 prosenttia ilmoitti olevansa edelleen kiusattu. Muilla prosentti jäi alle kahden.

Erityisopetustaustaiset opiskelijat olivat muita useammin myös itse olleet kiusajaan asemassa. Näin oli jokaisella erityisopetustaustalla ja molemmilla sukupuolilla.

Taulukko 5. Kiusaamiskokemukset ja erityisopetustausta.

		On itse ollut kiusattu		Kiusataan edelleen		On itse kiusannut		
		n	n	%	n	%	n	%
HOJKS	Tytöt	(57)	25	43.9	0	0	13	22.8
	Pojat	(87)	22	25.3	2	2.3	24	27.3
	Kaikki	(144)	47	32.6	2	1.4	37	25.5
EI HOJKS	Tytöt	(607)	162	26.7	7	1.2	103	17.0
	Pojat	(537)	106	19.7	6	1.1	126	23.8
	Kaikki	(1144)	268	23.4	13	1.2	229	20.2
EO ala	Tytöt	(216)	82	38	3	1.4	51	23.7
	Pojat	(229)	56	24.5	7	3.1	64	28.3
	Kaikki	(445)	138	31.0	10	2.3	115	26.1
EI EO ala	Tytöt	(440)	96	21.8	5	1.1	63	14.4
	Pojat	(409)	68	16.6	1	0.2	87	21.5
	Kaikki	(849)	164	19.3	6	0.7	150	17.8
EO ylä	Tytöt	(166)	60	36.1	2	1.2	40	24.1
	Pojat	(200)	48	24	4	0.2	50	25.3
	Kaikki	(366)	108	29.5	6	1.7	90	24.7
EI EO ylä	Tytöt	(495)	124	25.1	5	1.0	75	15.2
	Pojat	(440)	76	17.3	4	0.9	102	23.4
	Kaikki	(935)	200	21.4	9	1.0	177	19.1

Taulukossa 6 on vertailtu koulukiusaamiskokemusten yhteyttä sosiaaliseen asemaan (positiivisten vastavuoroisten nimeämisten määrään) niiden opiskelijoiden kesken, joilla on joko HOJKS, erityisopetustausta alakoulun tai yläkoulun puolelta ja jotka ovat ilmoittaneet tulleen kiusatuiksi joskus. Taulukossa ei ole esitetty tietoja muista kuin erityisopetustaustaisista opiskelijoista. Alakoulussa erityisopetusta saaneilla ja kiusatuiksi tulleilla tytöillä oli heikompi sosiaalinen asema kuin niillä, jotka eivät ole tulleet kiusatuiksi. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($U=4253.50$, $p=.003$). Muilla erityisopetustaustoilla samaa ei ollut havaittavissa. Kiusattuna olleilla oli keskimäärin vähemmän positiivisia vastavuoroisia nimeämisiä kuin niillä, jotka eivät ilmoittaneet olleensa kiusattuja. Erot eivät silti olleet tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 6. Koulukiusattuna olemisen yhteys sosiaaliseen asemaan (positiiviset vastavuoroiset nimeämiset) eri erityisopetustaustoilla.

		Onko sinua kiusattu?	n	ka	kh	U	p
HOJKS	Tytöt	Kyllä	25	0.84	0.85	427.00	.638
	(n = 57)	Ei	32	0.75	0.84		
	Pojat	Kyllä	22	0.23	0.66	558.50	.058
	(n = 87)	Ei	65	0.55	0.83		
	Yhteensä	Kyllä	47	0.55	0.83	2175.00	.613
(n = 144)	Ei	97	0.62	0.84			
EO alakoulu	Tytöt	Kyllä	82	0.85	0.86	4253.50	.003
	(n = 216)	Ei	134	1.12	0.92		
	Pojat	Kyllä	56	0.46	0.81	4349.00	.184
	(n = 229)	Ei	173	0.61	0.83		
	Yhteensä	Kyllä	138	0.70	0.86	18906.50	.051
(n = 445)	Ei	307	0.87	0.92			
EO yläkoulu	Tytöt	Kyllä	60	0.80	0.92	2646.00	.057
	(n = 166)	Ei	106	1.05	0.90		
	Pojat	Kyllä	48	0.44	0.80	3322.50	.275
	(n = 200)	Ei	152	0.57	0.81		
	Yhteensä	Kyllä	108	0.64	0.87	12720.00	.151
(n = 366)	Ei	258	0.76	0.88			

6.3 Aikaisempi koulumenestys

Taulukossa 7 on esitelty tarkemmat luvut eri aineiden keskiarvon ja sosiaalisen aseman yhteydestä. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen perusteella voidaan päätellä, että peruskouluaikaisella koulumenestyksellä oli positiivinen yhteys sosiaaliseen asemaan. Äidinkielen ($r=.102$, $p=.000$), ruotsin ($r=.105$, $p=.000$) ja kaikkien aineiden ($r=.085$, $p=.002$) keskiarvot korreloivat sosiaalisen aseman kanssa

tilastollisesti erittäin merkitsevästi, joskaan korrelaatio ei ollut kovin voimakas (Metsämuuronen 2005, 343-347).

Taulukko 7. Koulumenestys ja sosiaalinen asema (positiiviset vastavuoroiset nimeämiset).

	n	Spearmanin rho	p
Äidinkieli	1311	.102	.000
Englanti	1312	.019	.500
Ruotsi	1307	.105	.000
Matematiikka	1309	.005	.867
Kaikki aineet	1299	.085	.002

7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien nuorten sosiaalisia suhteita ja niitä asioita, jotka ovat yhteydessä opiskelijoiden sosiaalisen asemaan. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja pohdin erityisopetustaustaisten opiskelijoiden asemaa ammatillisessa oppilaitoksessa. Lopuksi nostan esille muutamia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu

7.1.1 Erityisopetustausta ja sosiaalinen asema

Tutkimukseni tärkein tulos oli, että ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelun alkuvaiheessa sellaisilla opiskelijoilla, joilla on ollut HOJKS peruskouluaikana, on heikompi sosiaalinen asema kuin muilla. Tämä tulos oli aikaisempien tutkimusten perusteella odotettu (Ochoa & Olivarez 1995; Heiman & Margalit 1996; Wiener & Schneider 2002; Galanaki, Polychronopoulou & Babalis 2008; Pijl 2008). Erityisopetustausta ilman HOJKS:a ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ollut yhteydessä sosiaaliseen asemaan niin, että ero olisi ollut tilastollisesti merkitsevä. Viitteitä kuitenkin saatiin siitä, että erityisopetustaustan yhteys sosiaaliseen asemaan on yleensä negatiivinen erityisopetustaustan laadusta riippumatta. Erityisesti tämä oli havaittavissa pojilla. Huomionarvoinen tulos oli se, että varsinkin HOJKS matematiikassa näytti olevan yhteydessä sosiaaliseen asemaan siten, että sosiaalinen

asema oli heikompi niillä, joilla oli HOJKS matematiikassa. On mielenkiintoista pohtia, mistä tämä voi johtua. Voisiko kyse olla siitä, että poikia pidetään yleisesti tyttöjä lahjakkaampina matemaattisissa aineissa ja kun taidot näissä aineissa eivät ole hyvät, pojat tulevat tyttöjä helpommin syrjityiksi?

Huomioitava yksityiskohta tutkimuksen tuloksissa oli myös se, että alakoulussa erityisopetusta saaneet tytöt olivat saaneet keskimäärin enemmän positiivisia nimeämisiä kuin muut. Ero oli lähellä tilastollista merkitsevyyttä ($p=.031$). Myös molempia sukupuolia yhdessä tarkasteltuna ero oli lähellä tilastollista merkitsevyyttä ($p=.051$). Tuloksen pohjalta ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä, sillä pelkät positiiviset nimeämiset ilman vastavuoroisuutta eivät kerro sosiaalisesta asemasta.

Kyselylomakkeen perusteella olisi ollut mahdollista tarkastella myös opiskelijoiden itse ilmoittamia lukumääriä ystävyys-suhteistaan. Nuoret olivat kuitenkin merkinneet ystävien lukumääriä niin kirjavasti (0-999), että tämä kysymys jouduttiin jättämään pois analyysistä. Ystävien lukumäärä ei myöskään olisi tuonut lisää informaatiota sosiaalista asemaa ajatellen.

Kun erityisopetustaustan, erityisesti HOJKS-taustan, tiedetään liittyvän heikkoon sosiaaliseen asemaan, voidaan asiaan kiinnittää huomiota jo opiskelun alkuvaiheessa. Tukitoimia tulisi suunnata sinne, missä niitä tarvitaan. Tämä ei välttämättä tarkoita pelkästään HOJKS-taustaisten opiskelijoiden tukemista, vaan yleisemmin yhteishengen ja suvaitsevaisuuden kasvattamista.

7.1.2 Kiusaamiskokemukset

Koulukiusaamista erityisopetustaustaiset opiskelijat raportoivat kokeneensa enemmän kuin muut. Tämä tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan erityisopetustaustaisia opiskelijoita kiusataan enemmän (ks. esim. Estell ym. 2009). On huomionarvoista, että tytöistä, joilla oli ollut HOJKS peruskouluajana, kiusatuksi oli tullut jopa 43.9 prosenttia. Niistä tytöistä, joilla ei ollut HOJKS:a, kiusatuksi oli tullut 26.7 prosenttia. Ero ryhmien välillä on suuri. Muutenkin niistä opiskelijoista, joilla on jokin erityisopetustausta, poikkeuksetta suurempi osa raportoi kokeneensa kiusaamista. Tämä toistuu molemmilla sukupuolilla erityisopetustaustan laadusta riippumatta. Lisäksi huomio kiinnittyy kokemuksiin kiusaajana toimimisesta. Erityisopetustaustaiset opiskelijat ilmoittavat muita useammin olleensa itse kiusaajia. Samankaltaisen tuloksen ovat saaneet Estell ym. (2009).

Kiusaamiskokemusten yhteyttä sosiaaliseen asemaan tarkasteltiin ainoastaan eri erityisopetustaustojen sisällä. Tuloksena oli, että kiusatuiksi tulleilla, erityisopetusta alakoulussa saaneilla opiskelijoilla oli heikompi sosiaalinen asema kuin niillä, jotka eivät olleet kokeneet kiusaamista. Tämä näkyi erityisesti tytöillä. Lisäksi erityisopetusta yläkoulussa saaneilla ja kiusatuiksi tulleilla tytöillä sosiaalinen asema oli heikompi kuin muilla. Sama koski kiusatuiksi tulleita poikia, joilla oli ollut HOJKS peruskoulussa. Useimmiten koulukiusaamiskokemukset siis näyttävät olevan yhteydessä sosiaaliseen asemaan siten, että kiusatuiksi tulleilla on heikompi sosiaalinen asema.

Vastaamishetkellä kiusattuja oli vain 1.2 prosenttia kaikista opiskelijoista. Kiusatuksi tuleminen ja kiusaajana oleminen olivat tässä tutkimuksessa ainoastaan opiskelijoiden omia arvioita. Sakki ry:n vuonna 2005 tekemässä kartoituksessa 5.1 prosenttia opiskelijoista kertoi tulleensa kiusatuksi senhetkisessä oppilaitoksessa, joka on melko paljon suurempi määrä kuin tämän tutkimuksen aineistossa. Lukuja on kuitenkin ongelmallista vertailla kysymysten muotoilusta johtuen. Kiusaamisen uhrit eivät myöskään aina nimeä itseään uhreiksi, vaikka muut oppilaat olisivat sitä mieltä, että kyseistä oppilasta kiusataan (Salmivalli ym. 1996, 12; Salmivalli 1999, 99).

Tässä tutkimuksessa koulukiusaamista käsiteltiin lähinnä taustamuuttujana sosiaalisen aseman kannalta, mutta se on peruskoulujen tapaan myös ammattioppilaitoksissa asia, johon tulee kiinnittää erityistä huomiota. Kiusatuksi joutuminen on yksilön kannalta hyvin traumaattinen kokemus. Ahdistuneisuus, huono itsetunto, kielteinen minäkuva, yksinäisyys, itsetuhoiset ajatukset sekä masentuneisuus ovat yhteydessä koulukiusaamiskokemuksiin. (Salmivalli 2003, 20.) Muiden kiusaaminen sen sijaan saattaa olla yritystä kohottaa omaa sosiaalista asemaa muiden silmissä. Se voi olla yksi syy siihen, miksi erityisopetustaustaiset opiskelijat kiusaavat. (Estell ym. 2009.)

Nuorten ahdistuneisuuteen ei pitäisi suhtautua liian kepeästi. Toisella asteella opetushenkilökunnalla on omat rajoituksensa nähdä nuorten keskistä kanssakäymistä, mutta tähän tulisi tavalla tai toisella löytää aikaa. Kenties opetussuunnitelman muokkaaminen pelkästään tiedollisesta puolesta kohti kokonaisvaltaisempaa kasvua olisi tarpeen.

7.1.3 Koulumenestys

Ilmoitettu aikaisempi koulumenestys ei näyttänyt olevan yhteydessä sosiaaliseen asemaan erityisen voimakkaasti. Viitteitä kuitenkin löytyi siitä, että hyvä menestys koulussa olisi pikemmin positiivisesti kuin negatiivisesti yhteydessä sosiaaliseen asemaan. Tämä tukee aikaisempia tutkimuksia koulumenestyksen yhteydestä sosiaaliseen asemaan (Wentzel & Caldwell 1997; Welsh, Parke, Widaman & O'Neil 2001; Shin 2007; Walker & Nabuzoka 2007).

Oma tutkimukseni vastaa siihen, ovatko koulussa hyvin menestyvät sosiaalisilta taidoiltaan parempia kuin ne, jotka menestyvät heikommin. Jos näin kuitenkin on, tulee heikosti koulussa menestyviä oppilaita tukea myös sosiaalisten taitojen kehittämisessä enemmän. Useiden aikaisempien tutkimusten mukaan huono koulumenestys on riskitekijä huonolle sosiaaliselle asemalle (Walker & Nabuzoka 2007; Estell 2009). Voidaan miettiä, olisiko oppilaan koulumenestykseen sitten puututtava enemmän. Paremmat oppimistulokset saattaisivat auttaa opiskelijaa sosiaalisen aseman parantamisessa. Tätä ajatellen erityistä tukea tulee todellakin suunnata sitä opinnoissaan tarvitseville.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuslomakkeessa monet asiat olivat vastaajien itse ilmoittamia eivätkä siis perustu esimerkiksi oppilaitoksen rekisteriin. Tällaisia tietoja ovat muun muassa erityisopetustausta ja aikaisempi koulumenestys, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia tietoja. On siis luotettava vastausten totuudenmukaisuuteen ja vastaajien muistiin, mitä tulee esimerkiksi

päättötodistuksen sekä eri oppiaineiden keskiarvoon. Tuloksia tarkastellessa on muistettava, että todelliset tulokset saattaisivat olla hieman erilaisia. On mahdollista, että esimerkiksi erityisopetustaustaisia opiskelijoita on todellisuudessa enemmän. Näin ollen heidän sosiaalisen asemansa eroavaisuudesta voitaisiin saada tarkempiakin tietoja, mikäli tiedossa olisi todelliset luvut. Tiedonsiirto on kuitenkin vaikeaa oppilaitosten välillä eikä lukujen tarkastaminen siksi tuntunut mielekkäältä pro gradu-työn teossa.

Eräänä tutkimukseni heikkoutena voidaan pitää sitä, että sosiometriset mittaukset on tehty aivan lukuvuoden alussa, kun sosiaaliset suhteet eivät vielä ole päässeet muotoutumaan (Cillessen 2009). Toisaalta alkuvaiheessa tehty mittaus antaa osviittaa siitä, minkälainen on muun muassa erityisopetustaustaisten nuorten lähtötilanne uudessa oppilaitoksessa. Myöhemmin samalle ryhmälle tehdyt mittaukset kertovat siitä, miten suhteet ovat alkaneet muotoutua ajan kuluessa.

Tässä tutkimuksessa haasteen loi se, että tutkittavat opiskelijat olivat hyvin monelta eri koulutusosalta ja luokalta. Vastaajien oli mahdollista nimetä mieluisia ja epämieluisia ajanviettokumppaneita kaikkien ammattikouluopiskelijoiden joukosta. Sosiometrisessä tutkimuksessa ei olekaan aina mielekästä rajoittaa tutkittavien vastauksia, vaan päinvastoin tietoa saadaan enemmän, mikäli rajoituksia on vähemmän (Poulin & Dishion 2008; Cillessen 2009, 92). Toisaalta tämän tutkimuksen pohjana olleessa kyselylomakkeessa vastaajilla oli mahdollisuus nimetä kaiken kaikkiaan vain kolme mieluisinta ajanviettokumppania. Jos olisi ollut mahdollista nimetä useampia kavereita, kenties vastavuoroisia nimeämisiä olisi tullut enemmän. Aineiston pohjana ollutta kyselylomaketta ei ollut kuitenkaan suunniteltu

yksinomaan sosiometrisen tutkimuksen tekoon. Siksi yleisesti käytetyn kolmeen nimeämiseen rajoitetun vastausmuodon voidaan ajatella olevan riittävä.

Pisteitä saaduista nimeämistä ei laskettu koulutusaloittain, joten tietoa siitä, ovatko opiskelijat suosittuja, torjuttuja, huomiotta jätettyjä, ristiriitaisia vai keskivertoja ei saatu. Lisäksi vain hyvin harva mainitsi sellaisten opiskelutovereiden nimiä, joiden kanssa ei halua viettää aikaa. Sosiaalista asemaa mitattiin näin ollen ainoastaan positiivisten vastavuoroisten nimeämisten avulla.

Luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää sosiometrinen nimeämisten tarkastamista kahteen kertaan. Eettisyyttä puolestaan lisää se, etteivät tutkittavien nimet tulleet edes minun tietooni. Luonnollisesti tutkittavien tietoon eivät tule toisten opiskelijoiden vastaukset sellaisenaan.

Otoksen suuri koko lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta – sen tulosten voidaan ajatella olevan hyvin yleistettäviä. On kuitenkin muistettava, että tämä tutkimus toteutettiin yhden, samalla paikkakunnalla sijaitsevan ammattiopiston sisällä. Tämän vuoksi voidaan vain varovaisesti päätellä, että tilanne on sama muissakin ammatillisissa oppilaitoksissa. Aineiston koko tuo omat haasteensa sosiaalisen aseman selvittämiseen, mutta toisaalta tietoa saadaan kerralla suuresta joukosta. Suurilla aineistoilla saadaan usein hyvin herkästi tilastollisesti merkitseviä tuloksia, jonka vuoksi esimerkiksi tilastollisesti melkein merkitsevät tulokset eivät antaisi tutkimuksen kannalta kovin arvokasta tietoa. Niinpä luotettavien, yleistettävissä olevien tulosten saamiseksi 1. päättelytyypin virheen riskirajana pidettiin 1 %. Toisin sanoen huomioon otettiin ainoastaan tilastollisesti merkitsevät tulokset silloin, kun tarkastelun

kohteena oli koko aineisto. Tämän voidaan ajatella parantavan tutkimustulosten luotettavuutta, sillä se vähentää nollahypoteesin hylkäämisvirhettä tilastollisen testauksen yhteydessä.

7.3 Erityisopetustaustan huomioiminen ammattiopistoissa

Olin tutkimuksessani erityisesti kiinnostunut siitä, vaikuttaako erityisopetustausta opiskelijoiden sosiaaliseen asemaan. Aikaisempien tutkimusten perusteella oletukseni oli, että erityisopetustaustaisten opiskelijoiden sosiaalinen asema on jossain määrin alhaisempi muihin oppilaisiin nähden. Tutkimuksessani tulikin ilmi, että heidän sosiaalinen asemansa oli heikompi kuin muilla. Sosiometrin mukaan ne, joilla oli ollut HOJKS perusopetuksessa, saivat vähemmän positiivisia vastavuoroisia nimeämisiä kuin ne, joilla HOJKS:a ei ollut.

Tulosten pohjalta on tärkeää pohtia, miten asiaan olisi mahdollista saada muutos. Kiuru (2008, 46) toteaa, että opiskelijat mukautuvat helposti siihen ryhmään, jossa he opiskelevat. Siksi ei ole mielekasta laittaa useita ongelmallisesti käyttäytyviä nuoria samaan ryhmään. Myös Kingery ja Erdley (2007, 84) toteavat nuorten oppivan toisiltaan. Näin ollen koko nuorisoryhmän toimintaan tulisi kiinnittää huomiota ja pyrkiä lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ammattikoulujen opettajilla ja muulla henkilökunnalla on tässä tärkeä merkitys. Buhsin (2005, 421) mukaan huono sosiaalinen asema vaikuttaa siihen, millaisena opiskelijana nuori itsensä näkee. Ei siis ole yhdentekevää myöskään koulumenestyksen kannalta, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä nuori käy koulua. Wiener (2004, 29) muistuttaa kuitenkin, että pelkkä sosiaalisten suhteiden vaaliminen ei välttämättä riitä – opiskelijoiden

tilanne on osattava nähdä kokonaisvaltaisesti ja tukea tulee kohdistaa niihin asioihin, joissa opiskelija todellisuudessa tarvitsee apua.

Erityisopetustaustaisten opiskelijoiden huomiointia ylipäättään sivutaan ammatilliseen koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa vähän. Oppilashuoltoryhmistä puhutaan, mutta vain yleisemmällä tasolla. Toki voidaan pitää edistyksellisenä sitä, ettei erityisopetustaustaisia opiskelijoita erotella muista. On kuitenkin oltava tarkkana, etteivät erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat jää tämän varjolla ilman tarvitsemiaan tukitoimia.

Kuten monesti todetaan, nuorten koulupudokkaiden ongelmista ollaan yleensä tietoisia jo peruskoulussa. Varhaisella puuttumisella saataisiin kenties estettyä monen nuoren syrjäytyminen. Yhteistyö peruskoulun ja toisen asteen oppilaitosten kanssa on erittäin tärkeää. Jahnukainen (1997, 67-68) toteaa väitöskirjatutkimuksessaan, että vanhojen tarkkailuluokkien oppilaat jättävät noin 4 kertaa useammin hakeutumatta toisen asteen koulutukseen. Tämän perusteella voidaan todeta, että erityisopetustaustaisia oppilaita tulee tässä siirtymävaiheessa tukea erityisesti.

Sosiaalisilla suhteilla on suuri merkitys lapsen ja nuoren myöhempää elämää ajatellen. Bagwell ym. (1998) toteavat lapsuudessa tapahtuvan sosiaalisen torjunnan olevan yhteydessä myöhempiin ongelmiin aikuisiässä. Myös siihen, miten pitkälle nuori kouluttautuu, vaikuttaa sosiaalinen asema toveriryhmässä. Mitä suositumpi yksilö on vertaisryhmässään, sen todennäköisemmin hän siirtyy seuraavalle koulutustasolle. (Almquist ym. 2010, 43.) Tärkeää on tietenkin myös jo valitussa koulutuspaikassa pysyminen. Jotta koulussa viihtymättömyydestä johtuvia keskeyttämisistä tulisi vähemmän, kannattaa

nuorten kouluhyvinvointiin ja ikätoverisuhteiden tukemiseen panostaa ammattikoulutien alusta loppuun saakka. Juvonen (2007, 204) ehdottaa paremman yhteishengen kohottamiseksi esimerkiksi yhteisöllisempien opetusmetodien käyttöä opetuksessa, jolloin opiskelijat ovat luonnollisessa kanssakäymisessä keskenään.

Aholan ym. (2009) mukaan opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on muita enemmän poissaoloja. Näiden nuorten erityisopetukselliset tarpeet tulisikin ottaa vakavasti. Kun opiskelua tuetaan monipuolisesti sekä opiskelulliset että sosiaaliset tarpeet huomioon ottaen, on todennäköisempää, että nuoret viihtyvät opiskelupaikassaan ja saavat tutkinnon suoritettua.

7.4 Jatkotutkimusaiheita

Nuorten sosiaalisia suhteita toisen asteen koulutuksessa tulee tutkia maanlaajuisesti kattavammin ja pidemmällä aikavälillä. Niilo Mäki Instituutti jatkaa Motivoimaa-hanketta edelleen, jolloin saadaan lisää tietoa tämän tutkimuksen aineistona olleista nuorista.

Tutkimus siitä, miten eri ammattikoulut ja -opistot pyrkivät lisäämään opiskelijoidensa hyvinvointia, on jatkuvasti tervetullutta. Sen avulla nähdään, miten asioihin on yritetty vaikuttaa ja mitä nuo vaikutukset ovat käytännössä olleet. Jonkin verran ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten hyvinvointia onkin kartoitettu (mm. Sakki ry. 2005; Opetushallitus 2008; Ahola ym. 2009), mutta sosiaalisten suhteiden vaikutusta sekä niiden vaalimista on tarkasteltu erittäin niukasti jos lainkaan. Monessa tutkimuksessa on tuotu esille muun muassa nuorten motivaatio (Sakki ry. 2005; Ahola ym. 2009) ja itsetunto

(Ahola & Galli 2009), mutta toverisuhteiden merkityksestä edellä mainittuihin ei juuri ole keskusteltu. Toivon, että oma tutkimukseni herättää nuorten kanssa työskentelevien mielenkiinnon entistä enemmän heidän toverisuhteitaan ja kouluviihtyvyyttään kohtaan. Opetuksen ja opintojen ohjauksen laadun lisäksi tulee ottaa huomioon nuorten hyvinvointi laajemmassa mittakaavassa.

Armstrong (2006, 139) toivoo koulujen opetussuunnitelmilta nuorten kehityksellisten tarpeiden huomioonottamista paremmin. Sosiaaliset suhteet, erityisesti vertaissuhteet, ovat yksi kenties tärkeimmistä asioista nuorten hyvinvointia ajatellen ja niiden muodostumiseen nuorten kesken on aikuisillakin mahdollisuus vaikuttaa. Todellinen kiinnostus nuorten elämänlaatua kohtaan auttane heidän kanssaan työskenteleviä tämän asian kohtaamisessa. Opetus- ja kasvatustehtävää ei saa irrottaa toisistaan toisella asteella, vaikka opiskelijat ovat iältään vanhempia kuin peruskoululaiset.

Erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla on tämänkin tutkimuksen mukaan heikompi sosiaalinen asema kuin muilla. Lisää tutkimusta erityisopetustaustan merkityksestä tarvitaan: miksi tietynlainen tausta vaikuttaa enemmän kuin toinen? Entä mikä merkitys on erityisopetustaustaisen opiskelijan muilla piirteillä? Suojaako esimerkiksi hyvä itsetunto huonolta sosiaaliselta asemalta, kuten Buhsin (2005) tutkimuksessa esitetään? Tukitoimia erityisopetustaustaisille opiskelijoille tulisi kehittää entisestään. Moniammatillista yhteistyötä ei tule tässä yhteydessä unohtaa. Virallisten erityisopetustaustojen selvittäminen yhteistyössä ammattioppilaitosten ja opiskelijoiden aikaisempien koulutuspaikkojen kanssa olisi kiinnostavaa todellisten lukumäärien saamiseksi. Sama koskee myös esimerkiksi aikaisempaa koulumenestystä.

Pitkittäistutkimus, jossa samoja nuoria tutkittaisiin niin peruskoulussa kuin toisella asteella, antaisi myös kattavaa tietoa sosiaalisen aseman muotoutumisesta.

Sosiometrasta tutkimusta on hyvä tulevaisuudessa käyttää laajemminkin kuin omassa tutkimuksessani. Sosiometrin voisi toteuttaa ilman, että nimeämisten määrää on rajoitettu kolmeen. Nykyisin suosittu väline on pelkän nimeämisen ohella myös niin sanottu vertaisarviointi (ks. esim. Efrati-Virtzer & Margalit 2009; Estell ym. 2009; Rautiainen 2009). Tällä tavoin voidaan saada monipuolisempaa tietoa opiskelijoiden vertaissuhteista. Toki on pohdittava, millainen tutkimusmenetelmä sopii parhaiten tähän koulutusmuotoon. Luokkien sisäisen dynamiikan tutkiminen on ammattiopistoissa haasteellisempaa, koska luokat eivät ole samalla tavalla sosiaalisesti tiiviitä kuin peruskouluaikana.

Kuten Hawker ja Boulton (2000, 453) ovat todenneet, on erittäin tärkeää tutkia myös huonon sosiaalisen aseman mukanaan tuomia negatiivisia vaikutuksia lapsiin ja nuoriin. Tutkimusta on tehtävä monipuolisesti syitä ja seurauksia etsien, koska ainoastaan siten käytännön toimijat – esimerkiksi opettajat – voivat alkaa vaikuttaa lasten ja nuorten tilanteeseen. Pelkkä ahdingon toteaminen ei sellaisenaan auta.

Aikuisten tehtävänä ei ole luoda nuorten välisiä suhteita valmiiksi tai toimia itse nuorten ystävänä, vaan nimenomaan pyrkiä ohjaamaan nuoria keskinäiseen kanssakäymiseen ja toisten huomioimiseen. Opettajat ja aikuiset eivät voi korvata vertaissuhteita. Heidän tehtävänä on edesauttaa hyvien vertaissuhteiden syntymistä ja ylläpitämistä.

8 LÄHTEET

- Aaltojärvi, P. & Paakkunainen, K. 1995. Paja-arjen valot ja varjot: onko pajoilla tulevaisuutta? Julkaisussa K. Paakkunainen (toim.) Nuori työtön – itkijä, katsoja vai ratkaisija? Nuorisotutkimusseura. Tutkimuksia 1/95. Helsinki, 109-126.
- Ahola, S., Galli, L. & Ikonen, S. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto: Turku.
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Osa 2: yhteenveto ja suositukset. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto: Turku.
- Ahonen, A. 2005. Kolmen Rovaniemeläis- ja yhden inarilaiskoulun 6.-8. luokan oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua regressioanalyysien avulla. Teoksessa A-L. Huttunen & A. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä, 66-71.
- Allardt, E. 1975. Att Ha Att Älska Att Vara. Om välfärd i Norden. Lund: Argos.
- Almquist, Y., Modin, B. & Östberg, V. 2010. Childhood social status in society and school: implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education* 31, 31-45.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. 2004. Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 19, 12-19.

- Armstrong, T. 2006. Best schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice. Alexandria, Va.: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bagwell, C., Newcomb, A. & Bukowski, W. 1998. Preadolescent Friendship And Peer Rejection As Predictors Of Adult Adjustment. *Child Development* 69, 140-153.
- Berzonsky, M. 1981. Adolescent Development. New York: Macmillan Publishing Co.
- Buhs, E. 2005. Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology* 43, 407–424.
- Card, N., Hodges, E., Little, T. & Hawley, P. 2005. Gender effects in peer nominations for aggression and social status. *International Journal of Behavioral Development* 29, 146.
- Cillessen, A. 2009. Sociometric Methods. Teoksessa K. Rubin, M. Bukowski & B. Laursen. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 82-99.
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. 2007. Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37, 230–242.
- Coie, J. & Cillessen, A. 1993. Peer Rejection: Origins and Effects on Children's Development. *American Psychological Society* 2, 89-92.
- Coie, J., Dodge, K. & Kupersmidt, J. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa S. Asher & J. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 17-59.

- De Monchy, M., Pijl, S. & Zanberg, T. 2004. Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education* 19, 317-330.
- Efrati-Virtzer, M. & Margalit, M. 2009. Students' behaviour difficulties, sense of coherence, and adjustment at school: Risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education* 24, 59-73.
- Erdley, C. 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.
- Estell, D., Jones, M., Pearl, R., Van Acker, R. Farmer, T. & Rodkin, P. 2008. Peer Groups, Popularity, and Social Preference Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 41, 5-14.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. 2009. Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child and Family Studies* 18, 136-150.
- Erikson, E. 1994. *Identity: Youth and Crisis.* New York: Norton.
- Freeman, S. & Alkin, M. 2000. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial & Special Education* 21, 3–18.
- Flook, L., Repetti R. & Ullman, J. 2005. Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology* 41, 319–327.

- Galanaki, E., Polychronopoulou, F. & Babalis, T. 2008. Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International* 29, 214–229.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. 2006. *Educational Research. Competencies of Analysis and Applications*. 8th ed. Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K., Dishion, T. & McCord, J. 2005. Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of Abnormal Child Psychology* 33, 255–265.
- Hallinen, P. 2010. Oppilaiden sosiaaliset suhteet ja kouluviihtyvyys yläkoulun alussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu-tutkielma.
- Hartas, D. 2010. Between-group Differences: Comparing Two or More Means. Teoksessa D. Hartas (toim.) *Educational Research and Inquiry. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Continuum, 352-377.
- Hartup, W. 1989. Vertical and Horizontal Relationships And Their Developmental Significance. *American Psychologist* 44, 120-126.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchev, H. & Whitesell, N. 1997. The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology* 9, 835-853.
- Hawker, D. & Boulton, M. 2000. Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 441-455.
- Heiman, T. & Margalit, M. 1998. Loneliness, depression, and social skills

- among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education* 32, 154–163.
- Hoikkala, T. 1989. *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. Bukowski, W., Kraemer, H., Wigal, T., Hinshaw, S., Gold, J., Pelham, W. & Arnold, L. 2005. What aspects of peer relationships are impaired in children with attention deficit/hyper activity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73, 411–423.
- Huebner, E., Ash, C., Laughlin, J. 2001. Life Experiences, Locus Of Control, And School Satisfaction In Adolescence. *Social Indicators Research* 55, 167–183.
- Hunt, M. H., Meyers , J., Davies, G., Meyers, B., Rogers Grogg, K. & Neel, J. 2002. A Comprehensive Needs Assessment To Facilitate Prevention Of School Drop Out And Violence. *Psychology in the Schools* 39, 399-416.
- Hymel, S. Comfort, C. Schonert-Reichl, K. & McDougall, P. 1996. Academic failure and school drop-out: The influence of peers. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 313–345.
- Jacobson, R. 2007. A lost horizon: the experience of an other and school bullying. *Studies in Philosophy and Education* 26, 297–317.
- Jahnukainen, M. 1997. *Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet*.

- Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 182.
Helsinki: Yliopistopaino.
- Jahnukainen, M. 1999. Entisten tarkkailuluokan oppilaiden kouluttautuminen, työttömyys ja syrjäytyminen. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.). Sopeutumattomat koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 57-60.
- Jahnukainen, M. & Järvinen, T. 2005. Risk factors and survival routes: social exclusion as a life-historical phenomenon. *Disability & Society* 20, 669-682.
- Juvonen, J. 1996. Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-65.
- Juvonen, J. 2007. Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement. *Educational Psychologist* 42, 197-208.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Teoksessa A. Mikkola (toim.) *Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86*. Helsinki; Kansalaiskasvatuksen keskus, 37-58.
- Kingery, J. & Erdley, C. 2007. Peer Experiences as Predictors of Adjustment Across the Middle School Transition. *Education And Treatment Of Children* 30, 73-88.
- Kiuru, N. 2008. The Role of Adolescents' Peer Group in the School Context. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 331.

- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Painettu väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kosir, K. & Pecjak, S. 2005. Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? Educational Research 47, 127 – 144.
- Kämppi, 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. Opetushallitus.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. 1997. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? Child Development 68, 1181–1197.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Langenkamp, A. 2009. Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. American Journal of Education 116, 69-97.
- Liimatainen-Lamberg, A. (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus 7/96.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E. & Mackie, C. 2008. Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties European Journal of Special Needs Education 23, 1–16.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi.

- Julkaisussa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä – peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 583–602.
- Lämsä, A-L. 2009. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.). *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Juva: PS-Kustannus, 21-32.
- Maassen, G., van Boxtel, Goossen, . 2005. Reliability of nominations and two-dimensional rating scale methods for sociometric status determination. *Applied Developmental Psychology* 26, 51-68.
- Malmquist, C. 1978. *Handbook of Adolescence*. New York: Jason Aronson.
- Mand, J. 2007. Social Position of Special Needs Education Pupils in the classroom: A Comparison Between Special Schools for Pupils With Learning Disabilities and Integrated Primary School Classes. *European Journal of Special Needs Education* 22, 7-14.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Mishna, F. 2003. Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities* 36, 336–347.
- Mishna, F., McLuckie, A. & Saini, M. 2009. Real-World Dangers in an Online Reality: A Qualitative Study Examining Online Relationships and Cyber Abuse. *Social Work Research* 33, 107-118.
- Motivoimaa-hankkeen esite. Niilo Mäki Instituutti. 2009.

- Newcomb, A. & Bukowski, W. 1983. Social Impact and Social Preference as Determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology* 19, 856-867.
- Newcomb, A. & Bagwell, C. 1995. Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin* 117, 306-347.
- Norwich, B. & Kelly, N. 2004. Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Journal of Education* 30, February 2004, 44-65.
- Nummela, U. & Quakrim-Soivio, N. 2007. Joustava perusopetus. JOPO - toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007 : 15.
- Ochoa, S. H. & Olivarez, A. Jr. 1995. A Meta-Analysis of Peer Rating Sociometric Studies of Pupils With Learning Disabilities. *The Journal of Special Education* 29, 1-19.
- Opetushallitus 2010. Viitattu 27.7.2010.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi
- Orpinas, P. & Horne, A. 2006. Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Pijl, S., Frostad, P. & Flem, A. 2008. The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Education Research* 52, 387-405.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

- Poulin, F. & Dishion, T. 2008. Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middle school youth. *Social Development* 17, 908–921.
- Rautiainen, V. 2010. Peer relationships of pupils with and without individualized education plans in co-teaching and mainstream educational settings. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu-tutkielma.
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset tutkimusmenetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 85-99.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bednarik, K. 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma*. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 97.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior* 22, 1-15.
- Salmivalli, C. 1999. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. & Peets, K. 2009. *Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence*.

- Teoksessa K. Rubin, M. Bukowski & B. Laursen. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Cambridge: Cambridge University Press, 82-99.
- Schofield, J. & Whitley, B. Jr. 1983. Peer Nomination vs. Rating Scale Measurement of Children's Peer Preferences. *Social Psychology Quarterly* 46, 242-251.
- Shin, Y. 2007. Peer Relationships, Social Behaviours, Academic Performance and Loneliness in Korean Primary School Children. *School Psychology International* 28, 220-236.
- Sparkes, J., Glennerster, H. 2002. Preventing Social Exclusion: Education's Contribution. Teoksessa J. Hills, J. Le Grand & D. Piachaud (toim.) *Understanding Social Exclusion*. New York: Oxford University Press, 178-201.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia " – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus 2010a. Viitattu 23.6.2010.
http://www.stat.fi/til/aop/2009/01/aop_2009_01_2010-06-22_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2010b. Viitattu 6.7.2010.
http://www.stat.fi/til/kkesk/2008/kkesk_2008_2010-03-12_tie_001_fi.html
- Treadwell, T., Kumar, V., Stein, S. & Prosnick, K. 1998. Sociometry: Tools for research and practice. *International Journal of Action Methods* 51.
- Tur-Kaspa, H., Margalit, M. & Most, T. 1999. Reciprocal friendships, reciprocal rejection, and socio-emotional adjustment: the social

- experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education* 14, 37-48.
- Väyrynen, P. Saaristo, V., Wiss, K. & Rigoff, A-M. (toim.) 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Peruseräraportti kyselystä vuonna 2008. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Opetushallitus .
- Walker, A. & Nabuzoka, D. 2007. Academic Achievement and Social Functioning of Children With and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology* 27, 635–654.
- Welsh, M., Parke, R., Ridaman, K. & O’Neil, M. 2001. Linkages between children’s social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39, 463-481.
- Wentzel, K. & Caldwell, K. 1997. Friendship, Peer acceptance and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development* 68, 1198-1209.
- Wiener, J. & Schneider, B. H. 2002. A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children With and Without Learning Disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology* 30, 127–141.
- Wiener, J. 2004. Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning disability quarterly* 27, 21-30.
- Wiener, J. & Tardif, C. 2004. Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice* 19, 20–32.