

5.-6.-LUOKKALAISTEN OPPILAIDEN SOSIAALISET TAIDOT JA
KIUSAAMINEN KOULUSSA JA LIIKUNTAHARRASTUKSESSA

Erkko Pasanen

Matti Pennanen

Pro Gradu -tutkielma

Kesä 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Erkko Pasanen ja Matti Pennanen. 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot ja kiusaaminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 72 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden sosiaalisia taitoja ja kiusaamista koulun ja liikuntaharrastuksen ympäristöissä. Mittasimme oppilaiden koulun ja liikuntaharrastuksen sosiaaliset taidot empatia-, yhteistyö- ja itsesäätelytaitojen osa-alueissa, jotka muodostettiin faktorianalyysillä Greshamin ja Elliottin SSRS-C –itsearviointilomakkeen pohjalta.

Koehenkilöiksi valitsimme alakoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaita, joilla oli vähintään yksi liikuntaharrastus. Aineisto kerättiin Pohjois-Savossa ja Varsinais-Suomessa. Tutkimukseen valikoitui yhteensä 124 oppilasta, joista 70 olivat tyttöjä ja 54 olivat poikia. Ryhmien välisiä eroja analysoitiin *t*-testillä, koulun ja liikuntaharrastuksen osioiden eroja vertailtiin osioanalyysillä sekä muuttujien välisiä yhteyksiä selvitettiin Spearmanin järjestyskorrelaatio-kertoimella.

Sosiaalisissa taidoissa löytyi eroja tyttöjen hyväksi. Neljässä kuudesta sosiaalisten taitojen osa-alueista tytöt arvioivat sosiaaliset taitonsa poikia paremmiksi. Kiusaamisen osalta pojat toimivat kiusaajana tyttöjä useammin, mutta kiusaamisen kohteeksi joutumisessa ei ollut sukupuolten välillä eroa. Koulussa kiusattiin huomattavasti enemmän kuin liikuntaharrastuksessa ja yleisimmät kiusaamismuodot koulussa olivat tyttöjen osalta nimittely, syrjimine ja juoruilu, kun taas poikien yleisimmät kiusaamismuodot olivat nimittely, lyöminen ja syrjimine. Koko otoksessa sosiaaliset taidot olivat käänteisesti yhteydessä kiusaamiseen, eli hyvät sosiaaliset taidot omaava oppilas ei toiminut kiusaajana tai häntä ei kiusattu.

Sosiaaliset taidot ja kiusaaminen ovat yhteydessä ympäristöön ja sen takia on tärkeää tarkastella oppilaan sosiaalista toimintaa myös muualla kuin kouluympäristössä.

Avainsanat: Sosiaaliset taidot, kiusaaminen, koulu, liikuntaharrastus, SSRS-arviointimenetelmä, itsearviointi.

JOHDANTO	4
2 SOSIAALISET TAIDOT	6
2.1 Sosiaalisten taitojen kontekstisidonnaisuus ja niiden oppiminen	6
2.2 Sosiaalisten taitojen tutkimushistoriaa ja määrittely.....	7
2.3 Sosiaalinen kompetenssi koulussa ja liikuntaharrastuksessa	10
2.4 Sosiaaliset taidot ja häiriökäyttäytyminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa	13
2.5 Sosiaalisten taitojen itsearviointi	23
3 KIUSAAMINEN.....	26
3.1 Määritelmä	26
3.2 Kiusaamisen muodot ja roolit	27
3.3 Kiusaamisen sosiaaliset tekijät	29
3.4 Koulu ja liikuntaharrastus lasten ja nuorten kiusaamisen ympäristönä	31
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
4.1 Tutkimusasetelma ja –kysymykset	34
4.2 Tutkimuskohde	34
4.3 Aineiston keruu- ja tutkimusmenetelmät	36
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	36
4.5 Aineiston analyysi.....	39
5 TULOKSET.....	43
5.1 Oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearvioinnin eroavaisuudet koulun ja liikuntaharrastuksen välillä	43
5.2 Oppilaiden sukupuolten väliset erot sosiaalisten taitojen itsearvioinnissa	45
5.3 Oppilaiden kiusaamisen useus ja muodot koulussa ja liikuntaharrastuksessa	47
5.4 Oppilaiden sukupuolten väliset erot kiusaamisen useudessa ja muodoissa koulussa ja liikuntaharrastuksessa	51
5.5 Oppilaiden sosiaalisten taitojen yhteydet kiusaamisen kokemiseen ja sukupuolten väliset erot.....	53
6 POHDINTA	57
6.1 Sosiaaliset taidot oppilaiden itsearvioimana	57
6.2 Oppilaiden kokema kiusaaminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa.....	59
6.3 Tutkimuksen arviointi	61
6.4 Ehdotukset jatkotutkimuksen tekemiselle.....	62
LÄHTEET	64

JOHDANTO

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan hyväksytyjä ja oikea-aikaisia toimintamalleja, joilla pyritään saavuttamaan sosiaalisesti tärkeitä lopputulemia (Gresham, 1988, 526). Sosiaalisten taitojen puutteet voivat aiheuttaa häiriökäyttäytymistä, joka voi ilmetä myös kiusaamisena tai johtaa kiusaamiseen (Rashid, 2010, 70). Kiusaaminen on yksilöön kohdistuvaa aggressiivista käyttäytymistä, jolla pyritään aiheuttamaan henkistä tai fyysistä kärsimystä (Randall, 1996, 5) ja koulussa kiusaamista käsitellään ryhmäilmionä (Pikas, 1990, 31), koska kiusaamisen ympärille liittyy useita ihmisiä eri rooleissa (Salmivalli, 1998, 46).

Sosiaalisia taitoja ja kiusaamista on selvitetty koulumaailmassa laajasti, mutta liikuntaharrastuksen näkökulmasta niitä ei ole tutkittu. Liikuntaharrastus muodostaa mielenkiintoisen ympäristön sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta, koska aikaisemmissa tutkimuksissa on selvinnyt liikuntaharrastuksen positiivisesta yhteydestä lapsen tai nuoren sosiaaliseen käyttäytymiseen (Kantomaa, Tammelin, Ebeling & Taanila, 2010, 35). Toisaalta yksinomaan kiusaamista liikuntaharrastuksessa ei ole selvitetty.

Eri ympäristöjen vertailu on tärkeää, koska sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen on havaittu olevan sidottuja tiettyyn ympäristöön (La Greca & Stark, 1986, 201). Vertailulla voidaan havaita millaisessa ympäristössä sosiaaliset taidot mahdollisesti kehittyvät tai millaisessa ympäristössä kiusaamista koetaan. Liikuntaharrastuksen on havaittu olevan yhteydessä positiiviseen sosiaaliseen käyttäytymiseen, kun taas koulussa kiusaamista koetaan enemmän kuin liikuntaharrastuksessa. Tiedetään että liikunta on tärkeää fyysisen hyvinvoinnin kannalta, mutta on myös tärkeää selvittää sen vaikutukset ja yhteydet henkiseen hyvinvointiin, johon sosiaaliset taidot ja kiusaaminen vahvasti liittyvät.

Tutkimme 5.–6.-luokkalaisten itsearvioimia sosiaalisia taitoja ja kiusaamisen kokemista koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Halusimme selvittää eroavatko sosiaaliset taidot ja kiusaamisen kokeminen ympäristöjen välillä sekä onko havaittavissa sukupuolten välisiä eroja. Keräsimme aineiston kyselylomakkeella, joka pohjautui sosiaalisten

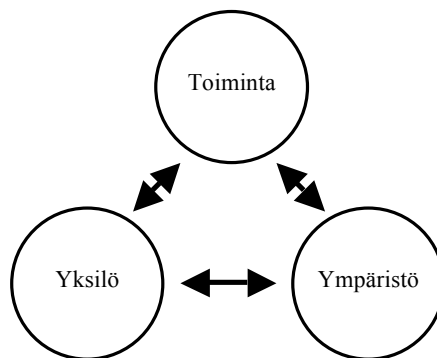
taitojen osalta Greshamin ja Elliottin Social Skills Rating System –mittariin ja kiusaamisen osalta kouluterveyskyselyyn. Käytimme tukena SSRS-mittaria, koska sitä on käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa ja sitä on pidetty luotettavana. Aineisto analysoitiin määrällisillä menetelmillä, kuten faktorianalyysillä, *t*-testeillä ja korrelaatiokertoimilla.

Avaamme aluksi sosiaalisten taitojen teoriaa, jossa kerromme sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisten taitojen määritelmistä, sekä niihin liittyvistä problematiikasta. Toinen keskeinen teoriaosuutemme käsittelee kiusaamista, jossa tarkastelu keskittyy teorian takia koulukiusaamiseen. Teoriaan olemme liittäneet aikaisempia tutkimustuloksia sekä koulun että liikuntaharrastuksen näkökulmasta ja teoriaosuuden jälkeen kerromme tutkimuskysymykset ja kuinka toteutimme tutkimuksen. Tutkimusmenetelmien jälkeen esittelemme keskeiset tulokset ja päätämme raportin pohdintaan.

2 SOSIAALISET TAIDOT

2.1 Sosiaalisten taitojen kontekstisidonnaisuus ja niiden oppiminen

Albert Banduran mukaan (kuvio 1) psykologisen toiminnan näkökulmasta sosiaalinen oppiminen on jatkuvaa keskinäistä vuorovaikutusta yksilön, toiminnan ja ympäristön välillä (Banduran, 1977, 194). Kauppila kirjoittaa, että ihmisten väliset sosiaaliset suhteet sekä sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta taltioituu yksilöön sisäistyneiden mallien muotoon, jotka ohjaavat yksilön toimintaa jatkossa. Sosiaaliset taidot ovat ihmisen tiedollisia taitoja, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan. Sosiaalisten taitojen oppimista tapahtuu kognitiivis-konstruktiiivisesti, joka tarkoittaa että yksilö jäsentää uuden tiedon tai taidon aikaisemmin opitun suhteen. (Kauppila, 2006, 19, 131–132.) Sosiaalisia taitoja ja niiden oppimista ei voida erottaa kontekstista, koska sosiaaliset taidot ovat jollakin tavalla kulttuuri-, tila- tai aikasidonnaisia (Keltikangas-Järvinen, 2010, 20). Hargie (2003, 12) tiivistää sosiaalisen taidon prosessiksi, jossa yksilö toteuttaa tavoitteellista, *vuorovaikutuksellista* ja *tilanteeseen sopivaa* sosiaalista käyttäytymistä, joka on opittua ja kontrolloitua.



KUVIO 1. *Psykologinen toiminta Banduran (1977)*

mukaan

Myös Bronfenbrenner painottaa kontekstin tärkeyttä yksilön kehityksessä. Ekologisten järjestelmien teoriassa yksilön ajatellaan kuuluvan useisiin sosiaalisiin järjestelmiin tai verkkoihin ja jokainen näistä järjestelmistä saattaa olla merkittävässä asemassa yksilön kehitykseen vaikuttavana tekijänä. (Bronfenbrenner, 1980, 27.)

Teorian mukaan ympäristö koostuu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemistä. Mikrosysteemillä tarkoitetaan ihmisen läheisintä ympäristöä, kuten koululuokkaa tai liikuntaharrastusta ja tässä ympäristössä sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain. Mesosysteemi sisältää useita mikrosysteemien osia ja tällainen ympäristö voi olla esimerkiksi yksittäinen koulu. Eksosysteemi sisältää useita mesosysteemin ryhmiä, mutta vähintään yksi on sellainen, joka ei suoraan liity yksilöön kuten vanhempien työpaikka. Makrosysteemiin kuuluu edellä mainittujen systeemien lisäksi yhteiskuntatasoiset arvot, uskomukset ja kulttuurit. Ekologisen systeemien teoria korostaa toisaalta yhteisötason tekijöiden vaikutusta yksilön toimintaan ja toisaalta yksilön toiminnan kontekstisidonnaisuutta. (Ellonen, 2008, 54.) Ihmisen sosiaaliseen kehitykseen vaikuttaa koko ympäröivä sosiaalinen konteksti: perhe ja perherakenteet, yhteisön arvot ja asenteet, kulttuurin poliittiset ja taloudelliset rakenteet. Tähän ympäröivään kontekstiin liitetään myös harrastusmahdollisuudet. (Laine, 2005, 125.)

Sosiaalisten taitojen määrittelyyn vaikuttavat yksittäisten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden lisäksi siis vuorovaikutustilanteen välitön ympäristö. Välittömään ympäristöön (esim. koululuokka) kuuluvat tilannetta havainnoivat ihmiset sekä heidän käsityksensä sopivasta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Heidän käsityksiänsä ohjaavat laajemman kokonaisuuden (esim. koulun) normit ja säännöt. Muita kokonaisuuksia ovat oppilaan mahdollinen urheiluseura ja epäsuora vaikuttaja kuten vanhempien työpaikka. Lapsen koulu, urheiluseura, vanhempien työpaikka ja muut vastaavat muodostavat yhdessä eksosysteemin. Eksosysteemin vaikuttaa korkeamman tason makrosysteemi, joka käsittää kaikkien alempien tasojen systeemien lisäksi yhteiskunnalliset arvot, normit sekä vallitsevan kulttuurin. Näitä ovat esimerkiksi lait ja säädökset, uskonnot sekä vakiintuneet käytännöt.

2.2 Sosiaalisten taitojen tutkimushistoriaa ja määrittely

Cillessenen ja Bellmoren mukaan sosiaalisten taitojen määrittelyssä on ollut kaksi rinnakkaista tutkimusperinnettä. Ensimmäisellä tutkimusperinteellä on juurensa kasvatuspsykologiassa ja se omaa psykometrisen suuntautumisen. Tätä tutkimusperinnettä kutsutaan *käyttäytymisen arvioinniksi* (behavioral assessment) ja sen

tavoitteena on ollut arviointivälineiden kehittäminen, lasten sosiaalisten vajauksien tunnistaminen, sekä arvioida interventiohankkeiden tehokkuutta. (Cillessen & Bellmore, 2002, 355.) Toisin sanoen tutkimusperinne on saanut alkunsa psykologian kautta, johon on alettu kehittämään mittareita ja arviointivälineitä käyttäytymisen tutkimuksen tueksi.

Toinen tutkimusperinne pohjautuu sosiaaliseen kehityspsykologiaan ja tätä perinnettä voidaan kutsua *käytökselliseksi prosessiksi* (behavioral process). Käytöksellisessä prosessissa käytetään sosiaalisten taitojen yleisiä indikaattoreita, kuten sosiaalista hyväksyntää, suosituimmuutta tai aggression ja vetäytymisen yleisiä mittareita. Lasta, joka poikkeaa muista lapsista edellä mainituissa asioissa, seurataan kriittisissä sosiaalisissa tehtävissä. Tämän tutkimussuuntauksen tarkoituksena on kartoittaa ja arvioida tarkasti miten sosiaalisesti taitavien oppilaiden ja sosiaalisesti taitamattomien oppilaiden käytökset poikkeavat toisistaan sosiaalisissa tehtävissä. Tutkimussuuntausta voisi luonnehtia kvalitatiiviseksi. (Cillessen & Bellmore, 2002, 355.) Tutkimuksessamme käytetty kyselylomakkeen sosiaalisten taitojen osio pohjautuu Greshamin ja Elliottin tutkimusteoriaan, joka asettuu näistä tutkimusperinteistä ensimmäiseen, eli käyttäytymisen arvioinnin kategoriaan. Tästä syystä jäljempänä perehdymme tarkemmin Frank Greshamin sosiaalisten taitojen määrittelyyn.

Owen Hargie tekee katsauksen sosiaalisten taitojen määritelmien näkökulmiin. 1970-luvulla painopiste oli yksilön saavuttamissa lopputulemissa, eikä niinkään sosiaalisissa taidoissa. Lopputulemilla tarkoitetaan tulosta, joka on muodostunut sosiaalisen käyttäytymisen perusteella. Hargie kertoo, että tähän näkökulmaan liitettiin Combsin ja Slabyn toimesta hyödyllisyys, jonka edunsaaja oli joko yksilö itse, vuorovaikutuksen molemmat osapuolet tai muut vuorovaikutukseen osallistujat. Määritelmät korostivat sosiaalista taitoa kykynä ja tuloksellisuutta, mutta Combsin ja Slabyn määritelmässä hyödynsaaja ei ollut selvä ja tarkennus jäi vielä siis vajaaksi. Wiemann (1977, 198) nosti esille ihmisen taidon hyödyntää sosiaalisia kommunikointitapoja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa ilman vertaissuhteiden heikentymistä. Hargien mukaan seuraavalla vuosikymmenellä Spitzberg ja Cubach liittivät sosiaalisen taidon käytökselliseen suoritukseen, jonka myös Spence sekä Kelly (1982, 3) sisällyttivät määritelmiinsä. (Hargie, 2003, 10–11.)

Samaan aikaan kun sosiaalisten taitojen määritelmää kuvailtiin hyödyn tavoittelun näkökulmasta, käsitteivät Libet ja Lewinsohn (1973, 304, 311) sosiaalista taitoa ihmisen kykyinä maksimoida positiivisen vahvistamisen määrä ja minimoida muilta saadun rangaistuksen voimaa. Curran (1979, 321) kuitenkin kyseenalaisti tämän määritelmän nyrkkeilijä –esimerkin kautta. Kun nyrkkeilijä väistelee vastustajan iskuja, niin hän minimoi rangaistuksen voiman määrää. Lyödessään ja osuessaan vastustajaan yleisö hurraa onnistumisen puolesta, jolloin nyrkkeilijä saavuttaa positiivista vahvistamista. Nyrkkeilijän toiminnan ei kuitenkaan ajatella olevan sosiaalista taitavuutta. Hargien mukaan esimerkki loi pohjaa emotioiden näkökulmalle, jonka Becker, Heimberg ja Bellack lisäsivät olennaiseksi osaksi sosiaalisia taitoja. Ollakseen taitava täytyy yksilön pystyä tunnistamaan muiden henkilöiden emotioita ja aikomuksia, sekä pystyä vastaamaan niihin oikea-aikaisesti ja asianmukaisesti (Hargie, 2003, 11.) Tiivistetysti sosiaaliset taidot voidaan määritellä kyvyksi toimia muiden ihmisten kanssa tavalla, joka on sekä tehokasta että asianmukaista. (Segrin & Giverts, 2003, 136.)

Tutkimuksessamme sovellamme Greshamin ja Elliottin kehittämää sosiaalisten taitojen itsearviointilomaketta ja sen vuoksi tarkempi katsaus Greshamin käsityksiin sosiaalisista taidoista on tarpeen. Frank Greshamin mukaan kirjallisuudessa on kolme yleistä määritelmää sosiaalisille taidoille. Ensimmäinen määritelmä on *vertaishyväksyntä*, jossa vertaishyväksyntä tai suosituimmuus osoittaa, että yksilö on sosiaalisesti taitava. Tämä määritelmä ei tosin pysty tunnistamaan niitä tiettyjä käytösmalleja, jotka johtavat vertaishyväksyntään tai suosituimmuuteen. (Gresham, 1988, 525–526; 1986, 149.) Tämän määritelmän mukaan kuka tahansa, joka on suosittu tai hyväksytty omassa kaveripiirissään on sosiaalisesti taitava. Sosiaalinen taitavuus ei ole kuitenkaan pelkästään vertaissuosiota, vaan sosiaalisten taitojen määrittely tarvitsee laajemman näkökulman.

Toisesta määritelmästä voidaan käyttää termiä *käytöksellinen määritelmä*, koska sen mukaan sosiaaliset taidot ovat tilannesidonnaisia toimintatapoja, jotka maksimoivat mahdollisuuden sosiaalisen vahvistamisen ylläpitämiseen ja turvaamiseen, tai

vähentävät rangaistuksen todennäköisyyttä. Tämän tyyppisessä määritelmässä sosiaalinen käyttäytyminen ei ole välttämättä sosiaalista taitavuutta tai yleisesti hyväksyttyä käyttäytymistä, vaikka sillä saavutettaisiin vertaisten suosiota. (Gresham, 1988, 526; 1986, 150.) Tästä määritelmästä voidaan käyttää esimerkkinä kiusaamista. Kiusaajaryhmän vertaispaine pakottaa oppilaan kiusaamaan toista oppilasta. Kiusaamalla oppilas saavuttaa kiusaajaryhmän suosiota ja välttää itse joutumasta kiusatuksi. Kyseisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ei kuitenkaan ajatella olevan sosiaalista taitavuutta, koska siinä aiheutetaan mielipahaa toiselle ihmiselle.

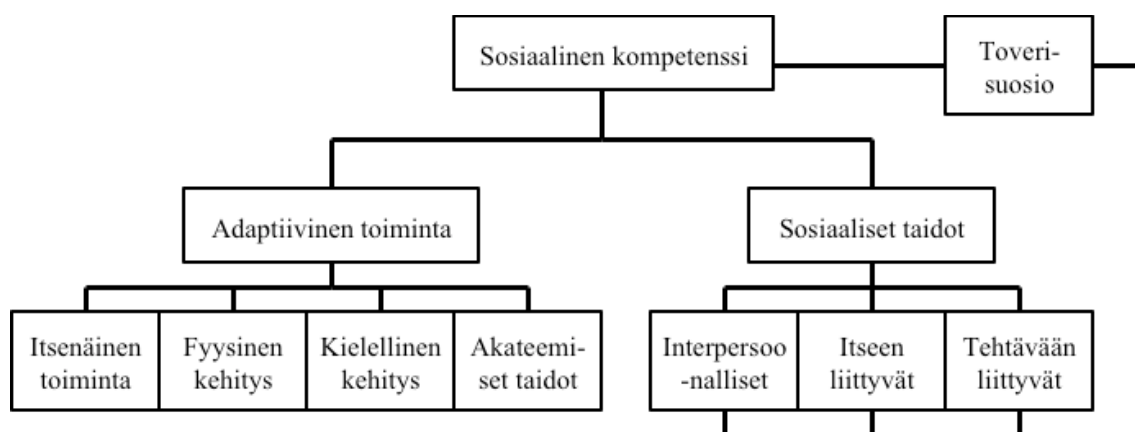
Kolmas määritelmä on *sosiaalinen pätevyys*. Tässä määritelmässä sosiaaliset taidot ovat niitä toimintamalleja, jotka tietyissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ennustavat sosiaalisesti tärkeitä lopputulemia. Koulumaailmassa sosiaalisesti tärkeitä lopputulemia voivat olla vertaishyväksyntä, muiden tunnustamat hyvät sosiaaliset taidot, akateeminen menestys ja muu sosiaalinen käyttäytyminen, joka korreloi edellä mainittujen asioiden kanssa. Tämä määritelmä pystyy tunnistamaan toimintatavat, joissa lapsen sosiaaliset taidot ovat vajavaiset ja myös toimintatavat, jotka ovat sosiaalisesti tärkeitä koulumaailmassa. Sosiaalisen pätevyyden määritelmästä on tullut merkittävä käsite käyttäytymisen arvioinnissa ja interventiossa. (Gresham, 1988, 526; 1986, 150.)

2.3 Sosiaalinen kompetenssi koulussa ja liikuntaharrastuksessa

Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot eivät ole identtisiä konstruktioita. Useat tutkijat kuvailevat kirjoituksissaan Richard McFallin käsitystä sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin eroista. Sosiaaliset taidot ovat yksittäisiä taitoja, joita yksilö käyttää suoriutuakseen sosiaalisista tilanteista (Elksnin & Elksnin, 1995, 3). Sosiaalinen kompetenssi on arvioiva termi, joka perustuu tiettyihin sosiaalisen ympäristön asettamiin kriteereihin. Kriteerit määrittävät tason (sosiaalinen kompetenssi), jolla yksilö on suoriutunut tehtävässään kriteerien mukaan riittävän hyvin ja yltääkseen sosiaalisen kompetenssin tasolle yksilön suorituksen ei tarvitse olla erinomainen. (Gresham, 1986, 145.)

Sosiaaliseen kompetenssiin voidaan liittää tavoitteiden saavuttamisen ja kontekstisidonnaisuuden näkökulma. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (Poikkeus, 1997, 126; Waters & Sroufe, 1983, 81). Semrud-Clikeman (2007, 57) korostaa oppimista sosiaalisessa kompetenssissa, jossa yksilö ottaa huomioon toiset ihmiset, oppii menneistä tilanteista ja soveltaa oppimistaan alati muuttuvaan sosiaaliseen ympäristöön.

Reschlyn ja Greshamin (Gresham, 1986, 147) mukaan sosiaalinen kompetenssi koostuu kahdesta komponentista: adaptiivinen toiminta ja sosiaaliset taidot, jotka sisältävät alakategorioita (kuvio 2). Adaptiivinen toiminta käsittää yksilön sopeutumiseen liittyviä asioita, kuten kielellisen ja fyysisen kehityksen. Ympäristöön sopeutumiseen Reschly ja Gresham ovat liittäneet myös akateemiset taidot, jotka ovat vahvasti yhteydessä koulumaailmaan. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat *interpersoonalliset taidot* (mm. auktoriteettien hyväksyminen, keskustelu- ja yhteistyötaidot), *itseensä liittyvät taidot* (kuten tunteiden ilmaisu, positiivinen minäkäsitys) ja *tehtävään liittyvät taidot* (osallistuva käyttäytyminen, tehtävien suorittaminen, ohjeiden noudattaminen). Sosiaalisten taitojen määritelmään Reschly ja Gresham yhdistävät myös tavoitteen, joka on *toverisuosio* (peer-acceptance). Myös Odom, McConnell ja Brown (2008, 4) liittävät toverisuosion tärkeäksi osaksi sosiaalista kompetenssia.



KUVIO 2. Sosiaalinen kompetenssi Reschlyn ja Greshamin (1986) mukaan

Tämä sosiaalisen kompetenssin teoria luo pohjan Greshamin ja Elliottin kehittämälle arviointimenetelmälle, jossa jokaisen osion muuttujat mittaavat sosiaalisen vuorovaikutuksen perustaitoja koulumaailmassa (Pölkki & Kukkonen, 1995, 41). Tästä syystä Reschlyn ja Greshamin kompetenssin käsite kuvaa enemmän sosiaalista kompetenssia koulussa kuin sosiaalista kompetenssia yleisesti. Sosiaalisen kompetenssin on havaittu olevan sidonnainen ympäristöön, joka on laajasti tunnistettu (La Greca & Stark, 1986, 201). Sosiaalisten taitojen arviointimenetelmiä käytettäessä täytyy huomioida osioiden kysymysten asettelu ja arvioida niiden soveltuvuutta mitattavien taitojen sosiaaliseen ympäristöön.

Wright (1980, 30) korostaa sosiaalisessa kompetenssissa tavoitteiden saavuttamisen tehokkuutta ja kontekstin mukaista käyttäytymistä. Tuoreemmassa tutkimuksessa Chang (2004) selvitti luokkahuoneen sosiaalisten normien vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen ja tulokset puolsivat käsitystä sosiaalisen kontekstin mallista, jossa mallin mukaan normienmukaisella käyttäytymisellä oppilas voi saavuttaa sosiaalista hyväksyntää. Tämän mukaan yksilön tulee huomioida vallitsevan ympäristön sosiaaliset normit ja sopeuttaa omaa käyttäytymistä normien suuntaisesti, jolloin sosiaaliseen kompetenssiin voidaan perustellusti sisällyttää tavoitteellinen ja adaptiivinen toiminta.

Liikunnan ja sosiaalisen kompetenssin välille muodostuu yhteys motoristen taitojen kautta. Jo 80-luvulla havaittiin, että motoristen taitojen suoritustaso ennustaa sosiaalisia taitoja paremmin, kuin se miten lapsen sosiaalisuutta havaitaan muiden sosiaalisten toimijoiden näkökulmasta. Hopsin ja Finchin (1985, 35) mukaan sosiaalisia taitoja koskevissa tutkimuksissa tulisi ottaa huomioon lapsen motoristen taitojen kehitys, kun arvioidaan interventioiden tehokkuutta. Oppilaan kömpelyys saatetaan siis nähdä muiden toimesta sosiaalisena taitamattomuutena, vaikka todellisuudessa oppilas voi omata riittävät sosiaaliset taidot. Myös Salmivalli (2005, 29) toteaa, että yksilön saavuttamaan suosioon vertaisryhmässä vaikuttaa muun muassa motorinen kehitys. Heikot motoriset taidot voivat johtaa epäsuosioon vertaisryhmässä, jolloin oppilas ei välttämättä saavuta sosiaalisen kompetenssin tasoa.

Motoristen taitojen kehittymiseen vaikuttaa varhaisen vaiheen kokema sosiaalinen ympäristö. Saksalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että heikompi sosiaalinen ympäristö vaikutti alentavasti motoristen taitojen tasoon. (Ketelhut, Strang, Holzweg, 2011, 47.) Heikossa ympäristössä asuminen ei kuitenkaan tarkoita, etteikö yksilö voisi kehittyä sosiaalisilta taidoiltaan. Gould, Flett ja Lauer tutkivat heikommassa asemassa olevien nuorten psykososiaalisen kehittymisen ja urheiluilmaston kokemusten yhteyttä. Valmennustoiminnalla ja -käyttäytymisellä on merkittävä yhteys nuoren persoonalliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Positiivisella ja kannustavalla ilmapiirillä on positiivisesti vaikuttava yhteys nuoren elämäntaitojen kokemukseen. (Gould, Flett & Lauer, 2012, 85.) Tietyllä positiivisella sosiaalisella ympäristöllä, edellisessä tapauksessa urheiluharrastuksella, voidaan vaikuttaa yksilön sosiaaliseen kehittymiseen myös muissa sosiaalisissa ympäristöissä, jolloin sosiaaliset taidot eivät ole suljettu tiettyyn tilanteeseen vaan yhdessä ympäristössä kehittyneitä taitoja voidaan hyödyntää myös toisessa sosiaalisessa ympäristössä. Tämän takia sosiaalista kompetenssia tutkiessa ja arvioidessa on tärkeää selvittää mitattavan sosiaalisen ympäristön lisäksi myös muita sosiaalisia ympäristöjä, joissa yksilö toimii.

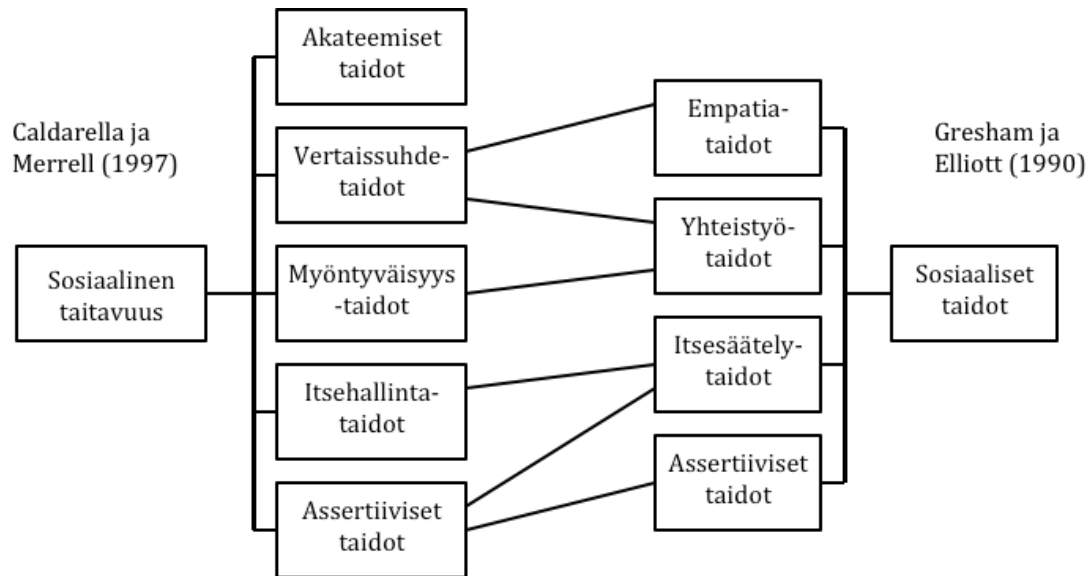
Tiivistäen sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella Salmivallin mukaan viidestä näkökulmasta. *Sosiaalisten taitojen* kannalta kompetenssi on käyttäytymistä ja käyttäytymisen oppimista. *Kognitiivisilla prosesseilla* tarkoitetaan yksilön sisäisiä toimintamalleja, jotka ohjaavat käyttäytymistä. *Emootiot ja niiden säätely* ovat tärkeä osa sosiaalisen tiedon käsittelyä. *Motivatioaalinen näkökulma* tarkastelee asiaa tavoitteen asettelun kautta. *Kontekstuaalisuus* käsittelee ryhmän vuorovaikutustekijöitä ja tarkastelee niiden vaikutusta. (Salmivalli, 2005, 71, 73–74.) Sosiaaliset taidot ja kontekstuaalisuus ovat tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät näkökulmat.

2.4 Sosiaaliset taidot ja häiriökäyttäytyminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa

Sosiaalisia taitoja voidaan määritellä usealla eri tavalla, mutta määritelmillä on hyvin paljon yhteneväisyyksiä. Caldarella ja Merrell (1997) tutkivat sosiaalisten taitojen mittareita tarkoituksena luoda sosiaalisten taitavuuden luokittelu ja tutkimuksessa oli

mukana myös Greshamin ja Elliottin suunnittelema SSRS-arviointimenetelmä (social skills rating system). Caldarella ja Merrell havaitsivat viisi toiminnallista ulottuvuutta, jotka esiintyivät toistuvasti lasten sosiaalisten taitojen mittareissa: Vertaissuhdetaidot (peer relation skills), itsehallintataidot (self-management skills), akateemiset taidot (academic skills), myöntyväisyystaidot (compliance skills) ja assertiiviset taidot (assertion skills). Toiminnalliset ulottuvuudet eivät ole täysin erillisiä toisistaan, sillä yksittäinen sosiaalinen taito voi liittyä useampaan kuin yhteen toiminnalliseen ulottuvuuteen.

Greshamin ja Elliottin SSRS-arviointimenetelmän itsearviointilomakkeessa oppilas arvioi omia sosiaalisia taitoja yhteistyön, assertiivisuuden, empatian ja itsesäätelyn osa-alueilla (Siekkinen & Silander, 1998, 8). Itsearviointilomakkeen vastaavuus Caldarellan ja Merrellin jaotteluun on selkeä (kuviokuva 3), vaikka se käsittää vain neljä sosiaalisen taidon osa-aluetta. Yhteistyötaidot liittyvät vertaissuhde- ja myöntyväisyystaitoihin, empatia liittyy vertaissuhdetaitoihin, itsesäätelytaidot liittyvät itsehallinta- ja assertiivisiin taitoihin. Assertiivisten taidot vastaavat toisiaan. Akateemisiin taitoihin ei löydy suoraa yhteyttä, mutta Greshamin ja Elliottin arviointimenetelmässä osioita kuvataan koulumaailmassa, jolloin akateemisten taitojen näkökulma muodostuu koulun kontekstista, kuten aikaisemmin kerroimme Pölkin ja Kukkosen arvioineen. Salmivalli (2005, 84) kritisoi Caldarellan ja Merrellin meta-analyysia, koska monissa osioissa ja myös akateemisissa taidoissa (tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa) on kuvattu kaikenlaista myönteistä käyttäytymistä, jolloin kyse on enemmän taipumuksesta mukautua opettajan toiveisiin kuin sosiaalisesta käyttäytymisestä. Eli sosiaalisten taitojen määrittelyssä on tämän teorian pohjalta voimakas kouluyhteys.



KUVIO 3. Sosiaalisen taitavuuden ja sosiaalisten taitojen vastaavuusvertailu (Caldarella & Merrell, 1997)

Akateemiset taidot tarkoittavat taitoja, jotka edesauttavat oppimista (Elksnin & Elksnin, 1995, 5). Oppilas, joka omaa näitä taitoja on itsenäinen ja tuottelias työskentelijä. Hän mukautuu kouluun, kunnioittaa sääntöjä ja ottaa vastuuta oppimisestaan. (Merrell, 2008, 384–385.) Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksessa liikunnan yhteyttä kouluarvosanoihin (matematiikka, äidinkieli, A1-kieli) selvitettiin kunto- ja liikehallintaindeksin avulla. Oppilaiden koulumenestyksen ja kunto- ja liikehallintaindeksin yhteys oli varsin suoraviivainen, eli mitä paremmin oppilas menestyi kunto- ja liikehallintatestissä, sitä parempia olivat hänen kouluarvosanansa keskimääräisesti. Myös amerikkalaisessa tutkimuksessa saatiin vastaavanlaisia tuloksia (Welk, Jackson, Morrow, Haskell, Mederith & Cooper, 2010). Akateemisten taitojen yhteyttä kiusaamiseen selvittänyt tutkimusryhmä havaitsi 3.-, 4.- ja 5.-luokkalaisilla yhteyden alhaisen koulusuoriutumisen ja kiusaamisen uhrien välillä. Tosin he eivät pystyneet tutkimuksessaan osoittamaan kiusaamisen ja koulusuoriutumisen välistä kausaalisuhdetta, mutta heidän mukaansa aikaisempi kirjallisuus tukee käsitystä kiusaamisen heikentävästä vaikutuksesta koulusuoriutumiseen. (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, 1030.)

Vertaissuhdetaidot tarkoittavat toimintatapoja, joilla saavutetaan ja ylläpidetään vuorovaikutussuhteita vertaisten kanssa (McGinnis & Goldstein, 1984, 88). Vertaissuhdetaitojen tarkoituksena voidaan pitää ystävyysuhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen, vertaisten suosion saavuttamisen ja positiivisen sosiaalisen aseman saavuttamisen esimerkiksi luokkaympäristössä (Salmivalli, 2005, 22). Greshamin ja Elliottin *yhteistyötaitoilla* tarkoitetaan muiden auttamista, materiaalien jakamista sekä sääntöjen ja normien mukaan toimimista (Siekkinen & Silander, 1998, 8). Salmivalli (2005, 83) liittää tekstissään yhteistyötaitot osioihin, jotka kuvaavat koulutyöskentelyä (akateemiset taidot) ja tottelevaisuutta (myöntyväisyyttä). Määrittelyjen vertaamisesta voi havaita, että Greshamin ja Elliottin yhteistyötaitojen määritelmässä koulukonteksti ottaa vahvan roolin sosiaalisten taitojen kuvaamisessa, kun taas Caldarella ja Merrell painottavat sosiaalisessa taitavuudessa vertaissuhteiden hoitamista ja ylläpitämistä. Vertaissuhdetaitojen yhteyttä kiusaamiseen on vaikea verrata irrallisesti, koska kaikki sosiaaliset taidot liittyvät jollakin tavalla muiden ihmisten kanssa toimimiseen ja vertaisryhmässä pärjäämiseen. Vertaishyväksyntä on tärkeä osa sosiaalista taitavuutta ja sosiaalisia taitoja, jolloin sen kautta voidaan tarkastella paremmin sosiaalista toimintaa vertaisten kanssa. Fox ja Boulton selvittivät, että itse-, vertais- ja opettaja-arviointien avulla voidaan havaita sosiaalisten taitojen puutteiden ja vertaisryhmässä uhriksi joutumisen yhteys. Tutkimuksen oppilaat olivat iältään 9-11-vuotiaita. Kiusaamisen uhriksi joutuneilla arvioitiin olevan huonot sosiaaliset taidot ja tästä syystä vertaishyväksyntä on merkittävä osa sosiaalista taitavuutta. (Fox & Boulton, 2005, 324.)

Vertaishyväksynnällä oli myös merkittävä rooli itsetunnon kehityksessä, kun Daniels ja Leaper (2006) tutkivat liikuntaan osallistumisen yhteyttä 12–21-vuotiaiden tyttöjen ja poikien itsetuntoon. Vertaishyväksyntä korreloi voimakkaammin itsetunnon kanssa kuin urheiluun osallistuminen lisäksi urheiluun osallistuminen korreloi voimakkaasti vertaishyväksynnän suhteen. Tämä tulos viittaa siihen, että liikunta-aktiivisuus ei suoranaisesti kohota itsetuntoa, vaan nämä tarvitsevat välilleen vertaishyväksynnän. Vertaishyväksynnän kautta liikunta-aktiivisuus voi kohottaa lapsen ja nuoren itsetuntoa, mutta edellä mainittu tutkimus ei antanut selventävää vastausta vertaissuhdetaitojen roolista.

Greshamin ja Elliottin *empathia* vastaa vertaissuhdehaasteeseen. Heidän mukaan *empathia* on toisten tunteiden ymmärtämistä ja kunnioittamista (Siekkinen & Silander, 1998, 8). *Empathiaa* voidaan määritellä kognitiivisten prosessien kautta ja emotionaalisilla tai affektiivisillä termeillä. Kognitiiviset prosessit *empathiassa* tarkoittavat ihmisen kykyä ymmärtää toisen ihmisen tilannetta ja tunteita kuvittelemalla itsensä toisen henkilön tilanteeseen. Emotionaaliset tai affektiiviset prosessit koostuvat empaattisesta huolesta ja henkilökohtaisesta ahdistuksesta, jotka tilannetta seuraava henkilö kokee kun hän havaitsee toiselle sattuvan jotain (Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2001, 82) . Eli ihminen kokee vastaavanlaisia tunteita ilman, että hän on itse ollut varsinaisesti osallisena tilanteessa. Kiusaamisen roolien vertailussa (Woods, Wolke, Nowicki & Hall, 2009, 310) pojat saivat tyttöjä merkitsevästi alhaisemmat *empathiapisteet* (Bryant *empathy scores*). Samassa tutkimuksessa verrattiin kiusaajien, kiusaamisen uhrien ja neutraalien lapsien *empathiapisteitä* ja havaittiin että kiusaajilla näyttäisi olevan samankaltaiset *empathiataidot* muihin ryhmiin verrattuna.

Caldarellan ja Merrellin (1997) mukaan myöntyväisyys on myönteistä vuorovaikutusta muiden kanssa sääntöjen ja odotusten puitteissa. Myöntyväisyystaitoja ovat esimerkiksi ohjeiden mukaan toimimista ja muiden asiallisiin pyyntöihin suhtautuminen myönteisesti. Myöntyväisyys linkittyy Greshamin ja Elliottin yhteistyötaitoihin, koska siihen liittyy sosiaalista vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Salmivalli (2005, 84) kyseenalaistaa yhteistyötaito –nimityksen, koska niitä taitoja, joita tutkijat ovat kuvanneet yhteistyötaitojen alle, voitaisiin mieluummin nimittää tottelevaisuudeksi, mukautuvuudeksi tai kilttetydeksi. Greshamin ja Elliottin yhteistyötaitoihin sisältyy myöntyväisyys esimerkiksi opettajan ohjeiden tottelemisena, jolloin taitoa kuvataan koulun auktoriteettien kunnioittamisena. Yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan kiusaamisella on yhteys negatiivisiin kouluasenteisiin, vähentyneeseen kouluaktiivisuuteen, pinnaamiseen ja myöhemmin koulun keskeyttämiseen. Ongelmat keskittyvät kouluun sopeutumiseen, eli heikkoihin myöntyväisyystaitoihin ja alhaiseen koulumotivaatioon, jolloin jatkuessaan nämä tekijät voivat aiheuttaa heikkoa menestystä koulussa. Kiusaaminen oli tutkimuksen mukaan ainoa selittävä tekijä heikkoon

kouluaktiivisuuteen, joka on koulusopeutumisen kannalta merkittävä tulos. (Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg & Thompson, 2010, 362, 380.)

Itsehallintataidot ovat ihmisen kykyä säädellä ja hallita toimintaansa sosiaalisessa tilanteessa. Itsehallintataitoja ovat muun muassa pitkäjänteisyys, stressin sietokyky, empatia ja vihan tai suuttumuksen hallinta (Elksnin & Elksnin, 1995, 5). Itsehallintataitoja on määritelty tavoitteelliseksi käyttäytymiseksi ja myös taidoksi hallita aggressiota ja antisosiaalista toimintaa (Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2003, 81). Näitä taitoja tarvitaan ystävyyssuhteiden solmimiseen ja ylläpitämiseen (Howes, 2009, 181). Greshamin ja Elliottin *itsesäätelytaidot* ovat vuoron odottamista, maltillisuutta, kompromissien tekoa sekä konfliktitilanteista selviytymistä ja näistä taidoista on käytetty myös nimitystä itsekontrolli (Siekkinen & Silander, 1998, 8.) Salmivalli (2005, 110) käsittelee emootioiden säätelyä yksilön kykynä vaikuttaa omien tunnetilojen voimakkuuteen ja keston. Pulkkinen (1996, 194) asettaa tunteiden säätelylle tavoitteen, joka on onnistunut tunteiden suuntaaminen, hillitseminen ja muokkaaminen siten, että yksilö pystyy käyttäytymään vastuuntuntoisesti ja joustavasti, mutta samalla hyväksymään ja sallimaan omat tunteensa. Emootioiden säätelyn voi sisällyttää osaksi itsesäätelytaitoja, mutta ne eivät riitä kattamaan itsesäätelytaitoja kokonaisuudessaan.

Kanadalaiset tutkijat (Marcoux et al. 1999) arvioivat SPARK-ohjelman tehokkuutta 4.- ja 5.-luokkalaisten fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi. Ohjelmaan kuului oppilaiden itsehallintataitojen oppiminen ja niiden hyödyntäminen koulun ulkopuolisen fyysisen aktiivisuuteen. Pojilla havaittiin yhteys fyysisen aktiivisuuden ja itsehallintataitojen välillä, sekä ohjelma tuotti pojille positiivisia psykososiaalisia lopputulemia, vaikka ohjelman sisällöstä keskiarvallisesti vain 65 % toteutui. Hollantilainen tutkimus (Jonker, Elferink-Gemser, Toering, Lyons & Visscher, 2010) selvitti eliittitason jalkapallonuorten itsehallintataitojen yhteyttä akateemiseen suoriutumiseen. Tutkimuksen mukaan jalkapalloilijoilla oli kehittyneemmät itsehallintataidot kuin verrokkiryhmällä, josta voi olla mahdollista seurausta se, että jalkapalloilijat pärjäsivät hyvin myös akateemisella tasolla. Tutkimuksessa ei selvinnyt kehittäkö jalkapallo

itsehallintataitoja vai omaavatko jalkapalloilevat nuoret valmiiksi kehittyneet itsehallintataidot. Oli kuitenkin selvää, että itsehallintataidoista oli hyötyä sekä lajiharjoittelun että akateemisen suoriutumisen kannalta.

Assertiivisuudella tarkoitetaan ulospäinsuuntautunutta käytöstä. Ulospäinsuuntautuneisuus ilmenee keskustelun aloittamisella tai siihen liittymisellä, kutsumalla muita toimintaan ja kohteliaisuuksien antamisella sekä vastaanottamisella. (Merrell, 2008, 385.) Gresham kuvailee *assertiivisuutta* asioiden selvittämisenä, itsensä esiintuomisena ja haluna osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä muiden toimintaan reagoimisena. Salmivallin (2005, 82) mukaan Greshamin ja Elliottin assertiivisuus-osa-alue sisältää Caldarellan ja Merrellin sekä assertiivisuuden että vertaisuhdetaitojen ulottuvuuksia. Salmivalli perustelee nämä yhteydet juuri sosiaalisten ja vertaissuhteiden kautta, koska assertiivisuus ilmenee vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Organisoituun liikuntaan osallistumisella on yhteyksiä useisiin positiivisiin psykososiaalisiin lopputulemiin. Finlay ja Coplan (2008, 158) raportoivat että lapset, jotka osallistuivat liikuntaan olivat assertiivisempia ja osoittivat enemmän itsesääätelyä kuin lapset, jotka eivät osallistuneet organisoituun liikuntaan. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa lapsilla, jotka osallistuivat sekä urheiluun että organisoituun toimintaan koulun ulkopuolisella ajalla, oli suuremmat sosiaalisten taitojen pisteet kuin lapsilla, jotka eivät olleet mukana koulun ulkopuolisessa toiminnassa. Ongelmakäyttäytymisen suhteen ryhmien välillä ei ollut merkitsevää eroa ja aikaisemmissa tutkimuksissa urheilun osuus ongelmakäyttäytymisessä on ollut epäselvä. (Howie, Lukacs, Pastor, Reuben & Mendola, 2010, 123.)

Sukupuolella on havaittu olevan merkitystä sosiaalisten taitojen arvioinnissa. Muun muassa Siekkinen ja Silander olivat havainneet pro gradu -tutkielmassaan, että 10–12-vuotiailla sukupuoli oli yhteydessä sosiaalisiin taitoihin. Empatia- ja yhteistyötaitoissa tytöt saivat korkeampia arvoja kuin pojat. Itsesääätelytaitoissa neljännellä luokalla tytöt olivat poikia kehittyneempiä, mutta kuudennella luokalla poikien itsesääätelytaidot olivat kehittyneet tyttöjen taitoja paremmiksi. (Siekkinen & Silander, 1998.) Vanhempien ja

päiväkotihenkilökunnan käsityksiä lasten sosiaalisista taidoista tutkineet Heikintalo ja Viianen (2010) havaitsivat, että molemmat tahot pitivät tyttöjä sosiaalisesti taitavampina kuin poikia. Itsesäätelytaidoissa poikien taitoja arvioitiin heikommiksi kuin tyttöjen taitoja. Molemmissa tutkimuksissa käytettiin Greshamin ja Elliottin sosiaalisten taitojen arviointimenetelmää. Prososiaalisuutta mittaavassa Singa Polven (1998) tutkimuksessa havaittiin, että sukupuoli oli yhteydessä prososiaaliseen käyttäytymiseen. Tytöt olivat poikia auttamishaluisempia ja pojat olivat tyttöjä itsekkäämpiä. Prososiaalisuudella Polvi tarkoittaa sosiaalisen käyttäytymisen positiivisia muotoja eli toisen yksilön hyväksi tai hyödyksi tehtyjä tekoja ilman vastalahjan tai palkkion odotusta. Prososiaalisuuteen liittyy läheisesti siis altruismi ja empatia. Samassa tutkimuksessa myös arvioitiin urheilua harrastavien olevan sosiaalisempia kuin urheilua harrastamattomat.

Sosiaalisten taitojen määrittely on siis riippuvainen käytetystä metodista tai tutkimusteoriasta. Edellä oleva vertailu osoittaa, että sosiaalisten taitojen määrittelyssä yksi taito voi liittyä useaan ulottuvuuteen ja ulottuvuuksien nimitykset saattavat vaihdella tutkijoiden välillä, joka vaikeuttaa yhteisen konsensuksen muodostamista sosiaalisista taidoista. Konsensukseen vaikuttaa tutkijoiden oma suuntaus ja tieteenala, jotka voivat ohjata vahvasti sosiaalisten taitojen tarkastelun näkökulmaa. Koulumaailmassa sosiaalisten taitojen määrittelyä on kritisoitu juuri auktoriteetisesta tarkastelusta, koska sosiaalisesti taitavaksi toiminnaksi määritellään auktoriteetin kannalta miellyttävä käyttäytyminen (Oppenheimer, 1989, 42).

Sosiaalista taitavuutta voidaan myös tarkastella siihen liittyvien ongelmien kautta. Greshamin mukaan sosiaalisten taitojen ongelmat voidaan jakaa neljään tyyppiin: taitojen vajavaisuuteen, suorituksen vajavaisuuteen, itsesäätelytaitojen vajavaisuuteen sekä itsesäätelysuorituksen vajavaisuuteen. Lapsilla, joilla on *sosiaalisten taitojen vajavaisuutta*, ei ole vaadittavia sosiaalisia taitoja toimiakseen vertaisten kanssa vuorovaikutuksessa. Taitoja ei yksinkertaisesti ole tai niitä ei ole osattu kehittää. *Sosiaalisen suorituksen vajaavaisuus* kuvaa lasta, jolla on vaadittavat sosiaaliset taidot, mutta hän ei käytä niitä hyväksyttävällä tasolla. Tämä voi johtua motivaation puutteesta

(Kaukiainen, 2003, 35) tai häiriöstä tunnistaa ärsyksiä ja vastata niihin sopivalla tavalla. *Itsesäätelytaitojen vajavaisuus* viittaa tunnepohjaisiin ongelmiin, jotka ovat estäneet taitojen kehittymisen. Sosiaalinen ahdistus tai pelko estävät lähestymiskäyttäytymisen ja sosiaalisten tilanteiden välttely tai pakoilu vähentävät ahdistusta. Tästä aiheutuu kierre, jossa lapsi ei pääse kehittämään taitojaan sosiaalisissa tilanteissa. *Itsesäätelysuorituksen vajavaisuudesta* on kyse silloin kun lapsella on vaadittavat taidot, mutta tunteista johtuva reagointi estää taidon esiintymisen riittävän usein. (Gresham, 1986, 152–154.) Alhainen sosiaalinen kompetenssi voi muodostua ihmissuhteista, jotka ovat epäluotettavia tai käyttäytymisestä, joka sivuuttaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vaadittavan vastavuoroisuuden (Howes & James, 2002, 138) ja alhainen sosiaalinen kompetenssi tai puutteet sosiaalisissa taidoissa voivat johtaa lapsen ongelmakäyttäytymiseen (Rashid, 2010, 70).

Ongelmakäytökset voidaan jakaa ulospäinsuuntautuneisiin ongelmiin, jotka ovat yhteydessä kontrolloimattomaan käyttäytymiseen ja sisäänpäinsuuntautuneisiin ongelmiin, jotka on yhteydessä ylikontrolloituun käyttäytymiseen. (Merrell, 2008, 50.) Ulospäinsuuntautuneeseen ongelmakäytökseen kuuluvat aggressiivinen käyttäytyminen, antisosiaaliset piirteet ja hyperaktiivisuus. Tyypillisimpiä ulospäinsuuntautuneen ongelmakäytöksen piirteitä ovat aggressiivinen, häiriköivä, antisosiaalinen, vastahakoinen, uhmakas ja ylivilkas käyttäytyminen. Lisäksi tähän myös liittyy vertaisten hylkiminen, joka johtuu aggressiivisesta käyttäytymisestä. (Merrell, 2008, 265–266.) Psykologia käsittelee aggressiota häiriönä, joka muodostuu virheellisen oppimisen tuloksena tai sosiaalisen kehityksen häiriönä. Kuitenkin aggressiolla on ollut ratkaiseva merkitys eloonjäämistäistelussa ja se voi olla tietyissä tilanteissa tehokkain ja asianmukaisin toimintamalli. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 65.) Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi yksilön omaa henkeä uhkaavat tilanteet. Sisäänpäinsuuntautuneet ongelmakäytökset jaetaan kahteen pääluokkaan. Ensimmäisessä luokassa ovat ongelmakäytökset jotka liittyvät ahdistuneisuuteen, vetäytyneisyys sekä dysforiaan. Toiseen luokkaan jaotellaan ongelmakäytökset, jotka liittyvät skitsofreniaan tai reagoimattomuuteen. (Merrell, 2008, 302.)

Caldarella ja Merrell selvittivät tutkimuksessaan sosiaalisten taitojen yhteyttä käytöshäiriöihin (taulukko 1), joka on yksi heidän tekemänsä sosiaalisen taitavuuden määritelmän vahvuuksista. Vertaisuhdetaitojen vastakohtana Caldarella ja Merrell pitävät sosiaalista avuttomuutta (social ineptness), jolla tarkoitetaan että lasta kiusataan, hänellä on huonot vertaissuhteet, hän viihtyy itsekseen ja hänet jätetään huomiotta sekä hänellä on ujoutta. Itsehallintataitojen puute voi näkyä käytöshäiriönä, joka on esimerkiksi aggressiivisuutena (hallitsematon tunteiden purkaus), kiusaamisena, negatiivisuutena ja yhteistyöhaluttomuutena. Akateemisten taitojen vastakohtiksi tutkijat määrittelevät tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön, joka näyttäytyy passiivisuutena, ajatusten harhailuna, kömpelyytenä ja helppona häiritävyytenä. Myöntyväisyystaitojen puutteet voivat johtaa uhmakkuushäiriöihin, jolloin oppilas käyttäytyy riidanhaluisesti, uhmaten auktoriteetteja, ärsyttäen muita ja ärsyyntyen itse helposti sekä syytellen toisia. Skitsofrenia tai reagoimattomuus voi johtua assertiivisuuden puutteesta ja tällöin oppilas saattaa olla vetäytyvä, ujo, vailla kiinnostusta, puhumaton sekä salaileva. (Caldarella & Merrell, 1997.)

TAULUKKO 1. *Caldarellan ja Merrellin (1997) sosiaalisten taitojen ja käytöshäiriöiden vastaavuudet.*

SOSIAALISEN TAIDON ULOTTUVUUS	HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ULOTTUVUUS
Vertaissuhdetaidot	Sosiaalinen avuttomuus
Itsehallintataidot	Käytöshäiriö
Akateemiset taidot	Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö
Myöntyväisyys taidot	Uhmakkuushäiriö
Assertiivisuus taidot	Skitsofrenia - reagoimattomuus

Kouluympäristön yhteyttä 5.-, 7.- ja 9.-luokkalaisten oppilaiden hyvinvointiin on selvittänyt suomalainen WHO-tutkimus. Myönteiset koulukokemukset ja kouluviihtyvyys ovat yhteydessä paremmaksi koettuun terveyteen ja hyvinvointiin. Vastaavasti negatiiviset koulukokemukset ovat yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja häiriökäyttäytymiseen. Kouluviihtyvyyttä selittäviä tekijöitä ovat ikä,

sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja kodin sosioekonominen asema. Vaikka selittäviä tekijöitä on pystytty erottelemaan, niin tärkeämpää on havainnoida kouluympäristöä kokonaisvaltaisena sosiaalisena järjestelmänä. (Kämpö, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas, 2008, 6–7.) Käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen arvioinnissa ei tulisi tarkastella yksittäisiä tekijöitä, vaan pyrkiä ymmärtämään lapsen ja nuoren elämäntilannetta kokonaisvaltaisesti sekä huomioida esimerkiksi harrastusten vaikutukset lapsen ja nuoren elämään. Yleensä oppilaan alisuoriutuminen kouluaineissa käsitetään oppilaan taitamattomuudeksi, mutta Kautto-Knapan väitöstutkimuksen mukaan oppilaat eivät ole välttämättä alisuoriutujia, vaan he eivät ole sopeutuneet koulukulttuuriin. Tähän voi vaikuttaa koulussa esiintyvät vuorovaikutussuhteet, jotka lamaannuttavat oppilasta ja hän ei kykene suoriutumaan taitojensa edellyttämällä tasolla. (Kautto-Knape, 2012.)

Liikunta-aktiivisuuden yhteyttä tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin on tutkittu laajasti. Tuoreen suomalaistutkimuksen mukaan liikunnallisesti aktiivisilla nuorilla (15–16 –vuotiaat) esiintyy vähemmän käyttäytymisen häiriöitä ja sosiaalisia ongelmia kuin vähän liikkuvilla nuorilla. Yhtenä hypoteesina esitetään, että liikunta on suotuinen ympäristö harjoittamaan sosiaalisia taitoja ja tunteiden käsittelyä, jolloin nuori saa positiivista vahvistusta sosiaalisten taitojen kehittymiselle. (Kantomaa, Tammelin, Ebeling, Taanila, 2010, 35.)

2.5 Sosiaalisten taitojen itsearviointi

Itsearviointi pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen ja itseohjautuvuuden periaatteeseen, jonka perimmäisenä lähtökohtana on usko ihmisen omaan kykyyn ratkaista itseään koskevia asioita. Itsearviointi voi kohdistua yksilön omaan toimintaan, sen tavoitteisiin ja toimintatapaan. Itsearvioinnin eräitä tehtäviä ovat tukea oppimista, toiminnan kehittämistä ja arviointia. (Räisänen, 1995, 16–17.) Itsearviointi antaa tietoa tutkijoille ja myös oppilaalle itselleen hänen sosiaalisista taidoistaan.

Sosiaalisten taitojen itsearviointimenetelmät, jotka koostuvat ensisijaisesti objektiivisista psykometrisistä mittareista, vertaavat lasten vastauksia itsearviointimuuttujissa normatiiviseen ryhmään. Näiden itsearviointimenetelmien on havaittu olevan hyödyllisiä arvioitaessa sisäänpäinsuuntautuneita ongelmia (ahdistus, masennus), yksilön käsitystä itsestään ja yleistä persoonallisuuden kehitystä. Kuitenkaan sosiaalisten taitojen itsearvioinnin tehokkuutta ei ole kyetty selkeästi osoittamaan ja ainoa hyvin tutkittu arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen itsearvioinnista on Greshamin ja Elliottin Social Skills Rating System. SSRS on monitahoinen arviointimenetelmä, joka tarkastelee lapsen käytöstä vanhempien sekä opettajien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ja vertaishyväksyntää. (Merrell, 2001, 4, 12.) Menetelmässä tarkastellaan lasten käyttäytymistä myönteisestä näkökulmasta ja tämä voi olla yksi syy siihen miksi menetelmä on erittäin suosittu (Hynninen, 1999, 5), koska vuosina 2003–2008 sitä käytettiin useissa sadoissa tutkimuksissa eri tieteenaloilla (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011, 30).

Yleisesti itsearvioinnin vahvuutena voidaan pitää lapsen ainutlaatuista asemaa arvioida omaa käyttäytymistä eri ympäristöissä, kuten koulussa, kodissa ja liikuntaharrastuksessa (Danielson & Phelps, 2003, 218). Toisaalta sopeutumaton lapsi saattaa olla tottunut että päätökset tehdään hänen puolestaan, jolloin heillä voi olla vaikeuksia kuvata omia sosiaalisia taitojaan (Davies, 2005, 311). Merrellin (2001, 4) mukaan ei ole selvää miten itsearviointia pitäisi hyödyntää sosiaalisten taitojen arvioinnissa ja hän myös kyseenalaistaa käytösongelmaisten nuorten kyvyn arvioida omia taitojaan tarkasti, mutta itsearviointia voidaan harkita kokeilevana menetelmänä. Salmivalli laajentaa käsitystä itsearvioinnin luotettavuudesta kaikkiin lapsiin todetessaan etteivät lapsen arviot omasta toiminnastaan ole välttämättä täysin luotettavia. Tämä saattaa johtua heikosta arviointikyvystä oman toiminnan suhteen tai haluttomuudesta antaa todenmukaista kuvaa tutkijalle. (Salmivalli, 2005, 80.) Oman toiminnan virheellinen itsearviointi voi johtua oppilaan suojamekanismeista, jos käsiteltävät asiat ovat vaikeita tai tabuja (kuten esimerkiksi kiusaaminen) tai itsearviointi jää pinnalliseksi, mikä ehkäisee asioiden tiedostamista (Räisänen, 1995, 20).

Sosiaalisten taitojen arvioinnissa itsearvioinnin lisäksi tulisi käyttää muita arviointimenetelmiä, jolloin näkökulmia oppilaan arvioitaviin taitoihin saataisiin myös ulkopuolisilta arvioijilta kuten opettajilta, vanhemmilta tai vertaisilta. Tällöin hyödynnetään tutkijaan liittyvää triangulaation periaatetta, jota pidetään yleensä tutkimuksen luotettavuutta parantavana tekijänä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 144). Ulkopuoliseen arviointiin liittyy myös haasteita, koska esimerkiksi vertaisarvioinnissa oppilaan sosiaalinen maine saattaa värittää tuloksia negatiiviseen tai positiiviseen suuntaan (Salmivalli, 2005, 81). Tulosten eroavaisuuksia ei tulisi suoranaisesti pitää tutkimusta heikentävinä tekijöinä, koska ne voivat sisältää oleellista ja tärkeää informaatiota kontekstissa vallitsevista sosiaalisista prosesseista, joihin vaikuttaa yksilön subjektiivinen näkemys (Salmivalli, 2005, 96). Kuten Merrell totesi, itsearviointia voidaan käyttää tutkimuksessa testaavana menetelmänä ja sosiaalisten taitojen arviointia alakoululaisten liikuntaharrastuksessa ei ainakaan Suomessa ole juurikaan tutkittu. Tällä perusteella tutkimuksessa voidaan käyttää pelkästään yhtä arviointimenetelmää selvittämään löytyykö viitteitä oppilaiden sosiaalisten taitojen eroavaisuuksista kahden ympäristön välillä.

3 KIUSAAMINEN

3.1 Määritelmä

Kiusaaminen on aggressiivista käyttäytymistä, jolla pyritään aiheuttamaan tahallisesti fyysistä tai psyykkistä kärsimystä toisille (Randall, 1996, 5).

Anatol Pikasin (1990, 31) määrittelee kiusaamisen ryhmäväkivallaksi ja väkivallalla hän tarkoittaa sekä fyysistä että psyykkistä väkivaltaa, jota ryhmä käyttää yksilöön. Fyysinen väkivalta voi olla tönimistä, lyömistä tai potkimista ja psyykkinen väkivalta voi olla pilkkaamista, nimittelyä tai ryhmästä sulkemista. Olweuksen mukaan yksilö on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön *negatiivisille teoille*. *Teko on negatiivinen*, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa vammoja tai epämiellyttävää oloa. Kiusaamiseen määritelmään liittyy teon tahallisuus, toistuvuus tai systemaattisuus, sekä voimasuhteiden tasapainottomuus. Kiusaamisessa systemaattisuus on perättäisiä tekoja ja niiden useutta, toisaalta kertaluontoinen vakava ahdistelu saattaa aiheuttaa uhrissa pelon tunteen tapauksen uusiutumisesta, jolloin tapausta voidaan pitää kiusaamisena. (Olweus, 1992, 14–15; Randall, 1996, 4–5.) Kahden oppilaan nujakointi tai sanaharkka ei ole siis kiusaamista, jos he ovat fyysisiltä tai henkisiltä voimiltaan tasaväkisiä.

Eeva Penttilä määrittelee kiusaamiseen liittyvän rajapinnan, joka on kiusanteon ja kiusaamisen välissä. Kiusanteko on Penttilän mielestä positiivinen huomionosoitus, mutta teon muuttuessa järjestelmälliseksi, sekä kipua tuottavaksi, kyseessä on kiusaaminen. Kiusaaminen on subjektiivinen tunne, eli kokemus kiusaamisesta on aina yksilökohtainen. (Penttilä, 1994, 74.) Huomionosoitus voi olla esimerkiksi, kun poika anastaa tytön vaatekappaleen kertaluontoisesti saadakseen vastahuomiota. Kuitenkin jatkuva pipon anastaminen voi tuntua työstä kurjalta, jolloin pojan toistuvat teot muuttuvat kiusaamiseksi. Kaukiainen (2002, 116) tarkoittaa aggressiolla ”ympäristön tahallista ja tarkoituksellista vahingoittamista, johon voi liittyä tai olla liittymättä yksilön sisäinen emotionaalinen ja fysiologinen aggressiotila sekä aggression kohteeseen liittyvät vihamieliset kognitiot”. Kiusaaminen poikkeaa aggressiivisesta

käyttäytymisestä, koska aggressiota voidaan osoittaa muuhunkin kuin sosiaaliseen ympäristöön. Toisaalta kiusaamisen ei tarvitse kohdistua suoraan uhriin, vaan kiusaaja pystyy aiheuttamaan mielipahaa myös välillisesti, mutta silloin sen ajatellaan osuvan sosiaaliseen ympäristöön. Aggressiivisuus käsitetään yksilön ominaisuutena tai reaktiotapana ympäristön ärsykkeisiin (Cacciatore, 2007, 17), kun taas kiusaaminen ilmenee sosiaalisessa kontekstissa käyttäytymisen muotona (Salmivalli, 1998, 29). Kiusaamisen erottaa aggressiivisesta käyttäytymisestä sen oikeutus, koska kiusaaminen nähdään epäoikeutettuna sitä seuraavien ihmisten toimesta (Ahmad & Smith, 1994, 70).

3.2 Kiusaamisen muodot ja roolit

Fyysisen ja psyykkisen kiusaamisen lisäksi erilaisia kiusaamismuotojen jaottelutapoja on useita. Olweuksen kahtiajaossa kiusaamisen muodot jaetaan suoraan kiusaamiseen ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suoralla kiusaamisella hän tarkoittaa avoimia hyökkäyksiä uhria kohtaan ja epäsuoralla kiusaamisella ystävien puuttumista. (Olweus, 1992, 15.) Ystävien puuttumista ei välttämättä ymmärretä kiusaamiseksi ja siksi epäsuora kiusaaminen tulisi ymmärtää kaveriporukasta sulkemisena tai eristämisenä (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992, 118). Olweuksen mallissa kiusaaminen jaotellaan sen ilmenemisen muotoihin, mutta Tapper ja Boulton käsittelevät kiusaamista kiusaajan aggressiivisuuden osoittamisen näkökulmasta. Kiusaaja voi osoittaa aggressiivisuuttaan suorasti joko lyömällä (fyysinen aggressio) tai nimittelemällä (verbaalinen aggressio) sekä epäsuorasti esimerkiksi selän takana puhumisella (epäsuora aggressio). (Tapper & Boulton, 2000, 445; Buss, 1961, 2–7.) Crick ja Grotpeter (1995, 711) lisäsivät kolmannen aggression muodon, josta voidaan käyttää nimitystä sosiaalinen aggressio (Underwood, 2002, 535). Taulukkoon 2 olemme koonneet aggression eri muotoja, joilla kiusaamista voi ilmetä.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä aggression muodoista Bussin jaottelun mukaan, johon on lisätty Crickin ja Grotmeterin sosiaalinen aggressio (ryhmästä sulkeminen).

	Fyysinen	Verbaalinen	Sosiaalinen
Suora	Lyöminen	Nimittely	
Epäsuora	Tavaran vahingoittaminen	Juoruilu	Ryhmästä sulkeminen

Kiusaamistilanteissa on tyypillisesti mukana muitakin kuin *kiusaaja* ja *uhri*. Nekin, jotka eivät ole läsnä, ovat yleensä tietoisia kiusaamisesta. Oppilailla voidaan sanoa olevan kiusaamisprosessissa erilaisia rooleja. (Salmivalli, 1998, 46–47.) *Uhrin roolissa* oleva oppilas on systemaattisen, toistuvan ahdistelun kohteeksi joutuva lapsi tai nuori (Salmivalli 1998, 52). Olweuksen tutkimuksessa piirtyi suhteellisen selvä uhrin kuvaus. Tyypillinen uhri on ahdistuneempi ja turvattomampi kuin muut oppilaat yleensä. Hän on usein varovainen, herkkä ja hiljainen, sekä omaa heikon itsetunnon. Uhri on koulussa yksinäinen ja hylätty. Uhrin ollessa poika, hän on todennäköisesti fyysisesti heikompi kuin pojat yleensä. Tällaisesta uhrista Olweus käyttää nimitystä *passiivinen uhri*. Olweuksen toista uhrityyppiä, *provokatiivista uhria* kuvaa ahdistunut tai aggressiivinen reagointimalli. Provokatiivinen uhri kärsii usein keskittymis-ongelmista ja käyttäytyy ehkä ympäristöään ärsyttäen ja hermostuttaen. Tämän johdosta muut oppilaat ja mahdollisesti myös opettaja reagoivat negatiivisesti uhriin. (Olweus, 1992, 33–35, 55.) Penttilä mainitsee kiusatun tyypillisyyksiä, jotka voivat olla herkkyyys, vetäytyvyys, hiljaisuus, heikot ryhmäytötaidot, heiveröisyys, yksinäisyys (Penttilä, 1994, 85).

Olweus määrittelee *kiusaajan* luonnehtivaksi piirteeksi hänen aggressiivisuutensa kavereitaan ja aikuisia kohtaan. Kiusaajalla on positiivinen asenne väkivaltaa ja väkivallan käyttöä kohtaan, lisäksi impulsiivisuus ja dominoinnin tarve ovat hänelle luonteenomaisia piirteitä. Kiusaaja tuntee vain vähän empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan, mutta kiusaajan oma kuva itsestään on positiivinen. (Olweus, 1992, 35.) Penttilä kuvailee tyypillistä kiusaajaa samantyyllisesti kuin Olweus. Kiusaajat ovat rohkeita ja suhteellisen itsevarmoja, omasta mielestään suosittuja ja hauskoja, sekä

impulsiivisia ja dominoimishaluisia. (Penttilä, 1994, 86.) Kiusaaja on kiusaamisprosessin 'primus motor', joka paitsi aloittaa kiusaamisen, saattaa yllyttää tai jopa pakottaa muitakin kiusaamiseen (Salmivalli, 1998, 52).

Kiusaamisen uhrin ja kiusaajan rooleissa on paljon vastaavia kuvailuja kuin Merrellin määrittelemissä ongelmakäyttäytymisen muodoissa (katso s. 21–22). Ongelmakäyttäytymisen kautta tarkasteltuna kiusaamisen uhri kärsii sisäänpäinsuuntautuneista ongelmista, koska Olweuksen uhrin kuvauksessa mainitaan piirteitä, jotka liittyvät ylikontrolloituun käyttäytymiseen. Vastaavalla tavalla kiusaajan roolikuvauksessa mainitaan piirteitä, jotka liittyvät kontrolloimattomaan käyttäytymiseen johtaen ulospäinsuuntautuneisiin ongelmiin. Sosiaalisten taitojen ja käytöshäiriöiden vastaavuuden perusteella uhrin ja kiusaajan käyttäytymistä voi selittää kehittymättömillä tai vajavaisilla sosiaalisilla taidoilla.

Salmivalli määrittelee kiusaamistilanteeseen myös kiusaajan ja uhrin lisäksi *apurin, vahvistajan, puolustajan* sekä *ulkopuolisen roolit*. Apuri on mukana kiusaamisessa kiusaajan avustajana tai seuraajana, mutta hän ei toimi varsinaisena aloitteentekijänä. Vahvistajan rooli kuuluu yleisölle, jolle kiusaaja esiintyy. Vahvistaja antaa myönteistä palautetta kiusaajalle nauramalla ja kannustamalla. Puolustaja asettuu uhrin puolelle ja yrittää saada toiset lopettamaan kiusaamisen. Ulkopuolinen ei osallistu kiusaamistilanteisiin vaan jättäytyy ulkopuolelle. (Salmivalli, 1998, 52.) Salmivallin roolien määrittely on tarkempi kuin Olweuksen (1992, 36), joka nimittää kiusaamiseen osallistuvia oppilaita *passiivisiksi kiusaajiksi, seuraajiksi tai aseenkantajiksi*.

3.3 Kiusaamisen sosiaaliset tekijät

Salmivallin mukaan kiusaaminen on luonteeltaan ryhmäilmiö, joka perustuu luokan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, niihin sosiaalisiin rooleihin, joita heillä ryhmässä on. Kiusattu yksilö joutuu ryhmässä uhrin rooliin ja muut ryhmät jäsenet kohtelevat häntä sen mukaisesti koko ajan, varsinaisten hyökkäysten ulkopuolellakin. (Salmivalli, 1998, 33.) Pikas tarkastelee kiusaamisprosessia kolmen päätekijän näkökulmasta. Nämä kolme päätekijää ovat *dissonanssi, viholliskuva* ja *käyttäytymisen*

vahvistaminen. Dissonanssilla Pikas tarkoittaa kognitiivista epäjohdonmukaisuutta, jossa kaksi vaikutelmaa eivät sovi yhteen. Tätä dissonanssia tarkastellaan ryhmän toimintakulttuurissa, jossa yksilöä testataan selvittääkseen hänen soveltuvuutta ryhmän luokitteluihin. Ryhmällä on ennalta määriteltyjä luokitteluja, joihin testaamisella yksilö pyritään sijoittamaan. Jos yksilön toiminta aiheuttaa ristiriitaa ryhmän luokitteluihin verrattuna, eli dissonanssia, niin tämä johtaa uusintatestaukseen. (Pikas, 1990, 70–73.)

Toinen Pikasin päätekijä on viholliskuvat. Viholliskuvia on kahdenlaisia: *vapaasti liikkuva viholliskuva* ja *objektiivinen viholliskuva*. Vapaasti liikkuva viholliskuva on tulevan kiusaajaryhmän dominoivan jäsenen mielikuva jo ennen kiusaamista. Kiusaajaryhmä tarkastelee muita ihmisiä, jotka voivat olla alempi arvoisia tai uhkana ryhmälle. Ei ole merkittävää mitä uhri tosiasialisesti tekee, koska mielikuva on muodostunut jo ennen kiusaamistilannetta. Objektiivinen viholliskuva muodostuu kun henkilö itse hyökkää tai provosoi ryhmää vastaan. Tämän seurauksena häntä aletaan halveksumaan tai vihaamaan ryhmässä, jolloin hänestä muodostetaan objektiivista viholliskuvaa. (Pikas, 1990, 73–75.)

Kolmas päätekijä on käyttäytymisen vahvistaminen, jota voidaan tarkastella ryhmän ja uhrin näkökulmasta. Kiusaajaryhmän syntyminen edellyttää, että sen jäsenet sallivat kiusanteon uhrin vastaan. Vahvistaminen voi tapahtua avoimesti kannustamalla kiusaamiseen tai hiljaisella hyväksymisellä, jolloin ryhmän käyttäytymisen kehittyminen on molemmissa samansuuntainen. Myös uhri voi vahvistaa kiusaamiskäyttäytymistä, koska haluaa kuulua ryhmään. Ellei ryhmässä ole uhrille tarjolla muuta yhteisyyttä, asettuu uhri kiusatun rooliin ja muodostaa näin kieroutuneen riippuvuussuhteen ryhmään. (Pikas, 1990, 76–77.)

Nämä kolme päätekijää tuovat esiin kiusaamisen sosiaalista luonnetta. Kiusaamisen ryhmäilmiöluonteeseen liittyy sosiaalisten viestien tulkitseminen ja niihin reagoiminen. Kiusaamistilanteessa saadut roolit vaikuttavat merkittävästi siihen, miten muut tulkitsevat sosiaalisia viestiä, joita esimerkiksi kiusaamisen uhri antaa. Kiusaamisen ehkäisemisen kannalta opettajan tulee ymmärtää, että hänen pitää vaikuttaa koko oppilasryhmän käyttäytymiseen, jotta hän saa kiusaamisen vähenemään.

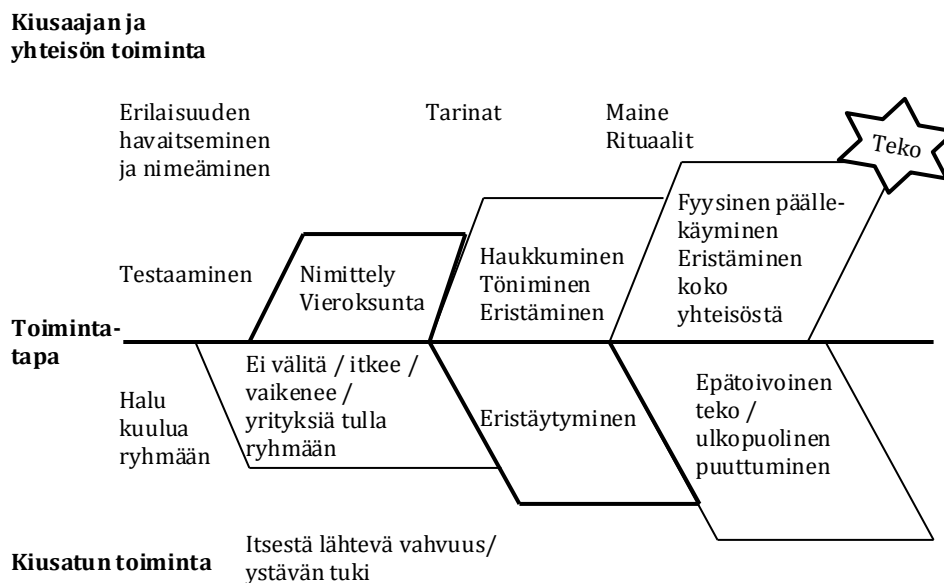
3.4 Koulu ja liikuntaharrastus lasten ja nuorten kiusaamisen ympäristönä

Lapset ja nuoret kuuluvat ryhmiin, joiden muodostumiseen he eivät voi itse vaikuttaa kuten koululuokkaan. Oppilaat eivät voi valita luokkatovereitaan, mutta luokan sisällä voi muodostua pienempiä sosiaalisia ryhmiä, joihin oppilaat voivat valikoitua. (Salmivalli, 2005, 148). David Henry et al. ovat tutkineet luokkahuonetta sosiaalisena kontekstina, jossa ryhmänormeilla on vaikutusta lasten aggressiivisessa käyttäytymisessä. He erottivat tutkimuksessa deskriptiiviset normit (aggressiivisen käyttäytymisen keskimääräinen taso ryhmässä) ja injuktiiviset normit (aggressiivisen käyttäytymisen hyväksyvien asenteiden keskimääräinen taso ryhmässä). Tulosten mukaan yksittäisten lasten aggressiivista käyttäytymistä selittivät enemmän injuktiiviset normit, eli miten luokkatoverit suhtautuivat aggressiiviseen käyttäytymiseen kuin deskriptiiviset normit. Oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaa siis oppilaiden asenteista muodostuva normisto ja tämän perusteella muodostuu oppilaiden käyttäytymisen hyväksyttävyys. (Henry, et al. 2000, 78.)

Laine jakaa sosiaaliset normit eksplisiittisiin ja implisiittisiin normeihin. Eksplisiittisillä normeilla tarkoitetaan selkeitä sääntöjä, ohjeita, määräyksiä, kieltoja tai käskyjä ja implisiittisillä normeilla tarkoitetaan epäsuorasti ilmeneviä odotuksia. Näitä voivat olla sanattomasti sovitut asiat, kuten pukeutuminen, elehtiminen, hyväksynnän tai hyväksymättömyyden osoittaminen. Normien noudattamiseen liittyy sosiaalinen kontrolli. Ryhmän normien vastaisesta toiminnasta seuraa rangaistus ja yleensä ihmiset ovat tietoisia siitä, että heitä rangaistaan normien rikkomisesta. (Laine, 2005, 186–187).

Päivi Hamarus (2006, 60) keräsi tutkimukseensa yläkoulun oppilailta näkemyksiä koulukiusaamisesta ja sen ilmiöistä. Aineistossa kuvattiin monentyyppistä kiusaamista: 1) prosesseja, joissa kiusaamisen voimakkuus muuttuu ajan myötä, 2) yksittäisiä rajuja väkivaltaisia kohtauksia, 3) sanallista kiusaamista, 4) eristämiseen pyrkivää kiusaamista, 5) sosiaalisten suhteiden muutoksista johtuvaa kiusaamista, 6) ärsyttävää kiusaamista sekä 7) tiedostamatonta kiusaamista. Oppilaiden näkemyksistä voidaan havaita erilaisia aggressiivisen käyttäytymisen muotoja, jotka aiheuttavat kiusaamista.

Kuvio 4 on Hamaruksen (2006, 68–74) havainnollistaminen kiusaamisen prosessi- luontoisuudesta. Kiusaaminen alkaa havaintojen tekemisellä oppilaiden keskuudessa, jossa olennaista on erilaisuuden näkeminen (dissonanssi), joka voi johtaa testaamiseen. Kiusatun reagoimisesta riippuen testaaminen saattaa johtaa vieroksuntaan tai nimittelyyn. Verbaalisen ja sosiaalisen kiusaamisen seuraava askel on suora fyysinen kiusaaminen, kuten lyöminen ja potkiminen. Kiusattu uhri voi yrittää paeta fyysisestä kiusaamistilanteesta eristäytymisellä, jolloin loppujen lopuksi eristäytyminen muuttuu totaaliseksi. Totaalisen eristäytymisen purkamiseksi uhri saattaa sortua jonkinlaiseen epätoivoiseen tekoon, jolla hän pyrkii herättämään yhteisön ymmärryksen tilanteen vakavuudesta. Prosessissa kiusaamisen subjektiivista kokemista voimistavat uhrista kerrotut tarinat, yhteisössä uhrista liikkuva maine ja yhteisön kiusaamisrituaalit. Vaimentavina tekijöinä ovat omat voimavarat sekä ystävistä tai aikuisista saatava tuki.



KUVIO 4 Hamaruksen (2006) mallinnus kiusaamisen prosessista

Liikuntaharrastusta koskevaa kiusaamista on tutkittu Suomessa erittäin vähän ja siksi otimme tarkasteluun liikuntatunteja koskevia pro gradu –tutkielmia, joita löytyi vain neljä kappaletta. Rädyn (1999) tekemässä tutkimuksessa 247:stä 4.–6.-luokkalaisista

10% vastasi tulleen kiusatuksi liikuntatunneilla. Kiusaamisesta 54 % tapahtui haukkumalla, seuraavaksi yleisin tapa oli eristäminen, jota koki kolmasosa kiusatuista.

Aunolan ja Peltosen (2002) pro gradu –tutkimuksessa kuudesluokkalaisista 40,3 % kertoi joutuneensa joskus kiusatuksi koulun liikuntatunneilla. Yleisin kiusaamismuoto oli haukkuminen ja nimittely, joiden kohteena oli joka neljäs oppilas. Joka kuudes tunti kokeneensa syrjintää joukkuejaoissa ja paritehtävissä. Keräsen (2006) liikuntatuntien kiusaamista koskevaan kyselyyn vastanneista yhdeksäsluokkalaisista noin joka neljäs ilmoitti tulleen kiusatuksi. Hänen tutkimuksessa ei selvitetty kiusaamisen muotoja.

Pentinniemen (2006) kahdeksaluokkalaisten liikuntatuntien kiusaamista koskevassa tutkimuksessa tytöistä noin 70 % ja pojista hieman yli puolet eivät olleet kokeneet kiusaamista liikuntatunneilla 2005 syyslukukaudella. Harvoin tai satunnaisesti kiusatuiksi oli tytöistä joutunut noin neljännes ja pojista hieman yli kolmannes. Usein kiusaamista kohtasi tytöistä noin 5 % ja pojista noin 12 % vastanneista. Yleisin uhrin kokema kiusaamismuoto oli Pentinniemen tutkimuksessakin nimittely tai haukkuminen. Tyttöillä seuraavaksi yleisimmät kiusaamismuodot olivat juoruaminen ja syrjiminen, pojilla töniminen sekä juoruaminen.

Ojanperän ja Okkosen (2007) opinnäytetyössä selvitettiin kiusaamista joukkueurheilussa, jossa tutkittiin kahta joukkuetta. Kiusaamista tutkittiin kyselylomakkeiden avulla ja kyselyyn vastanneista toisesta joukkueesta 28% oli kokenut koulukiusaamista ja toisesta 12%. Joukkueessa ei ollut esiintynyt kiusaamista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusasetelma ja -kysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää 5.–6. luokan oppilaiden itsearvioituja sosiaalisia taitoja sekä kiusaamiskokemuksia koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Halusimme selvittää onko sosiaalisissa taidoissa ja kiusaamiskokemuksissa sukupuolellisia eroja sekä selvittää ovatko sosiaaliset taidot ja ympäristö yhteydessä kiusaamiskokemuksiin.

Tutkimuskysymykset

1. Eroavatko 5.–6. luokan oppilaiden itsearvioidut sosiaalisten taidot koulun ja liikuntaharrastuksen sekä sukupuolten välillä?
2. Kuinka usein ja millä tavalla 5.–6.-luokkalaiset kokivat kiusaamista koulussa ja liikuntaharrastuksessa?
3. Onko 5.–6.-luokkalaisten kokemassa kiusaamisessa sukupuolten välisiä eroja?
4. Ovatko 5.–6.-luokkalaisten sosiaaliset taidot yhteydessä kiusaamiseen ja onko sukupuolella vaikutusta yhteyteen?

4.2 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohteena olivat alakoulun 5.–6.-luokkalaiset oppilaat ja heidän liikuntaharrastuksensa. Teetimme kyselyn kahdessa koulussa, jotka sijaitsivat Varsinais-Suomessa ja Pohjois-Savossa. Valitsimme kyselyyn alakoulun ylimmän luokkien oppilaita, koska heillä voi olla jo vakiintuneita liikuntaharrastuksia. Aineisto koostui 124 oppilaasta, joista 56,5 % olivat tyttöjä ($n = 70$) ja 43,5 % olivat poikia ($n = 54$). Oppilaista 49,2 % ($n = 61$) viidenneltä luokka-asteelta ja 50,8 % ($n = 63$) kuudennelta luokka-asteelta. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Aineiston jakaantuminen (%) luokka-asteen ja sukupuolen mukaan.

LUOKKA-ASTE	SUKUPUOLI		
	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
5 lk	25	24,2	49,2
6 lk	31,5	19,3	50,8
YHTEENSÄ	56,5	43,5	100

Jokaisella oppilaalla oli ainakin yksi liikuntaharrastus, joka oli edellytys tutkimusaineistoon hyväksymiselle. Erilaisia liikuntaharrastuksia kyselylomakkeissa ilmoitettiin 21 kappaletta, joista osa oli valmiiksi määritelty kyselylomakkeeseen Kansallisen lasten ja nuorten liikuntatutkimuksen (2010) mukaan ja mikäli oppilaan harrastama laji ei löytynyt listalta, lisäsivät he sen itse. Oppilaista 50 % ($n = 62$) ilmoittivat itselleen yhden liikuntaharrastuksen, 26 % ($n = 32$) ilmoittivat harrastavansa kahta lajia ja 24 % ($n = 30$) ilmoittivat harrastavansa kolmea lajia. Taulukossa 4 esitetään kaikkien ilmoitettujen lajien suosituimmuusjärjestys sekä sukupuolijakautuneisuus. Tyttöjen kolme suosituinta liikuntaharrastusta olivat jalkapallo, tanssi ja uinti, pojilla suosituimpia olivat jalkapallo, salibandy ja jääkiekko.

TAULUKKO 4. Lajien harrastajamäärien ja sukupuolten jakautuneisuus (%)

Laji	Tytöt	Pojat	Koko otos	Laji	Tytöt	Pojat	Koko otos
jalkapallo	21,0	17,7	38,7	pyöräily	0,8	1,6	2,4
uinti	17,7	7,3	25,0	lentopallo	0,8	1,6	2,4
salibandy	6,5	17,7	24,2	pingis	0,8	0,8	1,6
tanssi	19,4	0,0	19,4	suunnistus	0,0	0,8	0,8
jääkiekko	1,6	12,1	13,7	sulkapallo	0,0	0,8	0,8
ratsastus	12,1	0,8	12,9	rullalautailu	0,8	0,0	0,8
voimistelu	9,8	0,8	10,6	muodostelmaluistelu	0,8	0,0	0,8
hiihto	3,2	3,2	6,4	metsästys	0,0	0,8	0,8
yleisurheilu	4,0	1,6	5,6	koripallo	0,0	0,8	0,8
lenkkeily	2,4	2,4	4,8	agility	0,0	0,8	0,8
kamppailulaji	0,0	4,8	4,8				

4.3 Aineiston keruu- ja tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmänä on kvantitatiivinen kyselylomaketutkimus, jonka tarkoituksena on kuvailla sekä tarkastella oppilaiden sosiaalisia taitoja ja kiusaamiskokemuksia koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Aineistokeruu tehtiin kyselylomakkeella, joka sisälsi kolme osiota: liikuntaharrastus, sosiaaliset taidot ja kiusaaminen. Ensimmäisessä osiossa kartoitettiin oppilaiden liikuntaharrastukset ja liikuntaharrastusten tärkeysjärjestys, harrastuskertojen määrä viikossa, harrastusten kesto, kenen kanssa tai missä seurassa oppilas harrastaa sekä liikuntaharrastuksen tavoite. Oppilaat saivat nimetä enimmillään kolme liikuntaharrastusta.

Sosiaalisia taitoja mitattiin Greshamin ja Elliottin SSRS-C-mittarilla (Social skills rating system, children), jossa oppilaat arvioivat omia assertiivisuuden, empatian, itsesäätely- ja yhteistyötaitoja. Arviointi tapahtuu myönteisestä näkökulmasta, jota on pidetty mittarin yhtenä hyvänä puolena (Hynninen, 1999, 5). Osio sisälsi yhteensä 66 kysymystä, joista 34:ään oppilaat vastasivat koulun ja 32:een tärkeimmän liikuntaharrastuksen näkökulmasta. Vastausvaihtoehtoja oppilailla oli neliportaisesti: 1: ei koskaan, 2: joskus, 3: usein ja 4: melkein aina.

Kolmas osio kartoitti oppilaiden kiusaamiskokemuksia koulun ja liikuntaharrastuksen ympäristöissä. Pohjana käytimme kouluterveyskyselyn kiusaamisosiota vuodelta 2011 (kouluterveyskysely, 2011). Osiossa kysyttiin oppilaiden kokemuksia kiusatuksi tulemisesta ja osallistumisesta kiusaamiseen koulussa sekä liikuntaharrastuksessa viimeisen vuoden aikana. Osio kartoittaa myös kiusaamisen muodot sekä kiusaamisen muotokohtaisen roolin edellä mainituissa ympäristöissä. Vastausvaihtoehdot olivat neljä: ei kokenut kiusaamista, olin kiusattu, seurasin kiusaamista ja minä kiusasin. Näistä vaihtoehdoista oppilas pystyi valitsemaan useamman.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeisiä käsitteitä ovat reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksessa käytetyn mittarin virheettömyyttä ja tarkastellessa reliabiliteettia tärkeitä tutkimuskohteita ovat

mittausvirhe, sen määrän estimointi sekä mittausvirheen vaikutuksen arviointi. (Nummenmaa, 2009, 346.) Metsämuuronen (2005, 64–65) liittää reliabiliteettiin tutkimuksen toistettavuuden. Mikäli mitattaisiin samaa ilmiötä useamman kerran samalla mittarilla, kuinka samanlaisia tai toisistaan poikkeavia tuloksia saataisiin? Reliabelin mittarin tulokset olisivat kaikilla mittauskerroilla melko samanlaisia. Validiteetilla tarkoitetaan mittarin ja mitattavan ominaisuuden välistä suhdetta, eli mittaako käytetty mittari juuri sitä ominaisuutta, jota sillä halutaan selvittää (Nummenmaa, 2009, 346; Metsämuuronen, 2005, 65).

Reliabiliteetin estimoimiseen käytetään usein sisäisen konsistenssin menetelmää, jossa tarkastelussa on mittarin kaikki yksittäiset muuttujat. Mittarin konsistenssiin vaikuttavat muuttujien antamien mittaustulosten samankaltaisuus ja muuttujien lukumäärä, eli useampi samankaltaisesti toimiva muuttuja sekä samankaltaisten muuttujien välinen positiivinen korrelaatio parantavat mittarin reliabiliteettia. Sisäinen konsistenssi ilmoitetaan Cronbachin α -kertoimella ja se on yleisimmin käytetty menettely mittauksen reliabiliteetin arvioimiseen. Mitä suurempi on Cronbachin α , sitä parempi on mittarin reliabiliteetti. (Nummenmaa, 2009, 356–357.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös ulkoisen ja sisäisen validiteetin kautta. Ulkoisella validiteetilla tarkastellaan tutkimustulosten yleistettävyyttä koko populaatioon. Ulkoiselle validiteetille yksi suuri uhka on liian pieni otoskoko, joka heikentää tutkimustulosten yleistettävyyttä. (Metsämuuronen, 2005, 57, 109.) Tästä näkökulmasta tutkimukseemme valikoituneiden koehenkilöiden määrä on pieni, eli tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koko populaation tasolla, mutta otosjoukko kuitenkin jakaantui suhteellisen tasapuolisesti luokka-asteen ja sukupuolen mukaan sekä harrastetut lajit olivat myös samansuuntaisia aikaisempien tutkimuksien kanssa. Pientä otoskokoa selittää valittu otantamenetelmä. Tutkimuksen otantamenetelmänä toimi mukavuusotanta, jolla saimme tarvittavan määrän koehenkilöitä. Anttosen (2005, 289) mukaan mukavuusotanta soveltuu parhaiten pilottitestaukseen ja esitutkimukseen. Liikuntaharrastuksen yhteyttä kiusaamiseen ei ole aikaisemmin Suomessa tutkittu

laajassa mittakaavassa, joten tutkimustamme voisi luonnehtia esitutkimukseksi, jolloin käytetty otantamenetelmä soveltuu tutkimuksen tarkoitukseen.

Ulkoisen validiteetin lisäksi tutkimusta voidaan arvioida sisäisellä validiteetilla. Sisäisen validiteetin lajeja ovat sisältö- ja rakennevaliditeetti. Sisällön validiteetin tarkastelussa tutkitaan ovatko mittarissa käytetyt käsitteet teorian mukaiset, käytetäänkö käsitteitä oikealla tavalla ja kattavatko ne riittävän laajasti kyseisen ilmiön. Yleensä kannustetaan käyttämään mittaria, jota on testattu laajoilla ihmismäärillä ja sen luotettavuutta on tutkittu sekä kuvattu kattavasti. Tämänkaltaisella mittarilla saadut tulokset ovat yleensä vertailukelpoisia muiden samalla mittarilla saatujen tulosten kanssa, vaikka kulttuurien välisiä eroja ilmenee. (Metsämuuronen, 2005, 58, 109–110.) Kattavasti tutkitun ja käytetyn mittarin sisältövaliditeetti on todennäköisesti kunnossa, koska useat tutkijat ovat selvittäneet mittarissa esiintyvien muuttujien yhteyttä teoriaan. Pölkki ja Kukkonen kertovat SSRS-arviointimenetelmän tarkastelussa, että kyseinen menetelmä toimii eri tavalla alkuperäismaassa Yhdysvalloissa kuin Pohjoismaissa. Pölkki ja Kukkonen korostavat myös sosiaalisten taitojen validiteettia arvioidessa, että sosiaalisten tilanteiden kontekstit sisältävät aina omia normejaan ja sosiaalista selviytymistä vaativat tilanteet voivat olla kaukana tulevaisuudessa. (1995, 41.)

Rakennevaliditeettia voi olla vaikea erottaa sisällön validiteetista, koska se menee sisällön validiteettia pidemmälle. Mikäli ilmiö noudattaa tiettyä teoriaa tulisi aineistosta löytää tukea kyseiselle teorialle, eli aineistosta selvinneiden havaintojen pitää vaihdella teorian edellytysten mukaisesti. (Metsämuuronen, 2005, 112–113.) Rakennevaliditeettia ei voida arvioida tutkimuksessa, jonka tarkoituksena on luoda uutta tietoa tai teoriaa, koska edellytyksenä on tulosten vertaaminen aikaisempaan teoriaan.

Valitsimme sosiaalisten taitojen mittariksi SSRS-C –arviointimenetelmän, koska menetelmää on käytetty aikaisemmin useissa sosiaalisten taitojen tutkimuksissa. Tutkimuksen laajuuden rajaamiseksi päätimme kerätä aineiston perustuen oppilaiden itsearviointiin. DiPerna ja Volpe (2005) tutkivat SSRS-mittarin luotettavuutta ja heidän tuloksien mukaan oppilaiden itsearviointi ei ole yksistään luotettava menetelmä arvioida oppilaiden sosiaalisia taitoja. Luotettava tulos oppilaan sosiaalisten taitojen alaluokista

saadaan kun itsearviointiin lisäksi käytetään opettajan ja vanhemman arviointia oppilaan sosiaalisista taidoista. DiPernan ja Volpen tutkimuksessa mittarin hyväksyttäväksi reliabiliteetin raja-arvoksi oli määritelty Cronbach $\alpha > .80$. Nummenmaan (2009, 378–379) mukaan tutkimuksessa käytettävän mittarin reliabiliteetti ei saisi alittaa 0.8, mutta toteaa myös, että vähintään arvo .70 on riittävä.

Testasimme kyselylomakkeen yhdellä luokalla ennen varsinaista aineiston keräämistä. Tällä halusimme varmistaa kyselylomakkeen toimivuuden, selkeyden ja ajallisen keston. Testauksen jälkeen muutimme eräiden osioiden sanamuotoja sekä kehitimme ohjeistusta, jotta koehenkilöt ymmärtäisivät paremmin miten kyselylomakkeeseen vastataan. Koehenkilöt vastasivat kyselylomakkeeseen anonymisti ja tällä pyrimme parantamaan vastausten rehellisyyttä. Toisaalta anonymiteetti mahdollistaa epäasialliset vastaukset, joita tässä tutkimuksessa oli kuitenkin erittäin vähän.

4.5 Aineiston analyysi

Kyselyyn osallistui 149 oppilasta, joista karsittiin vastausteknisistä syistä tai liikuntaharrastamattomuuden takia 25 oppilasta. Varsinaiseen analyysiin kelpuutettiin 124 oppilasta. Tutkimukseen hyväksytyjen kyselylomakkeiden määrä oli tämän perusteella n. 83,2 %. Aineiston analysoinnissa käytettiin SPSS-ohjelmaa, jolla tehtiin aineiston kuvailua, laskettiin riippumattomien otosten ja toistettujen mittausten *t*-testit ja suoritettiin faktorianalyysi sekä ristiintaulukoinnilla laskettiin korrelaatioita.

Aineistoa koskeville muuttujille lasketaan yleensä tunnuslukuja, joilla pyritään kuvaamaan aineistoa mahdollisimman tarkasti. Näitä tunnuslukuja ovat *frekvenssi*, *keskiarvo* ja *keskihajonta*. Frekvenssi, siis havaintojen lukumäärä, ilmoitetaan usein prosentuaalisesti, koska se helpottaa tuloksen hahmottamista. Tavallisimmin käytetyllä aritmeettisella keskiarvolla pyritään havainnollistamaan jakauman sijaintia. Keskiarvolla kuvataan sitä, minkä suuruisia havaintoarvot suunnilleen ovat. Keskihajonta ilmoittaa havaintojen keskimääräisen etäisyyden jakauman keskiarvosta, jolloin keskiarvon raportointi on tuloksen kannalta välttämätöntä. Tutkimustulokset esitetään aina numeerisessa muodossa, mutta niiden hahmottamista voidaan helpottaa

myös graafisilla esityksillä. Näitä ovat erilaiset kuvaajat ja usein esitystapa riippuu muuttujasta, jota kuvaajan avulla halutaan esittää. Kategoristen muuttujien kuvaamiseen käytetään yleensä pylväs-, viiva- tai sektoridiagrammia ja jatkuvien muuttujien kuvaamisessa histogrammia tai laatikko-jana -kuviota. (Nummenmaa, 2009.) Tutkimuksessamme aineiston eri muuttujista on laskettu edellä mainittuja tunnuslukuja, joita esitämme taulukkomuodossa. Ainoastaan kiusaamisen muodoista on graafinen esitys pylväsdiagrammeina.

T-testillä voidaan tehdä jakaumien keskiarvoa koskevia päätelmiä. Riippumattomien otosten *t*-testiä käytetään, kun halutaan tehdä tutkittavien välisiä vertailuita ja käytännössä tämä tarkoittaa, että kahden eri ryhmän keskiarvoja verrataan toisiinsa. Oletuksena on, että jompaankumpaan ryhmään kuuluminen aiheuttaa eroja mitattavassa ominaisuudessa ja riippumattomuus tarkoittaa, että yksilö kuuluu vain yhteen ryhmään. Riippumattomien otosten *t*-testi on parametrinen testi, joka olettaa että mittaus on suoritettu vähintään välimatka-asteikolla, muuttujien jakaumat noudattavat normaalijakaumaa, varianssin ovat yhtä suuret molemmissa ryhmissä ja otoskoko on vähintään 20 tutkittavaa per ryhmä. (Nummenmaa, 2009, 172, 174.) Tutkimuksessamme käytimme riippumattomien otosten *t*-testiä sukupuolten välisten erojen vertailuun ja käytetty *t*-testi soveltuu sukupuolten välisten erojen vertailuun, koska koehenkilön ei ole mahdollista kuulua molempiin ryhmiin (tyttöihin ja poikiin).

Toistettujen mittausten *t*-testillä voidaan mitata samaa ominaisuutta useamman kerran. Toistomittaustestejä käytetään kun halutaan selvittää saman koehenkilöjoukon suoriutumista kahdessa erilaisessa tilanteessa tai tehtävässä. Toistomittauksen vahvuus on yhden virhelähteen eliminointi, koska esimerkiksi riippumattomien otosten *t*-testissä tutkittavien ryhmien ero voi johtua sattumasta, eli siitä millaisia koehenkilöitä on jakaantunut ryhmiin. Toistettujen mittausten *t*-testissä mittaukset suoritetaan kahteen kertaan samoilta koehenkilöiltä, joka on usein tehokkaampaa kuin riippumattomien otosten *t*-testissä. (Nummenmaa, 2009, 178.) Käytimme toistettujen mittausten *t*-testiä kun vertailimme oppilaiden sosiaalisten taitojen eroa koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Vaikka oppilaat täyttivät kyselylomakkeen vain yhdellä kertaa, tutkimuksessa voidaan

kuitenkin käyttää toistettujen mittausten *t*-testiä, koska sosiaalisia taitoja vertaillaan kahdessa eri ympäristössä, joissa koehenkilöt toimivat.

Faktorianalyysillä tarkastellaan useiden muuttujien samanaikaista yhteisvaihtelua. Faktorianalyysissä pyritään selvittämään millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua ja toisaalta mitkä muuttujat ovat toisistaan riippumattomia. Siis missä muuttujissa koehenkilöt antavat samansuuntaisia vastauksia ja missä muuttujissa vastaukset poikkeavat. Muuttujat, joilla on samankaltaista vaihtelua keskenään, mutta ovat toisista muuttujista riippumattomia, yhdistetään faktoreiksi. Faktorianalyysin tavoite on tiivistää muuttujat yksinkertaisempaan muotoon ja faktoreiden tulisi kuvata alkuperäistä yhteisvaihtelua mahdollisimman tarkasti ilman, että aineistosta katoaa liikaa tietoa. (Nummenmaa, 2009, 397–398.)

Sosiaalisten taitojen osa-alueet muodostimme faktorianalyysillä, jonka perusteella aineistosta muodostui kolme faktoria koulu- ja liikuntaharrastusympäristössä. Faktorirakenne poikkeaa Greshamin ja Elliottin alkuperäisestä faktorirakenteesta assertiivisuuden osalta, koska faktorianalyysin perusteella muuttujat eivät latautuneet siten, että aineistosta olisi voinut havaita assertiivisuutta kuvaavan faktorin. Sen sijaan kolme muuta faktoria havaittiin analyysissä, jotka voitiin kuvailla empatiataidoiksi, yhteistyötaidoiksi ja itsesäätelytaidoiksi. Toisiaan vastaavat faktorirakenteet havaittiin molemmissa ympäristöissä. Taulukossa 5 kuvataan faktoreiden reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella ja jokainen faktori ylittää arvon .70.

TAULUKKO 5. *Faktoreiden reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella*

Faktorit	Koulu	Liikuntaharrastus
Empatiataidot	.851	.738
Yhteistyötaidot	.875	.837
Itsesäätelytaidot	.759	.762

Käyttämästämme 66:sta sosiaalisia taitoja mittaavista osioista poistimme 9 muuttujaa heikon faktorilatautumisen takia. 4 muuttujaa poistettiin koulua koskevista

kysymyksistä ja 5 muuttujaa liikuntaharrastusta koskevista kysymyksistä. Paransimme kyselylomakkeen sisäistä konsistenssia poistamalla nämä heikosti latautuneet osiot. Koulun ja liikuntaharrastuksen osiot latautuivat faktoreille eri tavoin: osio saattoi latautua vahvemmin toisessa ympäristössä tai saattoi puuttua kokonaan toisen ympäristön faktorista.

Tutkimuksessamme oli tarpeellista tutkia joidenkin muuttujien välistä yhteyttä. Järjestysasteikollisten muuttujien korrelaatioita voidaan laskea järjestyskorrelaatiokertoimella ja yleisimmin järjestysasteikollisille muuttujille käytetään epäparametrista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa r . Järjestyskorrelaatiokerroin mittaa sitä, kuinka samanlainen havaintojen järjestys on kahdella muuttujalla. Kertoimen arvo vaihtelee aina välillä $[-1, 1]$, jossa negatiivinen luku tarkoittaa käänteistä korrelaatiota ja positiivinen luku suoraa korrelaatiota sekä luvut lähellä nollaa kertovat, että korrelaatiota ei muodostu. Ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa tutkittaessa on vaikea löytää erittäin voimakkaita korrelaatiota, mutta heikotkin yhteydet saattavat olla mielenkiintoisia. Yleensä ohjeena pidetään, että alle ± 0.5 suuruisten korrelaatioiden tulkitsemisessa pitää olla varovainen ja alle ± 0.1 :n suuruiset korrelaatiot ovat käytännössä merkityksettömiä. Järjestyskorrelaatiokerroin voidaan laskea välimatka- tai suhdeasteikollisille muuttujille ja (Nummenmaa, 2009, 283–284, 292.) laskimme järjestyskorrelaatiokertoimet sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen kokemisen välille koko otoksessa ja myös sukupuoliryhmittäin.

5 TULOKSET

5.1 Oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointien eroavaisuudet koulun ja liikuntaharrastuksen välillä

Sosiaalisia taitoja mittaavien osioiden toistettujen mittausten *t*-testin analyysissä selvisi 14 muuttujaa, jotka erosivat koulun ja liikuntaharrastuksen välillä (taulukko 6) ja näissä 14 muuttujassa keskiarvo muodostui isommaksi liikuntaharrastuksessa kuin koulussa. Keskiarvot vaihtelivat 2,35 ja 3,59 välillä vastauskaalan arvojen ollessa kokonaislukuina 1–4, eli vastausvaihtoehto ”ei koskaan” on arvoltaan 1 ja vaihtoehto ”melkein aina” on arvoltaan 4. Suurin keskiarvollinen eroavaisuus havaittiin väittämien ”osallistun aktiivisesti koulun eri toimintoihin” ja ”osallistun aktiivisesti liikuntaharrastuksen toimintoihin” välillä tilastollisesti erittäin merkitsevällä tasolla. Tulosta voidaan tulkita niin, että oppilaat kokevat osallistuvan aktiivisemmin liikuntaharrastuksen toimintoihin kuin koulun toimintoihin. Koulun toiminnoilla tarkoitettiin tutkimuksessamme esimerkiksi kerhotoimintaa, leirikouluja tai liikuntatapahtumia ja liikuntaharrastuksen toiminnoilla tarkoitettiin harjoituksia, turnauksia tai talkootöitä.

Suuria keskiarvollisia eroavaisuuksia havaittiin myös väittämissä, jotka koskivat lapsen ja toiminnan ohjaajan (opettajan tai valmentajan) välistä vuorovaikutusta. Väittämien ”seuraan opettajan opetusta tunnilla” ja ”seuraan valmentajan yhteisiä ohjeita” välille muodostui tilastollisesti erittäin merkitsevä eroavaisuus kuin myös väittämien ”seuraan opettajan ohjeita” ja ”seuraan valmentajan ohjeita” välille. Ero on mielenkiintoinen, koska opettaja on korkeasti koulutettu henkilö, jonka pitäisi hallita luokkahuonevuorovaikutus. Valmentajana tai ohjaajana toimiva henkilö ei välttämättä ole saanut samanlaista koulutusta.

TAULUKKO 6. Kyselylomakkeen osiot, joissa muodostui eroavaisuuksia koulun ja liikuntaharrastusten välille

SSRS-C osiot		keskiarvojen erotus
Olen pahoillani toisten puolesta, jos heille sattuu jotain ikävää.	**	-.146
Voin olla eri mieltä aikuisten kanssa riitelemättä siitä heidän kanssaan.	***	-.248
Osallistun aktiivisesti koulun eri toimintoihin / harrastukseni toimintoihin.	***	-.455
Teen läksyt valmiiksi ajoissa / Teen omatoimiset harjoitteet tunnollisesti.	*	-.164
Teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa.	***	-.179
Säilytän malttini, jos joku on minulle vihainen.	**	-.189
Jos säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaiset, huomautan niistä kohteliaasti.	*	-.138
Kuuntelen aikuisia heidän puhuessaan minulle.	*	-.153
Vältän lähtemästä mukaan sellaiseen, josta joutuisin ongelmiin aikuisten kanssa.	**	-.183
Kehun muita, kun he ovat tehneet jotain hyvin.	**	-.187
Seuraan opettajan opetusta tunnilla / seuraan valmentajan yhteisiä ohjeita.	***	-.306
Seuraan opettajan ohjeita / Seuraan valmentajan ohjeita.	***	-.258
Pyydän muita mukaan peleihin tai muuhun toimintaan.	*	-.117
Puhun asialliseen ja ystävälliseen sävyyn keskustelutilanteissa.	*	-.105

* = $p < 0.05$ tasolla

** = $p < 0.01$ tasolla

*** = $p < 0.001$ tasolla

Muuttujista, joissa havaittiin merkitseviä eroja, teimme kaksi summamuuttujaa: yhden summamuuttujan koulun sosiaalisista taidoista ja toisen summamuuttujan liikuntaharrastuksen sosiaalisista taidoista. Näille summamuuttujille teimme toistettujen mittausten t -testin ja tulosten mukaan sosiaalisia taitoja arvioitiin keskiarvollisesti 2,6 yksikköä paremmaksi liikuntaharrastuksessa kuin koulussa ($t(123) = -6,529, p < .001$). Oppilaiden pistemäärät summamuuttujissa vaihtelivat koulussa 27 ja 55 välillä sekä liikuntaharrastuksessa 31 ja 55 välillä.

Tutkimuksessamme sosiaalisia taitoja vertailtiin siis osioanalyysillä ja tilastollisesti merkitsevät erot havaittiin 14 muuttujassa, joissa kaikissa ero oli liikuntaharrastuksen hyväksi. Erot voivat johtua useista syistä. Greshamin ja Elliottin SSRS-arviointimenetelmä on kehitetty koulumaailmaan, jolloin sen soveltaminen

liikuntaharrastuksen sosiaalisten taitojen mittaamiseen ei välttämättä ole mahdollista tai sen soveltaminen saattaa aiheuttaa vinoumaa, joka poikkeaa kouluympäristössä mitatuista sosiaalisista taidoista. Toinen syy voi olla sosiaalisten kontekstien erilaisuus, joissa sosiaaliset taidot näyttäytyvät eri tavoin (Pölkki ja Kukkonen, 1995). Faktorianalyysi voi myös tukea tätä, koska sosiaalisia taitoja mittaavat osiot latautuivat eri tavalla ympäristöjen välisillä faktoreilla.

5.2 Oppilaiden sukupuolten väliset erot sosiaalisten taitojen itsearvioinnissa

Molemmille sukupuolille laskettiin faktorianalyysin perusteella muodostettujen sosiaalisten taitojen osa-alueista keskiarvot ja keskihajonnat (taulukot 7 ja 8). Faktorit nimettiin empatiataidoiksi, yhteistyötaidoiksi ja itsesäätelytaidoiksi. Pistemäärät vaihtelevat faktoreiden sisällä, koska ne muodostettiin eri määristä muuttujia. Toisin sanoen esimerkiksi koulun empatiataidot muodostuivat 11 muuttujasta, kun taas liikuntaharrastuksen empatiataidot muodostuivat 8 muuttujasta. Pistemäärien vertailua ympäristöjen välillä ei siis voitu tehdä, sillä maksimipistemäärä on ympäristöstä riippuen erilainen. Eniten muuttujia oli koulun empatiataidon faktorissa, 11 muuttujaa, jolloin maksimipistemäärä voi olla 44. Vähiten muuttujia koulun itsesäätelytaidoissa, joka koostui 7 muuttujasta, eli tämän faktorin maksimipistemäärä on 28.

TAULUKKO 7. Tyttöjen keskiarvot sosiaalisten taitojen osa-alueittain koulussa ja liikuntaharrastuksessa

TYTÖT	KOULU			LIIKUNTAHARRASTUS		
	Empatia- taidot	Yhteistyö- taidot	Itsesäätely- taidot	Empatia- taidot	Yhteistyö- taidot	Itsesäätely- taidot
KA	36,77	32,86	20,54	28,30	31,13	25,03
KH	4,072	4,560	3,546	3,178	3,546	3,319
min.	11	10	7	8	9	8
max.	44	40	28	32	36	32

TAULUKKO 8. Poikien keskiarvot sosiaalisten taitojen osa-alueittain koulussa ja liikuntaharrastuksessa

POJAT	KOULU			LIIKUNTAHARRASTUS		
	Empatia- taidot	Yhteistyö- taidot	Itsesäätely- taidot	Empatia- taidot	Yhteistyö- taidot	Itsesäätely- taidot
KA	31,63	30,91	20,00	24,35	29,91	22,87
KH	5,317	5,155	3,381	4,117	4,614	4,203
min.	11	10	7	8	9	8
max.	44	40	28	32	36	32

Sosiaalisten taitojen vertailua voidaan tässä tapauksessa tutkia sukupuolten välillä. Vertailimme sukupuolten välisiä keskiarvoja riippumattomien otosten *t*-testillä. Keskiarvot erosivat neljän osa-alueen suhteen; koulun empatia- ($p < .001$) ja yhteistyötaidoissa ($p < .05$) sekä liikuntaharrastuksen empatia- ($p < .001$) ja itsesäätelytaidoissa ($p < .01$) (taulukko 9). Muissa taidoissa *t*-testin mukaan ei muodostunut merkitsevää eroa.

TAULUKKO 9. Sukupuolten välinen ero riippumattomien otosten *t*-testissä

	SP	KA	KH	T-TESTI	df	P- ARVO
Empatiataidot koulussa	TYTÖT	36,77	4,072	5,896	96,619	.000
	POJAT	31,63	5,317			
Yhteistyötaidot koulussa	TYTÖT	32,86	4,560	2,230	122	.028
	POJAT	30,91	5,155			
Empatiataidot liikuntaharrastuksessa	TYTÖT	28,30	3,178	6,029	122	.000
	POJAT	24,35	4,117			
Itsesäätelytaidot liikuntaharrastuksessa	TYTÖT	25,03	3,319	3,101	122	.003
	POJAT	22,87	4,203			

Koulussa tytöt arvioivat omat sosiaaliset taitonsa paremmaksi empatian ja yhteistyötaitojen osalta sekä liikuntaharrastuksessa empatian ja itsesäätelytaitojen osalta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu vastaavanlaisia yhteyksiä sukupuolen ja sosiaalisten taitojen välillä (Siekinen & Silander 1998). Siekinen ja Silander

pohtivat omassa tutkimuksessaan poikien urheilun harrastamisen yhteyttä assertiivisuuteen ja tutkimuksessamme liikuntaharrastusten sukupuolijakauma osoittaa selkeästi että poikien harrastuneisuus painottuu lajeihin, joita kuvaa parhaiten termi joukkuepalloilulajit. Liikuntaharrastukset voivat mahdollisesti selittää ainakin osan sukupuolten välisistä eroista. Singa Polven tutkimuksessa organisoitua urheilua harrastavat pojat osoittivat suurempaa aggressiivisuutta kuin muut tutkimuksen koehenkilöt. Aggressiivisuus on merkki kilpailun aiheuttamasta negatiivisesta käyttäytymisestä, jolla voi olla merkitystä sukupuolten välisissä eroissa. Negatiivinen käyttäytyminen voi vaikuttaa siihen, että pojat arvioivat omat sosiaaliset taitonsa heikommaksi kuin tytöt. Vaikka Siekkisen ja Silanderin tutkimuksessa urheilun harrastaminen oli positiivisesti yhteydessä assertiivisuuteen, niin silti Polven tutkimuksessa löytyy viitteitä kilpailun ja urheilun yhteydestä negatiiviseen käyttäytymiseen. Liikuntaharrastusten välisiä eroja olisi ollut mielenkiintoista tutkia. Liikuntaharrastusten vertailua ei ollut tässä tutkimuksessa mielekästä tehdä, koska aineistosta ei löytynyt lajeja, joita olisi voitu vertailla ilman sukupuolen vaikutusta tai joiden otoskoko olisi riittänyt vertailun tekemiseen. (Taulukko 10.) Lisäksi oppilailla oli myös useampia harrastuksia, jolloin yksittäisen lajin vaikutusta olisi ollut vaikea selvittää.

TAULUKKO 10. *Liikuntaharrastusten sukupuolijakauma (%)*

LIIKUNTAHARRASTUKSET	TYTÖT	POJAT
Joukkuepalloilulajit	28,6	70,4
Muut lajit	71,4	29,6
YHTEENSÄ	100	100

5.3 Oppilaiden kiusaamisen useus ja muodot koulussa ja liikuntaharrastuksessa

Koulussa 50 % ($n = 62$) oppilaista eivät ilmoittaneet tulleen kiusatuksi viimeisen vuoden aikana. Oppilaista 36,3 % ($n = 45$) ilmoittivat kokeneensa kiusaamista harvoin, 10,5 % ($n = 13$) ilmoittivat kokeneensa kiusaamista kerran viikossa ja 3,2 % ($n = 4$)

ilmoittivat tullessa kiusatuksi useita kertoja viikossa. Liikuntaharrastuksessa kiusaamista ilmoittivat kokeneensa harvoin tai useammin 11,3 % ($n = 14$) oppilasta. Taulukossa 11 esitetään prosenttilukuina sukupuolten kokemus kiusaamisen kohteeksi joutumisesta koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Toistettujen mittausten t -testillä havaittiin, että koulussa oppilaat arvioivat joutuneensa kiusaamisen kohteeksi useammin kuin liikuntaharrastuksessa t ($df=123$) = 7,8, $p < 0,001$. Eräänä vaikuttavana tekijänä tähän voi olla se, että liikuntaharrastuksessa vietetty aika on huomattavasti pienempi viikossa kuin koulussa vietetty aika. Lisäksi kouluympäristössä on myös suurempi määrä oppilaita kuin liikuntaharrastuksessa vertaisia, joten potentiaalisten kiusaajien määrä voi olla suurempi ja tällöin kiusatuksi joutumisen riski voi olla suurempi koulussa kuin liikuntaharrastuksessa.

TAULUKKO 11. Kiusaamisen kokeminen uhrin näkökulmasta koulussa ja liikuntaharrastuksessa sukupuolten mukaan (%)

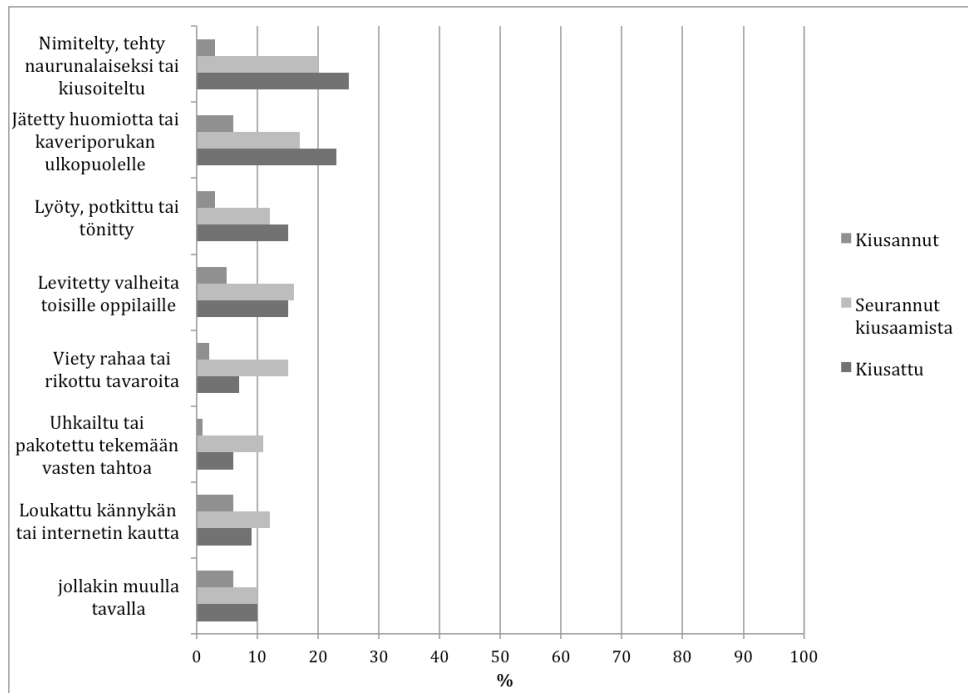
USEUS	Kiusaamisen kohteena					
	koulussa			liikuntaharrastuksessa		
	Tytöt	Pojat	Koko otos	Tytöt	Pojat	Koko otos
Ei lainkaan	54,3	44,4	50,0	92,9	83,3	88,7
Harvoin	37,1	35,2	36,3	5,7	13,0	8,9
Kerran viikossa	4,3	18,5	10,5	1,4	3,7	2,4
Useita kertoja viikossa	4,3	1,9	3,2	0,0	0,0	0,0
YHTEENSÄ	100	100	100	100	100	100

Oppilaista 33,1 % ($n = 41$) ilmoittivat kiusaavansa koulussa harvoin ja 2,4 % ($n = 3$) ilmoittivat kiusaavansa kerran viikossa. Liikuntaharrastuksessa harvoin kiusaavia ilmoittivat olevansa 10,5 % ($n = 13$) ja kerran viikossa kiusaavia ilmoittivat olevansa 1,6 % ($n = 2$) oppilasta. Taulukossa 12 on tarkemmat prosenttiluvut kiusaajana toimimisen useudesta. Toistettujen mittausten t -testin perusteella oppilaat arvioivat toimineensa koulussa kiusaajana useammin kuin liikuntaharrastuksessa t ($df=123$) = 5,6, $p < 0,001$.

TAULUKKO 12. *Kiusaamisen kokeminen kiusaajan näkökulmasta koulussa ja liikuntaharrastuksessa sukupuolten mukaan (%)*

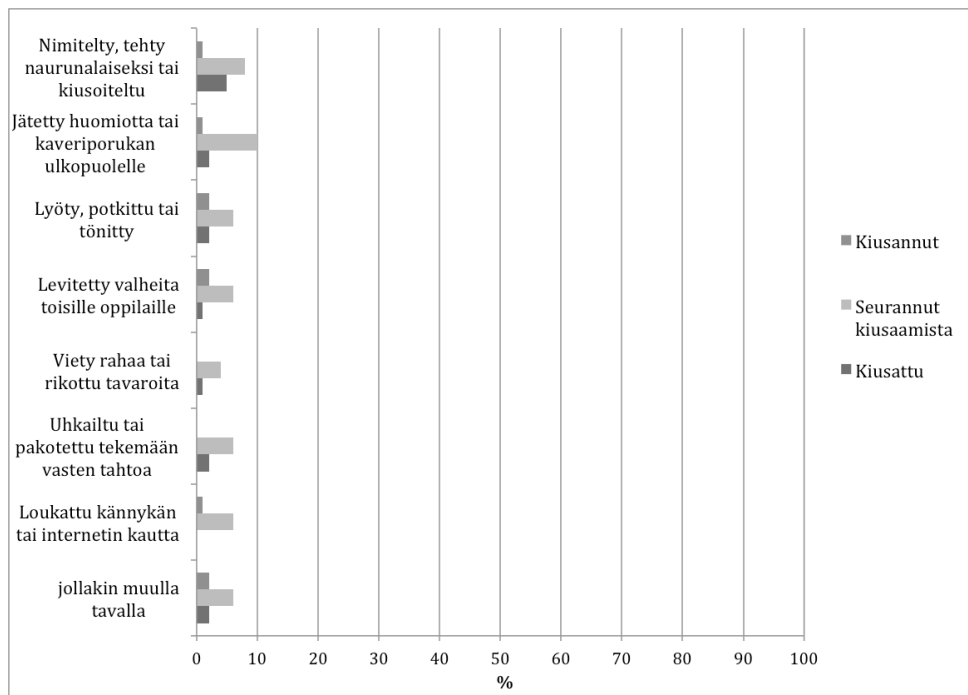
USEUS	Kiusaajana koulussa			Kiusaajana liikuntaharrastuksessa		
	Tytöt	Pojat	Koko otos	Tytöt	Pojat	Koko otos
Ei lainkaan	77,1	48,1	64,5	92,9	81,5	87,9
Harvoin	22,9	46,3	33,1	7,1	14,8	10,5
Kerran viikossa	0,0	5,6	2,4	0,0	3,7	1,6
Useita kertoja viikossa	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
YHTEENSÄ	100	100	100	100	100	100

Kiusaamistapojen prosentuaalinen osuus koulussa esitetään kuviossa 5. Kiusaamistavat ovat jaoteltu kolmen roolin mukaan, jotka ovat kiusaaja (keskiharmaa), kiusaamisen seuraaja (vaalean harmaa) sekä kiusattu (tumman harmaa). Helpottaaksemme tulosten tulkitsemista, olemme jättäneet taulukoista ”minua ei kiusattu” vaihtoehdon pois. Koulussa kolmen yleisimmän kiusaamismuodon tarkastelussa havaittiin kiusattujen osuuden olevan suurin verrattuna kiusaajiin ja kiusaamista seuraaviin oppilaisiin. Kiusaamista koettiin eniten nimittelynä, naurunalaiseksi tekemisenä tai kiusoitteluna. Toiseksi eniten kiusaamista koettiin sosiaalisena kiusaamismuotona, eli huomiotta jättämisenä tai kaveriporukan ulkopuolelle sulkemisenä.



KUVIO 5. Kiusaamistavat roolien mukaan jaoteltuna koulussa. (%)

Liikuntaharrastuksissa (kuvio 6) kiusaamisen kokeminen oli vähäistä, mutta kiusaamista seuraavien oppilaiden osuus oli jokaisessa kiusaamismuodossa suurin. Liikuntaharrastuksen kiusaamismuodoissa kiusaajana toimimista ei vastausten perusteella ollut kahdessa muodossa (”viety rahaa tai rikottu tavaroita” ja ”uhkailtu, pakotettu tekemään jotain vasten tahtoa”). Liikuntaharrastuksessa netin tai kännykän välityksellä tapahtuvan kiusaamisen uhriksi joutumista ei myöskään ilmoitettu. Liikuntaharrastuksessa kiusaamisen roolien erot olivat pieniä kiusaamismuotojen välillä, mutta jokaisessa kiusaamismuodossa kiusaamisen seuraajan rooli oli suurin. Kiusaamisen kannalta tämä voi tarkoittaa sitä, että lapset näkevät toimintaa, jota he pitäisivät kiusaamisena. Kuitenkaan kiusatuksi joutumista tai kiusaajana toimimista ei ainakaan tässä tutkimuksessa oppilaat ilmoittaneet, jolloin he eivät joko koe kiusaamista samalla tavoin tai he eivät halua ilmoittaa sitä.



KUVIO 6. Kiusaamistavat roolien mukaan jaoteltuna liikuntaharrastuksessa. (%)

5.4 Oppilaiden sukupuolten väliset erot kiusaamisen useudessa ja muodoissa koulussa ja liikuntaharrastuksessa

Oppilaiden sukupuoliryhmien välistä eroa kiusaamisessa mitattiin riippumattomien otosten t -testillä, jolla havaittiin eroja tyttöjen ($n = 70$) ja poikien ($n = 54$) välillä kiusaajana toimimisesta koulussa t ($df = 90,9$) = $-3,6$, $p = 0.001$. ja kiusaajana toimimisesta liikunta-harrastuksessa t ($df = 74,7$) = $-2,0$, $p = 0.05$. Tuloksista voi tulkita, että pojat toimivat selkeästi useammin kiusaajana molemmissa ympäristöissä kuin tytöt. Pojista 51,9 % ilmoitti kiusaavansa koulussa harvoin tai useammin ja liikuntaharrastuksessa vain 18,5 %. Tytöistä 22,9 % kiusasi harvoin koulussa ja 7,1 % liikuntaharrastuksessa. Kiusaamisen kohteeksi joutumisesta ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä. Opetusministeriön koulukiusaamista käsittelevässä julkaisussa (2008) tulokset olivat samansuuntaisia yläkoulu-ikäisten nuorten joukossa.

Selvitimme myös kiusaamismuotojen prosenttiosuudet sukupuolen ja ympäristön mukaan uhrin ja kiusaajan kokemana. Kolme yleisintä kiusaamismuotoa ovat

tummennettu taulukoissa sukupuolen mukaan. (taulukot 13 ja 14). Kiusaamismuotojen kokemisessa oli havaittavissa pieniä eroja. Liikuntaharrastusten erojen vertailussa erot olivat hyvin pieniä ja otoskoon pienuuden takia kiusaamismuotojen välistä vertailua ei ollut mielekäästä tehdä. Sen sijaan koulussa tyttöjen eniten kokemat kiusaamismuodot uhrina olivat nimittely, syrjiminen sekä juoruaminen. Poikien kolme eniten koettua kiusaamisen muotoa uhrina koulussa olivat nimittely, lyöminen ja syrjiminen.

TAULUKKO 13. *Kiusaamisen muotojen osuudet (%) uhrin kokemana sukupuolien mukaan koulussa ja liikuntaharrastuksessa*

Kiusaamisen muoto	KOULU		LIIKUNTAHARRASTUS	
	TYTÖT	POJAT	TYTÖT	POJAT
Nimittely	14,5	10,5	2,4	1,6
Syrjiminen	13,7	8,9	3,2	2,4
Lyöminen	4,8	10,5	1,6	1,6
Juoruaminen	8,9	5,6	2,4	2,4
Tavaroiden vieminen	2,4	4,8	0,0	1,6
Uhkailu	3,2	3,2	0,8	0,0
Kyberkiusaaminen	7,3	1,6	3,2	2,4
Jokin muu	8,0	2,4	4,0	2,4

Kiusaajan käyttämistä kiusaamismuodoista tuli hyvin vähän mainintoja, jolloin vertailu ei ole luotettavaa. Björkqvist et al. (1992, 126) havaitsivat, että pojilla suora fyysinen aggressio näyttää olevan yleisempää kuin tytöillä ja epäsuora aggressio näyttäisi olevan säännöllisempää tytöillä kuin pojilla. Tutkimuksemme kiusaamisen teoria pohjautuu koulumaailmassa tapahtuvaan kiusaamiseen ja teorian soveltuvuutta liikuntaharrastuksiin ei ole testattu. On mahdollista, että kiusaaminen liikuntaharrastuksessa poikkeaa merkittävästi koulumaailmassa koetusta kiusaamisesta, joka voi osaltaan selittää ympäristöjen välistä eroa tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 14. *Kiusaamisen muotojen osuudet (%) kiusaajan harjoittamana sukupuolien mukaan koulussa ja liikuntaharrastuksessa*

Kiusaamisen muoto	KOULU		LIIKUNTAHARRASTUS	
	TYTÖT	POJAT	TYTÖT	POJAT
Nimittely	0,8	4,0	0,0	0,8
Syrjiminen	0,8	0,8	0,8	0,0
Lyöminen	0,8	1,6	0,0	1,6
Juoruaminen	0,0	0,8	0,8	0,8
Tavaroiden vieminen	0,0	0,8	0,0	0,0
Uhkailu	1,6	0,8	0,0	0,0
Kyberkiusaaminen	0,0	0,0	0,8	0,0
Jokin muu	0,0	1,6	2,4	0,0

5.5 Oppilaiden sosiaalisten taitojen yhteydet kiusaamisen kokemiseen ja sukupuolten väliset erot

Laskimme Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimia sosiaalisten taitojen osa-alueiden ja kiusaamisen useuden välille. Yleisesti otoksessa esiintyvät sosiaaliset taidot ovat negatiivisesti yhteydessä kiusatuksi joutumisen ja kiusaajana toimimisen kanssa, eli sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen kokemisen välillä on käänteinen korrelaatio. Merkittävin havainto liittyy kiusaajana toimimiseen koulussa, johon näyttävät olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kaikki muut sosiaalisen taidon osa-alueet paitsi liikuntaharrastuksessa arvioitu yhteistyötaito. Hyvät sosiaaliset taidot omaava oppilas toimii kiusaajana koulussa vähemmän kuin huonot sosiaaliset taidot omaava oppilas. Koulussa kiusatuksi joutumiseen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ainoastaan yhteistyötaidot koulun ympäristössä, eli vaikka oppilas omaisi hyvät sosiaaliset taidot, niin häntä saatetaan silti kiusata.

TAULUKKO 15. Oppilaiden *sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen väliset korrelaatiot koulussa ja liikuntaharrastuksessa*

KOKO OTOS		KOULU			LIIKUNTAHARRASTUS		
	Muuttujat	Empatia-taidot	Yhteistyö-taidot	Itsesäätely-taidot	Empatia-taidot	Yhteistyö-taidot	Itsesäätely-taidot
KOULU	Kiusattu	-.129	-.199*	-.001	-.119	-.013	-.110
	Kiusaaja	-.294**	-.317**	-.330**	-.284**	-.153	-.305**
LIIKUNTA-HARRASTUS	Kiusattu	-.125	-.174	-.121	-.188*	-.266**	-.109
	Kiusaaja	-.155	-.191*	-.243**	-.123	-.224*	-.163

* = korrelaatio merkitsevä tasolla 0.05 (2-tailed)

** = korrelaatio merkitsevä tasolla 0.01 (2-tailed)

Tarkastelimme sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen kokemisen yhteyttä myös sukupuoliryhmittäin. Sukupuoliryhmien vertailussa yhteydet eivät muodostuneet samalla tavalla kuin koko otoksen vertailussa, eikä yhteydet olleet sukupuoliryhmien välillä samanlaisia. Tytöillä sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen kokemisen välillä oli käänteinen korrelaatio. Tilastollisesti merkitsevät tulokset havaittiin koulussa kiusaajana toimimisen osalta koulun yhteistyö- ja itsesäätelytaitojen sekä liikuntaharrastuksen empatia- ja yhteistyötaitojen osalta. Tämä tuloksen perusteella hyvät yhteistyö- ja itsesäätelytaidot koulussa sekä hyvät empatia- ja yhteistyötaidot liikuntaharrastuksessa omaava tyttö ei todennäköisesti toimi kiusaajana koulussa. Liikuntaharrastuksessa kiusaajana toimimisessa vastaavanlaiset yhteydet löytyivät koulun ja liikuntaharrastuksen yhteistyötaitojen osalta (taulukko 16).

TAULUKKO 16. *Tyttöjen sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen väliset korrelaatiot koulussa ja liikuntaharrastuksessa*

TYTÖT		KOULU			LIIKUNTAHARRASTUS		
	Muuttujat	Empatia-taidot	Yhteistyö-taidot	Itsesäätely-taidot	Empatia-taidot	Yhteistyö-taidot	Itsesäätely-taidot
KOULU	Kiusattu	-.025	-.174	-.027	-.188	-.069	-.212
	Kiusaaja	-.150	-.498**	-.398**	-.240*	-.337**	-.199
LIIKUNTA-HARRASTUS	Kiusattu	-.060	-.218	-.041	-.033	-.110	-.150
	Kiusaaja	-.139	-.361**	-.337	-.021	-.313**	-.146

* = korrelaatio merkitsevä tasolla 0.05 (2-tailed)

** = korrelaatio merkitsevä tasolla 0.01 (2-tailed)

Poikien osalta merkitseviä korrelaatioita havaittiin koulussa kiusaajana toimimisen ja liikuntaharrastuksen itsesäätelytaitojen välillä ($r_s = -.302$) sekä liikuntaharrastuksessa kiusatuksi tulemisen ja liikuntaharrastuksen yhteistyötaitojen välillä ($r_s = -.354$). Mielenkiintoista oli havaita, että pojilla oli muutamassa osiossa positiivinen korrelaatio, vaikka ne eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Jos tulos olisi merkitsevä, niin se tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että poika, joka omaa hyvät yhteistyötaidot liikuntaharrastuksessa, niin todennäköisesti häntä kiusattaisiin enemmän koulussa. Taulukossa 17 on esitetty korrelaatiot poikien sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen kokemisen välillä.

TAULUKKO 17. Poikien sosiaalisten taitojen ja kiusaamisen väliset korrelaatiot koulussa ja liikuntaharrastuksessa

POJAT		KOULU			LIIKUNTAHARRASTUS		
	Muuttujat	Empatia- taidot	Yhteistyö- taidot	Itsesäätely- taidot	Empatia- taidot	Yhteistyö- taidot	Itsesäätely- taidot
KOULU	Kiusattu	-.163	-.191	.063	-.019	.055	.044
	Kiusaaja	-.221	-.077	-.257	-.097	.042	-.302*
LIIKUNTA- HARRASTUS	Kiusattu	-.038	-.104	-.181	-.200	-.354**	-.033
	Kiusaaja	-.031	-.024	-.164	-.054	-.142	-.147

* = korrelaatio merkitsevä tasolla 0.05 (2-tailed)

** = korrelaatio merkitsevä tasolla 0.01 (2-tailed)

Tässä tutkimuksessa tytöillä esiintyvän epäsuoran ja sosiaalisen kiusaamisen yhteyttä sosiaalisiin taitoihin on tutkinut myös Kaukiainen. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että kiusaaminen tai aggressiivisuus ei aina ole merkki sosiaalisesta taitamattomuudesta. Oppilas saattaa kiusata epäsuorilla tavoilla muita oppilaita, jolloin kiusaamisen tunnistaminen voi olla hankalaa. Epäsuoran kiusaamisen onnistumiseksi oppilaan pitää pystyä tunnistamaan sosiaaliset tilanteet tarkasti ja onnistua peittämään kiusaamisensa. Hyvät sosiaaliset taidot eivät automaattisesti sulje pois kiusaajana toimimisen mahdollisuutta, vaan kiusaamisessa kyse voi olla sosiaalisesta motivaatiosta. Epäsuorasti kiusaavat lapset eivät ole välttämättä motivoituneet käyttäytymään hyvin tai muiden edellyttämällä tavalla (Kaukiainen, 2003, 35.) Aikaisemman tutkimuksen mukaan sosiaalinen älykkyys on yhteydessä epäsuoraan aggressioon. Mitä enemmän

yksilö käyttää epäsuoraa aggressiota, sitä korkeampi hänen sosiaalinen älykkyytensä on. Toisaalta Kaukiainen et al. eivät havainneet, että empatia olisi yhteydessä epäsuoraan kiusaamiseen. (Kaukiainen et al., 1999, 88.)

Tutkimuksessamme tytöt saivat korkeampia arvoja sosiaalisten taitojen osalta ja heidän käyttämänsä kiusaamismuodot olivat epäsuorempia kuin poikien käyttämät kiusaamismuodot. Tämä tulos on osittain yhdensuuntainen Kaukiaisien (2003) löydösten suhteen. Tyttöjen sosiaaliset taidot empatian osalta olivat myös korkeammat kuin poikien, jolloin tyttöjen vähäinen suora kiusaaminen selittyisi empatian osalta. Toisaalta tyttöjen kokema kiusaaminen uhrina ja kiusaajana oli vähäisempää kuin poikien, joka voi selittyä aineiston keruumenetelmän takia. Kaukiainen oli identifioinut kiusaamista vertaisarviointilla (Kaukiainen, 2002, 120) kun taas meidän tutkimuksessa käytettiin kiusaamisen itsearviointia.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 5.–6.-luokkalaisten itsearvioituja sosiaalisia taitoja ja kiusaamiskokemuksia koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Sosiaalisista taidoista ja kiusaamiskokemuksista koulussa oli runsaasti aikaisempaa tutkimustietoa sekä teoriaa, johon tutkimuksemme pitkälti pohjautuukin. Haasteellisemmaksi tässä tutkimuksessa muodostui liikuntaharrastuksen osa, josta täsmälleen vastaavaa tutkimustietoa ei ollut löydettävissä ainakaan kansallisella tasolla.

6.1 *Sosiaaliset taidot oppilaiden itsearvioimana*

Sosiaalisten taitojen itsearvioinnin tarkastelussa koulun ja liikuntaharrastuksen välillä muodostui jonkin verran tilastollisia eroavaisuuksia. Tilastollisesti merkitsevällä tasolla olevat keskiarvolliset eroavaisuudet olivat liikuntaharrastuksen hyväksi, mutta todellisia eroja ei tämän tutkimuksen perusteella voida sanoa löydetyksi. Käytetty kyselylomake pohjautuu koulumaailman sosiaalisten taitojen mittaamiseen, eikä välttämättä sovellu käytettäväksi liikuntaharrastuksen osalta. Lisäksi tiedot kerättiin koululuokassa, jolloin mittaustilanne itsessään on voinut vaikuttaa vastausten antamiseen. Esimerkiksi kyseisellä hetkellä oppilas on voinut kokea koulutapahtumat negatiivisesti, jolloin hän on saattanut vastata heikommin koulua koskeviin kysymyksiin. Eroavaisuuksia koulumaailman ja liikuntaharrastuksen välillä voi myös selittää koulun ja liikuntaharrastuksen päällekkäisyys, koska kerhotoiminta ja harjoitukset voivat sijoittua ajallisesti päällekkäin, jolloin oppilas joutuu valitsemaan mielekkäämmän toiminnan. Toisaalta oppilas voi mieltää koulun järjestämän liikuntakerhon liikuntaharrastuksen toiminnaksi, jolloin ero voi kasvaa vastausten virheellisyydestä johtuen.

Toiminnan ohjaajien ja lapsien välisen vuorovaikutuksen eroavaisuutta voi selittää ohjaajien vuorovaikutuksen tyyli tai tapa. Koulussa opettaja voi tukea ohjeiden selittämistä kuvilla, tekstillä tai oppikirjan avulla, kun liikuntaharrastuksessa ohjeiden antaminen voi tapahtua pelkästään suullisesti. Oppilaan täytyy keskittyä ja seurata valmentajan antamia suullisia ohjeita, koska tämä on toiminnan kannalta välttämätöntä. Koulussa oppilas voi tarkistaa ohjeet, jos ne ovat kirjoitettu esimerkiksi taululle tai

näkyvät oppikirjan sivulla. Toinen selitys erolle voi olla toiminnan mielekkyys, koska liikuntaharrastus on usein itse valittu tai vapaaehtoinen. Oppilas saattaa keskittyä paremmin toimintaan, joka kiinnostaa häntä ja on kestoltaan lyhyempi kuin keskimääräinen koulupäivä.

Muutamiin osioihin saattoi vaikuttaa kysymyksen asettelu, joka on tulkinnanvarainen, kuten esimerkiksi väittämä ”teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa.” Vastaukseen vaikuttaa merkittävästi se miten oppilas tulkitsee tutustumisen uusiin ihmisiin tai keitä uusilla ihmisillä tarkoitetaan. Toisaalta jotkut osiot olivat sellaisia, joita ei pystynyt suoraan vertailemaan koulun ja liikuntaharrastuksen välillä, jolloin väittämä piti kysyä eri tavoin ympäristöstä riippuen esimerkkinä väittämä ”Teen läksyt valmiiksi ajoissa / Teen omatoimiset harjoitteet tunnollisesti”. Vastaaminen edellyttää omatoimisen harjoittelun tunnistamisen ja tekemisen, koska omatoimisen harjoittelun puuttuminen saattaa aiheuttaa vastauksen ”en koskaan”. Tämä voi vääristää oppilaan sosiaalisen taidon itsearviointia, jos hän ei osaa arvioida tekemistään epäselvän kysymyksenasettelun takia.

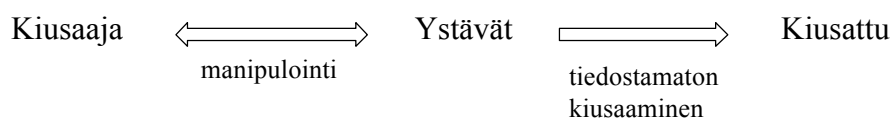
Tyttöjen ja poikien sosiaalisten taitojen vertailussa tytöt arvioivat omat sosiaaliset taitonsa paremmiksi kuin pojat. Tutkimuksen tulokset ovat yhdenmukaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa, mutta käytetyn otoskoon takia näitä tuloksia ei voida yleistää suurempaan populaatioon. Siekinen ja Silander sekä Singa Polvi ovat havainneet omissa tutkimuksissaan, että tytöt arvioivat omat sosiaaliset taitonsa ja auttamishalunsa poikia korkeammiksi. Tuloksia voi vääristää poikien ja tyttöjen erilainen käsitys sosiaalisista taidoista, koska muun muassa Heikintalon ja Viiasen (2010) tutkimuksessa havaittiin, että jo pienten lasten sosiaalisten taitojen arvioinnissa ulkopuoliset arvioijat näkevät tytöt sosiaalisesti taitavampina kuin pojat. Tämä voi johtaa siihen, että tyttöjen ja poikien käsitys sosiaalisesti taitavasta toiminnasta erilaistuu.

6.2 *Oppilaiden kokema kiusaaminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa*

Oppilaiden kiusaamisen kokemuksista mitattiin useutta, muotoa ja roolia. Koulussa koettiin kiusaamista selkeästi useammin kuin liikuntaharrastuksessa ja suosituimmat kiusaamismuodot olivat nimittely, huomiotta jättäminen sekä valheiden levittely. Kiusaamiskokemuksia uhrin näkökulmasta ilmoitettiin enemmän kuin kiusaajan näkökulmasta, mutta liikuntaharrastuksessa kiusaamista seurattiin selkeästi eniten. Sukupuoliryhmien vertailussa pojilla oli aggressiivisemmat kiusaamiskeinot kuin tytöillä ja pojat toimivat myös kiusaajana tyttöjä useammin. Kiusatuksi joutumisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä.

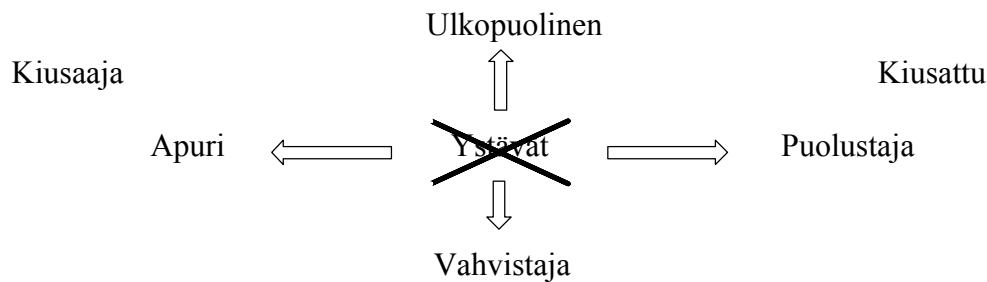
Oppilaiden sosiaalisten taitojen yhteys kiusaamiseen oli varsin selkeä: sosiaaliset taidot korreloivat käänteisesti kiusaamiskokemusten kanssa. Sosiaalisten taitojen ei silti voida sanoa suoraan vaikuttavan kiusaamiskokemuksiin, koska päinvastaisia tutkimustuloksia on myös löydetty koulumaailmasta. Eli kiusaajina ovat siis toimineet sosiaalisilta taidoiltaan hyvät oppilaatkin. Tyttöjen ja poikien väliset erot olivat myös selkeät, vaikka korrelaatiokertoimet eivät nousseetkaan .498 yläpuolelle. Tytöillä kiusaamista esiintyi vähemmän kuin pojilla, ja kuten aikaisemmin jo todettiin, arvioivat tytöt omat sosiaaliset taitonsa poikia korkeammaksi. Saksalaisessa peruskoulun kiusaamiskokemuksia kartoittavassa tutkimuksessa havaittiin samansuuntaisia tuloksia sukupuolen ja kiusaamiskokemusten välillä. Pojat harjoittivat selvästi enemmän suoria kiusaamistapoja (sanallista tai fyysistä) kuin tytöt. Pojat arvioivat myös olevansa suoran kiusaamisen uhreja useammin kuin tytöt. Epäsuoran kiusaamisen kanssa eroja ei kuitenkaan havaittu sukupuolten välillä (Von Marées & Petermann, 2010). Samanlaisia tuloksia saatiin eteläkorealaisessa tutkimuksessa, jossa tutkittiin kiusaamista ja kiusaamisen uhreja peruskouluissa. Poikien havaittiin olevan selvästi enemmän kiusaajia sekä kiusaamisen uhreja kuin tyttöjen (Su-Jin, Y., Jae-Min, K., Sung-Wan, K., Il-Seon, S., & Jin-Sang Y., 2006)

Kiusaamismuotojen tarkentaminen olisi tarpeellista, koska tällä hetkellä määritelmiä löytyy kiusaamisen tutkimusalasta useita ja jotkut määritelmistä vaikuttavat epätarkoilta. Mielestämme ryhmästä sulkemista tai eristämistä ei voida käsittää pelkästään epäsuoraksi kiusaamiseksi. Kiusaajan yrittäessä vaikuttaa kiusattuun hänen tai yhteisen kaveripiirinsä kautta kiusaaminen tapahtuu välillisesti, eli epäsuorasti. Kiusaaminen muuttaa sosiaalista tilannetta, johon liittyvät kiusaaja, kiusattu ja ystäväpiiri (Kuvio 7).



KUVIO 7. *Epäsuora sosiaalinen kiusaaminen*

Ystäväpiirissä olevien lasten tai nuorten pitää tässä tilanteessa tehdä päätös omasta roolista kiusaamistilanteessa. Roolit jakaantuvat kiusaajan apurin, kiusatun puolustajan, kiusaamisen vahvistajan (kiusaamisen kannustaminen yleisöstä), sekä ulkopuolisen rooliin (kuvio 8).



KUVIO 8. *Suora sosiaalinen kiusaaminen*

Ero epäsuoran ja suoran sosiaalisen aggression välillä muodostuu tilanteen tiedostamisen tasolla. Ystävät, joiden kautta kiusaaja pyrkii vahingoittamaan kiusattua eivät alkutilanteessa välttämättä tiedosta tapahtuvaa kiusaamista. Prosessin edetessä ystäväpiiri alkaa hiljalleen havaitsemaan kiusaamista ja tässä vaiheessa heidän roolinsa kiusaamistilanteessa valikoituvat. Ystäväpiiri ei ole enää sosiaalisessa tilanteessa neutraali, vaan se hajaantuu kiusaamisen eri rooleihin ja välillistä kiusaamista ei enää

tapahtu. Kiusaamistilanteessa olevat tiedostavat tapahtuneen ja ilmentävät käyttäytymistään omien roolivalintojensa mukaisesti. Kaveriporukasta eristäminen tapahtuu tarkoituksen mukaisesti ja sillä pyritään suoraan vaikuttamaan kiusattuun oppilaaseen. Tätä kiusaamismuotoa kuvastaa paremmin suora sosiaalinen kiusaaminen kuin epäsuora sosiaalinen kiusaaminen.

6.3 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen suurimpia puutteita on liian pieni otoskoko. Otoskoko jäi pieneksi, koska halusimme kokeilla kuinka käytetty tutkimusmenetelmä toimii liikuntaharrastuksen tutkimiseen. Tämän takia tutkimusta voisi luonnehtia pilottitutkimukseksi, jossa tarkoituksena oli kerätä tietoa sosiaalisista taidoista liikuntaharrastuksessa. Toinen merkittävä rajoitus muodostui aineiston keräämisessä. Tiedot pohjautuivat oppilaiden itsearviointiin, jonka tueksi olisi tarvinnut ainakin yhden ulkopuolisen arviointilähteen. Gresham ja Elliott ehdottavat itsearvioinnin tueksi mielellään sekä opettajan että vanhemman arvion oppilaan sosiaalisista taidoista. Mahdollista olisi käyttää myös vertaisarviointia. Koska keräsimme tietoja myös liikuntaharrastuksesta, olisimme tarvinneet vastaavat itsearviointia tukevat tiedot myös siitä ympäristöstä, mutta kyseisen aineiston kerääminen tämän tutkimuksen puitteissa olisi ollut tarpeettoman haastavaa.

Tutkimuksessa käytetty mittari pohjautuu koulumaailmaan, jolloin mittarin käyttäminen muussa kontekstissa ei välttämättä anna yhtä luotettavia tuloksia kuin alkuperäisessä kontekstissa. Lisäksi tiedot kerättiin koululuokassa, joka saattaa osaltaan vaikuttaa oppilaiden antamiin vastauksiin. Saadakseen luotettavia vastauksia liikuntaharrastuksen sosiaalisista taidoista, pitäisi aineisto kerätä myös kyseisessä ympäristössä tai neutraalissa ympäristössä.

Kiusaamisen itsearviointi on myös haasteellista luotettavien tutkimustulosten saavuttamiseksi. Kiusaamisen kokeminen on subjektiivinen tunne, eli oppilas voi kokea, että häntä kiusataan vaikka vastakkainen osapuoli ei kokisi kiusaavansa. Toisaalta oppilas voi kokea kiusaavansa toista oppilasta, mutta toisen oppilaan ”paksunahkaisuuden” takia hän ei koe olevansa kiusattu. Kyselytutkimuksissa

edellä mainitut tilanteet muodostaisivat keskenään ristiriitaiset tulokset. Kiusaaminen on ajalliselta määrittelyltään hankala käsite, koska yksittäinen tapaus saattaa muodostaa pitkän suhteen kiusatun ja kiusaajan välille, vaikka varsinaisia tekoja ei tapahtuisikaan jatkossa. Koulun ja liikuntaharrastuksen väliset erot kiusaamisessa saattavat selittyä kiusaamisen prosessin kautta. Liikuntaharrastus ei muodosta samanlaista ajallista jatkumoa kuin koulu, jolloin kiusaamisprosessi ei kehity vastaavalla tavalla kuin koulumaailmassa. Liikuntaharrastuksen voi myös lopettaa, joka voi katkaista kiusaamisprosessin liikuntaharrastuksessa. Harva oppilas ei kuitenkaan lopeta koulua, vaikka Suomessa ei koulupakkoa olekaan.

6.4 Ehdotukset jatkotutkimuksen tekemiselle

Sosiaalisia taitoja tai kiusaamista ei ole aikaisemmin mitattu liikuntaharrastuksessa, joten tulokset ovat tällä saralla uusia kysymyksiä herättäviä. Tulevaisuudessa olisi tärkeää selvittää ei pelkästään liikuntaharrastusten vaan myös muiden harrastusten yhteyttä kiusaamiseen. Sosiaaliset taidot ovat kontekstisidonnaisia ja uskomme, että harrastusympäristö voi olla yhteydessä sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Liikuntaharrastuksen osalta olisi mielenkiintoista selvittää lajien välisiä eroja, koska tässä tutkimuksessa havaittiin että sukupuolet ovat painottuneet tiettyihin lajeihin. Edelleen lajiympäristö voi olla yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja tätä pitäisi päästä tutkimaan otoksilla, jossa sukupuolen painotteisuus on neutraloitu.

Liikuntaharrastuksessa yksilön suoritukset näkyvät kaikille. Harrastamattomuutta käsittelevässä tutkimuksessa on tullut ilmi, että oppilaat pelkäävät suorittamista tai heille kerääntyä suorituspaineita. Suorituspaineeet liittyvät usein epäonnistumisen pelkoon tai ryhmän reagointiin suorituksen perusteella, eli huonon suorituksen takia oppilas voi joutua naurunalaiseksi (Haanpää et al., 2012, 61). Koulumaailmassa tätä voidaan tulkita kiusaamiseksi, mutta olisi mielenkiintoista selvittää oppilaiden näkemyksiä kiusaamisesta liikuntaharrastuksen piirissä, koska oppilaat voivat liittää heikon suoriutumisen myös omaan kompetenssiin kuin kiusaamisen kokemiseen.

Sosiaalisten taitojen yhteydestä kiusaamiseen tarvitaan vielä lisäselvityksiä, koska kuten Kaukiainen oli havainnut, niin sosiaalinen taitavuus ei estä kiusaajana toimimista. Mikäli kyse ei ole sosiaalisesta taitamattomuudesta vaan esimerkiksi oppilaan vääristyneestä motivaatiosta, niin tulisi selvittää kiusaamisen yhteydessä myös kiusaamisen motiivia ja oppilaan arvomaailmaa. Kiusaamisen interventiot, jotka keskittyvät sosiaalisten taitojen harjoittamiseen eivät siis välttämättä vähennä tai ennaltaehkäise kiusausta, jos kiusaaja on jo ennestään sosiaalisesti taidokas. Tutkimuskohteena oppilaan arvomaailma ja motiivi antaisivat kuvaa moraalista sekä oikean ja väärän toiminnan erottamisesta, jolloin interventiomenetelmillä tulisikin muokata moraalikäsitystä ja sen kautta ehkäistä kiusaamista.

LÄHTEET

- Ahmad, Y. & Smith, P., K. 1995. Bullying in schools and the issue of sex differences. Teoksessa J. Archer (toim.) *Male Violence*. London: Routledge.
- Anttonen, J. 2005. Osallistujien valinta. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.) *Käytettävyyystutkimuksen menetelmät*, 283–298. Tampereen yliopisto: Tietojenkäsittelytieteiden laitos.
- Aunola, M. & Peltonen, R. 2002. Riemua, rimakauhua vai raakaa peliä? Koululiikuntakokemukset ja liikuntatunneilla tapahtuva kiusaaminen 6.-luokkalaisten silmin. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., M., J. & Kaukiainen, A. 1992. Do girls manipulate and boys fight. Development trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Bronfenbrenner, U. 1980. *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard university press.
- Buss, A. H. 1961. *The psychology of aggression*. NY: Wiley.
- Cacciotore, R. 2007. *Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School psychology review*, 20, 264-278.
- Chang, L. 2004. The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental psychology* 40, 691–702.

- Cillessen, A., H., N. & Bellmore, A., D. 2002. Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. Teoksessa P. Smith & G. Hart (toim.). Blackwell handbook of childhood social development. (353–374). Oxford: Blackwell.
- Crick, N., R. & Grotpeter, J., K. 1995. Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child development*, 66, (710–722).
- Curran, J. 1979. Social skills: methodological issues and future directions. Teoksessa A. Bellack & M. Hersen (toim.) *Research and practise in social skills training*. NY: Plenum press.
- Daniels, E. & Leaper, C. 2006. A Longitudinal Investigation of Sport Participation, Peer Acceptance, and Self-esteem among Adolescent Girls and Boys. *Sex Roles*, Vol. 55(11), 875-880.
- Danielson, C., K. & Phelps, C., R. 2003. The assessment of children's social skills through self-report: a potential screening instrument for classroom use. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 35 (4), 218–229.
- Davies, J., D. 2005. Voices from the margins: the perception of pupils with emotional and behavioral difficulties about their educational experiences. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioral difficulties*. London: SAGE. 299–316
- DiPerna, J., C. & Volpe, R., J. 2005. Self-report on the social skills rating system: analysis of reliability and validity for an elementary sample. *Psychology in the schools*, 42 (4), 345–354.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana: sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos.
- Elksnin, L., K. & Elksnin, N. 1995. *Assessment and instruction of social skills*. San Diego, CAL: Singular.

- Finlay, L., C. & Coplan, R., J. 2008. Come out and play: Shyness in childhood and benefits of organized sports participation. *Canadian journal of behavioral science*, 40 (3), 153–161.
- Fox, C., L. & Boulton, M., J. 2005. The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British journal of educational psychology*, 75, 313–328.
- Glew, G., M., Fan, M-Y., Katon, W., Rivara, F., P & Kernic, M., A. 2005. Bullying, psychosocial adjustment and academic performance in elementary school. *Archive of pediatric and adolescent medicine*, 159 (11) 1026–1031.
- Gould, D., Flett, R. & Lauer, L. 2012. The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of sports and exercise* 13 (1), 80-87.
- Gresham, F. M. 1986. Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Teoksessa P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (toim.) *Children's social behavior*. (143–180). Orlando, FLA: Academic press.
- Gresham, F. M. 1988. Social skills: conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. Teoksessa J. Witt, S. Elliot & F. Gresham (toim.). *Handbook of behavior therapy in education*. (523–546). NY: Plenum Press.
- Gresham, F., M., Elliott, S., N., Vance, M., J. & Cook, C., R. 2011. Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology quarterly*, 26 (1), 27–44.
- Haanpää, L., af Ursin, P. & Matarma, T. 2012. Kouluikäisten liikuntasuhde luupin alla – kyselytutkimus 6.- ja 9.-luokkalaisille. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 3/2012. Turku: Turun yliopisto.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Hargie, O., D., W. 2003. Communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.) *The handbook of communication skills*. (7–28). NY: Routledge.
- Heikintalo, O. & Viianen, J. 2010. Vanhempien ja päivähoitohenkilöstön arvioita lapsen sosiaalisista taidoista ja itsesäätelytaidoista. *Varhaiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma*, Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. 2000. Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59–81.
- Hops, H. & Finch, M. 1985. Social competence and skill: a reassessment. Teoksessa B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (toim.) *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. NY: Springer-Verlag.
- Howes, C. 2009. Friendship in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (180–194). NY: Guildford press.
- Howes, C. & James, J. 2002. Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. Teoksessa P. Smith & G. Hart (toim.). *Blackwell handbook of childhood social development*. (137–155). Oxford: Blackwell.
- Howie, L., D., Lukacs S., L., Pastor, P., N., Reuben C., A. & Mendola P. 2010. Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80 (3), 119-125.
- Hynninen, T. 1999. Lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen koulussa Skidikantti-ohjelman avulla. *Psykologian ammatillinen lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto: Psykologian laitos.
- Iyer, R., V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N. & Thompson, M. 2010. Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer quarterly*, 56 (3), 361–387.

- Johansen, O-M. 2008. Sosiaalinen kompetenssi ja selviytyminen. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O-M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi. 59–65.
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M., T., Toering, T., T., Lyons, J. & Visscher, C. 2010. Academic performance and self-regulatory skills in elite youth soccer players. *Journal of sports sciences*, 28(14), 1605–1614.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2009 – 2010: Lapset ja nuoret. Espoo: Suomen gallup.
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H. & Taanila, A. 2010. Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta ja Tiede* 47(6), 30–37.
- Kaukiainen, A. 2002. Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37(2), 115–123.
- Kaukiainen, A. 2003. Social intelligence as a prerequisite of indirect aggression. Some manifestations and concomitants of cover forms of aggression. Turun yliopiston julkaisuja sarja-B osa 257. Turku: Painosalama Oy.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. 1999. The relationship between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive behavior*, 25, 81–89.
- Kauppara, R., A. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Juva: PS-kustannus.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava vuorovaikutus: Aineistoperustainen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kelly, J., A. 1982. Social-skills training: a practical guide for interventions. NY: Springer.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

- Ketelhut, K., Strang, H. & Holzweg, M. 2011. Einfluss des sozialen einzugsgebiets auf die motorische leistungsfähigkeit und das aktivitätsverhalten im kindergartenalter. Deutsche zeitschrift fur sportmedizin, 62 (2), 47–51.
- Kiva Koulu. 2012. Kiva koulu –hanke. www.kivakoulu.fi. Luettu 7.6.2012.
- Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.
- Kouluterveyskysely 2011. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi sukupuolen mukaan vuonna 2011. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. http://info.stakes.fi/kouluterveys/kysely/KTK2011_PK_FIN.pdf. Päivitetty 16.12.2011. Luettu 2.3.2012.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen: erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. (123–135). Jyväskylä: Atena kustannus.
- Kämpö, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, J. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 – 2006. Opetushallitus. Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.
- La Greca, A., M. & Stark, P. 1986. Naturalistic observations of children's social behavior. Teoksessa P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (toim.) Childer's social behavior. (181–213). Orlando, FLA: Academic press.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Libet, J. & Lewinsohn, P. M. 1973. The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. Journal of consulting and clinical psychology, 40, 304–312.
- Manger, T., Eikeland, O-J & Asbjørnsen, A. 2001. Effects of social-cognitive training on students' empathy. Swiss journal of psychology 60 (2), 82–88.
- Manger, T., Eikeland, O-J. & Asbjørnsen, A. 2003. Effects of training on pupils' social skills. Research in education 69, 80–92.

- Marcoux, F-M., Sallis, J., F., McKenzie, T., L., Marshall, S., Armstrong, C., A. & Goggin, K., J. 1999. Process evaluation of a physical activity self-management program for children: SPARK. *Psychology and health*, 14, 659–677.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. P. 1984. *Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: research press.
- Merrell, K.W. 2008. *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. NY: Routledge.
- Merrell, K. W. 2001. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality*, 9 (1–2) 3–18.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niemistö, R. 1998 *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tampere: Tammer-paino.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Keuruu: Otava.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.). *Social of young children. Risk, disability, & intervention*. (3–29). Baltimore, MD: Brookes.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Keuruu: Otava.
- Oppenheimer, L. 1989. The nature of social action: Social competence versus social conformism. Teoksessa B. H. Schneider, G. A. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.) *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer academic. 41–69.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Tampere: Opetushallitus.
- Penttiniemi, S. 2006. *Kiusaaminen koulussa ja liikuntatunnilla kahdeksannen luokan oppilailla. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma*. Jyväskylän yliopisto: liikuntatieteiden laitos.

- Penttilä, P. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Imatra: Weilin+Göös.
- Polvi, S. 1998. Teenks' mä oikein? Jyväskylä: LIKES.
- Pulkkinen, L. 1996. (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pölkki, P. & Kukkonen, P. 1995. Gresham & Elliottin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. *Psykologia* 30 (1), 35–44.
- Randall, P. 1996. A Community approach to bullying. London: Trentham Books
- Rashid, T. 2010. Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of education and research*. 32 (1), 69–78.
- Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio ja A. Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus.
- Räty, T. 1999. Koulukiusaaminen liikuntatunnilla. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto: liikuntakasvatuksen laitos.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-Paino OY
- Segrin, C., & Givertz, M. 2003. Methods of social skills training and development. Teoksessa J. Greene & B. Burlison (toim.). *Handbook of communication and social interaction skills*. (135–176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Semrud-Clikeman, M. 2007. Social competence in children. New York: Springer.
- Siekkinen, J. & Silander, M. 1998. Sosiaaliset taidot ja koulukiusaaminen. *Psykologian pro gradu-tutkielma*, Jyväskylän Yliopisto: Psykologian laitos.

- Su-Jin, Y., Jae-Min, K., Sung-Wan, K., Il-Seon, S., & Jin-Sang, Y. 2006. Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*. 45 (1), 69–77
- Tapper, K. & Boulton, M. 2000. Social representations of physical, verbal and indirect aggression in children: sex and age differences. *Aggressive Behavior*. 26 (6), 442–454.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Underwood, M., K. 2002. Sticks and stones and social exclusion: aggression among girls and boys. Teoksessa P. Smith & G. Hart (toim.). *Blackwell handbook of childhood social development*. (533–548). Oxford: Blackwell.
- Von Marées, N. & Petermann F. 2010. Bullying in German primary schools: gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International*. 31 (2), 178–198.
- Waters, E. & Sroufe, L., A. 1983. Social competence as a developmental construct. *Developmental review*. 3, 79–97.
- Welk, G., Jackson, A., Morrow, J., Haskell, W., Mederith, M. & Cooper, K. 2010. The association of health-related fitness with indicators of academic performance in Texas schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 81, 3 (Supp.), 16–23.
- Wiemann, J. M. 1977. Explication and test of a model of communicative competence. *Human communication research*. 3, 195–213.
- Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S. & Hall, L. 2009. Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child abuse & neglect*, 33, 307–311.
- Wright, M. 1980. Measuring the social competence of preschool children. *Canadian journal of behavioral science*, 12, 17–32.