Alakoululaisten sosiaalinen kompetenssi ja koulukiusaamiskokemukset

Tampereen yliopisto
Hoitotieteen laitos
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2009
Maija Helske

TAMPEREEN YLIOPISTO

Hoitotieteen Laitos

MAIJA HELSKE: Alakoululaisten sosiaalinen kompetenssi ja koulukiusaamiskokemukset

Pro gradu -tutkielma, 46 sivua

Ohjaajat: TtT Katja Joronen ja TtT Meeri Koivula

Hoitotiede

Marraskuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millainen sosiaalinen kompetenssi on alakoulun neljäs- ja viidesluokkalaisilla lapsilla ja miten oppilaiden ja opettajien arviot lapsen sosiaalisesta kompetenssista eroavat toisistaan. Tarkoitus oli myös tutkia, onko sosiaalisella kompetenssilla yhteyttä koulukiusaamiskokemuksiin.

Tutkimus on osa laajempaa, Tampereen yliopiston hoitotieteen laitoksen tutkimushanketta: koululaisen ja hänen perheensä terveyden edistäminen kouluyhteisössä. Tutkimusjoukko koostui 145 oppilaasta ja 8 opettajasta. Osallistumisprosentti oli oppilailla 76 % ja opettajilla 100 %. Tutkimus suoritettiin kahdessa eteläsuomalaisessa alakoulussa. Aineiston keruu tapahtui oppituntien aikana strukturoiduilla kyselylomakkeilla. Tutkimuksessa käytettiin monitahoarviointi -testiä oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK) -mittaria. Tässä tutkimuksessa raportoidaan MASKin oppilaille ja opettajille suunnattuja väittämiä. Lisäksi kartoitettiin kiusaamiskokemuksia kahdella kysymyksellä.

Aineisto analysoitiin tilastollisesti SPSS 17 for Windows -tilasto-ohjelmalla. Aineistosta muodostettiin mittarin ohjeen mukaan kaksi summamuuttujaa: sosiaaliset taidot ja antisosiaalinen käyttäytyminen. Sosiaaliset taidot jakautuu osa-alueisiin yhteistyö ja empatiakyky. Antisosiaalista käyttäytymistä tarkasteltiin impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueiden kautta. Summamuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Tilastollisina menetelminä käytettiin ristiintaulukointia ja khiin neliötestiä, t-testiä, Mann Whitneyn U-testiä ja Wilcoxonin merkkitestiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan sekä oppilaiden oman arvion että opettajan arvion mukaan tytöillä että pojilla oli keskimäärin hyvät sosiaaliset taidot ja antisosiaalinen käyttäytyminen melko vähäistä. Sosiaaliset taidot arvioitiin olevan yhtä hyvät sekä tytöillä että pojilla, mutta antisosiaalisen käyttäytymisen olevan harvinaisempaa tytöillä kuin pojilla. Opettajien arviot olivat lähes jokaisella osa-alueella maltillisempia kuin lasten arviot. Sekä kiusaajilla että kiusatuilla oppilailla oli keskimäärin huonommat sosiaaliset taidot ja hieman useammin antisosiaalista käyttäytymistä. Johtopäätöksenä on, että alakoululaisen sosiaalisella kompetenssilla on yhteyttä sekä kiusaamiseen että kiusatuksi joutumiseen.

Avainsanat: koululainen, sosiaalinen kompetenssi, koulukiusaaminen

UNIVERSITY OF TAMPERE

Department of Nursing Sciences

MAIJA HELSKE: Social competence of schoolchildren and bullying experiences

Master´s thesis, 46 pages

Advisors: PhD Katja Joronen ja PhD Meeri Koivula

Nursing Sciences

November 2009

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the social competence of 4th and 5th grade children as well as the differences between children's and teacher's ratings of child's social competence. Another objective was to find out relationships between bullying and social competence.

The conducted research is a part of a larger research project in university of Tampere which aim is to promote the health of the child and his or her family in school context. The sample data were collected from 145 pupils and 8 teachers. Response rate was 76% by pupils and 100% by teachers. The survey was conducted in two primary schools in South Finland. The sample data were collected using a structured questionnaire during lessons. The questionnaire was based on Multisource Assessment of Social Competence Scale (MASCS) which is used for evaluating child's social competence. Additionally, there were two questions concerning bullying.

Material was analyzed statistically using SPSS 17 for Windows programme. Two head sum variables were: pro social skills and antisocial behaviour, according to the indicator instructions. Each dimension was divided into two subdimensions. Pro social skills comprised cooperating skills, and empathy, and antisocial behaviour included impulsivity and disruptiveness. Statistical methods used were cross-tabulation and Chi-Square Test, T-test, Mann Whitney U-test and Wilcoxon signed rank test.

The findings of study showed that both girls and boys had good pro social skills, and antisocial behaviour was quite uncommon experienced by children and teachers. Pro social skills were similar to boys and girls but boys´ behaviour was more antisocial than girls´. Assessments of the teachers were more moderate in almost all dimensions compared to children. Both the bullies and the victims had poorer pro social skills and they had more antisocial behaviour than outsiders. Conclusion is that social competence is related to bullying.

Keywords: schoolchild, social competence, bullying

SISÄLTÖ

1. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS 1
2.1. Lasten hyvinvointi kouluyhteisössä 4
2.2. Sosiaalinen kompetenssi 5
2.3. Koulukiusaaminen 7
2.4. Aikaisempia tutkimuksia 9
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT 17
4. TUTKIMUSMENETELMÄT 18
4.1. Kohderyhmä ja aineiston hankinta 18
4.2. Mittarit 18
4.3. Aineiston analyysi 19
5. TULOKSET 22
5.1. Kohdejoukon kuvaus 22
5.2. Oppilaiden arvio sosiaalisesta kompetenssistaan 23
5.3. Opettajien arvio oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista 23
5.4. Oppilaiden ja opettajien arvioiden erot sosiaalisesta kompetenssista 24
5.5. Sosiaalisen kompetenssin yhteys koulukiusaamiskokemuksiin 25
5.5.1. Oppilaiden koulukiusaamiskokemukset 25
5.5.2. Oppilaiden arviot 26
5.5.3. Opettajien arviot 27
6. POHDINTA 30
6.1. Tulosten pohdinta 30
6.2. Tutkimuksen luotettavuus 34
6.3. Tutkimuksen eettisyys 36
6.4. Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet 38
7. JOHTOPÄÄTÖKSET 39
LÄHTEET 41

1. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

WHO-koululaistutkimuksen (2001-2002) mukaan valtaosa 11–15 -vuotiaista suomalaisnuorista kokee elämäntilanteensa myönteiseksi, pojat hieman myönteisemmäksi kuin tytöt (Barnekow Rasmussen ym. 2004). Unicefin kansainvälinen raportti tukee tätä tulosta. Suomi sijoittui lasten hyvinvoinnin yleisarvioinnissa neljänneksi 21 OECD-maan joukossa Alankomaiden, Ruotsin ja Tanskan jälkeen. Neljännestä sijasta huolimatta suomalaislasten perhe- ja ystävyyssuhteissa sekä terveys- ja riskikäyttäytymisessä on parannettavaa. Suomi sijoittui kärkisijoille lasten materiaalisessa hyvinvoinnissa, terveydessä ja turvallisuudessa ja koulutuksellisessa hyvinvoinnissa. Perhe- ja ystävyyssuhteiden ulottuvuudella Suomi taas sijoittui heikoimpien joukkoon. Subjektiivinen hyvinvointi, mikä koostui terveydestä, elämäntyytyväisyydestä ja kouluviihtyvyydestä jäi suomalaisnuorilla keskiluokkaiseksi, koska koulussa ei juuri viihdytty. Lisäksi suomalaisnuorilla jotkin riskikäyttäytymisen muodot, kuten tupakointi, alkoholin käyttö sekä seksuaalinen riskinotto olivat muita maita yleisempiä. (Unicef 2007.)

Lähivuosien traagiset kouluväkivaltatapaukset sekä se, että suomalaisten nuorten kouluviihtyvyys on todettu kansainvälisissä vertailuissa varsin alhaiseksi, on herättänyt suomalaiset havainnoimaan kouluväkivallan yleisyyttä ja ilmenemistä lasten ja nuorten keskuudessa (Kämppi ym. 2008, 8). Tämä on lisännyt tieteellistä kouluväkivallan tutkimusta ja väkivallan ehkäisyyn sekä vähentämiseen suunnattuja projekteja. (Kämppi ym. 2008, 6; Pietikäinen 2008, 13; Salmivalli 1999, 5.) Myös koulutusta koskevassa lainsäädännössä on jo pitkään ollut säännös, jonka mukaan oppilailla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestäjän tulee myös laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä, toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista sekä toteutumista. (Finlex 2009.)

Huolimatta lisääntyneestä huomiosta kouluväkivalta on edelleen melko yleistä, kun tarkastellaan fyysistä uhkaa, koulukiusaamista tai seksuaalista väkivaltaa kokeneiden osuuksia (Pietikäinen 2008). Selvää näyttöä kiusaamisen vähenemisestä ei ole. Määrä on pysynyt lähes samana vuosikymmenien ajan, mutta on merkkejä siitä, että kaikkein raaimpien kiusaamistapausten suhteellinen osuus olisi kuitenkin jopa kasvanut. (Salmivalli 2003, 14-15.) Koulu on nuorille tärkeä kasvuympäristö. Sekä kielteiset että myönteiset koulukokemukset heijastuvat oppilaan kokonaiskehitykseen. (Kämppi ym. 2008.)

Ihmisten välisessä toiminnassa konfliktit ja erimielisyydet ovat väistämättömiä, kuten myös koululuokassa lasten kesken. Niillä on lapselle myös kehityksellinen tehtävä, mutta joskus ne voivat riistäytyä pienestä kiusoittelusta ja leikistä systemaattiseksi kiusaamiseksi. Kiusaamista tapahtuu valitettavan usein. Useimpien tutkimusten mukaan peruskouluikäisistä lapsista joutuu kiusaamisen uhriksi 5-15 prosenttia. (Salmivalli 2003, 10, 14-15.) Alakoulussa kiusatuiksi joutuu noin 12 prosenttia oppilaista, yläkoulussa taas noin 5-6 prosenttia (Salmivalli 1999, 99). Toisaalta taas Stakesin kouluterveyskyselyn (2000-2007) mukaan 8.- ja 9.-luokkalaisista pojista kymmenen prosenttia ja kuusi prosenttia tytöistä joutuu toistuvasti kiusatuksi (Opetusministeriö 2009). Osaltaan erilaisia tutkimustuloksia koulukiusaamisen yleisyydestä selittää se, että kiusaaminen määritellään hieman eri tavoilla eri tutkimuksissa. Esimerkiksi vanhemmissa tutkimuksissa on monesti otettu huomioon vain fyysinen väkivalta, jolloin psyykkinen kiusaaminen jää kokonaan huomioimatta. (Salmivalli 1999, 99.)

Kiusatuksi joutuminen on lapselle kehityksellinen riski ja sillä voi olla lapselle kauaskantoisia negatiivisia vaikutuksia. Kiusaamisella on todettu olevan yhteys nuorten oireilulle, psyykkisille sekä emotionaalisille ongelmille ja jopa myöhemmille itsemurhayrityksille (Helenius ym. 2000; Almqvist ym. 2009). Koulukiusaaminen on yhteydessä niin kotiin ja ystäviin, kouluoloihin kuin terveyteenkin. Salmivalli (2003, 17-19) väittääkin, että käytännön toimien tasolla Suomessa ei vielä ole tehty riittävästi kiusaamisen vähentämiseksi tai sitten keinot ovat olleet vääriä. Koulukiusaamisesta on tehty tieteellistä tutkimusta 1970-luvun alusta lähtien ja se on lisääntynyt valtavasti 1990-luvulla (Salmivalli 2003, 14). Sosiaalisten taitojen yhteyttä koulukiusaamiseen on tutkittu jonkin verran Suomessa. Ulkomailta löytyy aiheesta kuitenkin hieman kattavammin ja uudempaa tutkimusta. Sekä ulkomaiset kuten suomalaisetkin tutkimukset keskittyvät yleensä joko hyvin yleisesti siihen, minkälaiset oppilaan taustat ovat kiusaajalla tai kiusatulla tai jonkin tietyn sosiaalisen taidon vaikutukseen koulukiusaamiseen. Tutkimustulokset voivat myös olla erilaisia eri maissa, johtuen muun muassa kulttuurin vaikutuksesta. Tämän takia kotimaista tutkimustietoa tarvitaan lisää sosiaalisen kompetenssin yhteydestä koulukiusaamiseen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millainen sosiaalinen kompetenssi on 4.- ja 5. -luokkalaisilla lapsilla sekä onko lapsien sosiaalisella kompetenssilla yhteyttä koulukiusaamiskokemuksiin. Tutkimusaineisto on kerätty kahden eteläsuomalaisen koulun oppilailta sekä opettajilta. Tutkimus on osa laajempaa, Tampereen yliopiston hoitotieteen laitoksen tutkimus- ja kehittämishanketta, jonka tarkoituksena oli kehittää ja toteuttaa opetustoimen ja kouluter-

veydenhuollon yhteistyönä draamamenetelmiä hyödyntävä toimintamalli sekä arvioida toimintamallin vaikuttavuutta lasten sosio-emotionaaliseen hyvinvointiin ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1. Lasten hyvinvointi kouluyhteisössä

Koulu on lapsille ja nuorille tärkeä kasvu- ja kehitysyhteisö kodin ja ympäröivän yhteisön ohella (Konu 2002, 44). Oppilaat viettävät koulussa ison osan päivästään, joten ei ole samantekevää kuinka he koulunkäynnin ja kouluympäristön kokevat. Kouluaika muokkaa nuorten käsityksiä itsestä sekä myöhempiä käsityksiä ja asenteita työstä ja yhteisöjen toiminnasta. Kouluympäristö voidaan nähdä fyysisten ja psykososiaalisten tekijöiden kokonaisuutena, jotka muodostuvat oppilaiden ja henkilöstön asenteista, kokemuksista, arvoista, ihmissuhteista, yksilön tarpeiden ja menestyksen arvostuksesta, fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta, itsetunnon vahvistamisesta ja tukemisesta sekä oppimisen tukemisesta. (Kämppi ym. 2008, 6.)

Parhaimmillaan koulu voi tarjota lapsen tasoon suhteutettuja haasteita, hyviä ihmissuhteita, ystävällisen ilmapiirin, paljon myönteistä palautetta, luottamusta ja vastuun jakamista, yhteistoiminnallisuutta, fyysisen ympäristön viihtyisyyttä sekä stressin hallintatapojen opettamista. Toisaalta jotkut kokevat koulun vain stressitekijänä, jos hänen hyvinvoinnin edellytyksistään ei ole huolehdittu. Oppilaiden hyvinvoinnilla on myös suuri vaikutus oppimiseen, joten hyvinvoinnin edellytyksistä huolehtiminen, kuten huomion kiinnittäminen opetussuunnitelman luonteeseen, oppimisympäristön parantamiseen ja arjessa selviytymisen kasvattamiseen on tärkeää. (Konu 2002, 26-29.)

Tutkimusten mukaan koulukokemukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten koettuun terveyteen, oireiluun sekä terveystottumuksiin. Myönteiset koulukokemukset ja sen myötä kouluviihtyvyys ovat yhteydessä paremmaksi koettuun terveyteen ja hyvinvointiin. Negatiiviset kokemukset koulussa taas ovat yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja häiriökäyttäytymiseen. Päivittäiseen ja viikoittaiseen oireiluun ovat yhteydessä erityisesti koulun psyykkiset ja sosiaaliset työolot, kuten se, ettei tule kuulluksi koulussa, koulun huono työilmapiiri, vaikeudet tulla toimeen koulukavereiden kanssa, opiskeluvaikeudet ja koulukiusatuksi tuleminen sekä terveystottumukset ja sairaudet. (Kämppi ym. 2008, 6-7.)

Kouluelämän laatuun ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat merkittävästi koulun sijainti ja koko sekä oppilaaseen liittyvät tekijät, kuten ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja kodin sosioekonominen tilanne. Kouluviihtyvyys on todettu paremmaksi pienemmissä kuin isom-

missa kouluissa ja maaseutukouluissa paremmaksi kuin kaupunkikouluissa. (Savolainen 2001, 25.) Nuoremmat oppilaat viihtyvät koulussa keskimäärin vanhempia oppilaita paremmin ja tytöt poikia paremmin. Heikommin koulussa menestyvät oppilaat viihtyvät koulussa huonommin kuin hyvin menestyvät. (Kämppi ym. 2008, 7; Savolainen 2001, 25.)

Toverisuhteet koulussa ovat lapsen kehitykselle erittäin tärkeitä. Niissä opetellaan sosiaalisia taitoja, kuten kommunikaatiota ja yhteistyötaitoja. Niitä tarvitaan myöhemmin elämässä esimerkiksi parisuhteessa ja ystävyyssuhteissa. Toverisuhteet ovat tärkeitä myös emotionaalisesti: niissä pidetään hauskaa, puretaan huolia, jaetaan salaisuuksia ja tullaan hyväksytyksi. Toverisuhteet voivat tuoda myönteistä kehitystä ja ennakoida tulevaa mielenterveyttä, mutta joskus ne voivat olla myös kehityksellisiä riskitekijöitä. (Salmivalli 1999, 13-14.) Gråsten-Salosen ja Konun (2004, 13) tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat positiivisimmaksi tekijäksi sosiaalisten suhteiden osa-alueella ystävät ja koulukavereiden hyväksynnän. Heikommaksi tekijäksi taas muun muassa sen, että kiusattaessa koulukaverit eivät puutu asiaan.

Oppilaat kokevat koulun eri tavoin. Joidenkin mielestä koulussa on kivaa, opettajat ovat innostavia, luokkakaverit kannustavia ja koulutehtävät riittävän haastavia. Toisten mielestä taas koulussa on ikävää, opettajat ovat epäreiluja, luokkatoverit masentavia ja koulupäivät tylsiä. (Kämppi ym. 2008, 7.) Suomalaisten nuorten kouluviihtyvyys on todettu kansainvälisissä vertailuissa varsin alhaiseksi. Vuoden 2002 WHO-koululaistutkimuksen mukaan suomalaisnuoret eivät viihtyneet koulussa yhtä hyvin kuin vertailumaiden oppilaat. Koulusta paljon pitäviä oli suomalaisista 11-vuotiaista tytöistä vain 12.7% ja pojista 8.4%, 13-vuotiaista tytöistä 9.7% ja pojista 8.6% ja 15-vuotiaista tytöistä vain 4.5% ja pojista 4.0%. 15-vuotiaiden luvut jäivät kaikkien 35 osallistujamaan alhaisimmiksi. Nuorten koulukokemukset kehittyivät vuodesta 1994 vuoteen 2006 myönteisempään suuntaan, mutta toisaalta samaan aikaan kasvoi niiden nuorten osuus, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan. (Kämppi ym. 2008, 7, 12.) Myös Unicefin raportin mukaan suomalaisnuoret eivät viihdy koulussa. Nuoret arvioivat kouluviihtyvyytensä koko 21:n OECD maan huonoimmaksi. (Unicef 2007, 36.)

2.2. Sosiaalinen kompetenssi

Poikkeus (1995, 126) määrittelee sosiaalisen kompetenssin yksilön kyvyksi käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristön resursseja saavuttaakseen haluamiaan henkilökohtai-

sia ja sosiaalisia tavoitteitaan. Painopisteenä lapsuusiässä ovat palkitsevaan vuorovaikutussuhteeseen pääseminen muiden lasten kanssa ja ystävyyssuhteiden solmiminen. Kouluiän sosiaaliseen kompetenssiin hän katsoo kuuluvan myös kyvyn toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. Luokkayhteisön säännöt ja normit määrittelevät sen, minkälainen käyttäytyminen on suotavaa ja minkälainen ei. Suotavaa voi olla esimerkiksi oman vuoron odottaminen ja toisen auttaminen, kun taas kiusaaminen ja nimittely eivät ole.

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueista on erilaisia näkemyksiä. Salmivallin (1999) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin voidaan katsoa kuuluvan sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu toiminta, joka johtaa myönteiseen vuorovaikutukseen ja hyväksytyksi tulemiseen vertaisryhmässä. Sitä on muun muassa taito kommunikoida selkeästi, kyky yhteistoimintaan ja empatiakyky. Sosiokognitiiviset taidot ovat puolestaan kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista esimerkiksi toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä oman toiminnan seurauksista. Vertaissuhteet ovat siis merkittävä konteksti sosiaalisen kompetenssin kehittymisessä. (Salmivalli 1999, 19-20; Karen 2001, 182.)

Poikkeus (1995, 126-127) puolestaan kuvaa sosiaalisen kompetenssin rakenteeksi, joka sisältää erilaisia ulottuvuuksia. Sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen lisäksi siihen kuuluu häiritsevän käyttäytymisen puuttumisen, minäkuvaan, motivaatioon ja odotuksiin liittyvät tekijät ja positiiviset toverisuhteet. Kokonaiskuva yksilön toiminnasta saadaan tarkastelemalla näitä eri ulottuvuuksia samanaikaisesti.

Sosiaalista taitavuutta on tarkasteltu muustakin kuin positiivisesta näkökulmasta. Lapsi voi myös osata käyttää sosiaalista älykkyyttään negatiivisesti hyväkseen vuorovaikutussuhteissaan vihamielisten ja toisia vahingoittavien päämäärien ajamiseksi. Sosiaalisesti älykäs lapsi kykenee vaikuttamaan muihin haluamallaan tavalla ja harjoittamaan epäsuoraa, manipulatiivista aggressiota. (Björkvist ym. 1992.)

Sosiaalisen kompetenssin arviointi on haastavaa, sillä se on pysyvän ominaisuuden sijasta prosessi, joka tapahtuu aina jossain kontekstissa. Se on sidoksissa kulttuuriin ja kriteereihin, jotka arvioija asettaa omien normiensa pohjalta. Siitä voidaan kuitenkin saada tietoa erilaisilla arviointimenetelmillä. On olemassa esimerkiksi erilaisia sosiaalisen toimintakyvyn tai psyykkisten oireiden arviointilistoja ja kyselylomakkeita sekä lapsen käytöksen, heikkouksien ja vahvuuksien arviointilomakkeita. Mikään mittari ei ole sopiva tai täydellinen joka tilantee-

seen, vaan jokainen tilanne on arvioitava erikseen. Arvioita ja tietoa voi kerätä joko oppilaalta itseltään, tovereilta, opettajilta tai vanhemmilta, mutta parhaita tuloksia on saatu monia näkökulmia yhdistämällä. (Karen 2001; Poikkeus 1995, 127-128.)

Tässä tutkimuksessa on arvioitu lasten sosiaalista kompetenssia Junttilan, Voeten, Kaukiaisen ja Vaurasen (2006) kehittämällä monitahoarviointi -testillä: Multisource Assessment of Children's Social Competence Scale (MASCS). Tässä tutkimuksessa käytetään lyhennettä "MASK". Mittari on tarkoitettu peruskouluikäisten sosiaalisen kompetenssin arviointiin. Mittaria voidaan käyttää sekä oppilaan itsearviointina että toverin, opettajan ja vanhemman arviointina. Tässä tutkimuksessa on käytetty oppilaan itsearvioita ja opettajien arvioita. Sosiaalisen kompetenssi jaetaan neljään osa-alueeseen: yhteistyötaidot, empatiakyky, impulsiivisuus ja häiritsevyys. Yhteistyötaidot ja empatiakyky muodostavat pro sosiaalisten taitojen ulottuvuuden, ja impulsiivisuus ja häiritsevyys muodostavat antisosiaalisen käyttäytymisen ulottuvuuden. Pro sosiaalinen käyttäytyminen johtaa tovereiden hyväksyntään ja oppimisprosessin edistämiseen. Antisosiaalinen käyttäytyminen taas on itseä tai toisia kohtaan negatiivisesti vaikuttavaa käytöstä. Ollakseen sosiaalisesti kompetentti, lapsen tulee käyttäytyä voimakkaasti pro sosiaalisesti ja heikosti antisosiaalisesti.

2.3. Koulukiusaaminen

Kiusaaminen on yksi sosiaalisen käyttäytymisen muoto, mitä voi esiintyä yleensä suhteellisen pienissä ja pysyvissä yhteisöryhmissä, kuten koulussa, armeijassa tai työpaikoilla. Lasten ja nuorten elinpiirissä koululuokka on tyypillinen tällainen ryhmä. (Salmivalli 1999, 30.) Tässä tutkimuksessa kiusaamista tutkitaankin pääasiassa koulun kontekstissa, oppilaiden yhteisössä ja heidän kulttuurissaan.

Kiusaamista on vaikea määritellä tai mitata, koska toiminnan lisäksi siinä on kyse asenteesta, kuinka kiusattu itse siihen asennoituu ja kuinka muut yhteisön jäsenet suhtautuvat kiusattuun. Tämän takia on tärkeää yksilön, kiusatun, kiusaajan tai muiden oppilaiden oma kokemus kiusaamisesta yhteisössä. (Hamarus 2006, 51.)

Kiusaamisesta on käytetty yleisesti Olweuksen (1992, 14) määritelmää: "Yksilöä kiusataan

tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille. Negatiivinen teko on kyseessä silloin, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa sanoin, fyysistä kontaktia käyttäen tai elein, ryhmästä sulkemalla tai kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita". Olweus (1992, 15) korostaa toistuvuutta ja jatkuvuutta sekä ryhmän voimasuhteiden epätasapainoa, jolloin negatiivisen teon kohteen on vaikea puolustautua. Määrittelyssä jää kuitenkin avoimeksi, kuinka kauan kiusaamista on tapahduttava, jotta se olisi "jatkuvaa". Tarkka määrittely kiusaamisen kestosta tai toistuvuudesta ei liene useinkaan tarkoituksenmukaista. Oleellisempia ovat yksilölliset kokemukset, vaikutukset ja seuraukset, mitkä kielteinen käyttäytyminen aiheuttaa. (Hamarus 2006, 51.)

Kiusaamiselle on tyypillistä sen systemaattisuus: tarkoituksellinen toista vahingoittava käyttäytyminen kohdistuu toistuvasti yhteen ja samaan henkilöön. Harvemmin tapahtuva kiusoittelu tai härnääminen, jonka kohteena voi olla milloin kuka tahansa, ei lasketa koulukiusaamiseksi. Eikä myöskään tilannetta, jossa kaksi keskenään tasaväkistä lasta selvittelee välejään tai riitelee, vaan kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino, niin että kiusattu on puolustuskyvytön kiusaajaan nähden. (Salmivalli 1999, 30-31.)

Kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suora kiusaaminen on yleensä verbaalista tai fyysistä, mikä on tyypillisempää pojille ja epäsuora, tytöille ominaisempi kiusaaminen voi olla "kiertoteitse" tapahtuvaa toisen vahingoittamista, esimerkiksi juorujen levittämistä ja ryhmän manipuloimista hyljeksimään kiusattua. (Björkvist ym. 1992.)

Salmivallin (1999, 29) mukaan koulukiusaamisesta on käytetty useita eri termejä kuten kiusaaminen, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, mobbaus tai aggressiivinen käyttäytyminen. Vaikka aggression yhtenä muotona voidaan pitää kiusaamista, kaikki aggression määritelmiin tavallisesti sisällytetyt määritelmät eivät aina pidä kuitenkaan paikkaansa kiusaamisessa. Kiusaaja ei välttämättä ole aggressio- tai edes suuttumustilassa kiusaamistilanteessa ja aggressiivisuutta tarkastellaan usein yksilön ominaisuutena, mutta kiusaaminen on selkeästi sosiaalinen tilanne.

Kiusaaminen on Salmivallin (1999) mukaan nimenomaan ryhmäilmiö. Se tapahtuu ryhmän läsnä ollessa ja mitä suurimmassa määrin ryhmän vuoksi ja kiusaajan statuksen saavuttamiseksi. Samalla ryhmän jäsenet ylläpitävät kiusaamista eri tavoin. Kiusaaminen ei ole jotain,

joka on vain kiusaajassa tai kiusatussa; se on jotain, joka on ryhmässä. Ryhmästä eli luokasta löytyvät Salmivallin mukaan myös avaimet kiusaamisen lopettamiseen.

Luokkatason toimenpiteiden lisäksi kiusaamisen vähentäminen edellyttää Salmivallin mukaan myös yksilötason toimia, esimerkiksi puuttumista yksittäisen kiusaajan toimintaan akuutissa kiusaamistilanteessa. Edellytys kaikelle on, että kiusaamisen vähentämiseen ollaan sitouduttu koulun tasolla. Kiusaamisen vastaisen toimenpide-ohjelman pääkohdat eli koulu-, luokka- ja yksilötason toimien yksityiskohtaisempi esittely löytyy kirjasta Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja (Salmivalli 2003).

2.4. Aikaisempia tutkimuksia

Suomalaisnuorten kouluviihtyvyyttä, koulukiusaamista sekä sosiaalisten taitojen vaikutusta koulukiusaamiseen liittyviä tutkimuksia haettiin kahdeksasta eri tietokannasta: Medicistä, Medlinesta, Cinahlista, Artosta, Lindasta, Ericistä, PsykInfosta ja Sociological Abstractsista. Hakusanoina on käytetty muun muassa bullying, teasing, social competence, social behaviour ja child.

Anne Konu (2002) on väitöskirjassaan tutkinut oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tutkimuksessa käytettiin laajaa kouluterveyskyselyn aineistoa vuosilta 1998-2000. Vastaajat olivat 8.- ja 9.-luokkalaisia. Tulosten mukaan kouluun liittyvät tekijät selittivät viidenneksen oppilaiden yleisestä subjektiivisesta hyvinvoinnista. Merkittävimpinä koulun osa-alueina nousivat esille itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja sosiaaliset suhteet, erityisesti ei-kiusattuna oleminen, opettajien kiinnostus oppilaiden kuulumisista, ryhmissä toimiminen ja koulukavereiden kanssa toimeentuleminen. Oppilaiden taustaan liittyvistä yksittäisistä kysymyksistä suhteet vanhempiin olivat tärkeitä. Tutkimuksen päätuloksena tuotettiin käsitteellinen koulun hyvinvointimalli, jota voidaan käyttää kouluhyvinvoinnin arvioimiseen joko oppilasjoukoissa tai kokonaisissa kouluissa.

Hanna Gråsten-Salonen ja Anne Konu (2004) toteuttivat hieman myöhemmin vuosina 2002-2004 sosiaali- ja terveysministeriön rahoittaman Koulumiete-projektin. Sen tavoitteena oli peruskoululaisten mielenterveyden edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Osallistujina oli pirkanmaalaisia ylä- ja alakouluja. Sen tulokset olivat monin paikoin samansuuntaisia kuin

Konun (2002) väitöskirjassa. Sosiaaliset suhteet olivat oppilaille tärkeitä. Keskeistä oli, että nuoremmat alakoulun oppilaat kokivat hyvinvointinsa parempana kuin ylempiluokkalaiset toverinsa.

Päivi Hamarus (2006) on tutkinut väitöskirjassaan koulukiusaamisen ilmiötä yleensä ja kuinka se ilmenee sekä kehittyy koulussa. Tutkimuksen aineistona oli 7.-9.-luokkalaisten tukioppilaiden kirjoituksia ja haastatteluja kiusaamisesta, mikä oli alkanut tai tapahtunut alakoulussa. Tutkimus osoitti, että koulukiusaaminen kietoutuu yhteisön kulttuurisiin ja sosiologisiin tekijöihin. Se perustuu yleensä vallan, aseman ja suosion tavoitteluun. Kiusaaminen alkaa usein jonkin erilaisuuden nimeämisellä. Erilaisuus liitetään helposti oppilaiden kulttuurisesti arvostamien seikkojen vastakohtiin. Kiusaaminen muodostuu yhteisössä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden ketjusta, joka tuottaa kiusaajaryhmään sisäistä yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Pelko estää kiusaamiseen osallistumattomia oppilaita puuttumasta tilanteeseen. Kiusaaminen koskettaa koko luokan hyvinvointia, sillä kiusaajat kokevat usein syyllisyyttä toiminnastaan sekä myös ne, jotka eivät puutu tilanteeseen. Kiusaamisen ilmiön ymmärtäminen vaatii yhteisön jäsenten sosiaalisten suhteiden, yhteisön kulttuuristen merkitysten ja oppilaiden vuorovaikutuksen hyvää tuntemista. Kiusaamiseen voidaan vaikuttaa puuttumalla yhteisön arvoihin, normeihin, sosiaalisiin suhteisiin ja pelkoihin.

Maahanmuuttajataustaisia on maassamme yhä lisääntyvässä määrin. Heidän osallisuuttaan koulukiusaamiseen alakouluissa on tutkinut väitöskirjassaan Arto Soilamo (2006). Tulosten perusteella koulukiusaaminen on monikulttuurisissa kouluissa melko yleinen ilmiö. Kiusaajana tai uhrina oli useammin maahanmuuttaja kuin suomalainen oppilas. Koulukiusaamista ei tapahtunut vain valtaenemmistöön ja etniseen vähemmistöön kuuluvien välillä, vaan myös saman vähemmistön sisällä. Kiusaamisilmiö liittyy erityisesti maahanmuuttajapoikiin. Heistä puolet ilmoitettiin tutkimuksessa nimeltä kiusaajiksi tai kiusaamisen uhreiksi, kun taas suomalaisista pojista kolmasosa. Maahanmuuttajalapselle sosiaalisen kompetenssin ja toverisuosion hankkiminen on työläs prosessi. Sitä vaikeuttavat kielelliset toiminnot, jotka rakentavat ja ylläpitävät lasten ja nuorten yhteenkuuluvuutta. Kielen osaamattomuus altistaa maahanmuuttajaoppilaan koulukiusaamiselle ja estää hänen itsensä verbaalisen puolustamisen.

Trotta Tuomi (2001) tutki väitöskirjassaan ihmisarvoa oppimisympäristössä. Tutkimustuloksena osoitettiin, että on mahdollista luoda oppimisympäristö, jossa voidaan ehkäistä luokassa syntyviä ongelmia ja ristiriitoja, opettaa oppilaita ratkomaan niitä sekä helpottaa opettajan

taakkaa. Tutkimuksessa rakennettiin teoria, minkä mukaan voidaan luoda tällainen ympäristö luokassa. Teoria pohjautui ihmisarvolle ja maailman kansalaisuudelle, jotka käsittivät oman ja muiden korkean moraalin, oikeudet ja velvollisuudet työskennellä kaikkien hyvinvoinnin toteuttamisen puolesta. Yhteistyö vanhempien kanssa oli tiivistä. Teoriaa testattiin ensimmäisen ja toisen luokan oppilailla ja heidän vanhemmillaan. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää niiden ongelmien ehkäisyyn, jotka saavat alkunsa luokkahuoneessa. Tulokset antavat myös välineitä opettajien taakan keventämiseen ja oppimista edistävän ympäristön tarjoamiseen.

Viimeaikoina on toteutettu erilaisia projekteja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi, kuten kansainvälinen Fair play at school – Fair play in society 2006-2007, minkä avulla lisättiin tietoa koulukiusaamisesta ja sen ehkäisystä Euroopan maissa. (Daphne II programme 2006-2007.) Turun yliopiston psykologian laitos ja Oppimistutkimuksen keskus ovat kehittäneet Opetusministeriön rahoituksella KiVa koulu -nimisen toimenpideohjelman koulukiusaamista vastaan. Se on ensimmäinen valtakunnallinen koulukiusaamisen vastainen toimintaohjelma, jonka tavoitteena on antaa käytännön työkaluja kiusaamisen vähentämiseen ja ennaltaehkäisyyn. Hanke käynnistyi vuonna 2006 ja ohjelma on kaikkien perusopetuksen koulujen ja vuosiluokkien käytössä lukuvuodesta 2009-2010 lähtien. Hankkeen ensimmäiset tulokset osoittavat sekä kiusatuksi joutumisen että toisten kiusaamisen vähentyneen noin 40%:lla ohjelmaan osallistuneissa kouluissa lukuvuonna 2007-2008. Kokeilussa olivat mukana alakoulun 4-6 luokat. Lisäksi ohjelman todettiin vaikuttaneen myönteisesti oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon. (Kiva Koulu -ohjelma 2008.)

Suomessa seurataan systemaattisesti kouluhyvinvointia ja koulukiusaamista ja erilaisia hankkeita toteutetaan jatkuvasti. Esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliitto on kumppanina kahdessa EU-hankkeessa, joiden tavoitteena on vähentää kiusaamista ja väkivaltaa kouluissa (European Safer School Partnerships ja Building Peace Together). Molempien hankkeiden yhteydessä annetaan välineitä koulun kiusaamistilanteen kartoittamiseen ja seuraamiseen sekä luodaan toimintatapa miten koko kouluyhteisö on mukana rakentamassa toimintamallia koulukiusaamisen ehkäisemiseen ja puuttumiseen. Toimintamalli perustuu EU:n alueen nuorten tekemään ja opetusministerien allekirjoittamaan eurooppalaiseen perussääntöön, jonka tavoitteena on luoda väkivallaton ja demokraattinen koulu. Mannerheimin lastensuojeluliitto on myös seurannut vuodesta 2005 kouluhyvinvoinnin kehitystä toteuttamalla vuosittain valtakunnallisen kiusaamiskyselyn. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2009.)

Sosiaalisten taitojen yhteyttä koulukiusaamiseen ja kiusattuna olemiseen on tutkittu ulkomailla jonkin verran. Esimerkiksi Hall ym. (2009) ovat tutkineet 9-11-vuotiaita englantilaisia lapsia. Tutkimukseen osallistui 373 oppilasta 11:sta alakoulusta. Tavoitteena oli selvittää onko koulukiusaamisen uhreilla huonompi kyky tunnistaa tunnetiloja kuin oppilailla, joita ei kiusata tai jotka ovat kiusaajia. Tulokset osoittivat, että fyysisesti kiusattujen tunnistamiskyvyssä ei ollut eroa muihin oppilaisiin verrattuna. Sitä vastoin ne oppilaat, joita kiusattiin henkisesti eli epäsuorasti, eivät olleet niin taitavia tunnistamaan eri tunnetiloja kuin kiusaajat tai oppilaat, joita ei kiusattu. Tutkijat ehdottavatkin, että tämä voi vaikuttaa siihen, että tietyt oppilaat joutuvat toistuvasti epäsuoran kiusan kohteeksi. Heitä voidaan kiusata helpommin sen takia, että vihjeiden tulkinta on heille hankalampaa. Tällöin he voivat tehdä vääriä johtopäätöksiä koulutovereidensa motiiveista, eivätkä löydä sopivia vastauksia tai oikeita tapoja toimia eri tilanteissa.

Langdon ja Preblen (2008) tutkimus osoitti kiusaamisen ja saavutetun arvostuksen yhteyden: kiusaajat olivat suosittuja oppilaita ja he saivat enemmän arvostusta muilta oppilailta ja aikuisilta kuin muut oppilaat. Kiusatut taas saivat muita oppilaita vähemmän arvostusta muilta oppilailta ja aikuisilta. Tutkimus koski 10–18-vuotiaita oppilaita Yhdysvalloissa.

Ginin (2008) tutkimus koski pohjoisitalialaisia 3-5-luokkalaisia alakoululaisia. Tarkoituksena oli tutkia kiusaamisen yhteyttä psykosomaattisiin, emotionaalisiin ja käyttäytymishäiriöihin. Tulosten mukaan kiusatuilla oppilailla oli merkittävästi suurempi riski psykosomaattisille oireille, psykososiaaliselle sopeutumattomuudelle, hyperaktiivisuuteen ja ongelmiin toverisuhteissa kuin kiusaamiseen osallistumattomilla. Kiusaajilla taas oli vähiten sopeutumisongelmia, mutta suurempi riski hyperaktiivisuuteen. Riski useampaan psykosomaattiseen oireeseen oli suurempi sekä kiusaajilla että uhreilla kuin kiusaamiseen osallistumattomilla oppilailla.

Kaltialta-Heino ym. (2000) tutkivat suomalaisnuorten kiusaamisen yhteyttä mielenterveysongelmiin. Kaksiosaiseen tutkimukseen osallistui vuonna 1995 ja 1997 yhteensä 26 430 suomalaista, 14–16-vuotiasta yläkoululaista. Tutkimustulosten mukaan ahdistus, masennus ja psykosomaattinen oireilu oli yleisintä niillä nuorilla, jotka sekä kiusasivat että joutuivat kiusatuksi. Edellä mainitut oireet olivat sekä kiusaajilla että kiusaamisen uhreilla yhtä yleisiä ja heillä esiintyi oireita huomattavasti useammin kuin kiusaamiseen osallistumattomilla nuorilla. Toinen Kaltiala-Heinon ym. (2009) tutkimus koski 3156:ta 15–16-vuotiasta suomalaisnuorta.

Tutkimuksessa kartoitettiin nuoren itsearvioidun masennuksen ja sosiaalisen pelon yhteyttä kiusaamisen uhrina olemiseen. Tulokset osoittivat, että pojilla ja tytöillä, joilla oli sekä masennusta että sosiaalista pelkoa raportoivat joutuvansa kaikista useimmin kiusatuksi verrattuna muihin oppilaisiin. Näillä pojilla kiusaaminen oli sekä suoraa että epäsuoraa ja tytöillä epäsuoraa. Tutkimuksen johtopäätöksenä oli kuitenkin, että sekä suoran että epäsuoran kiusan kohteeksi joutuminen on yhteydessä vahvemmin sosiaaliseen pelkoon kuin masennukseen.

Bollmer kollegoineen (2005) tutki ystävyyssuhteiden laadun yhteyttä kiusatuksi tulemiseen tai kiusaamiseen. Tutkimukseen osallistui 10–13-vuotiaita yhdysvaltalaisia nuoria. Tulosten mukaan niillä nuorilla, joilla oli hyvät ystävyyssuhteet, oli pienempi riski osallistua kiusaamiseen, kun taas ne, joilla oli huonot ystävyyssuhteet, joutuivat useammin kiusatuiksi.

Mackinnon ja Warden (2003) tutkivat kiusaajien, kiusaamisen uhrien ja kiusaamiseen osallistumattomien sosiaalista käyttäytymistä, empaattisuutta ja ongelmanratkaisutaitoja 9–10-vuotiailla Englannissa. Ne lapset, jotka eivät olleet osallisia kiusaamiseen, olivat empaattisempia ja merkittävästi suositumpia oppilaita kuin kiusatut tai kiusaajat, jotka olivat yleensä torjuttuja koulutovereiden keskuudessa. Kiusaamiseen osallistumattomat ja kiusaamisen uhrit osasivat toimia kiusaajia taitavammin sosiaalisesti hankalissa tilanteissa. Kiusaajat olivat myös vähemmän tietoisia heidän ongelmanratkaisumenetelmien mahdollisista negatiivisista vaikutuksista kuin kiusaamiseen osallistumattomat lapset.

Muutamassa ulkomaisessa tutkimuksessa on keskitytty sosiaalista kompetenssia vahvistaviin ohjelmiin ja niiden vaikutukseen kiusaamisen vähentämiseen. Esimerkiksi Dowd ym. (2004) kehittivät ohjelman, jonka avulla perhe ja koulu voivat yhteistyönä tukea lapsen sosiaalista kehitystä. Myös DeRosier ja Marcus (2005) testasivat sosiaalisten taitojen ohjelmaa vähentääkseen kiusaamista vuoden seurannalla. Ohjelman vaikutukset olivat positiiviset, sillä kiusaamista saatiin vähennettyä. DiGuiseppin ym. (2006) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa osoitettiin koulussa toteutetuilla ohjelmilla, joiden tarkoituksena oli vähentää kouluväkivaltaa, olevan oletettua positiivisempia vaikutuksia. Aggressiivisuus väheni interventioiden vaikutuksesta huomattavasti. Tutkijat huomauttivat, että interventiot, jotka ovat tarkoitettu parantamaan toverisuhteita ja sosiaalisia taitoja, ovat tehokkaampia kuin interventiot, joissa opetetaan taitoja välttää provosoivia tilanteita.

Caravita ym. (2008) tutkivat empaattisuuden ja sosiaalisen statuksen yhteyttä koulutovereiden kiusaamiseen tai kiusaamisen uhrin puolustamiseen. Tutkimus koski italialaisia 8-14-vuotiaita oppilaita. Tulosten mukaan ne oppilaat, jotka olivat empaattisempia, kiusasivat epätodennäköisemmin muita oppilaita. Tämä tulos koski etenkin poikia. Myös oppilaat, joilla oli korkea status, kiusasivat muita hieman todennäköisemmin. Tämän arvioitiin johtuvan siitä, että korkeamman statuksen omaavan oppilaan voi olla helpompi kiusata muita, ilman pelkoa, että joutuvat koston kohteeksi. Silti pidetty oppilas ja kiusaaminen eivät korreloineet keskenään. Kiusaajista ei pidetty, vaikka sosiaalinen status olikin heillä keskimäärin melko korkealla. Oppilaat, jotka puolustivat kiusattuja, olivat yleensä pidettyjä ja statukseltaan korkeassa asemassa tovereiden keskuudessa. Empaattisuus vaikutti myös toisten puolustamiseen. Etenkin empaattiset pojat puolustivat kiusattuja muita useammin.

Greenerin (2000) tutkimus tukee edellisiä tuloksia. 8-12-vuotiailla oppilailla, jotka olivat suosittuja tovereidensa joukossa, oli merkittävästi paremmat prososiaaliset taidot kuin muilla oppilasryhmillä. Oppilaat, joihin suhtauduttiin välinpitämättömästi, oli huonommat prososiaaliset taidot. Kehnoimmat sosiaaliset taidot olivat tovereiden tahoilta torjutuilla oppilailla. Tutkimukseen osallistui 331 yhdysvaltalaista oppilasta.

Cheyne ym. (2003) tutkivat oppilaiden prososiaalisia taitoja ja antisosiaalista käyttäytymistä tovereiden arvioimana. Tutkimukseen osallistui 321 skotlantilaista, 9-10-vuotiasta oppilasta. Myös tässä tutkimuksessa raportoitiin antisosiaalisesti käyttäytyvien lasten kiusaavan muita useammin tai olevan kiusaamisen uhreja sekä olevan epäsuosittuja koulutovereiden keskuudessa, kun otettiin oppilastoverin arvio huomioon. Kun taas oppilas itse arvioi käyttäytyvänsä antisosiaalisesti, oli hän usein silti suosittu tovereidensa keskuudessa. Ristiriitaista tulosta tutkijat selittävät siten, että toverit arvioivat ehkä realistisemmin oppilaan sellaista antisosiaalista käyttäytymistä, mistä on haittaa muille verrattuna oppilaan itsearviointiin. Prososiaalisesti käyttäytyvillä oppilailla oli tutkimuksen mukaan korkeammat odotukset itsestään ja tovereistaan sekä myös kriteerit hyväksyttävän ja ei hyväksyttävän käytöksen arviointiin vaativammat kuin muilla oppilailla.

Dempsey ym. (2006) tutkivat kiusattujen ja ei-kiusattujen 3.-5.-luokkalaisten oppilaiden eroja prososiaalisissa taidoissa, aggressiivisuudessa ja impulsiivisuudessa. Tutkimus toteutettiin kahtena vuotena peräkkäin kahdeksassa yhdysvaltalaisessa koulussa. Ensimmäisenä vuonna osallistujia oli 1589 oppilasta ja toisena vuonna 1619 oppilasta. Tulosten mukaan kiusatut

tytöt käyttäytyivät aggressiivisemmin ja impulsiivisemmin ja kiusattujen poikien sosiaaliset taidot olivat huonommat verrattuna oppilaisiin, joita ei kiusattu.

Suomessa on tehty joitakin tutkimuksia sosiaalisten taitojen yhteydestä kiusaamiseen. Esimerkiksi Aho (1998) tutki millaiset oppilaat kiusaavat ja joutuvat kiusatuksi. Tutkimus koostui kahdesta eri seurantatutkimuksesta, joista toisessa seurattiin sataa 6–13-vuotiasta alakoululaista kuuden vuoden ajan ja toisessa seurattiin 119:ää 16–19 -vuotiasta yläkoululaista kolmen vuoden ajan. Aineiston keruussa käytettiin haastatteluja, kyselylomakkeita, psykologisia testejä ja havainnointia. Tutkimuksen mukaan sosiaaliset taidot ja käsitys itsestä olivat kiusatuilla oppilailla keskimääräistä heikompia. Heillä oli keskimääräistä vähemmän ystäviä ja nuorempia ystäviä kuin muilla oppilailla. Kiusatuilla ei ollut montaa erilaista käyttäytymismallia konfliktitilanteissa, eivätkä he ymmärtäneet roolien merkityksiä yhtä hyvin kuin muut oppilaat. Myös ymmärrys moraalista, esimerkiksi oikeasta ja väärästä, ei ollut muiden samanikäisten oppilaiden tasolla. Kiusattujen mielestä myös luokan sosiaaliset suhteet olivat kehnot.

Ahon (1998) tutkimustulosten mukaan myös kiusaajien käsitys itsestä oli negatiivisempi ja sosiaaliset taidot olivat heikommat kuin muiden oppilaiden. He peittelivät heikkouksiaan ja epävarmuuttaan kiusaamalla. Heidän oli vaikea kuvailla itseään realistisesti. Kiusaajat halusivat olla arvostettuja luokkakavereiden keskuudessa, vaikka tiesivät, etteivät sitä ole. Heillä oli myös vain vähän erilaisia käyttäytymismalleja konfliktitilanteisiin, joten he usein turvautuivat aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tosiystäviä oli vain vähän ja he uskoivat, että opettajat vihaavat heitä. Johtopäätöksenä tutkimuksessa oli, että ne oppilaat, joilla oli huono itsetunto, osallistuivat kiusaamiseen todennäköisemmin kuin muut oppilaat. Toisaalta taas oppilaiden, joiden itsetunto ja sosiaaliset taidot olivat hyvät, sosiaalinen statuskin luokassa oli hyvä.

Lindenberg ym. (2009) tutkivat koulukiusaajien statuksen ja maineen tavoittelua 10–11- ja 14–15-vuotiailla lounaissuomalaisilla oppilailla. Tutkimuksen mukaan kiusaajat tavoittelivat statusta ja osoittivat valta-asemaa. Kiusaaminen oli yhteydessä maineen ja suosituksi tulemisen tavoitteluun. Kiusaamisen uhreilla taas oli puutteita maineen sekä aseman tavoittelussa ja he olivat usein torjuttuja ja epäsuosittuja. Torjuttuna oleminen tekeekin uhrista helpomman kohteen, koska oppilas ei välttämättä saa muiden oppilaiden tukea kiusatuksi joutuessaan ja torjutun uhrin koston uhka kiusaajalle on näin pienempi. Kahdeksannen luokan oppilailla maineen tavoittelu oli voimakkaampaa kuin neljännen luokan oppilailla ja vanhemmat osasivat myös enemmän keskittyä kiusaamaan oppilaita, jotka olivat torjuttuja. Nuoremmilla oppi-

lailla kiusaaminen oli vähemmän strategista ja maineen tavoittelu ei vielä korostunut niin merkittävästi. Tutkijat muistuttivat, että suosittuna oleminen ei ole sama kuin pidettynä oleminen, sillä luokkatovereiden mielestä kiusaaja oli aivan yhtä torjuttu kuin kiusattukin.

Salmivalli (1998) tutki väitöskirjassaan lasten ja nuorten sosiaalisten ja persoonallisten tekijöiden vaikutusta koulukiusaamiseen. Väitöskirjan osatutkimuksiin osallistui 12–16-vuotiaita suomalaisia koululaisia (N=189-573). Tutkimuksen tulosten mukaan lapsen sukupuolella, statuksella, kuten suosittuna ja torjuttuna olemisella, tai sillä, jos toverit suhtautuvat oppilaaseen välinpitämättömästi, ristiriitaisesti tai keskiverto ”tavallisena” on merkitystä siihen, miten lapset osallistuvat kiusaamiseen. Pojat olivat useammin kiusaajia, kiusaajan kannustajia tai avustajia, kun taas tytöt puolustajia ja ulkopuolisia. Kiusaamisen uhreilla oli matalin status luokassa ja he olivat torjuttuja. Uhrien puolustajilla oli korkein status. Pojilla, jotka kiusasivat, oli matala status, mutta ei kuitenkaan niin matala kuin uhreilla. Toisaalta taas tytöt, jotka kiusasivat, eivät olleet torjuttuja. Tähän vaikuttanee Salmivallin mukaan epäsuora kiusaamistapa, mikä on tyypillisempää tytöille.

Myös itsetunto vaikutti kiusaamiseen. Kiusaajilla oli Salmivallin (1998) mukaan niin sanottu puolustuksellinen itsetunto, kiusatuilla huono itsetunto ja kiusaamisen uhrin puolustajilla aito hyvä itsetunto. Yhteenvetona tutkimuksessa todettiin tyttöjen olevan keskimäärin pro sosiaalisempia ja poikien ottavan yleensä aggressiivisempia rooleja. Tytöt käyttivät kiusaamisessa enemmän epäsuoria kiusaamistapoja.

Yhteenvetona aikaisemmista tutkimuksista todetaan, että suomalaiset lapset kokevat elämäntilanteensa melko hyväksi. Pojat arvioivat hyvinvointinsa hieman myönteisemmin kuin tytöt. Suomalaislasten kouluviihtyvyys on silti kansainvälisissä tutkimuksissa todettu heikoksi. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa merkittävästi yhtenä tekijänä koulukiusaaminen, mikä on melko yleistä myös Suomessa. Kiusaaminen koskettaa koko luokan hyvinvointia ja perustuu usein aseman ja suosion tavoitteluun. Sosiaalisilla taidoilla, kuten ongelman ratkaisutaidoilla, muiden tunnetilojen tunnistamisella, empaattisuudella ja psykososiaalisella sopeutuvuudella, tai näiden puutteella todettiin olevan yhteyttä sekä kiusaamiseen että kiusatuksi joutumiseen. Ystävyyssuhteiden laadulla ja itsetunnolla oli myös vaikutusta kiusaamiseen. Suomessa ja ulkomailla kehitetään jatkuvasti projekteja ja hankkeita kiusaamisen vähentämiseksi.

3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia sekä sosiaalisen kompetenssin yhteyttä koulukiusaamiskokemuksiin.

Tutkimuksessa on kaksi päätutkimusongelmaa alaongelmineen:

1. Millainen sosiaalinen kompetenssi oppilailla on?
1.1. Miten oppilaat arvioivat sosiaalista kompetenssiaan?
1.2. Miten opettajat arvioivat oppilaiden sosiaalista kompetenssia?
1.3. Eroavatko oppilaiden itsearviot ja opettajien arvioit sosiaalisesta kompetenssista?

2. Onko oppilaiden sosiaalisella kompetenssilla yhteyttä koulukiusaamiskokemuksiin?
2.1. Onko oppilaiden itsearvioidulla sosiaalisella kompetenssilla yhteyttä kiusaamiskokemuksiin?
2.2. Onko opettajien arvioilla oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista yhteyttä oppilaiden kiusaamiskokemuksiin?

4. TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1. Kohderyhmä ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kahden eteläsuomalaisen koulun neljänsien ja viidensien luokkien oppilaat (N=190) ja opettajat (N=8). Kohderyhmän luokkia oli yhteensä neljä 4. luokkaa ja neljä 5. luokkaa. Lupa tutkimuksen tekoon saatiin koulujen rehtoreilta. Lisäksi oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa oppilaiden osallistumiseen tutkimukseen.

Tutkimusaineiston keruu tapahtui oppitunneilla kyselylomakkeiden avulla elo-syyskuussa 2007. Hankkeen tutkija oli mukana aineistonkeruussa jokaisessa luokassa. Lomakkeiden täyttämiseen oppilailta kului aikaa 10 minuutista puoleen tuntiin. Oppilailla oli mahdollisuus kysyä tutkijalta, mikäli jokin kohta oli epäselvä. Oppilas vastasi kyselyyn itsenäisesti ja sulki lomakkeen kuoreen ja palautti sen tutkijalle. Opettajat vastasivat kyselyyn joko oppitunnin aikana tai sen jälkeen, ja lähettivät lomakkeet tutkijalle vastauslähetyksenä. Oppilaat saivat korvauksena tutkimukseen osallistumisesta joko elokuvalipun tai lahjakortin kirjakauppaan. Opettajat saivat korvauksena tutkimukseen osallistumisesta kaksi teatterilippua.

Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 145 oppilasta ja 8 opettajaa. Osallistumisprosentti oli oppilailla 76% ja opettajilla 100%. Suurin osa oppilaista, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, eivät palauttaneet vanhempien tutkimuslupakaavaketta ennen kyselyajankohtaa.

4.2. Mittarit

Tässä tutkimuksessa on käytetty osaa oppilaiden kyselylomakkeella saadusta aineistosta. Lomakkeessa kysyttiin oppilaiden taustamuuttujia, kuten ikä, luokka, sukupuoli, perhetyyppi, sisarusten määrä ja kansallisuus. Kiusaamista kartoitettiin kahdella kysymyksellä: kuinka usein oppilas oli tullut kiusatuksi ja kuinka usein hän oli osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen viime lukuvuoden aikana. Vastausvaihtoehdot olivat: ei lainkaan, 1-2 kertaa, tai monta kertaa viime lukuvuoden aikana.

Oppilaiden sosiaalista kompetenssia kartoitettiin suomalaisella monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista -lomakkeella, jossa oppilas arvioi 15 väittämän avulla omaa sosiaalista kompetenssiaan (Junttila ym. 2006). Mittari sisälsi sosiaalisen kompetenssin neljä osa-aluetta:

yhteistyötaidot, empatiakyky, impulsiivisuus ja häiritsevyys. Esimerkiksi yhteistyötaitoja arvioitiin väittämällä *Tarjoan apua muille oppilaille* ja häiritsevyyttä väittämällä *Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.* Sosiaalista kompetenssia kuvanneita väittämiä arvioitiin 4-portaisella Likertin asteikolla vastausvaihtoehtojen ollessa 1 (ei koskaan), 2 (harvoin), 3 (usein) ja 4 (erittäin usein).

Opettajien kyselylomakkeessa kysyttiin taustatiedoista ikää ja suoritettua tutkintoa. Opettajat arvioivat oppilaan sosiaalista kompetenssia samanlaisella suomalaisella monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista -lomakkeella mitä oppilaatkin. Väittämät olivat ainoastaan eri muodossa, esimerkiksi *Tarjoaa apua muille oppilaille* ja *Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita*.

4.3. Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin kvantitatiivisesti SPSS 17 for Windows-tilasto-ohjelmalla. Analysointi aloitettiin tekemällä muuttujien jakaumia kuvaavia tunnuslukuja, keskiarvoja, keskihajontoja sekä muuttujien prosentti- ja frekvenssijakaumia. Aineistosta muodostettiin summamuuttujat kuvaamaan lapsen sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueita. 15 väittämästä muodostettiin kaksi pääsummamuuttujaa, joista ensimmäisessä yhdistettiin yhteistyötaitoja ja empatiakykymittaavat osasummamuuttujat, ja se nimettiin *pro sosiaalisiksi* taidoiksi. Toinen pääsummamuuttuja sisälsi impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä kartoittavat osasummamuuttujat, ja se nimettiin *antisosiaaliseksi* käyttäytymiseksi. Ennen summamuuttujan muodostamista tarkasteltiin muuttujien sisäistä johdonmukaisuutta Cronbachin alfa -kertoimen avulla (Taulukko 1). Jos kertoimen arvo on 0,70 tai yli, voidaan summamuuttujaa pitää johdonmukaisena (Heikkilä 2008, 187; Kankkunen ja Vehviläinen-Julkunen 2009, 118; Valli 2001, 95). Tässä tutkimuksessa Cronbachin alfa -kertoimet vaihtelivat opettaja-arvioissa 0,87 ja 0,93 välillä ja oppilaiden itsearvioissa 0,49 ja 0,80 välillä.

Summamuuttujista arvioitiin jakauman muoto tarkastelemalla histogrammia silmämääräisesti ja jakamalla skewness/std.error of skewness. Normaalijakaumassa tulos on -1,96- +1,96 viiden prosentin riskitasolla. Tässä tutkimuksessa on hyväksytty normaalijakaumaksi arvot <2,09. Normaalijakaumille on käytetty parametrista T-testiä, joka on tarkoitettu kaksiluokkai-

sille muuttujille. Vinoille jakaumille on käytetty ei-parametrista Mann Whitneyn U-testiä, joka on myös tarkoitettu kaksiluokkaisille muuttujille (Taulukko 1.)

Oppilaiden ja opettajien arvioiden eroa lapsen sosiaalisesta kompetenssista tarkasteltiin Wilcoxonin merkkitestillä. Kiusaamiskokemukset -muuttuja luokiteltiin kaksiluokkaiseksi siten, että 1-2 kertaa kiusanneet/kiusatut ja monta kertaa kiusatut/kiusanneet on yhdistetty, koska luokat olisivat muutoin jääneet melko pieniksi. Kiusaamista koskevissa kysymyksissä, jotka ovat ordinaaliasteikollisia muuttujia on testeinä käytetty myös ristiintaulukointia ja khiin neliö –riippumattomuustestiä. Muuttujien keskiarvojen erojen ja keskinäisen riippuvuuden merkitsevyystasoa tarkasteltiin p-arvon avulla. Se kertoo, kuinka suuri riski on, että saatu ero tai riippuvuus johtuu sattumasta. Tässä tutkimuksessa merkitsevyystason rajana pidettiin kaikissa testeissä p-arvo $< 0,05$, tarkoittaen, että tutkijalla on viiden prosentin virhemarginaali, kun hän yleistää tuloksiaan perusjoukkoon. (Heikkilä 2008, 101-104, 194; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 45; Kanniainen ym. 2007, 40; Metsämuuronen 2004, 100-111; Valli 2001, 71.)

Taulukko 1. Oppilaan ja opettajan lomakkeen summamuuttujat, Cronbachin alfa-kertoimet, jakauman muoto (Skewness/std. error of skewness) ja käytetyt testit

Oppilaan lomake:

Summamuuttuja	Kysymykset	Cronbachin alfat	Jakaumat	Testit
1. Sosiaaliset taidot	**1-8**	**0,80**	**Normaali -2,09(**)**	**T-testi**
1.1 Yhteistyötaidot	1-5	0,74	Vino -2,70	Mann Whitney
1.2 Empatiakyky	6-8	0,49 (*)	Normaali -1,99(**)	T-Testi
2. Antisosiaalinen käyttäytyminen	**9-15**	**0,73**	**Vino 2,94**	**Mann Whitney**
2.1 Impulsiivisuus	9-11	0,76	Vino 4,17	Mann Whitney
2.2 Häiritsevyys	12-15	0,64 (*)	Vino 2,57	Mann Whitney

Opettajan lomake:

Summamuuttuja	Kysymykset	Cronbachin alfat	Jakaumat	Testit
1. Sosiaaliset taidot	**1-8**	**0,88**	**Vino -2,76**	**Mann Whitney**
1.1 Yhteistyötaidot	1-5	0,89	Normaali -2,07(**)	T-Testi
1.2 Empatiakyky	6-8	0,89	Vino 4,0	Mann Whitney
2. Antisosiaalinen käyttäytyminen	**9-15**	**0,93**	**Vino 6,8**	**Mann Whitney**
2.1 Impulsiivisuus	9-11	0,87	Vino 7,37	Mann Whitney
2.2 Häiritsevyys	12-15	0,91	Vino 6,34	Mann Whitney

*) summamuuttujat hyväksytty, vaikka Cronbachin alfa matala (<0,70)
**) jakauma hyväksytty normaalijakaumaksi vaikka ei ole -1,96-+1,96.

5. TULOKSET

5.1. Kohdejoukon kuvaus

Tutkimukseen osallistuneista 145 oppilaasta neljäsluokkalaisia oli 48% ja viidesluokkalaisia 52%, keski-iän ollessa 10,4 vuotta. Tyttöjä oli puolet ja poikia puolet. Oppilaista 70% asui ydinperheessä, 15% yksinhuoltajaperheessä, 12% uusperheessä ja 3% jonkin muun tyyppisessä perheessä. Oppilaista 9% oli perheen ainoa lapsi, 50%:lla oli yksi sisarus, 22%:lla kaksi sisarusta ja 19%:lla kolme tai enemmän sisaruksia. Lähes kaikki oppilaat olivat Suomen kansalaisia. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Oppilaiden (n= 145) taustatiedot

Taustamuuttuja	**n**	**%**
Luokka		
4-luokka	70	48,3
5-luokka	75	51,7
Ikä		
9-10	79	55,2
11-12	64	44,8
Sukupuoli		
Tyttö	72	49,7
Poika	73	50,3
Perhetyyppi		
Ydinperhe	100	70,4
Yksinhuoltajaperhe	21	14,8
Uusperhe	17	12,8
Muu	4	2,8
Sisarukset		
Ei yhtään	12	8,9
1-2	97	71,8
3 tai enemmän	26	19,1
Kansallisuus		
Suomen kansalainen	136	97,1
Muu	4	2,9

Tutkimukseen osallistuneiden kahdeksan opettajan keski-ikä oli 46 vuotta. Kaikki olivat suorittaneet joko kansakoulun- tai luokanopettajan tutkinnon. Kaksi opettajaa oli lisäksi suorittanut myös muun tutkinnon.

5.2. Oppilaiden arvio sosiaalisesta kompetenssistaan

Oppilaat arvioivat sosiaaliset taitonsa keskimäärin hyviksi. Pojat pitivät itseään sosiaalisilta taidoiltaan, sekä yhteistyötaidoiltaan että empatiakyvyltään, yhtä taitavina kuin tytöt. (Taulukko 3.) Lähes kaikki (99%) oppilaat käyttäytyivät omasta mielestään sosiaalisesti taitavasti usein tai erittäin usein.

Pojat arvioivat käyttäytyvänsä hieman tyttöjä antisosiaalisemmin. He pitivät käytöstään häiritsevämpänä kuin tytöt, mutta impulsiivisuuden he arvioivat tyttöjen kanssa yhtä voimakkaaksi. (Taulukko 3.) Sekä tytöistä että pojista neljäsosa arvioi käyttäytyvänsä impulsiivisesti usein tai erittäin usein. Pojista neljäsosa ja tytöistä alle 9% arvioi käyttäytyvänsä häiritsevästi usein tai erittäin usein.

Taulukko 3. Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi lasten arvioimana

Muuttuja	**n**	**ka**	**kh**	**Md**	
1. Sosiaaliset taidot					
Tytöt	71	3,21	0,37	3,25	t=1,01 p=0,314
Pojat	67	3,14	0,48	3,13	
1.1 Yhteistyötaidot					
Tytöt	71	3,09	0,42	3,00	Mann-Wh.2498,5 p=0,928
Pojat	71	3,06	0,54	3,20	
1.2 Empatiakyky					
Tytöt	72	3,41	0,38	3,33	t=1,95 p=0,053
Pojat	69	3,27	0,48	3,33	
2. Antisosiaalinen käyttäytyminen					
Tytöt	68	1,77	0,42	1,71	Mann-Wh.1804,0 p=0,026
Pojat	68	1,94	0,44	1,86	
2.1 Impulsiivisuus					
Tytöt	71	2,16	0,64	2,00	Mann-Wh.2453,0 p=0,778
Pojat	71	2,21	0,67	2,00	
2.2 Häiritsevyys					
Tytöt	69	1,48	0,39	1,50	Mann-Wh.1771,5 p=0,006
Pojat	70	1,70	0,47	1,50	

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

5.3. Opettajien arvio oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista

Opettajien arvioimana tytöillä ja pojilla olivat yhtä hyvät sosiaaliset taidot. Lähes kaikki oppilaat (95%) käyttäytyivät opettajan mielestä usein tai erittäin usein sosiaalisesti taitavasti.

Opettajat arvioivat tyttöjen ja poikien yhteistyötaitojen olevan samansuuntaisia, mutta tyttöjen he arvioivat olevan hieman empatiakykyisempiä kuin poikien. (Taulukko 4.)

Antisosiaalinen käyttäytyminen, sekä impulsiivisuus että häiritsevyys, oli opettajien arvioimana pojilla voimakkaampaa kuin tytöillä. (Taulukko 4.) Opettajat arvioivat, että tytöistä 5% ja pojista 20% käyttäytyi impulsiivisesti usein tai erittäin usein. Tytöistä 4% ja pojista noin joka viides käyttäytyi häiritsevästi usein tai erittäin usein.

Taulukko 4. Lasten sosiaalinen kompetenssi opettajien arvioimana

Muuttuja	**n**	**ka**	**kh**	**Md**	
1. Sosiaaliset taidot					
Tytöt	71	3,13	0,54	3,13	Mann-Wh.2033,0 p=0,046
Pojat	71	2,95	0,57	3,00	
1.1 Yhteistyötaidot					
Tytöt	72	2,91	0,64	3,00	t=0,75 p=0,457
Pojat	71	2,82	0,69	2,80	
1.2 Empatiakyky					
Tytöt	71	3,45	0,59	3,67	Mann Wh.1841,0 p=0,004
Pojat	71	3,17	0,62	3,33	
2. Antisosiaalinen käyttäytyminen					
Tytöt	71	1,21	0,42	1,00	Mann Wh.1305,5 p<0,001
Pojat	71	1,66	0,62	1,57	
2.1 Impulsiivisuus					
Tytöt	71	1,25	0,45	1,00	Mann Wh.1632,0 p<0,001
Pojat	71	1,66	0,71	1,67	
2.2 Häiritsevyys					
Tytöt	71	1,19	0,43	1,00	Mann Wh.1320,5 p<0,001
Pojat	71	1,66	0,63	1,50	

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

5.4. Oppilaiden ja opettajien arvioiden erot sosiaalisesta kompetenssista

Tyttöjen arviot sosiaalisista taidoistaan sekä yhteistyötaidoistaan olivat opettajien arvioiden kanssa samansuuntaisia, mutta pojat arvioivat sosiaaliset taitonsa (Md=3,13) ja yhteistyötaitonsa (Md=3,20) paremmiksi kuin opettajat (sosiaaliset taidot Md=3,00; yhteistyötaidot Md=2,80) arvioivat (sosiaaliset taidot p=.017; yhteistyötaidot p=.003). Oppilaiden arviot omasta empatiakyvystään taas olivat yhteneviä opettajien kanssa.

Sekä tytöt (Md=1,71) että pojat (Md=1,86) arvioivat käyttäytyvänsä antisosiaalisemmin kuin mitä opettajat (tytöt: Md=1,00; pojat:Md=1,57) arvioivat (tytöt: p<.001; pojat: p=.001). Myös impulsiivisuuden oppilaat (tytöt: Md=2,00; pojat: Md=2,00) arvioivat voimakkaammaksi kuin mitä opettajat arvioivat (tytöt: Md=1,00; pojat: Md=1,67, p<.001). Poikien ja opettajien arviot häiritsevän käyttäytymisen yleisyydestä olivat samaa luokkaa, kun taas tyttöjen (Md=1,50) mielestä heidän häiritsevä käyttäytymisensä oli yleisempää kuin mitä opettajat (Md=1,00) raportoivat (p<.001).

5.5. Sosiaalisen kompetenssin yhteys koulukiusaamiskokemuksiin

5.5.1. Oppilaiden koulukiusaamiskokemukset

Oppilaista noin puolet (tytöistä 48% ja pojista 50%) koki joutuneensa kiusatuksi vähintään kerran viime lukuvuoden aikana (p=.792). Taulukossa 5 on kuvattu oppilaiden kokemukset kiusaajana olemisesta. Tytöistä suurin osa (79%) ilmoitti, ettei ole lainkaan kiusannut toisia viime lukuvuoden aikana, kun taas pojista vain noin puolet (52%), (p=.001). Oppilaista vajaa puolet (44%) ilmoitti sekä kiusanneensa että joutuneensa kiusatuksi vähintään kerran viime lukuvuoden aikana.

Taulukko 5. Oppilaiden kokemukset kiusaajana olemisesta

Kiusannut muita viime Lukuvuoden aikana	**Tytöt**	**Pojat**	**Yhteensä**
Ei lainkaan	n= 51 78,5%	n=34 51,5%	n=85 64,9%
Vähintään 1x lukuvuoden Aikana	n=14 21,5%	n=32 48,5%	n=46 35,1%
Yhteensä	n=65 100%	n=66 100%	n=131 100%

X^2=10,436 , va=1 , p=.001

5.5.2. Oppilaiden arviot

Oppilaiden sosiaalisilla taidoilla oli yhteyttä kiusatuksi joutumiseen. Oppilaat, joita ei oltu viime lukuvuoden aikana lainkaan kiusattu, arvioivat sosiaaliset taitonsa (p=.037), erityisesti empatiakykynsä (p=.028), paremmaksi kuin ne, joita oli kiusattu vähintään kerran. (Taulukko 6.)

Taulukko 6. Oppilaiden arvio sosiaalisten taitojen yhteydestä kiusattuna olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	**Kiusattu viime lukuvuoden aikana** **Ei lainkaan** **ka (kh)**	**Vähintään x1** **ka (kh)**	
Sosiaaliset taidot	3,23 (0,38)	3,08 (0,45)	t=2,11, p=.037
Yhteistyötaidot	3,14 (0,45)	2,99 (0,49)	Mann-Wh.=1715,0, p=.109
Empatiakyky	3,41 (0,40)	3,24 (0,46)	t=2,22, p=.028

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

Oppilaat, joita ei oltu kiusattu, arvioivat käyttäytyvänsä antisosiaalisesti harvemmin kuin kiusatut toverinsa (p<.001). Kiusatuksi joutuneet pitivät käyttäytymistään useammin impulsiivisena (p=.010) ja häiritsevänä (p=.002). (Taulukko 7.)

Taulukko 7. Oppilaiden arvio antisosiaalisen käyttäytymisen yhteydestä kiusattuna olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	**Kiusattu viime lukuvuoden aikana** **Ei lainkaan** **ka (kh)**	**Vähintään x1** **ka (kh)**	
Antisos. käyttäytyminen	1,72 (0,34)	2,0 (0,45)	Mann-Wh.=1148,0, p<.001
Impulsiivisuus	2,04 (0,51)	2,35 (0,73)	Mann-Wh.=1522,5, p=.010
Häiritsevyys	1,47 (0,40)	1,70 (0,43)	Mann-Wh.=1362,0, p=.002

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

Kiusaajat arvioivat sosiaaliset taitonsa heikommiksi kuin ne, jotka eivät kiusanneet toisia (p=.009). Kiusaajat pitivät erityisesti empatiakykyään (p=.003) kehnompana kuin oppilaat, jotka eivät kiusanneet. (Taulukko 8.)

Taulukko 8. Oppilaiden arvio sosiaalisten taitojen yhteydestä kiusaajana olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	**Kiusannut viime lukuvuoden aikana**		
	Ei lainkaan ka (kh)	**Vähintään x1** ka (kh)	
Sosiaaliset taidot	3,23 (0,39)	3,02 (0,45)	t=2,65, p=.009
Yhteistyötaidot	3,12 (0,46)	2,95 (0,49)	Mann.Wh.=1542,5, p=.122
Empatiakyky	3,41 (0,40)	3,17 (0,43)	t=3,02, p=.003

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

Kiusaajat raportoivat käyttäytyvänsä antisosiaalisesti useammin kuin ne oppilaat, jotka eivät olleet kiusanneet toisia (p=.001). Erityisesti häiritsevä käyttäytyminen oli voimakkaampaa kiusaajilla kuin niillä, jotka eivät olleet kiusanneet. (p<.001). (Taulukko 9.)

Taulukko 9. Oppilaiden arvio antisosiaalisen käyttäytymisen yhteydestä kiusaajana olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	**Kiusannut viime lukuvuoden aikana**		
	Ei lainkaan ka (kh)	**Vähintään x1** ka (kh)	
Antisos. käyttäytyminen	1,77 (0,38)	2,02 (0,43)	Mann-Wh.=1094,5, p=.001
Impulsiivisuus	2,15 (0,66)	2,27 (0,61)	Mann-Wh.=1602,5, p=.175
Häiritsevyys	1,47 (0,36)	1,79 (0,46)	Mann-Wh.=1095,0, p<.001

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

5.5.3. Opettajien arviot

Opettajat arvioivat sekä kiusattujen että ei-kiusattujen oppilaiden sosiaaliset taidot ja antisosiaalisen käyttäytymisen samantasoisiksi. (Taulukko 10 ja 11.)

Taulukko 10. Opettajien arvio oppilaiden sosiaalisten taitojen yhteydestä kiusattuna olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	Kiusattu viime lukuvuoden aikana Ei lainkaan ka (kh)	 Vähintään x1 ka (kh)	
Sosiaaliset taidot	3,03 (0,58)	3,10 (0,56)	Mann-Wh.=1948,0, p=.536
Yhteistyötaidot	2,83 (0,68)	2,95 (0,67)	t=-1,01, p=.317
Empatiakyky	3,33 (0,64)	3,33 (0,62)	Mann Wh.=2066,5, p=.952

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

Taulukko 11. Opettajien arvio oppilaiden antisosiaalisen käyttäytymisen yhteydestä kiusattuna olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	Kiusattu viime lukuvuoden aikana Ei lainkaan ka (kh)	 Vähintään x1 ka (kh)	
Antisos. käyttäytyminen	1,41 (0,60)	1,47 (0,56)	Mann-Wh.=1888,0, p=.351
Impulsiivisuus	1,38 (0,61)	1,52 (0,64)	Mann-Wh.=1731,5, p=.077
Häiritsevyys	1,44 (0,64)	1,42 (0,56)	Mann-Wh.=2058,5, p=.916

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

Opettajat arvioivat sekä kiusaajien että ei-kiusaajien sosiaaliset taidot melko hyviksi. Kuitenkin kiusaajien empatiakyky arvioitiin merkitsevästi huonommaksi kuin niillä, jotka eivät kiusanneet tovereitaan (p=.020). (Taulukko 12.)

Taulukko 12. Opettajien arvio oppilaiden sosiaalisten taitojen yhteydestä kiusaajana olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	Kiusannut viime lukuvuoden aikana Ei lainkaan ka (kh)	 Vähintään x1 ka (kh)	
Sosiaaliset taidot	3,10 (0,56)	3,00 (0,58)	Mann-Wh.=1705,5, p=.315
Yhteistyötaidot	2,88 (0,66)	2,91 (0,71)	t=-0.28, p=.783
Empatiakyky	3,43 (0,60)	3,15 (0,65)	Mann-Wh.=1449,0, p=.020

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

Opettajat arvioivat antisosiaalisen käyttäytymisen olevan voimakkaampaa kiusaajilla verrattuna oppilaisiin, jotka eivät olleet kiusanneet (p=.001). Kiusaajat käyttäytyivät opettajien mukaan sekä impulsiivisemmin (p=.004) että häiritsevämmin (p<.001) kuin oppilaat, jotka eivät olleet kiusanneet. (Taulukko 13.)

Taulukko 13. Opettajien arvio oppilaiden antisosiaalisen käyttäytymisen yhteydestä kiusaajana olemiseen

Sosiaalinen kompetenssi	**Kiusannut viime lukuvuoden aikana**		
	Ei lainkaan ka (kh)	**Vähintään x1 ka (kh)**	
Antisos. käyttäytyminen	1,29 (0,42)	1,71 (0,72)	Mann-Wh.=1241,5, p=.001
Impulsiivisuus	1,32 (0,49)	1,69 (0,77)	Mann-Wh.=1367,0, p=.004
Häiritsevyys	1,27 (0,43)	1,72 (0,74)	Mann-Wh.=1209,0, p<.001

Asteikko 1-4 (1=ei koskaan 4=erittäin usein)

6. POHDINTA

6.1. Tulosten pohdinta

Tulosten mukaan noin puolet tytöistä ja pojista kuuluivat kiusattujen joukkoon. Tytöistä vajaa neljännes kiusasi toisia, kun taas pojista noin puolet. Tulos tukee Ginin (2007) tutkimustuloksia, joiden mukaan pojat olivat kaksi kertaa todennäköisemmin kiusaajia kuin tytöt, mutta kiusatuksi tytöt ja pojat joutuivat yhtä usein. Oppilaista yllättävästi lähes puolet ilmoitti sekä kiusanneensa että joutuneensa kiusatuksi vähintään kerran viime lukuvuoden aikana.

Aikaisemmissa tutkimustuloksissa luvut kiusaamisen yleisyydestä ovat olleet kuitenkin keskimäärin pienempiä verrattuna tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. (kts. Salmivalli 1999; Opetusministeriö 2009). Erilaisia tutkimustuloksia koulukiusaamisen yleisyydestä selittänee se, että kiusaaminen määritellään hieman eri tavoilla eri tutkimuksissa (Salmivalli 1999, 99). Tässä tutkimuksessa kiusaajaksi/kiusatuksi määriteltiin myös vain yhden kerran kiusannut/kiusatuksi joutunut oppilas, sillä mielenkiinto alkuperäisessä tutkimushankkeessa kohdistui erityisesti siihen oppilasjoukkoon, jolla ei ole lainkaan kokemuksia kiusaamisesta. Yleensä koulukiusaamisen määritelmä täyttyy vasta, kun kiusaaminen on toistuvampaa (Salmivalli 1999, 30).

Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sosiaaliset taidot olivat hyvät ja antisosiaalinen käyttäytyminen melko vähäistä sekä oppilaiden itsearvioiden että opettajien arvioiden mukaan. Sosiaaliset taidot olivat tytöillä ja pojilla yhtä hyvät, lukuun ottamatta empatiakykyä, mikä opettajien arvioimana oli tytöillä parempi kuin pojilla. Havainto tyttöjen paremmasta empatiakyvystä tukee myös Hallin ym. (2009) tutkimustulosta, jonka mukaan tytöillä oli huomattavasti parempi empatiakyky kuin pojilla. Lisäksi tämän tutkimuksen tulos, jonka mukaan antisosiaalinen käyttäytyminen oli tytöillä harvinaisempaa kuin pojilla, tukee viimeaikaisia tutkimustuloksia (mm. Cheyne ym. 2003).

Tyttöjen ja poikien prososiaalisten taitojen eroista on viime aikaisissa tutkimuksissa saatu toisistaan eroavia tuloksia. Esimerkiksi Cheyne ym. (2003) väitti tutkimuksessaan tyttöjen olevan prososiaalisempia, kun taas Cumberland ym. (2005) osoitti tutkimuksessaan, että tyttöjen prososiaalisuus oli vain osittain parempi kuin pojilla. Esimerkiksi tyttöjen moraalinen arvostelukyky oli parempi, empaattisuus voimakkaampaa ja he ajattelivat useammin tovereiden parasta. Toisten ihmisten auttaminen oli kuitenkin yhtä yleistä tytöillä ja pojilla. Tutkimuk-

sessa mainitaan, että monet aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet tyttöjen keskittyvän enemmän toiminnassaan siihen, mitä ihmiset ympärillä tarvitsevat, osoittaen yleensä enemmän huomiota ja empaattisuutta heitä kohtaan. Tämän Cumberland arvelee johtuvan siitä, että ympärillä olevat ihmiset, etenkin vanhemmat, keskustelevat tyttöjen kanssa enemmän tunteista ja heitä kannustetaan usein prososiaalisuuteen enemmän kuin poikia. Myös Davies (2004) mainitsee monien tutkimustulosten tukevan väitettä, että tytöt ovat prososiaalisempia kuin pojat, mutta toisaalta monien tutkimusten taas osoittavan, ettei eroa tyttöjen ja poikien välillä ole. Erot tutkimustuloksissa tyttöjen ja poikien prososiaalisuudesta johtuvat luultavasti prososiaalisuus -käsitteen monitahoisuudesta. Käsite määritellään tutkimuksissa eri tavoin. Myös kulttuurierot vaikuttavat tuloksiin.

Oppilaiden ja opettajien arviot sosiaalisesta kompetenssista olivat pääosin samansuuntaisia. Opettajien arviot olivat monelta osaa kuitenkin maltillisempia kuin oppilaiden arviot. Tulos tukee Greenerin (2000) tutkimustuloksia, joiden mukaan lasten prososiaalinen käyttäytyminen oli opettajan ja oppilaan näkökulmasta hyvin samansuuntaista. Junttila ym. (2006) totesivat tutkimuksessaan oppilaiden ja opettajien arvioiden prososiaalisesta käyttäytymisestä eroavan jonkin verran toisistaan, mutta korreloivan keskenään, vaikkakin melko heikosti. Oppilaiden itsearvioinnista saatua tietoa pidetäänkin eroavaisuuksista huolimatta tärkeänä, koska subjektiivista tietoa ei saada muilta tahoilta. Cheynen ym. (2003) tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien arviot prososiaalisuudesta korreloivat vain heikosti keskenään, mutta arviot antisosiaalisuudesta korreloivat voimakkaammin.

Opettajien maltillisempi arviointi voi johtua siitä, että heidän arvionsa perustuvat pääosin luokkahuone- ja opetustilanteisiin. Opettajat eivät näe kaikkia tilanteita, kuten esimerkiksi tapahtumia välitunneilla. Oppilas taas voi arvioida käyttäytymistään ottaen huomioon koko koulupäivän tapahtumat. Greenerin (2000) mukaan oppilaan käyttäytyminen voi myös olla erilaista opettajan läsnä ollessa kuin oppilastovereiden keskuudessa. Opettajalla voi olla oppilaitaan kypsempi ja monipuolisempi näkemys sosiaalisesta kompetenssista, mitä myös Junttila kollegoineen (2006) tuovat tutkimuksessaan esille.

Lasten on osoitettu usein kuvaavan käyttäytymistään prososiaalisemmaksi, kuin mitä se todellisuudessa on. Tämä voi johtua siitä, että lapset tietävät yleisesti hyväksytyt normit sekä miten heidän toivotaan käyttäytyvän. Opettaja voi myös aliarvioida lapsen prososiaalista käyttäytymistä keskittyen kohteliaisuuden ja tottelevaisuuden arviointiin. Tällöin lapsien väliset vuorovaikutustilanteet jäävät vähemmälle huomiolle. (Greener 2000.)

Opettajien arviot sosiaalisen kompetenssin yhteydestä kiusaamiskokemuksiin olivat yllättäviä kiusattujen osalta. Ainoastaan impulsiivisuuden opettajat arvioivat voimakkaammaksi kiusatuilla kuin niillä, joita ei kiusattu. Muutoin opettajat arvioivat sosiaalisen kompetenssin olevan samalla tasolla kiusatuilla kuin heidän ei kiusatuilla oppilastovereillaan. Tämä tulos on ristiriidassa oppilaiden arvion sekä aiempien tutkimustulosten kanssa (mm. Aho 1998; Dempsey ym. 2006).

Kiusatut oppilaat olivat mielestään lähes kaikilta osin antisosiaalisemmin käyttäytyviä ja sosiaalisilta taidoiltaan huonompia kuin luokkatoverinsa, joita ei kiusattu. Tämä tulos tukee esimerkiksi Ahon (1998) ja Dempseyn ym. (2006) tutkimustuloksia, joiden mukaan kiusatuilla oppilailla oli keskimäärin huonommat sosiaaliset taidot kuin heidän ei-kiusatuilla tovereillaan. Dempseyn ym. (2006) tutkimuksessa osoitettiin myös, että kiusatuilla oppilailla, etenkin tytöillä, esiintyi aggressiivisuutta ja impulsiivisuutta useammin kuin oppilailla, joita ei kiusattu. Impulsiivisuuden arvioitiin liittyvän vaikeuteen hillitä hermostumista ja negatiivisten tunteiden säätelyä, mikä voi johtaa kiusatuksi joutumiseen.

Yllättävä tulos oli myös se, että opettajat arvioivat kiusaajien yhteistyötaidot yhtä hyviksi kuin oppilaiden, jotka eivät kiusanneet. Empatiakyky oli kuitenkin opettajien mielestä parempi niillä, jotka eivät kiusanneet. Antisosiaalinen käyttäytyminen oli kaikilta osin opettajien mielestä yleisempää kiusaajilla kuin niillä, jotka eivät kiusanneet toisia. Oppilaat, jotka ilmaisivat kiusanneen, arvioivat käyttäytyvänsä useammin antisosiaalisesti ja sosiaaliset taitonsa kehnommiksi kuin luokkatoverinsa, jotka eivät kiusanneet. Tämä tulos tukee aiempia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Cheyne ym. (2003) osoittivat, että antisosiaalinen käytös oli yleisempää kiusaajilla ja Ahon (1998) tutkimuksen mukaan sosiaaliset taidot olivat heikommat kiusaajilla kuin muilla oppilailla.

Osittain ristiriitaisiin opettajien arvioihin voi vaikuttaa se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat vain oppilaiden sosiaalista kompetenssia eivätkä laisinkaan oppilaiden kiusaamiskokemuksia. He eivät myöskään mahdollisesti tienneet ketä oppilaista kiusataan tai kuka on kiusaaja.

Sosiaalisten taitojen osalta oli yllättävää, että yhteistyötaidoilla ei näyttänyt olevan minkäänlaista yhteyttä kiusaamiseen tai kiusatuksi joutumiseen, ei oppilaan eikä opettajan arvioimana. Kuitenkin aiempien tutkimusten mukaan esimerkiksi oppilaat, jotka kiusasivat muita tai jou-

tuivat kiusatuksi, eivät pitäneet yhteisöllisistä ryhmätöistä yhtä paljon kuin muut oppilaat (Berdondini & Cowie 2001). Edellä mainitussa tutkimuksessa, jonka tarkoituksena oli ryhmätyö -interventiolla parantaa kiusattujen, kiusaajien ja sivusta katsojien toverisuhteita osoitettiinkin, että interventiolla oli positiivisia vaikutuksia. Kiusaamisen uhrien todettiin yhteistyön ansiosta pelkäävän vähemmän, keskustelevan enemmän ja ilmaisevan paremmin tunteitaan tovereilleen kuin aikaisemmin. Toisaalta interventio vaikutti vähiten kiusaajiin. Tutkijat kuvasivat kiusaajien toimivan vuorovaikutustilanteissa dominoiden ja sabotoiden. Heidän antisosiaalinen tapansa käyttäytyä on uhattuna, kun he joutuvat yhteistyöhön muiden oppilaiden kanssa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan empatiakyky näytti olevan vahvasti yhteydessä kiusaamiskokemuksiin. Empatiakyky oli parempi niillä, jotka eivät kiusanneet ja niillä, jotka eivät olleet kiusattuja. Vain kiusattujen empatiakyky opettajien arvion mukaan osoittautui yhtä hyväksi kuin ei kiusattujen empatiakyky. Tulokset ovat yhdenmukaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan empaattisuudella on merkittävä vaikutus sekä kiusaamiseen että kiusatuksi joutumiseen. (Mackinnon & Warden 2003).

Antisosiaalisuudella näytti olevan kokonaisuudessaan monin paikoin voimakkaampi yhteys kiusaamiskokemuksiin kuin sosiaalisilla taidoilla. Sekä kiusatuilla että kiusaajilla oli useammin antisosiaalista käyttäytymistä kuin muilla oppilailla.

Kiusatuksi joutumiseen voi liittyä vakavia seuraamuksia ja se on yksilölle kehityksellinen ja terveydellinen riski. Kiusaaminen vaikuttaa ensisijassa yksilöön ja se tuo mukanaan huomattavia kustannuksia, esimerkiksi ihmisten oireilu, sairauden hoito ja kuntoutus on kallista. Kuntien työyhteisöt ovat olleet viime aikoina muutosten kohteena ja määrärahojen väheneminen on aiheuttanut sen, että kunnissa kiinnitetään yhä enemmän huomiota menoihin myös koulutuksen osalta esimerkiksi henkilöstökustannusten leikkaamiseen. Tämä taas on johtanut siihen, että kouluissa ryhmäkokoja suurennetaan jatkuvasti, mikä voi varmasti vaikuttaa kiusaamisen lisääntymiseen. Opettajien vastuu kasvaa ryhmän kasvaessa. Suurissa ryhmissä opettajien on hankalaa seurata yksittäisiä oppilaita esimerkiksi hyvinvoinnin tai kiusaamisen osalta ja puuttua eri tilanteisiin. (Atjonen ym. 2008; Opetusalan ammattijärjestö 2009; Salmivalli 2003, 19-23.)

6.2. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella mittaamisen ja aineistonkeruun suhteen sekä tulosten luotettavuutena, validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Nämä muodostavat yhdessä tutkimuksen kokonaisluotettavuuden. (Heikkilä 2008, 185; Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 206.)

Reliabiliteetti viittaa tulosten pysyvyyteen eli siihen, miten hyvin tutkimuksen tulokset ovat toistettavissa. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 152.) Mittaamisen reliabiliteetti tarkoittaa mittarin kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mittaamisen reliabiliteettia voidaan arvioida mittarin sisäisen johdonmukaisuuden, pysyvyyden ja vastaavuuden näkökulmasta. Mittarin sisäistä johdonmukaisuutta eli sitä, mittavatko mittarin eri osiot samaa asiaa voidaan tutkia mm. Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Aikaisemmissa tutkimuksissa MASK -mittarin reliabiliteettia on arvioitu sisäisen johdonmukaisuuden avulla, ja Cronbachin alfa -kertoimet ovat vaihdelleet vertais- ja opettaja- arvioissa 0,84 ja 0,89 välillä ja oppilaiden itsearvioissa 0,68 ja 0,80 välillä (Junttila ym. 2006). Tässä tutkimuksessa Cronbachin alfa -kertoimet vaihtelivat opettaja-arvioissa 0,87 ja 0,93 välillä ja oppilaiden itsearvioissa 0,49 ja 0,80 välillä. Oppilaiden itsearvioissa mittarin sisäinen johdonmukaisuus oli yhteistyötaitoja (.74) ja impulsiivisuutta (.76) kuvaavissa osa-alueissa hyvä, mutta empatiakykyä (.49) ja häiritsevyyttä (.64) mittaavien osa-alueiden korkeammat alfa -kertoimet olisivat olleet suotavia.

Mittarin pysyvyys tarkoittaa mittarin kykyä tuottaa sama tulos eri mittauskerroilla. Sitä voidaan arvioida mittaamalla tutkimusilmiötä samalla mittarilla eri aineistossa. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 152.) Tässä tutkimuksessa ei raportoitu mittarin pysyvyyttä, mutta laajemmassa tutkimushankkeessa on mahdollista tarkastella myös tätä ilmiötä. Mittarin vastaavuutta eli kahden eri mittaajan saamaa yhteneväistä mittaustulosta, voidaan arvioida siten, että tarkastellaan kahden eri ryhmän välisiä tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2007, 226; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 156; Metsämuuronen 2000, 28.) Tässä tutkimuksessa otettiin huomioon sekä oppilaan että opettajan arviot, mikä vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia vähentämällä yksilöstä johtuvia virheitä (Junttila ym. 2006).

Tutkimuksen validiteetti eli pätevyys taas kertoo sen, missä määrin onnistutaan mittaamaan sitä, mitä pitikin mitata, ja miten hyvin menetelmällä saadaan vastaus tutkimusongelmaan. Mittarin sisältövaliditeetti on koko tutkimuksen luotettavuuden perusta. Tutkimus on juuri niin luotettava, mitä on siinä käytetty mittari. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, onko teoreetti-

set käsitteet pystytty luotettavasti operationalisoimaan muuttujiksi eli miten onnistuneita kysymykset ovat olleet ja saadaanko niiden avulla vastaukset tutkimusongelmiin. (Heikkilä 2008, 186; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 152; Metsämuuronen 2000, 28, 50.) Tässä tutkimuksessa käytetyn MASK -mittarin sisältövaliditeettia vahvistaa mittarin pitkä kehittämistyö, josta ovat vastuussa eri tieteenalojen asiantuntijat (Junttila ym. 2006). Käsitevaliditeetti ilmaisee, missä laajuudessa mittari mittaa tarkasteltavaa käsitettä (Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 208). MASK -mittarin käsitevaliditeettia vahvistaa Junttilan kollegoineen toteuttama faktorianalyysi, jonka mukaan sosiaalinen kompetenssi jakautuu yhtäältä sosiaalisiin taitoihin ja toisaalta antisosiaaliseen käyttäytymiseen (Junttila ym. 2006).

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa, miten hyvin tutkimus on yleistettävissä tutkimuksen ulkopuoliseen perusjoukkoon. Siihen voi vaikuttaa mittaamisesta riippumattomat tekijät, jotka voivat vaikuttaa mittaustuloksiin. Ulkoisen validiteetin varmistamiseksi tutkimuksen vaiheet, käsitteet, aineiston analyysi ja käytetyt menetelmät esitetään mahdollisimman tarkasti. Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus on sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyn etenemistä. (Hirsjärvi ym. 2007, 227; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 152.) Tämän tutkimuksen kulku on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja päätelmiä on havainnollistettu taulukoiden avulla. Aikaisemmat tutkimustulokset lapsen sosiaalisesta kompetenssista ja koulukiusaamiskokemuksista ovat pääosin yhdenmukaisia tässä tutkimuksessa saatujen tulosten kanssa, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta voi heikentää myös suhteellisen pieni otos, sillä mitä pienempi otos, sitä todennäköisemmin saadaan sattumanvaraisia tuloksia. Kato eli tässä tutkimuksessa lomakkeen palauttamatta jättäneiden määrä, vaikuttaa tutkimustulosten ulkoiseen validiteettiin. Kyselytutkimuksessa vastausprosentti tulee olla riittävä. Vastaamattomuus aiheuttaa aina harhaa tuloksiin, sillä vastaamatta jättäneet ovat joiltakin ominaisuuksiltaan erilaisia kuin kyselyyn vastanneet. (Heikkilä 2008, 30, 43, 186; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 82, 156.)

Tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaista, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, eivät palauttaneet vanhempien tutkimuslupakaavaketta ennen kyselyajankohtaa. Käytännössä voitaisiin vielä jälkikäteen pyrkiä selvittämään, poikkeavatko vastaamatta jättäneet yksilöt sosiaalisen kompetenssin ja koulukiusaamiskokemusten suhteen tutkimukseen vastanneista. Näin saataisiin tieto siitä, miten kato vaikuttaa yleistettävyyteen ja analyyseihin. (Heikkilä 2008, 189.) Syinä tämän tutkimuksen katoon ovat vanhemman luvan eväämisen lisäksi se, että oppilas on unohtanut antaa lomakkeen vanhemman täytettäväksi tai se, että oppilas ei halunnut osallistua

tutkimukseen. Valitettavasti tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista tehdä tarkempaa katoanalyysia. Vastausprosenttia pyrittiin lisäämään motivoivalla saatekirjeellä, antamalla korvaus vastaamisesta sekä varaamalla vastaamiseen sopiva aika. Oppilaiden vastausprosentti oli 76% ja opettajien 100%, mitä voidaan pitää hyvänä.

Tiedonkeruumenetelmänä kyselylomake on nopea ja taloudellinen tiedonhankintatapa. Heikkoutena siinä on kuitenkin se, että ei tiedetä miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja ovatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset tutkijan tarkoittamalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2007, 190; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 49.) Toisaalta luotettavuutta paransi se, että oppilailla oli mahdollisuus kysyä tutkijalta lisätietoja tarvittaessa, koska hankkeen tutkija oli paikalla vastaustilanteessa. (Heikkilä 2008, 42; Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 211.)

Arvoja, asenteita ja mielipiteitä kysyttäessä vastaajat saattavat vastata siten kuin olisi toivottavaa ja hyvää. Vastaajan oman arvion subjektiivisuus ja sosiaalisen toivottavuuden vaikutus vastauksissa saattaa olla mahdollinen. (Heikkilä 2008, 186; Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 211.) Tässäkin tutkimuksessa vastaajat vastasivat oman subjektiivisuutensa mukaan, mikä oli myös tutkimuksen tarkoitus. Mahdollista on, että vastaajat ovat arvioineet sosiaalista kompetenssia myös sosiaalisen suotavuuden mukaan.

6.3. Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekijä on vastuussa tutkimuksensa eettisistä ratkaisuista tutkimukseen osallistujille, itselleen ja yhteiskunnalle. Tutkimuseettiset kysymykset koskevat tiedonhankintaa, tutkittavien anonymiteetin suojaamista ja tutkijan vastuuta normeista, jotka koskevat tulosten soveltamista. (Hirsjärvi ym. 2007, 23; Vehviläinen-Julkunen 1998, 26.) Opetusministeriön asettama Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut yhdessä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa tutkimuseettiset ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä, mitkä ovat määritelty tarkemmin muun muassa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa sekä Suomen akatemian tutkimuseettisissä ohjeissa. (Suomen Akatemia 2007.)

Tutkimuksen eettisyys korostuu, kun tutkimus kohdistuu ihmisiin. Ensisijaista on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Eettisyyttä arvioitaessa keskeinen kysymys on luotettavuus ja anonymiteetin turvaaminen. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla

on oikeus saada riittävästi ja paikkansapitävää tietoa tutkimuksesta. Hänen tulee saada tietoa tutkimuksen luonteesta, tavoitteista, vastaavasta tutkijasta tai tutkijatahosta sekä tutkimustulosten käyttötarkoituksesta. Tutkimukseen osallistuvia tulee kohdella autonomisina yksilöinä informoimalla heitä tutkimuksen tarkoituksesta ja sallimalla heidän vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 25; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 175; Vehviläinen-Julkunen 1998, 27, 30.)

Tähän tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkittaessa alle 15-vuotiaita lapsia, on tärkeää, että suostumus tutkimukseen pyydetään myös lasten huoltajilta (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 180). Tässä tutkimuksessa vanhempien kirjallinen lupa pyydettiin. Oppilaille annettiin kyselylomakkeen mukana saatekirje, jossa tiedotettiin edellä mainituista asioista, vastausten käsittelyn luottamuksellisuudesta, anonymiteetistä sekä hankkeen tutkijan yhteystiedot. Kyselylomakkeet käsiteltiin nimettöminä koko tutkimuksen ajan. Tiedot käsiteltiin niin, ettei yksittäistä vastaajaa voitu tunnistaa, vaan tulokset esitettiin koko luokan ja koulun tasolla.

Tutkija on vastuussa siitä, mitä seurauksia saattaa tutkimus tutkittavalle aiheuttaa. Tutkimuksesta saatavan hyödyn on oltava huomattavasti suurempi kuin siitä aiheutuvan haitan. Tutkimuksen tarkoituksena tulisi olla ensisijaisesti tutkittavien edun edistäminen. (Hirsjärvi ym. 2007, 25; Vehviläinen-Julkunen 1998, 26-27.) Tässä tutkimuksessa tutkittaville aiheutuva haitta liittyy lähinnä kyselylomakkeen täytöstä aiheutuvaan vaivaan.

Tutkimustulosten raportoinnin ja julkistamisen pääperiaate on, että tutkija ilmaisee avoimesti ja rehellisesti tutkimustuloksensa. Sillä pyritään raportissa mahdollisimman suureen objektiivisuuteen. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 140; Vehviläinen-Julkunen 1998, 31.) Tämän tutkimuksen tulokset esitetään avoimesti ja rehellisesti niin, ettei yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa. Valmis tutkimus on myös alistettava julkiseen tarkasteluun, joka varmistaa, että tutkija on tutkimuksessaan menetellyt eettisesti oikein ja tutkimustulokset ovat yleisesti käytettävissä. (Hirsjärvi ym. 2007, 232; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 140.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat yleisesti käytettävissä julkaistun työn muodossa ja siten julkisesti arvioitavissa. Tekijänoikeussuojan takia MASK -mittarin osioista on esitetty mittarit -luvussa vain esimerkkejä.

Tutkimusaiheen valinta on jo tutkijan tekemä eettinen ratkaisu. Tutkimuksen tulee olla yhteiskunnallisesti merkittävä ja sen tulee vastata johonkin tärkeään kysymykseen. (Heikkilä

2008, 32; Hirsjärvi ym. 2007, 25; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009, 176). Koulu on lapselle tärkeä kasvuympäristö. Sekä kielteiset että myönteiset kokemukset heijastuvat lapsen koettuun terveyteen, oireiluun ja terveystottumuksiin sekä lapsen kokonaiskehitykseen. Tutkimusten mukaan suomalaislasten kouluviihtyvyys on huonoa, nuorten väkivalta kouluissa on melko yleistä ja oireilu on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Konu 2002; Kämppi ym. 2008; Savolainen 2001; Pietikäinen 2008.) Tutkimusaihe on tärkeä, jotta lasten koulukiusaamiseen osattaisiin vaikuttaa tehokkailla keinoilla ja sitä kautta parantaa lasten kouluviihtyvyyttä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia.

6.4. Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseen osallistuneet koulut voivat hyödyntää saatuja tuloksia keskustelun pohjana opettajien perehdytyksissä, koulutuksissa sekä koulun toiminnan kehittämissuunnitelmissa. Tulokset voivat antaa viitteitä yleisestikin peruskoulujen toiminnan kehittämiseen.

Tutkimustuloksista olisi hyvä keskustella tutkimukseen osallistuneissa kouluissa ja luokissa. Tuloksia voi hyödyntää esimerkiksi koulujen vanhempainilloissa pohtimalla eri yhteistyötapoja vanhempien ja koulujen välillä. Vanhemmat eivät läheskään aina tiedä, mitä koulussa tapahtuu, koska suuri osa lapsista ei kerro vanhemmilleen esimerkiksi kiusatuksi joutumisestaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2009). Yhteistyötä perheiden ja koulujen välillä tulisi edelleen parantaa lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Aihe voi monen mielestä olla arkaluontoinen ja vaikeasti lähestyttävä. Opettajien voisi olla helpompi keskustella saatujen tulosten pohjalta aiheesta oppilaiden kanssa, esimerkiksi luokan kesken ja kehittää luokan yhteishenkeä.

Jatkossa olisi myös tärkeä saada tietoa vielä nuorempien lapsien sosiaalisesta kompetenssista ja sen vaikutuksesta kiusaamiskokemuksiin, sillä koulukiusaaminen alkaa usein jo ensimmäisillä luokka-asteilla. Näin voitaisiin puuttua ongelmaan jo aiemmassa vaiheessa.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

1. Oppilaat arvioivat sosiaaliset taitonsa keskimäärin hyviksi ja antisosiaalisen käyttäytymisen harvinaiseksi. Oppilaiden arvioiden mukaan sosiaaliset taidot olivat tytöillä ja pojilla yhtä hyvät. Itsearvioiden mukaan häiritsevä käyttäytyminen oli tytöillä vähäisempää kuin pojilla, mutta impulsiivisuus oli yhtä yleistä tytöillä ja pojilla.

2. Opettajat arvioivat oppilaiden sosiaaliset taidot keskimäärin hyviksi ja antisosiaalisen käyttäytymisen olevan vähäistä. Opettajat arvioivat tyttöjen ja poikien yhteistyötaidot yhtä hyviksi, mutta tytöt olivat opettajien mielestä poikia empaattisempia. Antisosiaalisen käyttäytymisen opettajat arvioivat olevan pojilla hieman yleisempää kuin tytöillä.

3. Arviot oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista olivat sekä opettajilla että oppilailla samansuuntaisia. Opettajien arviot olivat kuitenkin monelta osin maltillisempia kuin oppilaiden arviot: pojat arvioivat yhteistyötaitonsa hieman paremmiksi ja toisaalta sekä tytöt että pojat ilmaisivat käyttäytyvänsä useammin antisosiaalisesti kuin mitä opettajat arvioivat.

4. Sosiaalisella kompetenssilla oli oppilaiden mukaan yhteyttä sekä kiusaamiseen että kiusatuksi joutumiseen. Oppilaat, joita ei kiusattu tai jotka eivät kiusanneet, olivat keskimäärin sosiaalisilta taidoiltaan vahvempia ja käyttäytyivät harvemmin antisosiaalisesti kuin uhrit tai kiusaajat.

5. Sosiaalisella kompetenssilla opettajien arvioimana ei ollut yhteyttä kiusatuksi joutumiseen. Kiusaajien empatiakyky oli sitä vastoin hieman huonompi kuin niillä, jotka eivät kiusanneet, mutta yhteistyötaidot eivät eronneet kiusaajien ja ei-kiusaajien välillä. Antisosiaalinen käyttäytyminen oli opettajien mielestä merkitsevästi voimakkaampaa kiusaajilla kuin ei kiusaajilla.

Kiitokset

Hanketta ovat rahoittaneet Tampereen yliopisto, Suomen Akatemia (nro 110312), Sairaanhoitajien koulutussäätiö, Pirkanmaan sairaanhoitopiiri ja Hoitotieteiden tutkimusseura.

LÄHTEET

Aho S. 1998. The teasers and the teased pupils at school. Scandinavian Journal of Educational Research. 42: 3, 309-318.

Almqvist F, Brunstein Klomek A, Gold M, Kumpulainen K, Niemelä S, Piha J, Sourander A & Tamminen T. 2009. Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. Journal of american academy of child and adolescent psychiatry 48:3, 254-261.

Atjonen P, Korkeakoski E & Mehtäläinen J. 2008. Suuret ryhmäkoot vaikeuttavat opettajien työtä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. Jyväskylän yliopisto.

Barnekow Rasmussen V, Currie C, Morgan A, Roberts C, Samdal O, Settertobulte W & Smith R. 2004. WHO. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey.

Berdondini L & Cowie H. 2001. Children's reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. Learning and Instruction 11, 517–530.

Björkvist K, Lagerpetz K.M.J & Kaukiainen A. 1992. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. Aggressive Behavior 18, 117-127.

Bollmer J.M, Harris M.J, Maras M.A & Milich R. 2005. A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. Journal of interpersonal violence 20:6, 701-712.

Caravita S, Di Blasio P & Salmivalli C. 2008. Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. Blackwell Publishing. USA.

Cheyne B, Christie D, Fitzpatrick H, Reid K & Warden D. 2003. Assessing childrens´ perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. Educational psychology 23:5, 547-567.

Cumberland A, Eisenberg N, Guthrie I, Murphy B & Shepard S. 2005. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. Journal of research on adolescense 15:3, 235–260.

Daphne II programme. 2006-2007. Fair play at school – fair play in society. International state of the art survey. Bullying at school and how to prevent it? Daphne II project.

Davies D. 2004. Child development: A practitioner´s guide. The Guilford Press. New York.

Dempsey J, Fireman G & Wang E. 2006. Transitioning out of peer victimization in school children: gender and behavioral characteristics. Journal of psychopathology & behavioral assessment 28:4, 271-280.

DeRosier M.E & Marcus S.R. 2005. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up. Journal of clinical child and adolescent psychology 34: 1, 140-150.

DiGuiseppi C, Gough D, Logan S, Mytton J. 2006. School-based secondary prevention programmes for preventing violence. Cochrane Database. Systematic Review. 3, 2006. 004606, England. http://mrw.interscience.wiley.com/cochrane/clsysrev/articles/CD004606/frame.html Luettu 8.9.2009.

Dowd S, Sheridan S, Warnes E. 2004. Home-school collaboration and bullying: an ecological approach to increase social competence in children and youth. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ, US, 245-268. http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=edpsychpapers Luettu 8.9.2009.

Finlex. 2009. Ajantasainen lainsäädäntö. Perusopetuslaki 21.8.1998/628. 29§. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=peruskoulu%2A Luettu 1.10.2009.

Gini G. 2008. Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. Journal of Paediatrics and Child Health 44: 9, 492-497.

Greener S. 2000. Peer assessment of children´s prosocial behaviour. Journal of moral education 29:1, 47-60.

Gråsten-Salonen H & Konu A. 2004. Koulumiete-projekti - koululaisten mielenterveyden ja hyvinvoinnin edistäminen Pirkanmaalla. Pirkanmaan sairaanhoitopiirin julkaisuja 8/2004. Tampereen Yliopistopaino Oy. Tampere.

Hall L, Nowicki S, Wolke D & Woods S. 2009. Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. Child Abuse & Neglect 33, 307–311.

Hamarus P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Heikkilä T. 2008. Tilastollinen tutkimus. Edita Prima Oy, Helsinki.

Helenius H, Helstelä L, Piha J & Sourander A. 2000. Persistence of bullying from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study. Child Abuse & Neglect, 24:7, 873-881.

Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Junttila N, Voeten M, Kaukiainen A & Vauras M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. Educational and Psychological Measurement 66, 874-895.

Kaltiala-Heino R.K, Marttunen M, Pelkonen M & Ranta K. 2009. Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: The role of comorbidity. Journal of Adolescence 32, 77–93.

Kaltiala-Heino R.K, Rantanen P, Rimpelä A & Rimpelä M. 2000. Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. Journal of Adolescence 23, 661–674.

Kankkunen P & Vehviläinen-Julkunen K. 2009. Tutkimus hoitotieteessä. WSOY. Helsinki.

Kanniainen A, Lepola E, Muhli A, Rasi I. 2007. SPSS 15 for Windows Perusteet. Oulun yliopistopaino. Oulun Yliopisto. Oulu.

Karen J. 2001. Measuring children's social functioning. Child Psychology & Psychiatry Review 6:4, 181-188.

KiVa Koulu –ohjelma. 2008. www.kivakoulu.fi Luettu 25.9.2009

Konu A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print. Tampere.

Kämppi K, Välimaa R, Tynjälä J, Haapasalo I, Villberg J ja 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.

Langdon S & Preble W. 2008. The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th trough 12th grades. Adolescence 43:171, 485-503.

Lindenberg S, Salmivalli C, Sijtsema J & Veenstra R. 2009. Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. Aggressive Behavior 35, 57–67.

Mackinnon S & Warden D. 2003. Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. British Journal of Developmental Psychology, 21, 367–385.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2009. Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/cc5c2dc1f4c48a1c9949fe6f3a6e8fb0/1255092686/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf Luettu 20.9.2009

Metsämuuronen J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Jaabes OÜ, Viro.

Metsämuuronen J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Olweus D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. Maija Mäkelä. Otava. Helsinki.

Opetusalan ammattijärjestö. 2009. http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2009/09/peruskoulujen_ryhmakoot_kasvussa_988844.html# Luettu 22.10.2009.

Opetusministeriö. 2009. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Koulukiusaaminen_peruskoulun_ylaluokilla_2000_2007.html Luettu 2.9.2009.

Pietikäinen, M. 2008. Väkivalta Kouluterveyskyselyn 2008 aineistossa. Esitys Helsingissä 26.-27.8.2008 Kouluterveyspäivillä. http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/T27-2008-VERKKO.pdf Luettu 1.10.2009.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: Lyytinen, P. & Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. WSOY. Helsinki, 122–138.

Salmivalli C. 1998. Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors. Väitöskirja. Turun yliopisto. Turku.

Salmivalli C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Gaudeamus. Helsinki.

Salmivalli C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-kustannus. Jyväskylä.

Savolainen A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere.

Soilamo A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Väitöskirja. 249. Turun yliopisto. Turku.

Suomen Akatemia. 2007. Suomen akatemian tutkimuseettiset ohjeet. www.aka.fi Luettu 14.10.2009.

Tuomi TM. 2001. Human dignity in the learning environment : testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters. Väitöskirja. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Unicef 2007. Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Report card 7. Innocenti Research Center. Florence.

Valli R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. PS-kustannus. Jyväskylä.

Vehviläinen-Julkunen, K. 1998. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa: Paunonen, M & Vehviläinen, K. (Toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY. Helsinki, 26-34.

Vehviläinen-Julkunen, K & Paunonen, M. 1998. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Paunonen, M & Vehviläinen-Julkunen, K. (Toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY. Helsinki, 206-214.