



Turun yliopisto
University of Turku

SOSIAALISET SUHTEET JA KOULUMENESTYS

Oppilaan ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden ilmeneminen
ja niiden yhteys kuudennen luokan koulumenestykseen

Sofia Aho
Karoliina Hulmi
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2019

AHO, S. & HULMI, K.: Sosiaaliset suhteet ja koulumenestys. Oppilaan ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden ilmeneminen ja niiden yhteys kuudennen luokan koulumenestykseen

Tutkielma 52 s.
Kasvatustiede
Helmikuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulun oppilaiden ensimmäisen luokan sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä heidän kuudennen luokan koulumenestykseensä. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden sosiaalista asemaa luokassa sekä kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja sosiaalisen vetäytymisen, eli tiettyjen käyttäytymisen piirteiden, ilmenemistä ensimmäisellä luokalla. Oppilaiden sosiaalisten suhteiden katsottiin muodostuvan sosiaalisen aseman sekä käyttäytymisen piirteiden yhdysvaikutuksesta, ja näiden tekijöiden perusteella oppilaat myös jaettiin erilaisia sosiaalisia suhteita ilmentäviin ryhmiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sellaisten oppilaiden, joita ei tavoitettu kuudennen luokan päätyttyä, ensimmäisen luokan sosiaalisista suhteista löytyviä yhtäläisyyksiä. Lisäksi selvitettiin oppilaan sukupuolen ja äidinkielen yhteyttä hänen sosiaalisiin suhteisiinsa sekä koulumenestykseensä.

Tutkimuksen aineisto oli osa Kaarina Laineen johtaman *Origins of Exclusion in Early Childhood* -tutkimusprojektin osahanketta II: Syrjäytymisen syntymekanismit varhaislapsuudessa. Tutkimusprojekti oli osa SYREENI-tutkimusohjelmaa (2001–2003). Tutkimusjoukko muodostui suomalaisen keskikokoisen kaupungin yleisopetuksen ensimmäisen luokan 165 oppilaasta, joista 135 oppilaan tiedot koulumenestyksestä onnistuttiin saamaan vielä kuudennen luokan päätyttyä. Aineistonkeruu suoritettiin haastattelujen avulla sekä keräämällä oppilailta tiedot heidän kuudennen luokan matematiikan, äidinkielen ja käyttäytymisen päättöarvosanoistaan sekä kaikkien aineiden keskiarvoista.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaan leikkiveriepäsuosio sekä ongelmallisten käyttäytymispiirteiden ilmeneminen ensimmäisellä luokalla olivat yhteydessä muita keskimääräisesti heikompaan akateemiseen suoriutumiseen kuudennella luokalla. Erityisen riskin kuudennen luokan heikon koulumenestyksen suhteen näytti tulosten perusteella muodostavan muiden kiusaaminen. Sen sijaan kiusatuksi joutuminen ensimmäisellä luokalla ei odotusten vastaisesti ollut merkittävästi yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen kuudennella luokalla, eikä se myöskään erotellut oppilaiden jakautumista erilaisiin sosiaalisiin suhteita kuvaaviin ryhmiin. Pidettyjen ryhmään luokitellut oppilaat menestyivät koulussa muiden ryhmien oppilaita paremmin. Sosiaalisten suhteiden ja myöhemmän koulumenestyksen väliltä löydettiin yhteys, jota voisi olla hyödyllistä tutkia jatkossa lisää.

Asiasanat

Sosiaaliset suhteet, sosiaalinen asema, kiusaaminen, vetäytyminen, koulumenestys, alakoulu

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	TEOREETTINEN TAUSTA	9
2.1	SOSIAALINEN ASEMA	9
2.2	VERTAISRYHMÄSSÄ TAPAHTUVA KIUSAAMINEN, KIUSATUKSI JOUTUMINEN JA SOSIAALINEN VETÄYTYMINEN	11
2.2.1	<i>Kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen</i>	11
2.2.2	<i>Sosiaalinen vetäytyminen</i>	14
2.3	KOULUMENESTYS JA SEN ARVIOINTI.....	16
3	TUTKIMUSONGELMAT	18
4	TUTKIMUSMENETELMÄ	21
4.1	TUTKIMUSJOUKON KUVAILU.....	21
4.2	TIEDONKERUUMENETELMÄ	21
4.3	AINEISTON KÄSITTELY	22
5	TULOKSET	26
5.1	MILLAISENA ENSIMMÄISEN LUOKAN OPPILAIDEN SOSIAALINEN ASEMA NÄYTTÄYTYY MUIDEN OPPILAIDEN MÄÄRITTÄMÄN LEIKKITOVERISUOSION PERUSTEELLA?	26
5.2	MITEN ENSIMMÄISEN LUOKAN OPPILAIDEN KÄYTTÄYTYMISEN PIIRTEET ILMENEVÄT KIUSAAMISEN, KIUSAAMISEN UHRIKSI JOUTUMISEN JA VETÄYTYMISEN SUHTEEN?	27
5.3	MILLAISINA ENSIMMÄISEN LUOKAN OPPILAIDEN SOSIAALISET SUHTEET ILMENEVÄT LEIKKITOVERISUOSION, KIUSAAMISEN, KIUSATUKSI JOUTUMISEN JA VETÄYTYMISEN SUHTEEN?.....	29
5.3.1	<i>Sosiaalisten suhteiden ryhmittelyanalyysi</i>	30
5.4	OVATKO OPPILAAN ENSIMMÄISEN LUOKAN SOSIAALISET SUHTEET YHTEYDESSÄ HÄNEN KUUDENNEEN LUOKAN KOULUMENESTYKSEENSÄ?.....	32
5.4.1	<i>Oppilaiden kuudennen luokan koulumenestys</i>	32
5.4.2	<i>Ensimmäisen luokan sosiaalisen aseman ja käyttäytymisen piirteiden yhteydet kuudennen luokan koulumenestykseen</i>	33
5.4.3	<i>Ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden yhteys kuudennen luokan koulumenestykseen</i> 35	
5.5	OPPILAAT, JOIDEN TIETOJA EI TAVOITETTU KUUDENNEEN LUOKAN PÄÄTTYTYÄ.....	36
6	POHDINTA	38
6.1	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTAA.....	38
6.1.1	<i>Hyväksyntä yleisempää kuin torjunta</i>	38
6.1.2	<i>Kiusaamisilmiö ensimmäisellä luokalla</i>	39
6.1.3	<i>Sosiaalinen vetäytyminen ensimmäisellä luokalla</i>	42
6.1.4	<i>Torjunta yhteydessä kiusaamiseen, kiusatuksi joutumiseen ja vetäytymiseen</i>	42

6.1.5	<i>Pidetyt, epäsuositut ja kiusaajat - missä ovat kiusatut?</i>	43
6.1.6	<i>Pidetyillä oppilailla paras koulumenestys</i>	45
6.1.7	<i>Tavoittamatta jääneiden oppilaiden tarkastelua</i>	47
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	48
6.3	TULOSTEN HYÖDYNTÄMISMAHDOLLISUUKSIA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	50
7	LÄHTEET	53

Kuviot

KUVIO 1.	LUOKASSA ILMENEVÄN SOSIAALISEN ASEMAN, KÄYTTÄYTYMISEN PIIRTEIDEN JA SOSIAALISTEN SUHTEIDEN MUODOSTAMA KOKONAISUUS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA.	8
KUVIO 2.	OPPILAIEN SAAMIEN MAININTOJEN KORRELAATIOSUHTEET. VIHREÄ VIIVA KUVAA POSITIIVISTA KORRELAATIOTA JA PUNAINEN NEGATIIVISTA.	30
KUVIO 3.	OPPILAIEN ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA SAAMIEN MAININTOJEN JA KUUDENNEEN LUOKAN ARVOSANOJEN VÄLISET KORRELAATIOSUHTEET. VIHREÄ VIIVA KUVAA POSITIIVISTA KORRELAATIOTA JA PUNAINEN NEGATIIVISTA.	34

Taulukot

TAULUKKO 1.	LEIKKITOVERISUOSION SEKÄ KÄYTTÄYTYMISEN PIIRTEIDEN MAININTOJEN KESKIARVOT JA –HAJONNAT ERI KLUSTEREISSA.	31
TAULUKKO 2.	OPPILAIEN KUUDENNEEN LUOKAN ARVOSANOJEN KESKIARVOT JA –HAJONNAT.....	32
TAULUKKO 3.	ÄIDINKIELENÄÄN ERI KIELTÄ PUHUVIEN OPPILAIEN KUUDENNEEN LUOKAN ARVOSANOJEN KESKIARVOT JA –HAJONNAT.....	33
TAULUKKO 4.	OPPILAIEN KUUDENNEEN LUOKAN ARVOSANOJEN KESKIARVOT JA –HAJONNAT ENSIMMÄISEN LUOKAN SOSIAALISTEN SUHTEIDEN PERUSTEELLA MUODOSTETUISSA KLUSTEREISSA.....	36

1 JOHDANTO

Lapsen sosiaaliset suhteet määrittyvät sen mukaan, miten hän tulee toimeen vertaistensa kanssa. Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat keskenään suunnilleen samanikäisiä ja kehityksessä suunnilleen toistensa kanssa samalla tasolla niin sosiaalisesti, emotionaalisesti kuin kognitiivisestikin. (Salmivalli 2008, 15.) Ongelmat lasten vertaissuhteissa näyttäisivät olevan melko yleisiä (Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010) ja ne vaikuttavat lasten hyvinvointiin sekä tällä hetkellä että myöhemmin tulevaisuudessa (Salmivalli 2008). Lasten sosiaalisten suhteiden merkitys on siis huomioitava jo varhaisista ikävuoista lähtien, ja niiden tutkiminen liittyy läheisesti lasten hyvinvoinnin tutkimiseen ja tukemiseen. Sekä ryhmätason hyväksyntä että vastavuoroiset ystävyysuhteet edistävät lapsen myönteistä kehitystä (Salmivalli 2008). Lapsen ryhmätason sosiaaliset suhteet ovat tämän tutkimuksen keskiössä, ja niitä tarkastellaan lapsen luokassa saavuttaman leikkito-verisuosion sekä vertaissuhteissa ilmenevien käyttäytymisen piirteiden avulla.

Ongelmat vertaissuhteissa voivat vaikuttaa negatiivisesti lasten akateemiseen suoriutumiseen ja koulumenestykseen (Flook, Repetti & Ullman 2005; Wentzel & Caldwell 1997). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, löytyykö oppilaiden ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden ja myöhemmän koulumenestyksen väliltä yhteyksiä. Sosiaalisten suhteiden pitkän aikavälin vaikutukset koulumenestykseen voivat auttaa esimerkiksi opettajia huomaamaan, kuinka tärkeää olisi kiinnittää huomiota oppilaiden vertaissuhteisiin jo alkuopetuksesta lähtien. Opettajat pystyvät omalla toiminnallaan vaikuttamaan luokkansa ryhmädynamiikkaan (Saloviita 2013), joten olisi tärkeää, että opettajat tietäisivät, millaisia sosiaalisia suhteita heidän oppilaidensa keskuudessa ilmenee.

Yhdeksi näkökulmaksi oppilaiden sosiaalisten suhteiden tarkasteluun on valittu oppilaan sukupuoleen sekä puhuttuun äidinkieleen liittyvät tekijät. Usein lapset, jotka ovat keskenään samankaltaisia, valikoituvat ystäviksi ja samojen pienryhmien jäseniksi. Yksi selkeä valikoitumisperuste on sukupuoli, sillä jo pienet lapset hakeutuvat pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevien vertaisten seuraan, ja lasten ryhmät koostuvatkin useimmiten joko vain tytöistä tai vain pojista. (Salmivalli 2008.) Lapset myös valitsevat vertaisryhmästä ystävikseen todennäköisimmin samaa kieltä puhuvia vertaisia ja torjuvat lapsia, jotka puhuvat eri kieltä kuin he itse (Bellmore, Nishina, Witkow, Graham & Juvonen 2007).

Tässä tutkimuksessa oppilaan sosiaaliset suhteet käsitetään hänen sosiaalisen asemansa sekä käyttäytymisen piirteidensä muodostamaksi kokonaisuudeksi. Sosiaalinen asema luokassa osoittaa oppilaan leikkiverisuosion eli sen, onko hän hyväksytty vai torjuttu ryhmän tasolla. Käyttäytymisen piirteistä tarkastellaan vertaisryhmässä tapahtuvaa kiusaamista, kiusaamisen uhriksi joutumista sekä sosiaalista vetäytymistä. Sosiaalisten suhteiden kaksi tekijää ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään. Tekijöiden suhteesta muodostuvaa kokonaisuutta on selvennetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Luokassa ilmenevän sosiaalisen aseman, käyttäytymisen piirteiden ja sosiaalisten suhteiden muodostama kokonaisuus tässä tutkimuksessa.

Samantyyppistä jaottelua käyttivät Acquah, Palonen, Lehtinen & Laine (2014) tutkiesaan oppilaiden sosiaalisen statuksen profiileita. Heidän tutkimuksessaan profiilit muodostuivat hyväksynnän ja torjunnan sekä käyttäytymisen piirteiden eli kiusaamisen, kiusaamisen uhriksi joutumisen sekä vetäytymisen perusteella (Acquah ym. 2014). Kyseisen tutkimuksen aineisto on osittain sama tämän tutkimuksen aineiston kanssa, joten edellä kuvatun asetelman hyödyntäminen on perusteltua.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Sosiaalinen asema

Ryhmä syntyy, kun vähintään kolme henkilöä on säännöllisesti kanssakäymisessä keskenään, ryhmän jäsenet tietävät kuuluvansa ryhmään ja ryhmässä on normeja, jotka tukevat sen toimintaa (Nesdale & Zimmer-Gembeck 2014, 130–131; Hartup 2009, 12–13). Sosiaalinen asema eli sosiometrinen status merkitsee henkilön asemaa jossakin ryhmässä. Se perustuu toverisuosioon ja -epäsuosioon, jotka kuvaavat henkilön hyväksytyksi tai torjuttuksi tulemistä tietyssä ryhmässä. (Salmivalli 2008, 25.) Acquahin ym. (2014) tutkimuksessa havaittiin hyväksynnän olevan yleisempää kuin torjunnan, ja hyväksynnän ja torjunnan huomattiin myös korreloivan negatiivisesti keskenään.

Muodostunut sosiaalinen asema on tietyn ryhmän sisällä usein melko pysyvä, eli kun yksilö saavuttaa tietyn sosiaalisen maineen, ei hänen sosiaalinen asemansa ryhmässä helposti muutu, vaikka hänen käyttöksensä muuttuisikin (Salmivalli 2008). Sosiaalinen asema voi kuitenkin vaihdella ryhmästä riippuen (Cillessen 2009; Salmivalli 2008). Vuorovaikutuksen toteutuminen riippuu samanaikaisesti useasta eri tekijästä, kuten esimerkiksi vuorovaikutukseen osallistuvista henkilöistä sekä kontekstista eli tilanteesta, jossa vuorovaikutus tapahtuu (Fabes, Martin & Hanish 2009). Ryhmän ominaisuudet vaikuttavat siis siihen, millaiseksi yksilön sosiaalinen asema ryhmässä muodostuu. Sosiaaliseen asemaan vaikuttavat myös ryhmässä vallitsevat stereotypiat ja yksilöihin kohdistuvat ennakkoluulot. (Salmivalli 2008.)

Alakouluikäisen lapsen ryhmä, jossa sosiaalinen asema ilmenee, on usein koululuokka, jossa lapsen on opittava toimimaan yhdessä muiden lasten kanssa (Cillessen 2009). Oma luokka on ryhmä, jonka muodostumiseen lapsi ei voi itse vaikuttaa: luokkatovereiden joukosta lapsi toki valitsee ystäviään, mutta samalla luokalla olevia oppilaita lapsi ei voi valita. Vertaisryhmällä ja sosiaalisella asemalla on suuri merkitys lapsen kehitykselle, sillä ryhmässä lapsi oppii toimimaan yhdessä muiden kanssa. Ryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun avulla lapsi myös rakentaa itsetuntoaan ja minäkuvaansa. (Salmivalli 2008.) Ryhmän ulkopuolelle jäävä lapsi ei siis mahdollisesti pääse harjoittelemaan sosiaalisesti hyväksyttävien normien noudattamista, jolloin hänen sosiaaliset taitonsa eivät välttämättä kehity samalla tavalla kuin ryhmään hyväksytyjen lasten taidot.

On huomattu, että lapsen vuorovaikutustilanteissa käyttämät käyttäytymismallit ovat osittain pysyviä (Fabes ym. 2009). Lapsen jossakin ryhmässä saama sosiaalinen asema ei välttämättä pysy täysin samana ryhmän vaihtuessa, mutta lapsen toiminta voi silti ryhmästä riippumatta näyttäytyä samanlaisena. Toisaalta ryhmässä vallitsevat normit voivat myös saada yksittäisen lapsen toimimaan omasta tyypillisestä käyttäytymisestään poikkeavalla tavalla. Ryhmät ovat erilaisia, ja esimerkiksi muiden kiusaaminen voi toisissa ryhmissä olla hyväksytympää kuin toisissa, jolloin lapsi saattaa mukauttaa toimintaansa ryhmän normien mukaisesti. (Duffy & Nesdale 2009, Salmivalli 2008.)

Muiden lasten toimintaa, joka sulkee tietyn lapsen ryhmän ulkopuolelle, kutsutaan torjunnaksi (Nesdale & Zimmer-Gembeck 2014, 130–132). Muut lapset eivät siis halua leikkiä yhdessä torjutun lapsen kanssa, vaan leikkiin hakeudutaan sellaisten lasten kanssa, joita kohtaan osoitetaan hyväksyntää. Acquahin ym. (2014) mukaan pojat tulevat tyttöjä useammin torjutuiksi. Muiden lasten toteuttama torjunnan aste voi vaihdella satunnaisesta muutaman tunnin tai päivän torjumisesta jatkuvaan, säännölliseen torjumiseen. Sekä negatiiviset että positiiviset kokemukset vertaisten kanssa rakentavat lapsen itsetuntoa, eikä yksi negatiivinen kokemus, esimerkiksi satunnainen torjunta, välttämättä riitä horjuttamaan hyvän itsetunnon rakentumista. Jatkuvalle torjunnan kokemuksella on kuitenkin todennäköisesti haitallinen vaikutus lapsen itsetunnon muodostumiselle. (Nesdale & Zimmer-Gembeck 2014.)

Oppilaan sosiaalinen asema luokassa saattaa olla yhteydessä hänen koulumenestykseensä. Yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla on huomattu, että toverisuosio eli ryhmän hyväksyntä voi olla jopa negatiivisesti yhteydessä oppilaan koulumenestykseen. Sosiaalinen asema yhdeksännellä luokalla näyttäisi korreloivan negatiivisesti myös käyttäytymisen arvosanan kanssa, vaikka opettajien yleinen käsitys onkin, että hyvin käyttäytyvät oppilaat ovat myös hyväksytyjä tovereita vertaisten keskuudessa. Toisaalta korkean sosiaalisen aseman yläkoulussa on huomattu olevan yhteydessä alakoulun hyvään koulumenestykseen. (Keltikangas-Järvinen 2007.) Sosiaalinen asema voi siis olla yhteydessä oppilaan koulumenestykseen eri tavoin oppilaan ikätasosta riippuen.

Sosiaalisen statuksen luokittelussa puhutaan usein suosituista, torjutuista, keskimääräisessä asemassa olevista, huomiotta jätetyistä sekä ristiriitaisessa asemassa olevista lapsista (Salmivalli 2008; Coie, Dodge & Coppotelli 1982). Tämä jaottelu on moniulotteinen ja paljon tutkittu käsitys oppilaan sosiaalisesta asemasta (Salmivalli 2008). Perinteisten sosiaalisen statuksen luokkien muodostaminen ei kuitenkaan aina ole tarpeen, vaan lasten sosiaalisia suhteita voidaan tutkia myös tarkastelemalla esimerkiksi lasten saavuttamaa hyväksyntää ja torjuntaa, eli leikkiverisuosiota, suhteessa lapsen vuorovaikutustilanteissa ilmeneviin kolmeen käyttäytymisen piirteeseen: kiusaamiseen, kiusatuksi joutumiseen sekä vetäytymiseen (Acquah ym. 2014). Tällaista asetelmaa hyödynnetään tässä tutkimuksessa, jossa oppilaan käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa, eli kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja vetäytymisen ilmenemistä, tarkastellaan yhdessä hyväksynnän ja torjunnan, eli oppilaan saavuttaman leikkiverisuosion kanssa.

2.2 Vertaisryhmässä tapahtuva kiusaaminen, kiusatuksi joutuminen ja sosiaalinen vetäytyminen

2.2.1 *Kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen*

Kiusaamisen voidaan määritellä olevan negatiivista toimintaa, joka tapahtuu toistuvasti ja pidemmän aikaa (Salmivalli 2008, 43; Olweus 1994, 1173). Se voi ilmetä fyysisenä tai verbaalisena aggressiivisuutena. Fyysistä kiusaamista on esimerkiksi potkiminen, lyöminen tai muunlainen toisen fyysinen vahingoittaminen, kun taas verbaalinen kiusaaminen ilmenee esimerkiksi nimittelynä, haukkumisena ja nöyryyttämisenä. (Boske & Osanloo 2015.) Kiusaamista voi olla myös esimerkiksi ilmeily ja elehtiminen negatiivisella tavalla sekä henkilön tahallinen jättäminen porukan ulkopuolelle (Olweus 1994). Yhtenä kiusaamisen uusimmista muodoista voidaan pitää myös nettikiusaamista, joka sisältää kiusaamisen esimerkiksi puhelimien tai muiden elektronisten laitteiden välityksellä (Kowalski & Limber 2013).

Kiusaamisen esiintymiseen liittyy vahvasti ryhmän konteksti, eli se, onko ryhmä kiusaamismyönteinen vai –vastainen (Isaacs, Voeten & Salmivalli 2013). Esimerkiksi torjutuksi tuleminen ei välttämättä ennusta kiusatuksi joutumista, eikä kiusatuksi joutuminen myöskään tarkoita samaa asiaa kuin torjutuksi tuleminen (Isaacs ym. 2013; Salmivalli 2008).

Kiusattua lasta vahingoitetaan tarkoituksellisesti, kun taas torjunta viittaa lapsen epäsuosioon ryhmässä (Salmivalli 2008). Alakouluikäisten oppilaiden ryhmässä torjutut oppilaat ovat todennäköisemmin kiusaajia kuin kiusattuja, kun taas vanhempien oppilaiden kohdalla torjutuksi tuleminen liittyy vahvemmin kiusatuksi joutumiseen (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz 2005). Kiusaajat voivat saada ryhmässä jopa suositun maineen, kun taas kiusaamisen uhrit ovat harvoin suosittuja (Thunfors & Cornell 2008).

Tietynlaiset oppilaat ovat suuremmassa riskissä ajautua kiusaajiksi tai kiusatuiksi. Yleisesti ottaen aroilla ja epävarmoilla tai hyvin temperamentisilla ja helposti kiihtyvillä oppilailta on suurempi riski joutua kiusatuiksi kuin muilla oppilailta. Sen sijaan oppilailta, joille valta ja kavereiden ihailu ovat tärkeitä, on suurempi riski ajautua kiusaajiksi, sillä kiusaamisen kautta haetaan usein korkeampaa statusta kavereiden silmissä. (Salmivalli 2016.) Kiusaajan roolin on myös todettu olevan pysyvämpi kuin uhrin roolin. Kiusatuksi joutuminen alakoulussa ei välttämättä ole riski kiusatuksi joutumiselle myös yläkoulussa, kun taas alakoulussa kiusaava oppilas saattaa olla jopa kaksinkertaisessa riskissä jatkaa kiusaamista myös yläkoulun puolella (Schäfer ym. 2005).

Kiusaamisen ja kiusatuksi joutumisen on todettu olevan melko yleistä jo alkuopetusikäisten lasten kohdalla. Tutkimuksissa on huomattu, että noin kolmannes 5-9-vuotiaista lapsista liittyy kiusaamisilmiöön ollen joko kiusaaja, kiusatuksi joutunut tai sekä kiusaaja että kiusaajan uhriksi joutunut (Jansen ym. 2012; Boulton & Smith 1994). Acquahin ym. (2014) tutkimuksessa havaittiin, että ensimmäisen luokan oppilaiden keskuudessa jotkut oppilaat nimettiin kiusaajiksi vain muutaman luokkatoverin toimesta, kun taas joidenkin oppilaiden kiusaajamaininnat tulivat monelta eri oppilaalta. Kiusaamisilmiö voi siis näyttäytyä joko vain osalle luokan oppilaista, tai sitten kiusaaminen on luokassa niin näkyvää, että suuri osa luokan oppilaista tunnistaa ja osaa nimetä luokan kiusaajan tai kiusaajat.

Koulun alkamisen jälkeen kiusaamisen on todettu vähenevän iän myötä (Salmivalli 2016; Jansen ym. 2012). Alemmilla luokka-asteilla, erityisesti ensimmäisellä luokalla, on raportoitu olevan eniten itsensä kiusatuksi kokevia oppilaita. Heidän osuutensa vähenee luokalta toiselle siirryttäessä. (Salmivalli 2016.) Tähän syyksi esitetään vanhempien oppilaiden kehittyneempiä ongelmanratkaisukeinoja ja sosiaalisia taitoja (Jansen ym. 2012; Woods & Wolke 2004). Nuoremmat lapset eivät ehkä osaa ratkaista vertaissuhteissa il-

menneitä ongelmia yhtä kypsästi kuin vanhemmat lapset, vaan ajautuvat helposti hännään ja häiritsemään muita, jolloin muut saattavat tulkita tämänkaltaisen toiminnan kiusaamisena.

Sukupuolen on todettu olevan yhteydessä kiusaamiseen ja kiusatuksi joutumiseen. Veenstran, Lindenbergin, Munniksman ja Dijkstran (2010) tutkimuksen mukaan pojat kiusasivat todennäköisemmin poikia ja tytöt tyttöjä, ja kokonaisuudessaan kiusaaminen oli pojilla yleisempää kuin tytöillä kiusaamisen kohteen sukupuolesta riippumatta. Myös muiden tutkimusten mukaan poikia nimetään kiusaajiksi tyttöjä todennäköisemmin (Acquah ym. 2014; Veenstra ym. 2005; Boulton & Smith 1994). Lisäksi poikien todennäköisyys olla osa kiusaamisilmiötä sekä kiusaajan että kiusatun roolissa on korkeampi kuin tyttöjen (Veenstra ym. 2005). Kiusaaminen on tutkimusten mukaan siis erityisesti poikien sosiaalisessa käyttäytymisessä ilmenevä piirre, vaikka sitä tapahtuukin jonkin verran myös tyttöjen keskuudessa.

Eri tutkimukset osoittavat, että kiusaamisen uhriksi joutuminen on yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (Mundy ym. 2017; Espelage, Sun Hong, Rao & Low 2013; Nakamoto & Schwartz 2010). Nakamoto ja Schwartz (2010) tutkivat meta-analyysissään, onko kiusatuksi joutuminen yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen koulussa. Analyysissä käsiteltiin 33 tutkimusta, joiden pohjalta todettiin, että kiusatuksi joutumisen ja akateemisen suoriutumisen välillä on pieni, mutta merkitsevä negatiivinen korrelaatio (Nakamoto & Schwartz 2010). Mitä enemmän lasta kiusattiin koulussa, sitä heikompaa hänen akateeminen suoriutumisensa näyttäisi siis olleen. Australiassa 8–9-vuotiaille oppilaille tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin myös kiusatuksi joutumisen ja koulumenestyksen välistä suhdetta. Tutkimuksessa todettiin fyysisen kiusaamisen kohteeksi joutuneiden oppilaiden olevan akateemisesti 6–9 kuukautta muita jäljessä. Vaikka pojat olivat tutkimuksen mukaan kiusatumpia kuin tytöt, oli kiusatuksi joutumisella enemmän haitallisia vaikutuksia tyttöjen kuin poikien koulumenestykseen. (Mundy ym. 2017.)

Kiusattujen oppilaiden koulumenestys ei kuitenkaan ole automaattisesti heikompaa kuin muilla oppilailla, vaan yhtenä riskiryhmänä akateemisen suoriutumisen suhteen voidaan pitää oppilaita, jotka kiusaavat muita. Eräiden tutkimusten mukaan heikkoa koulumenestystä ilmeni erityisesti oppilailla, jotka sekä kiusasivat että olivat kiusaamisen uhreja (Kowalski & Limber 2013; Veenstra ym. 2005). Oppilaat, jotka eivät olleet millään tavoin

osallisia kiusaamiseen, menestyivät koulussa paremmin kuin kiusaajat tai oppilaat, jotka sekä kiusasivat että olivat kiusattuja (Veenstra ym. 2005). Toisaalta oppilaat, jotka harjoittivat epäsuoraa kiusaamista, menestyivät Woodsin ja Wolken (2004) tutkimuksen mukaan koulussa jopa muita oppilaita paremmin.

2.2.2 Sosiaalinen vetäytyminen

Sosiaalinen vetäytyminen tarkoittaa säännöllistä ja jatkuvaa muista eristäytymistä (Rubin, Bowker & Kennedy 2009, 305), jota tulee tarkastella yksilön ja ryhmän välisenä ilmiönä, ja johon molempien osatekijöiden ominaisuudet vaikuttavat (Bukowski & Véronneau 2014, 15). Sosiaalista vetäytymistä ei ole esimerkiksi kotona yksin leikkiminen, vaan se ilmenee nimenomaan ryhmätasolla. Lasta, joka omasta tahdostaan leikkii yksin, vaikka leikkitovereita olisi saatavilla, voidaan tarkastella sosiaalisen vetäytymisen näkökulmasta (Coplan & Ooi 2014). On huomattu, että sosiaalisesti vetäytyvät lapset tekevät vähemmän aloitteita sosiaaliin kontakteihin ja puhuvat sosiaalisissa tilanteissa vähemmän kuin lapset, jotka eivät ole sosiaalisesti vetäytyviä. Sosiaalisesti vetäytyvien lasten yritykset ottaa kontaktia sosiaalisissa tilanteissa torjutaan myös helpommin kuin muiden lasten. (Rubin, Coplar & Bowker 2009.)

Lapsi, joka vetäytyy sosiaalisista tilanteista, välttelee muiden seuraa huolimatta siitä, ovatko muut lapset hänelle ennestään tuttuja vai eivät. Sosiaaliset tilanteet tai niiden ajattelu voivat herättää tällaisissa lapsissa esimerkiksi pelkoreaktioita tai ahdistuneisuutta. (Rubin, Bowker & Kennedy 2009; Rubin, Coplar & Bowker 2009.) Sosiaalisen vetäytymisen syynä voi kuitenkin olla myös lapsen oma haluttomuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, eikä vetäytyminen siis aina johdu lapsen ujoudesta tai sosiaalisista peiloista (Rubin, Coplar & Bowker 2009). Joillain sosiaalisesti vetäytyvillä lapsilla heikot sosiaaliset taidot voivat myös olla syy vetäytymiseen. Mahdollisista yrityksistään huolimatta tällainen lapsi ei ole kyennyt luomaan yhteyttä vertaisiinsa, ja on lopulta luovuttanut yrittämisen suhteen. (Coplan & Ooi 2014.)

Sosiaalisen vetäytymisen taustalla voi siis olla monia erilaisia syitä, eikä pelkän vetäytymisen perusteella voida tehdä suoranaisia päätelmiä esimerkiksi lapsen ujoudesta tai sosiaalisista taidoista. Toiset näistä syistä voivat myös olla hälyttävämpiä kuin toiset. Esimerkiksi se, että lapsi viihtyy paremmin yksin kuin ryhmässä, ei välttämättä ole yhtä suuri

riskitekijä kuin se, että lapsen sosiaaliset taidot liittyä vertaisryhmään ovat puutteelliset. Oleellista sosiaalisen vetäytymisen tarkastelussa onkin lapsen vetäytymisen ja sen toistuvuuden lisäksi se, mitä lapsi tekee leikkiessään yksin, ja miksi hän valitsee mieluummin yksinolon kuin muiden seuran. (Coplan & Ooi 2014.)

Sosiaalinen vetäytyminen on lähtöisin henkilöstä itsestään, eikä sitä tule sekoittaa muiden toimesta tapahtuvaan ryhmän ulkopuolelle eristämiseen (Rubin, Coplar & Bowker 2009). Oppilaan, joka toistuvasti jätetään esimerkiksi koululuokan leikkien ulkopuolelle, vaikka tämä itse haluaisi toimintaan mukaan, ei siis voida sanoa olevan sosiaalisesti vetäytynyt. Aina sosiaalinen vetäytyminen ei kuitenkaan ilmene yksiselitteisesti, ja vetäytyminen ja muiden tarkoituksellinen porukasta eristäminen voivat kulkea yhdessä, toisen toimiessa syynä ja toisen seurauksena (Rubin, Coplar & Bowker 2009). Säännöllinen muiden toimesta tapahtuva torjunta eli ulkopuolelle jättäminen voi myös lopulta johtaa sosiaaliseen vetäytymiseen (Nesdale & Zimmer-Gembeck 2014). Näin ollen voi olla välillä vaikea sanoa, onko kyseessä lapsen itsestään lähtevä halu olla yksin, vai eivätkö muut ryhmän jäsenet huoli häntä mukaan toimintaan.

Eri tutkimuksissa on todettu, ettei sosiaalisen vetäytyvyyden ilmenemisessä ole merkittävää eroa tyttöjen ja poikien välillä (Doey, Coplan & Kingsbury 2013). Sosiaalinen vetäytyminen näyttäisi molemmilla sukupuolilla olevan yhteydessä epäsuosioon vertaisten keskuudessa (Lease, Kennedy & Axelrod 2002). Vertaiset vaikuttaisivat kuitenkin suhtautuvan muiden seurasta vetäytyviin poikiin hieman kielteisemmin kuin vetäytyviin tyttöihin (Doey ym. 2013; Lease ym. 2002). Sosiaalista vetäytymistä siis ilmenee sekä tyttöjen että poikien keskuudessa, mutta sen vaikutukset voivat näyttäytyä pojille negatiivisempina kuin tytöille.

Vetäytyminen on tutkimusten mukaan melko pysyvä ominaisuus esikouluikästä murrosikään ja varhaiseen aikuisuuteen. Lisäksi sosiaalinen vetäytyminen ilmenee usein samalla henkilöllä riippumatta siitä, missä ryhmässä tai kontekstissa hän kulloinkin on. (Rubin, Coplar & Bowker 2009.) Sosiaalisesti vetäytyvillä lapsilla on riski sosio-emotionaalisiin vaikeuksiin sekä ongelmiin vertaistensa kanssa (Rubin, Coplar & Bowker 2009). Vertaisuhdeongelmat voivat näyttäytyä esimerkiksi torjuntana, epäsuosiona ja jopa kiusatuksi joutumisena (Rubin, Coplar & Bowker 2009; Rubin, Bowker & Kennedy 2009). Ikäryhmän normeista poikkeava käytös, eli esimerkiksi sosiaalinen vetäytyminen, voi tarjota

kiusaajille erinomaisen syyn kiusaamiseen. Toisaalta säännöllinen altistuminen kiusaamiselle voi omalta osaltaan myös kasvattaa vetäytyjän pelkoa luokkatovereita ja sosiaalisia tilanteita kohtaan, jolloin seurauksena on sosiaalisen vetäytymisen jatkuminen yhä pidempään. (Rubin, Bowker & Kennedy 2009.) Sosiaalisesti vetäytyvillä oppilaille on havaittu riski myös hankaluuksiin koulussa. Kouluvaikeudet ilmenevät esimerkiksi kyvyttömyytenä muodostaa toimivaa suhdetta opettajaan sekä akateemisina haasteina. (Rubin, Coplar & Bowker 2009.)

2.3 Koulumenestys ja sen arviointi

Oppilaan koulumenestystä voidaan tarkastella esimerkiksi hänen saamiensa kouluarvosanojen avulla. Arvosanojen tulee kuvata oppilaan osaamista tietyissä oppiaineissa, eikä niihin saa vaikuttaa oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi oppilaan persoonallisuus. Arviointi kohdistuu oppimisen ja työskentelyn lisäksi oppilaan käyttäytymiseen, joka muodostaa arvioinnissa oman kokonaisuutensa, eikä sen tule vaikuttaa oppiaineista saataviin arvosanoihin. Myös oppilaan käyttäytymisen arvioinnin tulee olla riippumatonta oppilaan persoonallisuuteen liittyvistä tekijöistä. (POPS 2014.)

Suomessa perusopetuksen oppilaiden arvosanat määrittyvät yksittäisten opettajien antamien arvioiden perusteella. Oppilaiden saamilla kouluarvosanoilla ja niiden keskiarvoilla on varsinkin perusopetuksen päättyessä suuri merkitys oppilaan tulevaisuudelle esimerkiksi jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta. Opettajilla tulee olla käytössään välineitä, joiden avulla arviointi määrittyy mahdollisimman yhdenmukaisesti, jotta oppilaat ovat arvosanojensa perusteella yhtäläisessä asemassa. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetään opettajan arviointityön tueksi esimerkiksi kuudennen sekä yhdeksännen luokan päättövaiheeseen arviointikriteerit, jotka määrittelevät hyvää osaamista eli arvosanaa 8 kuvaavan osaamisen tason (POPS 2014). Arvosanat eivät siis ole vapaasti opettajan määritettävissä, vaan osaamisen kriteerit on määritetty kulloinkin voimassa olevassa opetussuunnitelmassa.

Oppilaan varhainen prososiaalinen käytös, eli esimerkiksi muiden auttaminen, yhteistyöhalukkuus sekä ystävällisyys, näyttäisi ennustavan hyvää koulumenestystä lapsen tulevalle koulupolulle (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo 2000). On myös tutkittu, että oppilaan sukupuoli on yhteydessä hänen koulumenestykseensä. Yhdeksäsluokkalaisille tehdyssä tutkimuksessa huomattiin, että tytöt menestyivät keskimääräisesti poikia paremmin kaikissa oppiaineissa, ja ero korostui erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Poikien todettiin menestyvän tyttöjä paremmin esimerkiksi matemaattisia kykyjä mittaavissa testeissä, mutta siitä huolimatta poikien matematiikan arvosanat olivat keskimääräisesti huonompia kuin tyttöjen. (Keltikangas-Järvinen 2007.) Tyttöjen ja poikien väliltä on siis löydettävissä merkitseviä eroja koulumenestykseen liittyen.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ovatko oppilaan ensimmäisen luokan ryhmätyö sosiaaliset suhteet yhteydessä hänen kuudennen luokan koulumenestykseensä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisina oppilaan sosiaalinen asema ja käyttäytymisen piirteet näyttäytyvät ensimmäisellä luokalla, sekä siitä, miten oppilaan sosiaaliset suhteet rakentuvat näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Tutkimuksessa selvitetään myös, millaisia piirteitä sellaisten oppilaiden sosiaalisista suhteista löydetään, joiden koulumenestykseen liittyviä tietoja ei saatu kerättyä kuudennen luokan päätyttyä. Lisäksi tarkastellaan oppilaan sukupuolen ja äidinkielen yhteyttä hänen sosiaalisiin suhteisiinsa sekä koulumenestykseensä.

3.1 Millaisena ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalinen asema näyttäytyy muiden oppilaiden määrittämän leikkiverisuosion perusteella?

Aiemmassa Acquahin ym. (2014) tutkimuksessa huomattiin, että oppilaiden vertaissuhteissa ilmenevä hyväksyntä on yleisempää kuin torjunta, ja että oppilaan saavuttama hyväksyntä ja torjunta korreloivat negatiivisesti keskenään. Koska tutkimuksen aineisto on osittain sama Acquahin ym. (2014) tutkimuksen kanssa, voidaan tulosten olettaa olevan samansuuntaisia.

3.2 Miten ensimmäisen luokan oppilaiden käyttäytymisen piirteet ilmenevät kiusaamisen, kiusaamisen uhriksi joutumisen ja vetäytymisen suhteen?

Kiusaajia ja kiusattuja löytyy tutkimusten mukaan jo alakoulun ensimmäisiltä luokilta (Jansen ym. 2012; Boulton & Smith 1994). Luokan kiusaajat voivat näyttäytyä joko vain pienelle osalle luokan oppilaista, tai kiusaajat voivat olla yleisesti lähes kaikkien luokan oppilaiden tiedossa (Acquah ym. 2014). Aiempien tutkimusten perusteella oletetaan, että ensimmäiseltä luokalta löytyy sekä kiusaajia että kiusattuja, ja että luokan kiusaajat voivat olla joko yksittäisten oppilaiden tai laajemmin suuremman joukon nimeämiä. Voidaan myös olettaa, että tutkimuksessa löydetään oppilaita, jotka vetäytyvät pois muiden seurasta, sillä sosiaalista vetäytymistä ilmenee tutkimusten mukaan sekä tyttöjen että poikien keskuudessa (Doey ym. 2013).

3.3 Millaisina ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaaliset suhteet ilmenevät leikkito-verisuosion, kiusaamisen, kiusaamisen uhriksi joutumisen sekä vetäytymisen suhteen?

Aikaisempien tutkimusten mukaan alakoulussa torjutut oppilaat ovat todennäköisemmin kiusaajia kuin kiusattuja (Schäfer ym. 2005). Torjutuksi tuleminen näyttäisi olevan yhteydessä myös sosiaaliseen vetäytymiseen (Lease ym. 2002). On siis mahdollista, että tuloksista löydetään yhteyksiä torjunnan sekä kiusaamisen ja sosiaalisen vetäytymisen välillä. Ryhmätason hyväksyntä edistää lapsen myönteistä kehitystä (Salmivalli 2008), joten voidaan olettaa, että leikkito-verisuosio on yhteydessä vähäisempiin ongelmiin kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja vetäytymisen suhteen.

3.4 Ovatko oppilaan ensimmäisen luokan sosiaaliset suhteet yhteydessä hänen kuudennen luokan koulumenestykseensä?

Aiempien tutkimusten mukaan kiusatuksi joutuminen on yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (Mundy ym. 2017; Espelage ym. 2013; Nakamoto & Schwartz 2009). Myös kiusaaminen voi olla riski heikommalle akateemiselle suoriutumiselle. Lisäksi oppilaat, jotka sekä kiusaavat että joutuvat kiusatuksi, saattavat menestyä koulussa huonommin kuin ne oppilaat, jotka eivät liity kiusaamisilmiöön millään tavalla. (Veenstra ym. 2005.) Myös sosiaalinen vetäytyminen voi olla yhteydessä akateemisiin haasteisiin (Rubin, Coplar & Bowker 2009.)

Tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen aseman ja käyttäytymisen piirteiden yksittäisten yhteyksien lisäksi myös niiden muodostaman sosiaalisten suhteiden kokonaisuuden yhteyttä oppilaan koulumenestykseen. Vertaissuhdeongelmien tiedetään olevan negatiivisesti yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen (Flook ym. 2005; Wentzel & Caldwell 1997). Näiden aiempien tutkimusten pohjalta voidaan olettaa, että myös tässä tutkimuksessa ilmenee yhteyksiä sosiaalisten suhteiden ongelmien sekä heikomman koulumenestyksen välillä.

3.5 Millaisia piirteitä kuudennella luokalla tavoittamatta jääneiden oppilaiden sosiaalisissa suhteissa ilmenee?

Tutkimuksessa halutaan selvittää, löytyykö sellaisten oppilaiden, joiden arvosanoista ei saatu kerättyä tietoja kuudennella luokalla, ensimmäisen luokan sosiaalisista suhteista yhteisiä piirteitä. Mikäli oppilaiden väliltä löydetään yhteyksiä, voidaan pohtia, onko olemassa erityisiä tekijöitä, joilla on vaikutusta oppilaan koulupolun tietynlaiseen muodostumiseen.

Lisäksi jokaisen tutkimusongelman kohdalla tarkastellaan, onko tuloksissa eroa oppilaiden sukupuolen tai äidinkielen suhteen. Pojat ovat aiempien tutkimusten mukaan torjutumpia kuin tytöt (Acquah ym. 2014) ja heidän todennäköisyytensä liittyä kiusamisilmiöön on suurempi kuin tyttöjen (Veenstra ym. 2005). Voidaankin siis olettaa, että tuloksia tarkasteltaessa ilmenee eroja sukupuolten välillä. Oppilaiden puhuma äidinkieli voi olla yhteydessä oppilaan kokemaan hyväksyntään ja torjuntaan, sillä lapset leikkivät todennäköisemmin samaa kieltä puhuvien lasten kanssa ja torjuvat eri kieltä puhuvia (Bellmore ym. 2007). Tyttöjen ja poikien koulumenestyksestä on löydetty eroavaisuuksia (Keltikangas-Järvinen 2007), ja eroja oletetaan löytyvän myös tämän tutkimuksen tuloksista.

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimusjoukon kuvailu

Tutkimuksen aineisto on osa professori Kaarina Laineen johtaman *Origins of Exclusion in Early Childhood* –tutkimusprojektin osahanketta II: *Syrjäytymisen syntymekanismit varhaislapsuudessa*. Kokonaisuudessaan *Origins*-projekti oli osa Suomen Akatemian rahoittamaa *Syreeni*-hanketta (Suomen Akatemia, SYREENI -tutkimusohjelma 2001–2003: *Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa*). Tutkimukseen käytetty aineisto koostuu erään suomalaisen keskikokoisen kaupungin 165 ensimmäisen luokan oppilaasta, joista kaikki olivat yleisopetuksen luokilla. Oppilaista 90 (54,5%) oli poikia ja 74 (44,8%) tyttöjä. Yhden oppilaan sukupuoli oli määrittelemätön. Näistä oppilaista 152 (92,1%) puhui äidinkielenään suomea tai ruotsia, ja 13 (7,9%) oppilaan äidinkieli oli joku muu. Tiedot kuudennen luokan päättöarvosanoista onnistuttiin keräämään 135 oppilaalta.

4.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimuksessa haluttiin selvittää oppilaan sosiaalinen asema opetusryhmässä sekä se, millaista oppilaan käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa on, eli onko oppilas muiden luokkatovereiden mukaan kiusaaja, kiusattu tai vetäytykö hän pois muiden seurasta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluiden avulla. Haastatteluissa ensimmäisen luokan oppilaita pyydettiin ensin nimeämään luokkakuvan avulla luokkatovereitaan, joiden kanssa oppilas mieluiten leikkii, sekä henkilöitä, joiden kanssa oppilas ei tahdo leikkiä. Näiden mainintojen avulla saatiin hyväksynnän ja torjunnan avulla selville oppilaan leikkiverisuosio eli sosiaalinen asema luokassa. Tutkittavien oppilaiden kanssa puhuttiin myös kiusaamisesta ja siitä, millaisin eri tavoin se ilmenee. Keskustelun perusteella oppilaat nimesivät luokaltaan myös henkilöitä, jotka kiusaavat ja joita kiusataan. Lisäksi oppilaita pyydettiin kertomaan, onko luokalla joku sellainen oppilas, joka ei jostain syystä halua tulla leikkimään muiden kanssa, jotta saataisiin selville, ilmeneekö oppilaiden keskuudessa sosiaalista vetäytymistä.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ensimmäisellä luokalla ilmenneen sosiaalisen aseman sekä kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja vetäytymisen yhteydestä oppilaan kuudennen luokan arvosanoihin. Samojen oppilaiden, joita oli haastateltu ensimmäisellä luokalla, kuudennen luokan tiedot koulumenestykseen liittyen kerättiin rekisteristä kuudennen luokan päättymisen jälkeen. Oppilailta kerättiin tiedot matematiikan, äidinkielen ja käyttäytymisen arvosanoista sekä kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvoista.

4.3 Aineiston käsittely

Aineistoa käsiteltiin numeerisessa muodossa SPSS-tilastonkäsittelyohjelmassa. Aineisto koostui oppilaiden taustatiedoista, joista ilmeni oppilaan ikä ja äidinkieli, sekä muilta luokan oppilailta saaduista leikkitoverisuosioon ja -epäsuosioon sekä muiden kiusaamiseen, kiusatuksi joutumiseen ja sosiaaliseen vetäytymiseen liittyvistä maininnoista. Näihin muuttujiin viitataan jatkossa selvyuden vuoksi termeillä *“haluan leikkiä”*-, *“en halua leikkiä”*-, *“kiusaaminen”*-, *“kiusatuksi joutuminen”*- sekä *“vetäytyminen”* -maininnat. Lisäksi aineistosta ilmeni kuudennen luokan päättymisen jälkeen tavoitettujen oppilaiden kuudennen luokan matematiikan, äidinkielen sekä käyttäytymisen päättöarvosanat sekä kaikkien aineiden keskiarvot.

Yhteensä viideltä koehenkilöltä puuttui joko *“haluan leikkiä”* -mainintojen tai *“vetäytyminen”* -mainintojen määrä. Nämä viisi puuttuvaa arvoa imputoitiin keskiarvokorvauksella. Lisäksi aineistosta poistettiin ne tutkittavat, joilta puuttuivat kaikki tiedot ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden maininnoista, jolloin jäljelle siis jäi 165 tutkittavaa.

Oppilaiden sosiaalista asemaa tarkasteltiin *“haluan leikkiä”*- ja *“en halua leikkiä”* -maininnoista laskettujen tunnuslukujen avulla. Mainintojen määrää, keskiarvoja, keskihajontoja sekä kokonaisvaihteluväliä käytettiin apuna oppilaiden sosiaalisen aseman kuvailussa. Oppilaiden käyttäytymisen piirteiden, eli kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja vetäytymisen, ilmenemistä tarkasteltiin samalla tavoin mainintojen keskeisten tunnuslukujen avulla. Oppilaan sukupuolen yhteyttä hänen saamiinsa mainintoihin testattiin t-testin avulla, jolla voidaan mitata kahden ryhmän eroavaisuuden merkitsevyyttä keskiarvojen suhteen (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 93). Vastaavasti tutkittiin myös oppilaan puhuman äidinkielen yhteyttä hänen saamiinsa mainintoihin. Testiksi valittiin Mann-

Whitney U-testi, sillä muuta kieltä puhuvien oppilaiden ryhmän koko oli t-testin tekemiseen liian pieni (Nummenmaa 2009).

Oppilaan sosiaalinen asema ja käyttäytymisen piirteet muodostivat tässä tutkimuksessa hänen sosiaaliset suhteensa, joita tutkittiin korrelaatiokertoimen avulla. Koska aineisto ei noudattanut normaalijakaumaa, valittiin aineiston analysointiin käyttöedellytyksiltään sopivampi epäparametrinen Spearmanin korrelaatiotesti (Nummenmaa 2009). Korrelaatiokertoimen avulla selvitettiin, onko oppilaan sosiaalisen aseman ja käyttäytymisen piirteiden välillä havaittavissa merkitseviä yhteyksiä. Menetelmän avulla saatiin myös selville, minkä suuntainen yhteys oli sekä kuinka voimakkaasti se ilmeni. Näin selvitettiin siis oppilaan saamien eri mainintojen määrien yhteyttä toisiinsa.

Aineiston oppilaat luokiteltiin ryhmiin eli klustereihin heidän saamiensa mainintojen määrien perusteella. Tähän käytettiin K-means klusterointianalyysia, joka soveltuu suuren aineiston käsittelyyn (Tähtinen ym. 2011, 181). Klusteroinnin tarkoituksena oli selvittää, millaisiin ryhmiin oppilaat jakautuvat sosiaalisten suhteidensa perusteella, kun jaottelun perusteena käytettiin oppilaan sosiaalista asemaa ja käyttäytymisen piirteitä. Kategorisina muuttujina käytettiin siis oppilaan leikkisuosiota eli *“haluan leikkiä”*- ja *“en halua leikkiä”* -mainintoja sekä käyttäytymisen piirteisiin liittyviä *“kiusaaminen”*- ja *“vetäytyminen”*-mainintoja. Kiusaamisen uhriksi joutuminen, eli oppilaan saamat *“kiusatuksi joutuminen”*-maininnat jätettiin kategoristen muuttujien ulkopuolelle, sillä ne eivät erotelleet klustereita, eivätkä siis ANOVA-testin perusteella vaikuttaneet tilastollisesti merkitsevästi klustereiden muodostumiseen ($p > 0,05$).

Aineistosta päädyttiin muodostamaan kolme klusteria. Lopullisia klustereita tarkasteltiin keskeisimpien tunnuslukujen avulla keskittyen oppilaiden määrään sekä eri mainintojen keskiarvoihin kussakin klusterissa. Tunnuslukujen tarkastelun avulla klusterit voitiin nimetä niiden ominaisuuksia kuvaavalla nimellä. Oppilaiden jakautumista klustereihin sukupuolensa tai puhumansa äidinkielen perusteella selvitettiin ristiintaulukoinnin, joka on tarkoitettu kategoristen muuttujien analysointiin ja luokitteluun (Tähtinen ym. 2011, 123), avulla. Sukupuolen ja puhutun äidinkielen merkitsevyyttä klustereihin sijoittumisessa testattiin Fisherin testillä, sillä Khin neliö -testin kriteerit solufrekvenssien osalta eivät täyttyneet (Tähtinen ym. 2011).

Koulumenestystä tutkittaessa siirryttiin tarkastelemaan aineiston osaa, joka oli kerätty tutkittavien päätettyä kuudennen luokan. Tässä vaiheessa tutkimusjoukko pieneni 135 oppilaaseen, sillä kaikkia ensimmäisellä luokalla tutkittuja oppilaita ei onnistuttu tavoittamaan enää kuudennen luokan päätyttyä. Oppilaiden koulumenestyksen osalta selvitettiin kuvailevien tunnuslukujen avulla matematiikan, äidinkielen ja käyttäytymisen arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat sekä vastaavasti oppilaiden kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvojen keskiarvo ja -hajonta. Näiden lisäksi tarkasteltiin, millaiselle vaihteluvälille oppilaiden arvosanat sijoituivat. Tyttöjen ja poikien sekä eri kieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden koulumenestyksen erojen merkitsevyyttä tarkasteltiin sukupuolen osalta t-testin ja puhutun äidinkielen osalta Mann-Whitneyn U-testin avulla.

Oppilaiden kuudennen luokan koulumenestystä tarkasteltiin myös analysoimalla oppilaiden saamien sosiaaliseen asemaan ja käyttäytymisen piirteisiin liittyvien mainintojen yhteyttä eri koulumenestyksen osa-alueisiin. Tilastollisena menetelmänä käytettiin Spearmanin korrelaatiotestiä, sillä sosiaalisen aseman ja käyttäytymisen piirteiden maininnat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Lisäksi tarkasteltiin, miten oppilaiden sijoittuminen eri klustereihin heidän sosiaalisten suhteidensa perusteella ensimmäisellä luokalla oli yhteydessä kuudennen luokan koulumenestykseen. Analyysi tehtiin Kruskal-Wallis testillä, jonka avulla voidaan selvittää, eroavatko kahden tai useamman muuttujan keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (Nummenmaa 2009, 266). Testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin epäparametrinen vastine, joka ei vaadi ryhmien normaalijakautuneisuutta (Tähtinen ym. 2011). Lisäksi haluttiin selvittää, löytyykö aineistosta tietyt klusterit, joihin sijoittuneet oppilaat erityisesti erosivat toisistaan koulumenestyksen suhteen. Tätä selvitettiin post hoc –vertailulla Bonferronin testin avulla. Post hoc –vertailua käytetään, kun halutaan verrata kaikkia ryhmiä toisiinsa ja selvittää, miten eri ryhmät eroavat toisistaan ja ovatko erot tilastollisesti merkitseviä (Tähtinen ym. 2011).

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös, oliko ensimmäisen luokan aineistonkeruun jälkeen tavoittamatta jääneillä oppilailla yhteisiä tekijöitä sosiaalisissa suhteissaan. Tätä varten luotiin uusi muuttuja, johon koodattiin jokaisen tutkittavan kohdalle joko *1: kuudennen luokan tiedot löytyvät* tai *2: kuudennen luokan tiedot puuttuvat*. Oppilaiden, joiden kuudennen luokan tiedot puuttuivat, sukupuolta ja puhuttua äidinkieltä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Heitä tutkittiin myös tarkastelemalla heidän saamiaan sosiaalisten

suhteiden mainintoja suhteessa niiden oppilaiden mainintoihin, jotka pystyttiin tavoittamaan vielä kuudennen luokan päätyttyä. Lisäksi tarkasteltiin, miten oppilaat, joilta puuttui tieto kuudennen luokan päättöarvosanoista, olivat jakautuneet kolmeen klusteriin ensimmäisellä luokalla. Tarkastelu tehtiin ristiintaulukoinnin avulla, ja tilastollinen merkisyys selvitettiin Fisherin testillä. Jokaisesta klusterista laskettiin myös tavoittamatta jääneiden oppilaiden suhteellinen prosenttiosuus alkuperäiseen klusteriin nähden.

5 TULOKSET

5.1 Millaisena ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalinen asema näyttäytyy muiden oppilaiden määrittämän leikkitoverisuosion perusteella?

Oppilaat nimesivät omalta luokaltaan oppilaita, joiden kanssa he halusivat leikkiä, sekä oppilaita, joiden kanssa he eivät halunneet leikkiä. *“Haluan leikkiä”* -maininnat olivat tulosten perusteella yleisempiä kuin *“en halua leikkiä”* -maininnat, eli oppilaiden mielestä luokilla oli keskimäärin enemmän oppilaita, joiden kanssa he halusivat leikkiä, kuin oppilaita, joiden kanssa he eivät halunneet leikkiä. *“Haluan leikkiä”* -mainintoja annettiin yhteensä 334, kun taas *“en halua leikkiä”* -mainintojen määrä oli yhteensä 203.

Mieluisimpia leikkitovereita selvitetessä aineistosta löydettiin enimmillään seitsemän *“haluan leikkiä”* -mainintaa yhtä oppilasta kohden. Aineistosta löydettiin myös oppilaita, joiden kanssa kukaan luokkatoveri ei kertonut haluavansa leikkiä. Näitä oppilaita oli 17,0% eli noin kuudesosa koko aineistosta (N=165). 83% (N=165) oppilaista sai vähintään yhden *“haluan leikkiä”* -maininnan. Keskiarvollisesti jokainen oppilas sai 2,02 *“haluan leikkiä”* -mainintaa (kh=1,61), eli jokaisella oppilaalla oli keskimäärin kaksi luokkatoveria, jotka nimesivät hänet mieluisaksi leikkitoverikseen. Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että oppilaat ovat nimenneet vain oman luokkansa henkilöitä, ja tutkimuksen tutkimusjoukko N=165 koostuu monen eri luokan oppilaasta. Esimerkiksi seitsemän *“haluan leikkiä”* -mainintaa ei tarkoita, että 165 oppilaasta seitsemän olisi maininnut tietyn oppilaan mieluisaksi leikkitoverikseen, vaan maininnat tulivat siis seitsemältä oppilaan luokkatoverilta.

“En halua leikkiä” -mainintojen määrät vaihtelivat nollan ja kuuden maininnan välillä. Lähes puolia oppilaista (41,2% N=165) ei mainittu kertaakaan epämieluisaksi leikkitoveriksi, kun taas enimmillään oppilaan kuusi luokkatoveria nimesi hänet henkilöksi, jonka kanssa he eivät mielellään haluaisi leikkiä. *“En halua leikkiä”* -mainintojen keskiarvo oppilasta kohden oli 1,23 (kh=1,46), eli keskimäärin jokainen oppilas mainittiin kerran epämieluisia leikkitovereita selvitetessä.

“Haluan leikkiä” ja “en halua leikkiä” -maininnat eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä sukupuoleen. Oppilaan sukupuoli ei siis ollut merkitsevästi yhteydessä siihen, kuinka mielellään tämän kanssa haluttiin leikkiä, eli oliko oppilas hyväksytty vai torjuttu ryhmän tasolla. Myöskään oppilaan äidinkielellä ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tämän leikkitoverisuosioon.

5.2 Miten ensimmäisen luokan oppilaiden käyttäytymisen piirteet ilmenevät kiusaamisen, kiusaamisen uhriksi joutumisen ja vetäytymisen suhteen?

Oppilaiden antamat maininnat toistensa käyttäytymisen piirteiden osalta olivat kiusaamiseen liittyen melko tasaisia sekä yleisempiä kuin sosiaaliseen vetäytymiseen liittyen. “Kiusaaminen”-mainintoja oli koko aineistossa yhteensä 186 ja “kiusatuksi joutuminen”-mainintoja 176. “Vetäytyminen”-mainintoja löydettiin koko aineistosta yhteensä 148.

Aineistossa “kiusaaminen”-maininnat vaihtelivat välillä 0–13, eli oppilaat, joita muun luokan oppilaat nimesivät kiusaajiksi, saivat luokkatovereiltaan enimmillään 13 mainintaa kiusaamisesta. Suurinta osaa aineiston oppilaista ei mainittu kertaakaan luokan kiusaajia selvitettäessä. Näitä muiden mielestä ei-kiusaavia oppilaita oli 108 (N=165) eli 65,5% koko aineistosta. “Kiusaaminen”-mainintojen keskiarvo oli 1,13 ja keskihajonta 2,53, eli jokainen oppilas sai keskimäärin yhden kiusaamiseen liittyvän maininnan, ja kaikki annetut maininnat jakautuivat melko suurelle vaihteluvälille. Noin kolmasosa (29,7%, N=165) aineiston oppilaista sai 1–5 “kiusaaminen”-mainintaa. Tuloksista huomataan, että yli viisi kiusaamiseen liittyvää mainintaa saaneita oppilaita oli kahdeksan (4,8%, N=165), ja he kaikki olivat saaneet vähintään yhdeksän “kiusaaminen”-mainintaa. Kaikki “kiusaaminen”-maininnat sijoittuvat siis joko 0–5 maininnan tai 9–13 maininnan välille.

Tarkasteltaessa kiusaamiseen liittyviä mainintoja suhteessa sukupuoleen huomattiin, että poikien mainittiin kiusaavan keskimäärin enemmän kuin tyttöjen. Poikien “kiusaaminen”-mainintojen keskiarvo oli 1,82 (kh=3,19) ja tyttöjen 0,30 (kh=0,81). Keskiarvojen välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t(162)=4,00$; $p<0,001$) ja efektikoko keskisuuri

($d=0,65$). Kaikki kahdeksan oppilasta, jotka olivat saaneet 9–13 *“kiusaaminen”*-mainintaa, olivat poikia, kun taas tytöt saivat enimmillään neljä kiusaamiseen liittyvää mainintaa muilta luokan oppilailta.

Noin puolia oppilaista (49,7%, $N=165$) ei mainittu kertaakaan kiusaamisen uhriksi joutuneita selvitetessä. Loput 50,3% oppilaista sai luokkatovereiltaan 1–9 mainintaa siitä, että he ovat joutuneet kiusatuiksi. Noin viidesosa (21,1%, $N=165$) oppilaista mainittiin kiusatuiksi useamman kuin yhden luokkatoverin toimesta. *“Kiusatuksi joutuminen”* -mainintojen keskiarvo oli 1,07 ja keskihajonta 1,65. Kiusaamisen uhriksi joutuminen ei ollut merkitsevästi yhteydessä oppilaan sukupuoleen.

Kun tarkasteltiin oppilaiden puhumaa äidinkieltä suhteessa kiusaamisilmiöön, huomattiin, että se oli yhteydessä sekä kiusaamiseen että kiusatuksi joutumiseen. Suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden *“kiusaaminen”*-mainintojen keskiarvo oli 0,97 ($kh=2,24$) ja *“kiusatuksi joutuminen”* -mainintojen 0,98 ($kh=1,65$). Sen sijaan muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden vastaavat keskiarvot olivat 2,92 ($kh=4,52$) kiusaamisen suhteen ja 2,08 ($kh=1,38$) kiusaamisen uhriksi joutumisen suhteen. Muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat saivat siis keskimäärin enemmän mainintoja kiusaamisilmiöön liittyen kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat, ja erityisesti heidän saamiensa *“kiusaaminen”*-mainintojen vaihteluväli oli suuri. Oppilaiden puhuman äidinkielen yhteys *“kiusatuksi joutuminen”* -mainintoihin oli tilastollisesti merkitsevä ($z=-3.21$, $p<0,01$) ja *“kiusaaminen”*-mainintoihin tilastollisesti melkein merkitsevä ($z=-2.00$, $p<0,05$).

Sosiaalista vetäytymistä tarkasteltaessa huomattiin, että näiden mainintojen määrät vaihtelivat 0–9 maininnan välillä. Luokkatovereidensa mukaan noin puolet oppilaista (51,5%, $N=165$) ei vältellyt muiden seuraa ja vetäytynyt leikkimään itsekseen, eli noin puolet oppilaista ei saanut tässä osiossa yhtäkään mainintaa. Reilu kolmasosa (39,4%, $N=165$) mainittiin vetäytymistä selvitetessä 1–2 kertaa, ja 3–9 mainintaa saaneita oppilaita oli noin kymmenesosa (9,1%, $N=165$) koko aineistosta. *“Vetäytyminen”*-mainintojen keskiarvo oli 0,89 ja keskihajonta 1,37. Vetäytymisen suhteen ei löydetty eroa tyttöjen ja poikien eikä oppilaan puhuman äidinkielen välillä.

5.3 Millaisina ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaaliset suhteet ilmenevät leikkitoverisuosion, kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja vetäytymisen suhteen?

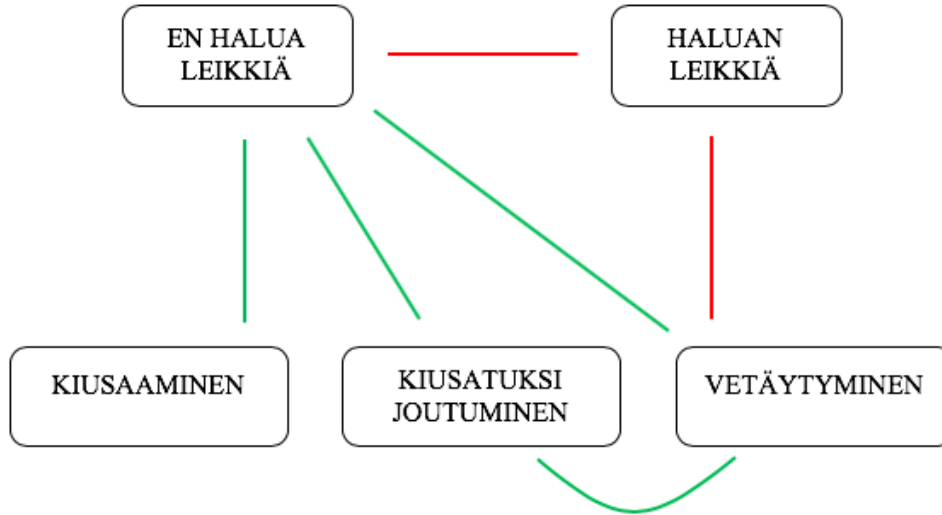
Tarkasteltaessa ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisia suhteita heidän sosiaalisen asemansa, eli leikkitoverisuosionsa, ja käyttäytymisen piirteidensä, eli kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja sosiaalisen vetäytymisen avulla havaitaan, että oppilaiden *“en halua leikkiä”* -maininnat korreloivat negatiivisesti *“haluan leikkiä”* -mainintojen kanssa ($r_s = -.34$, $p < 0.001$). Leikkitoverisuosion ja -epäsuosion, eli oppilaan hyväksynnän ja torjunnan, välillä oli siis tilastollisesti merkitsevä yhteys.

“Haluan leikkiä” -mainintojen ja *“vetäytyminen”* -mainintojen väliltä löydettiin negatiivinen tilastollisesti merkitsevä korrelaatio ($r_s = -.28$, $p < 0,001$), eli mitä mieluisampi ja hyväksytympi leikkitoveri oppilas muiden mielestä oli, sitä vähemmän hän myös vetäytyi pois muiden seurasta. Vastaavasti *“en halua leikkiä”* -maininnat sekä *“vetäytyminen”* -maininnat korreloivat positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi keskenään ($r_s = .31$, $p < 0,001$). Oppilaat, joiden kanssa muut luokan oppilaat eivät halunneet leikkiä, vetäytyivät siis muiden mielestä muita oppilaita useammin itse pois muun luokan seurasta.

Muiden seurasta vetäytyvä oppilas sai luokkatovereiltaan usein mainintoja siitä, että häntä kiusataan. *“Kiusatuksi joutuminen”* -mainintojen ja *“vetäytyminen”* -mainintojen väliltä löydettiin positiivinen korrelaatio, joka oli tilastollisesti merkitsevä ($r_s = .35$, $p < 0,001$). *“Kiusatuksi joutuminen”* -maininnat korreloivat positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi myös *“en halua leikkiä”* -mainintojen kanssa ($r_s = .22$, $p < 0,01$). Oppilaiden, joiden kanssa muut eivät halunneet leikkiä, oli kerrottu siis joutuneen myös kiusaamisen uhreiksi.

Tilastollisesti merkitsevä positiivinen korrelaatio löydettiin *“en halua leikkiä”* -mainintojen ja *“kiusaaminen”* -mainintojen väliltä ($r_s = .33$, $p < 0,001$). Vastaavaa tilastollisesti merkitsevää negatiivista korrelaatiota *“haluan leikkiä”* -mainintojen ja *“kiusaaminen”* -mainintojen väliltä ei löytynyt. Mitä enemmän oppilas sai *“en halua leikkiä”* -mainintoja, sitä enemmän hänen oli kerrottu myös kiusaavan muita oppilaita, mutta mainittu kiusaa-

minen ei kuitenkaan vähentynyt samassa suhteessa “*haluan leikkiä*” -mainintojen lisääntymisessä. Kaikkia löydettyjä korrelaatioita eri mainintojen välillä on havainnollistettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Oppilaiden saamien mainintojen korrelaatioita. Vihreä viiva kuvaa positiivista korrelaatiota ja punainen negatiivista.

5.3.1 Sosiaalisten suhteiden ryhmittelyanalyysi

Oppilaiden saamien mainintojen perusteella heidät luokiteltiin kolmeen klusteriin. Kategorisina muuttujina käytettiin leikkitoverisuosiota sekä “*kiusaaminen*”- ja “*vetäytyminen*”-mainintoja. Kiusatuksi joutuminen jätettiin pois klustereita luokittelevista muuttujista, sillä se ei ollut ANOVA-testin perusteella tilastollisesti merkitsevä luokitteluun vaikuttava muuttuja ($p > 0,05$).

Ensimmäiseen klusteriin sijoittui 31 oppilasta ($N=165$), joista 15 oli poikia, 15 tyttöjä ja yhden sukupuoli oli määrittelemätön. 27 klusterin oppilaista puhui äidinkielenään suomea tai ruotsia, ja neljän oppilaan äidinkieli oli jokin muu. Klusteri nimettiin **epäsuositujen** oppilaiden ryhmäksi, sillä tähän ryhmään sijoittui oppilaita, joiden saamien “*en halua leikkiä*” -mainintojen keskiarvo oli aineiston kokonaiskeskiarvoa korkeampi. Muut oppilaat eivät myöskään olleet maininneet heitä mieluisiksi leikkitovereikseen yhtä usein kuin muiden klustereiden oppilaita. Näiden oppilaiden mainittiin myös vetäytyvän muiden ryhmien oppilaita enemmän pois muiden seurasta.

Toisen klusterin jäsenet nimettiin **pidetyiksi** oppilaiksi. Pidettyjen oppilaiden ryhmään sijoittui 126 oppilasta (N=165), joiden leikkitoverisuosio oli korkeammalla kuin muiden klustereiden oppilailta. Näistä oppilaista 67 oli poikia ja 59 tyttöjä, ja 119 heistä puhui äidinkielenään suomea tai ruotsia. Seitsemän oppilaan äidinkieli oli jokin muu. Useiden ”*haluan leikkiä*” -mainintojen lisäksi pidettyjen ryhmän oppilaat saivat keskiarvoa vähemmän ”*en halua leikkiä*” -mainintoja, ja heidän saamansa arvot kiusaamisen ja vetäytymisen suhteen olivat alhaisempia kuin muissa klustereissa.

Kolmanteen klusteriin ryhmiteltiin kahdeksan oppilasta, joista kaikki olivat poikia. Kuusi heistä puhui äidinkielenään suomea tai ruotsia, ja kahden äidinkieli oli jokin muu. Tämä klusteri nimettiin **kiusaajien** ryhmäksi, sillä klusteriin sijoittuneet oppilaat saivat huomattavasti muita enemmän ”*kiusaaminen*”-mainintoja muilta oppilailta. Tämän ryhmän oppilaat saivat muilta oppilailta 9–13 ”*kiusaaminen*”-mainintaa, kun muissa ryhmissä ”*kiusaaminen*”-mainintoja saaneet oppilaat saivat enimmillään viisi mainintaa. Lisäksi kolmannen klusterin jäsenet saivat kaikkein eniten ”*en halua leikkiä*” -mainintoja. Kaikkien kolmen klusterin profiilit on koottu näkyviin taulukkoon 1.

Taulukko 1. Leikkitoverisuosion sekä käyttäytymisen piirteiden mainintojen keskiarvot ja -hajonnat eri klustereissa.

Klusteri	Haluan leikkiä ka (kh)	En halua leikkiä ka (kh)	Kiusaaminen ka (kh)	Vetäytyminen ka (kh)
1 epäsuositut (n=31)	0,65 (0,71)	2,87 (1,46)	1,03 (1,45)	2,64 (2,06)
2 pidetyt (n=126)	2,44 (1,58)	0,70 (0,82)	0,52 (1,06)	0,44 (0,65)
3 kiusaajat (n=8)	0,88 (0,84)	3,25 (2,61)	11,00 (1,77)	1,25 (0,89)
Kaikki (N=165)	2,02 (1,61)	1,23 (1,46)	1,13 (2,53)	0,89 (1,37)

Tyttöjen ja poikien sijoittuminen klustereihin oli etenkin kolmannen klusterin kohdalla epätasaista. Sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevää ($p < 0,05$), eli

oppilaan sukupuoli oli yhteydessä siihen, mihin klusteriin hän sijoittui. Oppilaan puhumalla äidinkielellä ei sen sijaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä klustereihin sijoittumisessa.

5.4 Ovatko oppilaan ensimmäisen luokan sosiaaliset suhteet yhteydessä hänen kuudennen luokan koulumenestykseensä?

5.4.1 Oppilaiden kuudennen luokan koulumenestys

Oppilaiden kuudennen luokan arvosanojen keskiarvot kuvasivat keskimäärin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 53) määriteltyä hyvän osaamisen tasoa. Oppilaiden kuudennen luokan arvosanat matematiikassa ja äidinkielessä sijoittuivat arvosanan 5 ja arvosanan 10 välille. Käyttäytymisestä oppilaat olivat saaneet arvosanoja 6 ja 10 välillä, ja oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvot sijoittuivat 6,00 ja 9,43 välille.

Kuudennella luokalla tavoitetuista oppilaista 76 oli poikia ja 59 tyttöjä. Tytöt menestyivät kuudennella luokalla koulussa kaikissa oppiaineissa keskimääräisesti paremmin kuin pojat. Oppilaan sukupuoli oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä hänen koulumenestykseensä äidinkielen ($t(133)=3,88$; $p<0,001$), käyttäytymisen ($t(133)=3,86$; $p<0,001$) sekä kaikkien aineiden keskiarvon ($t(133)=3,73$; $p<0,001$) suhteen. Tarkasteltaessa yhteyksien efektikokoja voidaan huomata sukupuolierojen olleen melko voimakkaita ($d>0,60$). Oppilaiden arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Oppilaiden kuudennen luokan arvosanojen keskiarvot ja -hajonnat.

Sukupuoli	Matematiikka ka (kh)	Äidinkieli ka (kh)	Käyttäytyminen ka (kh)	Keskiarvo ka (kh)
Tytöt (n=59)	8,14 (0,96)	8,54 (0,99)	8,68 (0,82)	8,32 (0,63)
Pojat (n=76)	7,97 (1,20)	7,87 (1,01)	8,12 (0,85)	7,89 (0,71)
Kaikki (N=135)	8,04 (1,10)	8,16 (1,05)	8,36 (0,88)	8,08 (0,71)

Oppilaista, joiden kuudennen luokan päättöarvosanat onnistuttiin keräämään, 124 puhui äidinkielenään suomea tai ruotsia, ja 11 puhui äidinkielenään jotain muuta kieltä. Suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden koulumenestys oli keskiarvollisesti hie- man parempaa kuin muuta kieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden, mutta tilastollista merkitsevyyttä heidän koulumenestyksensä erojen suhteen ei ollut. Oppilaan puhuma äi- dinkieli ei siis ollut merkitsevästi yhteydessä siihen, miten oppilas menestyi koulussa. Eri äidinkieltä puhuvien oppilaiden arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat on koottu tau- lukkoon 3.

Taulukko 3. Äidinkielenään eri kieltä puhuvien oppilaiden kuudennen luokan arvosano- jen keskiarvot ja –hajonnat.

Oppilaan puhuma äidinkieli	Matematiikka ka (kh)	Äidinkieli ka (kh)	Käyttäytyminen ka (kh)	Keskiarvo ka (kh)
Suomi/ruotsi (n=124)	8,07 (1,09)	8,20 (1,06)	8,40 (0,90)	8,09 (0,71)
Muu (n=11)	7,73 (1,19)	7,73 (0,90)	8,00 (0,45)	7,88 (0,63)

5.4.2 Ensimmäisen luokan sosiaalisen aseman ja käyttäytymisen piirteiden yhtey- det kuudennen luokan koulumenestykseen

Oppilaiden kuudennen luokan koulumenestystä tarkasteltiin suhteessa oppilaan ensim- mäisen luokan leikkitoverisuosioon ja käyttäytymisen piirteisiin. Oppilaan ensimmäisellä luokalla saamien “*en halua leikkiä*” -mainintojen määrän huomattiin korreloivan nega- tiivisesti kaikkien koulumenestystä mittaavien arvosanojen kanssa. Korrelaatiot olivat ti- lastollisesti merkitseviä sekä käyttäytymisen arvosanan ($r_s = -.345$, $p < 0,001$) että kaikkien aineiden keskiarvon ($r_s = -.338$, $p < 0,001$) suhteen ja tilastollisesti melkein merkitseviä ma- tematiikan ($r_s = -.196$, $p < 0,05$) ja äidinkielen ($r_s = -.179$, $p < 0,05$) arvosanojen suhteen. Op- pilaan saamat “*haluan leikkiä*” -maininnat korreloivat tilastollisesti melkein merkitse- västi äidinkielen arvosanojen suhteen ($r_s = .175$, $p < 0,05$). Mitä enemmän oppilas oli siis saanut “*en halua leikkiä*” -mainintoja ensimmäisellä luokalla, sitä heikompaa hänen kou- lumenestyksensä kuudennella luokalla oli. Mitä enemmän oppilas oli sen sijaan saanut

“*haluan leikkiä*” -mainintoja ensimmäisellä luokalla, sitä parempaa hänen menestyksensä näyttäisi olleen äidinkielen oppiaineessa kuudennella luokalla.

Oppilaiden ensimmäisen luokan käyttäytymisen piirteiden osalta löydettiin tilastollisesti merkitsevät negatiiviset korrelaatiot kiusaamisen ja äidinkielen ($r_s = -.247$, $p < 0,01$) sekä käyttäytymisen ($r_s = -.284$, $p < 0,01$) arvosanojen sekä kaikkien aineiden keskiarvon ($r_s = -.323$, $p < 0,001$) suhteen. Mitä enemmän oppilas oli saanut “*kiusaaminen*”-mainintoja ensimmäisellä luokalla, sitä heikompaa hänen koulumenestyksensä siis oli kuudennella luokalla näiden osioiden suhteen. Tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota kiusaamisen ja matematiikan arvosanan suhteen ei löydetty. Sen sijaan matematiikan kuudennen luokan arvosana korreloi tilastollisesti melkein merkitsevästi “*kiusatuksi joutuminen*” -mainintojen kanssa ($r_s = -.213$, $p < 0,05$). Tilastollisesti melkein merkitsevä negatiivinen korrelaatio löydettiin myös “*vetäytyminen*”-mainintojen ja kaikkien aineiden keskiarvojen väliltä ($r_s = -.173$, $p < 0,05$). Mitä enemmän oppilas oli saanut kiusatuksi joutumiseen ja vetäytymiseen liittyviä mainintoja ensimmäisellä luokalla, sitä enemmän hänellä vaikuttaisi siis olleen hankaluuksia joissain oppiaineissa kuudennella luokalla. Kaikkia löydettyjä korrelaatioita eri mainintojen ja oppiaineiden kuudennen luokan arvosanojen välillä on havainnollistettu kuviossa 3.



Kuvio 3. Oppilaiden ensimmäisellä luokalla saamien mainintojen ja kuudennen luokan arvosanojen väliset korrelaatioita. Vihreä viiva kuvaa positiivista korrelaatiota ja punainen negatiivista.

5.4.3 Ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden yhteys kuudennen luokan koulumenestykseen

Oppilaiden kuudennen luokan koulumenestystä tarkasteltiin myös suhteessa ensimmäisen luokan tietojen perusteella muodostettuihin klustereihin, jotka ilmensivät oppilaiden sosiaalisia suhteita. Ensimmäisestä, epäsuosittujen oppilaiden klusterista (n=31), tavoitettiin kuudennen luokan päättyessä 25 oppilasta. Näistä oppilaista 13 oli poikia ja 12 tyttöjä, ja neljä oppilaista puhui äidinkielenään jotakin muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Toiseen klusteriin, eli pidettyjen oppilaiden ryhmään (n=126) kuuluvia oppilaita tavoitettiin kuudennen luokan päättyessä 106. Heistä poikia oli 59 ja tyttöjä 47, ja kuusi oppilaista puhui äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Kolmannesta, kiusaavien oppilaiden klusterista (n=8) tavoitettiin kuudennen luokan päättyessä neljä oppilasta. Kaikki näistä oppilaista olivat poikia ja heistä kolme puhui äidinkielenään suomea tai ruotsia.

Ensimmäisellä luokalla pidettyjen ryhmään luokitellut oppilaat saivat kuudennella luokalla muita oppilaita keskimääräisesti parempia arvosanoja, ja heidän keskiarvonsa eri oppiaineissa olivat kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014, 53) mukaisella hyvän osaamisen tasolla. Ensimmäisellä luokalla kiusaavien oppilaiden ryhmästä tavoitetut oppilaat menestyivät sen sijaan kaikissa oppiaineissa keskimääräisesti huonommin kuin muut, eivätkä heidän keskiarvonsa ylänneet minkään oppiaineen kohdalla perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 53) määritellylle hyvän osaamisen tasolle. Oppilaat, jotka ensimmäisellä luokalla luokiteltiin epäsuosittujen oppilaiden ryhmään, sijoituivat koulumenestyksessään näiden kahden muun ryhmän välille. Kaikkien eri ryhmien arvosanojen keskiarvot ja -hajonnat on koottu näkyviin taulukkoon 4.

Taulukko 4. Oppilaiden kuudennen luokan arvosanojen keskiarvot ja -hajonnat ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden perusteella muodostetuissa klustereissa.

Klusteri	Matematiikka ka (kh)	Äidinkieli ka (kh)	Käyttäytyminen ka (kh)	Keskiarvo ka (kh)
1 epäsuositut (n=25)	7,76 (1,27)	8,00 (1,08)	8,04 (0,73)	7,83 (0,70)
2 pidetyt (n=106)	8,16 (1,02)	8,22 (1,05)	8,46 (0,89)	8,16 (0,69)
3 kiusaajat (n=4)	6,75 (0,96)	7,50 (0,58)	7,75 (0,96)	7,48 (0,48)

Oppilaiden ensimmäisen luokan sosiaaliset suhteet olivat yhteydessä heidän koulumenestykseensä matematiikan ($X^2(2)=7,19$, $p<0,05$) ja käyttäytymisen ($X^2(2)=6,17$, $p<0,05$) arvosanojen sekä kaikkien aineiden keskiarvojen ($X^2(2)=8,06$, $p<0,05$) osalta. Matematiikan suhteen klustereiden välinen ero korostui ryhmien 2 ja 3, eli pidettyjen ja kiusaajien, välillä ($p<0,05$). Ensimmäisellä luokalla pidettyjen oppilaiden ryhmään luokitellut oppilaat menestyivät matematiikassa kuudennen luokan päättyessä siis tilastollisesti melkein merkitsevästi paremmin kuin ensimmäisellä luokalla kiusaavat oppilaat. Kuudennen luokan äidinkielen arvosanojen suhteen ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja klustereiden välillä, eli oppilaiden sijoittuminen sosiaalisten suhteiden perusteella muodostettuihin ryhmiin ensimmäisellä luokalla ei tulosten perusteella ollut yhteydessä heidän koulumenestykseensä kuudennella luokalla äidinkielen osalta.

5.5 Oppilaat, joita ei tavoitettu kuudennen luokan päätyttyä

Koko tutkimusjoukon oppilaista ($N=165$) onnistuttiin löytämään tietoja kuudennen luokan koulumenestykseen liittyen 135 oppilaalta. Aineistossa oli siis 30 oppilasta, joiden kuudennen luokan tietoja ei onnistuttu keräämään. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, oliko näiden oppilaiden sosiaalisilla suhteilla joitakin yhdistäviä tekijöitä. Kolmesatakymmenestä oppilaasta 15 oli tyttöjä, 14 poikia ja yhden sukupuoli oli määrittelemätön. Lähes kaikki puhuivat äidinkielenään suomea tai ruotsia, ja vain kahden äidinkieli oli

jokin muu. Oppilaan sukupuoli tai äidinkieli ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, pystyttiinkö oppilas tavoittamaan kuudennella luokalla vai ei.

Tarkasteltaessa tavoittamatta jääneiden oppilaiden leikkitoverisuosiota suhteessa muiden oppilaiden leikkitoverisuosiioon huomattiin, että *“haluan leikkiä”* -mainintojen keskiarvot erosivat ryhmien välillä. Oppilaiden, joiden tiedot pystyttiin kuudennen luokan päätyttyä keräämään, *“haluan leikkiä”* -mainintojen keskiarvo ensimmäisellä luokalla oli 2,11 (kh=1,67), kun taas oppilaiden, joiden kuudennen luokan tiedot puuttuivat, *“haluan leikkiä”* -mainintojen keskiarvo oli 1,63 (kh= 1,27). Keskiarvojen välinen ero ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, eli oppilaan saama *“haluan leikkiä”* -mainintojen määrä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, pystyttiinkö oppilas tavoittamaan kuudennen luokan päättymisen jälkeen.

Tavoitettujen ja tavoittamatta jääneiden oppilaiden välillä oli keskiarvollisia eroja myös *“kiusaaminen”*- sekä *“vetäytyminen”*-maininnoissa, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Oppilaat, joita ei tavoitettu kuudennella luokalla, olivat saaneet keskiarvollisesti muita oppilaita enemmän sekä kiusaamiseen että vetäytymiseen liittyviä mainintoja ensimmäisellä luokalla. Tavoitettujen oppilaiden *“kiusaaminen”*-mainintojen keskiarvo oli 0,96 (kh=2,20) ja *“vetäytyminen”*-mainintojen 0,81 (kh=1,37). Tavoittamatta jääneiden oppilaiden vastaavat keskiarvot olivat *“kiusaaminen”*-maininnoissa 1,87 (kh=3,62) sekä *“vetäytyminen”*-maininnoissa 1,27 (kh=1,34).

Kuudennen luokan päättymisen jälkeen tavoittamatta jääneitä oppilaita löydettiin jokaisesta ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden perusteella muodostetusta klusterista. Tuloksista huomattiin, että kolmannen klusterin (n=8), eli kiusaavien oppilaiden ryhmästä katosi prosentuaalisesti eniten oppilaita, sillä tästä ryhmästä tavoitettiin enää puolet (50%) oppilaista. Epäsuosittujen ryhmästä (n=31) ei tavoitettu 19% oppilaista enää kuudennella luokalla, ja vastaava prosenttiluku pidettyjen oppilaiden (n=126) ryhmässä oli 16%.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella oppilaan ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden mahdollista yhteyttä hänen kuudennen luokan koulumenestykseensä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisina oppilaiden sosiaalinen asema ja käyttäytymisen piirteet ilmenivät ensimmäisellä luokalla, sekä millaisiin erilaisiin sosiaalisia suhteita kuvaaviin ryhmiin oppilaat niiden perusteella jakautuivat. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, löytyikö tutkimuksen aineistonkeruun toisessa osassa tavoittamatta jääneiden oppilaiden sosiaalisista suhteista samankaltaisuuksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppilaan sukupuolen ja äidinkielen yhteyttä hänen ensimmäisen luokan sosiaalisiin suhteisiinsa sekä siihen, miten oppilas menestyi koulussa kuudennella luokalla.

6.1 Tulosten yhteenvetoa ja pohdintaa

6.1.1 Hyväksyntä yleisempää kuin torjunta

Oppilaat nimesivät luokiltaan useammin mieluisia kuin epämieluisia luokkatovereita, sillä *“haluan leikkiä”* -mainintojen kokonaismäärä oli suurempi kuin *“en halua leikkiä”* -mainintojen. Tulos oli odotetusti linjassa Acquahin ym. (2014) tutkimuksen kanssa, vaikkakaan tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien hyväksynnän ja torjunnan suhteen ei tuloksista löydetty. Myöskään oppilaan puhumalla äidinkielellä ei havaittu olevan yhteyttä tämän leikkiverisuosioon, vaikka yhteyden ilmeneminen olisi aiemman Bellmoren ym. (2007) tutkimuksen mukaan voinutkin olla mahdollista. Suuri osa oppilaista sai luokkatovereiltaan vähintään yhden *“haluan leikkiä”* -maininnan, ja lähes puolia oppilaista ei mainittu kertaakaan epämieluisiksi leikkitovereiksi.

Vaikka leikkiverisuosio oli yleisempää kuin -epäsuosio, löydettiin tutkimuksesta kuitenkin joukko oppilaita, jotka eivät saaneet yhtäkään *“haluan leikkiä”* -mainintaa luokkatovereiltaan. Yli puolet oppilaista oli saanut myös vähintään yhden *“en halua leikkiä”* -maininnan. Muiden oppilaiden toimesta tapahtuva torjunta voi kuitenkin olla vain satunnaista ja hetkellistä (Nesdale & Zimmer-Gembeck 2014), ja onkin hyvä ottaa huomioon, että osa aineiston maininnoista oli saatettu antaa, tai jättää antamatta, esimerkiksi aineistonkeruun aikana vallinneen riidan tai vastaavan vaikutukseen nojautuen.

Todennäköisesti ainakin jotkut aineiston oppilaista, joiden sosiaalinen asema muodostui monista *“en halua leikkiä”* -maininnoista, kuitenkin todella olivat ryhmän tasolla torjuttuja. Koska ryhmässä muodostunut sosiaalinen asema on melko pysyvä (Salmivalli 2008), ja torjutuksi tuleminen on yhteydessä esimerkiksi heikkoon itsetuntoon (Nesdale & Zimmer-Gembeck 2014; Salmivalli 2008), on ryhmässä tapahtuvan torjunnan huomiointi tärkeää lasten kanssa työskenteleville aikuisille. Lapsen sosiaalinen asema voi kuitenkin vaihdella ryhmästä riippuen, eivätkä kaikki koululuokassa torjutut oppilaat välttämättä tule torjutuiksi muissa vertaisista koostuvissa ryhmissään (Cillessen 2009; Salmivalli 2008). Aikuisten olisikin hyvä olla tietoisia siitä, tulevatko yhdessä ryhmässä torjutut lapset torjutuiksi myös muissa ryhmissä. Tutkimuksen aineisto keskittyi koulu- luokkiin, eikä sen perusteella voida määrittää oppilaan leikkitoverisuosiota kaikissa hänen vertaisryhmissään.

6.1.2 Kiusaamisilmiö ensimmäisellä luokalla

Suurinta osaa tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei mainittu kertaakaan kiusaajia selvitettäessä, eikä noin puolia oppilaista kiusattu luokkatoverien mukaan. Kiusaamiseen liittyviä oppilaita oli siis vähemmän kuin oppilaita, jotka eivät kiusanneet tai olleet kiusattuja. Tulos on samansuuntainen Jansenin ym. (2012) sekä Boultonin ja Smithin (1994) tutkimusten kanssa, vaikkakaan yhtä tarkkoja lukuja kiusaamisilmiöön liittyvistä oppilaista ei pelkkien oppilaiden antamien mainintojen perusteella voida antaa. Tutkimuksessa ei oltu asetettu kiusaamiselle tai kiusatuksi joutumiselle tiettyjä arvoja, jotka määrittäisivät tarkkaan, milloin oppilas voidaan määritellä kiusaajaksi tai kiusatuksi. Joka tapauksessa voidaan olettaa, että mikäli oppilas ei ollut saanut muilta yhtäkään mainintaa kiusaamisesta tai kiusatuksi joutumisesta, ei hän liittynyt kiusaamiseen kiusaajana eikä kiusaamisen uhrina.

Tästä huolimatta tutkimuksesta löydettiin oletusten mukaisesti joukko oppilaita, jotka muiden mukaan kiusasivat tai olivat kiusattuja. Suurin osa *“kiusaaminen”*-mainintoja saaneista oppilaista sai mainintansa melko pieneltä joukolta, ja vain muutamat kyseisiä mainintoja saaneet oppilaat oli mainittu monen luokkatoverin vastauksissa. Tulos myötäilee Acquahin ym. (2014) tutkimusta, ja voidaankin pohtia, mistä se johtuu. Kaikki annetut *“kiusaaminen”*-maininnat eivät todennäköisesti tarkoita sitä, että mainintoja saanut

oppilas olisi kiusaaja, sillä useat oppilaat saattavat satunnaisesti toimia tavalla, jonka muut oppilaat tulkitsevat kiusaamiseksi. Vain muutamia kiusaamiseen liittyviä mainintoja saaneet oppilaat eivät siis välttämättä todellisuudessa kiusanneet muita jatkuvasti, sillä luokan muut oppilaat eivät olleet kiinnittäneet heidän käytökseensä huomiota.

On myös huomattava, että mainintoja antaneet oppilaat olivat vasta alakoulun ensimmäisellä luokalla, eli he olivat vielä melko pieniä lapsia. Pienet oppilaat saattoivat mainintoja antaessaan tukeutua haastatteluhetkellä vallinneeseen tilanteeseen ja sen lähiaikaan, ja mainita kiusaajiksi oppilaita, jotka juuri sillä hetkellä olivat käyttäytyneet ikävästi heitä tai joitain muita oppilaita kohtaan. Pienet oppilaat eivät myöskään välttämättä pystyneet täysin hahmottamaan kiusaamisen kokonaiskuvaa ja sitä, että satunnainen negatiivinen toiminta ei välttämättä ole kiusaamista, vaan kiusaamista on tahallinen ja pidemmän aikaa jatkuva toisen vahingoittaminen (Salmivalli 2008; Olweus 1994). Sama pätee mainintoihin kiusaamisen uhriksi joutuneista: moni oppilas joutuu todennäköisesti silloin tällöin negatiivisen toiminnan kohteeksi, ja tarkan rajan määrittäminen kiusaamiselle saattoi olla pienelle oppilaalle hankalaa.

Kaikki *“kiusaaminen”*- ja *“kiusatuksi joutuminen”*-maininnat eivät kuitenkaan todennäköisesti olleet seurausta vain satunnaisesta päiväkohtaisesta negatiivisesta toiminnasta, vaan osa lapsista todella kiusasi muita ja osaa lapsista kiusattiin. Tulisikin pohtia, millä tavoin kiusaamista voitaisiin koulussa vähentää. Mikäli vanhempien oppilaiden kehittyneemmät ongelmanratkaisukeinot sekä sosiaaliset taidot ovat osasyynä kiusaamisen vähentämiseen ensimmäisen luokan jälkeen (Jansen 2012; Woods & Wolke 2004), voisiko näiden taitojen entistä kohdennetumpi systemaattinen harjoittaminen ja vahvistaminen jo päiväkodissa ja esikouluaikana auttaa vähentämään kiusaamisen ilmenemistä ensimmäisellä luokalla? Tiettyjen luonteenpiirteiden yhteyttä kiusaajaksi tai kiusaamisen uhriksi ajautumiseen (Salmivalli 2016) voitaisiin myös tarkastella kiusaamisilmiöön paneuduttaessa ja pohtia, olisiko näitä luonteenpiirteitä havainnoimalla mahdollista löytää riskiryhmässä olevia oppilaita, jolloin kiusaamisen ilmenemistä pystyttäisiin ehkä ennaltaehkäisemään. Kiusaamisilmiöön puuttuminen koulussa ei tietenkään voi olla puuttumista vain yksittäisten oppilaiden luonteenpiirteisiin, vaan muutoksen on lähdettävä ryhmätasolta. Kiusaamisen esiintymiseen liittyvät ryhmässä vallitsevat normit ja asenteet kiusaamista kohtaan (Isaacs ym. 2013; Duffy & Nesdale 2009; Salmivalli 2008), joten ryhmän asenteisiin vaikuttaminen saattaisi olla avainasemassa kiusaamisen ehkäisemisessä. Mikäli

kiusaaja ei toiminnallaan saavutakaan kaipaamaansa ihailua ja arvostusta, on hänen muutettava toimintaansa ryhmän tasolla hyväksytympään suuntaan.

Tulosten perusteella pojat kiusasivat muita oppilaita luokkatovereiden mukaan enemmän kuin tytöt. Tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Acquah ym. 2014; Veenstra ym. 2010; Veenstra ym. 2005; Boulton & Smith 1994), mutta aiemman Veenstran ym. (2005) tutkimuksen mukaista sukupuolten välistä eroa kiusatuksi joutumisen suhteen ei tuloksista löydetty. Aiempien tutkimusten mukaan pojat kiusaavat usein poikia ja tytöt tyttöjä (Veenstra ym. 2010), joten voisi ajatella, että mikäli pojat kiusasivat enemmän, pojat olisivat myös joutuneet kiusatuiksi tyttöjä enemmän. Voi kuitenkin olla, että aineistosta löydettyt pojat, jotka saivat kaikkein eniten *“kiusaaminen”*-mainintoja, mainittiin usean luokkatoverin vastauksissa juuri siksi, että he kiusasivat kaikkia sukupuolesta riippumatta.

Muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat saivat tulosten perusteella muita enemmän mainintoja sekä kiusaamiseen että kiusaamisen uhriksi joutumiseen liittyen. Tulosta voi selittää se, että usein lapset valitsevat leikkitovereikseen mieluummin samaa kieltä puhuvia lapsia ja suhtautuvat torjuvasti eri kieltä puhuviin (Bellmore ym. 2007). Mikäli muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat lapset kokivat tulevansa torjutuksi ryhmän tasolla, saattoi se vaikuttaa siihen, että he olivat ryhtyneet kiusaamaan muita. Toisaalta muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kiusatuksi joutuminen saattoi osaltaan johtua siitä, että suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat olivat valikoituneet ystäviksi keskenään, jonka jälkeen he alkoivat kiusata erilaisia, eri kieltä puhuvia oppilaita. On kuitenkin huomattava, että kaikki tutkimuksen oppilaat osasivat puhua samaa kieltä, eikä näin selkeää yhteyttä oppilaan puhuman äidinkielen ja kiusaamisen ilmenemisen suhteen osattu odottaa. Toisaalta tutkimuksen aineisto on kerätty aikana, jolloin maahanmuuttajaperheiden lapset eivät olleet kouluissa vielä arkipäivää, ja heidän osuutensa kaikista aineiston oppilaista olikin melko pieni. Kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen eri äidinkieltä puhuvien oppilaiden keskuudessa saattoi juontaa juurensa syvemmillä ilmeneviin kulttuurisiin ongelmiin, eikä se välttämättä johtunut pelkästään oppilaan puhumasta äidinkielestä.

6.1.3 Sosiaalinen vetäytyminen ensimmäisellä luokalla

Sosiaalista vetäytymistä ilmenee aiempien tutkimusten mukaan lasten keskuudessa sukupuolesta riippumatta (Doey ym. 2013). Tämän tutkimuksen tulokset tukivat tätä havaintoa. Noin puolet oppilaista mainittiin muiden seurasta vetäytyviksi vähintään yhden luokkatoverin toimesta, eikä tutkimuksessa havaittu eroa sukupuolten välillä. *“Vetäytyminen”*-mainintoja löydettiin aineistosta kuitenkin vähemmän kuin kiusaamiseen tai kiusatuksi joutumiseen liittyviä mainintoja, ja niiden keskiarvo oli matalampi kuin muihin käyttäytymisen piirteisiin liittyvien mainintojen. Sosiaalinen vetäytyminen ei näyttäisi tulosten perusteella olleen kiusaamisen ja kiusatuksi joutumisen kanssa yhtä yleistä ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden keskuudessa.

Jokaisen *“vetäytyminen”*-mainintoja saaneen oppilaan ei myöskään voida yksiselitteisesti olettaa todellisuudessa vetäytyvän aina pois muiden seurasta, sillä maininnat kerättiin vain yhdellä haastattelukerralla, eikä käyttäytymisen piirteiden ilmenemisiä tutkittu ollenkaan esimerkiksi havainnoinnin avulla. Esimerkiksi opettajien voisi tästä huolimatta olla hyvä pohtia, mistä syystä jotkut oppilaat eivät halua tulla mukaan muiden leikkiin, ja miettiä, voisiko asialle tehdä jotain. Sosiaalisen vetäytymisen taustalla voi olla erilaisia syitä (Coplan & Ooi 2014; Rubin, Coplar & Bowker 2009), eikä näitä syitä pystytä tämän aineiston perusteella erittelemään. Näiden syiden selvittämisen avulla opettajat ja muut aikuiset pystyisivät tukemaan lasta muiden seuraan liittymisessä hänen tarvitsemallaan tavalla. Sosiaalinen vetäytyminen ei aina ole hälyttävä riskitekijä lapsen myöhemmälle kehitykselle (Coplan & Ooi 2014), mutta joka tapauksessa vertaisryhmän toiminnan ulkopuolella pysyttelevä lapsi jää paitsi mahdollisuudesta opetella muiden kanssa toimimista (Salmivalli 2008). Kaikkien alkuopetusikäisten oppilaiden kannustaminen mukaan yhteiseen toimintaan saattaisi siis helpottaa oppilaiden myöhempää toimimista yhdessä muiden kanssa, sillä ryhmässä toimimisen pelisäännöt olisivat tulleet tutuiksi ja opituiksi jo pienestä pitäen.

6.1.4 Torjunta yhteydessä kiusaamiseen, kiusatuksi joutumiseen ja vetäytymiseen

Sosiaalisen aseman ja käyttäytymisen piirteiden huomattiin tulosten perusteella olevan yhteydessä toisiinsa eri tavoin. Oppilaat, joita muut oppilaat torjuivat, saivat muilta oppilailta usein mainintoja siitä, että he kiusasivat muita. Tulosten perusteella löydettiin myös

yhteys torjunnan ja kiusatuksi joutumisen väliltä. Schäferin ym. (2005) tutkimuksen mukaan alakouluikäiset oppilaat, jotka ovat ryhmän tasolla torjuttuja, ovat todennäköisemmin kiusaajia kuin kiusattuja. Vaikka tämänkaltaista tulosta ei tämän tutkimuksen perusteella suoraan löydettykään, voitiin tuloksista silti huomata, että torjunnan ja kiusaamisen välinen riippuvuussuhde oli torjuntaa ja kiusatuksi joutumista voimakkaampi. Torjunta oli siis voimakkaammin yhteydessä kiusaamiseen kuin kiusatuksi joutumiseen. Voi olla, että oppilaat, joiden kanssa muut eivät halunneet leikkiä, ajautuivat kiusaamaan muita, joka omalta osaltaan entisestään vahvisti heidän torjutuksi tulemistaan.

Muiden seurasta vetäytyvät oppilaat eivät näyttäneet aiempien tutkimusten mukaisesti (Lease ym. 2002) olleen suosittuja leikkiverieita, sillä korrelaatiot vetäytymisen ja leikkiveriepäsuosion sekä kiusatuksi joutumisen välillä olivat tilastollisesti merkitseviä. Koska korrelaatiot eivät kerro syy- ja seuraussuhteista, voidaan pohtia, oliko omaehtoinen muiden seurasta vetäytyminen seurausta esimerkiksi muiden oppilaiden torjunnasta, vai torjuttiinko oppilasta siksi, että hän vetäytyy pois muiden seurasta. Sama kysymys liittyy luonnollisesti myös sosiaalisen vetäytymisen ja kiusatuksi joutumisen väliseen yhteyteen. Hankaluudet syy- ja seuraussuhteiden määrittämisessä vetäytymisen ja sosiaalisten ongelmien osalta on havaittu myös aiemmin sosiaalista vetäytymistä tutkittaessa (Rubin, Coplar & Bowker 2009; Rubin, Bowker & Kennedy 2009), ja vaikka yhteyksiä vetäytymisen ja torjunnan sekä kiusatuksi joutumisen välillä osattiinkin odottaa, jättivät tulokset silti avoimeksi monia kysymyksiä sosiaalisen vetäytymisen suhteen.

6.1.5 Pidetyt, epäsuositut ja kiusaajat - missä ovat kiusatut?

Suurin osa aineiston oppilaista ryhmiteltiin pidettyjen oppilaiden ryhmään, jonka jäsenien kokema leikkiverisuosio oli korkeampaa kuin muiden ryhmien jäsenillä. Pidettyjen ryhmän oppilailla ilmeni keskivertoa vähemmän sosiaalisiin suhteisiin liittyviä ongelmia, ja oletusten mukaisesti näyttäisi siltä, että leikkiverisuosio oli yhteydessä myönteisten sosiaalisten suhteiden ilmenemiseen. Yleisesti vaikuttaisi siis siltä, että tutkimuksen aineistosta oli löydettävissä ”tavallisten”, pidettyjen oppilaiden joukko, joiden keskuudessa toki ilmeni mainintoja niin torjuntaan, kiusaamiseen, kiusatuksi joutumiseen kuin vetäytymiseenkin liittyen, mutta nämä maininnat olivat vähäisempiä kuin muissa ryhmissä. Esimerkiksi muiden toimesta tapahtuva torjunta voi olla satunnaista, eikä se siinä tapauksessa todennäköisesti ole suureksi haitaksi oppilaan kehitykselle (Nesdale & Zimmer-Gembeck

2014). Pidettyjen oppilaiden sosiaalisten suhteiden tarkastelu tukee ajatusta siitä, että kaikkien oppilaiden keskuudessa ilmenee silloin tällöin negatiivisia käyttäytymisen piirteitä, mutta piirteiden satunnainen ilmeneminen ei vielä tee oppilaasta yksiselitteisesti esimerkiksi kiusaajaa tai kiusattua.

Pidettyjen oppilaiden lisäksi aineiston oppilaat jaettiin sosiaalisen aseman ja käyttäytymisen piirteiden ilmenemisen perusteella epäsuosittujen ja kiusaavien oppilaiden ryhmiin. Epäsuosittujen oppilaiden ryhmään kuuluneet oppilaat eivät olleet suosittuja leikkitovereita ja he saivat keskiarvollisesti eniten mainintoja muiden seurasta vetäytymiseen liittyen. Niin kuin aiemmin todettiin, tuloksista voitiin nähdä torjunnan ja sosiaalisen vetäytymisen korreloivan keskenään. Muiden seurasta vetäytyvät lapset ovat riskissä joutua epäsuosituiksi leikkitovereiksi ja heidän yrityksensä ottaa kontaktia muihin torjutaan helpommin kuin muiden lasten (Rubin, Coplar & Bowker 2009). Näyttäisi siltä, että juuri tämänkaltaisia lapsia sijoittui tutkimuksen epäsuosittujen oppilaiden ryhmään.

Kiusaavien oppilaiden ryhmä oli reilusti pienempi kuin kaksi muuta ryhmää, sillä siihen sijoitettiin vain kahdeksan huomattavasti muita enemmän kiusaamiseen liittyviä mainintoja saanutta oppilasta. Kaikki kiusaavien ryhmän oppilaat olivat poikia, mikä omalta osaltaan tukee aiempien tutkimusten mukaista tulosta siitä, että kiusaajat ovat todennäköisemmin poikia kuin tyttöjä (esim. Veenstra ym. 2010). Sukupuoli olikin tulosten mukaan yhteydessä klustereihin sijoittumiseen, vaikka sukupuolten jakautuminen pidettyjen ja epäsuosittujen ryhmissä olikin melko tasaista.

Vaikka aineistosta löydettiin ryhmä, joka nimettiin epäsuosittujen oppilaiden ryhmäksi, olivat kiusaavien ryhmään sijoitetut oppilaat saaneet jopa näitä epäsuosittuja oppilaita enemmän mainintoja leikkitoveriepäsuosioon liittyen. Toisaalta kiusaavat oppilaat olivat keskimäärin myös hieman hyväksytympiä leikkitovereita kuin epäsuosittujen ryhmän oppilaat. Osa oppilaista näytti siis pitävän kiusaavia oppilaita mieluisina leikkitovereina, vaikka samalla kiusaavat oppilaat saivatkin mainintoja siitä, ettei heidän kanssaan haluttu leikkiä. Aiemmissä tutkimuksissa on löydetty oppilaita, joita on voitu nimittää suosituiksi kiusaajiksi (Thunfors & Cornell 2008). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tällaisia nimityksiä ei voida suoraan tehdä, mutta joidenkin kiusaajien aiemmissä tutkimuksissa saavuttama suosio voi osaltaan selittää myös tässä tutkimuksessa ilmenneitä kiusaavien oppilaiden ryhmän saamia "*haluan leikkiä*" -mainintoja. Kiusaavat oppilaat saattavat olla

lapsia, jotka hakevat toiminnallaan ihailua muilta luokan oppilailta (Salmivalli 2016), ja siinä onnistuessaan he ehkä pystyvät keräämään ympärilleen vertaisia, jotka haluavat leikkiä heidän kanssaan.

Oppilaita ryhmiteltäessä erilaisia sosiaalisia suhteita kuvaaviin ryhmiin huomattiin, ettei kiusatuksi joutuminen ollut merkitsevä tekijä oppilaiden ryhmittelyssä. Vaikka aineistosta löydettiin oppilaita, jotka muiden lasten mukaan olivat joutuneet kiusaamisen uhriksi, ei kiusatuksi joutuminen näyttänyt olevan erityisen merkittävä tekijä oppilaan sosiaalisten suhteiden muodostumisessa. Tulos on tietyllä tavalla yllättävä, sillä kiusatuksi joutuminen tunnutaan usein nähtävän asiana, joka määrittää oppilasta ja vaikuttaa merkittävästi hänen elämänsä eri osa-alueisiin. Yleisesti ehkä ajatellaan kiusattujen muodostavan luokassa oman joukkonsa, joiden vertaissuhteiden muodostumiseen kiusatuksi joutuminen suurilta osin liittyy. Tästä tutkimuksesta ei kuitenkaan löydetty tiettyä kiusattujen oppilaiden joukkoa, vaan *“kiusatuksi joutuminen”* -mainintoja saaneet oppilaat jakautuivat pidettyjen, epäsuosittujen ja kiusaavien oppilaiden ryhmiin muiden sosiaalisiin suhteisiin liittyvien piirteidensä perusteella.

6.1.6 *Pidetyillä oppilailla paras koulumenestys*

Lasten vertaissuhdeongelmien on todettu olevan yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (Flook ym. 2005; Wentzel & Caldwell 1997). Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat, joiden kanssa muut eivät halunneet leikkiä ensimmäisellä luokalla, menestyivät koulussa kuudennella luokalla muita huonommin. Negatiivisia yhteyksiä löydettiin aiempien tutkimusten mukaisesti (esim. Rubin, Coplar & Bowker 2009; Veenstra ym. 2005) myös *“kiusaaminen”*- ja *“vetäytyminen”*-mainintojen ja koulumenestyksen väliltä, ja *“kiusatuksi joutuminen”*-maininnat korreloivat negatiivisesti kuudennen luokan matematiikan arvosanojen kanssa.

Vaikka ensimmäisellä luokalla kiusaamisen uhriksi mainitut oppilaat saivatkin tilastollisesti melkein merkitsevästi muita huonompia arvosanoja matematiikassa kuudennella luokalla, ei heidän koulumenestyksensä merkitsevästi eronnut muista oppilaista muiden oppiaineiden kohdalla, eikä heidän kaikkien aineiden keskiarvonsa ollut huonompi kuin muilla oppilailta. Tuloksen voidaan tulkita eroavan osittain aiemmista tutkimuksista, joiden mukaan kiusaamisen uhriksi joutuminen on yhteydessä heikompaan akateemiseen

suoriutumiseen (Mundy ym. 2017; Espelage ym. 2013; Nakamoto & Schwartz 2010). Tämän tutkimuksen perusteella yhteys kiusatuksi joutumisen ja koulumenestyksen välillä ei ole näin selkeä, vaan kuudennen luokan koulumenestykseen näyttäisi vaikuttavan enemminkin muut ensimmäisellä luokalla tutkitut käyttäytymisen piirteet. Kiusatuksi joutumisen välittömiä vaikutuksia koulumenestykseen ei kuitenkaan pystytä tämän tutkimuksen perusteella osoittamaan, sillä oppilaiden koulumenestystä tarkasteltiin vasta vuosia sosiaalisten suhteiden selvittämisen jälkeen, eikä tutkimuksessa selvitetty sosiaalisten suhteiden ilmenemistä kuudennella luokalla.

Tutkimuksen tulosten mukaan käyttäytymisen piirteistä erityisesti kiusaaminen ensimmäisellä luokalla vaikuttaisi olleen yhteydessä heikkoon suoriutumiseen koulussa kuudennella luokalla. Tulos on osittain linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on todettu, että oppilaat, jotka kiusaavat tai ovat sekä kiusaajia että kiusattuja, menestyvät koulussa huonommin kuin oppilaat, jotka eivät liity kiusaamisilmiöön millään tavalla (Veenstra ym. 2005). Tulos näyttäisi kuitenkin nostavan ensimmäisellä luokalla *“kiusaaminen”*-mainintoja saaneet oppilaat erityiseen riskiin suoriutua akateemisesti muita heikommin kuudennella luokalla. Aiemmissä tutkimuksissa on myös ehdotettu, että epäsuoraa kiusaamista toteuttavat oppilaat menestyisivät koulussa muita lapsia paremmin (Woods & Wolke 2004). Tällaiset oppilaat ovat ehkä fiksuja ja nokkelia, mikä saattaa osaltaan mahdollistaa sekä hyvän akateemisen suoriutumisen että muiden epäsuoran, juonittelevan kiusaamisen. Tätä tukevia tuloksia ei löydetty, mutta toisaalta tutkimuksessa ei myöskään keskitytty erottelemaan suoraa ja epäsuoraa kiusaamista. Epäsuoran kiusaamisen havaitseminen voi mahdollisesti olla ensimmäisen luokan oppilaille hankalampaa kuin suoran, sillä se ei ilmene yhtä konkreettisesti.

Oppilaiden ensimmäisen luokan sosiaalisia suhteita ja kuudennen luokan koulumenestystä tarkasteltiin myös etsimällä yhteyksiä koulumenestyksen ja ensimmäisellä luokalla muodostettujen sosiaalisten suhteiden klustereiden väliltä. Pidettyjen oppilaiden ryhmään ensimmäisellä luokalla luokitellut oppilaat saivat kuudennella luokalla keskimääräisesti muita oppilaita parempia arvosanoja, kun taas kiusaajien ryhmään luokiteltujen oppilaiden koulumenestys oli keskimääräisesti heikompa kuin muilla. Kiusaavien oppilaiden ryhmän arvosanojen keskiarvot eivät yltäneet arvosanaan 8 missään tarkastelun kohteena olevassa aineessa. Tulos tukee aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että ystävällinen,

muita huomioiva käyttäytyminen ennustaa myönteisesti oppilaan tulevaa koulumenestystä (Caprara ym. 2000). Klustereiden tarkastelu tukee myös *“kiusaaminen”*-mainintojen perusteella muodostettua arviota siitä, että muiden kiusaaminen ensimmäisellä luokalla näyttäisi olevan riskitekijä myöhemmälle heikolle koulumenestykselle.

Tutkimuksen tulos tyttöjen ja poikien välisistä eroista koulumenestyksen suhteen on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2007). Tytöt menestyivät tulosten perusteella kaikissa tutkimuksessa mukana olleissa koulumenestyksen osa-alueissa paremmin kuin pojat. Suurin ero tyttöjen ja poikien koulumenestyksen välillä oli äidinkielessä ja pienin matematiikassa. Matematiikan arvosanojen väliselle erolle ei myöskään löydetty tilastollista merkitsevyyttä. Myös aiemmissa tutkimuksissa tyttöjen ja poikien välinen ero korostuu äidinkielessä. Testien mukaan poikien matemaattinen lahjakkuus saattaa sen sijaan olla jopa tyttöjä parempaa, mutta siitä huolimatta tytöt saavat oppiaineissa poikia keskimääräisesti parempia arvosanoja. (Keltikangas-Järvinen 2007.) Tässä tutkimuksessa ei mitattu oppilaiden kykyä eri oppiaineissa, vaan tarkastelun kohteena oli ainoastaan heidän arvosanansa kuudennen luokan päättyessä. Koska matematiikan arvosanojen väliltä ei löydetty tilastollisesti merkitsevää eroa, voidaankin pohtia, olisiko aiempien tutkimusten kaltaisia tuloksia oppilaiden matemaattisiin kykyihin liittyen löydetty, mikäli niitä olisi tutkittu.

6.1.7 Tavoittamatta jääneiden oppilaiden tarkastelua

Tarkasteltaessa oppilaita, joiden tietoja ei onnistuttu keräämään kuudennen luokan päätyttyä, havaittiin, että he eivät tilastollisesti merkitsevästi eronneet kuudennen luokan jälkeen tavoitetuista oppilaista sosiaalisten suhteidensa perusteella. Tästä huolimatta tutkimuksen teon aikana *“kadonneet”* oppilaat näyttäisivät olleen sosiaalisilta suhteiltaan osittain samankaltaisia. Heitä yhdistäviä tekijöitä olivat keskiarvollisesti muita oppilaita matalampi leikkiverisuosio sekä muita useammat *“vetäytyminen”*- ja *“kiusaaminen”*-maininnat. Tavoittamatta jääneitä oppilaita löydettiin myös suhteellisesti eniten sosiaalisten suhteiden perusteella muodostetusta kiusaavien oppilaiden ryhmästä. Jokaisesta eri klusterista kuitenkin löydettiin kadonneita oppilaita, joten tiettyyn ryhmään sijoittumisen ei voida suoraan ajatella olevan riskitekijä oppilaan *“katoamiselle”* ensimmäisen ja kuudennen luokan välillä. Kiusatuksi joutumisen todettiin jo edellä olleen vähemmän merkitsevä

tekijä oppilaiden sosiaalisten suhteiden ryhmien rakentumisessa, eikä sen huomattu yhdistävän myöskään tutkimuksen aikana “kadonneiden” oppilaiden sosiaalisia suhteita.

Mikä on siis johtanut siihen, että tieto oppilaan koulumenestyksestä on ollut kuudennella luokalla tutkijoiden tavoittamattomissa? Mahdollisia syitä ei pystytä tämän tutkimuksen perusteella päättämään, eikä voida suoraan osoittaa sosiaalisten suhteiden merkitystä oppilaan “katoamiselle” tutkimuksen aikana. Voidaan kuitenkin pohtia, voisiko sen taustalla mahdollisesti olla sosiaalisiin suhteisiin liittyviä tekijöitä. Oppilas on voinut esimerkiksi muuttaa kauemmas eri syistä. Perheen väliset sosiaaliset suhteet, sosioekonominen tausta tai sosiaalihuollolliset toimenpiteet voivat olla esimerkkejä oppilaan muuton syistä, ja toisaalta tällaiset tekijät ovat voineet omalta osaltaan vaikuttaa myös oppilaan tietynlaisten sosiaalisten suhteiden muodostumiseen koulussa. Toki tavoittamatta jäämisen syynä voi yksinkertaisuudessaan olla esimerkiksi muutto toiselle paikkakunnalle vanhempien työn perässä, eikä siihen välttämättä liity erityisiä tekijöitä, jotka selittäisivät useampien tavoittamatta jääneiden oppilaiden tilannetta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseen osallistui 165 ensimmäisen luokan oppilasta, joista 135 tavoitettiin uudelleen kuudennen luokan päätyttyä. Koska tutkimusjoukko oli melko suuri, ja se kattoi erään suomalaisen keskikokoisen kaupungin monia eri kouluja, voidaan tutkimuksen tulosten todeta olevan yleistettävissä muihinkin suomalaisiin yleisopetuksen oppilaisiin. Tuloksista löydettiin tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita, ja lasketut efektikoot olivat keskisuuria, joka omalta osaltaan lisää tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen aineisto oli osa laajempaa tutkimushanketta, ja sen keräämisen olivat toteuttaneet kokeneet tutkijat. Voidaan siis olettaa aineiston keräämisen tapahtuneen huolellisesti. Tutkittavien anonyymiteetti säilytettiin koko tutkimuksen ajan.

Tutkimusaineisto sosiaalisten suhteiden osalta kerättiin haastatteleamalla tutkittavia oppilaita. Oppilaat saivat nimetä luokkakuvan avulla luokkatovereitaan erilaisiin sosiaalisten suhteiden tekijöihin liittyen. Luokkakuvan käyttö varmisti sen, että oppilaat näkivät jokaisen luokkatoverinsa kuvan, jolloin he tulivat huomioineeksi muutkin luokan oppilaat lähimpien tovereidensa lisäksi. Koska aineistosta ei ollut erotettavissa luokkakokoja, ei voida tietää, miten luokkatovereiden määrä vaikutti oppilaiden antamien mainintojen

määrään. Voi olla, että isommissa luokissa mainintoja annettiin enemmän, ja vastaavasti pienemmissä luokissa vähemmän. Toisaalta voi myös olla, että oppilaat eivät välttämättä valitsisi esimerkiksi leikkিতovereikseen mainittua enempää tovereita, vaikka luokalla olisikin enemmän oppilaita.

Vaikka haastattelijat selittivät ja keskustelivat oppilaiden kanssa kiusaamisen, kiusatuksi joutumisen ja vetäytymisen määritelmistä, on mahdollista, että oppilaat nimesivät toisiaan hieman erilaisin perustein omien ajatustensa mukaisesti. Ensimmäisen luokan oppilaat eivät välttämättä myöskään olleet havainneet esimerkiksi epäsuoraa kiusaamista, vaikka kiusaaminen moninaisuudesta puhuttiinkin haastattelutilanteessa. Myös esimerkiksi sosiaalisen vetäytymisen käsite saattoi olla ongelmallinen, kun pohditaan, oliko oppilas osannut erottaa, ketkä vetäytyivät pois muiden seurasta omasta tahdostaan ja ketkä siksi, ettei heitä otettu mukaan vertaisryhmään.

Aineiston analysointivaiheessa muodostettiin tutkittavien sosiaalisia suhteita kuvaavat klusterit. Klusterointi on tilastollinen analyysimenetelmä, jossa tutkijan on itse valittava, millaiseen klusteriratkaisuun hän päätyy (Tähtinen ym. 2011). Erilaisia ryhmittelyjä kehitettiin useaan kertaan, mutta lopulta tutkijat päätyivät yksimielisesti kolmen klusterin ratkaisuun. Erilainen klusteriratkaisu olisi vaikuttanut erilaisten ryhmien syntymiseen, jolloin tarkastelun kohteena olisi ollut hieman erilaisia sosiaalisten suhteiden ilmenemistä kuvaavia ryhmiä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää kuitenkin se, että kahdeksan kiusaavan oppilaan ryhmä löydettiin kaikista kokeilluista klusterimahdollisuuksista, eikä kiusatuksi joutuminen ollut millään vaihtoehdolla tilastollisesti merkitsevä tekijä klustereihin sijoittumisessa.

Ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden ja kuudennen luokan koulumenestyksen välistä yhteyttä tarkasteltaessa on huomioitava, ettei oppilaiden ensimmäisen luokan koulumenestystä kontrolloitu, eikä kuudennella luokalla saatu tietoja oppilaiden senhetkisten sosiaalisten suhteiden ilmenemisestä. On kuitenkin todettu, että lapsen tietyssä ryhmässä muodostunut sosiaalinen asema on melko pysyvä (Salmivalli 2008), ja käyttäytymisen piirteistä pysyviä ovat usein erityisesti kiusaajan (Schäfer ym. 2005) ja vetäytyjän roolit (Rubin, Coplar & Bowker 2009). Voi siis olla, että oppilaiden sosiaalisten suhteiden ilmeneminen oli pysynyt melko samanlaisena ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle. Toisaalta on huomattu, että kiusaaminen usein vähenee alakoulussa luokalta toiselle

siirryttäessä (Salmivalli 2016; Jansen ym. 2012), joten voi myös olla, että oppilaiden sosiaaliset suhteet olisivat näyttäneet kuudennella luokalla hieman erilaisina kuin ensimmäisellä luokalla.

6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksesta löydetty tulokset oppilaiden sosiaalisista suhteista antavat esimerkiksi opettajalle arvokasta tietoa siitä, millaisia erilaisia vuorovaikutussuhteita luokkahuoneessa ilmenee. Pitkittäistutkimuksen avulla saatu tutkimustieto ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden ja kuudennen luokan koulumenestyksen yhteydestä avaa ovet sosiaalisten suhteiden laajemman vaikutuksen ymmärtämiseksi. Tiedostaessaan ensimmäisen luokan sosiaalisten suhteiden mahdollisen yhteyden oppilaan myöhempään koulumenestykseen opettaja voi ennakoida oppilaan tulevaa akateemista suoriutumista ja tukea tätä paremmin jo koulutaipaleen ensimmäisistä vuosista lähtien.

Internetin käyttö ja puhelimien nettiliittymät ovat yleistyneet tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen. Tämä on omalta osaltaan mahdollistanut esimerkiksi kiusaamisen laajenemisen koskemaan myös elektronisten laitteiden avulla tapahtuvaa kiusaamista (Kowalski & Limber 2013). Lisätutkimusta tarvittaisiinkin siitä, millä tavoin nettikiusaaminen on muuttanut kiusaamisen ilmenemistä kouluissa, sekä siitä, eroaako netin välityksellä tapahtuva kiusaaminen jotenkin ”perinteisestä” kiusaamisilmiöstä esimerkiksi juuri myöhemmän akateemisen suoriutumisen suhteen. Voihan olla niinkin, että nettikiusaamisesta huolimatta ensimmäisellä luokalla kiusaaminen tapahtuu joka tapauksessa edelleen ”perinteisimmin” keinoin, ja puhelimien ja elektronisten laitteiden välityksellä tapahtuva kiusaaminen astuu kuvaan vasta myöhemmällä iällä. Ensimmäisellä luokalla kiusaavien oppilaiden riski suoriutua myöhemmillä luokilla akateemisesti muita heikommin voi herättää kiinnittämään entistä suurempaa huomiota muita negatiivisesti kohteleviin oppilaisiin. Alkuopetusikäiset oppilaat eivät välttämättä itse osaa ajatella toimintansa pitkäaikaisia seurauksia tai yhteyttä myöhempään tulevaisuuteen, mutta yhteyden tiedostaminen voi auttaa opettajaa ymmärtämään ryhmäytymisen ja positiivisen, kiusaamisvastaisen ilmiön luomisen tärkeyden myös myöhemmän akateemisen suoriutumisen kannalta.

Sosiaalinen vetäytyminen ei aina ole huolestuttavaa, vaan jotkut syyt vetäytymisen taustalla ovat hälyttävämpiä kuin toiset. Sosiaalista vetäytymistä tulisikin tarkastella sen mukaan, mitä lapsi tekee ollessaan yksin, ja mitkä ovat ne syyt, joiden vuoksi lapsi ei halua leikkiä yhdessä muiden lasten kanssa. (Coplan & Ooi 2014). Tämä tutkimus ei selvittänyt syitä oppilaiden sosiaalisen vetäytymisen taustalla, eikä käsitellyt sitä, millaista toimintaa oppilas kehittää itselleen yksin ollessaan. Jatkossa voisikin olla mielenkiintoista tutkia, miten erilaiset sosiaalisen vetäytymisen taustalla ilmenevät syyt ovat yhteydessä siihen, millaiseksi sosiaalisesti vetäytyvän oppilaan koulupolku akateemisen suoriutumisen suhteen muodostuu.

Tutkimuksen tulos näyttäytyy tietyllä tavalla positiivisena oppilaille, jotka syystä tai toisesta ovat joutuneet tai joutuvat kiusaamisen uhriksi koulussa. Tutkimus ei käsittele kiusatuksi joutumisen mahdollisia muita haittoja, eikä sen tarkoituksena ole vähätellä kiusattujen lasten kokemuksia, mutta tulosten perusteella kiusaamisen uhriksi joutuminen ensimmäisellä luokalla ei näyttäisi olevan erityisen suuri riskitekijä myöhemmän koulumenestyksen suhteen. "*Kiusatuksi joutuminen*" -mainintoja saaneita oppilaita löytyi tulosten perusteella jokaisesta erilaisista sosiaalisista suhteista kuvaavasta ryhmästä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin erikseen oppilaita, joiden tietoja ei onnistuttu keräämään kuudennen luokan päätyttyä, eikä heidän koulumenestystään siis voitu tutkia. Tällaiset oppilaat voisivatkin olla tulevaisuudessa mielenkiintoinen tutkimuskohde. Olisi hyvä selvittää tarkemmin, millaiset tekijät ovat yhteydessä siihen, että jotkut oppilaat "katoavat" tavoittamattomiin alakoulun ensimmäisen ja viimeisen luokan välillä. Jatkossa isompi tutkimusjoukko tavoittamattomien oppilaiden osalta mahdollistaisi aiheen kattavamman tutkimisen, sillä isomman joukon kohdalla tilastollisia testejä olisi helpompi hyödyntää.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalisia suhteita tutkittiin luokkatoverien antamien mainintojen perusteella. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista selvittää, millaisen kokonaisuuden oppilaiden itse antamat maininnat ja heistä annetut maininnat muodostavat. Sekä lasten sosiaalisia suhteita että heidän koulumenestystään on tutkittu paljon, ja onkin huomattavaa, että oppilaan sosiaaliset suhteet muodostuvat muistakin kuin tässä tutkimuksessa keskiössä olleista tekijöistä, eivätkä sosiaaliset suhteet yksinään määritä oppilaan koulumenestyksen rakentumista. Tutkimuksessa selvitettiin vain ensimmäisen luokan sosiaa-

listen suhteiden yhteyttä kuudennen luokan koulumenestykseen, eikä siinä kartoitettu oppilaiden akateemisen suoriutumisen tasoa ensimmäisellä luokalla tai oppilaiden kuudennen luokan sosiaalisia suhteita. Jatkossa olisikin hyvä tutkia sosiaalisten suhteiden ja koulumenestyksen välistä yhteyttä niin, että molemmat tekijät olisi huomioitu molemmilla mittauskerroilla, jolloin saataisiin lisää tietoa sosiaalisten suhteiden pysyvyydestä, akateemisen suoriutumisen jatkuvuudesta sekä näiden kahden tekijän keskinäisestä yhteydestä. Tämä tutkimus pyrki pitkittäisasetelman avulla antamaan oppilaiden sosiaalisten suhteiden ja koulumenestyksen tutkimiseen yhdenlaisen näkökulman ja osoitti tekijöiden välillä vallitsevan yhteyden, jota olisi hyvä jatkossa tutkia lisää.

7 LÄHTEET

Acquah, E. O., Palonen, T., Lehtinen, E. & Laine, K. 2014. Social Status Profiles Among First Grade Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 58 (1), 73–92. Viitattu 18.4.2018. DOI: 10.1080/00313831.2012.705320

Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen L., & Savioja, H. 2007. Koulu syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai opilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra. Viitattu 11.1.2019.

<https://media.sitra.fi/2017/02/27172704/raportti75-2.pdf>

Bellmore, A. D., Nishina, A., Witkow, M. R., Graham, S., & Juvonen, J. 2007. The influence of classroom ethnic composition on same- and other-ethnicity peer nominations in middle school. *Social Development* 16, 720–740. Viitattu 3.9.2018. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00404.x

Boske, C. & Osanloo, A. (toim.) 2015. *Students, Teachers and Leaders Addressing Bullying in Schools*. Sense Publishers: The Netherlands.

Boulton, M.J., & Smith, P.K. 1994. Bully/victim problems in middle-school children: Stability, selfperceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329. Viitattu 8.12.2018. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x

Bukowski, W. M. & Véronneau, M-H. 2014. Studying Withdrawal and Isolation in the Peer Group. *Historical Advances in Concepts and Measures*. Teoksessa R. J. Coplan & J. C. Bowker. 2014. *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Viitattu 8.12.2018.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=1565906>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. 2000. Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science* 11 (4), 302-306. Viitattu 11.1.2019. DOI: 10.1111/1467-9280.00260

Cillessen, A. H. N. 2009. Sociometric Methods. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen. 2009. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. The Guilford Press: New York, 82 – 99.

Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557–570. Viitattu 19.11.2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>

Coplan, R. J. & Ooi, L. 2014. The causes and consequences of “playing alone” in childhood. Teoksessa R. J. Coplan & J. C. Bowker. 2014. *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*.

Doey, L., Coplan, R. J. & Kingsbury, M. 2013. Bashful Boys and Coy Girls: A Review of Gender Differences in Childhood Shyness. *Sex Roles: A Journal of Research* 70 (7–8), 255–266. Viitattu 10.12.2018. DOI: 10.1007/s11199-013-0317-9

Duffy, A. L. & Nesdale, D. 2009. Peer Groups, Social Identity, and Children’s Bullying Behaviour. *Social Development* 18 (1), 121 – 139. Viitattu 4.1.2019 DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00484.x

Espelage, D. L., Sung Hong, Jun., Rao, M. A. & Low, S. 2013. Associations Between Peer Victimization and Academic Performance. *Theory Into Practice*, 52 (4), 233–240. Viitattu 8.12.2018. DOI: 10.1080/00405841.2013.829724

Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. 2009. Children’s Behaviors and Interactions with Peers. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen. 2009. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. The Guilford Press: New York, 45 – 62.

Flook, Repetti & Ullman. 2005. Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology* 41 (2), 319–327. Viitattu 13.12.2018. DOI: 10.1037/0012-1649.41.2.319

Hartup, W. W. 2009. Critical Issues and Theoretical Viewpoints. Teoksessa K. H. Rubin,

W. M. Bukowski & B. Laursen. 2009. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The Guilford Press: New York, 3 – 19.

Isaacs, J., Voeten, M. & Salmivalli, C. 2013. Gender-specific or Common Classroom Norms? Examining the Contextual Moderators of the Risk for Victimization. *Social Development* 22 (3), 555–579. Viitattu 16.09.2018. DOI:10.1111/j.1467-9507.2012.00655.x

Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommissie-van Berkel, A., Mieloo, C., Van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W. & Tiemeier, H. 2012. Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health* 12 (494). Viitattu 25.4.2018. DOI: 10.1186/1471-2458-12-494

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja. 2007. Koulu syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? *Sitran raportteja* 75. Helsinki: Sitra, 23–44. Viitattu 11.1.2019. <https://media.sitra.fi/2017/02/27172704/raportti75-2.pdf>

Kowalski, R. M. & Limber, S. P. 2013. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health* 53 (1), 13 – 20. Viitattu 8.12.2018. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018

Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal Study on the Co-occurrence of Peer Problems at Daycare Centre in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (5), 471–485. Viitattu 19.11.2018. DOI: 10.1080/00313831.2010.508917

Lease, A. M., Kennedy, C. A. & Axelrod, J. L. 2002. Children's Social Constructions of Popularity. *Social Development* 11 (1), 87–109. Viitattu 10.12.2018. DOI: 10.1111/1467-9507.00188

Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B. & Patton, G. C. 2017. Peer Victimization and Academic Performance in the Primary School Children. *Academic Pediatrics*, 17 (8), 830–836. Viitattu 8.12.2018. DOI: 10.1016/j.acap.2017.06.012

Nakamoto, J. & Schwartz, D. 2010. Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development* 19 (2), 221 – 242. Viitattu 7.11.2018. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x

Nesdale, D. & Zimmer-Gembeck, M. J. 2014. Peer rejection in childhood. Social groups, rejection sensitivity, and solitude. Teoksessa R. J. Coplan & J. C. Bowker. 2014. *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Viitattu 08.12.2018.

Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 2. painos. Helsinki: Tammi

Olweus, Dan. 1994. Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry* 35 (7), 1171–90. Viitattu 3.9.2018. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 12.12.2018.

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rubin, K. H., Bowker, J. C. & Kennedy, A. E. 2009. Avoiding and Withdrawing from the Peer Group. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen. 2009. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The Guilford Press: New York, 303- 321.

Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. 2009. Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60, 141–171. Viitattu 18.4.2018. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Salmivalli, C. 2016. Kiusaamisen vähentäminen - mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) 2016. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F.C., Wolke, D., & Schulz, H. 2005. Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary school to secondary school. *International Journal of Behavioral Development* 29 (4), 323–335. Viitattu 7.11.2018. DOI: 10.1177/01650250544000107

Suomen Akatemia. SYREENI-tutkimusohjelma 2001–2003: Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa. Viitattu 18.1.2019.

<https://www.aka.fi/fi/tiedepoliittinen-toiminta/akatemiaohjelmat/paattyneet-tutkimusohjelmat/syrjaytyminen-eriarvoisuus-ja-etniset-suhteet-suomessa-syreeni/>

Thunfors, P., & Cornell, D. 2008. The popularity of middle school bullies. *Journal of School Violence* 7 (1), 65–82. Viitattu 19.11.2018. DOI: 10.1300/J202v07n01_05

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulokinnan perusteita. Turun yliopiston julkaisusarja C:20. Turku: Turun yliopiston kasvatus-tieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. & Dijkstra, J. K. 2010. The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection and Sex Differences. *Child Development* 81 (2), 480–486. Viitattu 3.9.2018. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. 2005. Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of

Bullies, Victimis, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology* 41 (4), 672 – 682. Viitattu 7.11.2018. DOI: 10.1037/0012-1649.41.4.672

Wentzel, K. R. & Caldwell, K. 1997. Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development* 68 (6), 1198 – 1209. Viitattu 7.11.2018. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x

Woods, S. & Wolke, D. 2004. Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology* 42, 135–155. Viitattu 19.11.2018. DOI: 10.1016/j.jsp.2003.12.002