

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma / kasvatus- ja perhetyö

Laura Koso

MASK-MONITAHOARVIO YLÄKOULUN OPPILAIDEN SOSIAALISEN KOMPETENSSIN OSOITTAJANA

Opinnäytetyö 2012

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma

KOSO, LAURA	MASK-Monitahoarviointi yläkoulun oppilaiden sosiaalisen kompetenssin osoittajana
Opinnäytetyö	59 sivua + 3 liitesivua
Työn ohjaaja	Lehtori Merja Hautalainen
Toimeksiantaja	Kouvolan kaupunki
Maaliskuu 2012	
Avainsanat	nuoren identiteetti, minäkäsitys, itsetunto, itsearviointi, sosiaalinen kompetenssi, MASK-monitahoarviointi

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tarkastella yläkoulun oppilaiden sosiaalista kompetenssia MASK-monitahoarvioinnin avulla. Samalla haluttiin saada tietoa, onko oppilaiden itsearvioinneilla eroa MASK-mittareilla saatuihin tuloksiin.

Tutkimus on suoritettu oppilaiden itsearviointien, toveri- ja opettaja-arviointien perusteella. Samalla on suoritettu oppilaiden keskuudessa sosiometrinen mittaus. Tutkimukseen osallistui kahdeksan yläkoulun erityisluokan oppilasta sekä neljä opettajaa. Opinnäytetyö toteutettiin tammikuussa 2012.

Tutkimus on kvantitatiivinen ja kyselystä saatuja tuloksia tarkasteltiin SPSS-ohjelman avulla. Opinnäytetyön teoriapohja koostuu nuoren identiteetin, minäkäsityksen, itsetunnon, itsearvioinnin sekä sosiaalisen kompetenssin käsitteistä. Sosiaalisen kompetenssin MASK-aineisto antaa viitekehyksen opinnäytetyön yksilön toiminnan arvioimiseksi.

Yleensä ottaen tämän tutkimuksen kohderyhmän sosiaalisen kompetenssin arvioidaan olevan hyvä. Tutkimuksen tulokset ovat suuntaa-antavia ja joissakin määrin yhteneväisiä aiempiin tutkimuksiin verrattuna, mutta kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten yleistäminen ei ole laajemmin perusteltua. Tutkimuksen kohderyhmä on tulosten yleistämisen kannalta liian pieni. Verrattaessa mittareiden tuottamaa tietoa vastanneiden sosiaalisen kompetenssin kokonaistasosta ovat ne samansuuntaisia, vaikka eroja lopullisissa tuloksissa ilmenee. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että oppilaiden sosiaalisen kompetenssin itsearvioinneista ei löytynyt suuria poikkeuksia MASK-mittareilla saatuihin tuloksiin kohderyhmän ja vertailuryhmän välillä.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Care

KOSO, LAURA

a Multisource Assessment of Social Competence

Scale for Secondary School Students

Bachelor's Thesis

59 pages + 3 pages of appendices

Supervisor

Merja Hautalainen, Senior Lecturer

Commissioned by

The City of Kouvola

March 2012

Keywords

identity, self-perception, self-esteem, self-assessment, social competence, Multisource Assessment of Social Competence Scale

The purpose of this study was to examine the pupils' social competence with the Multisource Assessment of Social Competence Scale. Also, one of the purposes was to compare the pupils' self-assessments to the results achieved with the Multisource Assessment of Social Competence Scale.

The corpus of this study consisted of the pupils' self-assessment as well as evaluations made by their peers and teachers. In addition, a sociometric analysis was made among the students. Eight secondary school pupils in special education class as well as four teachers participated in the study. The study was conducted in January 2012.

This study is quantitative and the results were analyzed with the SPSS program. The theoretical basis of the study lies on concepts of teen identity, self-esteem, self-assessment and social competence. The results on the social competence received by the Multisource Assessment of Social Competence Scale form the frame of reference for the evaluation of the pupils' behavior.

The results of this study indicate that the social competences of the participants were generally good. When the data received by different measurements were compared, it was noted that they were very similar although some minor differences in the final analysis. In addition, no important differences were found between the pupils' self-assessment, the results of the Multisource Assessment of Social Competence Scale and the control group. The results are illustrative and they are in line with previous studies. However, no further generalizations should be made based on these results due to fact that the sample was not large enough to be representative.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	6
2 NUORUUS	7
2.1 Nuoren identiteetti	8
2.2 Minäkäsitys nuoruusiässä	9
2.3 Itsetunto	11
2.4 Minäkäsitys itsearviointin perustana	12
3 SOSIAALINEN KOMPETENSSI	14
3.1 Sosiaaliset taidot	15
3.2 Sosiokognitiiviset taidot	16
3.3 Emootioiden ja käyttäytymisen säätely	16
3.4 Sosiaaliset tavoitteet	17
3.5 Kontekstin merkitys sosiaaliseen kompetenssiin	17
3.6 Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot opetussuunnitelmassa	18
4 SOSIAALISEN KOMPETENSSIN MITTAAMINEN MASK-MONITAHOARVIOININ AVULLA	18
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
5.1 Tutkimusongelmat	23
5.2 Tutkimusmenetelmä	24
5.3 Tutkimusjoukko	26
5.4 Aineistonkeruu	26
5.5 MASK-mittari	28
5.6 Sosiometrinen kysely	29
5.7 Aineiston analyysi	30
5.8 Aineiston ja mittareiden luotettavuus	33
5.9 Tutkimuksen eettisyys	34

6 TULOKSET	35
6.1 MASK-mittarin tulokset T-testin avulla ja vertailu toiseen tutkimukseen	35
6.2 MASK-mittarin tulokset sosiaalisen kompetenssin osa-alueista oppilaiden itsearvioimana	37
6.3 MASK-mittarin tulokset sosiaalisen kompetenssin osa-alueista tovereiden arvioimana	39
6.4 MASK-mittarin tulokset sosiaalisen kompetenssin osa-alueista opettajien arvioimana	40
6.5 Sosiometrisen aseman mittaaminen	41
6.6 Sosiaalisen kompetenssin kokonaistilanne tuloksista	43
6.7 Oppilaiden itsearvioiden suhde mittareilla saatuihin tuloksiin	46
6.8 Sosiometrinen asema	47
7 POHDINTA	47
LÄHTEET	53
LIITTEET	
Liite 1. Kopio: Sosiaalisen kompetenssin itsearviointilomake	
Liite 2. Kopio: Sosiaalisen kompetenssin opettaja-arviointilomake	
Liite 3. Kopio: Tutkimuslupa	

1 JOHDANTO

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

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan sosiaalisen kontekstin tärkeys oppimisessa ja oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisen tärkeys (Opetushallitus 2004, 18). Koulu onkin tärkeä sosiaalisten taitojen oppimisen paikka, sillä siellä tarvitsee koko ajan erilaisia sosiaalisia taitoja. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen avulla pyritään aikaansaamaan oppilaan myönteistä käyttäytymistä. (Kauppi-la 2005, 142.)

Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2004) on otettu tavoitteeksi oppilaiden sosiaalisen kompetenssin vahvistaminen. Sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite, joka pitää sisällään monenlaisia lähestymistapoja sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteluun (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005). Sosiaalinen kompetenssi koostuu tässä opinnäytetyössä yhteistyötaitoista, empatiakyvystä, impulsiivisuudesta sekä häiritsevyydestä. Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat kiinteänä osana arviointi. MASK-testi tarjoaa yhtenäisen viitekehyksen oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arviointiin. Tässä opinnäytetyössä käytetty MASK-monitahoarviointi edustaa sosiaalisen kompetenssin arviointivälinettä, jossa arvioidaan yksilön käyttäytymistä eri sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden kesken. Opinnäytetyössä on arvioitsijoina toimineet oppilaat, luokkatoverit sekä opettajat.

Sosiaalista kompetenssia mittaamalla voidaan saada selvitettyä esimerkiksi, esiintyykö koko luokalla heikkoutta jollakin osa-alueella. Jos näin on, niin silloin voidaan miettiä tavoitteita koko ryhmää ajatellen. On mahdollista myös, että oppilas näkee itsensä toisin kuin muut ja siitä on hyvä keskustella, kun mietitään esim. kuntouttavia lähi- ja

pitkän ajan tavoitteita ja menetelmiä silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia sosiaalisen kompetenssin jollakin alueella. (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005.)

Työskennellessäni koulumaailmassa kiinnostuin oppilaiden keskinäisistä sosiaalisista suhteista ja -taidoista koululuokassa ja siitä, miten oppilaat keskenään näkevät toisensa. Kun minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä opinnäytetyö MASK-monitahoarvioinnin avulla, olin kiinnostunut asiasta. Aikaisemmin en ollut tutustunut MASK-materiaaliin, joten sitäkin kautta tämän opinnäytetyön tekeminen on ollut mielenkiintoista, antoisaa ja samalla myös erittäin haastavaa. Tämän tutkimuksen myötä olen saanut kattavan tiedon sosiaalisen kompetenssin osa-alueista, arvioinneista sekä siitä, kuinka oppilaat reagoivat toisiinsa eri tavoin. Tutkimus on toteutettu kvantitatiivisesti ja tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella saadaan mahdollisuus seurata oppilaan sosiaalisen kompetenssin kehitystä.

2 NUORUUS

Kun nuori siirtyy alakoulusta yläkouluun, hän kohtaa erilaisia muutoksia. Nämä muutokset liittyvät toisaalta lapsen fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen kasvuun ja toisaalta koulukulttuurin vaihtumiseen. (Leino 2008). Murrosiän muutosten kanssa samanaikaisesti tapahtuva alakoulun päättyminen on nuorelle merkki varsinaisen lapsuuden päättymisestä, jolloin se jo itsessään luo haasteita nuoren tunne-elämälle sekä sisäiselle kasvulle (Jarasto & Sinervo 1999, 155). Murrosiän alkamisen myötä lapsen sosiaalinen kenttä laajenee ja ystävyssuhteiden merkitys korostuu entisestään. Kehon muutokset ovat ulkoinen merkki murrosiän kehityksestä, kun taas sisäisenä merkkinä voidaan pitää lapsen pyrkimystä irtautua emotionaalisesti vanhemmistaan, minäkuvan kehittymistä ja oman identiteetin etsimisen alkamista. (Leino 2008.)

Nuoruus jaetaan yleensä kolmeen eri vaiheeseen, varhaisnuoruuteen (n. 11–14v.), keskinuoruuteen (n. 14–18.) ja myöhäisnuoruuteen (n. 19–25 v.) Nuoruus käsitetään usein siirtymävaiheena aikuisuuteen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuoruus olisi välietappi matkalla täydelliseen aikuisuuteen, vaan lähinnä murrosvaihe kohti aikuisuutta. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 166.)

Nuori kasvaa sekä fyysisesti että psyykkisesti, mutta myös sosiaalisesti. Nuoruuden aikana ihminen yleensä hakee omia voimavarojaan ja tarpeitaan suhteessa ympäristöönsä. Usein ihminen myös punnitsee mennyttä, menetettyä lapsuutta, ja tulevaisuutta.

ta sekä hakee samalla tarkoitustaan elämälleen. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilen 1999, 13.) Nuoruusikä vaatii psykologista sopeutumista muuttuviin sisäisiin ja ulkoi-
siin muutoksiin, koska hormonitoiminnan lisääntyminen ja fyysinen kasvu murrosiä-
ssä muuttavat psyykkistä tasapainoa (Aalberg & Siimes 2007, 15).

2.1 Nuoren identiteetti

Lapsuudessa ja nuoruudessa kehittynyt identiteetti on merkittävä ennustustekijä nuo-
ruuteen ja aikuisuuteen. Koulu on yksi vaikuttavimmista identiteetin rakentajista tässä
yhteiskunnassa, jossa nuoret etsivät itseään ehkä enemmän kuin koskaan aikaisemmin.
Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei kuitenkaan anna tarpeeksi tilaa lapsen identi-
teetin rakentumiselle peruskouluopetuksen yhteydessä. (Ropo 2009.)

Identiteetillä tarkoitetaan ihmisen käsityksiä, mielikuvia, asenteita ja tunteita itsestään.
Identiteetti on sama kuin ihmisen minuus. Minuus tarkoittaa itsestä luotua eheää ku-
vaa, jolle on ominaista jatkuvuuden tunne ja itsensä samana kokeminen. Ihmisellä on
tarve tuntea olemassaoloonsa liittyvää samuutta ja jatkuvuutta vuodesta toiseen ja eri-
laisista tilanteista toiseen, vaikka hänen ulkoinen käyttäytymisensä saattaisi muuttua.
(Himberg, Laakso, Peltola, Näätänen & Vidjeskog 2000, 98.)

Erik H. Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria keskittyy seuraamaan nimenomaan
yksilön identiteetin kehitystä. Eriksonin kehitysteoria käsittää yksilön elämänkaaren
kokonaisuudessaan aina syntymästä kuolemaan. Psykososiaalisessa näkemyksessä
tutkitaan erityisesti psyykkisten tekijöiden eli ajatusten, tunteiden ja tahdon kehitystä
eri ikävaiheissa. (Dunderfelt 1999, 234–242.) Eriksonin kehitysteorian mukaan 13–
17-vuotiaana yksilön elämä muuttuu rajusti. Psyykkisesti tämä vaihe on siirtymistä
kohti aikuisuutta ja irtautumista vanhemmista. Ristiriitoja tuo toisaalta vastuunottami-
sen halu ja toisaalta pelko vastuun saamisesta. Nuori luo yleensä tässä vaiheessa hy-
vinkin kiinteitä suhteita kavereihin ja myös vastakkainen sukupuoli alkaa olla kiinnos-
tuksen kohteena. Oman identiteetin löytäminen mahdollistaa nuorelle häntä itseään
koskevan aitouden tunteen. Nuori pohtii kuka hän on, mitä ihminen on ja minkälainen
ihminen on. (Lehtovirta, Kuokkanen, Peltola & Tuohimaa-Kirveskari. 1999, 126–
209.) Nuoruusiässä identiteetti on karttunut kokemus minän kyvystä sisäistää esimer-
kiksi sosiaalisten roolien tarjoamat mahdollisuudet (Erikson 1982, 249).

Nuoruuden keskiaika on voimakasta *identiteetin etsinnän aikaa* eli nuorelle muodostuu suhteellisen selkeä, pysyvä ja yksilöllinen *minäkäsitys*. Identiteetti ei kehity nuoruudessakaan yhtenä harppauksena vaan toisiaan seuraavien kriisi- ja sitoutumisvaiheiden kautta. Minäkäsitys, kuten identiteettikin muodostetaan omiin fyysisiin ominaisuuksiin, vanhempiin, ystäviin, intiimeihin suhteisiin, kouluun, työuraan ja maailmankatsomukseen. Nämä identiteetin sisältöalueet nousevat keskeisiksi nuoruuden eri vaiheissa. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu. 2009, 78.)

Nuoren identiteetin kehitykselle on oleellista, että hän saa kokea olevansa ainutlaatuinen persoona ja että hänet hyväksytään joukkoon. Ystävyysuhteet samanikäisten kanssa tulevat yhä tärkeämmiksi ja kavereiden kanssa keskustelemalla nuori testaa omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Muiden hyväksyntä on nuorelle tärkeää ja vaikuttaa hänen itsetuntoonsa. Taito käsitellä ystävyysuhteisiin liittyviä pettymyksiä, vaikeuksia ja ristiriitoja on tärkeää myöhempää elämää ajatellen. Positiivisten vuorovaikutussuhteiden kautta nuoren persoonallisuus jäsentyy terveellä tavalla. (Jarasto & Sinervo 1999.)

2.2 Minäkäsitys nuoruusiässä

Identiteettiin kuuluvat osaksi myös minäkuva sekä minäkäsitys. Minäkuva on ihmisen mielikuva itsestään jossakin rajatussa merkityksessä, esimerkiksi ruumiinkuva tai sosiaalinen minäkuva. Minäkäsitys puolestaan on ihmisen mielikuva omasta itsestään. Se koostuu yksilön eri minäkuvista. (Himberg ym. 2000, 37.) Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön ja tärkeiden ihmisten kanssa. (Vuorinen 1998, 50–53). Minäkäsitystä voidaan kuvata myös käsitteellä minäkuva, jolla tarkoitetaan ihmisen pysyvää käsitystä siitä, minkälainen hän on (Keltikangas-Järvinen 1999, 30).

Tutkimuksissa käytetty minäkuvakäsitteistö on varsin laaja sekä sekava. Erilaisia minäkäsitystä kuvaavia käsitteitä on vaikea erottaa toisistaan. Ahon (1996, 9) mielestä minäkäsitystä ja minäkuvaa pidetään useimmiten toistensa synonyymeina. Aho määrittelee ne yksilön kokonaisnäkemykseksi itsestään, jolloin ne tarkoittavat sitä, millaisena yksilö pitää itseään ominaisuuksiltaan, tunteiltaan, ulkonäöltään, taustaltaan ja arvoiltaan. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön minäkäsitykseen kuuluvat paitsi ihmisen tiedot itsestään eli kognitiivinen puoli myös arvioiva eli affektiivinen puoli, joka ku-

vaa, arvostaako yksilö itseään suhteessa muihin. Ahon mukaan itsetuntoa käytetään tieteellisissä julkaisuissa suhteellisen harvoin. (Aho 1996, 9.)

Minäkäsitys riippuu ihmissuhteistamme, ja joidenkin tutkijoiden mukaan käsityksemme itsestämme heijastaa muiden käsityksiä meistä. Näin ollen nuori näkee itsensä sellaisina kuin muut hänet näkevät, mutta ei ketkä tahansa muut, vaan hän valitsee vain itselleen tärkeimpien ihmisten mielipiteitä omikseen. Minäkäsitys muotoutuu jo hyvin varhain, mutta se muuttuu koko ihmisen elämän ajan, koska se on riippuvainen ihmissuhteista. (Helkama, Myllyniemi, Liebkind 1999, 361–363; Jaarni 2004, 24–25.)

Nuorta ympäröivillä sosiaalisilla rakenteilla, kuten perheellä, etnisellä taustalla ja sosioekonomisella asemalla, on vaikutusta minäkuvan kehittymiseen, ja ne rakentavat nuoren itsearvostuksen perustan. Erilaisen kasvuympäristön ja -taustan omaavat nuoret arvostavat itseään eri tavoin ja näkevät itsensä eri tavalla. Vaikka toiset ihmiset ovat tärkeitä minäkäsityksen kehitykselle, kokonaan he eivät sitä määrittele. Nuori toimii myös itsenäisesti ja minäkäsitys kehittyy tämän toiminnan tuloksena. Esimerkiksi harrastuksessa opittu tieto omasta lahjakkuudesta ja halukkuudesta käyttää aikaa harjoitteluun voi tulla osaksi minäkäsitystä. (Helkama ym. 1999, 361–363; Jaarni 2004, 24–25.)

Nuoren minäkäsitystä kuvaavat parhaiten nuoren tunteet ja ajatukset. Nuoruudessa minäkäsitykseen liittyvät myös abstraktimmat kuvaukset itsestä. Kun ikää karttuu, myös minäkäsitys tarkentuu. Käsitys itsestä muuttuu realistisemmaksi, ja positiivisiksi koettujen ominaisuuksien merkitys kasvaa. (Liimatainen 2000, 26–30.)

Nuoren minäkäsitykseen liittyy suurena osana seksuaali-identiteetin kasvaminen. Jotkut ihmistä koskevat tosiasiat on helppo saada selville, kuten ikä, paino ja pituus. Useimmat ominaisuutemme ovat kuitenkin sosiaalisia, eikä niihin ole olemassa mittareita. Toisiin vertaaminen on tärkein prosessi, jonka avulla ihmiset päättelivät ja oppivat tuntemaan, millaisia he todella ovat. Esimerkiksi luokassa tapahtuva vertailu vaikuttaa merkittävästi lasten minäkäsitykseen. (Helkama ym. 1999, 370–371; Jaarni 2004, 30–31.)

Yläasteen aikana nuori on vielä hyvin itsekeskeinen ja mielialassa ja minäkäsityksessä tapahtuu suuria tilapäisvaihteluja. Tämän ikäinen on hyvin altis vaikutteille ja kokee tunnetasolla erittäin voimakkaasti itseensä kohdistuvan arvostelun. Vanhemmat ovat-

kin usein huolissaan siitä, millaisessa seurassa nuoret viettävät aikaa ja mitä he vapaa-aikanaan tekevät. Ajattelu on hyvin stereotyyppistä ja mustavalkoista. Ystävyyssuhteet ja ulkoiset palkkiot ovat hyvin tärkeitä käyttäytymisen määrääjiä. Paine mukautua toisten tahtoon saattaa olla suuri ja niinpä terveen itsetunnon säilyttäminen vaatiikin tiettyä itsenäisyyttä. (Aho & Laine 1997, 29.)

Jos minäkuva on todellinen, sen pitäisi sisältää tieto omista vahvuuksista mutta myös sen puutteista (Alaja 2007, 21). Ihmisen tietoisuus omasta minäkäsityksestään vaihtelee. Esimerkiksi jotakin rutiinia toteuttaessaan ihminen todennäköisesti ei ole korostunut tietoinen itsestään ja toimistaan. Sen sijaan, kun nuori pitää esitelmää luokan edessä ja muut tuijottavat häntä, nuori on todennäköisesti hyvin tietoinen itsestään – hän jännittää sitä, miltä hän mahtaa muiden silmissä näyttää ja miten hänen pitäisi käyttäytyä. Kun nuori tulee tietoiseksi itsestään, hän alkaa usein pohtia omaa riittävyyttään ja suorituksensa tasoa. Tällainen minätietoisuuden tila on usein epämiellyttävä, koska se herättää riittämättömyyden tunteita. (Helkama ym. 1999, 336–337.)

Opettaja vaikuttaa merkittävästi oppilaan minäkäsityksen muovautumiseen konkreettisesti arvioitaessa. Opettajan henkilökohtaisella suhtautumisella oppilaaseen ja taidoilla ohjalla luokan sosiaalista ilmapiiriä on oleellinen merkitys oppilaan minäkuvan muovautumiselle. Taitava opettaja voi vahvistaa oppilaidensa luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa sekä oppimisessa että sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa. (Peltonen & Ruohotie 1992.)

2.3 Itsetunto

Salmivalli (1997, 93–99) huomauttaa, että termejä *itsetunto* ja *minäkäsitys* käytetään usein tieteellisessä kirjallisuudessa päällekkäin, vaikka niillä on teoreettisesti erilaiset sisällöt. Keltikangas-Järvinen (1994) määrittelee itsetunnon olevan ihmisen minäkäsityksen positiivisuuden määrä, ihmisen sisällä oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas. Itsetunto on ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään sekä arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksistaan huolimatta. Ihminen näkee oman elämänsä tärkeänä ja ainutlaatuisena. Itsetunto on myös kykyä arvostaa muita ihmisiä. Se on itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuihin ja riippumattomuutta muiden mielipiteistä, sekä epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilen (1999) toteavat, että murrosikäinen on luonnostaan arka, fyysisten muutosten synnyttämä hämmennys aiheuttaa suurta kriittisyyttä omaan olemusta kohtaan ja pelkoa, ettei tule hyväksytyksi vertaistensa joukossa. Jos nuori ei saa koskaan ymmärrystä, empatiaa ja positiivista palautetta ympäristöltään, on hänen vaikeampi antaa muille positiivista palautetta. Vaikka nuoren mielestä positiivisen palautteen vastaanottaminen tuntuisikin vaikealta, haluaan hän kuitenkin sitä kuulla. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilen 1999, 89, 168.)

Käsitykset murrosikäisten itsetunnosta ovat ristiriitaisia. Yleinen käsitys on, että itsetunto on murrosiässä helposti haavoittuva ja itsevarmuudentunne ailahteleva. Nähdään, että murrosikäisen itsetunto vaihtelee jopa päivittäin. Kuitenkin suurempi osa tutkimuksista osoittaa, että itsetunto on murrosiässä odotettua pysyvämpi, eivätkä suuret vaihtelut ole mikään itsestään selvä asia. Itsetunto vakiintuu vähitellen jo varhaisina kouluvuosina. (Keltikangas-Järvinen 2003, 33.)

Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on erittäin voimakas yhteys. Itsetunnon on katsottu olevan koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä. Luottamus itseen ja käsitys siitä, miten hyvä on ja mitä kykenee oppimaan, selittävät koulumenestyksestä suuremman osan kuin esimerkiksi älykkyys. On myös todettu, että mitä ylemmille luokka-asteille mennään, sitä suurempi merkitys itsetunnolla on. Koulumenestyksen ja itsetunnon välinen yhteys on vahvempi tytöillä kuin pojilla. Lisäksi hyvällä koulumenestyksellä ja hyvällä itsetunnolla yhdessä on yhteys suureen kaverisuosioon. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

Ahon (1996) mukaan heikon itsetunnon omaava ihmisen tunnistaa usein siitä, että hän on arka ja pelokas. Hän ei useinkaan uskalla odottaa onnistuvansa asioissa, vaan varautuu epäonnistumisiin. Itsetunnoltaan heikko ihminen pyrkii välttämään riskejä ja pelkää sosiaalisia tilanteita, on joustamaton ja ei uskalla luottaa toisiin ihmisiin. Tällainen ihminen voi kuitenkin peittää heikon itsetuntonsa häiriköivään käyttäytymiseen. Heikkoitsetuntoinen oppilas ei mielellään ilmaise omia mielipiteitään ja voi vaikuttaa passiiviselta. (Aho 1996, 21–25.)

2.4 Minäkäsitys itsearvioinnin perustana

Korpisen (1994) mukaan oppilaan minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeiden ihmisten kanssa. Tällöin yksilö saa jatkuvasti palautetta omasta käyt-

täytymisestäään. Palautteiden ja odotusten kautta oppilas muodostaa itselleen minäihanteen. Hän vertailee todellista minäänsä ihanneminäänsä. Tässä prosessissa muodostuu itsearvostus. (Korpinen 1994.)

Itsearviointin tavoitteena on terve ja realistinen minäkäsitys. Atjosen (2007) mukaan itsearviointilla tarkoitetaan toimintaa, jossa ihminen tekee arvion omasta suorituskyyvystään asettamalla itselleen oppimistavoitteita, hankkimalla ja muokkaamalla tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä kehittämällä ja arvioimalla omia ratkaisujaan ja toimintansa seurauksia. Itsearviointi vaatii toteutuakseen refleksiivisyyttä eli valmiuksia pohtia omaa toimintaansa eri näkökulmista, sillä itsearviointi on vaativaa toimintaa, jota ei opita hetkessä. Konstruktivistisen pedagogiikan oppien mukaan oppijan tulee säädellä ja tarkkailla oppimistaan aktiivisesti ja itsearviointin avulla oppilaat voidaan herättää passiivisuudesta ja lisätä heidän itsetietoisuuttaan. (Atjonen 2007, 81–82.)

Kun arvioinnin tehtäväksi nähdään kokonaisvaltaisen oppimisen edistäminen eli yksilön minäkäsityksen, itsearvostuksen, itsetuntemuksen, itseluottamuksen tukeminen, tulee jokaisen opettajan pohtia, miten hänen käyttämänsä arviointikäytännöt tukevat näitä minäkäsityksen osa-alueita. Keskeinen kysymys on, millä tavalla annan palautetta, joka tukee oppilaan kasvua ja kehitystä, pitää yllä motivaatiota opiskeluun sekä tukee oppilaan realistisen käsityksen muodostumista itsestään oppijana. (Opetushallitus.)

Tutkimusten mukaan riittävä itsetuntemus ja omien vahvuuksien sekä kehittymisen alueiden tunnistaminen auttaa opiskelutavoitteiden asettamisessa. Oppilaan tulee saada mahdollisimman täsmällistä ja yksityiskohtaista palautetta edistymisestäään. (Korpinen 1994, 119.)

Oppilaan itsearvostus on myönteistä, kielteistä tai neutraalia asennoitumista itseensä. Itsearvostuksesta puhuttaessa käytetään määritteitä hyvä tai huono, korkea tai heikko, positiivinen tai negatiivinen. Hyvällä itsearvostuksella tarkoitetaan sitä, että yksilö kunnioittaa ja arvostaa itseään, eikä pidä itseään parempana tai huonompana kuin muut. Hän tunnistaa rajoituksensa ja odottaa kasvavansa ja kehittyvänsä taidoissaan. (Korpinen 1990, 11.) Positiivisesti itseensä asennoituvan on helppo hyväksyä toiset, jolloin myös sosiaaliset vuorovaikutustilanteet helpottuvat ja hänen on helppo saada ystäviä. Positiivisesti itseensä asennoituva pystyy vastustamaan ympäristön paineita, luottaa havaintoihinsa ja arviointeihinsa, uskoo suoriutuvansa tehtävistään sekä hy-

väksyy omat ja toisten mielipiteet sekä vahvuutensa ja heikkoutensa. (Korpinen 1990, 12; Laine 2005, 24.)

Peruskoulun tavoitteiden toteutumisen kannalta erityisen kiinnostavia minäkäsityksen alueita ovat ne käsitykset, joita oppilaalla on itsestään ajattelijana, ne käsitykset, jotka liittyvät koulun kannalta keskeisen oppiaineksen hallintaan sekä hyvinvoinnin kannalta tärkeät sosiaalisuutta ja affektiivista puolta koskevat käsitykset (Scheinin 2003).

Itsearviointi on myös tärkeä osa sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa, mutta siihenkin tulisi tutkimustilanteessa suhtautua varauksella. Lapsen voi olla vaikea tunnistaa itseään ja käyttäytymistään vuorovaikutustilanteissa tai hän ei välttämättä halua kertoa totuutta tutkijalle. Itsearvioinnin kehittäminen on kuitenkin yksi tärkeä osa sosiaalisia taitoja opettaessa. (Salmivalli 2005, 80.)

3 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Sosiaalinen kompetenssi on monimutkainen ja moniulotteinen käsite, joka sisältää useita piirteitä käyttäytymisestä, kognitiosta ja emotionaalisesta sopeutumisesta. Ne ovat tärkeitä ja tarpeellisia sosiaalisten taitojen luomisessa sekä toivottujen sosiaalisten käyttäytymisodotusten ylläpitämisessä. Sosiaalisille taidoille ei myöskään ole yhtä tai tiettyä määritelmää. (Merrell 2008, 380–381.)

Salmivalli (2005, 72–74) jakaa sosiaalisen kompetenssin viiteen ulottuvuuteen: sosiaalisiin taitoihin, sosiokognitiivisiin taitoihin, emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn, sosiaalisten tavoitteiden muodostamiseen ja kontekstiin. Poikkeus (1995, 126) kuvailee sosiaalista kompetenssia rakenteeksi, joka sisältää useita eri ulottuvuuksia ja osa-alueita. Nämä ovat sosiaaliset taidot, sosio-kognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, positiiviset toverisuhteet sekä minäkuva, motivaatio ja odotukset.

Sosiaalisesti päteväksi nimetyssä käyttäytymisessä, eli sosiaalisessa kompetenssissa, on ennemminkin kyse mukautumisesta muiden odotuksiin, ei niinkään yksilön todellisista kyvyistä tai taidoista. Sosiaalinen pätevyys on kulttuuri- ja kontekstisidonnaista; toimiakseen sosiaalisesti pätevästi, tulee henkilön tunnistaa vallitsevat käyttäytymissäännöt ja normit. (Salmivalli 2005, 85.)

Poikkeuksen (1995, 126) mukaan koulu on tärkeä lapsuusiän konteksti, joten kouluikäisen sosiaaliseen kompetenssiin on katsottu kuuluvan myös kyky toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. Luokkayhteisön säännöt ja normit määrittelevät sen minkälainen käyttäytyminen on suotavaa esimerkiksi oman vuoron odottaminen ja avun tarjoaminen, ja minkälainen ei, esimerkiksi kiusaaminen ja nimittely.

Itsearvostus, myönteinen minäkäsitys sekä vahva itsetunto ovat yhteydessä hyvän sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 3). Minäkäsitys viittaa yksilön minäkuvan tiedolliseen puoleen, millainen minä olen. Tyypillisesti sitä mitataan eri osa-alueita sisältävillä itsearviointimittareilla. Osa-alueet ovat esimerkiksi älykkyys, suosio, fyysinen olemus tai onnellisuus. Itsetunto puolestaan kuvaa minä-kuvan arviointia, miten suhtaudun siihen millainen olen.

Kuinka tyytyväinen yksilö on itseensä sellaisena kuin hän on, mitä positiivisia tai negatiivisia arvoja ja tunteita hän liittää omaan itseensä. (Salmivalli 1997, 93.)

Tieteellisessä kirjallisuudessa sosiaalinen kompetenssi nähdään koostuvan viidestä eri osa-alueesta. Nämä osa-alueet ovat teoriassa jaettu omiksi alueiksi, mutta käytännössä nämä käsitteet eivät ole irrallaan toisistaan. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueita katsotaan olevan sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätely, yksilön tavoitteet sekä konteksti. (Salmivalli 2005, 72–74.) MASK-testissä sosiaalisen kompetenssin arvioiminen kohdistuu sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osa-alueisiin.

3.1 Sosiaaliset taidot

Keltikangas-Järvinen (2010) määrittelee sosiaalisten taitojen ihmisen nopeasti kykenevään taitoon solmia kontaktia hyvin erilaisiin ihmisiin, kykyyn keskusteluun sekä olemaan luonteva heidän seurassaan. Sosiaaliset taidot tarkoittavat myös kykyä ymmärtää toista ihmistä, hänen näkökantojaan ja tunteitaan. Sosiaalisiin taitoihin luetaan sekä empatia eli kyky asettua toisen asemaan että sympatia, mikä tarkoittaa sitä, että toisen ihmisen kokemukset herättävät emootioita kuten sääliä ja myötätuntoa. Sosiaalisiin taitoihin katsotaan kuuluvan myös hienotunteisuus ja sosiaalinen herkkyys. (Keltikangas-Järvinen 2010, 23.)

Kaukiaisien ym. (2005) mukaan sosiaaliset taidot käsittävät käyttäytymisen, joka konkreettisessa tilanteessa johtaa haluttuun päämäärään. Sosiaalisten taitojen ajatel-

laan olevan tietyissä tilanteissa tarvittavia taitoja, kuten ryhmään liittyminen, muille avun ja tuen tarjoaminen tai omien tunteiden viestiminen muille. (Kaukiainen ym. 2005, 5.) Sosiaaliset taidot ovat opittuja, sosiaalisesti hyväksytyjä käyttäytymistapoja. Nämä taidot ovat edellytyksenä rakentavalle vuorovaikutukselle. Hyväksyttävä käyttäytyminen saa aikaan positiivisia tuloksia ja auttaa välttämään negatiivisia tilanteita. Sosiaalisia taitoja tarvitaan liittyessämme ja sopeutuessamme ryhmiin. Sosiaaliset taidot vaihtelevat ihmisen iästä riippuen. (Kauppila 2005, 125.)

Koulussa tärkeimpiä havaittavia sosiaalisia taitoja ovat oppilaan kuuntelun taidot, kavereiden hyväksyminen ja yhteistyötaidot, sääntöjen noudattaminen ja opettajan miellyttäminen (Kauppila 2005, 125). Oppimisen ongelmista kärsiville lapsille ja nuorille suositellaankin opetettavaksi sosiaalisia taitoja, mikä voi osaltaan estää ongelmallisuuden kierteen syntymistä. Perusteltua olisi palkita positiivista sosiaalista käyttäytymistä mahdollisimman aidoissa tilanteissa. (Kauppila 2005, 130.)

3.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiaalisen kompetenssin toisena ulottuvuutena nähdään sosiokognitiiviset taidot, joilla tarkoitetaan yksilön kykyä tehdä oikeita havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista vuorovaikutustilanteista (Kaukiainen ym. 2005, 6–7; Salmivalli 2005, 87–88).

Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala (1998, 242) ja Poikkeus (1995, 126–127) näkevät sosiokognitiivisten taitojen olevan kyky tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoita ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia ja asettaa toiminnalleen rakentavia sosiaalisia tavoitteita.

3.3 Emootioiden ja käyttäytymisen säätely

Emootiot ja niiden säätely muodostavat sosiaalisen kompetenssin kolmannen osa-alueen. Emootiot vaikuttavat kompetenssiin sekä suoraan että sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheiden kautta. Suora vaikutus liittyy yksilön yleiseen emotionaalisuuteen, jolla tarkoitetaan sitä, kokeeko yksilö voittopuolisesti kielteisiä vai myönteisiä tunteita ja kuinka voimakkaita tunteet ovat ja kuinka helposti ne viriävät. Yksilölliset erot tunnerepertuaareissa vaikuttavat yksilön toimintaan sosiaalisissa tilanteissa muodostaen yksilölle tunteiden käsittely- ja hallintajärjestelmän. Tiettyyn rajaan asti on emootioiden

hallinnan huomattu edistävän myös sosiaalista pätevyyttä. Liiallinen empaattisuus saatetaan kuitenkin kokea tunkeilevaksi ja epäaidoksi käyttäytymiseksi. (Kaukiainen ym. 2005, 7; Salmivalli 2005, 109–110.)

Emootioiden itsesäätelyyn liittyy läheisesti empatian käsite. Kalliopuskan (1984, 78, 80) mukaan empaattinen henkilö kykenee tunnistamaan oman identiteettinsä ja erillisyytensä, sekä kykenee jäsentämään tarkasti omia ja toisten tunteita ja toimimaan asianmukaisesti saamansa tiedon avulla. Empaattisuuden perusteella voidaan näin myös olettaa, että alhainen empaattisuus vaikuttaa yhteisön normien laiminlyöntiin.

3.4 Sosiaaliset tavoitteet

Neljäs näkökulma sosiaaliseen kompetenssiin nähdään motivaatiopsykologisena. Sosiaalisissa tavoitteissa ei ole olennaista mitä yksilö osaa tai ei osaa, vaan se mitä hän tavoittelee ollessaan tekemisissä toisten kanssa ja millaiseksi hän kokee sosiaalisen vuorovaikutus tilanteen itselleen. Yksilön omat motiivit vaikuttavat sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa hänen sosiaaliseen toimintaan. (Kaukiainen ym. 2005, 7-8.)

MASK-testin käyttämisessä on hyvä muistaa motivationaalisten tekijöiden merkitys yksilön kompetenssiin vaikuttavana tekijänä. Sosiaalisten taitojen puute ei aina ole häiritsevää tai aggressiivista käytöstä, vaan esimerkiksi motivaation puutteesta toimia tilanteessa myönteisellä ja hyväksyttävällä tavalla. (Kaukiainen ym. 2005, 8.)

3.5 Kontekstin merkitys sosiaaliseen kompetenssiin

Taitava sosiaalinen toiminta ei riipu ainoastaan yksilöstä ja hänen ominaisuuksistaan tai tavoitteistaan, vaan kulloinenkin sosiaalinen tilanne, konteksti, säätelee yksilön sosiaalisen kompetenssin ilmenemistä. Kontekstillä viitataan esimerkiksi ryhmätekijöihin, kuten rooleihin ja normeihin, jotka osaltaan säätelevät reunaehtoina yksilön sosiaalista kompetenssia. Esimerkiksi oppilaan sosiaalinen asema luokassa, hänen sosiaalinen maineensa ja roolinsa luokassa säätelevät sitä, minkälaista käyttäytymistä oppilaalta odotetaan ja minkälaista toimintaa hänelle pidetään suotavana. (Kaukiainen ym. 2005, 8). Kouluikäisen tärkeän sosiaalisen kompetenssin osatekijän voidaankin sanoa olevan kyky toimia suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. Koulun ja luokkayhteisön säännöt ja normit määrittelevät hyväksyttävän käytöksen ja täten myös kielletyn ja epäsopivan käytöksen. (Poikkeus 1995, 126.)

3.6 Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) on määritelty, että opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. (Opetushallitus 2004.)

Perusopetus edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Erityistä huomiota kiinnitetään oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön. Osallisuuden kautta tuetaan oppimista, hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. (Opetushallitus 2010.)

Opetuksessa käytetään oppilaiden edellytykset huomioon ottavia, eri ikäkausiin sekä erilaisiin oppimistehtäviin ja -tilanteisiin soveltuvia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja. Niiden avulla tuetaan ja ohjataan koko opetusryhmän ja yksittäisen oppilaan oppimista. Menetelmien ja työtapojen valinnalla luodaan sellaisia vuorovaikutteisen oppimisen sekä yhdessä ja yksin työskentelyn tilanteita, joissa oppilaat voivat kehittää oppimisen ja oman tulevaisuutensa kannalta tärkeitä taitoja. Näitä ovat mm. ajattelun ja ongelmanratkaisun, työskentelyn ja vuorovaikutuksen, itsetuntemuksen ja vastuullisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen sekä ilmaisun ja käden taidot. (Opetushallitus 2010.)

4 SOSIAALISEN KOMPETENSSIN MITTAAMINEN MASK-MONITAHOARVIOININ AVULLA

MASK-testin taustana on amerikkalaisen psykologian tohtori Kenneth Merrellin ja hänen työryhmänsä kehittämä arviointimenetelmä School Social Behavior Scale (SSBS). Merrellin (1993) julkaisussa kerrotaan muun muassa SSBS-menetelmän osaluokista, normiryhmästä ja sen keräämisestä sekä tarkastellaan SSBS-testiin liittyviä validius- ja reliabeliuskysymyksiä. Tämä julkaisu (Merrell, 1993) on luettavissa myös tieteellisten kirjastojen ns. elektronisten lukusalien kautta. Tämä alkuperäinen arviointimenetelmä perustuu opettajien antamiin arvioihin oppilaiden toiminnasta. (Kaukiainen ym. 2005, 1.)

Kaukiaisen ym. (2005) kehittämässä MASK-monitahoarvioinnin suomalaisessa versiossa viitekehys tarkastelee lapsen sosiaalista kehitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. MASK edustaa sosiaalisen kompetenssin arviointivälinettä, joka perustuu yksilön käyttäytymisestä tehtäviin arviointeihin. Sen avulla voidaan systematisoida arvioitavaa tehtävästä havaintoja ja siten vähentää arvioinnin sattumanvaraisuutta. MASK-testin kenttätutkimukseen osallistuneet 985 oppilasta muodostavat vertailuryhmän, johon käyttäjä voi suhteuttaa esimerkiksi oman koulunsa ja luokkansa tilannetta. (Kaukiainen ym. 2005, 1.)

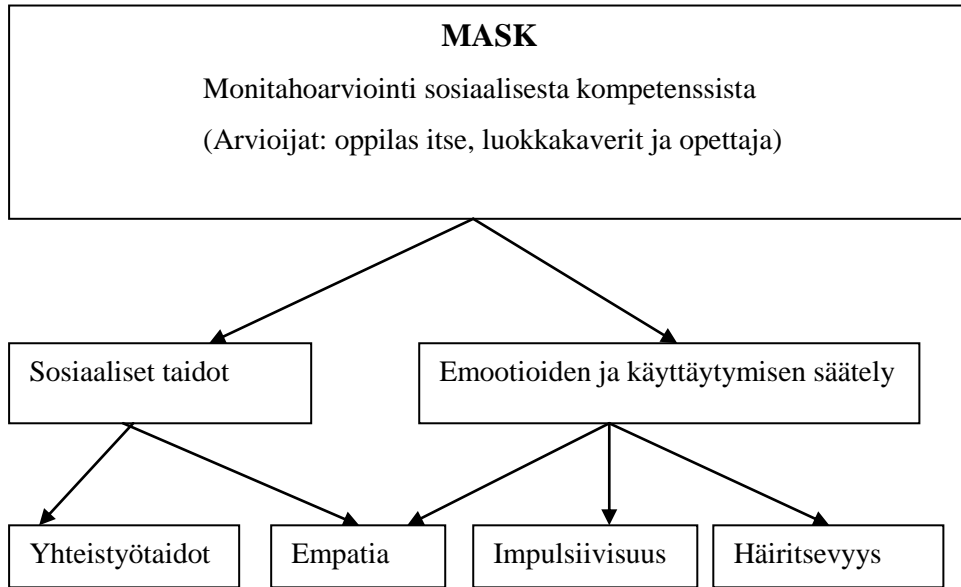
MASK-materiaalin avulla on mahdollista seurata oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehitystä systemaattisesti, minkä vuoksi oppilaan ongelmakehitys on mahdollista havaita varhain. MASK-testin avulla seurataan oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehitysprosessia ja sen onnistumista. Sen avulla ei kuitenkaan voi saada tietoa yksilön sosiaalisen toiminnan motivaatiotekijöistä tai yksilön asemasta sosiaalisessa ryhmässä. (Kaukiainen ym. 2005, 2–3, 5.)

MASK-materiaaliin sisältyy itsearviointilomakkeen (liite 1) lisäksi toveriarviointi- ja opettaja-arviointilomake (liite 2). Toveriarvioinnin suorittavat usein esimerkiksi ystävät, luokkakaverit, opettajat tai vanhemmat. Toveriarvioinnin yhtenä etuna on, että se antaa tietoa siitä, miltä arvioitavan käyttäytyminen näyttää ulkopuolisen näkökulmasta ja siten saa objektiivisemmän kuvan arvioitavasta. Kuitenkin muiden tekimillä arvioinneilla on heikkoutensa, sillä esimerkiksi toverien tekemä arvio perustuu sosiaaliseen havaitsemiseen, joka taas voi olla arvioitavan sosiaalisen maineen värittämää. Näin ollen arvioijan kuva yksilön sosiaalisesta kompetenssista voi olla myös vääristynyt. (Kaukiainen ym. 2005, 13.)

Vertaamalla keskenään eri arvioijatahojen käsityksiä toisiinsa, voidaan kuitenkin saada kokonaisvaltaisempi kuva yksilön sosiaalisesta kompetenssista. Esimerkiksi oppilaan itsearviointien, toveri- ja opettaja-arviointien väliset erot voivat paljastaa oppilaan mahdollisia vääristyneitä käsityksiä omasta sosiaalisesta kompetenssistaan. Muiden suorittamilla arvioilla ei kuitenkaan saada realistisempaa tietoa tutkittavasta henkilöstä. (Kaukiainen ym. 2005, 2, 12–14.)

MASK koostuu 15 väittämästä, jotka muodostavat neljä eri osa-aluetta: yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys (kuva 1). MASK-materiaali sisältää lisäksi arviointilomakkeiden pisteytykseen tarkoitettut koontilomakkeet, joiden avulla

tuloksia voidaan suhteuttaa vertailutaulukoissa esitettyihin tietoihin (Kaukiainen ym. 2005, 26).



Kuva 1. MASK-testin osa-alueet ja niiden yhteydet sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin (Kaukiainen, Juntila, Kinnunen & Vauras 2005, 14)

MASK-testin osa-alueet ovat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys, kuten kuva 1 osoittaa. Mask-testissä yhteistyötaitoja arvioidaan viiden osion perusteella. Yhteistyötaitoihin sisältyy avun tarjoaminen toisille, osallistuminen innokkaasti ryhmän toimintaan, muiden oppilaiden kutsuminen mukaan toimintaan, kyky aloittaa taitava keskustelun toisten kanssa sekä yhteistyön tekeminen muiden oppilaiden kanssa. Empatia käsittää kolme osa-aluetta, joissa kiinnitetään huomiota osaako olla hyvä kaveri, ottaako oppilas huomioon toisten tunteita sekä osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät. (Kaukiainen ym. 2005, 15.)

Impulsiivisuuden osa-alue koostuu niin ikään kolmesta osiosta, jotka kuvaavat kielteistä impulsiivisuutta. Osiot käsittelevät onko oppilaalla lyhyt pinna, saako hän rai-vokohtauksia ja kiukunpuuskia sekä ärsyyntykö oppilas helposti. Häiritsevyyden neljä osiota kuvaavat toisaalta emootioiden säätelyn ongelmia ("toimii ajattelematta") sekä toisaalta vahingoittavaa aggressiivista käyttäytymistä ("härnää ja tekee pilaa muista oppilaista") ja kielteistä suhtautumista muihin ("välttelee ja riitelee kavereidensa kanssa" ja "häiritsee ja ärsyttää muita oppilaista"). (Kaukiainen ym. 2005, 16.)

Suomalaisversioista MASK-monitahoarviointia erityisoppilaiden keskuudessa tehtyjä tutkimuksia on tehty muutama. Junttilan, Voeten, Kinnusen ja Vauraan (2006) MASK-monitahoarvioinnin tutkimuksessa ilmeni, että vastaukset eri arvioitsijatahojen kesken yksilön sosiaalisen kompetenssin suhteen eroavat paljon toisistaan, joissa korrelaatiot jäävät mataliksi (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006). Junttilan (2010) tutkimuksessa arvioitiin myös yleisopetuksen oppilaiden ja erityisopetuksen oppilaiden välisiä eroja sekä sukupuolen välisiä eroja MASK-monitahoarvioinnin mittaamassa sosiaalisen kompetenssin neljässä osa-alueessa. Prososiaalisen käytöksen keskiarvot olivat yleisopetuksen oppilailla korkeampia kuin erityisopetuksessa ja vastaavasti antisosiaalisen käytöksen suhteen keskiarvot olivat korkeampia erityisopetuksen oppilailla kuin yleisopetuksessa olevilla. Tutkimuksen mukaan niin erityisopetuksessa olevat kuin yleisopetuksen tytöt ovat prososiaalisempia kuin pojat. (Junttila 2010, 43.)

Heiskan ja Kallion (2008, 38, 46–48.) tutkielmassa ilmeni, että osa-aikaista erityisopetusta saaneet oppilaat olivat tutkimuksen mukaan yhteistyötaitoiltaan ja empatiakyvyltään yleisopetuksen oppilaisiin verrattuna heikompia. HOJKS-oppilaat todettiin tilastollisesti merkittävästi muita oppilaita impulsiivisemmiksi. Junttilan (2010) tutkimuksessa yläkouluikäisten nuorten osalta yksinäisyys oli yhteydessä sosiaaliseen ahdistuneisuuteen ja sosiaaliseen fobiaan. Täten sosiaalisen kompetenssin katsotaan olevan koululaisten hyvinvointia ja oppimista vahvistava, ja toisaalta yksinäisyyden nuorten psykososiaalista hyvinvointia heikentävä tekijä. (Junttila 2010.)

Liukkosen ja Sannelvuon (2011) pro gradu työn tuloksista ilmeni, että MASK-mittareilla saadut tulokset erityisopetuksen oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista ei ollut epänormaali. Verrattaessa mittareiden tuottamaa tietoa vastanneiden sosiaalisen kompetenssin kokonaistasosta olivat ne samansuuntaisia, vaikka eroja lopullisissa tuloksissa ilmenikin. Mittareiden tulosten mukaan vastanneiden sosiaalisen kompetenssin taso oli enemmistöllä keskitasoinen (95,6 % MASK). Liukkosen ja Sannelvuon tutkielmassa saatuja tietoja voidaan hyödyntää mietittäessä erityisluokkasiirtoja ja opetusta erityisluokissa. (Liukkonen & Sannelvuo 2011.)

Johanna Kemppaisen (2010) pro gradu-työ Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi ja sen mittaaminen MASK-mittarin avulla kirjallisuuskatsauksen johtopäätöksistä todettiin tyttöjen ja poikien sosiaalisten taitojen olevan samansuuntaisia, mutta pojilla esiintyi

antisosiaalista käyttäytymistä enemmän kuin tytöillä. Tutkimus oli toteutettu kontrolloituna pitkittäistutkimuksena, jonka aineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Vastausprosentti oli 71. Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että draaman avulla on mahdollista vahvistaa oppilaiden sosiaalista kompetenssia, erityisesti empatiakykyä. (Kemppainen 2010.)

Eräissä ulkomaalaisissa tutkimuksissa on keskitytty sosiaalista kompetenssia vahvistaviin ohjelmiin ja niiden vaikutukseen kiusaamisen vähentämiseen. Dowd, Sheridan & Warnes (2004, 245–268) kehittivät ohjelman, jonka avulla perhe ja koulu voivat yhteistyönä tukea lapsen sosiaalista kehitystä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Etelä-Suomen alueella olevan yläkoulun erityisluokan oppilaiden sosiaalista kompetenssia MASK-monitahoarviointi apuna käyttäen. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia selvitin MASK-arvioinnin eri osa-alueiden näkökulmasta. Osa-alueet jakautuvat oppilaan yhteistyötaitoihin, empatiaan, impulsiivisuuteen sekä häiritsevyyteen.

Jätin tietoisesti tutkimuksesta pois vanhempien arviot. Tutkimuksen kannalta oli olennaista keskittyä oppilaiden arviointiin koulun näkökulmasta sekä arvioida oppilaita heidän itsensä, toveri- ja heitä opettavien opettajien kautta. Opettavista opettajista oli kuitenkin jätetty pois ne opettajat, jotka opettavat kohderyhmää samanaikaisesti yleisopetuksen oppilaiden kanssa, koska oppilaiden asema on erilainen isossa ryhmässä, kuin omassa pienryhmässä. Kohderyhmän oppilaat opiskelevat pääsääntöisesti omana ryhmänä omassa luokassa. Vain liikunta, tekninen- ja tekstiilityö on integroituna opetuksena yhdessä yleisopetuksen opetuksen kanssa.

Tutkimuksessa selvitin, miten oppilaat arvioivat omia sosiaalisia taitojaan. Toisena tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella luokan ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisia taitoja oppilaiden toveri- ja opettaja-arviointien avulla. Halusin selvittää myös onko itsearviointeissa eroja mittareilla saatuihin tuloksiin. Toteutin myös oppilaiden sosiometrisen aseman mittauksen.

Tutkimuksen toteutus erityisoppilaiden keskuudessa oli itselleni ensisijainen vaihtoehto. Olen opintojeni ohella toiminut toisaalla erityisluokanopettajana ja minulle on vuo-

sien aikana herännyt paljon erilaisia huolia oppilaiden sosiaalisista suhteista, vuorovaikutustaidoista sekä oppimisvaikeuksista yms. ja siksi halusin kartoittaa oppilaiden sosiaalista kompetenssia niin opettajien, oppilaiden itse kuin toveriarviointienkin puitteissa. Ehdotuksen sosiaalisen kompetenssin tutkimiseen sain toiselta erityisopettajalta miettiessämme yhdessä oppilaiden välisiä vuorovaikutustaitoja. Tutkimusta voin itse hyödyntää erityisluokanopettajan näkökulmasta sekä jos työskentelen koulumaailmassa sosionomina (AMK).

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää, miten yläkoulun erityisluokan oppilaat itse arvioivat sosiaalista kompetenssiaan MASK-mittarin mukaan sekä kuinka luokkatoverit ja opettajat arvioivat samaa asiaa. Haluan myös selvittää, onko mittareiden tuottamassa tiedossa eroja sosiaalisen kompetenssin itsearviointien tasossa verrattuna vertailuryhmään. Arviointien avulla on tarkoitus saada selvyyttä oppilaan sosiaalisen kompetenssin osa-taitojen puutteesta. Haluan myös täsmentää tutkimusta oppilaiden sosiometrisen aseman mittauksen avulla. Tutkimusongelmaa pyrin selvittämään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Minkälainen on oppilaiden sosiaalinen kompetenssi

a) Minkälainen on yläkoulun erityisluokan oppilaiden sosiaalinen kompetenssi oppilaiden itsensä arvioimana?

b) Minkälainen on yläkoulun erityisluokan oppilaiden sosiaalinen kompetenssi toverien arvioimana?

c) Minkälainen on yläkoulun oppilaiden sosiaalinen kompetenssi opettajien arvioimana?

2. Eroavatko eri mittareilla mitatut sosiaalisen kompetenssien arvot toisistaan?

3. Minkälainen sosiometrinen asema yläkoulun erityisluokan oppilailla on luokassa?

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tämän opinnäytetyön tutkimusasetelma on kvantitatiivinen. Kvantitatiivisen tutkimuksen käsite on hyvin laaja. Tällaisella tutkimuksella voidaan testata, pitääkö jokin teoriasta johdettu hypoteesi paikkansa ja toteutuuko se käytännössä. Tutkimuksen tarkoituksena voi olla myös jonkin ilmiön tai käyttäytymisen syiden selvittäminen tai siihen ratkaisun löytäminen. (Heikkilä 1998, 13.) Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä sekä erilaisten asioiden välisiä riippuvuuksia. Tilastollinen tutkimus edellyttää riittävän laajaa ja edustavaa otosta. (Heikkilä 1998, 15–16.)

Oleennaista tutkimuksessa on perustella päätelmiä aineiston tilastollisen analyysin avulla sekä testata tulosten tilastollista merkitsevyyttä. Tutkimusta voidaan pitää luonteeltaan kartoittavana, sillä sen tarkoitus on aikaisempiin tutkimustuloksiin vertaamisen lisäksi avata uusia näkökulmia aiheen käsittelyyn (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä ovat johtopäätökset aiemmista tutkimuksista, aiemmat teoriat, hypoteesit, käsitteiden määrittely, aineistonkeruun suunnitelma, tutkittavien henkilöiden valinta, muuttujien muodostaminen tilastollisesti käsiteltävään taulukkomuotoon sekä lopuksi päätelmien teko havaintoaineiston tilastolliseen analysointiin perustuen (Hirsjärvi ym. 2004, 131).

Tutkimusmenetelmänä käytin kontrolloitu kyselyä, tarkemmin ottaen informoitu kyselyä. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa kyselylomakkeet henkilökohtaisesti ja samalla kertoo tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa mahdollisiin kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Kontrolloitujen kyselyiden käyttäminen sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan ottaa selvää esimerkiksi vastaajien tiedoista, käyttäytymisestä, arvoista, asenteista ja mielipiteistä (Uusitalo 1991, 92; Vehkalahti 2008; 11, Hirsjärvi ym. 2009, 197). Kyselylomakkeella voidaan kerätä helposti laaja tutkimusaineisto, sillä tutkimus voidaan toteuttaa usealle samaan aikaan ja lomake voi sisältää paljon tutkimuskysymyksiä monista aihepiireistä (Hirsjärvi ym. 2009, 195).

Kvantitatiivinen aineisto koostui kolmesta eri Likert-asteikollista tutkimuskyselystä, joista oppilaat täyttivät kaksi ja opettajat yhden. Likert-asteikko on järjestysasteikon tasoinen, ja siinä vastaajan tulee valita parhaiten omaa käsitystään vastaava vaihtoehto

(Heikkilä 2004, 53). MASK-materiaalin oppilas-, toveri- ja opettaja-arviointilomakkeet ovat standardoituja eli kontrolloituja kyselylomakkeita, jotka ovat tyypillisiä määrälliselle tutkimukselle. Väittämät olivat samat niin opettaja-arviointilomakkeessa kuin oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointilomakkeessa.

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa käytin määrällistä tutkimusmenetelmää. Määrällinen aineisto saatetaankin melkein aina taulukkomuotoon, jolloin jokaiselle tutkimusyksikölle annetaan arvoja eri muuttujilla. Aineiston analyysissä etsitään tutkimusyksiköiden välisiä eroja eri muuttujien suhteen ja määritellään muuttujien keskimääräisiä yhteyksiä. (Alasuutari 1999, 34, 37.) Tässä opinnäytetyössä käytin taulukointia t-testin yhteydessä määritellessäni keskiarvo- ja keskihajontalukuja. Samoin eri skaalojen pistemäärien, frekvenssiprosenttiosuuksien ja frekvenssilukujen laskemisen yhteydessä toin esille oman kvantitatiivisen aineiston. Tutkimuksessa määrällistä tutkimusta edustavat kyselylomakkeella kerätty aineisto ja sen kuvaaminen numeerisin taulukoin.

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Opinnäytetyössäni käytin Kaukiaisien ym. (2005) MASK-mittarin aineistoa. Sosiometriaa käytetään kvantitatiivisen tiedon keräämiseen, mutta sitä voidaan soveltaa myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tällöin sosiometria tarjoaa lähtötietoa ryhmän jäsenten asemasta ja heidän välisistä suhteista. (Ropo 2001.) Tässä tutkimuksessa sosiometrisen aseman mittaaminen tapahtui MASK-testin omalla sosiometrisen aseman mittaaminen-lomakkeella.

Kvantitatiivisen aineiston analysointiin ja tutkimustulosten numeeristen informaation selittämiseen käytin kvalitatiivista menetelmää. Yhdistettäessä laadullista ja määrällistä tutkimusta on Metsämuurosen (2005, 245) mukaan hyvä valita jompikumpi otteista pääasialliseksi tutkimusmetodiksi menetelmien suuren eroavaisuuden vuoksi. Kvalitatiivista aineistoa on tässä tutkimuksessa myös esitetty teorioista löydettyjen havaintojen kautta. Kvalitatiivisen aineiston kautta olen pyrkinyt kuvaamaan paitsi aineistosta suhteellisen suoraan esiin nousevia merkityksiä sosiaalisesta kompetenssista ja niiden taustamerkityksistä, jotka ovat vaikuttaneet tässä tutkimuksessa tiedostettuina tai tiedostamattomina käsitysten muodostumiseen.

5.3 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen kohderyhmä koostui erään Etelä-Suomen yläkoulun erityisluokan kahdeksasta oppilaasta. Oppilaat ovat erityisluokalla erilaisten oppimisen ongelmien vuoksi. Jokaiselle oppilaalle on tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Kaikilla oppilaalla on ainakin yksi oppiaine yksilöllistetty.

Yksilöllistetyssä erityisluokkaopetuksessa oppilaan kaikki tai lähes kaikkien aineiden oppimäärät on yksilöllistetty. Luokkamuotoiseen yksilöllistettyyn erityisopetukseen ottamisen ja siirron perusteena on oppilaan heikko kognitiivinen taso. Suoritusprofiili voi yksittäisellä osa-alueella nousta ikätasolle, mutta kokonaistulos on heikko. Erilaisia oppimista rajoittavia tekijöitä voi olla seuraavilla alueilla: ajattelu ja kieli, kommunikaatio, motoriikka, tarkkaavaisuus, hahmottaminen ja sosiaaliset taidot. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.)

5.4 Aineistonkeruu

Tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia MASK-mittareiden avulla keräämällä 8 oppilaalta tietoa itse- ja toveri-arviointiosuuksien kautta sekä 4 opettajalta opettaja-arviointien avulla. MASK-monitahoarvioinnissa on neliportainen asteikko.

Tutkimuksen suorittamista varten tarvitsin luvan koulun rehtorilta ja oppilaita opettavilta opettajilta sekä lisäksi oppilaiden vanhemmilta. Etelä Suomen erään kaupungin Perusopetuksen palvelupäälliköltä tutkimusluvan (liite 3) saaminen oli ratkaisevin tekijä koko opinnäytetyön tutkimuksen onnistumiseksi. Ensimmäinen yhteydenotoni oli joulukuussa 2011 tutkimuksessa olevaan koulun rehtoriin.

Tammikuussa 2012 lähetin valitun kohderyhmän oppilaiden huoltajille lupanomukset, joissa pyysin lupaa oppilaan osallistumisesta tutkimukseen. Kohderyhmän kahdeksasta oppilaasta jokainen sai luvan osallistua tutkimukseen. Liukkosen & Sannelvuon (2011) pro gradun mukaan tyypillinen sukupuolijakauma erityisluokalla on, että poikien lukumäärä on huomattavasti suurempi kuin tyttöjen (Liukkonen & Sannelvuo 2011). Tässä tutkimuksessa kuitenkin tyttöjen osuus oli suurempi verrattuna poikiin. Tutkimustulosten tarkastelussa en eritellyt poikien ja tyttöjen välisiä eroja henkilöiden mahdollisen tunnistettavuuden vuoksi.

Tammikuussa 2012 kävin teettämässä oppilaille itse- ja toveriarviointiosuudet. Samalla annoin opettajille heille tarkoitettut opettaja-arviointilomakkeet. Oppilaiden itsearviointilomakkeen täyttämässä oppilaat tarvitsivat apua kysymysten ymmärtämiseen. Kävin yhdessä oppilaiden kanssa läpi kaikki kysymykset ennen täyttämistä. Muutamalle oppilaalle oli epäselvää tarkoittaako väittämä ”Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia” myös kotiooloja vai vain koulussa olon aikana. Selvensin, että tarkoitus on miettiä itseään ja tovereita oppilaana koulussa. Oppilaiden itsearviointilomakkeen väittämät kartoittivat oppilaiden 1) yhteistyötaitoja, 2) sosiaalisia suhteita, 3) vuorovaikutustaitoja, 4) tunne- ja empatiataitoja. Oppilailla meni itsearviointilomakkeen täyttämiseen noin 15 minuuttia. Teetätin itse- ja toveriarviointi kyselyt eri päivänä erityisluokanopettajan parhaaksi katsomallaan oppitunnilla.

Sosiaalisen kompetenssin toveriarviointilomakkeen täyttämiseen kului aikaa noin 20 minuuttia. Ennen lomakkeen täyttämistä jaoin oppilaille MASK-testissä olevan Oppilaille annettavat ohjeet Sosiaalisen kompetenssin arvioimiseksi-monisteen. Luin rauhallisesti tehtävänannon ja kävimme vielä kaikki 15 kysymystä yhdessä läpi. Eräälle oppilaalle oli kuitenkin epäselvyyttä siitä, kuinka lomake täytetään. Lomakkeessa oppilaat arvioivat luokkatovereitaan ja itseään paperilla olevien väittämien perusteella. Vastaus vaihtoehdot ovat erittäin 1= usein, 2= useimmiten, 3= harvoin tai 4= ei koskaan. Oppilaiden oli tarkoitus miettiä, mikä numero sopii luokkatoverin kohdalla. Luokkatoveri arviointien kohdalla oppilailla heräsi kysymys myös siitä, näkevätkö toiset oppilaat heidän antamansa arvioit. Selvitin, että vastaukset jäävät ainoastaan minun tietooni, jolloin oppilaiden oli helpompi suhtautua vastaamiseen.

Koska ensimmäisellä kerralla teettäessäni toveriarviointia oli luokassa ollut muutaman oppilaan välillä riitatilanne, katsoin parhaakseni toteuttaa kyselyn uudelleen tulosten luotettavuuden kannalta. Oppilaat, jotka olivat olleet mukana riitatilanteessa, olivat huojentuneita, kun kysely tehtiin uudestaan. He itse kertoivat, että kyseinen tilanne vaikutti ensimmäisellä kerralla heidän antamiinsa arvioihin luokkatovereistaan. Vastusten mahdollisiin eroavaisuuksiin palaan tutkimuksen analyysivaiheessa.

Opettajat täyttivät omat arviointilomakkeet ja palauttivat ne minulle pisteytystä ja tulkintaa varten. Kyselylomakkeilla voidaan kerätä helposti tutkimusaineisto, sillä tutkimus voidaan toteuttaa usealle samaan aikaan ja lomake voi sisältää paljon tutkimuskysymyksiä monista aihepiireistä. Kyselylomakkeen yhtenä haittapuolena on tutkimustu-

lostien mahdollinen vääristyminen. Mikäli vastaaja ymmärtää lomakkeen kysymykset toisin kuin tutkija tai hän vastaa kyselyyn epärehellisesti tai huolettomasti motivaation puutteen vuoksi, voivat tutkimustulokset vääristyä. (Hirsjärvi ym. 2009, 195; Valli 2001, 111.)

Sosiometrisen aseman mittaaminen tapahtui MASK-kyselyn toveriarvioinnin jälkeen. Oppilaiden sosiometristä asemaa selvitin puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Lomakkeessa oppilaita pyydetään nimeämään kolme sellaista oppilasta, joista hän pitää eniten ja kolme sellaista oppilasta, joista pitää vähiten.

MASK-testissä suositellaan sosiometrisen aseman mittaamista luokassa, jotta tuloksista saisi mahdollisimman monipuolisen kuvan. Itse- ja toveriarvioiden välisestä ristiriidasta huolimatta, oppilas voi olla luokassaan esimerkiksi keskimääräisessä sosiaalisessa asemassa, joten hänen tilanteensa voi olla parempi kuin mitä pelkästään sosiaalisen kompetenssiarvioiden perusteella saattaisi olettaa (Kaukiainen ym. 2005).

5.5 MASK-mittari

Sosiaalisen kompetenssin tarkasteluun on olemassa monia mittareita, joista valitsin opinnäytetyöhöni tutkimukseen käytettäväksi MASK-mittarin. Suomalaisversioisen MASK-mittarin taustalla oleva SSBS-mittari on kerätty opettajien, oppilaiden sekä luokkatoverien ja oppilaiden vanhempien yksittäiseen oppilaaseen kohdistuneista arvioista. Tässä opinnäytetyössä vanhempien arvioita ei käytetty. Junttila ym. (2006, 874–895) kehittämässä MASK-mittarissa testattiin mittarin luotettavuutta. Tavoitteena oli luoda mittari, joka olisi riittävän lyhyt ja selkeä myös oppilaiden itsensä ja heidän luokkatovereidensa käyttöön. Suomalaisversioisesta mittarista jätettiin pois koulumestystä ja aggressiota mittaavat osiot, sillä niiden ei katsottu täyttävän kriteereitä, joita oli laadittu MASK-mittarille. Tutkimuksen tulokset tukevat aiempaa teoriataustaa sosiaalisesta kompetenssista.

MASK-mittari sisältää 15 väittämää. MASK-testin mittaamalla impulsiivisuudella tarkoitetaan emootioiden säätelyn ongelmia, kuten tunteiden nopea ja intensiivinen viiriäminen tai käyttäytymisen säätelyn vaikeuksia, esimerkiksi tunteiden ilmaisussa. Impulsiivisen oppilaan käyttäytyminen on arvaamatonta, mikä herättää muissa oppilaisissa helposti hämmennystä. (Kaukiainen ym. 2005.)

MASK-mittarilla ei voida arvioida yksilön sosiaalista tiedonkäsittelyä, kuten sosiaalista havaitsemista tai sosiaalista päättelyä, sen sijaan mittarin avulla voidaan epäsuorasti päätellä yksilön sosiokognitiivisia taitoja. Mittarilla ei myöskään saada selville yksilön sosiaalisen toiminnan motivaatioperustaa tai yksilön sosiaalista asemaa ryhmässä.

Näistä näkökulmista huomioiminen on kuitenkin tärkeää, kun arvioidaan yksilön sosiaalista kompetenssia. (Kaukiainen ym. 2005, 4–5.)

5.6 Sosiometrinen kysely

Sosiometriikka terminä tarkoittaa sosiaalisten suhteiden mittaamista. Sosiometriikan lähtökohtana on, että sosiaalisia suhteita voidaan mitata ja kvantifioida. Toisin sanoen sosiaalisia suhteita koskevat vuorovaikutusilmiöt voidaan jakaa muuttujiksi, niin että ilmiöiden osia voidaan mitata toisistaan riippumattomasti. Toisena olettamuksena on, että numeraaliset arvot kuvaavat ilmiöitä pätevästi ja luotettavasti. (Ropo 2001, 85–88.) Käyttämäni sosiogrammi oli järjestysasteikollinen.

Coie, Dodge ja Coppotelli (1982, 557–570) sekä Salmivalli (2005) toteavat, että pohdittaessa itse- ja toveriarviointien välisten erojen merkitystä kannattaa myös miettiä oppilaan sosiometristä asemaa luokassa. Ryhmässä saavutetun sosiaalisen aseman perusteella voidaan puhua suosituista, torjutuista, keskimääräisessä asemassa olevista, huomiotta jätetyistä ja ristiriitaisessa asemassa olevista oppilaista. Nimeämismenetelmä on yleisin metodi sosiometrisen aseman määrittämisessä ja siinä jokaista oppilasta pyydetään nimeämään tyypillisesti kolme luokkatoveria, joista hän ”pitää eniten” ja kolme luokkatoveria, joista hän ”pitää vähiten”.

Oppilaan sosiaalinen asema luokkayhteisössä muodostuu niiden mielikuvienperusteella, joita muilla oppilailla hänestä on. Sosiaalinen asema riippuu siitä, missä määrin luokan muut oppilaat hänestä pitävät tai hänet hyväksyvät. (Laine 2005, 196.) Oppilaan asema luokassa on usein hyvinkin pysyvä sen muotouduttua. Oppilaiden luokkayhteisössä saavuttaman sosiaalisen aseman perusteella voidaan erotella niin sanotut sosiaaliset tyypit, joilla tarkoitetaan kunkin oppilaan tyypillistä asemaa ja siihen liittyvää käyttäytymistä. (Salmivalli 2005, 127, 129.)

Koululuokka on oppilaalle usein merkittävin sosiaalinen konteksti, jossa vietetään aikaa ja sosiaalista kanssakäymistä toisten samanikäisten lasten kanssa. Tämän takia on tärkeää, että luokka ja sen vuorovaikutus tarjoaa viihtyvyyttä, kumppanuutta ja tun-

teen kuulumista ryhmään. Luokkayhteisö on paikka oppia sosiaalisen vertailun kautta itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa. Ryhmässä opetellaan yhteistyötaitoja, kompromissien tekemistä sekä jämäkkyyttä ja omien puoliensa pitämistä. Tällaisen ryhmän ulkopuolelle jääminen tai jatkuva torjuminen heikentää sosiaalisten taitojen opettelua. Tällainen torjutuksi tullut lapsi kokee helposti yksinäisyyden tunnetta ja saattaa joutua jopa kiusatuksi. (Salmivalli 2005, 32–33.)

Kaveriryhmien ulkopuolelle jäävät helposti sellaiset oppilaat, joilla on puutteita vuorovaikutustaidoissa (ko. oppilas ei osaa kertoa itsestään eikä esitellä omia vahvuuksiin sopivassa määrin), ei ole aloitteellinen ja mene itse tutustumaan toisiin, ei osaa kysellä tai osoittaa kiinnostusta toisten ajatuksia ja mielipiteitä kohtaan, ei anna toisille myönteistä palautetta, eikä osaa kertoa omista mielipiteistään rohkeasti, mutta toisia loukkaamatta. Ryhmän ulkopuolelle voi jäädä arka ja syrjäänvetäytyvä lapsi, joka saattaa ”myöhästyä” itsensä esittelyvaiheessa tai ei osaa esitellä omia vahvuuksiaan, jolloin ryhmien rajat sulkeutuvat yksi toisensa jälkeen hänen edessään. (Pörhölä, 2007, 12–13.)

5.7 Aineiston analyysi

Ensimmäinen aineistojen analysointi tapahtui kynä-paperi versiona koontilomakkeiden avulla, jotka kuuluvat MASK-testiin. Koontilomakkeiden tarkoituksena on systematisoida pisteytystä ja siten vähentää mahdollisia virheitä pisteytysvaiheessa ja mahdollistaa tulosten vertailun testin omiin standardoituuihin testiarvoihin. Lisäksi koontilomakkeissa on valmiina MASK-testin kehittäjien Kaukiainen ym. (2005) laatimat ns. osiokohtaiset painokertoimet, joita käytetään testin psykometrisen luotettavuuden lisäämiseksi. Kynä-paperiversiota ei ole välttämätöntä käyttää, mikäli tutkija valitsee tietokone ohjelman tulosten analysointia varten. Tässä opinnäytetyössä olen käyttänyt molempia versioita, jotta tulokset ovat varmasti yhteneväiset.

Tutkimusaineiston sosiaaliseen kompetenssiin liittyvän kvantitatiivisen materiaalin analysoinnin apuna käytin myös MASK-testin omaa tietokoneohjelmaa, joka suorittaa oppilaiden raakapisteen muuntamisen painotetuiksi summapistemääräksi ja samalla antaa tutkittavista graafisen esityksen sosiaalisen kompetenssin jokaiselta osa-alueelta jokaisen arvioitsijatahon näkökulmasta.

MASK-testin omassa tutkimuksessa vertailutaulukoissa on yhdistetty yleis- ja erityisopetuksen oppilaat sekä tytöt ja pojat. Taulukoissa on esitetty jokaisen sosiaalisen kompetenssin osa-alueen painotettujen summapisteiden raja-arvot luokiteltuna arviointijatahon mukaan. Summapisteiden raja-arvoluokat on muodostettu vertailuryhmän kassautuvien prosentiosuuksien perusteella, joille on vielä annettu vastaavat kielelliset ilmaisu. (Kaukiainen ym. 2005.) Tässä tutkimuksessa on keskitytty vertailuaineiston erityisoppilaiden saamiin tuloksiin ja verrattu niitä tämän tutkimuksen tuloksiin.

Teoreettisesti testi muodostaa neljä eri osa-alueetta, joiden kautta sosiaalinen kompetenssi ilmenee ja analyysi tapahtui tuon saman teoreettisen jaottelun pohjalta. Summapisteiden laskemisen jälkeen laskin jokaisen oppilaan kohdalla kunkin osion summapisteiden keskiarvot (Ka). Keskiarvojen laskemisen jälkeen laskin keskihajonnan (Kh). Keskiarvoja sekä keskihajontalukuja tarvitaan vertailussa tutkimuksen tuloksia testiryhmän saamiin tuloksiin. Keskiarvon tarkoituksena on arvioida kohderyhmän odotusarvoa ja kuvata minkä suuruisia havaintoarvot suunnilleen ovat. (Nummenmaa 2004, 55, 57–58; Heikkilä 2004, 83–84, 90.) Keskihajonta ilmoittaa vähintään välimatka-asteikollisen muuttujan havaintojen keskimääräisen etäisyyden jakauman keskiarvosta (Nummenmaa 2004, 62).

Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden spesifien ryhmien erojen tarkastelussa tarvitaan keskihajontalukuja. Alle yhden keskihajonnan poikkeamat keskiarvoista sijoittuvat yleisesti ottaen keskimääräiselle tasolle arvioitavan asian suhteen. Yli yhden keskihajonnan poikkeamat keskiarvosta viittaa yleisesti siihen, että kyseistä asiaa esimerkiksi impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä on oppilaalla keskimääräistä enemmän tai vähemmän. (Kaukiainen ym. 2005.)

Kaukiaisien ym. (2005) tehdyssä tutkimuksessa on syytä huomioida skaaloittain painotettujen summapistemäärien raja-arvot. Heidän käyttämässä kuusi pisteluokkaisissa raja-arvoissa ei kuitenkaan ole määritelty MASK-mittarin kokonaispistemääriä tai niiden raja-arvoja, jotka saataisiin kaikkien skaalojen tulosten yhdistämisestä. Tässä opinnäytetyössä olen hyödyntänyt aiempien tutkimusten Heiskan ja Kallion (2008) sekä Liukkosen ja Sannelvuon (2011) kokonaisongelmien luokitteluun hyödynnettyjä raja-arvoja. Koska Liukkosen ja Sannelvuon (2011) tutkimus oli tehty vain itsearviointien perusteella, en voinut suoraan tehdä vertausta toveri- ja opettaja-arviointien kohdilla, joten muutin testiaineiston painotettujen summapistemäärien raja-arvoja ja

skaaloja (4 kpl) siten, että annoin skaaloille yhteneväiset nimitykset ja raja-arvoille laskin uudet arvopisteet ja jaottelin ne luokkiin paljon, jonkin verran ja vähän. Käytin myöhemmässä tarkastelussa myös testistöissä yhteneväisiä nimityksiä luokille. Tämä mahdollistaa aineiston loogisemman käsittelyn vain kolmen luokan avulla. (Kaukiainen ym. 2005; Heiska & Kallio 2008; Liukkonen & Sannelvuori 2011.) Frekvenssiprosentteja ja frekvenssilukuja tarvitsin saadakseni selville oppilaiden sijoituksen kunkin skaalan kohdalla. Näiden laskemisen jälkeen määrittelin keskilukujen moodit ja medianit.

Analysoinnin toteutin jokaisen ryhmän kohdalla vertaamalla itse-, toveri- ja opettaja-arviointeja keskenään sekä yksilöllisesti että suhteessa toiseen tai toisiin ryhmän jäseniin ja pohtimalla oppilaiden oppimiseen liittyvien asioiden mahdollista vaikutusta heidän sosiaalisen kompetenssin arviointeihinsa. Tällöin voidaan puhua aineistolähtöisestä analyysistä, jolloin tutkimusaineistosta esiin nousseita asioita peilataan suhteessa oppilaiden oppimiseen mahdollisesti vaikuttaviin tekijöihin.

Testin tulokset varmistin vielä MASK-testin oman tietokoneohjelman avulla, jonka jälkeen syötin tiedot SPSS-ohjelmistoon, ja tilastollisena analyysimenetelmänä käytin riippumattomien ryhmien t-testiä. T-testin avulla selvitin, eroavatko kahden, toisistaan riippumattoman ryhmän, keskiarvot toisistaan.

Sosiometrisen aseman mittaamista luokassa tarkastelin MASK-testin avulla. Tässä tutkimuksessa käytin Coien ym. (1982) Standard Score Classification -menetelmään pohjautuvaa jaottelua ja nimeämispistemäärät standardoitiin luokittain. Standardoitujen nimeämispistemäärien avulla tutkittavat luokiteltiin viiteen eri luokkaan: suosittuihin, torjuttuihin ja ristiriitaisiin sekä keskiverto asemassa oleviin oppilaisiin (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 557–570) Laskin oppilaiden saamat ”pidän eniten” ja ”pidän vähiten” -maininnat yhteen, jonka jälkeen tein pylväsdiagrammin kuvaamaan kunkin oppilaan sosiometristä asemaa. Tämän jälkeen tein yhteenvedon suosituista, keskimääräisessä asemassa olevista, ristiriitaisessa asemassa olevista, torjutuista ja huomiotta jätetyistä oppilaista. Kokonaistilanteen selventämiseksi laadin vielä jokaisesta oppilaasta kuvan, jossa selviää, kuka on antanut kenellekin mainintoja.

5.8 Aineiston ja mittareiden luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä. Kuitenkin tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tästä johtuen jokaisen tutkimuksen osana on osio jossa pyritään arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin apuna on monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsjärvi ym. 2009.)

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että MASK-testin analysoinnissa käytin apuna testin omaa ohjeistusta pisteytystä, jolloin tulokset olivat verrattavissa testin omiin standardoituihin testiarvoihin. MASK-monitahoarvioinnin mittarin valitseminen oli itsestään selvää, koska sen kehittäjästä Kaukiainen ym. (2005) tiimeineen on hyödyntänyt tutkimuksessaan yleisopetuksen oppilaiden lisäksi myös erityisoppilaita ja erotellut näiden kahden ryhmän saamat tutkimustulokset toisistaan. Vertasin saatuja tutkimustuloksia vain MASK-testin omaan vertailukohderyhmänä oleviin erityisoppilaisiin, koska tutkimuksessani käsittelin yläkoulun erityisoppilaita, joten en kokenut tarpeelliseksi tehdä vertailua yleisopetuksen oppilaiden sosiaalista kompetenssin tuloksista. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että sosiometrisen mittauksen analysointi tapahtui aiemmin käytettyjä luokitteluja apuna käyttäen.

Tehdessäni laskelmia sekä kynä-paperiversiota että MASK-testin omaa tietokoneohjelmaa käyttäen, varmistin, että tulokset vastaavat toisiaan. Täten voin todeta, että saadut tulokset ovat luotettavia ja yhdenmukaisia molempien käyttötapojen taholta.

Tässä tutkimuksessa aineistoa ja luotettavuutta parantaa tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tämä tarkoittaa sitä, että tarkkuus tulee näkyä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Olosuhteet on kuvattava tarkasti ja myös mahdolliset häiriötekijät ilmaistaava (Hirsjärvi ym. 2009).

Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että yhtenä osana tutkimusta on selvittää tutkimuksen reliabiliteettiä, joka tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimustulokset ovat toistettavissa, eikä sattumanvaraisia. Reliabiliteetti tutkimus on toistettavissa niin, että tutkimustulokset voidaan yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. (Hirsjärvi ym. 2009.)

Reliabiliteettia tässä tutkimuksessa lisää se, että kysymykset olivat samat kaikille vastaajille. Reliabiliteettia lisää myös se, että kyselyä ei ole lähetetty sattumanvaraisille henkilöille, vaan vastaajiksi otettiin kaikki luokan oppilaat. Sama tutkimus voidaan

toistaa myös uudelleen esimerkiksi puolen vuoden päästä ja näin ollen verrata kahden kyselykerran tuloksia keskenään.

Validiteettia kyselyssä parantaa se, että kysymykset ovat strukturoituja ja kysyttiin ainoastaan tutkimukselle olennaisia asioita. Kysymykset käytiin läpi vastaajien kanssa ja samalla on varmistettu siitä, että kysymykset vastaa myös sitä mitä sosiaalisen kompetenssin tutkimuksessa halutaan selvittää. Oppilailla ei herännyt arviointien aikana lisäkysymyksiä, jolloin voidaan päätellä, että MASK-testin kysymykset olivat ymmärrettäviä.

Aikaisempiin tutkimuksiin verraten ovat tämän tutkimuksen tulokset niihin yhteneväisiä. Tilastollisesti kuitenkin tätä tutkimusta ei voida pitää yleistettävissä pienen otokseen vuoksi, mutta tähän opinnäytetyöhön ja kohderyhmään kohdistuen tulokset ovat kuitenkin relevantteja ja niillä on saatu selvitettyä se mitä oli tarkoituskin.

5.9 Tutkimuksen eettisyys

Opinnäytetyön tekijänä minun täytyi pohtia, miten työtä voi tehdä, jotta se olisi eettisesti sopivaa niin yhteiskunnan, sosiaalityön, tutkimustyön sekä ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön eettisten periaatteiden mukaisesti. Etiikka käsittää oikean ja väärän tarkastelun ja määrittelyn.

Mikäli tutkimusta tehtäessä arvioita nuoren sosiaalisesta käyttäytymisestä kysytään vain yhdeltä opettajalta, vaikuttaa tähän arvioon nuoren vuorovaikutussuhde kyseisen henkilön kanssa. Myös nuoren omiin arvioihin tulisi suhtautua tietyllä varauksella, sillä nuori ei välttämättä ole kykenevä arvioimaan omaa sosiaalista käyttäytymistään tai hän ei halua antaa siitä todenmukaista kuvaa ulkopuoliselle. Sosiaalisen itsearvioinnin opetteleminen ja sen kehittyminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää. (Salmivalli 2005, 80.) Tässä tutkimuksessa halusin käyttää itse-, toveri- ja opettaja-arviointia oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman luotettavia. Tällä tavalla pyrin monipuolistamaan kuvaa vallitsevasta tilanteesta.

Tutkimus oli tehty alle 15-vuotiaiden nuorten parissa, joten oli tärkeää, että pyysin kirjallisen luvan tutkimuksen osallistuvien oppilaiden huoltajilta. Huoltajille annoin saattekirjeen, jossa tiedotin anonymiteetistä, kyselyn tulosten julkaisusta sekä tutkijan

henkilötiedoista. Tiedot kyselylomakkeiden vastaajista käsitellin siten, ettei osallistujia ja tutkimuskoulun nimeä voitu tunnistaa.

Tutkimuslupa sekä salassapitosopimus ovat osa opinnäytetyön etiikkaa. Yhteistyötahon, opinnäytetyön tekijä sekä oppilaitos sitoutuvat noudattamaan tutkimuksellisia eettisiä sääntöjä sekä salassapitolain noudattamista. Kartoituksen eettiset arvot perustuvat myös sosiaalialan ammattietiikkaan. Tässä opinnäytetyössä eniten niissä vaikuttivat kunnioitus, anonyymiyden säilyminen sekä tasa-arvoisuus. Tasa-arvoisuuden pyrin työssäni toteuttamaan valitsemalla aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeet. Kyselyssä jokaisella on mahdollisuus vastata samoihin kysymyksiin, joten esimerkiksi haastattelija ei voi vaikuttaa kysymysten esittämiseen.

Tutkimuksen aineistonkeruun ja analysoinnin tein itse ja aineiston säilytin ja hävitin oikealla tavalla. Tutkimuksen tulokset olen analysoinut rehellisesti, mitään aineistosta salaamatta. Tulokset olen pyrkinyt kuvaamaan siten, että tutkimus palvelisi kyselyn vastaajia, opettajia, vanhempia sekä moniammatillisia yhteistyötahoja.

6 TULOKSET

Tutkimuksessa halusin selvittää MASK-monitahoarviointia apuna käyttäen yläkoulun erityisluokan oppilaiden sosiaalista kompetenssia itse-, toveri- ja opettaja-arviointien perusteella. Halusin selvittää myös onko itsearviointeilla eroja mittareilla saaduissa tuloksissa. Viimeisenä tutkimuksena oli selvittää oppilaiden sosiometristä asemaa luokassa. Ensin esitän suorittamani T-testin tuloksia ja vertailen saamiani tuloksia Kaukiaisien ym. (2005) vertailuaineistoon. Tämän jälkeen paneudun jokaisen osaluokan MASK-monitahoarvioinnin mittarilla saatuihin tuloksiin itse-, toveri- ja opettaja-arviointien osalta. Sosiometrisen aseman mittaamista on esitetty luvussa 6.5. Lopuksi kokoan yhteenvedon tutkimuksen sosiaalisen kompetenssin kaikkien osaluokkien kokonaistilanteesta, itsearviointien tuloksista sekä sosiometrisen mittauksen tuloksista.

6.1 MASK-mittarin tulokset T-testin avulla ja vertailu toiseen tutkimukseen

T-testin avulla selvitin, eroavatko kahden toisistaan riippumattoman ryhmän keskiarvot toisistaan. T-testin käyttö edellyttää, että mittaus on välimatka-asteikollinen ja populaation jakauma on normaali. T-testiä voidaan käyttää jos aineiston otoskoko on riit-

tävän suuri. (Heikkilä 2004, 222.) Vaikka kohderyhmä ei tilastollisesti ole suuri, suoritettiin silti T-testin, jotta pystytään tekemään vertailun.

Taulukossa 1 on esitetty T-testin avulla suoritettujen mittauksien kohderyhmän oppilaiden saamien sosiaalisen kompetenssin painotettujen osa-alueiden summapistemäärien keskiarvot (Ka), keskihajonta (Kh) sekä p-arvo vertailuna vertailuaineistoon. Kohderyhmä (n= 8) on otokseltaan pieni verrattuna vertailuryhmään (n= 94).

	Kohderyhmä		Vertailuaineisto		p-arvo
	Ka	Kh	Ka	Kh	
Yhteistyötaidot					
itse	8,93	0,99	9,63	2,02	0,087
toveri	12,31	1,44	11,64	1,83	0,214
opettaja	10,11	0,92	10,13	2,54	0,921
Empatia					
itse	6,03	0,79	5,43	1,19	0,117
toveri	8,10	0,80	7,04	1,08	0,007
opettaja	7,18	0,41	6,74	1,66	0,018
Impulsiivisuus					
itse	4,84	1,79	4,12	1,73	0,290
toveri	4,56	1,13	5,35	1,51	0,090
opettaja	3,62	0,34	5,55	2,18	0,000
Häiritsevyys					
itse	4,04	0,72	4,75	1,84	0,028
toveri	3,96	0,64	6,06	1,46	0,000
opettaja	3,64	0,45	5,93	2,35	0,000

Taulukko 1. Erot sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla kohderyhmän (n= 8) ja vertailuryhmän erityisopetuksen (n=94) oppilaiden välillä. Painotettujen summapistemäärien keskiarvot (Ka) ja keskihajonnat (Kh) ja t-testin p-arvo

Otoksessa selvisi, että tässä tutkimuksessa itsearviointien kaikilla sosiaalisen kompetenssin kaikilla osa-alueilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vertailuryhmän saamiin tuloksiin. Toveriarviointien osa-alueista yhteistyötaidot, empatia ja impulsiivisuus eivät poikkea tilastollisesti merkitsevästi vertailuryhmän arvioista, mutta häiritsevyydestä t-testi antoi arvon $p=0,000$, jolloin voidaan todeta, että toveriarvioinneissa

($k_a = 3,96$) on tilastollisesti merkitsevää eroa vertailuryhmän ($k_a = 6,06$) arvioihin. Opettaja-arviointeja tarkasteltaessa yhteistyön ja empatian osa-alueissa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa, kun taas impulsiivisuuden osalta t-testin arvo $p = 0,000$ opettaja-arviot poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi vertailuryhmän arvioista. Vertailuaineiston keskiarvon ($k_a = 5,55$) ja otoksen kohderyhmän keskiarvojen ($k_a = 3,62$) välillä on siis tilastollisesti merkitsevää eroa. Häiritsevyyden opettaja-arvioinnit ($k_a = 3,64$), ($p = 0,000$) eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, p-arvon ollessa pienempi kuin $p = 0,05$. Tulosten perusteella viiden prosentin virhemarginaalilla voidaan olettaa, että kohderyhmän impulsiivisuuden opettaja-arvioinneissa sekä häiritsevyyden toveri- ja opettaja-arvioinnit eroavat merkitsevästi vertailuryhmän arvoista.

6.2 MASK-mittarin tulokset sosiaalisen kompetenssin osa-alueista oppilaiden itsearvioimana

Taulukosta 2 selviävät MASK-mittarilla saadut oppilaiden itsearviointien keskiarvojen sosiaalisen kompetenssin skaalojen (4 kpl) raja-arvot. Jokaiselle osa-alueelle on määritetty itsearviointien vastausten keskiarvojen vaihteluvälit ja onko tiettyä ominaisuutta paljon, jonkin verran tai vähän. Täten on helpompi jaotella keskiarvoista saadut tulokset eri ryhmiin. Taulukossa 3 on esitetty kohderyhmän oppilaiden ja Kaukiaisien (2005) vertailuryhmän keskiarvot. Taulukossa 4 esitetään tässä tutkimuksessa saatuja keskiarvojen vastauksia sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden itsearviointien osalta frekvenssiprocentteina (f %) ja frekvenssilukuina (f) eli kuinka monta oppilasta on arvioinut itsellään olevan jotakin tiettyä ominaisuutta.

Itsearviointi	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
Paljon	11.56 – 12.89	6.43 – 7.04	4.46 – 8.92	5.30 – 10.60
Jonkin verran	8.97 – 11.55	5.21 – 6.42	2.23–4.45	2.65 – 5.29
Vähän	3.22 – 8.96	1.76 – 5.20	– 2.22	

Taulukko 2. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden itsearviointien keskiarvojen skaalojen (4 kpl) raja-arvopisteet luokittain

Itsearviot Ka	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
Kohderyhmä	8,93	6,03	4,84	4,04
Vertailuryhmä	9,63	5,43	4,12	4,75

Taulukko 3. Kohderyhmän (n=8) ja Kaukiaisien (2005) vertailuryhmän (n=94) keskiarvojen erot sosiaalisen kompetenssin itsearviointien osa-alueelta

Kuten taulukko 3 osoittaa, niin oppilaiden itsearviot yhteistyötaitojen osa-alueelta on saanut tuloksen (Ka= 8,93, Kh=0,99), jolloin tulos poikkeaa alle yhden keskihajonnan mitan vertailuryhmästä, mutta ei kuitenkaan yli kahden keskihajonnan mitan verran. Empatian itsearviot (Ka= 6,03, Kh= 0,79), oppilaiden arvio ylittää keskiarvoltaan vertailuryhmän tuloksen. Tulos poikkeaa myös alle yhden keskihajonnan mitan verran vertailuaineistosta. Impulsiivisuuden (ka= 4,84, kh= 1,79) keskiarvo ylittää vertailuryhmän keskiarvon (Ka= 4,12, Kh= 1,73) ja poikkeaa alle yhden keskihajonnan mitan vertailuryhmää ajatellen. Häiritsevyyden (ka= 4,04, kh= 0,72) itsearvio poikkeaa alle yhden keskihajonnan mitan vertailuryhmästä (Ka= 4,75, Kh= 1,84).

Itsearviot	Yhteistyötaidot (f %)	f	Empatia (f %)	f	Impulsiivisuus (f %)	f	Häiritsevyys (f %)	f
Paljon	12,5 %	1	87,5 %	7	62,5 %	5	12,5 %	1
Jonkin verran	75 %	6	12,5 %	1	37,5 %	3	87,5 %	7
Vähän	12,5 %	1						

Taulukko 4. Itsearviointien frekvenssiprosentit (f %) ja frekvenssiluvut (f)

Taulukosta 4 selviää, että oppilaiden sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden itsearviot sijoituivat suurimmalta osin ”Paljon” ja ”Jonkin verran”-raja-arvojen asteikolle. Yhteistyötaitojen osalta oppilaiden itsearviot sijoittuvat suurimmalta osalta ryhmään ”Jonkin verran” yhteistyötaitoja (f 6, 75 f %), kuitenkin yksi (f 1, 12,5 f %) oppilas arvioi hänellä olevan yhteistyötaitoja ”Vähän”. Oppilaat arvioivat olevansa varsin empaattisia (f 7, 87,5 f %). Impulsiivisiakin oppilaat vastasivat olevansa, mutta vähemmän kuin empatiakykyisiä. Häiritsevyyden osa-alueella suurin osa oppilaista arvioi häiritsevänsä ”Jonkin verran” (f 7, 87,5 f %) ja yksi (f 1, 12,5 f %) oppilas itsearvioi häiritsevänsä ”Paljon”. Impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueilla kukaan vastaa-

jista ei arvioinut itsellään olevan näitä piirteitä ”Vähän”. Saman tuloksen Kaukiainen ym. (2005) saivat omassa tutkimuksessaan.

6.3 MASK-mittarin tulokset sosiaalisen kompetenssin osa-alueista tovereiden arvioimana

Toveriarviointien perusteella oppilaiden keskiarvot ja keskihajonnat poikkeavat alle yhden keskihajonnan mitan vertailuaineistosta yhteistyötaitojen, empatian ja impulsiivisuuden osa-alueilla. Häiritsevyyden toveriarvioinnissa on eroavaisuutta. Toveriarviointien keskiarvo ($k_a = 3,96$, $k_h = 0,64$) ja vertailuryhmän keskiarvo ($K_a = 6,06$, $K_h = 1,46$) poikkeaa yli yhden keskihajonnan mitan toisistaan, mutta ei kuitenkaan kahden keskihajonnan mitan verran.

Toveriarviot	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyyks
Paljon	13,02–14,60	7,94–9,05	5,15–6,26	5,90–8,07
Jonkin verran	10,67–13,01	6,60–7,93	4,04–5,14	4,48–5,89
Vähän	9,43 -10,66	5,74–6,59	2,88–4,03	3,40–4,47

Taulukko 5. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden toveriarviointien keskiarvojen skaalojen (4 kpl) raja-arvot luokittain

Toveriarviot	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyyks
Kohderyhmä	12,31	8,10	4,56	3,96
Vertailuryhmä	11,64	7,04	5,35	6,06

Taulukko 6. Kohderyhmän (n=8) ja Kaukiaisen (2005) vertailuryhmän (n=94) keskiarvojen erot sosiaalisen kompetenssin toveriarviointien osalta

Toveriarviot	Yhteistyötaidot (f %)	f	Empatia (f %)	f	Impulsiivisuus (f %)	f	Häiritsevyys (f %)	f
Paljon	25 %	2	62,5 %	5	25 %	2	12,5 %	1
Jonkin ver-	62,5 %	5	37,5 %	3	62,5 %	5	37,5 %	3
Vähän	12,5 %	1			12,5 %	1	50 %	4

Taulukko 7. Toveriarviointien frekvenssiprosentit (f %) ja frekvenssiluvut (f)

Toveriarviointien perusteella luokkatovereiden yhteistyötaitojen moodi ja mediaani ovat luokassa ”Jonkin verran”. Kahdella (f 2, 25 f %) luokkatoverilla oli yhteistyötaitoja ”Paljon” ja yhdellä (f 1, 12,5 f %) oppilaalla näitä taitoja oli ”Vähän”. Nuoret arvioivat luokkatovereidensa olevan varsin empaattisia. (f 5, 62,5 f %). Impulsiivisuutta oppilailla esiintyi keskimääräisesti ”Jonkin verran” yli puolella oppilaista (f 5, 62,5 f %). Yhdellä (f 1, 12,5 f %) oppilaalla luokkatovereiden arvioiden mukaan impulsiivisuutta oli ”Vähän”. Häiritsevyyden osa-alueella moodi ja mediaani sijoittuivat vähän häiritsevien ryhmään. Yhdellä (f 1, 12,5 f %) luokkatoverilla häiritsevyyttä arvioitiin esiintyvän ”Paljon”.

6.4 MASK-mittarin tulokset sosiaalisen kompetenssin osa-alueista opettajien arvioimana

Opettaja-arviointien yhteistyötaitojen ($K_a = 10,11$, $K_h = 0,92$) ja empatian ($K_a = 7,18$, $K_h = 0,41$) osa-alueet poikkeavat alle yhden keskihajonnan mitan vertailuaineistosta ($K_a = 10,13$, $K_h = 2,54$, $K_a = 6,74$, $K_h = 1,66$), joten tulokset ovat samankaltaisia Kaukaisen (2005) vertailuaineistoon nähden. Impulsiivisuuden ja häiritsevyyden opettaja-arviointien keskihajonnat poikkeavat yli yhden keskihajonnan mitan verran toisistaan.

Opettaja-arviot	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
Paljon	12,82–15,16	8,17–9,76	5,14–6,94	5,73–8,18
Jonkin verran	8,78–12,81	6,47–8,16	2,57–5,13	2,81–5,72
Vähän	7,17–8,77	4,86–6,46	– 2,56	– 2,80

Taulukko 8. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden opettaja-arviointien keskiarvojen skaalojen (4 kpl) raja-arvot luokittain

Opettaja-arviot	Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
Kohderyhmä	10,11	7,18	3,62	3,64
Vertailuryhmä	10,13	6,74	5,55	5,93

Taulukko 9. Kohderyhmän (n= 8) ja Kaukiaisien (2005) vertailuryhmän (n= 94) keskiarvojen erot sosiaalisen kompetenssin opettaja-arviointien osa-alueelta

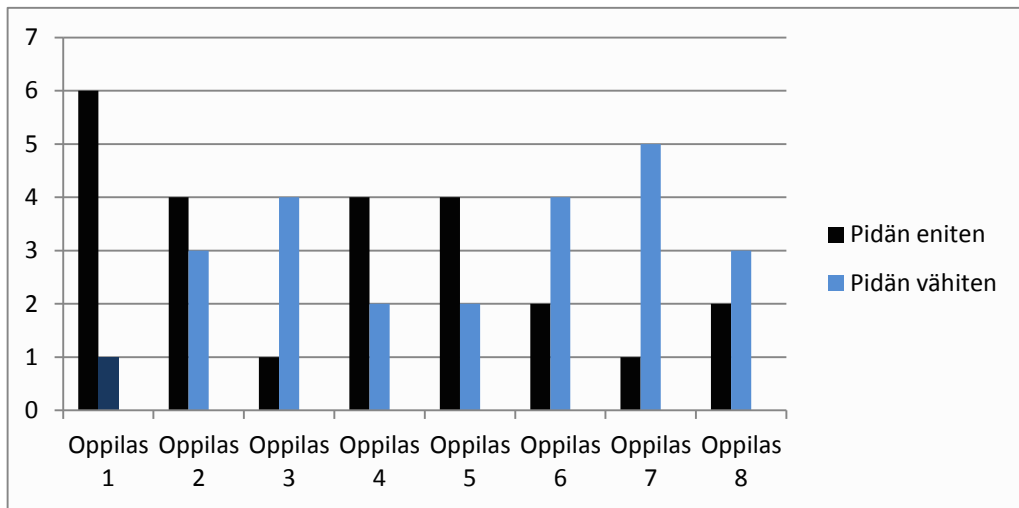
Opettaja-arviot	Yhteistyötaidot (f %)	f	Empatia (f %)	f	Impulsiivisuus (f %)	f	Häiritsevyys (f %)	f
Paljon							12,5 %	1
Jonkin verran	87,5 %	7	87,5 %	7	100 %	8	87,5 %	7
Vähän	12,5 %	1	12,5 %	1				

Taulukko 10. Opettaja-arviointien frekvenssiprosentit (f %) ja frekvenssiluvut (f)

Opettajien arviointien mukaan yhteistyötaitojen osalta moodi ja mediaani ovat ”Jonkin verran” (f 7, 87,5 f %), yhdellä (f 1, 12,5 f %) oppilaalla arvioitiin yhteistyötaitoja olevan ”Vähän”. Sama arvio esiintyy myös empatian osa-alueella. Opettajat arvioivat kaikkien (f 8, 100 f %) oppilaiden olevan ”Jonkin verran” impulsiivisia. Häiritsevyyden osa-alueella oppilaista yksi (f 1, 12,5 f %) häiritsti ”Paljon” ja loput (f 7, 87,5 f %) sijoittuivat ”Jonkin verran” häiritsevien ryhmään.

6.5 Sosiometrisen aseman mittaaminen

Sosiometrinen status määritellään toverikyselyn perusteella seuraavasti: suositut oppilaat saavat paljon positiivisia (”pidän eniten”) ja vähän negatiivisia mainintoja (”pidän vähiten”), keskimääräisessä asemassa olevat oppilaat saavat jonkin verran sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. Ristiriitaisessa asemassa olevat oppilaat saavat runsaasti joko positiivisia tai negatiivisia mainintoja. Torjutut oppilaat saavat paljon negatiivisia ja vähän positiivisia mainintoja. Huomiotta jätetyille oppilaille kerääntyy vain muutamia mainintoja.



Kuva 2. Sosiometrisen aseman mittaaminen ”Pidän eniten” ja ”Pidän vähiten” -mainintoja

Sosiometrisen mittauksen mukaan suosituimmassa asemassa on oppilas 1. Oppilas 2 sai ”Pidän eniten” -mainintoja neljä ja ”Pidän vähiten” -mainintoja kolme. Tämä oppilas sijoittuu keskimääräiseen asemaan luokassa. Oppilas 3 sai negatiivisia mainintoja enemmän kuin positiivisia. Tämä oppilas on torjuttujen asemassa. Oppilaat 4 ja 5 saivat *keskenään* yhtä paljon ”Pidän eniten” ja ”Pidän vähiten” -mainintoja. He sijoittuvat keskimääräiseen asemaan mittauksen mukaan. Oppilas 6 on myös ristiriitaisessa asemassa mittauksen mukaan. Oppilas 7 sai eniten ”Pidän vähiten” -mainintoja. Tämä oppilas on torjuttujen ryhmässä, koska hänelle ”Pidän eniten” -mainintoja kertyi vain yksi, ja perusteluina torjuttujen ryhmään kuulumiselle oli, että oppilas saa paljon ”Pidän vähiten” -mainintoja ja vähän ”Pidän eniten” -mainintoja. Tässä tapauksessa tämä oppilas erottuu joukosta juuri näiden mainintojen perusteella torjutuksi. Oppilas 8 oli keskimääräisessä asemassa luokassa.

Tulosten tarkastelu ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Tämän mittauksen mukaan ristiriitaisimmat tulokset ovat oppilaiden 2 ja 8 kohdalla. Oppilailta 1, 3 ja 7 tulokset ovat selkeimmät. Mittauksen tulkitsemisessa on huomioitava vastaajien ryhmän koko. Kokonaistilanteen selventämiseksi laadin vielä jokaisen oppilaan maininnat kenestä piti eniten ja kenestä piti vähiten. Vastaukset on esitetty Taulukossa 11.

	Pidän eniten	Pidän vähiten
Oppilas 1	2, 4, 8	5, 3, 6
Oppilas 2	1, 4, 3	7, 6, 5
Oppilas 3	4, 2, 1	7, 8, 6
Oppilas 4	2, 1, 5	3, 7, 8
Oppilas 5	1, 4, 2	8, 7, 6
Oppilas 6	5, 7, 8	4, 2, 1
Oppilas 7	6, 5, 1	4, 2, 3
Oppilas 8	6, 1, 5	7, 3, 2

Taulukko 11. Oppilaiden antamat ”Pidän eniten” ja ”Pidän vähiten” – maininnat

Tulosten mukaan jokainen oppilas on tullut mainituksi ainakin kerran. Taulukosta 11 selviää myös se, että useat oppilaat ovat maininneet toisensa myös siten, että oppilas, joka ei pidä toisesta oppilaasta, on myös itse ollut mainittuna kyseisen oppilaan ”Pidän vähiten” -maininnoissa. Sama tulos voidaan todeta myös ”Pidän eniten” -mainintojen kohdalla.

6.6 Sosiaalisen kompetenssin kokonaistilanne tuloksista

MASK-testi lähestyy sosiaalista kompetenssia sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn näkökulmista. Oppilaiden saamat korkeat pistemäärät impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueissa viittaavat emootioiden ja käyttäytymisensäätelyn puutteisiin. Korkeat pisteet yhteistyötaitojen ja empatian osa-alueilla taas viittaavat oppilaan sosiaalisten taitojen kehittyneisyyteen ja toimivuuteen. Tässä käyttäytymisen säätelyllä viitataan nimenomaan kielteisen käyttäytymisen hallintaan ja kontrollointiin eikä niinkään yhteistyötaidoissa ja empatian tuntemisessa tarvittavaan käyttäytymisen säätelyyn. (Kaukiainen ym. 2005.)

Tutkimustulosten perusteella kohdejoukon suurimmat haasteet sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla ovat häiritsevyydessä ja impulsiivisuudessa, sillä Kaukiaisien ym. (2005) raja-arvojen mukaan paljon häiritsevyyttä ilmeni 84,1 %:llä vastaajista (n= 94) ja paljon impulsiivisuutta 79,5 %:llä vastaajista (n=94). Samansuuntaisia tuloksia ovat

saaneet myös Heiska ja Kallio (2008) tutkimuksessaan, jossa HOJKS-oppilaat todettiin tilastollisesti merkittävästi muita oppilaita impulsiivisemmiksi. (Heiska ym. 2008 38, 46–48.) Myös Junttila (2010) on todennut tutkimuksessaan, että erityisopetuksessa olevilla oppilailta on antisosiaalisen käytöksen suhteen korkeammat keskiarvot kuin yleisopetuksessa olevilla ja vastaavasti prososiaalisen käytöksen keskiarvot olivat yleisopetuksen oppilailta korkeampia kuin erityisopetuksen oppilailta. (Junttila 2010, 43.) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voida verrata HOJKS-oppilaita yleisopetukseen, koska tutkimuksen tarkoituksena on verrata vain vertailuaineiston erityisoppilaita tämän tutkimuksen kohderyhmään. Toisaalta erilaiset näkökulmat on syytä huomioida jatkotoimenpiteitä miettiessä.

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueista yhteistyötaitot kuvaavat aktiivista suuntautumista sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokkayhteisössä. Yhteistyötaitoinen oppilas toimii tilanteissa aktiivisesti eikä ainoastaan reagoi muihin ja sosiaaliin tilanteihin, vaan on myös itse aktiivinen toimija. (Kaukiainen 2005).

Yhteistyötaitoiltaan oppilaiden itsearviot poikkesivat hieman toveri- ja opettaja-arvioinneista. Itsearviointien mukaan yksi oppilas arvioi hänellä olevan paljon yhteistyötaitoja, ja yhdellä oppilaalla vain vähän yhteistyötaitoja. Kun taas yhteistyötaitoja omaavia oli suurin osa eli 75 % (n=6) oppilaista. Toveri- ja opettaja-arviointien mukaan yhdellä oppilaalla on vähän yhteistyötaitoja. Jonkin verran yhteistyötaitoja arvioiden mukaan on suurimmalla osalla oppilaista. Toveriarviointien mukaan kahdella oppilaalla on paljon yhteistyötaitoja. Yhteistyötaitojen sosiaalisen kompetenssin osa-alueella kokonaistilannetta katsottuna oppilaiden yhteistyötaitot olivat suhteellisen hyvät. Arviointien mukaan toisilla oppilailta on vielä kehitettävää avun tarjoamisessa toisille sekä toisten oppilaiden kanssa yhteistyötaitojen opettelemisessa.

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueista empatiaan kuuluu muiden tunteiden tunnistaminen ja aktiivinen suuntautuminen vuorovaikutukseen toisten kanssa. Toveriarviointien mukaan suurimmalla osalla oppilaista (n=7) empatiakykyä on paljon ja vain yhdellä oppilaalla arvioidaan olevan empatiaa jonkin verran. Opettajien mukaan suurin osa oppilaista on empaattisia jonkin verran (n=7) ja yhden oppilaan osalta empatiakykyä on vähän. Tarkasteltuani tarkemmin jokaiseen oppilaaseen kohdistuneita arvioita voin todeta, että empatiakyvyn osa-alueella kaikki opettajat arvioivat tietyllä oppilaalla olevan empatiataitoja vähän. Empatian osa-alueella oppilaiden itsearviot olivat

opettaja-arvioita suuremmat. Empatiaa arvioitaessa osalla oppilaista on kehitettävää toisten tunteiden huomioimisessa sekä siinä, että kykenisi paremmin osoittamaan toisille heidän hyväksymisensä luokkayhteisöön.

Impulsiivisuutta tarkasteltaessa sosiaalisen kompetenssin ja MASK-testin määritelmien mukaan on kysymys oppilaan emootioiden säätelystä sekä käyttäytymisen säätelyn vaikeuksista. Testissä arvioitiin oppilaiden tunteiden nopeaa vaihtelua väittämällä ”on lyhyt pinna”, ”saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia” sekä ”ärsyyntyy helposti”. Impulsiivisuuden osa-alueella tämän tutkimuksen oppilaat itsearvioivat heillä olevan enemmän impulsiivista (ka 4,84) käyttäytymistä kuin vertailuryhmällä (ka 4,12). Oppilaiden toveriarviointien yhteenvedon tuloksista voidaan päätellä, että oppilaat kokevat muutamalla (n=2) luokkatoverilla olevan näitä ominaisuuksia paljon, suurimmalla osalla impulsiivisuutta on jonkin verran (n=5, 62,5 f %) ja yhdellä oppilaalla impulsiivisuutta on vähän. Impulsiivisuuden osa-alueella kaikki opettajat (n=4) arvioivat kaikilla oppilailla olevan impulsiivisuutta jonkin verran. Paljon impulsiivista käyttäytymistä olevilla oppilailla voidaan päätellä olevan oman käyttäytymisen säätelyn ongelmia.

Sosiaalisen kompetenssin malleissa häiritsevän käyttäytymisen vähäisyyden ja puuttumisen katsotaan olevan sosiaalisen pätevyyden yksi tunnusmerkki. Häiritsevyyden ollessa korkealla on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi torjutuksi tulemisen vertaisryhmässä.

Oppilaiden itsearvioissa vain yksi oppilas piti itseään paljon häiritsevänsä. Toveri- ja opettaja-arviointien mukaan kyseisen oppilaan arviot olivat samat kuin oppilaan itsearviossa. Häiritsevyyttä kaikkien arvioitsijoiden perusteella on eniten niillä oppilailla, jotka saivat impulsiivisuudesta korkeimmat keskiarvot. Tästä voidaan päätellä, että oppilas, joka on tässä tutkimuksessa eniten impulsiivinen, on toveri- ja opettaja-arviointien mukaan jonkin verran häiritsevä. Kuitenkin on hyvä miettiä, onko häiritsevyyttä tahallista vai johtuuko se kenties oppilaan muista ongelmista tai sairauksista, esimerkiksi ADHD:sta. Häiritsevien oppilaiden tutkimustulokset tukivat aiempia tutkimuksien oletusta, että sopivien sosiaalisen käyttäytymisen opetteleminen edistää taitojen siirtymistä muihin sosiaalisiin tilanteisiin.

Kuten aiemmin aineistonkeruun vaiheessa totesin, teetätin toveriarvioinnin kahteen eri otteeseen, oppilaiden riitatilanteen vuoksi. Vertaillen molempien kyselykertojen

aineistoja keskenään, ei arvioista löytynyt minkäänlaista poikkeavuutta. Tästä voidaan päätellä, ettei riitatilanne vaikuttanut toveriarviointeihin.

6.7 Oppilaiden itsearvioiden suhde mittareilla saatuihin tuloksiin

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli tarkastella onko kohderyhmän itsearvioinneilla eroa mittareilla saaduissa tuloksissa. Itsearviointien perusteella voidaan todeta, että oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kaikilla osa-alueilla arviot omasta itsestään ovat hie- man poikkeavia vertailuaineistoon katsottuna.

Yhteistyötaidoissa oppilaiden itsearviot poikkesivat vertailuryhmän arvioista. Tässä tutkimuksessa oppilaat arvioivat omaavansa vähemmän yhteistyötaitoja vertailuryh- mään nähden. Suurimmat huomiot kiinnittyivät kohderyhmän saamien suurempien it- searviointien keskiarvo lukemien kohdalla empatiassa ja impulsiivisuudessa. Oppilaat itsearvioivat itseään enemmän empaattisemmiksi (ka 6,03) kuin vertailuaineiston (ka 5,43) erityisoppilaat. Tähän voi olla syynä se, että vertailuaineistossa poikien osuus oli suurempi kuin tyttöjen, kun taas tässä tutkimuksessa tyttöjä on enemmän poikiin näh- den. Kalliopuskan (1984) mukaan on todettu naisten olevan empaattisempia kuin miehet. Naisia on perinteisesti pyritty sosiaalistamaan tunteellisia ominaisuuksia suo- siviksi eli empaattisemmiksi, tunteita jakavimmiksi, vastuunottavaisemmiksi ja hoi- vaavammiksi. (Kalliopuska 1984.) Impulsiivisuutta oppilaiden itsearvioissa (ka 4,84) mitattiin tässä tutkimuksessa enemmän kuin vertailuryhmän keskiarvossa (ka 4,12). Impulsiivisuuden osa-alueella on vaikea päätellä, kuinka oppilaat loppuen lopuksi ymmärsivät kysymyksen. Vaikka ennen arviointeja kävin huolella läpi, mitä väittämät tarkoittavat, on silti mahdollista, että toiset oppilaat reagoivat omien arviointiensä mu- kaan tilanteisiin impulsiivisemmin kuin toiset. Oppilaiden itsearviot häiritsevyydestä osoittavat, että heillä on vähemmän häiritsevää käyttäytymistä kuin vertailuryhmällä. Kuitenkaan kohderyhmän itsearvioiden keskihajonnat keskiarvoista eivät millään osa- alueella poikkea yli yhden keskihajonnan mitan verran, joten tuloksista voidaan pää- tellä, että kohderyhmän itsearvioiden keskiarvot sijoittuvat keskimääräiselle tasolle arvioitavan asian suhteen.

Päätelmien ja opettajien arviointien lisäksi on tutkimustulokseen vaikuttamassa tutki- mustilanteiden lisäksi oppilaiden oma itsearvioinnin taito. Itsearviointi oli monelle vastaajalle uutta, joten oman itsensä arvioiminen realistisesti on voinut olla hankalaa, mikä saattaa selittää osaltaan eroavaisuudet mittareiden tuloksissa. Tulokset voivat siis

olla osaltaan kertomassa juuri sopeutumattomien oppilaiden taidosta arvioida itseään, sosiaalisen kompetenssin heikkouden tunnistamisesta itsessään ja yksinkertaisesti oppilaiden melko hyvästä sosiaalisen kompetenssin tasosta.

Mittareiden tuottama tieto sosiaalisen kompetenssin kokonaisongelmista on pääasiassa hyvin positiivinen, mutta silti on huomioitava, että kokonaiskompetenssi kätkee sisälleen monta skaalaa, jotka kaikki ovat vaikuttamassa koulutyön onnistumiseen (Liukkonen & Sannelvuori 2011). MASK-mittarin mukaan jossakin määrin huolestuttavaa on oppilaiden häiritsevyytensä ja impulsiivisuutensa kokeminen. Kukaan ei tässäkään tutkimusjoukosta kuulu vähän häiritsevyyttä tai impulsiivisuutta-kategoriaan, mikä todennäköisesti ei opettajilta jää huomaamatta.

6.8 Sosiometrinen asema

Sosiometrisen mittauksen mukaan kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat tulivat vähintään yhden luokkatoverinsa nimeämäksi ”Pidän eniten” – ja ”Pidän vähiten”-mainintoja annettaessa. Erot oppilaiden välillä olivat kuitenkin huomattavia. Ne oppilaat, jotka sijoittuivat suosittujen joukkoon, saivat samankaltaisia tuloksia myös toveri-arviointien kautta. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden sosiometrisen aseman perusteella saadaan opettajien arviointia täydentäviä tietoja oppilaiden sosiaalisesta statuksesta. Oppilaiden havainnot toistensa sosiaalisesta statuksesta perustuvat lähinnä kokemuksiin ja havaintoihin, joihin opettajilla ei ole mahdollisuutta päästä osallisiksi.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueiden MASK-monitahoarvioinnilla saatuja tuloksia itse-, toveri- ja opettaja-arviointien avulla ja verrata saatuja tuloksia vertailuryhmään. Samalla selvitettiin onko itsearviointeilla eroja mittareilla saaduissa tuloksissa. Yhtenä tutkimusongelmana oli oppilaiden sosiometrisen aseman mittaaminen luokassa. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että yleensä ottaen tämän tutkimuksen oppilaiden sosiaalinen kompetenssi on hyvä. Itsearviointeissa eroavaisuuksia oli empatian, impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueilla. Joista huomiota kannattaa kiinnittää erityisesti impulsiivisuuteen ja häiritsevyyteen. Impulsiivisuuden opettaja-arviointeissa oli huomattavia eroja vertailuryhmän saamiin tuloksiin. Saman voi todeta myös häiritsevyyden toveri- ja opettaja-arviointien osalta.

Sosiometrisen mittauksen tuloksista selvisi, että yksi oppilas erottui selkeästi suosituimmaksi. Tämä varmaankin näkyy myös luokkayhteisössä. Sosiometrisen aseman mittaaminen luokassa oli mielenkiintoista. Menetelmällä saa hyvin tietoa luokan välisistä suhteista. Sosiometristä mittaamista voidaan pitää melko luotettavana, koska opettaja ei välttämättä aina ehdi näkemään, mitä luokassa tapahtuu tuntien aikana. Välituntien aikana ei luokan oma opettaja ole aina paikalla. Sosiometrisen mittauksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi mietittäessä oppilaiden istumajärjestyksiä luokassa tai ryhmään jakamisen yhteydessä. Mittauksen tuloksista voi löytyä yllättäviäkin tuloksia. Tämän opinnäytetyön tuloksissa ilmeni myös se, että oppilaat antoivat ”pidän vähiten”-mainintoja sellaisille oppilaille, joiden kanssa ovat kuitenkin opettajan silmissä hyviä kavereita keskenään. Sosiogrammin avulla voi kuitenkin torjutuillekin oppilaille löytyä kaverisuhde ilman, että se muuten ilmenisi luokassa. Kaverisuhteen löytymisessä opettajat ja koulun muu henkilökunta voi olla auttamassa.

Tutkimusongelmia pyrin ratkaisemaan erilaisten mittareiden ja kyselyjen avulla. Mielestäni tutkimuskysymyksiin löytyi vastaukset suhteellisen hyvin. Kontrolloitujen kyselylomakkeiden, sosiaalisen kompetenssin, MASK-mittarin ja sosiometrisen aseman mittaaminen on haastava ja työläs projekti. Sosiaalinen kompetenssi ja sen osa-alueiden tarkastelu vaatii paljon pohdintaa. Tämän opinnäytetyön tekeminen oli erittäin mielenkiintoista, vaikkakin tulosten pohdinta tuotti toisinaan paljon negatiivisia tunteita koko opinnäytetyön projektia kohtaan. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden määrittäminen ja tuloksien ymmärrettävyys lukijalle on varmasti vaikeaa. Tätä opinnäytetyötä tehdessäni kohtasin useasti ongelmia siinä, etten itsekään aina ymmärtänyt, mitä olen tekemässä. Mittareiden soveltaminen tähän opinnäytetyöhön sopivaksi oli toisinaan hankalaa. Loppuen lopuksi olen erittäin helpottunut ja ylpeä siitä, etten antanut periksi vaan tein sitkeästi sen, jota varten olin tavoitteeni asettanut. Opinnäytetyön tutkimus on luokasta, jota ei sellaisenaan löydy toista samanlaista, uskon kuitenkin lukijan saavan tämän työn kautta välineitä luokan sosiaaliseen rakenteen ja oppilaiden sosiaalisen aseman tarkasteluun. Erityisluokanopettajan työssä on tärkeää olla tietoinen ryhmäilmiöistä omassa luokahuoneyhteisössä, koska ne vaikuttavat sekä oppilaan koulumotivaatioon että koulumenestykseen.

Nuoruudessa kehitystä tapahtuu monella eri alueella. Missään muussa elämänvaiheessa ei ihminen koe yhtä paljon muutoksia kuin murrosiässä. Uusien asioiden kokeminen voi olla nuorelle jopa ahdistavaakin. Koti ja perhe ovat tärkeä tukiverkosto ja par-

haimmassa tapauksessa sieltä saadut hyvän elämän evästyksset ja oikeat elämän mallit auttavat nuorta selviämään murrosiän ohi. Vuorovaikutustaidot ja niiden kehittyminen on keskeinen alue nuoruudessa. Vuorovaikutusta kehitetään perhepiirissä ja kodin ulkopuolella kaveripiirissä.

Nuoren fyysinen kehittyminen on yleensä nopeampaa kuin psyykkinen kehittyminen. Ulkoapäin nuori saattaa näyttää jo aikuiselta psyykkisen vaikka kehitys onkin vasta alussa. Kehittyminen on hyvin yksilöllistä, saman ikäiset nuoret voivat olla kehitykseltään hyvinkin eri vaiheissa. Fyysinen kehitys tuo mukanaan kiinnostuksen seksuaalisuutta ja toista sukupuolta kohtaan.

Psyykkisen kehityksen aikana murrosikäinen nuori käy läpi oman identiteetin muodostumisen ja seksuaalisesti kehittyvän minäkuvan. Hän myös irrottautuu vanhemmistaan ja turvautuu kavereidensa apuun ja alkaa itsenäistyä. Psyykkisen kehityksen kannalta on tärkeää, että nuorelle muodostuu realistinen kuva itsestään, ja täten hyvät ihmissuhteet auttavat itsetunnon kehittymisessä. Vaatii nuorelta rohkeutta olla oma itsensä. Vahvaitsetuntoinen on yleensä riippumaton muista ihmisistä. Henkisen hyvinvoinnin perustana on selkeän minäkuvan hahmottaminen. Itsetunto on yleensä hyvä niillä nuorilla, joilla minäkäsitys on rakentunut myönteisistä arvoista. Itsetunnon rakentuminen ja positiivisen minäkuvan eväät ja puitteet luodaan jo lapsena, mutta nuoruudessa noita eväitä punnitaan ja omaa minuutta etsitään ja rakennetaan toveripiirissä.

Empatia ja tunteiden havaitseminen on tärkeää kasvatuksessa. Sosiaalisten taitojen puute nähdään empatiakyvyn vajavuutena. Tunteet vaihtelevat, ja erityisesti nuoruus on tunteiden kuohuvaa aikaa. Jokaisella on oikeus tunteiden tuntemiseen, ja tunteiden kirjoon kuuluvat myös negatiiviset tunteet kuten viha, pettymys ja kateus. Olennaisinta tunteiden tuntemisessa on kuitenkin niiden ilmaisu. Tunteiden ilmaisua voi kuitenkin oppia. Ilmaisun taito on erityisen tärkeää oppia nuoruudessa, sillä tunteiden ilmaisun oppiminen ja opetteleminen on elinehto myöhemmin nuoruudessa rakennettavien seurustelu- ja muiden kiinteiden ihmissuhteiden kannalta.

Sosiaalisen kehityksen turvaamiseen uuden mahdollisuuden luo yhteisöllisyys. Onnistuneiden kaverisuhteiden luomisessa ja nuoren itsenäistymisessä sosiaaliset taidot ja ryhmään kuulumisen tunne ovat tärkeitä. Sosiaalinen alue pitää sisällään vuorovaikutustaidot sekä kaverisuhteet ja omat kyvyt niiden luomisessa. Murrosikäiselle nuorelle

on tärkeää kavereiden hyväksyntä. Yhteenkuuluvuutta lisää samat harrastukset, pukeutuminen, asenteet ja samanlaiset arvot.

Opinnäytetyö on suurelta osin painottunut opettajan ja oppilaiden näkökulmiin. On syytä tarkastella myös sosionomin näkökulmaa ja sitä, miten sosionomina minulla on mahdollisuuksia käyttää tätä opinnäytetyötä hyödyksi. Kouluissa on pitkään tehty sosiaalityötä, mutta vasta viime vuosien aikana sosiaalityön tarve on kasvanut huomattavasti. Kouluissa on otettu käyttöön oppilashuolto, joka mahdollistaa vastaamaan oppilaiden muuttuneisiin ja yhä moninaisempien ongelmien tuen tarpeeseen. Sosionomi (AMK) voi toimia kouluissa oppilashuollon yhtenä jäsenenä koulukuraattorin, sosiaaliohjaajan tai sosiaalikuraattorin nimikkeellä. Myös luokassa toimivat luokka- tai henkilökohtaiset ohjaajat voivat olla sosionomeja.

Sosionomi (AMK) toimii koululla asiantuntijana, missä koulutuksen antaman ammattitaidon lisäksi onnistuakseen ennaltaehkäisevässä ja korjaavassa sosiaalisessa työssä parhaalla mahdollisella tavalla, eduksi on laskettava ohjaajan yksilölliset taidot, erityistaitojen hallinta, persoonan piirteet ja yhteistoiminnan vaatimat ominaisuudet. Sosionomien (AMK) avainkysymys on miten saavuttaa uskottavuus ja luottamus suhteessa vakiintuneisiin tapoihin kouluilla tapahtuvassa sosiaalityössä, mitä perinteisesti ovat hoitaneet koulukuraattorit. (Vuorensyrjä, Borgman, Kempainen, Mäntysaari & Pohjola 2006, 175.) Myllymäen (2005) opinnäytetyön tuloksesta käy esille, että sosionomi (AMK) on kiinteä osa koulun oppilashuoltoryhmää. Heillä on enemmän kontakteja koulun sisäpuolella kuin kuraattorilla, psykologilla tai terveydenhoitajalla. Sosionomin vahvuutena on juuri se, että he pystyvät keräämään arvokasta tietoa oppilaan arjesta mitä muut tahot eivät havaitse tai kykene saamaan. (Myllymäki 2005, 63–64.) Tämän opinnäytetyön tuloksien myötä koululla toimiva sosionomi (AMK) saa tarpeellista tietoa oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tasosta. Tätä kautta uusien näkökulmien havaitseminen oppilaista on hyödyksi ja mahdollisten jatkotoimenpiteiden miettiminen voi alkaa.

Yleensä opettajan ei toivota puuttuvan ystävyys-suhteisiin, mutta opettajalla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa luokan yhteisöllisyyteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Opettaja ohjailee oppilaiden sosiaalisia suhteita vaikuttamalla esimerkiksi ryhmien muodostumiseen ja jakamalla oppilaille erilaisia tehtäviä. Opettaja voikin toi-

minnallaan pyrkiä säätelemään ilmapiiriä siten, ettei kukaan jää ryhmän ulkopuolelle, ja samalla opettaa nuorille sosiaalisia taitoja. (Aho & Laine 1997.)

Sosiaalinen kehitys kestää nykykäsitteen mukaan koko elämänkaaren ajan, mutta pohja sosiaaliselle kasvulle luodaan jo lapsuudessa ja nuoruudessa (Laine 2005). Koulussa on tärkeää, että oppilaiden sosiaalisia taitoja pyritään aktiivisesti kehittämään ja tätä kautta mahdollistetaan nuorelle valmiuksia toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä yksilön hyvinvoinnin ja kehittymisen kannalta. Koulussa tulisi yhä enemmän kiinnittää huomiota sosiaalista kompetenssia vahvistaviin ohjelmiin. Suomessa sosiaalisen kompetenssin vaikuttavuuden arviointia on tehty hyvin vähän, mutta ulkomaalaisista eräs tunnetuimmista kouluissa käytetyistä interventiosta on yhdysvaltalaisissa kouluissa käytössä oleva Open Circle program. Tämän ohjelman tavoitteena on parantaa alakoululaisten sosiaalista kompetenssia. Tämä ohjelma on Yhdysvalloissa käytössä jo yli 300 kouluissa. Ohjelman koe-kontrollitutkimuksissa on todettu ohjelman vaikuttaneen myönteisesti oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Oppilaat ovat menestyneet paremmin kaverisuhteissa ja sosiaalisiin ongelmatilanteisiin on löytynyt ratkaisukeinoja päätöksenteon ja ongelmaratkaisukyvyyn parantumisen myötä. (Hennessey 2007.) Tämän tapaista ohjelmaa suositeltisin kaikille koululaisille toteutettavaksi myös Suomessa.

Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyydestä ja pysyvyydestä heräsi itselleni kysymyksiä. Tutkimuksen tulokset ovat suuntaa-antavia ja joissakin määrin yhteneväisiä aiempiin tutkimuksiin verrattuna, mutta kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten yleistäminen ei ole laajemmin perusteltua. Tutkimuksen kohderyhmä oli tulosten yleistämisen kannalta liian pieni. Otokoko ja seurannan puuttuminen rajoittavat tulosten yleistämistä, koska mahdollisten muutosten pysyvyyttä ei voida arvioida.

Tutkimuksen myötä heräsi tämän kohderyhmän parissa uusia tutkimuksen aiheita. Jatkotutkimusaiheena voisi tarkastella, kuinka oppilaiden sosiaalinen kompetenssi ja sosiometrinen asema luokassa on muuttunut esimerkiksi puolen vuoden päästä ja kuinka vanhemmat arvioivat lapsensa sosiaalista kompetenssia. Samalla voisi tutkia myös sitä, miten myös ne opettajat, jotka opettavat kyseisiä oppilaita integroidun ryhmän mukana, arvioivat oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja onko niissä eroja tämän tutkimuksen opettaja-arvioiden mukaan.

MASK-testin tarjoamien tulosten tieto ryhmän toiminnasta ja ryhmädynamiikasta voi tarjota moniammatilliselle työryhmälle oivalluksia ja virikkeitä, mutta mikään ei kuitenkaan korvaa opettajan hyvää itsetuntemusta ja hänen tunnetasolla oppimiaan asioita. Omien kokemusten tarkastelu ja kokemusten erittelemineen auttaa opettajia ymmärtämään ryhmää ja ryhmän tapahtumia.

LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M.-A. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, L. & Laine, K. 1997. Minä ja muut – kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alaja, K. 2007. Kasvun keskellä. Elämää murrosikäisen vanhempana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Kolmas uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. 1995. Friend's influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66 (5), p. 1312–1329.
- Birch, S. H. & Ladd G. W. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. Teoksessa Juvonen, J & Wentzel, K (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 199–225.
- Coie, J., Dodge, H. & Coppotelli, K. A. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18, p. 557–570.
- Dowd, S., Sheridan, S. & Warnes, E. 2004. Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to increase social competence in children and youth. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey & London, p. 245–268.
- Saatavissa:

<http://www.digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=edpsychpapers&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2F> [viitattu 9.1.2012].

Dunderfelt, T. 1999. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9.–11. Painos. Porvoo: WSOY, s. 234–242.

Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus, s. 249.

Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescence. Teoksessa Juvonen, J & Wentzel, K (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11–42.

Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Heiska, E. & Kallio, E. 2008. Sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen kompetenssi 3.-4.-luokkalaisilla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: http://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18990/URN_NBN_fi_jyu-200810105801.pdf?sequence=1 [viitattu 12.3.2012].

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3. painos. Helsinki: Edita.

Hennessey, BA. 2007. Promoting social competence in school-aged children. The effects of the Open Circle program. *Journal of School Psychology* 45(3), p. 349–360.

Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., Näätänen, R. & Vidjeskog, J. 2000. *Psykologia 2: kehittyvä ihminen*. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004 *Tutki ja Kirjoita*. 10., osin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Tammi.

Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, s. 3.

Jaarni, A. 2004. Itsetunto, elämänhallinta ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin Yliopisto.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Elämää varten. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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

Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopiston julkaisuja. Saatavissa: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59283/Annales_B325_Junttila.pdf?sequence=1 [viitattu 10.1.2012].

Kalliopuuska, M. 1984. Empatia- tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Oppimistutkimuksen keskus & Turun Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. 2. painos. Juva: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Hyvä Itsetunto. Porvoo: WSOY.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kempainen, J. 2010. Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi ja sen mittaaminen MASK-mittarin avulla. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://www.tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04655.pdf> [viitattu 6.1.2012].
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja A 34.
- Korpinen, E. 1994. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen ja perusteiden käytäntöjä 7. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen M.-L. 2007. Kehityspsykologia Matkalla muutokseen Porvoo: WSOY, s. 166.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, E. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Leino, S. 2008. Lasten vaikeiden ja stressaavien tilanteiden hallinta yläkouluun siirtymisen vaiheessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin Yliopisto. Saatavissa: <http://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19920/lastenva.pdf?sequence=1> [viitattu 18.3.2012].
- Lehtovirta, M., Kuokkanen, M., Peltola, L. & Tuohimaa-Kirveskari, K. 1999. Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia. 1.–2. painos. Porvoo: WSOY, s. 126–209.
- Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Jyväskylä: Likes.
- Liukkonen, V. & Sannelvuo, P. 2010. ”Miehän oon aina ollu sitä mieltä, että miulla ei oo keskittymisessä mittää vikkaa!” Sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopeutumattomien oppilaiden itsearviointi sosiaalisesta kompetenssista. Erityispedagogiikan pro gradu -

- tutkielma. Itä-Suomen Yliopisto. Saatavissa: http://www.epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uf-20110070/urn_nbn_fi_uf-20110070.pdf [viitattu 15.2.2011].
- Merrell, K. 2008. Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents. 3rd edition. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3 painos. Helsinki: International Methelp Ky, s. 245.
- Myllymäki, E. 2005. Koulusosionomi – uudenlaista ammattiosaamista peruskouluun. Opinnäytetyö. Turun Ammattikorkeakoulu. Saatavissa: http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/612/2007_jalonen_satu_suominen_maritta.pdf?sequence=1 [viitattu 18.3.2012].
- Nummenmaa L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaja Oy.
- Opetushallitus. Arviointi oppimisen tukena -jatkuva arviointi ja monipuoliset arviointikäytänteet. Opetushallituksen Internet-sivut. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksenoppilaan_arviointi/arviointi_oppimisen_tukena [viitattu 22.2.2012].
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korhokangas, M., & Lyytinen, H. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, s. 122–138.

Pörhölä, M. 2007. Ryhmytymiseen liittyvät riskit ja koulukiusaaminen. Ryhmytyölehti 1/2007, s. 8–15.

Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa: Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A.-M. Sosiaalinen vuorovaikutus. Keuruu: Otava, s. 240–256.

Ropo, E. 2009. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? Psykologia 32, s. 93–98.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa: <http://www.oph.fi/download>

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY, s. 92.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus. s. 111.

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi, s. 11.

Vuorensyrjä, M., Borgman, M., Kemppainen, T., Mäntysaari, M. & Pohjola, A. 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima -ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Tampereen Yliopisto.

Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänsä. Porvoo: WSOY.

Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. 2004. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology* 96 (2), p. 195–203.

Kopio: Sosiaalisen kompetenssin itsearviointilomake.

SOSIAALISEN KOMPETENSSIN ITSEARVIOINTILOMAKE

Nimi _____ Koulu ja luokka _____ Päivämäärä _____

Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun? Laita rasti sopivaan kohtaan.

Huomaa: Valitse ainoastaan yksi rasti väittämää kohden.

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Tarjoan apuani muille oppilaille.				
Osoittanut innokkaasti ryhmän toimintaan.				
Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.				
Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.				
Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.				
Osaan olla hyvä kaveri.				
Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.				
Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.				
Minulla on lyhyt pinna.				
Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.				
Ärsynnyn helposti.				
Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.				
Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.				
Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.				
Toimin ajattelematta.				

Kopio: Sosiaalisen kompetenssin opettaja-arviointilomake.

SOSIAALISEN KOMPETENSSIN OPETTAJA-ARVIOINTILOMAKE

Nimi _____

Päiväys _____

Koulu ja luokka _____

Arvioi luokkasi oppilaita asteikolla: **1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = usein, 4 = erittäin usein.**

Luokan kaikkien oppilaiden nimet:																		
Tarjoa apuaan muille oppilaille.																		
Osaillistuu innokkaasti ryhmän toimintaan.																		
Kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan.																		
Osa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.																		
Tekee yhteistyötä muiden kavereiden kanssa.																		
Osa olla hyvä kaveri.																		
Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet.																		
Osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät.																		
On lyhyt pinnia.																		
Saa raivokohauksia ja kiukunpuuskia.																		
Ärsyyntyy helposti.																		
Hänää ja tekee pilaa muista oppilaisista.																		
Väittelee ja riitelee kavereidensa kanssa.																		
Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita.																		
Toimii ajatellen.																		

Kopio: Tutkimuslupa.

Kouvolan kaupunki
Hyvinvointipalvelut
Perusopetuspalvelujen palvelupäällikkö


Viranhaltijapäätös
Yleinen päätös
24.01.2012 1 §

Tutkimuslupa / Koso Laura

Laura Koso hakee tutkimuslupaa 7.-9. oppilaiden keskuudessa tehtävää tutkimusta varten. Laura Koso opiskelee sosionomiksi Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa ja tutkimus liittyy opin- näytetyöhön, jonka tarkoituksena on tutkia yläkoulun yhdysluokan oppilaiden sosiaalista kompetenssia MASK-monitahoarviointia apuna käyttäen.

Päätös Myönnän Laura Kosolle tutkimusluvan tammi-helmikuun 2012 aikana oppilaiden keskuudessa tehtävää tutkimusta varten.

Tutkijan on lisäksi pyydettävä ko. oppilaiden huoltajilta suostumus.

Perusopetuspalvelujen palvelupäällikkö 
Maija Saksa

Jakelu Laura Koso

Muutoksenhaku Oikaisuvaatimusohje

Yhteystiedot Perusopetuspalvelujen palvelupäällikkö Maija Saksa
puh. 020 615 8429, maija.saksa@kouvola.fi