

"EN OLLU TUTUSTUNU KEHENKÄÄN. KYSYIN SAANKO TULLA LEIKKIIN JA NE SANO, ETTÄ VOIT TULLA JA NIISTÄ TULI KAVEREITA."

Erityisopetukseen suositellun oppilaan sosiaalisesta asemasta, toverisuhteista sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta yleisopetuksessa

Piritta Myllylä

Erityispedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Kevät 1998
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja Timo Saloviita

TIIVISTELMÄ

Myllylä, P. "En ollu tutustunu kehenkään. Kysyin, saanko tulla leikkiin ja ne sano, että voit tulla ja niistä tuli kavereita." Erityisopetukseen suositellun oppilaan sosiaalisesta asemasta, toverisuhteista sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta yleisopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma 1998.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on erityisopetukseen suositellun, yleisopetusta käyvän, oppilaan sosiaalinen asema luokassaan sekä millaiset ovat hänen toverisuhteensa. Lisäksi tarkoitus oli selvittää, millaista sosiaalista vuorovaikutusta on erityisopetukseen suositellun oppilaan ja hänen luokkatoveriensa välillä sekä millaista sosiaalinen vuorovaikutus on oppilaan ja hänen opettajansa välillä. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, johon osallistui ensimmäistä luokkaa käyvän oppilaan lisäksi hänen vanhempansa sekä opettaja. Tutkimusaineisto on kerätty havainnoimalla oppilasta ja hänen luokkatovereitaan sekä opettajaa oppitunneilla, vapaissa tilanteissa sekä välitunneilla. Aineiston keruuseen on käytetty myös teemahaastattelua, joka tehtiin oppilaalle, opettajalle ja vanhemmille. Vanhemmille lähetettiin lisäksi kirjallinen kysely. Luokan oppilaille tehtiin sosiometrinen kysely. Aineisto on analysoitu induktiivisesti käyttämällä kvalitatiivisia analysointimenetelmiä. Oppilaan sosiaalinen asema luokassa oli alhainen. Hän sai sosiometrisessä kyselyssä vain yhden positiivisen valinnan. Hänellä ei ollut vastavuoroista positiivista valintaa kenenkään luokkatoverinsa kanssa. Oppilaalla ei ollut vakituisia tovereita, kenen kanssa hän oli välituntisin, muttei hän myöskään ollut välitunteja yksinään. Kouluajan ulkopuolella hän ei nähnyt luokkatovereitaan, eikä muitakaan perheen ulkopuolisia lapsia. Oppitunneilla oppilaalla oli runsaasti vuorovaikutusta lähellä istuvien, erityisesti vierustoverinsa, kanssa. Vuorovaikutus liittyi enimmäkseen tekeillä oleviin tehtäviin. Toverilta kysyttiin neuvoa tehtävän tekemiseen sekä huomautettiin ohjeiden seuraamattomuudesta. Myös oppilaan ja opettajan välillä oli oppitunneilla paljon vuorovaikutusta. Oppilas pyysi opettajalta apua tehtävien tekemisessä. Opettaja ohjasi ja neuvoi oppilasta sekä tarkisti, oliko oppilas selvillä, mitä piti tehdä.

Avainsanat: toveri, toverisuhde, sosiaaliset taidot, sosiaalinen vuorovaikutus, sosiaalinen asema

SISÄLLYS

1 "...JA MUKAANSA HÄN OTTI YHDEN TOVERIN"	4
2 LASTEN TOVERISUHTEISTA	7
2.1 Toverisuhteiden merkitys lapselle	7
2.2 Kouluikäisen lapsen toverisuhteet	9
2.3 Lasten sosiaaliset taidot	11
2.4 Opettajien ja vanhempien merkitys lasten toverisuhteiden luojina	14
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
3.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusympäristö	17
3.2 Tutkimusmenetelmät	20
3.3 Tutkimusaineiston kerääminen	21
3.4 Tutkimusaineiston analysointi	24
3.5 Tutkimuksen luotettavuus	25
4 LÖYDÖT	28
4.1 Valtterin sosiaalinen asema ja toverisuhteet	28
4.1.1 "Pikku hiljaa Valtteri otettiin mukaan"	28
4.1.2 "Valtteri ei näe poikia, eikä muita koulun jälkeen"	33
4.2 Valtterin ja luokkatovereiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus .	35
4.2.1 "Valtteri juoksee ulos yksin"	35
4.2.2 "Valtteri tulee luokkaan"	44
4.2.3 "Missä täällä on kymmenen?"	46
4.3 Valtterin ja opettajan välinen sosiaalinen vuorovaikutus	55
5 POHDINTA	67
LÄHTEET	73
LIITTEET	83

1 "...JA MUKAANSA HÄN OTTI YHDEN TOVERIN"

Lasten toverisuhteiden tutkiminen on tärkeää, sillä niillä on erittäin tärkeä merkitys lapselle. Ne vaikuttavat lapsen sosiaaliseen, kognitiiviseen (Furman 1982, 336; Newcomb & Bagwell 1996, 290) sekä emotionaaliseen kehitykseen (Hartup & Sancilio 1986, 64; Price 1996, 262). Lisäksi toverisuhteet tarjoavat lapselle monia luonnollisia oppimis-mahdollisuuksia (Odom & McConnell, McEvoy 1992, 20). Olemalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tovereidensa kanssa lapsi oppii muun muassa sosiaalisia ja interper-soonallisia taitoja (Duck 1991, 136) kuten kommunikaatiotaitoja, roolinottoa (Hartup 1980; 252, 256) sekä jakamista (Damon & Phelps 1989, 135). Toverisuhteet vaikuttavat myös muun muassa lapsen identiteetin (Furman 1982, 336) ja itsetunnon kehittymiseen (Taipale 1992, 85).

Toverien merkitys lapsen elämässä kasvaa vuosi vuodelta samalla kun vanhempien osuus lapsen maailmassa vähenee (Wahlström 1980, 77, 93). Lapsen aloittaessa koulun hänen toverikontaktinsa laajenevat huomattavasti (Parker & Gottman 1989, 112; Stone & La Greca 1986, 41) ja samalla toveripiirissä saadut kokemukset muuttuvat entistä tärkeäm-miksi (Wahlström 1980, 94). Aloittaessaan koulun käynnin, lapsen täytyy selviytyä monista uusista vaatimuksista. Näistä selviytymiseen lapsi tarvitsee ennen kaikkea luokkatovereidensa tukea. Erityisesti aikaisemmilla toverisuhteilla saattaa olla ensiarvoi-sen tärkeä merkitys lapselle hänen aloittaessaan koulun ja selvittäessään näitä uusia koulun mukanaan tuomia vaatimuksia. (Ladd 1990; 1082, 1096.)

Jotta lapsi pystyy luomaan ja ylläpitämään toverisuhteita, hänellä on oltavat tähän riittävät sosiaaliset taidot (Rubin 1980, 50). Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa auttaminen, jakaminen, yhteistyö (Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman 1982, 134), kyky tukea tovereita ja kyky hoitaa ristiriidat sopivalla tavalla (Rubin 1980, 50). Näitä sosiaa-lisia taitoja lapsi kehittää pääasiassa olemalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Hän oppii näitä taitoja suoraan tovereidensa tarjoamien esimerkkien ja ohjauksen kautta. (Rubin 1980, 59.)

On kuitenkin paljon lapsia, jotka eivät saavuta tarvittavia sosiaalisia taitoja pystyäkseen onnistuneisiin vuorovaikutuksiin tovereidensa kanssa (Odom, McConnell & McEvoy 1992, 18). Puutteet sosiaalisissa taidoissa saattavat johtaa lapsen alhaiseen sosiaaliseen asemaan luokassa (Hymel, Wagner & Butler 1990, 177), sillä toverit voivat suhtautua kielteisesti lapseen, jolle on vaikeata käyttäytyä vaadittavalla tavalla heidän seurassaan (Dodge & Feldman 1990, 119). Tämä kielteinen asenne taas johtaa lapsen torjuntaan, jolloin lasta ei huoliteta toveriryhmiin ja näin hän jää vaille tärkeitä toveriryhmässä saatavia oppimiskokemuksia (Coie 1990, 387). Lapsille, joilla on puutteelliset sosiaaliset taidot, voidaan näitä taitoja opettaa (Herbert 1986, 12) muun muassa roolileikin (Kalliopuska 1995, 8) ja mallista oppimisten avulla (Furman & Robbins 1985, 47; Sobol & Earn 1985, 103). Tärkeää olisi, että myös lapsen toverit saataisiin mukaan sosiaalisten taitojen opettamiseen. Tällöin saataisiin sosiaalisten taitojen parantumisen lisäksi aikaan tovereiden asenteiden muutos lasta kohtaan. (Hymel, Wagner & Butler 1990, 178-179; ks. myös Asher 1985, 161 sekä Duck 1991, 149.)

Vaikka toverisuhteiden merkitys aikuissuhteisiin verrattuna kasvaa kouluiässä, on aikuissuhteet yhä tärkeitä lapselle (Rödstam 1992, 76). Olisi tärkeää, että vanhemmat ja opettajat tekisivät yhteistyötä lasten sosiaaliseen kasvatukseen liittyen. Opettajan tulee kertoa lasten vanhemmille, miten luokkatoverit suhtautuvat heidän lapseensa. Vanhempien taas tulisi kertoa opettajalle, millaiset ovat lapsen suhteet ikätovereihin kotipiirissä ja millainen on lapsen asema vapaa-ajan sosiaalisissa muodosteissa. (Koskenniemi 1982; 88, 224-225.) Näitä tietoja hyväksi käyttäen voitaisiin estää se, etteivät lapset, joilla ei ole tovereita kotona, jäisi ilman tovereita myös koulussa (Epstein 1989, 169).

Koulussa oppilaille on sosiaalista vuorovaikutusta keskenään oppi- ja välituntien aikana (Heinonen & Viljanen 1980, 190). Oppitunneilla vuorovaikutus on kuitenkin pääosin opettajan ja oppilaiden välistä tiedonvaihtoa. Luokkatilanteissa tulisi huomioida myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, sillä oppilaat oppivat myös toisiltaan. (Lewis

1984, 2-3.) Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta oppitunneilla voidaan edesauttaa istumajärjestyksellä (Epstein 1989, 163) sekä ryhmätyöskentelyllä (Koskenniemi 1982, 77). Se, että oppilaat voisivat auttaa toisiaan oppitunnilla tehtävien tekemisessä, voisi johtaa oppilaiden toistensa hyväksymiseen ja toisistaan pitämiseen (Epstein 1986, 147).

Aiemmin on tutkittu muun muassa lasten sosiaalista asemaa luokassa (ks. esim. Bursuck 1989, Coben & Sigmond 1986, Prillaman 1981, Sater & French 1989 ja Stone & La Greca 1990) heidän toverisuhteitaan (ks. esim. Bear, Juvonen & McInerney 1993, Cassidy & Asher 1992, Juvonen & Bear 1992 ja Parker & Asher 1993) sekä lasten sosiaalisia taitoja ja niiden opettamista. (ks. esim. Berler, Gross & Drabman 1982, Bierman & Furman 1984 ja Dodge, Schlundt, Schocken & Delugach 1983, Jordan & Le Métais 1997).

Tutkimusta aloittaessani, tarkoitukseni oli selvittää erityisopetukseen suositellun, yleisopetusta käyvän, oppilaan ja hänen luokkatoveriensa välistä sekä oppilaan ja hänen opettajansa välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Tutkimuksen edetessä otin mukaan myös oppilaan sosiaalisen aseman sekä toverisuhteiden selvittämisen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli siis selvittää erityisopetukseen suositellun, yleisopetuksessa olevan, oppilaan sosiaalista asemaa luokassaan, hänen toverisuhteitaan sekä oppilaan ja hänen luokkatovereidensa välistä sekä oppilaan ja opettajan välillä ilmenevää sosiaalista vuorovaikutusta. Tutkimustehtäviksi muodostuivat: millainen on erityisopetukseen suositellun oppilaan sosiaalinen asema omassa luokassa? Millaiset ovat hänen toverisuhteensa? Millaista sosiaalista vuorovaikutusta on erityisopetukseen suositellun oppilaan ja hänen luokkatoveriensa välillä? Millaista sosiaalinen vuorovaikutus on oppilaan ja hänen opettajansa välillä?

2 LASTEN TOVERISUHTEISTA

2.1 Toverisuhteiden merkitys lapselle

Toveruus on vastavuoroinen suhde kahden lapsen välillä. Sen piirteinä ovat välittäminen, tyytyväisyys, nauttiminen, avoimuus, kunnioitus sekä tunne siitä, että on toiselle tärkeä. (ks. Lawhon 1997, 228.) Toveruus on vapaaehtoinen ja hauras suhde, joka tuo mukanaan sosiaalisia sääntöjä ja normeja, jotka määräävät toverusten sopivat käyttäytymiset sekä velvollisuudet toisiaan kohtaan (Furman 1982, 328).

Lapsi valitsee yleensä toverikseen lapsen, joka on samanikäinen ja samaa sukupuolta kuin hän itse (Furman 1982, 328; Hartup & Sancilio 1986, 66). Toverin valintaan vaikuttaa myös läheisyys. Tovereiksi valitaan tavallisesti lapsia, jotka asuvat naapurissa ja joiden kanssa on yhteinen koulumatka. Toveri saattaa olla myös lapsi, joka istuu viereisessä pulpetissa. (Heinonen & Viljanen 1980; 183-184, 187; Lewis & Feiring 1989, 262.) Toveri voidaan valita myös hänen positiivisten persoonallisuuden piirteiden, kuten sosiaalisuuden, yhteistyökyvykkyyden ja empaattisuuden perusteella (Furman 1982, 328). Lisäksi muun muassa kunnioitus toisia sekä itseä kohtaan, prososiaalisen käyttäytymisen osoittaminen, sosiaalisen tuen tarjoaminen sekä ryhtymättömyys antisosiaalisiin toimiin kuten tappelemiseen, edistää toveriksi valitsemista (Wentzel & Erdley 1993) Myös samanlaisilla mielenkiinnonkohteilla sekä arvoilla on vaikutusta toverin valintaan (Rubin 1980, 70-71). Lasten toverit ovat yleensä samoja kotona ja koulussa, mutta ne voivat myös vaihdella kodin, koulun ja harrastusten kesken (Allen 1981, 191).

Toverisuhteet ovat lapselle tärkeitä. Ne edistävät lapsen sosiaalista, kognitiivista (Furman 1982, 336; Newcomb & Bagwell 1996, 290) sekä emotionaalista kehitystä (Hartup & Sancilio 1986, 64; Price 1996, 262). Lisäksi ne tarjoavat sosiaalista vuorovaikutusta ja rikkautta lapsen elämään (Lawhon 1997, 228). Sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistuminen tovereiden kanssa onkin yksi lapsen kehityksen keskeisistä kulmakivistä, sillä ne tarjoavat lapselle monia luonnollisia oppimismahdollisuuksia (McEvoy, Odom ja McConnell 1992; 20, 113). Olemalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tovereiden kans-

sa, lapsi oppii sosiaalisia ja interpersoonallisia taitoja (Duck 1991, 136), kuten kommunikaatiotaitoja, roolinottoa sekä kykyjä, joita tarvitaan mukauttamaan aggressiivisia toimintoja (Hartup 1980; 252, 256). Toverisuhteet kehittävät myös jakamista, ystävällisyyttä (Damon & Phelps 1989, 135) sekä yhteistyötä (Buhrmester & Furman 1986, 56).

Toverit toimivat lapselle malleina, opettajina, vahvistajina ja rankaisijoina (Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman 1982, 134). Katsomalla mallia tovereistaan, lapsi oppii jäsentämään maailmaa ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti (Kalliopuska & Karjalainen 1988, 95). Toverit ovat myös lapsen tukijoita, kannustajia sekä rohkaisijoita. Toverit tukevat, kannustavat ja rohkaisevat toisiaan, toistensa taitojen kehittymistä ja uskallusta astua uusille alueille. (Taipale 1992, 85.) Toverit tarjoavat toisilleen myös ohjausta ja apua (Asher & Parker 1989, 6; Ladd & Kochenderfer 1996, 328). Tämä tovereiden antama emotionaalinen tuki on lapselle erittäin tärkeää. Se, että lapsi saa tovereiltaan ymmärtämystä ja sympatiaa vaikuttaa lapsen itsetunnon kasvuun. (Taipale 1992, 85.) Lisäksi toverisuhteet edesauttavat lapsen seksuaalista sosialisatiota ja moraalisten arvojen muodostumisesta (Hartup 1980, 252).

Lapsi tarvitsee toverisuhteita myös identiteettinsä sekä arvojensa ja uskomustensa kehittämiseen sekä kokeilemiseen (Furman 1982, 336). Toverisuhteet antavat lapselle mahdollisuuden verrata itseään muihin lapsiin sekä opettavat, kuinka tulla toimeen toisten lasten kanssa. Ne tyydyttävät myös lapsen ryhmään kuulumisen tarpeen. Toverisuhteilla on myös negatiivisia vaikutuksia. Niiden kautta lapsi oppii muun muassa huonoa käyttäytymistä sekä sitä, kuinka torjua toisia lapsia. Toverisuhteet tuottavat lapselle positiivisten tunteiden, kuten luottamuksen, lisäksi joskus epävarmuutta, mustasukkaisuutta sekä mielipahaa. Toverisuhteet ovatkin sekä lapsen suurimpien ilojen että syvimpien pettymysten aiheuttajia. (Rubin 1980; 13-16, 21.)

2.2 Kouluikäisen lapsen toverisuhteet

Toverien merkitys lapsen elämässä kasvaa vuosi vuodelta samalla kun vanhempien osuus lapsen maailmassa vähenee (Wahlström 1980; 77, 93). Lapsen aloittaessa koulun hänen toverikontaktinsa laajenevat huomattavasti (Parker & Gottman 1989, 112; Stone & La Greca 1986, 41). Samalla suhtautuminen samanikäisiin ja toveripiirissä saadut kokemukset muuttuvat lapselle entistä tärkeämmiksi (Wahlström 1980, 94).

Koulun aloittava lapsi on käyttäytymiseltään varmempi sekä sopeutuvampi toisten lasten vaatimuksiin kuin aikaisemmin. Lapsi saa vaatimuksilleen vastakaikua ja hänen sosiaaliset suhteensa alkavat perustua vaihtoon, jossa odotetaan vastapuolelta määrätynlaista käyttäytymistä. Lapsen minäkeskeisyys on väistymässä ja lapsi on ulospäinsuuntautunut, kohtalaisen tasapainoinen sekä toiset huomioon ottava. (Heinonen & Viljanen 1980, 183.) Minäkeskeisyyden vähenemisen myötä, lapsi osaa entistä paremmin asettua toisen osaan. Kouluikässä myös toveripiirin normit ja käsitykset alkavat vaikuttaa lapseen. Sääntöjen oppiminen sekä niiden noudattaminen ovat tärkeitä. (Kalliopuska & Karjalainen 1988, 95-96.)

Kouluikäisillä lapsella on kova halu kuulua johonkin sekä olla sosiaalisesti hyväksytty (Buhrmester 1996, 162; Parker & Gottman 1989, 113). Hänelle on tärkeää saada olla mukana ja saada tovereita. Koulun aloittavalle lapselle on tärkeää samanlaisuus sekä vertailu. Tovereita tarvitaan tällöin oman identiteetin selvittämiseen sekä omien kykyjen kokeilemiseen ja vahvistamiseen. (Rödstam 1992, 87-88.) Samanikäisten parissa lapsen tulisi ennen kaikkea saavuttaa tietoisuus omasta tasavertaisuudestaan sekä kyvykkyydestään (Wahlström 1980, 77). Kouluikässä myös lapsen verbaliset ja nonverbaaliset kommunikaatiotaidot paranevat. Näillä taidoilla on tärkeä rooli toverikontaktien säätelemisessä, kuten leikin aloittamisessa sekä ristiriitojen ratkaisemisessa. (Stone & La Greca 1986, 51-52.)

Kun lapsi aloittaa koulunkäynnin, hänen täytyy selviytyä monista uusista vaatimuksista. Lapsen täytyy selviytyä uusista akateemisia haasteista, oppia koulu- ja opettajaodotukset sekä saavuttaa hyväksyntä uudessa toveriryhmässä. Lisäksi hänen pitää selviytyä lisääntyvien interpersoonallisten ja kognitiivisten tehtävien kanssa. Näistä tehtävistä selviytymiseen, lapsi tarvitsee vanhempien, opettajien ja luokkatovereiden tukea. Näistä luokkatovereiden tuki on kenties kaikkein tärkein (Ladd 1990, 1082), sillä luokkatoverit voivat läsnäolollaan ja yhteisellä merkitysmaailmalla tehdä koulusta toisilleen järkevän sekä helposti käsiteltävän paikan (Davies 1982; 63, 70). Koulun alussa toverit vähentävät lapsen turvattomuuden ja varovaisuuden tunnetta, jonka vanhemmista eroaminen ja meneminen uuteen paikkaan, kouluun, saa aikaan. Näin he saavat lapsen tuntemaan olonsa mukavammaksi uudessa tilanteessa. (Ladd & Kochenderfer 1996, 335-336.)

Erityisesti aikaisemmat toverisuhteet voivat olla lapselle ensiarvoisen tärkeitä koulun alussa. Aikaisempien toverien kanssa lapsella on yhteinen historia ja ne antavat lapselle tutun pohjan tuleville vuorovaikutuksille. Tuttujen toverien läsnäolon ansiosta lapsi saattaa tuntea kouluympäristön vähemmän vieraaksi. (Ladd 1990, 1096.) Laddin (1990) tutkimuksen mukaan tutut toverit edistävät lapsen myönteistä asennoitumista koulua kohtaan. Sama tulos on myös Laddin ja Pricen (1987) tutkimuksessa. He pitivät tärkeänä, että lapsi pääsisi samalle luokalle sellaisten lasten kanssa, jotka ovat hänelle ennestään tuttuja. Tällä saattaisi heidän mielestään olla myönteinen vaikutus myös lapsen kouluun sopeutumiselle. (Ladd & Price 1987, 1187.) Tutuilla lapsilla on vaikutusta myös toverien saantiin, sillä suurin osa koulun alussa syntyvistä toverisuhteista muodostuvat tuttujen lasten kesken. Tuttujen lapsien lisäksi toverisuhteiden syntymiseen koulun alussa vaikuttaa mahdollisuus olla yhdessä vapaa-aikana. Tämä on myös pysyvien toverisuhteiden yksi edellyttävä tekijä. (Koskenniemi 1982, 76-77; ks. myös Epstein 1986, 151.)

2.3 Lasten sosiaaliset taidot

Jotta lapsi pystyy luomaan ja ylläpitämään toverisuhteita, hänellä on oltava tähän riittävät sosiaaliset taidot (Rubin 1980, 50). Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan Combsin ja Slabyn (1977, 162) mukaan "kykyä olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa annetussa sosiaalisessa kontekstissa erityisillä tavoilla, jotka ovat sosiaalisesti hyväksytyjä ja arvostettuja ja samaan aikaan henkilökohtaisesti hyödyttäviä, vastavuoroisesti hyödyttäviä tai ensisijaisesti muita hyödyttäviä". Hargie, Saunders ja Dickson (1981, 13) määrittelevät ne joukoksi päämääräsuunnattuja, keskinäisessä suhteessa oleviksi sosiaalisiksi käyttäytymisiksi, joita voidaan oppia ja jotka ovat yksilön kontrolloitavissa. Sosiaalisia taitoja käytämme hyvin monenlaisissa tilanteissa muun muassa silloin, kun tapaamme ihmisiä, juttelemme ja hankimme ystäviä (Herbert 1986, 11). Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi auttaminen, jakaminen, yhteistyö (Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman 1982, 134), kysyminen, selittäminen (Ellis & Whittington 1981, 11), kyky olla herkkä toisten tarpeille, kyky jakaa päämääriä ja toimintoja toisten kanssa (Herbert 1986, 19) sekä kyky tukea tovereita ja kyky hoitaa ristiriidat sopivalla tavalla (Rubin 1980, 50).

Rubinin (1980) mukaan lapset kehittävät sosiaalisia taitojaan enemmän olemalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kuin aikuisten kanssa. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja suoraan tovereidensa tarjoamien esimerkkien ja ohjauksen kautta. Toverit esimerkiksi auttavat aloittamaan yhteisiä toimintoja tai näyttävät toisilleen, kuinka ratkaista ristiriitatilanteita. Olemalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, lapset oppivat myös kommunikaatiotaitoja, joilla saattaa olla tärkeä vaikutus toverisuhteessa tarvittavien taitojen oppimisessa. Tällaisia toverisuhteessa tarvittavia taitoja ovat muun muassa kyky liittyä ryhmään ja kyky olla ystävällinen sekä huomaavainen. (Rubin 1980; 54, 59 - 60.)

On kuitenkin paljon lapsia, jotka eivät saavuta tarvittavia sosiaalisia taitoja pystyäkseen onnistuneisiin vuorovaikutuksiin tovereidensa kanssa (Odom, McConnell & McEvoy 1992, 18). Elksninin ja Elksninin (1998) mielestä sosiaalisten taitojen puutteeseen voi syynä olla muun muassa se, ettei lapsella ole ollut mahdollisuuksia käyttää sosiaalisia

taitojaan tai hän ei ole saanut palautetta käyttäytymisestään, eikä sen vuoksi ole osannut muuttaa epäsovivaa käyttäytymistään. Heidän mukaansa saattaa olla myös niin, että lapsella on sosiaalisia taitoja, mutta hän ei osaa käyttää niitä oikeissa tilanteissa. (Elksnin & Elksnin 1998, 137.)

Puutteet sosiaalisissa taidoissa saattavat johtaa lapsen alhaiseen sosiaaliseen asemaan luokassa (Hymel, Wagner & Butler 1990, 177), sillä toverit voivat suhtautua kielteisesti lapseen, jolle on vaikeata käyttäytyä vaadittavalla tavalla heidän seurassaan (Dodge & Feldman 1990, 119). Tämä kielteinen asenne taas johtaa lapsen torjuntaan, jolloin lasta ei huolita toveriryhmiin ja näin hän jää vaille tärkeitä toveriryhmässä saatavia oppimiskokemuksia (Coie 1990, 387). Toveritoiminnoista pois sulkeminen saattaa estää tai viivästyttää lapsen interpersoonallisten ja akateemisten taitojen kehitystä (Ladd & Kochenderfer 1996, 338).

Muun muassa lasten, joilla on oppimisvaikeuksia, on todettu olevan vähemmän hyväksytyjä tovereidensa keskuudessa (Bursuck 1989; Stone & La Greca 1990). He eivät välttämättä ole torjuttuja (Coben & Zigmond 1986; Sater & French 1989), mutta ovat sosiaalisesti eristetympiä kuin luokan muut oppilaat (Prillaman 1981). Heillä on myös tutkittu olevan vaikeuksia muodostaa toverisuhteita (ks. McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee 1993). Tämä ei pidä paikkaansa kaikkien oppimisvaikeuksisten lasten kohdalla, sillä toiset tutkimukset osoittavat, että osalla heistä on tovereita (Bear, Juvonen & McInerney 1993; Juvonen & Bear 1992). Myös Asher ja Parker (1989, 15) kirjoittavat, että lapsilla, jotka ovat huonosti hyväksytyjä tai pidettyjä useimpien luokkatoveriensa taholta, voi olla vastavuoroisia toverisuhteita luokkatoveriensa kanssa.

Lasten huonoja sosiaalisia taitoja voidaan parantaa opettamalla niitä heille. Opettamista voidaan tehdä niin kotona kuin koulussakin. Sosiaalisten taitojen opettamisen tavoitteena on lisätä lapsen toimintavarastoa interpersoonallisessa tilanteessa sekä tehdä hänen toverisuhteistaan positiivisempia. (Herbert 1986, 12-14.) Lapsille opetetaan muun muassa kykyä näyttää empatiaa, olla ystävällinen, hyväksyä toiset, näyttää positiivisia tunteita sekä käsitellä aggressiota (Lawhon 1997, 230). Yleisin sosiaalisten taitojen

opettamiskeino on roolileikki, jossa sosiaalisia taitoja opetellaan ensin pienryhmissä ja vähitellen oikeissa tilanteissa (Kalliopuska 1995, 8). Myös mallista oppiminen on suosittu sosiaalisten taitojen opettamiskeino (Furman & Robbins 1985, 47; Sobol & Earn 1985, 103). Sosiaalisten taitojen opettamisessa voidaan käyttää myös ongelmanratkaisua (Kalliopuska 1995, 8), lastenkirjallisuutta (DeGeorge 1998, 158) sekä ohjaamista (Brady & McEvoy 1989, 226).

Sosiaalisten taitojen opettaminen lisää lasten sosiaalisten taitoja hallintaa. Tähän tulokseen ovat päätyneet muun muassa Jordan ja Le Métais (1997). Heidän tutkimuksessaan sosiaalisten taitojen opettamisen myötä, oppilaiden väliset sosiaaliset vuorovaikutukset tulivat vaihtelevammiksi ja oppilaat suostuivat työskentelemään ennalta määrättyissä ryhmissä, vaikka he eivät pitäneet joistakin ryhmässä olevista oppilaista. Sosiaalisten taitojen opettamisen jälkeen välitunneilla aikaisemmin eristettyjen oppilaiden interpersonalliset suhteet paranivat. Opettaminen vaikutti myös oppilaiden huonon käytöksen parantumiseen.

Vaikka sosiaalisten taitojen opettaminen parantaa alhaisen sosiaalisen aseman omaavan oppilaan käyttäytymistä, ei se takaa, että siitä seuraa tovereiden asenteiden muutos lasta kohtaan. Tärkeää olisikin, että toverit saataisiin mukaan sosiaalisten taitojen opettamiseen esimerkiksi ryhmätoiminnan avulla. (Hymel, Wagner & Butler 1990, 178-179; ks. myös Asher 1985, 161 sekä Duck 1991, 149.) Tätä väitettä tukee Berlerin, Grossin ja Drabmanin (1982) tutkimus, jonka tulosten mukaan oppilas, jolla on huonot sosiaaliset taidot, voidaan opettaa vastaamaan sopivalla tavalla leikki-tilanteissa. Parantunut suoriutuminen ei kuitenkaan yleistynyt luonnollisiin koulutilanteisiin, eikä opetus parantanut oppilaan hyväksyntää toverien keskuudessa. Samaan tulokseen päätyivät myös Bierman ja Furman (1984). Heidän tutkimuksessaan lapset, jotka osallistuivat ainoastaan sosiaalisten taitojen opettamisohjelmaan, osoittivat muutoksia keskustelutaidoissaan, mutta eivät sosiaalisessa asemassa. Toisin oli niiden lasten kohdalla, jotka osallistuivat sosiaalisten taitojen opettamisohjelman lisäksi yhteistoiminnallisiin toveriryhmätoimintoihin. He osoittivat muutoksia myös sosiaalisessa asemassaan.

2.4 Opettajien ja vanhempien merkitys lasten toverisuhteiden luojina

Vaikka toverisuhteiden merkitys aikuissuhteisiin verrattuna kasvaa kouluiässä, ei se tarkoita, että aikuissuhteet olisivat lapsille merkityksettömiä. Lapset tarvitsevat yhä vakiintuneita suhteita aikuisiin, niin kotona kuin kodin ulkopuolellakin. (Rödspam 1992, 76.) Lasten vanhemmilla ja opettajilla on tärkeä rooli muun muassa lasten toverisuhteiden oppimisen helpottamisessa (Rubin 1980, 63).

Burk (1996) pitää tärkeänä, että opettaja helpottaa luokassaan psykologisesti turvallisen ympäristön kehittymistä. Tämä edistäisi positiivista sosiaalista vuorovaikutusta. Kun lapset ovat avoimesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, he oppivat enemmän toisistaan yksilöinä. Toiset luokkatovereiden välisistä sosiaalisista vuorovaikutuksista ovat myönteisiä ja niistä kehittyy kestäviä toverisuhteita. Toiset taas eivät ole niin myönteisiä, mutta tärkeää on, että luokassa on hyväksyvä ilmapiiri ja kunnioitus toisia kohtaan. Tämä auttaa oppilaita näkemään toisensa oman sosiaalisen maailmansa ainutlaatuisina jäseninä. (Burk 1996, 285.) Allen (1981, 187) arvelee opettajien persoonallisuuserojen aiheuttavan vaihtelua eri luokkien ilmapiirissä. Tällä taas voi olla vaikutuksensa lasten toverisuhteiden kehittymisessä. Opettajan antamat mallit ja säännöt ovat koulun aloittaville oppilaille ratkaisevan tärkeitä ja he toteuttavat niitä toveriryhmissään (Wahlström 1980, 93).

Koulussa oppilailta on sosiaalista vuorovaikutusta keskenään oppi- sekä välituntien aikana (Heinonen & Viljanen 1980, 190). Oppitunneilla vuorovaikutus on kuitenkin pääosin opettajan ja oppilaiden välistä tiedonvaihtoa (Lewis 1984, 2). Opettaja on tunnilla se, joka aloittaa vuorovaikutuksen ja on pääosin äänessä koko oppitunnin ajan (Davies 1982, 116). Luokkatilanteissa tulisi huomioida myös oppilaat ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksen tärkeys, sillä oppilaat oppivat myös toisiltaan (Lewis 1984, 3). Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta kuitenkin rajoitetaan välitunneille ja sitä estetään oppituntien aikana (Damon & Phelps 1989, 136) muun muassa istumajärjestyksellä; jos oppilaiden välillä on paljon juttelua, heidät siirretään istumaan erilleen. Istumajärjestyksellä voitaisiin kuitenkin myös edesauttaa oppilaiden työskentelemistä yhdessä ja heidän

toistensa auttamista. Vierustoverit vaihtavat tietoja tehtävästä, kysyvät ja vastaavat toistensa kysymyksiin, tarkistavat toistensa tehtäviä sekä jakavat ideoita. Myös eri opetusmenetelmillä voidaan rohkaista tai estää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Käytettävästä opetusmenetelmästä riippuu, tekevätkö oppilaat tehtäviä yksin vai yhdessä. (Epstein 1989, 161-163.) Koskenniemen (1982, 77) mielestä olisi tärkeää, että koulutyöhön sisältyisi ryhmätyötä ja muuta toimintaa. Nämä mahdollistaisivat sen, että oppilaiden välille syntyisi pysyvämpiä toveruussuhteita, kuin mihin lyhyet välitunnit antavat mahdollisuuden. Myös Epstein (1986) pitää tärkeänä, että oppilaat voisivat auttaa toisiaan oppitunnin aikana tehtävien tekemisessä. Tämä voisi johtaa oppilaiden toistensa hyväksymiseen ja pitämiseen. (Epstein 1986, 147.)

Oppilaiden sosiaalinen kasvatus kuuluu niin kodille kuin koulullekin (Koskenniemi 1982, 224), vaikka perinteisesti opettajat ajattelevat, että heille kuuluu vain akateemisten taitojen opettaminen ja sosiaalisten taitojen opettaminen on vanhempien asia. Opettajat odottavat lasten saapuvan kouluun sosiaalisesti taidokkaina. (Elksnin & Elksnin 1998, 132.) Koskenniemi (1982) painottaa, että opettajan ja oppilaiden vanhempien olisi tärkeää tehdä yhteistyötä myös sosiaaliseen kasvatukseen liittyen. Ensinnäkin opettajan on tarkkailtava oppilaitaan ja heidän toverisuhteitaan. Hänen tulee kertoa vanhemmille, kuinka heidän lapsensa on sopeutunut luokkayhteisöön, miten luokkatoverit suhtautuvat lapseen sekä miten lapsi on sisäistänyt luokan käyttäytymissäännöt. Opettajan taas on hyvä tietää, millaisia ovat hänen oppilaidensa suhteet aikuisiin henkilöihin, sisaruksiin ja ikätovereihin kotipiirissä sekä millainen on oppilaiden asema vapaa-ajan sosiaalisissa muodosteissa. (Koskenniemi 1982; 88, 224-225.) Lapsilla on erilaisia toverihistorioita sekä erilaisia tapoja valita tovereita, joita he ovat käyttäneet kotona. Näillä historioilla on vaikutusta lapsen sosiaalisiin taitoihin, joita hän käyttää koulussa. Niillä on myös vaikutuksensa lapsen tekemiin ja saamiin toverivalintoihin. Opettajan on tärkeä huomioida ja tietää näistä asioista, muuten on vaarana käydä niin, että ne lapset, joilla ei ole ollut tovereita kotonaan, jäävät ilman tovereita myös koulussa. (Epstein 1989, 169.)

Valitettavasti tämän kaltainen opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö on vaikeaa, sillä sekä opettajilta että vanhemmilta puuttuu aktiivisuutta tämän kaltaisen yhteistyön hoitamiseen (Koskenniemi 1982, 224). Yhteistyö olisi kuitenkin tärkeää, sillä lapset matkivat sitä, mitä näkevät. Vanhemmat ja opettaja näyttävät mallia muun muassa, kuinka tehdään yhteistyötä, näytetään tunteita ja otetaan molemminpuolista vastuuta. Antamalla itsemallia, opettajat ja vanhemmat edistävät lapsien hyväksytyä käyttäytymistä sekä asenteita. Näin heillä on mahdollisuus vaikuttaa myönteisesti lasten toverisuhteiden syntymiseen. (Lawhon 1997, 228-230.)

Auttaessaan lasten toverisuhteiden syntymistä, opettajien ja vanhempien on huomioiva sekä kunnioitava lasten välisiä eroja. Toiset lapset haluavat olla yhteydessä vain muutama toveriin, toiset haluavat jopa olla yksin. Aikuisten on tärkeä kiinnittää huomio toverisuhteiden laatuun, ei niiden määrään. (Rubin 1980, 62.) Lawhon (1997) arvelee myös lasten ja aikuisten keskinäisellä suhteella olevan vaikutusta toverisuhteiden syntymisessä. Ne lapset, joilla on hyvät suhteet aikuisiin, todennäköisimmin tekevät hyviä ratkaisuja toverisuhteisiin liittyen. (Lawhon 1997, 230.)

Yleensä vanhemmat tiedostavat toverisuhteiden tärkeyden lapsilleen ja yrittävätkin auttaa lapsiaan luomaan sekä ylläpitämään toverisuhteita. Myös ne vanhemmat, joilla ei ole erityistä tarkoitusta vaikuttaa lapsiensa toverisuhteisiin, tuskin voivat välttää tekemästä niin, sillä jo asuinympäristön valitseminen vaikuttaa lasten toverisuhteiden syntyyn. Myös se, kenen kanssa vanhemmat ovat vuorovaikutuksessa vaikuttaa lasten toverisuhteisiin. (Rubin & Sloman 1984, 223-224.) Vanhemmilla on yleensä vaikutusta myös siihen, millaisia ovat lasten sosiaaliset kontaktit koulun ulkopuolella. He muun muassa päättävät, milloin lapsi voi vieraila tovereidensa luona, millaisia harrastuksiin lapsi menee. Vanhemmat myös neuvovat ja ohjaavat, kenen kanssa lapsen tulisi olla ystävä sekä kuinka heidän tulisi hoitaa sosiaalisia suhteitaan. (Parke & Bhavnagri 1989; 242, 246-247; Rubin & Sloman 1984, 224.) Vanhemmat myös antavat mallia omalla käytöksellään, kuinka toverisuhteita ja sosiaalista vuorovaikutusta hoidetaan.

Vanhempi-lapsi - suhteen laatu ja sen turvallisuus vaikuttaa lasten valmiuteen luoda toverisuhteita. Vanhemmilla on vaikutusta myös lastensa käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen. Nämä tekijät ovat yhteydessä lasten sosiaalisuuteen sekä viehättävyyteen, joilla taas on vaikutusta tulemisessa valituksi toveriksi. (Rubin & Sloman 1984, 224.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusympäristö

Tutkimukseen osallistuvan oppilaan löysin soittamalla tutulle erityisluokanopettajalle, jolta sain toisessa koulussa toimivan erityisopettajan nimen ja puhelinnumeron. Soitin erityisopettajalle ja sovimme, että menen seuraavana päivänä 9.9.1997 käymään hänen luonaan. Hän oli jo ajatellut valmiiksi, kenet mahdollisesti voisin saada tutkimukseen. Kyseinen oppilas oli juuri palannut erityiskoulusta yleisopetukseen. Menimme yhdessä oppilaan luokanopettajan juttusille. Hänelle sopi, että voisin tehdä tutkimusta hänen luokassaan. Erityisopettaja halusi ottaa ensin itse yhteyttä oppilaan vanhempiin tutkimusluvan saamiseksi. Vanhemmat suostuivat. Lähetin heille vielä virallisen tutkimuslupa-anomuksen (liite 1). Asian tiimoilta olin heihin yhteydessä puhelimitse samana päivänä. He antoivat luvan lapsensa tutkimukseen osallistumisesta.

Oppilas. Tutkimukseen osallistuva oppilas on kaupungissa asuva ensimmäistä luokkaa käyvä poika. Kutsun häntä Valtteriksi. Isän ja äidin lisäksi hänen perheeseensä kuuluu kolme häntä nuorempaa sisarusta sekä kaksi häntä vanhempaa lasta. Valtteri on reipas koululainen, joka lähtee mielellään kouluun. Hänen mielestään koulussa on *"tosi kivaa"*. Valtteri on avoin, iloinen sekä auttavainen. Hän on luonteeltaan myös *"vilkas, mutta osaa olla rauhallinenkin"*. Valtteri on liikunnallisesti tosi ketterä. Hän onkin harrastanut kolme vuotta telinevoimistelua. Valtteri harrastaa myös painia ja uintia sekä käy kuvataidekoulussa. Valtteri on kiinnostunut kirjoista sekä kaikenlaisista peleistä. Erityisesti dinot ovat Valtterin mielenkiinnon kohteena.

Nuorempana Valtterilla oli jonkin verran motorista vaikeutta. Hänellä on ollut myös poissaoloja, jonka takia tutkittiin, olisiko hänellä epilepsia. Epilepsiaa ei todettu olevan. Ennen kouluun menoa Valtteri oli esikoulussa. Esikoulun alkaessa hänellä oli matemaattisia vaikeuksia; hän ei osannut laskea 1 - 10 eikä ymmärtänyt luvun käsitettä. Myös isossa ryhmässä olo oli Valtterille vaikeaa. Näissä asioissa tapahtui esikoulun keväällä huimaa kehitystä. Esikoulussa Valtteri kävi puheopetuksessa, mutta hän *"vääntää puhetta jotenkin ihmeellisesti vieläkin joskus"*. Valtteri ei tällä hetkellä saa puheopetusta.

Viime keväänä Valtterille tehtiin koulukypsyyskysymysten testaus, jonka mukaan Valtterilla on vaikeuksia kuullunymmärtämisessä, yhteistyökyvyssä, annettujen tehtävien tekemisessä sekä jaksamisessa. Testauksen tekijät; psykologi, toimintaterapeutti sekä puheterapeutti; katsoivat, että Valtterille paras kouluvaihtoehto olisi Pajulehdon erityiskoulu (nimi keksitty), jossa Valtteri saisi olla pienessä ryhmässä. Vanhempien tahdosta Valtteri kuitenkin aloitti koulunkäyntinsä yleisopetuksessa samassa koulussa ja luokassa, missä on nyt. Koulun alettua koululla pidettiin palaveri, johon osallistui vanhempien lisäksi rehtori, Valtterin luokanopettaja, erityisopettaja ja terveydenhoitaja. Vanhemmille ehdotettiin, että he kokeilisivat Valtterin olemista Pajulehdon koulussa. Vanhemmat suostuivat ja elokuun lopussa Valtteri meni Pajulehtoon. Hän oli siellä kaksi viikkoa, jonka jälkeen hän palasi vanhempien halusta takaisin nykyiseen kouluunsa. Vanhemmat katsoivat, ettei Pajulehdon koulu ollut *"Valtterin paikka"*.

Valtterin vahvuuksia koulussa ovat *"sinnikkyys" ja "into"*. Valtteri on myös tunnollinen: hän haluaa, että *"asiat on hoidettu ja tehty"*. Hänen vahvuutenaan on myös avoimuus. Koulussa Valtterilla on vaikeuksia ohjeiden kuuntelemisessa sekä niiden mukaan toimimisessa, jonka takia hän ei aina ole selvillä, mitä kulloinkin pitää tehdä ja miksi. Tähän on osaksi syynä myös se, että Valtteri jää *"polpottamaan ääneen"*, eikä huomaa lopettaa ja näin ohjeet menevät ohi korvien. Oppitunneilla on myös tilanteita, joissa Valtteri ei ole ollenkaan mukana, vaan on omissa *"ajatuksissaan tai touhuissaan"*. Toisinaan Valtterilla ilmenee totaalista väsähtämistä kesken koulupäivän. Tällöin hänellä on joskus oheistoimintaa, kuten ääntelyä, joka häiritsee opetusta. Kun Valtteri väsähtää, eikä jaksakaan tehdä enää tehtäviä, on hänellä lupa ottaa esille opettajan antama vihko, johon

hän voi tehdä "*omia juttujaan*". Opettaja on puhunut vanhempien kanssa myös siitä, että kun Valteri iltapäivällä väsähtää ja esiintyy häirintää, niin hän voisi lähteä aikaisemmin kotiin ja jatkaa tehtäviä siellä sitten kun jaksaa.

Lokakuussa Valterin luokalle tehtiin matematiikan alkutesti, joka ei Valterin osalta mennyt hyvin. Oppilaille on myös pidetty formatiivinen matematiikankoe, jossa Valterilla menivät laskut melko oikein, mutta tehtävät, joissa piti värittää kaksi enemmän tai kaksi vähemmän olivat Valterille vaikeita. Opettajan mukaan Valterilla on "*lukukäsitema*", mutta se on vahvistumassa. Syyslukukauden alkupuolella oppilaille tehtiin myös lukemisen ja kirjoittamisen alkukartoitus. Kartoituksen tulosten pohjalta katsottiin, että Valteri tarvitsee tukea lukemisen ja kirjoittamisen perusasioiden oppimisessa. Valteri saa luki-opetusta kahtena tuntina viikossa. Opettajan mukaan tällaisten pitkien kokeiden tulosten heikkouteen vaikuttaa osaltaan se, että Valteri ei jaksaa seurata tai pysty kuuntelemaan ohjeita.

Yhteenlasku tuotti Valterille alussa hankaluutta, mutta nyt se, niin kuin vähennyslasku-kin sujuu mukavasti. Lukeminen Valterilta sujuu "*hienosti*". Alkusyksystä Valterin oli vaikea toimia uusissa tilanteissa sekä hänellä esiintyi hitautta muun muassa ruokailuun ja välitunnille siirtymisessä. Hän ei myöskään jaksanut odottaa vuoroaan, vaan sanoi asiansa heti, kun se tuli mieleen. Syksyn kuluessa nämä sekä muut koulurutiinit, kuten läksyjenotosta huolehtiminen alkoivat sujua paremmin. Syksyn aikana myös Valterin tuntiosallistuminen lisääntyi.

Oppilaan vanhemmat ja opettaja. Tutkimukseen osallistui myös Valterin vanhemmat sekä hänen luokanopettajansa. Valterin vanhemmat ovat alta 40-vuotiaita. Äiti on ollut hoitotyössä, mutta on usean vuoden ajan ollut kotona hoitamassa lapsiaan. Valterin isä on myyntialalla. Valterin opettaja on 34-vuotias nainen. Hän on valmistunut luokanopettajaksi kymmenen vuotta sitten ja on siitä lähtien toiminut opettajana ala-asteella. Hän on opettanut luokka-asteita kolmannelta kuudenteen. Tämä on ensimmäinen vuosi, kun hän opettaa ensimmäistä luokkaa.

Koulu. Valtterin koulu on suuri ala-aste. Oppilaita koulussa on noin 600; jokaista luokka-astetta on muutama rinnakkaisluokka. Ensimmäisiä luokkia on yhteensä neljä. Valtterin luokka sijaitsee koulun toisessa kerroksessa lähellä erityisopetusluokkaa ja opettajainhuonetta. Valtterin luokkaan kuuluu yhteensä 22 oppilaista, joista 13 on tyttöjä ja 9 poikia. Tytöistä kuusi ovat Valtterille ennestään tuttuja esikoulusta. Pojista kaikki olivat koulun alkaessa Valtterille vieraita. Viikossa Valtterilla on tunteja yhteensä 20, joista kolmella tunnilla on mukana vain puolet luokasta.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tein tutkimuksen kvalitatiivista tutkimusotetta käyttäen, koska tutkimuskohteenani on ihminen ja hänen toimintansa luonnollisessa ympäristössä, tässä tapauksessa koulussa (Bogdan & Biklen 1992, 29). Tutkimukseni kohdistuu yhteen kohteeseen, Valtteriin. Tällöin voidaan Merriamin (1988, 9) mukaan puhua tapaustutkimuksesta. Valitsin tapaustutkimuksen, koska halusin saada kattavan kuvan yleisopetukseen sijoitetun oppilaan toverisuhteista sekä koulussa ilmenevästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tämä ei olisi ollut tämän työn puitteissa mahdollista, jos kohteena olisi ollut useampi oppilas.

Aineiston keruuseen käytin osallistuvaa havainnointia, haastattelua, sosiometristä- sekä vanhemmille suunnattua kyselyä. Osallistuvan havainnoinnin valitsin, koska tällä menetelmällä arvelin pääseväni lähemmäksi tutkittavaa ilmiötä sekä saavani aitoa tietoa Valtterin ja hänen luokkatoveriensä välisestä sekä hänen ja hänen opettajansa välisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Olemalla itse paikanpäällä näin henkilökohtaisesti, millaista vuorovaikutus on, enkä turvautunut vain toisten näkemyksiin (Merriam 1988, 88). Yksi osallistuvan havainnoinnin vahvuuksista onkin, että sillä on mahdollisuus saada sellaista tietoa, joka ei muuten, muun muassa haastatteleamalla, tule esille (Patton 1990, 204).

Haastatteluissa (liite 2) minulla ei ollut tarkoin muotoiltuja kysymyksiä. Tiedossa olivat vain haastattelun aihepiirit (Merriam 1988, 74; Patton 1990, 283). Hirsjärvi ja Hurme (1985, 36) nimittävät tällaista haastattelumuotoa teemahaastatteluksi. Jokaisessa haastattelussa oli samat teema-alueet, mutta niiden sisältämät kysymykset olivat kunkin haastateltavan kohdalla erilaisia sekä teemojen käsittelyjärjestys vaihteli. Teemahaastattelulle onkin tyypillistä, että samat teema-alueet toistuvat haastateltavilla, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella (Eskola & Suoranta 1996, 65; Patton 1990, 280). Valitsin teemahaastattelun, koska en halunnut tarkasti johdatella haastateltavien ajatuksenkulkua. Näin arvelin saavani sellaista tärkeää tietoa, joka ei muuten olisi tullut ilmi. Otin haastattelun menetelmäksi myös siksi, että haastatteleamalla saa selville sellaista tietoa, jota ei voi havainnoida, kuten haastateltavan ajatukset ja tunteet (Merriam 1988, 72; Patton 1990, 278).

Lisäksi halusin selvittää Valterin sosiaalista asemaa luokassa. Tämän tutkimiseen sopiva menetelmä on sosiometrinen kysely (Hallinan 1981, 91; McConnell & Odom 1986, 217). Sosiometrisessä kyselyssä (liite 3) pyysin oppilaita kertomaan, ketkä ovat heidän kolme parasta ystävää omalta luokalta. Näiden oppilaiden antamien positiivisten valintojen avulla selvitin Valterin luokassa olevia toverisuhteita. Kysyin oppilailta myös keiden luokkatovereidensa kanssa he eivät oikein hyvin viihdy yhdessä. Otin negatiivisen valinnan mukaan kyselyyn saadakseni selville, lukeutuuko Valteri luokan torjuttuihin oppilaisiin (McConnell & Odom 1986, 232). Lisäksi tiedustelin oppilailta, kuka heidän luokallaan on usein yksin.

3.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Aloitin aineiston keräämisen 11.9.1997, jolloin tein ensimmäiset havainnoinnit. Havainnoin Valteria, hänen luokkatovereitaan ja opettajaa oppitunneilla, välitunneilla sekä vapaissa tilanteissa: tunnin aluissa, käsienvesutilanteissa sekä ruokailuissa. Havainnointia tein 3 - 4 päivänä viikossa noin tunnin päivässä. Vaihtelin havainnointipäiviä sekä ha

vainnoitavia tunteja ja välitunteja. Havainnoimisen lopetin 13.11.1997. Tällöin päätin myös aineistonkeruun. Havainnointia tein 22 oppitunnilla, 22 välitunnilla ja 10 vapaassa tilanteessa. Yhteensä kenttämuistiinpanoja kertyi 107 tietokoneella kirjoitettua sivua.

Ensin tein havaintoja luokan perällä, oppilaiden takana. Sieltä suurimmaksi osaksi näin, mitä Valtteri teki, mutta hänen ja toisten hänelle lausumat kommentit jäivät toisinaan kuulematta. 25.9 siirryin istumaan luokan etuosaan Valtterista noin puolitoista metriä vasemmalle takaviistoon. Siitä pystyin paljon paremmin havainnoimaan Valtterin tekemisiä ja kuulemaan Valtterin, luokkatovereiden ja opettajan sanomisia. Välitunneilla seurasin tilanteita muutaman metrin päässä Valtterista. Välitunneilla en useinkaan kuullut oppilaiden toisilleen sanomia kommentteja. Kirjoitin ylös pääasiassa, mitä Valtteri ja luokkatoverit touhusivat. Myöskään ilmeitä ja eleitä en pystynyt havainnoimaan.

Havainnoinnin aikana kirjoitin koko ajan muistiinpanoja vihkoon. Kirjoitin muistiin, mitä Valtteri teki sekä tilanteet, joissa Valtterilla ja luokkatovereilla sekä Valtterilla ja opettajalla oli vuorovaikutusta keskenään. Kirjoitin ylös myös heidän sanomiaan vuorosanoja sekä havainnoitsijan kommentteja. Havainnointimuistiinpanoja täydensin piirustuksin ja kellonajoin. (Bogdan & Biklen 1992, 107; Merriam 1988, 98.) Välitunneilla kirjoitin muistiinpanoja paperinpalalle. Kirjoitin havainnointimuistiinpanot kenttämuistiinpanoiksi samana päivänä mahdollisimman pian havainnoimisen jälkeen, jolloin havainnointitilanne oli vielä tuoreessa muistissa. Näin pystyin lisäämään havainnointimuistiinpanoista puuttuvia kohtia kenttämuistiinpanoihin. (Bogdan & Biklen 1992, 126.)

Havainnoijan osallistumisen aste voi Spradlyn (1980, 60-61) mukaan vaihdella passiivisesta täydelliseen osallistumiseen. En ollut havainnointien teon aikana vuorovaikutuksessa luokassa oleviin henkilöihin eli olin passiivinen havainnoija. Valitsin tämän roolin, koska arvelin näin saavani totuudenmukaisempaa tietoa vuorovaikutustilanteista, koska pystyin pitämään itseni paremmin "ulkopuolisena".

Aloittaessani havainnoinnin luokanopettaja esitteli minut luokalle. Hän kertoi minun opiskelevan opettajaksi ja käyvän seuraamassa, mitä koulussa tehdään. Luokan oppilaat eivät siis tienneet, miksi oikeasti olin luokassa. Valterille kerroin, että käyn seuraamassa hänen koulupäiviään. Oppilaat eivät havainnointien aikana kiinnittäneet minuun huomiota, joten sain kirjoittaa muistiinpanoja aivan rauhassa.

Haastattelin Valteria 6.11. hänen koulupäivänsä päätteeksi. Haastattelun aloitus tapahtui koulun kirjastossa, josta jouduimme haastattelun puolivälissä lähtemään. Haastattelun lopun suoritin opettajanhuoneen yhteydessä olevassa pienessä huoneessa. Kumpikin paikka oli rauhallinen, häiriötekijöitä ei ollut. Pariin kertaan Valteri väsähti vastaamiseen, mutta jatkoi kuitenkin hienosti haastattelun loppuun. Paikanvaihtamisella ei tuntunut olevat haastattelua häiritsevää vaikutusta. Sain Valterin äidiltä luvan Valterin haastattelun nauhoittamiseksi, eikä Valterillakaan ollut mitään nauhoittamista vastaan. Haastattelu vei aikaa 20 minuuttia.

Valterin äitiä haastattelin 11.11 kotona vanhempien lasten lähdettyä aamulla kouluun. Haastattelutilanne oli rento ja luonteva. Haastattelu kesti noin tunnin. Äiti ei halunnut haastattelua nauhoitettavan, joten kirjoitin muistiinpanoja haastattelun aikana. Kirjoitin haastattelumateriaalin heti haastattelun jälkeen puhtaaksi. Vanhempiin olin yhteydessä aineistonkeruun aikana myös puhelimitse neljä kertaa. Vanhempien kyselylomakkeen (liite 4) lähetin 18.9.

Valterin opettajaa haastattelin 12.11 koulupäivän päätteeksi. Haastattelupaikkana oli luokan lähellä oleva erityisopetusluokka. Opettaja antoi nauhoittaa haastattelun. Haastattelutilanne oli luonteva ja avoin nauhoittamisesta huolimatta. Haastatteluun meni aikaa tunnin verran. Opettajan kanssa keskustelin muutamia kertoja myös välituntien aikana. Valterin ja opettajan haastattelut litteroin sana sanalta. Puhtaaksikirjoitettua haastatteluaineistoa tuli yhteensä 21 sivua. Kaiken kaikkiaan kirjallista aineistoa kertyi 134 tietokoneella kirjoitettua sivua.

Tein sosiometrisen kyselyn 15.10. aamupäivällä. Koska läheskään kaikki oppilaista eivät vielä osanneet lukea ja kirjoittaa, suoritin kyselyn suullisesti. Pyysin jokaisen oppilaan vuorollaan luokan ulkopuolella olevalle naulakolle istumaan ja vastaamaan kysymyksieni. Kaikki oppilaat olivat koulussa ja jokainen suostui vastaamaan kyselyyn. Sosiometrisen kyselyn tekemiseen meni aikaa yksi oppitunti.

3.4 Tutkimusaineiston analysointi

Sosiometrisen kyselyn vastaukset kokosin havainnolliseen muotoon sosiogrammiksi sekä sosiomatriisiksi. Sosiogrammeja muodostui kaksi. Toisessa sosiogrammissa on poikien antamat positiiviset valinnat, toisessa tyttöjen tekemät valinnat. Positiivisista valinnoista tutkin myös vastavuoroiset valinnat, joita pidetään osoituksena molemminpuolisesta toverisuhteesta (Hakkarainen 1980, 16; Lasonen 1981, 19). Sosiomatriisiin kokosin oppilaiden antamat negatiiviset valinnat. Kun olin saanut koottua vastaukset sosiogrammeiksi ja sosiomatriisiksi, katsoin, millaisia valintoja oppilaat toisilleen antoivat sekä millaisia valintoja Valtteri sai.

Aloitin haastattelu- ja havainnointiaineiston analysoinnin vasta, kun olin lopettanut aineistonkeruun. Analysoin aineiston induktiivisesti (Bogdan & Biklen 1992, 31; Patton 1990, 390) Bogdanin ja Biklenin (1992, 165-175) sekä Teschin (1990, 142-145) neuvon mukaan. Luin ensin aineiston läpi kaksi kertaa. Lukiessani kirjoitin ylös aineistosta löytyviä koodeja. Luin aineiston läpi vielä kerran ja kirjoitin ylös aineistosta löytyvät uudet koodit. Tämän jälkeen listasin ylös kaikki koodit, jonka jälkeen luin aineiston läpi ja kirjoitin koodeja aineiston marginaaliin. Merkitsin myös, mistä mikin koodi alkaa ja mihin se päättyy. Tämän jälkeen luin jälleen aineiston läpi ja tarkistin, oliko koodit sopivia. Lopuksi yhdistelin koodeja suuremmiksi ryhmiksi, teemoiksi.

Tein haastattelu- ja havainnointiaineiston analysoinnin erikseen. Aloitin analysoinnin haastatteluaineistosta, jonka jälkeen analysoin havainnointiaineistosta ensin välitunnit ja sen jälkeen lopun havainnointiaineiston. Käsittelyn ja kirjoittamisen helpottamiseksi merkitsin osan teemoista tietyillä väreillä, jolloin helposti pystyin näkemään, missä

kohtaa on kuhunkin teemaryhmään liittyviä asioita. Tämän jälkeen kirjoitin löydöt käyttäen rikasta kuvailua (Merriam 1988, 11). Löydöt olen kirjoittanut tutkimustehtävinä sekä teemoittain. Teemoja ovat: Valtterin toverisuhteet koulussa, Valtterin toverisuhteet vapaa-aikana, Valtterin ja luokkatovereiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus välitunneilla, Valtterin ja luokkatoverien välinen sosiaalinen vuorovaikutus vapaissa tilanteissa sekä Valtterin ja luokkatoverien välinen vuorovaikutus oppitunneilla.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä objektiivista totuutta, vaan todellisuuksia on useita ja tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, ei luotettavuutta voida arvioida käsitteillä validiteetti ja reliabiliteetti. Niiden sijasta voidaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen käyttää käsitteitä vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Tynjälä 1991, 390.)

Tutkimuksen vahvistettavuus on hyvä, kun tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien tilanteesta vastaavat tutkimukseen osallistujien konstruktioita. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen tutkija voi päästä soveltamalla tutkimuksessaan erilaisia periaatteita ja tekniikoita. Tällaisia ovat triangulaatio ja erilaiset kenttätöntekniikat. (Tynjälä 1991, 390.) Käytin tutkimusaineiston keruuseen montaa eri menetelmää: teemahaastattelua, osallistuvaa havainnointia, sosiometristä, sekä vanhemmille suunnattua kyselyä eli käytin menetelmätriangulaatiota (Patton 1990, 464). Haastattelin oppilasta, hänen opettajaansa sekä vanhempiaan. Havainnointia tein kahden kuukauden ajan. Lisäksi tein oppilaille sosiometrisen kyselyn. Pystyin siis vertaamaan eri menetelmillä saatua tietoa, eri henkilöiden samasta asiasta antamaa tietoa sekä eri aikoina saamaani havainnointitietoa. Haastateltavat antoivat samasta asiasta samanlaisia tietoja ja haastatteluissa tuli esille asioita, jotka täsmäsivät havaintojeni kanssa. Myös sosiometrisen kyselyn tulokset olivat suurelta osin samanlaisia havaintojeni kanssa. Havaitsemani asiat olivat pääosin samanlaisia ajasta riippumatta. Kun verrataan tietolähteiden samasta asiasta eri aikoina ja eri tilanteissa antamaa tietoa, voidaan Pattonin (1990, 467) mukaan puhua tietolähdetriangulaatiosta. Uskon, että tutkimukseni luotettavuus on tältä osin hyvä.

Tein tutkimusta yksin eli tutkimuksessani ei toteutunut tutkijatriangulaatio (Patton 1990, 468). En usko, että tämä heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Pikemminkin luulen, että monen uuden ihmisen meneminen luokkatilanteisiin olisi herättänyt huomiota ja näin häirinyt oppilaiden ja opettajan toimintaa. Tämä taas olisi voinut heikentää kerättyjen tietojen totuudenmukaisuutta.

Tutkimukseen osallistujiin sekä tutkimusympäristöön tutustuminen ja kentällä riittävän kauan käytetty aika ovat tärkeitä kenttätöiden tekniikoita, joilla voi parantaa tutkimuksen vastaavuutta (Tynjälä 1991, 393). Kenttätöiden alussa käytin aikaa tutkimusympäristöön sekä tutkimukseen osallistujiin tutustumiseen sekä osallistuvan havainnoinnin tekniikan mieleen palauttamiseen. Koulussa tapasin oppilasta ja opettajaa. Vanhempiin olin aineistonkeruun aikana yhteydessä muutaman kerran puhelimitse. Uskon saavuttaneeni luottamukselliset suhteet jokaiseen tutkimukseen osallistujaan ja saaneeni heiltä luotettavaa tietoa niin haastattelutilanteessa kuin "vapaisissa keskusteluissa". Olin kentällä kaksi kuukautta. Katson, että tämä oli riittävän pitkä aika totuudenmukaisen havainnointiaineiston saamiseksi. Muutuin tänä aikana huomaamattomaksi; läsnäolon ei häirinyt tutkimukseen osallistujien toimintaa. Uskon heidän käyttäytyneen samalla tavalla kuin ilman läsnäoloani.

Läheisellä suhteella tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välillä voi olla myös tutkimuksen vastaavuutta heikentävä vaikutus (Tynjälä 1991, 393). Tätä pyrin poistamaan pitämällä kenttäpäiväkirjaa, johon kirjoitin tunteitani ja reaktioitani, joita ilmeni kentällä ollessani (Bogdan & Biklen 1992, 121). Näin pyrin pitämään omat kokemukseni erillään tutkimukseen osallistujien kokemuksista. Uskon, että onnistuin pitämään omat ja tutkittavien kokemukset hyvin erillään. Kenttäpäiväkirjan pitämisen lisäksi uskon kokemusten erillään pitämisen onnistumiseen vaikuttaneen sen, että otin passiivisen havainnoijan roolin. Itsereflektion lisäksi on tutkijan kiinnitettävä huomiota myös vuorovaikutussuhteen reflektointiin, yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen (Tynjälä 1991, 393). Uskon saavuttaneeni tämän; haastatteluissa ei tullut ilmi, etteivät haastateltavat olisi ymmärtäneet käyttämiäni käsitteitä ja kysymyksiä samoilla tavoilla kuin itse.

Koska kvalitatiivisella tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, ei tulosten samana pysyminen ole relevanttia. Tutkimustilanteen arvioinnissa on tutkijan huomioitava, niin hänessä itsessään kuin myös ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.) Osallistuva havainnointi sekä teemahaastattelu olivat minulle tuttuja tekniikoita. Osallistuva havainnointi vaati kuitenkin hieman harjaantumista, ennenkuin se lähti kunnolla sujumaan. En katso, että se heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, että yhtenäinen havainnointiaika oli pitkä, noin 40 minuuttia kerralla. Tämän takia en havainnoinnin lopussa ehkä enää ollut niin tarkkaavainen, joten minulta on voinut jäädä joitain tärkeitä asioita huomaamatta. Tutkimusympäristössä en huomannut muita muutoksia kuin sen, että oppilaiden paikat vaihtuivat. Tällä tuskin on luotettavuutta heikentävää vaikutusta.

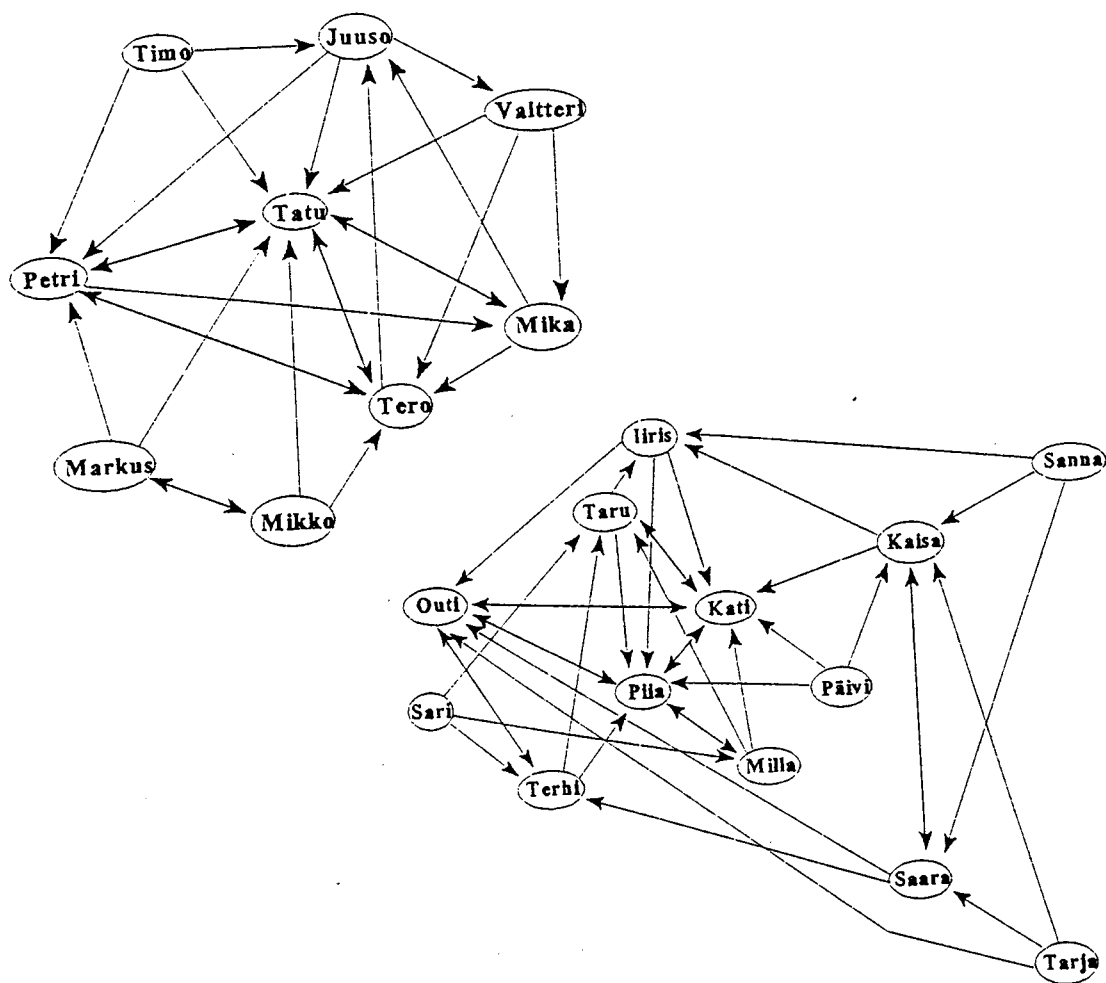
Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoani ja tutkimustani mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi pohtia näiden tutkimustulosten siirrettävyyttä toisiin konteksteihin. Koska tämä on tapaustutkimus, siirrettävyyttä tärkeämpää on kuitenkin tämän tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Merriam 1988, 173; Syrjälä & Numminen 1988, 175). Mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen olen pyrkinyt myös siksi, että myös lukija voi arvioida tämän tutkimuksen luotettavuutta (Patton 1990, 462). Lisäksi olen kirjoittanut löytöihin lainauksia alkuperäisaineistosta, jotta lukija voi niiden avulla arvioida myös tekemieni tulkintojen oikeellisuutta (Eskola & Suoranta 1996, 140).

4 LÖYDÖT

4.1 Valtterin sosiaalinen asema ja toverisuhteet

4.1.1 "Pikku hiljaa Valtteri otettiin mukaan"

Valtterin sosiaalinen asema luokassa. Valtterin luokan sosiaalisia suhteita selvitin sosiometrisen kyselyn avulla. Ensinnä pyysin jokaista oppilasta kertomaan, ketkä ovat heidän parhaat ystävät omalta luokalta. Sosiometrisessä kyselyssä haluttujen valintojen määrä voi olla joko rajattu tai rajaamaton (Hallinan 1981, 100). Rajasin valinnat tässä kysymyksessä kolmeen. Ystävyysvalintojen ei tarvinnut olla paremmuusjärjestyksessä. Kuviossa 1 näkyy oppilaiden toisilleen antamat positiiviset valinnat.



Kuvio 1. Oppilaiden antamat positiiviset valinnat

Kuten tämän ikäisille on tyypillistä, antoivat oppilaat positiivisia valintoja vain samaa sukupuolta oleville luokkatovereilleen (McConnell & Odom 1986, 248; Rödström 1992, 91). Tyttöissä vastavuoroisia positiivisia valintoja, joiden katsotaan olevan osoitus molemminpuolisesta toverisuhteesta (Koskeniemi 1982, 71; McConnell & Odom 1986, 240) oli viidellä oppilaalla: Piialla, Outilla, Katilla, Tarulla sekä Terhillä. Heistä Piia, Outi ja Kati muodostivat ryhmän, jossa kaikilla oli vastavuoroiset positiiviset valinnat toistensa kanssa. Kati oli lisäksi toveri myös Tarun kanssa ja Outi Terhin kanssa. Pojilla oli vastavuoroisia positiivisia valintoja Petrillä, Terolla, Tatulla ja Mikalla. Myös pojista löytyi "toverikolmikko", johon kuului Petri, Tero ja Tatu. Lisäksi Tatulla oli vastavuoroisen toveruussuhdesuhde Mikan kanssa.

Kaikki oppilaat antoivat kyselyssä kolme valintaa parhaiksi ystäviksi. Eniten positiivisia valintoja saivat sekä pojissa että tyttöissä "toverikolmikkoon" kuuluvat oppilaat. Oppilaita, jotka saavat paljon positiivisia valintoja voidaan kutsua suosikeiksi (ks. Laine 1988, 28). Myös Valtteri antoi kahdelle kolmikkoon kuuluvalla pojalla, Tatulle ja Terolle, positiiviset valinnat. Lisäksi hän antoi positiivisen valinnan Mikalle. Myös haastattelussa hän nimesi Tatun, Teron ja Mikan ystävikseen.

Kyselyssä Valtteri sai yhden positiivisen valinnan Juusolta. Juuso valitsi Valtterin yhdeksi toverikseen, *"koska se on niin kiva"*. Valtterilla ei ollut vastavuoroista toverisuhdetta kenenkään luokkatoverinsa kanssa. Valtterin lisäksi Markus ja Mikko saivat vain yhden positiivisen valinnan, mutta heillä oli vastavuoroinen toverisuhte keskenään. Pojista Timo ja tytöistä Sari, Tarja, Päivi ja Sanna eivät saaneet yhtään positiivista valintaa. Luokan oppilaiden saama keskimääräinen positiivisten valintojen määrä oli kolme valintaa, joten Valtterin saama positiivisten valintojen määrä oli alhaisempi kuin luokassa keskimäärin.

Vaikkei Mika antanut Valtterille vastavuoroista valintaa, luki hän Valtterin silti toverikseen. Tämä kävi ilmi keskustelusta, jossa *"Valtteri sanoo Mikalle ja Tatulle: -Mulla on muitakin kavereita kuin te. Mika vastaa tähän: -Nii mullaki on muitakin kavereita ku te."* Välitunneilla Valtteri oli melko usein hänelle positiivisen valinnan antaneen Juuson

kanssa sekä Mikan ja Teron kanssa. Parkerin ja Asherin (1993) tutkimuksen mukaan monilla alhaisen sosiaalisen aseman omaavilla oppilailla on tovereita ja he ovat tyytyväisiä näihin suhteisiin.

Toiseksi tiedustelin oppilailta, keiden luokkatoveriensa kanssa he eivät oikein hyvin viihdy yhdessä. Valintojen määrä oli vapaa. Oppilaiden antamien negatiivisten valintojen määrä vaihteli yhdestä kolmeen valintaa. Annetut valinnat olivat mielivaltaisessa järjestyksessä. Negatiiviset valinnat on koottu sosiomatriisiksi kuvioon 2.

	Valtteri	Juuso	Mika	Mikko	Petri	Tero	Tatu	Timo	Markus	Terhi	Sari	Milla	Kati	Taru	Kaisa	Sanna	Tarja	Piia	Iiris	Outi	Päivi	Saara
Valtteri				×		×			×							×						
Juuso				×		×			×				×	×								
Mika						×						×	×									
Mikko	×	×						×				×								×	×	
Petri										×												
Tero	×	×	×					×	×											×		
Tatu											×		×		×							
Timo				×		×								×								
Markus	×	×	×																			
Terhi								×			×									×		
Sari		×		×	×		×				×											
Milla			×	×										×						×	×	×
Kati	×	×	×	×			×															×
Taru	×				×			×					×									×
Kaisa							×													×		
Sanna	×				×	×										×			×			
Tarja										×			×								×	
Piia															×			×				
Iiris				×											×						×	×
Outi				×																×		
Päivi												×									×	×
Saara												×	×	×								

Kuvio 2. Oppilaiden antamat negatiiviset valinnat. Rasti ruudun vasemmassa alareunassa tarkoittaa, että vaakasuoralla rivillä oleva oppilas, on valinnut tietyn pystysuoralla rivillä olevan oppilaan. Rasti ruudun oikeassa yläkulmassa merkitsee, että pystysuorassa rivissä oleva oppilas on valinnut tietyn vaakasuorassa rivissä olevan oppilaan. Kaksi rastia samassa ruudussa on vastavuoroisen negatiivisen valinnan merkki.

Kyselyssä negatiivisia valintoja annettiin ristiin poikien ja tyttöjen kesken. Eniten negatiivisia valintoja saivat Kati, Milla, Mikko sekä Juuso. Heistä jokainen sai viisi negatiivista valintaa. Heistä Millan ja Mikon voidaan katsoa lukeutuvan torjuttuihin oppilaisiin, sillä he saivat vain vähän positiivisia valintoja, mutta paljon negatiivisia valintoja (ks. Dodge 1985, 7). Oppilaista Saara ei saanut yhtään negatiivista valintaa. Oppilaissa oli neljä "taisteluparia"; oppilas paria, jotka antoivat toisilleen vastavuoroiset negatiiviset valinnat. Heitä olivat Kati ja Mika, Iiris ja Päivi, Juuso ja Markus sekä Valtteri ja Markus.

Valtteri sai kolme negatiivista valintaa: Markukselta, Terolta ja Sannalta. Keskimääräinen negatiivisten valintojen määrä luokalla oli 2,3, joten Valtteri oli hieman keskimääräisen yläpuolella. Niiltä oppilailta, jotka valitsivat Valtterin yhdeksi oppilaaksi, jonka kanssa ei viihdy kovin hyvin yhdessä, kysyin syytä, miksi he eivät viihdy yhdessä valitsemiensa oppilaiden kanssa. Tero ei osannut sanoa, miksi ei viihdy Valtterin kanssa. Valtterin valinnut tyttö ei pitänyt Valtterista, koska Valtteri oli syyttänyt häntä asiasta, jota hän ei ollut tehnyt. Kolmannen negatiivisen valinnan Valtterille antanut ei viihdy Valtterin kanssa, koska "*Valtteri aina hölöttää*".

Kysyin oppilailta myös, kuka luokkatoveri on heidän mielestään usein yksin. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että huonosti luokassaan hyväksytyt lapset ovat yksinäisempiä kuin muut (Asher & Parker 1989, 19; Asher, Parkhurst, Hymel & Williams 1990, 268; Cassidy & Asher 1992) ja he myös tuntevat itsensä yksinäisiksi koulussa (ks. Ladd 1990, 1097). Puolet luokan oppilaista olivat sitä mieltä, ettei luokalla ollut ketään, joka olisi usein yksin. Yksinäiseksi valintoja sai kuusi luokan oppilasta: Saara, Terhi, Tarja, Päivi, Mikko ja Valtteri. Valtteri sai heistä eniten valintoja usein yksin olevaksi oppilaaksi. Kukaan Valtterin valinneita oppilaista ei osannut sanoa, miksi Valtteri on usein yksin. Valtteri, Mikko ja Päivi valitsivat kyselyssä itse itsensä luokan yksinäiseksi oppilaaksi.

Toverien saanti. Koulun alussa Valterin oli vaikea saada tovereita. Tällöin hän vietti joskus välitunteja yksinään. Hän kuitenkin kävi äidin kannustuksesta rohkeasti kysymässä luokkansa pojilta, voisiko hän olla heidän kanssaan. Hän sai alussa kielteisiä vastauksia, mutta vähitellen hänet otettiin leikkeihin mukaan. Yrittämisen lisäksi toverien saantiin vaikutti Valterin mukaan se, että hänellä oli "Spiderman-vehkeitä", joiden välityksellä Valterin ja luokan muiden poikien kanssa syntyi keskustelua.

"Valtteri kävi rohkeasti kysymässä luokkansa pojilta, ootteko mun kanssa, mutta sai tylyjä vastauksia, ei me olla sun kanssa. Kannustin Valteria, että mee vaan ja yritä. Pikku hiljaa Valtteri otettiin mukaan." (Äiti/4: 10-12)

"(..) en ollu tutustunu kehenkään. Kysyin, saanko tulla leikkiin ja ne sano, että voit tulla ja niistä tuli kavereita." (Valtteri/3: 19-20)

Valterin opettaja ei tiennyt, mikä Valterin toveritilanne oli koulun alkaessa. Valterin koulusta pois lähtöä ei käsitelty ja selvitelty erityisemmin luokassa oppilaiden kanssa. Opettaja siirsi Valterin pulpetin sivuun ja kertoi Valterin lähteneen toiseen kouluun ja että hän saattaisi tulla vielä takaisin. Valterin palattua, opettaja siirsi Valterin istumaan samalle paikalle, jossa hän oli ollut ennen lähtöä. Oppilaat suhtautuivat tilanteeseen, niin kuin Valtteri ei olisi pois ollutkaan. Opettajan mukaan luokan oppilaat suhtautuvat Valtertiin hyväksyvästi. Opettaja arveli, että Valtteri oli saanut tovereita omalta luokalta ja oli heidän kanssaan välituntisin. Opettaja ei kuitenkaan tarkkaan tiennyt keitä he olivat. Valterin mahdollisiksi tovereiksi hän nimesi Juuson ja Teron.

"(..) mä vaan siirsin Valterin pulpetin sivuun ja sanoin, että Valtteri on nyt toisessa koulussa ja voi tulla vielä takaisin. Ja tota ei siinä sen kummempaa, kun hän tuli takaisin. Mä siirsin hänet samalle paikalle. Kaikki oli, niinku ei ois ollu mitään." (Opettaja/10: 24-27)

"(..) Juuso ja Valtteri on sitten kuitenkin ystäviä. (..) ja musta tuntuu, että Tero varmaan kans tykkää." (Opettaja/10: 15-17)

Valtteriin äiti oli koko ajan ollut selvillä poikansa toverisuhteista koulussa. Hän oli tietoinen, että Valtteriin luokan pojat eivät huolineet Valtterea joukkoonsa koulun alkaessa ja että Valtteri oli tällöin välitunneilla joskus yksin. Asiasta oli keskusteltu kotona ja Valtteri oli kertonut, kenen kanssa viettää välitunteja. Äiti nimesi Valtteriin tovereiksi Juuson, Teron ja Mikan.

*"Valtteriin kavereita on Tero, Mika ja Juuso. Olen kysynyt Valtterilta."
(Puhelu/1: 28-29)*

4.1.2 "Valtteri ei näe poikia, eikä muita koulun jälkeen"

Valtteri ei kulkenut koulumatkoja yhdessä luokkatoveriensa kanssa, vaikka heistä ainakin Juuso ja muutama tyttö asuivat samalla suunnalla. Valtteri kulki koulumatkat yhdessä ylemmällä luokalla samassa koulussa olevan isoveljensä kanssa. Hän kävi Valtterea saattamassa alkumatkasta kotiin välitunnin aikana, jos ei päässyt samaan aikaan Valtteriin kanssa koulusta. Joskus myös Valtteriin isä vei tai haki Valtteriin koulusta.

"Valtteri kulkee koulumatkat yleensä isoveljen saattamana. Isoveljellä lupa myöhästyä tunneiltaan sen takia. Ei kulje muiden oppilaiden kanssa koulumatkoja" (Puhelu/3: 1-33)

Valtteri ei nähnyt luokkatovereitaan koulun jälkeen. Hän ei käynyt heidän luonaan, eivätkä he käyneet Valtteriin kotona. Äidin mukaan tähän oli syynä se, että luokkatoverien ja Valtteriin kodin välimatka on niin pitkä ja Valtterilla on niin paljon harrastuksia. Valtteri puolestaan arveli, ettei äiti päästä häntä luokkatovereidensa luokse sen takia, että äiti ei tiedä, missä he asuvat. Opettaja ei tiennyt, näkeekö Valtteri luokkatovereitaan vapaa-aikana.

"M: Nääksää luokkakavereitas koulun jälkeen?"

V: En, kun mä en pääse ikinä niitten kotiin, ku mun äiti ei tuota nii päästä mua niitte kotiin, ku äiti ei tiä, missä ne asuu." (Valtteri/5: 23-25)

Valtteri ei ollut myöskään koulun ulkopuolisia tovereita, joita hän olisi tavannut kouluajan jälkeen. Valtterin lähinaapurustossa asui pääasiassa vain vanhuksia. Rajanaapurilla oli lapsia, mutta he olivat eri-ikäisiä kuin Valtteri. Melko lähellä asui Valtterin esikoulutoveri Jani, jonka kanssa Valtteri oli kesällä ollut tiiviisti yhdessä, mutta jota hän ei ollut tapaillut enää koulun alkamisen jälkeen. Aikaisemmin Valtteri oli tapaillut myös erästä Jukkaa. Jani ja Jukka käyvät eri koulua kuin Valtteri.

"Valtteri ei näe poikia eikä muita koulun jälkeen." (Puhelu/1: 29-30)

Valtteri harrastaa painia, telinevoimistelua, uintia sekä käy kuvataidekerhossa. Painista hän oli saanut yhden toverin, jota hän näki ainoastaan painiharjoituksissa. Uinnissa oli yksi poika, joka asui aika lähellä Valtteria, mutta pojat tapasivat toisiaan vain uinnissa. Valtterin harrastuksissa ei käynyt luokkatovereita.

"M: Onks sulla siellä harrastuksissa tullu kavereita?"

V: On mulla yts pieni poika kaveri painista." (Valtteri/6: 9-12)

Vapaa-aikanaan Valtteri leikki enimmäkseen pari vuotta nuoremman siskonsa Susannan kanssa. Hän vietti aikaa myös muiden sisarustensa kanssa. Aika kului myös pelaten muun muassa tietokoneella.

"(..) on tuota nii se Susanna, se mun sisko tuota nii leikkiny mun kaa (..) ja sitten mun isoveliki on leikkiny mun kaa ja sitte se mun isosisko joskus tuota nii leikkiny Susannan ja mun kaa." (Valtteri/6: 5-8)

4.2 Valtterin ja luokkatovereiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus

4.2.1 "Valtteri juoksee ulos yksin"

Ulosmeno. Yleensä Valtteri lähti ulos luokasta pukemaan viimeisten joukossa tai aivan viimeisenä. Muut lähtivät naulakoille Valtterin jäädessä siivoamaan tavaroita pois pulpetiltaan tai hän jäi omasta halustaan tekemään aloittamaansa tehtävää loppuun.

Valtteri jää kokoamaan tavaroita pois pulpetilta. Muut lähtevät ulos luokasta. (Kenttämuistiinpanot/64: 3-4)

Ope pyytää oppilaita lähtemään välitunnille. Melkein kaikki lähtevät samantien ulos luokasta. Valtteri jatkaa monisteessa olevan tytön väritysmistä. (Kenttämuistiinpanot/7: 20-22)

Oppilaiden naulakot sijaitsivat luokan edustalla. Valtterin luokan oppilaat oli jaettu kahteen eri naulakkoryhmään, joiden välillä ei ollut näköyhteyttä. Valtterin luokkalaisista pojista Valtterin kanssa samassa naulakossa vaatteitaan pitivät Markus, Mikko, Mika ja Juuso. Valtterin vastapäisellä naulakolla oli saman luokan tyttöjä sekä viereisen luokan oppilaita.

Valtterin kanssa samaan aikaan pukemassa oli tavallisesti sekä oman luokan poikia että tyttöjä. Valtterilla oli jutustelua naulakolla olevien luokkatovereidensa kanssa niin poikien kuin tyttöjenkin. Vuorovaikutus oli useimmiten lyhyitä kommentteja ja "heittoja", jotka liittyivät välitunnille menoon tai siellä olemiseen.

Valtteri sanoo Tatulle: "Tatu, nyt sun pitää lähteä ulos. Nyt meidän pitää mennä ulos." (Kenttämuistiinpanot/89: 10-11)

Valtteri kysyy Petriltä: "Ooksä mun kanssa?" Petri vastaa: "En tiiä." (Kenttämuistiinpanot/101: 4-5)

Toisinaan vuorovaikutus oli pitkäkestoista puheenvuorojen vaihtamista. Tällöin keskustelua syntyi muun muassa kavereista ja oppilaan omistamista mielenkiintoisista tavaroista.

*Valtteri sanoo Mikalle ja Tatulle: "Mulla on muitakin kavereita kun te."
Mika vastaa tähän: "Nii mullakin on muitakin kavereita ku te". Pojat jatkavat juttelua keskenään. (Kenttämuistiinpanot/87: 25-27)*

Valtteri sanoo, että Spiderman-kuuntelukasetti oli kiva. Valtteri selittää, mistä se kertoi. Tero kysyy Valtterilta: "Lainaatko Valtteri sitä joskus mulle?" (Kenttämuistiinpanot/101: 9-11)

Oli myös pukemistilanteita, jolloin Valtterin ja muiden oppilaiden välillä ei ollut minäkäänlaista vuorovaikutusta. Oppilaat keskittyivät vain omaan pukemiseensa; pukivat ja lähtivät ulos. Näin oli etenkin silloin, kun naulakolla oli Valtterin lisäksi vain yksi tai kaksi oppilasta, varsinkin jos he olivat tyttöjä.

Naulakoilla on Valtterin lisäksi oman luokan tyttöjä. Valtteri ja tytöt eivät sano mitään toisilleen. (Kenttämuistiinpanot/81: 20-21)

Valtteri on naulakoilla. Naulakoilla on myös Markus ja pari viereisen luokan oppilasta. (...) Markus ja Valtteri istuvat vierekkäin. Kumpikin pukevat vaatteita päälleen. He eivät sano toisilleen mitään. Markus lähtee ulos. (Kenttämuistiinpanot/94: 9-14)

Valtteri meni ulos välitunnille yleensä yksin. Hänen pukemisensa vei sen verran aikaa, että muut ehtivät lähteä ennen häntä tai Valtterin mennessä luokasta pukemaan hänen jäätyään järjestämään tavaroitaan pois pulpetilta, oli suurin osa tai kaikki luokkatoverit ehtineet mennä jo ulos. Vaikka Valtteri oli pukemassa ensimmäisten joukossa, saattoi hän silti olla viimeinen, joka lähti ulos.

Valtteri on naulakoilla pukemassa. Naulakoilla on myös Markus, Mika, Mikko ja Tero. (...) Valtteri saa puettua ja lähtee ulos yksin, koska naulakoilla ei ole enää muita. (Kenttämuistiinpanot/80: 23-24; 31-32)

Valtteri jää siivoamaan tavaroita pois pulpetilta. (...) Valtteri menee pukemaan. Naulakoilla on enää yksi tyttö, joka saa hetken päästä puettua ja lähtee ulos. (Kenttämuistiinpanot/58: 26, 31-32)

Vaikka Valtterilla oli pukiessa vuorovaikutusta toisten oman luokan poikien kanssa, eivät he jääneet odottamaan Valtteria. Myöskään Valtteri ei niinä harvoina kertoina, jolloin saa puetuksi ennen muita, jäänyt odottamaan luokkatovereitaan. Saatuaan vaatteet päälleen, Valtteri meni viivyttelämättä ulos.

Valtteri menee naulakoilla olevan Juuson luo. Pojat siirtyvät naulakoiden taakse. (...) Valtteri alkaa pukea housuja jalkaansa. Hän sanoo vieressä pukevalle Mikalle jotain. (...) Valtterin luokkalaiset ovat jo kaikki lähteneet ulos. Valtteri juoksee ulos yksin. (Kenttämuistiinpanot/98: 26-28; 31-33)

Valtteri menee Tatun luo ja sanoo: "Äkkiä Tatu. Kohta kellot soi." Valtteri lähtee ulos. Tatu jää pukemaan." (Kenttämuistiinpanot/108: 30-31)

Ulkona. Koulun välituntialue oli melko suuri, johon kuului alapihalla olevan jalkapallokentän lisäksi yläpihalla oleva kiipeilyteline, keinut sekä matala puomi. Piha-alue päättyi toiselta puolelta kallion seinämään, jonka vieressä oli kiviä ja puita. Keinujen ja puomin lähellä oli pensaita.

Valtterin päästessä ulos olivat luokkatoverit jo ehtineet asettua omiksi ryhmikseen ja olivat levittäytyneet ympäri pihaa. Tavallista oli, että Valtteri välitunnin alussa "harhaili" yksinään ympäri koulun pihaa. Valtteri ei ollut koko välituntia yksin, vaan meni hetken kierreltyään rohkeasti johonkin näkemäänsä poikaporukkaan. Ryhmään liittyminen onkin tärkeä sosiaalinen taito, joka lapsen tulee osata. Se on edellytys tulevalle sosiaaliselle

vuorovaikutukselle. Ryhmään liittyminen ei kuitenkaan ole helppo toteuttaa ja epäonnistuneesta liittymisyrityksestä seuraa ryhmän torjunta. (Putallaz & Wasserman 1990; 61, 63; ks. myös Duck 1991, 152.) Valtteri otettiin mukaan siihen ryhmään, johon hän meni ja ryhmän toiminta jatkui häiriintymättä samanlaisena kuin se oli ennen Valtterin tuloa. Tavallisesti Valtteri katsoi ensin hetken, mitä ryhmässä olijat tekivät ja alkoi sitten tehdä sitä, mitä muutkin. Tämä onkin hyvä ryhmään liittymisen keino (Dodge, Schlundt, Schocken & Delugach 1983; Putallaz & Wasserman 1990, 75).

Valtteri menee ulos. Kävelee pihalla yksin. Juoksee portaat alapihalle. Kiertää siellä toisten portaiden luo. Nousee muutaman portaan ylös ja jää katsomaan kun hänen luokkalaisia poikia menee portaita ylös ja alas. Valtteri katsoo heitä noin minuutin, sitten hän kävelee portaat ylös ja seisautuu portaiden yläpäähän. Seisoo ja katsoo muiden menoa portaissa. Alkaa itsekin mennä portaita ylös ja alas. (..) Valtteri jatkaa portaiden menemistä ylös ja alas. Myös muut tekevät niin. (Kenttämuistiinpanot/81: 32-34; 82: 1-4, 9-10)

Toiset oppilaat lähtevät. Valtteri jää yksi naulakoille. (..) Valtteri menee ulos. Kävelee pihalla yksin. (..) Mikko on keinujen luona reunuksella pukkitastelemassa kahden ekaluokkalaisen kanssa. Valtteri menee kahden pojan taakse reunukselle seisomaan vastapäätä Mikkoa. (Kenttämuistiinpanot/94: 15, 17, 23-26)

Valtteria ei pyydetty tulemaan mihinkään ryhmään, vaan Valtteri teki aloitteen itse.

Valtteri lähtee ulos yksin, koska naulakoilla ei ole enää muita. (..) Valtteri kävelee yksin. Menee alapihalle portaita pitkin. Hypistelee sormiaan. Hänellä ei ole hanskoja kädessä. Nousee portaat yläpihalle. Menee pukkitasteilupaikan lähellä olevalle penkille seisomaan. Penkillä seisovat Petri ja Tatu. (Kenttämuistiinpanot/80: 31-32; 81: 1-4)

Pojat olivat välitunnilla joko kolmen hengen joukkona tai suurempana ryhmänä, jossa oli lähes kaikki tai kaikki luokan pojista. Suurena ryhmänä oleminen onkin tyypillinen piirre kouluikäisille pojille (Furman 1982, 329; Hartup & Sancilio 1986, 66; Rubin 1980, 104). Ryhmissä ei ollut muiden luokkien oppilaita. Valtterin ollessa pienemmässä ryhmässä oli joukossa tavallisesti Valtterin lisäksi Juuso, Tero ja Mika.

Hetken päästä Valtteri juoksee Teron ja Mikan luo, jotka ovat ulko-ovien lähetyvillä olevien keinujen luona. Pojat juttelevat. Valtteri kiipeää heidän keskellään olevan noin metrin korkuisen tolpan päälle istumaan. Istuu siinä jonkin aikaa ja tulee sitten pois. Tero nousee istumaan tolपालle. (Kenttämuistiinpanot/90: 5-9)

Pojat, Valtteri, Tero ja muutama muu samalla luokalla oleva poika menevät koulun pihalla olevien puskien taakse. Menevät välillä puskien takana olevan ison kiven päälle ja hyppäävät pois. (Kenttämuistiinpanot/28: 28-32)

Valtteri ei aina ollut samassa ryhmässä koko välituntia. Hän saattoi ensin olla jonkin aikaa oman luokan poikien kanssa, jättäytyä sitten hetkeksi yksin ja palata hetken kuluttua takaisin samojen tai eri henkilöiden luo. Laddin (1983) mukaan oppilaat, jotka välitunneilla ovat torjuttuja, liikkuvat toverilta toisen luo. He jäävät harvoin toisten luo pitkäksi aikaa. Koskenniemi (1982) kirjoittaa, että oppilaat, jotka ovat koulun pihalla enimmäkseen vailla pysyvää seuraa, ovat niitä, jotka eivät sosiometrisessä kyselyssä ole saanut yhtään positiivista valintaa tai joilla ei ole vastavuoroisia toverisuhteita. Samoin kuin ne oppilaat, jotka eivät kotona ole luokkatovereiden kanssa tai joilla ei ole kotona tovereita laisinkaan. Hänen mukaansa koulun ensimmäisiä luokkia käyville oppilaille on tyypillistä, että he hetkellisesti liittyvät yhteen tutkimaan jotain mielenkiintoista asiaa tai aloittavat spontaanin liikuntaleikin, jonka jälkeen he taas eroavat. (Koskenniemi 1982; 60, 62 - 63, 72 - 73.)

Valtteri kävelee yksin. (...) Menee pukkitistelupaikan lähellä olevalle penkille seisomaan. Penkillä seisovat Tatu ja Petri. (...) Valtteri juoksee ulko-ovelle. Seisahtuu oven edessä seisovan erityisopettajan eteen. (Kenttämuiistiinpanot/81: 1-3, 9-10)

Valtteri juoksee Teron ja Mikan luo. (...) Pojat juttelevat. (...) Hetken päästä Valtteri juoksee keinujen lähellä oleville kiipeilytikkaille. Kiipeää tikkaita pitkin. Istuu sitten alimmaiselle puomille ja alkaa keinua. (...) Valtteri menee keinussa istuvan Mikan luo. (Kenttämuiistiinpanot/90: 5-6, 11-13, 14)

Välitunnilla Valtterin vuorovaikutus oman luokan poikien kanssa oli enimmäkseen toiminnallista, ei niinkään puhetta, juttelua. Yhteinen toiminta oli leikkiä, joka oli kehitetty itse ja jossa oli omat pelisäännöt: jahdattiin oman luokan tyttöjä, hypittiin portaissa tiettyjen sääntöjen mukaan ylöspäin ja alaspäin tai mentiin jonkinlaista seuraa johtajaa. Kouluiässä sääntöjen oppiminen ja niiden noudattaminen ovatkin tärkeitä. Lapsilla on tällöin paljon sääntöleikkejä (Kalliopuska & Karjalainen 1988, 95) ja pelejä, jotka pojilla ovat fyysisesti aktiivisia sekä kilpailullisia (Dweck 1981, 326). Valtterin ja muiden poikien välinen vuorovaikutus välitunneilla sujui sopuisasti ilman suuria riitoja ja sanasotia.

Pojat aloittavat tyttöjen jahtaamisen. Valtteri juoksee muiden poikien mukana tyttöjen perässä. Tytöt ja pojat pysähtyvät yhdeksi joukoksi. Osa heistä tönii välillä toisiaan. En näe tönii Valtteri ketään. Hetken päästä he lähtevät taas juoksemaan. Tytöt edellä ja pojat perässä. (Kenttämuiistiinpanot/66: 31-34; 67: 1)

Valtteri juoksee suoraan portaille, jossa hän ja osa luokan pojista oli viime välitunnilla. Portailla on jo Tatu, Petri ja Tero. Pojat pomppivat portaita tasajalkaa ylös ja alas. Heillä on jokin leikki menossa. Heillä on säännöt, mutta en saa selvyttä, mitkä ne ovat (Kenttämuiistiinpanot/83:27-32)

Valtteri ja luokkatovereiden välinen sanallinen vuorovaikutus välitunnilla oli enimmäkseen lyhyitä kommentteja, jotka liittyivät juuri meneillään olevaan toimintaan ja siinä oleviin sääntöihin. Kommentit olivat useimmiten sanallisesti yksipuolisia: se, kelle kommentti oli osoitettu ei välttämättä vastannut aloitteeseen sanallisesti, vaan ainoastaan toiminnallisesti.

Valtteri menee ja tönäisee kädellä Mikkoa. Valtteri juoksee kauemmaksi ja sanoo, että ota kiinni. Mikko lähtee juoksemaan Valtterin perään. (Kenttämuistiinpanot/89: 33-34; 90: 1)

Pojat pomppivat portaita ylös ja alas. (...) Arttu sanoo, että Valtterin pitää mennä ylös. Valtteri menee ylöspäin. (Kenttämuistiinpanot/83: 29, 32-33)

Alku syksystä palattuaan takaisin nykyiseen kouluunsa, Valtteri oli usein välituntisin vanhempien noin viidesluokkalaisten, hänelle tuntemattomien, oppilaiden kanssa. Vanhemmat oppilaat olivat aina suurella joukolla, johon kuului sekä poikia että tyttöjä, pihalla olevan matalan puisen puomin luona, jossa he harrastivat pukkitaistelua. Valtteri meni välitunnin alettua suoraan puomin luo ja pukkitaisteli heidän kanssaan. Hän oli hyvin suosittu vastustaja niin poikien kuin tyttöjenkin keskuudessa.

Valtteri menee ulos ja juoksee pukkitaistelupaikalle. Siellä on jo muutama vanhempi poika. Valtteri menee puomille seisomaan. Vanhempi poika menee seisomaan puomille Valtteria vastapäätä. Valtteri hyppää pojan kaulaan ja jää siihen roikkumaan. Poika putoaa alas puomilta Valtteri kaulassa. (Kenttämuistiinpanot/43: 18-23)

Valtteri menee puomille. Vastustajaksi tulee vanhempi tyttö. Valtteri hyppää tytön kaulaan ja jää roikkumaan siihen. Tyttö putoaa. Valtteri menee uudestaan puomille. Vastustajaksi tulee vanhempi poika. Valtteri hyppää kaulaan ja poika putoaa. (Kenttämuistiinpanot/43: 33-34; 44: 1-2)

Pukkitaistelun lisäksi suosittua toimintaa Valtterin ja vanhempien oppilaiden, erityisesti poikien, kesken oli Valtterin kantaminen, nosteleminen ja sylissä pitäminen. Tätä tekivät muutamat vanhemmat oppilaat. Toisinaan Valtteria siirrettiin sylistä syliin: ensin joku oppilas nosti hänet syliinsä ja kantoi jonkun toisen syliin. Lisäksi Valtterilla oli erään vanhemman pojan kanssa, joka usein kantoi ja nosteli häntä eräänlainen kiinniottoleikki; Valtteri juoksi pihalla olevien puskienvälissä ja poika otti häntä kiinni.

Vanhempi poika kantaa Valtterin hieman kauempana olevan tytön syliin. Valtteri jää tytön syliin. Tyttö pitää häntä sylissä melko kauan. Äskeinen poika ottaa Valtterin uudestaan syliinsä ja kantaa häntä jonkun matkaa, päästää sitten maahan. (Kenttämuistiinpanot/64: 23-26)

Valtteri kävelee pukkitaistelupuomin takana olevan kolmen vanhemman pojan luokse. Valtteri juoksee läheiseen pusikkoon. Tulee pois pusikosta. Alkaa jonkinlainen piiloleikki. Valtteri menee aina vähäksi aikaa pusikkoon ja tulee pois. Valtteri juoksee pusikossa karkuun häntä seuraavaa vanhempaa poikaa. Poika saa Valtterin kiinni. (Kenttämuistiinpanot/64: 15-21)

Vanhemmat oppilaat olivat hyväksyneet Valtterin joukkoonsa. Valtteria ei kiusattu, eikä muutenkaan kohdeltu kaltoin. Kummallakin osapuolella näytti olevan mukavaa keskenään.

Yhden pojan kaulaan Valtteri ei kerkiäkään hyppäämään. Valtteri putoaa puomilta ensin. Vanhempi poika sanoo (leikkisästi): "Hävisit ukko." (Kenttämuistiinpanot/43: 27-30)

Vanhempi poika kantaa Valtteria kohti ulko-oven edessä jonossa seisovia oppilaita ja sanoo: "Tää Valtteri on mun kaveri." (Kenttämuistiinpanot/64: 31-33)

Myös vanhempien oppilaiden ja Valtterin välinen vuorovaikutus välitunnilla oli pääasiassa yhteistä toimintaa, pukkitistelua, kantamista sekä toimintaan liittyviä kommentteja, joihin vastattiin toiminnalla, ei sanallisesti.

Valtteri tarttuu vanhempaa poikaa vyötäröltä. Poika nostaa Valtterin syliinsä. (Kenttämuistiinpanot/45: 4-5)

Puomilla seisoo vanhempi tyttö. Hän näyttää puomin toista päätä ja sanoo Valtterille: "Tuu Valtteri tohon." Valtteri menee puomin toiseen päähän ja pukkitistelu alkaa. (Kenttämuistiinpanot/44: 20-22)

Syyslukukauden puolivälissä Valtteri lopetti olemisen vanhempien oppilaiden kanssa välituntisin. Kotona oli isovelji kertonut vanhemmille, että Valtteri on vanhempien oppilaiden, tyttöjenkin sylissä. Lisäksi Valtteria oli sattunut leikkiessään erään vanhemman pojan kanssa. Tästä oli syntynyt kotona keskustelua ja päätös, ettei Valtterin kannata olla heidän kanssaan.

"Viime viikolla Valtteria sattui isomman oppilaan kans leikkiessä. Isompi oppilas oli kysynyt Valtterilta, että tapellaanko ja Valtteri oli vastannut, että tapellaan vaan. He oli vissiin painineet ja Valtteria sattui silmäkulmaan." (Puhelu/2: 17-20)

"(..) ja sit mä tulin aina sinne pukkitisteluun. Mut mä en oo enää siellä. Mä en enää mee. (Minkä takia sää et enää mene?) Noo, en ku mä en tykkää ku ne nostelee mua niitten tyttöjen selkään. Nii ja sitte äiti sano, että älä mee." (Valtteri/4: 14-18)

4.2.2 "Valtteri tulee luokkaan"

Tunnin alku. Useimmiten Valtteri meni suoraan omalle paikalleen istumaan. Hän jatkoi keskenjäänyttä tehtävää tai piirsi, niin kuin opettaja oli kehottanut tekemään silloin, kun hän ei ole vielä tullut luokkaan. Toisinaan Valtteri vain odotti, että opettaja aloitti oppitunnin pitämisen. Valtteri ei yhtynyt muiden pitämään mekastukseen, vaan istui hiljaa paikallaan sanomatta kenellekään mitään.

Valtteri tulee luokkaan. Menee paikalleen istumaan. Istuu hiljaa. (..) Valtteri avaa pulpetillaan olevan matikanvihon. (..) Valtteri katsoo taululle valmiiksi tehtyjä neloslaskuja. Kirjoittaa vihkoonsa ensimmäisen neloslaskun taululta. (Kenttämuistiinpanot/65: 7, 14, 20-22)

Opettaja ei ole vielä tullut luokkaan, eikä Valtteri. Osa oppilaista on jo tullut välitunnilta. He pitävät kovaa meteliä. Valtteri tulee luokkaan. Hän kiertää takakautta suoraan omalle paikalleen. Istuu siihen. Istuu hiljaa katse eteenpäin. Pari muutakin oppilasta istuvat hiljaa omilla paikoillaan. Muut mekastavat. (Kenttämuistiinpanot/26: 12-16)

Joskus hän keskusteli vierustoverinsa kanssa tai luokkaan tullessaan jäi hetkeksi toisten poikien kanssa luokan perälle juttelemaan.

Välitunnilta tultuaan Valtteri menee Markuksen, Tatun ja Juuson luokkansa katsomaan ikkunasta ulos. Valtteri juttelee Tatun kanssa. (..) Juuso ja Valtteri jäävät vielä hetkeksi ikkunalle istumaan. Menevät sitten paikoilleen istumaan. (Kenttämuistiinpanot/106: 27-31)

Käsienpesu ja ruokailu. Oppilaat menivät pesemään käsiään ennen ruokailua riveittäin tietyssä järjestyksessä. Järjestys vaihteli, tietyinä päivinä meni tietty rivi ensin. Valtterin ja luokkatovereiden välinen vuorovaikutus käsienpesutilanteissa oli vähäistä (vrt. Sainato & Carta 1992, 94). Vuorovaikutusta syntyi muun muassa jonon viereisellä seinustalla

olevista oppilaiden töistä sekä siitä, että Valtteri ei lähtenyt käsienpesulle, vaan jatkoi keskenjäänyttä tehtävää. Pestyään kädet Valtteri lähti muiden tavoin välittömästi syömään ruokalaan. Hän lähti luokasta yksin.

Valtteri katsoo korkkitaulun alla olevalla tasolla olevia muovailuvahatöitä. Valtteri sanoo: "Tää on mun." Siirtyy jonossa eteenpäin. Valtteri: "Minä olen hämähäkki." Pitää kädessään muovailuvahatyötä. Edessä seisova tyttö sanoo Valtterille: "Ei se oo hämähäkki. Se on aurinko." Valtteri nostaa muovailuvahatyön ylös ja sanoo: "Aurinko paistaa." (Kenttämuistiinpanot/6: 13-16)

Valtterin rivistä muut paitsi Valtteri on mennyt jo jonottamaan käsienpesulle. Valtterin takana oleva rivi odottaa, että myös Valtteri lähtisi jonoon, jotta hekin pääsisivät. Valtteri ei lähde. Tekee kirjoitusvihkoon u-harjoituksia. Toiset alkavat huutaa: "Valtterii, Valtterii!" Valtteri ei nosta päätään kirjasta. Tekee vain tehtävää. Takariviläiset huutavat uudelleen: "Valtterii, mee jo!" (..) Valtteri lähtee käsienpesulle. (Kenttämuistiinpanot/83: 2-7, 11)

Ruokailussa oppilailla ei ollut tiettyjä paikkoja, joissa heidän tuli istua. Oppilaat vaihtelivatkin istumapaikkojaan. Myös Valtteri istui eri paikoilla ja eri luokkatoverin seurassa. Tavallisesti hän istui samassa pöydässä luokkatovereidensa kanssa, mutta toisinaan hän ei jaksanut kantaa tarjotintaan ja jäi istumaan luokkatovereistaan erilleen ruuanjakopistettä lähinnä olevaan pöytään.

Valtteri istuu pöydän päässä. Samassa pöydässä istuu saman luokan poikia. Valtteri istuu eri pöydässä kuin viimeksi. (Kenttämuistiinpanot/28: 16-18)

"Ruokailuun ku mennään, niin Valtteri joskus sanoo, et mä en jaksa kantaa tätä tarjotinta ja sen takia Valtteri ei tuu aina samaan pöytään, ku toiset, et se jää siihen lähimpään." (Opettaja/12: 9-11)

4.2.3 "Missä täällä on kymmenen?"

Valtterin luokalla oli tapana kerääntyä aamulla koulupäivän aluksi ja iltapäivällä koulupäivän loppuksi opettajan kanssa istumaan patjoille luokan peränurkkaan aamu- ja loppupiiriin. Piirissä ei ollut tiettyä istumajärjestystä. Valtteri istui piirissä poikien, muun muassa Juuson ja Teron, vieressä. Yleensä Valtterilla ei ollut vuorovaikutusta luokkatovereidensa kanssa aamupiirin aikana. Toisinaan Valtterilla ja hänen vieressään istuvalla pojalla oli lyhyttä sananvaihtoa keskenään tai sitten vuorovaikutus oli fyysistä, esimerkiksi Valtterin tossunnauhojen vetämistä.

Juuso menee Valtterin viereen istumaan. Valtteri istuu hiljaa. (..) Valtteri sanoo Juusolle jotain. Juuso vastaa. (..) Juuso vetää Valtterin tossunnauhoja, sitten vetää Valtterin oikealla puolella istuva poika. Valtteri on hiljaa. (Kenttämuistiinpanot/55: 13-14, 28; 56: 19-21)

Opettaja puhuu oppilaille hampaidenpesemisestä. Valtteri katsoo opettajaa, alkaa sitten katsella ympäri luokkaa. Opettaja jatkaa puhumista. Myös oppilaat sanovat omia kommenttejaan aiheeseen liittyen. Valtteri puhuu jotain Teron kanssa. (Kenttämuistiinpanot/103: 9-12)

Melkein koko havainnoinnin ajan oppilaat istuivat riveissä. Rivejä oli viisi ja jokaisessa rivissä istui 4 - 5 oppilasta, joiden pulpetit olivat kiinni toisissaan. Oppilaat katsoivat kohti luokan edessä olevaa liitutaulua. Opettajanpöytä oli takaa katsottuna luokan vasemmassa etunurkassa. Se ei ollut oppilaiden pulpettien edessä.

Havainnoinnin aikana Valterin paikka vaihtui kolmesti. Havainnoinnin alussa hän istui luokan perältä päin katsottuna toiseksi etummaisessa rivissä vasemmanpuoleisimmassa pulpetissa. Kahden viikon kuluttua oppilaiden paikat vaihtuivat ja Valteri siirrettiin ensimmäiseen pulpettiriviin vasempaan reunaan. Aivan havainnoinnin loppuksi oppilaiden pulpetit ryhmiteltiin 3 - 4 oppilaan pulpettiryhmiksi. Valteri istui tällöin opettajanpöydän edustalla.

Ensimmäisellä paikalla ollessaan Valterin vieressä ja takana istui tyttö. Takimmaisena tytön vieressä istui Tero. Etummaisessa pulpetissa istuessaan hänen vierustoverinaan oli ensin Juuso ja takana istui kaksi tyttöä. Opettaja oli siirtänyt Juuson ja Valterin vierekkään, koska katsoi heidän olevan taidoiltaan suurinpiirtein samantasoisia ja ajatteli, että tällöin hän voisi ohjata kumpaakin poikaa yhtä aikaa. Valterin ja Juuson välillä oli kuitenkin niin paljon nahistelua ja muuta juttelua, että opettaja siirsi Juuson pois Valterin vierestä. Valterin vierustoveriksi tuli Milla. Pulpettiryhmissä samassa ryhmässä Valterin kanssa istui Milla ja Kaisa.

Vuorovaikutusta Valterin ja luokkatovereiden välillä oli jossain muodossa lähes joka tunti. Sananvaihtoa oppitunneilla Valterilla oli tavallisesti vierustoverinsa kanssa. Joskus vuorovaikutusta oli takana istuvien luokkatovereiden kanssa. Yleensä vuorovaikutuksessa oli vain Valteri ja yksi luokkatoveri. Toisinaan vuorovaikutusta oli useamman oppilaan kesken. Valteri oli vuorovaikutuksessa niin poikien kuin tyttöjenkin kanssa.

Juuso sanoo Millalle: "Valteri on jo toisella sivulla." Milla sanoo: "Se on mennyt, vaikka tuli vaan toi sivu." Milla sanoo Valterin takana istuvalle tytölle: "Valteri teki vahingossa kaikki läksyt." Takana istuva tyttö kysyy: "Mitä Valteri tekee nytten?" Valteri kääntyy hieman ja näyttää tytölle, mitä sivua on tekemässä. (Kenttämuistiinpanot/47: 7-11)

Tunneilla tehtiin pääosin yksilöllisesti suoritettavia tehtäviä, kuten laskettiin kirjasta matematiikanlaskuja. Niillä tehtiin myös paljon opettajajohtoisia tehtäviä, joihin osallistui koko luokka yhdessä, esimerkiksi oppilaat harjoittelivat kuuntelemaan sanojen ensimmäisiä tavuja. Yhteistyötä: pari- ja ryhmätöitä, oli vähän. Suurin osa Valterin ja luokkatoverien välisestä vuorovaikutuksesta oppitunnilla liittyi meneillään oleviin yksilöllisesti suoritettaviin tehtäviin ja niiden tekemiseen.

Valtteri alkaa tehdä seuraavaa tehtävää. (...) Juuso kysyy Valterilta: "Mitä tossa pitää tehdä?" Valtteri vastaa: "En mä tiiä." (Kenttämuistiinpanot/47: 16, 18-19)

Kumpikin poika jatkaa oman tehtävän tekemistä. (...) Kohta Juuso kysyy: "Mitä nyt pitää tehdä?" Valtteri vastaa: "Viis, kuus, kaks." Juuso vastaa: "Viis, kuus, kaks vai?" (Kenttämuistiinpanot/51: 23-26)

Valtteri ja luokkatoverit esittivät toisilleen tehtävän teon lomassa tehtäviin liittyviä kysymyksiä, joilla haluttiin tietää, mitä tehtävässä piti tehdä (ks s.14). Toverit antoivat neuvoa ja apua pyydettyä ja joskus pyytämättäkin. Apua tarjottiin myös oppitunnin ulkopuolisissa asioissa esimerkiksi kadonneiden hanskojen etsimisessä. Avun pyytäminen toisilta on yksi tärkeimmistä sosiaalisista taidoista, joka koulussa tulee osata (Newman 1990, 71). Nelson-Le Gallin ja Glori-Scheibin (1985) mukaan oppilaat pyytävät apua useammin luokkatovereiltaan kuin opettajalta.

Valtteri kysyy Juusolta: "Missä täällä on kymmenen?" Juuso näyttää monisteen sivussa olevaa ruutua ja sanoo: "Täällä." (Kenttämuistiinpanot/51: 32-34)

Valtteri viittaa ja kysyy: "Missä on ne mustat hanskat, kun ne ei oo tuolla lokerossa?" (...) Opettaja kehottaa Valteria katsomaan välitunnilla, missä hanskat ovat. Tero lupautuu vapaaehtoisesti auttamaan Valteria hanskojen etsinnässä. (Kenttämuistiinpanot/23: 21-22, 25-27)

Luokkatoverille myös kommentoitiin omaan tehtäväsuoritukseen liittyviä asioita.

Valtteri piirtää eri väreillä ympyröitä. Hän sanoo Juusolle: "Kun mää meinasin tehdä pisteen niin tuli..." (Kenttämuistiinpanot/42: 9-10)

Valtteri ja muut luokan oppilaat olivat hyvin tietoisia siitä, mitä ei saanut tehdä. He sanoivat heti, jos huomasivat toverinsa tekevän tai aikovan tehdä jotain, mitä ei saanut tehdä. He puuttuivat myös toisen tehtävän tekemiseen, jos huomasivat siinä jotain virheellistä tai toisen aikovan tehdä väärin. Oppilaat käyttävätkin luokkatilanteissa paljon aikaa sen katsomiseen, mitä muut tekevät. He tarkistavat, mitä tehtävää toveri on tekemässä, vertaavat tuotostaan toisen tekemään, etsivät tietoa (Frey & Ruble 1985) tai katsovat toiselta parantaakseen omia tuotoksiaan ja arvioidakseen kykyjään (Butler 1995).

Valtteri jatkaa maalaamista. Milla katsoo Valtterin työtä ja sanoo: "Hei, täältä ei saa." Näyttää samalla työnsä toista puolta, jota ei ole maalannut. Vain toinen puoli ja päädyt piti maalata. Valtteri on maalannut puun ympäriinsä. (Kenttämuistiinpanot/96: 19-23)

Juuso katsoo Valtterin monistetta ja sanoo: "Tiiätsää paljon se on?" Valtteri vastaa jotain. Juuso sanoo: "Se ei oo kaks plus yks. Sää et voi värittää sitä, jos sää et tiiä." (Kenttämuistiinpanot/53: 14-17)

Oppilaat tiesivät myös hyvin, että toisen paperiin ei saanut katsoa, mitään opettajan sanomista vastaan ei saanut tehdä, eikä myöskään ilman opettajan lupaa, eikä tunnilla saanut mölytä. Ohjeiden seuraaminen on myös yksi sosiaalinen taito. Ohjeita noudattamalla annetaan muun muassa luokalle työrauha. Ohjeiden noudattamista valvotaan sosiaalisesti ja lapset oppivatkin vähitellen aikuisten mallia seuraamalla huomauttamaan toisia ohjeiden heikosta seuraamisesta. (Kalliopuska 1995, 39-40.) Vuorovaikutusta Valtterin ja luokkatovereidän välillä syntyi myös näihin asioihin liittyen.

Kuulen Valtterin sanovan Juusolle: "Ei voi ilman open lupaa." (Kenttämuiistiinpanot/36: 19-20)

Valtteri alkaa laulaa. Juuso sanoo Valtterille, ettei nyt voi laulaa. Juuso alkaa kuitenkin itse laulaa kun Valtteri on lopettanut. Valtteri sanoo Juusolle: "Nyt sää ite laulat." (Kenttämuiistiinpanot/32: 24-27)

Tarkkoina oppilaat olivat myös siitä, mitä piti tehdä.

Juuso katsoo Valtterin paperia ja sanoo: "Tohon piti tehdä kolme." (Kenttämuiistiinpanot/45: 25)

Juuso sanoo Valtterille: "Nimi pitää laittaa." (Kenttämuiistiinpanot/42: 15)

Vuorovaikutusta Valtterin ja luokkatovereiden välillä oli myös siitä, osasiko tai tiesikö toinen jotain, esimerkiksi osasiko toinen lukea tai tiesikö hän, mikä oli laskun vastaus.

Milla kysyy Valtterilta: "Osaatsää näitä?" Näyttää samalla aapisestaan jotain kohtaa. Valtteri vastaa: "Osaan. Mää oon äidin kanssa harjotellu niitä." (Kenttämuiistiinpanot/106: 17-19)

Juuso kysyy Valtterilta: "Tiiätsä paljon on sata plus nolla?" Valtteri vastaa: "E." Juuso jatkaa: "Tiiätsä, paljo on nolla plus nolla?" Valtteri vastaa: "E." Juuso sanoo siihen: "Mää tiiän, mitä on yks plus yks." (Kenttämuiistiinpanot/53: 8-11)

Vuorovaikutusta syntyi myös välineisiin, kuten kyniin, viivoittimiin ja kumeihin liittyen.

Valtteri ottaa viivoittimen repustaan ja kysyy Juusolta: "Onko tää Jurassik Park?" Juuso menee katsomaan. (Kenttämuiistiinpanot/61: 22-24)

*Juuso mene Valtterin luo. Juuso sanoo: "Onhan. On se lumihiihtale."
Valtteri vastaa: "Tää on..." Jompi kumpi sanoo: "Tää on kumi." Valtteri
sanoo: "On se siitä." Juuso: "Ei oo." (Kenttämuistiinpanot/63: 23-26)*

Valtterin ja luokkatovereiden välinen vuorovaikutus oppitunneilla oli lyhyttä vuorosanojen vaihtoa: toinen sanoi toiselle jotain, toinen vastasi, toinen saattoi sanoa vielä jotain lisää. Vuorovaikutus liittyi tällöin tehtävän tekemiseen ja sen tekemisessä neuvomiseen sekä tiedusteluun, oliko toinen tehnyt kyseisen tehtävän tai osasiko hän jonkun asian.

Milla kysyy Valtterilta: "Ooksää tän tehny?" Näyttää samalla jotain matikkankirjastaan. Valtteri vastaa: "Oon." (Kenttämuistiinpanot/107: 3-5)

Valtteri sanoo Terolle: "Hei sulla on sama juttu ku mulla." Tero vastaa: "Niin on." (Kenttämuistiinpanot/3: 23-24)

Usein oli myös niin, että vuorovaikutus jäi yksipuoliseksi; toinen ei vastannut toisen tekemään aloitteeseen millään tavalla. Koulun alkavan lapsen vuorovaikutukselle toisten lasten kanssa onkin tyypillistä, että osa toisen lapsen aloitteista jää vaille vastausta (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 73). Valtterin ja luokkatovereiden välisessä vuorovaikutuksessa yksipuoliseksi jäivät kommentit, jotka koskivat asioita, joita ei saanut tehdä ja jotka piti tehdä. Yksipuoliseksi jäivät myös toisen lausumat kehotukset.

Valtteri katsoo Millan paperiin. Milla sanoo: "Ei saa kattoo." (Kenttämuistiinpanot/69: 7)

Milla sanoo Valtterille: "Siirrä tähän Valtteri." Milla auttaa Valtteria siirtämään pulpettia lähemmäksi omaansa. (Kenttämuistiinpanot/107: 8-9)

Valtterin ja luokkatovereiden välillä syntyi oppitunnilla joskus myös keskusteluja; pidempiä vuorosananvaihtoja. Keskustelun aihe liittyi tekeillä olevaan tehtävään. Tehtävää pohdittiin yhdessä tai selvitettiin, oliko joku tehtävä pitänyt jo tehdä tai oliko joku jo tehnyt sen.

Opettaja on kertonut, mitä matikankirjasta pitää alkaa tehdä. Valtteri sanoo: "Mulla on jo valmis. Mää oon jo tehny ton." Näyttää takana istuvan tytön matikankirjaa. Tytöllä on kirjasta auki sivut, joita pitäisi alkaa tehdä. Valtteri sanoo: "Mää oon tehny ton." Milla kysyy: "Ooksää tehny koko aukeeman?" Valtteri vastaa: "Oon." Juuso kysyy: "Miks sää sitten teit, jos ei ois saanu tehdä?" (Kenttämuistiinpanot/46: 28-33)

Vuorovaikutus Valtterin ja luokkatovereiden välillä oli pääosin sanallista. Joskus se oli myös pelkästään fyysistä. Tätä oli paljon silloin kun Juuso istui Valtterin vieressä. Heillä oli toisten tuuppimista ja "nypläämistä." Juusolla ja Valtterilla oli muutenkin paljon vuorovaikutusta keskenään muun muassa tehtävien tekemiseen liittyen sekä väittelyä siitä oliko toinen matkinut toista ja mistä kulki toisen reviiri.

Valtteri nojaa Juuson olkapäähän. Juuso työntää Valtterin olkapäällään pois. Valtteri nojaa uudestaan Juuson olkapäähän ja Juuso työntää olkapäällään Valtterin kauemmas. (Kenttämuistiinpanot/42: 16-18)

Juuso katsoo Valtterin monistetta ja sanoo Valtterille: "Sää matkit mua." Valtteri sanoo: "Sää..Ne on toistepäin." (..) Hetken päästä Valtteri sanoo Juusolle: "Mää en oo matkinu sua." Juuso vastaa: "Sää oot matkinut multa tälläsen." Näyttää jotain kohtaa monisteestaan. Valtteri sanoo: "Nii mutta.." (Kenttämuistiinpanot/51: 18-19, 21-23)

Valtterin luokkatoverille tekemä vuorovaikutuksen aloite koski enimmäkseen tekeillä olevaa tehtävää. Hän kysyi jotain tehtävään liittyvää, pyysi apua tai kommentoi tehtävää jollain muulla tavalla. Tässä iässä onkin tyypillistä, että tutustuminen ja kontaktinotto

toiseen lapseen tapahtuu tehtävämateriaalin välityksellä (Koppinen, Lyytinen & Rasku-
Puttonen 1989, 73). Lisäksi Valteri aloitti vuorovaikutuksen kertomalla osaavansa jotain
tai kysyi toiselta, osasiko hän jotain asiaa. Hän myös kommentoi, jos joku toinen teki
asioita, joita ei saanut tehdä. Nämä kommentit liittyivät muihin tilanteisiin kun tehtävän
tekemiseen.

*Valteri kysyy takana istuvalta tytöltä: "Osaatsä lukee?" Tyttö vastaa
jotain. (Kenttämuistiinpanot/3: 4-5)*

*Tero pudottaa monisteensa lattialle. Valteri nostaa sen ja sanoo: "Ei noin
saa tehdä." (Kenttämuistiinpanot/11: 29-30)*

Yleensä Valteri sai vastauksen aloitteeseensa. Tällöin oli yleensä puhetta tehtävän
tekemisestä ja jonkun asian osaamisesta. Yksipuolisiksi jäivät kommentit toisen tekemi-
sistä.

*Valteri lakkaa värittämästä. Hän sanoo: "Se on kuus", ja katsoo kohti
Juusoa ja jatkaa: "Se on kuus plus yks. Se on tää alue." Osoittaa jotain
aluetta monisteessaan. Juuso vastaa Valterille: "Mistä sää voit tietää
paljon se on?" Juuso katsoo Valterin monistetta. (Kenttämuistiinpanot/52:
17-20)*

*Valteri katsoo kohti Juusoa ja sanoo: "Säähän rikot sen." (Kenttämuistiin-
panot/40: 19-20)*

Luokkatoverin aloittama vuorovaikutus Valterin kanssa oli ohjaamista; mitä piti tehdä
ja mitä ei saanut tehdä.

Moniste on matikankoe. Opettaja seisoo luokan edessä ja antaa ohjeita. (..) Opettaja sanoo: "Piirrä pallojen viereen yksi pallo enemmän." Juuso sanoo Valterille: "Ei siihen saa tehdä." Valteri näyttää Juusolle monisteestaan jotain. (Kenttämuistiinpanot/45: 16-17, 20-21)

Luokkatoverit kysyivät harvoin Valterilta neuvoa tehtävän tekemisessä. Valteri kyllä neuvoi ja auttoi luokkatovereitaan mielellään niin tehtävissä kuin muissakin asioissa, kuten kadonneen repun etsimisessä.

Valteri laskee matematiikantehtäviä. Käyttää laskemisen apuna palikoita. Laskut menevät ihan oikein ja hän osaa hyvin käyttää palikoita laskemisen apuna. Millalla on vaikeuksia laskujen teossa. Valteri neuvoo hänelle, kuinka laskuja lasketaan palikoiden avulla. Milla laskee. Valteri tarkistaa, tuliko Millan vastaus oikein. (Kenttämuistiinpanot/108: 12-16)

Opettaja menee Valterin luo ja kysyy: "Oliko sulla Valteri ongelmia?" Valteri vastaa: "Ää, ku mä olin tuolla ulkona etsimässä Teron reppua." (Kenttämuistiinpanot/85: 19-21)

Yleensä Valteri vastasi luokkatoverin tekemään aloitteeseen. Valterin ja luokkatoverit tekivät toisilleen vuorovaikutuksen aloitteita yhtä paljon.

Milla sanoo Valterille: "Siirrä tonne palikkaa." Valteri siirtää. Milla sanoo: "Vielä yks palikka." Valteri sanoo: "Mulla on jo neljä." (Kenttämuistiinpanot/107: 22-24)

Opettaja puuttui Valterin ja luokkatoverin väliseen vuorovaikutukseen, kun heillä oli pitkäkestoista vuorosanojen vaihtoa, juttelua, keskenään ja lyhyisiinkin kommentteihin silloin, kun tehtiin yksilöllistä tehtävää opettajan johdolla, jolloin piti olla hiljaa ja keskittyä omaan työhön. Hän ei puuttunut muihin lyhyempiin kommentteihin. Hän ei

joko kuullut niitä tai sitten ne eivät olleet häiritseviä. Hän puuttui tilanteeseen sanallisesti tai käytti fyysistä kosketusta, kuten kosketti oppilaita kevyesti päähän, jolloin he hiljensivät.

Juuso ja Valtteri puhuvat keskenään. Valtteri hokee: "Yks lus yks." Opettaja kuulee poikien puheen ja sanoo heille: "Juuso ja Valtteri, molemmat hiljaa." (Kenttämuistiinpanot/52: 13-15)

Valtteri katsoo Juuson kirjoitusvihkoa ja sanoo: "Osaan mää tehdä ässiä." Juuso vastaa: "Et osaa näitä." Opettaja on poikien pulpettien edessä. Hän koskettaa kumpaakin poikaa kädellä kevyesti päähän. (Kenttämuistiinpanot/50: 11-15)

4.3 Valtterin ja opettajan välinen sosiaalinen vuorovaikutus

Opettaja oli välitunneilla vain omilla valvontakerroillaan, joten hänellä ei ollut paljoakaan vuorovaikutusta Valtterin kanssa välitunneilla. Ruokailussa hän toisinaan istui Valtterin kanssa samassa pöydässä. Suuri osa Valtterin ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta tapahtui oppitunneilla.

Aamu- ja loppupiirissä Valtterilla ja opettajalla oli vähän kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Valtteri ei osallistunut opettajan esittämiin yhteiseksi osoitettuihin kysymyksiin, kuten "kerro, mitä teit viikonloppuna" tai "kerro, mitä opit tänään". Piirissä tehtiin yleensä aina jokin yhteinen tehtävä, kuten kuunneltiin sanojen ensimmäisiä tavuja, taputettiin numeroita sekä leikittiin ja laulettiin. Näihin Valtteri osallistui. Opettajan ja Valtterin välistä vuorovaikutusta piirissä oli pääosin vain silloin, kun Valtteri sanoi jonkin kommentin kesken jonkun toisen puheen.

Valtteri laulaa ja leikkii s-laulua muiden mukana. (Kenttämuistiinpanot/49: 5)

Valtteri istuu hiljaa paikallaan. Hän sanoo kesken toisen oppilaan ja opettajan välisen keskustelun: "Mulla olis ope sellasta asiaa, että mä melkein tein rusetin." Opettaja sanoo: "Hyvä" ja jatkaa keskustelua siitä, mitä oppilaat ovat tänään oppineet. (Kenttämuistiinpanot/21: 12-15)

Vuorovaikutusta Valtterin ja opettajan välillä oppitunneilla oli ohjeidenantamis- ja neuvomistilanteissa, joissa opettaja neuvoi Valtteria henkilökohtaisesti. Tällöin tehtiin muun muassa tehtävää, jossa jokainen eteni yksilöllisesti, kuten käsityö tai itsenäisesti suoritettavia tehtäviä kirjasta. Opettaja kiersi oppilaalta toisen luo. Jos oli ongelmia, niin hän pysähtyi auttamaan.

Opettaja antaa Valtterille hiomapaperin ja neuvoo, kuinka puuta hiotaan. (Kenttämuistiinpanot/93: 8-9)

Opettaja tulee Valtterin luo ja kysyy Valtterilta: "Mitäs tähän voisi kirjoittaa?" Näyttää sormella Valtterin monisteesta puhekuplaa. Valtteri sanoo: "Apua, apua." Opettaja vastaa: "Joo, mutta voisko sanoa jotenkin helpommin? Vaikka aa tai ii?" Opettaja poistuu. Valtteri kirjoittaa puhekuplaan aaa." (Kenttämuistiinpanot/70: 9-13)

Opettaja antoi Valtterille henkilökohtaisesti ohjeita ja neuvoi myös silloin, kun tehtiin opettajajohtoista yksilöllisesti suoritettavaa tehtävää, kuten sanelu, ja Valtteri oli pudonnut kärryiltä tai ei ollut kuullut tai kuunnellut annettua ohjetta eikä ollut selvillä, missä kohtaa oltiin menossa tai ei tiennyt mitä piti kirjoittaa. Tällöin opettaja antoi ohjeen uudestaan Valtterille henkilökohtaisesti.

Opettaja sanoo koko luokalle: "Älä kirjoita vielä. Käydään ensin kaikki läpi." Valtteri sanoo hetken päästä: "Mää en tiää, mitä tonne kirjoitetaan." Opettaja tulee Valtterin luo ja sanoo: "Katsotaan ensin nämä kaikki kuvat. Nyt ollaan menossa tossa." Näyttää sormella puhekuplaan, johon ollaan juuri keksimässä sopivaa tavua. (Kenttämuistiinpanot/69: 1-5)

Valtteri heiluttaa itseään puolelta toiselle tuolillaan istuen. On silmät kiinni. Katsoo taaksepäin. (..) Opettajan menee Valtterin luo. Istuu Valtterin edessä olevalle penkille. Katsoo kohti Valtteria ja sanoo: "Tiedätkö, mitä tehdään?" Valtteri sanoo: "En." Opettaja sanoo Valtterille: "Laita jokaiseen ruutuun tavu taululta. Järjestys on oma." (Kenttämuistiinpanot/79: 2-3, 5-9)

Valtterin ja opettajan välillä oli vuorovaikutusta myös tilanteissa, joissa opettaja varmisti huomattessaan, ettei Valtteri tehnyt annettua tai juuri meneillään olevia tehtäviä, oliko hän selvillä, mitä oltiin tekemässä tai mitä piti tehdä tai kuuliko hän annetun ohjeen. Yhteisiä tehtäviä tehtäessä opettaja myös varmisti, oliko Valtteri valmis siirtymään seuraavaan kohtaan.

Opettaja kuiskaa Valtterin korvaan. Valtteri ei kuiskaa eteenpäin. Opettaja huomaa, ettei Valtteri kuiskannut viestiä vierustoverinsa korvaan. Hän kysyy Valtterilta: "Kuulitko Valtteri, mitä minä sanoin?" Valtteri vastaa: "En." Opettaja kuiskaa uudestaan. (Kenttämuistiinpanot/23: 34; 24: 2-4)

Opettaja sanoo: "Saari. Kirjoita sanan saari alkutavu vihkoon." (..) Opettaja kysyy: "Oletko Valtteri valmis?" (Kenttämuistiinpanot/86: 5, 7)

Valtterin ja opettajan välillä oli vuorovaikutusta myös silloin, kun Valtteri vastasi opettajan esittämään kaikille tarkoitettuun tehtäväkysymykseen. Oppilaat suorittivat opettajan johdolla tehtävää, kuten keksivät laskuja ja kuuntelivat opettajan sanomien sanojen ensimmäisiä tavuja. Opettaja esitti kysymyksen, johon halukkaat viittaamalla osoittivat halunsa vastata. Opettaja antoi puheenvuoron.

Opettaja kysyy oppilailta, mitä nelosesta voidaan vähentää. Valtteri sanoo laskun. Opettaja sanoo: "Hyvä Valtteri." Opettaja kirjoittaa Valtterin tekemän laskun kalvolle ja kysyy Valtterilta: "Jos vähennetään kaikki, niin paljonko vähennetään Valtteri?" Valtteri vastaa: "Neljä." Opettaja kirjoittaa laskun tähän asti kalvolle ja kysyy sitten: "Ja paljonko jää, Valtteri?" Valtteri vastaa: "Nolla." Opettaja sanoo: "Hyvä." (Kenttämuistiinpanot/67: 33-34; 68: 1-4)

Valtterilla ja opettajalla oli vuorovaikutusta oppitunnilla myös läksyihin liittyen. Opettaja selvitti Valtterille, mitä läksyssä tehtiin tai mitä tuli läksyksi, jos Valtteri ei ollut saanut niitä otettua silloin, kun opettaja oli kertonut ne koko luokalle tai Valtteri ei ollut ymmärtänyt, mitä läksyssä piti tehdä tai hän oli läksynantotilanteen aikana ollut jossain muualla. Opettaja myös kertoi, mitä ruokailun jälkeen luokassa tuli tehdä ennen välitunnille menoa.

Valtteri menee opettajan luo. Hänellä on epäselvää, mitä läksyssä pitää tehdä. (...) Opettaja kertoo läksyn ja sanoo: "Ymmärrätkö Valtteri?" Valtteri ei sano mitään. Hän lähtee pois opettajan luota. Opettajan menee neuvoamaan Valtterille, mitä läksyssä pitää tehdä." (Kenttämuistiinpanot/20: 3-4, 9-11)

Opettaja on luokan edessä ja opettaja kertoo, mitä syömisen jälkeen tehdään matematiikankirjasta. Hänellä on matematiikankirja kädessään ja hän näyttää siitä jotain kohtaa. Valtteri sanoo: "Näytä." Opettaja kävelee Valtterin luo. Hän kertoo ja näyttää kirjasta, mitkä tehtävät pitää tehdä. (Kenttämuistiinpanot/108: 3-6)

Vuorovaikutusta oli myös tilanteissa, joissa Valtteri ei heti hoksannut, että piti ottaa kirja tai moniste esille. Tällöin opettaja kävi henkilökohtaisesti sanomassa hänelle, mitä piti tehdä.

Kirjainkortit pitää laittaa pulpettiin ja ottaa aapinen esille ja lukea sieltä tavuruudukkoa ääneen. Valtteri ei laita kortteja pois. Opettaja menee Valtterin luo ja sanoo: "Valtteri, laita nämä pois ja ota aapinen esiin." (Kenttämuistiinpanot/106: 11-13)

Opettaja sanoo: "Nyt tehdään tavubingo." Vain Valtteri ja muutama muu oppilas ei avaa pulpettiaan. Muut avaavat ja ottavat tavubingoruudukon esille, vaikkei opettaja suoraan niin käskenytkään. Valtteri istuu paikallaan. Katsoo kohti ikkunaa. Opettaja sanoo: "Valtteri, ota bingolotto esille." (Kenttämuistiinpanot/78: 18-23)

Opettajan ja Valtterin välille syntyi vuorovaikutusta myös asioista, jotka eivät liittyneet tehtäviin tai läksyihin. Valtterin joku väline oli hukassa tai hänellä ei ollut jotain tarvirketta, jota tunnilla tarvittiin.

Oppilaiden tulee ottaa numerolaput esille. Valtteri kaivaa pulpettiaan ja sanoo: "Mulla ei oo niitä täällä." Opettaja vastaa: "Katoppa, onko ne sun matikankirjan välissä." (..) Valtteri kaivaa reppuaan. Löytää matikankirjan ja selaa sitä. Opettaja tulee Valtterin luo, ottaa numerolaput Valtterin vierustoverin pulpetista ja sanoo: "Tossa on." (Kenttämuistiinpanot/9: 22-24, 27-29)

Valtterilla ja opettajalla oli vuorovaikutusta myös tilanteissa, joissa Valtteri puhui, vaikkei ollut pyytänyt puheenvuoroa. Tällöin opettaja muistutti häntä koulurutiineista; pitää viitata, jos haluaa sanoa jotain, muuten on oltavat hiljaa.

Valtteri puhuu opettajan puheen päälle. Opettaja: "Huomasitko Valtteri, oliko sinulla puheenvuoro. Aina käsi ylös kun on asiaa." (Kenttämuistiinpanot/24: 25-27)

Valtterilla oli vielä paljon egosentristä, itselle ääneen puhumista, joka onkin vielä tämän ikäisille tavallista (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 73). Leiwon (1989, 59) mukaan egosenttrinen puhe on sisäänpäin suunnattua itseä ohjaavaa puhetta, jolla lapsi ohjaa ja kontrolloi toimiaan. Eniten ääneen puhumista, ääneen ajattelua, Valtterilla oli silloin kun hän teki tehtäviä; joko itsenäisiä tehtäviä kirjasta tai opettajan ohjaamia yhteisiä tehtäviä, kuten sanojen ensimmäisten tavujen kuunteleminen ja kirjoittaminen. Toisinaan Valtterin ääneen puhumiset olivat kunnon kommentteja. Ne liittyivät jollain tavalla käsiteltävään asiaan, tehtävään tai puheenaiheeseen. Joskus kommentit olivat jännällä tavalla puheena olevaan asiaan liittyviä, hoksaavia sanomisia.

Opettaja: "Ensimmäinen tavu on sanoo. Kirjoita alkutavu." Valtteri sanoo (hiljaa): "Sa." (..) Valtteri kirjoittaa vihkoonsa. (Kenttämuistiinpanot/85: 29-32)

Opettaja kysyy: "Mitkä numerot minä taputin." Joku vastaa: "Yks, yks, kaks." Valtteri sanoo: "Kaks ykköstä ja yks kakkonen, koska se on häntänumero." (Kenttämuistiinpanot/9: 14-16)

Opettaja ei yleensä reagoinut näihin ääneen ajatteluunsa. Joko hän ei kuullut niitä tai sitten hän jätti ne tarkoituksella huomioimatta. Ääneen ajatteluun hän vastasi silloin, jos kyseessä oli yhteinen tehtävä, jossa piti oikea vastaus pitää omana tietona, esimerkiksi sanelu tai jos se oli häiritsevää.

Opettaja: "Kahdeksas sana on uskoo." Valtteri sanoo: "Us, us, us." Opettaja: "Pidä omana salaisuutena se alkutavu." (Kenttämuistiinpanot/87: 3-4)

Valtteri kirjoittaa puhekuplaan aaa. Sanoo sitten: "Aaa aaa aaa aaa." Opettaja sanoo: "Valtteri tuo ääni häittää." (Kenttämuistiinpanot/70: 13-14)

Valtteri aloitti vuorovaikutuksen opettajan kanssa, kun hän halusi tietää jotain, kuten mitä tuli läksyksi tai hän halusi näyttää tai ilmoittaa opettajalle jotain, esimerkiksi että oli saanut tehtävän valmiiksi. Vuorovaikutuksen opettajan kanssa Valtteri aloitti myös silloin, kun hän tarvitsi apua tehtävän tekemisessä ja halusi, että opettaja tulisi neuvomaan häntä. Nelson-Le Gall & Glor-Scheib (1985, 59) pitävät avun tarvitsemisen tiedostamista sekä avun pyytämistä yhtenä tärkeänä taitona, joka lasten tulee koulussa oppia.

Valtteri kysyy: "Mitä tuli läksyks?" (Kenttämuistiinpanot/92: 1)

Valtteri huutaa: "Hei ope." Opettaja vastaa: "Joo, mää tuun kohta sun luo." Opettaja menee katsomaan Teron vieressä istuvan tytön paperia. Opettaja menee Valtterin luo. Kertoo hänelle, mitä tehtävässä pitää tehdä. (Kenttämuistiinpanot/4: 5-8)

Yleensä Valtteri teki vuorovaikutuksen aloitteen omalta paikaltaan huutaen opettajaa tai viitaten. Joskus hän meni opettajan luokse ja esitti vasta sitten asiansa.

Valtteri sanoo: "Ope." Opettaja ei kuule. (..) Valtteri sanoo hetken päästä uudestaan: "Ope." Opettaja kääntyy Valtterin puoleen. (Kenttämuistiinpanot/19: 20-22)

Valtteri otti kontaktia opettajaan myös muihin asioihin kuin tehtäviin liittyen. Hän kertoi opettajalle, jos hänelle tuli mieleen joku kiva juttu tai hän oivalsi jonkin asian. Valtteri kertoi myös esimerkiksi mitä välitunnilla oli tapahtunut. Valtteri saattoi ottaa kontaktia myös halaamalla opettajaa yllättäin.

"(..)et hän saa jonku kivan ahaa-elämyksen jostakin joku mukava ajatus tulee mieleen (..) sitten ihan ohimennenkin saattaa yhtäkkiä halata ja tota kyllä niinku ihan kaikenlaiset asiat toimittaa, että mitä on, jos on sattunut välitunnilla jotain tai muualla jotakin, ni kertoo." (Opettaja/8:17-18,21-23)

Opettaja vastasi Valtterin tekemään aloitteeseen sanallisesti. Hän vastasi siltä paikalta, missä oli tai meni Valtterin luo.

Valtteri sanoo vieressään seisovalle opettajalle, joka jakaa juuri oppilaille monisteita: "Hei, mulla on tää vielä kesken." Opettaja vastaa: "Tee se ensin loppuun." (Kenttämuistiinpanot/5: 16-19)

Hetken päästä Valtteri sanoo opettajalle: "Kato, mulla on valmis." Opettaja sanoo: "Leikkaaminen vai? Hyvä." Opettaja kävelee puhuessaan Valtterin luo. (Kenttämuistiinpanot/75: 13-15)

Osa opettajan Valtterille tekemistä aloitteista olivat kehotuksia, joilla hän ilmaisi Valtterille, mitä hänen piti tehdä tai kehotti Valtteria tarkistamaan jonkun kohdan tehtävästä.

Opettaja menee Valtterin luo ja sanoo hänelle: "Valtteri laita nää pois ja ota aapinen esiin." (Kenttämuistiinpanot/106: 12-13)

Opettaja menee Valtterin luo. Opettaja näyttää Valtterin monisteesta jotain kohtaa ja sanoo: "Katoppas, kaks plus kaks. Paljonko on kaks plus kaks?" (Kenttämuistiinpanot/57: 2-3)

Joskus opettajan tekemä vuorovaikutuksen aloite oli Valterille annettu positiivinen palaute tai myönteinen kommentti.

Opettaja avaa Valterin kirjoituskirjan s-sivun kohdalta, katsoo sitä ja sanoo: "Hienosti oot tehny." Kaivaa laatikostaan kissa-leimasimen ja antaa Valterille kirjaan leiman. Sanoo sitten: "Oikein hienosti oot tehny. Hyvä." (Kenttämuistiinpanot/50: 23-26)

Valteri piirtää kakkosen monisteeseen. Opettaja sanoo: "Hyvä." Valteri sanoo, ettei osaa. Opettajan on jo luokan edessä ja vastaa siihen: "Se Valteri riittää, kun yrittää parhaansa. Kun yrittää parhaansa, niin aina oppii." (Kenttämuistiinpanot/11: 14-17)

Opettaja teki aloitteen myös varmistaessaan, oliko Valteri selvillä, missä oltiin menossa, tiesikö tai kuuliko hän, mitä piti tehdä sekä tarkisti, oliko Valteri tehnyt, mitä piti tehdä tai opettaja huomasi, ettei Valteri ollut tehnyt jotain asiaa, joka olisi pitänyt tehdä ja auttoi eteenpäin.

Valteri istuu kasvot eteenpäin. Hänellä ei ole matematiikankirjaa esillä. Opettaja menee Valterin luo ja kysyy: "Tiedätkö Valteri, mitä pitää tehdä?" Valteri vasta opelle: "Mää oon jo tehny ton." (Kenttämuistiinpanot/46: 34; 47: 1-2)

Opettaja tulee Valterin luo. Hän kysyy Valterilta: "Mitäs tähän vois kirjottaa?" Näyttää sormella Valterin monisteesta puhekuplaa. (Kenttämuistiinpanot/70: 9-10)

Opettaja aloitti vuorovaikutuksen myös, jos huomasi, että Valteri viittasi tai sanoi jotain, mutta hän ei ehtinyt juuri sillä hetkellä vastata Valterille. Tällöin hän kysyi hetken päästä, mitä asiaa Valterilla oli.

Kun opettaja on lopettanut puhumisen, hän kysyy Valterilta: "Mitä asiaa sinulla oli äskön?" (Kenttämuistiinpanot/41: 17-18)

Valtteri sanoo: "Mää." Opettaja menee Valterin luo ja kysyy: "Oliko sulla jotain asiaa" (Kenttämuistiinpanot/27: 11-12)

Opettajan aloittama vuorovaikutus oli pääosin verbaalista. Joskus se oli myös nonverbaalista, kosketusta.

Valtteri on polvillaan tuolilla ja nojaa käsillään pulpettiin. Opettaja sanoo Valterille: "Istu, istu" ja työntää samalla Valteria kevyesti olkapäästä. (Kenttämuistiinpanot/79: 25-28)

Toiset oppilaat lähtevät. Valtteri jää istumaan. Opettaja menee ja koskettaa Valteria olkapäähän. Valtteri nousee ja menee loppupiiriin. (Kenttämuistiinpanot/20: 26-28)

Opettaja oli lähes aina Valterin lähetyvillä aloittaessaan vuorovaikutuksen hänen kanssaan. Yleensä hän seisoi liitutaulun edessä, joko Valterin pulpetin edustalla tai hieman sivumpana. Jos hän oli kauempana, meni hän tavallisesti Valterin luo ennenkuin aloitti vuorovaikutuksen. Toisinaan, vaikka hän olikin luokan edessä lähellä Valteria, meni hän Valterin viereen ennen vuorovaikutuksen aloittamista.

Opettaja menee Valterin luo ja kysyy: "Minkä olet äskön värittänyt?" Valtteri näyttää monisteestaan läiskää, jonka juuri väritti. Läiskässä on lasku $7+2$. Opettaja sanoo: "Seitsemän plus kaks." (..) Valtteri sanoo: "Mää tarviin kaks." (palikkaa) Opettaja sanoo: "Joo." (..) Opettaja sanoo: "Katoppa, onko nyt seitsemän." Valtteri vastaa: "On seitsemän." Opettaja sanoo: "Paljonko siihen pitää lisätä?" (Kenttämuistiinpanot/57: 27-29, 34; 58:1)

Opettaja menee Valterin luo ja sanoo: "Onko sulla toi toinen pääty maalattu?" Valteri vastaa myöntävästi. Opettaja sanoo: "Jätä kuivumaan se." (Kenttämuistiinpanot/96: 23-25)

Joskus opettaja kiinnitti Valterin huomion itseensä ennenkuin aloitti Valterille puhumisen. Tällöin hän käänsi Valterin itseensä päin sekä laskeutui Valterin kasvojen tasalle, jolloin heidän välilleen syntyi katsekontakti.

Opettaja kääntää Valterin puoleensa ja pitää häntä hartioista kiinni. Opettaja on lattialla kyykyssä, niin että hänen kasvonsa ovat Valterin kasvojen tasalla. (Kenttämuistiinpanot/20: 4-7)

Opettaja tarttuu Valteria hartioista. Opettaja on lattialla polviltaan; kasvot Valterin kasvojen tasalla. Opettaja katsoo Valteria ja sanoo: "Sitten kun olet syönyt, tule tänne lukemaan aapista." (Kenttämuistiinpanot/96: 26-29)

Valteri vastasi opettajan aloitteisiin sanallisesti tai sitten hän toimi opettajan kehotuksen mukaan, kuten alkoi tehdä tehtävää.

Opettaja kysyy Valterilta: "Saitko sä Valteri valmiiksi?" Valteri sanoo: "Ai minkä? Ai sen." Opettaja sanoo: "Laitoitko kirjan reppuun?" Valteri: "En." Opettaja sanoo: "Laita." Valteri ottaa kirjan pulpetistaan ja laittaa sen reppuunsa. (Kenttämuistiinpanot/91: 23-25)

Opettaja sanoo laulun lomassa: "Jätä reppu siihen." Valteri jättää reppun lattialle ja menee takaisin loppupiiriin istumaan. (Kenttämuistiinpanot/49: 2-4)

Valtteri ja opettajan välinen vuorovaikutus oli joko lyhyttä muutaman vuorosanan vaihtamista tai sitten pidempää keskustelua. Lyhyeksi vuorovaikutus jäi esimerkiksi silloin kun Valtteri totesi jotain tai kun opettajan tiedusteli, oliko Valtteri selvillä, missä kohtaa oltiin menossa. Opettajan neuvoessa Valtterille tehtävää oli vuorovaikutus yleensä pitkää vuorosanojen vaihtoa. Valtterilla ja opettajalla oli kahdenkeskistä vuorovaikutusta toistensa kanssa joka oppitunti.

Valtteri sanoo: "Mää meinasin sanoo paprika." Opettaja sanoo siihen: "Outi on juuri sanonut paprikan." (Kenttämuistiinpanot/73: 19-21)

Opettajan menee Valtterin luo. Hän näyttää Valtterin monisteesta jotain kohtaa ja sanoo: "Katoppas kaks plus kaks. Paljonko on kaks plus kaks?" Opettajan nostaa kaksi sormeaan pystyyn ja sitten toiset kaksi. Valtteri on hiljaa. (..) Opettaja sanoo: "Voit hakea tuolta tornin, jossa on kymmenen palikkaa." Valtteri menee hakemaan palikkatornia hyllyllä olevasta laatikosta. (..) Opettaja sanoo: "Ota ensin kaksi mustaa." Valtteri ottaa. Opettaja sanoo: "Ota vielä kaksi lisää. Montako palikkaa sulla nyt on, kun on kaks plus kaksi?" Valtteri vastaa: "Neljä." (Kenttämuistiinpanot/57: 2-5, 6-8, 11-13)

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on erityisopetukseen suositellun, yleisopetuksessa olevan, oppilaan sosiaalinen asema omassa luokassa sekä millaiset ovat hänen toverisuhteensa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista sosiaalista vuorovaikutusta on erityisopetukseen suositellun oppilaan ja hänen luokkatoveriensä välillä sekä millaista sosiaalinen vuorovaikutus on oppilaan ja hänen opettajansa välillä.

Erityisopetukseen suositellun oppilaan sosiaalinen asema omassa luokassa oli alhainen. Hän sai vain yhden positiivisen toverivalinnan, eikä hänellä ollut vastavuoroista toverivalintaa kenenkään luokkatoverinsa kanssa. Negatiivisia valintoja oppilas sai luokkatovereiltaan kolme. Hänen saama negatiivisten valintojen määrä oli hieman yli luokan keskimääräisten negatiivisten valintojen määrän. Oppilas sai eniten valintoja usein yksin olevaksi oppilaaksi. Hän valitsi sosiometrisessä kyselyssä myös itse itsensä oppilaaksi, joka on usein yksin. Oppilaan tilanne ei kuitenkaan ollut kovin huono. Luokalla oli viisi oppilasta, jotka eivät saaneet yhtään positiivista toverivalintaa. Oppilaan lisäksi lähes kaikki luokan oppilaista saivat kaksi tai kolme negatiivista valintaa luokkatovereiltaan. Oppilas ei ollut luokassaan torjuttu oppilas, mutta kylläkin hieman syrjässä luokkansa sosiaalisista muodosteista.

Koulun alkaessa oppilaan oli vaikea saada tovereita. Tähän saattoi olla monta eri syytä. Yksi syy saattoi olla se, ettei oppilaalla ollut kouluun tullessaan omalla luokalla yhtään ennestään tuttua poikaa esimerkiksi esikouluryhmästä. Koskenniemen (1982, 76) mukaan suurin osa koulun alussa syntyvistä toverisuhteista muodostuu juuri toisilleen ennestään tuttujen lasten kesken. Vaikutuksensa oli varmasti myös sillä, että oppilas oli alkusyksystä kaksi viikkoa toisessa koulussa. Palatessaan sieltä, oman luokan oppilaat olivat ehtineet jo muodostaa omia toveriryhmiä ja oppilas oli jäänyt muodostuneiden toveriryhmien ulkopuolelle. Lapset valitsevat tovereikseen yleensä lapsia, joiden kanssa heillä on yhteinen koulumatka ja jotka asuvat naapurissa (Heinonen & Viljanen 1980,

183, 187; Lewis & Feiring 1989, 262). Myös sillä, ettei oppilas kulkenut koulumatkojaan yhdessä luokkatoveriensä kanssa, eikä hän asunut kovin lähellä heitä, saattoi osaltaan olla syynä toverien saannin vaikeuteen koulun alussa. Osuutensa toverien saannin vaikeuteen saattoi olla myös sillä, ettei oppilas tapaillut luokkatovereitaan koulun jälkeen, eikä hänen harrastuksissa käynyt luokkatovereita. Koskenniemi (1982, 77) sekä Epstein (1986, 151) pitävät mahdollisuutta olla yhdessä vapaa-aikana yhtenä koulun alussa muodostettavien toverisuhteiden edellyttävänä tekijänä. Oppilaan toverien saamisen vaikeuteen saattaa osa syynä olla myös se, että koulun alkaessa oppilaan vierustoverina oli tyttö. Lapsen toveri saattaa olla vierustoveri (Heinonen & Viljanen 1980, 184; Lewis & Feiring 1989, 262), mutta tässä iässä hän yleensä on samaa sukupuolta kuin lapsi itse (Furman 1982, 328; Hartup & Sancilio 1986, 66). Toverien saamisen vaikeuteen saattoi syynä olla myös luokassa tehtävien pari- ja ryhmätöiden vähäisyys. Koskenniemen (1982, 77) mukaan ryhmätyöskentely mahdollistaisi sen, että luokkatovereiden välille syntyisi pysyvämpiä toverisuhteita kuin mihin lyhyet välitunnit antavat mahdollisuuden.

Oppilaan toverien saannin viivästymiseen vaikutti osaltaan varmasti myös se, etteivät oppilaan vanhemmat ja opettaja tehnyt yhteistyötä asiaan liittyen. Koskenniemi (1982) painottaa, että opettajan tulee kertoa oppilaiden vanhemmille, kuinka heidän lapsensa on sopeutunut luokkayhteisöön sekä miten luokkatoverit suhtautuvat lapseen. Opettajan on hyvä tietää, millaisia ovat oppilaiden suhteet ikätovereihin kotipiirissä ja millainen on oppilaiden asema vapaa-ajan sosiaalisissa muodosteissa. (Koskenniemi 1982, 224-225.) Tämän kaltainen yhteistyö olisi ollut tärkeää, jotta opettaja ja oppilaan vanhemmat olisivat yhdessä voineet auttaa oppilasta saamaan tovereita, sillä oppilas oli koulun alkaessa vaarassa jäädä ilman toverisuhteita.

Oppilaan äiti oli kyllä tietoinen, ettei hänen pojallaan ollut tovereita ja että hän vietti välitunteja koulun alussa yksinään. Äiti rohkaisi poikaansa yrittämään yhä uudestaan ja uudestaan päästä mukaan luokkatoverien leikkeihin. Toverisuhteiden syntymistä oppi

laan vanhemmat olisivat voineet edesauttaa myös antamalla poikansa kulkea koulumatkoja luokkatovereidensa kanssa sekä edesauttaa heidän tapaamistaan kouluajan ulkopuolella. Opettaja ei ollut selvillä oppilaan kaveritilanteesta koulussa eikä kotona, eikä hän edesauttanut niiden syntymistä.

Vähitellen oppilas sai tovereita omalta luokalta. Tätä edisti osaltaan se, että hänellä oli toverisuhteiden muodostamiseen tarvittavia taitoja. Hän käytti muun muassa hyvää ryhmään liittymisen keinoa: katseli ensin ryhmän toimintaa ja alkoi sitten tehdä samaa, mitä muutkin tekivät (Dodge, Schlundt, Schocken & Delugach 1983; Putallaz & Wasserman 1990, 75). Hän myös otti rohkeasti kontaktia toisiin lapsiin ja yritti yhä uudestaan ja uudestaan päästä sisään ryhmään.

Oppilas ei tapaillut luokkatovereitansa eikä muitakaan perheen ulkopuolisia lapsia kouluajan ulkopuolella. Hän oli kyllä aikaisemmin leikkinyt parin häntä melko lähellä asuvan pojan kanssa, mutta heidän yhteydenpitonsa oli koulun alettua loppunut. Osaksi kenties siksi, että pojat kävivät eri koulua kuin oppilas. Oppilaalla oli paljon harrastuksia ja hänellä olikin niissä pari toveria, mutta he näkivät toisiaan vain harrastuksen parissa. Vapaa-aikanaan oppilas leikki sisarustensa, erityisesti pari vuotta nuoremman siskonsa, kanssa.

Vaikka oppilas sosiometrisessä kyselyssä valitsi itsensä usein yksin olevaksi oppilaaksi, ei tämä havaintojen perusteella pitänyt paikkaansa. Hän ei viettänyt välitunteja yksinään. Välitunneilla hän oli melko usein kolmen luokkatoverinsa kanssa, joista yksi oli hänelle positiivisen valinnan antanut poika ja joista kahdelle hän oli itse antanut positiiviset valinnat. Tämä löydös on samanlainen Parkerin ja Asherin (1993) kanssa, joiden mukaan monilla alhaisen sosiaalisen aseman omaavalla oppilaalla on tovereita.

Vaikka oppilas ei ollut välitunteja yksinään, tavallista oli, että hän oli usein välituntien alussa yksin. Tähän vaikutti varmasti se, että hänen välitunnille meneminen oli hidasta, joten toiset pojat ehtivät ulos ennen häntä sekä ehtivät muodostautua omiksi ryhmikseen ennen kuin oppilas ehti ulos. Tämä saattoi olla myös yksi syy toverien saannin vai-

keuteen koulun alussa. Oppilas ei kuitenkaan ollut koko välituntia yksinään. Hän liittyi aina johonkin näkemäänsä oman luokan poikien ryhmään. Hänet huolittiin joukon toimintaan mukaan. Oppilaalla ei kuitenkaan näyttänyt olevan tiettyä, vakituista toveriryhmää, jossa hän olisi ollut välitunneilla. Oppilas ei mennyt välitunnin alussa aina samaan poikajoukkoon, vaan hän näytti liittyvän siihen ryhmään, jonka näki ensimmäisenä menessään ulos. Oppilas saattoi vaihtaa ryhmää välitunnin aikana. Tämä löydös on samansuuntainen Koskenniemen (1982; 60, 72-73) kanssa. Hän kirjoittaa oppilaiden, joilla ei ole vastavuoroista toverisuhdetta tai jotka eivät kotona ole luokkatoveriensa kanssa tai joilla ei ole kotona ollenkaan tovereita, olevan välitunneilla vailla pysyvää seuraa. Vakio toveriryhmän puuttumiseen saattoi olla syynä myös se, että oppilas oli aikaisemmin usein torjuttu toveriryhmistä (Ladd 1983). Tosin syy voi olla sekin, että ensimmäisiä luokkia käyville oppilaille on tavanomaista, että he liittyvät hetkellisesti yhteen tutkimaan jotain mielenkiintoista asiaa tai aloittavat spontaanin liikuntaleikin, jonka jälkeen he taas eroavat (Koskenniemi 1982, 62-63).

Välitunneilla vuorovaikutus oppilaan ja luokkatoverien välillä oli pääosin toiminnallista. Juttelua oli vähän. Sanallinen vuorovaikutus oppilaan ja luokkatoverien välillä välitunneilla oli enimmäkseen lyhyitä kommentteja, jotka liittyivät meneillään olevaan toimintaan. Oppilaalla ei ollut paljoakaan vuorovaikutusta luokkatoveriensa kanssa vapaissa tilanteissa: tunninaluissa, käsienpesutilanteissa ja ruokailuissa (vrt. Sainato & Carta 1994, 94). Tunnin alussa hän meni usein välitunnilta tultuaan suoraa omalle paikalle istumaan, eikä puhunut kenenkään kanssa. Ruokailussa oppilas ei aina istunut edes samassa pöydässä luokkatoveriensa kanssa. Ehkä myös näillä asioilla oli osuutta oppilaan toverien saannin vaikeuteen koulun alkaessa sekä niiden vakiintumattomuuteen.

Oppitunneilla oppilaalla oli runsaasti sosiaalista vuorovaikutusta lähellään istuvien luokkatoveriensa, pääasiassa vierustoverin, kanssa. Vuorovaikutus liittyi enimmäkseen tekeillä oleviin tehtäviin. Oppilaan ja luokkatoverien välinen vuorovaikutus oppitunnilla oli pääasiassa lyhyttä vuorosanojen vaihtoa; toinen sanoi jotain ja toinen vastasi. Oppilaan aloittama vuorovaikutus koski useimmiten tekeillä olevaa tehtävää; hän tarvitse apua ja neuvoa tehtävän tekemiseen. Tämän ikäiselle lapselle onkin tyypillistä, että

kontaktinotto toiseen lapseen tapahtuu tehtävämateriaalin välityksellä (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 73). Luokkatoverin aloittama sosiaalinen vuorovaikutus oppilaan kanssa oli enimmäkseen hänen ohjaamista siinä, mitä piti tehdä ja mitä ei saanut tehdä. Oppilas ja toverit autoivat toisiaan tehtävien tekemisessä. Epstein (1986, 147) katsoo, että se, että oppilaat voivat auttaa toisiaan oppitunnin aikana tehtävien tekemisessä, johtaa oppilaiden toistensa hyväksymiseen ja toisista pitämiseen. Tämä saattoi olla, vierustoverina olemisen lisäksi, yksi syy siihen, minkä takia yksi luokan pojista antoi oppilaalle positiivisen valinnan. Hän oli juuri ennen sosiometrisen kyselyn tekemistä istunut oppilaan kanssa vierekkäin ja heillä oli ollut paljon vuorovaikutusta keskenään, muun muassa tehtävien tekemiseen ja niiden tekemisessä auttamiseen liittyen.

Opettajalla ja oppilaalla oli keskinäistä vuorovaikutusta lähes ainoastaan vain oppitunneilla. Sitä oli kuitenkin melko runsaasti joka oppitunti. Vuorovaikutusta oli suurimmaksi osaksi tehtäväntekotilanteissa, joissa opettaja ohjasi ja neuvoi oppilasta henkilökohtaisesti tehtävien tekemisessä. Oppilas aloitti vuorovaikutuksen opettajan kanssa useimmiten silloin, kun halusi tietää jotain, tarvitsi apua tehtävän tekemisessä tai halusi näyttää tai ilmoittaa opettajalle, että oli esimerkiksi saanut tehtävän valmiiksi. Opettajan aloittamat vuorovaikutukset olivat pääosin kehotuksia sekä tiedusteluja, oliko oppilas selvillä, mitä piti tehdä tai missä tehtävässä oltiin menossa.

Tutkimuksen tekemisessä parasta aikaa oli kenttätyövaihe. Havainnoinnin tekeminen oli mielenkiintoista, joskin raskasta. Mielestäni sain havainnoimalla enemmän irti tutkivasta aiheesta, kuin että olisin käyttänyt aineiston keräämiseen vain haastattelua. Haastattelut olivat hyvä lisä havainnoinnin rinnalle. Pidän hyvänä sitä, että tein haastattelut aineistonkeruun loppuvaiheessa. Tällöin haastatteluissa esille tulleet asiat ja haastateltavien mielipiteet eivät vaikuttaneet minun ajatuksiini havainnointiaineiston keruuvaiheessa. Haastattelun tekeminen aineistonkeruun loppu vaiheessa oli mielestäni hyvä myös siksi, että minun oli helpompi muodostaa tutkimustehtävän kannalta oleellisia kysymyksiä, kun olin jo havainnoinut paljon.

Havainnoinnin olisin voinut tehdä lyhyemmissä jaksoissa, esimerkiksi tekemällä muuttaman noin 20 minuutin havainnointijakson päivässä. Tällöin olisi tarkkaavaisuus säilynyt paremmin. Halusin kuitenkin havainnoida aina kokonaisuuden, esimerkiksi oppitunnin, kerrallaan. Näin sain mielestäni kokonaisvaltaisempaa tietoa, enkä pelkkiä pirstaleita sieltä täältä. Havainnointia olisin myös voinut tarkentaa paremmin. Sosiometrinen kysely oli mielestäni hyvä lisä havainnointi- ja haastatteluaineistolle. Se antoi tärkeää lisätietoa luokassa olevista toverisuhteista. Sen olisi voinut tehdä kahdestikin; ihan aineistonkeruun alussa ja lopussa. Näin olisin nähnyt, muuttuiko Valterin sosiaalinen asema luokassa aineistonkeruun aikana.

Pidän lasten toverisuhteiden tutkimista hyvin tärkeänä aiheena. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota niihin lapsiin, joiden on vaikea muodostaa toverisuhteita sekä niihin, joilla ei ole ollenkaan tovereita. Heidän toverisuhteiden muodostamista tulisi auttaa kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä. Jatkossa voisikin esimerkiksi vertailla sellaisten lasten toverisuhteiden syntymistä koulun alkaessa, joiden opettajat ja vanhemmat tekevät yhteistyötä oppilaiden toverisuhteiden syntymisen edistämiseksi niihin lapsiin, joiden vanhemmilla ja opettajilla ei ole yhteistyötä. Koska sosiaaliset taidot ovat tärkeitä toverisuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämissä, voisi jatkossa tutkia myös sitä, kuinka sosiaalisten taitojen opettaminen lapsille vaikuttaa heidän sosiaalisiin taitoihin ja toverisuhteisiin.

LÄHTEET

- Allen, V. L. 1981. Self, social group, and social structure: surmises about the study of children's friendships. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, 182-203.
- Asher, S. R. 1985. An evolving paradigm in social skill training research with children. Teoksessa B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (toim.) *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag, 157-171.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (toim.) 1990. *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. & Gottman, J. M. (toim.) 1981. *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. & Parker, J. G. 1989. Significance of peer relationship problems in childhood. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.) *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 5-23.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S. & Williams, G. A. 1990. Peer rejection and loneliness in childhood. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 253-273.
- Bear, G. G., Juvonen, J. & McInerney, F. 1993. Self-Perceptions and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in an integrated setting: a longitudinal study. *Learning Disability Quarterly* 16 (2), 127-136.
- Belle, D. (toim.) 1989. *Children's social networks and social supports*. New York: John Wiley & Sons.
- Berler, E. S., Gross, A. M. & Drabman, R. S. 1982. Social skills training with children: proceed with caution. *Journal of Applied Behavior Analysis* 15 (1), 41-53.
- Berndt, T. J. & Ladd, G. W. (toim.) 1989. *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons.

- Bierman, K. L. & Furman, W. 1984. The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development* 55 (1), 151-162.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2. painos.* Boston: Allyn & Bacon.
- Brady, M. P. & McEvoy, M. A. 1989. Social skills training as an integration strategy. Teoksessa R. Gaylord-Ross (toim.) *Integration strategies for students with handicaps.* Baltimore: Paul H. Brookes, 213-231.
- Buhrmester, D. 1996. Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental context of early adolescent friendship. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence.* Cambridge: Cambridge University Press, 158-185.
- Buhrmester, D. & Furman, W. 1986. The changing functions of friends in childhood: a Neo-Sullivanian perspective. Teoksessa V. J. Derlega & B. A. Winstead (toim.) *Friendship and social interaction.* New York: Springer-Verlag, 41-62.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (toim.) 1996. *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Burk, D. I. 1996. Understanding friendship and social interaction. *Childhood education* 72 (5), 282-285.
- Bursuck, W. 1989. A comparison of students with learning disabilities to low and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities* 22 (3), 188-194.
- Butler, R. 1995. Motivational and informational functions and consequences of children's attention to peer's work. *Journal of Educational Psychology* 87 (3), 347-360.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. 1992. Loneliness and peer rejection in young children. *Child Development* 63 (2), 350-365.

- Coben, S. S. & Zigmond, N. 1986. The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings. *Journal of Learning Disabilities* 19 (10), 614-618.
- Coie, J. D. 1990. Toward a theory of peer rejection. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 365-401.
- Combs, S. L. & Slaby, D. A. 1977. Social skills training with children. Teoksessa B. B. Lahey & A. E. Kazdin (toim.) *Advances in Clinical Child Psychology*, 1, 161-203.
- Damon, W. & Phelps, E. 1989. Strategic uses of peer learning in children's education. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.) *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons, 135-157.
- Davies, B. 1982. *Life in classroom and playground. The accounts of primary school children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- DeGeorge, K. L. 1998. Friendship and stories: using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic* 33 (3), 157-162.
- Derlega, V. J. & Winstead, B. A. (toim.) 1986. *Friendship and social interaction*. New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A. 1985. Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. Teoksessa B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (toim.) *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag, 3-22.
- Dodge, K. A. & Feldman, E. 1990. Issues in social cognition and sociometric status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 119-155.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I. & Delugach, J. D. 1983. Social competence and children's sociometric status: the role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly* 29 (3), 309-339.
- Duck, S. 1991. *Friends, for life. The psychology of personal relationships. 2. painos*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Dweck, C. S. 1981. Social-cognitive processes in children's friendships. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, 322-333.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. 1998. Teaching social skills to students with learning and behavioral problems. *Intervention in School and Clinic* 33 (3), 131-140.
- Ellis, R. & Whittington, D. 1981. *A guide to social skill training*. London: Groom Helm.
- Epstein, J. L. 1986. Friendship selection: developmental and environmental influences. Teoksessa E. C. Mueller & C. R. (toim.) *Process and outcome in peer relationships*. London: Academic Press, 129-160.
- Epstein, J. L. 1989. The selection of friends. Changes across the grades and different school environments. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.) *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons, 158-187.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Field, T. M., Goldberg, S., Stern, D. & Sostek, A. M. (toim.) 1980. *High-risk infants and children. Adult and peer interactions*. New York: Academic Press.
- Field, T. M., Huston, A., Quay, H. C., Troll, L. & Finley, G. E. (toim.) 1982. *Review of human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Frey, K. S. & Ruble, D. N. 1985. What children say when the teacher is not around: conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology* 48 (3), 550-562.
- Furman, W. 1982. Children's friendships. Teoksessa T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll & G. E. Finley (toim.) *Review of human development*. New York: John Wiley & Sons, 327-339.
- Furman, W. & Robbins, P. 1985. What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. Teoksessa B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (toim.) *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag, 41-54.

- Gaylord-Ross, R. (toim.) 1989. Integration strategies for students with handicaps. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hakkarainen, P. 1980. Suosio ja torjunta koululuokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 304.
- Hallinan, M. T. 1981. Recent advances in sociometry. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) The development of children's friendships. Cambridge: Cambridge University Press, 91-115.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. 1981. Social skills in interpersonal communication. London: Billing and Sons.
- Hartup, W. W. 1980. Peers, play, and pathology: considerations in the growth of social competence. Teoksessa T. M. Field, S. Goldberg, D. Stern & A. M. Sostek (toim.) High-risk infants and children. Adult and peer interactions. New York: Academic Press, 251-256.
- Hartup, W. W. & Sancilio, M. F. 1986. Children's friendships. Teoksessa E. Schopler & G. B. Mesibov (toim.) Social behavior in autism. New York: Plenum Press, 61-79.
- Hautamäki, A., Sinisalo, P., Wahlström, J. & Wahlström, R. 1980. Kasvuvuosien psyykinen kehitys - lapsuuden ja nuoruuden kehityopsykologiaa kasvattajia varten. Suomen kaupunkiliitto.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Herbert, M. 1986. Social skills training with children. Teoksessa C. R. Hollin & P. Trower (toim.) Handbook of social skills training. Applications across the life span. Volume 1. Oxford: Pergamon Press, 11-32.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hollin, C. R. & Trower, P. (toim.) 1986. Handbook of social skills training. Applications across the life span. Volume 1. Oxford: Pergamon Press.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. 1990. Reputational bias: view from the peer group. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: University Press, 156-186.
- Jordan, D. W. & Le Métails, J. 1997. Social skilling through cooperative learning. Educational Research 39 (1), 3-21.

- Juvonen, J. & Bear, G. 1992. Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology* 84 (3), 322-330.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Kalliopuska, M. & Karjalainen, S. 1988. *Perheen elämäнкаari*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Koskenniemi, M. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Ladd, G. W. 1983. Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merril-Palmer Quarterly* 29 (3), 283-307.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61 (4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. 1996. Links between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 322-345.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. 1987. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarden. *Child development* 58 (5), 1168-1189.
- Lahey, B. B. & Kazdin, A. E. (toim.) 1977. *Advances in Clinical Child Psychology*, 1.
- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutit peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A:30*.
- Lasonen, K. 1981. Siirtolaisoppilas ruotsin kouluuyhteisössä. *Sosiometrinen tutkimus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 44.

- Lawhon, T. 1997. Encouraging friendships among children. *Childhood Education* 73 (4), 228-231.
- Leivo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lewis, M. (toim.) 1984. *Beyond the dyad*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M. 1984. Social influences on development. Teoksessa M. Lewis (toim.) *Beyond the dyad*. New York: Plenum Press, 1-2.
- Lewis, M. & Feiring, C. 1989. Early predictors of childhood friendships. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.) *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons, 246-273.
- McConnell, S. R. & Odom, S. L. 1986. Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence. Teoksessa P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (toim.) *Children's social behavior. Development, assessment, and modification*. Orlando: Academic Press, 215-284.
- McEvoy, M. A., Odom, S. L. & McConnell, S. R. 1992. Peer social competence intervention for young children with disabilities. Teoksessa M. A. McEvoy, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 113-133.
- McEvoy, M. A., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (toim.) 1992. *Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D. & Lee, O. 1993. Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children* 60 (3), 249-261.
- Merriam, S. B. 1988. *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mueller, E. C. & Cooper, C. R. (toim.) 1986. *Process and outcome in peer relationships*. London: Academic Press.
- Nelson-Le Gall, S. & Glor-Scheib, S. 1985. Help seeking in elementary classrooms: an observational study. *Contemporary Educational Psychology* 10 (1), 58-71.

- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. 1996. The developmental significance of children's friendship relations. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence.* Cambridge: Cambridge University Press, 289-321.
- Newman, R. S. 1990. Children's help-seeking in the classroom: the role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 71-80.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & McEvoy, M.A. 1992. Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. Teoksessa M. A. McEvoy, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention.* Baltimore: Paul H. Brookes, 3-35.
- Parke, R. D. & Bhavnagri, N. P. 1989. Parents as managers of children's peer relationships. Teoksessa D. Belle (toim.) *Children's social networks and social supports.* New York: John Wiley & Sons, 241-259.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29 (4), 611-621.
- Parker, J. G. & Gottman, J. M. 1989. Social and emotional development in a relational context. Friendship interaction from early childhood to adolescence. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.) *Peer relationships in child development.* New York: John Wiley & Sons, 95-131.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods.* 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Price, J. M. 1996. Friendships of maltreated children and adolescents: context for expressing and modifying relationship history. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence.* Cambridge: Cambridge University Press, 262-285.

- Prillaman, D. 1981. Acceptance of learning disabled students in the mainstream environment: a failure to replicate. *Journal of Learning Disabilities* 14 (6), 344-349.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. 1990. Children's entry behavior. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: University Press, 60-89.
- Rubin, K. H. & Ross, H. S. (toim.) 1982. *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Rubin, Z. 1980. *Children's friendships*. Glasgow: William Collins Sons & Co.
- Rubin, Z. & Sloman, J. 1984. How parents influence their children's friendship. Teoksessa . Lewis (toim.) *Beyond the dyad*. New York: Plenum Press, 223-250.
- Rödстам, M. 1992. Lapsen kehitys 7 - 12 vuotta. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.
- Sainato, D. M. & Carta, J. J. 1992. Classroom influences on the development of social competence in young children with disabilities. Teoksessa S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (toim.) *Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 93-109.
- Sater, G. M. & French, D. C. 1989. A comparison of the social competences of learning disabled and low achieving elementary-aged children. *The Journal of Special Education* 23 (1), 29-42.
- Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. & Weissberg, R. P. (toim.) 1989. *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schneider, B. H., Rubin, K. H. & Ledingham, J. E. (toim.) 1985. *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Schopler, E. & Mesibov, G. B. (toim.) 1986. *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- Sobol, M. P. & Earn, B. M. 1985. Assessment of children's attributions for social experiences: implications for social skills training. Teoksessa B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham. (toim.) *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag, 93-110.

- Spradley, J. P. 1980. Participant observation. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stone, W. L. & La Greca, A. M. 1986. The development of social skills in children. Teoksessa E. Schopler & G. B. Mesibov (toim.) Social behavior in autism. New York: Plenum Press, 35-79.
- Stone, W. L. & La Greca, A. M. 1990. The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Learning Disabilities* 23 (1), 32-37.
- Strain, P. S., Guralnick, M. J. & Walker, H. M. (toim.) 1986. Children's social behavior. Development, assessment, and modification. Orlando: Academic Press.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: The Farmer Press.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Wahlström, R. 1980. Varhaiset kouluvuodet. Teoksessa A. Hautamäki, P. Sinisalo, J. Wahlström & R. Wahlström (toim.) Kasvuvuosien psyykkinen kehitys - lapsuuden ja nuoruuden kehityspsykologiaa kasvattajia varten. Suomen kaupunkiliitto, 76-98.
- Wentzel, K. R. & Erdley, C. A. 1993. Strategies for making friends: relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology* 29 (5), 819-826.
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. & Chapman, M. 1982. Peers and prosocial development. Teoksessa K. H. Rubin & H. S. Ross (toim.) Peer relationships and social skills in childhood. New York: Springer-Verlag, 133-162.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupa

Hei!

Olen erityisopettaja opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Aloitan Pro gradu työtäni, jonka tarkoituksena on selvittää, millaista vuorovaikutusta ilmenee integroidun oppilaan ja hänen luokkatoveriensa välillä sekä hänen ja hänen opettajansa välillä. Tarkoitukseni on havainnoida vuorovaikutuksen esiintymistä sekä luokkatilanteissa että välitunnilla muutamana tuntina viikossa. Kaikki tutkimukseen kerätty aineisto tulee vain tutkijan käyttöön ja sitä käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusraporttiin lasta koskevat tiedot muokataan niin, ettei lapsi ole tunnistettavissa. Toivon, että lapsenne voi osallistua tutkimukseeni.

Annan lapseni osallistua tutkimukseen.

Kiitos!

Piritta Myllylä

Annan mielelläni lisätietoja tutkimukseen liittyvistä asioista. Yhteystietoni ovat:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

LIITE 2. Teemahaastattelurunko*-Taustatietoja:*

Minkä ikäinen Valteri on? Ketä hänen perheeseensä kuuluu? Mitä Valteri harrastaa? Onko Valteri ollut päiväkodissa? jne.

-Valteri ja koulu:

Millainen on Valterin koulutausta? Pitääkö Valteri koulunkäynnistä? Mitkä ovat Valterin vahvuuksia koulussa? Mitkä asiat koulussa ovat Valterille vaikeita? jne.

-Valteri ja kaverit:

Saiko Valteri kavereita koulun alkaessa? Ketkä ovat Valterin kavereita tällä hetkellä? Kenen kanssa Valteri on välituntisin? Onko Valteri välitunneilla yksin? Tapaako Valteri luokkakavereitaan koulun jälkeen? Onko Valterilla koulun ulkopuolisia kavereita? jne.

LIITE 3. Sosiometrinen kysely

Kysyn sinulta kolme kysymystä. Saat valita vastauksiin vain oman luokkasi oppilaita. Luokkatoverisi eivät saa tietää, mitä olet vastannut. Älä sinäkään kerro heille vastauksiasi.

- 1) Mainitse kolme parasta ystävää luokaltasi.

- 2) Keiden luokkatoveriesi kanssa et viihdy oikein hyvin yhdessä?

- 3) Kuka on usein yksin?

LIITE 4. Vanhempien kyselylomake

Hei,

tutkimukseni on lähtenyt mukavasti alkuun. Kiitos vielä kerran, että Valtteri voi osallistua siihen. Mieleeni on tullut muutama Valtterin koulunkäyntiin liittyvä kysymys, joihin toivoisin teidän vastaavan. Jos tila loppuu kesken, niin jatkakaa paperin toiselle puolelle. Toivottavasti ehditte vastata kysymyksiin ensi viikon (viikko 40) aikana. Voitte lähettää vastaukset minulle joko postitse tai laittaa kyselylomakkeen Valtterin mukana kouluun. Käyn koululla ensi viikolla maanantaina, keskiviikkona ja perjantaina.

Kiitos ja mukavaa syksyn jatkoa!

Terveisin,

- 1) Millainen koululainen Valtteri on? (Lähtekö mielellään kouluun? Huolehtiiko itse kouluun liittyvistä asioista jne.)
- 2) Onko Valtterin koulunkäynnissä ollut ongelmia? Jos on, niin millaisia ja miksi?
- 3) Millä tavoin osallistutte Valtterin koulunkäyntiin?
- 4) Valtteri oli muutaman viikon Pajulehdon koulussa. Miksi hänet siirrettiin sinne?
- 5) Mitä muuta haluatte Valtterista kertoa?
- 6) Muita ajatuksia?