

1148/2000

TAPAUSTUTKIMUS KOLMANNEN LUOKAN ILMAPIIRISTÄ SOSIAALISEN RAKENTEEN, LASTEN TILITYSTEN JA TUTKIJAN HA-VAINTOJEN POHJALTA

Sonja Pitkänen

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Syksy 2000

TIIVISTELMÄ

Pitkänen Sonja 2000. Tapaustutkimus kolmannen luokan ilmapiiristä sosiaalisen rakenteen, lasten tilitysten ja tutkijan havaintojen pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 86 sivua.

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää tutkimusluokan sosiaalista rakennetta ja ilmapiiriä ryhädynamiikan lainalaisuuksien sekä lapsen yksilöllisen vaikutuksen kautta. Tavoitteena oli lisäksi esittää yksi mahdollinen tapa jäsentää koululuokkaa vuorovaikutusympäristönä.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan ensin koululuokkaa ryhmänä ja määritellään ryhädynamiikkaan sisältyviä käsitteitä. Ryhädynamiikan keskeisiä toiminta-alueita ovat sosiaaliset roolit, asemat, normit ja vuorovaikutus. Ne kaikki yhdessä muodostavat ryhmätoiminnan yhteisöllisen puolen, joka vaikuttaa kunkin ryhmän toimintaan ja vuorovaikutussuhteisiin. Koululuokan toimintaan ryhmänä vaikuttavat myös ryhmän jäsenten yksilölliset taipumukset ja luonteenpiirteet. Minäkäsitys on oppilaan kokonaiskuva itsestään ja itsetunto yksi sen tärkeimmistä osa-alueista lapsen ryhmäkäyttäytymisen yhteydessä. Ne sekä lapsen moraalikehityksen taso ohjaa lapsen tekemiä tulkintoja ja toimintaa arjen moninaisissa tilanteissa. Ryhmätoiminnan yhteisöllisen ja yksilöllisen puolen kautta rakentuu jokaisesta ryhmästä omanlaisensa.

Kohdejoukkona tutkimuksessa toimi eräs kokkolalainen kolmas luokka (N = 24). Tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä käytettiin sosiometristä roolikyselyä, selontekomenetelmään perustuvaa lasten tilitystä ja tutkijan havaintopäiväkirjaa. Erilaiset aineistot osoittivat käyttökelpoisuutensa luokan sosiaalisen rakenteen ja ilmapiirin selvittelyssä. Ne osaltaan ohjaavat opettajaa tutustumaan luokkaansa useiden eri menetelmien pohjalta, sillä erilaiset tavat koota tietoutta vahvistavat havaintoja ja antavat uusia näkökulmia. Tutkimusluokassa vallitsi tutkimuksen pohjalta pääteltynä hieman ristiriitainen ilmapiiri, sillä siellä ilmeni sekä myönteisen että kielteisen ilmapiirin tunnusmerkkejä. Myönteisyyttä osoitti esimerkiksi se, ettei kukaan luokan lapsista jäänyt luokkansa täysin huomiotta. Lisäksi luokassa vallitsi ainakin osittainen auttamiskulttuuri ja yhteinen luokkahenki. Myös päätöksenteossa ilmeni toimivan ilmapiirin merkkejä, sillä lapsia ohjattiin siinä demokraattisuuteen. Toisaalta tutkimusluokan johtajavalinnat kasautuivat selkeästi ja ristiriitaisessa sekä torjutussa asemassa oli melko paljon lapsia. Ne saattavat osaltaan merkitä, että luokan sisäisissä valtasuhteissa olisi kehitettävää tasa-arvoisempaan ja erilaisuutta hyväksyvämpään suuntaan.

Avainsanat: tapaustutkimus, sosiaalinen rakenne, sosiaaliset roolit ja asemat, minäkäsitys, moraalikehitys

SISÄLLYS

1 VERTAISRYHMÄN MERKITYKSESTÄ	4
2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	6
3 KOULULUOKKA RYHMÄNÄ	8
3.1 Yhteisöllisyydestä	8
3.2 Ryhmän määrittelyä	8
3.3 Luokan sosiaalinen rakenne	12
3.4 Luokan toimintaa säätelevistä normeista	14
3.5 Luokan sosiaaliset roolit ja asemat	15
3.5.1 Roolin sekä sosiaalisen aseman määrittelyä	15
3.5.2 Sosiaaliset roolit ja asemat koululuokassa	17
4 LAPSI YKSILÖNÄ RYHMÄSSÄ	20
4.1 Minäkäsitys	20
4.1.1 Itsetunto minäkäsityksen osa-alueena	21
4.1.2 Minäkäsityksen ja itsetunnon merkitys koululuokassa	23
4.2 Lapsen moraalinen kehitys	25
4.2.1 Piaget ja Kohlberg moraalikehityksen jäsentäjinä	26
4.2.2 Moraalikehityksen vaikutus lapsen ryhmäkäyttäytymiseen	30
5 TUTKIMUSONGELMAT	33
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
6.1 Tutkimuksen luonne ja kulku	34
6.2 Tutkimuksen eteneminen luokassa	35
6.3 Aineistonkeruumenetelmät	37
6.3.1 Osallistuva havainnointi	37
6.3.2 Sosiometrinen roolikysely	38
6.3.3 Selonteko-menetelmään perustuva tilitys	39
6.4 Aineiston analyysi	40
6.5 Tutkimuksen luotettavuudesta	43
7 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	46
7.1 Ensikosketus tutkimusluokkaani	46
7.2 Luokan sosiaalisesta rakenteesta	47
7.2.1 Ystävyysverkosto	50

7.2.2 Tutkimusluokan sosiometriset roolit ja asemat	53
7.2 Luokan ilmapiiri lähinnä lasten tilitysten ja tutkijan havaintojen pohjalta	64
7.3 Yhteenvetoa ilmapiiristä sosiaalisen rakenteen, lasten tilitysten ja tutkijan havaintojen pohjalta	71
8 POHDINTA	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	83
Liite 1. Sosiometrinen roolikysely	83
Liite 2. Sosiometrisen roolikyselyn valintojen määrällinen jakautuminen	85
Liite 3. Lasten tilitykseen ohjaava kaavake	86

1 VERTAISRYHMÄN MERKITYKSESTÄ

Jokainen ihminen kuuluu elämänsä aikana useampiin ryhmiin. Yksi elämämme tärkeimmistä vertaisryhmistä on koululuokkamme. Koululuokassamme meistä jokainen kuuluu ryhmään, jonka vertaissuhteissa vuorovaikutus on vaativampaa kuin esimerkiksi kotona sisarusten kanssa. Luottamus ja kiintymys eivät luokan sisällä synny automaattisesti vaan ne täytyy ansaita. Vertaisryhmä onkin jokaiselle lapselle kehityksellinen haaste, sillä vertaisryhmässä on mahdollisuus toisaalta oppia uusia sosiaalisia taitoja, mutta toisaalta on myös vaara syrjäytyä. (Salmivalli 1998, 11-13.)

Oma kiinnostukseni koululuokan ilmapiiriin tutkimiseen nousi erityispedagogiikan opintojen yhteydessä viime syksynä. Tuolloin tein proseminaarityön käyttäytymishäiriöiden ekologisesta määrittelystä, josta tarkoitukseni oli jatkaa tutkimusta eteenpäin. Mielenkiintoni laajeni kuitenkin tutkimaan koko luokkaa ja sen toimintaa, sillä samana syksynä harjoittelussa kiinnitin huomiota erääseen viidenteen luokaan. Lasten välinen vuorovaikutus oli luokassa kankeaa ja jännittäminen kuului oleellisena osana melkein kaikkeen itsensä ilmaisuun ja esiintymiseen. Lisäksi yhteistyö oppilaiden välillä ei näyttänyt sujuvan. Havaintojeni pohjalta heräsi mielenkiinto perehtyä tarkemmin ryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen liittyviin asioihin.

Mielestäni jokaisen kasvattajan onkin tärkeää tietää aina jotain ryhmän toimintaan liittyvistä säännönmukaisuuksista lasten yksilöllisten taipumusten, taustojen ja kokemusten lisäksi, sillä ryhmän toimintaan liittyvissä ongelmatilanteissa on kasvattajan osattava toimia ja tehdä päätöksiä nopeastikin. Esimerkiksi erilaiset konflikti- ja kiusaamistilanteet ovat osa opettajan päivittäistä arkea. Opettaja, joka ymmärtää ryhmänsä toiminnan säännönmukaisuuksia, voi osaltaan myös ennaltaehkäistä erilaisia ongelmatilanteita.

Ryhmän sosiaalista rakennetta vaikutuksineen on aiheena tutkittu paljon. Oma näkökulmani painottuu käytäntöön, koska tutkimukseni yhtenä tarkoituksena on tuoda tietoutta suoraan opettajan työhön. Tutkimukseni tarjoaa yhden mallin oman luokan ilmapiirin tutkimiseen. Se nostaa esiin myös asioita, joihin opettajana kannattaa kiinnittää huomiota, jotta myönteisen ilmapiirin syntyminen luokassa mahdollistuisi. Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessani toimivat sosiometrinen roolikysely, selontekomenetelmään perustuva lasten tilitys sekä tutkijan havaintopäiväkirja.

Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

1. Millainen on tutkimusluokan sosiaalinen rakenne?
2. Millainen on tutkimusluokan ilmapiiri?

2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Aloitan tutkimukseni teoreettisen osuuden esittelemällä tärkeimpiä tutkijoita tutkimukseeni liittyen. Kappaleen tarkoituksena on kootusti kertoa aiheesta tehdystä tutkimustyöstä.

Erilaisten ryhmien rakenne, toimintaperiaatteet ja vuorovaikutus ovat olleet monien tutkijoiden mielenkiinnon kohteena jo pitkään. Sosiaalipsykologian isät kuten Mead (1962) ja Moreno (1934) ovat ehkä ensimmäisinä määritelleet työsään ryhmädynamiikkaan kuuluvia asioita. Mead on erityisesti rooliteorian isä ja Moreno on kehittänyt kirjoituksissaan sosiometrian.

Suomalaisista tutkijoista Koskenniemen (1943, 1952, 1982) laaja työ sosiaalisen kasvatuksen merkityksestä koulussa, jo 40-luvulta alkaen, on tämän tutkimuksen kulmakiviä. Hän on määritellyt kattavan kuvauksen koululuokan erilaisista sosiaalisista rooleista. Hänen roolikuvauksensa toimii roolijäsennyksenä tutkimukseni sosiometrisessä roolikyselyssä. Roolikuvausta pyrin täydentämään varsinkin tuloksia esitellessäni Coie, Dodge ja Coppotellin (1982) tutkimuksilla lasten sosiaalisesta asemasta ryhmässään.

Koskenniemen tutkimuksiin osaksi pohjaten Turun yliopiston apulaisprofessori Sirkku Aho on aloittanut häiriökäyttäytymistutkimuksensa jo 70-luvulla. Siitä hän on jatkanut tutkimuksiaan keskittyen myöhemmässä tuotannossaan lapsen minäkäsitykseen, itsetuntoon ja moraalikehitykseen sekä niiden merkitykseen lapsen ryhmäkäyttäytymisessä. Ahon teoksista ja tutkimuksista merkittävään osaan nousevat tutkimukset ja artikkelit vuosilta 1990, 1995, 1996 sekä yhteistyössä apulaisprofessori Kaarina Laineen kanssa tehty teos (1997).

Kaarina Laine (1988, 1997) taas on keskittynyt tutkimuksissaan esimerkiksi lasten ja nuorten sosiaalisen maailman kuvaamiseen. Hänen tuotannostaan tietous ihmissuhteista, sosiaalisista rooleista ja normeista sekä yksilöstä ryhmän jäsenenä ovat tärkeä pohja teorianäkökulalle työssäni. Ahon ja Laineen lisäksi

vertaisvuorovaikutusta ovat viime aikoina tutkineet esimerkiksi Salmivalli (1997, 1998), Poikkeus (1997) sekä Keskinen ja Takala (1998).

Eija Syrjäläisen (1990) väitöskirja oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytymisestä etnografisine tutkimusotteineen toimii yhtenä työni suunnannäyttäjistä. Hänen tutkimuksensa tuloksena voidaan pitää esimerkiksi sitä, että tavallisessa luokassa ilmeni voimakkaana tietty mallioppilaan rooli. Mallioppilaan rooliin kuului esimerkiksi pysyttely massan mukana, odottaminen, hyväksyty käyttäytyminen ja hiljaa oleminen. Lisäksi luokassa oli havaittavissa tietyt sosiaaliset tyypit. Näitä asioita pyrin havainnoimaan omassa tutkimuksessanikin.

Eira Korpinen (1990) taas on tutkinut erityisesti minäkäsitystä ja sen kehittymistä koulussa. Hänen tutkimuksensa on erityisen kiinnostava siitä syystä, että hän näkee koulun merkityksen minäkäsityksen kehittymisessä ja tukemisessa erittäin oleellisena. Tietous koulun merkityksestä ohjaa opettajia pohtimaan esimerkiksi, miten opettaja voi parhaiten tukea luokkansa oppilaita myönteisen minäkäsityksen kehittymisessä. Lisäksi pohdittavaksi nousevat erilaisten työtapojen käyttäminen ja vastuun jakaminen luokassa. Nämä asiat vaikuttavat osaltaan luokan sosiaaliseen rakenteeseen ja ilmapiiriin.

Lisäksi Salonen on tapaustutkimuksissaan (1994, 1996) selvittänyt luokan sosiaalista suosiota ja torjuntaa sekä niiden syitä ja kehittymistä toiselta luokalta ja neljännelle luokalle tultaessa.

Osassa edellä mainituista tutkimuksista aineistonkeruumenetelmänä on käytetty sosiaalisten roolien ja asemien selvittelyssä jonkin tyyppistä sosiometristä kyselyä. Tutkimusotteensa, menetelmiensä ja aiheensa kautta ne ovat lähellä omaa tutkimustani luokan ilmapiiristä ja sosiaalisesta rakenteesta. Seuraavissa kappaleissa esittelen tarkemmin tutkimukseni teoreettista taustaa.

3 KOULULUOKKA RYHMÄNÄ

3.1 Yhteisöllisyydestä

Luokan sosiaalisen rakenteen yhteydessä on huomioitava sekä yksilöllinen että yhteisöllinen näkökulma. Vilkkumaan (1998, 236) esittelemä yksilöllisyys vaikuttaa koululuokassa esimerkiksi sosiaalisten taitojen kautta. Yksilö on kuitenkin aina riippuvainen ympärillä olevista yhteisöistä ja ryhmänsä jäsenistä. Bronfenbrenner (1996, 16-21) korostaakin lapsen oman vaikuttamisen lisäksi ympäristön vaikutusta lapsen toimintaan. Hänen ekologisen sosiaalistumisteoriansa mukaan ihmisen kaikkeen toimintaan ja käyttäytymiseen vaikuttavat eri sosiaaliset järjestelmät eli yhteisötasot ihmisen ympärillä. Jos jotain tapahtuu elämässä jollain tasolla (mikro-, makro-, meso- ja eksotaso), vaikuttaa se heti ihmisen toimintaan ja käyttäytymiseen. Lapsi on siis olennaisella tavalla yhteydessä omaan ympäristöönsä.

Yhteisöllisyys ja sen merkitys on mielestäni vahvasti mukana keskusteluissa tänä päivänä. Yhteisöllisyyden merkitystä ja mahdollisuuksia pohditaan esimerkiksi sosiaalisten verkostojen kaventuessa sekä irrallisuudesta johtuvien ongelmien kasautuessa. Yhteisöllisyyden merkitystä voi pyrkiä hahmottamaan ryhmadynamiikkaan liittyvien asioiden kautta. Näitä ryhmän toimintaan liittyviä asioita esittelen seuraavissa alakappaleissa.

3.2 Ryhmän määrittelyä

Lapsen toimintaan ja asemaan ryhmässä vaikuttavat ryhmän jäsenet odotuksillaan, ryhmä normeillaan, arvoillaan ja asenteillaan. Ne kaikki rakentuvat ryhmän vuorovaikutuksessa. Sen vuoksi vuorovaikutus on yksi tutkimukseni

tärkeä käsite. Se on oleellinen osa ryhmän toimintaa. Erityisesti tutkimuksessani mielenkiintoa ohjaa käsite vertaisryhmä ja sen vaikutus lapseen.

Koululuokkaa voidaan kutsua Lahikaisen ja Pirttilä-Backmanin (1996,12) mukaan sosiaalipsykologisen näkökulmankin pohjalta ryhmäksi, sillä luokan toimintaa ohjaavat aina tietyt yhteiset tehtävät, tavoitteet ja tarkoitukset. Koululuokka voidaan moninaisuudessaan nimetä myös tarkemmin Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 49) tavoin tavoitteelliseksi ryhmäksi tai Tiuraniemen (1993, 46) sanoin sekundaariryhmäksi, sillä edellä mainittujen asioiden lisäksi koululuokan jäseniä yhdistävät toisiinsa kiinteä muoto ja säännöt. Lisäksi sekundaariryhmälle on tyypillistä joskus koululuokallekin ominaiset vuorovaikutuksen piirteet eli vuorovaikutuksen satunnaisuus ja yhteenkuuluvuuden tunteen vähäisyys.

Koululuokassa ilmenee myös yhteisön tunnuspiirteitä. Yhteisölle ominaisia piirteitä Kaipio ja Murto (1980, 15, 35) kuvaavat olevan esimerkiksi juuri yhteiset tavoitteet sekä sosiaalisuus ja vuorovaikutus. Toisaalta yhteisön tunnusmerkkinä voidaan pitää myös demokratiaa päätöksen teossa.

Myös Deaux, Dane ja Wrightsman (1993, 329) painottavat vuorovaikutuksen merkitystä ryhmän määrittelyssä. Se on heidän sanoin olennainen osa kaikissa ihmisten välisissä suhteissa sekä keskeisin osa ryhmän toimintaa. Jauhiainen ja Eskola (1994, 69-71) määrittävät vuorovaikutuksen olevan toiminnallinen tilannesidonnainen tulkintaprosessi, joka koostuu osallistuvien yksilöiden vuorovaikutusteoista. Siinä yksilöt muodostavat suhteen, jossa he toimivat toistensa läsnä ollessa, valmistelevat tuotoksia toisilleen ja kommunikoivat keskenään. Vuorovaikutustilanteessa yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa toiminnallaan muihin.

Vuorovaikutus on siis tilannesidonnaista ja muuttua jatkuvasti muotoaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 69-71). Koululuokassa lapsi on vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa vaihtelevissa tilanteissa päivittäin. Salmivalli (1997, 8) sekä Rasku-Puttonen, Keskinen ja Takala (1998, 240) kuvaavat vertaisvuorovaikutuksen koulussa olevan vaativampaa kuin esimerkiksi vuorovaikutus kodissa sisarusten kanssa, sillä vertaisvuorovaikutuksessa hyväksyntä ja kiintymys ei ole itsestäänselvyys, vaan ne täytyy tavalla tai toisella hankkia. Vertaisvuorovai-

kutuksessa opitaan tärkeitä sosiaalisia taitoja kuten kommunikointia, yhteistyötaitoja ja empatiaa. Lisäksi lapsi saa tietoa itsestään, toisista ihmisistä ja maailmasta.

Jokaisen ryhmän toiminnalle on lisäksi tyypillistä arviointi, sitoutuminen ja roolien muutos. Toiminnan arvioinnin ja roolien muutoksen kautta ryhmät ovat jatkuvassa muutoksessa. (Deaux ym. 1993, 339.)

Lisäksi ryhmälle, samoin kuin yhteisöllekin, on tyypillistä kehitys eri vaiheiden kautta. Esittelen tässä yhteydessä Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 93) sekä Niemistön (1998, 161) käyttämän kehityskuvauksen Tuckmanin mukaan. Se on useimmiten kirjallisuudessa käytetty tapa hahmottaa ryhmän kehitysvaiheita. Jaottelu jakaantuu muotoutumis-, kuohunta-, normienluomis- sekä toimintavaiheeseen. Muotoutumisvaiheessa uusi tilanne usein jännittää ja ihmiset ovat ahdistuneita. He pyrkivät pääsemään sisälle tilanteeseen ja selvittämään toiminnan tarkoitusta. Tässä vaiheessa ihmiset ovat hyvin riippuvaisia ryhmänsä ohjaajasta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93; Niemistö 1998, 161.)

Koululuokassa muotoutumisvaihe alkaa ensimmäisenä päivänä. Lapset odottavat silloin paljon opettajalta. Tällöin opettajan onkin hyvä lähteä luomaan luokan yhteisiä linjoja ja kehittämään luokkahenkeä, sillä lapset ovat alkujännityksestä toivuttuaan varmasti melko vastaanottavaisia opettajan ajatuksille.

Kuohuntavaiheelle on tyypillistä ryhmän jäsenten ja ohjaajan testaus sekä arviointi. Ryhmän jäsenet uskaltavat jo jonkin verran ottaa kantaa ja ryhmän sisälle alkaa muodostua alaryhmiä. Tässä vaiheessa saattaa ilmaantua erimielisyyksiä ja ristiriitoja ryhmittymien, ohjaajan ja tehtävän suhteen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93; Niemistö 1998, 161.)

Kuohunnan jälkeen on vuorossa tasaisempi ja yksimielisempi normienluomisvaihe. Siinä ristiriitojen kohtaamisen jälkeen ilmapiiri alkaa selkiytyä. Ryhmä alkaa muodostaa yhteisiä sääntöjä toimintaansa ja tavoitteita. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93; Niemistö 1998, 161.)

Viimeisenä tässä jaottelussa toimii toteuttamisvaihe, jossa ryhmäläiset ovat jo oppineet ratkaisemaan syntyviä ristiriitoja ja ongelmia. Ryhmän roolit ovat joustavia ja liittyvät tiivistä ryhmän toimintaan. Ryhmän jäsenet pystyvät ottamaan toiminnassa vastuuta ja kantavat sen rakentavasti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93; Niemistö 1998, 161.)

Edellä mainittujen tutkijoiden mukaan ryhmän kehitysjäsenyyksestä puuttuu vielä lopettamisvaihe. Toisaalta koululuokassa se tapahtuu omalla painollaan luokan jäsenten lähtiessä omille suunnilleen. Tälle tutkimukselle toiminnan lopettamisvaihe ei ole oleellinen. Jokainen ryhmä, siis koululuokkakin, kehittyy omalla tavallaan yksilöllisesti. Kehitykseen voidaan kuitenkin vaikuttaa vuorovaikutusta ja toimintaa havainnoimalla ja pohtimalla. (Jauhiainen & Eskola 1994, 95.)

Vasta näiden ryhmän kehitysvaiheiden myötä ryhmä voi kehittyä yhteistoimintakykyiseksi ja tulokselliseksi toiminnassaan. Ryhmän kehitysvaiheille on suotava oma aikansa jokaisessa ryhmässä. Kehitystä voidaan edistää kuitenkin esimerkiksi yhteistyöhön huomiota kiinnittämällä. Tämä osaltaan puolustaa mielestäni yhteistyötaitojen harjoittamisen merkitystä koulutyössä.

Ryhmäytymisen eri vaiheet toteutuvat osittain päällekkäin ja limittäin. Ryhmäytymistä voi lähestyä lisäksi myös sosialisaatiokäsitteen kautta. Yksilö sosiaalistuu kasvunsa myötä ensin lähiyhteisöönsä ja sitä kautta yhteiskuntaan. Samalla tavoin hän sosiaalistuu ryhmäänsä muuttuen uudesta jäsenestä täydelliseksi jäseneksi, joka on sisäistänyt ryhmänsä säännöt ja normit. (Deaux ym. 1993, 341; Tiuraniemi 1993, 48.)

Koululuokan toiminnassa on siis selvästi nähtävissä ryhmän ja yhteisön piirteitä. Sen toimintaa ohjaavat tietyt yhteiset päämäärät ja tavoitteet. Ne vaihtelevat koululuokasta riippuen yksilöllisesti. Koululuokan vertaisvuorovaikutuksessa oppilaat saavat mahdollisuuden harjaantua sosiaalisissa taidoissa, joita tarvitaan läpi elämän. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena onkin tutustua koululuokkaan ryhmänä ja sen merkitykseen oppilaalle.

3.3 Luokan sosiaalinen rakenne

Tämän tutkimuksen yhtenä pääongelmana on selvittää tutkimusluokan sosiaalista rakennetta. Tässä kappaleessa määritellään sosiaalinen rakenne käsitteenä, sen merkitys luokan ilmapiiriin sekä koulun ilmapiiriin vaikutus luokkaan.

Heti ryhmän muotoutumisvaiheessa alkaa Ahon ja Laineen (1997, 210) mukaan ryhmän sisälle rakentua jonkinlainen sosiaalinen rakenne. Sosiaalinen rakenne muodostuu ryhmän jäsenten arvioidessa sekä tiedostetusti että tiedostamatta toistensa sosiaalista asemaa ja roolia. Näiden arviointien pohjalta ryhmän jäsenet suhtautuvat hierarkkisesti toisiinsa. Erilaisista sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne. Usein ryhmän jäsenet arvioivat muita melko samansuuntaisesti.

Sosiaalisten asemien ja roolien kautta ryhmän jäsenet pyrkivät hahmottamaan ja ennakoimaan, miten kukin toimii ja reagoi erilaisissa tilanteissa. Sosiaalista rakennetta voidaan tutkia missä tahansa sosiaalisessa ryhmässä kuten koululuokassa. Esimerkiksi sosiometriset mittarit ja kyselyt sopivat sosiaalisen rakenteen selvittelyyn. Niiden avulla voidaan selvittää valintojen ja torjuntujen avulla ihmisten välisiä suhteita. (Niemistö 1998, 129.)

Niemistö (1998, 169-170) kertoo ryhmän kehityksen yhtenä merkinä olevan ryhmän kiinteys eli koheesio. Kiinteys viittaa selkeimmin ryhmän jäsenten haluun kuulua ryhmäänsä. Kiinteys ei välttämättä kuitenkaan aina liity ryhmän jäsenten toisiinsa tuntemaan kiintymykseen vaan kiinteyttä saattavat synnyttää myös esimerkiksi ryhmän motivoivat tavoitteet ja toiminta (Jauhiainen & Eskola 1994, 100).

Ahon ja Laineen (1997, 222) mukaan ryhmän ollessa kiinteä eli, kun siinä vallitsee voimakas koheesio, on toiminnalla selkeät tavoitteet ja ryhmäläiset arvostavat toinen toistaan sekä myös itseään. Tällöin ryhmän jäsenet keskustelevat enemmän ja laajemmin sekä ovat tyytyväisempiä ryhmäänsä kuin pienen koheesion ryhmissä (Niemistö 1998, 170). Aho ja Laine (1997, 222) kuvaavat lisäksi jokaisella oppilaalla olevan vaikuttamismahdollisuuksia kiinteässä ryh-

mässä eikä syrjäytyneitä oppilaita esiinny juuri ollenkaan. Suhteet luokkakavereihin ovat siis voittopuolisesti myönteiset. Tällaisessa ilmapiirissä työskentely ja oppiminen on ihanteellista ja työskentelyä leimaa luokan yhteinen me-henki. Kiinteässä ryhmässä hajautuvat ryhmän toveri- ja johtajavalinnat monien eri oppilaiden osalle. (Aho ym. 1997, 222.) Tiuraniemi (1993, 47) kuvailee ryhmän merkityksen muuttuvan jäsenelleen yhä tärkeämmäksi ryhmän kiinteyden kasvaessa.

Ahon ja Laineen (1997, 222-223) mukaan luokassa, jossa oppilaiden on helppo osoittaa suosikkinsa, torjuttunsa ja johtajansa sosiaalinen rakenne on keskittynyt ja luokan koheesio eli kiinteys on vähäisempää. Tällöin vain muutamilla oppilailla on valtaa vaikuttaa muihin ja he saattavat kokea voimattomuutta ja kielteisiä tunteita sekä itseään että luokkakavereitaan kohtaan. Koulu saatetaan kokea tällöin uhkaavana ja epävarmuutta aiheuttavana. Luokassa saattaa tällöin Tiuraniemen (1993, 47) sanoin syntyä kuppikuntia, jotka kilpailevat toistensa kanssa. Tällöin oppiminen saattaa vaarantua ja osa oppilaista ei suoriudu kykyjensä edellyttämällä tavalla. Lisäksi tällaisessa luokassa yhteistyö on vaikeaa (Deux ym. 1993, 332-333).

Luokan sisäisten tekijöiden lisäksi myös koulun ilmapiirillä on vaikutusta luokan ilmapiiriin. Koulujen ilmapiiriin voi jaotella Koskenniemeä (1982, 165) mukailleen avoimeksi tai suljetuksi. Avoimelle ilmapiirille on tyypillistä oppilaiden mahdollisimman suuri osallistuminen yhteisiin päätöksiin, yhteenkuuluvuus, kunnioitus ja luottamus. Tällöin toimintaa ohjaavat yhteiset sisäistetyt normit. Suljetussa ilmapiirissä päätöksen teko on byrokraattista ja ylhäältä päin johdettua. Tällaiset ilmapiirit näkyvät väistämättä myös luokkien sisällä.

Luokan sosiaalinen rakenne ja oppilaiden sosiaaliset asemat ovat yleensä melko pysyviä. Uuden jäsenen tullessa ryhmään sosiaaliset asemat vakiintuvat nopeasti uuden ryhmäläisen löytäessä paikkansa. Yksittäisen oppilaan asema saattaa kuitenkin muuttua ryhmässä esimerkiksi kypsymisen myötä tai jonkun ryhmän jäsenen poistuessa. Sosiaalinen rakenne muuttuu pysyvämmäksi iän lisääntyessä. Lisäksi on todettu, että luokan sosiaaliseen rakenteeseen ja oppilaiden asemiin siinä voidaan vaikuttaa positiivisesti parantamalla luokan sosiaalista ilmapiiriä ja koheesiota. Tällöin tavoitteena tulisi olla luokan sosiaalisen

kulttuurin muuttaminen esimerkiksi syrjäytyneitä oppilaita ja luokan tasa-arvoa tukemalla sekä yhteenkuuluvuutta lisäämällä. Opettaja voi myös vaikuttaa oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ulkoisin järjestelyin ja pedagogisin keinoin. (Aho & Laine 1997, 223.)

Lyhyesti sanottuna jokaisella koululuokalla on oma sosiaalinen rakenteensa, joka vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Lisäksi ympäröivä yhteisö eli koulu käytäntöineen vaikuttaa jokaiseen luokkaan. Koululuokat eroavat toisistaan sosiaalisen rakenteen ja ilmapiirin lisäksi myös normeiltaan ja rooleiltaan. Seuraavassa kappaleessa esitellään vuorovaikutussuhteissa vaikuttavat normit ja niiden merkitys koululuokan arjessa.

3.4 Luokan toimintaa säätelevistä normeista

Ryhmän jäsenten odotusten ja arviointien kautta syntyvät ryhmän omat säännöt, miten tulee toimia eri tilanteissa kyseisessä ryhmässä. Tällaisia ryhmän jäsenten toimintaa ohjaavia sääntöjä kutsutaan normeiksi. (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 241.)

Salmivalli (1998, 50) näkee normille olevan tyypillistä aina tietyn paineen olemassa olo. Niiden tehtävänä on rajoittaa ja sitoa yksilöiden toimintaa ryhmässä. Koululuokkaa ohjaavista normeista on osa sovittu Jauhaisen ja Eskolan (1994, 121) mukaan yhdessä vuorovaikutuksen ja työskentelyn sujumisen mahdollistamiseksi, mutta osa on muotoutunut ilman varsinaista päättämistä ja niiden olemassaolosta ei ole koskaan välttämättä yhteisesti puhuttu. Normit voivat siis olla joko virallisia tai epävirallisia sekä julkilausuttuja että julkilausumattomia. Tällaisten normien lisäksi erilaiset tottumukset, tavat, perinteet sekä uskomukset normittavat eli ohjaavat ryhmän jäsenen ja ryhmän toimintaa.

Normit näkyvät ja vaikuttavat luokan vuorovaikutuksessa jatkuvasti. Niiden avulla ryhmä saa jäsenensä toimimaan yhdenmukaisesti ja ne ilmaisevat ryhmän jäsenilleen suuntaamat vaatimukset. Normien mukaista toimintaa valvo-

taan rangaistuksien ja palkkioiden avulla. Palkkioksi hyväksytystä toiminnasta voi ryhmän jäsen saada hyväksyntää, aseman nousua sekä enemmän vastuuta tietyissä tehtävissä. (Baron, Byrne & Suls 1989, 178; Jauhiainen & Eskola 1994, 121.)

Normit muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti ryhmän toiminnan myötä sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti. Lisäksi esimerkiksi uuden oppilaan tullessa luokkaan tuo hän aina mukanaan joitain normeja edellisistä ryhmistään. Uuden oppilaan myötä luokan entiset normit saavat vaikutteita ja saattavat muuttua. (Jauhiainen & Eskola 1994, 121.)

Salmivalli (1998, 51) korostaa, että jokaisen ryhmän olisi aika ajoin pysähdyttävä miettimään, millaiset normit ohjaavat heidän toimintaansa. Onko heidän ryhmässään esimerkiksi joitain piilonormeja, jotka vaikeuttavat ja hankaloittavat erilaisia toimintoja ryhmässä. Tällainen toimintaa hankaloittava normi voi olla esimerkiksi voimakkaan ja hallitsevan persoonan miellyttämisen tarve ryhmässä. Kyseisen ryhmän jäsenen takia normin olemassaoloa ei uskalleta kyseenalaistaa eikä murtaa. Tällaisilta tilanteilta voidaan välttyä, jos ymmärretään ja tuodaan ryhmäläisten tietoisuuteen se, että normien mukainen toiminta tulisi olla jokaisen omista valinnoista riippuvaa eli jokainen ryhmän jäsenistä voi vaikuttaa ryhmän normistoon.

3.5 Luokan sosiaaliset roolit ja asemat

3.5.1 Roolin sekä sosiaalisen aseman määrittelyä

Roolin käsite on monimerkityksinen. Tässä tutkimuksessa sitä määrittää sosiaalipsykologinen roolikäsitys, sillä rooli liittyy sosiaalipsykologian teorioissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Niemistö 1998, 89). Rooli määräytyy osaksi ulkoapäin yksilöön kohdistuvien odotusten kautta. Odotuksia toisten ihmisten suunnalta saattavat synnyttää esimerkiksi ihmisen sukupuoli, ammatti, sosiaalinen asema, ikä sekä aikaisempi käyttäytyminen. (Salmivalli 1998, 48). Tunnet-

tuja rooliteorioiden kehittäjiä ovat esimerkiksi Mead (1962) sekä Moreno (1934), jota pidetään myös sosiometrian luoja.

Antikainen (1998, 108-109) kuvailee ihmisen ottavan ja vaihtavan rooleja tilanteen mukaan. Sosiaaliset roolit ovat siis muuttuvia ja vastavuoroisia, sillä roolinottoon vaikuttaa oman valinnan lisäksi aina muiden ryhmäläisten odotukset (Salmivalli 1998, 49). Toisaalta seuraavassa kappaleessa esiteltävät roolit ryhmässä kuten koululuokassa ovat usein pysyvämpiä.

Roolien vastavuoroisuutta lisää myös se, että vuorovaikutustilanteen eri osapuolet voivat ymmärtää viestin samalla tavoin vain asettumalla toisen ihmisen asemaan. Ihminen on siis roolinottotilanteissa tietoinen itsestään ja osaa asettua toisenkin ihmisen rooliin. (Deaux ym. 1993, 328.)

Vuorovaikutustilanteet sisältävät vihjeitä ja reunaehtoja, joiden avulla vuorovaikutustilanteen eri osapuolet pyrkivät luokittelemaan toisensa ja tämän jälkeen kohdistavat tähän odotuksiaan. Vihjeitä tulkitsemme kukin tavallamme omiin kokemuksiimme perustuen. (Niemistö 1998, 84-85, 95.) Vihjeiden tulkintaan vaikuttaa myös minäkuvamme eli käsitys itsestämme. Vihjeiden perusteella voimme tarvittaessa vaihtaa rooliamme sekä tietoisesti että tiedostamatta. Yleisesti pyrimme suosimaan rooleja, jotka saavat osakseen sosiaalista hyväksyntää. (Ojanen 1994, 114-117.)

Roolin lisäksi käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen perusteella lapsi saavuttaa ryhmässään tietyn sosiaalisen aseman. Hänen asemansa voi olla Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982, 555-570) sanoin keskimääräinen, suosittu, torjuttu, ristiriitainen tai huomiotta jätetty sen mukaan, miten pidetty hän on ryhmäläistensä keskuudessa.

3.5.2 Sosiaaliset roolit ja asemat koululuokassa

Rasku-Puttonen, Keskinen ja Takala (1998, 241) kertovat koululuokassa rooleja syntyvän sekä suhteessa opettajaan, vertaisryhmään että omaan asemaan siinä. Yleisesti sosiaalinen asema ja rooli muotoutuvat Ahon ja Laineen (1997, 208) kuvailemana yksilön omien persoonallisten ominaisuuksien ja käyttäytymisen pohjalta. Muiden ryhmän jäsenten odotusten synnyttämä sosiaalinen asema ja rooli ohjaavat yksilöä ymmärtämään, miten hänen odotetaan käyttäytyvän.

Roolit saattavat osaltaan toimia ohjaavan vaikutuksensa lisäksi itseään toteuttavina ennusteina. Esimerkiksi ”ryhmän pellen on vaikea päästä pois roolistaan”. Toisaalta on vaikea arvioida, onko lapsen asema koulussa hänen käyttäytymisensä syy vai seuraus. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan on määritetty, että asema ja rooli sosiaalisissa tilanteissa määräytyisi hyvin nopeasti ihmisen käyttäytymisen perusteella. Lisäksi niiden syntymiseen vaikuttavat sukupuoli, ikä, materiaaliset seikat, ulkonäkö ja oppilaan henkilökohtaiset taidot, tiedot ja asenteet. (Aho & Laine 1997, 208.)

Lisäksi lapsen tulevalle asemalle luokassa on Salmivallin (1998,16) mukaan erittäin merkityksellistä ryhmään liittymisen taito. Onko lapsella taito havainnoida luokan vuorovaikutusta ja toimintaa sillä tavoin, että hän osaa ryhmän normien mukaisesti pyrkiä mukaan toimintaan.

Koskenniemi (1982, 99-114) on määritellyt erään monisäikeisen ja kattavan jaottelun ryhmän sosiaalisista asemista ja rooleista. Jaottelu pohjautuu toveruus-suhteiden verkostoon ja auktoriteettiasemaan. Päätyypeinä tässä jaottelussa toimivat johtaja, myötäilijä ja syrjässäolija. Näistä jokainen tyyppi jakaantuu vielä kolmeen alatyyppeihin. Aho ja Laine (1997, 210) ovat käyttäneet tutkimuksissaan mukailien Koskenniemen jaottelua. Heidän mukaansa seuraavista rooleista erottuvimpia eri ryhmissä ovat suosikit, torjutut ja johtajat.

Omassa tutkimuksessani käytän pohjana Koskenniemen jaottelua, sillä mielestäni sen avulla voi saada monipuolisen kuvan luokassa ilmenevistä rooleista ja niiden vaikutuksesta ryhmän toimintaan. Vaihtoehtona eräässä vaiheessa oli

Coie, Dodge ja Coppotellin (1982, 555-570) toveriarviointi, jonka kuitenkin koin jollain tapaa leimaavaksi ja negatiiviseksi tavaksi jäsentää luokan sosiaalista rakennetta. Käytän sitä kuitenkin tulosten esittely vaiheessa selkiyttämässä ja jäsentelemässä näkökulmaa eri rooleihin.

Koskenniemen (1982, 104-106) määritelmän mukaan johtajalla on vaikutusvaltaa lähes jokaiseen ryhmän jäsenen. Aito johtaja on muihin ryhmän jäseniin verrattaessa ylivoimainen monella eri alueella. Hän nauttii yleistä arvontoa ryhmässään. Tilapäisjohtaja vaikutusvalta painottuu vahvasti johonkin erityisosaamisalueeseen, jonka hän hallitsee hyvin. Valtias taas saavuttaa asemansa alistamisen kautta ja hänen valtansa ulottuu yleensä laajalle alueelle.

Myötäilijät ovat ryhmän toiminnassa aktiivisesti mukana olevia. Myötäilijöillä ei ole kuitenkaan paljon omaa vaikutusvaltaa ryhmässään. Erilaisia myötäilijöitä ovat Koskenniemen jaottelussa apuri, suosikki ja sortaja. Apuri on omatoiminen ja aktiivinen ryhmässä toimija, jonka valta on hyvin rajallista. Suosikki on yksi erottuvimmista asemista luokassa. Hän omaa laajan hyvän ystäväpiirin ja hän on ihminen, jonka useimmat nimeävät ystäväkseen. (Koskenniemi 1982, 106-107.) Aho ja Laine (1997, 211) ovat lisänneet omaan jaotteluunsa mukaan seurailijan. Seurailijat osallistuvat ryhmänsä toimiin, mutta he eivät ole kovinkaan oma-aloitteisia.

Syrjässäolijat eivät juurikaan osallistu ryhmänsä yhteisiin asioihin eikä heillä ole vaikutusvaltaa muihin. Heille on tyypillistä sopeutumattomuus ryhmän yhteisiin asioihin. Eristyjät ovat henkilöitä, jotka haluavat oma-aloitteisesti pysyä ulkopuolella yhteisistä asioista. Oma-aloitteiseen vetäytymiseen saattaa syynä olla esimerkiksi ujous tai muista ryhmäläisistä poikkeavat harrastukset. Sivuutetun asema on ulkoisesti samanlainen kuin eristyjällä. Sivuutettu haluaisi kuitenkin olla mukana ryhmänsä toimissa. Sivuutetut eivät omasta yrittämisestään huolimatta siinä syystä tai toisesta onnistu. Torjutut ovat aktiivisesti ja yleisesti ryhmässään torjuttuja. Heidän asemansa vaihtelee kuitenkin sen mukaan, miten suuri osa ryhmästä hänet torjuu. (Aho & Laine 1997, 210-211; Koskenniemi 1982, 107-108.)

Edellä mainittuja rooleja ei löydy jokaisesta ryhmästä, mutta ne ovat erottuvia asemia ja oppilaiden on helppo nimetä ne joukostaan. Nämä eri tyypit täydentävät toisiaan ryhmässä ja ylläpitävät tätä kautta ryhmän tasapainoa. (Aho & Laine 1997, 222-223; Koskenniemi 1982, 99-114.)

Omassa tutkimuksessani poikkeen jaottelusta myötäilijöiden suhteen, koska sosiometristä kyselyä suunnitellessani ja analysoidessani koin, että apuri ja seurailija ovat rooleja, joita on vaikea löytää omasta tutkimusluokastani. Päädyinkin siihen, että yhdistin apurin ja seurailijan myötäilijäksi ja suosikin omaksi luokakseen. Sortajan rooli taas ilmenee valtiaan roolin yhteydessä. Eri roolit tutkimukseni roolikyselyssä ovat siis aito johtaja, tilapäisjohtaja, valtias, suosikki, myötäilijä, eristyjä, sivuutettu ja torjuttu.

4 LAPSI YKSILÖNÄ RYHMÄSSÄ

Lapsi toimii ja vaikuttaa omassa ryhmässään muiden odotusten sekä ryhmän vaikutuksen lisäksi itsenäisesti omien taitojensa ja taipumustensa kautta (Aho & Laine 1997, 155).

Seuraavissa kappaleissa keskitytään esittelemään minäkäsitystä, itsetuntoa ja moraalikehitystä sekä niiden merkitystä lapsen yksilölliseen toimintaan ryhmässä. Ne vaikuttavat vahvasti lapsen käyttäytymiseen ja toisaalta myös lapsen aseman ja toiminnan kautta ryhmään, sen ilmapiiriin ja rakenteeseen.

4.1 Minäkäsitys

Minäkäsitys on Ahon ja Laineen (1997, 16) mukaan yksilön itsestään muodostama kokonaiskuva. Se ohjaa yksilön asenteita, toimintaa ja käyttäytymistä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sen avulla yksilö tulkitsee ja antaa merkityksiä ympärillään tapahtuville asioille.

Korpinen (1990, 16-17) sekä Jauhiainen ja Eskola (1994, 14) painottavat minäkäsityksen kehittämisessä myös sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä eri henkilöiden kanssa. Heiltä saatu palaute lisää yksilön itsetuntemusta ja lapsi oppii esimerkiksi ymmärtämään, millainen hän on ja mitä hän osaa. Itsetuntemus osaltaan ohjaa lasta asettamaan itselleen ja toiminnalleen saavutettavissa olevia tavoitteita.

Tavoitteiden kautta lapsi saa mahdollisuuden itsearvostusta kohottaviin onnistumisen kokemuksiin. Onnistumisten ansiosta lapsi uskaltaa asettaa itselleen yhä uusia tavoitteita laajentaen näin omaa ihanneminäkäsitystään. (Ojanen 1994, 121.)

Korpinen (1990, 26-27) painottaa lisäksi minäkäsityksen olemusta oppimisen tuloksena. Hänen painotuksensa asettaa vaatimuksia koululle oppimisympäristönä. Keskeisenä Korpinen näkee tutkimuksessaan koulun yhteisönä, jossa tärkeimpänä minäkäsityksen kehityksen tekijänä voidaan pitää oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Hän määrittää minäkäsityksen olevan kokoelma yksilön käsityksistä omasta itsestään eri elämäntilanteissa.

Minäkäsityksen rinnalla näkee käytettävän usein käsitettä minäkuva. Nämä kaksi käsitettä tarkoittavatkin useilla tutkijoilla samaa asiaa. Esimerkiksi Aho ja Laine (1997, 19) esittelevät käsitteet minäkäsitys ja minäkuva samaa tarkoittavina, kun taas Ojanen määrittää (1994, 30) ne erikseen. Ojasen käsityksen mukaan minäkäsitys on kokonaiskuva itsestä, kun taas minäkuva tarkoittaa käsitystä siitä, millaisena yksilö näkee itsensä.

Tässä tutkimuksessa minäkäsityksellä ja minäkuvalle on sama merkitys. Ne molemmat tarkoittavat lapsen persoonallista ja yksilöllistä kokonaiskuvaa itsestään.

Vakaan minäkäsityksen lisäksi jokaisella lapsella on useita tilannekohtaisia minäkuvia sekä käsityksiä itsestään eri toiminnoissa. Tällaiset tilannekohtaiset minäkäsitykset ovat joustavia ja nopeastikin muuttuvia. (Aho ym. 1997, 19; Ojanen 1994, 113.)

4.1.1 Itsetunto minäkäsityksen osa-alueena

Minäkäsityksen yhtenä tärkeänä osa-alueena pitävät eri tutkijat (ks. Keltikangas-Järvinen 1994; Korpinen 1990; Murto 1989) itsetuntoa, sillä se vaikuttaa voimakkaasti yksilön kykyyn olla rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Itsetunnon tehtävänä on kertoa, tiedostaako ja tunteeo ihminen itsensä sekä arvostaako hän itseään (Keltikangas-Järvinen 1994, 36-37; Murto 1989, 9). Itsearvostuksensa kautta ihminen arvioi Ojasen (1994, 113) näkemyksen mukaan jatkuvasti itseään ja sitä, missä määrin hän kokee osaavansa ja olevansa merkittävä.

Reasoner ja Dusa (1991, 3) taas kuvailevat itsetunnon tarkoittavan ihmisen tyytyväisyyttä itseensä, arvostusta itseään ja omia pyrkimyksiään kohtaan sekä luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. He näkevät itsetunnon yhdistävän keskenään oman pätevyyden ja elämän hallinnan tunteet sekä itseluottamuksen ja -kunnioituksen. Myös he painottavat itsetunnon vahvaa vaikutusta yksilön toimintaan ryhmässä.

Hyvä itsetunto vapauttaa Keltikangas-Järvisen (1994, 36-37) sanoin ihmisen omia voimavaroja itsensä tarkkailusta muiden ihmisten huomiointiin ja valmiuteen olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Hyvän itsetunnon omaava ihminen on Ahon ja Laineen (1997, 20) määrittelemänä olemassaolonsa sekä erityisesti vahvuutensa ja heikkoutensa tunteva ja hyväksyvä yksilö. Heidän mukaansa itsetunnon merkittävin osa-alue on itsensä arvostus.

Itsetunto ilmenee yksilön puheissa ja toiminnassa. Käsitys itsestä on heikkouksista huolimatta hyvän itsetunnon omaavalla lapsella voittopuolisesti positiivinen. Hän arvostaa itseään ja on pääosin tyytyväinen itseensä. Vahva realistinen minäkäsitys ei eroa paljoakaan hyvästä itsetunnosta. Itsensä arvostuksessa painottuu kuitenkin arvioiva ja tunnepuoli enemmän kuin minäkäsityksessä. (Aho & Laine 1997, 20.)

Minäkäsitys ja itsetunto ovat merkityksellisiä käsitteitä tälle tutkimukselle, sillä ne näkyvät ja vaikuttavat luokan arjessa monin tavoin. Erityisesti ne liittyvät tutkimuksessa lapsen omaan asemaan ja rooliin luokassa sekä niiden ymmärtämiseen. Yksi oppilaista saattaa määrittää oman roolinsa hyvin myönteiseksi johtajan rooliksi, kun taas toinen käsittää oman asemansa syrjäänvetäytyväksi eristäytyjäksi. Tällaisessa yhteydessä on oleellista pohtia, mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka ohjaavat lasta asettamaan itsensä mainitsemaansa asemaan.

4.1.2 Minäkäsityksen ja itsetunnon merkitys koululuokassa

Seuraavaksi käsittelen vielä yksityiskohtaisemmin minäkäsityksen ja itsetunnon merkitystä ja huomiointia koululuokassa. Sen yhteydessä on hyvä pysähtyä pohtimaan esimerkiksi sitä, miksi tutkimusten (Aho 1993, 56; Linnakylä 1993, 54) mukaan lasten itsetunto ja minäkäsitys ovat Suomen lapsilla heikompia kuin muiden maiden lapsilla. Oleellista on myös pohtia opettajan vaikuttamismahdollisuuksia lasten minäkäsityksen tukemisessa.

Lasten minäkäsitykset näkyvät ja vaikuttavat koululuokan muuttuvissa tilanteissa. Aho ja Laine (1997, 19) ohjaavat kasvattajaa minäkäsityksen arvioinnin yhteydessä havainnoimaan, millaisena lapsi pitää itseään, millainen on hänen ihanneminäkuvansa sekä millaisena hän käsittää toisten haluavan hänen olevan. He pitävät sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa erityisen merkityksellisenä lapsen sosiaalista minäkuvaa eli käsitystä siitä, millaisena lapsi pitää itseään ryhmässä ja millaiset ovat hänen suhteensa muihin lapsiin ja aikuisiin.

Ojanen taas (1994, 113) painottaa vuorovaikutustilanteiden yhteydessä käsitettä sosiaalinen minä. Sosiaalisen minän kautta määrittyvät hänen mukaansa yksilön roolit eri vuorovaikutustilanteissa.

Heikko minäkäsitys vaikuttaa niin Ahon (1995, 21) kuin Korpisenkin (1990, 12) mukaan lapsen toimintaan ryhmän jäsenenä monin tavoin. Sen seurauksena lapsi saattaa käyttäytyä poikkeavasti ja olla alisuoriutuja. Toisaalta lapsen käyttäytymistä voi ohjata myös täydellisyyden tavoittelu, jolloin hän ei saatakaan milloinkaan valmiiksi ja kiinnittää huomiotaan epäolennaisiin pikkuseikkoihin.

Heikko minäkäsitys ja itsetunto voivat ilmetä myös kielteisenä suhtautumisena kouluun, luokkakavereihin ja opettajaan. Lapsen saattaa olla vaikeata hyväksyä toisia ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Hän ei luota itseensä eikä omiin ajatuksiinsa. Lisäksi hän toimii vuorovaikutustilanteissa mieluummin kuuntelijana. (Aho 1995, 21; Korpinen 1990, 12) Toisaalta heikon itsetunnon omaava lapsi saattaa olla myös luokan kiusaaja (Keltikangas-Järvinen 1994, 36-37).

Opettajan on oltava tällaisen lapsen kohdalla tarkka antamansa palautteen kanssa, sillä heikon minäkäsityksen omaava lapsi on hyvin riippuvainen ulkoisesta palautteesta. Tällöin kannustavalla ja vahvuudet huomioivalla palautteella on erityinen mahdollisuus tukea lasta. (Korpinen 1990, 12.)

Koululuokassa lapsen minäkäsitykseen ja itsetuntoon voidaan Ahon (1995, 48) mukaan vaikuttaa ensisijaisesti turvallisen ilmapiirin avulla. Ilmapiirin tulisi olla hyväksyvä, kannustava ja tasavertainen. Varsinkin alemmilla peruskoulun luokilla lasten minäkäsitykseen vaikuttavat vahvasti opettajan ja vanhempien palaute. Kannustavassa ilmapiirissä lapsen luonnollinen oman minäkäsityksen suojaaminen ristiriitaisilta asioilta ei ilmene niin voimakkaana kuin se mahdollisesti voisi, vaan lapsi kykenee ottamaan vastaan myös kriittistä tietoa ja arviointia omasta käyttäytymisestään.

Lapsen minäkäsityksen kehittymistä tukee myös itsearviointiin harjaantuminen. Sen avulla lapsi oppii tiedostamaan, että jokaisessa ihmisessä on hyviä ominaisuuksia ja, että jokainen on hyvä jossakin. Tuon tietoisuuden kautta lapsella on mahdollisuus oppia riippumattommaksi ulkoisesta palautteesta ja hän kokee pystyvänsä vaikuttamaan itse omaan toimintaansa. (Korpinen 1990, 17; Ojanen 1994, 119.)

Lisäksi Korpinen (1990, 17) ohjaa minäkäsitystä ja itsetuntoa tuettaessa muuttamaan työtapoja koulutyöskentelyssä siten, että oppiminen on aktiivisempaa ja vastuuta annetaan myös lapselle. Opettaja voi avoimella, herkällä ja aidolla asenteellaan tukea lasten positiivisen minäkäsityksen kehittymistä. Luokan rakenteeseen ja oppilaiden välisiin suhteisiin olisi myös puututtava ajoissa, ettei luokan sosiaalinen rakenne vaikuttaisi kielteisesti lasten minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymiseen. (Ojanen 1994, 119.)

4.2 Lapsen moraalinen kehitys

Minäkäsityksen ja siihen liittyvien käsitteiden lisäksi vuorovaikutustilanteissa on huomioitava lapsen moraalikehityksen taso. Kukin lapsi sosiaalistuu itseään ympäröivään yhteiskuntaan yksilöllisesti. Tuo sosiaalistumisen taso ohjaa hänen käyttäytymistä, mielipiteitä ja tekoja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sen vuoksi moraalikehityksen tunteminen on ensisijaisen tärkeää luokan sosiaalista rakennetta ja ilmapiiriä tutkittaessa.

Yleisesti moraalilla tarkoitetaan hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän toisistaan erottamista. Moraalia ohjaavana perussääntönä voidaan Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1994, 134) mukaan pitää yksinkertaista kultaista sääntöä: ”Tee toiselle niin kuin toivoisit itsellesi tehtävän.”

Eri teoriasuuntausten moraalitutkijoiden näkemyksissä moraalista ja sen kehitymisestä on eroja. Erot selittyvät teorioiden perusluonteesta (vrt. psykoanalyttiset ja behavioristiset teoriat). (Aho ym. 1997, 130, 107; Aho 1990, 5.)

Kognitiivisten teorioiden pääedustajia ovat Piaget (1975) ja Kohlberg (1984). Piaget (1988, 80-88) määrittää moraalien sääntöjen järjestelmäksi, jonka ydin on yksilön sääntöjä kohtaan tuntema kunnioitus. Kohlberg (1984, 1-2, 9) taas pitää yksilön moraalista oikeudenmukaisuudentajuna, jota eivät ohjaa vain tietyt sääntö- ja normijärjestelmät, vaan se on yksilön aktiivista toimintaa muuttuvissa tilanteissa. Kohlberg katsoo lisäksi moraalikehityksen olevan sekä edellä mainittua socialisaatiota että kognitiivista pohdintaa. Moraalikehityksen tehtävänä on entistä tasapainoisemman vuorovaikutussuhteen luonti yksilön ja ympäristön välille.

Aho ja Laine (1997, 107-108) sekä Jauhiainen ja Eskola (1994, 14) nostavat esiin moraalikehityksen roolinottokyvyn kehittymisenä. Sen kehittyessä lapsi oppii esimerkiksi sääntöjä, joiden mukaan hänen on toimittava tullakseen toimeen erilaisten ihmisten kanssa elämän eri tilanteissa.

Moraalikehitys on tärkeä lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen osa. Sen kautta lapsi sosiaalistuu aluksi omaan perheeseensä, lähipiiriinsä sekä lopulta yhteiskuntaan. Hän oppii sääntöjä, arvoja ja normeja, joiden kautta hän tietää, mitä pitää tehdä, jotta hänen toimintansa olisi sopivaa ja hyväksyttävää. Alkuvaiheessa sosiaalistuminen on passiivista valmiiden sääntöjen oppimista. (Aho & Laine 1997, 106-107.)

Moraalikehitys teorioiden luoja varsinkin Kohlberg (1984, 8-9) painottaa moraalikehityksessä yksilön roolinomaksumiskyvyn merkitystä. Aktiivinen lapsi havaitsee tarvitsevansa tiettyjä sääntöjä ja normeja tullakseen toimeen muiden ihmisten kanssa. Havaitsemisen pohjana toimii Saarisen, Ruoppilan ja Korhokankaan (1994, 136) mukaan halu oikeudenmukaisuuteen, joka syntyy ristiriitatilanteessa tasapainon puuttuessa. Tämän kehityksensä kautta yksilö oppii toisen ihmisen asemaan asettumista.

4.2.1 Piaget ja Kohlberg moraalikehityksen jäsentäjinä

Piaget'n mukaan lapsen moraalikehitys voidaan jakaa heteronomiseen ja autonomiseen vaiheeseen. Heteronomisessa vaiheessa lapsi toteuttaa elämässään niin kutsuttua pakkomoraalia. Hän on ajattelultaan kehittymätön ja ajattelee kaikkien sääntöjen olevan totta, sillä ne ovat aikuisten luomia eikä niitä voi kyseenalaistaa. Lapsi toteuttaa tässä vaiheessa sääntöjä ja normeja kirjaimellisesti. Sääntöjen kirjaimellista noudattamista hän vaatii myös muilta. Lapsi on itsekeskeinen eikä vielä kykene erottamaan omia ja toisten ajatuksia sekä näkökulmia. (Piaget 1988, 60.)

Autonomiseen vaiheeseen lapset siirtyvät Piaget'n (1988, 60) sanoin noin 10 vuoden ikäisinä. Tällöin auktoriteetteja, kuten vanhempia ja opettajia, ei enää kunnioiteta yhtä varauksettomasti kuin aiemmin, vaan kunnioitus auktoriteeteista siirtyy kavereihin. Autonomisen vaiheen alussa lapsi alkaa ymmärtää myös toisten lasten näkökulmia ja vastavuoroisuuden merkityksen suhteissa muihin ihmisiin. Autonomisessa vaiheessa toimintaa ohjaavat säännöt pyritään muodostamaan yhdessä tasapuolisuutta kunnioittaen. Tasavertaisuuden vaatimus leimaakin kaikkea lapsen toimintaa.

Heteronominen ja autonominen vaihe saattavat esiintyä lasten ajattelussa yhtäaikaaisesti lapsen siirtyessä vaiheesta toiseen. Moraalikehitys päättyy Ahon ja Laineen (1997, 111-112) sanoin Piaget'n määrittelyssä jo noin 12 vuoden iässä.

Kohlbergin moraaliteorian (1984, 43) mukaan moraalikehitys ei ole sidottu tiiviisti ikävaiheisiin vaan sille on tyypillistä kehityksen kulku tiettyjen vaiheiden kautta yksilöllisesti. Esittelenkin teorian luonteen vuoksi useamman vaiheen, jotka saattavat ohjata kolmasluokkalaisten moraaliarviointoja ja toimintaa.

Kohlberg (1984, 65) on muodostanut oman teoriansa moraalikehityksestä Piaget'n ajatusten pohjalta. Hänen mukaansa Piaget'n kaksi vaihetta eivät ole riittäviä kuvaamaan ihmisen moraalikehitystä. Lisäksi hänen mukaansa ihmisen moraalikehitys ei pääty vielä 12-vuotiaana vaan jatkuu 20-25-ikävuoteen saakka. Kohlbergin määritelmässä eri ikäiset ihmiset eroavat toisistaan moraalikasityksiltään siinä, miten he näkevät toiset ihmiset, heidän roolinsa ja asemansa yhteiskunnassa sekä miten he tulkitsevat muiden ihmisten ajatuksia, käyttäytymistä ja tunteita. Kohlbergin mukaan ihmisen kehitystasoa ei siis voi päätellä hänen käyttäytymisensä perusteella, vaan siitä, mitä syitä yksilö näkee toimintaansa ja miten hän perustelee käyttäytymistään. (Kohlberg 1984, 106, 173.)

Ensimmäinen moraalikehityksen taso Kohlbergillä (1984, 174-176) on esimoraalinen kehitystaso. Sille on tyypillistä sääntöjen ja sosiaalisten odotusten ulko kohtaisuus. Lapset ovat tässä vaiheessa hyvin itsekeskeisiä. Oikea ja väärä määritellään pääosin itselle koituvien haittojen ja seurausten mukaan. Lisäksi omien ja toisten näkökulmien erottaminen on vaikeaa. Esimoraalinen taso jakaantuu kahteen alavaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on tottelemisen ja rangaistuksen vaihe. Sen aikana lapsi noudattaa sääntöjä ja normeja niiden taustoja ja perusteita pohtimatta. Hänen käyttäytymistään ohjaa pelko rangaistuksesta. Auktoriteetteja kunnioitetaan vankasti kuten Piaget'n heteronomisella tasollakin.

Ahon tutkimusten (1997, 127) mukaan suurin osa Suomen ensiluokkalaisista toimii tottelemisen ja rangaistuksen moraalivaiheen mukaisesti. He kunnioittavat opettajaa ja vaativat jatkuvaa vahvistusta sekä palautetta toiminnalleen aikuis-

selta. Kolmasluokkalaisistakin vielä yli 40 % tekee moraaliarviointinsa vältellen pahoja tekoja rangaistuksen pelossa.

Esimoraalisen tason toista vaihetta kutsutaan egosentrisen moraalinvaiheeksi. Tässä vaiheessa lapsi tyydyttää omia tarpeitaan ja ottaa toiset ihmiset huomioon sattumanvaraisesti. Hän siis tiedostaa jo jollain tapaa muidenkin ihmisten tunteita ja mielipiteitä, mutta ei vielä kykene aina toimimaan niiden mukaisesti. Hänen ratkaisunsa asioihin perustuu usein periaatteeseen ”jos sinäkin, niin kyllä minäkin”. Sääntöjä lapsi noudattaa, jos se on erityisen tärkeää muiden mielestä. (Kohlberg 1984, 174-176.) Suomalaisista 10-12-vuotiaista lapsista suurin osa (50-70%) on moraalikehityksessään tässä vaiheessa. Kuitenkin lukiolaisistakin 35-45% toimii yhä tämän vaiheen hyötyajattelun mukaisesti. (Aho ym. 1997, 125-127.)

Toinen Kohlbergin moraalikehityksen taso (1984, 174-176) on sovinnaisen moraalin taso. Sovinnaisen moraalin tason aikana yksilökeskeisyyden tilalle astuu yhteisökeskeinen näkökulma. Toiminnassa osataan nyt huomioida seuraukset sekä itselle että lähiryhmälle. Ryhmän toiminta ja tavoitteet koetaan itsessään arvokkaiksi. Yksilöllä on tarve mukautua ja samaistua ryhmänsä toimintaperiaatteisiin sekä halu ylläpitää järjestystä ja pysyvyyttä ryhmässään. Lapsi kaipaa tällä tasolla erityisesti sosiaalista hyväksyntää ryhmältään. Sovinnainen moraalitaso on yleinen 11-14-vuotiaiden keskuudessa ja jää vallitsevaksi tasoksi monille aikuisille (Aho 1997, 126-127).

Sovinnaisen moraalitason ensimmäinen vaihe on nimeltään hyvien ihmissuhteiden moraalivaihe. Tässä moraalivaiheessa merkityksellisiksi nousevat ihmisten keskinäiset suhteet, luottamus, lojaalisuus ja kiitollisuus. Tällöin arvostetaan oikeita ja hyviä motiiveja toiminnassa, toisesta välittämistä sekä auttamista. Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tällöin arvokasta. Yksilöllä on tarve olla hyvä niin omissa kuin muidenkin silmissä. Lisäksi hän kokee erilaiset stereotyyppiset roolit erittäin tärkeiksi ja pyrkii toimimaan niiden mukaisesti. Hän korostaa tekojen yhteydessä niiden syitä ja pyrkii toimimaan sopimusten mukaisesti. (Kohlberg 1984, 174-176.)

Ahon tutkimuksissa (1997, 126-127) hyvien ihmissuhteiden tason moraalin mukaan toimii 11-vuotiaista suomalaislapsista noin neljä prosenttia, 12-vuotiaista 10-20 prosenttia ja lukiolaisista vielä noin puolet. Tässä kehitysvaiheessa saattavat omat mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet jäädä muiden ihmisten mielipiteiden vuoksi taka-alalle. Vanhempia pidetään toiminnan malleina ja kavereille pyritään olemaan lojaleja.

Toinen vaihe sovinnaisen moraalin tasolla on sosiaalisen järjestelmän vaihe. Yksilölle on tällöin ensisijaisen tärkeää suorittaa omat velvollisuutensa, ylläpitää sosiaalista järjestystä ja kunnioittaa auktoriteettia. Yksilön tavoitteena on tehdä parhaansa yhteiskunnan, ryhmän ja instituution puolesta. Säännöt ja lait kertovat mikä on oikein ja hyväksyttyä. Yksilö kokee olevansa osa suurempaa kokonaisuutta, jossa hänen on tehtävä oma osuutensa yhteiseksi hyväksi. Sosiaalinen näkökulma siis laajentuu edelleen ja yksilö pyrkii harkitsemaan ja pohtimaan omien tekojensa motiiveja ja seurauksia tarkasti. Hän välttää toisten ihmisten loukkaamista ja pyrkii kohti oikeita ja rehellisiä ratkaisuja. (Kohlberg 1984, 174-176.)

Tämän vaiheen moraalitason ajattelu on hyvin harvinaista peruskoulun ensimmäisinä kuutena vuotena. 16-vuotiaistakin vasta hieman yli prosentti on tässä moraalikehityksen vaiheessa. Kolmas ja viimeinen moraalikehityksen vaihe eli autonomisen moraalin vaihe saavutetaan vasta yli 20-vuotiaan ja monet eivät saavuta sitä koskaan. (Aho ym. 1997, 127-129.)

Koottuna voidaan kuvailla kolmasluokkalaisten lapsen olevan moraalikehityksessään mielenkiintoisessa vaiheessa. Piaget'n jaottelussa lapsi siirtyy tässä iässä heterenomiselta tasolta ja autonomiselle tasolle. Tällöin osa lapsista saattaa toimia vielä hyvin itsekeskeisesti, kun taas osa lapsista kykenee ja pyrkii ottamaan toiminnassaan huomioon myös toisten ajatuksia ja tunteita. Kohlberginkin ajatusten pohjalta tässä ikävaiheessa joidenkin lasten moraalista käyttäytymistä saattaa vielä ohjata omat tarpeet, auktoriteettien vankka kunnioitus ja rangaistuksen pelko. Toisaalta osa lapsista kykenee jo satunnaisesti ymmärtämään muidenkin mielipiteitä. Lisäksi ryhmässä saattaa olla jo joku, joka on ajattelussaan siirtynyt pidemmälle kohti yhteisöllisyyttä ja pyrkii toiminnassaan sosiaalisesti hyväksytyyn toimintaan auttaen ja huomioiden muita ryhmä-

läisiä. Seuraavassa kappaleessa esitellään vielä tarkemmin moraalikehitys vaiheen vaikutusta lapsen käyttäytymiseen ryhmässä.

4.2.2 Moraalikehityksen vaikutus lapsen ryhmäkäyttäytymiseen

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat 9- ja 10-vuotiaat lapset. Heidän moraalijattelunsa kehityksen vaihe vaihtelee yksilöllisesti. Sen vuoksi tässä sekä edellisessä kappaleessa esitellään laajemmin 7-12-vuotiaiden lasten käyttäytymistä moraalikehityksen pohjalta.

Aho ja Laine (1997, 133) kuvailevat 7-9-vuotiaiden lasten valitsevan jo tietoisesti leikkiverinsa ja ystävänsä. Heillä saattaa olla myös vihollisia. Tässä iässä lapset leikkivät pienissä jo jossain määrin organisoiduissa ryhmissä, joiden ilmapiiristä ja säännöistä lapset ovat kiinnostuneita. He ovat säännöistä yksimielisiä, mutta ryhmäjäoista saattaa syntyä erimielisyyksiä, sillä 7-9-vuotiaat lapset kilpailevat jo selvästi keskenään. Arajärvi (1989, 33) painottaa tässä iässä erilaisten ryhmien merkitystä lapsen itseluottamuksen kehittymisessä, sillä leikkiryhmissä lapset kokevat hyväksyntää, kokeilevat taitojaan ja oppivat uusia asioita.

Salmivalli (1998, 24) korostaa 7-9-vuotiaiden lasten hakeutuvan useimmiten sellaisten lasten seuraan, jotka jollain tapaa muistuttavat heitä. Ryhmässä saattaakin jo erottua lapsia, joita kukaan ei halua ryhmäänsä. Aho ja Laine (1997, 133) kertovatkin riitojen olevan tämän ikäisillä lapsilla yleisiä. Riidoissa hallitsevat heidän mukaansa kuitenkin pääasiassa sanat ei aggressiivinen käyttäytyminen. Tämän ikäisille lapsille on tyypillistä myös halu toimia ryhmissä mieluummin samaa sukupuolta olevan lapsen kanssa (Arajärvi 1989, 33). Erittäin erityisesti yhdeksänvuotiaat ovat Ahon ja Laineen (1997, 133) mukaan tässä asiassa erityisen tarkkoja.

Lapsi on 7-9-vuotiaana tunne-elämältään tasaisempi kuin alle kouluikäinen. Hän on kuitenkin erittäin arka arvostelulle ja epäonnistuminen on usein vaikeaa. Tämä saattaa osaksi johtua juuri minäkäsityksen ja itsetunnon rakentumisesta

ryhmätoiminnan kautta. Pääosin tämän ikäiset lapset ovat kuitenkin ulospäin suuntautuneita ja kiinnostuneita muista lapsista. (Aho & Laine 1997, 133.)

Peruskoulun alimmilla luokilla lapsille on tyypillistä myös kantelu toisista lapsista. Kantelun tarve saattaa johtua esimerkiksi siitä, että he ymmärtävät säännöt tässä iässä hyvin kirjaimellisesti ja poikkeaminen niistä ei ole sallittua. Lapsi on myös usein kateellinen aikuisen huomiosta muille lapsille ja toivoo ehkä kantelemalla saavansa enemmän huomiota itselleen. (Aho & Laine 1997, 133.)

10-12-vuotiaana ystävät muuttuvat lapselle yhä tärkeämmiksi. Lisäksi ryhmässä korostetaan yhä enemmän normeja ja esimerkiksi kantelua aikuisille ei enää hyväksytä. (Arajärvi 1989, 33). Ryhmässä vallitsee tällöin ryhmäkuri, jolla valvotaan ryhmäkuuliaisuutta. Kaverit toimivat käyttäytymisen malleina ja vahvistajina. Edelleen tytöt ja pojat muodostavat erikseen tiiviitä ryhmiä. Tällaisten ryhmittymien vuoksi luokassa saattaa ilmetä erimielisyyksiä. (Aho & Laine 1997, 134.)

Arajärvi (1989, 33) painottaa tässä iässä lasten itsenäistymispyrkimyksiä. Aikuisista irtautumisen tarve saattaa ilmetä häiriökäyttäytymisenä ja vastarintana aikuista kohtaan. Tämän ikäiset lapset ymmärtävät yhä paremmin toisten ihmisten tunteita ja käyttäytymistä. Tässä iässä ymmärretään myös asia, etteivät sanat ja teot aina kerro toisen ihmisen tunteista. Lapsen sosiaalinen herkkyys ja kyky tiedostaa toisten odotuksia heitä kohtaan kehittyy jatkuvasti. Kasvattajan kannattaa opettaa 10-12-vuotiaille lapsille toisten ihmisten huomioon ottamista, sääntöjen laatimista sekä oman käytöksen seurauksien ennakoimista. (Aho & Laine 1997, 134.)

10-vuotias lapsi on yleensä varsin tasapainoinen ja sovinnainen, mutta yksitoistavuotias sitä vastoin etsii rajojaan aikuisen ja lapsen välillä. Lapsi on tästä johtuen 11-vuotiaana varsin rauhaton ja ailahtelevainen. Lisäksi hän saattaa olla hyvin epäluuloinen, pinnata koulusta ja epäilevänsä esimerkiksi sairastavansa, mitä kummallisempia sairauksia. Lasten kehityserot ovat 11- ja 12-vuotiaana erityisen suuret. 12-vuotias on sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan selvästi tasapainoisempi kuin vuotta aiemmin. Hän ennakoi toimintansa seurauksia

ja osaa välttää tietoisesti konflikteja ryhmässään. Edelleen aikuisen ja lapsen välillä on ristiriitaa. (Aho & Laine 1997, 134.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Etnografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavan omista ajatuksista ja kokemuksista. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat lapset ja heidän käsityksensä omasta luokastaan. Lisäksi mielenkiintoa ohjaa luokan sosiaalisen rakenteen ja ilmapiirin selvittely. Lasten kokemuksia pyritään ymmärtämään ja kuvailemaan sekä yksilölliseltä että yhteisölliseltä puolelta. Yhteisöllisyys painottuu nykypäivän keskusteluissa yhä enemmän, mutta yksilöllistä puoltakaan ei saa unohtaa, sillä ne molemmat vaikuttavat koululuokan muuttuvissa arjen tilanteissa. Tutkimuksen kiinnostus suuntautuu tavalliseen koululuokkaan ja sen toimintaa ohjaaviin käytäntöihin.

Tutkimusongelmat ovat eläneet jatkuvasti ja hakeneet uomiaan. Ne täsmentyivät lopulliseen muotoonsa kenttätöväaiheen aikana ja sen jälkeenkin. Tällainen väljempään tutkimussuunnitelmaan ja -ongelmiin tukeutuminen kentälle meno vaiheessa on tyypillistä etnografiselle tutkimusotteelle. (Syrjäläinen 1995, 80.)

Tässä tutkimuksessa ongelmien avulla pyritään tuomaan esiin tietoutta luokasta ja sen toiminnan piirteistä. Tämä osaltaan on tärkeää tietoutta opettajalle, joka koulupäivien muuttuvissa tilanteissa joutuu tekemään nopeitakin ratkaisuja erilaisissa ongelmatilanteissa.

Tutkimuksessa on kaksi pääongelmaa. Ne rajaavat tutkimuksen tarkoituksen luokan sosiaalisen rakenteen ja ilmapiirin tutkimiseen aineistonkeruumenetelmien pohjalta. Ensimmäisessä pääongelmassa ollaan kiinnostuneita luokan sosiaalisesta rakenteesta, rooleista ja ystävyysverkostosta. Ensimmäinen pääongelma nivoutuu toiseen pääongelmaan siten, että myös sosiaalisen rakenteen kautta pyritään hahmottelemaan luokan ilmapiiriä. Toinen pääongelma keskittyy kuvailemaan luokan ilmapiiriä eri aineistojen pohjalta.

1. Millainen on tutkimusluokan sosiaalinen rakenne?
2. Millainen on tutkimusluokan ilmapiiri?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen luonne ja kulku

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa kohderyhmänä on erään Kokkolalaisen ala-asteen kolmas luokka. Tapaustutkimus on Syrjälän (1995, 10-11) mukaan kiinnostanut eri tieteiden, kuten kasvatustieteiden, tutkijoita jo pitkään. Tapaustutkimuksessa on hänen mukaansa usein kyse jonkin arkipäivän toiminnan tai tapahtumaketjun tutkimisesta. Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat suuresti. Yhteistä on kuitenkin monipuolisilla ja vaihtelevilla tavoilla hankittu aineisto tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimus on oiva tapa tutustua tutkittavaan ilmiöön kokonaisvaltaisesti sen todellisessa toimintaympäristössä. Toisaalta on tunnustettava myös se, että tapaus on aina yksi rajallinen kokonaisuus ilmiöstä, jota pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään. (Syrjälä 1995, 11-12.)

Yksi tapaustutkimuksen laji on etnografinen kenttätutkimus. Etnografiselle kenttätutkimuksen tutkimusotteelle on erityisesti tyypillistä juuri edellä mainittu monipuolinen ja vaihteleva tapa hankkia tietoa. Tutkimusotteessa kenttätyö on yksi oleellinen osa tutkimusta. Etnografista tutkimusta ohjaa kiinnostus ihmisiin heidän arkipäivässään. Siinä painotetaan sekä tutkittavan että tutkijan aktiivista osallistumista tutkimukseen. Toisaalta etnografiselle kenttätutkimukselle on ominaista erityisen pitkä ja intensiivinen kenttätyöskentelyjakso, jonka aikana tutkija pyrkii keräämään aineistoa pääosin havainnoinnin avulla. (Syrjäläinen 1995, 68-69.)

Omassa tutkimuksessani taustalla vaikuttaa osittain etnografinen tapaustutkimuksen ote, johon liittyy myös kenttätutkimuksen periaatteita. Tutkimuskohteeni on "tavallinen" koululuokka, jonka toimintaa pyrin selvittämään useamman aineistonkeruutavan kautta. Toisaalta työssäni kenttävaihe on suhteellisen lyhyt - noin neljä kuukautta. Havainnointiosuus painottuu kenttämuistiinpanojen teko-vaiheeseen ja aineistonkeruu tilanteiden havainnointiin. Lapsi toimii omassa

tapaustutkimuksessani aktiivisena vaikuttajana, joka tuo oman tietonsa ja käsityksensä osaksi tutkimustani. Kukin lapsi ja hänen käsityksensä tutkittavasta asiasta ovat merkityksellisiä tutkimukseni tuloksille. Etnografisesti suuntautuneena tutkijana voin itsekkin vaikuttaa ja olla mukana aineistonkeruuvaiheessa, joka osaltaan saattaa suunnata tutkimukseni kulkua ja ongelmia uudelleen. (Syrjälä 1995, 14.)

Tutkimukseni käynnistyi syksyllä 1999 sivuaineopintojeni proseminaarista. Tuolloin tein kirjallisuuskatsauksen käyttäytymishäiriöistä. Aineistosta nousi esiin Sirkku Ahon teokset (1990, 1996, 1997). Niiden sisältö ja oma kiinnostukseni ohjasi minua suuntautumaan aiheeseen tavallaan laajemmin. Tutustumisharjoittelun aikaan lokakuussa 1999 minua alkoi askarruttamaan harjoitteluluokani vuorovaikutus ja ilmapiiri. Niemistön (1998) kirjan luettuani kiinnostuin sosiometrisestä menetelmästä, jonka avulla voi selvittää luokan rooli- ja valtasuhteita. Joulukuussa 1999 aloitin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen koonnin. Kirjallisuuteen tutustumisen ohessa pohdin jatkuvasti tutkimustehtävääni. Varsinkin tutkimusongelmien hahmottaminen tuntui hankalalta. Toukokuussa 2000 havaitsin, että ongelmien muotoutumisella ei ole kiire, sillä ne voivat etnografisessa tapaustutkimuksessa muokkautua vielä aineistonkeruun jälkeenkin. Varsinainen tutkimuksen aineistonkeruuvaihe alkoi helmikuussa 2000 ja jatkui toukokuun 2000 loppuun asti.

6.2 Tutkimuksen eteneminen luokassa

Tutkimustehtäväni selkiytyttyä harjoitteluiden aikana helmikuussa 2000, päädyin tutkimaan tuttua luokkaa ja sen sosiaalista rakennetta, koska koen tuttuun luokkaan tutustumisen antavan itselleni enemmän tietoutta ja taitoja opettajan työhön. Kolmosluokka on sopiva kohderyhmä myös siksi, että lapset osaavat tässä iässä jo ilmaista itseään kirjoittamalla. Lisäksi perusteluna kolmannen luokan valintaan tutkimuskohteekseni voi pitää sitä, että lapset ovat kolmannella luokalla moraalikehityksessään mielenkiintoisessa siirtymävaiheessa, jossa lapsi siirtyy itsekeskeisyydestä kohti yhteisöllisyyttä.

Valittuani luokan tutkimuskohteekseni keskustelin asiasta luokanopettajan kanssa. Luokanopettaja toivotti minut tervetulleeksi tekemään tutkimusta hänen luokkaansa.

Tutkimusluokassani on 24 oppilasta, joista tyttöjä on 13 ja poikia 11. Luokka on ollut koossa kolmen ensimmäisen kouluvuoden ajan. Jotkut oppilaat ovat kuitenkin tutustuneet toisiinsa jo päivähoidon puolella. Sovimme luokanopettajan kanssa, että tulen aineistonkeruun tiimoilta kevään aikana kaksi kertaa luokkaan tekemään tarvittavat aineistonkeruut. Hän tiedotti oppilaille etukäteen tulostani ja toimitin luokanopettajalle huhtikuussa 2000 tiedotteen lähetettäväksi kotiin vanhemmille tutkimuksestani ja sen kulusta.

Ensimmäisen vaiheen aineistonkeruun suoritin tutkimusluokassani helmi-maaliskuussa 2000. Kokosin tuolloin luokanopettajaharjoittelijana toimiessani kenttämuistiinpanojani. Roolini vaihteli opettajasta toiminnan tarkkailijaan. Muistiinpanoni toimivat tutkimuksessani havaintopäiväkirjana, jota analysoimalla pyrin jäsentämään kuvaa luokasta ja sen ilmapiiristä.

Sosiometrisen roolikyselyn esitestauksen suoritin pääsiäisenä 2000 10-vuotiaalla tytöllä. Hän suoriutui tehtävästä melko helposti. Vain muutama kohta kaavakkeessa herätti hänellä kysymyksiä. Niiden pohjalta yksinkertaistin ja tarkensin kaavaketta hieman (liite 1). Varsinaisen sosiometrisen roolikyselyn tutkimusluokkani lapset täyttivät huhtikuun lopussa 2000. Tiedustelin lapsilta ennen kaavakkeen täyttöä heidän omaa halukkuuttaan toimia tutkimuksessani. He olivat kiinnostuneita ja lupasivat osallistua tutkimukseeni.

Kolmannen vaiheen ohjeen ja kirjoittamisen esitetasin kolmasluokkalaisella tytöllä toukokuussa 2000. Hän suoriutui tehtävästä kiitettävästi. Tuon pohjalta lähdin suorittamaan viimeistä aineistonkeruuvaihetta tutkimusluokkaani toukokuussa 2000. Annoin kirjoitustehtävään ensin suullisen ohjeen, jonka pohjalta lapset tutustuvat selontekokaavakkeeseen. He valitsivat tilanteista kolme tai vähemmän ja lähtivät kirjoittamaan kuvauksia tilanteista.

Kaikki 24 oppilasta osallistuivat tutkimukseeni. Yksi pojista oli kuitenkin matkoilla sosiometrisen roolikyselyn aikaan ja teki sen myöhemmin luokanopettajan

valvonnassa. Tilitysten teossa olivat mukana kaikki 24, mutta yksi oppilas ei saanut kirjattua paperille ajatuksiaan. Pohdin tilitykset koottuani, oliko menetelmäni kuitenkin liian vaikea kolmasluokkalaisille. Toimivampi olisi saattanut kuitenkin olla tavallinen aineenkirjoitus tukisanojen avulla. Lisäksi pohdin taas kerran, saako lapsia johdatella todellakin niin paljon kuin minä tein kehystarinoiden avulla. Toisaalta se on ohjausta aiheeseen, johon jokaisella on oikeus vastata omalta kannaltaan ja omalla tavallaan. Tätä pohdin tarkemmin luotettavuuden ja tulosten yhteydessä.

6.3 Aineistonkeruumenetelmät

6.3.1 Osallistuva havainnointi

Grönforsin (1985, 87-98) mukaan kenttätutkimukselle on aina tyypillistä jonkinasteinen osallistuminen tutkittavien elämään. Osallistumisen aste ja tutkijan rooli voivat vaihdella ei-osallistuvasta täydelliseen osallistumiseen. Joskus tutkittavat eivät tiedä ollenkaan keskuudessaan olevasta tutkijasta. Osallistumisen asteen määrittely on käytännössä hankalaa. (Eskola & Suoranta 1998, 100.)

Osallistuva havainnointi voidaan määritellä sekä suppeasti että laajasti. Laajan määritelmän mukaan sillä tarkoitetaan kaikkea empiiristä tutkimusta, jota ohjaa tietty ennakkokäsitys kulttuurista, sen rooleista ja normeista. Toisaalta suppeammin määriteltynä osallistuva havainnointi on tietoista systemaattista osallistumista tutkittavien elämän toimintoihin. Sen tarkoituksena on hankkia aineistoa aktiivisen osallistumisen avulla. Tutkija pyrkii osallistuessaankin toimimaan tutkimuskohteessaan tutkittavan ehdoilla. Hän pyrkii ymmärtämään oman roolinsa ja olemaan vaikuttamatta tutkimuskohteeseensa liiaksi. Osallistuvan havainnoinnin tärkeänä piirteenä pidetään usein merkittäviä sosiaalisia suhteita tutkijan ja tutkittavan välillä. Eli kokonaisvaltainen osallistuminen tutkittavien elämään ei aina ole välttämättömyys. Osallistuva havainnointi on etnografisen tutkimusotteen perusedellytys ja pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä. Havain-

noinnin lisäksi aineistoa täydennetään usein haastattelujen avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 100; Grönfors 1985, 92, 97.)

Omassa tutkimuksessani kyse on osallistuvasta havainnoinnista, josta tutkittavat ovat tietoisia jollain tapaa. Ristiriitaa aiheuttaa osaltaan roolini luokassa vaikuttavana harjoittelijana ja opettajana. Muistiinpanoni on kuitenkin koottu kyseisen luokan toimintaympäristössä, jossa yhtenä pääkiinnostuksen kohteena ovat luokan sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus. Tavallaan perusteena niiden käytölle voi pitää sitä totuutta, että etnografisessa kenttätutkimuksessa tutkijan rooli vaihtelee yksilöllisesti. Minun tutkimuksessani pyrin nyt jälkikäteen tutustumaan kirjalliseen materiaaliin tutkijana poimien havaintopäiväkirjastani tutkimukselle merkityksellisiä seikkoja. Mielestäni niiden merkitystä vahvistaa niiden teemoittelu ja tyypittely sellaiseen muotoon, jossa ne ovat tutkimukselle hyödyllisessä muodossa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 175, 182).

6.3.2 Sosiometrinen roolikysely

Ryhmädynamiikan periaatteiden mukaisesti jokaiseen ryhmään syntyy ryhmälle tyypillinen sosiaalinen rakenne. Jokainen ryhmän jäsenistä arvioi toisiaan ja itseään hierarkkisesti tiedostetusti ja tiedostamatta. Usein ryhmäläisten arvioinnit eri henkilöistä ovat samansuuntaisia. Ryhmän sosiaalinen rakenne muodostuu ryhmän jäsenten erilaisista asemista ja rooleista, joita voidaan tutkia sosiometrinen mittauksen avulla. (Aho ym. 1997, 210-212; Scott 1991, 2, 9.)

Sosiometrian luoja ovat Kurt Lewin ja Jacob Moreno. Suomalaisen sosiometrian isän Koskenniemen (1982, 42-49) mukaan sosiometriassa pyritään selvittämään ryhmässä ilmeneviä rooleja ryhmän jäsenten valintojen ja torjuntujen kautta. Sosiometrinen mittaus on käyttökelpoisimmillaan tutkittaessa meneillään olevaa vuorovaikutustilannetta (Gresham & Stuart 1992, 223-224).

Omassa tutkimuksessani käytin sosiometrisen kaavakkeen suunnittelussa apuna Ylikosken (1999) käyttämää sosiometristä kyselyä. Sen avulla muodostin tutkimusluokkaani soveltuvan version Koskenniemen (1982) roolijäsennyksen pohjalta.

Varsinaisessa tutkimustilanteessa ohjasin lapsia ensin lukemaan kaavakkeen tarkasti. Sitten kehotin heitä kirjoittamaan tyhjille viivoille tilanteeseen sopivan luokkakaverin nimen. Lapset täyttivät kaavakkeen oman ajattelunsa pohjalta. Joillain oli vaikeuksia esimerkiksi viivojen katketessa riviltä toiselle siirryttäessä. Lisäksi joku aloitti kirjoittamaan aivan jotain muuta kaavakkeeseensa, joten jouduin ohjaamaan ja auttamaan alkuun pääsyssä. En kuitenkaan tutkijana joutunut mielestäni liiaksi ohjaamaan, vaan ohjaus oli ulkoiseen puoleen liittyvien seikkojen selvittelyä ei sisällöllistä.

Sosiometrisen roolikyselyn avulla pyrin saamaan tietoa luokan sosiaalisesta rakenteesta, luokassa ilmenevistä rooleista ja ystävyysverkostosta sekä osaksi myös lasten käsityksistä omasta roolistaan luokassaan. Sen kautta hahmottelen luokan ilmapiiriä sosiometrisen rakenteen pohjalta kuvailtuna.

6.3.3 Selonteko-menetelmään perustuva tilitys

Tietoutta tutkimusluokkani ilmapiiristä syvennän etogeniseen lähestymistapaan perustuvalla kyselyllä. Cohen ja Manionin (1991, 242-244) mukaan selonteon merkittävä toimintayksikkö on sosiaalinen episodi eli tapahtuma tai tilanne, jota määrittävät tietyt kirjoittamattomat säännöt, jotka haastateltavat pystyvät tuomaan kysyttäessä esiin.

Selonteot eli tilitykset ovat aina henkilökohtaisia näkemyksiä arkipäivän asioista. Etogenian ihmiskäsitys kohtaa hyvin oman tutkimusstrategiani ihmiskäsityksen. Ihminen ymmärretään etogeniassakin, kuten etnografisessa kenttätutkimuksessa, aktiivisena, suunnittelevana, tavoitteellisena ja itseohjautuvana yksilönä, joka osaa luoda toiminnalleen tiettyjä tavoitteita. Henkilökohtaisten tilitysten kautta pyritään ymmärtämään ihmisten toimintaa tietyissä yhteyksissä. (Eskola & Suoranta 1998, 132-134.)

Tutkimuksessani lapset kirjoittivat lyhyen kuvauksen kehittelemieni sosiaalisten tilanteiden pohjalta. Tavallaan pyrin kehystarinoiden avulla saamaan lapsilta henkilökohtaisia tilityksiä heidän luokastaan. Niiden suunnittelu oli haastavaa,

sillä selontekomenetelmän käyttö lapsilla ei ole aivan ongelmatonta. Ongelmana on, kuten muissakin aineistonkeruumenetelmissä, esimerkiksi se, miten tutkijana tavoitan lasten tason ajatella. Lisäksi kirjoittamista ohjaavien episodien olisi oltava mahdollisimman osuvia ja motivoivia, jotta lapset innostuisivat kirjoittamaan niistä ja paljastamaan tilanteiden sisältämiä tekijöitä ja normeja.

Selonteon empiirisessä sovelluksessa käytetään usein haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Näin korostetaan vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavien välillä. Itse hankin aineiston kirjallisena, vaikka myös etnografia ja tapaustutkimuskin ohjaisivat minua käyttämään haastattelua (Syrjäläinen 1995, 86). Perusteluna tuolle näen sen, että tällä tavoin pystyn omien aikaresurssieni rajoissa tutkimaan koko luokan eli kaikki 24 oppilasta. Näin saan kattavamman kuvan tutkimuskohteestani kuin haastattelemalla vain muutamia heistä. Aineistonkeruutapaan voi Eskola ja Suorannan (1998, 155) mukaan vaikuttaa juuri tuollaiset käytännön seikat. Toisaalta kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituskaan pyrkiä yleistyksiin vaan esimerkiksi kuvaamaan jotain tiettyä tapahtumaa ja ymmärtämään sitä paremmin (Eskola & Suoranta 1998, 61).

Myös tilitysten kautta tarkoitukseni on kuvailla luokkaa ja sen ilmapiiriä. Mielenkiinnon kohteeksi nousee se, että kertovatko roolikysely, havaintopäiväkirja ja lasten tilitykset samanlaisen tarinan luokan ilmapiiristä.

6.4 Aineiston analyysi

Etnografisesti suuntautuneen tutkimuksen haastavimpana vaiheena voidaan pitää analyysivaihetta. Laadullisen analyysin tavoitteena on selkeyttää aineistoa ja nostaa esiin sen kautta aineistosta jotain uutta. Analyysissä aineistoa tiivistetään pitäen mielessä kokoajan sen tietoarvo. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Oman aineiston analyysini aloitin aineiston perusteellisella läpikäynnillä. Aineistoa peilasin koko lukemisen ajan teoriaan ja tutkimusongelmiin. Tällä tavoin lukemalla ja teemoitteleamalla pyrin tyhjentämään aineistoni ongelmiini liittyvistä

asioista. Tällaisessa tekstin tyhjennystavassa on piirteitä Straussin ja Gorbiniin (1990, 65-74) mukaan avoimesta koodauksesta ja sen menettelytavoista.

Myös havaintopäiväkirjasta pyrin löytämään tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat. Sen jälkeen purin sosiaalisen roolikyselyn ystäväkaavioksi ja valintamatriisiksi (liite 2), joista molemmista pystyy tekemään sekä määrällistä että laadullista havainnointia. Mallina kaavioissa toimivat sekä Koskenniemen (1984, 74), Ahon ja Laineen (1997, 213, 214), Scottin (1991, 40) että Syrjäläisen (1990, 191-192) vastaavat kaaviot.

Eskola ja Suoranta (1998, 165) toteavat, että myös laadullisessa tutkimuksessa voi käyttää apuna määrällistä analyysia. Määrällisen analyysin tarkoitus on toimia apuna roolikyselyn jäsenyyksessä ymmärrettävään muotoon. Samalla määrällinen analyysi toimii tutkijan apuvälineenä tulosten esiin nostossa. Olenkin pyrkinyt selventämään tutkimuksen keskeisiä asioita taulukoiden, kuvioiden ja diagrammien avulla.

Syrjäläinen (1995, 89-90) määrittää kvalitatiivisen aineiston analyysin olevan pääosin tutkijan omaa ajattelua ja pohdintaa. Sen onnistuminen on kiinni tutkijan teorian ja käytännön yhdistämisen onnistumisesta. Usein analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen karkealla luokittelulla. Luokituksessa apuna voi toimia esimerkiksi haastattelu- tai lomakerunko. Itselläni seuraavan asteen teemoittelussa toimi teemoina seuraavissa kappaleissa esitelmäni asiat.

Ensimmäisenä teemana toimi oppilas-oppilas vuorovaikutus, jossa alateemoina toimivat Peräkylän (1999, 42-47) artikkelissaan vuorovaikutuksesta ja sen tutkimuksesta esiin nostamat asiat: solidaarisuus ja tunteet. Muut alateemat vuorovaikutuksen yhteydessä olivat ristiriita ja kommunikatiivinen rakenne. Näiden avulla pyrkimyksenä oli selkiyttää sosiaalisen vuorovaikutuksen eri tasoja ja piirteitä oppilaiden keskinäisistä suhteista.

Seuraava teema jäseni opettajan asemaa luokassa. Opettajan asema ei toiminut tutkimuksessa varsinaisena tutkimuskohteena, mutta nousi oppilaiden tilityksissä merkittävään rooliin. Opettajan asema ja rooli luokassa liittyikin aina

tiivisti luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Lisäksi teemaksi nousi oppimiseen liittyvät asiat kuten materiaalit, toiminnallisuus ja kilpailu.

Luokan normien jäsenyksessä teemoina toimivat Powerin, Higginsin ja Kohlbergin (1989, 121-123) jäsenyksen normeista. He ovat jaotelleet ryhmässä vaikuttavat normit yksilöllisyyteen perustuviin, autoritaarisiin, yhdistelmä ja kollektiivisiin normeihin. Heidän normijäsenyksiensä liittyvät tiiviisti myös aiemmin teoriaosuudessa esittelemäni asiat normeista. Viimeiseksi etsin vielä aineistosta asiaa oppilaan rooliin koululaisena liittyen.

Tulosten esittelyn yhteydessä pyrin löytämään aineistosta myös yleistettäviä tyyppisiä. Eskola ja Suoranta (1989, 182) kuvaavat tyyppien olevan tiivistettyjä kuvailuja aineistosta. Parhaimmillaan tyypit ovat tiiviitä, mutta omalla tavallaan laajoja ja mielenkiintoisia. Niitä voi pyrkiä muodostamaan esimerkiksi etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia tai kokoamalla tietynlaisia asioita yhteen yleiseksi, laajaksi ja kuvailevaksi tyyppiä.

Omassa tutkimuksessani tyypittelyä ilmeni esimerkiksi luokan normeja etsiessä. Mitä samanlaista entä mitä erilaista niistä ilmenee? Lisäksi asioiden yleisemmälle tasolle nosto on tutkimukseni tyypittelyä. Myös lasten rooleja pyrin tyypittelemään uudella tavalla. Tyyppien muodostamisessa en hylkää Koskenniemen roolijäsenyksiä, mutta pyrin saamaan rooleihin uutta näkökulmaa Greshamin ja Stuartin (1992, 223-231) ja Salmivallin (1998, 15) esittelemän kaavion pohjalta. Se (ks. kuvio 5) auttaa ymmärtämään lasten sosiometristä asemaa ryhmässä. Jaottelun pohjana toimii Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982, 555-557) jaottelu suosituista, torjutuista, keskimääräisessä asemassa olevista, huomiotta jätetyistä sekä ristiriitaisessa asemassa olevista lapsista.

6.5 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tärkeintä etnografisesti suuntautuneen kenttätutkimuksen, samoin kuin jokaisen laadullisen tutkimuksen, luotettavuudessa on Eskolan ja Suorannan (1998, 211, 214) mukaan tutkijan jatkuva luotettavuuspohdinta. Arviointi suuntautuu koko tutkimusprosessiin koko tutkimuksen ajan.

Grönfors (1985, 174), samoin kuin Perttulakin (1995, 44), painottaa tutkijan subjektiivista roolia tutkimuksessa. Tutkija on tutkimuksessaan vastuullinen toimija, joka pyrkii välittämään aidon kuvan tutkimuksestaan. Hän kuvailee ja raportoi tutkimuksen kulkua täsmällisesti, mutta tiiviisti. Kuvattujen tilanteiden, ratkaisujen ja menetelmien kautta tutkimukseen perehtyjä saa tutkimuksesta eheän kuvan. Tällöin realistisen luotettavuusnäkökulman mukaisesti tutkimuksen ulkoinen validiteetti eli luotettavuus osoittaa tutkijan kuvailevan tutkimuskohteensa juuri sellaisena kuin se oikeasti on. Aktiivisesta roolistaan huolimatta tutkijan on siis pyrittävä tieteelliseen ja tiiviiseen tekstiin, josta tekstin lukijan on helppo muodostaa johdonmukainen kuva. (Grönfors 1995, 174.)

Ulkoiseen luotettavuuteen vaikuttavat siis tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen, johtopäätösten sekä aineiston välinen suhde ja johdonmukaisuus. Ulkoinen validiteetti ohjaa huomion tutkittavista tutkijaan ja hänen ratkaisuihinsa ja tarkkaan raportointiin. (Grönfors 1995, 174; Syrjäläinen 1995, 101.)

Tutkimuksen sisäinen validiteetti liittyy tutkimuksen teoreettisten, filosofisten ja käsitteellisten asioiden väliseen suhteeseen. Sen kautta tutkijalla on mahdollisuus näyttää olevansa asiantuntija omalla alueellaan, joka kykenee muodostamaan loogisen kokonaisuuden omasta tutkimuksestaan. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Kolmas vaikuttava asia tutkimuksen luotettavuudessa on reliabiliteetti. Reliabiliteetti on tutkimuksen ristiriidattomuutta. Sitä voidaan testata Grönforsin (1985, 175-176) kuvaaman mukaan esimerkiksi havainnoimalla kohdetta useamman seikan avulla. Tutkimuksen reliabiliteetti vahvistuu lisäksi havainnoitaessa tutkimuskohdetta useamman kerran sekä useamman havainnoijan toimesta. Eri-

laisten aineistojen kautta voidaan myös tarkastella ja vertailla asioiden ilmene- mistä eri tavoin hankituissa aineistoissa. Näin kyseenalaistetaan ja vertaillaan analyysissä monipuolisia aineistoja.

Omassa tutkimuksessani pyrin menetelmäosuudessa ja Grönforsin suosittelle- mana (1985, 38) erityisesti aineiston analyysissä tarkkaan kuvailuun. Tarkalla raportoinnilla pyrin jatkuvasti perustelemaan valintojani sekä suhteuttamaan ne tutkimusstrategiaani ja teoriaani.

Sisäisen validiteetin vaatimuksia olen pyrkinyt huomioimaan valinnoissani par- haani mukaan niin, että osittainen etnografinen tapaus- ja kenttätutkimuksen ote näkyisi kaikissa tutkimuksen ratkaisuihin. Esimerkiksi aineistonkeruussa ja analyysissä olen pyrkinyt painottamaan lasta aktiivisena ja toimivana tutkimus- kohteena.

Tutkimuksessani kokosin tietoutta luokan ilmapiiristä kolmen erilaisen aineiston kautta. Tällä tavoin pyrin vahvistamaan ja vertailemaan tuloksia. Eskola ja Suo- rannan (1998, 69) sanoin juuri tällaisen triangulaation kautta on mahdollista tar- kistaa tutkimuksen luotettavuutta. Myös Perttulan (1995, 44) kertoman mukaan metodien yhdistäminen lisää luotettavuutta. Lisäksi havainnoin luokan ilmapiiriä useamman kerran.

Havainnoinnin yhteydessä luotettavuus näkökulma painottuu tutkijan aktiiviseen rooliin. Perttula (1995, 43, 44) mukaillen havainnointiin vaikuttaa tutkija ratkai- suineen. Tutkijan ratkaisujen lisäksi tutkimustilanteen ominaispiirteet vaikuttavat tutkimukseen ja sen tuloksiin. Tämä tilannesidonnainen subjektiivisuus kuuluu olennaisena osana laadulliseen tutkimusprosessiin. Sen vaikutusta luotetta- vuuteen voi tutkijana pyrkiä vähentämään tiedostamalla roolinsa sekä pohti- malla asioita kriittisesti ja pyrkimällä raportoinnissa totuuteen.

Tutkijana pyrin havainnointitilanteissa olemaan objektiivinen. Mielestäni en vai- kuttanut lasten ajatteluun liiaksi aineistonkeruutilanteissa, vaan pitäydyin pakol- liseen ohjaamiseen. Tästä kerroinkin jo aiemmin pohtiessani laajemmin tutkijan roolia. Ongelmallisemmaksi koin luotettavuuden suhteen menetelmien valinnan

ja käytön. Päälimmäisenä mielessä oli se, että kohtaako oma kieleni lasten kielen.

Aineistonkeruun jälkeen totesin, että esimerkiksi selontekomenetelmässä jotkin sanat olivat lapsille vaikeita ja niitä olisi täytynyt pohtia tarkemmin. Lisäksi mietin, että ohjaavatko valmiit kaavakkeet lapsia vastaamaan minun haluamiani asioita omien ajatusten sijaan. Toisaalta onko maailmassa mitään asiaa, mihin ei joku ulkopuolinen asia vaikuttaisi? Asiat ja ihmisethän ovat jatkuvassa aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

Nämä kaikki asiat kuvaavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuspohdinnan vaikeutta. Selkeitä kriteereitä luotettavuudelle ei voi asettaa, vaan tutkimusraportti tulkitsijansa kautta kertoo oman tarinansa.

7 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Aloitan tulososuuden kuvailulla tutkimusluokastani ja määrittelen ilmapiirin käsitteen tutkimuksessani. Sen jälkeen selvittelen kohdeluokan sosiaalista rakennetta, johon kuuluvat esimerkiksi luokassa ilmenevät roolit ja niiden väliset suhteet, normit sekä ystävyy verkosto. Sosiaalisen rakenteen, lasten tilitysten ja havaintopäiväkirjani pohjalta pyrin muodostamaan luokan ilmapiiristä kokonaiskuvan. Tulosten yhteydessä huomioin ja pohdin jatkuvasti sekä ryhmädynamiikkaan että lapsen yksilölliseen vaikutukseen ryhmässään liittyviä asioita. Tutkimuksessani lasten nimet on muutettu.

7.1 Ensikosketus tutkimusluokkaani

Ennakkokäsitys luokasta muodostui harjoitteluiden aikana. Havaintopäiväkirjassa kuvailen ensikosketusta luokkaan seuraavasti:

”... Yleisesti ilmapiiriä voisi luonnehtia rauhalliseksi, tavoiteorientoituneeksi, jossa tietyt säännöt ohjaavat toimintaa. Pääosin luokasta saa hiljaisen passiivisen kuvan. Sille on tyypillistä etupulpettien hiljaiset tytöt ja takapenkkien omissa ajatuksissaan olevat pojat. Lisäksi luokassa vaikuttaa opettajan sanojen mukaisesti yksi valti, joka jyrää muut. Hän ohjaa katseellaan, eleillään ja ilmeillään luokan toimintaa. Tämän pojan toiminnan pystyy oudompikin nopeasti huomaamaan. Toisaalta luokassa on myös muita vahvoja oppilaita, joita ei tuo johtajan kontrolli varmaankaan paljon hetkauta, sillä he ovat ”hiljaisesti” vahvoja omissa näkemyksissään.”

Koskenniemi on käyttänyt teoksessaan (1982, 155, 163) käsitettä sosiaalinen ilmasto. Tässä tutkimuksessa samaa asiaa tarkoittaa ilmapiiri, joka on mielestäni ymmärrettävämpi käsite nykypäivänä. Myönteinen ilmapiiri ilmenee ryhmän jäsenten viihtymisenä, avoimena ja rakentavana suhtautumisena toisiin arjen eri tilanteissa sekä motivoitumisessa opiskeluun.

Tutkimusluokka vaikuttaisi havaintopäiväkirjan mukaan toimivan tavoitteellisen ryhmän tavoin, sillä sen toimintaa ohjaavat tietyt yhteiset päämäärät ja tavoitteet. Lisäksi toimintaan vaikuttanevat yhteiset säännöt ja jonkin tyyppiset normit. Nämä kaikki tekijät yhdessä muodostavat luokan ilmapiirin. Seuraavissa kappaleissa pyrin selvittämään tutkimusluokkani ilmapiiriä eri näkökulmista käsin.

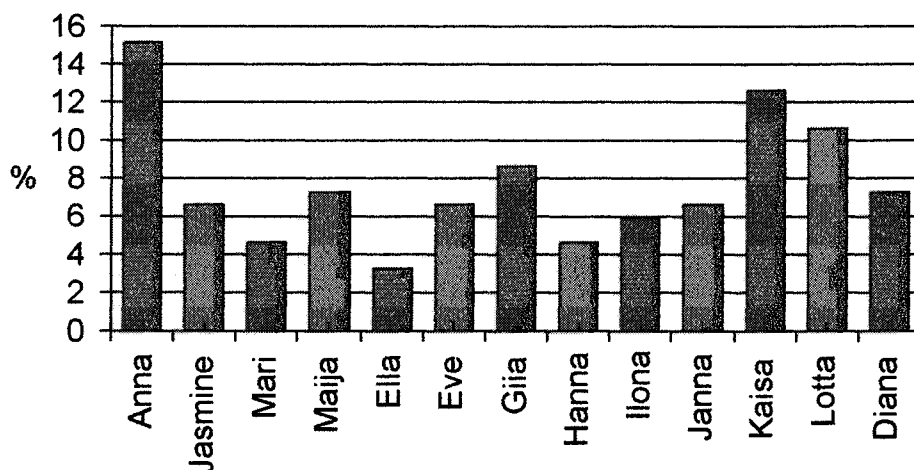
7.2 Luokan sosiaalisesta rakenteesta

Sosiometrisessä roolikyselyssä eniten valintoja kokosi ennako-odotusten mukaisesti Jussi (liite 2). Hän on oppilas, jonka opettaja kuvaili olevan luokan kiistaton johtaja. Häneen osui kaikista valinnoista 18 % eli 72 valintaa 396:sta. Toiseksi eniten valintoja kokosi Timo. Hänelle kasautui kaikista valinnoista 13 % (50 valintaa 396:sta). Kolmanneksi valintojen määrissä mitattuna nousivat Anna ja Niko. He molemmat saivat kaikista valinnoista osakseen 6 % (23 valintaa 396:sta).

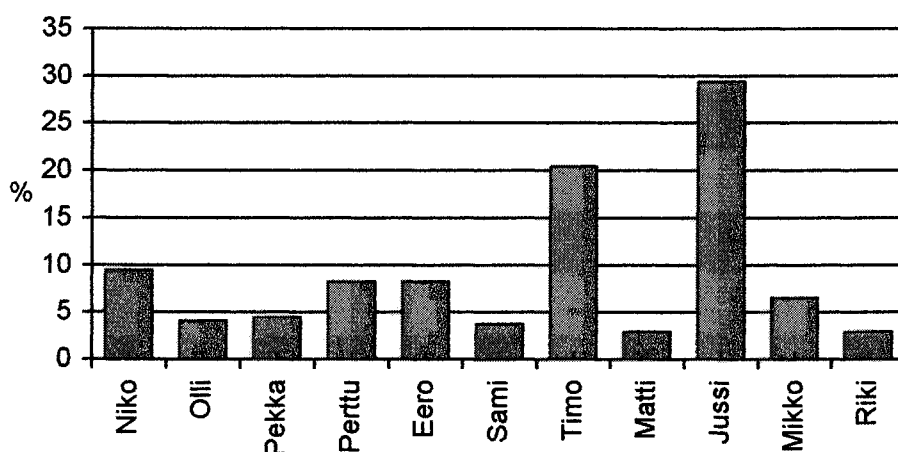
Valintojen määrällisessä ja varsinkin roolien välisessä jakautumisessa on huomioitava se, että sosiometrisessä roolikyselyssä joitain rooleja, kuten aito johtajan roolia, kysyttiin useammassa kohdassa kuin esimerkiksi torjutun tai suosikin roolia. Se osaltaan saattaa vaikuttaa roolien jakautumismääriin eri henkilöille. Toisaalta valintojen jakautumista henkilökohtaisesti voidaan pitää suuntaa näyttävänä, sillä oppilaat olivat roolimaininnoissaan vahvasti samoilla linjoilla toistensa kanssa.

Positiivisena voidaan sosiaalisen rakenteen kannalta pitää sitä, että jokainen luokan oppilaista sai osakseen valintoja. Kukaan ei jäänyt täysin huomiotta, vaikka muutamat pojista kokosivatkin huomattavan suuren osan maininnoista.

Seuraavat kuviot (kuvio 1 ja 2) kuvaavat valintojen määrällistä jakautumista tyttöillä ja pojilla. Tyttöillä valintoja oli kaiken kaikkiaan 151 ja pojilla 245. Kuvioiden mainintojen prosentuaalista jakautumista tulkitessa täytyy huomioida, että kohdejoukko on pieni eli vain 24 oppilasta.



Kuvio 1. Sosiometrinen valintojen määrällinen jakautuminen tytöillä.



Kuvio 2. Sosiometrinen valintojen määrällinen jakautuminen pojilla.

Tytöistä Anna on saanut osakseen eniten valintoja. Seuraavina tulevat valintojen määrissä mitattuna Kaisa ja Lotta. Tytöillä jakautuminen on kuitenkin tasaisempaa kuin pojilla. Pojilla ylitse muiden ovat saaneet roolimainintoja Jussi ja Timo. Ero Nikoon, joka on saanut mainintoja kolmanneksi eniten, on huomattava.

Koko luokan valintojen selkeä painottuminen kahdelle pojalle ja johtajavalintojen kasautuminen kuvaavat tutkimusluokan sosiaalista rakennetta keskittyneeksi.

Johtajavalinnat painottuvat varsinkin Jussin kohdalle, mutta myös Timo ja Eero ovat saaneet osakseen melko paljon johtajavalintoja. Tytöillä johtajavalintojen painottuminen ei ole niin selkeää. Mutta myös heistä aito johtaja ja valtiaseerotuvat jossain määrin. Lotta on saavuttanut itselleen aito johtajan ja Anna valtiaseerolun.

Aho ja Laine (1997, 206, 222-223) kuvailevat luokan kiinteyden olevan vähäistä johtajavalintojen keskittyessä. He kehottavat ryhmissä, joihin liittyminen ei ole vapaaehtoista (vrt. koululuokka) kiinnittämään erityistä huomiota sen kiinteyteen eli koheesioon, sillä kiinteyden ollessa vähäistä saattavat muut oppilaat tuntea voimattomuutta ja vaikuttamismahdollisuuksien vähäisyyttä.

Sosiometrinen roolivalintojen keskittymisen lisäksi tutkimusluokassa ilmennyt passiivisuus ja varovaisuus saattavat myös olla merkki luokan heikosta kiinteydestä. Vähäisestä kiinteydestä johtuen saattaa luokkaan syntyä sisäisiä ryhmitelmiä eli "kuppikuntia". Tällaisessa luokassa yhteistyö voi olla vaikeaa ja ryhmien välillä saattaa ilmetä erimielisyyksiä.

Voimakkaan kiinteyden puolesta taas puhuu se, että vaikka johtajavalinnat tutkimusluokassa kasautuivatkin, sai luokan oppilaista kuitenkin melkein jokainen osakseen myös jonkin tyyppisiä johtajavalintoja. Se osaltaan taas kertoisi siitä, että luokassa kaikilla olisi vaikuttamismahdollisuuksia.

Aho ja Laine (1997, 206) toteavat lisäksi, että luokan kiinteyteen huomiota kiinnittämällä pystytään edistämään luokan jäsenten hyvinvointia ja toimintaa yleisesti. Tärkeää olisi heidän mukaansa kiinnittää erityisesti huomiota myönteiseen ja avoimeen vuorovaikutukseen oppilaiden kesken, tunteiden ilmaisuun sekä muiden huomiointiin ja kunnioittamiseen. Luokassa ei milloinkaan saisi hyväksyä nolaamista ja pilkkaamista, jota osaksi saattoi ilmetä tutkimuksen kolmannessa luokassa.

Jos luokan koheesio eli kiinteyden on voimakas suosikkivalinnat hajautuvat mahdollisimman monen oppilaan kesken. Tällöin ilmapiiri on hyväksyvä ja ryhmän jäsentä kunnioittava. (Aho & Laine 1997, 222-223.) Suosikkivalinnat (liite 2) jakautuivatkin luokassa melko tasaisesti, sillä varsinkaan selkeää määrällistä

keskittymistä valintojen suhteen ei ollut havaittavissa. Toisaalta tytöillä ilmeni keskittymistä eri henkilöille, sillä suosikkivalintoja sai kolmestatoista tytöstä vain neljä (Maija, Hanna, Ilona ja Janna). Pojilla taas suosikkimainontoja sai yli puolet (Perttu, Eero, Timo, Matti, Jussi ja Mikko). Tämä laaja jakautuminen pojilla suosikin roolissa puhuu voimakkaasta kiinteydestä, kun taas tytöillä suosikin rooli saattaa olla liian keskittynyt. Toisaalta tyttöjen valinnoista muutama osui myös poikiin, kun taas pojat eivät valinneet suosikikseen tyttöjä.

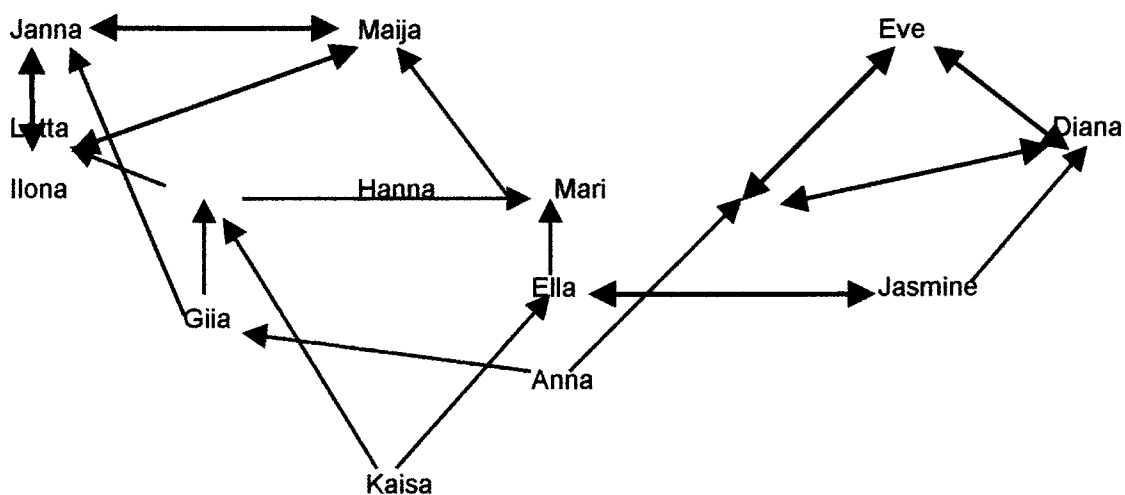
Tytöillä valinnat hajautuivat eniten aito johtajan ja sivuutetun rooleissa (liite 2). Aito johtaja merkintöjä saivat melkein kaikki. Vain yksi oppilas jäi ilman. Hänelle ei kertynyt muutenkaan johtajuusvalintoja, vaan roolit painoutuivat myötäilijäksi ja syrjässä olijaksi. Keskittyneimpiä valinnat olivat tyttöjen osalta tilapäisjohtajan ja jo mainitun suosikin kohdalla. Pojat hajauttivat eniten valintojaan valtiaan ja sivuutetun rooleissa. Niissä roolivalintoja sai jokainen pojista. Valinnat keskittyivät eniten myös heillä tilapäisjohtajan roolissa sekä tytöistä poiketen torjutun roolissa. Jussi ja Perttu olivat ainoat, jotka saivat mainintoja jokaiseen rooliin.

7.2.1 Ystävyysverkosto

Ystävät ja toverit ovat merkityksellisiä jokaiselle lapselle. Ystävyysuhteet ovat vastavuoroisia suhteita, joille on tyypillistä sitoutuminen ja kiintymys. Ystävyysuhteet ovat erityisen merkityksellisiä yhteistyötaitojen ja sosiaalisen herkkyyden kehittymisessä. (Poikkeus 1997, 123.) Ystävyysuhteen tunnusmerkkejä ovat lisäksi läheisyys, vastavuoroisuus, empaattisuus, samankaltaisuus ja suhteen pidempiaikaisuus. Läheisissä toverisuhteissa lapset rakentavat itsetuntoaan ja –tuntemustaan. Kouluyhteisössä ilmenevät ystävyysuhteet ovat erityisen merkityksellisiä, sillä lapsi viettää suurimman osan ajastaan koulussa. (Aho & Laine 1997, 164-167, 173.)

Ystävyysvalintojen jakautuminen mahdollisimman monen oppilaan osalle kertoo myös osaltaan luokassa vallitsevasta voimakkaasta kiinteydestä. Voimakas kiinteyden on yhteydessä myönteiseen ilmapiiriin. (Aho & Laine 1997, 222-223.)

Ystävävalinnat ovat tutkimusluokassa jakautuneet monipuolisesti eri lasten osalle. Ystävävalinnalla tarkoitan tässä tutkimuksessa sosiometrisessä rooli-kyselyssä ystävämaininnan saanutta luokkakaveria. Valintoja kuvaavat parhaiten ohessa olevat kuviot ystävyysverkostoista. Siinä molemminpuolinen valinta on tummennettu ja merkitty kahden suuntaisella nuolella ja yksipuolinen valinta ohuemalla yksisuuntaisella nuolella. Tytöt ja pojat jaoin erikseen, sillä Ahon ja Laineen (1997, 212) mukaan toveripiirit jakaantuvat voimakkaasti ala-asteikässä. Tämä ilmeni myös luokan arkipäivässä, sillä joskus vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa oli vaikeuksia tehdä töitä riippumatta siitä, että luokassa istuttiin vaihtelevissa pienryhmissä.

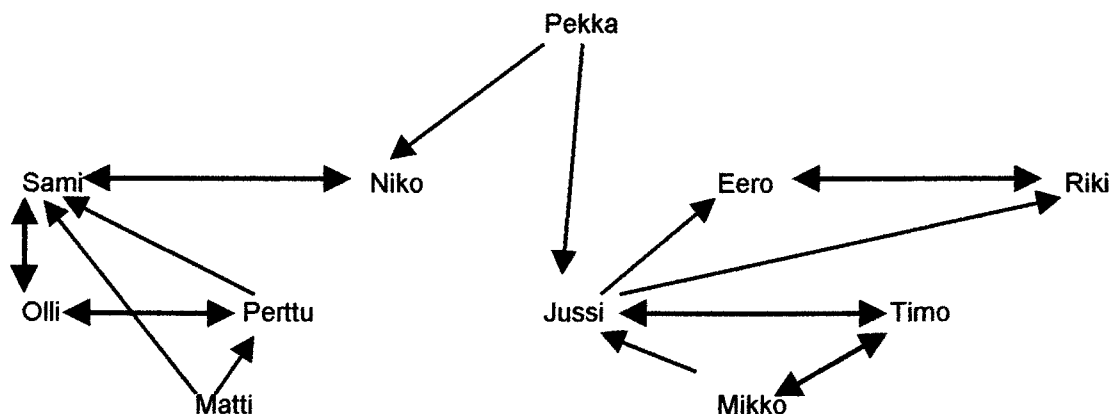


Kuvio 3. Tyttöjen sosiaaliset suhteet ystäväverkostona.

Tyttöjen keskuudessa on havaittavissa kaksi tiivistä kolmen tytön ryhmää (Mari-Eve-Diana ja Maija-Janna-Lotta) sekä yksi kahden tytön ystävyysuhde (Jasmine-Ella). Tällaiset tiiviit parin tai kolmen hengen ryhmät ovat Ahon ja Laineenkin teoksen (1997, 173) perusteella tyypillisimpiä tyttöjen ystävyydelle tässä ikävaiheessa.

Ystävyysvalinnoissa ilmeni myös löyhempiä valintoja, joissa muodostui ystävyysverkkoja yksipuolisten valintojen kautta (Ilona-Hanna-Giia). Tyttöjen valinnat ovatkin usein yksipuolisia ja usean eri tytön osalle hajautuvia. Se saattaa

ehkä olla merkinä isommasta ja väljemmin yhteydessä toimivasta tyttöjen ryhmästä luokan sisällä. Se, ja osaltaan kolmen hengen ystäväryhmätkin, ovat risti-riidassa Syrjäläisen (1990, 104) tutkimusluokan ystävyysuhteisiin verrattaessa, sillä hänen tutkimuksessaan neljännessä luokassa ystävyysuhteet olivat enimmäkseen ystäväpareja.



Kuvio 4. Poikien sosiaaliset suhteet ystäväverkostona.

Pojilla taas molemminpuoliset valinnat muodostivat kahden pojan ystävyysuhteita (Niko-Sami; Sami-Olli; Olli-Perttu; Riki-Eero; Mikko-Timo; Jussi-Timo), samoin kuin Syrjäläisen tutkimusluokassakin. Tyypillistä ystäväparien lisäksi poikien ystävyysvalinnoille tässä luokassa on se, että usein vain ensimmäinen valinta saa vastavalinnan, mutta toiset valinnat eroavat parhaan kaverin valinnasta.

Aho ja Laine (1997, 173) määrittelevät poikien ystävyysuhteille olevan tyypillistä kolmannella luokalla suurempi koko kuin tyttöjen vastaaville ryhmille. Lisäksi ne ovat toiminnallisempia ryhmittymiä, joissa saattaa toimia myös eri ikäisiä tovereita. Pojilla on havaittavissa kaksi selkeää isompaa ryhmää luokan sisällä. Nämä saattavat olla juuri Ahon ja Laineen mainitsemia tyypillisiä poikien ryhmiä. Ryhmiä yhdistävät luokan sisällä toisiinsa vain Pekan ystävyysvalinnat eri ryhmiin kuuluvista pojista. Poikien ystäväverkostosta suosikiksi nousi Sami. Hän sai osakseen ystävävalintoja neljä.

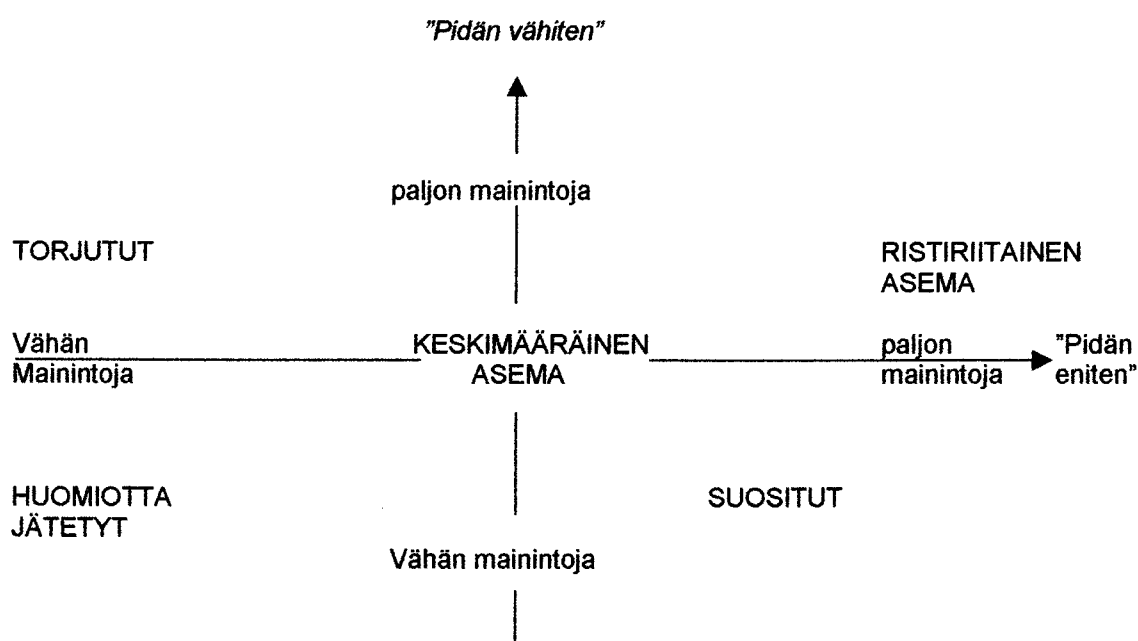
Luokasta löytyy kuitenkin myös oppilaita, joihin ei osunut yhtään toverivalintaa. Tyttöissä tällaisia oppilaita on kaksi ja samoin pojissa. Tällaisten oppilaiden kohdalla olisi tarpeen pysähtyä miettimään, että miksi näin käy – onko valinnatta jäännin taustalla omaehtoinen eristäytyminen vai muiden torjunta. Esimerkiksi Matti ilmaisi erään viikkoitsearviointin yhteydessä kaverien puuttumisen. Kaisan tilityksistä taas ilmenee myönteisyys, jota ei vaikuta haittaavan varsinaisen ystävän puute luokassa. Toisaalta ei voi unohtaa sitäkään, että lapsella saattaa olla lukuisia hyviä ystävyysuhteita koululuokan ulkopuolella. Ne osaltaan vähentävät luokkakaverin puuttumisen vaikutusta.

Aho ja Laine (1997, 180) ohjaavat sosiaalisten suhteiden ongelmien yhteydessä aikuista ohjaamaan luokkaansa ja kyseistä lasta sosiaalisissa taidoissa ja niiden käytössä. Tällöin ystävyys- ja toverisuhteiden solmimiselle kehittyy otollinen ilmapiiri ja niiden solmiminen on aremmallekin lapselle jatkossa helpompaa. Suhteiden solmimisen mahdollistavia sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi ryhmään liittymisen taidot, toisten tunteiden ja ajatusten ymmärtäminen, oman ilmaisun ja tunteiden hallinta sekä keskustelutaidot. Ilmapiirin taas täytyisi olla erilaisuutta hyväksyvä ja myönteistä minäkäsitystä tukeva ollakseen ihanteellinen sosiaalisten suhteiden luontiin (Poikkeus 1997, 138).

7.2.2 Tutkimusluokan sosiometriset roolit ja asemat

Ystävyysvalintojen ja roolien jakautumisen lisäksi luokan sosiaaliseen rakenteeseen vaikuttavat yksittäisten lasten asemat ja roolit ryhmässä sekä ryhmän normit. Tässä kappaleessa esittelen tarkemmin luokasta löytyneitä rooleja Koskeniemen (1982, 104-108) jaottelun mukaan sekä jäsentelen lasten asemaa Greshamin ja Stuartin (1992, 223-231) sekä Salmivallin (1998, 15) mallin mukaisesti. He ovat käyttäneet lasten sosiometrinen asemien jäsentelyssä apuna Coie, Dodge ja Coppotellin (1982, 555-570) kehittelemää sosiometristä luokittelusysteemiä, jossa lapsen sosiaalisen aseman perusteella puhutaan suosituista, torjutuista, keskimääräisessä, ristiriitaisessa ja huomiotta jätetyssä asemassa olevista lapsista.

Sovellan luokittelusysteemiä oman roolikyselyni jäsenyykseen jaottelulla sosiometrisen roolikyselyni roolit myönteisiin (pidän eniten) ja negatiivisiin rooleihin (pidän vähiten). Myönteisiä rooleja ovat aito johtaja, tilapäisjohtaja, suosikki ja myötäilijä. Kielteisiä rooleja ovat taas valtiias, eristäytyjä, sivuutettu ja torjuttu. Näin pyrin määrittämään myönteisten ja kielteisten roolimainintojen suhteen kautta jokaisen oppilaan sosiaalisen aseman luokassa. Tässä vaiheessa tutkimusta olen ennakkokäsityksestäni poiketen todennut kyseisen aseman määrittämisen toimivaksi, vaivattomaksi sekä kuvailevaksi tavaksi jäsentää luokan sosiaalista rakennetta. Jokaiselle luokan lapsista siis löytyy paikka ohessa olevasta kuviosta.



Kuvio 5. Viisi sosiaalisen aseman tyyppiä (Salmivalli 1998, 15).

Aluksi esittelen kuitenkin vielä tiiviisti Koskenniemen jaottelun mukaisten roolien ilmenemistä luokassa. Aineiston analyysissä koin Koskenniemen apurin ja sortajan samoin kuin Ahon ja Laineen (1997, 210) käyttämän seurailijan erittelyn vaikeaksi. Yhdistinkin tutkimuksessani myötäilijät kahteen ryhmään eli suosikiksi ja myötäilijäksi.

Roolikyselyssä kaikkia rooleja löytyi tutkimusluokastani. Lasten oli helppo täyttää roolikysely, josta erilaiset roolit nousivat esiin. Yleisesti voisi ajatella olevan

myönteistä, että luokasta nousee esiin kaikkia eri rooleja, sillä niillä on Koskeniemen (1982, 100) sanoin tasapainottava vaikutus luokan ilmapiiriin ja sosiaaliseen rakenteeseen.

Oppilas on valittu roolikuvailuun ensisijaisesti sen mukaan, että hän on saanut kyseisessä roolissa eniten roolimainintoja verrattuna muihin luokkakavereihin. Jos oppilas on saanut useampiin rooleihin eniten mainintoja, esittelen hänet siinä roolissa, jossa hän on omista rooleistaan saanut eniten mainintoja.

Erilaiset johtajat

Aito johtaja

Luokan pojissa on kolme, jotka ovat saaneet osakseen melkein yhtä paljon aito johtaja-mainintoja (liite 2). Vaakarivejä vertailtaessa nousee pojista Eero aito johtajan rooliin. Häneen kohdistuneista valinnoista 55 % osuu kyseiseen rooliin.

Eero sopii havaintopäiväkirjani mukaan hyvin kyseiseen roolikuvaan, sillä hän on sosiaalinen vastuunkantaja, joka ottaa mielellään vastaan luokassa ilmeneviä tehtäviä. Hän on vuorovaikutuksessa aktiivisesti mukana sekä opettajan että luokkakavereidensa kanssa. Lisäksi Eero vaikuttaa luonteeltaan avoimelta ja luotettavalta. Luokkakavereiden luottamuksen voi päätellä roolimaininnoistakin, jotka painottuvat myönteisten roolien puolelle.

Tytöistä aito johtajan rooliin nousi Lotta. Myös hän sopii havaintopäiväkirjani mukaan hyvin tähän rooliin, sillä samoin kuin Eero, hänkin on luonteeltaan sosiaalinen ja välittävä. Lotta toimii luokassa omien etujensa huolehtimisen lisäksi myös luokan yhteisten etujen ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen tarkkailijana. Hän on asioiden varmistaja, joka seuraa ja kuuntelee ohjeita tarkan näköisenä, mutta kysyy heti ohjeiden kertomisen jälkeen, että mitä nyt tehdään. Lottalla on myös omia ehdotuksia toimintatavoista. Lisäksi hänellä riittää itseluottamusta, joka ei muserru epäonnistumisestakaan. Terve itseluottamus onkin aito johtajan roolissa todellinen vahvuus.

Tytöt valitsivat myös poikia aito johtajaksi. Pojat taas pitäytyivät johtajavalinnoissaan oman sukupuolensa edustajissa.

Tilapäisjohtaja

Tilapäisjohtajan roolin valinta osui Mikkoon tarkasteltaessa kaikkien saamia valintoja sekä henkilökohtaisten valintojen määrää. Mikon erityistaito on liikunnallinen lahjakkuus. Monissa muissa oppiaineissa hänellä on ongelmana, osaksi ehkä oppimisvaikeuksista johtuen, epäluottamus omaan itseensä ja osaamiseensa. Mikon vahvuutena on kuitenkin halu yrittää oppia uusia asioita. Myös Mikko sopii siis piirteiltään hyvin tilapäisjohtajan roolikuvaan. Hänen sosiaalista asemaansa varmasti nostaa erityistaidot liikunnassa. Samalla se antaa hänen itsetunnolleen tarvittavaa tukea. Toisaalta häntä arvostetaan luokassa myös muuten, sillä hän sai roolimainintoja myös aito johtajan ja suosikin rooleihin.

Tytöistä tilapäisjohtajaa ei erotu niin selkeästi kuin pojista. Heistä kolme on kuitenkin saanut maininnan eli Jasmine, Giia ja Eve. Osaltaan tyttöjenkin valinta ohjaa siihen johtopäätökseen, että erityistaidot huomataan ja niillä on merkitystä luokkakavereiden suhtautumisessa. Lisäksi myös tytöillä erityistaitojen korostus saattaa toimia merkittävänä itsetunnon kohottajana.

Toisaalta roolikysely ei pyrkinytkään selvittämään muita tilapäisjohtajia kuin liikunnallisesti lahjakkaita. Laajempi tarkastelu olisi varmasti nostanut esiin monipuolisemmin eri alojen taitajia oppilaiden joukosta.

Valtias

Valtias erottuu sekä tytöistä että pojista selvästi. Tytöistä Anna on saanut osakseen eniten valtiaan mainintoja. Annasta ensivaikutelma on reipas ja rempseä. Hän viihtyy parhaiten opettajan mukaan poikaseurassa ja toiminnoissa. Anna nimeääkin parhaiksi ystävikseen yleensä opettajan mukaan poikia niin koulussa kuin kotonakin. Sosiometrisessä roolikyselyssä hän kuitenkin valitsi ystävänsä tytöistä, vaikka mahdollisuus oli valita myös poikia. Ehkä ryhmäpaine ja Annan käsitys hyväksytyistä valinnoista on ohjannut hänen valintojaan.

Anna on havaintopäiväkirjani mukaan varsinainen järjestelijä ja komentelija, joka osaltaan sopii hyvin valtiaan roolikuvaan. Hän määrää mielellään, miten asiat tehdään ja miten ne ovat. Toisaalta hän osaa roolikuvasta poiketen tehdä myös ryhmätöitä toisille tilaa antaen. Anna saattaa ulospäin näkyvästä iloisuudesta ja huumorintajusta huolimatta kärsiä luokassaan yksinäisyydestä. Tämän osaltaan osoittaa edellä kuvailtu ystäväverkostokin. Ehkä hän juuri ystävien puutteen vuoksi pyrkii hallitsemaan. Se osaltaan aiheuttaa vain epäonnistumisen kierrettä, johon apu saattaisi löytyä kiinnittämällä huomiota hänen sosiaaliin taitoihinsa.

Pojista valtiaan rooliin on eniten saanut mainintoja Jussi. Hän onkin omasta mielestä luokan kiistaton johtaja, jota ilman asiat eivät luokassa suju. Jussi on suorituskeskeinen täydellisyyden tavoittelija. Hän haluaa olla paras ja ensimmäinen joka asiassa ja pettymyksen sieto on hänellä erittäin heikkoa. Pettymyksen sietokyvyn heikkous saattaa olla merkinä myös heikosta itsetunnosta. Lisäksi toisten ohjailu voimallisesti voi merkitä sitä, että hänellä on halu toimia johtajana, mutta sosiaaliset taidot siihen ovat välillä puutteelliset. Jussin vahvuus on mielestäni kuitenkin se, että hänellä on taito eritellä tunteitaan niitä kysyttäessä. Tunteiden käsittelyn kautta hänellä on mahdollisuus oppia hallitsemaan paremmin itseään ja omaa toimintaansa.

Vaikka vaikuttaa siltä, että sekä Annalla että Jussilla saattaa ilmetä itsetunto-ongelmia (ks. 2.1 Minäkäsitys ja itsetunto), molemmat nimesivät itsensä roolikyselyssä aito johtajan rooliin. Tällainen itseensä liian varmasti ja myönteisesti suhtautuminen saattaa olla osaltaan yksi asia, joka ohjasi luokkatoverit valitsemaan heidät valtiaan rooliin. Heidän minäkäsityksensä saattaa olla epärealistinen ja siitä johtuen heidän käytöksessään ilmenee esimerkiksi epäonnistumisen pelkoa, epävarmuutta ja määrällin halua. Lisäksi heillä vaikuttaa olevan kilpailua keskenään, sillä he nimesivät toisensa kielteisiin rooleihin.

Suosikki ja myötäilijät

Suosikki

Tytöistä suosikin rooliin valittiin suurimmalla valinta määrällä Janna. Erot mainintojen määrissä eivät ole kuitenkaan suuria ja maininnan ovat saaneet myös Maija, Hanna ja Ilona.

Suosikin roolille on kolmannella luokalla tyypillistä koulussa menestyminen. Se on osaltaan ehkä ohjannut Jannan valintaa kyseiseen rooliin, sillä hän on taitava monissa oppimiseen liittyvissä asioissa. Lisäksi suosikiksi nimeämiseen saattaa vaikuttaa se, että Janna on muodin mukana kulkeva tyttö. Hän on värjänyt jo hiuksiaan ja vaatteet ovat muodin mukaiset sisäkenkiä myöten. Lisäksi Jannan omista tilityksistä paljastui sosiaalisesti taitava ja välittävä suhtautuminen luokkakavereihin. Tämä on tärkeä piirre käyttäytymisessä moraalinkehitysvaiheessa, jossa kaverit nousevat yhä tärkeämmiksi mallin ja uskollisuuden kohteiksi (ks. Aho 1997, 134; Kohlberg 1984, 174-176).

Pojista suosikkia ei nouse esiin niin selkeästi kuin tytöillä. Jussi saa taas eniten valintoja, mutta ei niin suurella erolla kuin erilaisten johtajien yhteydessä. Sami osaltaan sai ystäväverkostossa eniten mainintoja. Ehkä hänet voisikin nostaa poikien suosikiksi.

Myötäilijä

Tytöistä eniten mainintoja myötäilijän rooliin sai Giia. Hän on havaintopäiväkirjani mukaan hieman muiden välttelemä, mutta ystäväverkostossa tällaista torjuntaa ei ilmene. Giian valinta myötäilijäksi on toisaalta yllättävä, sillä ryhmätyön kangerrellessa Giia piti lujasti kiinni omista mielipiteistään. Lisäksi häntä suuresti suututti, kun häntä ei kuunneltu. Saattaa kuitenkin olla, että hänen vaikutusvaltansa ei yrityksistä huolimatta ole vankka, vaan mielipiteet saattavat jäädä kuulematta osaksi ehkä myös kieliongelmiensa vuoksi, sillä hän on maahanmuuttajaperheen ainoa lapsi.

Pojista myötäilijäksi nimettiin Niko tarkkailtaessa sekä oppilaiden välisiä valintoja että henkilökohtaisten valintojen määrää. Niko on havaintojeni mukaan hieman negatiivinen ja pessimistinen oppija. Hän on jollain tapaa "hieman" vanhemman oloinen ja saattaa pitää typeränä "lapsellisia" juttuja, joihin luokassa pakostakin törmää. Niko seurailee toimintoja mielellään hieman sivusta, mutta halutessaan osaa kyllä ilmaista mielipiteensä ja tietonsa. Osaltaan Niko siis sopii hyvin myötäilijän roolikuvaan, vielä kun hän vaikutti innostuvan toisen rinnalla kinaamaan ja väittelemään ryhmätyön yhteydessä ryhmän tytön kanssa, on valinta tähän rooliin luultavasti osuva.

Syrjässäolijat

Eristäytyjä

Pojista eristäytyjäksi nousi Olli. Hänelle eristäytyjän roolin saattoi antaa ujous, joka on usein yksi eristäytyjän luonteenpiirre. Hän oli varsinkin tutustumisemme alkuvaiheessa erittäin hiljainen ja varovainen, mutta tutustuttuamme paremmin häneltä irtosi herkästi hymy ja asioita ei enää tarvinnut udella, vaan hän ilmaisi ajatuksiaan oma-aloitteisesti. Olli ei ota aktiivisesti ja oma-aloitteisesti osaa opetukseen, vaan pysyttelee mielellään takapulpetissa näkymättömissä. Aiheen ja käsittelytavan ollessa mielenkiintoinen hän kuitenkin paljastaa erikoistaitonsa ja tietonsa. Tietojaan hän perusteli lukemisharrastuksellaan. Ehkä tuo muista pojista poikkeava harrastus osaltaan ohjaa Ollin valintaa tähän rooliin.

Tytöistä eristäytyjäksi nousi Diana. Myös häneen sopivat oikein hyvin kuvailut eristäytyjän roolista. Hän on itsenäinen taiteilija, joka ei kunnioita luokan yhteisiä sääntöjä, vaan hänen toimintaansa ohjaavat omat säännöt. Diana tekee asioita, jotka kiinnostavat häntä, ei sitä mitä muut tekevät. Hän on älykäs tutkija luonne, jonka kiinnostuksen kohteet vaihtelevat ja ovat ajoittain hyvin intohimoisia ja paneutuvia.

Osaltaan ajatuksia herättää, että ovatko molemmat eristäytyjän roolin omaavat oppilaat alisuoriutujia. Ollin tapauksessa alisuoriutumisen esteenä saattavat toimia hänelle sopimattomat opetusmenetelmät. Lisäksi sisällöissäkin täytyisi

mieltä erilaisten lasten mielenkiinnon kohteita ja taipumuksia. Esimerkiksi asi-
antuntijarooliin oppilaan nostaminen saattaisi rohkaista lasta yleisestikin vuoro-
vaikutukseen. Ollin ja Dianan roolit eroavat tällä hetkellä sillä tavoin, että Dianan
älykkyys on opettajan tiedossa ja hän arvostaa Dianan tietoja ja taitoja sekä
luottaa hänen oppimiseensa. Olli taas ei ole ehkä ainakaan vielä saanut osak-
seen arvostusta ja luottamusta. Toisaalta hänellä saattaa myös olla oikeasti
vaikeuksia esimerkiksi matematiikassa ja äidinkielessä, toisin kuin Dianalla.

Sivuutettu

Tytöistä sivuutetun valintoja saivat melkein kaikki. Eniten kuitenkin verrattaessa
kaikkien saamia valintoja sekä omien roolien kasautumisessa Kaisa. Kaisa on
tullut tähän luokkaan vasta viime syksynä. Hänen toiminnalleen on tyypillistä
omat säännöt ja selittelyt, joita hän esittää opettajalle usein esimerkiksi aamu-
myöhästymisen tai tekemästä kieltäytymisen yhteydessä. Ehkä hänen valin-
tansa tähän rooliin johtuu juuri hänen uudesta jäsenyydestään luokassa. Hän ei
ole ehkä vielä löytänyt omaa asemaansa siinä ja ystäväistään on pulaa kuten
ystävyydverkostosta käy ilmi. Hän on kuitenkin ”äidillinen” auttavainen luonne,
jonka avulla hän ehkä jatkossa nopeastikin nostaa omaa rooliaan ja asemaansa
luokassa sekä sosiaalistuu sen sääntöihin ja normeihin.

Pojilla sivuutetun rooliin sai mainintoja jokainen. Eniten mainintoja kokosi kui-
tenkin vertailtaessa muiden saamia valintamääriä Timo. Timon rooli on kuiten-
kin hivenen ristiriitainen, sillä häneen kohdistuneista valinnoista osui eniten aito
johtajan rooliin. Timo on havaintojeni perusteella luokan toiminnan mies. Hän on
usein luokassa liikkeellä ja kommentoi ahkerasti. Hänen ilmiselvän aktiivisuu-
den johdosta on hivenen yllättävää, että hän sai sivuutetun rooliin näin paljon
mainintoja. Hän on lisäksi monessa oppiaineessa taitava.

Timon keskittymiskyky on vaihteleva. Ehkä hänen sivuutetun rooliinsa vaikuttaa
osaltaan se, että opettaja joutuu usein palauttamaan hänet takaisin paikalleen
ja tavallaan ohittamaan hänen kommenttinsa, sillä hän mielellään osallistuisi ei-
asiallisella kommentoinnillakin opetukseen. Lisäksi jos hän käyttäytyy samalla
tavoin itseään voimakkaasti esiin tuoden kaveriporukassakin, saattaa jatkuva
turhaan puuttuminen ja itsestään kovasti pitäminen olla epäsuosiota aiheutta-

vaa luokkakavereiden keskuudessa. Lisäksi hänen toimintaansa näyttää tilitysten pohjalta ohjaavan vahvasti opettajaa miellyttämisen tarve eli hän ei oikein uskaltanut tai osannut tuoda tilityksissä omia ajatuksiaan julki, vaan vastasi luultavasti sitä, mitä luuli pidettävän sopivana. Hänen vastauksiaan ohjasi siis autoritaariset normit ja opettajan kunnioitus (ks. Power, Higgins & Kohlberg 1989, 121-122). Tämä ei ehkä ole enää kovin sopivaa, kun luokkakavereista osa ehkä jo odottaa lojaalisuutta heitä, ei opettajaa kohtaan.

Torjuttu

Kolmestatoista tytöstä seitsemän sai roolikyselyssä mainintoja torjutun rooliin. Roolikyselyn muoto ja ohjaus saattoi hivenen ohjata sekä tyttöjä että poikia liittämään torjutun rooliin itkuherkkiä lapsia (liite 2). Juuri itkuherkkyyden vuoksi esimerkiksi Lotta saattoi saada tähän kohtaan useita mainintoja.

Eve rooleineen on torjutun roolissa siinä mielessä mielenkiintoinen, että hän valitsi itsensä tähän rooliin. Ehkä oma valinta kertoo jotain Even minäkäsityksestä ja itsetunnosta. Ehkä hän saattaa kokea, ettei hän kykene tarpeeksi vaikuttamaan ryhmässään, joka osaltaan sopii kuvailuun torjutun roolista. Hänen itsetuntonsa kohottamiseen täytyisi kiinnittää erityistä huomiota.

Pojistakin torjutun mainintoja eniten saanut poika sai mainintoja sekä johtaja että syrjään vetäytyjä puolelle. Torjutun valintoja sai eniten Perttu. Perttu on hieman "tyttömainen" poika, joka mielellään liittyisi tyttöjen leikkeihin. Osaltaan poikkeava mielenkiinnon kohde saattaa ohjata mainintoja tähän negatiiviseen torjutun rooliin. Lisäksi hänen muista pojista poikkeava harrastuksensa on lukeminen. Hänellä on taito organisoida tilanteita ja ehdottaa rakentavia vaihtoehtoja. Ristiriitaista asemaa roolikyselyssä kuvastaa sekin, että hän oli Jussin lisäksi ainut pojista, joka sai valintoja jokaiseen rooliin roolikyselyssä.

Lasten sosiaalista asemaa myönteisten ja kielteisten roolimainintojen kautta tutkittaessa ilmenee, että lähes puolet eli 11 lasta sijoittuu luokkassaan keskimääräiseen asemaan, jossa myönteisiä ja kielteisiä mainintoja on suhteessa melkein yhtä paljon. Määrällisesti he ovat saaneet mainintoja jonkin verran. Tyttöillä keskimääräisessä asemassa on kolmestatoista tytöstä kahdeksan eli yli

puolet. Kun taas pojilla keskimääräisessä asemassa on yhdestätoista pojasta vain kolme. Ristiriitaisessa asemassa on pojista neljä yhdestätoista ja tytöistä vain kaksi kolmestatoista. Torjutun asemassa on kaikista oppilaista neljä ja suositun aseman ovat saavuttaneet oppilaista kolme. Luokan sosiaalisen rakenteen kannalta on myönteistä, että huomiotta jääneessä asemassa ei ole yk-sikään oppilaista.

Salmivallin (1998, 15) tutkimuksessa vertaisryhmässä suosittuihin ja torjuttuihin lapsiin kuuluu 10-15 % lapsista. Eli tutkimusluokassa suositun asemassa on yhtä paljon lapsia kuin hänen tutkimuksissaan. Toisaalta huolestuttavaa on, että torjuttuja lapsia on keskimääräistä hieman enemmän. Ohessa oleva taulukko selventää sosiaalisten asemien jakautumista tutkimusluokassa.

Taulukko 1. Luokan sosiaaliset asemat.

	Suosittut	Keski- määräi- nen asema	Ristiriitai- nen asema	Huomiot- ta jätetyt	Torjutut
Tytöt	1	8	2	-	2
Pojat	2	3	4	-	2
Yhteensä	3	11	6	0	4

Verrattaessa tuloksia Greshamin ja Stuartin (1992, 227) tutkimuksen tuloksiin neljäsluokkalaisilla voi havaita, että omassa tutkimusluokassani on suhteellisesti vähemmän keskimääräisessä asemassa olevia lapsia. Kun taas ristiriitaisessa asemassa omassa tutkimukseni kolmannessa luokassa on paljon enemmän lapsia. Heidän sosiometrisen aseman selvittelyyn ja sen pysyvyyteen perustu- vassa kyselyssä keskimääräisessä asemassa oli noin 60 % ja ristiriitaisessa asemassa 8 % lapsista. Suositussa asemassa taas oli yhtä paljon lapsia kuin omassa tutkimusluokassani eli 12 %. Torjutun asemassa heidän tutkimuksissa oli 9-13 % lapsista. Tässä tutkimuksessa torjuttuja on 16 %.

Torjuttujen suuren määrään olisi pikimmiten kiinnitettävä huomiota ja lähdettävä pohtimaan, miten parantaa näiden torjuttujen lasten asemaa luokassa, sillä Lai-
neen (1990, 22-24) kertoman mukaan torjutut lapset kärsivät luokassaan koh-
taamasta torjunnasta. Torjunta saattaa vähentää heidän viihtymistään koulussa
ja heikentää koulumenestystä. Torjutun asemaa voisi lähteä tukemaan esimer-
kiksi pohtimalla syitä lapsen ongelmiin ja selvittämällä, miten lapsi itse suhtau-
tuu ongelmaansa. Tähän omassa tutkimuksessani on hieman paneuduttu ja
selvittelen niitä tilitysten yhteydessä. Opettajan tulisi pyrkiä auttamaan torjuttua
lasta rakentamaan myönteistä minäkuvaa ja sosiaalisia taitojaan. Lisäksi luok-
kakavereiden asenteita täytyisi pyrkiä muokkaamaan myönteisemmiksi huono-
osaisia luokkakavereita kohtaan.

Toisaalta torjuttujen lasten suuri määrä saattaa liittyä myös siihen, että lapset
kokivat roolikyselyä täyttäessään, että torjutun rooliin on nimettävä joku luokka-
kavereista. Sama asia pätee myös muihin roolimainintoihin ja ohjaa pohtimaan
tutkimuksessa käytetyn sosiometrisen roolikyselyn luotettavuutta. Toisaalta lap-
set kyllä jättivät vaihtelevasti joitain roolikyselyn kohtia täyttämättäkin.

Koottuna voisi todeta, että tutkimusluokkani ilmapiiriin vaikuttavat luultavasti
sosiaalisessa rakenteessa ilmenevät tyypilliset ja huomiota vaativat asiat. Luo-
kalle on toisaalta tyypillistä, että jokaisella luokan lapsista on mahdollisuus vai-
kuttaa ja heidät on huomioitu roolikyselyssä. Kukaan ei ole jäänyt aivan huo-
miotta. Toisaalta johtajavalintojen ja osaksi suosikkivalintojenkin keskittyminen
sekä torjuttujen asemassa olevien suuri osuus saattaa olla merkinä ilmapii-
ristä, joka ei välttämättä ole hyväksyvä ja kannustava. Vaikuttamismahdollisuu-
det saattavat painottua liiaksi muutamille oppilaille. Samalla runsas ristiriitai-
sessa asemassa olevien lasten määrä voi kuvata jotain ristiriitaa, joka ohjaa
luokan toimintaa ja vaatisi selvittämistä.

Seuraavaksi pyrin kuvailemaan luokan ilmapiiriä lähinnä lasten tilitysten ja ha-
vaintopäiväkirjani pohjalta. Lisäksi lopuksi kokoan yhteen erilaisten aineistojen
muodostaman kuvan luokan ilmapiiristä.

7.2 Luokan ilmapiiri lähinnä lasten tilitysten ja tutkijan havaintojen pohjalta

Luokan ilmapiirin kuvailun aloitan Kaisan tilityksellä luokasta. Se kertoo puolestaan tämän oppilaan, joka on luokan uusin oppilas ja sivuutetussa sekä ristiriitaisessa asemassa luokassaan, käsityksestä omasta luokastaan.

Kaisa: "Meidän luokka on maailman paras luokka. Koska se on koko koulun paras luokka ja se on myös rauhallisin ja myös hiljaisin luokka, Kun tulin tähän luokkaan ensimmäisen kerran niin tuntui että tämä luokka on mukava. Vielä tänä päivänä tuntuu että meidän luokka on maailman mukavin luokka."

Havaintopäiväkirjanikin mukaan luokassa vallitsee hiljainen, mutta tyytyväinen ilmapiiri. Tilityksestä ei ilmene esimerkiksi ystävien puute, joka ystävyysverkosta hänen kohdallaan paljastuu. Sitä vatsoin tilitys ilmentää Kaisan myönteistä asennetta luokkakavereitaan ja luokkaansa kohtaan. Hän ei tilityksen perusteella kärsi sivuutetun roolistaan. Suhtautuminen omaan asemaan vaihteleeekin yksilöllisesti omien taipumusten mukaan. Ehkä Kaisan itsetunto on sen verran vahva, että hän ristiriitaisesta asemastaan huolimatta uskaltaa luottaa itseensä.

Luokan ilmapiiriä varmasti osaltaan vahvistaa luottamus opettajaan, joka tiukoista säännöistä huolimatta on henkilö, jota lapset uskaltavat lähestyä. Ilmapiiriä saattaa havaintojeni pohjalta rikkoa johtavassa asemassa olevan oppilaan puuttuminen jokaiseen asiaan. Toisaalta muiden oppilaiden tilityksistä ei ilmene ajatuksia tämän pojan käyttäytymisestä – ei myönteisessä eikä kielteisessä mielessäkään. Kaikki tilitykset luovat pääosin myönteistä kuvaa luokasta. Lisäksi lasten tilityksissä esiintyy tietty auttamiskulttuuri ja toisista välittäminen.

Janna: "Teimme koulussa matematiikkaa ja näin, että eräs luokkakaverini teki väärin. Menin auttamaan häntä ja selitin hänelle niin hän huomasi miten pitää tehdä."

Toisista välittäminen ja heidän auttaminen osoittaa luokassa vallitsevan tietynlainen Peräkylän (1999, 44) sanojen mukainen solidaarisuus. Solidaarisuutta ilmentää lisäksi lasten tilityksistä paljastuva me-henki esimerkiksi kuvailusta luokan yhteisistä naurun hetkistä.

Jasmine: "...Sitten meidän luokassa kaikkien piti kertoa yksi vitse se nauratti aivan hirveästi kaikki olivat hauskoja vitsejä."

Luokan yhteisiä tavoitteita leimaa ilmeinen halu oppia uutta. Tämä osaltaan kertoo, että luokka on ryhmänä, ehkä ainakin tavoitteiden kannalta, jos ei yhteenkuuluvuudenkin, sitoutunut ryhmänsä toimintaan. Luokka saattaa siis olla ryhmänä kehityksessään jo siinä vaiheessa, että työskentely on sujuvaa ja yhteiseen päämäärään pyrkivää (ks. 3 Luokka ryhmänä).

Ilmapiirin myönteisyyttä saattaa lisätä myös se, että opettaja tarkoituksellisesti jakaa vastuuta luokassaan. Lapset saavat huolehtiakseen erilaisista tehtävistä, joista he pyrkivät suoriutumaan hyvin. Koululla on myös tapa ottaa lapset mukaan yhteiseen päätöksentekoon. Jokaisessa luokassa on ajoittain vaihtuva asiamies, joka osallistuu erilaisten yhteisten asioiden käsittelyyn ja päättämiseen koulun yhteisissä pienimuotoisissa kokouksissa. Lisäksi koulussa jokainen oppilas osallistuu vuorollaan erilaisiin työtehtäviin kuten keittiötöihin, siivoukseen ja toimistotöihin. Tällainen osallistuminen ohjaa osaltaan yhteishengen ja tasa-arvon muodostumista, jossa jokainen oppilas ja työntekijä on tärkeä osa kokonaisuutta.

Ilmapiiri on siis sekä luokassa että koulussa vastuuta jakava ja lapset päätöksentekoon mukaan ottava. Avoin ilmapiiri osaltaan antaa mahdollisuudet luokille kehittyä toimiviksi demokraattisiksi ryhmiksi. Se osaltaan vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja luokkahenkeä sekä varmasti myös koulun yhteistä henkeä. (ks. 3.1 Luokan sosiaalisesta rakenteesta)

Luokan toimintaan tuntuu havaintojenikin mukaan vaikuttavan yhteisten tavoitteiden lisäksi jokin sääntöjärjestelmä. Aluksi vaikutti siltä, että toimintaa ohjaa jonkin tyyppinen julkilausumaton normijärjestelmä, jota ehkä johtaa ja valvoo luokan "johtajatyypin". Lasten tilityksistä ei kuitenkaan selvästi ilmennyt sellaisen normiston läsnäoloa, vaan pikemminkin malli autoritaarisesta normijärjestelmästä, jossa säännöt tulevat ensisijaisesti opettajan suunnalta.

Autoritaarisille normeille on Kohlbergin (1989, 121-122) sanoin tyypillistä niiden tulo ylhäältäpäin. Lapset käyttäytyvät tällaisten normien mukaisesti, koska

opettaja odottaa heiltä sitä. Perusteena opettajan asettamille normeille on usein väite, että luokka selviää paremmin arjestaan tämän normijärjestelmän avulla.

Tällaiset autoritaariset normit saattavat olla osaksi yhdessä sovittujakin. Ehkä opettaja piilovaikuttamalla on hyväksyttänyt ne luokallaan. Tässä luokassa säännöt tuntuvat olevan oppilaiden tiedossa hyvin, sillä poikkeavaa käyttäytymistä ilmenee hyvin vähän. Ehkä niistä muistuttaa opettajan kannustus, kommentointi sekä hyväksyntä. Tällä tavoin avoimesti vaikuttamalla sekä piilovaikuttamalla opettaja vaikuttaa tilitysten perusteella ohjailevan luokkansa käyttäytymistä.

Ilona: "Joskus minusta tuntuu, että meidän luokka on paras kun opettaja aina kehuu meitä. Ainakin silloin kun me käyttäydytään hyvin jossain tilaisuudessa."

Pekka: "Kun näin erittäin mukavan tapauksen luokassamme että kaikki olivat hiljaa."

Jussi: "..Sen jälkeen tuli hirveä meteli luokassamme kaikki alkoi meluta sitten opettaja tuli luokkaan. Hän sanoi lopettakaa tuo meteli. Sitten tuli hiljaista."

Edelliset otteet lasten kommentaateista tuovat esiin asioita, joita tämän luokan opettaja arvostaa ja vaatii oppilailtaan. Useissa tilityksissä esiintyi opettajan arvostus "hyvästä käyttäytymisestä" ja sen palkinnasta. Hyvä käytös täsmentyy usein hiljaa olemiseen ja rauhalliseen käytökseen. Lisäksi opettaja arvostaa huolellisuutta ja tottelevaisuutta. Asiat kannattaa muistaa hoitaa ja huolehtia, ettei opettajan tarvitse turhaan suuttua. Ne osaltaan ohjaavat lapsia koululaisen tyyppilliseen rooliin, johon kuuluu esimerkiksi hyvä ja rauhallinen käytös sekä hiljaa olo (ks. Syrjäläinen 1990, 78).

Ilona: "Kerran kun meidän piti palauttaa yksi lappu koululle kolme unohti sen ne olivat Lotta, Kaisa ja Jussi. Siinä lapussa kysyttiin ottaako 3 tuntia liikuntaa ja yhden tunnin musiikkia tai kumpaakin 2 tuntia ja niin kävi että opettaja suuttui."

Eero: "Meillä oli matikan kokeet kun opettaja antoi kokeet niin huomasin että Lotta katsoi minulta ja minä peitin aina kun olin tehnyt."

Lasten tilityksistä saattaa ilmetä myös tietynlainen varovaisuus ja kaavamaisuus. Varovaisuus saattaa olla ilmentymä luokan kiltteydestä sekä siitä, että poikkeava käytös luokassa on hyvin harvinaista ja paheksuttavaa. Lisäksi oma roolini entisenä harjoittelijana saattoi ohjata lapsia hieman miettimään, mitä kirjoittavat, vaikka yritinkin painottaa, että kirjoittamiset ovat luottamuksellisia.

Opettajan auktoriteettiasemalla saattaa luokassa olla kuitenkin myönteisiäkin puolia. Hänen lämmin ja välittävä otteensa luo lapsille kuvaa turvallisesta aikuisesta, jolle voi kertoa asiansa luottamuksellisesti ja, joka kuitenkin muistaa oman asemansa luokan johtajana. Luottamuksesta kertoo se, että lapset kertoivat mielellään asioitaan opettajalleen.

Opettajan ja oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle on lisäksi tyypillistä ”hiljaa opettajalle sipiseminen” luokan edessä. Se saattaa olla myös merkki siitä, että monet oppilaat tavallaan jännittävät nolatuksi tulemista ”johtavan oppilaan” suunnalta ja sen vuoksi kokevat mukavammaksi tavaksi kertoa opetukseenkin liittyvät asiat opettajalle kahden kesken. Toisaalta lapsi saa tällä tavoin itse fyysisen kontaktin hakiessaan nopeasti huomion itselleen. Opettajalle jutellaan salaisimmatkin asiat luokasta ja luokkakaverien ”väärä” käyttäytyminen kulkeutuu melko varmasti opettajan korviin. Tähän opettajan aktiiviseen lähestymiseen saattavat liittyä kirjoittamattomat säännöt (ks. 3.2 Luokan toimintaa säätelevistä normeista), jotka jokainen tietää ja toimii niiden mukaan sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti.

Jussi: ”Meillä oli välitunti. Kun näin että Niko kiusasi pienempiä niin sanoin älä kiusaa niitä välitunnin jälkeen kerroin opettajalle.”

Diana: ”Kun näin ikävän tapauksen luokassamme odotin opettajaa.”

Luokan omaperäisiä tapoja kuvaa lisäksi esimerkiksi se, että paikaltaan saa nousta silloin kun haluaa ja kokee sen tarpeelliseksi. Luokassa on opetustilanteessa melkein aina joku liikkeellä. Ainakin kolmelle oppilaalle tällainen käyttäytyminen oli hyvin tyypillistä. Opettaja ei juurikaan puuttunut tähän. Hän perusteli puuttumattomuuttaan esimerkiksi sillä, ettei aina jaksane paneutua jokaisen omaperäiseen käytökseen, sillä se veisi ajan muilta.

Osaltaan tuollaiset ylhäältä päin tulevat normit ja niiden totteleminen on tyypillistä peruskoulun alemmilla luokka-asteilla. Syrjäläinen (1990, 21) on käyttänyt tutkimuksessaan Kaipion ja Murrin (1980, 15) käyttämiä yhteisön muotoutumisen tasoja.

Tämän tutkimuksen tutkimusluokka saattaa olla kehityksessään ulkonaisesti yhtenäinen yhteisö, jossa autoritaariset opettajan normit ovat hallitsevia. Opettajan ja oppilaiden välillä on jo keskustelua yhteisistä tavoitteista ja säännöistä jonkin verran, mutta käytännössä se on vielä hyvin ulkokohtaista. Tutkimusluokassa harvoin ilmenevä häiriökäyttäytyminenkin saattaa olla merkki tämän tason yhteisöllisyydestä.

Pääosin lapset tuntevat siis olonsa hyväksytyksi ja turvalliseksi luokassaan. He pitävät luokastaan ja luokkakavereistaan. Muutamissa tilityksissä lapset kuvailivat myös ristiriitatilanteita, joissa lapsi koki tulleen väärin kohdelluksi luokkakavereidensa suunnalta.

Giia: "Minä huomasin, että minua ei kuunneltu! Meillä oli ryhmätyötä ja kukaan ei kuunnellut minun vinkkejäni!"

Yhteisöllisyyden ilmaus joissakin tilityksissä ja joissain ilmenevä passiivinen ote ohjaa pohtimaan eri oppilaiden moraalista kehitystasoa. Jotkut oppilaista osaa- vat jo ottaa tilityksissään huomioon toisten lasten ajatuksia ja tunteita, kun taas osa lapsista ajattelee kommentissaan vielä pääosin itseään ja omia tunteitaan.

Osa luokan oppilaista vaikuttaa toimivan vielä esimoraalisella tasolla. He toimivat itsekeskeisen moraalin mukaisesti, mutta saattavat halutessaan ottaa satunnaisesti muidenkin ajatuksia huomioon. Toisaalta ajattelua ohjaa pääosin oma etu ja hyöty. Osa lapsista on kuitenkin ehkä siirtynyt jo sovinnaisen moraalitasolle, sillä sen tason toiminnalle on tyypillistä juuri voimakas yhteisöllisyyden tarve. Tällöin lapsi pyrkii auttamaan toisia ja olemaan hyvä. Toisaalta moraalikehitykselle on tyypillistä myös usean tason mukainen toiminta. (Kohlberg 1984, 44.)

Lotta: "Kun näin ikävän tapauksen välitunnilla niin menin pyytämään häntä leikkimään. Häntä kiusattiin."

Lotta: "Kun huomasin, että minua ei kuunneltu en minäkään kuunnellut heitä."

Maija: "Kun näin että joku kaatui välitunnilla ja alkoi itkeä, olin onnellinen että minulle ei käynyt samoin."

Toisaalta säännöistä pidetään yhä lujasti kiinni ja niiden toteutumiseen kiinnitetään huomiota. Hyväksyttävänä pidetään asioita, jotka on yhdessä tai opettajan kanssa määritelty. Toisaalta rehellisyys on perusarvo, jota varmasti melkein jokaisessa kodissa painotetaan.

Giia: "Kun näin, että eräs luokkakaverini teki väärin! Meillä on kielletty tuua Pokemon kortteja kouluun ja Maija ja Hanna toivat ne kouluun!"

Mari: "Kerran näin että eräs luokkakaveri kirjoitti matikan tarkistuskirjasta vastauksia käteen neuvoin että hän kertoisi opettajalle ja hän kertoi."

Luokkahenkeen näyttää vaikuttavan myönteisesti yhteisten tavoitteiden ja normien lisäksi opettajan käyttämät kannustuskeinot kuten palkitseva kehuminen ja kilpailut.

Ella : "Kun olimme luokassa opettaja sanoi, että menisimme kilpailemaan B luokkaa vastaan yleisurheilukisoihin. Voitimme kaikki kilpailut. Silloin tunsin että meidän luokka on paras!"

Luokassa vallitsevan myönteisyyden lisäksi tilityksistä ilmenee myös kielteisiä ilmapiirin ilmauksia. Niitä ilmenee erityisesti juuri vuorovaikutuksen suhteen. Seuraavista tilityksistä ilmenee juuri ajatus siitä, ettei kykene eikä haluakaan vaikuttaa luokan vaihtuviin tilanteisiin, mutta toisaalta Jasminen tilityksestä taas ilmenee, että omista eduistaan saa ja täytyykin luokassa pitää kiinni.

Diana: "...Kun näin, että eräs luokkakaverini teki väärin niin en voinut asialle mitään"

Olli: "...Kun näin ikävän tapauksen luokassamme olin hiljaa."

Jasmine: "Eräänä päivänä minua ei kuunneltu ollenkaan luokassa oli niin hirveä meteli ettei kuullut omia ajatuksiaan. Minä sanoin tästä pitää tulla loppu."

Toisaalta vaikuttamishalun puuttumiseen saattaa vaikuttaa myös tukeutuminen opettajaan. Opettaja voi vahvalla roolillaan joskus vähentää lasten aktiivisia mahdollisuuksia, sillä kuten jo aiemmin ilmenneistä tilityksistä selviää tukeutuvat lapset mielellään opettajaan hankalissa tilanteissa. Lisäksi tilitysten perusteella luokassa saattaa joskus oppitunneilla jäädä omat mielipiteet huomiotta, kuten Giia toteaa jo edellä esitellyssä tilityksessään.

Tällaisiin vuorovaikutuksen ongelmiin olisi puututtava, ettei se vääristäisi lasten kommunikointia toistensa kesken. Toisaalta opettajan jakama vastuu ja vaihtuvat pienryhmät kehittävät varmasti osaltaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Huomiota vaatii myös Annan tilitys, josta saattaa ilmetä jonkin asteista yksinäisyyttä. Huolestuttavaa se on erityisesti sen vuoksi, että hänen asemansa luokassa on torjuttu valtias.

Anna: "Kun tunsin että meidän luokka on paras luokka niin alkoi tuntua hyvältä koska kaverit leikki mun kanssa."

Myönteiseen tilitykseen saattaa piiloutua pyyntö avusta yksinäisyyden suhteen. Laine (1990, 25) haluaa opettajan kiinnittävän huomiota yksinäisiin ja torjuttuihin. Erityisesti tällaiselle oppilaalle on tärkeää luottamuksellinen ja lämmin suhde opettajaan. Sen kautta voi hidas prosessi yksinäisyyden voittamiseksi alkaa. Tutkimusluokkani opettajalla oli mielestäni juuri tällainen lämmin ote, joka osaltaan varmasti helpottaa niin annan kuin muidenkin yksinäisten lasten asemaa luokassa.

Toisaalta vaativasta ilmapiiristä saattaa kertoa lisäksi se, että esimerkiksi Even tilityksistä paljastuu tarve kilttinä ja hyvänä oppilaana olemiseen. Tällaisen oppilaan kohdalla olisi tuettava esimerkiksi lapsen myönteistä käsitystä itsestään. Lisäksi, kun hän roolikyselyssä nimesi itsensä torjutun rooliin olisi opettajan kiinnitettävä pikaisesti huomiota häneen ja annettava hänelle tieto siitä, että hän on hyväksytty juuri omanlaisenaan.

Eve: "Olin iloinen tein itte kaikki tehtävät laskin, kirjoitin, piirsin, viittasin kun opettaja sanoi jonkin laskun. En jäänyt koulun jälkeen koulun pihalle. Ja välitunnilla otin kaverit mukaan leikkiin. Tunsin olevani hyvä koulussa."

Tunteista ja niiden näytöstä tilityksissä on mainintoja hyvin vähän. Havaintopäiväkirjanikin mukaan tunteiden voimakas näyttäminen on jollain tavalla outoa ja ehkä ei-hyväksytyäkin. Esimerkiksi Lotta pelkäsi kovasti Ollin itkuun purskahdamista ja Jussi häpesi pettymyksen kyneleitään. Toisaalta luottamukselliseen ilmapiiriin kuuluvat myös tunteet moninaisuudessaan. Koululaisen rooli ja yleiset käyttäytymissäännöt saattavat ehkä ohjaavat koululaista käyttäytymään kuten suomalaiset yleensäkin eli hallitusti ja hillitysti. Ehkä kuitenkin edellä oleva tilitys

kertoo sallituista tunteista. Ohessa tilityksiä, joissa tunteet tai niiden ilmaisu kuvastuvat jollain tavoin.

Sami: "Kerran talvella pelasimme jalkapalloa liukastuin kaikki kysyivät miten kävi ei mitenkään vastasin ja jatkoin peliä tein yhden maalinkin sitten välitunti loppui ja juoksin sisälle."

Maija: "Kun huomasin että minua ei kuunneltu olin vähän surullinen mutta suru meni heti pois kun aloin puhua luokkakavereiden kanssa iloisista asioista!"

Koottuna voisi todeta, että tilitysten perusteella luokan ilmapiiri on välittävä ja ryhmän jäsenestä huolta pitävä. Toisaalta luokassa on muutamia oppilaita, jotka kokevat, että heitä ei aina kuunnella ja he eivät kykene vaikuttamaan niin vahvasti kuin haluaisivat. Ehkä myös tunteiden näyttämisen vähyys, samoin kuin toiminnan kommentoinnin ja keskustelun vähyys saattavat osaltaan olla ilmapiirin kielteisiä puolia. Tärkeänä puolena kuitenkin voidaan pitää sitä, että opettaja olemuksellaan luo turvallisuutta tuon hiljaisuuden ja kiltteyden taakse.

Ehkä turvallisuus ja varmat periaatteet ja rajat tietyissä asioissa ovat erityisen merkityksellisiä tälle luokalle, jossa monet oppilaista elävät nykyajalle ikävän tyyppillisesti yksinhuoltajaperheissä. Toisaalta juuri tällaisella oppilaalla saattaisi olla tarvetta myös tunteiden käsittelyyn. Ehkä tällaisessa kiltissä ja hiljaisessa ilmapiirissä ei aina ole siihen mahdollisuutta. Toisaalta turvallisuus taas osaltaan antaa mahdollisuudet tähän.

7.3 Yhteenvetoa ilmapiiristä sosiaalisen rakenteen, lasten tilitysten ja tutkijan havaintojen pohjalta

Tutkimusluokan ilmapiiri vaikuttaa sekä roolikyselyn että tilitysten pohjalta hie-
man ristiriitaiselta. Toisaalta molemmista paljastuu se, että kukaan ei jää luokassa aivan huomiotta eli jokaisella on jonkin verran mahdollisuuksia vaikuttaa. Toisaalta taas keskittynyt sosiaalinen rakenne erityisesti johtajien suhteen ja osa tilityksistä kertoo, että valta saattaa painottua liiaksi muutamille oppilaille. Varsinkin yksi oppilaista saa siinä selkeän johtajan roolin. Rooli ei ole pelkäs-

tään myönteinen, sillä ristiriitainen asema ja valtiaan rooli ilmaisee sen, etteivät kaikki pidä hänestä.

Lisäksi vastuu asioista jätetään tutkimusluokassa riippuvan ryhmän (ks. Niemistö 1998, 144) tavoin mielellään opettajalle, joka luokkansa tietoisena johtajana selvittää asiat viime kädessä. Tämä paljastuu sekä roolikyselystä, jossa opettajaa tarjottiin aito johtajan rooliin, että tilityksistä. Toisaalta opettaja antaa myös lapsille vastuuta, josta lapset haluavat selvitä parhaansa mukaan. Lisäksi koulukin osaltaan panostaa tasa-arvoon ja vastuun jakamiseen. Näkyykö tuo demokraattiseen toimintaan ohjaaminen kuitenkin luokan arjessa? Varsinkaan sosiaalinen rakenne ei sitä välttämättä paljasta. Toisaalta tilitykset eivät kerro mitään erityisen negatiivista luokan ilmapiiristä.

Myönteiselle ilmapiirille on Koskenniemen (1982, 163) sanoin tyypillistä esimerkiksi ryhmän jäsenten väliset luottamukselliset ja lämpimät suhteet, yhteenkuuluvuus erilaisuudesta riippumatta sekä vastuunkanto sovituista tehtävistä. Lisäksi myönteistä ilmapiiriä ilmentävät arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yksilöllisyys, ryhmän jäsenten yhteinen päätöksenteko, oppilaiden välisten valtasuhteiden tasapaino sekä opetusmenetelmien ja sisältöjen monipuolisuus.

Myönteinen ilmapiiri asettaa siis vaatimuksia sekä oppilaiden väliseen että opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja sen laatuun. Arviointi, opetusmenetelmät ja monipuoliset sisällöt ovat pääosin riippuvaisia opettajasta ja koulun opetussuunnitelmasta. Toisaalta muut asiat ovat vuorovaikutuksen sisällä vaikuttavia ja kehittyviä asioita. Myönteisestä ilmapiiristä tutkimusluokassa kertoisi siis esimerkiksi demokraattisuus, tietynlainen yhteenkuuluvuus ja vastuunkanto. Yhteenkuuluvuus ilmenee esimerkiksi siten, että kukaan ei ole luokassa huomiotta jätetyssä asemassa ja toimintaa ohjaavat yhteinen halu oppia sekä yhteiset normit. Toisaalta kehitettävää olisi ilmapiirin suhteen ehkä oppilaiden välillä valtasuhteissa sekä luottamuksellisissa ja arvostavissa väleissä, sillä runsas ristiriitaisuus luokan sosiaalisissa asemissa saattaa kertoa osaltaan joistain vuorovaikutuksen ongelmista oppilaiden välillä.

Toisaalta havaintopäiväkirjani vahvistaa ilmapiirin myönteisyyttä siinä mielessä, että yhteistyö näyttää sujuvan oppilaiden kesken melko hyvin. Siihen varmasti

osaltaan vaikuttanee, että oppilaat istuvat ajoittain vaihtuvissa ryhmissä luokassaan ja oppivat sitä kautta olemaan tekemisissä erilaisten luokkakavereiden kanssa.

Lasten minäkäsitystä ja moraalinkehitystä aineistonkeruumenetelmät kuvasivat jonkin verran. Pääosin roolikyselyssä itseä nimettiin myönteisiin rooleihin. Toisaalta huomiota kiinnitti myös yhden oppilaan kielteinen suhtautuminen omaan rooliinsa luokassa. Lisäksi joistain tilityksistä paljastui tietty luottamuspula omaan asemaan luokassa.

Lisäksi luokassa olisi kiinnitettävä erityistä huomiota ystävyys-suhteisiin, sillä luokan yksinäisistä ainakin kaksi ilmaisivat yksinäisyytensä tutkimuksen ulkopuolellakin. Toinen arvioinnin yhteydessä ja toinen keskusteluissa. Lisäksi varsinkin toinen näistä lapsista varmasti parantaisi asemaansa, jos saisi tiedostetun mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan kuten ryhmään liittymisen taitojaan sekä toisen ajatusten kunnioittamista.

Vaatimustason jatkuvasti kasvaessa ja koulun muuttuessa painotus on tämän hetken koulussa yhteiskunnan vaatimuksesta yksilöllisyydessä, valinnaisuudessa sekä kilpailukyvyssä (ks. Saari & Linnakylä 1993, 199). Kaiken yksilöllisyyden keskellä saattaa yhteisöllisyys ja muiden ihmisten merkitys lapselle jäädä kasvatustavoitteena varjoon. Opettajien olisikin mielestäni pysähdyttävä oppilaittensa kanssa pohtimaan todellista yksilöllisyyttä, mitä se on ja onko sitä edes olemassa, sillä mitä ihminen on täysin yksin.

Mielestäni tutkimuksen erilaiset tutkimusaineistot täydentävät hyvin toisiaan. Ne antavat hieman samaa tietoutta luokasta ja sen ilmapiiristä, mutta toinen painottuu enemmän tiiviimpään tietouteen luokasta ja toinen taas laadullisempaa ja laajempaan puoleen. Luonnollisesti tilitykset ovat jollain tapaa kuvailevampia ja kertovat enemmän lapsen ajattelusta, mutta toisaalta roolikysely on lapsille helpompi tapa kertoa tiiviisti omasta luokastaan. Lisäksi tutkijana koin roolikyselyn taloudelliseksi tavaksi jäsentää luokan ilmapiiriin vaikuttavaa sosiaalista rakennetta. Pääosin tilitykset ja roolikysely kertoivat saman osaltaan ristiriitaisen tarinan tutkimusluokkani ilmapiiristä. Vahvuus on se, että aineisto varmasti nosti esiin ongelmakohtat luokassa.

Lisäksi havaintopäiväkirja täydensi sopivasti puuttuvia osia. Toisaalta on mielenkiintoista havaita asioita, jotka havaintopäiväkirjan mukaan ovat ehkä ongelmallisia, mutta lapsi ei koe niitä raskaasti tai ei ainakaan ole ilmaissut niitä tilityksissään. Esimerkiksi havainnoissani koin jonkin oppilaan yksinäiseksi, kun taas kysely ja tilitykset eivät sitä paljastaneet. Tämä pysäyttää ajattelemaan, miten tärkeää opettajana on hankkia tietoa monin tavoin ennen kuin luo vahvasti omia käsityksiä asioista.

8 POHDINTA

Tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää luokan sosiaalista rakennetta ja ilmapiiriä. Kiinnostusta ohjasi opettajan mahdollisuudet havainnoida ja vaikuttaa luokkansa ilmapiiriin. Päätuloksena voidaan pitää sitä, että monipuolisin menetelmin kerätty aineisto sopii opettajan työhön välineeksi selvittää luokkansa sosiaalisia suhteita ja sen ongelmakohtia. Tämä tietous luokan ilmapiiristä ja sosiaalisesta rakenteesta osaltaan auttaa opettajaa valitsemaan keinot ilmapiiriin kohentamiseksi ja kehittämiseksi. Lisäksi monin eri tavoin kerätty aineisto tukee ja vahvistaa opettajan omia havaintoja.

Tutkimuksen tapausluokassa vallitsi hieman ristiriitainen ilmapiiri, jolle oli tyypillistä selkeät johtajat ja useat ristiriitaisessa asemassa olevat lapset. Luokan ystävyysuhteet ja suosikin roolit jakaantuivat kuitenkin tasaisemmin, mutta luokasta löytyi myös yksinäisiä ja torjuttuja lapsia. Pääosin tutkimuksen tulokset vastasivat esimerkiksi Syrjäläisen (1990) ja Greshamin ja Stuartin (1992) tutkimusten tuloksia. Selkeimpinä eroavaisuuksina tuloksissa voidaan ehkä pitää ristiriitaisessa asemassa olevien sekä torjuttujen lasten suurempaa määrää. Lisäksi tutkimusluokasta löytyivät Koskenniemen (1982) jaottelun mukaiset roolit.

Tutkimuksen ongelmiin oli vaikea löytää selkeitä vastauksia, mutta tutkijana pyrin löytämään laajat kuvailevat vastaukset kysymyksiini. Kuvailut kertovat osaltaan aineistonkeruumenetelmistä. Sosiometrinen roolikysely oli mielestäni hyvä, laaja ja kattava tapa hahmotella luokan sosiaalista rakennetta ja sen pohjalta ilmapiiriä. Lisäksi se on vaivaton ja nopeakin tapa kartoittaa luokan sosiaalista rakennetta. Sosiometrinen kysely toimii aineistonkeruumenetelmänä siis myös yksin. Tilitykset taas osaltaan olivat yksilöllisempiä ja kuvailevampia, mutta ehkä kolmasluokkalaiselle hivenen liian vaativia. Lisäksi niiden analysointi vaati todellista paneutumista. Ehkä vaihtoehtona selontekomenetelmälle olisi voinut toimia lyhyt tukisanoin viitoitettu kirjoitelma tai haastattelu. Kaiken kaikkiaan aineistonkeruumenetelmät havaintopäiväkirjan tuella olivat toimiva kokonaisuus, joiden avulla löysin vastauksen tutkimusongelmiini.

Tämä tutkimus kertoo tutkimukseni kolmannen luokan ilmapiiristä. Ilmapiiriin vaikuttavat kuitenkin aina luokan oppilaat, opettaja, koulu, koulun sekä kunnan opetussuunnitelmat, kodit kasvatuskulttuureineen ja muut ympärillä olevat yhteisöt. Niiden kaikkien yksilöllinen vaikutus ja kaiken yläpuolella yhteiskunta ta-poineen, asenteineen ja perinteineen luovat jokaisesta koulusta ja luokasta omanlaisensa. Näin ollen tämän tutkimuksen tarkoituksena on lähinnä kertoa tarinaa kyseisestä luokasta ja sitä kautta selventää yhtä mahdollista tapaa tutustua lähemmin luokkaan toimivana ryhmänä ja yhteisönä.

Asioiden laajempi hahmottaminen on tärkeää nykypäivän nopeasti muuttuvassa ja kehittyvässä yhteiskunnassa. Ympärillä oleva elämä vaikuttaa ja muuttaa koululuokan toimintaympäristöä jatkuvasti ja asettaa sille paineita. Opettajan on oltava tietoinen yhteiskunnasta ja yleisestä mielipiteestä ymmärtääkseen oppilaita ja heidän käyttäytymistään arjen muuttuvissa tilanteissa. Ymmärtämistä helpottaa tietous ryhmän toiminnasta eli ryhmädynamiikasta. Tuo tietous on hyödyllistä laajemminkin, sillä sen kautta on mahdollisuus hahmottaa myös esimerkiksi paremmin omaa työyhteisöä ja vanhempien toimintaa.

Bronfenbrennerin (1986) ekologinen sosiaalistumisteoria puolustaa vahvasti paikkaansa ymmärtääksemme eri yhteisöjä ympärillämme. Ekologinen sosiaalistumisteoria ohjaa opettajaa ymmärtämään paremmin lasten käyttäytymistä ja vuorovaikutukseen vaikuttavia monimutkaisia asioita. Sen kautta voi lähteä pohtimaan esimerkiksi koulun vuorovaikutusympäristöön liittyviä asioita kuten koulukiusaamista ja yksinäisyyttä. Teoria osaltaan auttaa opettajaa jaksamaan paremmin ongelmatilanteissa, sillä se antaa tietoisuuden siitä, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Eli jos jotain pientä ja myönteistä saa tapahtumaan luokkansa vertaisvuorovaikutuksessa, muuttaa se aina jollain tapaa tilannetta ja lapsen asemaa ryhmänsä jäsenenä. Näin pienin askelin voi saavuttaa tuloksia. Lisäksi jos kehittää vielä yhteistyötä esimerkiksi vanhempien, työtovereiden tai rinnakkaisluokkien kesken, ovat tulokset sitä paremmat.

Tutkimuksen edetessä mieleeni on noussut muutamia mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Mielestäni erityisen tärkeää olisi Laineen (1990) mallin mukaan pohtia yksinäisyyttä ja torjuntaa sekä niiden ilmenemistä luokassa.

Tutkimuksessa voisi paneutua lasten omiin kokemuksiin. Lisäksi yksi mielenkiintoinen aihe olisi hahmotella eri rooleja ja niihin liittyviä piirteitä lasten kertomana. Lisäksi tilapäisjohtajan roolia monine ilmenemismuotoineen ja vaikutuksineen lapsen sosiaaliseen asemaan olisi mielenkiintoista selvittää ja tutkia.

Kaiken kaikkiaan luokan ilmapiiri vaatii jatkuvaa tutkimusta. Ilmapiiri on muuttuva, mutta samalla esimerkiksi roolien kautta jollain tapaa pysyväkin rakennelma, jota on havainnoitava ja pyrittävä muokkaamaan tarvittaessa. Esimerkiksi normit, jotka ohjaavat toimintaa väärään ja kielteiseen suuntaan, olisi purettava ja tiedostettava. Lapsilla on oltava tietoisuus siitä, että jokainen heistä voi vaikuttaa ja vaikuttaakin luokkaansa ja sen ilmapiiriin. Samalla heikossa asemassa olevien lasten asemaa olisi pyrittävä tukemaan erilaisin keinoin, sillä he ovat suurimmassa syrjäytymisvaarassa. Syrjäytymisvaaraa voi kuitenkin vähentää kehittämällä luokkaan erilaisuutta hyväksyvä ja suvaitseva toimintailmapiiri.

LÄHTEET

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehityksen, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muutos kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:143.

Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella: seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.

Aho, S. 1995. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? Luokanopettaja 18 (2), 21.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Baron, R., Byrne, D. & Suls, J. 1989. Exploring Social Psychology. 3. Painos. Needham: Allyn and Bacon.

Bronfenbrenner, U. 1996. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. 9. painos. Massachusetts: Harvard University Press.

Cohen, L. & Manion, L.. 1991. Research Methods in Education. 3. Painos. London: Routledge.

Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli H. 1982. Dimensions and Types of Social Status: Cross-age Perspective. Developmental Psychology, 18 (4), 557-570.

Deaux, K., Dane, F. & Wrightsman, L. 1993. Social Psychology in the '90s. Belmont: Brooks/Cole.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Gresham, F. & Stuart, D. 1992. Stability of Sociometric Assessment: Implications for Uses as Selection and Outcome Measures in Social Skill Training. The Journal of School Psychology 30, 223-231.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Kaipio, K. & Murto, K. 1980. Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Gummerus.

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

Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Yhteistoiminnalliset liikunta- ja roolileikit oppilaiden vertaissuhteiden edistäjinä alkuopetusluokassa. Tutkiva Opettaja 2.

Kohlberg, L. 1984. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. New York: Harper & Row.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

Lahikainen, A. & Pirttilä-Backman, A-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.

Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attributiot peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:130.

Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. Kasvatus 21 (1), 21-26.

Linnakylä, P. 1993. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisen lukutaito ja -tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & Saari, H. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Murto, K. 1989. Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.

Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus/Tammer-Paino.

Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39-46.

Peräkylä, A. 1999. Vuorovaikutustutkimuksen kaksi traditiota. Sosiologia 36 (1), 41-48.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.

Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Power, F., Higgins, A. & Kohlberg, L. 1989. Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press.

Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Keuruu: Otava.

Reasoner, R. & Dusa, G. 1991. Building self-esteem in the secondary schools. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Salmivalli, C. 1997. Vertaisryhmästä elämän eväät. Lastentarha 60 (3), 8-10.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.

Scott, J. 1991. Social Network Analysis: A Handbook. Guilford: SAGE.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.

Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Syrjäläinen E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.

Syrjäläinen, E. 1995. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, Ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 15.

Vilkkumaa, I. 1998. Sosiaalisen taidon metsästys. Lähtökohtia sosiaalisen kyvykkyyden ymmärtämiseen. Teoksessa: A. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman. Sosiaalinen vuorovaikutus. Keuruu: Otava.

Ylikoski, T. 1999. Sydänlapsi luokassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu –tutkielma.

LIITE 1. Sosiometrinen roolikysely

Nimi: _____

Lue teksti ensin kokonaan. Kirjoita sen jälkeen tyhjille viivoille sopivat nimet luokkakavereidesi joukosta.

3 A SEIKKAILURETKELLÄ

Tänään lähdemme seikkailuretkelle. Linja-auto hakee meidät koulun pihalta. Linja-autossa vieressäni istuu _____ ja toisella puolella käytävää _____. Linja-auton penkeistä syntyy kinaa.

_____ haluaisi parhaan paikan, vaikka _____

_____ istuu jo siinä.

_____ luopuu paikastaan. _____

puolustaa paikalla ensimmäisenä istunutta: "Se saa istua, joka ensin paikalle ehti! Ei toiselta saa viedä paikkaa." _____ haluaa mieluiten istua yksin, mutta _____ ei ole vielä paikkaa löytänytkään ja istahtaa hänen viereensä.

Perille päästyämme _____ juoksee ensimmäisenä ulos ja perässä juoksee _____. _____ tönnäisee _____, joka alkaa itkeä. _____

_____ lohduttaa. _____ huutaa: "Kuka tulee minun parikseni?" Melkein kaikki haluaisivat olla hänen parejaan.

Järjestymme parijonoksi ja lähdemme ylittämään suota. Opettaja nyrjäyttää nilkkansa heti polun alussa ja joutuu lähtemään lääkäriin. Oppilaista _____ toimii varaopettajana. Etenemme kapealla polulla peräkkäin. Ensimmäisenä kulkee _____, koska hän on nopea reitin valitsija ja taitava liikunnassa.

Seikkailuretki oli jännittävä lammen ylityksineen ja erilaisine kisailuineen. Se päättyi yhteiseen villiin leikkiin. _____ ei halua osallistua siihen, kun taas _____ haluaisi, muttei uskalla. Leikki leikitään ja luokkamme lähtee kotiin yhtä hauskaa kokemusta rikkaamana. Viimeisenä _____ huolehtii, että viimeinenkin luokkakavereista on linja-autossa.

Roolikyselyn roolit järjestyksessä:

1. ystävä
2. ystävä
3. valtias
4. sivuutettu
5. myötäilijä
6. aito johtaja
7. eristäytyjä
8. sivuutettu
9. valtias
10. myötäilijä
11. valtias
12. torjuttu
13. aito johtaja
14. suosikki
15. aito johtaja
16. tilapäisjohtaja
17. eristäytyjä
18. sivuutettu
19. aito johtaja

LIITE 2. Sosiometrisen roolikyselyn valintojen määrällinen jakautuminen

	Aito johtaja	Tilapäisjohtaja	Valtias	Suosikki	Myötäilijä	Eristäytyjä	Sivutettu	Torjuttu	
Anna	3		7			7	5	1	23
Jasmine	3	1	1			2	1	2	10
Mari	4		2		1				7
Maija	3			2	1	1	3	1	11
Ella	2				1		2		5
Eve	1	1			2		4	2	10
Giia	1	1	1		3	1	6		13
Hanna	3		2	1				1	7
Ilona	1			1	2	1	4		9
Janna	3		2	3		1	1		10
Kaisa	4				1	5	7	2	19
Lotta	6		1		2	1	2	4	16
Diana					2	7	2		11
Yht.	34	3	16	7	15	26	37	13	151

	Aito johtaja	Tilapäisjohtaja	Valtias	Suosikki	Myötäilijä	Eristäytyjä	Sivutettu	Torjuttu	
Niko	3		6		7	1	6		23
Olli	1	1	1			5	1	1	10
Pekka	2		3		3		3		11
Perttu	4	1	2	1	1	4	3	4	20
Eero	11	1	1	1	3		3		20
Sami	2		3		2		2		9
Timo	13		9	2	11	2	11	2	50
Matti	1		1	2		1	1	1	7
Jussi	15	12	29	5	4	3	3	1	72
Mikko	3	4	1	2	2	1	3		16
Riki			1		1	1	4		7
Yht.	55	19	57	13	34	18	40	9	245

LIITE 3. Lasten tilitykseen ohjaava kaavake

Näet seuraavassa luettelon erilaisista tilanteista, jotka ovat tapahtuneet joskus luokassasi. Valitse tilanteista kolme. Kirjoita lyhyt tarina jokaisesta.

Kirjoittamisen avuksi:

- yritä kirjoittaa mahdollisimman tarkasti, mitä tapahtui
- mitä itse teit tilanteessa, entä mitä muut oppilaat tekivät
- miltä sinusta tuntui ja mitä ajattelit

Kirjoita tarinan otsikoksi **Meidän luokka.**

1. Kun tunsin, että meidän luokka on paras luokka...
2. Kun huomasin, että saan olla luokassani juuri sellainen kuin olen...
3. Kun huomasin, että minua ei kuunneltu...
4. Kun näin, että eräs luokkakaverini teki väärin...
5. Kun näin erittäin mukavan tapauksen luokassamme...
6. Kun näin ikävän tapauksen luokassamme...