

LUOKKAHUONEYHTEISÖN ALKUVAIHEET – SOSIAALISET
TAIDOT, TOVERISUHTEET JA KOULUUN SOPEUTUMINEN

Riikka Kiminkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kiminkinen, Riikka. 2006. Luokkahuoneyhteisön alkuvaiheet – Sosiaaliset taidot, toverisuhteet ja kouluun sopeutuminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 107s.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutustua lähemmin yhden luokan koulun aloitusvaiheeseen ja kuvailla uuden luokkahuoneyhteisön muodostumista ja toverisuhteita. Tutkimuksen avulla oli tarkoitus valottaa koulun aloitusvaiheeseen liittyviä yleisiä ilmiöitä ja auttaa tutkimusluokan oppilaita sopeutumaan uuteen oppimisympäristöön. Tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään millaisia yhteyksiä sosiaalisilla taidoilla ja toverisuhteilla on kouluun sopeutumiseen.

Tutkimuksessani käytin kouluetnografista tutkimusotetta, ja pyrin etsimään tutusta ympäristöstä ja kulttuurista jotain uutta ja vierasta. Tutkimuksessa olin itse tutkijana, luokanopettajaharjoittelijana ja luokanopettajan sijaisena osa tutkittavaa luokkahuoneyhteisöä. Tutkimukseen osallistui 17 ensiluokan oppilasta sekä luokanopettaja. Tutkimusaineisto koottiin syyslukukauden aikana osallistuvalla havainnoinnilla, haastatteluilla sekä sosiometrisellä mittauksella.

Luokkahuoneyhteisön toverisuhteet vakiintuivat syyslukukauden aikana, ja toveriverkoston pohjana oli luokkahuoneyhteisön ennen koulun alkua muodostetut ystävyysuhteet. Koulun aloitusvaiheessa tyttöjen ja poikien väliset yhteiset leikit loppuivat, ja lapset alkoivat leikkiä vain omaa sukupuolta olevien lasten kanssa.

Häiriökäyttäytyminen oli merkki ongelmista kouluun ja uuteen oppimisympäristöön sopeutumisessa. Tutkimusluokkani lasten oli helpompi sopeutua uuteen ympäristöön, kun vierellä oli joku jo ennestään tuttu ikätoveri. Sosiaaliset taidot, joita tutkimusluokkani oppilaat olivat ennen koulun alkua opetelleet vuorovaikutustilanteissa kotona, päivähoitossa, esikoulussa ja muissa kodin ulkopuolisissa ympäristöissä, olivat yksi tekijä, mikä helpotti kouluun sopeutumista.

Keskeiset käsitteet: luokkahuoneyhteisö, koulun aloitusvaihe, kouluun sopeutuminen, toverisuhde, sosiaaliset taidot, etnografinen tutkimusote.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	7
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät.....	8
1.3 Laadullinen tapaustutkimus.....	9
1.4 Etnografinen tutkimussuuntaus.....	10
1.5 Etnografinen tutkimusote tutkimuksessani.....	12
1.6 Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	14
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
2.1 Kentälle pääsy.....	20
2.2 Tutkimuskoulu ja -luokka.....	21
2.2.1 Esiopetus sosiaalisten taitojen oppimisympäristönä.....	22
2.2.2 Seitsemänvuotiaan lapsen sosiaalisen kehityksen vaihe.....	24
2.3 Aineistonkeruu.....	26
2.4 Aineistonkeruun menetelmät.....	30
2.4.1 Havainnointi.....	30
2.4.2 Sosiometrinen mittaus.....	35
2.4.3 Haastattelu.....	37
2.5 Aineiston analyysi.....	42
2.5.1 Aineiston valmisteluvaihe.....	42
2.5.2 Aineiston käsittely ja analyysi.....	43
3 TOVERISUHTEET LUOKKAHUONEYHTEISÖSSÄ.....	46
3.1 Luokkahuoneyhteisön tutut ja vieraat kasvot.....	48
3.2 Luokkahuoneyhteisön toverisuhteet koulun aloitusvaiheessa.....	50
3.3 Luokkahuoneyhteisön toverisuhdeverkosto alkaa muotoutua.....	53
3.4 Leikkitoverit luokkahuoneyhteisössä.....	57
3.5 Lapset kertovat luokkahuoneyhteisön toverisuhteista.....	61

3.6 Johtopäätökset toverisuhteista tutkimusluokassani.....	69
4 SOSIAALISET TAIDOT JA KOULUUN SOPEUTUMINEN.....	71
4.1 Ei-toivottu käyttäytyminen.....	72
4.2 Sosiaalinen käyttäytyminen.....	77
4.3 Johtopäätöksiä kouluun sopeutumisesta tutkimusluokassani.....	80
5 POHDINTA.....	82
5.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	87
5.2 Jatkotutkimusehdotuksia.....	90
LÄHTEET.....	91
LIITTEET.....	95
Liite 1: Tutkimuslupa.....	95
Liite 2: Tutkimusluokan lukujärjestys ja istumajärjestys.....	96
Liite 3: Opetusharjoittelun tavoitteet, ote harjoitteluraportista.....	97
Liite 4. Ote harjoitteluraportista.....	98
Liite 5: Esimerkkejä välituntihavainnoista.....	99
Liite 6: Havainnointitaulukko 24.8. klo 9.....	100
Liite 7: Havainnointitaulukko 24.8. klo 12.....	101
Liite 8: Havainnointitaulukko 24.8. klo 13.....	102
Liite 9: Lasten leikkitoverit syntymäpäiväkyselyn pohjalta.....	103
Liite 10: Esimerkki yksilöhaastattelusta.....	106

1 JOHDANTO

Koulun aloitusvaihe on jännittävä ja tärkeä vaihe lapsen elämässä. Jokainen meistä muistaa varmasti jonkun yksityiskohdan ensimmäisestä koulupäivästä: uuden repun, vasta jaetun aapisen tuoksun tai uuden vielä aivan vieraan vierustoverin kasvot. Tästä aivan ensimmäisestä luokkahuoneyhteisöstä meillä monella on vieläkin joku hyvä ystävä tai tuttava, jonka kanssa on hauska muistella ensimmäisiä yhteisiä kouluvuosia. Oman luokkatoverin kanssa oli turvallista opetella uusia asioita ja tottua elämän uusiin haasteisiin.

Koulunaloitusvaihe, uuteen luokkahuoneyhteisöön sopeutuminen, toverisuhteet ja sosiaaliset taidot ovat tämän tutkimuksen avaintemat. Työkokemus luokanopettajana alkuopetuksessa, esiluokanopettajantyö ja aikaisempi koulutus varhaiskasvatuksen puolelta herättivät kiinnostukseni perehtyä tarkemmin alkuopetukseen ja koulun aloitusvaiheeseen. Työssäni kiinnitin huomiota lasten välisiin suhteisiin ja niiden merkitykseen. Havainnoin jatkuvasti lasten leikkiä, oppimista ja toimintaa ryhmissä, ja huomasin, miten tärkeitä suhteet toisiin lapsiin jokaiselle oppilaalle ovat. Jos omaa kaveria ei löytynyt tai kaverin kanssa oli erimielisyyksiä, näkyi tämä opiskelumotivaatiossa, keskittymisessä ja lapsen yleisessä mielialassa. Pulkkinen (2002) mukaan suomalaisten lasten kouluviihtyvyydessä ja koulumotivaatiossa olisi parantamisen varaa, vaikka tiedolliset saavutukset (esimerkiksi PISA-tutkimusohjelma) ovatkin olleet kansainvälistä huipputasoa. Hänen mukaansa koulussa tulisi painottaa enemmän tiedollisten saavutusten lisäksi myös nimenomaan sosiaalisen pätevyyden karttumista. (Pulkkinen 2002, 7-8)

Koulun aloitusvaiheessa lapsi joutuu sopeutumaan moneen uuteen asiaan: uusi opettaja, uudet tavat toimia, uusi fyysinen ympäristö, uudet toverit, uudet säännöt ja niin edelleen. Uusiin tilanteisiin ja haasteisiin on kokemusteni mukaan helpompi sopeutua, jos vierellä on joku toinen – ystävä tai toveri. Lasten keskinäinen vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen kehittävät lasta monipuolisesti. Langstedin ja Sommerin mukaan (1990) olemalla aktiivinen osapuoli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsi tuottaa itse omaa jäsentymistään sosiaaliseen ympäristöönsä ja oman persoonallisuutensa kehittymistä

(Langsted & Sommer 1990, 22). Kokemusteni mukaan oma havainnointi ja tieto lapsen kehityksestä lisäävät oppilaantuntemusta, jonka avulla opettajan on helpompi tukea oppilaidensa integroitumista vertaisryhmään ja edesauttaa koulussa viihtymistä ja opiskelumotivaatiota.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni lähtökohtana on pyrkiä kuvaamaan uuden koululuokan arkea ja luokkahuoneyhteisön elämää koulunaloitusvaiheessa. Tutkimus lähti liikkeelle teemoista, jotka nousivat luokanopettajaopintoihin liittyvissä harjoitteluissa sekä luokanopettajan sijaisuuksia tehdessä. 1990-luvulle asti sosiaalisten suhteiden tutkimus oli aikuiskeskeistä ja huomio kiinnittyi vanhempi-lapsi -suhteen kehittymiseen. Tästä syystä Langstedin ja Sommerin (1990) mukaan lasten omien sosiaalisten suhteiden tutkimus antaa suhteellisen uuden näkökulman lasten sosiaalisiin suhteisiin. Lapsi-lapsi -vuorovaikutus on itsessään ratkaisevan tärkeää lapsen sosiaalisessa elämässä ja hänen sosiaalisen kehityksensä kannalta. (Langsted & Sommer 1990, 23)

Tutkimukseni noudattelee kouluetnografisen tutkimusotteen linjaa. Syrjäläisen (1990) mukaan luokkahuoneyhteisön tutkiminen on ollut suhteellisen harvinaista, mikä saattaa johtua siitä, että sisäisten prosessien tuntemus vaatii tutkijaa ainakin jossain määrin osallistumaan tutkimuskohteensa elämään. Tutkijat ovat saattaneet myös vierastaa tutkimustapaa, jossa aineistoa ei voidakaan koodata numeerisesti (Syrjäläinen 1990, 13) Oikean tutkimusotteen löytämisessä oli aluksi vaikeuksia. Ei ole aivan yksinkertaista löytää niitä menetelmiä, joilla voisi luotettavasti selvittää ja kuvailla esille nostettuja teemoja. Luokanopettajaopinnoissa järjestettiin erityismetodikurssi, jonka aiheena oli etnografinen tutkimusote. Kurssilla esitelty etnografinen menetelmä tarjosi tutkimukselleni ne oikeat välineet, joilla tutkittavaa ilmiötä oli mahdollista lähestyä. Tutkimusprosessissa oli tarkoitus yhdistää opetusharjoittelujakso aineistonkeruuvaiheeseen, mikä mahdollistaa pitkän kenttäjakson.

Tutkimukseni lähtökohtana on tarjota **mahdollisuus tukea omaa kehittymistäni luokanopettajana, auttaa tutkimusluokan opettajaa luokanopettajan työssään ja helpottaa tutkimusluokan lasten koulun aloitusvaihetta.** Etnografinen

lähestymistapa tuntui luonnollisimmalta, ja se vastaa hyvin tutkimukseni lähtökohtia. Tämän tutkimustavan myötä aineistonkeruuvaiheessa on mahdollista lähteä kentälle avoimin mielin selvittämään, mitä luokassa tapahtuu ja minkälaisiin tutkimusongelmiin luokan arjessa törmään. Salon (1999) mukaan etnografia voidaan nähdä menetelmää laajempänä: lähestymistapana ja tapana tutkia (Salo 1999, 17).

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on **tutustua lähemmin yhden luokan koulun aloitusvaiheeseen ja kuvailla uuden luokahuoneyhteisön muodostumista ja toverisuhteita**. Tutkimusjoukko on pieni ja aivan oma tapauksensa, mutta tutkimuksen tarkoituksena on tämän tapauksen avulla **valottaa koulun aloitusvaiheeseen liittyviä yleisiä ilmiöitä**. Keskeinen tutkimuksen tarkoitus on **auttaa tutkimusluokan oppilaita sopeutumaan uuteen oppimisympäristöön**. Yksi tehtävistäni tutkimusluokassa on seurata lasten toverisuhteiden kehittymistä ja välituntitoimintaa ja antaa luokanopettajalle tietoa. Havaintojeni avulla luokanopettajan on helpompi lisätä oppilaantuntemustaan ja tukea lasten sopeutumista luokahuoneyhteisöön. Tutkimuksessani haluan selvittää, **millaisia yhteyksiä sosiaalisilla taidoilla ja toverisuhteilla on kouluun sopeutumiseen**.

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa minulla oli etnografisen tutkimuksen tapaan tutkimusteemat, eikä täsmällisiä tutkimusongelmia. Etukäteen en voinut tietää, millainen luokahuoneyhteisö on, ja millaisia teemoja juuri näiden tutkimusluokan lasten koulun aloitusvaiheessa nousee esille.

1.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka noudattelee kouluetnografisen tutkimuksen linjaa. Borgin ja Gallin (1989) mukaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen malli on kehitetty pääasiassa sosiaalitieteisiin, ja se on hyväksytty kasvatuksellisen tutkimuksen piiriin vasta 1980-luvulla (Borg & Gall 1989, 379). Borg ja Gall (1989) ovat keränneet

kymmenen tekijää, jotka kuvaavat laadullisen tutkimuksen luonnetta ja jotka ovat olleet tämänkin tutkimuksen lähtökohtina:

1. Tutkimuksen luonne on holistinen ja se tehdään luonnollisissa olosuhteissa.
2. Pääasiallinen tiedonkeruun lähde ovat ihmiset.
3. Kvalitatiivisten metodien painottaminen.
4. Mieluummin tietoisesti valittu otanta, eli näyte, kuin satunnaisotanta.
5. Induktiivinen aineiston analyysi.
6. Vankka teoriapohja.
7. Tutkimussuunnitelma kehittyy tutkimuksen edetessä.
8. Subjektilla on merkitystä tiedon keräämisessä.
9. Intuiitiivisen tiedon merkitys.
10. Sosiaalisten prosessien merkitys. (Borg & Gall 1989, 385–387)

Tutkimukseni pyrkii täyttämään edellä mainitut laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteet. Tutkimukseni lähtökohtana on holistisuus, eli se pyrkii kuvaamaan tutkimuskohdetta monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti, ja se on tehty luonnollisissa olosuhteissa luokan oman arjen ohessa. Tutkimustieto on kerätty ihmisiltä, ja aineistokeruussa painotetaan laadullisia metodeja kuten havainnointia ja haastattelua. Tutkimuskohde on tietoisesti valittu, koska lähtökohtana on yhdistää aineistonkeruu luokanopettajajarjoitteluun. Luokan valintaan vaikutti se, että tunsin kyseisen luokan opettajan etukäteen, ja opettaja oli kiinnostunut tutkimuksesta. Tutkimussuunnitelma ja tutkimustehtävät kehittyvät koko ajan tutkimuksen edetessä, koska etukäteen ei ole tiedossa, miten tutkimus etenee luonnollisissa olosuhteissa, ja mitä asioita nousee esille. Tutkimuksessa tutkijalla on suuri merkitys, koska omat ajatukseni ja tunteeni vaikuttavat luonnollisesti siihen, mitä havainnoin ja mihin kiinnitän huomiota. Tutkijana olen itse myös tutkimusväline ja osa tutkimuskohdetta.

Tutkimus on tapaustutkimus, koska tutkimuskohteena on yksi luokka ja toisaalta sen luokan jokainen jäsen: oppilas, opettaja ja tutkija tutkivana opettajana, opetusharjoittelijana ja tutkijana. Tutkimus pyrkii tätä yhtä tapausta tutkimalla kuvailemaan koulun aloitusvaihetta ja luokkahuoneyhteisön sisällä syntyviä vuorovaikutussuhteita. Staken (2000) mukaan tapaustutkimuksessa kerätään tietoa halutusta ilmiöstä jonkun tapauksen perusteella. Tapaus voi Staken (2000) mukaan olla esimerkiksi lapsi, luokka tai jokin ilmiö. Tapaustutkimuksia on kolmea eri tyyppiä. Ensimmäinen keskittyy yhteen tapaukseen ja sen selvittämiseen. Tällöin tarkoitus ei ole

saada yleistä käsitystä ilmiöstä vaan kuvata mahdollisimman tarkasti tiettyä tapausta. Toisessa eli instrumentaalisisessa tapaustutkimuksessa itse tapaus on toisarvoinen, pääasia on saada sen avulla ymmärrys jostain muusta asiasta. Kolmas tapaustutkimuksen laji on Staken (2000) mukaan kollektiivinen tapaustutkimus, joka pohjautuu useisiin eri tapauksiin. Tällöin halutaan saada tietoa isommasta ilmiöstä kuten esimerkiksi opettajan työstä yleensä. (Denzin & Lincoln 2000, 437) Tämä tutkimukseni noudattelee lähinnä Staken (2000) kuvaamaa ensimmäistä tapaustutkimuksen tyyppiä, koska siinä keskitytään nimenomaan tähän yhteen tutkimusluokkaan, eikä luokassa tutkittavaa ilmiötä voida yleistää. Toisaalta tarkoituksena on löytää ilmiöstä sellaista tietoa, josta olisi hyötyä muillekin opettajille ja tutkijalle itselleen myöhemmissä työtehtävissä luokanopettajana, joten kyseessä voisi olla myös instrumentaalinen tapaustutkimus.

1.4 Etnografinen tutkimussuuntaus

Tutkimukseni pitkä kenttäjakso ja ilmiön kuvailuun pyrkivä ote ovat ensimmäiset etnografisen tutkimuksen tunnusmerkit. Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan etnografinen tutkimus on yksi tapaustutkimuksen laji, ja olennaista siinä on kulttuurin, yhteisön tai ryhmän tutkiminen sisältäpäin (Syrjälä ja Numminen 1988, 27). Etnografinen tutkimus on Syrjäläisen (1990) mukaan ennen kaikkea kuvausta, jossa tutkija pyrkii kuvaamaan ja tulkitsemaan tietyn ihmisryhmän sosiaalista luonnetta (Syrjäläinen 1990, 16). Vaikkakin etnografinen tutkimussuuntaus on kasvatustieteissä melko nuori, Polen ja Morrisonin (2003) mukaan siitä löytyy jo paljon oppikirjoja ja tekstejä. Etnografiasta on tullut muualla päin maailmaa yksi suosituimmista lähestymistavoista kasvatustieteisen tutkimuksessa. (Pole & Morrison 2003, 1) Suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa ei juuri ollut käytetty etnografista tutkimusotetta ennen Eija Syrjäläisen (1990) väitöskirjaa, jossa hän tutki oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytymistä luokahuoneyhteisössä. Kouluetnografinen tutkimussuuntaus on tällä hetkellä jatkuvasti kehittymässä ja laajentumassa.

Eräs tunnetuimmista etnografisen lähestymistavan tutkijoista on yhdysvaltalainen Martyn Hammersley (Pole, Morrison 2003, 1). Hammersleyn (1990) mukaan etnografinen lähestymistapa tuli kasvatustieteisiin vastaamaan entisten metodien

puutteisiin. Luokkahuoneissa tapahtuva tutkimus oli aikaisemmin keskittynyt lähinnä oppilaiden käytöksen kategorisoimiseen tutkijan ennalta määrittämien luokkien mukaan, ja tutkijoiden mukaan tällä tavoin ei onnistuttu ymmärtämään niitä sosiaalisia prosesseja, jotka liittyivät vuorovaikutukseen luokkaympäristössä. Uusi etnografinen tutkimussuunta painotti ensisijaisesti koko laajan koulumaailman dokumentointia ja tutkimista, ja tavoitteena oli, että tutkimuksesta olisi hyötyä nimenomaan tutkimuskohteelle. Tutkimus keskittyi esimerkiksi opettajan ja oppilaiden näkökulmiin ja strategioihin ja luokan opetussuunnitelmaan. (Hammersley 1990, 7-8) Syrjäläisen (1990) mukaan etnografista tutkimusta alettiin käyttää kouluun liittyvissä tutkimuksissa 1920-luvulla (Syrjäläinen 1990, 15).

Etnografinen tutkimuskenttä on elänyt, kasvanut ja kehittynyt erityisesti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Etnografia-käsitettä käytetään monipuolisesti eri yhteyksissä, ja tutkijat voivat puhua tekevänsä etnografista tutkimusta ”doing ethnography” tai saaneensa tutkimuksessaan etnografisen tuloksen ”ethnographies as a product of research”. (Pole & Morrison 2003, 2) Käsitteen ”etnografia” määrittely ei olekaan aivan yksinkertaista, sillä etnografiankenttä on laaja. Beckerin (1996) mukaan kaikki tutkimushaarat, joita kutsutaan etnografisiksi, eivät noudata samoja epistemologisia yksityiskohtia (Becker 1996, 57). Salon (1999) mukaan raja-aidat etnografiassa ovat hyvin väljiä, ja tutkimus voi sisältää piirteitä hyvin monista tutkimussuunnista (Salo 1999, 19).

1.5 Etnografinen tutkimusote tutkimuksessani

Kaikissa etnografisissa tutkimuksissa on joitakin yhteisiä piirteitä. Tutkimuksessa keskitytään yhteen paikkaan, tapahtumaan tai asetelmaan; kiinnitetään huomio kaikkeen sosiaaliseen käyttäytymiseen tutkimuspaikassa, -tapahtumassa tai -asetelmassa; käytetään monenlaisia erilaisia aineistonkeruumenetelmiä sekä laadullisesta että määrällisestä tutkimuskentästä; päätavoite on pyrkiä ymmärtämään sosiaalista käyttäytymistä tutkimusasetelmassa; painotetaan tuloksia ja analyysiä, joka kehittyy yksityiskohtaisesta kirjoittamisesta teorioiden ja tapahtumien tunnistamiseen sekä painotetaan

kokonaisvaltaista tutkimusta, jossa arvostetaan tapahtumien, paikan tai asetelman monimuotoisuutta. (Pole & Morrison 2003, 3)

Tämä tutkimukseni pyrkii täyttämään kaikilta osin Polen ja Morrisonin (2003) esittelemät etnografisen tutkimuksen tunnuspiirteet. Tutkimuksessa keskitytään yhteen luokkahuoneyhteisöön ja pyritään kiinnittämään huomiota luokkahuoneyhteisön sisällä tapahtuviin vuorovaikutuksellisiin prosesseihin. Tietoa kerään käyttämällä aineistotriangulaatiota eli kerään aineistoa monella eri tapaa: havainnointi, haastattelut ja sosiometriset mittaukset. Aineistotriangulaatio tarkoittaa eri tiedonkeruutapojen käyttöä samassa tutkimuksessa (Denzin & Lincoln 2000, 391).

Tutkimuksessani painottuvat omat havainnot luokkahuoneessa esiintyvistä ilmiöstä, ja sitä kautta esitellään myös ilmiöihin liittyviä käsitteitä ja aikaisempaa teoretietoa. Tutkimuksessani pyrin etnografisen tyylin mukaiseen kokonaisvaltaiseen tutkimukseen, jonka osana olen myös itse koko ajan läsnä pohdintoineni ja tulkintoineni. Perinteisesti etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on ollut tehdä vieraasta tutumpaa, mutta Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2001) mukaan kouluetnografiassa tämä on toisinpäin. Koulu on kaikille tuttu kulttuuri, joten kouluetnografian tarkoituksena on löytää tutusta ympäristöstä jotain uutta ja vierasta. (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 188)

Syrjäläisen (1990) mukaan etnografisessa tutkimuksessa painottuu tutkimuksen tulkinnallisuus. Tulkinnalliset selitykset ovat kerronnallisia kuvauksia, joiden kautta sosiaalisten ilmiöiden merkitykset paljastuvat. Relevanttia ja onnistunutta tulkintaa voidaan pitää etnografisen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena. (Syrjäläinen 1990, 17) Tässä tutkimuksessa pyrin aineistoni avulla tulkitsemaan lasten sosiaalista käyttäytymistä ja pohdin esimerkiksi, mistä kouluun sopeutumattomuus ja häiriökäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä saattavat johtua. Tutkijan rooli nähdään etnografisessa tutkimuksessa aktiivisena ja keskeisenä ja tutkimustehtävä liittyy tutkimuskohteessa tapahtuviin prosesseihin (Syrjäläinen 1990, 18–19). Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli korostuu esimerkiksi siinä, että olen tutkimusluokassa tutkivana opettajana harjoittelujen ja sijaisuuksien vuoksi, ja osaltaan vaikutan näin luokkayhteisössä tapahtuviin ilmiöihin. Olen osa luokkahuoneyhteisöä, jota tutkin. Opetusharjoittelussa opetusjaksoni tavoitteena on auttaa omalla toiminnallani lapsia sopeutumaan uuteen oppimisympäristöön ja luokkahuoneyhteisöön. Tutkimustehtäväni liittyy luokkahuoneen sisäisiin prosesseihin ja niiden kuvaamiseen, johon etnografia antaa hyvät välineet. Luokkahuone on oma kulttuurinsa ja yhteisönsä, ja etnografia on kulttuurista kirjoittamista (Salo 1999, 19).

Olen sijaisuuksien ja harjoitteluni vuoksi tutkiva opettaja. Wileniuksen (1978, 41) mukaan tutkivan opettajan tavoitteena on toteuttaa ”tiedon ja työn liittoa” eli pyrkiä yhdistämään työssään teoriaa ja käytäntöä. Tutkimukseni on ”Teacher-as-researcher” –tyyppinen opettajan itse tekemä, oman työnsä ja sen edellytysten tutkimus, jonka tavoitteena on kehittää opetusta (Karppinen 2005, 69). Vallandinghamin (2004) mukaan opettajan kaksoisrooli tutkivana opettajana luokassa voi aiheuttaa oppilaissa sekaannusta. (Vallandingham 2004, 102) Tässä tutkimuksessa koen, että läsnäoloni ja roolini luokassa ei pitäisi tuntua lapsista sekavalta. Luokassa on lisäksi oma ”oikea” luokanopettaja, jonka rooli oli selkeä. Minä olen luokassa toisena opettajana, joka välillä opettaa ja välillä toimii havainnoijana ja tutkijana. Oma luokanopettaja on koko ajan turvallisesti läsnä.

Etnografinen tutkimus on kohdannut useita epäilyjä epäluotettavuudesta ja epätieteellisyydestä kerronnallisuutensa ja tutkijan henkilökohtaisuuden vuoksi. Henkilökohtainen narratiivi on Salon (1999) mukaan osa etnografista tutkimusta. Tutkijan henkilökohtainen ote ja minämuodossa puhuminen tuovat tutkimuksen lähemmäksi lukijaa. Kun kirjoittaja esittäytyy ja tulee tutuksi lukijalle, etnografialle tyypillinen dialogi mahdollistuu, ja lukija saattaa puhua takaisin. Tutkijan omat kokemukset ja hänen autobiografinen menneisyytensä ovat kirjoittamisen läsnäoloa. (Salo 1999, 30) Tutkimusta kirjoittaessani pyrin yhdistämään muodollisen sekä henkilökohtaisemman otteen luonnollisella tavalla. Monissa etnografisissa tutkimuksissa johdannot, ensimmäiset kappaleet ja avauskertomukset ovat henkilökohtaisten narratiivien paikkoja. Tässä tutkimuksessa henkilökohtainen ote painottuu tutkimuksen johdannossa ja pohdintaosiossa. Tutkimuksen tulokset perustuvat etnografisen tutkimuksen luonteen mukaisesti hyvin pitkälti omiin tulkintoihini, minkä vuoksi koko tulososiossa korostuu tutkijan henkilökohtainen ote. Tutkimuksen tuloksia selvitettäessä käytän otteita henkilökohtaisista havainnointipäiväkirjoistani.

Kasvatukseen liittyvän etnografisen tutkimuksen kirjoittamisessa on Polen ja Morrisonin (2003) mukaan tärkeää muistaa seuraavat asiat, joihin tässä tutkimuksessa pyrin kiinnittämään huomiota:

1. Kerro lukijoille mistä tarina kertoo (esittele selkeästi teemat ja käsitteiden väliset suhteet).
2. Anna lukijoille selkeä kuva kontekstista.

3. Pidä huoli että lukijalla on mahdollisuus nähdä tutkimuksen kehityskulku ja prosessi (mitä päätöksiä tutkimuksen tekovaiheessa tehtiin ja miksi).
4. Kuvaile miten ja miksi avainhuomiot ja tulokset löytyivät.
5. Käytä aineistoa selkeästi.
6. Esittele johtopäätökset ja niiden selkeä yhteys siihen kasvatukselliseen maailmaan jossa tutkimus tehtiin. (Pole & Morrison 2003, 109-110)

Tässä tutkimuksessani esittelen aluksi lyhyesti tutkimusteemani ja siihen liittyvät käsitteet ja niiden väliset suhteet, jotta lukijan on helpompi tulososaa lukiessaan ymmärtää, mistä on kyse. Tutkimuksen toisessa osassa esittelen tutkimuksen alkuvaiheen ja tutkimuskontekstin, eli tutkimuskoulun ja -luokan sekä tutkimusoppilaiden taustoja. Kerron tarkasti aineistonkeruusta ja aineistonanalyysistä, jotta lukija saisi kuvan mistä johtopäätökseni syntyivät. Kolmannesta osasta eteenpäin pyrin kuvaamaan tutkimukseni tuloksia eli löytämään vastauksia tutkimukseni tehtäviin.

1.6 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimukseni keskeisimmät käsitteet ovat koulun aloitusvaihe, luokkahuoneyhteisö, kouluun sopeutuminen, toverisuhde ja sosiaaliset taidot.

Luokkahuoneyhteisö

Koulunaloitusvaiheessa lapsi tulee uuden yhteisön ja ryhmän jäseneksi.

Luokkahuoneyhteisö, jossa on usein parikymmentä samanikäistä vertaistoveria sekä luokanopettaja, muodostaa oppilaalle uuden oppimisympäristön. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7). Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Oppimisympäristön

tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7)

Kouluun sopeutuminen

Uudessa elämäntilanteessa eli koulun aloitusvaiheessa lapsi kohtaa monta uutta asiaa ja tähän saattaa liittyä sopeutumisoongelmia. Uusi tilanne voi aiheuttaa lapselle turvattomuuden tunteita ja epävarmuutta, mikä näkyy ongelmina luokkahuoneyhteisön toiminnassa. Karppisen (2005) mukaan sopeutumattomuudesta koulussa on keskusteltu paljon, mutta oikeaa määritelmää ei ole löytynyt kuvaamaan oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Sopeutumisoongelmat saattavat näkyä käyttäytymishäiriöinä, jotka opettajat ja/tai koulun muu henkilökunta ja/tai muut oppilaat ja/tai oppilaiden vanhemmat kokevat olevan toiveidensa vastaisia. (Karppinen 2005, 75)

Toverisuhde

Uudessa luokkahuoneyhteisössä on paljon samanikäisiä lapsia, vertaistovereita, jotka ovat koulun aloitusvaiheessa keskenään samassa uudessa ja vieraassa tilanteessa. Luokkahuoneyhteisöön muodostuu toverisuhteita, jotka muodostavat ryhmälle toveriverkoston. Koskenniemen (1982) mukaan oppilas on sekä koulussa että piharyhmässä yleensä samanaikaisesti ja usealla tavalla suhteissa useaan toveriin. Nämä suhteet muodostavat monisyisen verkoston. (Koskenniemi 1982, 70) Oppilaalla on luokkahuoneyhteisössä ystäviä, leikkitovereita ja työskentelytovereita.

Positiiviset kokemukset toverisuhteissa vaikuttavat minäkäsityksen kehittymiseen (Stern 1985). Salmivallin ja Isaacsin (2005, 1169) mukaan tämä voidaan nähdä myös toisinpäin: negatiiviset itseä koskevat havainnot ennustavat monenlaisia ongelmia vertaissuhteissa. Toverisuhteilla on tätä kautta vaikutusta myös koulumotivaatioon ja kouluun sopeutumiseen (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 239). Myönteisen minäkäsityksen ja itsetunnon

kehittämistä voidaan pitää Korpisen (2000, 27) mukaan koko kasvatuksen ja opetuksen päämääränä.

Sosiaaliset taidot

Koulussa ja ryhmässä yhdessä työskenneltäessä vertaistovereiden kanssa tarvitaan sosiaalisia taitoja ja käyttäytyminen on sosiaalista ja vuorovaikutteista. Langstedin ja Sommerin (1990) mukaan lapsi, jolla on hyvät sosiaaliset taidot osaa kiinnittää huomiota toisten ihmisten pyrkimyksiin ja samalla ilmaista omia pyrkimyksiään (Langsted & Sommer 1990, 25). Pölkki (1990, 6) käyttää sosiaalisten taitojen ohella käsitettä sosiaalinen kompetenssi. Poikkeus (1997) määrittelee sosiaalisen kompetenssin yksilön kyvyksi käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (Poikkeus 1997, 126).

O'Malley:n (1977) mukaan esikoulu- sekä alkuopetusikäisten lasten sosiaalinen kompetenssi voidaan todeta, kun lapsella on kehittävää ja molemminpuolisesti tyydyttävää kanssakäymistä ryhmänsä lasten ja aikuisten kanssa (Pölkki 1990, 6). Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu kyky ilmaista, tunnistaa ja säädellä tunteita (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 239–240).

Vertaisryhmä on merkittävä alusta sosiaaliseen kasvuun ja persoonallisuuden rakentumiseen (Hujala 2000, 16). Bukowskin ja Hozan (1989) mukaan lasten toimiminen ryhmässä ikäistensä lasten parissa vaikuttaa positiivisesti ja ainutlaatuisesti lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen (Bukowski & Hoza 1989, 15) Aktiivisuus sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa auttaa lasta jäsentymään ympäristöönsä ja tukee omaa persoonallisuuden kehitystä (Langsted & Sommer 1990, 22–23). Furmanin (1982, 336) mukaan yhdessä oleminen opettaa kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja, empatiakykyä ja ystävällisyyttä, kykyä käsitellä mielipahaa sekä auttaa oman identiteetin muodostamisessa.

Sosiaaliset taidot kehittyvät lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Koulunsa aloittavan lapsen sosiaaliset taidot ovat yhteydessä lapsen aikaisempiin kokemuksiin sekä hänen sosiaaliseen kehitykseensä. Lapsen sosiaalisten suhteiden kehittyminen alkaa muun kasvun ja kehityksen ohella elämän ensi hetkillä. Jo lapsen aivan ensimmäiset kokemukset ihmissuhteista saattavat vaikuttaa hänen myöhempään tapansa toimia ryhmässä ja yhdessä muiden lasten kanssa. Lapsi on ensimmäisinä elinvuosinaan kiinteässä suhteessa äitiinsä

tai muuhun hoitajaan, ja tämä vuorovaikutussuhde muokkaa lapsen odotuksia siitä, miten muut suhtautuvat häneen (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 240). Oma perhe muodostaa lapsen elämän ensimmäisen ryhmän. Ensimmäisissä vuorovaikutussuhteissaan lapsi opettelee, kokeilee, havainnoi ja matkii, miten toisten ihmisten kanssa kommunikoidaan ja toimitaan. Tuttu ja turvallinen ihmissuhde muodostaa hedelmällisen oppimisympäristön, jossa lapsi voi opetella vuorovaikutustaitoja sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten kautta. Jos lapsen ensimmäinen ihmissuhde on turvallinen, saa lapsi myönteisen kuvan ihmisten kanssa toimimisesta (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 240).

Poikkeuksen (1997) mukaan koulu on tärkeä lapsuusiän konteksti, ja lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu kyky toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. Luokkayhteisön säännöistä ja julkilausumattomista normeista riippuu, minkälainen käyttäytyminen on suotavaa ja minkälainen ei. (Poikkeus 1997, 126)

1980-luvulla Matti Koskenniemi (1982) puhui sosiaalisen kasvatuksen merkityksestä koulussa. Koskenniemi (1982) oli jo 1980-luvulla sitä mieltä, että sosiaalista kasvatusta ei voi erottaa omaksi itsenäiseksi osa-alueeksi, sillä kehitystapahtuman kaikki eri puolet riippuvat olennaisesti toisistaan ja muodostavat jakamattoman kokonaisuuden. Sosiaalisen kehityksen edistymiseen pyrkivillä kasvatustoimilla on Koskenniemen (1982) mukaan eräitä luonteenomaisia piirteitä. Niiden avulla pyritään vahvistamaan yhteiskunnan kannalta myönteisiä käyttäytymisen muotoja ja asenteita. (Koskenniemi 1982, 18–19) Sosiaalinen kasvatusta eroaa tietopuolisesta kasvatuksesta Koskenniemen (1982) mukaan selvästi siinä, että se ei ole suunniteltavissa yksityiskohtaiseksi askel askeleelta eteneväksi oppimistilanteiden sarjaksi. Kasvatustoimenpiteet nitoutuvat siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa opettaja ja oppilaat elävät. (Koskenniemi 1982, 19–20) Koulunsa aloittavilla lapsilla uusi luokka on se tärkeä oppimisympäristö, jossa lapsi kohtaa mm. sosiaalisen kasvatuksen ja moraalikasvatuksen kautta sosiaaliseen kehitykseen liittyviä haasteita.

Koskenniemi (1982) on tiivistänyt ajatuksensa sosiaalisesta kypsymisestä ja siihen pyrkivästä koulukasvatuksesta kolmeen teesiin. Ensimmäisen mukaan sosiaalinen kypsyminen tapahtuu varmimmin koulu yhteisön kokonaisuuden varassa. Kouluympäristössä lapset saavat tietoja erilaisista yksilöiden välisistä suhteista. Toisen teesin mukaan sosiaalista kypsymistä edistävät tehokkaimmin ne kouluelämän luonnolliset tilanteet, jotka tarjoavat mahdollisuuden mielekkääseen toimintaan yhteiseksi hyväksi.

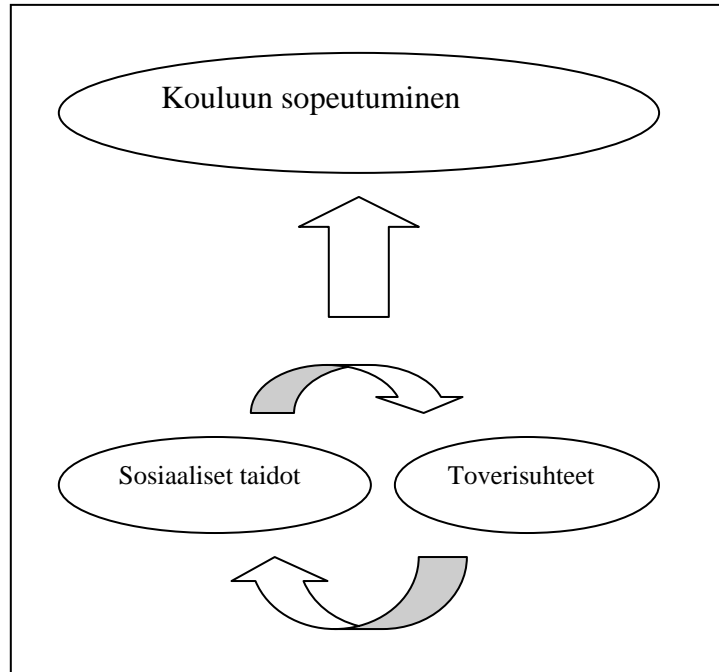
Koulussa lapsi pääsee osallistumaan mieluisiin yhteistyöntaitoja ja vastuuntuntoja kehittävään ryhmätoimintaan. Kolmannen teesin mukaan sosiaalinen kasvatus koulussa tähtää tulevaisuuteen, mutta sen on tapahduttava kasvatusyhteisön ehdoilla.

Sosiaalistumisen lähtökohtana on koulu, ja kouluyhteisössä lapset oppivat kuinka yhteisö ja yksilö ovat toisistaan riippuvia. (Koskenniemi 1982, 251–252) Tässä tutkimuksessa olen tutkijana läsnä koulunsa aloittavien lasten arjessa ja luonnollisissa tilanteissa, joissa Koskenniemen (1982) mukaan sosiaalista kypsymistä tapahtuu.

Tänä päivänä opetussuunnitelmassa ei korosteta kasvatusta ja opettamista vaan konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaista oppimista, jossa lapsi itse on oman oppimisensa subjekti. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jolloin sosiaaliset taidot ovat tärkeä oppimisen väline. Oppiminen on oppijan omaa toimintaa, ja kasvatus on molemminpuolista: myös opettaja on oppija. (Rauste-von Wright, von-Wrightin & Soini 2003, 162-177).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei ole erikseen mainittu sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita ja sosiaalisia taitoja. Oppiminen koulussa tapahtuu tavoitteellisenä opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on pyritty opetuksen eheyttämiseen painottamalla tiettyjä aihekokonaisuuksia. Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Koko opetuksen kattavan Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Opetussuunnitelmaa laadittaessa aihekokonaisuudet tulee sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin, ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. Eräs ”ihmisen kasvaminen” – aihekokonaisuuden tavoite on oppia toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16-17)



Kuvio 1. Sosiaaliset taidot ja toverisuhteet kulkevat käsi kädessä. Sosiaalisia taitoja opitaan toverisuhteissa, mutta toisaalta sosiaalisia taitoja tarvitaan, jotta toverisuhteita voidaan muodostaa. (Bukowski & Hoza 1989, 15; Furman 1982, 336; Langsted & Sommer 1990, 22–23; Pölkki 1990, 6) Toverisuhteet ja sosiaaliset taidot helpottavat kouluun sopeutumista (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 239).

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Perinteisessä etnografisessa tutkimuksessa Salon (1999) mukaan tutkija kertoo aluksi monisanaisesti siitä, kuinka hän pääsi tutkimaansa yhteisöön eli kentälle. Etnografin odotetaan viipyvän kentällä kohtuullisen ajan vieraiden keskuudessa, jonka jälkeen hän informanttien ja omien kenttämuistiinpanojensa avulla rakentaa kuvauksensa tutkimuskohteestaan. (Salo 1999, 33–34) Seuraavassa kerron kentälle pääsystä ja tutkimuskohteesta sekä esittelen tutkimusprosessin kulkua.

2.1 Kentälle pääsy

Tutkimusteeman valittuani otin yhteyttä tutkimuskouluun. Tiesin, että tuntemani luokanopettaja oli aloittamassa seuraavana syksynä 1.luokan opettajana, ja kävin keskustelemassa hänen kanssaan mahdollisuudesta suorittaa hänen luokassaan luokanopettajaharjoittelu, ja kerätä aineistoa pro gradu- tutkielmaa varten. Valitsin kyseisen luokan juuri sen takia, että tunsin opettajan jo etukäteen, minkä vuoksi minulla ei menisi tutkimusta tehdessäni aikaa opettajaan ja hänen työtapoihinsa tutustumiseen. Myös luokanopettaja tunsu minut, ja tämän takia hänen oli varmasti helpompi ottaa minut vastaan luokkaansa harjoittelemaan ja sijaiseksi. Luokanopettaja kiinnostui tutkimuksestani, ja sain suostumuksen sekä häneltä että koulun rehtorilta aineiston keräämiseen tulevassa 1.luokassa. Tämän jälkeen ryhdyin järjestämään opettajankoulutuslaitokselta mahdollisuutta suorittaa opetusharjoittelu tutkimusluokassani syyslukukauden alussa. Sain koulutuksesta järjestettyä itselleni ohjaajan ja koululta poikkeusluvan suorittaa harjoittelu heti lukuvuoden alussa 1.luokassa. Yleensä ensimmäisen luokan ensimmäiset koulukuukaudet on rauhoitettu opetusharjoitteluilta. Kesällä ennen harjoittelua opiskelin erityismetodikurssilla ja perehdyin etnografiseen tutkimustapaan ja samalla suunnittelin aineistonkeruuta. Tutustuin myös koulun aloitusvaiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja

kirjallisuuteen. Syyslukukauden alussa olin tutkimusluokassani luokanopettajan sijaisena ensimmäisen kouluviikon, ja kahden viikon kuluttua aloitin luokassa luokanopettajaopintoihin kuuluvan kolme viikkoa kestävä harjoittelun. Esittelin tutkimustani vanhempainillassa, ja vanhemmat olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja ottivat minut ystävällisesti vastaan.

2.2 Tutkimuskoulu ja – luokka

Tein tutkimukseni noin 350 oppilaan kaupunkikoulussa. Tutkimusryhmässäni oli tutkimuksen alkuvaiheessa syyslukukauden alussa seitsemäntoista ensimmäisen luokan oppilasta. Oppilaista tyttöjä oli kymmenen ja poikia seitsemän. Kaikki lapset täyttivät koulunaloitusvuonna seitsemän vuotta. Tutkimusluokan oppilaat tapasivat toisensa ennen koulun alkua keväällä kouluun tutustumispäivässä. Koulu alkoi syksyllä elokuun 11. päivä aluksi lyhyinä koulupäivinä, jolloin koko ryhmä oli paikalla, ja seuraavasta viikosta eteenpäin normaalin lukujärjestyksen mukaan jakoryhmätunteineen.

Luokkahuoneyhteisöön kuului ensimmäisenä syksynä oppilaiden lisäksi luokanopettaja ja minä tutkijana, opettajana ja opetusharjoittelijana. Ensimmäisellä kouluviikolla kävi ilmi, että suurin osa lapsista tunsivat jo monta luokkatoveriaan etukäteen jo ennen koulun alkua.

Luokkahuoneyhteisö pysyi muuttumattomana ensimmäisen lukuvuoden.

Tutkimukselleni oleellinen tutkimuspaikka eli konteksti on koulun välituntialue. Koulu sijaitsee kaupungissa, mutta sen välituntialue on viihtyisän puistomainen. Piha-alueella on uusia hyväkuntoisia telineitä: kahdet keinut (4 paikkaa), kiipeilyteline, karuselli sekä kolme tasapainopuomia. Piha-alue levittäytyy myös jalkapallo- ja urheilukentälle, ja välissä on viheralueita. Välituntialueella voi leikkiä joukkuepelejä, joissa on mukana paljon lapsia, mutta pihalla on myös paljon suojaisia paikkoja, joissa voi leikkiä rauhassa pienemmissä porukoissa.

Tutkimusteemani (sosiaaliset taidot, toverisuhteet ja kouluun sopeutuminen) kannalta oli tärkeää kerätä tietoa lasten aikaisemmista sosiaalisten taitojen oppimisympäristöistä sekä toverisuhteista ennen varsinaista aineistonkeruuvaihetta. Koin, että ymmärtääkseni lasten koulun aloitusvaiheeseen liittyviä ilmiöitä, minun tulee tutustua lasten aikaisempiin oppimisympäristöihin ja kokemuksiin. Hirston (2001) mukaan lapsi

oppii sosiaalisia taitoja sosialisatioympäristöissä, joissa hän kasvaa ja kehittyy (Hirsto 2001, 74). Brofenbrennerin ekosysteemisen mallin (1979) mukaan lapsen kolme tärkeää sosialisatioympyrää ovat koulu, koti ja kodin ulkopuoliset vuorovaikutussuhteet. Ennen kentälle pääsyä keräsin tutkimukselleni oleellisia taustatietoja tutkimusoppilaista keskustelemalla luokanopettajan kanssa. Ensimmäisellä kouluviikolla haastattelin myös lyhyesti lapsia ja kysyin heidän taustoistaan (Haastattelu 1, elokuu 2004). Seuraavaksi esittelen tutkimusluokkani oppilaiden taustoja esiopetuksen opetussuunnitelman ja sosiaalisen kehityksen teorioiden kautta.

2.2.1 Esiopetus sosiaalisten taitojen oppimisympäristönä

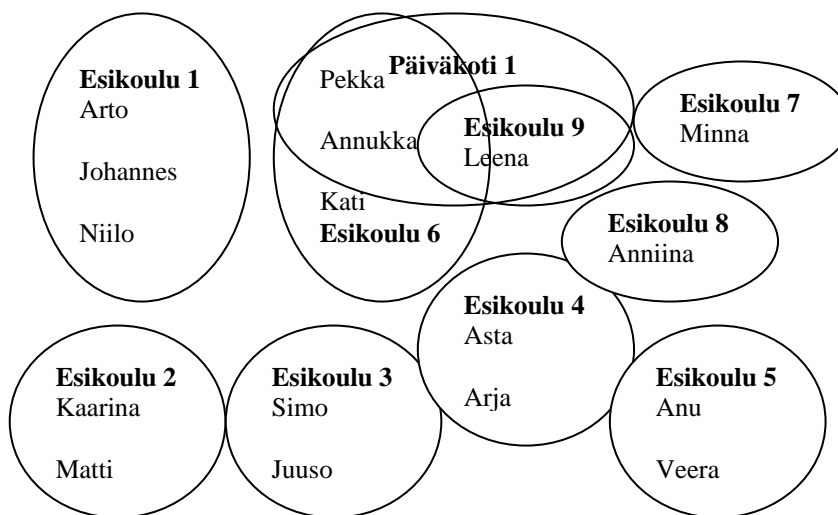
Nykyään moni koulunsa aloittavista lapsista on käynyt vuoden esikoulua, jonka toimintaa määrittelee opetushallituksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000).

Perusopetuslain 26 a §:n mukaan jokaisella lapsella on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna oikeus saada esiopetusta. Opetussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tulisi muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisen kokonaisuuden. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7, 24).

Tutkimusluokkani jokainen oppilas on käynyt esikoulun, minkä vuoksi kaikilla oppilailla oli kokemuksia ryhmätilanteista jo ennen koulun alkua. Esikoulussa opitaan toimimaan ryhmässä ja kehitetään sosiaalisia taitoja. Jos ihmisellä on hyvät sosiaaliset taidot, hän ymmärtää Pölkin (1990) mukaan tiettyjä sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä sääntöjä. Yleensä nämä säännöt on opittu kokemuksen kautta. Tietojensa avulla tämä henkilö pystyy muodostamaan käyttäytymissarjan, jolla pääsee valitsemaansa tavoitteeseen. (Pölkki 1990, 5) Bukowskin ja Hozan (1989) mukaan lasten toimiminen ryhmässä ikäistensä lasten parissa vaikuttaa positiivisesti ja ainutlaatuisesti lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen (Bukowski & Hoza 1989, 15) Aktiivisuus sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa auttaa lasta jäsentymään ympäristöönsä ja tukee omaa persoonallisuuden kehitystä (Langsted & Sommer 1990, 22-23).

Osa tutkimusluokan lapsista oli ollut keskenään samassa esiopetusryhmässä, ja tätä kautta he tunsivat toisensa jo ennen koulun aloitusta. Samassa esikoulu- tai päiväkotiryhmässä olivat luokasta olleet Arto, Johannes ja Niilo; Simo ja Juuso; Pekka, Annukka ja Kati; Kaarina ja Matti; Arja ja Asta; Pekka, Annukka ja Leena; Anu ja Veera.

Anniina ja Minna olivat ainoat lapset, joilla ei ollut luokassa esikoulu- tai päiväkotikavereita. Heikin olivat kuitenkin käyneet esikoulun jossain toisessa päiväkodissa tai koulussa. (Haastattelu 1, elokuu 2004)



Kuvio 2. Ketkä lapsista olivat olleet samassa esikouluryhmässä tai päiväkodissa. Luokan lapset olivat olleet yhdeksässä eri esikouluryhmässä. Tämän lisäksi Leena, Pekka ja Annukka mainitsivat olleensa ennen esikoulua samassa päiväkotiryhmässä. (Haastattelu 1, elokuu 2004)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan esiopetuksen tehtävä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Lapsen tulisi oppia ymmärtämään vertaisryhmän merkitys oppimisessa, ja hänen toimimisensa vastuuntuntoisena ryhmän jäsenenä tulisi vahvistua. Esiopetuksessa lapsi harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä ja sitoutumista niihin. Lasten keskinäinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä oppimisympäristönä ja lasta ohjataan osallistumaan ja kertomaan ajatuksistaan sekä kuuntelemaan toisia vuorovaikutustilanteissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-10)

Tutkimusluokkani oppilaiden käytöksestä oppitunneilla näkyi heti ensimmäisinä kouluviikkoina se, että he olivat olleet esikoulussa. He tiesivät, miten luokahuoneessa pitää käyttäytyä ja osasivat esimerkiksi viitata ja odottaa vastausvuoroa. Koulun kokenut erityisopettaja kertoi, että nykyään koulunsa aloittavilla lapsilla on

paremmat kouluvalmiudet juuri esikouluvuoden ansiosta. (Havainnointipäiväkirja; Opetusharjoitteluraportti)

Kaikki luokan 17 oppilaasta ovat käyneet esikoulun, joten jokainen heistä on totunut toimimaan ryhmässä. Harjoittelun aikana juttelin koulun erityisopettajan kanssa ja hän kertoi, miten erilaista 1.luokkalaisten kanssa toimiminen on nyt verrattuna tilanteeseen parikymmentä vuotta sitten. Saman huomasin kyllä jo itsekin. Ensimmäisestä koulupäivästä lähtien lapset käyttäytyivät kuin koululaiset. He istuivat pulpeteissaan, viittasivat ja vastasivat kysyttäessä. Ulospäin näytti, että eihän sopeutumisessa ole mitään ongelmia. Koulunkäynti tuntui olevan lapsille jo tuttu juttu. (Opetusharjoitteluraportti, 18)

2.2.2 Seitsemänvuotiaan lapsen sosiaalisen kehityksen vaihe

Ennen aineistonkeruuvaihetta koin tärkeäksi tutustua seitsemänvuotiaan lapsen kehityksen vaiheeseen. Tämän tiedon pohjalta minun oli esimerkiksi helpompi suunnitella lasten haastattelua ja pohtia, miten seitsemänvuotias lapsi yleensä toimii sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimusluokkani lapset olivat kaikki keskenään samanikäisiä ja täyttivät koulunaloitusvuonna seitsemän vuotta, mikä on Suomessa yleisin koulunaloitusikä. Merkittävän kehityopsykologin Jean Piaget'n (1988) ajatukset lapsen sosiaalisesta kehityksestä puoltavat tätä voimassa olevaa koulunaloitusikää, koska hänen mukaansa seitsemän vuoden ikä, joka sattuu sopivasti juuri kouluiän kynnykselle, merkitsee ratkaisevaa käännettä henkisessä kehityksessä. Lapsi siirtyy tällöin intuitiivisen älykkyyden kaudesta konkreettisten operaatioiden kaudelle, ja ihmisten välisestä yhteistoiminnasta syntyy lapselle moraalisia ja sosiaalisia tunteita. (Piaget 1988, 23-24) Tällöin lapsella on kehityksensä puolesta valmiudet yhteistoimintaan ja ryhmässä toimimiseen. Tutkimuksen aikana huomasin, että tutkimusluokan oppilaista useimmat olivat jo selvästi siirtyneet konkreettisten operaatioiden kauteen, sillä he pystyivät selittämään tutkimushaastattelussa esimerkiksi, miksi joku on yksin tai miksi joku ei halua tehdä jotakin. Heillä oli myös selkeä käsitys moraalisesta oikeasta ja väärästä.

Piaget'n (1988) mukaan vasta seitsemänvuotias lapsi pystyy erottamaan oman käsityksensä asioista muitten lasten näkökannoista. Koulun aloitusiässä lapsi alkaa ajatella itsenäisesti ja harkita toimintaansa. Piaget'n (1988) mukaan tämä harkitseva ajattelu on keskustelun sisäistetty sosiaalinen muoto ja edellytys yhdessä toimimiselle. Älykkyyden alueella konkreettisten operaatioiden vaihe näkyy logiikan ensi rakenteiden ymmärtämisenä, mikä helpottaa lasta ymmärtämään yksilöiden välisiä mielipiteitä. Tunne-

elämän puolella lapsi saavuttaa tässä kehitysvaiheessa yhteistoimintamoraalin ja yksilön henkilökohtaisen autonomian. (Piaget 1988, 62–65) Tutkimusluokan oppilaista suurin osa kykeni ymmärtämään, että toinen ihminen voi ajatella samasta asiasta eri tavalla, mikä näkyi esimerkiksi keskusteluissa oppitunneilla (Havainnointipäiväkirja).

Piaget'n (1988) mukaan lapsen sosiaalisessa kehityksessä seitsemän vuoden ikä on tärkeä virstan pylvä. On kuitenkin tärkeä muistaa, että jokainen lapsi kehittyy omaan tahtiinsa omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan käsin, ja jollakin kehitys tapahtuu nopeammin kuin toisella. On lapsia, jotka kykenevät Piaget'n kuvailemaan toimintaan jo 6-vuotiaana, kun taas joku tulee kehityksessään muutaman vuoden muiden jäljessä.

Piaget'n ohella toinen merkittävä lasten kehitysvaiheiden tutkija on Erik H. Erikson. Eriksonin (1982) ajatusten mukaan 7-vuotias lapsi on valmis ottamaan vastaan koulun tuomat haasteet. Eriksonin (1982) mukaan koulukäynnin aloitusiässä lapsi on astumassa latenssivaiheeseen, ja normaalisti kehittynyt lapsi oppii tässä iässä saavuttamaan tunnustusta tuottavalla toiminnalla. Lapsi on ymmärtänyt, ettei voi jäädä loppuiäkseen vanhempiensa huomaan ja tämän myötä on valmis omistautumaan tiettyjen taitojen ja tehtävien oppimiseen. Tässä kehitysvaiheessa lapsi oppii uutteruuden, joka syrjäyttää hänen itsenäisen elimistönsä oikut ja toiveet. Eriksonin (1982) mukaan lapsi oppii saamaan mielihyvää työn ahkerasta ja tarkkaavaisesta loppuunsaattamisesta. Jos lapsi ei selvitä koulun eteen tuomia haasteita, hänen vaaranaan on riittämättömyyden ja alemmuuden tunne. (Erikson 1982, 247–248) Tutkimusluokkani oppilaat olivat koulunaloitusvaiheessa innokkaita oppijoita ja heistä huomasin, että he olivat odottaneet kovasti koulun alkua. Ensimmäisien kuukausien aikana tehtävien tekeminen ja pitkät oppitunnit tuntuivat joistakin oppilaista rankoilta ja työn tekeminen vaati totuttelua. (Havainnointipäiväkirja; Havainnointitaulukot)

Tutkimusluokan oppilaissani oli havainnointieni mukaan kaksi lasta, Asta ja Arto, jotka olivat omassa sosiaalisessa kehityksessään hiukan muita luokan lapsia jäljessä. He eivät kyenneet osallistumaan vielä luokan keskusteluihin samalla tavalla kuin toiset: perustelemaan omia mielipiteitään ja ottamaan huomioon toisten näkökantoja. He eivät jaksaneet keskittyä pitkiin keskusteluihin, koska tuntui että he eivät pysyneet perässä, eivätkä kyenneet osallistumaan. Mutta sadut, tarinat ja mielikuvitusleikit motivoivat heitä oppimaan. (Havainnointipäiväkirja; Havainnointitaulukot)

Koulunaloitusvaiheessa jo pienikin ikäero voi näkyä lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä. Jos joku on syntynyt tammikuussa ja toinen vasta joulukuussa, näkyy tämä lähes vuoden ikäero usein koulussa kypsyyseronä. Toisaalta ensimmäisen kouluvuoden aikana tapahtuu usein sosiaalisessa kehityksessä suurta edistymistä, ja tilanne tasaantuu nopeasti. Yksi syy tähän on varmasti juuri vuorovaikutus eri kehitystasoilla olevien lasten kesken. Kehityksessä edellä oleva toimii toisille mallina ja hänen avullaan toiset kehittyvät nopeammin (Vygotsky 1982).

2.3 Aineistonkeruu

Aineistonkeruun tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon tietoa luokkahuoneyhteisön toiminnasta koulunaloitusvaiheessa. Kiinnitin huomiota erityisesti lasten sosiaalisiin taitoihin, toverisuhteisiin sekä kouluun sopeutumiseen. Tavoitteena oli kuvata mahdollisimman tarkasti näitä ilmiöitä ja ymmärtää niiden välisiä suhteita. Tarkoituksena oli saada tietoa, jonka avulla voisimme luokanopettajan kanssa tukea tutkimusluokan oppilaita sopeutumaan luokkahuoneyhteisöön. Syrjäläisen (1990) mukaan etnografinen tutkimus käyttää useita aineistonkeruumenetelmiä, joista yleisimmät ovat osallistuva observointi ja erilaiset haastattelut ja keskustelut. Etnografisen tutkimuksen tunnuspiirre on pitkä aineiston keruujakso, joka on suorassa yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen. (Syrjäläinen 1990, 16) Suoritin aineistonkeruun luokassa useassa eri vaiheessa, ja toisaalta aineistonkeruuta jatkui systemaattisesti koko ensimmäisen syyslukukauden ajan.

Kentällä viipymisen kohtuullisuudesta etnografisen tutkimuksen aineistonkeruussa on Salon (1999) mukaan keskusteltu paljon. Usein koetaan, että kenttäjakson pituus on suoraan verrannollinen tutkimuksen luotettavuuteen. Salon (1999) mukaan kysymys on tutkijan valinnasta, ja kohtuullisuus määrittyy tutkittavan ilmiön, sen erityispiirteiden ja tutkimusongelmien ehdoilla. (Salo 1999, 40–41) Etnografisten tutkimuksien kenttäjaksot voivat vaihdella muutamasta viikosta useisiin vuosiin. Salo oli väitöskirjatutkimusta tehdessään kentällä tutkimusluokassaan yhdeksän päivää (Salo 1999, 41).

1.vaihe: Sijaisuus ensimmäisellä kouluviikolla, syyslukukauden alku

Alkuhaastattelu, 13.8.

(Haastattelu 1, elokuu 2004)

- Ketä luokkatovereita tunsit ennen koulun alkua?
- Missä olit tutustunut toveriin?
- Kenen kanssa leikit ensimmäisellä kouluviikolla?
- Olitko ennen koulua esikouluryhmässä?

Tutkijan roolina tutkiva opettaja.

2. vaihe: luokanopettajaharjoittelu 23.8.-10.9.

Havainnointi oppitunneilla

(Havainnointitaulukot 1-10; Opetusharjoitteluraportti; Havainnointipäiväkirja)

- Millaista on sosiaalinen käyttäytyminen oppitunneilla? Miten sosiaaliset taidot näkyvät?
- Ketkä luokan oppilaista ovat mielellään toistensa kanssa?

Tutkijan roolina tutkiva opettaja, opiskelija ja havainnoitsija.

3. vaihe: 5.-6.10. Luokanopettajan sijaisuus tutkimusluokassa

Syntymäpäiväkutsut – sosiometrinen mittaus

(Kutsut 1-16)

- Ketkä luokan oppilaista ovat toistensa leikkitovereita?
- Onko joku suosittu ja joku torjuttu?

Tutkijan roolina tutkiva opettaja.

4. vaihe: Syyslukukauden loppupuoli, 8.-12.11.

Lasten ja opettajan yksilöhaastattelut videolle

(Gradutaulut 1-18)

- Varmistus omille välituntihavainnoilleni.
- Millaisia lasten toverisuhteet ovat?

Tutkijan roolina tutkiva opettaja.

Välitunti-havainnointi syyslukukausi

ensimmäinen kouluviikko, 23.8.-10.9. ja kerran viikossa syyskuusta joulukuuhun. (Välitunti-havainnointi 1-15)

- Kenen kanssa oppilaat ovat välitunnilla?
- Ketkä ovat lasten leikkitovereita?
- Mitä oppilaat tekevät välitunnilla?

Tutkijan roolina havainnoitsija ja tutkiva opettaja.

Kuvio 3. Aineistonkeruun eri vaiheet, menetelmät ja mitä missäkin vaiheessa pyrittiin selvittämään. Olin kentällä neljässä eri vaiheessa: 11.-13.8., 23.8.-10.9., 5.-6.10. sekä 8.-12.11. Tämän lisäksi kävin tekemässä välituntihavainnoita kerran viikossa koko syyslukukauden ajan. Kuviossa on esitetty jokainen vaihe omana laatikkonaan. Koko aineisto-osa on koodattu aineiston käsittelyn helpottamiseksi (koodit ovat suluissa).

Oma kenttäjaksoni koostui useista pienistä pätkistä, joista luokassa olopäiviksi tulee yhteensä 23. Olin luokassa luokanopettajan sijaisena 11.–13.8. ja 5.–6.10. ja tein luokassa luokanopettajaharjoittelun 23.8.–10.9. Näiden päivien lisäksi välituntihavainnoiteja oli säännöllisesti joka viikko syyslukukauden ajan, minkä vuoksi olin jatkuvasti läsnä luokan arjessa. Tein tutkimusluokassani luokanopettajan sijaisuuden heti elokuussa koulun alkuvaiheessa. Olin luokassa lukuvuoden kolme ensimmäistä koulupäivää 11.–13.8.. Näiden päivien aikana tapasin lasten vanhemmat ja seurasin opetukseni ohella, miten lapset suhtautuivat uusiin luokkatovereihinsa. Olin noina ensimmäisinä koulupäivinä lasten kanssa koko ajan, myös välitunnilla, ja pyrin auttamaan heitä sopeutumaan uuteen tilanteeseen ja uuteen ryhmään. Ensimmäisellä viikolla tein jokaiselle lapselle lyhyen haastattelun, jossa selvitin lasten suhteita toisiinsa ensimmäisellä kouluviikolla (Haastattelu 1, elokuu 2004).

Ensimmäisen kouluviikon jälkeen pidin kahden viikon tauon ennen kuin palasin takaisin luokkaan. Olimme luokanopettajan kanssa sitä mieltä, että lasten on hyvä aluksi opetella oman opettajan kanssa luokan rutiineja ja tutustua koulunkäyntiin rauhassa, ja vasta sen jälkeen tulen suorittamaan harjoittelua ja aineistonkeruuta. Kolmannella kouluviikolla aloitin luokanopettajaopintoihin kuuluvan opetusharjoittelun ja aineistonkeruuseen liittyvän kenttäjakson. Luokkaan oli helppo palata, koska olin lapsille ja opettajalle jo tuttu ihminen. Lapset kertoivat, että heistä oli mukavaa, kun tulin takaisin luokkaan. Esittelyyn ja tutustumiseen ei mennyt aikaa, vaan pääsin heti mukaan luokkahuoneyhteisöön ja toimintaan. Minusta tuntui, että olin lapsille tärkeä henkilö, koska olin ollut heidän tukenaan koulun ensimmäisinä koulupäivinä, ja olin tuolloin ansainnut heidän luottamuksensa. Lapset tulivat juttelemaan kanssani mielellään, kertoivat henkilökohtaisia asioita ja pyysivät minua auttamaan heitä oppitunneilla. Ensimmäisen kenttäviikon ajan minulla ei ollut opetusvastuuta vaan tein muistiinpanoja (Havainnointitaulukot 1-10; Havainnointipäiväkirja) ja osallistuin luokan toimintaan apuopettajana. Olin myös lasten kanssa välituntisin. Aloitin luokanopettajaopintoihin kuuluvan harjoittelun luokassa 23.8., ja harjoittelu päättyi 10.9.. Harjoittelun aikana olin luokassa läsnä koko ajan ja pyrin seuraamaan lapsia myös jatkuvasti välituntisin. Läsnaolopäiviä oli yhteensä 15 ja läsnäolotunteja 75, joista itse pidin 11 tuntia. Harjoittelussa päätavoitteenani oli tutustua koulunaloitusvaiheeseen ja seurata kuinka jokainen lapsi löytää oman paikkansa ja kaverinsa uudesta ryhmästä. Muita tavoitteita harjoittelussa oli mm. oman opettajan roolin vahvistaminen, löytää tasapaino

lapsilähtöisyyden ja rajojen asettamisen välillä ja lasten yksilöllinen huomiointi (Liite 3). Opetusjaksoni päätavoite oli auttaa lapsia sopeutumaan uuteen ryhmään ja oppimisympäristöön. Harjoittelun tavoitteisiin olin kirjannut myös aineistonkeruun pro gradu -tutkielmaa varten. Tarkoitukseni oli havainnoida lapsia sekä oppitunneilla että välitunneilla. Ajattelin, että havainnointi ja aineistonkeruu auttavat minua myös harjoittelutuntien suunnittelussa ja lasten yksilöllisessä huomioimisessa. Koin, että opetusharjoittelu ja aineistonkeruu tukivat toinen toisiaan eli opettaminen auttoi minua aineistonkeruussa ja aineistonkeruu helpotti opettamista (Liite 4).

Kolme viikkoa koulun aloituksen jälkeen 1.9. oli tutkimusluokkani vanhempainilta, johon osallistuin. Luokanopettaja oli esitellyt vanhemmille jo aikaisemmin suullisesti tutkimustani, mutta nyt tarkoitukseni oli esitellä sitä tarkemmin sekä pyytää kirjalliset tutkimuslupat. Vanhemmat ottivat minut hyvin vastaan, ja olinkin tavannut jo melkein kaikki ensimmäisinä koulupäivinä. Paikalla olleet vanhemmat täyttivät tutkimuslupalaput (Liite 1), eikä mitään ongelmia tai epäilyksiä tullut tutkimukseni suhteen. Vanhemmat olivat tyytyväisiä, että olin apuna luokassa koulunaloitusvaiheessa ja välitunneilla, mikäli jotain ongelmia sattuisi esimerkiksi kaverisuhteissa. Lopuille vanhemmille toimitin lupalaput lasten viestivihkon välissä ja sain ne muutaman päivän jälkeen takaisin.

Lokakuun alussa olin tutkimusluokassani jälleen luokanopettajan sijaisena. Opetustyön ohessa havainnoin jälleen luokan toimintaa ja lasten sosiaalisia taitoja. Kirjoitin itselleni muistiinpanoja, ja raportoin luokanopettajalle miten päivät olivat sujuneet (Havainnointipäiväkirja). 6.10. tein luokassa pienimuotoisen sosiometrisen mittauksen, jonka idean olin saanut Keddien (2004) tutkimuksesta. Tällä mittauksella halusin selvittää luokahuoneyhteisön sisäisiä toveripiirejä. Teemana oli ”Kenet luokkatovereistasi kutsuisit syntymäpäivillesi?” (Kutsut 1-16).

Marraskuussa haastattelin jokaista lasta sekä luokanopettajaa ja kuvasin haastattelut videolle (Gradutaulut 1-18). Haastattelut kestivät noin 10 minuuttia. Kaikkiaan materiaalia oli videolla yhteensä noin 210 minuuttia. Haastattelujen tarkoituksena oli saada tutkimushenkilö kertomaan itse luokan sosiaalisista suhteista.

Koko syyslukukauden olin läsnä luokahuoneyhteisön arjessa, koska kävin havainnoimassa lasten välituntitoimintaa säännöllisesti kerran viikossa. Kirjasin ylös kenttämuistiinpanoja: kuka lapsista on kenenkin kanssa, ja mitä he tekevät. Usein näinä

välitunteina lapset kävivät tervehtimässä minua ja kertomassa kuulumisiaan ja jatkoivat sitten välituntitoimintaansa.

Seuraavassa esittelen tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin aineistonkeruumenetelmät ja mihin tutkimustehtävääni sain vastauksia mistäkin vaiheesta. Mikään vaihe yksinään ei riitä tarjoamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini, vaan siihen tarvitaan koko aineistoa, kirjallisuutta, pohdintaa sekä tulkintoja. Tutkimuksessa johtopäätöksiini vaikuttaa väistämättä oma taustani, ajatukseni ja kokemukseni, vaikka kuinka yrittäisin ajatella objektiivisesti. Syrjäläisen (1990) mukaan etnografisessa tutkimuksessa painottuu tutkimuksen tulkinnallisuus, minkä vuoksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää raportoida aineistonkeruuvaihe mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Syrjäläinen 1990, 17). Tällöin lukijalle välittyy kuva siitä, mitä kautta tulokset ovat tulleet ja minkä takia on päädytty tietynlaisiin johtopäätöksiin.

2.4 Aineistonkeruun menetelmät

2.4.1 Havainnointi

Havainnointi eli observointi on etnografisen tutkimuksen pääaineistonkeruu menetelmä. Polen ja Morrisonen (2003) mukaan etnografisessa tutkimuksessa havainnointi viedään askel pidemmälle: tutkijan rooli havainnoinnissa on osallistuminen (Pole & Morrison 2003, 20). Omassa tutkimuksessani havainnointi on osallistuvaa observointia, koska tutkijana olen fyysisesti läsnä tutkimuskohteessa (Syrjäläinen ym. 1994, 84). Observointi kehittyi yleensä kokonaisvaltaisesta kenttämuistiinpanojen tekemisestä kohti yksityiskohtaisempaa havainnointia. Aluksi etnografi yrittää havainnoinnillaan saada kuvaa siitä, mitä kaikkea luokassa tapahtuu, ja vasta tämän jälkeen on mahdollista keskittyä johonkin tarkempaan ilmiöön (Pole & Morrison 2003, 27). Tutkimuksessani ensimmäinen tapa kerätä aineistoa ja tutustua lapsiin oli nimenomaan osallistuva observointi. Ensimmäisten koulupäivien sijaisuuden jälkeen palasin luokkaan kaksi viikkoa koulun aloituksen jälkeen opiskelijana ja tutkijana. Opetusharjoittelussa ensimmäinen viikko on tarkoitettu observointiin ja ryhmään tutustumiseen, ja nämä viisi päivää käytin kenttämuistiinpanojen kirjoittamiseen (Havainnointipäiväkirja). Olin luokassa myös apuopettajana.

Havainnointi oppitunneilla

Ensimmäisellä harjoitteluviikolla en pitänyt itse oppitunteja, vaan olin luokassa apuopettajana ja havainnoimassa. Kirjoitin joka päivä itselleni päiväkirjaa tuntien kulusta ja oppilaiden tekemisistä ja kiinnitin erityistä huomiota lasten sosiaalisiin taitoihin. Yleensä istuin oppitunnin ajan vihko sylissäni ja kirjasin kaikenlaisia huomioita. Jos oppilas tarvitsi apua, keskeytin kirjoittamisen ja menin auttamaan. Ensimmäisinä harjoittelupäivinä kirjoitin muistiinpanoja aivan vapaasti ilman tarkempaa suunnittelua (Havainnointipäiväkirja). Tällä tavoin opin huomaamaan, mitkä asiat luokassa toistuvat ja kiinnostavat huomiotani, ja sain tuntumaa ryhmästä.

23.8. Äidinkieli, kirjoittamista

klo 11.15-11.30 ”Matti häiritsee vieressä istuvia tyttöjä, piirtää sormella heidän pulpettinsa kanteen, vaikka pitäisi piirtää ilmaan. Niilo ei osallistu harjoituksiin. Pekka häiriköi ääneen, toistaa opettajan ohjeita, vaikka jo lopetettiin. Pekka siirtää pulpettinsa pois rivistä, ”koska ei ole tarpeeksi rauhallista”. Matti matkii ja siirtää myös omaa pulpettiaan. Pekka häiritsee ja laulaa ääneen. Ope kieltää ja Pekka vastaa että ”ai-jaa”. Arto: ”mä en jaksa (kirjoittaa). 11.30-11.50 Lapset keskittyvät hyvin kirjoittamiseen.

11.50-12 Arto kiemurtelee tuolin alle. Pekka meluaa, opettaja koskettaa selästä ja rauhoittaa. Opettaja kertoo tarinaa, Matti ja Niilo aloittavat omat jutut viinasta (”Salli saa lahjaksi kaksi viinipulloa,...”). Simo vastaa opettajan kysymyksiin välittämättä poikien jutuista. Artokin vastaa, mutta jatkaa sitten huumejutuilla. Niilo ja Pekka naureskelevat kahdestaan ja häiriköivät. Muut eivät tunnu välittävän. Matiltakin tulee kunnan vastaus. Opettaja jatkaa lukemista ja Pekka viheltää. Niilo keskittyy kuuntelemaan tarinaa. Arto vastaa opettajan kysymykseen pelleillen, josta Niilo ja Pekka taas innostuvat. Pekka hermostuu kun viittaa, mutta joku toinen saa vastausvuoron: ”Mä en saa koskaan vastata (ja lyö nyrkkiä pöytään)...”. (Havainnointipäiväkirja 23.8.)

Näiden muistiinpanojen pohjalta tein havainnointilomakkeen (Taulukko 1; Liitteet 6, 7, 8), jota täytin seurattessani ryhmätunteja, koko luokan tunteja sekä myös toisen opettajan pitämiä oppitunteja. Pyrin havainnointilomakkeessa kiinnittämään huomiota kouluun sopeutumiseen, ja miten se näkyy lapsen käytöksessä oppitunneilla. Karppisen (2005) mukaan sopeutumisongelmat näkyvät luokassa ei-toivottuna käytöksenä, häiriökäyttäytymisenä (Karppinen 2005, 75). Seurasin erilaisia oppitunteja, jotta huomaisin, mikäli lapset käyttäytyvät eri tavalla eri tilanteissa. Havainnoinnilla pyrin selvittämään, mitä häiriökäyttäytyminen on tässä luokahuoneyhteisössä. Havainnointilomakkeeseen keräsin näitä lasten reaktioita oppitunnin aikana: opettajan keskeyttäminen, kaverille juttelu, vastausvuoron saaminen, viittaaminen, potkiminen, pulpetin kannen koputtelu ja niin edes päin. Aikataulutin havainnointilomakkeeni siten, että jaoin oppitunnin viiden minuutin pätkiin. Kirjoitin myös taulukon ylälataan lyhyesti,

mitä opettaja teki tässä vaiheessa tuntia. Tällöin huomasin esimerkiksi, että levottomuus saattaa lisääntyä tunnin loppuvaiheessa tai että jonkun tietyn tyyppinen tehtävä aiheuttaa levottomuutta. Havainnointilomakkeesta sain selville myös, kuka juttelee tunnilla kenenkin kanssa. (Havainnointilomakkeet 1-10)

Taulukko 1. Havainnointilomake, to 26.8. Oppitunnin aiheena: Taputus ja tavutus, Aapisen tarina. Taulukon vasemmassa laidassa on yleisimmät lasten reagoinnit oppitunnin aikana havainnointieni pohjalta. Taulukko on jaettu sarakkeisiin ajan mukaan viiden minuutin välein. Sarakkeiden ylälaidassa kerrotaan minkä tyyppisestä toiminnasta tunnilla oli kyse. Jokaisella luokan oppilaalla on oma kirjainkoodinsa, jota käytin täyttäessäni lomaketta, esimerkiksi ”N” tarkoittaa Niiloa. Joka kerta, kun Niilo reagoi tunnilla, merkitsin reaktion taulukkoon.

	10.05-10.10 Taputuksia	10.10-10.15 Keskustelua	10.15-10.20 Keskustelua	10.20-10.25 Lukeminen	10.25-10.30 Tarinaa	10.30-10.35 Aapisen kuva
vastaa viittaamatta (ope kysyy)	N	M Aa As	M M M Ar Aa Aa M M	S N	N N N	N N P
viittaa ja vastaa	Ai L Am V Ar As Jo S Am A	Am K Aa Am A M L Ai M Kt A Aa Kt Ju As Aa M V Kt M Kt F A Ar L Am Ai Aa V Ju V	Am Ai Am A Ai Ju S Aa Ar V Am M Ai Ju Ar Am N F S Jo L Aa L	M A L S Ar V Jo N	Ar L V Ar Am L	
keskeyttää			Aa	N P	N N	N N
kommentti kaverille				Ju->S Kt->S	Ju->A	Ju->Aa Ju->L
puhuu itsekseen	P					
kielteinen kommentti			M Aa S			Aa
nostaa pulpetin kantta	Ar		P	N		
lyö, koputtaa pulpettia				N		
potkii kenkiä				N		
kiemurtelee	N		N	N	N	
ei vastaa kun kysytään		Aa N Aa		Aa N	N Aa N	
tekee paperilla muuta						
meluaa, hyräilee, päristelee...			M P	M S	P N	N
keikuttaa tuolia		S M				

Havainnointilomakkeesta pystyy jälkeinpäin seuraamaan myös yhden oppilaan tekemistä tunnin aikana. Oheisessa havainnointilomakkeessa (Taulukko 1) on tummennettu Niilon reaktiot, ja näiden merkintöjen perusteella voidaan kertoa Niilon tunnista seuraavaa. Tunnin alussa opetellaan taputtamaan tavuja. Niilo kiemurtelee tuolillaan ja vastaa tehtävään liittyvään kysymykseen opettajan kysyessä. Viiden minuutin päästä Niilo ei vastaa, kun opettaja kysyy häneltä. Keskustelun kuluessa Niilo viittaa ja saa vastausvuoron. Edelleen hän kiemurtelee tuolilla. Kun tuntia on kulunut 15 minuuttia ja siirrytään lukemisvaiheeseen, Niilo kiemurtelun lisäksi potkii kenkiä, koputtelee ja nostelee pulpetin kantta, keskeyttää toisen, eikä vastaa kun opettaja kysyy. Myöhemmin taas Niilo viittaa ja saa vastausvuoron. Tunnin loppuvaiheessa, kun luetaan tarinaa ja opettaja kysyy siitä kysymyksiä, Niilo saa vastata useasti. Sen lisäksi hän keskeyttää muita, kiemurtelee, meluaa, eikä vastaa enää opettajan kysymyksiin. (Havainnointilomakkeet)

Harjoittelun aikana kirjoitin myös itselleni pieniä henkilökuvauksia havaintojeni perusteella (Havainnointipäiväkirja).

Pulpettijärjestys vaihdettiin 6.9., koska ikkunanpuoleinen rivi oli aika levoton. Niilo istui edessä reunassa ja usein hän oli ”lavalla” ja käyttäytyi sen mukaan ja esimerkiksi pelleili paljon. Pekka ja Arto lähtivät helposti tähän mukaan: Pekka negatiivisiin juttuihin kuten esimerkiksi ruman puhumiseen ja Arto taas pelleilyyn. Vastapäätä istui Matti, johon pojat saivat helposti irvistys-kontaktin. Astakin on aika usein mukana pelleilyssä. Asta ja Arja aloittavat kahdestaan usein juoksemisen ja pelleilyn, eivätkä ole huomaavinaan minua tai opettajaa. Kerran minun piti ottaa Asta sylioteeseen, kun hän juoksi luokassa, eikä kuunnellut komentamistani. Arja selvästi kuulee, mitä opettaja sanoo, mutta ei tiedä kuuntelisiko opettajaa vai kaveria. (Havainnointipäiväkirja 6.9.)

Kuvasin myös harjoittelussa pitämiäni oppitunteja videolle. Oppituntihavainnointieni pohjalta saan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä oppilaat tekevät oppitunnin aikana?
2. Millaista käyttäytymistä on ei-toivottu käyttäytyminen oppitunnilla?
3. Millaisia luokan oppilaat ovat (opin tuntemaan oppilaita)?
4. Ketkä ovat eniten äänessä ja vievät opettajan huomiota?
5. Ketkä ottavat oppitunnilla kontaktia kehenkin?
6. Millaiset ovat oppilaiden sosiaaliset taidot?

Havainnointi välitunneilla

Välitunnit ovat hyvä paikka kerätä aineistoa luokan lasten sosiaalisista taidoista ja yhdessä toimimisesta. Pihalla lapset saavat valita vapaasti kenen kanssa haluavat olla, ja heidän tekemisiään ja sanomisiaan ei rajoiteta kuten luokassa. Kerroin lapsille etukäteen, että olen välitunnilla katselemassa lasten tekemisiä ja olen valmis auttamaan, jos jollain ei ole kaveria tai on muuta kysyttävää. Aluksi lapset tulivatkin kyselemään, mitä kirjoitan vihkooni. Kerroin, että haluan katsella, mitä lapset tekevät yleensä täällä pihalla ja että minusta se on hyvin mielenkiintoista. Välitunneilla kirjoitin muistiin, kuka on kenenkin kanssa ja missä he ovat ja mitä he tekevät (Välituntihavainnot)(Liite 5). Lasten leikkitilanteiden seuraaminen antaa tietoa lasten sosiaalisista taidoista. Langstedin ja Sommerin mukaan (1990) lasten leikkiryhmä on esimerkki sosiaalisesta tilanteesta, jossa lapsi on hyvin motivoituneena ”pakotettu” oppimaan ja hallitsemaan uusia ja vaikeampia sosiaalisia taitoja (Langsted & Sommer 1990, 23)

Ti 24.8. klo 11-11.15

Johannes, Matti (siirtyy kiipeilyyn ja sitten hippaan) ja Niilo tasapainotelineillä.

Leena ja Annukka juoksevat ympäriinsä twist-narun kanssa.

Kati, Anniina, Minna ja Anu istuvat aidalla ja katsovat tasapainotelineen poikia.

Simo, Juuso ja rinnakkaisluokan poika leikkivät.

Kaarina ja Veera leikkivät pihassa.

Arja, Asta ja rinnakkaisluokan tyttö leikkivät pusikossa (ja myöhästivät tunnilta).

Pekka, Matti ja muiden luokkien poikia ovat hippaa.

Arto on isoveljen kanssa kentällä kuljeskelemassa. (Välituntihavainnointi 24.8. klo 11)

Tein välituntihavainnoistani kaavioita, joissa vedin yhdessä leikkivien lasten nimet yhteen viivalla (Kuvio 6, s.54). Väritin myös lasten nimet tietyillä koodiväreillä tekemisen mukaan: keinumassa olevat lapset keltaisella ja pallokentällä pelailevat harmaalla ja niin edes päin. Harjoittelun aikana keräsin näitä havaintoja ja kaavioita joka päivältä. Jos en päässyt pihalle opetukseni vuoksi joka välitunti, pyrin käymään pihalla aina eri aikoina. Välituntitoiminta saattoi nimittäin vaihdella eri kellonaikoina, koska tietyinä välituntina pihalla oli vähemmän lapsia ja tietyinä enemmän ja 1.luokkalaisilla oli myös kerran päivässä karusellivuoro, jolloin suurin osa lapsista jonotti karuselliin. Harjoittelun jälkeen jatkoin välituntihavaintojani säännöllisesti joka perjantai kello 11-11.15 joulun asti. Valitsin juuri tämän välitunnin harjoittelun aikana tekemiäni havaintojen perusteella. Tämä välitunti oli ruokailun jälkeen. Se oli usein normaalia välituntia pidempi, ja tällöin kaikki luokan lapset olivat koulussa, eikä heillä ollut karusellivuoroa tai liikuntatuntia tai muuta

poikkeuksia aiheuttavaa. Lapset tottuivat pian siihen, että kävin joka viikko seuraamassa heitä pihassa, eikä minuun kiinnitetty enää huomiota. Kerran viikossa tuntui olevan sopiva havainnointiväli. Mahdollisia muutoksia välituntitoiminnassa ja välituntikavereissa alkoi näkyä, ja kontakti lapsiin ja tutkimukseen säilyi hyvin. Havainnoinneistani saan selville:

1. Kuka leikkii välitunnilla kenenkin kanssa?
2. Leikkivätkö lapset isoissa ryhmissä, pareittain vain yksin?
3. Leikkiikö lapsi saman lapsen kanssa, jonka hän tunsi ennen koulun, eli säilyykö toveruus?
4. Leikkiikö lapsi saman lapsen kanssa kuin ensimmäisellä viikolla tai viime viikolla eli onko toveruus pysyvää vai vaihtuuko toveri aina?
5. Vaihteleeko toveriporukan koko tai toverisuhteen pysyvyys sukupuolen mukaan?
6. Mitä lapset tekevät välituntisin?
7. Vaihteleeko välituntitoiminta sukupuolen mukaan eli leikkivätkö tytöt ja pojat erilaisia leikkejä?

2.4.2 Sosiometrinen mittaus

Olin luokassa luokanopettajan sijaisena lokakuun alussa 5.-6.10. Opetukseni ohessa havainnoin luokkahuoneyhteisön toimintaa ja ilmapiiriä olemalla itse läsnä yhtenä yhteisön jäsenenä. Sijaisuspäivien aikana tein ryhmälle pienen sosiometrisen mittauksen syntymäpäiväkutsulistan muodossa, jossa käytin pohjana Keddien (2004) aineistonkeruun menetelmää (Kutsut 1-16). Keddie (2004) tutki etnografisessa tutkimuksessaan eräiden 6-8-vuotiaiden australialaisten poikien ryhmäkulttuuria. Kun Keddie jakoi lapsia ystävyysporukoihin, hän käytti seuraavaa tapaa. Hän pyysi jokaista lasta mainitsemaan luokaltaan 4-5 lasta, jotka hän haluaisi mieluiten kutsua syntymäpäiväjuhliin. Tällä tavalla Keddie sai jaettua lapset tiiviisiin ystäväporukoihin. (Keddie 2004, 35)

Sosiometriset mittaukset on Borgin ja Gallin (1989) mukaan kehitetty mittaamaan ryhmän sosiaalista struktuuria ja ilmaisemaan jokaisen ryhmään kuuluvan yksilön sosiaalista statusta. Sosiometrisiä mittauksia on monenlaisia. Yleensä jokaista ryhmän jäsentä pyydetään valitsemaan henkilöitä ryhmästään jonkun tietyn kriteerin mukaisesti. Luokkahuoneeseen liittyvissä tutkimustilanteissa oppilailta kysytään usein, kenen vieressä he haluaisivat mieluiten istua ja kenen kanssa he mieluummin työskentelisivät. (Borg & Gall 1989, 515-516) Sosiometristä analyysia tai sosiometrisiä

mittauksia käytetään mittaamaan ryhmän emotionaalista rakennetta (Hopkins 2004, 118). Sosiometriikalla tarkoitetaan Ropon (2001) mukaan menetelmiä, joilla tutkitaan ryhmissä tapahtuvia sosiaalisia valintoja. Sosiometrisillä menetelmillä on monia käyttötarkoituksia, mutta niitä on käytetty paljon ryhmän sisäisen rakenteen tai ryhmän jäsenten välisen viestinnän kuvaamiseen. Menetelmät sopivat Ropon (2001) mukaan niin aikuisten kuin lastenkin sosiaalisten verkostojen kuvaamiseen, ja sen vuoksi niiden käyttö etenkin kasvatustieteissä on vakiintunut. (Ropo 2001, 85)

Tämän syntymäpäiväkyselyn pohjana käytin myös Coien, Dodgen ja Coppetellin (1982) sekä Georgen ja Hartmannin (1996) tekemiä tutkimuksia ja heidän kehittämiään menetelmiä luokan sisäisten suhteiden selvittämiseksi. Coie, Dodge ja Coppetelli (1982) ovat kehittäneet kyselyn, jossa lapsia pyydetään mainitsemaan kolme luokkatoveria, joista hän pitää eniten sekä kolme, joista hän pitää vähiten. Kyselyn pohjalta lapset jaetaan statusryhmiin: suositut, torjutut, ristiriitaiset, vähälle huomiolle jäävät sekä muut. (Coie, Dodge & Coppetelli 1982, 559) Samalla saadaan selville ovatko ystävyysuhteet yksipuolisia vai vastavuoroisia eli ystävyysuhteiden laatu. Ystävyysuhteiden laatua ovat aikaisemmin selvittäneet esimerkiksi George ja Hartmann (1996), jotka pyysivät lapsia mainitsemaan kaikki ne luokkatoverit, jotka hän kokee ystävikseen. Tämän tuloksen pohjalta jaettiin ystävyysuhteet yksipuolisiksi tai vastavuoroisiksi suhteiksi. Tällä kyselyllä saadaan myös tärkeää tietoa siitä, kuinka monta ystävyysmainintaa kukin lapsi saa muilta luokkatovereiltaan. (George & Hartmann 1996, 2305)

Teimme lasten kanssa kuvitteelliset syntymäpäiväkutsukortit lisätehtävänä erään tunnin lopuksi, ja lasten tehtävänä oli kirjoittaa korttiin kaikkien niiden luokkatovereidensa nimet, jotka hän mieluiten kutsuisi syntymäpäiväjuhliin. Lopuksi kortin sai värittää ja koristella. Tämä mittauksen tarkoituksena oli kartoittaa lasten leikkiveriryhmiä. Välituntihavaintojen pohjalta tiesin aika hyvin kenen muutaman lapsen kanssa oppilaat leikkivät mieluiten, mutta halusin selvittää laajempia toveripiirejä. Oletuksena oli, että lapset kirjoittavat kutsulistaan niiden luokan oppilaiden nimet, jotka hän kokee leikkiverieikseen.

Lapsille tehtävä oli kirjoitus- ja väritystehtävä, jossa opeteltiin kirjoittamaan luokkatovereiden nimiä. Kaikki lapset eivät vielä osanneet lukea, mutta jokaisen lapsen nimet oli luettavissa pulpetin päädystä ja ne näkyivät selvästi kaikille, koska istuimme hevosenkenkämuodostelmassa. Yksi lapsista (Asta) oli poissa koulusta, eikä hän voinut

osallistua tehtävään. Juttelin tehtävästä etukäteen luokanopettajan kanssa, ja ajattelimme, ettei mainittavien lasten lukumäärää kannattaisi rajata, kuten Keddien (2004) tutkimuksessa oli tehty. Pelkäsin, että jos rajaan kutsuttavien lukumäärän vaikka neljään, voi tehtävä olla lapselle liian vaikea tai ahdistava. Uudessa ryhmässä lapselle voi tulla ahdistus siitä, että joku kavereista pitää jättää mainitsematta tai pelko siitä, että kukaan ei mainitsekaan minua. Ajattelin myös, että tehtävän jälkeen lapset saattavat välitunnilla keskustella keskenään, että ”minä en valinnut sitä ja sitä, ethän sinäkään” ja tehtävä voisi aiheuttaa näin paha mieltä. Lapset eivät kyseenalaistaneet tai ihmetelleet tehtävää, vaan kaikki ymmärsivät helposti, mitä pitää tehdä ja osallistuivat tehtävään innokkaasti. Lapset mainitsivat kutsuissaan neljästä kymmeneen luokkatoveriaan (Liite 9).

Syntymäpäiväkutsu-tutkimuksesta saan selville:

1. Kenen luokkatoverinsa kanssa lapsi viihtyy mielellään?
2. Onko maininta vastavuoroinen/molemminpuolinen vai yksipuolinen (esimerkiksi toive)?
3. Mainitseeko lapsi sen toverin, jonka hän tunsi jo ennen koulun alkua eli onko toveruus säilynyt?
4. Mainitseeko lapsi sen toverin, jonka kanssa hän vietti aikaa koulun ensimmäisellä viikolla eli onko toveruus säilynyt?
5. Onko ryhmässä selkeästi pieniä ryhmittymiä, jotka mainitsevat toinen toisensa?
6. Saako joku lapsi enemmän mainintoja kuin joku toinen, eli onko joku lapsista suosittu?
7. Jääkö joku luokkatoveri ilman mainintaa, eli onko luokassa joku joka on jostain syystä huomiotta jätetty tai syrjitty?
8. Mainitsevatko tytöt vain tyttöjä ja pojat poikia vai menevätkö maininnat ristiin sukupuolilta toisille?

2.4.3 Haastattelu

Syrjäläisen (1994) mukaan etnografisen tutkimuksen perimmäinen tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen, ja juuri tämän takia haastattelu on hänen mielestään luonnollinen ja oleellinen aineistonkeruumenetelmä. Kouluetnografiassa haastattelut kannattaa

Syrjäläisen (1994) mukaan aloittaa vasta, kun takana on riittävän pitkä havainnointijakso. (Syrjäläinen ym. 1994, 86) Tällöin tutkimushenkilöt ja tutkija tuntevat toisensa, ja

tutkijalla on käsitys siitä, mitä hän haluaa haastattelulla selvittää. Etnografisessa tutkimuksessa on Polen ja Morrisonin (2003) mukaan otettava huomioon se, että haastattelijan persoona ja suhde haastateltaviin saattaa vaikuttaa siihen, kuinka haastattelu sujuu ja mitä haastattelussa saadaan selville (Pole & Morrison 2003, 33). Tutkijasta on tullut osa yhteisöä ja tutkimushenkilöillä on jonkinlainen käsitys haastattelijasta. Voi käydä niin, että jos tutkimushenkilö ei pidä haastattelijasta, ei haastattelu etene samalla tavoin, kuin jos lähtökohta olisi päinvastainen. Toisaalta kun haastattelijat ja haastateltavat tuntevat toisensa, voi haastattelu tilanne olla jopa terapeutin ja nautinnollinen kummallekin osapuolelle (Pole & Morrison 2004, 34–35). Yksi haastatteluideni tavoitteista olikin antaa aikaa ja huomiota jokaiselle lapselle ja tarjota mahdollisuus kertoa, mikäli joku painaa mieltä esimerkiksi kouluun sopeutumisessa ja toverisuhteissa.

Alkuhaastattelu

Kolmantena koulupäivänä tein pienen haastattelun eli juttelin jokaisen lapsen kanssa yksitellen teemoista: oliko luokalla lapsia, joita hän tunsu etukäteen ja kenen kanssa hän nyt viettää luokassa aikaansa. Pattonin (1990) mukaan kvalitatiivisen haastattelun tarkoituksena on päästä sisälle haastateltavan ajatusmaailmaan ja perspektiiviin.

Haastattelua käytetään tiedonkeruutapana silloin, kun tutkittavaa asiaa ei saada selville havainnoimalla. (Patton 1990, 278) Tämän pienen haastattelun tarkoituksena oli varmistaa, että jokaisella lapsella oli joku, kenen kanssa olla uudessa porukassa ja samalla jo kerätä tietoa tutkimustani varten. Halusin kuulostella myös jokaisen lapsen tuntemuksia koulun aloituksesta ja huomioida jokaisen lapsen yksilöllisesti. Pattonin (1990) mukaan emme voi havainnoida ihmisten tunteita, ajatuksia ja tarkoituksia. Havainnoimalla emme saa myöskään tietoa aiemmin tapahtuneista tilanteista. Kvalitatiivisen haastattelu tekijän taustaoletuksena on että toisen ihmisen perspektiivillä on merkitys, siitä on mahdollista saada tietoa ja se on mahdollista tehdä näkyväksi. (Patton 1990, 278)

Kirjoitin tästä haastattelusta itselleni ylös joka lapsen kohdalta seuraavat tiedot (Haastattelu 1, elokuu 2004):

1. Keitä lapsia oppilas tunsu omalta luokaltaan jo ennen koulun alkua?
2. Mistä nämä lapset olivat hänelle tuttuja (esikoulu, naapuri...)?
3. Kenen kanssa oppilas on ensimmäisellä kouluviikolla välituntisin?
4. Oliko oppilas ollut esikouluryhmässä ennen koulun aloitusta?

Näitä tietoja en voinut saada havainnoimalla, joten haastattelu oli perusteltu aineistonkeruutapa. Raportoin luokan omalle opettajalle sijaisuuteni jälkeen, kuinka koulu on lähtenyt käyntiin ja kuinka lapset ovat ystäväystyneet ja tätä varten tein myös jatkuvaa havainnointia ja kenttämuistiinpanoja (Havainnointipäiväkirja).

Yksilöhaastattelut

Marraskuussa suoritin jokaiselle lapselle yksilöhaastattelun (Liite 10). Kehittelin sopivaa haastattelumetodia pitkään, sillä 7-vuotiaan haastattelemine ei ole aivan yksinkertaista. Sain haastatteluongelmaani apua professori Anna-Maija Poikkeukselta. Kehittelimme yhdessä konkreettista apuvälinettä haastattelutilanteeseen. Keskustelujemme pohjalta rakensin ison seinätaulun, johon piirsin itse koulun välituntialueen ylhäältäpäin katsottuna. Yksinkertaistin piirrosta ja muokkasin sitä mahdollisimman paljon lapsen ymmärrettäväksi. Testasin karttaa eräällä tuttavallapsella ja muokkasin sitä lisää tätä kautta. Taulussa piha-alue on kuvattu ylhäältäpäin, mutta telineet ja keinut on esitetty sivusta päin katsottuna, koska tämä oli lapsesta helpompi tapa hahmottaa esine ja asia (Kuva 1). Haastattelua varten luokanopettaja otti minulle digikuvat jokaisesta lapsesta. Digikuvat tulostettiin ja niistä tehtiin kuvakortit päällystämällä ne muovilla. Haastattelussa tarkoituksena oli, että jokainen lapsi laittaa seinätauluun kaikkien luokkatovereiden kuvakortit ja samalla kertoo minulle, mitä luokkatoverit tekevät välituntisin ja kenen kanssa he leikkivät.

Haastattelutilanteessa lapsen tehtävänä oli kertoa minulle välitunneista: mitä lapsi itse tekee välitunnilla, mitä omat luokkatoverit tekevät välitunnilla sekä kenen kanssa luokan oppilaat ovat välitunneilla. Haastattelu oli avoin teemahaastattelu eli minulla ei ollut valmiita haastattelukysymyksiä, mutta haastattelun pohjana ollut tehtävä ohjasi haastattelua kohti tiettyä teemaa. Tutkimushuone oli koulun tiloissa ja lapset pääsivät haastatteluun yksi kerrallaan kesken oppitunnin. Tutkimushuoneen seinällä lapsen ylävartalon korkeudella oli tekemäni taulu koulun piha-alueesta.



Kuva 1. Haastattelun pohjana käytetty karttapiirros.

Viereiselle pöydälle oli aseteltu jokaisen luokanoppilaan valokuva satunnaiseen järjestykseen. Aluksi katsoimme lapsen kanssa karttaa ja lapsi kertoi, mitä hän kuvassa näkee ja mistä tämä kuva on. Kun olin varma, että lapsi ymmärtää mitä taululla kuvataan ja osaa sitä käyttää, siirryimme tutkimaan valokuvia. Ensin lapsi katsoi kuvia rauhassa, ihmetteli ja kommentoi ja löysi myös oman kuvansa. Sitten kerroin, että hänen tehtävänään on asetella kaikki nämä kuvat tuohon seinällä olevaan pihakuvaan, jotta minä tietäisin, mitä kaikki teidän luokkalaiset tekevät yleensä välitunnilla, ja kenen kanssa he yleensä ovat. Korostin, että ei ole olemassa mitään oikeata vastausta. Kerroin, että olen ollut usein välitunnilla seuraamassa lasten toimintaa, mutta en tiedä vielä kukaan oikein varmasti, mitä lapset siellä aina tekevät. Tämän vuoksi pyydän oppilailta nyt apua. Kuvasin haastattelun ja videokamera oli näkyvillä takapöydällä. Kerroin haastateltavalle, että laitan videokameran pyörimään, jotta voin myöhemmin katsoa, mitä me saimme taululle aikaiseksi. Jos joku lapsista kiinnostui kamerasta, katsoimme sitä ensin rauhassa ja jatkoimme haastattelua sitten. Kävin tekemässä haastatteluja neljänä päivänä viikolla 46.

Oppilaiden haastatteluissa sain vahvistusta omille havainnoilleni siitä mitä luokan oppilaat tekevät välitunnilla ja kenen kanssa he ovat. Eli tämä haastattelu tuki havainnointieni luotettavuutta. Sain tietoa myös siitä, kuinka tietoisia oppilaat ovat muiden luokkatoveriensä tekemisistä, ja kuinka paljon he siis kiinnittivät huomiota muihin oman luokan oppilaisiin välitunnilla. Yhdestä taulusta saan selville:

1. Mitä oppilas tekee itse välitunnilla,

2. Kenen/keiden kanssa oppilas on itse välitunnilla, leikkivätkö lapset isoissa ryhmissä, pareittain vain yksin?
3. Mainitseeko lapsi sen toverin, jonka hän tunsi jo ennen koulun alkua eli onko toveruus säilynyt?
4. Mainitseeko lapsi sen toverin, jonka kanssa hän vietti aikaa koulun ensimmäisellä viikolla eli onko toveruus säilynyt?
5. Mitä luokan muut oppilaat tekevät välitunnilla tämän oppilaan mielestä?
6. Kenen kanssa luokan muut oppilaat ovat välitunnilla tämän oppilaan mielestä?
7. Vaihteleeke välituntitoiminta sukupuolen mukaan eli leikkivätkö tytöt ja pojat erilaisia leikkejä?

Sain haastatteluissa jokaisen omat vastaukset omasta välituntitoiminnasta ja näiden tulosten perusteella voin katsoa, kenen kanssa tämä oppilas on yleensä. Tuloksista voi katsoa myös, onko tämän oppilaan mainitsema kaveri kertonut myös olevansa tämän oppilaan kanssa, eli onko tämä toverisuhde vastavuoroinen. Tuloksista näen myös, mitä muut luokkatoverit ovat sanoneet näistä toveruksista: ovatko he muidenkin mielestä usein yhdessä. Tarkastelemalla yhden oppilaan omaa vastausta itsestään verrattuna muiden vastauksiin tästä oppilaasta saan selville:

1. Onko kaverisuhde vastavuoroinen/molemminpuolinen?
2. Kertovatko/vahvistavatko muut luokkatoverit, että nämä kaverit ovat yleensä yhdessä. Onko kaverisuhde muiden luokkatovereiden tiedossa ja muiden vahvistama ja todellinen?

Voin tarkastella tuloksista myös, kuinka tietoinen oppilas on muiden tekemisistä ja muiden suhteista välitunnilla. Tarkastelemalla oppilaan mainintoja muista luokkatovereistaan verrattuna jokaisen oppilaan omiin mainintoihin itsestään, saan selville kuinka tietoinen oppilas on muiden luokkatovereiden suhteista.

Haastattelin myös luokan opettajaa ja tämä haastattelu kesti 40 minuuttia. Haastattelu oli vastavuoroinen keskustelu, jossa sekä opettaja että minä saimme tietoa. Haastattelussa opettaja kertoi oman näkemyksensä lasten välisistä suhteista, ja myös minä kerroin paljon omista havainnoistani, ja annoin opettajalle tietoa hänen opetustyötään varten. Kerroin esimerkiksi ketkä luokan oppilaista eivät ole havainnointieni mukaan vielä löytäneet toveria, ja ketkä taas leikkivät aina yhdessä.

Vertaamalla opettajan ja oppilaiden haastatteluvastauksia, voin saada selville kuinka tietoinen opettaja on oppilaiden suhteista ja tekemisistä välitunnilla. Jotta voin

tarkastella haastattelun tuloksia, minun tulee tietää mikä on se mihin verrataan, eli mikä on todellinen tilanne. Kenen kanssa lapset oikeasti ovat välitunnilla ja mitä he oikeasti tekevät välituntisin? Todellista tilannetta lähimmäksi pääsen käyttämällä aineistotriangulaatiota eli tutkimalla näiden haastattelutulosten (Gradutaulut) lisäksi omia havaintojani ja muistiinpanojani (Havainnointipäiväkirja) koko syksyn ajalta sekä välitunneilta (Välituntihavainnot) ja oppitunneilta (Havainnointilomakkeet).

2.5 Aineiston analyysi

2.5.1 Analyysin valmisteluvaihe

Syrjäläisen (1994) mukaan aineiston analyysivaihetta on pidetty etnografisen tutkimuksen pulmakivenä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tulokset eivät vain putkahda esiin jostain, vaan lukijalle välittyvä tieto, mitä kautta tulokset on saatu selville. (Syrjäläinen ym. 1994, 89) Tutkimuksen aineiston analyysi alkoi jo kenttävaiheessa, kun kirjoitin kenttämuistiinpanoja ja haastatteluvideoita puhtaaksi ja pyrin kehittämään havainnointimenetelmiä tarkemmiksi. Lopullinen analyysi alkoi kun aineisto oli kerätty.

Aineistonkeruun loppuvaiheessa minulla oli aineistona 320 minuuttia videonauhaa (lasten ja opettajan haastattelut sekä kaksi pitämääni oppituntia), välituntimuistiinpanoja 15 käsinkirjoitettua liuskaa eli yksi joka viikolta syyslukukaudelta, lasten täyttämät syntymäpäiväkutsu -lomakkeet, havainnointimuistiinpanoja käsin kirjoitettuna yksi A3-ruutuvihko sekä täytettyjä oppituntihavainnointilomakkeita kymmenen kappaletta. Lisäksi harjoitteluraporttini, tuntisuunnitelmani ja arviointini ovat osa aineistoa. Aineiston analyysi alkoi haastattelujen ja kenttämuistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamisella. Polen ja Morrisonin (2003) mukaan aineiston analyysi alkaa sillä, että koko aineisto pyritään saamaan samaan muotoon. Tämän jälkeen kerätään data siten, että tutkija voi sitä käsitellessään tehdä siihen omia muistiinpanoja ja lisätä havaintojaan. Lopuksi data lajitellaan ja numeroidaan, käytön helpottamista varten, ja siitä otetaan varmuuskopiot. (Pole & Morrison 2003, 80–81) Kirjoitin kaiken aineistoni (kenttämuistiinpanot, lukujärjestykset, ryhmäjaot, tutkimuskalenterin, välituntikaaviot, havainnointilomakkeet, videohaastattelut, sosiometriset mittaukset, harjoittelusuunnitelmat

ja – arvioinnit ym.) tietokoneelle ja tulostin ne aineistokansioon. Koodasin aineistoni eli annoin eri aineistoille nimet: Haastattelu 1, elokuu 2004; Havainnointipäiväkirja; Opetusharjoitteluraportti; Välituntihavainnot 1-15; Havainnointilomakkeet 1-10; Kutsut 1-16; Gradutaulut 1-18.

Tässä vaiheessa tutkimusprosessia huomasin, että aineistoa oli kertynyt todella paljon. Jouduin tekemään paljon karsintaa ja etsimään tutkimukseni tarkoituksen avulla aineistosta oleellimmän tiedon. Tein aineistostani erilaisia kuvioita ja ryhmittelyjä. Muutin tässä vaiheessa kaikkien tutkimushenkilöiden nimet eettisistä syistä. Syrjäläisen (1994) mukaan kouluetnografioissa pyritään suojaamaan tutkittavat (Syrjäläinen ym. 1994, 99). Yksi tutkimukseni tehtävistä oli antaa luokanopettajalle tietoa, joten luokanopettajan kanssa kävin tutkimustuloksia läpi lasten oikeilla nimillä. Tutkimuksen tekoon ja havaintojeni läpikäymiseen opettajan kanssa minulla oli lupa lasten vanhemmilta. Tein toverihavainnoista erilaisia sosiogrammeja, joita vertailin keskenään ja omien havainnointieni kanssa (ks. kuvio 10, s.67; kuvio 11, s.68) . Koko analyysivaiheen ajan rinnalla kulki esille nousseita teemoja käsitelty kirjallisuus, joka rikastutti aineistoa ja toi sille uusia merkityksiä. Analyysissä pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini.

2.5.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Alkuhaastattelut (Haastattelu 1, elokuu 2004) kirjoitin puhtaaksi ja vertailin lasten vastauksia keskenään. Jos joku lapsista oli maininnut tuntevansa ennestään toisen, tarkistin onko tämä molemminpuolista. Samalla sain varmistuksen vastausten luotettavuudesta. Jos kaksi lasta kertoi omissa haastatteluissaan olleensa samassa jääkiekkjoukkueessa, oli tämä vastaus luotettava. Alkuhaastattelun pohjalta sain tehtyä luokkahuoneyhteisön alkuvaiheen toveripiiriverkostokuvauksen, eli kuka tunsu toisensa koulunaloitusvaiheessa, ja mitä kautta (Kuvio 4, s.49). Tämän pohjalta näin, oliko joku luokan oppilaista jo ennen koulun alkua erillään muusta ryhmästä ja oliko luokassa lapsia, jotka olivat tunteneet toisensa jo pitkän ajan päästä. Esikoulutausta kertoi myös jotain lasten aikaisemmista ryhmäkokemuksista ja antoi jotain viitteitä sosiaalisista taidoista. Alkuhaastattelussa sain tietoa myös siitä, kenen kanssa lapsi leikki ensimmäisellä kouluviikolla. Tein näistäkin tuloksista toveripiiriverkostokuvauksen (Kuvio 5, s.50) ja vertaamalla näitä kahta kuvausta, sain selville ensimmäiset muutokset toveripiireissä. Alkuhaastattelujen pohjalta pyrin

löytämään vastausta kysymykseen, millainen oli luokan toveripiiriverkosto koulun aloitusvaiheessa.

Oppituntihavainnointitaulukot ja – kenttämuistiinpanot

(Havainnointilomakkeet 1-10; havainnointipäiväkirja) keräsin kansioon ja kirjoitin auki. Pyrin etsimään havainnoistani toistuvia asioita, esimerkiksi eräiden lasten häiriökäyttäytymistä ja vertailin näiden tapahtumien välisiä yhteyksiä: mikä häiriökäyttäytymistä aiheuttaa ja miten se loppuu. Pyrin löytämään ”todisteita” kouluun sopeutumisongelmista ja niihin liittyvästä häiriökäyttäytymisestä ja tarkastelemaan lasten sosiaalista käyttäytymistä oppitunneilla.

Välituntihavainnot (Välituntihavainnointi 1-15) minulla oli paljon koko syksyn ajalta ja osa niistä oli kirjoitettu kalenterin välisivuille, osa ruutupaperinpalaselle ja joku jopa kuittipaperin taakse. Kirjoitin kaikki havainnot tietokoneelle. Ensin tarkistin jokaisen lapsen välituntitoverin ja -toiminnan ja oliko niissä tapahtunut syksyn aikana muutoksia. Tein välituntihavainnoista kaavioita, joissa vedin yhdessä leikkivien lasten nimet yhteen viivalla (Kuvio 6, s.54). Väritin myös lasten nimet tietyillä koodiväreillä tekemisen mukaan, esimerkiksi keinumassa olevat lapset keltaisella ja pallokentällä pelaavat harmaalla.

Sosiometrisen mittauksen (Kutsut 1-16) tulokset kirjoitin aluksi tietokoneelle yksitellen, kuka lapsista kutsui kenet. Tämän jälkeen katsoin mitkä kutsuista olivat vastavuoroisia ja mitkä yhdensuuntaisia. Sitten laskin jokaisen lapsen saamat kutsut – kuka lapsista sai kutsuja eniten ja kuka vähiten. Tein vastauksista erilaisia piirroksia – ketkä ovat kenenkin leikkitovereita (Liite 9).

Haastattelut olivat minulla kolmella pienellä videokasetilla ja ensimmäiseksi kopioin ne tavalliselle VHS-kasetille. Samalla katsoin haastattelut läpi ensimmäistä kertaa ja kiinnitin huomiota haastattelun sujuvuuteen ja luotettavuuteen. Näin myös paremmin, olinko jossain kohdassa haastattelijana johdatellut lasta vastaamaan tietyllä tavalla. Näin sellaisia asioita, mitä en huomannut itse haastattelutilanteessa, esimerkiksi missä kohdissa lapsi epäröi vastauksiaan (haroo hiuksiaan tai vaihtaa painoa jalalta toiselle). Videon kopiointivaiheessa tein jo itselleni muistiinpanoja. Tämän jälkeen litteroin haastattelut eli kirjoitin haastattelujen yhteydessä käydyn keskustelun tietokoneelle (Liite 10)(Gradutaulut 1-18). Tämä vaihe oli pitkä ja haasteellinen, sillä haastattelutilanteessa käytössäni ei ollut erillistä mikrofonia, ja kaikki lasten vastaukset eivät kuuluneet videolta selvästi. Haastattelujen perään piirsin itselleni muistiin lapsen

täyttämän seinätaulun: kenet luokkatovereistaan hän oli kiinnittänyt mihinkin kohtaan välituntitaulua ja kenen kanssa.

Kun haastattelut oli kirjoitettu puhtaaksi, aloin verrata lasten vastauksia toisiinsa sekä opettajan tauluun ja omiin muistiinpanoihini välitunneilta. Tarkastelin aluksi yksitellen jokaisen lapsen tilanteen kaikista vastauksista, esimerkiksi kenen kanssa Arto itse mainitsi leikkivänsä ja mitä muut kertoivat hänen leikeistään. Katsoin myös mitkä olivat opettajan ja minun havaintoni tästä tilanteesta. Sen jälkeen tarkastelin, olivatko lasten maininnat omista tovereistaan vastavuoroiset, eli vahvistiko toinen luokkatoveri lapsen mainitseman toverisuhteen. Jos vastaukset olivat keskenään ristiriitaisia, palasin litterointeihini ja pyrin löytämään lasten haastatteluista vastauksia ongelmiin: Miksi Veera sanoo leikkivänsä Minnan kanssa, mutta Minna ei vahvista tätä vastausta?; Miksi Arto kertoo leikkivänsä yksin, mutta muut kertovat hänen olevan poikien leikeissä? Apuna olivat myös omat havainnointini sekä keskustelut luokanopettajan kanssa. Opettajan haastattelu oli myös videonauhalla ja litteroituna tietokoneella. Lasten vastauksista tein erilaisia sosiogrammeja, pohjautuen joko lasten omiin vastauksiin omasta toiminnastaan tai muiden lasten kertomuksiin tämän lapsen toiminnasta (Kuvio 9, s.66; kuvio 10, s.67; kuvio 11, s.68).

Kun koko aineisto oli kirjoitettu puhtaaksi, ja olin käsitellyt sitä edellä mainituilla tavoilla, palasin tutkimukseni teemoihin. Pohdin, mikä aineistossani on oleellista tämän tutkimukseni kannalta. Kirjoitin kaikki havainnointini ja tuntemukseni ja päätelmäni päiväkirjamaisesti aineistojen yhteyteen aloittaen elokuusta ja päättämällä joulukuuhun. Tämän prosessin aikana yhteydet eri ilmiöiden välillä alkoivat aueta. Esimerkiksi huomasin, että lapsi, joka käyttäytyi syyskuun alussa tunneilla rauhattomasti ja häiriköivästi, ei löytänyt välitunneilla omaa paikkaansa ryhmästä ja etsi jatkuvasti kavereita. Tulososiossa esittelen tarkemmin aineistosta esille nousseet johtopäätökset ja tulkinnat.

3 TOVERISUHTEET LUOKKAHUONEYHTEISÖSSÄ

Tutkimuksessani huomio kiinnittyi erityisesti luokkahuoneyhteisön sisäisiin toverisuhteisiin. Tutkimusluokassani huomasin heti ensimmäisenä koulupäivänä, että osa lapsista tunsivat toisensa jo etukäteen. Tämä näkyi siten, että lapsilla oli joku, kenen vieressä he istuivat mielellään oppitunnilla ja kenen kanssa he liikkuvat välituntisin.

Tutkimusluokkani koulu alkoi elokuun 11. päivä ja olin luokassa luokanopettajan sijaisena kolme ensimmäistä koulupäivää. Ensimmäisenä koulupäivänä lapset tulivat kouluun yhdessä vanhempiensa kanssa ja olin heitä vastassa koulun pihalla. Kuljimme yhdessä uuteen luokkahuoneeseen. Luokassa oli 17 pulpettia hevosenkenkämuodostelmassa ja lapset saivat valita itse istumapaikkansa. Paikat täyttyivät reippaasti. Huomasin heti, että lapsilla oli luokassa jo joku kenet he tunsivat etukäteen ja jonka viereen he menivät istumaan. Pojat istuivat toiselle puolelle luokkaa ja tytöt toiselle. (Havainnointipäiväkirja 11.8.)

Pyrin tutkimustehtäväni mukaan selvittämään millaisia lasten toverisuhteet ovat koulun aloitusvaiheessa. Tässä luvussa kuvailen tämän yhden luokkahuoneyhteisön muodostumista ja toverisuhteita. Pyrin myös selvittämään millaisia yhteyksiä sosiaalisilla taidoilla ja toverisuhteilla on kouluun sopeutumiseen.

Langstedin ja Sommerin (1990) mukaan lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin ei ole kiinnitetty tutkimuksissa niin paljon huomiota kuin aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. On kuitenkin tiedossa, että lasten ja vanhempien väliset sosiaalisten suhteiden verkostot eivät ole yhtenevät. Lapset ovat tärkeitä toisilleen, eivätkä vain aikuissuhteiden takia. Lapset oppivat vertaisryhmän sosiaalisessa dynamiikassa tärkeitä sosiaalisia taitoja ja sosiaalista herkkyyttä. Vertaisryhmän toiminta on spontaania ja motivoi lasta hyvin voimakkaasti sosiaalisen kieliopin harjoitteluun. (Langsted & Sommer 1990, 23) Tutkimusta tehdessäni huomasin, että nimenomaan lasten välisissä vapaissa vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi välitunnilla, sosiaaliset taidot kehittyvät. Välitunnilla lapset ohjasivat itse toimintaansa, kävivät neuvotteluja siitä mitä leikitään ja kenen kanssa ollaan (Välituntihavainnot; havainnointipäiväkirja).

Syyslukukauden aikana seurasin lasten toverisuhteita välitunneilla, havainnoin oppitunteja ja haastattelin lapsia sekä luokanopettajaa. Havainnoimalla

(Välituntihavainnot; Havainnointipäiväkirja) sain tietoa siitä, mitä välitunnilla tapahtuu ja kuka on kenenkin kanssa. Haastatteluissa (Haastattelu 1, elokuu 2004; Gradutaulut) sain vastauksia siihen, miksi näin on. Aineistonkeruu oli myös eräs keino auttaa lapsia kouluun sopeutumisessa. Haastattelussa minulla oli aikaa huomioida jokainen lapsi ja keskustella rauhassa toverisuhteista ja oman paikan löytämisestä luokkahuoneyhteisössä.

Haastattelussa lapsella oli mahdollisuus kertoa ongelmista ja mieltä askarruttavista asioista. Välituntihavainnoiteja tehdessäni olin läsnä tukena ja apuna luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa.

Ensimmäisellä kouluviikolla olin tutkimusluokassani luokanopettajan sijaisena. Olin lasten mukana myös välitunneilla, jotta uuteen ympäristöön tutustuminen tuntuisi turvallisemmalta. Huomasin, että uuteen ympäristöön sopeutuminen oli helpompaa, kun vierellä oli tuttu toveri. Lapset osallistuivat välituntitoimintaan rohkeammin ja olivat innokkaita lähtemään pihalle, kun mukana oli toveri (Havainnointipäiväkirja 13.8.).

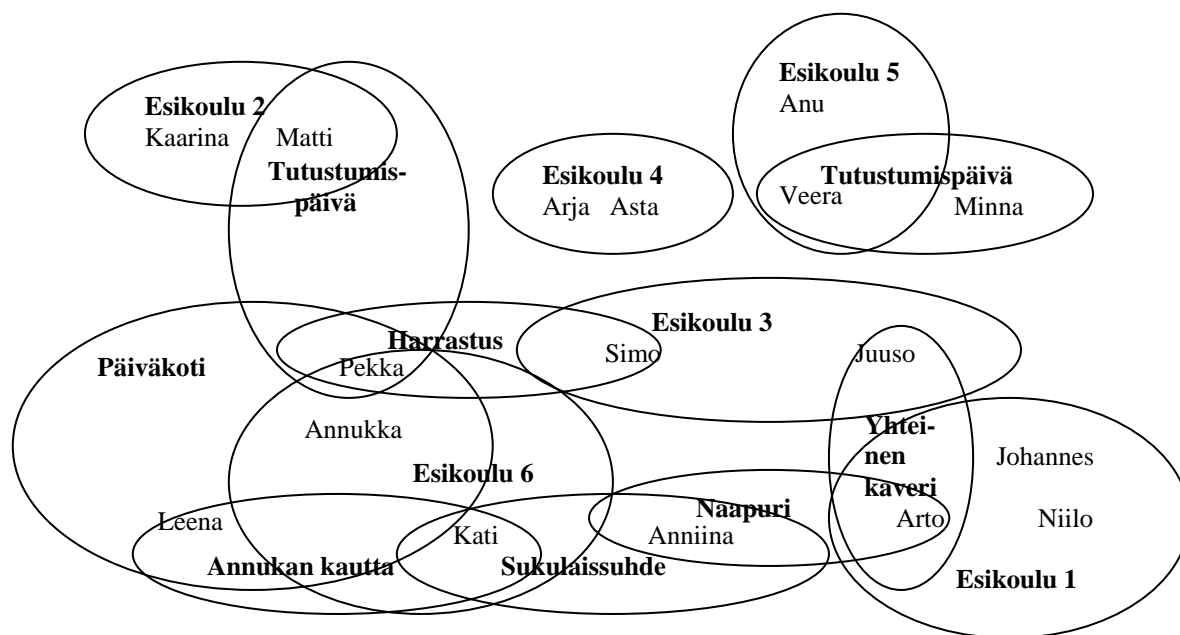
Välitunnilla oli yhtä aikaa noin kolmesataa eri-ikäistä lasta ja ympärillä on paljon toimintaa ja meteli on välillä kova. Koulun piha levittäytyy laajalle alueelle ja suurin osa koululaisista juoksentelee pallokentällä. Pihalla on paljon toimintapisteitä: kiipeilyteline, keinut, tasapainopuomeja ja maahan on piirretty erilaisia pihaleikkikuvioita. Osa tutkimusluokkani lapsista juoksee innokkaasti pihalla ympäriinsä kokeilemassa telineitä ja etsimässä tuttuja lapsia muista luokista. Jotkut lapsista olivat ensimmäisenä koulupäivänä pihalla vierelläni ja juttelivat kanssani. Kaikilla luokan lapsilla on joku toveri kenen kanssa he ovat välitunnilla, eikä kukaan ole ollut yksin. Minun ei ole tarvinnut auttaa ketään toverin etsimisessä vaan lähinnä olen kannustanut lapsia kokeilemaan uusia telineitä ja osallistumaan johonkin välituntitoimintaan. Ensimmäisen päivän jälkeen lapset olivat jo rohkeampia välitunneilla ja kukaan ei jäänyt enää vierelleni seisomaan. Luokan lapset liikkuvat välitunneilla vanhojen tuttavien kanssa. Kyselin lapsilta ketä luokan tovereista he tunsivat etukäteen ja missä he olivat tutustuneet ja kaikilla oli luokassa joku ennestään tuttu toveri. (Havainnointipäiväkirja 13.8.)

Lasten välisistä vuorovaikutussuhteista puhuttaessa käytetään termejä toveruus ja ystävyys. Englanninkielisissä tutkimuksissa käytetään toveruudesta termiä ”friendship”. Allenin (1981) mukaan tämä termi kuvaa toiseen ihmiseen suuntautumista ja tämän vuoksi voidaan puhua asenteesta. Asenteet voidaan yleisesti nähdä koostuvan kolmesta komponentista: kognitiiviset asenteet eli uskomukset, tunteisiin perustuvat asenteet sekä käyttäytymiseen liittyvät asenteet. Allenin (1981) mukaan ystävyuden tarkastelussa tulisi huomioida nämä kolme komponenttia. Ystävydestä, eli toveruudesta syvemmästä ja pysyvämmästä ihmissuhteesta, puhuttaessa käytetään englanninkielisissä tutkimuksissa termiä ”best friends”. (Allen 1981, 196)

Tutkimuksessani puhun luokkahuoneyhteisön toveriverkostosta, joka muodostuu ystävästä, leikkitovereista ja työskentelytovereista. Ystävät ovat tunteneet toisensa jo pidemmän aikaa ja heidän suhteensa on vakiintunut ja pysyvä. Ihmisellä on yleensä yksi muita suhteita läheisempi ihmissuhde, jota kutsutaan ystävyysuhteeksi ja muut hieman etäisemmät suhteet ovat toverisuhteita. Raja ystävyuden ja toveruuden välillä on liukuva, mutta yleensä suhteen alkuvaiheessa puhutaan toveruudesta, joka ajan myötä saattaa muuttua ystävyudeksi. Leikkitoverit ovat sellaisia luokan lapsia, joiden kanssa leikitään silloin tällöin välitunnilla ja heidät olisi mukava kutsua esimerkiksi syntymäpäiville. Kaikkien luokan oppilaiden taas tulisi olla toistensa työskentelytovereita, koska oma luokkahuoneyhteisö muodostaa oppimisympäristön, jonka sisällä kaikki ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja kaikki oppivat yhdessä toistensa kanssa.

3.1 Luokkahuoneyhteisön tutut ja vieraat kasvot

Muutama päivä koulun aloituksen jälkeen keskustelin jokaisen tutkimusluokan oppilaan kanssa yksitellen, miltä koulun aloitus on tuntunut ja onko lapsella omassa luokkahuoneyhteisössä tovereita (Haastattelu 1, elokuu 2004). Jokainen oppilas kertoi tuntevansa luokasta etukäteen jo jonkun lapsen. Jokainen osasi myös nimetä luokasta jo ensimmäisellä viikolla jonkun, kenen kanssa on mielellään välituntisin. Tutkimusluokan oppilailla oli tuttuja kasvoja myös muissa uusissa ensimmäisissä luokissa. Ensimmäisellä kouluviikolla lapset leikkivätkin paljon myös rinnakkaisluokkalaisten kanssa (Välituntihavainnot; Haastattelu 1, elokuu 2004). Tutkimukseni mukaan alle kouluikäiset lapset tutustuvat toisiinsa päiväkodin tai esikoulun kautta, harrastustoiminnassa tai ystävän välityksellä. Myös naapuruston lapsiin tutustutaan helposti yhteisissä pihaleikeissä. Kouluun tutustumispäivä on lapsille erittäin tärkeä päivä, sillä uusi tärkeä kaveri voi löytyä sitä kautta. (Haastattelu 1, elokuu 2004)



Kuvio 4. Tutkimusluokan toverisuhteet ennen koulun alkua: kenet tunsin ja **mitä kautta**? Tutkimusluokan lapset olivat tutustuneet toisiinsa jo ennen koulun alkua eri esikouluryhmissä, päiväkodissa, toverin välityksellä, harrastuksesta, naapuruus- tai sukulaissuhteen kautta. Esimerkiksi Pekka tunsikin ennen koulun alkua Simon yhteisen harrastuksen kautta, Annukan ja Katin esikoulusta ja Leenan päiväkodista. Mattiin hän oli tutustunut kouluun tutustumispäivänä. (Haastattelu 1, elokuu 2004)

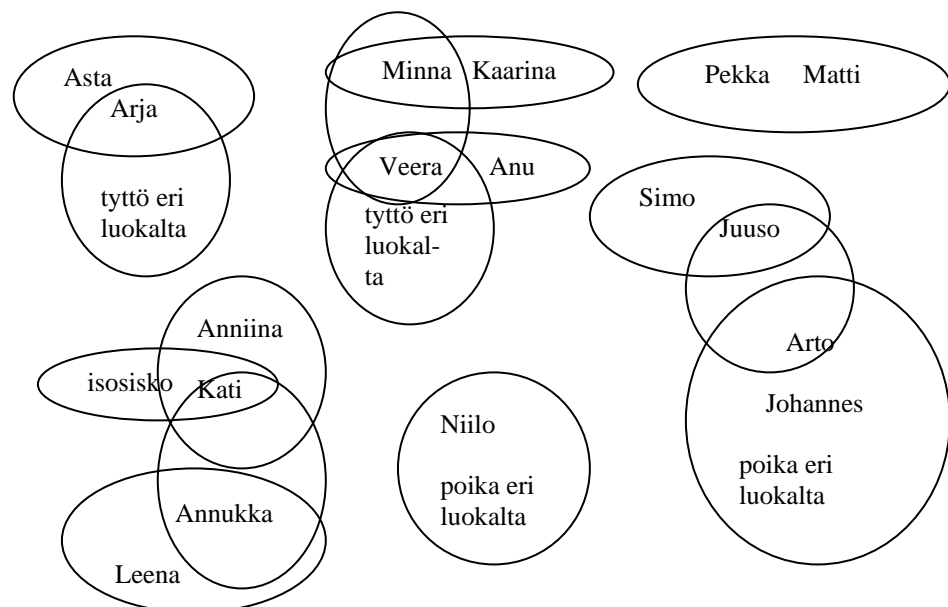
Tutkimusluokkani jokainen oppilas oli jo ennen koulun alkua monien verkostojen jäsen, ja heillä oli kokemusta monenlaisista ryhmätilanteista. Esimerkiksi Pekka tunsikin luokkatovereitaan jo ennen koulun alkua harrastuksen, esikoulun, päiväkodin ja tutustumispäivän kautta. (Haastattelu 1, elokuu 2004) Koulun aloitus ei olekaan lapselle enää niin iso askel kuin esimerkiksi kymmenen vuotta sitten. Jokaisella tutkimusluokkani oppilaalla oli ennestään kokemusta ryhmässä toimimisesta, mikä koulun erityisopettajan mukaan (Opetusharjoitteluraportti) ei ennen ollut ihan tavallista. Tänä päivänä alkaa olla jo harvinaista, että ensimmäiselle luokalle tulee oppilas, joka ei ole ollut esiopetuksessa. (Opetusharjoitteluraportti, 18)

Koulun aloitusvaiheessa lapsilla oli hyvät lähtökohdat toverisuhteiden muodostamiseen ja oman paikkansa löytymiseen uudesta ryhmästä. Esikouluvuoden vuoksi kaikilla tutkimusluokan oppilailla oli jo ennen koulun alkua kokemuksia ryhmätilanteista, joissa sosiaaliset taidot kehittyvät (ks. kappale 2.2.1). Lasten toiminta vuorovaikutus- ja ryhmätilanteissa tuo kokemuksia, joista on apua uuteen ryhmään

sopeutumiseen (Pölkki 1990, 5; Bukowski & Hoza 1989, 15; Langsted & Sommer 1990, 22-23). Pölkkin (1990) mukaan sosiaalisista taidoista on hyötyä toverisuhteiden muodostamisessa. Jos ihmisellä on hyvät sosiaaliset taidot, hän ymmärtää tiettyjä sosiaalisiin tilanteisiin, kuten toverisuhteiden muodostamiseen, liittyviä sääntöjä. Tietojensa avulla tämä henkilö pystyy muodostamaan käyttäytymissarjan, jolla hän pääsee valitsemaansa tavoitteeseen. (Pölkki 1990, 5)

3.2 Luokkahuoneyhteisön toverisuhteet koulun aloitusvaiheessa

Koulun aloitusvaiheessa tutkimusluokan oppilailla oli luokassa jo joku ennestään tuttu oppilas (Haastattelu 1, elokuu 2004). Jos tämä oppilas oli samaa sukupuolta kuin oppilas itse, oli hyvin todennäköistä, että he liikkuiivat yhdessä ensimmäisinä kouluviikkoina (Välituntihavainnot). Ensimmäisten viikkojen leikkiverit eivät olleet välttämättä omasta uudesta ryhmästä, vaan lapset saattoivat olla entisen esikoulukaverinsa tai sisarustensa kanssa (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot).



Kuvio 5. Tutkimusluokan toverisuhteet ensimmäisellä kouluviikolla: kenen kanssa oppilas leikkii ensimmäisellä kouluviikolla? Esimerkiksi Kati leikkii ensimmäisellä kouluviikolla vaihdellen Anniiinan, Annukan tai isosiskonsa kanssa. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot)

Ensimmäisellä kouluviikolla lapset eivät vielä aktiivisesti tutustuneet uusiin kavereihin, eivätkä entiset sosiaaliset verkostot (vrt. kuvio 4 ja kuvio 5) sekoittuneet. Koulun alkuvaiheessa lapsi kohtaa huomattavan paljon uusia asioita: uusi ympäristö, uudet aikuiset, uudet säännöt ja tavat toimia. Havainnointieni mukaan lapset alkavat tutustua uusiin luokkatovereihin sitten, kun he ovat saaneet järjestystä kaikkeen muuhun uuteen, mitä kouluympäristössä tulee eteen (Havainnointipäiväkirja; Välituntihavainnot).

Jos oppilailla oli uudessa luokassa toveri, jonka he olivat tunteneet jo ennen koulua pidemmän aikaa, he leikkivät myös koulun aloitusvaiheessa tämän kanssa (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot). Nämä toverisuhteet tuntuivat pysyviltä ja vakailta. Poikkeuksena oli yksi pitkäaikainen toverisuhde, jossa toinen lapsista oli tyttö ja toinen poika: Kaarina ja Matti. Lapset olivat olleet tovereita jo monta vuotta päiväkodin ja esikoulun kautta, mutta nyt kun he tulivat kouluun, he menivät heti istumaan eri puolelle luokkaa ja leikkivät välitunnilla uusien omaa sukupuolta olevien kavereiden kanssa. Juttelin näiden lasten vanhempien kanssa, ja hekin sanoivat, että koulussa tilanne muuttuu: tytöt ja pojat eivät enää leiki yhdessä niin helposti kuin päiväkodin puolella. Tutkimusluokassani tytöt ja pojat alkoivat liikkua omissa porukoissaan ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. (Havainnointipäiväkirja; Välituntihavainnot; Haastattelu 1, elokuu 2004) Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan koulun alaluokilla toverisuhde muodostetaan usein omaa sukupuolta olevan lapsen kanssa. Välitunnilla voi huomata selvästi, että pojat leikkivät usein keskenään pelikentällä ja tytöt leikkivät keskenään lähempänä koulurakennusta. (Schmuck & Schmuck 2001, 121)

Tutkimusluokassani oli muutamia tiiviitä ystäväpareja eli lapsia, jotka olivat tunteneet toisensa jo ainakin vuoden ajan, ja he leikkivät yhdessä sekä koulussa että vapaa-aikanaan. Nämä lapset olivat myös vierailleet toistensa kodeissa ja tunsivat toistensa perheet. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Havainnointipäiväkirja) Ensimmäisellä kouluviikolla luokan lapset ryhmittivät välituntisin pieniin leikkiporukoihin näiden ystäväparien ympärille (Välituntihavainnot).

Koskenniemen (1982) mukaan koulunsa aloittavien lasten ystävyysuhteet eivät ole vielä pysyviä. Hänen mukaansa jo esikouluikässä esiintyy molemminpuolisia ystävyysuhteita, mutta pysyviä ihmissuhteita voi muodostua vasta 3. ja 4.luokkalaisilla. Koulunaloitusikässä ystävyysuhteet voivat säilyä lukukauden verran. (Koskenniemi 1982, 71–72) Tutkimusluokkani lapsilla oli jo koulunaloitusvaiheessa ystävyysuhteita, jotka

olivat säilyneet ainakin yhden vuoden ajan: Anniina ja Kati; Annukka ja Leena; Asta ja Arja; Matti ja Kaarina; Juuso ja Simo. (Haastattelu 1, elokuu 2004)

Anniina ja Kati olivat tunteneet toisensa aina, sillä he olivat serkuksia. He leikkivät koulussa yhdessä, ja leikeissä oli mukana usein myös tyttöjen isosiskot.

Annukka ja Leena taas olivat tutustuneet esikoulussa, ja he leikkivät usein kahdestaan. Kati, Annukka ja Leena tunsivat toisensa etukäteen. Ensimmäisellä kouluviikolla nämä kaksi tyttöparia leikkivät joskus neljistäään, jolloin Anniinakin tutustui Leenaan ja Annukkaan. Kati oli ollut samassa päiväkodissa Annukan kanssa, ja Annukan kautta hän oli tutustunut myös Leenaan. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot)

Asta ja Arja olivat tunteneet toisensa monen vuoden ajan samasta päiväkodista. Arjalla oli rinnakkaisluokilla paljon tuttuja, ja joskus Astan ja Arjan leikeissä oli näitä muitakin tyttöjä. Asta kertoi tuntevansa koulusta etukäteen vain Arjan ja leikkivänsä vain tämän kanssa. Asta ja Arja olivat ensimmäisellä viikolla vähiten luokan tyttöistä tekemisissä muiden luokan tyttöjen kanssa. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot)

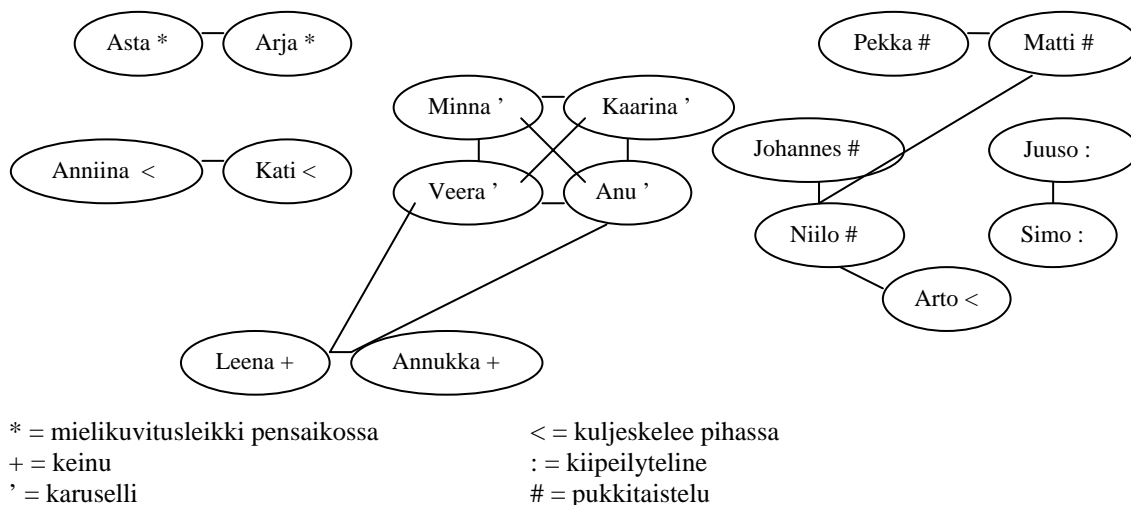
Veera ja Anu olivat tutustuneet toisiinsa esikoulussa. Veera löysi myös uuden toverin Minnan kouluun tutustumispäivänä. **Minna** ei tuntenut luokkatovereistaan Veeran lisäksi ketään muita etukäteen. Veera ja Anu leikkivät yhdessä Minnan kanssa ja tähän porukkaan tuli lisäksi myös **Kaarina**, joka etsi paikkaansa Matin leikkiessä poikien kanssa. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot)

Poikia oli luokalla seitsemän. **Simo ja Juuso** olivat tunteneet toisensa jo useamman vuoden sekä päiväkodista ja esikoulusta että harrastusten parista. He olivat poikaryhmän ainoa tiivis ystäväpari. Muut pojat tunsivat toisensa nimeltä, mutta he eivät olleet kenenkään kanssa erityisen läheisiä. Simo ja Juuso olivat yhdessä koulussa ensimmäisellä viikolla, ja heidän kanssaan saattoi olla myös Juuson aikaisemmin tuntema Arto. **Matti ja Pekka** kulkivat ensimmäisellä viikolla yhdessä. He olivat tavanneet toisensa kouluun tutustumispäivänä keväällä, ja nyt kun Matilla ei ollut luokassa Kaarinan lisäksi muita tuttuja, hän asettui Pekan seuraan. **Artolla, Johanneksella ja Niilolla** oli rinnakkaisluokalla tuttuja poikia esikouluryhmästä ja he oleskelivat välitunneilla sekä kolmestaan että rinnakkaisluokkalaisten kanssa. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot)

3.3 Luokkahuoneyhteisön toveriverkosto alkaa muotoutua

Kahdella ensimmäisellä kouluviikolla lapset liikkuvat välituntisin ympäriinsä koulun pihassa ja tutustuivat uuteen ympäristöön (Välituntihavainnot; Havainnointipäiväkirja). Kolmannella kouluviikolla luokan sisäinen ensimmäinen toveriverkosto alkoi hahmottua. Välitunneilla lapset leikkivät kolmannella kouluviikolla lähes joka välitunti saman lapsen kanssa, eli toverisuhteet olivat vakiintuneet ainakin hetkellisesti alkutilanteen jälkeen. Osasin aavistaa jo välitunnille mennessä, ketkä luokan lapsista leikkivät yhdessä. Luokkahuoneyhteisössä oli tässä vaiheessa kolme tyttöparia ja kaksi poikaparia, ja loput lapset leikkivät vaihdellen joko pareittain, kolmen tai neljän hengen porukoissa tai silloin tällöin jonkun eri luokalta olevan oppilaan kanssa. Ero ensimmäiseen kouluviikkoon oli siinä, että pääasiassa oppilaat leikkivät nyt omalla luokalla olevan toverin kanssa, ja esikoulusta tutut rinnakkaisluokkalaiset lapset leikkivät omissa porukoissaan (vrt. kuvio 5 ja kuvio 6). Oman luokkahuoneyhteisön toveripiiriverkosto alkoi muotoutua. (Välituntihavainnot)

Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan koulun alkuvaiheessa ryhmässä on vain vähän konflikteja. Lapset yrittävät antaa itsestään positiivisen kuvan muille ryhmän jäsenille. Ryhmä tiivistyy ja tulee yhtenäiseksi. (Schmuck & Schmuck 2001, 53-56) Tässä vaiheessa korostuu myös opettajan rooli. Ensimmäisten kouluviikkojen aikana tutkimusluokkani oppitunneilla tutustuttiin ahkerasti luokan muihin oppilaisiin, opeteltiin yhteisiä sääntöjä ja yhdessä toimimista (Havainnointipäiväkirja). Schmuck ja Schmuck (2001) korostavatkin opettajan roolia koulun aloitusvaiheessa ja ryhmän muodostumisessa. Opettajan tulisi tukea oppilaita uuteen ryhmään sopeutumisessa. Tutkimuksessa oma roolini oli havaintojeni ja läsnäolon myötä tukea lasten tutustumista toinen toisiinsa ja uuteen ympäristöön. Lapset tiesivät, että olin heidän tukena välitunneilla juuri heitä varten, mikäli heille tulisi jotain ongelmia. Pyrin myös havainnoimalla huomaamaan toverisuhteissa esiin tulevat ongelmat ja kertomaan niistä luokanopettajalle. Opetusharjoittelussani tavoitteenani oli tukea opettajan roolissa lasten ryhmään ja uuteen oppimisympäristöön sopeutumista. Teimme harjoittelun aikana paljon ryhmätöitä erilaisissa ryhmissä ja tutustuimme toinen toisiimme leikkien ja keskustellen (Opetusharjoitteluraportti).



Kuvio 6. Tutkimusluokan toverisuhteet kolme viikkoa koulun aloituksen jälkeen: kenen kanssa oppilas leikkii kolme viikkoa koulun aloituksen jälkeen ja mitä hän tekee välituntisin? Esimerkiksi Matti on välitunneilla Pekan tai Niilon ja Johanneksen kanssa pukkitaiastelua. Arto kuljeskelee pihassa tai on seuraamassa, kun Niilo leikkii pukkitaiastelua. (Välituntihavainnot)

Luokan tyttöjen toverisuhteissa näkyi kolmannella kouluviikolla selvästi se, että ryhmässä oli läheisiä ystävyksiä ja niitä, joilla ei ollut luokassa vielä parasta kaveria. Aikaisemmat ystävät leikkivät tiiviisti kahdestaan, ja muut tytöt olivat porukassa ja tutustuivat toisiinsa. **Arja ja Asta** sekä **Anniina ja Kati** olivat välituntisin pareittain. Myös **Leena ja Annukka** leikkivät yhdessä, mutta he ottivat silloin tällöin leikkiin mukaan Veeran ja Anun. **Minna, Kaarina, Veera ja Anu** leikkivät välillä neljistään, kolmistaan tai pareittain eri muodostelmissa. (Välituntihavainnot)

Poikien ryhmässä vanhat esikoulukaverit **Johannes, Niilo ja Arto** olivat yhdessä, samoin kuin **Juuso ja Simo**. Kouluun tutustumispäivänä tavanneet **Pekka ja Matti** liikkuiivat usein yhdessä, koska muilla lapsilla oli jo jotkut toverit. (Välituntihavainnot; Haastattelu 1, elokuu 2004) Pekka ja Matti eivät olleet havainnointieni mukaan vielä kunnolla tutustuneet toisiinsa ja olivat epävarmoja omasta paikastaan luokan toveriverkostossa. Alkuhaastattelussa Matti kertoi leikkivänsä Pekan kanssa, mutta Pekka taas sanoi olevansa yksin. Tarkemmin kysyttäessä Pekka sanoi kulkevänsä välitunnilla yleensä Matin kanssa. Välituntihavaintojeni mukaan Pekka ja Matti olivat usein samassa paikassa, mutta eivät leikkineet kahdestaan niin aktiivisesti kuin muut

pojat. Muut pojat pelasivat, kiipeilivät ja osallistuivat aktiivisesti toimintaan, kun Pekka ja Matti usein, Pekan sanojen mukaan, ”kulkevat yhdessä”. (Välituntihavainnot; Haastattelu 1, elokuu 2004)

23.8. klo 9.45-10

Matti ja Pekka katselevat mitä muut tekevät

23.8. klo 11-11.15

Pekka istuu aidalla ja katsoo, kun Matti on muiden poikien kanssa pukilla.

25.8. klo 9.45.-10

Pekka jää opettajan puhutteluun. Matti pyörii luokassa ympäriinsä, kunnes kysyy minulta missä Pekka on. Matti lähtee pihalle odottamaan. (Välituntihavainnot 23.8, 25.8.)

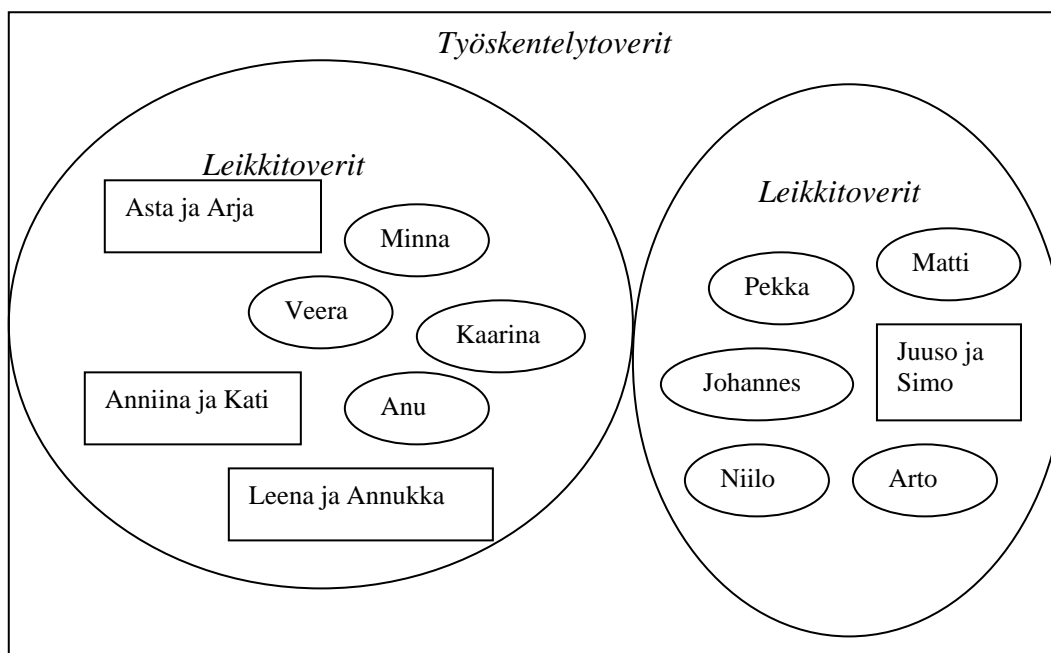
Toverisuhteiden muodostuminen tutkimusluokassani tapahtui valmiiden ystävyysuhteiden ympärille. Luokkahuoneyhteisön muodostuminen olisi edennyt eri tavalla, jos kaikki luokan oppilaat olisivat olleet toisilleen ennestään vieraita. Nyt yhteisössä oli vain muutama lapsi (Matti, Pekka, Minna, Kaarina, Veera, Anu), jotka etsivät uusia tovereita (Välituntihavainnot), joten tässä luokkahuoneyhteisössä ei ollut selkeää toverisuhteiden muodostamisprosessia, mikä yleensä on tyypillistä koulun aloitusvaiheessa (vrt. Schmuck & Schmuck 2001, 53).

Havaintojeni mukaan luokittelin luokkahuoneyhteisön sisäiset toverisuhteet tässä alkuvaiheessa seuraaviin luokkiin: työskentelytoverit, leikkitoverit ja lähimmät ystävät (Välituntihavainnot; Haastattelu 1, elokuu 2004; Havainnointipäiväkirja). Gifford-Smithin ja Brownellin (2003, 262) mukaan lasten toverisuhteita ja sosiaalisia verkostoja voidaan määritellä koon, sisäisen yhtenäisyyden ja pysyvyyden mukaan.

Työskentelytoverit ovat yhdessä oppitunneilla, mikäli opettaja määrää heidät samaan ryhmään. Työskentelytoverit eivät ole yhdessä välituntisin, eivätkä he ota juurikaan kontaktia toisiinsa tehtävän ulkopuolella. Kaikkien luokan oppilaiden tulisi olla keskenään työskentelytovereita, sillä luokkahuoneyhteisö on oppimisympäristö, ja sen nimenomaisena tarkoituksena on, että kaikki yhteisön jäsenet työskentelevät yhdessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan luokkahuoneyhteisön oppimisilmapiiriin tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7). Tämä edellyttää, että jokainen luokkahuoneyhteisön jäsen pystyy työskentelemään kaikkien kanssa.

Leikkitoverit voivat olla keskenään välitunneilla, mutta toveruus ei ole yhtä tiivistä kuin lähimmillä ystävillä. Leikkitoveruus ja ystävyys eroavat esimerkiksi siinä, että leikkitovereita saattaa olla useampia ja leikkitoverit saattavat vaihdella. Esimerkiksi

Annukka ja Leena leikkivät yleensä aina kahdestaan, kun taas Minna, Veera, Anu ja Kaarina leikkivät välillä kahdestaan, kolmistaan tai neljistä (Välituntihavainnot). Ystävyysuhteiden muodostumiseen näyttää Koskenniemen (1982) mukaan vaikuttavan erityisesti mahdollisuus olla yhdessä myös koulun ulkopuolella ja samaan sosiaalikerrostumaan kuuluminen. Myös persoonallisuuden tekijöillä on osuutta ystävyysuhteen syntyminen. (Koskenniemi 1982, 77–79) Lähimpiä ystäviä tutkimusluokassani olivat lapset, jotka olivat tunteneet toisensa jo ainakin vuoden ajan, ja jotka leikkivät havaintojeni mukaan yleensä yhdessä ja mainitsivat vastavuoroisesti toisensa parhaiksi leikkitovereiksi (Välituntihavainnot; Haastattelu 1, 2004). Leikkitoverit olivat niitä lapsia, jotka havaintojeni mukaan leikkivät usein välitunnilla yhdessä.



Kuvio 7. Tutkimusluokan toverisuhteet alkuvaiheessa: ketkä ovat lähimpiä ystäviä, ketkä leikkitovereita ja ketkä työskentelytovereita? Kaikki luokan oppilaat ovat keskenään työskentelytovereita, koska luokkahuoneyhteisössä kaikkien tulee työskennellä yhdessä kaikkien kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7). Kaikki tytöt olivat ensimmäisten viikkojen aikana leikkineet keskenään, kuten myös kaikki pojat (Välituntihavainnot). Lähimpiä ystäviä olivat Asta ja Arja; Anniina ja Kati; Leena ja Annukka; Juuso ja Simo. He olivat tunteneet toisensa jo ennen koulun alkua. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Välituntihavainnot)

Luokassa lähimpiä ystäviä olivat Asta ja Arja, Anniina ja Kati, Leena ja Annukka sekä Juuso ja Simo. Luokan oppilaat jakautuivat leikkitovereiksi sukupuolen mukaan. Kaikki

pojat olivat keskenään leikkitovereita ja samoin kaikki tytöt. Leikkitovereiden merkitys korostui myös ystäväpareilla, jos toinen parista oli poissa koulusta.

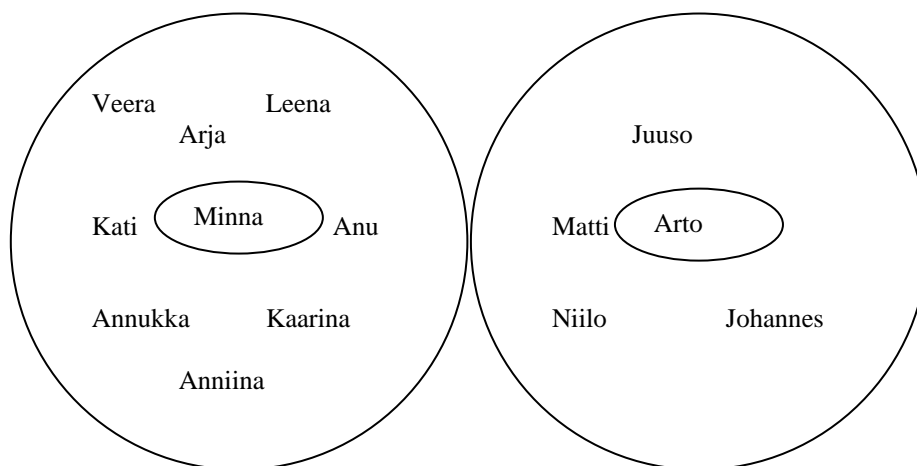
Toverisuhdeverkosto pysyi samankaltaisena koko syyslukukauden. Tytöt leikkivät pienissä porukoissa joko pareittain, kolmestaan tai neljistään. Pojat olivat useimmiten isossa porukassa. Pojat olivat mielellään pukkitaistelua ja tytöt keinuivat, olivat karusellissa tai leikkivät. Poikien tekemisissä oli mukana kilpailu ja säännöt, kun tyttöillä taas oli usein menossa jokin mielikuvitusleikki. Pojat kertoivat kysyttäessä ”että me pelataan” ja tyttöjen vastaus oli usein pidempi ”nääh on sellasia... ja nyt nääh keinuu...”. Poikien peleissä saattoi olla samaan aikaan kymmenenkin poikaa sekä omalta luokalta että muilta luokilta, kun tyttöjen leikeissä oli enimmillään neljä jäsentä. Useiden aikaisempien tutkimustenkin mukaan pojat muodostavat suurempia kaveripiirejä kuin tytöt (mm. Hartup 1980; Koskeniemi 1982; Schmuck & Schmuck 2001, 121). Syynä nähdään esimerkiksi poikien leikkimät ryhmäpelit.

3.4 Leikkitoverit luokkahuoneyhteisössä

Välitunneilla havainnoidessani minun ei tarvinnut kertaakaan puuttua lasten toimintaan, eikä kukaan tullut pyytämään apuani toverin löytämisessä koko syksyn aikana. Harjoittelun loputtua syyskuun puolivälissä aineistonkeruuni jatkui välituntisin kerran viikossa (Välituntihavainnot). Lapset tulivat silloin tällöin juttelemaan kanssani ja kyselemään, mitä kirjoitan vihkooni. Kun vastasin, että yritän tarkkailla mitä luokan lapset tekevät ja kenen kanssa he ovat, he kertoivat minulla omia näkemyksiään asiasta (Havainnointipäiväkirja). Tällä tavalla sain lisätietoa havaintoihini.

Lokakuussa keräsin tietoa lasten leikkitoveripiireistä kysymällä lapsilta, ketä he kutsuisivat syntymäpäiväjuhliilleen (Kutsut 1-16). Välituntihavaintojen pohjalta tiesin aika hyvin, kenen muutaman lapsen kanssa oppilaat leikkivät mieluiten, mutta halusin selvittää laajempia toveripiirejä. Lapset täyttivät tunnilla syntymäpäiväkutsu-tehtävän, jossa heidän tuli nimetä kaikki ne luokkatoverit, jotka he kutsuisivat omille syntymäpäivilleen. Kaikki lapset eivät osanneet vielä lukea, mutta jokainen pystyi kirjoittamaan toisen nimen pulpetissa olevien nimilappujen avulla. Yksi lapsista (Asta) oli poissa koulusta, eikä hän voinut osallistua tehtävään. Oletuksena oli, että lapset kirjoittavat

kutsulistaan niiden luokkahuoneyhteisön oppilaiden nimet, jotka hän kokee leikkitovereikseen.



Kuvio 8. Minnan ja Arton leikkitoverit syntymäpäiväkyselyn mukaan. Sisimpänä on lapsi itse, ja ympärille on koottu ne luokkahuoneyhteisön lapset, jotka oppilas haluaisi kutsua syntymäpäiväjuhliilleen. (Kutsut 1-16)

Tulosten mukaan lasten toveripiirit jakautuvat sukupuolen mukaan (Liite 9). Pääasiassa tytöt olisivat kutsuneet syntymäpäivilleen tyttöjä ja pojat poikia. (Kutsut 1-16) Lapset kertoivat, että päiväkotikäisenä juhlissa saattoi olla mukana myös toisen sukupuolen edustajia, mutta nyt koululaisena ei enää. (Havainnointipäiväkirja) Tämä sama näkyi myös välitunneilla. (Välituntihavainnot) Tytöt eivät leikkineet poikien kanssa, eivätkä pojat tyttöjen. Ilmiö näkyi myös koulun välitunneilla yleisesti - muidenkaan luokkien oppilaat eivät olleet sekaryhmissä (Vrt. Schmuck & Schmuck 2001, 121). Kaksi tytöistä mainitsi kuitenkin kutsuissaan pojan. Nämä tytöt olivat tunteneet pojan jo ennen koulun alkua, ja syntymäpäiväkyselyn tuloksesta voisi päätellä, että toveruus on säilynyt. Koulussa tytöt ja pojat eivät leikkineet keskenään, mutta vapaa-ajalla ja syntymäpäivillä tämä oli mahdollista. Suurin osa oppilaista olisi kutsunut syntymäpäivilleen kuusi oman luokan oppilasta. Kaksi pojista kutsuisi kaikki luokan pojat ja yksi tytöistä kaikki tytöt. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Kutsut 1-16)

Syntymäpäiväkyselyn kohdalla on hyvä pohtia mittauksen luotettavuutta. Syntymäpäiville halutaan usein monta lasta, vaikka koulussa leikkitovereita olisi vähemmän. Tämän vuoksi joku voi kutsua sellaisiakin luokkatovereita, joiden kanssa ei ole koulussa. Joillakin perheillä voi olla tapana kutsua kaikki lapsen omaa sukupuolta olevat luokkatoverit syntymäpäiville. Jonkun perhe voi olla sitä mieltä, että syntymäpäiville ei

kutsuta kuin muutama lapsi. Syntymäpäiväkutsut eivät ole aina pelkästään lasten toiveiden mukaisia, vaan tässäkin kyselyssä joku on voinut huomioda esimerkiksi vanhemman toiveet.

Kaikki luokan lapset saivat mainintoja, eli tämän mukaan kaikki kuuluvat luokan sisäisiin toveripiireihin (Kutsut 1-16). Koulun aloitusvaiheeseen verrattuna oppilaiden toveripiirit olivat laajentuneet. Tässä kyselyssä lapset mainitsivat sellaisia lapsia, joita he eivät alkuhaastattelun mukaan tunteneet ennen koulun alkua, ja joiden kanssa he eivät leikkineet vielä ensimmäisellä tai kolmannella kouluviikolla (vrt. liite 9; kuvio 4, s.49; kuvio 5, s.50 ja kuvio 6, s.54). Luokassa alusta asti vahvana olleet ystävyysuhteet näkyivät tässä kyselyssä siten, että ystävät mainitsivat toisensa kutsulistassa ensimmäisinä. Ystävyysuhteet säilyivät koko syksyn ajan, mutta myös nämä lapset laajensivat toveripiirejään, eli he kutsuivat syntymäpäivilleen myös muita luokan oppilaita kuin oman parhaan ystävän. (Haastattelu 1, elokuu 2004; Kutsut 1-16)

Kyselyssä eniten ääniä saaneita voidaan pitää suosittuina ja haluttuina tovereina. Tutkimusten mukaan sosiaalisilla taidoilla ja toverisuhteilla on yhteys. Pölkin (1990) mukaan sosiaalisista taidoista on hyötyä toverisuhteiden muodostamisessa. Jos ihmisellä on hyvät sosiaaliset taidot, hän ymmärtää tiettyjä sosiaaliin tilanteisiin, kuten toverisuhteiden muodostukseen, liittyviä sääntöjä. Tietojensa avulla tämä henkilö pystyy muodostamaan käyttäytymissarjan, jolla pääsee valitsemaansa tavoitteeseen. (Pölkki 1990, 5)

Taulukko 2. Syntymäpäiväkutsuainintojen määrä: montako kutsua kukakin lapsista sai? Esimerkiksi Veera mainittiin kahdeksan lapsen kutsulistassa.

<u>Tytöt:</u>		<u>Pojat:</u>	
Veera	8	Pekka	8
Annukka	8	Juuso	6
Kaarina	8	Niilo	6
Kati	7	Johannes	5
Anniina	7	Simo	5
Minna	6	Arto	4
Arja	6	Matti	3
Leena	5		
Anu	5		
Asta	3		

Eniten ääniä saivat tytöistä Veera, Annukka ja Kaarina ja pojista Pekka, Juuso ja Niilo. He olivat tulosten mukaan luokan suosituimpia leikkitovereita, koska useimmat luokan oppilaat olisivat halunneet kutsua heidät syntymäpäivilleen. Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan suositut oppilaat ovat empaattisia, auttavaisia, reippaita ja ystävällisiä,

enemmän kuin uhkaavia ja vihamielisiä. Suosituilla oppilailla on usein hyvä huumorintaju ja he kertovat hauskoja juttuja ja kykenevät nauramaan muiden kanssa. (Schmuck & Schmuck 2001, 118) Vähiten syntymäpäiväkutsuja saivat Asta ja Matti. Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan tytöt torjuvat usein sellaisen lapsen, joka on passiivinen ja sosiaalisesti epäkypsempi kuin muut. Pojat taas välttelevät tappelevan ja väkivaltaisen pojan seuraa. (Schmuck & Schmuck 2001, 118)

Veera, Annukka ja Kaarina olivat kyselyn mukaan luokan suosituimmat tytöt. He leikkivät koulussa usein vaihdellen eri porukoissa, jolloin he olivat tutustuneet kaikkiin tyttöihin (Välituntihavainnot). Leikeissä ja yhdessä työskennellessä nämä tytöt eivät pyrkineet hallitsemaan tilanteita, vaan mukautuivat mielellään muiden ehdotuksiin (Havainnointipäiväkirja). Nämä tytöt olivat usein niitä, joiden luo oli helppo tulla, jos oma kaveri oli poissa koulusta. Heillä ei ollut omaa parasta ystävää luokkahuoneyhteisössä, jonka kanssa he olisivat olleet koko ajan kahdestaan, vaan he olivat kaikkien tyttöjen kanssa. Nämä tytöt olivat välitunnilla myös aktiivisia kokeilemaan uusia leikkejä ja toimintoja. Oppitunneilla he olivat auttavaisia ja ahkeria. (Välituntihavainnot; Havainnointipäiväkirja; Havainnointitaulukot)

Pekka ja Niilo saivat pojista eniten ääniä kyselyssä. He olivat luokan kovaäänisimmät pojat, jotka joutuivat myös usein kahnauksiin muiden poikien kanssa. Nämä pojat olivat myös useimmin opettajan puhuttelussa. Sosiaalisissa tilanteissa Pekka ja Niilo käyttäytyivät hallitsevasti, eli he päättivät mielellään mitä tehdään, eivätkä ottaneet huomioon muiden ehdotuksia. (Havainnointitaulukot; Havainnointipäiväkirja) Schmuckin & Schmuckin (2001, 118) mukaan suosittu oppilas käyttäytyy yleensä päinvastaisesti. Silti Pekka ja Niilo saivat eniten ääniä syntymäpäiväkyselyssä, ja heitä voitiin pitää luokassa suosittuina. Voi olla, että vaikka pojat olivat leikeissä hallitsevia, he osasivat valita sellaiset leikit, joista muut pitävät. Voi olla myös, että rohkeus ja päättäväisyys ja sääntöjä vastaan toimiminen olivat sellaisia ominaisuuksia, joita muut pojat arvostivat. Tilanne voi olla myös aivan toisenlainen: muut oppilaat pelkäsivät hallitsevasti käyttäytyvää lasta, eivätkä uskaltaneet olla kutsumatta tätä syntymäpäivilleen.

Matti ja Asta saivat vähiten mainintoja, eli heitä voitiin pitää joko epäsuosittuina, torjuttuina tai huomiotta jätettyinä (Kutsut 1-16). Matti oli ainut, jolla ei ollut poikaryhmässä ketään ennestään tuttua lasta, mikä varmasti näkyi tässä tuloksessa. Kaikilla muilla pojilla oli luokkahuoneyhteisössä joku vanha esikoulu- tai päiväkotikaveri. (Haastattelu 1, elokuu 2004) Matti ei ollut havainnointieni mukaan epäsuosittu, vaan hän

oli vielä useille lapsille vieras ja näin jäänyt huomiotta (Välituntihavainnot; Havainnointipäiväkirja). Matti ei ollut havainnointieni mukaan väkivaltainen eikä vihamielinen, vaan avulias, aktiivinen ja empaattinen (Vrt. Schmuck & Schmuck 2001, 118).

Astan mainintojen vähyyteen voi vaikuttaa se, että Asta oli kyselypäivänä poissa koulusta. Toisaalta tehtävän annossa muistutettiin tästä tilanteesta. Asta leikki välituntisin Arjan kanssa, ja jos Arja oli pois koulusta, Asta oli rinnakkaisluokkalaisten, entisten päiväkotikavereiden kanssa (Välituntihavainnot). Tämän vuoksi muut luokan tytöt eivät tunteneet Astaa hyvin, ja hän oli voinut jäädä pois maininnoista. Asta leikki erilaisia leikkejä kuin muut luokan tytöt (Välituntihavainnot). Astalla ja Arjalla oli usein menossa joku vauhdikas mielikuvitusleikki, joka saattoi jatkua vielä oppitunnilla. Muut luokan tytöt leikkivät rauhallisemmin ja pyrkivät käyttäytymään oppitunneilla tarkasti sääntöjen mukaisesti. Asta käyttäytyi ryhmätilanteissa hallitsevasti, eikä kyennyt ottamaan muiden lasten pyrkimyksiä huomioon. (Havainnointipäiväkirja; Havainnointilomakkeet; Välituntihavainnot) Astan riehakkuus saattoi tuntua muista tytöistä lapselliselta eli syynä torjumiseen voi havaintojeni mukaan olla hyvinkin Schmuckin ja Schmuckin (2001, 118) mainitsema sosiaalinen epäkypsyys.

3.5 Lapset kertovat luokahuoneyhteisön toverisuhteista

Marraskuun alussa jokainen luokan oppilas osallistui haastatteluun, jossa he yksitellen kertoivat luokkayhteisönsä toiminnasta välitunneilla (Gradutaulut 1-18). Haastattelun pohjana oli tehtävä, jossa lapsen tuli kiinnittää lasten valokuvat koulun pihasta tehtyyn karttakuvaan. Kaikki lapset osallistuivat mielellään haastatteluun ja kokivat tehtävän motivoivaksi. Tehtävää tehdessään lapset kertoivat luonnollisesti, kuka lapsista leikkii kenenkin kanssa, ja mitä he tekevät ja miksi. Haastattelussa pyrin välttämään tilanteen muuttumista kaavamaiseksi kyselytilanteeksi, vaan yritin antaa lapselle tilaa kertoa niistä asioista, mitä hänelle nousi luokkayhteisön suhteista mieleen ja kuunnella. Tarvittaessa esitin tarkentavia kysymyksiä. Lapsista oli hauskaa katsella kaikkien luokkatovereidensa valokuvia, ja he nauttivat ongelmanratkaisutyypisestä tehtävästä, vaikka tiesivätkin, ettei siihen ole yhtä oikeaa ratkaisua. Lapset pyrkivät ratkaisemaan tehtävän nopeasti. Samalla

tavalla kuin oppitunneillakin lapsilla tuntui olevan kiire olla nopeasti valmis. Pysin motivoimaan lasta myös kertomaan ja selittämään tarkasti, sen sijaan että tehtävä ratkaistaisiin vain nopeasti. Lapsia motivoi, kun kerroin, että tarvitsen heidän apuaan.

Haastattelun aluksi varmistin, että lapsi ymmärsi tehtävänannon sekä sai selvää kartasta ja valokuvista.

Haastattelija: Moikka. Osasit oikeaan paikkaan. No niin, katsopas mitä tehtäviä tuolla perällä on.

Arto: Niin?

H: Mistä tämä kuva mahtaa olla?

Arto: Koulun pihasta.

H: Joo. Täällä on keinut, mikäs tässä on?

Arto: Karuselli.

H: Sitten on kiipeilyteline ja sitten on tämä pikkuinen...penkki..

Arto: Pukki.

H: Pukki joo ja toiset keinut. Sitten täällä on tämä pidempi pukki.

Arto: Oikeestaan täällä olis kaksi penkkiä.

H: Ai jaa, no sit me voidaan ajatella että siinä olis se toinenkin. Täällä on kenttä, se ei oo kokonaan vaan.

Arto: Niin. Tos on vielä pyörät.

H: Niin justinsa. Niin ja kuulepa, täällä on teidän valokuvia, mitkä otettiin perjantaina.

Arto: Matti! (Gradutaulut, Arto)

Jos tehtävä tuntui vaikealta tai ohjeet olivat epäselvät, eikä lapsi ymmärtänyt, mitä tulisi tehdä, kävimme tehtävän ohjeen konkreettisesti kuvien ja taulun kanssa läpi. Pysin auttamaan lasta kehottamalla tätä laittamaan tauluun ensin oman kuvansa ja sitten omat leikkiverinsä ja jatkamaan täyttämistä siitä eteenpäin. Kun lapsi sai oman kuvansa paikalleen, alkoi koko luokkayhteisön tilanne hahmottua paremmin.

Haastattelija: Nyt sulle olisi semmoinen tehtävä että täällä on kaikkien meidän luokkalaisten kuvat, mitkä otettiin silloin perjantaina, mutta Arjasta ei ole kuvaa kun Arja oli silloin poissa eli tässä on Arjan lappu, sit siinä lukee vain Arja.

Nyt sun tehtävänä olisi, kun näissä on sinitarraa takana, käydä laittamassa tuonne pihakuvan päälle nämä kaikki kuvat, sillä tavalla, että miten teidän luokkalaiset ovat yleensä välitunnilla.

Leena: (seisoo paikallaan, ei aloita tehtävää)

H: Siitä voisit aluksi etsiä oman kuvasi sieltä.

Leena: Se on tässä.

H: Ja laittaa se sinne, missä sinä olet yleensä välitunnilla.

Leena: Hmm.

H: Voit valita, sä voit joskus olla eri paikassa, mutta nyt sä voit valita, että missä sä yleensä olet välitunnilla.

Leena: Yleensä mä oon jommassakummassa noista (osoittaa keinoja).

H: Joo, no laita jompaankumpaan.

Leena: (laittaa kuvansa keinoon ja seisomaan paikalleen)

H: Joo. Oletko sä yleensä siellä yksin vai onko joku noista siellä sun kanssa.

Leena: (ottaa yhden kuvan käteensä)

H: Laita sekin sinne.

Leena: (jää seisomaan kuvien luo)

H: No, onkos teidän kanssa siellä joku muu vai olettekos te yleensä kahdestaan.

Leena: Kahdestaan.

H: Joo. No, kenetkäs laittaisit seuraavaksi jonnekin. (Gradutaulut, Leena)

Lähes kaikki lapset laittoivat kaikki kuvat tauluun epäröimättä, eli he olivat omasta mielestään tietoisia siitä, mitä muut luokkayhteisön jäsenet tekevät välituntisin, ja kenen kanssa he ovat. Vain yksi pojista epäröi monessa kohdassa ja valitti, ettei tiedä mitä muut tekevät. Kyse ei ollut kuitenkaan siitä, etteikö hän tietäisi mitä muut tekevät. Ongelmana tuntui olevan se, että hän ei ollut varma, mihin kenetkin laittaisi, kun oli nähnyt lapset monessa eri paikassa. Keskusteluissa tuli ilmi paljon tämän kaltaista tärkeää tietoa, mitä en voinut saada selville pelkästään välituntitilanteita havainnoimalla.

Arto: Arja on Astan kanssa.

Haastattelija: Joo.

Arto: Yhteiseen paikkaan.

H: Mihinkäs ne vois laittaa?

H: Onko ne koskaan pukkitistelua?

Arto: No en mä tiedä.

H: Mitäs ne yleensä tekis?

Arto: No jotain, mä en tiedä missä ne yleensä on.

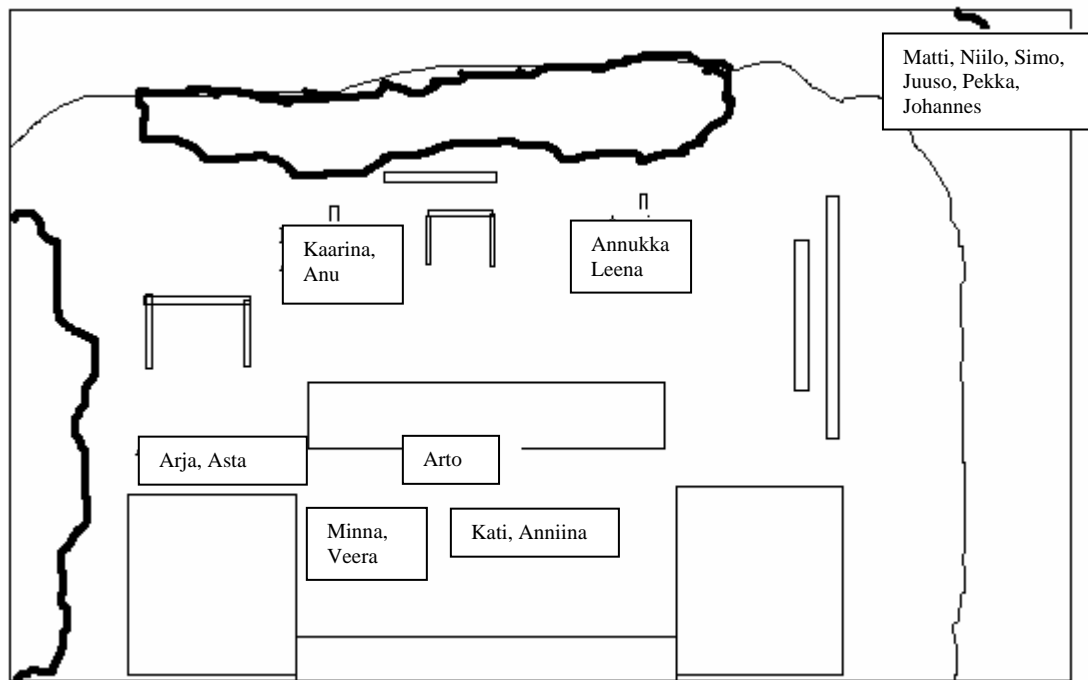
H: Onko ne kiipeilytelineessä?

Arto: Mä laitan ne keinuihin, arvaa miks?

H: No?

Arto: No aina kun ne menee pihalle ne tapaa keinujen luona.

Luokanopettaja osallistui myös haastattelutehtävään, ja hänen ratkaisunsa oli hyvin samankaltainen, kuin mitä itse olin havainnoinneillani saanut selville. Luokanopettajan haastattelu antoi tukea havainnoilleni ja varmisti tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelun aikana vaihdoimme paljon tietoa lapsista ja heidän kouluun sopeutumisestaan. Haastattelu lisäsi sekä luokanopettajan että minun oppilaantuntemustani. Välituntitoverit ja välituntitoiminta vaihtelivat luokan lapsilla vielä jonkun verran, vaikkakin omat mieluisimmat leikkitoverit ovat jo löytyneet (Gradutaulut; Välituntihavainnointi). Vaihtelua välituntitovereihin aiheuttivat esimerkiksi sairauspoissaolot, erimielisyydet ja eri intressit tekemisen suhteen (Gradutaulut). Välituntitoiminnan suhteen vaihtelevuus on luonnollista, koska samaan leikkipaikkaan ei välttämättä mahdu kaikki halukkaat, ja toisaalta leikeissä on omat trendinsä – mikä milloinkin on suosittua lasten mielestä. Tänä syksynä suosittu leikki oli poikien kesken pukkitistelua (Gradutaulut; Välituntihavainnointi).



Kuva 2. Luokanopettajan haastattelussa täyttämä pihataulu luokan oppilaista välitunnilla. Kuvaan on piirretty koulun välituntialue ja opettaja on laittanut luokan oppilaat pihalle sinne, missä ja kenen kanssa hän kokee lasten yleensä olevan. (Gradutaulu 18)

Sekä minun että opettajan havaintojen mukaan luokan pojat leikkivät usein kaikki kaikkien kanssa tai vaihtelevissa muodostelmissa siten, että Juuso ja Simo olivat yleensä aina samassa porukassa, mutta muut porukassa voivat vaihtua. Pojat olivat todella harvoin kahdestaan, yleensä ryhmässä oli vähintään kolme jäsentä. Poikien leikeissä saattoi olla mukana myös poikia muilta luokilta. Pojat leikkivät joko pukkitistelua tai jalkapalloa. Silloin tällöin poikia näkyi kiipeilemässä tai karusellissa. Arto oli pihalla usein yksin kävelemässä paikasta toiseen. Hän saattoi olla samassa paikassa muiden luokan poikien kanssa, mutta hän ei osallistunut peleihin. (Gradutaulut; Välituntihavainnointit)

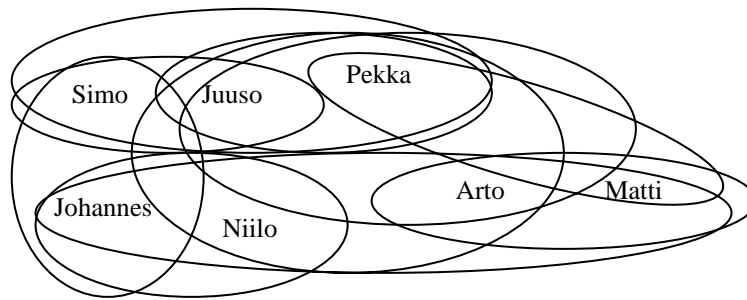
Luokkahuoneyhteisön pojat

Haastatteluissa lapset kertoivat luokan poikien leikkivän joko pareittain, kolmestaan, neljistä tai viiden pojan porukassa. Kukaan ei maininnut kenenkään olevan yksin, vaikka sekä opettaja että minä olimme havainneet Arton kuljeskelevan useimmiten yksin. Arto laittoi itsekin itsensä muista luokkalaisista erilleen. Kaikki muut aloittivat taulun

täyttämisen itsestään, mutta Arto jätti itsensä viimeiseksi. (Gradutaulut; Välituntihavainnoinnit)

H: No sitten siellä on vielä muutama. Mitäs Johannes tekee välitunnilla?
 Arto: Pukissa.
 H: Joo.
 H: Sitten Pekka ja ...
 Arto: Se on kova olemaan pukkista.
 H: Joo, ja sitten siellä on vielä... Matti.
 A: Matti... Se on kentällä.
 H: Onko se siellä jalkapalloa vai?
 A: Joo.
 H: No niin, katsotaas. Mites kun sä oot täällä näin, niin ootko sä koskaan tuolla (iso pukki)?
 A: En.
 H: Entä täällä (kenttä)?
 A: Oon mä joskus. Mut kun täällä on niitä eskari... (osoittaa sinne minne oli laittanut itsensä yksin)
 H: Joo, onko sulla eskarista tuttuja?
 A: Ei... (epäröiden)
 H: Joo. Kenen kanssa sä mielellään olet vai oletko sä mieluusti yksin vai..?
 A: Matin kaa yleensä.
 H: Joo.
 A: Matin kaa täällä tai Matin kaa kentällä jalkkista.
 H: Joo.
 H: Joo, mut sä et oo koskaan vaikkaa... Pekan kanssa tai...?
 A: No mä en oo yleensä pukilla. (Gradutaulut, Arto)

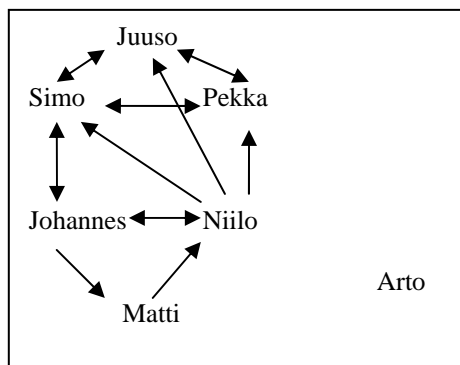
Luokan pojista kukaan ei maininnut Arton olevan samassa leikissä itsensä kanssa, mutta kukaan heistä ei laittanut Artoa yksin. He kertoivat Arton olevan muiden luokan poikien kanssa. Eli pelkkiä valmiita lasten täyttämiä välituntitauluja sekä aikuisten havainnoiteja katsomalla näyttäisi siltä, että Arto olisi ollut yksin, mutta haastattelusta selviää, että hänellä oli kyllä tovereita. Arto ei kokenut itse olevansa yksinäinen. Hänen tapansa olla leikissä mukana oli vain erilainen kuin muilla. Lapset kertoivat, että pojat pelasivat useimmiten jalkapalloa tai olivat pukkitaistelussa. Näissä peleissä oli paljon poikia, myös muilta luokilta. Arto ei mielellään osallistunut rajuihin leikkeihin vaan seurasi sivusta. Haastatteluista selvisi, että välituntitoiminta voi vaikuttaa siihen, kenen kanssa välitunneilla ollaan. Esimerkiksi Arto olisi muuten voinut olla Pekan kanssa, mutta hän ei halunnut olla pukkitaistelua, josta Pekka piti. Eli se kenen kanssa lapsi leikkii välitunnilla, ei välttämättä kerro, kuka on hänen leikkiverinsa yleensä. Pekka ja Arto saattoivat olla hyviä tovereita silloin, kun pukkitaisteluun ei jostain syystä päässyt leikkimään. (Gradutaulut 1-18)



Kuvio 9. Luokan poikien välituntitoverit haastattelutulosten pohjalta. Kaikki luokan pojat voivat leikkiä kenen tahansa luokansa pojan kanssa lasten kertoman mukaan. Ympyrät kuvaavat jonkun luokan lapsen mainintaa. Esimerkiksi joku kertoi, että Simo ja Johannes ovat kahdestaan, kun taas toinen sanoi että Simo on Juuson kanssa ja Johannes Niilon. (Gradutaulut 1-18)

Lähes jokainen luokan lapsista laittoi luokan pojat välituntitauluun eri ryhmittymiin (kuvio 9), mistä voidaan päätellä, että pojilla ei ollut vakiintuneita pieniä toveriryhmiä. Poikien toveriverkosto oli hyvin sekava, ja kaikki olivat joskus kaikkien kanssa. Useimmiten samassa porukassa mainittiin olevan Juuson ja Pekan, Juuson ja Simon sekä Niilon ja Johanneksen. Muuten jokainen luokan poika mainittiin ainakin kerran jokaisen luokan eri pojan kanssa samaan leikkiin. Tämän perusteella luokan pojista kaikki olivat toistensa leikkitovereita. (Gradutaulut 1-18)

Kuviossa 10 on kuvattu nuolilla, kenen kanssa pojat kertoivat itse olevansa yleensä välitunnilla. **Juuso, Simo ja Pekka** mainitsivat kaikki olevansa toistensa kanssa. Pekka oli päässyt jo hyvin mukaan poikaporukkaan, koska hän oli saanut mainintoja myös muilta pojilta. Simo kertoi myös **Johanneksen** olevan leikissä. Johannes taas sanoi olevansa Simon ja **Niilon** ja **Matin** kanssa. Tämäkin kuvaa sitä, että useat luokan pojat olivat samassa leikissä, mutta kaikki eivät olleet tiiviisti toistensa kanssa. Leikitään siis samassa leikkipaikassa, mutta ei kuitenkaan kaikki kaikkien kanssa. Johannes toimi **Matin** linkkinä poikaporukkaan. **Arto** laittoi itsensä yksin erilleen muista luokan pojista, vaikka silloin tällöin olikin heidän kanssaan. Kukaan pojista ei itse maininnut leikkivänsä Arton kanssa, mutta he laittoivat Arton jonkun muun luokan pojan kanssa samaan paikkaan. Arton siis ajatellaan olevan mukana leikeissä, mutta kukaan ei ole itse ollut tiiviisti juuri Arton kanssa. (Gradutaulut 1-18)



Kuvio 10. Luokan poikien omat maininnat välituntitovereistaan haastattelutulosten pohjalta. Esimerkiksi Juuso kertoi olevansa Pekan ja Simon kanssa, ja kummatkin pojat vahvistivat maininnan. Simo kertoi leikissä olevan myös Johanneksen. (Gradutaulut 1-18)

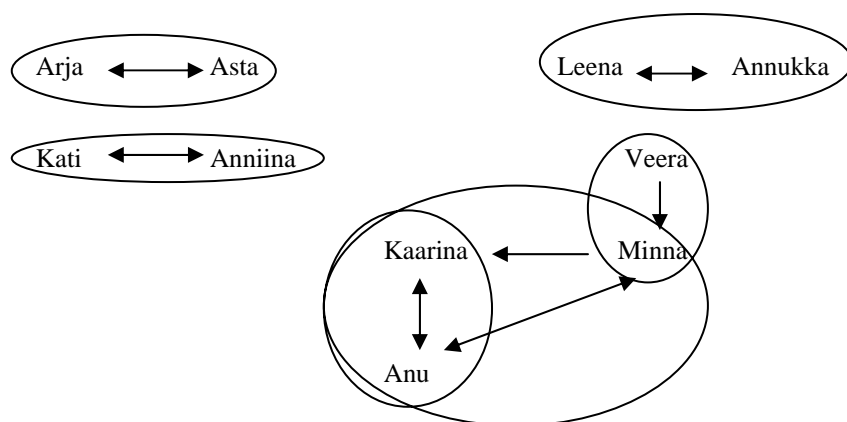
Luokkahuoneyhteisön tytöt

Tyttöjen porukka oli havaintojeni mukaan jakautunut kolmeen tiiviiseen pariin (Asta ja Arja, Kati ja Anniina, Leena ja Annukka), ja loput tytöt (Kaarina, Minna, Anu ja Veera) olivat yhdessä joko yhdessä neljän porukassa tai pareittain. Tämä neljän tytön porukka jakaantui joskus niinkin, että joku heistä meni tiiviin tyttöparin kolmanneksi.

(Välituntihavainnot)

Lapset kertoivat haastattelussa oman näkemyksensä luokan välituntitoiminnasta ja leikkitovereista. Haastattelun tulokset olivat yhdensuuntaisia kuin tutkijan ja luokan oman opettajan havainnot, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta. Lasten kertoman mukaan tietyt lapset olivat usein keskenään samassa leikissä. He leikkivät joko kahdestaan tai sitten leikissä on mukana joitain muita. Tytöistä tällaisia pareja oli Arja ja Asta (16, 17), Leena ja Annukka (13, 16), Kati ja Anniina (7, 15), Anu ja Kaarina (9, 15) sekä Minna ja Veera (5, 9). Suluissa olevat luvut tarkoittavat, paljonko mainintoja tämä pari sai muilta. Ensimmäinen luku kertoo, kuinka moni kertoi näiden lasten leikkivän kahdestaan ja jälkimmäinen, kuinka moni kertoi näiden leikkivän kahdestaan tai samassa porukassa, jossa on heidän lisäksi muitakin tyttöjä. Esimerkiksi kuusitoista lasta luokan seitsemästätoista oppilaasta kertoi, että Arja ja Asta olivat kahdestaan ja yksi kertoi, että heidän leikissään oli mukana vielä joku muu. Eli kaikkien luokan oppilaiden mielestä Arja ja Asta olivat yleensä samassa leikissä, myös Arjan ja Astan itsensä mukaan. **Leena ja Annukka** olivat suurimman osan mielestä kahdestaan, myös oman kertomansa mukaan,

mutta joidenkin mielestä leikissä oli mukana vielä joku muu. Yhden mielestä Leena ja Annukka eivät olleet välitunnilla yleensä yhdessä. (Gradutaulut 1-18; Välituntihavainnot)



Kuvio 11. Luokan tyttöjen omat maininnat välituntitovereistaan haastattelutulosten pohjalta. Esimerkiksi Minna kertoi leikkivänsä Kaarinan ja Anun kanssa. Anu vahvisti toveruuden, mutta Kaarina ei. Veera kertoi leikkivänsä Minnan kanssa, mitä taas Minna ei vahvistanut. (Gradutaulut 1-18)

Kuviossa 11 on kuvattu tyttöjen itse kertomiaan välituntitovereitaan. Kaksipäinen nuoli kuvaa molemminpuolista eli vastavuoroista mainintaa ja yhdensuuntainen nuoli mainintaa yhteen suuntaan. Ympyröillä havainnollistetaan tyttöjen itse mainitsemissa toveriporukoita. **Asta ja Arja** kertoivat kumpikin leikkivänsä välitunnilla kahdestaan. **Kati ja Anniina, Anu ja Kaarina sekä Minna ja Veera** olivat haastattelujen mukaan keskenään usein samassa leikissä, mutta harvemmin kahdestaan. Nämä tytöt jakautuivat lasten kertoman mukaan useimmiten kolmen tai neljän hengen porukoihin. **Kati ja Anniina** itse kertoivat leikkivänsä kahdestaan, mutta muut tytöt mainitsivat, että heidän kanssaan voi olla myös joku muu luokan tytöistä. (Gradutaulut 1-18)

Kaarina, Anu ja Minna leikkivät usein kolmestaan, minkä Anu ja Minna vahvistivat, mutta Kaarina kertoi olevansa vain Anun kanssa. Näytti siltä, että Kaarinan toiveissa olisi ollut leikkiä kahdestaan Anun kanssa. Veera taas kertoi olevansa Minnan kanssa, vaikka Minna itse sanoi Veeran leikkivän Katin ja Anniinan kanssa, kun hän oli Anun ja Kaarinan seurassa. Tästä voidaan päätellä, että muut tytöt, paitsi Minna ja Veera olivat löytäneet omasta luokastaan oman mieluisimman leikkitoverin, jonka kanssa he olivat yleensä aina välituntisin. Muut tytöt olivat antaneet toisilleen vastavuoroisen maininnan eli kertoivat leikkivänsä toisen kanssa, mutta Veeralla ja Minnalla maininnat menivät ristiin. Veera kertoi olevansa Minnan kanssa, mutta Minna ei vahvistanut

toveruutta. Kyse voi olla hetkellisestä erimielisyydestä tai sitten siitä, että Minna olisi halunnut olla mieluummin Anun ja Katin kuin Veeran kanssa. Tai sitten Minna luuli, että Veera ei halunnut olla hänen kanssaan ja siksi kertoi Veeran leikkivän joidenkin muiden kanssa. Minna ja Veera eivät olleet yksin, vaan he leikkivät havainnointieni mukaan joskus kahdestaan, ja joskus he saattoivat olla ihan eri leikeissä. (Gradutaulut 1-18; Välituntihavainnot)

3.6 Johtopäätökset toverisuhteista tutkimusluokassani

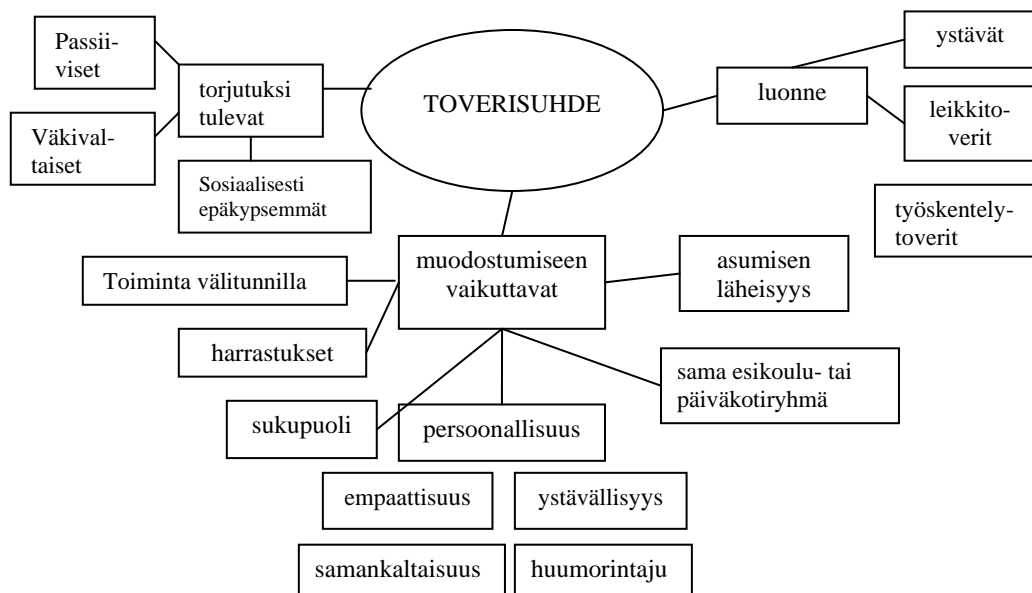
Aineistoni pohjalta voin kuvailla ja tulkita tutkimusluokkani toverisuhteita ja luokkahuoneyhteisön muodostumista seuraavalla tavalla. Lähteenä toimii koko aineistoni eli haastattelut, havainnoinnit ja sosiometriset mittaukset. Luokan toverisuhteet vakiintuivat syyslukukauden aikana, ja toveriverkoston pohjana oli luokkahuoneyhteisön ennen koulun alkua muodostetut ystävyysuhteet. Toverisuhteiden luonteet jakautuivat kolmeen eri tyyppiin: ystävyysuhteet, leikkitoverit ja työskentelytoverit. Jos lapsilla oli luokkahuoneyhteisössä ennestään joku ystävä, tämä ystävyysuhde säilyi koulunaloitusvaiheen yli. Uusia ystävyysuhteita ei syyslukukauden aikana kehittynyt, koska se vaatisi pidemmän ajan. Tutkimusluokan lasten toveripiirit laajenivat koulunaloitusvaiheessa. Jokainen lapsi sai 16 uutta työskentelytoveria, ja leikkitoveripiiritkin laajenivat. Pojat ja tytöt leikkivät välituntisin erillään, mutta koulun ulkopuolella tytöt ja pojat saattoivat leikkiä yhdessä. Pojilla oli sääntöleikkejä, joissa saattoi olla mukana kymmenenkin poikaa omalta ja muilta luokilta. Tytöt taas leikkivät pareittain, kolmestaan tai nelistään. Välituntisin tytöt keinuivat, kiipeilivät tai leikkivät mielikuvitusleikkejä.

Toverisuhteiden muodostumiseen ennen koulun alkua vaikuttivat alkuhaastattelun mukaan samassa esikoulu- tai päiväkotiryhmässä oleminen, lähellä asuminen (naapuruus), yhteiset harrastukset, sukulaisuus ja tutustuminen kouluun tutustumispäivänä. Koulussa toverisuhteiden muodostumiseen vaikuttivat sama sukupuoli, toiminta välitunnilla sekä persoonallisuus. Toverisuhteiden ulkopuolelle saattavat jäädä passiiviset, väkivaltaiset ja sosiaalisessa kehityksessään jäljessä tulevat lapset.

Heikommilla sosiaalisilla taidoilla on siis tutkimukseni mukaan yhteys toverisuhteiden muodostumiseen.

Luokan oppilaista Veera, Minna, Anu ja Kaarina sekä Pekka, Matti, Niilo, Arto ja Johannes etsivät aluksi paikkaansa luokkahuoneyhteisössä. Muilla luokan oppilailla oli jo luokassa jo ennen koulun alkua muodostettu ystävyysuhde. Kaikki luokan lapset leikkivät silloin tällöin jokaisen luokan omaa sukupuolta olevan oppilaan kanssa. Pojista muut paitsi Arto pääsivät syyslukukauden aikana sisään luokkahuoneyhteisöön. Poikia yhdisti välituntikisailu: tasapainottelu pukilla tai jalkapalloilu. Arto ei mielellään leikkinyt rajumpia leikkejä, ja siksi hän oli mukana sivusta seuraajana, eikä tutustunut muihin poikiin niin aktiivisesti kuin muut.

Tutkimusluokkani lapset olivat hyvin tietoisia siitä, mitä luokan muut oppilaat tekevät välitunneilla, ja kenen kanssa he leikkivät. Pojat kertoivat, että välituntitoverin valintaan vaikuttaa enimmäkseen välituntitoiminta. Ne ketkä haluavat pelata välitunnilla jalkapalloa, ovat yhdessä. Tytöillä taas toverin valintaan vaikuttaa enemmän persoonallisuuden tekijät. Tytöt valitsevat leikkitoverikseen tytön, joka on luonteeltaan ja mieltymyksiltään samankaltainen kuin hän itse.



Kuvio 12. Toverisuhteiden luonne, muodostumiseen vaikuttavat asiat ja syyt miksi oppilas voi tulla torjutuksi aineistoni pohjalta.

4 SOSIAALISET TAIDOT JA KOULUUN SOPEUTUMINEN

Tässä luvussa pyrin tutkimustehtäväni mukaisesti selvittämään, millaisia yhteyksiä sosiaalisilla taidoilla ja toverisuhteilla on kouluun sopeutumiseen koulun aloitusvaiheessa. Pyrin kuvailemaan, miten sosiaaliset taidot ja kouluun sopeutuminen näkyvät koulun aloitusvaiheessa. Sosiaalipsykologiassa puhutaan sosiaalisesta integraatiosta, mikä kuvaa sitä, miten yksilö sopeutuu yhteisöön eli tässä tapauksessa, kuinka lapsi sopeutuu uuteen kouluyhteisöön (Langsted & Sommer 1990, 22).

Tutkimusten mukaan kouluun sopeutumiseen vaikuttavat sosiaaliset taidot, aiemmat kokemukset vuorovaikutustilanteista sekä vertaissuhteet (mm. Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003; Pölkki 1990; Pulkkinen 2002, 7-8). Sosioemotionaaliset taidot, kuten sosiaaliset taidot, positiivinen vuorovaikutus opettajan kanssa ja positiiviset kokemukset varhaisista ihmissuhteista, ennustavat koulumenestystä ja kouluun sopeutumista. (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 239)

Sosiaaliset taidot ovat taitoja, joita tarvitaan sosiaalisissa tilanteissa eli toimittaessa yhdessä toisten ihmisten kanssa. Tutkimuksessani pyrin havainnoimaan tutkimusoppilaiden sosiaalisia taitoja oppitunneilla sekä välitunneilla. Pölkin (1990, 5) mukaan sosiaalisten tilanteiden jälkeen voidaan arvioida, onko lapsella sosiaalista kompetenssia vai ei. O'Malley'n (1997) mukaan esikoulu- sekä alkuopetusikäisten lasten sosiaalinen kompetenssi voidaan todeta, kun lapsella on kehittävää ja molemminpuolisesti tyydyttävää kanssakäymistä ryhmänsä lasten ja aikuisten kanssa (Pölkki 1990, 6).

Havainnointieni mukaan sosiaaliset taidot näkyivät tutkimusluokassani sosiaalisessa käyttäytymisessä yhdessä työskentelyn taitoina sekä vuorovaikutustaitoina: keskusteluun osallistuminen, ryhmätöiden tekeminen, oman vuoron odottaminen, keskittymiskyky, toisen kuunteleminen, tuntiosallistuminen ja niin edes päin. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu oleellisesti empatiakyky eli kyky ymmärtää toisia, mutta myös kyky ilmaista itseään. Empatiakyky tulee oppitunneilla esille eettiseen kasvatukseen kuuluvissa keskusteluissa sekä arkipäivän konfliktitilanteiden (esimerkiksi välituntiriidat) ratkaisussa.

Anteeksiipyttäminen ja oikean ja väärän eron ymmärtäminen on myös osa sosiaalisia taitoja. (Havainnointipäiväkirja)



Kuvio 13. Miten sosiaaliset taidot näkyivät tutkimusluokassani havaintojeni mukaan? (Havainnointipäiväkirja)

Kouluun sopeutuminen tutkimusluokassani näkyi sosiaalisessa käyttäytymisessä (kuvio 13) ja ongelmat nousivat esiin häiriökäyttäytymisenä. Seuraavissa kappaleissa esittelen tarkemmin, miten sopeutumattomuus ja sosiaalisten taitojen puute näkyi tutkimusluokassani.

4.1 Ei-toivottu käyttäytyminen oppitunneilla

Karppisen (2005) mukaan sopeutumattomuudesta koulussa on keskusteltu paljon, mutta oikeaa määritelmää ei ole löytynyt. Kouluun sopeutumattomuus voi näkyä käyttäytymishäiriöinä eli ei-toivottuna käytöksenä. (Karppinen 2005, 75) Tutkimuksessani määrittelin termiä ”kouluun sopeutumattomuus” aineistoni ja opettajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Sopeutumattomuus on havainnointieni mukaan vaikeutta omaksua uuteen oppimisympäristöön liittyviä sääntöjä ja tapoja, löytää paikkaansa luokkahuoneyhteisöstä ja solmia toverisuhteita uusiin vertaistovereihin. Sopeutumattomuus näkyy häiriökäyttäytymisenä, koulumotivaation puutteena, konflikteina

vertaistovereiden kanssa ja heikkoina oppimistuloksina. Tunneilla häiriökäyttäytymiseksi määrittelin ei-toivotun käyttäytymisen: toisen keskeyttämisen, meluamisen, ääntelyn, kolistelun, paikalta toiselle liikkumisen, aiheeseen sopimattomat vastaukset, irvistely ja niin edes päin. (Havainnointipäiväkirja; Havainnointitaulukot)

Koulun aloitusvaiheessa ensimmäisillä viikoilla lapset olivat innostuneita uudesta oppimisympäristöstä, ja koulumotivaatio oli korkealla. Lapset olivat aktiivisia sekä tunneilla että välitunneilla. (Havainnointipäiväkirja) Schmuckin ja Schmuckin (2001, 53) mukaan uuteen ryhmään sopeutuessaan lapset käyttäytyvät aluksi parhaalla mahdollisella tavalla, jotta eivät antaisi itsestään negatiivista kuvaa uusille luokkatovereille.

Kolme viikkoa koulun aloituksen jälkeen näytti päällisin puolin siltä, että luokan oppilaat olivat sopeutuneet jo aika hyvin uuteen oppimisympäristöön ja tutustuneet uusiin ihmisiin. Tunneilla lapset viittasivat ahkerammin ja juttelivat myös sellaisen kaverin kanssa, jota eivät ennen koulun alkua tunteneet. Alun ujous oli hävinnyt, mikä vaikutti positiivisesti tuntiosallistumiseen, ja lapset olivat sosiaalisempia ja aktiivisempia. Tässä vaiheessa lapset osasivat kutsua nimeltä toinen toisiaan sekä joitakin koulun henkilökunnasta. Koulurakennus oli jo tuttu, ja lapset osasivat liikkua itsenäisesti paikasta toiseen. Toisaalta tämä vaikutti myös negatiivisesti. Nyt osa lapsista uskalsi jo olla tottelematta ja koetella rajojaan. Opettaja joutui komentamaan lapsia tunnilla, kun nämä eivät jaksaneet kuunnella toisia vaan puhuivat jotain muuta, melusivat tai vastailivat viittaamatta. (Havainnointipäiväkirja; Havainnointilomakkeet; Välituntihavainnointi) Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan kun toverisuhteet ovat muotoutuneet, luokassa alkaa uusi vaihe. Tällöin oppilaat kokeilevat rajojaan sekä muiden oppilaiden että opettajan kanssa. (Schmuck & Schmuck 2001, 56)

Kuukausi koulun aloituksen jälkeen oppitunneilla oli äänessä usein joku muu kuin opettaja tai vastausvuoron saanut oppilas. Luokassa oli muutamia oppilaita, **Niilo, Pekka, Matti, Arto ja Asta**, jotka eivät malttaneet keskittyä ja kuunnella muita, ja siksi he erottuivat porukasta. Muutaman minuutin jälkeen he joko keskeyttivät toisten puheenvuorot tai alkoivat pitää jotain ääntä. Usein yksi näistä oppilaista aloitti häiriköinnin, ja toinen huomattuaan tämän lähti mukaan. Häiriköinnin tarkoituksena oli usein saada jonkun toisen huomio.

Opettaja lukee satua. Niilo kommentoi päälle: ”Jännää...” ja irvistelee Pekalle. Niilo kommentoi koko ajan sadun päälle ja äänтелеe: ”Ai mä kuulin että pepuksi (repuksi)!” ja nauraa. Kukaan ei kiinnitä huomiota ja Niilo jatkaa. Nyt hän pelleilee paitansa kanssa ja

huutelee: ”Kato, kato, minne mun kädet joutui?” ja yrittää saada muiden oppilaiden huomion. Nyt opettaja keskeyttää sadun lukemisen ja sanoo: ”Nyt voit itse valita että menetkö Riikan (tutkija-luokanopettajaharjoittelija) kanssa käytävään tekemään omia tehtäviä, jotta muu luokka saa olla rauhassa, vai oletko kunnolla täällä niin kuin muutkin koululaiset.” Niilo ei katso opettajaa vaan makaa pulpetillaan ja mutisee hiljaa ”Joo, joo...”. Niilo hiljenee pikku hiljaa ja viittaakin vähän ajan päästä opettajan kysyessä tarinaan liittyviä kysymyksiä. Mutta kun Niilo saa vastausvuoron, hän aloittaa taas pelleilyn ja vastaa: ”No siellä pulpetissa on tupakkaa!” ja nauraa. Muut lapset eivät reagoi tähän ja opettaja sanoo vain, että tuskin siellä on tupakkaa. Pekka alkaa hetken päästä lauleskella häiritsevästi: ”Paljon onnea vaan...” ja Niilo lähtee tähän heti mukaan. Mutta hetken päästä he lopettavat, kun kukaan ei kiinnitä huomiota. (Havainnointipäiväkirja 24.8.)

Häiriökäyttäytyminen oli luokassa yleistä muutama viikko koulun aloituksen jälkeen, kun uuden viehätys koulunkäynnistä oli hävinnyt. Tilanne rauhoittui muutaman kuukauden kuluessa, kun lapset tottuivat uusiin toimintatapoihin ja sopeutuivat uuteen ryhmään. Luokanopettaja puuttui häiriökäyttäytymiseen ja pyrki tukemaan oppilaiden sopeutumista ryhmään. Häiriköinti loppui useimmiten, kun kukaan ei kiinnittänyt häiriköivään oppilaaseen liikaa huomiota. Oppimisilmapiiri oman opettajan ja tuntiopettajan tunneilla oli selvästi erilainen. Oma opettaja on oppilaiden kanssa säännöllisesti joka päivä monta tuntia, ja lapset oppivat nopeasti hänen tapansa toimia, ja tilanne tuntuu turvalliselta. Oman opettajan lisäksi luokalla oli tuntiopettajia, jotka opettivat heitä vain muutaman tunnin viikossa. Tuntiopettajaan tutustuminen kesti pidempään, ja rajojen kokeileminen jatkui pitkälle syksyyn. Selvästi uusi tilanne, uusi vieraampi opettaja ja jälleen erilaiset tavat toimia aiheuttivat ryhmässä levottomuutta. (Havainnointipäiväkirja; Havainnointilomakkeet)

Musiikinopettaja aloittaa tunnin. Niilo hölisee ja opettaja kieltää. Pekka äänтелеe. Niilo valittaa: ”Mua väsyttää” ja tekee apina-ääniä. Matti huomaa ja alkaa nimitellä Niiloa. Matti, Niilo ja Pekka naureskelevat kovalla äänellä ja opettaja yrittää aloittaa tuntia. Niilo huutelee: ”Matilla on tosi iso pää!” ja nauraa. Opettaja sanoo tiukasti: ”Nyt kaikki hiljaa!”. Tilanne näyttää hetken toivottomalta: opettaja yrittää aloittaa tuntia, pojat pelleilevät, huutelevat ja nauravat. Matti hiljenee pojista ensimmäisenä, kun opettaja kieltää kovasti. Niilo ei. Hän leikkii tippuvansa tuolilta. Niilo pelleilee ja yrittää saada Mattia nauramaan irvistelemällä ja huutelemalla. Pian Mattikin taas innostuu. Tässä vaiheessa opettaja ”viheltää pelin poikki” eli sanoo kovasti: ”Nyt kaikki ihan hiljaa ja omalle paikalle!”. Opettaja sanoo, että jos luokassa ei osaa olla, voi mennä Riikan kanssa käytävälle rauhoittumaan. Niilo sanoo: ”En lähde” ja rauhoittuu hetkeksi. Opettaja sanoo vielä: ”En usko että te haluatte olla minulle ilkeitä.”. (Havainnointipäiväkirja 26.8.)

Seuraavassa kuvaan luokkahuoneyhteisössä koulun aloitusvaiheessa ilmenneitä sopeutumisvaikeuksia ei-toivotun käyttäytymisen kautta. Kuvailut perustuvat havainnoiteihini ja tulkintaani. Pyrin valottamaan, millaista häiriökäyttäytyminen ja sopeutumattomuus voivat luokkahuoneyhteisössä olla.

Havainnointieni mukaan **Niilolla** tuntui olevan ryhmässä heikoimmat yhdessä työskentelemisen taidot. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että hänellä tuli välitunnilla herkästi riitoja muiden poikien kanssa, eikä hänellä näyttänyt olevan keinoja selvittää niitä puhumalla. (Välituntihavainnot) Niilon oli vaikea ymmärtää, miltä toisesta tuntuu ja miten toisten kanssa tulisi käyttäytyä. Anteeksi pyytäminen oli myös vaikeaa. Tunneilla Niilo häiritsi, melusi, keskeytti muita ja haki huomiota (Havainnointilomakkeet; ks. taulukko 1). Mistä tämä sitten voi johtua? Niilolla oli kokemuksia ryhmässä toimimisesta esikoulusta, ja luokalla oli muutama vanha tuttu tuosta ryhmästä. Tuntui, että Niilo tiesi, kuinka tulisi toimia, mutta hän ei jostain syystä halunnut tai viitsinyt käyttäytyä niin. Yksi syy häiriköivään käyttäytymiseen ja välillä kiusaamiseltakin vaikuttavaan toimintaan voi olla se, että Niilolla ei ollut luokassa vielä ketään parasta kaveria, ja hän pelkäsi jäävänsä yksin. Välitunnilla hän ei ollut koskaan havainnointieni mukaan yksin, mutta silti tuntui, että hän etsi yhä paikkaansa ryhmässä. Leikeissä Niilo käyttäytyi hallitsevasti ja halusi päättää, mitä tehdään ja ketä leikkiin otetaan mukaan. Joskus Niilo haukkui välitunneilla muita oppilaita ja yritti saattaa heidät naurunalaiseksi. (Välituntihavainnot) Tällä tavalla hän yritti osoittaa omaa paikkaansa ja vahvuuttaan. Jos joku sanoi hänelle jotain takaisin, hän hermostui. Tunneilla Niilo ei jaksanut istua paikallaan. Hän haki huomiota äänтелеillä, pelleilemällä ja keskeyttämällä. Hän odotti, että joku huomaisi hänet ja sanoisi jotain. Niilo yritti saada muita poikia mukaan pelleilyyn ja häiriköimiseen, ja siksi hän aina kohdistikin irvistelyn jollekin luokan pojista. (Havainnointilomakkeet; Havainnointipäiväkirja) Ehkä Niilo oli oppinut, että tällä tavalla hän voi saada kaverin. Hänellä voi olla aiempia kokemuksia siitä, että muut lapset arvostavat häiriköijää, ja näin hän saa ihailijoita ja positiivista palautetta muilta lapsilta. Voi olla myös, että Niilo reagoi johonkin koulun ulkopuoliseen asiaan. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettaja tuntee lapsen taustan ja voi olla yhteydessä lapsen perheeseen.

Niilo sai helposti tuntihäiriköimiseen mukaansa Pekan ja Matin, jotka myös etsivät vielä omaa paikkaansa ja omaa kaveriaan luokkahuoneyhteisössä (Välituntihavainnot). Jos opettaja kielsi poikia, niin **Matti** oli se, joka ensimmäisenä hiljeni ja katui tekoaan (Havainnointipäiväkirja). Matilla oli selvästi vahvemmat sosiaaliset taidot kuin Pekalla ja Niilolla, sillä hän kykeni selittämään, miksi hän teki jotain, ja miksi se oli väärin. Matilla näytti olevan huono omatunto, jos hän teki jotain omasta mielestään väärää, ja hän pyrki sovittamaan tekonsa. (Havainnointipäiväkirja) Oppitunneilla Matti jaksoi kuunnella muita ja osallistui keskusteluun. Vaikka Matilla oli havainnointieni mukaan

hyvät yhdessä työskentelyntaidot, hän osallistui tunneilla koulun alkuvaiheessa häiriköintiin. (Havainnointilomakkeet) Havainnointieni mukaan syy saattoi olla ryhmään sopeutumisen vaikeuksissa. Koulun aloitusvaiheessa Matilla ei ollut luokassa ketään ennestään tuttua hyvää kaveria, sillä hän tunsi ennestään vain Kaarinan. Pekan hän oli tavannut kerran tutustumispäivänä. Kaarinan kanssa hän ei voinut leikkiä koulussa, koska se tuntui hänestä typerältä, sillä koulussa pojat leikkivät poikien kanssa. (Haastattelu 1, elokuu 2004) Matin käytöksessä näkyikin kaverin etsiminen ja epävarmuus omasta paikasta luokkahuoneyhteisössä. Hän lähti mielellään leikkiin mukaan, kun joku kutsui, vaikka kyse olisikin ollut häiriköivästä käyttäytymisestä. Leikkiessään Matti oli taitava: hän kuunteli muita ja teki kompromisseja, mutta osasi myös ilmaista itse mitä hän haluaisi tehdä. (Välituntihavainnot; Havainnointipäiväkirja; Havainnointilomakkeet)

Pekka ei jaksanut keskittyä tunnilla ja toimia sääntöjen mukaan. Välillä vaikutti jopa siltä, että hän oli hieman masentunut. Usein hän makasi pulpetin päällä, eikä häntä innostanut mikään, mitä tunnilla tehtiin. (Havainnointilomakkeet; Havainnointipäiväkirja) Välitunnilla Pekka ei kuitenkaan eristäytynyt ryhmästä vaan pyrki osallistumaan poikien leikkeihin (Välituntihavainnot). Pekan käytöksen syy oli mahdollisesti sopeutumisoingelmissa. Kerralla oli tullut ehkä liikaa uusia asioita, ja sopeutumisvaikeudet näkyivät tunneilla. Sosiaalisissa taidoissa Pekalla oli vielä paljon opeteltavaa, sillä hänen kohdalleen saattoi tulla herkästi riitatilanteita, joita hän ei kyennyt puheella ratkaisemaan. Hän ei myöskään osannut kertoa, miksi hän teki jotain väärin. Oikeudenmukaisuuden edelle tuntui menevän oma etu. Leikeissä Pekka pyrki hallitsemaan tekemistä, eikä kyennyt kuuntelemaan muiden pyrkimyksiä. (Havainnointipäiväkirja) Pekka liikkui välitunnilla Matin kanssa, mutta hän ei tuntenut tätä vielä niin hyvin, että voisi olla varma ystävyydestä. Pekkakin saattoi pelätä jäävänsä yksin (Välituntihavainnot).

Arto erosi käytökseltään ja kiinnostuksen kohteiltaan muista luokan pojista. Hän leikki vielä mielellään mielikuvitusleikkejä, kun muut pojat pelasivat tai urheilivat. (Välituntihavainnot) Tämä näkyi oppitunneilla siinä, että Arto eläytyi vahvasti satujen maailmaan ja innostui mielikuvitustehtävistä, mitkä muiden poikien mielestä olivat lapsellisia. (Havainnointipäiväkirja) Arton sosiaalinen käyttäytyminen välitunneilla näkyi eristäytymisenä. Välitunnilla Arto seuraili vierestä, kun muut pojat kisailevat, eikä hän halunnut osallistua. Luokan muut pojat olivat rohkeita ja kovaäänisiä, mutta Arto oli hiljaisempi ison joukon keskellä. (Välituntihavainnot) Luokassa Arto väsyi helposti ja hänellä oli totuttelemista pitkiin oppitunteihin ja pitkiin päiviin. Kun hän ei jaksanut istua

paikallaan, hän usein keskeytti tekemisen ja kieltäytyi tekemästä enempää. Ryhmätöiden tekeminen oli Artolle vaikeaa. Hän kykeni työskentelyyn, kun joku kertoi hänelle, mitä hänen piti tehdä, mutta hän ei osannut olla mukana tehtävän suunnittelussa ja organisoinnissa. (Havainnointipäiväkirja)

Asta ja Arja koettelivat myös uusia sääntöjä, eikä varsinkaan Asta malttanut aina keskittyä työskentelyyn. (Havainnointilomakkeet) Välitunnilla tytöt leikkivät aina kahdestaan, eivätkä olleet juurikaan tekemisissä muiden oman luokan oppilaiden kanssa. Asta ja Arja olivat tunteneet toisensa jo kauan, ja heillä oli selvästi paljon omia kahdenkeskisiä asioita. Tytöt leikkivät pihapiirissä mielikuvitusleikkejä ja jäivät usein pihalle, vaikka välituntikellot soivat. (Välituntihavainnot) Opettaja joutui pitämään tytöille puhutteluja sääntöjen noudattamisesta. (Havainnointipäiväkirja)

Arja ja Asta aloittavat kilpajuoksun kesken oppitunnin, eivätkä kiinnitä huomiota minun komentoihini. He juoksevat vaarallisesti pienessä luokassa, vaikka se on kielletty useasti. Asta huomaa, että kiellän heitä, mutta jatkaa vain juoksua. Arjakin kuulee komentoni, mutta ei tiedä uskoisiko minua vai kaveriaan. Joudun ottamaan Astan syliotteeseen, koska muuten he eivät lopeta. (Havainnointipäiväkirja 6.9.)

Asta oli tytöistä hallitsevampi ja itsekeskeisempi. Hän ei osannut vielä ottaa huomioon muiden lasten pyrkimyksiä, vaan toimi oman päänsä mukaan. Jos Arja oli poissa koulusta, Astalla oli vaikeuksia löytää omaa paikkaansa. Asta oli havaintojeni mukaan sosiaalisessa kehityksessään vielä hiukan muita luokan lapsia jäljessä. (Välituntihavainnot; Havainnointipäiväkirja) Arjalla oli tovereita myös muissa luokissa, ja hän tutustui helposti myös muihin luokan tyttöihin (Haastattelu 1, elokuu 2004). Arja olisi otettu mielellään myös muiden tyttöjen leikkeihin, mutta hän leikki mielellään Astan kanssa (Gradutaulut). Arjalla oli hyvät yhdessä työskentelemisen taidot, ja hän toimi ryhmätilanteissa aktiivisena ohjaajana, joka otti huomioon myös muiden lasten ajatukset. (Havainnointipäiväkirja)

Oppilailta, joilla ei ollut ongelmia sopeutumisessa ja tuntikäyttäytymisessä, oli tutkimushavaintojeni mukaan ryhmässä joku ennestään tuttu kaveri, mikä varmasti vaikutti osaltaan uuteen tilanteeseen sopeutumiseen. Lindseyn (2002) mukaan ystävyys vaikuttaa suuresti siihen, kuinka lapsi toimii sosiaalisissa tilanteissa (Lindsey 2002, 152). On helpompi sopeutua ja keskittyä ja toimia oikein sosiaalisissa tilanteissa, kun on löytänyt uudesta ryhmästä oman paikkansa ja hyvän kaverin. Sosiaaliset taidot, työskentelytaidot ja positiivinen tuntikäyttäytyminen tuntuvat kulkevan käsi kädessä. Lapsella, jolla on hyvät

sosiaaliset taidot, on luokassa hyviä tovereita, hän osaa työskennellä ryhmässä ja käyttäytyy oppitunneilla oppimisen tavoitteiden mukaisesti.

4.2 Sosiaalinen käyttäytyminen

Sosiaaliset taidot tulevat usein esiin sosiaalisessa käyttäytymisessä, jota on mahdollista havainnoida. Käytin havainnointini pohjalla Langstedin ja Sommerin (1990) tyyppittelyä. Lapset voidaan jakaa sosiaalisen käyttäytymisen mukaan neljään eri luokkaan, jotka liittyvät siihen miten lapsi suhtautuu sekä itsen että toisiin lapsiin. Lapsi voi käyttäytyä sosiaalisissa tilanteissa sosiaalisista taidoistaan ja kokemuksistaan riippuen ohjaamalla tilanteita, mukautumalla, pyrkimällä hallitsemaan tilanteita tai eristäytymällä. Sosiaaliseseen käyttäytymistapaan vaikuttavat sosiaaliset taidot: kykeneekö lapsi ilmaisemaan omia pyrkimyksiään ja samalla kiinnittämään huomiota toisten lasten pyrkimyksiin. (Langsted & Sommer 1990, 25–26)

Sosiaalista käyttäytymistä luokkahuoneyhteisössä on välitunneilla, mutta myös oppitunneilla. Sosiaalista käyttäytymistä on aina, kun tilanteessa on läsnä enemmän kuin yksi ihminen. Sosiaalisen käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen havainnoiminen ja arvioiminen oppitunneilla on haasteellisempaa kuin välituntitilanteissa. Oppitunneilla toiminnalla on tietyt raamit ja tavoitteet, eivätkä lapset ole toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa niin aktiivisia kuin välitunnilla. Oppitunneilla lapset eivät voi toimia aina omien pyrkimystensä mukaisesti, eivätkä vuorovaikutustilanteet ole niin luonnollisia ja spontaaneja kuin välitunneilla. Välitunneilla lapset toimivat keskenään ja voivat vapaasti ohjata tilanteita. Havainnoin lapsia välitunneilla säännöllisesti usean kuukauden ajan, ja jaoin lapset sosiaalisen käyttäytymisen tyyppeihin Langstedin ja Sommerin (1990) mallin mukaan. Käytin lähteenä myös havainnointipäiväkirjaa ja yksilöhaastatteluja. Tämä luokittelu auttaa ymmärtämään lasten välisiä vuorovaikutussuhteita sekä antaa viitteitä siihen, miksi jollekin luokkayhteisöön sopeutuminen voi olla vaikeampaa kuin toiselle. (Langsted & Sommer 1990, 25–26).

	OTTAA TOISET HUOMIOON	
OTTAA ITSENSÄ HUOMIOON	Kiinnittää huomiota toisten lasten pyrkimyksiin	Kiinnittää vain rajoitetusti huomiota toisten lasten pyrkimyksiin
Omien pyrkimysten ilmaisu	Sosiaalinen ohjaaminen Kati Arja Matti Simo Juuso	Hallitseva käyttäytyminen Pekka Niilo Asta
Ilmaisee vain rajoitetusti omia pyrkimyksiään	Mukautuminen Kaarina Annukka Veera Leena Anu Anniina Minna Johannes	Eristäytyminen Arto

Kuvio 14. Oppilaiden sosiaalinen käyttäytyminen Langstedin ja Sommerin (1990) mukaan. Esimerkiksi Kati käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa ohjaajana, eli hän pyrkii ilmaisemaan omia pyrkimyksiään ja ottamaan samalla huomioon toisten lasten pyrkimykset. (Havainnointipäiväkirja; Välituntihavainnot; Gradutaulut)

Suurin osa luokan lapsista oli sosiaaliselta käytökseltään mukautuvia, eli leikeissä he osallistuivat toimintaan, mutta eivät aktiivisesti vaikuttaneet siihen, mitä leikitään ja miten leikissä esiin tulleita ongelmia ratkaistaan. Heidän kanssaan oli helppo leikkiä, koska he tekivät helposti kompromisseja ja suostuivat uusiin ehdotuksiin.

Viisi luokan lapsista, Kati, Arja, Matti, Simo ja Juuso, olivat havainnointieni mukaan sosiaalisia ohjaajia, eli he usein vaikuttivat aktiivisesti siihen, mitä leikittiin ja ketkä leikkiin osallistuvat. Näillä lapsilla oli rikas mielikuvitus, ja he toivat uusia ideoita, jotka aikaansaiivat muutoksia toiminnassa ja leikissä. He osasivat ilmaista omia pyrkimyksiään ja samalla ottaa huomioon muiden lasten pyrkimyksiä. Näistä lapsista kaikilla muilla paitsi Matilla nämä sosiaaliset taidot näkyivät toverisuhteissa. Matti oli erilaisessa tilanteessa kuin muut, koska hänen piti aloittaa toverin etsiminen alusta, kun muilla luokan lapsilla oli yhteisössä jo omat toverit. Havaintojeni mukaan Matilla oli hyvät edellytykset uusien toverisuhteiden muodostamiseen ajan kuluessa. Katilla, Arjalla, Simolla ja Juusolla oli luokahuoneyhteisössä pitkäaikainen toverisuhde. Sosiaaliset taidot näkyvätkin tässä siten, että ne auttoivat lapsia ylläpitämään sidottuja toverisuhteita.

Kolme luokan lapsista käyttäytyi havainnointien mukaan sosiaalisissa tilanteissa hallitsevasti. Niilo, Pekka ja Asta ilmaisivat vahvasti, mitä he halusivat tehdä

välitunnilla, ja kenen kanssa he halusivat olla, mutta he eivät kyenneet ottamaan huomioon toisten lasten pyrkimyksiä, eivätkä näin päässeet aina haluamaansa tilanteeseen. Niilolla ja Pekalla sosiaalisten taitojen puute näkyi välitunneilla. He etsivät yhä paikkaansa luokkahuoneyhteisössä, eikä heillä ollut vielä tarpeeksi taitoja muodostaa toverisuhteita. Niilon, Pekan ja Astan sosiaalisten taitojen puute näkyi myös oppitunneilla häiriökäytöksenä. On vaikea sanoa, kumpi häiriökäyttäytymistä ja huomion hakemista aiheutti: puutteet sosiaalisissa taidoissa vai toverisuhteiden vähyys.

Arto oli luokkayhteisöstä ainut, joka havainnointieni mukaan eristäytyi muusta ryhmästä. Langstedin ja Sommerin (1990) mukaan tällaisia lapsia on vain 5 % ikäryhmästä (Langsted & Sommer 1990, 29). Eristäytyminen näkyi Arton käytöksessä siten, että hän ei välitunneilla ollut aktiivisesti leikeissä mukana, vaan katseli muiden toimintaa vierestä. Hän ilmaisi itseään leikeissä ja muissa vuorovaikutustilanteissa vain silloin, kun hän aktiivisesti kieltäytyi liittymästä toisten seuraan. Havainnointieni mukaan Arto oli sosiaalisessa kehityksessä hieman muita luokan lapsia jäljessä, mikä on tässä ikävaiheessa täysin normaalia. Oppitunneilla tämä näkyi siinä, että hän ei olisi jaksanut keskittyä vielä tehtävien tekemiseen, eikä ryhmätöiden tekeminen onnistunut. Sosiaaliset taidot eivät olleet vielä niin kehittyneet, kuin joillain muilla luokan lapsilla. Muut luokan lapset eivät kokeneet, että Arto eristäytyisi porukasta, vaikka se havaintojeni mukaan näytti tältä. Arto oli leikissä mukana, vaikka ei osallistunutkaan toimintaan. Arto hakeutui välitunneilla poikien luokse, mutta seisoj vieressä ja tarkkaili. Voi olla, että Arto odotti hetkeä, jolloin rohkaistuisi tarpeeksi ja tulee sitten toimintaan mukaan.

4.3 Johtopäätöksiä kouluun sopeutumisesta tutkimusluokassani

Tässä luvussa pyrin tutkimustehtäväni mukaisesti selvittämään, millaisia yhteyksiä sosiaalisilla taidoilla ja toverisuhteilla on kouluun sopeutumiseen koulun aloitusvaiheessa. Pyrin kuvailemaan havaintojeni pohjalta, miten sosiaaliset taidot ja kouluun sopeutuminen näkyvät koulun aloitusvaiheessa.

Kouluun sopeutumista on vaikea tutkia, koska sopeutumisongelmat voivat johtua monista eri asioista. Tutkimuksessani sopeutumisongelmat näkyivät ei-toivottuna käyttäytymisenä oppitunneilla, eli vaikeuksina noudattaa oppimisympäristöön liittyviä

sääntöjä ja tapoja, sosiaalisessa käyttäytymisessä sekä vaikeuksina löytää paikkaansa luokkahuoneyhteisöstä ja solmia toverisuhteita uusiin vertaistovereihin. Lapset, joilla oli sopeutumisiongelmiä, etsivät paikkaansa toveriverkostossa. Heidän sosiaalinen käyttäytymisensä oli hallitsevaa ja määräävää, ja heidän oli vaikea tehdä kompromisseja. Näillä lapsilla oli alhaisempi koulumotivaatio, he eivät jaksaneet keskittyä oppitunneilla ja heillä oli heikommat ryhmätyöskentelytaidot. Tutkimusluokassani luokanopettaja puuttui sopeutumisiongelmiin välittömästi ja pyrki tukemaan lasten sopeutumista luokkahuoneyhteisöön. Häiriökäyttäytyminen väheni, kun lapset tutustuivat toisiinsa ja uudesta oppimisympäristöstä tuli tutumpi. Ei-toivottua käyttäytymistä näkyi pidempään tuntiopettajan tunneilla, koska häneen tutustuminen kesti käytännön syistä kauemmin kuin omaan luokanopettajaan. Syyslukukauden lopussa tilanne luokkahuoneyhteisössä oli tasaantunut, ja luokkahuoneyhteisön muodostuminen oli alkanut.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutustua lähemmin yhden luokan koulun aloitusvaiheeseen ja kuvailla uuden luokkahuoneyhteisön muodostumista ja toverisuhteita. Tutkimuksen avulla oli tarkoitus valottaa koulun aloitusvaiheeseen liittyviä yleisiä ilmiöitä ja auttaa tutkimusluokan oppilaita sopeutumaan uuteen oppimisympäristöön. Tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään millaisia yhteyksiä sosiaalisilla taidoilla ja toverisuhteilla on kouluun sopeutumiseen.

Tutkimukseni mukaan koulun aloitusvaiheessa kaiken vuorovaikutuksen ja toiminnan kehyksenä ja kontekstina on uusi luokkahuoneyhteisö ja siihen kuuluvat ihmiset - vertaistoverit ja opettaja. Sosiaalinen vuorovaikutus luokkahuoneyhteisössä tarjoaa lapselle paitsi positiivisia elämyksiä myös useita oppimismahdollisuuksia. Vertaisryhmä on merkittävä alusta sosiaaliseen kasvuun ja persoonallisuuden rakentumiseen (Hujala 2000, 16). Furmanin (1982, 336) mukaan yhdessä oleminen opettaa kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja, empatiakykyä ja ystävällisyyttä, kykyä käsitellä mielipahaa sekä auttaa oman identiteetin muodostamisessa.

Luokkahuoneyhteisön muodostuminen ja toverisuhteet

Luokkahuoneyhteisön toverisuhteet vakiintuivat syyslukukauden aikana ja toveriverkoston pohjana oli luokkahuoneyhteisön ennen koulun alkua muodostetut ystävyysuhteet. Toverisuhteiden luonteet jakautuivat kolmeen eri tyyppiin: ystävyysuhteet, leikkitoverit ja työskentelytoverit. Jos lapsilla oli luokkahuoneyhteisössä ennestään joku ystävä, tämä ystävyysuhde säilyi koulun aloitusvaiheen yli. Vaikka Koskenniemen (1982, 71–72) mukaan ensiluokkalaiset eivät kykene vielä muodostamaan pysyviä ystävyysuhteita, tutkimusluokassani oli viisi esikouluvuoden yli kestänyttä toverisuhdetta. Tutkimusluokan lasten toveripiirit laajenivat koulunaloitusvaiheessa. Jokainen lapsi sai 16 uutta työskentelytoveria ja leikkitoveripiiritkin laajenivat.

Tutkimukseni mukaan koulun aloitusvaiheessa tyttöjen ja poikien väliset yhteiset leikit loppuvat, ja lapset alkavat leikkiä vain omaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan koulun alaluokilla toverisuhte muodostetaan usein omaa sukupuolta olevan lapsen kanssa. Välitunnilla voi huomata selvästi, että pojat leikkivät usein keskenään pelikentällä ja tytöt leikkivät keskenään lähempänä koulurakennusta. (Schmuck & Schmuck 2001, 121) Tutkimusluokkani pojilla oli sääntöleikkejä, joissa saattoi olla mukana kymmenenkin poikaa omalta ja muilta luokilta. Tytöt taas leikkivät pareittain, kolmestaan tai nelistään. Välituntisin tytöt keinuivat, kiipeilivät tai leikkivät mielikuvitusleikkejä. Useiden aikaisempien tutkimustenkin mukaan pojat muodostavat suurempia kaveripiirejä kuin tytöt (mm. Hartup 1980; Koskenniemi 1982; Schmuck & Schmuck 2001, 121).

Toverisuhteiden muodostumiseen ennen koulun alkua vaikuttivat alkuhaastattelun mukaan samassa esikoulu- tai päiväkotiryhmässä oleminen, lähellä asuminen (naapuruus), yhteiset harrastukset, sukulaisuus ja tutustuminen kouluun tutustumispäivänä. Koulussa toverisuhteiden muodostumiseen vaikuttivat sama sukupuoli, toiminta välitunnilla sekä persoonallisuus. Toverisuhteiden ulkopuolelle saattavat jäädä passiiviset, väkivaltaiset ja sosiaalisessa kehityksessään jäljessä tulevat lapset. Heikommilla sosiaalisilla taidoilla on siis tutkimukseni mukaan yhteys vaikeuksiin toverisuhteiden muodostamisessa.

Tutkimusluokkani lapset olivat hyvin tietoisia siitä, mitä luokan muut oppilaat tekevät välitunneilla, ja kenen kanssa he leikkivät. Pojat kertoivat, että välituntitoverin valintaan vaikuttaa enimmäkseen välituntitoiminta. Ne, jotka haluavat pelata välitunnilla jalkapalloa, ovat yhdessä. Tyttöillä taas toverin valintaan vaikuttaa enemmän persoonallisuuden tekijät. Tytöt valitsevat leikkitoverikseen tytön, joka on luonteeltaan ja mieltymyksiltään samankaltainen kuin he itse.

Kouluun sopeutuminen ja toverisuhteet

Tutkimusluokkani oppilaat olivat koulun aloitusvaiheessa ensimmäisillä viikoilla innostuneita uudesta oppimisympäristöstä, ja koulumotivaatio oli korkealla. Lapset olivat aktiivisia sekä tunneilla että välitunneilla. Schmuckin ja Schmuckin (2001, 53) mukaan uuteen ryhmään sopeutuessaan lapset käyttäytyvät aluksi parhaalla mahdollisella tavalla, jotta eivät antaisi itsestään negatiivista kuvaa uusille luokkatovereille.

Kuukausi koulun aloituksen jälkeen luokkahuoneyhteisössä ilmeni ei-toivottua käyttäytymistä, kuten häiriköintiä oppitunneilla (esimerkiksi meluamista ja tottelemattomuutta). Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan kun toverisuhteet ovat muotoutuneet, luokassa alkaa uusi vaihe. Tällöin oppilaat kokeilevat rajojaan sekä muiden oppilaiden että opettajan kanssa. (Schmuck & Schmuck 2001, 56) Häiriökäyttäytyminen oli merkki ongelmista kouluun ja uuteen oppimisympäristöön sopeutumisessa. Tutkimuksessani huomasin, että ongelmilla toverisuhteissa ja häiriökäyttäytymisellä oli yhteys.

Tutkimuksessani toverisuhteiden vaikutus kouluun sopeutumiseen näkyi esimerkiksi Matin kohdalla. Matilla toverisuhteiden puute aiheutti havainnointieni mukaan koulun aloitusvaiheessa luokassa häiriökäyttäytymistä ja vaikeutti kouluun sopeutumista. Matilla oli kuitenkin aiemmissa ryhmätilanteissa opittuja sosiaalisia taitoja, joiden avulla hän sai myöhemmin syksyllä luokasta tovereita. Havaintojeni mukaan Matti käyttäytyi sosiaalisissa tilanteissa ohjaavasti eli hän kykeni kiinnittämään huomiota muiden lasten pyrkimyksiin ja ilmaisemaan omia pyrkimyksiään (vrt. Langsted & Sommer 1990, 25–26).

Kouluun sopeutuminen näkyi luokkahuoneyhteisössä myös koulumotivaationa ja kouluviihtyvyytenä. Tutkimusluokkani lasten oli selvästi helpompi sopeutua uuteen ympäristöön, kun vierellä oli joku jo ennestään tuttu ikätoveri. Huomasin tämän esimerkiksi siitä, että kaikki lapset lähtivät mielellään välitunnille, kun oli joku kenen kanssa lähteä leikkimään. Kaikki myös kertoivat minulle, että välitunnilla on hauskaa, kun näkee tovereita. Keskustelin ensimmäisinä koulupäivinä lasten vanhempien kanssa, ja he pitivät tärkeänä sitä, että lapsilla oli luokassa joku toveri, jonka he tunsivat ennestään. He kokivat, että tuttu ihminen helpottaa uuteen ympäristöön sopeutumista. Denhamin ym. (2003) mukaan toverisuhteilla on vaikutusta koulumotivaatioon ja tätä kautta kouluun sopeutumiseen (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 239).

Sosiaaliset taidot, toverisuhteet ja kouluun sopeutuminen

Tutkimuksessa havainnoin, kuinka sosiaaliset taidot näkyvät koulun aloitusvaiheessa. Sosiaaliset taidot, joita tutkimusluokkani oppilaat olivat ennen koulun alkua opetelleet vuorovaikutustilanteissa kotona, päivähoidossa, esikoulussa ja muissa kodin ulkopuolisissa ympäristöissä, ovat tutkimukseni mukaan yksi tekijä, mikä helpottaa kouluun

sopeutumista. Pölkin (1990, 5) mukaan lasten sosiaalisia taitoja voidaan arvioida ja havainnoida sosiaalisten tilanteiden jälkeen. O'Malley'n (1997) mukaan esikoulu- sekä alkuopetusikäisten lasten sosiaalinen kompetenssi voidaan todeta, kun lapsella on kehittävä ja molemminpuolisesti tyydyttävää kanssakäymistä ryhmänsä lasten ja aikuisten kanssa (Pölkki 1990, 6).

Havainnointieni mukaan sosiaaliset taidot näkyivät tutkimusluokassani sosiaalisessa käyttäytymisessä muun muassa työskentelyn taitoina sekä vuorovaikutustaitoina: keskusteluun osallistuminen, ryhmätöiden tekeminen, oman vuoron odottaminen, keskittymiskyky, toisen kuunteleminen, tuntiosallistuminen ja niin edes päin. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu oleellisesti empatiakyky eli kyky ymmärtää toisia, mutta myös kyky ilmaista itseään (Langsted & Sommer 1990, 25–26). Empatiakyky tuli oppitunneilla esille eettiseen kasvatukseen kuuluvissa keskusteluissa sekä arkipäivän konfliktitilanteiden (esimerkiksi välituntiriidat) ratkaisuissa. Sosiaaliset taidot näkyivät sosiaalisessa käyttäytymisessä ja vaikuttivat tätä kautta tuntikäyttäytymiseen ja toverisuhteisiin. Tutkimusten mukaan kouluun sopeutumista helpottavat sosiaaliset taidot, aiemmat kokemukset vuorovaikutustilanteista sekä vertaissuhteet (mm. Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, Pölkki 1990, Pulkkinen 2002, 7-8).

Tutkimukseni mukaan lapsi tarvitsee sosiaalisia taitoja, jotta hän kykenee muodostamaan toverisuhteita ja ylläpitämään niitä. Toisaalta taas nimenomaan toverisuhteiden kautta sosiaalisten taitojen oppiminen ja kehittäminen on mahdollista. Denhamin ym. (2003) mukaan lapsi, jolla on kouluun tullessaan ystäviä ja josta muut lapset pitävät, pystyy muodostamaan helpommin uusia toverisuhteita kuin sellainen lapsi, jolla ei ole kouluun tullessa toverisuhteita. Tätä kautta lapsi, jolla on tovereita, viihtyy koulussa paremmin, osallistuu aktiivisemmin ja saavuttaa parempia oppimistuloksia kuin yksinäinen lapsi. (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 239)

Opettajan rooli

Sosiaalisten taitojen, eli kyvyn ottaa toisten pyrkimykset huomioon ja ilmaista omia pyrkimyksiään yhdessä toimittaessa, avulla lapsi saa positiivisia kokemuksia toverisuhteista, kykenee luomaan ja ylläpitämään toverisuhteita. Tätä kautta hän saa positiivisia kokemuksia oppituntien sisäisistä vuorovaikutustilanteista ja kokee

koulunkäynnin positiivisena, viihtyy ja on motivoitunut. Kaikella tällä on yhteys koulumenestykseen. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää koulunaloitusvaiheessa huomiota sosiaalisten taitojen oppimiseen ja tarjota lapsille välineitä kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. Opettajan on tärkeä tiedostaa lasten erilaiset lähtökohdat koulunaloitusvaiheessa, ja heidän sosiaalisten taitojensa aikaisemmat oppimisympäristöt, koti ja esimerkiksi esiopetus, jotta hän voi tukea kokonaisvaltaisesti lapsen kasvua ja kehitystä.

Tutkimusluokassani opettaja tiedosti sosiaalisten taitojen merkityksen kouluun sopeutumiseen ja pyrki tukemaan oppilaiden toverisuhteita. Koulun aloitusvaiheessa oppitunneilla tehtiin paljon ryhmätöitä, opeteltiin työskentelemään jokaisen luokan oppilaan kanssa ja kehitettiin empatiakykyä yhteisissä keskusteluissa ja ongelmanratkaisutilanteissa. Opettaja oli myös hyvin tietoinen luokkahuoneyhteisön sisäisistä toverisuhteista. Ketään luokkahuoneyhteisön oppilaista ei jätetty yksin etsimään paikkaansa uudessa oppimisympäristössä, vaan opettaja pyrki olemaan lasten tukena ja apuna. Opettaja oli myös itse yksi luokkahuoneyhteisön jäsenistä. Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan opettajalla on tärkeä rooli luokkahuoneyhteisön muodostumisessa. Opettajan tulisi asettua yhdeksi ryhmän tasa-arvoiseksi jäseneksi oppilaiden kanssa ja tutustua ja luottaa heihin. Hänen tulisi rohkaista oppilaita tekemään päätöksiä, ilmaisemaan itseään ja osallistumaan luokkahuoneyhteisön sääntöjen laatimiseen sekä osittain myös toiminnan suunnitteluun. Osallistuvan opettajan luokkahuoneyhteisössä oppimisilmapiiri on epämuodollinen, rentoutunut ja kannustava. (Schmuck & Schmuck 2001, 50–51)

Koulunaloitusvaiheessa opettaja voi tukea lasten kouluun sopeutumista antamalla lapsille välineitä yhdessä työskentelyyn. Sosiaalisia taitoja voi kehittää käyttämällä opetuksessa paljon vuorovaikutteisia harjoituksia ja tukemalla lasten tutustumista toinen toisiinsa. On tärkeää, että uudesta oppimisympäristöstä tulee tuttu ja turvallinen, ja uusiin tilanteisiin liittyvät säännöt ja tavat ovat mahdollisimman selkeitä. Jos luokassa on jo valmiiksi keskenään tuttuja oppilaita, on hyvä ”sekoittaa pakkaa” eli ohjata lapsia tutustumaan myös muihin lapsiin. Välituntitilanteet sisältävät paljon sosiaalisten taitojen oppimistilanteita, joten ne ovat koulunaloitusvaiheessa ainakin yhtä tärkeitä kuin oppitunnit. Oppilaantuntemus on tärkeää sopeutumisoongelmiin puuttuttaessa, joten havainnointi ja muistiinpanot lasten vapaista vuorovaikutustilanteista välitunneilla, ja mahdollisuuksien rajoissa myös oppitunneilla, ovat opettajan tärkeä työväline. Yhteistyö

kodin ja koulun välillä, ja tarvittaessa esikoulun ja koulun välillä, tukee oppilaantuntemusta.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Etnografisia ja laadullisia tutkimuksia on usein arvosteltu luotettavien arviointikriteerien puutteesta. Syrjäläisen (1990, 277) mukaan etnografisessa tutkimuksessa reliaabeliuteen eli tutkimuksen toistettavuuteen liittyvät seikat ovat ongelmallisempia kuin validiuteen eli paikkansapitävyyteen liittyvät seikat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu ottamaan kantaa luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan ja pohtimaan tekemiään ratkaisujaan. Tärkeä luotettavuuden kannalta on se, että tutkija kertoo tekemistään ratkaisuisista yksityiskohtaisen tarkasti raportissaan (Eskola & Suoranta 1999, 209–211).

Syrjäläisen (1990) mukaan etnografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen reliaabeliuden sekä sisäisen ja ulkoisen validiteetin kautta. Reliaabeliuteen liittyvät: tutkijan asema, informanttien valinta, olosuhteet, käsitteiden määrittely, datan keruu ja analyysi. Validiuskysymyksistä oleellimmat liittyvät tutkijan vaikutuksiin, mahdollisiin väärin johtopäätöksiin, vertailtavuuteen ja tulkintaan. (Syrjäläinen 1990, 277)

Tutkimuksessani suurimmat luotettavuuskysymykset aiheuttavat tutkimuksen subjektiivisuus ja oma roolini luokanopettajana, opetusharjoittelijana, tutkijana ja apuopettajana tutkimusluokassa. Tutkimukseni on subjektiivinen, koska vaikka kuinka yrittäisin toimia ja ajatella objektiivisesti, olen oman kulttuuriperimäni tuote. Välitunneilla ja oppitunneilla havainnoidessani tulkitsin väistämättä tilanteita omien ennakkokäsitysteni ja ajatusteni mukaan. Tutkimusprosessin aikana yritin tulla tietoisiksi omista ennakkoletuksistani, asenteistani ja uskomuksistani kirjoittamalla päiväkirjaa ja pohtimalla jatkuvasti miksi ajattelin näin tai miksi koin jonkun asian tietyllä tavalla. Keskustelin myös havainnoistani luokanopettajan kanssa, jolloin sain asioihin uutta näkökulmaa ja omat ajatukseni tulivat julki ja tietoisiksi. Pääaineistonkeruumenetelmäni oli havainnointi, mutta omien havaintojeni tueksi keräsin lisäaineistoa myös haastatteluilla ja sosiometrisillä mittauksilla eli tukeuduin metoditriangulaatioon. Lisäaineistosta saadut tulokset tukivat havaintojani ja antoivat varmuutta tuloksilleni.

Syrjäläisen (1990, 16) mukaan etnografisen tutkimuksen kenttätyövaiheen ajallinen kesto sekä monipuolisten aineistonkeruumenetelmien käyttö ovat suoraan yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen. Olin kentällä tiiviisti läsnä 23 päivää, mutta kuului luokkahuoneyhteisöön vierailujeni vuoksi koko syyslukukauden. Pitkä kenttäjakso vaikutti tutkimukseni luotettavuuteen esimerkiksi siinä suhteessa, että luokan lapset tunsivat minut ja luottivat minuun apuopettajana, ja oma roolini tutkijana ei aiheuttanut heissä minkäänlaista erilaista käyttäytymistä. Olin tuttu ja turvallinen näky välitunneilla, enkä usko, että läsnäolollani oli vaikutusta havainnointi- tai haastattelutuloksiin.

Lasten haastattelutilanteissa korostuivat olosuhteet ja tutkijan vaikutus. Olin testannut haastattelussa käyttämäni tehtäväpakettia (seinätaulu koulun pihasta ja lasten valokuvat) etukäteen eräällä tutkimusluokkani lasten ikäisellä lapsella, jotta näin ymmärsikö hän, mitä hänen pitää tehdä. Muokkasin tehtävää tämän tilanteen jälkeen. Tein haastattelut koulussa oppituntien aikana, koska koin, että välitunnilta pois jääminen haastattelun vuoksi voisi vaikuttaa vastauksiin. Haastatteluhuone oli lapsille tuttu, eikä siellä ollut ylimääräisiä virikkeitä, jotka voisivat viedä lapsen huomion pois tehtävästä. Kuvasin haastattelut videolle, jotta pystyin myöhemmin tarkastelemaan myös lasten nonverbaalista viestintää ja kiinnittämään huomiota omaan toimintaani (esimerkiksi johdatteluun). Esittelin videokameran lapsille, ja he saivat tutustua siihen, jos halusivat. Kaikki luokan lapset olivat tottuneet olemaan videokameran edessä, joten koen, että sillä ei ollut vaikutusta tuloksiin. Pyrin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollisen, ja motivoin lapsia pyytämällä heitä auttamaan minua tehtävän ratkaisemisessa. Lapset kokivat tilanteen turvalliseksi ja tehtävä oli motivoiva. Haastattelun aluksi varmistin, että tehtävä oli ymmärretty, ja kävimme tehtävään liittyvät materiaalit yhdessä läpi.

Jälkeenpäin pohdin kriittisesti omaa toimintaani haastattelutilanteissa. Aineistoa läpikäydessäni minusta tuntui, että välillä johdattelin hiljaisempia lapsia liikaa kohti tiettyjä vastauksia. Olin etukäteen miettinyt, minkälaisia apukysymyksiä voin käyttää, mikäli lapsi pysähtyy täysin tehtävää tehdessään. Tunsin lapsia jo aika hyvin, joten tiesin, kuka tarvitsee ehkä enemmän konkreettisia ohjeita ja malleja, ja kuka toimii muuten vain rauhallisemmin. Silti on mahdollista, että minulla oli vaikutusta haastattelutuloksiin. Voi olla, että osa lapsista yritti täyttää välituntitaulua sellaiseksi, jollaisena minä opettajana haluaisin sen nähdä. Esimerkiksi joku ei ehkä uskaltanut sanoa, että ei halua leikkiä jonkun

toisen luokkatoverin kanssa, koska yleensä opettajat kehottavat kaikkia leikkimään kaikkien kanssa.

Syntymäpäiväkyselyssä pyrin selvittämään luokan lasten leikkitovereita. Kysely perustui Keddien (2004) tutkimukseen, ja siinä se oli osoittautunut toimivaksi tavaksi jakaa lapset toveriipiireihin. Syntymäpäiväjuhlilla on kuitenkin jokaisessa perheessä erilainen merkitys, ja niitä juhlietaan eri tavalla, mikä voi vaikuttaa tuloksiin. Toiset kutsuvat syntymäpäiville enemmän tovereita kuin toiset, ja toisten mielestä taas koko syntymäpäivien viettäminen voi tuntua epämieluisalta. Pyrin tehtävänannossa ja ohjeissa ottamaan huomioon kyseisiä seikkoja, ja pyysin lapsia laittamaan kutsuun niiden kaikkien luokan lasten nimet, jotka hän haluaisi kutsua esimerkiksi syntymäpäivilleen, jos tämä olisi mahdollista. Toinen luotettavuuteen vaikuttava seikka voi olla kirjoittamistaito. Kaikki lapset eivät vielä lukeneet sujuvasti, ja osalle kynäotekin oli vielä vähän vaikea. Kirjoittaminen oli osalle lapsista vielä työlästä. Tämän vuoksi voi olla, että joku kirjoitti vähemmän nimiä kuin olisi halunnut.

Kyselyssä ja haastatteluissa painotin, että vastauksia ei kuule kukaan muu lapsista, eli kenenkään ei tarvitse pelätä, mitä toveri ajattelee. Kerroin myös, että vastauksilla ei ole vaikutusta esimerkiksi koulumenestykseen. Silti voi olla, että joku lapsista koki haastattelut ja kyselyn eräänlaisena koulutehtävänä ja vastasi niin kuin koki olevan toivottavaa, eikä niin miten tilanne oikeasti on. On myös mahdollista, että joku vastasi niin kuin olisi halunnut tilanteen olevan, esimerkiksi kertoi ystäväkseen sellaisen lapsen, jonka kanssa hän haluaisi ystäväystyä. Näissä tilanteissa minulla oli tukena omat havainnointini sekä opettajan haastattelu.

Syrjäläisen (1990) mukaan etnografisen tutkimuksen validiutta voidaan yleisesti ottaen pitää hyvänä, sillä aineistonkeruu monella eri tavalla ja datan tallentaminen eri tavoin mahdollistavat analyysivaiheessa ristiin tarkastelun (Syrjäläinen 1990, 281). Aineistonkeruuni puolivälissä huomasin, että aineistoa alkaa kertyä todella paljon. Esimerkiksi pelkistä lasten yksilöhaastatteluista voisi tutkia jo monia eri asioita, mutta päätin karsia aineistoa tutkimuskysymysteni valossa. Pyrin etsimään havainnoinneista, haastatteluista ja mittauksista sen tämän tutkimuksen kannalta oleellisimman.

Olen raportoinut tutkimuksen vaiheet tarkasti ja rehellisesti, jotta lukija voi itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta läpi työn. Mäkelän (1990) mukaan laadullisessa tutkimuksessa toistettavuus ja arvioitavuus ovat erityisen tärkeitä. Aineiston analyysivaihe on kuvattava niin tarkasti, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja tekemään

näin oman arvionsa tutkijan tulkinnoista. (Mäkelä 1990, 53, 59) Tutkijana olen tehnyt parhaani ja pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni yksityiskohtaisesti ja selkeästi.

Mäkelän (1990, 48) mukaan tutkimuksella on oltava yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen tarve, jotta se on merkittävä. Koen, että koulun kouluun sopeutuminen, sosiaaliset taidot ja toverisuhteet ovat ajankohtaisia ja merkittäviä teemoja. Pulkkinen (2002) mukaan suomalaisten lasten kouluviihtyvyydessä ja koulumotivaatiossa olisi parantamisen varaa, vaikka tiedolliset saavutukset (esimerkiksi PISA-tutkimusohjelma) ovatkin olleet kansainvälistä huipputasoa. Hänen mukaansa koulussa tulisi painottaa enemmän tiedollisten saavutusten lisäksi myös nimenomaan sosiaalisen pätevyyden karttumista. (Pulkkinen 2002, 7-8)

5.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusta luokkahuoneyhteisön muodostumisesta olisi erittäin mielenkiintoista jatkaa eteenpäin ja seurata mitä toveripiireille ja sosiaaliselle verkostolle tapahtuu lasten kasvaessa ja kehittyessä. Luokanopettajan työssä on erittäin tärkeä olla tietoinen ryhmäilmiöistä omassa luokkahuoneyhteisössä, koska ne vaikuttavat sekä koulumotivaatioon että koulumenestykseen. Jokainen luokanopettaja tekeekin vastaavaa tutkimusta jatkuvasti pienimuotoisena omassa työssään. Tässä tutkimuksessa seurattiin luokkayhteisön alkuvaihetta. Nyt olisikin mielenkiintoista tietää, mitä tässä luokkahuoneyhteisössä tapahtuu seuraavaksi.

Tämä tutkimukseni on laaja kuvaus koulunaloitusvaiheesta, ja jatkossa olisikin mielenkiintoista valita vain yksi teema, johon olisi mahdollista perehtyä syvemmin. Tutkimusteema voisi olla esimerkiksi vain lasten sosiaalinen käyttäytyminen tai uusien toverisuhteiden muodostuminen koulunaloitusvaiheessa.

LÄHTEET

- Allen, V. L. 1989. Self, social group, and social structure: Surmises about the study of children's friendships. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) The development of children's friendships. Cambridge: University Press, 182-203.
- Becker, H. S. 1996. The epistemology of qualitative research. Teoksessa R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (toim.) Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry. Chicago: The University of Chicago Press, 53-71.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. Painos. New York: Longman.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. 1989. Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. Teoksessa T. Berndt & G. Ladd (toim.) Peer relationships in child development. New York: Wiley, 15-45.
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. 2. painos. London: Sage.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. 2.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus: Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Furman, W. 1982. Children's friendships. Teoksessa T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, C. Troll & G. E. Finley (toim.) Review of human development. New York: John Wiley & Sons, 327-339.
- George, T. & Hartmann, D. 1996. Friendship networks of unpopular, average and popular children. *Child Development*, 67, 2301-2316.

- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. 2003. Childhood peer relationships: Social acceptance, friendship and peer network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 188-203.
- Hammersley, M. 1990. *Classroom ethnography. Empirical and methodological essays*. Philadelphia: Open University Press.
- Hartup, W. W. 1980. Peer, play and pathology: Considerations in growth of social competence. Teoksessa T. M. Field, S. Goldberg, D. Stern & A. M. Sostek (toim.) *High-risk infants and children. Adult and peer interactions*. New York: Academic Press, 251-256.
- Hirsto, L. 2001. Lapsen maailmankuvan oppimisympäristö. *Psykologia*, 1-2, 74-79.
- Hopkins, D. 2004. *A Teacher's guide to classroom research*. Kolmas painos. UK: Open University Press.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*. *Journal of Teacher Researcher* 8. Jyväskylä: TUOPE, 5-19.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulu University Press.
- Keddie, A. 2004. Research with young children: the use of an affinity group approach to explore the social dynamics of peer culture. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (1), 35-51.
- Korpinen, E. 2000. Finnish and Estonian adolescents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 27-47.
- Koskenniemi, M. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvattaminen*. Keuruu: Otava.
- Langsted, O. & Sommer, D. 1990. Lapsi-lapsi –vuorovaikutus. Sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyyks. *Nuorisotutkimus*, 3, 22–31.
- Lindsey, E. W. 2002. Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence. *Child Study Journal*, 32, 145-156.

- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Toinen painos. London : Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus: Helsinki.
- Piaget, J. P. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Glasgow: Open University Press.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122-138.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Otava: Keuruu.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. Jyväskylän yliopisto.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. R. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Keuruu: Otava, 240-256.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja Koulutus. 9. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus, 85-99.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. 2005. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer perceptions. *Child Development*, 76 (6), 1161-1171.
- Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Schmuck, P. A. & Schmuck, R. A. Group processes in the classroom. 8. painos. New York: McGraw-Hill.
- Stern, D. N. 1985. The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston

- kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4.vuosiluokalta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Vallandingham, T. 2004. The english speaking class: an intercultural learning community? An ethnographic case study in the teacher training school of Oulu University. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher 2. Jyväskylä: TUOPE.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Wilenius, R. 1978. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.

Liite 1: Tutkimuslupakirje

Hei!

26.10.2004

Olen vierailut lapsenne luokassa tänä syksynä useaan otteeseen luokanopettajaopintoihin liittyvän harjoittelun sekä pienten sijaisuuksien vuoksi. Olen opinnoissani graduvaiheessa ja olen päättänyt kerätä aineistoa tässä minulle jo tutussa luokassa. Aion tutkia koulunaloitusvaihetta, koska koen sen erittäin mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi vaiheeksi lapsen elämässä. Koen, että kavereilla ja uuteen ryhmään sopeutumisella on erittäin suuri merkitys siihen, kuinka hyvin lapsi viihtyy koulussa ja kuinka innokas hän on oppimaan uusia asioita.

Kerroin syksyn vanhempainillassa gradustani ja tällöin sain vanhemmilta suostumuksen siihen, että heidän lapsensa osallistuu gradututkimukseeni. Huomasin aineistonkeruuta suunnitellessani, että muutaman lapsen vanhempi ei ollut vanhempainillassa, joten tämän vuoksi lähestyn Teitä näin kirjeellä. Tarkoitukseni on pienimuotoisessa tutkimuksessani seurata tämän luokan lasten elämää, kuunnella heidän tuntemuksiaan uuteen ryhmään sopeutumisessa ja näin helpottaa heidän ensimmäistä kouluvuottaan. Kerään aineistoa seuraamalla lasten elämää koulussa, sekä tekemällä pienen haastattelun lapsille.

Uskon, että tästä tutkimuksesta on iloa ja hyötyä tälle tutkimusryhmälleni. Haluan olla mukana helpottamassa lastenne koulutien alkua ja parantamassa kouluviihtyvyyttä.

Palautattehan ystävällisesti alla olevan osan reissuvihkon välissä kouluun mahdollisimman pian. Suuret kiitokset!

Terveisin

Riikka Kiminkinen

puhelin:

sähköposti: _____

Lapseni _____ saa / ei saa
(ympyröi) osallistua tutkimukseen.

Vanhemman allekirjoitus ja päiväys

Liite 2: Tutkimusluokan lukujärjestys ja
istumajärjestys

Lukujärjestys

----	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>AB</u>
<u>AB</u>	<u>A</u>	<u>AB</u>	<u>MU</u>	<u>AB</u>
<u>AB</u>	<u>AB</u>	<u>AB</u>	<u>AB</u>	<u>AB</u>
<u>AB</u>	<u>AB</u>	<u>LI</u>	<u>LI</u>	<u>AB</u>
<u>MU</u>	<u>AB</u>	<u>B</u>	<u>B</u>	---
---	<u>B</u>	<u>B</u>	---	---

Ryhmäjaot:

A-ryhmä:

Johannes
Matti
Niilo
Anniina
Kati
Kaarina

B-ryhmä:

Arja
Minna
Arto
Annukka
Anu
Simo
Pekka
Juuso
Leena
Asta
Veera

Istumajärjestys 23.8.-

Niilo

Anu

Minna

Pekka

Veera

Arto

Leena Juuso Anniina Kaarina Simo

Asta

Annukka

Johannes

Arja

Matti

Kati

Liite 3: Opetusharjoittelun tavoitteet (Opetusharjoitteluraportti)

Ennako-odotukset sekä tavoitteet harjoittelulle

Toisaalta odotin kovasti harjoittelun alkamista, mutta toisaalta koin pelonsekaisia tunteita. Olin epävarma siitä, mitä minulta odotettiin ja mikä olisi roolini luokassa. Oloani helpotti kuitenkin, että tunsin luokanopettajan ennestään ja meillä oli jo kokemusta yhdessä toimimisesta. Tunsin myös OKL:n harjoittelun ohjaajani ja tiesin, että häneltä voin pyytää apua aina kun tarvitsen. Olin luokassa sijaisena kolme ensimmäistä koulupäivää elokuussa, mikä oli aivan upea aloitus harjoittelujaksolleni. Opin tuntemaan lapset ja tapasin heidän vanhempiaan. Lapset oppivat myös tuntemaan minut, eivätkä he harjoittelun alkaessa vierastaneet minua, eivätkä kyseenalaistaneet harjoittelijaopettajan rooliani. Harjoittelut ovat minusta koko koulutuksen tärkeintä antia ja opiskelijoiden keskuudessa niitä pelätään ja jännitetään jo puoli vuotta etukäteen. Ehkä harjoittelussa pelätään sitä, että mitä jos epäonnistun ja minulle sanotaan, että ei minusta ole opettajaksi. Mitä jos en jaksa, jos en pärjää? Mitä jos tulevaisuuden unelmani romuttuvat, kun pääsen kokeilemaan toiveammattiani, eikä se vastaakaan toiveitani?

Minua pelotti ehkä eniten yllättäen lasten kanssa toimiminen. Suurin pelkoni oli, että mitä jos en saa oppilaita arvostamaan minua ja tämän vuoksi en saa luokkaa järjestykseen. Jos kaikki vain juoksevat ympäriinsä ja huutelevat ja juttelevat, eivätkä usko minun sanaani. Mitä jos koko suunnittelemani juttu menee aivan plörinäksi? Nyt kun pohdin tätä asiaa, en ymmärrä miksi pelkäsin jotain tuollaista. Yleensä kun olen lasten kanssa, en todellakaan törmää auktoriteettiongelmaan. Mutta ehkä suurin pelkoni opettajana on se, että epäonnistun kurin ja järjestyksen pidossa. Omassa lapsuudessani hyviä opettajia olivat ne, keiden oppilaat istuivat ruokalassa hiljaa katse lautasessa, eivätkä heitelleet virsikirjoja ilmaan päivänavauksen aikana. Ehkä nämä käsitykset ovat vieläkin syvässä sisässäni.

Harjoittelun alkaessa toivoin, että kun harjoittelu päättyy, olen entistä varmempi siitä että ammatinvalintani on oikea. Toivoin, että harjoittelu sisältäisi onnen hetkiä ja onnistumisen tunteita. Osasin odottaa, että harjoitteluaikana kaikki illat menevät kouluhommiin ja viikonloputkin tuhlautuvat stressaamiseen, mutta toivoin että harjoittelun jälkeen voin tyytyväisenä taputtaa itseäni selkään ja kiittää ahkerasta työstä. Yksi suuri toiveeni oli myös, että minusta olisi hyötyä ja apua harjoitteluluokalleni.

Tavoitteita omalle kehitykselleni mietin useita. Päälimmäisenä oli *tutustuminen koulunaloitusvaiheeseen*. Halusin saada tietoa siitä, mitä luokassa tällöin tapahtuu ja kuinka opettaja voi helpottaa lapsen kouluun sopeutumista. Minua kiinnosti myös ihan käytännön toiminta: missä vaiheessa lapsille jaetaan aapiset ja kuinka toimitaan, kun osa lapsista osaa jo lukea ja osa vasta opettelee. Nämä kaikki asiat voi jokainen opettaja ratkaista omalla tavallaan, mutta halusin nähdä, miten ne tässä luokassa toteutetaan ja kuinka nämä ratkaisut toimivat. Tähän tavoitteeseen liittyy myös graduaineistoni kerääminen. Halusin nähdä käytännössä kuinka pieni 1.luokkalainen oppilas sopeutuu uuteen luokkaryhmään. Harjoittelun aikana halusin nähdä vastaako teoriatieto asiasta (katso raportin kohta 2.) käytäntöä. Toinen tavoitteeni oli *oman opettajan roolini löytäminen* eli mitkä ovat minun tapani ansaita lasten kunnioitus ja saada luokka haltuuni. Minusta on tärkeää, että viihdyn työssäni ja olen onnellinen opettajana. Haluan olla luokan edessä tasan oma itseni, mutta myös opettaja. En nimittäin koe, että olen syntynyt opettajaksi! Uskon että opettajalla on suuri merkitys luokan ilmapiirille. Jos minä viihdyn työssäni, on suurempi todennäköisyys että lapset viihtyvät koulussa. Tämä taas vaikuttaa varmasti positiivisesti oppimistuloksiin. Kolmas tavoitteeni on löytää *tasapaino lapsilähtöisyyden ja rajojen asettamisen välillä*. Haluan kuunnella lasta ja tukea häntä aktiivisuuteen, mutta kuinka tämä on mahdollista kun luokassa on 17 lasta, joista jokainen ehdottaa, että asia tehdään hänen haluamallaan tavalla. Mikä on lapsilähtöisyyttä? Milloin lapsilähtöisyys muuttuu lapselle ahdistavaksi, eikä se johda enää oppimiseen ja luovuuteen? Neljäs tavoite on *lasten yksilöllinen huomioiminen*. Haluan paitsi omaa opettajana kehittymistä myös graduani varten havainnoida lapsia ja löytää jokaisesta erityispiirteitä. Mikä on kenenkin vahvuus ja missä asiassa kukin tarvitsee vielä apua? Tämä auttaa minua ottamaan lasten tarpeet huomioon jo suunnittelussa.

Liite 4: Ote harjoitteluraportista.

Ajatuksiani 1.luokkalaisten sopeutumisesta uuteen ryhmään

Kerron tässä lyhyesti esimerkkejä siitä, mitä olen saanut irti harjoittelun aikana graduaiheestani. Olen lähinnä tutkaillut luokan sisäisen toveriverkoston rakentumista ja siinä tapahtuneita muutoksia.

Kaikki luokan 17 oppilaasta ovat käyneet esikoulun, joten jokainen heistä on tottunut toimimaan ryhmässä. Harjoittelun aikana juttelin koulun erityisopettajan kanssa ja hän kertoi, miten erilaista 1.luokkalaisten kanssa toimiminen on nyt verrattuna tilanteeseen parikymmentä vuotta sitten. Saman huomasiin kyllä jo itsekin. Ensimmäisestä koulupäivästä lähtien lapset käyttäytyivät kuin koululaiset. He istuivat pulpeteissaan, viittasivat ja vastasivat kysyttäessä. Ulospäin näytti, että eihän sopeutumisessa ole mitään ongelmia. Koulunkäynti tuntui olevan lapsille jo tuttu juttu.

17 lapsen ryhmässä on 10 tyttöä ja 7 poikaa. He ovat kaikki tavanneet toisensa keväällä tutustumispäivänä ja jokaisella on joku tuttu luokassa jo ennestään esimerkiksi esikouluryhmästä (liite 5.). Ensimmäisen viikon ajan lapset liikkuvat suurimmaksi osaksi ennestään tuttujen kavereidensa kanssa. Pojat leikkivät selvästi keskenään ja tytöt keskenään. Myös pulpettijärjestys vaikutti leikkitoverin löytymiseen, esimerkiksi Pekka ja Matti tutustuivat toisiinsa istuessaan lähes vierekkäin luokassa. Kolmen ensimmäisen koulupäivän jälkeen kysyin lapsilta, kenen kanssa hän mieluiten viettää välituntinsa (liite 6.). Tulosten mukaan moni leikki vielä esikoulukaverinsa tai sisarustensa kanssa eli sosiogrammissa on luokan ulkopuolisia jäseniä. Ensimmäisten päivien aikana luokan sosiaalinen verkosto oli vielä aika hajallaan, mutta toisiin tutustuminen oli hyvässä vauhdissa.

Luokan sosiaalisessa verkostossa tapahtuu pieniä muutoksia jatkuvasti. Osa lapsista on tuntenut toisensa jo monen vuoden ajalta ja he tapaavat myös koulun ulkopuolella. Nämä toverisuhteet näyttävät olevan myös koulussa pysyviä. Tässä luokassa tämän tyyppisiä toverisuhteita on Simolla ja Juusolla, Astalla ja Arjalla, Annukalla ja Leenalla sekä Katilla ja Anniinalla. Pojat viettävät välituntinsa usein kaikki isossa porukassa. Yleensä he kisailevat tasapainotelineellä, ovat leikkitalpelia tai kiipeilevät. Tytöt taas liikkuvat pareittain tai korkeintaan neljän hengen porukoissa ja keinuvat, kiipeilevät tai leikkivät roolileikin tyyppisiä leikkejä. Roolileikkien tyyppiset leikit ovat jääneet pojilta pois ja heidän toimiaan kuvaa parhaiten urheilullisuus ja kilpailuhenkisyys. Poikaporukasta erottuu silti muutamia toveripareja. Simo ja Juuso sekä Matti ja Pekka ovat usein samassa paikassa, kun taas Niilo ja Arto tuntuvat etsivän vielä paikkaansa. Johannes vaihtaa sujuvasti porukasta toiseen. Kaikki luokan oppilaat ovat kuukauden koulussa käynnin jälkeen löytäneet välituntitoverinsa oman luokan sisäältä. Sinänsä jännä ilmiö, että pihalla on samaan aikaan samanikäisiä lapsia useista luokista, mutta kaikki leikkivät oman luokkansa porukoissa.

Liite 5: Esimerkkejä välituntihavainnoista.

Välitunnit ti 24.8.:

8.40-8.55 Vain A-ryhmä

Kaarina seisoskelee yksin, katselee ympärilleen

Matti, Niilo, Johannes ja muita poikia kisailevat tasapainotelineellä

Anniina ja Kati juttelevat isosiskojen kanssa

9.45-10 B-ryhmäkin tulee kouluun

Leena, Annukka, Veera ja Anu odottavat ovella ja juttelevat

Johannes, Simo, Juuso ja Niilo kisailevat tasapainotelineellä

Asta, Arja, Kaarina ja Arto karusellissa

Minna ja naapuriluokan tyttö istuvat karusellin luona

Matti kiipeilee ison pojan kanssa

Kati ja Anniina juoksevat

11-11.15

Johannes, Matti (siirtyy kohta kiipeilyyn) ja Niilo tasapainotelineillä

Leena ja Annukka juoksevat twist-narun kanssa

Kati, Anniina, Minna ja Anu istuvat aidalla ja katsovat tasapainotelineen poikia

Simo, Juuso ja joku muu poika leikkivät jotain peliä

Kaarina ja Veera leikkivät mielikuvitusleikkiä

Arja ja Asta ja muu tyttö leikkivät pusikossa (myöhästyvät tunnilta)

Pekka ja Matti ja muut pojat ovat hippaa

Arto on isoveljen kanssa kentällä

13-13.15 A-ryhmä pääsee kotiin, B:llä jatkuu

Arja, Asta ja tyttö leikkivät pusikossa

Minna katsoo aidalla kun Anu tasapainoilee poikia vastaan telineellä

Simo ja Juuso kiipeilevät

Pekka ja Arto karusellissa ja vaihtavat kiipeilytelineeseen

Annukka, Leena ja Veera keinuvat

Liite 6: Havainnointitaulukko 24.8. klo 9.

Havainnointilomake, ti 24.8. Oppitunnin aiheena: erityisopettajan tunti, nimilapun askartelu ohjeiden mukaan. Taulukon vasemmassa laidassa on yleisimmät lasten reagoinnit oppitunnin aikana havainnointieni pohjalta. Taulukko on jaettu sarakkeisiin ajan mukaan viiden minuutin välein. Sarakkeiden ylälaudassa kerrotaan, minkä tyyppisestä toiminnasta tunnilla oli kyse. Jokaisella luokan oppilaalla on oma kirjainkoodinsa, jota käytin täyttäessäni lomaketta, esimerkiksi ”N” tarkoittaa Niiloa. Joka kerta, kun Niilo reagoi tunnilla, merkitsin reaktion taulukkoon.

8.55-9.45 A-ryhmä, erityisopen tunti, nimilapun askartelu ohjeiden mukaan

	9-9.05	9.05-9.10	9.10-9.15	9.15-9.20	9.20-9.25	9.25-9.30
vastaa viittaamatta	M N M M M N	M N M N M N N M M	M M N	M Jo	M M M N M M	M M N M A
viittaa ja vastaa	A A Kt A	K Jo M K A Jo A Kt A N M			A N M Jo K	M Kt M N A A Kt K M Jo
keskeyttää open tai toisen				M N M N M	N M M N M	N N M Jo N N Kt N
kommentti kaverille		N A M M	N-M N- Jo Jo-N Kt-K N- M M-N M-K	M-Kt N- Kt M-N N-M Jo- N M-N	N-M M- K	M-Jo Jo- M
kommentti itselle	N	M N M	M M M	N N N	N	
kielteinen kommentti		M M	M M	M		
nostaa pulpetin kantta	M					
lyö, koputtaa pulpettia	M	M				
potkii						N
kiemurtelee tuolilla						N
ei vastaa kun kysytään	Kt					
tekee paperilla jotain muuta		M	M			
meluaa, hyräilee, päristelee,..		M	M N	N		
keikuttaa tuolia, pulpettia						

Liite 7: Havainnointitaulukko 24.8. klo 12.

12.15-13.00 Aapisen asioita

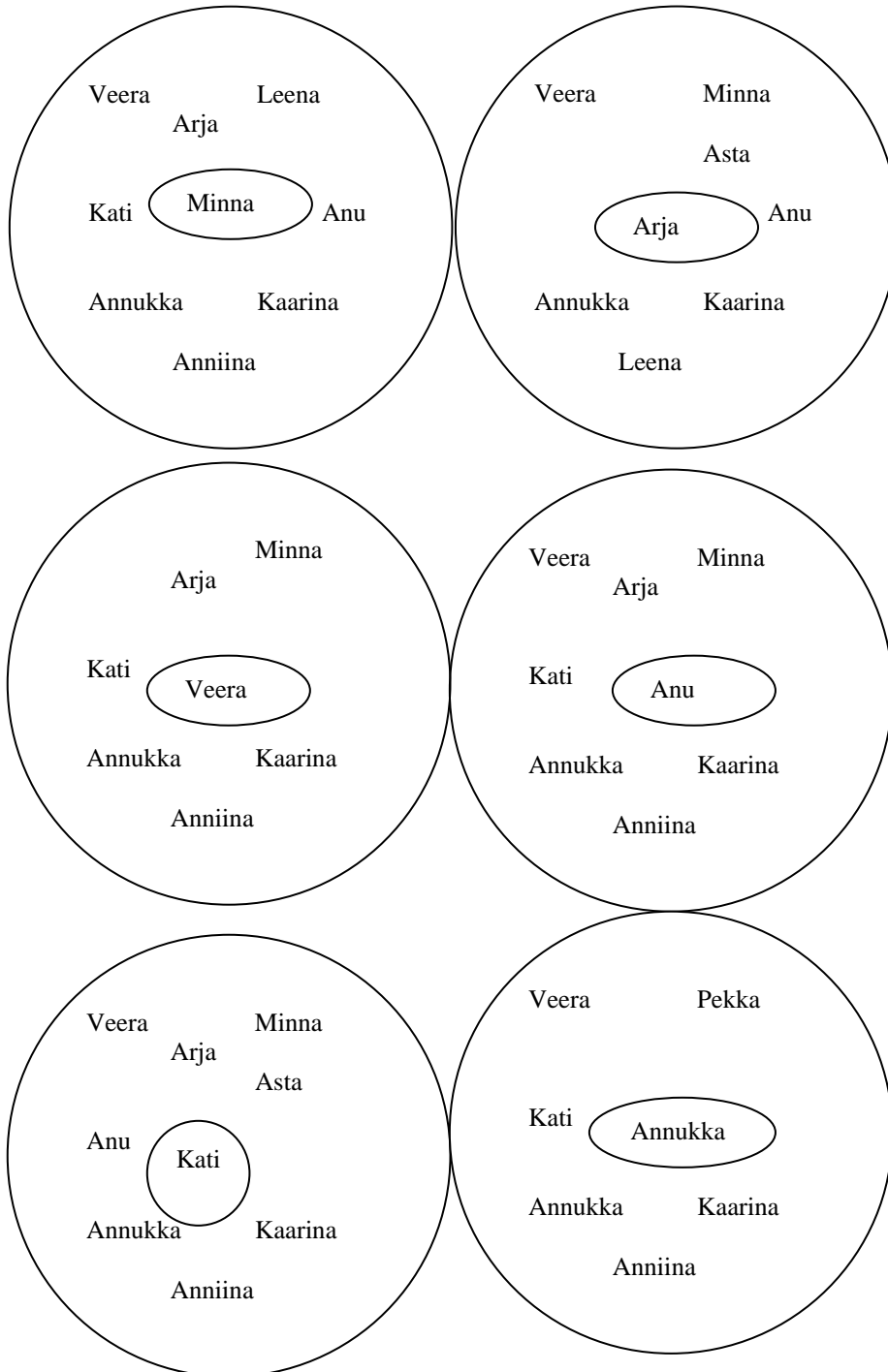
	12.25- 12.30	12.30- 12.35	12.35- 12.40	12.40- 12.45	12.45- 12.50	12.50- 12.55
vastaa viittaamatta	P P P N	P P Aa N	P P	P P Ar P As	N	
viittaa ja vastaa	ei otettu	ei otettu	ei otettu	ei otettu	ei otettu	ei otettu
keskeyttää open tai toisen						
kommentti kaverille	P-Am V-P M-Ar Aa- P	Aa-P N-P N-P		P-F P-A Ar-M		Ju-A
kommentti itselle	N Aa P P N P	P P P P	M	P P		
kielteinen kommentti			P			N
nostaa pulpetin kanta	N N Aa		N P P P		Ju N N N As As As	As F N As K
lyö, koputtaa pulpettia		N P				
potkii	N					Jo
kiemurtelee tuolilla	N	N			Aa	Aa Aa P As
ei vastaa kun kysytään						
tekee paperilla jotain muuta						
meluaa, hyräilee, päristelee...	P N	N N	P	P P	P	P P P P P
keikuttaa tuolia, pulpettia				P Ar		N Aa Jo

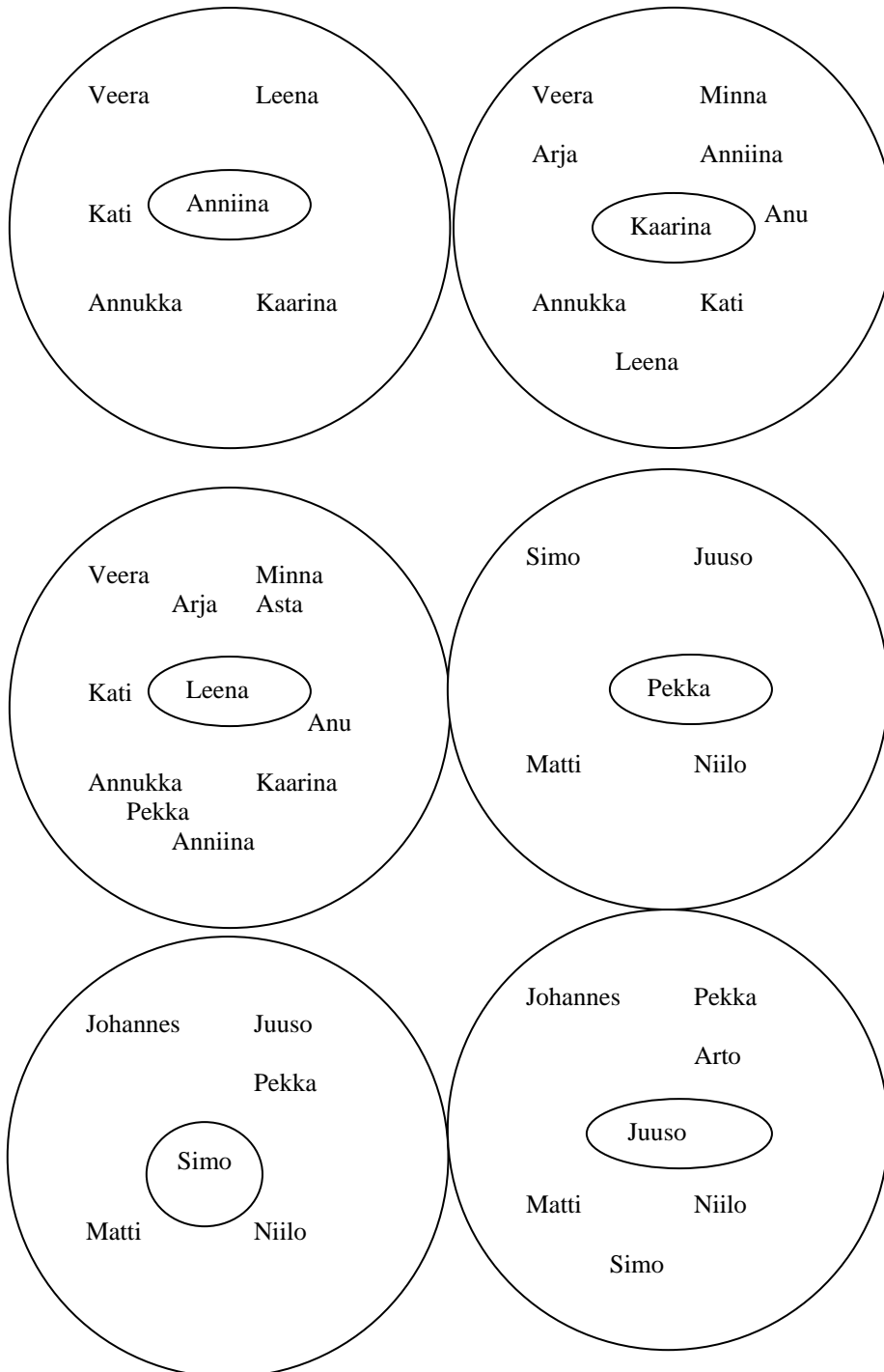
Liite 8: Havainnointitaulukko 24.8. klo 13.

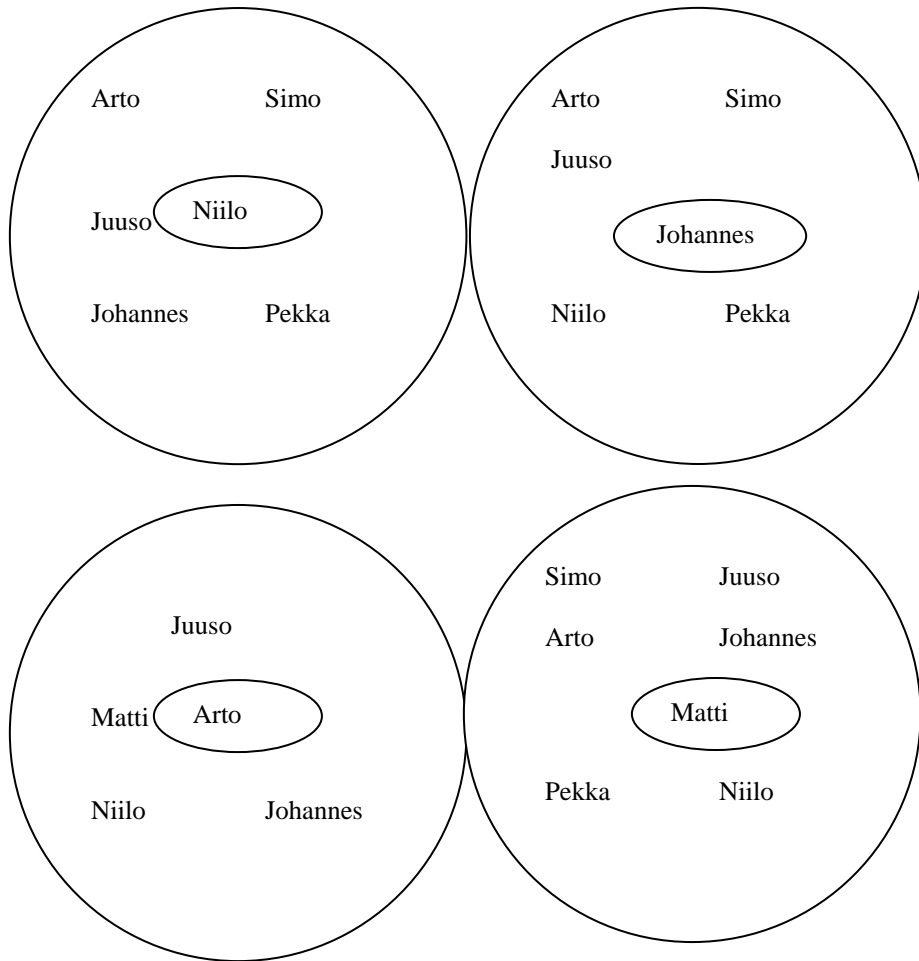
13.15-14 B-ryhmä, erityisopen tunti, nimilapun askartelu ohjeiden mukaan

	13.19- 13.25	13.25- 13.30	13.30- 13.35	13.35- 13.40	13.40- 13.45	13.45- 13.53
vastaa viittaamatta	As As	Ar S Aa Aa			P	P As
viittaa ja vastaa	Ar Aa V S As	S Ju V Am V		Ju Ju	Am Aa P	Am Ju L V As
keskeyttää open tai toisen						
kommentti kaverille		S-Aa Ar- Ai Ai-Ar P-As Aa- S	As-Ar	Ju-Aa Am-F Ju- Aa Ju-S Ju-S As- Ai P-Aa	Aa-S Aa- S	S-Ju Aa- Ju P-Am P-Ju Aa- Ju Ju-Aa
kommentti itselle	P		P	P		P P
kielteinen kommentti	P P					P
nostaa pulpetin kantta						
lyö, koputtaa pulpettia	P S	P				As
potkii						
kiemurtelee tuolilla	Aa Aa		P			Aa Aa P
ei vastaa kun kysytään						
tekee paperilla jotain muuta						
meluaa, hyräilee, päristelee...	P Ar Aa	P Aa Aa		P P		As P P P P P P
keikuttaa tuolia, pulpettia						

Liite 9: Lasten leikkiverit syntymäpäiväkyselyn pohjalta. Sisimpänä on lapsi itse ja ympärille on koottu ne luokkahuoneyhteisön lapset, jotka oppilas haluaisi kutsua syntymäpäiväjuhliilleen. (Kutsut 1-16)







Liite 10: Esimerkki yksilöhaastattelusta.

1.11.2004 Kati

H: Nyt sun tehtävä oli semmonen, että sun pitäis kertoa mulle, että mitä teidän luokkalaiset tekee välituntisin.

K: Yhym. (ymmärtämisen merkki).

H: Sillä tavalla, että laitetaan tänne aina...

K: (keskeyttää)

H: Saat laittaa ne kuvat sinne silleen että sä voit vaikka miettiä ensin oman itsesi. Tuolla.

K: Y-yn. (joo – selvä)

H: Näin. Että missä sä mieluiten oot välitunnilla ja...

K: (keskeyttää) laitanko...

H: ... ja voit laittaa sen tonne.

K: No hitsi jos kenttää ei oo. Ei kun kenttä on täällä.

H: Joo, siellä on kenttä, joo.

K: Joo, mää oon ainakin tänään oon Anniinan kaa hirveesti kentällä.

H: No niin, laita sinne. (laittaa itsensä kentälle)

K: Nimittäin, Anniinan kanssa me mennään kentälle, koska se on täynnä lunta.

H: No niin...

K: Mä otan Anniinan.

H: ...no sit sun pitää ottaa Anniina sieltä.

K: Tässä.

H: Sen voi laittaa siihen ulkopuolellekin, ei haittaa. (laittaa Anniinan kentälle, vähän taulun ulkopuolelle, kun ei meinaa mahtua) Noin. No ketäs sit laitettas jonnekin?

K: Mää tiedän missä Niilo on. Ei kun, mää tiedän että nämä kaks on ainakin karusellissä.

H: Joo-o. Siinä oli Juuso ja Niilo.

K: Nii-in.

H: Ne on keinussa. (Vie Juuson ja Niilon karuselliin)

H: Onko ne yleensä aina kahdestaan?

K: No on ne täällä. Tai kyllä mää laitan Niilon pukille, koska se on siellä. (laittaa Niilon pukille)

H: No mut onks Niilo siellä yksin vai onks siellä joku...

K: On siellä joku, joitakin muita.

H: No ne ei oo meidän luokkalaisia?

K: Ei. (vie Pekan pukille)

H: Mut että Pekka on siellä kanssa.

K: Ei, kun Pekka on karusellissa (laittaa Pekan karuselliin).

H: Joo.

K: Ei kun se on tossa pikkupukilla. (siirtää Pekan pikkupukille).

H: No niin. Nehän pysyy ihan hienosti siinä ne kuvat.

K: Mites... Annukka on keinuissa. En tiedä kummissa keinuissa. Ja Leenakin on keinuissa. Mää laitan sen samalla. No niin, minneköhän, kumpaankohan keinuun. Ne on yleensä täällä keinuissa. (laittaa Annukan ja Leenan keinuihin). Sitten... Simo on... penkin... Mää inhoon tota paikkaa (hymyilee).

H: Jaa-a (naurahtaa) (laittaa Simo karuselliin). Simo on.. niin se on yleensä onko se sitten Juuson kanssa samassa?

K: Joo. Mää en tiedä miks Juusolla on nyt käsi jotenkin...

H: Kipee?

K: Tai sillä on siinä joku side, kun se lens jonnekin.

H: Aijaa, niin sehän pelaa jotain jääkiekkoa tai jotakin semmoista.

K: Hym, hym (miettii, vie jonkun taululle, miettii mihin laittaisi)

H: Kukas siellä on?

H & K: Asta.

H: Kenen kanssa yleensä sit Asta on?

K: Se on Arjan. Ne on jossain täällä (laittaa Astan pihalle).

H: Niin Arja on nyt se (Arjasta ei ole kuvaa, vaan nimilappu). Kun ei oo vielä kuvaa. Oliko Arja muuten tänään jo koulussa?

K: On.

H: Hyvä niin me saadaan tänään tehtyä tuo kuva. (laittaa Arjan Astan viereen)

H: Noin. Ketäs sitten?

H: Minna...

K: Näistä mä tiedän hyvinkin.
H: A-haa.
K: Nimittäin ne on, ne pyörii, jossain tuolla, tuolla, ja sit Veerakin on siinä.
H: Ne on neljästään?
K: Niin. Ton yhen voi ottaa tosta pois. (tarkoittaa sinitarraa)
H: Vähän ylimäärästä, joo.
K: Joo, jos nää ees saa kerralla.
H: Noin monta.
K: Elikäs, Kaarina. Ne on jossain täällä. (laittaa Kaarinan nurmelle).
H: Joo. (laittaa Veeran, Anun, Minnan nurmelle Kaarinan viereen)
K: Sitten pojista mä en oikein hyvin tiä.
H: Niin.
K: Nyt pitää miettiä. No Arto on täällä (laittaa Arton pukille).
H: Joo.
K: Johanneskin on siellä. (laittaa Johanneksen paikalle).
K: Jonossa. Tuolla on niin kuin pyörät.
H: Niin on.
H: Sitten Matti.
K: Matti ei pysy koskaan paikallaan. Sen voi laittaa tonne vähän ennen Niiloa. (laittaa Matin pukille)
H: Noniin katsotaanpas mitä tuli. No niin eli siellä on Anniina ja Kati...
K: (keskeyttää) ei kun on tää. Nää on kyllä täällä (siirtää Kaarinan ja Veeran alemmas pihalle)
H: Sisäpihalla. Niin just. (siirtää myös Minnan ja Anun)
H: Onko ne sun mielestä yleensä aina neljästään vai...?
K: No Veera on joskus kyllä meidän kanssa. Tai siis Veera on kyllä noitten kaa. (siirtää Veeran Leenan ja Annukan kanssa).
H: Eli nää on kolmestaan tuolla Anu, Kaarina ja Minna. Sit siellä on kolmestaan Veera...
H & K: ...Leena ja Annukka.
K: Sit Arja ja Asta on kahdestaan ja sit täällä pukilla on neljä ja me ollaan kentällä kahdestaan ja nää on täällä jossain ja (osoittaa karusellissa olevia poikia)...
H: Joo, mites muuten noista pojista, niin tiäksä...
K: (keskeyttää).. Hei, oota! No jotkut oli tuolla (osoittaa tyhjiä vasempia keinuja).
H: No ketkä niistä pojista on yleensä aina yhdessä? (Kati osoittaa)
H: Eli Juuso ja Simo on yleensä aina yhdessä ja Pekka on usein niitten kanssa?
K: Niin...Ö, tai nää kyllä menee silleen, että noi vaklaa mua (osoittaa Pekkaa, Simoa ja Johannesta).
H: Eli Pekka...
H & K: Simo, ei kun, nämä! (vaihtaa Simon Juusoon).
H & K: Juuso, Pekka ja Johannes.
H: Eli ne on joskus kolmestaan silloin kun ne vaklii tyttöjä?
K: Niin.
H: Joo. No mites, onko Niilo sitten yleensä kenen kanssa?
K: Se on pukilla Matin kaa ja Arton.
H: Joo. Eli ne on yleensä yhdessä, mutta saattaa olla joskus joittenkin muidenkin kanssa?
K: Niin.
H: Joo.
K: Miten tossa on tolleen? (tarkoittaa pihapiirrosta)
H: Ne voi olla vähän hassun näköisiä, kun en ihan muistanut että miten.. Ja mietin että viittinkö laittaa siihen ihan kaikkea, kun tässähän menis esimerkiksi portaat, eikö meniskin?
K: Joo.
H: En viittinyt sitten kaikkea laittaa.
H: Hyvä, kiitoksia. Tää meni hienosti. Sää olit ensimmäinen, jolla mä testasin tätä. Niin tosi hyvin meni.
K: Otaks mä nää pois?
H: Älä ota vielä, anna olla siinä, niin välitunnin ajan...
K: Joo.
H: Niin voit lähteä, kellot soi kohta, niin sä pääset, just kerkeet.