

916/98

757

YHTEISTOIMINNALLISET LIIKUNTA- JA ROOLILEIKIT OPPILAIDEN  
VERTAISSUHTEIDEN EDISTÄJINÄ ALKUOPETUSLUOKASSA

Juhani Keskinen

Hannu Takala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Keskinen, Juhani & Takala, Hannu. 1998. Yhteistoiminnalliset liikunta- ja roolileikit oppilaiden vertaissuhteiden edistäjinä alkuopetusluokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 133 s.

Joitakin lapsia torjutaan jatkuvasti vertaisryhmässä. Torjunnan seurauksille altistumista on pyritty välttämään käyttämällä erilaisia sosiaalisiiin suhteisiin vaikuttavia ohjelmia, interventioita. Ne ovat kuitenkin olleet puutteellisia ja vaikeita opettajan itsenäisesti toteuttaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää koulutyöskentelyyn sopiva interventio ja kokeilla sen toimivuutta. Kohderyhmänä olivat yhden alkuopetusluokan oppilaat (n = 21), joista tutkimuksen kohteiksi valittiin torjutut (n = 4) ja sivuutetut (n = 4).

Tutkimuksessa selvitettiin intervention vaikutukset luokan vertaissuhteisiin mittaamalla, miten oppilaiden asema, hyväksyntä ja ystävyysuhteet muuttuvat intervention seurauksena. Tietoa hankittiin sosiometrisillä mittauksilla ja opettajalle suunnatulla lomakkeella. Sosiometriset mittaukset laskettiin sekä koko luokassa että vain oman sukupuolen keskuudessa. Näiden tukena käytettiin laadullista avokyselyä, tapausoppilaiden ja opettajan haastattelua sekä havainnointia. Kokemuksia intervention onnistumisesta selvitettiin lisäksi oppilaille suunnatulla arviointilomakkeella.

Interventiolla oli suotuista vaikutus luokan vertaissuhteisiin. Se edisti kohtalaisesti tapausoppilaiden asemaa ja lisäsi selvästi kaikkien oppilaiden hyväksyntää. Myös ystävyysuhteet ja sosiaaliset taidot edistyivät koko luokassa. Eri menetelmillä saadut tulokset tukivat toisiaan. Opettajan mukaan interventio oli onnistunut, mutta aikaa ja aiheeseen perehtymistä vaativa. Myönteisten tulosten perusteella intervention käyttämistä voi suositella muissakin luokissa.

Asiasanat: vertaissuhteet, suosio, ystävyys, torjutut, sivuutetut, sosiaaliset taidot ja interventiot

## ESIPUHE

Valitsimme vertaissuhteet tutkimuksen aiheeksi jo proseminaarivaiheessa useista itse mietityistä kasvatopsykologisista vaihtoehdoista. Kiinnostuksemme vertaissuhteiden tutkimiseen kasvoi sitä mukaa, mitä enemmän perehdyimme niihin. Samalla aloimme ymmärtää niiden vaikutuksen lapsen kehitykseen ja jokapäiväiseen koulunkäyntiin. Myös opettajan osuus vertaissuhdeongelmaisten lasten auttamisessa alkoi tuntua tärkeältä.


Tutkimuksen tekeminen oli kiehtova ja haasteellinen prosessi. Teorian lukeminen oli aluksi hidasta, koska suurin osa vertaissuhdekirjallisuudesta on englanninkielistä, mutta vähitellen siihen harjaantui. Toisinaan siitä oli jopa vaikea pysyä erossa. Empiirisen osan tekeminen tapausluokassa oli jännittävää. Oli kiinnostavaa soveltaa teoriasta opittuja asioita käytäntöön ja kokeilla suunnittelemamme intervention toimivuutta. Tutkimuksen avulla opimme ymmärtämään paremmin heikossa asemassa olevien oppilaiden ongelmia, joita ei kovin paljon opettajankoulutuksessa painoteta. Tutkimuksesta on varmasti hyötyä opettajan työssä sekä itsellemme että lukijoille.

Kiitämme ohjauksesta apulaisprofessori Helena Rasku-Puttosta, joka aina auttoi ongelmatilanteissa ja yhteistyöstä tapausluokan opettajaa, joka mahdollisti intervention toteuttamisen. Kiitos kuuluu myös tutkija Anna-Maija Poikkeukselle menetelmävihjeistä, lehtori Erkki Laaksolle roolileikkiehdotuksista ja koulun rehtorille tutkimusluvan myöntämisestä. Tietenkään ei sovi unohtaa tapausluokan oppilaita, jotka osallistuivat innokkaasti interventioon ja läheisiämme, jotka kannustivat työn kaikissa vaiheissa.

Jyväskylässä 18. tammikuuta 1998



Juhani Keskinen  
kasvatust. yo



Hannu Takala  
kasvatust. yo

## SISÄLLYS

1	VERTAISSUHTEET - OSA KOULUN ARKEA . . . . .	7
2	VERTAISSUHTEIDEN MUODOT JA KEHITYS . . . . .	8
2.1	Suosio ja ystävyys vertaissuhteiden muotoina . . . . .	8
2.2	Aseman muotoutuminen vertaisryhmässä . . . . .	9
2.3	Luokan sosiometriset ryhmät . . . . .	10
2.3.1	Suositut . . . . .	10
2.3.2	Torjutut . . . . .	11
2.3.3	Sivuutetut . . . . .	13
2.3.4	Kiistanalaiset . . . . .	14
2.4	Ystävyysuhteet . . . . .	15
2.4.1	Kuka on lapsen ystävä? . . . . .	15
2.4.2	Mitä hyötyä on ystävyysuhteista? . . . . .	18
2.5	Poikien ja tyttöjen erot vertaissuhteissa . . . . .	19
3	TORJUNTA VERTAISSUHTEIDEN ONGELMANA . . . . .	20
3.1	Torjuntaa aiheuttavat tekijät . . . . .	20
3.2	Kotitaustan vaikutus torjuntaan . . . . .	22
3.3	Torjunnan seurauksia . . . . .	23
4	VERTAISSUHTEITA EDISTÄVÄT INTERVENTIOT . . . . .	27
4.1	Mikä on interventio? . . . . .	27
4.2	Käyttäytymiseen vaikuttavat interventiot . . . . .	29
4.2.1	Vahvistaminen . . . . .	29
4.2.2	Havainnoimalla oppiminen . . . . .	30
4.2.3	Valmentaminen . . . . .	31
4.3	Kognitiivisiin prosesseihin vaikuttavat interventiot . . . . .	33
4.4	Vertaisryhmään vaikuttavat interventiot . . . . .	34
4.4.1	Vertaisryhmään vaikuttamisen pääpiirteitä . . . . .	34
4.4.2	Yhteistoiminnallinen oppiminen . . . . .	35
4.4.3	Yhteistoiminnalliset leikit ja tehtävät . . . . .	36

	4.4.4	Vertaisten ohjaaminen kontaktin ottamiseen . . . . .	37
	4.5	Interventioiden arviointia . . . . .	38
5		OPETTAJAN VASTUU OPPILAIDEN VERTAISSUHTEISTA . . . . .	40
6		TUTKIMUSONGELMAT . . . . .	41
7		TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN . . . . .	42
	7.1	Tutkimuksen luonne ja vaiheet . . . . .	42
	7.2	Tutkimuksen eteneminen luokassa . . . . .	43
	7.3	Tiedonhankintamenetelmät . . . . .	45
	7.3.1	Sosiometrisen aseman, hyväksynnän ja ystävyys- suhteiden mittaaminen . . . . .	45
	7.3.2	Opettajan arvioinnit tapausoppilaista . . . . .	48
	7.3.3	Oppilaiden arvioinnit interventiosta . . . . .	49
	7.3.4	Haastattelut . . . . .	49
	7.3.5	Havainnointi ja tutkimuspäiväkirja . . . . .	50
	7.4	Tapausoppilaat . . . . .	52
	7.4.1	Torjutut . . . . .	52
	7.4.2	Sivuutetut . . . . .	53
	7.5	Intervention tavoitteet ja sisältö. . . . .	54
8		TULOKSET . . . . .	55
	8.1	Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset testit . . . . .	55
	8.2	Sosiometrisen aseman muuttuminen . . . . .	56
	8.3	Hyväksynnän muuttuminen . . . . .	61
	8.4	Ystävyys-suhteiden muuttuminen . . . . .	63
	8.5	Kaverien määrä muissa luokissa ja koulun ulkopuolella . . . . .	65
	8.6	Interventio oppilaiden arvioimana . . . . .	66
	8.7	Tapausoppilaiden haastattelut . . . . .	68
	8.7.1	Torjutut . . . . .	68
	8.7.2	Sivuutetut . . . . .	70
	8.8	Tapausoppilaat opettajan arvioimana . . . . .	72
	8.9	Opettajan haastattelu luokan vertaissuhteista . . . . .	73

8.10	Oppilaiden käyttäytymisessä havaitut muutokset . . . . .	77
8.10.1	Koko luokan havainnointi . . . . .	77
8.10.2	Torjuttujen havainnointi . . . . .	79
8.10.3	Sivuutettujen havainnointi . . . . .	82
9	POHDINTA . . . . .	84
9.1	Interventiolla saavutetut muutokset . . . . .	84
9.2	Muutosten mahdollisia syitä . . . . .	87
9.3	Intervention ja tulosten luotettavuuden arviointia . . . . .	88
9.4	Tulosten sovelluksia ja jatkotutkimusehdotuksia . . . . .	92
	LÄHTEET . . . . .	94
	LIITTEET . . . . .	107

Oppilaiden vertaissuhteet (peer relations) muodostavat koulussa perustan opetussuunnitelman ulkopuoliselle sosiaaliselle elämälle. Viihtyäkseen koulussa lasten täytyy selviytyä sekä koulun virallisessa toiminnassa että vertaissuhteissa. (Laine 1988, 1 - 2.) Vertaissuhteet ovat kouluikäisille keskeisiä, sillä he pohtivat joka päivä ystäviensä luottamusta ja uskollisuutta sekä ovat huolissaan siitä, hyväksytäänkö heidät vertaisryhmään (Parker & Gottman 1989, 112 - 113).

Jokaisessa luokassa on lapsia, jotka joutuvat vertaisryhmän torjumiksi kielteisen käyttäytymisen vuoksi (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 119 - 121). Toisilla ei sen sijaan ole yhtään vastavuoroista ystävää (Parker & Asher 1993, 619). Erilaisilla vertaissuhdeongelmilla on usein vakavia seurauksia, jotka häiritsevät sosio-emotionaalista kehitystä ja voivat ulottua aikuisuuteen saakka. Torjutut alkavat esimerkiksi menestyä heikommin koulussa (Ladd 1990, 1097) ja kokea yksinäisyyden tunteita (Renshaw & Brown 1993, 1281 - 1282). Lapsuudessa torjunnan kohteeksi joutuneilla esiintyy nuoruudessa keskimääräistä enemmän rikollisuutta ja aikuisuudessa erilaisia mielenterveysongelmia (Parker & Asher 1987, 363 - 374.)

Torjuttujen asemaa on yritetty parantaa monilla erilaisilla sosiaalisten taitojen harjoitteluohjelmilla, interventioilla. Niissä on kuitenkin ollut puutteita, jolloin tulokset ovat jääneet keskinkertaisiksi (Schneider 1992, 375 - 376). Lisäksi interventiot ovat useimmin olleet ulkopuolisten tutkijoiden tekemiä (Furman, Giberson, White, Gavin & Wehner 1989, 355) ja liian vaikeita opettajan itsenäisesti toteutettaviksi (Kotila & Saloviita 1993, 135). Opettajalla pitäisikin olla keinoja torjuttujen auttamiseksi, koska hän on vastuussa luokan oppilaiden vertaissuhteista (Laine 1989, 117). Hänen on pyrittävä parantamaan torjuttujen asemaa kiinnittämällä huomiota torjuntaa aiheuttaviin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi puutteelliset sosiaaliset taidot (Elliott & Gresham 1993, 293 - 295) sekä aggressiivinen ja vetäytyvä käyttäytyminen (Volling, MacKinnon-Lewis, Rabiner & Baradaran 1993, 476 - 479).

Vertaissuhteita on tutkittu paljon Yhdysvalloissa ja Kanadassa, mutta vähän Suomessa. Tämä johtunee siitä, että vertaissuhteet ovat monimutkai-

nen, laaja ja vaikea ilmiö tutkia. Suomalaisista tutkijoista lasten vertaissuhteisiin ovat viime vuosina perehtyneet lähinnä Aho (1992, 1993), Laine (1988, 1989, 1990; Aho & Laine 1997), Poikkeus (1993, 1995) ja Pölkki (Pölkki & Kukkonen 1995; Kukkonen & Pölkki 1996; Pölkki, Kähkönen & Kukkonen 1997). Vertaissuhteita tulisikin tutkia laajemmin, sillä muissa kulttuureissa saadut tutkimustulokset eivät ole suoraan sovellettavissa suomalaisten lasten vertaissuhteisiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on paneutua vertaissuhteiden muotoihin ja ongelmiin sekä osoittaa niiden merkityksellisyys lapsen kehityksen kannalta. Pyrkimyksenä on myös kehittää koulutyöskentelyyn sopiva interventio, jolla opettaja voi edistää vertaissuhdeongelmaisten lasten asemaa luokassa.

## 2 VERTAISUHTEIDEN MUODOT JA KEHITYS

### 2.1 Suosio ja ystävyys vertaissuhteiden muotoina

Vertaisia luonnehditaan yleisesti yksilöinä, jotka ovat samanikäisiä ja samalla kehitystasolla mutta jotka eivät ole sukulaisia tai perheenjäseniä (Ladd 1989, 5). Vertaissuhteiden ominaisimmat piirteet ovat vapaus etukäteen määritellyistä hierarkkisista suhteista ja osapuolten samanlaiset ajatusmaailmat (Mueller & Cooper 1986, 4 - 5). Vertaissuhteilla on kaksi muotoa, suosio ja ystävyys. Suosio (popularity) on kokemus, jossa vertaisryhmä pitää lapsesta tai hyväksyy hänet jäsenekseen. Suosio siis ilmaisee, kuinka vertaisryhmän jäsenet suhtautuvat lapseen. Ystävyys (friendship) on puolestaan kokemus lujasta, läheisestä ja vastavuoroisesta kahdenkeskisestä suhteesta. Ystävyys sitoo molempia osapuolia, mutta suosio ei. (Bukowski & Hoza 1989, 19; Parker & Gottman 1989, 97.)

Suosio ja ystävyys vaikuttavat itsenäisesti ja eri tavalla lapsen kehitykseen ja sopeutumiseen (Vandell & Hembree 1994, 473). Parker ja Gottman (1989, 97) pitävät suosiota ja ystävyyttä sekä käsitteellisesti että empiirisesti



kaukaisina, vaikka ystävät lisäävätkin lapsen suosiota ryhmässä. Bukowskin ja Hozan (1989, 38) mukaan molemmat on kuitenkin otettava samanaikaisesti huomioon vertaissuhteita tutkittaessa, sillä niiden vaikutukset voivat olla osittain samanlaisia. Asher, Parker ja Walker (1996, 387) uskovatkin, että monet suosion saavuttamiseen tarvittavat taidot ovat tärkeitä myös ystävyysuhteiden muodostamisessa.

## 2.2 Aseman muotoutuminen vertaisryhmässä

Luokan vertaisryhmä alkaa muotoutua koulun alettua. Uudessa luokassa lapset eivät tunne toisiaan kovinkaan hyvin, jolloin he ottavat kontaktia useimpiin luokkakavereihinsa. Näin he huomaavat, millaisia nämä ovat leikkijöinä. Vähitellen he alkavat leikkiä vain niiden kanssa, joita he pitävät mukavimpina kavereina. Samalla määräytyy oppilaiden asema vertaisryhmässä. (Ladd & Price 1993, 141.)

Lapsen oma käyttäytyminen vaikuttaa merkittävästi vertaisryhmän muotoutumiseen ja hänen asemansa määräytymiseen siinä (Ladd & Price 1993, 134). Lapsi, joka on yhteistyökykyinen ja avulias vertaisiaan kohtaan ryhmän muotoutuessa, saa myöhemmin paljon hyväksyntää osakseen. Vastavasti häiritsevä ja riitelevä lapsi joutuu epäsuosittuun asemaan vertaisryhmässä. Sen sijaan lapsi, joka ei osallistu muotoutumisvaiheessa vuorovaikutukseen, jää myöhemmin vaille vertaisten huomiota. Sitä vastoin monen vertaisen kanssa vuorovaikutuksessa oleva lapsi pääsee myöhemmin näkyvään asemaan vertaisryhmässä. (Ladd & Price 1993, 140 - 141.)

Syy lapsen käyttäytymiseen on usein varhaisissa perhesuhteissa. Myönteisesti vertaisiaan lähestyvällä lapsella on yleensä vanhemmat, jotka huolehtivat hänen tarpeistaan, käyttäytyvät häntä kohtaan johdonmukaisesti ja opettavat hänelle sosiaalisten tilanteiden tarkkailemista. Kielteisesti vertaisiaan kohtaan käyttäytyvillä lapsilla voi olla vanhemmat, jotka ovat välinpitämättömiä, odottamattomia ja pakottavia. Tällöin lapset eivät opi tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita. (Pettit & Harrist 1993, 263.)

Vaikka havaittu käyttäytyminen on usein aseman aiheuttajana, voi se olla myös aseman seurausta (Ladd & Price 1993, 133). Epäsuosittu saattaa esimerkiksi pitää häntä syrjiviä vertaisia vihamielisinä ja alkaa suhtautua liioitellun aggressiivisesti heitä kohtaan, vaikka he tarkoittaisivatkin hyvää (Ladd & Price 1993, 149). Toisaalta vertaisten hahmottama asema luo lapselle käsityksen siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän, jolloin hän suuntaa käyttäytymistään odotusten mukaiseksi (Aho & Laine 1997, 208). Oppilas saattaa esimerkiksi käyttäytyä aggressiivisesti, koska hänen odotetaan käyttäytyvän niin.

Käyttäytymisen lisäksi oppilaan aseman muotoutumiseen voivat vaikuttaa muiden ennakkoluuloinen suhtautuminen ja stereotyyppiat (Hymel, Wagner & Butler 1990, 174) sekä ei-sosiaaliset tekijät, kuten ulkonäkö (Dodge 1983, 1397). Näin ollen epäsuosittuun lapseen tulee suhtautua ymmärtävästi, sillä hänen tapansa lähestyä muita oppilaita saattaa johtua hänen saamastaan huonosta kohtelusta kotona ja vertaisryhmässä tai hänen toiminnastaan riippumattomista tekijöistä.

## 2.3 Luokan sosiometriset ryhmät

### 2.3.1 Suositut

Lapset voidaan jakaa suosion perusteella erilaisiin ryhmiin. Coie, Dodge ja Coppotelli (1982, 558) erottavat viisi sosiometristä ryhmää: a) suositut (popular), b) torjutut (rejected), c) sivuutetut (neglected), d) kiistanalaiset (controversial) ja e) keskivertoiset (average). Viimeksi mainittuihin kuuluvat lapset, jotka eivät sijoitu edellisiin ryhmiin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu eri ryhmiin kuuluvilla lapsilla erilaisia piirteitä. Näitä ei pidä ajatella pysyvinä ominaisuuksina, vaan muutettavissa olevina käyttäytymispiirteinä.

Suosittujen lasten sosiaaliset, kognitiiviset ja ongelmanratkaisulliset taidot ovat kehittyneitä. He ovat harvoin yksinäisiä, aggressiivisia, häiritseviä tai vetäytyviä. Näin heillä on hyvät edellytykset päästä mukaan vertaisvuorovaiku-

tukseen ja ylläpitää ystävyysuhteita. (Newcomb ym. 1993, 118 - 119.) Suositut ovat hyviä johtajia, jotka luovat vertaisryhmän normit, muistuttavat säännöistä sekä esittävät ehdotuksia ja ohjaavat toisia epäselvissä tai vaikeissa tilanteissa (Coie & Kupersmidt 1983, 1414). He pystyvät ratkaisemaan kiistatilanteet riitaantumatta toisten kanssa (Hopmeyer & Asher 1997, 248). Suositut ovat hyvin yhteistyökykyisiä sekä jakavat paljon asioita ja ovat pitkään vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Dodge 1983, 1397). Heillä on hyvät keskustelutaidot, sillä he eivät esimerkiksi puhu liian pitkään tai toisten päälle ja vastaavat tarkoituksenmukaisesti pyyntöihin (Black & Logan 1995, 267). Suositut osaavat myös käyttää oikeita tekniikoita ryhmään pyrkimisessä (Dodge, Schlundt, Schocken & Delugach 1983, 319).

Suosittut ovat harvoin kiusaajia tai kiusattuja (Boulton & Smith 1994, 327). Sen sijaan he puolustavat kiusattuja usein (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 12). He ovat tunneilla avuliaita ja heitä pidetään hyvinä oppilaina, mutta heidän koulumotivaationsa on samantyyppistä kuin keskivertolapsilla (Wentzel & Asher 1995, 758 - 761). Suositut suhtautuvat itseensä myönteisesti ja heillä on myös hyvä itseluottamus (Boivin & Bégin 1989, 594). Lisäksi he ovat usein muiden mielestä mukavan näköisiä (Dodge 1983, 1397). Suositut ovat 6 - 14 % luokan oppilaista määrän riippuen käytetystä mittausmenetelmästä (Terry & Coie 1991, 871).

### 2.3.2 Torjutut

Torjutut ovat epäsuositut ja heidän normaali sosiaalinen kehityksensä on vaarassa. Heidän sosiaaliset ja kognitiiviset taitonsa ovat keskimääräistä heikommat. Sen sijaan he ovat tavallista aggressiivisempia ja vetäytyvämpiä sekä kokevat enemmän yksinäisyyttä, masennusta ja ahdistusta. (Newcomb ym. 1993, 119 - 121.) Torjutuilla on vaikeuksia ratkaista kiistatilanteita ilman opettajan apua (Hopmeyer & Asher 1997, 248). Heidän keskustelutaitonsa ovat tavallista heikommat, koska he esimerkiksi keskeyttävät puheenvuoroja, esittävät paljon vaatimuksia sekä tarjoavat vähän selityksiä ja ehdotuksia (Black & Logan 1995, 267 - 268). Pyrkimässään vertaisryhmään torjutut saattavat

häiritä muiden toimintaa, jolloin he saavat osakseen kielteistä suhtautumista (Dodge ym. 1983, 319). He ovatkin usein erilaisten aggressioiden kohteena (Crick & Grotpeter 1996, 374). Torjuttuja myös kiusataan paljon, mutta toisaalta hekin kiusaavat muita (Boulton & Smith 1994, 327; Salmivalli ym. 1996, 12 - 13).

Torjutut jaetaan usein alaryhmiin. Cillessen, van Ijzendoorn, Lieshout ja Hartup (1992, 902) huomasivat, että torjutuista noin 50 % on aggressiivisia ja 10 - 20 % vetäytyviä loppujen erotessa vain vähän keskivertolapsista. Boivin, Poulin ja Vitaro (1994, 485) puolestaan erottavat neljä alaryhmää: a) aggressiiviset, b) vetäytyvät ja c) aggressiivis-vetäytyvät torjutut sekä d) torjutut, jotka eivät ole aggressiivisia eivätkä vetäytyviä. Bierman, Smoot ja Aumiller (1993, 148 - 149) huomasivat aggressiivisilla torjutuilla useita käyttäytymisongelmia. Fyysisen ja verbaalisen aggressiivisuuden lisäksi he ovat melko kiistanhaluisia ja häiritseviä. He eivät ole kovinkaan tarkkaavaisia tai myönteisesti sosiaalisia, eikä heidän sosiaalinen havaintokykynsä ole hyvä. Sen sijaan ei-aggressiiviset torjutut ovat ujoja, passiivisia, sosiaalisesti taitamattomia ja poikkeavasti käyttäytyviä, mutta hyvántahtoisia.

Volling ym. (1993, 476 - 479) huomasivat, että aggressiiviset torjutut ovat tavallista vihaisempia ja heistä pidetään luokassa vähiten. He saattavat reagoida muiden aggressiivisuuteen ja ärsyttämiseen vieläkin aggressiivisemmin, vaikka nämä eivät olisikaan tosissaan. Heillä voi myös olla vaikeuksia noudattaa käyttäytymissääntöjä. Vetäytyvät torjutut ovat pidetympiä, mutta surullisempia kuin aggressiiviset torjutut. Heillä on joitakin puutteita sosiaalisissa taidoissa, kuten ryhmään pyrkimisessä, vertaisryhmän odotusten huomauttamisessa, epäonnistumiseen suhtautumisessa, ärsyttämiseen reagoimisessa ja aggressioiden hillitsemisessä. Loput torjutut eivät merkittävästi eroa vetäytyvistä torjutuista, sillä heilläkin on puutteita edellä mainituissa taidoissa.

Hymel, Bowker ja Woody (1993, 890 - 892) huomasivat vertaisten suhtautuvan kielteisemmin aggressiivis-vetäytyviin torjuttuihin. He voivat olla kehoja johtajia, yhteistyökyvyttömiä ja huumorintajuttomia. Heidän sosiaaliset taitonsa ovat tavallista heikommat, eivätkä he aina ole ulkonäöltään puoleensa vetäviä. Aggressiivisiin torjuttuihin suhtaudutaan myönteisemmin. Hekin ovat

huonoja johtajia, mutta kuitenkin sosiaalisesti taitavampia, yhteistyökykyisempiä, huumorintajuisempia ja ulkonäöltään vetävämpiä kuin aggressiivis-vetäytyvät torjutut. Vetäytyvät torjutut käyttäytyvät hyvin ja tulevat toimeen muiden kanssa. He ovat myös yhteistyökykyisiä ja parempia johtajia kuin edellä mainitut. He voivat silti olla huumorintajuttomia, sosiaalisesti taitamattomia ja ulkonäöltään puoleensavetämättömiä. Lisäksi heitä torjutaan yhtä paljon kuin aggressiivis-vetäytyviä torjuttuja.

Hymelin ym. (1993, 890 - 892) mukaan aggressiivis-vetäytyvät torjutut menestyvät usein huonosti sekä tietoaaineissa että liikunnassa. Aggressiiviset torjutut ovat huonoja tietoaaineissa, mutta menestyvät hyvin liikunnassa. Sen sijaan vetäytyvät torjutut ovat huonoja liikunnassa, mutta taitavia tietoaaineissa. Wentzelin ja Asherin (1995, 758 - 761) tutkimuksessa aggressiiviset torjutut eivät usein olleet suosittuja opettajien keskuudessa, kiinnostuneita koulunkäynnistä tai itsenäisiä oppijoita. Vertaisetkaan eivät pitäneet heitä hyvinä oppilaina. Sen sijaan ei-aggressiiviset torjutut olivat oppilaina samanlaisia kuin keskivertolapset. Boivin, Thomassin ja Alain (1989, 393) havaitsivat, että vetäytyvillä torjutuilla esiintyy kielteistä suhtautumista itseensä ja alhaista itseluottamusta, kun taas aggressiiviset torjutut suhtautuvat itseensä varsin myönteisesti. Sinänsä aggressiiviset torjutut arvioivat asemansa todellista paremmaksi, mutta ei-aggressiivisten torjuttujen arvioinnit ovat lähellä todellisuutta (Zakriski & Coie 1996, 1054). Torjuttuja on 5 - 16 % luokan oppilaista (Terry & Coie 1991, 871).

### 2.3.3 Sivuutetut

Sivuutetut ovat keskimääräistä vähemmän mukana vertaisvuorovaikutuksessa. He käyttäytyvät harvoin aggressiivisesti ja häiritsevästi. He ovat tavallista vetäytyvämpiä, mutta kokevat vain vähän masennusta ja yksinäisyyttä. Normaali sosiaalinen kehitys ei olekaan vaarassa heidän kohdallaan, eivätkä he ole kovinkaan epäsuosittuja. (Newcomb ym. 1993, 121). Sivuutetuilla on joitakin puutteita sosiaalisissa taidoissa. Dodgen ym. (1983, 320) mukaan he jäävät ryhmään pyrkiessään odottelemaan ja roikkumaan sen ympärille, jolloin vertaiset jättävät heidät huomiotta. Black ja Logan (1995, 268 - 269) havaitsivat

sivuutettujen vastaavan tarkoituksenmukaisesti pyyntöihin, mutta keskeyttävän toisinaan toisten puheen. Lisäksi he selittävät ja ehdottavat vähemmän, mutta eivät esitä vaatimuksia.

Hatzichristou ja Hopf (1996, 1098) huomasivat, että sivuutetuilla on joitakin oppimisvaikeuksia, kun taas Wentzelin ja Asherin (1995, 758 - 761) mukaan sivuutettujen koulumenestys ja -motivaatio on selvästi keskimääräistä parempi. He noudattavat luokkahuoneen sääntöjä sekä ovat itsenäisiä oppilaita ja pidettyjä opettajien keskuudessa. Boivin ja Béginin (1989, 595) tutkimuksessa sivuutetut lapset eivät eronneet keskivertolapsista itseluottamuksessa tai suhtautumisessa itseensä, mutta Vandell ja Hembree (1994, 474) havaitsivat, että sivuutettujen minäkäsitys on tavallista huonompi. Crickin ja Laddin (1993, 250 - 251) mukaan he eivät ole kovinkaan ahdistuneita, koska he luultavasti ovat joko tyytyväisiä asemaansa tai vähemmän kiinnostuneita vertaissuhteista. Sen sijaan Patterson, Kupersmidt ja Griesler (1990, 1345 - 1346) huomasivat sivuutettujen arvioivan sosiaalisen kompetenssinsa ja hyväksyntänsä alhaiseksi. Vollingin ym. (1993, 474) mukaan sivuutetut ovat myös keskimääräistä surullisempia. Luokan oppilaista sivuutettujen osuus on 7 - 18 % (Terry & Coie 1991, 871).

#### 2.3.4 Kiistanalaiset

Kiistanalaiset ovat monien oppilaiden mielestä mukavia, mutta toiset eivät pidä heistä. He ovat sosiaalisesti yhtä taitavia kuin suositut ja harvoin yksinäisiä, mutta torjuttujakin aggressiivisempia. Heidän aggressiivisuutensa on kuitenkin erilaista kuin torjutuilla, sillä he välttävät sitä aikuisten läsnäollessa. (Newcomb ym. 1993, 121 - 122.) Crick ja Grotpeter (1995, 720) arvelevat, että kiistanalaisien aggressiivisuus on epäsuoraa, jolloin pyrkimyksenä on toisten lasten vertaissuhteiden hajottaminen. Se kohdistuu vain tiettyjä oppilaita kohtaan. Kiistanalaiset pyrkivät näin ohjailemaan vertaisryhmän rakennetta ja luonnetta halumaansa suuntaan.

Kiistanalaiset ovat usein johtajia vertaisryhmässä (Hatzichristou & Hopf 1996, 1099). He pyrkivät ryhmään tavoilla, joihin vertaiset suhtautuvat myönteisesti.

sesti (Dodge ym. 1983, 326). Blackin ja Loganin (1995, 268 - 269) mukaan kiistanalaiset osaavat aloittaa pitkiä keskusteluja, jotka kiinnostavat paljon muita oppilaita. He vastaavat pyyntöihin tarkoituksenmukaisesti sekä selittävät ja tekevät ehdotuksia kohtalaisesti, mutta keskeyttävät puheenvuoroja ja esittävät vaatimuksia melko paljon. Dodge (1983, 1397) huomasi kiistanalaisten metelöivän turhaan, käyttäytyvän odottamattomasti ja vihamielisesti sekä sulkevan toisia leikin ulkopuolelle. Lisäksi kiistanalaiset kiusaavat usein toisia oppilaita (Boulton & Smith 1994, 327).

Kiistanalaiset voivat olla Hatzichristoun ja Hopfin (1996, 1098) mukaan röyhkeitä ja keikaroivia, mutta heidän ongelmansa ovat vähäisiä ja koulu-menestyksensä hyvä. Wentzel ja Asher (1995, 758 - 761) kuitenkin totesivat kiistanalaisten olevan oppijoina epäitsenäisiä, noudattavan harvemmin luokan sääntöjä ja käyttäytyvän tavallista häiritsemämmin. Opettajat eivät pidäkään heistä yhtä paljon kuin keskivertolapsista. Boivin ja Bégin (1989, 595) huomasi-  
vat, että kiistanalaisilla on keskimääräistä huonompi itseluottamus eivätkä he suhtaudu itseensä myönteisesti, kun taas Crick ja Ladd (1993, 250) havaitsivat kiistanalaisten olevan vertaissuhteisiinsa tyytyväisiä. Heillä esiintyy varsin vähän sosiaalista ahdistusta. Kiistanalaisia on 3 - 7 % luokan oppilaista (Terry & Coie 1991, 871).

## 2.4 Ystävyysuhteet

### 2.4.1 Kuka on lapsen ystävä?

Vastavuoroiset ystävät erottuvat selvästi muista vertaisista. He viettävät paljon aikaa keskenään, tuntevat toisensa läheisiksi ja ovat usein keskinäisessä vuorovaikutuksessa. He jakavat ilot ja surut, toimivat yhteistyössä ja auttavat toisiaan. Ystävät hymyilevät ja nauravat toisilleen sekä katsovat ja koskettavat toisiaan paljon. Lisäksi he keskustelevat asioista usein. Ystävilläkin on erimielisyyksiä ja riitoja, mutta he pyrkivät ratkaisemaan ne määrätietoisesti. He pitävät toisiaan samanarvoisina, eivät kilpaile keskenään eivätkä pyri hallitse-

maan toisiaan. Ystävät ovat myös hyvin samanlaisia keskenään sekä ystävällisiä, läheisiä ja uskollisia toisilleen (Newcomb & Bagwell 1995, 337 - 338.)

Eri-ikäiset lapset tulkitsevat ystävyysuhteita eri tavalla. Selmanin (1981, 250 - 251) mielestä avain ystävyuden ymmärtämiseen on kyky asettua toisen asemaan. Taulukossa 1 kuvataan toisen asemaan asettumisen ja ystävyuden ymmärtämisen rinnakkaista kehitystä. Se etenee itsekeskeisestä näkökulmasta kahden näkökulman rinnastamiseen ja edelleen yhteisöllisen näkökulman vaiheeseen.

Ystävyysuhteiden määrä vaihtelee eri sosiometrisissä ryhmissä. Suosituilla lapsilla on keskimääräistä enemmän ystäviä, koska he pystyvät antamaan muita paremmin emotionaalista tukea ja herättämään myönteisiä tunteita. Torjutuilta lapsilta puuttuu ystäviä, kun taas sivuutetuilla heitä on yhtä paljon kuin keskivertolapsilla. Kiistanalaisten ystävyysuhteet ovat määrällisesti samanlaisia kuin suosituilla. (Newcomb ym. 1993, 118 - 122.)

Ongelmat ryhmään hyväksymisessä eivät kuitenkaan estä ystävyysuhteiden solmimista. Parkerin ja Asherin (1993, 619) mukaan joillakin suosituilla lapsilla ei ole ainuttakaan vastavuoroista ystävää, kun taas monilla epäsuosituilla on useita ystäviä. Suosituilla on kuitenkin selvästi epäsuosittuja enemmän ystäviä. Lisäksi epäsuosittujen ystävyysuhteet ovat ongelmaisempia kuin suosittujen. Patterson ym. (1990, 1345) havaitsivat torjuttujen riitelevän paljon ystäviensä kanssa ja sivuutettujen kokevan vähän kumppanuuden tunteita ystävyysuhteissaan.



TAULUKKO 1. Toisen asemaan asettumisen kehitystasot ja ystävyiden ymmärtämisen kehitysvaiheet (Selman 1981, 250 - 251)

Toisen asemaan asettumisen kehitystasot	Ystävyiden ymmärtämisen kehitysvaiheet
<p><b>Taso 0 (3 - 7 v)</b></p> <p>Itsekeskeinen tai eriytymätön näkökulma. Lapsi ei erota omaa näkökantaansa muiden omista. Hän ei ymmärrä, että muut saattavat tulkita saman sosiaalisen kokemuksen tai toiminnan eri tavalla.</p>	<p><b>Vaihe 0</b></p> <p>Hetkellisiä leikkitovereita. Läheinen ystävä on joku, joka asuu lähellä ja jonka kanssa leikitään tällä hetkellä.</p>
<p><b>Taso 1 (4 - 9 v)</b></p> <p>Subjekttiivinen tai eriytynyt näkökulma. Lapsi ymmärtää, että toisten näkökannat saattavat erota omista.</p>	<p><b>Vaihe 1</b></p> <p>Yksisuuntainen apu. Ystävyiden käsitteet ovat yksisuuntaisia, ts. ystävä tekee, mitä minä haluan. Läheinen ystävä on joku, joka on muita tutumpi.</p>
<p><b>Taso 2 (6 - 12 v)</b></p> <p>Itsereflektiivinen tai vastavuoroinen näkökulma. Lapsi kykenee pohtimaan omia ajatuksiaan ja tunteuksiaan toisen näkökulmasta.</p>	<p><b>Vaihe 2</b></p> <p>Hyvän sään yhteistyö. Lapset ovat tietoisia henkilökohtaisten näkökantojen vastavuoruisuudesta. He mieluummin rinnastavat ja lähentävät ajatuksiaan kuin soveltavat niitä tietyn mallin mukaan. Suhteet hajoavat riitoihin.</p>
<p><b>Taso 3 (9 - 15 v)</b></p> <p>Kolmas osapuoli tai molemminpuolinen näkökulma. Lapsi voi asettua vuorovaikutuksen ulkopuolelle ja ottaa kolmannen osapuolen näkökannan.</p>	<p><b>Vaihe 3</b></p> <p>Läheinen ja molemminpuolinen jaettu suhde. Ystävyys nähdään molemminpuolisen läheisyyden ja tuen perustana. Ystävyys ei kaadu riitoihin, mutta omistushaluisuus on ongelma.</p>
<p><b>Taso 4 (12 v - )</b></p> <p>Yhteiskunnallinen tai syvälinen näkökulma. Lapsi kykenee ottamaan yleisen yhteiskunnan, lain ja moraalien näkökannan.</p>	<p><b>Vaihe 4</b></p> <p>Itsenäinen, mutta riippuvainen ystävyyssuhde. Ystävät hyväksyvät toistensa tarpeet luoda suhteita muiden kanssa. He saavat toisiltaan tukea ja tunnetta omasta ainutlaatuisuudesta.</p>

## 2.4.2 Mitä hyötyä on ystävyys-suhteista?

Ystävyys-suhteet vaikuttavat merkittävästi lapsen persoonallisuuden kehitykseen. Ne edistävät esimerkiksi sosiaalisia taitoja. Parker ja Gottman (1989, 112 - 118) väittävät, että vuorovaikutus ystävien kanssa antaa tietoa käyttäytymisnormeista, parantaa taitoja säädellä ja ilmaista tunteita sekä mahdollistaa sosiaaliset vertailut. Menesini (1997, 118) havaitsi puolestaan hyvälaatuisten ystävyys-suhteiden vähentävän aggressiivisuutta sekä lisäävän myönteistä sosiaalista käyttäytymistä ja tunteiden tasapainoisuutta.

Ystävyys-suhteet edistävät minäkäsitystä ja oman arvon tunnetta. Kun lapsi huomaa, että hänen asenteensa, uskomuksensa ja tunteensa ovat samanlaisia kuin ystävillä, alkaa hän pitää niitä perusteltuina. Tämä johtaa puolestaan parempaan itsensä tuntemiseen ja hyväksymiseen. (Asher & Parker 1989, 7 - 8.) Buhrmester (1990, 1107 - 1108) havaitsi, että laadultaan hyvät ystävyys-suhteet saavat aikaan tunteen, että lapsi on sosiaalisesti taitava eikä häneen suhtauduta vihamielisesti. Ystävät vähentävät myös pelkoja ja masennusta sekä lisäävät itseluottamusta.

Yksi ystävyys-suhteiden tehtävistä on antaa emotionaalista turvallisuutta. Pelkkä ystävän läsnäolo antaa varmuutta oudoissa ja uhkaavissa tilanteissa. Ystävät rohkaisevat tutkimaan uusia ympäristöjä sekä kokeilemaan uusia käyttäytymismalleja ja uskallusta vaativia asioita. Ystävyys voi tarjota myös läheisyyttä. Mitä läheisempi ystävyys-suhde on, sitä enemmän siihen liittyy vastavuoroista ja avointa henkilökohtaisten tunteiden ja ajatusten jakamista. (Asher & Parker 1989, 8 - 9.)

Ystävät lohduttavat, opastavat ja auttavat lasta. Heiltä saa muun muassa rakentavaa palautetta, neuvoja ja tietoja (Asher & Parker 1989, 10). Ystävät antavat lapselle muita enemmän tukea, koska he välittävät ja huolestuvat hänen ongelmistaan sekä kehuvat hänen suorituksiaan (Asher & Parker 1989, 7 - 8). Ystävyys-suhteissa syntyy myös tunne uskollisuudesta, jolloin osapuolet voivat aina luottaa toistensa saatavilla oloon. Ystävyys-suhteet antavat lisäksi kokemuksia kumppanuudesta (Asher & Parker 1989, 11 - 13).

Sosio-emotionaalisen kehityksen lisäksi ystävyysuhteet vaikuttavat kognitiiviseen kehitykseen ja koulussa selviytymiseen. Laddin (1990, 1096) sekä Laddin ja Kochenderferin (1996, 339) mukaan tutut ystävät omassa luokassa auttavat lapsia sopeutumaan kouluun. Myös uuteen luokkaan siirtyminen on helpompaa, jos siinä on ennestään tuttuja ystäviä. Lapselle tulee tällöin turvallisempi olo, ja hän kiinnostuu enemmän koulunkäynnistä. Lisäksi ystävät auttavat lasta selviämään koulun vaatimuksista. Ladd (1990, 1096) huomasi uusien ystävyysuhteiden solmimisen olevan yhteydessä myös koulumenestyksen paranemiseen. Kouluun sopeutumisessa on kuitenkin tärkeää, että ystävyysuhteet ovat hyvälaatuisia (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996, 1115 - 1116). Ystävyysuhteet vaikuttavat myös älykkyyteen, sillä ne edistävät esimerkiksi monimutkaisten ongelmien sekä esineiden, käsitteiden ja ihmisten välisten suhteiden ymmärtämistä (Duck 1991, 132). Ne näyttävät lisäksi toimivan kontekstina moraalien kehitykselle (Bukowski & Sippola 1996, 258).

## 2.5 Poikien ja tyttöjen erot vertaissuhteissa

Daniels-Beirness (1989, 118) toteaa lasten suosivan enemmän samaa sukupuolta olevia oppilaita sekä ryhmä- että kahdenkeskisissä suhteissa. Pojat leikkivät suurissa, hierarkkisesti rakentuneissa ryhmissä, jotka ovat avoimia uusille tulokkaille. Sen sijaan tytöt leikkivät kahden tai muutaman vastavuoroisen ystävän muodostamissa ryhmissä, joissa kaikki jäsenet ovat samanarvoisia. He eivät kuitenkaan päästä toisia mielellään mukaan. Pojat ja tytöt leikkivät todennäköisimmin yhdessä, kun kavereiden määrä on rajoittunut (Harkness & Super 1985, 223).

Tytöt ovat poikia sosiaalisesti taitavampia ja heillä on pienempi vaara tulla torjutuksi (Pettit, Clawson, Dodge & Bates 1996, 286). Tyttöillä on vähemmän sosiaalisia ongelmia. He ovat ujompia ja surullisempia, mutta pojat ovat heitä aggressiivisempia ja vihaisempia. Torjutut tytöt aloittavatkin tappelun yhtä harvoin kuin keskivertoiset, suositut ja sivuutetut pojat. (Volling ym. 1993, 474 - 475.) Torjuntaan johtava aggressiivisuus on pojilla ja tyttöillä usein erilaista.

Pojat ovat fyysisesti ja verbaalisesti aggressiivisia, kun taas tytöillä aggressiivisuus on epäsuoraa. Pyrkimyksenä on tällöin vahingoittaa toisen vertaissuhteita esimerkiksi sulkemalla hänet pois vertaisryhmästä, lopettamalla ystävyys ja hyväksyntä sekä levittämällä torjuntaan johtavia huhuja. (Crick & Grotpeter 1995, 718.) Myös epäsuora aggressiivisuus on silti yleisempää pojilla (Tomada & Schneider 1997, 606). Sen sijaan sen kohteeksi joutuminen on yhtä tavallista pojilla ja tytöillä, kun taas fyysisen ja verbaalisen aggressiivisuuden kohteeksi joutuminen on selvästi yleisempää pojilla (Crick ja Grotpeter 1996, 379).

Pojat kiusaavat enemmän kuin tytöt toisia oppilaita, kun taas tytöt puolustavat kiusattuja selvästi poikia useammin (Boulton & Smith 1994, 324; Salmivalli ym. 1996, 11). Tytöt osaavat käyttäytyä ystävällisesti kiistatilanteissa, mutta pojat puolustavat itseään aggressiivisesti (Hopmeyer & Asher 1997, 248). Tytöillä on sen sijaan poikia enemmän sosiaalisia pelkoja. Ero kasvaa edelleen iän myötä. (Crick & Ladd 1993, 252.) Tytöillä on myös enemmän vastavuoroisia ystäviä luokallaan (Ladd ym. 1996, 1115). Parker ja Asher (1993, 619) huomasivat tyttöjen saavan ystäviltään poikia enemmän myönteistä vahvistusta, tukea, apua ja opastusta. Tytöt pystyvät myös ratkaisemaan paremmin riitoja ja puhumaan syvällisemmistä asioista ystävyys-suhteissaan.

### 3 TORJUNTA VERTAISUHTEIDEN ONGELMANA

#### 3.1 Torjuntaa aiheuttavat tekijät

Tässä luvussa keskitytään vertaissuhdeongelmista torjuntaan, koska edellä esitettyjen tutkimusten perusteella torjutuilla on selvästi eniten ongelmia vertaissuhteissaan. Torjuttujen ongelmien ja niiden jatkumisen syyt ovat monimutkaisia, mutta syynä ovat yleensä sosiaalisten taitojen puutteet. Elliottin ja Greshamin (1993, 293 - 295) mukaan ne voivat johtua monesta eri syystä. On mahdollista, että lapsi ei tiedä, millaista on sopiva käyttäytyminen. Hän ei ehkä

tunne sosiaalisen vuorovaikutuksen tavoitteita tai oikeita keinoja niiden saavuttamiseksi. Kenties hän ei osaa sovittaa käyttäytymistään erilaisiin konteksteihin. Toisaalta lapsi ei ehkä ole saanut harjoitella ja käyttää sosiaalisia taitoja tai saada palautetta ja myönteistä vahvistusta niiden käyttämisestä. Lisäksi hänellä voi olla käyttäytymisongelmia, jotka häiritsevät sosiaalisten taitojen hankkimista tai käyttämistä.

Torjuntaan johtavia käyttäytymisongelmia on paljon. Tyypillisiä ovat vetäytyvyys ja ujous sekä fyysinen ja verbaalinen aggressiivisuus, joihin liittyvät läheisesti häiritsevyys, yhteistyökyvyttömyys ja kiistanhaluisuus (Cillessen ym. 1992, 902; Bierman ym. 1993, 148 - 149; Volling ym. 1993, 476 - 479). Syinä voivat olla myös epäsuora aggressiivisuus (Crick & Grotpeter 1995, 718; Tomada & Schneider 1997, 606) tai aggressiivisuuden eri lajien kohteena oleminen (Crick & Grotpeter 1996, 374) sekä kiusaaminen ja sen kohteena oleminen (Salmivalli ym. 1996, 12 - 13).

Torjunnan syinä voivat olla väärät keinot vertaisryhmään pyrittäessä (Dodge ym. 1983, 319), huonot keskustelutaidot (Black & Logan 1995, 267 - 268) ja poikkeava käyttäytyminen (Bierman ym. 1993, 148 - 149). Myös näkyvä masentuneisuus ja stressiä aiheuttavat elämäntapahtumat ennustavat yhdessä torjuntaa (Little & Garber 1995, 852 - 853). Torjuntaa aiheuttavat niin ikään vertaisryhmän ennakkokäsitykset (Hymel ym. 1990, 174). Syinä voivat toisaalta olla ei-sosiaaliset tekijät, kuten epätavallinen nimi (Duck 1991, 134), erilainen rotu (Boulton & Smith 1996, 169) ja epäedullinen ulkonäkö (Hymel ym. 1993, 889).

On mahdollista erottaa ryhmiä, joilla on tavallista suurempi vaara tulla torjutuksi. Yhden ryhmän muodostavat hyperaktiiviset, joita torjutaan lähinnä aggressiivisuuden, itsepäisyyden ja häiritsevän käyttäytymisen vuoksi (Erhardt & Hinshaw 1994, 839). Lievästi kehitysvammaisia lapsia torjutaan sekä aggressiivisen ja häiritsevän että vetäytyvän ja välttelevän käyttäytymisen takia (Taylor, Asher & Williams 1987, 1327 - 1332). Myös normaalisti kehittyviä, mutta kehityksessään viivästyneitä lapsia torjutaan, lähinnä ulkonäön ja muita huonomman sosiaalisen kompetenssin vuoksi (Guralnick & Groom 1987, 1568 - 1569). Oppimisvaikeuksisia lapsia torjutaan, koska he ovat ujoja, paljon apua

tarvitsevia ja yhteistyökyvyttömiä (Nabuzoka & Smith 1993, 1444 - 1445). Toisaalta monilta keskinkertaisesti tai hyvin koulussa suoriutuvilta lapsilta puuttuu ystäviä (Asher 1990, 5). Lisäksi selvästi luokkakavereitaan nuorempia oppilaita torjutaan ujouden ja vetäytyvän käyttäytymisen vuoksi (Lemerise 1997, 212).

### 3.2 Kotitaustan vaikutus torjuntaan

Torjuntaan johtavan käyttäytymisen syyt voivat olla kotioloissa. Strassbergin, Dodgen, Batesin ja Pettitin (1992, 489 - 490) mukaan torjuttujen lasten kotona käyttäytyään usein aggressiivisesti. Lapset ottavat mallia vanhempiensa käyttäytymisestä ja tulevat vertaisryhmässä torjutuksi. Rogosch, Cicchetti ja Aber (1995, 603) huomasivat kotona huonosti kohdeltujen lasten käyttäytyvän aggressiivisesti ja kokevan vertaissuhdeongelmia tavallista useammin. Varsinkin kotona pahoinpidellyt lapset ovat huonosti hyväksytyjä, torjuttuja ja vetäytyviä ongelmien lisääntyessä iän myötä (Dodge, Pettit & Bates 1994, 52). Huonosti kotona kohdeltujen lasten on myös vaikea muodostaa ja ylläpitää ystävyysuhteita (Price 1996, 281).

Pettit ym. (1996, 288) havaitsivat torjuttujen lasten äitien käyttävän ankaraa kuria. Weissin, Dodgen, Batesin ja Pettitin (1992, 1333) tutkimuksessa ruumiillinen kuritus johti lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Carsonin ja Parken (1996, 2221) mukaan lapset, joiden isät vastaavat usein kielteisesti heidän tunteenilmauksiinsa, jakavat vähemmän asioita vertaisten kanssa, välttelevät toisia ja käyttäytyvät aggressiivisesti. Eisenbergin, Fabesin ja Murphyn (1996, 2243) mukaan sosiaalisesti taitamattomilla lapsilla on vanhemmat, jotka eivät anna heidän näyttää kielteisiä tunteita tai rankaisevat niiden näyttämistä.

Dekovic ja Janssens (1992, 930) huomasivat torjuttujen lasten vanhempien esittävän paljon kielteisiä tunteita lapsiaan kohtaan. He kritisivat lastensa suoriutumista perustelematta, miksi jokin asia on väärin ja miten se pitäisi tehdä. He rajoittavat lastensa toimintaa, eivätkä auta heitä löytämään omia ratkaisujaan, vaan tekevät ne heidän puolestaan ottamalla fyysisesti ohjat

käsiinsä ongelmatilanteissa. Pattersonin ym. (1990, 1345) mukaan aggressiiviset torjutut saavat mielestään liian vähän rakkautta ja läheisyyttä isiltään. Torjuttujen vanhemmat ovat tavallista vähemmän kielellisessä vuorovaikutuksessa lastensa kanssa (Franz & Gross 1996, 180). He puhuvat lastensa päälle, esittävät vaatimuksia ja vastaavat pyyntöihin satunnaisesti tai eivät ollenkaan (Black & Logan 1995, 267).

Myös vanhempien käyttäytymisestä riippumattomat tekijät saattavat aiheuttaa torjuntaa. Torjutut ovat useimmiten perheistä, joilla on alhainen sosio-ekonominen tausta (Pettit ym. 1996, 289). Lapsilla, joiden kotona on jatkuvia taloudellisia vaikeuksia, on koulussa paljon käyttäytymisongelmia, alhainen hyväksyntä ja huono itseluottamus (Bolger, Patterson, Thompson & Kupersmidt 1995, 1122). Pelkästään asuminen alueella, jossa on huono sosio-ekonominen tausta, johtaa usein aggressiivisuuteen ja vertaissuhdevaikeuksiin (Kupersmidt, Griesler, DeRosier, Patterson & Davis 1995, 368 - 370). Lisäksi torjutaan eronneiden vanhempien lapsia, koska heillä on paljon keskittymisvaikeuksia ja käyttäytymisongelmia (Hatzichristou 1993, 1476).

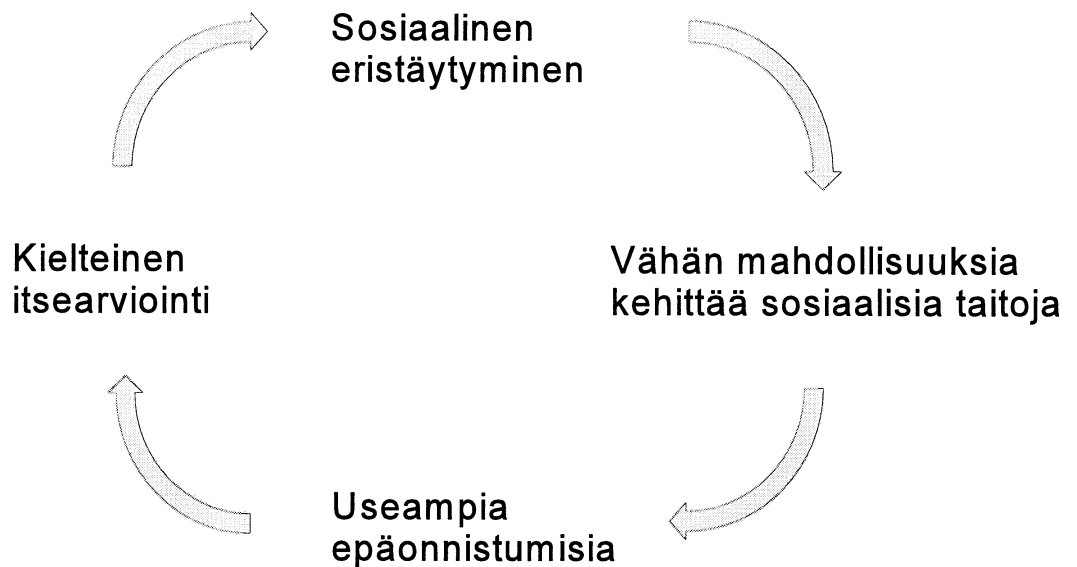
### 3.3 Torjunnan seurauksia

Torjunnalla on monia seurauksia, joista yksi on aseman pysyvyys. Cillesenin ym. (1992, 903) tutkimuksessa 60 % aggressiivisista ja 30 % ei-aggressiivisista torjutuista oli samassa asemassa vuoden kuluttua alkumittauksesta. Coie ja Dodge (1983, 271) huomasivat, että 45 % torjutuista oli samassa asemassa vuoden päästä ja 30 % neljän vuoden kuluttua, mutta sivuutetuista vain 25 % pysyi asemassaan vuoden ajan. Sen sijaan Greshamin ja Stuartin (1992, 229) tutkimuksessa sivuutettujen asema oli pysyvin, sillä 30 % säilytti asemansa vuoden ajan torjuttujen osuuden ollessa vain 18 %.

Yksinäisyys on torjunnan yleisimpiä seurauksia. Suositutkin saattavat joskus tuntea itsensä yksinäisiksi, mutta torjutut kokevat sitä eniten (Laine 1989, 107 - 108). Yksinäisyyttä kokevat vielä enemmän lapset, joilla ei ole vastavuoroisia ystävyysuhteita, tai joiden ystävyysuhteet eivät ole tyydyttäviä

(Parker & Asher 1993, 619). Renshaw ja Brown (1993, 1281 - 1282) uskovat yksinäisyyden johtuvan useasta samanaikaisesta ongelmasta, joita ovat torjunnan lisäksi vetäytyminen ja ystävyys-suhteiden huono laatu, vähäisyys tai puute sekä taipumus syyttää itseä sosiaalisista epäonnistumisista. Mitä enemmän ongelmia on, sitä yksinäisempi lapsi kokee olevansa. Yksinäisyys onkin lapsuudessa melko pysyvää.

Lapset, jotka syyttävät itseään sosiaalisissa suhteissa tapahtuneista epäonnistumisista, saattavat lopettaa yritykset luoda suhteita luokkansa vertaisten kanssa ja eristyvät heistä (Renshaw & Brown 1993, 1281 - 1282). Näin heillä on entistä vähemmän mahdollisuuksia kehittää sosiaalisia taitoja (Laine 1990, 24), mikä puolestaan johtaa useampiin epäonnistumisiin vertais-suhteissa. Tällaisen kehityksen kuvaamiseksi voidaan kehittää paheneva noidankehä, jota havainnollistetaan kuviossa 1.



KUVIO 1. Torjuttujen noidankehä



Torjunta aiheuttaa lapselle usein kielteisiä tunteita. Boivin ym. (1994, 492 - 494) huomasivat vetäytyvien ja aggressiivis-vetäytyvien torjuttujen olevan yksinäisiä, masentuneita, surullisia ja tyytymättömiä sosiaaliin suhteisiinsa. Aggressiiviset torjutut ovat vähän masentuneita, mutta eivät yksinäisiä, surullisia tai sosiaaliin suhteisiin tyytymättömiä. Rabiner, Keane ja MacKinnon-Lewis (1993, 240 - 241) havaitsivat vetäytyvien torjuttujen omaksuvan keskivertoisia kielteisempiä käsityksiä vertaisistaan. Sen sijaan aggressiivisilla torjutuilla käsitykset vertaisista ovat samanlaisia ja muilla torjutuilla vain hiukan kielteisempiä kuin keskivertolapsilla.

Crick ja Ladd (1993, 251 - 252) huomasivat, että torjutut voivat syyttää vertaisia sosiaalisista vaikeuksistaan. He suojelevat näin itseään tavalla, joka auttaa selviytymään torjunnan aiheuttamasta ahdistuksesta eikä uhkaa itseluottamusta. Tämä voi kuitenkin estää torjuttuja ymmärtämästä osuuttaan vaikeuksiensa syntymisessä. Sen sijaan sivuutetut syyttävät vaikeuksista sekä itseään että vertaisia. Kun torjutut saavat osakseen hyväksyntää, saattavat he Tonerin ja Munron (1996, 350 - 351) mukaan uskoa sen johtuvan vain ulkoisista tekijöistä. Tällöin on epätodennäköistä, että heidän käsityksensä itsestään paranisivat sosiaalisten onnistumisten seurauksena. Sen sijaan torjunta aiheutuu heidän mielestään pysyvistä tekijöistä, mutta ei heistä itsestään.

Patterson ym. (1990, 1345 - 1346) totesivat aggressiivisten torjuttujen yliarvioivan selvästi sosiaalisen kompetenssinsa, kun taas Hymel ym. (1993, 892) huomasivat tämän pitävän paikkansa myös aggressiivis-vetäytyvien torjuttujen kohdalla. Myös tässä tapauksessa on Pattersonin ym. (1990, 1346) mukaan mahdollista, että lapsi yrittää suojautua tuskalliselta todellisuudelta. Tällöin on kuitenkin vaarana, että hänen motivaationsa muuttua vähenee. Sen sijaan ei-aggressiiviset torjutut tiedostavat puutteellisen sosiaalisen kompetenssinsa hyvin (Patterson ym. 1990, 1345 - 1346; Hymel ym. 1993, 892).

Laddin (1990, 1097) mukaan torjunta johtaa koulumenestyksen huononemiseen, kielteisiin asenteisiin koulua kohtaan ja jopa koulunkäynnin välttämiseen. DeRosier, Kupersmidt ja Patterson (1994, 1809 - 1811) huomasivat sekä torjunnan pitkäaikaisuuden että ajankohtaisuuden vaikuttavan käyttäytymisongelmien ja poissaolojen yleisyyteen, mikä puolestaan vaikuttaa koulu-

menestyksen heikkenemiseen. Torjunnalla on kielteisimmät vaikutukset poikien ja pienten lasten koulunkäyntiin. Ollendickin, Weistin, Bordenin ja Greenen (1992, 84 - 86) tutkimuksessa jatkuva torjunta lisäsi käyttäytymishäiriöiden, huonon koulumenestyksen, luokalle jäämisen ja koulun lopettamisen riskiä. Kiistanalaisten tilanne oli melko samanlainen, mutta heillä esiintyi vähemmän käyttäytymishäiriöitä ja koulun keskeyttämistä.

Coie ja Kupersmidt (1983, 1412) huomasivat torjuttujen ongelmien jatkuvan siirryttäessä uuteen ympäristöön. Ne eivät siis johdu vain olosuhteista tai vertaisryhmän koostumuksesta. Sen sijaan Volling ym. (1993, 479) ehdottavat, että vetäytyvät torjutut ovat hyväksytympiä uudessa sosiaalisessa kontekstissa, koska heidän asemansa on lyhytaikaisempi kuin aggressiivisten torjuttujen. Burks, Dodge ja Price (1995, 690 - 694) muistuttavat torjunnan keston vaikutuksista seurauksiin. Lyhytaikaisen torjunnan seuraukset eivät ole yhtä vakavia kuin pitkäaikaisen torjunnan, joka aiheuttaa vaikeita ja kauan kestäviä ongelmia varsinkin pojille. Hymelin ym. (1990, 175) mukaan vertaiset alkavat torjunnan jatkuessa suhtautua kielteisesti torjuttujen käyttäytymiseen silloinkin, kun se on samanlaista kuin suosittujen. Näin torjutuille kehittyy huono maine, joka pahentaa sosiaalisia vaikeuksia ja pitää yllä heikkoa asemaa.

Lapsuuden torjunnalla voi olla kielteisiä vaikutuksia myöhempään elämään. Sekä Bierman ja Wargo (1995, 677 - 680) että Coie, Terry, Lenox, Lochman ja Hyman (1995, 707 - 709) huomasivat, että aggressiivis-torjutuilla lapsilla on nuoruudessa suhteellisen paljon sosiaalisten taitojen puutteita, sopeutumisvaikeuksia ja käyttäytymishäiriöitä. Sen sijaan ei-aggressiivisilla torjutuilla ei ollut ongelmia. Heidän käyttäytymishäiriönsä jopa vähenivät iän myötä.

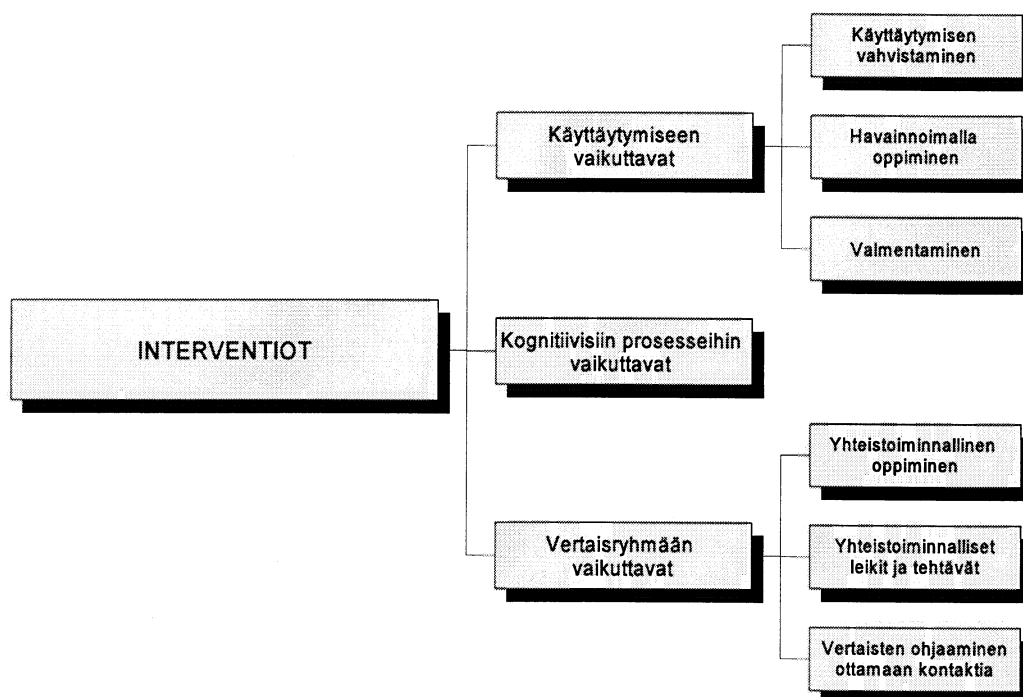
Torjutuista tulee myös normaalia todennäköisemmin nuorisorikollisia ja heillä on tavallista suurempi riski altistua aikuisina erilaisiin mielenterveysongelmiin (Parker & Asher 1987, 363 - 374). Lapsuuden ihmissuhteet vaikuttavat lisäksi myöhempään ihmissuhteisiin ja halukkuuteen solmia niitä. Jotkut lapset kokevat niin pahoja vaikeuksia vertaissuhteissa, että heistä tulee joko vihamielisiä ja vastustelevia tai riippuvaisia ja liika-herkkiä ihmissuhteita kohtaan. Nämä vaikutukset voivat olla hyvin kauaskantoisia. (Duck 1991, 132 - 134.)

## 4 VERTAISUUTEITA EDISTÄVÄT INTERVENTIOT

### 4.1 Mikä on interventio?

Interventioilla yritetään vaikuttaa yksilön tai ryhmän käyttäytymiseen. Se on eräänlainen väliintulo, jolla pyritään katkaisemaan kielteinen kehitys ja kääntämään se myönteiseksi. Asherin (1990, 5) mukaan sosiaalisten taitojen edistämiseen pyrkivissä interventioissa opetetaan epäsuosituille taitoja, jotka ovat tyypillisiä sosiaalisissa suhteissa menestyville lapsille. Tavoitteena ei kuitenkaan ole tehdä epäsuosituista mahdollisimman suosittuja, vaan antaa heille edellytyksiä saada hyväksyntää ja solmia ystävyysuhteita. Erwin (1993, 224 - 225) jakaa interventiot käyttäytymiseen, kognitiivisiin prosesseihin ja vertaisryhmään vaikuttaviin. Nämä jakautuvat vielä osaryhmiin kuvion 2 mukaisesti. Lisäksi on mahdollista luoda interventioita, joissa on osia useammasta ryhmästä.

Elliottin ja Greshamin (1993, 296 - 298) mukaan kaikista sosiaalisten taitojen parantamiseen tähtäävistä interventioista voidaan erottaa neljä peruserä: ohjeiden antaminen, harjoittelu, palaute tai vahvistaminen sekä vähentäminen. Ohjeiden antaminen tapahtuu joko suullisesti tai mallin avulla. Suullinen ohjeiden antaminen sisältää usein opetettavan sosiaalisen taidon määrittelemistä, kuvailemista ja selittämistä. Mallin mukaisessa ohjeiden antamisessa katsotaan joko elävän tai videolla esiintyvän mallin suoritusta. Näin oppilaat huomaavat, kuinka tietyn sosiaalisen taidon käyttämisellä on myönteiset seuraukset. Harjoittelussa joko kokeillaan tiettyä sosiaalista taitoa tai kuvitellaan sen käyttämistä. Harjoittelu voi olla myös kielellistä, jolloin oppilas sanoo, mitä tekisi tietyssä sosiaalisessa tilanteessa. Opittavan taidon harjoittelua jatketaan niin kauan, että se pysyy muistissa tai sen käyttäminen onnistuu.



KUVIO 2. Interventioiden jakautuminen ryhmiin

Arvioivassa palauttessa oppilaalle kerrotaan, vastasiko hänen käyttäytymisensä opetettavaa sosiaalista taitoa. Tiedollisessa palautteessa hänelle selvitetään, miksi suoritus onnistui tai epäonnistui. Vahvistaminen tarkoittaa puolestaan myönteisen käyttäytymisen palkitsemista ja kielteisen huomiotta jättämistä, joilla pyritään lisäämään opettavien taitojen käyttämistä. Vähentämisen tavoitteena on rajoittaa sosiaalisten taitojen oppimista häiritsevää ongelmakäyttäytymistä.

Interventioissa on myös mitattava oppilaiden sosiaaliset taidot epäsuositusten löytämiseksi ja ohjelman arvioimiseksi. Yksi menetelmä on oppilaiden havainnointi sekä luonnollisissa tai järjestetyissä ryhmätilanteissa että roolileikeissä. Tutkija voi käyttää myös vertaisten tai opettajan suorittamia arviointeja luokan oppilaista. Toisaalta oppilaat voivat arvioida sosiaalisia taitojaan itse. Sosiaalisten taitojen lisäksi mitataan tavallisesti oppilaiden sosiometrinen

asema, joka ilmaisee heidän suosiotaan luokassa. (Foster, Inderbitzen & Nangle 1993, 255 - 286.)

## 4.2 Käyttäytymiseen vaikuttavat interventiot

### 4.2.1 Vahvistaminen

Erwinin (1993, 233 - 234) mukaan käyttäytymiseen vaikuttavissa interventioissa painotetaan käyttäytymisen muuttamista ja sosiaalisten taitojen oppimista. Ne sopivat vuorovaikutuksessa tarvittavien perustietojen ja -taitojen opettamiseen. Vanhin käyttäytymiseen vaikuttava interventiotapa on behaviorismiin pohjautuva vahvistaminen (shaping), jossa toivottu käyttäytyminen palkitaan ja epätoivottu jätetään huomiotta. Tällöin palkittu käyttäytyminen lisääntyy, kun taas huomiotta jätetty vähenee.

Allen, Hart, Buell, Harris ja Wolf (1964, 512 - 517) ottivat interventionsa kohteeksi vertaisistaan eristyneen esikoulutytön, joka kuitenkin halusi olla vuorovaikutuksessa opettajien kanssa ja saada näiltä huomiota osakseen. Tutkijat ohjasivat opettajaa huomioimaan tyttöä enemmän ja antamaan hänelle myönteistä palautetta, kun hän oli vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Yksin ollessaan tyttö ei saanut opettajalta ylimääräistä huomiota tai palautetta. Intervention seurauksena tytön vuorovaikutus vertaisryhmässä lisääntyi selvästi muutoksen säilyessä ainakin neljä viikkoa.

Vahvistamiseen perustuvissa interventioissa on myönteisiä piirteitä. Schneiderin ja Byrnen (1985, 179) analyysi osoitti niiden olevan muita menetelmiä tehokkaampia käyttäytymisen muuttamisessa. Tehokkuus on monesti kuitenkin saavutettu muutosten yleistymisen tai pysyvyyden kustannuksella. Käyttäytyminen palaa usein entiselleen, kun sen vahvistaminen lopetetaan. (Karoly & Harris 1986, 137.) Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että käyttäytymisen vahvistaminen aiheuttaa sosiokognitiivisissa prosesseissa melko vähäisiä muutoksia (Schneider & Byrne 1985, 179).

#### 4.2.2 Havainnoimalla oppiminen

Toinen käyttäytymiseen vaikuttava interventiokeino on havainnoimalla oppiminen (modelling). Siinä opitaan oikea käyttäytyminen tarkkailemalla joko elävää tai videolla esiintyvää mallia ja sitä voidaan toteuttaa suurissa ryhmissä ilman asiantuntijoita. Havainnoimalla oppiminen jaetaan yleensä sosiaalisen taidon oppimis- ja suorituvaiheeseen. Se voi täydentää vahvistamista, kun opittava taito on monimutkainen tai lapsen käyttäytyminen on liian näkymätöntä vahvistettavaksi voimakkaan eristymisen takia. Havainnoimalla oppiminen on hyvä tekniikka yksinäänkin, mutta sen tehokkuus kasvaa käytettäessä apuna vahvistamista. (Erwin 1993, 236 - 237). Siitä on hyötyä havainnoimalla oppimisen molemmissa vaiheissa. Mallin jäljittely on todennäköisempää, kun oppilaat näkevät tämän saavan palkinnon käyttäytymisestään. Toisaalta opittujen taitojen käyttäminen lisääntyy niitä vahvistettaessa. (Perry ja Furukawa 1986, 67.)

O'Connorin (1969, 17 - 19) intervention kohteena oli erittäin vetäytyviä lastentarhalaisia. He katsoivat filmin, jossa ryhmä lapsia oli keskenään vuorovaikutuksessa lastentarhassa. Jokaisessa kohtauksessa joku filmin lapsista tarkkaili ensin muiden toimintaa ja meni sitten mukaan. Joka kerralla lapsi saavutti jonkin myönteisen lopputuloksen kertojan korostaessa hänen toimintansa tarkoituksenmukaisuutta. Filmin katsomisen jälkeen vetäytyvien vuorovaikutuksen määrä oli suurempi kuin keskivertolapsilla. Muutosten pysyvyyttä ei kuitenkaan mitattu.

Havainnoimalla oppiminen on Schneiderin ja Byrnen (1985, 180) mukaan vahvistamisen jälkeen tehokkain menetelmä. Siihen liittyy kuitenkin heikkouksia. Ladd ja Mize (1983, 139) arvelevat sen vain selventävän lapselle ennestään omaksuttujen käyttäytymistapojen tarkoitusta. Erwinin (1993, 239) mukaan muut interventiot ovat parempia opittaessa monimutkaisia taitoja ja niiden käyttämistä. Havainnoimalla oppimisen ongelmana on taitojen soveltaminen käytäntöön ilman harjoittelemista. Schneider (1989, 348 - 349) pitää havainnoimalla oppimista kuitenkin tehokkaana 3 - 4 -vuotiaille helppouden vuoksi. Sen sijaan koululaisille sopivat paremmin muut menetelmät.

### 4.2.3 Valmentaminen

Kolmas käyttäytymiseen vaikuttavista interventiotavoista on oppilaan valmentaminen (coaching), jossa hänelle opetetaan uusia sosiaalisia taitoja ohjeiden ja harjoittelun avulla. Tarkoituksena on helpottaa taitojen ylläpitämistä ja yleistymistä. Taitojen opettamisen lisäksi kiinnitetään huomiota niiden ymmärtämiseen sekä oman suorituksen tarkkailemiseen ja soveltamiseen. (Ladd & Mize 1983, 131 - 132.)

Valmentamisessa oletetaan käyttäytymisongelmien johtuvan useista sosiaalisten taitojen puutteista. Jotkut lapset eivät ymmärrä käyttäytyvänsä väärin eivätkä tunne oikeaa käyttäytymistä, kun taas toiset eivät kykene tai uskalla käyttäytyä vaaditulla tavalla. Valmentaminen jaetaan opetus-, harjoittelu- ja tarkasteluvaiheeseen. Opetusvaiheessa lapselle annetaan esimerkki oikeasta käyttäytymisestä, jota harjoitellaan esimerkiksi roolileikissä. Tarkasteluvaiheessa harjoittelusta annetaan palautetta keskustelemalla ja arvioimalla. Harjoittelu- ja tarkasteluvaiheet toistetaan tarvittaessa uudelleen. (Ladd & Mize 1983, 131 - 132; Erwin 1993, 240 - 241.) Koska valmentamisessa harjoitellaan erityistaitoja, on erilaisille kohderyhmille suunniteltava omat ohjelmansa. Valmentamista on käytetty varsinkin ala-asteella, koska siinä painottuvat kielelliset ja kognitiiviset seikat. (Erwin 1993, 241.)

Bierman, Miller ja Stabb (1987, 195 - 198) kokeilivat interventiossaan sosiaalisten taitojen opettamisen ja sopimattoman käyttäytymisen kieltämisen yhteisvaikutusta torjuttujen poikien sosiometriseen asemaan. Nämä jaettiin ryhmiin, joista ensimmäisessä opeteltiin kysymistä, auttamista ja jakamista. Pojille annettiin ensin esimerkkejä opeteltavista taidoista, joita sitten harjoiteltiin ryhmätoiminnan avulla suositumpien vertaisten kanssa. Toisessa ryhmässä ei opeteltu sosiaalisia taitoja, mutta selvitettiin, miten pojat eivät saa käyttäytyä ryhmätoiminnan aikana. Sen sijaan kolmannessa ryhmässä sovellettiin edellisten muotojen yhdistelmää. Jokaisessa ryhmässä oli lisäksi ohjaaja, joka palkitsi onnistuneet suoritukset.

Pelkkä sopimattoman käyttäytymisen kieltäminen edisti poikien vertaisvuorovaikutusta nopeasti mutta vain väliaikaisesti. Sosiaalisten taitojen opetta-

minen paransi vuorovaikutuksen laatua hitaammin muutosten ollessa pysyvämpiä. Poikien sosiometrinen asema ei näissä ryhmissä kuitenkaan muuttunut. Vain yhdistelmällä sekä vuorovaikutuksen laatu että sosiometrinen asema paranivat nopeasti ja pysyvästi. Sen sijaan kontrolliryhmässä vuorovaikutus huononi selvästi, mikä korostaa torjuttujen lasten auttamisen tärkeyttä.

Mize ja Ladd (1990, 346 - 355) yrittivät interventiossaan parantaa torjuttujen ja sivuutettujen esikoululaisten sosiaalisia taitoja käyttämällä opetuksessa apuna käsinukkeja. Kahdella ihmisnukella näyteltiin erilaisia vertaisvuorovaikutukseen liittyviä ongelmatilanteita koiranukken selittäessä toimintaa ja keksiessä ongelmiin ratkaisuja. Jokaisen tilanteen jälkeen koiranukke kehotti lapsia muistelemaan ratkaisua ja harjoittelemaan sitä vastaavaa sosiaalista taitoa ryhmissä. Se antoi lapsille myös palautetta suorituksista. Harjoittelu siirtyi vähitellen yhä luonnollisempaan ympäristöön aikuisten vähentäessä ohjaustaan. Interventio kaksinkertaisti opittujen taitojen käytön. Sosiometrinen asema ja hyväksyntä paranivat heti jonkin verran, mutta kuukauden kuluttua nämä olivat edistyneet edelleen. Sen sijaan aggressiivisuus ei vähentynyt.

Murphyn ja Schneiderin (1994, 85 - 93) interventiossa pyrittiin hyväksynnän sijaan lisäämään torjuttujen ystävyysuhteita luokassa. Heille opetettiin, kuinka vertaisille osoitetaan kiinnostusta ja halua ystäväyksiä. Näitä harjoiteltiin roolileikin avulla ohjaajien antaessa palautetta. Tämän jälkeen torjutut kokeilivat opittuja taitoja luonnollisissa tilanteissa. Interventio edisti torjuttujen sosiometristä asemaa jonkin verran. Vertaiset huomasivat torjuttujen osoittavan kiinnostusta ja halua ystäväyksiä, mutta varsinaisten ystävyysuhteiden muodostuminen jäi selvittämättä.

Myös valmentamisella on heikkoutensa. Vaikka se onkin edistänyt vetäytyvien torjuttujen asemaa, se ei Biermanin (1989, 63) mukaan sovi aggressiivisille torjutuille. Schneider ja Byrne (1985, 180) arvioivat valmentamisen olevan vahvistamista ja havainnoimalla oppimista tehottomampi. Toisaalta valmentaminen on muita interventioita edullisempi, koska se vaatii vähemmän materiaaleja. Uusimpien kokeiluiden tehokkuutta ei kuitenkaan ole tutkittu.



#### 4.3 Kognitiivisiin prosesseihin vaikuttavat interventiot

Kognitiivisiin prosesseihin vaikuttavissa interventioissa opetellaan sosiaalisten tilanteiden ajattelua. Niissä hyödynnetään pitkälle kehitettyä tutkimusta. Kognitiivisten prosessien oletetaan vaikuttavan tiedostettuun käyttäytymiseen, jolloin niiden muuttaminen johtaa sosiaalisten taitojen paranemiseen. Käyttäytymiseen vaikuttavissa interventioissa opetetaan yksinkertaisia taitoja ja oletetaan kognitiivisten prosessien muuttuvan niitä käytettäessä. Sen sijaan kognitiivisissa interventioissa opetetaan yleisiä tapoja käsitellä sosiaalista tietoa. Tällöin lapsi oppii käyttäytymään tarkoituksenmukaisesti yleistäen oppimaansa uusiin tilanteisiin. Edellisten suuntausten yhdistelmällä voi opettaa sekä erityisiä että yleisiä sosiaalisia taitoja ja todennäköisesti saavuttaa selviä ja pysyviä käyttäytymisen muutoksia. (Erwin 1993, 224 - 225.)

Kognitiivisissa interventioissa kiinnostus kohdistuu käyttäytymisen taustalla oleviin muuttujiin, kuten kykyyn tunnistaa ja ratkaista ongelmia sekä käsittää sosiaalisia tilanteita (Meichenbaum 1986, 347). Niissä opetettavia ongelmanratkaisutaitoja ovat kyky tunnistaa ongelmia, löytää vaihtoehtoisia ratkaisuja, nähdä miten haluttu ratkaisu saavutetaan, ennakoida tekojen seuraukset itselle ja muille sekä ymmärtää ihmisten välisten motiivien ja toimintojen suhde. Tehtävänä ei ole löytää parasta ratkaisua ongelmaan, vaan kehittää valmiutta tutkia mahdollisia ratkaisuja vaikutuksineen ja valita sopivin vaihtoehto. Kommunikointi-, roolinotto- ja sovittelukyvyt ovat tärkeitä tekijöitä tavoitteen saavuttamisessa. (Erwin 1993, 246.)

Lochman, Coie, Underwood ja Terry (1993, 1054 - 1056) yrittivät interventiollaan vähentää torjuttujen poikien aggressiivisuutta ja edistää sosiaalisia taitoja. Mukana oli sekä aggressiivisia että ei-aggressiivisia poikia. Intervention opetusosassa harjoiteltiin leikeissä ja ryhmään pyrkimisessä tarvittavia sosiaalisia taitoja. Kognitiivisessa osassa pyrittiin roolileikin avulla parantamaan poikien ongelmanratkaisutaitoja. Interventio oli tehokas aggressiivisille torjutuille, sillä se vähensi heidän aggressiivisuuttaan sekä torjuntaa ja kielteistä käyttäytymistä vertaisryhmän taholta. Myös opettajien arvioinnit heistä muuttuivat myönteisemmiksi. Muutokset olivat säilyneet vielä vuoden kuluttua

interventiosta. Interventio ei sen sijaan ollut avuksi ei-aggressiivisille torjutuille. Se kuitenkin osoitti, kuinka tärkeää torjuttujen alaryhmien erottaminen on interventioiden onnistumisen kannalta.

Yleensä torjutut on kognitiivisissa interventioissa sijoitettu samoihin ryhmiin suositumpien vertaisten kanssa. Blonk, Prins, Sergeant, Ringrose ja Brinkman (1996, 216 - 221) puolestaan kokeilivat sen toteuttamista ryhmissä, joissa oli vain epäsuosittuja lapsia. Tarkoituksena oli lisätä heidän itsevarmuuttaan opettamalla ongelmanratkaisua ja muita sosiaalisia taitoja. Opettaminen aloitettiin perustaidoista, joista siirryttiin vähitellen monimutkaisempiin taitoihin. Keinoina käytettiin havainnoimalla oppimista, käyttäytymistaitojen harjoittelua, ryhmäkeskustelua ja vahvistamista. Lisäksi lapsille annettiin tapaamisten jälkeen kotitehtäviä. Lapset muuttuivat intervention seurauksena itsevarmemmiksi. Suosion ja ystävyysuhteiden määrä lisääntyi muutosten pysyessä ainakin viisi kuukautta. Sosiaaliset pelot ja kielteiset itsearviointit eivät heti vähentyneet, mutta viiden kuukauden kuluttua havaittiin selvää edistymistä. Sen sijaan aggressiivisuutta ei onnistuttu vähentämään.

Kognitiivisten interventioiden tehokkuutta on kyseenalaistettu. Niissä on Erwinin (1993, 247) mukaan usein parannettu ongelmanratkaisutaitoja, mutta ne eivät ole vaikuttaneet käyttäytymiseen tai vertaissuhteisiin. Myös muutosten pysyvyyttä on epäilty. Schneiderin ja Byrnen (1985, 180) tutkimuksessa kognitiiviset interventiot olivat tehottomampia kuin vahvistaminen, havainnoimalla oppiminen ja valmentaminen. Schneider (1992, 377) muistuttaa kuitenkin, että kognitiivista lähestymistapaa on käytetty menestyksellisesti suurissa ehkäisevissä ohjelmissa, joissa käyttäytymiseen vaikuttaminen ei riitä.

#### 4.4 Vertaisryhmään vaikuttavat interventiot

##### 4.4.1 Vertaisryhmään vaikuttamisen pääpiirteitä

Vertaisryhmään vaikuttavilla interventioilla vähennetään vertaisryhmän kielteistä käyttäytymistä epäsuosittuja kohtaan. Käyttäytymiseen ja kognitiivisiin

prosesseihin vaikuttavissa interventioissa painotetaan yksilön osuutta käyttäytymisongelmissa, kun taas vertaisryhmään vaikuttaminen sisältää ajatuksen käyttäytymisen sidonnaisuudesta sosiaaliseen kontekstiin. Monilla edellisiin suuntauksiin kuuluvilla interventioilla ei ole saavutettu opittujen taitojen pysyvyyttä vertaisvuorovaikutuksessa. Sen sijaan vertaisryhmään vaikuttavissa interventioissa paneudutaan tähän ongelmaan suoraan, jolloin ne voivat täydentää muita interventioita. Lisäksi vertaisryhmän tuki auttaa kehittämään, ylläpitämään ja yleistämään opittuja taitoja. (Erwin 1993, 225.)

Monet tutkijat ovat käyttäneet vertaisia eri tavoin muutoksen välineinä (ks. Furman & Gavin 1989, 321 - 334; Kohler & Strain 1990, 442 - 444). Vaikka näiden tapojen tehokkuudesta on joitakin todisteita, ei niitä ole järjestelmällisesti tutkittu (Kohler & Strain 1990, 449). Useissa tutkimuksissa on käytetty vertaisia lapsen muuttumisen tukena, mutta yritykset muuttaa vertaisryhmän asenteita ja käyttäytymistä ovat olleet harvinaisia, vaikka niiden uskotaan vaikuttavan ratkaisevasti sosiometriseen asemaan (Erwin 1993, 248).

#### 4.4.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa luokan oppilaat työskentelevät yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tämän uskotaan lisäävän mahdollisuuksia opetella yhteistyötaitoja ja edistää vertaissuhteita. (Furman & Gavin 1989, 321.) Slavinin (1991, 73 - 75) mukaan siitä on runsaasti erilaisia muunnelmia, joista tunnetuimpia on *palapeliluokka* (jigsaw classroom). Aronsonin (1988, 276 - 283) esittämässä esimerkissä opittavan aiheen materiaali jaettiin ensin ryhmän jäsenten kesken siten, että jokainen lapsi perehtyi omaan alueeseensa ja hankki siitä tietoa omalla tahollaan. He saivat tällöin kysyä neuvoa ja olla yhteistyössä muissa ryhmissä vastaavan tehtävän saaneiden lasten kanssa. Tämän jälkeen he palasivat ryhmiinsä ja keskustelivat erillisistä, samaan kokonaisuuteen kuuluvista tiedoistaan. Näin lapset tunnistivat riippuvuutensa toisistaan sekä oppivat yhteistyötä ja jokaisen yksilöllisen panoksen arvostamista.

Yhteistoiminnallisella oppimisella on ollut myönteisiä vaikutuksia. Sillä on edistetty esimerkiksi koulusuoriutumista, itseluottamusta, ryhmän jäsenten

välisiä suhteita ja vammaisten asemaa tavallisessa luokassa (Slavin 1991, 75 - 81). Erwin (1993, 249) muistuttaa kuitenkin, etteivät kaikki lapset kykene selviytymään tällaisista ohjelmista ilman tukea. Jos niitä ei käytetä oikein, voivat lapset epäonnistua tavoitteen saavuttamisessa ja syyttää jotakin ryhmän jäsentä, jolloin kielteiset käsitykset ja reaktiot häntä kohtaan lisääntyvät.

#### 4.4.3 Yhteistoiminnalliset leikit ja tehtävät

Vaihtoehtoja yhteistoiminnalliselle oppimiselle ovat interventiot, joissa lapset osallistuvat sosiaalisia taitoja kehittäviin yhteistoiminnallisiin leikkeihin tai tehtäviin. Orlick (1981, 426 - 429) vertaili yhteistoiminnallisten ja kilpailuleikkien vaikutusta lastentarhalaisten iloisuuteen ja halukkuuteen jakaa asioita toisten kanssa. Leikkiminen tapahtui joko pareittain tai ryhmissä. Jakaminen lisääntyi vain yhteistoiminnallisilla leikeillä, mutta iloisuus myös kilpailuleikeillä. Bay-Hinitz, Peterson ja Quilitch (1994, 436 - 444) vertailivat puolestaan yhteistoiminnallisten ja kilpailua vaativien ulkoleikkien ja lautapeliin vaikutusta esikouluikäisten aggressiivisuuteen ja yhteistyöhön. Yhteistoiminnalliset leikit ja -pelit lisäsivät yhteistyötä ja vähensivät aggressiivisuutta tulosten ollessa kilpailuleikkien ja -peliin kohdalla päinvastaisia. Saavutetut muutokset yleistyivät myös vapaisiin leikki-tilanteisiin.

Bierman ja Furman (1984, 153 - 158) pyrkivät interventiossaan auttamaan lapsia, joilla oli puutteita keskustelutaidoissa. Lapset jaettiin ryhmiin, joista ensimmäisessä opetettiin keskustelutaitoja valmentamalla ja toisessa tehtiin videofilmi yhteistyössä. Kolmannessa ryhmässä kokeiltiin edellisten yhdistelmää. Pelkkä valmentaminen lisäsi pysyvästi vain keskustelutaitojen omaksumista ja käyttämistä, kun taas yhteistoiminta lisäsi väliaikaisesti hyväksyntää, vuorovaikutusta ja sosiaalisen pätevyyden tunnetta. Sen sijaan yhdistelmällä päästiin pysyviin muutoksiin kaikkien mitattujen ominaisuuksien suhteen.

Epäsuositun sosiometristä asemaa voidaan parantaa myös järjestämällä hänet suositumman vertaisen pariksi. Epäsuosituu hyväksytään paremmin, kun toiset näkevät hänet sujuvassa vuorovaikutuksessa suositumman

kanssa. (Erwin 1993, 249 - 250.) Morrisin, Messerin ja Grossin (1995, 13 - 17) interventiossa sivuutetuille annettiin pareiksi suosittuja lapsia samasta luokasta. Parit osallistuivat leikkituokioihin, joissa kokeiltiin vuorovaikutusta ja yhteistyötä vaativia tehtäviä. Interventio johti merkittäviin ja pysyviin parannuksiin sivuutettujen sosiometrisessä asemassa ja myönteisessä vuorovaikutuksessa.

Furmanin ja Gavinin (1989, 329) mielestä yhteistoiminnallisilla leikeillä ja tehtävillä voidaan lisätä hyväksyntää ja myönteistä käyttäytymistä. On kuitenkin selvittämättä, aiheutuvatko muutokset varsinaisesta yhteistoiminnasta vai sen palkitsevuudesta. Yhteistoiminnallisista interventioista ei luultavasti ole hyötyä lapsille, joilla on vakavia ongelmia sosiaalisissa taidoissa. Vaikka he saavat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, he eivät välttämättä koe sitä palkitsevana. Myös muutosten pysyvyyttä epäillään. Sitä voi kuitenkin lisätä käyttämällä yhteistoiminnallisia interventioita opetuksen ohessa (Erwin 1993, 248).

#### 4.4.4 Vertaisten ohjaaminen kontaktin ottamiseen

Torjuttuja ja sivuutettuja on yritetty auttaa myös ohjaamalla suositumpia vertaisia ottamaan heihin kontaktia, vaikka Furmanin ja Gavinin (1989, 330) mukaan tämän menetelmän vaikutuksia kehitykseen ja sopeutumiseen ei ole kovin paljon tutkittu. Christopher, Hansen ja MacMillan (1991, 24 - 45) kouluttivat interventiossaan sosiaalisesti taitavia vertaisia eristyneiden poikien vuorovaikutuksen auttajiksi. Heitä opetettiin mallin ja roolileikin avulla aloittamaan vuorovaikutus eristyneen kanssa, valmistautumaan eristyneen välttelevään käyttäytymiseen tai kieltäytymiseen sekä ylläpitämään vuorovaikutusta. Heille annettiin myös vihjeitä leikkien järjestämiseen ja eristyneen kielteisen käyttäytymisen käsittelemiseen.

Opetusvaiheen jälkeen auttaja kehoitettiin leikkimään eristyneiden kanssa joka päivä ensimmäisen tauon aikana, kun taas toisella tauolla he saivat leikkiä kenen tahansa kanssa. Näin pyrittiin yleistämään eristyneiden myönteinen vuorovaikutus koko vertaisryhmään. Interventiolla onnistuttiin pysyvästi lisäämään eristyneiden poikien vuorovaikutusta sekä auttajien että

muiden vertaisten kanssa. Sen sijaan vaikutukset sosiometriseen asemaan, sosiaaliseen kompetenssiin, käyttäytymiseen, yksinäisyyteen, masennukseen ja opettajan mielipiteisiin vaihtelivat tutkittavien välillä.

Kontaktin ottamiseen perustuvaa menetelmää on kokeiltu myös Suomessa. Kotilan ja Saloviidan (1993, 130 - 133) interventiossa vertaisia ohjattiin ottamaan kontaktia vetäytyviin esikoululaisiin. Apuna käytettiin myönteisen vuorovaikutuksen vahvistamista ja kielteisen keskeyttämistä. Interventio toteutettiin osana esikoulun säännöllistä päivätoimintaa. Se lisäsi selvästi vetäytyvien lasten vuorovaikutusta muutoksen säilyessä ainakin viikon.

Kontakti suositumpiin vertaisiin voidaan luoda myös käyttämällä heitä sosiaalisten taitojen harjoittelun tukena. Hodgens ja McCoy (1990, 28 - 41) kokeilivat tätä tapaa yhdessä valmentamisen kanssa vetäytyvien esikoululaisien auttamiseen. Näille opetettiin leikkiin pyytämistä ja liittymistä sekä myönteisen palautteen antamista. Tämän jälkeen näitä harjoiteltiin taitavampien vertaisten kanssa ohjaajien vahvistaessa oikeat suoritukset taululle kiinnitettävillä tähdillä. Lopuksi vetäytyvät harjoittelivat vuorovaikutusta koko vertaisryhmän kanssa. Vetäytyvien ja muiden lasten vuorovaikutustaidot muuttuivat samanlaisiksi intervention seurauksena. Muutosten pysyvyyttä ei sen sijaan mitattu.

#### 4.5 Interventioiden arviointia

Tutkijoiden käsitykset parhaasta interventiomenetelmästä eroavat. Schneider (1992, 375) toteaa varsinkin havainnoimalla oppimisen ja valmentamisen olleen aina kohtalaisen tehokkaita vähintään lyhyen aikaa. Sen sijaan Beelmann, Pfungsten ja Lösel (1994, 267) pitävät useampaa tekniikkaa hyödyntäviä, ongelmanratkaisua ja käyttäytymisen harjoittelemista sisältäviä interventiota tehokkaimpina, koska niillä saavutetut muutokset ovat merkittävämpiä, pysyvämpiä ja yleistävämpiä kuin yksinkertaisissa interventioissa.

Beelmann ym. (1994, 267 - 268) toteavat interventioiden olleen tehokkaimpia hyvin eristyneiden tai vaikeissa elämäntilanteissa olevien lasten

aseman auttamisessa. Aggressiivisten ja vetäytyvien kohdalla muutokset ovat olleet kohtalaisia mutta lyhytaikaisia. Schneider (1992, 376) puolestaan huomasi aggressiivisten lasten hyötynneen interventioista vetäytyviä vähemmän. Ne ovat olleet pienille lapsille hyödyllisempiä kuin isommille. Biermanin (1989, 73) mukaan mikään interventio ei kuitenkaan ole pysyvästi edistänyt torjuttujen käyttäytymistä ja sosiometristä asemaa. Näin on käynyt esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi torjutuilla lapsilla (McIntosh, Vaughn & Zaragoza 1991, 452 - 455).

Interventioita on kritisoitu monin tavoin. Beelmann ym. (1994, 267) pitävät vakavimpana ongelmana taitojen yleistymisen puutetta. Interventioissa on kiinnitetty liian vähän huomiota kehityksellisiin seikkoihin (Bierman & Montminy 1993, 249) sekä ystävyyssuhteiden mittaamiseen tai edistämiseen (Asher ym. 1996, 387). Blonk ym. (1996, 215 - 224) ovat mitanneet ystävyyssuhteiden määrää, mutta vain Murphy ja Schneider (1994, 83 - 95) ovat pyrkineet parantamaan niitä. Interventioissa on huomioitu liian vähän myös toteuttajan ja lasten välisiin suhteisiin sekä motivaatioon liittyviä kysymyksiä (Furman & Gavin 1989, 334). Vertaisten käsitysten ja asenteiden muuttamiseen tulisi niin ikään pyrkiä aktiivisemmin (Hymel ym. 1990, 178). Lisäksi torjuttujen luonteenpiirteet olisi otettava enemmän huomioon interventioiden tehokkuuden kasvattamiseksi (Coie ja Koepl 1990, 310).

Interventiot eivät ole kuuluneet normaaliin koulutyöhön, vaan ovat useimmiten olleet ulkopuolisten tutkijoiden suorittamia. Opettajat eivät ole päässeet vaikuttamaan muutosten syntymiseen, eikä heille ole annettu ohjeita niiden ylläpitämiseen intervention päätyttyä. (Furman ym. 1989, 355.) Interventiot ovat olleet myös liian vaikeita opettajan itsenäisesti toteuttaa. Ainoastaan jotkut vertaisryhmään vaikuttavat menetelmät, kuten yhteistoiminnalliset leikit (Bay-Hinitz ym. 1994, 445) ja kontaktiin rohkaiseminen (Christopher ym. 1991, 47; Kotila & Saloviita 1993, 135) näyttävät olevan opettajien toteutettavissa. Koulutyöskentelyyn sopivien interventioiden kehittäminen ja käyttäminen olisi tärkeää, sillä kuntien taloudellinen tilanne ei luultavasti salli ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttämistä lasten vertaissuhdeongelmien ratkaisemisessa.

## 5 OPETTAJAN VASTUU OPPILAIKEN VERTAISUHEISTA

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 9) painotetaan entistä enemmän oppilaan ja hänen ympäristönsä sosiaalista hyvinvointia, johon vaikuttavat ratkaisevasti sosiaaliset taidot ja tuki. Opettajan velvollisuus on huolehtia sosiaalisten tavoitteiden toteutumisesta. Laineen (1989, 117; 1990, 24 - 25) mukaan opettajan on puututtava vertaisryhmien kielteiseen kehitykseen ja ohjattava sitä myönteiseksi. Hänen tehtävänsä on tukea oppilaiden minäkuvan ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Laineen (1988, 2) mielestä opettajan on tiedettävä, millaisia käsityksiä oppilailla on toisistaan, jotta hän voisi ymmärtää vertaissuhdeongelmia, ohjata sosiaalista ajattelua myönteiseksi ja parantaa epäsuosittujen asemaa.

Epäsuosion vähentäminen on usein hidasta, mutta luottamuksellinen suhde opettajaan voi helpottaa epäsuositun elämää. Opettajan tulee erityisesti välttää kielteistä suhtautumista epäsuosittuun oppilaaseen. Sen sijaan hänen on annettava paljon myönteistä palautetta sekä ohjattava epäsuosituttua näkemään mahdollisuutensa ja ottamaan vastuuta käyttäytymisestään. Hänen on muokattava vertaisten käsityksiä epäsuosituista myönteisiksi sekä ohjattava ymmärtämään näiden tunteita, tilannetta ja käyttäytymistä. Hänen on myös painotettava mukaan ottamisen merkitystä vertaissuhteissa. Luokkaan on luotava turvallinen ja erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri, mikä tukee oppilaiden sosiaalista kehitystä. (Laine 1989, 117 - 118; 1990, 24 - 25.) Vertaissuhteiden edistäminen vaikuttaa myös oppilaiden ja opettajan työtyytyväisyyteen.

Opettajan on kuitenkin muistettava, että epäsuositun lapsen tilannetta voivat helpottaa kaverit muissa luokissa ja kouluissa sekä vanhempien ja sisarusten tuki. Epäsuosittuja voidaan lisäksi ohjata koulun ulkopuoliseen harrastustoimintaan, jossa voi solmia suhteita samoista asioista kiinnostuneiden kanssa. Opettajan on lisäksi tehtävä yhteistyötä vanhempien kanssa, sillä hän ei voi yksin olla vastuussa oppilaiden vertaissuhteista.



## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa pyritään luomaan tehokas, mutta helposti opettajan toteutettavissa oleva interventio. Sen suunnittelussa pyritään aikaisempaa paremmin ottamaan huomioon oppilaiden kehitystaso, havainnoidut piirteet ja motivaatio sekä oppilaiden ja tutkijoiden väliset suhteet. Tavoitteena on myös muuttaa vertaisryhmän asenteita myönteisemmiksi epäsuosittuja kohtaan. Lisäksi pyritään huomioimaan ystävyyssuhteet, joita käsitellään yhtä aikaa suosion kanssa.

Mahdollisimman hyvien tulosten saavuttamiseksi interventiossa hyödynnetään useita tekniikoita. Tärkeimpiä ovat kognitiiviseen ongelmanratkaisuun perustuvat roolileikit ja yhteistyötä vaativat liikuntaleikit. Muutosta pyritään edistämään myös vahvistamalla oppilaiden käyttäytymistä. Torjutut ovat intervention ensisijainen kohderyhmä, mutta mukana ovat myös sivuutetut, koska heilläkin on ongelmia vertaissuhteissa. Näin päädytään seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Vaikuttaako interventio luokan vertaissuhteisiin?
  - 1.1 Miten torjuttujen, sivuutettujen ja luokan muiden oppilaiden sosiometrisen asema muuttuu intervention seurauksena?
  - 1.2 Miten torjuttujen, sivuutettujen ja luokan muiden oppilaiden hyväksyntä muuttuu intervention seurauksena?
  - 1.3 Miten torjuttujen, sivuutettujen ja luokan muiden oppilaiden ystävyysuhteet muuttuvat intervention seurauksena?
  - 1.4 Miten hyväksyntä ja ystävyyssuhteet muuttuvat koko luokan tasolla intervention seurauksena?
  - 1.5 Miten poikien ja tyttöjen hyväksyntä ja ystävyyssuhteet muuttuvat intervention seurauksena?
  - 1.6 Miten intervention vaikutukset näkyvät oppilaiden käyttäytymisessä?

Aikaisempien tutkimusten pohjalta oletetaan, että interventiolla saavutetaan todennäköisesti kohtalaisia muutoksia. Muutenkin interventiot ovat olleet parhaimmillaan pienillä lapsilla. (Schneider 1992, 375 - 376.) Muutosta voidaan odottaa, koska useasta tekniikasta koostuvat interventiot ovat osoittautuneet tehokkaimmiksi (Beelmann ym. 1994, 267). Torjuttujen sosiometrisen aseman ja hyväksynnän muuttaminen oletetaan vaikeimmaksi, sillä torjuttujen asema on pysyvämpi kuin sivuutettujen (Coie & Dodge 1983, 271). Sivuutettujenkin aseman muuttamiseen suhtaudutaan varauksin (Gresham & Stuart 1992, 229). Torjuttujen aseman muuttamisessa oletetaan löytyvän yksilöllisiä eroja (Cillesen ym. 1992, 903). Erityisesti torjuttujen ja sivuutettujen oppilaiden hyväksynnän ja ystävyysuhteiden oletetaan lisääntyvän. Lisäksi oletetaan, että toisiin oppilaisiin suhtautuminen muuttuu myönteisemmäksi.

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Tutkimuksen luonne ja vaiheet

Tutkimus on kasvatopsykologinen interventio, jolla pyritään auttamaan oppilaita, joilla on ongelmia vertaissuhteissa. Tutkimus on myös kokeellinen, koska siihen sisältyy alkumittaus, interventio ja loppumittaus. Lasten vertaissuhteiden edistämiseen tähtäävät interventiot ovat perinteisesti olleet kvantitatiivisia (esim. Lochman ym. 1993, 1054; Morris ym. 1995, 13; Blonk ym. 1996, 216). Niissä on ollut mukana paljon oppilaita eri luokista ja kouluista. Sen sijaan tässä tutkimuksessa on myös joitakin tapaustutkimuksen piirteitä. Tietoja on koottu erilaisilla tavoilla ja ongelmia tarkasteltu kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa on käytetty määrällisten tiedonhankintatapojen tukena laadullisia menetelmiä. Näyte käsittää yhden tapausluokan, josta tutkitaan tarkemmin valittuja tapausoppilaita. Kontrolliryhmää ei ole käytetty, koska on moraalisesti arvelut-

tavaa tehdä jossain toisessa luokassa vain alku- ja loppumittaukset, jolloin oppilaat eivät pääse millään tavalla hyötymään interventioista.

Tutkimus oli monivaiheinen ja yli kolme vuotta kestänyt prosessi, joka alkoi proseminaarista ja laajentui pro graduksi. Empiirinen interventio-osa suunniteltiin ulkomaisten vertaissuhdetutkimusten pohjalta ja sen rakenne tarkentui vähitellen. Teoriaa on laajennettu myös aineiston keruun aikana ja sen jälkeen. Taulukossa 2 on kuvattu tutkimuksen tärkeimmät vaiheet.

## TAULUKKO 2. Tutkimuksen vaiheet

Syyskuu 1994 - syyskuu 1995	Teoriaan keskittyvä proseminari aiheesta "Oppilaiden vertaissuhteet ala-asteella: katsaus merkityksiin, ongelmiin ja interventioihin"
Lokakuu 1995 - syyskuu 1996	Teorian laajentaminen ja tutkimustehtävän rajaaminen
Lokakuu 1996 - tammikuu 1997	Teorian parantaminen ja interventio-osan alustava suunnitteleminen
Helmikuu 1997 - maaliskuu 1997	Interventio-osan tarkempi suunnitteleminen, yhteyden ottaminen opettajaan ja tiedotteiden lähettäminen vanhemmille
Huhtikuu 1997 - toukokuu 1997	Tutkimuksen toteuttaminen luokassa: oppilaisiin tutustuminen, alkumittaus, interventio ja loppumittaus
Kesäkuu 1997 - tammikuu 1998	Tutkimusaineiston analysoiminen, johtopäätösten tekeminen, teorian syventäminen, empiirisen osan raportointi ja kieliäsen viimeisteleminen

### 7.2 Tutkimuksen eteneminen luokassa

Tutkimus toteutettiin jyvaskyläläisen ala-asteen toisessa luokassa. Koulun 330 oppilasta on jaettu 14 perusopetusryhmään ja yhteen erityisluokkaan. Koulun avainalueita ovat tasapainoiseksi persoonallisuudeksi kasvaminen, englantipainotteisuus, kansainvälisyys ja liikunnallisuus. Koulu on myös mukana monissa pedagogisissa kehittämishankkeissa.

Luokan opettajaan oli helppo ottaa yhteyttä, koska hän oli ennestään tuttu toiselle tutkijalle. Hän osoitti keskusteluissa kiinnostusta tutkimukseen ja

halua toimia yhteistyössä sekä arveli oppilaiden hyötyvän aiotuista suunnitelmista. Myös rehtori suhtautui tutkimushankkeeseen myönteisesti. Intervention tekeminen ala-asteella on kannattavaa, koska vertaissuhdeongelmat alkavat usein kouluiässä ja koululaisille on päiväkotikäisiä helpompi opettaa monimutkaisia sosiaalisia taitoja (Mize ja Ladd 1990, 355). Ensimmäisinä kouluvuosina myös torjuttujen maineen muuttaminen on helpompaa, koska se ei vielä ole vakiintunut (Hymel ym. 1990, 175).

Tutkimuksesta ilmoitettiin oppilaiden vanhemmille kuukautta ennen intervention aloittamista kirjallisesti (liite 1). Näin he saivat mahdollisuuden kysyä intervention yksityiskohdista etukäteen. Kaikki vanhemmat hyväksyivät lastensa osallistumisen, mikä oli tärkeää tutkimukseen ja koulutyöhön liittyvien järjestelyiden takia. Opettajan mukaan oppilailla esiintyi joitakin vertaissuhdeongelmia, kuten aggressiivisuutta, kiusaamista ja torjuntaa. Tapausluokkaa on koulussa pidetty rauhattomana ensimmäisestä luokasta lähtien. Luokkaan tutustuminen osoitti nämä kuvaukset oikeutetuiksi, vaikka ensimmäiset päivät olivatkin rauhallisia.

*“...mul on varmaankin semmonen aika jyrkkä vastakkainasettelu, nää kiusaajat ja sitten tämmöset nää, jotka aina tulevat kantelemaan näistä kiusaajista ja sitte siinä puolivälissä olevia...ei ny niinkään luokassa...mitään sillä tavalla työrauhahäiriöitä niin kauheastikaan ole ollu tässä ainakaan johonkin aikaan enää, mutta että semmosta keskinäistä nahistelua näillä on aika paljon kyllä esiintyny...että semmosta pientä, pientä vinoilua...täällä on tämmöset ihmiset sattunu yhteen” (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)*

Ensimmäinen viikko käytettiin pääasiassa havainnointiin ja nimien opettelemiseen. Havainnot oppilaiden vuorovaikutuksesta kirjoitettiin tutkimuspäiväkirjoihin alusta lähtien. Oppilaat ottivat tutkijat innostuneesti vastaan. Tutkijat kertoivat oppilaille tulevansa luokkaan teettämään erilaisia tehtäviä, pitämään oppitunteja ja toimimaan apuopettajina kesälomaan saakka. Oppilaat opittiin tuntemaan yksilöinä yhä paremmin olemalla mukana eri koulutilanteissa.

Toisella viikolla toteutettiin alkumittaus, jossa selvitettiin lomakkeilla oppilaiden sosiometrinen asema, hyväksyntä ja ystävyyssuhteiden määrä. Apuna käytettiin määrällisiä mittauksia tukevaa avokyselyä. Alkumittaus tehtiin jokaiselle oppilaalle erikseen kahdessa rauhallisessa tilassa luokan ulkopuolella. Tutkijat valvoivat lomakkeiden täyttämistä eri tiloissa. Alkumittaus toteutettiin pienissä osissa muutaman päivän aikana lasten väsymisen estämiseksi. Tulosten selvittyä opettajalle annettiin täytettäväksi tapausoppilaiden sosiaalista kompetenssia ja kouluopeutumista mittaava kyselylomake.

Interventio-osa toteutettiin kuuden viikon aikana. Se sisälsi 14 oppitunnin mittaista tuokiota, jolloin jokaisella viikolla oli 2 - 3 tuntia. Niistä seitsemässä käytettiin yhteistoiminnallisia liikuntaleikkejä ja neljässä roolileikkejä. Kolme tuntia käytettiin muuhun toimintaan. Interventio-osan jälkeinen loppumittaus tehtiin samalla tavalla kuin alkumittaus. Lisäksi sen yhteydessä haastateltiin kahdeksaa tapausoppilasta.

Loppumittauksen jälkeen jokainen oppilas täytti erikseen intervention onnistumista mittaavan lomakkeen. Opettaja sai täytettäväkseen saman tapausoppilaiden sosiaalista kompetenssia ja kouluopeutumista mittaavan lomakkeen kuin alkumittauksessa. Lisäksi häntä haastateltiin luokan vertais-suhteista ja niiden muutoksista. Oppilaiden kanssa palautettiin vielä ennen kesälomaa mieleen ohjelman olennaiset osat ja mukavat muistot. Samalla jokaiselle jaettiin kunniakirja *kaverikurssin* kiitettävästä suorittamisesta (liite 2).

### 7.3 Tiedonhankintamenetelmät

#### 7.3.1 Sosiometrisen aseman, hyväksynnän ja ystävyyssuhteiden mittaaminen

Sosiometrisen aseman mittauksia on käytetty lähes jokaisessa interventiossa apua tarvitsevien oppilaiden etsimiseen ja vaikutuksien tutkimiseen. Ne osoittavat, ovatko käyttäytymisen muutokset yhteydessä aseman paranemiseen vertaisryhmässä (Foster ym. 1993, 275 - 276). Useimmissa interventioissa on

käytetty Coien ym. (1982, 564) menetelmää, jossa oppilaat valitsevat luokaltaan kolme mieluisinta ja kolme epämieluisinta leikkikaveria.

Monet lapset eivät kuitenkaan halua valita ketään luokkakaveriaan vähiten mieluisten joukkoon. Tässä tutkimuksessa käytettiin tämän takia Asherin ja Dodgen (1986, 444 - 449) menetelmää (liite 3), jossa oppilas arvioi luokkakavereitaan asteikolla 1 (pidän vähiten) - 5 (pidän eniten). Lisäksi hän nimeää luokaltaan kolme mieluisinta leikkikaveria, mutta ei kolmea epämieluisinta. Näin lapsi voi halutessaan antaa kaikille luokkakavereilleen myönteisen arvion.

Sosiometrisen aseman määrittelemiseksi jokaiselle oppilaalle laskettiin alkumittauslomakkeista neljä pistemäärää. Aluksi todettiin, kuinka monta kertaa oppilas valittiin kolmen mieluisimman leikkikaverin joukkoon. Valintojen määrästä muodostettiin standardoitu L-pistemäärä (liking score). 1-arviointien määrästä laskettiin standardoitu LPR-pistemäärä (lowest play rating score). Seuraavaksi L:stä vähennettiin LPR, jolloin saatiin SP-pistemäärä (social preference). Se ilmaisee, kuinka paljon vertaiset pitävät lapsesta. Tämän jälkeen L:ään lisättiin LPR, jolloin saatiin SI-pistemäärä (social impact). Se osoittaa lapsen näkyvyyttä vertaisryhmässä. Lopuksi sekä SP- että SI-pistemäärät standardoitiin uudelleen. (Asher & Dodge 1986, 446.)

Oppilaat sijoitettiin laskettujen pistemäärien mukaan seuraaviin sosiometrisiin ryhmiin: a) suosittu ( $SP > 1.0$ ,  $L > 0$ ,  $LPR < 0$ ), b) torjuttu ( $SP < -1.0$ ,  $L < 0$ ,  $LPR > 0$ ), c) sivuutettu ( $SI < -1.0$ ,  $L < 0$ ,  $LPR < 0$ ), d) kiistanalainen ( $SI > 1.0$ ,  $L > 0$ ,  $LPR > 0$ ), e) keskiverto ( $-0.5 < SP < 0.5$ ,  $-0.5 < SI < 0.5$ ) ja f) muu, johon kuuluvat edellisten luokitusten ulkopuolelle jäävät oppilaat. Lopuksi ryhmät "keskiverto" ja "muu" yhdistettiin laajemmaksi keskivertoisten luokaksi. Toisin sanoen suositut saivat paljon myönteisiä valintoja ja vähän 1-arvioiteja, torjutut vähän myönteisiä valintoja ja paljon 1-arvioiteja, sivuutetut vähän sekä myönteisiä valintoja että 1-arvioiteja ja kiistanalaiset paljon sekä myönteisiä valintoja että 1-arvioiteja. Keskivertoiset saivat kohtalaisesti myönteisiä valintoja ja 1-arvioiteja. (Asher & Dodge 1986, 446.)

Vaikka Asher ja Dodge (1986, 446) huomasivat lasten antavan samaa sukupuolta oleville myönteisemmät arviot kuin vastakkaisen sukupuolen

edustajille, ei tämä Terryn ja Coien (1991, 870) mukaan ratkaisevasti vaikuta mittausten tuloksiin. Tässä tutkimuksessa päätettiin siksi laskea jokaisen oppilaan sosiometrinen asema sekä koko luokan että oman sukupuolen keskuudessa. Näin pyrittiin lisäämään mittausten luotettavuutta.

Asher ja Dodge (1986, 446) selvittivät menetelmänsä tarkkuutta vertailemalla sitä Coien ym. (1982, 564) tekniikkaan. He huomasivat, että menetelmällä voi tunnistaa tarkasti torjutut sekä kohtalaisesti suositut ja kiistanalaiset. Sen sijaan sivuutettujen erottamisessa on ongelmia. Myös Terry ja Coie (1991, 878) päätyivät samansuuntaisiin tuloksiin. Asher ja Dodge (1986, 447) laskivat myös menetelmällään tehtyjen sosiometrinen mittausten pysyvyyden viiden kuukauden kuluttua. Yleisesti sosiometrinen asema oli pysyvä, joten menetelmä antaa todennäköisesti samanlaisia tuloksia toistettaessa mittaukset. Taulukossa 3 on kuvattu sosiometrinen ryhmien erottamisen tarkkuus edellä mainittujen menetelmien välillä sekä aseman pysyvyys.

TAULUKKO 3. Asherin ja Dodgen (1986, 444 - 449) menetelmän tarkkuus sosiometrinen ryhmien erottamisessa ja aseman pysyvyydessä (\*\*p < .01)

Sosiometrinen ryhmä	Erottamisen tarkkuus	Aseman pysyvyys
Torjutut	91 % (Cohenin kappa = .86)	69 % (Cohenin kappa = .26)
Kiistanalaiset	82 % (.57)	18 % (.08)
Suositut	71 % (.67)	50 % (.43)
Sivuutetut	53 % (.57)	29 % (.22)
Keskivertoiset	(ei laskettu)	36 % (.19)
Kaikki ryhmät	73 % (ei laskettu)	ei laskettu (.26)

Koska käytetty menetelmä voi sijoittaa sivuutettuja lapsia torjuttuihin (Terry & Coie 1991, 879), jatkettiin alkumittausta laadullisella avokyselyllä (liite 4), jossa oli kuvauksia ei-aggressiivisen torjutun, aggressiivisen torjutun, sivuutetun, kiistanalaisen ja suositun lapsen käyttäytymisestä koulussa. Oppi-

laat sijoittivat luokkakaverinsa sopiviin kuvauksiin ja perustelivat halutessaan valintansa. Avokyselyllä selvitettiin lisäksi mahdolliset kaverit muissa luokissa tai kouluissa.

Alkumittauksessa selvitettiin myös hyväksynnän ja ystävyysuhteiden määrä. Tässä käytettiin Singletonin ja Asherin (1977, 332) menetelmää, joka on sama kuin sosiometrisen aseman mittaamiseen käytetty menetelmä ilman kolmen mieluisimman leikkikaverin valitsemista (liite 3). Edellisen luotettavuutta osoittaa lukumäärien pysyvyys 1-arvioinneissa [Pearsonin  $r(545) = .65$ ,  $***p < .001$ ] ja 5-arvioinneissa [ $r(545) = .55$ ,  $***p < .001$ ]. Sen sijaan muiden arviointien pysyvyys on heikompi. (Asher & Dodge 1986, 447.) Kun kaksi oppilasta antaa toisilleen korkeimman pistemäärän, on kyseessä vastavuoroinen ystävyysuhte. Tämä on sopiva tapa mitata ystävyysuhteiden määrää (Bukowski & Hoza 1989, 30). Tätä tapaa ovat käyttäneet interventiossaan esimerkiksi Blonk ym. (1996, 218). Mittausten luotettavuuden lisäämiseksi myös hyväksyntä laskettiin sekä koko luokan että oman sukupuolen keskuudessa.

### 7.3.2 Opettajan arvioinnit tapausoppilasta

Opettajan arvioinnit vertaissuhteista ovat ala-asteen varhaisvuosina luotettavia sosiaalisten taitojen ja hyväksynnän mittaamisessa (Bierman & Montminy 1993, 235). Niitä on käytetty arvioitaessa interventioiden onnistumista (esim. Christopher ym. 1991, 28; Lochman ym. 1993, 1054; Blonk ym. 1996, 217). Luokan opettajalle annettiin alkumittauksen jälkeen Walkerin ja McConnellin (1988, 2 - 3) oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja koulusopeutumista mittaava lomake (liite 5), jossa arvioidaan asteikolla 1 - 5 tapausoppilaita 43 muuttujan suhteen. Nämä jakautuvat kolmeen asteikkoon, jotka ovat 1) opettajan suosima sosiaalinen käyttäytyminen, 2) toverien suosima sosiaalinen käyttäytyminen ja 3) koulusopeutumiseen liittyvä käyttäytyminen.

Poikkeus (1993, 58 - 60) on laskenut lomakkeen suomennetun version sisäisen konsistenssin ja vertaillut sitä alkuperäiseen versioon. Cronbachin alfa on koko lomakkeessa .96 (alkuperäisessä .97) sekä ensimmäisessä asteikossa .96 (.96), toisessa .93 (.95) ja kolmannessa .93 (.96). Sisäinen konsistenssi



oli siten lähes yhtä korkea kuin alkuperäisessä. Opettaja täytti omalla ajallaan lomakkeen tapausoppilaiden ja kahden muun oppilaan osalta. Tällöin hän ei lomakkeisiin vastatessaan voinut tietää oppilaiden sosiometristä asemaa, millä haluttiin varmistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tapausoppilaiden nimet kuitenkin kerrottiin opettajalle lomakkeiden palauttamisen jälkeen, jolloin hän sai mahdollisuuden vaikuttaa tapausoppilaiden vertaissuhteisiin intervention aikana.

### 7.3.3 Oppilaiden arvioinnit interventiosta

Intervention onnistumista arvioitiin oppilaille suunnatulla lomakkeella (liite 6), jolla pyrittiin selvittämään, muuttuivatko oppilaiden asema, sosiaaliset taidot, käyttäytyminen ja asenteet intervention seurauksena. Oppilaiden oli vertailtava nykyistä tilannetta interventiota edeltäneeseen aikaan. Lomake sisälsi sekä monivalintakysymyksiä, joissa oli kaksi perusteltavaa vastausvaihtoehtoa, että avoimia kysymyksiä. Molemmat koskivat asioita, joita interventiolla oli pyritty muuttamaan. Foddyn (1995, 128) mukaan monivalintakysymykset mahdollistavat vastausten vertailun ja antavat vähemmän kirjavia vastauksia. Ne ovat vastaajille helppoja, koska ne auttavat löytämään vastauksen sen sijaan, että se pitäisi muistaa itse. Lisäksi vastauksia on helpompi käsitellä. Sitä vastoin avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin. Ne osoittavat vastaajien tietämyksen, ajattelutavat ja tunteiden voimakkuuden sekä mahdollistavat motivaation ja viitekehysten tunnistamisen.

### 7.3.4 Haastattelut

Tutkimuksessa haastateltiin tapausoppilaita ja opettajaa. Kaikki haastattelut olivat strukturoituja, jolloin kysymykset laadittiin ja järjestettiin etukäteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204). Haastateltavia oli kuitenkin mahdollista pyytää tarkentamaan vastauksia. Haastattelut toteutettiin yksitellen vapautuneissa, avoimissa ja luottamuksellisissa tilanteissa. Tapausoppilaiden ja opettajan haastattelukysymykset ovat liitteissä 7 ja 8.

Haastattelua käytettiin, koska siinä voidaan säädellä aineiston keruuta ja aiheiden järjestystä joustavasti sekä tulkita vastauksia monipuolisesti. Haastateltava voi tuoda asioita esille mahdollisimman vapaasti, jolloin hän on aktiivinen ja luo merkityksiä. Haastattelussa myös nähdään haastateltavan ilmeet ja eleet. Se antaa lisäksi mahdollisuuden vastausten selventämiseen ja tietojen syventämiseen. (Hirsjärvi ym. 1997, 201 - 202.) Oppilaiden haastattelun tarkoituksena oli hankkia tietoa intervention vaikutuksista taitoihin ja asenteisiin. Opettajaa haastatteleamalla kerättiin puolestaan tietoja luokasta ja oppilaista, intervention onnistumisesta ja käyttökelpoisuudesta sekä opettajan vastuusta ja mahdollisuuksista vaikuttaa vertaissuhteisiin.

### 7.3.5 Havainnointi ja tutkimuspäiväkirja

Lasten käyttäytymistä on havainnoitu useissa interventioissa vaikutusten arvioimiseksi. Hirsjärven ym. (1997, 209 - 210) mukaan havainnoimalla saadaan suoraa ja välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien käyttäytymisestä. Sen avulla huomataan, mitä todella tapahtuu. Havainnointi on erinomainen menetelmä vuorovaikutuksen tutkimisessa sekä vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Se tapahtuu joko luonnollisissa ympäristöissä, kuten välitunneilla (esim. Christopher ym. 1991, 26; Morris ym. 1995, 14) tai järjestetyissä ryhmätilanteissa (esim. Bierman ym. 1987, 195; Hodgens & McCoy 1990, 30; Mize & Ladd 1990, 346). Tässä tutkimuksessa havainnoitiin sekä luonnollisissa että järjestetyissä tilanteissa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa havainnointi on ollut määrällistä ja vain alku- ja loppumittauksen yhteydessä tapahtuvaa. Määrällisen havainnoinnin käyttöön liittyy myös monia ongelmia (Foster ym. 1993, 264 - 265). Tässä tutkimuksessa käytettiin siksi vapaasti muotoutuvaa osallistuvaa havainnointia, jossa havainnoijat osallistuvat ryhmän toimintaan tutkittavien ehdoilla. Tällöin tutkittaville selvitetään, että heitä havainnoidaan, minkä jälkeen heihin pyritään rakentamaan hyvät suhteet. Tutkittaville voidaan myös tehdä kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 1997, 213.) Tässä tutkimuksessa havainnointi oli jatkuvaa ja oppilaiden vuorovaikutukseen kohdistuvaa. Tällä tavalla pyrittiin saamaan

käyttäytymisen muuttuminen paremmin näkyviin. Tarkoituksena oli lisäksi tukea sosiometrisiä mittauksia sekä hankkia tietoja oppilaiden sosiaalisten taitojen puutteista interventiotuokioiden suunnittelua varten.

Tutkijat pitivät myös omia tutkimuspäiväkirjoja, joihin kirjoitettiin tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Näitä olivat havainnot jokaisen päivän tapahtumista, erityisesti välituntileikeistä ja ryhmätyötilanteista sekä interventiotuokioiden onnistumisesta. Myös suunnitelmia, pohdiskeluja ja tulkintoja kirjoitettiin muistiin. Päiväkirjat olivat vain tutkijoiden omaan käyttöön.

Taulukkoon 4 on koottu tutkimuksessa käytetyt tietolähteet ja tiedonhankintamenetelmät. Eniten tietoa saatiin oppilailta, mutta myös opettajalta saadun ja havainnoidun tiedon määrä oli runsas. Eri tiedonhankintamenetelmien käyttämisestä on hyötyä, sillä ne tukevat toisiaan. Niillä saadaan myös mahdollisimman laaja ja tasapainoinen kuva tutkittavista vertaissuhteista sekä vältetään harhatuloksia (Erwin 1993, 225 - 226).

TAULUKKO 4. Tutkimuksen tietolähteet ja tiedonhankintamenetelmät

Oppilailta saatu tieto	Opettajalta saatu tieto	Havainnoitu tieto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sosiometrinen asema (Asher &amp; Dodge 1986, 444 - 449)</li> <li>- hyväksyntä ja ystävyyssuhteet (Singleton &amp; Asher 1977, 332)</li> <li>- avokysely vertaissuhteista</li> <li>- intervention arviointi</li> <li>- tapausoppilaiden haastattelut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tapausoppilaiden sosiaalinen kompetenssi ja koulusopeutuminen (Walker &amp; McConnell 1988, 2 - 3)</li> <li>- haastattelu luokan vertaissuhteista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- välituntien havainnointi</li> <li>- ryhmätyötilanteiden havainnointi</li> <li>- tutkimuspäiväkirjat</li> </ul>

## 7.4 Tapausoppilaat

### 7.4.1 Torjutut

Sosiometrinen mittaus ja avointen kysymysten perusteella tapausoppilaiksi valittiin neljä torjuttua (kolme poikaa ja yksi tyttö) ja neljä sivuutettua (neljä tyttöä). Heistä kerättiin lisätietoa havainnoimalla, avokyselyllä ja opettajan haastattelulla. Torjutuista **Henri** ei usein halunnut osallistua leikkeihin, vaan liikkui välitunneilla yksin. Toisinaan hän kiusasi ja potki toisia sekä häiritsi leikkejä. Hänellä oli myös tapana hännätä muita ottamalla heidän tavaroitaan ja hakea huomiota erikoisella käyttäytymisellään. Henri aloitti sopimattoman käyttäytymisen heti, kun opettaja ei ollut paikalla. Muut kuitenkin kiusasivat häntä käyttäytymisen vuoksi. Hänellä ei ollutkaan kavereita omassa luokassa tai koulun ulkopuolella. Sen sijaan hänellä oli kaksi kaveria muilla luokilla. Henri oli varsin lahjakas ja suoriutui hyvin tehtävistä, mutta tyytymätön omiin tuotoksiinsa. Hänellä oli lisäksi joitakin ongelmia kotona.

**Iiro** oli aggressiivinen ja suuttui helposti. Hän kiusasi toisia, hyökkäsi kimppuun ja löi ilman syytä. Jotkut oppilaat ilmoittivat, että hän ”huutaa korvaan” ja ”kiroilee joka päivä ainakin viisi kertaa”. Opettajan mukaan Iiro oli mukava kahden kesken, mutta hänellä oli ”vähän liian nopea nyrkki”. Toisaalta hän katui tekojaan jälkeensä. Iiro halusi monesti saada oman tahtonsa läpi hinnalla millä hyvänsä. Toisinaan hän oli jo aamusta huonolla tuulella, jolloin koko loppupäivä oli pilalla. Hänellä oli luokassa samanhenkinen hyvä ystävä, Tuomo, mutta hän ei tullut toimeen useimpien muiden luokkakavereiden kanssa. Varsinkaan tytöt eivät ottaneet häntä leikkeihin. Hänellä ei ollut kavereita muilla luokilla, mutta kaksi koulun ulkopuolella. Iiron vilkkaus saattoi lisäksi aiheuttaa vaikeuksia hänen yksinhuoltajaäidilleen.

**Johannes** tappeli ja ärsytti toisia huvikseen sekä häiritsi leikkejä. Hän ei aina hakeutunut muiden seuraan, koska hänellä oli erilaisia leikkejä. Häntä kiusattiin hieman isokokoisuuden vuoksi. Opettajan mukaan Johanneksella pitäisi olla ”teippirulla mukana luokassa”, koska hän oli liian puhelias. Hänellä oli usein hauskoja kertomuksia, mutta joskus hänen juttuihinsa suhtauduttiin

huvittuneesti. Johanneksella oli vain muutama kaveri omassa luokassa, mutta hän tuli tarvittaessa toimeen muidenkin oppilaiden kanssa. Hänellä oli lisäksi kaksi kaveria muilla luokilla ja monta koulun ulkopuolella. Hän oli lahjakas, syvälliseen ajatteluun pystyvä ja kiinnostunut tietokirjoista.

**Janita** oli tuittupäinen. Hänellä oli tapana komennella, ärähdellä ja väittää muita vastaan. Janitan puheen sävy oli usein kriittinen ja kielteinen. Opettajan mukaan hänellä oli usein "nokka solmussa". Janita torjui monesti varsinkin poikia sekä kiusasi ja pilkkasi joskus muita oppilaita. Kielteisestä käyttäytymisestään huolimatta hänellä oli muutama kaveri omassa luokassa, kaksi muilla luokilla ja yksi koulun ulkopuolella. Kahden kesken Janita vaikutti mukavalta.

#### 7.4.2 Sivuutetut

**Sofia** oli melko määrällävä ja huusi joskus toisille. Hän pettyi helposti, jos ei saanut tahtoaan läpi. Pojat löivät ja pilkkasivat Sofiaa toisinaan, eikä häntä päästetty aina mukaan oman luokan leikkeihin. Hän leikkikin välitunnilla useammin muiden luokkien oppilaiden kanssa ja jäi joskus omasta tahdostaan yksin. Sen sijaan luokkatilanteissa hän tuli kaikkien kanssa hyvin toimeen. Hänellä oli kaksi kaveria muissa luokissa ja kaksi koulun ulkopuolella. Sofia oli aktiivinen ja lahjakas sekä kykeni syvälliseen pohdintaan ja ratkaisujen esittämiseen.

**Noora** oli tytöksi melko rajuotteinen ja torjui ensimmäisenä poikia leikeistä. Oppilaiden mukaan häntä pilkattiin ja haukuttiin joskus. Sen sijaan opettaja kuvaili Nooraa iloiseksi, sosiaalseksi ja koulun asioista innostuvaksi oppilaaksi, eikä ollut huomannut hänellä mitään ongelmia vertaissuhteissa. Nooran kuulumista sivuutettuihin täytyi ihmetellä, koska hän oli havainnoiduilla välitunneilla aina mukana leikeissä. Hänellä olikin jonkin verran kavereita omassa luokassa, muutama muilla luokilla ja useita koulun ulkopuolella.

**Riina** oli melko herkkä ja syrjäänvetäytyvä, eikä häntä huolitettu leikkeihin. Hän vain roikkui muiden mukana, eikä hänellä ollut kovinkaan paljon kavereita omassa luokassa. Opettaja arveli, että ystäväystyminen on Riinalle

vaikeaa. Riina oli yksinäinen, vaikka hänellä olikin ystävänä toinen sivuutettu, lida. Hän halusikin monesti olla vain lidan kanssa. Riinalla ei ollut kavereita muissa luokissa, mutta koulun ulkopuolella niitä oli monta. Hän kuitenkin pystyi asettumaan hyvin toisen asemaan ja esittämään omia ratkaisuja sosiaalisissa tilanteissa.

**lida** oli iloinen, hauska ja leikkisä sekä suuntautunut Riinaa enemmän ulospäin, mutta häntäkään ei aina huolitettu leikkeihin. Sen sijaan hän halusi usein olla vain Riinan kanssa. lida oli kuitenkin sopeutunut hyvin luokkaan, vaikka hän muutti paikkakunnalle kesken kevätlukukautta. lidalla ei ollut kavereita muissa luokissa, mutta hänellä oli kaksi kaveria koulun ulkopuolella.

## 7.5 Intervention tavoitteet ja sisältö

Intervention tarkempi suunnittelu pohjautui tapausoppilaiden jatkuvaan havainnointiin välitunneilla sekä pari- ja ryhmätyötilanteissa. Niissä paljastuneet sosiaalisten taitojen puutteet määräsivät, mitä interventiossa pyrittiin opettamaan. Keinoina käytettiin pääasiassa kognitiiviseen ongelmanratkaisuun perustuvia roolileikkejä ja yhteistoiminnallisia liikuntaleikkejä, koska ne ovat motivoivia. Näitä tuettiin vahvistamalla myönteistä käyttäytymistä. Vaikka interventio suunniteltiin tapausoppilaiden tarpeisiin, osallistui siihen koko luokka. Näin vältettiin tapausoppilaiden leimautuminen.

Roolileikkien aiheiksi nousivat torjutuksi tuleminen, aggressiivisuuden hillitseminen ja ryhmään pääseminen. Tavoitteena oli, että oppilaat asettuvat toisen asemaan ja ratkaisevat itse ongelmat. Roolileikkituokiot aloitettiin esittämällä vertaisvuorovaikutukseen liittyvä ongelmatilanne, josta keskusteltiin yhdessä. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin ryhmiin, joissa he miettivät ratkaisuja ongelmiin. Jokainen ryhmä esitti muille ratkaisunsa, joita arvioitiin ja kannustettiin käyttämään vertaisvuorovaikutuksessa.

Liikuntaleikeillä pyrittiin myönteisiin kokemuksiin toimimisesta erilaisten pari- ja ryhmien kanssa. Torjutut ja sivuutetut määrättiin aina suositumpien oppilaiden pareiksi, koska tämän on todettu lisäävän heidän hyväksyntäänsä

(Erwin 1993, 249 - 250). Oppilaat arvioivat toimintaansa myös liikuntatuokioiden lopussa. Lisäksi interventioon liittyi Kuka pelkää Pekkaa? -video, luokkahenkitehtävä, yhteinen kuvallinen tuotos (lohikäärme) ja myönteistä arviointia kehittävä leikki (ystävyyden tuoli). Intervention tarkempi kuvaus on liitteessä 9.

Opettaja seurasi aktiivisesti interventiotuokioita ja osallistui niihin osoittaen halua auttaa oppilaitaan. Tuokioiden suunnittelua helpottivat monet opettajan kanssa käydyt keskustelut päivän tapahtumista, oppilaiden edistymisestä ja tulevista aiheista, sekä tutkijoiden keskinäiset keskustelut, joissa tuli esille erilaisia näkökulmia intervention sisällöistä. Näiden pohjalta voitiin tehdä päätöksiä ohjelman etenemisestä.

## 8 TULOKSET

### 8.1 Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset testit

Tutkimuksessa käytettiin Studentin kahden riippuvan otoksen yksisuuntaista t-testiä hyväksynnän ja ystävyysuhteiden muuttumisen selvittämiseen, koska niiden oletettiin parantuneen. Yksisuuntaista testiä käytettiin myös 1-arviointien muuttumisen mittaamiseen, koska niiden oletettiin vähentyneen. Opettajan arviointien muutoksia selvitettiin kaksisuuntaisella t-testillä, koska muutosta ei oletettu mihinkään suuntaan. Tähtisen (1993, 57) mukaan t-testi sopii hyvin tutkimuksiin, joissa on alku- ja loppumittaus. MANOVAlla (multivariate analyses of variance) selvitettiin, ovatko hyväksynnän ja ystävyysuhteiden muutokset tapausoppilailla, torjutuilla ja sivuutetuilla samanlaisia vai erilaisia kuin luokan muilla oppilailla. Brayn ja Maxwellin (1993, 337 - 338) mukaan MANOVAlla vertaillaan keskiarvojen eroja kahden tai useamman riippuvan muuttujan osalta samanaikaisesti. Täten se on tarkoituksenmukainen menetelmä keskiarvojen vertaamiseen.

## 8.2 Sosiometrisen aseman muuttuminen

Taulukoissa 5 ja 6 on kuvattu sosiometrisen aseman muutokset koko luokan tasolla alkumittauksesta loppumittaukseen. Monien oppilaiden asema muuttui torjutusta, sivuutetusta, kiistanalaisesta tai suositusta keskivertoiseksi. Kahden torjutun ja yhden sivuutetun asema parani keskivertoiseksi, kun taas kahden muun torjutun ja kolmen sivuutetun asema ei muuttunut. Sitä vastoin yhden kiistanalaisen asema huononi torjutuksi. Myönteistä muutosta osoittaa kuitenkin 1-arviointien määrän erittäin selvä väheneminen (alkumittaus  $k_a = 4.76$ ,  $s = 3.06$ ; loppumittaus  $k_a = 3.71$ ,  $s = 2.81$ ;  $t(20) = 3.99$ ,  $***p < .001$ ). Liitteessä 10 on esitetty myönteisten valintojen ja 1-arviointien määrät sekä niiden standardoidut arvot koko luokassa. Liitteessä 11 on taulukoitu standardoidut SP- ja SI-pistemäärät.

TAULUKKO 5. Alkumittaus (koko luokka;  $n = 21$ )

Suosittut	Torjutut	Sivuutetut	Kiistanalaiset	Keskivertoiset	*) Muut
Tuulia Marjaana Outi Annika Larissa	<b>Henri</b> <b>Iiro</b> <b>Johannes</b> <b>Janita</b>	<b>Sofia</b> <b>Iida</b> <b>Noora</b> <b>Riina</b>	Tuomo Valtteri	Essi	Aleksi Kalle Lauri Veera Pauliina

Huom. Tapausoppilaiden nimet on lihavoitu.

\*) lasketaan keskivertoisiin



TAULUKKO 6. Loppumittaus (koko luokka; n = 21)

Suosittu	Torjutut	Sivutetut	Kiistanalaiset	Keskivertoiset	*) Muut
Marjaana Outi Annika Larissa	<b>Henri</b> <b>liro</b> Tuomo	<b>Sofia</b> <b>lida</b> <b>Riina</b>	Valtteri	Veera Pauliina	Aleksi Kalle Lauri <b>Johannes</b> Tuulia <b>Janita</b> Essi <b>Noora</b>

*Huom.* Tapausoppilaiden nimet on lihavoitu.

\*) lasketaan keskivertoisiin

Sosiometrinen asema laskettiin myös oman sukupuolen keskuudessa, jolloin muutama oppilas sijoittui eri ryhmään kuin koko luokan tasolla. Taulukoissa 7 ja 8 on kuvattu poikien aseman muutokset alku- ja loppumittauksen välillä. Useiden poikien asema muuttui keskivertoiseksi. Molempien oman sukupuolensa keskuudessa torjuttujen poikien asema parani keskivertoiseksi. Myös tapausoppilaina olleen sivutetun asema parani. 1-arviointien määrä väheni pojilla melkein merkitsevästi (alkumittaus  $k_a = 0.38$ ,  $s = 0.52$ ; loppumittaus  $k_a = 0$ ,  $s = 0$ ;  $t(7) = 2.05$ ,  $*p < .05$ ).

TAULUKKO 7. Alkumittaus (pojat; n = 8)

Suosittu	Torjutut	Sivutetut	Kiistanalaiset	Keskivertoiset	*) Muut
Aleksi	<b>Henri</b> <b>liro</b>	Lauri <b>Johannes</b>	Tuomo		Kalle Valtteri

*Huom.* Tapausoppilaiden nimet on lihavoitu.

\*) lasketaan keskivertoisiin

TAULUKKO 8. Loppumittaus (pojat; n = 8)

Suosittut	Torjutut	Sivuutetut	Kiistanalaiset	Keskivertoiset	*) Muut
	Tuomo		Valtteri	<b>liro</b>	Aleksi <b>Henri</b> Kalle Lauri <b>Johannes</b>

*Huom.* Tapausoppilaiden nimet on lihavoitu.

\*) lasketaan keskivertoisiin

Taulukoissa 9 ja 10 on kuvattu tyttöjen sosiometrisen aseman muutokset alkumittauksesta loppumittaukseen. Toisin kuin pojilla suosittujen määrä lisääntyi, mutta keskivertoisten ryhmä pysyi kooltaan samana. Kahden torjutun tytön asema parani keskivertoiseksi yhden jäädessä edelleen torjutuksi. Myös sivuutettujen asema säilyi. 1-arviointien lukumäärä väheni tytöillä merkittävästi (alkumittaus  $ka = 0.48$ ,  $s = 1.01$ ; loppumittaus  $ka = 0.23$ ,  $s = 0.60$ ;  $t(12) = 2.94$ ,  $**p < .01$ ). Liitteessä 12 on esitetty myönteisten valintojen sekä 1-arviointien määrät ja niiden standardoidut arvot oman sukupuolen keskuudessa. Standardoidut SP- ja SI-pistemäärät ovat liitteessä 13.

TAULUKKO 9. Alkumittaus (tytöt; n = 13)

Suosittut	Torjutut	Sivuutetut	Kiistanalaiset	Keskivertoiset	*) Muut
	<b>Sofia</b> <b>Janita</b> <b>Noora</b>	<b>lida</b> <b>Riina</b>	Annika Pauliina		Tuulia Marjaana Outi Veera Essi Larissa

*Huom.* Tapausoppilaiden nimet on lihavoitu.

\*) lasketaan keskivertoisiin

TAULUKKO 10. Loppumittaus (tytöt; n = 13)

Suosittut	Torjutut	Sivuutetut	Kiistanalaiset	Keskivertoiset	*) Muut
Marjaana Outi Annika Larissa	<b>Janita</b>	<b>Iida</b> <b>Riina</b>		Veera	Tuulia <b>Sofia</b> Essi <b>Noora</b> Pauliina

*Huom.* Tapausoppilaiden nimet on lihavoitu.

\*) lasketaan keskivertoisiin

Alku- ja loppumittauksen yhteydessä tehdyn avokyselyn (liite 4) tulokset olivat samansuuntaisia kuin sosiometrisen aseman mittaukset. Taulukossa 11 on esitetty, kuinka monta kertaa kukin oppilas sijoitettiin eri kuvauksiin. Oppilaat saivat halutessaan perustella luokkakavereidensa sijoittamista kuvauksiin, jolloin saatiin tietoa sosiometristen ryhmien piirteistä. Ei-aggressiiviset torjutut olivat oppilaiden mukaan lyötyjä, haukuttuja ja mukana roikkuvia. Heidän puheitaan ei aina uskottu, eikä heitä pidetty ulkonäöltään kaikin osin miellyttävänä. Yllättäen he myös kiusasivat ja pilkkasivat toisia, häiritsivät leikkejä ja määrällivät muita. Aggressiivis-torjutut tytöt huusivat ja väittelivät, kun taas pojat suuttuivat helposti, "tulivat hakkaamaan ilman syytä", tönivät, kaatoivat, potkivat, uhkailivat, kiusasivat, kiroilivat ja veivät tavaroita. Pojat käyttäytyivät tällä tavalla vastatessaan toisten ärsyttämiseen.

Sivuutetuksi tulemisen syitä olivat ujous, erilaiset leikit, kavereiden puute, halu olla vain parhaan kaverin kanssa ja haukkumisen kohteena oleminen. Syitä olivat yllättäen myös kiusaaminen, satuttaminen ja hännäminen. Jotkut sivuutetut eivät päässeet mukaan leikkeihin, kun taas toiset liikkuvat omasta tahdostaan yksin. Kiistanalaista asemaa aiheuttivat torjuminen, kiusaaminen, aggressiivisuus, huutaminen, pilkkaaminen, määrääminen, muiden kohtelemine eriarvoisesti, haluttomuus leikkiä joidenkin lasten kanssa, tavaroitten vieminen ja pelleileminen. Suosittujen asemaa selittivät puolestaan ystävällisyys, hauskuus, huumorintajuisuus, halu leikkiä kaikkien kanssa,

toisten puolustaminen, anteliaisuus ja hyvä yleistieto. Lisäksi suositut eivät haukkuneet muita.

TAULUKKO 11. Oppilaiden sijoittuminen avokyselyn kuvauksiin

	Torjutut (ei-aggress.)	Torjutut (aggress.)	Sivuutetut	Kiistanalaiset	Suosittut
Aleksi	-/-	6/5	-/-	1/-	2/-
<b>Henri</b>	3/5	2/1	3/3	-/1	-/-
Kalle	1/-	-/-	4/-	1/1	-/-
Lauri	-/1	-/-	1/-	-/-	1/1
<b>Iiro</b>	-/-	11/9	-/1	2/1	2/1
Tuomo	-/1	8/5	-/-	3/1	1/2
Valtteri	2/-	-/-	1/-	3/1	-/-
<b>Johannes</b>	1/-	2/-	1/1	-/-	1/-
Tuulia	-/-	-/1	-/-	2/1	1/2
Marjaana	-/-	-/-	-/-	-/-	2/1
<b>Sofia</b>	3/1	-/-	5/5	2/-	-/-
Outi	-/-	-/-	-/-	-/-	2/2
Annika	-/-	-/1	1/-	1/2	4/1
Veera	-/-	-/-	-/-	1/1	2/2
<b>Janita</b>	-/-	1/1	-/-	1/4	1/2
<b>Iida</b>	-/-	-/-	1/-	1/-	-/-
Essi	-/-	1/1	-/-	3/3	6/5
Larissa	-/-	-/-	-/-	1/1	3/2
<b>Noora</b>	4/2	-/-	4/1	1/1	-/-
<b>Riina</b>	-/1	-/-	1/1	1/-	-/-
Pauliina	-/-	1/1	-/-	1/3	1/2

*Huom.* Taulukossa 11 ensimmäinen luku kuvaa sijoittumisten määrää alkumittauksessa ja jälkimmäinen loppumittauksessa. Tapausoppilaiden nimet on lihavoitu.

### 8.3 Hyväksynnän muuttuminen

Hyväksynnän muuttumista selvitettiin Studentin kahden riippuvan otoksen yksisuuntaisella t-testillä, koska hyväksynnän oletettiin parantuneen. Hyväksynnän muutokset on laskettu seuraavissa ryhmissä: a) koko luokka (n = 21), b) kaikki tapausoppilaat (n = 8), c) torjutut (n = 4), d) sivuutetut (n = 4), e) muut kuin tapausoppilaat (n = 13), f) pojat (n = 8) ja g) tytöt (n = 13). Kaikilla tapausoppilailla tarkoitetaan yhdistettyä torjuttujen ja sivuutettujen ryhmää.

Taulukossa 12 on esitetty hyväksynnän muutokset alkumittauksesta loppumittaukseen. Hyväksynnän keskiarvot laskettiin ensin ottamalla huomioon jokaisen oppilaan antamat pisteet, jolloin hyväksynnän lisääntyminen oli erittäin merkitsevää koko luokassa, kaikilla tapausoppilailla ja tytöillä. Sivuutetuilla muutos oli merkitsevä, kun taas torjutuilla, muilla kuin tapausoppilailla ja pojilla melkein merkitsevä. Hyväksynnän keskiarvot laskettiin myös huomioimalla vain samaa sukupuolta olevien antamat pisteet, jolloin todettiin erittäin merkitsevä muutos koko luokassa, kaikilla tapausoppilailla ja tytöillä. Muutos oli merkitsevä torjutuilla ja melkein merkitsevä sivuutetuilla ja muilla kuin tapausoppilailla. Poikien keskinäinen hyväksyntä ei sen sijaan lisääntynyt, mutta muutos oli suuntaa-antava. Liitteessä 14 on taulukoitu jokaisen oppilaan hyväksynnän keskiarvot ja niiden standardoidut arvot koko luokan sekä liitteessä 15 vain samaa sukupuolta olevien arvioimana.

MANOVAlla selvitettiin, onko hyväksynnän muutos tapausoppilailla, torjutuilla ja sivuutetuilla samanlaista vai erilaista kuin luokan muilla oppilailla. Taulukossa 13 on esitetty hyväksynnän muutokset ryhmittäin. Koko tapausoppilaiden ryhmän ja sivuutettujen hyväksynnän muutos oli melkein merkitsevästi erilaista kuin luokan muilla oppilailla. Sen sijaan torjutuilla muutos oli samanlaista kuin luokan muilla oppilailla. Samaa sukupuolta olevien pisteet huomioiden vain sivuutettujen hyväksynnän muutos oli melkein merkitsevästi erilaista kuin luokan muilla oppilailla. Muutosten erot näkyvät eri ryhmien keskiarvoista taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Hyväksynnän muutokset alkumittauksesta loppumittaukseen

	Alku: ka, (s)	Loppu: ka, (s)	t-arvo	p-arvo
Koko luokka (n = 21)	2.77 (0.52)	3.01 (0.55)	t(20) = -4.58	***p < .001
Tapausoppilaat (n = 8)	2.47 (0.41)	2.86 (0.53)	t(7) = -5.49	***p < .001
Torjutut (n = 4)	2.14 (0.30)	2.49 (0.52)	t(3) = -2.98	*p < .05
Sivuutetut (n = 4)	2.80 (0.07)	3.23 (0.12)	t(3) = -4.60	**p < .01
Muut kuin tap. oppilaat (n = 13)	2.95 (0.50)	3.11 (0.56)	t(12) = -2.42	*p < .05
Pojat (n = 8)	2.30 (0.35)	2.41 (0.25)	t(7) = -2.37	*p < .05
Tytöt (n = 13)	3.06 (0.37)	3.38 (0.25)	t(12) = -4.49	***p < .001
*) Koko luokka (n = 21)	3.45 (0.48)	3.79 (0.51)	t(20) = -4.43	***p < .001
*) Tapausoppi- laat (n = 8)	3.04 (0.17)	3.50 (0.56)	t(7) = -6.97	***p < .001
*) Torjutut (n = 4)	2.96 (0.22)	3.53 (0.16)	t(3) = -5.89	**p < .01
*) Sivuuutetut (n = 4)	3.13 (0.05)	3.75 (0.28)	t(3) = -4.00	*p < .05
*) Muut kuin tap. oppilaat (n = 13)	3.70 (0.42)	3.97 (0.40)	t(12) = -2.10	*p < .05
*) Pojat (n = 8)	3.30 (0.43)	3.54 (0.18)	t(7) = -1.73	.05 < p < .10
*) Tytöt (n = 13)	3.61 (0.53)	4.03 (0.34)	t(12) = -4.46	***p < .001

\*) keskiarvot koostuvat vain samaa sukupuolta olevien arvioinneista

TAULUKKO 13. Hyväksynnän muutokset ryhmittäin

Vaikutus	F-arvo	p-arvo
Mittauskerta: alku - loppu Ryhmä: tapausopp. (n = 8) - muut kuin tapausopp. (n = 13)	F(1,19) = 30.27 F(1,19) = 5.64	***p < .001 *p < .05
Mittauskerta: alku - loppu Ryhmä: torjutut (n = 4) - muut kuin tapausoppilaat (n = 13)	F(1,15) = 12.79 F(1,15) = 2.21	**p < .01 n. s.
Mittauskerta: alku - loppu Ryhmä: sivuutetut (n = 4) - muut kuin tapausopp. (n = 13)	F(1,15) = 16.44 F(1,15) = 4.59	***p < .001 *p < .05
*) Mittauskerta: alku - loppu Ryhmä: tapausopp. (n = 8) - muut kuin tapausopp. (n = 13)	F(1,19) = 15.88 F(1,19) = 1.09	***p < .001 n. s.
*) Mittauskerta: alku - loppu Ryhmä: torjutut (n = 4) - muut kuin tapausoppilaat (n = 13)	F(1,15) = 13.72 F(1,15) = 4.09	**p < .01 .05 < p < .10
*) Mittauskerta: alku - loppu Ryhmä: sivuutetut (n = 4) - muut kuin tapausopp. (n = 13)	F(1,15) = 13.42 F(1,15) = 4.85	**p < .01 *p < .05

\*) laskettu vain samaa sukupuolta olevien arvioinnit huomioiden

#### 8.4 Ystävyysuhteiden muuttuminen

Taulukossa 14 on esitetty ystävyysuhteiden muutokset alkumittauksesta loppumittaukseen. Ne on laskettu Studentin kahden riippuvan otoksen yksisuuntaisella t-testillä, koska ystävyysuhteiden oletettiin lisääntyneen. Ystävyysuhteiden määrä kasvoi merkitsevästi koko luokassa, muilla kuin tapausoppilailta ja tytöillä. Sen sijaan tapausoppilaiden ja luokan poikien ystävyysuhteissa ei todettu tilastollisesti merkitseviä muutoksia. Liitteessä 14 on esitetty jokaisen oppilaan ystävyysuhteiden määrä ja niiden standardoidut arvot.

TAULUKKO 14. Ystävyysuhteiden muutokset alkumittauksesta loppumittaukseen

	Alku: ka, (s)	Loppu: ka, (s)	Testisuure	p-arvo
Koko luokka (n = 21)	0.86 (0.73)	1.71 (1.74)	t(20) = -2.91	**p < .01
Tapausoppilaat (n = 8)	0.63 (0.52)	1.00 (1.07)	t(7) = -1.00	n. s.
Torjutut (n = 4)	0.50 (0.58)	0.75 (0.50)	t(3) = -1.00	n. s.
Sivuutetut (n = 4)	0.75 (0.50)	1.00 (1.41)	t(3) = -0.33	n. s.
Muut kuin tap. oppilaat (n = 13)	1.00 (0.82)	2.15 (1.95)	t(12) = -2.84	**p < .01
Pojat (n = 8)	0.25 (0.46)	0.50 (0.54)	t(7) = -1.53	n. s.
Tytöt (n = 13)	1.23 (0.60)	2.46 (1.81)	t(12) = -2.79	**p < .01

Taulukossa 15 on esitetty, onko ystävyysuhteiden muutos tapausoppilailla, torjutuilla ja sivuutetuilla samanlaista vai erilaista kuin luokan muilla oppilailla. Tämä on saatu selville MANOVALLA. Ystävyysuhteiden lisääntyminen oli koko tapausoppilaiden ryhmässä, torjutuilla ja sivuutetuilla samanlaista kuin luokan muilla oppilailla. Tämä on ristiriidassa taulukossa 14 esitettyjen tulosten kanssa, joiden mukaan muutos on melkein merkitsevä muilla kuin tapausoppilailla, mutta ei merkitsevä tapausoppilailla. Ristiriita selittyy ilmeisesti pienellä otoskoollla, koska t-testi ei tällöin toimi luotettavasti (Tähtinen 1993, 57). Sen avulla lasketut muutokset voivat tässä tapauksessa aiheutua sattumasta. Keskiarvojen perusteella ystävyysuhteet kuitenkin lisääntyivät kaikissa ryhmissä.



TAULUKKO 15. Ystävyysuhteiden muutokset ryhmittäin

Vaikutus	F-arvo	p-arvo
Mittauskerta: alku - loppu	F(1,19) = 6.55	*p < .05
Ryhmä: tapausopp. (n = 8) - muut kuin tapausopp. (n = 13)	F(1,19) = 1.70	n. s.
Mittauskerta: alku - loppu	F(1,15) = 9.55	**p < .01
Ryhmä: torjutut (n = 4) - muut kuin tapausoppilaat (n = 13)	F(1,15) = 0.73	n. s.
Mittauskerta: alku - loppu	F(1,15) = 6.96	*p < .05
Ryhmä: sivuutetut (n = 4) - muut kuin tapausopp. (n = 13)	F(1,15) = 1.16	n. s.

### 8.5 Kaverien määrä muissa luokissa ja koulun ulkopuolella

Oppilailta tiedusteltiin avokyselyssä kavereiden määrää muissa luokissa ja koulun ulkopuolella. Suurimmalla osalla oppilaista oli kavereita oman luokan ulkopuolella. Yhdellä oppilaalla oli muissa luokissa yksi kaveri, yhdeksällä kaksi kaveria ja kuudella kolme tai enemmän. Kahdella oppilaalla oli koulun ulkopuolella yksi kaveri, neljällä kaksi kaveria ja yhdellätoista kolme tai enemmän. Luokan ulkopuolisten kavereiden määrät koko luokassa, torjutuilla ja sivuutetuilla on kuvattu taulukossa 16.

TAULUKKO 16. Kavereiden määrä luokan ulkopuolella

	Koko luokka (n = 21)	Torjutut (n = 4)	Sivuutetut (n = 4)
Kavereita muilla luokilla?	Kyllä: 16 (76 %) Ei: 5	Kyllä: 3 Ei: 1	Kyllä: 2 Ei: 2
Kavereita koulun ulkopuolella?	Kyllä: 17 (81 %) Ei: 4	Kyllä: 3 Ei: 1	Kyllä: 4 Ei: -

## 8.6 Interventio oppilaiden arvioimana

Oppilaat arvioivat interventiota loppumittauksen jälkeen erillisellä lomakkeella (liite 6). Taulukossa 17 on esitetty vastausten jakautuminen kysymyksittäin. Noin puolet oppilaista oli alkanut leikkiä enemmän jonkin oman luokan uuden kaverin kanssa. Syitä uuden kaverin saamiseen olivat esimerkiksi hauskuus, jääkiekkokortit ja ötököistä pitäminen. Uusi kaveri ei myöskään kiusaa ja on ainoa, joka haluaa olla oppilaan kanssa. Syitä, miksi uutta kaveria ei ole saatu, olivat muun muassa kiusaaminen, haluttomuus uusiin kaverisuhteisiin ja kavereiden riittävyys omalla luokalla ja sen ulkopuolella.

TAULUKKO 17. Intervention arviointien vastaukset

	Koko luokka (n = 21)	Torjutut (n = 4)	Sivuutetut (n = 4)
Uusia kavereita omassa luokassa?	Kyllä: 11 (52 %) Ei: 10	Kyllä: 4 Ei: -	Kyllä: - Ei: 4
Yhteistyön tekeminen helppoa?	Kyllä: 18 (86 %) Ei: 3	Kyllä: 4 *) Ei: 1	Kyllä: 3 Ei: 1
Yhteistyön tekeminen mukavaa?	Kyllä: 18 (86 %) Ei: 3	Kyllä: 4 *) Ei: 1	Kyllä: 4 *) Ei: 1
Mukaan pääseminen lisääntynyt?	Kyllä: 16 (76 %) Ei: 5	Kyllä: 2 Ei: 2	Kyllä: 3 Ei: 1
Satuttaminen vähentynyt?	Kyllä: 17 (81 %) Ei: 4	Kyllä: 4 *) Ei: 1	Kyllä: 3 Ei: 1
Ärsyttäminen vähentynyt?	Kyllä: 15 (71 %) Ei: 6	Kyllä: 4 Ei: -	Kyllä: 2 Ei: 2
Koulunkäynti entistä mukavampaa?	Kyllä: 16 (76 %) Ei: 5	Kyllä: 4 *) Ei: 1	Kyllä: 2 Ei: 2
Halu olla kenen tahansa parina?	Kyllä: 13 (62 %) Ei: 8	Kyllä: 3 Ei: 1	Kyllä: 3 **) Ei: 3

\*) yksi oppilas valitsi molemmat vaihtoehdot

\*\*) kaksi oppilasta valitsi molemmat vaihtoehdot

Yhteistyö erilaisten parien ja ryhmien kanssa oli helppoa suurimmalle osalle oppilaista, koska se ei vaatinut miettimistä, osapuolet halusivat toimia samalla tavalla, parit vaihtuivat ja leikit olivat mukavia. Sen teki helpoksi myös parin rauhallisuus, auttavaisuus ja sama sukupuoli. Yhteistyö oli vaikeaa, kun muut eivät suostuneet tekemään samoja asioita, pelleilivät tai olivat eritasoisia. Useimmille yhteistyö oli myös mukavaa, koska parit vaihtuivat, halusivat toimia samalla tavalla ja olivat samaa sukupuolta. Parit olivat nopeita ja heidän kanssaan tuli hyvin toimeen. Lisäksi parin kanssa sai liikkua, olla eri rooleissa, oppia uusia leikkejä ja tehdä kivoja tehtäviä. Yhteistyön teki ikäväksi parin hitaus tai epämieluisuus.

Suuri osa oppilaista arveli leikkeihin pääsemisen lisääntyneen omassa luokassa. Syitä tähän olivat esimerkiksi uusien pelien keksiminen sekä kiusaamisen ja aggressiivisuuden väheneminen. Muutamien mukaan tutkijat ja opettaja olivat opettaneet päästämään leikkiin. Tahallinen satuttaminen väheni useimpien mukaan, koska leikkeihin pääseminen oli lisääntynyt ja ärsyttäminen vähentynyt. Lisäksi tutkijat ja opettaja olivat puhuneet tästäkin asiasta. Satuttamisen väheneminen oli kuitenkin oppilaasta riippuvaa.

Selvä enemmistö totesi ärsyttämisen vähentyneen, koska kiusaaminen on vähentynyt ja asiasta on puhuttu. Useimpien mielestä koulunkäynti oli entistä mukavampaa, koska kiusaaminen ja ärsyttäminen ovat vähentyneet ja tutkijat ovat olleet luokassa, eikä kouluun tulemista tarvitse pelätä. Koulunkäynnin mukavuuden syiksi mainittiin toisaalta liikunta ja käsityöt, vieraileminen erilaisissa paikoissa sekä vierailijoiden, toiminnan ja uusien asioiden oppimisen lisääntyminen. Sen sijaan muutamat oppilaat eivät kokeneet koulunkäynnin muuttuneen mukavammaksi. He katsoivat kiusaamisen lisääntyneen ja pitivät joitakin kouluaineita ikävinä.

Enemmistö oppilaista oli valmis kenen tahansa tytön tai pojan pariksi, koska kaikki ovat erilaisia ja yhtä mukavia. Tällöin ei tarvitse olla saman kaverein kanssa, vaan voi tutustua muihin. Lisäksi parin vaihtelu on mukavaa, eikä valinnassa tule riitoja. Parhaiden kavereiden kanssa haluttiin olla, koska he olivat tuttuja, hauskoja ja mukavia sekä haluttua seuraa muidenkin mielestä. Muut oppilaat myös kiusasivat tai olivat liian hitaita.

Arviointilomakkeessa oli myös kaksi ongematilannetta, joilla selvitettiin oppilaiden taitoa asettua toisen asemaan. Heidän oli niissä mietittävä, mitä he tekisivät ongelman ratkaisemiseksi ja perusteltava vastauksensa. Oppilaiden vastaukset on esitetty taulukossa 18. Kaikkien mielestä sekä torjutusta että lyödyistä oppilaasta tuntui pahalta. Ryhmään pyrkivä oppilas tulisi päästää mukaan, koska ulkopuolelle jääminen ei ole mukavaa, eikä ketään saa jättää leikistä pois. Näin mukaan pyrkineelle tulee hyvä mieli ja muillakin on mukavampaa, kun on enemmän leikkijöitä. Torjujien pitäisi lisäksi ajatella, miltä ryhmän ulkopuolelle jääneestä tuntuu. Yksi oppilas ilmoitti kuitenkin, että ”jos iso ryhmä ei halua, että pääsee mukaan, ei pienen vähemmistön mielipidettä uskota”.

Kiistelytilanteessa lyöjän tulisi monien mielestä pyytää anteeksi, jotta leikki voisi jatkua ja lyödyille tulisi hyvä mieli. Joidenkin mukaan lyötyyn oppilaaseen sattuu, eikä hän ole tehnyt mitään lyömiseen oikeuttavaa. Toiset ilmoittaisivat välituntivalvojalle, koska hän voi selvittää tilanteen. Sopimista pidettiin tärkeänä, koska riitelemisen ei ole mukavaa.

## 8.7 Tapausoppilaiden haastattelut

### 8.7.1 Torjutut

Tapausoppilaita haastateltiin loppumittauksen yhteydessä (kysymykset liitteessä 7). **Henri** sanoi pääsevänsä vähän enemmän leikkeihin kuin ennen. Joskus hän pyytää päästä mukaan, mikä johtaa useimmiten myönteiseen tulokseen. Henrin mielestä liikuntaleikit olivat joko mukavia tai ikäviä. Yhteistyö onnistui hänellä melko huonosti varsinkin ryhmässä, koska niissä ei päästy yhteiseen sopimukseen. Sen sijaan roolileikeissä yhteistyö onnistui hyvin, mutta ne ”eivät tuntuneet miltään”. Henrin mukaan parit tulisi muodostaa ”miellyttävästi”, jolloin jokainen saa hyvän parin. Hän toivoi opettajan määräävän parit, mutta ne eivät saisi vaihtua. Sen sijaan hän epäili, onnistuisiko oppilaiden itsenäinen parinvalinta. Henrin mukaan interventiossa olivat mieleenpainuvia roolileikkien esityk-

set, parisuunnistus ja useimmat liikuntaleikit. Hitaat leikit, kuten käärme, olivat hänestä tylsiä.

TAULUKKO 18. Ongelmatilanteiden vastausten jakautuminen

Kysymykset	Vastaukset	Kaikki (n = 21)	Torjutut (n = 4)	Sivuutetut (n = 4)
Miltä mukaan pyrkinees- tä oppilaasta tuntuu?	Pahalta, ikävältä, tyhmältä, huonolta, nololta tai surkealta	21	4	4
Mitä sinä tekisit tässä tilanteessa?	Sanoisin, että oppilas on pääs- tettävä mukaan	10	2	2
	Kysyisin, miltä torjujista tuntui- si, jos he eivät pääse leikkiin	3	-	2
	Tulisin osapuolten väliin	1	-	-
	Katsoisin, kuka mukaan pyrki- vä oppilas on ja onko hän kiva	1	-	-
	En sekaantuisi tilanteeseen, koska toiset voivat lyödä	1	-	-
	En osaa sanoa	5	2	-
Miltä lyödyistä oppilaasta tuntuu?	Pahalta, ikävältä, tyhmältä, huonolta tai kauhealta	21	4	4
Mitä sinä tekisit tässä tilanteessa?	Käskisin lyöjää pyytämään an- teeksi	5	1	1
	Sanoisin, ettei saa lyödä	*) 5	2	*) 2
	Ilmoittaisin asiasta välituntival- vojalle	3	-	-
	Sanoisin, ettei lyöminen tunnu toisesta kivalta	1	-	1
	Tulisin osapuolten väliin	1	-	-
	Kehottaisin osapuolia sopi- maan riidan	*) 2	-	*) 1
	Lähtisin pois, sillä osapuolten on hoidettava asia keskenään	1	-	-
	En osaa sanoa	4	1	-

\*) yksi sivuutettu käytti molempia vastauksia

**Iiro** oli haastattelussa vähäpuheinen. Hän kertoi pääsevänsä leikkeihin yhtä vähän kuin ennen. Iiro pyrkii niihin kysymättä mitään ja pääsee joskus mukaan. Jos muut eivät päästä, alkaa hän leikkiä jotain muuta. Iiron mielestä liikunta- ja roolileikit sekä yhteistyö olivat melko mukavia. Hänen mukaansa parit pitäisi valita itse, jotta saa mieluisan parin. Iirolle jäivät interventiosta parhaiten mieleen videoiden katsominen ja liikuntaleikit.

**Johannes** ilmoitti pääsevänsä entistä enemmän leikkeihin. Hän tiedustelelee mukaan pääsemistä joko leikin aloittajalta tai kaikilta leikkijöiltä, kun taas toisinaan hän menee kysymättä mukaan. Johanneksen mielestä parityöskentely liikuntatunneilla oli mukavaa ja onnistui tarpeeksi hyvin. Sen sijaan ryhmätyöskentelyssä oli ongelmia. Roolileikit olivat hänen mukaansa erittäin hauskoja. Niissä oli helppoa muiden esitysten kuunteleminen ja vaikeaa roolien jakaminen. Johannekselle ei ole väliä, miten parit muodostetaan, kunhan ne ovat samaa sukupuolta. Oppilaat voivat valita itse parit, mutta kiistatilanteissa opettaja voi määrätä ne. Johanneksen mielestä interventiossa oli mukavinta jäähippa ja parisuunnistus, koska siinä katsottiin karttaa ja järjestettiin kirjaimista sana. Esityksistä jäivät mieleen kiusaamis- ja ärsyttämistilanteet sekä "videon gorilla", jolla Johannes tarkoitti ryhmän sääntöjä rikkovaa oppilasta.

Myös **Janita** sanoi pääsevänsä leikkeihin entistä useammin. Halutessaan mukaan hän vain pyytää päästä leikkiin. Janitan mielestä sekä liikunta- että roolileikit olivat erittäin mukavia, koska niissä sai tehdä kavereiden kanssa yhteistyötä. Roolileikeissä näytteleminen oli hänelle niin ikään mieluisaa. Janitan mielestä opettajan tulisi valita parit ja ryhmät. Parilla ei ole väliä, sillä eri oppilaiden kanssa oleminen on hänestä miellyttävää. Janitan mukaan kaikki intervention osat olivat mukavia, mutta siitä jäivät erityisesti mieleen liikunta- ja roolileikit.

### 8.7.2 Sivuutetut

**Sofia** ei päässyt leikkeihin aikaisempaa enemmän. Ryhmään pyrkiessään hän pyytää päästä mukaan. Jos muut kieltäytyvät, hän kysyy toisen kerran. Jos muut kieltäytyvät uudelleen, ei hän mene väkisin mukaan, vaan alkaa tehdä

jotain muuta. Sofian mukaan yhteistyö on ollut liikuntatunneilla mieluisaa tyttöparien ansiosta. Myös ryhmätyöskentely ja roolileikit olivat hänestä helppoja ja mukavia. Hän haluaisi valita parinsa itse, jotta saisi mieluisan kaverin. Opettaja voi kiistatilanteissa kuitenkin määrätä parit. Sofian mielestä lohikäärme ja suunnistus olivat interventiossa mukavinta.

**Noora** totesi pääsevänsä leikkeihin entistä useammin. Hän on joko kysynyt leikkiin pääsemistä tai katsonut leikkiä vähän aikaa ja odottanut jonkun pyytävän mukaan. Useimmiten leikkiin pääseminen on toteutunut. Nooran mukaan parityöskentely liikuntaleikeissä oli mieluisaa parien vaihtumisen takia. Myös ryhmissä liikkuminen oli hänestä mukavaa. Roolileikeissä yhteistyö sujui hyvin ja esittäminen oli hauskaa. Nooran mukaan opettaja voi määrätä parit, kunhan tytöt saavat olla keskenään. Interventiossa oli mukavaa lohikäärmeen tekeminen, koska oman osan sai suunnitella kokonaan itse. Suunnistuksessa kiehtoivat kartan katsominen ja rastien löytäminen, kun taas esityksissä roolien vapaa valinta.

**Riina** huudahti pääsevänsä huomattavasti enemmän leikkeihin ja saaneensa uusia kavereita. Hän ilmoitti aina kysyvänsä mukaan pääsemistä, mikä on toiminut yleensä. Riinan mukaan liikuntaleikit ja yhteistyö olivat "tavallaan aika kivoja", koska parit vaihtuivat. Iida olisi hänen mielestään saanut kuitenkin olla useammin parina. Roolileikit olivat Riinalle mukavia esittämisen ja yhteistyön onnistumisen vuoksi. Hänelle sopi pariksi kuka tahansa tyttö. Myös Riinan mielestä opettaja voi määrätä parit. Hänestä interventiossa oli hauskaa ilmeiden ja toiminnan katsominen videolta. Lohikäärmeen tekemisessä oli jännittävää lopputuloksen odottaminen, kun taas välitunneilla tutkijoiden osallistuminen leikkeihin.

**Iida** kertoi pääsevänsä "ainakin joskus tai melkein aina" enemmän leikkeihin, koska opettaja oli kehottanut kaikkia päästämään toiset mukaan. Ryhmään pyrkiessään hän pyytää päästä mukaan. Iidan mielestä parit voisi arpoa tai valita lorulla, koska ne ovat reiluja keinoja. Tällöin vältetään myös riidat, eikä kukaan kieltäydy olemasta parinsa kanssa. Iidan mukaan sekä liikuntaleikit että esittäminen olivat mieluisia. Hän piti kaikista intervention osista parisuunnistusta lukuun ottamatta.

## 8.8 Tapausoppilaat opettajan arvioimana

Opettaja arvioi tapausoppilaita alku- ja loppumittauksen jälkeen. Arviointien muutokset eri ryhmissä on esitetty taulukossa 19. Niitä selvitettiin Studentin kahden riippuvan otoksen kaksisuuntaisella t-testillä, koska muutosta ei oletettu tiettyyn suuntaan. Muutokset eivät olleet merkitseviä millään alueella, mutta tämä voi johtua pienestä otoskoosta. Opettajan suosima sosiaalinen käyttäytyminen ei lisääntynyt, mutta muutos oli suuntaa-antava koko tapausoppilaiden ryhmässä. Sen sijaan se ei ollut merkitsevä torjutuilla ja sivuutetuilla erikseen laskettuna. Sekä toverien suosima että koulusopeutumiseen liittyvä käyttäytyminen ei muuttunut merkitsevästi. Yhteispistemäärien muutokset olivat vain torjutuilla suuntaa-antavia.

TAULUKKO 19. Opettajan arviointien muutokset eri ryhmissä

	Alku: ka, (s)	Loppu: ka, (s)	t-arvo	p-arvo
Tapausoppilaat (n = 8)	A: 50.38 (10.06)	52.75 (9.82)	t(7) = -2.22	.05 < p < .10
	B: 58.25 (12.94)	55.50 (6.07)	t(7) = 1.00	n. s.
	C: 39.00 (5.21)	39.00 (5.04)	t(7) = 0.00	n. s.
	D: 147.63 (23.07)	147.25 (16.81)	t(7) = 0.14	n. s.
Torjutut (n = 4)	A: 41.50 (4.36)	44.75 (6.99)	t(3) = -1.81	n. s.
	B: 53.75 (11.90)	54.75 (6.34)	t(3) = -0.29	n. s.
	C: 35.00 (2.16)	35.75 (2.87)	t(3) = -1.57	n. s.
	D: 130.25 (16.15)	135.25 (14.01)	t(3) = -2.81	.05 < p < .10
Sivuutetut (n = 4)	A: 59.25 (2.63)	60.75 (2.36)	t(3) = -1.19	n. s.
	B: 62.75 (13.96)	56.25 (6.65)	t(3) = 1.73	n. s.
	C: 43.00 (4.00)	42.25 (4.79)	t(3) = 0.88	n. s.
	D: 165.00 (13.24)	159.25 (8.88)	t(3) = 1.81	n. s.

*Huom.*

A: Opettajan suosima sosiaalinen käyttäytyminen

B: Toverien suosima sosiaalinen käyttäytyminen

C: Koulusopeutumiseen liittyvä käyttäytyminen

D: Yhteispistemäärä (A + B + C)



## 8.9 Opettajan haastattelu luokan vertaissuhteista

Opettajaa haastateltiin loppumittauksen jälkeen. Hän korosti, ettei ole kovinkaan paljon näkemässä välituntien tapahtumia, mutta arveli luokan oppilaiden leikkivän yhdessä aikaisempaa enemmän. Hänen mukaansa oppilaat ovat sanoneet aikaisempaa vähemmän, etteivät pääse leikkeihin.

*“...tää on nyt taas näitä välituntijuttuja, mitä nyt ei oo niin hirveesti näkemässä, mut ei ainakaan niinku ole mun korville tullu...mitään kauheita ongelmia, että saattaa olla...että ne leikkii niinku toistensa kanssa enemmän kuin ennen...ei ole kuullu sitä et mää en päässy taaskaan...”* (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)

Satuttamisen väheneminen oli opettajan mielestä yksilöllistä. Yhdellä tapausoppilaalla se väheni, mutta toisella ei. Opettajan mukaan vain muutamat oppilaat ovat käyttäytyneet usein aggressiivisesti. Koko luokan tasolla satuttamisen vähenemistä oli vaikea arvioida.

*“...sekin (satuttamisen väheneminen) on hirveen yksilöllistä...Henri ei välttämättä...aikaisemminkaan ole niinku kauheesti satuttanu, sillä on...hirveesti semmosta pientä hännäämistä...et mun mielest Henrillä se kyllä ei oo vähentyny, mut lirolla kyllä se on vähentyny...Tuomohan tuossa on ny semmone, kuka aika herkästi tuota käyttää...se (satuttaminen) ei kauheesti oo vähentyny...no, just tässä luokassa, niin eihän täällä oikeastaan ole ollutkaan...potkijatyypppejä ja lyömistyypppejä, muuta kun just ehkä...liro ja sitte Tuomo ja sitte ehkä vähän niinku Henri, että ei...oikeastaan voi sanoa niinku luokan tasolla...”* (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)

Ärsyttäminen on opettajan mukaan saattanut vähentyä, mutta ei merkittävästi. Hänen mielestään joillakin oppilailla muutosta on vaikea saada aikaan.

*“...mitenkähän tuo nyt ois...saattaa se olla, että se (ärsyttäminen)...vähän on vähentyny...joillakin se on niinku kauheen sitkeessä...en mitään merkittävää vähenemistä kyllä niinku koe tapahtuneen...”* (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)

Opettajan mukaan kukaan ei ole kertonut jääneensä leikin ulkopuolelle. Oppilaat ovat toisinaan sanoneet hänelle, että koko luokka leikki välitunnilla yhdessä. Opettajan mielestä vertaissuhteiden muutoksia ei huomaa luokassa, koska oppilaat käyttäytyvät hänen läsnäollessaan suhteellisen hyvin. Opettaja arveli muutosten tulevan enemmän esiin, kun hän ei ole paikalla. Lisäksi opettaja on joutunut selvittämään aikaisempaa vähemmän yhden aggressiivisen pojan vertaissuhdeongelmia.

*“...ei oo kuulunu mitään semmosta...et ei oteta peliin ja kyllä ne sillen tällön on tullu sanomaan...et me oltiin koko luokka nyt tuossa pelissä...ehkä se välituntitoiminta niinku enitenkin...ei nyt välttämättä niinku luokkatilanteessa...sitä (vertaissuhteiden muuttumista) huomaakaan sillä tavalla, kun ne kuitenkin aina...mun läsnäollessa käyttäytyy silleen ihan suhteellisen hyvin...et ehkä se tulee niinku enemmän esille sitten, kun ei ole siellä paikalla, miten ne (interventiotuokit) on vaikuttanu...just liron kohdalla olen kyllä vähemmän joutunu (selvittämään vertaissuhdeongelmia)...”* (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)

Opettajan mukaan oppilaat on pyrittävä kasvattamaan sosiaalisiksi, mutta tämä on vaikeaa ajan puutteen vuoksi. Opettaja on riitatilanteiden ratkaisemiseksi keskustellut osapuolten kanssa, ohjannut näitä selvittämään asiat itse ja kertomaan ratkaisusta muille toimimatta itse välikätenä. Hän on myös jutellut kaikkien kanssa yleisesti vertaissuhdeongelmista. Keinot ovat auttaneet jonkin verran, mutta opitut asiat unohtuvat opettajan ollessa muualla.

*“...kyllähän nyt periaatteessa kuuluu kasvatustyöhön...saada niitä semmosiks sosiaalisiks ja näin edelleen...mut kyl se aika rajallista on, et miten niinku*

*pystyy käyttämään aikaa sellaseen...no, ihan niinku keskustelu tietenkin niitten osapuolten kanssa - aika usein mää teen niin, että mää pistän ne itte selvittämään sen (riidan)...en kovinkaan usein niin, et nyt mää niinku olen tässä nyt välikätenä...sanon ihan, että tulkaa luokkaan, kun ootte selvittäny ja kertokaa, miten selvititte...tai sitten ihan juttelen...kaikkien kanssa yleisellä tasolla niinku niistä asioista...sitä tehtiin tosi paljon syksyllä varsinkin...on se jonkin verran auttanu, mutta kyllä se aika usein niinku tuppaa olee niin, että just sillon ku on juteltu siitä, nii se on muistissa...sitte just, kun ne lähtee pois mun silmien alta, ni sitte unohtuu...niin, kyllä se vaikeeta on...” (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)*

Opettaja piti mahdollisuuksiaan vaikuttaa yksinään vertaissuhteisiin melko olemattomina. Hänen mielestään myös vanhempien tulee olla siinä mukana. Jos vanhemmat ovat opettajan kanssa eri mieltä asioista, eivät lapsetkaan ota niitä tosissaan. Opettajan mukaan vertaissuhdeongelmia on mahdollista käsitellä oppilaan ja vanhempien kanssa arviointikeskusteluissa.

*“...(mahdollisuudet vaikuttaa vertaissuhteisiin ovat) yksinään kyllä niinku aika olemattomat, että kyllä siinä vanhemmat pitää mukana olla, et ku vanhemmat on...sitä mieltä, että ne on koulun asioita, niin silloin sen kyllä huomaakin, että ei ne lapset ota sitä tosissaan, jos vanhemmat on eri mieltä...meillähän on aina arviointipalavereja vanhempien kanssa ja lapsen kans ollu kerran lukukaudessa, ni sillonhan me yleensä jutellaan, jos on jotain ongelmia ja niin edelleen...semmoset vanhemmat, jotka tykkää olla yhteistyössä, ni kyllä ne siitä poimii vinkit sitte...eihän sitä voi suoraan lähteä vanhemmille sanomaan, et nyt kyl sun täytyy lähteä parantamaan tämmöstä piirrettä lapsessas...” (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)*

Intervention osat olivat opettajan mukaan erittäin hyviä ja vaivalla suunniteltuja. Hän kuitenkin epäili, voiko ohjelmaa käytännössä toteuttaa, koska se edellyttää hyvin paljon suunnittelua.

*“...yleismielikuva nyt ensinnäkin, että mun mielest se...oli aivan hirvittävän hienoa, mitä te teitte, mut et käytännön taso, et niinku miten pystyy...opettaja tämmösii toteuttamaan...koska niitä pitää sitte suunnitella kans niin kauheesti...käytännön elämässä ei niinku opettaja pysty näin hienoja juttuja kyllä varmaankaan toteuttamaan ainakaan ellei sitä sit tee niin, että yötä myöten tekee töitä, mutta mun mielest se oli hirvittävän hienoo, mitä te teitte, kyllä te olitte selvästikin paljon vaivaa nähny siihen...” (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)*

Roolileikit olivat opettajan mukaan hyviä ja oppilaiden suhtautuminen esittämiseen muuttui vähitellen vastuullisemmaksi. Opettaja sanoi oppilaiden pitäneen myös liikuntatuokioista. Leikit olisivat kuitenkin voineet olla intervention loppupuolella erilaisia, koska oppilaat eivät jaksu suuntautua monta kertaa samantapaiseen toimintaan. Pari- ja ryhmätyöskentely oli hyvää varsinkin roolileikeissä, koska oppilaat kuuntelivat toistensa mielipiteitä. Opettaja kertoi oppilaiden pitäneen paljon myös videosta.

*“...no varsinkin just ne draamajutut...se oli kyllä tosi hyvä...selvästikin lapset...tottu siihen systeemiin, et ei tullu enää niin paljon semmosta kikattamista, mitä niinku oli ehkä aikasemmin ollu, siinä mun mielest tapahtu ihan muutostakin...oppilaat tykkäs niistä, olitte kivoja leikkejä keksineet...mahtoiko olla, että ne loppuajasta rupes...et ois voinu olla vähän niinku ehkä erilaista...moni rupes sitte sanomaan...että hei taas jotain leikkiä, eiks nyt pelattais tai jotain helpompaa...lapsilla ei välttämättä aina se pitkäjännitteisyys kestä, jos on monta kertaa samantyyppistä...varsinkin siel draamajutuissa...aika hyvin niinku yleisesti ottaen...se yhteistyö kävi, että yllättävän paljon ne kuuntelivat toistensa mielipiteitä...ja siitä videosta ne tykkäs hirveesti selvästikin...” (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)*

Opettajan mukaan samanlaisen intervention toteuttaminen luokassa onnistuu aiheeseen perehtyneeltä varmasti. Koulun opetussuunnitelma kuitenkin määrää, kuinka paljon sille on aikaa. Opettaja koki tällaiset ohjelmat tar-

keiksi, mutta totesi niiden toteuttamisen vievän aikaa muilta oleellisilta asioilta. Hänen mukaansa vertaissuhteiden edistämiseen pyrkivää toimintaa voisi toteuttaa toisella viikon uskontotunneista. Toteutetulla interventiolla voidaan hänen mielestään edistää vertaissuhteita, mutta muutokset olisivat olleet huomattavampia, jos aikaa olisi ollut enemmän käytettävissä.

*“...ihan varmaan, se (ohjelman toteuttaminen) riippuu niinku just siitä, millanen tausta siihen on...jos ois koko vuodenkin...näin paljon tehny tätä, ni se riippuu ihan koulun opetussuunnitelmasta, miten ehtii...että mää ainaki itte koen tän homman kyllä ihan tärkeeks, että en mää sitä tarkota, mut...se niinku ajankäytön suhteen on...jostain muusta pois, koska sitä ei...lue niinku nimenomaan opsissa...jos kerran viikossakin pitää niinku varsinaista uskontoa...sen toisen...mikä meiän opsissa on kaks tuntii merkitty, ni vois tietenki käyttää tämmöseen...kyllä mää uskon ihan varmaan, että (interventiolla) pystyttäs (edistämään vertaissuhteita), tää oli vaan kauheen lyhkänen aika teillä, et varmaan, että jos ois pidemmän aikaa ollu, niin ois...huomattaviakin muutoksia voinu tapahtua...” (Ote opettajan haastattelusta 26.5.1997)*

## 8.10 Oppilaiden käyttäytymisessä havaitut muutokset

### 8.10.1 Koko luokan havainnointi

Havaintojen perusteella oppilaat leikkivät intervention lopussa useammin yhdessä ja päästivät toisiaan aikaisempaa enemmän mukaan. He pyysivät päästä leikkiin useammin sekä ärsyttivät ja satuttivat toisiaan harvemmin. Selvimmin väheni poikien aggressiivisuus tyttöjä kohtaan ja halu turhautuneena tärvellä näiden leikkejä. Tämän seurauksena tytöt torjuivat heitä vähemmän. Intervention lopussa koko luokka leikki melko usein yhdessä. Leikkiminen muuttui myös sopuisammaksi ja sääntöjä noudatettiin entistä tunnollisemmin. Useat oppilaat alkoivat myös huolehtia, että kaikki halukkaat pääsevät leikkiin.

Sen sijaan muiden luokkien oppilaita ei otettu mielellään mukaan. Uusia sosiaalisia taitoja käytettiin eniten heti interventiotuokioiden jälkeen.

*Muutama poika pyrkii leikkiin, jossa on sekä tyttöjä että poikia. Tytöt eivät päästä ryhmään pyrkiviä poikia mukaan, jolloin nämä alkavat häiritä leikkijöitä estämällä narun yli hyppäämisen. (Tutkimuspäiväkirja 23.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Oppilaat leikkivät pukkitappelua, johon kaikki luokkakaverit pääsevät mukaan. Leikkiin pyrkii myös muiden luokkien oppilaita, mutta heihin suhtaudutaan nihkeästi. Oppilaat kysyvät tutkijoilta, onko muiden luokkien oppilaat otettava mukaan. Nämä hyväksytään leikkiin tutkijoiden kehotuksesta. (Tutkimuspäiväkirja 29.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Ryhmään pyrkimistä käsittelevän roolileikkituokion jälkeen kaikki oppilaat leikkivät koko välitunnin rosvoa ja poliisia. He muistavat kysyä, pääseekö leikkiin. Ketään ei torjuta ja kaikilla on mukavaa. Tytöt ja pojat ovat eri puolilla. Erityisesti tytöt valvovat tarkasti sääntöjen noudattamista. Niiden rikkominen aiheuttaa erimielisyyksiä tyttöjen ja poikien välille. (Tutkimuspäiväkirja 6.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

Yhteistyön onnistumisessa oli yksilöllisiä eroja. Monilla se sujui alusta lähtien hyvin kaikkien kanssa, mutta toisilla oli vaikeuksia päästä yhteisymmärrykseen muiden kanssa. Yhteistyö onnistui tytöillä vähän paremmin kuin pojilla, koska he suhtautuivat siihen vakavammin.

*Ennen parien määräämistä jotkut oppilaat kysyvät innostuneena, onko tällä kerralla mukavia parileikkejä, kenen pareja he ovat ja voivatko he olla jonkin samaa sukupuolta olevan oppilaan kanssa. Liikuntatuokiossa yhteistyötä vaativat leikit, kuten ihmiskone ja käärme, onnistuvat poikia paremmin tytöillä. Tytöt noudattavat ohjeita, mutta pojat pelleilevät ja ovat lyhytjännitteisiä. (Tutkimuspäiväkirja 28.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Parisuunnistuksessa useimpien yhteistyö sujuu hyvin. Muutamilla pareilla on kuitenkin erimielisyyksiä liikkumisnopeudessa ja kartan katsomisessa. Jo pareja määrättäessä jotkut valittavat saaneensa kaverin, jonka kanssa on jollain edellisellä kerralla ollut. Muutamat haluaisivat olla vain parhaiden kave-reidensa kanssa. (Tutkimuspäiväkirja 12.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

#### 8.10.2 Torjuttujen havainnointi

**Henri** häiritsi leikkejä ja hämäsi toisia aikaisempaa vähemmän. Häntä päästettiin leikkeihin enemmän ja kiusattiin vähemmän, eikä hän liikkunut enää kovinkaan usein yksin välitunnilla. Henri vaikutti usein varsin ilahtuneelta. Sen sijaan hänen erikoiset tapansa kerätä huomiota säilyivät ennallaan intervention jälkeenkin. Hän ei myöskään saanut vakituista leikkikaveria luokasta, vaan kulki sattumalta vapaina olevien kanssa. Yhteistyö ei Henrillä aina sujunut kitkattomasti.

*Henri hakee huomiota juoksemalla yhtäkkiä toisten keskelle ja hyppäämällä twist-narun yli. Tämä häiritsee varsinkin tyttöjä, jotka käskvät häntä lähtemään heti pois. Henri alkaa vaelttaa pihalla yksin vailla päämäärää. (Tutkimuspäiväkirja 23.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Liikuntatuokiossa Henrin yhteistyö parin kanssa ei onnistu, koska tämä on hänen mielestään liian hidas. Yhteistyö ei suju ryhmässäkään, sillä Henri ei jostain syystä halua olla loppuun saakka mukana ihmiskoneessa ja toukassa. (Tutkimuspäiväkirja 5.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

*Henri pyrkii mukaan pukkitappeluun kysymällä, pääseekö peliin. Hän ilahtuu päästessään mukaan ja näyttää omaksuneen hyvin roolileikeissä opetettuja ryhmäänpyrkimistaitoja. Lisäksi hän osaa leikkiä sääntöjen mukaan. (Tutkimuspäiväkirja 7.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

**liro** satutti tahallaan toisia selvästi vähemmän. Hän suuttui vielä intervention loppupuolellakin melko helposti, mutta ei enää käyttäytynyt aggressiivisesti. liroa myös ärsytettiin entistä vähemmän. Tytöt kuitenkin arkailivat vielä päästää häntä leikkeihin. liro viettikin aikansa useimmiten luokan poikaporukoissa ja erityisesti parhaan kaverinsa Tuomon kanssa. liron käyttäytyminen ja annettujen tehtävien onnistuminen riippui paljon hänen mielentilastaan.

*liroa ärsyttää, koska Essi ei ole tarpeeksi nopea piirissä leikittävässä läpsyssä. Hän tarttuu äkkiä Essin päästä kiinni ja kolauttaa sitä pulpetin reunaan. Essi alkaa itkeä liron selitellessä tekoaan. (Tutkimuspäiväkirja 17.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*liro pyrkii leikkiin, jossa on mukana oman luokan tyttöjä ja poikia. Tytöt torjuvat häntä, vaikka hän kysyykin lupaa roolileikissä opetetulla tavalla. liro pettyy ja lähtee pois Tuomon kanssa. (Tutkimuspäiväkirja 28.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*liro on jo aamusta huonolla tuulella. Kaikki näyttää olevan pielessä. Liikunta-tuokiossa hän suuttuu helposti, eikä yhteistyö sujuu parin ja ryhmän kanssa. Hän ei kuitenkaan enää käyttäydy aggressiivisesti toisia kohtaan. (Tutkimuspäiväkirja 5.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

*liro päästetään leikkimään rosvoa ja poliisia tyttöjen hyväksyessä liron mukanaolon. Aamupäivällä pidettiin ryhmään pyrkimisestä ja torjunnasta roolileikki, jolla todennäköisesti on vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen. (Tutkimuspäiväkirja 6.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

**Johanneksen** käyttäytyminen vaikutti intervention lopussa melko samanlaiselta kuin alussa. Hän ei hakeutunut aktiivisesti toisten seuraan, mutta oli toisinaan mukana luokan yhteisissä leikeissä. Johannes ei enää myöskään tarvellyt leikkejä. Lisäksi hän tuntui pitävän paljon interventiosta ja ehdotteli usein toimintavaihtoehtoja ongelmatilanteissa.



*Johannes häiritsee ja härnää hyppynarulla leikkiviä luokkakavereitaan. Hän ei hakeudu mukaan, koska arvelee tulevansa torjutuksi. Sen sijaan hän haluaa heitellä palloa tutkijoiden kanssa. (Tutkimuspäiväkirja 23.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Johannesta pyydetään leikkimään pukkitappelua ja hän tulee mielellään mukaan. Hän ei häiritse toisten suorituksia ja noudattaa sääntöjä. (Tutkimuspäiväkirja 29.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Johannes esittää innostuneena ratkaisuja torjuntaa käsittelevän roolileikin ongelmatilanteeseen ja kertoo omia kokemuksiaan. (Tutkimuspäiväkirja 6.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

**Janitan** kipakkuus säilyi lähes ennallaan. Sen sijaan hän torjui poikia entistä harvemmin. Näitä alkoi jopa kiehtoa Janitan käyttäytyminen. Hänen ympärilleen muodostui myös tyttöporukka, jossa kaikki tulivat hyvin toimeen keskenään. Janita otettiin useimmiten leikkeihin, koska hän muisti kysyä mukaan pääsemistä. Hänen muutkin sosiaaliset taitonsa näyttivät edistyneen. Lisäksi hän onnistui erinomaisesti liikunta- ja roolileikeissä.

*Muutama poika lähestyy leikkiviä tyttöjä ja haluaa päästä mukaan. Syntyy kinastelua, jonka seurauksena tytöt eivät päästä poikia leikkiin. Janita torjuu tytöistä ensimmäisenä poikia käskien kipakasti näitä poistumaan. (Tutkimuspäiväkirja 23.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Kolme tyttöä leikkii keskenään. Janita tulee paikalle ja kysyy kohteliaasti, pääseekö mukaan. Tytöt ottavat hänet mielellään leikkiin, joka jatkuu sopuisasti. Janita ottaa johtajan roolin ryhmässä ohjaten leikin kulkua. (Tutkimuspäiväkirja 28.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Oppilaat leikkivät suuressa ryhmässä rosvoa ja poliisia. Janita hyväksyy myös poikien mukanaolon. Nämä tulevat Janitan kanssa hyvin toimeen ja suosivat*

*häntä muita tyttöjä enemmän.* (Tutkimuspäiväkirja 7.5.1997, intervention loppuvaiheessa)

### 8.10.3 Sivuutettujen havainnointi

**Sofia** alkoi intervention kuluessa määrällä toisia aikaisempaa vähemmän. Hänet pyydettiin monesti leikkeihin, eikä häntä enää pilkattu. Sofia ei kuitenkaan hakeutunut aktiivisesti luokkakavereidensa seuraan, vaan leikki muiden luokkien oppilaiden kanssa tai vietti aikaansa yksin istuskellen. Hän toimi roolileikeissä usein tilanteen ratkaisijana, mutta liikuntaleikeissä hänellä oli toisinaan yhteistyövaikeuksia.

*Sofia hyppii narua muiden luokkien oppilaiden kanssa ja viihtyy näiden seurassa. Hänen luokkakaverinsa leikkivät omissa ryhmissään.* (Tutkimuspäiväkirja 23.4.1997, intervention alkuvaiheessa)

*Sofia kävelee omasta tahdostaan yksikseen ja istuu välillä kivellä. Hän ei vaikuta surulliselta eikä häntä omien sanojensa mukaan haittaa yksinolo. Hän menee kuitenkin leikkiin, kun Pauliina käy häntä pyytämässä. Muut hyväksyvät Sofian mukanaolon.* (Tutkimuspäiväkirja 28.4.1997, intervention alkuvaiheessa)

*Sofia määräilee muita ihmiskoneen suunnittelussa. Hän ei kuitenkaan saa tahtoaan läpi ja itkee jonkin aikaa.* (Tutkimuspäiväkirja 5.5.1997, intervention loppuvaiheessa)

*Sofia on roolileikissä jälleen tilanteen ratkaisijana. Hän ilmoittaa myös huomaneensa parannuksia tyttöjen ja poikien välisessä suhteessa, koska leikkeihin päästäminen on lisääntynyt ja kiusaaminen vähentynyt.* (Tutkimuspäiväkirja 14.5.1997, intervention loppuvaiheessa)

**Nooralla** ei havaintojen perusteella ollut mainittavia vertaissuhdeongelmia. Häntä ei pilkattu tai haukuttu lainkaan. Noora oli aina mukana leikeissä ja pääsi Janitan vetämään tyttöryhmään, joka intervention alussa syrji häntä. Noora alkoi myös torjua poikia huomattavasti vähemmän. Lisäksi hän onnistui hyvin liikunta- ja roolileikeissä.

*Muutama poika pyrkii hyppynaruleikkiin. Tilanteessa syntyy pientä nahistelua, jolloin Noora torjuu ensimmäisten joukossa mukaan pyrkijöitä. Tyttöjen kanssa hän kuitenkin leikkii sopuisasti. (Tutkimuspäiväkirja 23.4.1997, intervention alkuvaiheessa)*

*Noora on leikkimässä rosvoa ja poliisia. Hän on iloinen, tulee hyvin toimeen poikienkin kanssa ja huolehtii sääntöjen noudattamisesta. (Tutkimuspäiväkirja 7.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

**Riina** alkoi päästä aikaisempaa enemmän leikkeihin, mutta häneltä puuttui vielä rohkeutta pyytää mukaan pääsyä. Riina oli edelleen usein lidan kanssa, mutta hakeutui enemmän myös muiden tyttöjen seuraan. Hän ei kuitenkaan saanut ketään yhtä läheistä kaveria. Roolileikeissä Riina nautti mukanaolosta ja ratkaisujen esittämisestä, mutta liikuntaleikeissä yhteistyö ei sujunut kaikkien kanssa.

*Riina ja lida ovat koko välitunnin yhdessä. He leikkivät välillä muiden tyttöjen kanssa härkää ja kulkevat toisinaan kahdestaan. (Tutkimuspäiväkirja 2.4.1997, ennen interventiota)*

*Oppilaat osallistuvat torjumista koskevaan roolileikkiin. Riina esittää sen jälkeisessä keskustelussa hyviä ratkaisuja ja osoittaa kypsää ajattelua. (Tutkimuspäiväkirja 6.5.1997, intervention loppuvaiheessa)*

*Oppilaat suunnistavat pareittain ulkona. Useimmilla yhteistyö sujuu hyvin, mutta Riinalla on vaikeuksia Annikan kanssa. Annika kulkee myrtyneenä edellä*

*Riinan seuratessa perässä.* (Tutkimuspäiväkirja 12.5.1997, intervention loppuvaiheessa)

Myös **lida** alkoi päästä useammin leikkeihin. Hän sopeutui hyvin erilaisiin tilanteisiin ja ryhmiin. lida ei ollut ainoastaan Riinan kanssa, vaan rohkeni mennä muidenkin tyttöjen mukaan. Hän alkoi leikkiä myös muiden luokkien oppilaiden kanssa. lida piti silminnähden interventiotuokioista ja odotti niitä innokkaasti.

*Liikuntatuokiossa lida sanoo ennen parien määräämistä haluavansa olla vain Riinan kanssa. Hän suostuu kuitenkin olemaan määrätyn parin kanssa ja onnistuu hyvin yhteistyössä.* (Tutkimuspäiväkirja 14.4.1997, intervention ensimmäisessä tuokiossa)

*lida kysyy rohkeasti peliin pääsemistä oman luokan tytöiltä. Hänet otetaan mukaan, jolloin myös Riina liittyy leikkiin.* (Tutkimuspäiväkirja 7.5.1997, intervention loppuvaiheessa)

## 9 POHDINTA

### 9.1 Interventiolla saavutetut muutokset

Interventio edisti kohtalaisesti torjuttujen ja sivuutettujen sosiometristä asemaa. Keskiavertoiseksi muuttui kahden torjutun ja yhden sivuutetun asema koko luokan tasolla sekä neljän torjutun ja yhden sivuutetun asema oman sukupuolen keskuudessa. Yhden kiistanalaisen asema huononi torjutuksi, mikä johtui luultavimmin toistuvasta aggressiivisuudesta. Sitä vastoin muiden kuin ta-pausoppilaiden asema joko parani tai pysyi samana.

Avokyselyn tulokset tukivat sosiometrisen aseman mittauksia. Ne osoittivat torjutuista ja sivuutetuista samanlaisia piirteitä kuin aikaisemmat tutkimukset (esim. Bierman ym. 1993, 148 - 149; Hymel ym. 1993, 890 - 892; Volling ym. 1993, 476 - 479). Ei-aggressiivisilla torjutuilla oli puutteita monissa sosiaalisissa taidoissa. He joutuivat fyysisen ja verbaalisen väkivallan kohteeksi hännäämisen, määräämisen, leikkien häiritsemisen ja mukana roikkumisen vuoksi. Aggressiiviset torjutut käyttäytyivät väkivaltaisesti, koska heitä ärsytettiin. Sivuutetut olivat puolestaan ujoja ja haukuttuja. Jotkut heistä eivät päässeet leikkeihin, kun taas toiset halusivat olla yksin tai leikkiä eri tavalla. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, jotkut oppilaat kertoivat sivuutettujen kiusaavan, satuttavan ja ärsyttävän toisia. Tulos johtunee kuitenkin väärinkäsityksestä, sillä kyseiset oppilaat eivät todennäköisesti ole ymmärtäneet sivuutettun kuvausta siten kuin tutkijat olivat tarkoittaneet.

Hyväksynnän ja sosiometrisen aseman mittaukset olivat samansuuntaisia, sillä torjutut ja sivuutetut olivat vähiten hyväksytyjä luokallaan ennen interventiota. Hyväksyntä lisääntyi selvästi koko luokan tasolla ja kohtalaisesti kaikilla tapausoppilailla. Se parani tyttöillä selvästi, kun taas pojilla vain hieman. Sivuutetuilla hyväksyntä kasvoi vähän enemmän, mutta torjutuilla yhtä paljon kuin luokan muilla oppilailla. Yli puolet oppilaista, kaikki torjutut mukaan lukien, sai uusia leikkikavereita omasta luokasta. Sitä vastoin kukaan sivuutetuista ei alkanut leikkiä uuden kaverin kanssa. Oman luokan ulkopuolisia kavereita oli kuitenkin suurimmalla osalla oppilaista, mikä helpottaa erityisesti torjuttujen ja sivuutettujen tilannetta.

Ystävyysuhteet lisääntyivät kohtalaisesti koko luokassa, mutta selvästi ne lisääntyivät tyttöillä ja muilla kuin tapausoppilailla. Ystävyysuhteet eivät lisääntyneet torjutuilla ja sivuutetuilla. Kuten Laddin ym. (1996, 1115) tutkimuksessa, tyttöillä oli poikia enemmän ystäviä sekä alku- että loppumittauksessa. Ystävyysuhteiden lisääntymiseen on kuitenkin suhtauduttava varovaisesti. Jotkut oppilaat saattavat nimittäin antaa monelle luokkakaverilleen korkeimman pistemäärän, vaikka nämä eivät olisikaan heidän läheisiä ystäviään. Tällöin ystävyysuhteiden määrä nousee todellista korkeammaksi. Erityisesti tytöt antoivat monille vertaisilleen maksimipisteet.

Luotettavampi tapa ystävyys-suhteiden mittaamiseen voi olla Parkerin ja Asherin (1993, 613 - 614) käyttämä valintojen määrää rajoittava tekniikka. Siinä lapsi nimeää ensin kolme parasta ystävää luokaltaan ja valitsee niistä sitten mieluisimman. Jos tämä on nimennyt lapsen kolmen parhaan ystävänsä joukkoon, on kyseessä vastavuoroinen ystävyys-suhte. Vaihtoehtoisesti voidaan käyttää Bukowskin, Hozan ja Newcombin (1994, 487) menetelmää, jossa lasketaan vastavuoroisesti sekä korkeimmat pistemäärät että valinnat kahden mieluisimman leikkikaverin joukkoon.

Sekä arviointilomakkeilla että haastatteluilla saadut tulokset osoittivat intervention edistäneen oppilaiden myönteistä käyttäytymistä ja suhtautumista toisia kohtaan. Sen sijaan opettajan arvioinnit eivät osoittaneet muutosta tapausoppilaiden sosiaalisessa kompetenssissa. Opettaja arvelikin muutosten näkyvän enemmän, kun hän ei ole läsnä. Toisaalta hän on joutunut entistä vähemmän selvittämään vertaissuhteongelmia, mikä osoittaa myönteistä kehitystä. Havaintojen mukaan opittuja sosiaalisia taitoja käytettiin eniten välitunneilla heti interventiotuokioiden jälkeen.

Yhteistyö oli helppoa ja mukavaa suurelle osalle oppilaista, mutta se näytti onnistuvan tyttöillä poikia paremmin. Leikkeihin pääseminen lisääntyi useimpien oppilaiden ja opettajan mielestä. Haastatteluissa vain yksi sivuutettu ja yksi torjuttu eivät ilmoittaneet pääsevänsä leikkeihin aikaisempaa enemmän. Satuttaminen ja ärsyttäminen puolestaan vähenivät sekä useimpien oppilaiden että opettajan mukaan. Sen sijaan empatiataidot edistyivät, sillä oppilaat osasivat eläytyä torjutun tai lyödyn lapsen asemaan ymmärtäen näiden tunteet ongelmatehtävissä. Oppilaat keksivät ratkaisun molempien lasten auttamiseksi kahta torjuttua lukuunottamatta. Haastattelun ja havainnoinnin perusteella tapausoppilaat oppivat lisäksi käyttämään oikeita tapoja ryhmään pyrkimisessä.

Interventio vaikutti myös oppilaiden asenteisiin. Tapausoppilaiden mielestä liikunta- ja roolileikit olivat vähintään kohtalaisen mieluisia ja yhteistyö toimi useimmissa tilanteissa. Enemmistö oppilaista oli valmis kenen tahansa samaa sukupuolta olevan pariaksi. Koulunkäynti oli monien mielestä entistä mukavampaa, vaikka sitä perusteltiin myös tutkijoiden toimintaan kuulumatto-

milla asioilla. Useimmat eivät kuitenkaan olleet halukkaita päästämään muiden luokkien oppilaita leikkeihin.

## 9.2 Muutosten mahdollisia syitä

Interventiossa saavutettujen muutosten syyt ovat epäselviä. Sosiometrisen aseman ja hyväksynnän paraneminen saattaa esimerkiksi johtua opituista sosiaalisista taidoista. Aggressiivisuuden väheneminen ja myönteisen käyttäytymisen lisääntyminen on voinut muuttaa vertaisten suhtautumista torjuttuihin myönteisemmäksi, jolloin vertaiset ovat vahvistaneet opittujen taitojen käyttämistä (Lochman ym. 1993, 1057). Torjuttuja on myös helpompi lähestyä, kun aggressiivisuutta ei tarvitse pelätä. Toisaalta torjuttu uskaltaa ottaa vertaisiin enemmän kontaktia, kun tunteet sosiaalisesta taitavuudesta voimistuvat. Taitojen omaksumista on voinut lisätä myös tutkijoiden antama palaute myönteisistä suorituksista (Erwin 1993, 233 - 234). Sitä lienee edistänyt lisäksi huomion kiinnittäminen motivaatioon sekä tutkijoiden ja lasten välisiin suhteisiin (Furman & Gavin 1989, 334). Tämä onnistui viettämällä paljon aikaa oppilaiden kanssa ja suunnittelemalla interventiotuokiot kiinnostaviksi.

Jos tapausoppilaalla on Morrisin ym. (1995, 18) mukaan ollut mukavaa suositumman parin kanssa yhteistoiminnallisessa tuokiossa, on hän todennäköisemmin tämän kanssa myös seuraavalla välitunnilla. Kun vertaiset näkevät tapausoppilaan leikkivän suositumman kanssa, ottavat hekin mieluummin kontaktia häneen. Tällöin tapausoppilas uskaltaa puolestaan lähestyä vertaisia. Lapset ovat myös voineet oppia roolileikkien avulla asettumaan toisen asemaan (Selman 1981, 250 - 251), jolloin he ovat alkaneet suhtautua torjuttuihin myönteisemmin. Mahdollisesti joidenkin tapausoppilaiden sosiaaliset pelot ja taipumukset vetäytyä ovat vähentyneet, koska he saivat interventiossa tilaisuuksia vuorovaikutukseen vertaisten kanssa. Sosiometrisen aseman ja hyväksynnän paraneminen on lisäksi voinut johtua yhteistoiminnallisista leikeistä, jotka vähentävät aggressiivisuutta ja lisäävät yhteistyötä (Bay-Hinitz ym. 1994, 435 - 446). Toisaalta useampaa tekniikkaa hyödyntävät interventiot

ovat ennenkin olleet tehokkaita (Beelmann ym. 1994, 267 - 268). On kuitenkin muistettava, että muutokset ovat voineet aiheutua interventioon kuulumattomista tekijöistä, kuten tutkijoiden läsnäolosta luokassa ja oppilaiden valvonnan tehostumisesta.

Miksei jokaisen tapausoppilaan tilanne kuitenkaan parantunut? Joillakin torjutuilla huono maine on saattanut vastustaa muutosta (Hymel ym. 1990, 175). Heihin ei suhtauduta myönteisesti, vaikka sosiaaliset taidot olisivat parantuneet. Maine ja asema muuttuvatkin monesti vasta, kun vertaiset ovat tarpeeksi usein huomanneet tapausoppilaiden käyttävän uusia taitoja (Bierman ym. 1987, 199). Torjutut saattavat myös uskoa onnistumisen aiheutuvan vain ulkoisista tekijöistä (Toner & Munro 1996, 350 - 351), mikä voi hidastaa uusien taitojen omaksumista. Kenties heidän itseluottamuksensa ei ole lisääntynyt, jolloin epäonnistuminen johtaa opittujen taitojen hylkäämiseen (Bandura 1989, 733). Toisaalta taidot eivät ehkä ole yleistyneet luonnolliseen vuorovaikutukseen. Niiden oppiminen voi vaikeutua myös, kun kotona käyttäydytään eri tavalla kuin interventiossa opetetaan. Lisäksi interventio saattoi olla kestoltaan liian lyhyt. Pitemmät interventiot eivät kuitenkaan Schneiderin (1992, 377) mukaan välttämättä takaa suurempia muutoksia.

### 9.3 Intervention ja tulosten luotettavuuden arviointia

Opettaja piti roolileikkejä erinomaisina. Hänen mukaansa liikuntaleikit olivat hyviä, mutta ne olisivat voineet olla intervention loppupuolella erilaisia kuin alussa. Pari- ja ryhmätyöskentely sujuivat varsinkin roolileikeissä. Opettajan mielestä samanlaisen intervention toteuttaminen käytännössä on kuitenkin vaikeaa suunnittelumäärän vuoksi, mutta se onnistuu asiaan perehtyneeltä. Myös opetussuunnitelma asettaa sen käytölle rajoituksia. Opettaja arveli intervention edistävän vertaissuhteita, mutta huomattavammat muutokset vaatisivat sen käyttämistä pidemmän aikaa.

Tutkimukseen liittyi joitakin eettisiä kysymyksiä. Käytetyn menetelmän (Asher & Dodge 1986, 444 - 449) ansiosta kenenkään ei ollut pakko antaa



luokkakavereilleen kielteisiä arvioita. Mittaukset tehtiin jokaiselle yksitellen, jolloin kukaan ei voinut kurkkia toisten vastauksia. Oppilaat vastasivat mielellään kaikkiin lomakkeisiin, koska tilanteet olivat rauhallisia ja luottamuksellisia. He saattoivat kuitenkin kertoa vastauksistaan toisilleen salassapitokehotuksista huolimatta (Foster ym. 1993, 278). Leimautuminen pyrittiin välttämään haastatteleamalla tapausoppilaat loppumittauksen yhteydessä muiden tietämättä ja muuttamalla nimet raportointivaiheessa.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 136 - 144) mukaan luotettavuutta arvioidessa otetaan huomioon validius ja reliabelius. **Sisäinen validius** mittaa tutkimuksen uskottavuutta. Siihen vaikuttaa esimerkiksi tiedonhankintamenetelmien luotettavuus, jota on käsitelty tarkemmin luvussa 7.3. Sosiometrisen aseman mittauksen luotettavuutta heikentää käytetyn menetelmän vaikeus erottaa sivuutetut (Asher & Dodge 1986, 447; Terry & Coie 1991, 878). Jonkun oppilaan sijoittuminen väärään ryhmään oli kuitenkin tässä tutkimuksessa epätodennäköistä, koska muut tiedonhankintamenetelmät tukivat sosiometrisen aseman mittausta. Sen sijaan sekä hyväksyntää ja ystävyysuhteita että tapausoppilaiden sosiaalista kompetenssia mittaavat lomakkeet on aiemmissa tutkimuksissa todettu varsin luotettaviksi.

Vaikka Bukowski ja Hoza (1989, 30) pitävät vastavuoroisia korkeimpia pistemääriä sopivana tapana mitata ystävyysuhteita, on niiden luotettavuus kyseenalaistettava. Jotkut oppilaat saattoivat antaa monille luokkakavereilleen korkeimman pistemäärän, vaikka nämä eivät olisikaan heidän ystäviään. Ystävyysuhteiden määrä on tällöin voinut nousta todellista korkeammaksi. Tapausoppilaiden sosiaalista kompetenssia mitanneen lomakkeen luotettavuutta heikensivät opettajan huonot mahdollisuudet nähdä oppilaiden käyttäytymistä vertaisryhmässä. Opettaja saattoi myös arvioida oppilaiden vertaisvuorovaikutusta vain sen mukaan, miten nämä käyttäytyivät häntä kohtaan. (Foster ym. 1993, 269.) Kaikkien edellä mainittujen lomakkeiden voidaan kuitenkin olettaa toimineen tässä tutkimuksessa yhtä hyvin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, koska niitä käytettiin ohjeiden mukaan.

Avokyselyn (liite 4) täyttämässä oli joitakin ongelmia, jotka saattoivat heikentää luotettavuutta. Monet ilmoittivat, että aggressiivisen torjutun kuvauk-

seen sopivalla oppilaalla on kuitenkin kavereita. Jotkut eivät puolestaan ymmärtäneet sivuutetun kuvausta, sillä he perustelivat luokkakavereidensa sijoittumista siihen torjutuille tyypillisillä piirteillä (ks. luku 9.1). Kuvausten olisi ehkä pitänyt erota selvemmin toisistaan. Jotkut oppilaat eivät muutenkaan osanneet aina kirjoittaa perusteluja valintoihinsa, mutta toisaalta se oli vapaaehtoista.

Myös intervention arviointilomakkeesta (liite 6) paljastui suunnitteluvirhe. Siinä kysyttiin, satuttavatko ja ärsyttävätkö luokan oppilaat toisiaan aikaisempaa vähemmän. Monet eivät käsittäneet, että vastausvaihtoehdot "satuttavat" ja "ärsyttävät" tarkoittivat myönteistä muutosta kysymysten muotoilusta johtuen. Paremmat vaihtoehdot olisivat olleet "kyllä" ja "ei". Luotettavuus ei kuitenkaan kärsinyt, koska oppilaille selvitettiin erikseen arviointitilanteissa, mitä vaihtoehdot tarkoittavat. Sitä vastoin luotettavuutta heikensi tulosten vertailun mahdollistavan lähtötilanteen puuttuminen.

Haastattelujen kysymykset onnistuivat, mutta niiden luotettavuuteen vaikuttaa haastateltavien taipumus vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla (Foddy 1995, 118). Vuorovaikutustilanteita ei puolestaan pystytty havainnoimaan tarkasti, sillä oppilaat liikkuivat paljon ja halusivat jatkuvasti leikkiä kanssamme. Tämä saattoi vähentää luotettavuutta, mutta toisaalta tilanteista oli mahdollista kirjoittaa myöhemmin samana päivänä. Sen sijaan sitä lisäsi tutkijoiden omien havaintojen vertailu ja niiden yksimielisyys (Syrjälä & Numminen 1988, 141 - 142). Havainnoinnin luotettavuutta pyrittiin myös lisäämään osallistumalla usein luokan toimintaan, jolloin oppilaat tottuivat tutkijoiden läsnäoloon (Hirsjärvi ym. 1997, 210).

Tulosten luotettavuutta on saattanut heikentää kahden riippuvan otoksen t-testin epäluotettavuus pienillä otoksilla. Tähtisen (1993, 57) mukaan aineiston jakauma ei täytä t-testin edellyttämää normaalijakaumakriteeriä sitä todennäköisemmin, mitä pienempää otosta on käytetty. Tässä tutkimuksessa t-testien tulosten tulkinnassa tuleekin noudattaa suurta varovaisuutta. Sen sijaan MANOVA toimii luotettavasti pienilläkin otoksilla.

Sisäistä validiutta lisäsi käsitteiden samanlaisuus aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna ja yhteensopivuus aineiston kanssa. Sama vaikutus oli

usean tiedonhankintamenetelmän käytöllä, sillä niillä saadut tulokset tukivat toisiaan. Tulosten luotettavuutta lisättiin myös laskemalla oppilaiden asema ja hyväksyntä sekä koko luokassa että oman sukupuolen keskuudessa. Luotettavuutta lisäsi niin ikään opettajan ja oppilaiden suhtautuminen mittauksiin tosissaan. Lisäksi sitä edistivät raportoinnin tarkkuus ja avoimuus sekä selkeä kieli ja sisältö, jotka antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen vastaavuutta kuvatun todellisuuden kanssa. (Syrjälä & Numminen 1988, 137 - 141.)

**Ulkoisella validiudella** tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä ja käyttökelpoisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 142). Aikaisemmissa interventioissa on useimmiten ollut mukana suuri joukko lapsia eri luokista ja kouluista, kun taas tässä tutkimuksessa kohderyhmänä oli yksi luokka ja erityisesti kahdeksan tapausoppilasta. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, kontrolliryhmää ei ollut. Koska tutkittavien määrä oli pieni, tuloksia ei voi yleistää. Saadut tulokset olivat kuitenkin samansuuntaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Tarkka kuvaus sekä samanlaisten käsitteiden, määritelmien ja tutkimusmenetelmien käyttö kuin muissa tutkimuksissa lisäsi kuitenkin ulkoista validiutta (Goetz & LeCompte 1984, 228).

Syrjälän ja Nummisen (1988, 143 - 144) mukaan **sisäinen reliabelius** tarkoittaa tutkijoiden yksimielisyyttä tuloksista ja johtopäätöksistä, mikä toteutui tässä tutkimuksessa hyvin. Sitä lisäsi myös eri menetelmien avulla saatujen tietojen samansuuntaisuus. **Ulkoisen reliabelius** osoittaa, kuinka samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voi päästä samoja menetelmiä käyttäen. Samanlaisia tuloksia ei voi saada, koska kukin luokka on ainutkertainen erilaisine oppilaineen. Todennäköisesti ohjelma kuitenkin edistäisi vertaissuhteita useimmissa luokissa.

#### 9.4 Tulosten sovelluksia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksen perusteella opettajalla on mahdollisuus edistää oppilaiden sosio-metristä asemaa, hyväksyntää ja ystävyyssuhteita. Täten vertaissuhteiden käsittelemistä tulisi lisätä ja tutkimista kannustaa opettajankoulutuksessa selvästi nykyistä enemmän. Tämä antaisi opettajille paremmat edellytykset vähentää ja ratkaista vertaissuhdeongelmia, joiden määrä tuntuu kasvavan koko ajan. Vertaissuhteiden edistäminen on eduksi torjutuille ja sivuutetuille, mutta siitä hyötyvät myös torjuttujen aggressiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen kohteeksi joutuneet oppilaat. Tutkimus vahvisti yhteistoiminnalliset liikuntaleikit ja ongelmanratkaisuun perustuvat roolileikit varteenotettaviksi keinoiksi vertaissuhteiden parantamisessa, mutta muitakin interventiotekniikoita kannattaa käyttää.

Sosiaalisten taitojen opettaminen tulisi aloittaa jo ensimmäisellä luokalla yhteistyössä vanhempien kanssa. Sen on rakennettava kotona ja päivähoitossa saavutetulle perustalle. Opettamisessa tulee käyttää monipuolisia ja konkreettisia menetelmiä sekä edetä pienin askelin yksinkertaisesta monimutkaiseen, jotta oppiminen varmistuu. Opittuja taitoja on kerrattava ja sovellettava, jolloin ne yleistyvät käytäntöön. Luokassa tulee keskustella vertaissuhdeongelmista heti niiden ilmaannuttua ja pohtia niihin ratkaisuja, jolloin oppilaiden sosiokognitiiviset taidot kehittyvät. Oppilaita voidaan myös opettaa asettumaan toisen asemaan. Heitä voidaan ohjata ymmärtämään, miltä torjutusta, kiusatusta tai lyödyistä oppilaista tuntuu. Opettajan tulee lisäksi huolehtia, ettei kenellekään oppilaalle kehity kielteistä mainetta vertaisryhmässä, jolloin aseman edistäminen on entistä vaikeampaa.

Interventio oli suunnattu ala-asteen toisen luokan oppilaille, mutta sitä voi suositella käytettäväksi muissakin luokissa. Tällöin liikunta- ja roolileikit on kuitenkin muutettava eri kehitystasoihin ja ongelmiin sopiviksi. Roolileikit ovat toteutetussa muodossa luultavasti liian vaikeita pienemmille oppilaille, kun taas isommille rooli- ja liikuntaleikit eivät ehkä ole tarpeeksi haasteellisia. Mielestämme vastaavan intervention toteuttaminen onnistuu opettajalta suhteellisen helposti, jos hän on perehtynyt vertaissuhdeongelmiin sekä liikunta- ja roolileik-

keihin. Se kuitenkin edellyttää oppilaiden jatkuvaa tarkkailua ja halua auttaa heitä. Tällaisen toiminnan pitäisi olla osa opetussuunnitelmaa, koska oppilaiden sosiaalinen kasvatus ja hyvinvointi luokassa on opettajan vastuulla. Hyvinvointi taas on välttämätön perusta oppimiselle.

Tulevissa tutkimuksissa yhteistoiminnallisten liikunta- ja roolileikkien tehokkuus oppilaiden aseman edistämiseksi tulisi varmistaa suuremmalla kohderyhmällä. Mukana voisi olla useita luokkia eri kouluista. Erityisen tärkeää olisi arvioida muutosten pysyvyys selvittämällä oppilaiden sosiometrinen asema, hyväksyntä ja ystävyyssuhteet muutaman kuukauden kuluttua loppumittauksesta. Myös opittua kertaavia tuokioita voisi järjestää, koska interventioon vaikutukset heikkenevät ajan mittaan (Morris ym. 1995, 18). Lisäksi tulisi kiinnittää enemmän huomiota opittujen taitojen yleistymiseen ja oppilaiden motivaatioon osallistua interventioon.

Tämäntyyppiseen interventioon voisi yhdistää muita teoriaosassa mainittuja tekniikoita ja selvittää, miten ne vaikuttavat muutosten voimakkuuteen. Sosiaalisten taitojen omaksumista voisi yrittää edistää kokeilemalla intervention jälkeen jotain suuremmissa ryhmissä toteutettavaa tekniikkaa. Näitä ovat esimerkiksi Slavinin (1991, 73 - 75) kuvaamat yhteistoiminnallisen oppimisen muodot. Interventiotuokioiden elävöittämistä on mahdollista kokeilla esimerkiksi vertaissuhteisiin liittyvillä lastenkirjoilla, joiden hahmoin on helppo samaistua (Hart, McGee & Hernandez 1993, 402).

Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeää hankkia tietoa intervention vaikutuksista yksinäisyyteen, masentuneisuuteen tai sosiaalisiin pelkoihin. Toisaalta oppilaita voitaisiin sosiometrinen mittausten yhteydessä pyytää nimeämään lapset, joihin he haluaisivat tutustua (Hynninen & Haapasalo 1996, 197). Tätä on mahdollista käyttää hyväksi parien ja ryhmien määräämisessä. Lisäksi voidaan tutkia kotien mahdollisuuksia osallistua intervention toteuttamiseen. Vertaissuhteiden edistämisen tutkimisessa riittääkin haasteita pitkälle tulevaisuuteen.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:154.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella: seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Allen, K. E., Hart, B., Buell, J. S., Harris, F. R. & Wolf, M. M. 1964. Effects of social reinforcement of isolate behavior on a nursery school child. *Child Development*, 35, 1, 511 - 518.
- Aronson, E. 1988. *The social animal*. 5. painos. New York: Freeman.
- Asher, S. R. 1990. Recent advances in the study of peer rejection. Teoksessa S.R. Asher & J. D. Coie (toim.), 3 - 14.
- Asher, S. R. & Gottman, J. M. (toim.) 1981. *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. & Dodge, K. A. 1986. Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 4, 444 - 449.
- Asher, S. R. & Parker, J. G. 1989. Significance of peer relationship problems in childhood. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.), 5 - 23.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (toim.) 1990. *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Parker, J. G. & Walker, D. L. 1996. Distinguishing friendship from acceptance: implications for intervention and assessment. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.), 366 - 405.
- Bandura, A. 1989. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 5, 729 - 735.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F. & Quilitch, H. R. 1994. Cooperative games:

- a way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 3, 435 - 446.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. 1994. Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 3, 260 - 271.
- Berndt, T. J. & Ladd, G. W. (toim.) 1989. *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Bierman, K. L. 1989. Improving the peer relations of rejected children. Teok-sessa B. B. Lahey & E. E. Kazdin (toim.), 53 - 84.
- Bierman, K. L. & Furman, W. 1984. The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 1, 151 - 162.
- Bierman, K. L., Miller, C. L. & Stabb, S. D. 1987. Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 2, 194 - 200.
- Bierman, K. L. & Montminy, H. P. 1993. Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17, 3, 229 - 254.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. 1993. Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 1, 139 - 151.
- Bierman, K. L. & Wargo, J. B. 1995. Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 4, 669 - 682.
- Black, B. & Logan, A. 1995. Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66, 1, 255 - 271.
- Blonk, R. W. B., Prins, P. J. M., Sergeant, J. A., Ringrose, J. & Brinkman, A. G. 1996. Cognitive-behavioral group therapy for socially incompetent children: short-term and maintenance effects with a clinical sample. *Journal of*

- Clinical Child Psychology, 25, 2, 215 - 224.
- Boivin, M. & Bégin, G. 1989. Peer status and self-perception among early elementary school children: the case of the rejected children. *Child Development*, 60, 3, 591 - 596.
- Boivin, M., Thomassin, L. & Alain, M. 1989. Peer rejection and self-perceptions among early elementary school children: aggressive rejectees vs. withdrawn rejectees. *Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.)*, 392 - 393.
- Boivin, M., Poulin, F. & Vitaro, F. 1994. Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 3, 483 - 498.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W. & Kupersmidt, J. B. 1995. Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66, 4, 1107 - 1129.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. 1994. Bully / victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 4, 315 - 329.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. 1996. Liking and peer perceptions among Asian and white British children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13, 2, 163 - 177.
- Bray, J. H. & Maxwell, S. E. 1993. *Multivariate analysis of variance*. *Teoksessa M. S. Lewis-Beck (toim.)*, 337 - 408.
- Buhrmester, D. 1990. Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 4, 1101 - 1111.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. 1989. Popularity in friendship: issues in theory, measurement, and outcome. *Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.)*, 15 - 45.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. & Newcomb, A. F. 1994. Using rating scale and nomination techniques to measure friendship and popularity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 3, 485 - 488.



- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (toim.) 1996. The company they keep: friendship in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. 1996. Friendship and morality. (How) are they related? Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.), 238 - 261.
- Burks, V. S., Dodge, K. A., & Price, J. M. 1995. Models of internalizing outcomes of early rejection. *Development and Psychopathology*, 7, 4, 683 - 695.
- Carson, J. L. & Parke, R. D. 1996. Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 5, 2217 - 2226.
- Christopher, J. S., Hansen, D. J. & MacMillan, V. M. 1991. Effectiveness of a peer helper intervention to increase children's social interactions. Generalization, maintenance, and social validity. *Behavior Modification*, 15, 1, 22 - 50.
- Cillessen, A. H. N., van IJzendoorn, H. W., Lieshout, C. F. M. & Hartup, W. W. 1992. Heterogeneity among peer rejected boys: subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 4, 893 - 905.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 4, 557 - 570.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. 1983. Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 3, 261 - 282.
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. 1983. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 6, 1400 - 1416.
- Coie, J. D. & Koepl, G. K. 1990. Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.), 309 - 337.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. E. & Hyman, C. 1995. Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adoles-

- cent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 4, 697 - 713.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. 1993. Children's perceptions of their peer experiences: attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 2, 244 - 254.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. 1995. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 3, 710 - 722.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. 1996. Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 3, 367 - 380.
- Daniels-Beirness, T. 1989. Measuring peer status in boys and girls: a problem of apples and oranges? Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.), 107 - 120.
- Dekovic, M. & Janssens, J. M. A. M. 1992. Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 5, 925 - 932.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. 1994. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 6, 1799 - 1813.
- Dodge, K. A. 1983. Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 6, 1386 - 1399.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I. & Delugach, J. D. 1983. Social competence and children's sociometric status: the role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 3, 309 - 336.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. 1994. Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 1, 43 - 55.
- Duck, S. 1991. *Friends, for life. The psychology of personal relationships*. 2. painos. New York: Harvester.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B. C. 1996. Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 5, 2227 - 2247.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. 1993. Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17, 3, 287 - 313.

- Erhardt, D. & Hinshaw, S. P. 1994. Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 4, 833 - 842.
- Erwin, P. 1993. *Friendship and peer relations in children*. Chichester: Wiley.
- Foddy, W. 1995. *Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research*. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, S. L., Inderbitzen, H. M. & Nangle, D. W. 1993. Assessing acceptance and social skills with peers in childhood. *Behavior Modification*, 17, 3, 255 - 286.
- Franz, D. Z. & Gross, A. M. 1996. Parental correlates of socially neglected, rejected, and average children. A laboratory study. *Behavior Modification*, 20, 2, 170 - 182.
- Furman, W. & Gavin, L. A. 1989. Peer's influence on adjustment and development: a view from the intervention literature. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.), 319 - 339.
- Furman, W., Giberson, R., White, A. S., Gavin, L. A. & Wehner, E. A. 1989. Enhancing peer relations in school systems. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.), 355 - 369.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, Fla: Academic Press.
- Gresham, F. M. & Stuart, D. 1992. Stability of sociometric assessment: implications for uses as selection and outcome measures in social skills training. *Journal of School Psychology*, 30, 3, 223 - 231.
- Guralnick, M. J. & Groom, J. M. 1987. The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstream playgroups. *Child Development*, 58, 6, 1556 - 1572.
- Harkness, S. & Super, C. M. 1985. The cultural context of gender segregation in children's peer groups. *Child Development*, 56, 1, 219 - 224.
- Hart, C. H. (toim.) 1993. *Children on playgrounds. Research perspectives and applications*. New York: SUNY.

- Hart, C. H., McGee, L. & Hernandez, S. 1993. Themes in the peer relations literature: correspondence to playground interactions portrayed in children's literature. Teoksessa C. H. Hart (toim.), 371 - 416.
- Hatzichristou, C. 1993. Children's adjustment after parental separation: teacher, peer and self-report in a Greek sample: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 8, 1469 - 1478.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. 1996. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 3, 1085 - 1102.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hodgens, J. B. & McCoy, J. F. 1990. Effects of coaching and peer utilization procedures on the withdrawn behavior of preschoolers. *Child & Family Behavior Therapy*, 12, 2, 25 - 47.
- Hopmeyer, A. & Asher, S. R. 1997. Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 2, 235 - 254.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. 1990. Reputational bias: view from the peer group. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.), 156 - 186.
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. 1993. Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 3, 879 - 896.
- Hynninen, T. & Haapasalo, J. 1996. Miksi aggressiiviset ja vetäytyvät lapset eivät ole suosittuja? *Psykologia*, 31, 3, 194 - 198.
- Kanfer, F. H. & Goldstein, A. P. (toim.) 1986. *Helping people change: a textbook of methods*. 3. painos. New York: Pergamon.
- Karoly, P. & Harris, A. 1986. Operant methods. Teoksessa F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (toim.), 111 - 144.
- Kohler, F. W. & Strain, P. S. 1990. Peer assisted interventions: early promises, notable achievements, and future aspirations. *Clinical Psychology Review*, 10, 4, 441 - 452.
- Kotila, H. & Saloviita, T. 1993. Using peers to promote the social interaction of withdrawn children in a natural preschool setting. *Scandinavian Journal*

- of Behaviour Therapy, 22, 3 - 4, 129 - 137.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus*, 27, 4, 356 - 365.
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. J., DeRosier, M. E., Patterson, C. J. & Davis, P. W. 1995. Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66, 2, 360 - 375.
- Ladd, G. W. 1989. Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.), 1 - 11.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 4, 1081 - 1100.
- Ladd, G. W. & Mize, J. 1983. A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90, 2, 127 - 157.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. 1993. Playstyles of peer-accepted and peer-rejected children on the playground. Teoksessa C. H. Hart (toim.), 130 - 161.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. 1996. Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.), 322 - 345.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 3, 1103 - 1118.
- Lahey, B. B. & Kazdin, E. E. (toim.) 1989. *Advances in clinical child psychology*. Vol. 12. New York: Plenum.
- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökasitykset ja sosiaaliset attributiot peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:130.
- Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:137.
- Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. *Kasvatus*, 21, 1, 21 - 26.
- Lemerise, E. A. 1997. Patterns of peer acceptance, social status, and social

- reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 2, 199 - 218.
- Lewis-Beck, M. S. (toim.) 1993. *Experimental design and methods*. London: SAGE.
- Little, S. A. & Garber, J. 1995. Aggression, depression, and stressful life events predicting peer rejection in children. *Development and Psychopathology*, 7, 4, 845 - 856.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. & Terry, R. 1993. Effectiveness of social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 6, 1053 - 1058.
- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. *Näkökulmia kehityopsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.
- McIntosh, R., Vaughn, S. & Zaragoza, N. 1991. A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 8, 451 - 458.
- Meichenbaum, D. 1986. Cognitive behavior modification. Teoksessa F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (toim.), 346 - 380.
- Menesini, E. 1997. Behavioural correlates of friendship among Italian school children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 1, 109 - 121.
- Mize, J. & Ladd, G. W. 1990. Toward the development of successful social skills training for preschool children. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.), 338 - 361.
- Morris, T. L., Messer, S. C. & Gross, A. M. 1995. Enhancement of the social interaction and status of neglected children: a peer-pairing approach. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 1, 11 - 20.
- Mueller, E. C. & Cooper, C. R. 1986. On conceptualizing peer research. Teoksessa E. C. Mueller & C. R. Cooper (toim.), 3 - 24.
- Mueller, E. C. & Cooper, C. R. (toim.) 1986. *Process and outcome in peer relationships*. Orlando, Fla: Academic Press.
- Murphy, K. & Schneider, B. 1994. Coaching socially rejected early adolescents regarding behaviors used by peers to infer liking. A dyad-specific inter-

- vention. *Journal of Early Adolescence*, 14, 1, 83 - 95.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K. 1993. Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 8, 1435 - 1448.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 1, 99 - 128.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. 1995. Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306 - 347.
- O'Connor, R. 1969. Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 1, 15 - 22.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C. & Greene, R. W. 1992. Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: a five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 1, 80 - 87.
- Orlick, T. D. 1981. Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 4, 426 - 429.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1987. Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 3, 357 - 389.
- Parker, J. G. & Gottman, J. M. 1989. Social and emotional development in a relational context: friendship and interaction from early childhood to adolescence. *Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.)*, 95 - 131.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 4, 611 - 621.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. & Griesler, P. C. 1990. Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 5, 1335 - 1349.
- Perry, M. A. & Furukawa, M. J. 1986. Modeling methods. *Teoksessa F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (toim.)*, 66 - 110.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki:

Painatuskeskus.

- Pettit, G. S. & Harrist, A. W. 1993. Children's aggressive and socially unskilled playground behavior with peers: origins in early family relations. Teoksessa C. H. Hart (toim.), 240 - 270.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A. & Bates, J. E. 1996. Stability and change in peer-rejected status: the role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 2, 267 - 294.
- Poikkeus, A.-M. 1993. Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities: a group comparison and a subtype analysis. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), 122 - 138.
- Price, J. M. 1996. Friendships of maltreated children and adolescents: contexts for expressing and modifying relationship history. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.), 262 - 285.
- Pölkki, P. & Kukkonen, P. 1995. Gresham & Elliottin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. *Psykologia*, 30, 1, 35 - 44.
- Pölkki, P., Kähkönen, P. & Kukkonen, P. 1997. Lasten sosiaalinen toimintakykyisyys ja perheen ulkoiset voimavarat. *Psykologia*, 32, 1, 31 - 39.
- Rabiner, D. L., Keane, S. P. & MacKinnon-Lewis, C. 1993. Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their sociometric status. *Developmental Psychology*, 29, 2, 236 - 245.
- Renshaw, P. D. & Brown, P. J. 1993. Loneliness in middle childhood: concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 4, 1271 - 1284.
- Rogosch, F. A., Cicchetti, D. & Aber, J. L. 1995. The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and Psychopathology*, 7, 4, 591 - 609.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1, 1 - 15.
- Schneider, B. H. 1989. Between developmental wisdom and children's social



- skills training. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.), 339 - 353.
- Schneider, B. H. 1992. Didactic methods for enhancing children's peer relations: a quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12, 3, 363 - 382.
- Schneider, B. H. & Byrne, B. M. 1985. Children's social skills training: a meta-analysis. Teoksessa B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (toim.), 175 - 192.
- Schneider, B. H., Rubin, K. H. & Ledingham, J. E. (toim.) 1985. Children's peer relations: issues in assessment and intervention. New York: Springer.
- Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. & Weissberg, R. P. (toim.) 1989. Social competence in developmental perspective. Nordrecht: Kluwer.
- Selman, R. L. 1981. The child as a friendship philosopher. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.), 242 - 272.
- Singleton, L. C. & Asher, S. R. 1977. Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69, 4, 330 - 336.
- Slavin, R. E. 1991. Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 5, 71 - 82.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. 1992. The longitudinal relation between parental conflict strategies and children's sociometric standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 4, 477 - 493.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Taylor, A. R., Asher, S. R. & Williams, G. A. 1987. The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 5, 1321 - 1334.
- Terry, R. & Coie, J. D. 1991. A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27, 5, 867 - 880.
- Tomada, G. & Schneider, B. H. 1997. Relational aggression, gender, and peer acceptance: invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 4, 601 - 609.

- Toner, M. A. & Munro, D. 1996. Peer-social attributions and self-efficacy of peer-rejected preadolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 3, 339 - 357.
- Tähtinen, J. 1993. Tilastollisen analyysin tulkinnan lähtökohtia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:41.
- Vandell, D. L. & Hembree, S. H. 1994. Peer social status and friendship: independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 4, 461 - 477.
- Volling, B. L., MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D. & Baradaran, L. P. 1993. Children's social competence and sociometric status: further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5, 3, 459 - 483.
- Walker, H. M. & McConnell, S. R. 1988. The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment. Austin, TX. PRO-ED.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. 1992. Some consequences of early harsh discipline: child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 6, 1321 - 1335.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. 1995. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 3, 754 - 763.
- Zakriski, A. L. & Coie, J. D. 1996. A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 3, 1048 - 1070.

Liite 1: Tutkimusilmoitus oppilaiden vanhemmille

**HYVÄT ##### KOULUN 2. LUOKAN  
OPPILAIDEN VANHEMMAT!**

Olemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen 4. vuoden opiskelijoita. Aloitamme pro gradu -tutkielmaa lasten kaverisuhteista luokanopettaja ##### 2. luokassa.

Tutkimuksemme tarkoituksena on edistää lasten kaverisuhteita ja hyväksyntää luokassa. Tällä tavoin pyritään parantamaan luokan ilmapiiriä ja oppilaiden käsityksiä itsestään.

Lapset osallistuvat viikoittain muutamiin tuokioihin, joissa käytetään työtapoina pääasiassa yhteistoiminnallisia leikkejä, roolileikkejä ja keskustelua kertomusten pohjalta. Tuokioihin osallistuminen on luonnollinen osa koulutyötä.

Tutkimus alkaa huhtikuun toisella viikolla ja jatkuu toukokuun loppuun saakka. Kaikki keräämämme tiedot ovat luottamuksellisia, joten kenenkään nimi ja henkilökohtaiset tiedot eivät tule julki.

Yhteistyöterveisiä ja iloista kevättä!

Jyväskylässä 3.3.1997

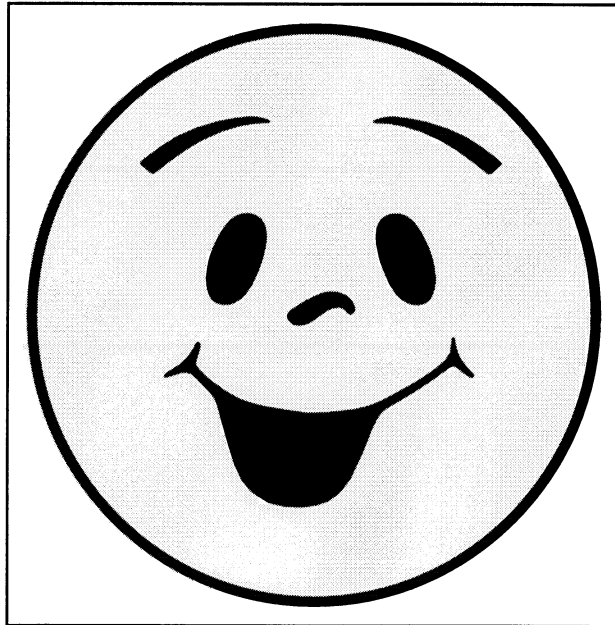
---

Juhani Keskinen  
kasvatust. yo

---

Hannu Takala  
kasvatust. yo

Liite 2: Kunniakirja kaverikurssista



## *KUNNIAKIRJA*

*2. luokan oppilas*

---

*on suorittanut kaverikurssin kiitettävästi*

*1.4. - 31.5.1997*

---

*Juhani Keskinen*

---

*Hannu Takala*

Liite 3: Lomake sosiometrisen aseman (Asher & Dodge 1986, 444 - 449) sekä hyväksynnän ja ystävyysuhteiden (Singleton & Asher 1977, 332) mittaamiseen

POJAT

Nimi: \_\_\_\_\_

1. Ympyröi yksi numero jokaiselta riviltä sen mukaan, kuinka paljon pidät jokaisesta oppilaasta. Jätä oma nimesi väliin.



-----  
Aleksi                    1                    2                    3                    4                    5

-----  
Henri                    1                    2                    3                    4                    5

-----  
Kalle                    1                    2                    3                    4                    5

-----  
Lauri                    1                    2                    3                    4                    5

-----  
Iiro                    1                    2                    3                    4                    5

-----  
Tuomo                    1                    2                    3                    4                    5

-----  
Valtteri                    1                    2                    3                    4                    5

-----  
Johannes                    1                    2                    3                    4                    5

2. Ympyröi niiden kolmen pojan nimet, joiden kanssa mieluiten leikit.

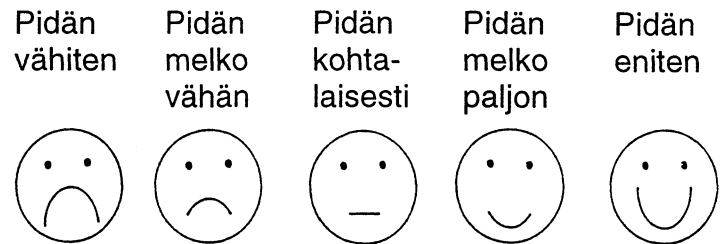
(jatkuu)

## Liite 3: (jatkuu)

TYTÖT

Nimi: \_\_\_\_\_

1. Ympyröi yksi numero jokaiselta riviltä sen mukaan, kuinka paljon pidät jokaisesta oppilaasta. Jätä oma nimesi väliin.



Tuulia	1	2	3	4	5
Marjaana	1	2	3	4	5
Sofia	1	2	3	4	5
Outi	1	2	3	4	5
Annika	1	2	3	4	5
Veera	1	2	3	4	5
Janita	1	2	3	4	5
Iida	1	2	3	4	5
Essi	1	2	3	4	5
Larissa	1	2	3	4	5
Noora	1	2	3	4	5
Riina	1	2	3	4	5
Pauliina	1	2	3	4	5

2. Ympyröi niiden kolmen tytön nimet, joiden kanssa mieluiten leikit.

## Liite 4: Avokysely luokan vertaissuhteista

3. Seuraavassa on kuvauksia siitä, miten erilaiset lapset käyttäytyvät koulussa muita oppilaita kohtaan. Luettele jokaisen kuvauksen jälkeen ne luokkasi oppilaat, jotka sopivat siihen. Voit laittaa myös oman nimesi johonkin kohtaan.

a) Tätä oppilasta pilkataan ja kiusataan. Häntä ei huolita yhteisiin peleihin ja leikkeihin. Hänellä on hyvin vähän kavereita.

Nimi / nimet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Tämä oppilas aloittaa usein tappelun ja satuttaa tahallaan toisia oppilaita. Häntä ei huolita yhteisiin peleihin ja leikkeihin. Hänellä on hyvin vähän kavereita.

Nimi / nimet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Tästä oppilaasta pidetään kohtalaisesti, mutta hän jää silti useimmiten yksin.

Nimi / nimet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(jatkuu)

## Liite 4: (jatkuu)

- d) Jotkut oppilaat leikkivät mielellään tämän oppilaan kanssa, mutta toiset eivät pidä hänestä.

Nimi / nimet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- e) Tämän oppilaan kanssa melkein kaikki luokkamme oppilaat haluaisivat olla kavereita.

Nimi / nimet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Onko sinulla kavereita muilla luokilla tässä koulussa?

Kyllä \_\_\_\_\_ Ei \_\_\_\_\_

Minkä nimisiä he ovat? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onko sinulla kavereita tämän koulun ulkopuolella?

Kyllä \_\_\_\_\_ Ei \_\_\_\_\_

Minkä nimisiä he ovat? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vastauksesi ovat täysin luottamuksellisia, sillä niitä eivät näe muut kuin tutkijat.

KIITOS AVUSTASII!



Liite 5: Opettajalle tarkoitettu sosiaalista kompetenssia ja koulusopeutumista mittaava lomake (Walker & McConnell 1988, 2 - 3)

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_  
 Sukupuoli: \_\_\_ tyttö \_\_\_ poika. Ikä: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_  
 Koulu: \_\_\_\_\_ Opettaja: \_\_\_\_\_  
 Päivämäärä: \_\_\_ / \_\_\_ 1997

Lue jokainen osio huolellisesti ja arvioi, missä määrin oppilaan käyttäytyminen vastaa sitä. Jos et ole havainnut oppilaan ilmaisevan osiossa kuvattua kykyä tai käyttäytymislukkaa, merkitse X viivalle 1, "ei koskaan". Jos oppilas ilmaisee kyseistä kykyä runsaasti, merkitse X:llä viiva 5, "usein". Jos käyttäytymistä ilmenee näiden kahden ääripään välillä, merkitse jokin viivoista 2, 3 tai 4. **Muista vastata jokaiseen osioon.** Merkitse kussakin osiossa X:llä jokin viivoista 1 - 5.

	Ei koskaan		Joskus		Usein
	1	2	3	4	5
1. Toiset lapset pyytävät häntä mukaan leikkeihin ja toimintoihin	—	—	—	—	—
2. Muuttaa tarvittaessa toimintaansa pitääkseen yllä vuorovaikutusta tovereiden kanssa	—	—	—	—	—
3. Käyttää vapaan kouluajan soveliaalla tavalla	—	—	—	—	—
4. Iloitsee toisten kanssa	—	—	—	—	—
5. Osoittaa myötätuntoa toisia kohtaan	—	—	—	—	—
6. Ystävystyy helposti toisten lasten kanssa	—	—	—	—	—
7. Oma hyvät työskentelytottumukset (esim. on järjestelmällinen, käyttää tehokkaasti luokka-ajan)	—	—	—	—	—
8. Esittää kysymyksiä saadakseen tietoa	—	—	—	—	—
9. Kykenee tarvittaessa tekemään kompromisseja ollessaan tekemisissä tovereiden kanssa	—	—	—	—	—

(jatkuu)

## Liite 5: (jatkuu)

	Ei koskaan		Joskus		Usein
	1	2	3	4	5
10. Reagoi kiusaamiseen ja nimittelyyn rakentavasti (esim. jättämällä huomiotta tai vaihtamalla aihetta)	—	—	—	—	—
11. Viettää välitunnit ja vapaan koulunajan tovereiden seurassa	—	—	—	—	—
12. Ottaa suuttumatta vastaan rakentavaa kritiikkiä tovereilta	—	—	—	—	—
13. Viettää pitkiä toveja leikkimällä tai puhumalla tovereiden kanssa	—	—	—	—	—
14. Auttaa vapaaehtoisesti apua tarvitsevaa toveria	—	—	—	—	—
15. Ottaa johtavan roolin toiminnoissa tovereiden kanssa	—	—	—	—	—
16. Ottaa toisten tarpeet huomioon	—	—	—	—	—
17. Tekee keskustelualoitteita vapaa-muotoisissa tilanteissa tovereiden kanssa	—	—	—	—	—
18. Ilmaisee suuttumusta soveliaalla tavalla (tulematta väkivaltaiseksi ihmisiä tai esineympäristöä kohtaan)	—	—	—	—	—
19. Kuuntelee huolellisesti opettajan antaessa ohjeita tehtävien suorittamiseen	—	—	—	—	—
20. Vastaa tai pyrkii vastaamaan, kun opettaja esittää hänelle kysymyksen tunnilla	—	—	—	—	—

(jatkuu)

## Liite 5: (jatkuu)

	Ei koskaan		Joskus		Usein
	1	2	3	4	5
21. Osoittaa kykyä opiskella itsenäisesti (työskentelee asianmukaisesti tarviton vain vähän opettajan ohjausta)	—	—	—	—	—
22. Reagoi soveliaasti toisten häneen kohdistamaan aggressioon (esim. pyrkii välttämään fyysistä kahinointia, poistuu tilanteesta, pyytää apua aikuiselta, puolustautuu)	—	—	—	—	—
23. Tunnustus, moite tai poistaminen rauhoittumaan vaikuttavat halutulla tavalla hänen käyttäytymiseensä	—	—	—	—	—
24. Kykenee yhteistyöhön tovereiden kanssa ryhmätyöskentelyssä tai muissa tilanteissa	—	—	—	—	—
25. On vuorovaikutuksessa usean eri toverin kanssa	—	—	—	—	—
26. Käyttää fyysistä kontaktia soveliaasti	—	—	—	—	—
27. Reagoi pyyntöihin vitkastelematta	—	—	—	—	—
28. Kuuntelee toisia silloin kun on heidän vuoronsa (esim. piirissä kunkin jakaessa kokemuksiaan)	—	—	—	—	—
29. Hyvä itsehallinta (osaa hillitä suutumusta tai pahan mielen ilmauksia)	—	—	—	—	—
30. Antaa toisille tunnustusta heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan (esim. ulkonäkö, erityiskyvyt)	—	—	—	—	—
31. Hyväksyy, että ei saa aina omaa tahtoaan periksi	—	—	—	—	—

(jatkuu)

## Liite 5: (jatkuu)

	Ei koskaan		Joskus		Usein
	1	2	3	4	5
32. Taitava tulkitsemaan vuorovaikutustilanteita (arvioi oikein toisten tunteet ja aikomukset)	—	—	—	—	—
33. Suorittaa annetut tehtävät niihin keskittyen	—	—	—	—	—
34. Osallistuu välitunteileikkeihin ja toimintoihin kyvykkäästi	—	—	—	—	—
35. Pitää yllä keskustelua toveriseurassa	—	—	—	—	—
36. Löytää vaihtoehtoisen tavan leikkiä, jos toiset suhtautuvat kielteisesti hänen pyyntöönsä osallistua heidän leikkiinsä	—	—	—	—	—
37. Ottaa toisten tunteet huomioon	—	—	—	—	—
38. Pitää yllä katsekontaktia puhuessaan toisille tai toisten puhuessa hänelle	—	—	—	—	—
39. Saavuttaa tovereiden huomion soveliaalla tavalla	—	—	—	—	—
40. Ottaa vastaan ehdotuksia ja apua tovereilta	—	—	—	—	—
41. Pyytää tovereita kanssaan leikkimään tai toimimaan	—	—	—	—	—
42. Tekee pulpetissa suoritettavat tehtävät ohjeiden mukaan	—	—	—	—	—
43. Hänen työnsä tulokset ovat laadultaan hyviä (kehitystaso huomioon ottaen)	—	—	—	—	—

## Liite 6: Intervention arviointilomake oppilaille

Nimi: \_\_\_\_\_

1. Oletko alkanut leikkiä enemmän jonkun sellaisen luokkasi oppilaan kanssa, jonka kanssa et ennen leikkinyt kovin paljon? Ympyröi oikea vaihtoehto.

Olen

En ole

Kenen / Keiden? \_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

2. Millaista on ollut tehdä yhteistyötä erilaisten parien ja ryhmien kanssa?

Helppoa

Vaikeaa

Miksi? \_\_\_\_\_

Mukavaa

Ikävää

Miksi? \_\_\_\_\_

3. Pääsevätkö luokkasi oppilaat mukaan leikkeihin enemmän kuin aikaisemmin?

Pääsevät

Eivät pääse

Miksi? \_\_\_\_\_

4. Satuttavatko luokkasi oppilaat tahallaan toisiaan vähemmän kuin aikaisemmin?

Satuttavat

Eivät satuta

Miksi? \_\_\_\_\_

(jatkuu)

Liite 6: (jatkuu)

5. Ärsyttävätkö luokkasi oppilaat toisiaan vähemmän kuin aikaisemmin?

Ärsyttävät

Eivät ärsytä

Miksi? \_\_\_\_\_

6. Onko koulunkäynti sinusta nyt mukavampaa kuin ennen?

On

Ei ole

Miksi? \_\_\_\_\_

7. Olette aloittamassa leikkiä, jossa tarvitaan pari. Millaisen parin kanssa haluaisit olla? Rastita oikea vaihtoehto.

Haluan olla vain parhaiden kavereitteni kanssa \_\_\_\_\_

Voin olla kenen tahansa tytön / pojan pari \_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

8. Olet mukana hippaleikissä. Yksi oppilas haluaa tulla mukaan, mutta jotkut oppilaat eivät päästä häntä.

Miltä mukaan pyrkineestä oppilaasta tuntuu?

\_\_\_\_\_

Mitä sinä tekisit tässä tilanteessa?

\_\_\_\_\_

Perustele.

\_\_\_\_\_

(jatkuu)

Liite 6: (jatkuu)

9. Oppilaat kiistelevät keskenään pallosta. Toinen oppilas riistää pallon itselleen ja lyö toista niin, että tämä alkaa itkeä.

Miltä lyödystä oppilaasta tuntuu?

---

Mitä sinä tekisit tässä tilanteessa?

---

Perustele.

---

"Yhteinen ystävyys yhdistää jokaisen oppilaan!"

Kiitos avustasi!

Liite 7: Tapausoppilaiden haastattelukysymykset

1. Pääsetkö mukaan leikkeihin enemmän kuin aikaisemmin? Miten toimit, kun haluat leikkiin mukaan?
2. Millaista on ollut tehdä yhteistyötä erilaisten parien ja ryhmien kanssa  
a) liikuntatunneilla, b) roolileikeissä?
3. Miten parit ja ryhmät pitäisi sinun mielestäsi muodostaa?
4. Mitkä asiat jäivät ohjelmastamme erityisesti mieleen? Miksi?



## Liite 8: Luokanopettajan haastattelukysymykset

1. Kuvaile luokkasi ilmapiiriä ennen tutkimuksen alkamista. Kerro luokkasi oppilaiden vertaissuhteista ja niissä ilmenneistä ongelmista.
2. Kuvaile tapausoppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta luokassa (8 oppilasta). Millaisia ongelmia heillä on ja mistä ne johtuvat?
3. Pääsevätkö luokkasi oppilaat mukaan leikkeihin enemmän kuin aikaisemmin? Satuttavatko luokkasi oppilaat tahallaan toisiaan vähemmän kuin aikaisemmin? Ärsyttävätkö luokkasi oppilaat toisiaan vähemmän kuin aikaisemmin?
4. Oletko huomannut muita muutoksia luokan toiminnassa tutkimuksen aikana? Millaisia? Oletko joutunut selvittämään vertaissuhteisiin liittyviä ongelmia vähemmän kuin aikaisemmin?
5. Onko opettaja vastuussa luokan vertaissuhteista? Millä tavalla?
6. Mitkä ovat opettajan mahdollisuudet vaikuttaa luokan vertaissuhteisiin?
7. Mitä mieltä olet tekemästämme interventio-ohjelmasta ja sen osista (pari- ja ryhmätyöskentely, liikuntatunnit, roolileikit, video)? Voiko tavallinen opettaja toteuttaa sitä omassa luokassaan? Voidaanko tällaisilla ohjelmilla edistää luokan vertaissuhteita?

## Liite 9: Interventiotuokiot

Liitteessä kuvataan, miten interventiotuokiot toteutettiin. Sivunumeroilla merkityt liikuntaleikit löytyvät teoksesta *Orlick, T. 1981. Kaikki mukaan leikkimään. Suom. S.-L. Laatonen. Helsinki: Tammi*. Tähdellä merkityt liikuntaleikit ovat itse keksittyjä tai tutuista leikeistä tehtyjä muunnelmia pareille ja ryhmille. Myös roolileikit, suunnistus, lohikäärmyö ja ystävyyden tuoli ovat itse suunniteltuja. "Kuka pelkää Pekkaa?" -video kuuluu Väkipallaton-kampanjaan. Siihen liittyy opettajan opas, jossa on ohjeet videon käyttämisestä koulussa.

### 1. LIIKUNTALEIKKEJÄ 14.4.1997

#### TAVOITTEET:

Yhteistyö, yhdessä keksiminen, kaverin auttaminen ja luottamuksen tunteen herättäminen

#### SISÄLTÖ:

Jäähippa s. 49, pallolla tasapainottelu s. 27 ja ystäväpiiri s. 64

### 2. ROOLILEIKKI TORJUNNASTA 17.4.1997

#### TAVOITTEET:

Oppilas ymmärtää torjutun tunteet ja leikkiin päästämisen merkityksen

#### SISÄLTÖ:

Oppilaat ja tutkijat esittivät välituntitilanteen, jossa joitakin lapsia ei päästetty leikkiin. Oppilaat oli jaettu torjuttuihin, torjujiin ja sivustaseuraajiin. Muutama oppilas halusi päästä leikkiin, mutta heidät torjuttiin pois. Sen sijaan he pääsivät mukaan edellistä tilannetta sivusta seuranneiden ryhmään, jossa kaikilla oli hauskaa. Torjujat huomasivat, ettei torjuminen kannata ja liittyivät leikkiin.

(jatkuu)

Liite 9: (jatkuu)

3. LIIKUNTALEIKKEJÄ 18.4.1997

TAVOITTEET:

Yhteistyö, yhdessä keksiminen, kaverin auttaminen ja luottamuksen tunteen herättäminen

SISÄLTÖ:

Kättelyhippa\*, jäätyneet hernepussit s. 32, varpaat varpaita vasten s. 26 ja tukinvieritys s. 30

4. ROOLILEIKKI SUUTTUMUKSEN KÄSITTELYSTÄ 23.4.1997

TAVOITTEET:

Oppilas ymmärtää ärsyttämisen johtavan usein suuttumiseen ja fyysisen aggressiivisuuden sattuvan toiseen

SISÄLTÖ:

Tutkijat ja kaksi oppilasta esittivät leikkitalanteen, jossa yksi lapsi ärsytti toista suututtaen hänet. Tilanne kiristyi ja suuttunut hyökkäsi ärsyttäjän kimppuun. Tämä jäi itkien makaamaan muiden lasten seurassa toimeettomana. Seuraavaksi tilanne analysoitiin yhdessä. Luokka jaettiin 5 - 6 oppilaan ryhmiin, joissa mietittiin suotuisa ratkaisu ongelmaan ja harjoiteltiin sen näyttelemistä. Oppilaat päättivät ryhmissään, kuka esittää ärsyttäjää, ärsytettyä tai sivustaseuraa. Lopuksi ryhmät esittivät ratkaisunsa muille.

5. LIIKUNTALEIKKEJÄ 25.4.1997

TAVOITTEET:

Yhteistyö, yhdessä keksiminen ja kaverin auttaminen

(jatkuu)

Liite 9: (jatkuu)

**SISÄLTÖ:**

Maa - meri - laiva\*, numero, kuvio tai kirjain yhteistyönä s.19 ja sillat s. 34

6. LIIKUNTALEIKKEJÄ 28.4.1997

**TAVOITTEET:**

Yhteistyö ja yhdessä keksiminen

**SISÄLTÖ:**

Jäähippa s. 49, vannevoimistelu\*, sähköllä toimiva ihmiskone s. 44 ja iso käärme s. 22

7. VIDEO: "KUKA PELKÄÄ PEKKAA?" 29.4.1997

**TAVOITTEET:**

Videon tilanteisiin eläytyminen ja omien ratkaisujen siirtäminen käytäntöön

**SISÄLTÖ:**

Videossa oli neljä kiusaamistilannetta. Ensimmäisessä tyttöä kiusattiin piilottamalla hänen matematiikan vihkonsa ja toisessa kiusaajat tönivät poikaa ja heittelivät hänen silmälasejaan. Kolmannessa tyttöä kiusattiin pituuden takia ja neljännessä pojalta kiristettiin rahaa. Jokaisen tilanteen jälkeen video pysäytettiin ratkaisujen miettimistä varten. Lopuksi katsottiin, miten tilanteet oli ratkaistu videolla.

8. LIIKUNTALEIKKEJÄ 5.5.1997

**TAVOITTEET:**

Yhteistyö ja yhdessä keksiminen

(jatkuu)

Liite 9: (jatkuu)

**SISÄLTÖ:**

Kättelyhippa\*, koripallon kuljetus ja syöttely\*, sähköllä toimiva ihmiskone s. 44  
ja toukka matkalla vuoren yli s. 24

9. ROOLILEIKKI TORJUNNASTA JA LUOKKAHENKITEHTÄVÄ 6.5.1997

**TAVOITTEET:**

Oppilas ymmärtää, miltä tuntuu olla torjujana tai torjuttuna ja mikä rakentaa tai murentaa luokkahenkeä

**SISÄLTÖ:**

Tutkijat ja kaksi oppilasta esittivät pukkitappeluja. Yksi lapsi halusi liittyä mukaan, mutta toiset torjuivat häntä. Tämän jälkeen luokka jaettiin 5 - 6 oppilaan ryhmiin, jotka siirtyivät eri paikkoihin esittämään tilannetta. Jokainen sai olla sekä torjutun että torjujan roolissa. Sen jälkeen keskusteltiin yhdessä, miltä eri roolit tuntuivat. Oppilaat saivat myös kertoa kokemuksiaan vastaavista tilanteista. Seuraavaksi oppilaat tekivät luokkahenkitehtävän vihoksi taitetulle paperille. Siihen piirrettiin kuva luokkahengestä ja lueteltiin oman luokan ikävät ja mukavat asiat. Lisäksi ehdotettiin, mitä luokka voisi yhdessä tehdä. Oppilaiden vastaukset koottiin yhteen seuraavan tunnin alussa.

10. YHTEISTOIMINNALLINEN SUUNNISTUS 12.5.1997

**TAVOITTEET:**

Yhteistyö parin, ryhmän ja koko luokan kanssa

(jatkuu)

Liite 9: (jatkuu)

#### SISÄLTÖ:

Pareille jaettiin ensin kartat koulun alueesta. Samalla kerrattiin karttamerkkejä ja näytettiin esimerkkirasti. Jokaisella seitsemällä rastilla oli kirjaimia viidellä eri värillä. Kun parit löysivät kaikki oman värinsä kirjaimet, he siirtyivät luokkaan kokoamaan kirjaimista sanoja muiden samanvärisiä kirjaimia hakeneiden pariin kanssa. Sanat kirjoitettiin lapuille, jotka kiinnitettiin taululle. Sen jälkeen oppilaat miettivät yhdessä sanojen järjestystä. Sanoista muodostui lause "yhteinen ystävyys yhdistää jokaisen oppilaan", mutta myös erilaiset sanajärjestykset hyväksyttiin.

#### 11. ROOLILEIKKI SÄÄNTÖJEN NOUDATTAMISESTA 14.5.1997

#### TAVOITTEET:

Oppilas ymmärtää sääntöjen noudattamisen merkityksen ja epäsosiaalisen käyttäytymisen yhteyden torjuntaan

#### SISÄLTÖ:

Tutkijat ja kaksi oppilasta esittivät leikkiviä lapsia. Yksi lapsista halusi päästä mukaan. Hänet otettiin leikkiin, mutta hän alkoi käyttäytyä aggressiivisesti ja rikkoa leikin sääntöjä. Muut eivät enää halunneet olla hänen kanssaan ja lähtivät pois. Aggressiivinen lapsi jäi itkemään yksin ja voivotteli, ettei kukaan halua olla hänen kanssaan. Seuraavaksi tilannetta analysoitiin miettimällä yksin jäämisen syitä. Luokka jaettiin 5 - 6 oppilaan ryhmiin ja heille annettiin tehtäväksi ratkaista ongelma. Ryhmät harjoittelivat ratkaisuja ulkona ja esittivät niitä muille luokassa. Lopuksi keskusteltiin vastaavista todellisuudessa tapahtuneista tilanteista. Lisäksi koko tunti videoitiin ja katsottiin seuraavana päivänä.

(jatkuu)

Liite 9: (jatkuu)

## 12. LIIKUNTALEIKKEJÄ ULKONA 19.5.1997

### TAVOITTEET:

Yhteistyö pareittain ja ryhmissä

### SISÄLTÖ:

Kättelyhippa\*, pitkänpitkä loikka s. 39, rotat ja revot\* ja tunnelipallo\*

## 13. LOHIKÄÄRME 19.5.1997

### TAVOITTEET:

Oppilas ymmärtää olevansa tärkeä osa luokan kokonaisuutta ja iloitsee yhdessä tekemisestä

### SISÄLTÖ:

Jokaiselle oppilaalle jaettiin A3-kokoinen paperi, johon oli merkitty valmiiksi lohikäärmeen osien järjestys sekä oman osan alkamis- ja loppumiskohdat. Pää- ja häntäosan tekijät arvottiin. Oppilas sai itse suunnitella ja värittää oman osansa, mutta myös vertailu edelliseen ja seuraavaan osaan oli sallittua. Lopuksi lohikäärme koottiin käytävän seinälle.

## 14. YSTÄVYYDEN TUOLI 19.5.1997

### TAVOITTEET:

Oppilaat löytävät jokaisesta luokkakaveristaan paljon hyviä asioita ja tottuvat arvioimaan näitä myönteisesti

### SISÄLTÖ:

Jokainen oppilas istui vuorollaan luokan edessä tyynyillä koristeltuun tuoliin. Toiset sanoivat myönteisiä asioita tuolissa istuvasta oppilaasta.

Liite 10: Myönteisten valintojen ja 1-arviointien lukumäärä (koko luokka, n = 21)

Oppilas	Alku		Loppu		Alku		Loppu	
	lkm	L	lkm	L	lkm	LPR	lkm	LPR
Aleksi	5	1.07	2	-0.66	5	0.08	4	0.10
Henri	1	-1.07	2	-0.66	9	1.38	7	1.17
Kalle	4	0.54	4	0.66	2	-0.90	3	-0.25
Lauri	2	-0.54	4	0.66	4	-0.25	3	-0.25
liro	2	-0.54	3	0	12	2.36	10	2.24
Tuomo	3	0	1	-1.32	9	1.38	8	1.52
Valteri	4	0.54	5	1.32	8	1.06	9	1.88
Johannes	1	-1.07	3	0	8	1.06	7	1.17
Tuulia	5	1.07	2	-0.66	3	-0.58	3	-0.25
Marjaana	4	0.54	6	1.98	1	-1.23	1	-0.97
Sofia	0	-1.60	2	-0.66	2	-0.90	1	-0.97
Outi	5	1.07	5	1.32	2	-0.90	2	-0.61
Annika	6	1.60	5	1.32	3	-0.58	1	-0.97
Veera	4	0.54	3	0	3	-0.58	2	-0.61
Janita	1	-1.07	2	-0.66	7	0.73	4	0.10
lida	1	-1.07	1	-1.32	3	-0.58	3	-0.25
Essi	4	0.54	2	-0.66	4	-0.25	2	-0.61
Larissa	6	1.60	5	1.32	1	-1.23	1	-0.97
Noora	1	-1.07	2	-0.66	3	-0.58	2	-0.61
Riina	1	-1.07	1	-1.32	4	-0.25	1	-0.97
Pauliina	3	0	3	0	7	0.73	4	0.10
<b>Keskiarvo</b>	3	-	3	-	4.76	-	3.71	-
<b>Keskihajonta</b>	1.87	-	1.52	-	3.06	-	2.81	-

L = standardoitu liking -pistemäärä

LPR = standardoitu lowest play rating -pistemäärä



Liite 11: Standardoidut social preference (SP) ja social impact (SI)  
-pistemäärät (koko luokka, n = 21)

Oppilas	Alku		Loppu		Alku		Loppu	
	L-LPR	SP	L-LPR	SP	L+LPR	SI	L+LPR	SI
Aleksi	0.99	0.60	-0.76	-0.50	1.15	0.88	-0.56	-0.43
<b>Henri</b>	-2.45	-1.49	-1.83	-1.21	0.31	0.24	0.51	0.39
Kalle	1.44	0.87	0.91	0.61	-0.37	-0.28	0.41	0.31
Lauri	-0.29	-0.17	0.91	0.61	-0.78	-0.60	0.41	0.31
<b>Iiro</b>	-2.90	-1.76	-2.24	-1.48	1.83	1.40	2.24	1.71
Tuomo	-1.38	-0.84	-2.84	-1.88	1.38	1.06	0.21	0.16
Valtteri	-0.52	-0.32	-0.56	-0.37	1.59	1.22	3.20	2.44
<b>Johannes</b>	-2.13	-1.29	-1.17	-0.77	-0.01	-0.01	1.17	0.89
Tuulia	1.64	1.00	-0.41	-0.27	0.49	0.38	-0.91	-0.70
Marjaana	1.76	1.07	2.94	1.95	-0.69	-0.54	1.01	0.77
<b>Sofia</b>	-0.70	-0.43	0.31	0.20	-2.51	-1.92	-1.62	-1.24
Outi	1.97	1.12	1.93	1.28	0.17	0.13	0.71	0.54
Annika	2.18	1.33	2.28	1.51	1.03	0.79	0.35	0.27
Veera	1.11	0.68	0.61	0.40	-0.04	-0.03	-0.61	-0.47
<b>Janita</b>	-1.80	-1.10	-0.76	-0.50	-0.34	-0.26	-0.56	-0.43
<b>Iida</b>	-0.49	-0.30	-1.06	-0.71	-1.64	-1.26	-1.57	-1.20
Essi	0.78	0.48	-0.05	-0.03	0.29	0.22	-1.27	-0.97
Larissa	2.83	1.72	2.28	1.51	0.38	0.29	0.35	0.27
<b>Noora</b>	-0.49	-0.30	-0.05	-0.03	-1.64	-1.26	-1.27	-0.97
<b>Riina</b>	-0.82	-0.50	-0.35	-0.23	-1.32	-1.01	-2.28	-1.74
Pauliina	-0.73	-0.44	-0.10	-0.07	0.73	0.56	0.10	0.08
<b>Keskiarvo</b>	0	-	0	-	0	-	0	-
<b>Keskihajonta</b>	1.64	-	1.51	-	1.30	-	1.31	-

L = standardoitu liking -pistemäärä

LPR = standardoitu lowest play rating -pistemäärä

SP = standardoitu L - LPR

SI = standardoitu L + LPR

Liite 12: Myönteisten valintojen ja 1-arviointien lukumäärä (oma sukupuoli, pojat n = 8 ja tytöt n = 13)

	Alku		Loppu		Alku		Loppu	
	lkm	L	lkm	L	lkm	LPR	lkm	LPR
<b>Oppilas</b>								
Aleksi	5	1.67	2	-0.76	0	-0.72	0	0
Henri	2	-0.84	2	-0.76	1	1.21	0	0
Kalle	4	0.84	4	0.76	0	-0.72	0	0
Lauri	2	-0.84	4	0.76	0	-0.72	0	0
liro	2	-0.84	3	0	1	1.21	0	0
Tuomo	3	0	1	-1.53	1	1.21	0	0
Valteri	4	0.84	5	1.53	0	-0.72	0	0
Johannes	2	-0.84	3	0	0	-0.72	0	0
<b>Keskiarvo</b>	3	-	3	-	0.38	-	0	-
<b>Keskihajonta</b>	1.20	-	1.31	-	0.52	-	0	-
Tuulia	5	1.04	2	-0.59	0	-0.47	0	-0.38
Marjaana	4	0.52	6	1.78	0	-0.47	0	-0.38
Sofia	0	-1.57	2	-0.59	1	0.52	0	-0.38
Outi	5	1.04	5	1.19	0	-0.47	0	-0.38
Annika	5	1.04	5	1.19	1	0.52	0	-0.38
Veera	4	0.52	3	0	0	-0.47	0	-0.38
Janita	1	-1.04	2	-0.59	3	2.49	2	2.96
lida	1	-1.04	1	-1.19	0	-0.47	0	-0.38
Essi	4	0.52	2	-0.59	1	0.52	0	-0.38
Larissa	5	1.04	5	1.19	0	-0.47	0	-0.38
Noora	1	-1.04	2	-0.59	2	1.50	0	-0.38
Riina	1	-1.04	1	-1.19	0	-0.47	0	-0.38
Pauliina	3	0	3	0	2	1.50	1	1.29
<b>Keskiarvo</b>	3	-	3	-	0.48	-	0.23	-
<b>Keskihajonta</b>	1.92	-	1.68	-	1.01	-	0.60	-

L = standardoitu liking -pistemäärä

LPR = standardoitu lowest play rating -pistemäärä

Liite 13: Standardoidut social preference (SP) ja social impact (SI)  
-pistemäärät (oma sukupuoli, pojat n = 8 ja tytöt n = 13)

Oppilas	Alku		Loppu		Alku		Loppu	
	L-LPR	SP	L-LPR	SP	L+LPR	SI	L+LPR	SI
Aleksi	2.40	1.40	-0.76	-0.76	0.95	0.92	-0.76	-0.76
Henri	-2.04	-1.20	-0.76	-0.76	0.37	0.36	-0.76	-0.76
Kalle	1.56	0.91	0.76	0.76	0.11	0.11	0.76	0.76
Lauri	-0.11	-0.07	0.76	0.76	-1.56	-1.51	0.76	0.76
Iiro	-2.04	-1.20	0	0	0.37	0.36	0	0
Tuomo	-1.21	-0.71	-1.53	-1.53	1.21	1.16	-1.53	-1.53
Valtteri	1.56	0.91	1.53	1.53	0.11	0.11	1.53	1.53
Johannes	-0.11	-0.07	0	0	-1.56	-1.51	0	0
<b>Keskiarvo</b>	0	-	0	-	0	-	0	-
<b>Keskihajonta</b>	1.71	-	1.00	-	1.04	-	1.00	-
Tuulia	1.51	0.88	-0.21	-0.14	0.57	0.52	-0.98	-0.76
Marjaana	0.99	0.58	2.17	1.42	0.05	0.05	1.40	1.08
Sofia	-2.08	-1.21	-0.21	-0.14	-1.05	-0.95	-0.98	-0.76
Outi	1.51	0.88	1.57	1.03	0.57	0.52	0.80	0.62
Annika	0.53	0.31	1.57	1.03	1.56	1.41	0.80	0.62
Veera	0.99	0.58	0.38	0.25	0.05	0.05	-0.38	-0.30
Janita	-3.54	-2.06	-3.55	-2.33	1.45	1.31	2.36	1.83
Iida	-0.57	-0.34	-0.80	-0.53	-1.51	-1.37	-1.57	-1.22
Essi	0.01	0.00	-0.21	-0.14	1.04	0.94	-0.98	-0.76
Larissa	1.51	0.88	1.57	1.03	0.57	0.52	0.80	0.62
Noora	-2.55	-1.48	-0.21	-0.14	0.46	0.42	-0.98	-0.76
Riina	-0.57	-0.34	-0.80	-0.53	-1.51	-1.37	-1.57	-1.22
Pauliina	-1.50	-0.88	-1.29	-0.84	1.50	1.36	1.29	1.00
<b>Keskiarvo</b>	0	-	0	-	0	-	0	-
<b>Keskihajonta</b>	1.72	-	1.52	-	1.11	-	1.29	-

L = standardoitu liking -pistemäärä

LPR = standardoitu lowest play rating -pistemäärä

SP = standardoitu L - LPR

SI = standardoitu L + LPR

Liite 14: Hyväksynnän keskiarvo ja ystävyyssuhteiden lukumäärä oppilasta kohden (koko luokka, n = 21)

Oppilas	Alku		Loppu		Alku		Loppu	
	ka	Z	ka	Z	lkm	Z	lkm	Z
Aleksi	2.60	-0.33	2.65	-0.72	0	-1.18	0	-0.99
Henri	1.95	-1.59	2.20	-1.54	0	-1.18	0	-0.99
Kalle	2.75	-0.04	2.65	-0.72	0	-1.18	0	-0.99
Lauri	2.75	-0.04	2.80	-0.44	0	-1.18	1	-0.41
Iiro	1.90	-1.69	2.15	-1.63	1	0.20	1	-0.41
Tuomo	2.05	-1.40	2.20	-1.54	1	0.20	1	-0.41
Valtteri	2.25	-1.01	2.25	-1.45	0	-1.18	0	-0.99
Johannes	2.15	-1.20	2.35	-1.27	0	-1.18	1	-0.41
Tuulia	3.20	0.84	3.20	0.29	1	0.20	1	-0.41
Marjaana	3.40	1.23	3.95	1.67	2	1.57	6	2.47
Sofia	2.75	-0.04	3.30	0.48	0	-1.18	1	-0.41
Outi	3.30	1.03	3.45	0.75	1	0.20	2	0.17
Annika	3.20	0.84	3.35	0.57	2	1.57	2	0.17
Veera	3.35	1.13	3.40	0.66	2	1.57	3	0.74
Janita	2.55	-0.43	3.25	0.39	1	0.20	2	0.17
Iida	2.90	0.25	3.05	0.02	1	0.20	0	-0.99
Essi	3.00	0.45	3.25	0.39	2	1.57	4	1.32
Larissa	3.85	2.10	3.85	1.49	1	0.20	5	1.89
Noora	2.80	0.06	3.30	0.48	1	0.20	3	0.74
Riina	2.75	-0.04	3.25	0.39	1	0.20	0	-0.99
Pauliina	2.70	-0.13	3.40	0.66	1	0.20	3	0.74
<b>Keskiarvo</b>	2.77	-	3.01	-	0.86	-	1.71	-
<b>Keskihajonta</b>	0.52	-	0.55	-	0.73	-	1.74	-

Z = standardoitu arvo

Liite 15: Hyväksynnän keskiarvo oppilasta kohden (oma sukupuoli, pojat  
n = 8 ja tytöt n = 13)

Oppilas	Alku		Loppu	
	ka	Z	ka	Z
Aleksi	4.14	1.96	3.57	0.19
Henri	2.71	-1.38	3.29	-1.37
Kalle	3.29	-0.04	3.29	-1.37
Lauri	3.57	0.62	3.86	1.75
Iiro	3.14	-0.38	3.57	0.19
Tuomo	3.00	-0.71	3.57	0.19
Valtteri	3.43	0.29	3.57	0.19
Johannes	3.14	-0.38	3.57	0.19
<b>Keskiarvo</b>	3.30	-	3.54	-
<b>Keskihajonta</b>	0.43	-	0.18	-
Tuulia	4.08	0.89	4.08	0.15
Marjaana	4.08	0.89	4.67	1.86
Sofia	3.08	-0.99	3.58	-1.32
Outi	4.08	0.89	4.25	0.64
Annika	3.67	0.11	3.92	-0.34
Veera	4.25	1.21	4.17	0.40
Janita	2.83	-1.46	3.67	-1.07
Liida	3.17	-0.83	3.58	-1.32
Essi	3.67	0.11	4.08	0.15
Larissa	4.42	1.53	4.50	1.37
Noora	3.08	-0.99	4.17	0.40
Riina	3.17	-0.83	3.67	-1.07
Pauliina	3.33	-0.52	4.08	0.15
<b>Keskiarvo</b>	3.61	-	4.03	-
<b>Keskihajonta</b>	0.53	-	0.34	-

Z = standardoitu arvo