

ERI-IKÄISTEN OPPILAIEN TOVERISUHTEET VUOSILUOKATTOMASSA ESI-  
JA ALKUOPETUKSESSA SEKÄ TOVERISUHTEIDEN MERKITYS OPPILAILLE

Kati Mäkitalo

Kasvatustieteen,  
erityisesti varhaiskasvatuksen  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 1998  
Varhaiskasvatuksen yksikkö  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Mäkitalo, K. 1998. Eri-ikäisten oppilaiden toverisuhteet vuosiluokattomassa esi- ja alkuopetuksessa sekä toverisuhteiden merkitys oppilaille. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen pro gradu - tutkielma. s. 98.

Tutkimuksen aiheena on vuosiluokattoman esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden toverisuhteet. Tutkimukseni päätehtävät ovat seuraavat: kuinka oppilaat muodostavat toverisuhteensa lukuvuoden aikana, mitkä tekijät vaikuttavat toverivalintoihin, minkälaisia vuorovaikutustilanteita luokkatovereiden/tovereiden kesken esiintyy ja onko toverisuhteilla merkitystä eri-ikäisille oppilaille. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on myös kasvattajien työn kehittäminen.

Tutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimushanketta 'Joustavuus 5 - 8 -vuotiaiden lasten oppimisessa ja opetuksessa', jonka tarkoituksena on kehittää, analysoida ja arvioida päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumista. Tutkimukseni kohderyhmän Parkkiman ala-aste kuuluu valtakunnalliseen tutkimusverkkoon. Vuosiluokattomassa esi- ja alkuopetuksen kohderyhmässä on 13 kuusi- ja kahdeksan vuotiasta lasta.

Tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa ja ymmärtävää laadullista tutkimusta, jossa on hyödynnetty monimetodista tutkimusotetta. Tutkimuksen menetelminä on käytetty sosiometristä haastattelua, havainnointia ja opettajan haastattelua sekä oppilaiden piirroksia ja kirjoitelmia välituntitilanteista. Tutkimuksessa on siis saatu tietoja useammasta lähteestä ja eri menetelmiä on käytetty samaan tutkimuskohteeseen. Tutkimuksesta saadut kokemukset osoittavat oppilaiden piirrosten ja kirjoitelmien olevan aineiston keruussa hyödyllisiä tuoden esiin oppilaiden näkökulman kyseiseen asiaan.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaiden toverisuhteet vakiintuivat lukuvuoden lopussa. Oppilaiden toverisuhteiden muodostumiseen vaikuttivat eniten sukupuoli ja oppilaiden persoonallisuus. Eri-ikäiset olivat valinneet tovereita yli ikärajojen. Luokkahuonetilanteissa vuorovaikutusta syntyi luontevasti eri-ikäisten ja vastakkaista sukupuolta olevien luokkatovereiden välillä. Vuosiluokattomasta opetusjärjestelystä oli hyötyä eniten mukautetun opetussuunnitelman mukaan eteneville oppilaille.

Tutkimuksen kohdejoukko oli pieni ja näin ollen tutkimuksen tulokset ovat suuntaa antavia. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida eri menetelmillä kerätyn aineiston tulosten pohjalta. Tässä tutkimuksessa vertailin muun muassa oppilaiden toverivalintoja heidän tekemiinsä välituntikuvauksiin ja opettajan haastatteluvastauksiin ja tämän perusteella voi todeta tulosten olevan samansuuntaisia.

Asiasanat: eri-ikäiset, esi- ja alkuopetus, luokkahuoneyhteisö, toveri, toverisuhteet, vuosiluokaton opetus, ystävä

## **ESIPUHE**

Eräs tavoitteista on saavutettu. Pro gradu -tutkielman työstäminen vaati pitkiä päiviä ja valvottuja öitä. Työskentelyn aikana koin onnistumisen elämyksiä, mutta myös luomisen tuskaa. Olen ottanut askelia kohti tieteellisen tutkimuksen tekemistä. Pieniä askelia, sillä uuden tiedon myötä havaitsin, että minulla on vielä paljon oppimista. Haluan osoittaa kiitokseni henkilöille, jotka ovat puhaltaneet myötätuulta purjeisiini ja vaikuttaneet tutkielmani edistymiseen.

Sydämelliset kiitokset Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkijalle Marja Kankaanrannalle, joka on oman työnsä ohella jaksanut antaa kehittävää palautetta ja on avannut ovet tieteellisen tutkimuksen maailmaan. Hänen kannustuksensa on ollut eteenpäin vievä voima.

Lämpimät kiitokset Parkkiman ala-asteen opettaja Leena Sarkkiselle ja rehtori Kimmo Sarkkiselle, jotka toivottivat minut niin lämpimästi tervetulleeksi niin kouluunsa kuin kotiinsa. Kiitokset myös oppilaiden vanhemmille, jotka myönteisellä suhtautumisellaan mahdollistivat tutkimuksen tekemisen. Iloiset kiitokset tutkimukseni 'tähtijoukolle' eli oppilaille, jotka ottivat minut innostuneesti vastaan ja antoivat minulle mahdollisuuden kurkistaa heidän kouluelämäänsä pienen ohikiitävän hetken verran. Aurinkoista kevättä kaikille ja lämpimät kiitokset!

Jyväskylässä maaliskuussa 1998

Kati Mäkitalo

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>6</b>
1.1 Esi- ja alkuopetus	7
1.2 Yhdysluokkaopetuksesta vuosiluokattomaan opetukseen	8
1.3 Luokkahuoneyhteisö tutkimuksen kohteena	11
1.4 Oppilaana luokkahuoneyhteisössä	13
1.5 Tutkimuksen tehtävät	14
<b>2 TOVERISUHTEET</b>	<b>17</b>
2.1 Toverisuhteiden muodostumiseen vaikuttavat tekijät	19
2.2 Tovereiden merkitys	24
2.3 Yhteenveto	26
<b>3 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ</b>	<b>28</b>
3.1 Tutkimuksen kohderyhmän luokaton ala-aste	28
3.2 Vuosiluokaton esi- ja alkuopetus	30
3.3 Koulupäivän arkista aherrusta	32
<b>4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT</b>	<b>35</b>
4.1 Käytetyt tutkimusmenetelmät	35
4.1.1 Sosiometrinen haastattelu	36
4.1.2 Havainnointi	38
4.1.3 Opettajan haastattelu	40
4.1.4 Oppilaiden piirroukset ja kirjoitukset välituntitilanteista	41
4.2 Koko tutkimusaineiston analysointi	41
4.2.1 Sosiometrisen aineiston analyysi	42
4.2.2 Muun aineiston analysointi	43
<b>5 TUTKIMUSTULOKSIA</b>	<b>44</b>
5.1 Toverivalinnat lukuvuoden alussa	44
5.1.1 Toverivalinnat välitunnille	45
5.1.2 Toverivalinnat samaan pienryhmään	46
5.1.3 Kenelle lainaisin omia värikyniäni	47
5.1.4 Yhteenveto syksyn sosiometrisestä haastattelusta	48
5.2 Toverivalinnat lukuvuoden lopussa	50
5.2.1 Välituntitoverit	50
5.2.2 Pienryhmään valitut toverit	51
5.2.3 Ystävävalinnat	52
5.2.4 Yhteenveto kevään valinnoista	53
5.3 Syksyn ja kevään sosiometristen haastattelujen tulosten vertailua	54
5.3.1 Sukupuolen merkitys toverivalintoihin	56
5.3.2 Toiminnan ja tilanteiden merkitys toverivalintoihin	56
5.3.3 Iän merkitys toverivalintoihin	57
5.4 Oppilaiden välinen vuorovaikutus erilaisissa ryhmätilanteissa	58
5.4.1 Välitunnilla	58
5.4.2 Liikuntatunnilla	60
5.4.3 Oppitunnilla	62



5.4.4 Mitä oppilaat haluaisivat koulussa tehdä	65
5.5 Tapauskuvaukset oppilaista	66
<b>6 POHDINTA</b>	<b>76</b>
6.1 Johtopäätökset toverivalintoihin vaikuttaneista tekijöistä	76
6.2 Toverisuhteiden merkitys oppilaille heterogeenisessä luokkahuoneyhteisössä	78
6.3 Toveri- ja ystäväkäsitteiden tarkastelua oppilaiden vastausten mukaan	79
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja ongelmat	81
6.5 Jatkotutkimusehdotukset	84
<b>LÄHTEET</b>	<b>86</b>
<b>LIITTEET</b>	

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aiheena on esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden toverisuhteet vuosiluokattomassa opetuksessa. Tutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimushanketta 'Joustavuus 5 - 8 -vuotiaiden lasten oppimisessa ja opetuksessa'. Hankkeen tarkoituksena on kehittää, analysoida ja arvioida päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumista. Mukana olevat päiväkodit ja koulut ovat valinneet itsensä kannalta mielekkään tarkastelukulman yhteiseen teemaan eli joustavuuden ja jatkuvuuden toteuttamiseen 5 - 8 -vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessa.

Esi- ja alkuopetuksen alueelta löytyykin monia kiinnostavia tutkimusaiheita. Tämän tutkimuksen olen rajannut koskemaan oppilaiden toverisuhteita vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa. Luvussa kaksi esittelen toverisuhteisiin liittyvää aikaisempaa tutkimusta ja teoriaa, jossa kiinnostuksen kohteena on erityisesti se, mitkä tekijät vaikuttavat toverisuhteiden muodostumiseen ja mikä on tovereiden merkitys. Tutkimuksen kohderyhmän Parkkiman ala-asteella toteutetaan vuosiluokatonta opetusta, jota kuvaan tarkemmin luvussa kolme. Tutkimukseni kautta etsin perusteluja muun muassa sille, onko vuosiluokattomasta opetuksesta hyötyä ja/tai haittaa eri-ikäisille oppilaille toverisuhteiden näkökulmasta katsottuna.

Luvussa neljä kuvailen tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä, joita ovat sosiometrinen haastattelu, havainnointi, opettajan haastattelu ja oppilaiden kirjoitukset sekä piirroset välituntitilanteista. Tutkimuksessa olen halunnut itse perehtyä useampaan menetelmään, koska tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kasvattajien työn kehittäminen antamalla heille menetelmiä tutkia lasten toverisuhteita. Luvussa viisi esittelen tämän tutkimuksen tuloksia. Pohdintaosuudessa luvussa kuusi käsittelen tämän tutkimuksen tuloksista syntyneitä johtopäätöksiä, tutkimuksen luotettavuutta ja ongelmia sekä suuntaan katseeni tulevaisuuteen jatkotutkimusmahdollisuuksiin.

Tutkimuksen kohderyhmä Parkkiman ala-aste kuuluu valtakunnalliseen tutkimusverkostoon, jossa on mukana seitsemän alueryhmää eri puolilta Suomea. Muun muassa esi- ja alkuopetuksen vuosiluokattomuus on yhtenä painoalueena Parkkiman ala-asteella. Vuosiluokaton opetus onkin lisääntynyt huomattavasti 1990 -luvulla myös peruskoulun ala-asteella. Koska tutkimukseni on osa esi- ja alkuopetuksen tutkimushanketta tarkastellaan aluksi esi- ja alkuopetuksen historiaa ja varsinkin esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Sen jälkeen perehdyn luokkahuoneyhteisöä koskeviin tutkimuksiin ja ennen tutkimuksen tehtävien esittelyä otan esille näkökulmia siitä, mitä

on olla oppilaana luokkahuoneyhteisössä.

## 1.1 Esi- ja alkuopetus

Suomessa on käyty viime aikoina vilkasta keskustelua esiopetuksesta ja sen määrittämisestä. Monissa Euroopan maissa esiopetuksella ymmärretään pääsääntöisesti 5 - 6 -vuotiaille lapsille koulun piirissä järjestettyä opetustoimintaa. Esiopetus näissä maissa on nähty kiinteäksi osaksi muuta koulujärjestelmää. Suomessa esiopetus on toteutettu pääasiallisesti päivähoiton piirissä, mutta esiopetusta järjestetään myös peruskouluissa. Esiopetus -käsitteen laajempi merkitys tarkoittaa kaikkea alle kouluikäisille annettavaa ja järjestettyä suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta. Käsitteen suppeamman tarkastelun mukaan esiopetuksen piiriin kuuluvat vain kuusivuotiaat, joille tarjotaan suunnitelmallista kasvatus- ja opetustoimintaa. (Niikko 1997, 23 - 24.)

Suomessa esiopetus käsitetään valtakunnallisella tasolla suppeamman tarkastelun mukaan, sillä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 8) *esiopetuksella* tarkoitetaan suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuden kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoitossa tai peruskoulussa. Niiranen (1997, 16 - 17) hämmästelee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suunnitelmassa oppimisen jatkuvuuden idean puuttumista. Suunnitelma on laadittu vain yhtä ikäluokkaa varten ja nykyiset käsitykset lapsen yksilöllisestä oppimistahdistista eivät käy yksiin suunnitelman kanssa. Esiopetus käsitteenä vaatiikin selkiyttämistä ja jäsentämistä sekä esiopetuksen aseman määrittelemistä suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä (Niikko 1997, 25 - 26; Niiranen 1997, 17).

Opetushallitus ja sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus ovat luoneet esiopetukselle yhteiset opetussuunnitelmalliset lähtökohdat (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohdat, 1994). Nämä yhteiset lähtökohdat ovat antaneet viitekehyksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteille (1996), jotka muodostavat paikallisten opetussuunnitelmien pohjan. Nämä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tarkoitettu 6 -vuotiaille annettavaan peruskoulun opetukseen ja peruskoulussa tapahtuvaan toimintaan. Perusteita voidaan opetussuunnitelmia laadittaessa tulkita, soveltaa ja täydentää niin, että esiopetukselle voidaan luoda mielekkäät opetussuunnitelmat.

Kun esiopetuksella tarkoitetaan 6 -vuotiaille annettavaa opetusta niin vastaavasti *alkuopetuksella* tarkoitetaan peruskoulun 1. - 2. luokkien opetusta (Peruskoulun opetuksen opas; alkuopetus 1987, 3). Esiopetuksen ja alkuopetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat olleet pitkään toisistaan erillisiä. Vasta 1990 - luvulla sosiaali- ja opetustoimen alueella on lähdetty valtakunnallisesti kehittämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä. (Kankaanranta & Tiihonen, 1994.) Tutkimukseni kohderyhmänä ovat vuosiluokattoman esi- ja alkuopetuksen oppilaat. Esiopetuksella tarkoitetaan tämän kohderyhmän osalta kuusivuotiaita esikoululaisia ja alkuopetuksella tarkoitetaan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Ristiriitaisuutta esiintyy siinä, että kyse on vuosiluokattomasta opetuksesta, mutta vielä ei olla päästy eroon luokka - käsitteestä. Vuosiluokattomasta opetusta käsitellään tarkemmin seuraavan luvun yhteydessä.

Tiihonen (1994, 23) on perehtynyt esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaan ja toteaa, että esi- ja alkuopetuksen yhteinen historia on varsin nuori. Ensimmäiset kokeilut kuusivuotiaiden järjestelmällisestä esiopetuksesta alkoivat maassamme vasta 1960 -luvun loppupuolella Lahdessa ja Jyväskylässä. Vuosina 1970 - 1972 opetusministeriön

nimeämä työryhmä ja esikoulukomitea määrittivät esiopetuksen tavoitteet, valmistivat kokeiluopetussuunnitelman ja käynnistivät koulu- ja sosiaalishallinnon yhteisen esikoulukokeilun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö sai alkunsa vuonna 1973, jolloin käynnistettiin uutena kokeiluvaihtoehtona peruskoulun alkuopetuksen yhteydessä toteutettava esiopetus. Oppivelvollisuusikärajan alentaminen kuuteen vuoteen ja esiopetuksen liittäminen kokonaisuudessaan kouluhallinnon alaisuuteen otettiin esille jo vuonna 1978 kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnössä. Nämä edellä mainitut asiat ovat olleet valtakunnallisen keskustelun aiheena jälleen 1990 -luvulla.

Vuoden 1983 lopussa tapahtui Tiihosen (1994, 23 - 24) mukaan seuraava merkittävä muutos kokeilukentällä, kun VALTAVA -lain voimaantulo lopetti sosiaalishallinnon alaisen kokeilun. Tästä seurauksena oli koulu- ja sosiaalitoimen kenttäyhteistyön väheneminen. Kokeiluja jatkettiin peruskoulun alueella, kunnes syksyllä 1985 koululakiuudistus määritteli uudet perusteet esiopetukselle ja keskitti sen ensisijaisesti palvelemaan haja-asutusalueiden kuusivuotiaita.

Esikoulukomitean laatiman opetussuunnitelman toimivuutta kokeiltiin käytännössä vuosina 1971 - 1985. Samalla etsittiin erilaisiin toimintaolosuhteisiin soveltuvia esiopetusvaihtoehtoja. Kokeilijajoukon kokemusten perusteella todettiin, että esiopetusta voitiin parhaiten toteuttaa joko sosiaalishallinnon alaisuudessa päiväkotien kuusivuotiaiden puolipäiväryhmissä tai peruskoulun yhteydessä tai sen välittömässä läheisyydessä toimivissa erillisissä esiluokissa sekä haja-asutusalueiden koulujen alkuopetusluokkien yhteydessä (yhdistetyssä 0 - 1 - 2 -luokassa). (Tiihonen 1994, 24 - 25.) Aluksi siis esi- ja alkuopetuksen yhteistyö tarkoitti peruskoulussa sitä, että esi- ja alkuopetuksen oppilaat oli sijoitettuna yhdistettyyn luokkaan. Tätä kehitystä tarkastelen seuraavassa luvussa ja sitä kuinka vuosiluokkiin sitomaton opetus kokeilujen kautta on tullut esi- ja alkuopetukseen.

## 1.2 Yhdysluokkaopetuksesta vuosiluokattomaan opetukseen

Tässä luvussa selvitän, mitä tarkoitetaan yhdysluokalla ja vuosiluokkiin sitomattomalla opiskelulla tai vuosiluokattomalla opetuksella. Hankaluutena on vuosiluokattoman opetuksen käsitteen määrittelemine. Tunnetuin muoto, jota on käytetty vuosiluokkiin sitomattomasta opetusjärjestelystä on luokaton luokka -käsite. Luokaton luokka on kuitenkin käsitteenä ristiriitainen. Tarkoituksena onkin löytää sellainen käsite, joka kuvaisi parhaiten tämän tutkimuksen kohdejoukon opetusmuotoa ja -järjestelyä. Ensimmäiseksi perehdytään siihen, kuinka esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuotona on ollut muun muassa yhdysluokkaopetus ja nyt 1990 -luvulla yhtenä yhteistyömuotona on vuosiluokaton opetus.

Esi- ja alkuopetuksen toimintaolosuhteiden vaihtoehtoista täysin muista poikkeavana kokeilumuotona oli peruskoulun yhdysluokka, jossa 1 - 2 -luokkien oppilaiden joukossa oli muutama kuusivuotias esikoululainen (Tiihonen 1994, 25). *Yhdysluokalla* tarkoitetaan yleensä perusopetusryhmää, johon kuuluu oppilaita useammalta kuin yhdeltä vuosiluokalta. Yhdysluokan rakenteeseen vaikuttavat koulun opettaja- ja oppilasmäärä sekä vuosiluokkien oppilasmäärä. Tavallisimmin ala-asteella yhdysluokiksi muodostetaan 1. - 2., 3. - 4. ja 5. - 6. tai 3. - 6. vuosiluokat. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 125 - 126.)

Tiihosen (1994, 26 - 27) mukaan esi- ja alkuopetuksen kokeilujen käytännöllisemmät ongelmat koettiin yhdysluokkaopetuksessa. Opettajat kokivat ainekohtaisesta tuntijaosta kokonaisopetukseen siirtymisen vaikeana, vaikka kokeilun nimissä opettajat olivat saaneet ylimääräisiä vapauksia päivä- ja viikkorytmin suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajat olivat huolissaan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden tietojen ja taitojen saavuttamisesta, kuusivuotiaiden toiminnantarpeen monipuolisesta tyydyttämisestä ja yleensä toiminnan käytännön toteutuksesta. Yhdysluokkakokeilussa opettajien mielestä esiin tulleita hyviä puolia olivat vuoden kestävä tutustuminen koulumaailmaan, kokeilujen tuoma piristys pikkukoulujen elämään, opetukseen tullut lapsenomaisuus, leikki ja epävirallisuus sekä lasten sosiaalisen kanssakäymisen lisääntyminen.

Esi- ja alkuopetuksen kokeiluissa opettajat näkivät ainekohtaisesta tuntijaosta poikkeamisen lähes virkavirheenä, vaikka heillä oli siihen lupa kokeilun nimissä (Tiihonen 1994, 27). Nykyisin ala-asteen opetussuunnitelma voidaan laatia vuosiluokkakohtaisen tuntijaon sijasta kokonaisopetuksen suunnitelmaksi. Valtakunnallisessa tuntijaossa ei myöskään määritellä oppiaineiden alkamisajankohtia luokka-astekohtaisesti eikä oppiaineiden tuntimäärille ole asetettu ylärajoja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16 - 17.) Kokonaisopetuksen suunnitelma antaa kouluille mahdollisuuden muun muassa toteuttaa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta eli vuosiluokatonta opetusta joustavasti omien erityispiirteidensä mukaisesti.

Ainekohtaisesta tuntijaosta vapautuminen on mielestäni edistänyt vuosiluokattoman opetuksen kehittymistä, mutta muitakin tekijöitä löytyy. Mehtäläinen (1997) on tutkinut vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua ala- ja yläasteella. Hänen (1997, 14) mukaan vuosiluokattoman opetuksen kehittymiseen ovat myös vaikuttaneet omatoimisuuden ja yksilöllisyyden korostaminen sekä opetusryhmien koon kasvu ja heterogeenistyminen. Edelleenkin hän jatkaa, että vuosiluokattomaan opetukseen siirtymiseen ovat vaikuttaneet myös oppimiskäsitykset, jotka korostavat oppilaiden oman vastuunoton tärkeyttä ja merkitystä.

Tutkimuksessaan Mehtäläinen (1997, 15, 17) käy läpi vuosiluokattoman opetuksen peruskäsitteistöä, joka on kirjava ja joista eri alan kokeilijat ja tutkijat ovat hyvinkin eri mieltä. Yhteistä näille seuraaville termeille vuosiluokkiin sitomaton, ikäsekoitteinen tai luokaton on se, että oppilas voi edetä joissakin tai kaikissa oppiaineissa omaan tahtiinsa, oppilasta ei jätetä luokalle ja samassa opetusryhmässä voi joko ajoittain tai pysyvämminkin olla eri-ikäisiä oppilaita. Mehtäläinen jakaa ala-asteen vuosiluokattomuuden karkeasti joko ajoittaiseen ja rajoitettuun toimenpiteeseen tai kokonaisvaltaisempaan toimintaan. Ala-asteen vuosiluokattomuus voi olla eräs joustava opetusjärjestely muiden joukossa, opetusryhmän sisäistä eriyttämistä, rinnakkaisluokkien uudelleen ryhmittelyä, ajoittaista kurssieriyttämistä, klinikkaopetusta tai oppiaineiden itsenäistä suorittamista ja valinnaisuutta.

Mehtäläisen (1997) määritelmistä löytyy yhteisiä piirteitä esi- ja alkuopetuksen alueella suoritettavaan vuosiluokattomaan opetukseen. Esi- ja alkuopetusta koskevassa keskustelussa tarkoitetaan *vuosiluokattomalla eli vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella* sitä, että koululainen etenee omaan tahtiinsa. Vuosiluokattomassa opetuksessa tähdennetään itseohjautuvuutta, jossa jokainen oppilas saa edetä omien kykyjensä ja taitojensa mukaan. Oppilasta ei myöskään jätetä enää luokalle vaan hän jatkaa seuraavana lukukautena siitä, mihin on edellisenä lukukautena jäänyt. (Kankaanranta 1994; Poikela, Pulkkinen & Salmi 1996.) Esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuodot ovat erilaisia eri puolilla Suomea, mutta yhteisenä tekijänä voidaan

nostaa esille nimenomaan joustavuuden saaminen esi- ja alkuopetukseen. Mehtäläinen (1997, 51) käsittelee esiopetusta lyhyesti, koska se ei kuulunut hänen tutkimuksensa toimenkuvaan. Hänen tutkimuksessaan tuli ilmi, että esi- ja alkuopetuksen vuosiluokattomissa yhteishankkeissa on painotettu sosiaalistumista ja työskentelytapoja ja tiedolliset ja taidolliset tavoitteet ovat toisella sijalla. Tarkoituksena on pehmentää lasten siirtymistä ala-asteelle. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintamuodot vaihtelivat lukuvuosittainkin tilanteen mukaan. Seuraavaksi esitetään esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintamuotoja muutamien esimerkkien avulla.

Kankaanranta (1994, 32 - 34) on perehtynyt erilaisiin esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeisiin eri puolilla Suomea ja ryhmitellyt hankkeet eri kehittämistyön osa-alueisiin. Yhtenä painoalueena oli luokattomuus. Muun muassa Pirkkalassa selvitettiin mahdollisuuksia toteuttaa vuosiluokatonta opetusta kunnan esi- ja alkuopetuksessa. Pirkkalan hankkeessa keskeisenä tavoitteena oli selvittää millainen koulu voisi lisätä oppilaan mahdollisuuksia edetä oman kehitystasonsa, tietojensa ja taitojensa mukaisesti.

Sodankylässä Orajärven ala-asteella aloitettiin vuosiluokkiin sitomaton opetus esi- ja alkuopetuksen koulutus- ja kehittämisprojektin myötä vuonna 1995 (Yliruikka, 1996). Kehittämisprojektiin lähdettiin mukaan, koska opettajat kokivat opetuksen suunnittelun ongelmaksi oppilasaineksen heterogeenisyyden vuoksi. Ratkaisua haettiin vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun ja opetuksen kautta. Tärkeimpiä tavoitteita olivat oppilaan mahdollisuudet edetä omalla tasollaan ja oppilaan valmiudet toimia erilaisissa ryhmissä. Äidinkielen ja matematiikan opetussuunnitelmat etenivät portaittain ilman luokkakajoja ja oppilaat opiskelivat taitotasonsa mukaisissa ryhmissä. Oppilaat etenivät itsenäisesti tehden viikkourakkansa viikon mittaan valintansa mukaan "oman työn tunneilla" ja/tai kotitehtävinä. Reaaliaineissa edettiin teemojen mukaan, jotka oli pyritty suunnittelemaan kaikilla luokka-asteilla mahdollisimman yhteneväisiksi. Oppilaista oli muodostettu kotiryhmiä, jotka oli koottu mahdollisimman heterogeenisiksi. (Poikela, Pulkkinen & Salmi 1996, 31 - 32.)

Tutkimukseni kohdejoukon mukaan määriteltynä tarkoitan tässä tutkimuksessa esiopetuksella kuusivuotiaiden kasvatus- ja opetustoimintaa, jota toteutetaan peruskoulun alkuopetuksen yhteydessä ja jossa opetus on vuosiluokkiin sitomatonta. Tässä tutkimuksessa luvussa kolme vuosiluokkiin sitomaton opetus määritellään niin kuin se on kohderyhmässä määritelty. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tutkia vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ja minkälaista se on kyseisessä kohderyhmässä vaan tässä tutkimuksessa keskitytään oppilaisiin ja heidän toverisuhteisiin.

Jokaisesta luokkamuodosta löytyy oma yhteisönsä, joissa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. *Luokkahuoneyhteisö* -käsitettä on käyttänyt omassa tutkimuksessaan muun muassa Syrjäläinen (1990). Käsitteellä voidaan korostaa kahta komponenttia; sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta (Syrjäläinen 1990, 20). Luokkahuoneyhteisöllä käsitetään kaikkia tässä tutkimuksessa kohderyhmässä olevia esi- ja alkuopetuksen oppilaita. Luokkahuoneyhteisö -käsite kuvaa tässä tutkimuksessa myös varhaiskasvatuksen alueen lapsiryhmiä. Seuraavaksi perehdytään aikaisempiin tutkimuksiin, joita on tehty luokkahuoneyhteisöstä ja erityisesti heterogeenisestä ryhmästä.

### 1.3 Luokkahuoneyhteisö tutkimuksen kohteena

Luokkahuoneyhteisöä on tutkittu paljon ulkomailla. Ruotsin ja Suomen sosiaali- ja koulujärjestelmä ovat lähes yhdenmukaisia, joten on aiheellista käsitellä ulkomaisista tutkimuksista varsinkin ruotsalaisia tutkimuksia luokkahuoneyhteisöstä. Viimeisenä tarkastelen kotimaisia tutkimuksia. Tarkastelun kohteena ovat sekä päivähoidon että koulun alueella tehdyt tutkimukset, jotka koskevat luokkahuoneyhteisöjä ja erityisesti heterogeenisiä ryhmiä sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

Viitatessani ulkomailla tehtyihin tutkimuksiin täytyy muistaa, että päivähoito- ja koulutusjärjestelmät poikkeavat paljonkin omastamme, esimerkiksi esiopetuksen määrittelyssä ja ryhmän muodostamisessa. Heterogeenisiä ryhmiä koskevissa ulkomaisissa tutkimuksissa lasten ikäero voi olla kaksi vuotta tai vähemmän (Goldman 1981; Lougee, Grueneich & Hartup 1977) ja ryhmän muodostus erilainen (French, Waas, Stright & Baker 1986; Stright & French 1988) kuin kotimaisissa tutkimuksissa. Goldmanin (1981) tutkimuksessa kohdejoukkoina olivat 3 - 4 -vuotiaat esikoululaiset, joiden ajankäyttöä ja sosiaalista osallistumista seurattiin saman ja eri-ikäisten ryhmissä. Lougee, Grueneich ja Hartup (1977) tutkivat 3 - 5 -vuotiaiden sosiaalista vuorovaikutusta saman ja eri-ikäisten ryhmissä. Eri-ikäisten lasten ikäero oli maksimissaan 1 vuosi ja 4 kuukautta. French, Waas, Stright ja Baker (1986) ovat tutkineet toispuolista johtajuutta eri-ikäisten lasten ryhmissä, jossa lasten ikäjakauma oli 7 - 9 -vuotiaita ja 9 - 11 -vuotiaita. Samanlainen kohderyhmän ikäjakauma on Strightin ja Frenchin (1988) tekemässä tutkimuksessa. Suomessa päivähoiton alueella heterogeenisessä ryhmässä olevien lasten välinen ikäero voi olla kolme vuotta tai jopa enemmänkin ja koulun alueella ikäero vaihtelee yhdestä neljään vuoteen. Tässä tutkimuksessa oppilaat ovat iältään kuudesta kahdeksaan vuotta.

Ulkomailla on tarkasteltu heterogeenisen ryhmän vaikutuksia oppilaisiin sekä verrattu heterogeenistä luokkaa homogeeniseen luokkaan. Merkittäviä vaikutuksia ei näissä tutkimuksissa löytynyt. Muun muassa Pratt (1986) on tarkastellut iältään heterogeenisille ryhmille tehtyjä ulkomaisia tutkimuksia. Hänen mukaansa tutkimuksista ei tule ilmi, että heterogeenisestä ryhmästä olisi johdonmukaista etua oppilaille, tosin joitakin affektiivisia ja sosiaalisia etuja tutkimuksista pystyi löytämään. Hänen johtopäätöksensä oli se, että heterogeeniset ryhmät ovat sosiaalisesti suotuisia ympäristöjä. Veenman, Voeten ja Lem (1987) ovat tutkineet iältään heterogeenistä luokkaa ja verranneet sitä homogeeniseen luokkaan. Tulokset osoittivat, että merkittäviä erilaisuuksia ei löytynyt. Heterogeenisessä luokassa oppilaat työskentelivät itsenäisemmin, mutta oppilaiden koulusaavutukset eivät eronneet homogeenisen luokan oppilaiden saavutuksista.

Ruotsissa on tutkittu lähinnä heterogeenisten ryhmien hyötyä lasten sosio-emotionaaliselle kehitykselle ja oppimiselle. Sundell (1994, 376 - 388) on perehtynyt Ruotsissa eri-ikäisten ryhmistä tehtyihin tutkimuksiin. Viralliset dokumentit päivähoiton ja koulun eri-ikäisten ryhmistä raportoivat, että heterogeenisesti muodostetuista ryhmistä on hyötyä lasten oppimiselle ja sosio-emotionaaliselle kehitykselle. Kuitenkin Sundellin (1994) mukaan tutkimukset eivät osoita sitä, että eri-ikäisten ryhmät edistäisivät lasten sosio-emotionaalista tai älyllistä kehitystä. Hän toteaa, että tutkimuksissa on ensinnäkin oletettu päivähoiton ja koulun ryhmien johtavan samaan etuun eli kasvavaan oppimiseen ja sosiaaliseen kehitykseen lasten joukossa ja opettajien lisääntyneeseen työtyytyväisyyteen. Osaksi johtuen tutkimusten heikoista tutkimusmenetelmistä,

johtopäätökset ovat vain alustavia. Sundellin mielestä tarvitaan lisää vertailevaa tutkimusta heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien välillä. Lasten oppimista ja kehitystä pitäisi tutkia enemmän. Tulevissa tutkimuksissa pitäisi myös selvästi erottaa eri tekijät toisistaan, kuten ikäkoostumus, opetussuunnitelman merkitys ja ohjeiden antotavat.

Suomessa tehtyjä tutkimuksia heterogeenisistä ryhmistä luokkahuoneyhteisössä on niukasti. Sen sijaan Kananoja (1993) on tutkinut luokan heterogeenisuutta opettajan kannalta. Tutkimuksessa kuvattiin opettajan näkökulmasta ensimmäisen luokan oppilasaineen heterogeenisuutta ja siitä aiheutuvia pedagogisia ongelmia. Lasten sosio-emotionaalisen kehityksen ja kasvuolojen välillä oli havaittavissa yhteyttä. Luokan oppilaat olivat kouluvalmiuksiltaan varsin eritasoisia. Kummassakin luokassa oli oppilaita, jotka tarvitsivat tukitoimia. Monen oppilaan kohdalla oppimisvaikeuksien ensisijaisena syynä olivat sosio-emotionaaliset ongelmat.

Muut luokkahuoneyhteisöä koskevat tutkimukset käsittelevät muun muassa oppilaiden sosiaalista asemaa ja sosiaalisia tyyppejä (Aho 1990; Eskelinen 1981; Hakkarainen 1980), opettaja- ja oppilasrooleja (Martikainen 1982; Syrjäläinen 1990), sosiaalisia taitoja (Kukkonen & Pölkki 1996; Takala 1981), sosiaalisia suhteita (Salminen 1980) ja luokkahuoneilmastoa (Kari 1985) homogeenisissä ryhmissä. Syrjäläinen (1990, 13) totesi tutkimuksessaan, että luokkahuoneyhteisön vuorovaikutusta on tutkittu lähinnä opettajan ja oppilaiden sekä verbaalisen vuorovaikutuksen kannalta. Edelleen hänen näkemyksensä mukaan luokkahuoneen sisäiset prosessit, luokkahuonekulttuuri ja oppilaiden sekä opettajien omat kokemukset eivät ole olleet erityisen suosittuja tutkimuskohteita menetelmällisistä ongelmista johtuen.

Kuusivuotiaat kuuluvat Suomessa varhaiskasvatuksen piiriin, joten on aiheellista perehtyä myös varhaiskasvatuksen alueella tehtyihin vuorovaikutusta tutkiviin ulkomaisiin ja kotimaisiin tutkimuksiin. Mounts ja Roopnarine (1987) sekä Dunn ja muut (1996) ovat tutkineet eri-ikäisten vuorovaikutusta leikeissä. Molempien tutkimusten tuloksista voidaan päätellä, että nuorempien lasten leikkiessä vanhempien lasten kanssa, on heidän vuorovaikutuksensa monimutkaisempaa kuin jos nuoremmat tai samanikäiset toverit olivat vuorovaikutuksessa keskenään.

Suomessa varhaiskasvatuksen alueella tehdyissä tutkimuksissa, joissa keskitytään eri-ikäisten väliseen vuorovaikutukseen on niukalti. Tutkimuksissa on vuorovaikutuksen perusteella tehty päätelmiä lähinnä lasten sosiaalisesta kehitystasosta (Lyytinen 1991; Pulkkinen 1980; Pölkki 1989). Helenius (1982) tutki roolileikin merkitystä alle kouluikäisten lasten moraalikehitykselle. Askola-Vehviläisen (1989) tutkimuksessa tarkasteltiin lasten leikkitaitojen yhteyttä heidän sosiaaliseen asemaansa päiväkodin lapsiryhmässä. Strandell (1995) on tarkastellut päiväkotia nimenomaan lasten kohtaamispaikkana ja sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tutkimuksessa tuli esille lasten omia sosiaalisen sopimisen tapoja sekä heidän keinojaan luoda järjestystä päiväkodin tapahtumavirtaan ja määrittellä itse jokapäiväinen maailmansa. Niiranen (1995) on puolestaan tutkinut arkaa lasta päiväkodin vertaisryhmässä.

Elkind (1989) väittää, että varhaislapsuuden opetuksen tuloksellinen ja kehityksellinen lähestyminen edellyttää eri-ikäisten ryhmiä, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen opetussuunnitelman, materiaalien ja interaktiivisen opetuksen kehittämistä. Nye'n (1993) mielestä eri-ikäisten ryhmittymät alkuopetuksen luokilla voivat jopa tukea koulusaavutuksia. Vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella voi olla positiivisia vaikutuksia oppilaiden saavutuksiin silloin, jos ikäryhmittelyä käytettäessä sallitaan opettajien tarjota enemmän suoria ohjeita oppilaille, mutta ei silloin, jos vuosiluokkiin



sitomatonta opetusta käytetään pelkästään kehyksenä yksilöllistämiseksi (Gutierrez & Slavin 1992). Suomessa esi- ja alkuopetuksen kokeiluhankkeiden positiiviset kokemukset puoltavat sitä tosiasiaa, että lapsen joustavan oppimisen ja kehityksen kannalta on tärkeää kehittää esi- ja alkuopetuksen luokattomuutta. Hyvää palautetta näistä kokeiluista on saatu muun muassa sosiaalisen kasvun kannalta (Niinikuru & Pässilä 1995; Poikela, Pulkkinen & Salmi 1996). Seuraavaksi tarkastelen oppilaan kannalta, mitä luokkahuoneyhteisössä oleminen vaatii ja mitä se mahdollisesti oppilaalle antaa.

#### 1.4 Oppilaana luokkahuoneyhteisössä

Aikaisemmin todettiin, että luokkahuoneyhteisö koostuu oppilaista, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) on otettu huomioon myös ryhmän merkitys. Tässä luvussa käsitellään ryhmän välistä vuorovaikutusta ja sitä minkälainen merkitys luokkahuoneyhteisöllä on yksittäiselle oppilaalle. Muun muassa Koskenniemi (1982, 218) väittää, että koulu ei tue luokkahuoneyhteisön vuorovaikutusta. Luokkahuoneyhteisölle on tyypillistä suhteellisen pysyvät rakennepiirteet. Oppilaiden kesken vallitsee kaikissa luokissa kutakuinkin selkeä ja vakaa paremmuus- eli arvojärjestys. Toveruussuhteiden verkostot ovat samoin pysyviä, eikä yksilöiden välisillä suhteilla ole yhteyttä opetustapahtumaan. Koskenniemen väittämä on tehty viime vuosikymmenellä, joten 1990 -luvulla ainakin esiopetuksen opetussuunnitelmasta voidaan nähdä, että vuorovaikutus on pyritty ottamaan huomioon.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 13) tavoitteena on toteuttaa esiopetusta myönteisessä ja kannustavassa ilmapiirissä. Sosiaalisessa yhteistoiminnassa kunnioitetaan niin yksilöä kuin ryhmääkin, jolloin lapsella on edellytykset vahvistaa ja kehittää myönteistä kuvaa itsestään. Lapsille tarjotaan mahdollisuus kehittää persoonallisuuttaan monipuolisesti leikin ja toiminnan kautta. Joustavuus opetussuunnitelmassa antaa mahdollisuuden ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja taidot. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on ymmärretty esiopetuksen tavoitteissa olevan tärkeä tekijä lapsen kehitykselle. Kuitenkin on myös otettu huomioon lapsen yksilölliset oppimistarpeet eli lapselle annetaan mahdollisuus edetä omien kykyjen ja taitojen mukaan. Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 41) alkuopetukselle asetetuissa tavoitteissa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä samalla tavoin kuin esiopetuksen tavoitteissa. Molemmissa ymmärretään, että lapsi kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa lähiyhteisönsä aikuisten ja lasten kanssa.

Lapsen tullessa laajempien sosiaalisten yhteisöjen jäseneksi, korostuvat sosiaalisten taitojen oppiminen ja sosiaalisten sääntöjen noudattaminen. Esi- ja alkuopettajan mahdollisuudet ovat huomattavan suuret koululuokan sosiaalisen yhteisön rakentamisessa. Opettaja voi vaikuttaa siihen, ottavatko oppilaat koululaisen velvollisuudet vakavasti ja millaisia kokemusta oppilaat saavat elämisestä sosiaalisessa yhteisössä, esimerkiksi oikeudenmukaisuudesta ja vastavuoroisista ihmissuhteista. (Takala 1989, 19, 21.) Takala ja Takalan (1988, 208) mukaan on tärkeää, että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi tovereiden joukossa ja pystyy olemaan oppimisyhteisön toimiva jäsen. Koulunsa aloittavien lasten sosiaalisia taitoja on aina painotettu, koska aikaisemmin lapsilla ei ollut mahdollisuutta olla osana suurempaa lapsiryhmää ennen kouluunmenoa. Kuitenkin nykyään suurin osa suomalaisista lapsista saa kokemusta päivähoiton tai kerhotoiminnan piiristä ennen kouluunmenoa, joten sosiaaliset valmiudet toimia suuremmassa ryhmässä ovat mahdollisesti jo olemassa kouluun tultaessa.

Yhteisöön kuuluminen tarjoaa lapselle erilaisia valmiuksia kuin kahdenkeskinen toveruus, kuten kollektiivisen osallistumisen tunteen, kokemusta yhteisön rooleista ja ryhmätuen (Rubin 1980, 92). Ryhmät voivat myös vaikuttaa negatiivisesti lapsen kehitykseen. Asendorpf ja van Aken (1994) tulivat omassa tutkimuksessaan siihen tulokseen, että lapset, joita hyljeksittiin ryhmässä, kärsivät sen takia myöhemmin huonosta itsetunnosta. Ryhmät tarjoavat myös erilaisia toimintoja molemmille sukupuolille. Pojat katsovat ryhmän korostavan solidaarisuutta ja tytöt näkevät ryhmän yhtä kuin verkostona läheisemmälle toveruudelle. (Rubin 1980, 92.)

Päivähoidossa tai koulussa olevat lapset viettävät paljon aikaa vertaistensa ryhmässä. Tällainen tuettu ympäristö tarjoaa mahdollisuuden hankkia ja parannella taitoja, jotka ovat tarpeellisia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Nuorempien lasten toveruudessa on kolme tekijää, jotka vaikuttavat vuorovaikutustaitojen kehitykseen. Ensimmäiseksi toveruus tarjoaa näyttämöalueen käyttäytymiselle. Toiseksi toveruus on kulttuurillinen instituutio ja sellaisenaan se tarjoaa lapsille mahdollisuuden kehittyä kulttuurin jäseneksi. Kolmanneksi toverisuhteet tarjoavat kontekstin lapsen sosiaalisen minän kasvuun, kontekstin, jossa hän voi oppia tarkoituksenmukaisen minäkuvan sosiaalisissa tilanteissa. (Fine 1981, 33 - 34, 47, 49.)

Soinisen (1989, 152) mukaan oppilaiden kouluasenteisiin ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat niin vanhempien kuin lähemmän toveripiirin suhtautuminen koulunkäyntiin. Ylemmille luokille tultaessa toveripiirin merkitys kasvaa ja vanhempien mielipiteiden merkitys vähenee. Lasten toverisuhteilla on merkitystä lasten emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen (Hartup 1982; Laine 1990; Mussen 1979), sosiaalisiin taitoihin (Huttunen & Salmivalli 1996; Pölkki 1989) sekä myöhemmin syntyviin ihmissuhteisiin (Rubin 1980).

Tässä tutkimuksessa olen siis keskittynyt vuosiluokkaan sitomattoman esi- ja alkuopetuksen eri-ikäisten oppilaiden toverisuhteisiin. Tutkimusaiheeni valinnalla on henkilökohtaiset ja ammatilliset perusteet. Aiheen valinnan perusteluja esittelen seuraavassa luvussa yhdessä tutkimuksen tehtävien kanssa.

### 1.5 Tutkimuksen tehtävät

Oman elämänhistoriani aikana olen ehtinyt opiskella monissa erilaisissa opinahjoissa, muun muassa kansanopistossa. Kun palaan noihin riemukkaisiin opistohetkiin niin toverini ja yhteisien hetkiemme muistot ovat edelleen minulle unohtumattomia. Koska opiskelutovereiden merkitys on minulle ollut aina tärkeää, niin olen pohtinut usein sitä, kuinka tärkeitä toverisuhteet ovat lapsille.

Omien kokemuksieni kautta kiinnostuin oppilaiden välisistä toverisuhteista, koska mielestäni lasten sosiaalisen kehityksen huomioonottaminen on ollut koulussa kognitiivisen kehityksen varjossa. Valtakunnallisesti kasvattajien, päättäjien ja vanhempien keskuudessa on käyty keskustelua siitä, missä annetaan laadukkaampaa esiopetusta päivähoitossa vai koulussa. Mielestäni päivähoiton henkilökunta ei tarpeeksi arvosta omaa ammattitaitoaan ja monissa esiopetusta koskevissa päiväkotikohtaisissa suunnitelmissa pyritään liiaksi kohti koulumaisuutta, lapsille teetetään esiopetuskirjojen tehtäviä ja lasten leikkiä ei arvosteta tarpeeksi oppimisnäkökulmasta katsottuna. Nykyisissä esi- ja alkuopetuksen suunnitelmissa korostetaan toimintaa ja leikkiä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä lasten kehitykseen ja oppimiseen, mutta kuinka tämä näkyy päivähoiton ja koulun arjessa ja miten lapset kokevat tovereiden

merkityksen?

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toverisuhteiden merkitystä tuodaan esille esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Esiopetuksen tavoitteena on luoda lapselle sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa innostavaa toimintaa ja jossa lapsella on mahdollisuus yhdessä toisten kanssa oppia muun muassa käytännön arkielämän taitoja ja valmiuksia toimia yhteisössä. Tavoitteena on myös se, että lapset oppivat arvostamaan ja suhtautumaan myönteisesti toisiin ihmisiin. Lasten sosiaalinen kanssakäyminen sääntöineen ja normeineen toteutuu etenkin leikissä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 16, 22.) Myös alkuopetuksen tavoitteena on, että lapsesta kehittyy sosiaalisesti tasapainoinen yksilö, hän oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset ja hyväksymään erilaisuuden ja ymmärtää yhteisesti sovittujen sääntöjen merkityksen ja oppii toimimaan ryhmän jäsenenä. Alkuopetuksen lähtökohtana ovat lapsen yksilöllisyys ja aktiivinen oppiminen, jossa luonteenomaista on toiminnallisuus ja leikinomaisuus sekä ryhmän jäseneksi kasvaminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40 - 41.) Sekä esi- että alkuopetuksen opetussuunnitelmissa korostetaan luokkahuoneyhteisön vuorovaikutusta.

Oma tutkimukseni sijoittuu sosiaalisten suhteiden alueelle, koska käsittelen tutkimuksessa oppilaiden toverisuhteita esi- ja alkuopetuksen heterogeenisessä luokkahuoneyhteisössä. Tovereita koskevissa tutkimuksissa on käsitelty muun muassa toveripiirin ulkopuolelle jääviä oppilaita (Laine 1990), kiusaamisen ja ystävyysuhteiden yhteyttä (Huttunen & Salmivalli 1996) ja oppimisvaikeuksien yhteyttä toverisuhteisiin (Poikkeus 1994). Näin ollen tutkimuksellani yritän löytää uudenlaista näkökulmaa suomalaiseen toverisuhteiden tutkimukseen.

Tarkoituksena on tutkia vuosiluokattoman esi- ja alkuopetuksen oppilaiden toverisuhteita. Kiinnostuksen kohteena on se, kuinka oppilaat muodostavat toverisuhteensa lukuvuoden aikana, mitkä tekijät vaikuttavat toverisuhteiden muodostumiseen ja minkälaisia vuorovaikutustilanteita luokattomassa luokassa esiintyy ja onko toverisuhteilla merkitystä luokattoman luokan oppilaille. Sen lisäksi, että kyseistä aihepiiriä on tutkittu vähän, tutkimuksen teko on tarpeellinen, koska heterogeenisiä esi- ja alkuopetuksen ryhmiä perustetaan lisää. Vuosiluokkaan sitomattomassa opetuksessa oppilaat opiskelevat omien kykyjensä ja taitojensa mukaan ja he voivat olla heterogeenisiä iältään, taidoiltaan ja kyvyiltään.

Tutkimukseni aiheena on siis vuosiluokattoman esi- ja alkuopetuksen oppilaiden toverisuhteet lukuvuoden 1996 - 1997 aikana. Tutkimustehtävät olen eritellyt seuraavasti:

1. Minkälaiset toverisuhteet oppilailla on?
  - 1.1. Minkälaiset toverisuhteet ovat lukuvuoden alkaessa?
  - 1.2. Minkälaiset toverisuhteet ovat lukuvuoden päättyessä?
  - 1.3. Ovatko toverisuhteet muuttuneet lukuvuoden aikana ja jos ovat niin miten?
2. Minkälaista vuorovaikutusta esiintyy luokkatovereiden tai tovereiden kesken erilaisissa ryhmätilanteissa?
3. Minkälaisilla tekijöillä on merkitystä toverisuhteiden muodostumisessa?
4. Mikä on toverisuhteiden merkitys oppilaille?

Hallinan (1981, 94 - 95) mukaan ikä on toveruuden muodostumisessa eräs tekijä, jota on tutkimuksissa suuresti vältelty. Tämä johtuu siitä, että ikäjakaumat luokassa eivät ole suuria. Nyt on mahdollista tutkia iän merkitystä oppilaiden toverivalinnoille, koska vuosiluokkiin sitomattomien opetusryhmien määrät ovat lisääntyneet. Hallinan mainitsi jo 1980 -luvun alkupuolella ikätekijän puutteellisen tutkimuksen toverisuhteissa, mutta lasten toveruuteen ja ikätekijöihin perehtyneitä tutkimuksia on edelleen niukasti. Tutkimuksen ajankohtaisuutta lisää myös esi- ja alkuopetuksen välinen valtakunnallinen keskustelu. Jälleen kerran puhutaan muun muassa oppivelvollisuuden alentamisesta ja siitä minkä hallinnon alla esiopetusta tulisi antaa. Tutkimukseni eräs tavoite on kasvattajien työn kehittäminen. Haluan saada kasvattajat pohtimaan sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä ja kiinnittämään huomiota oppilaiden toverisuhteisiin. Tutkimalla kasvattajat pystyvät ottamaan oppilaiden toverisuhteet huomioon esimerkiksi opetuksen suunnittelussa ja järjestelyssä.

Omana lähtökohtana on myös perehtyä erilaisiin tutkimusmenetelmiin ja löytää mahdollisesti uusia tapoja tutkia oppilaiden toverisuhteita. Tämän tutkimuksen yksi päämäärä on palvella kasvattajia, esittelemällä erilaisia tutkimusmenetelmiä, joita he voivat käyttää omassa työssään. Olen kiinnostunut myös siitä, miten 6 - 8 -vuotiaat oppilaat käsittävät sanat toveri ja ystävä. Nimittäin olen todennut, että ihmiset käsittävät sanat eri tavalla. Seuraavassa luvussa perehdytään tarkemmin muun muassa toverisuhteisiin ja toveruuden muodostumiseen vaikuttaviin tekijöihin.

## 2 TOVERISUHTEET

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut esi- ja alkuopetuksen oppilaiden toverisuhteista. Oppilaat ovat iältään kuudesta kahdeksaan vuotta eli ryhmä on heterogeeninen sekä iältään että taidoiltaan. Tässä luvussa perustelen toveri -käsitteen käyttöä ja käyn läpi sitä, kuinka lapset muodostavat toverisuhteita ja mitkä tekijät vaikuttavat toverisuhteiden muodostumiseen. Puhuttaessa nuoremmista ja vanhemmista lapsista, nuoremmilla lapsilla tarkoitan alle 11 -vuotiaita ellei ikää erikseen mainita ja vanhemmat lapset ovat 11 -vuotiaita tai vanhempia.

Suomessa on tehty vähän tutkimuksia toverisuhteista ja ystävydestä. 1990 - luvulla on ollut ajankohtaista koulukiusaaminen ja toverisuhteiden merkitys kiusaamisen tai torjunnan yhteydessä. Huttunen ja Salmivalli (1996) ovat tutkineet ystävyssuhteiden ja kiusaamisen yhteyttä koululuokassa. Tuloksena oli, että lapset jotka kiusaamistilanteissa käyttäytyivät samankaltaisesti tai joiden toiminnalla oli luultavasti yhteinen päämäärä, olivat myös ystäviä keskenään. Laine (1990) on tutkimuksessaan tarkastellut kouluikäisten lasten toveripiirien ulkopuolelle jääviä oppilaita, erityisesti torjuttuja ja yksinäisiä, joille on tyypillistä heikosti kehittyneet sosiaaliset taidot. Poikkeus (1994) on puolestaan tutkinut lapsuusiän oppimisvaikeuksien yhteyttä toverisuhteisiin. Tuloksena oli, että hyljeksityillä lapsilla havaittiin erilaisia oppimisvaikeuksia. Kukkonen ja Pölkki (1996) ovat tutkimuksessaan 10 -vuotiaiden lasten sosiaalista taidoista sivunneet myös toveripiirin merkitystä. Tutkijat havaitsivat, että koulusuoriutumisen ongelmista kärsivillä lapsilla oli sekä pienempi toveriverkosto että heikommat sosiaaliset taidot kuin hyvin suoriutuvilla lapsilla.

Englannin kielisellä 'friend' eli ystävä -termillä on erilaisia merkityksiä eri tutkimuksissa. Monissa tutkimuksissa määritelläänkin ystävä -sanana syvällisempi merkitys käyttämällä sanaa 'close friend' tai 'best friend' (Berndt, Hawkins & Hoyle 1986; Field, Miller & Field 1994). Tutustuessani englannin kielisiin tutkimuksiin mielestäni 'friend' -sanana merkitys on hieman pinnallisempi ja suomen kielellä 'friend' -sanaa voidaan kuvata toveri -sanalla. Toveri ja ystävä -sanalla on eri merkitys ja merkityksen tulkinta riippuu myös siitä, kenen näkökulmasta asiaa tutkitaan, aikuisen vai lapsen. Muun muassa Berndtin (1988) ja Rubinin (1980) mukaan ystävyden sisältö ja merkitys muuttuvat lapsuudesta aikuisuuteen. Ystävä -sana saa erilaisen merkityksen vanhempana kuin mitä se merkitsee alle kouluikäisille ja varhaisessa kouluiässä oleville. Kukkonen ja Pölkki (1996) ovat tutkiessaan kymmenvuotiaiden lasten

sosiaalisia taitoja ja oppimista koululuokassa käyttäneet käsitteitä toverisuhteet ja ystävyysuhteet samaa tarkoittavina.

Luokkahuoneet tarjoavat mahdollisuuden tutkia toverisuhteita ryhmässä. Luokan opettajien persoonallisuudet tuottavat erilaisia ryhmäilmapiirejä, jotka saattavat vaikuttaa lasten toverisuhteiden kehittymiseen. (Allen 1981, 187.) Epsteinin (1983b, 39) mukaan nuorempien oppilaiden vuorovaikutus muiden kanssa, tulkinnat muiden käyttäytymistä ja toverivalintaan vaikuttavat asiat riippuvat ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Aluksi toveriryhmän koko kasvaa ala-asteen ensimmäisinä vuosina, kun lapset saavat paremman mahdollisuuden tutustua luokkatovereihin ja sosiaalisiin taitoihin, joka sallii heidän ylläpitää harmonisia suhteita suuremman ryhmän jäseniin. Lasten varttuessa toveripiirin jäsenten määrä kuitenkin vähenee. (Berndt 1988, 181.)

Toveruus on sosiaalinen suhde. Tovereiden välinen sosiaalinen vuorovaikutustilanne voi olla pienimuotoista. Luokkatoverilla voi olla osittaisen toverin kaltainen luonne ja toverisuhde toimii silloin kun se on tarpeellinen. Toverisuhde tulee toimivaksi kun toverit ovat fyysisesti läsnä. Toveruussuhteen side voidaan olettaa olevan toiminnan näyttämöalue. (Fine 1981, 41 - 42) Toveruutta on määritelty monella eri tavalla, mutta määritelmistä voidaan löytää yhteisiä piirteitä. Monissa näissä määrittelyissä on painotettu läheisyyttä, molemminpuolisuutta ja huomavaisuutta. Erityisesti määrittelyihin on sisällytetty henkilön persoonallisten piirteiden vaikutus. Kun toverisuhteiden piirteissä painotetaan läheisyyttä ja tietoisuutta sekä henkilön ainutlaatuisuutta niin on selvää, että toveruus kehittyy varhaisessa vaiheessa vähemmän toisiaan tuntevien henkilöiden välille. (Schofield 1981, 59.)

Läheisyyden merkitystä voidaan tarkastella toveruutta koskevista tutkimuksista. Muun muassa Hinde, Titmus, Easton ja Tamplin (1985) tarkastelivat tutkimuksessaan tekijöitä, jotka vaikuttavat läheisen toverisuhteen muodostumiseen ja analysoivat lasten käyttäytymistä toverien ja ei-toverien seurassa. Tulokset osoittivat, että yhdessäolon kertamäärät vaikuttavat ajan pituuteen. Lapset, jotka olivat useampia kertoja toistensa kanssa, olivat ajallisesti pitempään yhdessä. Suhteesta saattoi muodostua täten läheisempi. Tulosten perusteella iällä ja sukupuolella oli merkitystä toverisuhteen muodostumiseen, samanikäiset muodostivat läheisemmän toverisuhteen ja samoin samaa sukupuolta olevat. Samanikäisten suosiminen saattaa johtua siitä, että vanhemmat lapset olivat jo tuttuja toisilleen ja näin ollen hakeutuivat lähempien tuttavien luo. Lasten käyttäytymisen huomattiin muuttuneen, kun oli kyse eri vuorovaikutustoverista, toisin sanoen lapsilla on kyky vaihtaa käyttäytymistä toverin luonteen mukaan.

Toveruuden muodostumiseen vaikuttavat myös henkilön piirteet, jolloin nuoremmat näyttävät seuraavan tutkimuksen mukaan kiinnostavan enemmän huomiota toverinsa fyysisiin piirteisiin sekä toimintaan. Field, Miller ja Field (1994) tutkivat, kuinka hyvin esikoululaiset tuntevat parhaan toverinsa piirteet ja lasten ajatuksia toverien merkityksestä. Tulokset osoittivat, että lapset olivat täsmällisiä kertoessaan parhaiden tovereidensa fyysisiä piirteitä. Lapset myös ajattelivat, että tovereiden tehtävä on leikkiä heidän kanssaan ja he nimesivät parhaaksi toveriksi sen, josta pitävät.

Vanhemmat lapset, 11 - 12 -vuotiaat, näkevät suhteen luomisen monimutkaisempana prosessina. Toveruus rakentuu vähitellen, ihmiset löytävät toisensa samojen kiinnostusten ja arvojen kautta. (Rubin 1980, 40.) Vanhempi lapsi haluaa toveruuden jatkuvan samanlaisena myös kouluajan ulkopuolella. Läheisen toverin tulee jakaa tunteet, uskomukset ja yhteisen toiminnat ja tilanteet myös koulun ulkopuolella (Epstein 1983a, 16). Rubinin (1980, 38 - 39) mukaan vanhemmat lapset ovat tietoisia toveruuden laadun eri tekijöistä. Sen sijaan, että he keskittyisivät fyysiseen sopivuuteen,

he korostavat psykologisen sopivuuden tarpeita. Yksi näkökulma on ulkonäön ja kiinnostuksen jakaminen. Lapset myös tajuavat, että sopivuus ei tarkoita sitä, että pitää olla täysin samanlainen.

Edellä kuvatun kaltaisia toverisuhteen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä on löydetty myös Rayn ja Cohenin (1996) tutkimuksesta. He ovat tutkineet, minkälaisia käyttäytymistä lapset odottavat läheisiltä tovereiltaan tai luokkatovereiltaan ja minkälaisia luonteenpiirteitä he arvostavat toverissa. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 2., 4. ja 6. luokkien oppilaat. Tulokset osoittivat, että pojat pitivät sekä luokkatoverin että läheisen toverin piirteitä kuvaillaessa tärkeänä lojaalisuutta, kumppanuutta ja kiinnostusta samoista asioista. Pojat korostivat enemmän psykologista sopivuutta kuin fyysisiä piirteitä.

Lapset ovat tyytyväisempiä toverisuhteeseensa ja he pystyvät sopeutumaan menestyksekkäämmin sosiaaliseen maailmaan kun heillä on pieni määrä vakiintuneita toveruussuhteita. Useimmat tutkimukset todistavat, että monet toverisuhteet kestävät useampia kuukausia. (Berndt 1988, 181.) Ramsey (1995) on tutkinut 3 - 5 -vuotiaita ja heidän toverisuhteidensa kehittymistä lukuvuoden aikana. Tulokset osoittivat, että viisivuotiaat lapset muodostivat vakiintuneempia toveruussuhteita. Vastakkaisen sukupuolen torjunta kasvoi iän myötä. Vastavuoroisten toverisuhteiden määrä kasvoi vuoden aikana kaikissa ryhmissä. Ryhmälle tehdyt sosiometriset mittaukset osoittivat, että toverisuhteet vaihtuivat kevättä kohti. Ryhmän toverisuhteet muuttuivat, mutta leikkiryhmän kokoonpano osoitti vakiintuneisuutta. Henkilöiden lukumäärä ja sukupuoli pysyivät samana vain toverit vaihtuivat.

Tutkimuksessa toveruuden pysyvyydestä (Fonzi, Schneider, Tani & Tomada 1997) seurattiin kahdeksanvuotiaiden toverisuhteita läpi kouluvuoden. Tulokset osoittivat, että sellaiset suhteet, joissa toveruus ei jatkunut, vuorovaikutus oli hyvin herkkää, siten että entisen toverin käyttäytymistä ja sääntöjen seuraamista seurattiin tarkemmin kuin ei-toverien.

Nuoremmat lapset nimeävät useampia lapsia toverikseen Finen (1981, 41) mukaan. Tätä ajatusta tukee myös Berndt (1988, 158, 181), jonka mukaan varhais- ja keskilapsuuden aikana monilla lapsilla on useampia tovereita, jotka ovat myös tovereita toistensa kanssa, muodostaen pienemmän toveriryhmän. Lapset suosivat kaikkia lähemmän toveripiirinsä jäseniä parhaana toverinaan. Edelleen hän jatkaa, että monissa tutkimuksissa on päästy tuloksiin, jossa lapsilla on usein erityisen läheinen suhde lapseen, jonka he nimeävät ensimmäisenä toverikseen. Lapsilla ja nuorilla on tyypillisesti joukko läheisiä tovereita kuin vain yksi paras toveri, mutta heidän muodostamansa suhde on ensimmäiseksi nimettyyn toveriin läheisempi kuin jälkeen päin lueteltuihin tovereihin. Kun lapsi nimeää toverikseen tietyn lapsen niin voidaan löytää erilaisia tekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa toverivalintaan.

## 2.1 Toverisuhteiden muodostumiseen vaikuttavat tekijät

Seuraavaksi käsittelen tekijöitä, jotka vaikuttavat toverisuhteen muodostumiseen, kuten toiminta, samanlaisuus, sosiaalinen asema, sukupuoli ja ikä. Olen kiinnostunut erityisesti ikätekijästä, koska tutkimuksen kohteena ovat eri-ikäiset oppilaat.

### *Toiminta*

Nuorempien lasten toveruus muotoutuu toiminnan kautta, esimerkiksi leikkimällä toisten lasten kanssa. Rubinin (1980, 38) mukaan nuoremmat lapset, iältään kolmesta viiteen

vuotta, pitävät toverina sellaista, kenen kanssa he leikkivät tiettyinä hetkenä. Heillä voi olla pysyviä suhteita, mutta he tiedostavat vain sillä hetkellä tapahtuvan vuorovaikutuksen. Epstein (1983a, 16) on todennut, että iältään nuorempi lapsi voi kutsua luokkatoveriaan läheiseksi toveriksi, johtuen yhteisistä kokemuksista koulussa. Berndt (1988, 181 - 182) toteaa, että nuoremmat lapset vastaavat tyypillisesti toveruudesta kysyttäessä, että toverit leikkivät ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa säännöllisesti, he auttavat ja jakavat ja harvemmin tappelevat.

Lapset siis tiedostavat paremmin toverin läsnäolon ja leikkikavereiden kanssa toimimisen kuin psykologiset tarpeet, kuten persoonalliset tarpeet, kiinnostukset tai luonteenpiirteet. Lapset eivät tässä iässä kiinnitä huomiota ystävien psykologiseen viehättävyyteen vaan antavat stereotyyppisiä kuvauksia kuten esimerkiksi hän on mukava tai hän on ilkeä. (Rubin 1980, 38 - 39). Berndtin (1988, 169) mukaan nuoremmat lapset liittävät toverisuhteeseen monia positiivisia oletuksia ja hyvin harvoin negatiivisia tunteita.

Koska nuorempien lasten toveruus muodostuu toiminnan avulla niin myös koulun tai koulun ulkopuolisella vapaa-ajan toiminnalla on merkitystä toveruuden muodostumisessa. Toimintojen merkitys korostuu, koska erilaiset vapaa-ajan toiminnat sallivat oppilaiden näyttää omat kykynsä ja kiinnostuksensa vapaammin kuin tavallisessa luokkahuonetilanteessa ja laajentaa näin syntyvien suhteiden perustaa, johon toveruus voi muotoutua. Koska toiminnat ovat vapaaehtoisia näiden merkittävyys on suuri oppilaille. (Karweit 1983, 139)

Toiminnan kestosta ja sisällöstä voidaan myös päätellä jotain toverisuhteen laadusta. Werebe ja Baudonniere (1991) toteavat leikkitutkimuksensa tuloksista sen, että toverit leikkivät pitempään ja rikkaampaa leikkiä tovereidensa kuin muiden lasten kanssa. Leikkien sisällöstä tuli ilmi, että tytöt viettävät melkein kaksinkertaisen ajan fantasialeikeissä kuin pojat. Toveruussuhteen syntymiseen voi vaikuttaa myös toiminnan samanlaisuus.

### *Samanlaisuus*

Samanlaisuus sisältää erilaisia toverisuhteen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten ikä, sukupuoli, harrastukset ja mieltymykset. Aikaisemmassa kappaleessa mainitsin, että toimintojen samanlaisuus voi vaikuttaa toverisuhteiden muodostumiseen. Koska samanlaisuus sisältää muitakin toverisuhteisiin vaikuttavia tekijöitä niin voidaan olla yhtä mieltä Hallinan (1981, 94) kanssa siitä, että samanlaisuudella on suuri vaikutus toveruuden muodostumiseen ja toverisuhteen vakiintumiseen. Toisaalta toverisuhteiden vaihtuminen on Berndtin (1988, 161) mukaan suositeltavaa. Hän perustelee väitteensä sillä, että lapset kehittyvät eri tahdissa ja lapset, jotka valitsevat toverinsa samankaltaisuuden perusteella, eivät muutaman kuukauden päästä välttämättä ole enää samanlaisia johtuen kehityksen erilaisuudesta. Näin ollen on parempi löytää uusia tovereita.

Berndt (1988, 164) toteaa, että lapset ystäväystyvät tavallisesti sellaisten lasten kanssa, jotka ovat samanlaisia iältään, sukupuoleltaan, koulumenestykseltään, harrastuksiltaan ja mieltymyksiltään. Toveruus muodostuu parhaiten, kun lapset saavat säännöllisesti vuorovaikutuksen mahdollisuuksia toistensa kanssa. Hän myös väittää, että lasten sosiaalinen maailma on rakennettu niin, että se tarjoaa tyypillisesti vuorovaikutuksen mahdollisuuksia lapsille, joilla on samanlaiset kiinnostuksen kohteet. Samanlaisuus tarkoittaa kuitenkin enemmän kuin sitä, että he yksinkertaisesti kerääntyvät yhteen useammin jonkun harrastuksen parissa. Lapset suosivat toveria, jotka ovat



samanlaisia kuin he itse, koska he odottavat toverisuhteessa olevansa tasavertaisia. Tasavertaisten toverien vuorovaikutuksessa esiintyy vähemmän konflikteja, kun toverit ovat samanlaisia ja ovat tietoisia samanlaisuudestaan. Tovereilla on samanlainen maku, kiinnostukset ja mieltymykset, jolloin he löytävät helposti aktiviteetteja, joista molemmat nauttivat. Toisinaan lapset suosivat tovereita, jotka eivät ole samanlaisia kuin he itse, jos ystävillä on korkeampi asema kuin heillä itsellään.

### *Sosiaalinen asema*

Sosiaalisen aseman saavuttamiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Hallinan (1981, 92) mukaan oppilaan sosiaaliseen asemaan eli suosioon voivat vaikuttaa esimerkiksi fyysinen viehättävyys, älykkyys, koulusaavutukset, liikunnallisuus ja ystävällisyys. Syrjäläinen (1990, 90) toteaa, että liikunnallisesti lahjakas oppilas on arvostettu toveripiirissä. Suosituimmat lapset ovat haluttuja tovereita. Suosituimmuus-kriteerit vaihtelevat eri ikäisillä ja vastakkaisilla sukupuolilla. Suosituimman lapsen ei tarvitse välttämättä menestyä koulussa hyvin, jos hän on sosiaalinen, yhteistyökykyinen ja aktiivinen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Hallinan 1981, 94 - 95.) George ja Hartmann (1996) tutkivat suosittujen, keskimääräisesti suosittujen ja epäsuosittujen luokkatoverien toveriverkosta ja toteavat, että epäsuositulla lapsella on yksipuolinen toveriverkosto, enemmän nuorempia tovereita ja vähemmän saman ikäisiä tovereita kuin suositulla tai keskimääräisesti suositulla luokkatoverillaan.

Aikaisemmin mainittiin jo, että lapset voivat joskus mieltä ystävään, joka on erilainen kuin he itse, esimerkiksi ystäviin, joilla on korkeampi asema. (Berndt 1988, 164.) Hallinan (1981, 94) mukaan ystävyystyminen korkeammassa asemassa olevan henkilön kanssa on palkitsevaa, koska henkilön maine ulottuu myös hänen tovereihinsa. Koulussa suosituin toveri voi siis Hallinan (1981) teorian mukaan auttaa vähemmän suosittua toveria ystävyystymällä tämän kanssa, jolloin vähemmän suosituimman toverin arvo kohoaa muiden koulutoverien silmissä.

### *Sukupuoli*

Lapsilla on kokemusta vastakkaisesta sukupuolesta jo kotipiiristä lähtien. Berndtin (1988, 161) mukaan lapset ovat kuitenkin usein vuorovaikutuksessa samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Samaa sukupuolta olevan valinta toveriksi ei ole riippuvainen niinkään mahdollisuudesta ystävyystyä vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa vaan enemmänkin kysymys on vuorovaikutussuhteen mieltymyksestä. Berndt toteaa, että päiväkotii- ja esikouluikäiset nimeävät pienen määrän vastakkaisista sukupuolta olevia lapsia toverikseen. Tutkijat ovat myös saaneet tuloksia vähäisestä määrästä vastakkaisen sukupuolen toverisuhteista ala-astevuosien aikana. Ylemmillä luokilla olevat oppilaat eivät nimeä parasta toveriansa vastakkaisen sukupuolen joukosta. Hallinan (1981, 95) mukaan saman sukupuolen valintaa voidaan toisaalta perustella toverin samanlaisuudella, ainakin nuorempien lasten valinnoissa.

Samaa sukupuolta olevan toverivalintaan vaikuttavat samaa sukupuolta olevien toverien läsnäolo, ryhmän koko, molemminpuolinen toveruus ja toverivalintojen kriteerit (Karweit & Hansell 1983b, 130). Schofield (1981, 63, 83) toteaa, että sukupuoli on hyvin tärkeä ryhmittymisen kriteeri. Lapset harvoin ottavat tietoisesti kontaktia vastakkaiseen sukupuoleen kehittääkseen syvempää molemminpuolista toverisuhdetta. Lapset tulevat hyvin toimeen toistensa kanssa, kun he tekevät yhdessä tehtävää luokassa ryhmäprojektina, mutta harvemmin käyttävät hyväkseen tätä rakentaakseen todellista toverisuhdetta vastakkaiseen sukupuoleen.

Rubin (1980, 106 - 107) mukaan tyttöjen ja poikien toiminta on erilaista ja on selvää, että pojat ja tytöt saavat erilaisia malleja ympäristöstään. Toverisuhteissa tytöt kehittävät emotionaalista ilmaisuaan ja sosiaalisia taitojaan ja toverisuhteet ovat lähellä henkilökohtaisia perhesuhteita. Suurimmissa ryhmissä pojat oppivat operoimaan säännöillä ja tulevat toimeen jopa sellaisten kanssa joista eivät pidä. Pojat oppivat sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan nyky-yhteiskunnassa. Olisi tärkeätä ja arvokasta, että sekä pojilla että tytöillä olisi mahdollisuus osallistua leikkeihin, urheiluun ja sosiaalisiin muotoihin, jotka ovat tyypillisesti yhdistetty toiseen sukupuoleen. Silloin eri sukupuolet oppisivat toisiltaan tärkeitä sosiaalisia taitoja. Tällöin lapselle annetaan myös mahdollisuus henkilökohtaiseen täyteen kehitykseen pitää yllä sosiaalisia suhteita.

Erilaiset toiminnot aiheuttavat sen, että vastakkaiset sukupuolet käsittävät toveruussuhteen eri tavalla. Berndt (1988, 165 - 166, 181) väittääkin, että tytöt ovat mieluummin vuorovaikutuksessa yksittäisen toverinsa kanssa kuin isomman ryhmän. Tämä voi johtua siitä, että tytöt käsittävät toveruussuhteen erilailla kuin pojat ja aktiiviteetitkin ovat erilaisia. Yksi syy siihen, miksi tytöt mieluummin arvostavat yhden henkilön toveruutta, voi olla se, että tytöt leikkivät mieluummin sisätiloissa nukeilla ja barbeilla ja jo sisätilat rajoittavat osallistujien määrää. Pojat taas vastaavasti viettävät paljon aikaa ulkona joukkuepelejä pelaten, joihin tarvitaan monia pelaajia, jolloin pojat viettävät aikaansa ison toveriryhmän parissa. Osittain toimintamuotojen erilaisuudesta johtuen pojat viettävät enemmän aikaa toveriryhmän kanssa ja tytöt ovat vuorovaikutuksessa yhden toverinsa kanssa. (Berndt 1988, 165 - 166, 181.) Myös Erwin (1993, 169) on sitä mieltä, että poikien toveruussuhteet muodostuvat tavallisesti suuremmassa ryhmässä. Nämä ryhmät ovat muodostuneet eri-ikäisistä ja tulevat keskeisiksi pelien ja joukkueurheilun kautta.

Schofieldin (1981) tutkimuksessa osoittautui, että pojat ja tytöt ovat samaa mieltä siitä, että eri sukupuolen edustajat ovat ja tulevat olemaan erilaisia. Miehen ja naisen erilaisuus on tärkeää selittäessä miksi toverisuhteet eivät kehity vastakkaisen sukupuolien välillä. Pojat eivät odota tyttöjen liittyvän peleihin. Tytöt ja pojat ovat vähemmän tekemisissä toistensa kanssa ei-valvotuissa tilanteissa koulussa. Lapset joko eivät tee tai usko, että tytöt ja pojat jakavat monia samoja kiinnostuksen kohteita. Lapset tuntuvat ajattelevan, että kiulu sukupuolien välillä on niin perusteellinen, että ei kannata muodostaa toveruussuhteita vastakkaiseen sukupuoleen. (Schofield 1981, 68, 83 - 84.) Muun muassa Fagot (1994) oli perehtynyt tutkimuksiin ryhmäsuhteista ja tyttöjen ja poikien kompetenssin kehityksestä. Tutkimukset osoittavat, että poikien ja tyttöjen leikkittyä on erilaista kognitiivisilta taidoiltaan ja läheisen toveruuden kehittymisen suhteen. Sukupuolierottelua ylläpidetään ryhmässä. Powlishta (1995) selvitti tutkimuksessaan ryhmän muodostumista ja totesi, että lapset liioittelevat erilaisuuksia ja samanlaisuuksia muodostaessaan ensimmäisen näkemyksen uusista pojista ja tytöistä ja he todella käyttävät sukupuolen stereotyyppioita suhteessa vastakkaiseen sukupuoleen.

Tovereiden sukupuolella ei ole paljon merkitystä silloin kun asuinlähiössä on vähemmän lapsia. Bernt (1988) on tutkinut vastakkaisen sukupuolten ystävyystymistä maaseudun ja kaupunkilasten parissa. Maaseudulla asuvat lapset ovat halukkaampia ystävyystymään vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa, koska saman sukupuolen edustajia on vähemmän kuin lapsilla, jotka asuvat kaupunki- tai lähiöalueella, missä on suuremmat mahdollisuudet löytää samaa sukupuolta oleva toveri (Berndt 1988, 162.)

Lapset, joilla on toverisuhteita vastakkaisen sukupuolen kanssa, pääsevät harjoittamaan sosiaalisia taitojaan laajemmin. Howes (1988) oli tutkinut vastakkaisista sukupuolista olevien lasten toveruutta, vuorovaikutuksen sisältöä ja sosiaalisia taitoja.

Tulosten mukaan muutamilla lapsilla kaikissa ikäryhmissä oli vastakkaisen sukupuolen edustaja toverina, mutta määrä väheni iän myötä. Lapset, joilla oli vastakkaisen sukupuolen kanssa toverisuhde olivat sosiaalisempia kuin lapset, joilla ei ollut toverisuhdetta vastakkaiseen sukupuoleen.

### *Ikä*

Useimmat toveruussuhteet ovat syntyneet samanikäisen oppilaan kanssa (Karweit ja Hansell 1983a, 32). Edellä mainittuun tulokseen on mielestäni päädytty sen takia, että oppilaiden toverisuhteita on tutkittu iältään homogeenisissä ryhmissä. Karweit ja Hansell (1983a, 32 - 33) toteavat, että koulut jakavat oppilaansa homogeenisiin ryhmiin opetussuunnitelman mukaan. Yleensä ryhmittelyt tapahtuvat iän tai kykyjen mukaan. Ikä tavallisesti määrittelee, milloin kouluvelvollisuus alkaa ja kuinka kauan sen täytyy jatkua. Luokka-asteelle oppilaat jaetaan useimmiten iän mukaan. Kun oppilaat ryhmitellään iän mukaan, he viettävät suurimman osan päivästä tämän ryhmän kanssa, jolloin tällä ryhmittelyllä on tärkeä merkitys lasten toveruussuhteiden muodostumiseen. Iältään heterogeenisiä toveruussuhteita esiintyy luonnollisesti syntyneissä toveruuspiireissä, kuten esimerkiksi naapuristossa. Karweitin ja Hansellin mukaan koulu asettaa vahvat rajoitukset toveruuden muodostumisessa. Institutionaaliset järjestelyt eivät kannusta eri-ikäisten toveruuteen ja koulun sosiaalinen ympäristö estää mahdollisuuden toimia vuorovaikutuksessa eri-ikäisten koulutoverien kanssa.

Tutkijat ovat väitelleet tasa-arvoisen toverisuhteen määrittämisestä kronologisen iän osalta siten, että samanikäisyys on tasa-arvoisen toverisuhteen perusta, kun taas joidenkin mielestä iällä ei ole merkitystä tasa-arvoisessa toverisuhteessa. Oma näkymykseni on se, että iällä ei ole mitään merkitystä tasa-arvoisessa toverisuhteessa. Vältän myös puhumasta tasa-arvoisesta suhteesta, koska se vaatii tasa-arvo -käsitteen tarkkaa määrittelyä. Mieluummin tärkeää olisi keskustella toverisuhteesta, joka tyydyttää molempia toverisuhteessa olevia osapuolia. Tyydyttävä toverisuhde ei mielestäni välttämättä vaadi sitä, että lapset ovat samanikäisiä, samaa sukupuolta olevia tai samanlaisia persoonallisuuspiirteitä omaavia henkilöitä.

Rubin (1980, 113) mielestä samanikäisten toveruus on aina erityisen tärkeää lapselle, koska he ovat täydellisen tasa-arvoisessa suhteessa. Samanikäisten lasten pätevyys on sama, kumpikaan ei tule johtajaksi tai auktoritäärisiksi vuorovaikutussuhteessa vaan he ovat tasa-arvoisia. Eri-ikäisten ryhmässä toveruus vanhempien tai nuorempien lasten kanssa ei korvaa samanikäisten toveruutta. Rubin kuitenkin kumoaa oman väitteensä kertomalla, että lapset, jotka ovat fyysisesti isompikokoisia, verbaalisesti sujuvampia tai liikunnallisesti taitavampia, eivät ole tasaveroisia samanikäisten kanssa. Rubin jatkaa, että tällöin voi olla antoisampaa olla sellaisessa ryhmässä, jossa on samantasoisia lapsia. Eri-ikäisten ryhmät antavat lapsille suuremman joustavuuden löytää oma ryhmänsä. Vaikka lapset eivät ole samanikäisiä, voi toveruus olla hyvinkin antoisaa. Rubin on siis sitä mieltä, että kun lapset ovat samanikäisiä ja muutenkin samanlaisia taidoiltaan, kyvyiltään ja olemukseltaan niin silloin lapset voivat olla tasa-arvoisessa toveruussuhteessa. Rubin myöntää, että eri-ikäisten ryhmät luovat suuremmat mahdollisuudet löytää vertaisia toverisuhteita. Berndt puolestaan (1988, 164) ei mainitse ikätekijän tarpeellisuutta tasa-arvoisessa toverisuhteessa. Berndt väittää, että lapset, jotka ovat samanlaisia, hakeutuvat toistensa seuraan, koska he tuntevat olevansa tasaveroisia.

Hartup (1982, 159 - 163) ei tarkoita tasa-arvoisella toverilla samanikäistä. Hän on sitä mieltä, että lapset pystyvät muuttamaan omaa käyttäytymistään sosiaalisen

vuorovaikutustilanteen vaatimalla tavalla. Hänen teoriansa mukaan voidaan päätellä, että vuorovaikutus sekä samanikäisten että eri-ikäisten kanssa edistävät molemmat sosiaalista kehitystä, sillä sosiaalinen sopeutuminen edellyttää avun etsimisen ja sen antamisen taitoa, passiivisena ja sosiaalisena olemista, hyökkäämiskykyä ja vihamielisyydestä pidättäytymistä, toisen lähellä olemista ja itseensä luottamista. Osa näistä käyttäytymistavoista esiintyy todennäköisemmin vuorovaikutuksessa nuorempien kuin vanhempien lasten kanssa tai vuorovaikutuksessa samanikäisten kanssa ja osa taas vuorovaikutuksessa vanhempien lasten kanssa. Näin siis sosiaaliset kontaktit eri-ikäisten kanssa edistävät lasten kehitystä tavalla, joka muissa tapauksissa ei olisi mahdollista. Esimerkiksi sosiaalinen oppiminen on tehokkainta vanhempien lasten seurassa, jäljittely on tyypillisempää vuorovaikutuksessa vanhemman kuin nuoremman lapsen kanssa. Myöskin opetustilanteissa lapset ottavat neuvoja mieluummin itseään vanhemmilta lapsilta.

Samanikäisten ryhmässä voi usein tulla kilpailua ja aggressiivisuutta, kun lapset yrittävät olla vahvempia ja menestyneempiä ryhmässään. Vuorovaikutus eri-ikäisten kanssa auttaa hajoittamaan tämän kilpailun. Eri-ikäisten vuorovaikutus tarjoaa nuoremmille lapsille stimulaatiota ja oppaan vanhemmista lapsista ja vanhemmat lapset tuntevat ylpeyttä ja vastuuntuntoa tullessaan auttamaan nuorempiaan. Jopa nuoremmat lapset pystyvät yllättävän hyvin sopeutumaan vuorovaikutukseen eri-ikäisten tilanteessa. (Rubin 1980, 114 - 115, 119.)

Eri-ikäisten lasten keskinäisen vuorovaikutuksen sisältö muuttuu Hallinan (1981, 95) mukaan merkittävästi ja sosiaalinen oppiminen ja mallintaminen tapahtuvat tehokkaammin iältään heterogeenisessä ryhmässä. Mounts ja Roopnarine (1987) havainnoitsivat, että kehityseroja ilmeni samanikäisten esikoululaisten leikkien muodoissa, mutta ei eri-ikäisten leikeissä. Kolmevuotiaat lapset leikkivät todennäköisemmin monimutkaisempia leikkejä heterogeenisessä kuin homogeenisessä ryhmässä. Rubinin (1980, 121) mielestä antamalla lapsille mahdollisuus ystäväystyä eri-ikäisten lasten kanssa ja kannustamalla ystäväystymään, laajennemme heidän henkilökohtaista sosiaalista maailmaansa ja kasvatamme tiedostuneisuuden tajua sekä yhteenkuuluvuutta yhteiskuntaan.

Vanhemmillä oppilailta on tavallisesti erityisiä oikeuksia ja etuuksia koulussaan ja korkeampi asema ryhmän sosiaalisessa systeemissä. Vanhemmat oppilaat saavat enemmän huomiota tästä syystä nuoremmilta oppilailta. Koulun muut tilanteet tarjoavat mahdollisuuden vuorovaikutukseen ikärajojen yli, mutta näitä tilanteita on kuitenkin vähemmän kuin luokkatilanteita. (Karweit & Hansell 1983a, 33.) Suomessa tällaisia tilanteita kouluissa ovat tyypillisimmin välitunnit ja ruokailutilanteet. Koulun ulkopuolella tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin muiden oppilaiden kanssa nuoremmilla lapsilla on harvemmin mahdollisuus (Karweit & Hansell 1983a, 36). Oppilaiden asuessa samassa pihapiirissä tai naapureina lapsilla on mahdollisuus tutustua vapaa-ajallaan toisiinsa. Syrjäseuduilla tämä mahdollisuus on harvinaisempaa.

## 2.2 Toverien merkitys

Kehityksen eri vaiheissa jotkut lapset ovat enemmän kiinnostuneita yksilöllisestä toiminnasta (maalauksesta, lukemisesta) kuin vuorovaikutuksesta toisten lasten kanssa. Kuitenkin suurimmaksi osaksi toveruus on lasten elämän keskeinen aines. Toveruus on

läsnä lasten käytöksessä, ajatus- ja fantasiamaailmassa. Toveruus on lasten suurin ilon ja syvimmän turhautumisen lähde. (Rubin 1980, 12 - 13.)

Toisten lasten kanssa toimiminen tarjoaa lapselle mahdollisuuden oppia sosiaalisia taitoja, mahdollisuuden sosiaaliseen vertailuun ja tunteen ryhmään kuulumisesta. Sosiaaliset taidot sisältävät kyvyn kommunikoida menestyksellisesti, joka edellyttää kyvyn kuvitella itsensä toisen henkilön rooliin. Ryhmä tarjoaa mahdollisuuden oppia monia muita sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutustilanteisiin liittymisen tekniikoita ja konfliktien ratkaisua. Vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa lapsi oppii tulemaan toimeen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toveruus muiden lasten kanssa tarjoaa myös kontekstin, jossa lapsi voi tarkoituksenmukaisesti vertailla itseään muihin. Kokemukset omasta ikäryhmästä auttavat kehittämään tietoisuutta itsestä ja sosiaalisesta todellisuudesta. Lapsilla on vahva tarve tuntea kuuluvansa ryhmään, joka täyttyy vain toveruussuhteessa vertaisiinsa. Turvallisuus, joka tulee ryhmään kuulumisen tunteesta on erilainen kuin turvallisuus vanhempien kiintymyksestä. Lapset tarjoavat arvokkaita sosiaalisia malleja toisilleen, mihin lasten vanhemmat eivät pysty. (Rubin 1980, 14 - 16.)

Toverisuhteiden merkitystä voidaan tarkastella myös Vygotskin (1982, 184 - 186) kehitysteorian kannalta. Hänen kehitysteoriassaan lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa sitä, että lapsen kehitystilassa on kypsymässä olevia toimintoja, jotka muuttuvat tosiasialliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa. Montessori kutsuu tätä vaihetta omassa teoriassaan herkkyykskaudeksi. Vygotski pitää kehitysteoriassaan tärkeänä jäljittelyä, jonka lapsi oppii yhteistyössä muiden lasten kanssa. Yhteistyössä ja ohjauksessa lapsi pystyy ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin jos hän työskentelisi itsenäisesti. Tehtävien tulisi olla hänen kehitystilansa ja älyllisen mahdollisuutensa rajoissa. Lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys älyllisen kehityksen voimakkuuden ja koulusuoritusten kannalta kuin todellisella kehitystasolla. Vygotskin mukaan kielen oppiminen ja kouluopiskelu rakentuvat suuressa määrin jäljittelylle, sillä laajassa merkityksessä jäljittely on pääasiallinen muoto, jossa opetuksen ja oppimisen vaikutus kehitykseen toteutuu. Vygotskin teoria tukee mielestäni heterogeenisten luokkien perustamista. Samanlainen näkemys Vygotskin teoriasta esiintyy myös Mehtäläisen (1997, 23) vuosiluokatonta opetusta käsittelevässä tutkimuksessa.

Rubin (1980, 20 - 21) mukaan tieto siitä, että lasten toveruudesta voi olla harmia vain alleviivaa toverien tärkeyden. Lapset tarjoavat toisilleen keskeisiä toimintoja, joita he eivät voi oppia vanhemmiltaan. Lapset oppivat toisiltaan, kuinka tulla toimeen toisten kanssa, mutta myös hylkäämään muita, stereotypoimaan ja oppimaan puolustavaa tai antisosiaalista käyttäytymistä. Toveruus ei tarjoa ainoastaan vain hyväksyntää, luottamusta vaan myös turvattomuutta, mustasukkaisuutta ja mielipahaa. Lapset itse leikkivät tärkeää roolia muotoillessaan sosiaalisia taitojaan ja omaa identiteetin tunnettaan.

Toverisuhteiden merkitystä korostaa myös se, että lasten kokemukset tovereista ja toveruudesta voivat vaikuttaa heidän myöhemmässä elämässä, esimerkiksi suuntautuneisuudessa ystävyYTEEN ja rakkauselämään aikuisena. Toveruudella on näin ollen keskeinen asema lasten elämisen laadussa, sillä jopa koulussa viihdytään paremmin kun on tovereita. Muun muassa Kemple (1991) toteaa, että tovereiden hyväksynnällä on tärkeä vaikutus sopeutumiseen koulussa.

## 2.3 Yhteenveto

Tutkimukseni kuuluu esi- ja alkuopetuksen alueelle ja 1990 -luvulla onkin valtakunnallisesti keskusteltu erilaisista esi- ja alkuopetukseen liittyvistä kysymyksistä. Osa näistä kysymyksistä koskettaa läheisesti tutkimukseni aihetta. Toveruuden muodostuminen ja siihen vaikuttavat tekijät ovat keskeisessä osassa tässä tutkimuksessa, joten otan esille olennaisimmat asiat ennen tutkimukseni kohdejoukon ja menetelmien tarkastelua.

Suomessa käydään vilkasta keskustelua esiopetuksesta ja sen määrittämisestä. Valtakunnallisesti esiopetus määritellään niin, että esiopetuksen piiriin kuuluvat vain kuusivuotiaat. Kaikki kuusivuotiaat on yritetty saada esiopetukseen, mutta koska tämä vaatimus ei kuulu lain piiriin niin kunnat järjestävät esiopetusta parhaaksi katsomallaan tavalla. Ikävä kyllä kuntien taloudellinen tilanne säätelee esiopetuksen järjestämistä. Esiopetusta annetaan päivähoitossa ja koulussa, joka aiheuttaa keskustelua kasvattajien pätevydestä. Esi- ja alkuopetuksen sisältöjä on lähdetty valtakunnallisesti kehittämään, jotta yhteistyölle saataisiin paremmat puitteet. Tällä hetkellä yhteistyön kehittäminen on esi- ja alkuopetuksen kokeilujen varassa. Kokeilussa mukana olleet myöntävät yhteistyöhön liittyvän hankaluuksia, mutta monet positiiviset kokemukset kannustavat jatkamaan, joten yhteistyön jatkuvuutta on nähtävissä.

Vuosiluokattomaan opetukseen siirtymistä on kokeiltu myös esi- ja alkuopetuksen alueella. Vapautuminen ainekohtaisesta tuntijaosta antaa kouluille mahdollisuuden toteuttaa opetusta joustavasti omien erityispiirteidensä mukaisesti. Vuosiluokattomassa opetuksessa oppilaalla on mahdollisuus edetä omien kykyjensä mukaan. Kasvattajat korostavat entistä enemmän oppilaan yksilöllisyyttä ja omatoimisuutta. Esi- ja alkuopetuksen alueella vuosiluokattoman opetuksen järjestämisellä pyritään muun muassa joustavaan koulunaloittamiseen ja oppilaiden kypsymiseen koulumaisempaan opiskeluun ja oppimiseen.

Vuosiluokattoman opetuksen yhteydessä oppilaat voivat olla taidoiltaan eri tasoisia sekä eri-ikäisiä. Heterogeenisten ryhmien tutkimuksista ollaan saatu ristiriitaista tietoa. Kiistelyä käydäänkin siitä, onko heterogeenisistä ryhmistä enemmän hyötyä kuin haittaa oppilaille. Tutkimuksia on vaikea rinnastaa, koska tutkimusmenetelmät ja kohderyhmät ovat erilaisia. Tutkimuksissa ei kuitenkaan voida tarkastella vain oppilaiden koulusaavutuksia tai kehittymistä vaan tulee ottaa huomioon luokkahuoneyhteisöön vaikuttavat monet eri tekijät, kuten esimerkiksi opettajan ammattitaito, opetusmenetelmät, opetusjärjestelmät ja ympäristötekijät.

Koska heterogeenisessä ryhmässä on monentasoista ja eri-ikäistä oppilasta niin toverisuhteita tutkiessa eri teoreetikot ja tutkijat ovat eri mieltä tasa-arvoista toveruutta määriteltäessä. Joidenkin mukaan tasa-arvoinen suhde syntyy samanikäisten oppilaiden kesken, kun taas toisaalta tasa-arvoksi katsotaan samantaitoisten oppilaiden toverisuhde. Tärkeintä on mielestäni lähteä pohtimaan sitä, mitä toveruus voi tarjota oppilaalle. Ensinnäkin toveruus antaa lapsille mahdollisuuden monenlaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa he oppivat sosiaalisia taitoja. Oppilaat voivat verrata itseään tovereihinsa ja näin oppivat tuntemaan itsensä. Toveruus tarjoaa lapselle mahdollisuuden kehittyä yhteisön ja kulttuurin jäseneksi.

Nuorempien lasten toveruus muodostuu toiminnan avulla. Täten lasten tulisi päästä toimimaan yhdessä luokkahuoneyhteisössä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa painotetaan toimintaa ja leikkiä, joten tämän tulisi näkyä myös käytännössä, jolloin

edesautetaan toverisuhteiden muodostumista. Vanhemmat lapset painottavat toveruuden muodostumisessa enemmän psykologisen sopivuuden tarpeita, kuten kiinnostuksen jakamista, läheisyyden ja tuen tarjoamista. Toki toverisuhteiden muodostumiseen ja vakiintumiseen vaikuttavat muutkin tekijät, kuten muun muassa samanlaisuus, sosiaalinen asema, sukupuoli ja ikä. On vaikea sanoa, mikä näistä tekijöistä edesauttaa toveruun muodostumista voimakkaimmin. Muun muassa tähän asiaan haluan löytää vastauksia tällä tutkimuksella.

Eri-ikäisten toverisuhteissa kiinnostuksen kohteena on erityisesti seuraavat asiat: muuttuvatko ne lukuvuoden aikana, jos muuttuvat niin miten ja mitkä tekijät vaikuttavat toverisuhteiden muodostumiseen, minkälaisia ovat toverisuhteiden sisällöt sekä onko toverisuhteilla merkitystä oppilaille. Esikoululaiset ovat kuusivuotiaita ja alkuopetuksen oppilaat ovat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita siis 7 - 8 -vuotiaita. Vuosiluokaton opetus on tässä tutkimuksessa määritelty kohderyhmän mukaisesti. Tarkastelen kohderyhmää seuraavassa luvussa.

### **3 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ**

Tutkimukseni kohderyhmän Parkkiman ala-aste kuuluu valtakunnalliseen tutkimusverkostoon, jossa on mukana seitsemän alueryhmää eri puolilta Suomea. Muun muassa vuosiluokattomuus on yhtenä painoalueena Parkkiman ala-asteella. Tässä luvussa kuvailen tutkimuksen kohderyhmän luokatonta ala-astetta, esi- ja alkuopetuksen luokkahuoneyhteisöä ja sen fyysistä ja sosiaalista ympäristöä. Kohderyhmän toimintaa kuvailen tekemäni havainnoinnin perusteella. Kohdeympäristön kuvausta olen elävöittänyt valokuvilla.

#### **3.1 Tutkimuksen kohderyhmän luokaton ala-aste**

Tutkimuksen kohderyhmän Parkkiman ala-aste sijaitsee Oulun eteläisimmässä kunnassa, jossa on noin 7 000 asukasta. Lukuvuonna 1996 - 1997 tässä kyläkoulussa oli kaksi opettajaa ja 36 oppilasta. Henkilökuntaan kuului lisäksi koulu-avustaja, keittäjä, siivooja, kiertävä englanninopettaja ja kiertävä laaja-alainen erityisopettaja.



Kuva 1 Parkkiman ala-asteen koulurakennus



Kuvasta 1 näkyy, että koulurakennus on valoisan näköinen. Rakennus jakaantui kahteen siipeen. Toisessa siivessä sijaitsi esi- ja alkuopetuksen luokka, liikuntasali kiinteine näyttämölavoiineen, pukuhuoneet ja yläkerta. Yläkerrassa oli luokkahuone, jota käytettiin englannin kielen opiskeluun tai erityisopettajan tuntien pitoon. Yläkerrassa oli myös varastotila. Alkuopetuksen puoleisesta siivestä päästiin käytävään, josta suoraan kuljettaessa mentiin liikuntasaliin ja vasemmalle kääntyessä päästiin toiseen siipeen. Toisessa siivessä sijaitsivat kopiohuone, opettajanhuone, kaksi luokkahuonetta, keittiö ja ruokailusali. Molempiin siipiin pääsi omista ulko-ovista.

Tutkimukseni kohderyhmässä kokeillaan luokattomuutta opetushallituksen alaisuudessa. Luokaton koulukokeilu alkoi vuonna 1991. Varsinainen luokaton vaihe alkoi vuonna 1994 jatkuen edelleen. Luokaton koulu eli vuosiluokkiin sitoutumaton opetus tarkoittaa sitä, että koululainen etenee kykyjensä mukaan. Oppilas voi edetä nopeammin suorittaen jo seuraavan vuoden kurseja tai hän voi käyttää jonkun perustaidon oppimiseen enemmän aikaa. Luokattomassa koulussa oppilaat jatkavat seuraavana syksynä aina siitä, mihin ovat edellisenä keväänä jääneet. Joustavilla opiskelujärjestelyillä pyritään vastaamaan kunkin lapsen tarpeisiin ja kykyihin. Eheytyssä opiskelussa luonnollisena seurauksena on joustava ajankäyttö. Parkkiman alaste on tehnyt omasta toiminnastaan videon (1996), jonka perusteella olen kuvailut seuraavaksi kohderyhmäni koulun käytäntöä.

### *Teema*

Kunkin vuosiluokan opiskeluasiat on jaettu yhteentoista aihepiiriin eli teemaan, jotka vaihtelevat kestoltaan kahdesta viiteen viikkoon. Työ- ja opiskelutapoina ovat käytössä kaikki yhteistyömuodot parityöskentelystä koko koulun yhteisiin töihin. Kaikilla oppilailla esikoululaisista kuudesluokkalaisiin on sama teema. Alkuopetuksen parissa teemaa käsitellään lähinnä lähiympäristön kannalta ja isompien ryhmissä sitä tarkastellaan maailmanlaajuisesti. Oppilaat esittelevät teeman tuloksia haluamallaan tavalla, esimerkiksi järjestämällä tietokilpailuja tai esittämällä näytelmän. Teema-aiheet olivat lukuvuonna 1996 - 1997 seuraavat: koululaisen taitoja, luonto syksyllä, kasvan terveeksi, minun maailmani, itsenäinen Suomi, joulukirkkovuosi, luonto talvella, elettiinpä ennenkin, elämää kotiseudullani, pääsiäinen ja kevät luonnossa. Mielenkiintoista on se, että samoja teema-aiheita, koululaisen taitoja lukuun ottamatta, käytetään päivähoitossakin. Eri-ikäiset opettelevat keskinäistä yhteistyötä erilaisten tehtävien kautta. Koulun isoimmat oppilaat voivat ohjata toisiaan tietokoneen käytössä ja ennen ruokailua isommat auttavat ja opastavat nuorempiaan pöydän kattauksessa. Jokaiselle oppilaalle pyritään löytämään sopivat tehtävät.

### *Lapset mitoittavat itse työnsä*

Molempien luokanopettajien työpäivät ovat yhtä pitkiä. Opettajat ohjaavat toisinaan suurryhmiä ja toisinaan yhtä oppilasta kerrallaan. Oppilas itse vaikuttaa oman arvioinnin ja opettajan kanssa käytävien keskustelujen pohjalta oman työnsä etenemisaikatauluun ja laatuun. Näin oppilaat oppivat asettamaan tavoitteet itselleen sopiviksi. Oppilaat oppivat myös säättämään omaa ajankäyttöään. Oppilaat voivat käyttää enemmän aikaa esimerkiksi liikuntaan tekemällä kirjallisia töitä laajemmin kotona tai tehdä työt tarkasti koulussa ja käyttää koulun jälkeisen ajan harrastuksiin.

### *Eri ikäryhmät*

Vuonna 1995 kuusivuotiaat aloittivat ensimmäistä kertaa 0 -luokkana alkuopetuksen yhteydessä. Tämän johdosta alkuopetukseen on lisätty leikkejä ja oppimislejkejä. Tarkoituksena on, että esikouluvuotena oppilas voi siirtyä kykyjensä mukaan ensiluokkalaisten tehtäviin ja jatkaa seuraavana syksynä siitä, mihin on jäänyt edellisenä keväänä. Oikeaan koululaisen rooliin siirtyminen tapahtuu vähitellen. Toinen vaihtoehto on viipyä esikoulutasoisissa tehtävissä pitempään.

Oppilaat voivat halutessaan aloittaa englannin opiskelun jo toisella luokalla joko kuunteluoppilaana tai täysipainoisesti kolmasluokkalaisten mukana. Viimeisenä alasteen lukuvuotenaan oppilaat voivat syventää ja laajentaa kielitaitoaan esimerkiksi lukemalla vieraskielistä kirjallisuutta tai käyttämällä tietokoneohjelmia. Koululaiset voivat aloittaa saksan opiskelun toisena vieraana kielenä 5. tai 6. luokalla.

### *Arviointitasot*

Itsearviointia opiskellaan esikoululaisesta saakka koko ala-asteen ajan. Arviointia suoritetaan päivittäin, viikottain ja erityisesti teemojen päätteeksi. Työn tulosten lisäksi arvioidaan työympäristöä, lähdeteoksia ja muita opiskelumateriaaleja sekä syitä onnistumisiin tai epäonnistumisiin. Isoimpien ryhmässä on arviointikeskusteluja aina yhteisten töiden lopuksi. Ryhmätyöskentelyn päätteeksi käydään läpi ryhmäarviointi. Oppilas arvioi omat yksilölliset työnsä ensiksi, jonka jälkeen oppilaalla on mahdollisuus keskustella opettajan kanssa arvioinnista ennen opettajan antamaa lopullista arviota. Myös lukukausi, lukuvuosi ja muut pitemmän jakson arvioinnit oppilaat tekevät ensin itse ennen opettajaa. Arviointi merkitään opintokirjaan tai erilaisiin todistuksiin, joiden tyyli vaihtelevat vapaamuotoisista työtodistuksista ja tiedotteista kaupungin lukausitodistuksiin. Opetushallituksen kokeiluluvassa määrätään, että oppilaille tulee antaa numerotodistus ala-asteen viimeisenä lukukautena.

## **3.2 Vuosiluokaton esi- ja alkuopetus**

Tutkimuksen kohderyhmän luokassa oli yksi opettaja ja hänen apunaan oli kouluavustaja. Koulun opettajat olivat jakaneet vastuuta ainekohtaisesta opetuksesta siten, mikä kuuluu heidän vahvuusalueeseensa. Esikoululaiset kävivät koulussa kolmena päivänä viikossa, maanantaina, tiistaina ja perjantaina. Luokassa oli yhteensä 13 oppilasta, joista esikoululaisia oli kolme, ensimmäisen luokan oppilaita oli seitsemän ja toisella luokalla oppilaita oli kolme. Kahdella oppilaalla ensi- ja toisluokkalaisella oli mukautettu opetussuunnitelma. Kohderyhmän oppilasjakauma sukupuolen ja määrän mukaan esitellään alla olevassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Kohderyhmän oppilasjakauma luokan ja sukupuolen mukaan

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Esikoululaiset	1	2	3
Ensiluokkalaiset	2	5	7
Toisluokkalaiset	1	2	3
Yhteensä	4	9	13

### *Fyysinen ympäristö*

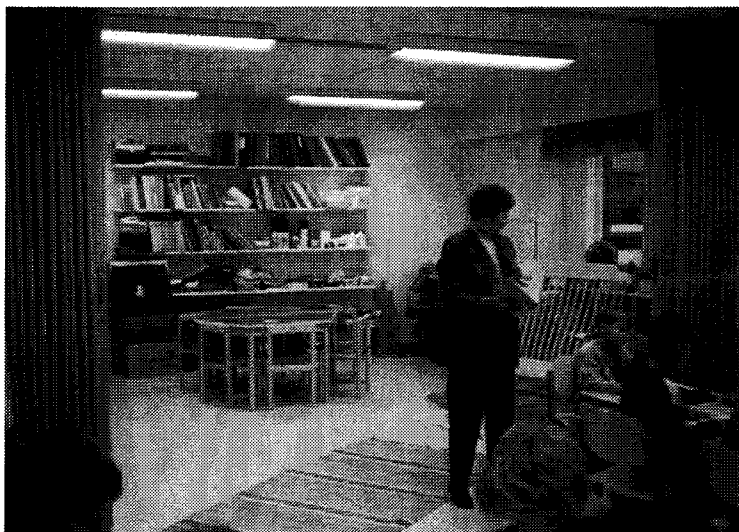
Esi- ja alkuopetuksen luokkaan pääsi oman ulko-oven kautta. Ensimmäiseksi sisään tullessa vierailija kohtasi useampia kenkäpareja eteisen lattialla. Eteisestä löytyi punainen kuusikulmainen pyöreä pöytä, jonka ympärillä oli kuusi tuolia. Eteistä hyödynnettiin pari- ja pienryhmätyöskentelyssä. Luokkaan johti kaksi ovea ja luokka voitiin jakaa kahdeksi erilliseksi huoneeksi vedettävillä beigein värisillä haitariovilla. Kumpaankin huoneeseen pääsi kulkemaan omasta ovesta tarvitsematta käyttää jompaa kumpaa huonetta ohikulkupaikkana. Luokkaa oli tehty viihtyisämmäksi laittamalla lattialle mattoja ja seinille oppilaiden tekemiä töitä.

Luokkahuoneen fyysinen ympäristö mahdollisti luokkatilojen monipuolisen käytön. Luokkahuoneen toiselle puolelle oli laitettu oppilaiden omat pulpetit, jotka olivat ryhmämuodostelmissa (kuva 2). Tämä järjestely mahdollisti oppilaiden työskentelyn yksinään tai pienryhmässä. Ovista katsottuna oikealla olevalla päätyseinällä oli liitutaulu, jonka yläpuolelle oli laitettu teema-aiheeseen liittyviä oppilaiden töitä. Oikealla ovien puoleisella seinällä oli ilmoitustaulu, jossa oli fläppitaulun sivuja, johon oli merkitty viikkotehtävät eri aineista. Ovia vastapäätä olevalla seinustalla oli neljä ikkunaa, joiden alapuolella oli avohyllyjä kirjoineen ja viherkasveineen.



Kuva 2 Luokkahuone oppilaineen

Luokkahuoneen toisen puolen fyysisen ympäristön asettelu mahdollisti opettajalle käyttää tiloja muun muassa yhden oppilaan kanssa käytävään henkilökohtaiseen keskusteluun ja ohjaukseen. Myös pienryhmät saattoivat yksitellen siirtyä pöydän ääreen työskentelemään yhdessä. Kuvasta 3 näkyy, kuinka vasemmalla puolella huonetta oli punainen kuusikulmainen pyöreä pöytä. Päätyseinällä oli pitkiä avohyllyjä, joissa oli kirjoja, kansioita ja askartelutarvikkeita sekä pelejä. Tällä puolella huonetta oli ikkunan edustalla kahden istuttava keinutuoli. Myös opettajanpöytä oli tällä puolella huonetta lähellä nurkkausta. Oven puoleisella seinustalla oli nukkekoti, kirjakärryt sekä sähköurut.



Kuva 3 Luokkahuoneen toinen puoli keinutuoleineen

### *Sosiaalinen ympäristö*

Opettaja vaihtoi istumajärjestyksiä kerran kuukaudessa osaksi viihtyvyyden, vaihtelevuuden ja pedagogisten syiden vuoksi. Lasten pulpetit oli laitettu useimmin neljän hengen ryhmiin ja yksi pulpettiryhmä oli viiden hengen ryhmässä. Toisinaan pulpetit oli aseteltu kahteen vastakkaiseen jonoon, muodostaen kiinteän yhtenäisen pulpettirivistön. Esikoululaiset ja Jukka (mukautettu hops) olivat istuneet samassa ryhmässä melkein koko lukuvuoden. Esikoululaisten ryhmän viides jäsen oli joko ensi- tai toisluokkalainen. Jokaisessa pulpettiryhmässä oli vähintään yksi tyttö. (ks. liite 1 Istumajärjestykset.) Ovien ja haitarioven vieressä oli yksi pulpetti, jota käytti oppilas halutessaan rauhassa tehdä omia töitään. Eteinen oli myös oppilaiden käytössä, jossa he pelasivat pelejä, lukivat tai tekivät tehtäviään. Keskustelupiirin aikana lapset istuivat ympyrän muotoisessa piirissä lattialla.

### **3.3 Koulupäivän arkista aherrusta**

Havainnoinnin perusteella kuvaan kohderyhmäni toimintaa eräänä marraskuisena koulupäivänä. 0 - 2 -luokkalaiset olivat aloittaneet koulupäivän kello 8.30. Aluksi oppilaat ja opettaja asettuivat keskustelupiiriin. Ensimmäiseksi oppilaat saivat kertoa omista tärkeistä asioistaan, jonka jälkeen siirryttiin keskustelemaan yhteisestä aiheesta. Päivän aiheena oli oman kunnan isoin järvi. Oppilaat ja opettaja kävivät yhdessä läpi lahtia ja niemiä, järveen ja sen ympäristöön liittyviä nimiä. Opettajalla oli kartta järvestä ja hän kysyi eri paikkojen nimiä. Hän kertoi myös tarinan siitä, miten paikat olivat saaneet nimensä. Keskustelupiirin jälkeen kello 9.15 kaikki siirtyivät omille paikoilleen ja opettaja pyysi toisella luokalla olevaa Villeä lukemaan esikoululaisille. Myös Maria (2 lk) halusi lukea esikoululaisille ja sovittiin, että hän saisi lukea Villen jälkeen. Oppilaat tekivät omia tehtäviään, kunnes välitunti alkoi noin 9.30. Kymmenen jälkeen oppilaat palasivat sisälle ja jatkoivat tehtävien tekoa. Esikoululaiset tekivät kaikki yhdessä kirjainharjoituksia. Muut oppilaat olivat keskittyneet omiin viikkotehtäviinsä, laskien matematiikkaa, kirjoittaen ainetta tai tehden ympäristöopin tehtäviä. Puolen tunnin päästä oli ruokailu ja välitunti.

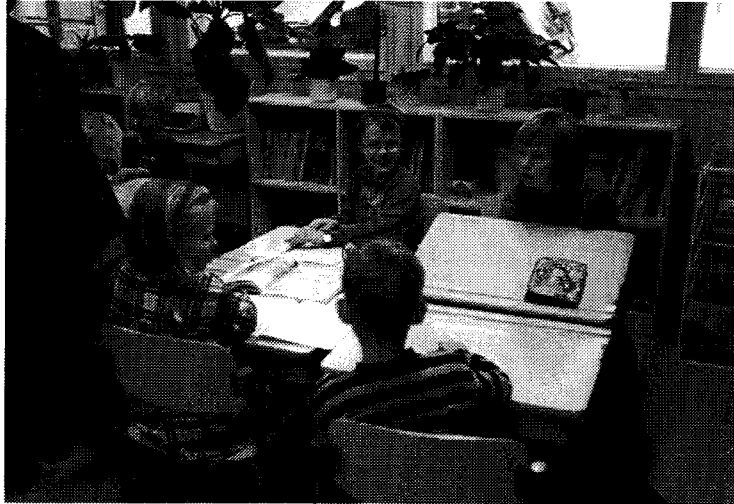
Kello 11.15 välitunti oli päättynyt ja lapset jatkoivat viikkotehtäviensä parissa. Toisella luokalla olevat Maria ja Ville laskivat matematiikkaa. Ville kysyi Marialta, että mihin asti Maria oli edennyt matematiikassa. Esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilas Jukka värityivät kirjainharjoituksen kuvia. Kello 12.00 ensimmäisen luokan oppilaat olivat yhteisessä lukuharjoituksessa opettajan johdolla. Kouluavustajan johdolla esikoululaiset ja Jukka pelasivat 'My little pony' -peliä (ks. kuva 4). Peliä pelattiin, kunnes opettaja ilmoitti, että ennen koulun loppua siivotaan omat pulpetit ja muistutti joitakin oppilaita tekemään tehtäviä kotona. Kello 12.40 oppilaat lähtivät koulusta kotiin.



Kuva 4 Esikoululaiset ja ensiluokkalainen pelaavat peliä

Oppilaat tekivät hyvin itsenäisesti omat viikkotehtävänsä. He saivat itse määrittää oman tahtinsa tehtävien tekemisessä, kunhan tietyt opettajan antamat tehtävät oli tehty viikon loppuun mennessä. Ensiluokkalainen mukautetun opetussuunnitelman mukaan etenevä Jukka vietti paljon aikaa esikoululaisten kanssa, sillä hän oli samassa pulpettiryhmässä esikoululaisten kanssa ja hänen opetussuunnitelmansa oli lähempänä esikoululaisten opetussuunnitelmaa.

Ajankäyttö oli joustavaa. Tunnit olivat pidempiä kuin tavallisessa koulussa ja välitunteja oli määrällisesti vähemmän. Vastaavasti harvemmin pidetyt välitunnit olivat ajallisesti pidempiä. Oppilaat istuivat pulpettiryhmissä ja he saivat keskustella toistensa kanssa. Osa oppilaista keskusteli jatkuvasti naapurinsa kanssa. Vanhemmat oppilaat olivat tottuneita tällaiseen työskentelymalliin, sillä he eivät keskustelusta syntyneestä hälinästä välittäneet. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli kuitenkin vaihtelevaa. Erilaisissa siirtymätilanteissa oppilaat pääsivät keskustelemaan sellaistenkin kanssa, jotka istuivat luokassa eri ryhmissä ja keskustelu oli vapaamuotoisempaa. Muuten luokahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus oli saman ryhmän jäsenten välistä, kun istuttiin omilla paikoillaan (kuva 5).



Kuva 5 Pienryhmä itsenäisen toiminnan aikana

## 4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Tässä luvussa kuvailen käyttämiäni tutkimusmenetelmiä ja tutkimusaineiston analysointitapoja. Olen käyttänyt useampia menetelmiä, koska halusin saada kokemusta erilaisten menetelmien käytöstä. Halusin myös testata menetelmien luotettavuutta. Tarkoituksena on myös, että kasvattajat, jotka ovat kiinnostuneita tutkimaan toverisuhteita luokkahuoneyhteisössään hyötyvät tässä tutkimuksessa käyttämäni menetelmistä. Tutkimukseni on kvalitatiivista ja katson, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on erittäin tärkeää kertoa käytetyistä tutkimusmenetelmistä ja aineiston analysoinnista mahdollisimman tarkasti. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus riippuu tutkijan valitsemista menetelmistä, tutkijan kyvyistä ja rehellisyydestä sekä tutkijan tekemästä aineistoanalyysistä (Patton 1990, 14).

### 4.1 Käytetyt tutkimusmenetelmät

Pattonin (1990, 10 - 11, 14) mukaan kvalitatiivinen tutkimus sisältää kolmenlaista aineiston keruuta: 1) avoimia ja syventäviä haastatteluja, 2) havainnointia ja 3) kirjoitettuja dokumentteja. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto kerätään kentällä. Tutkija viettää aikaansa kohderyhmässä, havainnoi ja haastattelee kohderyhmänsä ihmisiä. Kvalitatiivisella lähestymistavalla tutkija saa suuren määrän yksityiskohtaisempaa tietoa pienemmästä kohdejoukosta. Tällä tavoin lisätään tapausten ja tilanteiden ymmärtämistä, mutta vähentää yleistettävyyttä. Tutkimuksissa voidaan käyttää metodologista eli menetelmällistä triangulaatiota ja tietolähdetriangulaatiota. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa saman menetelmän käyttämistä eri tapahtumiin tai eri menetelmien käyttämistä samaan tutkimuskohteeseen. Tietolähdetriangulaatiota käytettäessä tietoja saadaan useammasta lähteestä. (Cohen & Manion 1985, 257, 262; Syrjälä & Numminen 1988, 140 - 141.)

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt eri menetelmiä samaan tutkimuskohteeseen sekä kerännyt tietoa useammasta lähteestä, oppilailta ja opettajalta. Käytetyt tutkimusmenetelmät ovat:

- sosiometrinen haastattelu
- vapaamuotoinen havainnointi
- opettajan haastattelut

- oppilaiden piirroukset ja kirjoitelmat välitunnista.

Lisäksi marraskuussa 1996 videoin lasten yhden koulupäivän, joka on osa havainnointiaineistoa.

#### 4.1.1 Sosiometrinen haastattelu

Sosiometrinen haastattelu on yksi sosiometrisistä menetelmistä, jota käytän tässä tutkimuksessa. Aluksi käyn läpi yleisesti sosiometrisen menetelmän periaatteet, jonka jälkeen perehdytään nimenomaan tämän tutkimuksen sosiometriseen menetelmään eli haastatteluun. Tarkoituksena on kartoittaa ja ymmärtää oppilaiden toverisuhteita luokkahuoneyhteisössä. Erityisesti keskityn tässä tutkimuksessa siihen, miten toverisuhteet muuttuvat luokkayhteisössä lukuvuoden aikana ja mitkä tekijät vaikuttavat toverisuhteiden muodostumiseen. Maassen, van der Linden ja Akkermans (1997, 179 - 180) kirjoittavat, että sosiometrinen menetelmä, jonka kehittäjänä on J.L. Moreno, on muodostunut menetelmäksi, joka tähtää kartoittamaan ryhmän sosiaalisia rakenteita ja ryhmän jäsenien sosiaalista asemaa. Kidderin, Juddin ja Smithin (1986, 518) mukaan sosiometrisellä menetelmällä tutkitaan sosiaalista vuorovaikutusta ja yksilön sosiaalista asemaa ryhmässä. Menetelmän avulla voidaan tunnistaa mieluisat ystävyys- ja työsuhteet.

Sosiometrinen menetelmä (Hartup 1982, 188; Koskenniemi 1982, 42 - 49; Kidder, Judd & Smith 1986, 240) tarkoituksena on tuoda päivänvaloon yksittäisten jäsenten väliset vetovoimat ja vastenmielisyydet tutkimushetkellä. Ryhmän jäseniltä tavallisesti kysytään, keitä kukin haluaisi tai ei haluaisi toverikseen jossain tiettyssä toiminnassa. Valinnat rajoitetaan tiettyyn joukkoon, esimerkiksi luokkaan. Jotta valinnat olisivat todellisia, on toivottavaa, että ryhmä on ollut olemassa jonkin aikaa. Tällöin jäsenet tuntevat toisensa kykyineen ja rajoituksineen ja todellista pitämistä ja vastenmielisyyttä on ehtinyt ilmetä. (Koskenniemi 1982, 43, 71.) Yleensä sosiometrisenä menetelmänä käytetään kyselyä, mutta havainnointia voidaan käyttää myös, kun painopiste on todellisessa vuorovaikutuksessa (Kidder, Judd & Smith 1986, 240). Tässä tutkimuksessa käytän myös havainnointia, josta tarkemmin seuraavassa luvussa.

Sosiometristä menetelmää on käytetty muun muassa määriteltäessä oppilaita sosiaalisiin tyyppisiin (Aho 1990; Takala 1981) tai rooleihin (Martikainen 1982; Syrjäläinen 1990) sosiaalisen aseman määrittämiseksi. Sosiometristä menetelmää on käytetty myös tutkittaessa vastenmielisyyksiä. Tässä tutkimuksessa sosiometrinen menetelmä käytetty haastattelu on tehty positiiviseen sävyyn, koska kysymykset negatiivisista valinnoista voivat Kääriäisen mukaan (1989, 61) aiheuttaa ihmissuhdeilmastoon jännitystä ja epämieluisuutta. Salminen (1980) suoritti tutkimuksensa sosiometrisen kyselyn kohderyhmälleen kevätlukukauden viimeisenä päivänä ja perusteli negatiivisten arviointien käyttämisen sillä, että ne eivät jää kiusaamaan oppilaita. Mielestäni oppilaille jää kuitenkin omat mielikuvansa muista oppilaista mieleen ja varsinkin negatiiviset asiat.

Aikaisemmissa tutkimuksissa sosiometristä menetelmää on toteutettu kyselylomakkeen avulla (Aho 1990; Eskelinen 1981; Hakkarainen 1980; Kukkonen & Pölkki 1996; Martikainen 1982; Takala 1981), haastattelemalla (Syrjäläinen 1990) sekä arviointikaavakkeen avulla (Salminen 1980). Tässä tutkimuksessa kerättiin tietoa haastattelemalla oppilaita. Haastattelumenetelmää on käyttänyt myös Syrjäläinen (1990). Tähän päädyttiin, koska tutkimuksen kohteena olevat esikoululaiset eivät vielä hallinneet kirjoitus- ja lukutaitoa sekä koska luokkahuoneyhteisössä oli muutama mukautetun opetussuunnitelman oppilasta. Suullinen haastattelu antoi kaikille luokkahuoneyhteisön



oppilaille tasavertaiset lähtökohdat. Haastattelun etuna on myös se, että sen kautta saadaan henkilökohtainen kontakti kuhunkin oppilaaseen ja haastattelutilanteessa voidaan tarvittaessa esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Hakkaraisen (1980, 23 - 24) mukaan sosiometrisen menetelmän suoritustekniikat eivät vaikuta lopputulokseen varsinkaan 9 - 14 vuotiailla. Tässä tutkimuksessa kohderyhmä koostui 6 - 8 -vuotiaista oppilaista, joten halusin myös selvittää useamman kysymysten avulla onko sosiometrisen haastattelun suoritustekniikalla vaikutusta lopputulokseen.

Haastattelussa oppilailta kysyttiin kenen kanssa he haluaisivat viettää välituntinsa, kenet he haluaisivat mieluiten samaan pienryhmään ja kenelle he lainaisivat mieluummin värikynänsä. Keväällä kaksi ensimmäistä kysymystä olivat samat ja lisäksi oppilaita pyydettiin nimeämään ystävä tai ystäviä sekä kysyttiin perusteluja valinnalle. Useamman toverisuhteita selvittävän kysymyksen esittämisellä pyrittiin ymmärtämään oppilaiden valintaa sekä kartoittamaan mahdolliset tilannesidonnaisuudet. Tutkimuksessa halusin myös selvittää ystävä- ja toverikysymyksillä tämän ikäisten oppilaiden käsityksiä näiden kahden käsitteen välillä. Näiden kysymysten avulla selvitettiin myös onko haastateltava sanonut toverivalinnoissa ensimmäisenä läheisen toverin nimen, toistuuko se useamman kysymyksen kohdalla. Sillä Berndt (1988, 181) on todennut, että oppilailla on usein erityisen läheinen suhde oppilaaseen, jonka he nimeävät ensimmäisenä toverikseen.

Oppilaille annettiin mahdollisuus valita kolme henkilöä. Kolmen henkilön valintaa on käytetty monissa tutkimuksissa (Eskelinen 1981; Hakkarainen 1980; Takala 1981). Aho (1990) on puolestaan käyttänyt rajoittamatonta valinnan määrää, koska hän halusi selvittää koko luokkahuoneyhteisöä koskevat oppilaiden sosiaaliset asemat ja sosiaalisen verkoston. Hakkarainen (1980) perustelee kolmen nimen valinnan sillä, että rajatullakin menetelmällä saadaan riittävästi tietoa ja valinnat ja torjunnat kasautuvat jo kolmenkin rajoitetun vastausvaihtoehdon avulla. Tässä tutkimuksessa halusin rajoittaa valinnan määrää, koska halusin saada selville ensisijaiset toverivalinnat. Valintoja ei rajoitettu luokkahuoneyhteisöä koskevaksi syksyn ja kevään ensimmäisissä kysymyksissä, joissa kysyttiin kenen kanssa haluaisit olla välitunnilla. Välituntikysymyksellä ei haluttu rajata valintoja koskemaan ainoastaan luokkayhteisössä olevia oppilaita, koska välitunnilla olivat koko koulun oppilaat yhtä aikaa. Luokkahuonerajaus tuli automaattisesti esille jo toisen kysymyksen asettelussa, jossa kysyttiin oppilailta kenen kanssa he mieluummin olisivat samassa pulpettiryhmässä.

Kevään ystäväkysymyksessä ei esitetty kysymyksen muodossa luokkahuoneyhteisörajausta, sillä ystäviä voi olla luokkahuoneen ulkopuolelta vaikka niitä ei luokkahuoneyhteisössä olisikaan. Kysymysten asettelulla haluttiin myös välttää mielipahan aiheuttamista; esimerkiksi jos luokkatovereista ei löydy ystävää niin oli mahdollisuus sanoa koulun ulkopuolinen ystävä. Toiseksi ystäväkysymyksen kohdalla kysymyksen asettelu oli erilainen kuin toverikysymysten kohdalla. Oppilailta kysyttiin kuka on sinun ystäväsi tai ketkä ovat sinun ystäviäsi, kun toverivalinnoissa oppilaat saivat nimetä mieluisimman toverin. Esittäessäni kysymyksiä oppilaille pyrin välttämään mainintaa esimerkiksi välitunnin osalta koko koulun oppilaista vaan kysyin kenen kanssa mieluiten olisit. Oppilaan omaan harkintaan jäi valitseeko hän välituntitoverikseen omassa luokkahuoneyhteisössään olevia oppilaita ja/tai 3 - 6 -luokkalaisia. Yleensäkin koko haastattelun ajan pyrin välttämään liiallista ohjausta, esitin kysymyksen ja vastauksen antaminen jäi vastaajan omaan harkintaan.

Sosiometrisen haastattelun esitelmä tehtiin elokuussa 1996, jolloin oppilaat olivat olleet koulussa kaksi viikkoa. Tämä oli aikaista ja esimerkiksi esikoululaiset eivät muistaneet kaikkien tovereittensa nimiä. Esitelmäksellä halusin ensisijassa saada

kahdenkeskisen kontaktin oppilaisiin. Olin käynyt kenttäkoululla keväällä 1995 parilla tutustumiskäynnillä, jolloin esikoululaiset olivat viisivuotiaita, joten syksyllä olin ainoastaan esikoululaisille uusi henkilö, samoin nämä oppilaat minulle. Ensimmäinen sosiometrinen haastattelu tehtiin lokakuussa 1996, kun koulunaloittamisesta oli kulunut kaksi kuukautta. Kaikki luokkahuoneyhteisön oppilaat haastateltiin koulupäivän aikana vuorotellen.

Seuraava sosiometrinen haastattelu suoritettiin toukokuussa 1997, kun koulua oli jäljellä enää noin kaksi viikkoa. Olin sitä ennen käynyt useampaan kertaan kenttäkoululla suorittamassa havainnointia, joten oppilaat eivät enää ujostelleet minua. Syksyllä esitetyt kaksi samaa kysymystä toistuivat kevään haastattelussa ja yksi uusi kysymys koski oppilaiden ystäviä. Oppilaat saivat luetella ystäviensä nimiä ja samassa yhteydessä heiltä kysyttiin perusteluja ystävävalinnoilleen. Ystäväkysymys esitettiin vasta keväällä, koska oppilaiden ei oletettu solmineen ystävyysuhteita varhaisessa vaiheessa syksyllä. Tosin toisluokkalaiset ja ensiluokkalaiset olivat olleet yhdessä ja tunsivat toisensa, mutta mukana olivat myös esikoululaiset ja heidän kannaltaan olisi ollut epäreilua ottaa ystävyyskysymys esille jo syksyllä. Syksyn lähimmät toveruussuhteet voidaan päätellä vastavuoroisten valintojen perusteella. Keväällä haluttiin kuulla suora vastaus oppilailta, ketä he pitävät ystävänä ja verrata niitä aikaisemmin esitettyihin kysymyksiin.

#### 4.1.2 Havainnointi

Valitsin yhdeksi tutkimusmenetelmäksi havainnoinnin, koska sen avulla halusin saada selville minkälaista vuorovaikutusta oppilaiden kesken esiintyy erilaisissa ryhmätilanteissa koulupäivän aikana. Havainnoinnin tarkoituksena on kuvata tilanteita kohderyhmän oppilaiden näkökulmasta. Luonnollisesti havainnointi tapahtuu kentällä. Havaintoaineiston keräämismenetelmiä ovat muun muassa osallistuva havainnointi, kenttähavainnointi, laadullinen havainnointi tai kenttätutkimus. (Patton 1990, 202 - 203.) Goldman (1981) käytti havainnointia tutkiessaan lasten sosiaalista osallistumista vapaaseen leikkiin saman ja eri-ikäisten ryhmässä. Niiranen (1995) käytti havainnointia tutkiessaan arkaa lasta päiväkodin vertaisryhmässä. Stright ja French (1988) havainnoivat eri-ikäisiä lapsia ja ryhmässä esiintyvää johtajuutta, käyttäen koodausmenetelmää. Syrjäläinen (1990) on käyttänyt omassa tutkimuksessaan yhtenä menetelmänä osallistuvaa havainnointia, joka ei kuitenkaan tarkoittanut esimerkiksi opetukseen osallistumista. Havainnointi keskittyi opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen.

Havainnoinnin hyvä puoli oli se, että näin aitoja tilanteita ja kokonaisia koulupäiviä kohderyhmäni näkökulmasta katsottuna. Havainnoinnin etuina ovat tutkijan suora, henkilökohtainen yhteys havainnoitaviin. Tutkija pystyy paremmin ymmärtämään tilanteita ollessaan paikan päällä, hän näkee tilanteiden ja toimintojen asiayhteydet ja kokonaiskuvan. Havainnointi sallii tutkijalle avoimen ja yksityiskohtaisen lähestymistavan. Havainnointi sallii myös tutkijan löytävän uusia näkökulmia, sillä esimerkiksi haastatteluissa tutkittavat esittävät yleisesti hyväksyttävänä pidettyjä mielipiteitä. Tutkijan omat tunteet ovat havainnoinnin työvälineinä, jotka vaikuttavat tutkimuksen ja sen vaikutuksien ymmärtämiseen. (Patton 1990, 203 - 205.)

En osallistunut opetukseen, mutta haastattelin oppilaita koulupäivän aikana. Luokassa seurasin tapahtumia sivusta osallistumatta toimintaan, mutta en myöskään kieltäytynyt auttamasta, jos joku pyysi apua tai näin, että oppilas tarvitsee apua. Joskus oppilaat tulivat keskustelemaan kanssani, enkä voinut enkä halunnut kieltäytyä keskustelemasta, koska oppilaan tekemä aloite osoitti luottamusta minua kohtaan.

Yleensä istuin luokkahuoneessa lähellä sen hetkistä havainnointikohdetta ja kirjoitin suoraan merkintöjä päiväkirjaani.

Havainnointia suunniteltaessa tutkijan tulee ensimmäiseksi pohtia tutkijan rooliaan, eli onko hän osallistuja vai sivusta seuraaja. Rooli voi vaihtua tutkimuksen kuluessa sivusta seuraajan roolista osallistujaksi. Osallistuva havainnoija kerää aineistoa, haastattelee tutkittavia ja tiedonantajia, osallistuu tutkittavien toimintoihin ja havainnoi. Osallistujan roolissa oleva ei vain näe, mitä tapahtuu vaan hän myös tuntee, mitä on olla osallisena mukana erilaisissa tilanteissa. (Patton 1990, 206 - 207.) Pattonin määritelmän mukaan olin osallistuvan havainnoijan roolissa.

Mielestäni vaikeinta laadullisen tutkimuksen tekemisessä ovat esiin tulevat moraaliset ja eettiset kysymykset, jotka vaikuttavat tiedonkeruumenetelmien valintaan. Tässä tutkimuksessa käytin tiedonkeruumenetelmänä muun muassa havainnointia, jolloin jouduin pohtimaan sitä, teenkö havainnoinnin salassa, kertomatta tutkittaville tutkimuksen ja havainnoinnin tarkoitusta. Ihmisten käyttäytyminen muuttuu, kun he tietävät, että heitä tarkkaillaan. (Patton 1990, 209 - 211.) Kerroin oppilaille vierailtuani ensimmäisen kerran ala-asteella, että olen kiinnostunut siitä, mitä he tekevät koulussa. Oppilaat eivät kyselleet sen jälkeen enää mitään, eivätkä asettaneet jälkeensä kyseenalaiseksi läsnäoloani, videointia ja haastatteluja. Vanhemmilta kysyttiin lupa tutkimuksen suorittamiseen syksyllä 1996.

Jouduin pohtimaan eettisiä kysymyksiä aineistoa kerätessäni. Olin miettinyt etukäteen erilaisia tilanteita, esimerkiksi kuinka toimin, jos oppilaat alkavat tappelemaan tai vahingoittamaan sanallisesti toisiaan eikä opettaja ole läsnä. Ajattelin, että havainnoin tilannetta puuttumatta asiaan, jos he eivät fyysisesti vahingoita toisiaan tai toisen halventaminen on 'pienää' kiusantekoa. Tällainen tilanne sattui ennen joulua, kun esikoululaiset ja yksi ensiluokkalainen olivat askartelemassa tonttuja. Joku esikoululaisista kiinnitti huomiota ensiluokkalaisen tonttuihin. Esikoululaisista yksi sanoi jotain niiden huonoudesta eli arvosteli ensiluokkalaisen tonttuja. Silloin halusin puuttua tilanteeseen, mutta sain hillittyä itseni. Ensiluokkalainen oli itse ollut ennen tätä välikohtausta hyvin kriittinen omiin tonttuihinsa. Hän ei reagoinut toisen oppilaan sanomiseen vaan jatkoi tonttujen leikkaamista. Tilanteen jälkeen muut oppilaat jatkoivat askartelua sanomatta enää sanaakaan tontuista. Istuin saman pöydän ääressä lasten kanssa ja yksi lapsista vilkaisi minuun odottaen minun puuttuvan tilanteeseen. Olen vieläkin pohtinut teinkö oikein, mutta kuinka lapset oppivat ratkomaan ongelmatilanteita, jos aikuiset puuttuvat koko ajan heidän tekemisiinsä eivätkä luota lapsien kykyyn ratkaista itse omat ongelmansa.

Oppilaiden nimet on vaihdettu heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Tutkimuksen kohdejoukko itse pystyy tunnistamaan oppilaat kuvausten perusteella, mutta suojauksella on vältetty tutkimuksen ulkopuolisten henkilöiden mahdollisuus tunnistaa kyseiset oppilaat. Havainnoitaessa tilanteita tutkijan moraalisiin ja eettisiin kysymyksiin kuuluu olennaisena osana tutkittavien henkilöiden suojaaminen. Yleensä raporteissa salataan tutkittavien henkilöllisyys peitenimellä. Tutkijat joutuvat kuitenkin ratkaisemaan nämä kysymykset jokaisen tutkimuksen kohdalta erikseen heidän omantuntonsa, poliittisten, eettisyyden ja tutkimuksen tarkoituksen mukaan. (Patton 1990, 213.)

Ajankäyttöä on tutkimuksen aineistonkeruussa mietittävä tarkoin. Kehittäkseen kokonaisvaltaisen näkemyksen havainnoitavista tarvitaan aikaa. Ajankäytön pituus riippuu tutkimuksen tarkoituksesta. Kenttätutkimusta tulisi suorittaa niin kauan kuin vastaukset tutkimuksen kysymyksiin tai ongelmiin on saatu. (Patton 1990, 213 - 214.) Ensimmäinen vierailuni kentälle tapahtui keväällä 1996. Syksyllä 1996 kävin kentällä

kuusi kertaa. Käytin yhden kerran sosiometrisen haastattelun esitestaamiseen. Toisella kerralla tein sosiometrisen haastattelun ja neljä muuta kertaa olivat havainnointikertoja, joista yhtenä kertana videoin kokonaisen koulupäivän. Muun muassa Lougee, Grueneich ja Hartup (1977) tutkivat lasten sosiaalista vuorovaikutusta havainnoimalla videomateriaalia, jonka perusteella lasten käyttäytymiset luokiteltiin. Keväällä 1997 kävin kolmesti havainnoimassa koulupäivät, jolloin myös suoritin kevään osalta sosiometrisen haastattelun.

Fyysinen ja sosiaalinen ympäristö on kuvailtu luvussa kolme tutkimuksen kohdejoukon yhteydessä. Kenttäpäiväkirjaani olin merkinnyt oppilaiden sen hetkisten havainnointi- ja haastattelupäivien istumajärjestykset. Fyysisellä ja sosiaalisella ympäristöllä on tärkeä merkitys aineiston keräämisessä. Fyysinen ympäristö vaikuttaa siihen, mitä siellä tapahtuu ja sosiaalinen ympäristö vaikuttaa siihen, miten ihmiset järjestäytyvät ryhmiin. Tutkijan on tehtävä selvä ero oman kuvauksen ja tutkittavien kuvauksen välille. (Patton 1990, 219 - 223.)

Havainnointia on vaikea järjestää, jos toiminta on suunnittelematonta. Ihmiset menevät ja tulevat ja tekevät kukin tahollaan erilaisia toimintoja. Tutkijan on oltava avoin kentällä tapahtuvalle toiminnalle. Yksinkertaisesti tutkija kiinnittää huomiota siihen, mitä tutkittavat tekevät ja mitä he sanovat toisilleen. Tutkijan on mahdollista epämuodollisen toiminnan aikana käydä keskustelua tutkittavien kanssa aikaisemmasta toiminnasta. (Patton 1990, 224 - 225.) Minulla ei itse asiassa jäänyt aikaa keskustella tutkittavien kanssa heidän aikaisemmasta toiminnastaan, koska pitkän matkan takia käynnit oli käytettävä tehokkaaseen havainnointiin. Koko luokan havainnointia oli yhdelle henkilölle liian vaativa tehtävä, joten havainnoin pienryhmää tai yksilöä tilanteesta riippuen. Päädyin vaihtamaan havainnointikohdetta tietyn väliajoin tai kun sen hetkessä havainnointikohteessani ei tapahtunut mitään merkittävää niin käytin tilaisuutta hyväkseni ja siirryin seuraamaan toista tilannetta, jossa tapahtui luokkatovereiden välistä vuorovaikutusta.

Oppilaiden vuorovaikutuksen havainnoinnissa päädyin vapaamuotoiseen kenttäpäiväkirjaan. Patton (1990, 239) ei anna universaaleja ohjeita kenttämerkintöjen tekemiseen. Kenttämerkintöjen tekeminen on kiinni tutkijan omasta tyylistä ja työskentelytavasta. Kenttämerkinnät sisältävät kuvauksen, mitä on havainnoitu ja niiden tulisi sisältää kaiken sen, minkä tutkija uskoo olevan huomionarvoista. Käytin vapaamuotoista muistiinpanomenetelmää ja kirjoitin ylös kaikki tapahtumat ja toiminnat havainnoinnin aikana. Merkitsin päiväyksen, kellon ajan, henkilöt, jotka olivat tarkkailtavana, istumisjärjestyksen, (jos oppilaat istuivat pulpeteissa) sekä toiminnat, mitä kyseiset henkilöt tekivät, kenen kanssa he olivat kontaktissa havainnoinnin aikana. Pyrin myös raportoimaan asioista, mistä oppilaat keskustelivat tai mitä toinen sanoi. Havainnoitaessa ongelmana oli se, että en aina yksinkertaisesti kuullut, mitä oppilaat kuiskailivat toisilleen. Tarkoitus oli saada tapahtumat kirjattua ylös kokonaisvaltaisesti.

#### 4.1.3 Opettajan haastattelu

Pidän opettajan haastattelua tärkeänä, koska opettaja tunsi paremmin oppilaansa kuin minä. Opettaja pystyy antamaan tietoa oppilaista tarkemmin kuin voin niitä havainnoida, koska hän oli päivittäin tekemisissä oppilaidensa kanssa. Opettaja oli nähnyt oppilaidensa kehittymisen, taidot ja luonteenpiirteet. Mäkinen (1991a, 1991b, 1991c) on tutkinut lastentarhan- ja koulunopettajien kognitiivisen kehityksen, persoonallisuuden ja käyttäytymisen arviointia ja todennut opettajien suorittamat arvioinnit luotettaviksi.

Esimerkiksi lastentarhanopettajien suorittama kehitystasoarviointi kuusivuotiaista ennusti lasten tulevaa koulumenestystä. Opettajan on siis todettu olevan omien oppilaidensa luotettava tuntija.

Haastattelussa pyysin opettajaa kertomaan luokkansa oppilaista. Myös Eskelinen (1981) on omassa tutkimuksessaan hyödyntänyt opettajan vapaamuotoista haastattelua. Tämän tutkimuksen haastattelussa opettaja kertoi pääasiassa oppilaan sosiaalisista taidoista, persoonallisuudesta, koulumenestyksestä ja toverisuhteista. Opettaja kertoi kustakin oppilasta kerrallaan tarpeelliset tiedot. Yksi syy, miksi halusin antaa opettajan kertoa vapaamuotoisesti oppilaasta on siinä, että pelkäsin johdattelevani kysymyksillä opettajaa tiettyyn suuntaan. Ratkaisin asian niin, että olin kuuntelijan roolissa.

#### **4.1.4 Oppilaiden piirroksot ja kirjoitukset välituntitilanteista**

Pyysin oppilaita kirjoittamaan tai piirtämään välituntitilanteista, koska välituntitilanteet olivat havainnoinnin kannalta ongelmallisia. Syyt välituntihavainnoinnin vaikeuteen olivat koulupihan laajuus ja oppilaiden jakautuminen suurelle alueelle. Läsnaoloni aiheutti häiriötä välitunnilla, sillä oppilaat eivät toimineet välituntitilanteissa normaalisti leikkien ja pelaten tovereidensa kanssa vaan heidän huomionsa kohdistui minuun. Toiseksi vähäinen läsnäoloni kentällä vaikutti siihen, että ulkovaatteet, lakit, pipot ja muut aiheuttivat sen, että oppilaita oli hankala tunnistaa.

Muun muassa Pinto, Bombi ja Cordioli (1997) ovat käyttäneet aineistonaan oppilaiden piirroksia tutkiessaan toverin samanlaisuutta kolmen eri maan välillä. Heidän mukaan piirrosten käyttäminen oli hyödyllistä, joiden avulla pystyttiin selvittämään eri kulttuurissa asuvien oppilaiden ajatuksia toveruudesta. Tässä tutkimuksessa osa oppilaista kirjoitti ja osa piirsi välituntitilanteesta. Oppilaat, jotka piirsivät omasta välitunnistaan, kertoivat itse minulle, mitä piirroksessa tapahtui ja ketä siinä esiintyi. Eskelisen (1981) käytti omassa tutkimuksessaan vapaamuotoista havainnointia välitunneilla, jossa huomio kiinnittyi siihen, kenen kanssa oppilas vietti välituntejaan ja minkätyyppistä toimintaa hän harrasti.

## **4.2 Koko tutkimusaineiston analysointi**

Tutkimusaineistoa kertyi runsaasti. Loppujen lopuksi minulla oli aineistossa kahden sosiometrisen haastattelun vastaukset ja opettajan haastattelu sekä havainnointiaineistossa oli kenttäpäiväkirja, videokasetti ja oppilaiden kirjoituksia sekä piirroksia välituntitilanteista. Alasuutarin (1994, 28, 30 - 33) mukaan laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja tutkimustehtävien ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa ensinnäkin tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustehtävien asettelun kannalta. Havaintoja yhdistämällä karsitaan aineistoa. Aineiston karsiminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että laadullisessa tutkimuksessa pelkistämisen tavoitteena olisi määritellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä vaan yksikin poikkeus kumoaa säännön ja osoittaa, että asiaa pitää miettiä uudelleen.

Tässä tutkimuksessa toverivalinnat ja valintaperustelut olivat merkittäviä johtolankoja, joiden avulla olen pyrkinyt profiloimaan oppilaat ja tulkitsemaan luokkahuoneyhteisössä tapahtuneet vuorovaikutukset erilaisissa ryhmätilanteissa. Tutkimustehtävien ratkaiseminen merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja

käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Tehtävien ratkaisemisen vaiheessa viitataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen ja pelkistämällä tuotetut havainnot ovat johtolankoja. Empiiristä aineistoa tai 'raakahavaintoja' ei tässä vaiheessa unohdeta, vaan niistä etsitään vihjeitä merkitystulkintojen tekemistä ja koko tutkimustehtävien ratkaisemista varten. (Alasuutari 1994, 35, 37.) Lyhyesti Alasuutarin (1994, 42) mukaan laadullisessa tutkimuksessa asetettuihin tutkimustehtäviin pyritään löytämään ymmärrettävä selitys muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen viitaten.

#### 4.2.1 Sosiometrisen aineiston analyysi

Sosiometrisen haastattelun tulokset voidaan esittää Kääriäisen (1989, 61, 64) tapaan ristiintaulukoimalla sosiomatriisiin, jonka tuloksia havainnollistetaan usein sosiometriseksi kartaksi eli sosiogrammiksi. Sosiometrisen kartan voi piirtää eri tavoin, muun muassa maalitaulusosiogrammiksi tai koululuokan sosiogrammiksi. Maalitaulusosiogrammissa eniten pisteitä saaneet sijoittuvat keskustaan ja muut eri kehille tarkoituksenmukaiseksi katsotun asteikon mukaan. Koululuokan sosiogrammissa poikien tunnuksena on kolmio ja tyttöjen ympyrä, nuolet osoittavat valintojen suuntaa. Päädyin piirtämään koululuokan sosiometrisen kartan, koska tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus mitata oppilaiden suosioita vaan kartoittaa ja ymmärtää heidän toverisuhteitaan.

Joka kysymyksen kohdalla lasten vastauksien perusteella tein erikseen omat koululuokan sosiometriset kartat sekä sosiometriset kartat syksyn ja kevään sosiometrisestä haastattelusta, jossa yhdistin kaikkien kysymysten perusteella lasten valinnat yhteen. Sosiometrisessä kartassa esiintyvät kaikkien luokkayhteisön oppilaiden nimet ja luokat, ja nuolet osoittavat valinnan suunnan. Kahdensuuntainen nuoli osoittaa vastavuoroisen valinnan. Oppilaiden suorittamat valinnat olivat punainen johtolanka analysoitaessa kysymys kysymykseltä, kuka oli saanut valintoja ja keneltä, minkä ikäisen toverin oppilas oli valinnut, esiintyikö valinnoissa vastavuoroisia valintoja ja kohdistuivatko valinnat vastakkaiseen sukupuoleen. Myöhemmin selvitetään se, miksi tämä kyseinen oppilas valitsi tämän tietyn oppilaan toverikseen. Kokö lukukauden osalta käytiin läpi, miten toverisuhteet olivat muotoutuneet ja oliko niissä tapahtunut muutoksia sekä pyrittiin selvittämään muutosten syyt, jos niitä oli.

Sosiometrisen aineiston analyysissä tutkijat ovat yleensä laskeneet pistemääriä ja luokitelleet oppilaat sosiaalisiin tyypeihin (Aho 1990; Eskelinen 1981; Martikainen 1982; Salminen 1980; Syrjäläinen 1990; Takala 1981). Tässä tutkimuksessa ei käytetä kvantitatiivista analysointia eikä oppilaita kategorioida erilaisiin sosiaalisiin tyypeihin, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppilaiden toverisuhteista. Perehdyin myös sosiomatriisin tekemiseen, mutta huomasin, että sosiomatriisi ei vastaa tutkimuksen tehtäviin vaan sosiometrinen kartta havainnollistaa toverisuhteita paremmin. Sosiomatriisissa lasketaan ensimmäisen valinnan kohdalla kolme pistettä, toisen kaksi pistettä ja kolmannen valinnan kohdalle laitetaan yksi piste. Tässä tulokset muuttuivat siltä osin, että eniten pisteitä sai se joka valittiin ensimmäiseksi. Koska esimerkiksi valintojen määrä näkyy sosiometrisessä kartassa niin en nähnyt tarpeellisena esittää sosiometrisen haastattelun tuloksia pistemäärinä. Saman verran valintoja saaneet henkilöt saivat eri määrän pisteitä, koska toinen oli saanut enemmän kolmen pisteen valintoja ja toinen oli saanut eniten yhden pisteen valintoja. Tarkoituksena ei ollut mitata eniten pisteitä saaneita henkilöitä, jotka ovat luokan suosituimmat.

Sosiometrisen haastattelun tulokset esitellään luvuissa 5.1, 5.2 ja 5.3. Tuloksissa esitellään oppilaiden toverivalinnat sekä syksyllä 1996 tehdyn sosiometrisen haastattelun ja vastaavasti keväällä 1997 tehdyn haastattelun osalta. Koska halusin myös tietää, olivatko toverisuhteet vaihtuneet lukuvuoden aikana, vertailen näiden kahden suorittamani sosiometrisen haastattelun tuloksia toisiinsa.

#### 4.2.2 Muun aineiston analysointi

Tässä luvussa käyn läpi havainnointiaineiston, oppilaiden välituntia koskevan piirros- ja kirjoitusaineiston sekä opettajan haastatteluaineiston analyysin. Aineiston analyysi oli vaikeaa, sillä aineistoa oli runsaasti ja vaikeutena oli aineiston karsiminen. Aloittelevan tutkijan ongelmana onkin nostaa olennainen asia esille.

Luku 5.4 käsittelee oppilaiden vuorovaikutusta eri ryhmätilanteissa ja tätä varten analysoin havainnointiaineiston kenttäpäiväkirjaa, yhden koulupäivän videointiaineistoa sekä lasten piirroksia ja kirjoituksia välitunnilta. Analysoinnissa kiinnitin huomiota tässä koko aineistossa samoihin asioihin eli siihen ketkä oppilaat olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja minkälaisissa tilanteissa. Yksinkertaisesti siis käsittelin yhden tilanteen kerrallaan ja siinä esiintyvät oppilaat ja tapahtuvan toiminnan. Videonauhan purin vapaamuotoisesti kenttäpäiväkirjaan merkiten ketkä olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja mitä he tekivät ja miten toimivat. Tässä tapauksessa olisin voinut käyttää mahdollisesti luokittelua, mutta katsoin parhaaksi merkitä tapahtumat ylös samalla tavoin kuin olin havainnoinut tilanteita luokkahuoneyhteisössä sekaannuksen välttämiseksi. Analysoin samoin oppilaiden piirroksia ja kirjoituksia, eli ketkä ovat piirroksessa ja kirjoituksissa mainittu ja mitä he tekevät. Kuvaillessani erilaisia tilanteita olen pyrkinyt valitsemaan erilaisia tilanteita, joita esiintyy oppilaiden välillä. Analysoinnissa jouduin tekemään päätöksen siitä, riittääkö se, että jokin asia tulee esiin yhden kerran, jotta voin ottaa sen huomioon. Luokkahuonetilanteet ovat kuitenkin ainutlaatuisia ja nämä kerrat tulivat esiin havainnointikerroilla, joten katsoin yhdenkin erilaisen tilanteen riittäväksi kuvaamaan luokkahuoneyhteisössä tapahtuvia erilaisia vuorovaikutustilanteita.

Opettajan haastattelu oli vapaamuotoista ja opettaja kuvasi lähinnä oppilaidensa luonnetta, taitoja ja sosiaalisuutta. Opettajan haastatteluaineistoista käsittelin sellaisia asioita, kuten oppilaan persoonallisuus, taidot ja kyvyt, toverit ja sisarukset. Opettaja kertoi haastattelussa oppilaiden tovereista ja tätä vertaan oppilaiden suorittamiin valintoihin ja tarkastan, onko opettajan ja oppilaiden käsitykset samansuuntaiset. Tämä vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Kunkin oppilaan tapauskuvaukset ovat luvussa 5.5, jotka tein kaikkien saamieni opettajan haastattelu-, sosiometristen haastattelujen ja havainnointiaineistojen sekä oppilaiden välituntikuvausaineistojen pohjalta. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset ja aloitan tulosten esittelyn sosiometristen haastattelujen aineistosta.

## **5 TUTKIMUSTULOKSET**

Tutkimuksessa olen halunnut perehtyä eri-ikäisten esi- ja alkuopetuksen oppilaiden toverisuhteisiin sekä toverisuhteiden merkitykseen. Olen kiinnostunut siitä, kuinka oppilaat muodostavat toverisuhteensa lukuvuoden aikana ja mitkä tekijät vaikuttavat toverivalintoihin, minkälaisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kesken esiintyy ja onko toverisuhteilla merkitystä eri-ikäisille oppilaille.

Tutkimusmenetelminä käytin sosiometristä haastattelua, oppilaiden piirroksia ja kirjoituksia välituntitilanteista, havainnointia sekä opettajan haastattelua. Seuraavaksi käydään ensin läpi erikseen syksyn ja kevään sosiometrisen haastattelun tuloksia ja lopuksi vertaillaan syksyn ja kevään tuloksia. Tulosten vertailussa on kiinnostuksen kohteena mahdolliset muutokset toverisuhteissa. Sen jälkeen esittelen havainnointiaineiston analyysin tuloksia, jonka jälkeen olen tehnyt kustakin oppilaasta erikseen tapauskuvaukset käyttäen hyväkseni opettajan haastattelua, sosiometrisen haastattelua, oppilaiden välituntikuvauksia sekä havainnointia.

### **5.1 Toverivalinnat lukuvuoden alussa**

Tutkimuksessa käytettiin sosiometristä haastattelua kartoittamaan oppilaiden toverisuhteita. Sosiometrinen haastattelu toteutettiin syksyllä 1996 sekä keväällä 1997. Haastattelun perusteella piirrettiin sosiometrisen kartat, joista näkyy kuka oppilaista on valinnut kenetkin mieluisaksi toverikseen. Kaksisuuntainen nuoli kuvaa vastavuoroista valintaa. Sosiometrisestä kartasta näkyvät myös oppilaan luokka-aste ja sukupuoli nimen perusteella.

Vaikka kysymyksessä onkin vuosiluokaton opetusjärjestelmä. Tutkimuksen tulosten esittelyn kannalta on helpompaa, että oppilaan nimen yhteydessä käytetään luokka-astetta. Niinpä kohderyhmän oppilaista käytetään nimitystä esikoululaiset, ensiluokkalaiset ja toisluokkalaiset. Esikoululaiset olivat uusia jäseniä luokkahuoneyhteisössä. Ensiluokkalaiset olivat esikoululaisia vuotta aikaisemmin tällä samalla luokalla. Toisluokkalaiset olivat olleet yhdessä jo kolme vuotta, sillä toisluokkalaiset aloittivat esikoulun kerhomuotoisesti.

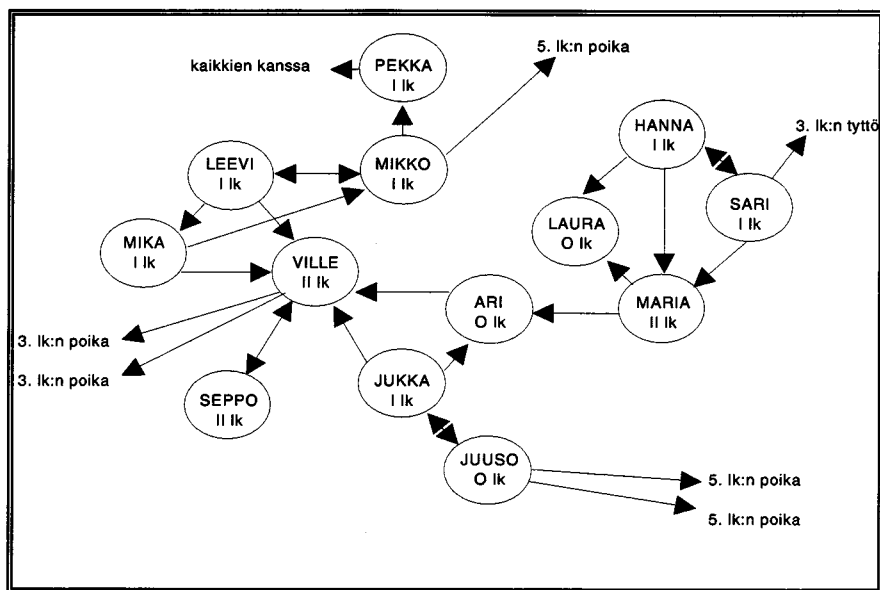
Ensimmäisen kerran sosiometrinen haastattelu suoritettiin oppilaille lokakuussa 1996. Ajankohta valittiin sen takia, että oppilailla oli aikaa tutustua toisiinsa paremmin.



Oppilaat olivat olleet yhdessä noin pari kuukautta. Syksyllä sosiometrisessä haastattelussa oppilailta kysyttiin kenen kolmen toverin kanssa he mieluiten olisivat välitunnilla, kenet kolme toveriaan he valitsisivat samaan pöytäryhmään ja kenelle kolmelle toverille he lainaisivat värikyniään. Tarkastelemme nyt syksyn toverivalintojen tuloksia.

### 5.1.1 Toverivalinnat välitunnille

Ensimmäisessä välituntia koskevassa kysymyksessä oppilaat pohtivat kenen tai keiden kanssa haluaisivat viettää välituntinsa. Tämä kysymys oli ensimmäinen haastattellessani oppilaita ja aluksi joitakin oppilaita ujostutti. Kaikki eivät maininneet kolmea nimeä, vaan he mainitsivat vain yhden tai kaksi nimeä. Esikoululainen tyttö jätti vastaamatta kysymykseen. Kuviossa 1 esitellään oppilaiden valinnat.



Kuvio 1 Sosiometrinen kartta oppilaiden toverisuhteista välitunnilla

Välituntitoverin valintaa kuvaavasta sosiometrisestä kartasta voidaan havaita, että kaikki oppilaat tulivat valituiksi. Valintoja oli yli ikärajojen. Suurin osa valinnoista oli kohdistunut samaa sukupuolta olevaan toveriin. Ainoastaan yksi tyttöoppilas valitsi pojan mieluisaksi välituntitoverikseen. Ilahduttavaa on huomata, että molemmilla oppilailla, joilla oli mukautettu opetussuunnitelma, oli tulosten mukaan vastavuoroisia toverisuhteita. Välituntitovereiksi valittiin myös ylemmän luokan oppilaita.

Tulosten tarkastelu osoittaa, että toverivalintoja oli tehty yli ikärajojen. Monet nuoremmat pojat valitsivat mieluisaksi välituntitoverikseen vanhemman oppilaan. Toisluokkalainen Vilelle oli halutuin välituntitoveri. Ensiluokkalaiset olivat valinneet viisi kertaa toverikseen toisluokkalaisia oppilaita.

Ilahduttavaa on huomata, että myös vanhemmat oppilaat olivat halunneet nuorempia oppilaita toverikseen välitunnille. Esikoululaisen Arin olivat valinneet toisluokkalainen Maria ja ensiluokkalainen Jukka. Jukka oli valinnut myös toisen esikoululaisen välituntitoverikseen. Jukka oli paljon esikoululaisten kanssa, sillä hänellä oli mukautettu opetussuunnitelma. Myös vanhemmat tytöt olivat ottaneet esikoululaisen Lauran mukaan välitunneilla. Laura ei esittänyt toverivalintoja ollenkaan ensimmäisen kysymyksen kohdalla.

Tuloksista nähdään, että valinnat olivat sukupuolisidonnaisia. Ainoastaan toisella luokalla oleva tyttö oli valinnut esikoululaisen pojan toverikseen. Valintaan oli voinut vaikuttaa se, että Maria istui alkusyksystä esikoululaisten ja ensiluokkalaisen Jukan kanssa samassa pienryhmässä ja uudet oppilaat olivat saaneet ensimmäisenä kontaktin toisluokkalaiseen Mariaan.

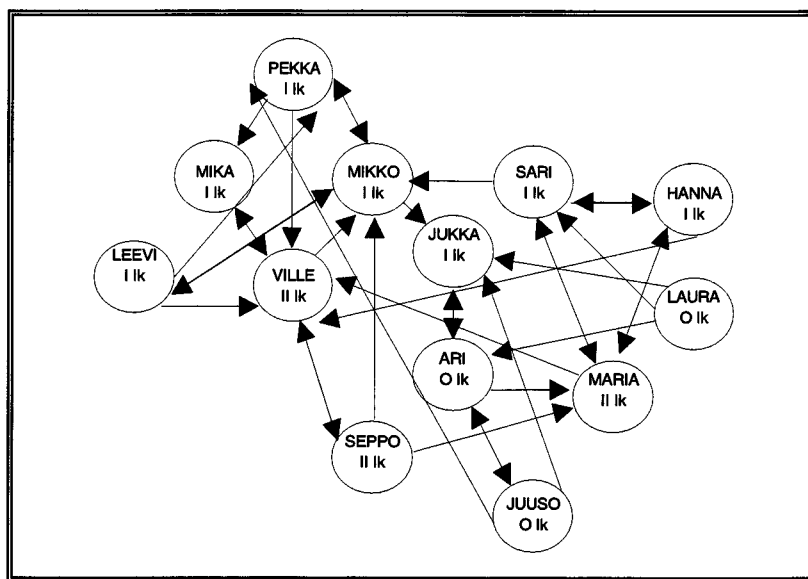
Myös vastavuoroiset valinnat olivat sukupuolisidonnaisia, sillä kaikki vastavuoroiset toverivalinnat koskivat samaa sukupuolta olevaa toveria. Molemmilla mukautetun opetussuunnitelman oppilailla oli vastavuoroiset toverivalinnat. Poikkeus (1994) on todennut, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat jääneet toveripiirin ulkopuolelle. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että mukautetun opetussuunnitelman oppilailla on toverisuhteita luokkahuoneyhteisössä.

Jotkut oppilaat halusivat olla mahdollisimman monien luokkahuoneyhteisönsä oppilaiden kanssa välitunnilla, eivätkä he nimenneet ketään tiettyä oppilasta. Esimerkiksi Pekka oli vastannut tähän kysymykseen, että välitunnilla hän haluaisi olla kaikkien kanssa eikä lisäkysymyksen jälkeen osannut eritellä, ketkä olisivat juuri ne kolme kaveria, joiden kanssa hän mieluiten olisi välitunnilla. Pekan vastausta ei näy sosiometrisessä kartassa.

Luokkahuoneessa opettajan suunnittelema istumajärjestyksellä osoittautui olevan yhteyttä toverisuhteiden muodostumiseen (ks. liite 1). Jukalla oli mukautettu opetussuunnitelma ja hän teki paljon samanlaisia tehtäviä kuin esikoululaiset sekä istui samassa pienryhmässä esikoululaisten kanssa. Myös toisluokkalainen Maria oli valinnut välituntitoverikseen esikoululaisia, joiden kanssa hän istui samassa pienryhmässä alkusyksystä.

### 5.1.2 Toverivalinnat samaan pienryhmään

Sosiometrisen haastattelun toisessa kysymyksessä oppilaita kysyttiin, ketkä kolme oppilasta he haluaisivat mieluiten samaan pöytäryhmään. Kysymys oli mieluinen, sillä kaikilta saatiin tällä kertaa vastaukseksi vähintään yhden toverin nimi. Haastattelussa myöskin kaikki olivat valinneet toverit omasta luokkahuoneyhteisöstään. Kuviosta 2 näkyy oppilaiden toverivalinnat samaan pienryhmään.



Kuvio 2 Sosiometrisen kartta oppilaiden toverisuhteista pienryhmässä

Valinnat olivat yhteneviä välituntitovereiden valintaa koskeviin tuloksiin siten, että oppilaiden valinnat eivät olleet ikäsidonnoisia. Pienryhmiin oppilaat valitsivat vastakkaista sukupuolta olevia tovereita. Tulokset osoittavat yhden oppilaan jääneen ilman valintoja, kuitenkin molemmat mukautetussa opetussuunnitelmassa olevat oppilaat tulivat valituiksi.

Kuviosta 2 nähdään, että suurin osa oppilaista oli valinnut ainakin yhden eri-ikäisen oppilaan ryhmäänsä. Ainoastaan Mikko oli valinnut pelkästään samanikäisiä tovereita pienryhmään. Toisluokkalaiset olivat kaikki valinneet ainakin kerran vuotta nuoremman omaan pöytäryhmäänsä ja ensimmäisellä luokalla kaikki oppilaat kahta lukuunottamatta olivat valinneet toisluokkalaisia oppilaita. Vaikka ensimmäisellä luokalla olevat oppilaat olivat valinneet oman ikäryhmänsä edustajia kymmenen kertaa niin seitsemän valintaa kohdistui eri-ikäisiin oppilaisiin. Toisluokkalaiset olivat valinneet viidesti ensiluokkalaisen, mutta nuorempia esikoululaisia eivät toisluokkalaiset olleet valinneet kertaakaan samaan pulpettiryhmään. Myöskin eri-ikäisten kesken esiintyi vastavuoroisia valintoja, kuten esimerkiksi toisluokkalaisen Villen ja ensiluokkalaisen Mikon välillä.

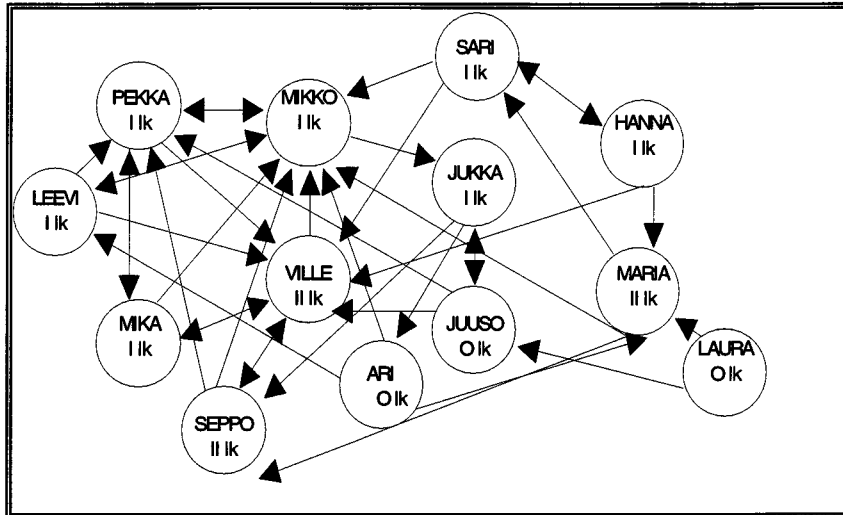
Tulokset osoittavat, että vastakkaista sukupuolta olevia oppilaita oli valittu samaan pienryhmään. Valintoja yli sukupuolirajojen oli seitsemän, joista tytöt olivat tehneet viisi. Valintoja tarkastellessa voi huomata, että kaikki tytöt olivat valinneet poikia, mutta vain kaksi poikaa oli valinnut vastakkaisen sukupuolen oppilaan. Esimerkiksi pojista toisluokkalainen Seppo ja esikoululainen Ari olivat molemmat valinneet pienryhmäänsä toisluokkalaisen Marian. Tytöistä Laura oli valinnut esikoululaisen Arin ja ensiluokkalaisen Jukan. Ensiluokkalaiset Hanna ja Sari olivat valinneet yhden pojan omaan ryhmäänsä. Hanna oli valinnut toisluokkalaisen Villen, joka oli hänen naapureitaan ja he leikkivät useasti yhdessä vapaa-ajalla. Sari oli puolestaan valinnut samalla luokalla olevan Mikon. Tyttöjä oli neljä, joten periaatteessa he olisivat voineet valita pöytäryhmäänsä pelkästään tyttöjä.

Sukupuolten väliset valinnat olivat kuitenkin yhdensuuntaisia, eikä vastavuoroisia toverisuhteita esiintynyt vastakkaisten sukupuolten valinnoissa. Sen sijaan vastavuoroisissa valinnoissa iällä ei ollut suurta merkitystä, sillä esimerkiksi ensiluokkalaiset tytöt olivat valinneet toisluokkalaisen, joka oli puolestaan valinnut heidät. Poikien joukosta muun muassa esikoululainen ja ensiluokkalainen olivat valinneet toisensa.

Esikoululainen tyttö oli ainoa, joka jäi ilman valintoja. Hän oli valinnut toverikseen kaksi poikaa, jotka istuivat hänen kanssaan samassa pienryhmässä jo ennestään. Jälleen kerran erityisoppilaat saivat valintoja osakseen.

### **5.1.3 Kenelle lainaisin omia värikyniäni**

Syksyn sosiometrisen haastattelun viimeisellä kysymyksellä kartoitettiin sitä, kenelle lapset haluavat lainata tavaroitaan. Erilaisten kysymysten esittämisellä pyrin selvittämään tilannesidonnoisuutta. Tästä syystä esitin kysymyksen värikynien lainaamisen muodossa ja tulokset esitetään kuviossa 3.



Kuvio 3 Sosiometrisen kartta värikynien lainaamisesta tovereille

Katsoessa kuviota 3 nähdään valintojen kohdistuvan erityisesti kolmeen poikaan. Valintoja tarkastellessa nähdään, että esikoululainen Laura jäi ilman valintoja. Tulokset osoittavat, että sukupuolella tai iällä ei ole suurta merkitystä, kenelle oppilaat lainaisivat tavaroitaan. Mielenkiintoisaa on kuitenkin huomata se, että tytöt lainaisivat tavaroitaan pojille useammin kuin pojat tytöille.

Kuviosta 3 voidaan nähdä, että tytöt lainasivat tavaroitaan mieluusti myös pojille. Tytöt olivatkin valinneet vastakkaista sukupuolta olevan oppilaan kuusi kertaa. Esimerkiksi Maria lainasi värikyniään samanikäisille pojille, Villelle ja Sepolle. Sari ja Hanna olivat valinneet toisluokkalaisen Villen. Sari lainasi värikyniänsä saman ikäiselle Mikolle. Pojista ainoastaan esikoululainen Ari oli valinnut tytön, toisluokkalaisen Maria.

Vaikka oppilaat olivat valinneet eri-ikäisiä tovereitaan niin tulokset osoittavat, että nuoremmat lapset lainasivat mielellään tavaroitaan vanhemmille oppilaille. Esimerkiksi monet lainasivat ensiluokkalaiselle Mikolle ja Pekalle sekä toisella luokalla olevalle Villelle mieluusti värikyniään. Tavarain lainaamiseen voi liittyä sellainen ajatus, että on hienoa lainata vanhemmalle ja suosituille toverille tavaroita, koska Hallinan (1981, 94) mukaan suosituksen henkilön maine ulottuu myös hänen tovereihinsa.

Ikätekijää voidaan tarkastella myös toisenlaisesta näkökulmasta, joka nousee esiin vastavuoroisia valintoja tarkastellessa. Vastavuoroisista valinnoista neljä olivat samanikäisten keskuudessa tapahtuvia. Ensiluokkalaiset olivat pysytelleet oman ikäryhmänsä piirissä ainakin mitä tulee vastavuoroisiin toverisuhteisiin, sillä kolme vastavuoroista valintaa löytyvät oman ikäryhmän joukosta. Myös toisluokkalaiset Seppo ja Ville halusivat lainata toisilleen tavaroita.

#### 5.1.4 Yhteenveto syksyn sosiometrisestä haastattelusta

Yhteenvetona syksyllä suoritetusta sosiometrisestä haastattelusta voidaan todeta, että toverivalintoja tapahtui yli ikärajojen. Merkittävimmin valintoja ohjasi kuitenkin sukupuoli. Toiminnalla ja tilanteilla oli vaikutusta vastakkaisen sukupuolen valinnassa. Useammat vastavuoroiset valinnat samojen tovereiden kohdalla näyttivät osoittavat läheistä toveruutta. Vuosiluokattomalla opetusjärjestelyllä oli tulosten mukaan merkitystä heikommin kehittyneiden lasten toverisuhteisiin.

Kun tarkastellaan kaikkia valintatilanteita voidaan havaita, että valintoja oli ollut yli ikärajojen. Nuoremmat olivat valinneet vanhempia oppilaita mieluisiksi tovereiksi ja päinvastoin. Nuorempien oppilaiden toverivalintoihin vaikutti tulosten perusteella ennen kaikkea opettajan suunnittelema istumajärjestys. Hinde, Titmus, Easton & Tamplin (1985) ovatkin todenneet, että lapset hakeutuvat lähempien tuttujen luo. Tästä voidaan päätellä, että opettajan tekemillä pienryhmäjärjestelyillä on merkitystä lasten toverisuhteiden muodostumiseen ainakin lukukauden alussa. Osa oppilaista oli valinnut ylempään luokan oppilaita välituntitoverikseen, joten tilanteetkin vaikuttavat toverivalintoihin.

Ainakin välitunnilla toverivalintaa ohjasi voimakkaasti oppilaan sukupuoli. Toisen ja kolmannen kysymyksen kohdalla tytöt valitsivat enemmän poikia kuin pojat tyttöjä toverikseen. Tilanteet ja toiminta vaikuttivat tulosten mukaan jonkin verran vastakkaisen sukupuolen väliseen toveruuteen. Välitunnilla oltiin enemmän samaa sukupuolta olevan kanssa, kun taas luokassa valittiin pienryhmä, jossa oli sekä tyttöjä että poikia. Tytöt tuntuivat sosiometrisen haastattelun perusteella hyväksyvän helpommin toveruuden poikien kanssa. Tytöt valitsivat pienryhmäänsä poikia ja tytöt myös lainaisivat pojille tavaroitaan useammin kuin pojat tytöille. Luokassa tapahtuva toiminta oli molemmille sopivaa toimintaa, kun taas tulosten perusteella välitunnilla toiminta oli vahvasti sukupuolisidonnaista.

Vuosiluokattomasta opetusjärjestelystä näytti olevan etua siis varsinkin erityislapsille. Mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti etenevät oppilaat, Jukka ja Seppo, eivät olleet valintojen perusteella torjuttuja oppilaita. Heillä oli myös vastavuoroisia valintoja. Aikaisemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, että toveripiirien ulkopuolelle jäävät oppilaat ovat olleet heikkoja sosiaalisilta taidoiltaan (Laine 1990) ja hyljeksityillä lapsilla on havaittu erilaisia oppimisvaikeuksia (Poikkeus 1994). Vuosiluokattomassa opetuksessa oppilaat etenevät omien taitojensa mukaan ja tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että toveruuteen eivät vaikuta heikot sosiaaliset taidot tai oppimisvaikeudet.

Tuloksissa toistuivat muutamat vastavuoroiset valinnat useamman kerran. Tästä voisi päätellä sen osoittavan molemminpuolista toveruutta. Esimerkiksi läheisinä tovereina voidaan tulosten perusteella pitää toisluokkalaisia Seppoa ja Villeä, ensiluokkalaisia Leeviä ja Mikkoa sekä ensiluokkalaisia Saria ja Hannaa. Tuloksia tarkastellessa vastavuoroisia valintoja tehtiin eniten pienryhmän valinnassa (ks. kuvio 2). Läheiset toverit halusivat siis olla fyysisesti lähellä toistensa kanssa luokahuoneessa.

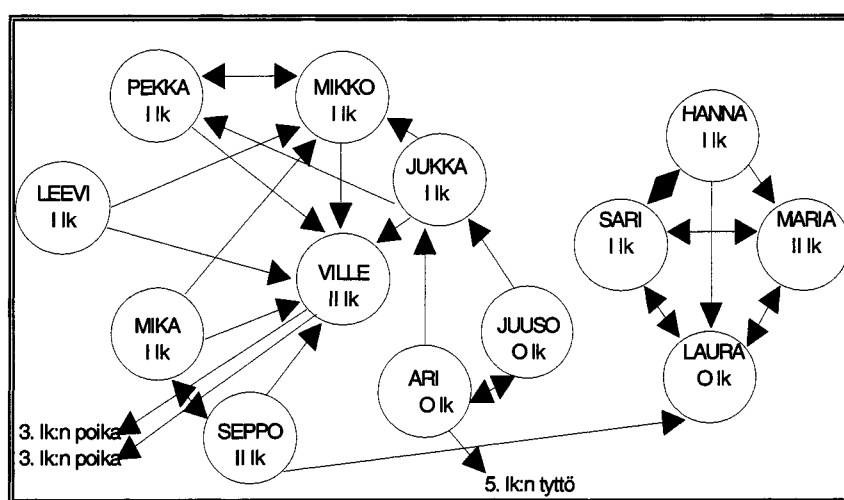
Johtopäätöksenä voidaan todeta, että toverisuhteet eivät vielä lokakuussa olleet kaikkien oppilaiden kohdalla vakiintuneet. Valinnat kohdistuivat useampaan oppilaaseen. Berndt (1988, 181) onkin todennut, että nuoremmat lapset suosivat kaikkia lähemmän toveripiirinsä jäseniä tovereinaan. Vaikka osa oppilaista oli ollut yhdessä useamman vuoden niin uusien oppilaiden tuleminen ryhmään näytti tulosten perusteella vaikuttavan ryhmäytymiseen. Tyttöjen toveripiirin ryhmäytymiseen oli vaikuttanut esikoululainen Laura. Lähimpiin toveruussuhteisiin uusien oppilaiden tulo ei ollut vaikuttanut vaan toverit olivat vastavuoroisesti valinneet toisensa, kuten Sepon ja Villen toverisuhteet osoitti.

## 5.2 Toverivalinnat lukuvuoden lopussa

Seuraavaksi esittelen toukokuussa 1997 tehdyn sosiometrisen haastattelun tuloksia. Kaksi ensimmäistä toverikysymystä koskivat välituntia ja pienryhmän muodostamista, kuten syksylläkin. Kolmannessa kysymyksessä pyysin oppilaita nimeämään ystävän tai ystäviä.

### 5.2.1 Välituntitoverit

Koska välitunnit ovat koulussa sellaisia tilanteita, joissa oppilaat saavat vapaasti valita toverin, jonka kanssa olla niin sisällytin välituntia koskevan kysymyksen myös kevään sosiometriseen haastatteluun. Oppilaat nimesivät kolme mieleistä välituntitoveria. Kaikki oppilaat nimesivät vähintään kaksi toveria. Yksi oppilaista valitsi välituntitoverikseen ylemmän luokan oppilaita. Tulokset esitellään sosiometrisenä karttana kuviossa 4.



Kuvio 4 Välituntitovereidien valinta keväällä

Kuviosta 4 voidaan havaita, että sukupuoli vaikutti välituntitoverin valintaan, sillä ainoastaan yksi oppilaista oli valinnut vastakkaista sukupuolta olevan oppilaan välituntitoverikseen. Tulokset osoittavat, että toverivalintoihin ei ollut vaikuttanut oppilaiden ikä. Yksi oppilaista oli jäänyt ilman valintoja. Erityisoppilaiden kohdalla voidaan todeta, että he olivat jälleen tulleet valituiksi. Välituntitovereita valittiin myös ylemmän luokan oppilaista.

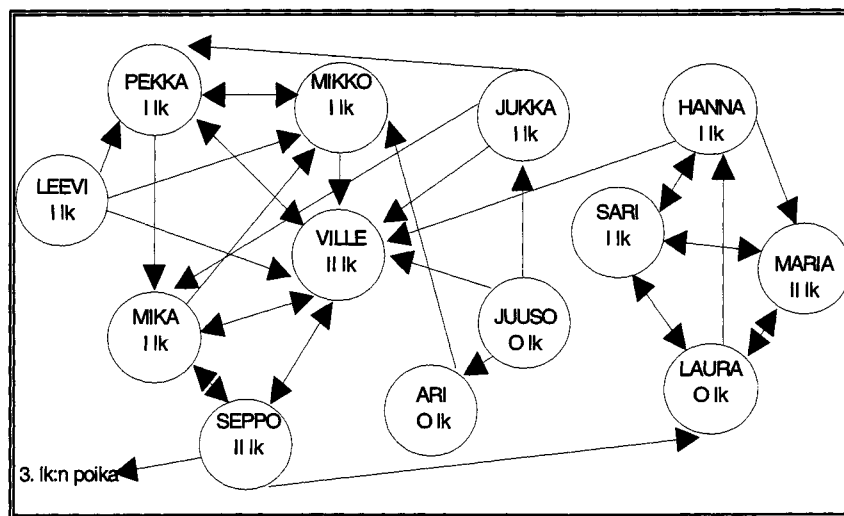
Välitunnilla toiminta jakoi vastakkaiset sukupuolet erilleen. Eniten valintoja pojilta olivat saaneet toisluokkalainen Ville ja ensiluokkalainen Mikko. Toisluokkalainen Seppo oli ainoa poika, joka oli valinnut vastakkaista sukupuolta olevan oppilaan, esikoululaisen Lauran välituntitoverikseen. Tytöt eivät olleet valinneet poikia ollenkaan.

Tulokset osoittavat, että iällä ei ollut merkitystä välituntitovereita valittaessa. Esimerkiksi esikoululainen Laura oli valinnut sekä ensiluokkalaisia että toisluokkalaisen toverikseen. Esikoululaiset pojat olivat valinneet ensiluokkalaisen Jukan. Ensiluokkalaiset pojat olivat valinneet joko toisluokkalaisia tai ikäisiänsä tovereita. Ensiluokkalaiset tytöt olivat puolestaan valinneet esikoululaisen ja toisluokkalaisen toverikseen. Vastaavasti toisella luokalla olevat oppilaat olivat valinneet esikoululaisen.

Tyttöjen toveripiirissä esiintyi eniten vastavuoroisia valintoja. Vastavuoroisia valintoja oli seitsemän, joista neljä oli tyttöjen tekemiä. Tämä osoittaa sen, että tytöillä oli tiivis toveriryhmä. Ilahduttavaa on se, että esikoululainen Laura oli saanut valintoja kaikilta vanhemmilta tytöiltä. Pojilla vastavuoroisia valintoja oli vähemmän. Vastavuoroisia valintoja olivat tehneet Seppo ja Mika, Mikko ja Pekka sekä Juuso ja Ari.

### 5.2.2 Pienryhmään valitut toverit

Toisessa kysymyksessä oppilaat saivat nimetä kolme toveriaan samaan pienryhmään kuten syksylläkin. Osa oppilaista nimesi pienryhmään vain kaksi toveriaan. Tulokset esitellään kuviossa 5.



Kuvio 5 Sosiometrinen kartta pienryhmän toverivalinnoista

Kuviosta 5 voidaan nähdä, että oppilaista yksi oli selvästi toisia suosittuampi. Tuloksista tarkasteltaessa huomataan, että sukupuolisidonnaisuutta esiintyi oppilaiden valinnoissa, kun taas valintoja ei ollut rajoittanut ikätekijä. Tällä kertaa ilman valintoja oli jäänyt kaksi oppilasta, kumpikaan heistä ei kuitenkaan ollut erityisoppilaita. Yksi oppilaista valitsi ylemmän luokan oppilaan pienryhmään.

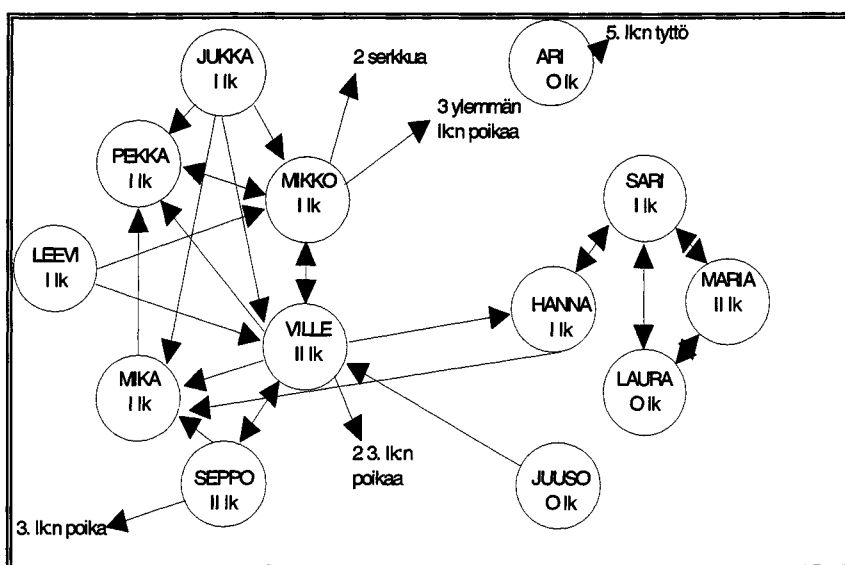
Toisia suosituimmaksi pienryhmätoveriksi nousi yksi oppilaista. Eniten valintoja sai toisluokkalainen Ville, joka sai valintoja pojilta ja varsinkin ensiluokkalaisilta. Villellä oli myös pojista katsoen eniten vastavuoroisia valintoja muiden poikien kanssa. Kiinnostava havainto on se, että vastakkaisen sukupuolen oppilaat eivät olleet enää haluttuja tovereita samaan pienryhmään. Ainoastaan yksi ensiluokkalainen tyttö ja toisluokkalainen poika nimesivät myös yhden vastakkaisen sukupuolen oppilaan mieluisaksi toveriksi. Tyttöillä näytti näidenkin valintojen perusteella olevan tiivis toveripiiri, sillä tytöt valitsivat vastavuoroisesti toisiansa. Esimerkiksi Sari valitsi kaikki kolme tyttöä toverikseen ja he puolestaan hänet.

Tulosten perusteella eri-ikäisyys ei sen sijaan ollut este samassa pienryhmässä olemiseen. Myös vastavuoroisissa valinnoissa ylittyivät ikäraajat, kuusi yhdeksästä valinnasta olivat eri-ikäisten vastavuoroisia toverisuhteita. Toisluokkalaiset Ville ja Maria olivat valinneet nuorempia samaan ryhmään ja heidän valitsemansa toverit olivat vastavuoroisesti valinneet heidät. Esikoululaiset halusivat valintojen perusteella istua

samassa ryhmässä ensiluokkalaisten kanssa. Toisluokkalaisista Maria ja Ville olivat esikoululaisten valinnan kohteena.

### 5.2.3 Ystävävalinnat

Kevään viimeinen sosiometrinen kysymys koski ystävävalintoja ja oli siltä osin erilainen kuin syksyn sosiometrinen haastattelu. Pyysin oppilaita nimeämään ystävän tai ystäviä. Ystävien lukumäärää ei rajattu kolmeen kuten aiemmissa kysymyksissä. Tällä halusin kartoittaa oppilaiden ystävyysuhteita, jotta voin tehdä vertailua heidän toverisuhteiden ja ystävyysuhteiden välillä. Kuviossa 6 esitetään ystävävalinnat sosiometrisenä karttana.



Kuvio 6 Ystävävalinnat sosiometrisenä karttana

Tulokset osoittavat, että sukupuolella oli suuri vaikutus ystävävalintoihin. Ystäviä oli valittu eri-ikäisistä oppilaista, joten iällä ei ollut merkitystä oppilaille. Kaikki oppilaat eivät tulleet valituksi, sillä jopa neljä oppilasta jäi ilman valintoja. Kolme oppilasta valitsivat myös ylemmän luokan oppilaita ystäväkseen. Yksi oppilas valitsi vain ylemmän luokan oppilaita ystäväkseen.

Vastakkaisen sukupuolen nimeäminen ystäväksi ei ollut yleistä. Sillä vain kolmesti oppilaat valitsivat vastakkaista sukupuolta olevan ystävän. Ville nimesi ystäväkseen Hannan. Hanna puolestaan valitsi Mikan ystäväkseen. Yksi esikoululainen poika valitsi ystäväkseen tytön viidenneltä luokalta.

Tuloksista voidaan päätellä, että tytöillä oli kiinteä ystävyysuhte. Kaikilla tytöillä esiintyi valintojen perusteella vastavuoroisia toverisuhteita. Hannalla ja Sarilla oli kiinteä ystävyysuhte, sillä he olivat valinneet vastavuoroisesti toisensa ystäväksi kuten aikaisemminkin tovereiden nimeämisessä. Aikaisemmat kysymykset vahvistavat sen, että Sari oli tyttöjen toveripiirin keskeinen henkilö, sillä hän oli ainoa, jonka kaikki muut tytöt valitsivat ystäväkseen ja hän valitsi puolestaan kaikki tytöt ystäväkseen, jättämättä ketään ulkopuolelle.

Tulosten mukaan iällä ei ollut merkitystä ystävävalinnoissa. Esimerkiksi esikoululaisista Laura oli saanut valintoja ensimmäisen ja toisen luokan oppilailta. Pojista toisluokkalainen Seppo oli nimennyt ystäväksi ensiluokkalaisten Mikan. Toisluokkalainen Ville oli luetellut neljän ensiluokkalaisten oppilaita ystävikseen.



Ystäviksi ilmoitettiin muitakin kuin samassa luokkahuoneyhteisössä olevia. Neljä oppilaista ilmoittivat ystävikseen ylemmän luokan oppilaita tai serkkujaan. Muun muassa toisluokkalainen Ville ja ensiluokkalainen Mikko luettelivat peräti seitsemän ystävän nimet. Villen ystävästä viisi ja Mikon ystävästä kaksi olivat saman luokan oppilaita.

Jopa neljä oppilasta oli jäänyt ilman valintoja, joista yksi oli erityisoppilas. Molemmat esikoululaiset pojat jäivät ilman valintoja sekä ensiluokkalainen poika, joka oli jäänyt keväällä ilman valintoja myös muiden toverikysymysten kohdalla. Kasvattajien tulisikin kiinnittää huomiota enemmän oppilaiden toverisuhteisiin, sillä toveripiirien ulkopuolelle voivat jäädä muutkin oppilaat kuin erityisoppilaat.

#### 5.2.4 Yhteenveto kevään valinnoista

Tässä luvussa esitän yhteenvetona kevään kaikkien kolmen kysymyksen vastaukset ja johtopäätökset tuloksista. Kevään valinnoista voidaan huomata, että toverivalintoihin vaikuttivat tovereiden sukupuoli enemmän kuin ikä. Toverisuhteet olivat vakiintuneet, sitä osoittivat muun muassa vastavuoroisten valintojen lisääntyminen. Ystäväkysymys osoittaa, että mieluisat toverit olivat luettavissa ystäviksi osalla oppilaista. Jälleen kerran on hienoa huomata tuloksista, että oppilaat, joilla oli mukautettu opetussuunnitelma, olivat saaneet toverivalintoja osakseen. Kuitenkin kevään sosiometrinen haastattelu osoittaa, että ensiluokkalainen oppilas, joka ei ollut erityisoppilas, oli jäänyt kokonaan ilman valintoja tulosten perusteella.

Vastakkaisen sukupuolen toverivalintoja esiintyi tuloksissa vähän. Enää ei valittukaan vastakkaista sukupuolta olevaa oppilasta toveriksi vaan pitäyduttiin oman sukupuolen edustajissa, sillä ainoastaan kolmessa valinnassa nimettiin toveriksi vastakkaista sukupuolta oleva oppilas. Muun muassa Berndt (1988, 161) on todennut, että tutkijat ovat saaneet tuloksia vähäisestä määrästä vastakkaisten sukupuolten toverisuhteista ala-astevuosien aikana. Schofield (1981, 63) puolestaan toteaa, että sukupuoli on hyvin tärkeä ryhmittymisen kriteeri, kuten on tämänkin tutkimuksen tuloksista todettavissa.

Kevääseen mennessä toverisuhteet olivat vakiintuneita. Tämä johtopäätös on nähtävissä muun muassa vastavuoroisista valinnoista. Vastavuoroiset toverivalinnat olivat lähes joka kysymyksessä samanlaiset. Mikko oli vakiinnuttanut toverisuhteensa Pekan kanssa, joka oli samanikäinen. Esikoululaisten poikien toverisuhteet eivät osoittaneet pysyvyyttä, mutta sitä vastoin esikoululaisella Lauralla oli kiinteät toverisuhteet muiden tyttöjen kanssa. Tyttöjen toverisuhteet olivat kiinteytyneet. Pojilla toverisuhteet eivät olleet vielä niin vakiintuneet vaan toverivalinnat vaihtelevat eri kysymysten kohdalla. Toisluokkalaisten poikien toverisuhteet olivat kuitenkin pysyneet tiukasti vastavuoroisena toverisuhteena. Toisluokkalaisella Villellä oli määrällisesti eniten vastavuoroisia toverivalintoja poikien joukossa.

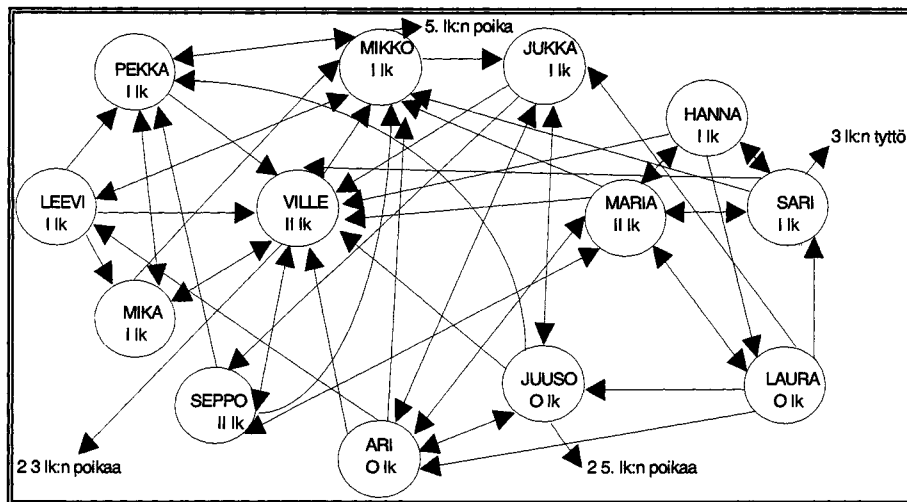
Tulokset osoittavat, että ikä ei ollut esteenä toverisuhteiden muodostumiselle. Sillä toisluokkalaiset valitsivat tovereiksi nuorempiaan. Myöskin vastavuoroiset valinnat osoittivat sen, että eri-ikäiset pystyivät olemaan toverisuhteessa toistensa kanssa. Iän vähäinen merkitys tuli eniten esille tyttöjen toverivalinnoissa, joissa sukupuolella oli suurempi merkitys.

Keväällä ilman valintoja kaikissa kysymyksissä jäi yksi oppilas, mutta yksittäisten kysymysten kohdalla jäi ilman valintoja myös muita oppilaita. Ensimmäisessä kysymyksissä ainoastaan Leevi jäi ilman valintaa, toisessa kysymyksessä jäivät ilman valintaa Juuso ja Leevi. Viimeisessä ystäväkysymyksessä ilman valintoja jäivät

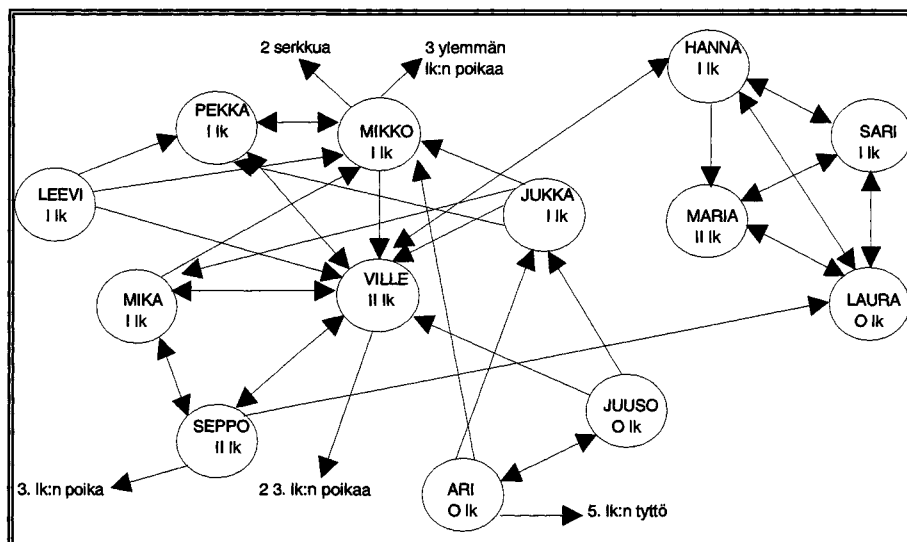
esikoululaiset Ari ja Juuso sekä ensiluokkalaiset Jukka ja Leevi. Huomattavaa on, että kokonaan ilman valintoja jäänyt oppilas ei ole erityisoppilas eikä luokkahuoneyhteisön uusin jäsen esikoululainen. Erityisoppilaiden ja esikoululaisten näkökulmasta katsottuna tulokset olivat positiivisia, sillä heillä oli myös vastavuoroisia valintoja, joten toveruus oli molemminpuolista.

### 5.3 Syksyn ja kevään sosiometristen haastattelujen tulosten vertailua

Tässä luvussa vertaan syksyn ja kevään sosiometristen haastattelujen tuloksia. Yhteenvedot syksyn tuloksissa on nähtävissä kuviossa 7 ja kevään yhteistulokset esitellään kuviossa 8. Tarkoituksena on katsoa, oliko lukuvuoden aikana tapahtunut toverisuhteiden muutoksia ja jos oli niin millaisia muutoksia.



Kuvio 7 Yhteenvedo syksyn 1996 sosiometrisestä haastattelusta



Kuvio 8 Yhteenvedo kevään 1997 sosiometrisestä haastattelusta

Syksyn ja kevään sosiometrisistä kartoista voidaan todeta yhteenvedona, että toverivalintoihin oli tullut muutoksia kevääseen mennessä. Lukuvuoden lopussa toverivalinnat selkiintyivät ja tietyt toveripiirit olivat tulleet kiinteämmiksi. Vastavuoroiset toverivalinnat olivat lisääntyneet keväällä, joka osoittaa toverisuhteiden vakiintumista. Mukautetun opetussuunnitelman mukaan etenevät oppilaat olivat molemmat saaneet sekä syksyllä että keväällä valintoja. Kuitenkin luokkahuoneyhteisössä oli keväällä oppilas, joka ei saanut yhdenkään kysymyksen kohdalla valintoja osakseen. Kyseinen oppilas oli kuitenkin valinnut itse tovereita joka kysymyksen kohdalla. Jo syksyllä oli sukupuolella merkitystä toverivalintoihin, mutta sukupuolen merkitys korostui yhä enemmän lukuvuoden lopulla. Molemmista sosiometrisistä kartoista voidaan huomata, että valintoja oli tehty yli ikärajojen. Ylemmän luokan oppilaita valittiin sekä syksyllä ja keväällä, mutta ainoastaan kaksi oppilaista nimesi samat ylemmät luokan oppilaat toverikseen molemmilla haastattelukerroilla.

Toverisuhteiden vakiintuminen nähdään selkeästi vertailtaessa syksyn ja kevään sosiometrisiä kartoja. Keväällä valinnat eivät olleet enää hajaantuneet eri oppilaiden kesken kuin syksyllä. Myös vastavuoroiset valinnat olivat lisääntyneet lukuvuoden aikana, sillä syksyllä vastavuoroisia toverisuhteita oli määrällisesti kahdeksantoista ja keväällä vastavuoroisia suhteita oli 23. Samanlaisen tuloksen vastavuoroisista valinnoista oli saanut omassa tutkimuksessaan Ramsey (1995). Vastavuoroiset valinnat osoittavat molemminpuolista toveruutta sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden vastavuoroiset valinnat olivat toistuvia. Toverisuhteista voidaan tarkastella läheisen toveruuden merkitystä ja läheisemmän toveruuden muodostumista, sillä vastavuoroiset toverisuhteet kuvaavat molemminpuolista toveruutta. Molemminpuolista toveruutta voidaan myös tarkastella kevään viimeisen ystäväkysymyksen avulla.

Myöskin esikoululaisilla esiintyi vastavuoroisia valintoja. Esikoululaisilla pojilla vastavuoroiset valinnat vähenivät kun taas esikoululaisen tytön vastavuoroiset valinnat lisääntyivät lukuvuoden lopussa. Esikoululaisilla esiintyi suurta vaihtelua tovereiden valinnassa varsinkin syksyllä. Tämä johtuu tietenkin siitä, että he olivat tulleet luokkahuoneyhteisöön syksyllä, eivätkä tunteneet kaikkia oppilaita niin hyvin kuin ensiluokkalaiset ja toisluokkalaiset, jotka olivat olleet yhdessä jo vuoden verran. On kuitenkin mukava huomata, että luokkahuoneyhteisön nuoremmat oppilaat olivat kuitenkin löytäneet molemminpuolisia toverisuhteita.

Tyttöjen ryhmä erottautuu selvästi keväällä, sillä suurin osa tyttöjen valinnoista olivat vastavuoroisia. Tyttöjen toverisuhteet olivat syksystä muuttuneet paljon tiiviimmäksi. Tyttöjen vastavuoroisia valintoja oli eri-ikäisten kesken ja luokkahuoneyhteisön ainoa esikoululainen tyttö oli päässyt niin sanotusti ryhmään mukaan. Tyttöjen valintoja näyttääkin keväällä ohjaavan enemmän sukupuoli kuin ikä.

Poikien toverivalinnat olivat selkiintyneet syksystä, mutta edelleenkin valinnat olivat jakaantuneet monien oppilaiden kesken. Poikien välisissä toverivalinnoissa oli tapahtunut muutoksia, sillä he olivat tehneet uusia toverivalintoja ja kolme vastavuoroista suhdetta ei enää keväällä sosiometrisen haastattelun perusteella esiintynyt. Esimerkiksi uusista vastavuoroisista valinnoista pareja oli muodostunut Seposta ja Mikasta, Villestä ja Pekasta sekä Villestä ja Mikosta. Toisluokkalaisella Villellä oli vastavuoroiset toverisuhteet lisääntyneet syksystä kevääseen. Syksyyn verrattuna oli jäänyt yksi vastavuoroinen ensiluokkalaisten poikien toverisuhde pois.

Seuraavaksi tarkastellaan toverisuhteita yksityiskohtaisemmin muun muassa sukupuolen, toiminnan ja tilanteiden sekä iän kannalta, koska nämä tekijät näyttivät tulosten perusteella vaikuttavan toverivalintoihin.

### 5.3.1 Sukupuolen merkitys toverivalintoihin

Syksyn ja kevään valinnoista voidaan nähdä, että tyttöjen ja poikien keskinäiset valinnat olivat vähentyneet huomattavasti kevääseen mennessä. Tytöt valitsivat poikia toverikseen syksyllä, mutta keväällä vain yksi tyttö valitsi pojan toverikseen. Vastaavasti poikien valintojen määrä oli sama sekä syksyllä että keväällä.

Vuorovaikutus vastakkaisen sukupuolen kanssa väheni selvästi kevääseen mennessä. Vielä syksyllä vastakkaiseen sukupuoleen kohdistuvia valintoja tehtiin viisitoista, kun keväällä valintoja oli enää kolme kappaletta. Tyttöjen toveruussuhteet kiinteytyivät entisestään. Myös Howes (1988) on omassa tutkimuksessaan todennut, että vastakkaista sukupuolta olevien toveruus vähenee ajan myötä.

Sukupuolen merkitys tulee esille vahvemmin välituntitovereita valittaessa, josta selvästi näkyy, että tytöt ja pojat viettivät välituntinsa samaa sukupuolta olevien kanssa. Vielä syksyllä samaan pienryhmään valittiin vastakkaista sukupuolta olevia, mutta keväällä valinnat kohdistuivat saman sukupuolen oppilaisiin. Tavaroiden lainaamisen kohdalla voidaan todeta sellainen mielenkiintoinen asia, että tytöt lainaisivat värikyniään enemmän pojille kuin pojat tytöille.

Schofield (1981, 68, 83 - 84) on todennut ympäristöllä olevan suuri vaikutuksensa sukupuoliroolien syntyyn. Tähän ympäristön vaikutukseen sisältyy myös vanhempien oppilaiden tai opettajien käytös kouluympäristössä. Ympäristön vaikutusta olisi aiheellista pohtia enemmänkin, koska tutkimustulokset osoittavat, että vastakkaista sukupuolta olevaa oppilasta ei enää keväällä valittu toveriksi niin usein kuin syksyllä.

Luokassa toimiminen vastakkaisen sukupuolen kanssa oli enemmän sallivampaa, varsinkin syksyllä. Muun muassa tytöt valitsivat enemmän poikia istumaan samaan ryhmään ja lainasivat tavaroitaan vastakkaiselle sukupuolelle. Ilmeisesti toiminta luokassa ei ole niin kiinni sukupuolesta vaan toiminta oli molemmille sukupuolille sopivaa. Schofieldin (1981, 83) mukaan oppilaat tulevatkin toimeen toistensa kanssa luokassa yhteistä projektia tehdessä, mutta harvemmin rakentavat todellista toverisuhdetta vastakkaiseen sukupuoleen.

### 5.3.2 Toiminnan ja tilanteiden merkitys toverivalintoihin

Toiminnan merkitystä käsiteltiin jo hieman aikaisemmassa luvussa, mutta seuraavassa katsotaan tarkemmin onko toiminnalla ja tilanteilla todellakin merkitystä oppilaiden toverisuhteiden valintoihin muun muassa tarkastelemalla välituntitilanteita ja pienryhmätilanteita.

Välitunti on tilanne, jossa esi- ja alkuopetuksen oppilaat olivat yhdessä ylemmän luokan oppilaiden kanssa. Tämä näkyi myös oppilaiden vastauksissa, sillä he valitsivat ylemmän luokan oppilaita välituntitoverikseen eli näin ollen tästä voidaan päätellä, että tilanteilla oli vaikutusta tovereiden valintaan.

Pienryhmätilanteen toverivalinnoissa tuli ilmi mielenkiintoinen asia, kun verrataan syksyn ja kevään tilanteita. Syksyllä oppilaiden valinnat eivät olleet sukupuolisidonnaisia, mutta keväällä vastakkaiset sukupuolet jakaantuivat vahvasti samaa sukupuolta olevien oppilaiden kanssa samaan pienryhmään. Oppilaat olivat valinneet loogisesti pelkästään

omasta luokkahuoneyhteisöstään olevia oppilaita, paitsi yksi oppilas mainitsi yhden ylemmän luokan oppilaan. Tämä osoittaa sen, että oppilaat tiedostavat erilaisten tilanteiden vaikutuksen.

Opettajan vaikutus tuli esille kysymyksissä siten, että esimerkiksi syksyllä valittaessa ryhmän jäseniä samaan pienryhmään, oppilaat mainitsivat niiden nimiä, jotka istuivat jo heidän pienryhmässään (ks. liite 1 istumajärjestyksistä). Varsin selvästi tämä näkyi esikoululaisten valinnoissa syksyllä, jolloin he eivät vielä tunteneet hyvin kaikkia oppilaita. Tästä voidaan päätellä, että ainakin alussa opettajan muodostamat pienryhmät vaikuttavat oppilaiden toverisuhteisiin. Samaan tulokseen voidaan päätyä myös kevään osalta. Vertailtaessa kevään sosiometrisen haastattelun tuloksia toukokuun istumajärjestykseen (ks. liite 1) voi huomata, että joidenkin oppilaiden toverivalinnat kohdistuivat samassa pienryhmässä istuviin oppilaisiin. Esimerkiksi Jukka oli valinnut toverikseen Mikan, jonka nimeä ei esiintynyt Jukan toverivalinnoissa syksyllä. Koska kysymyksessä oli heterogeeninen luokka tarkastelen tarkemmin iän merkitystä toverivalintoihin.

Tulosten mukaan tilannesidonnaisuus tuli esille myös tavaroiden lainaamisen yhteydessä, sillä oppilaat lainaisivat värikyniään mieluiten ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille. Hallinan (1981, 94) teoriaa mukailien oppilaat saattavat ajatella siten, että tavaroita lainaamalla voi päästä tämän kyseisen oppilaan toveriksi eli he 'ostavat' tavallaan suosiota. Esikoululaisista vain yksi lainaisi värikyniään yhdelle esikoululaiselle ja ensiluokan oppilas lainaisi värikyniään kahdelle esikoululaiselle. Kun verrataan ystävävälintoja niihin, joille oppilaat lainaisivat tavaroitaan niin voidaan huomata, että kaikki oppilaat yhtä lukuunottamatta lainaisivat ainakin yhdelle ystävälleen tavaroita.

Ystäväkysymystä tarkemmin katsottaessa voidaan huomata, että oppilaat valitsivat ystävikseen myös koulun ylemmiltä luokilta olevia oppilaita tai koulun ulkopuolella olevia henkilöitä, joten oppilaat lukivat kysymysten sanamuotoihin asetettuja tilannerajauksia hyvin. Tarkastellessa nimettyjä ystäviä tehtiin toverivalintoihin niin osa ystäväistä oli valittu hyvin usein kaikkia toverivalintoja koskeviin kysymyksiin ja muut tovereiksi nimetyt olivat vaihtuvia. Joten jos toveri on oppilaiden mielestä läheinen ystävä niin hänet todennäköisesti otetaan mukaan oli tilanne mikä tahansa. Mutta jos toverisuhteen ei katsota olevan läheinen niin silloin toverit vaihtuvat eri tilanteissa.

### 5.3.3 Iän merkitys toverivalintoihin

Tulokset osoittavat, että sekä syksyllä että keväällä valinnat eivät olleet ikäsidonnaisia. Tällä tarkoitan sitä, että oppilaat valitsivat yli luokka-asteiden tovereita, eivätkä pitäytyneet pelkästään oman luokka-asteensa oppilaissa. Tämä on tärkeä tulos, kun kysymyksessä on vuosiluokaton opetusryhmä, jossa oppilaat ovat eri-ikäisiä. Tutkijat ovat kiistelleet iän merkityksestä, mutta loppujen lopuksi sitä ei olla tutkittu tarkoin. Lisäksi toverisuhteita on tutkittu iältään homogeenisissä ryhmissä, joten on itsestään selvä, että toverit ovat samanikäisiä. Esimerkiksi Karweit ja Hansell (1983, 32 - 33) toteavat, että koulussa olevilla iältään homogeenisillä ryhmityksillä on tärkeä merkitys lasten toveruussuhteiden muodostumiseen, sillä useimmat toveruussuhteet ovat syntyneet samanikäisten oppilaiden kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että jos ryhmässä on eri-ikäisiä oppilaita niin merkittävin tekijä toverisuhteiden muodostumiselle on sukupuoli ei ikä.

Vuosiluokattomassa ryhmässä toverit valittiin pikemminkin erilaisten taitojen tai persoonallisuuden kuin iän perusteella. Kun nuoremmat valitsivat vanhempia lapsia

tovereikseen, valintaa perusteltiin useimmiten siten, että kyseinen toveri oli mukava ja osasi tehdä kaikenlaista. Eräs esimerkki perustelusta oli se, että toveri oli hyvä lyömään palloa, jota ei heti saa kiinni.

Kuitenkin ilahduttavaa on huomata se, että erityisoppilaiden valinnat osoittavat sen, että erilaisuus oli hyväksyttävää. Tuloksista voi päätellä, että nuoremmat oppilaat peilaavat omaa osaamistaan ja taitojaan vanhempien lasten seurassa.

#### 5.4 Oppilaiden välinen vuorovaikutus erilaisissa ryhmätilanteissa

Sosiometristä haastattelua täydensin havainnoinnilla siitä, mitä toverisuhteet sisältävät. Havainnointi auttoi tarkentamaan, kenen kanssa oppilaat olivat vuorovaikutuksessa ja minkälaista vuorovaikutus oli. Havainnoinnista analysoitavana aineistona olivat kenttäpäiväkirja ja oppilaiden piirroksot ja kirjoitukset välituntitilanteista. Tarkastelen seuraavissa luvuissa oppilaiden vuorovaikutustilanteita koulun arkipäivässä; välitunnilla, liikuntatunnilla ja oppitunneilla.

##### 5.4.1 Välitunnilla

Ensimmäiseksi tarkastelen oppilaiden kirjoituksia ja piirroksia välituntitilanteista. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, kenen kanssa he niiden perusteella olivat ja mitä he tekivät. Välitunnit ovat koulussa tilanteita, joissa oppilaat voivat luonnollisesti solmia toverisuhteita vapaamuotoisen toiminnan avulla. Rubinin (1980, 40) mukaan nuorempien lasten toverisuhteet muodostuvatkin toiminnan avulla. Keskeisimpiä toimintamuotoja lasten kohdalla on leikkiminen toisten lasten kanssa.

Välituntikuvauksista ilmeni, että pojat ja tytöt viettävät välituntinsa samaa sukupuolta olevien tovereiden kanssa. Tuloksista näki myös sen, että tyttöjen ja poikien toiminta oli erilaista. Merkittävää on se, että välitunnilla oppilaiden iällä ei ollut merkitystä välituntitoverin valintaan, vaan eri-ikäiset olivat yhdessä, kuten alemmasta esimerkistä voidaan lukea.

Minä leikin kavereiden kanssa. Me jutellaan paljon, minä en suutu kaikki leikit kelpaavat. Minä pidän ystävällisyydestä. Sari (I lk) ja Laura (esik.) ovat parhaita ystäviä. Minä olen tottunut leikkimään kaikkien kanssa. Maria, II lk

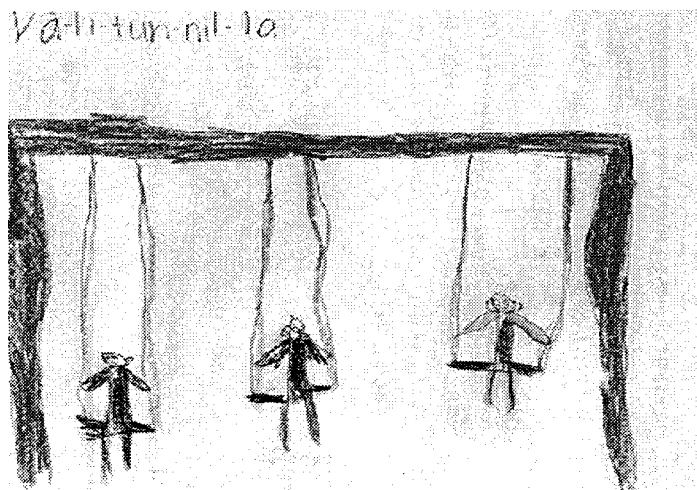
Pojilla ja tytöillä oli tulosten mukaan erilaiset toiminnat välitunnilla. Tytöistä ainoastaan Sari on kirjoittanut liikuntaleikeistä. Tyttöjen leikit olivat roolileikkejä. Werebe ja Baudonniere (1991) päättelivät tutkimustuloksissaan, että tytöt leikkivät fantasialeikkejä enemmän kuin pojat. Välituntikuvaukset antavat olettaa samansuuntaisia tuloksia, sillä tytöt näyttivät leikkivän mielikuvitusleikkejä välitunnilla kun taas pojat harrastivat enemmän liikunnallisia pallopelejä. Sari kuvailikin kirjoitelmassaan yksityiskohtaisesti tyttöjen eläinleikin etenemistä.

Minä kiikun välitunnilla tai leikin muuten vaan takapihalla tai etupihalla jotakin hauskaa leikkiä ja aika hassuja leikkejä tai sitten olen kiipeily telineessä leikkimässä ponia tai jotakin mielikuvituseläintä tai sitten olen majalla leikkimässä sellaista leikkiä jossa minä olen koira joka on hyvä kokki se siis minä teen suklaa mössöä semmoista löllöä joka mukamas on suklaata tai sitten minä leikin tai alan mustaa miestä tai leikin Luran, Marian, Hannan ja Minnan kanssa vanhan aikaista elämää majalla. Maria ja Minna ovat palvelioita jotka tekevät ruokaa tuovat vettä avaavat oven ja esittelevät paikkoja ja kantavat hunnusta jos on ja odottavat kun on tarvista tai sitten leikin haarahippaa tai semmoista että yksi on hippa ja toiset juoksee pakoon ja on vain kolme turvaa eikä saa olla kaksi samassa. Sari, I lk

Mikon tilannekuvaus oli puolestaan hyvin liikuntapainotteinen.

Salissa on mukavaa pelata sählyä ja koripalloa ja jalkapalloa. Sählyssä minä olen maalivahti. Ulkona pesäpalloa. Villen ja Pekan kanssa pesäpalloa yleensä. Mikko, I lk

Useammat pojat olivatkin piirtäneet tai kirjoittaneet liikunnallisista peleistä ja leikeistä, kuten pesäpallon pelaamisesta. Ensiluokkalaisen Leevin piirros (kuva 6) oli kuitenkin erilainen verrattuna muiden poikien piirroksiin ja kirjoituksiin. Hän oli piirtänyt kaksi muuta poikaa ja itsensä keinumaan.



Kuva 6 Leevin piirustus: pojat keinumassa

Välituntikuvauksissa oppilaat olivat kuvanneet itsensä lisäksi myös muita oppilaita. Yksi oppilas oli ainoastaan piirtänyt itsensä eikä ketään muita. Seppo oli piirtänyt itsensä heittelemässä palloa katolle.

Minä heittelen räpylällä yksin. Seppo, II lk

Seppo oli kuitenkin mukana erään toisen oppilaan välituntikuvauksessa. Villen kirjoituksessa esiintyi eniten oppilaita. Hänen kuvauksensa välitti mielikuvan passiivisemmasta olemisesta, mutta samalla myös vaikutelman vanhempien oppilaiden maailmojen ihailusta.

Välitunnilla olimme mopojen luona minä, Seppo, Jukka, Mikko, Mika, Leevi ja Pekka. Katsoimme mopoja. Sepolla on räpylä ja tennispallo. Ville, II lk

Yhdessäkin välituntikuvauksessa ei ollut mainintaa vastakkaisen sukupuolen oppilaista. Suurin osa kuvatuista toiminnoista olivatkin tiettyä sukupuolta suosivia. Poikien leikit ja toiminnot olivat liikunnallisia, jossa oli mukana myös ylemmän luokan oppilaita. Ainoastaan Sari oli maininnut erään liikuntaleikin välituntikuvauksessaan ja jatkanut kirjoitustaan, kertoen leikeistä ja leikkitovereista, jotka kaikki olivat tyttöjä.

Eri-ikäisiä oppilaita kuvattiin yleisesti toimimassa välituntitilanteissa. Ainoastaan kolmessa välituntikuvauksessa kaikki oppilaat olivat samanikäisiä. Esimerkiksi Hanna oli piirtänyt välituntitoverikseen samanikäisen Sarin, muita tyttöjä hän ei ollut piirroksensa laittanut. Eri-ikäisiä yhdessä kuvaavia tilanteita oli muun muassa piirustus, jossa esikoululainen Juuso oli pesäpalloa pelaamassa toisluokkalaisen Villen ja ensiluokkalaisen Mikon kanssa. Ensiluokkalaisen Jukan piirroksessa toisluokkalainen Ville on syöttäjänä ja hän itse on lyömässä. Pekan kuvauksessa pesäpalloa ovat pelaamassa hän itse, esikoululainen Ville ja Tapio ja Rami, jotka ovat ylemmältä luokalta. Myös Mikon piirroksessa on Tapio pelaamassa hänen itsensä ja Pekan lisäksi. Mikko kirjoittaa olevansa toisluokkalaisen Villen ja ensiluokkalaisen Pekan kanssa pelaamassa

pesäpalloa yleensä. Toisluokkalaisen Villen kirjoituksessa esiintyy samanikäinen Seppo ja ensiluokkalaisia poikia, mutta ei yhtään esikoululaista poikaa.

Opettajan mukaan tytöt ja pojat leikkivät yhdessä enemmän kuin tuli ilmi oppilaiden haastatteluista ja välituntikuvauksista, muun muassa Mika ja toisluokkalainen Ville leikkivät tyttöjen kanssa eläinleikkejä. Syksyllä oppilaat puhuivat majojen rakentamisesta, sekä tytöt että pojat, mutta he eivät maininneet, että rakentaisivat majoja yhdessä. Opettajan mukaan Maria oli leikkinyt toisluokkalaisten poikien kanssa. Oppilaiden haastattelussa tuli esiin, että Maria oli myös nuorempien oppilaiden kanssa, nimittäin esikoululaisten Arin ja Lauran.

Tyttöjen toverisuhteiden kuvaus on samansuuntainen sosiometrisen haastattelutulosten kanssa, sillä vertaillen tyttöjen välituntipiirroksissa esiintyviä oppilaita tyttöjen toverivalintoihin, oppilaat ovat samat (ks. liite 2). Kun vertaillaan poikien välituntikuvauksia toverivalintojen tuloksiin niin huomataan, että yhtäläisyyksiä on paljon. Pojat olivat joko itse valinneet samat toverit, joita esiintyi heidän välituntikuvauksissaan tai kuvauksessa esiintyvät toverit olivat valinneet kuvauksen tekijän toverikseen.

#### 5.4.2 Liikuntatunnilla

Liikuntatuntikuvauksista kävi ilmi, että kaikki oppilaat toimivat yhdessä sukupuoleen tai ikään katsomatta. Yhdessä oppilaat huomauttelivat sääntöjen noudattamisesta toisilleen ja myös kannustivat toisiaan. Aineistosta löytyi kuitenkin esimerkkejä myös kilpailutilanteista sekä vahvemman ja nopeimman etuoikeudesta. Nämä viimeksi mainitut esiintyivät poikien käyttäytymisessä.

Liikuntatilanteissa oppilaat seurasivat sääntöjen noudattamista ja huomauttivat, jos joku ei toiminut sääntöjen mukaisesti. Seuraavassa esimerkissä huomautuksesta Juuso ryhtyi heti pelaamaan sääntöjen mukaisesti.

Oppilaat aloittivat liikuntatunnin leikkimällä haarahippaa. Sari on hippana ensinnä ja kaikkialta kuuluu lasten iloista kiljuntaa ja hipan kiusaamishuutoja. Sari ei saa ketään kiinni ja väsy. Leevi on seuraava hippa. Nyt alkaa tapahtua ja lapsia jää kiinni. Leevii saa Juuson kiinni, mutta Juuso ei pysähdykään paikalleen vaan lähtee juoksemaan. Toiset lapset huutavat Juusolle, että et sinä saa lähteä juoksemaan ja Juuso pysähtyy saman tien. Kukaan ei tule pelastamaan Juusoa ennen kuin Sepon ollessa lähetyvillä, Juuso näyttää kädellään merkkejä hänelle ja Seppo pelastaa Juuson. Hetken kuluttua Seppo on jäänyt kiinni ja Juuso menee pelastamaan hänet ja molemmat joutuvat hipan koskemaksi.

Kuvaukset osoittavat myös sen, että oppilaat olivat lojaaleja toisilleen. Esimerkiksi jos hipassa joku oppilaista tuli pelastamaan niin vastavuoroisesti pelastettuna ollut oppilas riensi pelastamaan pelastajansa. Sääntöjen noudattamisesta mainitsivat kaikki oppilaat, ikään ja sukupuoleen katsomatta. Esikoululaisen pelastajana toimi toisluokkalainen, jota Juuso ei ollut sosiometrisessä haastattelussa valinnut kertaakaan toverikseen.

Havainnointikerroilla esiintyi hyvin vähän kilpailutilanteita. Seuraavassa esimerkkitalanteessa oli mukana eri-ikäisiä oppilaita.

Lapset alkuverryttelevät liikkumalla opettajan ohjeiden mukaisesti eri tavoin salin päästä päähän, juoksemalla, kävelemällä, hyppimällä jne. Seppo, Jukka ja Juuso huutelevat omia sijoituksiaan, varsinkin jos ovat ensimmäisenä, toisena tai kolmantena. He toistavat useamman kerran, jos kukaan ei reagoi heidän sijoituksiinsa. Omista sijoituksistaan ilmoittelevat lähinnä Seppo, Jukka ja Juuso, joskus Ari. Kontatessa Seppo huomaa olevansa puolella välissä, kun muutama muu on jo ehtinyt omille paikoilleen ja kysyy opettajalta, että voiko liikkua eri tavalla, opettaja antaa siihen luvan ja Seppo juoksee omalle paikalleen.

Yksi ryhmä erottautui toisista kilpailullisuudella. Juuso ja Ari olivat ainoita esikoululaisia edellä mainitussa tilannekuvauksessa. Jukalla ja Sepolla oli puolestaan molemmilla



mukautettu opetussuunnitelma, tämän takia voidaankin olettaa, että he tarvitsivat tilanteita, joissa päteä ja onnistua. Esikoululaiset pojat olivat voineet lähteä tilanteeseen mukaan senkin takia, että Jukka oli heidän tovereitaan.

Seuraava esimerkki kuvaa yhteistoiminnallisuutta. Edelleenkin oppilaat olivat eri-ikäisiä, mutta Juuso ja Jukka olivat valinneet toisensa tovereiksi sosiometrisessä haastattelussa. Oppilaat asettuivat hyvin sopuisasti pituusjärjestykseen ja esikoululainen Juuso ohjasi vuotta vanhempaa Jukkaa mittaamalla oman ja Jukan pituuden ja otti Jukkaa olkapäistä kiinni ohjaten Jukan oikeaan paikkaan. Tästä tilanteesta huomaa, kuinka toverit toimivat läheisesti ratkaistessaan yhteistä ongelmaa.

Oppilaat asettuvat pituusjärjestykseen pitkän ja matalan penkin sivulle. Juuso ja Jukka mittaavat toisiaan, kumpi on pitempi. Juuso suorittaa mittauksen omalla kädellään, ottaa Jukkaa hartioista kiinni ja siirtää hänet edelleen. Opettaja antaa ohjeita ja tarkoituksena on, että penkki nostetaan yhteisvoimin oppilaiden pään päälle. Lasten suusta kuuluu, että ei me jakseta. Opettaja antaa merkin ja penkki nousee päiden yläpuolelle. Penkkiä alas laskettaessa muutama lapsi sanoo, että varovasti, varovasti, ettei mene varpaille. Useamman noston jälkeen opetetaan ja yksi lapsista toteaa, että yksin sitä ei olisi jaksanut nostaa ylös, mutta kun oli useampi niin se oli kevyempi.

Kiinnostavaa on myös se, että vanhemmat oppilaat kannustivat muita. Esimerkissä Maria kannusti omaa ryhmäänsä ja vastavuoroisesti häntä kannustettiin. Seppo oli myös yksi kannustajista, hän myös seurasi tarkasti jonotusvuoroja ja siirsi toisen joukkueen oppilasta jonon liikkussa eteenpäin. Tässäkin tilanteessa eri-ikäiset olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Palloviestissä Maria (II lk) hyppii ja kannustaa omaa ryhmäänsä, samoin Seppo (II lk) ja Juuso (esik.). Juuso huutaa Mikolle (I lk), että äkkiä. Seppo työntää Mikkoa eteenpäin jonon liikkussa. Hanna (I lk) kannustaa Mariaa. Pekka (I lk), Seppo, Leevi (I lk) ja Mikko keskustelevat jonossa odottaessaan vuoroaan. Tytöt ovat heidän takanaan. Juuso tulee tyttöjen taakse pallon kuljetuksen jälkeen ja seuraa tyttöjä ja sanoo jotain.

Toisten kannustamisen lisäksi havainnoinnissa nousi esiin myös vahvemman ja nopeimman oikeus, kuten seuraavasta tilannekuvauksesta ilmenee.

Polttopalloa pelatessa lapset kiljuvat ja hyppivät sovitun alueen sisällä. Poltetut ovat alueen ulkopuolella ja juuri poltetu lapsi saa heittää ensimmäisen heiton aina. Esikoululainen Ari seisoo samassa paikassa polttamisen jälkeen ja seuraa tapahtumia hiljaa. Jonkin ajan kuluttua Ari sanoo Hannalle, jolla on pallo, että minä haluan heittää, minun vuoro heittää. Kukaan ei kuule. Ari toistaa kovemalla äänellä, että anna minulle, määkin haluan. Hän yrittää sanoa Jukalle ja Hannalle, mutta kumpikaan heistä ei reagoi Arin pyyntöihin. "Minä haluan välillä", sanoo Ari kovemalla äänellä. "Ope, minä olen saanut heittää vain yhesti", Ari sanoo. Opettaja ei vastaa. Mika on vikkela poika ja hän juoksee pallon perässä saadakseen sen. Jukka on lähempänä palloa, mutta Mika ryntää myös paikalle ja he pitävät molemmat pallosta kiinni. Mika saa pallon. Mika ryntää jälleen pallon perään ja tällä kertaa riistää pallon Sarilta. Maria sanoo, että anna tytöillekin pallo, Mika.

Esimerkkitalanteessa kukaan ei reagoinut esikoululaisen tai toisluokkalaisen pyyntöihin, joten esimerkiksi sukupuoli tai ikä ei vaikuttanut siihen, että jotakin oppilasta olisi suosittu tai jätetty suosimatta. Opettaja ei tilanteisiin puuttunut vaan sanoi, että poltetu saa heittää polttopalloa heti palamisen jälkeen ja pallon kiinniottaja saa heittää. Kukaan ei reagoinut Arin pyyntöihin, eikä Mikakaan välittänyt Marian pyynnöstä antaa pallo välillä tytöillekin. Mika kävi riistämässä pallon jopa toisten oppilaiden käsistä. Maria oli ainoa, joka piti tovereidensa puolta eli pyysi Mikaa antamaan palloa tytöille, ei ainoastaan itselleen.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että iällä tai toverisuhteella ei ollut merkitystä vuorovaikutukseen liikuntatunnilla. Oppilaat keskustelivat sen kanssa, joka oli lähellä tietyllä hetkellä. Tosin sukupuolella tuntui olevan merkitystä, sillä

havainnointitilanteessa saattoi erottaa selvästi tyttöjen hakeutuvan lähelle toisiaan ja poikien kisailevan ja keskustelevan keskenään.

### 5.4.3 Oppitunnilla

Oppituntien havainnoinnin perusteella voidaan todeta oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen olevan muun muassa pätemistä, auttamista, toverin puolustamista ja ilahduttamista, taitojen vertaamista, tavaroiden lainaamista, mutta myös ristiriitatilanteita.

Luokkahuoneyhteisön tilanteet ohjasivat oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Luokassa esiintyi harvoin sellaisia tilanteita, jossa oppilaat keskustelivat asioista, jotka eivät liittyneet oppituntitoimintaan ollenkaan. Oppilaat viettivät suurimman osan ajasta omassa pienryhmässään, jolloin luonnollisesti vuorovaikutustilanteet olivat enimmäkseen samassa ryhmässä istuvien välisiä.

Luokkahuoneyhteisössä oppilaat pääsivät pätemään omilla taidoillaan, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

Opettaja pyytää toisluokkalaista Villeä lukemaan esikoululaisille. Maria haluaa myös lukea ja ehdottaa, että voihan se niin tehdä, että otamme yhden ja yksi odottaa, voimme molemmat lukea. Opettaja ehdottaa, että Maria lukisi Villen jälkeen.

Esimerkkitalanteessa vanhempi oppilas pääsi näyttämään omia taitojaan nuoremmille. Tällaiset tilanteet olivat tärkeitä vanhemmille oppilaille, koska ne vahvistivat osaamisen tunnetta. Taitonsa näyttämällä oli merkitystä, koska Maria halusi ehdottomasti näyttää omaa osaamistaan ja yritti ajaa omaa ratkaisuaan läpi. Maria hyväksyi kuitenkin opettajan ehdotuksen siitä, että pääsisi lukemaan Villen jälkeen.

On kuitenkin tärkeää, että myös nuorempi oppilas voi päästä pätemään luokkahuonetilanteissa.

Leevi neuvoo Villeä näyttäen, että västäräkki on tässä kirjassa, etsii sen ja näyttää Villelle.

Mika pyytää Leeviä auttamaan löytämään yksi tietty sivu kirjasta.

Edellisessä tilanteessa ensiluokkalainen Leevi auttoi toisluokkalaista Villeä. Leevi on hiljainen, omiin töihinsä keskittyvä oppilas. Keväällä kukaan oppilaista ei ollut valinnut häntä toverikseen sosiometrisen haastattelun mukaan. Toisessa esimerkissä toinenkin oppilas pyysi Leeviltä apua. Auttamistilanteita oli useampia ja auttamista tapahtui huomaamattomasti pienryhmässä. Välttämättä autettavan oppilaan ei tarvitse olla toveriksi nimetty auttajan taholta vaan luokkatoveria autetaan tarpeen vaatiessa.

Opettaja kysyy: "Missä Mikalla on värit?" ja Hanna siirtää pulpettia pitkin puhumattomana Mikalle omat värinsä ja katsoo Mikaa. Mika seuraa opettajaa, joka tuo hänelle väriliitulaatikon, yhä huomaamattomasti Hanna siirtää omat värinsä omalle pulpetille.

Oppilaat ovat lähdössä kotiin, eteisessä Mikko näyttää Mikalle sähkömailaa ja kysyy: "Meinasitko unohtaa?". Pojat jatkavat keskustelua sähkömailoista.

Vuorovaikutustilanteet olivat myös toverin puolustamista.

Pekka, Seppo ja Mikko istuvat samassa pienryhmässä. Pojat tekevät itsenäisesti omia töitään. Seppo on lainannut Pekan teroitinta, joka on Sepon pulpetilla. Pekka huomaa teroittimensa Sepon pulpetilla, kun Mikko alkaa teroittamaan omaa kynäänsä. Pekka mainitsee Sepolle luvattomasta lainaamisesta. Mikko alkaa puolustamaan Pekkaa ja sanoo Sepolle, että ei saa lainata teroitinta ilman lupaa.

Mikko oli aikaisemminkin huomauttanut Sepon käyttäytymisestä, antanut muun muassa Sepolle ohjeita, mitä ei saa tehdä. Rubinin (1980, 38) mukaan vanhemmat lapset, 11 - 12 - vuotiaat näkevät läheisen toverin merkityksen tuen ja läheisyyden tarjoajina. Esimerkki osoitti sen, että nuoremmatkin oppilaat tukevat toveriaan, sillä Mikko oli ensiluokkalainen.

Seuraava esimerkki osoittaa, että myös esikoululaiset osasivat tarjota tukeaan toverille.

Juuso lainaa värikyniään Jukalle, joka värittää harjoitustehtävän tiiliä siniseksi. Joku lapsista huomauttaa asiasta, jolloin Juuso toteaa, että tiilet voivat olla sinisiä.

Esimerkin ryhmä koostui esikoululaisista, ensiluokkalaisesta Jukasta (mukautettu ops) ja ensiluokkalaisesta Mikosta. Juuso oli tästä ryhmästä sellainen, joka puolusti, neuvoi ja lainasi tavaroitaan tovereilleen.

Oppitunnilla oli tilanteita, joissa toveria puolustettiin, mutta oli myös tilanteita, jossa toverit halusivat ilahduttaa toisiaan.

Mikko seuraa Pekkaa hiljaa. Sari kirjoittaa. Seppo kirjoittaa ja samalla seuraa muita. Mikko katsoo välillä Villeä, joka katsoo takaisin. Seppo seuraa Pekkaa ja Pekka sanoo jotain. Ville kirjoittaa jotain Mikosta, sanoo ääneen kirjoittaessaan "Mikko", Mikko kuulee ja seuraa Villeä, Ville sanoo ääneen, mitä kirjoittaa ja Mikko hymyilee leveästi.

Mikko tekee tehtävää ja kysyy Villelta: "Mitä sää mun kynällä oot tehnyt?". Katsovat toisiaan huvittuneesti. Mikko toteaa: "Mun kynällä!"

Ville halusi miellyttää toveriaan Mikkoa ja luki ääneen Mikon nimen sitä kirjoittaessaan. Mikko oli selvästi mielissään hymyillessään leveästi. Toisinaan toverit leikillisesti kiusoittelivat toisiaan.

Oppitunnilla oli tilanteita, joissa oppilaat vertasivat omaa oppimista ja taitoja muihin. Kuten aikaisemmin tuli ilmi liikuntatunnin yhteydessä, niin kilpailutilanteita esiintyi havainnointikerroilla hyvin harvoin. Oppilaat olivat kiinnostuneita toisten oppimisesta eli etenemisestä jossakin oppiaineessa.

Ville kysyy Marialta; "Missä olet menossa matematiikassa?".

Ryhmän vuorovaikutustilanteissa nousi esiin myös ryhmän jäsenten erilaiset persoonallisuudet.

Esikoululaiset ja Jukka pelaavat 'My little pony' -peliä. Juuso muistaa hyvin, kenen vuoro on, Arin.

Laura: Ari ei voita.

Jukka: Arppa häviää.

Laura: Ei, miten niin, ei välttämättä.

Laura (Arille): Sie saat hirveästi.

Laura: Pitääkö olla pari?

Ari: Mä olen johdossa. Sulle tulee hyvät kortit, kun et sekoittanut kunnolla. Ennä sulta puuttuu kaksi.

Laura: Sulla on nyt tämä. (Laura antaa Arille kortin.)

Laura (Arille): Voitit. Eiku mulla on nää kaikki. (Laura käy kaikki kortit läpi.)

Kiinnostavaa oli havainnoida esikoululaisten ja yhden ensiluokkalaisen ryhmää, jossa ryhmän ainoa tyttö piti ohjat käsissään. Laura oli esikoululaisista sellainen, joka johti tätä ryhmää, seurasi peliä ja neuvoi toisia. Myös Juuso muisti vuorot ja säännöt. Ari ja Jukka pelasivat muiden ohjeiden mukaan, välillä poissaolevan näköisinä. Ensimmäinen tilanne oli ristiriitainen. Ensinnä Laura ilmoitti, että Ari ei voita, mutta ryhtyi puolustamaan Aria, kun Jukka ilmoitti Arin häviävän.

Seuraavasta esimerkistä näkee, kuinka eri-ikäiset olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Maria tekee keskittyneesti töitään. Juuso ja Mikko kommunikoivat ja seuraavat, mitä tapahtuu. Maria tarjoaa Sarille liiman. Sari tulee Marian luo ja näyttää piirrostaan. Mikko ja Sari liimaavat kuvia ja kyselevät toisiltaan, mitä toinen tekee. Maria tulee yhteiselle liimauspaikalle, jossa Juuso on jo. Maria sanoo: "Liimaa, liimaa.....puistoon....." Juuso sanoo: "Hyvin tekee....".

Mikko jutteli luokkatovereidensa kanssa, eri-ikäisen oppilaan ja vastakkaista sukupuolta olevan oppilaan kanssa. Ensiluokkalainen Sari näytti omaa piirrostaan toisluokkalaiselle

tytölle. Esimerkki esikoululaisesta Juusosta osoittaa, että myös nuoremmat osasivat kehua vanhempia oppilaita.

Eri tilanteissa oppilaat käyttivät katsekontaktia ja hymyä viestittämään yhteisymmärrystä. Keskustelutilanteet luokassa olivat yleensä lyhyitä ja oppilaat tekivät ahkerasti omia tehtäviään. Luokahuoneyhteisön tilanteissa vastakkaisen sukupuolen vuorovaikutus oli luontevaa, silloin toiminnat eivät eritelleet tyttöjen ja poikien toimintaa. Sen sijaan välituntitilanteissa toiminnat olivat jakautuneet sukupuolen mukaan. Seuraavissa tilanteissa oli kyseessä vastakkaista sukupuolta olevien luokkatovereiden vuorovaikutus, jossa myös kasvon ilmeillä oli vaikutusta vuorovaikutuksen luonteeseen.

Hanna menee korttikansioille. Mikko ja Hanna keskustelevat korteista. Mikko seuraa Hannaa hymy huulilla ja tarkasti. Kysyy Hannalta: "Mikä se on?". Hanna näyttää hymyillen korttia ja Mikko hymyilee takaisin.

Maria, Ville ja Leevi istuvat omassa pulpettiryhmissään. Maria tekee äidinkielen tehtäviä. Sami puree kynsiään ja seuraa Leeviä. Leevi peittää kädellään vihkoansa huomattuaan Villen katseen. Ville ja Maria juttelevat ja keskustelun päätteeksi Maria antaa pienen nyrkin iskun Villen päähän hymyillen.

Havainnoinnin tulosten perusteella oppitunnilla oli harvoin tilanteita, jolloin oppilaat keskustelivat vapaasti sellaisesta aiheesta, joka ei liittynyt oppilaiden viikkotehtäviin kyseisenä päivänä. Poikien keskinäisessä vuorovaikutustilanteessa hampaiden lähteminen oli yksi nuorempien lasten tärkeimpiä puheenaiheita ja vertailukohteita. Tässäkin tilanteessa pojat olivat hyvin lähekkäin, kasvotusten ja tuijottelivat toistensa suuhun.

Mika sanoo Seppoa harvahampaaksi. Seppo vastaa, että ite oot. Mika menee Pekan luo ja sanoo sitäkin harvahampaaksi sekä Saria. Pekka näyttää hampaitaan ja Mika näyttää hampaitaan Pekalle. Seppo on seurannut poikien touhuja ja hän pistää sormen suuhunsa tunnustellakseen hampaitaan. Mika ja Pekka ovat kasvotusten suu auki tuijotellen toistensa suuhun.

Hampaat kiinnostivat myös Pekan vieressä istuvaa toisluokkalaista Seppoa, joka ei ottanut osaa keskusteluun, mutta tunnusteli hampaitaan omilla sormillaan. Toisessa esimerkissä eräs oppilas huomasi, että sinä päivänä eivät kaikki olleet tulleet kouluun ja hän halusi varmistaa asian vierustoveriltaan.

Ville sanoo jotain Marialle. Maria toteaa: "Täh!" Ville kysyy Marialta: "Eikö Juuso ole koulussa, eikö Hanna ole koulussa?"

Keskusteluja käytiin myös eri-ikäisten ja vastakkaisen sukupuolen edustajien välillä. Oppilaat avasivat joulukalenteriluukut vuorotellen. Leevi ei ollut kalenterin vieressä, kun muut totesivat, että on Leevin vuoro. Toisluokkalainen Ville huusi Leevin paikalle. Ollessaan kalenterin ympärillä oppilaat keskustelivat fyysisesti lähempänä olevien luokkatovereiden kanssa.

Lapset kerääntyvät joulukalenterin ympärille. Toisluokkalainen Ville huutaa: "Leevi, Leevi..." (Tarkoittaen Leevin vuoroa avata kalenteri) Mikko ja Ville juttelevat toistensa kanssa. Esikoululainen Ari, Laura, Juuso ja ensiluokkalainen Pekka juttelevat keskenään. Jonka jälkeen Mikko, Juuso ja Pekka alkavat juttelemaan.

Mikko kantaa vastuuta toisista oppilaista, joka tuli esille jälleen seuraavassa tilannekuvauksessa. Maria leikkii poikien kanssa odotellessaan harjoitusten alkamista.

Jouluharjoituksissa Juusolta tulee verta nenästä. Mikko huomaa sen ja ilmoittaa asiasta opettajalle. Mikko jää oven suuhun odottamaan Juusoa, joka hakee käsipaperia ja pyyhkii lattialta verijäljet pois. Mikko seuraa koko ajan katseellaan Juusoa. Maria ja samanikäinen Ville leikkivät keskenään. Sen jälkeen Maria ja Mika innostuvat liikaa ja saavat opettajalta huomautuksen.

Oppitunneilla lapset keskustelivat niiden kanssa, jotka istuivat samassa pienryhmässä tai olivat muuten lähietäisyydellä. Havainnointikertojen keskustelun aiheet koskivat yleensä luokkatilanteita ja -toimintoja. Muutaman kerran esiintyi

luokkatilanteista poikkeavia keskusteluja, kuten Mikan puheet hampaista ja Villen kysymyksen poissaolevista. Toisten auttamistilanteita oli havaintokerroilla vähän, mutta ilahduttavaa oli se, että auttamista esiintyi myös siten, että nuoremmat oppilaat auttoivat vanhempia. Näin pääsi myös nuorempi pätemään vanhemman oppilaan edessä.

Yhteenvetona luokkatilanteista voidaan sanoa, että oppilaiden vuorovaikutukseen vaikuttivat erilaiset tilanteet, joten oppilaiden vuorovaikutus oli erilaista välituntitilanteissa kuin oppitunnilla ja oppitunnin vuorovaikutustilanteet olivat erilaisia verrattuna liikuntatuntiin. Välituntitilanteissa oppilaat olivat samaa sukupuolta olevien oppilaiden kanssa ja toiminnat tyttöjen ja poikien välillä olivat erilaiset. Luokkahuonetilanteissa oppilaat olivat vuorovaikutuksessa eri-ikäisten ja vastakkaista sukupuolta olevien kanssa toverisuhteisiin katsomatta. Pienryhmäjärjestelyt vaikuttivat oppitunnilla vuorovaikutustilanteisiin eli oppilaat ottivat enemmän kontaktia vierustovereihin. Siirtymätilanteissa lapset pystyivät ottamaan kontaktin myös niihin oppilaisiin, jotka eivät istuneet samassa ryhmässä. Vuorovaikutustilanteet luokkatovereiden ja tovereiden kesken olivat olleet myönteisiä ja ristiriitatilanteita ei havainnointikerroilla esiintynyt. Luokkahuonetilanteissa oppilaat ottivat kontaktin myös sellaisiin oppilaisiin, joita eivät olleet nimenneet toverivalinnoissa.

Luokkahuonetilanteissa oltiin yhdessä kaikkien kanssa katsomatta ikää, sukupuolta tai toveruuden luonnetta. Kuitenkin helpommin puolustettiin, autettiin ja miellytettiin läheisempää toveria kuin pelkkää luokkatoveria. Pojat näyttivät havainnointikerroilla olevan vuorovaikutustilanteissa useammin ja eri oppilaiden kanssa kuin tytöt. Havainnointiaineistoa olen käyttänyt myös tehdessäni kustakin oppilaasta tapauskuvat, joita tarkastelen seuraavassa luvussa.

#### 5.4.4 Mitä oppilaat haluaisivat koulussa tehdä

Edellisissä luvuissa kuvasin tekemieni havainnointien perusteella oppilaiden vuorovaikutusta erilaisissa ryhmätilanteissa. Halusin myös selvittää, mitä oppilaat haluaisivat tehdä koulussa, jos itse saisivat päättää. Vastaukset olivat mielenkiintoisia, sillä ne tukivat toverisuhteiden muodostumista toiminnan avulla. Eri-ikäisten toiveet eivät eronneet toisistaan, sillä muutamaa vastausta lukuun ottamatta kaikki oppilaat halusivat pelata ja leikkiä toisten kanssa. Seuraavassa oppilaiden toiveita, mitä he haluaisivat koulussa tehdä.

Monet oppilaat haluaisivat leikkiä tovereidensa kanssa. Olennaista on se, että etenkin ensiluokkalaiset toivoivat leikinomaisempaa toimintaa kouluun.

- \* leikkiä (ensiluokkalainen poika)
- \* piirtää, matematiikkaa, leikkiä (ensiluokkalainen tyttö)
- \* laskuja - tykkään matematiikasta, leikkiä (ensiluokkalainen poika)
- \* rakentaa majaa puihin, tikkaat tarvitaan, jos menisin puuhun rakentamaan, leikkiä toisten kanssa (ensiluokkalainen poika)
- \* leikkisin leikkejä, elämiä, jotka jäisivät loukkoon, ihmiset yrittävät tappaa elämiä, kiikkua (ensiluokkalainen tyttö)

Pojat halusivat ikään katsomatta pelata joukkuepelejä. Sekä esikoululaiset että ensi- ja toisluokkalaiset pojat halusivat toiminnallisuutta koulupäiväänsä. Tämän ikäisille pojille oli tärkeää liikkuminen. Joukkuepelit kiehtovat, koska koulussa on pelaajia tarpeeksi.

- \* pelattais' pesäpalloa, laskettais mäkeä, hiihdettäis, käytäisiin luokkaretkillä, huvipuistossa (esikoululainen poika)
- \* sähköä, olisin maalivahtina (ensiluokkalainen poika)
- \* pelata pelejä (toisluokkalainen poika)

- \* olla välitunnilla - pelata pesäpalloa, olla sählyssä maalivahtina, tulla parhaaksi pelaajaksi (ensiluokkalainen poika)
- \* pelaisiin sählyä (esikoululainen poika)

Oppilaat halusivat myös oppia koulussa. Esikoululainen tyttö oli ainoa, joka halusi tehdä vain läksyjä. Muut oppilaat halusivat leikkiä ja olla tovereiden kanssa. Ainoastaan viisi oppilasta mainitsi oppiaineisiin kohdistuvan kiinnostuksen.

- \* piirtää, soittaa pianoa joka päivä, käydä rauhassa kavereiden kanssa tietokoneella (toisluokkalainen tyttö)
- \* tehdä läksyjä (esikoululainen tyttö)
- \* leikkiä, tehdä läksyjä (ensiluokkalainen poika)
- \* piirtää, matematiikkaa, leikkiä (ensiluokkalainen tyttö)
- \* laskuja - tykkään matematiikasta, leikkiä (ensiluokkalainen poika)

Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että eri-ikäiset haluavat tehdä samanlaisia asioita. Kaikki oppilaat ikään katsomatta halusivat pelata ja leikkiä. Esi- ja alkuopetuksesta ei siis tulisi unohtaa leikkiä ja pelien suomaa nautintoa. Myös vanhemmille oppilaille tulisi antaa mahdollisuus rentoutua työskentelyn lomassa. Pelien ja leikkien kautta he samalla oppivat sosiaalisuutta, toimintamalleja erilaisista tilanteista ja toveruudesta. Suotta ei esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) korosteta sosiaalista vuorovaikutusta leikin ja toiminnan kautta, sillä oppilaille on tarvetta siihen tulosten perusteella. Leikin ja toiminnan tärkeys tovereiden välisessä vuorovaikutuksessa nousee esille myös tapauskuvauksissa.

## 5.5 Tapauskuvaukset oppilaista

Tämä luku sisältää yksilölliset tapauskuvaukset kustakin kohderyhmän oppilaasta. Oppilaskuvaukset perustuvat opettajan haastatteluun, tekemiini havaintoihin ja sosiometrisiin haastatteluihin sekä oppilaiden kirjoituksiin ja piirroksiin välitunnista sekä oppilaiden toverivalintojen perusteluihin. Tapauskuvaukset auttavat hahmottamaan, mitkä muut tekijät ovat vaikuttaneet toverivalintoihin kuin esimerkiksi ikä ja sukupuoli. Tapauskuvaukset etenevät esikoululaisista ensi- ja toisluokkalaisiin.

### Esikoululaiset

#### *'Puolustaja-Juuso'*

Opettajan mukaan Juuso käytti puheenvuoroja keskustelupiireissä harvoin. Hän oli kiinnostunut kaloista, luonnosta ja matkoista. Lukuvuoden aikana Juuso oli opettajan mukaan kehittynyt sosiaalisilta taidoiltaan ja oppinut yhteispelin. Juusolla oli samanikäisen Arin kanssa syksyllä usein riitaa. Juuso ei kuitenkaan ollut riidanhaastaja, mutta ei myöskään sovittelija. Opettajan mukaan Jukka olisi leikkinyt mielellään Juuson kanssa, mutta Juuso meni usein isojen poikien joukkoon. Juusolla oli isoveljiä, joiden kanssa hän leikki välitunneilla.

Sosiometrisen haastattelun perusteella Juuso oli valinnut Arin mieluisaksi toveriksi syksyllä ja keväällä, vaikka heillä opettajan mukaan oli riitaa. Arin lisäksi Juuso oli valinnut vanhempia oppilaita tovereikseen. Juuson valinnan kohteena oli jokaisen sosiometrisen haastattelun kysymyksen kohdalla Jukka, paitsi ystävävalinnassa. Ystäväkseen Juuso oli nimennyt toisluokkalaisen oppilaan. Syksyllä Juuson olivat valinneet toverikseen esikoululaiset, jopa esikoululainen tyttö. Keväällä samanikäinen Ari oli ainoa, joka oli valinnut Juuson toverikseen. Arin perustelu Juuson valinnalle oli, että Juuso on hyvä kaveri. Juuson valinnat osoittavat, että sukupuolella oli merkitystä hänen toverivalinnoilleen, mutta iällä ei. Hän ei ollut valinnut yhtään tyttöä toverikseen. Jukka oli valinnut syksyllä Juuson toveriksi sen takia, että he tekevät majoja yhdessä ja hän saa leikkiä Juuson kanssa.

Välituntikuvauksessaan Juuso oli piirtänyt pesäpallon pelaamisesta yhdessä toisluokkalaisen ja ensiluokkalaisen oppilaan kanssa. Tämän toisluokkalaisen pojan hän oli valinnut ystäväkseen, sillä perusteella, että Ville on mukava ja keksii kaikkia juttuja.

Sosiometrisen haastattelun tulokset ja opettajan arvioinnit olivat samansuuntaiset Juuson toverisuhteista. Vaikka Juuso ja Ari olivat riidelleet lukukauden aikana, molemmat kuitenkin pitivät toisiaan toverina. Myös Jukka piti Juusoa toverinaan, vaikkakin Juuso viettikin paljon aikaa isoveljiensä kanssa. Syksyllä Juuso oli kuitenkin Jukan mukaan leikkinyt hänen kanssaan ja rakentanut majoja.

Juuson sosiaaliset ja yhteistyötaidot olivat kehittyneet opettajan mukaan lukuvuoden aikana. Keväällä havainnoinnin perusteella hän oli esikoululaisten pienryhmässä se, joka puolusti toveriaan ja lainasi tavaroitaan sekä ohjaili peliä, jos esikoululaiset olivat pelaamassa. Vaikka hän vietti paljon aikaa isoveljiensä kanssa välitunnilla niin hän oli ehtinyt ystäväystyä luokkahuoneyhteisönsä poikien kanssa. Kuitenkin isompien poikien kanssa oleminen on voinut vaikuttaa siihen, että Juusoon kohdistuneet valinnat vähenivät kevään sosiometrisen haastattelun mukaan. Mukavaa on huomata, että Jukka, jolla oli mukautettu opetussuunnitelma, oli saanut Juusosta toverin.

#### *'Karhumainen-Ari'*

Ari oli opettajan mukaan lukuvuoden aikana kehittynyt sosiaalisilta taidoiltaan. Syksyllä hänellä oli lyhyt pinna ja hän tulistui, jos joku ei huomannut hänen tarpeitaan. Hän asui koulun vieressä ja oli yksin niinä päivinä, kun ei ollut esikoulua. Silloin Ari odotti koululaisia välitunnille ja meni mukaan, varsinkin seuraamaan muiden toimintaa. Etenkin hän seurasi vanhempien oppilaiden liikuntatunteja. Arin tulisi opettajan mukaan oppia hyväksymään, että toisillakin on oikeuksia. Hän kanteli helposti ja haki apua rehtorilta, jos omat oikeudet kärsivät. Syksyllä Ari tappeli usein toisten kanssa, mutta keväällä hän tuli toimeen muiden oppilaiden kanssa paremmin. Opettajan mukaan Ari oli hyötynyt luokattomassa luokassa olemisesta. Ari leikki mielellään ensiluokkalaisen Jukan kanssa ja oli esikoululaisen Juuson ja ensiluokkalaisten Leevin ja Mikon toveripiirissä.

Sosiometrisen haastattelun tuloksissa syksyn yhteenvedossa kuviosta 7 nähdään, että Arilla oli kolme vastavuoroista toverivalintaa. Arin toverivalinnoista näkee, että tällöin hänen toverivalintoihin ei ollut vaikuttanut ikä eikä sukupuoli. Keväällä taas Arilla ei ollut kuin yksi vastavuoroinen valinta. Nyt sukupuoli nousi ikää tärkeämmäksi tekijäksi valinnoissa. Syksyn haastattelussa Ari kertoi seuraavaa tovereistaan:

Juuso on hyvä kaveri.

Maria on mukava ja hänen kanssaan voi aina leikkiä.

Jukka tulee aina leikkiin, vaikka on tylsää.

Arille merkitsikin paljon, että toverit leikkivät hänen kanssaan. Maria oli leikkinyt syksyllä paljon Arin kanssa. Maria myös valitsi Arin toverikseen syksyllä, kertoen, että Ari oli aina karhu leikeissä. Arille oli tärkeää, että toverit leikkivät hänen kanssaan, mutta hän myös korosti tovereiden luonteenpiirteitä.

Arin välituntikuvauksessa Juuso ja Ari pelaavat pesäpalloa. Pojille oli tärkeää liikunta ja pelaaminen. Ystäväkseen Ari nimesi viidennellä luokalla olevan tytön. Perusteluksi hän mainitsi sen, että viidesluokkalainen tyttö on mukava. Opettajan mukaan kyseinen tyttö leikkikin mielellään pienten kanssa.

Ariin kohdistuvat valinnat olivat vähentyneet kevääseen mennessä, vaikka hän oli opettajan mukaan edistynyt sosiaalisissa taidoissa. Opettajan mielestä Arin vaikeutena oli se, että hän ei osannut eritellä omia tunteitaan, eikä löytänyt sanoja tunteilleen ja sanomisilleen. Omien oikeuksien korostaminen on voinut vaikuttaa siihen, että keväällä Ariin kohdistuvat valinnat vähenivät.

### *'Sopuisa-Laura'*

Laura oli hiljainen ja estynyt tyttö opettajan arvioinnin mukaan. Hän oli hyväntahtoinen, osallistui ja nautti kuunnella muiden oppilaiden mielipiteitä, mutta oli passiivinen. Laura olikin yksin viihtyvä oppilas. Hän teki omassa rauhassa tehtäviään ja sieteli melua. Laura ei riitaantunut kenenkään kanssa. Lukukauden aikana Laura oli kehittynyt huolellisuudessa, käytti puheenvuoroa keskustelupiirissä ja ilmaisi tahtonsa vahvemmin kuin lukukauden alussa. Kun oppilaat pelasivat yhdessä, Laura luki ohjeet ja ohjasi muita. Keväällä hän oli puheliaampi muiden oppilaiden seurassa, mutta aikuisen ollessa läsnä hän oli varautunut. Keväällä Laura oli aloittanut ensimmäisen luokan matematiikan. Opettajan mukaan Lauran ystävinä olivat ensiluokkalaiset Sari ja Hanna.

Syksyn sosiometriset tulokset osoittavat, että Laura oli valinnut tovereita erikikäisistä ja vastakkaisen sukupuolen oppilaisista. Hän oli valinnut samassa pienryhmässä istuvia samanikäisiä poikia. Poikien valintaan oli vaikuttanut se, että he kaikki istuivat samassa pienryhmässä ja Laura ei ollut muodostanut vielä pysyviä toverisuhteita tyttöihin. Keväällä Lauran valintoihin vaikutti enemmän sukupuoli kuin ikä. Tällöin Lauran valinnat kohdistuivat pelkästään tyttöryhmään. Kiintoisaa on, että keväällä toisluokkalainen poika oli valinnut Lauran välituntitoverikseen. Syksyn haastattelussa Hanna kertoi, että Lauran kanssa hän leikkii kaikkea kivaa yhdessä ja että he käyvät toistensa luona kylässä.

Välituntikuvauksessa Laura oli piirtänyt Marian, Sarin ja itsensä keinumaa. Laura oli valinnut myös nämä samaiset tytöt ystävikseen, koska he leikkivät hänen kanssaan. Havainnointikerroilla Laura otti vähän kontaktia toisiin oppilaisiin ja keskittyi omaan työhönsä. Välituntinsa hän vietti tyttöjen kanssa. Opettajan mukaan Laura oli ystäväystynyt Sarin ja Hannan kanssa, mutta muiden tulosten perusteella Lauran tovereita olisivat ennen kaikkea Maria ja Sari. Toverit olivat muun muassa perustelleet Lauran valintaa sillä, että Laura ei ruvennut riitelemään ja hän naurattaa heitä.

Keväällä Laurasta oli tullut hieman syksyä aktiivisempi etenkin toimintaan osallistumisessa. Hän käytti puheenvuoroja ja luki esimerkiksi esikoululaisille sekä ohjasi pelien pelaamisessa. Laura aloitti ensimmäisen luokan matematiikan keväällä. Muun muassa Sari kertoi, että Laura ei ikinä tappele ja tämä oli varmasti vaikuttanut siihen, että tytöt olivat hyväksyneet hänet täysvaltaisena toverina ryhmään mukaan. Laura oli siis oppinut sosiaalisia taitoja ja rohkaistunut lukukauden aikana. Hän oli saanut tiiviitä ja vakiintuneita toverisuhteita nimenomaan vanhempien tyttöjen kanssa, jotka arvostivat



haastattelujen perusteella Lauraa. Näin ollen Lauran persoonallisuus oli vaikuttanut hänen toverisuhteiden muodostumiseen.

### **Ensiluokkalaiset**

#### *'Hauskuttaja-Pekka'*

Pekka vietti opettajan mukaan paljon aikaa samanikäisen toverinsa Mikon kotona. Mikko, joka oli Pekan ystävä, huolehti hänestä kuin isovelji. Opettajan mielestä Mikon seura teki hyvää Pekalle. Kevätpuolella Pekka oli pystynyt keskittymään koulutöihin paremmin kuin talvella. Silloin Pekka oli ollut rauhattomampi. Hänellä oli puhevaikeuksia, mutta se ei opettajan mukaan ärsyttänyt muita oppilaita. Opettajan arvioinnin mukaan hän pärjäsi muiden kanssa eikä kukaan väheksynyt häntä. Hän oli luokkahuoneyhteisön hauskuttaja, aina naurattamassa muita. Pekka oli liikunnallinen poika ja arvostettu.

Sosiometrisen haastattelun perusteella Pekan valintoihin oli vaikuttanut eniten sukupuoli. Hän oli valinnut tovereikseen poikia eri luokka-asteilta. Hän oli ollut erikäisten poikien valintojen kohteena. Keväällä hänellä oli vastavuoroisia valintoja enemmän kuin syksyllä. Syksyllä Pekan toverikseen valinneet perustelivat valintaansa sillä, että hän on kiva ja 'pelaa hyvin sählyä'.

Kiintoisaa on, että välituntipiirroksessa Pekka oli piirtänyt itsensä pelaamassa pesäpalloa esikoululaisen Arin ja kahden ylemmällä luokka-asteella olevan pojan kanssa. Yllättävää on se että Pekka ei maininnut valinnoissaan Aria. Ystäväkseen Pekka oli valinnut Mikon, koska 'se on aika kiva'. Mikko puolestaan oli perustellut Pekan ystävävalintaa sillä, että hän on mukava.

Lukuvuoden aikana Pekka oli vakiinnuttanut toverisuhteensa, sillä vastavuoroisia toverivalintoja oli keväällä enemmän. Pekka oli itse valinnut sekä syksyllä että keväällä samat pojat tovereikseen. Huomionarvoista kuitenkin on se, että hän oli valinnut Mikon ystäväkseen, vaikka toisluokkalaisen Villen nimi esiintyi muissa kysymyksissä aina ensimmäisenä. Tästä voi vetää sellaisen johtopäätöksen, että Mikko oli todellakin hänen ystävänsä, mutta Ville oli mieluisa toveri, jollaiseksi Pekka kenties itsekin haluaisi tulla. Ville toimi idolina ja mallina Pekalle. Pekka oli paljon suosiota saaneiden poikien kanssa, joten tämä voi vaikuttaa siihen, että Pekka hyötyi tovereidensa suosioista. Pekan toverisuhteisiin olivat vaikuttaneet hänen liikunnallisuutensa ja mukava persoonallisuus sekä toveruus suosiossa olevien poikien kanssa.

#### *'Tietäjä-Leevi'*

Leevi oli opettajan mukaan varautunut oppilas. Hän ei kertonut tunteistaan eikä päästänyt lähelleen. Leevi puhui kuitenkin avoimesti muusta kuin itsestään. Opettaja oli havainnut, että Leevi ei koskaan riidellyt ja hän auttoi mielellään muita. Hän oli huolellinen koululainen, aktiivinen ja innokas oppija. Opettaja ei ollut tietoinen Leevin toverisuhteista.

Sosiometrisen haastattelun tulokset osoittivat, että vielä syksyllä Leevi valittiin toveriksi. Syksyllä Leevi ja Mikko olivat valinneet toisensa tovereiksi. Mikko oli kehunut Leeviä kivaksi. Kevään haastattelussa Leevi jäi ilman valintoja. Häntä voisi pitää jopa syrjäytyneenä sosiometrisen haastattelun perusteella. Leevin omiin valintoihin oli vaikuttanut sukupuoli, sillä hän ei ollut valinnut ketään tytoistä. Leevin omista valinnoista samojen poikien nimet toistuivat kysymys kysymykseltä ja toverit olivat ensimmäiseltä tai toiselta luokka-asteelta.

Välituntia koskevassa piirroksessa hän oli piirtänyt keinut ja siihen keinumaa itsensä, Mikon ja Pekan kanssa. Hän oli ainoa poika, joka oli piirtänyt keinumisesta eikä pesäpalloon tai muihin liikunnallisiin asioihin liittyvää. Kaikesta voisi päätellä, että Leevi ei ollut kiinnostunut liikunnasta vaan hän oli kiinnostunut teoreettisista oppiaineista. Ystävikseen hän oli valinnut Mikon ja Villen, koska he leikkivät hänen kanssaan. Tuloksista päätellen tilanteet säätelivät Leevin toveruutta.

Leevi oli opettajan mukaan hyvin varauksellinen. Hän ei ollut tottunut yhdessäoloon ennen kouluuntuloa. Tämä voi olla osaltaan toverisuhteiden muodostumisen esteenä. Kuitenkin tulosten perusteella voisi päätellä, että muiden valintoihin vaikutti eniten se, että Leevi ei ollut kiinnostunut pelien pelaamisesta ja liikkumisesta niin paljon kuin muut pojat. Leevi oli kiinnostunut enemmän tiedollisesta oppimisesta. Vaikka opettajakaan ei ollut varma Leevin toverisuhteista, en kuitenkaan voi sanoa varmasti, että Leevi olisi ilman tovereita, koska syksyllä hänellä oli vastavuoroisia toverivalintoja ja hän itse nimesi tovereita molemmilla haastattelukerroilla. Syksyllä havaintojen perusteella Leevi oli hyvin keskittynyt omiin töihinsä, mutta kevään aikana hän keskusteli melko aktiivisesti muiden oppilaiden kanssa. Hän oli siis rohkaistunut lukukauden aikana, sillä opettajan mukaan hän oli hyvin arka tullessaan kouluun syksyllä.

#### *'Haaveilija-Mika'*

Lukuvuoden aikana Mika eli haavemaailmassa ja luokkatilanteissa usein tuijotti seinää tai ikkunaa ja imi kynäänsä lukuvuoden aikana. Mika pärjäsi muiden oppilaiden kanssa ja hän oli tottunut joustamaan eri tilanteissa. Hän lainasi mielellään tavaroita toisilta ja muut oppilaat tuntuivat kyllästyvän alituisen lainaamiseen. Mika teki koulutyöt vähäisellä panostuksella, opettajan mielestä alle kykyjensä mukaan. Hän osasi kuitenkin naureskella itselleen ja hajamielisyydelleen. Silloin kun hän ei ollut väsynyt, hän pystyi näyttämään tunteita ja jaksoi huomioida muita. Toisinaan Mika oli Leevin, Mikon, Pekan ja Sepon kanssa ja toisinaan esikoululaisten poikien kanssa. Hän leikki paljon myös tyttöjen kanssa yhdessä toisluokkalaisen Villen kanssa. Mika oli eläinrakas, joten tyttöjen kanssa heillä oli yhteinen kiinnostuksen kohde. Eläimistä kehittyikin yhteisiä leikkejä.

Sosiometrisen haastattelun tulokset osoittivat, että Mikon vastavuoroiset valinnat lisääntyivät keväällä. Valintoihin vaikutti sukupuoli enemmän kuin ikä, sillä Mikon toverivalinnat koskivat lähinnä ensi- ja toisluokkalaisia poikia. Toisluokkalainen Ville ja ensiluokkalaiset Pekka ja Mikko olivat Mikan mieluisampia tovereita. Keväällä valinta kohdistui myös toisluokkalaiseen Seppoon. Opettajan arviot tovereista olivat yhteneviä Mikan toverivalintojen kanssa, paitsi tyttöjen kohdalla. Siitä eivät ole maininneet Mika eikä kukaan tytöistä. Paitsi yksi tytöistä mainitsi Mikon ystäväkseen, koska Mika 'on piirtänyt, kirjoittanut ja laskenut matematiikkaa, mukavaa'. Syksyllä haastattelun yhteydessä Ville kertoi valintaperustelukseen: 'Mika on niin kiva'.

Välituntipiirroksensa Mika oli kuvannut ylemmän luokka-asteen oppilaan, Pekan ja itsensä pelaamassa pesäpalloa. Ystäväkseen hän oli maininnut Pekan, mutta perusteluja tälle valinnalle hän ei osannut sanoa. Mikasta muut oppilaat kertoivat seuraavaa:

Sen kanssa voi leikkiä.

Saa leikkiä.

Mika oli ketterä poika, joka muun muassa liikuntatunnilla usein toimi nopeamman ja vahvemman oikeudella. Tähän käyttäytymiseen saattoi vaikuttaa se, että Mikalla oli kaksi isoveljeä ja hän oli tottunut pitämään puolensa. Pojilla oli iso toveripiiri, jossa toverit tuntuivat vaihtuvan toiminnan ja tilanteen mukaan. Vaikka Mika oli haaveilija niin hän oli kuitenkin yleensä sosiaalinen ja ystävällinen muita kohtaan. Mikon persoonallisuus siis vaikutti muiden oppilaiden valintoihin enemmän kuin esimerkiksi

taitavuus oppiaineissa ja oppituntityöskentely. Mieluisimmat toverit löytyivät pojista, jotka olivat enimmäkseen ensi- ja toisluokkalaisia.

#### *'Hyväntahtoinen-Jukka'*

Jukka oli ensimmäisellä luokalla, ja hän eteni mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti. Opettajan mukaan Jukka oli hyväntahtoinen tyyppi, joka osasi ilmaista tunteensa. Jukan veli oli toisluokkalainen Seppo ja usein veljekset riitelivät koulussa keskenään. Jukka oli suojelevainen hänen alle kouluikäistä pikkusiskoaan kohtaan. Opettajan mielestä Jukan täytyisi kehittää yhteistyötaitojaan. Opettajan havaintojen mukaan hän oli yhdessä esikoululaisten ja ensiluokkalaisten poikien kanssa.

Jukan toverivalinnat olivat vaihtuneet lukuvuoden aikana. Syksyllä hän valitsi esikoululaisia toverikseen, mutta kevääseen mennessä toverikohteet olivat vaihtuneet. Keväällä Jukan valintoja olivat toisluokkalainen Ville ja ensiluokkalaiset Mikko, Pekka ja Mika. Syksyllä ja keväällä Jukan halusivat toverikseen eniten esikoululaiset, joiden kanssa Jukka viettikin paljon aikaa. Jukan valintoihin oli vaikuttanut sukupuoli, sillä hänen valinnat kohdistuivat eri-ikäisiin poikiin.

Jukka oli piirtänyt itsensä lyömään palloa ja Villen syöttäjäksi. Jukka nimesi monta ystävää, muun muassa Villen, Pekan, Mikan ja Mikon. Perustelut ystävävalinnalle olivat seuraavanlaiset:

Villen olen tuntenut pienestä asti, leikkii.

Mikan kanssa saa leikkiä.

Mikon luona saa käydä kylässä.

Toisin sanoen Jukalle oli tärkeää, että ystävät leikkivät hänen kanssaan. Mikon luona kylässä käyminen tarkoitti varmasti myös sitä, että sielläkin leikitään. Mutta Jukka ilmeisesti arvosti myös sitä, että ystävykset ovat vapaa-aikanakin yhdessä.

Jukka vielä haki vakiintunutta toveruussuhdetta, koska valinnat olivat niin vaihtelevia verrattuna syksyn ja kevään tilanteisiin. Kuitenkin merkille pantavaa on se, että kevään valinnoissa esiintyi sellaisia poikia, jotka olivat korkeassa sosiaalisessa asemassa luokkahuoneyhteisössä. Kenties Jukka piti heitä mallinaan ja yritti ottaa oppia heidän sosiaalisista taidoistaan ja kyvyistään. Ilahduttavinta oli kuitenkin huomata, että Jukka, jolla oli mukautettu opetussuunnitelma, ei ollut yksin vaan hänellä oli tovereita ja luokkahuoneyhteisöstä löytyi oppilaita, jotka halusivat juuri Jukan toverikseen. Toverit eivät kiinnittäneet huomiota siihen, miten Jukka suoriutui koulussa.

#### *'Eläinrakas-Hanna'*

Hanna oli opettajan mukaan hellästi ja huolella hoidettu lapsi, joka tuli musikaalisesta ja monitaitoisesta perheestä. Hanna tuli toimeen toisluokkalaisen Villen kanssa. He viettivät vapaa-aikaansa yhdessä, koska asuivat naapurissa. Sari oli opettajan mukaan Hannan ystävä.

Hannan toverivalinnat pysyivät lähes samoina syksyn ja kevään haastatteluissa. Hannan toverivalintoihin ei näyttänyt vaikuttavan ikä eikä liian rajoittavasti sukupuolikaan. Kaikki luokkahuoneyhteisön tytöt esiintyivät Hannan valinnoissa. Hannalla ja Sarilla oli kiinteä toverisuhde. Opettajan mukaan Ville ja Mika leikkivät myös tämän tyttöryhmän kanssa, jossa Hanna oli mukana. Hanna ei sanonut Villeä ystäväkseen, mutta Ville nimesi Hannan. Muissa valinnoissa Hanna ei ollut maininnut Mikaa, kunnes yhtäkkiä ystävävalinnassa Mikan nimi tuli esiin. Opettajan kommentti siitä, että yhteiset mielenkiintoiset asiat eli eläimet yhdistivät Mikaa ja tyttöjä, voi tässä tapauksessa pitää paikkansa. Hanna oli mukana kiinteässä tyttöryhmässä, mutta ryhmän kokoojana toimi

Hannan läheisin toveri Sari. Hanna ei ollut Marian ja Lauran valinnoissa suosikin asemassa. Maria jätti muun muassa keväällä Hannan kokonaan pois vastauksista.

Välituntikuvauksessaan Hanna oli leikkimässä Sarin kanssa ‘sekalaisia elämiä’. Ystäväkseen Hanna nimesi Sarin, sillä Sari on samanikäinen ja leikit ovat samanlaisia sekä Mikan. Hannan perustelut Mikan valintaan oli, että ‘Mika on piirtänyt, kirjoittanut ja laskenut matematiikkaa, mukavaa’. Sari vastaavasti perusteli Hannan valintaa seuraavasti: ‘Osaa leikkiä hauskoja leikkiä’.

Hanna oli siis valinnut ystävikseen Sarin ja Mikan. Mikan valintaa voidaan perustella kenties sillä, että Hanna mainitsi haastattelussa, että koulussa hän pitää piirtämisestä ja matematiikasta. Mikan ystävävalinnan perustelussa oli juuri mainittu samoja oppiaineita. Koska hän valitsi Sarin ystäväkseen sillä perusteella, että Sari oli samanikäinen ja heillä oli samanlaiset leikit, niin oletettavasti Hannan näkemys tovereista on sellainen, että toverit pitävät samanlaisista asioista ja ovat toistensa kaltaisia.

#### *‘Kantava voima-Sari’*

Sari oli opettajan mielestä erikoinen lapsi. Opettaja oli saanut sellaisen käsityksen, että hän oli terävä tyttö, mutta arkisissa tilanteissa esiintyi joskus hankaluuksia. Sarin sanavarasto oli suppea kouluun tullessa, mutta hän oli omaksunut toisten lasten sanastoa. Toisinaan Sari oli vetäytyväinen, jolloin läheisen kontaktin saaminen oli vaikeaa. Sarin kielenkäyttö oli opettajan havainnoinnin mukaan toisinaan terävää, mutta toiset oppilaat eivät kiinnittäneet siihen huomiota. Opettajan mukaan Sari oli samanikäisen Hannan kanssa ylimmät ystävykset.

Syksyn sosiometrisen tuloksen perusteella Sarin toverivalintoihin eivät vaikuttaneet ikä eikä sukupuoli. Keväällä hän sitten valitsi vain ja ainoastaan luokkahuoneyhteisönsä tyttöjä. Nämä kaikki valinnat olivat myös vastavuoroisia. Toisin sanoen keväällä Sarin valintaan oli selkeästi vaikuttanut sukupuoli, mutta ei ikä, koska kaksi työstä olivat eri luokka-asteella. Sari oli tyttöryhmän kantava voima, sillä vastavuoroisten valintojen perusteella hän tuli kaikkien tyttöjen kanssa toimeen. Marian perustelu Sarista oli sellainen, että ‘koska se naurattaa mua, keksii kaikenlaista hassua’. Marjo oli perustelut valintaansa sillä, että ‘Sari on samanikäinen ja leikit ovat samanlaisia’.

Sari oli kirjoittanut viettävänsä välitunnit kiikkuen, leikkien hassuja leikkiä, kiipeilemässä telineissä tai leikkimässä majoilla. Hänen kirjoituksissaan mielikuvitusleikeillä oli tärkeä merkitys. Välituntitovereina hän mainitsi kaikki tytöt omasta luokkahuoneyhteisöstään ja yhden ylemmän luokka-asteen oppilaan. Niinikään ystävikseen Sari oli nimennyt kaikki kolme tyttöä luokkahuoneyhteisöstään. Sarin perustelut ystävävalinnoille olivat seuraavanlaiset:

Hanna osaa leikkiä hauskoja leikkiä.

Maria osaa leikkiä hassuja leikkiä, keksii kaikenlaista.

Laura ei rupea riitelemään.

Sari on siis sellainen oppilas ja toveri, joka pitää tätä tyttöryhmää koossa olemalla ryhmän keskeinen henkilö. Opettajan haastattelun mukaan Sarin kielenkäyttö oli terävää ja tytön lähestyminen oli toisinaan vaikeaa. Sarin kielenkäyttö ei kuitenkaan tuntunut häiritsevän muita oppilaita, koska Sari oli saavuttanut merkittävän aseman tyttöjen toveripiirissä. Sarille merkitsi etenkin leikkien sisältö paljon.

#### *‘Isoveli-Mikko’*

Mikko oli opettajan mukaan hyvä koululainen, joka innostui joskus liikaakin. Puhelias Mikko oli auttavainen poika ja tuli toimeen toisten kanssa. Hän otti mielellään ohjat käsiinsä, toi esille mielipiteensä ja oli kaikin tavoin näkyvä ja kuuluva poika. Mikko oli

liikunnallinen poika. Mikko saattoi joskus kannella muista, muun muassa linja-autokäyttämisen. Hänelle oli tärkeää sääntöjen noudattaminen sekä peleissä että luokahuoneyhteisössä. Mikko huolehti muista, esimerkiksi toveristaan Pekasta. Pojan mieliharrastuksiin kuului lukeminen ja hän kertoi mielellään lukemastaan.

Mikko oli melkein yhtä suosittu syksyllä kuin Villekin, mutta keväällä Mikkoon kohdistuneet valinnat vähenivät. Myös vastavuoroiset valinnat vähenivät keväällä. Syksyllä Mikko oli valinnut tovereikseen samanikäisiä poikia, mutta keväällä valintojen joukossa oli myös toisluokkalainen poika. Mikon valintoihin oli eniten vaikuttanut sukupuoli. Keväällä Mikolla oli ainoa pysyvä vastavuoroinen toveruus Pekan kanssa.

Välituntikuvauksessa Mikko oli kirjoittanut pelaavansa erilaisia pallopelejä. Kirjoitelmissaan hän muun muassa kertoi olevansa maalivahtina sählyssä, pelaavansa koripalloa ja jalkapalloa salissa ja ulkona pesäpalloa Villen ja Pekan kanssa.

Ystäväkysymyksessä Mikko nimesi seitsemän ystävää, joista kaksi olivat hänen kanssaan samassa luokahuoneyhteisössä. Näistä Ville on Mikon mukaan: 'mukava, lyö pitkälle, ei saa heti kiinni'. Myös Pekka on mukava Mikon mielestä. Muut toverit kertoivat puolestaan Mikosta näin:

Saa käydä Mikon luona.  
Mikko on aika kiva.  
Se leikkii mun kanssa.  
Mikko osaa tehdä.

Toverien mielestä Mikko oli taitava ja mukavanluonteinen.

Opettajan kommentit Mikosta voivat valaista sitä, miksi Mikko oli niin suosittu syksyllä ja miksi Mikkoon kohdistuneet valinnat vähenivät keväeseen mennessä. Lasten suhtautuminen 'johtajatyyppeihin' voi olla ristiriitaista. Tosin Mikko osasi myös huolehtia muista oppilaista. Mikon hyvät liikunnalliset taidot ja koululaisen taidot kuitenkin vaikuttavat siihen, että hänen ikäisensä pojat ja vanhemmat oppilaat pitivät hänestä. Hänelle esimerkiksi lainattiin mieluummin tavaroita kuin kenellekään muulle. Havaintojen ja opettajan haastattelun perusteella voidaan sanoa, että Mikko oli huolellinen ja tarkka, joten muut oppilaat luottivat siihen, että hän palautti käyttämänsä tavarat hyväkuntoisina takaisin. Lisäksi etenkin Mikon liikunnallisuus ja mukavanluonteinen persoonallisuus kiinnostivat muita oppilaita.

## Toisluokkalaiset

### *'Myönteinen oppija-Seppo'*

Seppo oli ensiluokkalaisen Jukan isovelji ja myös hänellä oli mukautettu opetussuunnitelma. Keväällä poika oli tullut opettajan mielestä yllättävän hyvin toimeen, sillä hän pystyi yhteistyöhön ja keskittymiskyky oli parantunut. Seppo oli itse sanonut opettajalle, että tykkäsi olla koulussa ja tykkäsi tovereistaan. Seppo riiteli usein oman veljensä kanssa, mutta hän oli valmis sopimaan riidat. Hän vähätteli itseään enemmän kuin riiteli toisten kanssa. Sepon tovereina olivat opettajan mukaan toisluokkalainen Ville ja ensiluokkalainen Mikko. Opettajan havainnoinnin mukaan Ville oli sellainen toveri, joka hyväksyi Sepon sellaisenaan ja Seppo oli hyötynyt tästä toverisuhteesta eniten.

Sepon tekemät toverivalinnat osoittavat, että hänelle eivät ole tärkeintä ikä tai sukupuoli. Sekä syksyllä että keväällä hän oli valinnut eri-ikäisiä tyttöjä ja poikia tovereikseen. Seppo oli nimennyt useamman kerran Villen toverikseen ja vastaavasti Ville hänet. Syksyn haastattelussa Ville oli sanonut Sepposta sen, että Seppo oli kiva. Kevään haastattelussa hän mainitsi Sepon ystäväkseen, mutta ei kertonut syytä. Seppo taas

perusteli Villen valintaa sillä, että Ville leikki hänen kanssaan. Mika oli kevään aikana ollut toinen, jolla oli vastavuoroinen suhde Seppoon.

Välituntipiirroksessaan Seppo oli heittelemässä palloa katolle yksinään. Seppo kuitenkin esiintyi erään toverinsa välituntikuvauksessa, joten Seppo ei vietä kaikkia välitunteja yksin. Ystäväksiin Seppo oli nimennyt Villen, koska hän leikkii ja Mikan, koska hänen kanssaan voi leikkiä. Sepolle oli siis tärkeää toiminnallisuus ystävyysuhteessa.

Seppo oli edennyt kevääseen mennessä toisen luokan oppimäärän vaadittavan opetussuunnitelman puoleen väliin. Opettajan mukaan Seppo oli edistynyt taidoiltaan hyvin lukuvuoden aikana. Yksi syy tähän voi olla se, että Seppo oli oppinut pitämään koulusta ja tovereistaan. Seppo osasi myös esimerkiksi liikuntatunnilla pitää huolta toisten vuoroista ja omistaan. Oli ilo huomata, että muut oppilaat halusivat Sepon toverikseen ja että Sepolla oli vastavuoroisia toverivalintoja. Mukautetun opetussuunnitelman mukaan eteneminen ei ole vaikuttanut toverivalintoihin.

### *'Tarinoitsija-Maria'*

Maria oli nuorimmainen lapsi perheessä. Opettajan mielestä Maria oli itsenäistynyt ja oppinut työnteon taidot toisen luokan aikana. Hän oli innokkaasti mukana tuntikeskusteluissa ja teki tehtävät huolellisesti. Marian erityisalue oli kertomusten kertominen. Hänellä oli tarinan kertojan rooli ja hän osasi elävöittää kertomukset. Maria oli paljon samanikäisten poikien ja ensiluokkalaisten tyttöjen kanssa.

Maria oli suosittu tyttöjen keskuudessa ja nämä kaikki valitsivatkin Marian toverikseen. Syksyllä oli jopa pari poikaakin valinnut Marian toverikseen. Vastaavasti Maria oli syksyllä valinnut pari poikaa, mutta keväällä Marian toverivalinnat olivat sukupuolisidonnaisia, mutta ei ikäsidonnaisia. Maria kuuluu tyttöryhmään, joka oli muuttunut entistä kiinteämmäksi kevättä kohti. Sari esitteli Marian seuraavasti: 'osaa leikkiä hassuja leikkiä, keksii kaikenlaisia'. Vastaavasti Laura oli kommentoinut Mariasta, että hän leikkii.

Maria oli välituntikuvauksessaan piirtänyt Sarin, Hannan ja itsensä keinumaan. Maria oli kirjoittanut välitunnista seuraavasti:

Minä leikin kavereiden kanssa. Me jutellaan paljon, minä en suutu kaikki leikit kelpaavat. Minä pidän ystävällisyydestä. Sari ja Laura ovat parhaita ystäviä. Minä olen tottunut leikkimään kaikkien kanssa.

Marian kirjoitus välitunnista kuvaa hänen positiivista asennetta muita oppilaita kohtaan. Ystäviksi hän oli nimennyt Lauran ja Sarin ja perusteli valintaansa seuraavasti, koska he naurattavat häntä ja yhdessä keksivät hassua. Keväällä Maria korosti tovereinaan Lauraa ja Saria, vaikka tyttöryhmässä oli neljäskin tyttö, Hanna. Hannaa Maria ei maininnut enää, vaikka syksyllä Hanna oli valinnan kohteena joka kysymyksen kohdalla.

Maria viihtyi nuorempien lasten kanssa, kuten syksyllä hän leikki välitunnilla esikoululaisen Arin kanssa. Keväällä Marian ja esikoululaisen Lauran välille oli syntynyt vastavuoroinen toverisuhde. Marian ja Hannan välille oli ilmeisesti tullut jotain, sillä Maria ei maininnut Hannaa keväällä kertaakaan toverivalinnoissa. Hän ei kuitenkaan nimennyt ketään uutta oppilasta tilalle vaan nimesi vain kaksi toveria. Marian valinnat kohdistuivat syksyllä myös poikiin, mutta keväällä sukupuoli oli tärkeä tekijä toverivalinnoissa. Iällä ei Marian valintoihin ollut vaikutusta. Maria oli suosittu sen takia, koska hän leikki kaikkien kanssa ikään tai sukupuoleen katsomatta.

*'Suosittu pelaaja-Ville'*

Ville oli opettajan kuvauksen mukaan hellyttävä tapaus. Hän oli älykäs oppilas, joka ei ollut tottunut kieltoihin eikä käskyihin, mutta ei kuitenkaan ollut omapäinen. Hän tuli toimeen kaikkien kanssa. Ville ilmaisi sanoin kenestä pitää. Hän oli tulinen ristiriitatilanteissa, puolusti itseään ja tappeli, mutta selvitti välit. Tovereina Villellä oli opettajan havaintojen mukaan toisluokkalaiset Seppo ja Maria.

Ville oli ehdottomasti luokkahuoneyhteisönsä suosituin ja mieluisin toveri. Villen omat valinnat olivat syksyllä hyvin sukupuolisidonnaiset, mutta ei kuitenkaan ikärajoitteiset. Toisluokkalaiset Ville ja Seppo olivat valinneet vastavuoroisesti toisensa. Keväällä puolestaan Ville ja Hanna olivat valinneet vastavuoroisesti toisensa. Tämä voi selittyä sillä, että Hanna ja Ville asuivat naapurissa ja viettivät vapaa-aikaansa yhdessä. Villen valintaa toveriksi perustelivat muutamat oppilaat näin:

On niin mukava, keksii kaikenlaisia juttuja.

Pienestä asti tuntenut, leikkii.

Se leikkii mun kanssa.

Mukava, lyö pitkälle, ei saa heti kiinni.

Leikkii.

Välituntikuvauksessa Ville kirjoitti näin:

Välitunnilla olimme mopojen luona minä, Seppo, Jukka, Mikko, Mika, Leevi ja Pekka.

Katsoimme mopoja. Sepolla oli räpylä ja tennispallo.

Kirjoitelma osoittaa, että Villen ympärillä oli paljon oppilaita ja Ville oli sosiaalinen. Ystävikseen Ville nimesi omasta luokkahuoneyhteisöstä Sepon, Pekan, Hannan, Mikon ja Mikan. Kaksi muuta ystävää oli ylemmältä luokka-asteelta. Edellisestä ryhmästä Ville osasi perustella ainoastaan Mikon valintaa sillä, että 'Mikko osaa tehdä'.

Ylivoimaisen suosion saanut Ville oli toisella luokalla. Havainnot osoittivat, että Ville oli hyvä urheilussa. Pojat olivat hyvin usein valinneet juuri Villen toverikseen ja perustelleet valintaa hänen liikunnallisilla taidoilla. Tässä iässä liikunnalliset suoritukset pojilla tulevat hyvin voimakkaasti esiin. Ville oli poika, joka näytti, miltä hänestä tuntui ja uskalsi olla oma itsensä. Hän oli rehellinen tunteissaan ja tämä vetosi muihin oppilaisiin. Vaikka Ville oli aina äänessä niin hän ei kuitenkaan häirinnyt muita, tai muut eivät ainakaan kokeneet sitä häiritseväksi käyttäytymiseksi. Ville oli aktiivinen ottamaan kontaktia toisiin oppilaisiin, joten suosio voi perustua myös sosiaalisuuteen.

Yhteenvetona tapauskuvauksista voidaan todeta niiden auttavan ymmärtämään, että luokkahuoneyhteisössä oli erilaisia oppilaita taidoiltaan ja persoonallisuuksiltaan. Myöskin yksittäisiä tapauksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että sukupuolella oli suuri merkitys toverivalintoihin, iällä ei ollut niinkään vaikutusta. Mutta monet oppilaat olivat myös maininneet, että persoonallisuudella oli vaikutusta toverivalintoihin. Valintoihin vaikuttavina tekijöinä nousivat siis esille muun muassa samanlaisuus, leikkien sisältö ja toiminta sekä tietenkin persoonallisuus.

Asia, joka tuli ilmi näistä tapauskuvauksista kuten myös aiemminkin sosiometrisen haastattelujen yhteydessä oli se, että mukautetun opetussuunnitelman piiriin kuuluvat oppilaat olivat haluttuja tovereita. Tuloksista voidaan päätellä, että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestelyt edesauttavat hyväksymään erilaisuutta, niin erilaisia oppilaita luokkahuoneyhteisössä on.

## 6 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulosten tärkeimpiä johtopäätöksiä eri-ikäisten oppilaiden toverisuhteista ja niistä tekijöistä, jotka olivat vaikuttaneet oppilaiden toveruuden muodostumiseen. Tutkimustulosten perusteella teen johtopäätelmiä siitä, onko heterogeenisen ryhmän toverisuhteilla merkitystä oppilaille. Pohdin myös toveri- ja ystäväkysymysten vastausten perusteella oppilaiden käsityksiä siitä, miten he mielsivät toveri ja ystävä -käsitteet. Lopuksi esitän ajatuksiani tutkimuksen luotettavuudesta ja ongelmista ja jatkotutkimusmahdollisuuksista.

### 6.1 Johtopäätökset toverivalintoihin vaikuttaneista tekijöistä

Tulokset osoittavat, että oppilaiden toverivalintoihin vaikuttivat merkittävimmin sukupuoli, toiminta ja oppilaiden luonteenpiirteet. Johtopäätökseni ikätekijästä on sellainen, että sillä ei ollut suurtakaan merkitystä toverisuhteiden muodostumiseen vuosiluokkaan sitomattoman opetuksen luokkahuoneyhteisössä vaan edellä mainitut tekijät säätelivät toverivalintoja enemmän. Luvussa 6.3 esitän oppilaiden ajatuksia toverista ja ystävästä, jossa tulee esiin myös toiminnan ja luonteenpiirteiden vaikutus oppilaiden tekemiin toveri- ja ystävävalintoihin.

Kaiken kaikkiaan oppilaat valitsivat useammin samaa sukupuolta olevia oppilaita toveriksi. Vastakkaista sukupuolta koskevat valinnat vähentyivät huomattavasti kevääseen mennessä. Sukupuolella osoittautui siis olevan merkittävä vaikutus toveria valittaessa. Myös Hinde, Titmus, Easton & Tamplin (1985) ovat todenneet, että samaa sukupuolta olevat muodostavat läheisempiä toverisuhteita. Syksyllä koulun alussa suvaittiin enemmän kanssakäymistä vastakkaisen sukupuolen kanssa. Tuloksien perusteella jäinkin pohtimaan, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että sukupuolten välinen kuilu oli kasvanut. Kiinnostavaa on se, että voidaanko tietyillä opetus- ja tilajärjestelyillä vaikuttaa siihen, että vuorovaikutus vastakkaisten sukupuolten välillä olisi luontevaa. Vielä syksyn sosiometrisen haastattelun perusteella oppilaat valitsivat vastakkaista sukupuolta pienryhmään. Myös vuorovaikutustilanteet olivat luontevia luokkahuoneessa. Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden vuorovaikutukseen vastakkaisen sukupuolen kanssa voitaisiin lisätä opetus- ja tilajärjestelyillä.



Yksi toverisuhteiden muodostumiseen vaikuttava tekijä oli toiminta. Toverivalintoja tehtiin sen perusteella, että valituksi tullut toveri leikkii valinnan tehneen oppilaan kanssa. Tuloksista ilmenee, että toiminta ja sukupuoli liittyvät läheisesti toisiinsa. Oppilaiden välituntikuvauksen perusteella toiminta oli nimenomaan se, joka jakoi toverit toimimaan saman sukupuolen kanssa. Yksi oppilas todennäköisesti jäi ilman valintoja, koska ei ollut kiinnostunut samoista toiminnoista kuin muut samaa sukupuolta olevat. Muun muassa Berndt (1988) totesi, että vastakkaisten sukupuolten toiminta on erilaista ja Werebe ja Baudonniere puolestaan (1991) päättelivät leikkitutkimuksessaan leikkien sisältöjen olevan erilaisia vastakkaisilla sukupuolilla. Tulokset osoittavat, että toiminta erotti vastakkaisten sukupuolten toverisuhteiden muodostumisen.

Oppilaiden persoonallisuuspiirteillä oli myös vaikutusta toverisuhteiden muodostumisessa. Tähän tulokseen päädytään tarkastellessa oppilaiden perusteluja toverivalinnoille sekä oppilaiden tapauskuvauksia. Suurin osa lapsista perusteli toverivalintaansa sillä, että valittu toveri oli mukava. Suosituimmat oppilaat olivat tapauskuvausten mukaan sosiaalisia. Suosituimmuusasema saattoi muuttua epäsuotuisan käyttäytymisen myötä lukuvuoden aikana. Joten oppilaiden persoonallisilla luonteenpiirteillä oli merkitystä toverisuhteiden muodostumisessa enemmän kuin iällä.

Toverisuhteiden muodostumiseen ei näyttänyt vaikuttavan ikä. Oppilaat valitsivat tovereita eri-ikäisistä oppilaista. Ikätekijää tärkeämpi oli yhdessä vietetty aika. Molemmipuoliset toveruudet selittyvät osittain sillä, että oppilaat olivat olleet pitempään yhdessä samassa luokahuoneyhteisössä. Esimerkiksi eräs oppilas perusteli ystävävalintaansa sillä, että he olivat tunteneet toisensa pienestä pitäen. Myös vastavuoroisten valintojen määrän lisääntyminen lukuvuoden lopussa tukee väitettä siitä, että aikatekijällä oli suurempi merkitys toveruuden muodostumiseen kuin ikätekijällä. Esimerkiksi toisluokkalaiset olivat olleet yhdessä kolme vuotta ja heillä oli ollut pitempi aika solmia toverisuhteita ikäistensä kanssa. Kuitenkin syksyn sosiometrisen haastattelun (kuvio 7) perusteella toveruussuhteet muotoutuivat uudelleen uusien oppilaiden tulon myötä. Ensiluokkalainen tyttö oli ainoa, joka määritteli ystävävalintaansa samanikäisyydellä. Muut oppilaat eivät maininneet ikätekijää toverivalintojen perusteluissa.

Opettajan suunnitteleamalla istumajärjestyksellä oli vaikutusta ainakin lukuvuoden alussa toverisuhteiden muodostumiseen. Myös lukuvuoden lopussa suoritettun sosiometrisen haastattelun perusteella joidenkin oppilaiden toverivalintoihin oli vaikuttanut sen hetkinen istumajärjestys. Vaikka opetus on vuosiluokkiin sitomatonta niin oppilaat oli kuitenkin jaettu esikoululaisiin, ensiluokkalaisiin ja toisluokkalaisiin. Luokka-asteittain oppilailta oli yhteisiä pienryhmätehtäviä, kuten tietyn opetussuunnitelmaan kuuluvan asian käsittelyä tietyllä luokka-asteella, lukuharjoituksia, sekä matematiikan uusien asioiden käsittelyä. Luonnollisesti vuorovaikutusta esiintyi enemmän pienryhmän oppilaiden kesken, koska fyysisellä läsnäololla ja läheisyydellä on merkitystä. Esikoululaiset oppilaat solmivat ensimmäiset toverisuhteensa sellaisiin oppilaisiin, jotka olivat heidän pienryhmässään. Kasvattajien tulisikin opetusjärjestelyissä ottaa huomioon sosiaalisen ympäristön järjestely.

## 6.2 Toverisuhteiden merkitys oppilaille heterogeenisessä luokkahuoneyhteisössä

Kaikkein ilahduttavinta on tulos, jonka mukaan oppilaat, jotka olivat hyötyneet eniten vuosiluokattomasta opetusjärjestelystä olivat mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti etenevät oppilaat. Aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että hyljeksityillä lapsilla oli todettu oppimisvaikeuksia (Poikkeus 1994) ja hyljeksityt lapset jäivät toveripiirien ulkopuolelle (Laine 1990). Tutkimustuloksistani voidaan päätellä, että vuosiluokattomassa opetuksessa olevat oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksista, eivät olleet hyljeksittyjä vaan heillä oli useampia ja myös läheisiä toverisuhteita. Eräs erityisoppilas oli kokenut koulun käynnin myönteiseksi, koska hänellä oli tovereita luokkahuoneyhteisössä. Muun muassa Kemple (1991) toteaa, että tovereiden hyväksynnällä on tärkeä vaikutus sopeutumiseen koulussa. Luokkahuoneyhteisössä oli muitakin oppilaita, joilla oli esimerkiksi puheeseen liittyviä ongelmia, mutta heilläkin oli toverisuhteita. Iältään heterogeeninen luokkahuoneyhteisö koostuu eri-ikäisistä ja erilaisista oppilaista, jolloin oppilaat voivat muodostaa toverisuhteita laajemmasta valikoimasta.

Tulokset osoittavat, että oppilaat ovat hyötyneet eri-ikäisten oppilaiden läsnäolosta ja mahdollisuudesta omien taitojen mukaisesta etenemiseen. Esimerkiksi esikoululaisella Lauralla oli vanhempia tyttöjä toveripiirissään ja hän rohkaistui ilmaisemaan itseään. Hänen positiiviseen kehitykseen varmasti vaikuttaa se, että hän on saanut lukea esikoululaisille, näyttää omaa osaamistaan ja hän on myös saanut keväällä aloittaa ensimmäisen luokan matematiikan opiskelun. Rubinin (1980, 114 - 115, 119) mukaan eri-ikäisten vuorovaikutus tarjoaa nuoremmille oppilaille stimulaatiota ja oppaan vanhemmista oppilaista. Edelleen hän väittää, että nuoremmat oppilaat saavat henkilökohtaisia ohjeita ja mallin vanhemmista oppilaista. Tämän tutkimuksen mukaan myös vanhemmat oppilaat saivat nuoremmilta ohjeita ja opastusta.

Luokkahuoneyhteisössä vallitsi myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Oppilaat olivat esimerkiksi kiinnostuneita toistensa etenemisestä, kuten matematiikassa. Tutkimus osoitti, että tutkimuskohteena oleva luokkahuoneyhteisö oli hyvin sopuisa ja kaikille halukkaille annettiin puheenvuoro. Keskustelupiirissä lapset kuuntelivat toisiaan tarkkaavaisesti ja odottivat rauhassa toisen puheenvuoron päättymistä. Tässä luokassa kukin teki itsenäisesti omia tehtäviään ja esimerkiksi erityisoppilaiden 'hidasta' etenemistä ei arvosteltu eikä kyseenalaistettu kuten ei muidenkaan oppilaiden. Myös Rubin (1980) on sitä mieltä, että vuorovaikutus eri-ikäisten lasten kanssa auttaa hajoittamaan kilpailutilanteita.

Takalan ja Takalan (1988, 208) mukaan on tärkeää, että lapsi pystyy olemaan oppimisyhteisön toimiva jäsen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat keskustelivat omissa pöytäryhmissään ja mielipiteitä vaihdettiin kaikkien kesken tai ainakin sellaisen kanssa, joihin he saivat kontaktin. Oppilaat olivat myös oppineet antamaan työrauhan toisilleen eli ottamaan huomioon toiset. Oppilaat opettivat toisilleen sääntöjä ja normeja, joiden mukaan tulee toimia luokkahuone- ja kouluyhteisössä, linja-autossa tai kirjastoautossa. Mukailen Vygotskin (1982) kehitysteoriaa, eri-ikäisten ryhmässä uusien oppilaiden tullessa ryhmään sopeutuminen tapahtuu monesti jäljittelemällä vanhempia oppilaita, kuten esimerkiksi opitaan luokkahuoneyhteisön säännöt ja normit seuratessa vanhempien oppilaiden esimerkkiä. Myös Hallinnan (1981, 95) mukaan sosiaalinen oppiminen ja mallintaminen tapahtuvat tehokkaammin iältään heterogeenisessä ryhmässä.

Myönteistä on myös se, että oppilaille löytyi tovereita eri-ikäisistä oppilaista. Myös Rubin (1980, 113) myöntää, että oppilaiden kehittyessä yksilöllisesti, eri-ikäisten ryhmät luovat suuremmat mahdollisuudet löytää vertaisia toverisuhteita. Heterogeenisessä ryhmässä oppilaat oppivat tulemaan toimeen eri-ikäisten kanssa, sillä toverit voivat vaihtua tilanteiden ja toiminnan mukaan. Vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa oppilas oppii tulemaan toimeen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Rubin 1980, 14 - 16). Luokkahuoneyhteisön pienryhmissä vuorovaikutusta tapahtuu eri-ikäisten ja vastakkaisten sukupuolien välillä luontevasti. Oppilaiden toverisuhteisiin ei vaikuta se, että oppilaat olivat eri-ikäisiä vaan heidät hyväksyttiin yksilöinä ryhmään. Oppilaalle on tärkeää tuntea olevansa hyväksytty tovereiden joukossa (Takala & Takala 1988, 208). Asendorpf ja van Aken (1994) tulivat omassa tutkimuksessaan siihen tulokseen, että oppilaat, joita hyljeksittiin ryhmässä, kärsivät sen takia myöhemmin.

Kevään sosiometrisen haastattelun mukaan luokkahuoneyhteisössä oli toveripiirien ulkopuolelle jäänyt oppilas, joka ei siis ollut erityisopetusta tarvitseva oppilas. Merkille pantavaa on se, että havainnointien perusteella kyseinen oppilas oli lukuvuoden aikana tullut selvästi aktiivisemmaksi vuorovaikutuksessa muihin oppilaisiin. Kyseinen oppilas oli ystävällinen, toiset huomioiva, etevä ja itsenäinen koululainen. Tällaisen oppilaan jääminen toveripiirien ulkopuolelle on vaikea kasvattajien havaita. Tämän tutkimuksen menetelmillä voi havaita niin sanotut 'ei erityistä huomiota vaativat' -oppilaat, jotka ovat tottuneet toimimaan itsenäisesti, mutta jotka ovat edellä mainitusta syystä jääneet toveripiirien ulkopuolelle. Näin kasvattajat pystyisivät auttamaan tällaisia oppilaita muodostamaan toverisuhteita muun muassa opetus- tai sosiaalisen ympäristön järjestelyillä.

### 6.3 Toveri- ja ystäväkäsitteiden tarkastelua oppilaiden vastausten mukaan

Kysyin sosiometristen haastattelujen yhteydessä oppilaiden perusteluja toveri- ja ystävävalinnoille. Näiden pohjalta suoritin vertailua, oliko toverin ja ystävän valintaperusteluissa eroja syksyn ja kevään sosiometristen haastattelujen perusteella. Toisin sanoen tein vertailua siitä, mitä 6 - 8 -vuotiaille oppilaille merkitsevät käsitteet toveri ja ystävä. Halusin tutkia toveruutta ja ystävyyttä nimenomaan lasten näkökulmasta. Kuten aikaisemmin tuli ilmi Suomessa nämä kaksi käsitettä saavat erilaisen merkityksen, jos sitä tulkitaan aikuisen tai lapsen näkökulmasta. Muun muassa Berndt (1988) ja Rubin (1980) totesivat, että ystävyys saa erilaisen merkityksen vanhempana kuin mitä se merkitsee varhaisessa kouluiässä oleville. Oppilaiden määritelmiä ystävien valintatekijöistä voidaan luokitella muun muassa toiminnan ja sen sisällön, persoonallisuuden, iän, pitkän tuttavuuden ja taitavuuden mukaan.

Toiminnalla ja leikillä oli tärkeä merkitys oppilaiden ystäväsuhteiden muodostumiseen. Syksyllä toverivalinnoissa oppilaat esittivät myös samanlaisia perusteluja siitä, että toveri on sellainen, joka leikkii.

"Koska he leikkivät." Esikoululainen tyttö kertoi Mariasta ja Sarista.

"Mikan kanssa saa leikkiä." Ensiluokkalainen poika.

"Mikko ja Ville leikkii mun kanssa." Ensiluokkalainen poika.

"Mikan kanssa voi aina leikkiä." Toisluokkalainen poika.

Tytöille oli tärkeätä leikin tyyli. Syksyn sosiometrisen haastattelun yhteydessä oppilaat painottivat samanlaisia asioita, nyt keväällä leikit olivat muuttuneet tyyliältään humoristisiksi kun syksyllä leikit olivat tyyliältään erilaisia. Sekä Berndt (1988), Epstein

(1983) ja Rubin (1980) totesivat, että nuorempien oppilaiden toveruus muodostuu toiminnan kautta, kuten esimerkiksi leikkimällä toisten kanssa.

”Maria osaa leikkiä hassuja leikkejä, keksii kaikenlaista.”

Ensiluokkalainen tyttö.

”Hanna osaa leikkiä hauskoja leikkejä.” Ensiluokkalainen tyttö.

”Leikit ovat samanlaiset.” Ensiluokkalainen tyttö kertoi Sarista.

”Yhdessä keksivät hassuja.” Toisluokkalainen tyttö Sarista ja Laurasta.

Toiminta myös erotteli vastakkaista sukupuolta olevia tovereita keväällä. ”Pojat leikkivät pelottavia leikkejä”, sanoi ensiluokkalainen tyttö. Kun taas syksyllä eräs tyttö perusteli pojan valintaa toveriksi sillä, että kun oli ainoa tyttö koulussa, joskus oli poikien kanssa. Syksyllä erään oppilaan mukaan tytöt ja pojat voivat leikkiä yhdessä. Yksi oppilas mainitsi syksyllä, että ’ei viittinyt’ leikkiä vastakkaisen sukupuolen kanssa. Ystävissä arvostettiin seuraavanlaisia persoonallisuuden piirteitä.

”On niin mukava.” Esikoululainen poika toisluokkalaisesta Villestä.

”Laura ei rupea riitelemään”. Ensiluokkalainen tyttö.

”Se on aika kiva.” Ensiluokkalainen poika Mikosta.

”Ville on mukava.” Ensiluokkalainen poika.

Syksyn sosiometrisessä haastattelussa oppilaat olivat perustelleet toverivalintojaan toverin persoonallisuuden piirteillä myös samalla tavalla; kivoja koulukavereita, on kiva, hyvä kaveri. Berndtin (1988, 169) mukaan nuoremmat lapset liittyvät toverisuhteeseen monia positiivisia oletuksia ja hyvin harvoin negatiivisia tunteita. Samaa lopputulokseen päädyttiin myös tämän tutkimuksen osalta.

Kuitenkin tyttöjen mielestä poikien persoonallisuuden piirteissä ja toiminnassa oli jotain sellaista, joka ei miellytä. Nämä asiat tulivat ilmi sosiometrisen haastattelun yhteydessä, mutta eivät liittyneet tehtyihin kysymyksiin vaan oppilaat kertoivat nämä kommentit spontaanisti. Kuten seuraavista kuvauksista tulee ilmi.

”Ne on vähän semmoisia!” Toisluokkalainen tyttö.

”Hän rikkoo toisten majan.” Ensiluokkalainen tyttö.

Toisin sanoen tytöt löysivät negatiivisia perusteluja sille, miksi tytöt eivät muodostaneet toveruutta poikien kanssa. Mutta toverivalinnoissa oppilaat korostivat pelkkiä positiivisiä piirteitä tovereissaan. Oppilaat arvostavat toverin taitavuutta ja kekseliäisyyttä.

”Mikko osaa tehdä.” Toisluokkalainen poika.

”Keksii kaikenlaisia juttuja.” Esikoululainen poika kertoi Villestä.

”Ville lyö pitkälle, palloa ei saa heti kiinni.” Ensiluokkalainen poika.

”Maria keksii kaikenlaista.” Ensiluokkalainen tyttö.

”Mika on piirtänyt, kirjoittanut ja laskenut matematiikkaa, mukavaa.”

Tyttö, 1 lk.

Syksyn toverivalintojen perusteluissa oppilaat kertoivat enemmän toiminnasta ja persoonallisuuspiirteistä kuin toverin taitavuudesta ja osaamista. Syksyllä muodostettiin toveruus toiminnan kautta. Keväällä toveruus oli jo muodostunut, joten oppilaat keskittyivät etsimään toveruudelle muita perusteita. He olivatkin oppineet tuntemaan toisensa paremmin.

Kolme oppilasta esitti muista poikkeavia perusteluja ystävävalinnoille. Nämä yksittäiset perustelut olivat seuraavanlaisia:

”Sari on samanikäinen.” Ensikoululainen tyttö.

”Mikon luona saa käydä kylässä.” Ensiluokkalainen poika.

”Villen olen tuntenut pienestä asti.” Ensiluokkalainen poika.

Nämä kaikki olivat siis yksittäisiä perusteluja, joita ei esiintynyt muiden oppilaiden vastauksissa. Ystävän samanikäisyyttä piti tärkeänä ainoastaan yksi oppilaista. Tämä on huomionarvoinen asia, koska kysymyksessä oli heterogeeninen luokkahuoneyhteisö. Tämä kyseinen oppilas korosti samanlaisuutta muidenkin perustelujen yhteydessä.

Kuitenkin kukaan muu oppilaista ei maininnut samanikäisyyttä tai samanlaisuutta toverin tai ystävän valinnassa, joten tässä yhteydessä voidaan sanoa, että oppilaille ei ollut tärkeää samanikäisyys. Ystävän luona vierailua vapaa-ajalla piti arvossaan yksi oppilaista. Syksyllä tosin hyvin moni oppilaista oli maininnut vierailut toverien luona valintaperustelujen yhteydessä. Ystävyydestä ennen koulua mainitsi yksi poika eli tämä perustelu kertoi oppilaiden pitkistä tuttavuudesta.

Ainoastaan yksi poika on valinnut tytön ystäväkseen, mutta hän ei osannut sanoa, miksi hän oli valinnut vuotta nuoremman ystäväkseen. Tämän ikäiset lapset arvostavat eniten ystävässä positiivisia persoonallisuuden piirteitä ja yhteistä toimintaa sekä taitavuutta. Kun verrataan toverin ja ystävän valintaperusteluita, voidaan todeta, että ne olivat samoja. Myös tovereissa arvostettiin persoonallisuutta ja sitä, että toveri leikki eli toiminnalla oli jälleen tärkeä merkitys.

Kun verrataan keskenään toverivalintoja ja ystävävalintoja niin huomataan, että valinnat noudattivat samaa linjaa. Varsinkin kun verrataan toverikysymysten vastavuoeroisia valintoja ja ystäväkysymyksen vastavuoeroisia valintoja toisiinsa. Suurin osa vastavuoeroisista valinnoista koskivat samoja oppilaita. Tästä voidaan päätellä, että molemminpuolinen toveruus oli myös ystäväyyttä. Tämä osoittaa sen, että 6 - 8 vuotiaille oppilaille toveri ja ystävä -käsitteet olivat synonyymejä. Tätä väitettä tukee myös oppilaiden esittämät perustelut toveri- tai ystävävalinnoille, jotka osoittautuivat lähemmässä tarkastelussa samanlaisiksi.

Yhteisen toiminnan tärkeyttä voidaan tarkastella oppilaiden vastauksia siitä, mitä he haluaisivat tehdä koulussa, jos saisivat siitä päättää. Vastauksista ilmeni muun muassa se, että hyvin moni oppilaista ikään katsomatta halusi leikkiä ja pelata pallopelejä.

#### **6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja ongelmat**

Tutkimuksen tulokset ovat suuntaa antavia, koska kohderyhmä oli pieni. Suorannan ja Eskolan (1992) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkimuksen analysointivaihetta ei voida erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Näin ollen pohdin aineistojen analysointia yhdessä käyttämäni menetelmien luotettavuuden rinnalla. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta käyttämällä useampia tutkimusmenetelmiä ja -lähteitä. Pohdin seuraavaksi erikseen käyttämäni menetelmien luotettavuutta ja niihin kohdistuneita ongelmia sekä analysoinnin luotettavuutta.

Sosiometristä haastattelua käytin aineiston keruun aikana kaksi kertaa kartoittamaan oppilaiden toverisuhteita. Kidderin, Juddin ja Smithin (1986, 518) mukaan sosiometrisen menetelmän avulla voidaan tunnistaa mieluista toveruussuhteet. Hakkarainen (1980, 23 - 24) väittää, että sosiometrisen menetelmän suoritustekniikka ei vaikuta tuloksiin. Hänen tutkimuksessaan kohderyhmän oppilaat olivat 9 - 14 -vuotiaita. Kohderyhmäni oppilaat olivat 6 - 8 -vuotiaita, joten eri menetelmillä saatujen tulosten vertaileminen auttaa selvittämään, oliko suoritustekniikalla merkitystä. Oppilaiden sosiometristen haastattelujen vastauksia voidaan verrata oppilaiden tekemiin välituntikuvauksiin sekä opettajan haastatteluvastauksiin (ks. liite 2). Oppilaiden vastaukset ovat samansuuntaisia verratessa niitä oppilaiden omiin välituntikuvauksiin ja opettajan haastatteluun. Myöskin verrattaessa toveri- ja ystävävalintoja toisiinsa samat nimet toistuvat useammassa vastauksessa. Oppilaat kuuntelivat tarkasti kysymykset, jonka huomaa esimerkiksi vertaillen tiukemmin rajattujen kysymysten vastauksia ei-rajattuihin kysymyksiin, kuten

ystäväkysymyksiin tai välituntikysymyksiä pienryhmäkysymyksiin. Ystäväkysymyksen kohdalla osa oppilaista kysyi, saavatko he nimetä ystäviä koulun ulkopuolelta.

Sosiometrisen haastattelun kysymyksiin tulisi kuitenkin perehtyä tarkemmin. Olisin voinut kysyä oppilailta suoraan kuka on sinun toverisi, mutta toisaalta ystäväkysymys korvasi sen. Valintojen rajaaminen kolmeen oppilaaseen ei välttämättä ollut paras mahdollinen, koska voihan olla, että esimerkiksi poikien toveriryhmät olivat oletettua suuremmat. Mutta Hakkarainen (1980) perusteli kolmen nimen käyttöä sillä, että jo silloin saadaan selville ensisijaiset toverivalinnat ja niitä tässä tutkimuksessa haettiin.

Sosiometristen haastattelujen analysoinnissa oppilaiden vastauksista tehtiin sosiometrisiä karttoja, joissa ilmenivät kuka oli valinnut kenenkin ja oliko valinta ollut molemminpuolinen. Tulokset nousivat esiin sosiometristen karttojen perusteella. Sosiometristen haastattelujen tuloksia voidaan samalla tavalla verrata käyttämäni muiden menetelmien avulla saatuihin tuloksiin, jolloin voi nähdä, että vastaukset ovat samansuuntaisia kuten aikaisemmin mainitsin.

Sosiometrisen haastattelun kysymykset oli valittu niin, että ne koskivat läheisesti oppilaan arkipäivää koulussa. En painostanut oppilasta vastaamaan, jotta tilanteesta ei tulisi epämiellyttävä. Jos oppilas vastasi jotakin, oli se sitten en tiedä ja lisäkysymyksen avulla en saanut jonkun oppilaan nimeä tai nimettiin vain kahden toverin nimi niin siirryimme seuraavaan kysymykseen. Halusin, että oppilas ei tunne olevansa painostuksen alaisena, jolloin hän vain tyytyy luettelemaan nimiä, joilla ei ole mitään merkitystä ja todellisuuden pohjaa hänen toverisuhteilleen. Jos tilanne on oppilaille epämiellyttävä, olisi ollut vaikea motivoida heitä seuraavaan sosiometriseen haastatteluun. Itse asiassa syksyllä ja keväällä oppilaat tulivat omasta aloitteestaan kysymään, koska on minun vuoroni. Tästä tiesin, että oppilaat olivat hyväksyneet minut ja olivat motivoituneita vastaamaan kysymyksiin. Keväällä kaikki oppilaat nimesivät jokaiseen kysymykseen ainakin yhden toverin.

Havainnoinnin avulla näin aitoja tilanteita oppilaiden vuorovaikutuksesta. Muun muassa Kidder, Judd ja Smith (1986, 240) ovat sanoneet sosiometrisen menetelmän yhteydessä, että havainnointia voidaan käyttää myös, kun painopiste on todellisessa vuorovaikutuksessa. Niinpä havainnoinnin olisi voinut, samoin kuin oppilaiden tekemät välituntikuvaukset, suoraan liittää sosiometriseen menetelmään. Tässä tutkimuksessa kuitenkin erottelin menetelmät, koska havainnoinnin ja välituntikuvausten perusteella tutkin myös vuorovaikutuksessa esiintyvää toimintaa, en pelkästään toverisuhteita.

Olin jo ennen tutkimuskentälle menoa päättänyt, että pidän vapaamuotoista kenttäpäiväkirjaa, johon laittaisin ylös ketkä oppilaat olivat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja mitä he tekivät ja mistä he puhuivat. Muistiinpanojen tekeminen oppilaiden välisestä keskustelusta oli hankalaa, koska oppilaat joko puhuivat toisilleen hiljaa kuiskutellen tai oppilaiden välinen puhe sekoittui yleiseen puheensorinaan. Olin myös kokeillut nauhuria, mutta nauhuri äänitti liian herkästi kaiken muunkin äänen ja litterointi olisi ollut äärimmäisen hankalaa. Tärkeintä oli kuitenkin selvittää, olivatko oppilaat vuorovaikutuksessa luokkahuoneyhteisössä nimettyjen tovereiden kanssa vai ulottuiko vuorovaikutus myös muihin oppilaisiin. Halusin myös selvittää, minkälainen oli oppilaiden vuorovaikutuksen sisältö. Kenttämerkintäni riittivät selvittämään nämä asiat. Pattonkaan (1990, 239) ei antanut tarkkoja ohjeita kenttämerkintöjen tekemiseen vaan hänen mielestään se oli kiinni tutkijan omasta tyylistä ja työskentelytavasta.

Havainnointiaineistona käytin myös videointia. Hankaluutena oli se, että jouduin olemaan kameran takana kuvaamassa kokonaista koulupäivää ja tämä rajoitti näkökenttääni. Pidin parempana menetelmänä havainnoida koulupäiviä itse suoraan,

koska pystyin seuraamaan sen hetkisen kohteeni lisäksi ympärillä olevia tapahtumia. Samalla oli helpompaa siirtyä kohteesta toiseen, jos havainnoitavassa kohteessa ei tapahtunut mitään ja muualla tapahtui. Videointia on hyvä käyttää silloin kun kohteena on yksi oppilas tai pienryhmä ei koko luokkaa. Tällöin videolta pystyy tarkistamaan useamman kerran sama tilanne, jotta tulkinta olisi luotettava.

Havainnoinnin analysoinnissa otin esille erilaisia vuorovaikutustilanteita, joita ryhmätilanteissa esiintyi. Yritin saada mahdollisimman kattavan kuvauksen vuorovaikutustilanteista. Pohdittavana olikin analysoitaessa, että riittääkö se, että jokin asia on tullut esiin kerran vai pitääkö laskea kuinka monta kertaa kyseinen asia on mainittu (Suoranta & Eskola 1992, 277). Jos halusin tutkia erilaisia vuorovaikutustilanteita niin silloin katsoin riittäväksi nostaa esille yhdenkin vuorovaikutustilanteen, joka poikkesi muista vuorovaikutustilanteista. Kuitenkin täytyy muistaa, että nämä tilanteet tulivat esille havainnointikerroilla ja ovat mielestäni ainutlaatuisia.

Havainnoinnin luotettavuus on kiinni tutkijasta ja hänen moraalisistaan. Keskeistä on pyrkimys rehellisyyteen. Tätä voidaan todentaa tarkalla dokumentoinnilla. Kirjasin ilman tulkintoja ylös sen, mitä todella tapahtui. Jokaisella kerralla menin kohderyhmään avoimin mielin, menin havainnoimaan sitä, mitä siellä tapahtuu, en sitä, mitä oletin siellä tapahtuvan. Hyvänä puolena voin myös todeta sen, että olin tietoinen siitä, että jokainen koulu, jokainen luokka ja jokainen oppilas sekä opettaja on ainutlaatuinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on väline ja tutkija itse vaikuttaa tutkimuksensa luotettavuuteen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Patton 1990, 14).

Opettajan haastattelun suoritin vapaamuotoisesti. Annoin opettajan kertoa jokaisesta oppilaasta sen, mitä hän piti tarkoituksen mukaisena, kun tutkimuksen aiheena olivat oppilaiden toverisuhteet. Tällä tavalla ehkäisin haastateltavan mahdollisen johdattelun. Opettaja kuvasi oppilaitansa hyvin yleispätevästi, mutta opettajan haastattelusta sain mielestäni oppilaista tarpeeksi tietoa, jotta muiden aineistojen avulla pystyin tekemään oppilaasta sen hetkisen tapauskuvauksen. Mäkinen (1991a, 1991b, 1991c) on tutkimuksessaan todennut, että opettajat ovat oppilaidensa luotettavia tuntijoita. Opettajan haastattelun avulla ristiintarkistin oppilaiden toverivalintojen vastaukset ja opettajan vastaukset kyseisestä oppilaasta ja hänen tovereistaan. Suurimmaksi osaksi oppilaiden vastaukset ja kuvaukset tukivat opettajan vastauksia oppilaiden toverisuhteista. Joten opettajan antamaa tietoa voidaan pitää luotettavana.

Oppilaiden vastausten luotettavuutta voidaan arvioida vertailemalla oppilaiden vastauksia keskenään tai muuhun aineistoon, havainnointiin tai opettajan haastatteluaineistoon. Lähtökohtana oli se, että oppilaiden vastaukset ovat ensisijalla, koska juuri heidän toverisuhteet ovat tutkimuksen kohteena. Oppilaiden piirrokset ja kirjoitukset välituntitilanteesta olivat hyödyllisiä ja olen todella iloinen ymmärtäessäni käyttää niitä aineistonkeruussa. Verratessa niistä saatuja tuloksia oppilaiden haastatteluihin sekä opettajan vastauksiin voidaan todeta, että vastaavuuksia on paljon. Oppilaiden piirrokset ja kirjoitukset välituntitilanteista oli luotettavia. Esimerkiksi kaksi välituntikuvausta osoittavat tämän, sillä yhdessä piirroksessa eräs oppilas oli heittelemässä palloa räpylä kädessä ja toinen oppilas oli kirjoittanut välitunnista, jossa tämä edellä mainittu oppilas oli mukana räpylä kädessään. Lisäksi olisin voinut pyytää oppilaita piirtämään tai kirjoittamaan luokkahuonetilanteista, sillä oppilaiden välituntikuvaukset olivat onnistuneita ja antoivat todellisen kuvan siitä, mitä oppilaat välitunnilla tekivät ja kenen kanssa he olivat. Toki täytyy muistaa, että kuvaukset koskivat yksittäistä välituntitilannetta.

Luotettavuutta arvioitaessani olen luottanut itseeni tutkijana siihen, että ennen kaikkea olen pyrkinyt rehellisyyteen. Olin perehtynyt eri menetelmiin ja käyttänyt menetelmä- ja tietolähdetriangulaatiota. Analysointivaiheessa löysin itselleni ominaisen tavan käsitellä aineistoa ja pyrin osoittamaan totuudenmukaisesti tekemäni johtopäätelmät.

Käyttämäni menetelmiä voi käyttää toverisuhteista kiinnostunut kasvattaja riipumatta ympäristön olosuhteista tämän tutkimuksen pohjalta. Tutkimuksen suorittamisen aikana opin paljon eri menetelmistä ja niiden käytöstä sekä yritysten ja erehdysten kautta löysin tavan analysoida aineistoa. Paras oivallukseni oli käyttää oppilaiden piirroksia ja kirjoitelmia aineistonkeruussa, jotka osoittautuivat erittäin käyttökelpoisiksi. Tätä menetelmää suosittelen myös kasvattajille, jotka ovat kiinnostuneita oppilaidensa toverisuhteista ja tovereiden välisestä vuorovaikutuksesta. Oppilaiden sosiometrisen haastattelun etuna on henkilökohtaisen kontaktin saaminen oppilaaseen ja päin vastoin sekä mahdollisuus tarkentaviin kysymyksiin haastattelutilanteessa. Menetelmien kehittäminen toverisuhteita tutkittaessa olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Muita jatkotutkimuksen aiheita käsitelen seuraavassa luvussa.

## 6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Toverisuhteiden tutkimiseen riittäisi mielestäni runsaasti aiheita Suomessa. Ulkomailla toverisuhteita on tutkittu paljon enemmän ja laajemmin, kuten aikaisemmat tutkimukset osoittavat. Kiinnostavaa on lasten näkökulma, siitä minkälaisena lapset näkevät toveruuden ja ystävyyden ja ilmeneekö lasten näkemyksissä esimerkiksi maantieteellistä ja kulttuurillista eroa. Koska tämän tutkimuksen kohderyhmänä oli pieni kyläkoulu, olisi mielenkiintoista laajentaa kohderyhmät koskemaan esimerkiksi kaupungin vuosiluokattoman esi- ja alkuopetuksen oppilaita.

Vuosiluokatonta opetusjärjestelyä olisi tärkeää tutkia, koska niiden määrä lisääntyy koko ajan. Toverisuhteista voisi tehdä laajempi vertailu heterogeenisten ja homogeenisten luokkia välillä. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, kuinka erilaisilla opetusjärjestelyillä tai -menetelmillä pystytään laajentamaan oppilaiden vuorovaikutusta toistensa kanssa, koska esimerkiksi tämän tutkimuksen kohderyhmässä toverivalinnat olivat selkeästi sukupuolisidonnaisia.

Olen itse perehtynyt draamapedagogiikkaan ja mielestäni draama voi tarjota oppilaille mahdollisuuden kehittyä kokonaisvaltaisesti huomioon ottaen samalla ympäristön. Tässä tukeudun Brian Wayn (1976, 25) persoonallisuus-ympyrään draaman mahdollisuuksista. Wayn persoonallisuus-ympyrän (ks. liite 3) mukaan draama sisältää:

- A. omien mahdollisuuksien ja kykyjen löytämisen
- B. oman itsensä vapauttamisen - omien kykyjen ja mahdollisuuksien hallitsemisen
- C. ympäristön löytämisen - *kasvava herkkyys suhteessa toisiin ihmisiin*
- D. itsensä kehittämisen muiden virikkeiden kautta - sekä välittömän ympäristön piirissä että sen ulkopuolelta tulevien.

Sosiaalinen vuorovaikutus on mielestäni draaman yksi tärkeimpiä elementtejä, joka tulee ilmi draaman tavoitteissa. Grönholmin (1995, 9) mukaan draaman tavoitteena on muun muassa ymmärtää ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita, kehittää myönteistä suhtautumistapaa yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja erilaisia kulttuureja kohtaan sekä



kehittää vuorovaikutustaitoja. Olenkin kiinnostunut draaman käytöstä, koska sen ulottuvuudet ovat niin laaja-alaiset. Oppilaat saavat mahdollisuuden kehittää vuorovaikutustaitojaan, kehittää myönteistä suhtautumistapaa muita oppilaita kohtaan sekä oppilaat oppivat ymmärtämään ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Tällä tavoin he oppivat tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja mahdollisesti he vuorovaikutustaitojen kehittymisen myötä pystyvät laajentamaan toveripiiriään luokkahuoneyhteisössä.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:143.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Allen, V.L. 1981. Self, social group, and social structure: surmises about the study of children's friendships. Teoksessa S.R. Asher & J.M. Gottman (toim.) The development of children's friendships. New York: Cambridge University Press. 182 - 203.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M.A.G. 1994. Traits and relationship status: stranger versus peer group inhibition and test intelligence versus peer group competence as early predictors of later self - esteem. *Child Development* 65 (6), 1786 - 1789.
- Askola-Vehviläinen, S. 1989. Saako leikki sijansa? 5 - 6 -vuotiaiden päiväkotilasten toiminnasta ns. vapaan leikin tilanteissa ja sen yhteyksistä lasten kotona tapahtuvaan toimintaan. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Berndt, T.J. 1988. The nature and significance of children's friendships. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Annals of Child Development. A Research Annual* 5, 155 - 186.
- Berndt, T.J., Hawkins, J.A. & Hoyle S.G. 1986. Changes in friendship during a school year: effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development* 57 (4), 1284 - 1297.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research methods in education*. (2nd ed.). London: Croom Helm.
- Dunn, L. & others. 1996. Mixed-age interactions in family child care. *Early Education and Development* 7 (4), 349 - 366. (ERIC; EJ533037)
- Elkind, D. 1989. Developmentally appropriate education for 4 - year - olds. *Theory into Practice* 28, (1), 47 - 52. (ERIC; EJ414169).
- Epstein, J.L. 1983a. Friends among students in schools: Environmental and developmental factors. Teoksessa J.L. Epstein & N. Karweit (toim.) *Friends in school. Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press. 3 - 25.
- Epstein, J.L. 1983b. Examining theories of adolescent friendships. Teoksessa J.L. Epstein & N. Karweit (toim.) *Friends in school. Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press. 39 - 61.
- Erwin, P. 1993. *Friendships and peer relations in children*. New York: John Wiley & Sons.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1993. Opetushallituksen ja STAKESin esiopetuksen yhteinen linjaus. 31.12.1993. Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen oppaita 24.
- Eskelinen, T. 1981. Peruskoulun kuudesluokkalainen: minäkäsitys, asema luokassa ja toiminta koulun vuorovaikutustilanteissa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 21.
- Fagot, B.I. 1994. Peer relations and the development of competence in boys and girls. New directions for child development. Theme issue topic: "Childhood gender segregation: causes and consequences." 65, 53 - 66. (ERIC; EJ493566).
- Field, T., Miller, J. & Field, F. 1994. How well preschool children know their friends. *Early Child Development and Care* 100, 101 - 109.
- Fine, G.A. 1981. Friends, impression management, and preadolescent behavior. Teoksessa S.R. Asher & J.M. Gottman (toim.) *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press. 29 - 52.
- Fonzi, A., Schneider, H.B., Tani, F. & Tomada, G. 1997. Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development* 68 (3), 496 - 506.
- French, D.C., Waas G.A., Stright, A.L. & Baker, J.A. 1986. Leadership asymmetries in mixed-age children's groups. *Child Development* 57 (4), 1277 - 1283.
- Goldman, J. 1981. Social participation of preschool children in same - versus mixed-age groups. *Child Development* 52 (2), 644 - 650.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. (3.p.) Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. 5 - 10.
- Gutierrez, R. & Slavin, R.E. 1992. Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research* 62 (4), 333 - 376.
- Hakkarainen, P. 1980. Suosio ja torjunta koululuokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 304.
- Hallinan, M. T. 1981. Recent advances in sociometry. Teoksessa S.R. Asher & J.M. Gottman (toim.) *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press. 91 - 115.
- Hartup, W.W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Suomentanut Matti Salo. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. Espoo: Weilin & Göös.
- Hartup, W.W. 1996. The company they keep: friendship and their developmental significance. *Child Development* 67 (1), 1 - 13.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 246.
- Hinde, R.A., Titmus, D., Easton, D. & Tamplin A. 1985. Incidence of "friendship" and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development* 56 (1), 234 - 245.
- Howes, C. 1988. Same- and Cross-Sex Friends: Implications for interaction and social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 3 (1), 21 - 37.
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia* 6/96. Suomen psykologisen seuran julkaisu 31. 433 - 439.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 246.

- tieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A: 165.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5 - 8 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5 - 8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 29 - 57.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. 1994. Joustavasti oppimaan. 5 - 8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Karweit, N. 1983. Extracurricular activities and friendship selection. Teoksessa J.L. Epstein & N. Karweit (toim.) Friends in school. Patterns of selection and influence in secondary schools. New York: Academic Press. 131 - 139.
- Karweit, N. & Hansell, S. 1983a. School organization and friendship selection. Teoksessa J.L. Epstein & N. Karweit (toim.) Friends in school. Patterns of selection and influence in secondary schools. New York: Academic Press. 29 - 38.
- Karweit, N. & Hansell, S. 1983b. Sex differences in adolescent relationships: friendship and status. Teoksessa J.L. Epstein & N. Karweit (toim.) Friends in school. Patterns of selection and influence in secondary schools. New York: Academic Press. 115 - 130.
- Kemple, K.M. 1991. Research in review. Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children* 46 (5), 47 - 54.
- Kidder, L.H., Judd, C.M. & Smith, E. 1986. Research methods in social relations. 5.p. New York; Holt, Rinehart and Winston.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. 10 - vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus* 27 (4), 356 - 365.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. *Kasvatus* 21 (1), 21 - 26.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. 2.p. Vantaa: Kunnallispainos.
- Lougee, M.D.R., Gruenich, R. & Hartup, W.W. 1977. Social interaction in same- and mixed-age dyads of preschool children. *Child Development* 48 (4), 1353 - 1361.
- Lyytinen, P. 1991. Peer interaction in children's dyadic play. *Early Child Development and Care* 71, 105 - 115.
- Maassen, G.H., van der Linden, J.L. & Akkermans, W. 1997. Nominations, ratings, and the dimensions of sociometric status. *International Journal of Behavioral Development* 21 (1), 179 - 199.
- Martikainen, M. 1982. Oppilaiden pedagogiset roolit oppituntien verbaalisessa vuorovaikutusprosessissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 95.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 2.
- Mounts, N.S. & Roopnarine, J.L. 1987. Social-cognitive play patterns in same-age and mixed-age preschool classrooms. *American Educational Research Journal* 24 (3),

- 463 - 476.
- Mussen, P. H. 1973. Lapsen psykologinen kehitys. Suomentaneet Kati & Otso Appelqvist. 6.p. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkinen, T. 1991a. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittymisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijana. Varhaisdiagnostinen seuranta- ja ennustetutkimus. Osa 1. Tausta ja tutkimuksen suorittaminen. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 4/1991.
- Mäkinen, T. 1991b. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittymisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijana. Varhaisdiagnostinen seuranta- ja ennustetutkimus. Osa 2. Kehityksen arviointimenetelmien ominaisuudet ja kyky heijastaa lasten kehityspiirteitä päivähoidosta kouluun. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 5/1991.
- Mäkinen, T. 1991c. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittymisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijana. Varhaisdiagnostinen seuranta- ja ennustetutkimus. Osa 3. Kouluun siirtyvien lasten kehityksen tavoitteellinen arviointi ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. Kouluikäisen kehityksen sekä koulumenestyksen ennustaminen. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 6/1991.
- Niikko, A. 1997. Esiopetuksen suunnanmuutoksia. Teoksessa Miten esiopetus tulisi järjestää tutkimuksen näkökulmasta? Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto LTOL - Barntädgårdsläraryrbundet BTLF ry. 23 - 27.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Jyväskylä: Visionääri Oy.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 24.
- Niiranen, P. 1997. Esiopetuksen keskeisiä kysymyksiä. Teoksessa Miten esiopetus tulisi järjestää tutkimuksen näkökulmasta? Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto LTOL - Barntädgårdsläraryrbundet BTLF ry. 14 - 17.
- Nye, B. 1993. Some questions and answers about multiage grouping. ERS Spectrum 11 (3), 38 - 45. (ERIC; EJ466852).
- Parkkiman ala-asteen video. 1996.
- Patton M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. California: Sage.
- Peruskoulun opetuksen opas; alkuopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pinto, G., Bombi, A.S. & Cordioli, A. 1997. Similarity of friends in three countries: A study of children's drawings. International Journal of Behavioral Development 20 (3), 453 - 469.
- Poikela, A., Pulkkinen, M. & Salmi, K. 1996. Kehittämis- ja kokeiluhankkeet. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ja opetus, VSOP. Teoksessa T. Yliruikka (toim.) Kohti pienten lasten koulua - Sodankylän esi- ja alkuopetuksen koulutusprojekti 1995. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 46. 26 - 34.
- Poikkeus, A-M. 1994. Lapsuusiän toverisuhteet ja oppimisvaikeudet. NMI - Bulletin 3 (2), 18 - 27.
- Powlishta, K.K. 1995. Intergroup processes in childhood: social categorization and sex role development. Developmental Psychology 31 (5), 781 - 788.
- Pratt D. 1986. On the merits of multiage classrooms. Their work life. Research in Rural Education 3 (3), 111 - 116. (ERIC; EJ352966)

- Pulkkinen, L. 1980. Myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen varhaiskehitys. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 230.
- Pölkki, P. 1989. Stability and change of social skills and self-concept at the beginning of school age. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 309.
- Ramsey, P.G. 1995. Changing social dynamics in early childhood classrooms. *Child Development* 66 (3), 764 - 773.
- Ray, G.E. & Cohen, R. 1996. Children's friendships expectations for prototypical versus actual best friends. *Child Study Journal* 26 (3), 209 - 227. (ERIC; EJ534683)
- Rubin, Z. 1980. Children's friendships. The developing child. Glasgow: William Collins Sons & Co.
- Salminen, J. 1980. Peruskoulun ala-asteen koululuokan sosiaalisista suhteista. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 21.
- Schofield, J.W. 1981. Complementary and conflicting identities: images and interaction in an interracial school. Teoksessa S.R. Asher & J.M. Gottman (toim.) *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press. 53 - 90.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen 1989*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 34, 149 - 154.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Stright A.L. & French D.C. 1988. Leadership in mixed-age children's groups. *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 11, 507 - 515.
- Sundell, K. 1994. Mixed-age groups in swedish nursery and compulsory schools. School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice* 5 (4), 376 - 393.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3, 276 - 280.
- Syrjälä L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- Takala, A. 1981. Peruskoulun oppilaiden kognitiivisesta, sosiaalisesta ja eettisestä kehityksestä heidän kirjoittamiensa aineiden valossa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 16.
- Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksesta E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen 1989*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 34, 19 - 26.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3.p. Porvoo: WSOY.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuksen siltanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) *Joustavasti Oppimaan. 5 - 8 vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 23 - 28.
- Veenman, S., Voeten M. & Lem, P. 1987. Classroom time and achievement on mixed age classes. *Educational Studies* 13 (1), 75 - 89.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suomentaneet Klaus Helkama & Anja Koski

- Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suomentanut Tintti Karppinen. Helsinki: KK:n kirjapaino.
- Werebe, M.J.G. & Baudonniere, P-M. 1991. Social pretend play among friends and familiar preschoolers. *International Journal of Behavioral Development* 14 (4), 411 - 428. (ERIC; EJ438187)
- Yliruikka T. 1996. Kohti pienten lasten koulua - Sodankylän esi- ja alkuopetuksen koulutusprojekti 1995. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 46.

## ISTUMAJÄRJESTYKSET HAVAINNOINTIKERROILLA

26.08.1996

Mika I lk	Ville II lk
Leevi I lk	Hanna I lk

Pekka I lk	Seppo II lk
Sari I lk	Mikko I lk

Laura esik.	Jukka I lk
Juuso esik.	Ari esik.

Maria II lk
----------------

14.10.1996

Leevi I lk	Ville II lk
Mika I lk	Hanna I lk

Seppo II lk	Mikko I lk
Maria II lk	Sari I lk

Juuso esik.	Laura esik.
Jukka I lk	Ari esik.

Pekka I lk
---------------



11.11, 18.11 ja 22.11.1996

Maria II lk	Mika I lk
Leevi I lk	Hanna I lk

Sari I lk	Mikko I lk
Seppo II lk	Pekka I lk

Jukka I lk	Laura esik.
Juuso esik.	Ari esik.

Ville II lk
----------------

10.12.1996

Leevi I lk	Mika I lk
Maria II lk	Hanna I lk
Jukka I lk	Ville II lk
Juuso esik.	Laura esik.
Mikko I lk	Ari esik.
Sari I lk	Pekka I lk

Seppo II lk
----------------

19.05 - 21.05.1997

Seppo II lk	Pekka I lk
Sari I lk	Mikko I lk

Hanna I lk	Ville II lk
Leevi I lk	Maria II lk

Mika I lk	Jukka I lk
Laura esik.	Juuso esik.

Ari esik.
--------------

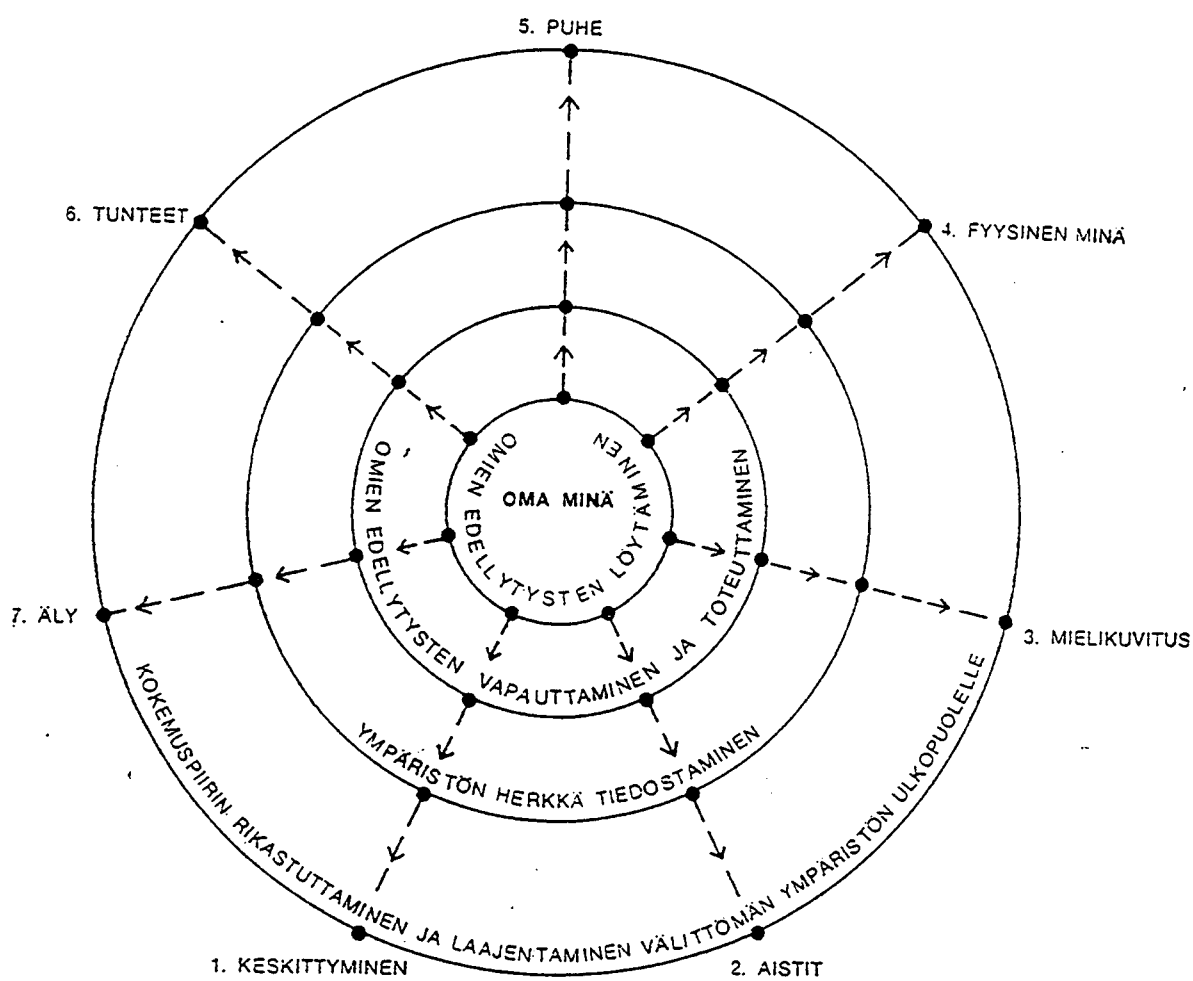
Tässä liitteessä näkyvät kaikkien oppilaiden syksyn ja kevään sosiometrinen haastattelujen toverivalinnat ja oppilaiden välituntikuvauksissa esiintyvät oppilaat sekä opettajan haastattelun yhteydessä esiin tulleet oppilaiden toverisuhteet. Tästä voi verrata oppilaiden syksyn ja kevään toverivalintoja toisiinsa sekä välituntikuvauksissa esiintyviä tovereita ja opettajan ilmoittamia toverisuhteita keskenään.

SYKSY	KEVÄT	VÄLIT.	LO
<b>Esikoululaiset</b>			
<b>Juuso:</b>			
5. lk:n poika	Jukka	Ville	4 lk p.
5. lk:n poika	Ari	Mikko	Jukka
Jukka			
Pekka	Ville		
Jukka	Jukka		
Ari	Ari		
Jukka	<i>Ville</i>		
Ville			
Pekka			
<b>Ari:</b>			
Ville	Juuso	Juuso	Juuso
	Jukka		Leevi
	5. lk:n tyttö		Mikko
			Jukka
Jukka	Mikko		
Juuso			
Maria			
Maria	<i>5. lk:n tyttö</i>		
Leevi			
Mikko			
<b>Laura:</b>			
-	Sari	Maria	Hanna
	Maria	Sari	Sari
			4. lk:n tyttö
Ari	Hanna		
Jukka	Maria		
Sari	Sari		
Maria	<i>Maria</i>		
Juuso	<i>Sari</i>		

<b>SYKSY</b>	<b>KEVÄT</b>	<b>VÄLIT.</b>	<b>LO</b>
<b>Ensiluokkalaiset</b>			
<b>Jukka:</b>			
Ari	Mikko	Ville	Juuso
Juuso	Pekka		Ari
Ville	Ville		1 lk p.
Ari	Ville		
	Mika		
	Pekka		
Seppo	<i>Ville</i>		
Juuso	<i>Pekka</i>		
Ari	<i>Mika</i>		
	<i>Mikko</i>		
<b>Sari:</b>			
3. lk:n tyttö	Hanna	Laura	Hanna
Hanna	Maria	Maria	
Maria	Laura	Hanna	
		3. lk:n tyttö	
Mikko	Hanna		
Hanna	Maria		
Maria	Laura		
Ville	<i>Hanna</i>		
Mikko	<i>Maria</i>		
Hanna	<i>Laura</i>		
<b>Hanna:</b>			
Sari	Sari	Sari	Ville
Maria	Maria		Sari
Laura	Laura		
Sari	Sari		
Ville	Ville		
Maria	Maria		
Sari	<i>Sari</i>		
Ville	<i>Mika</i>		
Maria			
<b>Pekka:</b>			
kaikkien	Ville	2 ylemmän	Mikko
	Mikko	luokan poikaa	
		Ari	

SYKSY	KEVÄT	VÄLIT.	LO
Ville Mikko Mika	Ville Mikko Mika		
Ville Mikko Mika	<i>Mikko</i>		
<b>Leevi:</b> Mikko Ville Mika	Ville Mikko	Pekka Mikko	-
Mikko Ville Pekka	Ville Mikko Pekka		
Mikko Ville Pekka	<i>Mikko</i> <i>Ville</i>		
<b>Mikko:</b> 5. lk:n poika Pekka Leevi	Ville Pekka	Ville Pekka	Ville
Pekka Leevi Jukka	Ville Pekka		
Pekka Leevi Jukka	<i>2 serkkua</i> <i>3 poikaa ylemm. lk</i> <i>Ville</i> <i>Pekka</i>		
<b>Mika:</b> Ville Mikko	Ville Seppo Mikko	yl.lk:n poika Pekka	Leevi Mikko Pekka Seppo Juuso Ari Ville Sari Hanna Maria
Ville	Ville Seppo Mikko		
Mikko Ville Pekka	<i>Pekka</i>		

<b>SYKSY</b>	<b>KEVÄT</b>	<b>VÄLIT.</b>	<b>LO</b>
<b>Toisluokkalaiset</b>			
<b>Ville:</b>			
Seppo	3. lk:n poika	Seppo	Seppo
3. lk:n poika	3. lk:n poika	Jukka	Maria
3. lk:n poika		Mikko	
		Mika	
		Leevi	
Seppo	Seppo	Pekka	
Mikko	Mika		
Mika	Pekka		
Seppo	<i>Seppo</i>		
Mikko	<i>3. lk:n poika</i>		
Mika	<i>3. lk:n poika</i>		
	<i>Pekka, Hanna, Mikko, Mika</i>		
<b>Seppo:</b>			
Ville	Laura	-	Ville
	Ville		Mikko
	Mika		
Ville	Ville		
Mikko	Mika		
Maria	3. lk:n poika		
Ville	<i>Ville</i>		
Mikko	<i>Mika</i>		
Pekka	<i>3. lk:n poika</i>		
<b>Maria:</b>			
Ari	Laura	Sari	Ville
Laura	Sari	Laura	Seppo
			Hanna
Sari	Laura		Sari
Ville	Sari		
Hanna			
Sari	<i>Laura</i>		
Seppo	<i>Sari</i>		
Mikko			



Persoonallisuus-ympyrä Brian Wayn mukaan  
(Way 1976, 25)