

KOULULUOKKA SOSIAALISENA VERKOSTONA

Tapaustutkimus kahden 6. luokan oppilaiden vuorovaikutussuhteista

Laura Ahonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 2003
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahonen, Laura. 2003. KOULULUOKKA SOSIAALISENA VERKOSTONA. Tapaustutkimus kahden 6. luokan oppilaiden vuorovaikutussuhteista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 119 sivua.

Tutkimuksen päätarkoituksena oli saada kattava kuva kuudesluokkalaisten oppilaiden vuorovaikutussuhteista. Tutkimuksessa selvitettiin tutkimusluokkien sosiaalista rakennetta, oppilaiden kuulumista ryhmiin, ryhmien merkitystä nuorten oman elämän ja toisaalta kouluelämän kannalta sekä yksilöiden ja ryhmien välistä vuorovaikutusta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisista yksilöistä ryhmät koostuvat, eli selvitettiin oppilaiden minäkäsityksiä ja sosiaalista asemaa koululuokassa. Tutkimukseen osallistui kaksi länsisuomalaisen koulun kuudetta luokkaa (N = 36). Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessa käytettiin kyselyä, yksilö- ja ryhmähaastatteluja, sosiogrammia, kirjoitelmia ja päiväkirjoja. Monipuoliset aineistokeruumenetelmät osoittivat käyttökelpoisuutensa luokan sosiaalisen rakenteen selvittämisessä. Tutkimusluokkien sosiaaliset rakenteet poikkesivat toisistaan: toisen luokan sosiaalinen rakenne vaikutti keskittyneeltä, toisen taas diffuusilta. Tutkimus tuotti myös joitakin aikaisemmista tutkimuksista poikkeavia tuloksia: tutkimuskohteena olleiden luokkien oppilaat muodostavat ystäväparien sijasta suurempia, 3–9 hengen ryhmiä ja tytöt kuuluvat poikia useammin näihin ryhmiin. Erityisen tarkastelun kohteena tutkimuksessa on molempien luokkien oppilaista koostuva tyttöbändi, jonka harrastustoiminta on vaikuttanut myönteisesti ilmapiiriin musiikintunneilla. Tyttöbändi on innostanut muitakin ryhmiä sekä omasta että muista kouluista tyttöbänditoimintaan. Bändin myönteisestä vaikutuksesta huolimatta, koulu ei ole juuri tukenut ryhmän toimintaa. Tyttöjen ryhmiin kuulumisen lisäksi tutkimuksen yhtenä keskeisistä tuloksista voidaan pitää myös sitä, että lyhytjänteisyys vaikuttaisi leimaavan oppilaiden välisiä ystävyysuhteita. Nuorten lyhytjänteisyys ystävyysuhteissa ja ryhmien merkitys yksilölle ovat tärkeitä näkökohtia huomioitavaksi koulukeskustelussa muun muassa luokattomuutta pohdittaessa.

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

ESIPUHE

Takana on lähes kolmen vuoden ajan työn alla ollut tutkielman tekoprosessi. Kiinnostukseni tutkia kuudesluokkalaisten välisiä vuorovaikutussuhteita ja erityisesti oppilaiden oma-aloitteisesti muodostamia ryhmiä heräsi seuratessani pikkusiskoni ja hänen tovereidensa muodostaman tyttöbändin eri vaiheita. Tiiviin opiskelutahtini vuoksi työskentelyni tutkielman parissa on ollut jaksoittaista ja ajoittunut pääasiassa kesiin. Työskentely pidemmällä ajanjaksolla on kuitenkin tarjonnut hienon mahdollisuuden seurata muutamien tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden elämää vielä yläasteelle siirtymisen jälkeenkin. Koko tutkimusprosessini ajan olen saanut monilta eri ihmisiltä tukea ja kannustusta. Tahdonkin kiittää tässä heitä kaikkia.

Suurin kiitos kuuluu tietenkin niille oppilaille ja opettajille, joiden panos monipuolisen aineistoni keräämisessä on ollut erittäin merkittävä. Tahdon kiittää myös tutkimukseni ohjaajaa KL Marja-Leena Hussoa asiantuntevasta ohjauksesta. Marja-Leenalla on ollut aina aikaa tutkimukselleni, myös kesäisin. Kaikkein lähimpiä ihmisiäni, avomiestäni Tero Sutista, vanhempiani Arja ja Timo Ahosta sekä sisaruksiani Paula ja Matti Ahosta haluan kiittää saamastani tuesta. Arja-äidilleni ja avomiehelleni Terolle haluan lausua erityiskiitokseni: äidiltä sain arvokasta palautetta työstäni ja avomieheni auttoi aikaa säästelemättä tietoteknisten ongelmien ratkaisemisessa. Haluan omistaa tutkielmani rakkaalle pikkusiskolleni, Paulalle, jonka musiikkiharrastuksen innoittamana tutkimukseni sai alkunsa.

Jyväskylässä 22.8.2003

Laura Ahonen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
ESIPUHE	3
1 TYTTÖBÄNDISTÄ SE KAIKKI ALKOI.....	7
2 RYHMÄYTYMISTÄ TUTKIMASSA	9
2.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	9
2.2 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS.....	10
2.3 KOEHENKILÖKUVAUS	11
2.4 AINEISTONKERUU	12
2.4.1 Kysely	13
2.4.2 Haastattelut	15
2.4.3 Sosiometriset menetelmät.....	19
2.4.4 Kirjoitelmat	20
2.4.5 Päiväkirjat	21
2.5 AINEISTON ANALYYSI	22
2.6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AIKATAULU	25
3 RYHMÄT JA RYHMIEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS.....	27
3.1 RYHMIIN KUULUMINEN JA SEN MERKITYS	27
3.1.1 Oppilaiden kuuluminen ryhmiin	27
3.1.2 Tekeminen ryhmissä	33
3.1.3 Ryhmiin kuuluminen tärkeää.....	34
3.1.4 Suhtautuminen koululuokkaan muodostuneisiin ryhmiin	34
3.1.5 Yksilön sosiaalinen asema ryhmässä ja ryhmän sosiaalinen rakenne	35
3.1.6 Opettajanäkökulmia oppilasrooleihin	38
3.2 RYHMÄ 1: BÄNDI.....	41
3.2.1 Syntynyt soittoharrastuksen ympärille	41
3.2.2 ”Me ollaan parhaita!”	42
3.2.3 ”Kommenttia tulee aina...”	44
3.2.4 Koulun tuki bänditoiminnalle vähäistä	44
3.2.5 Roolit ryhmässä	45
3.2.6 Esikuvina vahvat ryhmät	46
3.2.7 Valoisa tulevaisuus	47

3.3 RYHMÄ 2: TYTÖT.....	47
3.3.1 Syntynyt erimielisyyksien kautta pitkäaikaisten ystävyysuhteiden pohjalle	48
3.3.2 Yhteisiä harrastuksia.....	48
3.3.3 Ryhmä tekee varmemmaksi.....	49
3.3.4 ”Ne pitää meitä niin lapsellisina...”	50
3.3.5 Ryhmän roolit, esikuvat ja tulevaisuuden näkymät.....	52
3.4 RYHMÄ 3: POJAT.....	52
3.4.1 ”Mehän ei olla siis varsinaisesti olla ryhmä...”	52
3.4.2 ”Kaippa ne erottaa kavereita...”	53
3.4.3 Ryhmän roolit, esikuvat ja tulevaisuuden näkymät.....	54
4 YKSILÖT JA YKSILÖIDEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS	55
4.1 KUODESLUOKKALAISEN MINÄKUVA	55
4.1.1 Minä, minäkäsitys ja minäkuva	55
4.1.2 Minäkäsitys vakiintuu.....	58
4.2 SUHTEET LUOKKATOVEREIHIN.....	61
4.2.1 Ystävyys-, toveri- ja vertaissuhteet.....	61
4.3 SUOSIO OPPILASTOVEREIDEN KESKUUDESSA	63
4.3.1 Omaan suosioon vaikuttavat eri tekijät kuin toisen suosioon.....	64
4.4 TORJUTUT OPPILAAT.....	66
4.4.1 Oppilaskuvaukset.....	69
4.4.2 Ihannekaveri on luotettava, rehellinen ja avulias	70
4.4.3 Luokan ilmapiiri suvaitsevainen.....	72
4.4.4 Tyytyväisyys nykytilanteeseen.....	73
4.4.5 Ryhmätyö mieluisin työskentelymuoto	74
4.5 KIUSAAMINEN.....	75
5 OPETTAJANÄKÖKULMIA	78
5.1 MIKÄ MERKITYS RYHMILLÄ ON KOULUELÄMÄN KANNALTA?.....	78
5.1.1 Näkykö ryhmään kuuluminen oppilaan koulukäyttäytymisessä tai -menestyksessä?	79
5.1.2 Bändiryhmällä myönteinen vaikutus luokan ilmapiiriin	81
5.2 TUKEAKO RYHMIÄ VAI EDISTÄÄKÖ KAIKKIEN YHTEENKUULUVUUTTA?	81
5.2.1 Vertaissuhteiden edistäminen.....	81

6 RYHMIEN KUULUMISIA YLÄASTEELLE SIIRTYMISEN JÄLKEEN	84
6.1 SUOSITUT SAMALLE LUOKALLE	84
6.2 MUUTTUVAT YSTÄVYYSSUHTEET	85
7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	88
7.1 MENETELMÄLLINEN TRIANGULAATIO JA HUOLELLINEN RAPORTOINTI LUOTETTAVUUDEN TAKEINA.....	88
7.2 BÄNDI-ILMIÖN LEVIÄMINEN JA NUORTEN LYHYTJÄNTEISYYS YSTÄVYYSSUHTEISSA	91
LÄHTEET.....	94
LIITE 1: KYSELYLOMAKE.....	102
LIITE 2: KIRJOITELMIEN AIHEET	104
LIITE 3: HAASTATTELUT	105
LIITE 4: OPPILAJEN YSTÄVYYSSUUNNITTELU.....	110
LIITE 5: OPPILASKUVAUKSET	112
LIITE 6: TUTKIMUSLUPA	118

1 TYTTÖBÄNDISTÄ SE KAIKKI ALKOI

Opetus on perusluonteeltaan inhimillistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden monipuolista oppimista ja kehittymistä. Opetus- ja oppimistapahtuman perustana ja keinona ovat toimivat ihmissuhteet: oppilaan suhteilla opettajiin ja muihin oppilaisiin on tärkeä merkitys oppimisen kannalta. (Hämäläinen & Sava 1989, 19; Schmuck & Schmuck 1997, 127.) Oppilaiden välinen vuorovaikutus koulussa on kuitenkin vaativampaa kuin esimerkiksi vuorovaikutus kodissa sisarusten kanssa (Salmivalli 1997, 8; Rasku-Puttonen, Keskinen ja Takala 1998, 240). Luottamus ja kiintymys eivät synny luokan sisällä automaattisesti, vaan ne pitää ansaita. Vertaisryhmä onkin lapselle kehityksellinen haaste, sillä vertaisryhmässä on mahdollisuus oppia uusia sosiaalisia taitoja, mutta toisaalta on myös vaara syrjäytyä. (Salmivalli 1998, 11–13.) Ihmissuhteet ovat koulun kasvatustehtävä: koulun pitää kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja valmiuksia kohdata toisia ihmisiä ja liittyä toisiin ihmisiin. Tässä tehtävässä koulujärjestelmän merkitys räyhtää kasvavan jatkuvasti. (Hämäläinen & Sava 1989, 19.) Iän myötä lapset ja nuoret viettävät yhä suuremman osan päivästänsä koulussa. Näin ollen kouluyhteisö on erittäin tärkeä ystävyys- ja toverisuhteiden solmimispaikka (Aho & Laine 1997, 180). Sen lisäksi, että vertaissuhteiden merkitys kasvaa iän myötä, arvellaan myös vertaissuhteiden merkityksen itsessään kasvaneen. Tähän ovat vaikuttaneet naisten työssäkäynnin sekä yksinhuoltajaperheiden määrän huomattava lisääntyminen. Lapset viettävät yhä enemmän aikaa koulussa ja osallistuvat aiempaa enemmän erilaiseen kerhotoimintaan ja leireille. (Asher, S. R. 1990.)

Tulevana luokanopettajana minua kiinnosti, minkälainen sosiaalisten suhteiden verkoston koululuokka voi muodostaa, sillä opettajan työssä on tärkeää ymmärtää, että oppilaiden ystävyysuhteet kuuluvat kiinteänä osana opettamiseen ja oppimiseen. Tutkimukseni tavoitteena oli saada luokanopettajan työn kannalta tarkoituksenmukainen ja hyödyllinen kokonaiskuva koululuokan vuorovaikutussuhteista. Kuudesluokkalaiset ovat otollinen tutkimuskohde oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita tutkittaessa, sillä he elävät kehitysvaihetta, jossa ikätovereiden

seura on nuorelle erityisen tärkeää (ks. esim. Rödström 1992). Tutkimukseni avulla luokanopettajat voivat, toivon mukaan, ymmärtää paremmin oppilaiden välisiä suhteita luokassaan sekä omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin. Tutkimukseni voi myös auttaa ymmärtämään paremmin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä yksilön kannalta.

Kiinnostukseni tutkia koululuokan vuorovaikutussuhteita ja ryhmäprosesseja heräsi syksyllä 2000, kun sain mielenkiinnolla seurata sivusta, miten kuudesluokkalaisten pikkusiskoni luokassa syntyi oppilaiden omasta aloitteesta tyttöbändi. Edeltävän kesän aikana pikkusiskoni luokkatovereineen oli alkanut kokoontua vuorotellen kunkin luokse säveltämään ja sanoittamaan uusia sävelmiä. Hämmästyneenä ja hieman huvittuneena kuuntelin oven takana, miten toinen toistaan taidokkaampia sävellyksiä ja sanoituksia tämä tyttöporukka sai aikaan. Koulujen alettua syksyllä tytöt ottivat oma-aloitteisesti yhteyttä yläasteen ja lukion musiikinopettajaan, joka järjesti heille mahdollisuuden päästä harjoittelemaan yläasteen ja lukion musiikki- luokkaan. Myöhemmin syksyllä järjestyi vielä mahdollisuus perustaa kansalaisopistoon yhteysoittoryhmä. Tämä ryhmä toimi vuoden verran suurin piirtein samalla kokoonpanolla kuin alkuperäinen kesällä säveltämään ja sanoittamaan kokoontunut ryhmä. Aluksi ajattelin tutkia vain tätä soittoharrastuksen ympärille syntynyttä tyttöryhmää, mutta päätin kuitenkin laajentaa tutkimukseni kattamaan kokonaisuudessaan kyseisen koulun kuudennen luokat saadakseni selville hieman yleisemmin, minkälaisiin ryhmiin nuoret kuuluvat ja mikä merkitys näillä ryhmillä on nuorten ja toisaalta myös kouluelämän kannalta.

2 RYHMÄYTYMISTÄ TUTKIMASSA

2.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni kohdistuu kuudesluokkalaisten nuorten vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmäytymisprosesseihin koululuokassa. Tutkimuksessani tarkastelen ryhmiä ja ryhmien välistä vuorovaikutusta sekä yksilöitä ja yksilöiden välistä vuorovaikutusta. Tutkimustehtäviä olen asettanut neljä:

1. Millaiset ovat tutkimusluokkien sosiaaliset rakenteet ja millaisiin ryhmiin nuoret kuuluvat?
2. Mikä merkitys ryhmillä on a) nuorten oman elämän b) kouluelämän kannalta?
3. Millaisista yksilöistä koululuokka ja sen sisälle muodostuneet ryhmät koostuvat?
4. Millaista on yksilöiden ja ryhmien välinen vuorovaikutus?

Tavoitteenani on, ensimmäisen ja toisen tutkimustehtävän mukaisesti, selvittää, millaiset ovat tutkimusluokkien sosiaaliset rakenteet, minkälaisiin ryhmiin nuoret kuuluvat, sekä mikä merkitys ryhmiin kuulumisella on nuorten oman ja toisaalta kouluelämän kannalta. Kolmannen ja neljännen tutkimustehtävän mukaisesti tarkastelen tutkimuksessani nuorten minäkäsitystä, sosiaalista asemaa sekä oppilaiden erilaisia rooleja koululuokassa. Neljänteen tutkimustehtävään sisältyy yksilöiden välisen vuorovaikutuksen lisäksi ryhmien välisen vuorovaikutuksen tarkastelu.

Aluksi esittelen tutkimustani metodologisesta näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuskohteenani oleviin kuudensiiin luokkiin muodostuneita ryhmiä, minkä jälkeen kohdistan tarkasteluni yksilöihin ja yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen. Etenen siis koululuokasta kokonaisuutena sen sisälle muodostuneisiin ryhmiin ja lopulta ryhmän yksittäisiin jäseniin, oppilaisiin yksilöitä.

Edellisten ohessa ja jälkeen esittelen opettajien näkökulmia asiaan. Lopuksi kokoon ja pohdin tutkimukseni tuloksia sekä esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Teoreettisen aineksen esittelen tutkimuksessani yleensä heti kunkin kappaleen alussa, mutta aikaisemmat tutkimustulokset esiintyvät tutkimuksessani osin myöskin omien tulosteni kanssa.

Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyviä asioita. Kuvaileminen merkitsee pyrkimystä kartoittaa henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. Ilmiö (kuten omassa tutkimuksessani koululuokan vuorovaikutus), jota kuvailevalla tutkimuksella pyritään kartoittamaan saattaa olla arkitiedon perusteella hyvinkin tunnettu – tai voimme ainakin luulla tuntevamme sen. Tällaiseen tietoon saattaa kuitenkin liittyä erilaisia puutteita, kuten epäluotettavuus, ylimalkaisuus, rajoittuneisuus ja epäolennaisuuksiin takertuminen. Näin ollen tutkimuksen tehtävänä onkin nostaa arkitieto luotettavalle ja käsitteellisesti järkevämmälle tasolle. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 171.) Kuvaileva tutkimus pyrkii yleensä vastaamaan kysymyksiin kuka, missä, milloin, kuinka paljon ja kuinka usein. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145.) Kuvailevan tutkimuksen anti on Hirsjärven ja Huttusen (1997, 171) mukaan toisaalta siinä, että kuvaileva tutkimus kertoo ilmiön yleisyydestä, mutta toisaalta myös siinä, että se osaa kertoa asian tavalla, joka johtaa olennaisen näkemiseen. Vahvassa (thick) kuvauksessa, vastakohtana heikolle (thin) kuvaukselle, tutkija pyrkii kuvaamaan tutkimuskohtena olevan ilmiön perusteellisesti ja kattavasti (Geertz 1973, 6–10). Tutkimukseni tarkoituksena onkin perusteellisen ja kattavan kuvan saaminen kahden koululuokan oppilaiden välisistä vuorovaikutussuhteista. Vertaileva tutkimus eroaa kuvailevasta siinä, että vertailevassa tutkimuksessa pyrkimyksenä on ryhmien välinen vertailu. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 170–171.) Vertailu tulee tutkimuksessani kyseeseen muun muassa, kun tarkastelen kahden tutkimani luokan sosiaalisten rakenteiden eroavaisuuksia.

2.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus: Tutkimukseni lähtee liikkeelle aineistosta ja pyrin saamaan mahdollisimman monipuolista

ja syvällistä tietoa tutkimuskohteestani. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 161) mukaan todellisen elämän kuvaaminen. Tutkittavaa kohdetta on pyrittävä tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, sillä tapahtumat vaikuttavat toisiinsa monin tavoin ja todellisuudella on moninaisia ulottuvuuksia. Kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään paljastamaan tosiasioita, pikemmin kuin tarkastelemaan jo olemassa olevien väittämien paikkansapitävyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei määrää sitä, mikä on tärkeää, vaan tärkeät asiat nousevat esiin aineistosta. Laadullisia tutkimusmetodeja, jotka antavat tilaa tutkittavien näkökulmille ovat muun muassa tässäkin tutkimuksessa käytetyt teema- ja ryhmähaastattelu. (Hirsjärvi ym. 1997, 161, 165.)

Yksi laadullisessa tutkimuksessa käytetty tutkimuksen laji on tapaus-tutkimus. Tapaus-tutkimuksessa tutkijan mielenkiinto suuntautuu yksittäiseen tapaukseen tai pieneen joukkoon toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Aineistoa kerätään tapaus-tutkimuksessa useita metodeja käyttämällä. Tavoitteena on yleensä yksittäisen ilmiön kuvailu. (Hirsjärvi ym. 1997, 130.) Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohde on tietyn koulun kahden kuudennen luokan toiminta. Syrjälä (1994, 11) pitääkin tapaus-tutkimusta luontevana lähestymistapana opetuksen ja oppimisen tutkimukseen, jossa käytännön ongelmia tarkastellaan ja kuvaillaan kokonaisvaltaisesti siinä ympäristössä, missä toiminta tapahtuu. Vaikka tapaus-tutkimus onkin kuvailevaa tutkimusta, siinä pyritään myös löytämään selityksiä ilmiöille. Toisaalta on kuitenkin muistettava, että tapaus-tutkimus on aina yksi rajallinen kokonaisuus ilmiöstä, jota pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään (Syrjälä 1994, 10–12).

2.3 Koehenkilökuvaus

Toteutin tutkimukseni länsisuomalaisessa alle 6000 asukkaan kunnassa. Kunta ja sen koululaitos ovat minulle entuudestaan tuttuja – olenhan asunut paikkakunnalla vuodet, joiden aikana kävin peruskoulun ja lukion. Myöhemmin olen toiminut kyseisessä koulussa kouluavustajana ja opettajan sijaisena. Tutkimuskohteenani olevien kuudensien luokkien oppilaat ovat myös minulle entuudestaan tuttuja: osaan olen tutustunut sijaisuuksia tehdessäni, osa taas on pikkusiskoni ystäviä. Näin ol-

len minulla oli jo tutkimusta suunnitellessani tiedossa, että toiseen tutkimukseni kohteena olevaan luokkaan on muodostunut ainakin yksi vahva ryhmittymä, tyttöbändi, jonka jäsenet viettävät runsaasti aikaa yhdessä niin koulussa kuin vapaa-ajallakin.

Tutkimukseeni osallistui kaksi kuudetta luokkaa, yhteensä 36 oppilasta. Luokkien oppilasmäärä on kaiken kaikkiaan 40 oppilasta, mutta kolme oppilasta ei ollut saanut kokeistaan tutkimuslupaa ja yksi oppilas oli ensimmäisenä tutkimuspäivänä poissa koulusta. Ala-asteen ylimmät (5. ja 6.) luokat toimivat tässä koulussa samoissa tiloissa yläasteen ja lukion kanssa. Tutkimani kuudennet luokat ovat rinnakkaiset: ne sijaitsevat koulurakennuksen toisessa kerroksessa, jossa on myös yläasteen ja lukion kieliluokkia. Luokat siis toimivat läheisessä yhteydessä toisiinsa. Välitunnit oppilaat viettävät viidesluokkalaisten kanssa yhteisellä pihalla.

2.4 Aineistonkeruu

Tapaustutkimukselle tyypillisesti suoritin aineistonkeruun useita eri metodeja käyttäen. Aloitin aineistonkeruun kyselylomakkeella. Kyselylomakkeeseen vastaamisen yhteydessä oppilaat kirjoittivat aineet antamistani aiheista. Kyselylomakkeelle olin muotoillut luokkien sosiaalisen rakenteen selvittämiseen tarkoitettuja kysymyksiä. Vastausten perusteella piirsin sosiogrammit, joita hyödynsin kyselylomakkeiden ja kirjoitelmien ohessa haastatteluja suunnitellessani. Myös kahden oppilaan pitämä päiväkirja auttoi haastattelun teemojen määrittelyssä.

TAULUKKO 1. Aineistonhankintamenetelmät ja niiden käyttö eri tutkimustehtävissä

<i>Aineistonhankintamenetelmä</i>	<i>Tehtävä 1</i>	<i>Tehtävä 2a</i>	<i>Tehtävä 2b</i>	<i>Tehtävä 3</i>	<i>Tehtävä 4</i>
Kyselylomake	kyllä	kyllä	ei	kyllä	kyllä
Oppilashaastattelut	kyllä	kyllä	kyllä	kyllä	kyllä
Opettajahaastattelut	kyllä	ei	kyllä	kyllä	kyllä
Sosiogrammi	kyllä	ei	ei	kyllä	ei
Kirjoitelmat	ei	ei	ei	ei	ei
Päiväkirjat	kyllä	kyllä	kyllä	kyllä	kyllä

2.4.1 Kysely

Aineistonkeruuni ensimmäisen vaiheessa suoritin siis kyselyn, jonka tarkoituksena oli saada tietoa muun muassa luokan sosiaalisesta rakenteesta, oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, oppilaiden rooleista ja asemasta sekä luokan sisälle muodostuneista ryhmistä. Suoritin esitestauksen kyselylomakkeen ensimmäisellä versiolla, jota sitten tarkensin ja täydensin ennen kyselyn varsinaista toteuttamista. Kyselylomake (ks. liite 1) koostui kahdeksastatoista avoimesta kysymyksestä. Avoimissa kysymyksissä esitetään vain kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Avoimille kysymyksille on Hirsjärven ym. (1997, 197) mukaan tyypillisiä mm. seuraavat ominaisuudet: ne sallivat vastaajan ilmaista itseään omin sanoin, osoittavat, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajan ajattelussa sekä asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden, ja antavat mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan viitekehyksiä. Edellä mainitut seikat puolsivat avoimia kysymyksiä käytettäväksi tutkimuksessani. (Hirsjärvi ym. 1997, 194–195, 197.)

Kyselylomakkeen ensimmäiset (1 a, 1 b, 1 c, 1 d, 2, 3 a ja 3 b) kysymykset koskivat ryhmiin liittyviä asioita. Niiden avulla halusin selvittää, minkälaisiin ryhmiin oppilaat kuuluvat, mitä ryhmissä tehdään ja mikä merkitys ryhmillä on oppilaille sekä oppilaiden suhtautumista ryhmiin. Näitä seuraavien kysymysten (4 a, 4 b, 5, 6, 7, 8 a ja 8 b) avulla selvitin oppilaiden minäkuva ja suhteita luokkatovereihin sekä oppilaan asemaa luokkatovereiden keskuudessa. Yhdeksännellä kysymyksellä tiedustelin oppilaiden näkemyksiä siitä, mitkä asiat vaikuttavat siihen, että toiset oppilaat ovat suosittumia kuin toiset. Lisäksi olin keksinyt kuvitteellisia tilanteita, pieniä tarinoita (kysymykset 12–14, 16 ja 17), joiden avulla halusin etsiä erilaisia oppilasrooleja. Kysymykset 11 ja 15 olin suunnitellut kontrolloimaan kymmenettä tehtävää (kuviot 2 a ja 2 b), sillä halusin tutkia, vaihtelevatko oppilaiden ystävälinnat tilanteen mukaan. Viimeiset kysymykset (18 a, 18 b, 18 c ja 18 d) koskivat kiusaamiseen liittyviä asioita.

Olin itse paikalla, kun oppilaat vastasivat kyselyyn. Tapani kerätä aineisto lomaketta käyttäen edusti kontrolloitua kyselyä, ja erityisesti kyselyn muotoa, josta käytetään nimitystä informoitu kysely (Hirsjärvi ym. 1997, 192–193). Kerroin oppilaille ennen kyselyä tutkimuksestani ja annoin ohjeet vastaamista varten. Koska ryhmän määrittely on sopimuksenvaraista (Lahikainen & Pirttilä-

Backman 1996, 18), selvitin oppilaille aluksi, että kyselylomakkeessa tarkoitan ryhmällä ihmisjoukkoa, johon kuuluu vähintään kolme henkeä. Huolellisesta ohjeiden annosta huolimatta, oppilaat esittivät kyselylomakkeeseen liittyviä tärkeitä kysymyksiä vielä vastaamisenkin aikana, joten oli hyvä, että olin läsnä tuolloin. Hirsjärvi ym. (1997, 197) mainitsevat kyselylomake-tutkimuksen haittoina mm. väärinymmärrykset sekä sen, että kyselytutkimuksessa ei ole mahdollista varmistua siitä, että vastaajat ovat todella suhtautuneet vakavasti tutkimukseen. Vastauksia tarkastellessani huomasin, että kaikki eivät kuitenkaan ehkä olleet ymmärtäneet aivan kaikkia kysymyksiä samalla tavalla. Osa oppilaista oli myös jättänyt vastaamatta joihinkin kysymyksiin kokonaan. Eniten puuttui vastauksia kysymyksiin 7, 8 a, 8 b ja 18 d. Kysymyksissä 7, 8 a ja 8 b oppilaita pyydettiin kuvailemaan itseään luokkatovereiden silmissä. Kysymys 18 d taas selvitti syitä kiusatuksi tulemiselle. Kysymykset olivat siis hyvin henkilökohtaisia. Oma asema toveripiirissä saattoi olla sellainen, että oppilas ei halunnut kertoa siitä. Syyt kiusatuksi tulemiselle saattoivat olla myös niin arkoja asioita, että kaikki oppilaat eivät halunneet kertoa niistä edes kirjallisesti. Osa vastauksista taas oli muuten vain lyhytsanaisia ja näin ollen puutteellisia. Voin vain arvailla, johtuivatko joidenkin oppilaiden puutteelliset vastaukset siitä, että kysymystä ei ollut ymmärretty vai siitä, etteivät he vain olleet viitsineet vastata. Puutteelliset vastaukset olivat tosin ongelma vain muutaman oppilaan kohdalla, sillä suurin osa oppilaista suhtautui tutkimukseen kiitettävästi. He käyttivät vastausajan viimeistä minuuttia myöten ja varmistivat aina, elleivät olleet täysin varmoja, mitä kysymys tarkoitti. Minulle jäi tunne, että oppilaat luottivat minuun tutkijana, ja vastasivat totuudenmukaisesti kysymyksiin, sillä monet oppilaat varmistivat moneen kertaan, että vain minä luen vastaukset (eikä esim. heidän oma opettaja). Minulle he halusivat kertoa luottamuksellistakin tietoa, mikä tuli esille erityisesti tyttöryhmien haastattelussa ja oppilaiden ainekirjoituksissa. Esimerkiksi ainekirjoituksissa oppilaat kertoivat minulle luvattomista puuhistaan leirikoulussa. Oppilaiden luottamukseen minuun tutkijana varmasti vaikutti se, että olin oppilaille entuudestaan – enemmän tai vähemmän – tuttu.

2.4.2 Haastattelut

Haastattelu voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25). Haastattelun ideana on saada selville asioita, joita emme voi havainnoida. Tällaisia asioita ovat mm. toisten ihmisten ajatukset ja tunteet. Haastattelun avulla voimme nähdä asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Haastattelun eri muotoja ovat avoin, strukturoimaton haastattelu, strukturoitu b-makehaastattelu ja teemahaastattelu. Tässä tutkimuksessa käytin teemahaastattelua (ks. liite 3), jossa ei ole valmiita standardoituja kysymyksiä, vaan ainoastaan teemat, jotka haastattelussa tulisi käydä läpi. (Patton 1990, 280.) Teemahaastattelu sopii erityisesti käytettäväksi tutkimuksissa, jotka käsittelevät emotionaalisesti arkoja aiheita tai ilmiöitä, joista tutkittavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35). Teemahaastattelussa täytyy olla erityisen tarkkana, että kaikki aihealueet tulevat käydyksi läpi. Huolellinen täytyy olla myös siinä, että kysymykset eivät muunnu eri haastateltavien kohdalla, sillä muuten näkökulmatkin asioihin saattavat vaihtua. (Patton 1990, 283.)

Teemat haastatteluuni nousivat aiemmin kerätystä aineistosta. Haastattelut näin ollen tarkensivat ja syvensivät kyselylomakkeen, sosiogrammien, kirjoitelmien ja päiväkirjan avulla saatua tietoa. Haastateltaviksi valitsin erilaisia tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia tapauksia, muun muassa tyttöbändin, toisen tyttöryhmän ja erään poikaporukan sekä joitakin yksittäisiä oppilaita. Yksitellen haastattelemani oppilaat olivat sellaisia, jotka eivät kyselylomakkeen avulla saatujen tietojen mukaan olleet kovin suosittuja luokkatovereiden keskuudessa. Käytin tutkimuksessani sekä yksilö- että ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelun alalajeista valitsin käyttööni täsmäryhmähaastattelun (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60). Täsmäryhmähaastatteluksi kutsutaan pienen (6–8 hengen) ryhmän haastattelua erityisestä aiheesta. Sosiaalinen konteksti on tällaisessa haastattelussa tärkeä. Jokainen ryhmässä olija kertoo oman mielipiteensä ja voi kommentoida toisten mielipiteitä. Haastateltavat myös kontrolloivat toisiaan. Menetelmä on hyvin tehokas laadullisen aineiston keruussa. Lisäksi haastattelu on miellyttävä osallistujille. Ryhmän rakenne, koko ja haastattelijan suhde haastateltaviin vaikuttaa haastatteluun. Tätä voidaan kuitenkin kontrolloida, etenkin jos tutkimusasetelmaan sisältyy erilaisten ryhmien vertailumahdollisuus. Täsmäryhmähaastattelun heikkouksina Patton (1990, 336) mainitsee muun muassa rajallisen kysymysten määrän (alle 10 kysy-

mystä) sekä ryhmän mahdolliset dominoivat yksilöt, jotka eivät tahdo antaa puheenvuoroa muille. (Patton 1990, 336; Sulkunen 1990.)

Tutkimukseni haastattelut suoritin koululla oppituntien aikana luokkatilassa, jota käytettiin tavallisesti pienryhmäopetukseen ja ryhmätyöskentelyyn. Huone oli pienehkö, mutta sain kuitenkin sijoitettua tuolit ryhmähaastatteluun soveltuvaan ympyrämuotoon. Pyrin siis luomaan fyysiset olosuhteet vuorovaikutteille keskustelulle suotuisiksi. Haastatteluiden alussa kerroin oppilaille, miksi tein haastattelut ja mistä asioista olin kiinnostunut painottaen heidän osuutensa tärkeyttä. Lisäksi kerroin nauhurin käytöstä ja käymämme keskustelun luottamuksellisuudesta. Kehotin oppilaita puhumaan vapaasti ja keskustelunomaisesti. Painotin myös, että oppilaat saisivat rauhassa miettiä vastauksia. Näin toimin myös yksitellen haastattelemieni oppilaiden kohdalla. Aloitin haastattelut bändiksi nimeämästäni ryhmästä, joka koostui seitsemästä tytöstä. Tytöt olivat erittäin puheliaita ja keskustelu luisti hyvin. Haastattelijan lisäksi ryhmähaastattelussa kommentteja synnyttävinä ärsykkeinä toimivat muut ryhmän jäsenet (Välimaa 2000, 68). Näin tapahtui tässäkin haastattelussa: tytöt vastailivat innokkaasti kysymyksiini ja kommentoivat toistensa vastauksia. Pientä levottomuutta oli havaittavissa tyttöjen käyttäytymisessä haastattelun aikana: tytöt naureskelivat railakkaasti ja kiusoittelevat välillä toisiaan. Tutkimukseni edetessä ilmeni kuitenkin, että havaitsemani tyyppinen vuorovaikutus oli ilmeisen tyypillistä tälle ryhmälle, eikä se näin ollen mitä luultavimmin johtunut haastattelutilanteen luomasta jännityksestä. Toisinaan juttu oli karata haastatteluteemojen ulkopuolellekin ja minun täytyi ohjata keskustelu takaisin raiteilleen. Neljä haastateltavista (Ella, Marika, Sini ja Veera) puhuivat runsassanaisesti koko haastattelun ajan, loput kolme (Jenni, Netta ja Pauliina) taas kommentoivat harvakseltaan ja vaikuttivat muuhun ryhmään nähden hiljaisilta. Näitä oppilaita pyrin saamaan mukaan keskusteluun kohdistamalla osan kysymyksistä suoraan heille tai kysymällä heidän mielipidettään muiden esittämiin kommentteihin. Oppilaiden avoimuuteen ja varsinkin vapaamuotoiseen käyttäytymiseen haastattelutilanteessa vaikutti luultavasti se, että ryhmässä oli mukana pikkusiskoni. Luottamuksesta kertoo seuraava ote haastattelusta:

Haastattelijä: No kuuluuko tähän ryhmään koulussa sitten vielä enemmän oppilaita, muitakin oppilaita kuin te?

Pauliina: Liisa.

Veera: Liisa, Rita...

Kuorossa: Ei Rita...

Ella: No entäs sitten ne...? Ne, jotka ei sinänsä kuulu... (joku mainitsee Miian)... mutta jotka tulee kuitenkin välillä?

Marika: Miia tulee aina välillä, mutta välillä se on...

E: On siinä enemmänkin... (Miia ei ole oikea vastaus Ellan mielestä)

H: Ketä sitten tulee sillain että.. semmosia ketä te ette ehkä toivois ryhmäänne?

E: Pitääks ne sanoo tässä nauhalla? (naurahtaa)

H: Sanokaa vaan.

V: No välillä tunkee joku...

M: Petra ja Helena ja näitä...

V: No ei ne nyt välttämättä niin paljoo, kun niil on oma porukka, mut joku (kuiskaa) Eija ja Anna.

(Kaikki remahtavat nauruun.)

Luottamusta minuun tutkijana osoitti myös toinen neljän tytön muodostama ryhmä. Tytöt kertoivat minulle avoimesti käsityksistään toisesta tyttöryhmästä, vaikka ryhmässä oli oma pikkusiskoni. Nämä tytöt olivat minulle myös jossain määrin tuttuja, mutta eivät niin tuttuja kuin edellisen ryhmän jäsenet. Tytöt olivat haastattelutilanteessa asiallisempia ja rauhallisempia kuin bändin jäsenet, mutta vastailivat runsassanaisesti kysymyksiini kommentoiden myös toistensa vastauksia. Ainoastaan yksi ryhmän jäsenistä (Kristiina) ei osallistunut juuri keskusteluun. Haastattelu sujui kaikin puolin loistavasti, mutta pahaksi onneksi nauha oli pysähtynyt huomaamattani jo aivan haastattelun alussa. Huomasin tapahtuneen vasta haastattelun loppupuolella, joten jouduimme ottamaan uudestaan lähes koko haastattelun. Toinen otos ei mennyt läheskään yhtä hyvin kuin ensimmäinen: siitä tuli hieman kertauksen omainen, kun tytöt eivät jaksaneet kertoa asioita yhtä runsassanaisesti enää uudestaan. Ensimmäisen otoksen aikana saamani informaatio täydensi kuitenkin nauhalle talteen saamaani aineistoa. Koska haastattelu jouduttiin uusimaan lähes kokonaan, se venyi välitunnin puolelle. Tällöin haastattelutilanne häiriytyi, kun muut luokan oppilaat mekastivat käytävässä ja kurkkivat haastattelutilaan oven päällä olevasta ikkunasta, mikä nauratti haastattelemani tyttöjä. Jouduin keskeyttämään haastattelun ilmoittaakseni luokan ulkopuolella oleville oppilaille, ettei meitä saanut häiritä.

Poikaryhmän haastattelu poikkesi selvästi tyttöryhmien haastatteluisista. Olin näille viidelle pojalle entuudestaan tuttu, sillä olin toiminut opettajan sijaisena heidän luokassaan useita kertoja. Pojat olivat kuitenkin silmin nähden vaivautuneita, enkä saanut ilmapiiriä vapautumaan haastattelun aikana. Kaikki pojat

olivat erittäin hiljaisia ja osa pojista ei puhunut juuri mitään. Kommentit olivat lyhyitä, eikä keskustelua syntynyt. Jouduin ”nyhtämään” jokaisen vastauksen irti pojista. Poikien haastattelu muistutti paljon yksittäisten oppilaiden haastatteluja. Kaikki yksittäiset oppilaat olivat vaivautuneen oloisia ja vaiteliaita haastattelutilanteessa. Olin kaikille näille oppilaille jossain määrin tuttu ja Sallan tunsin erittäin hyvin. Anna oli yksittäisistä oppilaista ainut, joka vastaili kysymyksiini hie-man runsassanaisemmin, muut eivät osanneet sanoa juuri mitään, eikä heillä tunnut olevan mielipiteitä asioihin. Janne erityisesti vaikutti jännittävän kovasti: hän oli hermostunut ja näpräsi koko haastattelun ajan tuolin selkänojalla olevan reppunsa hihnaa. Yksittäisten oppilaiden vaitonaisuus ei kuitenkaan ilmeisesti johtunut vain haastattelutilanteen luomasta jännityksestä, sillä käsitykseni näiden oppilaiden puheliaisuudesta haastattelutilanteen ulkopuolella vastaavat omien käsitysteni lisäksi muiden oppilaiden käsityksiä näiden oppilaiden puheliaisuudesta. Annan esimerkiksi olen havainnut olevan varsin puhelias, mutta Sallan taas erittäin niukkasanainen myös vapaamuotoisissa tilanteissa. Opettaja-haastattelut sen sijaan sujuivat ongelmitta. Haastattelin opettajat yksitellen ja he kommentoivat haastattelun teemoihin liittyviä asioita innokkaasti ja runsassanaisesti. Haastattelemani miesopettaja tiivistä sanottavansa lyhyempään muotoon kuin naisopettaja, mutta molempien antamat haastattelut olivat kiitettävän informatiivisia.

Nauhoitetut haastattelut purin sanatarkoiksi teksteiksi. Tässä yhteydessä erottelin tekstistä omat ja haastateltavien puheenvuorot. Identifioin kaikki yksittäiset puhujat lukuun ottamatta poikien haastatteluja. Poikien osalta oli mahdollonta saada selvyyttä puhujasta, sillä en tuntenut poikien ääniä entuudestaan tarpeeksi hyvin, eikä alkava äänenmurros ainakaan helpottanut äänten tunnistamista. Puhujan tunnistaminen ei kuitenkaan ollut tutkimukseni kannalta merkityksellistä, etenkin poikien kohdalla, kun haastattelun anti jäi muutenkin laihaksi.

Ryhmähaastatteluissa aineisto tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mikä onkin ryhmähaastattelun menetelmällinen anti (Välimaa 2000, 67–68). Kahden tyttöryhmän haastattelut antoivat haastattelun teemoihin liittyvän informaation lisäksi myös kaikenlaista, muuta aineistoa tukevaa tietoa mm. oppilaiden käyttäytymisestä ja rooleista ryhmässä. Sulkunen (1990) esittelee artikkelissaan erilaisia analyysistrategioita ryhmähaastattelujen analysoimiseksi. Yksi lihestymistapa on keskittyminen faktuaaliseen informaatioon. Erityisesti silloin kun haastateltavia yhdistää jokin harrastus tai jonkin ryhmän jäsenyys, voi ryhmän

kontrolloiva vaikutus olla Sulkusen (2000) mukaan olennainen. Henkilöiden haastattelu yhdessä vähentää tällöin unohtamisen tai väärin ymmärtämisen vaikutuksia. Salailu on myös vaikeaa, jos yhteiset kokemukset tekevät käyttäytymisestä julkista. (Sulkunen 2000.) Toinen Sulkusen (2000) mainitsema lähestymistapa keskittyy ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen ja siinä vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin. Haastattelutilanne tuotti ”sivutuotteena” juuri tällaista vuorovaikutussuhteisiin liittyvää informaatiota, joka antoi tukea myös muulle aineistolle.

2.4.3 Sosiometriset menetelmät

Kun tutkitaan sosiaalisia ilmiöitä kysely- ja haastattelumenetelmin, on usein tarpeellista ottaa tutkimukseen mukaan myös sellaisia selittäviä muuttujia, jotka liittyvät henkilöiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Sosiaalisista suhteista saadaan tarkempaa tietoa sosiometrisin menetelmin. (Jyrinki 1976, 77.) Esimerkiksi sosiometriset mittarit ja kyselyt sopivat sosiaalisen rakenteen selvittelyyn. Niiden avulla voidaan selvittää ihmisten välisiä suhteita (Niemistö 1998, 129.) Sosiometrian luoja on Kurt Lewin ja Jacob Moreno. Suomalaisen sosiometrian isänä pidetään Matti Koskenniemeä (1943, 1952, 1982), joka on jo 40-luvulta lähtien selvittänyt työssään sosiaalisen kasvatuksen merkitystä koulussa. Sosiometrinen kysely on menetelmänä yksinkertainen, mutta siitä huolimatta melko informatiivinen. Opettaja, esimerkiksi, voi tutkia luokkansa sosiaalista rakennetta pyytämällä kutakin oppilasta nimeämään luokaltaan n. 2–3 sellaista oppilasta, jotka hän valitsisi samaan työryhmään tai retkikuntaan tai muuhun sellaiseen. Lisäksi opettaja voi tiedustella, onko luokassa joku sellainen oppilas, jota hän ei haluaisi ryhmäänsä. Valinnoista opettaja voi nähdä, ketkä oppilaista ovat suosittuja, torjuttuja ja johtajia. Kysely paljastaa myös luokan ryhmittymät. (Enqvist 1987, 89.)

Käytin tutkimuksessani kyselyä saadakseni tietoa luokan sosiaalisesta rakenteesta. Kyselylomakkeessa oli tätä varten tehtävä (kysymys 10), jossa pyysin oppilaita nimeämään kolme parasta ystäväänsä oman luokkansa oppilaista. Lisäksi osa kuvitteellisista tilannekuvauksista (kysymykset 11 ja 15) tähtäsivät tietoon luokan sosiaalisista suhteista. Kysymyksessä 11 pyysin oppilaita nimeämään kolme oppilasta, joiden kanssa he haluaisivat majoittua leirikoulussa samaan huoneeseen. Kysymyksessä 15 tiedustelin oppilailta, keiden kahden muun oppilaan kanssa he haluaisivat tehdä ryhmätyötä. Olin laatinut kysymykset nähdäkseni vaihtelee-

vatko oppilaiden valinnat tilanteen mukaan. Kysymykseen 10 saamieni vastausten perusteella piirsin luokkien sosiaalisia verkostoja kuvaavat sosiogrammit (kuviot 2 a ja 2 b).

2.4.4 Kirjoitelmat

Kyselyn jälkeen oppilaat kirjoittivat vielä aineet annetuista aiheista. Molemmat kuudennet luokat olivat juuri tutkimustani edeltäneellä viikolla olleet leirikoulussa Lapissa. Leirikoulussa ollaan yhtäjaksoisesti useita päiviä ja öitä yhdessä oman luokan kanssa ja vuorovaikutus on vapaampaa kuin yleensä koulussa. Näin ollen päätin valita aineen aiheiksi pääosin leirikoulua ja vuorovaikutusta siellä koskevia aiheita (ks. liite 2). Aihe ”Hauskin kimmellus leirikoulussa” osoittautui ehdottomasti suosituimmaksi: siitä oli kirjoittanut 19 oppilasta. Kaiken kaikkiaan aineen kirjoittaneita oli 34. Tytöistä seitsemän ja pojista 12 oli kirjoittanut hauskimmasta kimmelluksesta. Poikien aineista puoleen todella sisältyi kuvaus kimmelluksesta. Tyttöjen kertomuksista kolmeen sisältyi jokin kimmellus. Osaa aineista lukiessa mieleeni hiipi epäily, olivatko oppilaat lukeneet tai ymmärtäneet sanan ”kimmellus” väärin. Eräs oppilas oli kirjoittanut kyllä otsikkoon sanan kimmellus, mutta itse aineessa hän käytti sanaa kokemus, ja kuvaili leirikoulukokemusta eikä -kimmellusta. Toinen oppilas oli lukenut epähuomiossa, että aineen otsikon tulisi olla ”Hauskin kokemus leirikoulussa”. Hän oli huomannut erehdyksensä saatuaan aineen valmiiksi. Sitten hän oli kirjoittanut toisen aineen toisesta otsikosta ja b-puksi vielä lyhyesti hauskimmasta kimmelluksesta. Sanan kimmellus merkitys oli siis tuttu ainakin tälle oppilaalle, joten uskoisin, että kyse oli ennemmin huolimattomasta otsikon lukemisesta kuin siitä, etteivät oppilaat olisi ymmärtäneet kimmellus -sanon merkitystä oikein. Kaksi oppilasta oli kirjoittanut hauskimman kimmelluksen lisäksi myös parhaasta hetkestä oman luokan kanssa.

”Paras hetki oman luokan kanssa” olikin aiheista toiseksi suosituin ja ainoa aihe, jonka ei – kirjoittajan niin halutessa – tarvinnut liittyä leirikouluun. Tämän otsikon oli valinnut seitsemän oppilasta. Oppilaista kolme oli taas kertonut siitä, miten luokan yhteishenki kehittyi leirikoulun aikana ja kaksi oppilasta oli kuvaillut leirikoulussa sattuneita tapahtumia, joissa he olivat tarvinneet kipeästi tovereidensa apua. Ainoastaan yksi oppilas kertoi, mitä uusia asioita hän oli oppinut luokkatovereistaan leirikoulun aikana. Oppilaista kaksi ei ollut kirjoittanut ai-

netta ollenkaan. Vastaamisaikaa ei ollut tiukasti rajattu, joten ilmeisesti oppilaat eivät vain olleet viitsineet kirjoittaa ainetta. Neljästä aineesta puuttui numero itse keksityn otsikon edestä ja näiden aineiden aihepiiriä oli mahdotonta sisällön perusteella määrittää. Luettuani valmiit ainekirjoitukset, olin kaiken kaikkiaan pettynyt: ainoastaan kahdessa aineessa oli edes hiukan aineksia, jotka kuvasivat oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja näin ollen tukivat joihinkin kysymyksiin saamiani vastauksia. Suurin osa oppilaista ei ollut käsitellyt aineessaan alkuunkaan sitä, mitä olin pyytänyt heitä käsittelemään. Etenkin poikien ainekirjoitukset olivat kertomuksia siitä, mitä laskettelurinteissä oli tapahtunut. Aineissa ei käsitelty oppilaiden välisiin suhteisiin liittyviä asioita, vaan ne olivat pikemminkin luetteloita päivien tapahtumista ja toiminnasta.

2.4.5 Päiväkirjat

Kirjoitelmien lisäksi olen saanut käyttööni osaksi tutkimusaineistoa kaksi päiväkirjaa: päiväkirjan tyttöbändin toiminnasta sekä otteen päiväkirjasta kesältä 2002, jolloin tutkimuskohteenani olleiden luokkien oppilaat olivat käyneet vuoden yläastetta. Ensin mainittua päiväkirjaa piti kaksi bändin jäsentä, Ella ja Veera, siitä lähtien, kun bändi aloitti toimintansa. Hirsjärvi ym. (1997, 215) kuvaavat päiväkirjaa eräänlaiseksi itseohjautuvaksi kyselylomakkeeksi, jota täytetään avointa vastaustapaa käyttäen. Robsonin ohjeiden mukaan yhteistyö tutkittavien ja tutkijan välillä on tärkeää päiväkirjaa käytettäessä, jotta päiväkirjan täyttäjät tietävät, mitä heidän tulisi tehdä, miksi ja milloin (Robson 1995, 255). Itse olin yhteydessä päiväkirjaa täyttäviin bändiläisiin ja kerroin, mistä asioista olin erityisen kiinnostunut. Tytöt ottivat myös minuun yhteyttä tarkistaakseen, olivatko ymmärtäneet tehtävänannon oikein. Asioita, joista pyysin tyttöjä kertomaan olivat muun muassa: miten bändi on saanut alkunsa ja miten se on ajan kuluessa muotoutunut, miten muut suhtautuvat ryhmään (koulun tuki bänditoiminnalle jne.) sekä minkälaisia rooleja bändin jäsenillä on ryhmässä. Muuten tytöt saivat vapaat kädet kertoa asioista. Edellisten lisäksi tytöt kertoivat mm. bändin jäsenten välisistä erimielisyyksistä ja bänditoiminnan ulkopuolisesta toiminnasta. Päiväkirjatekstien analysointi on vaativa tehtävä ja se antaa tutkijalle suuren tulkinnan vapauden (Hirsjärvi ym. 1997, 215). Itse käytin saamiani päiväkirjoja ryhmän synnyn kuvaamisessa sekä liitin otteita päiväkirjoista tutkimustuloksiin. Tutkimuksessani päiväkirja auttoi

erityisesti selvittämään sitä, miten bändi alun perin syntyi ja miten se muotoutui nykyiseen kokoonpanoonsa. Lisäksi monet päiväkirjasta saadut tiedot tukivat muiden aineistonkeruumenetelmien avulla saatuja tietoja.

Kesällä 2002 Ellan kaveri Veera muutti takaisin kotimaahansa ja Ella jatkoi päiväkirjan pitämistä yksin. Tällä kertaa pyysin Ellaa kertomaan, millaisiin luokkiin tutkimukseni kohteena olleiden kuudensien luokkien oppilaat oli jaettu yläasteelle siirryttäessä ja miten oppilaiden väliset ystävyysuhteet olivat tämän seurauksena tai muista syistä muuttuneet.

2.5 Aineiston analyysi

Aineistonkeruuni tuotti, kuten kvalitatiivinen tutkimus parhaimmillaan, runsaasti monipuolista ja konkreettista aineistoa (Syrjälä & Numminen 1988, 118). Aineiston analysoimisessa käytin useita eri analyysitapoja. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 172) pitävät laskemista yksinkertaisimpana analyysimuotona. Laskemisella selvitetään, kuinka monta kertaa tietty ilmiö esiintyy tietyssä materiaalissa. Käytin laskemista kyselylomakkeen avulla saamieni vastausten analysoinnissa, mm. selvittäessäni, kuinka suuri osa tutkimistani oppilaista kuuluu erilaisiin ryhmiin, kuinka moni oppilaista kokee ryhmään kuulumisen tärkeänä, kuinka moni oppilaista on tyytyväinen itseensä jne. Vaikka asteikoitujen muuttujien käyttö, kuten laskeminenkin, analyysissä on tyypillisempää kvantitatiiviselle tutkimukselle, löytyy myös kvalitatiivisesta analyysistä osia, joihin järjestysasteikko sopii. Järjestysasteikkoa käytettäessä tapaukset luokitellaan tietyn ominaisuuden perusteella sellaisiin, joilla on esimerkiksi enemmän tai vähemmän tiettyä ominaisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 172.) Käytin hyväkseni järjestysasteikkoa luokitelllessani kyselylomakkeen avulla kerättyä aineistoa. Muodostin luokat oppilaiden vastauksissa käyttämien sanamuotojen perusteella. Jos useammat oppilaat olivat käyttäneet samaa sanamuotoa, valitsin sen. Muut vastaukset sijoitin siihen luokkaan, johon ne mielestäni sanavalinnan perusteella parhaiten sopivat. Esimerkiksi oppilaiden käsityksistä suhteistaan luokkatovereihin muodostui seuraavat kolme luokkaa: ”suhteet luokkatovereihin hyvät tai melko hyvät”, ”suhteet luokkatovereihin kohtuulliset tai vaihtelevat” ja ”suhteet luokkatovereihin huonot tai melko huonot”. Esimerkiksi luokkaan

Esimerkiksi luokkaan ”suhteet luokkatovereihin hyvät tai melko hyvät” sisällytin vastaukset, joilla oppilaat olivat kuvailleet suhteitaan sanoin ”hyvät”, ”tarpeeksi hyvät” ja ”ihan hyvät”. Oppilaiden käsitysten omasta suosioistaan kuvailua varten muodostin asteikon ”melko suosittu”, ”ei kovin suosittu” ja ”ei suosittu”. Tällöin esimerkiksi luokka ”melko suosittu” muodostui vastauksista, joissa oppilaat olivat kuvailleet oman suosionsa määrää sanoin: ”aika suosittu” ja ”sopivasti tai kohtuullisen suosittu”. Aineiston analysoimisessa olen käyttänyt laskemisen ja asteikoinnin lisäksi myös runsaasti teemoittelua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.) Teemoittelulla Hirsjärvi ja Hurme (2000, 173) tarkoittavat haastattelututkimuksessa usealle haastateltavalle yhteisten, aineistosta nousevien piirteiden tarkastelua. Teemat, jotka nousevat esiin analyysistä, pohjautuvat tutkijan tulkitoihin haastateltavien sanomisista.

On erittäin epätodennäköistä, että kaksi haastateltavaa ilmaisisi saman asian täysin samoin sanoin, mutta tutkija koodaa ne kuitenkin samaan luokkaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.)

Esimerkiksi haastatelllessani tutkimukseni torjuttuja ja yksinäisiä eräs haastatelluista käytti sanoja ”ei puhu pahaa toisesta” kuvaillessaan ihannekaverin ominaisuuksia, ja toinen taas käytti sanoja ”ei kerro mitään salaisuuksia”. Käsitin kuitenkin nämä kummatkin liittyväksi oppilaan luotettavuuteen – ominaisuuteen, jonka mainitsi kolmas haastattelemani oppilas.

Alasuutarin (1995, 30) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Pelkistämisen ensimmäisessä vaiheessa aineistoa katsotaan vain yhdestä tietystä näkökulmasta. Tämän jälkeen havaintoja yhdistetään. Hirsjärvi & Hurme (2000, 143) kutsuvat tätä aineiston luokittelu ja erittely vaihetta analyysiksi. Pelkistämisellä ei laadullisessa analyysissä pyritä löytämään tyyppitapauksia, vaan jokainen poikkeus kumoaa säännön. Erot havainnoitavien välillä ovat näin ollen tärkeitä laadullisessa analyysissä. (Alasuutari 1995, 30–34.) Kun havainnot on pelkistetty, voidaan siirtyä ratkaisemaan arvoitusta. Tämä vaihe vastaa Syrjäläisen (1994, 96) kuvaamaa aineiston tulkinnallista lähestymistapaa. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 143) taas kutsuvat vaihetta, jossa pyritään luomaan kokonaiskuva ilmiöstä sekä esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä, synteetiksi. Pattonin (1990, 374–375) mukaan tulkinnan tulee sisältää tulosten selittämistä ja vastata kysymykseen

”Miksi?”. Aineiston ja teoriakirjallisuuden avulla pyritään löytämään tulkinta ilmiölle, tekemään siitä johtopäätöksiä ja ratkaisemaan lopulta arvoitus (Alasuutari 1995, 34–39). Tutkijan tekemiin johtopäätöksiin vaikuttaa tutkijan oma elämäkokemus, arkiajattelu, aikaisempi tutkimustieto sekä kentältä saatu tieto. Tutkija joutuu tarkastelemaan tutkimuskohdettaan useista näkökulmista: hänen on osattava yhdistää tutkittavan näkökulmat, oma näkökulmansa sekä teoreettinen tieto aiheesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 130–131.) Syrjäläinen (1995, 89–90) määrittääkin kvalitatiivisen aineiston analyysin olevan pääosin tutkijan omaa ajattelua ja pohdintaa, joten sen onnistuminen on kiinni siitä, miten tutkija onnistuu teorian ja käytännön yhdistämisessä.

Noudatin aineistoni analysoinnissa Alasuutarin esittämää toimintamallia: Aluksi pelkistin havaintojani. Kyselylomakkeella kerätyn aineiston osalta tämä tapahtui siten, että kirjasin ylös jokaisen kyselylomakkeen kysymyksen ja alle kaikki kyseiseen kysymykseen saamani vastaukset. Tämän jälkeen aloin etsiä yhtäläisyyksiä näistä vastauksista, jokaisen kysymyksen kohdalta erikseen. Samaan asiaan viittaavat vastaukset niputin yhteisen otsikon alle. Näin etenin jokaisen kysymyksen kohdalla. Pelkistämisvaiheeseen sisältyi myös edellä kuvattua aineiston luokittelua. Haastatteluaineiston litteroin ääninauhalta, minkä jälkeen aloin etsiä aineistosta tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia puheenvuoroja. Osan haastatteluaineistosta käytin suorina lainauksina havainnollistamaan kyselylomakkeen avulla saatuja tietoja, mutta suurimman osan haastatteluaineistosta tiivistin omin sanoin kertovaksi tekstiksi, kuten esimerkiksi ryhmien kuvauksissa. Sosiogrammeista muodostin taulukoita ja kuvioita. Kuten olen jo edellä maininnut, oppilaiden ainekirjoitukset eivät tuottaneet tutkimuksen kannalta mielenkiintoista tietoa, joten jätin niiden sisällöt analysoimatta. Sen sijaan tutkin, mistä aiheista oppilaat olivat kirjoittaneet sekä pohdin syitä siihen, miksi ainekirjoitukset eivät antaneet toivottua informaatiota. Ellan ja Veeran päiväkirjoja käytin suorina lainauksina tukemaan muita aineistoja.

Arvoituksen ratkaisemisvaiheessa pyrin aineiston ja teoriakirjallisuuden avulla löytämään tulkintaa ilmiölle, tekemään siitä johtopäätöksiä ja ratkaisemaan lopulta arvoituksen. Tutkimukseni on luonteeltaan *induktiivinen*, mikä merkitsi tutkimukseni kannalta sitä, että mikään teoreettinen viitekehys ei ohjannut aineiston keruuta (Syrjälä & Numminen 1988, 121). Induktiivisessa analyysis-

sa mallit, teemat ja kategoriat nousevat aineistosta (Patton 1990, 390). Olin toki tutustunut aihetta käsittelevään kirjallisuuteen sekä aikaisempiin tutkimuksiin jo tutkimusta ja aineistonkeruuta suunnitellessani, mutta tutkimukseni luonteesta johtuen, tarkentui vasta analyysin tässä vaiheessa, millaista teoreettinen aines olisi tutkimukseni tulosten kannalta olennaista. Arvoituksen ratkaisuvaiheessa ja tutkimusraportin edistyessä palasin aina uudelleen ja uudelleen aineistoon. Aineiston ja teoriakirjallisuuden vuoropuhelusta syntyi lopulta kokonaiskuva oppilaiden välisistä vuorovaikutussuhteista tutkimissani kuudensissa luokissa.

2.6 Tutkimuksen toteutus ja aikataulu

Tutkimuksen suunnittelemisen aloitin syksyllä 2000. Tutkimussuunnitelma valmistui aiheen valinnan ja alustavan kirjallisuuteen perehtymisen jälkeen lokakuussa. Joulun jälkeen jatkoin kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin perehtymistä. Samoihin aikoihin suunnittelin myös kyselylomakkeen. Aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen toteutin huhtikuussa 2001. Tällöin oppilaat vastasivat kyselyyn ja kirjoittivat aineet. Saatujen vastausten ja kirjoitelmien perusteella sain kuvan luokan sosiaalisesta rakenteesta. Tämän perusteella suunnittelin teemat haastatteluani varten. Aineistonkeruun toisen vaiheen, eli haastattelut, toteutin sitten toukokuussa. Tämän jälkeen keskityin tutustumaan keräämääni aineistoon ja jatkoin myös kirjallisuuteen perehtymistä. Seuraavana kesänä valmistui aineiston analyysi pääpiirteissään. Aloitin myös raportin kirjoittamista. Lisäksi jatkoin kirjallisuuteen perehtymistä sekä keräsin vielä uutta aineistoa, Ellan päiväkirjan. Kesällä 2003 pääsin työssäni vaiheeseen, jossa oli aika tulkita tuloksia ja tehdä niistä johtopäätöksiä. Raportti valmistui kesän aikana ja syksyllä työ oli viimeistelty b-pulliseen ulkoasuunsa. (Taulukko 2)

TAULUKKO 2. Tutkimusaikataulu

<i>Ajankohta</i>	<i>Työvaihe</i>
lokakuu 2000	aiheen valinta, alustava perehtyminen kirjallisuuteen, tutkimussuunnitelma valmistuu
helmi- maaliskuu 2001	aikaisempiin tutkimuksiin perehtyminen, kyselylomakkeen suunnittelu
huhtikuu 2001	aineistonkeruu: kyselylomakkeet, sosiogrammit ja ainekirjoitukset, vastausten alustavaa luokittelua -> haastattelurungon suunnittelu
toukokuu 2001	aineistonkeruu: haastattelut
elokuu 2001	kirjallisuuteen perehtyminen
kesä-, heinä- ja elokuu 2002	aineiston analyysi, raportointi alkaa, kirjallisuuteen perehtyminen, aineistonkeruu: Ellan päiväkirja
kesä-, heinä- ja elokuu 2003	tulosten tulkinta ja johtopäätökset, raportointi jatkuu, työn viimeistely

3 RYHMÄT JA RYHMIEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

Ihmisellä on yhteenkuulumisen ja liittymisen tarpeet: haluamme olla rakastettuja. Yhteenkuulumisen ja liittymisen tarpeet ilmenevät siinä, että ihminen haluaa kuulua johonkin ryhmään. Ryhmään kuulumisen tarkoittaa astumista kyseessä olevan ryhmän sosiaaliseen siteeseen. Yhdyssteistä kestävimmit ja läheisimmät liittyvät ihmiset pienryhmiin. (Kalliopuska 1995, 52–53; Szczepanski 1980, 257.) Seuraavassa tarkastelen kuudesluokkalaisten oppilaiden ryhmiin kuulumista ja sen merkitystä. Aluksi tarkasteluni kohdistuu yleisellä tasolla koko tutkimusjoukkooni. Tämän jälkeen selvitän haastattelemani ryhmien ryhmäytymistä ja ryhmän merkitystä sen jäsenille.

3.1 Ryhmiin kuulumisen ja sen merkitys

3.1.1 Oppilaiden kuulumisen ryhmiin

Johonkin kuulumisen, liittyminen, hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen ovat yksilön kehitykselle olennaisia tärkeitä asioita (Jauhiainen & Eskola 1994, 15). Ryhmä on kouluikäiselle nuorelle tärkeä henkisen hyvinvoinnin lähde. Ryhmässä kokeillaan erilaisia rooleja, opitaan sosiaalisia taitoja ja tiedostetaan ihmisten erilaisuus. (Aho & Laine 1997, 59.) Pitkään yhdessä olleeseen ryhmään alkaa muodostua suhdeverkosto: ystävyys-suhteet muodostuvat ja työparit löytävät toisensa. Ryhmädynamiikka alkaa vaikuttaa. (Kalliopuska 1995, 53.) Ryhmädynamiikan periaatteiden mukaisesti jokaiseen ryhmään syntyy ryhmälle tyypillinen sosiaalinen rakenne, joka muodostuu ryhmän jäsenten erilaisista asemista ja rooleista. Jokainen ryhmän jäsenistä arvioi toisiaan ja itseään hierarkkisesti sekä tiedostetusti että tiedostamatta. Usein ryhmäläisten arvioinnit eri henkilöistä ovat samansuuntaisia. (Aho & Laine 1997, 210–212; Scott 1991, 2, 9.)

Ryhmäksi kutsutaan ihmisjoukkoa, jolla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä, ja jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja myös tietävät kuu-

luvansa tähän ryhmään (Aho & Laine 1997, 203). Szczepanski (1980, 217) määrittelee ryhmän joukoksi ihmisiä, joita liittyy yhteen sisäinen side. Ryhmän tunnuspiirteisiin kuuluvat hänen mukaansa me-tietoisuus, jokin erotteluperuste, omat arvot ja sisäinen organisaatio. Ryhmän elämän todellisen sisällön muodostaa vuorovaikutus (Szczepanski 1980, 152, 220.) Vuorovaikutuksen merkitystä ryhmän määrittelyssä painottavat myös Deaux, Dane & Wrightsman (1993, 329). Kalliopuska (1995, 53) taas korostaa me-hengen merkitystä ryhmässä. Me-henki on yhteisöä suojeleva ja samalla ryhmää koossapitävä voima. (Kalliopuska 1995, 53.) Ryhmän kiinteyden kasvaessa muuttuu sen merkitys jäsenelleen yhä tärkeämmäksi (Tiuraniemi 1993, 27). Me-hengen merkitys tulee esille myös omassa tutkimuksessani. Sekä Szczepanskin (1980, 217) että Salmivallin (1998, 11) määritelmässä ryhmään tulee kuulua vähintään kolme henkilöä. Näin määrittelin itsekin ryhmän antaessani tutkimukseeni osallistuneille nuorille ohjeita kyselyyn vastaamista varten. Ryhmälle on tyypillistä, että sen jäsenillä on selkeä rooli- tai tehtäväjako (Aho & Laine 1997, 203) sekä yhteisesti jaetut normit (Salmivalli 1998, 11). Ryhmä voi olla jäsen- tai viiteryhmä. Viiteryhmä on ryhmä, johon yksilö vertaa itseään tai ryhmä, jonka arvot hän omaksuu ja johon hän samastuu tai ryhmä, johon hän haluaisi kuulua. (Aho & Laine 1997, 203.)

Koululuokkaa voidaan pitää ryhmänä, koska sillä on yhteisiä tavoitteita tai tehtäviä ja yhtenä tehtävänä on myös jäsenten viihtyvyyden turvaaminen ja tarpeiden tyydyttäminen (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 121). Koulussa luokan oppilaat muodostavat ryhmän, jonka tavoitteena on opetussuunnitelman mukainen oppiminen (Aho & Laine 1997, 203). Koululuokan, joka on niin sanotusti pakollinen ryhmä, sisälle muodostuu spontaaneja pienryhmiä (Salmivalli 1998, 23). Vapaa-ajalla koulussa ja sen ulkopuolella nuoret hakeutuvat enimmäkseen 2–3 hengen ryhmiin, tosin ryhmän koko kasvaa keskimäärin iän mukana (Koskenniemi 1982, 59). Etenkin varhaisnuoruuden loppupuolella nuoret haluavat kuulua suurempiin ryhmiin tai jengeihin (Aho & Laine 1997, 175–176).

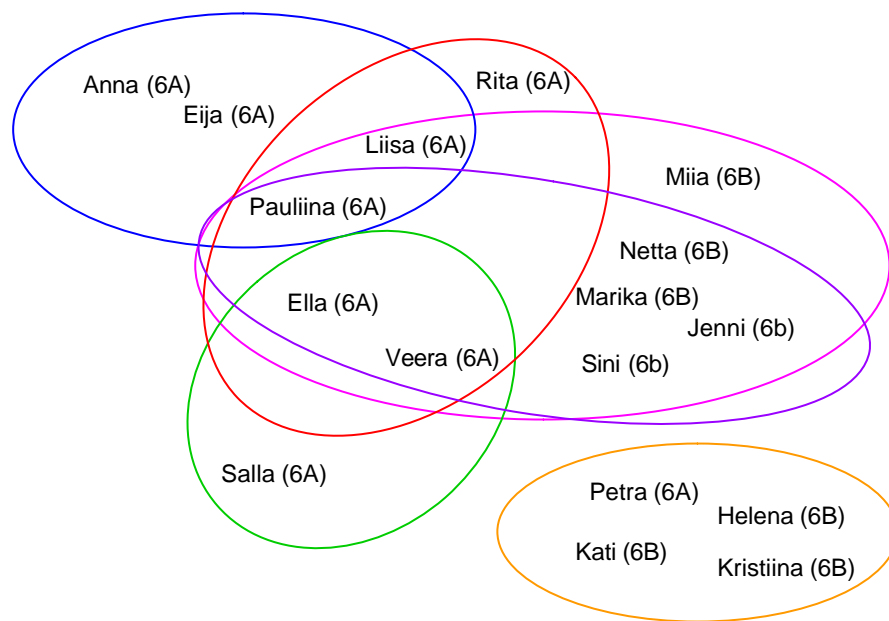
Kyselyyn vastanneista 6 a-luokan oppilaista 72 % ilmoitti kuuluvansa johonkin luokkansa sisälle muodostuneeseen ryhmään. Tytöistä johonkin koululuokan sisäiseen ryhmään kuului kolme neljänestä (6 / 8). Pojista johonkin ryhmään kuului lähes yhtä suuri osa (7 / 10). 6 b-luokan oppilaista johonkin koululuokkaansa muodostuneeseen ryhmään kuului 94 % oppilaista. Kaikki tytöt (8 / 8) ja yhtä lukuun ottamatta kaikki pojat (7 / 8) ilmoittivat kuuluvansa johonkin luok-

kansa sisälle muodostuneeseen ryhmään. Kaksi tutkimukseen osallistunutta 6 b – luokan poikaa oli jättänyt vastaamatta kysymykseen.

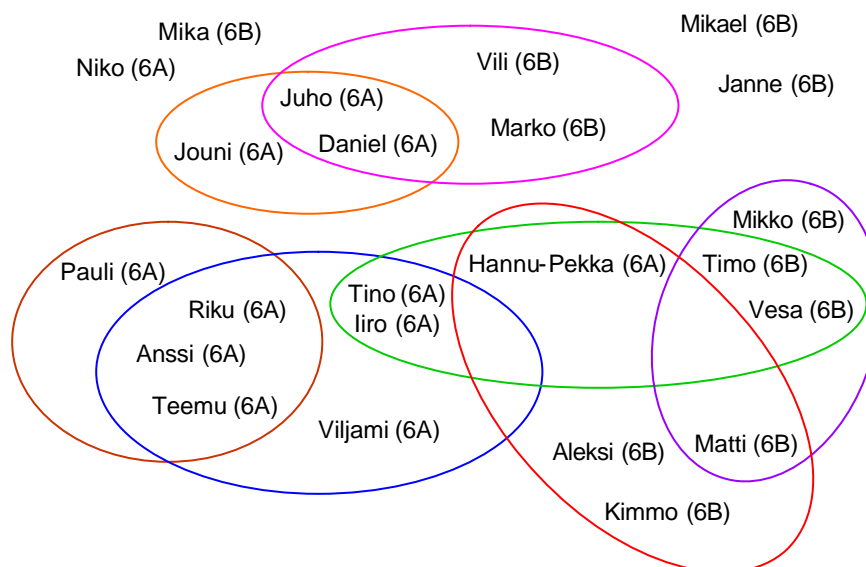
TAULUKKO 3. Oppilaiden kuuluminen oman koululuokan sisälle muodostuneisiin ryhmiin.

<i>Luokka</i>	<i>Sukupuoli</i>	<i>Ryhmään kuuluvat oppilaat</i>	<i>Yhteensä (%)</i>	<i>Yhteensä (%)</i>
6 a	tytöt	6 / 8	13 / 18 (72%)	
6 a	pojat	7 / 10		28 / 34
6 b	tytöt	8 / 8	15 / 16 (94%)	(82%)
6 b	pojat	7 / 8		

Oman koululuokan sisälle muodostuneiden ryhmien lisäksi monet oppilaista kuuluvat johonkin ryhmään, joka koostuu sekä 6 a- että 6 b-luokan oppilaista (kuviot 1 a ja 1 b). Tytöistä yhtä, Annaa, lukuun ottamatta kaikki kokevat kuuluvansa johonkin oman tai molempien luokkien oppilaiden muodostamaan ryhmään. Luokkatovereista Eija on kuitenkin maininnut Annan kuuluvan hänen kanssaan samaan ryhmään. Tytöistä kaksi, Eija ja Salla, uskovat itse kuuluvansa yhteen ryhmään, mutta muut ryhmän jäsenet ovat erimieltä asiasta. Pojista neljä ei kuulu omasta, eikä luokkatovereidensakaan mielestä mihinkään ryhmään. Oppilaiden vastausten perusteella piirsin kuviot (1 a ja 1 b), joista ilmenevät kaikki oppilaiden mainitsemat ryhmät. Kuvioista voi havaita, että tutkimieni kuudensien luokkien oppilaat muodostavat 3–9 hengen ryhmiä. Kuvioista ilmeneviä ryhmiä ja sosiogrammeja (kuviot 2 a ja 2 b) vertaillen voi havaita, että mitä suurempi ryhmä on, sitä enemmän sosiaaliselta asemaltaan erilaisia oppilaita siihen mahtuu.



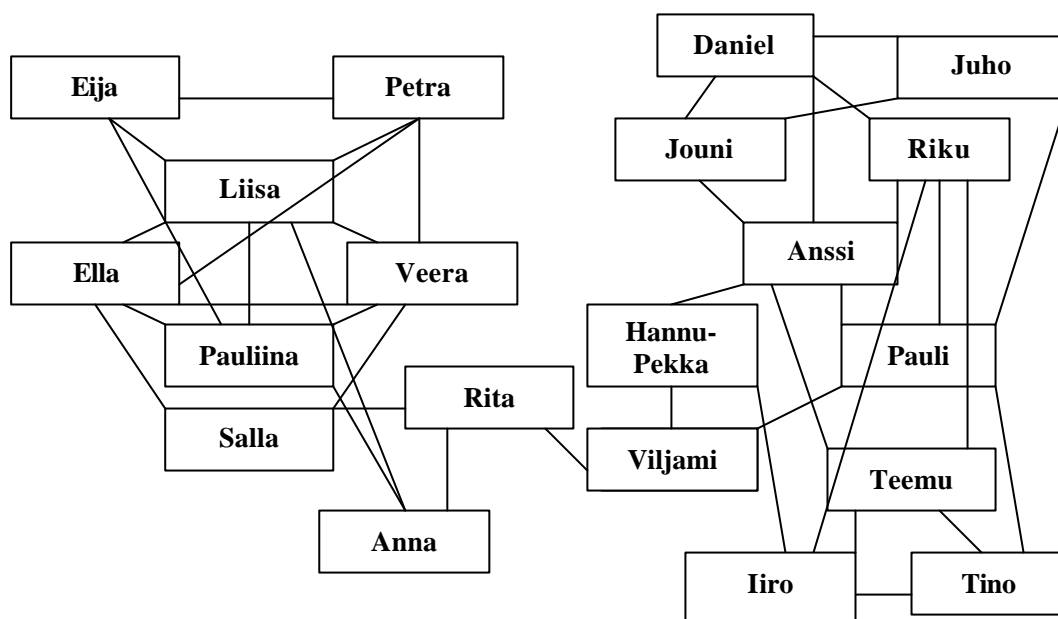
KUVIO 1 a. Kuudensien luokkien tyttöjen muodostamat ryhmät. (Värien tarkoituksena on helpottaa kuvioiden lukemista.)



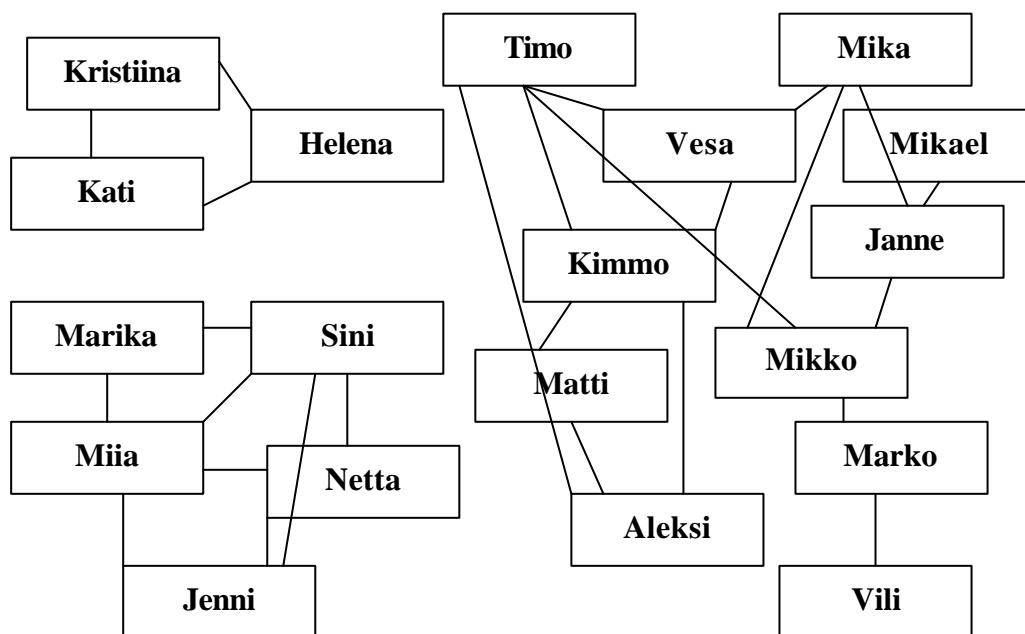
KUVIO 1 b. Kuudensien luokkien poikien muodostamat ryhmät.

Kun tarkastelee sekä kuudensiiin luokkiin yli luokkarajojen muodostuneita ryhmiä että luokkakohkaisia sosiogrammeja, voi havaita myös, että luokkien opettajat ovat melko hyvin tietoisia luokkiinsa muodostuneista ryhmistä. 6 a-luokan opettajan käsityksen mukaan hänen luokassaan on 2–6 oppilaan ryhmiä. Kahden oppilaan ystävyysryhmät ovat vahvimpia, mutta tilapäisesti saattaa luokkaan olla muodostunut jopa kuuden hengen ryhmiä. Ryhmien koostumus vaihtelee luokan opettajan mukaan eri tilanteissa. Oppilaiden mukaan luokkaan on muodostunut 6 erilaista 3–6 hengen ryhmää. Osa oppilaista tosin kuuluu lisäksi ryhmiin, joissa on myös rinnakkaisluokan oppilaita. Kahden hengen ystävyysryhmistä oppilaat eivät kuitenkaan mainitse vastauksissaan mitään. Olen havainnut, että arkikäsitksissä tyttöjen uskotaan liikkuvan yleensä pareittain ja poikien isommissa ryhmissä. Samansuuntaisia käsityksiä esiintyy myös kirjallisuudessa (esim. Jarasto & Sinervo 1999; Rödstant 1992). Kyselyyn vastanneista oppilaista vain yksi ilmoitti liikkuvansa enimmäkseen parhaan ystävänsä kanssa, mutta nämäkin tytöt kuuluvat useampaan luokkien sisälle muodostuneeseen ryhmään. Tutkimuksessani kävi ilmi, että tytöistä noin kolmannekselta (6 / 17) ja pojista puolelta (11 / 23) puuttuu kokonaan sellainen paras ystävä, joka pitää myös kyseistä oppilasta parhaana ystävänsä.

6 b-luokan opettajan mukaan hänen luokassaan on kaksi selkeätä tyttöryhmää. Tämä käy ilmi myös sosiogrammista. Pojissa 6 b-luokan opettaja on havainnut kaksi isompaa ryhmittymää. Osa pojista viihtyy pareittain, osa taas rinnakkaisluokan poikien seurassa. Oppilaiden mukaan luokassa on yksi tyttöryhmä ja yksi poikaryhmä. Osa 6 b-luokan oppilaista, kuten 6 a-luokankin oppilaista kuuluu kuitenkin ryhmiin, joissa on myös rinnakkaisluokan oppilaita. Luokan opettaja on ilmeisesti laskenut myös nämä ryhmät mukaan. Poikaryhmiä, joihin kuuluu joko pelkästään 6 b-luokan oppilaita tai sekä 6 a- että 6 b-luokan oppilaita on oppilaiden vastausten perusteella neljä.



KUVIO 2 a. 6 a-luokan sosiaaliset suhteet ystävyysverkostona.



KUVIO 2 b. 6 b-luokan sosiaaliset suhteet ystävyysverkostona.

Suurin osa kysymykseen vastanneista oppilaista (26 / 36) oli tyytyväisiä ryhmään, johon jo kuuluivat. Ainoastaan kolme oppilasta ilmoitti, että haluaisi kuulua johonkin ryhmään, johon ei vielä kuulu. Esteenä ryhmään kuulumiselle pidettiin sitä, etteivät ryhmän jäsenet hyväksyisi ryhmään haluavaa oppilasta ryhmäänsä. Neljäsnes vastanneista (8 / 36) ei haluaisi missään nimessä kuulua johonkin luokkansa ryhmään. He olivat tyytyväisiä ryhmään, johon jo kuuluivat tai sitten he eivät halunneet kuulua mihinkään ryhmään. Syiksi siihen, etteivät nämä oppilaat haluaisi kuulua joihinkin ryhmiin, oppilaat ilmoittivat ryhmän jäsenten leuhkuuden, lapsellisuuden, ryhmän meluamisen sekä sen, että ryhmän jäsenet eivät edusta kyselyyn vastanneen omaa tyyliä. Kyselyyn vastanneista 94 % ei kuulu, eikä haluaisikaan kuulua mihinkään koululuokkansa ulkopuoliseen ryhmään. Ainoastaan yksi oppilas a-luokalta haluaisi kuulua johonkin rinnakkaisluokan ryhmään ja yksi oppilas b-luokalta haluaisi kuulua – ja kuuluukin – erääseen entisen koulunsa oppilaista muodostuvaan ryhmään.

3.1.2 Tekeminen ryhmissä

Kyselylomakkeella keräämistäni vastauksista kävi ilmi, että sekä tytöt että pojat viettävät aikaa ryhmänsä kanssa välitunneilla. Tytöt ilmoittivat tapaavansa ryhmänsä jäseniä myös vapaa-ajalla ulkona, jonkun ryhmäläisen kotona tai kirjastossa. Niin tytöt kuin pojatkin keskustelevat ryhmänsä kanssa asioista. Tyttöjen keskuudessa suosituimpia keskustelunaiheita ovat koulu, kokeet, TV, ystävät ja hevoset. Pojat taas keskustelevat peleistä, päivän aikana tapahtuneista asioista ja ”kaikesta hienosta”. Tytöt ilmoittivat pitävänsä hauskaa ryhmässä: he juoruilevat ja nauravat toisten jutuille. Lisäksi tytöt harrastavat yhdessä, mm. bändisoittoa. He myös auttavat toisiaan aina tarpeen vaatiessa. Pojat taas liikuskelevat pihalla, käyvät yhteisissä liikuntaharrastuksissa sekä tekevät ryhmässä esitelmää ja pieniä näytelmiä. Pojille on tärkeää toiminta, jonka ympärille porukka kokoontuu. Tyttöjen toiminta ryhmissä taas keskittyy affektiiviseen puoleen: Tyttöillä mielenkiinto kohdistuu paljolti sellaiseen, mikä liittyy suhteisiin ja tunteisiin, niin kutsuttuun ”näkyttömään toimintaan”. (Jarasto & Sinervo 1999, 220; Rödström 1992, 92.)

3.1.3 Ryhmiin kuuluminen tärkeää

Lapsen varhaisimmat ihmissuhteet perhepiirissä luovat perustan kaikille tuleville ihmissuhteille. Yksilön suhtautumiseen muihin vaikuttaa se, millaiseksi hänen käsityksensä itsestään on lähihenkilöiltä saadun palautteen perusteella muodostunut. Murosiässä vertaissuhteet tarjoavat usein nuorelle enemmän seuraa, luottamusta ja viarikkeitä kuin vanhemmat. Se, että kokee olevansa arvostettu, kunnioitettu ja rakastettu, antaa elämälle tarkoituksen. Ystävyys- ja toverisuhteet tarjoavat nuorelle emotionaalista tukea, nuori oppii niiden kautta tuntemaan paremmin itseään ja hänen itsetuntonsa vahvistuu. Ystävyysuhteet tukevat myös nuoren henkistä kasvua ja identiteetin rakentumista, ne kehittävät sosiaalista minäkäsitystä ja opettavat sosiaalisia taitoja. (Aho & Laine 1997, 177–179.) Luottamus ryhmän jäsenten kesken edistää ryhmässä ylläpidettävien arvojen omaksumista. Ryhmä luo turvaa ja tarjoaa jäsenilleen tukea vaikeissa tilanteissa. Jäsenyys ryhmään koetaan yleensä palkitsevana. (Kalliopuska 1995, 53.)

Kyselyyn vastanneista kuudennen luokan oppilaista 92 % piti ryhmään kuulumista tärkeänä. Ryhmään kuulumista pidettiin yli puolessa vastauksista tärkeänä siksi, että ryhmässä on kaverit. Sekä tytöt että pojat olivat yhtä mieltä asiasta. Ryhmän jäsenet olivat usein vastaajan parhaita kavereita, ja vaikka he eivät olisikaan aivan niitä parhaita kavereita, ryhmään kuulumista pidettiin tärkeänä, koska silloin ei tarvitse olla yksin. Ystävien lisäksi tytöt toivat vastauksissaan esille seuraavia asioita: Ryhmään kuuluminen on tärkeää, koska kuuluessaan ryhmään on osa jotakin. Tytöt pitivät ryhmään kuulumista myös miellyttävänä. Näiden lisäksi tytöille oli tärkeää ryhmän jäseniltä saatu apu. Pojat taas mainitsivat vastauksissaan koulunkäynnin tuntuvan miellyttävämmältä, kun kuuluu johonkin ryhmään.

3.1.4 Suhtautuminen koululuokkaan muodostuneisiin ryhmiin

Suurin osa (25 / 36) oppilaista suhtautui kyselyn perusteella myönteisesti koululuokkaansa muodostuneisiin ryhmiin. Kuuden oppilaan suhtautuminen ryhmiin oli kielteinen tai neutraali. Neutraalisti ryhmiin suhtautuvat oppilaat (3 / 36) pitivät ryhmiä itsensä kannalta yhdentekevinä. Yksi oppilas ilmoitti joutuneensa kärsimään ryhmän kiusanteosta.

Ryhmiin suhtautumiseen vaikuttivat oppilaiden mukaan seuraavat tekijät:

- ketä / millaisia henkilöitä ryhmään kuuluu
- mitä ryhmä tekee
- mielikuva ryhmästä
- ryhmän käyttäytyminen (häiritseekö ryhmä muita, miten ryhmä ottaa muut huomioon)
- ryhmän mielipiteet asioista

3.1.5 Yksilön sosiaalinen asema ryhmässä ja ryhmän sosiaalinen rakenne

Ryhmän jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asema ja rooli sen jäsenten keskinäisten arviointien pohjalta. Ryhmän jäsenen asemaan ja rooliin vaikuttavat hänen persoonalliset ominaisuutensa ja käytöksensä. Laineen (1997, 210) mukaan sosiaalista valtaa annetaan sellaiselle yksilölle, jonka sosiaaliselle käyttäytymiselle on tyypillistä hallittu aktiivisuus. Toverista pitäminen riippuu siitä, miten hänen arvioitsijansa kokee ko. toverinsa vaikuttavan omaan statukseensa ja turvallisuuden tunteeseensa. Erilaisista sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne. Koululuokan sosiaalinen rakenne voi olla diffuusi, jolloin koululuokassa vallitsee voimakas koheesio, ja johtajuus- ja toveruusvalinnat hajautuvat monien oppilaiden kohdalle. (Aho & Laine 1997, 208–210, 222.) Hajaantuneesti rakentuneessa luokassa on korkeintaan muutama tai ei yhtään oppilasta, joihin suhtaudutaan välinpitämättömästi. Diffuusin lisäksi luokan sosiaalinen rakenne voi olla keskittynyt, jolloin luokasta erottuvat selvät suosikit, torjutut ja johtajat. Luokan koheesio on lisäksi vähäisempi. Keskitetysti rakentuneessa luokassa on pieni ryhmä pidettyjä ja pieni ryhmä ei-pidettyjä (Aho & Laine 1997, 222; Schmuck & Schmuck 1997, 113–114). Tutkimieni koululuokkien sosiaaliset rakenteet poikkeavat toisistaan. Sosiogrammin perusteella 6 a-luokan sosiaalinen rakenne vaikuttaa keskittyneeltä: luokasta erottuvat selvästi suosikit (7 / 18) ja torjutut (5 / 18). 6 b-luokan sosiaalinen rakenne vaikuttaisi taas diffuusilta, sillä toveruusvalinnat hajautuvat monien oppilaiden kohdalle. Luokassa ei myöskään ole kuin yksi oppilas, johon suhtaudutaan välinpitämättömästi. (Ks. liite 4)

Ryhmässä syntyy rooleja, jotka saavat alkunsa nuorten kokemuksista toisistaan ja omasta itsestään (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 241). Ryhmä asettaa eri asemissa oleville jäsenilleen erilaisia normeja ja odotuksia heidän sosiaalisten rooliensa mukaan. *Sosiaalisiksi rooliksi* kutsutaan niiden normien ja odotusten kokonaisuutta, jotka kohdistuvat ihmiseen hänen asemansa tai tehtävänsä perusteella. Usein ihminen myös itse ottaa itselleen jonkin roolin. (Aho & Laine 1997, 153.) Yksilö ei kuitenkaan voi noin vain ottaa itselleen jotakin roolia ryhmässä, vaan muiden ryhmän jäsenten odotukset ovat aina keskeinen osa roolia. Roolissa on siis Salmivallin (1998, 49) mukaan aina jotakin otettua, mutta myös jotakin annettua. Yksilö saattaa myös joutua tahtomattaankin rooleihin, joihin hän ei haluaisi. (Salmivalli 1998, 49.) Samalla ihmisellä voi olla erilaisia rooleja eri tilanteissa ja eri ryhmissä (Rasku-Puttonen ym. 1998, 241). Ihminen voi siis ottaa ja vaihtaa rooleja tilanteen mukaan (Antikainen 1998, 108–109). Sosiaaliset roolit syntyvät aina vuorovaikutuksessa ja ovat vastavuoroisia. Lapsen omat odotukset sosiaalisen vuorovaikutuksen sujumisesta vaikuttavat hänen käytökseensä ja sitä kautta toverien suhtautumiseen lapseen. (Salmivalli 1998, 22, 49.) Koulussa välitsevat muodolliset roolisuhteet ja tietyssä roolissa olevalta odotetaan tiettyä käytöstä (Schmuck & Schmuck 1997, 38).

Koskenniemi (1977, 97–98) jakaa sosiaaliset tyytit kolmeen luokkaan: johtajiin, joiden vaikutusvalta ulottuu lähes jokaiseen ryhmän jäsenen, myötäilijöihin, jotka ovat aktiivisesti mukana kaikessa, mutta heillä ei ole paljoa vaikutusvaltaa muihin, ja syrjässä olijoihin, jotka eivät juuri osallistu yhteisiin asioihin, eikä heillä ole vaikutusvaltaa muihin. Johtajia on Koskenniemen (1977, 102–107) mukaan kolme eri tyyppiä: on aitoja johtajia, jotka nauttivat yleistä arvonantoa, on tilapäisjohtajia, jotka vaikuttavat tietyllä erityisalueella ja valtiaita, joiden vaikutusvalta perustuu alistamiseen. Myötäilijät Koskenniemi (1977, 107–109) jakaa myös kolmeen alaluokkaan: apureihin, jotka toimivat ryhmässä oma-aloitteisesti ja aktiivisesti, suosiikeihin, joiden asema perustuu suuren toverijoukon osoittamaan ystävyys ja seurailijoihin, jotka ottavat osaa ryhmän yhteisiin puuhiin, mutta eivät osoita oma-aloitteisuutta. Syrjässä olijoista muodostuu myös kolme luokkaa: eristyvät, jotka jäävät suosiolla pois yhteisistä puuhista, sivuutetut, jotka haluaisivat kyllä olla mukana yhteisissä toiminna, mutta eivät onnistu siinä, ja torjutut, jotka ovat muiden aktiivisesti torjuttavia. (Koskenniemi 1977, 109–111.) Kaikkia näitä sosiaalisia tyyppiejä ei

esiinny kaikissa ryhmissä ja koululuokissa (Aho & Laine 1997, 211). Kirjallisuudesta löytyy myös muitakin jaotteluja. Esimerkiksi Jarasto ja Sinervo (1998, 156) mainitsevat kirjassaan seuraavat koululuokkaan muodostuvat roolit: johtaja, pelle, syrjitty, seurailija, opettajan lellikki, sorrettu ja syntipukki. Useimmissa jaotteluissa tulevat esiin suosikit, torjutut ja johtajat.

Coien, Dodgen ja Kupersmidtin (1990) jaottelun mukaan ryhmässä saavutetun sosiaalisen aseman perusteella voidaan puhua suosituista, torjutuista, keskimääräisessä asemassa olevista, huomioitta jätetyistä ja ristiriitaisessa asemassa olevista. Ristiriitaisessa asemassa olevat toimivat ryhmässä aggressiivisesti ja muita häiritsevästi, mutta osaavat myös tilanteen vaatiessa käyttäytyä myönteistä vuorovaikutusta edistävästi. (Coie ym. 1990.) Itse luokittelin Coien ym. jaottelua mukaillen tutkimani oppilaat suosittuihin, keskimääräisessä asemassa oleviin ja torjuttuihin, sillä aineistoni pohjalta oli vaikea määrittellä, oliko oppilas torjuttu vai ainoastaan huomiotta jätetty. Tämä johtui siitä, että pyysin oppilaita nimeämään sosiogrammia varten ainoastaan kolme parasta ystäväänsä, enkä esimerkiksi oppilaita, joita he eivät haluaisi samaan ryhmään. Ristiriitaisessa asemassa olevat oppilaat ajattelin taas sisältyvän keskimääräisessä asemassa oleviin, sillä muiden oppilaiden näkemykset heistä saattavat vaihdella.

Tutkimusten mukaan suosittuihin lapsiin kuuluu n. 10–15 % kaikista peruskouluikäisistä ja suunnilleen yhtä moni tulee torjutuksi. Asemaan ryhmässä vaikuttaa ryhmään liittyminen, käyttäytyminen ryhmässä sekä lapsen omat ja ryhmäläisten odotukset. (Salmivalli 1998, 15–16.) Tutkimuksessani määrittelin suosituiksi oppilaat, jotka olivat tulleet oppilastovereidensa valitsemaksi 4–6 kertaa. Oppilaat, jotka olivat tulleet valituksi 1–3 kertaa, luokittelin keskimääräisessä asemassa oleviksi ja torjutuiksi oppilaat, joita ei ollut valittu kertaakaan kolmen parhaan kaverin joukkoon. (Ks. liite 4) Tämän jaottelun mukaan tutkimukseni oppilaista 25 % olisi suosittuja, 60 % keskimääräisessä asemassa olevia ja 15 % torjuttuja.

Olen tutkimuksessani kiinnostunut erityisesti suosikeista ja toisaalta myös torjutuista oppilaista. Suosittujen ja torjuttujen oppilaiden lisäksi tutkin, löytyykö kyseisistä kuudensista luokista sovittelijoita, auttajia, ilopillereitä ja luottohenkilöitä. Painopisteeni on siis koululuokan vuorovaikutusta myönteisesti edistävässä rooleissa. Torjutuksi ja kiusatuksi tuleminen on kuitenkin suosion kääntöpuoli. Useat epäsuorat merkit viittaavat kiusaamisen lisääntyneen viime vuosikymmenten aikana.

Kiusaaminen on myös saanut yhä vakavampia muotoja. (Olweus 1992, 23, 33.) Näin ollen pidän tärkeänä käsitellä aihetta myös tämän tutkimuksen yhteydessä.

3.1.6 Opettajanäkökulmia oppilasrooleihin

6 a-luokan opettaja mainitsi haastattelussa seuraavia luokastaan löytyviä oppilasrooleja: suosikki, syrjitty, kiusaaja, kiusattu, suojelija, hiljainen, puhelias, johtaja, ”neiti”, ”kunkku”, ilopilleri ja humoristi. Hänen mukaansa jotkut oppilaat ovat automaattisesti käyttäytymisellään ja olemuksellaan suositumpia kuin toiset.

Se on semmonen rauhallinen, iloinen, antaa toisten touhuta omia, eikä aiheuta mitään aggressioita toisissa... ja tuota koulukäyttäytymisessä on sellaista myönteistä, pyrkii aina niin kun hyvään, ja pyrkii myös niitten, jopa niin, että kun on kiistaa oppilaitten välillä, niin se rohkeasti tulee siihen, et ”mitäs tässä nyt?”. Niin sellanen oppilas on aika suosittu.

6 a-luokan opettajan käsityksistä poiketen rinnakkaisluokan opettajan mukaan oppilaan suosioon – etenkin oppilaasta muille oppilaille syntyvään ensivaikutelmaan – vaikuttavat yllättävän paljon ulkonäköseikat. Ulkonäköseikkoihin b-luokan opettaja laskee kuuluvaksi myös varsinaisen ulkonäön lisäksi vaatteet ja erilaiset ”hilavitkuttimet”, kuten esimerkiksi matkapuhelimet. Opettaja on harmistunut siitä, että koulu ei ole ottanut selkeästi kantaa siihen, mitkä asiat kuuluvat kouluun ja mitkä eivät, sillä nykyään hänen mukaansa korostuu liikaa se, kellä on omaisuutta ja kellä ei. B-luokan opettajan mielestä inhimilliset ominaisuudet ovat jääneet auttamattomasti jalkoihin. Sitten kun oppilasryhmä on ollut kauemman aikaa yhdessä, silloin alkavat näkyä enemmän oppilaiden persoonalliset ominaisuudet, se kuka auttaa ketäkin jne. B-luokan opettajan mukaan oppilaat vaihtavat ystäviään lähes samaan tahtiin kuin tavaroita. Oppilaat valitsevat joka päivä uudestaan, kenen kanssa ovat.

Mä oon useamman ihmisen kanssa tätä puhunu, niin toisten opettajien kuin vanhempien kans, että kun koko ajan ne käy sitä, et kenen kanssa saa olla ja voi olla. Kun ennen aika lailla oli ne tietyt kaverit ja oltiin muittenkin kanssa, mut oli se oma kaveri joku. Nykyään nekin vaihtuu yllättävän herkästi.

Opettajan sanat saavat tukea toisen tyttöryhmän haastattelusta. Marikan ja Petran tapaus on osoitus siitä, miten helposti riidat muuttavat ystävyys-suhteita.

Ja just semmonen, että ei osata niinku ristiriitatilanteita kauheesti ratkoo, vaan sit kun tulee joku känä, niin se on niinku kerrasta poikki -meininki ja sit lähetään hakeen jotain toista. Elikä se töksähtää siihen, kun tulee se vastoinkäyminen ja sama näkyy koulutyöskentelyssä.

Lyhytjänteisyys on siis 6 b-luokan opettajan näkemyksen mukaan nykyajan riesa. Aina tulee joku uusi muoti ja uusi tavara, joka pitää saada. Lasten lisäksi myös vanhemmat sortuvat juoksemaan ”kieli pitkällä” uutuustuotteiden perässä. Tämän vuoksi opettaja toivoisikin, että koulu voisi pysyä saarekkeena, johon näitä tavaroita ei tuotaisi, ja jossa ei vertailtaisi, mitä kenelläkin on ja mitä ei. Myös Jarasto ja Sinervo (1999, 96) ovat havainneet maailman – ja etenkin vielä tyttöjen maailman – olevan kova ja armoton. Siellä käydään heidän mukaansa ihan kirjaimellisestikin kauppaa ystävyydellä. Kännyn puuttuminen tai vääränlaiset vaatteet saattavat merkitä yksin jäämistä.

Suosittujen oppilaiden lisäksi 6 a-luokasta löytyy torjuttuja oppilaita: Toiset oppilaat eivät kelpaa muiden joukkoon. He ovat henkisesti syrjittyjä. Pojat käskevät suurin sanoin epäsuosittua oppilasta poistumaan seurasta, mutta tytöillä syrjiminä tapahtuu ovelammin, esimerkiksi kirjelappusten välityksellä. Suorat sanat saattavat ajoittain vaikuttaa aikuisesta jopa julmalta, mutta parhaassa tapauksessa ne opettavat näkemään oman käyttäytymisen seurauksia (Jarasto & Sinervo 1998, 118). Syrjintään saattaa a-luokan opettajan mukaan liittyä myös draama: Oppilas saattaa, joka kokee olevansa syrjitty, saattaa suurennella yksinäisyyttään. 6 a-luokassa ei luokan opettajan mukaan ole sellaista kiusaamista, että joku yksittäinen oppilas kiusaa jotakuta toista, vaan kiusaajan ympärille kerääntyy heti suojelijat ja kiusaaminen tapahtuu porukalla. Porukalla yritetään peittää kiusaaminen, niin ettei kukaan muka kiusaa. Luokassa on myös sairas oppilas. Vaikka oppilaat tiedostavat asian, sairautta käytetään hyväksi ja oppilasta kiusataan. Opettaja joutuu jatkuvasti puuttumaan asiaan, mutta yksi kielteinen ryhmä kiusaa tätä oppilasta yhä uudestaan eri tavoin. 6 a-luokan opettajan käsityksen mukaan oppilaalla, joka tulee kiusatuksi, on usein heikko ärsytyskynnys: pienikin vastoin-

käyminen, joka kohdistuu kyseiseen oppilaaseen, saa tämän menettämään malttinsa. Oppilas saa siis itse käyttäytymisellään aikaan kiusaamista.

6 a-luokassa on opettajan mukaan havaittavissa jako oppilaisiin, jotka ovat hiljaa ja kuuntelevat, ja oppilaisiin, jotka ovat jatkuvasti äänessä. Poikien keskuudessa muodostuu helpommin ”kunkku”. Tyttöillä taas kehityserot ovat niin suuret tässä iässä, että ne jotka ovat kehityksessä edellä muita, ovat ”neitejä”, jotka eivät pidä muita minään. Nämä roolit näkyvät luokan opettajan mukaan erityisesti juuri ryhmässä. Yksityisesti nämä henkilöt saattavat olla miellyttäviä ja hyvinkin arkoja. Edellisillä sanoillaan opettaja viittaa ilmeisesti juuri bändin ja toisen tyttöryhmän välisiin suhteisiin. Yksilöiden ja ryhmien välinen käyttäytyminen tulisikin erottaa toisistaan (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 300). Luottohenkilöitä löytyy myös 6 a-luokasta: Kun jollekin tällaiselle oppilaalle antaa jonkin tehtävän, se myös tulee hoidetuksi. Erityisesti pojista löytyy a-luokan ilopilleirit. Yhtä pojista luokan opettaja pitää jopa humoristina. Myös johtajatyyppejä löytyy luokasta. Oppilaat pitävät opettajan mukaan erästä luokan poikaa johtajana. Oppilas on kuitenkin kova marisemaan, mikä tekee hänestä huonon johtajan.

6 b-luokan opettaja on havainnut luokassaan seuraavia oppilasrooleja: menestyjät, juoksutyöt ja -pojat, pellet, syntipukit ja peruspositiiviset. Juoksutyöt ja -pojat ovat oppilaita, jotka seurailevat ja myötäilevät menestyjiä. He ovat aina tietyssä ryhmässä, eikä heidän ole helppo päästä pois roolistaan. Pellen roolista on myös vaikea päästä pois. Syntipukit syntyvät opettajan mukaan juuri ryhmässä. Syntipukit, joita 6 b-luokasta löytyy opettajan mukaan 2–3, ovat oppilaita, joita aina epäillään kaikista pahoista teoista. Menestyjien lisäksi toinen myönteinen rooli on peruspositiiviset. Peruspositiiviset ovat oppilaita, jotka menestyvät koulussa suhteellisen hyvin ja ovat aktiivisia ja iloisia. Oppilaiden ystävien asenteet, käytös ja muut ominaisuudet vaikuttavat heihin. Ystävillä voi olla voimakas vaikutus oppilaiden asenteisiin koulua, käyttäytymistä ja akateemisia saavutuksia kohtaan. 6 b-luokasta löytyy opettajan mukaan kaksi peruspositiivista oppilasta, jotka tuovat rohkeasti esille, että he käyvät mielellään koulua ja haluavat tehdä töitä sen eteen. Nämä oppilaat ovat hyödyksi koko luokalle, sillä he innostavat myös muita.

3.2 Ryhmä 1: Bändi

Ryhmien kuvaukset perustuvat ryhmähaastattelujen avulla saamiini tietoihin kolmesta oppilaiden muodostamasta ryhmästä: bändistä, toisesta tyttöryhmästä ja poikaryhmästä. Ensimmäisenä esittelen bändiksi nimeämäni ryhmän. Bändiryhmään kuuluvat seuraavat oppilaat: Ella (6 a), Veera (6 a), Marika (6 b), Jenni (6 b), Netta (6 b), Pauliina (6 a) ja Sini (6 b)

3.2.1 Syntynyt soittoharrastuksen ympärille

Marika ja Veera keksivät idean bändistä, johon he pyysivät mukaan Pauliinaa ja Ellaa. Pian mukaan innostuivat myös Sini, Netta ja Jenni sekä Petra ja Helena, jotka eivät enää kuulu bändiin. Ryhmä koostuu molempien luokkien oppilaista. Kaverisuhteet rinnakkaisluokan oppilaisiin ovat syntyneet jo yhteisen koulutaipa- leen alkupuolella. Kolmannesta luokasta saakka oppilaat ovat viettäneet välitunte- ja yhdessä, mm. jalkapalloa pelaillen. Viidennen ja kuudennen luokan aikana ys- tävyysuhteet ovat tiivistyneet vain entisestään.

Bändiläiset kokoontuvat kerran viikossa soittoharjoituksiin. Yhteisen harrastuksen lisäksi bändin jäsenet viettävät muutenkin aikaa yhdessä. He ovat saaneet erään bändiläisen sukulaiselta käyttöönsä työmaakopin, jossa he kokoon- tuvat, ja jonka he ovat saaneet sisustaa mieleisekseen. Koulussa ryhmä pelaa väli- tuntisin pesäpalloa, kuten suurin osa oppilaista. Kouluaikana ryhmään saattaa liit- tyä myös muita – enemmän tai vähemmän mieluisia – oppilaita. Ei-toivotuista ryhmään liittyjistä bändiläiset kertovat näin:

Ne aina änkee. Sellaset, jotka on yksin aina muuten... Joskus se on aika är- syttävää, kun ne roikkuu...

Koululuokan alaryhmien, joissa vallitsee voimakas koheesio, toiminta ei ole aina koko yhteisön kannalta myönteistä. Tällainen niin sanottu sisäpiiri saattaa edellä kuvatulla tavalla syrjiä ryhmään kuulumattomia ja osoittaa jopa vihamielisyyttä näitä kohtaan. (Aho & Laine 1997, 205–206). Bändin tytöillä on kuitenkin syynsä tiettyjä oppilaiden syrjimiseen:

Ne aina kuuntelee kaikki, mitä me puhutaan ja sit ne levittää. Eikä ite puhu mitään. Ja jos kysyy, minkä numeron ne sai kokeesta, ne vastaa teeskennellyllä äänellä: ”Numeron”.

3.2.2 ”Me ollaan parhaita!”

Ryhmän jäsenten mielestä ryhmä tuntuu omimmalta toisaalta siksi, että sen jäsenet ovat keskenään samantyyppisiä ja toisaalta siksi, että ryhmän jäsenillä on ominaisuuksia, jotka täydentävät toisiaan. Ryhmän jäseniä yhdistävät eri asiat, kuten esimerkiksi Ellaa ja Siniä koirat. Ryhmän tyyliä verrattuna muihin ryhmiin bändiläiset kuvailevat seuraavasti:

Semmonen siististi... coolisti...Tyllillä ja taidolla, mut kuiteski sillei... Taidolla... ja kympillä! Me ollaan parempia kuin ne (tarkoittaa muita ryhmiä). Me ollaan parhaita. Me ollaan paljon järkevempiä... Me pukeudutaan hienosti ja meidän hiukset on aika hienosti. Me ei oteta kaikkee niin vakavasti. Me ollaan pari askelta ylempänä. Niitten ne ajatukset ja nää jutut on vähän erilaisia. Ne on kännykkäjengi ja ne on vähän lapsellisempia. Ihme, ettei raahaa viä barbejakin kouluun.

Työille on tärkeää, miltä he näyttävät tai minkälaisen vaikutelman heistä saa, samoin kuin ”kuka on kenen kanssa” ja ”kuka ei ole kenen kanssa”. Varhaismurrosiässä nuoret osoittavat olevansa suuresti riippuvaisia siitä, että saavat kehittyä yhdessä samoin ajattelevien tovereiden kanssa. Näin heidän suhteellisen heikkominäkäsityksensä voi kasvaa vahvaksi me-hengen turvin ennen varsinaisen murrosiän koettelemuksia. (Rödström 1992, 76, 92.) Bändiryhmän me-henki vaikuttaa suorastaan ylitsepursuavan vahvalta. Sillä on kuitenkin edellisen lisäksi toinenkin tärkeä tehtävä ryhmässä: Kiinteässä ryhmässä me-henki suojelee ryhmää ja toimii samalla ryhmää koossapitävänä voimana (Kalliopuska 1995, 53).

Samankaltaisuudesta Laine (1997, 165) mainitsee, että ystävyksille on usein tyypillistä, että heillä on yhteisiä harrastuksia sekä mieltymyksen ja kiinnostuksen kohteita. Muutenkin läheiset ystävät muistuttavat usein ainakin jossain määrin toisiaan persoonallisuuspiirteiltään ja sosiaaliselta käyttäytymiseltään. Varsinkin varhaisnuoruudessa ystävykset pyrkivät Laineen (1997, 165–166) mukaan yhdenmukaisuuteen myös ulkonäön osalta. Lisäksi läheisille ystävyksille on tyypillistä samankaltaiset asenteet ja arvostukset. (Aho & Laine 1997, 165–166; Hartup 1982.) Ystävyk-

set ja samaan vertaisryhmään kuuluvat lapset ja nuoret pyrkivät vaikuttamaan toisiinsa siten, että samankaltaisuus edelleen lisääntyy (Salmivalli 1998, 26). Festinger (1954) selittää ystäväysten samankaltaisuuspyrkimystä sosiaalisen vertailun teorialla, jonka mukaan yksilöllä on tarve vertailla omia ominaisuuksiaan, mielipiteitään ja kykyjään toisten vastaaviin. Vertaillessaan itseään kyllin samankaltaiseen, yksilö saa tarkemman käsityksen niistä ominaisuuksistaan, joita hän vertailee ja näin ollen yksilö hyötyy eniten sosiaalisen vertailun prosessissa itseään muistuttavista. Tämä selittää samankaltaisuuden puoleensavetävyyttä. (Salmivalli 1998, 25.) Salmivalli (1998, 27) tuo esille myös näkökulman, jonka mukaan nuori etsii turvaa ja tiettyä anonyymiutta olemalla samanlainen kuin muut. Ystävyys perustuu siis paljolti ystäväysten samanlaisuuteen. Siihen sisältyy kuitenkin kummankin osapuolen taholta täydentäviä piirteitä. Eroja itsensä ja ystävän välillä pystytään sietämään ja ymmärtämään paremmin, kun ikää karttuu. (Aho & Laine 1997, 165–166.) Murrosiän mittaan ryhmiin kuulumisen sisältö vaihtuu ja ryhmän idea tai harrastuksen sisältö tulee tärkeämmäksi. Samalla aikaisemmin tärkeänä pidetty samankaltaisuus menettää merkitystään. (Arajärvi 1992, 33.)

Kuten yksilöt vertaavat itseään toisiin, arvioi ryhmä arvoaan vertailemalla sitä muihin ryhmiin. Vertailun tulos vaikuttaa epäsuorasti itsetuntoon. Jos ryhmän jäsenet voivat pitää ryhmäänsä jollakin arviointikriteerillä selvästi toista ryhmää parempana, saavat sen jäsenet nauttia muiden arvonnosta. (Taifel & Turner 1986.) Jos ryhmän jäsenillä on myönteisen identiteetin tarve, he yrittävät todennäköisesti löytää keinoja, joilla oma ryhmä erottuisi myönteisesti muista ryhmistä (Taifel 1978, 83). Henkilöt, joilla on myönteinen sosiaalinen identiteetti, samaistuvat mielellään myönteisesti erottuvaan ryhmään: He havaitsevat myönteisenä ryhmän jäsenet, kun taas ryhmään kuulumattomat havaitaan usein kielteisesti. Tämä on yleistä erityisesti suosittujen nuorten keskuudessa. (Hymel, Wagner & Butler 1990.)

Haastattelemiani ryhmän jäsenet ovat varsin yksimielisiä siitä, että ryhmä vahvistaa ja antaa turvaa sen yksittäisille jäsenille. Ryhmään kuuluminen on tärkeää myös siksi, että silloin kun kuuluu ryhmään, on useampia kavereita, joiden kanssa voi olla vähän sen mukaan, millä tuulella sattuu olemaan. Ja silloin kun tulee kinaa jonkun kaverin kanssa, on hyvä että on joku toinenkin, jonka kanssa olla. Eräs haastatelluista mainitsee myös ulkopuolelta tulevista paineista kuulua ryhmään:

Ettei äidin tarte koko ajan valittaa, että tytöt ei kyllä osaa olla kun kaksin vaan.

3.2.3 ”Kommenttia tulee aina...”

Luokkatoverit eivät kiinnitä juurikaan huomiota bändiläisiin ryhmänä. Pojat kyselevät joskus bändin kuulumisia. Bändiläiset uskovat, että jotkut heidän luokkatovereista haluaisivat kuulua bändiin, vaikka he eivät sitä välttämättä tuo ilmi. Ryhmän kiinteys ja jäsenten luottamukselliset välit ovat bändiläisten käsitysten mukaan syitä, miksi bändin jäsenyys saattaa kiinnostaa myös muita. Vaikka luokkatovereiden ja muiden luokkien oppilaiden suhtautuminen päällisin puolin onkin neutraalia, bändiläiset uskovat, että selän takana heitä saatetaan arvostella. He eivät suhtaudu tähän kuitenkaan kovin vakavasti, sillä palautetta tulee heidän mielestään aina. Ryhmän jäsenten kaverit muilta paikkakunnilta ovat myös innostuneet bänditoiminnasta ja perustaneet omia bändejä. Myös toinen kuudensien luokkien oppilaista muodostuva ryhmä on perustanut oman bändin, joka on kadehtinut ensin perustettua bändiä, koska se on päässyt esiintymään koulun juhliin, eivätkä he. Toinen bändi on syntynyt ensimmäisestä bändistä eronneiden jäsenten ympärille, mutta bändi ei ole päässyt kansalaisopiston tunneille harjoittelemaan, kuten toinen ryhmä, ja siksi se aikookin aloittaa harjoittelun varsinaisesti vasta myöhemmin. Vanhempien suhtautuminen ryhmään on ollut hyvin samantyyppistä kaikkien bändin jäsenten kotona. Vanhemmat naureskelivat aluksi idealle, mutta esiintyminen vanhempainillassa vakuutti heidät.

3.2.4 Koulun tuki bänditoiminnalle vähäistä

Koulu ei ole bändiläisten mielestä tukenut mitenkään erityisesti bändin toimintaa. Bändiläiset ovat saaneet lainata basson ja kitaran hihnoja. Lisäksi he ovat joskus saaneet olla poissa tunneilta harjoitellakseen esiintymisiä varten. Varsinkaan alussa opettajat eivät mielellään antaneet lupaa harjoitukseen koulupäivän aikana.

Opettajille kyllä kelpasi hyvinkin, että esiintyisimme, mutta entäpä kun olisi pitänyt liietä vähän aikaa harjoitteluun oppitunneista. Ikävä kyllä musiikin-

opettajamme Tarja (6 b- luokan opettaja) suhtautui asiaan niin negatiivisesti, että jotkut ajattelivat pistävänsä hanskat tiskiinkin. (Ellan ja Veeran päiväkirja)

Myöhemmin lupa on hellinnyt hieman helpommin. Bändiläiset toivoisivatkin, että opettajat antaisivat helpommin luvan harjoituksiin koulupäivän aikana, ja että koulu tarjoaisi heille enemmän esiintymisiä. Tähän asti he ovat useimmiten joutuneet itse pyytämään päästä esiintymään.

3.2.5 Roolit ryhmässä

Annoin tutkimusjoukkoni kuvailla roolejaan haastatteluissa omin sanoin.

Bändiryhmään kuuluvat tytöt kuvailevat roolejaan ryhmässä seuraavasti:

Jenni oli semmonen joka aina nauraa... Niissä jutuissa ei yleensä oo mitään asiaa, mut ne on hyviä.

Sini ainakin on semmonen... Koirarakas. Sini ottaa asioista niiku selvää. Sini on ihan oma lukunsa.

Pauliina on kauhea kikattaja, ja semmonen kauhee auringonpaiste.

Ja Marika on semmonen, et se oikeestaan aika paljon... Se aina ajaa kaikkee eteenpäin.

Ella on hölöttäjä, ja se liittää kaikki asiat koiriin. Se on ihan koirafani.

Veera on sellanen muodinperässä hössöttäjä.

Ella ja Veera kuvailevat ryhmäläisten rooleja myös päiväkirjassaan.

Jenni on hauska, mutta loukkaantuu hyvin helposti. Hän ei lähellekään aina osaa pitää suutaan kiinni ja se johtaakin hänet usein vaikeuksiin.

Sini sanoo, mitä hänen mielessään liikkuu eikä yhtään kiertele. Sini on huumorintajuinen ja ennen kaikkea ainutlaatuinen.

Pauliina on iloinen ja aktiivinen, mutta osaa pitää suunsa kiinni toisin kuin jotkut. Hän ei niin vain möläytä typeryyksiä suustaan, ja hän osaa hillitä sekä itsensä että muut.

Marika on johtajatyyppeä, sillä hänellä on aina ideoita ja hän toteuttaakin niitä, eikä vaan puhu. Marika on aika villi, mutta hän hillitsee itsensä tietyissä tilanteissa. Mutta ei meidän porukassamme mitään johtajaa silti ole ja Marika tietää sen. Ei hän haluakaan olla johtaja, mutta hän saa asiat toimimaan yksinkertaisesti.

Netta on aika ylimielinen ja hän osaa esittää kilttiä tyttöä, hän on nimittäin hyvä urheilussa, eikä hän luule itsestään yhtään vähempää... Hänellä ei ole kauhean hyvä huumorintaju, varsinkaan, jos joku toinen keksii jotain hauskaa sanottavaa. Silloin hän ei ole se keskipiste, eikä se ole niin hauskaa. On hänestä nykyään tullut kuitenkin vähän järkevämpi. Mutta hän tulee aina olemaan kaiken keskipiste, hienoilla taidoillaan ja "hauskalla" luonteellaan.

Itseään Ella ja Veera kuvailevat ryhmän sovittelijoiksi. Ellan ja Veeran kuvaus ryhmän jäsenistä vastaa hyvin muiden ryhmän jäsenten kuvauksia. Bändiläisten ryhmästä löytyy siis pari ilopilleriä, yksi puhelias, yksi tutkijatyyppi, joka ottaa selvää asioista, yksi asioita eteenpäin ajava "johtaja" ja yksi muotiasioihin keskittyvä. Netan roolia oppilaat eivät haastattelussa kommentoineet ollenkaan. Se on ymmärrettävää, mikäli muiden ryhmän jäsenten käsitykset Netasta vastaa Ellan ja Veeran kuvausta. Hämäläinen & Sava (1989, 69) jakavat roolit ryhmässä tehtävärooleihin, kommunikaatiorakenteeseen liittyviin rooleihin, valtaroleihin, tunneroleihin ja normirakenteeseen liittyviin rooleihin. Ilopillerin roolin voisi ajatella tunnerooliksi, sillä ilopillerit vaikuttavat myönteisesti ryhmän ilmapiiriin ja yleiseen mielialaan. Puheliaan rooli taas on selkeästi kommunikaatiorakenteeseen liittyvä. Asioista selvän ottaminen ja niiden eteenpäin ajaminen voisivat kuulua tehtävärooleihin tai valtaroleihin.

Ryhmän jäsenet kokevat olevansa kaikki erittäin itsepäisiä. He osaavat pitää puolensa ja tästä syystä ryhmän jäsenten välille kehkeytyy melko usein riitaa. Osa ryhmän jäsenistä on ollut enemmän kavereita jo ennen ryhmään tuloa. Riitatilanteissa tämä vaikuttaa siihen, kuka asettuu kenenkin puolelle.

3.2.6 Esikuvina vahvat ryhmät

Ryhmä toimii myös paikkana, jossa samaistutaan yhteisiin idoleihin (Kalliopuska 1995, 53). Bändiryhmä pitää esikuvinaan vahvoja ryhmiä, jonka jäsenet ovat vahvoja persoonia, ja jotka tekevät töitä menestyksensä eteen. Tällaisia ryhmiä musiikkimaailmassa ovat bändiläisten mielestä Apulanta, Tehosekoitin ja Kwan. Myös oman koulun lukiolaisista muodostuva bändi toimii ryhmän esikuvana, koska sen jäsenet ovat ryhmän jäsenten mielestä järkeviä ja osaavat soittaa hyvin.

Musiikilla on tärkeä asema nuorten maailmassa ja kulttuurissa. Siihen sisältyy sekä sanatonta että sanallista viestintää. Musiikin avulla nuoret voivat välittää tunteita, joita on vaikea ilmaista sanoin. Musiikki toimii myös tärkeänä uusien arvojen, muodin ja ideoiden välittäjänä. Nuorisomusiikki yhdistää ja nuoret kokevat sen ainoana oikeana tämän hetken musiikkina. Nuorisomusiikki on heidän omaa musiikkia, eikä se kuulu kenellekään muille. Nuorten oma musiikki kiehtoo myös musisoimaan itse. Musiikin harrastaminen soittamalla, laulamalla ja säveltämällä toimii väylänä luovuudelle ja taitojen kehittämiseksi. Nuorten musiikkikulttuurille onkin keskeistä kaiken tekeminen itse alusta loppuun. Nuoret ovat siis kuluttajien lisäksi myös kulttuurin tuottajia. Erilaiset bändit ovat tie omaehtoisen musiikin tuottamiseen. Bänditoiminnassa hioutuvat myös sosiaaliset taidot. Yhdessä sävelletyt, sanoitetut ja soitettavat kappaleet ovat nuorelle upea kokemus. (Jarasto & Sinervo 1998, 211–212; Jarasto & Sinervo 1999, 182, 185.)

3.2.7 Valoisa tulevaisuus

Ryhmän tulevaisuudesta jäsenet esittävät erilaisia näkemyksiä:

Mää nään sen sellaisena, et me ollaan maailman ykkösiä. Meil on semmosia muutama kymmen miljoonaa levyä ja...

No mä ainakin nään sen ihan semmosena valosana, mutta tota jos tää – jos joku muuttaa, niin siitä tulee vähän sit semmosta.

Sitä paitsi mä, sen sillai näkee valosana, jos ite tekee töitä sen eteen ja yrittää... Ei sitä voi nähdä valosana vaan, jos ite ei tee mitään.

Kaikista puheenvuoroista välittyi usko myönteiseen tulevaisuuteen. Tytöt ovat huomanneet, että he itse voivat ensisijaisesti vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa ja ovat myös valmiita tekemään töitä sen eteen, että tulevaisuus olisi valoisa.

3.3 Ryhmä 2: Tytöt

Ryhmän jäsenet: Petra (6 a), Helena (6 b), Kati (6 b) ja Kristiina (6 b)

3.3.1 Syntynyt erimielisyyksien kautta pitkäaikaisten ystävyysuhteiden pohjalle

Helena ja Kati ja Kristiina ovat olleet hyviä kavereita ensimmäisestä luokasta saakka. Ryhmään on kuulunut vielä paikkakunnalta äskettäin pois muuttanut Minna. Petra on liittynyt ryhmään vasta jokin aika sitten. Rinnakkaisluokan oppilas Petra tuli ryhmään, kun hän oli riitaantunut bändiryhmään kuuluvan Marikan kanssa. Myös Helena, joka oli myös alun perin bändin jäsen, riitaantui Marikan kanssa. Petra ja Helena huomasivat pitävänsä samoista asioista ja ystäväystyivät. Näin Petra tuli mukaan Helenan, Katin ja Kristiinan ryhmään. Nykyäänkin Helena ja Petra viettävät joskus aikaa kaksin. Petra viihtyy toisinaan myös Veeran ja Eilan seurassa.

Ryhmä syntyi pitkäaikaisista ystävyysuhteista ja osin myös erimielisyyksien myötä. Petra oli huomannut riitaannuttuaan toisen ryhmän jäsenen kanssa, että tässä ryhmän jäsenillä on enemmän yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Ryhmän jäsenet haluavat myös yhteisiin harrastuksiin. Ryhmä kuvailee itseään melko rauhalliseksi. Toinen tyttöryhmä, bändi, pitää ryhmän mukaan hauskaa eri tavalla kuin he. Bändiläiset tekevät kaikenlaisia piloja, jopa toisilleen. Bändiläiset saavat tämän tyttöryhmän mukaan ihmeellisiä päähänpistoja:

Veera pussas mua eilen... Emmää tiä, se vaan tuli halaan mua ja pussas mua poskelle. Jotenkin tällasia outhoja päähänpistoja.

Ne sotkee tuolla ruokalassakin niiden pöydät... Mulla oli voideltu leipä ja Sini kaataa suolapurkin mun leipääni... Niil on tommosia piloja niinku...

3.3.2 Yhteisiä harrastuksia

Petra käy kitaratunneilla, joille mennään yleensä koko ryhmän voimin. Kitaratunnin jälkeen ryhmä jää musiikkiluokkaan soittamaan yhdessä. Bändi ei mahtunut kansalaisopiston tuntisuunnitelmaan, mutta siitä huolimatta tytöt harjoittelevat keskenään ilman ohjausta aina Petran soittotuntien jälkeen. Ensi vuonna, siirryttyään yläasteelle, ryhmä aikoo ryhtyä perustamaan bändiä oikein tosissaan. He toivovat saavansa mukaan soittotaitoisia, keskustaan yläasteelle tulevia sivukylien oppilaita. Petra ja Kati käyvät myös valinnaisilla saksan tunneilla yhdessä, Helena ja Kati taas jumpassa. Kirjasto on suosittu kokoontumispaikka ryhmän jäsenten

keskuudessa. Kesäksi on suunnitelmassa, että Helena menisi viikoksi Petran perheen mökille ja Petra Helenan mummolaan. Helena ja Petra viettävät vapaa-aikaa enemmän yhdessä, koska he asuvat lähempänä toisiaan kuin muut ryhmän jäsenet. He kokevat olevansa myös läheisempiä kuin muut ryhmän jäsenet. Helena ja Petra juttelevat keskenään myös perheidensä asioista. Katin kanssa taas on erilaista:

H: Katin kans jutellaan kaikista ihan hoopoista asioista... luetaan lehtiä ja katotaan telkkaria, mennään leffaan ja ladotaan siä kaikkia ihan päättömiä juttuja.

Ka: Mää taas, kun me ollaan Kristiinan kanssa niillä, niin me rillutaan ulkona... keinutaan keinussa.

3.3.3 Ryhmä tekee varmemmaksi

Kuten bändiläisillekin, ryhmään kuuluminen on tälle tyttöryhmälle tärkeää, koska ryhmä tekee heidän olonsa varmemmaksi. Ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa ja voivat kertoa toisilleen lähes kaikki asiat.

P: No yleensä meil on sillein, että – meillä oli nytkin Helenan kanssa silleen että – eilen pieni salaisuus...

Ka: Joka päivä teillä on pieni salaisuus.

P: Se on silleen Katinkin tiedossa... Meil ei oo periaatteessa salaisuuksia... paljoo.

H: Sellaisia perheasioita varmaan, mitä ei tiedetä... Me Petran kaa tiedetään toistemme perheasioita...

Ka: Mul ei oo mitään perheasioita kerrottavanakaan... sellaisia, mitä kaikkien pitäis tietää.

Tyttöjen toiminnalle on tyypillistä, että he ympäröivät itsensä salaisuuksilla ja ”kuiskuttelulla” (Rödstam 1992, 92). Katille paikkakunnalta pois muuttanut Minna on edelleen se, jolle hän kertoo salaisuutensa. Kristiina on täysin ulkopuolinen keskustelussa. Vaikuttaa siltä, että hän kyllä kulkee ryhmän mukana, mutta häntä ei pidetä kuitenkaan tasavertaisena jäsenenä. Kristiinan silmin nähden hiljainen ja ujo luonne saattaa vaikuttaa asiaan. Tytöt, joilla on tiivis parisuhde, saattavat kokea kolmannen osapuolen uhkaavana, mikä saattaa aiheuttaa voimakkaita latauksia, mustasukkaisuutta, juoruilua ja juonitteluja (Jarasto & Sinervo 1998, 120).

Koska Kristiina vaikuttaa lähes ulkopuoliselta, saattaa Helenan, Petran ja Katin kohdalla olla kyse kolmiosuhteesta. Tähän viittaa Helenan ja Petran kuiskuttelu, joka selvästikin harmittaa Katia.

3.3.4 ”Ne pitää meitä niin lapsellisina...”

Ryhmä ei usko olevansa suosittu muiden oppilaiden keskuudessa. He arvelevat kaikkien olevan tyytyväisiä ryhmään, jossa jo ovat. Joskus eräs b-luokan työistä liittyy ryhmän seuraan. Muut ryhmät jättävät Helenan, Petran, Katin ja Kristiinan ryhmän aika hyvin rauhaan. Muidenkin ryhmien jäsenten kanssa voi jutella, mutta parhaiten oman ryhmän jäsenten kanssa. Ryhmä uskoo muiden – erityisesti juuri bändiryhmän – pitävän heitä lapsellisina ja kuvittelevan heidän juttujaan typeriksi.

Ja ne pitää meitä välillä niin lapsellisina. Mutta kun näkee ne talvella lumipenkassa, ne riehuu ja heittelee toisia lumipalloilla, niin ei tiedä kummin päin ne asiat on.

No ehkä me puhutaan jostain lapsellisista tai kuunnellaan lapsellista musiikkia... Ehkä ne pitää vaan itteään niin parhaina. Kai niillä on oma tapa pitää itteään sillee vähän vanhempana...

Ne käsittää, et ne on isoja, kun ne tekee kaikkee pahaa...

Sen, että bändiryhmä pitää toista tyttöryhmää lapsellisempänä, huomaa kuulemma jo katseista. Silloin kun Marikalla ja Petralla oli riitaa, ”kirjevihkosota”, Marika oli kirjoittanut Petralle, että hän, Helena, Kati ja Kristiina ovat lapsellisia. Kirjevihkoa käytetään myös riitojen sopimiseen. Jos joku ryhmän jäsenistä on loukannut toista ryhmän jäsentä, hän pyytää anteeksi kirjevihon välityksellä ja haukkuu itseään tyhmäksi. Nämä asiat on ryhmän jäsenten mielestä helpompi kirjoittaa kuin sanoa. Kirjoittamisen jälkeen riita sovitaan vielä suullisesti. Riita Marikan kanssa johtui Petran käsityksen mukaan siitä, että he etäännyivät jostakin syystä toisistaan. Sitten Petra ja Helena harmistuivat siitä, kun Marika ei enää viihtynyt kukaan heidän seurassa. Nykyään Marika ja Petra ovat omien sanojensa mukaan ihan hyvissä väleissä.

Konflikteja tässä ikävaiheessa syntyy yleisimmin ystävän epäluotettavan toiminnan ja toisen huomiotta jättämisen seurauksena. Varhaisnuoret pyrkivät ratkai-

semaan konfliktinsa keskustelemalla molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla ja perin pohjin ratkaistujen konfliktien koetaan jopa vahvistavan ystävyyssuhdetta. (Aho & Laine 1997, 175–176.) Marikan ja Petran ystävyysuhteeseen ongelmia aiheutti ilmeisesti Marikan liittyminen tyttöbändiin, jonka jäseneksi Petra ei ollut toivottu. Petra ei näin ollen saanut enää Marikalta riittävästi huomiota ja erimielisyydet johtivat epäkunnioittavaan toimintaan. Myös muiden tutkimusten mukaan ongelmia läheisessä ystävyysuhteessa aiheuttavat riittävän huomion puute, epäkunnioittava toiminta (esim. pilkkaaminen, epäkohteliaisuus, syyttely, uhkailu) sekä ystävän epäluotettava toiminta (esim. salaisuuksien paljastaminen), kateus ja vastenmielinen käyttäytyminen (Aho & Laine 1997, 166–168).

Konfliktit aiheutuvat usein siitä, etteivät osapuolet ole sisäistäneet ystävän rooliin liittyviä normeja persoonallisuusjärjestelmänsä kuuluvina sosiaalisina käyttäytymissääntöinä (Aho & Laine 1997, 169).

Jos toinen suhteen osapuolista asettaa toiselle liian korkeita odotuksia, hän saattaa kohdata pettymyksen. Suhde saattaa myös olla siinä mielessä epäsuhtainen, että toisella ystävyksistä on muitakin läheisiä ystäviä, mutta toisella ei. Eri osapuoliin kohdistuvat odotukset voivat olla erilaisia, ja tästä saattaa seurata ristiriitoja, pettymyksiä ja loukkaantumisia. Konflikteja ja väärinkäsityksiä syntyy kuitenkin myös hyvissä ystävyysuhteissa. Se, haluavatko suhteen osapuolet korjata tilanteen konfliktin jälkeen riippuu siitä, kuinka merkityksellinen ystävyysuhde osapuolille on, ja siitä, kuinka syvästi epäystävällinen teko on loukannut toista osapuolta. Itsetunnolla on Laineen (1997, 170) mukaan suuri merkitys konfliktien ratkaisemisessa. (Aho & Laine 1997, 169–170.)

Ryhmän jäsenten vanhemmat suhtautuvat myönteisesti ryhmään. Koko perhe, veljet, siskot, tuntevat kaikki kaverit ja päinvastoin. Ryhmän jäsenet vierailevat toistensa kodeissa. Opettajilla ei myöskään ryhmän jäsenten näkemysten mukaan ole mitään ryhmään vastaan – ainakaan silloin kun ryhmä käyttäytyy oppitunneilla moitteettomasti.

3.3.5 Ryhmän roolit, esikuvat ja tulevaisuuden näkymät

Helena pitää itseään ”hölösuuna”, sillä hän puhuu omien sanojensa mukaan koko ajan. Kati taas on ryhmän lahjakkain kielissä. Petra pitää itseään ryhmän ”hikkeenä”. Muut ovat asiasta samaa mieltä. Katin mielestä Kristiina on hiljainen. Tyttöryhmän jäsenet löytävät ryhmästään siis puheliaan ja hiljaisen. Kahden roolia he arvioivat koulumenestyksen kannalta, joten heidän sosiaaliset roolinsa jäävät arvoitukseksi. Hämäläisen & Savan (1989, 69) jaottelun mukaan Helenan ja Kristiinan roolit ovat kommunikaatiorakenteeseen liittyviä. Katin ja Petran menestys koulussa voi vaikuttaa heidän asemaansa ryhmässä, joten heidän roolinsa saattaa liittyä valtaan.

Kun kysyin ryhmältä heidän esikuviaan, kuului vastaus empimättä: Apulanta. Apulanta on ryhmän suosiossa, koska bändi soittaa hyvää musiikkia. Tytöt soittavat myös mielellään Apulannan kappaleita. Apulannan lisäksi suosikkien listalta löytyvät mm. Back Street Boys, Limp Bizkit ja Linkin Park. Tytöt kuvailevat musiikkimakuaan monipuoliseksi. Musiikin lisäksi esikuvia löytyy myös elokuvamaailmasta. Joitakin elokuvia, kuten Tappavia arvosanoja ja Coyote Uglia, tytöt katsovat aina yhä uudestaan ja uudestaan.

Ryhmän tulevaisuus näyttää ryhmän jäsenten mielestä hyvältä. Ryhmän jäsenet ovat toivoneet pääsevänsä yläasteella samalle luokalle. He toivovat myös olevansa vielä vanhempanakin ystäviä keskenään. Helena ja Kati ovat vanoneet sellaisen valankin, että he pyytävät toisiaan lastensa kummeiksi.

3.4 Ryhmä 3: Pojat

Ryhmän jäsenet: Riku (6 a), Anssi (6 a), Iiro (6 a), Tino (6 a) ja Viljami (6 a).

3.4.1 ”Mehän ei olla siis varsinaisesti olla ryhmä...”

Kyselylomakkeiden ja sosiogrammien perusteella olin saanut käsityksen, että nämä pojat muodostaisivat keskenään ryhmän. Pojat kuitenkin korjasivat käsitystäni: He kuuluvat kyllä samaan kaveriporukkaan ja tapailevat myös vapaa-ajalla ja

heillä on yhteisiä harrastuksia, mutta he eivät koe varsinaisesti olevansa ryhmä. Kaveriporukkaan kuuluu myös rinnakkaisluokan poikia. Poikien ryhmät eivät useinkaan ole yhtä pysyviä kuin tyttöjen ryhmät. Poikien kanssakäymiselle on ominaista jatkuva vaihtelu. Vain kaikkein parhaat toverukset pysyttelevät kiinteästi yhdessä. (Koskenniemi 1977, 85.) Poikien ryhmää sopisikin paremmin kuvaamaan ilmaus toveripiiri. Toveripiiri syntyy, kun tietty henkilömäärä ylläpitää keskenään tiheimmin kontakteja, mutta kokoonpano on tapaamisissa vaihteleva (Szczepanski 1980, 227).

Pojat käyvät yhteisissä harrastuksissa, rullalautailevat sekä pelaavat sählyä ja jalkapalloa. Kahdella pojista on marsut ja kahdella kissat, joita he hoitavat yhdessä vapaa-ajalla. Pojat eivät varsinaisesti kokoonnu mihinkään vapaa-ajalla, osa kaveriporukasta tapaa toistensa luona. Koulussa välituntisin pojat juttelevat keskenään kaikista mieleen tulevista asioista. Poikien kaverisuhteiden muodostumiseen ovat vaikuttaneet tunteminen lapsuudesta saakka, naapuruus ja asuminen samalla suunnalla. Kaveriporukkaan kuulumisen on tärkeää sen vuoksi, että silloin kun kuuluu kaveriporukkaan, ei tarvitse olla yksin välitunneilla. Mahdollisuus olla myös vapaa-ajalla yhdessä onkin huomattava tekijä koulutoveruuden syntymisessä ja säilymisessä (Koskenniemi 1977, 134).

3.4.2 ”Kaippa ne erottaa kavereita...”

Suhteet luokkatovereihin – sekä tyttöihin että poikiin – ovat poikien mielestä ihan hyvät. Pojat uskovat, että kuudensien luokkien oppilaiden keskuudessa saattaa olla vielä oppilaita, jotka haluaisivat kuulua heidän kaveriporukkaansa. Luokan eri ryhmien suhtautumisesta toisiinsa pojat toteavat seuraavaa:

Kai mekin ajatellaan, et nekin on jotakin kavereita keskenänsä sitten, jotain harrastuksia samoja, esimerkiks suurin osa likoista on siinä, mikä se on se bändi... ja jokkut pelaa pesistä.

Kaikkien poikien kaverit tuntevat toistensa vanhemmat ja pojat vierailevat toistensa kodeissa. Pojat ovat toivoneet pääsevänsä yläasteelle siirryttäessä samaan luokkaan, mutta he arvelevat, että opettajat pyrkivät erottamaan kaverit toisistaan.

Opettajien mukaan oppilaiden välisiä ystävyysuhteita sekä pilkotaan että sidotaan. Yläasteelle siirryttäessä luokkajaoissa huomioidaan luokkien sisäiset ryhmät ja kaverisuhteet. Luokkien opettajat ovat käyneet yläasteen oppilaanohjaajan kanssa pitkiä keskusteluja, joissa on käyty läpi oppilaiden ystävyysuhteet. Niitä pilkotaan ja sidotaan. Opettajat ovat miettineet kuka auttaa ketäkin ja mitkä ryhmät ovat toimivia. Oppilaiden ystävyysuhteet ovat erittäin ratkaisevia luokkajaoissa. Yläasteelle siirryttäessä osa oppilaista tulee keskustan yläasteelle muista koulupiireistä. Tässä piilee mahdollisuus yksinäisten oppilaiden kannalta: Yksinäisille oppilaille, joilla on kaveri toisessa koulupiirissä, annetaan mahdollisuus päästä toisesta koulupiiristä tulevan kaverinsa kanssa samalle luokalle.

3.4.3 Ryhmän roolit, esikuvat ja tulevaisuuden näkymät

Riku pidetään ryhmän hauskuttajana. Iiro taas sovittelee riidat. Muita rooleja oppilaat eivät osaa nimetä kaveriporukastaan. Tyttöryhmien keskuudessa suosittu Apulanta ei ole poikien ykkössuosikki. Pojat kuuntelevat hieman ”raskaampaa”, enemmän heviin vivahtavaa musiikkia. Tällaista musiikkia soittavat muun muassa Limp Bizkit ja Linkin Park. Edelliset bändit mainitsi myös toinen tyttöryhmä. Musiikkimaku kuitenkin vaihtelee ryhmän sisällä. Pojat uskovat olevansa keskenään kavereita vielä yläasteellakin – vaikka olisivatkin sitten eri luokilla.

4 YKSILÖT JA YKSILÖIDEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

Lapsuuden ihmissuhdekokemusten pohjalta muotoutuvat erilaiset sisäiset vuorovaikutusmallit, jotka luovat ”taipumusta” suhtautua toisiin ihmisiin tietyllä tavalla. Kun lapsen kehitys etenee, hän sisäistää käsityksiä itsestään, toisista ihmisistä ja ihmisten välisistä suhteista. Minä on yksi persoonallisuutemme rakenteosa, jonka tehtävänä on auttaa meitä jäsentämään todellisuutta ja tyydyttämään tarpeitamme siten, että emme joudu liiaksi ristiriitaan itsemme tai ympäristömme kanssa. (Hämäläinen & Sava 1989, 49.) Minä, minäkäsitys ja itsetunto ovat merkityksellisiä käsitteitä tälle tutkimukselle, sillä ne näkyvät ja vaikuttavat luokan arjessa monin tavoin. Erityisesti ne liittyvät tutkimuksessa nuoren omaan asemaan ja rooliin luokassa sekä niiden ymmärtämiseen.

4.1 Kuudesluokkalaisen minäkuva

4.1.1 Minä, minäkäsitys ja minäkuva

Yksilön persoonallisuudella tarkoitetaan yksilöstä saatua kokonaiskuva. *Minä* taas on persoonallisuuden ydin. Minä syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, joten sen käsittelyä ei voida sivuuttaa tutkittaessa vuorovaikutusta. Minään sisältyy kaksi ulottuvuutta: minä subjektina (kokijana, tekijänä) ja minä objektina (koetuna, tekemisen kohteena). Muiden ihmisten asenteet vaikuttavat objektiminän muotoutumiseen. Näin ollen sen merkitys korostuu ryhmätilanteissa ja yleensäkin vuorovaikutuksessa. Subjektiminä, jota myös lähiminäksi kutsutaan, tarkkailee ja tulkitsee objektiminää ja sen tekemisiä. Se ei kuitenkaan aina onnistu ennustamaan objekti- eli etäisminän reaktioita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Minää ja identiteettiä on vaikea erottaa toisistaan. Identiteetissä korostuvat sosiaaliset tekijät, sillä siinä on kyse ihmisen ainutlaatuisuuden lisäksi hänen paikkansa määrittelystä. (Aho & Laine 1997, 9, 17–18.)

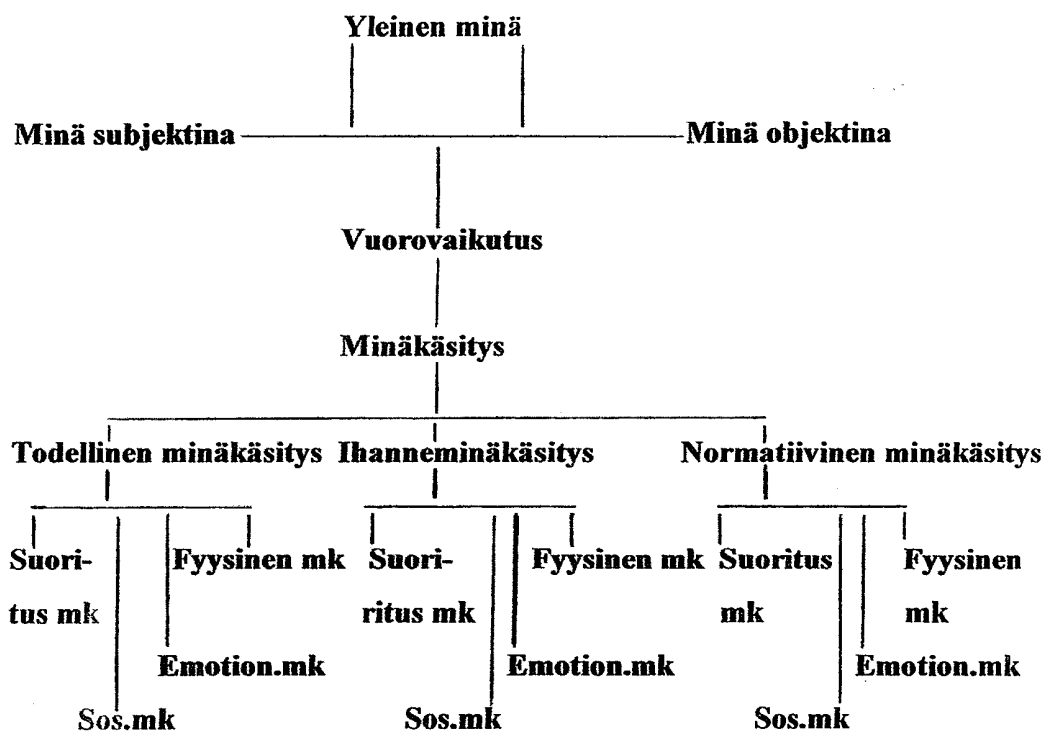
Jos minällä tarkoitetaan ihmisen todellisia ominaisuuksia, on *minäkäsitys* – Ahon (1997, 18) mukaan – useimmilla ihmisillä eri asia kuin minä. Minäkäsitys on ”ihmisen itsensä tiedostama kokonaisnäkemys itsestään, eräänlaista asennoitumista itseensä”. Minäkäsityksen rinnalla näkee käytettävän usein käsitettä *minäkuva*. Nämä kaksi käsitettä tarkoittavatkin useilla tutkijoilla samaa asiaa. Esimerkiksi Aho (1997, 18) esittelee käsitteet samaa tarkoittavina. (Aho & Laine 1997, 18.) Ojanen (1994, 30) taas erottaa minäkäsityksen ja minäkuvan toisistaan. Hänen mukaansa minäkäsitys on kokonaiskuva itsestä, kun taas minäkuva tarkoittaa käsitystä siitä, millaisena yksilö näkee itsensä. Tässä tutkimuksessa minäkäsityksellä ja minäkuvalla on kuitenkin sama merkitys. Ne molemmat tarkoittavat lapsen persoonallista ja yksilöllistä kokonaiskuvaa itsestään.

Minä voidaan siis nähdä minäkäsitystä laajempänä yläkäsitteenä. Minä sisältää minäkäsitykseen kuulumattomia tiedostamattomia ja torjuttuja alueita, joita kutsutaan kieltämisalueiksi. Toisaalta minäkäsitys sisältää sellaisiakin ominaisuuksia, joita ihminen kuvittelee omaavansa, mutta joita hänellä ei todellisuudessa ole. Nämä ovat niin sanottuja väärennysalueita. Minä ja minäkäsitys voivat näin ollen olla toistensa kanssa päällekkäisiä, mutta eivät kuitenkaan sama asia. Silloin kun minä ja minäkäsitys ovat mahdollisimman samanlaisia, yksilö tuntee itsensä ja tulee paremmin toimeen muidenkin kanssa. (Aho & Laine 1997, 18.)

Ihmisen käsitys itsestä on hänen elämäänsä eniten määräävä tekijä. Minäkäsitys määrää yksilön asenteet, toiminnan ja käyttäytymisen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sen avulla ihminen myös tulkitsee kokemuksiaan, antaa merkityksen tapahtumille. Yksilö valikoi oman minäkäsityksensä perusteella informaatiota ja tietoja ympäristöstään. Jos yksilö esimerkiksi kokee olevansa suosittu ystäväpiirissä, hän valikoi ympäristöstään tietoa, joka tukee tätä käsitystä. Minäkäsitys myös määrää ihmisen odotuksia ja tulevaisuuden suunnitelmia. Uusimman tutkimustiedon mukaan minäkäsitys on opittu. Se kehittyy, Ahon (1997, 24) mukaan, eri elämäntilanteissa saatujen palautteiden ja aikaisempien kokemusten perusteella. Vuorovaikutusprosessissa yksilö oppii, minkälainen hän on, minkälainen hänen tulisi olla ja miten hänen tulisi edetä muuttuakseen. Vakaan minäkäsityksen lisäksi jokaisella lapsella on useita tilannekohtaisia käsityksiä itsestään eri toiminnoissa. Tällaiset tilannekohtaiset minäkäsitykset ovat joustavia ja nopeastikin muuttuvia. (Aho & Laine 1997, 16, 20, 24–25; Ojanen 1994, 113.)

Minäkäsitykseen eli minäkuvaan kuuluu seuraavat kolme dimensiota: reaalinäkäsitys eli -minäkuva, ihanneminäkäsitys eli -minäkuva ja normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys on todellinen, tiedostettu käsitys siitä, minkälainen minä olen. Reaalinäkäsitys muodostuu ulkoisesta, julkisesta minäkäsityksestä, joka näkyy vuorovaikutustilanteissa, ja niin sanotusta henkilökohtaisesta minäkäsityksestä, esimerkiksi yksilön käsitykset omista luonteenpiirteistään. Edellä mainittuja käsityksiä ei välttämättä paljasteta aina muille ihmisille. Ihanneminäkäsitys on käsitys siitä, minkälainen minä haluaisin olla. Sen muodostavat yksilön sisäistämät ympäristön odotukset ja vaatimukset sekä eräänlainen paine muuttua ja kehittyä paremmaksi. Normatiivinen minäkäsitys taas on käsitys siitä, minkälaisena minun mielestäni muut ihmiset pitävät minua tai haluavat minun olevan. Normatiiviseen minäkäsitykseen vaikuttavat ympäristön odotukset, jotka ihminen tiedostaa, muttei välttämättä ole sisäistänyt sekä ”ulkoinen paine” muuttua tiettyyn suuntaan. Tavallisesti minäkäsityksen jokainen edellä kuvattu dimensio jaetaan vielä neljään eri osa-alueeseen. Näistä ensimmäinen on suoritusminäkuva, ts. akateeminen minäkuva, kouluminäkuva tai opiskelijaminäkuva, joka on ihmisen käsitys itsestään kognitiivisissa suoritustilanteissa. Toinen osa-alue on sosiaalinen minäkuva, joka kertoo, minkälaisena ihminen pitää itseään ryhmässä ja minkälaiset ovat hänen suhteensa muihin ihmisiin. Kolmantena minäkäsityksen dimensioiden osa-alueena Aho (1996, 18) mainitsee emotionaalisen minäkuvan, eli sen minkälaisena ihminen pitää itseään tunteiltaan ja luonteenpiirteiltään. Viimeisenä osa-alueena on fyysis-motorinen minäkuva, joka on yksilön käsitys itsestä ulkoisilta ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan. (Aho 1996, 15–20.)

Silloin kun ihmisen minäkuva on myönteinen, hän kykenee luottamaan itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Keskivertaisen minäkuvan omaava henkilö on vaatimaton arvioidessaan omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan. Arvioinnin yleissävy on kuitenkin myönteinen, eikä ihminen pidä itseään kaikessa muuta huonompana. Kielteinen minäkuva näkyy minän heikkoutena ja taitamattomuutena itsearvioinnissa. Kielteisen minäkuvan omaavan henkilön käyttäytymistä leimaavat passiivisuus, yrittämättömyys ja vetäytyminen sosiaalisista suhteista. (Coopersmith 1967, 56.)



KUVIO 3. Minäkäsityksen ulottuvuudet ja osa-alueet. (Aho 1996, 19.)

Minäkäsityksen yhtenä tärkeänä osa-alueena pitävät eri tutkijat (ks. Keltikangas-Järvinen 1994; Korpinen 1990; Murto 1989) *itsetuntoa*, sillä se vaikuttaa voimakkaasti yksilön kykyyn olla rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Colemanin (1982, 33) mukaan itsetunto on yksi minän kolmesta pääkomponentista.

Itsetunto kertoo, tiedostaako yksilö itsensä, tuntee hän itsensä ja arvostaako hän itseään (Coleman 1982, 33).

Näistä viimeisin, eli se arvostaako yksilö itseään on itsetunnon tärkein prosessi. Hyvään itsetuntoon kuuluu, olemassaolonsa havaitsemisen lisäksi, omien vahvuksiensa ja heikkouksiensa hyväksyminen. Heikkouksistaan huolimatta henkilö, jolla on hyvä itsetunto, arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. Näin ollen realistinen ja vahva minäkäsitys ei paljoa eroa hyvästä itsetunnosta. Minäkäsityksessä korostuu itsensä tuntemus, kognitiivinen puoli, kun taas itsetunnossa painottuu enemmän itsensä arvostaminen eli affektiivinen, evaluatiivinen puoli. Toisena erottavana piirteenä voisi mainita sen, että itsetuntoon liittyvät aina voimakkaat subjektiiviset kokemukset –

minäkäsityksessä pyritään taas tietynlaiseen objektiivisuuteen. (Aho & Laine 1997, 20.)

Reasoner ja Dusa (1991, 3) painottavat itsetunnon vaikutusta yksilön toimintaan ryhmässä. Hyvä itsetunto vapauttaa voimavaroja itsensä tarkkailusta muiden huomioimiseen ja antaa valmiuksia olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 1994, 36–37).

4.1.2 Minäkäsitys vakiintuu

Uusimpien tutkimusten mukaan (esim. Aho 1996) yksilön minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät hyvin myöhään. Minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisessä herkintä aikaa ovat ikävuodet 6–13. (Aho & Laine 1997, 28–29.) Näiden ikävuosien aikana on havaittu yhteys hyvien liikunnallisten suoritusten ja myönteisen minäkuvan välillä. Saavuttaessaan 12–13 vuoden iän, nuoret kiinnostuvat siitä, millaisena muut heidät näkevät. (Wahlström 1980, 100.) Tässä iässä itsetunnon ydin alkaa pysyä hyvin vakana ja näin ollen minäkäsitystä on melko vaikea muuttaa. 12-vuotias, kuudesluokkalainen on viidesluokkalaista tasapainoisempi, sillä hän on jo ohittamassa viidesluokkalaisille ominaisen vaikeahkon kehitysvaiheen. Yksilölliset erot ovat kuitenkin suuria oppilaiden välillä. (Aho & Laine 1997, 28–29, 32.) Iän tuomat muutokset kehossa saavat kehon merkityksen korostumaan, ja kehostaan yhä enemmän kiinnostunut minä määrittelee itseään sen perusteella (Coleman 1982, 49). Näin ollen etenkin fyysiset ominaisuudet saattavat näkyä itsetunnossa (Aho & Laine 1997, 28–29). Varhaisnuoruudessa poikien minäkäsitys on fyysisten ominaisuuksien suhteen myönteisempi kuin tyttöjen (Crain 1996). Tytöt pitävät fyysisistä viehättävyyttä tärkeämpänä kuin pojat. He myös tulevat iän myötä yhä tyytymättömämmiksi ulkonäkönsä suhteen. (Harter 1990 a.) 12-vuotias tekee tarkkoja havaintoja puutteistaan, hän tarkistaa minäkuvaansa tovereiden avulla ja ennakoii toimintansa seurauksia välttämällä näin itsetuntoa heikentäviä konfliktitilanteita vuorovaikutussuhteissa. Ystävyys-suhteiden määrällä ja laadulla onkin yhteyksiä nuorten minäkuvaan (Kääriäinen 1988, 21). Toisaalta terve itseluottamus ja myönteinen käsitys itsestä helpottavat sosiaalista kanssakäymistä (Coopersmith 1967, 49–52). Minäkäsitys 12-vuotiaalla on usein hyvin tilannekohtainen. Mutta vaikka tilannekohtaiset minäkäsitykset voivatkin vaihdella jonkin verran, syvimmat minän kerrokset ja ihmisen käsitys niistä eivät

juuri muutu. Itsensä lisäksi 12-vuotias arvioi kriittisesti myös tovereitaan. Tämän vuoksi ystävät voivat 12-vuotiaalla yllättäen vaihtua täysin. Tämänikäiselle on erittäin tärkeää, mitä muut ajattelevat hänestä. Oman yksilöllisyyden löytämisen ja muiden tahtoon mukautumisen välillä on ristiriita. (Aho & Laine 1997, 28–29, 32.)

Lasten minäkäsitys heikkenee 6–13 vuoden iässä. Tähän vaikuttavat arviointi- ja havaintokyvyn kehittyminen, jolloin minäkäsityksestä tulee aiempaa realistisempi. (Aho & Laine 1997, 33.) Kuudesluokkalaisten suomalaislasten minäkäsitys on tutkimusten mukaan (esim. Aho 1996) jo melko jäsentynyt ja selvästi vakiintumassa. Itsetunto heikkenee tytöillä vielä kuudennella luokalla, mutta pojilla se alkaa pysyä jo vakiona. Minäkuvan alueista heikoin on vielä tässäkin ikävaiheessa fyysinen minäkuva. Erityisesti tyttöjen kohdalla koulumenestyksen merkitys itsetunnolle vähenee ja itsevarmuus heikkenee murrosiässä (Ouvinen-Birgerstam 1984, 159). Tutkimusten mukaan (Aho 1993, 56; Linnakylä 1993, 54) lasten itsetunto ja minäkäsitys ovat suomalaislapsilla muiden maiden lapsia heikompia. Suomen kuudesluokalaisista yli 30 % kärsii vaikeista itsetunto-ongelmista ja vain 2 % on erittäin positiivinen käsitys itsestään. (Aho & Laine 1997, 28–29.)

Kyselylomaketutkimukseni yhteydessä pyysin oppilaita kuvailemaan itseään muutamalla sanalla. Tarkoitukseni oli selvittää oppilaiden reaaliminäkäsityksiä. Kuvaillessaan itseään kyselyyn vastanneet oppilaat toivat esille seuraavia asioita (ks. myös liite 5):

- vahvuusalueita, kuten eri liikuntalajit ja kouluaineet (28 / 36)
- luonteenpiirteitä, kuten iloinen, itsepäinen ja huumorintajuinen (27 / 36)
- muita ominaisuuksia, kuten onnellinen, järkevä, urheilullinen ja hyvä ystävä (12 / 36)
- ulkoisiin ominaisuuksiin liittyviä seikkoja, kuten pituus (6 / 36)

Oppilasta suurimman osan suoritusminäkuva oli myönteinen, sillä he kokivat olevansa hyviä joko harrastuksissa (mm. eri liikuntalajit) tai kouluaineissa (28 / 36) ja useimmat heistä molemmissa. Emotionaalinen minäkuva vaikutti vahvalta lähes yhtä monen oppilaan kohdalla. Oppilaista noin puolet (17 / 36) mainitsi vahvuuteensa ominaisuuksia, jotka kertovat sosiaalisen minäkuvan myönteisyydestä. Tällaisia ominaisuuksia olivat mm. taito kuunnella toisia, ystävällisyys ja luotettavuus. Fyysiseen minäkuvaan liittyviä asioita mainitsi oppilaista vain muutama ja

nämäkin maininnat kertoivat ulkoisiin ominaisuuksiin liittyvistä heikkouksista. Tässä iässä nuorelle on erittäin merkitsevää ulkomuoto, fyysinen normaalius ja kauneus. Näin ollen pienikin fyysinen poikkeama tai haitta voi olla nuorelle todellinen huolenaihe. (Enqvist 1987, 62.)

Tiedustelin oppilailta myös, mitä ominaisuuksia he haluaisivat vielä itselleen tarkoitukseni saada selville oppilaiden ihanneminäkäsityksiä. Kyselyyn vastanneista oppilaista 67 % ilmaisi olevansa tyytyväisiä itseensä tai eivät ainakaan olleet maininneet mitään ominaisuuksia, mitä haluaisivat vielä itselleen. Oppilaat, jotka eivät olleet täysin tyytyväisiä itseensä (12 / 36), toivoivat itselleen erilaisia luonteenpiirteisiin ja persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia (4 / 12), erilaisia tietoja ja taitoja (2 / 12) sekä ominaisuuksia, jotka liittyvät ulkonäköön ja fyysisiin ominaisuuksiin (5 / 12). Yksi vastanneista oli jättänyt kertomatta, mitä ominaisuuksia hän toivoisi vielä itselleen. Luonteenpiirteisiin ja persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia, joita oppilaat toivoivat, olivat muun muassa maltillisuus ja rohkeus – fyysisiä ominaisuuksia taas voimakkuus ja pituus. Joku oppilaista toivoi olevansa parempi rullalautailemaan, toinen taas menestyvänsä paremmin eri kouluaineissa. Opiskelusuorituksissa menestyminen tukee Rauste-von Wrightin ja Niemen (1978, 13–14) mukaan myönteisen minäkuvan kehittymistä.

Luokittelin oppilaiden käsitykset itsestään ensin karkeasti kahteen luokkaan: realistisiin ja epärealistisiin. Realistiseksi oppilaan käsityksen itsestään luokittelin silloin, kun oppilas oli maininnut itsestään suunnilleen saman lukumäärän samantyyppisiä ominaisuuksia kuin hänen luokkatoverinsa, vaikka nämä ominaisuudet eivät olisikaan olleet täysin samoja. Realistisen käsityksen itsestään omaavista oppilaista erottelin vielä oppilaat, joilla oli erittäin realistinen käsitys itsestään. Kyselylomakkeeseen vastanneista oppilaista 72 %:lla (26 / 36) oli realistinen käsitys itsestään. Näistä yhdellätoista oli erittäin realistinen: he olivat kaikki maininneet yhdestä kahteen samaa asiaa itsestään kuin oppilastoverinsa. Kahdeksan oppilaan käsitys itsestään oli vähättelevä tai muuten vaatimaton, mutta luokiteltavissa kuitenkin realistiseksi. Näiden oppilaiden kohdalla luokkatoverit antoivat oppilaasta oppilaan omaa kuvausta myönteisemmän kuvan. Epärealistinen käsitys itsestään oli 28 % tutkimistani oppilaista (10 / 36). Neljällä näistä oli ylipositiivinen käsitys itsestään ja kuudella ylinegatiivinen verrattuna luokkatoverien näkemyksiin oppilaasta. Ylipositiiviseksi luokittelin oppilaan käsityksen itsestään

silloin, kun oppilastoverit näkivät oppilaassa häntä itseään huomattavasti vähemmän myönteisiä ominaisuuksia. Ylinegatiiviseksi taas luokittelin käsityksen silloin, kun oppilastovereilla oli selvästi oppilasta myönteisempi kuva hänestä.

4.2 Suhteet luokkatovereihin

4.2.1 Ystävyys-, toveri- ja vertaissuhteet

Ihmissuhde syntyy, kun samat yksilöt kommunikoivat keskenään toistuvissa tilanteissa (Fogel 1993, 85). Jokainen ihminen kaipaa kahdenkeskisiä emotionaalisia suhteita, mutta myös sosiaalisia suhteita monien ihmisten kanssa. Raja ihmissuhteen, jota kutsutaan ystävyudeksi ja ihmissuhteen, jota nimitetään toveruudeksi, välillä on liukuva. Läheiseen ystävyteen kuuluvat Laineen (1997, 163) mukaan vastavuoroiset mieltymyksen, kiintymyksen, yhteenkuuluvuuden, samaistumisen, uskollisuuden, rehellisyyden ja luottamuksen tunteet. (Aho & Laine 1997, 163–164.) Szczepanski (1980, 167–168) tuo esille myös näkemyksen, jonka mukaan ystävyys asettaa enemmän velvollisuuksia ja takaa enemmän oikeuksia kuin kumppanuus. Mielestäni ystävyudeksi voi nimittää ihmissuhdetta, joka sisältää ainakin jossakin määrin kaikkia Laineen mainitsemia piirteitä. Toverisuhteeksi taas näkisin sellaiset ihmissuhteet, joissa osapuolet tapaavat toisiaan ja ovat tekemisissä toistensa kanssa esimerkiksi koulupäivän aikana, mutta eivät juuri muuten. Siis hieman ”väljemmät” ihmissuhteet.

Lasten ja nuorten toveruus- ja ystävyysuhteet sekä niiden tiedostaminen kehittyvät vähitellen, jolloin ne myös saavat yhä suuremman merkityksen. Sosiaalinen ajattelu kehittyy käsi kädessä kognitiivisen kehityksen kanssa. Kehittyäkseen lasten ystävyyskäsitteet ja -suhteet sekä sosiaalinen ymmärtäminen tarvitsevat sekä kehittyviä älyllisiä taitoja että sosiaalisia kokemuksia. Varhaisnuoruuden (ikävuodet 11–14) ystävyysuhteille ovat Laineen (1997, 170) mukaan tyypillisiä seuraavat piirteet: Ystävyysuhteet ovat enimmäkseen pysyviä. Toisaalta ystävät saattavat 12-vuotiaalla vaihtua yllättäen täysin. Ystävykset asennoituvat tässä iässä toisiaan kohtaan hyvin omistavasti. Ystävyysuhteen syntymistä varhaisnuoruudessa edistää nuorten ajattelutapojen yhteen sopiminen. Varhaisnuoruuden loppupuolella nuoret

haluavat kuulua suurempiin ryhmiin tai jengeihin. Ystävyyskäsitteeseen saa syvyyttä ja läheisyyteen kuuluu henkilökohtaisista ajatuksista ja tunteista puhuminen. Varhaisnuoruudessa tytöillä on enemmän läheisiä ystävyys-suhteita kuin pojilla. Pojat välttelevätkin usein henkilökohtaisten mielipiteidensä kertomista ystävilleen. Suhteet muihin ovat varhaisnuoruudessa yleensä vastavuoroisia. (Aho & Laine 1997, 28–29, 170.)

Vertaissuhteet ja ystävyys-suhteet erotetaan käsitteinä toisistaan, vaikka monet vertaisryhmät perustuvatkin ystävyys-suhteille. Koululuokka muodostaa nuoren elämässä tärkeän vertaisryhmän, jossa vuorovaikutuksessa ollaan päivittäin ja hyvin erilaisissa tilanteissa (Rasku-Puttonen ym. 1998.) Laajasti ottaen vertaisryhmällä viitataan kaikkiin nuorten välisiin sosiaalisiin suhteisiin, pois lukien sukulaissuhteet (Coleman 1982, 107). Vertaisryhmät ja ystävyys-suhteet voidaan Salmivallin (1998, 23) mukaan kuitenkin erottaa käsitteinä toisistaan. Ikä ei ole vertaisryhmässä ehdoton tai ainoa kriteeri, vaan keskeistä on, että ”vertaiset” ovat kehitykseltään samalla tasolla (Salmivalli 1998, 12; Ladd, 1989, 5). Sitoutuminen vertaisryhmiin on Colemanin (1982, 15) mukaan nuoruusiälle tyypillinen piirre. Vertaissuhteet kehittävät nuoren sosiaalista toimintakykyisyyttä (Rasku Puttonen ym. 1998). Nuoren oma käyttäytyminen vaikuttaa merkittävästi vertaisryhmän muotoutumiseen ja hänen asemaansa määräytymiseen siinä (Ladd & Price 1993, 134).

Tutkittaessa lasten ja nuorten ystävyys-suhteita ja vertaisryhmiä on havaittu samoihin vertaisryhmiin ja porukoihin kuuluvien lasten yleensä olevan myös ystäviä keskenään. Näin ei kuitenkaan aina välttämättä ole, vaan oppilas voi kuulua moniinkin ryhmiin ja silti kokea, ettei hänellä ole yhtään ystävää. (Salmivalli 1998, 24.) Tämä tuli esille myös omassa tutkimuksessani. Tosin tutkimuksessani kävi myös ilmi, että kyse ei aina ole vain subjektiivisesta yksinäisyyden kokemisesta, vaan on mahdollista, ettei oppilaalla todellakaan ole läheisiä ystäviä siitä huolimatta, että hän kuuluu johonkin ryhmään.

Kyselylomakkeella keräämäni aineiston perusteella yli puolet tutkimukseeni osallistuneista oppilaista (20 / 36) piti suhteitaan luokkatovereihin hyvinä tai melko hyvinä. Neljän mukaan suhteet olivat kohtuullisen hyvät tai vaihtelevat. Huonoina tai melko huonoina suhteitaan luokkatovereihinsa piti kolme oppilasta. Oppilaista melko suosittuja koki olevansa reilu kolmannes (13 / 36). Suun-

nilleen yhtä moni (14 / 36) ei pitänyt itseään kovin suosittuna. Ei-suosittuna itseään piti kaksi oppilasta. Asemaan ryhmässä vaikuttaa ryhmään liittyminen, käyttäytyminen ryhmässä sekä lapsen omat ja ryhmäläisten odotukset. (Salmivalli 1998, 15–16.) Berndtin ja Burgyn (1996) mukaan nuorten sosiaalinen minäkäsitys on suhteessa heidän hyväksyntäänsä vertaisryhmässä.

4.3 Suosio oppilastovereiden keskuudessa

Sosiaalisten taitojen oppiminen on osa inhimillistä kehitystä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat muun muassa itsekontrolli, ristiriitojen välttäminen, auttaminen ja konfliktien hallinta. Yksilö on sosiaalisesti taitava, kun vuorovaikutus koetaan kullekin osapuolelle myönteiseksi. (Kalliopuska 1995, 4, 8.) Suosio ilmaisee sen, kuinka vertaisryhmän jäsenet suhtautuvat nuoreen (Rasku-Puttonen ym. 1998). Nuorella, jolla on vahva itsetunto, on Ahon (1997, 42) mukaan yleensä hyvät suhteet muihin oppilaisiin ja hänellä on vahva asema luokassa. Vahvan itsetunnon, myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetuntemuksen myötä oppilaalla on sosiaalista herkkyyttä, kykyä kuunnella toisia, rohkeutta osallistua ja taitavuutta sosiaalisissa tilanteissa – ominaisuuksia, joiden myötä hän nauttii suosiota toveripiirissä. Korkea sosiaalinen asema taas vahvistaa edelleen oppilaan itsetuntoa, ja näin syntyy myönteinen noidankehä. Koulukäisen itsetuntoon vaikuttaa olennaisesti vertaisryhmän antama palaute käyttäytymisestä ja siitä seuraavat onnistumisen kokemukset. Nuorella, jolla on vahva itsetunto, on yleensä monia ikäisiään ja myös itseään vanhempia tovereita. Toverisuhteet vaikuttavat ilmeisesti etenkin poikien itsetuntoon. Pojilla suosio toveripiirissä, ja sen myötä vahvistuva itsetunto, ovat pitkälti riippuvaisia heidän fyysisistä ominaisuuksista ja motorisista taidoista. Näin ollen pojilla, jotka harrastavat liikunnassa joukkuelajeja ja ovat motorisesti ketteriä ja vahvoja, on yleensä melko vahva itsetunto. Itsetunto saattaa joissakin tapauksissa olla jopa liiankin vahva, mikä saattaa aiheuttaa välinpitämättömyyttä toisia kohtaan. Tyttöillä ei ole havaittu yhtä selviä yhteyksiä fyysisten ominaisuuksien ja suosion toveripiirissä välillä. (Aho & Laine 1997, 42–43.)

Ryhmässä saavutetun sosiometrisen aseman mukaan voidaan puhua suosituista, torjutuista, huomiotta jätetyistä, keskimääräisessä asemassa olevista ja ristiriitaisessa asemassa olevista nuorista (Coie, Dodge & Coppotelli 1982). Suosio merkitsee sitä, että suuri joukko oppilaita pitää suosikista ja kokee hänet ystäväkseen. Yleensä suosikkioppilaan piirteet ovat myönteisiä: he ovat iloisia, ulospäin suuntautuneita, luotettavia, ulkonäöltään viehättäviä ja heillä on myönteinen minäkuva. Eriytyisesti kyky ymmärtää muita tulee iän myötä yhä enemmän esille suosikkioppilaisissa. (Aho & Laine 1997, 218.) Salmivalli (1998, 17) on maininnut suosikkioppilaan piirteiksi avuliaisuuden, ystävällisyyden, yhteistyökykyisyyden. Hänen mukaansa suosikit ovat lisäksi yleensä sosiaalisesti kyvykkäitä ja noudattavat ryhmän sosiaalisia sääntöjä. Iän myötä urheilulliset saavutukset ja koulumenestyskin vaikuttavat usein siihen, miten suosittu nuori on. (Salmivalli 1998, 17.) Rasku-Puttosen ym. (1998) mukaan suosikkioppilaan piirteisiin kuuluvat myös hyvät keskustelu- ja ryhmäänpyrkimistaidot. Luokkatovereilla on taipumus arvioida suosikkioppilaiden käyttäytymistä kaikissa tilanteissa positiivisesti, vaikka se ei sitä todellisuudessa aina olikkaan. Suosikin asemassa oleva oppilas nostaa muiden oppilaiden statusta ja kasvat-
taa turvallisuuden tunnetta. Suosikkioppilas on yleensä sosiaalisesti lahjakas, mutta suosio ei takaa silti läheisiä ystävyys-suhteita, sillä suosikki ei välttämättä pysty solmimaan ja ylläpitämään läheisiä ystävyys-suhteita. (Aho & Laine 1997, 219–220.)

Tutkimusten mukaan suosittuihin lapsiin kuuluu n. 10–15 % kaikista peruskouluikäisistä ja suunnilleen yhtä moni tulee torjutuksi (Salmivalli 1998, 15). Jos suosion mittarina pidetään sitä, että vähintään viisi oppilasta on valinnut kyseisen oppilaan kolmen parhaan kaverinsa joukkoon, saadaan sosiogrammin perusteella tulokseksi, että 25 % tutkimuskohteenani olleiden kuudensien luokkien oppilaista voidaan pitää suosittuna (ks. liite 4). Jos suosion mittarina pidetään viittä mainintaa sosiogrammin avulla suoritetuissa mittauksissa, kasaantuvat suosikkioppilaat 6 a-luokkaan. 6 b-luokan oppilaiden kohdalla suosituimmat oppilaat ovat saaneet neljä mainintaa.

4.3.1 Omaan suosioon vaikuttavat eri tekijät kuin toisen suosioon

Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat pohtivat kyselylomakevastauksissaan suosioon oppilastovereiden keskuudessa vaikuttavia tekijöitä. Oppilaiden mukaan heidän omaan suosioonsa vaikuttavan seuraavat tekijät:

1. luonteenpiirteet (17)
2. käyttäytyminen (3)
3. fyysiset ominaisuudet, ulkonäkö (2)
4. koulumenestys (2)
5. sosiaaliset taidot (1)
6. muut taidot (1)

Kun kysyin oppilailta, minkälaiset asiat heidän mielestään vaikuttavat siihen, että toiset ovat suosittumia kuin toiset, he esittivät seuraavia:

1. luonteenpiirteet (12)
2. materia (raha, vaatteet, kännykkä) (8)
3. fyysiset ominaisuudet ja ulkonäkö (5)
4. käyttäytyminen (4)
5. rohkeus ja sankariteot (2)
6. koulumenestys (1)

Omaan suosioon vaikuttavista tekijöistä luonteenpiirteitä pidettiin oppilaiden keskuudessa tärkeimpinä. Suosioon yleensä vaikuttavissa tekijöissä luonteenpiirteet eivät saaneetkaan enää niin paljoa kannatusta, vaan materia (raha, vaatteet, kännykät...) nousi luonteenpiirteiden haastajaksi. Myös ulkonäköä ja fyysisiä ominaisuuksia pidettiin tärkeämpinä suosioon yleensä vaikuttavissa tekijöissä. Tutkimuksissa on kuitenkin tavallisesti löydetty vain kohtalainen yhteys fyysisen viehättävyyden ja suosion välillä (Coie 1990).

4.4 Torjutut oppilaat

Päinvastoin kuin suosikit, torjutut ovat ei pidettyjä ja herättävät muissa vastenmielisiä tunteita (Aho & Laine 1997, 215). Coien ym.(1982) mukaan pojat ovat tyttöjä todennäköisemmin torjuttuja. Torjuttujen asemaan joutuvat helposti arat ja vetäytyvät lapset (Rasku-Puttonen ym. 1998). Erityisesti torjuttujen tyttöjen on havaittu olevan vetäytyviä (Coie ym.1990). Torjuttuihin yhdistetään myös monia muita negatiivisina pidettyjä ominaisuuksia, kuten ylivilkkaus, levottomuus, vastahakoisuus, fyysinen vajavuus, epäedullinen ulkonäkö, epäsiisteys ja oppimisvaikeudet. Myös heikko itsehallinta, aggressiivisuus, väkivaltaisuus, häiritseminen ja määrällisyys ovat torjutuille tyypillisiä ominaisuuksia. Yleisimmin Laineen (1997, 215) mukaan tutkimuksissa tulee esille torjuttujen oppilaiden aggressiivisuus. Oppilaat kuvaavat torjuttuja usein kiusaajiksi, tappelijoiksi ja riitelijöiksi. Aivan kuten suosikin käyttäytyminen halutaan nähdä muiden oppilaiden keskuudessa pelkästään myönteisenä, tulkitaan torjutun oppilaan käytös ennakkoluuloisesti kielteiseksi. Ennakkokäsitykset torjutuista luokkatovereista ovat varsin pysyviä, ja siksi niitä on vaikea muuttaa. Torjutun asemaan joutumiseen saattaa vaikuttaa se, että torjuttujen ryhmään liittymistäidot ovat alun perinkin olleet kehittymättömät. Kuten suosikin suosio kestää harkitsevan ja myönteisen käyttäytymisen kehämäisessä prosessissa, saa syrjäänvetäytyvä ja aggressiivinen käyttäytymistapa kaiken aikaa vahvistusta ja ylläpitää näin muiden torjuntaa (Aho & Laine 1997, 215–216, 218–219).

Yksinäisyys on torjunnan yleisimpiä seurauksia. Yksinäisyys ymmärretään tavallisesti ystävien ja hyvien toverien puutteeksi (ks. esim. Aho & Laine 1997, 181). Laine (1997, 182) määrittelee yksinäisyyden subjektiivisesti koetuksi tyytymättömyydeksi olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin sekä epämiellyttäväksi ja ahdistavaksi psyykkiseksi kokemukseksi. Yksinäisyys voi olla joko emotionaalista tai sosiaalista. Emotionaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan ihmissuhteen puuttumista tai tyytymättömyyttä olemassa olevaan ihmissuhteeseen ja sosiaalisella yksinäisyydellä sosiaalisen verkoston puuttumista tai tyytymättömyyttä olemassa olevaan sosiaaliseen verkostoon. Yksinäisyys voi olla myös joko kroonista, millä tarkoitetaan, että

yksilö on elänyt yli kaksi vuotta ilman tyydyttäviä sosiaalisia suhteita, tai sitten ohimenevää, eli ajoittaisia yksinäisyyden tuntemuksia. Oleellista yksinäisyyden määrittelyssä on siis toivottujen ja olemassa olevien sosiaalisten suhteiden välinen ristiriita. Ihmissuhteita arvioidaankin niiden laadun, eikä määrän mukaan. Vertailupohjan suhteille muodostavat ihmisen aikaisemmat suhteet ja muiden ihmisten väliset, hyviltä näyttävät suhteet. Näin ollen ihmisen tyytyväisyys tai tyytymättömyys sosiaalisiin suhteisiinsa riippuu hänen muodostamasta vertailutasosta. Esimerkiksi oppilaalla, jolla on luokassaan alhainen sosiaalinen asema, on mahdollisesti myös vaatimattomat sosiaaliset odotukset ja hän kokee olosuhteensa täysin mukaviksi. Ihmisen muodostama vertailutaso tai standardit eivät ole pysyviä, eivätkä aina edes tiedostettuja, mutta ne tulevat helposti esille ihmisen puhuessa sosiaalisista suhteistaan. (Aho & Laine 1997, 182–184.)

Laineen (1997, 184) mukaan kouluikäisistä lapsista ja nuorista n. 10–15 % kokee itsensä kroonisesti yksinäiseksi ja erityisesti nuoruusiässä koetaan voimakkaainta yksinäisyyttä. Lähes 45 % kouluikäisistä kokee kouluvuosiensa lievempää yksinäisyyttä. Syitä yksinäisyyteen on monia. Yksi niistä on ulkoiset tekijät, kuten esimerkiksi tärkeän sosiaalisen suhteen katkeaminen vaikkapa muuton seurauksena. Myös kehityksen tuomat muutokset saattavat aiheuttaa yksinäisyyttä, jos ystävykset kehittyvät eri tahtia, eivätkä enää saa tyydytystä toistensa seurasta. Valitettavasti ystävyuden päättymistä ei koeta aina molemmin puolin samanaikaisesti ja tästä seuraa helposti ongelmia. Kehitys tuo monenlaisia muutoksia: mielenkiinnonkohteet, tarpeet ja kyvyt muuttuvat, minäkäsitys muuttuu ja saa aikaan uuden identiteetin etsimisen. Tärkein yksinäisyyden selittäjä on kuitenkin yksinäisten persoonallisuuspiirteet. Tutkimuksissa yksinäiset nuoret arvioivat itseään syrjään vetäytyviksi, aroiksi, ujoiksi, onnettomiksi, masentuneiksi ja epäseurallisiksi. (Aho & Laine 1997, 184–186.) Yhteisössämme arvostetaan hallittua ja varmaa käyttäytymistä, joten jännittynyt ihminen – niin lapsi kuin aikuinenkin – jää helposti ulkopuolelle. Sosiaalisesti varmaa lasta arvostetaan ja arka ja estynyt lapsi joutuu usein toisten torjumaksi. (Jarasto & Sinervo 1998, 126.) Opettajien mukaan yksinäiset oppilaat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: epäsosiaalisiin syrjään vetäytyjiin (50 %), epäsosiaalisiin aggressiivisiin (35 %) ja sosiaalisiin muita henkisesti kehittyneempiin yksinäisiin (15 %). Kaksi ensimmäistä ryhmää käyttäytyvät yksinäisyyttä ylläpitävällä tavalla ja viimeinen ryhmä ei vain viihdy muiden seurassa. (Aho & Laine 1997, 187.)

Yksinäisyyteen liittyvät usein alhainen itsearvostus, mikä saattaa olla sekä syy että seuraus yksinäisyydelle, ja puutteelliset sosiaaliset taidot (Aho & Laine 1997, 188–189). Lapsi saattaa olla tottumaton olemaan ryhmässä tai hän ei luota itseensä ottaakseen alusta asti aktiivisesti osaa ryhmän toimintaan (Jarasto & Sinervo 1998, 157). Yksinäisyys ehkäisee sosiaalisten kokemusten saamista ja sosiaalisten taitojen kehittymistä ja ylläpitää näin edelleen yksinäisyyttä. Yksinäiset nuoret tavoittelevat muiden hyväksyntää osallistumalla kerhoihin ja jengeihin, huomiota leikkivälillä pukeutumisella tai kampauksella. He saattavat ihannoita poptähtiä (ns. korvaavat suhteet) tai omistautua koulutehtäville, urheilulle tai muulle arvostetulle toiminnalle. He voivat myös vähätellä sosiaalisia ja emotionaalisia suhteita. (Aho & Laine 1997, 189, 191.)

Yksinäiset pyrkivät rakentamaan järkevän selityksen yksinäisyydelleen ja erityisesti heitä kiinnostaa, onko yksinäisyys heidän omaa syytään. Sisäisiä tai persoonallisia yksinäisyyden syitä ovat epäviehättävyys, tietämättömyys ystäväystymiskeinoista tai yrittämisen puute. Ulkoisia tai tilannekohtaisia syitä ovat taas muiden torjunta ja huonot olosuhteet, joissa on vaikea ystäväystyä. (Aho & Laine 1997, 191.) Yksinäisyys saattaa myös olla osin sattumaa tai huonoa onnea. Lapsi voi syystä tai toisesta ikään kuin joutua torjutun rooliin. (Jarasto & Sinervo 1998, 126.) Yksilön kyvyt ja piirteet tai esimerkiksi asuminen eristetyllä alueella ovat pysyviä yksinäisyyden syitä, kun taas epäonni ja yrittämisen puute ovat tilapäisiä syitä. Kontrollottomia tekijöitä, jotka estävät yksilöä vaikuttamasta asioihin, jotka aiheuttavat yksinäisyyttä, ovat esimerkiksi persoonallisuuden piirteet tai se, että yksinäisellä ei ole mahdollisuuksia tavata muita ihmisiä. Kontrolloitavat syyt taas ovat tilapäisiä. (Aho & Laine 1997, 191–192.) Vaikka yksinäisyys onkin torjunnan yleisimpiä seurauksia, huomattavaa on, että monilla torjutuilla on kuitenkin joku hyvä ystävä, eli he eivät ole kaikkien torjuntia (Rasku-Puttonen ym. 1998; Aho & Laine 1997, 218; Coie & Dodge 1983). Tämä tuli esille myös omassa tutkimuksessani.

Aikaisempien tutkimusten mukaan kaikista peruskouluikäisistä 10–15 % tulee torjutuksi oppilastovereiden keskuudessa (Salmivalli 1998, 16). Tutkimukseni tukee tätä käsitystä, mikäli torjutuksi oppilaaksi luetaan kaikki sellaiset oppilaat, joita kukaan ei sosiogrammin avulla suoritetuissa mittauksissa ole valinnut kolmen parhaan ystävänsä joukkoon. Tällöin torjuttuja olisi 15 % tutkimuskohteenani olleiden kuudensien luokkien oppilaista (ks. liite 4). 6 a-luokan opettaja on havainnut luokassaan olevan vaihtelevasti 1–5 oppilasta, yleensä neljä, jotka

eivät kuulu mihinkään koululuokkansa sisälle muodostuneeseen ryhmään. Oppilaiden vastausten perusteella tällaisia oppilaita oli neljä. Opettajan mukaan kyseisillä oppilailla on kyllä ryhmähakuisuutta, mutta ei vastaanottajia. Hän arvelee, että sekä tytöistä että pojista löytyy myös oppilas, joka ei halua kuulua mihinkään ryhmään. Oppilaiden vastausten perusteella 6 a-luokalla on yksi poika, joka ei halua kuulua mihinkään ryhmään. 6 b-luokan opettajan mukaan hänen luokassaan on kaksi poikaa, jotka eivät kuulu mihinkään ryhmään. Myös oppilaat ilmoittivat näin olevan. Ryhmiin kuulumattomat pojat ovat luonteeltaan hiljaisia ja liikuskelevat välituntisin ryhmän mukana, mutta eivät osallistu mihinkään, seurailevat vain. Toiset oppilaat ovat jättäneet nämä eristäytyjät omaan rauhaansa.

Haastattelin tutkimuksessani neljää yksittäistä oppilasta – Sallaa, Annaa, Mikaa ja Jannea – jotka eivät kyselylomakkeen antamien tietojen mukaan ole kovin suosittuja luokkatovereiden keskuudessa. Salla, Anna ja Janne ovat oppilaita, joita kukaan luokkien oppilaita ei ole nimennyt ystäväkseen. Mika ja Janne taas eivät kuulu mihinkään luokkansa sisälle muodostuneeseen ryhmään. Esittelen aluksi lyhyesti nämä neljä oppilasta.

4.4.1 Oppilaskuvaukset

***Salla:** On omasta mielestään rehellinen. Hyvä hän kokee olevansa musiikissa. Salla haluaisi itselleen joitakin ominaisuuksia, mutta ei keksi mitä ne voisivat olla. Hänellä on omasta mielestään ihan hyvät suhteet kaikkiin luokkatovereihin, mutta hän ei koe olevansa kovin suosittu. Sallaa ei ole valittu kertaakaan kolmen parhaan kaverin joukkoon luokan oppilaiden keskuudessa. Salla kuuluu omasta mielestään ryhmään, jonka muita jäseniä ovat Ella ja Veera. Ella ja Veera eivät ole kuitenkaan maininneet Sallan kuuluvan heidän ryhmäänsä. Salla on luokkatovereidensa mukaan avulias, vastuuntuntoinen ja hän huolehtii paljon siisteydestä.*

***Anna:** Kokee olevansa aika itsepäinen ja luotettava. Hän on mielestään hyvä kuuntelija ja neuvonantaja eri tilanteissa, mutta joitakin asioita itsessään hän voisi mielestään parantaa huomattavasti. Annalla on omasta mielestään hyvät suhteet luokkatoverihinsa muutamaa poikkeustapausta lukuun ottamatta. Annaa ei ole kukaan nimennyt kolmen parhaan kaverinsa joukkoon. Anna kuuluu yhteen luokkansa sisäiseen ryhmään. Anna on luokkatovereidensa mukaan hyvä sovittelija, joka osaa järjestää asiat. Anna on luokkatovereidensa mukaan myös avulias: hän on ahkera, vastuuntuntoinen ja antelias.*

***Mika:** On melko hiljainen, mutta yrittää parhaansa. Hän on tyytyväinen itseensä. Hyvä Mika on mielestään kirjoittamaan nopeasti. Hänellä on omas-*

ta mielestään aika hyvät suhteet luokkatovereihinsa. Mika on mielestään suosittu siksi, että hän kirjoittaa melkein aina kaikki jutut, mitä pitää ryhmissä tehdä. Mika ei kuitenkaan kuulu mihinkään luokkaansa muodostuneeseen ryhmään. Mika on valittu kahdesti kolmen parhaan kaverin joukkoon. Luokkatovereiden mielestä Mika on viisain, ja siksi hänet on mainittu hyvänä riitojen sovittelijana.

***Janne:** Koulu menee Jannen mukaan ihan hyvin. Hän on ihan tyytyväinen itseensä. Jannella on muutama kaveri. Jannea ei ole kuitenkaan kukaan valinnut kolmen parhaan kaverin joukkoon. Janne on mainittu luotettavana henkilönä.*

Haastatteluja vaikeutti se, että kolme oppilaista oli todella hiljaisia. He vastasivat kysymyksiini niukkasanaisesti, eivätkä osanneet muodostaa kantaansa moniinkaan kysymyksiin. Aineistoni perusteella ryhmiin kuuluvat oppilaat arvostavat juuri sitä, että oppilas muodostaa oman käsityksensä asioihin ja ilmaisee myös rohkeasti kantansa. Haastattelemiani tyttöoppilaita ryhmät moittivat juuri siitä, että he vain kuuntelevat, mitä ryhmässä puhutaan ja levittävät kuulemiaan asioita, eivätkä itse puhu mitään. Näin ollen hiljaisuus ja estyneisyys mielipiteen ilmaisemisessa yhdistettynä epäluotettavaan toimintaan saattavat juuri heikentää oppilaan kiinnostavuutta toisten oppilaiden silmissä.

Vaikeudet kuvata ja arvioida itseään kertovat usein heikosta itsetunnosta ja johtuvat heikosti jäsentyneestä minäskemasta. Haastateltaessa oppilaita, heikosta itsetunnosta saattavat kertoa pitkät reagointiajat, epäloogiset ja ”ympäripyöreät” vastaukset sekä se, että vastaukset tulevat hitaasti ja haastattelijan saattaa olla vaikea ylipäättänsä saada mitään vastauksia kysymyksiinsä. Heikosta itsetunnosta kertoo myös arkuus, pelokkuus ja muiden käyttäytymisen jäljittely sekä epäluuloisuus muita ihmisiä kohtaan, mikä saattaa aiheuttaa vetäytymistä mieluummin esineiden kuin muiden ihmisten pariin. (Aho & Laine 1997, 44.)

4.4.2 Ihanekaveri on luotettava, rehellinen ja avulias

Varhaismurrosiässä tovereiden valinnassa merkitsevät yhä enemmän henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten ystävällisyys, avoimuus, tunne-elämän tasapainoisuus, kyky ottaa toiset huomioon ja valmius yhteistoimintaan. (Jarasto & Sinervo 1998, 120.) Suositut ja ei-suositut oppilaat valitsevat ystävänsä samojen ominaisuuksien perusteella (Hartup 1982). Tämä tuli esille myös omassa tutkimuksessani. Haastattelemiani, luokkatovereiden keskuudessa torjutut oppilaat arvostavat kaverissa

samoja ominaisuuksia kuin muutkin oppilaat. Tällaisia ominaisuuksia ovat luotettavuus, rehellisyys ja avuliaisuus. Kaverin toivotaan tulevan hyvin toimeen toisten kanssa ja kertovan myös omia asioitaan. Kaveri ei saisi suuttua helposti tai hänen tulisi ainakin olla kykenevä osallistumaan jo syntyneiden riitojen selvittelyyn. Kaveri ei saisi myöskään puhua pahaa toisesta tai paljastaa toisen salaisuuksia. Kaverin toivottaisiin lisäksi olevan hauska.

Luotettavuus ja rehellisyys ovat siis asioita, joita tuntuvat arvostavan kaikki oppilaat suosiosta riippumatta. Kysymyksiä herättää kuitenkin se, että miksi torjutut oppilaat kertovat toisten salaisuuksia, vaikka arvostavatkin luotettavuutta. Pyrkivätkö he hankkimaan suosiota toveripiirissä kertomalla toisista meheviä juoruja?

Torjutut oppilaat pitävät myös tärkeänä, että kaveri kertoo omia asioitaan, puhuu itsestään. Itsestä puhumisella eli avautumisella tarkoitetaan sitä, että yksilö kertoo itsestään ja omista kokemuksistaan toiselle. Avautuminen on monien kiintymyssuhteiden synnylle erittäin tärkeää. Tullaksemme toisen ystäväksi emme voi jäädä vain kuuntelijan rooliin, vaan meidän on kerrottava myös itsesämme toiselle. Itsestä puhumisella etsitään yhteisiä keskustelun aiheita ja jaetaan kokemuksia. Itsestä puhuminen mahdollistaa läheiset ihmissuhteet ja parantaa vuorovaikutusta, mikäli molemmat osapuolet ovat halukkaita kertomaan itsestään. Avautuessaan yksilö saa palautetta ihmissuhteistaan, mikä torjuu yksinäisyyttä ja eristäytymistä sekä edesauttaa itsetuntemusta. Avautuminen mahdollistaa myös ihmisten välisen luottamuksen syntymisen, sillä avautuminen välittää viestiä: ”minä luotan sinuun”. (Kalliopuska 1995, 62–64; Vesala 1998; Wieman & Giles 1996, 336–337.)

Kolme neljästä haastattelemastani oppilaasta oli sitä mieltä, että ihanneryhmän jäsenet saisivat olla erityyppisiä, mutta luonteeltaan hauskoja, kivoja ja rehellisiä. Ryhmässä toivottiin olevan hyvä henki. Jäsenten toivottiin olevan kavereita keskenään – vihamiehiä ei haluttu ihanneryhmään. Mika toivoi, että ryhmässä puhuttaisiin hauskoista asioista, kuten siitä, mitä kukin on tehnyt kotona, mitä on ostanut jne.

Yhteistä haastattelemilleni luokkatovereiden keskuudessa vähemmän suosituille oppilaille oli se, että heille läheisin ihminen oli joku muu kuin luokkatoveri. Läheisin ihminen saattoi olla oma äiti tai kummisedän avovaimo. Salla to-

sin mainitsi läheisenä luokkatoverinsa Ellan, koska he ovat tunteneet toisensa varhaislapsuudesta saakka. Ystävyys näyttäisi kuitenkin olevan toispuoleista. Koskenniemen (1977, 65) mukaan ymmärtämyksen tarve ystäväksi sopivan ikätoverin puuttuessa johtaa jonkun aikuisen ihailemiseen. Tästä saattaa olla juuri kyse oppilaiden, jotka ilmoittivat läheisimmäksi ihmiseksi jonkun aikuisen, kohdalla.

4.4.3 Luokan ilmapiiri suvaitsevainen

Kaikki neljä oppilasta pitivät luokkansa ilmapiiriä melko hyvänä. Kolmen mielestä ilmapiiri luokassa on suvaitsevainen, eikä siellä esiinny syrjintää. Kaksi oppilaista mainitsi, että luokan poikien keskuudessa on joskus riitaa. Anna on havainnut jonkin verran ulkonäköön liittyvää syrjintää: tietynlaisissa vaatteissa kulkevaa oppilasta saatetaan hänen mukaansa pitää tyhmänä. Anna oli tullut vasta kolmannella luokalla nykyiseen luokkaansa. Aluksi hän oli joutunut miettimään joka aamu tarkasti, mitä puki päällensä. Nykyään Anna ei ole kokenut vastaavaa painostusta luokkatovereiden taholta.

Tapaan, jolla suhtaudumme toisiin ihmisiin, vaikuttaa se tapa, jolla suhtaudumme itseemme, ja erityisesti se, miten havaitsemme itseemme. Minä siis tuotetaan tavalla, jolla muut ihmiset havaitaan (Hall & Hall 1988, 62.) Ihminen tekee kaiken aikaa havaintoja, huomioita ja tulkintoja toisista ihmisistä. Aikaisemmat havainnot ja jo olemassa olevat tiedot vaikuttavat uuden tiedon valintaan, siihen mitä saatavilla olevasta tietotulvasta pystytään tai ylipäänsä halutaan havainnoida. Havaintojen tekijä suhteuttaa ja sulattaa uuden havaintoaineksen olemassa olevaan tietorakenteeseensa (assimilaatio). Lisäksi uusi havaintoaine muokkaa havaitsijan aikaisempaa ajattelutapaa ja tietorakennetta (akkommodaatio). Sosiaalisessa havaitsemisessa havaitsija suhteuttaa toisten käyttäytymisen omaan itseensä. Sosiaalinen vuorovaikutustilanne on viestintätilanne, johon sisältyy sekä verbaalista (sanallista) että nonverbaalista (sanatonta) viestintää (Aho & Laine 1997, 69–74).

Henkilökäsityksiin liittyvä odotus siitä, miten toinen ihminen tulee käyttäytymään tietyssä tilanteessa ja niiden muodostuminen on usein hyvin tunnevaltaista. Eri ihmisten henkilökäsitykset samasta ihmisestä vaihtelevat. Asenne on ”ihmisen taipumus arvioida ihmisiä, ryhmiä, sosiaalisia asioita tai yleensä ympäristönsä tapahtumia johdonmukaisesti”. Asenteet ovat yleensä melko pysyviä ja ne tulevat esille

ennakkokäsityksinä, -luuloina ja stereotyyppioina. Ennakkokäsitykset toisesta ihmisestä muodostetaan jo ennen kuin on edes tavattu. Ensi kertaa tavattaessa ensivaikutelma, eli henkilön ulkoinen olemus ja nonverbaalinen viestintä, vaikuttaa voimakkaasti henkilöhavaintoon. Ensivaikutelma on usein melko pysyvä, sillä ihmiset haluavat yleensä pitää kiinni aikaisemmista käsityksistään. Stereotyyppiat ja ennakkoluulot ohjaavat sekä lasten että aikuisten henkilöhavaintoja. Lapset oppivat ennakkoluuloja tarkkailemalla muiden käytöstä ja asenteita. (Aho & Laine 1997, 80–83, 85.) Eisertin ja Kahlen (1986) sekä Selmanin (1980) mukaan 12 vuoden iästä eteenpäin nuori alkaa ymmärtää omien tulkintojensa subjektiivisuuden ja tiedostaa sen, etteivät hänen näkemyksensä välttämättä ole oikeita.

4.4.4 Tyytyväisyys nykytilanteeseen

Kaikki neljä oppilasta kertoivat haastattelussa olevansa tyytyväisiä nykytilanteeseensa. He eivät haluaisi muuttaa mitään asioita elämässään, vaikka pääsisivätkin ajassa pari vuotta taaksepäin. Vastausten rehellisyys herätti kuitenkin epäilyksiä tämän kysymyksen kohdalla, sillä ne olivat – ainakin osan oppilaista kohdalla – ristiriidassa omieni sekä muiden oppilaiden ja opettajien käsitysten ja havaintojen kanssa. Oliko kysymys liian arkaluonteinen ja vaikea? Kertoivatko haastattelemani oppilaat olevansa tyytyväisiä tilanteeseensa vain, jotta pääsisivät nopeasti pois tilanteesta? Oliko heidän liian vaikea tunnistaa tai eritellä tilanteeseensa johtaneita syitä? He eivät myöskään ehkä luottaneet minuun tarpeeksi tutkijana kertoakseen noin henkilökohtaisista asioista.

Yksinäisyys on toisinaan lapsen oma valinta. Hän ei ehkä ole kaivannut aikaisemmin kavereita, kun koulu, perheenjäsenet ja omat puuhut ovat riittäneet, eikä hän varttuessaankaan kovin sosiaalisesti muutu. (Jarasto & Sinervo 1999, 94–95.) En kuitenkaan usko kaikkien neljän kohdalla olevan kyse vapaaehtoisesta yksinäisyyden valitsemisesta. Tätä käsitystä tukee omien havaintojeni lisäksi opettajahaastattelut. Haastattelemani tytöt olivat siis 6 a-luokan oppilaita. Heidän opettajansa arvioiden mukaan luokasta löytyy yksi tyttö, joka ei halua kuulua mihinkään ryhmään. Käsitysteni mukaan tämä opettajan mainitsema tyttö ei kuitenkaan ole kumpikaan haastattelemistani tytöistä. Muilla luokan yksinäisillä oppilailla on opettajan mukaan havaittavissa ryhmähakuisuutta, mutta heille ei löydy vastaanottajia. 6 b-luokan opettajan mukaan taas hänen luokassaan ryhmiin

kuulumattomat pojat liikkuvat kyllä välituntisin ryhmän mukana, mutta eivät osallistu mihinkään, seurailevat vain. Nämä pojat saattavat olla tottumattomia olemaan ryhmässä tai liian arkoja ja ujoja osallistuakseen aktiivisesti ryhmän toimintaan.

Se, että haastatteleman oppilaat sanoivat olevansa tyytyväisiä tilanteeseensa, saattoi myös olla yksinäisyyden kieltämistä. Repressio eli torjunta on yksi tärkeimmistä minän defenssi- eli puolustusmekanismeista. Tätä selviytymiskeinoa käyttäessään yksilö ikään kuin työntää pois mielestä ahdistavat ja uhkaavat asiat. Tämä voi tapahtua joko aktiivisesti tai tiedostamattomasti. Torjunnan avulla voidaan myös vääristää ympäristöstä vastaanotettua informaatiota. Itsetunnon heikko, kiusattu lapsi saattaa esimerkiksi ilmoittaa, ettei hän edes välitä tovereidensa seurasta, eikä ehkä myönnä tai edes tiedosta olevansa kiusattu. Repressiolla lisäksi on olemassa monia muitakin minän puolustusmekanismeja. (Aho & Laine 1997, 35, 38.)

Vaikka haastatteleman yksittäiset oppilaat eivät olleetkaan saaneet mainintoja muiden oppilaiden ystävyysvalinnoissa, huomattiin heidät oppilasrooleihin liittyvissä kysymyksissä. Anna esimerkiksi pidettiin luokan toiseksi parhaana selvittelijänä ja sovittelijana sekä kolmanneksi avuliaimpana oppilaana. Salla oli myös mainittu avuliaaksi. Toiset oppilaat olivat sitä mieltä, että Salla huolehtii paljon siisteydestä. Huolehtiminen siisteydestä, saattaa kertoa Sallan omistautumisesta sosiaalisesti hyväksytyyn toimintaan.

4.4.5 Ryhmätyö mieluisin työskentelymuoto

Kaikki neljä oppilasta pitää eniten ryhmätöiden tekemisestä. Opettajan mainitsema torjuttujen oppilaiden ryhmähakuisuus saattaa osaltaan selittää ryhmätöiden suosiota näiden oppilaiden keskuudessa. Torjutut oppilaat eivät kuitenkaan koe oppivansa parhaiten ryhmätyössä opetusmuotona. Kahden mielestä silloin oppii parhaiten, kun opettaja kertoo asioista. Kaksi oppilaista taas oli sitä mieltä, että yksin työskentelemällä oppii parhaiten. Ainakin yhden haastatteleman oppilaan kohdalla ryhmätyön suosioon saattoi vaikuttaa se, että hän on toivottu ryhmän jäsenen ryhmätöissä: Mika, joka ei kuulu mihinkään luokkien sisälle muodostuneeseen ryhmään, nousi toiseksi suosituimmaksi, kun kysyttiin, keiden kahden oppi-

laan kanssa oppilas haluaisi tehdä ympäristötiedon ryhmätyötä. Muilta osin kyselylomakkeen kysymys 15 (kuten myös 11) tuki odotetusti oppilaiden ystävyysvalintoja.

Ryhmätöiden suosio torjuttujen oppilaiden keskuudessa tukee myös epäilyksiäni vastausten rehellisyydestä keskustelussa torjuttujen tyytyväisyydestä nykytilanteeseen. Torjuttujen ryhmähakuisuus, jonka opettajatkin olivat havainneet, kertoo, että torjutut haluaisivat olla enemmän tekemisissä toisten oppilaiden kanssa. Näin ollen on mahdollista, ettei nykytilanne tyydytä torjuttuja oppilaita, vaikka he niin haastattelussa ilmoittivatkin.

4.5 Kiusaaminen

Kiusaamiseksi kutsutaan tahallista ja tietoista halua loukata, uhata, pakottaa, vahingoittaa tai pelottaa jotakuta. Kiusaaminen on yksi sosiaalisen käyttäytymisen muoto, jota esiintyy yleensä suhteellisen pienissä yhteisöryhmissä, kuten kouluissa. Koulu- luokissa ja välitunneilla tapahtuu päivittäin monenlaisia aggressiivisia yhteenottoja, jotka eivät kaikki kuitenkaan ole koulukiusaamista. Kiusaaminen on sidoksissa subjektiivisiin kokemuksiin, joten käytös, jonka toinen kokee kiusaamiseksi, ei toisen mielestä välttämättä ole sitä. Kiusaamiselle on tyypillistä kiusaajan ja kiusatun välisen voimasuhteiden epätasapaino. Kiusaajalla on usein tarve dominoida, pönkittää asemaansa tai tuoda itseään esiin, ja tätä tarkoitusta varten kiusaaminen kohdistetaan itseä heikompaan yksilöön. Ahon (1997, 234) mukaan oppilaat havaitsevat koulu- luokissa enemmän kiusaamista kuin opettajat. (Aho & Laine 1997, 227–228, 234; Salmivalli 1998, 29–31.)

Kiusaaja on henkilö, joka tahallisesti vahingoittaa tovereitaan melko säännöllisesti joko fyysisesti tai psyykkisesti. Kiusaajalla on yleensä heikko itsetunto sekä heikkouksia sosiaalisissa taidoissaan. Hänellä on yleensä myös hyvin vähän todellisia ystäviä ja nämäkin ovat usein häntä itseään nuorempia. (Aho & Laine 1997, 234–238.) Tyttöjen ja poikien harjoittamassa kiusaamisessa on eroja: tyttöjen epäsuora kiusaaminen saattaa olla hyvinkin hienovaraista ja siksi se on myös näkymättömämpää kuin poikien suora ja usein fyysinen kiusaaminen (Salmivalli 1998, 44).

Kiusatut ovat väkivallan kohteeksi joutuneita uhreja (Aho & Laine 1997, 238). Yksilö on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille (Olweus 1992, 14). Ahon ja Laineen (1997, 239) mukaan kiusaaminen lisääntyy kouluvuosien myötä, sillä suomalaistutkimukset osoittavat, että 9–11-vuotiaista n. 10 % ja 12–14-vuotiaista 12–15 % voidaan luokitella kiusatuiksi. Salmivallin (1998, 98) mukaan systemaattisesti kiusattuja on oppilaista 5–15 %. Useimmat tutkimukset kertovat kiusattujen osuuden olevan lähellä 10 % (Salmivalli 1998, 98–99). Alemmilla luokilla kiusataan sekä tyttöjä että poikia, mutta ylemmillä luokilla tyttöjen kiusaaminen lisääntyy (Aho & Laine 1997, 240). Olweuksen (1992, 33) mukaan useat epäsuorat merkit viittaavat kiusaamisen olevan yleisempää kuin 10–15 vuotta sitten. Kiusaaminen on myös saanut yhä vakavampia muotoja (Olweus 1992, 23).

Kiusaamisen uhreista suurin osa on passiivisia, mutta joukkoon mahtuu myös niin sanottuja provokatiivisia kiusaamisen uhreja, jotka omalla käyttäytymisellään ärsyttävät kiusaajaa. Usein kiusatut poikkeavat ulkoisesti, kuten kokonsa, murteensa tai vaatetuksensa puolesta muista. Kiusaaja puuttuu siis yleensä uhrin näkyviin ja pysyviin ominaisuuksiin, joihin uhrin itse on vaikea vaikuttaa. Toisaalta kiusaamisen syy voi olla uhrin positiivinen poikkeavuus, kuten hyvä koulumenestys. Kiusaamisen uhreilla on yleensä alhainen sosiaalinen status yhteisössään, heikko sosiaalinen ja fyysinen minäkuva, puutteita sosiaalisissa taidoissa ja vähän ratkaisumalleja konfliktitilanteisiin. Kuten kiusaajillakin, kiusatuilla on tavallisesti vain vähän ystäviä ja nekin kiusattua nuorempia. Kiusatut selittävät kiusaamistaan yleisimmin fyysiseen olemukseen ja persoonallisuuteen liittyvillä tekijöillä. (Aho & Laine 1997, 233, 239–241.) Ulkonäön poikkeavuudet eivät kuitenkaan Olweuksen (1992, 33) mukaan ole niin merkittävä koulukiusaamisen aiheuttaja kuin yleisesti on otaksuttu. Tutkimuksissa on myös havaittu, että kiusaamisen uhreiksi joutuneet lapset viettävät vanhempiansa kanssa aikaa keskimäärin enemmän kuin muut samanikäiset. Kiusatun asema on usein pysyvä. Ahon (1997, 240–241) mukaan kiusattujen mielestä heidän luokkansa ilmapiirissä on ongelmia. (Aho & Laine 1997, 239–241.)

Kyselylomakevastausten perusteella 6 a-luokan oppilaista puolet oli sitä mieltä, että heidän luokassaan on kiusattuja oppilaita. Puolet luokan oppilaista oli taas sitä mieltä, että kiusattuja ei ole. Myös oppilaiden mielipiteet siitä, kuinka monta kiusattua heidän luokassaan on, jakaantuivat. Enemmistön (8 / 9) mielestä kiusattuja on heidän luokassaan yhdestä kolmeen. Kolme oppilaista oli sitä mieltä,

että kiusattuja on neljä tai viisi. 6 a-luokan oppilaista 52 % on kokenut tullessaan joskus kiusatuksi. Kyselyyn vastanneista 33 % ilmoitti, ettei heitä ole kiusattu koskaan.

6 b-luokan oppilaista 11 (61 %) oli sitä mieltä, että heidän luokassaan on kiusattuja ja 5 oppilasta (28 %), että kiusattuja ei ole. Enemmistö vastanneista (10 / 11) oli sitä mieltä, että kiusattuja on luokassa yhdestä kolmeen. 6 b-luokan oppilaista 42 % ilmoitti tullessaan joskus kiusatuksi ja 47 % oppilaista ei ole koskaan kiusattu.

Tyttöjen osuus kaikista kiusatuksi tulleista oppilaista oli vain 18 % (3 / 17). Poikien osuus kiusatuista oli siis 82 % (14 / 17). Kiusatuksi tulleista 30 % (5 / 17) uskoi tullessaan kiusatuksi fyysisten ominaisuutensa tai ulkonäkönsä vuoksi. Muita syitä kiusaamiseen uskottiin olevan luonne tai jokin kiusaamisen uhriksi joutuneelle sattunut kimmellus. Yksi vastaajista piti kiusaamista kiusaajan ongelmana: hänen mukaansa kiusaajaa kalvaa jokin asia, jonka hän haluaa kiusaamisella unohtaa. Helkaman ym. (1998, 242) mukaan harvaa kiusaajaa kuitenkin motivoi jokin pinnan alla piilevä epävarmuus tai ahdistuneisuus.

5 OPETTAJANÄKÖKULMIA

Tässä luvussa esittelen haastattelemini opettajien näkemyksiä ryhmien merkityksestä kouluelämälle sekä opettajan mahdollisuuksista edistää kaikkien oppilaiden yhteenkuuluvuutta. Tarkasteluun sisällytän myös kirjallisuudessa esitettyjä näkemyksiä muun muassa vertaissuhteiden edistämisestä.

5.1 Mikä merkitys ryhmillä on kouluelämän kannalta?

6 a-luokan opettajan mukaan ryhmillä on sekä myönteinen että kielteinen merkitys kouluelämän kannalta. Ryhmän myönteinen merkitys tulee esille, kun toinen oppilas saa vahvistusta toisen oppilaan osaamisesta esimerkiksi jossakin kouluai- neessa. Kielteinen merkitys tulee esille silloin, kun oppilasryhmä suhtautuu viha- mielisesti johonkin, esimerkiksi haluaa alistaa jonkun oppilaan. Tällöin on yleensä kyse 3–5 hengen ryhmästä, jota yksi oppilas johtaa, ja joka ottaa alistaakseen jon- kun. Tällainen ryhmä on Enqvistin (1987, 81) mukaan usein vailla selkeätä, ta- voitteellista tekemistä. Ulkopuolisille aiheutetun kiusan ja pelon uskotaan tuovan ryhmälle kunniaa ja huvia sekä hyväksyntää ryhmän sisällä. Kielteinen merkitys ryhmällä on luokan opettajan mukaan myös silloin, kun ryhmä syrjii jotakuta op- pilasta. Syrjitty oppilas ei kelpaa mukaan joukkoon. Pojat ilmaisevat asian yleensä suoraan, mutta tytöillä syrjiminä tapahtuu toisella, epäsuoremmalla tavalla. Tyt- töjen epäsuora kiusaaminen saattaa olla hyvinkin hienovaraista ja siksi se on myös usein näkymättömämpää kuin poikien suora ja usein fyysinen kiusaaminen (Sal- mivalli 1998, 44). 6 a-luokan opettajan mukaan syrjitty oppilas voi tosin myös lii- oitella yksinäisyyttään. Hän ei todellisuudessa välttämättä ole niin syrjitty kuin antaa ymmärtää. Yksinäisyyden liioittelu saattaa kertoa sosiaalisen minäku- van heikkoudesta (Aho & Laine 1997, 38).

6 b-luokan opettajan mukaan ryhmien merkitys näkyy etupäässä väli- tunneilla. Tunneilla ryhmien merkitys näkyy sitä enemmän mitä vapaamuotoi- sempaa työskentely on: Tilaisuuden tullen oppilaat hakeutuvat kaverin kanssa lä-

hekkäin ja tällöin ajatukset karkaavat helposti koulutyön ulkopuolelle. Kaverukset saavat yhdessä ollessaan voimaa toisiltaan ja saattavat tehdä yhdessä jotakin selaista, mitä eivät yksinään tekisi. Toisaalta kaverilta saatu tuki ja turva saattavat antaa oppilaalle hyvässä mielessä voimaa ja varmuutta. Tämä on ryhmän myönteinen merkitys. B-luokan opettajan mielestä ryhmässä on tärkeitä se, voiko oppilas olla oma itsensä ryhmässä. Jos oppilas syystä tai toisesta esittää ryhmässä jotakin roolia, on hänellä vain kaksi vaihtoehtoa: joko kapinoida ja esittää kovaa tai alistua muiden tahtoon ja olla suurin piirtein näkymätön. Erityisesti juuri epävarmoilla lapsilla ryhmä määrittelee pitkälti, mitkä ominaisuudet heissä tulevat esiin.

Molempien luokkien opettajien mielestä oppilaiden muodostamia ryhmiä voi hyödyntää ryhmätöissä. Ryhmä, jossa oppilailla on positiiviset suhteet, on myönteinen ja saa aikaan parempia tuloksia kuin ryhmä, joka on muodostettu jotenkin muuten. Ryhmiä on kuitenkin hyvä välillä vaihdella. Päättyessään ryhmä- ja oista opettaja voi miettiä, ketkä ovat sellaisia oppilaita, jotka saavat toisetkin innostumaan.

5.1.1 Näkykö ryhmään kuulumisen oppilaan koulukäyttäytymisessä tai -menestyksessä?

6 a-luokan opettajan mukaan ryhmään kuulumisen saattaa näkyä oppilaan koulukäyttäytymisessä sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä. Ryhmään kuuluvat oppilaat ovat opettajan mukaan hieman aktiivisempia kuin muut oppilaat. Kielteisessä mielessä ryhmään kuulumisen saattaa näkyä silloin, kun ryhmä on tehnyt jotakin typerää. Tällöin ryhmä yleensä pitää tiukasti kiinni viattomuudestaan ja syyllistää jotakuta yksittäistä oppilasta. Kielteinen ryhmä hajoaa helposti, silloin kun joku sen jäsenistä jää kiinni pahanteosta, sillä tämä ilmiantaa yleensä kiinnijäätyään muitakin ryhmän jäseniä. Yhdessä tai ryhmän tuella tehdyistä teoista ei Enqvistin mukaan (1987, 81) kanneta yksilöllistä vastuuta, joten syyllisyys jakautuu monen osalle ja lievenee näin. Pakeneminen ”en se minä ollut” - puolustelun taakse on helppoa ryhmässä.

Käsityö- ja liikuntatunnit ovat koulussa sellaisia, joissa oppilaan käyttäytyminen tulee vahvasti esiin. Esimerkiksi liikuntatunnilla joukkuepelejä pelattaessa myönteinen ryhmä jättää yksittäiset ”suunsoittajat” omaan arvoonsa. Koulu-

menestykseen sinänsä 6 a-luokan opettaja ei usko ryhmän juuri vaikuttavan: Koe-tilanne on aina yksilösuoritus ja arvosanat muodostetaan pitkälti näistä tilanteista. Haastattelemani opettaja ei usko ryhmällä olevan kouluoppimisen kannalta kovin suurta merkitystä, mutta vapaa-ajalla tapahtuvalla yhdessä opiskelulla sen sijaan on myönteinen merkitys.

Rinnakkaisluokan opettajan mukaan ryhmään kuulumisen näkyvimmän oppilaan koulukäyttäytymisessä välituntitilanteissa. Toiset ryhmät elävät sopeutuneesti, toiset taas ovat lähes sotatilassa keskenään. Kyse on opettajan käsityksen mukaan kuitenkin pohjimmiltaan oppilaiden persoonallisuudesta: Ryhmä joko vahvistaa tai vaimentaa tiettyjä piirteitä. 6 b-luokan opettajan mukaan ryhmään kuulumisen ei suoranaisesti vaikuta oppilaan koulumenestykseen, mutta se vaikuttaa ilmapölyyn, siihen, että yrittääkö oppilas vai ei. Etenkin oppilailla, joille koulukäynti on työläämpää, ryhmän vaikutus näkyy siinä, viitsiikö oppilas yrittää lainkaan. Koulu- luokkiin ja toveripiireihin muodostuu myös aikaisempien tutkimusten mukaan (Aho & Laine 1997, 149) niille tunnusomaisia käyttäytymistapoja, sosiaalisia normeja ja rooleja sekä näihin liittyviä odotuksia. Sosiaalisiksi normiksi kutsutaan Laineen (1997, 149–150) mukaan ryhmän jäsenille asetettuja odotuksia, joiden täyttämistä tuetaan sanktioin (pakottein). Normit määräävät, miten ihmisten pitäisi havainnoida, ajatella, tuntea tai käyttäytyä. Normit saattavat luoda ryhmälle oman kulttuurin. Sosiaalistuminen ryhmän arvoihin, asenteisiin ja normeihin merkitsee ryhmän jäsenelle niiden hyväksymistä sekä sopeutumista muiden ihmisten odotuksiin. Toimiminen yhteisten normien mukaan saa aikaan yhdenmukaista käyttäytymistä ja näin ollen ryhmän toiminta on melko hyvin ennustettavaa, mikä helpottaa sosiaalista kanssakäymistä. Normit vaikuttavat täten oleellisesti ihmisten välisen vuorovaikutuksen luonteeseen. Ryhmän normit auttavat myös yksilöä jäsentämään omaa sosiaalista maailmaansa. Lapsilla ja nuorilla on voimakas halu tulla hyväksytyksi ja kuulua ryhmään, minkä vuoksi he kokevat kovana toveripiirin asettamat paineet. On tavallista, että oppilaat taipuvat ryhmäpaineisiin pelätessään muuten joutuvansa muiden torjumaksi tai jopa kiusatuksi. (Aho & Laine 1997, 149–151.) Ryhmän painostus on 6 b-luokan opettajan havaintojen mukaan vaikuttanut hänen luokassaan joihinkin oppilaisiin, niin etteivät he halua näyttää hyvää koenumeroa toisille oppilaille.

5.1.2 Bändiryhmällä myönteinen vaikutus luokan ilmapiiriin

6 a-luokan opettaja pitää luokkaansa melko toimivana ryhmänä. Hänellä on ollut toimivampiakin luokkia, mutta ei nykyinenkään luokka mikään huono ole. Esimerkiksi ryhmätyön alkuunsaaminen on vaikeaa, mutta kun työ lähtee lopulta käyntiin, syntyy hienoja töitä. 6 a-luokan ilmapiiriin kielteisesti vaikuttaa eräs luokan oppilas, joka on niin kova marisemaan, että se koittelee sekä opettajan että oppilaan luokkatovereiden kärsivällisyyttä. 6 b-luokan opettaja taas pitää luokkaansa melko rauhallisena, mutta vaikeana saada innostumaan mistään. Bänditoiminta on tosin viime aikoina tuonut luokkaan enemmän yhteen hiileen puhaltamisen meininkiä. Musiikin tunneilla on erityisesti ollut sellainen ilmapiiri, että oppilaat punastelevat, eivätkä rohkene kokeilla mitään soittimia. Bändisoittoa harrastava molempien luokkien oppilaista koostuva tyttöryhmä on kuitenkin rohkaissut toisiakin oppilaita kokeilemaan eri soittimia, vaikka he eivät olisi ennen koskeneetkaan niihin. Nykyään monet ilmaisevat jo rohkeasti haluavansa kokeilla soittimia. Bändiryhmällä on siis ollut todella myönteinen vaikutus koko luokan ilmapiiriin.

5.2 Tukeako ryhmiä vai edistääkö kaikkien yhteenkuuluvuutta?

Molempien kuudensien luokkien opettajien mielestä koulussa on tärkeää edistää ensisijaisesti kaikkien oppilaiden yhteenkuuluvuutta. 6 b-luokan opettajan mielestä koulussa on tärkeää opettaa oppilaita toimimaan yhteistyössä kaikkien oppilaiden kanssa, sillä elämässä tarvitaan tätä taitoa – naapureitaan tai työtovereitaan kun ei voi valita. Keinot kaikkien oppilaiden yhteenkuuluvuuden edistämiseen ovat opettajien mukaan samoja kuin yksittäisten oppilaiden ja muiden oppilaiden yhteenkuuluvuuden edistämisessä.

5.2.1 Vertaissuhteiden edistäminen

Haastattelemistani torjutuista oppilaista yksi oli sitä mieltä, että opettaja ei ole tehnyt mitään erityistä edistääkseen kaikkien oppilaiden yhteenkuuluvuutta. Toi-

set taas olivat sitä mieltä, että yhteenkuuluvuutta on yritetty edistää erilaisin keinoin ja ryhmäjoain. Yhteenkuuluvuutta on yhden oppilaan mielestä lisännyt myös se, että luokan opettaja on mukava ja huumorintajuinen ja keksii aina uusia tempauksia.

Kumpikaan haastattemistani opettajista ei näe juuri keinoja yksinäisten saattamiseksi yhteen toisten oppilaiden kanssa. Heidän mukaansa alimmilla luokilla voi oppilaille sanoa, että: ”kaikki pitää ottaa leikkiin”, mutta kuudesluokkalaisilla tällainen avoin puuttuminen saattaisi vain kärjistää asiaa. Yksinäiset oppilaat esittävät usein asian niin, että he eivät tarvitse muita ollenkaan tai että heillä on erilaiset kiinnostuksen kohteet kuin muilla, ja siksi muiden seura ei edes kiinnosta. Joskus voi olla näin, mutta tällainen suhtautuminen voi opettajien mukaan olla myös viesti pahoista ongelmista (ks. puolustusmekanismit edellä). Elämässä kuitenkin joutuu lähes väistämättä tekemisiin toisten ihmisten kanssa. Senpä vuoksi opettajat yrittäneet pari- ja ryhmätyöskentelyissä kiinnittää huomiota yksinäisiin oppilaisiin. Esimerkiksi parityöskentelyä varten opettaja voi miettiä parit siten, että yksinäisen oppilaan parina oleva oppilas joutuu turvautumaan tämän osaamiseen kyseisellä alueella. Opettaja voi myös antaa joillekin tietyille oppilaille jonkin tehtävän, joka heidän pitää hoitaa. Taka-ajatuksena opettajalla on halu johdattaa yksinäistä siten, että muut huomaisivat hänessä jotakin, minkä vuoksi kyseistä oppilasta kannattaisi pitää kaverina.

Yksinäisten, jotka kokevat olevansa sosiaalisilta taidoiltaan kykenemättömiä, on usein vaikea itse vaikuttaa tilanteeseensa (Aho & Laine 1997, 182, 194). Kirjallisuudessa on esitetty erilaisia keinoja, joilla opettaja voi pyrkiä edistämään oppilaiden välisiä vertaissuhteita. Rasku-Puttonen ym. (1998) jakavat interventiot, joilla pyritään edistämään oppilaiden välisiä vertaissuhteita, kolmeen eri ryhmään: Interventioihin, joilla pyritään käyttäytymisen muuttamiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Interventioihin, joilla pyritään kehittämään yksilön kykyä tunnistaa ja ratkaista sosiaalisissa tilanteissa kohdattavia ongelmia, ja interventioihin, jotka kohdistetaan yksilön sijasta vertaisryhmään. Kahdessa ensimmäisessä vaihtoehdossa painotetaan yksilön osuutta, kolmannessa pyritään sen sijaan vaikuttamaan koko ryhmään.

Jokaisella koululuokalla on oma sosiaalinen rakenteensa, joka vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Lisäksi ympäröivä yhteisö eli tässä tapauksessa koulu käytäntöineen vaikuttaa jokaiseen luokkaan. Luokan sosiaalinen rakenne on yleensä melko

pysyvä. Sitä ja oppilaiden sosiaalista asemaa voidaan kuitenkin parantaa vaikuttamalla tarkoituksellisesti luokan sosiaaliseen ilmapiiriin ja koheesioon. Oppilaiden välille tulisi saada aikaan myönteistä vuorovaikutusta. Vaikka opettajalla ei ole mahdollisuuksia suoraan säädellä oppilaiden ystävyys-suhteita, hän voi kuitenkin järjestää tilanteita, joissa myös yksinäiset joutuvat jonkun muun kanssa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Aho & Laine 1997, 196, 223.) Opettaja voi vaikuttaa epäsuositun sosiometrisen asemaan järjestämällä hänet suositumman vertaisen pariaksi. Epäsuosituuksiaan hyväksyy paremmin, kun toiset näkevät hänet sujuvassa vuorovaikutuksessa suositun lapsen kanssa. (Rasku-Puttonen ym. 1998.) Tätä keinoa haastatteleman opettajat olivatkin käyttäneet yksinäisten yhteen saattamiseksi muiden kanssa. Yhteistoiminnallisilla leikeillä ja tehtävillä, joita oppilashaastattelujen perusteella oli käytetty luokissa ensimmäisinä kouluvuosina, voidaan myös lisätä hyväksyntää ja myönteistä käyttäytymistä (Furman & Gavin 1989, 329). Roolileikkien avulla oppilaat voivat saada kokemuksia siitä, millaista on olla ennakkoluulojen uhrina. Myös keskusteleminen oppilaiden kanssa syrjinnän moraalisisista seurauksista voi olla toisinaan paikallaan. (Helkama ym. 1998, 315.) Parhaiten sosiaalisia taitoja harjoitellaan kuitenkin vaihtuvissa, erilaisista oppilaista koostuvissa ryhmissä. Ryhmätoiminnassa tulisi erityisesti huolehtia siitä, että yksinäiset tuntevat itsensä osaaviksi, hyväksytyiksi ja pidetyiksi. Näin ollen Laineen (1997, 195) mukaan ei ole viisasta antaa oppilaiden itse muodostaa vapaasti ryhmiä. (Aho & Laine 1997, 195, 224.)

Vertaissuhteiden edistämiseen pyrkivät interventiot ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä. Monien interventioiden tulokset ovat olleet lyhytaikaisia ja jääneet näin ollen niukoiksi. Tämä johtuu tutkijoiden mukaan siitä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat eivät johdu ainoastaan yksittäisen nuoren ominaisuuksista, vaan myös ryhmään liittyvistä tekijöistä. Sosiaalisten taitojen yleistymisen puute on myös nähty vakavana interventioiden ongelmana. Tutkijoiden käsitykset parhaasta interventiomenetelmästä eroavat toisistaan. Beelman, Pflingsten ja Lösel (1994) pitävät tehokkaimpina useampaa tekniikkaa hyödyntäviä, ongelmanratkaisua ja käyttäytymisen harjoittamista sisältäviä interventioita tehokkaimpina. Yksittäisten nuorten taitojen kehittämisen sijasta interventioissa tulisi pyrkiä yhä aktiivisemmin muuttamaan vertaisten käsityksiä ja asenteita. Lisäksi pitäisi pyrkiä aiempaa tavoitteellisemmin huolehtimaan koko oppilasryhmän sosiaalisten suhteiden rakentamisesta. (Rasku-Puttonen ym. 1998; Asher ym. 1996.)

6 RYHMIEN KUULUMISIA YLÄASTEELLE SIIRTYMISEN JÄLKEEN

6.1 Suositut samalle luokalle

Yläasteelle siirtyminen tapahtuu vaiheessa, jolloin murrosiän voimakas ja nopea kehitys yleensä alkaa (Jarasto & Sinervo 1999, 96). Siirtyessään opiskelemaan yläasteelle nuori kohtaa pääsääntöisesti kaksi siirtymää yhtä aikaa: sisäisen siirtymän lapsuudesta nuoruuteen (kehitysvaiheellinen siirtymä) sekä ulkoisen siirtymän ala-asteelta yläasteelle (institutionaalinen siirtymä). (Sugarman 1986, 131–165; Saarinen, Ruoppila, Korhokangas 1989, 104–106, 110; Petersen & Leffert 1995; Nurmi 1996.) Kehitysvaiheellisen siirtymän aikana nuori kokee sekä sisäisiä että ulkoisia muutoksia (Jarasto & Sinervo 1999, 96). Luokkayhteisön sosiaalisen ympäristön muuttuessa yläasteelle siirtymiseen voi liittyä erilaisia stressin aiheuttajia (Entwisle 1990). Yläasteelle siirryttäessä luokkayhteisön sosiaalinen rakenne voi muuttua, jolloin nuoret joutuvat arvioimaan uudelleen oman roolinsa kyseisessä yhteisössä, sopeutumaan mahdollisiin muutoksiin ja soveltamaan omia sosiaalisia taitojaan uusien suhteiden luomiseksi (Pietarinen 1999, 37). Siirtyminen uusiin koulutiloihin tai koulunvaihdos asettaa usein koetukselle murrosikäisen uskon kykyynsä ystäväystyä ja pitää yllä ystävyysuhteita. (Jarasto & Sinervo 1999, 96.) Kehityksellisen ja institutionaalisen siirtymän keskinäisellä ajoituksella voi olla suuri merkitys muutoksista selviytymiselle (Sugarman 1986, 131–165; Saarinen, Ruoppila, Korhokangas 1989, 104–106, 110; Petersen & Leffert 1995; Nurmi 1996). Eriksonin (1982, 239–269) mukaan perusvoima, joka tässä kehitysvaiheessa voi syntyä, on liittyminen, kyky säilyttää läheiset suhteet arvojärjestelmien konflikteissa tai kun sattuu epäselvyyksiä. Tämän voiman toinen puoli on syrjäyttäminen: luopuminen lojaalisuudesta vaaran tai riitojen uhatessa. (Erikson 1982, 239–269.)

Yläasteelle siirtymisen jälkeen tutkimuskohteenani olleiden luokkien oppilaiden välisissä ihmissuhteissa on tapahtunut paljon muutoksia. Oppilaat ovat siirtyneet osittain uusiin koulutiloihin. Luokkayhteisön sosiaalinen rakenne on

myös muuttunut: Yläasteelle siirryttäessä sivukylien oppilaat tulivat keskustaan yläasteelle ja sekä sivukylieni että keskustan oppilaista muodostettiin uudet luokat. Ella kirjoittaa päiväkirjassaan luokkajaoista seuraavaa:

Tuntuu, et luokat ois jaettu ”suosittujen” ja ”vähemmän suosittujen mukaan”. Ois vaan laittanu Veeran vielä a-luokalle.

Aineistoni tukee Ellan kommenttia. 7 a-luokka muodostui nimittäin 6 a-luokan poikaryhmästä, jota olen tutkimuksessani haastatellut sekä 6 b-luokan tyttöryhmästä, joka yhdessä a-luokan tyttöryhmän kanssa muodosti yli luokkarajojen ulottuvan ryhmän. Tähän ryhmään sisältyi kaikki bändin jäsenet. Ainoastaan Ella ja Veera tästä kahden luokan oppilaiden muodostamasta ryhmästä eivät päässeet a-luokalle, joten 7 a-luokalle todellakin pääsivät Ellaa, Veeraa (ja 6 b-luokan suosituinta poikaa) lukuun ottamatta kaikki näiden kahden luokan suosituimmat oppilaat.

6.2 Muuttuvat ystävyysuhteet

Ellan kommentti yllä kuvaa muuttuneita suhteita tyttöjen välillä. Päiväkirjan kirjoitushetkellä Veera on jo muuttanut takaisin kotimaahansa. Kuluneen kouluvuoden aikana tyttöjen ystävyys oli alkanut rakoilla. Veera liikkui Ellan kertomuksen mukaan yhä enemmän a-luokkalaisten seurassa.

En tiedä, miks Veera ei ollu enää mun kans tai lähinnä mut kai vaan pudotettiin porukasta pois ja Veeralle oli kai tärkeämpää olla ”suositumpien” kans tai sit se vaan tykkäs olla niiden kans enemmän.

Ella vaikuttaa menettäneen uskoa kykyynsä pitää yllä ystävyysuhteita. Hän ei selvästikään pidä itseään suosittuna, eikä näe mahdollisuuksia vaikuttaa omaan asemaansa ryhmässä. Ellan sosiaalinen minäkuva näyttää saaneen kolauksen, sillä kuudennen luokan keväällä Ella koki vielä olevansa aika suosittu luokkatovereidensa keskuudessa (ks. liite 5). Ellan ja Veeran lisäksi myös muiden tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden välisissä ystävyysuhteissa on tapahtunut muu-

toksia: Helena ja Marika olivat olleet alkukesästä paljon yhdessä, mutta sitten Marika oli Ellan mukaan yksinkertaisesti kyllästynyt Helenan seuraan.

En mäkään siitä ollu pahemmin aiemmin välittäny, alkusyksystä (yläasteelle siirryttäessä) en oikeastaan paljon mitään... mulla oli muitakin kavereita vielä jonkun verran...

Ella kertoo päiväkirjassaan, ettei hän alun perin viihtynyt Helenan seurassa, koska Helena käyttäytyi tönkeästi Petraa ja Sallaa kohtaan. Petra ja Salla olivat tehneet jotakin kiusaa Helenalle ja Ellan mukaan vielä useammin hänelle itselleen. Ella ei kuitenkaan jaksanut olla koko ajan vihainen Petralle ja Sallalle ja häntä harmitti, koska Petra luuli Helenan käytöksen vuoksi, että Ellakin ”vihaa ” häntä.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden väliset ystävyysuhteet vaikuttavat sangen vaihtuvilta:

Sallalla kavereita ei pahemmin oo, nyt kun Petrakaan ei oo... mut saattaa-han se Petra taas leppyä... Mä oon Sallan kans välillä, ei oo mullakaan paljon muita, paitsi Helena. Mä ja Helena... Marika ”hylkäs” Helenan, Veera mut. Veera ja Marika on ollu aina enemmän tai vähemmän kavereita... Helena oli vaan kulkenu mun (ja Veeran) mukana koulussa. Syksyllä kummallakaan ei ollu muita kavereita.

Seuraavassa Ella kuvaa ystävyyttään Helenan kanssa ja pohtii syitä tilanteeseen:

Parempi kaksin kuin yksin. On meillä ihan kivaa, mutta ei oo paljon tekemistä. Katotaan TV:tä ja pelataan yhtä juttua...koronan tapaista. En mä ite voi sanoo, miks mua ei enää hyväksytty porukkaan. Ne vaan ei puhunu mulle (ja Helenalle). Ne oli kuin ei kuulis...

Vielä 6-luokalla Ellan voitiin katsoa lukeutuvan luokkansa suosikkioppilaisiin ja hän kuului sekä kahteen oman luokkansa sisälle muodostuneeseen ryhmään että molempien luokkien oppilaista koostuvaan ryhmään. Helena taas kuului yhteen molempien luokkien oppilaista muodostuneeseen ryhmään ja kaksi oppilasta oli valinnut hänet kolmen parhaan kaverinsa joukkoon. Ellan kertomuksessa mainitut Salla ja Petra kuuluivat vähemmän suosittuihin oppilaisiin: Sallaa ei kukaan ollut maininnut kolmen parhaan kaverinsa joukkoon ja Petran oli valinnut yksi oppilas.

Petra kuului kuudennen luokan keväällä samaan ryhmään kuin Helena. Salla taas kuului omasta mielestään Ellan ja Veeran ryhmään. Marika oli suosion suhteen keskivertaisessa asemassa oleva ja kuului sekä luokkansa sisälle muodostuneeseen ryhmään että molempien luokkien oppilaista koostuvaan ryhmään.

Varhaisimpina kouluvuosina uusia ystävyysuhteita solmitaan tutkimusten mukaan enemmän kuin niitä menetetään. Nuoruusiälle taas on ominaista, että uusia ystävyysuhteita solmitaan vähemmän kuin niitä menetetään. Yläasteelle siirtymisen on havaittu olevan stressaavampaa tytöille kuin pojille, ja tytöillä esiintyykin poikia useammin erityisvaikeuksia ystävyysuhteissa siirtymävaiheen aikana. Tytöillä kehityksen eriaikaisuus saattaa aiheuttaa ongelmia ystävyysuhteissa, ja jopa ystävyysuhteen katkeamisen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tytöillä, joilla on monia ystäviä kuudennen luokan keväällä, saattaa olla vähemmän ystäviä seitsemännen luokan keväällä, ja tytöillä, joilla on vähän ystäviä kuudennen luokan keväällä, saattaa taas olla enemmän ystäviä seitsemännen luokan keväällä. (Hardy, Bukowski & Sippola 2002.) Ilmiö on havaittavissa myös omassa tutkimuksessani: Ellan päiväkirjan mukaan Salla, joka on yksi tutkimukseni torjutuista oppilaista, on löytänyt ystäväkseen Petran (vaikka ystävyys tunninkin toisinaan rakoilevan), kun taas tutkimukseni suosituimpiin oppilaisiin kuuluva Ella on menettänyt monia ystäviä.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimukseni tehtävänä oli kuvailla oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin liittyviä asioita. Tutkimus kertoo kahden kuudennen luokan sosiaalisesta rakenteesta ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Monin eri menetelmin kerätyn aineiston perusteella syntyikin kokonaisvaltainen ja kattava kuva kahden koululuokan oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimustehtävät muotoutuivat tutkimuksen kuluessa ja täsmentyivät lopullisesti vasta analyysin valmistuttua. Tutkimustehtävien mukaisesti tarkastelin oppilaiden kuulumista ryhmiin, ryhmiin kuulumisen merkitystä oppilaiden oman ja kouluelämän kannalta sekä yksilöiden ja ryhmien välistä vuorovaikutusta. Lisäksi tutkin, millaisista yksilöistä ryhmät koostuvat, eli selvitin oppilaiden minäkäsityksiä ja sosiaalista asemaa ryhmässä. Tutkimuksen edetessä aineistosta nousi esiin monia mielenkiintoisia kuudesluokkalaisten vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Näitä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita pohdin seuraavassa, tutkimukseni luotettavuuspohdinnan jälkeen.

7.1 Menetelmällinen triangulaatio ja huolellinen raportointi luotettavuuden takeina

Tutkimuksen luotettavuuden tarkistaminen tutkimusta toistamalla ei ole mahdollista laadullisessa tutkimuksessa johtuen tutkijan keskeisestä asemasta tutkimuksessa. Joitakin tutkimuksen vaiheita voi kyllä uusia (esim. rinnakkaisluokittelijoiden käyttö), mutta esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus ei voi toteutua uudelleen samalla tavalla, mikäli tutkija vaihtuu. (Ahonen 1994, 129–131.) Tärkeintä jokaisen laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on tutkijan jatkuva luotettavuuspohdinta. Arviointi suuntautuu koko tutkimusprosessiin koko tutkimuksen ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 211, 214.) Näin ollen olen tarkastellut tutkimukseni luotettavuutta tämän luvun lisäksi myös muissa yhteyksissä. Grönfors (1985, 174) samoin kuin Perttulakin (1995, 44) painottavat tutkijan subjektiivista roolia tutkimuksessa. Tutkija on tutkimuksessaan vastuullinen toimija,

joka pyrkii välittämään aidon kuvan tutkimuksestaan. Hän kuvailee ja raportoi tutkimuksen kulkua täsmällisesti, mutta tiiviisti. Kuvattujen tilanteiden, ratkaisujen ja menetelmien kautta tutkimukseen perehtyjä saa tutkimuksesta eheän kuvan. (Grönfors 1995, 174.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla sen validiutta ja reliabiliteettia. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, mittaako tutkimus niitä asioita, mitä sen oli tarkoitus mitata (Hirsjärvi 1998, 222). Grönfors (1995, 174) ja Syrjäläinen (1994, 101) puhuvat tutkimuksen ulkoisesta ja sisäisestä validiteetista. Ulkoiseen validiteettiin vaikuttavat tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen, johtopäätösten sekä aineiston välinen suhde ja johdonmukaisuus. Ulkoinen validiteetti ohjaa huomion tutkittavista tutkijaan ja hänen ratkaisuihinsa sekä tarkkaan raportointiin. Tutkimuksen sisäinen validiteetti liittyy taas tutkimuksen teoreettisten, filosofisten ja käsitteellisten asioiden väliseen suhteeseen. Sen kautta tutkijalla on mahdollisuus näyttää olevansa oman alueen asiantuntija, joka kykenee muodostamaan loogisen kokonaisuuden omasta tutkimuksestaan. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tutkimukseni monipuolisin aineistonkeruumenetelmin kerätty aineisto vastasi mielestäni hyvin tutkimustehtäviini. Ulkoisen validiteetin pyrin takaamaan huolellisella ja johdonmukaisella raportoinnilla. Tutkimukseni sisäisen validiteetin taas pyrin varmistamaan huolellisella aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin perehtymisellä.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Guban ja Lincolnin (1981, 103–126) mukaan kvalitatiivisen tapaustutkimuksen kohdalla puhutaan kuitenkin mieluummin tutkimuksen uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista kuin tutkimuksen reliabiliteetista tai validiteetista. Kolmas, ja Syrjälän ja Nummisen (1988, 140–141) mukaan varsin luonnollinen tapa tarkastella tutkimuksen luotettavuutta, on triangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Triangulaatio voi olla mm. metodologinen, jolloin samassa tutkimuksessa käytetään useampia eri metodeja tai se voi olla sitä, että analyysissä käytetään useampia eri menetelmiä. Joka tapauksessa triangulaation avulla tutkija voi osoittaa, että hänen tuloksensa eivät lepää vain ”yhden korren varassa”, vaan että usein eri menetelmin on päädytty samoihin johtopäätöksiin. (Patton 1990, 464.) Tutkimuksessani kokosin tietoa oppilaiden välisestä vuo-

rovaikutuksesta usein eri aineistonkeruumenetelmin (ks. taulukko 1). Tällä tavoin pyrin vahvistamaan ja vertailemaan tuloksia. Eskolan ja Suorannan (1998, 69) mukaan juuri tällaisen triangulaation kautta on mahdollista tarkistaa tutkimuksen luotettavuutta. Myös Perttula (1995, 44) näkee metodien yhdistämisen lisäävän luotettavuutta. Menetelmällinen triangulaatio onkin huolellisen raportoinnin ohella yksi tärkeimmistä takeista tutkimukseni luotettavuudelle. Tutkimuksessani eri aineistot tukivat ja täydensivät toisiaan. Esimerkkinä tästä toinen tutkimustehtävä, jonka mukaisesti selvitin ryhmien merkitystä nuorten oman elämän ja toisaalta kouluelämän kannalta. Ryhmien merkityksestä nuorille sain tietoa koko tutkimusjoukolta kyselyn perusteella. Lisäksi ryhmien haastattelut tuottivat lisää tietoa ryhmien merkityksestä nuorille. Haastattelut täsmensivät monia kyselylomakkeen perusteella saatuja tietoja. Esimerkiksi poikaryhmän haastattelu täydensi huomattavasti kyselyn perusteella saamiani käsityksiä poikien toiminnasta ryhmissä. Menetelmällinen triangulaatio toteutui mielestäni tutkimuksessani kaikkien tutkimustehtävien kohdalla.

Tutkimukseni monet aineistonkeruumenetelmät palvelivat mielestäni hyvin tutkimustani. Monin eri menetelmin kerätty aineisto antoi monipuolisen kuvan tutkimuskohteesta. Aineisto oli tosin monipuolisuudessaan aiheuttaa ”runsaiden pulan”. Tutkimusta aloitellessani en osannut aavistaa, miten monisyisen sosiaalisen verkoston koululuokka voikaan muodostaa. Rajatummalla aiheella olisi ollut puolensa, mutta toisaalta aiheen tarkemman rajaamisen myötä kuva kahden koululuokan oppilaiden vuorovaikutussuhteista ei olisi muodostunut näin kokonaisvaltaiseksi kuin se ässä tutkimuksessa muodostui. Aineistonkeruumenetelmistä kysely, sosiogrammi, päiväkirjat sekä opettajien ja tyttöryhmien haastattelut vastasivat hyvin tutkimukselle asettamiini tehtäviin. Oppilaiden kirjoitelmat sen sijaan eivät tuottaneet tutkimukseni kannalta oleellista tietoa oppilaiden vuorovaikutussuhteista. Toisaalta ne kertoivat ehkä jotakin kuudesluokkalaisten kyvyistä tarkastella vuorovaikutussuhteita. Osa haastatteluista – poikaryhmän ja yksittäisten oppilaiden haastattelut – kärsivät oppilaiden niukkasanaisuudesta. Haastatteluja varten olisi ehkä kannattanut tehdä hieman enemmän taustatutkimusta, esimerkiksi kysyä luokkien opettajilta, ketkä tutkimukseeni soveltuvista oppilaista sopisivat parhaiten haastateltaviksi. Torjuttujen oppilaiden haastattelut herättivätkin tutkimuksen kuluessa eniten pohdintoja tutkimuksen luotettavuuden suhteen. Torjuttujen oppilaiden kohdalla esittämäni kysymykset olivat ilmeisesti huolellisesta

muotoilustaan huolimatta liian arkaluonteisia. Siinä, miten hiljaiset oppilaat olisi mahdollista saada avautumaan, riittää pohdittavaa varmasti toisillekin tutkijoille. Aineistonkeruu kirjallisena olisi ehkä saattanut tuottaa informatiivisempia vastauksia.

Tutkimusjoukolle esittämistäni kysymyksistä ainoastaan oppilasrooleihin liittyvät haastattelukysymykset olivat selvästi kaivanneet ohjatun kysymyksen asettelun tuottaakseen paremmin luokiteltavia tuloksia. Halusin antaa oppilaiden ja opettajien nimetä itse luokissa esiintyvät oppilasroolit. Näin sain kokoon joukon kirjavia, tosin kuvaavia, nimityksiä eri oppilasrooleille. Oppilaiden sosiaaliset asemat olisivat tulleet ehkä paremmin esille, mikäli olisin haastattelussa pyytänyt oppilaita ja opettajia nimeämään oppilaita kyselylomakkeen oppilasrooleja kartoittavien tilannekuvausten roolien mukaisesti.

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että opettaja voi hyödyntää tutkimuksessani käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä selvittääkseen luokkansa sosiaalisia suhteita ja niissä mahdollisesti ilmeneviä ongelmia. Sosiometrinen kyselyn avulla opettajan on mahdollista hahmottaa nopeasti ja vaivattomasti luokkansa sosiaalinen rakenne. Sosiometrinen kysely toimii aineistonkeruumenetelmänä myös yksin. Lisäksi opettaja voi hankkia luokkansa oppilaiden välisistä vuorovaikutussuhteista tietoa monin tässäkin tutkimuksessa esiteltyin menetelmin, jotka vahvistavat osaltaan opettajan tekemiä havaintoja.

7.2 Bändi-ilmiön leviäminen ja nuorten lyhytjänteisyys ystävyysuhteissa

Yhteiset kiinnostuksen kohteet liittivät kuudesluokkalaisia ystäväpareiksi ja suuremmiksi ryhmiksi. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tutkimani oppilaat muodostivat ystäväparien sijasta 3–9 hengen ryhmiä. Ainoastaan yksi tyttö ilmoitti oleilevansa enimmäkseen parhaan ystävänsä kanssa. Tarkoitukseni ei tosin ollut sinänsä selvittää oppilaiden muodostamia ystäväpareja, vaan ryhmiä, joten en kysynyt tutkimuksessani oppilailta, viihtyvätkö he kaksistaan vai isommissa ryhmissä. Avoimet kysymykset antoivat kuitenkin oppilaille mahdollisuuden ilmaista myös viihtymisensä kaksin. Vastavuoroiset ystävyysuhteet tulivat esille ystä-

vyysvalinnoissa, kun sosiogrammia varten pyysin oppilaita nimeämään kolme parasta ystäväänsä. Tässä osa oppilaista oli jättänyt nimeämättä toiseksi ja / tai kolmanneksi parhaan ystävän, joten uskoisin, että toisetkin oppilaat olisivat toimineet näin, mikäli heillä ei olisi ollut kuin yksi tai kaksi parasta kaveria. Tulos vaikuttaa näin ollen luotettavalta, vaikka se poikkeaa aikaisempien tutkimusten tuloksista.

Tutkimus tuotti myös toisen aikaisempien tutkimusten ja ennen kaikkea arkikäsitusten kanssa ristiriidassa olevan tuloksen: tytöt kuuluvat ryhmiin poikia useammin. Yleinen käsityshän on, että tytöt viihtyvät kaksi ja pojat suuremmissa ryhmissä. Tutkimuksessani kävi kyllä ilmi, että poikien ryhmät eivät ole yhtä tiiviitä kuin tyttöjen ryhmät, mutta tytöt kuuluvat tutkimukseni perusteella poikia useammin ryhmiin. Vaikka tutkimukseni edellä mainitut tulokset vaikuttavatkin luotettavilta, niiden ristiriitaisuus aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna herättää kysymyksiä. Kysymys, suosivatko tytöt ryhmiä vain näissä kahdessa tutkimuskohteenani olleessa koululuokassa vai onko tyttöjen vuorovaikutus todella muuttunut ryhmiä suosivampaan suuntaan, vaatisi jatkotutkimuksia. Ja mikäli tyttöjen vuorovaikutus todellakin on muuttunut ryhmiä suosivammaksi, mielenkiintoista olisi myös selvittää, mitkä tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet tähän kehitykseen. Onko esimerkiksi naisten aseman muuttumisella osuutta asiaan?

Tyttöbändin, joka alun perin herätti kiinnostukseni tutkia kuudesluokkalaisten vuorovaikutussuhteita, merkitys kouluelämän kannalta nousi monin tavoin esille tutkimuksessani. Luokkien musiikinopettaja, toinen haastatteleistani opettajista, oli havainnut ryhmän myönteisen vaikutuksen luokkansa oppilaiden työskentelylle musiikintunneilla. Vaikka bändiryhmällä koettiinkin olevan myönteinen merkitys kouluelämälle, ei koulu kuitenkaan ollut oppilaiden mukaan valmis tukemaan tarpeeksi ryhmän toimintaa. Oppitunneilla tapahtuvan musisoinnin lisäksi tyttöbändi on innostanut muitakin ryhmiä soittoharrastuksen pariin ja innostus bänditoimintaan on levinnyt: luokan oppilaiden lisäksi myös bändiläisten muilla paikkakunnilla asuvat kaverit ovat perustaneet omia bändejä. Bändiläisten haastattelussa mainitsemien esikuvien lisäksi viime vuosina julkisuudessa esiintyneet tyttöbändit ovat saattaneet osaltaan luoda malleja ja innostaa tyttöjä perustamaan omia bändejä.

Tyttöjen ryhmiin kuulumisen lisäksi tutkimuksessani nousi vahvasti esille kuudesluokkalaisten nuorten ystävyys-suhteiden lyhytjänteisyys. Oppilaiden pitämässä päiväkirjoissa vilahtelevat ilmaukset ”*sen hetkinen ystävä*” ja ”*olimme vaihtaneet vähän ystäväpiiriämme*” (Ellan ja Veeran päiväkirja) puhuvat hyvin koko aineiston puolesta. Oppilaat todellakin tuntuvat käsittelevän ystäviään kuin esineitä. Tutkimukseni antoi viitteitä siitä, että oppilaiden ystävyys-suhteet ovat muuttuneet tai muuttumassa entistä lyhytjänteisemmiksi. Lyhytjänteisyys ystävyys-suhteissa on luultavasti yhteydessä yhteiskuntamme muuttumiseen yhä nopeatempoisemmaksi. Aiheessa olisi hyviä aineksia jatkotutkimukselle. Varsin hyödylliseltä tuntuisi selvittää muun muassa, mikä merkitys alati vaihtuvilla ystävyys-suhteilla on nuoren henkiselle hyvinvoinnille. Myös sen tutkiminen, millaisia malleja media antaa nuorten ihmissuhteille, voisi tuoda uutta näkökulmaa aiheeseen.

Ryhmiin kuulumisella näyttäisi myös tutkimukseni perusteella olevan tärkeä merkitys yksilön hyvinvoinnille. Viime aikoina on koulukeskustelussa puhuttu paljon luokattomuuden puolesta. Tutkimukseni antaa kuitenkin aihetta suhtautua varauksellisesti luokattomuuteen: Tutkimukseeni osallistuneista oppilaista vain kaksi oppilasta haluaisi kuulua johonkin koululuokan ulkopuoliseen ryhmään, mikä kertoo selkeästi oman luokan merkityksestä oppilaille. Ja palatakseni vielä nuorten lyhytjänteisyyteen ystävyys-suhteissa: Opetusjärjestelyt, joissa oppilaat eivät enää olisikaan osa tiettyä, pysyvää ryhmää, tuskin ainakaan tukisi oppilaiden pitkäjänteisyyttä ystävyys-suhteissa. Näin ollen tutkimukseni nosti esiin tärkeitä näkökulmia koulukeskusteluun.

LÄHTEET

- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehityksen, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muutos kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 143.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella: seurantatutkimuksen raportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY.
- Asher, S.R. & Coie, J.D. 1990. Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. 1990. Recent advances in the study of peer rejection. Teoksessa S.R. Asher & J.D. Coie. Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 3-17.
- Asher, S.R., Parker, J. & Walker, D. 1996. Distinguishing friendship from acceptance: implications for intervention and assessment. Teoksessa W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (toim.) The company they keep: friendship in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, 366 – 405.
- Beelman, A., Pflingsten, U. & Lösel, F. 1994. Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260–270.

- Berndt, J. & Burgy, L. 1996. Social self-concept. Teoksessa: B.A. Bracken. Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations. New York: Wiley, 171-209.
- Berndt, T. & Ladd, G. 1989. (toim.) Peer relationships in child development. New York: Wiley.
- Bracken, B.A. (toim.) 1996. Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations. New York: Wiley.
- Bukowski, W., Newcomb, A. & Hartup, W. 1996. The company they keep: friendship in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 8 (4), 557–570.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. 1983. Continuities and changes in children's sociometric status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557– 569.
- Coie, J.D. 1990. Toward a theory of peer rejection. Teoksessa S.R. Asher & J.D. Coie. *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 365–403.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. 1990. Peergroup behavior and social status. Teoksessa S.R. Asher & J.D. Coie. *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 17–60.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982. *Kouluvuosien psykologiaa*. Espoo: Weiling + Gööös.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Crain, R.M. 1996. The influence of age, race and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. Teoksessa: B.A. Bracken. Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations. New York: Wiley, 395-420.
- Deaux, K. Dane, F. & Wrigtsman, L. 1993. *Social psychology in the '90s*. Balmont: Brooks / Cole.
- Eisert, D.C. & Kahle, L.R. 1986. The development of social attributions: An integration of probability and logic. *Human Development* 29, 61-81.
- Enqvist, S., Jakobson, M. & Wiegand, E. (toim.) 1987. *Kohtauspaikkana koulu*.

- Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisu. Jyväskylä: Gummerus.
- Entwisle, D.R. 1990. Schools and the adolescent. Teoksessa S.S. Fieldman & G.R. Elliot (toim.) *At the threshold – the developing adolescent*. Harvard: University Press, 197–224.
- Erikson, E.H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feldman, S.S & Elliot G.R. 1990. *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Festinger, L. 1954. A theory of social comparison processes. *Human relations*, 117–140.
- Fogel, A. 1993. *Developing through Relationships. Origins of Communication, Self, and Culture*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Furman, W. & Gavin, L. 1989. Peer's influence on adjustment and development: a view from the intervention literature. Teoksessa T. Berndt & G. Ladd (toim.) *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, 319–339.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1981. *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hall, E. & Hall, C. 1988. *Human relations in education*. London: Routledge.
- Hardy, C.L., Bukowski, W.M. & Sippola, L.K. 2002. Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level School. *Journal of Early Adolescence* 22 (2), 117–142.
- Hart, C. (toim.) 1993. *Children on playgrounds. Research perspectives and applications*. New York: SUNY, 130–161.
- Harter, S. 1990 a. Self and identity development. Teoksessa S.S. Feldman & G.R. Elliot (toim.) *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press. , 352–387.
- Hartup, W. W. 1982. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. Espoo: Weiling+Göös, 158-204.

- Helkama, K. , Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hewstone, M., Stroebe, W. & Stephenson, G.M. (toim.) 1996. Introduction to social psychology. A european perspective. UK: Blackwell Publishers.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L.J. 1990. Reputational bias: View from the peer group. Teoksessa S.R. Asher & J.D. Coie. Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 156–186.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Juvonen, J. (toim.) & Wentzel, K. R. 1996. Social motivation. Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Koskenniemi, M. 1977. Sosiaalinen kasvatus koulussa. 5.painos. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Helsinki: Otava.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Loimaan kirjapaino.
- Ladd, G. 1989. Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. Teoksessa T. Berndt & G. Ladd (toim.) Peer relationships in child development. New York: Wiley, 1–11.

- Ladd, G. & Price, J. 1993. Playstyles of peer-accepted and peer-rejected children on the playground. Teoksessa C. Hart (toim.) Children on playgrounds. Research perspectives and applications. New York: SUNY, 130–161.
- Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A.-M. (toim.) 1998. Sosiaalinen vuorovaikutus: Rauni Myllyniemen juhlaKirja. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A.-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Linnakylä, P. 1993. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisen lukutaito ja -tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 27–56.
- Linnakylä, P. & Saari, H. 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- McGurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Suom. L. Kantee (luvut 2 ja 6) ja M. Salo. Espoo: Weiling+Göös. Alkuperäisjulkaisu 1978.
- Murto, K. 1989. Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus / Tammer – Paino.
- Nurmi, J-E. 1996. Adolescent development in changing contexts. Teoksessa V. Puuronen (toim.) Youth in changing societies. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 58, 14–22.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Tampere: Kirjatoimi.
- Ouvinen-Birgerstam, P. 1984. Identitetsutveckling hos barn. En jämförelse mellan finska, jugoslaviska och svenska barn. Lund: Studentlitteratur.

- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. London: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–46.
- Petersen, A.C. & Leffert, N. 1995. What is special about adolescence? Teoksessa M.Rutter (toim.) *Psychosocial disturbances in young people. Changes for prevention*. Cambridge: University Press, 3–36.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 50.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki: Otava, 240–256.
- Rauste-von Wright, M. & Niemi, P. 1978. Nuorison ihmis- ja maailmankuva VIII. Opettajien odotusnyhteyksistä oppilaan käsityksiin, toimintaan ja kotitaustaan. Turun yliopisto. *Psykologian laitoksen tutkimuksia* 29.
- Reasoner, R. & Dusa, G. 1991. *Building self-esteem in the secondary schools*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Robson, C. 1995. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. 5. painos. Oxford: Blackwell.
- Rutter, M. (toim.) 1995. *Psychosocial disturbances in young people. Changes for prevention*. Cambridge: University Press.
- Rödström, M. 1992. *Lapsen kehitys 7–12 vuotta*. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1994. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salmivalli, C. 1997. Vertaisryhmästä elämän eväät. *Lastentarha* 60 (3), 8–10.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classroom*. 7. painos. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Scott, J. 1991. *Social network analysis: A handbook*. Guilford: SAGE.
- Sugarman, L. 1986. *Life-span development. Concepts, theories and interventions*.

Lontoo: Methuen.

- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10–66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä., 68–112.
- Szczepanski, J. 1980. Sosiologian peruskäsitteet. Helsinki: Yhteistyö Oy.
- Tajfel, H. (toim.) 1978. Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. 1986. The social identity theory of intergroup behaviour. Teoksessa Worchel, S. & Austin, W.G. (toim.) Psychology of intergroup relations. 2. painos. Chigago: Nelson-Hall.
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 15.
- Vesala, K.M. 1998. Avautuminen, valhe ja vaikeneminen. Teoksessa A.R. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus: Rauni Myllyniemen juhlakirja. Helsinki: Otava, 63–80.
- Wahlström, R. 1980. Varhaiset kouluvuodet. Teoksessa kasvuvuosien psyykkinen kehitys. Suomen kaupunkiliitto. Julkaisu D: 12.

Wieman, J.M. & Giles, H. 1996. Communication in interpersonal and social relationships. Teoksessa M. Hewstone, W. Stroebe & G.M. Stephenson (toim.) Introduction to social psychology. A European perspective. UK: Blackwell Publishers.

Välimaa, R. 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. Jyväskylän yliopisto.

LIITE 1: Kyselylomake

Nimi: _____

1. a) Onko koululuokkaasi muodostunut ryhmiä, joihin kuulut tai et kuulu?
 b) Jos kuulut johonkin ryhmään, kerro tästä ryhmästä (ketä ryhmään kuuluu? mitä teette? jne.).
 c) Kuinka tärkeää ryhmään kuuluminen on sinulle? Miksi se on tärkeää?
 d) Onko luokassasi sellaisia ryhmiä, joihin haluaisit kuulua tai et haluaisi kuulua? Miksi?
2. Kuulutko tai haluaisitko kuulua johonkin koululuokkasi ulkopuoliseen ryhmään? Mihin?
3. a) Miten koet koululuokkaasi (mahdollisesti) muodostuneet ryhmät?
 b) Mitkä asiat vaikuttavat mielestäsi suhtautumiseesi näihin ryhmiin?
4. a) Kuvaile itseäsi muutamalla sanalla.
 b) Oletko täysin tyytyväinen itseesi vai onko olemassa joitakin sellaisia ominaisuuksia, jotka haluaisit itsellesi?
5. Missä asioissa olet hyvä?
6. Minkälaiset suhteet sinulla on luokkatovereihisi?
7. Mitä luulet luokkatovereidesi ajattelevan sinusta?
8. a) Kuinka suosittu koet olevasi luokkatovereidesi keskuudessa?
 b) Mitkä syyt vaikuttavat mielestäsi suosioosi?
9. Minkälaisten asioiden olet huomannut vaikuttavan siihen, että toiset ovat suosittuja luokkatovereiden keskuudessa kuin toiset?
10. Nimeä kolme parasta ystävääsi oman luokkasi oppilaista.
 1. _____
 2. _____
 3. _____

Kuvittele mielessäsi seuraavat tilanteet ja vastaa kysymyksiin. Muista myös perustella vastauksesi!

11. Olet lähdössä leirikouluun luokkasi kanssa. Ketkä kolme luokkasi oppilasta haluaisit majoittumaan kanssasi samaan huoneeseen? Perustele valintasi.

(jatkuu)

(jatkuu)

12. Luokkanne on järjestämässä bileitä. Parille oppilaalle tulee riitaa siitä, miten kä lippujen myyntivuorot jaetaan. Kuka luokkasi oppilaista olisi mielestäsi paras selvittämään ja sovittelemaan tilannetta? Miksi hän olisi paras?

13. Bileet ovat ohi ja on siivouksen aika. Kolme oppilasta, joiden tehtäviin siivoaminen olisi kuulunut, ovat ehtineet jo livistää paikalta. Jotta siivoustyöt saataisiin ajallaan loppuun, tarvitaan avuksi kolme sellaista oppilasta, joidenka tehtäviin siivoaminen ei olisi kuulunut. Ketkä kolme luokkasi oppilasta jäävät auttamaan siivoamisessa? Perustele vastauksesi.

14. Bileet tuottivat tappiota luokan kassaan ja luokassa vallitsee apea mieliala. Kuka tai ketkä oppilaista saisivat parhaiten luokan piristymään? Miksi juuri hän/he?

15. Olette aloittamassa ympäristötiedon aiheeseen liittyvää ryhmätyötä kolmen hengen ryhmissä. Saatte itse valita ryhmän, jossa työskentelette. Ketkä kaksi oppilasta haluaisit kanssasi samaan ryhmään? Perustele valintasi.

16. Luokkatoverisi on pahoittanut mielesi ryhmätyön aikana ja asia painaa mieltäsi vielä välitunnillakin. Kenelle luokkasi oppilaista voisit kertoa murheesi? Perustele.

17. Sinulla on salaisuus, jonka et halua joutuvan luokkatovereidesi korviin. Haluat kuitenkin puhua asiasta jonkun kanssa. Kenelle luokkatovereistasi uskaltaisit kertoa salaisuutesi? Perustele.

18. a) Onko luokkassasi havaintojesi mukaan tällä hetkellä oppilaita, joita kiusataan?

b) Jos kiusattuja löytyy, niin kuinka monta heitä mielestäsi on?

c) Onko sinua itseäsi koskaan kiusattu?

d) Jos sinua on kiusattu, miksi luulet sen tapahtuneen?

LIITE 2: Kirjoitelmien aiheet

AINEKIRJOITUS

Ensimmäiset neljä aihetta liittyvät leirikouluviikkoonne.

1. ”Hauskin kommellus leirikoulussa”
2. Kerro, mitä uusia asioita opit luokkatovereistasi leirikoulun aikana. Keksi itse otsikko.
3. Kerro siitä, millä tavoin luokkanne yhteishenki kehittyi leirikoulun aikana. Keksi itse otsikko.
4. Kerro leirikoulussa sattuneesta tapahtumasta, jossa tarvitsit kipeästi luokkatoveridesi apua. Keksi itse otsikko.

Viides aihevaihtoehto liittyy koko siihen koulu-aikaan, jonka olet viettänyt luokkasi kanssa.

5. ”Paras hetki oman luokkani kanssa”

LIITE 3: Haastattelut

RYHMÄHAASTATTELUT - teemahaastattelurunko

Ryhmä 1: Bändi

- Bändin syntyhistoria:
 - *eri vaiheet ryhmän muotoutumisessa
 - *nykyinen kokoonpano
- Mitenkä kaverisuhteet rinnakkaisluokan oppilaisiin ovat syntyneet?
- Mitä bändi tekee? (missä kokoontuu, kuinka usein jne...)
- Kuinka paljon ryhmä viettää muuten aikaa yhdessä?
- Kuuluuko ryhmään koulussa tai muuten muita oppilaita vai ovatko bändiläiset aina omassa ryhmässään?
- Miksi juuri tämä on oma, itselle sopivin ryhmä?
- Suhtautuminen bändiin / bändiläisiin:
 - *luokkatovereiden
 - *kavereiden
 - *muiden ryhmien
 - *vanhempien
 - *opettajien asenne bändiin
- Bändiläisten suosio / eristäytyminen muusta luokasta
- Miten koulu tukee bändin toimintaa?
- Bändiläisten suhtautuminen muihin luokan sisäisiin ryhmiin (Missä mielessä esim. ryhmä 2 on ”jälkeenjäänyt” tai ei ole ryhmän ”tyyliä”?)
- Millaisia rooleja bändiläisillä on?
- Bändiläisten idolit (perustelut)
- Mitä merkityksiä ko. ryhmään kuuluminen on antanut nuorille?
- Tulevaisuuden näkymät

(jatkuu)

(jatkuu...)

Ryhmä 2: Tytöt

- Ryhmän syntyhistoria:
 - *eri vaiheet ryhmän muotoutumisessa
 - *nykyinen kokoonpano
- Mitenkä kaverisuhteet rinnakkaisluokan oppilaisiin ovat syntyneet?
- Onko ryhmän jäsenet kuuluneet johonkin muuhun ryhmään, mutta eivät kuulu enää?
- Miksi juuri tämä ryhmä on oma, itselle sopivin ryhmä?
- Mitä ryhmä tekee, missä kokoontuu ja kuinka usein?
- Suhtautuminen ryhmään:
 - *luokkatoverit
 - *kaverit
 - *muut ryhmät
 - *vanhemmat (tunteeko vanhemmat oppilaan kaveriporukan?)
 - *opettajat
- Ryhmäläisten suosio / eristäytyminen muusta luokasta
- Miten ryhmä suhtautuu muihin luokan sisäisiin ryhmiin? (millaisina kokee ne?)
- Ryhmäläisten roolit
- Ryhmäläisten idolit (perustelut)
- Mitä merkityksiä ryhmään kuuluminen on antanut nuorille?
- Millainen on oman luokan ilmapiiri yleensä?
- Tulevaisuuden näkymät

(jatkuu...)

(jatkuu...)

Ryhmä 3: Pojat

- Ryhmän syntyhistoria:
 - *miten ryhmä on muodostunut?
 - *nykyinen kokoonpano (kuinka vakiintunut kokoonpano on?)
- Onko ryhmän jäsenet kuuluneet joskus johonkin muuhun ryhmään, mutta eivät kuulu enää? (syyt)
- Miksi juuri tämä on oma ryhmä?
- Mitä ryhmä tekee, missä kokoontuu ja kuinka usein?
- Kuinka paljon ryhmä viettää aikaa yhdessä koulun ulkopuolella?
- Suhtautuminen ryhmään:
 - *luokkatoverit
 - *kaverit
 - *muut ryhmät
 - *vanhemmat (tuntevatko kaikkien ryhmäläisten kaverit?)
 - *opettajat
- Bändiläisten suosio / eristäytyminen muusta luokasta
- Miten ryhmä suhtautuu luokan muihin ryhmiin?
- Millaisia rooleja ryhmäläisillä on?
- Ryhmäläisten idolit (perustelut)
- Mikä merkitys ryhmään kuulumisella on nuorille?
- Millainen oman luokan ilmapiiri on yleensä?
- Tulevaisuuden näkymät

(jatkuu...)

(jatkuu...)

YKSILÖHAASTATTELUT

Torjutut oppilaat: Salla, Anna, Mika ja Janne

- Millainen olisi ihanteellinen kaveri?
- Millainen olisi ihanneryhmä?
- Läheisin ihminen (voi olla koulunkin ulkopuolelta): Kenen kanssa on ollut hyvä esim. keskustella?
- Millainen ilmapiiri omassa luokassa vallitsee? (suvaitsevainen, ei-hyväksyvä...)
- Onko oppilas kokenut ”painostusta” luokkansa oppilaiden taholta: Tuntuuko oppilaasta, että luokkatoverit odottavat häneltä jotakin muuta kuin mitä hän on?
- Onko oppilas esimerkiksi muuttanut jotenkin toimintaansa, käytöstään tai pukeutumistaan ollakseen suositumpi luokkatovereiden keskuudessa?
- Tekisitkö jotakin toisin, jos pääsisit ajassa kaksi vuotta taaksepäin?
- Minkälaisessa opetusmuodossa (esim. ryhmätyöt, opettajakeskeinen opetus) oppilas on kokenut viihtyvänsä ja / tai oppinut?
- Ajatuksia opettajan toiminnasta: Onko opettaja esim. edistänyt jollakin tapaa kaikkien oppilaiden yhteenkuuluvuutta?

(jatkuu...)

(jatkuu...)

Opettajat

- Millaisia ryhmiä opettajat ovat havainneet luokkiinsa muodostuneen? (opettajan tietoisuus ryhmistä)
- Mikä merkitys oppilaiden muodostamilla ryhmillä on:
 - *kouluelämän kannalta
 - *lapsen (yksilönä) kannalta?
- Näkeekö opettajat kyseiset alakulttuurit positiivisena vaiko negatiivisena ilmiönä? (esimerkkejä!)
- Hyödyntävätkö opettajat luokkansa sisälle muodostuneita ryhmiä jotenkin koulutyöskentelyssä?
- Miten ryhmään kuulumisen näkyy oppilaiden koulukäyttäytymisessä? (esimerkkejä!)
- Ryhmään kuulumisen vaikutukset koulumenestykseen
- Entä oppilaat, jotka eivät kuulu mihinkään ryhmään: Paljonko heitä on arviolta? Miten heidän ja muiden oppilaiden yhteenkuuluvuutta voitaisiin edistää?
- Tulisiko opettajan tukea luokkaan muodostuvia ryhmiä vaiko edistää kaikkien oppilaiden yhteenkuuluvuutta?
- Millaisten tekijöiden opettajat ovat havainneet vaikuttavan oppilaan suosioon tai epäsuosioon toisten oppilaiden keskuudessa?
- Onko opettajat havainneet luokissaan kiusaamista?
- Mistä syistä oppilaita kiusataan?
- Oppilaiden roolit koululuokassa
- Millainen on luokan ilmapiiri ja toimivuus?
- Yläasteelle siirtyminen: Otetaanko luokkajaoissa jotenkin huomioon luokan sisäiset ryhmät, kaverisuhteet jne.?

LIITE 4: Oppilaiden ystävyysvalinnat

Taulukosta käy ilmi kuinka monta kertaa kukin oppilas on valittu parhaaksi, toiseksi parhaaksi ja kolmanneksi parhaaksi ystäväksi oman luokan oppilaiden keskuudessa.

6 a-luokka:

<i>Oppilas</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>Yhteensä</i>
Liisa	3	1	2	6
Anssi	2	1	2	5
Ella	1	2	2	5
Pauli	1	1	3	5
Pauliina	1	3	1	5
Veera	2	2	1	5
Teemu	0	3	1	4
Riku	1	1	1	3
Rita	1	1	1	3
Daniel	0	2	0	2
Iiro	1	0	1	2
Jouni	2	0	0	2
Tino	2	0	0	2
Viljami	0	1	1	2
Juho	1	0	0	1
Petra	0	0	1	1
Anna	0	0	0	0
Eija	0	0	0	0
Hannu-	0	0	0	0
Pekka				
Niko	0	0	0	0
Salla	0	0	0	0

(jatkuu)

(jatkuu)

6 b-luokka:

<i>Oppilas</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>Yhteensä</i>
Kimmo	2	2	0	4
Mikko	2	0	2	4
Sini	1	3	0	4
Netta	2	1	0	3
Miia	0	0	3	3
Alexsi	1	1	0	2
Helena	1	1	0	2
Kati	2	0	0	2
Kristiina	0	2	0	2
Marika	1	0	1	2
Mika	0	1	1	2
Vesa	1	0	1	2
Jenni	1	0	0	1
Marko	1	0	0	1
Matti	0	0	1	1
Mikael	0	0	1	1
Timo	0	1	0	1
Vili	0	1	0	1
Janne	0	0	0	0

LIITE 5: Oppilaskuvaukset

Oppilaan käsitykset itsestä ja suhteistaan luokkatovereihin verrattuna luokkatoverien käsityksiin oppilaasta ja hänen suhteistaan. (Taulukkoon on merkitty lihavoittein oppilaan ja muiden oppilaiden yhtenevät käsitykset sekä alleviivattu ristiriidassa olevat tai muuten huomiota herättävät käsitykset.)

<i>Oppilas (luokka 6 a)</i>	<i>Minäkuva</i>	<i>Luokkatoverien kuvaus</i>	<i>Oma käsitys suhteista luokkatovereihin</i>	<i>Valittu kolmen parhaan kaverin joukkoon (kertaa)</i>	<i>Kuuluminen ryhmiin</i>
Anna	Itsepäinen, luotettava, hyvä kuuntelija	Hyvä sovittelija, avulias, ahkera, vastuuntuntoinen ja antelias	<u>Hyvät suhteet luokkatovereihin</u>	0	Kuuluu omasta mielestään yhteen ryhmään
Anssi	Hyvä ystävä, hyvä uinnissa, matikassa ja enkussa	Avulias, ilon tuoja, hyvä lohduttaja, luotettava	Hyvät suhteet, <u>ei kovin suosittu</u>	5	Kuuluu kahteen ryhmään
Daniel	Tyytyväinen itseensä, hyvä peleissä ja eri kouluaineissa	Hyvä sovittelija ja lohduttaja, avulias, luotettava	Ihan suosittu	2	Kuuluu kahteen ryhmään
Eija	Rehellinen, luotettava, hevoshullu, tyytyväinen itseensä, hyvä käsityksissä ja kuviksessa	-	Suhteet toisiin oppilaisiin hyvät, toisiin huonot, uskoo luokkatoverien pitävän häntä ihan kivana, ei kovin suosittu	0	Kuuluu omasta mielestään yhteen ryhmään
Ella	”Tumpelo”, huumorintajuinen, puolueeton, hyvä musiikissa ja kirjoittamisessa, puhe- lias	Luokkansa paras selvittelijä ja sovittelija, (tytöistä) paras piristäjä , avulias, hyvä lohduttaja, luotettava	Aika suosittu , tulee toimeen kaikkien kanssa, uskoo luokkatoverien pitävän häntä huolimattomana ja hauskana	5	Kuuluu kolmeen ryhmään
Hannu-Pekka	Urheilullinen, hyvä urheilussa ja historiasa, mukava, huumorintajuinen, täysin tyytyväinen	-	<u>Hyvät suhteet luokkatovereihin, tarpeeksi suosittu</u>	0	Kuuluu kahteen ryhmään

	itseensä				
Iiro	Huumorintajuinen , hauska, hyvä säilyssä ja enkussa, tyytyväinen itseensä, haluaisi olla parempi matikassa	Huumorintajuisen , hyvä sovittelija, luotettava	Hyvät suhteet luokkatovereihin, aika suosittu	2	Kuuluu kahteen ryhmään
Henri	Helposti suuttuva, erikoinen huumorintaju , hyvä matikassa ja hissassa, haukkuu ja kiusaa muita haluaisi olla hyvä muisakin kouluaineissa	Luotettava, ilon tuoja	Aika huonot suhteet, ei kovin suosittu, uskoo luokkatoverien pitävän häntä tyhmänä	2	Kuuluu yhteen ryhmään
Juho	Ujo, hiljainen, rauhallinen, haluaisi olla viisas, rohkea, voimakas ja samanlainen kuin muut, hyvä musiikissa, käsittöissä ja kuviksessa	Hyvä lohduttaja, luotettava	Suhteet toisinaan hyvät, toisinaan huonot, ei suosittu	1	<u>Kuuluu kahteen ryhmään</u>
Liisa	Sopeutuvainen, rehellinen ja luotettava , joskus ärsyttävä, liikunnallinen, hyvä piirtämään ja ratsastamaan, pelikuva ei miellytä	Rehellinen , kiva, hyvä selvittelijä ja sovittelija, avulias, ilontuoja, luotettava , luokkansa paras lohduttaja	Hyvät suhteet	6 (suosituin oppilas)	Kuuluu kolmeen ryhmään
Pauli	Lyhyt, lyhytpinnainen, nopea ja tarkka, tyytyväinen itseensä	Hyvä lohduttaja, luotettava	Suhteet tarpeeksi hyvät, ei kovin suosittu	5	<u>Kuuluu yhteen ryhmään</u>
Paulii-	Ystävälli-	Oikeudenmukai-	Sopivasti suosit-	5	Kuuluu

na	nen, rehellinen, mukava ja hauska, hyvä ratsastamisessa, rahan tuhlaamisessa ja kuviksesa, ihan tyytyväinen itseensä, toivoisi olevansa notkeampi, uskaltaa sanoa oman mielipiteensä ja olla oma itsensä	nen, Pauliinaa kuunnellaan, hyvä sovittelija, avulias, hyvä lohduttaja, luotettava, ilontuoja	tu, uskoo luokkatovereiden pitävän häntä ihan mukavana, yrittää olla kaveria kaikkien kanssa		kolmeen ryhmään
Petra	Lyhyt, luotettava, mukava, rehellinen, melko hyvä koulussa, hyvä lohduttamaan ja kuuntelemaan	Avulias ja vastuuntuntoinen	Kaikkien kanssa väleissä, OK-tyyppi, ei kamilan suosittu	1	Kuuluu yhteen ryhmään
Riku	Avulias, huumorintajuinen ja hauska, hyvä enkussa, haluaisi olla parempi skeittaaja	Oppillinen, avulias, hyvä lohduttaja, luotettava	Kohtuullisen suosittu, suhteet tarpeeksi hyvät	3	Kuuluu kahteen ryhmään
Salla	Rehellinen, hyvä musiikissa	Avulias, vastuuntuntoinen, huolehtii paljon siisteydestä	<u>Ihan hyvät suhteet,</u> ei kovin suosittu	<u>0</u>	Kuuluu omasta mielestään yhteen ryhmään
Tino	Hyvä kalastuksessa ja sählyssä, tyytyväinen itseensä	Hyvä piristäjä ja lohduttaja, luotettava	Suhteet hyvät, uskoo luokkatovereiden pitävän häntä kivana, ei kovinkaan suosittu	2	Kuuluu kahteen ryhmään
Veera	Kiinnostunut lähes kaikesta, villi, tyhmä, haluaisi olla maltillisempi ja ahkerampi, hyvä urheilussa ja piirtämisessä	Luokkansa avulias oppilas, ahkera ja auttavainen, (tyttöistä) paras piristäjä, hyvä lohduttaja, luotettava	Suhteet tarpeeksi hyvät, tarpeeksi sekä tyttö- että poikakavereita	5	Kuuluu kolmeen ryhmään

sä					
Vilja- mi	Ystävälli- nen, helpos- ti hermos- tuva, ihan tyytyväinen itseensä, hyvä mati- kassa ja eri urheilula- jeissa	Hyvä lohduttaja, luotettava	<u>Suhteet luokkato- vereihin huonot,</u> luokkatoverit haukkuvat	<u>2</u>	<u>Kuuluu</u> <u>yhteen ryh-</u> <u>mään</u>
<i>(luok- ka 6 b)</i>					
Aleksi	Hyvä jää- kiekossa ja squashissa, ei ole tyy- tyväinen itseensä	Avulias, hyvä lohduttaja, luotet- tava, ilontuoja	Suhteet kohtuulli- set	2	Kuuluu yhteen ryh- mään
Helena	Avoin, luotettava, suuttuu helposti, toivoisi pidempää pinnaa, hyvä kuun- telemaan muiden murheita, hauska	Avulias, ahkera, hyvä lohduttaja, luotettava	Aika lämpimät välit luokkatove- reihin	2	Kuuluu yhteen ryh- mään
Janne	Ihan tyyty- väinen itseensä	Luotettava	<u>Muutama kaveri</u>	<u>0</u>	<u>Ei kuulu</u> <u>ryhmiin</u>
Jenni	Ujo, huu- morinta- juinen, ulkonäössä vikaa, hyvä kavereiden kanssa olemisessa ja TV:n katsomisessa, oma itsensä	Avulias, hyvä siivoamaan ja loh- duttamaan, luotet- tava, ilontuoja	Tavalliset ystä- vyysuhteet	1	Kuuluu kahteen ryhmään
Kati	Blondi, muttei tyhmä, tyytyväinen itseensä, hyvä enkus- sa ja luke- misessa	Avulias, hyvä lohduttaja ja sovit- telija, pitää siivoa- misesta	Suhteet tarpeeksi hyvät, ei suosittu	2	Kuuluu yhteen ryh- mään
Kim- mo	Pieni, ur- heilullinen, haluaisi olla pidempi, hyvä maali- vahtina	Ilo pilleri, hyvä lohduttaja, luotet- tava	<u>Suhteet ihan</u> <u>hyvät</u>	<u>4</u> <u>(luokkansa</u> <u>suosituin poika)</u>	<u>Kuuluu</u> <u>yhteen ryh-</u> <u>mään</u>

	jääkiekossa ja melonnassa				
Kris-tiina	Iloinen, onnellinen, <u>tyytyväinen itseensä, ruma</u>	Avulias	Suhteet hyvät, ei kovin suosittu	2	Kuuluu yhteen ryhmään
Marika	Hyvä jalkapallossa, sähllyssä ja käsitöissä	Avulias, hyvä siivoamaan, ilontuoja, hyvä lohduttaja, luottohenkilö	Suhteet hyvät, uskoo muiden pitävän häntä ihan kivana, jotenkin suosittu	2	Kuuluu kahteen ryhmään
Marko	Kiltti, järkevä, tyytyväinen itseensä, hyvä koulussa ja eri urheilulajeissa	Avulias, kova siivoamaan, luotettava	<u>Aika suosittu</u> , suhteet melko hyvät	1	Kuuluu yhteen ryhmään
Matti	Hauska , tyytyväinen itseensä, hyvä mo-poilussa ja rullalautailussa	Avulias, ilontuoja , luotettava	<u>Ei hirveän hyvät suhteet</u> , ei suosituin	1	<u>Kuuluu kolmeen ryhmään</u>
Miia	Luotettava , haluaisi olla rauhallisempi ja tarkempi, hyvä ratsastuksessa, matikassa ja koirien hoitamisessa, ujo, mutta puhuu rohkeasti	Avulias ja luotettava	Uskoo luokkato-vereiden pitävän häntä luotettavana ja hyvänä kaverina	3	Kuuluu kahteen ryhmään
Mika	Hiljainen, tyytyväinen itseensä	Viisain, hyvä sovittelija	Aika hyvät suhteet, <u>suosittu</u>	2	<u>Ei kuulu ryhmiin</u>
Mikael	Väsänyt, tyytyväinen itseensä, hyvä käsitöissä ja historiassa	Avulias, kova siivoamaan	<u>Suhteet hyvät</u> , ei kauhean suosittu	1	<u>Ei kuulu ryhmiin</u>
Netta	Hyvä urheilussa, ystävällinen , ei täydellinen	Netta osaa sanoa asiat oikein, ei suutu helposti, luokkansa avuliain oppilas sekä paras lohduttaja, luottohenkilö, hyvä sovittelija, ystävällinen , ilontuoja	Suhteet hyvät	3	Kuuluu kahteen ryhmään

Sini	Rehellinen ja luotettava , tyytyväinen itseensä, hyvä käsittelemään koiria, tulee hyvin toimeen muiden kanssa, tukee muita	Luokkansa paras selvittäjä ja sovitteija, puolueeton filosofi, puhelias, avulias, ystävällinen, ilontuoja, hyvä lohduttaja, luotettava	Suhteet todella hyvät	4 (luokkansa suosituin tyttö)	Kuuluu kahteen ryhmään
Timo	Kiva, hauska tyytyväinen itseensä, hyvä liikunnassa	Ilopilleri , hyvä lohduttaja, avulias	Suhteet hyvät, ei kauhean suosittu	1	<u>Kuuluu kolmeen ryhmään</u>
Vesa	Luotettava , hyvä käsitöissä, tyytyväinen itseensä	Ilopilleri, hyvä lohduttaja, luotettava , avulias	Suhteet hyvät, uskoo luokkatovereiden pitävän itseään ihan kivana, koska hän ei kiusaa muita	3	Kuuluu kolmeen ryhmään
Vili	Hyvä ärsyttämään muita, tyytyväinen itseensä, hyvä laulamissa ja lukemisessa	Kova selvittäjä, hyvä riitojen sovitteija, avulias, kova siivoamaan	Suhteet kohtuullisen hyvät, ei kovin suosittu	1	Kuuluu yhteeseen ryhmään

LIITE 6: Tutkimuslupa

Jyväskylä 2.4.2001

Hyvät Kirkonkylän koulun kuudesluokkalaisten vanhemmat!

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja teen pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni koskee oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja ryhmäprosesseja koululuokassa. Tarkoitukseni on toteuttaa tutkimus Kirkonkylän koululla kuluvan kevään aikana. Aineistonkeruun suoritan siten, että oppilaat kirjoittavat ensin antamistani aiheista aineet ja sitten aineiden perusteella valitsen tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisesti oppilaita haastateltaviksi. Oppilaiden vastaukset käsitelen täysin luottamuksellisesti. Tutkimusraporttiini otan tarvittaessa lainauksia oppilaiden vastauksista. Tällöin annan oppilaille peitenimet, jotta heidän henkilöllisyytensä säilyy salassa.

Pyytäisin teitä ystävällisesti täyttämään oheisen tutkimuslupakaavakkeen ja toimittamaan sen koululle 6.4. mennessä, sillä tarkoitukseni on suorittaa tutkimuksen ensimmäinen osio jo heti pääsiäisloman jälkeisenä tiistaina.

Yhteistyöterveisin: Laura Ahonen

Oppilaan nimi: _____

___ Lapseni saa osallistua oppilaidenvälisiä vuorovaikutussuhteita käsittelevään tutkimukseen.

___ Lapseni ei saa osallistua kyseiseen tutkimukseen.

Päivämäärä ja huoltajan allekirjoitus