

MIKS KUKAAN EI HALUA OLLA MUN KAA?

Tapaustutkimus lasten ystävyysuhteiden syntymisestä 1-luokan alussa.

Raija Kattilakoski

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Kevät 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tapaustutkimus lasten ystävyys-suhteiden syntymisestä 1-luokan alussa.

Kattilakoski, R. 2002. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Pro gradu-tutkielma. (99 sivua)

Tämän etnografisen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää niitä sosiaalisia konteksteja ja prosesseja, joiden puitteissa lasten ystävyys-suhteet syntyvät 1-luokan alkaessa. Tutkin erään koulunsa aloittavan 1-luokan oppilaiden ystävyys-suhteiden syntymiseen ja niissä mahdollisesti ilmeneviin vaikeuksiin liittyviä asioita tilanteessa, jossa osa lapsista tulee kouluun päiväkodin kautta ja osa taas perhepäivähoidosta tai kotihoidosta. Keräsin tutkimusaineiston havainnoimalla kohdeluokan oppilaita oppitunneilla ja välitunneilla sekä haastatellen heitä syksyllä 2001. Oppilaita oli 24. Keräsin ja analysoin aineiston laadullisesti. Analysointia tapahtui koko tutkimuksen ajan, jolloin kohdistin havaintoni yhä enemmän tutkimusongelman kannalta esiin nouseviin kriittisiin kohtiin ja ydinteemoihin. Tutkimusotteeni oli etnografinen.

Tutkimuksen löytöjen mukaan näytti siltä, että lasten hoitopaikalla ennen kouluun tuloa ei ollut suurta merkitystä lasten ystävyys-suhteiden syntymiselle koulussa. Lapset olivat välitunneilla aluksi entisten tuttujensa seurassa, mutta jo ensimmäisillä viikoilla he tutustuivat uusiin lapsiin useimmiten luokassa, istuessaan lähekkäin. Jos toinen lapsi tuntui sopivalta kaverilta, hänen kanssaan saatettiin tehdä sopimuksia välitunnilla yhdessä olosta. Kaveruutta kokeiltiin ja jos toinen ei kiusannut tai tuntui muuten mukavalta, ystävyys jatkui ja syveni. Osa lapsista ei kuitenkaan saanut vielä ensimmäisen lukukauden loppuun mennessä läheisiä ystäviä. Nämä lapset olivat joko ujoja, arkoja tai aggressiivisia. Heidän joukossaan oli myös niitä, jotka eivät tunnista lasten keskinäiseen kulttuuriin liittyviä käyttäytymissääntöjä. Yksinjääneet toivoivat saavansa läheisen ystävän. Suurin osa yksinäisistä oli ollut päiväkodissa hoidossa ennen kouluun tuloaan. Poikien yksinäisyyttä lievensi yhteinen välituntiharrastus, jalkapallon pelaaminen. Yksin jääneen tytön oli vaikeampaa päästä muihin tyttöryhmiin.

Asiasanat: ystävyys-suhteet, alkuopetus, sosiaaliset taidot, vertaiskulttuuri, yksinäisyys, syrjäytyminen

SISÄLLYS

1	KOULUN ALOITTAMINEN ON JÄNNITTÄVÄÄ AIKAA	4
	1.1 Kouluvalmius vai oppimisvalmius	5
	1.2 Sosiaaliset taidot	6
	1.3 Tutkimustehtävä	8
2	NÄKÖKULMIA YSTÄVYYSSUHTEIDEN SYNTYMISEEN	10
	2.1 Lapsen yksilölliset ominaisuudet	10
	2.2 Aikuisten mallit	11
	2.3 Vertaiskulttuurin merkitys	12
3	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	16
	3.1 Tutkimustehtävä	16
	3.2 Tutkimusmenetelmä	17
	3.3 Aineiston keruu	19
	3.4 Aineiston analyysi	23
	3.5 Tutkimuksen luotettavuus	25
4	LÖYDÖT JA NIIDEN TARKASTELUA	30
	4.1 Ennen koulua	30
	4.1.1 Ystävät ennen koulua	30
	4.1.2 Ystävyysuhteiden tarkastelua ennen koulua	31
	4.2 Järvilehdon koulu	32
	4.2.1 Koulun puitteet	32
	4.2.2 Koulupäivien rutiineja	33
	4.2.3. Mahdollisuudet vuorovaikutukseen	34
	4.2.4 Välituntitoimintaa	35
	4.2.5 Kouluympäristön ja –kulttuurin tarkastelua ystävystymisen kannalta	36
	4.3 Koulunkäynnin alkuvaiheet	37
	4.3.1 Suhtautuminen koulun alkamiseen	37
	4.3.2 Ystävyden kokeilu	38

4.3.2.1 Tutustuminen luokassa	39
4.3.2.2 Yksin vai yhdessä välitunneilla	40
4.3.2.3 Istumajärjestyksiä ja uusia tuttavuuksia	41
4.3.2.4 Tyttöjen ja poikien välisiä eroja	43
4.3.3 Ryhmytyminen	44
4.3.4 Ystävyyssuhteiden syntymisen tarkastelua koulun alkaessa	46
4.4 Syksyn mittaan	48
4.4.1 Ystävyyden osoittaminen	48
4.4.2 Mistä tietää, että ei olla ystäviä?	50
4.4.3 Ystävyyden tarkastelua	54
4.4.4 Yksinäiset ensimmäisen lukuvuoden lopulla	56
4.4.4.1 Arto	57
4.4.4.2 Pekka	59
4.4.4.3 Suvi	62
4.4.4.4 Taina	64
4.4.4.5 Tapaus Anne	68
4.4.4.6 Yksinjäämisen syiden tarkastelua	72
5 POHDINTA	74
LÄHTEET	80
LIITTEET	89

1 KOULUN ALOITTAMINEN ON JÄNNITTÄVÄÄ AIKAA

Koulun pihalla odottaa joukko lapsia uudet reput selässään. He katselevat toisia lapsia, isompia ja pienempiä. Osa on saattanut olla päiväkodissa ennen koulun alkua ja he voivat tunnistaa entisiä ystäviään lapsijoukosta. Osa tulee kotoa tai perhepäivähoidosta ja he ehkä etsiytyvät sisarusten tai naapurin lasten seuraan. Jotkut lapset saattavat tunnistaa muita samaan harrastuksen piiriin kuuluvia lapsia koulun pihalta. Voi olla myös lapsia, jotka eivät tunne koulun pihalla juuri ketään ainakaan niin hyvin, että uskaltautuisivat juttelemaan.

Viimeistään koulunkäynnin alkaessa lapsen toveripiiri laajenee ja sosiaaliset kontaktit lisääntyvät. Lapselle tulee tärkeäksi ryhmään kuulumisen ja sosiaalisen hyväksynnän saaminen muilta lapsilta. (Laine 1997, 173.) Ladd, Kochenderfer ja Coleman (1996, 1103) tutkivat ystävyysuhteita päiväkodissa ja niiden yhteyttä ystäväystymiseen koulussa ja tulivat siihen tulokseen, että konfliktit ystävyysuhteissa päiväkodissa ennustivat näiden ongelmien pysyvyyttä koulussa. Etenkin poikien väliset konfliktit ennustivat hyljeksyntää, yksinäisyyttä ja alhaista kouluun sitoutumista.

Myös Ladd (1990, 1081) on todennut tutkimuksessaan, että lapset joilla oli päiväkodissa ystäviä, sopeutuivat paremmin kouluun. Ensimmäisen kouluvuoden alussa solmituilla ystävyysuhteilla tai niiden puutteella näytti olevan yhteyttä myös koulumenestykseen. Kotihoidosta ja päiväkodista kouluun tulleiden lasten sosiaalisista taidoista löytyy vähemmän vertailutietoa. Clarke – Stewart (1989, 270) on kuitenkin todennut, että päivähoitossa olleet lapset luottavat itseensä, ovat riippumattomia, sekä heillä on hyvät taidot toimia sosiaalisissa tilanteissa. Aiemmissä tutkimuksissa esitettiin nimittäin epäilyjä siitä, miten varhain aloitettu päivähoito olisi riski myös sosiaaliselle kehitykselle. Muun muassa Howes (1988, 69) toteaa kuitenkin, että varhainen lasten päivähoito, joka tapahtuu kiinteässä vertaisryhmässä, helpottaa sosiaalista kanssakäymistä verrattuna niihin lapsiin, jotka tulevat kotoa suoraan kouluun.

Ystävyysuhteiden merkitystä lapsen kehitykselle ja koulussa menestymiselle korostavat useat tutkijat. Ystävyysuhteilla katsotaan olevan merkitystä paitsi koulussa viihtymiseen, myös fyysiseen, kognitiiviseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Hyvät ystävät antavat mielihyvää, lieventävät ahdistusta ja laajentavat kokemuksia elämästä.

Ystävyysuhteet ja positiivinen sosiaalinen kehitys valmistaa lapsia myös paremmin elämään laajemmassa sosiaalisessa maailmassa. (Ramsey 1991, 2-4 ; Poikkeus 1997, 122. ; Himberg & Jauhiainen 1998, 51 ; Wentzel & Caldwell 1997, 1198 ; Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996, 1103.) Ystävien puuttuminen, yksinäisyys, hyljeksyntä tai kiusaaminen voivat aiheuttaa lapselle stressiä, kouluvaikeuksia ja vaikuttaa negatiivisen minäkuvan syntymiseen. (Jarasto & Sinervo 1998, 166 ; Parker & Asher 1987, 357 ; Rubin, LeMare & Lollis 1990.)

Ystävyysuhteiden syntymistä on tutkimuksissa tarkasteltu yleensä kehityspsykologisesta näkökulmasta, persoonallisuusteorioista tai sosialisaatioteorioista käsin. Olipa näkökulma mikä tahansa, on tultu siihen tulokseen, että kouluikäisen lapsen sosiaalisilla taidoilla on merkitystä. Viime vuosina on alettu yhä enemmän kiinnostua lapsuusiän socialisaation tutkimuksesta kulttuurisena prosessina. Tämäntyyppistä tutkimusta on kuitenkin tehty melko vähän. (Poikkeus 1997, 123 ; Corsaro & Eder 1990, 197 ; Deegan 1996,3.)

1.1 Kouluvalmius vai oppimisvalmius

Suomalaisessa koulujärjestelmässä lasten koulun aloittaminen on sidottu 7-vuoden ikään. (koulusäädökset 1999, 14). Kaikki lapset eivät kuitenkaan kehity samaan tahtiin, joten lasten koulukypsyyttä ja oppimisvalmiuksia joudutaan arvioimaan ennen koulun alkamista. Yhtenä arvioitavana osana ovat juuri sosiaaliset taidot. Ajatellaan, että heikoilla sosiaalisilla taidoilla varustautunut lapsi voi olla vaikeassa tilanteessa koulun alkaessa. Lapselle tulee muutenkin monia uusia asioita, kuten koulu fyysisenä tilana, valtava määrä muita lapsia, sekä koulun oma kulttuuri ja kieli.

Aiemmin puhuttiin koulukypsyydestä, jolla muun muassa Oinosen (1969, 21 – 23) mukaan tarkoitettiin lasten yksilökohtaista vaihtelua kouluvalmiuden saavuttamisessa. Koulukypsyydessä oli hänen mukaansa kyse lapsen toiminnasta, suorituksista ja käyttäytymismuodoista koulun alkaessa. Käyttäytymismuodoilla viitattiin ilmeisesti lasten sosiaaliin taitoihin. Lehtovaaran 50-luvulta peräisin olevaan kouluvalmiuden määritelmään kuului lasten älyllisen tason riittävyys koulutyöskentelyyn, pystyvyys työskentelynomaisiin toimintatapoihin, fyysisen kunnon riittävyys koulutyön asettamiin rasituksiin, sekä lapsen sosiaalinen kypsyys lapsiyhteisön jäseneksi. (Linnilä 1997, 15).

Linnilä (1997, 15) pitää edellä lueteltujen asioiden lisäksi tärkeänä lapsen tunne-elämän kypsyttämistä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee irtaantumaan ja itsenäistymään kotiympäristöstään. Hänen mukaansa kouluvalmius on sekä kypsymisen, että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen tulos, jota lapsen persoonalliset ominaisuudet säätelevät.

Yhä enemmän on kuitenkin kouluvalmiuskäsitteen rinnalle tullut oppimisvalmiuden käsite. Sillä tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestään oppijana ja kykyä yhdistää uutta tietoa jo aiemmin oppimaansa. Keskeistä ei olisikaan lapsen valmius kouluun, vaan koulun valmius ottaa vastaan eri kehitysvaiheissa olevia lapsia ja tukea heidän oppimistaan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 213.) Nykyinen oppimisvalmiuden käsite näyttäisi korostavan aiempaa enemmän lapsen yksilöllisiä, lähinnä kognitiivisia valmiuksia koulussa selviytymiseen, eikä niinkään sosiaalisia taitoja.

1.2 Sosiaaliset taidot

Foulks ja Morrow (1989, 158-165) tutkivat pienten lasten sosiaalisia taitoja ja koulunkäyntiin liittyviä selviytymiskeinoja, joilla menestyään päiväkodissa ja myöhemmin koulussa. Kohderyhmänä oli 109 esikoulun ja lastentarhanopettajaa sekä perhepäivähoitajaa. Heidän mielestään kaksi tärkeintä taitoa olivat: ”Lapsi kuuntelee tarkkaavaisesti opettajan antamia ohjeita ja opetuksia” sekä ”Lapsi mukautuu opettajan vaatimuksiin”. Tutkittavat eivät pitäneet lasten sosiaalisia taitoja ja positiivista vuorovaikutusta vertaisryhmien kanssa yhtä tärkeinä koulussa tarvittavina taitoina kuin muita taitoja. Vähiten tärkeänä pidettiin ”ei-toivottavaa käyttäytymistä vertaisryhmien vuorovaikutustilanteissa”. Tähän voi olla syynä se, että opettajat arvioivat näitä asioita omasta näkökulmastaan. Myös Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (1999, 217) mukaan eräs esiopetuksen tavoite on oppia koulun tavoille, kuten istumaan hiljaa paikallaan, odottamaan vuoroaan ja viittaamaan ennen vastaamista. Heidän mukaansa lapset oppivat koulupelin, jolloin lapsi oppii tekemään mitä hänen odotetaan tekevän.

Agostin ja Bain (1997, 219-227) selvittivät niitä kehityksellisiä ja sosiaalisia taitoja sekä ongelmakäyttäytymisen muotoja, jotka parhaiten ennustivat koulutuksellista kyvykkyyttä ja luokalla etenemistä ensimmäisinä kouluvuosina. Tutkimukset aloitettiin lasten ollessa vielä päiväkodissa ja jatkettiin kahtena ensimmäisenä kouluvuotena.

Tulosten mukaan parhaiten lasten koulumenestystä ennustivat lasten positiiviset sosiaaliset taidot, kuten yhteistyökyky ja itsekontrolli. Hyvät sosiaaliset taidot saattoivat nousta selittämään koulumenestystä silloinkin, kun lapsella oli vastaanottavan kielen heikkoutta.

Myös useat muut tutkijat ovat tulleet samantyyppisiin johtopäätöksiin sosiaalisten taitojen ja koulumenestyksen yhteydestä. Wentzelin (1996, 1) mukaan lapset, joilla on sosiaalisesti kompetenttia käyttäytymistä, selviytyvät paremmin koulussa. Toverisuosiota koskevissa tutkimuksissa on huomattu lapsuusiässä koetulla toverien hyljeksynnällä olevan yhteyttä koulun keskeyttämiseen ja koulussa menestymiseen. (Parker & Asher 1987, 357 ; Ladd 1990, 1081 ; De Rosier, Kupersmidt & Patterson 1994, 1799-1813 ; Dishion, 1990, 874-892.)

Kouluvalmiudessa ja etenkin oppimisvalmiudessa korostetaan oppilaan kognitiivisia kykyjä, mutta tutkimusten mukaan myös sosiaalisilla taidoilla näyttäisi olevan huomattavaakin merkitystä koulumenestykselle. Tutkijat ehdottavat, että koulumenestyksen kriittisiä kohtia olisivat sekä akateemiset, että sosiaaliset taidot. (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & Mc Dougall, 1996, 335. ; Agostin & Bain, 1997, 219-227.)

Kouluvalmiuden arvioinnissa pitäisikin kiinnittää erityistä huomiota kognitiivisen kehityksen lisäksi lapsen sosiaalisiin taitoihin. Ensimmäiset arviot lapsen kouluvalmiudesta tehdään Suomessa nykyisin jo 5-vuotistarkastuksessa neuvolassa. ”Seulaan” jääneet lapset osallistuvat ryhmätestaukseen, jossa arvioidaan lasten sosiaalisia taitoja ja keskittymiskykyä. Lisäksi osa lapsista voi osallistua laajempaan psykologiseen arviointiin, jonka suorittavat yleensä perheneuvolan tai terveyskeskuksen psykologit. (Linnilä 1997, 18.)

Turun oppimisvalmiustestin mukaan koulunsa aloittavan lapsen sosiaalisia taitoja arvioidaan muun muassa seuraavista näkökulmista:

- Suhtautuminen aikuisiin.
 - Suhtautuminen lapsiin.
 - Tunteiden hallinta.
 - Leikkitaidot.
 - Työskentelytaidot (keskittymiskyky, pettymysten sietäminen, ryhmätyötaidot jne.)
- (Oikarinen 2001.)

Lapset lähtevät kouluun varustettuina erilaisilla sosiaalisilla taidoilla. Mikäli päädytään koululykkäykseen, ei tästä lykkäysvuodesta saisi Närvän (1997, 61) mukaan tulla pelkäämään kypsymisen odottelua, vaan lapsen yksilölliset kehitystarpeet pitäisi ottaa erityisesti huomioon. Tämä tarkoittaisi sitä, että lapsen pitäisi saada tukea ja kuntoutusta myös sosiaalisiin taitoihin, mikäli ongelmia on sillä alueella.

Toisaalta kouluvalmiutta ja oppimisvalmiutta arvioidaan edelleen lapsen henkilökohtaisena ominaisuutena ja ongelmana. Ajatellaan, että lapsen sosiaaliset taidot ovat persoonasta tai kasvatuksesta johtuvia. Sekä Lummelahti (1997, 76) että Närvä (1997, 61) puhuvat lapsen yksilöllisistä edellytyksistä. Laine (1997, 252-253) esittelee mielenkiintoisen näkökulman koulusta erityislaatuisena sosiaalisena ympäristönä. Oppilashan ei yleensä voi valita luokkaansa, luokkatovereitaan tai opettajiaan. Hänen on sopeuduttava niihin luokkatovereihin, joita sattuu saamaan. Koulu sosiaalisena ympäristönä saattaa olla joillekin lapsille vakava emotionaalista ja sosiaalista kehitystä jarruttava (kiusaaminen) ja toisille taas edistävää tekijä (hyvät ystävät).

1.3 Tutkimustehtävä

Pitkittäistutkimukset ovat Hartupin (1982, 165) mukaan osoittaneet, että lapsuuden toverisuhteet ennustavat nuoruusiän ja aikuisuuden sosiaalista käyttäytymistä. Suomalaisessa syrjäytymistutkimuksessa Kuula (2000, 2) haluaa nostaa esille erityisesti koulutuksen, työn ja sosiaalisen syrjäytymisen. Korven (1993) mukaan syrjäytyminen alkaa jo peruskoulun ensimmäisinä kouluvuosina ja siitä on seurauksena epäonnistumisia työelämässä ja muilla elämänalueilla. (Kuula 2000, .)

Lapsuusiän toverisuhteilla näyttää olevan tärkeä merkitys syrjäytymiskehityksessä, joten haluan tutkimuksellani olla mukana tässä ennaltaehkäisytyössä. Painotan erityisesti lasten omia toverikulttuureita ja niiden ilmentymiä. Amerikkalaisissa tutkimuksissa käytetään vertaiskulttuuri- nimitystä, jossa vertaisella tarkoitan tässä tutkimuksessa 1-luokkalaisia oppilastovereita. Selman (1980,145) kuvaa vertaisen tarkoittavan henkilöitä, jotka näkevät itsensä enemmän tai vähemmän samankaltaisiksi keskenään. Howes (1988,8) kuvaa lasten ystävyys- ja toverisuhteiden eroavan kuitenkin toisistaan siten, että ystävyysuhteet ovat intensiivisempiä ja vastavuoroisempia kuin toverisuhteet.

Ystävyysuhteissa keskustellaan enemmän, ne kestävät pitempään ja palvelevat lasten affektiivisia tarpeita. Toverisuhteissa taas keskitytään pikemminkin jakamaan yhteisiä kiinnostuksenkohteita. (Kts. myös Deegan 1996, 12; Ramsey 1991, 48 – 49.)

Tämän etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja ymmärtää niitä sosiaalisia konteksteja ja prosesseja, joiden puitteissa lasten ystävyysuhteet syntyvät 1-luokan alkaessa. Tutkin erään koulunsa aloittavan 1-luokan oppilaiden ystävyysuhteiden syntymiseen ja niissä mahdollisesti ilmeneviin vaikeuksiin liittyviä asioita tilanteessa, jossa osa lapsista tulee kouluun päiväkodin kautta ja osa taas perhepäivähoidosta tai kotihoidosta. Keräsin tutkimusaineiston havainnoimalla kohdeluokan oppilaita oppitunneilla ja välitunneilla sekä haastatellen heitä. Keräsin ja analysoin aineiston laadullisesti. Tutkimusmenetelmä kappaleessa olen selostanut vain pääkohdat, tarkempi tutkimusmenetelmä osuus on liitteenä (liite 6), luettavuuden helpottamiseksi.

2 NÄKÖKULMIA YSTÄVYYSSUHTEIDEN SYNTYMISEEN

2.1 Lapsen yksilölliset ominaisuudet

Ystävyysuhteiden syntyminen ja ylläpitäminen riippuu monien tutkijoiden mukaan lapsen omista käsityksistä itsestään. Jos lapsi pitää itsestään persoonana, myös toiset pitävät hänestä ja tukevat häntä. Hyväksyminen tukee itsetuntoa ja hyvä itsetunto tukee hyväksymistä. Vaikutus on siis kahdensuuntainen. (Harter 1996, 29.) Tätä molempiin suuntiin vaikuttavaa yhteyttä ovat kuvanneet myös Rabiner ja Coie (1989, 450-457). Heidän mukaansa lapsen negatiiviset odotukset vuorovaikutussuhteista ovat yhteydessä hyljeksintään. Hyljeksintä voi aiheuttaa heikkoa motivaatiota käyttäytyä sopivalla tavalla.

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan lapsen henkilökohtaisia taitoja toimia sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisen kompetenssin käsite sisältää sekä sosiaaliset taidot, että sosiokognitiiviset taidot. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sellaista käyttäytymistä, joka johtaa positiivisiin seuraamuksiin (esimerkiksi leikkiin pääsemiseen). Lapsi kykenee tällöin yhteistoimintaan ja kommunikoi selkeästi, on empaattinen ja ilmaisee tunteitaan sopivalla tavalla. Lapsi on valmis auttamaan muita ihmisiä, mutta kykenee pitämään myös puoliaan. (Poikkeus 1997, 126.; Himberg & Jauhiainen 1998, 13.)

Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan lapsen taitoa havainnoida ja tulkita toisen ihmisen persoonallisuutta, tunteita ja tavoitteita ja ennakoida oman ja toisten ihmisten toiminnan tuloksia (Himberg & Jauhiainen 1998, 13). Sosiokognitiivisista taidoista siis riippuu se, miten onnistuneesti lapset valitsevat tilanteeseen sopivia sosiaalisia strategioita. (Poikkeus 1997, 127.)

Putallaz ja Wasserman (1990, 84-86) huomasivat tutkimuksessaan, että päiväkotikäisten lasten leikkiin pääseminen onnistui, jos lapsi osasi tunnistaa mistä leikissä oli kyse. Lapset saivat olla leikissä mukana, jos he sopeutuivat leikin ideaan ja sääntöihin. Myös Laosa (1989, 458) on todennut, että lapsen olisi tärkeää tunnistaa kussakin tilanteessa vallitsevat käyttäytymissäännöt, jotta hän voisi toimia sopivalla tavalla. Ramsey (1991, 68) ehdottaa, että opettajat voisivat auttaa lapsia, jotka eivät ole ”samalla aaltopituudella” muiden lasten kanssa.

Parker ja Seal (1996, 2248-2268) tutkivat lasten ystävyysuhteiden syntymistä, purkautumista ja ystävien vaihtumista kesäleirillä, jossa oli 216, 8-15- vuotiasta lasta. Heitä kiinnostivat erityisesti lapset, jotka eivät ystäväystyneet toisten lasten kanssa. Nämä yksinäiset lapset eivät olleet sovitteluvia konfliktitilanteissa, he välittivät toisista vähemmän, he eivät olleet niin rehellisiä kuin muut, eivätkä halunneet jakaa tavaroitaan. Tutkimuksen mukaan ystävyysuhteet olivat riippuvaisia lasten omasta käyttäytymisestä. Yksinäisillä lapsilla sosiaalinen kompetenssi oli alempi kuin muilla. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että heidän ongelmanratkaisutaitonsa, älykkyydosamääränsä ja luovuutensa olivat alhaisempia kuin muilla. He olivat lisäksi kypsymättömpiä kronologiseen ikäänsä nähden. Yksinäiset tytöt olivat lisäksi ahdistuneempia kuin muut tytöt, pojissa ei huomattu tämänkaltaisia eroja. Lapsen sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot voivat olla siis lapsen persoonakohtaisia ominaisuuksia. Seuraavassa luvussa pohditaan sitä, millä tavalla niihin vaikuttavat kasvatus ja aikuisten antamat mallit.

2.2 Aikuisten mallit

1920 – luvulla kehittyi antropologian piirissä koulukunta, jonka tunnetuimmat tutkijat Ruth Benedict ja Margaret Mead painottivat ihmisluonnon muovattavuutta. Yksilön ominaisuudet johtuvat heidän mukaansa yhteisön vaatimuksista, eivät niinkään biologisperäisistä taipumuksista. Yksilön luonne siis määräytyisi kulttuurin mukaan. Missä tahansa yhteisössä voi silti kehittyä yksilöitä, joilla on muista selvästi poikkeava luonteenlaatu. Riippuu kulttuurin painotuksesta, kenestä tulee paheksuttu tai pilkattu. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 339.)

Emile Durkheimin sosialisatioteorian mukaan aikuiset vaikuttavat siihen sukupolveen, joka ei ole vielä täysi-ikäinen. Lapset ja nuoret sisäistävät yhteisönsä arvot, normit ja käyttäytymistavat, mutta ilman määrätietoista opetusta tai kasvatusa. Durkheim jaottelee sosialisatiion ensisijaiseen, toissijaiseen ja kolmannen tason sosialisatioon. Ensisijaisessa sosialisatiossa lapselle läheiset ihmiset vaikuttavat lapsen fyysiseen, kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Toissijaisessa sosialisatiossa tulevat mukaan koululaitos ja kaverit. Kolmannen tason sosiaalistajia taas olisivat mainonta (media), ideologiat, eturyhmät ja poliittiset puolueet.

Sosialisaatiossa lapsi ei ole kuitenkaan passiivisessa roolissa, vaan hän on aktiivinen toimija, joka pyrkii vaikuttamaan ympäristöönsä ja yrittää muuttaa sitä omien tavoitteiden suuntaiseksi. (Himberg & Jauhiainen 1998, 11 – 16.)

Lapsen perheellä ajatellaan olevan merkitystä lapsen sosiaalisille taidoille. Ramseyen (1991, 7) mukaan lapset havainnoivat vanhempiensa ja muiden perheen jäsenten vuorovaikutusta ja sitä, miten ihmiset solmivat ja ylläpitävät kontakteja. Lapset tekevät huomioita myös siitä, miten läheiset ihmiset ratkaisevat konflikteja ja ilmaisevat tunteitaan. Corsaro ja Evaldsson (1998, 397) kuvaavat Vygotskyn ajatuksia siten, että lapsen sosiaalinen kompetenssi syntyy aikuisen mallin mukaan, muokkautuen lapsen sisäiseksi malliksi käytännön sosiaaliin tilanteisiin. Aikuisen antamat mallit voivat olla kuitenkin joko suoria ohjeita lapselle tai lasten tekemien havaintojen kautta syntyviä malleja (Putallaz & Heflin 1990, 198). Parke, Burks, Neville, Carson ja Boyum (1994, 115) ovat koonneet kolmitahoisien mallin vanhempien vaikutuksesta lasten sosiaaliin taitoihin. Sen mukaan vanhemmat vaikuttaisivat lastensa vertaissuhteissa käyttämiin taitoihin epäsuorasti (vanhempien malli ja vuorovaikutustyyli), suoraan antamalla neuvoja ja opettamalla sopivia tapoja neuvotella vertaisryhmissä tai tarjoamalla ylipäättään mahdollisuuksia sosiaaliin kontakteihin.

Bigelow, Tesson ja Lewko (1996, 169) pohtivat kuitenkin sitä, missä määrin lasten ja aikuisten väliset sekä vertaisryhmien väliset sosiaaliset suhteet ovat toisistaan erillisiä tapahtumia. He tulivat siihen tulokseen, että vanhempien vaikutus olisi merkittävä ainakin vanhempien antamien mallien ja lapsen sosiaalisen kompetenssin vahvistajina, ikään kuin ponnahduslautana lasten läheisille ystävyysuhteille ja selviytymiseen maailmassa ylipäättään.

Lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien ja vanhempien antaman mallin lisäksi lapsen ystävyysuhteisiin voi vaikuttaa myös elämäntilanne. Deegan (1996, 51) tutki viidesluokkalaisten lasten ystävyysuhteita ja huomasi, että niiden lasten ja nuorten, joiden kotiolo tai elämäntilanne olivat vaikeat, saattoi olla vaikea täyttää ystävyysuhteiden syntymiseen ja ylläpitämiseen liittyviä vaatimuksia. Useat tutkijat korostavat opettajien roolia lapsen sosiaalisen kehityksen tukijana, etenkin silloin kun lapsi ei saa kotoa riittävästi tukea (Wentzel 1996, 237 ; Deegan 1996, 80 ; Laine 1997, 253 ; Ramsey 1991, 9-10).

2.3 Vertaiskulttuurin merkitys

Lasten toverisuhteita on tutkittu pitkälti joko funktionalistisesta näkökulmasta (kulttuuri nähdään yhteisten arvojen, uskomusten ja omien tuotosten jakamisena) tai kognitiivisena käyttäytymisen organisoitumisena ihmisten aivoissa (Corsaro 1992, 162). Sosialisatioteorioissa lapsia on tarkasteltu lähes yksinomaan aikuissukupolveksi sosiaalistuvana joukkona (Lehtinen 2000, 8). Yhä enemmän on alettu kuitenkin korostaa lasten omaa aktiivisuutta elämänsä ja elinympäristönsä konstruoijina. James ja Prout (1997, 8) ovat sitä mieltä, että lasten omien kulttuurien ja sosiaalisten suhteiden tutkiminen on arvo sinänsä, riippumatta niiden yhteyksistä aikuisiin.

Alasen ja Bardyn (1990, 11,16,25) tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä antaa suuntaa lapsuuden uudelleenlaiselle tutkimukselle. Tutkimuksessaan he toteavat, miten moderni lapsuus on institutionalisoitu normittamalla se elämänvaiheeksi ja osoittamalla lapsille paikka joko perheessä tai kasvatuksen ja koulutuksen piirissä. Lapsuuden tutkimuksessa on ajateltu, että lapset eivät ole osa oikeaa yhteiskuntaa. He odottelevat päiväkodeissa omaa yhteiskuntakelpoisuuttaan, sitä hetkeä kun he ovat hankkineet riittävästi tietoja ja taitoja, joita tarvitaan myöhemmin yhteiskunnassa. Lapsista saatetaan julkisessa keskustelussa puhua vain silloin, kun he aiheuttavat ongelmia ja ongelmista puhuvat tietysti aikuiset.

Uudemman lapsuustutkimuksen ideana onkin tarkastella lapsia toimijoina ja arkielämän subjekteina, jotka sosiaalisessa vuorovaikutuksessa antavat toiminnoille merkityksiä. Asioita tarkastellaan siis lasten näkökulmasta. Lapset nähdään oman ihmissuhdeverkostonsa aktiivisina rakentajina. (Strandell 1995, 182 ; Deegan 1996, 11.) Eräs alue, joka vaatii lisätutkimusta, on lasten omat näkökulmat heidän ystävyysuhteistaan ja siitä, miten heidän kehittyvät konstruktionsa ystävydestä vaikuttavat heidän sosiaaliseen elämäänsä. Käytännössä tiedämme hyvin vähän siitä, millaista on olla ystävien kanssa ja miten ystävyysuhteet kehittyvät lasten sosiaalisessa elämässä. (Deegan 1996, 2.)

Tietynlaisten sosiaalisten taitojen ajatellaan kehittyvän vasta leikissä tovereiden, eikä aikuisten kanssa. Toverisuhteet ovat haastavampia siten, että kiintymys pitää ansaita ja vuorovaikutus vaatii enemmän ponnistelua. (Poikkeus 1997, 125.) Strandellin (1995, 182) tutkimuksen mukaan päiväkotikäiset lapset pyrkivät aktiivisesti rakentamaan suhteitaan ja samaistumaan vertaisiinsa, ei niinkään päivähoiton aikuisiin.

Corsaro (1985) esittää, että koulun alkaessa lapset luovat oman vertaiskulttuurin, uusien käyttäytymiseen ja akateemisiin taitoihin liittyvien vaatimusten vastapainoksi. Monet rutiinit kehitetään oppositioksi aikuisille ja koulukulttuurille. Ramseyn (1991, 67) mukaan lasten oma huumori ja leikit tapahtuvat jaetussa kontekstissa ja ne ylläpitävät kontakteja sekä kehittävät ryhmäidentiteettiä. Corsaron (1997) määritelmän mukaan vertaiskulttuurilla tarkoitetaan lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa tuottamaa ja jakamaa suhteellisen vakaata toimintojen, rutiinien, tuotteiden, arvojen ja merkitysten kokonaisuutta (Lehtinen 2000, 26).

Fine (1987, 111) kirjoittaa mielekkästä käyttäytymisestä kussakin kulttuurissa. Sillä tarkoitetaan ryhmän yhteisen tiedon, uskomusten ja käyttäytymisen jakamista ryhmän jäsenten kesken. Tällainen vuorovaikutteinen ryhmä tarjoaa jäsenilleen välineitä säädellä ryhmäkäyttäytymistään ja samalla se lisää ryhmän sisäistä koheesiota. Spindler (1982, 5) korostaa ihmisellä olevan kulttuurisen tiedon olevan tietoa, jota käytetään ohjaamaan käyttäytymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sleeterin ja Grantin (1986) mukaan kulttuurisen tiedon tunteminen on tärkeää, jotta lapset voivat havainnoida sosiaalista käyttäytymistä, tunnistaakseen muiden lasten toimintatapoja (Deegan 1996, 16).

William Corsaroa voitaneen pitää vertaiskulttuurin tutkimuksen uranuurtajana. Häneltä löytyy nimittäin aiheesta paljon tutkimuksia sekä yksin, että yhdessä muiden tutkijoiden kanssa. Corsaro ja Evaldsson (1998, 377 - 378) sekä Corsaro (1992, 168 – 169) kuvaavat lasten sosiaalisen kompetenssin syntyä niin sanotulla interpretivistisellä mallilla. Siinä lapsen ajatellaan saavan käyttäytymisen mallit aikuisilta, mutta nämä mallit uusinnetaan vertaiskulttuureissa ja saatuja uusia taitoja käytetään myöhemmin aikuiselämässä. Tämä uusintaminen tapahtuisi siten, että lapset alkavat sosiaalistaa toisiaan, aikuisilta saamiensa kokemusten ja tiedon perusteella

Vertaiskulttuurista tulee yhtä tärkeä sosialisatioprosessille, kuin aikuisten antamista malleista. Kulttuuria tuotetaan ja uusinnetaan yhteisessä kanssakäymisessä ja keskustelussa. Näissä keskusteluissa lapset jakavat tietoa erilaisista symbolisista malleista erityistilanteisiin ja tuottavat merkityksiä käyttämällä samaa jaettua tietoa ja resursseja. Tällä kaikella pyritään tuomaan jotakin uutta keskinäiseen kulttuuriin ja panostetaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin. (Corsaro 1992, 162).

Yhteenvedona edellisiin näkökulmiin sopinee Finen (1981, 47) määritelmä lasten ystävyys-suhteisiin vaikuttavista tekijöistä. Hänen mukaansa lasten menneisyys (kokemukset vuorovaikutussuhteista, käsitys itsestä tai aikuisten mallit) vaikuttavat tuleviin ystävyys-suhteisiin. Toisaalta myös ystävyys-suhteet muokkaavat lasten minäkehitystä ja roolien muovautumista. Lisäksi hän näkee ystävyyden kulttuuri- instituutiona, jossa lapset oppivat sosiaaliset merkitysprosessit ja tavat tietää mitä muut heiltä ja heidän käyttäytymiseltään odottavat.

Tutkimustiedon ja teoreetikoiden mukaan koulussa ensimmäisellä luokalla aloittava ryhmä sisältää siis monenlaisin sosiaalisin taidoin, persoonallisuuden piirtein, aikuisten antamien mallien ja aiemman toverikulttuurin antamin tiedoin ja taidoin varustettuja lapsia. Miten nämä asiat näkyvät lasten ystävyys-suhteiden syntymisessä, jää nähtäväksi tässä tutkimuksessa.

3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni alkuperäinen aihe oli vertailla kotihoidossa ja päiväkodin esikouluryhmässä olleiden lasten ystävyysuhteiden syntymistä vertaisryhmässä, koulun alkaessa. Suurin osa lapsista (14) oli ollut päiväkodin esikouluryhmissä ennen kouluun tuloaan. Seuraavaksi eniten oli kotona hoidossa olleita (4), joista kuitenkin yhden kotona oli ollut perhepäivähoitoa ja kaksi kävivät lisäksi seurakunnan kerhoa tai esikoulua 2-5:nä päivänä viikossa. Kolme oli ollut perhepäivähoidossa ja kaksi heistä lisäksi seurakunnan esikoulussa. Kolme lasta oli ollut ryhmäperhepäiväkodissa. Ryhmäperhepäiväkodissa oli toistakymmentä lasta, joiden iät vaihtelivat 2-6 vuoden välillä. Koska kohderyhmäni oppilaista oli ollut vain 4 kotihoidossa, jouduin muuttamaan tutkimukseni näkökulmaa siten, että pyrin vertailemaan perhepäivähoidossa (6 lasta) ja kotona hoidossa (4 lasta) olleiden lasten, sekä päiväkodin esikoulussa olleiden (14 lasta) ystävyysuhteiden syntymistä. Tutkimuksen edetessä alkoi huomioni kiinnittyä yhä enemmän niihin lapsiin, jotka näyttivät olevan yksinäisiä koulussa. Ystävyysuhteiden syntymisen lisäksi aloin selvittää niitä tekijöitä, joiden vuoksi jotkut lapset jäävät ilman hyvää ystävää.

Syrjäytyminen on ollut viime vuosina tärkeä keskustelunaihe Suomessa. Lasten ja nuorten syrjäytymiskehitykseen on kiinnitetty huomiota ja pyritty löytämään erilaisia ratkaisumalleja syrjäytymiskehityksen katkaisemiseksi. Kuulan (2000, 1) mukaan huolestuttavaa on kuitenkin se, että koulussa ei oteta syrjäytymisen vakavuutta riittävästi huomioon. Syrjäytyminen on hänen mukaansa lopulta yksilöllinen ilmiö, joka aiheuttaa henkilökohtaisia ongelmia ja huono-osaisuutta. Korven (1993) mukaan syrjäytyminen alkaa jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla ja sillä voi olla vaikutuksia myöhempään työelämään sekä muille elämänalueille (Kivirauma 1995). Sosiaalisesti syrjäytyneiden ajatellaan irrottautuneen normaalista yhteiskunnasta ja he saattavat muodostaa huono-osaisuuden alakulttuureja (Heikkilä 2000, 167).

Suomalaisessa syrjäytymistutkimuksessa on keskitytty pääosin aikuisväestön tutkimiseen. Lasten syrjäytymiskehitystä on tutkittu varsin vähän, vaikka syrjäytymisen prosessiluonnetta lapsuudesta lähtevänä kehityksenä pidetään merkittävänä. (Heikkilä 2000, 175 ; Järventie 2000, 135.)

Rönkä (1996, 162) on tutkinut syrjäytymiskehitystä pitkittäistutkimuksessaan, jonka tulosten mukaan lapsuuden riskitekijät ja sosiaalisen suoriutumisen vaikeudet kasautuivat aikuisuudessa. Myös Järventien (2000, 148) tutkimuksen mukaan vakavan syrjäytymisriskin ryhmään kuuluvat lapset kokivat, että heistä ei välitä kukaan. He kärsivät yksinäisyydestä ja ystävien puutteesta. Suuri osa heistä oli koulukiusattuja, he joutuivat usein riitaan toisten lasten kanssa, eivätkä he tunteneet iloa koulutyössään.

Syrjäytymiskehityksen prosessiluonteeseen liittyen tutkimustehtäväkseni muodostui tutkimuksen teon edetessä, selvittää ystävyysuhteiden syntymistä ja siihen liittyviä mahdollisia vaikeuksia, sekä yksinäisyyteen liittyviä syitä ensimmäisellä luokalla.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Kohderymänäni oli erään pienehkön paikkakunnan ala-asteen, jota nimitän tässä ”Järvenkylän kouluksi”, 1-luokan oppilaat. Luokalla oli 24 lasta. Tavoitteenani oli päästä lasten omaan maailmaan ja toverisuhteiden kulttuuriin sisälle, joten valitsin tutkimusotteekseni laadullisen tutkimuksen. Syrjä (1995, 12) kuvaa Ericksonin käsitystä siitä, miten laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tutkimusotteeksi silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita ja ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Ystävyysuhteiden syntymisen tutkimiseen sopii laadullinen tutkimusote myös siksi, että siinä pyritään selvittämään ystäväystymiseen liittyviä prosesseja (Eskola & Suoranta 1998, 15-16).

Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu muun muassa se, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisesti (Hirsjärvi 1997, 165). Kohdeluokkani valittiin tarkoituksenmukaisesti siten, että se oli 1-luokka, jossa oli sekä päiväkodista, että perhepäivähoidosta ja kotoa kouluun tulleita lapsia. Myöhemmin kuitenkin ilmeni, että kotoa tulevia olikin hyvin vähän (4 lasta).

Tutkimusotteeni on tässä tutkimuksessa etnografinen. Tämä siksi, että etnografiset kenttätömenetelmät (havainnointi ja haastattelu) sekä periaatteet (joustavuus, osallistuminen tutkittavien arkielämään) antavat mahdollisuuden saada suoraa tietoa tutkittavilta itseltään, luonnollisissa olosuhteissa. (Eder ja Corsaro 1999, 521; Deegan 1996, 11.)

Olin tutkimuskohteessani toisesta kouluviikosta alkaen (21.8.2001) aluksi tiiviisti kolmena päivänä viikossa kolmen viikon ajan. Tutkimustehtäväni kannalta pidin tätä järjestelyä aiheellisena, koska ystävyysuhteiden syntymiseen liittyvät suurimmat tapahtumat oletin tapahtuvan aivan alkusyksystä. Syyskuussa en päässyt tutkimuskohteeseeni omien opiskelukiireitteni vuoksi. Aloitin havaintojen teon kohdeluokassani ja välitunneilla jälleen lokakuun alusta kerran viikossa aina marraskuun loppuun asti. Etnografiseen tutkimukseen kuuluu yleensä pitkä kenttätutkimusvaihe, joka tässä tapauksessa kesti lähes koko ensimmäisen lukukauden. (Syrjäläinen 1995, 68; Eder & Corsaro 1999, 521.)

Havainnoin kohdeluokkani oppilaita sekä luokassa oppituntien aikana, liikuntatunneilla ulkona ja liikuntasalissa, retkellä läheisellä vuorella, että välitunneilla. Tein kenttämuistiinpanoja lähinnä Bogdan ja Biklenin (1982, 85-88) laadullisen tutkimuksen, sekä Spradley'n (1980, 33-79) etnografisen tutkimuksenteon ohjeiden mukaan. Olin osallistuvan havainnoitsijan roolissa, jolloin tutkija ottaa osaa päivittäisiin toimintoihin ja on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Goetz ja Le Compte 1984, 109.)

Ensimmäisinä havainnointipäivinäni, sekä myöhemmin silloin tällöin, tein jatkuvaa havainnointia. Se soveltuu lasten sosiaalisen käyttäytymisen ja toiminnan tutkimiseen, koska silloin saadaan tietoa myös ennalta arvaamattomista tapahtumista. Suuremmasta lapsijoukosta huomioni alkoi kiinnittyä tiettyihin lapsiin ja heidän käyttäytymiseensä. Aloin tehdä havaintoja näistä lapsista erilaisissa tilanteissa keskittyen lasten sosiaaliseen kontekstiin, toimintaan ja kielelliseen vuorovaikutukseen. Kun aloin löytää tiettyjä teemoja ja mielenkiintoisia tilanteita tutkimukseni kannalta, aloin tehdä havaintoja tapahtumaotannalla. Siinä keskitytään tietyn tilanteen tai tapahtuman kulun havainnointiin. (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinos, Niiranen & Ojala 1999, 243 – 247.) Ongelmana oli ainakin tässä kohdejoukossa se, että tilanteita ja tutkittavia oli niin paljon, että oli vaikea päättää ainakin aluksi, mihin kiinnittää huomiota ja mikä on kirjaamisen arvoista. Goetz ja Le Compte (1984, 112) toteavatkin, että useimmat etnografeista tyytyvät kirjaamaan ilmiöistä suurimman osan ja relevanteimman aineiston.

Halusin ottaa mukaan myös näiden lasten haastattelun. Oletin, että saisin näin monipuolisemman kuvan lasten ystävyysuhteista ja voisin samalla tarkistaa omien, havainnoimalla tekemieni päätelmien paikkansapitävyyttä. Begley'n (2000, 98-99) mukaan lapsen oman näkemyksen selville saamiseksi, on tutkijan kerättävä tietoa suoraan lapsilta.

Etnografisen haastatteluun (Goetz & Le Compte 1984, 121,127; Spradley 1980, 123-124; Aldridge & Wood 1998, 71-72) ja teemahaastatteluun (Hirsjärvi 1997, 204-205) annettujen ohjeiden mukaan suunnittelin haastattelurungon, jossa kysyin lapsilta riittävän konkreettisia, mutta mahdollisimman väljiä kysymyksiä. Koska lapset eivät jaksaneet yleensä keskittyä 10-15 minuuttia kauempaa, oli kysymysten käsiteltävä kuitenkin tutkimusaiheeni (Aldridge & Wood 1998, 13-20). Riittävän väljillä kysymyksillä pyrin pitämään kuuntelijan roolissa, etten ohjailisi lasten vastauksia liikaa.

Sovimme kohdeluokan opettajan kanssa haastattelupaikaksi koulun ruokalan. Se on lähellä lasten luokkaa ja on heille tuttu paikka. Ajankohdaksi sovimme aamupäivät klo. 8-10 koulun ruokalassa. Otin haastatteluun mukaan piirustuspaperia ja kyniä, jotta saisin lasten käsille jotakin tekemistä, eikä heidän tarvitsisi olla jatkuvasti kasvotusten kanssani. (Dockrell, Lewis & Lindsay 2000, 57; Aldridge & Wood 1998, 45.)

Olin jutellut henkilökohtaisesti suurimman osan kanssa oppilaista syyslukukauden aikana. Muille olin ollut vähintäänkin läsnä. Haastattelin lapsia vasta kolmen kuukauden tutustumisen jälkeen, jotta saisin lapsia paremmin mukaan keskusteluun. (Garbarino & Stott 1992, 82 ; Begley 2000, 105.) Haastattelutilanne voi silti aiheuttaa lapsille jännitystä, jota pyrin mahdollisuuksien mukaan vähentämään, kertomalla lapsille etukäteen, mistä haastattelussa on kyse ja miten se toteutetaan.

3.3 Aineiston keruu

Kävin tutkimuskohteeni koululla keväällä 2001 keskustelemassa koulun rehtorin kanssa tutkimusaiheestani, jonka esittelin hänelle ja jätin myös kirjallisena. Tämän koulun valitsin siksi, että se on toinen keskustan suuremmista ala-asteista, ja oletin sieltä löytyvän sekä päiväkodissa, että kotona/perhepäivähoidossa olleita lapsia. Rehtori oli hyvin kiinnostunut asiasta ja lupasi alustavasti, että voisin tehdä tutkimukseni heidän koulullaan. Kävin vielä keskustelemassa tulevan 1-luokan opettajan ja erityisopettajan kanssa tutkimusaiheestani ja heidän halukkuudestaan lähteä mukaan tähän projektiin. Molemmat olivat samoin hyvin kiinnostuneita aiheesta ja luokanopettaja lupautui hankkeeseen mukaan. Jätin myös hänelle tutkimussuunnitelmani kirjallisena.

Koululla järjestettiin huhtikuussa 2001 tuleville 1-luokkalaisten vanhemmille vanhempainilta ja molempien 1-luokkien kokoonpanot olivat silloin selvillä.

Tein sopimamme kohdeluokan oppilaiden vanhemmille tiedotteet (Liite 1) sekä tutkimusluvut (Liite 2), jotka lähetin sähköpostitse koululle ja pyysin korjausehdotuksia. Rehtori ja luokanopettaja eivät tehneet korjausesityksiä. Monistin sekä tiedotteen että luvan jokaiselle kohdeluokan oppilaan vanhemmalle ja tuleva 1-luokanopettaja jakoi ne oppilaille heidän kouluun tutustumispäivänään. Palautuspäiväksi sovimme päivän, jolloin näiden oppilaiden vanhemmat tulisivat vanhempainiltaan. Tarkoitukseni oli saada luvat takaisin jo keväällä, mutta sain takaisin vain noin puolet siinä vaiheessa. Loput luvista sain elokuussa koulun alettua. Kaikkien 24:n lapsen vanhemmat antoivat luvan lastensa havainnointiin ja haastatteluun tutkimustehtävääni varten. Myös luokan opettaja, koulun rehtori ja luokan liikunnanopettaja allekirjoittivat omat tutkimuslupansa (Liite 3). Sovimme alustavasti jo keväällä kohdeluokan opettajan kanssa, että tulisin syksyllä luokkaan tekemään havaintoja vasta toisella kouluviikolla. Tämä siksi, että opettaja halusi tutustua omaan luokkaansa ja sen oppilaisiin ensin rauhassa. Toisaalta näidenkin ensimmäisten koulupäivien aikana olisin saattanut saada arvokasta tietoa ystävyysuhteiden syntymisestä.

Kolmannella kouluviikolla olin koulun opettajainkokouksessa kertomassa tutkimusprojektistani. Olimme sopineet asiasta rehtorin kanssa jo edellisenä keväänä. Arvelin että olisi käytännöllisempää kertoa kaikille opettajille yhtä aikaa siitä, miksi olen koululla ja mitä teen siellä. Opettajat vaikuttivat kiinnostuneilta. He pitivät aihetta mielenkiintoisena ja kyselivät siitä lisää. Keskustelimme myös miten opettajat voisivat hyödyntää tutkimuksen tuloksia jatkossa, joten lupasin toimittaa opettajille tuloksista tiivistelmän ja tulla tarpeen mukaan kertomaan asiasta kaikille yhteisesti.

Tein tutkimustani kvalitatiivisesti ja tutkimusotteeni oli etnografinen, joten havainnoin lapsia oppitunneilla ja välitunneilla 21.8. – 6.9.2001 välisenä aikana, yhdeksänä päivänä yhteensä 21 tuntia. Muiden opintojeni takia jouduin pitämään taukoa 7.9. - 3.10. 2001, mutta jatkoin havaintojeni tekoa jälleen oppituntien ja välituntien lisäksi koulun yhteisellä retkellä noin 2 tuntia viikossa 4.10. - 15.11. 2001 välisenä aikana yhteensä 11 tuntia. Tein havaintoja kaiken kaikkiaan 21.8. – 15.11.2001 yhteensä 32 tunnin ajan. Tutkimusaiheeni luonteesta johtuen (ystävyyssuhteiden syntyminen koulun alkaessa) havainnoin ajallisesti eniten kolmen ensimmäisen kouluviikon aikana.

Ensimmäisenä havainnointipäivänäni esittelin itseni luokalle. Kerroin nimeni ja sen, että opiskelen erityisopettajaksi. Kerroin myös, että opintoihini kuuluu lopputyön tekeminen ja lopputyöni aihe liittyy 1-luokkalaisten ystävyysuhteisiin.

Kerroin edelleen, että tulen olemaan heidän luokassaan sekä oppitunneilla että välitunneilla pitkin syksyä ja seurailen mitä siellä tapahtuu. Jotta muistaisin myöhemmin mitä luokassa tapahtuu, kerroin kirjoittavani asioita vihkoon. Sanoin myös jututtavani heitä myöhemmin syksyllä ystävyysliittävistä asioista (haastattelu), mutta kertoisin siitä lisää sitten myöhemmin.

Aloitin havainnointieni teon yleisistä luokan koulupäivään liittyvistä rutiineista. Piirsin muistivihkooni luokan pohjapiirroksen sisustuksineen, sekä lasten istumajärjestyksen. Lapsista aloin käyttää alusta lähtien keksimiäni peitenimiä. Aluksi havainnointini oli hyvin yleisluonteista. Jos luokassa tapahtui lasten välillä jotakin keskustelua tai toimintaa, kirjasin sen ylös. Tämän tutkimuksen hankaluutena on ollutkin se, että tämänkokoisessa joukossa ei tapahtumia puutu. Oli vaikeaa päättää mitä tarkkailee ja mikä on olennaista kirjata ylös.

Kirjoitin muistiinpanojani aluksi kokonaisina lauseina, mutta huomasin pian, että se oli liian hidas tapa tehdä muistiinpanoja. Jatkossa päädyin kirjaamaan vain tiettyyn tilanteeseen liittyvien henkilöiden peitenimet, tapahtumapaikan ja muut tilanteeseen oleellisesti vaikuttavat tekijät yksittäisinä tukisanoina. Pikamuistiinpanoissa kirjasin muistiin tutkittavien henkilöiden vaateista, puhetyyliä ja käyttäytymistä. Mikäli keskustelua syntyi, nämä keskustelut pyrin kirjaamaan keskustelijoiden omin sanoin, kasvoniilmeineen jos mahdollista. Mikäli en ollut varma kuulemastani, kirjasin sen muistiinpanoihini. Havainnoitsijan sijoittumisesta näissä tilanteissa kirjasin yleensä jo ennen tilannetta. Jos toimin aktiivisesti tilanteessa, mainitsin siitä erikseen.

Kirjoitin pikamuistiinpanoni laajennettuina tietokoneella aina samana päivänä. Näitä laajennettuja muistiinpanoja kertyi 146 sivua. Kirjoitin yleensä samana tai seuraavana päivänä havaintomuistiinpanojeni ja tekemieni johtopäätösten perusteella tutkijan päiväkirjaa (49 sivua). Pitäydyin havaintomuistiinpanoissani pelkästään siihen mitä olin nähnyt tai kuullut. Tutkijan päiväkirjaan kirjasin yhteenvetoja, tulkintoja ja ideoita jotka liittyivät tutkimusaiheeseen. Nämä yhteenvedot tai tulkinnat nousivat esille joko lukiessani havaintomuistiinpanojani tai koululla tehdessäni havaintoja. Muutaman havainnointikerran välein pysähdyin tekemään pitemmän aikavälin yhteenvetoa. Kirjoitin ylös ystävyys-suhteissa tapahtuneita muutoksia päivämäärineen ja kirjasin niitä luokan silloisiin istumajärjestyksiin. Luokan istumajärjestystä vaihdettiin kerran kuussa (yhteensä 4 istumajärjestystä tutkimusaikana).

Tein myös 10.10.2001 ensimmäisen käsittekartan (Liite 4), johon kokosin suurempia teemoja tekemistäni havainnoista. Kun aloin löytää näitä teemoja, aloin tehdä myös foku-soituja havaintoja (kts. Spradley 1980, 105-106) koululla, näihin teemoihin liittyen.

Kotiin lähetetyissä tutkimusluvuissa olin kysynyt lapsen hoitomuotoa ennen koulun alkamista. Ensimmäisten viikkojen aikana en kuitenkaan katsonut tarkoituksellisesti näitä tietoja tutkimusluvista, koska arvelin sen ohjaavan havaintojeni tekoa ennakoimaani suuntaan. Kun olin tehnyt havaintoja joistakin lapsista enemmän ja tehnyt jo joitakin huomioita heidän kanssakäymisestään toisten lasten kanssa, tarkistin hoitomuodon pape-reista.

Tein lasten haastattelut marraskuun 15.11. - 3.12. 2001 välisenä aikana. Haastattelut tehtiin näin myöhään syksyllä siksi, että arvelin lasten ehtineen jo solmia ystävyys-suhteita, joten meillä olisi aihe, josta keskustella. Haastatteluja ei kuitenkaan kannattanut siirtää keväeseen 2001, koska silloin koulun alkamisesta olisi jo niin pitkä aika, että monet asiat olisivat saattaneet unohtua. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 147 sivua. Sivumäärät vaihtelivat lapsikohtaisesti 4-10 välillä.

Suunnittelin aluksi käyttäväni parihaastattelua, koska ajattelin että toinen lapsi saattaisi innostaa myös toista miettimään asioita monipuolisemmin. Koska parihaastattelua on kuitenkin vaikea litteroida (kuka sanoo mitään) ja toisen lapsen läsnäolo saattaa estää arkaluontoisten asioiden kertomisen, päädyin yksittäishaastatteluun. Kerroin haastattelusta lapsille ja näytin myös käyttämäni sanelukonetta. Kerroin, että nauhoitan juttelut, jotta muistaisin ne myöhemminkin ja voisin kirjoittaa ne muistiin. Tunnissa ehdin haastatella noin kolmea oppilasta. Opettaja lähetti haastatteluun oppilaita siinä järjestyksessä, kuin he koulutöidensä puolesta ehtivät tulla.

Tein haastattelut aamupäivisin klo. 8-10 välisenä aikana, neljänä eri päivänä. Kutsuin haastatteluun jokaisen lapsen vuorollaan ja yksi haastattelu kesti 10-15 minuuttia. Haastattelupaikka oli aluksi koulun ruokala, joka on 1-luokkaa vastapäätä, mutta koulun emännät tulivatkin jo ennen yhdeksää ruokalaan töihin, joten ruokalassa oli paitsi meteliä, myös ylimääräisiä ihmisiä. Siirsin haastattelut saman rakennuksen yläkerrassa olevaan musiikinluokkaan. Nämä tilat taas olivat suurimmalle osalle lapsista outoja ja outo haastattelu-paikka saattoi pelottaa ja hämmentää lapsia. Moni lapsista katselikin ympärilleen luokassa ja oli aran oloinen jo tullessaan luokkaan. Itse haastattelutilannekin saattoi olla osasyynä arkailuun.

Käytin haastattelussa apuna kolmeatoista kysymystä, jotka olin kirjannut paperille (Liite 7). Nämä kysymykset käsittelivät lähinnä ystävyyttä ennen koulua, koulun käynnin alkaessa sekä haastatteluhetkellä koulussa. Kysyin oppilailta myös lasten henkilökohtaisia kokemuksia kiusaamisesta. Näiden kysymysten lisäksi kysyin jatkokysymyksiä, jos lapsilla ilmeni jokin mielenkiintoinen näkökulma jota halusin selvittää (esimerkiksi jos lapsi koki, että hänestä ei pidetä). Kaikilta en kysynyt kaikkia kysymyksiä ja joillekin taas saatoin tehdä lisäkysymyksiä tilanteen mukaan. Jos olin havainnut jonkun lapsen olevan yksinäinen välitunneilla, saatoin keskittyä kyselemään siitä aiheesta.

Olin ajatellut alun perin, että pyrkisin avoimiin kysymyksiin ja saisin siten lapset vastaamaan omilla tarinoillaan (narratiivisuus). Huomasin kuitenkin jo ensimmäisten haastattelujen yhteydessä, että lapset vastailivat aika niukasti. Heidän näytti olevan vaikea analysoida omia tuntemuksiaan tai prosessejaan ystäväystymisestä. Vastauksia sai yleensä silloin kun kysymykset olivat konkreettisia ja koskivat lasten omia kokemuksia. Kysyessäni samoja kysymyksiä aiemmin keväällä 2001 koeluonteisesti yhdeltä 8- ja yhdeltä 10-vuotiaalta lapselta, kokemukseni olivat samankaltaisia.

3.4 Aineiston analyysi

Etnografisen tutkimuksen aineiston analysointia tapahtuu koko tutkimuksen ajan. Tätä kutsutaan etnografisen tutkimuksen ympyräksi. Siinä lähdetään liikkeelle yleisestä ongelmasta (1-luokkalaisten ystävyysuhteiden syntyminen), kuvataan kohdejoukkoon liittyvää kulttuuria ja lähdetään seuraamaan jotakin tutkimuksen kannalta kiinnostavaa aluetta. Näistä alueista voi syntyä myöhemmin teemoja, joita voidaan testata. (Spradley 1980, 26; Kiviniemi 2001, 77.)

Havainnoin kentällä kohderyhmääni kouluympäristössä, tehden aluksi laajempia muistiinpanoja. Kun aloin huomata tutkimusongelmani kannalta mielenkiintoisia tilanteita ja tapahtumia, aloin tehdä näistä tilanteista tarkempia kohdennettuja havaintoja. Kirjoitin samalla tutkijan päiväkirjaa, johon kirjasin yhteenvetoja ja tekemiäni huomioita (analysoin aineistoa). Kun olin löytänyt mielestäni tärkeimmät teema-alueet, joita havaintoaineistosta oli noussut, tein haastattelu- kysymykset oppilaille näiden teemojen pohjalta. Tarkoituksena oli tarkistaa tekemieni päätelmien vastaavuus oppilaiden itsensä kuvaamana. Haastattelukysymykset nousivat siten näiden oppilaiden käytännön kouluelämästä ja niistä havainnoista joita olin tehnyt.

Goetz ja LeCompte (1984, 165) toteavat, että aineiston kerääminen ja analyysi riippuvat toisistaan, koska ei tiedetä välttämättä mitä pitäisi kysyä, ennen kuin havainnot on analysoitu. Kiviniemen (2001, 76) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee kyetä tarttumaan tutkimusaineistosta esiin nouseviin kriittisiin kohtiin ja hänen tulee kerätä lisää niitä koskevaa aineistoa. Angelides (2001, 430) kuvaa tutkimuksen kannalta kriittisiksi tapauksiksi esiinnousseita yllätyksiä tai ongelmallisia tilanteita, jolle etsitään ratkaisuja. Aineiston keräämisvaihe on osa analysointivaihetta. Kun koko aineisto on kerätty, pyritään luomaan abstrakteja kategorioita ja suhteita niiden välille. Kiviniemi (2001, 79) puhuu käsitteellisesti mielekkäistä ydinteemoista, joiden käsitteellistys nousee aineistosta.

Etnografisessa tutkimuksessa tulee aineistoa yleensä paljon, joten on keskityttävä etsimään ja kiinnittämään huomiota tutkimusongelman kannalta relevanttiin aineistoon. Aineistosta nousevia asioita pyritään luokittelemaan, vertailemaan, etsimään mahdollisia vastakohtaisuuksia ja keräämään yhteen samojen käsitteiden alle kuuluvia asioita. Lopulta pyritään yleistämisen tasolle muutamien teemojen suhteen, mutta ennen yleistämistä näitäkin teemoja testataan. Lopuksi tehdään arvauksia sen perusteella mitä tiedetään ennestään ja mitä nyt on saatu selville. Spekuloinnilla tarkoitetaan hypoteesien tuottamista ja testaamista aineiston ja teorian tiedon perusteella. (Goetz & LeCompte 1984, 167-173; Eskola 2001, 150.)

Päädyin omassa tutkimuksessani ajallisesti kolmeen suurempaan teema-alueeseen: ”ennen koulua”, ”koulun alkaessa” ja ”syksyn mittaan”. Etenin löydösten esittelyssä ja analysoinnissa kronologisesti siksi, koska tutkimuksen aihe liittyy ajassa tapahtuvaan prosessiin. Etsin yhteyksiä lasten hoitopaikan, ystävien lukumäärän ennen koulua ja koulun alkaessa, sekä ystäväystymisen helppouden tai vaikeuden välille. Tein lapsista taulukon, johon kokosin jokaisen lapsen kertomat tai havaitsemani ystävät kuukausittain (liite 5).

Kolmen ajallisesti etenevän teema-alueen sisällä etsin niitä tekijöitä, jotka olisivat tärkeitä lasten ystäväystymisen tai toisaalta yksinäisyyden kannalta. Suurin osa ala-otsikoista olivat siis hahmottuneet jo aineiston keruuvaiheessa. Keruuvaiheen jälkeen aloin tehdä taulukoita, joihin keräsin tietoja lapsista näiden ala-otsikoiden mukaan. Taulukoiden teossa yhdistyivät sekä haastattelu- että havaintomateriaali. Kumpikin täydensivät toistaan joko kumoten tai tukien tekemiäni päätelmiä.

Alasuutarin (1999, 39-41) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta; havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta.

Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan paitsi aineiston tarkastelua tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta olennaisista näkökulmista, myös havaintojen yhdistämistä. Havaintojen yhdistämisessä lähtökohtana ovat aineistosta löytyvät esimerkit tai näytteet samasta ilmiöstä. Muotoillaan sääntöjä tai sääntörakenteita, jotka pätevät koko aineistoon. Erilaisuudet ja ”poikkeavat tapaukset” suhteutetaan kokonaisuuteen. Analyysissä voi laatia sekä yleisen kuvauksen aineiston perusteella, että kiinnittää huomiota poikkeaviin tapauksiin (Eskola, 2001, 155.)

Samalla kun luin haastattelujen litteroinnit ja havaintomuistiinpanot useaan kertaan, etsin niin sanottuja yleisiä tiivistyksiä, mutta kuvailin myös mahdollisia poikkeavia tapauksia. Merkitsin itselleni muistiin mielenkiintoisia ja tiivistyksiä hyvin kuvaavia sitaatteja, joita käytin tiivistyksien tueksi ja tuomaan syvyyttä kerrontaan. Löydösten kirjoittamisvaiheessa kirjoitin suorat sitaatit aineistosta käyttäen kursiiivia.

Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari (1999, 44) tarkoittaa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehtävää merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Angelidesin (2001, 436) mukaan tutkija etsii erilaisia selityksiä tapahtumille. Niiden avulla pyritään ymmärtämään sitä, mitä pidetään itsestään selvytenä. Tiivistysten ja niitä kuvaavien sitaattien jälkeen kirjoitin omat tulkintani kunkin ala-otsikon löydöksistä. Tulkintoja saattoi olla kuitenkin useita, kuten yksinjäämisen syiden selityksiä. Osa kuvauksista on tehty myös siten, että aineistoesimerkkejä on siroteltu oman analyysini ”sisään”. Näillä lasten omaan kulttuuriin ja kieleen liittyvillä ilmauksilla pyrin saamaan tekstiin elävyyttä. (Eskola, 2001, 148.)

Kunkin ala-otsikon sisältämien kappaleiden lopuksi sidoin löydökseni ja aineistoesimerkit teoriaan. Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty mitään yhtä suurta teoriaa vaan useita löydöksiin sopivia teorioita. Erilaiset teorialat ja aiemmat tutkimustulokset toimivat siis tulkintakehyksinä, joiden avulla aineistoa on tulkittu. (Eskola, 2001, 138.)

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Shwederin (1996, 18) mukaan todellinen etnografia esittelee niin sanottua ”toiseutta” siten, että me ulkopuoliset voimme vain kuvitella mitä tai minkälaista on olla ”he”, tietyissä tilanteissa. Tässä tutkimuksessa nämä tilanteet voivat olla lasten vuorovaikutus- tilanteita koulussa.

Levi-Strauss (1990) toteaa, että ainoa subjektiviteetti, jota voi koskaan ymmärtää, on oma itse. Muiden ”pään” sisään meneminen on mahdotonta. Hän epäilee myös sitä, voidaanko koskaan täysin ymmärtää vaikkapa muihin kulttuureihin kuuluvia, eri sukupuolta olevia tai eri-ikäisiä ihmisiä? (Shweder 1996, 22.)

Tullaan etnografisen ja ylipäättään kvalitatiivisen tutkimuksen ydinkysymykseen siitä, miten aineiston keräämisessä havainnoimalla tai haastatteleamalla, sekä kerätyn aineiston tulkinnassa on aina tutkijan tulkinta vahvasti mukana. Goetz ja Le Compte (1984) ovat koonneet nimenomaan etnografiseen tutkimukseen soveltuvia ratkaisumalleja pohtia tutkimuksen luotettavuutta. Pohdin oman tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteerien valossa.

Reliabiliteetin kriteereistä tutkimuksen toistettavuus on sikäli ongelmallinen, että etnografista tutkimusta ei tehdä standardoiduissa laboratorio-olosuhteissa, vaan luonnollisissa ja vaihtelevissa olosuhteissa. Ratkaisuna tähän voi olla se, että tutkimusraportti on tehty normien mukaan, tutkimusraportista löytyy siihen kuuluvat asiat ja että ne on esitetty tutkimuksen tekoon vaadittavassa muodossa. Etnografisessa tiedon keruussa korostetaan runsasta aineistoa tutkimuksen pohjaksi, sekä Geertzin (1973) mukaan, runsasta ”tiheää” kerrontaa raportoinnissa.

Ulkoiseen reliabiliteettiin kuuluu se, että tutkija pitäytyy roolissaan, kuvailee tarkasti informantteja, ottaa huomioon sen keitä on samassa tilassa datan keruuvaiheessa, perustelee väitteensä ja analyysinsä sekä kuvailee tarkasti aineiston keruumenetelmänsä ja analyttiset menetelmänsä. (Goetz & LeCompte 1984, 211-217 ; Kiviniemi 2001, 82.)

Olen kertonut aineiston keruu ja analyysi-kappaleissa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja liittänyt niihin teorian tietoa. Havainnointivaiheessa olen kirjannut ylös keitä on paikalla, missä tilanteessa tai tilassa ollaan ja missä roolissa tai fyysisessä paikassa itse olen. Lasten toimintaan on voinut vaikuttaa se, että oppitunnin alussa luokassa tai käytävällä, ennen opettajan tuloa, olen ollut tarkkailemassa tilanteita. Syksyn mittaan oppilaat näyttivät kuitenkin tottuvan läsnäolooni, eivätkä enää kiinnittäneet minuun juurikaan huomiota. Haastattelussa mietin omien kysymysteni johdattelevuutta, vaikka kysyin lapsilta siten, että saisin pitempiä ”tarinoita” vastauksiksi. Huomasin kuitenkin sen, että murteemme oli hiukan erilainen minun ja lasten välillä. Olin kuullut tai käsittänyt joitakin asioita haastattelun aikana väärin, minkä huomasin haastatteluja litteroidessani. Kysymykseni saattoivat olla liian ”aikuismaisessa” muodossa.

Jotkut lapset aloittivat nimittäin vastauksensa omilla sanoillani, jotka eivät tuntuneet sopivan lasten omaan kielenkäyttöön.

Oma roolini luokassa oli osallistuvan havainnoijan rooli. En niinkään ottanut osaa luokan päivittäisiin rutiineihin, mutta olin käytettävissä jos lapset halusivat tulla juttelemaan. Pysyttelin kuitenkin lähinnä taustalla senkin vuoksi, että voisin täysipainoisesti keskittyä havainnointiin. Oppilaita oli luokassa paljon (24), joten en nähnyt tarpeelliseksi kuvailla jokaista tarkasti erikseen, vaan kuvailin tarkemmin lähinnä ne, joilla oli vaikeuksia solmia ystävyysuhteita. Analyyttiset päätelmät tein aineiston pohjalta ja esittelin niille perusteluja ”lasten äänellä”, eli käytin runsaasti lasten omia kommentteja tai suoria lainauksia havainnointimuistiinpanoistani.

Sisäisen reliabiliteetin ongelmana etnografisessa tutkimuksessa on se, tekisivätkö useat havainnoitsijat samanlaisia havaintoja, samalla tavalla kuin tutkimuksen tekijä? Tähän ratkaisuna voidaan jälleen tarkastella kenttämuistiinpanojen konkreettisuutta ja täydellisyyttä. Tutkimuksessa voidaan käyttää myös useampaa tutkijaa tai tarkastella asioita useista eri näkökulmista (tutkittavien näkökulmat). Tutkimuksessa voidaan käyttää myös vertaisapua, eli pyytää kommentteja ja vaihtaa mielipiteitä muiden tutkijoiden kanssa. Aineistoa voidaan myös nauhoittaa tai videoida ja saada siten vahvistusta tulkinnoille. (Goetz & LeCompte, (1984, 218-220.)

Kuvailin kenttämuistiinpanoissani aluksi laajemmin tapahtumia ja kun kiinnostavia tilanteita alkoi esiintyä, kerroin näistä tilanteista tarkemmin. Lyhytkestoinen muistikapasiteetti on kuitenkin rajallinen, joten vaikka kirjoitin yleensä muistiinpanoja heti tilanteiden aikana tai niiden jälkeen, kaikkea oli vaikea muistaa. Myös se, mihin asioihin kiinnittää huomiota, on vain osa tapahtuneista. Lisäksi mukana on aina havainnoitsijan omat tulkinnat tilanteesta. Mitä kauemmin luokkayhteisössä tai koulussa aikaansa viettää, sitä enemmän oppii tekemään tulkintoja koulun tai luokan omasta kehyksestä käsin. Silti ne suodattuvat aina tutkijan omien kokemusten ja maailmankuvan läpi.

Tässä tutkimuksessa ei käytetty useampia tutkijoita, mutta tätä luokkaa opettavilta opettajilta sain myös tietoja ja mielipiteitä heidän omista näkökulmistaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin keskittyä lasten omiin toimintoihin ja käsityksiin asioista, ei niinkään aikuisten käsityksiin. Tutkimuksessa oli mukana sekä tutkijan oma näkökulma (havainnot), että näiden havaintojen ja tulkintojen paikkansapitävyyden tarkistaminen vielä lopuksi lasten haastattelun kautta.

Huomasin tulkinneeni monia asioita siten kuin lapsetkin ne tulkitsivat, mutta sain lapsilta erittäin paljon uusia tulkintoja ja käsityksiä tukemaan, romuttamaan tai syventämään omia tulkintojani. Tekemäni johtopäätös luokan istumajärjestyksen merkitsevyydestä ystävyys-suhteiden syntymiselle, sai osittain tukea lasten haastattelujen pohjalta, mutta sain selville myös muita tapoja ystäväystyä. Haastattelussa sain myös kuulla, ketkä tunsivat toisensa jo kouluun tullessaan, joten se vei osittain pohjaa istumajärjestyksen merkitsevyydestä ystäväystymisessä. Haastattelut nauhoitettiin, joten niistä on olemassa dokumenttia, mahdollisia tarkistuksia varten. Vertaisapuna tutkimuksen teon eri vaiheissa on ollut työn op-ponoija sekä ohjaaja, joilta olen saanut hyödyllisiä vinkkejä ja ajattelemisen aihetta. Työtä yksin tehdessä, hukkuu helposti koko työn punainen lanka.

Sisäisellä validiteetilla arvioidaan onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on aiottu? **Ulkoisessa validiteetissa** taas arvioidaan sitä, missä määrin tulokset ovat yleistettävissä, toistettavissa tai sovellettavissa eri ryhmissä. Etnografisen tutkimuksen etuna pidetään sitä, että tutkija elää tutkittavien keskuudessa ja aineistoa kerätään yleensä pitkän ajan kuluessa. Tämänkaltainen tutkimuksen teko antaa mahdollisuuden jatkuvaan aineiston analyysiin, vertailuun, konstruktoiden jalostamiseen ja kategorioiden ja tutkittavien vertaamisen todellisuuteen. Tutkittavien haastattelussa taas tullaan lähemmäksi empiirisiä kate-goreja ja ne ovat yleensä vähemmän abstrakteja kuin muissa tutkimusmenetelmissä. Lisäksi osallistuva havainnointi tulee lähelle tutkittavien luonnollisia olosuhteita. Heikkoutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että tutkija tavallaan valvoo ja ohjaa itse itseään. (Goetz & LeCompte, 1984, 221.)

Sisäisessä validiteetissa olisi hyvä ottaa huomioon tutkittavien pysyvyys ryhmässä. Ryhmään tulevat uudet jäsenet tai poisjääneet, voivat vaikuttaa ryhmän toimintaan. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan näin käynyt. Luokan kokoonpano pysyi koko ajan samana. Luokan ”historia” otettiin huomioon koko tutkimusprosessin ajan, koska ystävyys-suhteiden syntyminen ja niiden prosessiluonne oli tarkastelun kohteena päiväkotiiästä ensimmäisen lukukauden loppupuolelle. Tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä tehtäessä pyrin miettimään aineistoon vaikuttavia tekijöitä.

Ulkoisen validiteetin kriteereistä tutkimuksen vertailtavuuden ja sovellettavuuden olen ottanut huomioon siten, että olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseen liittyvät ratkaisut teoriapohjaan perustuen. Juuri tämän luokan oppilaiden tutkiminen on voinut vaikuttaa tuloksiin siten, että luokassa oli hyvin vähän kotona hoidossa olleita, joten vertailukohtaa olisi voinut olla enemmänkin.

Lapset myös tunsivat toisiaan ennen kouluun tuloa, joten sekin on voinut vaikuttaa tuloksiin. Kyseessä on tietyn kaupungin, tietyn koulun ja tietyn luokan oppilaiden tilanne syksyllä 2001. Tutkimus on tehty siis tietyssä kulttuurissa tietynä ajankohtana, niin kuin muutkin tutkimukset. Tämä on otettava huomioon tuloksia tarkasteltaessa. (Goetz & LeCompte 1984, 222-231.) Kiviniemen (2001, 79) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole löydettävissä mitään väistämätöntä totuutta, vaan tutkimuksen tekeminen on tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos. Toisaalta etnografisessa tutkimuksessa tutkijaa voitaneen pitää kielellisesti ja kulttuurisesti kompetenttina aineiston lukijana (pitkä kenttätyö ja kulttuuriin perehtyminen), joten tätä pätevyyttä ei pidä kyseenalaistaa liikaa (Sulkunen 1990, 277).

4 LÖYDÖT JA NIIDEN TARKASTELUA

4.1 Ennen koulua

4.1.1 Ystävät ennen koulua

Kysyessäni parhaista ystäväistä ennen koulua, lapset kertoivat hyvinkin eri-ikäisistä ystäväistä. Ystävät saattoivat vaihdella pikkusiskoista ja –veljistä, 2.-5.-luokkalaisiin. Parhaina ystävinä lapset mainitsivat sisaruksiaan, naapureissa asuvia lapsia tai päivähoidon lapsia. Päivähoitossa olleita lapsia mainittiin yleensä silloin, kun lapsi oli ollut päiväkodissa. Jos taas hoitopaikka oli perhepäivähoito tai koti, mainittiin parhaiksi ystäviksi naapureitten lapsia. Pikkuveljensä tai –siskonsa parhaimpiin kavereihin lukeneista lapsista kaksi oli päiväkodissa ja yksi kotihoidossa ennen koulua. Parhaiden ystävien lukumäärät vaihtelivat yhdestä kymmeneen. Suurin osa (14) mainitsi ystäviensä lukumääräksi 2. Seuraavaksi eniten (6:lla) oli 3 hyvää ystävää. Loput vastaukset olivat yksittäisiä tapauksia. Yksi mainitsi vain yhden ystävän, yksi 4 ystävää, yksi 6 ystävää ja yksi peräti 10 hyvää ystävää.

Joillakin oli ollut vaikeuksia ystävyysuhteissaan. Heillä ei ollut ollut valinnanvaraa ystäväissään hoitomuodon vuoksi, ”*No, ei sielä ollu ku vaan Elina ja Laura, jotka oli... mun kavereita, ja Senna. Ku ei sielä ollu muita mun ikäisiä.*” (Anneli, 1.) Ystäviä ei oltu saatu tai niitä oli niin paljon, että epäilin oliko lapsella yhtään hyvää ystävää. ”*En mää muista. [kuiskaamalla]... Kymmenen...*” (Arto, 1.) Laura ei ollut saanut ilmeisesti mieluisiaan ystäviä päiväkodissa koska hän sanoi parhaista ystävistään, että ”*ei niitä oikein ollu ku Anneli ja Elina halus leikkiä aina kahestaan.*” Pihalla hän sanoi kuitenkin olleensa ”*Liinan ja Hennin kaa.*” (Laura, 1.) Taina vaikutti yksinäisimmältä. Hän mietti pitkään ennen kuin sai sanottua että hänellä oli ollut ”*eskarissa... vaan yks, mulla oli vaan yks.*” (Taina, 1.)

Sekä päiväkodissa että muissa päivähoitomuodoissa olleilla lapsilla yleisin ystävien lukumäärä oli 2-3. Ne, joilla oli ollut vain yksi ystävä tai arveluttavan paljon ystäviä (10), löytyivät kaikki päiväkotihoidossa olleiden joukosta. Yksinäisyys tai läheisten ystävien puute näyttäisi vaivaavan ennemminkin päiväkodissa olleita lapsia. Sekä pojilla että tytöillä oli ystäviä yleensä 2-3. Tyttöjen joukossa oli kuitenkin enemmän niitä, joilla oli enemmän kuin 3 ystävää.

4.1.2 Ystävyysuhteiden tarkastelua ennen koulua

Bukowski ja Hoza (1989, 15-45) kuvaavat ystävyyttä kolmella tasolla. Ystäväystymistä voidaan arvioida osallistumisen tasolla, eli lähinnä toimintaa yleensä ystävien kanssa. Toisella tasolla voidaan tarkastella ystävien määrää ja verkoston laajuutta. Kolmannella tasolla tarkastelun kohteena on ystävyysuhteiden laatu.

Pyysin lapsia luettelemaan parhaat ystävänsä ennen koulua. Pyrin sillä selvittämään minkälaisesta lähtötilanteesta lapset lähtevät kouluun ja kuinka monta ystävää heillä oli ennen kouluun tuloaan. Wentzelin ja Caldwellin (1997, 1199) mukaan ne lapset, joilla oli päiväkodissa ystäviä ja jotka kykenivät ystäväystymään, sopeutuivat paremmin myös kouluun. Konfliktit ystävyysuhteissa päiväkodissa ennustivat näiden ongelmien pysyvyyttä myös koulussa. Etenkin poikien väliset konfliktit ennustivat yksinäisyyttä koulussa. (Ladd, Kochenderfer ja Coleman (1996, 1103.) Näistä lapsista näytti neljällä olleen vaikeuksia solmia ystävyysuhteita. Lisäksi jäin pohtimaan 6 tai 10 ystävää ilmoittaneiden lasten kykyä solmia läheisiä ystävyysuhteita.

Yleinen käsitys siitä, että pojilla olisi enemmän ystäviä kuin tytöillä, on tutkimustenkin mukaan ristiriitainen (Parker & Seal 1996, 2249). Tässä kohdejoukossa sekä pojissa että tytöissä oli yhtä monta niitä, joilla oli päivähoitoaikoina kaksi hyvää ystävää. Tytöissä taas oli enemmän niitä joilla oli 3 tai enemmän ystäviä.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää hoitopaikan merkitystä ystävyysuhteiden syntymiselle koulussa. Jos oletetaan, että ystävien lukumäärä tai kyky solmia ystävyysuhteita jo ennen kouluikää ennustaa ystäväystymistä koulussa, voitaneen tehdä joitakin vertailuja ja ennusteita näiden lasten osalta. Muualla kuin päiväkodissa hoidossa olleet lapset siis mainitsivat ystävikseen naapureissa asuvia lapsia. Päiväkodissa olleet taas ystäväystyivät päiväkotilasten kanssa. Molemmissa tapauksissa lasten ystävien iät saattoivat vaihdella. Päiväkodin esikouluryhmissä ystävät olivat yleisemmin kuitenkin samanikäisiä tai nuorempia. Naapuruston lapset taas saattoivat olla jo koululaisia.

Hartupin (1982, 161-162) mukaan, eri-ikäisten kesken tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus eroaa laadullisesti ja määrällisesti samanikäisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Kun lapset leikkivät itseään nuorempien lasten kanssa, heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät heidän joutuessaan ottamaan huomioon pienempien lasten tarpeet. He saavat samalla hoivata ja ottaa vastuuta nuoremmista.

Kun lapset leikkivät itseään vanhempien lasten kanssa, he ottavat usein vanhemmilta lapsilta neuvoja vastaan ja voivat toteuttaa riippuvuuden tarpeitaan. Myös Ramsey (1991,7) korostaa eri-ikäisten lasten ystävyysuhteiden merkitystä, koska ne ovat usein naapuruston lasten kesken tapahtuvia vähemmän valvottuja tilanteita, joihin lapset neuvottelevat omat sääntönsä ja organisaationsa. Eri-ikäisten lasten kanssa leikkiminen ja ystävyystyminen ei siis liene ainakaan vahingoksi lasten sosiaalisille taidoille. Toisaalta Hartup (1982, 167) mainitsee, että samanikäisten lasten kesken voidaan oppia hallitsemaan aggressiivisia impulsseja. Isompien lasten kanssa voi jäädä alakynteen konfliktitilanteissa, pienempiä taas voidaan pikemminkin suojella.

Ystävien lukumäärissä ei ollut myöskään suuria eroja päiväkodissa tai muissa hoitomuodoissa olleiden lasten kesken. Suurimmalla osalla lapsista oli 2-3 ystävää hoitopaikasta riippumatta. Mielenkiintoista oli se, että ne lapset joilla oli vain 1 tai enemmän kuin 4 ystävää, olivat kaikki päiväkodissa hoidossa olleita lapsia. Ääripäät ystävien lukumäärissä löytyi siis päiväkotilasten keskuudesta.

Clarke-Stewart (1989, 270) ja Howes (1988,69) ovat todenneet, että päivähoidossa olleilla lapsilla on hyvät sosiaaliset taidot ja kiinteässä vertaisryhmässä toimiminen helpottaa sosiaalista kanssakäymistä koulussa, verrattuna kotona hoidossa olleisiin lapsiin. Ainakaan tässä vaiheessa ei kuitenkaan näytä siltä, että lasten hoitopaikalla olisi suurtakaan merkitystä tutkimuskohteena olevien lasten kyvyille saada ystäviä.

4.2 Järvilehdon koulu

4.2.1 Koulun puitteet

Tutkimuskohteeni koulun pihapiirissä on kolme rakennusta: uusi päärakennus, jossa on suurin osa luokista, erityisopetusluokka, terveydenhoitajan huone, opettajainhuone ja liikuntasali. Päärakennusta vastapäätä on vanha puinen koulurakennus, *puukoulu*, jossa on muun muassa teknisten töiden luokat. Näiden kahden rakennuksen välisellä alueella, sivussa, on kivinen koulurakennus, *kivikoulu*, jonka yläkerroksissa on myös muuta toimintaa. Tämän rakennuksen 1.kerroksessa on koulun ruokala, sekä kaksi 1. luokkaa. Kohde-
luokkani on toinen näistä. Koulurakennusten väliselle alueelle jää pihapiiri, josta käytetään nimeä *keskipiha*. *Keskipihalla* on suurehko katettu terassi. Puisen koulurakennuksen takana on leikkikenttä ja leikkikentän vieressä, (*kivikoulun* takana) on jalkapallokenttä.

Leikkikenttää ja jalkapallokenttää kutsutaan *alapihaksi*, koska maa viettää sinne alaspäin keskipihalta. Koulu sijaitsee aivan pienehkön kaupungin keskustan tuntumassa ja se on toinen keskustan 1-6 -vuosiluokkaisista kouluista.

4.2.2 Koulupäivien rutiineja

Koulupäivät kohdeluokan oppilailla olivat yleensä 4-tuntisia ; klo. 8.00 – 12.00 tai klo. 9.00 – 13.00. Luokka oli jaettu kahteen ryhmään, jolloin toinen ryhmä tuli kouluun klo. 8:ksi ja toinen klo. 9:ksi. Näillä jakotunneilla oli joko matematiikkaa tai käsitöitä. Koululle oli myös mahdollista jäädä iltapäiväkerhoon koulun jälkeen, jota muutamat kohdeluokan oppilaat käyttivätkin. Oppitunnit kestivät kerrallaan 45 min, jonka jälkeen pidettiin 15 minuutin mittainen välitunti. Oppilaat menivät välitunneiksi ulos.

Koulupäivät alkoivat samoilla rutiineilla joka päivä. Oppilaat nousivat seisomaan pulpettinsa viereen ja vastasivat opettajan hyvän huomenen toivotukseen. Reissuvihkot vietiin luokassa olevalle sivupöydälle koriin. Sitten kuunneltiin klassista musiikkia, jonka aikana istuttiin hiljaa paikoillaan. Päivän oppitunnit alkoivat aamunavauksen jälkeen. Viikonlopun jälkeen maanantaisin opettaja kyseli oppilailta järjestyksessä, heidän viikonlopun vietos- taan. Myös opettaja kertoi omasta viikonlopustaan.

Ruokailu oli järjestetty 1. luokkalaisille heidän omissa luokissaan. Muut kävivät syö- mässä *kivikoulun* ruokalassa. Koulun emännät tai kouluavustaja toivat työnnettävät ruoka- kärryt luokkaan joka päivä klo. 10.30, jonka jälkeen 1.luokkien oppilaat söivät luokassa. Ennen ruokailua luettiin ruokarukous yhdessä seisten, mentiin jonoittain pesemään käsiä ja sen jälkeen jonotettiin ruokaa. Jokainen lapsi otti ruokansa itse. Luokasta sai lähteä välitunnille kun ruoan oli syönyt. Oppilaille kuului kuitenkin järjestäjän tehtäviin muun muassa pöytien pyyhkiminen ruokailun jälkeen. Päivän päättyessä opettaja jakoi kaikille nimeltä mainiten reissuvihkon ja toivotti kädestä pitäen hyvää päivänjatkoa, johon oppilaat vastasivat.

Luokassa oli opettajan pöytä lähimpänä taulua ja luokan ovea. Luokan perällä oli kaapistoja sekä sohva, jossa enimmäkseen istuin tehdessäni havaintoja. Sohvan takana oli tyynyjä, joita oppilaat hakivat silloin tällöin omalle pulpetilleen pään aluseksi, satujen tai musiikin kuuntelun ajaksi.

Oppilaat istuivat ensimmäisen koulukuukauden paripulpeteissa. Tämän istumajärjestyksen opettaja oli tehnyt etukäteen, myöhemmät kerran kuussa vaihtuvat istumajärjestykset arvottiin. Pari kertaa opettaja sijoitti levottoman oppilaan opettajan pöydän viereen luokan eteen tilapäisesti istumaan. Myöhemmissä istumajärjestyksissä oppilaat istuivat yksittäisissä pulpeteissa jonoittain.

4.2.3 Mahdollisuudet vuorovaikutukseen

Kohdeluokkani oppilaat viettivät suurimman osan ajasta *kivikoululla*, omassa luokassaan koulupäivän aikana. Muita lapsia he näkivät välitunneilla ja toisen 1.luokan oppilaita oppituntien alussa kivikoulun aulassa. Oppitunneilla oppilaat istuivat enimmäkseen omilla paikoillaan. Matematiikan, kuvaamataidon tai käsityön tunneilla lapset liikkuvat luokassa enemmän, kysymässä opettajalta neuvoa, tehden ryhmä- tai paritöitä, tai käyden juttelemassa muiden lasten kanssa. Tähän luokassa liikkumiseen opettaja puuttui kuitenkin tiukasti, samoin lasten keskinäiseen jutteluun oppituntien aikana. Oppilaita kehoitettiin käyttämään *kirjastoääntä* puhuessaan vieruskaverille. Kun oppilaat olivat tehneet oman työnsä, he juttelivat kuitenkin aika estoitta, joten luokassa oli välillä kovaakin *pulinaa*. Vapaampaa jutustelua lasten kesken kehkeytyikin oppituntien alussa joko aulassa tai luokassa tai ruokailun aikana. Näistä tilanteista sain eniten aineistoa (välituntien ohella) lasten välisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksesta.

Ruokailutilanteet näyttivät olevan sikäli erikoisia sosiaalisia tilanteita, että silloin koko luokka oli samassa tilassa eikä hajallaan pitkin pihaa kuten välitunneilla. Erona taas opetustilanteeseen oli se, että ruoka-aikana oli mahdollista keskustella myös niiden kanssa, jotka eivät istuneet lähellä. Vuorovaikutusta näytti syntyvän myös niiden kesken, jotka eivät olleet parhaita ystäviä. Toisaalta jo olemassa olevaa ystävyyttä saatettiin vahvistaa halaamalla tai tönimällä tätä leikillisesti ruokajonossa. Ruokajonossa oli tilaisuus myös herättää huomiota tai esittäytyä muille kuin parhaalle kaverille, esimerkiksi törmäilemällä tyttöihin (Oskari), yrittämällä tyttöjen väliin (Kalle) tai tönimällä ja tökkimällä toisia poikia (Kalle).

Ruokailujonossa jaettiin myös yhteisiä asioita tai huolia kuten silloin kun oppilaita kutsuttiin vuorotellen terveydenhoitajalle rokotettaviksi. *Tiina, Matti, Anne, Eero, Ilona, Laura ja Tuomas ovat yhdessä kasassa ruokajonossa. Yhteisenä mielenkiintoisena keskustelunaiheena tuntuu olevan piikki, jonka (Laura) oli saanut terveydenhoitajalta.* (Havaintomuistiinpanot, 85.)

Ruokaillessa oppilaat juttelivat lähellä istuvien kanssa. Näissä tilanteissa juttelivat keskenään niin tytöt kuin pojatkin. Oppilaat keskustelivat muun muassa ruoka-annosten koosta, tai siitä mitä lautasella on. Ruokaillessa keskusteltiin ”small talkin” hengessä kysymällä kohteliaasti vieressä istuvalta tytöltä: *”Otitko salaattia?”* (Oskari, havaintomuistiinpanot, 26). Ruokakeskusteluissa pyrittiin ehkä tekemään vaikutusta muihin kertomalla *possunveri-ruoasta* päiväkodissa tai jaettiin yhteisiä kokemuksia ruokailusta: *”Otin näin vähän” ... ”Miksi? Koska tää on hyvää.”* (Havaintomuistiinpanot, 26.)

4.2.4 Välituntitoimintaa

Havaintojeni mukaan tyttöjen leikit olivat hyvin toiminnallisia välituntien aikana. He odottivat usein ulkorappusilla tiettyjä kavereitaan ja alkoivat sitten kiipeillä koulurakennuksen seinällä olevalla ulokkeella tai rappusten kaiteella. Myös hippa oli suosittua ja siihen saattoi tulla muitakin luokan tyttöjä mukaan, kuin pelkästään tiiviit ystävykset. Tyttöjä näkyi myös alkusyksystä kiipeilemässä leikkikentän telineillä.

Pojat taas leikkivät pihalla hippaa, kiipeilivät leikkikentän telineillä tai pelasivat jalkapalloa. Talven tullen he laskivat mäkeä tai rakentelivat lumiukkoja lumesta. Toisia poikia saattoi liittyä samoihin leikkeihin mukaan ja siinä samalla tutustuttiin. Sekä tytöillä että pojilla näytti olevan tapana joskus leikkiä niin sanottua *”vakoilusleikkiä”*. Siinä vakoillaan yleensä ylempien luokkien oppilaita. Kalle kuvasi leikkiä näin:

”No soon semmosta ett mä meen piiloon ja vakoilen jostaki hyvästä kohta ja vakoilen eri paikkoihin jos ne tulee... yritän juosta semmoseen piiloon mistä nei tiää.” (Kalle, 4.)

Toinen suosittu leikki oli *”jahtaaminen”*. Siinä yksinkertaisesti ajetaan toista takaa ja yritetään saada kiinni. Se ei ole varsinaista hippaa, koska sitä ei ole yleensä yhdessä sovittu leikittäväksi, ja jahtaaminen on usein yksipuolista.

Ylempien luokkien oppilaat saattoivat jahdata 1-luokkalaisia. Myös 1-luokkalaiset jahtasivat toisiaan, yleensä niin, että pojat yrittivät saada tyttöjä kiinni. Jos tyttö saatiin kiinni, hänet kaadettiin maahan ja jahtaaja lähti karkuun saman tien. Pojat provosoivat toisiaan jahtaamiseen, viemällä lippalakin päästä. Näissä jahtaamisleikeissä oli useimmiten kiu-soittelun maku. Se oli harvoin molemminpuolista tai vuorottelevaa ”*jahtaamista*”. Enimmäkseen jahtaaja ja jahdattava pysyivät rooleissaan.

4.2.5 Kouluympäristön ja –kulttuurin tarkastelua ystävyystymisen kannalta

Epsteinin (1989, 161) mukaan koulun olosuhteista ja järjestelyistä riippuu se, miten hyvin lapset voivat luoda läheisiä ystävyys-suhteita. Näihin olosuhteisiin kuuluvat koulun rakenteelliset ratkaisut, kuten koulurakennus, leikkialueet sekä muut alueet, joissa lapset voivat muodostaa pienempiä tai suurempia ryhmiä. Järvenkylän koulussa piha-alue oli laaja. Keskipihalla oli mahdollisuus leikkiä tilaa vaativia leikkejä kuten hippaa. Jalkapallokentälle mahtui useampiakin joukkueita yhtä aikaa pelaamaan. Leikkikentällä oli monipuolinen varustus (kiipeily-, roikkumis- ja tasapainoiluvälineitä sekä keinut) toimia aktiivisesti joko yksin tai ryhmänä. Sateen sattuessa oli mahdollisuus mennä katetulle terassille, johon ei kylläkään koko koulun oppilaat mahtuneet. Pihalta löytyi myös sellaisia pieniä nurkkauksia, kuten *puukoulun* ja *kivikoulun* sivuilla tai takana, joihin pienemmät ryhmittymät saattoivat mennä omaan rauhaansa. Oppilaita oli joskus jopa vaikea löytää välitunnin aikana laajalta piha-alueelta. Niinpä näinkin joskus yksinjääneitä oppilaita pihamaalla etsimässä kavereita.

Toinen oppilaiden toisiinsa tutustumiseen ja läheisyyteen vaikuttava asia on Epsteinin (1989, 161) mukaan luokkahuoneen sisällä vallitseva kulttuuri. Luokassa käytettävät yhteiset välineet ja niiden käyttö sekä mahdollisuudet ryhmä- tai parityöhön vaikuttavat siihen, miten lapset oppivat tuntemaan toisiaan. Kohdeluokassa kuukausittain vaihtuvat istumajärjestykset auttoivat lapsia tutustumaan muihin luokan oppilaisiin monipuolisemmin. Ryhmä- ja paritöitä tehtiin luokassa matematiikan tunneilla sekä äidinkielen tunneilla. Kuitenkin suurimman osan oppitunneista oppilaat tekivät yksilötehtäviä ja liikkuminen luokassa tunnin aikana oli pääosin kiellettyä. Havaittiin joitakin tilanteita, joissa oppilas lähti auttamaan ystäväänsä jossakin tehtävässä ja opettaja palautti oppilaan takaisin paikoilleen. Nämä tilanteet voisivat olla kuitenkin ystävyystymisen ja läheisyyden syntymisen kannalta ratkaisevia.

Hallinan (1979) vertaili perinteistä luokkaa (vähän vertaisvuorovaikutusta oppitunneilla, oppilaat omilla paikoillaan ja opettaja jakaa ryhmät), sekä avointa luokkaa (oppilaat valitsevat istumapaikkansa ja parinsa ryhmätöissä sekä tekevät paljon yhdessä tehtäviä) keskenään. Hänen tutkimuksensa mukaan yllättäen perinteisessä luokassa oppilaat mainitsivat enemmän parhaita kavereita kuin avoimessa luokassa. Tätä selitettiin sillä, että perinteisessä mallissa oppilaille oli vähemmän tilaisuuksia joutua riitaan tai väittelyihin keskenään tehtäviä tehdessään. Avoimessa mallissa on vaarana myös se, että joukossa on niitä, joita kukaan ei huoli omaan ryhmäänsä. Kohdeluokka oli hyvin perinteinen. Mahdollisuuksia vuorovaikutukseen oli vähänlaisesti oppituntien aikana, joten kaikki muut vaapaamat tilanteet käytettiin tarkkaan hyväksi, kuten tuntien alut, välitunnit ja ruokailutilanteet.

4.3 Koulunkäynnin alkuvaiheet

4.3.1 Suhtautuminen koulun alkamiseen

Koulun aloittaminen oli haastattelun perusteella suurimmalle osalle *"kivaa"* tai *"hauskaa"*. Yksi oppilas totesi: *"Mää ootin sitä ihan hirveästi"* (Anneli, 1). Kaikille oppilaille koulun aloittaminen ei ollut kuitenkaan yhtä ongelmaton asia. Toiset eivät *"tienneet"* miltä koulun aloittaminen tuntui, toisia koulun aloitus *"vähän jännitti"*. Anterosta koulun aloittaminen tuntui *"pahalta"*, koska hän ei saanut entisiä päiväkotikavereitaan samalle luokalle. Pari oppilasta sanoi koulun aloituksen tuntuneen *"ihan kivalta"*, mutta he totesivat sen apeasti ja innottomasti, joten jäin miettimään vastauksen ristiriitaisuutta. Oskari jännitti ilmeisesti taitojensa riittävyttä kun hän ei *"osannu kunnolla niitä kirjaimia."* Suurin osa negatiivisesti koulunkäyntiin suhtautuneista oli päiväkotihoidosta tulleita. Ainoastaan yksi tästä joukosta tuli kotihoidosta. Suurimmalla osalla näistä lapsista oli kuitenkin ollut ystäviä ennen kouluun tuloaan. Tainalla oli ollut vain yksi ystävä mutta muilla oli ollut useampia ystäviä.

Tämän lapsijoukon vastausten perusteella, koulun aloittaminen oli pääosin mukava ja odotettu tapahtuma. Joukosta löytyi myös niitä, joille koulun aloittaminen aiheutti jännitystä tai tuntui pahalta.

Myös paineita tuntui olleen ainakin Oskarilla, koska hän alkoi pohtia sitä mitä hän ennestään osasi ja mitä häneltä mahdollisesti odotettiin kouluun tullessaan.

Kysyin myös, keitä lapset tunsivat omalta luokaltaan ennestään. Lapsilla oli 0-6 tuttua omassa luokassaan. Heitä tunnettiin joko siksi, että oltiin oltu samoissa päivähoitopaikoissa tai harrastuksissa ja naapureina. Eniten oli niitä, jotka tunsivat 3 lasta ennestään. Tutut saattoivat olla poikia tai tyttöjä, riippumatta omasta sukupuolesta. Tuttujen lukumäärät eivät välttämättä kerro siitä, miten paljon luokassa oli ystäviä, sillä esimerkiksi Oskarilla oli 4 tuttua, joista 3 oli tyttöjä. (Päivähoitoyksikössä parhaiksi ystäviksi mainittiin poikkeuksetta samaa sukupuolta olevia.) Ennestään tutut lapset luokassa eivät myöskään välttämättä olleet erityisen hyviä ystäviä keskenään. Ne kaksi oppilasta, jotka eivät tunteneet luokalta ketään ennestään, olivat päiväkodin esikouluryhmästä tulleita. Myös yhden oppilaan tuntevista suurin osa oli päiväkodista kouluun tulleita. Joukossa oli myös yksi kotihoidosta ja yksi perhepäivähoidosta tullut lapsi.

Laddin (1990, 1081) mukaan lapset, jotka tulevat esikoulusta tai päiväkodista kouluun ja kykenevät muodostamaan ystävyysyhteistyötä, selviävät paremmin koulussa kuin muut lapset. Näillä lapsilla olisi hänen mukaansa myös positiivisempi asenne koulua kohtaan. Myös Ladd, Kochenderfer ja Coleman (1996) huomasivat omassa tutkimuksessaan, että ne lapset joilla oli konflikteja ystävyysyhteistyössä päiväkodissa, ennustivat alhaista tyytyväisyyttä koulun alkamiseen sekä ystävyysyhteistyön pysyvyyteen koulussa. Tämän tutkimuksen kohderyhmän antamien vastausten perusteella ei voida kuitenkaan tehdä näin suoraa johtopäätöstä. Ne lapset, joilla oli negatiivisempi asenne koulun aloittamista kohtaan, olivat pääasiassa juuri päiväkodista tulleita, ja heillä kaikilla oli ollut ystäviä päiväkodissa. Negatiivisesti koulun aloittamiseen suhtautuvista löytyi kuitenkin yksi kotihoidossa ollut ja yksi, jolla oli ollut vain yksi ystävä päiväkodissa.

4.3.2 Ystävyyskokeilu

Osalla tytöistä ja pojista ystävät olivat vaihtuneet lokakuun puoliväliin mennessä. Osalla oli jäänyt joitain entisiä ystäviä ja tullut lisäksi uusia. Aloin nimittää tätä vaihetta ”kokeiluvaiheeksi”, koska oletin, että lapset ikään kuin ”testaavat” ystävyysyhteistyötä ja kaveruutta ja päättävät vasta sitten jatkosta. Antero kuvasi kaverin kokeilua ”*sillee, että kysyy vaikka leikkimään ja sitte jos se tekee jotain nii, sillee.*” (Antero, 4.) Lapset tekivät tuttavuutta luokassa yli sukupuolirajojen.

Yhteisiä puheenaiheita tuntui löytyvän lähellä istuvien välille sekä oppitunneilla, ruokaillessa että tuntien alussa, ennen opettajan tuloa. Välituntien alkaminen merkitsi niille lapsille yksinäisyyttä, joilla ei ollut aiempia tuttavuuksia luokassa, ja jotka eivät vielä olleet solmineet uusia ystävyysuhteita.

4.3.2.1 Tutustuminen luokassa

Toisella kouluviikolla lapset tekivät tuttavuutta luokassa lähellä istuviin lapsiin. Tuttavuuden tekeminen alkoi herättämällä toisen huomio tai aloittamalla juttelu jonkin yhteisen esineen tai asian ympäriltä. Huomiota yritettiin herättää kääntymällä toiseen päin, viheltämällä, vääntelelemällä nenää tai ylipäätään ilmeilemällä kasvoillaan. Neljä poikaa teki tuttavuutta luokassa erikoisella tavalla.

”Eeron pulpetin kohdalla oli neljän pojan ryhmä. Eero istui omalla paikallaan, Kalle oli kääntyneenä Eeroon päin. Tuomas ja Tero seisoiivat Eeron pulpetin vieressä. He naputtelivat toisiaan kynällä päähän, Kallen etuhampaisiin ja kokeiltiinpa nyrkin kumahdusta pääkoppaan. Kaikilla näytti olevan hauskaa. Saava osapuoli veti päätään hartioitten väliin ja irvisteli. Antava osapuoli ikään kuin kokeili mitä tapahtuu kun napauttaa kynällä tai nyrkillä.” (Havaintomuistiinpanot, 24.)

Pojat näyttivät jakavan keskenään tämän yhteisen kokemuksen, jossa kokeiltiin, miltä tuntui kopauttaa toista tai olla kopautettavana. Ehkä sillä osoitettiin ja samalla testattiin yhteenkuuluvuutta. Kaveruutta ehkä osoitti se, että poika suostui tämänkaltaiseen leikkiin, tai oli itsekkin kiinnostunut siitä. On silti vaikea kuvitella tyttöjä tekemässä vastaavaa. Tyttöillä näytti ennemminkin olevan yhteisiä salaisuuksia tai *”pidä tätä mun tavaraa äläkä hukkaa sitä”*- yhteisiä asioita.

Tuttavuutta tehtiin myös esittelemällä jotakin esinettä tai yhteistä asiaa toiselle. Yhteisiä asioita olivat vaikkapa samanlainen Batman pusero (Arto ja Pekka) tai uusi karvainen penaali (Anne). Yhteisen puheenaiheen löydyttyä lapset puhuivat keskenään puseron väreistä ja kuvioista tai ihastelivat ja sivelivät uutta penaalia. Lapset saivat jutun juurta myös koulun lelupäivään tuotujen lelujen ympäriltä, ja samanlaisilla leluilla leikittiin yhdessä. Leikissä saattoi olla sekä tyttöjä, että poikia.

”Ikkunarivin takaosassa istuvat kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Arto, Matti, Anneli ja Riikka olivat toisiinsa päin kääntyneinä. Artolla oli leikki-auto kädessään, samoin Annelilla ja he ajelivat niillä pulpetinkannella.
” (Havaintomuistiinpanot, 23.)

4.3.2.2 Yksin vai yhdessä välitunneilla

Luokkatilanteissa sekä tytöt, että pojat juttelivat ja leikkivät keskenään. Välitunneilla sukupuolirajat kuitenkin korostuivat. Tytöt ja pojat olivat yleensä vain samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Suurin osa (2/3) oppilaista leikki välitunneilla jonkun aiemmin tuntemansa lapsen kanssa ensimmäisinä kouluviikkoina. Osa lapsista oli kuitenkin yksin tai ei kuulunut mihinkään tiettyyn kaveriporukkaan vielä syyskuun alkuun mennessä. Muutamat heistä kertoivat olleensa yksinäisiä koulun alkaessa tai he eivät muistaneet kenen kanssa olivat välitunneilla. Tähän joukkoon kuuluivat muun muassa Riikka ja Antero, jotka eivät tunteneet luokalta aiemmin muita lapsia. Antero olikin alkusyksystä naapuriluokan oppilaan kanssa. Riikalla taas ei ollut oikein ketään hyvää ystävää.

Vaikka Anne ja Kalle tunsivat luokalta joitakin ennestään, he eivät olleet kenenkään kanssa erityisesti. Heitä yhdisti myös se, että heitä joko kiusattiin välitunneilla tai he itse osallistuivat toisten oppilaiden *jahtaamiseen* ja usein myös toinen toistensa *jahtaamiseen*. Ensimmäisinä päivinä Kallea vedettiin käsistä ja vietiin *vankilaan* naapuriluokan tyttöjen toimesta. Kun vetäjiä oli aluksi kolme, oli heitä myöhemmin jo viisi. Kalle ei mahtanut näille tytöille mitään. Hänellä ei näyttänyt olevan ketään erityistä ystävää, mutta silti pari saman luokan poikaa pelasti hänet kerran menemällä tyttöjen ja Kallen väliin. Pojat poistuivat kuitenkin paikalta ja Kalle jäi taas yksin. Kerroin Kallen kiusaamisesta luokan opettajalle. Myöhemmin selvisi, että kiusanneet tytöt tunsivat Kallen jo päiväkotiajoilta, ja että he olisivat olleet jo silloin Kallen kimpussa. Opettaja otti asian puheeksi naapuriluokan kanssa ja Kallen *retuuttaminen* näytti loppuvan välitunneilla. Kallella oli ilmeisesti jo päiväkotiajoilta kokemusta kiusaamisesta, joka jatkui samojen tyttöjen toimesta koulussa. Samanlaiset rooliasetelmat näyttivät jatkuvan siirryttäessä päiväkodista kouluun. Tilanteeseen puututtiin kuitenkin pian ja ”perinne” katkaistiin.

Kalle vietti välitunteja tämänkin jälkeen kontaktihakuisesti ja aktiivisesti. Hän oli nimittäin usein *jahtaamassa* Annea. Kalle saattoi vetää Annea tukasta ja juosta karkuun. Ilmeisesti hän yritti hännätä Annea peräänsä ja naureskeli mennessään. Kalle ei ollut ainakaan luku-kauden alussa poikien kanssa, vaan joko yksin tai tyttöjen seurassa. Ehkä kokemukset päiväkodin ystävyys-suhteista vaikuttivat vielä ystävyys-suhteiden syntymiseen. Anne juoksenteli joko Kallen tai isompien poikien perässä. Näissä tilanteissa näytti olevan molemminpuolista hännäämistä ja riidan haastamista. Anne ei ollut välitunneilla kenenkään kanssa erityisesti.

Arto ja Matti eivät osanneet nimetä kenen kanssa he olisivat olleet välitunneilla koulun alussa, eikä heitä havaintomuistiinpanojenkaan mukaan näkynyt missään tietyssä ryhmässä. Näille edellä mainituille kuudelle yksinäiselle oli yhteistä se, että he olivat olleet päiväkotihoidossa ennen kouluun tuloaan. Näiden lasten lisäksi eräs yksinäisistä oli kotona hoidossa ollut Pekka. Hän oli ensimmäisillä kouluviikoilla usein yksin leikkikentällä, roikkuen kiipeilytangoissa.

4.3.2.3 Istumajärjestyksiä ja uusia tuttavuuksia

Lokakuussa tekemiäni havaintojen mukaan, lapset olivat alkaneet tutustua myös uusiin lapsiin luokalta. Luokan opettajalla oli tapana vaihtaa istumajärjestyksiä kerran kuussa. Ensimmäisen istumajärjestyksen opettaja teki siten, että pulpetit olivat kahdessa pari-jonossa. Näissä paripulpeteissa istui yleensä tyttö ja poika vierekkäin, ilmeisesti työrauhan vuoksi. Myöhemmät istumajärjestykset arvottiin, joten oli sattumaa mihin kukin joutui tai pääsi istumaan. Kun seurasin lasten ystäväystymistä keskenään huomasin, että useat ystävykset istuivat myös luokassa lähekkäin. Kyseessä saattoi olla uusi tuttavuus tai ennestään tunnettuun lapseen paremmin tutustuminen. Kysyessäni oppilailta, miten he tutustuivat muihin luokan oppilaisiin, kertoi Ilona tutustumisen alkaneen siitä, ”*ku me ruvettiin istuun vierekkäin*”. (Ilona,3.) Suvi kertoi ystävyuden alkaneen Inkan kanssa siten, että ”*me oltiin ton Inkan kaa pulpeteilla...peräkkäin*”. (Suvi, 2.)

Oppilaat ovat suurimman osan koulupäivästä oppitunneilla ja luokassa. Koska lasten oli istuttava ainakin oppitunnin aikana paikoillaan ja tunnin alussakin he menivät omille paikoilleen, he juttelivat lähinnä vieruskavereiden tai muiden lähellä istuvien kanssa. Useimmiten keskustelua syntyi oppitunnin aiheesta tai tehtävistä.

Ruokatunneilla, kun oppilaat söivät luokassa, keskustelu oli vapaampaa ja silloin lapset saattoivat jutella ruoasta, entisestä päivähoitopaikastaan tai tulevan viikonlopun suunnitelmista. Oppituntien ja välituntien vuorovaikutussuhteiden suurin ero oli se, että oppitunneilla keskenään juttelivat sekä tytöt että pojat. Välitunneilla taas lapset jakaantuivat selkeämmin tyttö- ja poikaryhmiin.

Kysyessäni lasten mielipidettä istumajärjestyksien vaihtamisista, olivat kommentit pääasiassa myönteisiä. Uudet istumajärjestykset toivat lapsille vaihtelua. Monet olivat tyytyväisiä siihen, että ylipäättään sai vaihtaa eri puolille luokkaa. Mirkalle riitti se, että *”pääsee, jos on vaikka ollu takana nii pääsee eteen”*. (Mirkka, 3.) Annelille vieruskavereiden vaihtumisesta ja *”uuen paikan”* saamisesta tuli *”sillee jännästi vaa hyvä olo.”* (Anneli, 5.) Myös ystävykset toivoivat pääsevänsä lähekkäin.

Joillekin istumapaikan vaihtaminen ei kuitenkaan ollut pelkästään mukava asia. Riippui siitä keitä lähellä sattui istumaan. Eero ei halunnut istua kenenkään tytön viereen, koska hän sanoi pelkäävänsä tyttöjä. Hän kertoi että tytöt kiusasivat häntä naureskelemalla hänelle mutta en päässyt selville minkälaisissa asioissa näin kävi. Lauralla oli ikäviä kokemuksia Oskarin takana istumisesta.

”Oskari joka istuu mun eessä nii se vaan kiusaa...No se pitää jalkaa mun pulpetilla sit se tekee sillai nojaa mun pulpetille...Viimeksi ku sen pulpetti oli ihan auki nii se laitto sen kiinni ja mun käet oli siellä alla.
(Laura, 4.)

Istumapaikalla näyttäisi siis olevan kahdenlaista merkitystä. Toisaalta istumapaikan vaihtaminen toi vaihtelua koulupäiviin ja samalla voi tutustua uusiin vierustovereihin, toisaalta taas ei-toivotut vieruskaverit tai suoranainen kiusaamisen kohteeksi joutuminen harmitti. Parhaassa tapauksessa lähellä istuvasta löytyi hyvä ystävä siten, että tunneilla ja ruokailun aikana lähellä istuvat juttelivat keskenään ja ehkä testasivat yhteisten asioiden kiinnostavuutta. Jos lähelle sattui joku joka kiusasi tai ärsytti, häntä ei kelpuutettu kaveriksi. Kun välitunti alkoi, lapset sopivat välitunnilla yhdessä olemisesta uuden tuttavuuden kanssa. Tytöt löysivät yleensä yhden uuden ystävän, pojat taas lähtivät suuremmalla joukolla ulos jalkapallokentälle.

4.3.2.4 Tyttöjen ja poikien välisiä eroja

Tytöt käyttivät haastattelujen perusteella suoraa toimintaa silloin, kun he halusivat tutustua uusiin tyttöihin. He kysyivät toisen nimeä ja saattoivat kysyä suoraan, haluaako toinen leikkiä kysyjän kanssa. Tutustumisvaiheessa Anneli kertoi esittelevänsä itsensä ja kysyvänsä toiselta nimeä ja ikää. Ilona aloitti tutustumisen juttelemalla ensin uuden tuttavuuden kanssa. Jo seuraavassa vaiheessa tutut voitiin kutsua *synttäreille*. Silloin oltiin ilmeisesti siirretty astetta pitemmälle ystävyysuhteen kokeilussa, kun kaveri kutsuttiin kotiin.

Poikien tuntui olevan vaikeampaa kuvata sitä, miten he tutustuivat toisiin poikiin. Luokan opettajan hankkima jalkapallo näytti olevan tämän luokan poikia yhdistävä tekijä. Lähes kaikki pojat kertoivat pelaavansa *jalkkista* välitunneilla ja nekin jotka eivät osanneet nimetä hyviä kavereita, olivat jalkapalloporukassa. ” *Noo kun mä rupesin pelaamaan jalkapalloa, mä rupesin siitä lähtien me ollaan ruvettu (olemaan porukassa).* ” (Kalle, 3.) Muutenkin ystävyystyminen näytti tapahtuvan toiminnan kautta. Yhteiseen tekemiseen liittyi lisää poikia ja siinä samalla ystävyystyttiin. ” *No me lasketaan sitä mäkee, aina jotkut muutki ja ...Pekka tulee välillä sinne lasketteleen ja Tero ...* ”. (Oskari, 2.)

Pojat kertoivat, että jalkapalloa otetaan pelaamaan kaikki, jotka haluavat tulla. Jalkapalloa pelasivat myös ne, jotka eivät osanneet välttämättä pelata kovin hyvin. Onnistumisista pelissä pojat olivat silminnähden iloisia. ” *Joo, ja mä en tienny että mä osasin niin hyvin. Ne vaan meni, ihan hienosti sain niitä palloja.* ” (Pekka, 3.)

Pelin pelaaminen ei ollut kuitenkaan aivan ongelmaton. Kun pelissä ei ollut aluksi sääntöjä, tuli *kamppimisista* ja *rankkujen* puuttumisesta riitaa ja tappeluita. Pojat antoivat ristiriitaisia tietoja siitä, kuka lopulta teki peliin säännöt. Yhden mielestä se oli opettaja, toisen mielestä taas yksi luokan pojista. Joka tapauksessa pojat tyytyivät sääntöihin ainakin jonkin aikaa, mutta tilanne jälleen marraskuun lopulla ja joulukuun alussa oli se, että he olivat palanneet alkuperäiseen ”villiin” peliinsä. Pojat olivat silti tyytyväisiä nykyjärjestykseen. Heidän mielestään oli hauskaa, kun pelissä ei ollut sääntöjä.

Ystävyystyminen koulun ulkopuolella. Sekä pojilla, että tytöillä ystävyystyminen oman luokan oppilaisiin saattoi tapahtua myös koulun ulkopuolella. Sattumallakin näytti olevan osuutta tuttavuuden tekemisessä. Aluksi lapset olivat nähneet toisensa yhteisellä koulumatkalla ja myöhemmin ystävyysuhteen lujittuessa koulumatkoja taitettiin yhdessä.

Tiina kertoi ystävyiden alkaneen yhteisestä *seurustelusta* keskenään. Kotimatalla tytöt näyttivät toisilleen, missä he asuivat ja siitä ”*sitte opittiin tunteen*”. (Tiina, 2.) Ystävyiden varmuutta lienee osoittanut se, että pojat soittelivat toisilleen iltaisin tai viikonloppuisin. Ainakin Antero vaikutti hyvin iloiselta siitä, että Tero oli soittanut hänelle ja pyytänyt kylään.

4.3.3 Ryhmäytyminen

Lapset viettivät koulussa eniten aikaa juuri oman luokkansa oppilaitten kanssa jo pelkästään siksi, että oppitunnit veivät suurimman osan koulupäivästä. Ehkä siksi myös ensimmäiset uudet ystävyystymiset tapahtuivat oman luokan oppilaitten kanssa. Ajan mittaan tässä luokassa alkoi ilmetä selvää jakoa ”meihin ja muihin”. Se näkyi lähinnä käytännön tasolla mutta myös puheissa.

Jos luokan ovelle tuli kurkistelemaan toisen 1-luokan oppilaita, ovi laitettiin kohdeluokan poikien toimesta, naapuriluokkalaisten nenän edestä kiinni. Jos taas muiden luokkien tyttöjä tuli ovelle kurkistelemaan tai he kysyivät jotakuta kohdeluokan tyttöä, oman luokan oppilaat ja varsinkin tytöt *jäivät tuijottamaan totisina* sitä, jota luokasta kysyttiin. Tyttöjen tiukan tuijotuksen saattoi tulkita luokan tai ryhmän petturuudeksi tai kateudeksi. Tyttö, jota luokasta kysyttiin, saattoi pyörähdellä tyytyväisen oloisena luokassa, ympärilleen katsellen, ikään kuin olisi halunnut kaikille näyttää, että häntä kysyttiin (Taina).

Syyskuun alussa oli havaittavissa yhä voimakkaampaa ”reviirijattelua” oppilaitten taholta. Omaksi reviiriksi miellettiin ilmeisesti oma luokkahuone. Naapuriluokan ovella saatettiin kokeilla, miten naapuriluokan oppilaat reagoivat sisäänpyrkimis-yrityksiin. Eräänä aamuna, kun kouluavustaja huuteli naapuriluokan oppilaita luokkaan, *kohdeluokan oppilaita tungeksi ensin leikillään (naapuri) luokan ovelle, ikään kuin he kuuluisivat siihen luokkaan*. (Havaintomuistiinpanot, 4.9.2001, 72.) Kouluavustaja käski ylimääräiset oppilaat pois, mutta he jäivät silti kurkistelemaan naapuriluokan ovesta sisälle. Naapuriluokan oppilaiden kuulumista eri ryhmään lienee korostettu silloinkin, kun kohdeluokan oppilaat työnsivät heitä selästä ja sanoivat: ”*b-luokkalaiset sisään*”. (Havaintomuistiinpanot, 72.)

Samantyyppinen toiminta jatkui lokakuun puolessa välissä. Tämä tapahtui aulassa ennen oppitunnin alkua. *Alkoi leikki, jossa Pekka ja Tero olivat menevinään naapuriluokan ovelle ja naapuriluokan poika taas Pekan ja Teron luokan ovelle.* (Havaintomuistiinpanot, 16.10.2001, 110.) Tätä he tekivät vuoronperään ja työnsivät samalla toisiaan pois oman luokkansa ovelta. Leikki alkoi kuitenkin yltyä jo kovaksi tönimiseksi, joten puutuimme siihen naapuriluokan sijaisopettajan kanssa.

Myös oma paikka luokassa oli ilmeisen tärkeä ainakin Anterolle. Oppilaat jakaantuivat välillä ryhmiin naapuriluokkalaisten kanssa ja he olivat puoliksi omassa, puoliksi naapuriluokassa äidinkielen tunnilla. Kun Antero tuli naapuriluokasta takaisin omaan luokkaansa, hän kysyi heti paikalle tullessaan: *”Kuka istu mun tuolilla?”*. Kun joku vastasi ettei kukaan, Antero totesi: *”Hyvä”*. (Havaintomuistiinpanot, 26.10.2001, 118.)

Luokan sisäinen ryhmäytyminen. Myös luokan sisällä tytöt ja pojat alkoivat jakaantua ryhmiin. Pojat saattoivat puolustaa poikia ja tytöt tyttöjä, jos heille tuli keskenään sanaharkkaa. Kun Inka moitti Pekan pöytien pyyhkimistä ruokailun jälkeen ja kehui taas Veeran *pyyhkivän oikein*, alkoi Antero puolustaa Pekkaa. Käsittääkseni Pekka ja Antero eivät olleet kuitenkaan edes erityisen hyvät ystävykset keskenään. Antero kuitenkin uhkasi kertoa Pekalle Inkan sanomisista. (Havaintomuistiinpanot, 26.10.2001, 120.)

Kohdeluokan naulakoilla Tero ja Veera väittelivät keskenään siitä, *mistä kohtaa ahtaassa naulakkosopessa voi toisen ohittaa*. Kohta paikalle tuli lisää poikia, jotka alkoivat puolustaa Teron mielipidettä asiasta. Myös Veeran puolelle tuli tyttöjä ja lopulta tytöt ja pojat väittelivät keskenään tästä asiasta. (Havaintomuistiinpanot, 9.11.2001, 131.)

Tässä kohdeluokassa tapahtui oman luokan ryhmäytymistä ja erottautumista muista luokista jo varhaisesta vaiheesta lähtien. Tytöt ja pojat näyttivät tämän kuitenkin eri tavoilla. Pojilla näytti olevan tarve puolustaa omaa ”reviiriään” fyysisesti, tytöt taas luokan ”sisäisellä kontrollilla”. Tytöt kontrolloivat oman luokan tyttöjen kanssakäymistä muiden luokkien tyttöjen kanssa tiukoilla katseilla, ainakin luokkahuoneen sisäpuolella.

Oman luokan pojat ja tytöt hakeutuivat toistensa seuraan myös välitunneilla. Näin kohdeluokan tyttöjen olevan ensimmäistä kertaa suuremmalla joukolla leikkimässä yhdessä välitunnilla syyskuun alussa. He leikkivät hippaa puukoulun seinustalla ja mukana leikissä oli kuusi kohdeluokan tyttöä.

Kun *Veera kaatui valkoisine sukkahousuineen kuraiselle pihalle...koko joukko neuvotteli hetken ...ja he tulivat sitten luokseni kertomaan asiasta.* (Havaintomuistiinpanot, 4.9.2001, 82.) Kolme viikkoa koulun alkamisesta oli kulunut ja osa oman luokan tytöistä leikki yhteistä leikkiä. He myös huolehtivat toisistaan, kuten tässä Veeran kaatumisasiassa. Leikki ei enää jatkunut ja tilannetta lähdettiin selvittämään yhdessä.

Poikien jalkapallon pelaaminen oli myös oman luokan poikien juttu. Vaikka muutkin luokat pelasivat välitunneilla jalkapalloa, kohdeluokan pojat kuuluivat enimmäkseen samaan joukkueeseen. Luokalla oli myös oma pallo, mitä pojat pitivät tärkeänä asiana. Siitä pelaaminen alun perin lähtikin liikkeelle. Jalkapallopeliin näytti liittyvän kohdeluokan poikia sitä mukaa, kuin he istuivat luokassa lähekkäin. Esimerkiksi Pekka alkoi pelata jalkapalloa, kun hän oli tutustunut luokassa lähellä istuviin poikiin, jotka myös pelasivat. (Havaintomuistiinpanot 16.10.2001, 114.)

4.3.4 Ystävyyssuhteiden syntymisen tarkastelua koulun alkaessa

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että ystävystymistä tapahtuu erilaisia reittejä pitkin. Tämän kohdejoukon perusteella voidaan vetää kuitenkin jonkinlaista yleistä linjaa, jonka puitteissa suurin osa lapsista ystävystyi. Välitunneilla oltiin aluksi niiden kanssa, jotka tunnettiin jo ennen kouluun tuloa, joko hoitopaikasta, naapurista tai harrastuksista. Myös Ramseyn (1991, 49) mukaan Rizzo (1989) oli tullut omassa tutkimuksessaan samaan johtopäätökseen.

Oppilaat istuivat luokassa suurimman osan koulupäivistä. Lähekkäin istuvat alkoivat tehdä tuttavuutta keskenään jonkin yhteisen puheenaiheen tai asian ympäriltä. Ramseyn (1991, 64-65) mukaan lapset alkavat luoda omaa vertaiskulttuuriaan koulun alkaessa. Tätä kulttuuria luodaan uusien käyttäytymisen ja akateemisten vaatimusten vastapainoksi. Lapset ikään kuin yrittävät selviytyä koulun alkamisen aiheuttamista uusista vaatimuksista. Erilaiset teemat, yhteinen huumori ja leikki tapahtuvat jaetussa kontekstissa ja ne ylläpitävät kontakteja ja kehittävät ryhmäidentiteettiä. Yhteistä, jaettua huumoria vaatiikin jo aiemmin kerrottu, muutaman pojan välinen kynän ja nyrkin kokeilu toistensa päihin oppitunnin alussa. Ryhmäidentiteettiä vahvistettiin myös sillä, että naapuriluokkalaisia ei päästetty sisälle omaan luokkaan.

Uusiin lapsiin tutustumista saattoi tapahtua myös koulumatkoilla tai yhteisen tutun kautta. Tytöt saattoivat kysyä suoraan halusiko toinen tyttö olla hänen ystävänsä ja leikkiä yhdessä.

Pojat taas pikemminkin toiminnan kautta liittyivät yhteiseen leikkiin. Kindermann, McCollam ja Gibson (1996,284) kuvaavat ystäväverkoston erityispiirteiksi muun muassa sen, että lapset valitsevat ystävänsä itse. Ne ovat myös vaihtelevia ja sekalaisia ryhmiä, mielenkiinnon ja tarpeen mukaan. Toisaalta ystäväpiiriä rajoittanee se tosiasia, että kouluaihana ystäviä etsitään yleensä joko omasta luokasta tai koulusta. Artikkelin tekijöiden tutkimusten mukaan ryhmät muotoutuvat samanlaisten kiinnostusten kohteiden mukaan koulun alkaessa.

Rizzon (1989) mukaan ystävyys voi alkaa myös muusta kuin halusta ystävyystyä. Se voi alkaa yhteisestä tekemisestä tai mielenkiintoisesta asiasta (Ramsey,1991, 48). Ainakin poikien jalkapallon pelaaminen näytti olevan tällainen yhdistävä tekijä. Kun joukkoon hyväksyttiin kaikki, niidenkään ei tarvinnut olla välitunneilla yksin, joilla ei ollut varsinaista hyvää ystävää. Yksinäisillä tytöillä saattoi olla vaikeampaa päästä tiiviisiin pienempiin tyttöryhmiin. Vielä lukukauden alussa tytöt saattoivat leikkiä suuremmalla joukolla keskenään välitunnilla, mutta myöhemmin ystäväpiirit alkoivat pienentyä.

Tyttöjen ja poikien välisiä eroja on tutkinut muun muassa Thorne (1993). Hänen mukaansa naapureina asuvat tytöt ja pojat leikkivät keskenään. Koulussa kuitenkin sukupuolinen jakauma välituntitoiminnassa on huomattava. Lapsia jaetaan koulussa kielenkäytössä kulttuurisesti tyttöihin ja poikiin. Lapset myös hakeutuvat tyttöryhmiin ja poikaryhmiin ja ystävät valikoidaan yleensä samasta sukupuolesta, niin kuin kävi tässäkin kohdejoukossa. (Thorne 1993, 34-35, 46, 49.)

Poikia on yleensä pidetty aktiivisempina välitunneilla, kuin tyttöjä. Maccoby ja Jacklin (1987, 270) eivät kuitenkaan löytäneet eroja 1. luokkalaisten aktiviteettien tasoille, sukupuolten välillä. Tässä tutkimuksessa ei saatu tukea myöskään sille ajatukselle, että lapset etsisivät samalla aktiviteettitasolla olevia leikkikavereita. Omassa tutkimuksessani huomasin, että tytöt ja pojat olivat yhtä aktiivisia ja toiminnallisia välitunneilla. Tyttöjen leikkeihin kuului kiipeily, hippa ja jahtaaminen siinä kuin poikienkin leikkeihin. Ainoa asia, johon tytöt eivät osallistuneet, oli jalkapallon pelaaminen.

Rizzon (1989) mukaan koulun jatkuessa, oman luokan oppilaista tulee tärkeämpiä kuin muista koulun oppilaista ja oman luokan oppilaat leikkivät keskenään (Ramsey 1991, 49). Siltä näytti myös tässä aineistossa. Suurin osa nimesi marras-joulukuussa parhaimmiksi ystävikseen oman luokkansa oppilaita. Joukossa oli vain muutamia, joiden parhaita ystäviä löytyi muilta luokilta. Toisaalta pojat saattoivat pelata myös muiden luokkien poikia vastaan, mutta yleensä joukkueet olivat muodostuneet luokittain.

4.4 Syksyn mittaan

4.4.1 Ystävyyden osoittaminen

Haastattellessani lapsia pyrin saamaan selville lasten omaan kulttuuriin liittyvänä sen, miten he päättelivät, milloin ollaan ystäviä. Useat vastasivat yksinkertaisesti, että silloin ollaan ystäviä, jos ollaan *sen kaa*. Ystävyyttä osoitti myös se, että ystävän kanssa on mukava olla, häneen voi luottaa eikä *se* kiusaa. Kiusaamisena pidettiin toisen *haukkumista*. Ilonan mukaan ”*ystävä kohtelee vaikka hyvin*”. (Ilona, 33.) Tiina taas varmistui toisen ystäväydestä suoraan kysymällä: ”*No kun me seurustellaan ja kysellään että ooksää mun ystävä ja niinku siitä mä tiiän.*” (Tiina, 3.)

Tytöille näytti olevan tärkeää se, että ystävä ei valehtele. Näihin tilanteisiin näytettiin joutuvan silloin, kun ystävyys alkoi rakoilla. Salaisuuksien jakaminen ystävysten kesken oli yleistä. Jos joukkoon tuli joku jota ei hyväksytty ystäväpiiriin, saatettiin valehdella siitä, mistä juuri kuiskuteltiin. Suoranaista kiusaamista koki Taina, josta ainakin hänen omien sanojensa mukaan kerrottiin perättömiä asioita. Valheiden levittäjänä Taina piti entistä ystäväänsä Emmiä.

Tytöt tekivät sopimuksia välitunnilla yhdessä olemisesta jo luokassa oppitunnin lopulla. Ystävyksillä saattoi olla myös yhteisiä salaisuuksia, joita ”mainostettiin” muiden kuullen. Tätä mainostamista tapahtui sekä tyttöjen, että poikien keskuudessa. Antero huuteli oppitunnin alussa luokassa Kallelle kertovansa *yhden salaisuuden*, kun välitunti alkaa. Mirikka huuteli luokassa oppitunnin lopuksi Inkalle odottavansa häntä *rappusilla*. Inka laittoi kätensä torveksi suun eteen ja sanoi salaperäisesti: ”*Tuutte sitte sinne...*”. Kyseessä oli edellisenä päivänä löydetty yhteinen paikka välitunnilla.

Voisi ehkä olettaa, että läheiset ystävyysuhteet olisivat tytöille tärkeämpiä kuin pojille. Tässä joukossa pojat osoittivat kuitenkin ystävyyttä keskenään hyvinkin näkyvästi ja kuuluvasti. Kallen ja Matin tullessa eräänä aamuna yhdessä kouluun, he kuuluttivat aulassa muille: ”*Me ollaan Kallen kanssa parhaita kavereita*”. (Havaintomuistiinpanot, 140.) He jatkoivat kertomalla muille luokan oppilaille tulleen yhtä matkaa kouluun. Molemmat näyttivät iloisilta ja tyytyväisiltä. Eeron ja Tuomaksen ystävyysalussa, he olivat kääntyneinä toisiinsa oppituntien aikana, *vääntelivät käsiään ja sormiaan eri asentoihin ja näyttivät niitä toisilleen*. (Havaintomuistiinpanot, 59.)

He näyttivät vihkojaan toisilleen ja kikattivat yhdessä. Ystävyys näytti olevan näille pojille yhteisiä asioita ja huumoria sekä iloa ystävyydestä.

Havaintojeni perusteella ystävykset olivat aluksi keskenään jutteluasteella.

Ystävyiden jatkuessa ja syvetessä huomasin, että ystävän kanssa oltiin myös fyysisesti lähellä. Tytöt näyttivät pitävän toisiaan käsistä kiinni ja heiluttelivat niitä edestakaisin samalla kun katsoivat toisiaan silmiin. Pojat saattoivat halata, taputella toisiaan tai laittaa kätensä toisen vyötäisille tai hartioitten ympäri. Kaikki pojat eivät ilmeisesti pitäneet halailusta, koska se muutettiin nopeasti painimiseksi. Ehkä keskenään painiminen oli kulttuurisesti hyväksyttävämpää poikien kesken, kuin halailu.

Tuomas jutteli Eeron kanssa ja Tuomas laittoi samalla kätensä Eeron hartioille. Eero irrottautui otteesta ja otti kainaloiden alta kiinni (Tuomasta). Tuomas ikään kuin halasi mutta Eero rupesi painimaan ja keikkeli Tuomasta puolelta toiselle. (Havaintomuistiinpanot, 144.)

Kahden tytön ystävyysuhteen alkamista seurattessani, tuli mieleeni ”vastarakastuneet”, niin onnellisilta he vaikuttivat toisensa löydettyään. Riikka oli ollut yksinäinen koulun alusta alkaen. Hän ei tuntenut luokalta ennestään ketään. Veera tunsu kouluun tullessaan Tiinan, Ilonan, Inkan ja Tuomaksen. Ensimmäisinä kouluviikkoina Veera oli välitunneilla Tiinan kanssa. He istuivat myös luokassa peräkkäin. Lokakuun istumajärjestyksessä Riikka ja Veera istuivat vierekkäin luokan edessä. Tunneilla he tekivät paritöitä yhdessä ja näyttivät juttelevan muutenkin keskenään. He kertoivat tutustuneensa toisiinsa paremmin kuitenkin koulumatkoilla, ja lokakuun jälkeen he olivat erottamattomat ystävykset. Näin heidät aamuisin usein istumassa aulan lattialla ennen koulun alkamista.

Veera ja Riikka istuivat vierekkäin (eteisaulan lattialla) ja kummallakin oli aapinen auki ja he vertailivat sieltä jotakin keskenään. He juttelivat ja hymyilivät ja tönivät välillä toisiaan kirjalla tai olivat muuten kumartuneina toistensa puoleen.” (Havaintomuistiinpanot, 15.10.2001, 105.)

Luokan retkipäivänä he olivat omien koulukummiensa mukana kiertämässä tehtävärataa. Kun he vihdoinkin löysivät toisensa, he *juttelivat ja hymyilivät onnellisen näköisinä toisilleen. He koskettivat toisiaan käsillään ja nauroivat jollekin puhumalleen asialle.*” (Havaintomuistiinpanot 11.10.2001, luokan retkeltä, 103.) Joulukuun alussa he olivat edelleen parhaimmat ystävät haastattelun ja havaintojen perusteella. Istumapaikat olivat tässä välillä vaihtuneet kauemmaksi toisistaan.

Hyvän ystävän löytyminen vaikutti olevan tärkeää sekä pojille, että tytöille. Mitä syvempää ja varmempaa ystävyys oli, sitä enemmän uskallettiin olla myös fyysisesti lähellä, sekä osoittaa toiselle ystävyyttä myös kosketuksella. Ystävyyteen näytti kuuluvan myös yhteisten asioiden jakaminen ja huumori. Ystävyyttä kuulutettiin myös muille, ehkä mielihyvän osoituksena tai sitten haluttiin osoittaa muille, että oma ystävä on nyt ”varattu”.

4.4.2 Mistä tietää, että ei olla ystäviä?

Haastattelussa pyrin selvittämään, millä perusteilla lapset valikoivat ystävänsä. Mistä he päättelivät, että toinen ei ole hyvä ystävä? Yleisin vastaus oli jälleen se yksinkertainen käytännön asia, että silloin ei olla hyviä ystäviä, kun ei olla tai leikitä *sen* kanssa.

Kolmen tytön mielestä kavereuden tietää siitä, kun sanotaan suoraan, ettei haluta olla kavereita. Kaksi tyttöä taas ei pitänyt ystävinään sellaisia, jotka valehtelevat, *huijaavat* pelissä tai kuiskuttelevat seurassa. Erityisen ikävänä Elina piti sitä, että seurassa kuiskuttelun jälkeen keksittiin vielä *hätävalhetta*, jos kuiskuttelijoilta kysyi, *että mitä te kuiskitte*. (Elina, 3.) Ilona päätteli ystävyuden laatua siitä *ku soon joskus äree taikka se ei puhu mulle koskaan....* (Ilona,4.)

Poikien vastauksissa mainittiin usein suoranainen kiusaaminen. Kiusaamiseen liittyi yleensä haukkumista, tappelua, tönimistä tai kamppimista. Haukkumiseen oli osallistunut ylempien luokkien poikia. Tönimistä ja kamppimista olivat tehneet oman luokan pojat. Myös parin tytön vastauksissa hyvää kavereutta ei osoittanut se, että pilataan toisten leikit, kinastellaan, hakataan tai lyödään.

Tekemieni havaintojen mukaan sekä tytöt että pojat näyttivät omalla toiminnallaan sen, milloin jotakuta ei haluttu kaveriksi tai samaan ”porukkaan”. Tästä poikien osalta sattui hyvä esimerkki luokan valokuvauksen yhteydessä koulun liikuntasalissa. Oppilaista otettiin sekä yksityiskuvia, että luokkakuvia.

Luokan oppilaat jonottivat yksityiskuvaan ja kun kuva oli otettu, he alkoivat kerääntyä istumaan molemmin puolin minua. Istuin seinän vieressä lattialla.

Taina kuvattiin ensimmäisenä ja hän tulikin heti viereeni vasemmalle puolelle istumaan. Kalle kuvattiin seuraavana ja hän juoksi viereeni oikealle puolelle istumaan. Seuraavina alkoi tulla tyttöjä Tainan puolelle istumaan, tytöt asettuivat riviin kohti salin keskustaa, valokuvauspaikkaan päin. Pojat taas tekivät riviä oikealle puolelleni Kallesta eteenpäin seinän viereen, samaan suuntaan kuin minä istuin. (Havaintomuistiinpanot, 3.9.2001, 64.)

Pojat alkoivat varata jo valokuvausjonossa seistessään itselleen istumapaikkaa poikien jonossa.

Etenkin Tuomas huuteli huolestuneen näköisenä että hänelle pitää pitää paikkaa. Kallen oikealle puolelle tuli kovaa kyytiä Pekka. Tero juoksi myös yksityiskuvan oton jälkeen minun ja Kallen väliin.

Hän ei hyväksynyt muita paikkoja ja jouduimme tekemään tilaa että hän mahtuisi. Sitten Pekan oikealle puolelle tuli Matti. Antero tuli kovin omissa aatoksissaan ja istahti tyttöjen jonon perälle, jolloin alkoi istuvasta poikajoukosta kuulua huuto, että Antero tuu tänne, se on tyttöjen puoli. Antero ei ensin ymmärtänyt mitä pojat huutelevat, tai hän oli niin ajatuksissaan, että hän vasta hetken päästä lähti kohti poikariviä ja istui rivin jatkoksi. (Havaintomuistiinpanot, 3.9.2001, 64-65.)

Pojille näytti olevan tärkeää se, että pojat istuivat omassa jonossaan, ja tytöt omassaan. Tytöt eivät reagoineet mitenkään siihen, että Antero tuli heidän jonoonsa istumaan. Tytöt eivät varailleet toisilleen paikkoja, ainakaan ääneen.

Sitten tulivat Arto ja Oskari rivin jatkoksi.

Kun Eero oli valmis valokuvauksen jälkeen, hän tuli minun ja Teron väliin. Kalle näytti esittelevän itsensä kahtapuolta paikkoja mutta Eero tuli määrätietoisesti minun viereeni.

Hän ilmeisesti halusi juuri siihen päähän riviä, eikä toiseen päähän. Tuomas oli jo viittilöinyt moneen otteeseen ja pyytänyt pitämään paikkaa myös hänelle. Tuomas oli nimittäin yksityiskuvauksen jonon viimeisenä. Kun Tuomas oli valmis, Kalle huusi jo hänelle että täällä on paikat, ja piti kahden puolen itseään käsiä lattiaa vasten ikään kuin tehden paikkoja. Pekka lähti Kallen vierestä ja pisti makuuksille pitkin lattiaa metrin päähän rivistä, kohti tyttöjä. Antero hiilestyivät ja alkoi huutaa, ettei paikkoja saa varata. Kun Tuomas tuli Kallen viereen istumaan. Antero sanoi myös opettajalle että ”nuo varaa paikkoja”. Ope sanoi kuitenkin, että ei sillä ole nyt väliä missä istuu. Open sanojen jälkeen Tuomaksella oli hyvin iloinen ilme hänen istuessaan Kallen vieressä. Kun rivi tiheni, myös Matti meni lähemmäksi Anteroa istumaan. (Havaintomuistiinpanot, 3.9.2001, 65)

Tietyt pojat näyttivät pitävän yhtä tässä paikkojen jaossa. Joillekin pidettiin paikkaa käsillä näyttäen. Jotkut taas pitivät puoliaan niin, että vaikka johonkin väliin ei olisi mahtunutkaan, siihen tungettiin vaikka väkisin. Antero, jolla ei ollut ketään, joka olisi pitänyt hänelle paikkaa, suuttui tästä paikkojen varaamisesta. Se asetti pojat ehkä eriarvoiseen asemaan. Toisille pidettiin paikkoja, toisille taas ei. Ne, joille paikkoja pidettiin ”kuuluvat ryhmään”. Ne, joille paikkoja ei pidetty, tunsivat ehkä olonsa ulkopuoliseksi. Se, että paikkaa ei pidetty, oli kuitenkin ehkä lievempi ryhmään kuulumisen osoittamisen muoto. Sille, jota ei haluttu ryhmään missään tapauksessa (Oskari), osoitettiin ryhmän ulkopuolisuus vieläkin selvemmin.

Oskari oli pois rivistä ja istui vastakkain Artoa. Oskari nousi välillä seisomaan ja potkaisi ilmaan Arton pään yläpuolella. Kohta hän tuli ja yritti ilmeisesti päästä minun puoleiseeni riviin istumaan. Aina mihin kohtaan hän yritti tulla, Tuomaksen, Kallen, Teron tai Eeron, nämä pojat laittoivat kätensä itsensä kahtapuolta lattiaan eivätkä päästäneet Oskaria istumaan. Ehkä he vain näyttivät että näihin et ainakaan tule. Oskari joutui palaamaan takaisin rivin päähän. (Havaintomuistiinpanot, 3.9.2001, 65-66.)

Tässä valokuvaustilanteessa on havaittavissa monia asioita kaverussuhteista. Ensinnäkin tytöt ja pojat alkoivat tehdä omia jonojaan. Jos poika erehtyi vahingossa tyttöjen jonoon (Antero) siihen reagoitiin poikien taholta heti. Toinen asia oli paikkojen varaus tiettyjen kaverusten kesken. Paikkoja varailtiin jo etukäteen ja jo tässä vaiheessa syksyä (reilut kaksi viikkoa koulun alkamisesta) tiedettiin kenen viereen haluttiin mennä. Osoitettiin selvästi myös se, keitä viereen ei haluttu (Oskari). Pojat eivät sanoneet ääneen välttämättä mitään, vaan pistivät kädet eteen ja estivät ei-toivottuja poikia tulemasta viereensä. Kolmanneksi havaitsin että Antero, jolle kukaan ei varsinaisesti varannut paikkaa, hermostui tällaisesta menettelystä. Toisen kerran näin vastaavan tilanteen, joka sattui Pekalle liikuntatunnilla. Myös hänelle osoitettiin ainakin Teron taholta selvästi, että häntä ei haluttu seuraan.

Liikuntatunti alkoi...lapset olivat vaihtaneet sisäliikuntavaatteita päälleen ja istuivat ringissä päärakennuksessa sijaitsevassa liikuntasalissa. Pekka juoksi viimeisenä ringiin. Hän yritti istua Teron viereen, mutta Tero esti häntä käsillään tulemasta.

Pekka pääsi kuitenkin istumaan (Teron viereen) mutta Tero vaihtoi paikkaa.” (Havaintomuistiinpanot, 89.)

Myös tytöt saattoivat osoittaa omalla toiminnallaan, jos jotakuta ei haluttu seuraan.

Suvin tunkeutuminen Emmin sateenvarjon alle mitään puhumatta välitunnilla pihamaalla aiheutti sen, että Emmi napsautti sateenvarjonsa Suvin pään yläpuolella kiinni. Emmi lähti myös etäämmälle Suvista, mutta kumpikaan ei sanonut mitään. Suvi jäi seisomaan totisena paikoilleen. Samoin kävi Lauralle, joka koulun retkellä jonossa seisoessaan mitään puhumatta pisti päänsä Mirkan sateenvarjon alle. Sekä Suville että Lauralle tilanne näytti olevan vähintäinkin nolo. Vaikka sanaakaan ei sanottu, viesti oli selvä.

Mirikka vetäisi kiireesti sateenvarjonsa kasaan ja otti varjon pois Lauran pään päältä. Laura jäi hölmistyneen näköisenä seisoskelemaan. Hän ei puhunut mitään.” (Havaintomuistiinpanot, luokan retkeltä, 103.)

Tytöt saattoivat osoittaa toiselle, että eivät halunneet tätä seuraansa myös juoksemalla karkuun. Näin tapahtui esimerkiksi luokan retkellä.

Inka, Mirkka ja Veera olivat samojen (koulu-) kummien seurassa. Inka ja Mirkka näyttivät olevan kuitenkin paljon kahdestaan nuotiopaikalla. Kun he lähtivät nuotiopaikalta alas tielle, Veera seurasi heitä. Näytti siltä, että Inka ja Mirkka yrittivät eksyttää Veeraa. Inka ja Mirkka ottivat välillä juoksuaskeleita, pyörivät ympäri ja näyttivät menevän päämäärättömästi välillä nuotiopaikalta alas, kohti metsän reunaa ja taas takaisin. Kun he pysähtyivät, Veerakin pysähtyi ja saattoi kääntyä heihin selin ja katseli muualle...Lopulta kun Inka ja Mirkka olivat lähteneet "karkuun" jo useamman kerran, Veera ilmeisesti luovutti ja jäi kummiensa luokse. Inka ja Mirkka hihittivät mennessään." (Havaintomuistiinpanot, 102.)

Sanaakaan ei vaihdettu, mutta viesti oli Veeralle selvä. Ehkä Veera halusi varmistaa, onko kyse tosiaan siitä, että tytöt eivät halua hänen seuraansa, kun hän seurasi tyttöjä aika pitkään. Ulkopuolisesta tämä tapahtuma vaikutti kiusaamiselta, jossa Veeralle näytettiin ikävällä tavalla, että häntä ei haluttu joukkoon. Kuitenkin Veeran seuraaminen, pysähtely ja katselu muualle kun tytötkin pysähtyivät, saattoi olla Veeralle *vakoiluleikki*. Ehkä hänen tarkoituksensa ei ollutkaan liittyä näiden tyttöjen joukkoon.

4.4.3 Ystävyysden tarkastelua

Tutkimusten mukaan eri-ikäiset lapset tulkitsevat ystävyysuhteitaan eri tavalla. Myös lasten kesken on yksilöllisiä eroja. (Laine 1988, 23 ; Berndt & Perry 1986.) Kouluikäiset lapset pitävät ystävydessä tärkeinä asioina muun muassa kumppanuutta, uskollisuutta ja keskinäistä kiintymystä. Nuorempien lasten ystävyysuhteet perustuvat usein keskinäiseen samanlaisuuteen, kuten samaan sukupuoleen, ikään, rotuun tai samanlaisiin harrastuksiin (Aboud & Mendelson 1996, 87-88). Iän myötä ja kokemusten lisääntyessä ystävyysuhteista, lapset alkavat valikoida ystäviään yhä enemmän sopivan persoonallisuuden perusteella (Aboud & Mendelson 1996, 105).

Selman (1980, 136-138) jakaa lasten ystävyysuhteiden tiedostumisen kehittymisen 0-4-tasolle. Olen koonnut tähän lähinnä ne tasot, joita on todettu löytyvän 7-vuotiailta.

0-tasolla, lapsi pitää ystävänä kulloistakin leikkiveriaan. Hän kuvailee leikkiveriansa fyysisiä ominaisuuksia ja toimintoja. Jos konflikteja syntyy, ne ratkaistaan joko fyysisellä voimalla tai siirtymällä muualle. *1-tasolla* hyvänä ystävänä pidetään sellaisia lapsia, jotka pitävät samoista asioista ja toiminnoista kuin lapsi itse. Ystävä on sitä läheisempi, mitä paremmin hän tuntee kaverin mieltymykset. Konfliktitilanteissa lapsen mielestä vain toinen osapuoli aiheuttaa harmia toiselle. Ratkaisuna lapset pitävät sitä, että toinen lopettaa harmittavan toiminnan. Vasta 7-vuotiaasta lähtien lapsi pystyy vastavuoroisesti ottamaan huomioon toisten näkökantoja, ajatuksia ja tunteita (*2-taso*). Vastavuoroisuus on kuitenkin tilannekohtaista ja koskettaa lapsen omia intressejä. Läheisyys ja luottamus on tärkeää, joskin omaa etua pidetään tärkeämpänä. Konflikteissa haetaan yhteistä ratkaisua ja vilpittömyyttä pidetään tärkeänä.

Laineen (1988, 98-99) tutkimuksen mukaan 1-luokkalaiset kuvasivat ystävien olevan kivoja, mukavia tai reiluja. Alkuopetusluokissa oli yleistä myös se, että he mainitsivat erityisen paljon ystävän ulkonaisia piirteitä ja hyvin vähän osasivat kuvata sosiaalisia piirteitä. Tärkeintä heille tuntui olevan yhteinen toiminta ja se, että ystävä on lapsen kanssa. Siltä näytti myös omassa tutkimuksessani. Suurin osa kohderyhmästäni tiesi ystävyuden siitä, että ”*se on mun kaa*”. Erona Laineen tutkimustuloksiin oli kuitenkin se, että ystävän ulkonaisista piirteistä ainoa esimerkki oli Annelin vastaus ”*tossahan on kivoja, hyvännäkösiä kavereita*”. Muut eivät kuvanneet ystäviensä ulkoisia piirteitä. Hyvänä kaverina pidettiin niitä lapsia, jotka olivat mukavia, luotettavia ja sellaisia, jotka eivät kiusaa. Näihin vastauksiin näyttävät Selmanin (1980) 2-tason kuvaukset sopivan hyvin, vaikkakin lasten omien intressien sävyttäminä. Lapsi halusi ystävän olevan nimenomaan hänelle *itselleen* mukavan ja sopivan.

Silloin kun hyvä ystävä oli löytynyt huomasiin, että ystävykset olivat myös fyysisessä kosketuksessa keskenään tai vähintäänkin ilmeillä ja eleillä osoittivat ystävyyttä (Veera ja Riikka). Newcomb, Brady ja Hartup (1979) huomasivat myös, että kouluikäiset ystävykset olivat useammin vuorovaikutuksessa keskenään, kuin muiden kanssa. He hymyilivät toisilleen useammin ja nauroivat yhdessä. Argylen (1992, 292) mukaan ystävykset lähettävät toisilleen positiivisia non-verbaaleja signaaleja; hymyjä, katseita, koskettelua, sekä lähelläoloa.

Kysymykseen siitä, mistä tietää että ei olla ystäviä, lapset vastasivat jälleen yksinkertaisesti, kun ei olla tai leikitä ”*sen kaa*” . Näitä piirteitä löytyy Selmanin (1980) 1-tasolta. Kavereina ei pidetty sellaisia lapsia, jotka haukkuivat, tappelivat tai tönivät.

Myös Laineen (1988, 72) tutkimuksen mukaan 1-luokkalaiset lapset kuvasivat torjuttujen lasten olevan sellaisia, jotka kiusaavat ja tappelevat. Muutama tyttö tulkitsi myös ”huonoksi ystävyudeksi” sen, jos toinen valehteli tai oli muuten epäluotettava. Näitä ominaisuuksia löytyy Selmanin (1980) 2-tasolta. Ystävyyteen ei olla tyytyväisiä myöskään silloin jos siihen liittyy riitaa ja erimielisyyksiä (Parker & Asher 1993). Lasten konfliktien kuvauksissa vaikuttikin siltä, että lasten mielestä sellaisen lapsen kanssa ei olla kavereita, joka aiheuttaa käyttäytymisellään harmia. Vastavuoroisuudesta konfliktitilanteissa löytyi aineistosta vain pari esimerkkiä, joissa molemmissa tytön mielestä kaverin kanssa voidaan olla myös eri mieltä tai riidellä.

Tässä tutkimuksessa lapset näyttivät osoittavan toisilleen pikemminkin toiminnalla kuin sanomalla suoraan, jos lasta ei haluttu seuraa. Helkaman, Myllyniemen ja Liebkindin (1998, 211-212) mukaan monet empiiriset tutkimukset viittaavat siihen, että sosiaalisissa kontakteissa otetaan aina mittaa yksilöiden keskinäisistä valtasuhteista ja osoitetaan toisille kanssakäymisen positiivinen tai negatiivinen tunnesävy. Varsinkin uusissa ihmissuhteissa etsitään tasapainoa vallan ja alistumisen sekä ystävällisyyden ja vihamielisyyden välille. Nämä perusasetteet välittyvät usein pelkän sanattoman viestinnän keinoin. Argylen (1990, 305) tutkimuksen mukaan, sanaton viesti on moninkertaisesti tehokkaampi kuin sanallinen. Äänensävyä, ilmeitä ja eleitä ei voi sivuuttaa ihmisten keskinäisessä kanssakäymisessä. Argylen (1992, 21) tutkimusten mukaan, jos vieras lapsi käyttäytyi ystävällisesti toisia kohtaan, muutkin saivat hänestä ystävällisemmän vaikutelman. Kohdeluokan lapset eivät ehkä käyttäneet tietoisesti mieluummin eleitä kuin sanoja, osoittaakseen toisilleen, milloin eivät halunneet toisen seuraa. Saattaa olla, että he olivat kulttuurisesti oppineet, että ei ole hyväksyttävää syrjiä toisia lapsia sanomalla, ettei halua olla heidän kanssaan. Eleillä osoittaminen on paitsi tehokasta, myös sellaista vaikuttamista, jota aikuiset ja opettajat eivät ehkä huomaa.

4.4.4 Yksinäiset ensimmäisen lukuvuoden lopulla

Kokosin tähän niitä lapsia, jotka joko kertoivat haastattelussa olevansa yksin, tai jotka eivät osanneet nimetä hyviä ystäviä omalta luokaltaan. Nämä lapset olivat myös havaintojeni mukaan usein yksin välitunneilla. Heiltä puuttui siis erityinen, vastavuoroinen ja läheinen vertaissuhde (Bukowski & Hoza 1989, 21). Näistä viidestä lapsesta kaksi oli poikia ja kolme tyttöjä.

Nämä lapset otin esille siksi, että tutkimusten mukaan kouluikäiset lapset, joilla ei ole ystäviä, ovat vaarassa syrjäytyä (Kivirauma 1995 ; Heikkilä 200, 167 ; Järventie 2000, 148).

4.4.4.1 Arto

Suhtautuminen kouluun. Arto on pienikokoinen ja hiljaisen oloinen poika. Hän kertoi haastattelussa, että hänellä oli ollut kymmenen kaveria päiväkodissa. Hän ei kuitenkaan osannut nimetä heitä. Hänen mielestään koulun alkaminen tuntui ”*aika kivalta*”. Kouluun tullessaan hän tunsi luokalta yhden pojan, jonka kanssa hän ei kuitenkaan ollut koulussa. Hän ei muistanut kehen olisi tutustunut luokalta ensin, eikä elo-syyskuulla ollut vielä löytänyt hyvää ystävää. Syyskuun alussa luokkakuvauspäivänä hän kävi kaverikuvassa naapuriluokan pojan kanssa.

Liittyminen ryhmään. Lokakuun puolivälissä havaitsin Arton alkaneen pelata luokan poikien kanssa jalkapalloa, koulun kentällä välitunneilla. Hän ei ollut kuitenkaan aina mukana. 16.10.2001 huomasin Arton seisoskelevan yksin ylemmällä keskipihalla ja katselevan pelikentälle. Kentällä oli muita luokan poikia pelaamassa, mutta Arto seisoi paikoillaan koko välitunnin, piti välillä kättä suussaan ja näytti totiselta. Haastattelussa hän kertoikin pelaavansa välitunneilla jalkapalloa, mutta ei muistanut ketä jalkapalloporkkaan kuuluu. Silloin kun hän ei pelannut, hän kertoi kuiskaten, että ei tee ”*paljoo mitään*”. Jalkapallon pelaamista hän piti mukavana, mutta ei osannut sanoa mikä siinä on mukavaa. Oppituntien alussa Arto istui usein yksin naulakon alla olevilla penkeillä ja seuraili muiden tekemisiä.

”Menin suoraan aulaan, jossa olikin jo osa ko.luokan lapsista riisumassa ulkovaatteita...Kalle alkoi esitellä jotakin lelua repustaan...Pojat halusivat nähdä Kallen leluja ja Kalle esitteli sitä iloisesti hymyillen. Tuomas sanoi että hänelläkin on samanlainen...Arto oli pojista vähän etäämmällä mutta kuunteli ja katseli mitä pojat tekivät.” (Havaintomuistiinpanot, 23.11.2001, 142.)

Loppusyksystä hän kuitenkin yritti ilmeisesti herättää muiden poikien huomiota. Ennen koulun alkamista aamulla, oppilaat olivat aulassa jutellen keskenään pienissä ryhmissä.

(Arto) alkoi pelleillä ja laittoi hanskat osittain sisäkkäin ja päänsä päälle. Samalla hän pisti kätensä ristiin ja seiso i yhdellä jalalla. Pojat sanoivat: "Hyvä Arto". He sanoivat Arton näyttävän zombielta. (Havaintomuistiinpanot, 22.11.2001, 140.)

Läheisen ystävän puute. Marras-joulukuulla Arto mainitsi jälleen kavereittensa lukumääräksi kymmenen, mutta ei osannut nimetä heitä. Pitempään asiaa kyselyäni, hän kertoi parhaiden kavereidensa löytyvän 2.luokalta, isomman veljensä kavereista. En kuitenkaan nähnyt häntä näiden 2.luokkalaisten kanssa välitunneilla. Kysyttyäni; haluaisiko hän jonkun hyvän kaverin, hän sanoi haluavansa, mutta ei osannut nimetä kuka se voisi olla.

Yhteenvetoa. Arto vaikutti ujoilta ja hiljaiselta pojalta, jonka on ehkä vaikea ystävyystyä. Peplaun ja Perlmanin (1982, 9) mukaan yksinäiset ovat usein ujoja, sisäänpäinkääntyneitä ja heikoilla sosiaalisilla taidoilla varustautuneita. Myös Parkerin ja Sealin (1996) tutkimuksessa yksinäisillä lapsilla oli heikompi sosiaalinen kompetenssi kuin muilla lapsilla. Horowitz et al. (1982, 201) mukaan yksinäiset saattavat vältellä sosiaalisia kontakteja ja eristäytyä muista.

Sain Artosta sellaisen kuvan, että hänellä ei ollut päiväkodissakaan ollut ketään erityistä hyvää ystävää. Hän ei myöskään tuntenut luokaltaan ketään sellaista, jonka kanssa olisi ollut välitunneilla, eikä ensimmäisen lukukauden lopulla ollut tapahtunut huomattavaa parannusta. Ainakin tässä näyttäisi toteutuvan ennuste, jonka mukaan ongelmat ystävyys-suhteissa päiväkodissa ennustivat vastaavia ongelmia myös koulussa (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996, 1103).

Laosan (1989, 458) mukaan lapsen olisi tärkeää tunnistaa kussakin tilanteessa vallitsevat käyttäytymissäännöt, jotta hän voisi toimia sopivalla tavalla. Arton kohdalla näytti siltä, että hän ei joko uskaltanut tai osannut liittyä toisten lasten välisiin keskusteluihin. Vapaissa tilanteissa, aamuisin kivikoulun aulassa, hän istui usein yksin hiljaa naulakoiden alla ja vaikutti sivustaseuraajalta. Jos jotakin poikien välillä tapahtui, hän saattoi olla lähettyvillä, mutta etäämmällä kuin muut pojat. Jalkapallossa hän pystyi liittymään muiden poikien seuraan, mutta sen läheisempää ystävyyttä ei ilmeisesti siitäkään kehkeytnyt.

4.4.4.2 Pekka

Tutustumisvaiheen vaikeutta. Pekka on pitkähäkö, hoikka ja vilkas poika. Hän oli ollut hoidossa kotona ennen kouluun tuloaan ja lisäksi seurakunnan esikoulussa. Ennen koulun alkamista hänellä oli 2 hyvää ystävää, joista toinen oli pikkuveli. Kysyessäni miltä koulun alkaminen tuntui, hän mietti pitkään, huokaisi ja sanoi ”*No ihan kivalta*”. Pekka tunsii omasta luokastaan entuudestaan yhden pojan, jonka kanssa hän ei kuitenkaan ollut koulussa.

Elokuun lopulla huomasi Pekan olevan välitunnilla koulun leikkikentällä roikkumassa tangoissa. Tangoilla oli lisäksi tyttöjä. Samoin syyskuun alkupuolella näin Pekan leikkikentällä. Hän ei ollut siellä kenenkään kanssa erityisesti, vaan roikkui yksin kiipeilytangoissa. Jo tuohon aikaan olin kiinnittänyt huomiota Pekan yksinäisyyteen välitunneilla.

Huomion herättämistä. Tero ei päästänyt Pekkaa sisäliikuntatunnilla viereensä. Kun opettaja pyysi samaisella tunnilla lapsia tekemään itse parit hippaa varten, Pekka jäi ilman paria. Opettaja määräsi hänelle pariksi Annen. Tällä liikuntatunnilla Pekka halusi ilmeisesti herättää huomiota, ehkä kokemansa hyljeksinnän vuoksi. Oppilaiden piti hypätä vuorotellen paksulle patjalle. Kun muut istuvat jonossa odottaen vuoroaan, *Pekka heiluttelee itseään ja laulaa, taputtaa käsiään ja katselee ympärilleen hymyillen.*” (Havaintomuistiinpanot, 90.) Lauleskelu ei kuitenkaan aiheuttanut sen kummempaa kiinnostusta muissa lapsissa. Pekka jatkoi temppuiluaan, mutta tällä kertaa se aiheutti närää muissa pojissa. Pekan hypättyä patjalle, hän jäi hyppelemään patjalle. Oskari huusi *opelle*: ”*Pekka ei tehny miten piti*”. Myös Pekka suuttui ilmeisesti tästä Oskarin opettajalle juoruamisesta ja hän kertoi kohta *opelle* Oskarin etuilemisestä jonossa. Alkoivat Pekan ja Oskarin kiista siitä, missä Oskarin paikka on. Opettajan puututtua tilanteeseen, kiistely loppui. Lopputunnista sekä Pekka että Oskari ilmoittivat kovaan ääneen muille siitä, kuinka pitkälle he hypäsivät. Jonkinlainen rauha heidän välilleen ilmeisesti solmittiin, koska Pekka huusi heidän hypättyään yhtä aikaa viereisille patjoille: ”*Me hypättiin tänne.*” (Havaintomuistiinpanot, 90.)

Lokakuun alkupuolella seurasin oppilaita luistelutunnilla. Kiinnitin huomioni Pekkaan, joka viiletti ympäri kenttää ja tuntui ehtivän joka paikkaan. Hän luisteli kovaa, heikohkoista luistelutaidoistaan huolimatta.

Hän näytti kuitenkin nauttivan luistelemisesta, mutta ei juurikaan kuunnellut opettajan ohjeita. Opettaja hermostuikin häneen ja otti välillä vauhdista kiinni. Muut lapset odottivat reunalla ohjeita, kun Pekkaa käskettiin menemään paikoilleen. Kiinnitin myöhemminkin huomiota Pekan käyttäytymiseen eräällä musiikin tunnilla lokakuun puolivälissä.

”...opettaja sanoi, että nyt lauletaan sellaista laulua kuin ”Tule ystäväksi näin...” ...Pekka innostui etupenkissä niin, että alkoi laulaa laulua yksin korkealla äänellä. Opettaja rauhoitteli Pekkaa ja kielsi laulamasta. Toiset lapset katsoivat Pekkaa pitkään.

Pekka vain jatkoi laulamistaan kimeällä äänellä, hymyillen koko ajan ja keikkuen pulpetissaan.” (Havaintomuistiinpanot, 108.)

Kun avustajakin komensi Pekkaa, hän lakkasi laulamasta, mutta kuulutti kaikille laulaneensa tätä laulua esikoulussa. Vähän ajan kuluttua hän kiemurteli pulpetissa ja väänteli suutaan laulun sanojen tahdissa. Myös muita lapsia yhtyi tähän kasvojen vääntelyyn ja heitä nauratti. Tällä kertaa Pekka sai ainakin positiivista huomiota muilta luokan lapsilta, paitsi pelleilemällä, myös vastustamalla open ja kouluavustajan auktoriteettia.

Ryhmään liittyminen. Lokakuun istumajärjestyksessä Pekka istui lähekkäin Oskarin, Matin ja Eeron kanssa. Näin heidät myös pelaamassa yhdessä jalkapalloa. Jalkapallon pelaaminen olikin Pekan ystävyysuhteissa käännteentekevä vaihe. Kun kysyin haastattelussa, keneen hän tutustui luokalta ensimmäiseksi, Pekka vastasi: *”No en paljo kehenkää ku, menin vaa jalkkikseen.”* (Pekka, 3.) Jalkapallon pelaaminen näytti kohottavan Pekan itsetuntoa, koska hän ihmetteli itsekin sitä, miten hyvin hän oli osannut pelata. *”Ne vaan meni, ihan hienosti sain niitä palloja.”* (Pekka, 3.) Pekalla oli kuitenkin välillä vaikeuksia välitunnilla, koska hän haki minuakin pari kertaa avukseen. Ensimmäisellä kerralla muut pojat eivät olleet ottaneet häntä jalkapallopeleihin ja toisella kerralla isommat pojat olivat särkeneet hänen tekemänsä lumiukon. Hän ei kuitenkaan halunnut minua avukseen aivan perille saakka. Vähän ennen pelikenttää tai lumiukkojen tekopaikkaa hän sanoi, ettei minun tarvitsekaan sanoa mitään pojille. Hän meni jalkapallokentälle pelaamaan, sanoen kuitenkin pelaaville pojille jotakin ilmeisesti minusta, koska pojat kääntyivät katsomaan minuun. Pekka liittyi peliin mukaan.

Läheisen ystävän puute. Huolimatta jalkapallon pelaamisesta, Pekalla ei ollut hyviä ystäviä marraskuun loppupuolella koulussa. Hän oli kuitenkin toiveikas asian suhteen: ”*No ei ne oikeestaan oo kavereita, vähän tuttuja, kohta voi tulla vaikka kavereita.*” (Pekka, 4.) Hänen mielestään hyvän ystävyuden tietää siitä kun ”*...on tosi kiltti*” (Pekka, 4.) Pekka oli kokenut myös kiusaamista melkein päivittäin. Joku isompi poika häukkui ja nimitteli ”*panaaniksi*” häntä. Pekka ei ollut kertonut opelle, vaikka oli aikonut. Hän ei myöskään ollut sanonut tai tehnyt mitään kiusaajalle. Kun marraskuun lopulla kysyin, miltä koulunkäynti tuntuu nyt, hän vastasi vaisusti ”*No ihan kivalta.*” (Pekka, 8.) Kysymykseen siitä, haluaisiko hän että hänellä olisi hyvä ystävä, hän vastasi: ”*Noo, en nyt paljoo, ku olin yksisteee, kyllä mää jalkekiksessä oon.*” (Pekka, 8.)

Yhteenvetoa. Pekka vaikuttaa siis yksinäiseltä pojalta, joka on ollut kotihoidossa ja kavერიpiiri on ollut pieni ennen kouluun tuloa. Hänellä näytti olevan vaikeuksia solmia kaverusuhteita. Huomiota herättävä käyttäytyminen oppitunneilla voi johtua hänen vilkkaudestaan tai halustaan herättää huomiota. Hän oli kuitenkin ilmeisen vilkas kaveri, jonka käyttäytymistä muut eivät aika ajoin ymmärtäneet. Jalkapallon pelaaminen oli ehkä yksi pelastava tekijä hänenkin kohdallaan. Siinä ei oltu kenenkään kanssa erityisesti, vaan peliä pelattiin yhdessä ja kaikki otettiin yleensä peliin mukaan. Kiusaamistilanteissa hän ei ilmeisesti kyennyt puolustautumaan ja hakikin aikuista joskus avukseen. Hän halusi ehkä silti saada ryhmän hyväksynnän siten, ettei päästänyt aikuista selvittämään asioita loppuun asti, vaan hän halusi itse hoitaa ne. Toisaalta Pekasta sai sen käsityksen, että häntä ei kovin paljon huolettanut hyvän ystävän puuttuminen, vaikka hän toivoikin ”*tutuista*” tulevan pian ”*kavereita*”.

Pekan kohdalla vaikutti siltä, että ujous ei niinkään vaivannut häntä, vaan pikemminkin muista selvästi poikkeava käyttäytyminen. Hyviä ystäviä oli ollut periaatteessa pikkuveljen lisäksi vain yksi ennen koulua, joten hänen kyvystään solmia ystävyysuhteita on vaikea sanoa. Toisaalta hän tuli kotihoidosta kouluun, joten toimiminen suuremmassa ryhmässä oli jäänyt ehkä vähäisemmäksi (seurakunnan esikoulua lukuunottamatta.) Hänen kohdallaan voisi olla kyse heikoista kyvyistä tunnistaa ja sopeutua kussakin tilanteessa vallitseviin käyttäytymissäntöihin, sekä sovittaa toimintansa vertaiskulttuurinsa arvoihin ja tapoihin (Laosa 1989, 458; Corsaro & Evaldsson 1998, 399). Se saattoi johtua hoitopaikasta ennen koulua, sosiaalisista taidoista tai molemmista.

Hänenkin kohdallaan oli positiivista se, että hän pelasi muiden poikien kanssa jalkapalloa. Läheisempiä ystävyysuhteita ei kuitenkaan hänellekään tästä koitunut.

4.4.4.3 Suvi

Suvi on pitkä ja hoikka tyttö. Luokassa hän vaikutti hyvin hiljaiselta, mutta viittaili silloin tällöin. Hän ei juurikaan puhunut luokassa lähellä istuville, mutta saattoi katsoa heitä pitkään ja totisena. Hän oli päiväkodin esikouluryhmässä ennen kouluun tuloaan. Päiväkodissa hänellä oli ollut kaksi hyvää ystävää, joista toinen oli hänen pikkusiskonsa. Koulun alkaminen tuntui hänestä ”kivalta”.

Ystävyiden testaaminen. Luokalla oli kaksi tuttua, joista toisen kanssa (Inka) hän oli aluksi välitunneilla yhdessä. Ystävyys loppui kuitenkin parissa viikossa. Suvi kertoi jääneensä yksin, koska Inka alkoi olla samalta luokalta olevan Mirkan kanssa. Inka kuvasi ystävyiden loppumista Suvin kanssa: ” *No ei se sitte niin kauheen hauska ollukkaan.* ” (Inka, 3.) Tässä ilmeni ehkä selvimmin 1.luokan ystävyystymisprosessi, jossa aluksi välitunneilla oltiin ennestään tutun kanssa. Hänen sopivuuttaan kaveriksi ”testattiin” ja kun kaveri ei tuntunutkaan sopivalta, ystävyys loppui. Tämän ystävyiden kohdalla Suvi jäi kuitenkin jätetyksi osapuoleksi, jonka yksinäisyys jatkui pitkälle syksyyn. Suvi olisi ilmeisesti halunnut jatkaa ystävyttä, mutta Inka näytti selvästi, ettei kaivannut Suvin seuraa. Liikuntatunnilla Inka riisti pallon Suvin käsistä polttopallossa. Luokkakuvauksessa Suvi kysyi voisiko hän tulla Inkan kanssa kaverikuvaan. Inka vastasi ykskantaan: ”*et*”. Suvi näytti ottavan tämän raskaasti, koska *Suvin ilme oli kivettynyt tämän jälkeen ja hän istui vain hiljaa rivissä eikä puhunut vieruskavereillekaan mitään.* (Havaintomuistiinpanot koulukuvauksesta, 3.9.2001, 66.)

Tutustuminen muihin lapsiin. Suvilla näytti olevan ilmeisiä vaikeuksia vuorovaikutussuhteissaan. Hän ei oikein osannut aloittaa keskustelua ja tuijotti usein puhumatta toisia lapsia luokassa, mikä taas kiusasi muita. Suvin tuijotettua tiiviisti takanaistuvaa Teroa luokassa, *Tero laittoi vihkonsa pystyyn pulpetilleen ja piiloutui sen taakse. Suvi kääntyi eteenpäin.* ” (Havaintomuistiinpanot, 4.9.2001, 74.) Suvin vieruskaveri Elina ei suostunut edes puhumaan Suville juuri mitään. Suvin oli patisteltava Elinaa, saadakseen hänet tekemään paritöitä.

Kun lukutehtävä oli tehty, *he menivät taas kauemmaksi toisistaan ja olivat hiljaa paikoiltaan. Elina kääntyi pois päin Suvista.*” (Havaintomuistiinpanot, 4.9.2001, 74.) Suvilla näytti olevan vaikeuksia tutustua myös uusiin lapsiin. Luokan retkellä lasten ollessa omien koulukummiensa kanssa, Suvi ei näyttänyt puhuvan kummiensa kanssa mitään. *Tilanne näytti välillä aika vaivautuneelta, ainakin kummin puolelta. Suvia tilanne ei näyttänyt vaivaavan. Hän oli täysin ilmeeton ja totinen kuten hän enimmäkseen on.*” (Havaintomuistiinpanot koulun retkeltä, 11.10.2001, 101.)

Varovaista ystävyystymistä. Marraskuun lopulla Suvi mainitsi haastattelussa hyviksi ystävikseen Inkan ja Annelin. En kuitenkaan nähnyt hänen olevan heidän kanssaan välitunneilla. Hän kertoi tutustuneensa naapuriluokan tyttöön, jonka kanssa hän ilmeisesti olikin välitunneilla loppusyksystä havaintojenikin mukaan. Suvi kertoi tutustuneensa tähän tyttöön siten, että tämä toinen tyttö ”...pyys mua leikkimään sen kaa ku silläkää ei ollu ketää kaveria.” (Suvi, 5.) Vähitellen, kun Suvi alkoi saada ystävää naapuriluokan tytöistä, hän alkoi jututtaa oman luokan tyttöjä aulassa ennen tuntien alkua. Hän saattoi liittyä oman luokan tyttöjen joukkoon, aulan lattialle vertailemaan kiiltokuvia. Myös oman luokan tyttö Anne, eräs yksinäisistä, yritti tehdä tuttavuutta juttelemalla Suvin kanssa aulassa, mutta Suvi ei näyttänyt kovinkaan innostuneelta.

Marraskuun lopulla koulunkäynti tuntui Suvista ”kivalta”. Häntä ei oltu omien sanojensa mukaan kiusattu koulussa. Ilmeisesti ystävyysloppumisen Inkan kanssa oli kuitenkin ollut hänelle niin kova isku, että hän ei kyennyt aloittamaan uutta ystävyysuhdetta pitkään aikaan. Hän oli niin ujo ja arka, ettei kyennyt tekemään tuttavuutta toisten tyttöjen kanssa. Toisaalta jo aiemmin kerrottu kuvaus siitä, miten Suvi mitään sanomatta tunkeutui toisen alueelle, sateenvarjon alle ja sateenvarjon napsauttaminen kiinni pään yläpuolella, osoittaa hänen kyvyttömyyttään tunnistaa niitä sanomattomia sääntöjä, joita näiden lasten kulttuurissa on. Vasta kun naapuriluokasta löytyi toinen yksinäinen, joka oma-aloitteisesti kysyi Suvia kaverikseen, alkoi Suvi tehdä tuttavuutta omankin luokan tyttöjen kanssa, nimenomaan verbaalisesti ja yhteiseen leikkiin liittymällä (kiiltokuvien katselu ja narun pyöritys pihalla).

Yhteenvetoa. Suvin kohdalla yksinäisyyttä voi selittää jälleen sekä sosiaalisilla taidoilla, että vertaiskulttuurin tunnistamattomuudella. Toisaalta Peplaun ja Perlmanin (1982) mukaan eräs syy yksinäisyyteen voi olla tärkeän sosiaalisen suhteen katkeaminen. Suhteen loppuminen voi vähentää sosiaalista vuorovaikutusta vertaisten kanssa ja lapselle voi olla vaikeampaa solmia uusia ystävyysuhteita.

Inkan katkaistua välinsä Suviin, Suvi yritti vielä useaan kertaan saada Inkaa uudelleen ystäväkseen. Voisi olettaa, että Inkan tyly kohtelu Suvia kohtaan, saattoi alentaa Suvin käsityksiä itsestään ystävyysuhteiden muodostajana ja ylläpitäjänä. Jos lapsella on negatiivisia odotuksia vuorovaikutussuhteista, ne saattavat aiheuttaa muissa hyljeksyntää. Toisten lasten hyväksyntä tukee itsetuntoa ja itsetunto tukee hyväksymistä. Jos lapsi pitää itsestään persoonana, myös toiset pitävät hänestä ja tukevat häntä. (Harter 1996, 29; Rabiner & Coie 1989, 450-457.)

Näytti myös siltä, että Suvi ei ollut samalla ”aaltopituudella” toisten lasten kanssa. Puhumattomuus ja kiusallinen tuijotus sai myös muita lapsia kiusaantuneiksi. Näytti siltä, että Suvi ei osannut tunnistaa vallitsevan toverikulttuurin sääntöjä ja käyttäytymistapoja. (Ramsey 1991, 68; Corsaro & Ewaldsson 1998, 399.) Sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen hän kuuluu muun muassa sellainen käyttäytyminen, joka johtaa leikkiin pääsemiseen. Jotta lapsi pääsisi liittymään toisten leikkeihin, hänen tulisi kyetä havainnoimaan ja tulkitsemaan toisten lasten persoonallisuutta, tunteita ja tavoitteita. (Poikkeus 1997, 126; Himberg & Jauhiainen 1998, 13.)

4.4.4.4 Taina

Taina on pienikokoinen ja surullisen oloinen hoikka tyttö, joka on ollut päiväkodin esikouluryhmässä ennen kouluun tuloaan. Hän kertoi haastattelussa, että hänellä oli ”*vaan yks*” hyvä ystävä päiväkodissa. Tämä samainen ystävä (Emmi) tuli samalle luokalle kouluun ja hänen kanssaan Taina olikin aluksi välitunneilla. Koulun alkua Taina kertoi jännittäneensä ”*että mitä siellä tapahtuu...*”. Kysyessäni keneen hän tutustui seuraavaksi luokaltaan (Emmin lisäksi) hän vastasi: ”*En paljon kehenkään.*”

Entisen ystävyysloppuminen. Lokakuun alussa olin havainnoimassa oppilaita luistelutunnilla jäähallissa. Muut lapset luistelivat opettajan ohjeiden mukaan paitsi Taina ja Elina, jotka ”kävelivät” luistimillaan avustajan käsipuolella. Tainaa näytti itkettävän. Panin merkille myös koulun retkellä Tainan surumielisyyden ja yksinäisyyden. Taina ei tuntunut löytävän paikkaa jonossa retkelle lähtiessä. Taina joutui poikien väliin ja alkoi tönä edessä olevaa poikaa laukullaan, kunnes opettaja puuttui siihen. Retken päätyttyä Taina oli menossa kovaa vauhtia ilmeisesti kotiinsa, mutta muut alkoivat huutaa häntä takaisin. Taina tuli vastahakoisesti ja näytti muutenkin surulliselta. Opettajan kertoman mukaan Taina oli edelleen välitunneilla Emmin kanssa, mutta myös edellisellä retkellä Emmi oli ollut muun tytön kanssa ja Taina oli ollut yksin.

Ystävyys näytti rakoilevan Emmin ja Tainan välillä. Sen huomasi selvästi heidän keskenään käymästä keskustelusta koulun aulassa ennen tunnin alkua. *Kyseessä oli Tainan kaulassa roikkuva ohut huivi. Tytöt näyttivät väittelevän jostakin. Emmi sanoi Tainan huivia ohueksi ja että se olisi kylmä... Taina yritti puolustautua ja sanoi että ”siks just” hän pitääkin sitä.* Tämän tapauksen jälkeen Taina istui yksin katsellen muiden tyttöjen tempuilua aulassa. *Häntä hymyilytti mutta jotenkin surumielisesti.* (Havaintomuistiinpanot, 15.10.2001, 105.)

Yksinäijämisen syitä ja selityksiä. Tästä tapauksesta reilun viikon kuluttua huomasin Tainan käveleskelevän yksin hitaasti välitunnilla koulun pihalla. Marraskuun lopulla tehdyssä haastattelussa Taina kertoi, että hänellä ei ole ”yhtäkään” ystävää. Hän kertoi, että kukaan ei edes halua olla hänen kanssaan. *”Tänäänki mä oon varmaan kaikki välkät yksin...”* (Taina, 4.) Hänen mielestään Laura ja Elina katkaisivat Emmin ja hänen ystävyysloppuminen. Nämä tytöt olivat olleet myös samassa päiväkodissa. Tainan kertoman mukaan Elina, Laura ja Emmi halusivat olla kolmestaan ja Tainaa ei hyväksytty joukkoon. Toisaalta Tainan mielestä Emmi tuli kateelliseksi siitä, jos Tainalla oli muita kavereita. Emmin ja Tainan ystävyysloppuminen näytti olleen jo päiväkodissa vaikeuksia. Tainan kuvauksen mukaan Emmi otti leikeissä ne lelut itselleen, joista Taina piti. *”Se halus kaiken itelleen.”* (Taina, 4.)

Roikkuminen vanhassa ystävydessä. Taina kertoi haluavansa itselleen hyvän ystävän, mutta hänellä oli syykin valmiina, miksi hänellä ei sitä vielä ollut. ”...Emmi on lietsonu kaikille, että mä oisin valehella sille koko ajan. Ja kaikki nyt luulee...” (Taina, 8.) Tainalle ystävän puuttuminen oli kova paikka. ”Ku kotonaki mä aina mietin, että miksköhän kukaan ei oo mun kaa...” (Taina, 9.) Taina tuntui kuitenkin haluavan Emmin vielä ystäväkseen takaisin, koska hänellä oli suunnitelma valmiina sitä varten. ”Nii sitte mulle tuli mieleen, että ahah, mun pitää vaan yrittää saada se Emmi kiinnostumaan, jos Laura ja Elina suuttuu nii...” (Taina, 10.) Tyttöillä näytti olevan toisten kateelliseksi tekemisen ja muille suuttumisen kuvio, jolla ystävyssuhteita mustasukkaisesti ylläpidettiin. Toisaalta tämä saattoi olla vain Tainan käsitys asiasta. Ehkä muut tytöt eivät halunneet olla Tainan kanssa, mutta Taina oli kehitellyt omat käsityksensä syistä. Kaikesta huolimatta koulunkäynti tuntui Tainasta ”kivalta” marraskuun lopulla, vaikka hän sanoikin olevansa kaikki ”välkät” yksin. Ehkäpä hän piti koulunkäynnistä muuten.

Yhteenvedoa. Tainalla näytti olleen vaikeuksia ystävyssuhteissaan jo päiväkodissa. Yhden ystävän löydettyään (Emmin) hän piti tästä tiukasti kiinni, vaikka ystävyssuhde ei vaikuttanut kovinkaan tyydyttävältä. Emmi näytti olevan ”voimakkaampi” osapuoli tässä ystävyssuhteessa. Toisaalta mietin myös sitä, miksi Taina oli hyvin surumielinen koulun alusta alkaen. Olin ymmärtänyt, että hänen kotioloissaan oli tapahtunut muutoksia. Hän kommentoi muille oppilaille ruokajonossa, että hänen ”on pakko mennä tänään äidille”. (Havaintomuistiinpanot, 21.8.2001, 8.) Osasyynä ystävyssuhteiden syntymisen vaikeuteen saattoivat olla hänen omat vaikeutensa tai surumielisyys johtui yksinäisyydestä ja epätasaroisesta ystävyssuhteesta.

Näille kahdelle yksinäiselle tytölle (Suvi ja Taina), on yhteistä se, että koulun alkaessa ensimmäisen ystävyssuhteen kariuduttua, heidän olikin vaikea solmia uutta ystävyssuhdetta. Tämä saattoi johtua siitä, että he kokivat tulleen petetyiksi eivätkä uskaltaneet yrittää uudestaan vai olivatko muut tytöt jo ehtineet solmia pysyvämpiä ystävyssuhteita? Toisaalta voidaan miettiä persoonakohtaisesti, oliko heidän sosiaalisissa taidoissaan jotakin sellaista, joka ehkäisi ystävyssuhteiden syntymisen?

Young (1982) käyttää ystävyden katkeamisesta johtuvasta yksinäisyydestä nimitystä: tilannekohtainen yksinäisyys. Siinä yksinäisyys on seurausta ihmisen elämässä tapahtuneesta huomattavasta stressitilanteesta. Hänen mukaansa tilanteesta selviytymiseen menee yleensä muutamia kuukausia, jonka jälkeen ihminen pystyy solmimaan uusia suhteita.

Jos lapsi on pitkään yksin, hänen sosiaaliset taitonsa eivät pääse kehittymään vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Tästä voi syntyä kierre, jossa lapsen heikot sosiaaliset taidot voivat aiheuttaa yksinäisyyttä. (Laine 1989, 11.) Myös minäkäsityksen ja sosiaalisen kompetenssin välillä on havaittu olevan yhteyttä. Jos lapsi kokee hyväksyntää ystävyssuhteissaan, hänen itsetuntonsa paranee ja hänen on helpompaa solmia vuorovaikutussuhteita. Toisaalta, jos lapsella on heikko itsetunto ja negatiiviset odotukset vuorovaikutussuhteista, häntä voidaan hyljeksiä. (Harter 1996, 29; Rabiner & Coie 1989, 450-457; Laine 1989, 18.)

Laineen (1989, 111-112) tutkimuksen mukaan, ala-asteikäiset lapset selittivät *ohimenevää* yksinäisyyttään ulkoisin, tilapäisin ja kontrolloitavissa olevin syin. Silloin kun oli kyse jo *kroonistuneesta* yksinäisyydestä, lapset kokivat yksinäisyyden johtuvan heidän omasta persoonallisuudestaan. Pitkään yksinäisyyttä kokeneet lapset ajattelivat, että he eivät pysty vaikuttamaan yksinäisyyteensä niin hyvin kuin ohimenevästi yksinäisyyttä kokeneet lapset.

Taina oli itsekin pohtinut omaa yksinäisyyttään ja syitä siihen jo pitkään. Hänen selitysmallinsa olivat sekä ulkoisia että sisäisiä. Ulkoisina syinä hän piti kahden muun tytön väliintuloa hänen ja ystävänsä väliin. Hän toisaalta syytti myös entistä ystävänsä valheitten levittämisestä sekä kateudesta. Toisaalta sisäisinä syinä hän pohti, johtuiko yksinäisyys hänestä itsestään. Hän ei ollut kuitenkaan ilmeisesti keksinyt syytä siihen miksi ”*kukaan ei oo*” hänen kanssaan. Vaikka Taina oli etsinyt syitä omasta itsestään yksinäisyyteensä, hänellä näytti olevan kuitenkin suunnitelmia asioiden parantamiseksi. Ehkäpä aikaa oli kulunut kuitenkin vielä niin vähän, että hän olisi kyennyt unohtamaan Emmin ja aloittamaan ystävyssuhdetta jonkun toisen kanssa. Toinen asia, joka askarrutti Tainan tapauksessa, olivat hänen kotiasiansa. Jo koulun alusta alkaen kiinnitin huomiota hänen surumielisyyteensä. Hän saattoi itkeskellä pienistäkin vastoinkäymisistä luokassa ja koulutarvikkeita oli jäänyt jommalle kummalle vanhemmista. Deeganin (1996, 51) mukaan niiden lasten, joilla oli vaikea elämäntilanne tai kotiooloissa vaikeuksia, oli vaikea täyttää ystävyssuhteiden syntymiseen ja ylläpitämiseen liittyviä vaatimuksia.

Rubenstein ja Shaver (1982, 212) jakoivat tutkimuksessaan yksinäiseksi itsensä kokevat neljään ryhmään sen mukaan minkälaisia tunteita heillä oli. Näistä depressiiviseen ryhmään kuuluvat olivat surullisia, eristäytyneitä ja kokivat itsensä ääliä. Nämä ominaisuudet tuntuvat sopivan myös Tainan tapaukseen. On vaikea sanoa mikä on syy ja mikä seuraus.

Ehkä Tainan yksinäisyyteen vaikuttivat monet tekijät; kotitilanteen käsittelyyn kuluvat voimavarat, ainoan ystävyysuhteen katkeaminen koulussa ja sitä kautta heikentyneen itsetunnon seurauksena, vaikeudet solmia uusia ystävyysuhteita.

4.4.4.5 Tapaus Anne

Jätin Annen viimeiseksi näistä yksinjääneistä lapsista, koska hänestä olen kirjoittanut eniten havaintoja, verrattuna muihin luokan lapsiin. Jo ensimmäisistä koulupäivistä alkaen hänen käytöksensä sekä oppitunneilla, että välitunneilla ei voinut olla kiinnittämättä huomiota. Anne aloitti toisen kerran 1. luokan ja ennen koulun aloittamista vuotta aikaisemmin hän oli ollut päiväkodissa. Hän totesi luokan kertaamisen syyksi: ”...*ku viime vuonna ei menny oikeen nii hyvin*” (Anne, 1.) Edellisenä vuotena 1.luokalla hänellä oli ollut omien sanojensa mukaan kuusi kaveria. Koulun aloittaminen uudelleen tuntui kuitenkin hänestä ”*ihan kivalta*.” Tältä luokalta hän tunsi ennestään kolme, kaksi tyttöä ja yhden pojan. Kysyessäni keneen hän tutustui luokalta ensin, hän totesi että: ”*kaikki oikeestaan on mun parhaita kavereita*.” (Anne, 2.)

Kaikkien kanssa. Välitunneilla hän oli ”*kaikkien (kanssa) oikeestaan, siellä ei oikeestaan olla kenenkään kanssa...*” (Anne, 2.) Alkusyksystä tapasin Annen usein välitunnilla isompien poikien joukosta. Hän joko ajoi poikia takaa tai pojat hämäsivät häntä. Anne ei ollut alkusyksystä erityisesti kenenkään kanssa, vaan aika rajuissakin leikeissä isompien poikien joukossa. Jos joku hänen *jahtaamistaan* pojista kaatui, *hän suorastaan hyökkäsi poikaa kohti.* (Havaintomuistiinpanot, 22.8.2001,15.) Annen leikit poikien kanssa jatkuivat elokuun lopulla: *Hän leikkii ilmeisesti jotain eläintä ja näyttää ikään kuin kynsivän juostessaan...*” (Havaintomuistiinpanot, 28.8.2001, 48.)

Kiusaamista ja puolustautumista. Anne kertoi haastattelussa, että häntä oli kiusattu koulussa. Hän kertoi, että 2.luokkalaiset pojat olisivat ”*haukkuneet*” häntä luokalle jäämisestä. Anne kertoi sanoneensa näille pojille: ”*ettei se kuulu teille*.” (Anne, 5.) Ne pojat, joiden kanssa hän juoksenteli ja joita hän jahtasi välitunneilla, näyttivät kuitenkin pikemminkin 5-6.luokkalaisilta. Ajan mittaan tilanteet koulun pihalla alkoivat koventua myös poikien puolelta. Pojat eivät kuitenkaan näyttäneet uskaltavan käydä fyysisesti kiinni Anneen. *Isommat pojat hämäsivät Annea selän takana.*

Yksi pojista nosti jalkojaan potkuasentoon Annen selkää kohti tai näytti siltä kuin aikoisi tarttua Anneen kiinni niskasta tai tukasta.” (Havaintomuistiinpanot, 3.9.2001, 67.)

Agressiivisuus estää ystävystymisen. Annella oli vaikeuksia myös oman luokkalaisten lasten kanssa. Hänen käyttäytymisensä oli yllättävää, rajua ja niin aggressiivista, että jotkut suorastaan näyttivät pelkäävän häntä. Luokassa hän löi heti toisella kouluviikolla hänelle tuntematonta luokkansa poikaa tyynyllä päähän. Poika on hämmästyneen oloinen mutta juttelee silti. (Havaintomuistiinpanot, 21.8.2001, 7.) Ilmeisen huomion herättäminen luokassa poikkesi muiden lasten käyttäytymisestä. Ennen open tuloa luokkaan Anne konttaa ja pyörii lattialla, esittäen ilmeisesti leijonaa, karjuu ja on raapivinaan Teron päätä. (Havaintomuistiinpanot, 16.)

Annen kiusatessa oman luokan oppilasta, muut luokan oppilaat tulivat joskus väliin. Näissä tilanteissa Anne puolustautui väkivaltaisesti tai uhkailemalla. Eräällä liikuntatunnilla Annen viedessä lakin Tuomakselta, tulivat luokan muut tytöt Tuomaksen avuksi. Kun he saivat lakin Annelta pois, Anne suuttui niin, että *puristi paikalle tullutta Mirkkaa käsivarsista*. Tunnin loputtua Anneli itki ja kertoi *Annen törmänneen häneen ja hänen leukaansa sattui...Annekin oli tullut jo paikalle. Hän ei sanonut mitään.* (Havaintomuistiinpanot, 40.) Anne näytti aika vaivautuneelta mutta hän ei pyytänyt käytöstään anteeksi. Toisaalta häntä ehkä harmitti se, että muut luokan oppilaat puolustivat toisiaan Annea vastaan. Hän ei kuulunut ryhmään. Oppilaat puolustautuivat Annen fyysistä ja sanallista uhkaa vastaan myös uhkaamalla takaisin.

Huomioni kiinnittyi Anneen, joka sanoo (luokassa) takanaistuville vihaisesti: ”!” Hän nousi ja meni uhkaavasti takana istuvaa Lauraa kohti ja sanoi: ”Mitäs sä sanoit?” Anne otti Lauraa käsistä kiinni. Sitten hän meni Anteron luo ja väänsi Anteroa käsistä. Takanaistuva Arto alkoi uhkailla kynällä Annen kasvoihin päin. Antero sanoi: ”Töki lisää.” Arto tökki kynällä Annea ilmassa, Anne lopetti vääntämisen käsistä. Kun hän palasi paikoilleen, heillä jatkui sanaharkka Anteron kanssa toisten asioiden kertomisesta. (Havaintomuistiinpanot, 28.8.2001, 44.)

Ryhmän ulkopuolella. Samaan aikaan kun Anne uhkaili käytöksellään monia lapsia luokalaan, lapset alkoivat kertoa luokan opettajalle Annen käytöksestä. *Kun opettaja tulee luokkaan, joku kertoo opelle Annen möykänneen ja olleen lattialla.* (Havaintomuistiinpanot, 22.8.2001, 16.) Jos opettaja oli huomauttanut Annea jostakin tunnin aikana, oppilaat kontrolloivat Annen toimintaa ja kertoivat *opelle*, jos Anne ei noudattanut määräystä.

Anne oli levoton myös luokassa ja opettajan huomio kiinnittyi häneen yhä useammin. Annea komennettiin monia kertoja oppituntien aikana, vaikka luokassa oli muitakin, jotka tekivät tunnin aikana samoja asioita kuin Anne. Niihin ei kiinnitetty niin suurta huomiota. Anne siirrettiin myös väliaikaisesti istumaan opettajan pöydän viereen aivan eteen.

Ope sanoo: Anne, käänny eteenpäin ja suu suppuun!” Anne sanoo taakseen vielä muutaman sanan ja kääntyy eteenpäin... Ope sanoo taas: ”Nyt kyllä Anne se sun pulpetti siirretään tänne ihan eteen, jos et osaa olla niin kuin koulussa ollaan. Ja laita se lelu nyt pois.” Anne: ”Tää on koru”. Ope: ”Laita se pulpettiin.” Annella oli lähes samanlainen rannekoru käsissään kuin Suvilla. Suvi vilkaiseekin omaa rannekoruaan, vetää sen suusta pois ja panee ranteeseen... Kun lapset ovat lähteneet, ope näyttää väsyneeltä ja alkaa puhua Annesta ja siitä miten hän tahtoo hermostua siihen... Ope kyllä mietti kiinnittäkö hän jotenkin liikaa huomiota Anneen. Tuumailimme että voihan se niinkin olla, kun Anne istuu edessä.” (Havaintomuistiinpanot, 28.8.2001, 51-52.)

Lokakuun puoliväliin mennessä en havainnut Annen olevan välitunneilla kenenkään kanssa erityisesti. Myös oman luokan keskuudessa häntä kohtaan ei juuri sääliä tunnettu. Eräänkin tunnin alussa kun hän voivotteli lyöneensä käteensä avaimella, kuului poikien joukosta: *”Hyvä hyvä...Se oli sulle oikein.”* (Havaintomuistiinpanot, 4.9.2001, 77.) Luokasta löytyi kaikesta huolimatta myös empatiaa Annea kohtaan. Anneli, jota Anne oli aiemmin syksyllä puristellut käsistä välitunnilla, kävi silittämässä Annen tukkaa erään tunnin lopulla, kun Anne jäi yksin nuokkumaan opettajan pöytää vasten.

Annen käyttäytyminen muuttuu. Lokakuun alkupuolella alkoi tapahtua muutosta parempaan suuntaan. Luokan luistelutunnilla näin tapauksen, jossa avustajan käsipuolella luistellut Taina istui surkeana kiekkokaukalon reunalla jäällä. Anne tuli Tainan luo ja haroi sormiltaan Tainan pipon tupsuja ja sanoi: *"Kyllä se siitä vielä..."*. (Havaintomuistiinpanot, 96.) Lokakuun puolivälissä Anne alkoi selvästi yrittää liittyä oman luokkansa tyttöjen joukkoon. Oppitunnin alussa hän saattoi istua aulan lattialle, muiden luokan tyttöjen seuraan ja lueskella aapistaan hiljaa niin kuin muutkin tytöt. Anne halusi myös selvästi osoittaa, että on "tyttöjen puolella", kun hän patisti Oskaria pois katselemasta toisten tyttöjen kiiltokuvia. (Havaintomuistiinpanot, 110.)

Lokakuun loppupuolella liikunnanopettaja kertoi tehneensä sellaisen huomion, että kun *"Annen asioita jaksaa vain kuunnella ja vaikka pitää häntä kädestä, niin sen jälkeen hommat sujuu."* (Havaintomuistiinpanot, 118.) Liikunnanopettajalla oli ollut suuria vaikeuksia Annen kanssa pitkin syksyä liikuntatunneilla, kun Anne ei tehnyt mitään käskettiin. Anne ottikin paljon kontaktia minuun ja oman luokkansa opettajaan. Jutellessaan hän tuli lähelle, kosketteli tai otti kädestä kiinni. *"Anne kävelee pihan poikki yksin ja tulee meitä kohti. Hän haluaa opea ja jää (open) kainaloon seisomaan."* (Havaintomuistiinpanot, 9.11.2001, 134.)

Marraskuun lopulla Anne kertoi ympäröivästä olevansa välitunneilla *"a- ja b-luokkalaisten kanssa"*. Kysyessäni miten toisiin voisi tutustua, hän vastasi *"jotenkin, vaikka että on kiltti ja kyselee kaikkea, että onko eläimiä ja tuommosia."* (Anne, 3.) Annella oli ilmeisesti ollut yksi hyvä kaveri, joka oli kuitenkin alkanut "kaveerata" toisen kanssa. Tämä tuntui olleen hänelle vaikea asia. Koulunkäynti tuntui hänestä kuitenkin *"kivalta"* ja kivointa oli hänen mielestään *"uus opettaja"*. Tällä hän tarkoitti nykyisen luokan opettajaa. Marraskuun lopulla Anne näytti yrittävän ystäväystyä kahden muun luokan yksinäisen tytön kanssa. Ystäväystymisen välineenä hän käytti jotakin yhteistä salaisuutta. Oppitunnin alkaessa, Anne tuli *Suvin luo ja kuiskutteli jotain Suvin korvaan ja vinkkasi Suvia tulemaan välikköön.-Suvi ei kuitenkaan lähtenyt. Hän puisteli päätään. Anne lähti Tainan luo nauakoille ja kuiskutteli myös Tainalle jotain.* (Havaintomuistiinpanot, 30.11.2001, 144.) Salaisuuksien kertominen ja kuiskuttelu näyttivät yhdistävän hyviä ystävyksiä keskenään. Ehkä Anne halusi tällä tavalla saada kontaktia Suviin ja Tainaan.

Anne mainitsi parhaimmiksi ystävikseen marraskuun lopulla Emmen, Lauran, Elinan ja Tainan. Yksikään heistä ei kuitenkaan maininnut Annea hyväksi ystäväkseen.

Ilmeisesti hyvien ystävien puute häntä kuitenkin vaivasi, koska kuulin hänen kerran luokkansa naulakoilla puhuvan suureen ääneen toisille, miten hänellä on kotona ”*kymmenen kaveria*”.

4.4.4.6 Yksinjäämisen syiden tarkastelua

Parker ja Seal (1996) tutkivat 8-15-vuotiaiden lasten ystävyystymistä ja ystävyysuhteiden purkautumista kesäleirillä. He huomasivat, että ne lapset, joilla ei ollut ystäviä, eivät kyenneet sovitteluun lasten välisiä konflikteja. He välittivät vähemmän toisista lapsista, eivätkä olleet niin rehellisiä tai halukkaita jakamaan tavaroita, kuin toiset lapset. Ne lapset, jotka vaihtoivat ystäviään kesäleirin aikana, olivat erikoisimpia käyttäytymiseltään. He kiusoittelivat toisia lapsia sekä juoruilivat toisista. Pojat saattoivat määrällä toisia, puhuivat toisista selän takana, eivätkä pystyneet pitämään salaisuuksia. Tutkijat totesivat, että yksinäisten lasten sosiaalinen kompetenssi oli alempi ja ongelman ratkaisutaidot heikompia kuin muilla lapsilla. Heillä oli alempi älykkyysosamäärä ja he olivat kypsymättömämpiä kuin vertaisensa. Tytöt saattoivat olla lisäksi ahdistuneita.

Laineen (1988, 72) tutkimuksessa 1.luokkalaiset lapset pitivät toveripiirissä torjuttuja lapsia enimmäkseen kiusaajina ja tappelijoina. Eräänä torjunnan syynä lapset pitivät sitä, että torjutusta ei saanut seuraa itselleen. Horpun (1995, 93) tutkimuksen mukaan torjutut oppilaat kokivat, että muut oppilaat eikä opettaja pitänyt heistä. Oppilaan näkökulmaa valottanut Aho (1979, 63, 68) totesi omassa tutkimuksessaan, että torjutut lapset kokivat oman asemansa luokassa heikoksi. He suhtautuivat myös opettajaan negatiivisesti.

Annen tapauksessa näyttikin siltä, että hänen käyttäytymisensä saattoi aiheuttaa sen, että sekä muut oppilaat, että opettaja kiinnittivät häneen helpommin negatiivista huomiota, kuin muihin lapsiin. Annen vaikea rooli luokassa todennäköisesti vain vaikeutti ystävyysuhteiden syntymistä. Toisaalta tutkijat ovat olleet myös sitä mieltä, että vertaisryhmän hyväksyminen ja läheiset ystävyysuhteet ovat erillisiä asioita. Hyväkään ystävyys koulussa ei välttämättä ole yhteydessä vertaisten hyväksyntään tai yksinäisyyden kokemuksiin. Monilla vähemmän hyväksytyillä lapsilla voi olla ystäviä, kaikilla suosituilla lapsilla taas ei. (Bukowski & Hoza 1989; Howes 1988 .) Myös Parker ja Seal (1996) huomasivat, että kesäleirin puolivälissä paremmin hyväksytyillä lapsilla saattoi olla suppeampi ystäväpiiri kuin torjutuilla lapsilla.

Anne kertoi haastattelussa hänellä olevan ”*kymmenen*” kaveria. Ilmeisesti hän mielsi ystävikseen kaikki ne lapset, joiden kanssa hän oli välitunneilla *hippaa* tai *jahtaamista*. Läheisiä ystävyys-suhteita hänellä ei kuitenkaan näyttänyt olevan. Ehkäpä Anne koki olevansa erilainen jo ikäeronsa vuoksi luokkatovereihinsa nähden. Hänen saattoi olla vaikea sopeutua luokkaan, ainakin aluksi. Toisaalta hänen käyttäytymisensä muita lapsia kohtaan oli niin erilaista ja rajua, että hän ei ehkä löytänyt ”*vertaistaan*” kaveria.

Anne näytti kuitenkin oivaltavan syksyn mittaan, miten hän voisi liittyä oman luokkansa tyttöjen vertaiskulttuuriin. Se näkyi siinä, miten hän alkoi tehdä samoja asioita kuin muut luokan tytöt, kuten läksyjen lukua hiljaa piirissä aulan lattialla ennen tunnin alkua. Alkusuksystä hän oli juoksennellut tuntien alussa poikien perässä ympäri aulaa. Anne oli tehnyt myös tärkeän havainnon siitä, miten toisiin voi ystäväystyä: ”...*että on kiltti ja kyselee vaikka kaikkea...*”. Corsaro (1992, 168) kuvaa sitä, miten tärkeää lasten on tietää vertaiskulttuuriin kuuluvista erityisistä rutiineista ja käytänteistä, jotta lapsi hyväksytään toveripiiriin. Sleeterin ja Grantin (1986) mukaan kulttuurisen tiedon tunteminen on tärkeää, jotta lapset voivat havainnoida sosiaalista käyttäytymistä ja tunnistaa muiden lasten toimintatapoja (Deegan 1996, 16). Kulttuurista tietoa käytetään ohjaamaan käyttäytymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Spindler 1982, 5).

Läheisten ystävyys-suhteiden puuttuminen vielä marraskuun lopulla 1.luokalla voi olla kuitenkin seurausta Annen sosiaalisten taitojen puutteesta. Jos 1.luokkalaiselle on tärkeää se, että ystävä on kiva ja mukava eikä kiusaa, lienee luonnollista, että toisia kiusaava ja uhkaileva Anne oli jäänyt ilman hyviä ystäviä. Vaikka Anne alkoikin tehdä aktiivisesti tuttavuutta muihin luokan tyttöihin, muut eivät ehkä olleet vielä unohtaneet hänen aiempaa käyttäytymistään. Dodgen (1986) ja Hymelin (1986) tutkimuksissa lapset saattoivat arvioida torjuttujen oppilaiden käyttäytymistä negatiiviseksi silloinkin, kun torjutut käyttäytyivät positiivisesti. Laineen (1988, 74) tutkimuksessa 1.luokkalaiset lapset löysivät torjutuista oppilaista kuitenkin myös positiivisia piirteitä.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen perusteella lasten hoitopaikalla ennen koulua ei näyttänyt olevan merkitystä lasten kyvyille ystävystyä koulun alkaessa. Pikemminkin lasten omat sosiaaliset taidot ja niissä erityisesti kyky tunnistaa lasten omaan kulttuuriin liittyviä käyttäytymismalleja liittyivät menestymiseen ystävyys-suhteiden muodostamisessa. Tutkijoiden mukaan useat eri tekijät, kuten persoonallisuus, aikaisemmat kaverikokemukset ja kognitiivisen kehityksen vaihe, liittyvät lasten kykyyn solmia ystävyys-suhteita. (Fine 1981, 47; Parke, Burks, Neville, Carson & Boyum 1994, 115; Deegan 1996, 51; Poikkeus 1997, 125.)

Ujojen ja arkojen lasten sekä myös hyvin aggressiivisten lasten oli vaikeaa solmia ystävyys-suhteita. Vastaaviin tuloksiin ovat päätyneet myös Parker ja Seal (1996), Laine (1988) sekä Rubenstein ja Shaver (1982). Lapset, joilla ei ollut vielä joulukuun alkuun mennessä yhtään hyvää ystävää, erosivat käyttäytymiseltään muista lapsista. Suurin osa heistä oli päiväkodista kouluun tulleita. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko sittenkin vaikeampaa solmia läheisiä ystävyys-suhteita päiväkodissa, kuin kotona tai perhepäivähoidossa. Ehkä pienemmässä ryhmässä ystävystyminen onkin helpompaa, kun vaihtoehtoja ei juuri ole. Suuremmassa ryhmässä voidaan olla *kaikkien kaa*, mutta ei läheisesti kenenkään ystävä. Koulussa yksinjääneet lapset mainitsivat 1-10 hyvää ystävää päivähoitoajoilta. Ilmeisesti kouluympäristöstä löytyy sellaisia tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa joidenkin lasten yksinäisyyttä.

Curtis (1998) esittää, että siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen, lapsen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö muuttuu. Koulurakennus on suurempi kuin päiväkodin tilat ja lapsia on paljon. Opettaja vastaa luokastaan useimmiten yksin, yhdessä oloa rytmittävät oppitunnit ja sosiaalista kanssakäymistä ohjaa opittava sisältö. Päiväkodissa taas lapsiryhmästä vastaa useampi aikuinen, jolloin suhde lapseen voi olla henkilökohtaisempi. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 208-209.) Esi- ja alkuopetuksen didaktiikassa on eroja muun muassa siinä, että esiopetuksessa painottuu lapsen sosiaalisemotionaalinen kehitys ja alkuopetuksessa vastaavasti lapsen kognitiivinen kehitys ja oppimistavoitteet. Esiopetuksessa oppimisympäristö on kodinomainen, alkuopetuksessa oppimisympäristö on järjestetty opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti. (Brotherus, ym. 1999, 210-211.)

Lapset suhtautuivat koulun alkamiseen pääosin odottavalla ja positiivisella mielellä. Koulun alkamista jännitettiin, mutta sitä ei varsinaisesti pelätty. Ne lapset, joilla oli negatiivisempi asenne koulun aloittamista kohtaan, olivat pääasiassa juuri päiväkodista tulleita ja heillä kaikilla oli ollut ystäviä. Tämä havainto on ristiriidassa siihen, miten tutkijat ovat painottaneet juuri päiväkodin hyvää vaikutusta koulun aloittamiseen (esim. Ladd 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996.) Koulun alkaminen merkitsi kuitenkin sitä, että lapset oli jaettu luokkiin, joiden kokoonpanoon he eivät voineet vaikuttaa. Luokalla oli joitakin tuttuja, mutta varsinaisia hyviä ystäviä päivähoitoajoilta oli harvalla. Lapset olivat välitunneilla aluksi ennestään tuttujen lasten kanssa, mutta jo ensimmäisillä kouluviikoilla alkoi tulla uusia tuttavuuksia omasta luokasta.

Koulun omat rutiinit ja kulttuuri näyttävät määrittävän millaisia mahdollisuuksia lapsilla on keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tutkijat ovat olleet yhtä mieltä koulun olosuhteiden ja järjestelyjen merkityksestä lasten keskinäisille sosiaalisille suhteille (mm. Epstein 1989; Hallinan 1979) Tutkimassani luokassa istumajärjestysten vaihtaminen joka kuukausi toi lapsen lähelle uusia lapsia, joiden kanssa he aloittivat tutustumisen. Ainakin alkusyksystä näytti siltä, että lähellä toisiaan istuvat olivat yhdessä myös välitunneilla. Tätä kautta moni lapsi näytti löytävän ystäviä ainakin *kokeiltavaksi*. Ystävyys-suhteet nimittäin muuttuivat syksyn mittaan siten, että lapset tutustuivat uuteen tyttöön tai poikaan luokaltaan ja kokeilivat välitunneilla, miten ystävyys sujuu. Jos kaveri ei ollutkaan sopiva, ystävyys loppui ja kokeiltiin jotakin uutta kaveria.

Lapset viettävät luokassa suurimman osan kouluajastaan, joten tutustumismahdollisuuksilla luokassa näytti olevan suurta merkitystä. Lapsilla oli tilaisuuksia tutustua toisiinsa oppituntien alussa, koulun aulassa tai luokassa, ruokatunneilla tai välitunneilla. Luokan opetuskulttuuriin kuului kuitenkin se, että oppituntien aikana lapset eivät saaneet käydä toistensa luona auttamassa tai kysymässä neuvoa. Pari- tai ryhmätöissäkin osapuolet koostuivat yleensä lähekkäin istuvista, opettajan määräyksestä. Luokan sisällä ei päässyt syntymään ainakaan oppituntien aikana niin sanottuja ”kuppikuntia”. Välitunnilla keskenään riidelleetkin lapset saattoivat joutua oppitunnilla tekemään parityötä (havaintomuis-tiinanot, 1.11.2001, 122, 125), mikä todennäköisesti kehitti heidän taitojaan tulla keskenään toimeen myös vaikeissa tilanteissa. Luokan opettaja ei välttämättä tiennyt välituntita-pahtumista silloin kun hänellä ei ollut valvontavuoroa.

Oppituntien alussa lapsia ei valvonut kukaan. Juuri näissä tilanteissa näytti tapahtuvan paljon lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Niissä korostettiin kaveruutta, näyttämällä myös muille, ketkä olivat ystäviä keskenään. Ystävykset olivat fyysisesti lähekkäin ja heillä oli usein jokin yhteinen leikki tai keskustelu meneillään. Newcomb, Brady ja Hartup (1979) sekä Argyle (1992) huomasivat myös ystäväysten kesken fyysistä läheisyyttä. Näissä tilanteissa yksinäiset kokivat ehkä yksinäisyytensä selvimmin. He istuivat usein yksin, surullisina ja hiljaisina, katsellen mitä muut tekivät.

Välitunneilla yksinäisyys näkyi siten, että yksinjääneet lapset seisoskelivat, kävelivät tai olivat leikkikentän välineissä yksin. Jos lapsella ei ollut tiettyä, usein jo luokassa yhdessä sovittua ystävää, hänen oli vaikea löytää sitä myöskään välitunnin aikana laajalta pihalta. Etenkin tytöt sopivat luokassa oppitunnin tai ruokailun päätyttyä, mitä he tekevät välitunnilla ja missä he tapaavat. Jos jollakulla ei tällaista sopimusta oman luokan tyttöön syntynyt, hän oli todennäköisesti yksin myös välitunnilla. Myös pojille näytti olevan tärkeää ystävän löytäminen. Kaikilla pojilla ei ollut läheistä ystävää, mutta heidät pelasti yksinäisiltä välitunneilta luokan yhteinen jalkapallo. Koko tämän luokan pojat pelasivat jalkapalloa. Nekin pelasivat, jotka eivät olleet aiemmin pelanneet. Ilmeisesti pojat halusivat kuulua oman luokkansa poikien ryhmään, jalkapallotaidoista riippumatta. Pelaamattomuus olisi merkinnyt myös yksinäisyyttä välitunneilla, koska muidenkin luokkien pojat joko pelasivat, tai he olivat muodostaneet omat ryhmänsä jo muihin leikkeihin.

Vuosien 2001-2002 opetushallituksen käynnistämässä perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilussa on edelleen kiinnitetty hyvin vähän huomiota lasten sosiaaliseen kehitykseen verrattuna tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kuitenkin kasvatuksen ja opetuksen yleisissä tavoitteissa oppilaan myönteisen minäkuvan vahvistaminen sekä vertaisryhmän merkitys oppimisessa. Keskeiseksi nostetaan fyysisen oppimisympäristön lisäksi psyykinen oppimisympäristö, jossa korostetaan oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä erilaisia oppimis-, työskentely- ja arviointitapoja. Työtavoissa korostetaan myös draaman ja leikin käyttöä osana oppimisprosessia. Perusopetuksen opetuskokeilun perusteissa ei mainita kuitenkaan sitä, millä keinoilla oppilaiden sosiaalisia taitoja voidaan kehittää. Oppilaiden kyvyille ystäväystyä ei ole laitettu minkäänlaista painoarvoa, vaikka lapset, joilla ei ole ystäviä, ovat tutkimusten mukaan vaarassa syrjäytyä (Kivirauma 1995 ; Heikkilä 200, 167 ; Järventie 2000, 148).

Omasta luokasta ja sen oppilaista tuli ajan mittaan tärkeitä. Lapset ryhmäytyivät ja identifioituivat oman luokkansa oppilaisiin ja jakautuivat ”meihin ja muihin”. Oman luokan sisällä vietettiin paljon aikaa, joten ystävät etsittiin ja löydettiin myös oman luokan sisältä. Ne lapset, jotka eivät löytäneet hyvää ystävää omasta luokastaan, jäivät joko yksin tai he joutuivat etsimään ystävää myös rinnakkaisluokilta. Oma ryhmä tarjoaa Hunterin ja Stringerin (1999) mukaan jäsenilleen sosiaalisen identiteetin. Tajfelin (1982) kuvaaman sosiaalisen identiteetin teorian mukaan ihmisillä on psykologinen tarve kuulua ryhmään, joka erottautuu positiivisesti muista. Ryhmät lähtevät myös helposti syrjimään niitä, jotka eivät kuulu samaan ryhmään. Harringin ja Gaertnerin (1996) mukaan keskeisin tapa luokitella sosiaalisia ryhmiä on yksilön kuuluminen omaan ryhmään (ingroup) tai johonkin muuhun ryhmään (outgroup). Omaan ryhmään kuuluvien arvioidaan olevan sekä samanlaisia, että erilaisia keskenään. Muuhun ryhmään kuuluvien taas arvioidaan olevan erilaisia kuin omaan ryhmään kuuluvat.

Opettajat ja koulujärjestelmä ovat keskeisessä asemassa siinä, miten hyvin lapset tuntevat kuuluvansa omaan luokkaansa, eivätkä jää yksin. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi olevan merkitystä sillä, että lasten istumajärjestyksiä vaihtelemalla saadaan lapset tutustumaan toisiinsa. Myös oppituntien sisäisillä järjestelyillä, kuten vuorovaikutusmahdollisuuksilla, ryhmittelyllä tai parien muodostamisella opettajan toimesta, saadaan lapsia tekemään yhdessä töitä myös muiden kuin parhaan ystävän kanssa. Opettajan voi olla kuitenkin vaikea huomata tai huomioida luokassa yksinjääneet, joten toimenpiteet saattavat auttaa vain satunnaisesti näitä lapsia. Jos luokassa kiinnitettäisiin erityistä huomiota yksinäisiin lapsiin jo varhain, heihin voitaisiin kohdistaa toimenpiteitä tarkoituksenmukaisesti. Näitä toimenpiteitä voisivat olla vaikkapa luokan omat yhteiset projektit ja retket, joissa opettajan ryhmittelemänä lapset pyrkisivät yhdessä saavuttamaan ryhmän yhteisiä tavoitteita. Oletukseni on, että mitä paremmin lapset tuntevat toisiaan monista eri yhteyksistä, sitä paremmin he myös sietävät erilaisuutta paremmin ja toisaalta mukautuvat toistensa keskinäiseen kulttuuriin. Mitä syvemmäksi ystävyys joidenkin lasten kesken tiivistyy, sitä enemmän siihen tulee omaa huumoria ja yhteisten asioiden jakamista (mm. Ramsey 1991, 67). Tällaisiin tiiviisiin ryhmiin on yhä vaikeampaa päästä, joten ystävyys-suhteiden syntymiseen pitäisi pyrkiä vaikuttamaan jo siitä lähtien, kun koulut alkavat. Yksi tapa vaikuttaa ystävyys-suhteisiin voisi olla ystävyys-suhteiden tekeminen näkyväksi, esimerkiksi keskustelemalla luokassa asiasta avoimesti. Myös lasten välisten konfliktien käsittelystä ja ratkaisusta voisi keskustella luokissa enemmän.

Trotta Tuomen (2001) toimintatutkimuksen mukaan 1-luokan ryhmäytymisellä ja neuvotteluilla voidaan luoda alusta alkaen hyvä luokkahenki ja välttää oppilaiden syrjäytyminen. Tiiviillä opettajan, oppilaiden ja vanhempien välisellä yhteistyöllä välttyttiin opettajan mukaan myös kiusaamiselta. Pelkkä puhe ei kuitenkaan riitä eikä ketään voida pakottaa ottamaan jotakin lasta kaverikseen. Paras tapa lienee yhteinen toiminta ja toisiinsa monipuolinen tutustuminen.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä rajoittaa tässä tutkimuksessa se, että kohdejoukosta oli vain 4 lasta ollut kotihoodossa. Näistäkin lapsista osa oli ollut viikottain esikoulun tapaisessa kerhossa. Siten tutkimuksessa ei ollut puhtaasti kotona hoidossa olleita kuin yksi lapsi. Lisäksi haastatellessani lapsia ystävyysuhteista ennen koulua, en selvittänyt ystävyysuhteiden laatua, vaan ainoastaan ystävien määrää. Tutkimuksella ei siten päästy selvittämään lasten sosiaalisia taitoja jo ennen koulua. Lasten yksinäisyyden syitä selvittäessäni on havaintoihini lasten käyttäytymisestä voinut vaikuttaa se, että lapset olivat tietoisia läsnäolostani. Lapset saattoivat käyttäytyä kontrolloidummin kuin tilanteissa, joissa ei ollut ketään aikuista läsnä. Myös nopeasti vaihtuneet tilanteet luokassa ja välitunneilla vaikeuttivat havaintojen keskittämistä tutkimusongelman kannalta relevantteihin tapahtumiin. Haastattelussa ongelmana oli se, että olin kuullut tai käsittänyt jonkin asian väärin, joten jatkokysymys ei välttämättä liittynytään lapsen kommenttiin. Laadullinen tutkimuksen tekeminen on tutkijan tulkintojen perusteella värittyä (Kiviniemi 2001, 79). Etnografisissa tutkimuksissa aineistoa kertyy myös paljon, joten aineistoa jäi myös paljon käyttämättä. Joku muu tutkija olisi voinut päätyä analysoinnissaan toisenlaisiin kategorisointeihin. Tämä tutkimus on kuvaus tietyn maan, yhden koulukulttuurin ja 24:n kaupunkilaislapsen ystävyysuhteiden syntymisestä ja niissä ilmenevistä ongelmista.

Kohdeluokan lapsista oli viisi lasta jäänyt ilman hyvää ystävää ensimmäisen lukukauden lopulla. Jatkotutkimuksen aiheina, voisi syrjäytymisteeman kannalta olla olennaista selvittää, jatkuuko yksinäisyys edelleen, vaikuttaako se koulussa menestymiseen tai myöhempiin elämänvaiheisiin. Minkälaisilla interventioilla lasten sosiaalisiin taitoihin voitaisiin positiivisesti vaikuttaa? Jos nämä lapset saavat myöhemmin ystäviä, mitkä tekijät siihen ovat vaikuttaneet. Kuinka paljon ystäväystymiseen myöhemmissä kouluvaiheissa vaikuttavat koulun rutiinit ja kulttuuri sekä lasten vertaiskulttuuri? Toimintatutkimuksella voisi olla merkityksensä erilaisten ryhmäytymismenetelmien kokeilussa 1-luokalla.

Kaikki toimenpiteet, jotka tähtäävät lasten sosiaalisten taitojen parantamiseen, luokan ryhmähengen lisäämiseen sekä kiusaamisen vähentämiseen, ovat kokeilemisen arvoisia. Niiden avulla saataisiin arvokasta tietoa kokonaisen koulukulttuurin suunnitteluun, didaktisiin menetelmiin opetussuunnitelmissa sekä suoraan opettajien käyttöön.

LÄHTEET

- Aboud, F. E. & Mendelson, M. J. 1996. Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. Teoksessa Bukowski, W. M. , Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. 1996. *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence.* USA: Cambridge University Press, 87-114.
- Agostin, T. & Bain, S. 1997. Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, Vol. 34 (3), 219 – 227.
- Aho, S. 1979. Luokan sosiaaliset tyypit. Liedon työrauhakokeiluprojekti. Raportti 12. Turun yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Julkaisusarja A: 63.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihalitus. Julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aldridge, M. & Wood, J. 1998. *Interviewing children. A guide for child care and forensic practitioners.* West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Angelides, P. 2001. The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents. *Qualitative studies in education*. 3, 429-442.
- Argyle, M. 1990. *Bodily communication.* NY: Routledge.
- Argyle, M. 1992. *The social psychology of everyday life.* NY: Routledge.
- Begley, A. 2000. *The educational self-perceptions of children with Down Syndrome.* Teoksessa Lewis, A. & Lindsay, G. 2000. (toim.) *Researching children's perspectives.* Buckingham: Open University Press, 98-111.
- Bigelow, B. J., Tesson, G. & Lewko, J. H. 1996. *Learning the rules. The anatomy of Children's Relationships.* New York: The Guilford Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.* Juva: WSOY

- Bukowski, W. M. & Hoza, B. 1989. Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome. Teoksessa Berndt, T. J. & Ladd, G. W. 1989. Peer relationships in child development. New York: Wiley, 15-45.
- Clarke - Stewart, Alison, K. 1989. Infant day care: Maligned or Malignant? *American Psychologist* 44, 266-273.
- Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. 1990. Childrens's peer cultures. *Annual Review of Sociology*. 1990. 16: 197 – 220.
- Corsaro, W. A. 1992. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*. 1992. Vol.55, No.2, 160-177.
- Corsaro, W. A. & Ewaldsson, A-C. 1998. Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach. *Childhood*. 1998. 5: 4, Nov., 377-402.
- Deegan, J. G. 1996. Children's friendships in culturally diverse classrooms. Washington, D. C: The Falmer Press.
- De Rosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. 1994. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799 – 1813.
- Dishion, T. J. 1990. The family ecology of boys peer relations in middle childhood. *Child Development*, Vol. 61. No 3, Jun, 874 – 892.
- Dockrell, J., Lewis, A. & Lindsay, G. 2000. Researching children's perspectives: A psychological dimension. Teoksessa Lewis, A. & Lindsay, G. 2000. (toim.) Researching childrens's perspectives. Buckingham: Open University Press, 46-58.
- Dodge, K. A. 1983. Behavioral antecedents of peer social status. *Child development* 54, 1386-1399.
- Eder, D. & Corsaro, W. 1999. Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and Ethical Issues. *Journal of contemporary ethnography*, Vol. 28 No. 5, October, 520 – 531.
- Epstein, J. L. 1989. The selection of friends. Changes across the grades and in different school environments. Teoksessa Berndt, T. J. & Ladd, G. W. 1989. Peer relationships in child development. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Erwin, P. 1993. Friendship and peer relations in children. West Sussex, Enland: John Wiley & Sons Ltd.

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fine, G. A. 1981. Friends, impression management and preadolescent behavior. Teoksessa Asher, S. R. & Gottman, J. M. 1981. The development of children's friendships. Cambridge: Cambridge University Press, 29 – 52.
- Fine, G. A. 1987. The strains of idioculture: External threat and internal crisis on a little league baseball team. Teoksessa Fine, G. A. 1987. (toim.) Meaningful play, playful meaning. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers Inc., 111 – 128.
- Foulks, B. & Morrow, R. D. 1989. Academic survival skills for the young child at risk for school failure. *Journal of Educational Research*, Vol. 82 (3), 158 – 165.
- Garbarino, J. & Stott, F. 1992. What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures: selected essays. NY: Basic Books.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. USA: Academic Press, Inc. Orlando, Florida.
- Hallinan, M. T. 1979. Structural effects on children's friendships and cliques. *Social Psychology Quarterly*, 42, 43-54.
- Harring, K. E. & Gaertner, L. 1992. Social categorization affects recall of ingroup and outgroup members' attitudes. Annual meeting of the eastern psychological association. 3-5.4.1992, Boston.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. 1996. (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. USA: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa McGurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin +Göös.
- Heikkilä, M. 2000. Syrjäytymisen tutkimus 1990-luvulla. Teoksessa Heikkilä, M. & Karjalainen, J. (toim.) 2000. Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Tampere: Tammer-Paino Oy, 167-181.

- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita- Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy, 117 – 168.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy, 176 – 224.
- Horowitz, L. M., French, R. S. & Anderson, C. A. 1982. The prototype of a lonely person. Teoksessa Peplau, L. A. & Perlman, C. (toim.) Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley-Interscience, 183-205.
- Horppu, R. 1995. Parental and school influence on elementary school students developing conceptions of teacher authority. Research Reports, Department of Social Psychology, University of Helsinki. 2/1995.
- Howes, C. 1988. Peer interaction in young children. Monographs of the society for research in Child Development 53, (1, sarja no.217.)
- Hunter, J. A. & Stringer, M. 1999. Attributional bias and identity in a conflict region: The moderating effects of status. Current research in social psychology. 11.5.1999. <http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.4.9.htm>.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert – Reichl, K. & McDougall, P. 1996. Academic failure and school dropout: The influence of peers. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. 1996. (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. USA: Cambridge University Press.
- Hymel, S. 1986. Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. Child Development 57, 431-445.
- James, A. & Prout, A. (toim.) 1997. Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: The Falmer Press.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Elämää varten. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Järventie, I. 2000. Lasten syrjäytyminen – laiminlyöty alue tutkimuksessa ja politiikassa. Teoksessa Heikkilä, M. & Karjalainen, J. (toim.) 2000. Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Tampere: Tammer-Paino Oy, 135 – 153.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. & Gibson, E. Jr. 1996. Peer networks and student's classroom engagement during childhood and adolescence. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. 1996. (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. USA: Cambridge University Press.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 68-84.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.
- Koulusäädökset 1999. Lakikokoelma. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kyratzis, A. & Green, J. 1997. Jointly constructed narratives in classrooms: co-construction of friendship and community through language. Teaching and Teacher education. 1997. Vol. 13. No 1, 17 – 37.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom. Predictors of children's early school adjustment. Child Development 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1996. Friendship Quality as a predictor of young children's early school adjustment. Child development 1996. 67, 1103 – 1118.
- Laine, K. 1997. Ihmissuhteet. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 163-202.
- Laine, K. 1997. Yksilö ryhmässä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 203-253.
- Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun Yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisusarja A: 137.

- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutiot peruskoulun ala-asteella. Turun Yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisusarja A: 130.
- Laosa, L. M. 1989. Social competence in childhood: Toward a developmental socioculturally relativistic paradigm. *Journal of Applied Developmental Psychology* 10, 447-468.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) 1997. Onnistunut aikaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 14- 26.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) 1997. Onnistunut aikaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 62-83.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. 1987. Gender segregation in childhood. Teoksessa Reese, H. W. 1987 (toim.) *Advances in child development and behavior*. London: Academic Press Inc, 239-287.
- Newcomb, A. F. , Brady, J. E. & Hartup, W. W. 1979. Friendship and incentive condition as determinants of children's task-oriented social behavior. *Child development*. 1979. 50, 878-881.
- Närvä, J. 1997. Hallinnolliset mahdollisuudet esiopetuksen uudistamiseen. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) 1997. Onnistunut aikaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 56-61.
- Oikarinen, M. 2001. Luentomuistiinpanot 20.03.2001. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Esi- ja alkuopetuksen pedagogiikan opinnot.
- Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma- milloin lapsi on kypsä kouluun? Porvoo: WSOY
- Parke, R. D., Burks, V. M., Neville, V. M., Carson, J. L. & Boyum, L. A. 1994. Family-peer relationships: A Tripartite Model. Teoksessa Parke, R. D. & Kellam, S. G. *Exploring family. Relationships with other social contexts*. New Jersey:Hillsdale, 115-145.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low - accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 102, 357-389.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. Perceived parent-child relationships and early adolescents orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.

- Parker, J. G. & Seal, J. 1996. Forming, Losing, Renewing and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship. *Child development*. 1996. 67, 2248 – 2268.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. 1982. Perspectives on loneliness. Teoksessa Peplau, L. A. & Perlman, C. (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 1-20.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1997. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY, 122-138.
- Putallaz, M. & Heflin, A. 1990. Parent – child interaction. Teoksessa Asher, S. R. & Coie, J. D. 1990. *Peer rejection in childhood*. USA: Cambridge University Press, 189 – 216.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. 1990. Children's entry behavior. Teoksessa Asher, S. R. & Coie, J. D. 1990. *Peer rejection in childhood*. USA: Cambridge University Press, 60 – 89.
- Rabiner, D. & Coie, J. 1989. Effect of expectancy inductions on rejected children's acceptance by unfamiliar peers. *Developmental Psychology*. Vol. 25. No 3. May, 450 – 457.
- Ramsey, P. G. 1991. Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood. N.Y: Teachers College Press.
- Rubenstein, C. M. & Shaver, P. 1982. The experience of loneliness. Teoksessa Peplau, L. A. & Perlman, C. (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 206-223.
- Rubin, Z. 1982. Children without friends. Teoksessa Peplau, L. A. & Perlman, C. (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 255-268.
- Rubin, K. H., Le Mare, L. J. & Lollis, S. 1990. Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. Teoksessa Asher, S. R. & Coie, J. P. (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 217-249.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rönkä, A. 1996. Kun ongelmat kasautuvat. Teoksessa: Pulkkinen, L. 1996. (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. Juva: WSOY, 158-170.

- Selman, R. L. 1980. The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. N.Y: Academic Press. Inc.
- Shweder, R. A. 1996. True ethnography: The lore, the law and the lure. Teoksessa Jessor, R., Colby, A. & Shweder, R. A. 1996. Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry. Chicago : The University of Chicago press, 15-52.
- Spindler, G. 1982. Doing the ethnography of schooling educational anthropology in action. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. 1980. Participant observation. USA, Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Strandell, H. 1995 a. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Sulkunen, P. 1990. Tulkintojen keksiminen ja perustelu. Teoksessa Mäkelä, K. 1990. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Hki: Painokaari Oy, 275-279.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 9-66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 67-112.
- Tajfel, H. 1982. (toim.) Social identity and intergroup relations.
- Thorne, B. 1993. Gender play: girls and boys in school. Buckingham New Brunswick, N. J. Open University Press: Rutgers University Press.
- Trotta Tuomi, M. 2001. Human dignity in the learning environment: testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters. Jyväskylä: Institute for educational research, University of Jyväskylä.
- Wentzel, K. R. 1996. Introduction: New perspectives on motivation at school. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. 1996. (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. USA: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. 1997. Friendships, peer acceptance and group membership: Relations to academic achievement in middle school. Child Development. 1997. Vol. 68. No 6, 1198 – 1209.

Young, J. E. 1982. Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application.

Teoksessa Peplau, L. A. & Perlman, C. (toim.) Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley-Interscience.

Liite 1

ARVOISAT 1 - LUOKKALAISTEN VANHEMMAT/ HUOLTAJAT!

Koulun aloittaminen on monelle lapselle ja myös vanhemmille jännittävää mutta antoisaa aikaa. Lapsi liittyy mahdollisesta esikouluryhmästä tai kotipiiristä suurempaan ryhmään, omaan luokkaansa ja osaksi kouluyhteisöä. Monet vanhemmat saattavat miettiä miten lapsi selviytyy koulussa, miten hän tulee toimeen toisten lasten kanssa ja saa uusia ystäviä?

Opiskelen Jyväskylän Yliopistossa erityisopettajaksi ja tarkoitukseni on tutkia lasten toverisuhteiden syntymistä tilanteessa, jossa osa lapsista tuntee toisensa päivähoiton kautta ja osa tulee kouluun kotihoidosta.

Jokivarren koulun rehtori Antti Manninen ja tulevat 1-luokan opettajat olivat aiheesta hyvin kiinnostuneita, joten opintoihini kuuluvan tutkimuksen voisin ainakin heidän puolestaan tehdä Jokivarren koululla. Tutkimustani ohjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yliassistentti Markku Leskinen (kasv.tri.).

Tutkimustani varten tarvitsisin teiltä, hyvät vanhemmat/huoltajat, luvan lapsenne havainnointiin luokassa ja välitunneilla sekä mahdolliseen haastatteluun syksyllä 2001.

Keräämäni tutkimusaineisto tulee vain tutkijan käyttöön eikä lopullisissa tuloksissa yksittäistä oppilasta voida tunnistaa.

Siispä pyydän teitä täyttämään toisella lomakkeella olevat tiedot ja palauttamaan ne rehtorille tai luokanopettajalle.

KIITOS JO ETUKÄTEEN!

Mikäli teillä on jotakin kysyttävää, yhteystietoni ovat:

Raija Kattilakoski

xxxxxxxxxx

Liite 2

Tutkimuslupa

Tämä osa palautetaan.

Oppilaan nimi: _____

En/ emme anna lupaa

Annan/annamme luvan

lapsemme osallistumiseen Raija Kattilakosken tutkimukseen
Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle.

Lapsemme on ollut hoidossa ennen koulun aloittamista
esikoulussa ,
perhepäivähoidossa ,
kotona ,
muualla, missä? _____

Päiväys: _____

Huoltajan/huoltajien allekirjoitukset:

Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että opiskelija Raija Kattilakoski sitoutuu noudattamaan tutkimuksessaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja huolehtii tutkimuksessaan siitä, että voimassa olevat arkistointi ja tietosuojamääräykset toteutuvat. Halutessamme lapsemme voi milloin tahansa jäädä pois tutkimuksesta.

Jämsässä 22.04.2001 Raija Kattilakoski

Liite 3

ARVOISA LUOKANOPETTAJA!

Sosiaaliset taidot kuuluvat yhtenä arvioitavana asiana lasten kouluvalmiuteen. Heikoilla sosiaalisilla taidoilla varustautunut lapsi voi olla vaikeassa tilanteessa koulun alkaessa. Lapselle tulee monia uusia asioita, kuten koulu fyysisenä tilana, valtava määrä muita lapsia, koulun oma kulttuuri ja kieli.

Yhä useampi lapsi tulee kouluun esikoulun kautta, jolloin nämä lapset ovat jo olleet osana suurempaa ryhmää. Kotihoidosta tai perhepäivähoidosta tulleilla lapsilla ei tämänkaltaista kokemusta välttämättä ole.

Toverisuosiota koskevista tutkimuksista on huomattu, että lapsuusiässä koettulla toverien hyljeksynnällä on yhteyttä mm. koulu-uran katkeamiseen ja myöhemmässä kouluiässä negatiivisen minäkuvan syntymiseen. Ensimmäisen kouluvuoden alussa solmituilla ystävyysuhteilla tai niiden puutteella näyttäisi olevan yhteyttä myös koulumenestykseen. Koska nykyisin pidetään erittäin tärkeänä pyrkiä ennaltaehkäisemään mm. sosiaalista syrjäytymistä, haluan olla mukana tässä ennaltaehkäisytyössä.

Opiskelen Jyväskylän Yliopistossa erityisopettajaksi ja tarkoitukseni on tutkia lasten toverisuhteiden syntymistä tilanteessa, jossa osa lapsista tuntee toisensa päivähoiton kautta ja osa tulee kouluun kotihoidosta. Tutkimustani ohjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yliassistentti Markku Leskinen (kasv.tri.).

Tarkoitukseni on tehdä havaintoja sopimamme 1-luokan oppitunneilla ja välitunneilla, sekä haastatella ko. luokan oppilaita syksyllä 2001. Keräämäni tutkimusaineisto tulee vain tutkijan käyttöön eikä lopullisissa tuloksissa yksittäistä oppilasta voida tunnistaa.

Siispä pyydän tämän lomakkeen välityksellä lupaa tutkimukseni tekemiseen opettamassanne luokassa.

Raija Kattilakoski, puh.xxxxxx

Tutkimuslupa

Tämä osa palautetaan.

En anna lupaa

Annan luvan

Tutkimuksen tekemiseen opettamassani luokassa, Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle.

Päiväys: _____

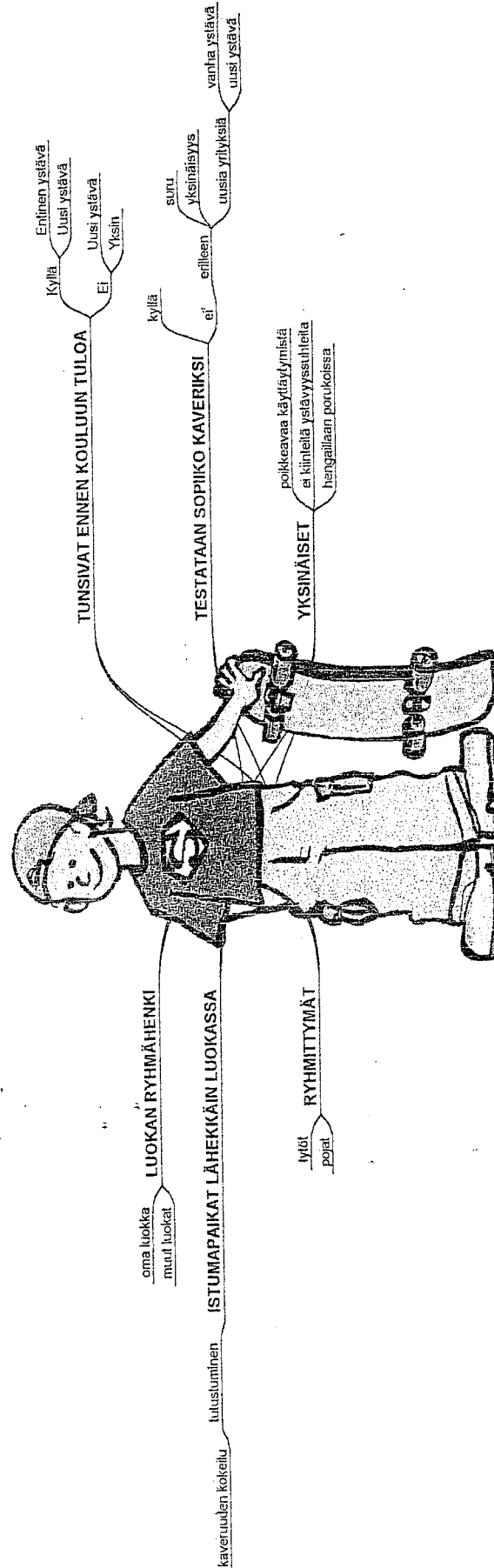
luokanopettaja

Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että opiskelija Raija Kattilakoski sitoutuu noudattamaan tutkimuksessaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja huolehtii tutkimuksessaan siitä, että voimassa olevat arkistointi ja tietosuojamääräykset toteutuvat. Halutessamme voimme milloin tahansa jäädä pois tutkimuksesta.

Jämsässä 27.04.2001 Raija Kattilakoski

Liite 4

Ensimmäinen käsittekartta tehdyistä havainnoista (10.10.2001).



Liite 5

Oppilas	Tunsi ennestään	Oli ensin (elokuu)	Tutustui (lokakuu)	Ystävät (marras-joulukuu)
Riikka			Veera, Ilona, Tiina	Veera
Arto	Oskari			
Matti	Tuomas, Kalle, Eero		Antero, Eero, Oskari	Oskari, Arto, Tero
Mirkka	Heidi, Inka, Anneli	Heidi	Anneli, Anne	Inka, Anneli, Riikka, Heidi
Eero	Kalle, Matti, Tuomas	Tuomas		Kalle, Tero, Matti, Tuomas, Antero
Emmi	Taina, Suvi, Anneli, Inka	Taina	Laura	Laura, Elina, Taina
Ilona	Tiina, Veera, Suvi	Tiina		Tiina
Veera	Tiina, Ilona, Inka, Tuomas	Riikka, Tiina	Riikka, Tiina	Riikka
Suvi	Laura, Inka	Inka		
Anne	Emmi, Taina, Matti			
Oskari	Heidi, Mirkka, Sisko, Matti	Matti	Eero, Matti	Matti
Laura	Anneli, Elina, Emmi	Emmi	Emmi	Emmi
Pekka	Tuomas	Tero	Oskari, Matti, Eero	
Tiina	Veera, Ilona	Ilona	Riikka, Veera	Ilona
Taina	Emmi, Kalle	Emmi		
Tero	Tuomas	Eero, Matti, Kalle, Pekka	Arto	Antero, Eero
Heidi	Mirkka, Sisko, Oskari	Mirkka	Sisko, Inka, Anneli, Ilona	Sisko
Elina	Laura, Anneli, Emmi	Emmi, Laura, Anneli		Anneli, Ilona, Laura, Emmi, Inka, Mirkka
Antero		Matti		Tero, Eero
Kalle	Eero, Matti, Tuomas, Oskari			Eero, Matti, Tuomas
Tuomas	Eero, Tiina, Kalle, Tero, Matti, Antero	Eero		Antero
Inka	Matti, Antero, Veera, Suvi	Suvi, Veera	Suvi, Anneli, Mirkka, Ilona	Mirkka, Anneli
Anneli	Suvi, Elina, Laura	Elina, Laura	Inka, Mirkka	Inka, Mirkka
Sisko	Heidi	Heidi	Heidi	Heidi

Sarakeet

1. Oppilaan nimi.
2. Tunsi nämä lapset luokalta ennestään.
3. Oli välitunneilla aluksi näiden lasten kanssa (elokuu) 2001.
4. Tutustui näihin lapsiin lokakuun aikana.
5. Hyvät ystävät marras-joulukuulla 2001.

Liite 6

Tutkimusmenetelmä

Kohderymänäni oli erään pienehkön paikkakunnan ala-asteen 1-luokan oppilaat. Luokalla oli 25 lasta. Tavoitteenani oli päästä lasten omaan maailmaan ja toverisuhteiden kulttuuriin sisälle, joten valitsin tutkimusotteekseni laadullisen tutkimuksen. Syrjälä (1995, 12) kuvaa Ericksonin käsitystä siitä, miten laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tutkimusotteeksi silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita ja ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkittavien todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Pyrkimyksenä on pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita, kuin todentaa hypoteeseja. (Hirsjärvi 1997, 161.) Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu se, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisesti (Hirsjärvi 1997, 165). Kohdeluokkani valittiin tarkoituksenmukaisesti siten, että se oli 1-luokka, jossa oli sekä päiväkodista että perhepäivähoidosta ja kotoa kouluun tulleita lapsia. Myöhemmin kuitenkin ilmeni, että kotoa tulevia olikin hyvin vähän.

Tutkimusotteeni on tässä tutkimuksessa etnografinen. Tämä siksi, että etnografiset kenttätutkimusmenetelmät (havainnointi ja haastattelu) sekä periaatteet (joustavuus, osallistuminen tutkittavien arkielämään) antavat parhaimmillaan mahdollisuuden saada suoraa tietoa tutkittavilta itseltään, luonnollisissa olosuhteissa. (Eder & Corsaro 1999, 521; Deegan 1996, 11.) Etnografinen tutkija tutkii, mitä merkityksiä ihmiset antavat asioille ja mitä on tunteiden takana. Etnografia on kulttuurin kuvaamista ja ihmisiltä oppimista. Kulttuurin taas voidaan määritellä olevan kaikkea sitä tietoa, mitä ihmiset käyttävät käsitellessään kokemuksiaan ja ilmentäessään käyttäytymistään. (Spradley 1980, 3-6.) Etnografiseen tutkimukseen kuuluu yleensä pitkä kenttätutkimusvaihe, jonka aikana tutkija tarkkailee tutkimuskohdetta ja pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkitystä tutkittavien näkökulmasta. (Syrjäläinen 1995, 68; Eder & Corsaro 1999, 521.) Näitä intensiivisiä havaintoja tehdään yleensä periodimaisesti kuukausia tai vuosia (Eder & Corsaro 1999, 521).

Olin tutkimuskohteessani toisesta kouluviikosta alkaen (21.8.2001) aluksi tiiviisti kolmena päivänä viikossa kolmen viikon ajan. Syyskuussa en päässyt tutkimuskohteeseeni omien opiskelukiireitteni vuoksi, minkä ajan olen menettänyt tutkimustehtäväni kannalta.

Aloitin havaintojen teon kohdeluokassani ja välitunneilla jälleen lokakuun alusta kerran viikossa aina marraskuun loppuun asti. Tutkimustehtäväni kannalta pidin tätä järjestelyä aiheellisena, koska ystävyys-suhteiden syntymiseen liittyvät suurimmat tapahtumat oletin tapahtuvan aivan alkusyksystä.

Etnografisessa tiedonhankinnan strategiassa pyritään havainnoinnin keinoin kuvaamaan tutkittavaa yhteisöä tai ihmisryhmää (Syrjäläinen 1995, 68). Tähän liittyy myös symbolisen interaktionismin näkökulma siitä, miten ihmiset antavat asioille merkityksiä kontekstissa. Tutkijan läsnäolo tutkittavien konteksteissa auttaa ymmärtämään näitä merkityksiä (Bogdan & Biklen 1982, 27). Symbolisen interaktionismin mukaan pyritään kiinnittämään huomiota ryhmän käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen luonnollisissa tilanteissa (Goetz & Le Compte 1984, 17).

Luokan jäsenen identiteetti, ryhmän jäsenyys, kielenkäyttö, vertaisuus, ystävyys jne. tuotetaan sosiaalisesti konstruoituna vuorovaikutuksen kautta. Siksi tutkijan on tunnettava luokan historiaa, kokemuksia, toimintaa ja kieltä, jotta hän voi ymmärtää asioiden merkityksiä ikään kuin luokan jäsenenä. (Kyratzis & Green 1997, 17.) Havainnoin kohdeluokkani oppilaita sekä luokassa oppituntien aikana, liikuntatunneilla ulkona ja liikuntasalissa, retkellä läheisellä vuorella, että välitunneilla. Tein kenttämuistiinpanoja Bogdan ja Biklenin (1982, 85-88) laadullisen tutkimuksen sekä Spradleyn (1980, 33-79) etnografisen tutkimusenteon ohjeiden mukaan.

Ensimmäisinä havainnointipäivinäni sekä pitkin matkaa silloin tällöin tein jatkuvaa havainnointia. Se soveltuu lasten sosiaalisen käyttäytymisen ja toiminnan tutkimiseen, koska silloin saadaan tietoa myös ennalta arvaamattomista tapahtumista. Suuremmasta lapsijoukosta huomioni alkoi kiinnittyä tiettyihin lapsiin ja heidän käyttäytymiseensä. Aloin tehdä havaintoja näistä lapsista erilaisissa tilanteissa keskittyen lasten sosiaaliseen kontekstiin, toimintaan ja kielelliseen vuorovaikutukseen. Kun aloin löytää tiettyjä teemoja ja mielenkiintoisia tilanteita tutkimukseni kannalta, aloin tehdä havaintoja tapahtumaotannalla. Siinä keskitytään tietyn tilanteen tai tapahtuman kulun havainnointiin (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinos, Niiranen & Ojala 1999, 243 – 247).

Ongelmana oli ainakin tässä kohdejoukossa se, että tilanteita ja tutkittavia oli niin paljon, että oli vaikea päättää ainakin aluksi mihin kiinnittää huomiota ja mikä on kirjaamisen arvoista. Goetz ja Le Compte (1984, 112) toteavatkin, että useimmat etnografeista tyytyvät kirjaamaan ilmiöistä suurimman osan ja relevanteimman aineiston.

Olin osallistuvan havainnoitsijan roolissa. Siinä tutkija ottaa osaa päivittäisiin toimintoihin ja on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Goetz & Le Compte 1984, 109.) Vaikka istuin enimmäkseen luokan perällä tekemässä muistiinpanoja, olivat muut tilanteet kuten oppituntien alut, retkipäivä tai välitunnit sellaista aikaa, jolloin lapset tulivat kertomaan omista asioistaan tai kysymään yleensä koulupäivään liittyvistä asioista.

Bogdan ja Biklenin (1982, 37) mukaan etnometodologiaan liittyy olennaisesti myös huomion kiinnittäminen siihen, miten tutkittavat selittävät ja kuvaavat tapahtumia, joissa he elävät. Kohdejoukon ollessa näinkin suuri, tein havaintoja nopeasti vaihtuvissa tilanteissa. Oletin, että en pystyisi kirjaamaan lasten puheita kovinkaan sanatarkasti. Näin käytännössä kävikin. Usein saatoin kuulla tilanteesta vain ehkä yhden osapuolen sanomiset. Toisaalta lasten ystävyys-suhteita pelkäästään havainnoidessani, olisin ollut yksinomaan omien subjektiivisten päättelyjeni varassa. Halusin siksi ottaa mukaan myös näiden lasten haastattelun. Oletin, että saisin näin monipuolisemman kuvan lasten ystävyys-suhteista ja voisin samalla tarkistaa omien havainnoimalla tekemiäni päätelmien paikkansapitävyyttä. Begleyn (2000, 98-99) mukaan lapsen oman näkemyksen selville saamiseksi on tutkijan kerättävä tietoa suoraan lapsilta.

Bogdan ja Biklenin (1982, 135) mukaan haastattelulla saadaan henkilöltä kuvailevaa aineistoa henkilön omin sanoin. Näillä tiedoilla tutkija voi rakentaa tutkittavien maailmankuvaa. Haastattelijalla on ikään kuin ”salapoliisi”, joka sovittaa palasia yhteen. Samalla pyritään kokoamaan tutkittavan henkilökohtaista historiaa ja kokemuksia. Etnografisella haastattelulla pyritään hankkimaan tietoja pikemminkin kuvailun keinoin, kuin tiukasti strukturoiduilla kysymyksillä. Riittävän avoimilla kysymyksillä voidaan saada enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa kuin käyttämällä yksityiskohtaisia, suppeita kysymyksiä. Toisaalta osittain strukturoitu haastattelu helpottaa haastattelijaa pitäytymään tutkimusaiheessaan. (Goetz & Le Compte 1984, 121,127 ; Spradley 1980, 123-124 ; Aldridge & Wood 1998, 71-72.)

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys muotoutuu haastattelutilanteen mukaan (Hirsjärvi 1997, 204-205). Aihepiirien hahmottelulla pystytään kuitenkin varmistamaan, että jokaiselta haastatellulta saadaan kaikki tarvittava informaatio. Näiden ohjeiden mukaan suunnittelin haastattelurungon, jossa kysyn lapsilta riittävän konkreettisia mutta mahdollisimman väljiä kysymyksiä. Oletin, että lapset eivät jaksakaan keskittyä 10-15 minuuttia kauempaa, joten kysymysten oli käsiteltävä tutkimusaiheeni.

Liian väljillä kysymyksenasetteluilla olisi saattanut käydä niin, että emme olisi päässeet itse aiheeseen ollenkaan. Riittävän väljillä kysymyksillä pyrin pitäytymään kuuntelijan roolissa etten ohjailisi lapsen vastauksia liikaa.

Haastattelussa kannattaisi aloittaa lapselle tutuista toiminnoista ja yleisemmistä asioista. Haastattelun kuluessa voidaan tarkentaa ja suuntautua yksityiskohtaisempaan tietoon. (Garbarino & Stott 1992, 189 ; Spradley 1980, 86-88.) Lasten haastattelu asettaa erityisiä lisähaasteita tutkijalle. Lapsihaastattelussa täytyy ottaa huomioon erilaisia asioita kuin aikuisten haastattelussa, joten aikuisille tarkoitettut haastattelumenetelmät eivät sellaisenaan sovellu lapsille. (Garbarino & Stott 1992, 170.) Aldridgen ja Woodin (1998, 13-20) ohjeissa lapsia haastatteleville, korostetaan 7-8-vuotiaiden keskittymiskyvyn huomioonottamista. Tämänikäisiä lapsia haastateltaessa kannattaisi käyttää lyhyitä, konkreettisia ja kielellisesti tämänikäisille lapsille sopivia kysymyksiä. Haastattelupaikan pitäisi olla kotoinen ja turvallinen sekä ajankohdan sellainen, että lapsi ei olisi levoton tai nälkäinen. (Katso myös: Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 87.)

Haastattelussa voidaan käyttää apuna kuvia ja leluja tai piirustuspaperia ja kyniä. Niiden käyttöä tulisi kuitenkin tarkkaan harkita, koska ne saattavat myös häiritä lapsen keskittymistä. (Dockrell, Lewis & Lindsay 2000, 57 ; Aldridge & Wood 1998, 45.) Sovimme kohdeluokan opettajan kanssa haastattelupaikaksi koulun ruokalan. Se on lähellä lasten luokkaa ja on heille tuttu paikka. Ajankohdaksi sovimme aamupäivät klo. 8-10. Otin haastatteluun mukaan piirustuspaperia ja kyniä, jotta saisin lasten käsille jotakin tekemistä, eikä heidän tarvitsisi olla jatkuvasti kasvotusten kanssani.

Garbarinin ja Stottin (1992, 178) mukaan lapset voivat kertoa enemmän asioistaan tutuissa tilanteissa tuttujen aikuisten kanssa kuin uudessa tilanteessa, paikoissa tai toiminnoissa vieraiden ihmisten kanssa. Olisi myös tärkeää tutustua lapseen etukäteen ennen haastattelua (Begley 2000, 105). Garbarino ja Stott (1992, 82) toteavat, että mitä enemmän haastattelijä tietää lasten kokemuksista ja heille tyypillisestä toiminnasta ja ajattelusta, sitä paremmin hän voi saada lapset mukaan keskusteluun ja näin saada lapsilta tietoja heidän elämästään. Juttelin henkilökohtaisesti suurimman osan kanssa oppilaista syyslukukauden aikana. Muille olin vähintäänkin läsnä. Toiset lapset kertoivat minulle huoliaan tai kysyivät läksyä. Tein haastattelut vasta kolmen kuukauden tutustumisen jälkeen, jotta tuntisin lapsia paremmin. Haastattelutilanne voi silti aiheuttaa lapsille jännitystä, jota pyrin mahdollisuuksien mukaan vähentämään kertomalla lapsille etukäteen mistä haastattelussa on kyse ja miten se toteutetaan.

Liite 7

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

I ENNEN KOULUA

1. Missä olit hoidossa ennen kuin tulit kouluun?
2. Ketkä olivat sinun parhaita ystäviäsi silloin?

II KOULUNKÄYNNIN ALKUVAIHEET

1. Miltä tuntui tulla kouluun 1.luokalle?
2. Keitä tunsit omalta luokaltasi ennestään?
3. Keneen/keihin tutustuit ensin?
4. Miten tutustuit häneen/heihin?

III SYKSYN KULUESSA

1. Ketkä ovat sinun parhaita ystäviäsi/kavereitasi tällä hetkellä?
2. Miten teistä tuli hyviä ystäviä?
3. Mitä teet ystäviesi kanssa välitunneilla?
4. Mistä tietää että ollaan ystäviä?
5. Mistä tietää että ei olla hyviä ystäviä?
6. Miltä istumajärjestyksen vaihtaminen on tuntunut?
7. Onko sinua kiusattu? Miten?
8. Miltä koulunkäynti tuntuu nyt, tällä hetkellä?