

**Vertaissuhteiden jatkuvuus ja uusien suhteiden  
rakentuminen siirtymässä esiopetuksesta  
perusopetukseen**

Veera Kuumola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kuumola, Veera. 2022. Vertaissuhteiden jatkuvuus ja uusien suhteiden rakentuminen siirtymässä esiopetuksesta perusopetukseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 70 sivua + liitteet.**

Tämän tutkimuksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena on vertaissuhteiden jatkuvuus ja uusien suhteiden rakentuminen lasten siirtyessä esiopetuksesta koulupolulle. Tarkoituksena on selvittää, miten esiopetuksessa rakentuneet vertaissuhteet jatkuvat lasten siirtyessä kouluun. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten uudet vertaissuhteet alkavat rakentua ensimmäisestä koulupäivästä koulupolun ensimmäisiin kuukausiin.

Tutkimus sijoittuu etnografiseen teoreettismetodologiseen viitekehykseen. Pääaineiston keruumenetelmänä käytettiin havainnointia, jota täydennettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 39 ensimmäisen vuosiluokan aloittavaa lasta. Aineiston analyysi toteutettiin kaksivaiheisena soveltaen henkilösuhteiden verkostanalyysia ja temaattisen analyysin vaiheita.

Tutkimuksen tuloksena syntyi neljä tyyppiä, jotka kuvaavat lasten tyypillisiä vertaissuhteiden jatkuvuus- ja rakentumisprosesseja. Syntyneet tyypit olivat: 1) uutta etsivät, 2) vanhaan turvautuvat, 3) rohkeat uuden edessä ja 4) vertaistaitoja tarvitsevat. Näitä tyyppisiä kuvattiin lisäksi kahden pääteeman ja viiden alateeman kautta. Teemat kertovat esimerkiksi lasten tunteista suhteessa vertaissuhteiden rakentamiseen ja tavoista rakentaa niitä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lapset ovat vertaissuhteiden jatkuvuuksien ja uusien suhteiden rakentamisessa hyvin heterogeeninen joukko. Tulosten pohjalta tulisi kiinnittää huomio niihin lapsiin, joilla ei ole valmiita suhteita, eikä uusia vertaissuhteita muodostu helposti.

Asiasanat: vertaissuhde, siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen, esi- ja alkuopetus, etnografia

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 LASTEN VERTAISSUHTEET</b> .....	<b>8</b>
2.1 Vertaissuhde käsitteenä .....	8
2.2 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen vertaissuhteet .....	9
2.3 Vertaissuhteiden vaikutukset koulussa.....	11
<b>3 VERTAISSUHTEET JA SIIRTYMÄ ESIOPETUKSESTA PERUSOPETUKSEEN</b> .....	<b>14</b>
3.1 Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen .....	14
3.2 Vertaissuhteiden jatkuvuus siirtymän aikana .....	16
3.3 Vertaissuhteiden rakentuminen koulun alussa.....	18
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS</b> .....	<b>20</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
5.1 Tutkimuskonteksti .....	21
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	23
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	24
5.4 Aineiston analyysi .....	26
5.5 Eettiset ratkaisut.....	32
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>36</b>
6.1 Uutta etsivät.....	37
6.2 Vanhaan turvautuvat .....	41
6.3 Rohkeat uuden edessä.....	45
6.4 Vertaistaitoja tarvitsevat .....	50

6.5 Yhteenveto tutkimustuloksista .....	55
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>56</b>
7.1 Tutkimustulosten tarkastelua .....	56
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	59
7.3 Jatkotutkimukset.....	61
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>64</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Joka syksy lähes kaikki sinä vuonna seitsemän vuotta täyttävät lapset aloittavat yhdeksänvuotisen perusopetuksen koulupolun. Perusopetuslain (1998) mukaan lapsen tulee edeltävänä vuonna osallistua esiopetukseen tai muuhun vastaavaan samat tavoitteet täyttävään toimintaan. Esiopetuksen velvoite on kirjattu perusopetuslakiin vasta vuoden 2015 lakiuudistuksessa, mutta jo vuonna 2013 tehdyn selvityksen mukaan valtaosa lapsista osallistui esiopetukseen (Kinos & Palonen, 2013). On selvää, että esiopetuksen sosiaalinen ympäristö luo vertaissuhteita eli lasten välisiä vuorovaikutussuhteita esiopetusikäisten lasten välille. Suurella osalla lapsista vertaissuhteita rakentuu nykyään jo varhaiskasvatus- ja esiopetuspolun aikana (Laaksonen, 2014), mutta siitä huolimatta sosiaalisen ympäristön muutos koulun alussa saa merkittävän roolin lasten puheissa (Eskelä-Haapanen ym., 2017). Nämä jo rakentuneet vertaissuhteet ja uudet vertaissuhteet koulupolulla ovat tämän tutkimuksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena.

Vertaissuhteiden muutoksia tapahtuu erityisesti siirtymissä instituutiosta toiseen (Soini ym., 2013), kun lapset päätyvät esimerkiksi eri kouluihin tai luokkiin (Quinn & Hennessy, 2010). Instituutioiden välisten siirtymien merkittävät vaikutukset vertaissuhteisiin on havaittu useissa tutkimuksissa (Quinn & Hennessy, 2010; Soini ym., 2013). Tässä tutkimuksessa instituutioilla tarkoitetaan edellä esitettyjä esiopetuksen ja perusopetuksen toimintaympäristöjä.

Aikaisempia tutkimuksia vertaissuhteiden jatkuvuuksista löytyy kansainvälisesti etenkin perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välisestä siirtymästä (Pratt & George, 2005; Ng-Knight ym., 2019; Röder & Müller, 2020). Kansainvälisten tutkimusten osalta on huomioitavaa, että Suomessa perusopetukseen siirrytään verraten myöhään (Soini ym., 2013), jolloin myöhemmin koulupolulla tehty tutkimus saattaa olla relevanttia Suomen kontekstissa. Siirtymätutkimuksen kenttä juuri vertaissuhteista ulottuu toisaalta

myös alle kouluikäisiin lapsiin varhaiskasvatuksen ryhmän vaihtoa käsittelevissä tutkimuksissa (Fincham & Fellner, 2016; O'Farrelly & Hennessy, 2013). Lisäksi joitakin suomalaisia (Eskelä-Haapanen ym., 2017) ja kansainvälisiä (Quinn & Hennessy, 2010) tutkimuksia on tehty juuri perusopetukseen siirtymisen viitekehyksessä. Lasten väliset vertaissuhteet nähdään kuitenkin kehitysteoreettisesti dynaamisina eli nopeasti muuttuvina prosesseina (Hinde, 1997) ja tutkimukset kertovat usein vain tietyn rajallisen ajanjakson suhteista. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu ulottuu kahden kuukauden ajanjaksolle koulupolun ensimmäisestä päivästä alkaen, jolloin vältetään pelkästään yksittäisten hetkien kuvaukset.

Tutkimuksissa on osoitettu vertaissuhteiden merkitys ja se, miten koulu voi toiminnallaan estää tai tukea vertaissuhteiden jatkuvuuksia. Useissa tutkimuksissa lasten joutuminen eri luokkiin tai kouluihin rajoitti vertaissuhteiden jatkuvuutta (Weller, 2007; Quinn & Hennessy, 2010). Wellerin (2007) mukaan koululla on paljon valtaa määrittää lasten vertaissuhteiden pysyvyyttä tai katkeamista koulusiirtymien aikana. Huomioitavaa on aiempien tutkimusten ja kehitysteorioiden näkökulmasta, että uskollisuus vertaissuhteissa saattaa olla hyvin merkityksellistä jo esikouluikäisille lapsille (Hinde, 1997; Guimond ym., 2022). Toisaalta joissakin tutkimuksissa on saatu täysin päinvastaisia tuloksia siitä, että vertaissuhteet saavat merkityksensä vasta koulunsa aloittavien ikäluokassa (Lieberman, 2020). Suurin osa aiemmista tutkimuksista kuitenkin korostaa vertaissuhteiden vahvuutta jo alle kouluikäisillä lapsilla (esim. Weller, 2007; Quinn & Hennessy, 2010). Aiempien tutkimustulosten ristiriitaisuus vaikutti siihen, että tutkimuksen kohteeksi valittiin sekä esiopetuksen aikaiset vertaissuhteet, että uudet koulussa rakentuvat vertaissuhteet.

Tämän Pro-gradu tutkielman keskeiset tutkimustavoitteet liittyvät vertaissuhteiden jatkuvuuksien ja uusien vertaissuhteiden rakentumisen tutkimiseen esiopetuksen ja perusopetuksen välisen siirtymän kontekstissa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten samasta esiopetusryhmästä tulleet lapset jatkavat vertaissuhteita koulussa ja millaisen roolin uudet koulussa

rakentuneet vertaissuhteet saavat. Lisäksi tutkimukseen osallistui myös sellaisia lapsia, joiden esiopetusryhmästä ei tullut samaan kouluun muita lapsia. Näiden lasten kohdalla pyritään selvittämään lähtötilanteesta käsin uusien vertaissuhteiden rakentumista.

Tutkimus sijoittuu etnografiseen teoreettismetodologiseen viitekehykseen. Keskeisimpänä aineistonkeruumenetelmänä käytettiin osallistavaa havainnointia, jossa lapsia havainnoitiin kymmenen koulupäivän ajan ensimmäisellä luokalla. Lisäksi näitä havaintoja täydennettiin etnografisilla haastatteluilla, joissa lasten omat ajatukset olivat vahvasti läsnä. Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytettiin Grönforsin (1979) henkilösuhteiden verkostanalyysia sekä Braunin ja Clarken (2006) aineistolähtöistä temaattista analyysia. Tutkimuksen tuloksissa esitetään neljä tyyppiä, jotka kertovat lasten erilaisista vertaissuhteiden jatkuvuus- ja rakentumisprosesseista. Näitä prosesseja hyödyntämällä koulun on mahdollista tarjota vertaissuhteiden rakentamiseen tukea juuri niille lapsille, jotka sitä erityisesti tarvitsevat.

## 2 LASTEN VERTAISUHTEET

### 2.1 Vertaissuhde käsitteenä

Vertaissuhteella (*peer relationship*) tarkoitetaan sellaista vuorovaikutussuhdetta, jossa osapuolet ovat suunnilleen samalla kognitiivisella, sosiaalisella ja emotionaalisella kehityksen tasolla (Salmivalli, 2005; Ladd ym., 2012; Liberman, 2020). Vertaissuhteen pysyvyys muodostuu usein samassa kehitysvaiheessa olevien yksilöiden kohdatessa samanlaisia mielenkiinnon kohteita (Ladd ym., 2012). Joissakin tutkimuksissa käytetään vertaissuhteen lähikäsitettä sosiaalinen suhde (*social relationship*), jolla voidaan viitata myös sellaisiin suhteisiin, joissa osapuolilla on suurempi ikäero ja he ovat erilaisessa kehityksellisessä vaiheessa (Liberman, 2020).

Vertaissuhteet ovat koulukontekstissa monitahoisia rakenteita, jotka voidaan jakaa dikotomisesti vertaishyväksynnän ja -hylkäämisen ulottuvuuteen (Ladd ym., 2012; Lecce ym., 2019). Nurmen ym. (2015) jaottelun mukaan koululuokassa lasten vertaissuhteet voidaan puolestaan jakaa kaveri- ja ystävyysuhteisiin, joista ystävyysuhteet etenevät emotionaalisesti syvemmälle tasolle. Tässä tutkimuksessa kaveri- ja ystävyysuhteista käytetään yhteisnimitystä vertaissuhde ja sen vahvuuden määrittelyä kuvataan tarkemmin tutkimustulosten esittämisen yhteydessä.

Vertaissuhteiden yksinkertaisesta dikotomiasta on aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ristiriitaisia näkemyksiä. Joissakin tutkimuksissa vertaisten hylkäämäksi joutuminen on näyttäytynyt pysyvänä statuksena yksilön arjessa (Ladd ym., 2012; Stenseng ym., 2014). Joidenkin kehitysteorioiden suunta näyttää vertaissuhteet enemmän dynaamisina prosesseina (Hinde, 1997). Tässä tutkimuksessa vertaissuhteiden dynaamisuuden ja pysyvyyden tarkastelusta käytetään käsitettä vertaissuhdeprosessi. Käsitteenä vertaissuhdeprosessi kuvaa myös tutkimuksen keskeistä teemaa vertaissuhteiden jatkuvuudesta ja uusien suhteiden rakentumisesta tutkimuksen kontekstissa (ks. 3.2 Vertaissuhteiden jatkuvuus siirtymän aikana).



Vertaissuhteiden edellytyksenä mainitaan monissa tutkimuksissa sosiaaliset taidot (Ladd ym., 2012; Nurmi ym., 2015; Loizou, 2020). Sosiaalisista taidoista käytetään tässä tutkimuksessa yhteisnimitystä vertaistaidot, sillä ne ilmenevät tutkimuksessa vertaisten välillä. Vertaistaidoilla tarkoitetaan esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, toisten tunteiden tunnistamista, sosiaalisten tilanteiden havainnointia, jakamista ja vuorottelua sekä moraalisten sääntöjen noudattamista (Nurmi ym., 2015). Lisäksi vertaissuhteiden rakentamisen kannalta tarvittavia vertaistaitoja ovat selviytyminen konfliktitilanteista vertaisten kanssa ja toisen lapsen sosiaalisiin vihjeisiin vastaaminen (Bulotsky-Shearerin ym., 2012).

Hinde (1997) on jakanut nämä vertaistaidot suhdeteoriaksi, jossa ihmisen sosiaalinen toiminta jakautuu kolmelle dialektisten suhteiden tasolle. Ensimmäinen taso on erillinen vuorovaikutus ihmisten välillä, johon ei liity varsinaisia emotionaalisia tasoja. Toinen taso on yksilöiden muodostamat yksi tai kaksisuuntaiset sosiaaliset suhteet. Kolmas taso muodostuu sosiaalisista ryhmistä, kuten koululuokasta (Hinde, 1997). Tässä tutkimuksessa näistä tasoista korostuvat eniten suhdeteorian ensimmäinen ja toinen taso, sillä tutkimuksen kiinnostuksen kohteet liittyvät enemmän yksittäisiin suhteisiin suuremman yhteisön sisällä.

## **2.2 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen vertaissuhteet**

Esiopetus alkaa sen vuoden syksyllä, kun lapsi täyttää kuusi vuotta (ks. (Perusopetuslaki, 1998). Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen kahta ensimmäistä vuosiluokkaa. Suomessa lapsi siirtyy perusopetukseen sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta (Kinos & Palonen, 2013; Eskelä-Haapanen ym., 2017; Oppivelvollisuuslaki, 2020). Esi- ja alkuopetusikäisellä tarkoitetaan siis suurimmaksi osaksi 6–8-vuotiaita lapsia. Joissakin tutkimuksissa on osoitettu, että esiopetus olisi tärkein paikka vertaissuhteiden ja ryhmässä toimimisen rakentumiselle (Karikoski, 2008). Tässä alaluvussa

tarkastellaan yleisesti sitä, mitä edellä määritelty vertaissuhde tarkoittaa 6–8-vuotiaiden lasten kohdalla.

Esi- ja alkuopetusikäisten tutkimukset ovat osoittaneet, että jo tämän ikäisille lapsille uskollisuus, läheisyys ja luottamus vertaissuhteissa saattavat olla hyvin merkityksellisiä (Guimond ym., 2022). Yleisesti lapsuudessa vertaissuhteet valikoituvat pitkälti yhteisten kiinnostuksen kohteiden ja arvojen kautta (Bandura, 1997; Hinde, 1997). Kiinnostuksen kohteiden ja arvojen erilaisuus näkyy esikouluikäisillä lapsilla mieltymyksinä vertaisryhmän jäsenistä (Quinn & Hennessy, 2010). Nämä mieltymykset voivat synnyttää hierarkkisia rakenteita ryhmässä, jotka Laaksosen (2010) mukaan näkyvät jo alle kouluikäisten lasten vertaissuhteissa. Näillä hierarkioilla on merkitystä ryhmän toimintaan ja vertaistaitojen kehittymiseen ryhmän sisällä (Laaksonen, 2010).

Vertailun mahdollisuuksien vuoksi, vertaissuhteilla saattaa olla merkittävä vaikutus myös lasten minäpystyvyyden rakentumiseen (Bandura, 1997), sillä vertaisten hylkäämäksi joutuminen vaikuttaa kielteisesti lapsen sosiaaliseen kehitykseen (Nurmi ym., 2015). Vertaisten hyväksyntä on tärkeä elementti vertaissuhteissa jo lapsuudessa juuri vertailun lisääntymisen vuoksi (Nurmi ym., 2015). Tutkimusten mukaan lapsen sosiaaliseen statukseen vaikuttaa se, kuinka hyvin lapsi hallitsee tunteiden säätelystrategiat (Nurmi ym., 2015). Toisaalta Stensengin ym. (2014) tutkimustulosten mukaan sosiaalinen syrjäytyminen ennusti itsesäätelytaitojen heikentymistä 4–6-vuotiailla lapsilla. Lapsi, joka osaa säädellä hyvin omia tunteitaan kykenee esimerkiksi ottamaan muut lapset huomioon omassa toiminnassaan (Nurmi ym., 2015), mutta näiden taitojen puute voi johtaa vertaisten hylkäämäksi joutumiseen (Stenseng ym., 2014).

Laaksosen (2014) tutkimus käsitteli esiopetusikäisten lasten vertaistaitojen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa alle kouluikäisten lasten vertaissuhteet kehittyivät ja rakentuivat leikissä, mutta niiden vaikutukset eivät kuitenkaan jääneet vain leikin tasolle. Esimerkiksi leikeissä näkyvät kiusaamistilanteet näkyivät myös muussa vuorovaikutuksessa. Goblen ym. (2016) tutkimuksessa puolestaan esiopetuksessa opettajan johdolla vietetyn ajan määrä oli positiivisesti yhteydessä vertaistaitojen kehittymiseen, vaikka vertaisten kanssa

vietettiin pääsääntöisesti enemmän aikaa vapaassa toiminnassa. Tärkeiden vertaistaitojen runsas harjoittelu jo esiopetuksessa sujuvoittaisi siirtymää ensimmäiselle luokalle sosiaalisen pätevyyden ja sitä kautta akateemisen suoriutumisen näkökulmasta (Loizou, 2020). Myös Karikosken (2008) tutkimuksessa vanhemmat ovat listanneet sosiaalisen kasvatuksen juuri esiopetuksen tärkeäksi tehtäväksi.

Esiopetusikäisten tapaan myös ensimmäisen luokan oppilailla on kyky kehittää hyviä ja vastavuoroisia vertaissuhteita ympäristön niin salliessa (Quinn & Hennessy, 2010). Vertaissuhteet erityisesti samaa sukupuolta olevien lasten kanssa, ovat entistä merkittävämmässä roolissa koulun aloituksessa verrattuna alle kouluikäisiin lapsiin (Nurmi ym., 2015). Tunteidensäätelystrategiat lapsi oppii noin kymmeneen ikävuoteen mennessä (Nurmi ym., 2015). Tämä tarkoittaa osin sitä, että itsesäätelytaidoiltaan lapset ovat alkuopetuksessa vielä hyvin heterogeeninen joukko. Lasten yksilöllisestä vertaistaitojen kehittymisestä kertovat myös Piagetin (1896–1980) ja Vygotskyn (1897–1934) kognitiiviset kehitysteoriat, joissa puhutaan lapsen itsekeskeisyydestä neljästä ikävuodesta seitsemään ikävuoteen (Crain, 2011). Itsekeskeisyys näkyy lapsen ajattelussa ja toiminnassa niin, että hän ei osaa ottaa useampia näkökulmia huomioon vuorovaikutuksessaan. Crainin (2011) mukaan itsekeskeisyyden väheneminen näkyy vertaissuhteissa kykynä kompromisseihin ja lasten välisen yhteistyön sujuvoitumisena.

### **2.3 Vertaissuhteiden vaikutukset koulussa**

Edellä on käsitelty yleisesti vertaissuhdetta käsitteenä sekä esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kontekstissa. Tässä alaluvussa tarkastellaan vertaissuhteiden tai niiden puuttumisen myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia perusopetuksessa. Useiden tutkimusten mukaan vertaissuhteilla on merkittävä vastavuoroinen vaikutus kouluun sitoutumiseen (esim. Goble ym., 2017) ja kouluvalmiuden arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota myös vertaistaitojen

kehitykseen (Mashburn & Pianta, 2006). Nämä teoreettiset lähtökohdat tarjoavat tukea tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen ja sen asetteluun.

Useiden tutkimusten mukaan vertaistaidot ovat kouluvalmiuden kannalta merkittävämpiä taitoja verrattuna akateemisiin taitoihin (Ladd ym., 2012; Loizou 2020). Myönteisillä vertaissuhteilla esiopetuksessa ja koulun ensimmäisellä luokalla on lisäksi vahva merkitys akateemiseen suoriutumiseen koulussa (Goble ym., 2017). Useiden tutkimusten mukaan hyvät vertaissuhteet varhaislapsuudessa ennustavat positiivisempia koulutus- ja kehitystuloksia myöhemmin koulupolulla (Quinn & Hennessy, 2010).

Lasten ajatuksia koulumaailmasta käsittelevän tutkimuksen mukaan formaalia opetusta merkityksellisemmiksi asioiksi nousevat oman paikan löytäminen kouluyhteisöstä, koulun sosiaalinen ympäristö sekä välitunnit (Kivioja & Puroila, 2017). Myös Eskelä-Haapasen ym. (2017) tutkimuksessa esikouluikäisten lasten koulualoittamiseen liittyvissä huolenaiheissa korostuivat vertaissuhteet verrattuna oppimiseen liittyviin huolenaiheisiin. Toisaalta Goblen ym. (2017) amerikkalaistutkimuksessa havaittiin, että lasten esiopetukseen sitoutuminen vaikutti lasten vertaistaitoihin myönteisesti perusopetuksen ensimmäisellä luokalla. Edeltävistä tutkimustuloksista voidaan päätellä akateemisen suoriutumisen ja vertaissuhteiden osin vastavuoroinen suhde.

Vertaissuhteet vaikuttavat lapsuudessa merkittävästi muun muassa myöhempään sosioemotionaaliseen kehitykseen (Laaksonen, 2014). Myös Minkkisen (2015) väitöskirjatutkimuksen tulosten perusteella havaittiin, että hyvät ja toimivat vertaissuhteet vaikuttavat merkittävästi kouluviihtyvyyteen jo alakoulun ensimmäisiltä luokilta lähtien. Karikosken (2008) mukaan koulun aloitukseen liittyi osittain toisistaan poikkeavia kokemuksia, sillä osa lapsista sai helposti uusia kavereita, mutta osa lapsista koki, että heillä ei ollut kavereita. Kavereiden puuttuminen koulun alkaessa saattoi vaikuttaa hitaaseen sopeutumiseen kouluun (Karikoski, 2008) ja itsesäätelykyvyn heikkoon kehittymiseen (Stenseng ym., 2014).

Stensengin ym. (2014) tutkimuksessa havaittiin, että heikot itsesäätelytaidot kuuden vuoden iässä vaikuttivat vertaisten hylkäämäksi joutumiseen vielä

kahden vuoden päästä. Myös Quinnin ja Hennessyn (2010) mukaan vanhempien lasten sosiometrinen status ja vertaissuhteet näkyivät samojen lasten tuloksissa jo varhaislapsuudessa. Vaikka lasten välisissä suhteissa dynaamisuus on merkittävässä roolissa, Laaksosen (2014) mukaan kokemus leikin ulkopuolelle jäämisestä voi näyttäytyä lapselle vertaisryhmän hylkäämisenä laajemmin sosiaalisessa maailmassa. Tämän tutkimuksen kontekstissa sosiaalinen maailma tarkoittaa koululuokkaa tai laajemmin koko kouluyhteisöä.

## 3 VERTAISUHTEET JA SIIRTYMÄ ESIOPETUKSESTA PERUSOPETUKSEEN

### 3.1 Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen

Siirtymä (*transition*) käsitteenä on osa jokaisen ihmisen elämää ja sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi instituutioihin, paikkoihin tai ihmissuhteisiin liittyviä siirtymiä (Griebel & Niesel, 2009; Fincham & Feller, 2016). Pelkästään koulutuksen kentällä siirtymä on laaja käsite, mutta usein siirtymällä tarkoitetaan koulutusasteelta toiselle siirtymistä (ks. Ng-Knight ym., 2019; Fincham & Fellner, 2016), kuten myös tässä tutkimuksessa. Tämä tutkimus kiinnittyy siirtymään esiopetuksesta perusopetukseen, millä tarkoitetaan siirtymää aiemmin kuvatun esi- ja alkuopetuksen välillä (ks. 2.2 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen vertaissuhteet). Kyseisestä siirtymästä on tutkimuskirjallisuudessa käytetty metaforia ”silta” ja ”oppimismatka”, joilla pyritään kuvaamaan siirtymän prosessinomaisuutta, epäjatkuvuuksia ja jatkuvuuksia sekä tietynlaista dynamiikkaa (Wilder & Lillvist, 2018).

Suomen kunnille ja kaupungeille ei ole erillistä linjausta siitä, missä toimintaympäristössä esiopetus tulee järjestää (Venäläinen ym., 2021). Näin ollen osa suomalaisista lapsista suorittaa esiopetuksen yhteisissä tiloissa perusopetuksen kanssa ja osa yhteisissä tiloissa varhaiskasvatuksen kanssa (Ks. perusopetuslaki, 1998). Jos esiopetus järjestetään yhteisissä tiloissa perusopetuksen kanssa, saattaa kyseinen siirtymä sisältää vain Wilderin ja Lillvistin (2018) kuvaaman muodollisen siirtymän. Vastaavasti varhaiskasvatuksen tiloista siirtymä perusopetukseen sisältää muodollisen siirtymän lisäksi myös paikallisen ja ihmissuhteisiin liittyvän ulottuvuuden (ks. Fincham & Fellner, 2016). Lasten kokeman siirtymäprosessin ymmärtäminen voisi auttaa opettajia ja muuta henkilökuntaa tukemaan lapsia heidän tarpeidensa mukaisesti (Fincham & Fellner, 2016).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavaa siirtymää voidaan kuvata myös käsitteellä vertikaalinen siirtymä. Siirtymän vertikaalisuudella tarkoitetaan sen

institutionaalisuutta ja ennustettavuutta (Soini ym., 2013). Esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöt eroavat jonkin verran toisistaan, jolloin lapsen oppimispolku ei välttämättä muodosta yhtenäistä kokonaisuutta (Venäläinen ym., 2021). Näin ollen jo pelkkä siirtymän vertikaalisuus edellyttää lapselta tiettyjä valmiuksia uuteen kasvatusympäristöön siirtymisessä (Soini ym., 2013). Perusopetuksen tavoitteet liittyvät lasten oppimisedellytyksien parantamiseen (Perusopetuslaki, 1998; Venäläinen ym., 2021), mutta esiopetuksen toimintaympäristössä korostuvat enemmän oppimistilanteiden toiminnallisuus ja monipuolisuus (Babić, 2017; Venäläinen ym., 2021). Myös lasten ajatuksissa kouluun siirtyminen merkitsee sääntöjen ja varsinaisen työskentelyn lisääntymistä aikaisemman leikkimisen sijaan (Dockett & Perry, 2007). Vertaissuhteiden rakentumisen näkökulmasta leikki nähdään kuitenkin merkittävänä vertaissuhteita rakentavana tekijänä (Laaksonen, 2014). Edellä esitettyjä siirtymän tuomia muutoksia on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa myös lapsen kehitystehtäviksi, joista lapset selviävät vertaisten tuella (Wilder & Lillvist, 2018).

Siirtymän onnistumisella on havaittu yhteys lapsen sosiaaliseen sopeutumiseen, koettuun hyvinvointiin ja akatemiseen menestykseen koulupolun myöhemmissä vaiheissa (Soini ym., 2013). Useissa tapauksissa kouluun siirtyminen tarkoittaa siirtymää suurempaan yhteisöön (Stenseng ym., 2014; Goble ym., 2017.) Kun lapsi siirtyy suurempaan yhteisöön, saattaa riskinä olla myönteisen minäpystyvyyden heikkeneminen, johon vertaissuhteiden rakentumisella on merkittävä vaikutus (Bandura, 1997). Banduran (1997) mukaan minäpystyvyyttä voidaan ylläpitää sellaisilla vertaissuhteilla, joissa jäsenet omaavat yhteiset mielenkiinnon kohteet ja arvot. Siirtymävaihetta sujuvoittaa vertaissuhteiden toimiminen ryhmän jäsenten välillä (Soini ym., 2013). Toisaalta Nurmen ym. (2015) mukaan siirtymän onnistumiseen vaikuttavat biologisen, kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen yhteisvaikutus. Tämä tutkimus rajoittuu kuitenkin vain lasten vertaissuhteiden tutkimiseen siirtymän viitekehyksessä.

### 3.2 Vertaissuhteiden jatkuvuus siirtymän aikana

Käsite jatkuvuus (*continuity*) voidaan määritellä kirjaimellisesti asiaksi tai toiminnaksi, joka jatkuu (Babić, 2017; Wilder & Lillvist, 2018). Wilderin ja Lillvistin (2018) määritelmässä se asettuu vastakohtaksi epäjatkuvuuden käsitteelle (*discontinuity*), mikä tässä tutkimuksessa viittaa vertaissuhteen katkeamiseen siirtymässä esiopetuksesta perusopetukseen. Vertaissuhteiden jatkuvuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä kahden tai useamman lapsen välisiä suhteita, jotka säilyvät samana lasten siirtyessä kouluun. Vertaissuhteiden jatkuvuuksista on käytetty aiemmissa tutkimuksissa käsitteitä suhteellinen tai sosiaalinen jatkuvuus (Wilder & Lillvist, 2018). Näihin suhteisiin kuuluvat yleensä suhteet, joissa lapset päätyvät samaan kouluun ja luokkaan (Quinn & Hennessy, 2010). Joissakin tutkimuksissa vertaissuhteiden jatkuvuudella on kuvattu sosiaalisen statuksen jatkuvuutta, jolloin kiinnostuksen kohteena ei ole se, ovatko esiopetuksen ja perusopetuksen vertaissuhteet samojen lasten välillä (ks. Quinn & Hennessy, 2010).

Lasten vertaissuhteiden jatkuvuutta perusopetukseen siirtyessä on tutkittu jonkin verran kansainvälisesti (Quinn & Hennessy, 2010; Wilder & Lillvist, 2018), mutta enemmän tutkimuksia löytyy lasten odotusten näkökulmasta (Eskelä-Haapanen ym., 2017; Loizou, 2020). Näissä tutkimuksissa useat lasten odotukset ovat liittyneet vertaissuhteisiin. Vastaavasti vertaissuhteiden jatkuvuutta on tutkittu paljon siirtymässä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen (Pratt & George, 2005; Ng-Knight ym., 2019; Röder & Müller, 2020). On huomion arvoista, että osa näistä tutkimuksista käsittelee nuorempia lapsia suhteessa siihen, minkä ikäisenä Suomessa siirrytään toisen asteen koulutukseen.

Quinnin ja Hennessyn (2010) irlantilaistutkimuksessa tutkittiin lasten vertaissuhteiden muutoksia ja jatkuvuutta esiopetuksesta kouluun siirtymisen aikana. Suoraan vertailua Suomen kontekstiin vaikeuttaa se, että Irlannissa lapset siirtyvät kouluun noin kaksi vuotta aikaisemmin kuin Suomessa. Quinnin ja Hennessyn (2010) tutkimustulosten mukaan noin 80 %:lla esiopetusikäisistä lapsista oli ainakin yksi ystävä samassa ryhmässä, mutta noin 50 % lapsista osoittautui hylätyiksi esiopetusvuoden alussa ja lopussa. Lasten väliset



vertaissuhteet nähdään kuitenkin usein dynaamisina prosesseina ja ympäristöllä on suuri merkitys vertaissuhteiden pysyvyyteen ja dynaamisuuteen uudessa ympäristössä (Hinde, 1997). Tämä havaittiin myös Quinnin ja Hennessyn (2010) tutkimuksessa, sillä koulussa jokaisella lapsella oli ainakin yksi ystävä riippumatta siitä, oliko lapsella ystävää esiopetuksessa vai ei.

Koulupolun ja esiopetuksen vertaissuhteet eivät olleet usein samoja, sillä vain pienellä joukolla lapsista vertaissuhteet jatkuivat kouluun siirryttäessä (Quinn & Hennessy, 2010). Vertaissuhteiden katkeamisen vaikutuksia on käsitelty edellisessä yläluvussa. Muutokset vertaissuhteissa ja vertaissuhteiden epäjatkuvuus johtuu tutkimusten mukaan siitä, että lapset eivät ole päätyneet samaan luokkaan tai kouluun (Weller, 2007; Quinn & Hennessy, 2010). Wellerin (2007) englantilaistutkimuksessa tutkittiin 10–11-vuotiaiden lasten vertaissuhteiden jatkuvuutta siirtymässä koulutustasolta toiselle. Tutkimuksessa vertaissuhteet jaettiin kestäviin ja katkenneisiin vertaissuhteisiin. Wellerin (2007) mukaan joskus kestäviä vertaissuhteita oli myös niiden lasten välillä, jotka joutuivat eri kouluihin, mutta pääsääntöisesti nämä vertaissuhteet katkesivat siirtymän yhteydessä.

Wongin (2015) tutkimus osoitti, että useat kouluun siirtyneet lapset kaipasivat vertaissuhteitaan esiopetuksesta, sillä koulussa lapsilla oli vähemmän sosiaalista aikaa. Tutkimuskirjallisuudessa on ristiriitaisia näkemyksiä lasten odotuksista vertaissuhteiden jatkuvuudelle siirtymän yhteydessä (ks. Eskelä-Haapanen ym., 2017; Loizou, 2020). Loizou (2020) Kyproksella toteutetun tutkimuksen mukaan lapset odottivat, että pääsevät toimimaan vanhojen ystävien kanssa uudessa ympäristössä ja toisaalta, että he saavat uusia ystäviä. Eskelä-Haapasen ym. (2017) tutkimuksessa kuitenkin vain 11 % lapsista toivoi vanhojen vertaissuhteiden jatkuvan koulussa. Pojat mainitsivat haastatteluissa useammin uskovansa vanhojen vertaissuhteiden säilyvän, mutta kolmasosa toivoi saavansa myös uusia ystäviä kouluun siirryttäessä.

Loizou (2020) tutkimuksessa siirtymä yhdessä vanhojen ystävien kanssa näyttäytyi lapsille voimaannuttavana kokemuksena, sillä he saivat jakaa siirtymään liittyvät uudet kokemukset tuttujen lasten kanssa. Eskelä-Haapasen

(2017) tutkimustuloksissa tuli puolestaan esille myös sellaisia huomiota, joissa lapsi toivoi, että joku tietty oppilas ei tulisi samaan kouluun esimerkiksi kiusaamisen vuoksi. Joissakin tutkimuksissa on havaittu, että vertaissuhteiden jonkinlainen jatkuvuus koulusiirtymän yhteydessä vaikutti siihen, miten helposti lapsi solmi vertaissuhteita uusien luokkatoverien kanssa (Weller, 2007). Tämä tutkimustulos tukee osin aiemmin mainittua Loizou (2020) tutkimustulosta siirtymän jakamisesta tuttujen lasten kanssa.

Wellerin (2007) mukaan sellaiset vertaissuhteet, jotka solmittiin koulutoiminnan ulkopuolella, olivat usein kestävämpiä. Koulun ulkopuolisten suhteiden lisäksi tutkimuksissa on korostettu kouluun tutustumisen merkitystä vertaissuhteiden jatkuvuuden ja kehittymisen kannalta (Loizou, 2020). Vaikka näitä koulun ulkopuolisia suhteita painotetaan tutkimuksissa kestävämpinä, tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että lasten sijoittaminen samaan luokkaan ja kouluun tukee vertaissuhteiden jatkuvuutta (ks. Weller, 2007; Quinn & Hennessy, 2010) ja koulu voi rajoittaa luokkajaoilla lasten mahdollisuuksia ylläpitää vertaissuhteitaan (Weller, 2007). Myös muissa tutkimuksissa ympäristön merkityksestä sosiaaliseen kehitykseen on saatu merkittäviä tuloksia (Quinn & Hennessy, 2010).

### **3.3 Vertaissuhteiden rakentuminen koulun alussa**

Käsitteenä vertaissuhteen rakentaminen esiintyy usein samoissa tutkimuksissa vertaissuhteiden jatkuvuuden kanssa (Weller, 2007; Quinn & Hennessy, 2010; Loizou, 2020). Tässä tutkimuksessa käsitteellä vertaissuhteen rakentuminen kuvataan uusia, koulussa rakentuvia vertaissuhteita sellaisten lasten välillä, jotka eivät ole tulleet samasta esiopetusryhmästä.

Kouluun siirtyminen voi olla haastava tilanne vertaissuhteiden näkökulmasta, kuten edellä on kuvattu. Siirtymällä saattaa kuitenkin olla myös myönteisiä vaikutuksia vertaissuhteisiin, sillä sosiaalinen ympäristö tyypillisesti laajenee siirtymän yhteydessä (ks. Stenseng ym., 2014; Goble ym., 2017). Tutkimuksissa perustellaan myönteisyyttä muun muassa sillä, että lapset eivät

tyypillisesti jää passiiviseksi vastaanottajiksi, vaan rakentavat aktiivisesti vertaissuhteita (Stenseng ym., 2014). Goblen ym. (2017) mukaan muuttuva sosiaalinen ympäristö siirtymävaiheessa saattaa toimia suojaavana tekijänä vertaissuhteille ja mahdollistaa vertaissuhteiden helpomman rakentumisen. Laajemman sosiaalisen verkoston myönteisyyttä kuvaa se, että pelkästään yhden ystävän olemassaolo kouluun siirtymisen yhteydessä vaikutti Dockettin ja Perryn (2007) tutkimuksessa lasten myönteisempiin asenteisiin koulua kohtaan ja lasten nopeampaan kouluympäristöön sopeutumiseen.

Sosiaalisen ympäristön laajenemisesta huolimatta, joissakin tutkimuksissa vertaisten hylkäämäksi jäämisen on havaittu olevan melko pysyvää, vaikka lapset kohtasivat uusia lapsia koulussa (Stenseng ym., 2014). Tämän vuoksi vertaissuhteiden tukeminen siirtymän yhteydessä on keskeistä (Fincham & Fellner, 2016). Vertaistaidoiltaan heikoimpien lasten on tutkimusten mukaan vaikeampi päästä mukaan leikkiin ja osallistua yhteisiin vuorovaikutustilanteisiin myös koulun laajemmassa sosiaalisessa ympäristössä (Quinn & Hennessy, 2010). Tällaiseen toimintaan tarvittavat vertaistaidot ovat vertaissuhteiden rakentumisen kannalta keskeisiä tekijöitä (Laaksonen, 2014).

Lasten ajatuksissa siirtymään onkin liittynyt pelkoa esimerkiksi kiusatuksi joutumisesta, yksinäisyydestä ja vaikeudesta solmia uusia vertaissuhteita (Eskelä-Haapanen ym., 2017). Yksinäisyys ja vaikeus solmia uusia vertaissuhteita koulussa on joissakin tutkimuksissa jäänyt opettajalta huomaamatta (Wong, 2015). Wongin (2015) tutkimustulokset osoittavat, että vanhemmat listasivat vertaissuhteiden puuttumisen siirtymän yhdeksi ongelmaksi, mutta opettajat eivät. Toisaalta lapset eivät myöskään kertoneet vertaissuhteiden puutteesta opettajalle, vaan yrittivät ratkaista ongelmaa yksin. Nämä edellä esitetyt vertaissuhteiden jatkuvuuden ja uusien suhteiden rakentumisen teoreettiset lähtökohdat luovat tämän tutkimuksen keskeisen viitekehyksen.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää esiopetuksesta perusopetukseen siirtyvien lasten vertaissuhteiden jatkuvuutta sekä uusien vertaissuhteiden rakentumista. Vertaissuhteiden jatkuvuus viittaa niihin suhteisiin, joita lapsilla tiedetään olleen jo esiopetuksessa ja tarkastelun kohteena on se, miten nämä suhteet näkyvät koulupolun alussa. Tiedoilla viitataan lasten omaan kerrontaan siitä, kenen kanssa he ovat leikkineet esiopetuksessa ja huoltajien antamaan tietoon heidän esiopetusryhmästään. Vertaissuhteiden jatkuvuutta tutkitaan niiden lasten osalta, joiden kanssa samasta esiopetusryhmästä samaan luokkaan tai kouluun tulee muita lapsia.

Uusien suhteiden rakentumisella viitataan sellaisiin vertaissuhteisiin, jotka alkavat rakentua vasta koulupolun alussa eli lapset eivät ole tulleet samasta esiopetusryhmästä. Uusien vertaissuhteiden rakentumista tarkastellaan sekä niiden lasten kohdalla, joiden kanssa samasta esiopetusryhmästä tulee useita lapsia, että niiden lasten kohdalla, joiden kanssa samasta esiopetusryhmästä ei tule muita lapsia.

Tutkimuksen tarkoituksena on vertaissuhteiden näkökulmasta selvittää erilaisista lähtökodista tulevien lasten vertaissuhteiden jatkuvuus- ja rakentumisprosesseja. Lisäksi tutkimusaineiston avulla pyritään laadullisesti kuvailemaan eri lähtökodista tulevien lasten vertaissuhteiden polkua. Tarkka tutkimuskysymys tutkimuksen tavoitteiden pohjalta on seuraavanlainen: *Miten esiopetuksen aikaiset vertaissuhteet jatkuvat ja uudet vertaissuhteet rakentuvat koulupolun alussa?*

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus sijoittuu etnografiseen teoreettismetodologiseen viitekehykseen ja se on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa *SchoolTrace-hanketta* (Rutanen ym., 2022). Hanke sijoittuu jatkumoksi aikaisemmalle *Trace in ECEC - Tracing children's socio-spatial relations and lived experiences in early childhood education transitions* hankkeelle. Molempien hankkeiden tavoitteena on tutkia lasten siirtymäkokemuksia eri elämänvaiheissa. Syksyllä 2022 kerätty etnografinen havainnointiaineisto toimi pilottitutkimuksena myöhemmälle laajemmin koulupolun siirtymiä käsittelevälle tutkimukselle (Rutanen ym., 2022).

Tutkimus toteutettiin laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusotteella, sillä kiinnostuksen kohteena on kohderyhmä luonnollisissa tilanteissa (ks. Metsämuuronen, 2011). Lisäksi tutkimuksen tavoitteet liittyvät yksityiskohtaisemman tiedon keräämiseen pienemmästä kohdejoukosta, mikä on Pattonin (2002) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Kvalitatiivinen tutkimus vastaa myös yleensä kysymyksiin ”mitä?” ja ”miten?” (Martella ym., 2013), mikä sopii tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksen asetteluun. Tässä ylläluvussa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin, mitä etnografinen teoreettismetodologinen suuntaus tarkoittaa tämän tutkimuksen kontekstissa. Lisäksi käsitellään omana alalukunaan tutkimuksen toteuttamista tutkimukseen osallistujien, tutkimusaineiston keruun, aineiston analyysin ja eettisten ratkaisujen kautta.

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa käytetty etnografinen teoreettismetodologinen suuntaus sijoittuu realismiin ja konstruktionismiin välimaastoon (Heikkinen ym., 2005). Tutkimuksen kannalta realismiin ja konstruktionismiin välimaastolla tarkoitetaan objektiivisesti tulkittua todellisuutta, johon tutkijan subjektiiviset tulkinnat väistämättä vaikuttavat (ks. Heikkinen ym., 2005). Teoreettismetodologisen suuntauksena etnografia on hyvin moniulotteinen (Skeggs, 2001; Hämeenaho &

Koskinen-Koivisto, 2018) ja tarkemmin kuvattuna tutkimuskonteksti sijoittuu kouluetnografian suuntaukseen. Lahelman ja Gordonin (2007) mukaan kouluetnografian tarkoituksena on sijoittaa tutkimuksen konteksti suhteellisen rajattuun koulutuksen tutkimuskenttään. Tämän tutkimussuuntauksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena on kautta aikojen ollut koulun aloittamisen tutkimus (Lahelma & Gordon, 2007), johon myös tämän tutkimuksen kontekstin rajautuu.

Yleisesti etnografisella teoreettismetodologisella viitekehyksellä pyritään ymmärtämään tiettyä kohdejoukkoa ja kuvaamaan sitä analyttisesti (Metsämuuronen, 2011), mikä tämän tutkimuksen osalta tarkoittaa lasten siirtymään ja koulunaloitukseen liittyvien vertaissuhdeprosessien tarkastelua. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla itsellään on merkittävä rooli, sillä tutkimusaineisto syntyy vuorovaikutuksessa tutkittavan kohdejoukon kanssa (Metsämuuronen, 2011; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa tutkimuskontekstin muodostumista osin ennalta määrittelemättömän vuorovaikutuksen tuloksena. Yksi etnografisen teoreettismetodologisen viitekehyksen ja yleisemmin laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre on joustavuus ja sopeutuminen muuttuviin tilanteisiin (Martella, 2013; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018).

Syvällinen ja tarkka kuvaus siitä, minkälaisessa sosiaalisessa ja ajallisessa paikassa tutkimusaineisto kerätään, on keskeistä etnografisessa tutkimuksessa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018), jotta tutkimus voidaan sijoittaa laajempaan kulttuuriseen kontekstiin (Komulainen, 2018). Tämän tutkimuksen konteksti sijoittui alakouluun, joka käsitti vuosiluokat ensimmäisestä kuudenteen. Etnografialle tyypillisesti varsinainen konteksti muodostui kuitenkin sen mukaan, missä lapset koulupäiväänsä viettivät tietynä päivänä. Tutkimusaineiston luotettavuuden ja monipuolisuuden vuoksi on keskeistä, että aineistoa kerätään ainakin kahdessa eri ympäristössä (Laaksonen, 2010). Tässä tutkimuksessa koulun formaaleja toimintaympäristöjä olivat luokkahuone, liikuntasali sekä koulun kenttä ja kirjasto. Lisäksi aineistoa kerättiin informaaleissa ympäristöissä, jotka olivat vähemmän strukturoituja verrattuna

formaaleissa ympäristöissä tapahtuvaan toimintaan. Tällaisia ympäristöjä olivat esimerkiksi välitunnit ja iltapäivätoiminta.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

*Trace in ECEC-hankkeen* varhaiskasvatuspolun aineistossa on ollut mukana viisi case-lasta ja heidän päiväkotijäseniä ja esiopetusryhmänsä (Rutanen ym., 2022). Viidestä case-lapsesta ensimmäinen siirtyi kouluun syksyllä 2022. Tämän tutkimuksen osallistujat muodostuivat ensimmäisen kouluun siirtyvän case-lapsen koulun ja luokan mukana. Case-lapsen lisäksi tutkimusaineisto muodostui kyseisen lapsen koululuokasta. Luokassa oli lapsia yhteensä 19, joista tutkimussuostumus oli 17 lapsella. Kohdejoukoksi valikoitu koulupäivän osalta yksi luokka, sillä Grönforsin (2011) mukaan suhteellisten suhteiden (ks. 5.4 Aineiston analyysi) luominen on mahdollista vain yhteisön ollessa suhteellisen kiinteä ja pieni.

Tutkimuksen kohteena olevan luokan lisäksi tutkimukseen osallistui lapsia rinnakkaisluokilta, sillä tutkimuksen toimintaympäristöinä olivat mukana myös välitunnit ja koulussa järjestetty iltapäivätoiminta, joissa rinnakkaisluokkien oppilaat sekoittuivat. Suurempi kohdejoukko tutkimukseen osallistujina on mahdollinen, jos sisäisten ja ulkoisten vertaissuhteiden kartoittaminen siinä on mahdollista (Grönfors, 2011). Ne suhteet, joita lapset rakensivat tai jatkoivat oman luokkansa ulkopuolella, pystyttiin tässä tutkimuksessa kartoittamaan ensimmäisen vuosiluokan osalta. Yhteensä rinnakkaisluokilla lapsia oli 40, joista 22 on mukana tutkimusaineistossa. Osallistujat rinnakkaisluokkien osalta määräytyivät kohdeluokan vertaissuhteiden jatkuvuuksien ja uusien suhteiden rakentumisen kautta eli tutkimukseen tulivat rinnakkaisluokilta mukaan ne lapset, joilla oli vertaissuhteita kohdeluokan lasten kanssa aineistonkeruun aikana.

Lasten lisäksi havainnointiaineistossa olivat mukana luokanopettaja sekä iltapäivätoiminnan ohjaajat. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteet olivat lasten toiminnassa, joten aikuisten näkyminen havainnointiaineistossa ei tämän

tutkimuksen kannalta ollut oleellista. Kuitenkin tilanteissa, joissa vertaissuhteet olivat keskeisessä roolissa, myös aikuisen toiminta oli otettava huomioon. Aikuisten osuus aineistossa näkyy myös joissakin aineistolainauksissa tutkimustulosten tarkastelun yhteydessä. Yhteensä tutkimusaineistossa oli mukana 39 lasta ja 5 aikuista.

Kolmelle rinnakkaisluokalle lapsia tuli yhteensä 15 eri esiopetusryhmästä. Kohdeluokalla lapsia oli seitsemästä eri esiopetusryhmästä. Seitsemästä esiopetusryhmästä neljä oli sellaisia, joista samalle luokalle tuli enemmän kuin yksi lapsi. Kohdeluokalle tuli kolme sellaista lasta, joilla ei ollut yhtään lasta samasta esiopetusryhmästä samassa koulussa. Tämän lisäksi kohdeluokalla oli kaksi sellaista lasta, joilla oli vain yksi tuttu lapsi esiopetusryhmästä. Jos yhdestä esiopetusryhmästä tuli useita lapsia samaan kouluun, oli lapset pääsääntöisesti hajautettu tasaisesti kaikille rinnakkaisluokille. Näin ollen tällaisista esiopetusryhmistä tulleilla lapsilla oli tuttuja lapsia kaikilla rinnakkaisluokilla. Edellä esitetyt taustatiedot olivat merkityksellisiä tutkimusaineiston analyysin kannalta.

### **5.3 Tutkimusaineiston keruu**

Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin osallistavaa havainnointia, sillä havainnointi on aina jollakin tavalla osa etnografiseen teoreettismetodologiseen suuntaukseen sijoittuvaa tutkimusta (ks. Papen, 2020; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Lisäksi useimmat lasten vertaissuhteita tarkastelevat tutkimukset on toteutettu havainnoimalla kohdejoukkoa arkisissa tilanteissa, sillä havainnointia pidetään päätutkimusmenetelmänä lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksissa (Laaksonen, 2010). Osallistavan havainnoinnin elementit näkyivät tässä tutkimuksessa arkiseen toimintaan liitettyjen strukturoimattomien keskusteluiden kautta. Metodikirjallisuudessa on ristiriitaisia näkemyksiä siitä, millainen tutkijan osallisuusaste antaa parasta informaatiota tutkittavasta ilmiöstä (Papen, 2020; Metsämuuronen, 2011). Lasten tutkimiseen suositaan kuitenkin nykyään osallistavia menetelmiä relevantin



aineiston saavuttamiseksi, sillä osallisuuden avulla aikuisen on mahdollista päästä syvällisemmin käsiksi lasten maailmaan (Jadue Roa ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa tutkijan osallisuus lisääntyi havainnointipäivien edetessä, mikä on Metsämuurosen (2011) mukaan tehokasta etnografisen aineiston keruussa. Kentällä havainnoimassa oli kaksi tutkijaa. Työnjako muodostui niin, että oma huomioni keskittyi lapsiin ja heidän välisiin suhteisiinsa, sillä nämä teemat olivat keskiössä tämän tutkimuksen kannalta. Havainnointiaineisto muodostui tutkijoiden kenttämuistiinpanoista, jotka sisälsivät Metsämuurosen (2011) kuvauksen mukaisesti visuaalisia näköhavaintoja sekä haju-, kuulo- ja kosketusaistien kautta tulevaa informaatiota (ks. myös Patton, 2002).

Vaikka tutkimusaineisto kerättiin strukturoimattomana, se vaati tutkijalta valmistautumista, kuten aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen tutustumista. Martellan ym. (2013) mukaan laadullisen tutkimuksen tulokset nousevat suoraan tutkimusaineistosta ja vasta sen jälkeen niitä verrataan aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Papan (2020) korostaa kuitenkin tutkimuskontekstin ja teoreettisen viitekehyksen yksityiskohtaista muotoilua ennen tutkimusaineistonkeruuta, jotta tutkija voi kiinnittää havainnoidessaan huomion juuri tutkimuksen kannalta oleellisiin seikkoihin. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruuta suuntasi laajemman hankkeen kiinnostus koulun aloitukseen ja siirtymään esiopetuksesta kouluun. Havainnointi käsitti lasten ja aikuisten toimintaa läpi koulupäivän ja iltapäivätoiminnassa. Myöhemmin aineistonanalyysissä aineistosta valikoitiin relevantti tieto juuri tämän tutkimuksen kannalta (ks. 5.4. Aineiston analyysi).

Tässä tutkimuksessa etnografista havainnointiaineistoa täydennettiin lisäksi puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Etnografisen teoreettismetodologisen viitekehyksen keskeisin tutkimusmenetelmä havainnoinnin lisäksi on haastattelu (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Joidenkin näkemysten mukaan etnografinen tutkimusmetodologia sisältää aina jonkin verran etnografista haastattelua havainnoinnin lisäksi (De Fina, 2020). Haastattelut toteutettiin perinteisesti kyselemällä tai piirtohaastatteluina, joissa

lapset piirsivät itsensä koululaisena, jonka jälkeen lapsilta kysyttiin kysymyksiä piirroksen pohjalta esikoululaisuudesta ja koululaisuudesta. Piirtohaastattelut kerättiin hankkeen tarkoituksiin, mutta näissä haastatteluissa lapsilta kysyttiin myös esimerkiksi keiden kanssa he leikkivät koulussa ja kuinka he ovat tutustuneet toisiin lapsiin. Haastatteluja toteutettiin yhteensä 17.

Havainnointipäiviä oli yhteensä kymmenen elokuun 2022 ja syyskuun 2022 välisenä aikana. Yhden kouluviikon aikana havainnointipäiviä oli pääsääntöisesti kaksi. Metodikirjallisuudessa on ristiriitaisia näkemyksiä siitä, minkä mittainen aineistonkeruu on riittävä etnografisessa kenttätyössä (Hammersley, 2006; Jadue Roa ym., 2018). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun pituus määräytyi sen perusteella, miten lasten vertaissuhteet alkoivat vakiintua. Tutkimusaineistoon kuuluvat haastattelut toteutettiin havainnointipäivien yhteydessä iltapäivätoiminnan aikana. Etnografisen aineiston tunnuspiirre on strukturoimattomuus (Metsämuuronen, 2011; Papen, 2020), jolloin tarkkaa keskusteluiden ja haastatteluiden paikkaa aineistossa ei voitu ennalta määrittää, vaan niiden ajankohta määräytyi lasten toiminnan havainnoimisen kautta.

Lopullinen tutkimusaineisto koostui tutkijan kenttämuistiinpanoista, jotka täydennettiin jokaisen tutkimuspäivän jälkeen, sekä litteroiduista keskusteluista ja haastatteluista. Litteroinnin, eli puhtaaksi kirjoittamisen, tarkoituksena on Metsämuurosen (2011) mukaan tutkimukseen osallistujien puheen organisointi ja ymmärtäminen. Etnografinen aineisto voi sisältää hyvin monipuolisesti erilaista aineistoa (De Fina, 2020). Laajasta informaatiosta kerättiin tämän tutkimuksen varsinainen aineisto ensimmäisessä analyysivaiheessa käyttäen tutkimuksen kannalta oleellista informaatiota.

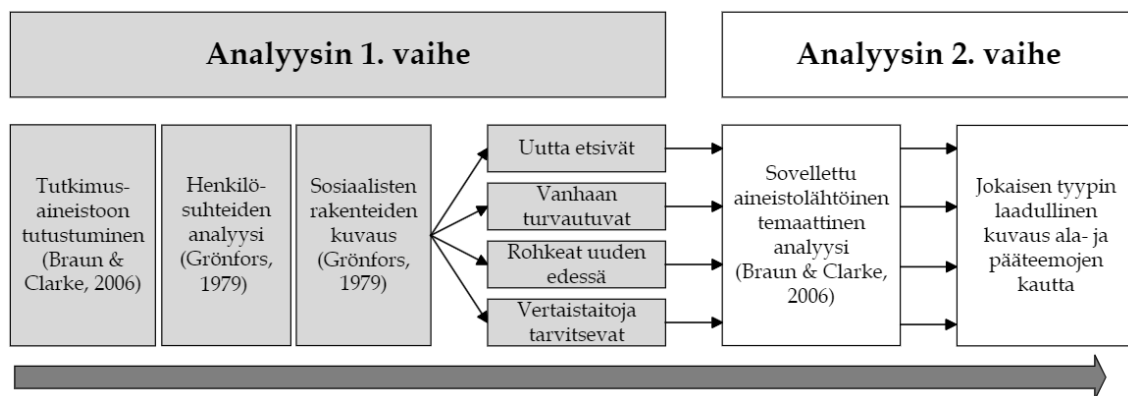
## **5.4 Aineiston analyysi**

Tämän tutkimuksen aineistonanalyysi muodostui kahdesta päävaiheesta, jotka on esitetty kuviossa 1. Ensimmäinen analyysivaihe muodostui Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin ensimmäisestä vaiheesta, sekä Grönforsin (1979) henkilösuhteiden verkostanalyysistä, johon kuului myös sosiaalisten

rakenteiden kuvaus. Henkilösuhteiden verkostanalyysi ei sovi yksinään analyysimenetelmäksi (Grönfors, 2011), jonka vuoksi tutkimuksessa on sovellettu kahta eri aineiston analyysimenetelmää.

### Kuvio 1

*Aineiston analyysin kaksivaiheinen eteneminen*



Ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen syntyi neljä tyyppiä, joita käsiteltiin toisessa analyysivaiheessa omina aineistoinaan. Tätä kuvaavat erilliset nuolet kuviossa 1. Toisen vaiheen tarkoituksena oli syventää ymmärrystä syntyneiden tyyppien laadullisesta sisällöstä Braunin ja Clarcken (2006) aineistolähtöisen temaattisen analyysin vaiheita soveltaen. Braun ja Clarke (2006) ymmärtävät temaattisen analyysin melko vapaana analyysimenetelmänä, mikä sopii Maguiren & Delahuntin (2017) mukaan koulun monimuotoisiin ja muuttuviin olosuhteisiin, joita myös tämän tutkimuksen strukturoimaton luonne osin aiheuttaa. Seuraavaksi esitetään tarkempi kaksivaiheinen kuvaus analyysin etenemisestä kuvion 1 mukaisesti.

**Analyysin ensimmäinen vaihe.** Kenttämuistiinpanot ja haastatteluiden litteraatit yhdistettiin yhdeksi aineistoksi, sillä ne tukivat toisiaan. Lisäksi lasten haastatteluissa oli tärkeä säilyttää keskustelunomaisuus (Jadue Roa ym., 2018), jolloin ne olivat samankaltaisia kenttämuistiinpanojen kanssa, joihin sisältyi myös keskusteluja lasten kanssa. Aineistoon tutustuminen (Braun & Clarke, 2006) tarkoitti tässä tutkimuksessa laajaan tutkimusaineistoon tutustumista, joka sisälsi vertaissuhteiden näkökulmasta paljon myös epäolennaista informaatiota. Tämän vaiheen tarkoituksena oli tunnistaa erilaisuuksia ja samanlaisuuksia sekä

tutkittavien välisiä suhteita ja rajata tekstiä (ks. Guest ym., 2011) sekä poimia tutkimuksen tavoitteen kannalta aineistosta merkityksellinen tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen varsinaiseen aineistoon valittiin tässä vaiheessa ne tilanteet ja keskustelut, joissa lapset olivat vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa tai vertaissuhteet näkyivät jotenkin muuten luokan toiminnassa. Liitteessä 1. on esitetty muutamia esimerkkejä siitä, mitä asioita varsinaiseen aineistoon sisällytettiin ja mitkä tilanteet jäivät aineiston ulkopuolelle.

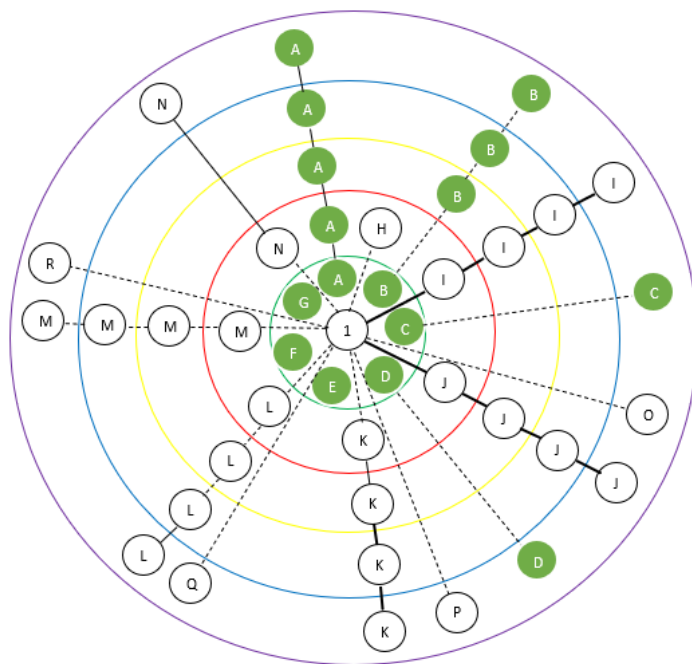
Grönforsin (1979) henkilösuhteiden verkostanalyysiä on sovellettu moniin erilaisiin henkilösuhteita käsitteleviin tutkimuksiin laajasti yhteiskunnallisella ja kulttuurisella tasolla. Tässä tutkimuksessa kyseistä analyysiä sovellettiin erilaisten vertaissuhteiden kartoittamiseen aineistosta, sillä Grönforsin (2011) mukaan sen avulla aineistosta voidaan löytää kahden tai useamman henkilön välisiä vuorovaikutussuhteita, sekä määrittää niiden useus ja kontaktialoitteet. Henkilösuhteiden verkostanalyysissä tavoitteena on muodostaa tutkittavien henkilöiden välille vertaissuhteiden verkko (Grönfors, 2011), mikä tässä analyysissä tarkoitti kehämäisten vertaissuhdekaavioiden muodostamista jokaisesta kohdeluokan yksittäisestä lapsesta. Kuviossa 2 on esitetty eräs tässä analyysin vaiheessa muodostettu kehämäinen kaavio, joka kuvaa yhden tutkittavan lapsen vertaissuhteiden kehittymistä.

Kaaviossa (kuvio 2) keskelle sijoitettu numeroitu pallo viittaa tutkittavaan lapseen ja kirjaimin merkityt pallot (A, B, C...) ovat muita lapsia. Sisimmälle kehälle sijoitettiin ensin ne kaikki lapset, jotka tulivat tutkittavan lapsen kanssa samasta esiopetusryhmästä, eli sisin kehä kuvaa alkutilannetta. Samasta esiopetusryhmästä tulleet lapset on merkitty kuvioon värillisinä (vihreinä) kaikilla kouluviikoilla. Viivat tai katkoviivat viittaavat suhteisiin ja niiden vahvuuteen lasten välillä. Vertaissuhteiden vahvuutta tulkittiin yhdessä vietetyn ajan toistuvuudesta ja kiinteydestä sekä lasten mainitsemisesta kaveriksi. Kohdelapsen ympärille muodostetut kehät kuvaavat kouluviikkoja. Punainen, eli toinen kehä, kuvaa ensimmäistä kouluviikkoa, keltainen toista, sininen kolmatta ja violetti neljättä, viidettä ja kuudetta kouluviikkoa. Neljäs, viides ja

kuudes kouluviikko yhdistettiin kaavioissa, sillä useiden lasten kohdalla näillä viikoilla vertaissuhteet olivat jo vakiintuneet tiettyjen lasten välille. Esimerkkinä olevassa kuviossa 2 lapsen suhde oli vahva lapseen A läpi viikkojen, mutta lapsen O kanssa muodostui hatara suhde vasta aineistonkeruun loppupuolella.

## Kuvio 2

*Esimerkki henkilösuhteiden analyysissä muodostetusta kehämäisestä kaaviosta.*



Vertaissuhdekaavioiden muodostamisen jälkeen tehtiin sosiaalisten rakenteiden kuvaus (Grönfors, 2011), jossa kohdejoukosta etsittiin tietynlaisia sosiaalisia rakenteita eli verrattiin eri lasten kehämäisiä kaavioita toisiinsa. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti yhtäläisyyksien ja erilaisuuksien etsimistä sen suhteen, kuinka monta lasta kyseisen lapsen kanssa tuli samaan kouluun samasta esiopetusryhmästä ja miten nämä vertaissuhteet jatkuivat koulupolulla. Lisäksi vertaissuhdekaavioista tarkasteltiin sitä, miten uudet vertaissuhteet koulupolun alussa alkoivat rakentua. Tässä analyysin vaiheessa lasten vanhat ja uudet vertaissuhteet alkoivat ohjata analyysin etenemistä (ks. analyysin toinen vaihe).

Ensimmäisen analyysivaiheen tuloksena syntyi neljä tyyppiä, jotka kuvaavat tiettyyn tyyppiin kuuluvien lasten vertaissuhteiden jatkuvuus- ja rakentumisprosessia ensimmäisen kuuden kouluviikon ajanjaksolla. Samaan tyyppiin kuuluivat ne lapset, joiden vertaissuhteiden jatkuvuus- ja

rakentumisprosessi oli riittävän samanlainen. Lähes jokainen ensimmäisen vuosiluokan aloittava lapsi pystyttiin sijoittamaan johonkin tyyppiin, mutta joidenkin lasten vertaissuhteissa saattoi ilmetä piirteitä kahdesta tai useammasta tyyppistä. Syntyneet tyypit olivat: 1) uutta etsivät, 2) vanhaan turvautuvat, 3) rohkeat uuden edessä ja 4) vertaistaitoja tarvitsevat. Yllä esitetty vertaissuhdekaavio (kuvio 2) kuvaa yhden uutta etsivän lapsen vertaissuhteiden jatkuvuus- ja rakentumisprosessia. Muodostuneiden tyyppien nimet kertovat vertaissuhdeprosessin laadullisesta sisällöstä, joten ne tarkentuivat toisen analyysivaiheen jälkeen. Nämä tyypit on esitetty myös vaiheittaista analyysia kuvaavassa kuviossa 1.

**Analyysin toinen vaihe.** Analyysin toisessa vaiheessa jokaista ensimmäisessä vaiheessa syntyneitä tyyppiä analysoitiin omana aineistonaan, jossa tiettyjen lasten aineistot oli tuotu tiettyjen tyyppien alle. Analyysin toisen vaiheen tarkoituksena oli syventää laadullisesti tiettyyn tyyppiin kuuluvien lasten yhteisiä piirteitä vertaissuhdeprosessissa ja etsiä syvempiä laadullisia eroja ja samankaltaisuuksia eri tyyppien välille. Syvällisemmän laadullisen tiedon hankkiminen varhaisten löydöksen lisäksi on tyypillistä etnografisessa tutkimuksessa (Weisner, 1996).

Aineistolähtöisessä analyysissä teemat nousevat pääsääntöisesti suoraan aineistosta (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Ensimmäisessä vaiheessa syntyneiden tyyppien keskeinen määrittävä tekijä oli kuitenkin vanhat vertaissuhteet esiopetuksesta tuttuihin lapsiin ja uudet koulussa rakentuneet vertaissuhteet. Näin ollen vanhoista ja uusista vertaissuhteista syntyi pääteemat, joiden kautta aineistoa temaattisesti analysointiin analyysin toisessa vaiheessa. Analyysin toisessa vaiheessa näiden pääteemojen alle muodostettiin Braunin ja Clarcken (2006) aineistolähtöistä temaattista analyysiä soveltaen alateemoja, jotka kuvaavat tyyppiä yhdistäviä piirteitä laadullisesti vertaissuhdeprosessissa.

Analyysin toinen vaihe alkoi alkukoodien luomisella (Braun & Clarke, 2006), jossa jokaisen tyyppiin alle koottu aineisto taulukoitiin niin, että alkuperäinen ilmaus kirjattiin taulukon vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen ja siitä muodostettiin alkukoodi taulukon oikeanpuoleiseen sarakkeeseen.

Esimerkki alkukoodien luomisesta näkyy taulukossa 1 vasemmalta katsottuna kahdessa ensimmäisessä sarakkeessa. Alkukoodien tarkoituksena oli järjestellä aineistoa systemaattisesti teemojen luomista varten (Maguire & Delahunt, 2017), sekä yksinkertaistaa alkuperäisten ilmausten sisältämä informaatio (Braun & Clarke, 2006).

Seuraavaksi muodostetuista alkukoodeista etsittiin teemoja (Braun & Clarke, 2006). Teemojen etsimisen tarkoituksena oli löytää useasti toistuvia alkukoodeja ja yhdistää ne teemaksi (Guest ym., 2011). Esimerkki teemojen etsimisestä näkyy taulukon 1 oikeanpuoleisessa sarakkeessa.

### Taulukko 1

*Esimerkki alkukoodien luomisesta ja teemojen etsimisestä aineiston analyysin toisessa vaiheessa*

Alkuperäinen ilmaus	Alkukoodi	Teema
<i>”Se oli vähän jännittävää, kun en tiennyt ketään päiväkodista ja jopa uuteen kouluun oli jännittävä tulla”, eräs lapsi toteaa. Toinen lapsi jatkaa, että kouluun oli jopa pelottava tulla.</i>	Jännitys ja pelko tuttujen puutteesta	<b>Jännittäminen</b>
Tutkija: <i>Miltä ois tuntunut, jos ei ois ollut ketään tuttua?</i> Lapsi 1: <i>Jännittävältä.</i> Lapsi 2: <i>Ehkä vähän surulliselta.</i>	Jännitys ja suru tuttujen puutteesta	

Seuraavaksi temaattisen analyysin vaiheeksi Braun ja Clarke (2006) listaavat teemojen tarkastamisen. Tällä vaiheella tarkoitetaan usein teemojen muokkaamista, liittämistä toisiinsa sekä järjestelemistä ala- ja pääteemoiksi (Guest ym., 2011; Maguire & Delahunt, 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelulla tarkoitettiin teemojen sijoittamista jo syntyneiden pääteemojen alle, jotka olivat suhde esiopetuksesta tuttuihin lapsiin ja uusien vertaissuhteiden rakentaminen. Lisäksi teemojen tarkastelu sisälsi eri tyyppien teemojen vertailua. Eri tyyppien aineistosta muodostuneet teemat pystyttiin teemojen tarkastelun yhteydessä

järjestelemään koko aineistoa kuvaaviksi viideksi alateemaksi, jotka sijoitettiin jo syntyneiden pääteemojen alle.

Suhdetta esiopetuksesta tuttuihin lapsiin kuvasi kaksi alateemaa, joita olivat suhteiden jatkuvuus ja suhteiden merkitys. Uusien vertaissuhteiden rakentamista kuvasi kolme alateemaa, joita olivat emotionaalinen näkökulma, suhteiden syntyminen ja tutustumisen tapa. Syntyneet ala- ja pääteemat ilmenivät kuitenkin eri tavalla eri tyyppien aineistossa. Kaikki teemat sekä niiden ilmeneminen eri tyypeillä on esitetty liitteessä 2. ja niitä tarkastellaan tarkemmin tulosten esittämisen yhteydessä.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Laadullisissa tutkimuksissa eettisiä ratkaisuja on tarkasteltava tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Patton, 2002). Tutkimusprosessin eri vaiheiden eettisen arvioinnin perustana on hyvä tieteellinen käytäntö (ks. Kuula, 2011; TENK, 2013), mikä on erityisen tärkeää lasten ollessa kohderyhmänä, sillä lasten oikeuksien toteutumiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota (Rutanen ym., 2021). Usein lapsia tutkiessa haasteeksi nousee aineistonkeruun ja sen analysoinnin yhteydessä lasten maailmaan pääseminen (Jadue Roa ym., 2018; Babić, 2017). Tässä kappaleessa avataan niitä ratkaisuja, joilla pyritään edistämään tutkimuksen eettisyyttä tutkimusprosessin eri vaiheissa.

**Tutkimusluvut ja suostumukset.** Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja tutkittavan tulee voida kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa (TENK, 2013). Tätä tutkimusta varten huoltajia ja opettajia informoitiin tutkimuksesta ja pyydettiin suostumus tutkimukseen kirjallisesti. Päätös alle 15-vuotiaan tutkimukseen osallistumisesta on ensisijaisesti huoltajalla, jos tutkimuksen aineistonkeruu vaatii tallennusvälineiden käyttöä tai henkilötietojen käsittelyä (TENK, 2013). Myös lapsilta kysyttiin suostumusta kirjallisesti, sillä alaikäisen oma kieltäytyminen tutkimuksesta kumooa huoltajan antaman suostumuksen (ks. TENK, 2013). Lisäksi aina tilanteisesti tulkittiin ja keskusteltiin lapsen kanssa suostumuksesta



haastatteluun, jotta lapselle turvautui itsemääräämisoikeuden säilyttäminen (ks. Jadue Roa, 2018). Lomakkeessa pyydettiin erikseen suostumusta haastatteluun, havainnointiin ja kuvaukseen. Lisäksi tutkimussuostumuslomakkeesta kävi ilmi kaikki tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) määrittämät tiedot. Näitä tietoja olivat tiedot tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista, henkilötietojen käsittelystä sekä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa tutkittavalle.

**Tutkimusaineiston keruu.** Yleisen eettisen periaatteen mukaan tutkimuksen tekeminen ei saa haitata tutkittavia henkilöitä tai aiheuttaa näille vahinkoa (TENK, 2013). Tässä tutkimuksessa oppituntien havainnointi tapahtui luokan takaosasta välttämällä oppilaiden häiritsemistä. Lisäksi tavoitteeseen pyrittiin haastatteluiden ja osallistavan havainnoinnin toteuttamisella välitunneilla ja iltapäivätoiminnassa, missä toiminta oli lapsille organisoimatonta. Tutkijoiden pysyminen tarkkailijan roolissa oppitunneilla selkeytti myös lapsille tutkijan ja opettajan välistä eroa. Tämä varmasti vaikutti myös siihen, miten lapset kertoivat omista kokemuksistaan tutkijalle, sillä tutkimusaineistoon vaikuttavat vuorovaikutuksen jännitteet (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Toisaalta osa lapsista saattoi kokea tutkijan osaksi koulun henkilökuntaa, mikä osaltaan on voinut vaikuttaa vuorovaikutuksen jännitteiden vähenemiseen.

Lasten näkökulmien tavoittamista korostetaan siitä syystä, että aikuisten näkökulmat lasten kokemuksista eivät välttämättä vastaa lasten näkökulmia (Dockett & Perry, 2007; Jadue Roa ym., 2018). Tutkimusaineistoon sisältyvissä haastatteluissa annettiin lapselle tilaa kertoa omista kokemuksistaan, jolloin aikuisen tulkintaa pyrittiin kaventamaan. On kuitenkin selvää, että laadullisessa tutkimuksessa ei tulkintaa voida täysin välttää (Metsämuuronen, 2011). Ennen haastatteluun pyytämistä tilannetta havainnoitiin ja lapsia pyydettiin sen mukaisesti yksin tai yhdessä haastatteluun. Usein lapset tulivat mielellään, sillä he olivat tutustuneet tutkijoihin aineistonkeruun aikana. Joissakin tilanteissa lapset itse halusivat toisen lapsen mukaan haastatteluun. Näissä tilanteissa toisen lapsen mukaan ottaminen sallittiin, jotta Jadue Roan ym. (2018) korostama lapsen turvallisuuden tunne ja itsemääräämisoikeus turvautuivat. On kuitenkin

mahdollista, että toisen lapsen mukana olo on vääristänyt sitä, mitä lapset kertovat vertaissuhteistaan.

Etnografinen tutkimusmenetelmä luo aina tutkimukselle sellaisen rakenteen, jossa tutkija itse on keskeisin tiedonkeruuväline (Hämeenaho & Koivisto-Koskinen, 2018; Papen, 2020). Näin ollen on mahdollista, että tutkija on havainnoinut tiettyjä vertaissuhteita omien oletustensa pohjalta. Näitä oletuksia pyrittiin tiedostamaan tutkijan oman reflektiopäiväkirjan sekä tutkijatriangulaation avulla, sillä tutkijan reflektiivisyyttä korostetaan etnografisessa tutkimuksessa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018; Papen, 2020). Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan tutkijoiden välistä neuvottelua havainnoista ja näkemyksistä (Eskola & Suoranta, 1998), mikä oli keskeinen osa havainnointia kentällä.

Tutkijat osallistuivat lisäksi vapaissa hetkissä havainnointiin esittämällä lapsille tilanteisiin sidottuja kysymyksiä. Myös näissä hetkissä lapsilta kysyttiin suostumusta heidän puheidensa kirjaamiseen, jotta lapset olivat tietoisia siitä, että he ovat tutkimuksen kohteena myös vapaissa hetkissä. Etnografinen tutkimus on saanut kritiikkiä tutkijan aktiivisesta roolista aineistonkeruuvaiheessa ja sitä kautta tulkinnoista aineiston analyysissä (Syrjäläinen, 1994). Osallistavalla havainnoinnilla saatiin kuitenkin syvennettyä sitä tietoa, mitä olisi saatu pelkällä kirjaamisella esimerkiksi siitä, kenen kanssa lapsi leikki välitunnilla.

**Aineiston säilyttäminen ja tuhoaminen.** Tutkimushankkeelle pitkittäisaineiston keräämiseksi tutkittavien yhteys- ja henkilötietojen säilyttäminen oli välttämätöntä, jotta tutkittaviin saadaan yhteys aineiston keruun eri vaiheissa. Lisäksi etnografinen havainnointiaineisto vaati yksittäisten havainnointipäivien tunnistetiedot videoilla esiintyvistä lapsista. Kaiken tieteellisen tutkimuksen tavoin, myös lasten kanssa, anonymiteetti on tärkeä tutkimuseettinen kriteeri (Dockett & Perry, 2007). Kenttämuistiinpanot kirjattiin jokaisen havainnointipäivän jälkeen yliopiston sisäiseen verkkoon, jonne vain hankkeisiin osallistuneilla tutkijoilla ja avustajilla oli pääsy. Tämän jälkeen kaikki nimitiedot pseudonymisoitiin, jotta yksittäisiä tutkittavia ei voida niistä

tunnistaa. Myös haastattelut pseudonymisoitiin litteroinnin yhteydessä. Tutkimusaineiston tuhoamiseen liittyvät seikat vaihtelevat yksittäisten tutkittavien kohdalla, sillä jokaiselta tutkittavalta kysyttiin erillinen suostumus tutkimuksen seuraaviin vaiheisiin.

**Aineiston analyysi.** Temaattinen analyysi sisältää aina jonkin verran tulkintaa (Maguire & Delahunt, 2017; Tuomi & Sarajarvi, 2018), mutta toisaalta tulkinnan lisääntyminen heikentää koko ajan tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä (Guest ym., 2011). Tämän tutkimuksen analyysin toisen vaiheen jälkeen alkuperäinen aineisto luettiin vielä kertaalleen läpi ja tarkastettiin analyysin aineistolähtöisyys alleviivaamalla aineistosta ne kohdat, joissa muodostetut ala- ja pääteemat näkyivät. Tämän vaiheen jälkeen aloitettiin tutkimustulosten kirjaaminen. Tutkimustulosten yhteydessä esitetyistä aineistoesimerkeistä jätettiin pois pseudonyymit, jotta lasten määrää tiettyjen tyyppien sisällä ei voida tunnistaa.

## 6 TULOKSET

Vertaissuhteiden jatkuvuuksista ja uusien vertaissuhteiden rakentumisesta muodostetut tyypit on esitetty jo edellä aineistonanalyysia käsittelevässä alaluvussa. Tässä luvussa jokainen tyyppi esitellään omana alalukunaan ja jokaisen tyypin laadullista sisältöä kuvataan analyysin ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa muodostettujen ala- ja pääteemojen kautta, jotka on esitetty liitteessä 2. Alla esitetty taulukko 2 kuvaa eri tyyppien asettumisen nelikentällä. Tämän nelikentän tarkoituksena on helpottaa tulosten esittämistä ja tiivistää niistä oleellisia yhteyksiä.

### Taulukko 2

*Tyyppien sijoittuminen nelikentällä suhteessa esiopetuksesta tuttuihin lapsiin ja uusien vertaissuhteiden rakentamiseen koulussa*

	Suhde esiopetuksesta tuttuihin		
	Vanhoja vertaissuhteita on	Vanhoja vertaissuhteita ei ole	
Uusien vertaissuhteiden rakentaminen	Vertaissuhteiden nopea rakentuminen	Uutta etsivät	Rohkeat uuden edessä
	Vertaissuhteiden hidas rakentuminen	Vanhaan turvautuvat	Vertaistaitoja tarvitsevat

Jokainen alaluku alkaa yleisellä kuvauksella siitä, minkälainen oli kyseiseen tyyppiin kuuluvien lasten lähtötilanne sen suhteen, tuliko samasta esiopetusryhmästä samaan kouluun tai luokkaan lapsia vai ei. Yllä olevalla nelikentällä (taulukko 2) eri tyypit asettuvat sarakkeisiin lähtötilanteen mukaisesti. Riveihin asettuminen puolestaan kertoo uusien vertaissuhteiden

rakentumisesta. Toisena alaluvussa kuvataan tyyppin nimen muodostuminen ja kolmanneksi tarkastellaan muodostettujen ala- ja pääteemojen ilmeneminen kyseisessä tyyppissä. Alaluvut on jaettu rivinalkuotsikoilla pääteemoihin, joiden alla tarkastellaan kyseisiä alateemoja. Tutkimustuloksiin viitataan suorilla aineistolainauksilla, joista on poistettu kaikki tunnistetiedot. Jos lainauksessa esiintyy useita lapsia, lapset on numeroitu. Samat numeroinnit eivät viittaa eri lainauksissa samoihin lapsiin.

## 6.1 Uutta etsivät

*Uutta etsivien* lasten kanssa samasta esiopetusryhmästä samaan kouluun ja luokkaan tuli useita lapsia. Yleisimmissä tapauksissa samalla luokalle tuli 3–5 lasta ja samaan kouluun 7–10 lasta. Aiemmistä esiopetuksen vertaissuhteista huolimatta uutta etsivät lapset alkoivat rakentaa uusia vertaissuhteita heti koulupolun ensimmäisiltä viikoilta alkaen. Tyyppin nimi, uutta etsivät, kuvaa lasten tarvetta etsiä uusia vertaissuhteita koulussa, vaikka heillä olisi myös mahdollisuus jatkaa vertaissuhteita jo tuttujen lasten kanssa.

**Suhde esiopetuksesta tuttuihin lapsiin.** Suhteiden jatkuvuus ilmeni uutta etsivillä lapsilla suhteiden heikkenemisenä ja suhteiden merkitys ilmeni merkittävänä tietyissä tilanteissa (ks. Liite 2.). Vertaissuhteiden heikkenemisellä tutkimuksessa viitataan siihen, että esiopetuksesta tuttujen lasten kanssa ei koulussa vietetyn ajan määrä ollut merkittävää. Lisäksi uutta etsivät lapset mainitsivat kavereikseen suurelta osin vain niitä lapsia, joihin he olivat tutustuneet vasta koulupolun alussa. Seuraavassa esimerkissä kaksi uutta etsivää lasta kuvaavat suhdettaan koulupolun neljännellä viikolla:

Lapsi 1: Me oltiin silloin parhaat kaverit, eiks nii? (tarkoittaen esiopetusta)

Lapsi 2: Niin oltiin.

Tutkija: Ootteks te vielä?

Lapsi 2: Ollaan.

Lapsi 1: Ollaan.

Lapsi 1: Tai no aika parhaat kaverit.

Lapsi 2: Tai no, mulla on jo uus paras kaveri.

Lapsi 1: Välillä se on ihan tylsää, kun on jo tutustunut uuteen, toiseen kaveriin, niin on sitten vanha, niin aina tuntuu siltä, että pitää uuteen kaveriin aina tutustua niiku, vaikka (lapsen nimi) ja (lapsen nimi) on ihan uusia.

Lapsi 2: Mäkin oon tutustunut koulussa uusiin kavereihin ja sitten lumivuorilla mä tutustuin.

Esimerkistä voidaan havaita suhteen muutoksia koulupolun alussa verrattuna esiopetukseen. Vertaissuhteen vahvuus on muuttunut ja uusista koulussa rakentuneista vertaissuhteista on tullut yhä merkittävämpiä, sillä lapset kokivat niiden mainitsemisen tärkeäksi keskustelun yhteydessä.

Merkityksellä tietyissä tilanteissa tutkimuksessa viitataan muun muassa niihin tilanteisiin, joissa uudet koulussa saadut kaverit olivat jo lähteneet tai olivat jonkun toisen kaverin kanssa. Näissä tilanteissa uutta etsivät lapset turvautuivat esiopetuksesta tuttuihin lapsiin. Vaikka uutta etsivät lapset muodostivat uusia vertaissuhteita, oli esiopetuksen aikaisilla vertaissuhteilla myönteisiä merkityksiä koulupolun alussa. Tämä voitiin havaita toiminnasta juuri tietyissä, edellä esitetyissä tilanteissa.

**Uusien vertaissuhteiden rakentaminen.** Emotionaalinen näkökulma ilmeni uutta etsivillä lapsilla myönteisinä tunteina, suhteiden syntyminen ilmeni nopeasti syntyvinä vahvoina suhteina ja tutustumisen tapa ilmeni aktiivisuutena oppitunneilla ja vapaassa toiminnassa (ks. Liite 2.).

Myönteisillä tunteilla tutkimuksessa viitataan lasten puheisiin haastatteluissa ja havainnointitilanteissa. Uutta etsivät lapset listasivat usein parhaiksi asioiksi koulupolun alussa juuri uudet kaverit tai uusiin kavereihin tutustumisen. Myönteiset tunteet näkyivät myös siinä, että tuttuja lapsia ei pidetty niin tärkeänä koulupolun alussa. Eräs uutta etsivä lapsi vastasi kysymykseen: *"Onko sun mielestä tärkeätä, että on joitakin tuttuja koulussa?"* seuraavalla tavalla: *"No ei se niin tärkeätä oo, mutta ihan hauskaa. Mutta, kun on tullut tänne kouluun, jossa on paljon uusia lapsia, niin menee ihan sekaisin, että ketkä mä tunnen jo."* Osa uutta etsivistä lapsista piti myös siirtymää kouluun tylsänä

siitä syystä, että koulussa oli niin paljon tuttuja lapsia esiopetuksesta. Seuraava esimerkki kuvaa tällaista tilannetta:

Tutkija: Ootko sä ollut sun eskarikavereitten kanssa täällä koulussa? Ootko sä leikkinyt niiden kanssa?

Lapsi: Öö olen.

Tutkija: Joo.

Lapsi: Kävikin niin, et tunsin monta päiväkodista.

Tutkija: Okei. No miltä susta tuntu tulla tänne kouluun, kun sä tunsit jo niin paljon lapsia täältä?

Lapsi: No ihan tyhmältä, koska ei täällä oo mitään uutta ja muutenkin (lapsen nimi) on ollut täällä miljoona, triljoona kertaa ja mä oon ollut täällä triljoona kertaa, ni ei tää oo mikään ihme.

Lasten puheissa ilmeni esimerkin kaltaisia osin kielteisiä tunteita vanhoihin esiopetuksesta tullessiin lapsiin. Nämä tunteet tulkittiin myönteisiksi tunteisiksi suhteessa uusiin lapsiin tutustumiseen. Myönteisyys näkyi osin siitä, että puheissaan lapset toivoivat jotain uutta koulun aloitukseen ja sen vuoksi kokivat ”tylsänä” jo esiopetuksesta tutut lapset.

Nopeasti syntyvillä vahvoilla suhteilla tutkimuksessa viitataan heti ensimmäisellä kouluviikolla syntyneisiin uusiin vertaissuhteisiin, joissa vietettiin aikaa usein ja toistuvasti koko kuuden viikon aineistonkeruun ajan. Lisäksi vertaissuhteen vahvuuteen viittasivat uuden kaverin halaaminen ja kyseisen lapsen nimeäminen parhaaksi kaveriksi haastatteluissa. Seuraavassa esimerkissä kolmen lapsen vahvaksi muodostunut kaveriporukka kertoo vertaissuhteidensa rakentumisesta ensimmäisen kouluviikon aikana:

Tutkija: Teistä on tullut kolmikko tässä ensimmäisen kouluviikon aikana.

Lapsi 1: Joo, ensin oli mä ja (lapsen nimi), mutta sitten saatiin tietää, että me kaikki asutaan lähellä, myös (lapsen nimi).

Lapsi 2: Sitten alettiin olla kolmistaan ja äiti on siitä niin mielissään. Ja myös (lapsen nimi) asuu... (asuinalueen nimi).

Lapsi 3: Meillä on whatsapp-ryhmä ’...(asuinalueen) tytöt’. (lapsen nimi) ei oo siinä, mutta meillä kaikilla on (lapsen nimi) numero erikseen.

Kyselyni päättyy siihen, kun tytöt alkavat suunnitella, mitä tekevät yhdessä koulun jälkeen.

Esimerkin ryhmässä oli mukana uutta etsiviä, sekä rohkeita uuden edessä. Kyseisestä ryhmästä voitiin havaita molempiin tyyppeihin kuuluvien lasten aktiivisuus vertaissuhteiden muodostamisessa. Lisäksi esimerkin sijoittuminen koulun ensimmäiselle viikolle kertoo suhteen syntymisen nopeudesta, mikä oli tyypillistä kaikille uutta etsiville lapsille.

Aktiivisuudella oppitunneilla ja vapaassa toiminnassa tutkimuksessa viitataan uutta etsivien lasten aloitteellisuuteen keskusteluissa, muiden luokkalaisten kehumiseen ja oma-aloitteiseen toisten lasten auttamiseen, kuten seuraavassa esimerkissä: *"Voinks mä auttaa häntä"* Lapsi kysyy tarkoittaen vieruskaveriaan. Opettaja: *"Voit auttaa vieruskaveria etsimisessä"* Tutkijan havaintojen mukaan aktiivinen luokkahuonekäyttäytyminen vaikutti myös siihen, että luokassa passiivisempien lasten oli helpompi tutustua uusiin lapsiin (ks. 8.2 Vanhaan turvautuvat).

Luokkahuonetyöskentelyssä uutta etsivien lasten vertaissuhteiden syntymistä vauhdittivat erilaiset vapaat pedagogiset toiminnot, joissa lapset saivat itse valita paikkansa luokassa tutkiessaan esimerkiksi aapista tai liikkeessaan erilaisten toimintapisteiden välillä. Tällaisissa toiminnoissa uutta etsivät lapset muodostivat pienryhmiä ja loivat vertaissuhteita keskusteluiden kautta olemalla itse aktiivisia ja aloitteellisia. Lisäksi istumajärjestyksellä oli suuri merkitys siihen, keiden lasten välille keskusteluja luokassa syntyi. Istumajärjestyksen vaikuttavuutta voitiin havaita myös lasten puheista, kuten seuraavassa esimerkissä:

Tutkija: Miten sä oot tutustunut (lapsen nimi)?

Lapsi: Oltiin vierekkäisillä paikoilla, kunnes paikat vaihtu.

Esimerkki kuvaa tyypillistä tilannetta, jossa myös lapset itse osasivat kertoa istumajärjestyksen vaikuttavuudesta vertaissuhteen syntymiseen. Vapaalla toiminnalla tarkoitettiin välitunteja ja iltapäivätoimintaa, jossa lapset saivat itse valita, keiden kanssa leikkivät. Tutustuminen uusiin lapsiin näissä tilanteissa



näkyi aineistossa siten, että uutta etsivät lapset pyysivät päästä mukaan toisten lasten leikkeihin ja pyysivät myös muita mukaan omiin leikkeihinsä. Kun uutta etsiviltä lapsilta kysyttiin haastatteluissa, miten koulussa tutustuu uusiin lapsiin, he vastasivat muun muassa seuraavalla tavalla: *"Kysyy leikkimään" tai "No, kun leikkii, niin toiset tahtovat mukaan ja jos sitte puhuu, ni sitten tulee kavereita."*

Vapaassa toiminnassa uutta etsivillä lapsilla luokkarajat rinnakkaisluokkien välillä eivät vaikuttaneet siihen, keitä lapsia he pyysivät mukaan leikkiin. Tästä syystä uutta etsivillä lapsilla vertaissuhteita syntyi myös rinnakkaisluokkien lapsiin. Tämä voitiin havaita myös sellaisten lasten mainitsemisena kavereiksi, jotka olivat rinnakkaisluokilla. Rinnakkaisluokkien lasten välisiä suhteita näkyi uutta etsivien lasten kohdalla jo ensimmäisellä kouluviikolla, mutta niiden rooli vahvistui aineistonkeruun loppupuolella.

Yhteenvedona voidaan todeta, että uutta etsivillä lapsilla uudet vertaissuhteet rakentuivat nopeasti ja helposti. Lisäksi esiopetuksesta tuttujen lasten merkityksellisyys oli läsnä koulupolun alussa. Uutta etsivien lasten kohdalla tutustuminen uusiin lapsiin oli aktiivista, mikä saattoi johtua siitä, että heillä oli myönteisiä tunteita suhteessa uusiin lapsiin tutustumiseen.

## 6.2 Vanhaan turvautuvat

*Vanhaan turvautuvien* lasten kanssa samasta esiopetusryhmästä tuli myös samaan kouluun ja luokkaan useita lapsia. Yleisimmissä tapauksissa samalla luokalle tuli 3–5 lasta ja samaan kouluun 7–10 lasta. Uutta etsivistä lapsista poiketen vanhaan turvautuvat eivät lähteneet rakentamaan uusia vertaissuhteita, vaan turvautuivat pääsääntöisesti esiopetuksessa syntyneisiin vertaissuhteisiin, josta myös tyypin nimi kertoo.

**Suhde esiopetuksesta tuttuihin lapsiin.** Suhteiden jatkuvuus ilmeni vanhaan turvautuvilla lapsilla vanhojen suhteiden vahvana jatkuvuutena ja suhteiden merkitys ilmeni kiinteänä yhdessäolona (ks. Liite 2.). Vahvalla jatkuvuudella tutkimuksessa viitataan siihen, että vanhaan turvautuvat lapset mainitsivat haastatteluissa kavereikseen usein kaikki ne samaa sukupuolta olevat lapset, jotka olivat tulleet samasta esiopetusryhmästä samaan kouluun.

Alla muutama esimerkki tilanteista, joissa lapset mainitsevat kavereikseen esiopetuksesta tuttuja lapsia:

Tutkija: Keidenkä kanssa te leikitte tässä koulussa?

Lapsi 1: (kertoo kaksi lasta, joiden kanssa leikkii).

Tutkija: Okei. Oottekste kaikki tullut samasta eskarista?

Kaikki päällekkäin: Joo.

Tutkija: Kenen kanssa te leikitte?

Lapsi 2: Mmm, päikkykavereiden kaa.

Lapsi 3: Mulla on satatuhatta ystävää.

Tutkija: Okei, keitä ne on? Tai ketä on niistä parhaimpia täällä koulussa?

Lapsi 3: Ehkä tutuimmat on mun päiväkotiystävät.

Esimerkkien kaltaisten kavereiksi mainitsemisten lisäksi suhteen vahvuutta tulkittiin halauksista näiden kavereiden kanssa sekä yhdessä vietetyn ajan toistuvuudesta ja määrästä. Vanhaan turvautuvien lasten kohdalla suhteen vahvuus näkyi myös niiden lasten välillä, jotka olivat samasta esiopetusryhmästä, mutta päätyneet eri luokille. Useat vanhaan turvautuvat lapset mainitsivat kaipaavansa näitä lapsia ja harmittelivat joutumista eri luokille, kuten alla olevista etnografisista esimerkeistä voidaan havaita:

Lapsi 1 kertoo, että hänellä on eskarikavereita samalla luokalla, mutta harmitteli, ettei Lapsi 2 tullut hänen kanssaan samalle luokalle. He ovat vanhoja ystäviä eskarista saakka.

Lapsi 3 kertoo odottavansa elämäkatsomustiedon tuntia, sillä saa istua siellä kaverinsa vieressä. Keskustelemme sitten siitä, kuinka kivaa on, kun on myös sellaisia tunteja, joissa luokat sekoittuvat.

Lapsi 4 toteaa käytävässä, että hän haluaisi olla B-luokalla. Kysyn miksi. Hän toteaa, että koska hänen kaverinsa on sillä luokalla.

Tutkimusaineiston perusteella voitiin kuitenkin havaita, että lapset viettivät aikaa samasta esiopetusryhmästä tulleiden rinnakkaisluokkien lasten kanssa välitunneilla ja iltapäivätoiminnassa. Suhteiden vahvaa jatkuvuutta voitiin tulkita siitä, että vertaissuhde jatkui, vaikka lapset päätyivät eri luokille.

Kiinteällä yhdessäololla tutkimuksessa viitataan erityisesti välitunteihin ja iltapäivätoimintaan, joissa lapset saivat itse valita, keiden kanssa leikkivät. Vahvat vertaissuhteet samasta esiopetusryhmästä tullessiin näkyivät vanhaan turvautuvien lasten kohdalla koulussa etenkin näissä tilanteissa. Lapset viettivät välitunteja usein isoissa porukoissa, joihin kuului vain lapsia samasta esiopetusryhmästä.

**Uusien vertaissuhteiden rakentaminen.** Emotionaalinen näkökulma ilmeni vanhaan turvautuvilla lapsilla jännittämisenä, suhteiden syntyminen ilmeni hitaasti syntyvinä hatarina suhteina ja tutustumisen tapa ilmeni aktiivisemmän lapsen tukena (ks. Liite 2.).

Jännittämällä tutkimuksessa viitataan vanhaan turvautuvien lasten puheissa ilmeneviin jännittyneisiin tunteisiin. Kun vanhaan turvautuvilta lapsilta kysyttiin, miltä heistä olisi tuntunut tulla kouluun, jos he eivät olisi tunteneet ketään lasta etukäteen, he vastasivat muun muassa tällä tavalla: *"jännittäväältä", "ehkä vähän surulliselta", "huonolta, sillä tavalla, että ei ois ollut ketään leikkikavereita"* tai *"pelottavalta."* Lapset perustelivat omia tunteitaan suhteessa uusien lasten tutustumiseen muun muassa tällä tavalla: *"Koska jos ei tunne jotain, niin sit ku kysyy siltä, että voiksä olla mun kaveri ja yleensä se sanoo ei", "No koska sitten tuntuu siltä, että on vaikea tutustua koska jännittää"* tai *"uusien kavereiden saaminen kestää niin kauan."* Vastaavasti, kun vanhaan turvautuvilta lapsilta kysyttiin, miltä heistä tuntui tulla kouluun, kun he tunsivat jo joitakin lapsia, he vastasivat muun muassa tällä tavalla: *"kivalta, mahtavalta, turvalliselta."* Eräs lapsi vastasi kysymykseen myös tällä tavalla:

Lapsi: Joo erittäin kivaa

Tutkija: mikä siinä oli erittäin kivaa?

Lapsi: Se, että ei tarvinnut tutustua uusiin lapsiin.

Vanhaan turvautuvilla lapsilla kiinnostus uusiin lapsiin tutustumiseen ei siis ollut yhtä vahva, kun edellä käsitellyillä uutta etsivillä lapsilla. Toisaalta jännittyneet tunteet uusiin lapsiin tutustumisesta saattoivat vaikuttaa lasten halukkuuteen tutustua uusiin lapsiin.

Hitaasti syntyvillä hatarilla suhteilla tutkimuksessa viitataan tapahtumaan, jossa vanhaan turvautuvat lapset alkoivat rakentaa vertaissuhteita vasta kolmannella kouluviikolla, mikä poikkeaa esimerkiksi uutta etsivien lasten toiminnasta. Lisäksi nämä rakentuneet uudet suhteet eivät olleet vanhaan turvautuvien lasten kohdalla kovin vahvoja. Seuraavassa esimerkissä vanhaan turvautuvat lapset kuvaavat uusien vertaissuhteiden rakentumista koulupolun ensimmäisten viikkojen aikana:

Tutkija: Mutta sä oot tutustunut myös uusiin lapsiin, eikö vaan?

Lapsi 1: Mm-m.

Tutkija: Miten niihin tutustuu täällä koulussa?

Lapsi 1: Öö niihin tutustuu pikkusen pälättämällä ja sitten ystäväystyy hiljaa.

Lapsi 1 ja Lapsi 2 vastaavat aiheesta poiketen ja kertovat, että eivät ole saaneet uusia kavereita, kun nyt oli vasta eka viikko. Lapsi 1 jatkaa, että hänen mielestään oli kivoja kavereita, joista tullut jo ehkä kavereita.

Uusien vertaissuhteiden hataruutta voitiin tulkita edellä esitettyjen kaltaisista lasten puheista, joissa tuli esille uusien vertaissuhteiden hitaus verrattuna esimerkiksi uutta etsiviin lapsiin. Lisäksi tulkintaa tehtiin yksittäisistä toistumattomista yhdessä vietetyistä hetkistä sekä uusien kavereiden mainitsemattomuudesta koulukavereiksi.

Aktiivisemmän lapsen tuella tutkimuksessa viitataan uutta etsiviin ja rohkeisiin uuden edessä, jotka olivat luokassa aktiivisia ja näin ollen tarjosivat myös vanhaan turvautuville lapsille mahdollisuuksia tutustua uusiin lapsiin. Vanhaan turvautuvat lapset eivät itse olleet aktiivisia tutustumisessa luokassa, mutta tutustuivat uusiin lapsiin aktiivisemmän lapsen tuella luokan toiminnassa. Tämä voitiin havaita tilanteista, joissa aktiivisempi lapsi alkoi keskustella vanhaan turvautuvan lapsen kanssa. Aktiivisemmän lapsen tuki auttoi vanhaan turvautuvia lapsia rakentamaan uusia vertaissuhteita oman luokan sisällä. Saattoi myös olla, että pienempi ryhmä oppitunnilla helpotti vanhaan turvautuvien lasten tutustumista verrattuna välituntiin ja iltapäivätoimintaan.

Joidenkin vanhaan turvautuvien lasten kohdalla uusia vertaissuhteita saattoi kuitenkin rakentua aineistonkeruun lopulla myös rinnakkaisluokkien lapsiin esiopetuksen aikaisten vertaissuhteiden kautta, kuten seuraavissa esimerkeissä:

No me ollaan vaan, niinku katokku se (uutta etsivän lapsen nimi) tykkää aika paljon (lapsen nimi), nii mä oon leikkiny sullein ja (lapsen nimi) on samalla luokalla ja plääplääplääplää.

Tutkija: Miten sä oot tutustunut (lapsen nimi).

Lapsi 1: Pihalla (uutta etsivän lapsen nimi) kanssa.

Tutkija: Okei nii!

Lapsi 2: (uutta etsivän lapsen nimi) on mejän vanha tuttu.

Tutkija: Nii (uutta etsivän lapsen nimi) on teiän vanha tuttu, niin sit sä oot tutustunu (uutta etsivän lapsen nimi) kautta vai?

Lapsi 2: Nii.

Esimerkin kaltaiset tilanteet tulkittiin myös aktiivisemmän lapsen tueksi, joka ulottui aineistonkeruun loppupuolella myös vapaaseen toimintaan, kuten välitunneille ja iltapäivätoimintaan. Yhteenvetona voidaan todeta, että vanhaan turvautuville lapsille esiopetuksesta tuttujen lasten merkitys oli suuri koulupolun alussa. Vanhaan turvautuvat lapset kykenivät kuitenkin muodostamaan uusia vertaissuhteita, mutta myös vanhat suhteet jatkuivat vahvoina. Hitaus uusiin lapsiin tutustumisessa saattoi johtua siitä, että jännitys oli vahvasti läsnä tutustumisessa.

### **6.3 Rohkeat uuden edessä**

*Rohkeasti uuden edessä* olevien lasten kanssa samasta esiopetusryhmästä samaan luokkaan tai kouluun ei tullut yhtään lasta tai tuli vain yksi lapsi. Näin ollen lapsella ei ollut tai oli vain vähän valmiita vertaissuhteita koulupolun alussa. Rohkeasti uuden edessä olevien lasten vertaissuhteiden puutteesta huolimatta he alkoivat rakentaa vertaissuhteita heti koulupolun ensimmäiseltä viikolta

alkaen. Tyypin nimi kertoo kyseisten lasten rohkeudesta, vaikka tilanne vertaissuhteiden näkökulmasta oli täysin uusi.

**Suhde esiopetuksesta tuttuihin lapsiin.** Suhteiden jatkuvuus ja merkitys ilmeni rohkeilla uuden edessä joko niin, että tuttuja lapsia ei ollut tai niitä oli yksi ja tästä suhteesta haluttiin irrottautua (ks. Liite 2.). Halua irrottautua tästä suhteesta tulkittiin lasten suuntautumisella uusiin lapsiin. Lasten puheissa näyttäytyi kuitenkin siltä, että vertaissuhde samaan kouluun tulevan lapsen kanssa ei ollut esiopetuksessa kovin voimakas. Usein rohkeasti uuden edessä olevien lasten kanssa samaan kouluun ei tullut yhtään lasta samasta esiopetusryhmästä.

**Uusien vertaissuhteiden rakentaminen.** Emotionaalinen näkökulma ilmeni rohkeilla uuden edessä haluna ja tarpeena tutustua, suhteiden syntyminen ilmeni nopeasti syntyvinä vahvoina suhteina ja tutustumisen tapa ilmeni aktiivisuutena oppitunneilla ja vapaassa toiminnassa (ks. Liite 2.).

Halulla ja tarpeella tutustua uusiin lapsiin tutkimuksessa viitataan rohkeasti uuden edessä olevien lasten puheisiin ja toimintaan. Osa näistä lapsista kysyi ensimmäisenä koulupäivänäpäivänä suoraan toisia lapsia kavereikseen, mikä voitiin tulkita tarpeeksi tutustua uusiin lapsiin. Seuraava esimerkki kuvaa rohkeasti uuden edessä olevien lasten asennetta uusien vertaissuhteiden rakentajina. Tässä esimerkissä lapsi 2 kuuluu rohkeasti uuden edessä oleviin lapsiin.

Lapsi 1 sanoo lapsi 2:lle ”Mä löysin (toisella ykkösluokalla olevan oppilaan nimi) !!”

Lapsi 2: Onks se sun mielestä kiva?

Lapsi 1: Joo!

Lapsi 2: Mun mielestä toi on vähän sillein, että kannattaa leikkiä muittenkin luokkalaisten kaa, mut kannattais leikkiä myös oman luokkalaisten kanssa.

Tulkinnan kautta vaikutti siltä, että lapsi 2 halusi tutustua toiseen lapseen, mutta lapsi 1 turvautui vanhoihin esiopetuksen aikaisiin vertaissuhteisiin. Myös tällaiset tilanteet tulkittiin tutkimuksessa tarpeeksi tutustua, sillä rohkeat uuden edessä eivät voineet turvautua vanhoihin vertaissuhteisiin. Rohkeasti uuden

edessä olevien lasten puheissa näkyi myös vanhempien huoli siitä, kykeneekö lapsi muodostamaan vertaissuhteita koulussa, mikä saattoi vaikuttaa lasten tarpeen ilmenemiseen. Rohkeasti uuden edessä olevien lasten vanhemmat olivat hankkineet samalle luokalle tulevien lasten yhteystietoja ja järjestäneet tapaamisia, jotta kouluun ei tarvitsisi mennä tuntematta ketään: *"Meillä oli kaaaaauan ennen ekaa päivää selvitys, että onko mejän luokalla (lapsen nimi)."* Edellisen kaltaisista esimerkeistä voitiin tulkita vanhempien huoli.

Vaikka näiden lasten kohdalla tarve oli vahvasti läsnä, myös halu tutustua uusiin lapsiin näkyi lasten toiminnassa ja puheissa. Tämä voitiin tulkita lasten ilmaisemina myönteisinä tunteina tutustumiseen. Kun lapsilta kysyttiin, jännittikö heitä tulla kouluun, kun he eivät tunteneet ketään etukäteen, he vastasivat muun muassa tällä tavalla: *"Mä tiesin, että mä tutustun täällä uusiin kavereihin", "Ei, sitä paitsi mä tiesin jo valmiiksi, että siellä enimmäkseen opitaan (tarkoittaen koulua)" tai "No aluksi ihan hirveeltä, mutta sit, kun mä sain täältä uusia kavereita, niin se helpotti."* Esimerkeistä voitiin havaita, että lapset olivat melko myönteisiä vertaissuhteiden rakentumista kohtaan, vaikka pientä jännitystä oli ilmassa.

Nopeasti syntyvillä vahvoilla suhteilla tutkimuksessa viitataan heti ensimmäisellä kouluviikolla rakentuneisiin vertaissuhteisiin, joissa yhdessä vietetty aika, toiminnan toistuvuus samojen lasten kanssa sekä lasten nimeäminen parhaiksi kavereiksi oli vahvasti läsnä. Seuraavassa esimerkissä eräs rohkeasti uuden edessä oleva lapsi keskustelee vertaissuhteestaan kaverinsa kanssa ensimmäisenä koulupäivänä:

Lapsi 1 ja lapsi 2 ovat yhdessä välitunnilla.

Tutkija: Milloin te ootte tutustuneet?

Lapsi 1: No eilen, kun oli jälkkäriin (iltapäivätoiminta) ilmoittautuminen, niin siellä.

Lapsi 2: No ei me aivan heti tutustuttu tai oltu kavereita.

Lapsi 1: Kyllähän me siinä jonossa vähäsen tutustuttiin.

Lapsi 2: Niin, mutta enemmän tänään, kun etittiin niitä aapisia.

Lapsi 1: Niin, ei meistä eilen heti kavereita tullu, mutta tänään joo.

Edeltävästä esimerkistä voidaan havaita suhteen nopea rakentuminen, sillä se sijoittui ensimmäiseen koulupäivään. Lasten toiminnassa vertaissuhde näyttäytyi myös jo ensimmäisen kouluviikon aikana melko vahvalta yhdessä vietetyn ajan määrästä tulkiten.

Aktiivisuudella oppitunneilla ja vapaassa toiminnassa tutkimuksessa viitataan rohkeasti uuden edessä olevien lasten aloitteellisuuteen keskusteluissa, muiden luokkalaisten kehumiseen ja oma-aloitteiseen toisten lasten auttamiseen. Rohkeasti uuden edessä olevien käyttäytyminen luokassa oli samansuuntaista, kuin uutta etsivillä lapsilla. Seuraava esimerkki kuvaa rohkeasti uuden edessä olevien lasten toimintaan oppitunnilla:

Aloitetaan toiminta erilaisilla toimintapisteillä. Lapsi 1 sanoo toiselle lapselle: "Aloitetaan tästä pisteestä!"

Tutkijan kenttäpäiväkirjamerkintä: Haluavat selkeästi työskennellä yhdessä.

Lapsi 2 ja Lapsi 3 ovat myös yhdessä liitutaalupisteellä.

Lapsi 2: Kato mun A-kirjainta!

Edellisestä esimerkistä voidaan havaita rohkeasti uuden edessä olevien lasten halua toimia toisten lasten kanssa sekä aloitteellisuutta keskusteluissa. Tällainen toiminta oli hyvin yleistä rohkeasti uuden edessä olevien lasten kohdalla. Uutta etsivien lasten tavoin rohkeasti uuden edessä olevat lapset hyötyivät vertaissuhteiden rakentamisessa vapaista pedagogisista hetkistä, jossa he saivat itse valita, kenen kanssa toimivat oppitunnilla. Myös tämän lapsiryhmän kohdalla se, kenen vieressä tai lähellä istui, vaikutti merkittävästi siihen, keiden lasten kanssa lapsi toimi oppitunnilla. Tämä tuli esille myös lasten haastatteluissa, sillä lapselta kysyttäessä, onko hän tutustunut hyvin johonkin tiettyyn lapseen, saattoi vastaus olla: "Joo, koska se on mun vierustoveri."

Vapaalla toiminnalla tarkoitettiin myös tässä yhteydessä välitunteja ja iltapäivätoimintaa, jossa lapset saivat itse valita, keiden kanssa leikkivät. Tutustuminen uusiin lapsiin näissä tilanteissa näkyi aineistossa siten, että rohkeasti uuden edessä olevat lapset pyysivät päästä mukaan toisten lasten



leikkeihin ja pyysivät myös muita mukaan omiin leikkeihinsä uutta etsivien lasten tavoin. Seuraavat esimerkit kuvaavat rohkeasti uuden edessä olevien lasten aktiivisuutta vapaassa toiminnassa:

Kysyn lapselta, kenen kanssa hän on leikkinyt välitunneilla koulussa. Lapsi pohtii pitkään kaverinsa nimeä ja vastaa sitten, että on leikkinyt (lapsen nimi) kanssa. Kysyn lapselta, tunsivatko he (lapsen nimi) kanssa etukäteen. Lapsi kertoo, että he tutustuivat vasta koulussa, kun he alkoivat leikkiä välitunneilla yhdessä. Lapsi kertoo, että samasta eskarista hänen kanssaan samaan kouluun ei tullut muita lapsia.

Lapsi käy kysymässä neljän hengen lapsiporukkaa mukaan hyppimään hyppynarua hänen ja (lapsen nimi) kanssa. Kyseiset lapset ovat olleet tänään paljon kahdestaan, mutta käyneet pyytämässä muita lapsia mukaan leikkeihinsä. Hetken päästä muitakin ensimmäisen luokan oppilaita tulee mukaan: "Hei! Saadaanko mekin tulla mukaan hyppimään!" Ensimmäisen vuosiluokan oppilaita on yhteensä 11 hyppimässä hyppynarua.

Esimerkkien kaltaiset tilanteet eivät usein jääneet vain yhteen kertaan, vaan uusien lasten kanssa toimittiin myös muilla välitunneilla. Tämä voitiin tulkita tutustumiseksi. Kuten uutta etsivillä lapsilla, myös rohkeasti uuden edessä olevilla lapsilla, vertaissuhteita syntyi rinnakkaisluokkien lasten kanssa. Tämä saattoi johtua siitä, että rohkeat uuden edessä olivat aktiivisia tutustumisessa myös vapaassa toiminnassa. Rinnakkaisluokkien luokkarajat eivät vaikuttaneet siihen, keitä lapsia he pyysivät mukaan leikkiin. Suhteet rinnakkaisluokkien lapsiin näyttäytyivät haastatteluissa myös rinnakkaisluokilla olevien lasten mainitsemisena kaveriksi. Suhteita rinnakkaisluokkien lapsiin näkyi myös rohkeasti uuden edessä olevien lasten kohdalla jo ensimmäisellä kouluviikolla, mutta niiden rooli vahvistui aineistonkeruun loppupuolella.

Uutta etsivistä lapsista poiketen rohkeasti uuden edessä olevat lapset lähtivät rakentamaan uusia vertaissuhteita myös niissä tilanteissa, kun jo tutuksi tulleet lapset eivät olleet enää koulussa tai olivat muiden kavereiden kanssa. Rohkeasti uuden edessä olevilla lapsilla ei näissä tilanteissa ollut vaihtoehtoa turvautua esiopetuksesta tuttuihin lapsiin. Seuraava esimerkki kuvaa tällaista tilannetta: *"Tutustuin (lapsen nimi), kun mulla eikä (lapsen nimi) ollut kavereita silloin kerran, niin me alettiin leikkiä yhdessä. Me kiipeiltiin telineissä ja sillain."* Näin ollen rohkeasti uuden edessä olevien lasten vertaissuhteiden määrä kasvoi vielä neljännellä, viidennellä ja kuudennella kouluviikolla ja myös lapset itse tiedostivat tämän: *"Mut mä tutustun hirveesti koko ajan lisää."*

Yhteenvetona voidaan todeta, että valmiiden vertaissuhteiden puute lähtötilanteessa ei näkynyt rohkeasti uuden edessä olevien lasten kohdalla vertaissuhteiden puutteena koulupolulla. Tämä saattoi johtua siitä, että rohkeat uuden edessä olivat aktiivisia tutustumisessa ja heillä oli myönteisiä tunteita suhteessa uusiin lapsiin tutustumiseen.

#### 6.4 Vertaistaitoja tarvitsevat

*Vertaistaitoja tarvitsevien* lasten kohdalla lähtötilanne oli sama kuin rohkeilla uuden edessä, eli samasta esiopetusryhmästä samaan luokkaan tai kouluun ei tullut yhtään lasta tai tuli vain yksi lapsi. Näin ollen vertaistaitoja tarvitsevilla lapsilla ei ollut tai oli vain vähän valmiita vertaissuhteita koulupolun alussa. Poiketen rohkeista uuden edessä, vertaistaitoja tarvitsevat lapset eivät lähteneet muodostamaan uusia vertaissuhteita tai heillä ei ollut taitoja muodostaa niitä. Tyypin nimi kuvaa tutkijan tulkintaa näiden lasten tarpeesta vertaistaitojen tukemiseen.

**Suhde esiopetuksesta tuttuihin lapsiin.** Suhteiden jatkuvuus ja merkitys ilmeni vertaistaitoja tarvitsevien lasten kohdalla joko niin, että tuttuja lapsia ei ollut tai niitä oli yksi ja tästä suhteesta haluttiin pitää tiukasti kiinni (ks. Liite 2.). Seuraava esimerkki kuvaa kyseistä tilannetta. Esimerkissä lapsi 2 kuuluu vertaistaitoja tarvitseviin lapsiin ja lapsi 3 rohkeasti uuden edessä oleviin lapsiin.

Tutkija: Mikä siinä on ollut kivaa? (tarkoittaen koulun alkua)

Lapsi 1: Nooo... Ehkä, ku on tutustunu uusiin kavereihin.

Tutkija: Okei.

Lapsi 2: Totta. Paitsi mä en oo... Mulla on yks ollut tuttu ja se on nyt lapsi 1.

Jos lapsella oli yksi tuttu lapsi esiopetuksesta, kuten edeltävässä esimerkissä, sen heikkeneminen johtui usein siitä, että samasta esiopetusryhmästä tullut lapsi kykeni muodostamaan uusia vertaissuhteita esiopetuksen aikaisten vertaissuhteiden puuttumisesta huolimatta. Vertaistaitoja tarvitsevien lasten halu pitää tiukasti kiinni ainoasta suhteesta, voitiin havaita hakeutumisesta

kyseisen lapsen seuraan vapaassa toiminnassa ja tämän lapsen mainitsemisesta parhaaksi kaveriksi.

**Uusien vertaissuhteiden rakentaminen.** Emotionaalinen näkökulma ilmeni vertaistaitoja tarvitsevilla lapsilla pelkona yksinäisyydestä, suhteiden syntyminen ilmeni hitaasti syntyvinä hatarina suhteina ja tutustumisen tapa ilmeni passiivisuutena luokassa ja yksinolona vapaassa toiminnassa (ks. Liite 2.). Pelko yksinäisyydestä viittaa tutkimuksessa vertaistaitoja tarvitsevien lasten suoraan puheeseen pelosta, kuten seuraavassa esimerkissä:

Lasta itkettää, kun hän ei halua jäädä yksin. Opettaja lohduttaa. Kuulen lapsen pelkävän sitä, että iltapäivätoiminnassa hänellä ei ole kaveria. Opettaja sanoo, että siitä voi sanoa iltapäivätoiminnan ohjaajille ja, että jokaiselle löytyy varmasti leikkikaveri. Toinen lapsi tulee tilanteeseen. Opettaja neuvoo itkevää lasta lähtemään yhdessä toisen lapsen kanssa leikkimään hippaa. Lapset lähtevät käsikädessä mukaan hippaan.

Tutkijan kenttäpäiväkirjamerkintä: Ilmeisesti itkevän lapsen kaveri rinnakkaisluokalta ei ole tänään koulussa.

Joissakin tilanteissa pelko välittyi suoraan lapsen puheesta, mutta useimmissa tapauksissa pelko yksinäisyydestä ilmeni tutkijan tulkinnasta. Tällaisia tilanteita olivat ne, joissa vertaistaitoja tarvitsevat lapset peittelivät ulkopuolisuuden tunnetta. Vertaistaitoja tarvitseva lapsi saattoi esimerkiksi sanoa: *"Mäkin oon tutustunut paljon tyyppeihin"*, mutta se ei näkynyt toiminnassa mitenkään. Vertaistaitoja tarvitsevat lapset saattoivat myös ilmaista, että eivät pidä vapaasta toiminnasta ja havaintotiedon perusteella nämä tilanteet olivat juuri niitä, joissa yksinäisyys oli vahvimmin läsnä. Lisäksi jotkin seuraavan esimerkin kaltaiset tilanteet tulkittiin yksinäisyyden peittelemiseksi. Esimerkissä lapsi 1 on vertaistaitoja tarvitseva.

Lapsi 1, lapsi 2, lapsi 3 ja lapsi 4 leikkivät yhdessä. Kysyn, mitä leikkivät ja he vastaavat, että ovat vain yhdessä, eivätkä leiki mitään. Lapsi 1 vähän ulkopuolinen. Kolme tyttöä lähtee leikkimään ja lapsi 1 jää yksin ja sanoo minulle: *"Tässä vähän huilaan, kun oon kuumissani."*

Edeltävässä esimerkissä vertaistaitoja tarvitseva lapsi keksi tutkijalle selityksen, miksi jäi toiminnan ulkopuolelle. Nämä tilanteet voitiin tulkita aiemmin kerätyn etnografisen havainnointitiedon perusteella yksinäisyyden ja pelon peittelemisenä.

Hitaasti syntyvillä hatarilla suhteilla tutkimuksessa viitataan niihin tilanteisiin, joissa vertaistaitoja tarvitsevat olivat jonkinlaisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Nämä tilanteet eivät kuitenkaan toistuneet samojen lasten kanssa useampina päivinä tai edes yhden päivän aikana. Vertaistaitoja tarvitsevat lapset eivät myöskään osanneet nimetä kavereikseen yhtään lasta mahdollisen yhden esiopetuksesta tutun lapsen lisäksi. Vertaissuhteiden rakentuminen hitaammin kuin muilla tyypeillä vaikutti siihen, että kouluviikkojen edetessä tuen tarve vertaissuhteiden muodostamiseen kasvoi, sillä muut lapset olivat jo ehtineet muodostaa melko vahvoja vertaissuhteita tai niitä oli jo valmiiksi esiopetuksesta.

Passiivisuudella luokassa ja yksinololla vapaassa toiminnassa tutkimuksessa viitataan yhteiseen toimintaan, johon vertaistaitoja tarvitsevat lapset eivät halunneet osallistua ja vapaan toiminnan osalta välitunteihin ja iltapäivätoimintaan. Passiivisuus luokassa alkoi näkyä vertaistaitoja tarvitsevilla lapsilla neljänneltä kouluviikolta alkaen. He eivät esimerkiksi halunneet kertoa omia ajatuksiaan harjoituksessa, jossa jokaiselle lapselle tarjottiin puheenvuoroa. Tämä saattoi johtua siitä, että neljännellä kouluviikolla suhde ainoaan esiopetuksesta tuttuun lapseen oli jo heikentynyt melko paljon. Lisäksi uutta etsivien, vanhaan turvautuvien ja rohkeasti uuden edessä olevien lasten vertaissuhteet olivat jo tällä viikolla kehittyneet melko vahvoiksi, eli vertaistaitoja tarvitsevien lasten yksinäisyys oli selkeämmin havaittavissa.

Yksinolo vapaassa toiminnassa näkyi välitunneilla ja iltapäivätoiminnassa vertaistaitoja tarvitsevien lasten vuorovaikutuksen rajoittumisena vain yksittäisiin hetkiin. Aineistonanalyysissä muodostetuista kehämäisistä vertaissuhdekaavioista voitiin havaita, että yhdellä kouluviikolla vietetty välitunti tietyn lapsen kanssa ei toistunut muilla kouluviikoilla. Vertaistaitoja tarvitsevien lasten oli vaikea mennä mukaan vahvoihin vertaissuhteisiin vapaassa toiminnassa.

Yksinäisyyden ilmetessä nimenomaan vapaassa toiminnassa, se jäi usein näkymättömiin koulun henkilökunnalta. Näkymättömyys voitiin havaita opettajien puheesta tutkijoille, jonka mukaan he eivät olleet havainneet lapsia,

jotka jäisivät yksin koulun toiminnassa. Joidenkin lasten kohdalla vertaissuhteiden puuttumiseen ei kiinnitetty huomiota. Niiden lasten kohdalla, joissa vertaissuhteiden puute tuli näkyviin koulun henkilökunnalle, oli aloitteellisemman lapsen tuki merkittävässä asemassa. Vapaassa toiminnassa voitiin havaita sellaista käyttäytymistä, jossa aloitteellisempi lapsi ohjattiin leikkimään vertaistaitoja tarvitsevan lapsen kanssa, kuten seuraavassa esimerkissä. Tässä esimerkissä lapsi 1 on aloitteellisempi ja lapsi 2 on vertaistaitoja tarvitseva.

Lapsi 1 ja lapsi 2 leikkivät yhdessä kiipeilytelineessä. Toinen lapsiporukka leikkii myös yhdessä kiipeilytelineessä.

Lapsi 1 ja lapsi 2 menevät leikkimään tämän lapsi porukan kanssa samaan kiipeilytelineeseen.

Tutkijan kenttäpäiväkirjamerkintä: Lapsi 1:n ja Lapsi 2:n kaverisuhteessa lapsi 1 ohjaa leikkiä ja lapsi 2 seuraa, koska hän on ujo usein kaveritilanteissa.

Edeltävän esimerkin kaltaisissa tilanteissa aloitteellisempi lapsi saattoi ohjata oma-aloitteisesti vertaistaitoja tarvitsevan lapsen osaksi myös isompaa porukkaa. Vaikka vertaistaitoja tarvitseva lapsi ei näissä tilanteissa varsinaisesti tutustunut uusiin lapsiin, hän pääsi aloitteellisemman lapsen tuella osaksi isompaa porukkaa.

Ensimmäisten kouluviikkojen aikana luokassa toteutettiin myös kaikille lapsille suunnattua vertaissuhteiden rakentumista tukevaa toimintaa. Tällainen esimerkki oli välituntiparien jakaminen, jossa opettaja nimitti jokaiselle lapselle parin, jonka kanssa välitunti tulisi viettää. Tutkimusaineistosta voitiin kuitenkin havaita, että kaikkien vertaistaitoja tarvitsevien lasten kohdalla tällainen toiminta ei tuottanut haluttua tulosta, vaan vertaistaitoja tarvitseva lapsi jäi yksin hänen parinsa liittyessä toiseen porukkaan.

Vertaistaitoja tarvitsevien lasten käsittelyssä on kuitenkin hyvä erottaa toisistaan itse valittu yksinäisyys vapaassa toiminnassa ja vertaistaitojen puutteesta johtuva yksinäisyys. Kaikissa kolmessa edeltävässä tyypissä oli havaittavissa itse valittua yksinäisyyttä, sillä moni lapsi piti siitä, että sai välillä viettää välituntia yksin:

Tutkija: Kenen kans sä teet niitä juttuja?

Lapsi 1: Välillä yksin ja välillä kavereitten kanssa.

Tutkija: Tykkäätkö sä enemmän olla yksin vai kavereiden kanssa?

Lapsi 1: No joskus yksinolo on tärkeätä, koska välillä täytyy olla yksin ja miettiä rauhassa asioita.

Tutkija: Mitäs te teette välitunneilla?

Lapsi 2: Mmm, yleensä oon yksin, se on kivaa.

Tutkija: Okei, sä tykkäät olla yksin?

Lapsi 2: Joo mä tykkään myös vakoilla.

Tutkija: Vakoilla? Ketä sä vakoilet?

Lapsi 2: Ööö, mä vakoilen kaikkia.

Lapsi 3 on eteisessä ennen koulun alkua. Kysyn häneltä, onko ulos tullut jo kavereita. lapsi 3 kertoo, että ei nähnyt vielä ketään koska tuli autolla. Hän kertoo myös, että tykkää ennen koulun alkua vain katsella, mitä muut tekevät ja vasta välitunnilla suunnata kiipeilytelineelle. Muita katsellessa on mahdollisuus saada ideoita, mitä välitunnilla voi tehdä tai kysyä, että pääseekö mukaan leikkiin, jos joku leikki näyttää kivalta.

Edellä esitettyjen esimerkkien kaltaisia tilanteita voitiin havaita uutta etsivien, vanhaan turvautuvien ja rohkeasti uuden edessä olevien lasten aineistossa. Samanlaisia mainintoja itsevalitusta yksinolosta ei löytynyt vertaistaitoja tarvitsevien lasten aineistosta.

Yhteenvedon voidaan todeta, että vertaistaitoja tarvitsevilla lapsilla tilanne vertaissuhteiden muodostamisen näkökulmasta ei näyttänyt siltä, että suhteita ei rakentunut. Kyse oli ennemminkin suhteiden hitaasta rakentumisesta ja siitä, että muut lapset muodostivat vertaissuhteita nopeammin tai heillä oli niitä valmiina. Tästä johtuen vertaistaitoja tarvitsevat lapset tarvitsisivat enemmän tukea vertaissuhteiden rakentamiseen.

## 6.5 Yhteenveto tutkimustuloksista

Etnografisen havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella voitiin muodostaa neljä erilaista tyyppiä kuvaamaan vertaissuhteiden jatkuvuuksia ja uusien suhteiden rakentumista koulupolun alussa. Tämän yläluvun alussa kuvattu nelikenttä (taulukko 2) kuvaa näiden tyyppien suhdetta toisiinsa. Uutta etsiviä ja vanhaan turvautuvia lapsia sekä rohkeita uuden edessä ja vertaistaitoja tarvitsevia lapsia yhdistivät samasta esiopetusryhmästä tulleiden lasten määrä. Uutta etsivät lapset ja rohkeat uuden edessä kykenivät muodostamaan nopeasti vahvoja, uusia vertaissuhteita. Vanhaan turvautuvat ja vertaistaitoja tarvitsevat lapset muodostivat puolestaan uusia vertaissuhteita hitaammin ja rakentuneet suhteet olivat hatarampia. Vanhaan turvautuvat ja vertaistaitoja tarvitsevat lapset erosivat toisistaan kuitenkin siinä, että vertaistaitoja tarvitsevilla lapsilla ei ollut mahdollisuutta turvautua samasta esiopetusryhmästä tulleisiin lapsiin, kun uusia vertaissuhteita ei rakentunut.

Huomion arvoista oli kuitenkin se, että kaikkien tyyppien edustajat kertoivat kaipaavansa kavereita esiopetuksesta kysyttäessä, mitä he kaipaavat esiopetuksesta. Kavereiden kaipaamista oli sekä sellaisia lapsia kohtaan, jotka olivat tulleet samaan kouluun, että sellaisia lapsia kohtaan, jotka olivat menneet johonkin toiseen kouluun. Tämä tutkimustulos paljastaa toisaalta jokaisen tyyppin osalta esiopetuksen aikaisten vertaissuhteiden merkityksen perusopetukseen siirryttäessä.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli kiinnostus esiopetuksesta perusopetukseen siirtyvien lasten esiopetuksen aikaisten vertaissuhteiden jatkuvuuksista sekä uusien vertaissuhteiden rakentumisesta koulun alussa. Keskeisenä tutkimustuloksena syntyi neljä tyyppiä, jotka kertovat neljä tyyppillistä kuvausta lasten vertaissuhteiden jatkuvuus- ja rakentumisprosesseista. Syntyneet tyypit olivat: 1) uutta etsivät, 2) vanhaan turvautuvat, 3) rohkeat uuden edessä ja 4) vertaistaitoja tarvitsevat. Nimet kuvaavat tyyppien vertaissuhdeprosessia.

Tutkimuksen tulokset tukevat osin aiempien tutkimusten tuloksia lasten erilaisista vertaissuhteiden jatkuvuus- ja rakentumisprosesseista (esim. Quinn & Hennessy, 2010; Karikoski, 2008). Erot eri tyyppien välillä vaikeuttavat tutkimustulosten vertaamista aiempiin tutkimuksiin. Jokin aiempi tutkimustulos saattaa olla samansuuntainen yhden tässä tutkimuksessa syntyneen tyyppin kanssa, mutta erota toisen tyyppin näkökulmasta katsottuna. Toisaalta Karikosken (2008) tutkimuksessa osa lapsista kykeni muodostamaan uusia vertaissuhteita helposti ja osa koki kavereiden puuttumista. Sama ristiriitaisuus voitiin havaita tämän tutkimuksen tuloksissa vertaistaitoja tarvitsevien lasten ja muiden tyyppien välillä. Uutta etsivillä, vanhaan turvautuvilla ja rohkeilla uuden edessä oli kavereita, mutta vertaistaitoja tarvitsevat kokivat niiden puuttumista.

Quinin ja Hennessyn (2010) tutkimuksessa vertaissuhteet jatkuivat pääsääntöisesti silloin, kun lapset päätyivät samaan kouluun ja luokkaan. Tässä tutkimuksessa vanhaan turvautuvien lasten vertaissuhdeprosessit olivat samansuuntaisia tämän tuloksen kanssa, sillä vertaissuhteet jatkuivat samaan luokkaan ja kouluun päätyneiden lasten kanssa. Uutta etsivillä puolestaan vertaissuhteet eivät välttämättä jatkuneet, vaikka lapset päätyivät samalle luokalle, vaan koulu laajempina sosiaalisena ympäristönä tarjosi mahdollisuuksia uusien vertaissuhteiden rakentamiseen. Aiemmissä



tutkimuksissa sosiaalisen ympäristön laajentumista on pidetty vertaissuhteiden rakentumista tukevana tekijänä (Stenseng ym., 2014; Goblen ym., 2017), mikä näkyi uutta etsivien lasten kohdalla tämän tutkimuksen tuloksissa. Kuitenkaan vertaistaitoja tarvitseville lapsille laajempi sosiaalinen ympäristö ei tarjonnut riittävää tukea uusien vertaissuhteiden rakentamiselle.

Vanhaan turvautuvilla lapsilla sosiaalisen ympäristön jonkinlainen jatkuvuus oli merkityksellistä myös uusien vertaissuhteiden rakentumisessa. Sama tutkimustulos tuli esille aiemmassa Wellerin (2007) tutkimuksessa, jossa vanhat vertaissuhteet tukivat uusien suhteiden rakentumista ja Loizoun (2020) tutkimuksessa, jossa siirtymä haluttiin jakaa tuttujen lasten kanssa. Tässä tutkimuksessa ei ilmennyt syitä sille, miksi esiopetuksen aikaisista vertaissuhteista haluttiin pitää kiinni myös koulussa, mutta Wellerin (2007) ja Loizoun (2020) tutkimukset tarjoavat perusteluja vanhaan turvautuvien lasten vertaissuhdeprosessille. On mahdollista, että myös vertaistaitoja tarvitsevat lapset olisivat saaneet tukea esiopetuksen aikaisista vertaissuhteista uusien vertaissuhteiden rakentamiseen, jos samasta esiopetusryhmästä olisi tullut lapsia samaan kouluun.

Quinin ja Hennessyn (2010) tutkimus puolestaan paljasti, että kavereiden puutteesta kärsivien lasten oli vaikeampi päästä mukaan leikkiin. Tässä tutkimuksessa sama tulos näkyi vertaistaitoja tarvitsevien lasten kohdalla ja toisaalta vahvisti kavereiden puuttumista, sillä muihin tyyppeihin kuuluvat lapset rakensivat vertaissuhteita vahvasti juuri leikissä. Leikin merkitystä on korostettu aiemmissa tutkimuksissa vertaissuhteiden rakentumisen keskeisenä tekijänä (Laaksonen, 2014). Aiempien tutkimusten tavoin (esim. Laaksonen, 2014), myös tässä tutkimuksessa vapaalla toiminnalla oli suuri merkitys vertaissuhteiden rakentumiseen. Toisaalta vapaassa toiminnassa myös kavereiden puuttuminen tuli selkeimmin esille. Näissä tilanteissa opettaja ei ollut läsnä, joten tilanteet jäivät usein näkymättömiin opettajalta, kuten aiemmassa Wongin (2015) tutkimuksessa. Näkyvyyden vahvistamiseksi on tehtävä töitä, sillä vertaissuhteiden vaikutukset lapsen muuhun kehitykseen ovat nousseet aiemmissa tutkimuksissa keskeiseksi (Ladd ym., 2012; Loizou 2020).

Tutkimustuloksissa korostui se, että tutustumisleikkejä keskeisempi rooli tulisi olla vertaistaitojen harjoittelemisella. Ilman vertaistaitoja on mahdoton muodostaa vertaissuhteita (Nurmi ym., 2015; Loizou, 2020; Bulotsky-Shearerin ym., 2012), vaikka kaikki luokan jäsenet olisivat tulleet tutuksi tutustumisleikkien kautta. Tämä tutkimustulos ja edellä esitetty tulos vertaissuhteiden muodostumisesta leikissä, korostavat vertaistaitojen merkitystä organisoimattomassa vapaassa toiminnassa. Aiemmissa tutkimuksissa tarvittavat vertaistaidot ovat olleet sellaisia, jotka näkyvät keskeisesti juuri vapaassa toiminnassa, kuten konfliktitilanteiden selvittäminen ja sosiaalisiin vihjeisiin vastaaminen (Bulotsky-Shearerin ym., 2012). Olisi tärkeää, että myös vertaistaitoja tarvitsevat lapset pääsisivät harjoittelemaan näitä taitoja autenttisissa tilanteissa opettajan tuella. Goble ym. (2016) mukaan opettajan tuki tämän ikäisille lapsille on merkittävää vertaissuhteiden rakentamisessa.

Tässä tutkimuksessa ilmenevät vertaissuhdeprosessien eri tyypit kuvaavat koulun aloittavien lasten heterogeenisyyttä myös vertaissuhteissa. Aiemmat tutkimustulokset kuvaavat vertaissuhdeprosesseja jonkin tyyppin näkökulmasta, mutta eivät avaa prosessien monimuotoisuutta koulun aloituksessa. Tässä tutkimuksessa muodostetut tyypit voivat auttaa opettajia tunnistamaan koulun alussa erilaisiin tyyppisiin kuuluvat lapset. Tällä tunnistamisella voidaan tukea etenkin vertaistaitoja tarvitsevien lasten vertaissuhteiden rakentumisprosessia. Aiemmissa tutkimuksissa esille nostettu koulun valta-asema vertaissuhteiden muodostamisessa (Weller, 2007), näkyi tässä tutkimuksessa myös yhden opettajan valta-asemassa, sillä esimerkiksi istumajärjestyksellä oli vaikutusta siihen, miten vertaissuhteet rakentuivat. Toisaalta valta-aseman vaikutus voi eri tyyppien tunnistamisen kautta auttaa opettajaa sijoittamaan vertaistaitoja tarvitsevat lapset aloitteellisemman lapsen lähelle luokassa, sillä aloitteellisemman lapsen tuki todettiin tässä tutkimuksessa hyödylliseksi. Samaa periaatetta voidaan soveltaa myös esimerkiksi välituntiparitoimintaan, jotta vertaistaitoja tarvitsevat lapset saavat tukea myös vapaassa toiminnassa.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa teoreettismetodologinen lähestymistapa sijoittui etnografiseen tutkimusperinteeseen, mikä jo itsessään asettaa haasteita tutkimuksen arvioinnille (ks. esim. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018; Marcus, 2018). Tämän alaluvun tarkoituksena on avata näitä tutkimuksen luotettavuuteen ja sijoittamiseen laajempaan kasvatustieteelliseen kontekstin vaikuttavia seikkoja. Arviointi tapahtuu Eskola ja Suorannan (1998) laadullisen tutkimuksen arvioinnin periaatteiden mukaisesti, eli tarkastelun kohteena on tutkimuksen sisäinen validiteetti, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja tutkimuksen vahvistettavuus. Lisäksi tässä alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen rajoitteita ja vahvuuksia (Eskola & Suoranta, 1998).

Etnografinen tutkimus on aina riippuvainen tutkimukseen osallistujista ja siitä, millaisella kentällä tutkimus on toteutettu (Hämnenaho & Koskinen-Koivisto, 2018) ja sillä on vaikutusta tutkimuksen siirrettävyyteen (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen kohteena olevassa koulussa eri esiopetusryhmien määrä oli yhteensä 15 tutkimukseen osallistuneiden lasten keskuudessa. Luku on poikkeuksellisen suuri, sillä Suomessa siirrytään perinteisesti lähikouluperiaatteen mukaisesti lähipäiväkodista lähikouluun (Ahtola, 2011; Alila ym., 2022), jolloin eri esiopetusryhmästä tulevien luku ei ole näin suuri. Tästä johtuen sellaisessa kontekstissa toteutettu tutkimus, jossa kaikki lapset ovat tuttuja toistensa kanssa, saattaisi antaa täysin erilaisen tutkimustuloksen. Toisaalta se, että lapsia tulee monesta eri esiopetusryhmästä samaan kouluun, pakottaa koulun henkilökuntaa kiinnittämään erityistä huomiota vertaissuhteiden rakentumiseen. Näin ollen tämä tutkimus tarjoaa näkökulmia vertaissuhteiden jatkuvuuteen ja uusien vertaissuhteiden rakentumiseen sellaisessa kontekstissa, jossa lapset tulevat samaan kouluun eri lähtökohdista.

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujien vaikutus etnografiseen tutkimukseen näkyi myös siinä, että kohteena olevien lasten joukko osasi hyvin avata tunteitaan vertaissuhteista. Tämä huomio tukee myös Eskelä-Haapasen (2017) tutkimustulosta siitä, että vertaissuhteet ovat keskeinen huolenaihe

koulun aloituksessa. Sellaisessa ryhmässä, jossa vertaissuhteiden jatkuvuus ja uusien suhteiden rakentuminen ei olisi ollut niin keskeinen teema, olisi tutkimusaineisto ollut paljon suppeampi. On kuitenkin hyvin mahdollista, että lasten tuleminen poikkeuksellisen monesta esiopetusryhmästä vaikutti vertaissuhteisiin liittyvien huolenaiheiden korostumiseen. Toisaalta etnografisessa tutkimuksessa joustavuus ja tiettyyn tilanteeseen sopeutuminen on osa tutkimusaineistonkeruuta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018), jolloin metodologinen suuntaus ohjasi myös tutkijaa hakemaan aina syvällisempää tietoa vertaissuhteista.

Etnografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että tutkijat eivät vietä kentällä riittävän pitkiä ajanjaksoja (Hammersley, 2006; Jadue Roa ym., 2018). Tämä pohdinta on hyvä ottaa huomioon myös tämän tutkimuksen kannalta, sillä ne päivät, jolloin tutkijat eivät olleet kentällä, ovat voineet sisältää vertaissuhteiden jatkuvuuksien ja rakentumisen kannalta merkityksellistä informaatiota. Hammersleyn (2006) mukaan perinteiseen antropologiaan pohjautuva etnografia vaatisi päivittäistä läsnäoloa kentällä. Toisaalta riittävän ja ymmärrykseen tähtäävään aineistonkeruun edellytyksenä on, että aineistoa saadaan riittävän pitkältä ajanjaksolta (Metsämuuronen, 2011), mikä tässä tutkimuksessa toteutui vertaissuhteiden tutkimisen näkökulmasta. Edeltävää väitettä voidaan perustella sillä, että havainnointijakson lopulla aineisto alkoi toistamaan itseään, sillä vertaissuhteet alkoivat vakiintua useimpien lasten kohdalla. Sosiaaliseseen yhteenkuuluvuuteen kiinnittynyt tutkimus on osoittanut, että esiopetusryhmästä rakentuu yhteisö syyslukukauden aikana (Hännikäinen 2007). Näin ollen voidaan olettaa, että vertaissuhteet kohdejoukossa ovat saattaneet pysyä dynaamisina vielä aineistonkeruun jälkeen.

Havainnointijakson pituutta voidaan perustella lisäksi sillä, että havainnointien kautta saatua informaatiota syvennettiin etnografisilla puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Etnografisen haastattelun liittäminen osaksi havainnointia täydentää ja auttaa luomaan kokonaisuuden kerätystä informaatiosta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018), sekä mahdollistaa tutkimusaineiston triangulaation, jonka avulla erilaista aineistoa voidaan verrata

keskenään (De Fina, 2020). Havainnoinnin kautta saadulla informaatiolla pystyttiin myös kohdistamaan haastattelukysymykset oikeisiin asioihin syvällisemmän tutkimusaineiston takaamiseksi. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan perustella sillä, että havainnointien pohjalta nousseet teemat tulivat esille myös lasten puheissa. Lisäksi pelkän havainnointitiedon perustella nousseita tulkintoja voidaan pitää luotettavina, sillä tutkimustulosten tulkitsija oli itse kentällä keräämässä aineistoa. Osa tutkimusaineistoa ovat myös tutkijan kentällä heränneet tunteet ja kertyneet kokemukset (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018), jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

Kuten tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä yläluvussa on todettu, etnografinen tutkimus sisältää aina tutkijan tulkintaa ja aineisto kerätään aina tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa (ks. 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN). Myös tässä tutkimuksessa tutkijan tulkinta oli mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa, minkä vuoksi sen käsittely on tärkeää tutkimuksen arvioinnin yhteydessä. Tutkijan tulkinnan näkyminen tutkimusaineistossa ja erityisesti sen analyysissä altistaa etnografisen tutkimuksen helposti ylitulkinnalle (Marcus, 2018). On mahdollista, että toinen tutkija voisi tulkita saman tutkimusaineiston eri tavalla. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin tästä näkökulmasta perustella sillä, että tutkijoita kentällä oli kaksi ja tulkinnosta keskusteltiin yhdessä. Lisäksi tulkinnan kautta muodostuneita tutkimustuloksia verrattiin alkuperäiseen aineistoon ennen varsinaisten tutkimustulosten kirjaamista tulkintojen tarkentamiseksi.

### **7.3 Jatkotutkimukset**

Tämän tutkimuksen perusteella pystyttiin luomaan johtopäätöksiä siitä, että myös vertaissuhteiden näkökulmasta lapset ovat hyvin heterogeeninen joukko siirtyessään esiopetuksesta kouluun. Näiden johtopäätösten sekä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin perusteella tässä alaluvussa tarkastellaan sitä, millaiset jatkotutkimukset toisivat lisäarvoa tämän tutkimuksen tuloksille.

Kuten edellisessä alaluvussa on todettu, tutkimuskirjallisuudessa ei olla yhtä mieltä siitä, minkä mittainen aineistonkeruu on riittävä (ks. Hammersley, 2006; Metsämuuronen, 2011). Jatkotutkimuksena olisi mielekästä toteuttaa pidemmän etnografisen havainnointijakson sisältävä tutkimus. Tämän tutkimuksen avulla olisi mahdollista selvittää, onko vertaistaitoja tarvitsevien lasten vertaissuhteiden puuttumisessa kyse hitaasta vertaissuhteiden rakentamisesta vai täydellisestä vertaissuhteiden puutteesta. Joissakin tutkimuksissa on todettu, että vertaissuhteiden rakentumisprosessi vaatisi pidemmän ajanjakson (esim. Karikoski, 2008). Karikosken (2008) tutkimuksessa kyse on kuitenkin ollut enemmän yhteenkuuluvuuden tutkimuksesta.

Tämän tutkimuksen perusteella voitiin selvittää joidenkin lasten tarvitsevan tukea vertaissuhteiden rakentamiseen, eikä siihen riittäneet tutkimusaineistossa toteutetut tutustumisleikit. Tutkimuksen avulla ei kuitenkaan saatu selville sitä, millaista tehokkaan tuen tulisi olla. Jatkotutkimuksena olisi mielekästä selvittää niitä konkreettisen tuen keinoja, joilla myös vertaistaitoja tarvitsevat lapset kykenisivät rakentamaan vertaissuhteita koulussa. Näitä keinoja olisi tärkeä selvittää etenkin vapaassa toiminnassa, joka jää usein näkymättömäksi koulun henkilökunnalta (ks. Wong, 2015). Perusteluna tälle voidaan esittää aiempia tutkimustuloksia (Laaksonen, 2014; Goble ym. 2016) ja tämän tutkimuksen tulosta vertaissuhteiden rakentumisesta vapaassa toiminnassa jopa yli rinnakkaisluokkien luokkarajojen.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa katsauksessa tutkimuksen tärkeyttä on korostettu sillä, miten hyvät vertaissuhteet vaikuttavat myönteisesti akateemiseen suoriutumiseen (ks. Quinn & Hennessy, 2010; Goble ym., 2017). Tässä tutkimuksessa muodostetut tyypit antavat hyvän perustan tutkia eri tyyppisiin kuuluvien lasten akateemista suoriutumista koulupolun eri vaiheissa. Tällaisessa tutkimusasetelmassa olisi mielekästä verrata vertaistaitoja tarvitsevia lapsia sekä muiden tyyppien edustajia ja näin perustella myös edellä esitettyjä jatkotutkimushaasteita.

Edellä esitetyillä jatkotutkimussuuntauksilla pyritään erityisesti korostamaan vertaistaitoja tarvitsevien lasten asemaa siirtymän tuomassa

uudessa sosiaalisessa ympäristössä. Näillä tutkimushaasteilla olisi mahdollista varmistaa jokaisen koulupolun aloittavan lapsen turvallinen sosiaalinen ympäristö koulussa.

## LÄHTEET

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-J., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*, 44.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM\\_2022\\_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Babić, N. (2017) Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596–1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Bandura, A. (1997). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (2. painos)(s.13–82). United Press Global.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., Romero, S. L. & Carter, T. M. (2012). Preschool interactive peer play mediates problem behavior and learning for low-income children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.09.003>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3(9), 77–101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Crain, W.C. (2011). *Theories of development: concepts and applications* (6th ed., International ed.). Pearson.
- De Fina, A. (2020). The ethnographic interview. Teoksessa K. Tusting (toim.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 154–167). Routledge.  
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315675824>



- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transition to school. Perceptions, expectations, experiences*. A UNSW Press book.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446–1459.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fincham, E. N. & Fellner, A. R. (2016). Transitional practice: teachers and children in-between classrooms in one early childhood centre. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 310–323. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1476718X14552874>
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A., & Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education and Development*, 27(5), 623–631.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1111674>
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 55–67.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.007>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2009). A Developmental Psychology Perspective in Germany: CoConstruction of Transitions Between Family and Education System by the Child, Parents and Pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59–68.  
<https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Grönfors, M. (1979). *Ethnic Minorities and Deviance: the relationship between Finnish gypsies and the police*. *Sociology of Law Series*, 1. University of Helsinki.
- Grönfors, M. (2011). *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset* (2. painos). SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka.  
[http://vilkka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf)

- Guest, G., MacQueen, K.M. & Namey, E.E. (2011). *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications, Inc.
- Guimond, F-A., Altman, R., Vitaro, F., Brendgen, M. & Laursen, B. (2022). The interchangeability of liking and friend nominations to measure peer acceptance and friendship. *International Journal of Behavioral Development*, 46(4), 358–367. <https://doi.org/10.1177/01650254221084097>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Hinde, R. A. (1997). Etologinen teoria ja suhdeteoria. Teoksessa R. Vasta. (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (2. painos)(s. 289–326). United Press Global.
- Hämeenaho, P. & Koivisto-Koskinen, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto. (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. (2. painos)(s. 7–31). Ethnos ry.
- Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. Teoksessa T. Jambor & J. Van Gils. (Toim.), *Several perspectives in children's play: Scientific reflections for practitioners* (s. 147–160). Garant.
- Jadue Roa, D. S., Whitebread, D. & Gareca Guzmán, B. (2018). Methodological Issues in Representing Children's Perspectives in Transition Research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 760–779. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522764>
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informatteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Kinos, J. & Palonen, T. (2013). Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetusja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. *Opetus ja kulttuuriministeriö*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75302/tr05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kivioja, I. & Puroila, A-M. (2017). Alakoulun arkea lasten kertomana. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 41–53. [file:///C:/Users/omistaja/Downloads/68704-Artikkelin%20teksti-84677-1-10-20171215%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/omistaja/Downloads/68704-Artikkelin%20teksti-84677-1-10-20171215%20(1).pdf)
- Komulainen, S. (2018). Etnografin katse erityispäiväkodissa: Reflektiota aineiston tuottamisesta ja etiikasta. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto. (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (2. painos) (s. 253–257). Ethnos ry.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2010*, 6–24. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Laaksonen, V. (2014). Lasten vertaissuhdetaitojen kehittäminen – näkökulmia kiusaamisen ehkäisemiseen. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2014*, 59–64. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45278>
- Ladd, G.W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K.J. & Ettekal, I. (2012). Classroom Peer Relations and Children’s Social and Scholastic Development: Risk Factors and Resources. Teoksessa A.M. Ryan & G.W. Ladd. (toim.), *Peer Relationships and Adjustment at School* (s. 11–50). A volume in Adolescence and Education.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana, Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 17–38). Osuuskunta Vastapaino.
- Lecce, S., Bianco, F. & Ronchi, L. (2019). Executive function in the school context: The role of peer relationships. *Infant and Child Development*, 29(1), 1–23. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/icd.2151>
- Liberman, Z., Gerdin, E., Kinzler, K.D. & Shaw, A. (2020). (Un)common knowledge: Children use social relationships to determine who knows what. *Developmental Science*, 23(6), 1–14. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/desc.12962>

- Loizou, E. (2020). An early childhood education curriculum that responds to children's voices on transition to first grade. *Early Child Development and care*, 190(5), 670–684. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488169>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *Reflections, Journeys and Case Studies*, 9(3), 3351–33514. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Marcus, G.E. (2018). Etnografian uudet haasteet writing culture -liikkeen jälkeen. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto. (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. (2. painos)(s. 32–58). Ethnos ry.
- Martella, R.C., Nelson, J.R., Morgan, R.L. & Marchand-Martella, N.E. (2013). *Understanding and Interpreting Educational Research*. Guilford Press.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151–176. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7)
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: E-kirja opiskelijalaitos . International Mehelp.
- Minkkinen, J. (2015). *Lasten hyvinvointimalli: lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Ng-Knight, T., Shelton, K. H., Riglin, L., Frederickson, N., McManus, I. C. & Rice, F. (2019). 'Best friends forever'? Friendship stability across school transition and associations with mental health and educational attainment. *British Journal of Educational Psychology* 89(4), 585–599. <https://doi.org/10.1111/bjep.12246>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- O'Farrelly, C. & Hennessy, E. (2013). Understanding transitions within early childhood care and education settings: the perspectives of professionals. *International Journal of Transitions in Childhood* 6, 3–15. <https://urly.fi/2Tjp>
- Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020, Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>

- Papen, U. (2020). Participant observation and field notes. Teoksessa K. Tusting (toim.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 141–153). Routledge. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315675824>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. painos). SAGE Publications Ltd.
- Perusopetuslaki, 628 / 1998, Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Pratt, S. & George, R. (2005). Transferring Friendship: Girls' and Boys' Friendships in the Transitions from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 19(1), 16–26. <https://doi.org/10.1002/chi.830>
- Quinn, M. & Hennessy, E. (2010). Peer Relationships Across the preschool to school Transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825–842. <https://doi.org/10.1080/10409280903329013>
- Rutanen, N., Raittila, R., Harju, K., Lucas Revilla, Y. & Hännikäinen, M. (2021). Negotiating ethics- in-action in a long-term research relationship with a young child. *Human Arenas. Arena of Ethics*. Online first. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00216-z>
- Rutanen, N. ym. (2022). Trace in ECEC. <https://www.jyu.fi/edupsy/en/research/project/trace-in-ecec>
- Röder, M. & Müller, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. *International Journal of Educational Psychology*, 9(1), 82–102. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463>
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa, vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus.
- Skeggs, B. (2001). Feminist Ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of Ethnography* (s. 426–442). SAGE Publications Ltd.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. & Wichstrøm. (2014). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-year Longitudinal Panel Study

- Including the Transition from Preschool to school. *Journal of Personality*, 82(2), 212–220. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/jopy.12096>
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 68–112). Kirjayhtymä.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 6–16). Opetushallitus.
- TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Venäläinen, S., Saarinen, J. & Viitala, M. (2021). Näkökulmia OPS-arviointiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*, 26. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI\\_2621.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2621.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weller, S. (2007). ‘Sticking with your Mates?’ Children’s Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 21(5), 339–351. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x>
- Weisner, T.S. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. Teoksessa A. Jessor, A. Colby & R. Scweder (toim.), *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry* (s. 276-305). The University of Chicago Press.
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2018). Learning journeys: a conceptual framework for analysing children’s learning in educational transition. *European Early*

*Childhood Education Research Journal*, 26(5), 688–700.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522736>

Wong, M. 2015. Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658-678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872>  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163069/OK\\_M\\_2021\\_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163069/OK_M_2021_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## LIITTEET

## Liite 1. Esimerkkitaulukko aineistoon valitusta ja poistetusta informaatiosta

	Valittiin osaksi aineistoa	Ei valittu osaksi aineistoa
<b>Esim.</b> 1.	10.13: Tutustumisleikki, jossa jokainen sanoo oman nimensä ja näyttää jonkun liikkeen. Muut oppilaat toistavat liikkeen ja sanovat Esim. "Hei... (lapsen nimi)!" Tutkijan kenttäpäiväkirjamerkintä: Kaikki oppilaat sanovat oman nimensä todella reippaasti, kukaan ei tunnu ujostelevan.	Lapsi viittaa, sillä ei ymmärrä, mitä tehtävässä pitää tehdä. Opettaja menee lapsen luokse ja sanoo: "Lue tästä, mitä tehtävässä tehdään." Lapsi: "No mutta, kun mä en osaa vielä lukea." Opettaja: "Ei se haittaa." Opettaja näyttää sormella ja lukee tehtävänannon lapselle. "Ensin luetaan mitä pitää tehdä ja sen jälkeen vasta tehdään", Opettaja toteaa.
<b>Esim.</b> 2.	11.28: "(lapsen nimeä huudetaan)!!" Toisen ensimmäisen luokan oppilas tulee ja haluaa (lapsen nimi). (Lapsen nimi) leikkii koko välitunnin muiden, kuin oman luokkalaistensa kanssa eli todennäköisesti vanhojen eskarikavereiden kanssa.	Lapsi: "Ope, ope, ope..." Lapsi ei saa puheenvuoroa, sillä opettajalla on ohjeistus kesken. Lapsi: "On niin kauhee hiki!" 8.52 Seuraavan leikin nimi on kuningaspallo. Opettaja joutuu ohjeistuksen aikana käskemään erästä lasta useaan kertaan kuuntelemaan. Opettaja: "(lapsen nimi) tule kuuntelemaan. Nyt ei voi puuhailia muuta."
<b>Esim.</b> 3.	11.30: Lapsi 1 ja Lapsi 2 yhdessä välitunnilla. Tutkija: "Milloin te ootte tutustuneet?" Lapsi 1: "No eilen, kun oli jälkkäriin ilmoittautuminen, niin siellä." Lapsi 2: "No ei me aivan heti tutustuttu tai oltu kavereita." Lapsi 1: "Kyllähän me siinä jonossa vähäsen tutustuttiin." Lapsi 2: "Niin, mutta enemmän tänään, kun etittiin niitä aapisia."	Tutkija: Onko esikoululaisuudessa ja koululaisuudessa jotain samaa? Lapsi 1: "On tietysti." Lapsi 2: "On." Lapsi 3: "Mä tiedän, siellä tehdään läksyjä." Tutkija: "Läksyjä tehdään molemmissa, joo." Lapsi 2: "Öö." Lapsi 1: "Ei siellä tehdä läksyjä (tarkoittaen eskaria)."



**Liite 2. Tutkimusaineistonanalyysissä syntyneet pää- ja alateemat sekä niiden ilmeneminen eri tyyppien vertaissuhdeprosessissa**

Pääteema	Suhde esiopetuksesta tuttuihin lapsiin		Uusien vertaissuhteiden rakentaminen		
Alateema	Suhteiden jatkuvuus	Suhteiden merkitys	Emotionaalinen näkökulma	Suhteiden syntyminen	Tutustumisen tapa
<b>TEEMAN ILMENEMINEN ERI TYYPEISSÄ</b>					
Uutta etsivät	Vanhojen suhteiden heikkeneminen	Merkittävää tietyissä tilanteissa	Myönteiset tunteet	Nopeasti vahvat suhteet	Aktiivisuus oppitunneilla ja vapaassa toiminnassa
Vanhaan turvautuvat	Vanhojen suhteiden vahva jatkuvuus	Ilmenee kiinteänä yhdessäolona	Jännittäminen	Hitaasti hatarat suhteet	Aktiivisemmän lapsen tuki
Rohkeat uuden edessä	Suhteita ei ole TAI halu irtautua ainoasta suhteesta		Halu ja tarve tutustua	Nopeasti vahvat suhteet	Aktiivisuus oppitunneilla ja vapaassa toiminnassa
Vertaistaitoja tarvitsevat	Suhteita ei ole TAI halu pitää kiinni ainoasta suhteesta		Pelko yksinäisyydestä	Hitaasti hatarat suhteet	Passiivisuus luokassa ja yksinolo vapaassa toiminnassa