

RYHMÄN SISÄISET YSTÄVYYS- JA KAVERISUHTEET SEKÄ ROOLITUS

Kehitys koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta alkuopetuksen
ensimmäiselle luokalle

Saana Naskali

Pro gradu- tutkielma

Turun yliopisto

Rauman opettajankoulutuslaitos

Luokanopettaja

04/2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Naskali, Saana:
RYHMÄN SISÄISET YSTÄVYYS- JA KAVERISUHTEET SEKÄ ROOLITUS
Kehitys koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta alkuopetuksen ensimmäiselle
luokalle

Pro gradu -tutkielma, 55 s., 3 liitettä
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin alle vuoden kestäneellä pitkäaikaistutkimuksella eli seurantatutkimuksella, miten lasten ystävyys- ja kaverisuhteet sekä luokan roolitus muuttuu koulun yhteydestä olevasta esiopetuksesta ensimmäisen luokan loppuun mennessä. Lisäksi haluttiin tutkia, miten esiopetuksen ulkopuolelta tulleet oppilaat pääsevät esiopetuksessa muodostuneen ryhmän jäseneksi. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jossa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä sosiometrisiä mittauksia. Mittaukset toteutettiin strukturoituna haastatteluina. Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2018, syyskuussa 2018 ja helmikuussa 2019. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista analyysimenetelmää. Aineisto analysoitiin sisältöanalyysinä. Koska teoria ohjaa mittaristoa, analyysimenetelmä oli teoriasidonnainen.

Tulokset osoittivat, että vastavuoroiset ystävyysuhteet olivat pidempiaikaisia, ja niitä luotiin vain saman sukupuolen välille. Vastavuoroiset kaverisuhteet taas rakentuivat eri sukupuolien välille, ja niitä luotiin paljon herkemmin kuin ystävyysuhteita. Tulokset kertoivat myös, että luokan roolit olivat suhteellisen pysyviä. Suosikin ja torjutun roolit pysyivät esiopetuksesta ensimmäisen luokan loppuun asti. Torjutuista oppilaista pystyttiin erittelemään syrjäänvetäytyvät ja yksinäiset. Johtajarooliin ei noussut yhtä tai kahta oppilasta, vaan johtajamerkinnot olivat yhteydessä positiivisiin valintoihin. Johtajaa siis etsittiin oman kaveriporukan sisäpuolelta. Ensimmäisellä luokalla aloittaneista oppilaista yksi onnistui pääsemään vastavuoroisen kaveriporukan jäseneksi, yksi onnistui luomaan yhden vastavuoroisen ystävyysuhteen ja yksi jäi kokonaan vertaisryhmänsä ulkopuolelle.

Asiasanat: ystävyysuhteet, kaverisuhteet, luokan roolitus, esiopetus, alkuopetus, koulun yhteydessä oleva esiopetus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Esiopetus	3
2.1 Koulun yhteydessä oleva esiopetus.....	3
2.2 Kouluun siirtyminen esiopetuksesta	5
3 Ystävyys- ja kaverisuhteet koulussa	7
4 Ryhmä luokassa	10
4.1 Ryhmän toiminnan kehittyminen.....	11
4.2 Ryhmään liittyminen.....	12
5 Ryhmä muokkaa luokan roolit.....	14
5.1 Syrjäänvetäytyvä, torjuttu ja yksinäinen	15
5.2 Johtaja ja suosikki	17
6 Tutkimuksen toteutus.....	19
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	19
6.2 Tutkimuksen suorittaminen.....	20
6.3 Tutkimusympäristö ja otanta.....	20
6.4 Aineistonkeruumenetelmät	21
6.5 Analyysimenetelmät	22
6.6 Luotettavuus ja eettisyys.....	24
7 Tulokset	26
7.1 Ystävyys- ja kaverisuhteiden kehitys.....	26
7.2 Luokan roolituksen kehittyminen	30
7.3 Ensimmäisellä luokalla aloittaneiden oppilaiden ryhmään pääseminen	37
8 Pohdinta	43
8.1 Johtopäätökset.....	43
8.1.1 Ystävyys- ja kaverisuhteet	43
8.1.2 Luokan roolitus	45
8.1.3 Esiopetuksessa muodostuneeseen ryhmään pääseminen	48
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	48
8.3 Jatkotutkimus	49
Lähteet	51
Liitteet.....	56
Liite 1 Tutkimuslupa hakemus toukokuu 2018.....	56
Liite 2 Tutkimuslupa hakemus elokuu 2018.....	57
Liite 3 Aineistonkeruun tukilomake	58

1 Johdanto

Koulun yhteydessä olevat esiopetusryhmät yleistyvät Suomessa kovaa vauhtia. Koulun peruskorjaamisen myötä esiopetus järjestetään usein peruskoulun yhteydessä. (Ronkainen, 2012.) Esiopetusten siirryttäessä peruskoulujen yhteyteen moni asia helpottuu lapselle. Oppilas oppii tuntemaan ympäristön sekä henkilökunnan, mikä pienentää kynnystä aloittaa peruskoulussa. Esiopetuksen ja peruskoulun henkilökunnan yhteistyö korostuu nivelvaiheessa. Tämä yhteistyö on tärkeä tekijä, kun yritetään helpottaa lapsen siirtymistä esiopetuksesta peruskouluun. (Vienola 2002, 135.)

Tutkimuksen kohde on ystävyys- ja kaverisuhteet sekä niiden kehitys. Lisäksi työssä tarkastellaan, miten ulkopuolinen pääsee osalliseksi näihin suhteisiin. Tutkimuksessa tutkitaan myös luokan roolitusta ja sen kehittymistä esiopetuksesta ensimmäisen luokan loppuun. Ryhmän tarkastelu korostuu, koska ryhmän kehitys muuttuu aina, kun siihen tulee uusia jäseniä tai joku poistuu ryhmästä (Pennington 2005, 74). Opettajan näkökulmasta on tärkeää miettiä, miten vertaisryhmässä huonosti sijoittunut oppilas saadaan nostettua muiden tasolle ja ehkäistä näin oppilaiden syrjäytymistä sekä kiusaamista. Lasten vertaissuhteita ja sosiaalista asemaa koskeneet tutkimukset ovat osoittaneet, että pärjääminen vertaistensa kanssa liittyy lapsen sosiaalisiin, emotionaalisiin, kognitiivisiin ja käyttäytymistaitoihin (Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010, 471). Lapsen pärjääminen vertaisryhmässään siis liittyy myös lapsen kehitykseen. Opettajan tulee osata tukea ja auttaa lasta, jotta oppilas pärjää vertaisryhmässään. Opettaja ei voi kuitenkaan vaikuttaa luokan sisällä syntyneisiin ystävyys- tai kaverisuhteisiin (Lyyra, Välimaa, Leskinen, Kannas & Heikinaro-Johansson 2016, 41).

Tutkimus on tapaustutkimus eräästä satakuntalaisesta koulusta. Tutkimuksen kohteena ovat koulun yhteydessä olevan esiopetuksen oppilaat. Tutkimukseen tuli mukaan myös kolme ensimmäisen luokan aloittanutta oppilasta, jotka kävivät esiopetuksen koulun ulkopuolisessa esiopetuksessa. Tutkimus oli alle vuoden kestävä seurantatutkimus, joka aloitettiin toukokuussa 2018 ja lopetettiin helmikuussa 2019. Aineisto kerättiin sosiometrisillä mittauksilla, jotka toteutettiin strukturoituna haastatteluna. Haastattelun tavoitteena oli selvittää jokaisen oppilaan sosiaalinen asema vertaisryhmässään, minkä takia jokainen oppilas haastateltiin yksinään.

Tutkimuksessa kuvataan teoreettinen viitekehys, johon liittyvät seuraavat käsitteet: esiopetus, alkuopetus, ystävyys- ja kaverisuhteet, ryhmä sekä roolitus. Teoriassa kuvataan esiopetus koulun näkökulmasta sekä kouluun siirtyminen ja nivelvaihe, jotka ovat tärkeitä siirtymävaiheita lapsen elämässä. Vaiheissa korostuu opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyö. Ystävyys- ja kaverisuhteet sekä luokan roolitus esitellään niin oppilaiden kuin opettajankin näkökulmasta. Koululuokka ajatellaan yhtenä ryhmänä tai monena pienempänä alaryhmänä. Teoriassa käsitellään myös ryhmän käsitettä koulukontekstissa sekä valmiina olevaan ryhmään liittymistä.

2 Esiopetus

Esiopetus tarkoittaa kuusivuotiaiden maksutonta opetusta, jonka tarkoituksena on edistää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Opetushallitus 2018). Esiopetuksen tavoitteena on, että jo varhaisessa vaiheessa huomataan lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat ongelmat. Tarkoituksena on, että ongelmiin puututaan ja ennaltaehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Koulun ja esiopetuksen aloittaminen on odotettu rajapyykki pienen lapsen elämässä. (Ahtola 2016, 170.)

Esiopetus on määritelty pakolliseksi peruskoulun osaksi Perusopetuslain 26. pykälän mukaan. Lain mukaan lapsen on osallistuttava vuosi ennen koulun aloitusta vuoden kestäväan oppivelvollisuuteen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan (Perusopetuslaki 2015, 26 a §.) Esiopetus voidaan järjestää päiväkodeissa tai kouluissa. Järjestäjää ohjaavat velvoitteet perustuvat Suomen perustuslakiin sekä perusopetuslakiin ja -asetukseen. Velvoitteisiin vaikuttavat myös perusopetuslain nojalla annetut valtioneuvoston asetus, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (EOPS 2014, 12.) Kun esiopetus tuli osaksi oppivelvollisuutta, sillä tarkoitettiin vuoden kestäväa suunnitelmallisesti toteutettua ryhmämuotoista opetustoimintaa. Toiminnan avulla ennen varsinaisen koulunkäynnin alkua pyritään edistämään lapsen henkistä kehitystä ja samalla lisäämään hänen kouluvalmiuttaan (Virtanen 2009, 147.)

2.1 Koulun yhteydessä oleva esiopetus

Sayers ym. (2012) kertovat artikkelissaan, jossa he tutkivat lasten koulun aloittamista Australiassa, että lapsen turvalliseen koulun aloittamiseen kuuluu vastavuoroiset vierailut esiopetuksen ja koulun kanssa sekä myös opettajien vastavuoroinen vieraileminen. Tärkeää on myös korostaa lasten tietojen siirtymistä siirtymävaiheessa sekä koulun yhteistyötä lapsen perheiden kanssa. (Sayers ym.2012, 50.) Kun koulu ja esikoulu ovat saman rakennuksen sisällä, se antaa mahdollisuuden kehittää varhaiskasvatuksen sekä alkukasvatuksen saumatonta liittymistä toisiinsa. Näin muodostuu myös lapsen kannalta merkityksellinen jatkumo varhaiskasvatuksesta alkukasvatukseen (Poikonen, 2003 12). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö oletettavasti auttaa lasten koulussa toimimista ja siirtymistä sekä luo uutta kulttuuria, joka muodostaa kiinteän yhteistyösuhteen

peruskoulun ja esiopetuksen välille (Virtanen 2009, 173). Esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien tarvitsee tehdä yhteistyötä muokatessaan opetuksensa jatkumoksi oppilaille siirtymävaiheessa. Tämän yhteistyön tarkoitus on helpottaa niin oppilaan kuin myös opettajan arkea. (Skouteris, Watson & Lum 2012, 77–78.)

Käytännön yhteisöjen toiminta tuottaa jatkuvasti toimintaa tukevaa välineistöä, joka näkyy yhteisölle ominaisina piirteinä. Käytännön yhteisöillä tarkoitetaan esimerkiksi yhtenäiskoulussa toimivaa henkilöstöä, joka pyrkii esimerkiksi mahdollistamaan tiedonkulun siirtymien välillä. Käytännön yhteisön toiminnan lähtökohtana on yhteisen tehtävän toteuttaminen, joka edellyttää yhteisön jäseniltä tehtävän yhteistä suunnittelua ja sitoutumista sen toteutumiseen. (Poikonen 2003, 27.) Tällainen yhteistyö voisi olla esimerkiksi koulun yhteydessä olevan esiopetuksen ja koulun yhteisen opetussuunnitelman laatiminen, joka mahdollistaisi pedagogisen jatkumon luomisen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tällainen yhteistyö edellyttäisi koko yhteisön sitoutumista ja osallistumista suunnitteluun ja toteutukseen. Koulun yhteydessä oleva esiopetus antaa myös lapsille mahdollisuuden oppia toisiltaan, sillä eri-ikäisten lasten toimiminen samassa tilassa todetaan rikastuttavana. (Poikonen 2005, 102.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että vuosiluokat muodostavat opetuksellisesti eheän ja kasvatuksellisesti johdonmukaisen jatkumon. Yhteistyö esiopetuksen kanssa vahvistaa työn pitkäjänteisyyttä. Opetuksen järjestäjä huolehtii yhteistyöstä ja opetuksen yhtenäisyydestä riippumatta siitä, toimivatko esiopetus ja perusopetus tai perusopetuksen eri luokka-asteet hallinnollisesti eri yksiköissä tai eri rakennuksissa. (OPS 2014, 26-29.) Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei vaadita, että esiopetuksen tulee tapahtua samassa rakennuksessa, käsketään yhteistyötä tekemään (OPS 2014). Tiedonsiirto sujuu paremmin, kun esiopetus ja peruskoulu toimisi samassa rakennuksessa ja hallinnossa (Vienola 2002, 130). Lasten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ensisijainen tehtävä on lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä hyvätasoisen opetuksen mahdollistaminen. Yhtenäisiin käytäntöihin siirtyminen tuo runsaasti uusia haasteita peruskoulun opettajille sekä esikoulun opettajille, mutta mahdollistaa myös paljon. (Virtanen 2009, 174).

Esikouluun siirtyminen on ensimmäinen kerta, kun lapsen on pakko erottautua perheestään ja hänet tuodaan oppivelvollisuuden piiriin (Hacıbrahimoglu & Kargin 2017, 1492). Kun lapset työskentelevät jo esiopetuksessa opettajan ja koulun kanssa, helpottaa se kouluun siirtymistä. Oppilaat tuntevat ennen kouluun siirtymistä opettajansa sekä toimintaympäristön, ja opettaja osaa varautua tulevaan luokkaansa, koska tuntee

oppilaat jo oppijoina ja toimijoina. (Vienola 2002, 135.) Sarja, Poikonen ja Nilsson (2012, 98) kertovat, että todellista yhteistyötä esiopetuksen ja koulun kanssa siirtymävaiheessa on vaikea saavuttaa. Aikaisempien tutkimusten mukaan esiopetuksen opettajat ja alkukasvatuksen opettajat käyttävät työmenetelmiä eri tavalla, mikä luo eroa esiopetuksen ja alkuopetuksen välille. Kahden tahon vähäinen yhteistyö sekä poliittiset määräykset vaikeuttavat resurssien käyttämistä sekä tietojen siirtämistä. On myös todettu, että siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen ei olla aina laadittu minkäänlaisia siirtymisen käytäntöjä. (Sarja, Poikonen & Nilsson 2012, 98-99.)

2.2 Kouluun siirtyminen esiopetuksesta

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan eheästä oppimispolusta, joka tarkoittaa että ”lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen edellyttää suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kesken. Tähän tarvitaan oppimisympäristöjen, toimintatapojen ja ohjaavien asiakirjojen molemminpuolista tuntemista”. (OPS 2016, 98.) On tärkeää ymmärtää ryhmien muuttumista, koska ne muuttuvat oppivelvollisuuden alussa jopa kolme kertaa ennen kuin ensimmäinen luokka alkaa. Lapsi siirtyy päiväkotiryhmästään esiopetusryhmään, josta hän siirtyy alkuopetuksen ensimmäiselle luokalle. Mitä paremman kuvan saamme lasten päivittäisistä vertaissuhteista ja siitä, mitkä ovat pysyviä rooleja ja mitkä eivät, sitä paremmin ymmärrämme lasta muuttuvissa ryhmissä. (Laine ym. 2010, 471.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että koulun ja esiopetuksen yhteistyön tavoitteena on, että esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen, lapsen kasvua ja oppimista tukevan jatkumon. Tällä yhteistyöllä varmistetaan esiopetuksen laatua sekä vahvistetaan lasten ja huoltajien osallisuutta. Näiden tahojen yhteistyön tulee olla suunnitelmallista, ja sitä kehitetään ja arvioidaan yhdessä opetuksen järjestäjän johdolla. (EOPS 2014, 24–27.)

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymistä kutsutaan nivelvaiheeksi. Nivelvaiheen yhteistyössä muodostetaan ikään kuin tukiverkko, joka kannattaa lasta ja perhettä siirtymäkohdan katkoksen yli turvallisesti (Ahtola 2016, 174). Konkreettinen yhteistyö ja ohjauksen väline on nykyään koulukohtaisen opetussuunnitelman perusteiden laatiminen ja täydentäminen esiopetuksen ja alkuopetuksen välisenä yhteistyönä (Ahtola 2016, 178). Skouteris'n, Watsonin ja Lumin (2012, 82) tutkimuksessa todetaan, että opettajat ovat avain siihen, että nivelvaiheen siirtymä sujuu ongelmitta. Oppilaat suhtautuvat kouluun

siirtymiseen positiivisin mielin, jos heidän opettajansa panostavat tietojen välitykseen esiopetuksen ja koulun välillä. Positiiviseen asenteeseen vaikuttaa myös, jos opettajat keskustelevat oppilaidensa kanssa tulevasta muutoksesta. (Skouteris, Watson & Lum 2012, 82-83). Nivelvaiheessa pidetään myös tärkeänä, että oppilas pääsee tutustumaan kouluun ennen koulun aloittamista. (Ahtola 2016, 179). Useimmat opettajat pitävätkin yhteyttä kotiin ennen koulun aloittamista ja pyrkivät siihen, että vanhemmat ja lapset pääsevät vierailemaan koulussa ennen koulun aloittamista (Cook & Coley 2016, 172). Mc Intyren ym. (2013, 208-209) tutkimuksessa todetaan, että koulun oppilashuollon on tärkeä olla kunnossa, kun oppilas siirtyy nivelvaiheeseen. Oppilashuollon merkitys nivelvaiheessa korostuu, sillä parhaimmillaan se lieventää ja helpottaa oppilaan siirtymistä perusopetuksen piiriin.. Kouluun siirtyminen on tärkeä vaihe lapselle. Tällöin hän astuu ensimmäistä kertaa koulutuksen maailmaan. Kouluun siirtyminen tuo lapsen elämään myös uusia ympäristöjä, joihin hänen tulee tottua ja sopeutua. (Hacıbrahimoglu & Kargin 2017, 1492.)

Kouluvalmiudella tarkoitetaan lapsen valmiutta tulla kouluun ja osallistua opetukseen siten, että hän saa siitä mahdollisimman suuren hyödyn itselleen. Hänen tulee pystyä tavoitteelliseen työhön ja jaksaa ponnistella oppiakseen uusia taitoja. Lisäksi hänen pitää osata toimia ryhmässä, jossa joutuu jakamaan opettajan huomion toisten lasten kanssa. (Merisuo-Storm 2005, 167.) Jantusen ja Lautelan (2011, 87) tutkimuksessa kysytään mitä taitoja luokanopettajat odottavat, että ensimmäiselle luokalle tulleella oppilaalla on. Tärkeimmäksi asiaksi tutkijat nostavat ryhmässä toimimisen taidot. (Jantunen & Lautela 2011, 87.) Ojala (2015, 82) listaa yhdeksi kouluvalmiuden osaksi sosioemotionaalisen kypsyyden. Sitä tarkastellaan kolmen osatekijän avulla: yksilölliset ominaisuudet, sosiaaliset taidot ja vertaisryhmätaidot. Sosiaalisista taidoista esimerkkeinä sanotaan lapsen halua lähestyä positiivisesti muita lapsia, kykyä välttää kiusaamista, rakentavaa ryhmätoimintaa ja niin edelleen. Lapsen myönteiset vertaisryhmätaidot ilmenevät monella tapaa. Ensinnäkin vertaisryhmätaidoiltaan myönteinen lapsi saa vertaisiltaan paitsi hyväksyntää myös kutsuja leikkiin ja toimintaan. Taitavasti vertaisryhmässä toimivaa lasta kutsutaan helpommin myös ystäväksi toisten taholta. (Ojala 2015, 82.)

3 Ystävyys- ja kaverisuhteet koulussa

Kouluun tulo ja koulussa olo merkitsee pitkälti oppilaille ystäviä ja kavereita, johonkin ryhmään kuulumista ja yhteisöllisyyttä (Salovaara & Honkonen 2011, 52). Läheiset ystävyysuhteet voivat olla lapsen sosiaalista kehitystä rikastuttavia tai jopa vaurioittavia, eli hyvät ja huonot ihmissuhteet vaikuttavat suuresti pienen lapsen kehitykseen (Hartup & Abecassis 2004, 285). Lapsi haluaa kahdenkeskisen suhteen, mutta hän myös haluaa tuntea kuuluvansa ryhmään. Tämä kertoo ihmisen perustarpeesta haluta tuntea läheisen inhimillisen kiintymyksen toisen kanssa ja halusta kuulua mukavien kavereiden muodostamaan verkostoon, joka antaa mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen. Nämä kaksi verkostoa ovat tärkeitä ihmiselle, eivätkä ne täten voi korvata toisiaan. (Laine 2002, 15.)

Epstein (1989) kertoo kavereiden valinnan koostuvan kolmesta tasosta. Ensimmäinen taso koostuu kavereiden valinnan mahdollistavista tekijöistä, kuten fyysisestä läheisyydestä. Toisella tasolla valintaan vaikuttavat yksilön ulkoiset piirteet, kuten ulkonäkö ja ikä. Kolmannella tasolla ovat arvot, asenteet, tavoitteet ja persoonallisuus, jotka määrittävät, kuinka läheiseksi vertainen ystävyys- tai kaverisuhde kehittyy. (Peltoniemi ym. 2014, 325.)

Tutkimukset osoittavat, että sosiaaliset taidot ja sosiaalinen ymmärtäminen voi suojella lasta ikäryhmän hylkäämiseltä. Lapsen positiiviseen vertaisryhmään kuulumisen yhdistetään koulumenestykseen. Tutkimuksessa on todettu, että sosiaalisesti taitavat lapset jatkavat todennäköisesti myös lukiokoulutukseen toisin kuin vertaisryhmästään syrjäytyneet. (Hughes 2011, 165.) Hyvänlaatuisten vertaissuhteiden nähdään tukevan positiivisesti lapsen kehitystä, ja ne auttavat lasta kehittymään ja sopeutumaan vertaisryhmässään (Neitola 2012, 103).

Kaverisuhteella tarkoitetaan sellaista suhdetta, jossa ihmiset itse hakeutuvat toisiensa seuraan. Tämä suhde on myönteinen, mutta siihen ei varsinaisesti kuulu läheistä emotionaalista sidettä ja henkilökohtaista välittämisen ja luottamuksen tunnetta (Laine 2005, 145). Ihminen tarvitsee hyvien kaverusten muodostamaa sosiaalista verkostoa, jossa hän voi tehdä sosiaalisia vertailuja, kokea ryhmään kuulumista, toisten hyväksyntää ja ymmärrystä sekä saada virikkeitä ja ajanvietettä (Laine 2005, 144). Kaverisuhteisiin kuuluu yhteenkuuluvuuden tunne. Kun yhteenkuuluvuuden tunne on voimakasta, lapsi kokee olevansa hyväksytty ja pystyy antamaan enemmän itsestään

vuorovaikutustilanteissa. (Laine, 2005 53.) Yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiseen sisältyy se, että lapset tuntevat toisensa ja ovat sosiaalisesti herkkiä toistensa reaktioille. On tärkeää, että lapset oppivat erilaisuuden sietoa. (Laine, 2005 54.)

Ystävyysuhteella tarkoitetaan vastavuoroista ja läheistä, emotionaalisesti lämmintä, perheen ulkopuolista suhdetta. Läheiseen ystävyYTEEN liittyy mieltymyksen, kiintymyksen, yhteenkuuluvuuden, samaistumisen, uskollisuuden, rehellisyyden ja luottamuksen tunteet. (Laine 2005, 144.) Lapsen kasvaessa ja irrottautuessa yhä enemmän vanhemmistaan hän kokee vertais- ja ystävyysuhteensa yhä tärkeämmiksi. Ystävyysuhteet kehittävät perustaitoja, ja niissä kyvyt pääsevät esille. Ne myös kehittävät kognitiivisia ja emotionaalisia taitoja. (Laine 2002 15.) Ystävyysuhteiden tärkeimpiä tehtäviä ovat paitsi kumppanuus, monenlaisten virikkeiden saaminen ja hauskanpito myös sosiaalisen kompetenssin kehittyminen, läheisyyden kokeminen, emotionaalisen tuen sekä neuvojen ja avun saaminen sekä tunne siitä, että voi luottaa johonkin. (Salmivalli 2005, 36).

Ystävyysuhteet ovat erityisiä vertaisuhteita. Ne ovat läheisempiä, niihin sitoudutaan eri tavalla, ja niissä muun muassa uskoudutaan enemmän kuin muissa vertaisuhteissa. Ystävyysuhteessa tärkeää on kuitenkin vastavuoroisuus ja molemminpuoliset myönteiset tunteet. (Salmivalli 2005, 35.) Ystävyysuhteeseen perustuu vastavuoroisuuteen. Tärkeänä piirteenä on kyky ottaa toisen näkökantoja huomioon. Ystävien välisessä kanssakäymisessä yleensä pyritään vastaamaan kummankin puolen tarpeisiin ja odotuksiin sekä materiaalisesti että psyykkisesti. Ihanteellinen ystävyysuhteeseen painottuu positiiviseen vuorovaikutukseen, mutta vuorovaikutus voi olla myös negatiivista tai epäystävällistä. Ihanteellisessa ystävyysuhteessä hyvään vastattaisiin hyvällä ja paha teko sivuutettaisiin tekemällä vastapainoksi hyvä teko. (Laine 2005, 146.)

Vastavuoroinen ystävyysuhteeseen ja kaverisuhteeseen sekä ryhmään kuuluminen palvelevat osittain eri tarkoituksia. Ystävyysuhteet tarjoavat asioita, joita tarvitaan myöhemmissä läheisissä suhteissa kuten parisuhteessa. Kaverisuhteet tarjoavat tilaisuuden opetella muun muassa yhteistyötaitoja, joita tarvitaan myöhemmin erityisesti ryhmässä toimittaessa. Ystävyysuhteet siis opettavat lasta läheisiin suhteisiin, ja kaverisuhteet auttavat häntä toimimaan yhteiskunnan jäsenenä. (Salmivalli 2005, 38.) Jo neljävuotiailla lapsilla on käytössä sana ”ystävä”, ja varhaislapsuudessa lapsi alkaa ymmärtämään parhaan ystävänsä käsitettä sekä käyttämään sitä. Kuitenkin käsite ystävyys kehittyy ja muokkautuu lapsuudesta aikuisuuteen. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 17.) Ystävyysuhteet muuttuvat lapsen kehityksen myötä. Esikouluiässä lapsi alkaa

ymmärtämään vastavuoroisuuden piirteitä. Tällöin se merkitsee lapselle tasapuolista vaihtamista konkreettisissa asioissa. (Laine 2005, 155.)

Koulunkäynnin alkaminen laajentaa lapsen kaveripiiriä, joka myös monipuolistuu. Uudet koulukaverit lisäävät lapsen sosiaalisia kontakteja. Lapselle tulee myös tärkeäksi ryhmään kuulumisen ja sosiaalisen hyväksynnän saaminen muilta. Ystävyys-suhteiden laadulla on myös eroa sukupuolien välillä, sillä pojat tuntevat, että heillä on vähemmän läheisiä ystäviä kuin tytöillä (Lyyra, Välimaa, Leskinen, Kannas & Heikinaro-Johansson 2016, 36). Tähän samaan ikävaiheeseen kuuluu myös, että pojat alkavat hakeutua pelkästään poikien seuraan ja tytöt hakeutuvat vain tyttöjen seuraan. Tytöt alkavat tässä vaiheessa myös poissulkea kaverisuhteitaan enemmän kuin pojat. Pojat muodostavat mielellään isoja kaveriporukoita, kun taas tytöt hakeutuvat pieniin yhden tai kahden tytön kaveriporukoihin. (Golombok & Hines 2004, 120.) Ensimmäisten kouluvuosien aikana kaverisuhteet saattavat vaihdella jopa päivittäin. Osa lapsista saa muodostettua kestäviäkin ystävyys-suhteita ensimmäisen luokan aikana. (Laine 2005, 155; Schmuck & Schmuck 2001, 121-122.) Tyttöjen kaverisuhteita yhdistää tunteellisuus ja psyykinen läheisyys, kun taas poikia lähentää jaetut aktiviteetit ja kiinnostuksen kohteet (Golombok & Hines 2004, 120).

4 Ryhmä luokassa

Ryhmällä tarkoitetaan ihmisten muodostamaa ihmisjoukkoa, jolla on yhteinen tavoite. Ryhmän jäsenet ovat toisensa kanssa vuorovaikutuksessa ja tietävät kuuluvansa ryhmään. (Laine 2005, 186.) Oppiminen ei ole vain tiedon vastaanottamista, vaan myös kuuntelemista, kertomista ja uuden tiedon rakentamista ryhmän kanssa yhdessä. Lapset tarvitsevat toisiaan opetellessaan uusia asioita. (Riihelä 1995, 82.) Ensimmäiselle luokalle siirryttäessä ryhmäytymisellä on merkittävä vaikutus siihen, millainen lukuvuodesta tulee (Salovaara & Honkonen 2011, 24). Koululuokan sisälle muodostuu ryhmä, joka poikkeaa monista muista lasten sosiaalisista ryhmistä. Luokkakaverit eivät ole itse valittuja niin kuin ystävyysuhteissa ja harrasteryhmissä, vaan ryhmä on määrätty. (Salovaara & Honkonen 2011, 45.) Se että lapsi pääsee ryhmän jäseneksi vertaisryhmässään, voi helpottaa tai jopa muuttaa lapsen sosiaalista ympäristöä ja käyttäytymistä muita lapsia kohtaan (Neitola 2012, 103). Jokaisella ryhmällä on tavoite tai tehtävä, joka koululuokassa on opetussuunnitelman mukainen oppiminen. (Laine 2005 186). Kun ryhmän jäsenet ovat oppineet tuntemaan toisensa, yhteisöllisyys uusien asioiden oppimisessa korostuu (Riihelä 1995, 82). Koulu on oppilaille ennen kaikkea sosiaalinen kohtaamispaikka, josta luopuminen saattaisi merkitä lapselle sosiaalista ulkopuolisuutta omasta ikä- ja vertaisryhmästään (Haapaniemi & Raina 2014, 66).

Laineen, Neitolan, Auremaan ja Laakkosen (2010, 480-481) tutkimuksessa todetaan, että tutkimukseen osallistuneista 5–7 -vuotiasta lapsista 80 prosentilla tuntui olevan joitakin vertaisongelmia vertaisryhmässään vähintään vuoden ajan kolmen vuoden tutkimuksen aikana. Lisäksi kaikista lapsista 60 prosentilla oli ongelmia jo päiväkodissa ja esikoulussa. Kuitenkin ensimmäisellä luokalla koulussa prosenttiosuus laski merkittävästi ja hieman yli puolella kaikista lapsista ei ollut vertaisongelmia. (Laine ym. 2010, 481.) Tutkimus osoittaa, että siirtyminen päiväkodista esiopetuksen kautta kouluun muutti ryhmään paljon ja siihen vaikutti monet asiat, kuten luokan roolitus ja lapsien kehitys vuorovaikutuksessa.

Ryhmää ylläpitää jäsenien välinen vetovoima eli koheesio. Tällä koheesiolla eli ryhmän jäsenien kiintymyksellä tarkoitetaan koko ryhmän jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmäläisiä ja itse ryhmää kohtaan. Vetovoima säätele, onko ryhmällä heikko vai vahva koheesio. Kuitenkin sidotuissa ryhmissä, joista ei voi helposti jättäytyä, on toiminnan jatkuttava huonostakin koheesiosta huolimatta. Esimerkiksi koululuokka on tällainen sidottu ryhmä, josta ei voi helposti vetäytyä, vaikka koheesio olisikin huono. (Laine 2005, 192.) Ryhmän jäsenet voivat olla riippuvaisia sen toiminnasta ja jäsenistä.

Ryhmäytyminen ja koheesio kehittää ryhmäidentiteettiä. (Kauppila 2005, 86.) Ryhmät voivat myös kilpailla keskenään. Tällainen lisää ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Joissakin ryhmissä jäsenet voivat kilpailla toistensa kanssa. Tämä puolestaan vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen negatiivisesti. (Kauppila 2005, 95.) Kuitenkin jokaisella ryhmällä on oltava tietty koheesiotaso, jotta se pystyy toimimaan ryhmän tavoitteen mukaisesti. Ryhmissä, joissa ei ole ollenkaan koheesiota tai se on alhainen, ryhmän jäsenet eivät pidä toisistaan eikä ryhmässä kyetä sopimaan tehtävistä ja tavoitteista. Äärimmillään koheesio puuttuessa ryhmä hajoaa, jolloin asetettuja tehtäviä ja tavoitteita ei saada suoritettua. (Pennington 2005, 83.)

4.1 Ryhmän toiminnan kehittyminen

Ryhmä koostuu aluksi erillään olevista yksilöistä. Kun ryhmän jäsenet ovat tekemisissä toistensa kanssa, ryhmä alkaa ryhmäytyä ja toimia yhdessä. (Kauppila 2005, 97.) On myös havaittu, että lapset työskentelevät mielellään muiden lasten kanssa varsinkin, jos tehtävä on hankala, mutkikas tai kun tilanne koetaan uhkaavaksi. (Pennington 2005, 70.) Tutkimukset ovat korostaneet toimivaltaisten vertaisryhmien välisten suhteiden merkitystä. Usein monet lapsuuden vaikeudet samanaikaisesti ja pitkällä aikavälillä liittyvät moniin psykososiaalisiin haasteisiin. Toimiminen ikäisensä kanssa ja terveellinen vertaisarviointi sekä hylkääminen ovat olennainen osa lapsuudessa toimivaa ryhmää. (Smith & Hart 2010, 427.) Seuraavaksi esitellään klassisen ryhmän viisi toiminnan kehittymisen vaihetta.

Ensimmäisessä vaiheessa ryhmä alkaa muodostua. Tätä vaihetta kutsutaan muodostumisvaiheeksi (*forming*), jossa ryhmän jäsenet ovat etäisiä ja tutkivat tilannetta. Jäsenet eivät vielä toimi yhtenä ryhmänä vaan yksilöinä. Ryhmä ei ole selvillä vielä rooleistaan tai normeistaan. (Kauppila 2005, 97-99.)

Toisessa vaiheessa voi ilmentyä yhteensovittamisen ongelmia. Ryhmän jäsenet alkavat kertoa omia mielipiteitään ja näkemyksiään, ja nämä ongelmat on pystyttävä ratkaisemaan rakentavasti. Tätä vaihetta voidaan nimetä kuohunta- eli konfliktivaiheeksi (*storming*). Tässä vaiheessa ryhmän kiinteyttä ja yhtenäisyyttä koetellaan. Tällaiset ryhmäprosessit käynnistävät ryhmäroolien syntymisen ja pyrkimyksen löytää ryhmälle yhteisiä tavoitteita. Konfliktivaiheessa ryhmälle alkaa syntyä keskeisiä rooleja. (Kauppila 2005, 97-99.)

Kolmannessa vaiheessa (*norming*) ryhmä alkaa vakiintua ja sopii yhteisistä normeistaan. Yhteenkuuluvuuden tunne kehittyy, ryhmä vakiintuu ja elää rakentavan toiminnan kautta. Tätä vaihetta kutsutaan yhteistoiminnan syntymisen vaiheeksi. Tässä vaiheessa vuorovaikutus on toimivaa ja ryhmän jäsenet alkavat ilmaisemaan itseään. (Kauppila 2005, 97-99.) Kolmannessa vaiheessa ryhmä on lujittunut, ja sen jäsenet ovat selvittäneet ristiriitansa, jotka edellisessä vaiheessa olivat ilmeisiä. Ryhmän lujittumisen riskinä on, että sen tavoite unohtuu ja ryhmä kiinnittyy vain jäseniinsä. (Pennington 2005, 73.)

Neljännessä eli kypsän toiminnan vaiheessa (*performing*) ryhmälle on syntynyt toimiva työnjako ja jäsenten asema on vakiintunut. Kaikki tuntevat ja tietävät ryhmänsä jäsenien kyvyt ja mahdollisuudet. Myös toisten huomioon ottaminen on parantunut. (Kauppila 2005, 97-99.) Vaihe saa ryhmän uppoutumaan tehtävän tekoon. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet työskentelevät yksin, pienryhmissä tai koko ryhmä yhdessä. (Pennington 2005, 73.)

Viidennes ja viimeinen vaihe (*adjourning*) on ryhmän hajoaminen. Ryhmä on ehkä suorittanut työnsä loppuun tai saavuttanut tavoitteensa. Hajoaminen on luonnollista, mutta joskus ystävyysuhteet voivat jatkua jolloin syntyy uusia ryhmiä, jotka löytävät uusia syitä kokoontumiselle. Virallinen ryhmä voi tehtävänsä tavoitteen täytettyään jatkaa epävirallisena ryhmänä, jos sen toiminta on palkitsevaa sen jäsenille. (Kauppila 2005, 97-99.) Virallinen ryhmä määräytyy esimerkiksi koululuokan tai jonkin muun tekijän pohjalta. Epävirallinen ryhmä taas on esimerkiksi jokin harrasteryhmä. (Pennington 2005, 15 & 74.)

Ryhmän kehitys muuttuu aina, kun siihen tulee uusia jäseniä tai joku poistuu ryhmästä. Jos ryhmän rakenne muuttuu, voi kehityksessä joutua palaamaan kuohunta- tai normien sovinta vaiheeseen. Näin ryhmän kehitys alkaa taas alusta. (Pennington 2005, 74.)

4.2 Ryhmään liittyminen

Olemassa olevaan ryhmään liittyminen ei ole mikään yksinkertainen asia, vaan se edellyttää onnistuakseen sosiaalista pätevyyttä. Jopa 25 prosenttia lasten tekemistä yrityksistä liittyä ryhmään torjutaan tai jätetään täysin huomioimatta. Syrjiminen tapahtuu myös ennestään tutuille ja pidetyille lapsille. Yleensä uusi tulokas on se, joka lähestyy muita ja pyrkii kommunikoimaan heidän kanssaan. Muut ryhmän jäsenet eivät kuitenkaan ole vastavuoroisia ja helpota uuden lapsen ryhmään tuleamista vaan pyrkivät olemaan

huomioimatta häntä. (Salmivalli 2005, 75.) Kun ryhmään liitytään, tulee ottaa huomioon, onko se virallinen vai epävirallinen ryhmä. Viralliseen ryhmään tuleminen on vaikeampaa, ja ulkopuoliseksi jääminen tapahtuu helpommin kuin epävirallisessa ryhmässä. (Pennington 2005, 15.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yksinäisyyden kokeminen on suhteellisen pysyvää. Jos oppilas on kokenut lapsena olevansa yksinäinen, on todennäköistä, että tästä lapsesta kasvaa yksinäinen nuori. (Lyyra yms. 2016, 36.) Lyyran ym. (2016) tekemästä tutkimuksesta selviää, että yksinäisyyden ja ryhmästä ulos jäämisen tunne on yleistä koululaisten keskuudessa. Ystävyysuhteet ovat yhteydessä koettuun yksinäisyyteen, sillä aineistosta selviää, ettei yksinäisyyden kokeminen ole yleisempää oppilailla, joilla oli vähemmän ystäviä. Kuitenkaan ystävättä oleminen ja yksinäisyyden kokeminen eivät olleet tutkimuksessa sama asia. (Lyyra ym. 2016, 44.)

5 Ryhmä muokkaa luokan roolit

Opettajan rooli luokassa on johtaa lasten ryhmävuorovaikutusta tavoitteiden suuntaisesti (Kauppila 2005, 90). Opettajan ei odoteta puuttuvan kaveri- ja ystävyys-suhteisiin, mutta opettajalla on suuri vaikutus siihen, millaiseksi koulu- tai luokkayhteisö ja sen sosiaalinen kanssakäyminen muodostuu. Opettajalla on myös mahdollisuus säädellä luokan ilmapiiriä. Lisäksi opettaja voi vaikuttaa siihen, kuinka jokainen oppilas oppii ottamaan muut huomioon niin, ettei ketään jätettäisi kaveripiirin ulkopuolelle. (Laine 2005, 178.) Opettajan tulisi olla tietoinen ryhmän toimintaan liittyvistä ilmiöistä ja tekijöistä. On kuitenkin hyvä muistaa, että jokainen luokka on erilainen ja ainutlaatuinen, vaikka ryhmän taustalla vaikuttaa aina samat ryhmäntoiminnan periaatteet. (Salovaara & Honkonen 2011, 44.) Lyyran, Välimaan, Leskisen, Kannaksen ja Heikinaro-Johanssonin (2016, 41) tutkimus osoittaa, että opettaja ei voi vaikuttaa luokan sisällä oleviin ystävyys- ja kaverisuhteiden syntymiseen. Opettaja voi vaikuttaa luokan yhteishenkeen, mutta ei siihen ketä oppilas ystävystyy kenenkin kanssa.

Acquahin, Palosen, Lehtisen ja Laineen (2014, 84) tutkimuksen tuloksista selviää, että kiusaaminen, sosiaalinen vetäytyminen ja hylkääminen liittyvät kielteisesti hyväksymiseen. Kuitenkaan uhrien ja asian hyväksynnän välillä ei löydetty yhteyttä. Tutkimuksessa todetaan myös, että ryhmän käyttäminen arvioijana voi olla hyödyllinen ja helppo tapa osoittaa ongelmia luokkahuoneessa. Opettajat voivat käyttää melko yksinkertaisia sosiometrisiä työkaluja ja selvittää helpon diagnostiikan avulla ongelmia omassa luokassaan. (Acquah yms. 2014, 84-85.)

Ryhmän oma dynamiikka ja vuorovaikutus saavat aikaan ryhmän roolien syntymisen. Roolien sisältöön vaikuttaa ryhmän tavoitteet ja päämäärät. Jokaisella oppilaalla tulisi olla oma roolinsa luokassa. (Salovaara & Honkonen 2011, 44.) Ryhmän vuorovaikutus alkaa luonnostaan pitää huolta kahdesta seikasta: yhteisten päämäärien toteutumisesta ja riittävän kiinteyden ylläpitämisestä, jotta ryhmä pysyisi koossa. Näiden tehtävien toteutumisen ympärille alkaa muotoutua muut ryhmän roolit. (Kauppila 2005, 92.) Oppilaan rooli koostuu hänen omasta persoonallisuudestaan ja siitä, millaisia luokan muut oppilaat ovat sekä millaisia tapoja, odotuksia ja normeja heillä on (Salovaara & Honkonen 2011, 44).

Ryhmän sisälle alkaa muodostumaan tehtävärooleja, jotka ovat tärkeitä tavoitteiden toteutumisen kannalta. Ryhmän kehittyessä alkaa syntyä myös muita rooleja tilanteiden,

taipumusten ja henkilöiden taustan perusteella. Ryhmiin voi syntyä niin sanottuja perherooleja, kun joku ottaa näennäisesti äidin tai isän roolin. Toisten jäsenten roolit sijoittuvat henkilön tunnealueelle, ja toiset ovat tehtävä- tai suoritusalueella. Ryhmän kehittyessä yksilölliset roolit yleistyivät. Nämä roolit perustuvat henkilökohtaisiin taitoihin ja ominaisuuksiin. Asenneroolit, kuten vetäytyjä ja hauskuuttaja, ilmentävät henkilön käyttäytymistä ryhmässä. (Kauppila 2005, 93.) Kun roolit ovat asettuneet paikalleen, ovat ne yleensä pysyviä ja vaikuttavat aina ryhmän jäsenen toimintaan (Johnson & Johnson 2014, 15). On normaalia, että ryhmään syntyy sekä positiivisia että negatiivisia rooleja. Jo alakouluikäinen lapsi osaa nimetä oppilaita, joiden kanssa ei tule niin hyvin juttuun. Molemmat ihmissuhteet kuuluvat lapsen kehitykseen. (Hartup & Abecassis 2004, 287.)

Normit määräävät, miten ihmisten pitäisi kyseisessä ryhmässä käyttäytyä, ajatella, tuntea ja havainnoida. Normeilla ohjataan ryhmän arvoja ja jäsenten kognitiivisia, affektiivista ja toiminnallista käyttäytymistä. (Laine 2005, 185.) Ryhmän normit ovat yleensä epävirallisia, eikä niitä ei ole kirjoitettu mihinkään ylös, kun taas viralliset säännöt ovat kirjallisia määräyksiä. Ryhmänormien noudattaminen on yleensä edellytys, jotta jäsen pysyy ryhmässä. (Pennington 2005, 85.) Luokkaankin voidaan luoda omat normit, jotka ovat yhdistelmä ryhmänormeja ja virallisia sääntöjä. Näihin sääntöihin sitoutuu yleensä sekä oppilas että opettaja. Opettaja vaikuttaa näihin normeihin osoittamalla, mitä käyttäytymismallia hän pitää suotavana ja mitä välttävänä (Salovaara & Honkonen 2011, 51).

5.1 Syrjäänvetäytyvä, torjuttu ja yksinäinen

Syrjäänvetäytyvällä lapsella tarkoitetaan lasta, joka on oma-aloitteisesti sivussa vertaisryhmästään. Syitä voi olla monia. Jotkut syrjäänvetäytyvät lapset eivät pidä sosiaalisesta aktiivisuudesta, vaikka heillä olisikin hyvät sosiaaliset taidot. Osa lapsista on ujoja, hiljaisia, pelokkaita, eksyneitä ja ahdistuneita. He toisaalta haluaisivat leikkiä muiden lasten kanssa, mutta tyytyvät vain seurailemaan muiden leikkejä sopivalta etäisyydeltä. Nämä lapset pelkäävät sosiaalista vuorovaikutusta, koska eivät osaa liittyä ryhmään. (Laine 2002, 27.) Ladd, Bush ja Troop (2004, 398) kertovat, että syrjäytyneet eivät eroa merkittävästi vertaisryhmästään. Syrjäytyneet lapset eivät siis ole omassa vertaisryhmässään negatiivisessa asemassa.

Syrjäänvetäytyvät lapset vetäytyvät omasta tahdostaan pois vertaisryhmästään, mutta torjutut lapset jätetään tahallisesti kaveripiirin ulkopuolelle. Torjuttujen ongelmana nähdään, että heitä pidetään vertaisryhmässään epämiellyttävänä, ja heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä. Useimmiten torjutut haluaisivat kuulua ryhmään ja tuntea itsensä siinä hyväksytyksi ja pidetyksi sekä osallistua ryhmän kanssa kaikkiin hauskoihin toimintoihin. Torjuttuja ei pidetä homogeenisesti samanlaisena ryhmänä, vaan osalla ongelmat ilmenevät sisäisesti, kun taas toisilla ne ilmenevät ulkoisesti. (Laine 2005, 208-209.)

Syitä lapsen torjumiseen on monia. Lapsen negatiivinen ajattelutapa sekä alhainen sympatiakyky saattaa esimerkiksi olla syy lapsen torjutuksi tulemiselle (Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly 2004, 318). Myös tutkimukset osoittavat, että lapsen aggressiivinen käyttäytyminen vaikuttaa negatiivisesti ystävyysuhteiden luomiseen. Tätä esiintyy niin tytöillä kuin pojilla. Nämä aggressiiviset lapset eivät pysty ylläpitämään vastavuoroista ystävyys- tai kaverisuhdetta. Myös prososiaalisten taitojen, kuten yhteydenpidon ylläpitämisen sekä konflikteista selviytyminen, ennustivat lasten menestymistä ystävyysuhteissa. (Ladd, Buhs & Troop 2004, 398.) Myös vertaisryhmä on tärkeässä asemassa niillä oppilailla, joilla on ongelmia sosiaalisen kompetenssin alueella. Negatiivisesti roolittautunut lapsi voi saada myönteisten vertaissuhteiden avulla lievennettyä omia negatiivisia käyttäytymismallejaan. (Neitola 2012, 104.) Vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun avulla lapsi oppii paljon itsestään ja rakentaa sen avulla omaa minäkuvaansa sekä käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Jos lapsi on aina vertaisryhmässä torjuttu, hän alkaa helposti itsekin pitämään itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Torjutuilla lapsilla on muita suurempi riski joutua vertaistensa syrjimäksi ja jäädä ilman vastavuoroista ystävyysuuhdetta. (Salmivalli 2005, 33.)

Yksinäinen lapsi yleensä luokitellaan aikuisten toimesta kiltiksi, rauhalliseksi ja epävarmaksi mutta iloiseksi lapseksi. Yksinäisten yleisiä piirteitä ovat myös, etteivät he hakeudu muiden seuraan ja he ovat hieman sisäänpäin kääntyneitä ja epävarmoja omasta itsestään. (Laine 2002, 75.) Yksinäisyys on subjektiivinen tila, joihin kuuluvat surullinen tai kipeä eristäytyneisyyden tunne, yksin oleminen, itse katkaistut vertaissuhteet tai etäisyys toisiin. Se liittyy tunteisiin, jotka liittyvät yhteyden tai läheisyyden puuttumiseen tai kaipaamiseen. Kaikki tekijät, jotka edistävät lasten huonoja vertaissuhteita, voivat edistää myös yksinäisyyden tunnetta. (Laine ym. 2010, 472.)

Kun lapsi on muodostanut oman sosiaalisen statuksensa, sillä on tapana olla pysyvä. Esimerkiksi toimipa torjuttu lapsi miten vain vertaistensa kanssa, tuomitaan hänen käyttäytymisensä ryhmässä kielteisenä. Täten lapsen statusta on hyvin vaikea muuttaa. (Salmivalli 2005, 33.) Hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä ennustaa lapsen tulevaa mielenterveyttä, sillä torjutuksi tuleminen tiedetään ennakoivan monenlaisia ongelmia tulevaisuudessa (Salmivalli 2005, 196). Tällaisissa torjuvissa tilanteissa lapsi ei saa tarvitsemaansa harjoitusta niissä sosiaalisissa taidoissa, joissa hänellä saattaa jo ennestään olla vaikeuksia, ja nämä taidot eivät pääse kehittyvään (Laine 2002, 36). Toistuvasti toiminnan ulkopuolelle jättäminen vahvistaa lapsen heikkoa itsearvostusta ja korostaa kielteistä vuorovaikutusta sekä hänen huonoa sosiaalista statustaan vertaisryhmässä (Laine 2002, 37).

5.2 Johtaja ja suosikki

Johtaja harjoittaa sosiaalista vaikutusta niin, että ryhmän jäsenet suostuvat toimimaan johtajan haluamalla tavalla. Johtaja on kuitenkin ryhmän jäsen, ja muiden jäsenten tulee hyväksyä ja tunnustaa hänen johtajuutensa, jotta toiminta olisi tehokasta. Johtajuus on tavoitteellista pyrkimistä ryhmän tavoitteiden toteutumiseen, ja toiminnan tehokkuus edellyttää koko ryhmän tavoitteiden yhdensuuntaisuutta. (Pennington 2005, 120.) Tehokas johtajuus jakautuu kahteen johtajuuden tyyppiin: tehtävä- ja ihmissuhdejohtajuuteen. Tehtäväjohtajan tavoitteena on saada ihmiset toimimaan niin, että ryhmän tavoitteet toteutuisivat. Ihmissuhdejohtaja tähtää taas ryhmän vahvaan koheesioon ja ryhmän tunnesuhteiden ylläpitämiseen. (Laine 2005, 204.) Johtajan rooli luokan rooleista muodostuu yleensä ryhmässä ensimmäisenä (Kauppila 2005, 93).

Suosikki taas tarkoittaa oppilasta, josta moni luokassa pitää, ja useimmat luokittelevat hänet myös ystäväkseen. Suosikilla ei ole kuitenkaan vastavuoroista kaveri- tai ystävyysuhdetta kaikkiin hänet kaveriksi nimenneiden kanssa. On siis tärkeää erottaa suosion saaminen ja vastavuoroinen ystävyys- tai kaverisuhde. Suosikit ovat yleensä lahjakkaita sosiaalisissa taidoissa ja täten välttyvät kokonaan yksinäisyyden kokemuksilta. (Laine 2005, 201-203.)

Johtaja ja suosikki ovat ryhmän positiivisia rooleja. Niiden avulla lapsi saa usein kunnioitusta ja positiivisia vertaisryhmäkokemuksia. Roolit aiheuttavat luokassa myös negatiivisia tunteita luokassa, kuten kateutta. Rooleihin yleensä pyritään, ja monen lapsen

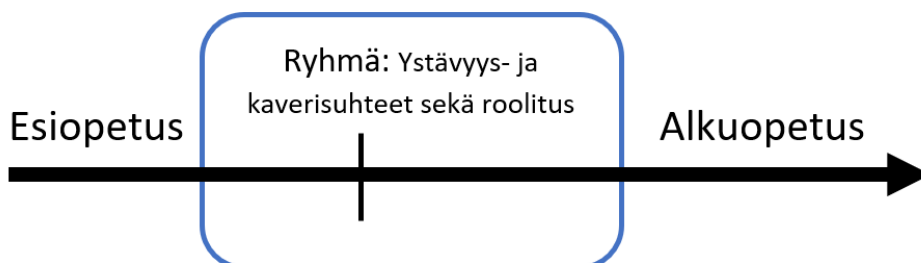
toive olisi saavuttaa nuo roolit. Esimerkiksi johtajan asemaan saatetaan pyrkiä hakemalla valta-asemaa. Yhteistä rooleilla on se, että luokan johtajan roolin saava on aluksi saattanut olla luokan suosikki. (Laine 2005, 201-206.)

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 138), miten 6–7 -vuotiaan lapsen ystävyys- ja kaverisuhteet sekä roolitus kehittyvät koulun yhteydessä olevasta esiopetusryhmästä alkuopetuksen ensimmäiselle luokalle. Tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on lasten kaveripiirin muuttuminen sekä se, miten alkuopetuksessa aloittavat oppilaat pääsevät mukaan jo vuoden ryhmäytyneeseen vertaisryhmään.

Aihe valitui, koska halutaan tutkia koulun yhteydessä olevan esikoulun vaikutusta peruskouluun. Monissa tutkimuksissa todetaan, että se parantaa lasten viihtyvyyttä ja että lapsen on helpompi aloittaa alkuopetuksen ensimmäinen luokka (ks. luku 2.1). Kortesojan (2007, 59) Pro gradu -tutkielmassa todetaan, että koulun yhteydessä olevan esiopetusryhmän oppilailla on turvallisempi aloittaa alkuopetus, koska oppilaat tuntevat ympäristön ja heillä on ennestään kavereita koulusta. Tutkimuksessa haluttiin tutkia ystävyys- ja kaverisuhteita sekä luokan roolitusta ja niiden muokkautumista tuon tärkeän siirtymän ajalta.



KUVIO 1 Teoreettinen viitekehysmalli

Tutkimuksellani oli kolme tutkimuskysymystä, jotka olivat:

1. Millä tavalla vastavuoroiset ystävyys- ja kaverisuhteet kehittyvät koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle?
2. Millä tavalla luokan roolitus kehittyy koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle?
3. Miten koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa muodostuneeseen ryhmään pääsee ryhmän ulkopuoliset ensimmäisen luokan aloittavat oppilaat?

6.2 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimustyyppinä tutkimuksessa on tapaustutkimus eli yksittäisen havainnon syvälinen kuvaus. Tapaustutkimusta on luonnehdittu toiminnassa olevan tapahtuman tutkimuksena tietyssä ympäristössä. Sen aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Lisäksi tapaustutkimus mahdollistaa sekä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen. Sen vahvuus onkin juuri kokonaisvaltaisuus. Tutkimus on yhden satakuntalaisen koulun ja esiopetus ryhmän tapaustutkimus, joten tutkimus ei ole yleistettävissä valtakunnallisesti. Koska tutkimuksen tapaus on tyypillinen, tuloksia voidaan siirtää samankaltaisiin tapauksiin. Tutkimuksen tuloksissa voidaan pohtia, mitkä tekijät ystävyys- ja kaverisuhteisiin sekä luokan roolitukseen vaikuttaa. (Saarela-Kinnunnen & Eskola 2010, 180-184; Metsämuuroinen 2006, 90-91.)

Sosiometriikalla tarkoitetaan kaikkia niitä menetelmiä, joilla tutkitaan ryhmissä tapahtuvia sosiaalisia valintoja (Ropo 2015, 70). Sosiometrisessä prosessissa toiminta ja havainnointi yhdistyvät (Moreno 1978, 103). Sosiometriikassa mielenkiinto on sosiaalisten verkostojen tutkimisessa ja analyysissa. Tämä soveltuu ryhmän sisäisen rakenteen tai ryhmän jäsenten välisen viestinnän kuvaamiseen. (Ropo 2015, 70.) Sosiometriikka keskittyy ryhmän välillä vallitseviin suhteisiin sekä niiden suhteiden kehitykseen ja muuttumiseen (Williams 2002, 189). Kun käytetään sosiometria-käsitettä suppeammassa merkityksessä, viitataan psykiatri J.L. Morenon (1934) kehittämään menetelmään, jossa pienryhmän sosiaalisen verkoston rakennetta kuvataan Morenon kehittämällä sosiometrisellä kuviolla eli sosiogrammilla (Ropo 2015, 71).

6.3 Tutkimusympäristö ja otanta

Tutkimus toteutettiin eräässä satakuntalaisessa peruskoulussa, johon on sijoitettu esiopetus alakoulun yhteyteen. Esiopetuksella on omat erilliset tilat samassa rakennuksessa perusopetuksen kanssa. Se käytti koulun puolelta ruokalaa, liikuntatiloja sekä tietokonehuonetta. Esiopetusryhmä ulkoilee myös alakoulun kanssa samalla pihalla. Koulu ja esiopetus toteuttavat myös yhdessä uuden opetussuunnitelman mukaisia monialaisia oppikokonaisuuksia. Näissä oppikokonaisuuksissa esiopetuksen oppilaat toimivat yhdessä peruskoulun oppilaiden kanssa. Esiopetus ja ensimmäinen luokka tekevät myös pientä yhteistyötä vuoden aikana, joten tuleva alkukasvatuksen opettaja on

esiopetusoppilaille tuttu koulun alkaessa. Erityisopettaja toimi niin koulun kuin esiopetuksen puolella.

Esiopetusryhmässä aloitti vuonna 2017 17 oppilaan ryhmä. Se koostui viidestä tytöstä ja kahdestatoista pojasta. Esiopetusryhmä siirtyi saman rakennuksen alkuopetukseen ensimmäiselle luokalle vuonna 2018. Tällä luokalla aloitti tuona vuonna myös yksi tyttö ja yksi poika toisesta esiopetuksen ryhmästä sekä yksi tyttöoppilas, joka kertasi ensimmäisen luokan. Ensimmäisen luokan alkaessa tutkimuksessa mukana oli 20 oppilasta. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi kaksi oppilasta jo tutkimuksen alussa.

6.4 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimus toteutettiin alle vuoden kestäväenä pitkäaikaistutkimuksena eli seurantatutkimuksena (Hirsjärvi ym. 2012, 178). Tutkimus aloitettiin toukokuussa 2018 ja lopetettiin helmikuussa vuonna 2019. Aineisto kerättiin kahdella eri sosiometrisellä kyselyllä. Kummatkin kyselyt olivat strukturoituja kyselyjä, jotka toteutettiin haastattelemalla. Strukturoitu kysely sopi aineistonkeruumenetelmäksi, koska ryhmä oli homogeenisesti samanlainen ja kysely on tarkasti säädelty. (Hirsjärvi ym. 2012, 193-194, 208; Metsämuuronen 2006, 114-115.)

Kolmesti toteutettu haastattelu tehtiin kolmena eri ajankohtana: toukokuussa 2018, syyskuussa 2018 ja helmikuussa 2019. Koska tutkimukseen haluttiin saada kattava aineisto ja selvittää luokan jokaisen oppilaan sosiaalinen asema vertaisryhmässään, tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla jokainen oppilas yksitellen. Ilman jokaisen oppilaan haastattelemista ei saada selville luokan todellista sosiaalista rakennetta (Laine 2005, 199). (vrt. Laine ym. 2010, 474.) Toinen kysely toteutettiin helmikuussa 2019. Tällä kyselyllä selvitettiin luokan sen hetkinen ilmapiiri ja pyrittiin löytämään luokan johtaja, suosikit, syrjäytyneet, torjutut sekä yksinäiset oppilaat.

Kolmesti toteutetussa sosiometrisessä haastattelussa jokainen lapsi haastateltiin yksitellen. Jokaiselta oppilaalta kysyttiin kysymys ”leikitkö ja vietätkö aikaa oppilaan kanssa välitunnilla ja koulussa? Hartup ja Abecassis (2004, 286) kertovat, että alakouluikäiset lapset kertovat ystävyys-suhteistaan konkreettisin keinon kuten ”me leikimme”. Kysymyksen asettelusta jätettiin siis tarkoituksella sanat ystävyys ja kavereus pois, jotta lapset eivät miettisi ovatko he kyseisen oppilaan kanssa kavereita, vaan viettävätkö he aikaa oppilaan kanssa koulussa. Oppilaalla oli kolme vaihtoehtoa vastata

kysymykseen: leikin ja vietän aikaan oppilaan kanssa erittäin usein, joskus tai en ollenkaan. Vastausvaihtoehdot oli esitetty kirjallisesti tavutettuna sekä kuvallisesti (Liite3). Vastauksien tukena käytettiin myös luokan luokkakuvaa, jotta lapset tunnistaisivat, kenestä oppilaasta puhuttiin. Kirjalliset ja kuvalliset vastausvaihtoehdot tukivat lapsen vastausta (Schmuck & Schmuck 2001, 139). Oppilas pystyi vastaamaan kuvaa näyttämällä tai suullisesti. Kysely rakennettiin Laineen ym. (2010, 474) tutkimuksen pohjalta ja täten jokainen vastausvaihtoehdoista arvotettiin numeroilla: erittäin usein (3), joskus (2) ja en ollenkaan (1).

Helmikuussa 2019 toteutetussa luokan ilmapiiriä selvittävässä kyselyssä noudatettiin Schmunkin ja Schmunkin (2001, 138) kehittämää ilmapiiriin liittyvää kyselylomaketta. Kyselyssä selvitettiin kolmella kysymyksellä, miten oppilas viihtyy luokkalaistensa kanssa. Ensimmäisenä kysyttiin kolmea henkilöä, joista tykkää eniten. Toisena kysymyksenä oli, kenen kolmen oppilaan kanssa tulet huonoiten toimeen ja kolmantena, ketkä kolme oppilasta haluaisit tuntea paremmin. Toteutin kyselylomakkeen Schmunkin ja Schmunkin tavalla, mutta lisäsin kyselyyn kysymyksen, jolla selvitettiin myös luokan johtajahahmo. Luokan johtajatyypin selvitettiin Laineen (2005, 198) ehdottomalla kyselyasettelulla: Eräs tämän luokan oppilas on erittäin hyvä vetämään ryhmitöitä, kuka hän on?”. Kolmeen ensimmäiseen kysymykseen pyydettiin oppilasta vastaamaan kolmeen nimellä ja neljanteen kysymykseen yhdellä nimellä. Oppilaan ei täytynyt vastata kysymykseen, jos ei halunnut.

6.5 Analyysimenetelmät

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää kaverisuhteiden kehittymistä sosiometriikan avulla. Lähdin käsittelemään aineistoa aineistolähtöisesti. On todettu, että tapaustutkimus ja aineistolähtöinen analyysi toimivat hyvin yhdessä, sillä kerätystä aineistosta päästää rakentamaan jotakin tieteellisesti kiinnostavaa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 182).

Tutkimuksen analysointimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista analyysimenetelmää, koska teoria toimii apuna, mutta itse analyysi ei perustu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tutkimuksen mittaristo oli rakennettu teorian pohjalta. Teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen puolivälissä voidaan siis ajatella olevan teoriasidonnainen tutkimus. Tässä aineiston analyysi ei perustu teoriaan, mutta kytkennät ovat tutkimuksessa havaittavissa. (Eskola 2001.) Tutkimusmenetelmät nähdään yleensä vain

aineiston keruu tapoina, mutta ne ovat myös paljon muuta. Ne voidaan parhaimmillaan nähdä toisiaan täydentävinä kokonaisuuksina, kuten tässä tutkimuksessa, kun kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä käytetään rinnakkain. Analyysivaiheessa tietosidonnainen menetelmä mahdollistaa, että tutkimuksessa voidaan tulkita oppilaiden antamia vastauksia sekä määrällisesti matriiseissa sekä laadullisesti sosiogrammeissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 59; Hirsjärvi ym. 2012, 135-137.)

Kuitenkin aineiston analyysivaiheessa pyrittiin hävittämään kaikki ennakkoluulot ja -odotukset aineistosta sekä käsittelemään sitä vain saadun datan avulla. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa on tarkoitus luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöinen sisällön analyysi tarkoittaa analyysimenetelmää, jossa aineiston analysointia ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään teoria tai epistemologinen lähtökohta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79-81.)

Kun kaikki kolme mittausta oli toteutettua, muodostettiin kaikista tuloksista matriisit ja vastavuoroisista ystävyysuhteista sosiogrammit. Matriisi on sosiogrammin tuloksia esittelevä taulukko, jossa saa olla mikä tahansa määrä rivejä ja sarakkeita. Rivit ja sarakkeet kertovat ryhmän jäsenet. Kaverisuhdevalinnat kirjoitetaan matriisiin numeerisin symbolein. Matriisin perusteella pystyy tekemään päätelmiä, miten suhdeverkot ovat rakentuneet esimerkiksi luokassa. Matriisista pystyy myös erottelemaan ryhmän keskushenkilön ja luokan syrjityt. (Ropo 2015, 79-80.)

Ystävyysuhteet tunnistetaan samojen sosiometrinen kyselyjen perusteella (Salmivalli 2005, 36). Tässä tutkimuksessa katsotaan, että lapsella on vastavuoroinen ystävyysuuhde, jos kummatkin henkilöt ovat antaneet toisilleen arvon 3. Tällöin voidaan vertaissuhde määrittää vastavuoroiseksi ystävyysuhteeksi. Vastavuoroinen kaverisuhde taas muodostui, jos kummatkin oppilaat olivat antaneet toisilleen arvon 2. Tutkimuksessa luokiteltiin myös vastavuoroiseksi kaverisuhteeksi, jos oppilaat olivat antaneet toisilleen arvot 3 ja 2. Tällöin tulkittiin, että suhde ei ollut tarpeeksi vahva ystävyysuhteeksi. Tällöin ystävyysuuhde kahden oppilaan välillä ei ollut tasavertainen, koska toinen oppilas tunsu vahvempaa sidettä toiseen oppilaaseen. Tällöin tulkittiin suhteen olevan kaverisuhteen tasolla.

6.6 Luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan toteutus mahdollisimman tarkasti: missä tutkimus on tehty, keitä tutkimuksessa on tutkittu sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät (Hirsjärvi ym. 2012, 232). Laadullista tutkimusta tehtäessä on perusteltua joka kerta erikseen määrittää, mitä on tutkimuksessaan tekemässä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 57). Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija tietää koko ajan, mitä on tekemässä, koska tutkijan tulee kyetä selittämään, millaisia valintoja hän on tehnyt (Tuomi & Sarajärvi 2018, 57).

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa on myönnetty olevan ongelma tutkijan vaikutteesta aineistoon analyysiä tehdessä. Nähdään, että tutkijan käyttämät käsitteet sekä tutkimuskysymysten ja menetelmän asettaminen vaikuttavat jo tuloksiin. Tutkimuksen puolueettomuudessa tulee huomioida, että oikeastaan aina tutkijan sukupuoli, ikä, kansalaisuus ja koulutus vaikuttavat hänen tekemiinsä tulkintoihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Tutkimusta tehdessä pyrittiin unohtamaan kaikki ennakoajatukset ja käsittelemään aineistoa ilman ennakoajatuksia tai mielipiteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.)

Tutkimuksen alusta lähtien eettisyys oli isona osana tutkimusta. Maaliskuussa 2018 tutkimusta varten hankittiin tutkimuslupa koulun rehtorilta ja esiopetusryhmän johtajalta. Huhtikuussa 2018 vietiin lapsille tutkimusluvut (liite1), ja luvat palautuivat huhtikuun aikana. Tutkimus pystyttiin aloittamaan toukokuussa 2018. Syyskuussa 2018 pyydettiin tutkimuslupia (liite2) vielä kolmelta ensimmäisen luokan samaan aloittavalta oppilaalta. Tutkimusluvassa ilmoitettiin, että aineisto käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti. Tärkeänä eettisenä puolena pidettiin siis tutkimukseen osallistujien tietojen salaaminen. Tutkimustekstit kirjoitettiin niin, että tutkimukseen osallistuneet eivät olleet tunnistettavissa tutkimuksesta (Kuula 2011, 64). Oppilaat koodattiin sukupuolen ja numeroiden avulla. Koulu ja kaupunki, jossa tutkimus toteutettiin, pidettiin salassa. (Kuula 2011, 214.) Tutkimusluvassa korostettiin myös, että aineisto ei päädy kolmannelle osapuolelle. Siinä siis kerrottiin kaikki tarpeellinen tieto tutkimuksesta, jotta tutkittavat olisivat perehtyneitä tulevasta tutkimuksesta. (Hirsjärvi ym. 2010, 25.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 116) korostavat että tutkimuksen aiheen valinnassa näkyy tutkijan oma aatemaailma. Tutkimuskysymykset on pyritty muotoilemaan niin, että tutkimus olisi puolueeton. Niiden asetteluvaiheessa ei pyritty olemaan koulun yhteydessä

olevan esiopetuksen puolella tai vastaan. Tutkimusaihe koettiin tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Sen valinnassa käytettiin tukena ajankohtaisia tutkimuksia.

7 Tulokset

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten perusteella. Tutkimuskysymykset olivat: 1. Millä tavalla vastavuoroiset ystävyys- ja kaverisuhteet kehittyvät koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. 2 Millä tavalla luokan roolitus kehittyy koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. 3. Miten koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa muodostuneeseen ryhmään pääsee ulkopuoliset ensimmäisen luokan aloittavat oppilaat.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä on jätetty ulkopuolelle kolme oppilasta, jotka aloittivat ryhmässä vasta ensimmäisellä luokalla, koska heidän kohdallaan ei voida tutkia pitkäaikaisia ystävyys- ja kaverisuhteita. Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan koko luokkaa koko tutkimuksen ajalta. Tuloksissa käytetään käsitettä kaveriporukka, kun puhutaan enemmän kuin kahden oppilaan vastavuoroisista ystävyysuhteista muodostuneesta ystäväporukasta.

Matriiseissa esitellään vastavuoroisia ystävyys- ja kaverisuhteita. Ystävyysuhteet syntyvät, jos kummatkin oppilaat antoivat toisilleen arvon kolme. Ensimmäistä matriisia (taulukko 2) tarkastellessa nähdään, että tyttö2 on antanut tyttö4:lle arvon 3. Kun katsotaan tyttö4:n saraketta nähdään, että hän on antanut myös arvon 3 tyttö2:lle (punainen). He siis muodostavat vastavuoroisen ystävyysuhteen. Vastavuoroinen kaverisuhteet muodostui samalla tavalla arvolla 2. Vastavuoroiseksi kaverisuhteeksi laskettiin myös, jos oppilaat olivat antaneet toisilleen arvot 3 ja 2. Kaverisuhteista on esimerkkinä poika5:n ja poika9:n vastavuoroinen kaverisuhteet arvoilla 2 (sininen) ja tyttö5:en ja poika8:n kaverisuhteet, joka muodostui arvoilla 3-2 (keltainen). Esimerkki tapaukset on lihavoitu ja värikoodattu matriisissa (taulukko 2).

7.1 Ystävyys- ja kaverisuhteiden kehitys

Tutkimuksessa tarkoituksena oli tarkastella vastavuoroisia ystävyys- sekä kaverisuhteita esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Ystävyysuhteet olivat suhteellisen pysyviä vuoden aikana, kun taas kaverisuhteita luotiin enemmän, mutta ne eivät olleet niin pitkäaikaisia kuin ystävyysuhteet.

Melkein vuoden kestäneessä tarkkailussa ystävyysuhteissa kuitenkin huomattiin, että tytöt ja pojat eivät nimenneet toisiaan ystäviksi. Vasta ensimmäisen luokan lopulla

luokalta löytyi yksi vastavuoroinen ystävyysuhde poika:n ja tyttö:n välillä. Sukupuolien välillä ystävyysuhteissa suurin ongelma oli, etteivät oppilaat antaneet toisilleen vastavuoroisia arvoja. Oppilaat saattoivat antaa toiselle sukupuolelle arvon 3, ja toinen antoi takaisin arvon 2. Tutkimuksessa nämä luokiteltiin vastavuoroisiksi kaverisuhteiksi. Esiopetuksessa luoduista vastavuoroisista ystävyysuhteista 65 % jatkui ensimmäisen luokan loppuun asti. Esiopetuksessa siis osa oppilaista onnistui luomaan jo ystävyysuhteita, jotka kestivät ensimmäisen luokan loppuun asti. Ystävyysuhteista kahdeksan kappaletta kuitenkin muuttui vuoden aikana kaverisuhteiksi, jotka jatkuivat ensimmäisen luokan loppuun asti.

Kaverisuhteet olivat sekoittuneet sukupuolien välillä toisin kuin ystävyysuhteet. Esiopetuksesta lähtien pojat nimesivät tyttöjä kavereikseen ja tytöt poikia. Kaverisuhteet lisääntyivät 104 prosenttia tutkimuksen aikana. Esiopetuksessa solmituista kaverisuhteista 67 prosenttia jatkui vielä ensimmäisen luokan lopulla. Eli vaikka kaverisuhteita luotiin paljon esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä, ne eivät kuitenkaan olleet pysyviä pitkällä aikavälillä. Siirryttäessä alkuopetukseen kaverisuhteet lisääntyivät jopa yli 50 prosenttia eli oppilaat nimesivät enemmän toisiaan kavereiksi ensimmäisellä luokalla kuin esiopetuksessa. Esiopetuksessa oli paljon tyttöjen ja poikien välisiä kaverisuhteita, mutta jo ensimmäisen luokan keväällä yli puolet niistä ei ollut enää voimassa. Näissä kaverisuhteissa oli kuitenkin kaksi tyttöä (T1, T4), jotka loivat koko vuoden kestäviä vastavuoroisia kaverisuhteita poikien kanssa. Alle vuoden tutkimuksen aikana vain kolme kappaletta kaverisuhteista kehittyi ystävyysuhteeksi.

Lapsien kehitys ystävyys- ja kaverisuhteissa näkyi jo esiopetuksessa. Poikien parhaat ystävät löytyivät pojista, ja tyttöjen parhaat ystävät löytyivät tytöistä. Tytöt myös pitivät kaverisuhteitaan jo esiopetuksessa eksklusiivisina, kun taas pojat suosivat enemmän isompia kaveriporukoita. (Schmuck & Schmuck 2001, 121–122.) Nähdään myös, että luokan pojat muodostavat jo esiopetuksessa isompia kaveriporukoita, jotka kehittyvät ensimmäiselle luokalle. Poikien vastavuoroisissa ystävyysuhteissa isot kaveriporukat ovat yleisempiä kuin vain kahden pojan muodostama vastavuoroinen ystävyysuhde. (kuvio 7–9.) Aikaisemmat tutkimukset väittävät, että ystävyysuhteiden laadulla on myös eroa sukupuolien välillä. Pojat tuntevat, että heillä on vähemmän läheisiä ystäviä kuin tytöillä (Lyyra, Välimaa, Leskinen, Kannas & Heikinaro-Johansson 2016, 36.) Tutkimuksessa myös tämä toteutui. Pojat loivat kaverisuhteita suhteessa enemmän kuin tytöt. Eli vaikka pojilla oli isommat vastavuoroisista ystävyysuhteista muodostuneet

kaveriporukat, verratessa tyttöihin pojilla oli suhteessa vähemmän läheisiä ystäviä kuin tytöillä.

TAULUKKO 1 Mittauksen keskiarvo, moodi ja keskihajonta

	Esiopetus toukokuussa 2018	1. luokka syyskuussa 2018	1. luokka helmikuussa 2019
Keskiarvo	1,88	1,77	1,74
Moodi	2	2	1
Keskihajonta	0,76	0,72	0,73

Yllä olevassa taulukossa näkyy kaikkien mittausten keskiarvo, moodi ja keskihajonta. Keskiarvosta huomaa, että se pysyy suhteellisen samana, eli oppilaiden antamat numerot ovat olleet suurin piirtein samalla jakaumalla. Keskihajonnan muuttumattomuus kertoo myös aineiston muuttumattomuudesta.

Moodin kohdalla huomataan, että arvo 2 (eli henkilö joskus leikkii tai viettää aikaa toisen oppilaan kanssa koulussa ja välitunnilla) on ollut eniten käytetty vastausvaihtoehto touko- ja syyskuun mittauskerroilla. Tämä vaihtoehto oli luultavimmin oppilaille helpoin antaa toisilleen. Vastausvaihtoehto antoi mahdollisuuden, ettei tarvinnut luokitella itseään oppilaan kanssa parhaaksi kaveriksi tai päinvastoin. Kuitenkin viimeisessä vuoden 2019 mittauksessa moodi on laskenut 1:een, eli en vietä koskaan aikaa toisen oppilaan kanssa koulussa tai välitunnilla. Tämä tarkoittaa, että viimeisessä mittauksessa oppilaat ovat antaneet keskimäärin enemmän 1-vastausta toisilleen. Kun tarkastellaan matriiseja, huomataan sukupuolijakauman näkyvän vastauksien antamisessa, eli vastakkaiselle sukupuolelle annetaan nyt useammin arvosana 1.

Vastavuoroisten kaverisuhteiden merkitys nousi esille, kun alettiin tutkimaan vastavuoroisten ystävyysuhteiden muodostamien kaveriporukoiden ulkopuolelle jääviä oppilaita. Tytöistä tarkastelussa olivat tyttö1, tyttö3 ja tyttö6. Pojista tarkasteltiin seuraavia: poika1 ja poika13. Nämä kaikki oppilaat olivat sosiogrammien (kuvio 4–9) perusteella koko vuoden vertaisryhmänsä ulkopuolella.

Tyttö1 oli syrjässä vertaisryhmästään ensimmäisen luokan loppuun asti. Ensimmäisen luokan lopulla hän onnistui luomaan vastavuoroisen ystävyysuhteen tyttö6:n ja poika1:n kanssa. Esiopetuksessa tyttö1:llä oli yksi vastavuoroinen kaverisuhde tyttö3:n kanssa sekä kolme kaverisuhdetta poikien kanssa (P6, P11, P12). Kuitenkin vain kaksi näistä

kaverisuhteista kesti ensimmäisenluokan loppuun asti (T1, P6) (taulukko 2–4). Ensimmäisen luokan aikana tyttö1 onnistui luomaan yhden kestävän vastavuoroisen kaverisuhteen tyttö7:n kanssa ja tyttö6:n kanssa luotu kaverisuhde kehittyi jopa vastavuoroiseksi ystävyysuhteeksi. Tyttö1:n kaverisuhteita tarkasteltaessa huomattiin, että poikien kanssa tyttö1 loi kaverisuhteita ensimmäisen luokan lopulla (P10, P13). (taulukko 2–4.) Näiden kaverisuhteiden kestävyydestä ei tämän tutkimuksen myötä ole tietoa.

Tyttö3 oli kaverisuhteessa jokaisen luokan tytön kanssa esiopetuksessa, ja hänen kaverisuhteensa kestävät näihin tyttöihin (T1, T2, T4, T5) esiopetuksesta ensimmäisen luokan loppuun asti (taulukko 2–4). Hän saa myös luokan toiseen uuteen tyttöön (T7) vastavuoroisen kaverisuhteen ensimmäisen luokan alussa (taulukko 3). Tyttö3 luo myös vastakkaiseen sukupuoleen kaverisuhteita, mutta mikään niistä ei kestä pidemmällä aikavälillä. Hänellä ei ollut koko vuoden aikana kenenkään oppilaan kanssa vastavuoroista ystävyysuuhdetta.

Poika1:n kaverisuhteista huomattiin, että hän loi niitä esiopetuksessa pelkästään saman sukupuolen kanssa (P5, P7, P9, P10). Nämä kaverisuhteet olivat pitkäaikaisia, eli ne kestivät vastavuoroisina esiopetuksesta ensimmäisen luokan loppuun asti. (taulukko 2–4.) Ensimmäisen luokan aikana poika1 onnistui luomaan vastavuoroisia kaverisuhteita sekä panostamaan niihin. Vain kaksi kahdeksasta kaverisuhteesta ei ollut pitkäaikaisia. Poika1 siis loi kestäviä kaverisuhteita, vaikka ei pystynyt muodostamaan vastavuoroisia ystävyysuhteita. Tyttöjen kanssa poika1 ei onnistunut luomaan pitkäaikaisia kaverisuhteita. Poikkeuksen tähän loi kuitenkin tyttö1:n kanssa luotu vastavuoroinen ystävyysuuhde.

Poika13 ja tyttö6 olivat oppilaita, jotka aloittivat uusina oppilaina esiopetuksen ryhmän ulkopuolelta. Poika13:n kaverisuhteita huomattiin, että hän loi heti ensimmäisen luokan alussa neljä vastavuoroista kaverisuhdetta (P3, P6, P9, T6), jotka kestivät ensimmäisen luokan loppuun asti. Ensimmäisen luokan loppuvaiheessa poika13 onnistui myös luomaan kaverisuhteen tyttö1:n, poika1:n ja poika12:n kanssa. Näiden kestävyydestä ei kuitenkaan ole tutkimuksen osalta tietoa. Tyttö6 loi ensimmäisen luokan alussa neljä vastavuoroista kaverisuhdetta (T1, T5, P3, P13). Hän onnistui syventämään tyttö1:n kanssa olevan kaverisuhteen vastavuoroiseksi ystävyysuhteeksi, ja muut kaverisuhteet kestivät ensimmäisen luokan loppuun asti. Ensimmäisen luokan lopulla tyttö6 loi kaverisuhteen vielä poika1:n kanssa (taulukko 4).

7.2 Luokan roolituksen kehittyminen

Matriisien pystyakselilla näkyy se, kuka oppilaista on tehnyt valinnan. Vaaka-akseli taas osoittaa, kehen oppilaaseen valinta on kohdistunut. Seuraavaksi vertaillaan, millaista kehitystä luokan rooleissa on tapahtunut vuoden 2018 toukokuun ja vuoden 2019 helmikuun välillä.

TAULUKKO 2 Toukokuun 2018 mittaus

	T1	T2	T3	T4	T5	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
T1		3	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1	3	3	1	3	3
T2	2		3	3	3	1	1	2	1	1	1	1	3	2	3	3	2
T3	2	2		2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1
T4	2	3	3		3	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2
T5	1	3	3	3		1	2	1	1	1	2	1	3	2	1	3	1
P1	2	2	2	2	2		1	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3
P2	1	1	2	1	1	1		3	2	1	1	1	3	3	1	2	1
P3	1	1	1	1	1	2	3		1	1	1	2	3	3	1	3	1
P4	1	1	2	1	1	1	1	2		3	1	3	1	1	3	3	1
P5	1	2	2	2	2	2	1	2	3		2	3	2	2	3	3	2
P6	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2		2	2	3	2	2	3
P7	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	2		2	1	1	2	2
P8	1	2	2	2	2	1	3	3	1	1	1	1		2	2	2	1
P9	1	2	1	2	1	2	3	3	2	2	2	2	2		2	3	2
P10	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3		3	2
P11	2	2	2	2	1	1	1	2	1	3	1	2	2	3	3		1
P12	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	2	3	2	2	
Yht	24	30	30	28	28	23	30	35	28	28	27	27	36	36	31	41	28

Matriisissa (taulukko 2) nähdään luokan lähtötilanne toukokuussa 2018. Matriisista jokaisen oppilaan henkilökohtaiset pisteet lasketaan yhteen ja näin saadaan suosikit, joilla on korkeimmat pisteet sekä torjutut, joilla on alhaisimmat pisteet (Laine 2005, 199). Luokan suosikit ovat matriisin mukaan tytöistä tyttö2 ja tyttö3, kun taas pojista poika8 ja poika9. Luokan torjutuiksi matriisista osoittautuu tyttö1 ja poika1. Kumpikaan oppilaista ei ole saanut muilta korkeinta arvoa 3, mikä erottaa oppilaat koko muusta luokasta. Näitä oppilaita yhdistää myös se, että he ovat saaneet vastakkaiselta sukupuolelta paljon arvosanoja 1. Huomioitavaa oli, että tyttö3 ei ollut antanut kenellekään arvoa 3, mutta

hänet kuitenkin luokitellaan luokan suosikiksi henkilökohtaisten pisteiden perusteella ja hän saa muilta arvoja 3.

TAULUKKO 3 Syyskuun 2018 mittaus

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13
T1		2	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1	3	1	2	1	2	1	1	1
T2	2		2	3	3	2	3	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2
T3	2	2		2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1
T4	2	3	2		2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2	2	3	2	1
T5	1	3	3	3		2	3	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3	2	1	2
T6	2	2	2	2	2		2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
T7	2	3	3	3	3	3		2	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1
P1	2	1	1	1	2	2	2		2	2	1	2	2	2	3	2	1	3	3	2
P2	1	1	1	1	1	1	1	1		3	1	1	1	1	3	2	1	3	1	3
P3	1	1	1	1	2	1	2	1	2		2	2	2	2	3	3	2	3	2	2
P4	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2		3	2	3	2	2	3	3	2	1
P5	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3		2	3	2	2	3	3	3	2
P6	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2		2	2	2	2	2	1	2
P7	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	3	2		2	2	3	2	1	1
P8	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	2	1	2		2	3	2	2	1
P9	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2		2	3	2	2
P10	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2		3	3	1
P11	3	1	1	2	1	3	1	1	1	3	2	2	2	2	2	3	3			1
P12	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	1	3	2	2	2	3	3	1	3
P13	1	2	1	1	1	3	1	1	2	3	1	1	2	2	2	2	1	2	3	
Yht	31	35	29	37	36	28	35	36	28	35	35	41	33	31	30	30	39	37	35	33

Ensimmäisen luokan alussa luokan suosikki oli poika5. Myös poika10 nousee huomattavasti vertaisryhmässään. Tyttöjen osalta ei löytynyt niin selkeää suosikkiroolia, mutta korkeimman henkilökohtaisen arvon sai tyttö4. Tyttö6 sai alhaisimman arvon tyttöjen osalta ja poika2 poikien osalta. Luokalle tuli tässä vaiheessa kolme uutta oppilasta (T6, T7, P13). Tyttö6 sai siis heti lukuvuoden alussa alhaisimman henkilökohtaisen arvon uudessa vertaisryhmässään. Tyttö7:n henkilökohtainen arvo 35 oli keskiarvon (ka 33,7) yläpuolella. Poika13:n henkilökohtainen arvo 33 oli keskiarvon kanssa melkein sama. Tyttö7 ja poika13 pääsivät hyvin siis vertaisryhmäänsä sisään.

TAULUKKO 4 Helmikuun 2019 mittaus

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13
T1		2	2	1	2	3	2	3	1	2	1	1	3	1	3	2	2	1	2	2
T2	2		2	3	3	2	3	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2
T3	2	2		2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
T4	2	3	2		2	2	3	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
T5	2	3	3	3		2	3	1	1	2	1	2	1	1	2	1	3	2	1	1
T6	3	2	2	2	1		2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
T7	2	3	3	3	3	2		1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1
P1	3	1	2	1	1	3	1		2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2
P2	1	1	1	1	1	1	1	1		2	1	1	1	1	3	2	1	2	2	2
P3	1	1	1	1	1	1	1	2	3		2	2	2	2	3	3	2	3	2	1
P4	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2		3	2	3	3	3	3	3	1	2
P5	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	3		2	3	1	2	3	2	1	2
P6	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1		1	3	2	2	2	3	2
P7	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	2		1	1	2	2	1	2
P8	1	2	2	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1		2	3	2	1	1
P9	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	1	2	1	2		2	2	2	3
P10	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	3	2	3	3	3		3	2	2
P11	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2		1	1
P12	1	1	2	2	1	1	1	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2		2
P13	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	3	1	1	2	1	1	2	3
Yht	33	32	34	32	29	30	30	31	31	38	31	32	37	30	39	37	40	36	29	34

Helmikuun matriisissa suosikit ovat tytöistä tyttö3 ja pojista poika10, eli tyttö3 on säilyttänyt suosikin roolin koko vuoden. Huomataan, että poika10:n henkilökohtainen arvo on paljon korkeampi kuin tyttö3:lla. Tyttöjen henkilökohtaisten arvojen jakauma taas on pienentynyt verraten syyskuuhun. Toukokuun suosikilla eli poika8:lla on vielä erittäin korkea henkilökohtainen arvo verrattaessa luokkakaveriihin. Tyttö1:n henkilökohtainen arvo oli noussut, eli hänen roolinsa oli muuttunut luokan torjutusta. Tyttö5 ja poika12 ovat saaneet alhaisimmat henkilökohtaiset arvot vertaisryhmässään.

Kun tarkastellaan tyttöjä, suurta eroa ei löydetä arvojen välillä, joten ei voida suoranaisesti sanoa, että tyttö5 olisi torjuttu vertaisryhmässään. Poika1 oli merkittävästi nostanut omaan suosiotaan vuoden aikana, mutta poika12:n henkilökohtainen arvo eroaa vain yhdellä. Torjuttujen löytämisen tueksi käytettiin ilmapiirimittauksen tuloksia (taulukko 5).

Luokassa toteutettiin myös ilmapiiriä selvittävä mittaus, jossa ilmenevät helmikuun 2019 positiiviset ja negatiiviset valinnat, johtajat sekä oppilaat, joihin haluttaisiin tutustua paremmin. Seuraava matriisi on tehty tästä mittauksesta.

TAULUKKO 5 Ilmapiirimittaus helmikuussa 2019

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	
T1				T		P		P			N		P				T	T		N	
T2				P	P						N	N		N							J
T3		P							J					P							
T4		PJ	T		P		P	N	N												
T5		P	T	N			JP	N													
T6	P							P													
T7		P		N	P			N				J	N								
P1	P			N	N					J				P							
P2								N		P	N	N			P	T					P
P3	N					N	N		T					T	P	PJ		P			
P4				N		N						P		P	T	T	PJ	T			
P5											P				P		PJ				
P6															J	P				P	P
P7								P			P	PJ									
P8	N					N		N	P		J						P	P			
P9										PJ								P			
P10	N							N			P	P	J				P				
P11								N		P	J				T	P	P				
P12										P			PJ			P					
P13	N							P		J	N		TP		T	T				P	
N+P	-2	4	0	-3	2	-2	1	-3	0	4	-1	1	2	2	3	5	4	3	2	1	
T			2	1					1				1	1	3	3	1	2			
J		1					1		1	3	2	2	2		1	1	2				1

P=Positiivinen valinta, N=negatiivinen valinta, T=tutustua paremmin, J=Johtaja

Positiivinen valinta tarkoittaa sitä, kenen kanssa kyseinen oppilas viettää mieluiten aikaa ja negatiivinen valinta taas, kenen kanssa vähiten. N+P-riville on laskettu oppilaiden

antamat negatiiviset ja positiiviset arvot yhteen. Näiden summa kertoo, ketkä ovat luokan keskushenkilöitä (Ropo 2010, 80). T-riviltä ilmenee, kenet oppilaista on nimetty kysymykseen ”ketkä kolme oppilasta haluaisit tuntea paremmin?” J-rivillä taas selvitettiin, kenet oppilaat nimesivät luokan johtajaksi. Kun selvitettiin positiivisia ja negatiivisia valintoja sekä keneen oppilas haluaisi tutustua paremmin, vastaukseksi sai antaa 0–3 vastausta, mikä näkyy myös matriisissa. Osa oppilaista nimesi oppilaita vain positiivisen valinnan kysymykseen. Muutama oppilas myös ei osannut nimetä ryhmästään johtajaa.

Ilmapiirimittauksesta nähdään, että luokan keskushenkilöitä on tyttö2 ja poika9. Nämä keskushenkilöt nimetään oppilaiksi, joiden kanssa tullaan parhaiten toimeen. Kumpikin näistä oppilaista sai mainintoja luokan johtajana, ja poika 9 sai maininnan, että häneen haluttaisiin tutustua paremmin. Kun verrataan matriiseihin (taulukko 2–4), huomataan, että tyttö2 ja poika9 olivat toukokuun mittauksessa suosikkioppilaita, mutta helmikuun mittauksessa he olivat tippuneet suosikkiasemastaan.

Luokan negatiivisen valinnan on taas saanut tyttö4 ja poika1. Nämä oppilaat voidaan luokitella matriisin avulla luokassansa negatiivisiksi luokitelluiksi oppilaiksi, koska he antavat luokkakavereilleen positiivisia merkintöjä, mutta kuitenkin oppilaiden omat N+P-arvot jäävät miinukselle. Matriisista (taulukko 2) nähdään, että poika1 on ollut jo toukokuussa luokan torjuttujen asemassa. Ilmapiirimittauksessa poika1 saa paljon negatiivisia mainintoja pojilta. Tyttö4:n negatiiviset maininnat tulee niin tytöiltä kuin myös pojilta (T5, T7, P1, P4). Sosiogrammia (kuviokuva 6) katsottaessa huomataan, että negatiiviset maininnat tulevat hänen kaveriporukansa ulkopuolelta (T5, P1) ja tyttö7:ltä, joka on tavallaan kahden kaveriporukan välissä. Kuitenkin tyttö7 on tyttö4:n kanssa vastavuoroisessa ystävyysuhteessa, mutta antaa silti hänelle negatiivisen maininnan.

Ilmapiirimittauksen sekä matriisien (taulukko 2–4) perusteella voidaan siis luokitella luokan torjutuksi poika1 ja tyttö1. Vaikka tyttö1:n nähdään nousseen torjutun roolista eikä hän erotu ilmapiirimittauksessa, luokitellaan hänet silti edelleen luokan torjutuksi. Kun katsotaan luokan ystävyysuhteita, nähdään, että luokan torjutut ja yksinäinen ovat luoneet oman kaveriporukan (kuviokuva 6). Tämä nostaa siis henkilöiden henkilökohtaisia arvoja matriisissa (taulukko 4), mutta ei poista heiltä torjutun roolia. Poika12 on hieman syrjässä omassa vertaisryhmässään, mutta hänellä on kuitenkin vahva ystävyysuhte (kuviokuva 7–9). Tyttö4 ja tyttö5 eivät myöskään täytä torjutun lapsen määritelmää. He kummatkin ovat nostaneet, omia henkilökohtaisia arvojaan esikoulusta ensimmäisen luokan loppuun mennessä.

Tyttö6 on oppilas, joka on aloittanut luokassa vasta ensimmäisellä luokalla. Hän kuitenkin on selvästi luokan negatiivisten valintojen kohde. Tytön vastauksista nähdään, että hän ei saa muuta kuin yhdeltä työltä positiivisen valinnan. Tämä voidaan nähdä, että tyttö6 on syrjässä oman vertaisryhmänsä tyttöjen vertaisryhmästä. Tyttö6 antaa vain kaksi positiivista valintaa, mutta ei yhtään negatiivista. Hän ei myöskään koe, että haluaisi tutustua paremmin kehenkään luokalla. Syyskuun matriisista (taulukko 3) näkee, että hän on heti uudessa vertaisryhmässään torjuttu. Kuitenkin ilmapiirimittauksen (taulukko 5) ja matriisin (taulukko 4) mukaan tyttö6 voidaan luokitella yksinäiseksi. Yksi syy on, että hän ei ole onnistunut luomaa vastavuoroisia suhteita vertaisryhmässään.

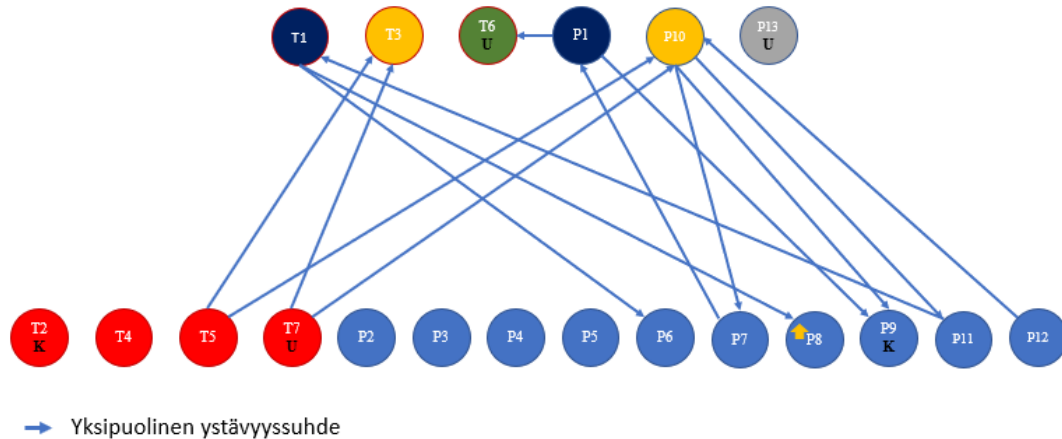
Tyttö3 luokitellaan luokan suosikiksi matriisien (taulukko 2–4) perusteella. Kuitenkin tyttö3 ei anna kuin yhdelle oppilaalle positiivisen maininnan, ja hän ei saa muilta oppilailta yhtään positiivista valintaa (taulukko 5). Hänellä ei myöskään ole yhtään vastavuoroista ystävyyssuhdetta koko vuoden aikana. Hänelle kuitenkin annetaan kaksi mainintaa, että häneen haluttaisiin tutustua paremmin. Oppilas käyttäytyy kuin syrjäänvetäytyvä oppilas, mutta on kuitenkin vertaisryhmässään suuressa suosiossa. Luokan poika8:aan ja poika9:ään haluttaisiin tutustua eniten. Tytöt saivat vähemmän tutustumismainintoja kuin pojat. Yksi syy tähän oli, että tytöt antoivat tutustumismerkintöjä pojille, mutta pojat eivät nimenneet tyttöjä.

Poika13 aloitti luokassa ensimmäisellä luokalla. Hän syrjäytyi vastavuoroisten ystävyyssuhteiden mukaan vertaisistaan ensimmäisen luokan loppuun mennessä (kuvio 9). Hänet voisi luokitella luokan syrjäänvetäytyväksi. Hänellä on yksi vastavuoroinen ystävyyssuhde, mutta se ei ole pitkäaikainen (taulukko 3–4). Hän siis yrittää muodostaa vertaistensa kanssa suhdetta, mutta ne eivät ole kestäviä. Hän on kuitenkin saanut mittauksissa hyvän henkilökohtaisen arvon muilta luokkalaisilta (taulukko 4). Voidaan pohtia, onko syynä se, että oppilas tuli uutena poikana ryhmään ensimmäiselle luokalle.

Kuvioissa on käytetty roolituksen esille tuomiseen värikoodausta. Seuraavaksi esitellään värikoodauksen merkitykset. Jos oppilas on koodattu pelkästään punaisella tai sinisellä, se tarkoittaa, että oppilas ei ole roolittautunut ryhmässä positiivisesti tai negatiivisesti. Uudet oppilaat ja luokan keskushenkilöt on merkitty kirjaimin kuvioihin. Keltainen nuoli kertoo, että oppilas saavuttaa melkein luokan suosikkirooli aseman.

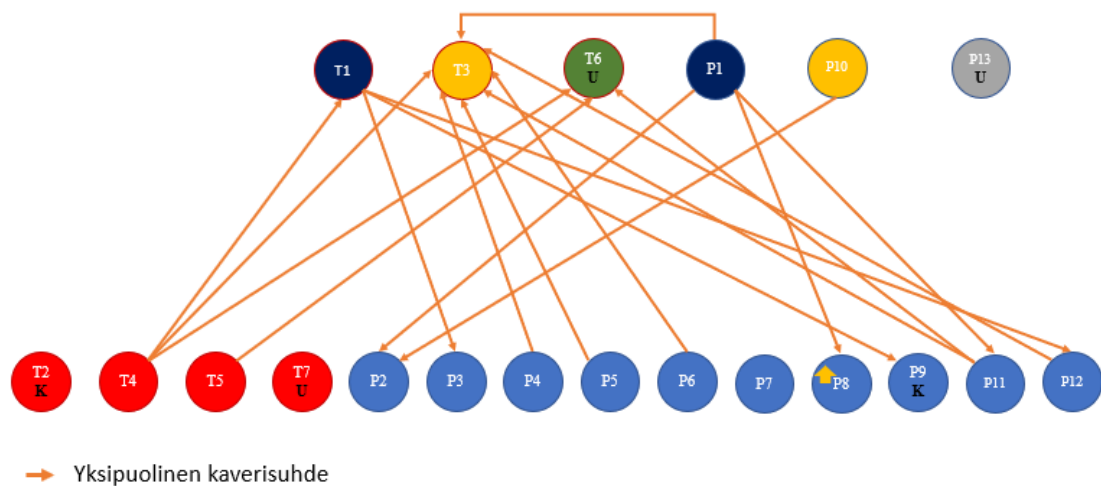


Seuraavat kuviot (kuvio 2 ja 3) on rakennettu luokan roolitusten perusteella. Tarkasteluun valittiin helmikuun mittaus, koska ilmapiirimittaus toteutettiin myös silloin. Ensimmäisessä kuviossa nähdään luokan yksipuoliset ystävyysuhteet vertaisryhmässä ja toisessa yksipuoliset kaverisuhteet. Se oppilas kenestä nuoli lähtee, on nimennyt oppilaan, johon nuoli päättyy. Kuvioissa näkee luokasta löydetyt roolit värikoodauksien avulla. Lisäksi ilmapiirimittauksesta saadut keskushenkilöt ja ensimmäisen luokan aloittaneet on koodattu kuvioihin.



KUVIO 2 Yksipuoliset ystävyysuhteet helmikuussa

Kuviosta nähdään, että luokan suosikit (T3, P10) saivat eniten mainintoja yksipuolisten ystävyysuhteiden kohdalla luokan roolitautuneista oppilaista. Merkitsevää on myös, että poika10 saa mainintoja kummaltakin sukupuolelta. Luokan torjutut (T1, P1) antavat eniten yksipuolisia ystävyysmainintoja. Kuitenkin he saavat yllättäen molemmat yhden maininnan. Tämä tarkoittaaakin, että torjuttu ei vastaa ystävyyteen. Luokan yksinäinen saa ainoan maininnan luokan torjutulta. Syrjäänvetäytyvä poika13 ei saa mainintaa keneltäkään.



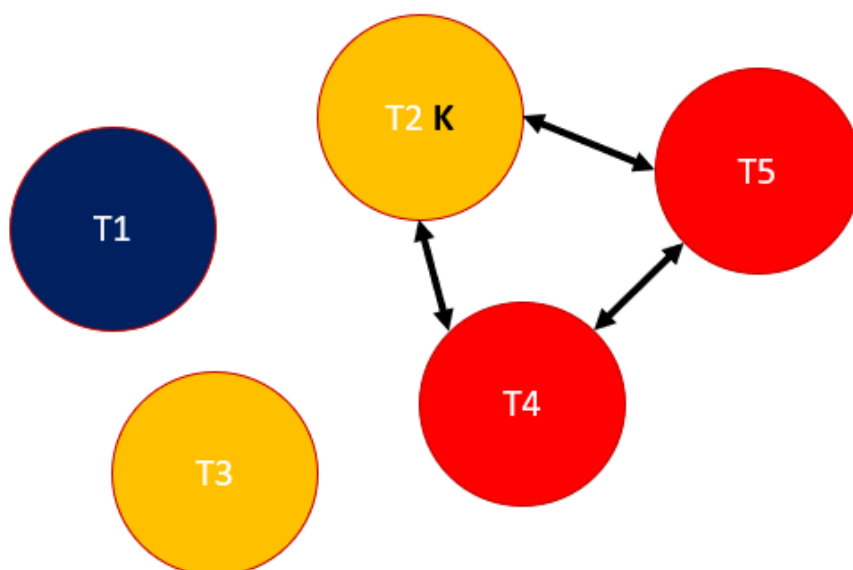
KUVIO 3 Yksipuoliset kaverisuhteet helmikuussa

Yksipuolisia kaverisuhteita on enemmän kuin ystävyysuhteita. Luokan suosikeista tyttö3 kerää huomattavasti enemmän mainintoja yksipuolisista kaverisuhteista. Poika10 ei saa yhtään yksipuolista kaverimainintaa. Luokan torjutut (T1, P1) antavat eniten yksipuolisia kaverimainintoja luokan roollittautuneista oppilaista. Luokan yksinäinen (T6) saa myös kolme mainintaa. Poika13 ei saa yksipuolisia kaverimainintojakaan.

7.3 Ensimmäisellä luokalla aloittaneiden oppilaiden ryhmään pääseminen

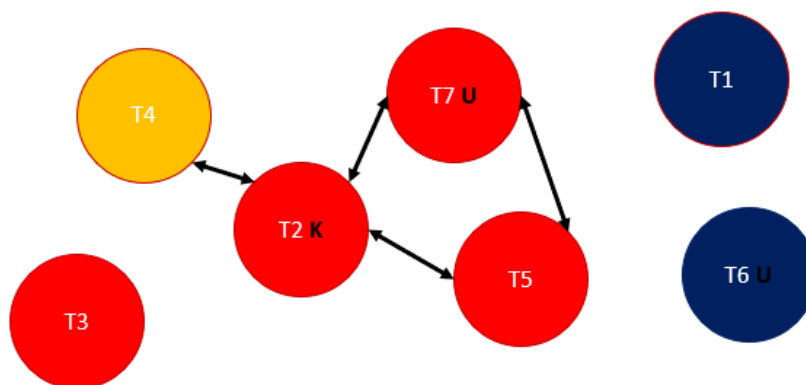
Esikoulusta siirtyi 17 oppilasta koulun yhteydestä olevasta esiopetusryhmästä koulun ensimmäiselle luokalle. Samalla luokalla aloitti kaksi oppilasta, jotka siirtyivät kaupungin toisista esiopetusryhmistä. Yksi oppilas kertasi ensimmäisen luokan uudestaan ja täten liittyi ryhmään uutena oppilaana. Tutkimuksen kolmantena tavoitteena oli selvittää, pääsevätkö nämä ulkopuolelta ryhmään tulleet oppilaat vuoden aikana ryhmän jäseniksi. Tutkimuskysymyksen selvittämiseksi päätettiin vertailla vastavuoroisia ystävyysuhteita, koska ne osoittavat oppilaiden läheisimmät ystävät, joiden kanssa vietetään eniten aikaa koulussa. Kuvioissa vastavuoroista ystävyysuhdetta kuvaa kaksipäinen nuoli. Tällöin kummatkin oppilaat ovat antaneet toisilleen arvon 3 (ks. taulukko 2–4). Vastavuoroiset ystävyysuhteista tehdyt sosiogrammit on muodostettu pojista ja tytöistä erikseen, koska vastavuoroisia ystävyysuhteita ei ollut sukupuolien välillä kuin yksi (kuvio 6). Kun yli kaksi oppilasta muodostaa ryhmän, sitä kutsutaan kaveriporukaksi, vaikka mittauksessa käsitellään vastavuoroisia ystävyysuhteita.

Tyttöjen vastavuoroiset ystävyyssuhteet



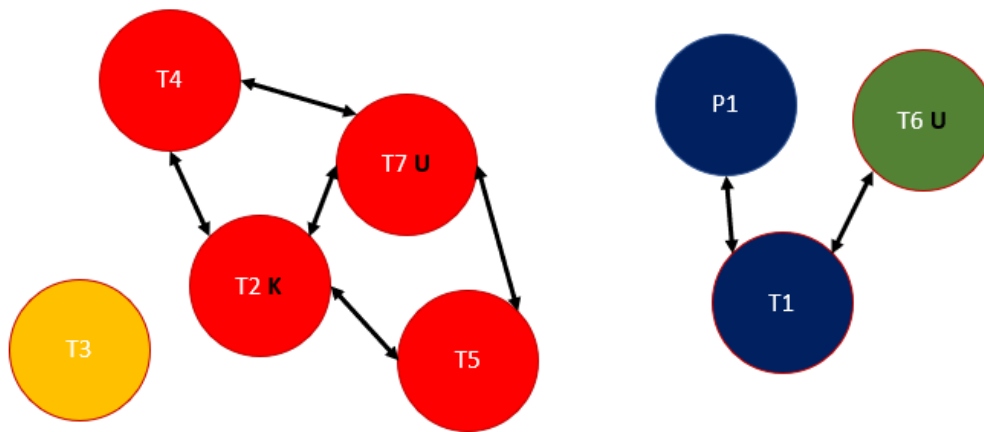
KUVIO 4 Tyttöjen vastavuoroiset ystävyyssuhteet toukokuussa

Ensimmäisessä toukokuun sosiogrammissa nähdään esiopetuksessa syntyneet vastavuoroiset ystävyyssuhteet tyttöjen välillä. Viidestä tytöstä muodostuu vain yksi vastavuoroinen kaveriporukka kolmen (T2, T4, T5) oppilaan kesken. Tyttö1 ja tyttö3 eivät muodosta vastavuoroista ystävyyssuhdetta keneenkään luokkakavereistaan. Tyttö1 on torjuttu, tyttö2 ja tyttö3 ovat suosikkeja. Tyttö2 on myös luokan keskushenkilö.



KUVIO 5 Tyttöjen vastavuoroiset ystävyyssuhteet syyskuussa

Ensimmäisellä luokalla aloittivat tyttö6 ja tyttö7. Tyttöjen vastavuoroisissa ystävyyssuhteissa ei tapahtunut suuria muutoksia. Tyttö7 onnistui pääsemään osaksi esikoulussa rakentuneeseen kaveriporukkaan. Kaveriporukan ulkopuolelle jäi loput (T1, T3, T6) luokan työistä. Tyttö1 kantaa edelleen torjutun roolia ja tyttö2 on luokan keskushenkilö. Suosikkirooli on vaihtunut tyttö3:lta tyttö4:lle.

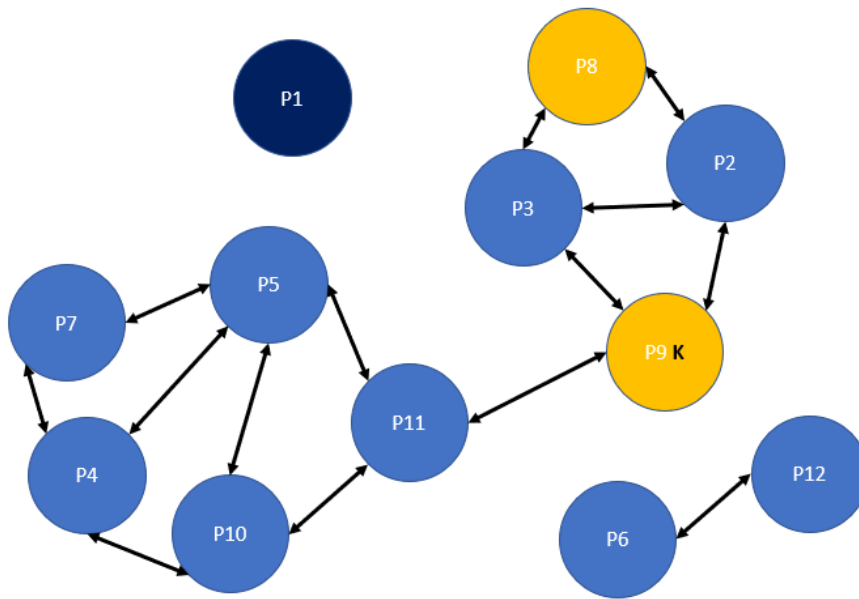


KUVIO 6 Tyttöjen vastavuoroiset ystävyysuhteet helmikuussa

Ensimmäisen luokan lopulla tyttöjen vastavuoroiset ystävyysuhteet muuttuivat eniten. Merkittävä ero oli, että vain tyttö3 oli enää ainut, jolla ei ollut vastavuoroista ystävyysuuhdetta. Poika1:n ja tyttö1:n vastavuoroinen ystävyysuhteensa oli merkittävä, koska se oli ainut ystävyysuuhde, joka luotiin eri sukupuolien välille. Heidät myös molemmat luokiteltiin vartaisryhmässään torjutuiksi. Tyttö1 ja tyttö6, joka oli luokan yksinäinen, loivat myös vastavuoroisen ystävyysuhteet. Tyttö3 palasi suosikin rooliin.

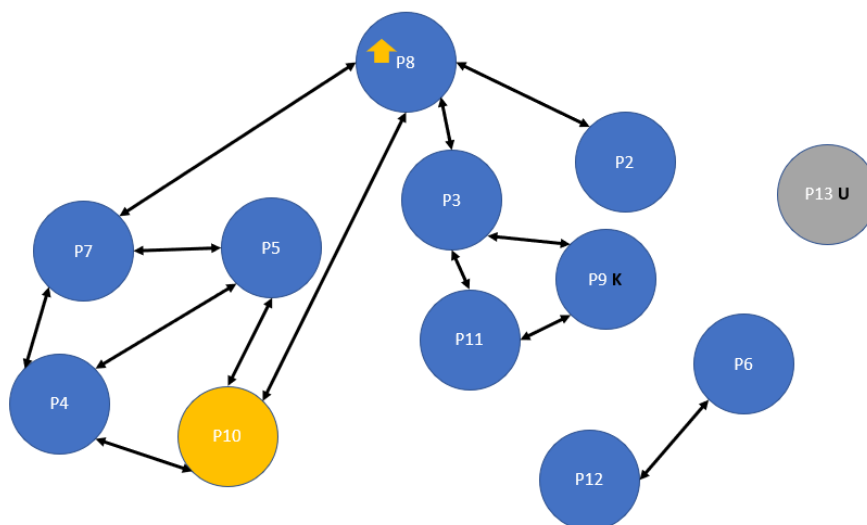
Tyttöjen vastavuoroiset ystävyysuhteet muuttuivat vasta ensimmäisen luokan aikana. Tyttöillä pysyi yksi sama kaveriporukka esiopetuksesta ensimmäisen luokan loppuun asti, mutta he päästivät uuden oppilaan ryhmään mukaan. Molemmat ryhmään liittyneet tytöt siis saivat rakennettua vastavuoroisen ystävyysuhteet ensimmäisen luokan loppuun mennessä.

Poikien vastavuoroiset ystävyyssuhteet



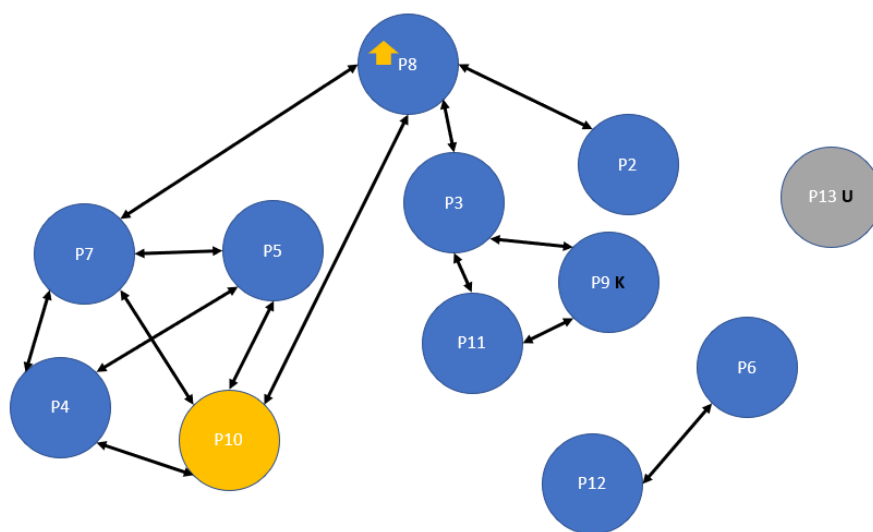
KUVIO 7 Poikien vastavuoroiset ystävyyssuhteet toukokuussa

Toukokuun sosiogrammista nähdään esiopetuksessa voimassa olleet poikien väliset vastavuoroiset ystävyyssuhteet. Sosiogrammista huomataan, että luokkaan on muodostunut kolme ryhmää. Ryhmät toimivat omina porukoinaan. Poikkeuksena poika11:n ja poika9:n välinen ystävyyssuhde. Katsottaessa poikien isointa kaveriporukkaa nähdään, että poika5 toimii ryhmässään kantavana jäsenenä. Hänellä on kaikkien ryhmän jäsenien kanssa vastavuoroinen ystävyyssuhde. Poika6 ja poika12 muodostavat poikien kehitystasolle epätyypillisen kaveriporukan (Schmuck & Schmuck 2001, 212–122). Poika1 ei kuulu mihinkään ryhmään, ja hän oli vertaisryhmässään torjuttu. Poika8 ja poika9 olivat luokan suosikit. Poika9 oli myös luokan keskushenkilö.



KUVIO 8 Poikien vastavuoroiset ystävyyssuhteet syyskuussa

Syyskuun sosiogrammissa on luokalle uutena oppilaana tullut poika13. Uusi oppilas on muokannut ystävyysuhteita, ja esikoulussa luodut ryhmät ovat nyt muuttuneet. Luokalla löytyy tässä vaiheessa enää yksi selvä kaveriporukka (P4, P5, P7, P10). Muuten luokalla on vain yksittäisiä vastavuoroisia ystävyysuhteita. Sosiogrammista myös huomataan, että luokalle tullut uusi poika13 on löytänyt jo vastavuoroisen ystävyysuhteen. Poika1, jolla ei ollut vastavuoroista ystävyysuhtetta esiopetuksessa, ei ole onnistunut vielä luomaan sellaista alkuopetuksen alkutaipaleella. Hänet ja poika2 on luokiteltu matriisiin (taulukko 3) avulla vertaisryhmässään torjutuksi. Poika5 on luokan suosikkiroolissa ja poika9 luokan keskushenkilö. Poika10:n henkilökohtainen arvo on yhden arvon päässä suosikin roolista.



KUVIO 9 Poikien vastavuoroiset ystävyysuhteet helmikuussa

Ensimmäisen luokan lopulla luokka on jakautunut taas kolmeen kaveriporukkaan. Neljän pojan välinen vastavuoroinen kaveriporukka on edelleen ystävyysuhteessa. Poika12 ja poika6 ovat edelleen vastavuoroisina ystävinä. Muuten luokan ystävyysuhteet ovat vaihdelleen. Luokasta pystytään erottamaan kolmen pojan (P3, P9, P11) vastavuoroinen kaveriporukka. Tämä ryhmä on muokkautunut vuoden aikana moneen kertaan, mutta nyt kaikki kolme ovat vastavuoroisessa ystävyysuhteessa. Huomattavaa on, että ensimmäisen luokan lopulla poika13 ei ole saanut pidettyä vastavuoroista ystävyysuhtetta yllä. Poika1 on siirretty tyttöjen helmikuun sosiogrammiin, koska hän oli luonut vastavuoroisen ystävyysuhteen tyttö1:n kanssa (kuvio 6). Poika13:n rooli luokassa on muodostunut syrjäänvetäytyväksi. Poika10 on luokan suosikki, ja poika8:n henkilökohtainen arvo on yhden arvon päässä luokan suosikista.

Poikien vastavuoroisista ystävyysuhteista huomataan, että luokassa on yksi vahva neljän pojan kaveriporukka. Muuten poikien vastavuoroiset ystävyysuhteet vaihtelevat vuoden

aikana paljon. Uuden pojan ryhmään tuleminen muokkaa ystävyyssuhteita, mutta ensimmäisen luokan lopulla uudella pojalla ei ole yhtään vastavuoroista ystävyyssuhdetta.

8 Pohdinta

8.1 Johtopäätökset

Johtopäätökset esitellään tutkimuskysymysten pohjalta. Alaotsikointi muodostuu tutkimuskysymysten järjestyksessä. Ensimmäisessä luvussa käsitellään tuloksien perusteella, millä tavalla vastavuoroiset ystävyys- ja kaverisuhteet kehittyvät koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Toisessa kappaleessa otetaan huomioon luokan roolitus ja sen vaikutus koulun yhteydessä olevasta esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Viimeisessä kappaleessa käsitellään, miten koulun yhteydessä olevassa esikoulussa muodostuneeseen ryhmään pääsee ulkopuoliset ensimmäisen luokan aloittavat oppilaat.

8.1.1 Ystävyys- ja kaverisuhteet

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että ystävyys- ja kaverisuhteet kehittyivät ja muuttuivat hyvin eri lailla koulun yhteydessä olevasta esiopetusryhmästä ensimmäiselle luokalle. Tuloksien pohjalta voikin pohtia, mikä vaikuttaa ystävyys- ja kaverisuhteiden ja kaverisuhteiden vastakohtaisuuteen.

Ystävyys- ja kaverisuhteet olivat suhteellisen pysyviä, mikä nähtiinkin, kun esiopetuksessa luotiin jo pysyviä ystävyys- ja kaverisuhteita koulun ensimmäiselle luokalle asti. Ystävyys- ja kaverisuhteita muodostettiin myös vain saman sukupuolen kanssa. Kun tarkastellaan tarkemmin ystävyys- ja kaverisuhteita, niiden huomataan olevan hieman syvempiä kuin kaverisuhteet. Ystävyys- ja kaverisuhteiden muodostumiseen tarvitaan lapsilta enemmän panostusta. Ystävyys- ja kaverisuhteiden muodostuminen vaatii lapsilta vastavuoroisuutta sekä molemminpuolista myönteistä suhtautumista (Salmivalli 2005, 35).

Kaverisuhteet eivät olleet läheskään niin pitkäaikaisia, ja ne muodostuivat myös vastakkaisten sukupuolien välille. Tätä voitaisiin perustella sillä, että kaverisuhteiden muodostaminen on luultavasti helppoa ja se tapahtuu lapsilla luonnostaan. Kirjallisuudessa sanottiin, että lapsien kaverisuhteet saattavat vaihdella jopa päivittäin (Laine 2005, 155; Schmuck & Schmuck 2001, 121-122).

Ystävyys- ja kaverisuhteita vertailtaessa huomataan, että vastakkaisen sukupuolen kanssa on helppo sopia kaverisuhteita, mutta ystävyys- ja kaverisuhteeseen ryhdytään vain saman

sukupuolen kanssa. Tässä näkyy myös kirjallisuudessa viitattu lasten kehityksen näkökulma. Tytöt alkavat hakeutua vain tyttöjen seuraan ja pojat hakeutuvat poikien seuraan. Pojat alkavat muodostamaan myös isompia kaveriporukoita, ja tytöt luovat kahden tai yhden tytön välisiä ystävyys-suhteita. (Laine 2005, 155: Schmuck & Schmuck 2001, 121-122.) Nämä samat huomiot nähtiin vastavuoroisista ystävyys-suhteista muodostetuista sosiogrammeista. Neljän pojan kaveriporukka onnistui jopa luomaan esiopetuksessa niin tiiviin ystävyys-suhteen, että kaveriporukka oli vielä yhdessä ensimmäisen luokan loppuun asti. Tuloksissa huomattiin myös, että pojilla on suhteessa vähemmän läheisiä ystävyys-suhteita kuin tytöillä. Pojat luovat huomattavasti enemmän ystävyys- ja kaverisuhteita kuin tytöt. Tämän voidaan tulkita vähentävän aikaa syvempien ystävyys-suhteiden luomiselta. Lisäksi koulussa ystävyys-suhteet yleensä jäsentyvät sukupuolien sisäisiksi (Kiilakoski 2013, 22). Ainoa poikkeus oli poika1:n ja tyttö1:n välille syntynyt vastavuoroinen ystävyys-suhde. Näiden kahden oppilaan ystävyys-suhde todistaa, että myös sukupuolien välille saattaa syntyä vastavuoroinen ystävyys-suhde. Voidaan myös pohtia, liittyikö luokan sukupuolten jaottuneisuus siihen, että poikia oli luokassa kaksi kertaa enemmän kuin tyttöjä.

Ystävyys-suhteen ja kaverisuhteen erona nähtiin myös niiden kestävyys. Kaverisuhteita luotiin paljon helpommin kuin ystävyys-suhteita. Ystävyys-suhteita pidettiin siis paremmin yllä vuoden aikana, eikä niitä solmittu yhtä helposti kuin kaverisuhteita. Tyttöjen kaveriporukat on nähty tiiviimpinä kuin poikien muodostamat kaveriporukat (Kiilakoski 2013, 23). Tyttöjen sosiogrammeissa ei nähty niin suurta vaihtelua ystävyys-suhteissa kuin pojilla. Tyttöjen kaveriporukat pysyivät suhteellisen samana, mutta merkittävää oli, että esiopetusryhmän ulkopuolelta tullut tyttö pääsi kuitenkin esiopetuksessa muodostuneeseen kaveriporukkaan ensimmäisen luokan lopulla. Esiopetusryhmän ulkopuolelta tullut tyttö7 oli kuitenkin ensimmäisen luokan kertaaja, joten voidaan pohtia, ovatko tytöt onnistuneet jo luomaan suhdetta tyttö7:n kanssa esiopetuksen aikana esimerkiksi yhteisten välituntien aikana.

Tuloksista voisi olettaa, että kaverisuhteet kehittyvät pikkuhiljaa ystävyys-suhteiksi. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että näin ei käynyt kuin kolmen oppilaan kohdalla. Kaverisuhteet eivät yleensä kehittyneet ystävyys-suhteiksi vaan jäivät kaverisuhteen tasolle. Joskus oppilaat eivät pysyneet edes kaverisuhteessa koko vuotta. Huomattavaa kuitenkin oli, että esiopetuksessa luoduista kaverisuhteista puolet kestivät ensimmäisen luokan loppuun asti. Esiopetuksessa luodut ystävyys- ja kaverisuhteet olivat siis vahvimpia ihmissuhteita, joita oppilaat loivat vertaisryhmässään.

8.1.2 Luokan roolitus

Luokan suosikkiroolista huomattiin, että se oli tyttö3:n kohdalla suhteellisen pysyvä. Poikien osalta huomattiin, että suosikkirooli vaihteli kaveriporukoiden välillä (P8, P9, P10). Suosikkeja vertailtaessa poikien henkilökohtaiset arvot olivat korkeammat kuin tyttöjen. Tämä johtui siitä, että tytöt antoivat korkeampia arvoja pojille kuin pojat tytöille. Kun katsottiin yksipuolisia ystävyys- ja kaverisuhteita (kuvio 2 ja 3), nähtiin, että poika10 haluttiin enemmän ystäväksi, kun taas tyttö3 haluttiin saada kaveriksi. Maininnoista nähtiin, että poika10 sai mainintoja yksipuolisista ystävyysuhteista myös tytöiltä. Koska poika10 sai korkeimmat henkilökohtaiset arvot ja sekä tytöistä sekä pojilta yksipuolisia ystävyysmainintoja, voidaan todeta hänen olevan luokan suosikki.

Tuloksista myös huomattiin, että suosikiksi määritellyt oppilaat eivät pärjänneet luokan ilmapiirimittauksessa (taulukko 5). Tyttöillä ilmapiirimittauksessa nousi keskushenkilöksi tyttö2. Hän ei ollut suosikkien tavoin saanut korkeaa henkilökohtaista arvoa koko luokan piirissä. Hän saa läheiseltä kaveriporukaltaan paljon positiivisia valintoja, jotka nostavat hänet keskushenkilöksi. Pojilla tämä ei ole niin yksiselitteistä. Poika9 sai positiivisia mainintoja enemmän oman kaveriporukansa ulkopuolelta. Hän ei myöskään saanut yhtään negatiivista mainintaa. Hänet nimettiin myös johtajaksi, ja häneen haluttaisiin tutustua paremmin. Hänen kohdallaan voidaan todeta, että hänellä on tiivis kaveriporukka, joka nähdään sosiogrammeista ja matriisista saaduista yhteisarvoista. Hänen kanssaan ystävät viettävät vain aikaa, mutta moni haluaisi päästä hänen ystäväksensä ja tutustua häneen paremmin.

Torjuttujen rooli ei pysynyt koko ajan samalla henkilöllä, mutta torjutut saivat jokaisella mittauksella luokan alhaisimpia arvoja ja ilmapiirimittauksella negatiivisia mainintoja. Kirjallisuudessa sanotaan, että torjutun rooli on yleensä pysyvä (Salmivalli 2005, 33). Tämä sama nähtiin myös luokan torjuttujen kohdalla. Luokan torjutuksi määritetyt oppilaat eivät nousseet vertaisryhmässään merkittävästi ylöspäin. Huomattavaa kuitenkin oli, että torjuttu ei ollut vain yksi oppilas. Kun katsottiin yksipuolisia ystävyys- ja kaverimainintoja (kuvio 2 ja 3), nähtiin että tyttö1 ja poika1 antoivat eniten yksipuolisia ystävyys- ja kaverimainintoja. He kuitenkin saivat kummatkin yhden yksipuolisen maininnan. Tyttö1 saa maininnan poika11:ltä, ja poika1 saa maininnan poika7:ltä. Hyljeksintä saattaa rajoittaa mahdollisuuksia luoda myönteisiä kaverisuhteita vertaisten kanssa (Peltoniemi ym. 2014, 325). Tämä saattaa olla syy, miksi ystävyysuuhde ei ole

päässyt toimimaan oppilaiden kesken. Poika7 ja poika11 pärjäävät hyvin vertaisryhmässään, mikä saattaa vaikeuttaa torjuttujen ystävyysuhteiden luomista.

Luokasta löytyi yksi yksinäinen oppilas. Tyttö6 syrjäytyi vertaisryhmästään eikä onnistunut pääsemään vastavuoroisen kaveriporukan jäseneksi. Kuitenkin yksipuolisissa kaverisuhdemaininnoissa hän saa kolmelta oppilaalta maininnan (T4, P4, P5). Tutkimukset myös osoittavat, että luokassa yksinäisyyden tunteminen on yhteydessä heikkoon sosiaaliseen kompetenssiin eli heikkoon sosiaalisten taitojen käyttämiseen (Lyyra ym. 2016, 36). Voidaan siis pohtia, tyytyykö oppilas olemaan yksinäinen omassa vertaisryhmässään, vaikka hänet haluttaisiin nimetä kaveriksi. Kuitenkin myös yksinäisen kohdalla syynä voi olla oppilaan heikko kompetenssi vertaisryhmässään.

Peltoniemen ym. (2014) tutkimuksessa selvisi, että lapsen sosiaalisten taitojen vertaisuus vaikuttaa alkuopetusoppilaiden kaverivalintaan. Alkuopetusikäisten lasten kavereiden valinnassa huomattiin kavereiden sosiaalisten taitojen muistuttavan lasten omia sosiaalisia taitoja. Mitä heikommat taidot lapsella oli, sitä heikommat taidot hänen kaverillaan oli myös. (Peltoniemi ym. 2014, 333-334.) Tämä sama nähtiin tutkimuksen tuloksissa, kun tyttö1 muodosti tyttö6:n ja poika1:n kanssa vastavuoroiset ystävyysuhteet. Myös tyttö6:n ja poika1:n välillä oli vastavuoroinen ystävyysuhde. Voidaan todeta, että luokan torjutut ja yksinäinen muodostivat ensimmäisen luokan lopulla vertaisen kaveriporukan.

Vaikka lapsi olisi negatiivisesti torjuttu tai syrjäänvetäytyvä vertaisryhmässään tutkimukset osoittavat, että suurimmalla osalla lapsista löytyy oman ilmoituksen mukaan ainakin yksi ystävä (Lyyra ym. 2016, 39). Tutkimuksen tuloksista poika13 nousi syrjäänvetäytyväksi, koska hänellä ei ollut kuin muutamia lyhyitä vastavuoroisia ystävyys- ja kaverisuhteita. Myös yksipuolisista ystävyys- ja kaverisuhteista nähdään, että hän ei itse mainitse ketään edes yksipuoliseksi ystäväksi tai kaveriksi, eikä häntä mainita. Hän on täysin syrjässä omassa vertaisryhmässään, ja näyttää, että hän on tyytynyt rooliinsa.

Vertaisryhmä on tärkeässä asemassa myös niillä oppilailla, joilla on ongelmia sosiaalisen kompetenssin alueella. Negatiivisesti roolittunut lapsi voi saada myönteisten vertaissuhteiden avulla lievennettyä omia negatiivisia käyttäytymismallejaan. (Neitola 2012, 104.) Neitola (2012, 104) esitti, että vertaisryhmässä tapahtuneet myönteiset vertaissuhteet saattavat vaikuttaa positiivisesti negatiivisesti roolittautuneeseen oppilaaseen. Tulosten pohjalta voidaan pohtia, voisiko poika1, joka oli saanut kaikista

eniten negatiivisia mainintoja, nostaa omaa henkilökohtaista arvoaan vertaisryhmässään vastavuoroisen ystävyysuhteen avulla. Hän loi koko ajan enemmän vastavuoroisia kaverisuhteita ensimmäisen luokan aikana, sillä hänen kaverisuhteensa olivat kasvaneet kahdella kaverisuhteella esiopetuksesta.

Luokan johtajarooli oli tuloksissa yhteydessä luokan suosikkirooleihin ja ilmapiirikyselyn avulla selvitettyihin keskushenkilöihin. Johtajahahmo siis yleensä on niin sanotusti luokan suositumpia oppilaita. Johtajan rooli ei kuitenkaan tule suosikkiroolin mukana. Moni muukin oppilas oli saanut johtajamaininnan, eli johtajan ja suosikin roolit eivät siis olleet riippuvaisia toisistaan. Luokalla ei selvinnyt selkeää johtajaa, vaan äänet jakautuivat suhteellisen tasaisesti yhden tytön ja kahdeksan pojan kesken. Johtajahahmon nimittämisessä huomattiin myös yhteys positiivisiin valintoihin. Eli oppilas, jonka hän nimesi positiivisella valinnalla, sai samalta oppilaalta myös johtajavalinnan. Johtajaa siis haetaan helpommin omasta kaveripiiristä eikä osata ajatella koko luokkaa kokonaisuutena.

Oppilailta kysyttiin, keneen haluaisi tutustua paremmin, vain seitsemän oppilasta kahdestakymmenestä oppilaasta vastasi kysymykseen. Moni lopuista kolmestatoista oppilaasta vastasi kysymykseen, ettei ole sellaista oppilasta. Vastaukset voidaan tulkita niin, että oppilaat kokevat tuntevansa luokkakaverit niin hyvin, ettei koeta tunnetta, että haluaisi tutustua vielä paremmin toiseen oppilaaseen. Tulokset kuitenkin osoittavat, että seitsemän luokkatoverinsa nimennyttä oppilasta halusi luultavasti päästä enemmän osalliseksi toiseen kaveriporukkaan. Varsinkin pojilla oli nähtävissä, että luokan sisäisistä kaveriporukoista annettiin toiseen kaveriporukkaan joillekin jäsenille tutustumismerkintöjä. Myös suosikkiroolin ja oppilaiden halun tutustua paremmin toiseen oppilaaseen välillä nähtiin yhteys. Luokan suosikeiksi määritellyt tyttö3 ja poika8 olivat saaneet tutustumismerkintöjä, jotka tulivat heidän kaveriporukkinsa ulkopuolelta. Myös luokan kaveriporukan ulkopuolelle jääneet (P2, P13) antoivat isoihin kaveriporukoihin kuuluneille oppilaille merkintöjä. Voidaan siis todeta, että tutustumismerkinnät olivat merkittävässä asemassa vain näillä syrjään jääneillä oppilailta.

Tyttö3 oli mielenkiintoinen luokan roolituksen kannalta. Hänet luokiteltiin luokan suosikkirooliin, ja häneen luotiin eniten yksipuolisia kaverisuhteita, mutta hänellä ei ollut koko vuoden mittauksessa vastavuoroista ystävyysuhtetta. Hän loi kuitenkin kestävästi vastavuoroiset kaverisuhteet jokaiseen luokan tyttöön. Voidaankin pohtia, olisiko hänellä

vastavuoroinen ystävyysuhde joko tutkimuksen ulkopuolelle jääneiden oppilaiden kanssa tai luokan ulkopuolella olevien epävirallisten ryhmien joukossa.

8.1.3 Esiopetuksessa muodostuneeseen ryhmään pääseminen

Tuloksista nähdään, että esiopetuksessa muodostui kolme vahvaa kaveriporukkaa: yksi kolmen tytön kesken ja kaksi poikien keskuudessa. Poikien kaveriporukat rakentuivat viiden pojan kaveriporukasta ja neljän pojan kaveriporukasta. Poikien ystävyysuhteissa oli nähtävissä myös kahden pojan välinen ystävyysuhde, mutta he eivät sovi ryhmän määrittelyyn.

Luokkaan tuli kolme oppilasta esiopetuksen ulkopuolelta: tyttö6, tyttö7 ja poika13. Näistä kolmesta oppilaasta ainoastaan poika13 oli ei löytänyt vastavuoroista ystävyysuhdetta ensimmäisen luokan lopulla. On huomattava, että poika13 oli vastavuoroisessa ystävyysuhteessa ensimmäisen luokan alussa, mutta ystävyysuhde ei jatkunut luokan loppuun asti.

Tyttö7 oli ainoa, joka pääsi kaveriporukan jäseneksi, ja hänellä oli kaikkien kaveriporukan tyttöjen kanssa vastavuoroinen ystävyysuhde. Hänen voidaan sanoa päässeensä hyvin esikoulussa muodostuneeseen ryhmään. Vuoden aikana hän on pikkuhiljaa muodostanut vastavuoroisia ystävyysuhteita kaveriporukan jäsenten kanssa ja ensimmäisen luokan lopulla hän on kaikkien kaveriporukan jäsenten kanssa vastavuoroisessa ystävyysuhteessa. Tyttö6 onnistui luomaan yhden vastavuoroisen ystävyysuhteen. Hänenkin nähdään päässeensä vertaisryhmänsä jäseneksi, mutta hän ei onnistunut pääsemään luokan sisäisiin kaveriporukoihin. Poika13:n taas nähdään jääneen vertaisryhmänsä ulkopuolelle. Hän ei onnistunut ylläpitämään ensimmäisen luokan alussa muodostunutta vastavuoroista ystävyysuhdetta. Hän ei myöskään onnistunut luomaan uusia ystävyysuhteita ensimmäisen luokan loppuun mennessä. Hänen kohdallaan on pelko, että hän syrjäytyy omassa vertaisryhmässään.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan, että tutkimuksen havainnot vastaavat seikkoja, jotka on kerrottu mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen esittelyssä. Tarkastelun kohteena on, onko tutkija pystynyt selittämään prosessin, joka vaikuttaa

tutkittavien toimintaan ja ajatuksiin. (Lodico, Spaulding & Voegtle 2006, 273.) *Confirmability* tarkoittaa vahvistettavuutta eli tasapainoa, joka koostuu kolmesta osasta: uskottavuudesta, luotettavuudesta ja rehellisyydestä (Patton 2002, 482). Tutkimuksen uskottavuutta, luotettavuutta ja rehellisyyttä on yritetty korostaa läpinäkyvyyden avulla. Tutkimus on pyritty avaamaan ja kertomaan, miten tutkimus on tehty ja miten tutkija on päässyt saatuihin tuloksiin sekä johtopäätöksiin (Hirsjärvi ym. 2012, 231). Läpinäkyvyyden lisäämisen vuoksi tutkimuksessa on tuotu tarkasti esille tutkimuksen eri vaiheita. Tutkimuksessa on esitelty tutkittavat henkilöt, tutkimuspaikka ja sen ympäristö, aineistonkeruumenetelmät sekä analyysimenetelmät. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa lukijalle on pyritty selittämään valintoihin johtaneet syyt.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin strukturoituna haastatteluna. Haastattelun tukena toimi kirjallinen sekä kuvallinen vastauslomake, joka tuki lasten haastattelua ja poisti mahdollisuutta lasten antamista virheellisistä vastauksista (Hirsjärvi ym. 2012, 231). Haastattelun luotettavuuden ongelmana nähdään, että haastateltava ei aina anna oikeaa vastausta vaan koettaa miellyttää haastateltavaa (Hirsjärvi ym., 2012 206). Tutkija pyrki luomaan esiopetuksen oppilaisiin hyvän suhteen ennen haastattelujen aloittamista. Tutkija esittäytyi koko ryhmälle ja selitti, mitä on tulossa. Kun haastattelutilanteet aloitettiin, haastattelijaksi oli oppilaille jo tuttu aikuinen. Tällä pyrittiin vähentämään lapsien hermostuneisuutta itse haastattelutilanteessa ja vähentämään lasten ”väärin” vastausten antamista.

Hammersley (2011, 5) muistuttaa, että tutkijan ennakkokäsitykset, kyvyt tai motivaatio ei saa vaikuttaa tutkimuksen tutkimustulokseen. Tutkija pyrki olemaan aineistonanalyysissä täysin puolueeton ja unohtamaan kaikki ennakkoluulot ja -oletukset. Aineistonanalyysissä käsiteltiin vain aineistosta löydettäviä tuloksia ja johtopäätöksiä pohdittiin tuloksien avulla.

8.3 Jatkotutkimus

Tuloksien ja johtopäätösten perusteella olisi mielenkiintoista tietää, millä tavalla ystävyysuhteet kehittyvät pidemmällä aikavälillä. Olisi mielenkiintoista tutkia, onnistuvatko oppilaat luomaan esiopetuksessa jo niin kestäviä ystävyysuhteita, että ne kestävät perusopetuksen loppuun asti. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaiset tekijät liittyvät kaveriporukoiden luomiseen. Millä tavalla esiopetuksessa ystävyysuhteet

syntyvät ja mitkä tekijät niiden syntymiseen vaikuttavat? Kuinka paljon opettaja pystyy vaikuttamaan ystävyyssuhteiden kehitykseen ja syntymiseen sekä ehkäisemään syrjäytymisen riskiä?

Toinen mielenkiintoinen näkökulma olisi tutkia toista nivelvaihetta, joka tulee alakoulusta siirryttäessä yläkouluun. Millä tavalla tämä nivelvaihe vaikuttaa luokan ystävyys- sekä kaverisuhteisiin sekä roolitukseen? Tutkimuksessa huomattiin, että luokan roolitus oli suhteellisen pysyvää, vaikka luokkaan tuli uusia jäseniä. Olisi mielenkiintoista tutkia muuttuuko luokan roolitus alakoulusta siirryttäessä yläkouluun. Ovatko siis roolit niin pysyviä, että ne eivät muutu koko peruskoulun aikana? Tutkimuksessa olisi kiinnostavaa selvittää, tuleeko luokkaan uusia rooleja yläkouluun siirryttäessä.

Kolmas näkökulma, joka tutkimuksen myötä tuli, oli miten oppilaisiin vaikuttaa ryhmien sekoittuminen nivelvaiheissa. On yleistä, että ensimmäiselle luokalle siirryttäessä oma kotiryhmä muuttuu. Miten lapsien ystävyys- ja kaverisuhteiden kehitys muuttuu täysin uudessa vertaisryhmässä verraten tällaiseen ryhmään, joka tutkimuksessa esiteltiin. Kuinka paljon koulun yhteydessä oleva esiopetus tukee ystävyyssuhteiden ja kaverisuhteiden kehitystä sekä jatkuvuutta?

Lähteet

Acquah, E., Palonen, T., Lehtinen E. & Laine K. 2014. Social Status Profiles Among First Grade Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 58 (1), 73–92.

Ahtola, A. 2016. Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Helsinki: Otava.

Bukowski, W., Newcomb, A. & Hartup, W. 1996. *The company they keep – Friendship in childhood and adolescence*. United Kingdom: The University of Cambridge.

Cook, K. & Coley, R. 2016. School Transition Practices and Children’s Social and Academic Adjustment in Kindergarten. *Journal of Educational Psychology*. 109 (2), 166–177.

Denham, S., Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. 2004. *Emotional and Social Development in Childhood*. Teoksessa Smith, P. & Hart, C. (toim.) *Blackwell Handbook of childhood social development*. Malden: Blackwell Publishing Ltb.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

EOPS. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus

Golombok, S. & Hines, M. 2004. Sex differences in social behavior. Teoksessa Smith, P. & Hart, C. (toim.) *Blackwell Handbook of childhood social development*. Malden: Blackwell Publishing Ltb.

Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. *Rakenna oppivaryhmä – Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hacıbrahimoglu, B. & Kargin, T. 2017. Determining the Difficulties Children with Special Needs Experience During the Transition to Primary School. *Kuram ve uygulamada egitim bilimleri educational sciences: Theory & practice*, 1488-1524.

Hammersley, M. 2011. Objectivity as an Intellectual Virtue. Teoksessa M. Hammersley *Methodology: Who needs it?* London: SAGE Publications Ltd. 89-104.

- Hartup, W. & Abecassis, M. 2004. Friends and Enemies. Teoksessa Smith, P. & Hart, C. (toim.) *Blackwell Handbook of childhood social development*. Malden: Blackwell Publishing Ltb.
- Hirjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hughes, C. 2011. *Sosiaalinen ymmärtäminen ja sosiaalinen elämä. From toddlerhood to the transition to school*. New York: Psychology Press.
- Jantunen, T. & Lautela, R. 2011. Luokanopettajan kolme toivomusta esiopetukselle. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. 2014. *Joining together: Group theory and group skills*. Harlow: Pearson Education.
- Kiilakoski, T. 2013. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012 (6).
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf. (Luettu 12.3.2019.)
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka* Tampere: Vastapaino.
- Ladd, G., Buhs, E. & Troop, W. 2004. Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Settings: Adaptive Significance and Implications for School-Based Prevention and Intervention Programs. Teoksessa Smith, P. & Hart, C. (toim.) *Blackwell Handbook of childhood social development*. Malden: Blackwell Publishing Ltb.
- Laine K., Neitola, M. Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal Study on the Co-Occurrence of Peer Problems at Daycare Centre, in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (5), 471–485.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmissä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Lodico, G., Spaulding, T., & Voegtler, H. 2006. *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. & Heikinsuo-Johansson, P. 2016. Koulunaisten yksinäisyys. *Kasvatus* 47 (1), 34-47.
- Mc Intyre, L., Eckert, T., Arbolino, L., DiGennaro Reed, F. & Fiese B. 2013. The Transition to Kindergarten for Typically Developing Children: A Survey of School Psychologists' Involvement. *Early Childhood Education* 42, 203–210.
- Merisuo-Strom, T. 2005. Koulutulokas. Teoksessa Merisuo-Strom, T. & Soininen, M. (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turku: Rauma opettajankoulutuslaitos.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Moreno, J.L. 1978. *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Third edition. Beacon House Inc. New York: Beacon.
- Neitola, M. 2012. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisössä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot* Helsinki: Otava.
- Korjesoja, K. 2007. *Esiopetusta koululla. Koulun yhteydessä olevan esiopetuksen vaikutus kouluvalmiuksiin ja koulun aloittamiseen*. Turun yliopisto. Rauman opettajan koulutuslaiton. Pro gradu.
- Ojala, M. 2015. *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehityksen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. 2018. *Koulutus ja tutkinnot, esiopetus*.
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus. (Luettu 26.9.2018.)
- OPS. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pennington D. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.

- Perustuslaki. 2015. <https://www.finlex.fi/fi/>. (Luettu 26.9.2018.)
- Poikonen, P.-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää” Päiväkoti-kouluuyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Peltoniemi, H., Pesonen, A., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. 2014. Perhetaustan merkitys kavereiden valinnassa ja vertaisryhmän hyväksynnässä. *Psykologia* 49, 324–338.
- Riihelä, M. 1995. Lasten oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) *Esiopetus linnun radalla*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ronkainen, A. 2012. Eskarit hivuttautuvat koulujen kylkeen. <https://yle.fi/uutiset/3-6289724>. (Luettu 24.03.2019.)
- Ropo, E. 2010. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Helsinki: Otava.
- Sarja, A., Poikonen, P.-L. & Nilsson, M. 2012. *Interprofessional Collaboration in Supporting Transition to School*. Teoksessa Tynjälä, P., Stenström, M-L. & Saarnivaara M. (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education*. New York: Springer.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. *Group Processes in the Classroom*. Eight Edition. New York: McGaw-Hill.
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore T. & Robinson, R. 2012. Starting school A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters* 90. 45–56.

Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. 2012. Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood* 37 (4), 78–85.

Smith, P. & Hart, C. 2010. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, edited by. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=4043966>. (Luettu 16.10.2018.)

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Helsinki: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Virtanen, J. 2009. *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos*. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.

Vienola, V. 2002. Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia koulun ja esikoulun yhteistyöstä. Teoksessa Niikko, A. (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Jyväskylä: Gummerus.

Williams, A. 2002. *Ryhmän salaisuudet. Sosiametria muutoksen voimavarana*. Juva: WS Bookwell Oy.

Liitteet

Liite 1 Tutkimuslupa hakemus toukokuu 2018



Turun yliopisto
University of Turku

Hyvät vanhemmat!

Olen Turun yliopiston, opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelija. Teen Pro gradu -tutkimusta aiheesta, Koulun yhteydessä olevan esiopetuksen vaikutus 1. luokan oppilaiden kaverisuhteisiin. Haluan selvittää, muodostuuko koulun yhteydessä olevassa esiopetus ryhmässä kaverisuhteita, jotka kestävät ensimmäisen luokan ajan. Lisäksi haluan tutkia, pääseekö esiopetuksessa muodostuneisiin kaveriryhmiin sisälle ulkopuolinen vielä ensimmäisen luokan aikana.

Tutkimusta varten kerään aineistoa oppilaille osoitetun kaverisuhte-kyselyn sekä mahdollisesti ohjatun haastattelun ja videoinnin avulla. Kyselyssä olisi kysymyksiä kuten ”keiden kanssa lapsi haluaisi ulkona leikkiä hippaa tai pelata jalkapalloa” ja ”kenen kanssa ryhmätyön tekeminen tuntuisi vaikeammalta ryhmässäsi?” Kysely toteutettaisiin kerran esikoulun loppuvaiheessa ja noin 2-3 kertaa ensimmäisen luokan aikana. Tutkimukseni kestäisi vuoden.

Kaikille tutkimukseen osallistuville taataan nimettömyys, eikä heidän tietojaan mainita tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuvilla oppilailla, heidän vanhemmillaan ja opettajalla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä, jos jokin asia on epäselvää.

Tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatusalan julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan nimettömyys.

Tutkimusterveisin

Saana Naskali saanas@utu.fi puh 050-339 5990

Leikkaa

Lapseni voi osallistua Pro gradu -tutkimukseen Koulun yhteydessä olevan esiopetuksen vaikutus 1. luokan oppilaiden kaverisuhteisiin

Lapsen nimi

Vanhemman allekirjoitus ja päiväys

Nimen selvennys

Liite 2 Tutkimuslupa hakemus elokuu 2018



Turun yliopisto
University of Turku

Hyvät vanhemmat!

Olen Turun yliopiston, opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelija. Teen Pro gradu -tutkimusta aiheesta, Koulun yhteydessä olevan esiopetuksen vaikutus 1. luokan oppilaiden kaverisuhteisiin. Haluan selvittää, muodostuuko koulun yhteydessä olevassa esiopetus ryhmässä kaverisuhteita, jotka kestävät ensimmäisen luokan ajan. Lisäksi haluan tutkia, pääseekö esiopetuksessa muodostuneisiin kaveriryhmiin sisälle ulkopuolinen vielä ensimmäisen luokan aikana.

Tutkimusta varten kerään aineistoa oppilaille osoitetun kaverisuhte-kyselyn sekä mahdollisesti ohjatun haastattelun avulla. Kyselyssä olisi kysymyksiä kuten ”leikitkö oppilaan kanssa paljon, vähän tai et ollenkaan?”, ”keiden kanssa lapsi haluaisi ulkona leikkiä hippaa tai pelata jalkapalloa” ja ”kenen kanssa ryhmätyön tekeminen tuntuisi vaikeammalta ryhmässäsi?” Kysely toteutettaisiin noin 2-3 kertaa ensimmäisen luokan aikana. Tutkimukseni kestäisi hieman alle vuoden.

Kaikille tutkimukseen osallistuville taataan nimettömyys, eikä heidän tietojaan mainita tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuvilla oppilailla, heidän vanhemmillaan ja opettajalla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä, jos jokin asia on epäselvää.

Tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatusalan julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan nimettömyys.

Tutkimusterveisin

Saana Naskali saanas@utu.fi puh 050-339 5990

Leikkaa

Lapseni voi osallistua Pro gradu -tutkimukseen Koulun yhteydessä olevan esiopetuksen vaikutus 1. luokan oppilaiden kaverisuhteisiin

Lapsen nimi

Vanhemman allekirjoitus ja päiväys

Nimen selvennys

LEIKIT-KÖ HENKILÖN KANS-SA VÄ-U-TUJ-NIL-LA JA MUU-TEN KOU-LU-S-SA?



e-rit-täin u-se-in



jos-kus



en kos-kaan