



Turun yliopisto  
University of Turku

# **PAKOLAIS- JA TURVAPAIKANHAKIJA- OPPILAIEN VERTAISUHTEET SUOMALAISSA ALAKOULUSSA**

**Oppilaiden kokemuksia,  
sosiaalinen status ja sosiaalinen kompetenssi**

Sanni-Maria Pitkänen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Elokuu 2020



TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

PITKÄNEN, SANNA-MARIA:

Pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden vertaissuhteet suomalaisessa alakoulussa. Oppilaiden kokemuksia, sosiaalinen status ja sosiaalinen kompetenssi.

Tutkielma, 78 s., 22 liites.

Kasvatustiede

Elokuu 2020

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin pakolaisena (kiintiöpakolainen/perheen yhdistäminen) tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneiden oppilaiden vertaissuhteita suomalaisessa alakoulussa. Tämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää pakolaistaustaisten oppilaiden kokemuksia heidän alakoulun vertaissuhteistaan, määrittää heidän sosiaalinen statusensa kotiluokallaan ja sosiaalisen kompetenssinsa taso opettajien arvioimana.

Tutkimustehtävään vastattiin neljää eri tutkimusmenetelmää ja näkökulmaa hyödyntäen: oppilaiden kokemuksia kartoitettiin heidän haastatteluillaan, heidän sosiaalinen statusensa määritettiin luokkatovereille toteutetulla sosiometrisellä mittauksella ja sosiaalisen kompetenssin taso opettajille kohdennetulla MASK-arviointityökalulla. Lisäksi sosiaalisen statusen ja sosiaalisen kompetenssin tarkastelussa hyödynnettiin tutkijan koulupäivien aikana suorittamaa havainnointia. Lopullinen tutkimusjoukko (N=179) koostuu pakolaistaustaisista oppilaista (n=10), heidän opettajistaan (n=24) ja oppilaiden luokkatovereista (n=145). Keväällä 2019 kerätyt aineistot analysoitiin kullekin tiedonkeruumenetelmälle sopivimmalla tavalla, sekä aineisto- että teorialähtöisen sisällönanalyysin analyysimenetelmiä hyödyntäen.

Tutkimustulokset osoittavat pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden vertaissuhteiden olevan kokonaisuudessaan hyvällä tasolla: oppilaat osoittivat tyytyväisyyttä alakoulun vertaissuhteisiinsa ja sosiaalisen ympäristön eri tekijöihin, he olivat sosiaalisen statusensa osalta hyväksytyjä ja vähintään kohtalaisessa toverisuosiossa, ja opettajien arvioiden mukaan he olivat vähintään jossain määrin sosiaalisesti kompetentteja. Oppilaiden käytös ilmeni pääpiirteissään prososiaalisena toimintana ja antisosiaalisia käytöspiirteitä esiintyi vain vähäisessä määrin. Opettajien ei siis tule pakolaistaustaisten oppilaiden kohdalla suoraviivaisesti olettaa, että lasten sosioemotionaalinen elämä olisi vaurioitunut tavalla, joka tekee koulun sosiaalisen järjestykseen integroitumisen vaikeaksi.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää erilaisissa oppimisympäristöissä antamaan viitteitä siitä, miten pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneet lapset kokevat vertaissuhteensa uuden asuinmaan kouluympäristössä ja mitä niiltä toivovat. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää opetuksen tukena vuorovaikutus-, tunne- ja monikulttuurisuuskasvatuksen toteutusmalleja kehitettäessä.

Asiasanat

Pakolainen, turvapaikanhakija, koulu, vertaissuhteet, kokemus, sosiaalinen status, sosiaalinen kompetenssi

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	7
2	PAKOLAIS- JA TURVAPAIKANHAKIJALAPSET SUOMALAISESSA ALAKOULUSSA.....	10
2.1	Oppilaiden taustat.....	10
2.2	Koulunkäynti- ja opetusjärjestelyt .....	13
2.3	Vertais- ja ystävyysuhteet.....	15
3	SOSIAALINEN KOMPETENSSI JA SOSIAALINEN STATUS .....	18
3.1	Prososiaalinen ja antisosiaalinen käytös .....	19
3.2	Sosioemotionaalisen kompetenssin malli .....	21
3.3	Sosiaalinen status ryhmässä .....	22
3.4	Sosiaalisen kompetenssin haasteet pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaille .....	25
4	TUTKIMUSONGELMAT .....	27
5	MENETELMÄ .....	28
5.1	Tutkimuksen kulku.....	29
5.2	Tutkittavat .....	30
5.3	Tiedonkeruumenetelmät.....	33
5.3.1	Havainnointi.....	33
5.3.2	Haastattelu.....	34
5.3.3	Sosiometrinen mittaus.....	36
5.3.4	Opettajan arviointilomake.....	39
5.4	Aineistonkäsittely ja -analyysi .....	40
5.4.1	Havainnoinnin analyysi .....	40
5.4.2	Haastattelun analyysi .....	41
5.4.3	Sosiometrisen mittauksen analyysi.....	42
5.4.4	Opettajan arviointilomakkeen analyysi.....	44
5.5	Tutkimusmenetelmän luotettavuus .....	46
6	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU.....	47
6.1	Oppilaiden kokemuksia alakoulun vertaissuhteistaan.....	47
6.1.1	Vertais- ja ystävyysuhteiden muodostaminen.....	48
6.1.2	Koulun arki vertaissuhteiden vahvistajana .....	50

6.1.3	Ikävät kokemukset vertaissuhteista.....	52
6.1.4	Alakoulun vertaissuhteet vapaa-ajalla .....	54
6.2	Oppilaiden sosiaalinen status .....	56
6.3	Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi .....	58
7	POHDINTA.....	62
7.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätöksiä .....	62
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	66
7.3	Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusaiheita .....	68
	LÄHTEET.....	70
	LIITTEET .....	79

## **Kuviot**

KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin malli Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisien (2006) pohjalta laadittuna.....	19
KUVIO 2. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011, 172) mukaan.....	22

## **Taulukot**

TAULUKKO 1. Tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistot ja niissä käytetyt analyysimenetelmät .....	28
TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden pakolaistaustaisten oppilaiden taustatietoja.....	32
TAULUKKO 3. Oppilaille kohdistetut kysymykset sosiaalisen statuksen kartoittamiseksi.....	37
TAULUKKO 4. Esimerkki havainnoinnin analyysistä tutkimuskysymyksen 2 osalta .....	40
TAULUKKO 5. Esimerkki havainnoinnin analyysistä tutkimuskysymyksen 3 osalta .....	41
TAULUKKO 6. Esimerkki haastatteluaineiston analysoinnista.....	42

TAULUKKO 7. Esimerkki oppilaan 7 MASK-mittarin empatia-osion pisteytyksestä.....	44
TAULUKKO 8. Esimerkki oppilaan 7 sosiaalisen kompetenssin kokonaispistemäärän laskemisesta .....	45
TAULUKKO 9. Oppilaiden haastatteluista analyysin perusteella muodostetut pääluokat ja niiden alaluokat .....	47
TAULUKKO 10. Oppilaiden sosiaaliset statukset kotiluokalla vertaisten arvioimana .....	56
TAULUKKO 11. Tutkimusjoukon sosiaalisen kompetenssin kokonaispistemäärien jakautuminen teoreettisten maksimi- ja minimipistemäärien asteikolle.....	58
TAULUKKO 12. Tutkimusta varten muodostetut sosiaalisen kompetenssin luokat, oppilaiden pistejakaumat ja sijoittuminen eri luokkiin .....	59



# 1 JOHDANTO

Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisasian päävaltuutetun (UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees) mukaan kotoaan pakenemaan joutuneiden ihmisten määrä kasvaa vuosittain, ja heistä jopa puolet on lapsia (UNHCR 2011; UNHCR 2012; UNHCR 2013; UNHCR 2014; UNHCR 2015a; UNHCR 2016; UNHCR 2017; UNHCR 2018; UNHCR 2019). Tämä näkyy myös Suomen kasvavissa pakolaismäärissä: Suomeen saapuvien pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden joukossa on joka vuosi satoja peruskouluikäisiä lapsia (Maahanmuuttovirasto 2020c). Pakolaistaustaisten lasten koulunkäynnin ja uuteen maahan kotoutumisen tukemiseksi heidän kouluarkensa ja vuorovaikutussuhteiden tutkiminen suomalaisessa kouluympäristössä on tärkeää ja tarpeellista.

Tässä tutkimuksessa selvitetään pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneiden oppilaiden vertaissuhteita suomalaisessa alakoulussa. Tutkittavana on kymmenen kotimaastaan pakenemaan joutunutta, tutkimushetkellä Turussa yleisopetuksessa koulua käyvää alakouluikäistä oppilasta. Heidän suhteitaan ikätovereihin selvitetään tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) sosioemotionaalisen kompetenssin mallin avulla (ks. luku 3.2). Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma perustuu mallin keskitasoon, jonka mukaan sosiaalisen kompetenssin ilmenemiseen vaikuttavat lapsen hyvät suhteet toisiin ihmisiin, minäpystyvyyden tunne ja lapsen sosiaalinen status. Näitä teemoja lähestytään kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Oppilaiden vertaissuhteiden laatua ja minäpystyvyyden tunnetta eli onnistumisen kokemuksia vuorovaikutussuhteissa tutkitaan kartoittamalla heidän kokemuksiaan alakoulun vertaissuhteista (tutkimuskysymys 1). Oppilaiden sosiaalinen status kotiluokalla määritetään vertaisille kohdennetulla sosiometrisellä mittauksella (tutkimuskysymys 2), ja sosiaalisen kompetenssin eli sosiaalisen pätevyyden taso (tutkimuskysymys 3) määritetään sen mittaamiseen kehitetyllä arviointivälineellä, opettajille kohdennetulla MASK-mittarilla (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005). Sosiaalisen kompetenssin tarkastelussa hyödynnetään lisäksi Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisen (2006) mallia, jossa sosiaalisen kompetenssin katsotaan muodostuvan pro- ja antisosiaalisen käytöksen ilmenemissuhteista.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä maahanmuuttajien näkökulmaa kotoutumisesta ja koulukokemuksista on tarkasteltu lähinnä aikuismaahanmuuttajien ja toisen polven maahanmuuttajien sopeutumisen kannalta (ks. esim. Castaneda, Rask, Koponen, Mölsä & Koskinen 2012; Wikström, Haikkola & Laatikainen 2014). Tutkimuksia pakolaistaus-



taisten nuorten aikuisten koulukokemuksista on jonkin verran (ks. esim. Mthethwa-Sommers & Kisiara 2015), mutta kotimaastaan Suomeen paenneen alakouluikäisen oppilaan näkökulma on vielä varsin tutkimaton alue. Myös tutkimukset oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista ja sosiaalisesta asemasta vertaisryhmässä ovat kohdistuneet lähinnä valtaväestöön. Tämä tutkimus kohdistuu pakolais- ja turvapaikanhakijalasten koulunkäyntiin uudesta, tutkimusasetelmaltaan monipuolisesta näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri pakolais- ja turvapaikanhakijalasten sosiaalisesta tilanteesta uuden asuinmaan kouluympäristössä. Kotimaastaan pakenemaan joutuneiden elämä lähtömaassa, pakomatka ja pakolaisleirillä vietetty mahdollisesti pitkään aika ovat voineet olla erittäin vaarallisia ja epävakaita (Schubert 2013, 68). Onkin yleistä, että pakolaislapset ovat altistuneet useille eri traumatekijöille yhtä aikaa. Traumaattinen kokemus on tilanne, jossa yksilön tai hänen läheisensä terveys, fyysinen koskemattomuus ja/tai henki ovat uhattuna. (Suikkanen 2010, 16.) Irakista Suomeen saapuneet pakolaiset ja turvapaikanhakijat (Kallakorpi 2019) kertoivat heidän lapsuuteensa liittyneen useita traumaattisia tapahtumia sodan, pelkotilojen ja kuolemanuhan vuoksi. He olivat todistaneet kuolemaa nähdessään ihmisten tappamista, sotamurhia ja perheenjäsenten kunniamurhia. He olivat myös nähneet tai kokeneet kidutusta, kuten lyömistä, jaloista roikottamista, kynsien irrottamista ja läheisten teloituksia päähän ampumalla. Lisäksi heillä oli kokemuksia nälkiinnyttämisestä ja likaisissa, epäinhimillisissä vankilaolosuhteissa elämisestä. (Kallakorpi 2019, 284–285.)

Kokemukset pakolaisuudesta voivat vaikuttaa oppilaan toimintaan koulun vuorovaiikutustilanteissa monin eri tavoin. Aiemmissä tutkimuksissa pakolaisoppilaiden traumojen on todettu heijastuvan heidän sosiaalisiin suhteisiinsa muun muassa aggressiivisuutena, itkuisuutena ja kyvyttömyytenä ilmaista itseään (Şahin & Sümer 2018, 912) sekä puhumattomuutena, syrjään vetäytymisenä ja vähäisenä kontaktin ottamisena muihin oppilaisiin (Suikkanen 2010, 66). Todellisuudessa pakenemaan joutuneen lapsen aivot ovat mukautuneet erilaisiin joko nopeita reaktioita tai lamaantumista vaatineisiin selviytymistiloihin, ja nämä kokemukset heijastelevat koulussa uuden ympäristön vaatimuksiin ja tekijöihin (De Deckker 2018, 253). Voidaankin pitää hyvänä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014; asiakirjasta käytetään edempänä lyhennettä POPS 2014) maahanmuuttajien huomiointia suunnitelmallisen opetuksen tasolta on täsmennetty (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet ja -taidot nähdään paitsi opetuksen työtapana, myös oppimisen kohteena ja lapsen kehittyvänä taitona.

Traumaattisen tilanteen aiheuttamat stressioireet voivat suotuisissa olosuhteissa helpottaa itsestään ajan myötä (Suikkanen 2010, 16), ja aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti koulun sosiaalisilla suhteilla on tämän toteutumisessa suuri merkitys (ks. esim. Zwi ym. 2017). On kuitenkin valitettavaa, että oppilaiden pakolais- tai turvapaikanhakijataustat eivät välttämättä ole opetushenkilökunnan tiedossa (Suikkanen 2010, 69). Sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa onkin kritisoitu sitä, ettei opettajilla ole keinoja vastata pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden koulutuksellisiin tarpeisiin (ks. esim. Barlett, Mendenhall & Ghaffar-Kucher 2017; Ouakrim-Soivio & Hietala 2016; Pugh, Every & Hattam 2012; Sellars & Murphy 2018) tai ymmärtää heidän taustojaan, pakolaiskokemuksia ja kotikulttuuria (esim. Brosinsky, Georgis, Gokiert, Mejia & Kirova 2018; Uptin, Wright & Harwood 2016). Myös pakolaislapset itse ovat toivoneet heidän kanssaan työskentelevien aikuisten ymmärtävän heidän pakolaiskokemuksiaan ja niistä johtuvia tarpeita paremmin (O’Toole & Thommessen 2018, 20–21).

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on muodostaa yleiskuva pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden vertaissuhteista suomalaisessa alakoulussa. Jotta lukijalle muodostuisi kattava kuva tässä tutkimuksessa tutkittavien oppilaiden mahdollisista kokemuksista ennen koulun aloittamista Suomessa, käsitellään teoriaosuuden ensimmäisessä luvussa (luku 2) yleisesti lasten pakolaisuuden aikaisia tapahtumia. Tämän jälkeen luvussa 2 tarkastellaan lasten koulunkäyntiä uudessa asuinmaassa sosiaalisen ympäristön näkökulmasta. Luvussa 3 keskitytään lasten sosiaaliseen kompetenssiin eli sosiaaliseen pätevyteen, sen eri osatekijöihin, lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä ja pakolaisuuden vaikutukseen lapsen toiminnalle koulun vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta ja ajankohtaista tietoa pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden koulunkäyntiin liittyvistä sosiaalisista suhteista. Pakolaisuuden ja traumaattisten tapahtumien seuraukset ovat pitkäkestoisia, ja ne voivat yksilön lisäksi vaikuttaa hänen koko perheensä hyvinvointiin ja jopa tuleviin sukupolviin (Schubert 2013, 68). Tämän vuoksi on ensisijaisen tärkeää, että kouluilla on mahdollisuuksia ymmärtää ja vastata pakolaisuutta kokeneiden oppilaiden tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän tutkimuksen tulokset auttavat opetus- ja kasvatusalan ammattilaisia ymmärtämään pakolais- ja turvapaikanhakijalasten tilannetta ja antavat keinoja havaita ja tukea lasten sosiaalisia tarpeita ja toiveita entistä paremmin ja tehokkaammin. Tutkimuksen tuloksia voikin hyödyntää erilaisissa oppimisympäristöissä vuorovaikutus-, tunne- ja monikulttuurisuuskasvatuksen toteutusmalleja kehitettäessä.

## 2 PAKOLAIS- JA TURVAPAIKANHAKIJALAPSET SUOMALAISESSA ALAKOULUSSA

Tässä luvussa tarkastellaan pakolais- ja turvapaikanhakijalasten koulunkäyntiä pakolaiskokemusten ja sosiaalisen ympäristön näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden Suomeen asettumista edeltäviä tapahtumia. Oppilaiden pakolaistaustojen tietäminen ja ymmärtäminen on tärkeää, sillä pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden traumaattisilla kokemuksilla on todettu olevan vaikutusta heidän sosiaalisiin suhteisiinsa uuden asuinmaan kouluympäristössä (Şahin & Sümer 2018, 912; Suikkanen 2010, 16–17, 66). Lisäksi O’Toolen ja Thommessenin (2018) tutkimuksessa alakouluiässä Tanskaan saapuneet pakolaiset kertoivat aikuisena, että koulua käydessään he olivat toivoneet opettajien osaavan vastata heidän pakolaisuudesta johtuviin tarpeisiinsa paremmin. He kokivat, että aikuisilta puuttui ymmärrystä heidän menneisyydestään, taustastaan ja vaikeista kokemuksistaan. (O’Toole & Thommessen 2018, 20–21.)

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimushenkilöiden nykytilanteen ymmärtämiseksi ensimmäinen alaluku keskittyy pakolais- ja turvapaikanhakijalasten taustoihin yleisesti. Tämän jälkeen toisessa alaluvussa perehdytään pakolais- ja turvapaikanhakijalasten koulunkäynti- ja opetusjärjestelyihin Suomessa, ja kolmas alaluku käsittelee pakolaistaustaisten lasten sosiaalisia suhteita ikätovereihinsa uuden asuinmaan kouluympäristössä.

### 2.1 Oppilaiden taustat

Yleiskielessä termillä pakolainen tarkoitetaan usein kaikkia kotiseudultaan pakenemaan joutuneita henkilöitä (Suomen Pakolaisapu 2020), mutta virallisesti Geneven pakolaisso-  
pimuksen mukaisesti pakolainen on henkilö, jolle on myönnetty kansainvälistä suojelua turvapaikan eli pakolaisen statuksen muodossa (Genèven sopimus 8/1955; Pakolaisten oikeusasemaa koskeva YLEISSOPIMUS 77/1968). Toisin kuin vapaaehtoisesti kotimaastaan muuttavilla siirtolaisilla, pakolaisilla ei turvattomuuden ja pelon vuoksi ole mahdollisuutta palata kansalaisuusvaltioonsa tai entiseen pysyvään asuinmaahansa (Euroopan muuttoliikeverkosto 2019a, 249; UNHCR 2015b). Heillä on aiheellisesti syytä pelätä joutuvansa vainon kohteeksi esimerkiksi alkuperänsä, kansallisuutensa, uskontonsa tai poliittisen mielipiteensä vuoksi (Maahanmuuttovirasto 2020b). Suomessa pakolaisaseman voi saada kolmella eri tavalla: henkilö voi saapua Suomeen *pakolaiskiintiön*

kautta pakolaisstatuksen jo saaneena, hän voi saapua maahan *turvapaikanhakijana* ja hänelle myönnetään turvapaikka Suomesta tai hän voi saada pakolaisaseman *perheenyhdistämisen* kautta (Lyytinen 2019, 19–20; Suomen Pakolaisapu 2020).

Tässä tutkimuksessa tutkittavat oppilaat ovat syntyneet Syyriassa, Irakissa tai pakolaisleirillä, joten tässä alaluvussa keskitytään erityisesti Lähi-idän ja pakolaisleirien tapahtumiin 2010-luvulla. Oppilaiden taustoihin perehdytään kuvaamalla pakolais- ja turvapaikanhakuprosessi kokonaisvaltaisena tapahtumasarjana: kotimaasta lähtö ja pakeneamisen syyt, pakomatka ja kohdemaahan saapuminen.

**Perusteet lähtöön.** Nykyään pakkomuutto on suurelta osin seurausta pitkäkestoisista, useista eri syistä johtuvista yhteenotoista (Lyytinen 2019, 17). Euroopan muuttoliikeverkoston (2014, 1, 5–9; 2015, 18–21; 2016, 18–21; 2017, 18–21; 2018, 20–23; 2019b, 20–23) mukaan vuosina 2013–2018 suurin osa Suomeen saapuneista turvapaikanhakijoista oli lähtöisin Irakista, ja kiintiöpakolaisia saapui lähes yksinomaan Syyriasta. Lähi-idästä pakoon lähteneiden suurta määrää selittävät vuosia jatkuneet konfliktit useiden eri osapuolten välillä. Toisiaan vastaan sotivat hallitus, kapinalliset (Sharmila 2018, 15–16), äärijärjestöt ja monet etniset ja uskonnolliset ryhmittymät (Lawson 2014, 1351–1352; Salehzadeh 2013, 2–13; Koikkalainen & Nykänen 2019, 122–123). Valtataisteluiden ja sisällissodan myötä eri ryhmittymät ovat pahoinpidelleet ja murhanneet vastustajiaan raastasti: kansalaisia on pidätetty, kidnapattu, otettu vangeiksi, ammuttu ja kidutettu. Satunnaista väkivaltaa ja voimakeinoja on kohdistettu kapinallisten lisäksi rauhanomaisiin siviileihin. (Koikkalainen & Nykänen 2019, 122–123; Lancet 2012, 590.) Myös lapsia on pakotettu seuraamaan kidutustoimenpiteitä ja muita väkivallan tekoja (Globalis 2018). Maiden sisäiset levottomuudet, hallituksen väärinkäytökset, väkivallan uhka ja puutteet perustarpeissa ovat ajaneet useat ihmiset pakenemaan kotimaastaan (Morabia & Benjamin 2015, 2405).

**Pakomatka.** Pakolaisten lähdöt kotoaan ovat usein äkillisiä, suunnittelemattomia ja pakomatka tehdään hengenvaarallisissa olosuhteissa (Akinsulure-Smith & O’Hara 2012, 40). Pakolaisten matkat lähtömaasta kohdemaahan voivat kestää muutamista viikoista jopa useisiin vuosiin. Osalla matkat sisältävät pidempiä välipysähdyksiä ja oleskeluja eri maissa. (Koikkalainen & Nykänen 2019, 126.) Suurin osa pakoon lähtevistä henkilöistä päätyy aluksi kotimaansa lähialueille (UNHCR 2020a). Esimerkiksi Syyrian ulkopuolelle paenneet etsivät turvaa Libanonista, Turkista tai Jordaniasta (UNHCR 2020c). Osa pakoon lähteneistä hakeutuu Eurooppaan. Lähi-idästä Eurooppaan paetessa tyypillisiä matkustustapoja ovat meren ylitys kumiveneellä ja mantereella bussi- ja junamatkat sekä

metsäreittejä pitkin käveleminen. Pakomatalla voidaan hyödyntää myös maksullisia ihmismalakuuljettajien palveluita, kuten huomaamatonta valtiorajojen tai Välimeren ylitystä. (Koikkalainen & Nykänen 2019, 117–127.) Salakuljettajien lupauksista huolimatta matkustusmuodot ovat usein turvattomia ja matka tapahtuu hengenvaarallisissa olosuhteissa (Morabia & Benjamin 2015, 2405). Vaikka henkilö ei lähtömaassaan olisikaan joutunut kokemaan hyväksikäyttöä tai väkivaltaa, voi hän pakomatansa aikana joutua niiden kohteeksi. Mitä pidempi pakomatka on kestoltaan, sitä todennäköisemmin henkilö altistuu väkivaltaisille kokemuksille ja hyväksikäytölle. (Galos, Bartolini, Cook & Grant 2017, 26, 47.)

Osa pakoon lähteneistä hakeutuu pakolaisleireille oman kotimaansa sisällä tai lähivaltioissa. Pakolaisleirit ovat väliaikaisiksi tarkoitettuja, suojaa ja apua tarjoavia leirialueita, joilla pakoon lähteneet saattavat asua pitkänkin aikaa, jopa useampia vuosia. (UNHCR 2020b.) Pakolaisleirit eivät kuitenkaan ole turvallisia oleskelukohteita: vuoden 2019 tilastojen mukaan useilla Irakin pakolaisleireillä elinolot olivat riittämättömät ja perustarpeissa oli puutteita. Lisäksi sukupuoleen kohdistuva väkivalta on yleistä. Muita uhkia ovat seksuaalinen hyväksikäyttö, perheväkivalta, pakkoavioliitot, lasten avioliitot, pahoinpitely ja muu hyväksikäyttö. Väkivaltaan saattaa osallistua myös turvallisuusvoimien ja humanitaarisen avun henkilöitä. (OCHA 2019, 21, 41.) Koska virallisia pakolaisleirejä ei ole riittävästi, joutuvat monet pakoon lähteneet majoittumaan hajallaan erilaisissa kaupunki- ja maaseutuyhteisöissä. He elävät köyhyysrajan alapuolella usein jakaen pienet ja ahtaat majoitusolosuhteet toisten pakolaisperheiden kanssa. (UNHCR 2020c.)

**Saapuminen Suomeen.** Kuten aiemmin mainittiin, saadakseen pakolaisaseman henkilö voi saapua Suomeen kiintiöpakolaisena, turvapaikanhakijana tai perheen yhdistämisen kautta. *Kiintiöpakolaiset* saavat pakolaisstatuksen tyypillisesti jo pakolaisleireillä (Suomen Pakolaisapu 2020) YK:n pakolaisjärjestö UNHCR:n nimityksen myötä (Sisäministeriö 2020b). Tämän jälkeen Suomen viranomaiset valitsevat haastattelujen perusteella heistä joukon pakolaisia Suomeen sijoitettavaksi (Sisäministeriö 2020a), ja valitut pakolaiset muuttavat Suomeen kunta- ja asuinpaikan varmistuttua (Maahanmuuttovirasto 2020a). *Turvapaikanhakijat* sen sijaan saapuvat Suomeen itsenäisesti, joko laillisesti tai laittomasti (Työ- ja elinkeinoministeriö 2020a). Turvapaikkahakemuksen tehtyään hakija asuu vastaanottokeskuksessa hakemuksen käsittelyn ajan (Maahanmuuttovirasto 2020d) ja myönteisen päätöksen saatuaan hän siirtyy kunnan asukkaaksi (Työ- ja elinkeinoministeriö 2020b). Turvapaikkahakemuksen käsittely voi kestää jopa puoli vuotta (Koikka-

lainen & Nykänen 2019, 128). Sinä aikana turvapaikanhakija elää epä tietoisuudessa tulevaisuudestaan ja joutuu kestämaan pelkoa turvattomaan lähtö- tai kauttakulkumaahan palauttamisesta (Heikkilä & Lyytinen 2019, 338–339; Kallakorpi 2019, 284–285). Fyysisen pakomatkan päättymisen ei siis välttämättä tarkoita psyykkisellä tasolla tapahtuvan pakolaisuuden päättymistä (Benezer & Zetter 2014, 307).

Kun kiintiöpakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapunut henkilö on saanut oleskeluluvan Suomeen, voi hänen ulkomailla asuva perheenjäsenensä (puoliso, lapsi tai huoltaja) hakea *perheen yhdistämistä* eli perhesiteen perusteella myönnettävää oleskelulupaa Suomeen (Sisäministeriö 2020c). Perheen yhdistäminen on varsin hankalaa toimeentulo vaatimusten ja ulkomaan edustuksessa tehtävän hakuprosessin vuoksi, joten yhä harvempi kotimaastaan paennut pääsee Suomeen perheen yhdistämisen avulla (Lyytinen 2019, 21; Suomen Pakolaisapu 2020; Tiilikainen & Fingerroos 2019, 314–315).

Pakomatkan ja Suomeen saapumisen jälkeen henkilöllä alkaa uusi prosessi, uuteen maahan kotoutuminen. *Kotoutuminen* tarkoittaa maahanmuuttajan ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää maahanmuuttajan elämää uudessa yhteiskunnassa. Tähän pyritään antamalla maahanmuuttajalle yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta oleellisia tietoja ja taitoja. Termillä *kotouttaminen* viitataan yhteiskunnan palveluihin ja toimenpiteisiin, joilla maahanmuuttajan kotoutumista tuetaan ja edistetään. Kotouttaminen on viranomaisten ja muiden tahojen välistä monialaista yhteistyötä. (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010 § 3.) Turun kaupungin maahanmuuttajien kotouttamisohjelman mukaan lasten ja nuorten kohdalla kotouttamisen päätoimijoita ovat varhaiskasvatus ja peruskoulu (Turun kaupunki 2014; Turun kaupunki 2018). Seuraavassa luvussa käsitellään koulu ympäristön merkitystä pakolais-/turvapaikanhakijalapsen kasvulle ja kehitykselle, sekä heidän opetusjärjestelyjään suomalaisessa alakoulussa.

## 2.2 Koulunkäynti- ja opetusjärjestelyt

Kouluopetukseen pääsyn on todettu olevan tärkeä pakolaislapsen kehitystä suojaava tekijä (De Deckker 2018, 257), sillä koulu ympäristö itsessään tukee traumatisoituneen pakolaislapsen eheytymistä: rutiinit, säännöllisyys, johdonmukaisuus ja ennustettavuus luovat fyysistä ja emotionaalista turvallisuutta (De Deckker 2018, 255–256; Clauss-Ehlers & Akinsulure-Smith 2013, 141–142). Lisäksi koulunkäynti mahdollistaa oppilaalle sosiaalisia kontakteja ja yhteisöllisyyden tunteen kokemuksen. Koulussa pakolaislapsi voi vahvistaa ja luoda sosiaalisia suhteita ikäistensä kanssa, ja täten hänen eristyneisyytensä

vertaisryhmistä vähenee. (Clauss-Ehlers & Akinsulure-Smith 2013, 141–142.) Tässä aluvussa tarkastellaan Suomen valtion pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaille tarjoamia koulunkäyntijärjestelyjä. Koska tämä tutkimus on suoritettu Turun alakouluissa, tarkastellaan opetusjärjestelyjä Turun kaupungin menettelytapojen mukaisesti.

Perusopetuslain (628/1998 § 4, § 46) velvoittamina kuntien tulee tarjota esi- ja perusopetusta kaikille kunta-alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajille. Suomessa asuvalla maahanmuuttajalapsella on siis kantaväestön kanssa yhtäläinen oikeus ja velvollisuus perusopetukseen. Turussa oppivelvollisuusiässä maahan muuttaneet lapset ja nuoret aloittavat koulunkäyntinsä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. (Turun kaupunki 2018, 13–14.) Valmistava opetus on opetusta, jolla annetaan valmiuksia esi- tai perusopetusta varten. Se on tarkoitettu vasta maahan muuttaneille sekä Suomessa syntyneille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden kielelliset tai muut valmiudet eivät ole riittävät koulunkäyntiin yleisopetuksen ryhmässä. Osallistuakseen valmistavaan opetukseen oppilaalla ei tarvitse olla oleskelulupaa. (Opetushallitus 2017, 3.) Turvapaikanhakijalapsi voi siis käydä koulua vastaanottokeskuksessa asuessaan, vielä turvapaikkahakemuksen virallista päätöstä odottaessaan.

Valmistava opetus eroaa yleisopetuksesta esimerkiksi luokkakokoja, opetuksen sisältöjä ja vertaisryhmää verrattaessa (POPS 2014; Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015). Oppilaita valmistavan opetuksen luokalla suositellaan olevan maksimissaan 8–10. He puhuvat äidinkielenään jotain muuta kuin yleistä opetuskieltä, joten opetuksen keskeinen tavoite on edistää suomen tai ruotsin kielen alkeiskielitaitoa. Laajuudeltaan valmistava opetus vastaa yhden lukuvuoden oppimäärää. (Opetushallitus 2017, 3–5, 9.) Valmistavan opetuksen aikana oppilaille järjestetään mahdollisuuksia päästä mukaan ikätasoaan vastaavien perusopetuksen opetusryhmien oppitunneille (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 5). Valmistavan opetuksen jälkeen oppilaat sijoitetaan Turussa ikätasoaan vastaavalle peruskoululuokalle (Turun kaupunki 2018, 14). Tällöin oppilaalla tulisi olla perusopetusta varten riittävä kielitaso ja muut opiskeluvalmiudet (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6–7).

Valmistavan opetuksen lisäksi maahanmuuttajaoppilaita tuetaan tarjoamalla suomi/ruotsi toisena kielenä ja kulttuuri -oppiaineen opetusta, oman äidinkielen opetusta ja tukiovetusta (POPS 2014, 61, 117, 463). Maahanmuuttajaoppilaalla on osallistujamäärien täytyessä mahdollisuus saada myös oman uskontonsa mukaista uskonnon opetusta

(Perusopetuslaki 628/1998 § 13). Turussa maahanmuuttajaoppilaiden on myös mahdollista saada tukiopetusta ja yleistä opetusta omalla kotikielellään (Turun kaupunki 2018, 14). Käytännössä tämä tapahtuu erillisinä oman äidinkielen opetustunteina ja oman kielen opettajien antamana tukena yleisopetuksen oppitunneilla. Oppilaan oman äidinkielen vahvistamista pidetään Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 463) tärkeänä, koska sen katsotaan tukevan oman kulttuurin ylläpitämistä, suomen kielen oppimista ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

### 2.3 Vertais- ja ystävyysuhteet

Vertaisilla tarkoitetaan lapsen saman ikäisiä ja samassa kehitysvaiheessa olevia tovereita, joiden kanssa lapsi viettää aikaa jokapäiväisissä toimissaan (Karnik 2004, 58). Suhteet vertaisiin voivat olla suoria tai epäsuoria kanssakäymisiä. Useat lapset ovat koulussa väistämättä vuorovaikutuksessa ikäistensä tovereiden kanssa ja monille lapsille vertaissuhteet ovat sosiaalinen ympäristö, jossa vietetään viikossa eniten aikaa. (Rubin, Bukowski & Bowker 2015, 177–178.) Tutkimustulokset ovat osoittaneet pakolaislasten ja -nuorten korostavan koulukokemuksissaan juuri sosiaalisia suhteita. Mahdollisuus viettää aikaa yhdessä vertaisten kanssa ja luoda uusia yhteyksiä ikätovereihin on koettu myönteisenä asiana. (ks. esim. O’Toole Thommessen & Todd 2018, 236–237; de Wal Pastoor 2015, 250; alakouluikäisiä maahanmuuttajia yleisesti koskevat tutkimukset ks. esim. de Heer, Due, Riggs & Augoustinos 2015, 303–304; Smyth 2013, 43.)

Vertaissuhteet tarjoavat lapselle tilanteita, joissa hän voi tuntea yhteenkuuluvuutta ja täyttää sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeitaan, kuten läheisyyttä ja kumppanuutta. Vertaissuhteiden avulla lapsi saa palautetta omasta toiminnastaan ja sen myötä oppii ja vahvistaa vuorovaikutustaitojaan. (Salmivalli 2008, 32–34.) Toimivien sosiaalisten taitojen avulla lapsi voi saavuttaa sosiaalisen pätevyden, vertaisten hyväksynnän ja vahvistaa sosiaalista asemaansa ryhmätasolla (ks. luku 3) (Rubin, Bukowski & Bowker 2015, 210). Tutkimuksessaan de Heer ym. (2015) kartoittivat äskettäin Australiaan muuttaneiden 5–13-vuotiaiden lasten kokemuksia yleisopetukseen siirtymisestä. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat uusien vertaissuhteiden muodostamisen vaikeaksi kommunikaatio-ongelmien vuoksi. Uusien tovereiden saaminen koettiin helpommaksi, mikäli toveri oli heille entuudestaan tuttu muista yhteyksistä tai jos hän jakoi saman kieli- tai kulttuuritaustan. (de Heer ym. 2015, 304, 309.) Myös New Yorkissa tehdyssä tutkimuksessa pakolaisnuoret



kokivat saavansa tukea erityisesti samaa kieli- tai kulttuuritaustaa edustavilta vertaisiltaan. Samaa kieltä puhuvat oppilaat auttoivat pakolaisia koulutehtävissä, valtakielen oppimisessa ja vuorovaikutustilanteissa. Tukea tarjottiin sekä tavanomaisissa että stressaavissa tilanteissa. Koulun vertaissuhteiden koettiin tekevän koulunkäynnistä mielekkäämpää ja edistävän uuteen ympäristöön sopeutumista. (Barlett, Mendenhall & Ghaffar-Kucher 2017, 114–115.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) vuorovaikutussuhteet nähdään sekä oppilaan hyvinvointia ja oppimista edistävänä toimintamahdollisuutena että itse oppimisen kohteena. Voidaan pitää hyvänä, että vuorovaikutuksen merkitys osana oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua on huomioitu opetusta ohjaavan asiakirjan tasolla, sillä vertaissuhteilla on todettu olevan merkittävä vaikutus yksilön kehitykseen ja hyvinvointiin (Rubin, Bukowski & Bowker 2015, 177, 192). Vertaisryhmän ulkopuolelle jätetyllä lapsella ei ole mahdollisuutta harjoitella ja vahvistaa sosiaalisia taitojaan, ja eristäytyminen voi johtaa epäonnistumisen kokemuksiin ja yksinäisyyteen. Ryhmässä torjutuksi tuleminen vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen negatiivisesti: lapsen minäkuva voi vääristyä ja hän voi nähdä itsensä sosiaalisesti epäonnistuneena. (Rubin, Bukowski & Bowker 2015, 195; Salmivalli 2008, 32–34.) Correa-Velezin, Giffordin ja Barnettin (2010, 1402–1406) tutkimuksessa pakolaisoppilaat kertoivat erityisesti syrjintä- ja kiusaamiskokemusten vaikuttaneen heidän hyvinvointiinsa negatiivisesti ja heikentäneen heidän tyytyväisyyttään koulun vertaissuhteisiin.

Vaikka lapsi olisi vertaisryhmän tasolla torjuttu, voi hänellä silti olla yksi tai useampi ystävä. Ystävyysuhteet ovat kahdenkeskisiä, muita vertaissuhteita läheisempiä suhteita. Niitä määrittävät vastavuoroiset, myönteiset tunteet ja vahva sitoutuminen yhdessä tekemiseen ja olemiseen. Ystävyysuhteiden merkitys lapsen kasvun ja kehityksen kannalta on oleellinen: hyvät, laadukkaat ystävyysuhteet lisäävät yksilön hyvinvointia ja suojaavat muiden ongelmien kielteisiltä vaikutuksilta. (Salmivalli 2008, 35–42.) De Heerin ym. (2015, 309–312) tutkimuksessa todettiin, että maahanmuuttajaoppilaat muodostivat ystävyysuhteet todennäköisemmin entuudestaan tuttujen vertaisten kanssa kuin yhteisen kulttuuritaustan perusteella. Myös Smythin (2013, 43) tutkimustulokset osoittavat, että alakouluikäisten somalipakolaisten kaverisuhteet muodostuivat eri kulttuuritaustojen edustajista. Useimmiten lapset ja nuoret valitsevatkin ystävänsä sen perusteella, että he ovat omaan itseensä verrattuna samankaltaisia toimintatapojensa, yksilöllisten ominais- ja käytöspiirteidensä sekä kiinnostuksen kohteidensa perusteella (Rubin, Bukowski &

Bowker 2015, 194; Salmivalli 2008, 138–140). Tämä ei siis välttämättä tarkoita, että lähtömaan tai etnisen taustan tulisi olla sama. Esimerkiksi Fazelin (2015, 258–260) tutkimuksessa pakolaisnuoret kokivat yhteisten urheiluharrastusten edistävän ikätovereihin tutustumista ja vahvistavan vertais- ja ystävyysuhteita.

Tutkimuksissa ystävyysuhteiden muodostamisen haasteeksi maahanmuuttajaoppilaat ovat kokeneet, että osalla vertaisista olemassa olevat ystävöverkostot oli jo muodostettu, eivätkä he täten olleet kiinnostuneet enää uusien ystävien saamisesta. Oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet edellä mainittujen haasteiden johtuvan etnisistä eroista tai rasismista. (de Heer ym. 2015, 304, 309.) Toisaalta useat tutkimukset osoittaneet peruskouluikäisten häiritsevän ikätovereitaan koulussa juuri etnisen, kulttuurisen tai uskonnollisen taustan vuoksi (ks. esim. Durkin, Hunter, Levin, Bergin, Heim & Howe 2012; Larochette, Murphy & Craig 2010; Monks, Ortega-Ruiz & Rodriguez-Hidalgo 2008; Smyth 2013; Strohmeier, Kärnä, & Salmivalli 2011). Tutkimustuloksia erityisesti pakolais- ja turvapaikanhakijalapsiin ja -nuoriin kohdistuneesta etnisestä syrjinnästä ja rasismista kouluympäristössä on myös runsaasti (Correa-Velez, Gifford & Barnett 2010, 1402; O’Toole Thommessen & Todd 2018, 236–237; Şahin & Sümer 2018, 912; Uptin, Wright & Harwood 2016, 612–613). On kuitenkin huomioitava, että lasten ja nuorten kokemukset vertaissuhteista vaihtelevat iän ja ympäristön mukaan (Rubin, Bukowski & Bowker 2015, 192). Vertaissuhdekokemuksiin vaikuttavat myös yksilön kokemukset hänen omista sosiaalisista taidoistaan ja kyvykkyydestään toimia vuorovaikutustilanteissa (Rose-Krasnor & Denham 2011, 165–170). Seuraavassa luvussa perehdytään siihen, mistä tekijöistä yksilön sosiaalinen pätevyys eli sosiaalinen kompetenssi syntyy, ja millaisia vaikutuksia sen eri piirteillä on lapsen käyttäytymiseen alakoulun sosiaalisissa tilanteissa.

### 3 SOSIAALINEN KOMPETENSSI JA SOSIAALINEN STATUS

Sosiaalinen kompetenssi eli sosiaalinen pätevyys tarkoittaa taitoa toimia sosiaalisissa tilanteissa. Se on kyvykkyyttä saavuttaa omia tavoitteitaan vuorovaikutustilanteissa myönteisellä ja hyväksyttävällä tavalla, samalla suotuisat vuorovaikutussuhteet muihin ihmisiin säilyttäen. (Kaukiainen ym. 2005, 2–3; Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–164; Salmivalli 2008, 71.) Sosiaalisesti kompetentti yksilö osaa tehdä sosiaalisissa tilanteissa havaintoja ja tulkintoja, tunnistaa oman toimintansa seuraukset ja hyödyntää sosiaalisia tietojaan ja taitojaan omien aikomustensa tueksi (Kaukiainen ym. 2005, 4–5). Sosiaalinen kompetenssi onkin perusta ja mahdollistaja yhteisöön integroitumisessa (Kaukiainen ym. 2005, 2–3) ja lapsuusiässä vertaisryhmään tutustumisessa ja tovereiden hyväksymäksi tulemisessa (Junttila, Voeten & Kaukiainen 2006, 875; Salmivalli 2008, 74–75).

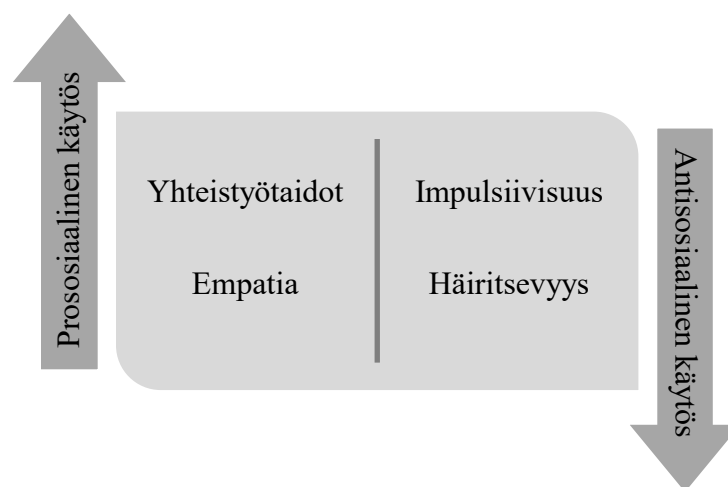
Sosiaalista kompetenssia tarkastellessa on oleellista huomioida ilmiön kulttuurisidonnaisuus. Ympäröivä kulttuuri, sen arvot ja normit asettavat vertailupohjan ja reunaehdot sosiaalisesta kompetenssista aktivoituville toiminnoille. (Kaukiainen ym. 2005, 2–3.) Länsimaisessa kulttuurissa sosiaalisuus ja sosiaalinen käytös usein mielletään vuorovaikutustilanteissa ilmeneväksi itsevarmaksi, aktiiviseksi ja seuralliseksi toiminnaksi (Chen, Chung & Hsiao 2011, 435–436). Kulttuurierot eivät kuitenkaan ole vain maantieteellisesti erotettavissa, vaan esimerkiksi jo saman koulun sisällä on useampia eri kulttuureja, jotka eroavat toisistaan sosiaalisten sääntöjen osalta (Kaukiainen ym. 2005, 3).

Tässä tutkimuksessa sosiaalista kompetenssia tarkastellaan Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisen (2006) mallin ja Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) sosioemotionaalisen kompetenssin mallin mukaisesti. Nämä toisiaan täydentävät pohjateoriat toimivat tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisen (2006) malli, jonka mukaan sosiaalisesti kompetentti käytös on tulosta prososiaalisen ja antisosiaalisen käytöksen ilmenemissuhteista. Toisessa alaluvussa esitellään Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) päätelmät, joiden mukaisesti sosiaalisen kompetenssin tasoon vaikuttavat yksilön sosiaalinen status, hyvät suhteet toisiin ihmisiin ja minäpystyvyyden tunne. Kolmannessa alaluvussa keskitytään erityisesti tämän mallin mukaiseen sosiaalisen kompetenssin osatekijään, lapsen sosiaaliseen statukseen vertaisryhmässä. Kyseiset pohjateoriat valikoituivat tutkimuksen viitekehykseksi hyvän koulu- maailmaan sovellettavuutensa vuoksi. Mallien sovellusarvoa koulumaailmaan tarkastellaan kolmessa ensimmäisessä alaluvussa, jonka jälkeen viimeisessä, neljännessä alalu-

vussa perehdytään pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden haasteisiin sosiaalisen kompetenssin osalta: miten pakolaiskokemukset vaikuttavat heidän toimintaansa alakoulun sosiaalisessa ympäristössä?

### 3.1 Prososiaalinen ja antisosiaalinen käytös

Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisien (2006) mukaan sosiaalisesti kompetentissa käyttäytymisessä ilmenee kaksi pääulottuvuutta: prososiaalinen ja antisosiaalinen käytös. Prososiaalinen käytös on yhteiskunnallisesti toivottujen toimintatapojen, esimerkiksi yhteistyön, auttamisen ja jakamisen mukaista käytöstä. Antisosiaalinen käytös on sosiaalisiin suhteisiin negatiivisesti vaikuttavaa, itseen tai toisiin kohdistuvaa, tahallista tai tahatonta toimintaa. Sekä prososiaalinen että antisosiaalinen käytös jakautuvat kahteen eri osa-alueeseen: prososiaalinen käytös jakautuu yhteistyötaitoihin ja empatiaan, ja antisosiaalinen käytös impulsiivisuuteen ja häiritsevyyteen (kuvio 1). Sosiaalisesti kompetentissa käytöksessä ilmenee paljon prososiaalisia ja vähän antisosiaalisia piirteitä. (Junttila, Voeten & Kaukiainen 2006, 875.) Tässä tutkimuksessa sosiaalisen kompetenssin tasoa (tutkimuskysymys 3) tarkastellaan kyseisen nelijaon mukaisesti: oppilaan sosiaalisen kompetenssin arvioimiseksi valittu tiedonkeruumenetelmä, opettajan arviointilomake (ks. luku 5.3.4), on ryhmitelty nelijaon sisältämien osa-alueiden mukaisesti. Seuraavaksi esitellään eri osa-alueet ja niiden ilmenemisperitteet kouluarjessa.



KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin malli Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisien (2006) pohjalta laadittuna

*Yhteistyötaidot* ovat taitoja, joita yksilö hyödyntää pyrkiessään yhteisiin tavoitteisiin (Junttila, Voeten & Kaukiainen 2006, 891). Hyvät yhteistyötaidot omaava oppilas toimii koulun vuorovaikutustilanteissa aktiivisesti ja vastavuoroisesti. Hän esimerkiksi osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan, tekee yhteistyötä toisten kanssa ja kutsuu muita mukaan yhteiseen tekemiseen. Hän tarjoaa apuaan toisille oppilaille ja kykenee aloittamaan keskustelun tovereiden kanssa. Kouluympäristössä yhteistyötaitoja tarvitaan muun muassa kaverisuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. (Kaukiainen ym. 2005, 15.) Myös *empathia* on aktiivista vuorovaikutustilanteisiin hakeutumista. Yhteistyötaitoihin verrattaessa empatiataidoissa korostuu sensitiivisyys: empatia on omien ja muiden tunnetilojen tunnistamista, toisen asemaan asettumista (Kaukiainen ym. 2005, 15–16.), toisten tunnetilojen ymmärtämistä ja halua olla loukkaamatta toisen tunteita. Se on kykyä näyttää ja viestiä positiivisia tunteita toisille. (Junttila, Voeten & Kaukiainen 2006, 891.) Kouluympäristössä empatiataidot ilmenevät oppilaan kykynä olla hyvä kaveri, huomioida muiden tunteet ja osoittaa toisille hyväksyvänsä heidät (Kaukiainen ym. 2005, 15–16).

Antisosiaalisen käytöksen piirteistä *impulsiivisuus* on temperamenttinen riskitekijä, kun taas *häiritsevyys* on toisia kohtaan suunnattua tahallista ärsyttämistä tai häirintää. Impulsiivisuus ilmenee lapsen käytöksessä esimerkiksi kärsimättömyytenä ja hallitsemattomina tunnereaktioina. (Junttila, Voeten & Kaukiainen 2006, 891.) Impulsiiviset tunnereaktiot viriävät nopeasti ja intensiivisesti, ja lisäksi yksilöllä voi olla vaikeuksia säädellä käyttäytymistään ja ilmaista tunteitaan. Impulsiivisuus voi ilmetä positiivisina tai negatiivisina tunnereaktioina. Negatiivisia impulsiivisuuden piirteitä ovat esimerkiksi helposti ärsyyntyminen, kärsimättömyys ja raivokohtausten saaminen. Koulussa oppilaan impulsiivisuus tulee esiin arvaamattomana käyttäytymisenä, joka voi aiheuttaa vertaisissa hämmennystä ja saada heidät olemaan varuillaan. Tällainen käytös voi saada toverit suhtautumaan impulsiiviseen oppilaaseen torjuvasti ja negatiivisesti. (Kaukiainen ym. 2005, 15–16.) *Häiritsevyys* sen sijaan lähenee aggressiivista käytöstä tai kiusaamista (Junttila, Voeten & Kaukiainen 2006, 891). Häiritsevyys ilmenee kielteisenä suhtautumisena muihin, toisia vahingoittavana käytöksenä ja tunteiden säätelyn ongelmina. Koulussa tämä näkyy esimerkiksi kavereiden kanssa väittelynä ja riitelynä, muiden oppilaiden ärsyttämisenä ja häiritsemisenä sekä ajattelematta toimimisena. (Kaukiainen ym. 2005, 15–16.)

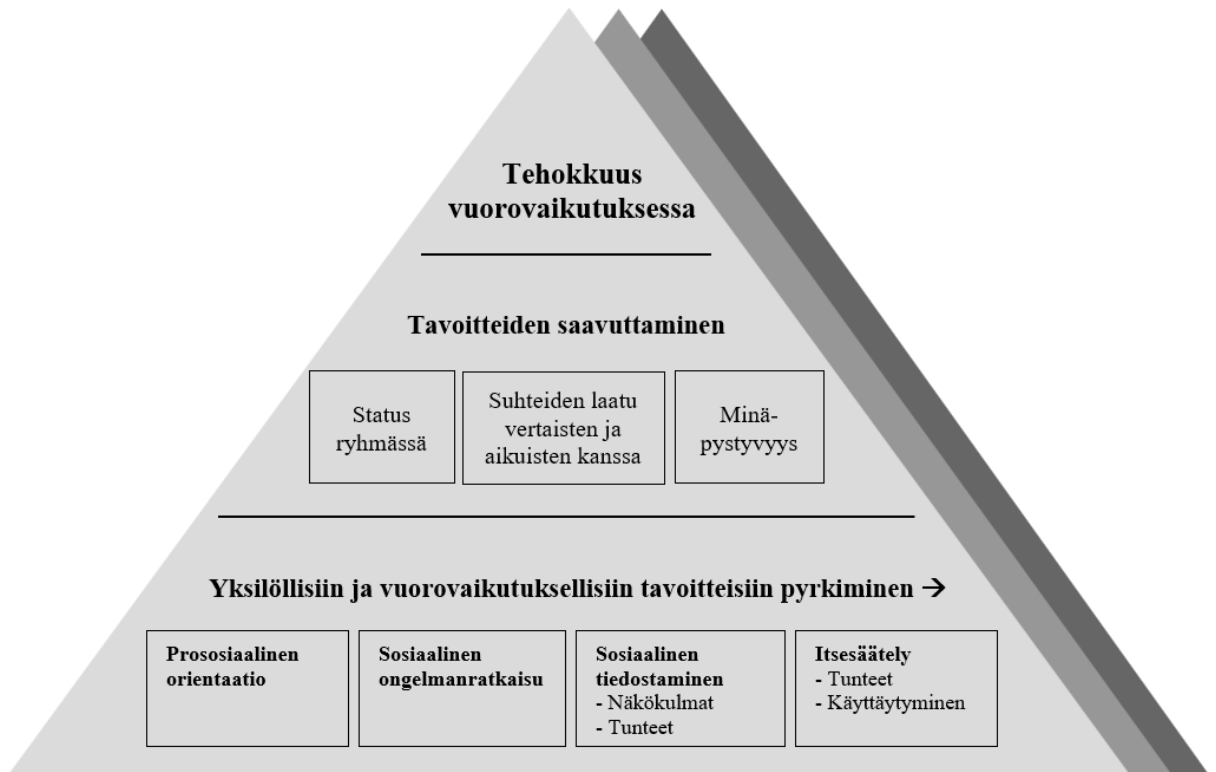
Tässä tutkimuksessa edellä esiteltyä nelijakoa hyödynnetään kolmannen tutkimuskysymyksen, oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tason tarkastelussa. Kyseisen jaottelun lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) sosioemotionaalisen kompetenssin mallia, joka esitellään seuraavaksi.

## 3.2 Sosioemotionaalisen kompetenssin malli

Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) sosioemotionaalisen kompetenssin malli on paljon hyödynnetty, samoin kuin mallin edeltäjä, Rose-Krasnorin (1997) muodostama sosiaalisen kompetenssin malli. Edeltäjäänsä verrattuna uusi malli kuvaa sosiaalista kompetenssia laajemmin, sillä sosioemotionaalisen kompetenssin malli korostaa tunteiden ja vuorovaikutuksen huomiointia osana sosiaalisista kompetenssia. Mallissa painotetaan pelkkien yksilöllisten ominaispiirteiden ja taitojen sijasta lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta: sosioemotionaalisen kompetenssin mallin mukaan sosiaalinen kompetenssi on yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen tulos. (Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–172.) Tämä määritelmä sosioemotionaalisen kompetenssin vuorovaikutuksellisesta luonteesta lisää mallin sovellettavuutta tässä alakoulun vertaissuhteisiin kohdistuvassa tutkimuksessa.

Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) päätelmien mukaan sosiaalinen kompetenssi on vuorovaikutuksessa ilmenevää tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli on prismamalli (kuvio 2), jonka alemmat tasot luovat pohjaa ja toimivat peruselementteinä korkeimmalla sijaitsevalle tavoitteelle, vuorovaikutuksen tehokkuudelle. Mallin alin taso kuvaa yksilön henkilökohtaisia taitoja toimia vuorovaikutustilanteissa. Tällaisia taitoja ovat prososiaalinen käyttäytyminen, sosiaalinen ongelmanratkaisu, eri näkökulmien tiedostaminen ja tunteiden ymmärtäminen sekä taidot säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä. Nämä elementit muodostavat myönteisen vuorovaikutuksen ylläpitämiseen vaadittavat sosiaaliset, kognitiiviset ja emotionaaliset kyvyt, joiden avulla yksilö pyrkii saavuttamaan henkilökohtaiset ja vuorovaikutukselliset tavoitteensa. (Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–172.)

Prismamallin keskitaso kuvaa yksilön taitojen ja valmiuksien konkreettista toteutumista vuorovaikutustilanteissa Vuorovaikutuksen ollessa toimivaa lapsi kykenee muodostamaan ja ylläpitämään toimivia suhteita vertaisten ja aikuisten kanssa, ja hänen sosiaalinen asemansa vertaisryhmässä on hyvä. Lisäksi lapsi kokee minäpystyvyyttä eli pätevyden tunnetta. (Rose-Krasnor & Denham 2011, 163, 171–174.) Minäpystyvyys on lapsen luottamusta omiin kykyihinsä ja onnistumisen tunteita omasta toiminnastaan tietystä tilanteesta (Fiske & Taylor 2013, 133, 453). Kun toimivat yksilölliset taidot kohtaavat suotuisat ympäristön tekijät, saavuttaa lapsi vuorovaikutustavoitteensa, ja tämä ilmenee tehokkuutena vuorovaikutussuhteissa (Rose-Krasnor & Denham 2011, 165–174).



KUVIO 2. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011, 172) mukaan

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti prismamallin keskitasoon: oppilaiden sosiaalinen status (tutkimuskysymys 2) määritetään sosiometrisellä mittauksella (ks. luku 3.3 & 5.3.3) ja suhteiden laatua tutkitaan oppilaiden haastattelulla (tutkimuskysymys 1) ja opettajien arviointilomakkeella (tutkimuskysymys 3). Keskitason kolmas osatekijä, minäpystyvyys eli onnistumisen kokemukset vuorovaikutussuhteissa, on liitetty osaksi vertaissuhteiden laadun tarkastelua ja oppilaiden kokemuksia (tutkimuskysymys 1). Tutkimuskokonaisuuden rajaamisen ja lasten ikätasoon sovellettavuuden vuoksi osa-alueita on liitetty yhteen ja tarkastelun pääpaino on kohdistettu oppilaan sosiaalisen statuksen ja vertaissuhteiden laadun tutkimiseen oppilaiden kokemusten näkökulmasta. Pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaan vertaissuhteita alakouluympäristössä käsiteltiin luvussa 2.3, ja seuraavassa luvussa perehdytään lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä.

### 3.3 Sosiaalinen status ryhmässä

Lapsen sosiaalinen status eli sosiaalinen asema tietyssä ryhmässä kuvastaa sitä, miten lapsen suhtaudutaan tässä ryhmässä yleisesti. Tämä ilmenee lapsen suosiona tai epäsuosiona toveriryhmässä, eli hyväksytyksi ja torjutuksi tulemisen perusteella. (Salmivalli

2008, 25–26, 34.) Usein lapsen sosiaalinen status esimerkiksi koululuokassa määritetään vertaisille toteutetun sosiometrisen mittauksen avulla. Tyypillinen tapa on pyytää oppilaita nimeämään luokaltaan lapsia, joista pitävät eniten, ja lapsia, joista pitävät vähiten. Näistä saatujen mainintojen perusteella lapset voidaan jaotella esimerkiksi suosittuihin, torjuttuihin, ristiriitaisessa asemassa oleviin, huomiotta jätettyihin ja keskimääräisessä asemassa oleviin. (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 557–558; Salmivalli 2008, 25–26.) Tämä paljon käytetty jaottelu on peräisin Coielta, Dodgelta ja Coppotellilta (1982).

*Suosittut* lapset saavat vertaisarvioissa paljon pidän eniten -mainintoja. He ovat sosiaalisesti aktiivisia, prososiaalisia ja heillä ilmenee kielteistä käytöstä vain vähäisessä määrin. Suositut lapset omaavat korkean sosiaalisen kompetenssin tason. *Torjutut* lapset sen sijaan saavat paljon pidän vähiten -mainintoja, ja heidän käytöksessään ilmenee paljon häiritseviä, kielteisiä tai aggressiivisia piirteitä. Torjutut lapset ovat ryhmätasolla joko aggressiivisia tai vetäytyviä. (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 563, 565; Salmivalli 2008, 26–28.) He eivät välttämättä ole kokonaan luokan toverisuhteiden ulkopuolella, mutta mikäli heillä on vastavuoroinen ystävyysuhde, kohdistuu se usein toiseen torjuttuun lapseen. (Salmivalli 2008, 27–28.) *Ristiriitaisessa asemassa olevat* lapset omaavat molempien, suosittujen ja torjuttujen lasten piirteitä, ja he ovatkin usein sekä prososiaalisia että aggressiivisia. He saavat paljon sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja toisin kuin *huomiotta jätetyt*, jotka eivät sosiometrisessä mittauksessa saa juurikaan mainintoja. Huomiotta jätetyille tyypillistä on vähäinen ulospäin suuntautuneisuus. (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 558, 563, 565; Salmivalli 2008, 26, 28.) *Keskimääräisessä asemassa olevat* saavat vertaisiltaan jonkin verran mainintoja, mahdollisesti sekä positiivisia että negatiivisia arvioita (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 563). Selkeää eroa huomiotta jätettyjen ja keskimääräisessä asemassa olevien välille on kuitenkin vaikea hahmottaa: statusten ominaispiirteiden perusteella ryhmät eivät näytä eroavan toisistaan (Salmivalli 2008, 28).

Usein lapsen sosiaalinen asema uudessa ryhmässä vakiintuu melko nopeasti ja sillä on taipumusta olla pysyvä, vaikka lapsi muuttaisikin käytöstään (Salmivalli 2008, 28, 127–129). Correa-Velezin, Giffordin ja Barnettin (2010, 1402) tutkimuksessa australialaiset pakolaisnuoret arvioivat sosiaalisen asemansa vertaisryhmässä keskimääräiseksi: he kokivat kuuluvansa osaksi vertaisryhmää ja olevansa kohtalaisessa toverisuosiossa. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että pakolaisoppilaan parempaa sosiaalista statusta ja hyvinvointia koulun vertaissuhteissa ennusti hänen perheensä korkeampi sosiaalinen hyvinvointi ja



sosiaalinen asema uuden asuinmaan yhteiskunnassa. Lapsen laajempi sosiaalinen ympäristö ja sosiaalinen osallisuus edistivät vertaisryhmään kiinnittymistä ja hyväksyntää vertaisten taholta. (Correa-Velez, Gifford & Barnett 2010, 1402–1406.)

Oppilaat olivat kuitenkin kokeneet myös epäsuosiota ja syrjintää toveriryhmässä. He kokivat tämän johtuneen uskonnollisista ja etnisistä syistä, esimerkiksi ihonväristä (Correa-Velez, Gifford & Barnett 2010, 1402–1406). Käyttäytymisen ja sosiokognitiivisten taitojen lisäksi lapsen sosiaalisen statuksen muodostumiseen vaikuttavatkin monet muut tekijät kuten ulkonäkö, fyysinen poikkeavuus ja liikunnallisuus. Myös lapseen kohdistuvilla ennakkokäsityksillä ja lapsen maineella on vaikutusta sosiaalisen statuksen muodostumiseen. (Salmivalli 2008, 30–34, 129–130.) Wilsonin ja Rodkinin (2013) peruskoulun eri etnisten ryhmien sosiaalisten statuksien ilmenemiseen kohdistuneessa tutkimuksessa havaittiin, että muista vertaisista erilliset etniset ryhmittymät olivat yhteydessä lasten sosiaaliseen hyväksyntään luokkatasolla. Mikäli lapsella oli oman etnisen ryhmänsä kanssa muista ikätovereista eristäytynyt ryhmittymä, pitivät muiden kulttuuritaustojen edustajat häneen etäisyyttä ja lapsi oli heidän taholtaan vähemmän hyväksytty. Lapsen kanssa samaa kulttuuritaustaa olevat osoittivat hänelle kuitenkin vahvaa hyväksyntää. Muista vertaisista eristäytyneeseen etniseen ryhmään kuuluminen vaikeutti lapsen pääsemistä osalliseksi muihin vertaisryhmiin lukuvuoden aikana. (Wilson & Rodkin 2013, 1086, 1090–1094.)

Ryhmä, sen normit ja ominaisuudet vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen, ja lapsi voikin käyttäytyä eri ryhmissä hyvin eri tavoin. On ikätaso- ja ryhmäkohtaista, mitä asioita sosiaalisessa kanssakäymisessä arvostetaan ja mitkä toimet johtavat hyväksyntään. (Cillesen 2011, 91; Salmivalli 2008, 28–34, 127–130.) Wilsonin ja Rodkinin (2013, 1094) tutkimuksessa havaittiin, että eri etnisten ryhmien hyljeksintä väheni ajan myötä, ja tätä edistivät koulut, joissa oli oppilaina useiden eri kulttuuritaustojen ja etnisten ryhmien edustajia. Lisäksi Larochette, Murphy & Craig (2010, 403–404) havaitsivat opettajien sensitiivisen toiminnan, tuen tarjoamisen ja opettajakunnan kulttuurisen monimuotoisuuden tukevan rasismiin liittyvän kiusaamisen vähenemistä. Voidaankin siksi pitää hyvänä, että maahanmuuttajien, monikulttuurisuuden ja oppilaiden kotikulttuurien huomiointia ja kouluarkeen liittämistä on Suomessa opetusta ohjaavien asiakirjojen taholta lisätty ja täsmennetty (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 & POPS 2014). Seuraavassa alaluvussa keskitytään siihen, millaisia vaikutuksia erityisesti pakolais- ja turvapaikanhakukokemuksilla on lapsen sosiaalisen kompetenssin muodostumiselle ja ilmeneemiselle kouluympäristössä.

### 3.4 Sosiaalisen kompetenssin haasteet pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaille

Kuten aiemmin todettiin, pakolais- ja turvapaikanhakijalasten kokema epävarmuus, epäinhimillinen kohtelu ja traumaattiset kokemukset ylläpitävät turvattomuuden tunnetta usein vielä pitkään uuteen kotimaahan saapumisen jälkeen ja tämän myötä vaikuttavat heidän toimintaansa vuorovaikutustilanteissa (Schubert 2013, 68–70). Pakolaislasten traumoille altistumisen on todettu muun muassa lisäävän heidän käytösongelmiaan ja heikentävän heidän emotionaalista hyvinvointiaan (Zaian, de Antiss, Antoniou, Baghurst & Sawyer 2013, 145). Useat tutkimukset ovatkin osoittaneet pakolaisten mielenterveyden olevan heikompi valtaväestöön ja muihin maahanmuuttajiin verrattuna (Fazel, Wheeler & Danesh 2005). Lähtömaan traumaattisten kokemusten lisäksi myös uuden elinympäristön sosiaaliset kokemukset vaikuttavat pakolaislasten psyykkiseen hyvinvointiin (Suikkanen 2010, 17). Montgomeryn (2008, 281) mukaan Lähi-idästä Tanskaan muuttaneiden pakolaisnuorten käytöksessä ilmeneviä sosiaalisia ongelmia selittävät pakolaisuuden traumakokemusten lisäksi myös uuden asuinmaan negatiiviset sosiaaliset kokemukset kuten heikko valtakielen osaaminen, vähäinen valtaväestöä edustavien ystävien määrä ja syrjintä. Nämä osaltaan voivat lisätä traumakokemusten vaikutuksia (De Deckker 2018, 257; Schubert 2013, 69).

Traumakokemukset voivat ilmetä lasten ja nuorten käytöksessä muun muassa toisiin kohdistuvana häiritsevänä, impulsiivisena tai hyökkäävänä käytöksenä (Suikkanen 2010, 17, 98). Turkissa tehdyssä tutkimuksessa (Şahin & Sümer 2018, 912) syyrialaisien pakolaisoppilaiden traumakokemukset heijastuivat heidän sosiaalisiin suhteisiinsa aggressiivisuutena, vertaisia kohtaan suunnattuna väkivaltana, masentuneisuutena, itkuisuutena ja kyvyttömyytenä ilmaista itseään. Muita pakolaisuuden aiheuttamista traumoista johtuvia antisosiaalisia käytöspiirteitä lapsilla ja nuorilla ovat esimerkiksi uhmakkuus, kärsimättömyys, äkillinen turhautuminen ja kiukkuisuus. Levottomana ilmenevän käytöksen lisäksi traumakokemukset voivat saada lapsen vetäytymään ja eristäytymään sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Suikkanen 2010, 17, 98.) Pääkaupunkiseudulla tehdyssä kyselytutkimuksessa pakolais- ja turvapaikanhakijalasten sopeutumishaasteet uudessa kouluympäristössä ilmenivät juuri puhumattomuutena, keskittymisvaikeuksina, syrjään vetäytymisenä ja vähäisenä kontaktin ottamisena muihin oppilaisiin (Suikkanen 2010, 66). Lapsi tai nuori voi myös taantua ikätovereitaan nuoremmalle tasolle ja käyttäytyä lapsellisemmin kuin ennen traumaa (Schubert 2013, 70; Suikkanen 2010, 98).

Traumat voivat siis heijastua pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaan sosiaaliseen toimintaan antisosiaalisena käytöksenä tai vähäisenä prososiaalisuutena. Ihmissuhdevaikeudet perheen ja tovereiden kanssa ovatkin tyypillisiä trauman jälkeisiä oireita lapsilla ja nuorilla (Suikkanen 2010, 17, 98). Esimerkiksi Isossa-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa (Leavey ym. 2004, 193–194) pakolaislapsilla todettiin olevan selvästi enemmän vertaissuhdeongelmia valtaväestön lapsiin verrattuna. Zaianin ym. (2013) tutkimuksessa havaittiin, että etenkin Lähi-idän konfliktialueilta kotoisin olevilla lapsilla ilmeni muihin taustamaihin verrattuna enemmän vertaissuhteisiin negatiivisesti vaikuttavia tunne- ja käyttäytymisongelmia. Pakolaislasten vertaissuhdeongelmien todettiin lisääntyvän lapsen iän myötä, erityisesti murrosikään siirryttäessä. (Zaian ym. 2013, 145.)

Traumaoireet ilmenevät sitä voimakkaampina mitä vakavampi, kestoltaan pidempi ja läheisempään ihmiseen tai lähiympäristöön kohdistuvampi traumatapahtuma on ollut (Suikkanen 2010, 16). Vaikka pakolaislapset ovat alttiita muuttoa edeltävän trauman vaikutuksille (Montgomeryn 2008, 281), eivät saman valtion alueelta kotoisin olevat pakolaislapset kuitenkaan ole homogeeninen joukko, vaan eriävien kokemusten lisäksi heillä voi olla kulttuurisesti erilaisia tapoja kokea ja selviytyä traumaista (Yaylaci 2018, 10). Lisäksi yksilöillä on henkilökohtaisia traumaoireilta suojaavia tekijöitä, kuten läheissuhteet, geneettinen perimä ja ympäristötekijät (De Deckker 2018, 257). Yksilöt eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, kuinka vahvoja ja helposti viriäviä tunnereaktiot ovat, ja tuntevatko he pääasiassa myönteisiä vai kielteisiä tunteita (Kaukiainen ym. 2005, 6–9).

Pakolaistausta ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että lapsen käytöksessä ilmenisi käytökseen ja hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavia traumaoireita ja haasteita. Zwin ym. (2017) kolmen vuoden seurantatutkimuksessa ja Zaian ym. (2013) tutkimuksessa selvisi, että suurimmalla osalla pakolaislapsista sosioemotionaalinen hyvinvointi oli kokonaisuudessaan normaalialueella. Heillä ei ilmennyt tunne- tai käyttäytymisongelmia, vaan vahvaa prososiaalista käyttäytymistä. (Zaian ym. 2013, 141, 144; Zwi ym. 2017, 845–848.) Seurantatutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että osalla pakolaistaustaisista oppilaista sosioemotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset taidot olivat jatkuvasti heikot. Tämä näyttäytyi jatkuvina tunneoireina ja ongelmina vertaissuhteissa. Osalla heistä sosioemotionaalinen hyvinvointi kuitenkin parani ajan myötä ilman erityisiä interventioita, ja tätä eheytymistä tukivat etenkin koulun vuorovaikutussuhteet. (Zwi ym. 2017, 845–848.) Seuraavaksi esitellään tämän tutkimuksen tutkimusongelmat, joiden tavoitteena on saada koulun vuorovaikutussuhteista tietoa, jolla voidaan lisätä koulujen mahdollisuuksia tukea pakolaistaustaisten oppilaiden eheytymistä ja kouluviihtyvyyttä entistä tehokkaammin.

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdytään pakolaisina ja turvapaikanhakijoina Suomeen saapuneiden oppilaiden vertaissuhteisiin alakoulussa. Tutkimusongelmat on jäsennetty Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) sosioemotionaalisen kompetenssin mallin (ks. luku 3.2) pohjalta: tutkimuksessa tutkitaan oppilaiden kokemuksia heidän vertaissuhteistaan, heidän sosiaalista asemaansa kotiluokallaan ja heidän sosiaalisen kompetenssinsa tasoa. Teemoja lähestytään neljästä näkökulmasta: oppilaan haastattelu, vertaisten sosiometrisen mittaus, opettajille suunnattu MASK-arviointi ja tutkijan havainnointi. Oppilaiden vertaissuhteita kartoitetaan seuraavien kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä keskitytään haastattelujen avulla oppilaiden kokemuksiin suomalaisen alakoulun sosiaalisesta ympäristöstä.

1. *Millaisia kokemuksia pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneilla oppilailla on alakoulun vertaissuhteistaan?*

Toisessa tutkimuskysymyksessä määritetään oppilaan sosiaalinen status hänen omalla luokallaan. Status selvitetään luokkatovereille kohdistetulla sosiometrisellä mittauksella ja tutkijan suorittamalla, oppilaisiin koulupäivien aikana kohdennetulla havainnoinnilla.

2. *Millaisena pakolais-/turvapaikanhakijaoppilaan sosiaalinen asema näyttäytyy alakoulun ympäristössä vertaisten näkökulmasta?*

Kolmas tutkimuskysymys perustuu Kaukiaisen ym. (2005) kokoamaan monitahoarviointiin oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK). Tutkimuskysymyksessä hyödynnetään opettajille suunnattua MASK-testiä, joka sisältää arviointiosuudet sosiaalisen kompetenssin neljästä eri osa-alueesta: yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys (Kaukiainen ym. 2005, 14–16). Oppilaan sosiaalista kompetenssia tarkastellaan saman nelijaon sisältämän sosiaalisen kompetenssin mallin (Junttila, Voeten & Kaukiainen 2006) ja tutkijan havainnointien pohjalta.

3. *Millaisiksi opettajat arvioivat pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden sosiaalisen kompetenssin?*

## 5 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, jonka keskiössä ovat lasten kokemukset ja opettajien tulkinnat (Laine 2015, 29, 33–35). Fenomenologiassa tutkimuskohteena on ihmisen subjektiivinen kokemus (Metsämuuronen 2006, 157), jota halutaan kuvata juuri sellaisena, kuin ihminen sen kokee. Fenomenologian tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä. (Laine 2015, 30–32, 50.) Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat oppilaiden kokemukset vertaissuhteista ja sosiaalisesta statuksesta oman ja vertaisten tulkintojen valossa (tutkimuskysymys 1 & 2). Koska näiden kokemusten tukena hyödynnetään opettajien tulkintoja oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista (tutkimuskysymys 3), on tässä tutkimuksessa vahvan fenomenologisen tarkastelutavan lisäksi kyseessä hermeneuttinen, tulkintaa ja näkemyksiä painottava tutkimusmenetelmä (Laine 2015, 29, 33–35). Tutkielman fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa ohjaa tutkimuksen teon vaiheita: tietojen keruuta ja tulosten analyysijä. Tarkemmat tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistot ja niiden analysoinnissa käytetyt analyysimenetelmät on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistot ja niissä käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimuskysymykset	Aineisto	Analyysimenetelmä
1. Millaisia kokemuksia pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneilla oppilailla on alakoulun vertaissuhteistaan?	puolistrukturoitu teemahaastattelu	aineistolähtöinen sisällönanalyysi – teemoittelu
2. Millaisena pakolais-/turvapaikanhakijaoppilaan sosiaalinen asema näyttäytyy alakoulun ympäristössä vertaisten näkökulmasta?	sosiometrinen mittaus	luokitteleva sisällönanalyysi – sosiogrammi
3. Millaisiksi opettajat arvioivat pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden sosiaalisen kompetenssin?	arviointilomake-aineisto (MASK)	MASK-analyysi & luokittelu
Tutkimuskysymykset 2 ja 3	Edellä mainittujen aineistojen tukena havainnointi-aineisto	teorialähtöinen analyysi – luokittelu

## 5.1 Tutkimuksen kulku

Tutkimus on toteutettu lokakuusta 2018 kesäkuuhun 2019. Tutkimusprosessi aloitettiin syksyllä 2018 tutkimusaiheen valinnalla ja aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtymällä. Aiempien tutkimusten vähäisyys aiheesta kannusti tutkijaa valitun aiheen tutkimiseen ja auttoi tutkimuskysymysten muokkaamisessa moninäkökulmaisiksi. Lopulliset tutkimuskysymykset päätettiin ja tutkimussuunnitelma laadittiin joulukuussa 2018.

Jo tutkimussuunnitelmaa laadittaessa tiedostettiin, että tutkimushenkilöiden löytäminen olisi haastavaa tarkkojen kriteerien ja osittain salassa pidettävien taustatietojen vuoksi. Myös tutkimuslupien saamisen hankaluus huoltajilta esimerkiksi eri äidinkielestä, lukutaidottomuudesta ja kulttuurieroista johtuen ymmärrettiin. Tämä ratkaistiin ottamalla yhteys arabian- ja kurdinkielisiin koulutettuihin ja laillistettuihin ammattitulkkeihin, jotka käänsivät suomenkieliset huoltajille tarkoitetut lupalomakkeet arabiaksi ja kurdin soraniksi (liite 6–7). Lisäksi tutkija itse käänsi lupalomakkeen englanniksi. Tarkoituksena oli kääntää lupalomake myös somalin kielelle, mutta somalinkielistä ammattitulkkiä ei ollut lyhyellä varoitusajalla saatavilla. Kohdekielet valittiin sen perusteella, mistä valtioista ja kielialueilta Suomeen saapuu tilastollisesti eniten pakolaisia ja turvapaikanhakijoita (ks. luku 2.1). Tulkki- ja käännöspalveluiden hyödyntämiseksi Kunnallisanalan kehittämissäätiö (KAKS) myönsi tutkimukselle apurahan vuoden 2019 ensimmäisessä haussa. Tulkkipalveluita hyödynnettiin edellä mainittujen käännöstöiden (ks. liite 6–7) lisäksi huoltajien kanssa suullisessa kommunikoinnissa tutkimuslupia pyydettyä.

Tutkimusluvan Turun alakouluissa suoritettavaan tutkimukseen myönsi perusopetuksen palvelualuejohtaja ja koulukohtaiset tutkimusluvut koulun rehtori. Osasta tutkimuslupa-anomukseen nimetyistä alakouluista ei löytynyt kriteerit täyttäviä (ks. luku 5.2) oppilaita tutkimushenkilöiksi, joten palvelualueen johtajalta anottiin lisälupa koskien kahta uutta alakoulua. Kaikki tutkimuksen lupalomakkeet ovat liitteissä 1–7. Ennen varsinaista aineistonkeruuta haastattelut pilotoitiin yhdessä tutkimuskouluista. Pilotointeja varten luotiin oma lupalomake, joka jaettiin ensisijaisesti tutkijalle entuudestaan tuttujen oppilaiden huoltajille. Huoltajien palauttamien myönteisten vastausten perusteella pilotointivaiheen tutkimushenkilöiksi valikoitui kolme 1.–2.-luokkalaista maahanmuuttajataustaista oppilasta. Pilotoinnit antoivat arvokasta lisätietoa varsinaisen aineistonkeruun tueksi: haastattelurungon teemoja muokattiin uuteen järjestykseen, kysymyksiä jäsennettiin selkokielisemmiksi ja lyhyemmiksi ja tukikuvien määrää lisättiin yli kaksinkertaiseksi.

Pilotoinnit antoivat tutkijalle myös hyvää kokemusta teemahaastattelun ominaispiirteistä ja haastattelijan roolin omaksumisesta.

Tutkimuslupien myöntämisen ja pilotointien jälkeen tutkija oli puhelimitse ja sähköpostitse yhteydessä koulujen valmistavan opetuksen opettajiin ja erityisopettajiin saadakseen reaaliaikaista tietoa siitä, olisiko kouluissa tutkimushenkilöille asetetut kriteerit täytäviä oppilaita. Tämän jälkeen opettajat jakoivat oppilaille kotiin vietäväksi lupalomakkeet heille suotuisimmilla kielillä. Osaan vanhemmista oltiin puhelimitse yhteydessä, jotta huoltajille varmasti selvisi tutkimuksen anonyymius ja tarkoitus. Suullisessa kommunikoinnissa hyödynnettiin huoltajien kanssa samaa kieltä puhuvia alakoulujen oman kielen opettajia ja ammattitulkkeja. Oppilaat palauttivat huoltajien allekirjoittamat lupalomakkeet luokanopettajilleen, jotka toimittivat ne tutkijalle. Tämän jälkeen havainnointi- ja haastatteluaiakataulut sovittiin yhteistyössä luokanopettajien kanssa. Aineisto kerättiin Turussa kolmesta eri alakoulusta kevätlukukauden 2019 aikana viikoilla 14–20. Äänitteet litteroitiin touko-kesäkuussa ja aineisto analysoitiin kesäkuussa 2019.

## 5.2 Tutkittavat

Tutkimushenkilöiksi valittiin alakouluikäisiä yleisopetuksen oppilaita, jotka ovat saapuneet Suomeen pakolaisina tai turvapaikanhakijoina. Tutkimus rajattiin koskemaan turkulaisia alakouluja, sillä maahanmuuttajien määrä Turussa kasvaa vuosittain varsin selkeästi (Tilastokeskus 2020). Tutkimuksessa oppilaiden sosiaalisen ympäristön ominaispiirteitä tutkitaan oppilaiden, opettajien ja vertaisten näkökulmista. Lopullinen tutkimusjoukko (N=179) koostuu pakolaistaustaisista oppilaista (n=10), heidän opettajistaan (n=24) ja tutkittavien oppilaiden luokkatovereista (n=145). Tutkittavien oppilaiden määräksi rajattiin kymmenen (10). Maahanmuuttaja- ja pakolais-/turvapaikanhakijalapsia koskevissa väitöskirjoissa tutkittavia on ollut 12–18 (ks. esim. Kaukko 2015; Lähteenmäki 2013) ja samoja teemoja käsittelevissä pro gradu -tutkielmissa 8–11 (ks. esim. Heikkilä 2008; Isomäki & Vahtera 2015; Vainio 2016).

**Oppilaat.** Haastateltavat oppilaat valittiin alakouluista, joissa järjestetään perusopetukseen valmistavaa opetusta, koska ulkomailta Suomeen muuttavat oppilaat aloittavat Turussa koulupolkunsa valmistavasta opetuksesta ja siirtyminen yleisopetukseen tapahtuu yleensä saman koulun sisällä (ks. luku 2.2). Tutkimuksessa keskitytään oppilaisiin, jotka olivat tutkimusaikana yleisopetuksessa, joten kriteeriksi asetettiin vähintään yhden

lukukauden kokemus suomalaisen koulu- tai varhaiskasvatusjärjestelmän yleisopetuksesta. Tämä varmistettiin jakamalla huoltajien lupalomakkeet (liitteet 4–7) vain yleisopetuksen luokalla koulua käyville alakoululaisille. Maahanmuuton syy varmistettiin lupalomakkeen kysymyksellä Suomeen saapumisen statuksesta.

Huoltajien lupalomakkeita jaettiin kolmeen eri kouluun yhteensä 17 kappaletta. Palautetuista lupalomakkeista kymmenessä (10) myönnettiin lupa tutkimukseen osallistumiselle, kuusi (6) palautti kieltävän vastauksen ja yksi (1) lupalomake jäi palauttamatta. Kolme myöntävän luvan palauttaneista oppilaista oli tutkijalle entuudestaan tuttuja, sillä tutkija oli toiminut heidän esiopettajanaan yhden toimintavuoden ajan ja sijaistanut heidän luokanopettajaansa alakoulussa muutamia kertoja. Tämän vaikutusta tutkijan objektiivisuudelle käsitellään luvussa 7.2. Tutkittavia saatiin kolmesta Turun alakoulusta: tutkimuskoulusta 1 kuusi (6) oppilasta, tutkimuskoulusta 2 kaksi (2) oppilasta ja tutkimuskoulusta 3 kaksi (2) oppilasta. Koko koulun oppilasmäärään suhteutettuna ensimmäisessä tutkimuskoulussa vieraskielisiä oppilaita oli 41,4 %, toisessa tutkimuskoulussa 33 % ja kolmannessa tutkimuskoulussa 24 %. Osuudet selvitettiin pyytämällä rehtoreilta ja/tai koulusihteereiltä tiedot äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien, maahanmuuttajaoikeutettujen, valmistavan opetuksen oppilaiden ja koko koulun oppilasmääristä.

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista viisi (5) on tyttöjä ja viisi (5) poikia. Tutkimuksessa painotetaan sukupuolien tasaisen edustuksen lisäksi myös tutkittavien tasaista jakaantumista alakoulun eri vuosiluokille. Oppilaiden ikäjakauma on 7–14 vuotta ja jokaiselta alakoulun vuosiluokalta on 1–3 tutkimushenkilöä. Tutkimushenkilöistä viisi on syntynyt Syyriassa, neljä Irakissa ja yksi pakolaisleirillä Kreikassa. Yksi Syyriassa syntyneistä oli paennut kolmen vuoden iässä perheensä kanssa Libanoniin ja oleskellut maassa kolme vuotta väliaikaisesti. Tutkimushenkilöt olivat lähteneet pakoon koti-/oleskelumaastaan 3–11 vuoden iässä ja saapuneet Suomeen vuosina 2013–2017. Heistä viisi oli saapunut Suomeen turvapaikanhakijana, kaksi pakolaisena ja kolme perheen yhdistämisen kautta. Tutkimushetkellä oppilaille oli 2–6 vuoden kokemus Suomessa asumisesta ja 2–5 vuoden kokemus suomalaisesta varhaiskasvatus- ja/tai koulujärjestelmästä. Tarkempia tietoja oppilaiden pakolaisuuden aikaisista kokemuksista, esimerkiksi mahdollisista traumatapahtumista, ei tätä tutkimusta varten tiedusteltu. Oppilaille voikin olla keskenään hyvin vaihtelevia kokemuksia kotimaastaan pakenemisesta, pakomatkasta ja Suomeen saapumisesta. Tutkimusta varten kerätyt taustatiedot tutkittavista oppilaista näkyvät taulukosta 2.



TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden pakolaistaustaisten oppilaiden taustatietoja

Tutkimus- henkilö	Suku- puoli	Ikä/luokka tutkimushetkellä	Synnyinmaa	Suomeen saapumi- sen status	Suomeen saapumi- sen vuosi
Oppilas 1	Tyttö	9 vuotta / 2.lk	Kreikka, pakolaisleiri	Perheenyhdistäminen	2013
Oppilas 2	Tyttö	9 vuotta / 3.lk	Irak	Turvapaikanhakija	2015
Oppilas 3	Tyttö	10 vuotta / 3.lk	Irak	Perheenyhdistäminen	2017
Oppilas 4	Tyttö	10 vuotta / 4.lk	Syyria*	Turvapaikanhakija	2014
Oppilas 5	Tyttö	14 vuotta / 6.lk	Syyria	Turvapaikanhakija	2016
Oppilas 6	Poika	8 vuotta / 1.lk	Syyria	Pakolainen	2015
Oppilas 7	Poika	8 vuotta / 1.lk	Irak	Turvapaikanhakija	2015
Oppilas 8	Poika	9 vuotta / 1.lk	Syyria	Perheenyhdistäminen	2016
Oppilas 9	Poika	11 vuotta / 4.lk	Syyria	Pakolainen	2016
Oppilas 10	Poika	14 vuotta / 5.lk	Irak	Turvapaikanhakija	2015

\*Oppilas 4 on syntynyt Syyriassa, mutta paennut Libanoniin 3-vuotiaana ja oleskellut siellä kolme vuotta ennen Suomeen saapumista.

**Luokkatoverit.** Oppilaiden sosiaalisen statuksen määrittämistä varten tutkittavien kotiluokille toteutettiin sosiometrinen mittaus. Koska kaksi tutkittavista oli samalla 4. luokalla ja kaksi samalla 3. luokalla, suoritettiin sosiometriset mittaukset kahdeksalla eri luokalla. Mittaukseen osallistuivat kaikki tutkimushetkellä läsnäolleet tutkittavan kanssa samalla luokalla koulua käyvät vertaiset. Vastaaminen oli vapaaehtoista. Kukaan vertaisista ei kieltäytynyt vastaamisesta, joten vastaukset saatiin yhteensä 145 vertaiselta. Kyselyhetkillä kotiluokilta oli yhteensä poissa 4 vertaista. Luokilla oli maahanmuuttajia tai muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita 18–50 % koko luokan oppilasmäärästä.

**Opettajat.** Tutkimuksen opettajan arviointilomakkeet jaettiin ensisijaisesti kunkin oppilaan omalle luokanopettajalle. Tämän lisäksi arviointilomakkeita jaettiin myös oppilasta opettaville muille luokanopettajille, erityisopettajille tai aineenopettajille, jotka opettivat tutkittavaa ja olivat läsnä hänen koulupäivissään ja -arjessaan vähintään kaksi tuntia viikossa. Tällä kriteerillä varmistettiin, että opettajilla oli ollut mahdollisuuksia havainnoida tutkittavien oppilaiden toimintaa koulun sosiaalisissa tilanteissa säännöllisesti ja pidempikestoisesti. Tutkimukseen osallistui 24 opettajaa.

### 5.3 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimus on monimenetelmällinen: tutkimusaineisto koostuu tutkijan havainnoinneista, oppilaiden teemahaastatteluista, vertaisten sosiometrisestä mittauksesta ja opettajien arviointilomakkeista. Koska tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta monipuolisesti eri tutkimusmenetelmiä ja näkökulmia hyödyntäen, on kyseessä tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatiotutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168).

Monimenetelmälliseen ja -näkökulmaiseen tutkimusotteeseen päädyttiin, sillä lasten ystävyysuhteita ja sosiaalisen kompetenssin tasoa tulisi tutkia moninäkökulmaisesti eri metodeja hyödyntäen, ja menetelmät tulisi kohdistaa tutkimusryhmän ymmärrys- ja ikätasoon (Berndt & McCandless 2011, 63, 76–78; Rose-Krasnor & Denham 2011, 163). Lisäksi triangulaatioon päädyttiin sosiaalisen ympäristön laajan tutkimisen takaamiseksi, sillä fenomenologiassa ilmiöt pyritään näkemään juuri sellaisina kuin ne ovat (Perttula 2000, 428). Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tiedonkeruumenetelmät.

#### 5.3.1 Havainnointi

Tutkimuksen aineistonkeruu alakouluissa aloitettiin havainnoinnilla. Laadullisessa tutkimuksessa havainnointia hyödynnetään tiedonkeruumenetelmänä tutkittaessa ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Lisäksi lapsia haastateltaessa heille on annettava mahdollisuus tarkkailla tutkijaa ennen haastatteluiden toteuttamista (Aarnos 2015, 165). Tässä tutkimuksessa havainnoinnilla tiedonkeruumenetelmänä oli kaksi tarkoitusta: havainnoinnin tuoma lisäinformaatio oppilaiden sosiaalisista statuksista ja sosiaalisen kompetenssin tasosta (tutkimuskysymykset 2 & 3) sekä oppilaiden tottuminen tutkijaan. Tutkimuksessa panostettiin haastateltavien oppilaiden lisäksi koko luokan mahdollisuuteen tutustua tutkijaan vapaasti. Olemalla läsnä oppilaiden koulupäivässä tutkija halusi tuoda itsensä osaksi luokan arkea, jotta koko luokalle suoritettava sosiometrisen mittaus ja yksittäisten oppilaiden haastattelut olisivat tilanteina lapsille mahdollisimman luontevia. Tämän havainnoinnin kautta saatua informaatiota tutkija hyödynsi sosiometrisen mittauksen sanavalintoja ja esitystapoja miettiessään.

Haastateltavien oppilaiden havainnointi toteutettiin oppilaiden koulupäivien aikana. Tutkija havainnoi oppilaita luokkatilanteissa ja ohjatun toiminnan ulkopuolella: oppitunneilla, välitunneilla, ruokailuissa ja niihin liittyvissä siirtymätilanteissa. Tutkija aloitti havainnoinnit esittäytymällä luokalle ja tämän jälkeen seuraamalla opetustilannetta sivusta,

useimmiten luokan takaosasta. Luokanopettajan pyynnöstä tutkija osallistui tunnin aktiviteetteihin ja toimi esimerkiksi tutkittavan oppilaan tai hänen pienryhmänsä apuopettajana. Oppilaiden ottaessa kontaktia tutkijaan hän vastasi ja osallistui toimintaan.

Entuudestaan tuttujen oppilaiden kohdalla havainnointi toteutettiin yhden päivän aikana, tutkijalle uusien oppilaiden kohdalla kahden koulupäivän aikana. Yhteen tutkimushenkilöön kohdistuva havainnointi oli kokonaisuudessaan kestoaltaan 4–10 tuntia. Observointien tukena hyödynnettiin tutkimusta varten laadittua havainnointirunkoa ja -lomaketta (liite 10). Havainnointirunko oli jaettu viiteen teemaan haastattelurungon teemojen (ks. seuraava luku 5.3.2) mukaisesti: *koulun arki & ystävyysuhteiden luominen, välitunnit/vapaa-aika, hyvät kaverit, huonot/ikävät kaverit ja kommunikaatio*. Teemat ja niiden apukysymykset oli numeroitu, jotta havainnointien merkitseminen havainnointilomakkeeseen olisi vaivatonta. Havainnointilomakkeen pohjana toimi lukujärjestystaulukko, johon tutkija pystyi merkitsemään havainnot oppitunti ja -siirtymäkohtaisesti. Tutkija kirjasi havainnot paperiin käsin ja säilytti täytetyt lomakkeet poissa näkyvistä. Tutkimushenkilön nimi merkattiin havainnointilomakkeisiin vain alkukirjaimella, jotta ulkopuoliset eivät missään kirjaamisvaiheessa voineet nähdä tutkittavaan viittavia tunnistetietoja.

### 5.3.2 Haastattelu

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu oppilaiden kokemuksiin vertaissuhteistaan. Kokemusten tutkimisen tiedonkeruumenetelmäksi soveltuu haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35; Perttula 2011, 140–141). Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemukset nähdään yksilön ja tietyn kohteen välisinä suhteina, merkityssuhteina. Merkityssuhteet eli kokemukset ovat yhteydessä yksilön elämäntilanteeseen ja sen eri aihealueisiin. (Perttula 2011, 116–118, 149.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien elämäntilanteiden kokemuksista, jotka liittyvät alakoulun sosiaaliseen ympäristöön. Tämän aihealueen kokemusten kartoittamiseksi tutkimuksessa hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa tutkittavat aihealueet on päätetty ennalta ja ne ovat kaikille samat (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Haastatteluille oli valittu kuusi pääteemaa: *koulun arki & ystävyysuhteiden luominen, välitunnit/vapaa-aika, hyvät kaverit, huonot/ikävät kaverit, kommunikaatio ja tulevaisuus*.

Fenomenologiselle tutkimusotteelle ja teemahaastattelulle on olennaista, että haastateltavien ääni ja heidän kokemuksensa saadaan keskiöön niin, että tutkija vaikuttaisi haastateltavan esiin tuomiin kokemuksiin mahdollisimman vähän (Hirsjärvi & Hurme 2008,

48; Metsämuuronen 2006, 170). Tämän takaamiseksi haastatteluja varten laadittiin haastattelurunko (liite 8) ja haastattelukysymykset luotiin mahdollisimman avoimiksi. Tutkimuksessa haastateltiin oppilaita (n=10), jotka eivät puhuneet suomea äidinkielenään. Haastattelujen ja kerronnan tukena päätettiin hyödyntää tukikuvia (liite 9), jotka oli jaoteltu teemahaastattelun teemojen mukaisesti. Ne asetettiin haastateltavan näkyville aina kyseisen teeman kohdalla ja jätettiin tämän jälkeen esille, jotta haastateltavat saivat hyödyntää niitä puheensa tukena aina halutessaan.

Haastattelut toteutettiin oppilaiden omalla koululla huhti-toukokuussa keväällä 2019. Kaikki tutkimushenkilöt haastateltiin heti oppituntien alussa, jotta oppilaan poistumiseen tutkijan kanssa ei kiinnitettäisi vertaisryhmässä liian suurta huomiota. Tutkimushenkilöllä oli myös ollut välitunti aikaa olla ohjatun toiminnan ulkopuolella, eikä haastatteluun lähtö keskeyttänyt mitään toimintaa. Tilanne oli tutkittavan kannalta huomaamaton ja rauhallinen. Aarnos (2015, 165) painottaakin, että tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä oppilaan koulunkäyntiä. Haastattelut suoritettiin lapsille tutussa luokkatilassa ennalta sovittuna ajankohtana. Tutkimushenkilöt saivat valita istumapaikkansa vapaasti, ja heillä oli haastattelujen aikana mahdollisuus tutkia ja leikkiä pöydälle asetetuilla erilaisilla leluilla. Tällä pyrittiin tilanteen rentouttamiseen. Kaikki oppilaat odottivat innolla omaa haastatteluvuoroaan. Tätä edesauttoi tutkijan huolellinen tutustuminen oppilaisiin ennen varsinaista haastattelutilannetta ja tilanteen ennakointi yhdessä oppilaan kanssa. Ennen haastattelun alkua tutkimushenkilöille kerrottiin lapsen ikätaso huomioiden, miten haastattelutilanne etenee, ja heiltä kysyttiin suullinen suostumus haastattelun tekoon.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin nauhurilla. Haastattelut olivat kestoltaan 13–21 minuuttia. Aluksi kaikki haastateltavat olivat niukkasanaisempia, joten haastattelut aloitettiin yleisillä kysymyksillä. Vasta kun lapset kertoivat itse kokemuksistaan avoimemmin, siirryttiin esittämään sosiaalisia vertaissuhteita käsitteleviä kysymyksiä. Täten tutkimushenkilöiden suppeammat vastaukset kohdistuivat epäolennaisiin kysymyksiin, joiden tarkoituksena oli vain rentouttaa tilannetta. Itse tutkimuskysymyksiin kohdennettuihin kysymyksiin tutkittavat vastasivat omia kokemuksiaan avoimesti ja monisanaisesti jakaen.

Haastateltavat hyödynsivät tukikuvia kysymyksiin vastatessaan ja aloittaessaan puhumisen itse spontaanisti. Tutkittavien suomen kielen osaaminen oli hyvin vaihtelevaa, joten haastattelurungon mukaiset kysymykset esitettiin teemahaastattelun mahdollisuuksien mukaisesti oppilaskohtaisesti hieman eri järjestyksessä ja vaihtelevin sanamuodoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Tutkijalta edellytettiin sensitiivisyyttä ja aktiivisuutta puheen täydentämisen suhteen, sillä osa tutkimushenkilöitä vaati kerrontansa jatkamisen

tueksi tutkijan verbaalista ja nonverbaalista tukea. Tutkijan tuli tarkkailla tilannetta ja ymmärtää omat roolinsa tilan antajana tai puheen tukijana. Laine (2015, 39–41) painottaa, että haastateltavan esiin tuoma kokemus voi kuitenkin erota siitä tehtävästä tulkinnasta. Tutkijan tuleekin ymmärtää, ettei hän luo haastateltavan kokemusta, vaan se olisi olemassa myös ilman tutkijan mielenkiintoa. Tutkijan on siis varottava yhdistämästä omia näkemyksiään toisen kokemiin tilanteisiin. (Perttula 2011, 134–135.) Kyseinen asia painottuu läpi tämän tutkimuksen, sillä tutkimushenkilöt edustavat tutkijaan verrattuna hyvin erilaista kulttuuritaustaa, ikäluokkaa ja kieliosaamista. Tämän vuoksi oppilaiden puhetta täydennettäessä ja tuettaessa käytettiin vain tavuja ja sanoja, joita he olivat jo sanoneet ja kuvia, joita he olivat jo osoittaneet.

### 5.3.3 *Sosiometrinen mittaus*

Tutkimuksen toisella tutkimuskysymyksellä määritetään tutkimushenkilöiden sosiaalinen asema vertaisryhmässä. Yksilön asemaa ryhmässä tutkitaan sosiometriikan avulla. Sosiometrisillä mittausmenetelmillä tutkitaan ryhmän jäsenten välisiä suhteita ja verkostoja sekä sosiaalisia valintoja. (Cillessen 2011, 82; Ropo 2015, 70–71.) Tässä tutkimuksessa sosiometrisessä mittauksessa hyödynnetään oppilaiden vertaisten (n=145) arviointeja. Koska yksilön sosiaalista statusta tulee aina tarkastella osana sitä ryhmää, jossa arviointi suoritetaan (Cillessen 2011, 83–84), rajattiin sosiometrisen mittauksen kohderyhmäksi tutkittavan oppilaan oma luokka. Tähän päädyttiin, sillä alakoulun pysyvistä vertaisryhmistä oppilaat viettävät juuri kotiluokassaan suurimman osan koulupäivistään ja ovat jo tutustuneet sen jäseniin yhteisen/yhteisten lukuvuosien aikana (Cillessen 2011, 85).

Alkuperäisen suunnitelman mukaan sosiometrinen mittaus oli tarkoitus suorittaa yleisesti paljon käytetyn ja suositun mittaustavan mukaisesti pyytämällä luokkien oppilaita nimeämään luokaltaan kolme kaveria, joiden kanssa he leikkivät/viettävät aikaa mielellään ja kolme, joiden kanssa eivät leiki/vietä aikaa mielellään (ks.luku 3.3; Barry & Wenzel 2006, 155; Berndt & McCandless 2011, 67–68; Coie, Dodge & Coppotelli 1982; Kaukiainen ym. 2005, 53; Salmivalli 2008, 25–34). Tutkimusta pilotoidessa tutkijalle kuitenkin selvisi, että yhdessä tutkimuskouluista luokanopettajat olivat juuri tehneet tai tekemässä luokilleen sosiometriset mittaukset. Tutkija sai luvan tämän mittaustavan ja -tulosten tarkasteluun ja tutkimuskäyttöön. Tuloksia päätettiin hyödyntää osana tutkimusaineistoa, sillä ne oli kerätty vain noin kuukausi ennen varsinaista aineistonkeruuta. Tutkija

varmisti, ettei millään luokalla ollut tapahtunut suuria muutoksia esimerkiksi ryhmän rakenteissa. Kaikilla luokilla oppilaat olivat pysyneet samoina, joten valmiiden mittausten hyödyntäminen koettiin perustelluksi. Viiden oppilaan kohdalla heidän oma luokanopettajansa oli tehnyt sosiometrisen mittauksen luokalleen maaliskuussa 2019, ja yhden tutkittavan osalta mittaus oli suoritettu helmikuussa 2019. Luokanopettajat olivat koonneet mittaustulokset sosiogrammeiksi (ks. tarkemmin luku 5.4.3) eli luokkien sosiometristä rakennetta kuvaaviksi nuolikaavioiksi (Ropo 2015, 81–82). Tutkimusta varten saatiin hyödynnettäväksi tiedot kuuden tutkittavan osalta. Kaksi kyseisen koulun tutkittavista oli samalla luokalla, joten tutkija sai hyödynnettäväkseen viiden eri luokan sosiogrammit.

Kaikki viisi sosiometristä mittausta oli tehty saman kysymyslomakkeen pohjalta (taulukko 3; liite 11). Loput neljään oppilaaseen kohdistuvat mittaukset toteutettiin samojen kysymysten pohjalta huhti-toukokuussa 2019. Kaksi oppilaista oli samalla luokalla, joten tutkija suoritti kahdessa eri tutkimuskoulussa yhteensä kolme sosiometristä mittausta. Sosiometrinen mittaus pyrittiin tekemään luokalle niin, että kaikki oppilaat olivat paikalla. Tutkijan toteuttamista mittauksista yhdeltä luokalta oli poissa kolme oppilasta ja toiselta yksi oppilas. Valmiiksi toteutetuissa mittauksissa kaikki luokkalaiset olivat olleet läsnä mittaushetkellä. Tutkittavan sosiaalinen asema selvitettiin pyytämällä luokan jokaista oppilasta nimeämään luokaltaan toveri kuuden eri väittämän mukaisesti (taulukko 3). Luokitellut, vastausten määriin perustuvat väittämät käsittelivät sekä positiivisia että negatiivisia ihmissuhteita (Cillessen 2011, 89–91). Kysymysmuodoissa oli huomioitu lasten ikätaso, jotta oppilaiden oli luontevaa yhdistää oma ja vertaistensa toiminta alakoulun arkeen ja tuottaa tarkkoja vastauksia ja arvioita tovereidensa käytöksestä.

TAULUKKO 3. Oppilaille kohdistetut kysymykset sosiaalisen statuksen kartoittamiseksi

<b>Sosiometrisen mittauksen kysymykset oppilaille</b>
Kuka on...?
1. Paras ystäväni tässä luokassa
2. Toiseksi paras ystäväni tässä luokassa
3. Pomottaja / kieroilija tässä luokassa
4. Mielestäni yksinäinen tässä luokassa
5. Luokan kiva kaveri tässä luokassa (auttaa)
6. Kiusaaja tässä luokassa

Luokan oppilaille jaettiin valmiit vastauspaperit (liite 11), joihin he saivat kirjoittaa sen luokkalaisensa nimen, jonka kokivat vastaavan väittämän kuvausta. Vastausohjeet annettiin oppilaille sanallisesti, ja lisäksi taululla oli nähtävissä kuvallinen tuki koko vastausprosessin ajan. Luokan oma luokanopettaja oli tukena ohjeiden antamisessa ja osasi vastata oppilaiden esittämiin luokkaan liittyviin kysymyksiin. Ohjeistuksissa korostettiin vastausten rajaamista omaan luokkaan. Tarkoilla ja monipuolisesti annetuilla vastausohjeilla varmistuttiin oppilaiden yhdenmukaisista vastauskriteereistä (Ropo 2015, 76–77).

Mikäli vastaajan mielestä luokalla ei ollut ketään väittämään sopivaa oppilasta, vastauksen sai jättää tyhjäksi. Myös oman nimensä sai kirjoittaa vastaukseksi väittämiin 3–6. Tämä sallittiin, sillä vastauskriteerien liian tarkka rajaaminen voi heikentää sosiometristen tulosten luotettavuutta. Esimerkiksi jos oppilasta vaaditaan vastaamaan joko kaiseen kysymykseen toverinsa nimi, mutta hän ei todellisuudessa koe, että tutkimusjoukosta löytyisi väittämää vastaavaa toveria, hän voi paineen alla vastata vain jonkun nimen ja täten tuottaa virheellisen kuvan luokan sosiaalisesta verkostosta. Tutkijan tulee väittämiä esittäessään pohtia sanamuotonsa ja selityksenä tarkasti. (Berndt & McCandless 2011, 67–70.) Selkeiden ohjeiden tukena hyödynnettiin luokan oman luokanopettajan tukea ja tutkijan huolellista tutustumista luokkaan havainnointien myötä.

Sosiometrisessä mittauksessa vastaajia on informoitava siitä, miten ja mihin vastauksia hyödynnetään (Ropo 2015, 77). Oppilaille kerrottiin, että tutkija ei katsoisi vastaajien nimiä vaan tutkisi sitä, millaisia rooleja eri luokissa ja eri kouluissa ilmenee. Oppilaille ei kerrottu, että luokan sosiometrisen mittauksen osalta tutkimuksessa tarkastellaan vain haastateltavien oppilaiden rooleja. Osa vanhemmista oppilaista oli kiinnostunut siitä, kuka näkisi heidän vastauksensa. Oppilaille korostettiin vastausten anonymiteettiä ja heille kerrottiin, että vastaukset tulisivat näkemään vain tutkija ja luokan oma luokanopettaja. Tätä havainnollistettiin keräämällä oppilaiden vastauslaput kirjekuoreen ja sen jälkeen sulkemalla kirjekuori liimaamalla. Kysymysten ja toiminnan hienovaraisuudella pyrittiin myös siihen, ettei sosiometrisen mittauksen toteuttaminen loisi ryhmään erimielisyyttä (Ropo 2015, 77). Oppilaille painotettiin, että paperiin kirjoitetut vastaukset jäävät luokkatilaan eikä niistä tarvitse keskustella enää välitunnilla. Sosiometriset mittaukset tehtiin oppituntien alussa, joten vastausprosessia seurasi lukujärjestyksen mukainen oppitunti. Myös tämä edesauttoi normaalin toiminnan jatkumista tutkimusvaiheen jälkeen.

### 5.3.4 Opettajan arviointilomake

Tutkimusta varten koostettiin 32 väittämää sisältävä opettajan arviointilomake (liite 13). Arviointilomakkeen sisältö on jaettu kahteen eri osa-alueeseen: väittämät 1–15 mittaavat oppilaan sosiaalista kompetenssia ja väittämät 16–32 oli suunniteltu mittaamaan oppilaan sosiaalista statusta. Aineistonkeruu- ja analysointivaiheessa huomattiin, että opettajien vastaaminen väittämiin 16–32 oli varsin vähäistä eivätkä kerätyt tiedot antaneet tutkimukselle lisäarvoa. Tämän vuoksi kyselomakkeita päätettiin hyödyntää vain väittämien 1–15 osalta ja sosiaalista statusta mittaavien väittämien avulla kerätty aineisto hylättiin. Väittämien 16–32 analyysia ja tuloksia ei käsitellä tässä tutkimusraportissa.

#### **Väittämät 1–15: Sosiaalinen kompetenssi**

Opettajan arviointilomakkeen viisitoista (15) ensimmäistä väittämää mittaavat oppilaan sosiaalista kompetenssia. Ne perustuvat MASK-mittariin (liite 14), joka on Kaukiaisien ym. (2005) muodostama sosiaalisen kompetenssin arviointiväline. MASK eli *Monitaho-Arviointi Sosiaalisesta Kompetenssista* pohjautuu Merrellin (1993) *School Social Behavior Scale (SSBS)* -arviointimenetelmään. Kaukiaisien ym. muodostama suomalainen versio mittarista sisältää opettajien arviot, oppilaan itsearviot ja vertaisarviot oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. MASK-testi soveltuu toteutettavaksi kolmannelta luokka-asteelta lähtien. (Kaukiainen ym. 2005, 1–2, 22–23). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kuitenkin vain opettajan arviointilomakkeen väittämiä oppilaan sosiaalisesta kompetenssista, joten testi on käyttökelpoinen myös alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla.

MASK-mittarin 15 väittämää muodostuvat neljästä sosiaalisen kompetenssin osa-alueesta: väittämät 1–5 mittaavat oppilaan yhteistyötaitoja, väittämät 6–8 empatiatasoa, väittämät 9–11 impulsiivisuutta ja väittämät 12–15 häiritsevyyttä. Väittämät eli oppilaan käyttäytymisen toimintakuvaukset kohdistuvat oppilaan jokapäiväiseen arkeen. Esimerkiksi yhteistyötaitoja arvioidaan väittämällä ”*Tarjoaa apuaan muille oppilaille*”, empatiaa väittämällä ”*Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet*”, impulsiivisuutta väittämällä ”*Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia*” ja häiritsevyyttä väittämällä ”*Härnää ja tekee pilaa muista oppilaista*”. Opettajat arvioivat väittämien sopivuutta oppilaaseen ja hänen toimintaansa arvioimalla jokaisen väittämän asteikolla 1–4, jossa ”1 = Ei koskaan”, ”2=Harvoin”, 3=Usein” ja ”4=Erittäin usein”. (Kaukiainen ym. 2005, 14–16, 49.) Alkuperäinen MASK-testin opettaja-arviointilomake ja tutkimusta varten muodostettu opettajan arviointilomake ovat liitteissä 13 ja 14.



## 5.4 Aineistonkäsittely ja -analyysi

Tässä tutkimuksessa eri tiedonkeruumenetelmillä saadut aineistot on analysoitu kukin erikseen niille tyypillisellä tavalla. Seuraavaksi aineistokohtaiset analyysitavat esitellään yksitellen.

### 5.4.1 Havainnoinnin analyysi

Havainnointiaineistojen käsittely aloitettiin kirjoittamalla käsin tehdyt muistiinpanot tekstinkäsittelyohjelmalla digitaaliseen muotoon. Tässä tutkimuksessa havainnointiaineisto toimii tukena muulle aineistolle, sosiometrisen mittauksen (tutkimuskysymys 2) ja opettajanarviointilomakkeiden (tutkimuskysymys 3) aineistoille. Havainnointiaineiston analyysi aloitettiin etsimällä tekstimuotoon kirjatusta havainnoista sisältöjä toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostettujen pääluokkien mukaisesti. Analyysi suoritettiin siis teorialähtöistä sisällönanalyysia ja luokittelua hyödyntäen.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta tutkija oli luokitellut valmiit pääluokat sosiometrisessä mittauksessa käytettyjä väittämiä (luku 5.3.3) vastaaviksi: *hyvä ystävä* (paras ystävä/toiseksi paras ystävä), *pomottaja/kieroilija*, *yksinäinen*, *kiva kaveri/auttavainen* ja *kiusaaja*. Havainnointiaineistosta etsittiin kuutta eri väittämää tukevia havaintoja. Näistä muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, jotka jaoteltiin ennalta päätettyihin kuuteen eri pääluokkaan. Esimerkki havainnoinnin analyysista tutkimuskysymyksen 2 osalta näkyy taulukosta 4.

TAULUKKO 4. Esimerkki havainnoinnin analyysista tutkimuskysymyksen 2 osalta

Havainto	Pelkistetty ilmaus	Pääluokka
<i>Oppilaat tekevät vihkotehtäviä kukin omalla paikallaan. Eräs luokkalaisista toteaa, että hän on tehnyt virheen eikä hänellä ole pyyhekumia. Oppilas 4 kuulee toteamuksen, etsii penaalistaan pyyhekumin ja kurottaa antamaan sen toverilleen.</i>	Oppilas huomioi toverinsa ja hänen tarpeensa  Oppilas auttaa toista	Kiva kaveri/ auttavainen
<i>Ulkoliikuntatunnilla opettaja antaa oppilaiden valita itse 2–3 hengen ryhmänsä. Ohjeistuksen kuultuaan kaksi poikaa astuvat heti oppilaan 5 viereen kädet hänen ympärilleen laskien. He haluavat olla hänen kanssaan samassa ryhmässä.</i>	Muut hakeutuvat oppilaan luokse	Hyvä ystävä

Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta tutkija oli luokitellut valmiit pääluokat Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisien (2006; luku 3.1) sosiaalisen kompetenssin nelijaon mukaisesti: *yhteistyötaitoinen käytös*, *empaattinen käytös*, *impulsiivinen käytös* ja *häiritsevä käytös*. Havainnointiaineistosta etsittiin pro- ja antisosiaalisen käytöksen piirteitä osoittavia havaintoja, jotka muutettiin yksinkertaisempaan muotoon pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistettyjen ilmausten tukena hyödynnettiin MASK-mittarin yhteistyötaitoja, empatiaa, impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä kuvaavia väittämiä (ks. luku 5.3.4; liite 14). Nämä pelkistetyt ilmaukset jaoteltiin neljään valmiiseen pääluokkaan. Esimerkki havainnoinnin analyysistä tutkimuskysymyksen 3 osalta näkyy taulukosta 5.

TAULUKKO 5. Esimerkki havainnoinnin analyysistä tutkimuskysymyksen 3 osalta

Havainto	Pelkistetty ilmaus	Pääluokka
<i>Oppilas 6 saapuu ulos välitunnille ja etsii kavereitaan. Hän huomaa monien lapsien leikkivän tervapataa. Hän saapuu paikalle pelin jo alettua ja kysyy, pääsisikö mukaan. Muut hyväksyvät pyynnön ja oppilas 6 liittyy peliin rohkeasti. Muiden juostessa hän kannustaa heitä paljon huutamalla heidän nimeään ja sanoo ”hyvä” sekä taputtamalla käsiään yhteen. Hän kannustaa kaikkia leikkijöitä tasapuolisesti ja myös häntä kannustetaan paljon.</i>	Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan	Yhteistyötaitoinen käytös
<i>Suomen kielen oppitunnin alussa opettaja tiedustelee, kuka oppilaista on tehnyt läksyn. Oppilaan 4 vieressä oleva tyttö ei ole tehnyt läksyjä ja edessä oleva tyttö alkaa nauraa hänelle. Ensin oppilas 4 hymähtää, mutta huomaa lähes heti läksyt tekemättömän tytön surullisen ilmeen. Tällöin hän kääntyy tyttöä kohti, hymyilee ja sanoo hänelle ”ei välietä”.</i>	Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet	Empaattinen käytös

#### 5.4.2 Haastattelun analyysi

Oppilaiden haastattelut analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistonkäsitteily aloitettiin litteroimalla äänitteet tekstinkäsittelyohjelmalla tekstimuotoon ja tutustumalla niihin huolellisesti. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti aineiston analyysi aloitettiin luokittelulla, jonka avulla haastatteluiden aineistoja käytiin johdonmukaisesti läpi. Tutkittavaa ilmiötä jäsennettiin vertailemalla aineiston eri osia toisiinsa ja teemahaastattelulle muodostettuihin teemoihin. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18–20; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

Tarkempana analyysimenetelmä hyödynnettiin teemoittelua, jonka avulla aineistosta etsittiin samankaltaisten teemojen esiintymistä ja toistuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107). Teemoittelun avulla aineisto ryhmiteltiin useampaan eri aihepiiriin. Tämän jälkeen jokaisesta litteroinnista etsittiin yksi kerrallaan eri aihepiireihin sopivia ilmaisuja. Nämä alkuperäisilmaisut muokattiin tekstinkäsittelyohjelmalla tiiviimpään ilmaisumuotoon, pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen pelkistettyjä ilmauksia vertailtiin keskenään ja niistä etsittiin yhteneviä teemoja. Keskenään samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset koottiin yhteen ja niille nimettiin yhteinen, kokoava alaluokka. Alaluokkien muodostamisen jälkeen samankaltaiset alaluokat ryhmiteltiin keskenään samankaltaisiin ryhmiin ja niistä muodostettiin pääluokat. Teemoittelun avulla aineistosta muodostettiin yhteensä neljä pääluokkaa: *vertais- ja ystävyysuhteiden muodostaminen, koulun arki vertaissuhteiden vahvistajana, ikävät kokemukset vertaissuhteista ja alakoulun vertaissuhteet vapaa-ajalla*. Pääluokkien muodostuminen alkuperäisilmauksista, pelkistetyistä ilmauksista ja alaluokista on havainnollistettu taulukossa 6. Kaikki teemoittelulla muodostetut pääluokat ja niiden alaluokat näkyvät luvussa 6.1 taulukossa 9.

TAULUKKO 6. Esimerkki haastatteluaineiston analysoinnista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
Oppilas 9: <i>"Kun *** oli valmossa, vaa se oli valmo A ja mä olin valmo B, nii sillo ku se tuli kolmosluokkaa ja mä nelos, nii se tuli kokoajan pelaa mun kaa ja mäki menin - - sinne si nitte kaa."</i>	Valmistavan opetuksen aikaiset ystävät tukena uusiin tovereihin tutustumisessa	Aiemmat ystävyys-suhteet tukena uusien luomisessa	Vertais- ja ystävyysuhteiden muodostaminen
Tutkija: <i>"Joo, miten sää sait ne kaveriks?"</i> Oppilas 7: <i>"Mä sanon että saako olla teijän kavereita ne sanoo joo, oli helppo asia."</i>	Oppilaan oma aloitekyky	Oma-aloitteisuus vertaisiin tutustuksessa	

### 5.4.3 Sosiometrisen mittauksen analyysi

Sosiometrisen mittauksen tulokset kuvataan sosiogrammeina, nuolikaavioina, sillä graafinen kuviomuoto sopii pienimuotoisen tutkimusaineiston analyysiin. Sosiogrammi muodostuu oppilaiden nimistä, joita yhdistetään nuolilla oppilaiden vastausten mukaisesti.

(Ropo 2015, 79-82.) Analysointi aloitettiin kirjoittamalla paperille luokkalaisten nimet. Näin tehtiin jokaisen tutkittavan oppilaan luokan kohdalla. Nimien väliin sijoitettiin nuolia seuraavasti: tietystä nimestä lähtevä nuoli tarkoitti vastaajaa, ja se, kehen nuoli kohdistui, tarkoitti väittämään vastattua nimeä. Kaksipäiset nuolet tarkoittivat sitä, että kummatkin olivat vastanneet toisensa samaan väittämään. Jokaisesta oppilaasta muodostettiin kaksi sosiogrammia: ensimmäiseen sosiogrammiin koottiin kyselylomakkeen väittämien 1, 2 ja 5 vastaukset, ja toiseen sosiogrammiin väittämien 3, 4 ja 6 vastaukset. Väittämille oli määritetty koodivärit, joilla kyseisen väittämän vastaukset (yksi- tai kaksipäiset nuolet) piirrettiin. Väittämäkohtaiset koodivärit ja esimerkit oppilaan 10 kahdesta sosiogrammista ovat nähtävissä liitteissä 11 ja 12.

Analyysissä hyödynnettiin sosiometriselle mittaukselle tyypillistä ryhmän eri roolien nimeämistä. Koska kyseessä oli yksittäisten muuttujien analyysi, tämän tutkimuksen sosiometrisen mittauksen analyysitapa on laadullinen, luokitteleva sisällönanalyysi. (Ropo 2015, 72.) Oppilaiden sosiaalista asemaa tarkasteltiin tutkimalla, kuinka monta mainintaa tutkittava oppilas sai väittämien sisältämien roolien kohdalla. Tutkittavat roolit olivat *paras ystävä*, *toiseksi paras ystävä*, *pomottaja/kieroilija*, *yksinäinen*, *kiva kaveri/auttavainen* ja *kiusaaja*. Mikäli tutkittava oppilas sai vain satunnaisia mainintoja eri roolien kohdalla, tulkittiin oppilaan status *neutraaliksi*. Kyseinen ryhmä päätettiin lisätä analysointivaiheessa osaksi jaottelua, sillä myös oppilaan mainitsemattomuus väittämien kohdalla haluttiin sisällyttää oppilaan sosiaalisen statuksen tarkasteluun. Asetelma perustuu Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982; ks. myös Salmivalli 2008, 26) suosittuun jaotteluun, jossa vastaava ryhmä on nimetty ”huomiotta jätetyksi”. Lapsen saadessa mainintoja hieman enemmän, kohtalaisesti, hänen asemansa olisi jaottelun mukaan ”keskimääräinen”. Tässä tutkimuksessa kyseiset statukset yhdistettiin ja korvattiin käsitteellä *neutraali*, sillä edellä esitellyt kaksi ryhmää eivät juurikaan eroa toisistaan yksilöiden ominaispiirteitä verratessa. (Salmivalli 2008, 28; ks. luku 3.3.) Lisäksi termi ”huomiotta jätetty” sisältää mielleyhtymän hylättyyn/eristettyyn. Yhdistäminen yhdeksi statukseksi oli tämän tutkimuksen tulosten analysoinnin kannalta mielekästä, sillä yksinkertaisuudessaan se tuki muita jo määritettyjä, tarkempia rooleja.

#### 5.4.4 Opettajan arviointilomakkeen analyysi

MASK-testiin perustuva aineisto, väittämät 1–15, analysoitiin MASK-testin opettaja-arvioinnin koontilomaketta hyödyntäen (liite 15). Aineiston analysoinnin alkuvaihe suoritettiin MASK-mittarin alkuperäisen analysointitavan mukaisesti. Analyysin viimeisen vaiheen, oppilaiden pistemäärien vertaamisen osalta tässä tutkimuksessa hyödynnettiin alkuperäisen ohjeistuksen pohjalta kehitettyä luokittelua.

Yhden tutkimushenkilön sosiaalista kompetenssia oli arvioinut yksi opettaja, muiden tutkimushenkilöiden arvioitsijoita oli useampia, joten opettajien vastauksista laskettiin oppilaskohtaiset keskiarvot. Arvot laskettiin oppilas- ja väittämäkohtaisesti ja ne kirjattiin MASK-testin alkuperäiseen koontilomakkeeseen. Väittämille saadut keskiarvot painotettiin MASK-mittarissa ohjeistettujen painokertoimien mukaisesti. Näistä painotetuista väittämistä laskettiin jokaiselle oppilaalle summat kaikista neljästä osa-alueesta. (Kaukiainen ym. 2005, 24–26, 50–51.) Taulukossa 7 kuvataan oppilaan 7 empatia-osion pisteytysprosessi.

TAULUKKO 7. Esimerkki oppilaan 7 MASK-mittarin empatia-osion pisteytyksestä

EMPATIA	Opettaja-arviot (opettajien antamat arviot ko. oppilaasta)	Osion painokerroin	Opettaja-arviointien keskiarvo x osion painokerroin =
1. Osaa olla hyvä kaveri.	$(3+4) / 2 = 3,5$	0.85	$3,5 \times 0,85 = 2,975$
2. Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet.	$(3+4) / 2 = 3,5$	0.84	$3,5 \times 0,84 = 2,94$
3. Osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät.	$(4+4) / 2 = 4$	0.75	$4 \times 0,75 = 3$
Painotettujen osioiden (1–3) summa			= 8,915

MASK-mittarin ohjeen mukaisesti neljästä eri osa-alueesta saadut summat tulisi jaotella tutkimushenkilöiden tuloksista muodostettaviin luokkiin prosentiosuuksien (< 10 %, 25 %, 50 %, 75 %, > 90 %) mukaisesti (Kaukiainen ym. 2005, 26–27). Tämän tutkimuksen aineisto sosiaalisen kompetenssin osalta (oppilaat n=10) on kuitenkin varsin pieni

tilastollista prosenttijakoa varten. MASK-mittarin ohjeistuksella muodostetut luokat eivät antaneet realistista kuvaa eri osioiden tasosta, joten mittarin hyödyntämistä loppuanalysoinnissa ei koettu mielekkääksi.

Koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tasosta laajemmassa kontekstissa, kokemusten ja sosiaalisen statuksen yhteydessä, päätettiin oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tasoa tarkastella kokonaisarvona. Aineistonkäsitteilyn perustana hyödynnettiin Henton ja Isoniemen (2019, 29) pro gradu -tutkielmaansa luomaa MASK-mittariston pohjalta toteutettua sosiaalisen kompetenssin luokittelua kolmeen eri tasoryhmään. Analyysivaiheessa oppilaille määritettiin sosiaalisen kompetenssin taso laskemalla kompetenssin osa-alueilta opettajien kullekin oppilaalle antamat pisteet yhteen. Yhteistyötaidot ja empatia tulkittiin positiivisina arvoina, impulsiivisuus ja häiritsevyys negatiivisina arvoina. Esimerkki laskutoimituksesta tutkimushenkilön 7 osalta näkyy taulukosta 8. Tulokset esitetään kahden desimaalin tarkkuudella.

TAULUKKO 8. Esimerkki oppilaan 7 sosiaalisen kompetenssin kokonaispistemäärän laskemisesta

Oppilaan 7 eri osioiden summapistees		Sosiaalisen kompetenssin tason laskutoimitus
Yhteistyötaidot	12,42	$12,42 + 8,915 + (-3,925) + (-5,245)$ $= 12,165$ $\approx 12,17$
Empatia	8,915	
Impulsiivisuus	-3,925	
Häiritsevyys	-5,245	

Tämän jälkeen sosiaaliselle kompetenssille määritettiin teoreettisesti korkein ja matalin mahdollinen pistemäärä. Teoreettinen maksimipistemäärä laskettiin summaamalla korkeimmat mahdolliset yhteistyötaitojen ja empatian pisteet ja vähentämällä niistä pienimmät mahdolliset impulsiivisuuden ja häiritsevyyden kokonaispistemäärät. Matalin mahdollinen pistemäärä laskettiin vastakkaisilla arvoilla: matalimmista mahdollisista yhteistyötaitojen ja empatian pisteistä vähennettiin korkeimmat mahdolliset impulsiivisuuden ja häiritsevyyden arvot. Tämän jälkeen oppilaiden saamat kokonaispistemäärät sijoitettiin pisteiden teoreettiset minimi- ja maksimit sisältävälle asteikolle, jonka perusteella asteikolta erotettiin ja nimettiin kolme eritasoisen kompetenssin luokkaa (ks. luku 6.3).

## 5.5 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Teemahaastattelun luotettavuutta lisäsi huolellinen pilotointi, sillä sen avulla varsinaisen aineistonkeruun apuvälineistä saatiin muokattua oppilaiden tarpeita paremmin vastaavat (ks. luku 5.1). Haastatteluja edesauttoi myös tutkijan tutustuminen lapsiin havainnoinnin kautta ennen varsinaista haastattelutilannetta. Haastattelut aloitettiin yleisillä kysymyksillä, ja vasta kun lapset itse kertoivat kokemuksistaan avoimemmin, siirryttiin esittämään juuri sosiaalisia vertaissuhteita käsitteleviä kysymyksiä. Tämän myötä tutkimushenkilöiden niukkasanaiset vastaukset kohdistuivat rentoutumista edistäviin yleisiin kysymyksiin. Tämä huolellisesti suunniteltu haastattelukysymysten ja -teemojen järjestys lisäsi menetelmän luotettavuutta, sillä itse tutkimuskysymyksiin kohdennettuihin kysymyksiin haastateltavat vastasivat omia kokemuksiaan avoimesti ja monisanaisesti jakaen.

Tässä tutkimuksessa sosiometrinen mittaus rajattiin koskemaan vain oppilaiden koti-  
luokkia, joten mittauksen perusteella määritetyt sosiaaliset statukset eivät ole yleistettävissä kyseisen luokkayhteisön ulkopuolelle. Tämä osaltaan heikentää menetelmän luotettavuutta, sillä tutkittavilla saattaa olla ystäviä enemmän esimerkiksi rinnakkaisilla luokilla, naapurustossa tai eri kouluissa (Berndt & McCandless 2011, 67–69). Sosiometrisissä mittauksissa hyödynnettiin apuna luokkien omia opettajia, jotka osasivat avata väitämien sisältöjä juuri heidän kouluunsa ja luokkaan sopivien esimerkkien kautta, kuitenkin vastauksia johdattelematta. Tämä osaltaan lisäsi oppilaiden ymmärrystä ja sen kautta menetelmän luotettavuutta.

Alkuperäisen MASK-mittarin mukaan oppilaan sosiaalinen kompetenssi tuli määrittää toteuttamalla mittaukset oppilaille itselleen, opettajille ja oppilaan luokkatovereille. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin vain opettajien arviointeja, joten sosiaalisen kompetenssin tulosten tarkastelu moninäkökulmaisesti saman mittarin perusteella ei ole mahdollista. Tutkimukseen valituille opettajille oli kuitenkin määritetty tarkat kriteerit, ja oppilaita arvioivat heidän arjessaan läsnä olevat opettajat. Tämä sekä useamman opettajan suorittamat arviot yhdestä oppilaasta lisäsivät sosiaalisen kompetenssin arvioinnin luotettavuutta. Tulosten analyysin osalta oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kokonaisarvon luokittelu on itse jaoteltu, joten tämä ei välttämättä vastaa luotettavuudeltaan MASK-mittarin alkuperäistä analyysintapaa, mutta toisaalta selkeydessään palvelee tämän kymmenen oppilaan aineiston analysointia ja tulkintaa. Lisäksi Hento ja Isoniemi (2019) ovat lupaavasti näyttäneet mallia MASK-mittarin käytön kehittämisestä ja tulosten vertaamisesta luokittelun avulla.

## 6 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELO

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisenä esitellään oppilaiden kokemuksia alakoulun vertaissuhteistaan. Toisena tarkastellaan oppilaiden sosiaalista statusta alakoulussa ja kolmantena heidän sosiaalista kompetenssiaan opettajien arvioimana.

### 6.1 Oppilaiden kokemuksia alakoulun vertaissuhteistaan

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset esitellään teemoittelun perusteella muodostettujen pääluokkien mukaisesti: *vertais- ja ystävyysuhteiden muodostaminen, koulun arki vertaissuhteiden vahvistajana, ikävät kokemukset vertaissuhteista ja alakoulun vertaissuhteet vapaa-ajalla*. Pääluokkien sisältämät alaluokat näkyvät taulukosta 9. Seuraavaksi haastattelujen tulokset esitellään pääluokkakohtaisesti.

TAULUKKO 9. Oppilaiden haastatteluista analyysin perusteella muodostetut pääluokat ja niiden alaluokat

Pääluokka	Alaluokka
Vertais- ja ystävyysuhteiden muodostaminen	Oma-aloitteisuus vertaisiin tutustuessa Aiemmat ystävyysuhteet tukena uusien luomisessa Haasteena suomen kielen osaamattomuus Haasteena muiden torjuvuus Haasteena muiden jo muodostetut ystäväverkot
Koulun arki vertaissuhteiden vahvistajana	Vertaissuhteet kouluarjen tärkeä osa-alue Tyytyväisyys kotiluokkaan Turvaverkkona muutama läheinen ystävä Koulun tarjoamat ryhmät + muut toimijat Tyytyväisyys kavereiden lukumäärään
Ikävät kokemukset vertaissuhteista	Kokemus yleisestä hännämisestä Ryhmän ulkopuolelle jääminen Hännäminen suomen kielen vuoksi Hännäminen uskuntoon liittyvien tekijöiden vuoksi
Alakoulun vertaissuhteet vapaa-ajalla	Leikkiminen koulun lähetyvillä Harrastukset Virtuaalipelit



### 6.1.1 *Vertais- ja ystävyysuhteiden muodostaminen*

Pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaat kokivat uusien kavereiden saamisen, vertaisiin tutustumisen ja ystävyysuhteiden muodostamisen pääasiassa vaivattomaksi. Vahvimmaksi vertaissuhteiden muodostamista tukevaksi tekijäksi oppilaat kokivat oman yritteliäisyytensä ja aloitteellisuuden vertaisiaan lähestyessä:

Tutkija: *"Joo, miten sää sait ne kaveriks?"*

Oppilas 7: *"Mä sanon että saako olla teijän kavereita ne sanoo joo, oli helppo asia."*

Tutkija: *"Miten sää sait ne kaveriks?"*

Oppilas 9: *"Kun mää vaan menin niiden kaa pelaa ja siite me tutustuimme toisii."*

Oma-aloitteisuus ei kuitenkaan ollut itsestänselvyys, vaan sen koettiin vaativan rohkeutta. Oppilailla oli kokemistaan ujouden ja nolouden tunteista huolimatta halua lähestyä tovereita uusien kavereiden saamisen toivossa:

Oppilas 3: *"Ennen ee kuin mä olin niin ujo, sitten, sitten mä kysyin yks kerta, sitten, sitten ne vastaa joo. -- Mä kysyn saan voinks olla kavereita sitten ne vastaa... Joo!"*

Oppilaat olivat kielteisistä ja jännittävistä tunteistaan huolimatta saattaneet lähestyä vertaisiaan myös auttaessaan heitä pääsemään mukaan yhteiseen toimintaan. Myös heitä oli tultu kysymään mukaan ryhmän yhteiseen toimintaan ja he olivat tämän myötä päässeet osaksi vertaisryhmää:

Tutkija: *"Miten saa uusia kavereita täällä koulussa? -- Meeks sää ite kysyy tai tuleeks joku muu kysyy sulta?"*

Oppilas 4: *"Mmh mua nolottaa kysyy joskus [Naurahtaa]. Joku muu tulee kysyy multa et tuuks sä mukaa tai sillee. -- Oon mää joskus menny kutsuu tyyypei leikkeihin jos ne on yksin. -- Mut, se oli vähä vaikee ku mua nolotti."*

Oppilaat kokivat aiemmin muodostettujen ystävyysuhteiden toimivan apuna uusien luomisessa. Oppilailla oli muutamia ystäviä valmistavan opetuksen ajoilta, vaikkakin monet kertoivat heidän muuttaneen eri alueelle tai vaihtaneen toiseen kouluun yleisopetukseen siirryttäessä. Osalla kaverit valmistavan opetuksen luokalta olivat olleet aloitteentekijöitä tai tukena uusien vertaissuhteiden luomisessa yleisopetuksen luokille siirryttyä:

Oppilas 9: *"Kun \*\*\* oli valmossa, vaa se oli valmo A ja mä olin valmo B, nii sillo ku se tuli kolmosluokkaa ja mää nelos, nii se tuli kokoajan pelaa mun kaa ja mäki menin - - sinne si niitte kaa."*

Oppilas 2: ” – mulla oli yks tuttu kaveri valmosta joka lähti tänä vuonna täältä koulusta pois koska sen piti muuttaa. Nii sitte me – – se oli tuttu mulle ja niinku mul oli niinku kaikkee kivaa sen kaa tekemistä. – – ja joskus sen mun vanhan kaverin kaa, se joka lähti pois, nii me oltii joskus sellasti, et me pyydettiin uudet kaverit mut öö tänää on \*\*\* eka vuos täällä nii sit me pyydettiin sitä leikkimään meidän kanssa niis it silloin mä tutustuin hänee.”

Täysin ongelmattomaksi ystävyysuhteiden muodostamista ei kuitenkaan koettu. Yhdenä haasteena ystävyysuhteiden muodostamiselle koettiin suomen kielen osaamattomuus. Myös aiemmissa tutkimustuloksissa (de Heer ym. 2015, 304, 309) maahanmuuttajaoppilaat ovat kertoneet kieli- ja kommunikaatio-ongelmien vaikeuttavan ystävyysuhteiden muodostamista. Tässä tutkimuksessa kyseinen asia koettiin kuitenkin väliaikaisena ja sen nähtiin korjaantuneen suomen kielen oppimisen kautta:

Oppilas 4: ”No oli se sillee vaikee [saada uusia kavereita Suomeen saavuttuaan] ku mä en osannu suomee mut se oli sittenki helppoo ku mä oppisi suomi. – – Mut si [valmistavan opetuksen jälkeen yleisopetuksen luokalla] se oli helppoo. Ku kaikki oli mun kaa kiltti ja sillee nii.”

Muut vaikeudet uusien kavereiden saamisessa liittyivät vastapuolen toimintaan ja asenteisiin. Oppilaat kokivat, että toiset saattoivat olla epävarmoja tai torjuvia haastateltujen yrittäessä tehdä läheisyyttä oma-aloitteisesti:

Tutkija: ”Onks helppoo vai vaikeeta saada uusia kavereita?”

Oppilas 9: ”No on vähä vaikee.” [Tarmokkaasti]

Tutkija: ”Mikä siin on vaikeeta?”

Oppilas 9: ”Ku mä jos mä kysy jostaki et jollaki et... voidaaks olla kaverii nii se sanoo et ei tai emmä tiedä.”

Useimmista muista tutkimustuloksista poiketen (ks. esim. Durkin ym. 2011, 243; Şahin & Sümer 2018, 912; Uptin, Wright & Harwood 2016, 614–615; O’Toole Thommessen & Todd 2018, 236–237) oppilaat eivät kokeneet tämän kuitenkaan johtuvan etnisistä eroista tai heihin kohdistuvasta rasisisesta käytöksestä. De Heerin ym. (2015, 304, 309) tutkimustulosten mukaisesti oppilaat kokivat toisten torjuvan ja ennakkoluuloisen käytöksen johtuvan siitä, että vertaisilla oli jo valmiina omat, vahvaksi muodostuneet koulun sisäiset kaveripiirinsä, johon he eivät halunneet enää uusia jäseniä. Vertaisten jo muodostetuilla ystäväverkoilla oli siis negatiivinen vaikutus uusien vertais- ja kaverisuhteiden muodostamiseen:

Tutkija: ”Onko niinku helppo vai vaikee saada täällä koulussa uusia kavereita?”

Oppilas 1: ”Ei helppoo.”

Tutkija: *”Ei oo helppoo. (Tauko) Mm miks ei oo helppoo, voiks sä vähä kertoo?”*

Oppilas 1: *”No niin mut et sil joskus ku joku ei halua olla ton kaa ja joku haluaa. Nii sitte joku sanoo ei anneta ton tulla meijä uudeks parhaaks kaveriks. Ku niil on jo.”*

Tosin tämäkin haaste uusiin tovereihin tutustumisessa oli pikemminkin satunnainen ilmiö, eikä kyse ollut jatkuvasta, esimerkiksi kiusaamista lähenevästä toiminnasta. Kuten aiemmin todettiin, oppilaiden kokemukset uusiin tovereihin tutustumisesta olivat enimmäkseen positiivisia: oppilaat olivat kartuttaneet onnistumisen kokemuksia lähestyessään vertaisiaan sekä oma-aloitteisesti että yhdessä ystäviensä kanssa toimien ja he luottivat omiin sosiaalisiin taitoihinsa, vaikka olisivatkin tunteneet nolouden tai jännityksen tunteita. Oppilaiden kokemuksista ilmeni vahva minäpystyvyyden tunne (ks. luku 3.2) alakoulun vertaissuhteiden muodostamisessa, samoin kuin niiden ylläpitämisessä ja vahvistamisessa, joihin perehdytään seuraavaksi.

### **6.1.2 Koulun arki vertaissuhteiden vahvistajana**

Haastatellut pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaat kokivat yhdeksi alakoulun parhaaksi asiaksi sen, että he pääsivät leikkimään ja viettämään aikaa kavereidensa kanssa. Oppilaiden kokemukset vastasivat aiempia tutkimustuloksia, jotka ovat osoittaneet pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden korostavan positiivisissa koulukokemuksissaan juuri koulun sosiaalisia suhteita (de Wal Pastoor 2015, 250; O’Toole Thommessen & Todd 2018, 236–237). Tässä tutkimuksessa vertaisten kanssa vietetty aika koettiin kokonaisuudessaan hyväksi ja tavoiteltavaksi asiaksi, ja yhdessä vietetyn ajan ja tekemisen muodoista oppilaat nostivat esiin erityisesti välitunnit. Tämä ilmenee oppilaiden vastauksista tutkijan kysymykseen mistä he pitävät koulussa eniten:

Oppilas 6: *”No leikkii mun kavereitten kanssa. Ja lukee. Ja kirjottaa.”*

Oppilas 4: *”Mm se on kiva ku mä saan nähä mun kavereita.”*

Oppilas 10: *”Oppiaine matikka... sit öö välitunti jotai pelataa joka yhtä pomppuu kiva.”*

Kaverisuhteita kuvaillessaan oppilaiden kokemuksista ilmeni oman luokan merkitys positiivisten vertaissuhteiden mahdollistajana. He tunsivat olevansa osa kotiluokkaansa ja ilmaisivat vahvaa tyytyväisyyttä siihen, että saivat olla juuri kyseisellä luokalla. Oppilaat kokivat, että heillä oli omalla luokallaan useita kavereita ja luokalla vallitsi hyvä yhteishenki:

Tutkija: ”Onks tää kiva luokka?”

Oppilas 3: ”Aika paljon. – – mulla on paljon kavereita ja leikin heidän kanssa, oli tosi kiva.”

Oppilas 2: ”Niinku viimeks me oltii sokkoo [välitunnilla]. Niinku pojat ja työt, ei oo mitään välii. Mut se oli meidän luokka, me haluttiin pitää niinku oma niinku vähä porukka vähä meijä luokasta siänne.”

Haastateltavat toivat kokemuksissaan esiin yhden tai muutaman erittäin läheisen ystävän, joiden kanssa he kertoivat viettävänsä aikaa päivittäin. Haastateltavat kuvailivat läheisiä ystäviään luotettaviksi ja hyviksi ystäviksi, jotka esimerkiksi puolustivat heitä erimielisyyksien ilmaantuessa. He olivat kavereita, jotka auttoivat ja joiden kanssa oli mukava viettää aikaa. Nämä ystävät muodostivat tutkimushenkilölle turvaverkon alakoulun sosiaaliseen ympäristöön ja heidän kanssaan leikkiminen oli alakoulun vertaissuhteiden iloisin asia. Kaikilla haastatelluilla yksi tai useampi läheisimmistä ystäväistä kävi koulua heidän kanssaan samalla luokalla. Eri luokalla koulua käyvät läheiset ystävät olivat tuttuja esimerkiksi aiemmalta yhteiseltä luokalta:

Oppilas 8: ”Paras kaveri – kaverit -- on kaksi kaveria omalta luokalta ja yksi valmosta.”  
[valmo = valmistava opetus]

Myös de Heerin ym. (2016, 309–310) tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaat nimesivät lähimmäksi ystäväkseen vertaisen nykyiseltä tai aiemmalta luokaltaan. Ystäväystymisen oman luokan oppilaan/oppilaiden kanssa voidaan olettaa johtuvan siitä, että koulupäivistään ja alakoulun vertaissuhteistaan lapset viettävät eniten aikaa juuri oman kotiluokkansa oppilaiden kanssa. Heillä on ollut aikaa tutustua heihin jo yhden tai useamman lukuvuoden aikana ja täten luoda syvempiä vertaissuhteita, ystävyysuhteita. (Berndt & McCandless 2011, 63–65; Cillessen 2011, 85.) Osa haastateltavista kertoikin, että luokkien muutokset olivat vaikuttaneet heidän ystäväpiireihinsä:

Oppilas 1: ”– – Vanhalla luokalla silloin oli paljon kavereita. Sit vaihettii luokkaa ei tullu nii paljoo kavereita tänne luokkaa. – – ne on 2A kaikki.”

Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat samalla luokalla olemisen lisäksi myös koulun tarjoamien kerhojen, esimerkiksi liikuntakerhon ja iltapäiväkerhon, edesauttavan vertaisiin tutustumista ja antavan mahdollisuuksia viettää aikaa yhdessä. Yhdessä tutkimuskouluista oppilaiden kasvun tukena toimi valtakunnallinen Icehearts-organisaatio. Icehearts

on sosiaalinen urheiluseura, joka pyrkii syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn ja toteuttaa sosiaalisuutta joukkueurheilun ja säännöllisen harrastus- ja koulutoiminnan avulla (Icehearts 2020). Kyseisessä koulussa osa haastatelluista kuului Icehearts-organisaation jalkapallojoukkueeseen. He kokivat joukkueen antavan heille läheisen kaveripiirin ja mahdollistavan heidän välilleen yhteenkuuluvuutta. Tietosuojasyyistä kyseisen asian havainnollistamisitaatti on jätetty pois tästä tutkimusraportista. Tutkimuksesta esiin nousseet havainnot urheiluharrastuksen vaikutuksesta pakolaisten ystävyys-suhteiden mahdollistamiseen ja vahvistamiseen ovat yhteneviä Fazelin (2015, 258–260) tutkimustulosten kanssa.

Kokonaisuudessaan oppilaat ilmaisivat vahvaa tyytyväisyyttä nykyhetken vertaissuhteisiinsa ja niiden laatuun. Kysyttäessä haluavaisitko he enemmän/lisää kavereita, he ilmoittivat olevansa tyytyväisiä koulussa olevien kavereidensa nykyiseen lukumäärään:

Oppilas 3: *"Nyt paljon hyvä."*

Oppilas 4: *"En ehkä. Koska sit mä en voi päättää kenen kaa mä oon."*

Oppilas 5: *"No, en halua."*

Oppilas 9: *"Hyvä määrä nyt."*

Oppilas 10: *"Kyl nää riittää. [Hymähtää] – on paljon kaverei, ja on hyviä –"*

Yksi haastatelluista (oppilas 6) kertoi haluavansa lisää kavereita, jotta kenenkään koulussa ei tarvitsisi olla yksin, ja toinen (oppilas 2), koska halusi tutustua uusiin eri-ikäisiin ihmisiin toisissa kouluissa laajentaakseen kaveripiiriään tulevaisuutta ajatellen. Heillä oli omasta mielestään kuitenkin nyt juuri hyvä määrä kavereita. Kyseiset ajattelutavat viittaavat vahvoihin prososiaalisiin empatia- ja yhteistyötaitoihin (ks. luku 3.1). Oppilaiden tarkempia sosiaalisia käytöspiirteitä tarkastellaan tässä tutkimusraportissa täsmällisemmin sosiaalisen kompetenssin yhteydessä tulosluvussa 6.3.

### **6.1.3 Ikävät kokemukset vertaissuhteista**

Haastateltavat olivat nähneet koulussaan hännäämistä tai kiusaamista, ja heillä oli siitä myös jokin omakohtainen kokemus. He kokivat nämä kokemukset vertaissuhteidensa ikäväksi ja harmilliseksi osaksi, mutta kertoivat heihin kohdistuvan hännäämisen olevan vain satunnaista, ei jatkuvaa toimintaa. Useimmiten hännääminen kohdistui useampiin oppilaisiin ja tutkimushenkilö oli valikoitunut kohteeksi sattumanvaraisesti:

Oppilas 8: *”Mutta kakkoluokka ismali-tunti [2.lk Islam-tunti] ku meen, siellä pelleillää ja kiroillaa. — Kaikki kiroo, kaikki ovat semmone, siellä koko aja kiroillaa. Kakkoluokan piti olla vielä kiltimpi, mutta siellä, mutta siellä kiroillaan. — Ne sanoo, ne sanoo (tauko) öö, ne sanoo tällatti kaikille [näyttää keskisormeaan nopeasti]. Keskari.”*

Härnäämisen muodoista sanallinen oli selvästi yleisempää kuin fyysinen ärsyttäminen. Tämän tutkimuksen havainnot ovat yhteneviä Smythin (2013, 42–43) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan sanallinen härnääminen ilmeni kiroiluna, ikävien asioiden huutelemisena, nimittelynä ja huijaamisena:

Oppilas 3: *”Työt. Ja puhuvat rumasti mulle. Ja mä siks en halua leikkii heijän kaa.”*

Tutkija: *”Voi ei, mitä ne puhuu sulle?”*

Oppilas 3: *”No... kiro sanat. Ja ennen, oli yks tyttö, sen nimi oli \*\*\* ja hän oli minun ää paras kaveri sitten, oli ennen ee, yks tyttö, se on tosi kiltti ja puhuu arabiaa, se on kurdilainen, ja vähän puhuu arabiaa niin vähän. Ja hän oli mejän kaa. Niin \*\*\* oli tosi kiltti siellä. Mut nyten kun ne tytöt uudet tytöt tulivat, — kun meni jo toi tyttö \*\*\* nii sit \*\*\* alko kiroilee ja he myös öö lyö.”*

Oppilas 8: *”No, \*\*\* ärsyttää mua. — Se ärsyttää. — se koko ajan huijaa. Se sanoo se tönää nikin tommosta tönää. Mä kerron opelle sitten, se sanoo en tehny. Ope ei tiedä, sitten ope sanoo en mä tiedä ketä se on.”*

Haastateltavat kertoivat fyysisen ärsyttämisen olevan lyömistä, tönimistä ja pelivälineiden ottamista toisen hallusta. Tällaiset tilanteet olivat esimerkiksi välitunneilla näkyneet opettajille selvemmin kuin sanallinen härnääminen, ja tämän vuoksi niihin oli opettajien toimesta puututtu useammin. Opettajien lisäksi oppilaat olivat saaneet ristiriitatileteissa tukea myös vertaisiltaan:

Oppilas 7: *”Nii mulle tapahtui välitunti nii yks ihmene tuli lyömää, ja sitte ne kolmet tuli mun kaa lyömää [tarkoittaa, että häntä lyötiin]. Mutta \*\*\* ja toi yks poika iso hän oli mun vanha kaveri hän autti mua. — Että näytti törmäsi — ja kerro si opel.”*

Oppilaat kokivat hyvien ystäviensä pitävän heidän puoliaan ja auttavan heitä selviämään vertaissuhteiden ikävistä kokemuksista. Tästä huolimatta he olivat kokeneet myös yksinäisyyttä ja ryhmän ulkopuolelle jäämistä aiempien kavereidensa tai luokkatovereidensa taholta. Yksinäisyys ei ollut haastateltavien oma valinta, vaan se koettiin huonona, epätoivottuna asiana. Ryhmän ulkopuolelle jääminen ei kuitenkaan ollut jatkuvaa, vaan kokemuksissa nousivat esiin yksittäiset tapahtumat:

Oppilas 7: *”No ku mää oon tullu yks päivä ippeen [iltapäiväkerhoon] nii et kaikki on sanonu että mää en enää pelaa niiden kanssa ikinä. — Mä en puhunu enää näien kanssa, enkä tehny näien kans ku mulla on pallo näiet sano voiko tulla mukaan mä sanoin ei, ei ikinä.”*

Oppilas 2: ”No ööm – – vähä noi teki sillo ku mä olin... sillo varmaa ekana päivänä tai joku toinen päivä, varmaa viides päivä, silloin ku mä alotin ykköshuokkaa. Nii kaikki sano haahaa sää oot yksin niinku ei sulla oo kavereita.” [Oli silloin valmistavassa opetuksessa]

Yleisellä tasolla ilmenneen epäystävällisen käytöksen lisäksi oppilaat olivat kokeneet myös henkilökohtaisiin tekijöihin kohdistuvaa hännämistä. Heitä oli esimerkiksi pilkattu heikon suomen kielen vuoksi:

Oppilas 5: ”Öö – – toi, ainoo kun mä sanon jotain väärin, sit ne nauraa. – – Välitunnilla. – – esim jos en osaa puhuu suomee hyvin, esim jos jotain lausumine menee väärin.”  
 Tutkija: ” – – Okei miten sä sit selviät siitä?”  
 Oppilas 5: No mä sanon että... (tauko) esim ku se nauraa sit mä sano ei mua kiinnosta ni miks mä oon koulus, mä oon koulus et mä mua opetetaan niin kyl... (tauko) kyl mä tuun kouluun nii kyl mä opiskelen kaikkee.

Valtakielen osaamattomuuden lisäksi osa oppilaista oli kokenut hännämistä uskontoon liittyvien ulkoisten tekijöiden ja toimintatapojen vuoksi. Kyseisistä asioista tutkimushenkilöitä kiusaavat oppilaat edustivat itse samaa uskontokuntaa ja/tai kulttuuritaustaa. Heidän toimintatapansa kuitenkin erosivat tutkimushenkilön toimintatavoista ja tämän vuoksi he arvostelivat häntä:

Oppilas 3: ”-- öö valmosella [= valmistava opetus] ku mä leiki heijän kanssa niin he alkai nauravat. – – Joo. Koska mä laitan huivin. Ja hekin on muslimeita mut hei eivät ramadani. – – Jos sanon, älkää niin se kerron heijän opettajalle.”

Havainto muslimien välisestä keskinäisestä syrjinnästä yksilöiden välisten eroavaisuuksien perusteella on yhdenmukainen Durkinin ym. (2011, 250) päätelmien kanssa. Uskonnollisista käytännöistä, niiden toteuttamisesta ja rasismista johtuva kiusaaminen on noussut esiin myös Smythin (2013, 41) tutkimuksessa somalipakolaisten alakoulukokemuksissa.

#### **6.1.4 Alakoulun vertaissuhteet vapaa-ajalla**

Oppilaat kertoivat viettävänsä aikaa koulutovereidensa kanssa myös vapaa-ajallaan. Alakoulun vertaissuhteet eivät siis rajoittuneet vain koulupäivän aikana toteutuviksi sosiaalisiksi kanssakäymisiksi, vaan oppilaat tapasivat koulukavereitaan myös koulupäivien jäl-

keen ja viikonloppuisin. Suuri osa oppilaiden koulukavereista asui heidän kanssaan samalla asuinalueella tai hyvin lähellä, viereisellä asuinalueella. Tyypillisimpiä ajanvietto- tapoja olivat koulujen alueella ja niiden viereisillä urheilukentillä oleilu, pallolla pelailu, pyöräily ja muu leikkiminen:

Oppilas 4: ”- - ne tulee aina koulun pihal nii ne kutsuu. - - me keinutaa, ja sit me puhutaa ja (tauko) [huokaa ja mietiskelee] - - ne on mun luokkalaisii.”

Oppilas 9: ”Ne tulee pyöräl kentäl ja me ajetaan pyöräl ja me mennää kentäl pelaa.”

Oppilas 7: ”- - mä otan mun pallon me leikitää sillä sit mennä ke-kentälle. Leikitää muuta leikkiä sisällä.”

Kuten viimeisimmästä sitaatista selviää, oppilaat viettivät julkisten paikkojen lisäksi aikaa ystäviensä kanssa myös toistensa kotona. Sisätilojen lisäksi oppilaat leikkivät koulutovereidensa kanssa myös omilla kotipihoillaan:

Oppilas 1: ”Tänää öö \*\*\* pääsee mejän, mm nii tota mä pääsen niille. - - vaan vähän aikaa. Ja kysytää pääseks mä si niille yötä. - - Joskus mä meen sen bussipysäkille odotetaan. Sitte me nähää. - - En mä aina mee niille joskus meen pihalle leikkii kaikkien kaa. Mä menin pihalle. \*\*\* oli ja kaikki vaan muuttui. Jotkut vähä isoja, jotkut eskarissa. - - jotkut on koulusta. \*\*\* on täältä koulusta. Se on kolosella. Se on aika iso. Ja \*\*\*! Nii sit seki on tota mejän pihoilla ja leikkii mejän kaa.”

Yleisen vapaa-ajan viettämisen lisäksi osa haastatelluista tapasi alakoulun vertaisiaan yhteisissä harrastuksissa, kuten jalkapalloharjoituksissa. Lähikontaktin lisäksi osa oppilaista oli vapaa-ajallaan yhteydessä koulutovereihinsa myös sosiaalisen median tai erilaisten virtuaalipelien kautta:

Oppilas 6: ”Nii. Ja mä ainaki me pelataa Forttii [=videopeli], nii pelataa nii mulla on sen nimi [=pelatessa käytettävä nimimerkki], \*\*\*, nii me ainaki pelataa yhes.”

Yhteenvedon haastateltujen oppilaiden kokemuksista voidaan todeta, että heidän alakoulun vertaissuhteensa olivat hyvällä tasolla: oppilaat kykenivät muodostamaan ja ylläpitämään toimivia kaverisuhteita, he osoittivat tyytyväisyyttä alakoulun sosiaaliseen verkostoonsa ja he olivat saaneet onnistumisen kokemuksia ja tunsivat kyvykkyyttä vertaisten kanssa toimiessaan. Voidaankin todeta, että Rose-Krasnorin ja Denhamin (2011) sosioemotionaalisen kompetenssin malliin peilaten oppilaiden minäpystyvyys ja suhteiden laatu vertaisten kanssa osoittautuivat olevan hyvällä tasolla (ks. luku 3.2). Seuraavassa luvussa tarkastellaan mallin keskitason kolmannen osatekijän, sosiaalisen statuksen tuloja.



## 6.2 Oppilaiden sosiaalinen status

Tutkittavien oppilaiden sosiaaliset statukset (tutkimuskysymys 2) jakautuivat analyysin pohjalta seuraavasti: kymmenestä oppilaasta seitsemän (7) oli statukseltaan neutraaleja ja loput kolme (3) edustivat samanaikaisesti kahta eri statusta (taulukko 10). Neutraalin statuksen oppilaat (n=7) olivat saaneet sosiometrisessä mittauksessa luokkatovereiltaan vain vähän mainintoja, vähintään yhden ja enintään kaksi mainintaa. Kahta eri statusta edustavat oppilaat sen sijaan olivat saaneet luokkatasolla selvästi muita oppilaita enemmän mainintoja tietyissä väittämässä. Kaksi (n=2) heistä edusti samaan aikaan parasta ystävää ja kivaa kaveria, ja yksi (n=1) parasta ystävää ja yksinäistä.

TAULUKKO 10. Oppilaiden sosiaaliset statukset kotiluokalla vertaisten arvioimana

Sosiaalinen status	n	Tutkimushenkilö
Neutraali	7	Oppilas 1, 2, 5, 7, 8, 9 ja 10
Paras ystävä ja kiva kaveri	2	Oppilas 4 ja oppilas 6
Paras ystävä ja yksinäinen	1	Oppilas 3

Neutraalin statuksen oppilaat olivat saaneet vähintään yhden ja enintään kaksi mainintaa luokkatovereiltaan (ks. liite 12). Heidät oli nähty joko parhaana ystävänä tai toiseksi parhaana ystävänä tai luokan kivana kaverina. Heihin kohdistuneet vastaukset olivat positiivisia mutta hyvin vähäisiä, sillä jokaisella luokalla joku toinen oppilas oli saanut selvästi enemmän kyseisen kategorian vastauksia. Neutraalit oppilaat eivät siis olleet täysin huomiotta jätettyjä tai hyljeksittyjä, mutta luokkatasolla verrattuna heidän statuksensa ei erottunut merkittävästi. Tutkijan havainnot kyseisistä oppilaista vahvistavat tämän:

*Matematiikan tunnin alussa opettaja antaa oppilaiden valita parin. Oppilas 10 ei ala ottaa kontaktia muihin eikä itse rupea valitsemaan paria. Lopulta hän saa muodostettua parin opettajan ehdotuksien avustuksella. Oppilas 10 toimii koko parityön ajan toista huomioiden ja he tekevät pyydetyt tehtävät yhteistyöllä. (14.05.2019)*

*Ulkoliikuntatunnilla opettaja antaa oppilaiden valita itse 2–3 hengen ryhmänsä. Ohjeituksen kuultuaan kaksi poikaa astuvat heti oppilaan 9 viereen kätet hänen ympärilleen laskien. He haluavat olla hänen kanssaan samassa ryhmässä. (16.04.2019)*

Useampiin eri statuksiin sijoittuneet oppilaat olivat saaneet tovereiltaan selvästi muita luokkalaisiaan enemmän mainintoja kyseisissä rooleissa. Kaksi (2) useamman statuksen oppilaista edusti samaan aikaan sekä parhaan ystävän että kivan kaverin statuksia. He

olivat saaneet vastauksia vastavuoroisten ystävyys-suhteiden edustajilta sekä monilta muilta luokkalaisiltaan. He olivat luokkalaistensa keskuudessa selvästi suosittuja. Toisten auttaminen ja ystäväpiirin laajuus tulivat esiin myös tutkijan havainnoissa:

*Oppilaat tekevät vihkotehtäviä kukin omalla paikallaan. Eräs luokkalaisista toteaa, että hän on tehnyt virheen eikä hänellä ole pyyhekumia. Oppilas 4 kuulee toteamuksen, etsii penaalistaan pyyhekumin ja kurottaa antamaan sen toverilleen. (17.04.2019)*

*Välitunnille lähdetessä oppilas 6 hymyilee ja juttelee luokkalaisilleen sekä vastakkaisilla naulakoilla oleville rinnakkaisluokkalaisille. Puettuaan ulkovaatteet hän lähtee ulos ja häntä odottaneet muut oppilaat lähtevät hänen kanssaan. Osa luokkatovereista ei ole ehtinyt pukea vielä kaikkia vaatteita: he nappaavat loput vaatteet mukaan ja kiiruhtavat oppilaan 6 perään kehottaen oppilasta 6 odottamaan myös heitä. Jo ulkona olevat oppilaat näkevät oppilaan 6 tulevan ulos ja huudahtavat hänen nimensä. He juoksevat oppilaan 6 viereen keskustelevat eri välituntileikeistä. Tämän jälkeen kaikki alkavat yhdessä pelata pallolla. (09.05.2019)*

Yksi (1) oppilaista oli nimetty vastavuoroisten ystävyys-suhteiden puolesta parhaaksi ystäväksi, mutta samalla osa hänen muista luokkatovereistaan arvioi hänet yksinäiseksi. Hänen luokallaan oppilaat eivät olleet arvioineet ketään toista yksinäiseksi. Tutkijan kahden koulupäivän aikana suorittamat havainnoinnit osoittavat, että oppilaalla oli kavereita eli hän ei ollut jäänyt täysin ryhmän ulkopuolelle. Tutkimushetkellä hän kuitenkin vietti ramadania eikä tämän vuoksi ruokaillut muun luokan kanssa normaaliin tapaan, vaan vietti ruokavälitunnin yksin kotiluokassaan. Voi olla, että tämä järjestely, luokkatovereista erillään vietetty aika ja muista luokan muslimeista poikkeava vakaumus olla syömättä saattoivat vaikuttaa luokkatovereidensä arvioon yksinäisyydestä.

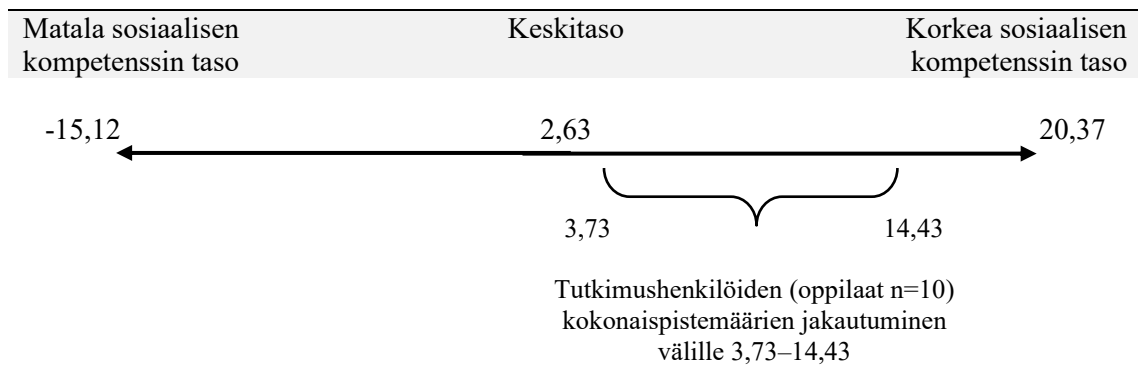
Kukaan oppilaista ei siis ollut vertaisten taholta torjuttu tai hyljeksitty, vaan heidän statuksissaan näyttäytyi toverisuosiota vaihtelevissa määrin. Havainto tukee aiempaa tutkimustulosta, jonka mukaan Australiassa asuvat pakolaisnuoret kokivat sosiaalisen statusensa koulun vertaisryhmässä ”keskimääräiseksi” (Correa-Velez, Gifford & Barnett 2010, 1402). Tutkimuksessaan Wilson ja Rodkin (2013, 1094) havaitsivat, että etnisyydestä johtuvan hyljeksinnän vähenemistä tukivat koulut, joissa oli edustettuna useiden eri kulttuuritaustojen ja etnisten ryhmien oppilaita. Voidaan olettaa, että tässä tutkimuksessa tutkimuskoulujen suhteellisen korkeat maahanmuuttajaoppilaiden osuudet (24 % – 41,4 % koko koulun oppilasmäärään suhteutettuna, ks. luku 5.2) tukivat kulttuurista integraatiota ja oppilaiden hyväksyntää vertaisten taholta.

Tulosten perusteella tutkimuksen pohjateorian osatekijät (ks. luku 3.2), oppilaiden sosiaalinen status, suhteet vertaisiin ja minäpystyvyys, olivat hyvällä tasolla. Seuraavassa luvussa tarkastellaan näiden yhteistulosta, oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tasoa.

### 6.3 Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi

Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tasoa tarkastellaan analyysivaiheessa määritettyjen sosiaalisen kompetenssin kokonaispisteiden perusteella. Teoreettisesti MASK-testin väittämien painokertoimilla lasketun sosiaalisen kompetenssin korkein mahdollinen pistemäärä on 20,37. Tämä pistemäärä tarkoittaa sosiaalisesti taitavaa ja kompetenttia oppilasta. Sosiaalisen kompetenssin alhaisin mahdollinen pistemäärä on -15,12, joka tarkoittaa antisosiaalisesti käyttäytyvää oppilasta. Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kokonaisarvot sijoittuivat välille 3,73–14,43 (taulukko 11), joten kaikki tutkittavat olivat vähintään jossain määrin sosiaalisesti kompetentteja.

TAULUKKO 11. Tutkimusjoukon sosiaalisen kompetenssin kokonaispistemäärien jakautuminen teoreettisten maksimi- ja minimipistemäärien asteikolle



Kukaan oppilaista ei siis saanut opettajien arvioinneissa erittäin matalan sosiaalisen kompetenssin kokonaispisteitä, vaan kaikki oppilaat sijoittuivat maksimi- ja minimiarvoihin verrattuna keskitason ja korkean sosiaalisen kompetenssin väliselle alueelle. Tulokset tukevat aiempia tutkimustuloksia (Zaia ym. 2013, 141; Zwi 2017, 845–848) joiden mukaan suurimmalla osalla pakolaisoppilaista käytös oli pääpiirteissään prososiaalista ja heidän sosioemotionaalinen hyvinvointinsa oli normaalialueella.

Oppilaiden saamien pistemäärien perusteella oppilaat jaettiin kolmeen tasaiseen luokkaan: *täysin sosiaalisesti kompetentti*, *hyvin sosiaalisesti kompetentti* ja *hieman sosiaalisesti kompetentti* (vrt. Hento & Isoniemi 2019, 29). Neljä (4) oppilaista oli täysin sosiaalisesti kompetentteja, kolme (3) hyvin sosiaalisesti kompetentteja ja kolme (3) hieman sosiaalisesti kompetentteja. Muodostetut luokat, luokkien pisterajat, oppilaiden pistejaumat ja sijoittuminen eri luokkaan näkyvät taulukosta 12. Seuraavaksi esitellään eri luokat ja niiden ominaispiirteet.

TAULUKKO 12. Tutkimusta varten muodostetut sosiaalisen kompetenssin luokat, oppilaiden pistejakaumat ja sijoittuminen eri luokkiin

Sosiaalisen kompetenssin luokka	Pistemäärä	Oppilaiden pistejakauma	n	Tutkimushenkilö
Täysin sosiaalisesti kompetentti	> 12	12,17–14,43	4	Oppilaat 2, 4, 5 ja 7
Hyvin sosiaalisesti kompetentti	6–12	6,46–8,74	3	Oppilaat 3, 9 ja 10
Hieman sosiaalisesti kompetentti	< 6	3,73–5,62	3	Oppilaat 1, 6 ja 8

### Täysin sosiaalisesti kompetentti

Opettajien arviointien mukaan *täysin sosiaalisesti kompetenttien* käytöksessä korostuivat erityisesti empatiataidot, kuten toisten tunteiden huomiointi ja hyväksynnän osoittaminen muille oppilaille. Yhteistyötaidoista korostuivat avun tarjoaminen, innokkaasti ryhmän toimintaan osallistuminen ja yhteistyön tekeminen muiden kanssa. Opettajat olivat arvioineet empatia- ja yhteistyötaitojen ilmenevän tutkimushenkilöiden käytöksessä usein tai erittäin usein. Impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä täysin sosiaalisesti kompetenttien käytöksessä arvioitiin ilmenevän harvoin tai ei koskaan. Heillä ei ilmennyt lainkaan raivokohtauksia tai kiukunpuuskia, eivätkä he hännänneet tai tehneet pilaa muista. Joidenkin heistä katsottiin toimivan joskus ajattelematta ja ärsyyntyvän helposti. Täysin sosiaalisesti kompetenttien käytös oli siis opettajien arvioiden pohjalta luonnehdittuna vahvasti prososiaalista ja erittäin vähäisessä määrin antisosiaalista. Tutkijan tekemät, ajallisesti toki suhteellisen lyhytkestoiset ja lyhyelle jaksolle sijoittuvat havainnot tukevat opettajien arviointien tuloksia:

*Suomen kielen oppitunnin alussa opettaja tiedustelee, kuka oppilaista on tehnyt läksyn. Oppilaan 4 vieressä oleva tyttö ei ole tehnyt läksyjä ja edessä oleva tyttö alkaa nauraa hänelle. Ensin oppilas 4 hymähtää, mutta huomaa lähes heti läksyt tekemättömän tytön surullisen ilmeen. Tällöin hän kääntyy tyttöä kohti, hymyilee ja sanoo hänelle ”ei välitettä”. (02.05.2019)*

*Välitunnille siirryttäessä oppilas 7 keskustelee muutaman luokkalaisensa kanssa. Hän tiedustelee mitä he tekisivät välitunnilla. Oppilaat hassuttelevat pukiessaan ja oppilas 7 laittaa käden toverinsa olkapäälle sanoen: ”Tässä minun kaveri!”. Tämän jälkeen he lähtevät yhdessä ulos. Ulko-ovella oppilas 7 jää odottamaan vielä yhtä kaveriaan ja jää pitämään ulko-ovea auki kaikille välitunnille tulijoille. (03.05.2019)*

### Hyvin sosiaalisesti kompetentti

*Hyvin sosiaalisesti kompetenttien* käytös ilmeni opettajien arviointien pohjalta varsin taiseena kokonaisuutena, eikä mikään osa-alue korostunut erityisesti. Impulsiivisuus- ja häiritsevyyssosioiden osalta opettajien arviot olivat lähes yhtenevät täysin sosiaalisesti kompetenttien saamien arvioiden kanssa. Raivokohtauksia/kiukunpuuskia ei ilmennyt, eivätkä he kohdistaneet tovereihinsa tahallista ärsyttämistä. Jokaisen oppilaan kohdalla impulsiivisuuden ja häiritsevyyden väittämien oli arvioitu tapahtuvan harvoin tai ei koskaan. Myöskään tutkijan havainnoissa ryhmän edustajat eivät osoittaneet antisosiaalisen käytöksen piirteitä:

*Erään oppitunnin alussa joku luokkalaisista oli ottanut salaa oppilaan 9 oppikirjat hänen pulpetistaan. Kun oppilas 9 huomasi niiden olevan poissa muut tapahtuman nähneet oppilaat kertoivat tietyn henkilön vieneen oppikirjat luokan eteen. Oppilas 9 meni rauhallisesti hakemaan kirjat luokan edestä, vei ne takaisin pulpettiinsa ja lähti omalle jakotunnilleen. Hän pysyi koko tilanteen ajan rauhallisena. (16.04.2019)*

Täysin sosiaalisesti kompetenteista poiketen hyvin sosiaalisesti kompetenttien kohdalla yhteistyö- ja empatiataidot eivät kuitenkaan korostuneet yhtä vahvasti ja usein tapahtuvina. Kyseisten osioiden arviot sijoittuivat asteikkojen harvoin ja usein välille. Yhteistyötaidoista jokaisen kohdalla korkeimmalle oli arvotettu ”osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan”, ja empatiataidoista hyvänä kaverina oleminen ja muiden tunteiden huomiointi. Tutkijan havainnot tukevat opettajien arvioita hyvin sosiaalisesti kompetenttien matalammasta ja vähemmän aktiivisen prososiaalisen käytöksen tasosta täysin sosiaalisesti kompetentteihin verrattuna:

*Kuvataiteen tunnin alussa oppilaat käyvät hakemassa väriliituja luokan takaosasta. Liitupakettia valitessaan oppilas 10 huomaa, että hänellä itsellään on paketissa kaksi valkoista liitua ja hänen vieressä olevalla luokkalaisella ei yhtään. Oppilas 10 ottaa paketistaan toisen valkoisista liiduista, antaa sen toverilleen ja palaa takaisin omalle paikalleen. Antaessaan väriliidun oppilas 10 ei ota luokkatoveriinsa katsekontaktia eikä sano mitään. (14.05.2019)*

Tutkijan huomiota kiinnitti oppilaan 10 niukka vuorovaikutteisuus tilanteessa, jossa sosiaalisesti täysin kompetenttin oppilaan voisi odottaa liidun antaessaan lisäksi kommunikoi- van sanallisesti tai sanattomasti toisen oppilaan kanssa. Tätä havaintoa voidaan tulkit- ta aiempien tutkimusten tulosten valossa, sillä muun muassa Suikkanen (2010, 66) on tehnyt havaintoja pakolaisoppilaiden syrjään vetäytymisestä, puhumattomuudesta ja vä- häisestä kontaktin ottamisesta koulutovereihin.

## Hieman sosiaalisesti kompetentti

Opettajien arvioiden mukaan *hieman sosiaalisesti kompetenttien* käytös oli yhteistyö- ja empatiataitojen osalta lähes yhtenevää hyvin sosiaalisesti kompetenttien kanssa. He olivat jopa saaneet korkeammat arviot väittämien ”Osaa olla hyvä kaveri”, ”Tarjoaa apuaan muille oppilaille” ja ”Kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan” kohdalla. Heidän käytöksensä vertaisten keskuudessa näyttäytyi myös tutkijalle aktiivisena, prososiaalisena toimintana:

*Oppilas 6 saapuu ulos välitunnille ja etsii kavereitaan. Hän huomaa monien lapsien leikkivän tervapataa. Hän saapuu paikalle pelin jo alettua ja kysyy, pääsisikö mukaan. Muut hyväksyvät pyynnön ja oppilas 6 liittyy peliin rohkeasti. Muiden juostessa hän kannustaa heitä paljon huutamalla heidän nimeään ja sanoo ”hyvä” sekä taputtamalla käsiään yhteen. Hän kannustaa kaikkia leikkijöitä tasapuolisesti ja myös häntä kannustetaan paljon. (09.05.2019)*

Hieman sosiaalisesti kompetenttien käytöksessä kuitenkin esiintyi muita ryhmiä runsaammin antisosiaalisia käytöspiirteitä, erityisesti impulsiivisuutta: heillä arvioitiin olevan muita ryhmiä selvästi heikompi kärsivällisyys ja heidän katsottiin ärsyntyvän ja saavan toisinaan raivokohtauksia. Aiemmista tutkimuksista poiketen (Şahin & Sümer 2018, 912) tässä tutkimuksessa oppilaiden antisosiaalisessa käytöksessä ei noussut esiin selvää aggressiivisuutta tai vertaisiin kohdistuvaa väkivaltaista käytöstä koskevia havaintoja tai arvioita. Häiritsevyyden tekijöistä tämän ryhmän käytöksessä korostui ajattelematta toimiminen ja yksilökohtaisesti joko kavereiden kanssa riiteleminen tai heidän ärsyttämisenä. Opettajat olivat arvioineet häiritsevyyden ja impulsiivisuuden ilmenevän heidän käytöksessään usein tai harvoin, kuitenkin selvästi enemmän kuin muiden ryhmien kohdalla. Myös tutkijan havainnot tukevat näitä huomioita:

*Oppilas 1 kiertelee välitunnilla käsikynkässä hyvän ystävänsä kanssa. He eivät koita ottaa muihin oppilaisiin kontaktia. Oppilas 1 juttelee kuinka hän voisi mennä kyselymään muita tyttöjä heidän mukaansa mutta lähtisi sitten heti pois. Hän seuraa muiden oppilaiden toimintaa ja matkii heidän eleitänsä ja tekemisiään ilmeisesti hännämistarkoituksessa. (12.04.2019)*

Junttilan, Voetenin ja Kaukiaisen (2006) pohjateoriaan nojaten pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden sosiaalinen kompetenssi oli hyvällä tasolla ja ilmeni pääsääntöisesti prososiaalisena toimintana. Seuraavassa luvussa nivotaan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tulokset oppilaiden kokemusten, sosiaalisen statuksen ja sosiaalisen kompetenssin osalta, ja pohditaan niiden merkitystä pakolaistaustaisten oppilaiden vertaissuhteiden tukemiselle ja aiheen jatkotutkimusmahdollisuuksille.

## 7 POHDINTA

Tämän vuosina 2018–2019 toteutetun pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tuottaa uutta ja monipuolista tietoa pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden koulunkäynnistä suomalaisen alakoulun sosiaalisessa ympäristössä. Tutkimuksessa selvitettiin pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden vertaissuhteiden kokonaisvaltaista ilmenemistä eri osapuolten näkökulmista. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden vertaissuhteet, sosiaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset valmiudet olivat kokonaisuudessaan hyvällä tasolla. Vaikka tulokset osoittivat monia asioita, jotka ovat hyvin, ilmeni tutkimuksessa myös asioita, joihin opettajien tulee olla valmiita vastaamaan opetus- ja kasvatustyön kautta. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa esitellään tutkimuksen keskeisimmät tulokset, jonka jälkeen toisessa alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Kolmas alaluku keskittyy tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksiin ja jatkotutkimusehdotuksiin.

### 7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätöksiä

Tässä tutkimuksessa tutkittiin pakolaisena (kiintiöpakolainen tai perheenyhdistäminen) tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneiden oppilaiden kokemuksia alakoulun vertaissuhteistaan (tutkimuskysymys 1), määritettiin heidän sosiaalinen statuksensa kotiluokallaan (tutkimuskysymys 2) ja heidän sosiaalisen kompetenssinsa taso (tutkimuskysymys 3). Tutkimuksen avulla muodostettu yleiskuva pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden alakoulun vertaissuhteista osoittaa heidän sosiaalisten suhteidensa, sosiaalisen aseman luokkatasolla ja oppilaiden sosiaalisten taitojen ja valmiuksien olevan vähintäänkin hyvällä tasolla.

Oppilaiden kokemuksia alakoulun vertaissuhteista (tutkimuskysymys 1) kartoitettiin haastattelemalla pakolaistaustaisia oppilaita. Oppilaat osoittivat vahvaa tyytyväisyyttä tutkimushetken vertaissuhteisiinsa ja alakoulun sosiaalisen ympäristön eri tekijöihin, kuten koulun kerhoihin ja muihin toimijoihin. Koulun kaverisuhteet olivat heidän mielestään yksi alakoulun mielekkäimmistä asioista, ja koulussa vietetyn ajan lisäksi oppilaat viettivät aikaa koulutovereidensa kanssa myös vapaa-ajallaan. Oppilaat kokivat uusiin tovereihin tutustumisen ja ystävyysuhteiden muodostamisen pääasiassa vaivattomaksi, ja aiemmat ystävät/kaverit edistivät uusiin tovereihin tutustumista. Vertaisiin tutustumisen haasteiksi oppilaat nimesivät suomen kielen osaamattomuuden ja tovereiden jo muodostetut ystävyysuhteet, joiden perusteella vertaiset eivät enää halunneet uusia kavereita.

Nämä havainnot ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimustulosten kanssa (de Heer 2015), samoin kuin tutkittavien oppilaiden esiin tuomat kokemukset vertaissuhteiden ikävistä puolista: oppilaita oli hännätty heikon valtakielen osaamisen tai uskonnollisten syiden vuoksi, ja heillä oli kokemuksia ryhmän ulkopuolelle jäämisestä sekä heihin satunnaisesti kohdistuneesta yleisestä hännämisestä (ks. esim. Durkin ym. 2011; Smyth 2013).

Pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden sosiaalinen status (tutkimuskysymys 2) määritettiin oppilaan luokkatovereille suoritetuilla sosiometrisillä mittauksilla. Vertaisten arvioiden pohjalta suurin osa oppilaista (n=7) oli statukseltaan *neutraaleja*: muutamat luokkatovereista näkivät heidät kavereinaan, mutta he eivät nousseet luokkatasolla selvästi esiin sosiaalisesti aktiivisena tai käytökseltään huomiota herättävänä oppilaana. He eivät kuitenkaan olleet vertaisten taholta epäsuosiossa, hyljeksittyjä tai täysin huomiotta jätettyjä. Tutkimuksen havainnot vastaavat Wilsonin ja Rodkinin (2013) tuloksia, joiden mukaan pakolaisoppilaat arvioivat oman sosiaalisen statuksensa koulussa keskimääräiseksi. Loput tämän tutkimuksen oppilaista (n=3) edustivat samanaikaisesti kahta eri statusta: kaksi oppilasta olivat arvioiden mukaan statukseltaan sekä paras ystävä että kiva kaveri, ja yhden oppilaan arvioitiin olevan paras ystävä ja yksinäinen. He olivat saaneet luokkatasolla muita vertaisiaan enemmän vastauksia kyseisissä kategorioissa.

Kolmas tutkimuskysymys keskittyi opettajien arviointeihin oppilaiden sosiaalisen kompetenssin eli sosiaalisen pätevyyden tasosta MASK-arviointityökalun (Kaukiainen ym. 2005) mukaisesti. Opettajien arvioiden perusteella oppilaat saivat muodostetun arviointiasteikon keskiarvopisteitä korkeammat pisteet, eli he olivat vähintään jossain määrin sosiaalisesti kompetentteja. Tutkimusjoukko jakautui kokonaispisteidensä ja käytöspiirteiden perusteella kolmeen tasaiseen luokkaan: täysin sosiaalisesti kompetentit, hyvin sosiaalisesti kompetentit ja hieman sosiaalisesti kompetentit. *Täysin sosiaalisesti kompetenttien* käytös oli vahvasti prososiaalista, sosiaalisesti aktiivista ja hyvin vähäisissä määrin antisosiaalista. Myöskään *hyvin sosiaalisesti kompetenttien* käytöksessä ei ilmennyt antisosiaalisia piirteitä. Heidän prososiaalisen käytöksensä ja aktiivisuutensa taso oli kuitenkin edellistä ryhmää selvästi matalampi. Se oli väittämäkohtaisesti jopa muodostetun luokittelun matalimman luokan, *hieman sosiaalisesti kompetenttien* prososiaalisen käytöksen pistemääriä alhaisempi. *Hieman sosiaalisesti kompetenttien* käytöksessä ilmeni kuitenkin muita ryhmiä selvästi enemmän antisosiaalisuuden piirteitä eli impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä.

Kokonaisuudessaan tutkimusjoukon vertaissuhteiden laatu, asema vertaisryhmässä ja sosiaalinen pätevyys näyttäytyivät siis hyvinä: oppilaiden kokemukset vertaissuhteista



olivat enimmäkseen positiivisia, he kykenivät muodostamaan ja ylläpitämään toimivia kaverisuhteita, he olivat sosiaalisen statuksen osalta hyväksytyjä ja opettajien arvioiden mukaan vähintään jossain määrin sosiaalisesti kompetenteja. Oppilaat olivat kokeneet onnistumisen tunteita ja kyvykkyyttä vertaisten kanssa toimiessaan (=minäpystyvyys), ja olivat pääasiallisesti tyytyväisiä omaan ja tovereidensa toimintaan alakoulun sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimuksen pohjateorian, sosioemotionaalisen kompetenssin mallin (Rose-Krasnor & Denham 2011; ks. luku 3.2) perusteella voidaan todeta seuraava: koska mallin keskitason osatekijät (minäpystyvyys, suhteiden laatu vertaisiin ja sosiaalisen status ryhmässä) olivat oppilailla hyvällä tasolla, edistivät ne oppilaiden taitojen ja valmiuksien eli sosiaalisen kompetenssin tason tuloksellisempaa toteutumista vuorovaikutustilanteissa. Mikään mallin osatekijöistä ei siis ollut selvästi muita osatekijöitä heikommalla tai paremmalla tasolla, vaan niiden perusteella muodostettu yleiskuva oppilaiden sosiaalisesta ympäristöstä alakoulussa näyttäytyi kaikilla oppilailla tasaisena, heidän kasvuaan, kehitystään ja alakoulun arkeaan positiivisesti tukevana kokonaisuutena.

Tämän ja aiempien tutkimusten (Zaian 2013; Zwi 2017) tulokset osoittavatkin, että monien pakolaistaustaisten lasten sosiaalinen kompetenssi on vähintään verraten hyvää tasoa, eikä pakolaistausta myöskään näytä välttämättä merkitsevän matalaa sosiaalista statusta luokkayhteisössä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä siitä, oliko juuri oppilaiden pakolaistaustalla tai etnisyydellä vaikutusta heidän vertaissuhteistaan muodostuneeseen yleiskuvaan, vai vaikuttivatko tähän enemmän esimerkiksi oppilaiden muut yksilölliset ominaispiirteet ja ympäristötekijät. Wilsonin ja Rodkinin (2013) tutkimustuloksia myötäillen voidaan kuitenkin olettaa, että oppilaiden hyväksyntää vertaisten taholta edistivät tutkimuskoulujen ja oppilaiden kotiluokkien suhteellisen suuret maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuudet (24–41,4 % koko koulun oppilasmäärään suhteutettuna, 18–50 % luokan oppilasmäärään suhteutettuna; ks. luku 5.2). Useista aiemmista tutkimustuloksista poiketen (Correa-Velez, Gifford & Barnett 2010; O’Toole Thommessen & Todd 2018; Şahin & Sümer 2018; Uptin, Wright & Harwood 2016) tässä tutkimuksessa ei havaittu oppilaisiin kohdistuvan rasmin tai etnisistä syistä johtuvan syrjinnän kokemuksia.

Tutkimuskoulujen suhteellisen suuren monikulttuurisuuden lisäksi myös opetusta ohjaavien asiakirjojen muuttuneet painotukset ovat voineet edesauttaa opetuksen kohdistamista kulttuurista hyväksyntää lisääväksi (ks. luku 3.3; vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja POPS 2014). Voikin olla, että tämän tutkimuksen tutkimuskouluissa kulttuurinen moninaisuus oli huomioitu koulun toiminnassa ja järjestelyissä jo

pidemmän aikaa. Tutkijan tietojen mukaan eräässä tutkimuskouluista monikulttuurisuus oli läsnä suunnitelmallisen toiminnan tasolla hyvin laajalti: koulussa oli järjestetty monikulttuurisuuden teemapäiviä koulun ja kodin yhteistyönä, oppilaskunta muodostui usean eri kulttuuritaustan edustajista ja kaikilla koululuokilla sekä opettajakunnassa oli eri etnisten ryhmien edustajia. Lisäksi koulussa luotiin ja vahvistettiin monikulttuurista yhteishenkeä sijoittamalla koulun yhteisiin tiloihin esille oppilaiden tekemiä ryhmätöitä eri maista ja kulttuureista. Niissä korostettiin oman koulun kulttuurien moninaisuutta sekä niiden ominaispiirteitä ja sisältöjä eri oppiaineisiin ja -teemoihin peilaten. Voidaan kuitenkin olettaa, että suunnitelmallisen, koko kaupungin tasolla tapahtuvan henkilöstön koulutuksen myötä eri kulttuurien hyväksyntä ja suvaitsevaisuus voisi lisääntyä entistään. Aihe onkin tällä hetkellä mediassa varsin ajankohtainen: Helsingin kaupunki on ensimmäisenä Suomessa ilmoittanut aloittavansa syksyllä 2020 opetus- ja kasvatushenkilöstön koulutukset rasmin tunnistamiseksi ja siihen puuttumiseksi (Toivanen 2020). Voidaankin olettaa, että kyseiselle koulutukselle olisi kysyntää Helsingin lisäksi myös muissa Suomen kunnissa, jotta tähän tarpeeseen pystyttäisiin vastaamaan entistä täsmällisemmin ja kokonaisvaltaisemmin sekä eri koulujen välillä tasavertaisemmin.

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa tulee lisäksi ottaa huomioon, että kaikki haastatellut oppilaat olivat siirtyneet yhden valmistavan opetuksen lukuvuoden jälkeen yleisopetuksen luokalle. On kuitenkin mahdollista, että pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaat ohjataan valmistavan opetuksen jälkeen tai sen aikana erityisopetuksen piiriin esimerkiksi keskitetyn palvelun kouluihin tai pienluokille. Voidaankin olettaa, että tähän tutkimukseen valikoituneet oppilaat olivat jo valmistavasta opetuksesta siirtyessään omaksuneet yleisopetuksen opetustahdissa ja suuremmassa luokkakoossa suoriutumiseen vaadittavat kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, jotka auttoivat heitä positiivisten vertaissuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Lisäksi oppilaat olivat jo ennen tutkimushetkeä ehtineet kartoittaa kokemusta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja/tai perusopetuksesta 2–5 vuoden ajan. Zwin ym. (2017) mukaisesti voidaan olettaa, että mikäli oppilailla on ollut sosiaaliseen toimintaan negatiivisesti vaikuttavia pakolaiskokemuksia ja/tai traumoja, ovat koulun sosiaaliset suhteet voineet tukea oppilaiden eheytymistä. Oppilaat olivat saaneet kouluvuosiensa aikana harjoitusta omalle toiminnalleen vuorovaikutustilanteissa ja mahdollisuuksia vahvistaa vertaissuhteitaan uuden asuinmaan kouluympäristössä. Lisäksi he olivat päässeet vahvistamaan valtakielen osaamistaan, jonka aiempia tutkimustuloksia (de Heer ym. 2015) myötäillen voidaan olettaa edesauttaneen heitä kaverisuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä.

Opettajien ei siis tule pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden kohdalla suoraviivaisesti olettaa, että lasten sosioemotionaalinen elämä olisi vaurioitunut tavalla, joka tekee koulun sosiaalisen järjestykseen integroitumisen vaikeaksi. Toki osalla pakolaistaustaisista oppilaista on raskaita kokemuksia, ja siksi tukitoimia koulun puolelta tarvitaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tukitoimiksi voidaan ehdottaa oppilaiden vertais-suhteiden ja vuorovaikutustaitojen tukemista opetuksen keinoin suunnitellusti, systemaattisesti ja monipuolisesti. Aiempia tutkimustuloksia (Larochette, Murphy & Craig 2010; Wilson & Rodkin 2013) myötäillen sosiaalisten taitojen ja yhteisöllisyyden tukemista voidaan suositella sekä luokkatasolla että koko koulun laajuisesti toteutettavaksi.

Yksilön sosioemotionaalisten valmiuksien ja ryhmän yhteisöllisyyden vahvistamisen lisäksi on tärkeää, että pakolaistaustaiset lapset kohdattaisiin koulunkäynnin osalta kokonaisvaltaisesti ja sensitiivisesti. O'Toolen & Thommessenin (2018) tutkimuksessa aikuisena haastatellut pakolaiset kehottivat opettajia kuuntelemaan pakolaisoppilasta, ymmärtämään hänen tarpeitaan ja tiedostamaan pakolaisuuden taustoja ja mahdollisia haastavia kokemuksia. Haastatellut pakolaiset olivat alakoulua käydessään kokeneet juuri opettajien antaman sosiaalisen tuen, kannustuksen ja itsetunnon vahvistamisen tuovan voimaa ja toivoa koulunkäyntiin uudessa maassa. (O'Toole & Thommessen 2018, 14–15, 20–21.) Tukitoimet eivät siis rajoitu vain suunnitelmalliseen opetustyöhön, vaan myös arjessa tapahtuviin vapaamuotoisiin ja välittömiin kohtaamisiin. Voikin olla, että tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden opettajilla oli ollut juuri tätä tarvittavaa herkkyyttä havaita oppilaiden tarpeita ja vastata niihin, ja tämän myötä vahvistaa pakolaistaustaisten oppilaiden sosiaalista hyvinvointia uuden asuinmaan alakoulussa.

## **7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Opetus- ja kulttuuriministeriön nimittämä tutkimuseettinen neuvottelukunta (2002, 4–7; tästä eteenpäin käytetään lyhennettä TENK) on laatinut tieteellisen tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden lähtökohdiksi suositukset, joihin myös Turun yliopisto viittaa tutkimuksen eettisyyden ohjeissaan (Turun yliopisto 2019). Tässä tutkimuksessa on koko tutkimusprosessin ajan toimittu näiden hyvän tieteellisen käytännön edellytysten mukaisesti, erityisesti koska lapsia tutkittaessa juuri eettisyys ja lapsiystävällisyys ovat ensisijaisia arvoja tutkimusta toteutettaessa (Aarnos 2015, 165). Tämä tutkimus kohdistuu tarkoin kriteerein valikoituneisiin, erityistä sensitiivisyyttä edellyttäviin lapsiin, joten tutkija on arvottanut luotettavuuden ja eettisyyden tutkimuksen alusta asti erittäin korkealle.

Tutkimusta varten hankittiin tarvittavat tutkimusluvut eri tahoilta, huoltajat ja lapset mukaan lukien (ks. liitteet 1–7; Aarnos 2015, 165; TENK 2002, 6–7). Tutkimuslupia pyydetessä osallistujille kerrottiin rehellisesti tutkimuksen tarkoitus ja toteuttamistavat. Huoltajien kanssa kommunikoidessa rehellisyys ja eettisyys huomioitiin tarjoamalla tieto heille suotuisimmalla kielellä, sekä suullisia että kirjallisia tulkki- ja käännöspalveluita hyödyntäen (ks. luku 5.1; liitteet 4–7). Myös lasten kielelliset tuen tarpeet haastattelutilanteissa huomioitiin: kerronnan tukena hyödynnettiin runsaasti kuvia ja kysymykset esitettiin mahdollisimman selkeästi. Tätä edesauttoi haastatteluiden huolellinen pilotointi (ks. luku 5.1). Lapsia tutkittaessa eettisyys ilmeneekin juuri lapsen kehitysvaiheen ja ominaisen ilmaisutavan huomioon ottamisessa (Aarnos 2015, 165). Tähän vastattiin myös suorittamalla haastattelut oppilaiden omalla koululla heille tutussa ympäristössä. Oppilaiden tunteminen entuudestaan ja uusiin oppilaisiin huolella pohjustettu tutustuminen edesauttoivat lasten rentoutumista, avoimuutta ja kokemuksiensa jakamista haastattelutilanteissa. Oppilaiden entuudestaan tuntemisen havaittiin kuitenkin olevan myös riskitekijä objektiiviselle tutkimusotteelle. Tutkija reflektoi oppilaiden tuntemisen vaikutusta omaan toimintaansa ja asenteisiinsa, muun muassa valmiiden mielikuvien ja oletusten hylkäämiseen. Subjektiivinen tarkastelutapa minimoitiin tutkijan tietoisella puolueettomalla suhtautumisella, pilotointien kautta kartutetulla kokemuksella ja hyödyntämällä kaikille tutkimushenkilöille yhteisiä, ennalta laadittuja havainnointi- ja haastattelurunkoja.

Yksi hyvän tieteellisen käytännön periaatteista on avoimuus (TENK 2002, 6), johon tässä tutkimusraportissa on pyritty tuomalla esiin tutkimuksen suorittamisen yksityiskohdat mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Tämä osaltaan edistää tutkimuksen toistettavuutta. Aineiston analyysivaiheessa tutkimushenkilöiden vastausten tulkinnanvaraisuus minimoitiin litteroimalla haastattelut sanasta sanaan, toistot, tauot ja tunnetilat kirjatun. Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta lisää myös tutkittavan ilmiön, oppilaiden vertaissuhteiden, tarkastelu triangulaation avulla moninäkökulmaisesti (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22). Tutkimusjoukon koko on kuitenkin varsin pieni ja yksipuolinen: lähes kaikki tutkittavat olivat lähtöisin Lähi-idästä, tutkimustulokset kohdistuvat yhden kaupungin kolmeen alakouluun ja tutkittavia ei valittu satunnaisesti. Opettajat jakoi- vat lupalomakkeet ensisijaisesti huoltajille, joiden he oletivat olevan myöntyväisiä tutkimukselle: kyseiset huoltajat olivat osallistuneet kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja he ymmärsivät suomen kieltä ja valtakulttuuria vähintään kohtalaisesti käsittääkseen tutkimuksen tarkoituksen. Voidaankin olettaa, että tutkittaviksi oppilaiksi valikoitui lapsia,

joiden perheen kotoutuminen Suomeen oli onnistunut, ja heidän sosiaalinen asemansa ja hyvinvointinsa uuden asuinmaan yhteiskunnassa oli hyvä. Aiemman tutkimuksen havainnot (Correa-Velez, Gifford & Barnett 2010, 1402–1406) myötäillen voidaan olettaa, että tämä osaltaan saattoi vaikuttaa oppilaiden parempaan sosiaaliseen hyvinvointiin, sosiaaliseen asemaan ja vertaisryhmään kiinnittymiseen alakoulun vertaissuhteissa.

Tutkimuksen tulokset eivät siis ole tilastollisessa mielessä yleistettäviä, mutta aineistonkeruun, analyysin ja argumentaation läpinäkyvyyden avulla on tulkinnoille ja johtopäätöksille pyritty varmistamaan teoreettinen kantavuus, ja tämän myötä koko tutkimukselle luotettavuus. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti tämän tutkimuksen tuloksia tulee yleistettävyyden sijasta tarkastella lisätietoa antavana aineistona (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22). Tulokset tuovat esiin uuden näkökulman koulun yhteisöllisyyden vahvistamiseen ja opettajien koulun sosiaalisten suhteiden havaintokyvyn kehittämiseen.

### **7.3 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusaiheita**

Tämä tutkimus antaa lisäinformaatiota ja ajankohtaista tietoa varsin niukasti tutkitusta aiheesta, pakolais- ja turvapaikanhakijalasten vertaissuhteista ja niiden ominaispiirteistä uuden asuinmaan kouluympäristössä. Tutkimuksen tuloksia voikin hyödyntää erilaisissa oppimisympäristöissä antamaan viitteitä siitä, miten pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneet lapset kokevat vertaissuhteensa suomalaisessa alakoulussa ja mitä niiltä toivovat. Kuten tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, haastatellut oppilaat kokivat vertaissuhteensa alakoulun tärkeäksi voimavaraksi. Tutkimuksen tuloksia voikin hyödyntää opetuksen perustana esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutusopetusta suunniteltaessa. On tärkeää, että alakoulussa oppilaille tarjotaan mahdollisuus tutustua ikätovereihin ja päästä osaksi vertaisryhmää, sekä vahvistaa ja ylläpitää jo muodostettuja vertaissuhteitaan. Tutkimuksen tulosten mukaisesti alakoulussa tulisi tarjota mahdollisuuksia tähän sekä suunnitelmallisen että vapaan toiminnan kautta, niin opettajien tukemana kuin antamalla tilaa lasten oma-aloitteisuudelle.

Vaikka rasismi tai selkeä etnisistä syistä johtuva syrjintä eivät tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenneet mittavina ongelmina, ei havainto kuitenkaan ole yleistettävissä. Myös jatkossa opetusta tulee kohdentaa syrjintää ennaltaehkäiseväksi ja tehostaa toimia rasismiin puuttumiseen, jotta pakolaistaustaisten oppilaiden kokemukset suomalaisen alakoulun sosiaalisesta ympäristöstä voisivat jatkossakin ilmetä myönteisinä ja yhteisöllisinä.

Tutkimuksen tulokset antavatkin opetus- ja kasvatusalan ammattilaisille arvokasta tietoa onnistuneiden vertaissuhteiden vaikutuksesta kulttuuriselle hyväksynnälle.

Tämän tutkimuksen avulla muodostettu yleiskuva pakolaistaustaisten lasten vertaissuhteista on tutkimusasetelmaltaan kattava ja monipuolinen. Isommalla otoskoolla, maantieteellisesti laajemmalla alueella ja esimerkiksi yhden lukuvuoden mittaisella seurantatutkimuksella suoritettu jatkotutkimus kuitenkin antaisi pakolaistaustaisten oppilaiden vertaissuhteista entistä tarkemman ja perusteellisemmän kokonaiskuvan. Lisäksi tässä tutkimuksessa tutkittavilla oli jo kokemusta suomalaisesta varhaiskasvatus- ja/tai kouluympäristöstä, joten tärkeää olisi kohdistaa tutkimuksia myös hiljattain Suomeen saapuneisiin pakolais- ja turvapaikanhakijalapsiin ja heidän näkökulmaansa alakoulun sosiaalisesta ympäristöstä. Cillessenin (2011, 95–96) ehdotusten mukaisesti aiheellista olisi tutkia myös pakolaistaustaisten oppilaiden sosiaalisen statuksen ilmenemistä laajemmin kuin vain oman kotiluokan sisällä; erilaisten sosiaalisten ryhmittymien ja sosiaalisen statuksen muodostumista voisi tarkastella koko koulun tasolla, iltapäiväkerhoissa, naapurustossa ja jopa virtuaalimaailmassa.

Lisäksi tärkeää olisi tutkia eri koulujen maahanmuuttajaosuuksien merkitystä pakolaistaustaisten oppilaiden vertaissuhteille. Koska taustateoriassa käsitelty havainto (ks. luku 3.3) monikulttuurisen koulun positiivisesta vaikutuksesta oppilaiden väliselle kulttuuriselle hyväksynnälle ja suvaitsevaisuudelle näyttäisi saavan tukea tämän tutkimuksen tuloksissa (ks. luku 6.2), olisi ilmiötä tärkeää tutkia perusteellisemmin lisää. Kouluja vertailevan tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, eroavatko pakolaistaustaisten oppilaiden vertaissuhteet ja niiden ominaispiirteet toisistaan kouluissa, joissa on runsaasti maahanmuuttajia verrattuna kouluihin, joissa eri etnisten ryhmien edustajia ei juurikaan ole. Edistäisikö koulujen monikulttuurisuus pakolais- ja turvapaikanhakijaoppilaiden hyväksyntää vertaisten taholta? Millä muulla tavoin pakolaistaustaisten oppilaiden kokemukset sosiaalisesta ympäristöstä mahdollisesti eroavaisivat tällaisissa kouluissa? Kyseisen tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää alueelliseen eriytymiseen keskittyneiden tutkimusten tukena, jotta Suomeen muuttaneiden lasten kouluviihtyvyyttä ja opetusjärjestelyjä pystyttäisiin tulevaisuudessa tukemaan entistä monipuolisemmin niin opetustoimen kuin kunnan muidenkin toimialojen taholta.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Akinsulure-Smith, A. M. & O’Hara, M. 2012. Working with forced migrants: Therapeutic issues and considerations for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling* 34 (1), 38–55.
- Barlett, L., Mendenhall, M. & Ghaffar-Kucher, A. 2017. Culture in acculturation: Refugee youth’s schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations* 60, 109–119.
- Barry, C. M. & Wenzel, K. R. 2006. Friend Influence on prosocial Behavior: The Role of Motivational Factors and Friendship Characteristics. *Developmental Psychology* 42 (1), 153–163.
- Benezer, G. & Zetter, R. 2014. Searching for Directions: Conceptual and Methodological Challenges in Researching Refugee Journeys. *Journal of Refugee Studies* 28 (3), 297–318.
- Berndt, T., J. & McCandless, M., A. 2011. Methods for Investigating Children’s Relationships with Friends. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Lisäpainos. New York: The Guilford Press, 63–81.
- Brosinsky, L., Georgis, R., Gokiert, R., Mejia, T. & Kirova, A. 2018. RAISED Between Cultures: New resources for working with children of immigrant or refugee background. *Childhood Education* 94 (2), 18–27.
- Castaneda, A. E., Rask, S., Koponen, P., Mölsä, M. & Koskinen, S. (toim.). 2012. *Maa-hanmuuttajien terveys ja hyvinvointi. Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurdi-taustaisista Suomessa*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla sähköisesti osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/90907>
- Chen, X., Chung, J. & Hsiao, C. 2011. Peer Interactions and Relationships from a Cross-Cultural Perspective. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Lisäpainos. New York: The Guilford Press, 432–451.
- Cillessen, A. H. N. 2011. Sociometric Methods. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Lisäpainos. New York: The Guilford Press, 82–99.
- Clauss-Ehlers, C. S. & Akinsulure-Smith, A. M. 2013. Working with Forced Migrant Children and their Families: Mental Health, Developmental, Legal, and Linguistic Considerations in the Context of School-Based Mental Health Services. Teoksessa C. S. Clauss-Ehlers, Z. N. Serpell & M. D. Weist (toim.) *Handbook of Culturally Responsive School Mental Health. Advancing Research, Training, Practice, and Policy*. New York: Springer Science+Business Media, 135–145.

- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557–570.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. & Barnett, A. 2010. Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine* 71 (8), 1399–1408.
- De Deckker, K. 2018. Understanding Trauma in the Refugee Context. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* 28 (2), 248–259.
- Durkin, K., Hunter, S., Levin, K. A., Bergin, D., Heim, D., & Howe, C. 2012. Discriminatory peer aggression among children as a function of minority status and group proportion in school context. *European Journal of Social Psychology* 42 (2), 243–251.
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2014. Maahanmuuton tunnusluvut 2013. Viitattu 25.02.2020.  
[http://www.emn.fi/tilastoja/emn\\_tilastojulkaisu](http://www.emn.fi/tilastoja/emn_tilastojulkaisu)
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2015. Maahanmuuton tunnusluvut 2014. Viitattu 25.02.2020.  
[http://www.emn.fi/tilastoja/emn\\_tilastojulkaisu](http://www.emn.fi/tilastoja/emn_tilastojulkaisu)
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2016. Maahanmuuton tunnusluvut 2015. Viitattu 25.02.2020.  
[http://www.emn.fi/tilastoja/emn\\_tilastojulkaisu](http://www.emn.fi/tilastoja/emn_tilastojulkaisu)
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2017. Maahanmuuton tunnusluvut 2016. Viitattu 25.02.2020.  
[http://www.emn.fi/tilastoja/emn\\_tilastojulkaisu](http://www.emn.fi/tilastoja/emn_tilastojulkaisu)
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2018. Maahanmuuton tunnusluvut 2017. Viitattu 25.02.2020.  
[http://www.emn.fi/tilastoja/emn\\_tilastojulkaisu](http://www.emn.fi/tilastoja/emn_tilastojulkaisu)
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2019a. Maahanmuuton tunnusluvut 2018. Viitattu 25.02.2020.  
[http://www.emn.fi/tilastoja/emn\\_tilastojulkaisu](http://www.emn.fi/tilastoja/emn_tilastojulkaisu)
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2019b. Maahanmuutto- ja turvapaikkasanasto 6.0. Viitattu 24.02.2020.  
[http://www.emn.fi/ajankohtaista/emn\\_maahanmuuttosanasto\\_6.0\\_julkaistu](http://www.emn.fi/ajankohtaista/emn_maahanmuuttosanasto_6.0_julkaistu)
- Fazel, M. 2015. A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development* 41, 255–261.
- Fazel, M., Wheeler, J. & Danesh. 2005. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *Lancet* 365 (9467), 1309–1314.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. 2013. *Social Cognition: from brains to culture*. 2. painos. Los Angeles: SAGE Publications.
- Galos, E., Bartolini, L., Cook, H. & Grant, N. 2017. *Migrant Vulnerability to Human Trafficking and Exploitation: Evidence from the Central and Eastern Mediterranean Migration Routes*. Geneva: International Organization for Migration (IOM). Saatavilla sähköisesti osoitteesta



- [http://migration.iom.int/docs/migrant\\_vulnerability\\_to\\_human\\_trafficking\\_and\\_exploitation\\_November\\_2017.pdf](http://migration.iom.int/docs/migrant_vulnerability_to_human_trafficking_and_exploitation_November_2017.pdf)
- Genèven sopimus 8/1955 = Genèven sopimus siviilihenkilöiden suojelemisesta sodan aikana 12 päivältä elokuuta 1949 8/1955. Annettu Genèvessä 21.4.–12.8.1949. Saatavilla sähköisesti osoitteesta [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/1955/19550008/19550008\\_5#idp448890208](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/1955/19550008/19550008_5#idp448890208)
- Globalis. 2018. Irak. Sivua päivitetty 11.07.2018. Viitattu 18.03.2020. <https://www.globalis.fi/Konfliktit/Aasia/Irak>
- de Heer, N., Due, C., Riggs, D. W. & Augoustinos, M. 2015. "It will be hard because I will have to learn lots of English": experiences of education for children newly arrived in Australia. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 29 (3), 297–319.
- Heikkilä, E. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalinen asema muutamassa alakoulun luokassa. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Heikkilä, E. & Lyytinen, E. 2019. Irakilaistaustaisten pakolaisten työelämään integraation ajallisuus. Teoksessa E. Lyytinen (toim.) *Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 321–344.
- Hento, M. & Isoniemi, E. 2019. Oppilaan sosiaalisen kompetenssin yhteys opiskelumotivaatioon alakoulun 3.–5.-luokkalaisilla. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Icehearts. 2020. Organisaatio. Viitattu 24.01.2020. <https://www.icehearts.fi/organisaatio/>
- Isomäki, M. & Vahtera, E.-R. 2015. "Tää on vaa niinku hauska koulu, mä viihdyn tääl" Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulukokemukset alakoulussa. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66 (5), 874–895.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimukseen. Teoksessa: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 8–32.
- Kallakorpi, S. 2019. Pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden psyykinen sairastuminen ja psykiatriset hoitokokemukset Suomessa. Teoksessa E. Lyytinen (toim.) *Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 279–299.
- Karnik, N. S. 2004. The social environment. Teoksessa H. Steiner (toim.) *Handbook of Mental Health Interventions in Children and Adolescents: an integrated developmental approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 51–72.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Oppimistutkimuksen keskus (OTUK) ja Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Kaukko, M. 2015. Participation in and beyond liminalities: action research with unaccompanied asylum-seeking girls. Väitöskirja, Oulun yliopisto.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lancet (pääkirjoitus). 2012. Syria's health and humanitarian crisis. *Lancet* 379 (9816), 590–590.
- Larochette, A., Murphy, A. N., & Craig, W. M. 2010. Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International* 31, 389–408.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. Annettu Helsingissä 30.12.2010. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Lawson, F. H. 2014. Syria's mutating civil war and its impact on Turkey, Iraq and Iran. *International Affairs* 90 (6), 1351–1365.
- Leavey, G., Hollins, K., King, M., Barnes, J., Papadopoulos, C. & Grayson, K. 2004. Psychological disorder amongst refugee and migrant schoolchildren in London. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 39 (3), 191–195
- Lähteenmäki, M. 2013. LAPSI TURVAPAIKANHAKIJANA. Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Lyytinen, E. 2019. Johdanto. Teoksessa E. Lyytinen (toim.) *Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 15–35.
- Maahanmuuttovirasto. 2020a. Kiintiöpakolaiset. Viitattu 29.01.2020.  
<https://migri.fi/kiintiopakolaiset>
- Maahanmuuttovirasto. 2020b. Sanasto. Viitattu 29.01.2020.  
[https://migri.fi/sanasto#M\\_fi](https://migri.fi/sanasto#M_fi)
- Maahanmuuttovirasto. 2020c. Tilastot. Sivua päivitetty 15.05.2020. Viitattu 24.05.2020.  
<https://tilastot.migri.fi/index.html#applications?start=588&end=599>
- Maahanmuuttovirasto. 2020d. Turvapaikkaa voi hakea vain Suomessa. Viitattu 31.01.2020.  
<https://migri.fi/turvapaikka-suomesta>
- Metsämuuronen, J. (toim.). 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Merrell, K. 1993. Using Behavior Rating Scales to Assess Social Skills and Antisocial Behavior in School Settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review* 22 (1), 115–134.
- Monks, C. P., Ortega-Ruiz, R., & Rodriguez-Hidalgo, A. 2008. Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology* 5 (4), 507–535.
- Montgomery, E. 2008. Long-term effects of organized violence on young Middle Eastern refugees' mental health. *Social Science & Medicine* 67 (10), 1596–1603.
- Morabia, A. & Benjamin, G. C. 2015. The Refugee Crisis in the Middle East and Public Health. *American Journal of Public Health* 105 (12), 2405–2406.

- Mthethwa-Sommers, S. & Kisiara, O. 2015. Listening to Students from Refugee Backgrounds: Lessons for Education Professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education* 12 (1), I–IX.
- OCHA. 2019. Iraq Humanitarian Needs Overview 2020. Humanitarian Programme Cycle 2020. Viitattu 28.02.2020.  
<https://data2.unhcr.org/en/documents/details/72926>
- Opetushallitus. 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Viitattu 03.03.2020.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetukseen-valmistava-opetus>
- O'Toole Thommessen, S. A. & Todd, B. K. 2018. How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review* 85 (2018), 228–238.
- Ouakrim-Soivio, N. & Hietala, R. 2016. Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus & Aika* 10 (4) 2016, 79–96.
- Pakolaisten oikeusasemaa koskeva YLEISSOPIMUS 77/1968. Annettu Genéveissä 28.07.1951. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077\\_2#idp446949872](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2#idp446949872)
- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. 4. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilu. *Kasvatus* 31, 428–442.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.08.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Pugh, K., Every, D. & Hattam, R. 2012. Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *Australian Educational Researcher* 39 (2), 125–141.

- Rose-Krasnor, L. 1997. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2011. Social-Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Lisäpainos. New York: The Guilford Press, 162–179.
- Ropo, E. 2015. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–83.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Bowker, J. C. 2015. Children in Peer Groups. Teoksessa M. H. Bornstein, T. Leventahl & R. M. Lerner (toim.). *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes*. 7. painos. Hoboken, NJ: Wiley, 175–222.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Şahin, S. & Sümer, S. 2018. The Problems Experienced in the Integration Process of Syrian Students into the Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research* 6 (5), 909–918.
- Salehzadeh, A. 2013. Syyrian sisällissota: syitä ja taustatekijöitä. Maanpuolustuskorkeakoulu, Strategian laitos. Julkaisusarja 4: Työpapereita No 46.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. *Vertaisuuhteet ja sosiaalinen kehitys*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schubert, C. 2013. Kotiutumisen psykologiaa. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) *OLEMME MUUTTANEET – JA KOTOUDUMME*. Maaahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto ry., Monikulttuurinen osaamiskeskus, 63–77. Saatavilla sähköisesti osoitteesta [https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/a5fcedff4996ff768ee1cb5319822361/1583149537/application/pdf/4715338/Olemme%20muuttaneet%20-%20ja%20kotoudumme\\_fi-nal%202608%20%283%29.pdf](https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/a5fcedff4996ff768ee1cb5319822361/1583149537/application/pdf/4715338/Olemme%20muuttaneet%20-%20ja%20kotoudumme_fi-nal%202608%20%283%29.pdf)
- Sellars, M. & Murphy, H. 2018. Becoming Australian: a review of southern Sudanese students' educational experiences. *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 490–509.
- Sharmila, D. 2018. Syria: 7 years into a civil war. *Lancet* 391 (10115), 15–16.
- Sisäministeriö. 2020a. Kiintiöpakolaisten vastaanotto on tapa auttaa kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevia. Viitattu 03.02.2020. <https://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset/kiintiopakolaiset>
- Sisäministeriö. 2020b. Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan. Viitattu 31.01.2020. <https://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>
- Sisäministeriö. 2020c. Perheenyhdistämistä voi hakea Suomen tai ulkomaan kansalainen. Viitattu 24.02.2020.

- <https://intermin.fi/maahanmuutto/maahanmuuttopolitiikka/perheenyhdistaminen>  
Smyth, H. 2013. Somali Students' Perceptions of a New Zealand Primary School. *Kairaranga* 14 (1), 39–45.
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. 2011. Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology* 47 (1), 248–258.
- Suikkanen, S. 2010. Selvitys kidutettujen ja vaikeasti traumatisoituneiden turvapaikanhakija- ja pakolaislasten ja -nuorten määrästä sekä heidän psykiatristen palvelujen tarpeestaan. Helsinki: Helsingin Diakonissalaitos.
- Suomen Pakolaisapu. 2020. Sanasto. Viitattu 31.01.2020.  
<https://pakolaisapu.fi/sanasto/>
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. TENKin ohjeistot. Ohjeet ja suositukset. Viitattu 16.08.2019.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tilastokeskus. 2020. Maahanmuuttajat väestössä. Visualisointi kunnittain. Viitattu 15.5.2020.  
[http://pxnet2.stat.fi/explorer/Maahanmuuttajat\\_2017/kuntakartta.html](http://pxnet2.stat.fi/explorer/Maahanmuuttajat_2017/kuntakartta.html)
- Toivanen, P. 2020. Ensimmäisenä Suomessa: koulujen ja päiväkotien työntekijöille rasisminvastaista koulutusta Helsingissä. *Yle.fi Uutiset* 12.06.2020. Viitattu 23.06.2020.  
<https://yle.fi/uutiset/3-11396797>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun kaupunki. 2018. Turun kaupungin maahanmuuttajien kotouttamisohjelma 2018–2021. Viitattu 02.03.2020.  
<http://ah.turku.fi/kv/2018/1203012x/Images/1662398.pdf>
- Turun kaupunki. 2014. Turun kaupungin maahanmuuttajien kotouttamisohjelma 2014–2017. Viitattu 02.03.2020.  
[https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/turun\\_kaupungin\\_kotouttamisohjelma\\_2014\\_-\\_2017\\_0.pdf](https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/turun_kaupungin_kotouttamisohjelma_2014_-_2017_0.pdf)
- Turun yliopisto. 2019. Tutkimuksen eettisyys Turun yliopistossa. Viitattu 15.08.2019.  
<https://www.utu.fi/fi/tutkimus/eettisyys>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2020a. Suomalainen pakolaispolitiikka. Viitattu 04.02.2020.  
<https://tem.fi/suomalainen-pakolaispolitiikka>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2020b. Turvapaikanhakijat. Viitattu 31.01.2020.  
<https://tem.fi/turvapaikanhakijat>
- UNHCR. 2011. Global Trends 2010. 60 years and still counting. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/country/4dfa11499/unhcr-global-trends-2010.html>
- UNHCR. 2012. Global Trends 2011. A Year of crises. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/country/4fd6f87f9/unhcr-global-trends-2011.html>

- UNHCR. 2013. Global Trends 2012. Displacement. The new 21st Century Challenge. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/country/51bacb0f9/unhcr-global-trends-2012.html>
- UNHCR. 2014. Global Trends 2013. War's Human Cost. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/country/5399a14f9/unhcr-global-trends-2013.html>
- UNHCR. 2015a. Global Trends. Forced Displacement in 2014. World at War. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/country/556725e69/unhcr-global-trends-2014.html>
- UNHCR. 2015b. UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' – Which is right? Sivua päivitetty 11.07.2016. Viitattu 24.02.2020.  
<https://www.unhcr.org/55df0e556.html>
- UNHCR. 2016. Global Trends. Forced Displacement in 2015. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>
- UNHCR. 2017. Global Trends. Forced Displacement in 2016. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>
- UNHCR. 2018. Global Trends. Forced Displacement in 2017. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>
- UNHCR. 2019. Global Trends. Forced Displacement in 2018. Saatavilla sähköisesti osoitteesta  
<https://www.unhcr.org/uk/statistics/unhcrstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html>
- UNHCR. 2020a. Figures at a Glance. Viitattu 25.02.2020.  
<https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- UNHCR. 2020b. Refugee Camps. Viitattu 24.5.2020.  
<https://www.unrefugees.org/refugee-facts/camps/>
- UNHCR. 2020c. Syria emergency. Viitattu 28.02.2020.  
<https://www.unhcr.org/syria-emergency.html>
- Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. 2016. Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school. *Race Ethnicity and Education* 19 (3), 598–617.
- Vainio, T. 2016. Toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen kokemuksia koulupolulta. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.



- de Wal Pastoor, L. 2015. The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development* 41 (2015), 245–254.
- Wikström, K., Haikkola, L. & Laatikainen, T. (toim.) 2014. Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurdi-taustaisista nuorista. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla sähköisesti osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/116199>
- Zaian, T., de Antiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P. & Sawyer, M. 2013. Emotional and Behavioural Problems Among Refugee Children and Adolescents Living in South Australia. *Australian Psychologist* 48 (2), 139–148.
- Zwi, K., Rungan, S., Woolfenden, S., Woodland, L., Palasanthiran, P. & Williams, K. 2017. Refugee children and their health, development and wellbeing over the first year of settlement: A longitudinal study. *Journal of Paediatrics and Child Health* 53 (2017), 841–849.

## LIITTEET

### Liite 1. Palvelualuejohtajan myöntämä tutkimuslupa

**PÄÄTÖS**

Myönnän anotun tutkimusluvan edellyttäen, että koulut haluavat siihen osallistua.  
 En myönnä, perustelu: Kirjoita tekstiä napsauttamalla tätä. \_\_\_\_\_

Turussa, pvm 12.3.2019    
 päätöksentekijän allekirjoitus/nimi

**Ilmoitus päätöksestä:**

- asianomainen  
 - ao.koulujen rehtorit

**TURUN KAUPUNKI**  
 Yliopistonkatu 27a  
 PL 362, 20101 TURKU

Osoite	Adress	Puh./Tel	Telefax
Yliopistonkatu 27a PL 355 20101 TURKU	Universitetsgatan 27a PB 355 20101 ÅBO	(02)262 9111	(02)262 9350



## Liite 2. Tutkimuslupapyyntö rehtoreille

### Tutkimuslupapyyntö

23.03.2019

Arvoisa rehtori,

olen Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelija. Suoritan tällä hetkellä maisterivaiheen opintoja sekä pro gradu -tutkimusta. Tarkoitukseni on valmistua luokanopettajaksi keväällä 2020. Pro gradu -tutkielmani aiheena on *Kriisialueilta Suomeen saapuneiden lasten kokemukset alakoulun vertaissuhteistaan*.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tavoitteenani on selvittää pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneiden lasten kokemuksia vertaissuhteistaan suomalaisessa alakoulussa. Tutkin myös, miten heidän sosiaalinen statuksensa ilmenee alakoulun ympäristössä, sekä millaisiksi opettajat arvioivat tutkittavien sosioemotionaalisen kompetenssin. Aineistonkeruu on tarkoitus suorittaa haastattelemalla oppilaita, opettajien lomakekyselyllä, sosiometrisen aseman määrittämisen tiedonkeruulomakekyselyllä sekä havainnoimalla oppitunteja ja välitunteja. Tavoitteenani on löytää haastateltaviksi 10 oppilasta. Tavoitteenani on saada aineistonhankinta valmiiksi toukokuussa 2019.

Lähestyn Teitä tutkimusluvan tiimoilta, sillä toivon alakoulustanne löytyvän tutkimukseeni sopivia oppilaita tutkimushenkilöiksi sekä innokkaita luokanopettajia vastaamaan lyhyeen lomakekyselyyn.

Turun perusopetuksen palvelualueen johtaja [REDACTED] on myöntänyt minulle tutkimusluvan 12.03.2019. Pyydän Teiltä nyt lupaa saada suorittaa tutkimuksen aineistonhankinta alakoulussanne.

Tutkimusta tehdessäni otan huomioon tutkimuseettiset periaatteet. Aion suorittaa tutkimukseni anonymisti, jolloin tutkittavat oppilaat, opettajat ja koulut eivät ole tunnistettavissa valmiista tutkielmasta. Hävitän kerätyn aineiston välittömästi tutkielman valmistuttua. Toimitan valmiin pro gradu -tutkielmani Teille työn valmistuttua.

Tutkimukseni ohjaajana toimii Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen professori [REDACTED]

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin, ja minuun voi olla yhteydessä sekä sähköpostitse että puhelimitse. Tarvittaessa toimitan Teille haluamianne lisätietoja tai liitteitä.

Keväisin terveisin,

Sanni-Maria Pitkänen

[REDACTED]

### Liite 3. Tutkimuskutsu opettajille

Arvoisa luokanopettaja,

24.03.2019

olen Sanni-Maria Pitkänen, Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelija. Suoritan tällä hetkellä maisterivaiheen opintoja sekä pro gradu -tutkimusta. Pro gradu -tutkielmani aiheena on *Kriisialueilta Suomeen saapuneiden lasten kokemukset alakoulun vertaissuhteistaan*.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tavoitteenani on selvittää pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneiden lasten kokemuksia vertaissuhteistaan suomalaisessa alakoulussa. Tutkin myös, miten heidän sosiaalinen statuksensa ilmenee alakoulun ympäristössä, sekä millaisiksi opettajat arvioivat tutkittavien sosioemotionaalisen kompetenssin. Aineistonkeruu on tarkoitus suorittaa haastattelemalla oppilaita, opettajien lomakekyselyllä, sosiometrisen aseman määrittämisen tiedonkeruulomakekyselyllä sekä havainnoimalla oppitunteja ja välitunteja. Tavoitteenani on löytää haastateltaviksi 10 oppilasta. Tavoitteenani on saada aineistonhankinta valmiiksi toukokuussa 2019.

Pyydänkin Teitä pohtimaan, tulisiko mieleenne kriteerit täyttäviä oppilaita tutkimustani varten. Mikäli mieleenne tulee **kriisialueelta** kotoisin oleva eli **turvapaikanhakijana** tai **pakolaisena** Suomeen saapunut lapsi, pyydän Teitä ystävällisimmin jakamaan ohessa olevan lupakyselyn hänen huoltajilleen.

Opettajalta kyseinen tutkimus edellyttää:

- Auttaminen tutkimuslupien pyytämisessä ja haastatteluiden järjestämisessä
- Luvan anto muutaman oppitunnin havainnointiin
- Yhden A4-kokoisen Likert-asteikollisen lomakkeen täyttäminen
- Luokalle tehtävä lomakekysely lapsen sosiometrisen aseman määrittämiseksi

Tutkimukseni ohjaajana toimii Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen professori

[Redacted]

Vastaa mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin, ja minuun voi olla yhteydessä sekä sähköpostitse että puhelimitse. Tarvittaessa toimitan Teille haluamianne lisätietoja tai liitteitä.

Olisin erittäin kiitollinen avustanne tutkimukseni suhteen!

**Kiitos!**

**Thank you!**

**šukran!**

**Zor supaas!**

**Galek mamnun!**

**Mahadsanid!**

**Faleminderit!**

Ystävällisin terveisin,

*Sanni-Maria Pitkänen*

[Redacted]

## Liite 4. Haastattelukutsu ja lupalomake huoltajille: suomi

### Lupa haastattelua varten

Hei!

Olen Sanni-Maria Pitkänen ja opiskelen Turun yliopistossa luokanopettajaksi. Teen tällä hetkellä päättötyötäni eli pro gradu -tutkimusta. Pro gradu -tutkimukseni aiheena on *Kriisialueilta Suomeen saapuneiden lasten kokemukset alakoulun vertaisuuhteistaan*.

Tutkimukseni tavoitteenani on selvittää kriisialueilta Suomeen saapuneiden lasten kokemuksia kaverisuhteistaan suomalaisessa alakoulussa. Lasten omien kokemusten lisäksi tutkin millainen heidän sosiaalinen statuksensa on vertaisryhmässä. Etsin haastateltavaksi 1.–6.-luokkalaisia lapsia, jotka ovat saapuneet Suomeen joko pakolaisena tai turvapaikanhakijana.

Tarkoituksenani on haastatella oppilaita. Yksi haastattelu kestää noin 10–15 minuuttia. Haastattelu suoritetaan lapsen koulupäivän aikana tai välittömästi sen jälkeen. Haastattelu nauhoitetaan nauhurilla. Suoritan tutkimukseni anonymisti eli nimettömästi, joten tutkittavat oppilaat ja koulut eivät ole tunnistettavissa valmiista tutkielmasta. Hävitän kerätyn aineiston välittömästi tutkielman valmistuttua.

Toivon, että löytäisin haastateltavakseni turvapaikanhakijana tai pakolaisena Suomeen tulleita lapsia. Heitä haastatteleamalla tahdon saada uutta tietoa lasten kokemuksista koulussa ja lisätä tietoa heidän koulunkäynnistään, jotta he voisivat jatkossa viihtyä suomalaisessa koulussa entistä paremmin. Mikäli annat lapsellesi luvan osallistua haastatteluun, palautathan oheisen kyselyn lapsenne opettajalle mahdollisimman pian. Opettaja ilmoittaa minulle vastauksestanne ja haastattelen lastanne koululla.

Tutkimukseni ohjaajana toimii Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen professori [REDACTED]

Vastaa mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Jos haluatte kysyä jotain, minulle voi laittaa sähköpostia!

**Kiitos!**

**Thank you!**

**šukran!**

**Zor supaas!**

**Galek mamnun!**

**Mahadsanid!**

**Faleminderit!**

Ystävällisin terveisin,

*Sanni-Maria Pitkänen*

[REDACTED]

**Lupa haastattelua varten**

Palauta tämä paperi opettajalle. Kiitos! ☺

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Syntymäpäivä ja -vuosi: \_\_\_\_\_

Kansallisuus: \_\_\_\_\_

Missä maassa lapsenne syntyi? \_\_\_\_\_

Saavuimme Suomeen vuonna: \_\_\_\_\_

Minä vuonna lapsenne aloitti koulun Suomessa? \_\_\_\_\_

Onko lapsesi käynyt koulua muussa maassa kuin Suomessa?

Ei

Kyllä. Missä maassa? \_\_\_\_\_

Lapseni on saapunut Suomeen

pakolaisena

turvapaikanhakijana

joku muu: \_\_\_\_\_

Lastani saa haastatella

Kyllä

Opettaja saa antaa tutkijalle tietoja lapsen kouluhistoriasta (esim. Valmo-opetuksesta)

Kyllä

Huoltajan allekirjoitus

Päivämäärä

## Liite 5. Haastattelukutsu ja lupalomake huoltajille: englanti

### Permission to interview

Hello!

My name is Sanni-Maria Pitkänen and I'm studying in the University Of Turku to become a class teacher. I'm currently doing my master's thesis as a part of my studies in the university. The subject for my thesis is *How are the children from crisis areas experiencing their relationship to their peers.*

My goal in this study is to find out how the children that have arrived from the crisis areas are experiencing their friendship with other pupils in Finnish primary school. I am also studying what kind of social status do the children have in their peer groups. In my thesis I'm searching to interview children from classes 1-6 who have arrived in Finland as a refugee or as an asylum seeker.

My goal is to interview the children for 10-15 minutes. The interview will take place during the school day or straight after. All the interviews will be done anonymous so the pupils and schools are only for my information. The interview will be recorded for research purposes only. I will discard the collected material immediately after completing the thesis.

My objective is to find children for interviewing who have arrived in Finland as a refugee or as an asylum seeker. By interviewing them I hope to find information on how and what they are experiencing in school so the information can be used to make the school system better for the children. If you give me permission to interview your child please give the teacher the inquiry attached as soon as possible. Teacher will inform me of your decision and if I have your consent I will interview your child during the school days.

Professor Heini-Marja Pakula (hemajar@utu.fi) from Turku University will be my thesis mentor.

If you have any questions I will happily answer them via email!

**Kiitos!**

**Thank you!**

**Šukran!**

**Zor supaas!**

**Galek mamnun!**

**Mahadsanid!**

**Faleminderit!**

Best regards,

*Sanni-Maria Pitkänen*



**Permission for interviewing**

Please return this inquiry to the teacher. Thank you! 😊

Name of the child: \_\_\_\_\_

Date of birth (DD.MM.YYYY): \_\_\_\_\_

Nationality: \_\_\_\_\_

Which country was your child born in? \_\_\_\_\_

What was the year you came to Finland? \_\_\_\_\_

What was the year your child entered the Finnish school system? \_\_\_\_\_

Has your child attended school in some other country?

- No
- Yes. If yes which? \_\_\_\_\_

My child entered Finland as

- a refugee
- an asylum seeker
- other: \_\_\_\_\_

My child can be interviewed for thesis

- Yes

Teacher can give information to the researcher concerning my child's school history  
(i.e. Valmo education)

- Yes

---

Signature

Date

## Liite 6. Haastattelukutsu ja lupalomake huoltajille: arabia

يرجى إرجاع هذه الإستمارة إلى المعلمة مع الشكر مسبقا

إذن بإجراء إستجواب

إسم الطفل.....

تاريخ الميلاد.....

الجنسية.....

البلد الذي وُلد فيه الطفل.....

قدمنا إلى فنلندا سنة.....

في أي سنة بدأ إنكم الدراسة بفنلندا.....

هل سبق لإينكم الدراسة في بلد آخر غير فنلندا

1 لا

1 نعم. إسم البلد.....

قدم إنكم إلى فنلندا

1 عن طريق الأمم المتحدة

1 عن طريق طلب لجوء

1 بطريقة أخرى: .....

إذن بإستجواب الطفل

1 أسمح بذلك

1 لا أسمح بذلك

يُسمح للمعلمة بإعطاء معلومات عن الطفل(متلا هل إلتحق بصف تأهيلي أو لا )

1 نعم أسمح

توقيع ولي الأمر

التاريخ pvm

-----

-----

Liite 7. Haastattelukutsu ja lupalomake huoltajille: kurdi soranî

## رنگه پیدان بۆ چاوپئیکه وتن

..... ناوی مناله که

..... رۆژ و سالی له دایک بون

..... له چی ولاتنک له دایک بوه

..... سالی هاتنی بۆ فینلندا

..... چی سالنک مناله که ده ستی به خوئندن کرد له فینلندا

..... ئایه بيشتر نه و مناله چوه بۆ قوتابخانه له ولاتنکی تر

..... نه خنر

..... به لی . له چی ولاتنک

..... هاتنی مناله که م بۆ فینلندا وه ک

..... یه نا به ر

..... له رنگه ی بوئن

..... رنگای دیکه

..... مناله که م

..... ده توان چاوپنکاوئتی له گه ل بکه ن

..... ماموستا ده توانی زانیاری قوتاییه که بدا ده رباره ی به ژداربونی له قوتابخانه

..... به لی

..... ئیمزای به رنوبه ری مناله که ..... به روار ..... / ۲۰۱۹

..... تکایه نه م فورمه بگه رننه وا بۆ ماموست !!!!!!

..... زۆر سوپاس



## Liite 8. Haastattelurunko

### HAASTATTELURUNKO

Nimi: \_\_\_\_\_

Pvm. \_\_\_\_\_

### TAUSTATIETOJA

- Kuinka vanha olet? Millä/kenen luokalla olet nyt?
- Oletko ollut tässä koulussa muilla luokilla / päiväkodissa tai eskarissa?
- Ketä perheeseesi kuuluu, kenen kanssa asut?

### HAASTATTELUKYSYMYKSET

- **LÄMMITTELY: YLEINEN HYVINVOINTI & VIIHTYVYYS** (Tukikuvat 1–4)
  - Miten päiväsi on sujunut? Miksi?
  - Mikä on parasta koulussa, mistä pidät koulussa? Miksi?  
(Esim. kaverit, opettajat, oppiaineet/oppiminen, ruokailu, välitunnit...)
  - Mikä on vaikeaa? Mistä et pidä?
  - Mistä asioista olet iloinen?
  - Missä olet hyvä? Mistä oppiaineesta pidät eniten? Lempiaineesi?
  - Mitä haluaisit oppia? Missä asiassa tarvitset eniten apua?

- **KOKEMUKSET VERTAISUHTEISTA**

- (Tukikuvat 5–7)
- KOULUN ARKI & YSTÄVYYSSUHTEIDEN LUOMINEN**
- Onko teillä mukava luokka?
  - Mitä kivaa teette kavereiden kanssa koulussa?
  - Kenen kanssa vietät koulussa eniten aikaa?
  - Kenen vieressä istut luokassasi? Miltä se tuntuu?
  - Kenet valitsit ryhmääsi, jos opettaja pyytää? Vaihteletko vai haluatko aina saman?
  - Valitaanko sinut pariiksi/ryhmään helposti?
  - Silloin kun aloitit koulun niin oliko helppoa vai vaikeaa saada kavereita? → Miksi?
  - Onko muihin tutustuminen ja muille puhuminen helppoa vai vaikeaa?
  - Miten sait uusia kavereita?
  - Auttavatko opettajat sinua saamaan kavereita? Entä kaverit?
  - Onko toisten kanssa helppoa vai vaikeaa olla kaveri? Miksi?

## VÄLITUNNIT / VAPAA-AIKA

(Tukikuvat 8–12)

- Mitä teet välitunneilla? Kenen kanssa leikit/olet välituntisin?
- Onko sinulla välitunneilla aina joku jonka kanssa leikkiä?
- Leikitkö/vietätkö aikaa välitunneilla sellaisten oppilaiden kanssa, joita et tunne niin hyvin?
- Leikitkö vapaa-ajallasi koulukavereidesi kanssa? Kenen kanssa? Mitä teette yhdessä?
- Vierailenko koulukavereidesi kotona? Entä he sinun luonasi?
- Kenen kanssa kuljet koulumatkat?

## HYVÄT KAVERIT

(Tukikuvat 13–15)

- Millainen on hyvä kaveri? Mitä hän tekee?
- Onko sinulla tällaisia hyviä kavereita? Ketkä?
- Mitä teet yhdessä hyvien kaverien kanssa?
- Oletko itse tällainen hyvä kaveri?

## HUONOT / IKÄVÄT KAVERIT

(Tukikuvat 16–21)

- Millainen on huono kaveri? Mitä sellainen tekee?
- Oletko nähnyt teidän koulussanne tällaisia huonoja kavereita?
- Onko joku ollut sinulle huono kaveri? Mitä sitten tapahtui?
- Oletko itse ollut tällainen huono kaveri jollekin?
- Välillä hyvien kaverien kesken tulee myös erimielisyyksiä. Onko teille tullut, mistä asiasta?

## KOMMUNIKAATIO

- Onko luokallasi kavereita, jotka puhuvat samaa kieltä kuin sinä? Entä muuten koulussa?
- Saatteko puhua omaa kieltänne? Onko se mukavaa? Miksi?
- Onko sinulla ystäviä, jotka ovat kotoisin muista maista?

## TULEVAISUUS / LOPUKSI

- Onko sinulla koulussa paljon vai vähän kavereita? Haluaisitko enemmän kavereita?
- Mitä aiot tehdä illalla kotona? Mitä sinulla on tänään vielä suunnitelmassa?
- Odotatko innolla ensi vuotta ja uutta luokkaa? Mikä siinä on helppoa/vaikeaa/kivaa?
- Millaiset fiilikset sinulla on juuri nyt? (Fiilismittari)

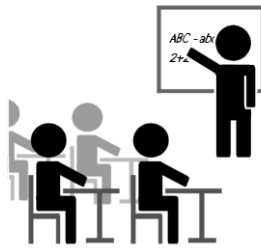
Liite 9. Haastattelun tukikuvat



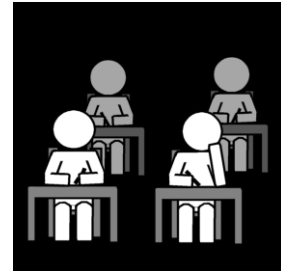
Kuva 1



Kuva 2



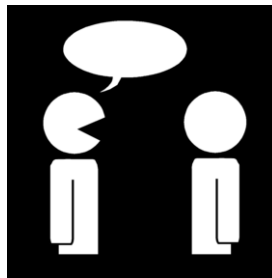
Kuva 3



Kuva 4



Kuva 5



Kuva 6



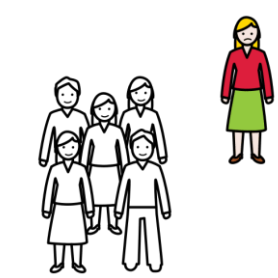
Kuva 7



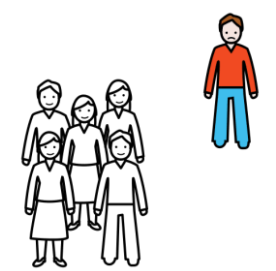
Kuva 8



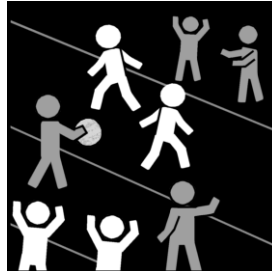
Kuva 9



Kuva 10a



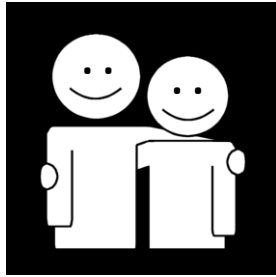
Kuva 10b



Kuva 11



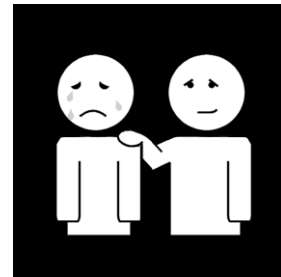
Kuva 12



Kuva 13



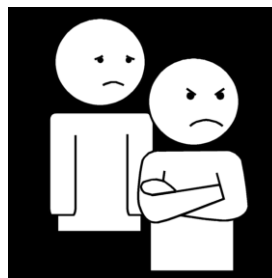
Kuva 14



Kuva 15



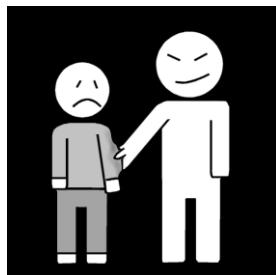
Kuva 16



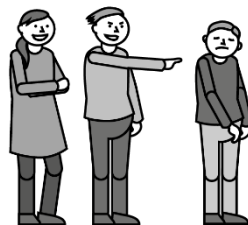
Kuva 17



Kuva 18



Kuva 19



Kuva 20



Kuva 21

## TUKIKUVIEN LÄHTEET

Kuva 1. Pitkänen, S.–M. 2019. Fiilismittari.

Kuva 2. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Luokkaretki. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/luokkaretki>

Kuva 3. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Luokkahuone. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/luokkahuone>

Kuva 4. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Koulutyö. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/kouluty%C3%B6>

Kuva 5. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Yhdessäolo. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yhdess%C3%A4olo>

Kuva 6. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Jutella keskenään. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/jutella%20kesken%C3%A4%C3%A4n>

Kuva 7. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Ystävät. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yst%C3%A4v%C3%A4t>

Kuva 8. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Ystävät. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yst%C3%A4v%C3%A4t>

Kuva 9. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Yhdessä. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yhdess%C3%A4>

Kuva 10a & 10b. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Yksinäinen. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yksin%C3%A4inen>

Kuva 11. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Polttopallo. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/polttopallo>

Kuva 12. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Välitunti. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/v%C3%A4litunti>

Kuva 13. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera, muokattu versio alkuperäisestä. 2019. Ystävät. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yst%C3%A4v%C3%A4t>

Kuva 14. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sergio Palao / ARASAAC / muokkaus Papunet. 2019. Ystävät. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yst%C3%A4v%C3%A4t>

Kuva 15. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Lohduttaa. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/lohduttaa>

Kuva 16. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sergio Palao / ARASAAC. 2019. Riidellä. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/riidell%C3%A4>

Kuva 17. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Vihainen. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/vihainen>

Kuva 18. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sergio Palao / ARASAAC. 2019. Potkia. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/potkia>

Kuva 19. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Kiskoa vaatteista. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/kiskoa%20vaatteista>

Kuva 20. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Kuvako. 2019. Kiusata. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/kiusata>

Kuva 21. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. 2019. Haukkua. Viitattu 23.03.2019  
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/haukkua>

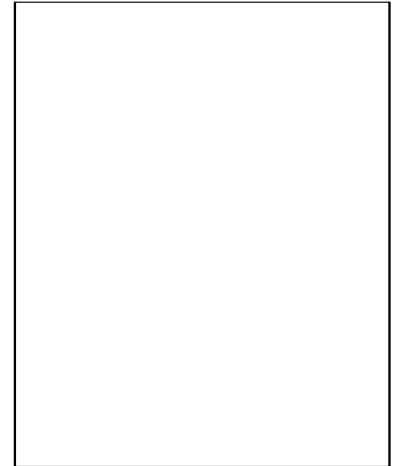
## Liite 10. Havainnointilomake

### HAVAINNOINTILOMAKE

Tutkija: \_\_\_\_\_

Tutkimushenkilö: \_\_\_\_\_

Pvm. \_\_\_\_\_



Piirrä luokan istumajärjestys

#### 1. KOULUN ARKI & YSTÄVYSSUHTEIDEN LUOMINEN

- a. Kenen kanssa viettää aikaa?
- b. Kenet valitsee ryhmäänsä? Valitaanko hänet ryhmään?
- c. Kiinnittääkö huomiota muihin oppilaisiin?
- d. Aloittaako keskustelun muiden kanssa spontaanisti?

#### 2. VÄLITUNNIT / VAPAA-AIKA

- a. Mitä hän tekee välitunneilla? Kenen kanssa on vai yksin?
- b. Viettääkö hän välitunnilla aikaa vain tuttujen oppilaiden vai myös vieraampien kanssa?

#### 3. HYVÄT KAVERIT

- a. Miten haastateltava käyttäytyy muista oppilaita kohtaan?
- b. Omaako hän hyvät käytöstavat?
- c. Onko haastateltavalla kavereita?
- d. Mitä hän tekee heidän kanssaan?
- e. Miten muut käyttäytyvät haastateltavaa kohtaan?

#### 4. HUONOT / IKÄVÄT KAVERIT

- a. Onko kouluympäristössä havaittavissa negatiivista käytöstä oppilaiden keskuudessa?
- b. Kohdistuuko sellainen haastateltavaan?
- c. Onko haastateltava osana sen toteuttamista?
- d. Tuleeko hänelle erimielisyyksiä ystäviensä kanssa? Miten hän toimii niissä tilanteissa?

#### 5. KOMMUNIKAATIO







- a. Puhuuko äidinkieltään kavereiden kanssa?
- b. Onko hänellä ulkomaalaistaustaisia ystäviä?



## Liite 11. Sosiometrinen mittaus: kyselyrunko & vastauslomake

Alkuperäinen kyselyrunko ja väittämien koodivärit:

*kevät 2019*  
Sosiogrammi (syyskuu)

-  1. Paras ystäväni tässä luokassa
-  2. Toiseksi paras ystäväni tässä luokassa
-  3. Pomottaja/ kieroilija tässä luokassa
-  4. Mielestäni yksinäinen tässä luokassa
-  5. Luokan kiva kaveri tässä luokassa (auttaa)
-  6. Kiusaaja tässä luokassa

Vastauslomake oppilaille:

Oma nimi: \_\_\_\_\_

1.

2.

3.

4.

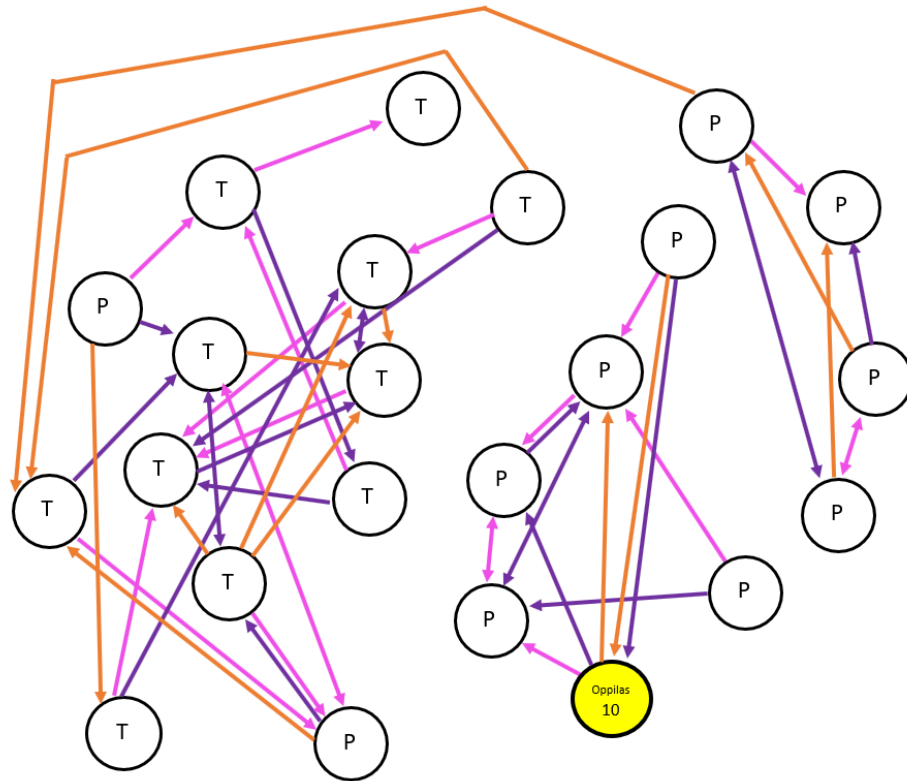
5.

6.

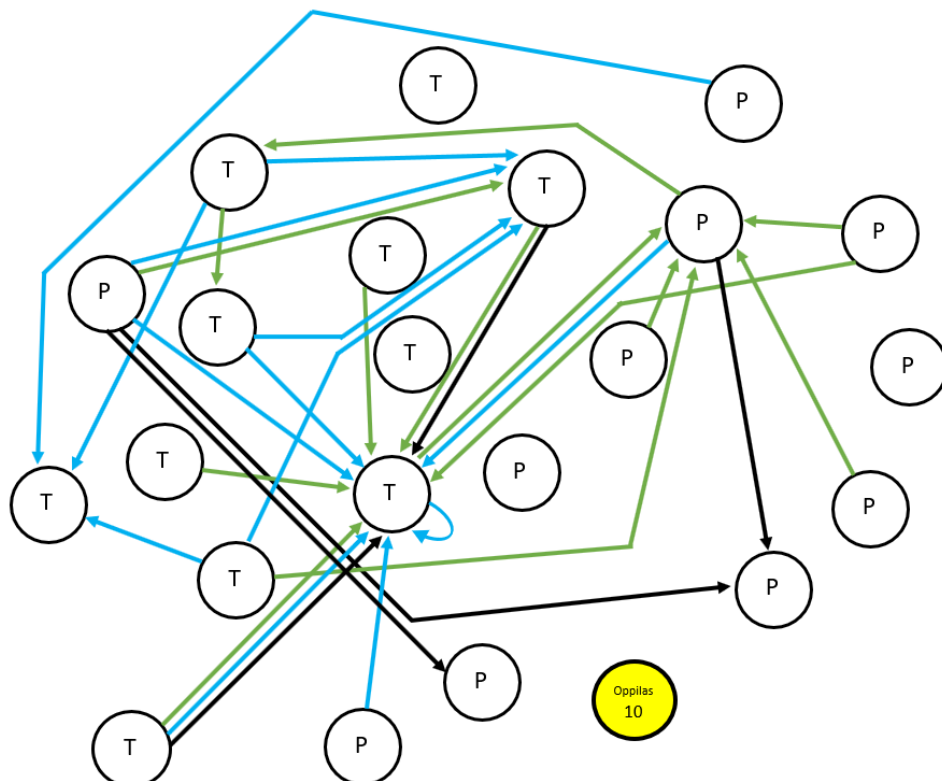


## Liite 12. Esimerkki sosiometrisen mittauksen analysista

Oppilas 10: luokan vastauslomakkeista koottu sosiogrammi väittämistä 1, 2 ja 5



Oppilas 10: luokan vastauslomakkeista koottu sosiogrammi väittämistä 3, 4 ja 6



## Liite 13. Opettajan arviointilomake

**SOSIAALISEN KOMPETENSSIN ARVIOINTILOMAKE OPETTAJALLE****koskien oppilasta** \_\_\_\_\_

Opettajan nimi: \_\_\_\_\_ Pvm. \_\_\_\_\_

 Olen oppilaan oman luokan luokanopettaja Opetan oppilaalle vain seuraavia oppiaineita (h/vko): \_\_\_\_\_

Kuinka kauan olet toiminut tutkimushenkilönä olevan oppilaan opettajana? \_\_\_\_\_

Luokan/ryhmän oppilasmäärä: \_\_\_\_\_

Luokan/ryhmän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä: \_\_\_\_\_

Seuraavassa taulukossa on sosiaaliseen kompetenssiin ja sosiaaliseen statukseen liittyviä väittämiä. Pohdi kuinka hyvin ne kuvaavat oppilastasi ja vastaa alla olevan asteikon mukaisesti. Rastita sopivin vaihtoehto. Mikäli jonkin väittämän kuvaama toiminta ei ole tullut tunneillasi esiin tai johonkin kysymyksistä on vaikea tietää vastausta, voit myös jättää vastaamatta ko. väittämään.

Arvioi oppilaan toimintaa asteikolla:

1 = ei koskaan/erittäin harvoin    2 = harvoin    3 = usein    4 = erittäin usein

	1 ei koskaan	2 harvoin	3 usein	4 erittäin usein
Tarjoaa apuaan muille oppilaille.				
Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan.				
Pyytää/kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan.				
Osaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.				
Tekee yhteistyötä muiden kavereiden kanssa.				
Osaa olla hyvä kaveri.				
Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet.				
Osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät.				
On lyhyt pinna.				
Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.				
Ärsyyntyy helposti.				

	1 ei koskaan	2 harvoin	3 usein	4 erittäin usein
Härnää ja tekee pilaa muista oppilaista.				
Väittelee ja riitelee kavereidensa kanssa.				
Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita.				
Toimii ajattelematta.				
Hänellä on ystäviä.				
Hakeutuu koulutovereidensa seuraan.				
Kykenee yhteistyöhön myös ei-mieluisten tovereiden kanssa.				
Muut oppilaat lähestyvät häntä ja ottavat hänet huomioon.				
Viettää välituntisin aikaa muiden kanssa.				
Hänellä on paljon ystäviä, mutta on myös monia kavereita jotka välttelevät häntä/eivät halua viettää aikaa hänen kanssaan.				
Valikoi kavereitaan.				
Osa pitää puoliaan hyväksyttävällä tavalla.				
Hänet jätetään valintatilanteissa usein viimeiseksi.				
Muut oppilaat eivät kiinnitä häneen juurikaan huomiota.				
Muut oppilaat eivät halua viettää hänen kanssaan aikaa.				
Häntä on kiusattu koulussa.				
Hän on kiusannut muita koulussa.				
Hän on suosittu koulutovereidensa keskuudessa.				
Osoittaa muille arvostavansa heitä ja heidän työtään.				
Kykenee jakamaan/lainaamaan tavaroitaan.				
Pyrkii tuottamaan toiselle hyvän mielen.				

# Liite 14. MASK-mittarin alkuperäinen opettaja-arviointilomake

(Kaukiainen ym. 2005, 49)

## SOSIAALISEN KOMPETENSSIN OPETTAJA-ARVIINTILOMAKE

Nimi \_\_\_\_\_ Päiväys \_\_\_\_\_ Koulu ja luokka \_\_\_\_\_

Arvioi luokkasi oppilaita asteikolla: **1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = usein, 4 = erittäin usein.**

Luokan kaikkien oppilaiden nimet:																	
Tarjoaa apuaan muille oppilaille.																	
Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan.																	
Kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan.																	
Osaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.																	
Tekee yhteistyötä muiden kavereiden kanssa.																	
Osaa olla hyvä kaveri.																	
Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet.																	
Osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät.																	
On lyhyt pinna.																	
Saa raukohtauksia ja kiunpuuskia.																	
Ärsyyntyy helposti.																	
Hänää ja tekee pilaa muista oppilaista.																	
Välittelee ja riitelee kavereidensa kanssa.																	
Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita.																	
Toimii ajattelematta.																	

©Tekijät ja Oppimistutkimuksen keskus

## Liite 15. MASK-mittarin alkuperäinen opettaja-arvioinnin koontilomake

(Kaukiainen ym. 2005, 50–51)

## PISTEYTY: OPETTAJA-ARVIOINNIN KOONTILOMAKE B

Oppilaan nimi	Koulu	Lukka	Päiväys
<b>IMPULSIIVISUUS</b>			
	Opettaja-arviot (opettajien antamat arviot ko. oppilaasta)	Osion painokerroin	Opettaja-arviointien keskiarvo x osion painokerroin =
1. On lyhyt pinta.		0.89	
2. Saa raivokohotuksia ja kiukunpuuskaa.		0.77	
3. Ärsyyntyy helposti.		0.91	
		Painotettujen osioiden (1 - 3) summa	

<b>HÄIRITSEVYYS</b>			
	Opettaja-arviot (opettajien antamat arviot ko. oppilaasta)	Osion painokerroin	Opettaja-arviointien keskiarvo x osion painokerroin =
1. Hämmä ja tekee pilaa muista oppilaista		0.79	
2. Väittelee ja riitelee kavereidensa kanssa		0.33	
3. Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita		0.88	
4. Toimii ajattelematta		0.82	
		Painotettujen osioiden (1 - 4) summa	

## PISTEYTY: OPETTAJA-ARVIOINNIN KOONTILOMAKE A

Oppilaan nimi	Koulu	Lukka	Päiväys
<b>YHTEISTYÖTAIDOT</b>			
	Opettaja-arviot (opettajien antamat arviot ko. oppilaasta)	Osion painokerroin	Opettaja-arviointien keskiarvo x osion painokerroin =
1. Tarjoaa apuaan muille oppilaille.		0.82	
2. Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan.		0.84	
3. Kuluuu muita oppilaita mukaan toimintaan.		0.84	
4. Osaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.		0.78	
5. Tekee yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.		0.72	
		Painotettujen osioiden (1 - 5) summa	

<b>EMPATIA</b>			
	Opettaja-arviot (opettajien antamat arviot ko. oppilaasta)	Osion painokerroin	Opettaja-arviointien keskiarvo x osion painokerroin =
1. Osaa olla hyvä kaveri.		0.85	
2. Oottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet.		0.84	
3. Osottaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät.		0.75	
		Painotettujen osioiden (1 - 3) summa	