

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tapaustutkimus eräästä neljännessä luokasta vertaisryhmänä
ja Kaikki kavereita -interventio

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
ANNI MIKKOLA
Kevät 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

ANNI MIKKOLA: Tapaustutkimus eräästä neljänestä luokasta vertaisryhmänä ja Kaikki kavereita -interventio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 108 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2011

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella kohteena toimivaa neljättä luokkaa vertaisryhmänä; sen sosiaalista rakennetta ja oppilaiden representaatioita eli käsityksiä itsestään ja luokkatovereistaan. Tutkimus toteutettiin osana pienimuotoista luokkatason Kaikki kavereita -interventiota, jonka tavoitteena oli kehittää luokan luokkahenkeä. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä luokan sosiaalinen rakenne kertoi oppilaiden välisistä vertaissuhteista, ja miten oppilaat jakautuivat erilaisiin sosiaalisiin statusryhmiin. Tarkoituksena oli selvittää myös, mitä oppilaiden itseä ja muita koskevat representaatiot kertoivat luokasta vertaisryhmänä. Luokkahengen kehittämisen interventio kuului Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa järjestettäviin syventäviin projektiopintoihin.

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus, jossa oli myös etnografisia ja toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen kohteena oli hämeenlinnalainen neljäs luokka. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin sosiometrista kyselyä, avoimia ja asteikollisia kysymyksiä, teemahaastattelua ja havainnointia. Intervention työskentelymenetelminä toimivat kiusaamisen vastaisen KiVa Koulu -materiaalin lisäksi keskustelut, ryhmäyttävät leikit, laulut ja muut yhteishenkeä kohottavat tehtävät.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2010 yhdeksän interventiokerran aikana. Tutkimukseen osallistui kaikki luokan 23 oppilasta. Aineiston analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Sosiometrisen kyselyn avulla luokan sosiaalisesta rakenteesta ja oppilaiden välisistä vertaissuhteista sai hyvän kokonaiskuvan. Sosiogrammista näki oppilaiden jakautumisen pienempiin ryhmiin ja vastavuoroiset ystävyysuhteet. Kyselyn perusteella oppilaat voitiin jakaa sosiaalisen asemansa perusteella ryhmiin: suosittuihin, torjuttuihin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin. Tutkimuksessa selvisi myös, että oppilailla oli keskimäärin hyvin myönteinen käsitys itsestään ja luokkatovereistaan. Haastattelut ja havainnointi vahvistivat myönteistä kuvaa luokasta vertaisryhmänä; luokan ongelmat johtuivat enemminkin muutaman yksittäisen oppilaan välisistä ajoittaisista ristiriidoista.

Kyselyjen ja havainnoinnin perusteella Kaikki kavereita -interventiolla oli luokkahenkeä parantava vaikutus. Oppilaiden arvio luokkahengestä nousi kohtalaisesta hyvään intervention aikana. Oppilaat kokivat myös oppineensa arvioimaan toimintaansa paremmin ja olemaan parempia tovereita toisilleen. Vaikka tutkimuksen tulokset eivät olekaan yleistettävissä kohderyhmän ulkopuolelle, niin ne ainakin oikeuttavat vastaavanlaisten interventioiden toteuttamisen jatkossakin.

Avainsanat: vertaisryhmät, vertaissuhteet, representaatio, interventio, sosiometria, sosiaalinen asema, sosiaalinen rakenne

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 MITÄ OVAT VERTAISUHTEET?.....	7
2.1 VERTAISUHTEEN MÄÄRITTELYÄ.....	7
2.2 VERTAISUHTEIDEN MERKITYKSESTÄ.....	8
2.3 SOSIOMETRINEN METODI VERTAISUHTEIDEN TUTKIMUKSESSA.....	8
2.4 EETTISIÄ NÄKÖKULMIA SOSIOMETRISIIN KYSELYIHIN.....	9
3 LAPSI VERTAISRYHMÄSSÄ.....	11
3.1 SOSIAALINEN ASEMA RYHMÄSSÄ.....	11
3.1.1 <i>Sosiaalinen preferenssi, sosiaalinen impakti ja sosiaaliset statusryhmät</i>	12
3.2 TYTÖT JA POJAT VERTAISRYHMÄSSÄ.....	15
3.3 YSTÄVYYSUHTEET.....	16
3.3.1 <i>Ystävydestä ja sen merkityksestä</i>	16
3.4 VERTAISUHTEIDEN KÄÄNTÖPUOLIA.....	18
3.4.1 <i>Torjutuksi tuleminen</i>	18
3.4.2 <i>Kiusaaminen</i>	19
4 SOSIAALINEN PÄTEVYYS.....	21
4.1 MITÄ TARKOITTAAN SOSIAALINEN PÄTEVYYS?.....	21
4.2 MOTIVATIONAALINEN NÄKÖKULMA SOSIAALISEEN PÄTEVYYTEEN.....	22
4.2.1 <i>Sosiaaliset tavoitteet</i>	23
4.2.2 <i>Itseä ja muita koskevat representaatiot sosiaalisten tavoitteiden taustalla</i>	24
4.2.3 <i>Vertaissuhdeskeemat</i>	24
4.3 INTERVENTIOT SOSIAALISEN PÄTEVYYDEN KEHITTÄJINÄ.....	25
4.3.1 <i>KiVa Koulu</i>	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -KYSYMYKSET.....	31
5.2 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ KVALITATIIVINEN TAPAUSTUTKIMUS.....	31
5.3 AINEISTONKERUUMENETELMÄT.....	32
5.4 AINEISTONANALYYSI.....	35
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	37
6.1 SOSIOMETRINEN KYSELY JA SOSIOGRAMMI.....	37
6.2 LUOKAN SOSIOMETRINEN RAKENNE.....	42
6.3 MINÄ JA LUOKKATOVERINI.....	43
6.4 LUOKKAHENGEN KEHITTYMINEN INTERVENTION AIKANA.....	48
6.4.1 <i>Luokkahenkikysely</i>	48
6.4.2 <i>Loppukysely</i>	50

6.5 HAASTATTELUT.....	53
6.5.1 Haastateltavat.....	54
6.5.2 Haastattelujen koonti.....	56
7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	59
7.1 LUOTETTAVUUS.....	59
7.2 TULOSTEN TARKASTELUA.....	59
7.3 POHDINTAA.....	63
7.4 TUTKIMUKSEN JATKOSOVELLUKSIA.....	64
8 KAIKKI KAVEREITA – LUOKKAHENGEN KEHITTÄMISEN INTERVENTIO.....	66
8.1 MIKÄ ON KAIKKI KAVEREITA -INTERVENTIO?.....	66
8.2 KESKUSTELUT.....	66
8.3 SEURANTAKAAVIO.....	67
8.4 KAVERIVIHKOT, LAULU JA POSTERIT.....	68
8.5 KYSELYTULOKSIA.....	69
9 INTERVENTION KULKU.....	71
LÄHTEET.....	105
LIITTEET.....	109

1 JOHDANTO

Lapsesta lähtien olen kokenut ystäväieni ja koululuokkani muodostamat vertaisryhmät tärkeäksi tekijäksi niin henkisen hyvinvointini kuin yleisen viihtyvyyteni kannalta. Se, että useat ihmiset näistä vertaisryhmistä ovat vielä nykyään elämässäni hyvin tärkeässä roolissa, on saanut minut pohtimaan, että vertaissuhteet ovat merkittävämpiä kuin olen aiemmin ajatellut. Luokanopettajaksi opiskeleminen ja opettajana työskenteleminen on vain vahvistanut kyseistä tunnetta; olen päässyt seuraamaan, kuinka tärkeää lapselle on kuulua porukkaan ja tuntea olevansa osa ryhmää huolimatta hänen sosiaalisista taidoistaan, luonteestaan tai ulkonäöstään. Olen joutunut tekemisiin myös vertaissuhteiden ikävien puolten kanssa; tuntuu, että kiusaustapausten selvittäminen ja vertaisryhmän sisäisten ongelmien ratkominen on arkipäivää luokanopettajan työssä.

Vertaissuhteiden merkityksestä ja vaikutuksesta lapsen kehitykseen ja elämään voisi tehdä, ja on tehty, runsaasti tutkimusta. Aineistoa vertaissuhteista lukuisine osa-alueineen löytyikin runsaasti, mikä teki tutkimuksen rajaamisesta ongelmallista. Siksi päätin tietoisesti keskittyä ainoastaan kohderyhmän oppilaiden sosiaalisten statusten ja itseä ja muita koskevien käsitysten tarkasteluun. Oppilaiden vertaissuhteiden vaikutusten tutkiminen olisi vaatinut paljon pidempiaikaista seurantatutkimusta. Toki vertaissuhteiden merkitystä sivutaan niin tutkimuksen teoria- kuin empiriaosuudessakin, oikeastaan siihen viitataan toistuvasti.

Mahdollisuus tutkia vertaisryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta luokkahuoneessa tuli Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen projektiopintojen myötä; pystyin yhdistämään pro gradu -tutkielman ja syventävän harjoittelun yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Keväällä 2010 vietinkin monta toiminnantäyteistä maanantaita erään neljännen luokan kanssa opiskellen, keskustellen, leikkien ja laulaen. Syventävät projektiopinnot koostuivat tästä luokkahengen kehittämisen interventiosta, joka sai oppilailta nimikkeen Kaikki kavereita -projekti, ja aineiston itse pro gradu -tutkielmaan keräsin intervention yhteydessä.

Tutkimuksessani tarkastelen interventioon osallistunutta neljättä luokkaa vertaisryhmänä ja heidän luokkahenkensä kehitystä kevään 2010 aikana. Kyselyjen ja haastatteluiden avulla olen pyrkinyt luomaan kuvan kohderyhmän sosiaalisesta rakenteesta vertaisryhmänä, eli siitä, minkälaiset oppilaiden väliset suhteet ovat, ja millä tavalla oppilaat sijoittuvat erilaisiin

sosiometrisiin statusryhmiin. Tutkimuksessa perehdyn myös oppilaiden itseä ja muita koskevista representaatioista muodostuneisiin vertaissuhdeskeemoihin, eli siihen, millainen käsitys oppilailla on itsestään ja luokastaan.

Luokkahengen kehittämiseen tähtäävän Kaikki kavereita -intervention pääasiallisena työskentelyvälineenä oli sovelletusti valtakunnallinen KiVa Koulu -ohjelma, jonka tarkoituksena on ehkäistä ja vähentää kiusaamista suomalaisissa kouluissa. Sen avulla kohderyhmä saatettiin tietoiseksi kiusaamisesta ja erityisesti ryhmässä toimimisen perusteista, ja kohotettiin yhteishenkeä mukavilla, juuri kyseistä ryhmää yhdistävillä aktiviteeteilla. Näitä olivat esimerkiksi KiVa Koulu -oppitunnit, kaverivihkojen tekeminen, ryhmäyttävät leikit ja luokan oma laulu.

Projektini aikana oli ilo huomata oppilaiden ryhmähengen kehittyvän positiivisempaan suuntaan, vaikka työstettävää jäikin huomattavasti. Olen kuitenkin voinut soveltaa kokemaani omaan nykyiseen luokkaani, ja innostunut lisäksi toimimaan yhtenä työpaikkani KiVa Koulu -vastuuhenkilöistä. Koen, että tämän tutkimuksen tekeminen on auttanut minua kiinnittämään huomiota oppilaiden välisiin suhteisiin ja antanut minulle valmiuksia vaikuttaa niihin positiivisella tavalla. Vertaissuhteista ja vertaisryhmistä voisi mielestäni keskustella opettajankoulutuksessa enemmän, koska aihepiirinä se koskettaa vahvasti jokaista kasvatusalalla työskentelevää ihmistä.

2 MITÄ OVAT VERTAISUHTEET?

Tässä luvussa pohditaan hieman vertaissuhteiden määritelmää ja merkitystä. Vertaissuhteiden tutkimusta käsittelevässä kappaleessa keskitytään sosiometriseen metodiin ja siihen liittyvään etiikkaan, koska käytin kyseistä metodia on tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä.

2.1 Vertaissuhteen määrittelyä

Sigmund Freudin teoriat liittyvät tunne- ja vuorovaikutussuhteisiin kahden tai usemman ihmisen välillä:

”Kuten Freud 1921 ilmestyneen kirjansa Joukkopsykologia ja minäanalyysi alkusivuilla kirjoittaa, yksilön mentaaliosassa on aina mukana joku toinen ihminen, mallina, kohteena, auttajana, vastustajana (Freud 1921/1949k 1–2).” (Eskola & Järventie 2001, 53–54.)

Myös Willard Hartup (1989) viittaa Freudiin vuorovaikutus- ja vertaissuhteiden edelläkävijänä. Hartupin mukaan viime vuosikymmenten yksi tärkeistä saavutuksista onkin lisääntynyt ymmärrys ihmisten välisten sosiaalisten suhteiden merkityksestä ja kehityksellisistä tehtävistä. Jo muutaman kymmenen vuoden takaisissa tutkimuksissa havaittiin, että lapsen kokemukset läheisistä ihmissuhteista vaikuttavat paljon hänen kykyynsä selviytyä sosiaalisessa maailmassa. (Hartup 1989, 120.)

Hartupin mukaan lapsi tarvitsee kehittyäkseen kahdenlaisia ihmissuhteita, *vertikaalisia* (vertical) ja *horisontaalisia* (horizontal). Vertikaaliset suhteet perustuvat siihen, että suhteen toinen osapuoli omaa enemmän tietoa ja sosiaalista kokemusta kuin lapsi itse. Tällainen suhde lapsella on esimerkiksi vanhempansa. Vertikaaliset suhteet ovat elintärkeitä, sillä lapsen koko elämä ja kehitys riippuu niistä. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä vertikaalisten suhteiden luonne muuttuu, mutta ne ovat tärkeitä ja suhteellisen pysyviä. (Hartup 1989, 120–125.)

Horisontaalisilla suhteilla Hartup tarkoittaa suhteita, joita lapsi luo vertaisiinsa. Vertaisia ovat esimerkiksi ystävät ja koulutoverit. Vertaisten sosiaalinen kanssakäynti ja kiintymyssuhteet ovat erilaisia kuin suhteessa vanhempiin; ystävyyssuhteille on ominaista tasavertaisuuden tunne ja tasapuoliset sosiaaliset voimasuhteet. Ystävän kiintymys pitää myös ansaita. (Hartup 1989, 120–

125.) Vertaiset ovat siis keskenään emotionaalisisessa, sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla (Salmivalli, 2005, 15).

2.2 Vertaissuhteiden merkityksestä

Vertaissuhteiden merkitykseen löytyy runsaasti viittauksia klassisista kehityspsykologian teorioista. Interpersoonallisesta teoriastaan tunnettu H. Sullivan painotti vertaisryhmään kuulumisen merkitystä ja oman aseman tärkeyttä ryhmässä. Tämä korostuu kouluiässä, ja ryhmän ulkopuolelle jääminen saattaa aiheuttaa muun muassa alemmuudentunnetta. Näissä tärkeissä vertaissuhteissa lapsi ja nuori saa kokemuksen sellaisesta tuesta ja välittämisestä, jota kotoa ei välttämättä saa. (Salmivalli 2005, 17; Sullivan 1953.)

Kognitiivisessa kehityspsykologiassa Jean Piaget (1959) korosti kehitystehtävänä vertaisten välisiä konflikteja: kun lapset ovat jostain asiasta eri mieltä ja joutuvat keskustelemaan ja kuuntelemaan toistensa näkökantoja, he joutuvat muokkaamaan ajatuksiaan uudelleen. Tällöin tapahtuu kognitiivista kehitystä. Konfliktipainotteiselle ajattelulle vastineeksi on Lev Vygotskin teoria vuorovaikutuksesta. Vygotskyn mukaan kognitiivisen kehityksen edellytys on vuorovaikutus. Hän myös painotti vertaisten välillä tapahtuvaa yhteistyötä; joissain taidoissa edistyneempi lapsi voi opettaa toista lasta, jolloin oppiminen tehostuu. (Piaget 1959; Vygotsky 1978.)

Perdue ja kumppanit (2009) viittaavat tutkimuksiin, joissa on todettu vertaissuhteiden olevan tärkeässä asemassa koulunkäynnin kannalta. Vertaisilta ja ystäviltä saatu myönteinen tuki on yhteydessä akateemiseen sitoutumiseen; toisaalta ristiriidat ja negatiiviset kokemukset taas ovat yhteydessä heikompaan sitoutumiseen ja huonoon kouluviihtyvyyteen. (Perdue, Manzeske, Estell 2009, 1084.) Vastaavia tuloksia vertaissuhteiden vaikutuksesta akateemiseen menestykseen on saatu myös Wentzelin ja Caldwellin (1997, 1198) mukaan useista tutkimuksista; lapsilla, jotka eivät ole luokkatoveriensa suosiossa, on suurempi riski huonompaan koulumenestykseen kuin suosituilla.

2.3 Sosiometrinen metodi vertaissuhteiden tutkimuksessa

Sosiometrisillä metodeilla viitataan Cillessenin (2009) mukaan laajaan menetelmäjoukkoon, jolla voidaan mitata ihmisryhmien jäsenten välisiä myönteisiä ja kielteisiä suhteita. Sosiometrinen

metodien pääajatus on, että jokainen ryhmän jäsen voi arvioida muita ryhmän jäseniä yhdellä tai useammalla kriteerillä. Käytännössä ryhmän jäseniä voidaan esimerkiksi pyytää nimeämään ryhmästä ne, joista pitää eniten ja ne, joista pitää vähiten. Vertaissuhteiden tutkimuksessa sosiometrisiä metodeja on muun muassa perinteisesti käytetty selvittäessä yksilön asemaa, eli sosiometrista statusta, vertaisryhmässä. Sosiometrinen asema ryhmässä ilmentää suhdetta yksilön ja vertaisryhmän välillä. (Cillessen 2009, 82–84.) Erilaisiin sosiometriin statuksiin ja tapoihin määritellä niitä eri aikoina palataan tarkemmin luvussa 3.

Jakob Morenoa (1889-1974) voidaan pitää sosiometrinen metodien ”isänä”, kun puhutaan vertaissuhteiden tutkimuksesta. Hänen tavoitteenaan oli laajentaa Freudin ajatusta yksilöllisestä psykoterapiasta ryhmiin, ja Morenon teorit ryhmistä ja ihmisten välisistä suhteista johti nopeasti suureen määrään sosiometrisiä tutkimuksia muun muassa kasvatustieteen alalla. Morenon kehittämiä metodeja käytetään vielä tänä päivänä lapsiin ja nuoriin liittyvissä tutkimuksissa, ja reilu 70 vuotta Morenon vuonna 1934 julkaistun *Who shall survive? A new approach to the problem of human relations* -nimisen kirjan julkaisemisen jälkeen sosiometrisillä metodeilla tehtyjen vertaistutkimusten määrä on valtava. (Cillessen 2009, 82–83.)

2.4 Eettisiä näkökulmia sosiometriin kyselyihin

Vertaisryhmien ja vertaissuhteiden tutkimuksessa tutkijat luottavat laajalti sosiometriin metodeihin. Sosiometrinen metodien etiikkaa on silti syytä pohtia, ja tutkimuksia onkin tehty sosiometrinen kyselyjen vaikutuksista lapsiin (Salmivalli 2005, 32).

Muun muassa Iverson ja Iverson (1996) totesivat tutkimuksessaan, että vaikka lapsia oli ohjeistettu olla puhumatta sosiometrisessä kyselyssä tekemistään nimityksistä, he olivat silti keskustelleet niistä vertaisryhmänsä jäsenten kanssa. Lapset eivät olleet nauttineet pidän vähiten -nimitysten antamisesta, mutta tutkimuksessa ei kuitenkaan selvinnyt, että sosiometrinen kysely olisi aiheuttanut lapsissa vahvoja kielteisiä tunteita. Lapset raportoivat oikeastaan nauttineensa sosiometriseen kyselyyn vastaamisesta. (Iverson & Iverson 1996, 103, 111.)

On myös tutkittu sitä, aiheuttaako sosiometrinen kysely sen, että ei-pidettyjä lapsia kohtaan käyttäytyään entistä negatiivisemmin kyselyn jälkeen. Bell-Dolanin ja kumppaneiden (1989) tutkimuksessa tutkittiin tämän lisäksi sitä, lisäkö kysely näiden lasten yksinäisyyttä tai lasten välistä kielteistä vuorovaikutusta yleensä. Tuloksena oli, että sosiometrinen kysely ei lisännyt lasten välistä kielteistä kanssakäyntiä tai yksinäisyyttä. Tutkimustulokset vastasivat suurelta osin Bell-Dolanin mukaan (1989, 309) Hayvrenin ja Hymelin vuonna 1984 samasta aiheesta tehdyn tutkimuksen tuloksia. (Bell-Dolan, Foster & Sikori 1989, 306–311.)

Mayeux, Underwood ja Risser (2007) ovat tehneet tutkimuksen, jossa he yhdistivät näiden edellä mainittujen tutkimusten aiheita samaan tutkimukseen. He selvittivät lisäksi sitä, ymmärsivätkö lapset oikeutensa tutkimuksen kohteina. Erotuksena aiempiin tutkimuksiin (Iverson & Iverson 1998, Bell-Dolan et al. 1989 ym.) Mayeux ja kumppanit keräsivät kyselyaineistoa myös lasten opettajilta (Mayeux, Underwood & Risser 2007, 54). Lisäksi tutkimuksen aineisto kerättiin erilaisin menetelmin, millä valotettiin kokemusta sosiometrisestä kyselystä niin kvantitatiivisella kuin kvalitatiivisellakin tasolla. (Mayeux, Underwood & Risser 2007, 54).

Mayeux'n ja kumppaneiden tutkimuksen tulokset tukivat aiempien, sosiometristen metodien etiikkaa koskevien tutkimusten tuloksia siinä, että sosiometristä tutkimusta voidaan tehdä eettisyyttä vaarantamatta ja kohderyhmää kunnioittaen. Tulokset osoittivat myös sen, että suurin osa lapsista oli tietoinen oikeuksistaan koskien vapaaehtoista osallistumista, luottamuksellisuutta ja oikeutta jättäytyä tutkimuksesta. (Mayeux, Underwood & Risser 2007, 71–72.) Huolimatta myönteisistä tutkimustuloksista sosiometristen kyselyjen puolesta esimerkiksi Australiassa on Salmivallin (2005, 31–32) mukaan sosiometristen kyselyjen tekeminen kielletty, jolloin sikäläiset tutkijat eivät voi käyttää niitä apuna vertaissuhteiden tutkimuksessa.

3 LAPSI VERTAISRYHMÄSSÄ

Lapsen sosiaalista sopeutumista ja sosiaalisia taitoja voidaan tarkastella sen perusteella, miten hän tulee toimeen vertaistensa kanssa. Tällaisia sosiaalisen sopeutumisen indikaattoreita ovat esimerkiksi lapsen sosiaalinen asemansa ryhmässä ja hänen kahdenväliset ystävyysuhteensa. Vertaissuhteissa onnistumisella on tärkeä merkitys lapselle, sillä ne edistävät myönteistä kehitystä ja suojaavat lasta vertaissuhteissa ilmeneviltä vaikeuksilta. (Salmivalli 2005, 22.)

Tämän luvun alussa käsitellään lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä, eli pääasiassa sitä, minkälaisiin eri sosiaalisiin statusryhmiin lapsi voidaan jakaa käyttäytymispiirteidensä perusteella. Toisena pohditaan ystävyysuhteita ja niiden merkitystä lapsen kehitykselle. Lisäksi käsitellään sukupuolen merkitystä vertaisryhmässä. Lopuksi käsitellään vielä vertaissuhteiden kääntöpuolista torjutuksi tulemista ja kiusaamista sekä niiden vaikutusta lapseen.

3.1 Sosiaalinen asema ryhmässä

Seuraavaksi käsitellään tapoja määritellä lapsen sosiaalista statusta eli asemaa vertaisryhmässä. Otin viitatuista teorioista runsaasti vaikutteita tutkimuksen kohderyhmän sosiaalisen rakenteen tarkastelemiseksi. Niiden perusteella valitsin myös oppilaat yksilöhaastatteluihin.

Lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä voidaan Salmivallin (2005) mukaan tutkia yksinkertaisimmin sosiometrisellä metodilla, eli pyytämällä lapsia nimeämään ryhmästään kolme lasta, joista pitävät eniten ja vastaavasti kolme, joista pitävät vähiten. Näin saadaan laskettua oppilaille hyväksytyksi ja torjutuksi tulemisen arvot: alhainen taso viittaa torjutuksi tulemiseen eli epäsuosioon, ja korkea taso hyväksytyksi tulemiseen eli toverisuosioon. (Salmivalli 2005, 25.)

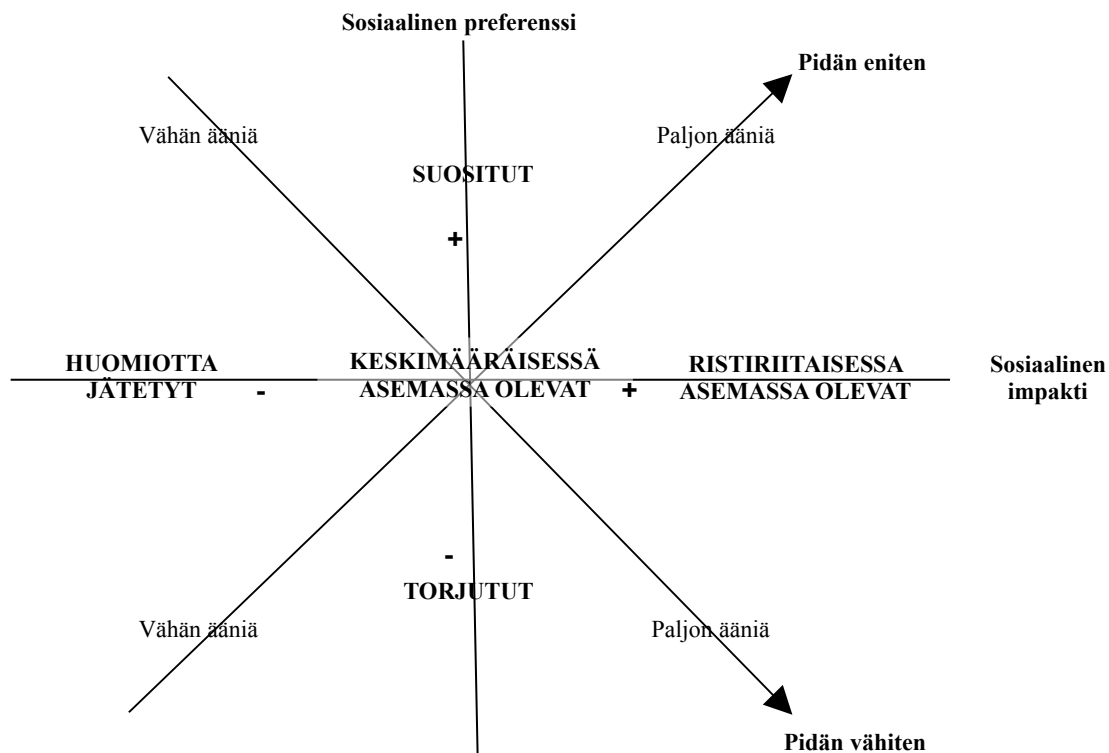
Aiemmin tutkijat luottivat edellä mainittuun yksilöotteiseen tapaan jakaa lapsen sosiaalinen asema hyväksytyihin ja torjuttuihin (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 99). Myöhemmin kuitenkin huomattiin, ettei suosion ja epäsuosion negatiivinen yhteys ollut kovin vahva. Tämä johtui siitä, että ryhmissä oli lapsia, jotka saivat paljon sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. Oli lisäksi lapsia, jotka eivät saaneet juuri ollenkaan ääniä suuntaan tai toiseen. Siksi sosiaalista asemaa ryhmässä ruvettiin kuvaamaan moniulotteisemmin sosiaalisen preferenssin, sosiaalisen impaktin ja useampien sosiaalisten statusryhmien avulla. (Salmivalli 2005, 26.)

3.1.1 Sosiaalinen preferenssi, sosiaalinen impakti ja sosiaaliset statusryhmät

Coie, Dodge ja Coppotelli (1982, 558–559) viittaavat Peeryn metodiin yhdistää lasten sosiometrisessä kyselyssä saamat pidän eniten - ja pidän vähiten -äänit kaksiulotteisesti *sosiaalisiksi preferenssiksi* (social preference), joka muodostuu pidän eniten - ja pidän vähiten -äänien erotuksesta, ja *sosiaalisiksi impaktiksi* (social impact), joka muodostuu pidän eniten - ja pidän vähiten -äänien summasta. Sosiaalinen preferenssi kertoo, kuinka pidetty lapsi on vertaisryhmässä, ja sosiaalinen impakti ilmentää lapsen näkyvyyttä muiden silmissä (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 99).

Sosiometrisestä kyselystä saatujen pisteiden sekä sosiaalisen preferenssin ja impaktin perusteella lapset voidaan jakaa edelleen viiteen eri statusryhmään: *suosittuihin* (popular), *torjuttuihin* (rejected), *keskimääräisessä asemassa oleviin* (average), joka on pääasiassa määritelty vertailukohteeksi näitä muita ”ääripään” statusryhmiä varten, *huomiotta jätettyihin* (neglected) ja *ristiriitaisessa asemassa oleviin* (controversial). Jokaisella tällaisella sosiometrista statusta kuvaavalla ryhmällä on erilainen sosiaalinen preferenssi ja sosiaalinen impakti. Kuvio 1 ilmentää suhdetta näiden edellä mainittujen tekijöiden välillä. (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 563.)

KUVIO 1. Pidän eniten - ja pidän vähiten -äänit, sosiaalinen preferenssi ja sosiaalinen impakti sekä sosiaaliset statusryhmät suhteessa toisiinsa (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 563).



Salmivallin (2005, 26–27) mukaan sosiaalinen preferenssi on suuri suosituksessa asemassa olevilla lapsilla, jotka ovat saaneet paljon pidän eniten -ääniä. Tämän voi myös havaita kuviosta 1. Vastaavasti torjutuilla paljon pidän vähiten -ääniä saaneilla lapsilla on matala sosiaalinen preferenssi.

Kuten on jo mainittu, sosiaalinen impakti kuvaa lapsen näkyvyyttä ryhmässä. Tämä ilmenee niin myönteisellä kuin kielteisellä tavalla: ristiriitaisessa asemassa olevien lasten sosiaalinen impakti on suuri, koska he saavat paljon sekä pidän eniten - että pidän vähiten -ääniä. Huomiotta jätetyt lapset eivät juurikaan saa mainintoja, joten he eivät ole kovin näkyvässä asemassa ryhmän sisällä. (Salmivalli 2005, 26–27.)

Newcomb, Bukowski ja Pattee (1993) ovat tehneet kattavan meta-analyysin useista lasten sosiaalista asemaa kuvaavista kaksikulotteisista tutkimuksista (esimerkiksi edellä esitelty Coie, Dodge ja Coppotelli 1982). Meta-analyysissä pyrittiin arvioimaan ja täsmentämään sosiometrisiin statusryhmiin kategorisoitujen lasten piirteitä ja eroja. Meta-analyysin tulokset, jotka siis koostuvat useiden lasten sosiaalista asemaa koskevien tutkimusten annista, osoittavat, että jokaisella sosiometrisellä statusryhmällä on omat, sosiaaliin suhteisiin vaikuttavat erityispiirteensä. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 99–118.)

Suosittut

Suosittut lapset ovat hyvin pidettyjä vertaisryhmässä ja heillä on dyadisia eli kahdenvälisiä ystävyys-suhteita. Keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin verrattuna suosittut ovat sosiaalisesti ja kognitiivisesti taitavampia. Heidän aggressiivinen käyttäytymisensä on vähäistä eivätkä he ole vetäytyviä. Suosittut ovat myös keskimääräistä taitavampia sosiaalisessa ongelmanratkaisussa ja heillä on kyky ylläpitää myönteisiä suhteita muihin ja saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita. Tämä viittaa suosittujen lasten hyvään sosiaaliseen pätevyYTEEN (sosiaalista pätevyyttä käsitellään tarkemmin luvussa 4). Fyysisen aggressiivisuuden määrässä suosittut lapset eivät oikeastaan eroa keskimääräisessä asemassa olevista. Jos aggressiiviseen käyttäytymiseen kuitenkin liitetään muitakin kielteisen käyttäytymisen muuttujia, eroavat suosittut myönteisemmällä tavalla keskimääräisessä asemassa olevista lapsista. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 118–119).

Torjutut

Newcombin ja kumppaneiden meta-analyysin mukaan torjutut lapset ovat suosittujen lähes täydellinen vastakohta. Keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin verrattuna torjutut ovat aggressiivisempia, vetäytyneempiä ja heikompia sekä sosiaalisilta että kognitiivisilta taidoiltaan. Häiritsevä, kielteinen ja fyysisesti aggressiivinen käytös on torjutuille lapsille ominaista.

Asemastaan huolimatta torjutut lapset eivät kuitenkaan ole jääneet ulkopuolisiksi erilaisista sosiaalisista verkostoista; heidän sosiaalisen kanssakäymisensä taso on tosin keskimääräistä heikompaa, mikä saattaa johtaa syrjäytymiseen muusta vertaisryhmästä. Tutkijat peräänkuuluttavat, että aggressiivisen käyttäytymisen tutkimisen lisäksi pitäisi kiinnittää huomiota torjuttujen lasten sosiaalisiin ja kognitiivisiin taitoihin ja niiden kehittämiseen. Torjutuksi tuleminen ja epämieluisat kokemukset vertaisryhmässä nimittäin luovat lapselle stressiä, mikä vuorostaan vaikuttaa kielteisesti lapsen kehitykseen. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 119–121.)

Huomiotta jätetyt

Huomiotta jätettyjen ryhmä ei meta-analyysin mukaan eroa keskimääräisessä asemassa olevien ryhmästä kovin paljon. Huomiotta jätetyillä lapsilla ilmenee vähemmän aggressiivista ja häiritsevää käytöstä kuin keskimääräisessä asemassa olevilla. Tosin sosiaalisen kanssakäynnin taso on keskimääräistä alhaisempaa ja huomiotta jätetyt lapset ovat hieman tätä vetäytyvämpiä. Nämä piirteet ilmenevät kuitenkin vain itsearvioinneista ja vertaisryhmän, ei niinkään aikuisten, antamista arvioinneista. Huomiotta jätettyjen piirteiden luokittelu on vaikeaa, koska sosiometrisissa kyselyissä he eivät juurikaan saa ääniä; heidän sosiaalinen preferenssinssä on melko olematon. Huomiotta jätettyjen statuksen määrittely perustuukin heidän sosiaaliseen impaktiinsa, joka pienuudellaan kertoo huomiotta jätettyjen olevan vertaisryhmässä melko näkymättömässä roolissa. Vaikka tulokset tukevat kyseisen ryhmän olemassaoloa, ei sitä aiempien oletusten mukaan enää pidetä riskiryhmänä sosiaalisen sopeutumisen kannalta: vaikuttaa siltä, että huomiotta jätettyjen lasten keskimääräistä vähäisempi sosiaalinen osallistuminen johtaa siihen, etteivät muut vertaiset tunne heitä niin hyvin. Meta-analyysi itse asiassa osoittaa, että ajan kuluessa huomiotta jätetyt lapset alkavat omata dyadisia ystävyyssuhteita ja ovat sosiaalisessa kanssakäynnissä keskimääräisessä asemassa olevien lasten tasolla. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 121.)

Ristiriitaisessa asemassa olevat

Newcomb ym. toteavat ristiriitaisessa asemassa olevien lasten ryhmän olevan nimensä mukainen: sen piirteet ovat yhdistelmä suosittujen ja torjuttujen piirteistä. Ristiriitaisessa asemassa olevat ovat keskimääräistä aggressiivisempia, meta-analyysin mukaan peräti aggressiivisempia kuin torjutut lapset. Samalla ristiriitaisilla lapsilla on monia yhteisiä piirteitä suosittujen lasten kanssa, esimerkiksi heidän sosiaaliset taitonsa ovat paremmat kuin keskimääräisessä asemassa olevilla lapsilla. Häiritsevän käyttäytymisensä perusteella ristiriitaisessa asemassa olevien lasten voisi

odottaa tulevan vertaistensa torjumiksi; toisaalta ristiriitaiset lapset ovat suosittujen tapaan sosiaalisesti ja kognitiivisesti taitavia ja heillä on paljon myönteisiä piirteitä sekä ystäviä. Näiden ominaisuuksien uskotaankin estävän heidän syrjäytymisensä ryhmästä.

Vertaisten ja aikuisten ristiriitaisista lapsista antamia arvioita vertailtaessa on huomattu, että vertaisten arviot aggressiivisuudesta ja sosiaalisuudesta vastaavat edellä mainittuja kuvailuja. Meta-analyysissä aikuisten arviointien perusteella ristiriitaiset lapset eivät kuitenkaan eronneet keskimääräisistä lapsista. On mahdollista, että ristiriitaisessa asemassa olevat lapset piilottelevat aggressiivista puoltaan aikuisten seurassa. Heidän sosiaalisen käyttäytymisensä taso viittaa siihen, että he ovat hyvin ”vihkiytyneitä” vertaisiinsa, mikä aiheuttaa muissa sekä myönteisiä että kielteisiä reaktioita. Vaihtoehtoisesti heidän aggressiivinen ja sosiaalinen käyttäytymisensä saattaa olla vertaisten kanssa epänormatiivista, mitä aikuiset eivät koe samalla tavalla kuin lapset. Tämä tarkoittaisi ristiriitaisen lasten aggressiivisen käytöksen olevan laadultaan erilaista kuin torjuttujen. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 121–122.)

3.2 Tytöt ja pojat vertaisryhmässä

Koska aikaisemmin on esitelty erilaisia sosiometrisia statuksia, joita lapset voivat vertaisryhmässä edustaa, on myös perusteltua hieman perehtyä näkemyksiin sukupuolen vaikutuksesta vertaisryhmässä.

Eleanor Maccaby (1990) kirjoittaa artikkelissaan, että tyttöjen ja poikien väliset käyttäytymiserot ovat pienet, kun niitä tarkkaillaan tai mitataan yksilön tasolla. Huomattavat erot sukupuolten välillä taas syntyvät pääasiassa sosiaalisissa tilanteissa, ja ne ovat ryhmästä riippuen eri luontoisia. Lapset hakeutuvat mielummin samaa sukupuolta olevien ryhmiin, joille kehittyvät omat vuorovaikutustapansa. Kohti nuoruusikää siirryttäessä molemmista sukupuolista koostuvat ryhmät yleistyvät. (Maccaby 1990, 513.)

Maccabyn mukaan ryhmiin jakautuminen pelkästään sukupuolen perusteella on laaja ilmiö. Se on huomattavissa kaikissa tilanteissa, joissa lapsia on tarpeeksi suuri määrä, jotta lapsi pystyy itse valitsemaan leikkikumppaninsa. Lapset valitsevat samaa sukupuolta olevia leikkitovereita, vaikka aikuiset eivät rohkaisekaan heitä siihen. Sukupuoliroolittunut toiminta ei myöskään ole yhteydessä sukupuoliroolittuneisiin aktiviteetteihin; esikouluikäiset lapset käyttävät paljon aikaa sukupuolineutraaleihin aktiviteetteihin, mutta jakautumista saman sukupuolen perusteella tapahtuu siitä huolimatta. Jo alle kolmevuotiailla on havaittavissa sukupuolijakautumista, joka vahvistuu koko lapsuusiän ajan. Tämän kaiken perusteella sukupuoliroolien syntyminen ei johtuisikaan

vanhempien antamasta mallista, vaan vertaisten tasolla tapahtuvista prosesseista. (Maccaby 1990, 514.)

Esimerkki vanhempien vaikutuksesta sukupuoliroolittumiseen on Lyttonin ja Romneyn meta-analyysi (1991). He viittaavat kriittisesti yleiseen käsitykseen siitä, että lasten sukupuoliroolittunut käyttäytyminen olisi perua vanhempien antamasta esimerkistä. Meta-analyysissään he muun muassa selvittivät sitä, miltä osin äidit ja isät kohtelevat poikia ja tyttäriä erilailla, ja sitä, erottelevatko isät tyttäriä ja poikia toisistaan enemmän kuin äidit (Litton & Romney 1991, 269). Meta-analyysissä selvisi, että vanhemmat rohkaisivat lapsiaan sukupuolelle ominaisiin aktiviteetteihin jonkin verran, mutta ero oli pieni. Äidit ja isät osoittivat sekä tyttärilleen että pojilleen yhtä lailla lämpöä eikä eroja ollut esimerkiksi siinä, miten lapsia rohkaistiin itsenäisyyteen. Tyttöjä ja poikia rangaistiin rikkomuksista myös samalla tavalla. Myös vastakkaiselle sukupuolelle ominaisempaa käyttäytymistä suvaittiin enemmän kuin yleisesti on luultu (esimerkiksi pojan annetaan leikkiä nukeilla). (Litton & Romney 1991, 286–288.)

Edellä esiteltyjen näkökulmien perusteella vertaisryhmällä on osuutensa tietylle sukupuolelle ominaisen käytöksen omaksumisessa. Vaikuttaakin siltä, että vertaisryhmässä tapahtuvan ”meidän” ominaisuuksien korostaminen ja selkeä erottuminen muista (eli tietynlainen ryhmäpaine) olisi syynä siihen, että sukupuoliroolittunut toiminta vain vahvistuu leikki-ikästä nuoruuteen asti.

3.3 Ystävyysuhteet

Parker ja Asher (1993, 611) toteavat ystävyysuhteen laatua koskevassa tutkimuksessaan, että vaikka vertaissuhteiden ja vertaisryhmien tutkimuksessa on edistytty vuosien saatossa huomasti, tutkijoiden pitäisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota lasten kykyyn muodostaa ja ylläpitää kahdenvälisiä eli dyadisia ystävyysuhteita. Pelkästään otsikkohauulla ”friendship” löytyi 11.4.2011 Education Research Complete -artikkelitietokannasta 1721 osumaa. Ystävyteen ja ystävyysuhteisiin liittyen onkin siis tähän päivään mennessä tehty paljon tutkimusta.

3.3.1 Ystävydestä ja sen merkityksestä

”Ystävyysuhteet ovat erityisiä vertaissuhteita. Ne ovat läheisempiä, niihin sitoudutaan eri tavalla, ja niissä muun muassa uskoudutaan enemmän kuin muissa vertaissuhteissa. Tärkein ystävyysuhteen ominaisuus on kuitenkin vastavuoroisuus, molemminpuoleiset myönteiset tunteet. -- Ystävyysuhte on kahden lapsen välinen, dyaditason ilmiö.” (Salmivalli 2005, 35.)

Ystävyysuhteiden avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja. Ystävyysuhteet auttavat itsetunnon kehittymisessä ja niistä saa emotionaalisia ja kognitiivisia resursseja selviytymiseen ja muiden tukemiseen ja tuntemiseen. Ne toimivat myös harjoitteina myöhemmille suhteille. (Hodges, Boivin et al. 1999, 95.) Asherin ja Parkerin (1989) mukaan ystävyysuhteissa keskeistä on läheisyyden kokeminen, erilaisten virikkeiden saaminen, hauskanpito ja kumppanuus. Ystäviltä saa myös emotionaalista tukea, neuvoja sekä apua, ja ystävyudessa tunnetaan luottamusta.

Tutkijat ovat myös havainneet (mm. Kochenderfer & Ladd 1997; Bukowski et al. 1994), että yhden tai useamman ystävän omaaminen suojaa lasta kiusaamiselta ja torjutuksi tulemiselta. Epäonnistuminen myönteisten vertaissuhteiden luomisessa saattaa altistaa lasta emotionaalisille ja käyttäytymisongelmille (Klima & Repetti 2008).

Ystävyysuhteita ja niiden kehityksellistä merkitystä lapselle ei voi kuitenkaan kuvailla erottelematta *ystävien omaamista* (having friends), *lapsen ystävien persoonallisuutta* (the identity of the child's friends) ja *ystävyyden laatua* (friendship quality). Hartup (1996) tutki näitä osaluueita erikseen ja yhdessä ja päätyi tulokseen, että ystävien omaaminen on luonnollisesti tärkeää lapsuudessa ja nuoruudessa. Hänen mukaansa ystävyysuhteilla on sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia lapsen kehitykseen, ja lapsen ystävien persoonallisuudella ja ystävyuden laadulla voi olla enemmän vaikutusta lapsen yksilölliseen kehitykseen kuin ystävien määrällä. (Hartup 1996, 2.)

Kuten on juuri todettu, merkityksellistä ei ole ainoastaan se, kuinka paljon lapsella on ystäviä, vaan myös ystävyuden laatu ja ystävien persoonallisuus on syytä ottaa huomioon. Parker ja Asher (1993) vertailivat tutkimuksessaan eri sosiometrisiä statuksia edustavien lasten ystävyysuhteiden laatua. He käyttivät tutkimuksessaan kuutta eri ystävyysuhteen laatua kuvaavaa ulottuvuutta: *keskinäistä välittämistä* (validation and caring), *konflikteja ja petturuutta* (conflict and betrayal), *kumppanuutta ja vapaa-ajan viettoa* (companionship and recreation), *apua ja tukea* (help and guidance), *läheisyyttä* (intimate exchange) ja *konfliktien selvittämistä* (conflict resolution). Tiivistettynä tutkimuksessa selvisi, että lapsilla, joiden ystävyysuhteissa oli vain vähän keskinäistä välittämistä, läheisyyttä, tukea ja apua tai paljon konflikteja ilman keinoja niiden ratkaisemiseksi, oli enemmän yksinäisyyden tunnetta kuin lapsilla, joilla ystävyysuhteet tarjosivat myönteisiä kokemuksia eri ulottuvuuksilla. Ehkä yllättäen selvisi, että kaikilla suosituilla lapsilla ei välttämättä ollut vastavuoroista parasta ystävää ryhmässä. Lapsen epäsuosio ryhmän tasolla ei taas tarkoittanut, että tällaisella lapsella ei olisi ystäviä; tutkimuksen perusteella Parker ja Asher toteavatkin, että sosiometrinen status ei välttämättä ole yhteydessä siihen, omaako lapsi vastavuoroisia ystävyysuhteita. (Parker & Asher 1993, 612–613, 615–619.)

Tutkimusta tehtäessä ystävykset voi tunnistaa kohderyhmästä Hartupin (1996) jaon mukaan neljällä tavalla: a) pyytämällä lapsia, heidän äitejään tai opettajiaan nimeämään lapsen ystäviä ja päättelemällä, onko nimeämiset vastavuoroisia, b) pyytämällä lapsia arvioimaan tunteitaan ystäviään kohtaan, c) tarkkailemalla, kuinka aktiivisesti lapset hakeutuvat ja pysyvät toistensa läheisyydessä ja d) mittaamalla sosiaalisen kanssakäynnin vastavuoroisuutta. (Hartup 1996, 3.)

Itse en niinkään keskittynyt tutkimuksessani kohderyhmässä ilmenevien ystävyysuhteiden laatuun, koska tarkastelin kohderyhmän sosiaalisia statuksia ja vuorovaikutusta ryhmätasolla. Vastavuoroisten ystävyysuhteiden määrää kuitenkin tarkastelin sosiometrisen kyselyn yhteydessä (suhde on vastavuoroinen, jos lapsen myönteisen sosiometrisen valinnan kohde mainitsee vastavuoroisesti pitävänsä kyseisestä lapsesta), minkä jälkeen vertasin niitä observoinnin yhteydessä havaittuihin ystävyysuhteisiin. Eli edellä mainittua Hartupin jakoa käytin osittain.

3.4 Vertaissuhteiden kääntöpuolia

Tässä alaluvussa käsitellään vertaissuhteiden, ja erityisesti vertaisryhmien, ikävämpiä puolia ja niiden vaikutuksia lapseen. Salmivalli (2005, 43) kirjoittaa, että kiusatuksi joutuminen ja torjutuksi tuleminen voidaan erottaa toisistaan käsitteellisesti: torjutuksi tuleminen kertoo lapsen epäsuosiosta ryhmässä eli siitä, ettei hänestä juuri pidetä, kun taas kiusatulle lapselle todella aiheutetaan tahallisesti ja säännöllisesti fyysisistä tai henkistä haittaa.

Christina Salmivalli on omaa luokkaansa kiusaamisen ja vertaissuhteiden tutkimisessa Suomessa. Hän on tehnyt runsaasti tutkimusta aiheeseen liittyen, ja osaltaan hänen ja hänen työryhmiensä ansiosta Suomi on edelläkävijä kiusaamisen vastaisten käytännön toimien kehittämisessä (Salmivalli 2010, 8). Salmivallin ja hänen työryhmänsä kehittämää Kiusaamisen vastaista KiVa Koulu -ohjelmaa käsitellään luvussa 4.2.2 Interventiot sosiaalisen pätevyyden kehittäjinä. KiVa Koulu -materiaali oli tärkeä osa interventiota, jonka ohessa tein tämän tutkimuksen.

3.4.1 Torjutuksi tuleminen

Vuonna 1987 ilmestyneessä tutkimuksessaan Parker ja Asher (1987) selvittivät, aiheuttavatko ongelmat lapsuuden vertaissuhteissa sopeutumiso ongelmia myöhemmin elämässä. Tutkijat arvioivat muun muassa, että ennustivatko aggressiivisuus ja vetäytyminen rikollisuutta, antisosiaalisuutta ja kouluvaikeuksia (esim. luokalle jäämistä tai koulun keskeyttämistä). Heidän olettamuksensa oli, että koska ei-hyväksytyillä lapsilla on rajallisesti myönteisiä kokemuksia vertaissuhteista, heidän

on vaikeaa oppia normaaleja sosiaalisia ”moodeja”. Ja koska opiskelu tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, huonot vertaissuhteet saattavat vaikuttaa akateemiseen menestykseen. Parker ja Asher kirjoittavatkin:

”It is this line of reasoning that has made recent peer-relationships researchers so receptive to the premise that low-accepted children are at risk.” (Parker & Asher 1987, 358.)

Tutkimuksessa selvisi, että ongelmat ja torjutuksi tuleminen lapsuudenaikaisissa vertaissuhteissa todella voivat ennustaa sopeutumattomuutta myöhemmin. Toisaalta Parker ja Asher totesivat, että sopeutumisongelmiin aikuisuudessa ei välttämättä ole syynä lapsen kielteiset vertaissuhdekokemukset. (Parker & Asher 1987, 377.)

Salmivallin (2005) mukaan torjutut lapset voidaan suurpiirteisesti jaotella vetäytyviin ja aggressiivisiin. Näiden piirteiden uskotaan aiheuttavan ongelmia vertaissuhteissa ja koulumenestyksessä, erityisesti kun ne esiintyvät yhdessä. Syntyy eräänlainen kehä: torjutuksi tuleminen ryhmässä lisää aggressiivisuutta ja vetäytyvyyttä edelleen, mikä taas lisää ongelmia ryhmässä. Eli ei niinkään voida välttämättä erottaa, onko vertaisten kanssa ilmenevien ongelmien syynä alunperin vetäytyvä tai aggressiivinen luonne, vai onko vetäytyvä tai aggressiivinen luonne syynä vertaissuhdeongelmiin. (Salmivalli 2005, 44.)

3.4.2 Kiusaaminen

”Kiusaamisella tarkoitetaan yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä – oikeastaan minkä tahansa harmin, haitan tai pahan mielen tarkoituksellista aiheuttamista.” (Salmivalli 2010, 12–13.)

Ihmisten välillä ilmenee väistämättä erimielisyyksiä ja konflikteja, ja niillä on omat kehitykselliset tehtävänsä. Niiden kautta lapsi oppii tunnistamaan itsessään erilaisia tunnereaktioita ja hallitsemaan niitä. Kinastelu, kiusoittelu ja hännäminen saattavat leikkimielisyydestään huolimatta satuttaa ja loukata, mutta ne ovat usein hetkellisiä eikä niiden kohteena ole aina sama lapsi. (Salmivalli 2010, 12.)

Kirjassaan Salmivalli (2010) kertoo, että kiusaamiselle on ominaista toistuvuuden lisäksi epätasaväkisyys osapuolten välillä, eli kiusaajan jonkinasteinen ylivalta ja vahvemmuus verrattuna kiusattuun. Kiusaajan ylivallan voi aiheuttaa pelkkä fyysinen voima, ikä, sosiaalinen asema ryhmässä ja se, että hänellä on tukijoukkoja kiusatun ollessa yksin. (Salmivalli 2010, 13.)

Salmivallin (2010, 25) mukaan erityisen traumaattista kiusaamisesta tekee kaksi asiaa: pysyvyys ja ihmisarvon menetys vertaisryhmässä. Salmivallin, Lappalaisen ja Lagerspetzin (1998)

kahden vuoden seurantatutkimuksessa selvisi, että kiusatun rooli on pysyvä jopa useiden kouluvuosien ajan. Samassa tutkimuksessa huomattiin myös sukupuolieroja kiusaamisessa: poikien joukossa pysyvyyttä oli enemmän, kun taas tytöt osoittivat enemmän taipuvuutta puolustaa kiusattuja. (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1998, 211, 216–217.) Samanlaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (mm. Boulton & Smith 1994).

Ihmisarvon menetys vertaisryhmässä liittyy kiusaamisen ryhmämekanismiin (Salmivalli 2010, 25). Salmivalli myös viittaa Jan Olweuksen jo 1970-luvulla tekemiin tutkimuksiin, joiden mukaan muiden käsitys kiusatusta muuttuu ajan myötä entistä kielteisemmäksi, ja häntä aletaan pitää vähempiarvoisena ja kiusaamisen ansaitsevana. Schusterin tutkimustulosten mukaan kiusatun käyttäytyminen tulkitaan ryhmässä kielteiseksi, teki hän mitä tahansa (Schuster 2001).

Kiusaamisen vaikutuksista kiusattuun on tehty viimeisten vuosikymmenien aikana runsaasti tutkimusta. Hawker ja Boulton (2000) perustivat meta-analyysinsä vuosina 1978-1997 tehtyihin tutkimuksiin. He selvittivät kiusaamisen yhteyksiä muun muassa masentuneisuuteen, yksinäisyyteen, pelkoon ja ahdistukseen. Tulosten perusteella masentuneisuus oli kaikkein merkittävin kiusaamiseen liittyvä psykososiaalinen ongelma molemmilla sukupuolilla. (Hawker & Boulton 2000, 441.) Samanlaisia tuloksia kiusaamisen vaikutuksista on saatu paljon: kiusaaminen liittyy yleiseen ahdistuneisuuteen, sosiaaliseen ahdistuneisuuteen, yksinäisyyteen, itsetuhoisiin ajatuksiin, huonoon itsetuntoon ja kielteiseen minäkuvaan, jopa syömishäiriöihin (mm. Boivin & Hymel 1997; Boulton & Smith 1994; Kaltiala-Heino, Rimpelä, M., Rantanen & Rimpelä, A. 2000).

4 SOSIAALINEN PÄTEVYYS

Tässä luvussa käsitellään sosiaalista kompetenssia eli sosiaalista pätevyyttä. Luvun tavoitteena on avata kyseistä käsitettä sekä esitellä muutamia näkökulmia sosiaalisen pätevyyden tarkasteluun. Näistä näkökulmista perehdytään erityisesti motivationaaliseen näkökulmaan, jonka perusteella olen selvittänyt tämän tutkimuksen kohderyhmän itseä ja muita koskevia representaatioita, eli sitä, millainen käsitys oppilailla on itsestään ja luokastaan. Lopuksi kerrotaan lyhyesti erilaisista interventioista sosiaalisen pätevyyden kehittäjinä ja esitellään kiusaamisen vastaista interventiota, valtakunnallista KiVa Koulu -ohjelmaa. Perusteena interventioiden esittelylle on, että keräsin tutkimuksen aineiston osana pienimuotoista luokkahengen kehittämisen interventiota.

4.1 Mitä tarkoittaa sosiaalinen pätevyys?

”Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita --.” (Poikkeus 1995, 126.)

Poikkeuksen mukaan sosiaalista pätevyyttä voi teoreettisesti ajatella rakenteena, joka koostuu erilaisista ulottuvuuksista. Kun näitä ulottuvuuksia tarkastellaan samanaikaisesti, voidaan saavuttaa kokonaiskuva yksilön toiminnasta sosiaalisissa tilanteissa. (Poikkeus 1995, 126.) Seuraavaksi esitellään näkökulmia, joissa jokaisessa korostetaan näitä sosiaalisen pätevyyden ulottuvuuksia eri tavoin. Erityisesti perehdytään motivationaaliseen näkökulmaan, jolle on oma alalukunsa.

Sosiaalisten taitojen näkökulma perustuu olettamukseen siitä, että sosiaalisia taitoja opitaan ja voidaan oppia muilta. Ne ovat vuorovaikutukseen sidottuja, ja sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tilanteeseen sopivaa toimintaa, johon muut reagoivat myönteisesti. Sosiaalisten taitojen näkökulmassa korostuu yksilön käyttäytyminen, jonka perusteella sosiaalisten taitojen tasoa arvioidaan. Sosiaalisten taitojen näkökulman voisikin kiteyttää kysymykseen: Miten toimitaan viisaasti toisten kanssa? (Salmivalli 2005, 72, 79.)

Sosiokognitiivisten taitojen näkökulma tai *sosiaalisen informaation prosessoinnin* näkökulma perustuu ajatukseen, että sosiaalisessa tilanteessa lapsi käy läpi erilaisia

tiedonkäsittelyn vaiheita, joita seuraa tietynlaista sosiaalista käyttäytymistä. Vaiheet ovat Crickin ja Dodgen (1994) kehämallissa seuraavat: 1) ulkoisten ja sisäisten vihjeiden selvittäminen, 2) edellä mainittujen vihjeiden ja sosiaalisen kontekstin arviointi, 3) sosiaalisen tavoitteen asettelu, 4) toimintastrategian hakeminen muistista tai uuden muodostaminen sekä 5) sopivan toiminnan valinta. Kuudennessa vaiheessa valittu toiminta otetaan käyttöön. Vertaiset arvioivat toimintaa ja reagoivat siihen edelleen, jolloin kehä alkaa alusta. (Crick & Dodge 1994, 76–77.) Näin kognitiot, havainnot ja tilannetulkinnat ohjaavat sosiaalista toimintaa (Salmivalli 2005, 87).

Lemerise ja Arsenio (2000) ovat liittäneet *emootiot* ja niiden säätelyn osaksi sosiaalisen informaation prosessoinnin mallia (ks. Crick & Dodge 1994 yllä). Heidän mukaansa jokaiseen mallissa esitettyyn tiedonkäsittelyn vaiheeseen liittyy emootioita; lapsen oma tunnetila (esim. onko hän iloinen vai vihainen) ja tunteet muita kohtaan vaikuttavat siihen, millaisiin vihjeisiin hän kiinnittää huomiota sosiaalisessa tilanteessa ja miten hän tilanteessa toimii. Emootiot vaikuttavat myös siihen, millä tavalla muut reagoivat hänen käyttäytymiseensä. (Lemerise & Arsenio 2000, 111–115.)

Jo esitellyt sosiaalisen pätevyyden näkökulmat ovat perustuneet siihen, mitä yksilötasolla tapahtuu sosiaalisessa tilanteessa. *Kontekstuaalinen* näkökulma sosiaaliseen pätevyyteen taas perustuu lapsen asemaan ryhmässä (ks. luku 3.1.1 sosiometrisista statusryhmistä). Muun muassa Schuster (2001) totesi tutkimuksessaan, että teki torjuttu lapsi ryhmässä mitä tahansa, muut tulkitsivat hänen käyttäytymisensä kielteisellä tavalla. Aiemmin on myös todettu (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1998), että lapsen asema ryhmässä on hyvin pysyvä. Lei Changin (2004) tutkimuksen mukaan ryhmässä vallitsevat normit vaikuttavat siihen, millainen käytös johtaa torjutuksi ja millainen hyväksytyksi tulemiseen. Esimerkiksi luokissa, joille sosiaalinen vetäytyminen oli ominaista, kyseinen käytös oli vertaisten kesken hyväksyttävää verrattuna luokkiin, joissa sosiaalista vetäytymistä ei niin paljon ilmennyt. (Chang 2004, 698.) Salmivalli (2005, 133) toteaaakin, että ennakkoluulot ja aiemmin muodostunut sosiaalinen maine vaikuttavat myös sosiaalisesti taitavan lapsen asemaan vertaisryhmässä.

4.2 Motivationaalinen näkökulma sosiaaliseen pätevyyteen

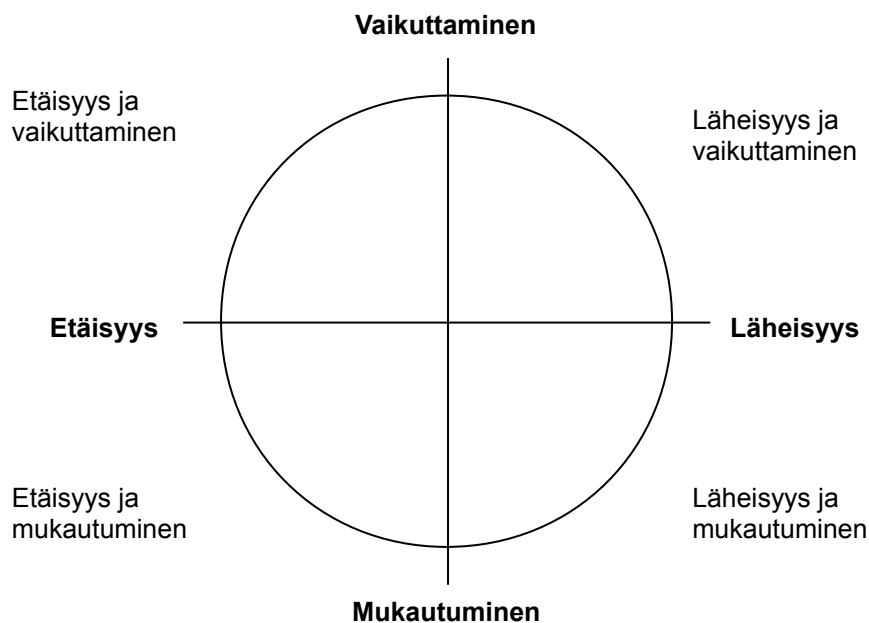
Motivatioaalinen näkökulma sosiaalisen pätevyyden tarkasteluun perustuu lapsen taitojen pohtimisen sijaan kysymykseen siitä, mitä lapsi tavoittelee ollessaan toisten kanssa ja millainen ”projekti” vuorovaikutus on hänelle. Motivatioaalinen näkökulma etsii vastauksia siis seuraaviin kysymyksiin: Mikä lapsille on tärkeää ollessaan vertaisryhmänsä kanssa? Mihin he pyrkivät tai mitä he pyrkivät välttämään sosiaalisessa kanssakäynnissä vertaisten kanssa? (Salmivalli 2005,

113–114.) Sosiaalisten tavoitteiden taustalla toimivat vertaissuhdeskeemat, jotka koostuvat itseä ja muita koskevien representaatioiden yhteisvaikutuksesta (Salmivalli 2005, 118–120).

4.2.1 Sosiaaliset tavoitteet

Ojanen, Grönroos ja Salmivalli (2005) ovat tarkastelleet lasten sosiaalisia tavoitteita *interpersoonallisesta näkökulmasta*. Se tarkoittaa, että tutkitaan sitä, mitä lapsi haluaa saavuttaa, ylläpitää tai välttää suhteessa vertaisiinsa. Sosiaalisten tavoitteiden tarkasteluun käytettiin *interpersoonallista kehämallia* (interpersonal circumplex model), jonka avulla lasten tavoitteita voitiin kuvata läheisyyden (communality) ja vaikuttamisen (agency) kentässä. (Ojanen, Grönroos & Salmivalli 2005, 699; Salmivalli 2005, 115.)

KUVIO 2. Sosiaalisten tavoitteiden interpersoonallinen kehämalli (Salmivalli 2005, 115)



Läheisyys ja vaikuttaminen -sektorille sijoittuvat lapset, joille on tärkeää luoda ja säilyttää suhteet muihin myönteisinä kuitenkin siten, että he saavat äänensä kuuluviin. Jotkut lapset taas eivät pidä tahtonsa läpi saamista yhtä tärkeänä kuin hyvien suhteiden säilyttämisestä. He mukautuvat mieluiten toisten toiveisiin, eli he sijoittuvat Läheisyys ja mukautuminen -sektorille. Joillekin lapsille on tärkeää, että he saavat määrätä asioista ja olla ihailtuja, eivätkä välitä paljoa läheisten suhteiden ylläpitämisestä; he kuuluisivat Etäisyys ja vaikuttaminen -sektoriin. Etäisyys ja mukautuminen -sektorille taas sijoittuisivat lapset, joiden tavoitteena on pysytellä huomaamattomana ja erossa ristiriidoista ja noloista tilanteista. (Salmivalli 2005, 115–116.)

4.2.2 Itseä ja muita koskevat representaatiot sosiaalisten tavoitteiden taustalla

On todettu, että sukupuolella ja sosiometrisellä statuksella on vaikutusta lapsen sosiaalisiin tavoitteisiin. Muun muassa Ojanen, Aunola ja Salmivalli (2007) havaitsivat, että tytöillä on enemmän läheisyystavoitteita kuin pojilla, ja pojilla taas tyttöjä enemmän vaikuttamistavoitteita. (Ojanen, Aunola & Salmivalli 2007; Ojanen, Grönroos & Salmivalli 2005.) Lapsilla, jotka ovat tovereidensa suosiossa, on havaittu enemmän läheisyystavoitteita, kun taas torjutussa asemassa olevilla lapsilla vaikuttamistavoitteet ovat vahvemmat (Ojanen, Aunola & Salmivalli 2007, 239).

Tutkijat ovat Salmivallin (2005, 118) mukaan olleet kiinnostuneita siitä, miten lasten käsitys itsestään tai muista ihmisistä, esimerkiksi luokkatovereista, vaikuttaa sosiaalisiin tavoitteisiin. Näitä itseä ja muista koskevia representaatioita on selvitetty myös tässä tutkimuksessa, jotta on saatu kartoitettua kohderyhmän oppilaiden käsityksiä itsestään osana vertaisryhmää. Itseä koskeva representaatio eli käsitys itsestä liittyy tutkimustulosten perusteella (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005, 371; Ojanen, Aunola & Salmivalli 2007, 239) vaikuttamistavoitteisiin, ja käsitys ikätovereista taas läheisyystavoitteisiin. Eli lapsi, joka kokee vertaisensa luotettaviksi ja mukaviksi ja pyrkii liittymään heihin ja säilyttämään heihin hyvät suhteet, omaa paljon läheisyystavoitteita. Sitä enemmän lapsella taas on vaikuttamistavoitteita vertaisten kanssa ollessa, mitä myönteisempi käsitys hänellä on itsestään. (Salmivalli 2005, 118.)

4.2.3 Vertaissuhdeskeemat

Salmivalli, Ojanen, Haanpää ja Peets (2005, 371) toteavat tutkimuksessaan, että itseä ja muita koskevien representaatioiden yhdistelmillä voidaan selittää ja ennustaa sosiaalisen käyttäytymisen ja sosiaalisten tavoitteiden vaihtelua paremmin kuin tarkastelemalla representaatioita erikseen. Näitä itseä ja muita koskevien käsitysten yhdistelmiä voidaan kutsua Baldwinin mukaan (1992) *vertaissuhdeskeemoiksi* (relational schemas).

Vertaissuhdeskeemojen perusteella lapset voidaan jakaa neljään ryhmään (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005): 1) troubled, 2) self-deprecating, 3) dismissing ja 4) secure. Ensimmäiseen eli troubled-ryhmään kuuluvilla lapsilla on kielteinen käsitys sekä itsestään että ikätovereistaan; he pitävät itseään arvottomana ja epäonnistuneena ja ikätovereitaan epäluotettavina ja vihamielisinä. Toisen eli self-deprecating -ryhmän lapset eivät myöskään arvosta itseään, mutta heidän suhtautumisensa ikätovereihin on myönteinen. Kolmannen eli dismissing-ryhmän lasten käsitys itsestään on taas myönteinen, mutta he kokevat ikätoverit kielteisesti. Neljäs ryhmä, secure, koostuu lapsista, joilla on myönteinen käsitys sekä itsestään että vertaisista.

(Salmivalli 2005, 120.) Salmivallin ynnä muiden (2005) tutkimuksessa yleisimmät vertaissuhdeskeemojen ryhmät olivat neljäs ja ensimmäinen (secure 34,8% lapsista ja troubled 33,8%). Toiseen ryhmään (self-deprecating) sijoittui 15,1% ja dismissing-ryhmään 16,5%. (Salmivalli ym. 2005.)

Kyseisen Salmivallin ynnä muiden (2005) tutkimuksessa selvisi myös näiden neljän ryhmän vertaissuhdeskeemojen vaikutukset sosiaalisiin tavoitteisiin. Keskimääräistä enemmän läheisyystavoitteita oli toisen self-deprecating -ryhmän ja neljännen secure-ryhmän lapsilla. Näiden ero oli tosin se, että toisella ryhmällä vaikuttamistavoitteita oli keskimääräistä vähemmän ja neljännellä ryhmällä enemmän. Kolmannella dismissing-ryhmällä oli keskimääräistä enemmän vaikuttamistavoitteita, mutta vähän läheisyystavoitteita. Ensimmäinen eli troubled-ryhmä jäi sekä läheisyys- että vaikuttamistavoitteissa keskiarvon alapuolelle. (Salmivalli ym. 2005, 370.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelin vertaissuhdeskeemoja koko luokan keskiarvon ja tiettyjen esimerkkioppilaiden näkökulmasta. Pohdin tulosten tarkastelun yhteydessä, mitä oppilaiden itseä ja muita koskevat käsitykset kertovat vertaisryhmästä.

4.3 *Interventiot sosiaalisen pätevyyden kehittäjinä*

Aiemmin tässä luvussa on käsitelty sitä, mistä eri näkökulmista sosiaalista pätevyyttä voi tarkastella (ks. sosiaalisten taitojen, sosiokognitiivisten taitojen, emotionaalinen ja motivationaalinen näkökulma). Näiden näkökulmien pohjalta on kehitetty erilaisia *interventio*- eli opetusohjelmia, joiden tavoitteena on kehittää lasten sosiaalista pätevyyttä (Salmivalli 2005, 182).

Sosiaalisten taitojen näkökulmaa kannattavat interventiot keskittyvät vaikuttamaan suoraan lapsen käyttäytymiseen. Tavoitteena on vahvistaa ja opettaa lapselle yksinkertaisia ja konkreettisia toverisuosiota edistäviä taitoja. Interventiossa voidaan korostaa mallioppimista tai käyttäytymisen vahvistamista, tosin usein nämä molemmat ovat mukana. Sosiaalisten taitojen opettamisen interventioissa on useita vaiheita: keskustelu taidosta (miksi jokin taito on tärkeä ja miksi sen käytöstä on hyötyä), oikeat ja väärät tavat taidon toteuttamisessa ("do's and don'ts" eli mitä tapoja kannattaa ja mitä ei kannata noudattaa esimerkiksi liittyessä ryhmään), taidon harjoittelu esimerkiksi lavastetussa tilanteessa ja taidon vahvistaminen (taidon käytöstä luonnollisessa ympäristössä annetaan positiivista palautetta). (Salmivalli 2005, 182–183.)

Salmivalli (2005) viittaa muun muassa Siperstainin ja Galen (1983) sekä McGrathin ja Fanceyn (1996) raportteihin sosiaalisten taitojen interventio-ohjelmista, joiden tuloksena torjuttujen lasten vetäytyvä käyttäytyminen väheni ja heidän sosiaalinen asemansa luokassa parani. On myös interventio-ohjelmia, joissa tulokset eivät ole olleet niin hyviä tai intervention

vaikutukset ovat olleet lyhytaikaisia. Tällaisia tuloksia on Salmivallin (2005) mukaan saatu Hymelin ja Asherin (1977) ja Mizen ja Laddin (1990) interventioista, joissa kohderyhmän lapset osoittivat kehitystä sosiaalisissa taidoissa, mutta heidän sosiometrinen asemansa ei muuttunut. Vastaavia viitteitä on myös Greshamin ynnä muiden (2004) tutkimuksessa: vaadittaisiin suuria ja pysyviä muutoksia lapsen käyttäytymisessä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa ennen kuin ne vaikuttaisivat myönteisesti tämän sosiaaliseen asemaan ryhmässä (Gresham, Clayton & Crews 2004, 41).

Kognitiivisten taitojen eli sosiaalisen informaation prosessien näkökulman interventioissa halutaan vaikuttaa kognitioihin käyttäytymisen taustalla. Lasta opetetaan asettautumaan toisten asemaan, tulkitsemaan tilannevihjeitä, tunnistamaan tunnetiloja ja ennakoimaan toimintansa seurauksia. Salmivalli (2005) kirjoittaa, että sosiokognitiivisilta interventioilta odotettiin pysyvämpiä tuloksia sosiaalisten taitojen interventioihin verrattuna. Ajateltiin, että lapsen kognitioiden myönteiset muutokset näkyisivät muissakin konteksteissa kuin vain tilanteissa, joissa sosiaalisia taitoja on opeteltu. Monissa tutkimuksissa tulokset ovat kuitenkin olleet heikkoja. Salmivallin mainitsemien tutkimusten perusteella (esim. Weissberg et al. 1981 ja Guerran & Slabyn 1990) interventioon osaa ottaneiden lasten sosiaalinen ongelmanratkaisukyky parani teoriassa, mutta vain joillakin tapahtui muutosta käyttäytymisen tasolla. Myöskään sosiaalinen asema ryhmässä ei muuttunut paremmaksi. (Salmivalli 2005, 185–186).

Sosiaalisten taitojen ja kognitiivisten taitojen interventioissa on lisäksi ollut vaihtelevasti mukana emootioiden säätelyn näkökulma. Siinä keskitytään tunteiden säätelyyn, esimerkiksi kiukun hallitsemiseen eri tekniikoilla. (Salmivalli 2005, 182.)

Nämä juuri esiteltyt interventiot ovat yksilölähtöisiä niin kuin näkökulmansakin, eli ne tähtäävät yksilön oman toiminnan muuttamiseen. Aiemmin mainittiin sosiaalisen pätevyyden tarkastelussa myös kontekstuaalinen näkökulma, jossa pohditaan sosiaalista pätevyyttä koko ryhmän tasolla (ks. luku 4.1 Mitä tarkoittaa sosiaalinen pätevyys?). Tätä näkökulmaa kannattavia interventioita kutsutaan sosioekologisiksi interventioiksi, ja niiden tavoitteena on muuttaa kokonaisen ryhmän sosiaalista rakennetta pelkästään yksittäisen lapsen käyttäytymisen tai kognitioiden sijaan. Sosioekologinen interventio voidaan räätälöidä kokonaiselle ikäryhmälle tai toteuttaa luokka- tai pienryhmätasolla. (Salmivalli 2005, 182, 190.)

Kontekstuaalisessa näkökulmassa uskotaan, että lapsen toverisuosio ja torjutuksi tuleminen on tulosta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Sosioekologisissa interventioissa pyritäänkin vaikuttamaan tähän vuorovaikutukseen myönteisesti: lapset saatetaan toimimaan yhdessä monenlaisten toverien kanssa, niin suosittujen kuin torjuttujen. Näin he oppivat toisiltaan erilaisia sosiaalisia malleja ja saavat palautetta. Interventiossa saatetaan myös yrittää vaikuttaa muiden

lasten näkemykseen tietyistä lapsesta; kun ympäristön käyttäytyminen tätä lasta kohtaan muuttuu, ajatellaan, että hänellä on enemmän edellytyksiä muuttaa myös omaa käytöstään. (Salmivalli 2005, 188–189.)

Sosioekologisen intervention ryhmään kuuluu muun muassa suomalainen koulukiusaamisen vastainen KiVa Koulu -ohjelma, jota esitellään seuraavassa alaluvussa. KiVa Koulu -ohjelmaan perustui osittain myös tämän tutkimuksen pienimuotoinen luokkatason interventio, joka tähtäsi kohderyhmän luokkahengen kehittämiseen.

4.3.1 KiVa Koulu

Kiusaamisen vastainen ohjelma KiVa Koulu (Kiusaamisen Vastainen tai Kiusaamista Vastustava Koulu) on kehitetty yhteistyönä Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen välillä. Yhteistyö perustui opetusministeriön ja Turun yliopiston väliseen vuonna 2006 tehtyyn sopimukseen koulukiusaamisen vastaisen toimenpideohjelman kehittämisestä suomalaisia perusopetusta antavia kouluja varten. Syyksi tällaisen ohjelman kehittämiseen Salmivalli (2010) mainitsee muun muassa sen, että tuolloinen opetusministeri Antti Kalliomäkiotti otti asiakseen kouluhyvinvoinnin edistämisen, joka oli yksi tekijä lisäämään poliittista tahtoa kiusaamisen vastaisen ohjelman kehittämiseen. Sitä paitsi hyvistä PISA-tuloksista huolimatta suomalaiset lapset eivät Maailman terveysjärjestön mittausten mukaan viihtyneet koulussa. (Salmivalli 2010, 8, 145.)

KiVa Koulu -materiaalin sisältöineen on suunnitellut ja tehnyt joukko kiusaamiseen ja sen interventioihin perehtyneitä asiantuntijoita (mm. Salmivalli, Pöyhönen & Kaukiainen), ja sisällön välittäminen jää opettajille, joilla on siihen tarvittava pedagoginen osaaminen. KiVa Koulu -hanke on osoittautunut ainutlaatuiseksi: se on saanut hyvät resurssit Opetusministeriöltä ja Suomen Akatemialta, hankkeen yhteydessä on kerätty suuri määrä tutkimusaineistoa ja saatu tuloksia ohjelman vaikuttavuudesta ja se on levinnyt nopeasti peruskoulujen käyttöön (tällä hetkellä sen vaikutuspiirissä on satojatuhansia lapsia ja nuoria). Salmivalli kehuu Suomen ehkä kuuluvan kansainvälisessä vertailussa kärkimaihin kiusaamisen vastaisissa keinoissa ja tutkimuksessa. (Salmivalli 2010, 145.) Salmivalli viittaa esimerkiksi Ttofin, Farringtonin ja Baldryn (2008) tutkimukseen, jossa selvisi, että KiVa Koulu on toistaiseksi ainoa interventio-ohjelma, jolla on koe-kontrolliasetelmalla saatu kiusaaminen vähenemään tilastollisesti merkitsevästi (Salmivalli 2010, 154).

”KiVa Koulun yleisten toimenpiteiden tavoitteena on lisätä kaikkien oppilaiden tietoisuutta ryhmän merkityksestä kiusaamisessa – ja sen lopettamisessa. Lisäksi pyritään herättämään empatiaa kiusattuja kohtaan sekä tarjoamaan turvallisia keinoja tukea ja auttaa kiusattuja

koulutovereita.” (Salmivalli 2010, 147). KiVa Koulun idea perustuu siis siihen ajatukseen, että kiusaajan kannustamisen sijaan oppilaat asettuisivat kiusatun puolelle. Se että kiusaamista ei hyväksytä kehittää yhteistä vastuuntuntoa ja muuttaa ryhmän normeja. (Salmivalli 2010, 147.)

KiVa Koulun yleiset toimenpiteet koostuvat keskeisesti oppitunneista, joita on tarkoitus pitää opettajajohtoisesti kerran kuussa koko kouluvuoden ympäri. Oppitunteja on kymmenen kappaletta ja jokaisen läpikäymiseen on suunniteltu kaksi oppituntia. Opettajalla on käytössään opettajan opas ja materiaalit tuntien pitämiseen. KiVa Koulu -oppitunnit on suunnattu ensimmäisen ja neljännen vuosiluokan oppilaille, yläkouluissa KiVa Koulua käsitellään oppituntien sijaan erilaisina teemoina. Tuntien aiheet käsittelevät yleisiä aiheita, esimerkiksi kunnioituksen merkitystä, kiusaamisen mekanismeja ja kiusaamisen seurauksia. Oppitunneilla käydään myös keskustelua ryhmästä ja ryhmässä toimimisesta. Menetelmiä on reilusti, muun muassa keskustelut, videopätkät, toiminnalliset harjoitteet ja pelit (esim. KiVa-peli, tietokonepeli, jota voi pelata niin koulussa kuin kotona). Oppitunneilla luodaan pikku hiljaa myös kiusaamisen vastaiset säännöt, joista muodostuu KiVa-sopimus. Yläkoulussa teemat voidaan pitää oppituntien sarjana tai teemapäivien muodossa. (Salmivalli 2010, 147–149.) Vanhemmille on KiVa Kouluun liittyen myös oma opas, joka sisältää perustietoa kiusaamisesta ja siihen vaikuttamisesta kotona. Vanhempien opas löytyy KiVa Koulun internet-sivustolta (www.kivakoulu.fi). (Salmivalli 2010, 152.)

KiVa Kouluun liittyy yleisten toimenpiteiden lisäksi myös kohdennetut toimenpiteet (Salmivalli 2010, 150). Ne otetaan käyttöön silloin, kun ilmenee kiusaamistapauksia. Kohdennetuissa toimenpiteissä aikuiset reagoivat välittömästi kiusaamiseen ja tarjoavat apua ja tukea kiusatulle. Kiusaamisen ollessa toistuvaa, tapaus ohjataan koulun KiVa-tiimille, jonka jäseninä toimivat tietyt koulun opettajat tai esimerkiksi rehtori, koulupsykologi, koulukuraattori tai terveydenhoitaja. Kaksi tiimin jäsentä kokoontuu erikseen kiusatun ja kiusaajan/kiusaajien kanssa keskustelemaan asiasta ja etsimään sille ratkaisua. Yksityiskohtaiset ohjeet ja lomakkeet tilanteen hoitamista varten löytyvät opettajan KiVa Koulu -oppaasta. (Salmivalli 2010, 150–151.)

Tutkimustuloksia KiVa Koulun vaikuttavuudesta on saatu runsaasti. Muun muassa Salmivallin oman työryhmän tutkimuksessa (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli 2010) selvisi, että vuosina 2007-2008 ja 2008-2009 KiVa Koulu -ohjelman myötä lasten riski joutua kiusatuksi oli vähentynyt huomattavasti, samoin kuin riski kiusata muita. Lisäksi havaittiin kiusaamisen kannustamisen vähentyneen. (Kärnä ym. 2010, 323–325.) Yläkouluissa vaikutukset ovat olleet kaikkein heikoimpia, mikä saattaa johtua nuorten ikävaiheesta, materiaalin sisällöstä tai rakenteesta. Lisäksi ohjelman toteutus saattaa ylipäättään olla huomattavasti haastellisempaa yläkoulussa. (Salmivalli 2010, 153.)

”Kiva Koulu palkittiin joulukuussa 2009 Euroopan rikosentorjuntakilpailussa ensimmäisellä palkinnolla. Sitä mukaa kuin tieto KiVa Koulusta ja sen vaikutuksista on levinnyt, ohjelmalla on alkanut olla myös kansainvälistä kysyntää.” (Salmivalli 2010, 155.) Salmivalli pitääkin KiVa Koulun jatkoasteina sitä, minkä mekanismien kautta ohjelman vaikutukset välittyvät ja keihin ohjelmalla voidaan tehokkaimmin vaikuttaa. On tärkeää selvittää myös, millaisissa kouluissa ja luokissa ohjelma toimii parhaiten ja mitkä tekijät selittävät sitä, että joissain kouluissa ohjelmaan sitoutuminen on parempaa ja tulokset laadukkaampia. (Salmivalli 2010, 156.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaopiskelijan on mahdollisuus korvata perinteinen syventävä opetusharjoittelu projektiopinnoilla, jotka voi liittää osaksi pro gradu -tutkielmaa. Syventävistä projektiopinnoista todetaan Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutuksen opinto-oppaassa 2010-2011 seuraavaa: ”*Opintojakso tähtää opiskelijan pedagogisen näkemyksen ja tutkivan otteen syventämiseen tutkimusperustaisessa projektissa.*” Kun tämä käytäntö tuli voimaan, innostuin siitä välittömästi, sillä syventävät projektiopinnot mahdollistivat harjoittelun ja pidemmän projektin toteuttamisen jossakin yhteisössä. Projektin ohessa pystyin keräämään tarvittavan tutkimusaineiston pro gradua varten, unohtamatta tiedollista ja taidollista hyötyä, jonka itse suunnitellusta ja toteutetusta projektista sai. Näiden tavoitteiden myötä sain valita projektini kohteen ja aiheen, ja muutaman mutkan kautta projektiopintoni eräässä hämeenlinnalaisen peruskoulun neljännessä luokassa sai alkunsa.

Tutkimuksen motiivina oli kiinnostukseni oppilaiden välisiin vertaissuhteisiin ja vertaisryhmän sosiaaliseen rakenteeseen. Mielenkiintoa herätti myös se, onko lapsen käsitys itsestään ja luokkatovereistaan sekä sosiaalinen asema ryhmässä yhteydessä toisiinsa. Projektin kohderyhmän luokkahengen kohottamiseen oli kysyntää, mikä muutti projektini pienimuotoiseksi luokkahengen kehittämisen interventioksi. Intervention aikana keskusteltiin, leikittiin ja laulettiin yhteishenkeä kohottavasti. Suurena apuna oli myös kiusaamisen vastainen KiVa Koulu -ohjelma, joka johdatti oppilaat pohtimaan kiusaamista ja siihen puuttumista. Itse tutkimusaineiston keruu toteutettiin sosiometrisellä kyselyllä, kyselylomakkeilla, haastatteluilla ja havainnoinnilla.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus erään neljännen luokan rakenteesta vertaisryhmänä ja oppilaiden itseä ja muita koskevista representaatioista osana pienimuotoista luokkahengen kehittämisen interventiota, Kaikki kavereita -interventiota. Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät sekä tutkimustulokset esitellään tarkemmin tässä luvussa. Intervention kulku kokonaisuudessaan taas on esitelty luvussa 7. Oppilaiden nimet on muutettu anonymiteetin takia.

5.1 Tutkimustehtävät ja -kysymykset

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella kohderyhmänä toimivaa neljättä luokkaa vertaisryhmänä; sen sosiaalista rakennetta ja oppilaiden representaatioita eli käsityksiä itsestään ja luokkatovereistaan. Tutkimus toteutettiin osana pienimuotoista luokkatason Kaikki kavereita -interventiota, jonka tavoitteena oli kehittää luokan luokkahenkeä. Sosiaalisen rakenteen osalta minua kiinnosti erityisesti, mitä sosiogrammi kertoi luokan vertaissuhteista, ja miten oppilaat sijoittuivat eri sosiaalisiin statusryhmiin sosiometrisen kyselyn perusteella. Itseä ja muita koskevia representaatioita yhdistämällä ja oppilaita ryhmittelemällä yritin päästä perusteellisemmin pohtimaan, miten itseä ja muita koskevat käsitykset vaikuttavat esimerkiksi käyttäytymiseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Mikä on luokan sosiaalinen rakenne, eli mitä sosiogrammi kertoo luokan vertaissuhteista? Entä miten oppilaat jakautuvat erilaisiin sosiaalisiin statusryhmiin?
2. Millaiset ovat oppilaiden itseä ja muita koskevat representaatiot ja mitä ne kertovat vertaisryhmästä?
3. Miten oppilaiden luokkahenki kehittyi Kaikki kavereita -intervention aikana?

Näiden tutkimuskysymysten avulla yritetään luoda kuva projektiluokasta vertaisryhmänä.

5.2 Tutkimusmenetelmänä kvalitatiivinen tapaustutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että kuvataan todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Laadullinen tutkimus perustuu ajatukseen, että todellisuus on moninaista ja tapahtumat muovaavat toisiaan samanaikaisesti, mahdollistaen monensuuntaisten suhteiden löytämisen. Laadullisessa tutkimuksessa siis pyritään kokonaisvaltaiseen kohteiden tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen lajeja taustafilosofioineen on runsaasti, ja Hirsjärvi ynnä muut viittaavatkin kirjassaan Deyn (1995) ja Teschin (1991, 1992) näkemykseen siitä, että ”*ne korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa tämä huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selittäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa.*” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157, 159.)

Kuten on jo aiemmin todettu, tämä tutkimus on menetelmältään laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimus voidaan ymmärtää keskeiseksi tiedonhankinnan strategiaksi kvalitatiivisissa

metodologioissa (Metsämuuronen 2009, 224). Syrjälä (1994) kirjoittaa, miten kvalitatiivista tapaustutkimusta sovelletaan eri tilanteisiin Ericksonin (1986) mukaan seuraavasti: kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yleisluonteen sijaan niiden yksityiskohtaisista rakenteista, kun kiinnostutaan yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa ei voida kontrolloida niihin vaikuttavia tekijöitä, ja kun halutaan selvittää tiettyihin tapauksiin liittyviä syy-seuraussuhteita. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 12–13.)

Syrjälä (1994) jatkaa, että laadullinen tapaustutkimus kohdistuu erityisesti prosessiin, koko ympäristöön ja uuden oivaltamiseen. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita tapahtumia ja muodostaa merkityksiä, se on kokonaisvaltaista kuvausta ilmiön laadusta. Tapaustutkimuksessa myös yhdistellään teorioita eri tieteistä ja ilmiöitä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä tutkijan ja tutkittavan toimiessa keskenään vuorovaikutuksessa. Joustavuus tulee esiin erityisesti siinä, että tutkimuksen tavoitteet ja toteutus voi muuttua alkuperäisestä suunnitelmasta todellisen tilanteen olosuhteiden takia, eikä tuloksissa pyritä todentamaan ennalta asetettuja hypoteeseja. Laadullinen tapaustutkimus on heuristista, mikä tarkoittaa, että sen pitäisi lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Sitä lukiessa voi siis löytää uusia merkityksiä tai saada vahvistusta aikaisemmille tiedoille. (Syrjälä ym. 1994, 13–16.)

Tässä tutkimuksessa voidaan myös erottaa piirteitä etnografisesta tutkimuksesta ja toimintatutkimuksesta. Etnografia sanana tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista, ja etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on havainnoinnin avulla ymmärtää ja kuvata tutkittavaa ihmisryhmää tai yhteisöä (Metsämuuronen 2009, 226; Syrjäläinen 1994, 68, teoksessa Syrjälä ym. 1994, Laadullisen tutkimuksen työtapoja). Tutkimuksessani etnografisuus näkyi oppilaiden kanssa toimiessa; intervention aikana olin usein yksi toimijoista ja yritin päästä ”sisään” oppilaiden keskusteluihin ja ymmärtää, miksi he toimivat eri tilanteissa tietyillä tavoilla. Toimintatutkimuksella taas viitataan todellisessa maailmassa tehtävään interventioon ja sen vaikutusten tutkimiseen. Toimintatutkimus on tilanteeseen sidottua, yhteistyötä vaativaa ja osallistuvaa. Sen avulla voidaan esimerkiksi parantaa sosiaalisia käytäntöjä, mikä olikin yksi juuri interventioni tavoitteista. (Metsämuuronen 2009, 234; Syrjälä 1994, 30, 34.)

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmissä ja niiden analysoinnissa on tässä tutkimuksessa havaittavissa myös sellaisia menetelmiä, jotka eivät perinteisesti kuulu laadullisen tutkimuksen kenttään. Metsämuuronen (2009) toteaa, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen voi yhdistää, kunhan toinen valitaan pääasialliseksi tutkimusotteeksi. Tällöin toinen ote lähinnä tukee ja tuo

täytettä tutkimukseen. (Metsämuuronen 2009, 266.) Niin Metsämuuronen kuin Hirsjärvi ja kumppanit (2007) viittaavat Denzin (1979, 1988) triangulaatioon, jossa samaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan monelta suunnalta sen validiteetin takaamiseksi. Triangulaatiotyypeistä omaa tutkimustani tukee aineistotriangulaatio, jolloin aineiston keräämiseen on käytetty sekä laadullisia että kvantitatiivisia menetelmiä. (Metsämuuronen 2009, 266; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228.)

Tutkimusluvut

Hyvissä ajoin ennen ensimmäistä projektikertaa oppilaille lähetettiin kotiin tutkimuslupa-anomus (Liite 1), jossa pyysin huoltajilta lupaa käyttää heidän lapsillensa tehtyjä kyselyjä, haastatteluja ja tuotoksia tutkimuksen aineistona. Anomuksessa kerrottiin projektista ja painotettiin, että kaikkea kerättyä aineistoa käsitellään tutkimuksessa täysin nimettömästi ja luottamuksella. Kaikkien 23 oppilaiden huoltajilta tuli lupa aineiston käyttämiseen; ainoastaan yhden oppilaan itsenäisiä kirjoitus- tai piirustustehtäviä ei saanut käyttää tutkimuksessa. Hänelle sai kuitenkin tehdä kyselyjä ja haastatteluja ja käyttää vastauksia osana tutkimusaineistoa.

Sosiometrinen kysely

Sosiometriaa ja siihen liittyviä eettisiä näkökulmia on jo esitelty aiemmin (ks. luku 2.3 Sosiometrinen metodi vertaissuhteiden tutkimuksessa ja luku 2.4 Eettisiä näkökulmia sosiometriin kyselyihin). Minulle oli alusta asti selvää tutkimusta suunnitellessani, että teettäisin oppilailla sosiometrisen kyselyn. Pohdin kuitenkin pidän vähiten -nimityksien antamista eettisesti arveluttavana. Kuten sosiometrian etiikkaa käsittelevässä luvussa totesin, tutkimustulokset eivät viittaa siihen, että negatiivisten nimitysten tekemisestä olisi kielteisiä vaikutuksia vertaisryhmässä (mm. Iverson & Iverson 1996; Bell-Dolan, Foster & Sikori 1989; Mayeux, Underwood & Risser 2007). Siksi päätin ottaa negatiivisetkin nimitykset mukaan tutkimukseen. Perustelen päätökseni tutkimusten lisäksi sillä, että oppilaiden sosiaalisten statusten selvittämiseksi tarvittiin sekä positiivisia että negatiivisia nimityksiä; niiden avulla laskettiin kunkin lapsen hyväksytyksi ja torjutuksi tulemisen arvo sekä sosiaalinen preferenssi ja impakti. Näiden perusteella tapahtuu jako statusryhmiin. Koen myös, että sekä pidän eniten - että pidän vähiten -nimeämisten avulla sain uusia näkökulmia ja lisäinformaatiota luokan yleisen ilmapiiriin ja oppilaiden käyttäytymisen pohdintaan.

Kysely

Kysely tunnetaan keskeisenä menetelmänä tutkimusta tehdessä. Kysely- eli surveytutkimuksen tyypejä on monenlaisia, jotka voidaan ryhmitellä sen mukaan, kuinka tiukasti strukturoituja ne ovat ja kuinka vapaasti kohteena olevat henkilöt voivat toimia tutkimustilanteessa. Erilaisia kysymysten asettelun tyyplejä ovat muun muassa avoimet kysymykset, monivalintakysymykset ja asteikkoihin eli skaaloihin perustuvat kysymykset. Avoimissa kysymyksissä esitetään kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Monivalintakysymyksissä tutkija on laatinut kysymyksiin numeroidut vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee joko yhden tai useamman tutkimuksesta riippuen. Asteikkoihin perustuvissa kysymyksissä taas esitetään kysymyksiä, ja vastaaja valitsee numeroskaalasta sen numeron, joka ilmentää, kuinka voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä väitteen kanssa (Likert-asteikko). (Hirsjärvi ym. 2007, 188–189, 193–195.)

Intervention aikana teetin oppilailta sosiometrisen kyselyn lisäksi kolme eri kyselyä. Luokkahenkeä koskeva kysely ja loppukysely sisälsivät pääosin avoimia kysymyksiä. Niissä siis esitettiin kysymyksiä ja jätettiin tyhjä tila vastausta varten. Molempien kyselyiden lopussa oppilaiden tuli arvioida luokan luokkahenkeä asteikolla 1–4. Itseä ja muita koskevia representaatioita selvitettiin kyselyllä, jossa käytettiin Likert-asteikkoa. Kysely perustui siis asteikkoihin.

Teemahaastattelu

Haastattelun selkeä etu on se, että siinä ollaan suorassa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, mikä tekee aineiston keräämisestä joustavaa. Haastattelu voi olla 1) täysin strukturoitu, eli pitäydytään valmiissa kysymyksissä ja lomakkeessa olevassa järjestyksessä. 2) Teemahaastattelussa haastattelun aihepiiri ja teemat ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa järjestystä tai muotoa. Teemahaastattelu on monipuolisesti analysoitavissa. 3) Avoimessa haastattelussa taas tutkija selvittää haastateltavan mielipiteitä aidon keskustelun keinoin. Aihe saattaa muuttua keskustelun kuluessa, joten sen teettäminen vaatii tutkijalta eniten taitoja, koska tilannetta pitää kuitenkin pystyä ohjailemaan ilman, että keskusteleva asetelma kärsii. Oli haastattelumuoto mikä tahansa, se voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. (Hirsjärvi ym. 2007, 203–205.)

Tässä tutkimuksessa käytin teemahaastattelua, joka toteutettiin yksilöhaastatteluna. Valitsin neljä oppilasta haastatteluihin heidän sosiometrisen statuksensa perusteella, jolloin jokainen statusryhmä oli mukana (sosiometrisiä statuksia on käsitelty luvussa 3.1.1.) Haastattelussa keskusteltiin melko avoimesti omasta luokasta, erilaisista ryhmistä, kiusaamisesta ynnä muista interventioon ja tutkimukseen liittyvistä aiheista.

Havainnointi

”Havainnoinnissa kyse on siitä, että tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja tai kenttäraporttia.” (Metsämuuronen 2009, 248.) Havainnoinnin avulla voidaan tutkia esimerkiksi, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa; puheiden ja asennoitumisen tasolla saatetaan kannattaa yhtä arvomaailmaa, toiminnan tasolla toista. (Hirsjärvi ym. 2007, 207.)

Tieteellinen havainnointi ei ole vain näkemistä, vaan tarkkailua. Sillä voidaan saada suoraa ja välitöntä tietoa yksittäisten ihmisten tai ryhmien käyttäytymisestä ja toiminnasta, jolloin se soveltuu hyvin laadullisen tutkimuksen menetelmäksi. Havainnoinnille on vaatimuksia, jotka erottavat sen tavallisesta arkisesta tarkkailusta: se voi olla systemaattista ja jäsenneiltyä havainnoijan ollessa ulkopuolinen toimija tai osallistuvaa, jolloin se muotoutuu tilanteen mukaan havainnoijan osallistuessa toimintaan. Havainnointia on aineistonkeruumenetelmään kritisoitu siitä, että havainnoija saattaa muuttaa tilannetta tai sen kulkua, koska toimijat reagoivat hänen läsnäoloonsa. Kyseistä haittaa on kuitenkin pyritty vähentämään siten, että havainnoija on läsnä useammin, jolloin häneen totutaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 208–209.)

Koska havainnointi on työläs menetelmä (Hirsjärvi ym. 2007, 208), se ei ollut tutkimuksessani pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä. Olen kirjoittanut interventtiosta yksityiskohtaisen raportin, joka sisältää runsaasti havaintoja luokan ja yksittäistenkin oppilaiden toiminnasta. Käytän tekemiäni havaintoja apuna tulosten pohdintoissa. Niiden avulla on helpompaa pohtia muun muassa oppilaiden käyttäytymisen syitä.

5.4 Aineistonanalyysi

Lähtökohtani aineistonanalyysiin on ymmärtävä, eli analysoin aineistoa pääosin laadullisesti ja teen päätelmiä (Hirsjärvi ym. 2007, 219). Käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia sovelletusti, erityisesti haastattelujen ja havainnointien kohdalla. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa teoria rakennetaan aineistosta lähtien pelkistämällä, ryhmittelemällä ja lopuksi teoreettisten käsitteiden luonnilla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineisto ohjasi minua pohtimaan laadullisesti muun muassa kyselyistä saatuja keskiarvoja ja yhdistämään tulkintoja tutkimuksessa käytettyihin teorioihin.

En analysoi tässä jokaisen kyselyn aineistoa erikseen, vaan olen yhdistänyt kutakin kyselyaineistoa koskevan analyysin ja niiden tulokset. Luku 6 Tutkimuksen tulokset etenee siis kysely kyselyltä niin, että kuvailen ensin, miten analysoin aineiston, minkä jälkeen esittelen

kyselyn tulokset. Näin olen saanut itselleni eheämmän kuvan aineistosta ja tuloksista, etenkin, kun aineistonkeruumenetelmiä oli useita.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Sosiometrinen kysely ja sosiogrammi

Sosiometrinen kysely toteutettiin samassa yhteydessä itseä ja muita koskevat representaatiot -kyselyn kanssa intervention puolivälissä, viidennellä projektikerralla. Ajoitin kyselyn intervention puoliväliin, jotta ehtisin tulla oppilaille tutuksi; näin pyrin tekemään tilanteesta oppilaille mukavamman. Oppilaiden piti nimetä luokastaan kolme oppilasta, joista pitää eniten ja kolme, joista pitää vähiten. Painotin tässä kohdassa oppilaita miettimään kaikkia luokan oppilaita, ei ainoastaan tyttöjä tai poikia. Muistutin myös kyselyn nimettömyydestä, luottamuksellisuudesta ja siitä, etteivät tulokset tule oppilaiden nähtäväksi.

Kävin kyselyn aineiston läpi kirjaamalla ylös jokaisen oppilaan antamat ja saamat pidän eniten - ja pidän vähiten -äännet. Näiden lukujen perusteella laskin oppilaille myös sosiaalisen preferenssin ja sosiaalisen impaktin arvot, jotta oppilaat voisi jakaa sosiometrisiin statusryhmiin (ks. 6.2). Lopuksi valmistin sosiogrammin.

Kyselytilanteen alussa oppilaat reagoivat ehkä odotetustikin pidän vähiten -nimeämisten tekoon vahvasti. Pari oppilasta oli ymmärtänyt, että heidän pitää nimetä vihaamiaan ihmisiä, vaikka he eivät kokeneet vihaavansa ketään. Painotin kuitenkin, että kyselyssä ei toki pyydetty vihaamaan toisia, vaan miettimään kolme sellaista luokkatoveria, joista ei pidä niin paljon kuin muista. Oppilaat ymmärsivät asian nopeasti ja kysely pääsi alkamaan häiriöittä.

Sosiogrammista (kuvio 3, seuraava sivu) näkee, että se jakautuu selkeästi kahteen toisistaan erilliseen ryhmään. Kuvion 4 taulukon nimelistaa tarkastellessa huomaa, että kyse on tyttöjen (ylempänä) ja poikien (alempana) ryhmistä. Vaikka oppilaita pyydettiin ajattelemaan nimeämisissään koko luokkaa, ovat kaikki antaneet pidän eniten -äännet samaa sukupuolta edustavalle luokkatoverille. Tämä ei sinänsä yllättänyt, ollaanhan luvussa 4 todettu sukupuolten tiukka jakautuminen erityisesti tämän ikäisillä lapsilla. Täten on luonnollista, että oppilaiden parhaat luokkatoverit edustavat todennäköisesti samaa sukupuolta vastaajan kanssa.

Kuvion sinisten nuolten määrästä näkee myös, että luokassa on tehty paljon vastavuoroisia nimeämisia. Tämä kertoo dyadisista eli kahdenvälisistä ystävyysuhteista. Joillakin oppilailta näitä

Tyttöjen ryhmässä erottuu kaksi kaveriporukkaa, joista toinen on selvästi vahvempi. Kahta tyttöä, 2 Maikkia ja 15 Lindaa, ei ole nimetty kertaakaan. Pojilla ryhmittäminen ei ole niin näkyvää, mutta vastavuoroisuutta on pienellä porukalla. Pojista peräti neljä on jäänyt nimeämättä.

Sosiogrammia tarkasteltaessa erityisesti juuri oppilaiden jakautuminen ryhmiin on nähtävissä. Kuvioista näkee myös ne oppilaat, jotka ovat muiden suosiossa. Esimerkiksi tytöistä 11 Riitta ja 14 Sanna ovat kuusi ja seitsemän ääntä, pojista 16 Antton ja 4 Sulo ovat saaneet kuusi ja kahdeksan ääntä. Useat muutkin oppilaat, erityisesti pojat, ovat tulleet monta kertaa nimetyiksi. Suositut erottaa sosiogrammista myös siten, että heillä on vastavuoroisten nimeämisten lisäksi ääniä monilta muilta oppilailta, joita he itse eivät ole nimenneet. Sosiometrisen kyselyn lopputulos ei tullut minulle yllätyksenä, sillä sosiogrammi tukee melko pitkälle tekemiäni havaintoja intervention aikana. Esimerkiksi oppilaiden jakautuminen tiettyihin porukoihin oli selkeästi havaittavissa toimiessani luokan kanssa.

Havainnollistavuudestaan huolimatta sosiogrammista ei näe oppilaiden antamia ja saamia pidän vähiten -ääniä. Kuvion 4 taulukossa (jonka mukaan sosiogrammi on tehty) näkyy kunkin oppilaan antamien positiivisten ja negatiivisten äänten lisäksi ne äänet, joita kukin oppilas on muilta saanut. Myös se, kenelle ääniä on annettu ja keneltä niitä on saatu, on tarkasteltavissa.

KUVIO 4. Oppilaiden antamat 'pidän eniten' - ja 'pidän vähiten' -äänet sosiometrisessä kyselyssä. Oppilaiden (muutetut) nimet on numeroitu, ja vaakarivillä näkyy oppilaan tekemät nimitykset. Pystyriivillä näkyy kunkin oppilaan saamat nimitykset.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1 Harri					-1							-1			1		1		-1				
2 Maikki			-1		1	1					-1		1							-1			
3 Enni								-1	1		1		1							-1	-1		
4 Sulo			-1		-1	-1	1								1								1
5 Teemu				1		-1	1				1								-1	-1			
6 Iitu									1			1	1				-1		-1	-1			
7 Kerttu			1							1			1		-1				-1	-1			
8 Matti				1												1	-1	-1			-1		1
9 Maija-Leena			1							1	-1		1								-1	-1	
10 Katriina		-1			1			-1		1		1		-1									
11 Riitta		-1	1		-1	1							1	-1									
12 Markku				1	1						-1							1	-1	-1			
13 Hanne		-1						-1	1	1			1	-1									
14 Sanna		-1	1		-1	1			1		1			-1									
15 Linda			-1		1				1			1								-1	-1		
16 Antton											1						1	-1	-1	-1			1
17 Tomi				1	-1		1				-1									-1			1
18 Aaro					1						1				1					-1			
19 Raimo				1	-1										1		1				-1	1	
20 Topi			-1	1		-1				-1					1		1						
21 Janne				1			1						-1	1						-1		-1	
22 Kari			-1								1						1	-1	-1				1
23 Leevi				1											1	1		-1	-1	-1			

Aiemmin totesin, että sosiogrammista näkee selvästi, ketkä eivät ole saaneet pidän eniten -ääniä muilta oppilailta (oppilaat 1, 2, 15, 19, 20 ja 21). Sosiogrammista ei voi kuitenkaan päätellä, kuinka paljon nämä nimeämisten ulkopuolelle jääneet oppilaat ovat saaneet pidän vähiten -ääniä. Se ei siis kerro, ovatko kyseiset oppilaat epäsuosittuja vai jäävätkö he vain huomiotta. Kuvion 4 taulukko valaisee asiaa: oppilas 1, Harri, on jäänyt kokonaan ilman ääniä. Kukaan ei siis ole listannut häntä kaikkein pidetyimpiin tai vähiten pidettyihin oppilaisiin. Oppilas 2, Maikki, on saanut neljä negatiivista ääntä, kaikki tytöiltä. Samat tytöt ovat antaneet pidän vähiten -äänit myös Lindalle, eli oppilaalle 15. Oppilas 19, Raimo, on kerännyt seitsemän kielteistä ääntään pääasiassa muilta pojilta. Oppilaiden 20 ja 29, Topin ja Jannen, pidän vähiten -äänit ovat kerääntyneet tasaisesti sekä tytöiltä että pojilta. Topilla näitä ääniä on 14 ja Jannella kahdeksan kappaletta.

Vaikka sosiogrammin perusteella suositut oppilaat ovat saaneet runsaasti positiivisia nimeämisiä, on syytä tarkastella myös sitä, kuinka paljon he ovat saaneet pidän vähiten -ääniä. Oppilaat 4 ja 14, Sulo ja Sanna, eivät ole saaneet pidän vähiten -ääniä, heitä voi siis todella kutsua suosituiksi oppilaisiksi. Antton, oppilas 16, on saanut vain yhden negatiivisen äänen. Oppilas 11, Riitta, taas on saanut kuusi pidän eniten -ääntä, mutta myös kolme pidän vähiten -nimeämistä, mikä on kolmasosa kaikista hänen saamistaan äänistä. Sosiogrammissa Riitan äänistä puolet olivat vastavuoroisia ja puolet niiden ulkopuolelta.

Sosiaalinen preferenssi ja sosiaalinen impakti

Kun sosiometrisessä kyselyssä pyytää vastaajia nimeämään sekä eniten että vähiten pidettyjä vertaisryhmän jäseniä, voidaan saaduista tuloksista laskea kullekin jäsenelle hyväksytyksi ja torjutuksi tulemisen arvot. Alhainen taso viittaa torjutuksi tulemiseen ja korkea taso toverisuosioon. (Salmivalli 2005; ks. luku 3.1 Sosiaalinen asema ryhmässä.) Kohderyhmän sosiaalisen suosion tasoa voi kuitenkin mitata monipuolisemmin kuin vain toverisuosiolla ja -epäsuosiolla. Newcombin ja kumppanien (1993, 99; luku 3.1) mukaan pidän eniten - ja pidän vähiten -äänien erotuksesta voidaan muodostaa sosiaalinen preferenssi, joka kertoo, kuinka pidetty lapsi on ryhmässä. Lapsen näkyvyyttä ryhmässä (niin positiivista kuin negatiivista) kuvaa taas sosiaalinen impakti, joka muodostetaan pidän eniten - ja pidän vähiten -äänien summasta.

Kuviosta 5 näkee hieman selkeämmin kuin kuviosta 4 kunkin oppilaan saamat positiiviset ja negatiiviset äänit sekä sosiaalinen preferenssi ja sosiaalinen impakti. Alhainen sosiaalinen preferenssi on Maikilla (opp. 2), Lindalla (opp. 15), Raimolla (opp. 19), Topilla (opp. 20) ja Jannella (opp. 21). Vaikka oppilaat 3 ja 11, Enni ja Riitta, ovat saaneet useita negatiivisia ääniä, on heidän sosiaalinen preferenssinsä edellä mainittuja oppilaita selvästi korkeampi. Se johtuu Ennin ja Riitan saamista lukuisista positiivisista äänistä. Näistä tytöistä siis sekä pidetään että ei pidetä.

Taulukosta voi havaita, että monen oppilaan sosiaalinen impakti on melko korkea. Luokassa on siis oppilaita, jotka ovat ryhmässä näkyvässä asemassa. Pelkkää sosiaalista impaktia katsomalla ei kuitenkaan näe, onko näkyvyys myönteistä vai kielteistä. Esimerkiksi Sulon kohdalla näkyvyys on positiivista (si=8), koska hän on saanut ainoastaan ja runsaasti positiivisia ääniä. Topin korkea sosiaalinen näkyvyys (si=14) on hyvin negatiivista, mikä johtuu siitä, että hän on saanut 14 pidän vähiten -mainintaa, muttei yhtään pidän eniten -ääntä. Ennin ja Riitan korkeat sosiaaliset impaktit (Ennin si=8, Riitan si=9) taas ovat yhdistelmä jo mainituista ristiriitaisista äänistä.

KUVIO 5. Oppilaiden saamat pidän eniten (pe)- ja pidän vähiten (pv) -äänät, sosiaalinen preferenssi (sf) ja sosiaalinen impakti (si).

	pe	pv	sp	si
1 Harri	0	0	0	0
2 Maikki	0	4	-4	4
3 Enni	4	4	0	8
4 Sulo	8	0	8	8
5 Teemu	3	3	0	6
6 litu	3	4	-1	7
7 Kerttu	2	2	0	4
8 Matti	4	0	4	4
9 Maija-Leena	1	2	-1	3
10 Katriina	3	0	3	3
11 Riitta	6	3	3	9
12 Markku	4	4	1	8
13 Hanne	3	0	3	3
14 Sanna	7	0	7	7
15 Linda	0	5	-5	5
16 Antton	6	1	5	7
17 Tomi	3	0	3	3
18 Aaro	5	2	3	7
19 Raimo	0	7	-7	7
20 Topi	0	14	-14	14
21 Janne	0	8	-8	8
22 Kari	2	2	0	4
23 Leevi	5	0	5	5

Näiden tarkastelujen perusteella voidaan todeta, että oppilaiden jakaminen useampaan kuin suosittujen ja torjuttujen ryhmiin on järkevää.

6.2 Luokan sosiometrinen rakenne

Luvussa 3.1.1 esiteltiin Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) malli erilaisista sosiaalisista statusryhmistä. Sosiometrisestä kyselystä saatujen äänten, sosiaalisen preferenssin ja sosiaalisen impaktin avulla voidaan jakaa oppilaat omiin sosiometrisiin statusryhmiinsä. Kunkin ryhmän edustajalla on Coien ynnä muiden mukaan omat sosiaaliin suhteisiin vaikuttavat erityispiirteensä (ks. luku 3.1.1; Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 99–118). Kuvion 3 sosiogrammista näkee eri kuvioin merkittynä eri ryhmiin kuuluvat oppilaat.

Suosittut

Sosiogrammissa on merkitty tähdellä ne oppilaat, jotka kuuluvat sosiometrisen kyselyn perusteella luokan suosittuihin oppilaisiin. Heillä on paljon pidän eniten -mainintoja ja vähän pidän vähiten -mainintoja. 23 oppilaasta yksi tyttö ja kaksi poikaa kuuluu tähän ryhmään: 14 Sanna, 16 Antton ja 4 Sulo. Jokainen on tullut positiivisesti nimetyksi 6-8 kertaa ja jokaisella on ainakin kaksi vastavuoroista pidän eniten -nimeämistä. Kuvion 5 taulukossa ainoastaan 16 Antton on saanut yhden pidän vähiten -äänen. Kaikkien kolmen sosiaalinen preferenssi on korkea (kun koko luokan sosiaalisen preferenssin arvot sijoittuvat välille -14 – 8): Sulo (sp=8), Sanna (sp=7) ja Antton (sp=5).

Torjutut

Kaikista oppilaista peräti neljä kuuluu torjuttujen ryhmään, joka on merkitty kuvion 3 sosiogrammiin nelikulmioilla (yksi tyttö ja kolme poikaa): 15 Linda, 19 Raimo, 20 Topi ja 21 Janne. Heillä on vähän tai ei ollenkaan pidän eniten -mainintoja ja paljon pidän vähiten -mainintoja. Ehdottomasti eniten negatiivisia mainintoja on saanut Topi, yhteensä 14 kappaletta. Pidän eniten -mainintoja hänellä ei ole yhtään, sama tilanne on muilla torjutuilla. Näiden oppilaiden sosiaalinen preferenssi eli toverisuosio on siis alhainen.

Huomiotta jätetyt

Huomiotta jätettyjen ryhmää, eli kolmioilla merkittyä ryhmää, edustaa luokasta kolme oppilasta: 1 Harri, 9 Maija-Leena ja 22 Kari. Nämä oppilaat eivät ole saaneet paljonkaan mainintoja suuntaan tai toiseen, ja heidän sosiaalinen impaktinsa eli näkyvyytensä luokassa on alhainen. Maija-Leenalla ja Karilla on kyllä muutamia pidän eniten - ja pidän vähiten -mainintoja, mutta erityistä huomiota herättää Harri, joka ei ole saanut yhtään ääniä.

Ristiriitaisessa asemassa olevat

Ristiriitaisessa asemassa olevat oppilaat on merkitty sosiogrammiin ristinnäköisellä kuviolla. Molemmat tämän ryhmän edustajista ovat tyttöjä: 3 Enni ja 11 Riitta. Sosiogrammin perusteella he kuuluvat samaan kaveriporukkaan, koska molemmilla on ympärillään useita vastavuoroisia nimeämisiä, lisäksi he ovat saaneet pidän eniten -mainintoja ”piirinsä” ulkopuolelta (Enni yhteensä 4 mainintaa ja Riitta yhteensä 6). Kuvion 5 taulukon perusteella nämä tytöt ovat keränneet myös negatiivisia mainintoja: Enni (pv=4) ja Riitta (pv=3). Heidän saamiensa mainintojen mukaan heidän sosiaalinen preferenssinsä ei ole erityisen korkea, muttei alhainenkaan. Näkyvyyden arvo erityisesti Riitalla on korkea (si=9). Heidän sosiaalinen asemansa on siis melko ristiriitainen.

Koonti statusryhmistä

Niitä oppilaita, jotka jäivät edellä mainittujen nk. ääripään statusryhmien ulkopuolelle, voidaan kutsua keskimääräisessä asemassa oleviin. He ovat siis saaneet positiivisia ja negatiivisia mainintoja keskimääräisesti; ei paljon muttei vähääkään. Edellä mainittuihin sosiaalisten statusten ryhmiin kuuluu 12 oppilasta, eli hieman yli puolet koko luokasta. Tytöistä 50% on keskimääräisessä asemassa, toiset 50% sijoittuvat tasaisesti kaikkiin muihin ryhmiin: suositut 1, torjutut 1, huomiotta jätetyt 1 ja ristiriitaisessa asemassa olevat 2 oppilasta. Tytöissä on edustettuna kaikki sosiaaliset statusryhmät.

Luokassa on 13 poikaa, joista 7 edustaa jotakin erikseen nimettyä ryhmää. Pojat jakautuvat ryhmiin seuraavasti: suositut 2, torjutut 3 ja huomiotta jätetyt 2. Pojista kukaan ei siis näytä herättävän muissa ajatuksia puolesta tai vastaan siinä määrin, että oppilas edustaisi ristiriitaisessa asemassa olevia. On kuitenkin todettava, että ryhmittely on suuntaa-antava; joku oppilaista saattaa kuulua johonkin statusryhmään juuri ja juuri. Siksi kiinnitän tulosten tulkinnessa huomiota enemmänkin niihin oppilaisiin, jotka edustavat selkeästi jotakin tiettyä ryhmää. Näitä ovat suositusta 4 Sulo, torjutuista 20 Topi, huomiotta jätetyistä 1 Harri ja ristiriitaisessa asemassa olevista 11 Riitta.

6.3 Minä ja luokkatoverini

Kartoitin luokan oppilaiden itseä ja muita koskevia representaatioita eli käsityksiä itsestä ja muista teettämällä Minä ja luokkatoverini -nimisen kyselyn (Liite 2). Kysely koostui kahdesta osiosta, joista ensimmäisessä pääkysymyksenä oli ”Millaiseksi koet itsesi ollessasi yhdessä luokkatovereidesi kanssa?”. Toisen osion pääkysymys oli ”Entä millaiseksi koet luokkatoverisi?”. Osiot oli jaettu jatkoväitteisiin (ensimmäinen osio 10:een, toinen 13:een), joihin oppilaat vastasivat

4-portaisella Likert-asteikolla sen mukaan, pitikö väite täysin vai ei ollenkaan paikkansa (*:llä merkityt väitteet olivat kielteisiä, joten niiden valinta ja pisteytys tehtiin ”käänteisesti”). Kysely on otettu nimi hieman muunneltuna Salmivallin (2005) teoksen Arviointivälineitä -liiteosiosta (Salmivalli 2005, 227).

Analysoin aineiston kirjaamalla kysymykset ja kunkin oppilaan valitsemat vastausarvot taulukko-ohjelmaan. Laskin kaikille oppilaille erikseen itseä koskevien käsitysten ja muita koskevien käsitysten keskiarvot. Vertailun vuoksi selvitin myös poikien, tyttöjen ja koko luokan keskiarvot. Jotta koko luokan tekemiä kysymyskohtaisia vastausvalintoja kykeni tarkastelemaan kokonaisuutena, laskin kuinka monta prosenttia oppilaista oli vastannut tiettyyn väitteeseen tietyllä arvolla (ks. kuviot 6 ja 7). Lopuksi valmistin sosiaalisia satusryhmiä edustavien esimerkkioppilaiden, kaikkien poikien ja tyttöjen sekä koko luokan vastauskeskiarvoista kuvaajan.

KUVIO 6. Minä ja luokkatoverini. Itseä koskeva representaatio prosentteina. Likert-asteikolla 0=ei pidä ollenkaan paikkaansa (epop), 1=ei pidä juurikaan paikkaansa, 2=pitää jokseenkin paikkansa, 3=pitää täysin paikkansa (ptp). *:llä merkatut väitteet ovat ”käänteisiä”, eli niissä asteikkoa ajatellaan toiste päin.

Millaiseksi koet itsesi ollessasi yhdessä luokkatovereidesi kanssa?

	epop 0	1	2	ptp 3
Kun olen luokkatoverieni kanssa...				
1. olen suurin piirtein tyytyväinen itseeni	0,0%	0,0%	69,6%	30,4%
2* . ajattelen, etten kelpaa mihinkään	52,2%	30,4%	17,4%	0,0%
3. koen, että minussa on paljon hyvää	0,0%	4,3%	78,3%	17,4%
4. koen suoriutuvani asioista yhtä hyvin kuin toisetkin	0,0%	0,0%	52,2%	47,8%
5* . tunnen, että minussa ei ole juuri mitään ylpeyden aihetta	52,2%	43,5%	4,3%	0,0%
6* . tunnen itseni joskus todella hyödyttömäksi	39,1%	43,5%	17,4%	0,0%
7. koen olevani ihmisenä yhtä arvokas kuin muutkin	8,7%	4,3%	30,4%	56,5%
8* . toivoisin, että voisin kunnioittaa itseäni enemmän	30,4%	47,8%	17,4%	4,3%
9* . pidän itseäni epäonnistuneena	65,2%	21,7%	13,0%	0,0%
10. suhtaudun itseeni myönteisesti	4,3%	8,7%	56,5%	30,4%

Kuviossa 6 ilmoitetaan prosentteina, kuinka monta kertaa kukin Likert-asteikon porras tuli valituksi eri väitteiden kohdalla. Väitteistä *:llä merkityt ovat kielteisessä muodossa, jolloin asteikkoa piti ajatella toiste päin; tästä huomautettiin myös oppilaita kyselytilanteessa.

Taulukosta näkee, että kaikki luokan oppilaat ovat jokseenkin (69,6%) tai täysin (30,4%) tyytyväisiä itseensä ollessaan luokkatoveriensä kanssa. Oppilaat myös kokevat suoriutuvansa asioista yhtä hyvin kuin toiset ja kokevat, että heissä on paljon hyvää. Viimeisestä oli jokseenkin eri mieltä 4,3% oppilaista, eli yksi oppilas. Itseensä luokkatovereiden seurassa myönteisesti suhtautuvia oppilaita on yli puolet. Väitteestä täysin eri mieltä oli yksi oppilas, eli 4,3%, ja jokseenkin eri mieltä 8,7% oppilaista.

Tasaisimmin oppilaiden vastaukset jakautuvat väitteessä ”8*. toivoisin, että voisin kunnioittaa itseäni enemmän”. 30,4%:n ja 47,8%:n mielestä väite ei pidä ollenkaan tai juurikaan paikkaansa. Jopa 17,4% oppilaista on jokseenkin samaa ja 4,3% täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Jakautumista on myös väitteissä 2., 6. ja 9. Vaikka myönteisten ei *-llä merkittyjen väitteiden perusteella oppilaat ovat tyytyväisiä itseensä ja kokevat, että heissä on paljon hyvää ja aihetta olla ylpeä, kertovat kielteiset *-llä merkityt väitteet, että luokassa on silti oppilaita, jotka tuntevat itsensä jokseenkin hyödyttömäksi ja epäonnistuneeksi ollessaan luokkatoverien kanssa. Kokonaisuudessaan oppilaiden käsitys itsestään luokkatoverien kanssa on kuitenkin myönteinen.

KUVIO 7. Minä ja luokkatoverini. Muita koskeva representaatio prosentteina. Likert-asteikolla 0=ei pidä ollenkaan paikkaansa (epop), 1=ei pidä juurikaan paikkaansa, 2=pitää jokseenkin paikkansa, 3=pitää täysin paikkansa (ptp). Tähdellä * merkatut väitteet ovat ns. käänteisiä, eli niissä asteikkoa ajatellaan toiste päin.

Entä millaiseksi koet luokkatoverisi?	epop				ptp			
	0	1	2	3	0	1	2	3
1. Luokkatoverihini voi todella luottaa.	0,0%	17,4%	47,8%	34,8%	0,0%	17,4%	47,8%	34,8%
2. Luokkatoverini todella välittävät siitä, mitä minulle tapahtuu.	0,0%	21,7%	56,5%	17,4%	0,0%	21,7%	56,5%	17,4%
3. Luokkatoverini ovat valmiita auttamaan, jos tarvitsen apua.	0,0%	8,7%	56,5%	34,8%	0,0%	8,7%	56,5%	34,8%
4*. Luokkatovereihin ei kannata luottaa.	56,5%	34,8%	8,7%	0,0%	56,5%	34,8%	8,7%	0,0%
5*. Luokkatoverini eivät oikeasti välitä minusta.	56,5%	34,8%	8,7%	0,0%	56,5%	34,8%	8,7%	0,0%
6*. Luokkatoverini ajattelevat loppujen lopuksi omaa etuaan.	26,1%	43,5%	30,4%	0,0%	26,1%	43,5%	30,4%	0,0%
7*. Tilaisuuden tullen luokkatoverini pettävät luottamuksen.	65,2%	30,4%	0,0%	4,3%	65,2%	30,4%	0,0%	4,3%
8*. Luokkatoverit haluavat loukata minua.	69,6%	17,4%	13,0%	0,0%	69,6%	17,4%	13,0%	0,0%
9. Luokkatovereille voi uskoutua.	0,0%	8,7%	69,6%	21,7%	0,0%	8,7%	69,6%	21,7%
10. Luokkatoverini ovat minulle rehellisiä.	0,0%	13,0%	60,9%	26,1%	0,0%	13,0%	60,9%	26,1%
11*. Luokkatoverini ajattelevat minusta pahaa.	30,4%	47,8%	21,7%	0,0%	30,4%	47,8%	21,7%	0,0%
12. Yleensä luokkatoverini tarkoittavat hyvää.	0,0%	4,3%	47,8%	47,8%	0,0%	4,3%	47,8%	47,8%
13*. Luokkatoverini ovat vihamielisiä.	78,3%	21,7%	0,0%	0,0%	78,3%	21,7%	0,0%	0,0%

Kuvion 7 taulukossa on noudatettu samaa periaatetta prosenttiarvojen laskemisessa kuin kuvion 6 taulukossa. Luokkatovereita koskevissa väitteissä on havaittavissa enemmän jakautumista eri arvojen välillä kuin itseä koskevissa käsityksissä. Väite 1. jakaa oppilaita melko tasaisesti ei pidä juurikaan paikkaansa ja pitää täysin paikkansa välillä (17,4%; 47,8% ja 34,8%). Mieleniitteet jakautuvat myös, kun on kyse siitä, ajattelevatko luokkatoverit vain omaa etuaan, välittävätkö siitä, mitä toiselle tapahtuu ja siitä, haluavatko luokkatoverit loukata.

Huomattavin vastausten yhtäläisyys on kohdassa ”13*. Luokkatoverini ovat vihamielisiä.” 78,3%:n mielestä väite ei pidä ollenkaan paikkaansa, ja loput 21,7% ovat sitä mieltä, ettei se juurikaan pidä paikkaansa. Suurimman osan mielestä luokkatoverit yleensä tarkoittavat hyvää,

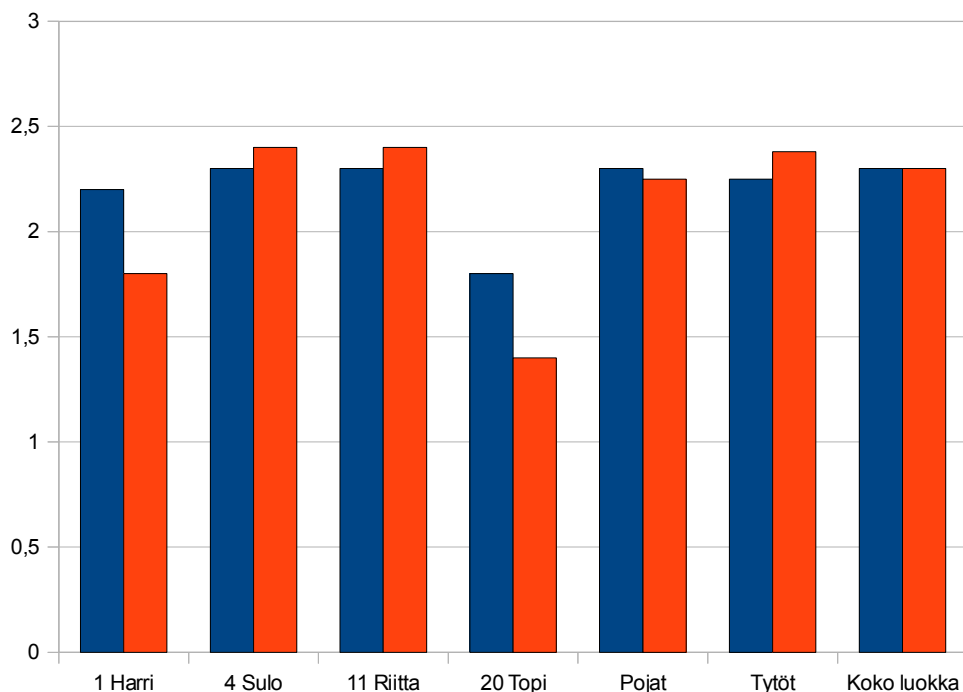
ovat valmiita auttamaan ja ovat rehellisiä. Tosin viimeisen kanssa jokseenkin eri mieltä on 13% oppilaista.

Väitteet ”1. Luokkatovereiheni voi todella luottaa”, ”4*. Luokkatovereihin ei kannata luottaa” ja ”7*. Tilaisuuden tulen luokkatoverini pettävät luottamuksen” mittaavat kaikki luokkatovereihin luottamista. Silti vastauksissa on eroja: 34,8% oppilaista vastasi väitteen 1. pitävän täysin paikkansa, kun taas 56,5%:n mielestä väite 4*. ei pidä ollenkaan paikkaansa (eli yli puolen mielestä luokkatovereihin kannattaa luottaa, vaikka väitteessä 1. vastaavan voimakkuuden valitsi vain 34,8%). Lisäksi peräti 65,2% ei ole lainkaan samaa mieltä siitä, että tilaisuuden tullen luokkatoverit pettäisivät luottamuksen. Käytännössä edellisen kaltaiset prosenttiero tarkoittavat vain parin oppilaan heittoa, kun aineistossa 100% edustaa ”vain” 23 oppilasta. Silti ero 34,8%:n (= 8 oppilasta) ja 65,2%:n (=15 oppilasta) välillä on oppilasmääränakin suurehko; kysymyksenasettelulla tuntuu siis olevan vaikutusta. Niinkuin itseä koskevilla representaatioissa, myös luokkatovereita koskevat käsitykset ovat kokonaisuudessaan myönteiset.

Seuraavaksi analysoin erillisten oppilaiden itseä ja muita koskevia representaatioita Minä ja luokkatoverini -kyselyn pohjalta (ks. kuvio 8). Esimerkkioppilaisiksi valitsin neljä oppilasta, jotka erityisen selkeästi edustivat jotain tiettyä sosiometrista statusryhmää. Kuvaajassa itseä ja muita koskeva representaatio on ilmoitettu keskiarvona, joka on saatu oppilaan valitsemista Likert-asteikon arvoista 0–3. Kuvaajassa ovat myös vertailun vuoksi mukana luokan poikien ja tyttöjen sekä koko luokan keskiarvot. Arvot 0 = ei pidä ollenkaan paikkaansa ja 1 = ei pidä juurikaan paikkaansa ilmentävät kielteistä suhtautumista itseän tai muihin. Arvot 2 = pitää jokseenkin paikkansa ja 3 = pitää täysin paikkansa taas edustavat myönteistä suhtautumista. Kuvaajassa kielteisten ja myönteisten käsitysten välisenä rajana on arvo 1,5.

Vasemmanpuoleinen palkki edustaa oppilaan itseä koskevan käsityksen keskiarvoa. Kuvaajasta näkee, että torjutun ryhmän Topia lukuunottamatta kaikilla muilla oppilailla itseä koskevan representaation keskiarvo on 2:n yläpuolella. Tämä kertoo hyvin myönteisestä käsityksestä: arvoja on tullut runsaasti välillä 2–3. Topin käsitys itsestään luokkatovereiden kanssa ei kuitenkaan ole huono keskiarvo ollessa lähellä kahta. Poikien yhteiskeskiarvo (2,3) on hieman tyttöjen keskiarvoa (2,25) korkeampi. Koko luokan keskiarvo on 2,3.

KUVIO 8. Itseä ja muita koskevat representaatiot. Huomiotta jätetyn (1 Harri), suosituksen (4 Sulo), ristiriitaisessa asemassa olevan (11 Riitta) ja torjutun (20 Topi) vastausten keskiarvot. Kuvaajassa myös poikien, tyttöjen ja koko luokan vastausten keskiarvot. Vasemmanpuoleinen palkki kertoo itseä koskevan, ja oikeanpuoleinen muita koskevan representaation keskiarvot (välillä 0-3).



Kuvaajassa oikeanpuoleinen palkki edustaa muita koskevan representaation keskiarvoja. Siinä on enemmän eroja oppilaiden välillä kuin itseä koskevissa käsityksissä (samahan oli huomattavissa myös vastausten prosenttilukuja tarkastellessa). Suositujen ryhmän Sulolla ja ristiriitaisen ryhmän Riitalla on molemmilla myönteinen käsitys luokkatovereistaan. Myös poikien, tyttöjen ja koko luokan keskiarvot ovat yli 2. Huomiotta jätetyn Harrin muita koskeva representaatio on itseä koskevaa alhaisempi. Käsitys luokkatovereista onkin kielteisen ja myönteisen käsityksen rajalla, kuitenkin lähemmäs 2. Topilla taas muita koskevan representaation keskiarvo on 1,4. Se on kielteisen puolella, mutta aivan rajalla. Koko kuvaaja kokonaisuutena näyttää myönteisiä ja tasaisia arvoja. Joukosta erottuu eniten juuri Topi, jolla kaikki keskiarvot ovat muita alhaisempia.

Itseä ja muita koskevia representaatioita yhdistelemällä voidaan muodostaa vertaissuhdeskeemoja. Vertaissuhdeskeemojen perusteella lapset voidaan jakaa neljään ryhmään (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005): 1) troubled, 2) self-deprecating, 3) dismissing ja 4) secure. Kun tarkastellaan kuviota 8, nähdään että keskimäärin luokka kuuluu secure-ryhmään, koska käsitykset itsestä ja muista ovat myönteisiä. Yksittäisistä oppilaista ainoastaan Topi edustaa dismissing-ryhmää (myönteinen minäkäsitys, kielteinen ryhmäkäsitys). Oppilaista Maikki, jota ei

ole kuvaajassa, omasi kielteisen käsityksen niin itsestään kuin ryhmästä. Hän kuuluu troubled -ryhmään. Kaikki muut luokan oppilaat kuuluivat kyselyn perusteella secure-ryhmään, jotkut korkeammalla, jotku matalammalla keskiarvolla.

6.4 Luokkahengen kehittyminen intervention aikana

Teetin oppilaille luokkahenkeä koskevan kyselyn intervention neljännellä kerralla (Liite 3). Kyselyssä halusin selvittää oppilaiden käsityksiä niistä asioista, jotka heidän luokassaan toimivat ja niistä, jotka kaipaivat kehitystä. Kysyin myös, mitä oppilaiden mielestä tarkoittaa hyvä luokkahenki. Lisäksi kysyin oppilaiden mielipiteitä seurantakaaviosta ja kaverivihkosta, jotka olivat interventiossa käytössä eräänlaisina toimintavälineinä (lisätietoa ja ko. kysymysten tulokset luvussa 8). Kyselyssä oli avoimia kysymyksiä ja yksi asteikollinen kysymys, jossa oppilaiden piti arvioida luokkahenkeään asteikolla 1–4. Kunkin kysymyksen alle on listattu oppilailta tulleita vastauksia ja se, kuinka montaa kyseinen asia on mainittu oppilaiden vastauksissa.

Intervention lopussa teetin loppukyselyn, jossa pyrin selvittämään oppilaiden näkemyksiä siitä, miten he itse ja miten koko luokka oli kehittynyt ja missä asioissa onnistunut intervention aikana. Kyselyn lopuksi pyysin heitä arvioimaan luokkahenkeä samalla asteikolla kuin ensimmäisessä luokkahenki-kyselyssä. Loppukyselyssä oli myös intervention toimintatapoihin ja sen kulkuun liittyviä kysymyksiä, joiden tuloksia esitellään luvussa 8.

Analysoin molempien kyselyjen aineiston lukemalla läpi jokaisen oppilaan vastaukset ja kirjoittamalla ne ylös. Toistuvat vastaukset merkitsin tukkimiehen kirjanpidolla ja uudet vastaukset lisäsin listaan. Joskus eri oppilaat ilmaisivat saman asian eri sanoilla, joten ryhmittelin ne yhdistävän käsitteen alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

6.4.1 Luokkahenkikysely

Mitä mielestäsi tarkoittaa hyvä luokkahenki? Mainitse ainakin kolme asiaa.

kaikki kavereita (17)

ei jätetä ketään yksin/ei syrjitä/otetaan

ei kiusata (13)

mukaan(3)

työrauha/on rauhallista/ei huudeta (13)

ei riidellä/tapella (3)

toimiva opiskelu/työskentely (5)

autetaan toisia

Kaikki kavereita, ei kiusata ja työrauha on nostettu yli puolessa vastauksista luokkahengen tärkeiksi asioiksi. On myös toivottu toimivaa työskentelyä ja että kaikki otettaisiin mukaan.

Mitkä hyvään luokkahenkeen liittyvät asiat toimivat mielestäsi hyvin sinun luokassasi? Millä tavoin se ilmenee?

kaikki kavereita (10)

ollaan rehellisiä

työrauha (5)

ei kiusata paljoa

otetaan mukaan (4)

ollaan ahkeria

ryhmytyöt (2)

”Riitoja ja ryhmittymiä on ollut tyttöjen välillä, mutta ne on selvitetty.”

”Leikitään ja pelataan yhdessä, ei jätetä muita ulkopuolelle.”

”Kehitys tapahtuu hiljalleen.”

”Työskennellään hiljaa ja rauhallisesti.”

”Kaikki toimii.”

Oppilaiden mielestä luokassa ollaan kavereita ja annetaan työrauha. Yksi oppilas nosti myös esiin tyttöjen väliset ryhmittymät, jotka on hänen mukaansa kuitenkin selvitetty.

Mitkä hyvään luokkahenkeen liittyvät asiat eivät mielestäsi toimi niin hyvin sinun luokassasi? Millä tavoin se ilmenee?

kiusaaminen (5)

puhutaan paha muista

työrauha (4)

läksyjä ei aina muisteta tehdä

riitely (2)

ei mitään vikaa

en tiedä (2)

ei kuunnella ohjeita

ei oteta mukaan

”Jotkut luokkalaiset ovat välitunnilla yksin joskus.”

”Pientä kiusaamista ja riitoja on vähän väliä.”

”Joskus työrauha ei säily. Ilmenee sillä tavoin kun kaikki metelöi ja toiset ei pysty keskittymään tehtäviin.”

Tässä kysymyksessä ei ollut yhtä vastausta, joka olisi tullut monen lomakkeessa mainituksi. Sieltä täältä mainintoja tuli kuitenkin kiusaamisesta, ulkopuolelle jättämisestä ja pahan puhumisesta muista.

Millä tavalla oman luokkasi luokkahenkeä voisi kehittää?

en tiedä (5)

ei puhuttaisi paha

kiusaamista vähemmän (3)

ei niin paljon unohduksia

ryhmytyöllä/enemmän ryhmitöitä (2)

olemalla parempia ystäviä

ketään ei jätettäisi yksin

kyselyillä

käyttäytytään kunnolla

työrauhaa voisi parantaa

helmitaululla/seurannalla

ei riidellä

Oppilailla ei tuntunut olevan kovin paljon ehdotuksia luokkahengen kehittämiseksi. Kyselyt, helmitaulut, ryhmätyöt ja seurannat olivat tulleet osaksi viikoittaista arkea interventiossa, joten jotkut oppilaat tuntuivat luottavan niiden tehoon. Kiusaamisen vähentymistä pidettiin myös tärkeänä, mikä sopi hyvin KiVa Koulu -materiaalin käyttöön interventiossa.

Kuinka monta helmeä asteikolla yhdestä neljään antaisit 4b:n luokkahengelle

(1=huono, 2=kohtalainen, 3=hyvä, 4=erinomainen)?

Oppilaat pisteyttivät luokkahenkensä seuraavasti (myös arvot kahden muun arvon välissä hyväksyttiin, esim. 2,5):

Arvosana	lkm	yht.
1=huono	0	0
2=kohtalainen	4	8
2,5=kohtalainen/hyvä	2	5
3=hyvä	16	48
3,5=hyvä/erinomainen	1	3,5
4=erinomainen	0	0
		64,5
	ka	2,8

Oppilaiden antamien arviointien perusteella luokan keskiarvoksi tuli 2,8. Keskiarvo kertoi luokkahengen olevan kohtalainen, mutta kuitenkin melko lähellä hyvää. Kyselyn muissa kohdissa annetut vastaukset ja keskiarvo 2,8 olivat yhteneväiset: pääasiallisesti asiat olivat hyvin, mutta parannusta kaivattiin.

6.4.2 Loppukysely

Mitä olet oppinut projektin aikana?

en tiedä (4)

kunnioittamaan itseäni ja muita

ei saa kiusata (3)

että kaikki otetaan mukaan leikkeihin

en oikein mitään (3)

arvioimista

luokkahenkeä (2)

arvioimaan työrauhaa

kaikki ovat yhtä tärkeitä

että yhdessäolo sujuu paremmin

paljon kiusaamisesta

kiva kun kaikki on kavereita

olemaan parempi kavერი

Huolimatta siitä, että usea oppilas ei tiennyt, oppiko mitään vai ei, vastauksista löytyi paljon myönteisiä tuloksia. Oppilaat olivat mielestään oppineet olemaan parempia kavereita ja kunnioittamaan itseään ja muita. He kokivat myös oppineensa luokkansa arvioimista (interventioon sisältyi joka kerta luokan yhteisarviointia käyttäytymisestä yms. taululla olevaan seurantakaavioon). KiVa Koulun avulla oli opittu asioita kiusaamisesta ja siitä, että kaikki ovat yhtä tärkeitä. Kaksi oppilasta kertoivat ytimekkäästi oppineensa luokkahenkeä.

Missä asioissa luokkasi onnistui projektin aikana?

<i>helmitaulukossa / seurantakaaviossa (6)</i>	<i>työrauhassa</i>
<i>kaikki on kavereita (4)</i>	<i>kuuntelemisessa</i>
<i>en tiedä (3)</i>	<i>ei kiusata enää niin paljon kuin ennen</i>
<i>laulussa (2)</i>	<i>toisten auttamisessa</i>
<i>kaikissa asioissa (2)</i>	<i>kaverivihkossa</i>
<i>olemaan kiltimpiä</i>	

”Onnistuttiin seurantakaaviossa paremmin kuin luulin.”

Eniten mainintoja tuli siitä, että luokka onnistui seurantakaaviossa. Usea koki luokan onnistuneen kaikki kavereita -teemassa. Laulu-maininnat liittyvät luokan itse sanoittamaan lauluun. Jotkut kokivat luokan onnistuneen kaikissa intervention asioissa. Yksi koki, että luokassa ei myöskään kiusata niin paljon kuin ennen. Epävarmojakin oppilaita oli vastausten perusteella muutamia.

Missä asioissa luokkasi olisi voinut onnistua paremmin?

<i>en tiedä (8)</i>	<i>ei riidellä -asioissa</i>
<i>opiskelussa (4)</i>	<i>kiusaamisen lopettamisessa</i>
<i>ei oikein missään (2)</i>	<i>keskittymisessä</i>
<i>työrauhassa (2)</i>	<i>kuuntelemisessa</i>
<i>helmitaulussa/seurantakaaviossa</i>	

Aika moni oppilas ei tiennyt, missä luokka olisi voinut onnistua paremmin. Pari oppilasta oli sitä mieltä, että luokka ei olisi voinut onnistua paremmin oikein missään. Jonkin verran tuli työrauhaan, keskittymiseen ja kuuntelemiseen viittaavia mainintoja. Vaikka jonkun mielestä oli aikaisemman kysymyksen kohdalla nimenomaan onnistuttu kiusaamisen vähentämisessä, oli joku silti sitä mieltä, että kiusaamisen lopettamisessa olisi voitu onnistua paremmin.

Entä missä asioissa sinä itse onnistuit projektin aikana?

<i>opiskelussa (3)</i>	<i>olemaan parempi kaveri (2)</i>
------------------------	-----------------------------------

laulun sanojen keksimisessä (2) *yksin ja yhdessä -kuvissa*

kaikki kavereita (2) *työrauhassa*

kaverivihkon tekemisessä (2) *kyselyissä*

helmien valitsemisessa seurantakaavioon *lankakerä-leikissä*

”Kerroin aina oman mielipiteen.”

Oppilaat kokivat itse onnistuneensa opiskelussa (yksi osa seurantakaaviota, joka sisälsi mm. läksyjen muistamiseen ja huolellisuuteen liittyviä asioita) ja olemaan parempia kavereita. Oppilaat olivat myös tyytyväisiä keksimiinsä laulun sanoihin. Yksi oppilas koki erityisesti onnistuneensa oman mielipiteensä kertomisessa keskustelujen ja arviointien aikana.

Kerro myös, missä asioissa olisit voinut onnistua paremmin.

en osaa sanoa (9) *työrauhassa*

en oikein missään muussa (2) *opiskelussa*

laulun sanojen keksimisessä *en aina muistanut kuunnella*

Monet oppilaat eivät osanneet sanoa, missä olisivat voineet onnistua paremmin; kaksi oppilasta koki, etteivät onnistumisten lisäksi voi oikein missään muussa onnistua sen paremmin. Kaikki eivät olleet tyytyväisiä itseensä työrauhan ja kuuntelemisen osalta.

Kuinka monta helmeä asteikolla 1-4 antaisit 4B:n luokkahengelle? (1=huono, 2=kohtalainen, 3=hyvä, 4=erinomainen.)

Oppilaat pisteyttivät luokkahenkensä loppukyselyssä seuraavasti (myös arvot kahden muun arvon välissä hyväksyttiin, esim. 2,5):

Arvosana	lkm	yht.
1=huono	0	0
2=kohtalainen	1	2
3=hyvä	17	51
3,5=hyvä/erinomainen	2	7
4=erinomainen	3	12
		72
	ka	3,13

Tulos osoittaa, että intervention aikana luokan luokkahengen arvosana nousi 2,8:sta, kohtalaisen ja hyvän välistä, 3,13:een. Intervention päättyessä oppilaiden arvioinnin mukaan heidän luokkahenkensä sai arvosanan hyvä. Näitä kahta mittausta verratessa huomasi, että yhteensä 8 oppilasta antoi paremman arvosanan kuin aikaisemmin. Nousuja oli seuraavanlaisia: 2→3 (2 kpl); 2,5→3 (2 kpl); 3→4 (2 kpl); 3→3,5 (1 kpl) ja 2→4 (1 kpl).

6.5 Haastattelut

Valitsin yksilohaastatteluun sosiometrisen kyselyn perusteella eri sosiometrisia statusryhmiä selkeimmin edustavat oppilaat: huomiotta jätetyistä Harrin, suosituista Sulon, ristiriitaisessa asemassa olevista Riitan ja torjutuista Topin. Haastattelun tarkoituksena oli päästä perehtymään näiden lasten ajatusmaailmoihin ja selvittää tarkemmin, millaisia käsityksiä heillä on itsestään ja muista oppilaista. Samalla pyrin havainnoimaan ominaisuuksia, jotka ovat tutkimusten valossa ominaisia heidän sosiaalisille statusryhmilleen ja jotka ovat saattaneet vaikuttaa heidän asemaansa vertaisryhmässä.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, joten kysymykset eivät olleet tarkkaan strukturoituja, vaan haastattelu käsitteli tiettyjä teemoja (ks. 5.3 Aineistonkeruumenetelmät; Hirsjärvi ym. 2007, 203). Haastattelin oppilaita intervention viimeisellä kerralla rauhallisessa tilassa koulussa. Häiriötekijöitä ei ollut, ja juttelin kunkin oppilaan kanssa niitä näitä ennen virallista osuutta. En kertonut oppilaille, että olin valinnut heidät sosiometrisen kyselyn perusteella, vaan sanoin, että halusin haastatella mahdollisimman erilaisia oppilaita.

Melkein kaikki haastateltavat olivat todella jännittyneitä, joten kovin pitkiä keskusteluja heidän kanssaan oli vaikea saada aikaiseksi. He päätyivät antamaan lyhyitä vastauksia, ja jouduin jatkuvasti esittämään jatkokysymyksiä, jotta saisin heistä enemmän ”irti”. Oppilaiden jännittyneisyys siis hieman muutti teemahaastattelua enemmänkin kohti strukturoitua haastattelua. Haastatteluista saatu aineisto ei siis osoittautunut niin runsaaksi ja informatiiviseksi kuin toivoin. Pääsin kuitenkin havainnoimaan oppilaita yksitellen.

Nauhoitin haastattelut MP3-nauhurilla ja tein litteroinnin koko haastatteluaineistosta. Siitä, miten tarkasti aineiston litteroi, ei ole tarkkaa ohjetta, mutta pitäisi tietää, minkälaista analyysia aiotaan tehdä (Hirsjärvi ym. 2007, 217). Koska menetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, pelkistin aineistoa ensin valitsemalla litteroidusta aineistosta tutkimuksen kannalta olennaiset asiat, jolloin tutkimustehtävä ohjasi pelkistämistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Seuraavaksi ryhmittelin aineistoa siten, että etsin oppilaiden vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroja; näin pääsin lähemmäs johtopäätöksiä oppilaiden sosiometrisista statuksista ja siitä, kuinka ne vastaavat tutkimuksen teoriaa ja tutkimustehtäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.)

6.5.1 Haastateltavat

Harri

Harri kuului sosiometrisen kyselyn perusteella huomiotta jätettyjen ryhmään. Sosiometrisissa kyselyissä he eivät juurikaan saa ääniä, joten heidän sosiaalinen preferenssinssä on melko olematon. Huomiotta jätettyjen statuksen määrittely perustuukin heidän sosiaaliseen impaktiinsa, joka pienuudellaan kertoo huomiotta jätettyjen olevan vertaisryhmässä melko näkymättömässä roolissa. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 121.)

Sosiometrisessa kyselyssä Harri ei saanut lainkaan myönteisiä eikä kielteisiä mainintoja. Havaintojeni perusteella hän oli hyvin iloinen ja sosiaalinen poika, joka ei jäänyt ulkopuoliseksi. Selitys hänen sosiaaliselle statukselleen selvisi heti sosiometrisen kyselyn jälkeen, kun ihmettelin tulosta luokan opettajalle. Hän kertoi, että Harri oli tullut luokkaan vasta syksyllä, kun muut oppilaat olivat olleet samassa kokoonpanossa jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Jo vuosia aikaisemmin syntyneisiin porukoihin ei Harrilla ole ollut vaikeuksia päästä sisään; hän ei vain yltänyt vielä kenenkään listassa kolmen eniten tai vähiten pidetyn joukkoon. Harrin asemasta ei siis sinänsä tarvitse olla huolissaan: tutkimusten mukaan ajan kuluessa huomiotta jätetyt lapset alkavat omata dyadisia ystävyysuhteita ja ovat sosiaalisessa kanssakäynnissä keskimääräisessä asemassa olevien lasten tasolla. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 121.)

Sulo

Sulo oli mielestäni täydellinen esimerkki suositusta lapsesta. Suositut lapset ovat hyvin pidettyjä vertaisryhmässä ja heillä on dyadisia eli kahdenvälisiä ystävyysuhteita. Keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin verrattuna suositut ovat sosiaalisesti ja kognitiivisesti taitavampia. Heidän aggressiivinen käyttäytymisensä on vähäistä eivätkä he ole vetäytyviä. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 118–119).

Sulo otti aina osaa keskusteluihin ja oli kaikille ystävällinen. Hän oli vilkas, mutta ei häirinnyt tunneilla. Vaikka hän ei kuulunut luokan ”koviksiin” tai ”pelleihin”, hänellä oli selvästi muiden kunnioitus puolellaan eikä hänen sanomisiaan juuri kyseenalaistettu. Hän ei kuitenkaan käyttänyt sosiaalista asemaansa hyväksi huonolla tavalla. Sosiometrisessa kyselyssä hän sai ainoastaan pidän eniten -mainintoja, eniten koko luokasta.

Riitta

Riitta sai sosiometrisessa kyselyssä runsaasti sekä pidän eniten - että pidän vähiten -mainintoja. Hän siis jakoi luokan oppilaiden mielipiteitä. Ristiriitaisilla lapsilla on monia yhteisiä piirteitä

suosittujen lasten kanssa, esimerkiksi heidän sosiaaliset taitonsa ovat paremmat kuin keskimääräisessä asemassa olevilla lapsilla. Häiritsevän käyttäytymisensä perusteella ristiriitaisessa asemassa olevien lasten voisi odottaa tulevan vertaistensa torjumiksi; toisaalta ristiriitaiset lapset ovat suosittujen tapaan sosiaalisesti ja kognitiivisesti taitavia ja heillä on paljon myönteisiä piirteitä sekä ystäviä. Näiden ominaisuuksien uskotaankin estävän heidän syrjäytymisensä ryhmästä. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 121–122.)

Newcombin ja kumppaneiden (1993) meta-analyysin perusteella ristiriitaisessa asemassa olevilla lapsilla ilmeni häiritsevää tai jopa aggressiivista käyttäytymistä keskimääräistä enemmän. Itse en vastaavaa käytöstä intervention aikana havainnut, mutta Riitta oli ollut mukana luokan tyttöjen välisissä ”kuppikunta”-kiistoissa, joita oli selvitelty jo pitkään ennen interventiota alkamista. Huomasin, että Riitta oli kaveriporukansa johtohahmo, sillä hän oli ulospäinsuuntautunut ja sanavalmis. Hän oli selvästi hyvin vihkiytynyt ystäviinsä, jolloin muut jäivät helposti ulkopuolisiksi. Se selittäisi, miksi hän keräsi kaveripiirinsä ulkopuolisilta oppilailta negatiivisia ääniä.

Topi

Topi oli luokan oppilaista selvästi torjuttu: hän sai sosiometrisessä kyselyssä 14 pidän vähiten -nimeämistä eikä lainkaan myönteisiä mainintoja. Keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin verrattuna torjutut ovat aggressiivisempia, vetäytyneempiä ja heikompia sekä sosiaalisilta että kognitiivisilta taidoiltaan. Asemastaan huolimatta torjutut lapset eivät kuitenkaan ole jääneet ulkopuolisiksi erilaisista sosiaalisista verkostoista. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 119–121.)

Topi oli siinä mielessä erikoinen tapaus, että hän ei ollut kovin vetäytyvä tai erityisen aggressiivinen. Hänellä oli rankat kotitaustat, mistä hän puhui hyvin avoimesti. Ajoittain tuntui, että hän haki huomiota kertomalla kuuluvasti kotiasioistaan. Tämä lienee ollut pääsyy siihen, miksi muut eivät välittäneet olla hänen seurassaan. Usein sanaharkatkin yltyivät tappeluksi. Persoonallisuutensa vuoksi hän tuli myös helposti häرنäytyksi ja kiusatuksi, ehkä eniten kuitenkin jätetyksi ulkopuolelle. Topi oli hyvin sosiaalinen lapsi ja otti aikuisiin paljon kontaktia. Hän oli erittäin tietoinen asemastaan luokassa, ja ainakin itseä koskevan representaation perusteella hänellä oli suhteellisen myönteinen käsitys itsestään; kielteisempi käsitys hänellä oli vertaisryhmästä. Kuten mainitsin aiemmin, hän pyrki hyvin taitavasti käyttämään asemaansa hyväksi. Hän oli haastattelussa hyvin levoton ja puhui nopeasti ja sekavasti.

6.5.2 Haastattelujen koonti

Haastattelin jokaista oppilasta erikseen, mutta vertailun helpottamiseksi olen koonnut saman aihealueen vastaukset kaikilta yhteen.

Ajatuksia koulusta: millainen koulu on ja mikä siinä on parasta

Harri: *"Kun täällä saa nopeesti kavereita."*

Sulo: *"No, kiva. Niinkun...että...mun mielestä kiva.- - Öö, parasta varmaan..no meidän luokka."*

Riitta: *"No kiva ja sellanen vähän joskus villi ja vähän rauhallinen joskus tai silleen. Se on ihan kiva. - - Mmm..ainaki kaverit on, kun niitä on täällä monta ja sitten on ehkä mmm emmä tiä."*

Topi: *"Öö no tää A:n koulu on sillain aika rauhallinen, mutta öö mun kohalle tää on vähän sellanen erilainen ku esim toi B:n koulu että... Mä oon käyny siellä B:ssä että se on kyllä varmaan kivempi ku tää ku täällä kutokset enemmän niinku laitataklaa mua tuolla stadionilla vaikka mä oon vaan katsomassa ja täällä vähän enemmän niinku sellasta kiusottelua."*

Oppilaiden myönteiset käsitykset eivät tulleet yllätyksenä; parasta koulussa ovat kaverit. Jotenkin Topin vastaus koulusta, jossa kiusotellaan, oli odotettavissa. Haastattelun aikana selvisi, ettei hän ole koskaan käynyt mainitsemaansa toista koulua, vaan käynyt esikoulussa siellä tutustumassa. Ensin hän kertoi olleensa siellä vuoden.

Ajatuksia omasta luokasta: millainen se on ja mikä siinä on parasta

Harri: *"Hyvä...hauska...kiva.-- Mmm...no...sielki saa paljon kavereita."*

Sulo: *"No..hauska, no..vilkas..hauska, vilkas..mm.järkevä.-- No...kaverit."*

Riitta: *"Mmm, no vähän villi. - - Öö..en mä oikeen tiä, ehkä se villiys kuuluu meidän luokkaan, mut ku en mä tykkää sillee et se on ihan rauhallinen."*

Topi: *"Öö, no se on vähän tota noin ni, miten se nyt sanois. Öö, kekseliäs, ööm,...emmä tiä, sitten tota..mm, mikä se sana on...rauhaton ja vilkas. - - Öö no kiva opettaja."*

Mikä on omassa luokassa huonointa?

Harri: *"No ei nyt ehkä vielä tässä ensimmäisen lukuvuoden aikana ehkä vielä osaa sanoo."*

Sulo: *"Mm...en tiä, varmaan..no että ehkä joskus niinku voidaan haukkua tai...nii."*

Riitta: *"No ku tyttöjä on niin vähän."*

Topi: *"Mm..rauhattomuus."*

Oppilaat pitivät luokkaansa hauskana ja hieman villinä. Riitta ei halunnut sen täysin rauhallinen olevankaan. Parasta luokassa olivat kaverit ja kiva opettaja. Intervention alusta asti oli selvää, että luokalla on hauska ja iloinen meininki. Kaikki kavereita -ajattelua pidettiin tärkeänä ja osattiin arvostaa omaa luokkaa sellaisena kuin se on, vaikka siinä oli kehitettävääkin.

Ajatuksia muiden oppilaiden antamista kehuista: mitä on sanottu ja millainen on omasta mielestään

Harri: ”Nii, hauska, kiva, hyvä.-- Noo, just sellanen hauska ja ystävällinen.”

Sulo: ”No eniten ehkä jäi mieleen hyvä koulussa, mikä oli, varmaan puolet meidän luokasta oli laittanu sen. Sit siellä oli välillä jotain niinku hauska, kiva, semmosta.-- No, joo, kyllä ne varmaan (pitää paikkansa).”

Riitta: ”No jotain kiva, nätti, pitää salaisuudet, kiva kaveri, hauska...-- Kyl se kai sit pitää (paikkansa).”

Topi: ”Urheilullinen, vilkas, ei saa selvää (tekstistä), hiljainen, en tiää, en tiää, öö hauska, hyvä kaveri, öö...öö..hyvä liikkumaan, hyvä pelaamaan ja leikkimään ja sitten totanoinnii, muutenkin kiva”.

”No mitäs mieltä sä oot siitä?” ”Emmä tiää.” **”Tuntuuko susta että ne on ihan tosiasioita mitä sulle sanottiin?”** ”O.”

Yhdellä interventiokerralla keräsimme lapuille jokaisesta hyviä asioita. Oppilaat olivat nähneet ne aiemmin, mutta viimeisellä kerralla juuri ennen haastatteluja jaoin laput oppilaille takaisin. Jokainen haastateltava omasi mielestään juuri sellaisia piirteitä, joita muut olivat lapulle kirjoittaneet.

Oletko havainnut koulussa tai luokassa tiettyyn ihmiseen kohdistuvaa kiusaamista?

Harri: ”En oo vielä oikein niinku kauheen monessa paikkaa ees nähny. En omassakaan luokassa kauheen paljoo.”

Sulo: ”Noo en oo huomannu silleen, ellei joskus meiän luokalla. Emmä tiää, varmaan joskus vähän, joskus joku haukkuu mutta...(hiljaisuus)” **”Mites siihen on puututtu?”** ”Emmä tiää. Jotkut on välillä, jotkut niinku puolustaa välillä toisiaan.”

Riitta: ”No yleensä se on tietty, mut ei sitä oo ollu enää pitkään aikaan.” **”No voiksü kertoo kuka se on?”** ”Topi, et sitä on kiusattu.” **”Mistä sä luulet et se johtuu?”** ”En tiää, en mä yhtään tiää.”

”Minkälaista se kiusaaminen on ollu mitä sä oot nähny?” ”No että tulee sellateita tappeluita, ja sitten tota huudetaan toisille ja vastaavaa.”

Topi: ”Mmm no, sehän (seurantakaavio) sanoo että ei ainakaan useesti tapahdu, niin että, mut jossain vaiheessa tapahtuu sillain että vähän tapahtuu, mut vähän ajoittain tapahtuu mut silti paljon sitä, silloin ku tapahtuu vähäsen.” ”**Joo, no minkälaista se on?**” ”No haukkumista ja syrjintää.” ”**Miten siihen on puututtu?**” ”Ei mitenkää.” ”**Eiks siitä oo kerrottu opettajalle?**” ”En mä oo kertonu.” ”**Ooksä ollu sen kiusaamisen kohteena?**” ”Oon, no kuinkas muutenkaan.”

Oppilaat kertoivat avoimesti koulussa ja luokassa havaitsemastaan ajoittaisesta kiusaamisesta. Harri ei uutena oppilaana juuri ollut kiusaamiseen törmännyt. Kiusaaminen omassa luokassa oli ollut pääasiassa Topiin kohdistuvaa haukkumista ja syrjintää, josta oli seurannut tappeluita. Ennen kiusaamiseen ei ollut aina puututtu, kun oppilaat eivät olleet siitä kertoneet. Tähän toivoin intervention myötä muutosta.

7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Luotettavuus

Koska tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä, tulee yksittäisen tutkimuksen luotettavuutta arvioida (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134; Hirsjärvi ym. 2007, 226). Luotettavuutta voidaan mitata monin eri tavoin. Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, esimerkiksi jos useampi tutkija saa samanlaisia tuloksia, voidaan tutkimusta pitää reliaabelina. Reliaabiliisuuden mittaaminen on ominaista kvantitatiiviselle tutkimukselle. Toinen luotettavuuden arviointiin liittyvä käsite on validius eli pätevyys, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.)

Tapaustutkimuksen kohdalla tutkija voi ajatella aiheellisesti, että ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia ja ainutkertaisia, joten luotettavuuden ja pätevyyden perinteiset arvioinnit eivät niiden kohdalla tule kysymykseen. Kuitenkin luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida jotenkin. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.) Tynjälä (1991) kirjoittaa, että tutkijan on käytettävä riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen. Tutkijalla on oltava refleктоiva ote työhönsä, eli hänen on tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja pidettävä kenttäpäiväkirjaa. (Tynjälä 1991, 393.) Hirsjärven mukaan (2007) tutkijan on tehtävä tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista. Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa myös käyttämällä useita eri menetelmiä (triangulaatio). (Hirsjärvi ym. 2007, 227–228.)

Tutkimukseni yhteydessä vietin paljon aikaa interventioon osallistuneen luokan kanssa heidän omassa kouluympäristössään. Kirjoitin intervention kulusta päiväkirjaa ja koska olin interventiossa aktiivisessa roolissa, kiinnitin erityistä huomiota siihen, että havaintoni olisivat mahdollisimman objektiivisia. Käytin aineistonkeruussa eri menetelmiä ja selostin tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Siksi luotan tutkimukseni validiuteen.

7.2 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella kohderyhmänä toimivaa neljättä luokkaa vertaisryhmänä; sen sosiaalista rakennetta ja oppilaiden representaatioita eli käsityksiä itsestään ja

luokkatovereistaan. Tutkimus toteutettiin samaan aikaan Kaikki kavereita -intervention kanssa, jonka tavoitteena oli kehittää luokan luokkahenkeä. Seuraavaksi tarkastelen ja pohdin tutkimuksessa saatuja tuloksia luvussa 5 asetettujen tutkimuskysymysten kautta.

Mikä on luokan sosiaalinen rakenne, eli mitä sosiogrammi kertoo luokan vertaissuhteista? Entä miten oppilaat jakautuvat erilaisiin sosiaalisiin statusryhmiin?

Luokan sosiaalisesta rakenteesta ja oppilaiden välisistä vertaissuhteista sai hyvän kokonaiskuvan sosiometrisen kyselyn avulla. Sosiogrammista näki, että luokan sisällä tytöt ja pojat olivat jakautuneet erillisiksi ryhmiksi, joiden sisällä sosiometriset valinnat tehtiin. Oppilailta ilmeni paljon vastavuoroisia ystävyys-suhteita, mutta jotkut jäivät myös ilman vastavuoroista nimeämistä. Tytöt olivat poikia selvemmin jakautuneet edelleen pienempiin ryhmiin.

Sosiogrammista ei nähnyt oppilaiden antamia pidän vähiten -nimeämisiä, mutta luokasta nousi esiin tietyt oppilaat, jotka keräsivät eniten negatiivisia ääniä muilta. Mielestäni negatiivisten mainintojen pyytäminen oppilailta antoi mielenkiintoisia tuloksia ja ”avasi” minulle oppilaiden vertaissuhteita; tietyt kaveriporukat oli helppo tunnistaa luokasta jo ensimmäisen päivän aikana pelkästään havainnoimalla, mutta kielteiset suhteet eivät ainakaan kyseisen luokan kohdalla juuri olleet paria tapausta lukuunottamatta nähtävissä ilman mittausta.

Sosiometrisestä kyselystä saatujen pidän eniten - ja pidän vähiten -äänten avulla jaoin oppilaat erilaisiin sosiometrisiin statusryhmiin Coien ja kumppaneiden mallin mukaisesti: 1) suosittuihin, 2) torjuttuihin, 3) huomiotta jätettyihin ja 4) ristiriitaisessa asemassa oleviin (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 563.) Tehtävä ei osoittautunut vaikeaksi, sillä muutamat oppilaat edustivat todella selkeästi jotain tiettyä ryhmää. Jokaisella sosiometrisellä statusryhmällä on Newcombin, Bukowskin ja Patteen (1993) tekemän meta-analyysin mukaan omat sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavat ominaispiirteensä. Havaitsin teorian ja kohderyhmän oppilaiden välillä yhteneväisyyksiä: esimerkiksi suosituista oppilaista Sulo oli sosiaalisesti erittäin pätevä ja kognitiivisilta taidoiltaan varmasti yksi luokan lahjakkaimmista oppilaista. Myös muiden suosittujen oppilaiden käyttäytymisessä ja suhtautumisessa muihin vertaisiin oli samoja piirteitä.

Ristiriitaisessa asemassa olevien ryhmään kuuluva Riitta ei osoittanut kovin paljon intervention aikana niitä kielteisempiä ominaisuuksia, joita hänellä vertaissuhdetutkimusten valossa olisi pitänyt olla. Ryhmäjaottelussa on kyllä myös todettu, että aikuiset eivät välttämättä huomaa ristiriitaisen oppilaiden häiritsevää tai aggressiivista käytöstä. Toinen luokan ristiriitaisen aseman omaavista oppilaista kuului Riitan kanssa samaan kaveriporukkaan. Heidän piirinsä oli sosiaalisesti vahva, ja heidän ehdottomuutensa ja kavereihin vihkiytymisensä herätti selvästi muissa oppilaissa kielteisiä tunteita.

Huomiotta jätetyistä Harri oli uskomukseni mukaan päätnyt kyseiseen asemaan siksi, että oli uusi oppilas. Hän ei ollut vielä löytänyt omaa paikkaansa ryhmässä, vaikka olikin hyvin pidetty oppilas. Ystävyysuhteiden luomisessa saattaa mennä oma aikansa, ja uutta oppilasta ei välttämättä nimetä kolmen parhaan kaverin joukkoon, kun muut eivät koe tuntevansa häntä tarpeeksi hyvin. Kyseisen luokan tapauksessa muut huomiotta jääneet lapset olivat juuri niitä hiljaisia ja ujoja lapsia, joilla kyllä oli ystäviä; he eivät vain olleet kovin näkyvässä roolissa vertaisryhmässä.

Torjuttuja oppilaita oli luokassa useita, joista yhtä lukuunottamatta kaikki olivat poikia. Yllätyin joidenkin oppioiden, esimerkiksi Jannen ja Raimon saamista useista kielteisistä maininnoista. Molemmat pojat olivat hyvin ulospäinsuuntautuneita, sosiaalisia ja iloisia. Heidän toveriepäsuosionsa perustui ehkä juuri heidän rauhattomiin ja näkyviin persooniinsa: muut kokivat heidät liian häiritseviksi. He myös olivat ne, jotka useimmiten olivat kahnauksissa esimerkiksi Topin kanssa. Tappelut tuntuivat olevan siis nimenomaan luokan torjuttujen oppilaiden välisiä. Ovathan Salmivallin (2005, 27) mukaan torjutut lapset keskimääräistä aggressiivisempia.

Intervention aikana tekemieni havaintojen perusteella sosiometrinen kysely antoi paikkansapitävän kuvan oppilaiden välisistä vertaissuhteista ja sosiometrisistä statuksista, pienemmistä ryhmistä ja kahdenvälisistä ystävyysuhteista. Tutkimusten perusteella sosiometrinen asema lienee hyvin pysyvä, joten siinäkin suhteessa olisi mielenkiintoista päästä tekemään oppilaille uusi kysely ja selvittää, onko statusryhmissä muutoksia. Esimerkiksi Harrin kohdalla voisi odottaa jossain vaiheessa ”parempaa” statusta ryhmässä, kun hän ei ole enää uusi oppilas.

Millaiset ovat oppilaiden itseä ja muita koskevat representaatiot ja mitä ne kertovat vertaisryhmästä?

Tutkimuksessa selvisi, että kokonaisuudessaan luokan oppilailla oli hyvinkin myönteinen käsitys itsestään luokkatovereiden kanssa ollessa. Pojilla keskiarvo oli hieman korkeampi kuin tytöillä, mutta ero ei ollut kovin huomattava. Torjuttujen ryhmän edustajalla käsitys itsestään oli alhaisempi kuin muilla, mutta keskiarvo oli silti myönteinen.

Oppilaiden käsitykset luokkatovereistaan osoittautuivat myös positiivisiksi, ainoana poikkeuksena torjuttujen ryhmän Topi, jonka muita koskevan representaation keskiarvo oli hieman alle myönteisen rajan. Kun tytöillä itseä koskeva käsitys oli hieman poikia alhaisempi, oli tilanne luokkatovereita koskevissa käsityksissä päinvastainen.

Luvussa 4.2.3 esittelin Salmivallin ja kumppaneiden (2005) mallin oppilaiden jaottelusta ryhmiin vertaissuhdeskeemojen perusteella. Vertaissuhdeskeemat muodostuvat siis itseä ja muita koskevien representaatioiden yhdistelmästä, ja jokaisella ryhmällä on omanlaisensa representaatioyhdistelmä. Kun tarkastellaan tuloksia tyttöjen, poikien ja koko luokan keskiarvojen

perusteella, koko luokka kuuluu secure-ryhmään, jolla on myönteinen käsitys sekä itsestään että vertaisistaan (Salmivalli 2005, 120). Toki yksittäisten oppilaiden kohdalla keskiarvo ei kerro totuutta. Esimerkiksi Topi kuului dismissing-ryhmään, koska hänen käsityksensä itsestään oli myönteinen, mutta ryhmäkäsitys kielteinen. Tytöistä Maikilla oli kielteinen käsitys niin itsestään kuin luokkatovereista. Kaikilla muilla oppilailla oli kyselyssä secure-ryhmään viittaavat keskiarvot. Paria poikkeusta lukuunottamatta itseä ja muita koskevat representaatiot antavat luokasta siis hyvin myönteisen ja iloisen kuvan. Suurin osa oppilaista arvostaa itseään ja luottaa saavansa arvostusta myös luokkatovereiltaan. Tuntuu siis, että ongelmat tässä vertaisryhmässä syntyvät vain yksittäisten oppilaiden välisistä ongelmista. Joskus ne pääsevät kasvamaan suuriksi, etenkin vertaisryhmissä: haastattelussakin Sulo kertoi, että kun tulee huutelua tai tappelua, niin muut puolustavat toisiaan.

Salmivallin ym. (2005) mukaan vertaissuhdeskeemat vaikuttavat lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen ja tavoitteisiin. Esimerkiksi secure-ryhmän lapset ovat prososiaalisia ja heillä on paljon läheisyystavoitteita, eli suhteen ylläpitäminen vertaisiin on heille tärkeää. Dismissing-ryhmän lapsilla saattaa ilmetä aggressiivisuutta, ja heillä on vähän läheisyystavoitteita, mutta paljon vaikuttamistavoitteita. He haluavat siis päästä määräämään asioista ja olla ihailun kohteena. Troubled-ryhmällä taas on vähän sekä läheisyys- että vaikuttamistavoitteita. (Salmivalli ym. 2005, 370.) Intervention ja esimerkkioppilaiden haastattelujen perusteella voin todeta, että luokan iloinen villiys oli nimenomaan prososiaalisuuden syytä. Luokassa oli vain muutamia hiljaisia lapsia ja toimintaa leimasi aina iloinen tekemisen meininki ja Kaikki kavereita -ajattelu. Monissa oppilaissa oli tosin huomattavissa paljon vaikuttamistavoitteisiin liittyvää käyttäytymistä: he olivat kovia ”päällepäsmäreitä” ja halusivat loppuun asti oman mielipiteensä läpi. On siis vaikea sanoa vain muiden tutkimusten valossa, millä tavalla luokan vertaissuhdeskeemat vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen tai sosiaalisiin tavoitteisiin; luokalle pitäisi tehdä aiheesta oma mittaus.

Miten oppilaiden luokkahenki kehittyi Kaikki kavereita -intervention aikana?

Luokkahenkikyselyn ja intervention loppukyselyn perusteella oppilaiden luokkahenki muuttui parempaan, kohtalaisesta hyväksi. Oppilaiden kehitysmotivaation voisi sanoa olevan yksi syistä siihen, miksi muutos tapahtui. Oppilaat tiesivät luokkahengen kehittämisen olevan tavoitteena, mikä varmasti auttoi asiaa: tavoite oli kaikille yhteinen.

Viikottain oppilaat arvioivat toimintaansa eri osa-alueilla luokan sivutaululla olevaan seurantakaavioon/helmitauluun (tarkemmin arvioinnista luvussa 8). He antoivat aina tietynvärisiä helmiä sen mukaan, miten heidän mielestään edellinen viikko oli sujunut. Uskon, että tällainen jatkuva visuaalinen muistutus yhteisestä toiminnasta sai oppilaat haluamaan aina parempaa

väriä. Oppilaat tiesivät alusta alkaen, että intervention lopussa palkintona häämötti juhlakerta, ja silloin olisi kaikkein hienointa juhlaa hyvällä helmirivillä. ”Porkkanana” juhlakerta oli loistava, mutta luokan käyttäytymisessä alkoi tapahtua oikeitakin muutoksia hyvään suuntaan ilman, että kaikki oppilaat välttämättä huomasivat.

Luokan oma laulu kasvatti yhteishenkeä huomattavasti. Oppilaat saivat keksiä uudet, omaan luokkaan liittyvät sanat Parhain kavereistani -lauluun. He panostivat sanojen keksimiseen ja lauloivat laulua todella innokkaasti monella kerralla. Oppilaat saivat tehtäväkseen myös kaverivihkon. Jokainen sai oman vihkon, johon keksi kysymyksiä muille vastattaviksi. Vihkot kiersivät luokassa eikä niitä saanut täyttää muut kuin oman luokan oppilaat. Oppilaat vaihtelivat vihkoja innokkaasti, ja siitä tuli yksi luokan ”oma juttu” lisää. Muita yhteishenkeä kohottavia keinoja olivat mainosposterien tekeminen, Kaikki kavereita -loru ja ryhmäyttävät leikit.

Kiusaamisesta ja sen eri muodoista keskusteleminen KiVa Koulu -materiaalin avulla oli varmasti hedelmällistä. Loppukyselyn mukaan oppilaat kokivat tietävänsä enemmän kiusaamisesta. Keskustelua syntyi interventiokerroilla myös siitä, että kiusaamiseen on helpompi puuttua, kun tietää, miten toimia. Halu auttaa muita tuntui kasvaneen luokassa. Kokonaisuudessaan oppilaat kokivat onnistuneensa interventiossa olemaan parempia kivoja kavereita toisilleen. He olivat oppineet arvioimaan toimintaansa luokkana ja muuttamaan käyttäytymistään, jotta kaikilla olisi mukava olla. Luokkahengen kehitys intervention aikana oli siis hyvin innostavaa ja rohkaisevaa.

On vaikea arvioida, oliko luokan ilmapiirin myönteinen muutos lyhytaikainen vai pysyvämpi. Luokassa vaihtui kesän jälkeen opettaja, joten on mahdollista, että toimintatapojen muuttaminen on vaikuttanut luokan henkeen kielteisesti tai sitten entistä positiivisemmin. Asian selvittämiseksi olisi mielenkiintoista tehdä luokassa näin vuosi jälkeen päin uusi sosiometrinen mittaus ja luokkahenkikysely.

7.3 Pohdintaa

Vertaisuuhteista on tehty valtavat määrät tutkimusta parin viime vuosikymmenen aikana. Education Research Complete -tietokannasta löytyy sivukaupalla vertaisuuhteisiin liittyviä vanhoja ja uusia tutkimuksia. Usein tutkimukset ovat melko määrällisiä, mutta aiheet on helposti sovellettavissa laadulliseen tutkimukseen, erityisesti tapaustutkimukseen.

Koen, että vertaisuuhteista ja vertaisryhmistä voisi opettajankoulutuksessa puhua enemmän. Itse en muista opiskeluaikalta yhtään kurssia, jossa aihe olisi ollut erityisen merkittävässä osassa.

Erityisesti kiusaamisesta voisi puhua enemmän. Kuuluuhan KiVa Koulu -ohjelmakin niin monen koulun arkeen nykyisin, että on ihme, jos joku opettaja ”selviytyy” törmäämättä siihen.

Tutkimukseni onnistui mielestäni hyvin. Löysin aiheeseeni sopivaa kirjallisuutta ja jouduin tekemään hankalia, mutta tarvittavia rajauksia tutkimustehtävän täsmentämiseksi. Lopullinen kysymyksenasettelu ja tutkimustehtävä on minusta toimiva. Tutkimuksen tarkoituksena oli nimenomaan kartoittaa luokan sosiaalista rakennetta ja selvittää oppilaiden käsityksiä itsestään ja muista. Kyselyistä saadun tutkimusaineiston analyysi ja tulokset vastasivat käytettyjä teorioita; empiria ja teoria kohtasivat siis hyvin. Tutkimus toimii hyvänä pohjana tarkemmille jatkotutkimuksille. Olen ajatellut käyttää ainakin Minä ja luokkatoverini -kyselyä selvittämään oman luokkani itseä ja muita koskevia representaatioita.

Harjoittelun yhdistäminen pro graduun projektiopintojen myötä oli minulle juuri oikea tapa tehdä tämä tutkimus. Näin paljon vaivaa Kaikki kavereita -intervention suunnittelussa ja nautin sen toteuttamisesta. Sen yhteydessä oli myös helppo kerätä tutkimuksen aineisto. Vaikkei tutkimuksen tulokset olekaan yleistettävissä suurempaan joukkoon, niin ne ainakin oikeuttavat vastaavanlaisten interventioiden käytön jatkossakin. Interventiosta jäi hyvä mieli erityisesti siksi, että koin sillä olleen merkitystä – ei ainoastaan minulle, vaan interventioon osallistuneelle luokalle ja sen opettajalle.

7.4 Tutkimuksen jatkosovelluksia

Saman ryhmän kanssa voisi jatkossa tutkia esimerkiksi seuraavia asioita:

- muutokset vertaissuhteissa ja sosiaalisissa statuksissa edellisen mittauksen jälkeen
- itseä ja muita koskevien representaatioiden yhteys käyttäytymiseen ja sosiaalisiin tavoitteisiin

Samankaltaisia vertaissuhteisiin liittyviä tutkimuksia voisi tehdä eri ryhmissä säännöllisesti. Koska vertaissuhdetutkimuksen kenttä on niin laaja, voi painotuksen valita itse tarpeen mukaan ja liittää sen myöhemmin johonkin toiseen painotukseen. Perekdyttyäni vertaissuhteisiin liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimukseen, olen todella alkanut uskoa asioiden kehämäisyyteen: on vaikeaa tietää, mistä yksi asia johtuu ja mihin se johtaa. Vaikuttaako käyttäytyminen sosiaaliseen asemaan, joka vaikuttaa taas käsitykseen itsestä ja muista? Näkyvätkö nämä käsitykset sosiaalisissa tavoitteissa ja siten käyttäytymisessä? Minkä seurausta ovat itseä ja muita koskevat representaatiot? Mistä sosiaaliset tavoitteet kumpuavat? Mihin mikäkin vaikuttaa? Onko oikeastaan väliä, mitä vertaissuhteisiin liittyvää asiaa alkaa tutkia, kun ne kuitenkin tuntuvat

vaikuttavan kaikki toisiinsa? Vertaissuhteiden maailma on loppumaton pohdinnan ja tutkimuksen aihe, joka ajaa tutkijan esittämään rajattomasti jatkokysymyksiä.

8 KAIKKI KAVEREITA – LUOKKAHENGEN KEHITTÄMISEN INTERVENTIO

8.1 Mikä on Kaikki kavereita -interventio?

Kaikki kavereita -interventio oli projekti, joka kumpusi kiinnostuksestani tehdä vertaissuhteisiin liittyvää tutkimusta pidemmällä ajalla jonkun tietyn ryhmän kanssa. Syventävät projektiopinnot antoi minulle mahdollisuuden projektin toteuttamiseen syventävänä harjoitteluna. Kuten olen maininnut, Kaikki kavereita -intervention tarkoituksena oli kehittää siihen osallistuvan ryhmän luokkahenkeä ja saattaa oppilaat tietoisiksi KiVa Koulu -materiaalin avulla kiusaamisesta ja ryhmän toimintaan liittyvistä asioista. Interventio oli siis pienimuotoinen sosioekologinen luokkatasolla toteutettu projekti, jonka työskentelymenetelminä olivat keskustelut, ryhmäyttävät leikit, laulut ja muut yhteishenkeä kohottavat tehtävät. Intervention nimi Kaikki kavereita oli oppilaiden idea, sillä luokan opettaja oli käyttänyt vastaavaa lausahdusta jo aiemmin työstäessään luokan sosiaalista ilmapiiriä.

Seuraavissa alaluvuissa kerron Kaikki kavereita -intervention työskentelymenetelmistä ja -välineistä sekä oppilaiden mielipiteitä niistä. Lopussa on esitelty intervention kulku kerta kerralta alusta loppuun.

8.2 Keskustelut

Oppilaiden kanssa keskustelu oli yksi intervention tärkeimmistä työskentelymenetelmistä. Jokainen interventiokerta aloitettiin keskustelulla: vaihdeltiin kuulumisia, keskusteltiin menneestä viikosta ja mietittiin tavoitteita seuraavalle viikolle. Keskustelua käytiin KiVa Koulu -materiaalin aiheista, mutta oppilaiden kanssa keskusteltiin myös aina erilaisten leikkien ja tehtävien jälkeen; pohdittiin, mitä tehtävä tuntui, miksi se oli helppoa tai vaikeaa, missä onnistuttiin ja missä oltaisiin voitu olla parempia. Onnekseni luokka oli luonteltaan hyvin keskusteleva, passiivisemmän ryhmän kanssa intervention toteuttaminen olisi ollut työläämpää ja vaatinut erilaisen lähestymistavan. Monesti jokin leikki saattoi jäädä väliin, kun en viitsinyt katkaista keskustelua. Sille oli aina aikaa.

Toivoin, että säännöllinen keskustelu kasvattaisi oppilaita keskustelemaan toimintaan myös muuna aikana.

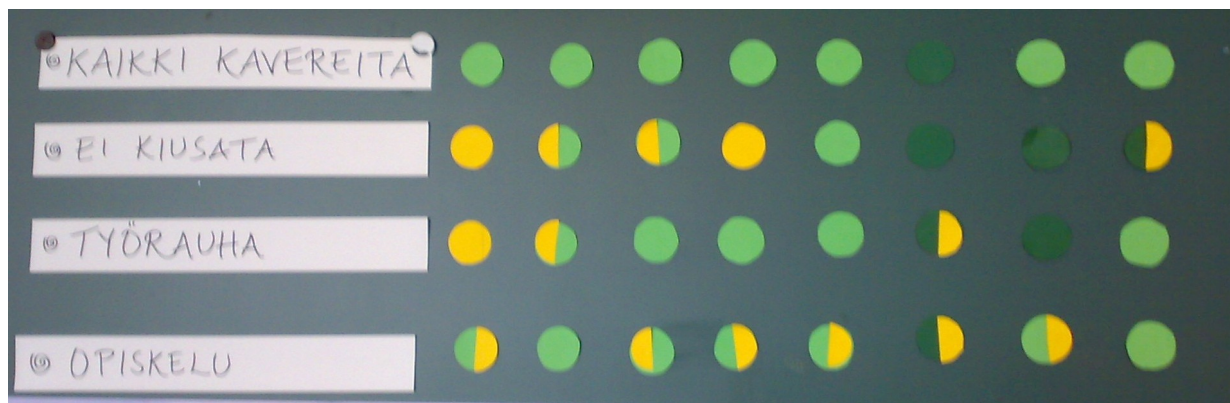
8.3 Seurantakaavio

Seurantakaavion tarkoituksena oli kehittää oppilaiden taitoa arvioida omaa toimintaansa rakentavasti. Kaavion avulla oppilaiden edistymistä eri osa-alueilla arvioitiin ja tarkasteltiin viikottain. Ensimmäisellä interventiokerralla oppilaat saivat itse miettiä luokkaansa ja koulunkäyntiin liittyviä tärkeitä asioita. Niistä muodostettiin osa-alueet, joihin oppilaat sitoutuivat kiinnittämään erityistä huomiota intervention aikana ja arvioimaan niitä säännöllisesti.

Seurantakaavioon, tai oppilaiden suussa helmitauluun, lisättiin kullekin osa-alueelle joka viikko uusi helmi. Jos kyseinen osa-alue, esimerkiksi työrauha, oli onnistunut edellisellä viikolla hyvin, oppilaat antoivat sille vihreän helmen. Jos osa-alue kaipasi oppilaiden mielestä kehitystä, annettiin sille keltainen helmi. Ajan kanssa oppilaat halusivat myös antaa osa-alueille vihreän ja keltaisen erilaisia yhdistelmiä. Niitä on tarkemmin esitelty Intervention kulku -luvussa.

Helmiä annettaessa oli aina tärkeää pohtia, miksi juuri sen värinen helmi valittiin. Kannustin oppilaita rehelliseen arviointiin ja avoimeen keskusteluun. Painotin, että keltaisen helmen antaminen ei ole negatiivinen asia, koska asiat eivät välttämättä aina ja jatkuvasti onnistu hyvin. Huomautin oppilaille myös, että joskus vihreän helmen pitäminen voi olla vaikeampaa kuin keltaisen muuttaminen vihreäksi.

Seurantakaavion helmirivin värikehitys oli intervention aikana huima. Alla olevasta kuvasta puuttuu viimeisen interventiokerran helmet, jotka olivat kaikki vihreitä. Mietin loppua kohden, että antoivatko oppilaat hyviä arviointeja vain siksi, että seurantakaavio näyttäisi valmiina hyvältä. Oppilaiden vakuuttelun lisäksi opettajan näkökulma vahvisti sen, että oppilaat olivat todella tsempanneet jokaisella kaavion osa-alueella saadakseen hyvällä omalla tunnolla vihreän helmirivin. Kuva: Seurantakaavion värikehitys osa-alueilla *Kaikki kavereita*, *Ei kiusata*, *Työrauha* ja *Opiskelu*.



8.4 Kaverivihkot, laulu ja posterit

Kaverivihko

Oppilaille jaettiin intervention aikana tehtäviksi kaverivihkot. Oppilaiden piti kirjoittaa vihkoon kysymyksiä, joihin halusivat luokkatovereiltaan vastauksia. Kysymysten oli tarkoitus koskea aivan tavallisia asioista, esimerkiksi harrastuksia, lemmikkejä tai lempiruokaa. Vihkot kiersivät oppilaalta toiselle, ja vihkoihin eivät saaneet vastata muut kuin oman luokan oppilaat.

Kaverivihkojen tarkoituksena oli tehdä oppilaita toisilleen tutummiksi ja läheisemmiksi, vaikka toisiinsa liittyvät arkiset asiat saattoivat olla heille jo ennestään tuttuja. Aina luokasta kuitenkin löytyi joku, josta vihkon omistaja ei tiennyt jotain asiaa. Vihkojen avulla halusin myös seurata, vastasivatko oppilaat eri tavoilla tai asenteilla riippuen siitä, kenen vihko oli kyseessä. Oli myös mielenkiintoista nähdä, riittikö kaikilla motivaatio suorittaa tehtävä loppuun ja saada kaikkien vastaukset vihkoon.

Luokan oma loru ja laulu

Minulle oli omilta kouluajoilta tuttu Markku Johanssonin säveltämä ja Jorma Toiviaisen sanoittama laulu Parhain kavereistani. Päätin opettaa sen luokalle, minkä jälkeen annoin oppilaille tehtäväksi keksiä siihen uudet, omaan luokkaan myönteisesti liittyvät sanat. Oppilaat suorastaan hullaantuivat tehtävään ja uppoutuivat sanojen keksimiseen ehkä suuremmalla innostuksella kuin mihinkään muuhun tehtävään intervention aikana. Suuresta säkeistömäärästä oppilaat äänestivät lopulliset neljä säkeistöä. Ne olivat humoristiset, ja oppilaat jaksoivat laulaa laulua monena kertana. Tuntui, että luokan yhteishenki kohosi laulusta huimasti. Se oli kaikille henkilökohtainen ja oppilaita yhdistävä asia. Muilla ei ollut samanlaista laulua.

Laulun alkuun liitettiin myös aiemmin kehittämäni Kaikki kavereita -loru kehorytmeineen. Loru ja laulun sanat on luettavissa Intervention kulku -luvussa, viidennen interventiokerran sisällössä.

Posterit

Yhtenä yhteishengen kohottajana teetin oppilailla posterit. Pyysin oppilaita miettimään, millä tavalla he voisivat posterissa mainostaa luokkaansa jollekin oppilaalle, joka oli ilman luokkaa ja päättäisi tulevan luokkansa posterin perusteella. Tarkoituksena oli korostaa myönteistä ajatusta omasta luokasta ja tuntea siitä ylpeyttä. Halusin myös saada oppilaat suhtautumaan avoimesti ajatukseen uusista oppilaista, siitä että ryhmään mahtuu aina mukaan.

Postereissa oli seuraavia tekstejä:

"4b on PARAS luokka!"

"Uudet luokkalaiset tervetulleita!"

"Tulisitko meidän luokallemme?"

"Meillä on mukava ja kiva luokka!"

"Meidän luokassa kaikki on kavereita!"

"Meillä on 10 ja 13 poikaa!"

"4b rulettaa!"

"Oppilaat ovat COOL!"

"Mennään vinkkiä!"

"Ollaan koulun paras luokka!"

"Pelataan jalkkista!"

"A:n koulu – ihan tavallinen koulu, ellet ajattele sitä yhtä luokkaa! Olit tyttö tai poika, 4b sopii sinulle. Luokka jossa tapahtuu ihmeitä!"

Postereista on kuvia luvussa Intervention kulku -luvun alaluvussa 9.1. 6. kerta.

8.5 Kyselytuloksia

Luokkahenkikyselyn yhteydessä esitin oppilaille avoimia kysymyksiä seurantakaaviosta ja kaverivihkosta. Halusin tietää oppilaiden mielipiteitä niistä ja niiden käytöstä. Oli mukava huomata, että oppilaat olivat ymmärtäneet, mitä halusin seurantakaaviolla ja kaverivihkolla heille viestittää. Oppilaista myös huomasin, että helmien lisääminen seurantakaavioon ja kaverivihkojen tekeminen oli melkein aina mieluista puuhaa.

Mitä sivutaululla oleva seurantakaavio kertoo luokastasi?

kaikki on kavereita

välillä on kiusaamista

luokkahenki on hyvä

"Opiskelu sujuu hyvin ja työrauha on ok."

"Kaavio kertoo millanen viikko on ollu, miten ollaan kehitytty, minkälainen luokka on."

"Luokka on parantanut aikasemmasta, luokka on kehittynyt ja parannettavaa löytyy vielä. Kaavio auttaa kehittymään koulujutuissa."

"Että menee ihan hyvin."

Mitä mieltä olet seurantakaaviosta? Perustele.

"Se on hyvä, koska siitä voi katsoa, miten hyvin on mennyt."

"Kai se on ihan okei."

"Kiva juttu, punainen helmi voisi olla."

"On kiva tietää, mitä mieltä toiset ovat."

"Se on hyvä idea ja voi parantaa luokkahenkeä."

"Kaavion avulla on parannuttu."

"Kaavio on hyvä, vaikka joskus ei jaksakaan keskittyä."

Mikä on mielestäsi kaverivihkon tarkoitus?

- tutustuisimme toisiimme paremmin/opittaisiin - luokkahenki (2)
- muista enemmän (12) - näyttää omat mielipiteet
- että kaikki olisi kavereita/kehittää kavereutta - en ole varma (5)

Mitä mieltä olet Kaverivihkosta? Perustele.

- kiva (10) hauska (2)
- hyvä (6) ok (2)
- ”Siihen on kiva kirjoittaa kysymyksiä kavereille.”
- ”Kiva katsoa toisten vastauksia.”
- ”En osaa perustella.”
- ”Siihen on kiva kirjoittaa.”

9 INTERVENTION KULKU

Tässä luvussa esiteltä Kaikki kavereita -intervention kulku kerta kerralta. Jokaiselle kerralle olin suunnitellut tietynlaisen sisällön aiheen mukaan. Joskus interventiokerrat olivat tarkkaan suunniteltuja kokonaisuuksia, joskus valmiina oli vain teema, jota lähdettiin melko avoimesti käsittelemään. Joinakin päivinä teimme paljon erilaisia tehtäviä ja asioita, kun taas joskus saatoimme arviointikeskustelun ja pienen pohdintatehtävän jälkeen vain mennä ulos pelaamaan. Näin pyrin siihen, että oppilaiden mielikuva interventiosta ei olisi jokaviikkoinen valtava ”työmaa”, vaan että sen aikana vietetään myös mukavia hetkiä yhdessä.

1. kerta

Sisältö: lupalappujen kerääminen, tutustuminen, käsikollaasi, seitti, omaan luokkaan liittyvät tärkeät asiat ja seurantakaavion teko niiden perusteella, kaverivihko

Kerroin, että projektin aikana leikitään, musisoidaan, keskustellaan ja tehdään sekä itsenäisiä että -ryhmätöitä. Oppilaat ottivat tiedon vastaan tyynesti osoittamatta sen suurempia tunteita puolesta tai vastaan.

Käsikollaasi

Omasta kädestä piirretään kuva, johon kirjoitetaan nimi ja jokin itselle mieluisa asia. Kuva väritetään ja leikataan irti. Kaikki esittelevät oman työnsä ja kiinnittivät sen luokan oven sisäpuolelle.

Suosituimpia mieliaiheita olivat eri urheilulajit, kaverit ja eläimet. Kellään ei ollut videopelejä tai television katsomista, mikä ehkä yllätti. Tyttöillä oli paljon täysin samoja vastauksia, mikä opettajankin mielestä saattaa johtua ryhmäpaineesta ja kaveriporukan välisistä hierarkioista. Pojilla oli myös paljon samoja urheilulajeja, mutta samankaltaisuuden hakeminen muiden kanssa ei näkynyt niin paljon läpi. Kaikkien käsikuvat olivat kirkkailla ja iloisilla värillä väritettyjä, kellään ei ollut synkkiä aiheita tai sävyjä.

Lopuksi tutkailtiin aikaan saatua kollaasia ja mietittiin, mitä siitä tulee mieleen. Oppilaiden mielikuvia olivat mm. värikäs, paljon käsiä, paljon sormia, meidän luokka. Kun kysyin, mitä heidän mielikuvansa kertovat luokasta, oppilaat vastasivat töitä olevan erilaisia, siis erilaisten oppilaiden tekemiä. Kun pyysin miettimään, mitä kollaasista tulisi mieleen, jos siinä olisi kaikilla samanlaiset kädet, samat mielialat ja sama väritys, niin oppilaiden mielikuvat olivat tylsä, yksitoikkoinen, liian samanlainen. Tästä pääsimme aiheeseen, että jokaisen on tärkeää näyttää oma tyylinsä tehdä asioita, jokainen on erilainen. Oppilaat vaikuttivat olevan ajatusmaailmaltaan melko positiivisia, ja ryhmänä toimimisen ajatukset olivat ainakin teorian tasolla hallussa. Koko päivän aikana en huomannut yhdessäkään oppilaassa negatiivista suhtautumista kouluun tai oman luokan kanssa toimimiseen. Monta kertaa tuli kuultua lausahdus ”kaikkien kaveri”. Opettajan mukaan tästä aiheesta on keskusteltu jo syksyinkin aikana paljon.



Kuva 1: Käsikollaasi

Tutustumisleikki Kutitus

Istutaan piiriin luokan lattialle ja jokainen kertoo vuorollaan oman nimensä ja näyttää paikan, josta kutiaa. Seuraava leikkijä toistaa ensin aikaisemman leikkijän nimen ja kutiamispaikan ja kertoo sitten omansa. Näin jatketaan koko piiri loppuun.

Oppilaat tuntuivat pitävän leikistä, ja siinä erottuivat melko hyvin ne oppilaat, joiden esiintyminen oli itsevarman oloista ja äänenkäyttö ja puhe kuuluvaa ja sujuvaa. Mieleen jäi Janne, joka on opettajan mukaan erittäin fiksu ja sosiaalinen poika, mutta levoton, ja aiheuttaa usein häiriötä tunnilla. Janne kuitenkin tiedostaa levottomuutensa, minkä huomasin päivän aikana. Hänen esiintymisensä on varmaa ja hän puhuu kuuluvalla äänellä.

Ryhmyttävä tutustumisleikki Seitti

Lankakerä kiertää oppilailla. Jokainen kertoo nimensä ja oppilaiden itse päättämän lempiasian, ja kerän vierieissä oppilaalta toiselle jokainen pitää langasta kiinni omalta kohdaltaan. Näin saadaan muodostettua seitti. Seittiä tarkastellaan nostamalla sitä ilmaan ja eri korkeuksille.

Oppilaat päättivät kertoa nimensä lisäksi lempieläimensä. Heidän mielikuviaan seitistä: jännä, sokkeloinen, hämähäkinseitti. Kerroin seitin myös edustavan luokan oppilaiden välisiä suhteita. Kaikki eivät ole parhaimpia ystävyksiä tai tekemisissä vapaa-ajalla, mutta kaikkia seitin rakentaneita sitoo silti tietty suhde, joka on luokkatoveruus. Se on monimutkainen seitti, mutta sitä saa muokattua moneen eri muotoon.

Lopuksi purimme seitin kierittämällä lankakerän päinvastoin. Tämä vaati oppilailta yhteistyötä; samalla piti pitää kiinni omasta kohdasta, mutta myös auttaa muita siirtämään kerää hankalissa kohdissa. Erityisesti mieleen jäi yksi poika, Harri, joka selvitti lankakerää niin innoissaan, että unohti pari kertaa pitää kiinni omasta kohdastaan. Tästä opetuksena oli se, että on hieno asia pitää muista huolta ja olla auttavainen, mutta pitää myös muistaa samalla pitää huoli omista tehtävistä.

Sekä Kutitus että Seitti vaativat paljon kärsivällisyyttä ja muiden kuuntelemista, mikä aiheutti loppua kohden monille oppilaille vaikeuksia. Tämä oli kuitenkin hyvin ymmärrettävää, kun oli kyseessä lomaviikon jälkeinen maanantai, uusi ihminen luokassa, tavallisuudesta poikkeavat tehtävät sekä lattialla istuminen. Kokonaisuudessaan oppilaat olivat innokkaasti ja hyvin mukana leikeissä.

Kouluun ja omaan luokkaan liittyvät tärkeät asiat ja Seurantakaavio

Oppilaat jaetaan 4-5 hengen ryhmiin istumapaikan mukaan. Jokainen ryhmä saa paperin, johon ryhmä keksii noin 5 minuutin ajan kouluun ja omaan luokkaan liittyviä tärkeitä asioita. Sen jälkeen ryhmille annetaan pari minuuttia aikaa etsiä listastaan 3 kaikkein tärkeintä. Jokaisen ryhmän tärkeimmät asiat kootaan taululle. Näistä asioista muodostetaan Seurantakaavio kevääksi.

Tärkeimpiä asioita olivat: ei riitoja, kaikki iloisia, kaikki kavereita (yht. 5 mainintaa), opiskelu, ei kiusata (yht. 2 mainintaa), työrauha, ruokailu, välitunnit, koulun piha, ryhmätyö. Keskustelimme, miksi nämä asiat ovat tärkeitä ja erityisesti, mitkä taululle kirjatuista asioista olivat oman luokan kannalta tärkeimpiä niin hyvässä kuin kehitysmielessä. Yhteistuumin oppilaat valitsivat kaikki kavereita, ei kiusata, työrauha ja opiskelu seurantakaaviota varten. Nämä asiat kirjoitettiin erillisille lapuille ja kiinnitettiin luokan sivutaululle.

Oppilaiden kanssa sovittiin, että lapuille kirjoitettuihin asioihin tulee kevään aikana kiinnittää erityistä huomiota. Niiden sujuvuus arvioidaan joka viikko, ja oppilaat itse päättävät, minkä värisen ”helmen” antavat kullekin asialle. Helmeä (eli pahviympyrää) on kahta väriä, vihreää ja keltaista. Vihreä helmi tarkoittaa sitä, että kyseinen asia toimii hyvin oppilaiden mielestä. Keltainen helmi merkitsee sitä, että asiassa olisi kehitettävää. Näin taululle saadaan kevään aikana koottua seurantakaavio, josta näkee, minkälaista vaihtelua helmien väreissä tapahtuu. Kaavioon voidaan myös tarvittaessa yhteisellä sopimuksella lisätä kohtia.

Samalla kun oppilaat miettivät jokaiselle kaavion kohdalle sopivaa helmeä, pyysin heitä määrittelemään seurantakaavion käsitteet.

Kaikki kavereita: ollaan mukavia toisille ja autetaan, otetaan mukaan leikkeihin, yritetään olla kavereita keskenämme. Luokka oli yhtä mieltä siitä, että sillä hetkellä ”kaikki kavereita” saa vihreän helmen.

Ei kiusata: ei haukuta eikä tönitä eikä olla ilkeitä, ei siis kiusata. Helmen valinta jakoi luokkaa hieman, koska osan mielestä kiusaamista on, osan mielestä ei. Oppilaat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun, jossa tuli ilmi, että tilanne vaihtelee. Lopulta oppilaat päätyivät antamaan keltaisen helmen.

Työrauha: ei meluta ja riehuta, tehdään hiljaa tehtäviä, noudatetaan ohjeita. Oppilaat olivat sitä mieltä, että työrauhan kohdalla tapahtuu jatkuvaa vaihtelua. Juuri sillä arviointihetkellä kaikki kuitenkin halusivat antaa keltaisen helmen.

Opiskelu: oppilaat halusivat välttämättä käsitteen kaavioon, vaikka heille tuotti vaikeuksia avata käsitettä. Koska oman luokan toiminnan arviointi on oppilaiden tehtävä, päätin olla puuttumatta siihen. Jatkokysymysten avulla oppilaat kertoivat opiskelusta

seuraavaa: *se on sitä kaikkea tavallista, että opitaan, että tehdään läksyt ja annetut tehtävät.* Opiskelu jakoi oppilaat ja koska se piti sisällään heidän mukaansa kaikkea kouluun liittyvää, ehdotti yksi (aktiivinen ja sosiaalisesti taitava) oppilas, että voisiko sille antaa puoliksi vihreän, puoliksi keltaisen helmen. Vastasin, että kyseessä on heidän seurantakaavionsa, joten asia on heidän päätettävissään. Kädennostoaänestyksellä oppilaat päätyivät yksimielisesti vihreäkeltaiseen vaihtoehtoon. Sovimme myös, että jos opiskelu-käsite seurantakaaviossa tuntuu liian hankalalta arvioida, voimme poistaa sen, koska se sisältää niin monta erillistä asiaa.

Seurantakaavion rakentamisprosessi onnistui luokalta hyvin. Tässä vaiheessa oli mennyt jo useampi tunti siten, ettei oppilaat olleet olleet välitunnilla; pienryhmätyöskentely oli siis hieman levotonta. Mutta kun pääsimme seurantakaavion rakentamiseen ja helmien antamiseen, tilanne rauhoittui täysin ja oppilaat miettivät itsenäisesti käsitteiden merkityksiä ja helmi-arvioiteja.

Kaverivihko

Oppilaille jaetaan tyhjät vihkot, joista heidän tehtävänä on muokata kaverivihkot projektin ajaksi. Jokaisen tulee keksiä vihkoon erillisille sivuille 10 kysymystä, joihin haluaa saada luokkatovereiltaan vastaukset. Kun projektin loppupuolella kaverivihkot kerätään takaisin, on jokaisella oppilaalla vihkossaan kaikkien muiden luokkatoverien vastaukset (muiden luokkien oppilaat, sukulaiset tai muut kaverit eivät saa vihkoihin vastata).

Vihkoa saa myös vapaasti koristella kuvin ja piirroksin. Se on pidettävä hyvässä kunnossa.

Oppilailla oli vihkosta paljon kysyttävää, ja kun ohjeet ja vihkon aloitus oli kerrottu pariin otteeseen ja havainnollistettu kuvin taululle, ryhtyivät oppilaat innoissaan vihkon laatimiseen. Tässä vaiheessa ei itse kysymyksillä tuntunut olevan kovinkaan suurta painoarvoa, kun erityisesti pojat miettivät kuumeisesti, millaista puumerkkiä käyttäisivät vastaustensa perässä.

Pohdintaa

Kokonaisuudessaan ensimmäisestä projektipäivästä jäi todella hyvä mieli. Kysyessäni oppilailta, mikä oli hauskinta, mainintoja sai seittileikki ja kaverivihko. Myös luokan opettaja on projektista innoissaan ja osallistui aktiivisesti leikkeihin ja muuhun toimintaan. Hän kysyi minulta, tahdonko hänen poistuvan paikalta tai seuraavan tilanteita sivusta. Mielestäni opettajan läsnäolosta ja osallistumisesta ei ole tutkimukseni kannalta mitään haittaa, päinvastoin, joten kehotin häntä

olemaan mukana. Suurimmaksi osaksi hän seurasi sivusta eikä millään tavalla puuttunut oppilaiden kertomiin mielipiteisiin tai pohdintoihin. Uskonkin, että meillä on projektista hyvä yhteisymmärrys ja pystymme puhumaan siitä avoimesti keskenämme. Yhteistyö ja aikataulut ovat joustavia, ja tyylimme toimia oppilaiden kanssa sopivat yhteen.

Kävimme opettajan kanssa myös mielenkiintoisen keskustelun motivaatiosta ottaa harjoittelija ja tällainen projekti vastaan. Luokan opettaja ei koe projektiani ylimääräisenä työnä, vaan kouluviikkoja piristävänä ja elähdyttävänä sekä luokkaa hyödyttävänä asiana, onhan projektin sisältö ajankohtainen ja tärkeä. Hän pitää projektia myös koulutuksena itselleen. Kyseinen opettaja herätti minussakin tahdon toimia samalla lailla omassa työssäni tulevaisuudessa. Uskon, että tulen oppimaan häneltä paljon projektin aikana, ja on mukava tietää, että hänen tavoitteenaan on vastavuoroisesti saada minulta ideoita ja uusia näkökulmia työhönsä.

2. kerta

Sisältö: KiVaKoulu -materiaalin pohjalta aiheina turvallinen koulu, yksin ja yhdessä olemisen hyvät ja huonot puolet, kunnioitus, seurantakaavio

Päivän teemana on keskustella edellä mainituista asioista ja tehdä niihin liittyviä tehtäviä yhdessä, pienryhmissä ja pareittain. Pääpainona on kartoittaa oppilaiden ajatuksia näistä aiheista, ei niinkään tähdätä käsitysten muuttamiseen. Oletus kuitenkin on, että aiheiden käsittely yhdessä herättää jo ajatuksia. Päivän aiheet ovat tarkoituksellisesti haastavia ja vaativat oppilailta keskittymistä.

Aloituis

Kun nousen aamulla varhain -laulu (säv. & san. Tiina Pajunoja)

Laulettiin laulua, napsuteltiin sormia ja kuljettiin vapaasti luokassa laulun tahdissa. Jo tässä vaiheessa oli huomattavissa luokan levottomuus, koska sitä se oli koko päivän, alusta loppuun. Haastava päivä oli siis tiedossa; niin minulle kuin oppilaille.

Mitä tarkoittaa turvallinen koulu? (KiVa Koulu s. 54)

Oppilaat menevät jonoon syntymäkuukauden mukaan, ja tämän perusteella heidät jaetaan 4-5 oppilaan ryhmiin (yhteensä 5 ryhmää). Ryhmille jaetaan paperit, joihin ryhmän jäsenet kirjoittavat nimensä. Tehtävänä on kerätä paperille ajatuksia siitä, millainen on turvallinen koulu.

Oppilaat ryhtyivät aktiivisesti hommiin, joillakin oli hieman vaikeuksia antaa muille työrauha ja jättää vitsit pois vastauksista.

Huomioita: eräällä ryhmällä oli jo mukavasti asioita kerättynä, mutta yksi ryhmäläisistä totesi muille: ”*Ei tää oo vielä valmis, ku toi ei oo vielä sanonu tähän yhtään asiaa.*” Sanojalla, Sulolla, on selkeästi sosiaalista valtaa luokassa positiivisessa mielessä. Hän on kohtelias ja iloinen poika.

Kaikkien ryhmien listassa suurin osa asioista oli negatiivisen kautta ajateltuja; siis eialkuisia ja liittyivät pelottaviin asioihin. Kehotin ryhmiä myös positiivisen kautta ajattelemiseen, mikä toi lisäyksiä parin ryhmän listoihin.

Tehtävä käytiin läpi siten, että kaikki ryhmät vuorollaan sanoivat jonkun listaamista asioista. Jos se oli jollain ryhmällä sama, piti kyseisen ryhmän jäsenen nostaa käsi ylös. Tämän oli tarkoitus toimia työrauhan ylläpitämiseksi, sillä oppilaille tuntui olevan todella vaikeaa antaa muille puheenvuoroa.

Turvallinen koulu, yleisimmät vastaukset (suluissa kuinka monessa ryhmässä kyseinen vastaus):

- ei kiusata/uhata (5/5)
- ei ammuskelijoita (2/5, tämän asian ilmeneminen ei yllättänyt)
- mukava ja turvallinen olla/ei tarvitse pelätä (4/5)
- ollaan kavereita/ei riitoja/ei arvostella (3/5, tämän yhteydessä puhuttiin siitä, että riidat kuuluvat kuitenkin elämään, mutta luonnollisesti turvalliseen kouluun kuuluu, ettei riitely ole jatkuvaa, vaan tullaan toimeen)
- kivat ja kiltit opettajat (2/5)

Muita vastauksia olivat mm. ei varastelua, ei lumipallosotia, ei väkivaltaa, turvallinen piha (ei asfalttia ja autoja), ketään ei saa pakottaa. Tätä viimeistä oppilaat eivät osanneet avata ollenkaan; jatkokysymysten jälkeen selvisi sen tarkoittavan, ettei ketään pakoteta leikkeihin tai näyttämään omia tehtäviään/töitään. Se liittyi siis oppilaiden väliseen toimintaan, kuten arvelin. Kun kysyin, onko se silti vaikeaa selittää, oppilaat vastasivat myöntävästi. Oli kuitenkin selvää, että kaikki tiesivät tarkasti, mitä se tarkoittaa ilman käsitteen avaamista. Ajattelen sen kuuluvan tiettyihin koulu- ja vertaismaailman kirjoittamattomiin ja hiljaisiin sääntöihin ja faktoihin, jonka kaikki ymmärtävät ilman, että sitä tarvii sen enempää selittää.

Taululle laitetaan neljä kuvaa (Kiva Koulu -materiaali). Kahdessa kuvassa on lapsi yksin ja kahdessa on useita lapsia.

Kuvassa 1 istuu tyttö yksin penkillä kädet polvien ympärillä ja pää painettuna.

Kuvassa 2 istuu hymyilevä tyttö nurmikolla ja lukee kirjaa. Näiden molempien kuvien viereen kirjoitetaan: ”Millaista on olla yksin?”

Kuvassa 3 on useita oppilaita, joista yksi on pää painuksissa hieman erillään muista.

Kuvassa 4 on muutama oppilas iloisina hyppimässä hyppynarua. Näiden kuvien viereen kirjoitetaan: ”Millaista on olla yhdessä?”

Oppilaiden tehtävänä on miettiä, mitä jokaisesta kuvassa tapahtuu ja mitä ajatuksia kuvasta herää.

Nopeita oppilaita varten valmistaudutaan jatkokysymyksellä: ”Mikä on johtanut kuvan tilanteeseen?”

Kyseisen aihepiirin tehtävät piti myös tehdä pienryhmissä, mutta luokan levottomuuden takia päätin muuttaa tehtävän parityöksi, jotta jokainen istuisi omalla paikallaan ja jottei syntyisi liikaa hälinää ja hulinaa. Annoin myös mahdollisuuden tehdä tehtävän yksin, näin teki yksi oppilas.

Tehtävässä tulleita vastauksia (numero kertoo, kuinka monta kertaa kyseinen vastaus annettiin) ja oppilaiden pohdintoja:

Kuva 1: Millaista on olla yksin?

- tylsää x 9
- ankeaa x 2
- yksinäistä x 6
- harmillista
- onnetonta, surullista x 3
- ei ainakaa tollasta
- voi tuntea että on syrjitty

”Yksin ollessa voi olla kivaa mutta myös tylsää.”

”Tylsää, koska ei oo kavereita.”

Oppilaat eivät ensisijaisesti kokeneet kuvaa siten, että siinä olisi kyse kiusatusta tai syrjitystä lapsesta. Pääasiassa he liittivät sen yksinäisyyden tylsyyteen; se saattaa toisaalta olla hyvä asia, sillä oppilaat selkeästi ajattelivat asian ensin oman kokemuksensa kautta. Kun keskustelussa pyysin miettimään asiaa juuri kuvan tytön kannalta, oppilaat puhuivat kiusaamisesta ja syrjinnästä. Toisaalta heidän mielestään kuvan tyttö näytti myös

tylsistyneeltä. Myös poimimani koko lauseen vastaukset viittaavat kavereihin liittyviin rinnastuksiin, jotka huomasin erityisesti kuvan 2 vastauksista.

Kuva 2: Millaista on olla yksin?

- kivaa x 6
- mukavaa
- rauhallista x 5
- helppo keskittyä
- hauskaa x 2
- tylsää

”Yksin voi keksiä kaikkea kivaa, mutta voi kaivata parhaita kavereita.”

”Yksinkin voi olla hauskaa, rauhallista ja välillä vähän yksinäistä.”

”Välillä voi olla hauskaa tai kivaa.”

”Kivaa mutta silti hieman yksinäistä.”

”Joskus kivaa, koska joskus on vaan kiva olla yksin.”

”Ei aina tarvitse olla kavereiden kanssa.”

Poimin erikseen noin monta kokonaisilla lauseilla kirjoitettua vastausta, koska niistä nousi eräs melko yhtenevä piirre: lähes jokaisessa näistä poimituista lauseista yksinolon mukavuuteen on liitetty sana *joskus*, *välillä* tai sitten lauseeseen on liitetty *mutta*-osio. Vastauksista selviää siis, että oppilaat periaatteessa arvostavat yksinoloa ja sen mukavuutta, mutta kokevat yhdessäolon kuitenkin mukavampana asiana, tai ainakin liittävät mukavuuden useimmiten juuri kavereiden kanssa olemiseen. Kuvassa 1 oppilaat mainitsivat tylsyyden johtuvan pääasiassa siitä, kun ei ole kavereita. Keskustelussa nousi myös esiin se, että yksinollessa pystyy aina keskittymään paremmin, myös itsenäisissä koulutehtävissä, vaikka ne tehtäisiin koko luokan ollessa paikalla.

Vertaisryhmän merkitys on siis hyvin suuri; ilman vertaisia on tylsää. Yksinkin voi olla mukavaa ja se on hyväksi, mutta on silti kivempaa olla kavereiden kanssa.

Kuva 3: Millaista on olla yhdessä?

- voi joutua syrjinnän/kiusaamisen kohteeksi x 5
- ikävää/surullista x 6
- voi tuntua ulkopuoliselta
- tylsää x 4
- voi tulla riitoja

”Ei aina huomaa että joku jää yksin.”

”Aika surullista jos joku ei ota leikkiin.”

Vaikka luokan oppilaat tuntuvat arvostavan enemmän yhdessäoloa kaverien kanssa kuin yksinoloa, heidän oli helppo pohtia yhdessäolon ikäviäkin puolia. Kuvan poika oli selvästi surullinen ja kiusatun oloinen. Useissa vastauksissa oli mainittu tylsyys, mikä taas saattaa liittyä siihen, että oppilaat pohtivat asiaa omien kokemustensa kautta. Silti kuvan tunnelma koettiin pääasiassa ikäväksi, surulliseksi ja kuvan pojasta ajateltiin hänen olevan syrjitty.

Vastauksista huomioni kiinnitti erityisesti Ennin ja Iitun vastaus *”Ei aina huomaa että joku jää yksin.”* Oppilaat ovat ajatelleet asiaa muusta kuin kuvan pojan näkökulmasta; porukassa touhuttaessa ei aina huomaa jonkun jäävän ulkopuolelle. Tämä saattaa viitata siihen, että kyseiset oppilaat eivät ole juuri tulleet syrjityiksi tai kokeneet olevansa ulkopuolisia. Opettajan mukaan luokan tyttöjen välillä on ollut paljon ilkeilyä ja omia tiukkoja porukoita, minkä muuttamiseksi on tehty töitä. Tilanne on kuulemma muuttunut syksystä huomattavasti parempaan. Ehkä kyseisen vastauksen antaneet tytöt ovat aina kuuluneet tiettyyn ydiporukkaan jäämättä sen ulkopuolelle.

Toinen lainattu vastaus, *”Aika surullista jos joku ei ota leikkiin”*, taas osoittaa toisen näkökulman; on surullista, jos ei oteta leikkeihin mukaan. Vastauksen antaneesta parista tyttö on käsittäkseni yksi ulkopuolelle jääneistä oppilaista.

Yhteisessä keskustelussa tuli myös esiin, että ehkä kuvan poika tuntee olonsa yksinäiseksi sen takia, että porukan muut ihmiset ovat aikuisia. Totta on, että kuvan ryhmässä pojat ovat vanhempia ja suurikokoisempia kuin yksinäinen poika. Kaikki oppilaat tunnustivat tilanteen, jossa aikuiset puhuvat omia tylsiä juttujaan, mikä saa tuntemaan ulkopuoliseksi ja tylsistyneeksi.

Oppilaiden mielestä kuvan mukaisia tilanteita voi estää sillä, että pidetään huoli, että jokaiselle pitää antaa mahdollisuus tulla leikkiin mukaan. Oppilaat mainitsivat kuitenkin sen, että joskus joku opettaja tai muu aikuinen kehottaa ottamaan jonkun mukaan, vaikka yksinolo olisi ollut oppilaan oma valinta. Ja jos joku haluaa olla usein yksin esim. välitunneilla, hän jää helposti jatkossakin ulkopuolelle. Tuolloin oppilaan pitäisi myös itse uskaltaa tulla kysymään, pääseekö mukaan. Tämä taas liittyy siihen, ettei aina huomaa jonkun jäävän yksin.

Kuva 4: Millaista on olla yhdessä?

- voi pelata pelejä
- iloista/kivaa/hauskaa x 10

- vauhdikasta
- riehakasta
- onnellista
- tuntuu että huomioidaan

”Kivaa koska on kavereita.”

”On kivaa, jos on jäänyt yksin ja joku ottaa kaveriksi!”

Neljäs kuva vaikutti olevan oppilaille helpoin käsitellä. He antoivat yhteisessä keskustelussa runsaasti esimerkkejä siitä, miksi yhdessäolo on niin kivaa. Yleinen tunnelma viittasi siihen, että kyseinen kuva oli eniten oppilaiden mieleen, koska se vaikutti kuvastavan heidän omia kokemuksiaan kavereiden kanssa olemisesta, harrastuksista ja mielekkästä ajanvietosta. Vastaus *”On kivaa, jos on jäänyt yksin ja joku ottaa kaveriksi!”* tuli samalta parilta, joka kirjoitti kuvasta 3, että aina ei huomaa jonkun jäävän yksin. Omien kokemusten lisäksi kyseiset oppilaat ovat verranneet kuvaa 3 ja 4 toisiinsa, ja antavat mukavan loppuratkaisun kuvalle 3. Kuten mainitsin, luokan tyttöjen kanssa on käsitelty toisten asemaan asettumista ja muiden hyväksymistä porukkaan omana itsenään. Hyvään suuntaan ollaan menossa, ainakin oppilaiden vastausten perusteella.

Luokan kanssa toimiessa olen muutenkin huomannut, että teoriassa oppilaat tietävät tarkkaan, miten tulee toimia missäkin tilanteessa. Ymmärrettävästi teorian ja käytännön yhdistäminen ei aina oppilailta luonnistu. Tilanne on toisaalta aina sama ihmissuhteiden kanssa, oli kyse lapsista tai aikuisista. Kuten huomasin jo ensimmäisellä projektikerralla, luokassa elää vahvana lausahdus ”kaikkien kaveri”, joka on opettajan mukaan, ja toivottavasti tämän projektinkin aikana, siirtymässä yhä enemmän teoriasta käytäntöön oppilaiden keskuudessa.

Jana-leikki (KiVa Koulu s. 58)

Leikkiä on KiVa Koulu -materiaalista hieman muutettuna. Sen tarkoituksena on kuvitella luokkaan jana, johon oppilaiden pitää sijoittaa itsensä kahden ääripään väliin sen mukaan, miltä heistä itsestään tuntuu. Väitteiden ääripäät ovat:

Olen kuolemanväsynyt ja nukahdan tähän paikkaan, ja muutenkaan oloni ei ole paras mahdollinen –
 Olen todella pirteä eikä minua väsytä tippaakaan, ja muutenkin tunnen oloni hyväksi.

Minulla on viime aikoina ollut todella kivoja kokemuksia yksinolosta – Kokemukset yksinolosta eivät ole olleet mukavia.

Minulla on viime aikoina ollut todella kivoja kokemuksia yhdessäolosta – Kokemukset yhdessäolosta eivät ole olleet mukavia.

Halukkaat saavat kertoa omasta kokemuksestaan.

Kun aloimme leikkiä leikkiä väsynyt-pirteä -vastakohtilla, kaikki oppilaat asettautuivat tasaisesti pirteän ääripään ja keskikohdan välille. Ainoastaan yksi oppilas meni täysin toiseen ääripäähän sulkeutuneeseen asentoon. Kyseessä oli oppilas, joka ei ollut koulussa projektin ensimmäisellä kerralla, joten en ollut osannut varautua leikkiin sen mukaisesti. Opettaja kertoi oppilaalla olevan paljon ongelmia kotona. Tilanteen teki erityisen hankalaksi se, että kukaan muu oppilas ei ollut lähelläkään kyseistä ääripäätä, joten tämä yksi oppilas kiinnitti kaikkien muiden huomion. Siirsin oppilaiden huomion muualle alkamalla kyselemään muilta oppilailta, mistä syystä he olivat siinä missä olivat. Luokan opettaja ja minä huomasimme myös kertoa oppilaille, miksi me molemmat olimme viikonlopun perusteella myös ikävämmässä ääripäässä. Kun jatkoin aktiivisesti juttelua muiden kanssa pyytämällä heitä istumaan lattialle siihen kohtaan, johon olivat asettautuneet, opettaja haki hiljaisuudessa tämän yhden oppilaan mukaansa ja meni luokan ulkopuolelle juttelemaan hänen kanssaan. Myöhemmin selvisi oppilaan alakuloisuuden johtuvan myös siitä, että hänellä oli ollut välitunnilla riitaa yhden luokkalaisensa kanssa. Oppilaan tullessa takaisin luokkaan koin kuitenkin parhaaksi olla jatkamatta tehtävää, sillä tilanne olisi luultavasti kärjistynyt ennestään ottaen huomioon oppilaan kotitaustat. Oppilaat jäivät kuitenkin lattialle istumaan, ja aloimme keskustella seuraavasta aiheesta.

Kunnioitus (KiVa Koulu s. 59)

Keskustellaan siitä, mitä kunnioitus tarkoittaa ja ketä kunnioitetaan. Pohditaan, miksi muiden ja itsen kunnioitus on tärkeää.

Kunnioituksesta keskusteleminen oli oppilaille haastava tehtävä alusta asti. Oppilaat olivat koko päivän tehneet syvällistä ajattelua vaativia tehtäviä ja keskustelleet niistä paljon, joten osasin odottaa heiltä keskittymiskyvyn puutetta ja haluttomuutta keskustella vielä yhdestä melko raskaasta aiheesta. Haastoin heidät silti tehtävään.

Oppilaat eivät oikein osanneet selittää kunnioitus-sanaa, joten kyselin heiltä, ketä yleensä kunnioitetaan ja miten se ilmenee. Oppilaiden mukaan kuninkaita ja presidenttejä kunnioitetaan ja kumarrellaan, nämä vastaukset tulivat melko vitsikkäästi, mutta keskustelusta nousi esiin vanhempien, sisarusten ja ystävien kunnioittaminen. Vanhempia kunnioitetaan siten, että ei väitetä vastaan, jos pyydetään tai käsketään tekemään jotakin epämiellyttävääkin. Sisaruksia kunnioitetaan mm. antamalla heidän olla rauhassa ja olemalla käyttämättä jotain heidän tavaroitaan, jos he kieltävät. Ystäviä kunnioitetaan olemalla ystävä takaisin ja siten, ettei pakoteta mihinkään.

Kysyin oppilailta, mitä tarkoittaa itsekunnioitus ja se, että kunnioittaa itseään. Tämä oli oppilaille vaikea tehtävä, ja jouduin todella rohkaisemaan heitä vastaamaan ihan mitä mieleen tulee (olen painottanut alusta asti, että tehtävissä, joita heidän kanssaan teen, ei ole koskaan oikeita ja väriä vastauksia). Heidän epävarmoja ehdotuksiaan tukemalla pääsimme yhdessä tulokseen, että itsekunnioitusta voi olla se, että ei tee jotain juttua vain sen takia, että muut tahtovat.

Olen melko varma, että yleinen levottomuus vaikutti oppilaiden keskittymiskykyyn, eikä asiaa auttanut se, että tehtävä oli todella haastava. Koska kunnioituksesta keskusteleminen jäi hieman hutaisuksi, olen ajatellut palata asiaan myöhemmin tarkemmin, joko omana erillisenä asiaan tai siten, että sitä käsitellään jonkin muun tehtävän yhteydessä. Kunnioitus on tärkeää yhteisöllisyyden kehittämisessä ja ryhmässä toimimisessa, joten sitä tulee varmasti käsiteltyä myös ”piilosti”. Oppilaat tarvitsivat taukoa ja rentoutusta, joten he saivat kunnolla aikaa tehdä kaverivihkoja, joista oli tullut heille tärkeitä jo heti ensimmäisen projektikerran jälkeen.

Seurantakaavio

Seurantakaavion kohdalla olen päättänyt toimia siten, että oppilaiden määrittäessä tietyn värisen helmen jollekin osa-alueelle, kyselen sille perustetta vain siinä tapauksessa, että muutos on suuri. Oppilaiden ei tarvitse siis muistaa tai nimittää yksittäisiä syitä sille, miksi äänestävät tiettyä väriä, vaan värin valinta perustuu oppilaiden yleiseen tunteeseen siitä, miten edellinen viikko on mennyt.

Kaikki kavereita: vihreä helmi (pysyi samana)

Ei kiusata: keltavihreä (astetta parempi)

Työrauha: keltavihreä (astetta parempi). Oppilaat kertoivat kiinnittäneensä huomiota työrauhaan ja kiusaamiseen menneenä viikkona, tulos oli näkyvässä yksimielisyydessä muuttaa värit kohti vihreää.

Opiskelu: vihreä (muutos astetta parempi). Kun kysyin, onko luokan vielä vaikeaa ymmärtää osa-alueeseen liittyvät asiat, he kertoivat sen vahvistuneen tarkoittamaan

koulupäivän arkisia asioita eli sitä, että kaikki hoitavat läksyt ja tekevät tunneilla annetut tehtävät mahdollisimman aktiivisesti.

Pohdintaa

Oloni päivän jälkeen oli kieltämättä uupunut, sillä oppilaat olivat levottomia; meni paljon energiaa ja aikaa järjestyksen pitämiseen. Myös opettaja oli ihmeissään luokan meiningistä jo aamusta asti. Tällaisiin päiviin on kuitenkin varauduttava ja sopeuduttava, kun on kyse lapsista. Kuitenkin ottaen huomioon oppilaiden levottomuuden ja vetämieni tehtävien vaikeustason, luokka pärjäsi hyvin ja heistä sai mukavasti irti pohdintaa ja tärkeitä asioita.

Projektin aikana on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden rajat ja jaksaminen ja täytyy olla valmis muuttamaan suunnitelmia ja toimintatapoja tilanteen mukaan. Kävimme tästä opettajan kanssa keskustelua ja totesimme, että oli esimerkiksi hyvää tilannetajua lopettaa jana-leikki jo ensimmäisen osan jälkeen oppilaiden viihtyvyyden vuoksi.

Keskustelin opettajan kanssa graduni ja projektini tavoitteista ja siitä, miten pääsen tavoitteeseeni parhaiten. Oli kiva kuulla, että opettaja oli myös toisen kerran jälkeen erittäin innoissaan projektista ja sen suunnasta. Erityisesti projektissa vallitseva yhdessä tekemisen meininki on noussut nopeasti tärkeään asemaan. Alkuperäinen idea selvittää yhdessä tekemisen vaikutuksia luokan ilmapiiriin on alkanut korvautua ajatuksella itse tekemisen tärkeydestä. Jonkinäköistä vaikutusta oppilaisiin projektilla tulee todennäköisesti olemaan ja sitä tulen raportissani ja gradussani pohtimaan. Mutta vaikutusten laajuutta, syvyyttä ja lopputulosta en tule painottamaan niin paljon kuin itse tekemistä ja sen vaikutusta siihen hetkeen, jossa kulloinkin ollaan.

3. kerta

Sisältö: Seurantakaavio ja luokkahenki-kysely

Poikkeuksellisesti projektipäivä vaihtui kolmannella viikolla maanantaista keskiviikkoon. Tämä lyhensi päivää parilla tunnilla, sillä oppilaille oli lyhyt koulupäivä ja vain pari oppituntia oman opettajan ohjauksessa. Päivä soveltui hyvin ensimmäisen kyselyn tekemiseen.

Seurantakaavio/helmitaulu

Ensin laulettiin Kun nousen aamulla varhain -laulu pari kertaa läpi, ja omille paikoille palaamisen jälkeen tehtiin seuranta. Oppilaat olivat alkaneet käyttää seurantakaaviosta

käsitettä helmitaulu, minkä vuoksi kyselyjen koonneissa ja pohdinnoissa on vaihtelevasti käytössä molemmat käsitteet. Helmitaulun helmet kolmantena projektikertana:

Kaikki kavereita: vihreä (pysyi samana)

Ei kiusata: keltavihreä (pysyi samana)

Työrauha: vihreä (parani edellisestä kerrasta)

Opiskelu: keltavihreä (huononi edellisestä kerrasta)

Tässä vaiheessa eräs oppilas huomasi, että ensimmäisellä seurantakerralla *Opiskelu* oli saanut vihreäkeltaisen helmen, kun taas toisella ja kolmannella kerralla kahta väriä sisältävät helmet olivat keltavihreitä. Mietimme pitäisikö helmet kääntää ympäri siten, että kaikissa kaksivärisissä on sama värijärjestys. Värien päinvastaisuuden huomannut oppilas kuitenkin keksi, että voisiko keltavihreä ja vihreäkeltainen merkitä eri asioita; vihreäkeltainen voisi olla parempi kuin keltavihreä. *Muut oppilaat innostuivat tästä, ja luokka päätti yhdessä, että helmitaulun osa-alueita arvioitaisiin jatkossa neljällä eri värillä, joiden järjestys olisi huonoimmasta parhaimpaan keltainen, keltavihreä, vihreäkeltainen ja vihreä.* Olin erittäin tyytyväinen oppilaiden toimintaan; yksissä tuumin he päättivät monipuolistaa helmiarviointia. Uskoin tämän tekevän helmiarvioinnista heille mielekkäämpää ja helpottavan luokan toiminnan arviointia, vaikka värejä tulikin lisää.

Luokkahenkikysely

Oppilaille annetaan kirjallisesti vastattavaksi kysely, joka sisältää avoimia kysymyksiä ja numeerisen luokkahengen arvioimistehtävän. Kyselyn kysymyksiä ei ole tehty minkään tietyn teorian pohjalta, vaan kysymykset ovat sellaisia, joihin itse haluan vastauksen.

Kyselyn avulla halsin selvittää, mitä oppilaiden mielestä tarkoittaa hyvä luokkahenki, ja mitkä hyvään luokkahenkeen sisältyvät asiat toimivat heidän luokassaan ja mitkä eivät. Pyysin myös kuvailemaan, millä tavoin hyvin ja huonosti toimivat asiat näkyvät kouluarjessa. Kysyin lisäksi, miten luokkahenkeä oppilaiden mielestä voisi kehittää, ja mitä seurantakaavio kertoo heidän luokastaan. Lopuksi pyysin oppilaiden mielipiteitä seurantakaaviosta yleensä sekä kaverivihkon tarkoituksesta ja sen mielekkyydestä.

Painotin oppilaille, että vaikka kyselyyn vastattiin nimellä, heidän vastauksiaan ei näytettäisi kenellekään muulle. Tarkoituksena oli ainoastaan tehdä vastauksista oppilaille pieni koonti

nimettömästi. Kehotin myös kirjoittamaan rohkeasti oman mielipiteen, vaikka se olisikin kriittinen, ja vakuutin, ettei se vaikuttaisi mielipiteeseeni oppilaista.

Ensimmäisen kyselyn mukana tuli käyttöön Salainen vastauskuori; palauttaessaan lomakkeen oppilas saa laittaa sen itse isoon kirjekuoreen minun näkemättä vastauksia. Vastaustilanne oli muutenkin turvallinen ja rauhallinen eikä ilmennyt mitään häiriötekijöitä. Kyselyn tuloksia on käsitelty luvussa 5.3.4. Luokkahengen kehittyminen intervention aikana.

4. kerta

Sisältö: Kun nousen aamulla varhain -laulu, opetellaan rytmittämään ja lausumaan Kaikki kavereita -loru, keksitään itsenäisesti jokaisesta oppilaasta hyvää sanottavaa, pohditaan ryhmissä yksilöllisiä ja yhteisiä hyviä ominaisuuksia, opetellaan laulu Parhain kavereistani ja keksitään siihen uudet sanat, tehdään kaverivihkoja.

Kaikki kavereita -loru

Luokan käytössä oli jo ennen projektin alkua kaikki kavereita -ajattelu. Sen tarkoituksena on luokan opettajan mukaan painottaa sitä, että omien luokkalaisten kanssa on tärkeää tulla toimeen, vaikka kaikkien kanssa ei ylimpiä ystävyksiä olisikaan. Kaikki kavereita -ajatus oli tarttumassa oppilaisiin yhä vahvemmin, ja tässä mielessä projektini oli hyvin ajoitettu. Se auttoi pitämään yllä luokan yhteishenkeä ja positiivisempaa ajattelua luokkakavereista. Jokaisella on tärkeä paikka ja tehtävä omassa ryhmässä. Täten projekti sai lisänimen Kaikki kavereita -projekti.

Suunnittelin neljännen projektikerran täysin Kaikki kavereita -teeman ympärille. Kehittelin lorun, jonka opetin oppilaille toistamismenetelmällä Kun nousen aamulla varhain -laulun yhteydessä. Lorua rytmitettiin läpsäyttämällä käsiä, olkapäitä, reisiä ja napsauttamalla sormia. Läpsyttelyn rytmissä lausuttiin loru:

*Kaikki kavereita / siinä meidän teema /
kaikki eri maata / meitä se ei kaada
4b-luokassa / hyvää jokaisessa*

Seurantakaavio

Kuten edellisilläkin kerroilla, myös tällä kertaa seurantakaaviossa tapahtui muutoksia suuntaan ja toiseen.

Kaikki kavereita: vihreä (pysyi samana)

Ei kiusata: keltainen (huononi edellisestä kerrasta). Tähän oppilaat totesivat syyksi tiettyjen oppilaiden väliset kahnaukset, jotka toistuvat silloin tällöin. Osapuolet ovat lähes aina samat. Tässä kohdassa keskustelimme taas siitä, mikä on kiusaamisen ja kinastelun ero. Oppilaat kuitenkin kokivat asian kuuluvan kiusaamis-kohtaan. Kysyin, pitäisikö Kaikki kavereita -osion ja Ei kiusata -osion väreillä olla yhteyttä toisiinsa. Oppilaat pitivät kuitenkin (ehkä myös ikäluokalleen ominaisesti) näitä osa-alueita toisistaan täysin erillisinä. Ajoittaiset, jo selvitettyt, kiusaamis-/kahnaukset eivät heidän mielestään vahingoita koko luokan kaverihenkeä.

Työrauha: vihreä (pysyi samana)

Opiskelu: vihreäkeltainen (parempi kuin edellisellä kerralla)

Hyvät ominaisuudet

Siirryimme luokan kanssa koulun pikkusaliin. Minulla oli nippu papereita, joista jokaisessa oli yhden oppilaan nimi. Paperit oli asetettu lattialle nurinpäin pieniin ryhmiin ympäri salia. Oppilaiden tehtävä oli yhteen ääneen rytmittää ja lausua Kaikki kavereita -lorua ja kuljeskella itsenäisesti ympäri salia. Lorun päättyessä jäätiin lähimmän paperiryhmän kohdalle ja kirjoitettiin jokaiseen paperiin mukava asia siitä oppilaasta, jonka nimi paperissa luki. Näin tehtiin niin kauan, että kaikki oppilaat olivat kiertäneet kaikki paperiryhmät (omaan paperiin ei saanut kirjoittaa). Muu puhuminen oli kiellettyä, tehtävänä oli vain lausua lorua ja kirjoittaa mukavia asioita muista.

Oppilaat tekivät tehtävää todella innoissaan, tosin joillakin oppilaille oli vaikeuksia pysyä hiljaa (tämä oli odotettavissa).

Kun kaikki olivat kirjoittaneet jotakin jokaisen lappuun, pyysin oppilaita ottamaan mukaansa sen lapun, johon viimeiseksi kirjoitti ja tulemaan rinkiin istumaan. Lapusta piti etsiä kolme mukavinta asiaa ja lukea lappu muille oppilaille ääneen, esimerkiksi: ”Mari on kiva, hauska ja avulias.” Sen jälkeen lappu ojennettiin oppilaalle, josta lapussa oli kerrottu. Tämän jälkeen oppilas luki sen lapun, joka hänelle oli tehtävän loppuksi jäänyt käteen.

Saatuamme kaikki laput luettua ääneen keskustelimme, minkälaisia ajatuksia tehtävä herätti. Oppilaista luonnollisestikin oli tuntunut mukavalta kuulla mukavia asioita itsestään. He pitivät myös tärkeänä lappujen ääneen lukemista, jotta asiasta tulisi koko

luokalle yhteinen kokemus ja jokainen saisi positiivista huomiota osakseen. Oppilaiden mielestä oli helppoa keksiä mukavia asioita muista, tosin heidän mukaansa oli välillä vaikeaa keksiä muutakin kuin ”kiva” oppilaasta, jota ei kovin hyvin tunne. Lapuissa olikin paljon kiva-sanoja, mutta oppilaat pyrkivät myös näkemään vaivaa ja kirjoittamaan mahdollisimman kuvaavasti jokaisesta.

Toinen tehtävä on peräisin Onni Aulion Suuresta leikkikirjasta (Aulio 1985, 44). Jaoin oppilaat neljän hengen ryhmiin, jotka asettuivat lattialle ympäri salia. Jokaiselle ryhmälle jaettiin paperi, johon piirrettiin keskelle neliö. Ryhmän jäsenten nimet sijoitettiin neliön sivuille niin, että jokaisella sivulla oli yksi nimi. Neliön sisään piti keksiä ryhmän jäsenten kolme yhteistä hyvää ominaisuutta. Tähän annettiin muutama minuutti aikaa.

Jotkut ryhmät olivat erittäin nopeita ja heidän oli helppo keksiä yhteisiä hyviä ominaisuuksia. Joillekin ryhmille tehtävä oli vaikea, jos ryhmän oppilaat olivat eri mieltä ehdottamistaan ominaisuuksista. Kehotin tällaisia ryhmiä vertaamaan omia aikaisemman tehtävän papereitaan ja etsimään sieltä yhtäläisyyksiä. Useimpia tämä auttoi, mutta yksi ryhmä oli sitä mieltä, että heidän yhteisien ominaisuuksiensa pitäisi olla kekseliämpiä kuin mitä papereissa luki.

Lopulta kaikki ryhmät saivat tehtyä, ja pystyin antamaan seuraavan ohjeen. Tehtävänä oli kirjoittaa neliön ulkopuolelle jokaisen ryhmän jäsenen nimen kohdalle kyseisen oppilaan kolme hyvää ominaisuutta, joita toisilla ryhmän jäsenillä ei ensisijaisesti ole.

Arvattavasti joillekin ryhmille tehtävä oli helppo, joillekin vaikea. Minut yllätti se, että yksi ryhmä, jolle yhteisten ominaisuuksien keksiminen oli helppoa, koki vaikeaksi keksiä sellaisia yksilöllisiä ominaisuuksia, joita ei muilla ole. Tehtävän päätteeksi jokainen ryhmä esitteli omansa, ja muut oppilaat saivat sanoa mielipiteensä kunkin ryhmän keksimistä ominaisuuksista. Ilmeni, että oppilaiden mielestä kaikki ryhmät olivat tehneet totuudenmukaista työtä, ja joillekin ryhmille tuli uusia ehdotuksia joihinkin kohtiin. Se, kumpi tehtävä oli helpompi, jakoi oppilaat melko tarkasti kahtia; puolet olivat sitä mieltä että yhteisiä hyviä ominaisuuksia oli helpompi keksiä kuin yksilöllisiä, ja päinvastoin. Jotkut oppilaat myös pohtivat, että tehtävä olisi saattanut tuntua erilaiselta eri ryhmissä. Kaikille oli kuitenkin tullut salissa tehdyistä tehtävistä hyvä mieli ja oppilaat siirtyivät reippaasti takaisin luokkaan lukien toistensa kehuappuja.

Parhain kavereistani -laulu

Säv. Markku Johansson, san. Jorma Toiviainen

Oppilaiden kanssa opeteltiin Markku Johanssonin säveltämä laulu Parhain kavereistani. Muistan laulun omalta kouluajaltani, sillä siinä on mukava melodia ja hauskat sanat. Kun oppilaat olivat oppineet laulun, annoin heille tehtäväksi mennä muutaman oppilaan ryhmiin ja keksiä lauluun uudet sanat. Kertosäkeen oli tarkoitus pysyä samana. Tukena oppilaille oli erilaisia ehdotuksia säkeistöjen aluksi ja vinkkejä siitä, mitä asioita säkeistöt voisivat sisältää. Tavoitteena oli tehdä mukavat, juuri omaa luokkaa koskevat, sanat, jolloin laulusta tulisi 4b:n laulu.

Oppilaat pitivät tehtävästä paljon. Jotkut ryhmät kirjoittivat monia säkeistöjä, joillakin taas oli vaikeuksia keksiä riimejä tai päästä yhteisymmärrykseen sanoituksista. Oppilaat paneutuivat tehtävään innokkaammin kuin odotin, joten tehtävään käytettiin hieman pidemmän aikaa kuin aluksi olin suunnitellut. Siitä ei ollut kuitenkaan haittaa projektin etenemisen kannalta, vaan annoin oppilaille kaiken ajan, minkä he tarvitsivat. Osalla ryhmistä laulujen sanat jäivät hieman kesken, joten viimeistely ja itse lauluun pääsevien säkeistöjen päättäminen sovittiin jätettäväksi seuraavaan kertaan.

5. kerta

Sisältö: Kun nousen aamulla varhain, Kaikki kavereita, seurantakaavio, luokkahenkikyselyn tulokset, laulun kertaaminen, sanoitusten viimeistely ja loppuäänestys, Minä ja kaverini -kysely (eli itseä ja muita koskevat representaatiot, sis. sosiometrinen kyselyn), kaverivihkon tekoa ym.

Päivä aloitettiin taas laulamalla Kun nousen aamulla varhain ja kertaamalla edellisellä kerralla opittu Kaikki kavereita -loru. Näin saatiin oppilaat viritettyä tunnelmaan ja kokoontumaan yhteen.

Seurantakaavio

Tällä kertaa seurantakaaviossa tapahtui muutoksia parempaan.

Kaikki kavereita: vihreä (pysyi samana)

Ei kiusata: vihreä (muutos keltaisesta suoraan vihreään, eli hyppäsi kahden ”asteen” yli). Oppilaiden peruste oli yksinkertainen: kuluneella viikolla ei ollut tapahtunut minkäänlaista kiusaamista tai riitelyä oppilaiden välillä. Tässä vaiheessa en voinut olla ajattelematta sitä mahdollisuutta, että edellisen kerran laulu ja mukavien asioiden

keksiminen itsestä ja muista oppilaista olisi vaikuttanut luokan tilanteeseen näin positiivisesti. Katsellessa oppilaiden tyytyväisiä ja ylpeitä ilmeitä oli vaikea kuvitella, että luokassa vallitseva hyvä toverihenki olisi vain sattumaa.

Työrauha: vihreä (pysyi samana)

Opiskelu: vihreäkeltainen (pysyi samana).

Luokkahenkikyselyn tuloksia

Käydään läpi luokkahenkikyselyssä saatuja tuloksia.

Oppilaat suhtautuivat tuloksiin neutraalisti eikä heillä juurikaan ollut lisättävää tai täsmentämisen aiheita. Luokkahengen arvosana 2,8 ei näyttänyt yllättävän ketään positiivisesti tai negatiivisesti, he pitivät sitä hyvin realistisena. Keskustelussa tuli ilmi, että oppilaat eivät kokeneet suurta ”tsemppaamisen” tarvetta asioiden kehittämiseksi, vaan tiedostivat jo tapahtuneen kehityksen ja aikoivat jatkaa samaan malliin tuntematta paineita seurantakaaviosta tai arvosanoista:

”Ei me voida antaa itellemme kaikista vihreetä, jos ei olla vaikka muistettu läksyjä tai jos jotkut riitelee.” - Sulo

Kaikki kavereita – 4b:n oma laulu

Lauletaan alkuperäistä ja laulua ja viimeistellään uudet sanat.

Alkuperäinen laulu laulettiin pari kertaa läpi, jotta se palautuisi mieliin. Oppilaat eivät maltaneet laulaa kunnolla, koska heillä oli niin kova kiire päästä viimeistelemään laulun sanoja. Ne ryhmät, jotka olivat jo valmiit, tekivät kaverivihkoja. Valmiit sanat kirjoitettiin ylös, ja ne laulettiin kaikki läpi pariin kertaan. Sen jälkeen äänestettiin säkeistöistä neljä parasta, jotka yhdistettiin lopulliseen lauluun. Oppilaat lauloivat reippaina ja jotkut heiluivat ja tanssivat musiikin mukana.

Kaikki kavereita – 4b:n laulu (säv. Markku Johansson, san. Jorma Toiviainen ja 4B)

(loru rytmittäen)

Kaikki kavereita

siinä meidän teema,

kaikki eri maata

se ei meitä kaada,

4b-luokassa hyvää jokaisessa

(laulu)

4b-luokasta löytyy poikavalta
13 poikaa näyttää mahtavalta
Meidän luokan oppilailla on paljon ideoita
niitä sataa sammakoina muttei ihan aina

Vaan ei se haittaa tippaakaan
vaik ollaan eri maata
Salaisuudet vaalitaan, sen kaveri voi taata
Sä kerro ystävälle siis jos painaa joku mieltä
yksin et jää murheisiin, saat lohdutusta sieltä

Englantia opettaa nuori kaunis Laura
liikkaa meille harjoittaa ei niin nuori Tarja
Apunamme on harjoittelija Anni
hän vaan aina hymyilee kuin a-luokan Sanni

Vaan ei se haittaa tippaakaan
vaik ollaan eri maata
Salaisuudet vaalitaan, sen kaveri voi taata
Sä kerro ystävälle siis jos painaa joku mieltä
Yksin et jää murheisiin, saat lohdutusta sieltä

Minä ja kaverini -kysely (eli itseä ja muita koskevat representaatiot) ja sosiometrinen kysely
Oppilailla teetetään kysely, jossa mitataan itseä ja muita koskevia representaatioita. Niiden avulla selvitan, minkälainen käsitys oppilailla on itsestään ja luokkatovereistaan. Kyselyyn on myös liitetty sosiometrinen osuus, jossa pitää nimetä luokalta kolme oppilasta, joista pitää eniten ja kolme, joista pitää vähiten.

Ohjeistin oppilaat entiseen tapaan: kysely on täysin henkilökohtainen ja hyvin luottamuksellinen, vain minä saisin vastauspaperit, jotka kerätään Salaiseen vastauskuoreen.

Kävimme läpi kyselyn kohdat, ja sosiometrinen osuus huolestutti monia oppilaita. Pyysin heitä toimimaan niin kuin ohjeissa sanotaan. Yksi tyttö otti tilanteen draaman kannalta ja valitti, ettei hän vihaa luokaltaan ketään. Selitin, että tehtävässä ei suinkaan

pyydetä nimeämään ihmisiä, joita vihaa, vaan kolme luokkatoveria, joista ei pidä niin paljon kuin muista. Ihmisten nimeäminen ei siis tarkoita sitä, että vihaisi jotakuta.

Oppilaiden vastatessa kyselyyn huomasin, että eniten aikaa oppilaat käyttivät juuri sosiometrisessä osiossa. Monille tehtävä oli todella vaikea, sillä he ottivat sen hyvin vakavasti. Ehdin jo pelätä, että tämä kysely haittaisi projektin positiivista ja kannustavaa luonnetta. Siksi en päästänyt kyselyn jälkeen oppilaita suoraan menemään, vaan keskustelimme asiasta uudestaan ja pohdimme, miksi silti joka tapauksessa heidän luokkansa oli paras mahdollinen. Sulo muun muassa totesi: *”Ehkä on ihan hyvä mieltii niitäki joista ei niin tykkää. Vois sitten yrittää tutustuu niihin paremmin.”* Tämä aiheutti muissa hyväksyvää nyökkäilyä ja mutinaa.

Sosiaalikävely

Lopuksi leikimme sosiaalikävelyä, joka nostatti mielialaa ja sai oppilaat hyvälle tuulelle. Oppilaat rytmittivät ja lausuvat Kaikki kavereita -lorua, jonka jälkeen annoin erilaisia ohjeita, esimerkiksi ”viisi kantapäätä”. Tällöin oppilaiden piti mahdollisimman nopeasti muodostaa ryhmiä, joissa yhteen osui viisi kantapäätä. Tätä jatkui ”kahdeksan kättä, 11 kyynärpäätä, seitsemän polvea” jne.

Pohdintaa

Päivän päätteeksi minua harmitti vieläkin, kuinka raskaasti oppilaat ottivat sosiometrisen kyselyn. Kuulin käytävällä muutamien tyttöjen kuiskuttelevan vastauksiaan keskenään, vaikka olimme puhuneet kyselyn luottamuksellisuudesta ja henkilökohtaisuudesta. Kaverusten välisiä keskusteluja ei kuitenkaan voi välttää eikä estää, joten siihen oli vain sopeuduttava.

Olin pohtinut pitkään ja hartaasti, onko sosiometristä kyselyä hyvä käyttää projektissa, koska oppilaiden kanssa oli kuitenkin puhuttu paljon positiivisten asioiden painottamisesta. Vältin negaatioita seurantakaavion värivalinnoissa ja käytin kehittää -sanaa sen sijaan, että olisin puhunut parantamisesta. Pro gradu -tutkielman kannalta totesin sosiometrisen kyselyn kuitenkin oleelliseksi; gradun teoreettinen viitekehys ei vastaisi empiriaa eikä tarkoitustaan, jos jättäisin sosiometrisen kyselyn tekemättä. Keskustellessani asiasta luokan opettajan kanssa hän totesi, että positiivisesta ajattelutavasta huolimatta lapsilla luonnollisesti on luokan sisällä vihamiehensä ja että heille on arkipäivää käydä keskusteluja siitä, kenestä tykätään ja kenestä ei. Tiesin tämän itsekin, mutta ilmeisesti minun piti vain kuulla se joltain toiselta. Uskoni projektiin palautui siis lopulta.

6. kerta

Sisältö: Ryhmän käsite ja määritelmä, erilaisia ryhmiä, viralliset ja epäviralliset roolit, ryhmäpaine, laulu, luokan mainosjulisteet

Seurantakaavio:

Kaikki kavereita: vihreä (pysyi samana)

Ei kiusata: vihreä (pysyi samana)

Työrauha: vihreäkeltainen (muuttui huonompaan)

Oppilaat sanoivat, että edellisellä viikolla oli ollut melko levotonta, joten he eivät mielestään ansainneet pitää vihreää helmeä.

Opiskelu: vihreäkeltainen (pysyi samana).

Mikä on ryhmä?

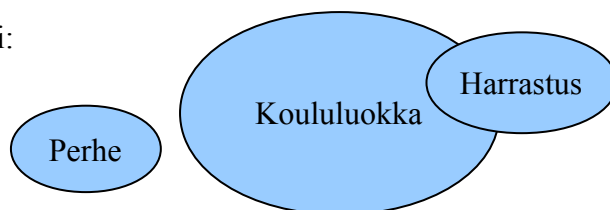
Aloitetaan keskustelu kysymällä oppilailta, mikä on ryhmä. Keskustelussa tuodaan ilmi, että ryhmä on yli kahden ihmisen muodostama joukko, joka on koolla yhteistä tarkoitusta varten ja jonka jäsenet ovat tietoisia toisistaan. Kouluruokka on ryhmä, johon sisältyy pienempiä ryhmiä. Näitä alaryhmiä ovat muun muassa luokan tytöt, luokan pojat, A- ja B-ryhmä, eri valinnaisaineryhmät sekä kaveriporukat. (Kiva Koulu s. 68.)

Pyysin oppilaita antamaan esimerkkejä erilaisista ryhmistä. Aihe oli oppilaille helppo, ja ehdotuksia tuli runsaasti omasta koululuokasta harrastusryhmiin, perheeseen ja kaveriporukoihin. Joku oppilas ehdotti lemmikkejä pilke silmäkulmassa, ja totesimme lemmikkienkin olevan tietynlainen ryhmä, mutta siihen ei virallisesti ihmisiä lasketa. Oppilas kuitenkin halusi sanoa kuuluvansa lemmikkien ryhmään perheensä sisällä, joten muu luokka naureskellen antoi hänelle sen mahdollisuuden.

Tehtävä:

Jokaiselle jaetaan paperi. Oppilaat kirjoittavat itsenäisesti paperille eri ryhmiä, joihin kuuluvat. Ryhmät ympyröidään niiden koon mukaan: isot ryhmät isolla ympyrällä ja pienet pienellä. Jos joissakin ryhmissä on yhteisiä jäseniä, pitää ryhmät piirtää siten, että ne ovat hieman päällekkäin. (Kiva Koulu s. 68.)

Esimerkiksi:



Esimerkki. Suurimmalla osalla oppilaista paperille muodostunut kaavio muistutti yllä olevaa esimerkkiä; koululuokka, kaveriporukat ja harrastukset olivat liitettyinä toisiinsa, ja perhe oli niistä erillään. Joillakin oppilailta oli niin sanottuja itsenäisiä harrastuksia, esimerkiksi soittaminen, jotka olivat erillään muista ryhmistä. Lähes kaikissa papereissa kaveriporukka oli yhdistettynä luokkaan, mistä voi päätellä, että oppilailta on kaverisuhteita luokan sisällä. Tämä selittäisi myös kaikki kavereita -osa-alueen hyvää menestystä seurantakaaviossa. Minua ei yllättänyt, että aikaisemman huumoripitoisen keskustelun johdosta parissa vastauspaperissa oli myös lemmikkien ryhmä.

Tunteet ryhmässä (Kiva Koulu s. 69.)

Puhutaan siitä, minkälaisia tunteita liittyy ryhmässä olemiseen. Ryhmässä voi ujostuttaa, tylsistyttää, pelottaa, olla puhelias ja vitsikäs ja niin edelleen.

Tehtävä:

Oppilaita pyydetään kirjoittamaan piirtämiensä ryhmien kohdalle, minkälaisia tunteita ne herättävät. Oppilaita kannustetaan kirjoittamaan rohkeasti myös niistä tunteista, jotka ovat kielteisiä tai tuntuvat kiusallisilta. Oppilaat saavat tämän jälkeen kertoa, minkälaisia tunteita mitkäkin ryhmät heissä herättävät.

Tässä on otteita oppilaiden tekemistä kaavioista. Ensin on mainittu ryhmä ja sen perään tunne, jota oppilas kyseisessä ryhmässä kokee.

"ratsastus – kivaa; tanssi – jännittynyt mutta kivaa, kaverit – ihanaa"

"koululuokka – ihan kiva; jalkapalloryhmä – hyvä; perhe – rauhallinen"

"koululuokka – villi; kaverit – naurattaa"

"kuoro – hauskaa; perhe – kivaa"

"jalkapallojoukkue – jännittävä olo; perhe – turvallinen olo"

"salaseura – hauska"

"kuvataide – nyt maalit esille!"

Kaikissa vastauksissa oli ryhmiin liitetty pelkästään positiivisia ja mukavia tunteita, vaikka rohkaisin oppilaita kirjoittamaan myös mahdollisia kielteisiä tunteita. Koulu herätti vain kivoja ajatuksia, mitä hieman ihmettelin. Ainoastaan yksi oppilas oli kirjoittanut koululuokan olevan tylsä, tosin hän oli liittänyt samaan ryhmään myös sanan hyvä.

Mukava ryhmä

Oppilaille esitetään seuraavanlaisia kysymyksiä: Kuulutko tai oletko kuulunut ryhmään, jossa on mukava olla? Mikä ryhmästä tekee mukavan? Oletko joskus ollut ryhmässä, jossa ei ollut niin mukavaa? Mikä teki siitä epämukavan?

Puhutaan hyvän ryhmän merkityksestä: siinä keskitytään tekemään sitä, mitä varten ryhmä on (esimerkiksi koululuokka oppimiseen), kunnioitetaan kaikkia ryhmän jäseniä, huomioidaan kaikki ja hyväksytään erilaisuutta. Hyvässä ryhmässä on kaikkien vastuulla pitää huolta siitä, että sen jäsenillä on mahdollisimman hyvä olla. Mukavassa ryhmässä jokainen uskaltaa olla oma itsensä. (Kiva Koulu s. 70.)

Mukavista ryhmistä keskusteltaessa oppilaiden antamat vastaukset olivat mielestäni mukavalla tavalla melko ennalta-arvattavia. Heidän mielestään mukava ryhmä on muun muassa hauska, turvallinen, kiva, reilu, ja siinä otetaan kaikki huomioon. Kaveriporukat ja perhe olivat suosittuja mukavia ryhmiä. Pari oppilasta mainitsi, että koululuokassa ei ole aina mukavaa, sillä joskus joku jätetään ulkopuolelle esimerkiksi välitunnilla tai tulee kiusatuksi. Kerroin, että projektin tarkoituksena on oppia tiedostamaan näitä asioita ja vaikuttaa niihin keskusteluiden ja tehtävien kautta. Kyseiset oppilaat Topi ja Maikki kuuluvat molemmat sosiometriseltä statukseltaan torjuttujen ryhmään: Molempien hyväksytyksi tulemisen arvo on 0, ja Topin torjutuksi tulemisen arvo on 0,61 ja Maikin 0,17. Maikki on siis lievästi torjutussa asemassa, kun taas yli puolet luokan oppilaista olivat nimenneet Topin sosiometrisessä kyselyssä pidän vähiten -kategoriaan. Lisäksi kummallakaan ei ilmennyt sosiometrisessä kyselyssä dyadisia ystävyys-suhteita. Observoinnin perusteella nämä oppilaat eivät kuitenkaan jää kokonaan ilman kavereita luokassa, mutta joutuvat muita useammin kahnauksiin muiden oppilaiden kanssa, sillä ovat hyvin sanavalmiita eivätkä peittele ongelmia. Huomasin projektin aikana, että nämä kaksi oppilasta kyllä tiedostavat ulkopuolelle jäämisensä, mutta eivät anna sen lannistaa itseään (tai sitten he eivät halua näyttää lannistustaan). He osoittautuivat vahvoiksi persooniksi, jotka ”hakevat tilansa” luokassa ja tehtävissä, vaikka se saattaakin aiheuttaa muissa närkästyksiä.

Tehtävä:

Keskustelun jälkeen oppilaat alleviivaavat piirtämistään ryhmistä ne, jotka kokevat mukaviksi ryhmiksi. Halukkaat saavat tämän jälkeen kertoa omista mukavista ryhmistään.

Pyysin oppilaita alleviivaamaan ryhmistä ne, jotka ovat erityisen mukavia. Lähes poikkeuksetta ryhmistä oli alleviivattuina kaverit, perhe ja erilaiset harrastukset. Tämä oli

odotettavissa, ja oli mukava huomata, ettei kenenkään mieltä sillä hetkellä vaivannut mahdolliset ikävät asiat, joita ryhmissä joskus tapahtuu.

Ryhmäpaine

Oppilaille luetaan seuraava esimerkkiteksti (Kiva Koulu s. 71):

”Veera on nähnyt illalla elokuvan, joka oli hänestä tosi hyvä. Kun Veera tulee aamulla kouluun ja liittyy muiden porukkaan, yksi kavereista sanoo heti kovaan ääneen, että edellisillan elokuva oli todella surkea. Muut näyttävät olevan samaa mieltä. Mitä Veera sanoo? Mitä hän ajattelee? Miksi?”

Tekstin lukemisen jälkeen oppilaita pyydetään ehdottamaan eri tapoja, joilla Veera voisi tilanteessa reagoida ja perustelemaan vastauksensa. Pohditaan, miksi on joskus vaikeaa sanoa oma mielipide tai olla menemättä muiden mukana. Selitetään *ryhmäpaineen* tarkoittavan sitä, että ryhmä saa toimimaan tavalla, jolla ei välttämättä haluaisi toimia tai josta ei ole samaa mieltä. (Kiva Koulu s. 71.)

Oppilaat keksivät kolme reagoitintapaa: joko Veera kertoo rohkeasti oman mielipiteensä, on hiljaa tai alkaa myötäillä kavereita. Kysyttäessä miksi, he vastasivat, että jos Veeran kaverit ovat sellaisia, että heidän kanssaan voi vapaasti olla oma itsensä niin Veera uskaltaa sanoa oman mielipiteensä. Tämä vaatii oppilaiden mukaan luottamista omiin kavereihin. Hiljaa olemisen he perustelivat siten, että se on helppo tapa pitää oma mielipiteensä asettumatta muita vastaan. Kolmas perustelu oli, että joskus on vain helpompi mennä mukaan niin ei synny turhaan väittelyitä tai jää ulkopuoliseksi. Se kuulemma riippuu siitä, minkälaisista kavereista on kyse: ovatko he vain kavereita vai Veeran parhaimpia ystäviä. Ystäville on kuulemma helpompi pienessä porukassa sanoa oma mielipide kuin asettua muita vastaan porukassa, jossa on muitakin kavereita tai tuttuja. Kun kysyin yleisesti, millä tavalla oppilaat itse toimisivat, he eivät oikein sanoneet mitään. Lopulta luokan suosituimpiin kuuluva poika myönsi itse reagoivansa joskus yhdellä tavalla, joskus toisella, riippuen tilanteesta. Kuten yleensäkin vastaavina hetkinä, hän sai muut oppilaat nyökkäilemään ja kertomaan omia mielipiteitään.

Roolit ryhmässä (KiVa Koulu s. 73-74.)

Ryhmässä voi edustaa rooleja, esim. hyökkääjä jalkapallojoukkueessa, kitaristi bändissä, oppilas koululuokassa. Rooleihin liittyy aina odotuksia siitä, miten joku toimii tai mikä on hänen tehtävänsä ryhmässä. Edellä mainitut esimerkit ovat sovittuja, virallisia rooleja. On myös rooleja, joita

kutsutaan epävirallisiksi. Ne syntyvät ryhmässä itsestään ajan kuluessa, eikä niitä ole jaettu tai sovittu. Keskustellaan siitä, mitä erilaisia epävirallisia rooleja koululuokassa voi olla.

Oppilaiden mielestä heidän luokassaan oli vitsailijoita, älykköjä ja pellejä. Erityisesti pelleilijöiden roolit tuntuivat koskevan tiettyjä poikia, kuten Jannea. Luottohenkilönä pidettiin Sannaa ja Suloa.

Tehtävä: keskustelun jälkeen oppilaat kirjoittavat valitsemiensa mukavien ryhmien kohdalle, että minkälaisia virallisia ja epävirallisia rooleja he niissä edustavat.

Moni oppilas kirjoitti valitsemiinsa mukaviin ryhmiin rooliksensa hauskuuttajan. Tämä rooli oli yleinen kaveriryhmissä. Perheissä rooliksi oli mainittu lapsi, harrastuksissa esimerkiksi jokin tietty kenttäpelaaja.

Meidän luokka (KiVa Koulu s. 75)

Tutkitaan, millainen ryhmä oma luokka on. Luetaan erilaisia kuvauksia, joiden perusteella mennään sen oppilaan luo, joka parhaiten vastaa kuvausta, ja laitetaan käsi tämän olkapäälle.

Kuka tästä luokasta

- olisi sopiva henkilö hauskuuttamaan meitä, kun on tylsää
- voisi neuvoa läksyissä, kun ne tuntuvat vaikeilta
- voisi opettaa meille hiljaisuutta ja rauhallisuutta
- olisi taitava lohduttamaan sellaisia, joilla on ongelmia
- olisi hyvä neuvomaan, miten opettajan kanssa tullaan toimeen
- voisi olla meille merkittävä henkilö, kun haluamme luoda mukavan ja turvallisen ryhmän

Oppilaille tehtävä oli jännittävä ja mieluista. Ohjeistin heitä miettimään kaikkia luokan oppilaita, ei ainoastaan parhaita kavereita. Oppilaiden tekemät valinnat leikissä olivat jo sosiometrisen kyselyn pohjalta melko odotettavissa. Valinnat tietysti jakautuivat useiden oppilaiden välillä, mutta tässä huomattavimmat esimerkit: Janne sai monta kosketusta hauskuuttamisesta, Sulo sai läksyissä neuvomisesta. Maija-Leena hiljaisuuden ja rauhallisuuden opettamisesta ja Katriina lohduttamisesta. Yllättäen opettaja sai eniten kosketuksia siinä, kuka olisi hyvä neuvomaan, kuinka opettajan kanssa tullaan toimeen. Liikuttavaa oli saada ympärilläni noin kymmenen oppilasta, kun puhuttiin merkittävästä henkilöstä mukavan ja turvallisen ryhmän luomisessa.

Oppilaiden mielestä tehtävä oli mukava ja mielenkiintoinen. Siitä, että tuli valituksi, tuli kuulemma hyvä olo.

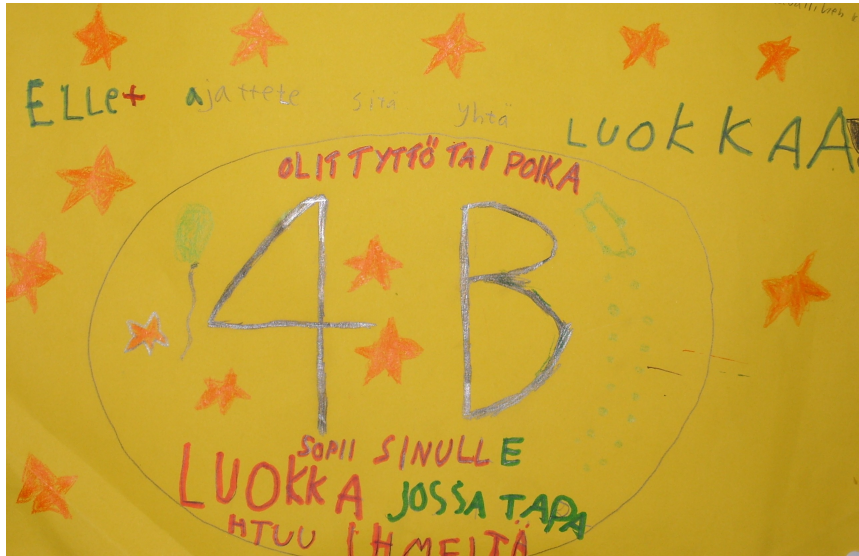
4b:n laulu ja kaverivihko

Lauletaan laulua muutaman kerran lorun ja kehorytmien kanssa. Jutellaan kaverivihkon aikataulusta: missä mennään? Vihko pitäisi palauttaa seuraavalla viikolla, jotta voin selata niitä läpi.

Posterit

Tehdään ryhmissä mainokset omasta luokasta. Minkälaisen posterin tekisit, jotta joku lapsi ilman luokkaa valitsisi juuri 4b:n omaksi luokakseen? Tehtävän tarkoituksena on kohottaa yhteishenkeä ja saada oppilaat tuntemaan ylpeyttä omasta luokastaan. On myös hyvä asia, jos ryhmään tulee uusia jäseniä. Postereista tuli hienoja ja myönteisiä, ja ne kiinnitettiin luokan seinälle.





"4b on PARAS luokka!"

"Uudet luokkalaiset tervetulleita!"

"Tulisitko meidän luokallemme?"

"Meillä on mukava ja kiva luokka!"

"Meidän luokassa kaikki on kavereita!"

"Meillä on 10 ja 13 poikaa!"

"4b rulettaa!"

"Oppilaat ovat COOL!"

"Mennään vinkkiä!"

"Ollaan koulun paras luokka!"

"Pelataan jalkkista!"

"A:n koulu – ihan tavallinen koulu, ellet ajattele sitä yhtä luokkaa! Olit tyttö tai poika, 4b sopii sinulle. Luokka jossa tapahtuu ihmeitä!"

7. kerta

Sisältö: seurantakaavio, kiusaaminen, piilokiusaaminen, kaverivihko

Seurantakaavio:

Kaikki kavereita: vihreä (pysyi samana)

Ei kiusata: vihreä (pysyi samana)

Työrauha: vihreä (muuttui parempaan)

Edellisen kerran laskun jälkeen työrauha sai takaisin vihreän helmensä. Oppilaat olivat ottaneet itseään niskasta kiinni ja päättäneet lopullisesti pitää työrauhan helmen vihreänä.

Opiskelu: vihreäkeltainen (pysyi samana).

Kiusaaminen (KiVa Koulu s. 84–89.)

Puhutaan ryhmässä toimimisen ikävistä puolista, kuten kiusaamisesta. Tehdään taulukuva ja kerätään siihen tietoja: Mitä kiusaaminen on? Mistä sen tunnistaa (huomataan ero konfliktin, riidan, kiusoittelun ja kiusaamisen välillä)? Minkälaista kiusaamista on?

Oppilailla tuntui olevan melko selkeä käsitys siitä, mitä kiusaaminen on ja miten se ilmenee. Kirjoitin tauluun riviin kysymykset ja jaoin ne palstoiksi. Mitä kiusaaminen on? -kysymyksen alle kirjoitetaan kiusaamisen olevan toistuvasti ja tahallisesti aiheutettua pahaa oloa. Juteltiin, mitä eroa on kiusoittelulla ja kiusaamisella. Oppilaat olivat oikeassa siinä, että kiusoittelu on leikkimielistä eikä totta. Tämän jälkeen oppilaat saivat miettiä pareittain, minkälaista kiusaaminen on ja mitä sille pitäisi tehdä. Saatiin seuraavia vastauksia:

Mitä kiusaaminen on? ”Haukkumista, ärsyttämistä, syrjintää, väkivaltaa, pilkkaamista.”

Mitä tehdä? ”Aikuiselle kertominen, pitää kertoa väkivalvojalle/opettajalle, kotona ja pitää selvittää asia.”

Oppilaiden mielestä heidän listaamansa asiat olivat tavallisimpia kiusaamisen muotoja, joihin he olivat törmänneet. Heidän luokassaan kiusaamisesta pitäisi kertoa aina opettajalle ja selvittää asia heti.

Oppilaat olisivat varmasti puhuneet kiusaamisesta tuntikausia. Heillä oli tarkka näkemys siitä, mikä on toisen kustannuksella ja mikä toisen kanssa nauramista.

Piilokiusaaminen (KiVa Koulu s.94–103.)

Katsotaan kolme KiVa Koulun videopätkää, joissa piilokiusaaminen esiintyy erilailla.

1. Kohdellaan kuin ilmaa, suljetaan ryhmän ulkopuolelle.
2. Sanallinen ja sanaton viesti ovat ristiriidassa.
3. Kerrotaan ilkeitä juttuja, puhutaan selän takana ja yritetään saada muut suhtautumaan kielteisesti.

Videot tekivät oppilaisiin vaikutuksen, ja he eläytyivät niihin vahvasti. Videoiden aikana saattoi kuulla jonkun kommentin: ”Vähän epäileä, ei noin voi tehdä!” Luokassa oli viimeisen videon jälkeen jonkin aikaa aivan hiljaista, kunnes oppilaat alkoivat puhua. Monille oli tullut paha mieli videoista, ja he vaikuttivat ymmärtävän, miksi piilokiusaaminen on niin hankala asia: kiusaaja/kiusaajat pysyttelevät piilossa. Muiden paitsi kiusatun saattaa olla vaikea huomata, että piilokiusaamista tapahtuu. Oppilaiden mielipide oli, että jos joku tekee vastaavaa kuin videoissa leikillään tai vitsillä, ei tosiaan ymmärrä mitään. Kysyin suoraan, tapahtuuko heidän luokassaan piilokiusaamista. Oppilaat myönsivät, että välillä on porukan ulkopuolelle jättämistä ja pahan puhumista.

Erityisesti videot näyttivät järkyttävän tyttöjä, joilla tällaista kannausta on ollut. Asia oli paljon valaisevampaa nähdä videolta.

Kännykkä- ja nettikiusaaminen (KiVa Koulu s. 100.)

Keskustellaan siitä, ovatko oppilaat kuulleet kännykkä- tai nettikiusaamisesta. Katsotaan kännykkäkiusaamiseen liittyvä video.

Oppilaat kertoivat, että netissä kiusaaminen on helpompaa kuin kännykällä kiusaaminen. Netissä on helppo käydä eri nimellä esimerkiksi toisen IRC-gallerian sivuilla kommentoimassa valokuvia tai lähettää sähköposteja muille. Nettiin kirjoitettu kommentti ei myöskään välttämättä koskaan poistu sieltä. Puhuimme hyvästä nettisäännöstä: älä pistä nettiin sitä, mitä et voisi sanoa toiselle päin naamaa.

Oppilaat olivat myös kännykkäkiusaamisen videosta järkyttyneitä. Videossa koko päivän kestänyt uhkailu tekstiviesteillä huipentui tytön yöllä saamaan viestiin, jossa sanottiin sen yön olevan viimeinen. Tämäkin video aiheutti hetkellisen hiljaisuuden luokassa ja oppilaat toivoivat jotain iloisempia aiheita. Kännykkäkiusaaminen ei ollut oppilaille tuttua, nettikiusaamistapauksia he tiesivät joitakin. Muun muassa Aaron isoveljeä oli kiusattu juuri IRC-galleriassa.

Kaverivihko

Loppuajan oppilaat saivat tehdä kaverivihkoa, joten mieliala kohosi vähitellen. Annoin vihkon tekemiseen yhden viikon lisäaikaa, sillä ne olivat pahasti kesken.

8. kerta

Sisältö: kiusaamisen seuraukset, ryhmä ja kiusaaminen, 4b:n laulu, loppukysely

Seurantakaavio:

Kaikki kavereita: vihreä (pysyi samana)

Ei kiusata: vihreäkeltainen (muuttui huonompaan)

Oppilaat kertoivat Jannen ja Topin riidelleen liikuntatunnilla edellisen viikon lopussa. Riitely ja kyräily olivat jatkuneet koko päivän, joten siinä oli tarpeeksi oppilaille syytä muuttaa helmen väriä. Pojat olivat tilanteesta hieman noloina, mutta myönsivät olevansa muiden kanssa samaa mieltä.

Työrauha: vihreä (pysyi samana)

Opiskelu: vihreä (muuttui paremaan)

Oppilaat sanoivat, että pitkästä aikaa kaikki olivat olleet huolellisia koulutyöskentelyssä ja ettei läksyjä oltu unohdettu. Ylpeinä he saivat vihreän helmen, kyllä sen eteen oli nähty töitäkin!

Kiusaamisen seuraukset (KiVa Koulu s. 107 →)

Puhutaan siitä mitä kiusaamisesta seuraa ja miltä kiusatusta tuntuu. Toistuvasti kiusatut lapset ovat muita surullisempia ja masentuneempia, arempia, stressaantuneempia ja useammin poissa koulusta. Katsotaan video, jossa esiintyy kiusattu aikuisena ja kertoo, miten kiusaaminen häneen vaikutti.

Oppilaita tuntui alusta asti tuskastuttavan kiusaamisesta puhuminen, sillä edellisen kerran videot olivat hyvässä muistissa. He jaksoivat kuitenkin katsoa videon. Eniten oppilaisiin tuntui vaikuttavan se, että videon mies kertoi, että hänen paras kaverinsa, joka oli todella kiva vapaa-aikana, kiusasi häntä muiden mukana koulussa. Oppilaiden mielestä se ei ollut oikeaa ystävyyttä ja että miestä olisi pitänyt auttaa. ”Eihän meidän tarvi kattoo enää tällasia surullisia videoita?” kysyi Hanne.

Ryhmä ja kiusaaminen (KiVa Koulu s. 117.)

Puhutaan siitä, minkälaisia eri rooleja kiusaamistilanteessa voi olla (kiusattu, kiusaaja, kiusaajan apuri, kiusaajan kannustaja ja hiljainen hyväksyjä). Mietitään, miksi joku ottaa jonkun mainituista rooleista.

Oppilaat kokivat, että kiusaajalla on tarve päteä ja esittää kovaa. Muut taas eivät uskalla nousta kiusaajaa vastaan, koska pelkäävät itse joutuvansa kiusatuiksi. Oppilaat olivat tässä aivan oikeassa. Pyysin oppilaita miettimään, että missä roolissa he rehellisesti ovat joskus olleet. Vastauksia tuli joka rooliin, eniten hiljaiseen hyväksyntään.

Minun piti käsitellä oppilaiden kanssa kiusaamista vielä hieman syvemmin ja tehdä aiheesta lisää harjoitteita. Oppilaat eivät kuitenkaan enää jaksaneet keskittyä aiheeseen, koska se ei ollut heille lainkaan mieluisaa. Päädyimme siis kohottamaan mielialaa sosiaalikävely-leikillä, jota oli menty aiemminkin.

Loppukysely

Teetin oppilaille vielä viimeisen kyselyn, jossa esitin kysymyksiä siitä, miten luokka onnistui projektin aikana ja missä olisi voitu vielä kehittyä. Kyselyn lopuksi oppilaat saivat taas arvioida luokkahenkeä 1-4 helmellä.

Keräsin kaverivihkot, ja samalla kun oppilaat pelasivat ulkona polttopalloa, selasin vihkot läpi. Vihkoja oli täytetty vaihtelevasti: jotkut olivat koristelleet sen oikein hienoiksi ja saaneet melkein kaikilta vastaukset. Toisen ääripään vihkoja oli myös pari: vihkon sivut olivat melkein irti eikä vastauksia ollut kuin pojilta. Vihkot olivat kuitenkin olleet kovassa käytössä, ja oppilaat niihin tyytyväisiä. Jaoin vihkot oppilaille kotiin vietäväksi ja ryhdyimme suunnittelemaan seuraavaa ja viimeistä kertaa. Oppilaat saivat pitää juhlat, joihin sai tuoda herkkuja ja keksiä hauskaa ohjelmaa. Kerroin aikomuksestani haastatella joitakin oppilaita viimeisellä kerralla.

9. kerta

Sisältö: seurantakaavio, juhlat, haastattelut, kehu-paperien jakaminen

Seurantakaavio:

Kaikki kavereita: vihreä (pysyi samana)

Ei kiusata: vihreä (pysyi samana)

Työrauha: vihreä (pysyi samana)

Opiskelu: vihreä (muuttui paremmaksi)

Ensimmäistä kertaa, viimeisellä projektikerralla oppilaat saivat vihreän rivin! Vitsailin, että sanoivatko he vihreät, vaikkei arvio paikkaansa pitäisikään. Oppilat vakuuttelivat minulle rehellisyyttään ja opettaja oli heidän kanssaan samaa mieltä. Luokka oli todella panostanut loppua kohden. Seurantakaavio oli läpikäynyt intervention aikana uskomattoman värimuutoksen.

Kerroin oppilaille iloiset tulokset loppukyselystä: luokkahenki oli noussut kohtalaisesta hyvään! Oppilaat olivat asiasta riemuissaan ja kokivat, että luokkahenki oli todella parantunut. Kaikin puolin luokassa vallitsi iloinen ilmapiiri, minkä vuoksi juhlatkin oli kiva aloittaa.

Jaoin oppilaille aikaisemmin interventiossa täytetyt kehu-paperit omaksi. Oppilaat katselivat niitä mielissään, ja samalla kun he laittoivat herkkuja tarjolle ja aloittivat musiikin kuuntelun ja tietovisailun, minä otin Sulon, Harrin, Riitan ja Topin vuorotellen haastatteluihin eri tilaan.

Viimeinen kerta vietiiin loppuun hauskoissa merkeissä. Keskustelimme lopuksi vielä, että kuinka luokka on muuttunut intervention aikana ja mitä ollaan opittu. Oppilaiden mielestä interventio oli mukavaa vaihtelua kouluarkeen. Myös opettaja kiitteli minua ja oppilaita hienosta työstä.

Kaikki kavereita -interventio sai minut todella ajattelemaan vertaissuhteiden tärkeyttä. Sain siitä valtavasti lisäpontta jatkaa asian parissa omassa luokassani ja työpaikallani. KiVa Koulu -ohjelma on oiva väline vertaissuhteiden kehittämiseen suoraan sellaisenaan tai sovellettuna. Sen voi räätälöidä omien tarpeiden mukaan. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin oikeus turvalliseen ja mukavaan koulunkäyntiin ja tunteeseen siitä, että kuuluu osaksi ryhmää. Kenenkään ei pitäisi joutua jäämään ulkopuolelle.

LÄHTEET

- Asher, S. & Parker, J. 1989.** "Significance of peer relationship problems in childhood".
Julkaisussa Schneider, B. H. & Attili, G. (toim.), Social competence in developmental perspective.
Boston: Kluwer Academic Publishers, 5–23.
- Baldwin, M. W. 1992.** "Relational schemas and the processing of social information".
Psychological Bulletin 112 (3), 461–484.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L. & Sikora, D. M. 1989.** "Effects of sociometric testing on children's
behavior and loneliness in school". Developmental Psychology 25 (2), 306–311.
- Boivin, M. & Hymel, S. 1997.** "Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model".
Developmental Psychology 33 (1), 135–145.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. 1994.** "Bully/victim problems in middle-school children: stability,
self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance". British Journal of
Developmental Psychology 12 (3), 315–329.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. & Boivin, M. 1994.** "Measuring friendship quality during pre- and
early adolescence: the development and psychometric properties of the Friendship Qualities scale".
Journal of Social and Personal Relationships 11, 471–484.
- Chang, L. 2004.** "The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social
behaviors to peer acceptance". Developmental Psychology 40 (5), 691–702.
- Cillessen, A. H. N. 2009.** "Sociometric methods". Julkaisussa Rubin, K. H., Bukowski, W. M., &
Laursen, B. (toim.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford
Press, 82–99.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982.** "Dimensions and types of social status: a cross-
age perspective". Developmental Psychology 18 (4), 557–570.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994.** "A review and reformulation of social information-processing
mechanisms in children's social adjustment". Psychological Bulletin 115 (1), 74–101.

- Eskola, A. & Järventie, I. 2001.** ”Sigmund Freud: Psykoanalyttinen teoria”. Julkaisussa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 35–60.
- Gresham, F. M., Cook, C. R. & Crews, S. D. 2004.** ”Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions”. *Behavioral Disorders* 30 (1), 32–46.
- Hartup, W. 1989.** ”Social relationships and their developmental significance”. *American Psychologist* 44 (2), 120–126.
- Hartup, W. W. 1996.** ”The company they keep: friendships and their developmental significance”. *Child Development* 67, 1–13.
- Hawker, D. S. J & Boulton, M. J. 2000.** ”Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of Cross-sectional Studies”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41 (4), 441–455.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. 1999.** ”The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization”. *Developmental Psychology* 35 (1), 94–101.
- Iverson, A. M. & Iverson, G. L. 1996.** ”Children's long-term reactions to participating in sociometric assessment”. *Psychology in the Schools* 33, 103–112.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. 2000.** ”Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders”. *Journal of Adolescence* 23 (6), 661–674.
- Klima, T. & Repetti, R. L. 2008.** ”Children's peer relations and their psychological adjustment: differences between close friendships and the larger peer group”. *Merrill-Palmer Quarterly* 54 (2), 151–178.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. 1997.** ”Victimized children's responses to peer's aggression: behaviors associated with reduced versus continued victimization”. *Development and Psychopathology* 9, 59–73.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E. & Salmivalli 2010.** A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4–6. *Child Development* 82 (1), 311–330.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. 2000.** ”An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing”. *Child Development* 71 (1), 107–118.
- Lytton, H. & Romney, D. M. 1990.** ”Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis”. *Psychological Bulletin* 109 (2), 267–296.
- Maccoby, E. E. 1990.** ”Gender and relationships: a developmental account”. *American Psychologist* 45 (4), 513–520.
- Mayeux, L., Underwood, M. K. & Risser, S. D. 2007.** ”Perspectives on the ethics of sociometric

research with children: how children, peers and teachers help to inform the debate". *Merrill-Palmer Quarterly* 53 (1), 53–78.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Helsinki: International Methelp.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. "Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status". *Psychological Bulletin* 113 (1), 99–128.

Ojanen, T., Aunola, K. & Salmivalli, C. 2007. "Situation-specificity of children's social goals: changing goals according to changing situations?". *International Journal of Behavioral Development* 31 (3), 232–241.

Ojanen, T., Grönroos, M. & Salmivalli, C. 2005. "An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status". *Developmental Psychology* 41, 699–710.

Parker, J. G. & Asher, S. R. 1987. "Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?". *Psychological Bulletin* 102 (3), 357–389.

Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. "Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction". *Developmental Psychology* 29 (4), 611–621.

Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell D. B. 2009. "Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships". *Psychology in the Schools* 46 (10), 1084–1097.

Piaget, J. 1959. *Language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan.

Poikkeus, A-M. 1995. "Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot". Julkaisussa Lyytinen, P., Korhikangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 122–138.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2010. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C., Lappalainen M. & Lagerspetz, K. M. J. 1998. "Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up". *Aggressive Behavior* 24 (3), 205–218.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "'I'm ok but you're not' and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals". *Developmental Psychology* 41 (2), 363–375.

Salmivalli, C., Pöyhönen, V. & Kaukiainen, A. 2009. *KiVa Koulu: Opettajan opas alakoulun 4. luokalle*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 3. Opetusministeriö.

Schuster, B. 2001. ”Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms”. Julkaisussa Juvonen, J. & Graham, S. (toim.), *Peer harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 290–309.

Sullivan, Harry S. 1953. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton

Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikön opinto-opas 2010-2011.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22, 5-6, 387–398.

Vygotskij, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wentzel, K. R. & Caldwell, K. 1997. ”Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school”. *Child Development* 68 (6), 1198–1209.

Aikakauslehtiartikkelit on löydettävissä myös sähköisenä julkaisuna Education Research Complete -tietokannasta.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Liite 2. Minä ja luokkatoverini -kysely (itseä ja muita koskevat representaatiot) ja sosiometrinen kysely

Liite 3. Luokkahenkikysely

Liite 4. Loppukysely

Tervehdys, 4b:n vanhemmat ja huoltajat!

Olen luokanopettajaopiskelija Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokselta. Aloitan hiihtoloman jälkeen 4b-luokassa syventävän opetusharjoittelun ja pro gradu -tutkielmani yhteisprojektin, jonka aikana oppilaat pääsevät pohtimaan luokkahenkeen ja ryhmässä toimimiseen liittyviä asioita erilaisten yhteistoiminnallisten työskentelymenetelmien avulla. Tarkoituksena on käyttää projektissa syntyviä tuotoksia ja tehtyjä havaintoja pro gradu -tutkielmani aineistona. Kaikki oppilaat osallistuvat yhteistoiminnallisiin tehtäviin osana tavallista koulupäivää ja tulevat tekemään myös jonkin verran itsenäisiä tehtäviä.

Tutkin myös luokan sosiaalista rakennetta, ja aikomukseni olisi tehdä oppilaille kyselyjä ja haastatteluja projektin aikana. Haastattelujen, kyselyjen ja oppilaiden itsenäisten tehtävien käyttämiseen tutkielman aineistona tarvitsen oppilaskohtaiset luvat huoltajilta. Kaikki projektista saatu aineisto tullaan käsittelemään tutkielmassa nimettömästi ja ehdottoman luotettavasti.

Projekti jatkuu toukokuun loppupuolelle asti noin kerran viikossa.

Pyydän täyttämään alla olevan lupalapun ja palauttamaan sen koululle hiihtoloman jälkeen maanantaina 8.3. Tällöin aloitan projektin tutustumalla paremmin luokan oppilaiden kanssa.

Talvisin terveisin, Anni Mikkola

Oppilaan nimi: _____

Oppilaalle ___saa / ___ei saa tehdä kyselyjä tai haastatteluja projektin aikana aineistonkeruutarkoituksessa.

Oppilaan itsenäisen työskentelyn tulosta, esimerkiksi kirjoitus- tai piirustustehtävää ___saa / ___ei saa käyttää projektin aikana aineistonkeruutarkoituksessa.

Huoltajan allekirjoitus: _____

NIMI: _____

MINÄ JA LUOKKATOVERINI**Millaiseksi koet itsesi ollessasi yhdessä luokkatovereidesi kanssa?**

Käytä seuraavaa asteikkoa:

0 = ei pidä ollenkaan paikkaansa

1 = ei pidä juurikaan paikkaansa

2 = pitää jokseenkin paikkansa

3 = pitää täysin paikkansa

	ei pidä ollenkaan paikkaansa			pitää täysin paikkansa
1. Kun olen luokkatoverieni kanssa, olen suurin piirtein tyytyväinen itseeni.	0	1	2	3
2*. Kun olen luokkatoverieni kanssa, ajattelen, etten kelpaa mihinkään.	0	1	2	3
3. Kun olen luokkatoverieni kanssa, koen, että minussa on paljon hyvää.	0	1	2	3
4. Kun olen luokkatoverieni kanssa, koen suoriutuvani asioista yhtä hyvin kuin toisetkin.	0	1	2	3
5*. Kun olen luokkatoverieni kanssa, tunnen, että minussa ei ole juuri mitään ylpeyden aihetta.	0	1	2	3
6*. Kun olen luokkatoverieni kanssa, tunnen itseni joskus todella hyödyttömäksi.	0	1	2	3
7. Kun olen luokkatoverieni kanssa, koen olevani ihmisenä yhtä arvokas kuin muutkin.	0	1	2	3
8*. Kun olen luokkatoverieni kanssa, toivoisin, että voisin kunnioittaa itseäni enemmän.	0	1	2	3
9*. Kun olen luokkatoverieni kanssa, pidän itseäni epäonnistuneena.	0	1	2	3
10. Kun olen luokkatoverieni kanssa, suhtaudun itseeni myönteisesti.	0	1	2	3

Entä millaiseksi koet luokkatoverisi?**Liite 2 (2)**

Käytä seuraavaa asteikkoa:

0 = ei pidä ollenkaan paikkaansa

1 = ei pidä juurikaan paikkaansa

2 = pitää jokseenkin paikkansa

3 = pitää täysin paikkansa

	ei pidä ollenkaan paikkaansa			pitää täysin paikkansa
1. Luokkatovereihini voi todella luottaa.	0	1	2	3
2. Luokkatoverini todella välittävät siitä, mitä minulle tapahtuu.	0	1	2	3
3. Luokkatoverini ovat valmiita auttamaan, jos tarvitsen apua.	0	1	2	3
4*. Luokkatovereihin ei kannata luottaa.	0	1	2	3
5*. Luokkatoverini eivät oikeasti välitä minusta.	0	1	2	3
6*. Luokkatoverini ajattelevat loppujen lopuksi omaa etuaan.	0	1	2	3
7*. Tilaisuuden tullen luokkatoverini pettävät luottamuksen.	0	1	2	3
8*. Luokkatoverit haluavat loukata minua.	0	1	2	3
9. Luokkatovereille voi uskoutua.	0	1	2	3
10. Luokkatoverini ovat minulle rehellisiä.	0	1	2	3
11*. Luokkatoverini ajattelevat minusta paha.	0	1	2	3
12. Yleensä luokkatoverini tarkoittavat hyvää.	0	1	2	3
13*. Luokkatoverini ovat vihamielisiä.	0	1	2	3

**Nimeä kolme luokkatoveriasi,
joista pidät eniten:**

**Nimeä kolme luokkatoveriasi,
joista pidät vähiten:**

Nimi: _____

o Mitä mielestäsi tarkoittaa hyvä luokkahenki? Mainitse ainakin kolme asiaa.

o Mitkä hyvään luokkahenkeen liittyvät asiat toimivat mielestäsi hyvin sinun luokassasi? Millä tavoin se ilmenee?

o Mitkä hyvään luokkahenkeen liittyvät asiat eivät mielestäsi toimi niin hyvin sinun luokassasi? Millä tavoin se ilmenee?

o Millä tavalla oman luokkasi luokkahenkeä voisi kehittää?

o Kuinka monta helmeä asteikolla yhdestä neljään antaisit 4b:n luokkahengelle (1=huono, 2=kohtalainen, 3=hyvä, 4=erinomainen)? Ympyröi.

1 2 3 4

o Mitä sivutaululla oleva seuranta-kaavio kertoo luokastasi?

o Mitä mieltä olet seuranta-kaaviosta? Perustele.

o Mikä on mielestäsi Kaverivihkon tarkoitus?

o Mitä mieltä olet Kaverivihkosta? Perustele.

Kiitos vastauksistasi! :)

Nimi: _____

o Mitä sinulle on jäänyt projektista parhaiten mieleen?

o Mikä oli projektissa

a) mukavinta

b) ikävintä?

o Mitä olet oppinut projektin aikana?

o Missä asioissa luokkasi onnistui projektin aikana?

o Missä asioissa luokkasi olisi voinut onnistua paremmin?

Liite 4 (2)

o Entä missä asioissa sinä itse onnistuit projektin aikana? Kerro myös, missä asioissa olisit voinut onnistua paremmin.

o Kuinka monta helmeä asteikolla 1-4 antaisit 4B:n luokkahengelle? (1=huono, 2=kohtalainen, 3=hyvä, 4=erinomainen)

Kiitos vastauksistasi! :)