Tampereen yliopisto

Elli Kylmäluoma

VERTAISSUHTEIDEN MERKITYS ALAKOULUIKÄISTEN KOULUKOKEMUKSESSA JA OPPIJAMINÄKUVASSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2026

TIIVISTELMÄ

Elli Kylmäluoma: Vertaissuhteiden merkitys alakouluikäisten koulukokemuksessa ja oppijaminäkuvassa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, luokanopettaja
Huhtikuu 2026

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä on vertaissuhteiden merkitys alakouluikäisten lasten koulukokemuksessa ja kokemuksessa itsestä oppijana. Tavoitteena oli tuottaa tietoa, jonka avulla vertaissuhteiden tarjoamia mahdollisuuksia voidaan ymmärtää ja tukea paremmin. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja se pohjautui hermeneuttis-fenomenologiseen näkökulmaan. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina kahdeksalta viidesluokkalaiselta oppilaalta ja analysoitiin induktiivisesti hermeneuttis-fenomenologisen analyysitavan mukaisesti. Tutkimuksen ytimessä olivat lasten kokemukset sekä heidän kokemuksillensa antamat merkitykset.

Tutkimuksen perusteella toimivista vertaissuhteista syntyvä yhteenkuuluvuuden tunne kiinnitti lapset kouluyhteisöön ja teki koulukokemuksesta merkityksellisemmän. Vertaissuhteista saatiin apua ja tukea, mutta niillä oli myös ikävämpi merkitys häiriötekijänä. Huomionarvoista oli, että häiritsevää käytöstä hyväksyttiin tai jouduttiin sietämään, jotta yhteenkuuluvuuden kokemus ei vaarantuisi. Lisäksi lapset kokivat vertaissuhteet sekä oppimisen mahdollistajina että sosiaalisten taitojen harjoittelun välineenä.

Oppijaminäkuvassa vertaissuhteiden merkitys ilmeni mahdollisuutena vertailla omaa osaamista. Vertailu näyttäytyi kilpailemisen kautta oppimisen suuntaajana sekä keinona paikantaa osaamistaan suhteessa vertaisryhmän tasoon. Myös vertaisten suhtautuminen koulunkäyntiin ja haastateltavan osaamiseen nousi esiin merkittävänä tekijänä oppijaminäkuvassa. Kuitenkin lähes kaikki viidesluokkalaiset sanallistivat, että vertaiset eivät vaikuta omaan oppijaminäkuvaan.

Tutkimus tuotti valtavirrasta poiketen laadullista tietoa vertaissuhteiden merkityksestä ja siten monipuolisti aiheen tuntemusta. Tutkimuksesta on mahdollista poimia näkökulmia koulutyön kehittämiseen, sillä sen ansioista opettajat voivat huomioida paremmin vertaissuhteiden merkityksen osana koulunkäyntiä ja oppimista.

Avainsanat: vertaissuhde, koulukokemus, oppijaminäkuva

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Elli Kylmäluoma: The Significance of Peer Relationships in Primary School Children's School Experience and Academic Self-Concept
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies, Teacher Education
April 2026

The purpose of this study was to examine the significance of peer relationships in the school experiences of primary school children and in their experience of themselves as learners. The aim was to produce information through which the opportunities provided by peer relationships can be better understood and supported. The study was conducted as a qualitative study and was based on a hermeneutic-phenomenological perspective. The research data were collected through semi-structured thematic interviews with eight fifth-grade students and analyzed inductively in accordance with the hermeneutic-phenomenological method of analysis. At the core of the study were the children's experiences and the meanings they attributed to their experiences.

Based on the study, the sense of belonging stemming from positive peer relationships fostered children's connection to the school community and made the school experience more meaningful. Peer relationships provided help and support, but they also had a less favorable significance as a distraction. Notably, disruptive behavior was either accepted or had to be tolerated so that the sense of belonging would not be threatened. In addition, children experienced peer relationships both as enablers of learning and as tools for practicing social skills.

Regarding academic self-concept, the significance of peer relationships was reflected in the opportunity to compare one's own skills with those of others. Comparison was evident through competition as a guide for learning. It also served as a means to assess one's own skills relative to the peer group's level. Peer attitudes toward schoolwork and the student's competence also emerged as significant factors in the academic self-concept. However, almost all fifth graders articulated that peers do not influence their own academic self-concept.

The study produced qualitative information on the significance of peer relationships, deviating from the mainstream, and thereby diversified knowledge of the topic. It is possible to extract perspectives for the development of the school environment from the study, as thanks to it teachers can better consider the significance of peer relationships as part of schooling and learning.

Keywords: peer relationship, school experience, academic self-concept

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

☐ Ei
☒ Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia: ChatGPT

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: ChatGPT-5 mini, ChatGPT-5.3

Käyttötarkoitus: Tekoälyä hyödynnettiin tieteenfilosofian ja metodologian välisen yhteyden ymmärtämisen varmistamisessa, tutkimuskysymysten ja tutkimustehtävän hahmottelussa, haastattelukysymysten ideoinnissa sekä apuna analyysin alateemojen jäsentelyssä teemoiksi. Lisäksi tekoälyä käytettiin tutkimuksen eri osioiden jäsentämisessä sekä tekstin muotoilussa.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: johdanto, teoreettinen viitekehys, tutkimuksen toteutus, tulokset, pohdinta

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 6

2 VERTAISSUHTEET 10

2.1 Vertaissuhteiden tutkimus 11
2.2 Vertaissuhteet ja koulunkäynti 15

3 OPPIJAMINÄKUVA 19

3.1 Oppijaminäkuvaa selittävät teoreettiset mallit 22
3.2 Oppijaminäkuva suhteessa lähikäsitteisiin ja vertaissuhteisiin 24

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 27

4.1 Tutkimustehtävä 27
4.2 Teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat 27
4.3 Aineistonkeruu 30
4.4 Aineiston analyysi 32

5 VERTAISSUHTEIDEN MERKITYS KOULUKOKEMUKSESSA 39

5.1 Vertaissuhteet tarjoavat apua ja tukea 39
5.2 Vertaissuhteet häiriötekijöinä 41
5.3 Oppiminen vertaissuhteissa 43

6 VERTAISSUHTEIDEN MERKITYS OPPIJAMINÄKUVASSA 45

6.1 Vertailu oppijaminäkuvassa 45
6.2 Vertaisten suhtautumisen merkitys 47
6.3 Oppijaminäkuvan sosiaalinen riippumattomuus 49

7 POHDINTA 51

7.1 Tutkimustulosten tulkinta 51
7.2 Eettisyys 57
7.3 Luotettavuus 58

LÄHTEET 60

LIITTEET 67

Liite 1: Haastattelurunko 67

TAULUKOT

TAULUKKO 1. ESIMERKKI MERKITYSYKSIKÖIDEN TAULUKOINNISTA 34

TAULUKKO 2. ESIMERKKI TEEMOJEN MUODOSTAMISESTA 35

KUVIOT

KUVIO 1. SOSIOMETRINEN STATUS (COIE YM., 1982, S. 563) 14

KUVIO 2. MINÄKUVAN MONIULOTTEINEN, HIERARKKINEN MALLI (SHAVELSON YM., 1976, S. 413) 20

1 JOHDANTO

Lapset viettävät koulutaipaleellaan huomattavan paljon aikaa luokkakavereidensa seurassa ja muodostavat ystävyys- ja kaverisuhteita heidän kanssaan. Nämä vertaissuhteet tekevät koulupolusta erityisen luoden merkittävimpiä muistoja. Ne myös vaikuttavat useasta eri näkökulmasta lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Aiemman tutkimuksen mukaan vertaissuhteilla on tärkeä asema esimerkiksi lapsen sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä (Pellegrini ym., 2016) sekä sopeutumisessa ja koulumenestyksessä (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Oma kiinnostus tämän tutkimuksen aiheeseen heräsi pitkän joukkueurheilutaustan pohjalta kasvaneesta mielenkiinnosta erilaisia ryhmäilmiöitä kohtaan. Sekä joukkueessa että koululuokassa työskennellään kollektiivisesti yhteisen tavoitteen eteen, mikä koululuokassa tarkoittaa oppilaiden kasvun tukemista ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä sekä tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamista (Opetushallitus, n.d.). Mielestäni yksi kiinnostavimmista koululuokan ryhmäilmiöistä on oppilaiden väliset vertaissuhteet ja erityisesti niissä kiinnostaa vertaissuhteiden tarjoamat mahdollisuudet perusopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Ajattelen, että vertaissuhteisiin panostamalla ja niiden oikeanlaisella tukemisella saattaa olla runsaastikin myönteistä vaikutusta esimerkiksi luokan ryhmäytymiseen, kouluviihtyvyyteen, koulun kohtaamiin asenteisiin, syrjäytymisen ja kiusaamisen ehkäisemiseen sekä näiden myötä akateemiseen oppimiseen. Haluan myös tulevaisuudessa opettajana auttaa oppilaita kehittämään vertaissuhdetaitojaan, ja tämän tutkimuksen avulla pääsen itse oppimaan niistä lisää.

Tutkimuksen taustalla on oletus siitä, että vertaissuhteet vaikuttavat akateemiseen oppimiseen (Pellegrini ym., 2016). Sen pohjalta lähdin rajaamaan aihettani kohti vertaissuhteiden ja oppimisen välistä yhteyttä. Pellegrini ja kollegat (2016) toteavat, että vertaissuhteiden vaikutusta koulukokemukseen ja oppimiseen käsitellään tutkimuksessa liian vähän, vaikka itse vertaissuhteita

onkin tutkittu paljon. Tässä tutkimuksessa päädyin tarttumaan juuri tähän aiemmin vähemmän tutkittuun vertaissuhteiden merkitykseen oppilaiden koulukokemuksen näkökulmasta. Koulukokemuksen valintaa tutkimusaiheeksi puoltaa myös tuoreen valtakunnallisen oppimaan oppimisen arvioinnin ensitulokset (Vainikainen ym., 2025), jonka mukaan yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen kouluun on muuttunut huomattavasti kielteisemmäksi vuosien 2001–2024 välisenä aikana.

Lisäksi tutkimuksen lähtökohtana on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsitykseen perustuva näkökulma, jonka mukaan kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia. Oppijaminäkuva on yksi tärkeimmistä ei-kognitiivisista tekijöistä, joka selittää oppimistuloksia ja oppilaiden asenteita koulua kohtaan (Postigo ym., 2022). Vertaisryhmissä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapset ja nuoret oppivat itsestään ja rakentavat minäkuvaansa (Salmivalli, 2005), ja oppijaminäkuvan kehittäminen myönteisemmäksi saattaa ennustaa parempaa koulumenestystä (Hansen & Henderson, 2019). Siksi erityisesti vertaisryhmän merkitystä oppijaminäkuvalle on perusteltua tutkia tämän tutkimuksen kontekstissa. Näin saadaan kattavampi käsitys vertaissuhteiden merkityksestä oppimista kohtaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä osissa korostuu vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle. Sen arvoperustassa tärkeää on kokemus osallisuudesta ja siinä painotetaan, että oppilas rakentaa identiteettiään oppiessaan. Suomalainen perusopetus perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja oppimisprosessissa olennaista on tahto ja taito toimia ja oppia yhdessä muiden kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulussa kehitetään sosiaalisia taitoja ja rohkaistaan vuorovaikutukseen. Koulun toimintakulttuuri rakentuu oppivasta yhteisöstä, joka luo edellytyksiä oppimiselle. Opetussuunnitelman perusteet puoltavat siis vahvasti tämän tutkimuksen näkökulmaa korostamalla vertaissuhteiden merkitystä oppimiselle.

Lasten ja nuorten vertaissuhteita on perinteisesti tutkittu määrällisesti ja menetelmänä on käytetty erityisesti sosiometristä mittausta (Salmivalli, 2005). Systeemi oli käytössä varsinkin 1980- ja 1990-luvuilla (Cillesen ja Van der Berg, 2012). Se perustuu alun perin Coien ja kumppaneiden (1982) määrittelemään malliin, jossa sosiometrisessä mittauksessa samaan vertaisryhmään kuuluvat

lapset ja nuoret nimeävät toisiaan positiivisessa tai negatiivisessa valossa ja sen perusteella jokaiselle tutkimukseen osallistujalle määritellään oma sosiometrinen status. Nykyään vertaissuhteiden tutkimusta toteutetaan useammilla tavoilla, mutta kiusaamistutkimukseen perehtyneiden Väisäsen ja Lanasin (2025) mukaan määrällinen tutkimus on ollut tutkimuksessa vallalla ja laadullista tutkimusta on käytetty ikään kuin tukemaan määrällisen tutkimuksen avulla saatujen tulosten selittämistä.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, mikä on vertaissuhteiden merkitys alakouluikäisten lasten koulukokemuksessa ja oppijaminäkuvassa. Aihetta tarkastellaan lasten omien kokemusten kautta. Tutkimus on toteutettu valtavirrasta poiketen laadullisesti, sillä haluan tutkia nimenomaan lasten kokemuksia sekä heidän vertaissuhteillensa antamia merkityksiä. Uskon, että saan tällä tutkimuksella monipuolistettua vertaissuhteiden tutkimuksen kenttää ja lapsia haastattelemalla pääsen käsiksi johonkin sellaiseen, mitä aikuiset eivät osaisi ottaa huomioon. Toivon myös, että tutkimus kiinnostaa opettajia ja saa heidät arvostamaan enemmän vertaissuhteiden merkitystä oppimiselle, sillä aiemman tutkimuksen perusteella se on opettajien toimesta aliarvioitua (Pellegrini ym., 2016).

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan aiemman tutkimuksen avulla vertaissuhteita ja oppijaminäkuvaa. Vertaissuhteiden osalta keskitytään siihen, mitä ne ovat ja miten ne muodostuvat muun muassa ryhmätason ja kahdenkeskisten suhteiden (Salmivalli, 2005) näkökulmasta. Osiossa käsitellään myös vertaissuhteiden tutkimuksen historiaa, nykyisyyttä ja tulevaisuuden suuntaviivoja, ja esitellään lyhyesti vertaissuhteiden tutkimuksessa perinteisesti käytetty sosiometrisen statuksen malli (Coie ym., 1982). Lisäksi tarkastellaan sitä, miten vertaissuhteet aikaisemman tutkimuksen perusteella vaikuttavat oppimiseen ja koulunkäyntiin. Oppijaminäkuvan osalta käsitellään yleisellä tasolla minäkuvaa ja sen muodostumista, mutta pyritään pysymään koulukontekstissa ja keskittämään tarkastelu juuri oppijaminäkuvaan. Siihen liittyen esitellään muutamia tunnettuja malleja, kuten moniulotteinen, hierarkkinen malli (Shavelson ym., 1976), REM-malli (Marsh & Craven, 2006) sekä I/E-malli (Marsh, 1986). Lisäksi erotetaan minäkuvan käsite läheisistä itsetunnon ja minäpystyvyyden käsitteistä sekä perehdytään hieman

vertaissuhteiden ja oppijaminäkuvan väliseen yhteyteen aiemmassa tutkimuksessa.

Tutkimus pohjautuu hermeneuttis-fenomenologiseen näkökulmaan. Sen päätavoitteena on kokemuksen kuvaus, mutta aineiston analysoinnissa hyödynnetään tutkijan tekemää tulkintaa (Tökkäri, 2018). Hermeneuttis-fenomenologiset tutkimukset käsittelevät eletyn kokemuksen merkityksiä (Lindseth & Norberg, 2022), joten tutkimusote sopii täydellisesti tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoituina teemahaastatteluina kahdeksalta viidesluokkalaiselta oppilaalta ja analysoitu induktiivisesti hermeneuttis-fenomenologisen analyysitavan mukaisesti. Tutkimusotteen mukaisesti analyysissä ei niinkään ole pyritty löytämään yleistyksiä vaan ymmärtämään tutkittavan joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine, 2018). Pohdintaosiossa suoritetaan tutkimuksen yhteenveto ja tulkitaan saatuja tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen. Lisäksi esitetään mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia sekä arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 VERTAISSUHTEET

Pellegrinin ja kollegoiden (2016) mukaan termillä vertainen tarkoitetaan yksilöitä, joilla on yhdenvertainen status. Sitä käytetään kuitenkin usein kuvaamaan samanikäisiä lapsia, vaikka heillä olisi vertaisryhmässä erilainen status koskien esimerkiksi kaverisuhteita tai suosiota. Salmivalli (2005) taas määrittelee vertaisten olevan samanikäisiä, suhteellisen samalla kehitystasolla kognitiivisesti, emotionaalisesti tai sosiaalisesti olevia lapsia ja nuoria. Vertaissuhteilla tarkoitetaan vertaisten välisiä keskinäisiä suhteita (Salmivalli, 2005) ja vertaissuhdetaidoilla vertaisten parissa merkittäviä vuorovaikutustaitoja (Laaksonen, 2010). Salmivallin (2005) mukaan vertaisten kanssa omaksutaan taitoja, tietoja ja asenteita sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten välittömään sopeutumiseen sekä pitkälle heidän tulevaisuuteensa. Laaksonen (2010) toteaa, että vertaisten parissa omaksutaan arvoja ja asenteita sekä rakennetaan käsitystä itsestään.

Vertaissuhteet alkavat kehittyä lapsuudessa aluksi leikkien varjolla ja kehittyvät parhaiten silloin, kun aikuisten ohjaus on minimaalista (Pellegrini ym., 2016). Ne tarjoavat lapsille uudenlaisen vuorovaikutussuhteen, joka haastaa heitä, sillä vuorovaikutuskumppani onkin tasavertainen kumppani, jonka kiintymys pitää ansaita (Salmivalli, 2005). Pellegrinin ja kollegoiden (2016) mukaan nuoremmilla koululaisilla vertaissuhteet kehittyvät eniten leikeissä, kun taas varhaisnuorilla niiden kehittymiseen kuuluu ryhmän normien ja sukupuolirajojen noudattamisen oppimista sekä neuvottelemista, riitoja ja tunteiden säätelyä. Näin vertaissuhteet alkavat lapsen kasvaessa muodostua kestävämmiksi ja lojaaleimmiksi.

Gifford-Smith ja Brownell (2003) toteavat, että vertaissuhteissa tapahtuu paljon muutoksia lapsuuden aikana, ja keskilapsuuteen mennessä yli 30 prosenttia lapsen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta tapahtuu vertaisten kanssa. Keskilapsuuteen mennessä vertaisryhmät kasvavat ja aikuisten vaikutus niihin vähenee. Varhaisteini-iässä ne alkavat määrittyä yhä vahvemmin suhteessa

toisiinsa. Myös Salmivalli (2005) tähdentää, että lapsen kasvaessa vertaissuhteiden merkitys korostuu. Vertaisryhmiin kuuluminen tarjoaa ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. Varsinkin nuoruusiässä vertaisryhmät tyydyttävät yhä enemmän yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tarpeita ja auttavat irrottautumaan vanhemmista.

Lapset opettelevat vertaissuhteissaan yhdessä toimimista, oman paikan ottamista ja johtajuutta (Salmivalli, 2005). Pellerginin ja kollegoiden (2016) mukaan vertaissuhteissa lapset oppivat kaikista eniten käytöksensä seurauksista. Lapset, joilla on heikot sosiaaliset taidot suhteessa vertaisiin, viihtyvät useimmin aikuisen seurassa, koska silloin heidän on helpompi osallistua toimintaan. Salmivalli (2005) kuvaa, että vertaissuhteissan torjutut lapset ovat ikään kuin negatiivisessa kehässä. Vetäytyvä tai aggressiivinen käytös aiheuttaa vertaissuhteissa ongelmia, mikä taas lisää vetäytymistä tai aggressiivisuutta.

Varhaisnuoret alkavat huolehtia enemmän vertaissuhteistaan ja muodostaa kestäviä, lojaaleja ihmissuhteita (Pellegrini ym., 2016). Korkiamäki ja Wiro (2022) ovat saaneet tutkimuksessaan selville, että nuoret saavat vertaissuhteistaan sosiaalista tukea, kontrollia ja osallisuutta. Heidän mukaansa sosiaalinen tuki voidaan jakaa emotionaaliseen, informatiiviseen ja välineelliseen tukeen. Emotionaalinen tuki tarkoittaa muun muassa luottamusta, välittämistä ja empatiaa. Informatiiviseen tukeen kuuluu esimerkiksi neuvonta ja opastus, ja välineelliseen tukeen esimerkiksi aika ja raha. Sosiaalisella kontrollilla nuorten vertaissuhteissa tarkoitetaan esimerkiksi ohjaamista, kieltämistä ja vahtimista. Toisin kuin aikuisten vastaava toiminta, vertaissuhteissa tämäkin näyttäytyy nuorille sosiaalisena tukena. Sosiaalisesta tuesta on siis nuorille käytännön hyötyä, mutta vieläkin merkittävämpää on ryhmään sitouttaminen ja osallisuus, sillä kun nuori kokee saavansa tukea, hän kokee kuuluvansa porukkaan.

2.1 Vertaissuhteiden tutkimus

Vertaissuhteet on tyypillisesti jaettu ryhmätason suhteisiin ja kahdenkeskisiin suhteisiin (Salmivalli, 2005). Tärkeä ryhmätason suhteisiin liittyvä ilmiö on sosiaalinen status. Gifford-Smith ja Brownell (2003) määrittelevät, että sosiaalinen status eli sosiaalinen asema ryhmässä tarkoittaa sitä, kuinka pidettyjä lapset ovat omassa vertaisryhmässään. Kun lapsen sosiaalinen status

on muodostunut, se on tyypillisesti hyvin pysyvä (Salmivalli, 2005). Tärkeä kahdenkeskisiin suhteisiin liittyvä ilmiö taas on ystävyyssuhteet. Salmivallin (2005) mukaan ystävyyssuhteet ovat läheisiä vertaissuhteita, joissa muun muassa uskoudutaan enemmän kuin muissa vertaissuhteissa. Niiden tärkein ominaisuus on vastavuoroisuus. Ystävyyssuhteissa alle kouluikäisillä yhteisten leikkien merkitys korostuu ja ystävän kanssa opitaan muun muassa emootioiden säätelyä, oman vuoron odottamista ja jakamista. Keskilapsuudessa ystävyyssuhteissa opitaan käyttäytymisen normeja ja lapsille tulee yhä tärkeämmäksi, millaisen vaikutelman he itsestään antavat. Nuoruusiässä korostuu läheisyys, salaisuuksien jakaminen, itsensä tutkiskelu sekä loogisen päättelyn ja emootioiden integrointi. Salmivallin (2005) mukaan joissain tutkimuksissa on todettu, että ystävyyssuhteet ennustavat parempaa itsetuntoa ja pienempää riskiä masennukselle, kun taas sosiaalinen status ennustaa esimerkiksi sosiaalisuutta, koulutuksellisia tavoitteita ja työelämässä pärjäämistä. Toisin sanoen kahdenkeskiset suhteet valmentavat lasta tai nuorta läheisiin suhteisiin, ryhmätason suhteet taas toimimaan yhteiskunnassa.

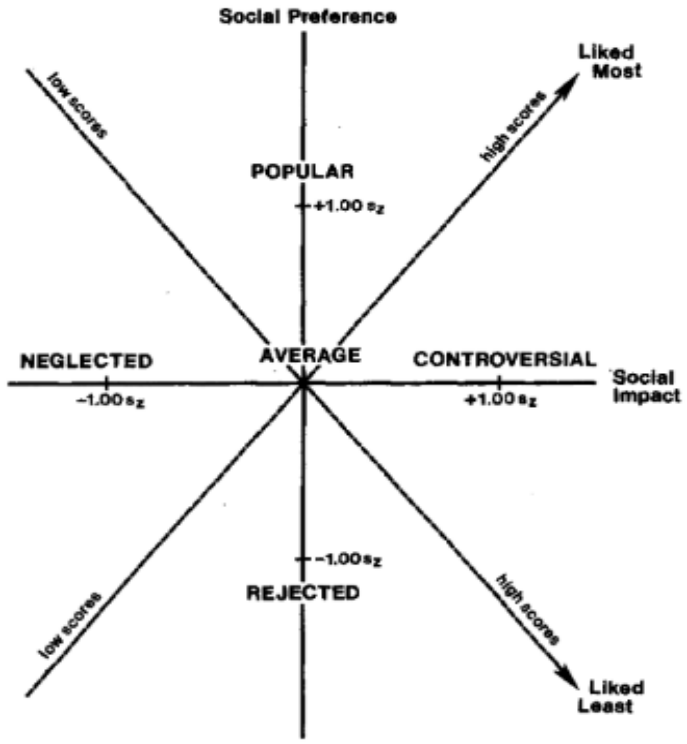
Ryhmätason ja kahdenkeskisten suhteiden lisäksi nykyään on alettu tutkia myös laajemman kontekstin vertaissuhteita niin kutsutuissa välitetyn viestinnän yhteyksissä eli esimerkiksi sosiaalisessa mediassa (Prinstein & Giletta, 2020). Myös Kindermann ja Skinner (2012) esittävät, että vertaissuhteita voi olla ainakin kolmenlaisia, mutta heidän jaottelunsa eroaa edellisestä. Hekin kyllä kirjoittavat artikkelissaan ryhmätason suhteista ja ystävyyssuhteista ja toteavat, että niiden välillä on päällekkäisyyttä, mutta ne eivät ole täysin toistensa kaltaisia. Heidän jaottelunsa mukaan vertaisryhmästä on löydettävissä kolmenlaisia vuorovaikutustasoja. On ystäviä, joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa usein ja julkisesti, kavereita, joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa edeltävää vähemmän, ja vertaisryhmäläisiä, joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa, mutta ei olla kavereita.

Pellegrinin ja kumppaneiden mukaan vertaissuhteita tutkitaan usein negatiivisesta, esimerkiksi kiusaamisen ja syrjäytymisen näkökulmasta. Myös Laaksonen (2010) raportoi, että lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu muun muassa kiusaamisen ehkäisyn ja erilaisten kehityshaasteiden näkökulmasta. Sen lisäksi niitä on tutkittu enemmän kehityshaasteita omaavien lasten näkökulmasta kuin normaalisti kehittyvien lasten näkökulmasta.

Positiivisemmasta näkökulmasta tehdyissä tutkimuksissa tutkijat ovat yleensä keskittyneet vertaissuhteiden sekä sosiaalisen sopeutumisen ja kompetenssin väliseen yhteyteen, mutta vertaissuhteiden merkitystä oppimiselle on tutkittu melko vähän (Pellegrini ym., 2016).

Salmivallin (2005) mukaan vertaissuhteiden tutkimuksen historiassa kulkee kolme päälinjaa. Ensimmäisessä on tarkasteltu tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen sosiaalisen aseman määräytymiseen. Toinen kiinnostuksen kohde on ollut se, miten ystävyyssuhteet ja vertaisryhmään pääseminen edistävät sosiaalisten taitojen oppimista ja ovat yhteydessä hyvinvointiin. Kolmantena tutkimuskohteena ovat olleet vertaisryhmässä omaksutut asenteet ja käyttäytyminen eli niin kutsuttu yhdenmukaisuuden paine.

Vertaissuhteiden tutkimuksessa on perinteisesti käytetty paljon sosiometristä mittausta, jossa samaan vertaisryhmään kuuluvat lapset ja nuoret nimeävät toisiaan positiivisessa tai negatiivisessa valossa ja jonka perusteella jokaiselle tutkimukseen osallistujalle määritellään oma sosiometrinen status (Salmivalli, 2005). Sosiometrinen status on alun perin Coien ja kumppaneiden (1982) määrittelemä malli, joka perustuu heidän tutkimukseensa. Tutkimus koostui kahdesta eri osasta, joissa haastateltiin Pohjois-Carolinalaisia 3. 5. ja 8. luokan oppilaita. Heitä pyydettiin nimeämään omasta ikäryhmästään kolme pidetyintä ja kolme ei-pidetyintä lasta, ja lisäksi heidän piti nimetä vertaisiaan koskien erilaisia kuvauskategorioita. Jokaisen lapsen saamat maininnat laskettiin ja erilaisten vaiheiden jälkeen saatiin muodostettua jaottelu viiteen sosiometrisen statuksen tyyppiin: suositut, torjutut, ristiriitaisena pidetyt, huomiotta jätetyt ja keskinkertaisena pidetyt. Suositut lapset saivat paljon myönteisiä mainintoja ja vain vähän kielteisiä mainintoja, kun taas torjutuilla tilanne oli päinvastainen. Ristiriitaisena pidetyt lapset erottuivat parhaiten kahden edellä mainitun ryhmän rinnalla ja heidän profiilissaan yhdistyivät näiden kahden ryhmän piirteet siten, että he saivat useita sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja. Huomiotta jätetyt lapset saivat ylipäätään vain vähän mainintoja. Keskinkertaisena pidettyjen lasten maininnat muilta olivat nimensä mukaisesti lähellä keskimääräistä useassa kategoriassa. Cillesen ja Van der Berg (2012) toteavat, että tämän jaottelun mukaisia ryhmiä kutsutaan nykyään perinteisiksi sosiometrisen statuksen kategorioiksi. Heidän mukaansa systeemi oli käytössä varsinkin 1980- ja 1990-luvuilla.



KUVIO 1. Sosiometrinen status (Coie ym., 1982, s. 563)

Nykyään vertaissuhteiden tutkimusta toteutetaan useammilla tavoilla, mutta kiusaamistutkimukseen perehtyneiden Väisäsen ja Lanasin (2025) mukaan määrällinen tutkimus on ollut tutkimuksessa vallalla ja laadullista tutkimusta on käytetty ikään kuin tukemaan määrällisen tutkimuksen avulla saatujen tulosten selittämistä. Bagwell ja kumppanit (2021) raportoivat, että heidän artikkelissaan tarkastelemat kahdenkeskisiä vertaissuhteita koskevat tutkimukset oli pääasiassa toteutettu havainnoimalla. Laaksosen (2010) kirjallisuuskatsauksessa käsitellyissä tutkimuksissa päätutkimusmenetelminä käytettiin sekä havainnointia että lasten vuorovaikutustaitojen mittaamiseen tarkoitettuja määrällisiä mittareita.

Tulevaisuuden tutkimukselle on ehdotettu erilaisia suuntaviivoja. Bagwell ja kumppanit (2021) ovat sen kannalla, että tulevaisuuden tutkimuksessa on tärkeä hyödyntää kahdenkeskistä näkökulmaa, sillä se mahdollistaa ainutlaatuisen kuvan kahdenvälisen suhteen luomisesta ja säilyttämisestä sekä niiden kehityksellisistä eroista. Heidän mukaansa tutkimuksessa tulisi jatkossa keskittyä

erityisesti ikäryhmien erityispiirteisiin ja molempien ystävyyssuhteen osapuolten näkökulmien ymmärtämiseen. Prinstein ja Giletta (2021) toivovat, että vertaissuhteiden tutkimus jatkuu vilkkaana. Ryhmätason vertaissuhteiden tutkimuksen tulevaisuudelle he antavat viisi pääsuuntaa, joiden he uskovat ohjaavan tutkimusta. Näissä pääsuunnissa tulee huomioida muut ihmissuhteet ja vaikutuslähteet sekä tarkastella vertaisvaikutuksia myös lyhyemmällä aikavälillä ja jopa reaaliajassa. Tutkimuksessa tulisi tarkastella vertaissuhteiden alttiutta vaihtelulle yksilöllisten ja tilannekohtaisten tekijöiden perusteella sekä tunnistaa, että prosesseissa saattaa olla tunnistamattomia piirteitä. Tutkijat myös korostavat, että vertaissuhteiden positiivisia vaikutuksia tulisi tutkia vielä useammin. Véronneau ja Schwartz-Mette (2021) kehottavat tutkijoita integroimaan sosiaalisen median käytön osaksi nuorten vertaissuhteita koskevia tutkimuksia. He perustelevat väitettään sillä, että sosiaalinen media on koko ajan merkittävämpi ympäristö nuoruuden keskeisille kehitystehtäville, kuten läheisten ihmissuhteiden muodostamiselle ja ylläpitämiselle, kommunikoinnille sekä identiteetin kokeilemiselle ja vahvistamiselle.

Bagwell ja kumppanit (2021) esittävät, että jatkotutkimus vaatii luovien menetelmien kehittämistä sekä data-analyyttisiä lähestymistapoja hyödyntäen nykyistä teknologiaa. Prinstein ja Giletta (2021) pitävät tulevaisuuden tutkimusmenetelminä erilaisen reaaliaikaisen tiedon keräämisen ja analysoimisen välineitä sekä verkkovuorovaikutuksen tutkimista. Vertaissuhteiden täydellinen ymmärtäminen edellyttää yhteistyötä laajalla alueella kehitysneurologiasta kehitys-, kliiniseen lapsipsykologiaan, kasvatus- ja koulupsykologiaan sekä edelleen sosiologiaan ja kulttuuriantropologiaan (Prinstein ja Giletta, 2020).

2.2 Vertaissuhteet ja koulunkäynti

Vertaissuhteet vaikuttavat lasten ja nuorten akateemiseen oppimiseen (Pellegrini ym., 2016) sekä kehitykseen, sopeutumiseen ja koulumenestykseen (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Ryan ja Ladd (2012) toteavat, että oppilaiden akateeminen ja sosiaalinen sopeutuminen ovat toisiinsa kietoutunutta ja vertaiset vaikuttavat niihin kumpaankin merkittävällä tavalla. Pellegrinin ja kumppaneiden (2016) mukaan vertaissuhteet vaikuttavat myönteisesti oppimiseen, jos

vertaisryhmässä suhtautuminen koulua kohtaan on myönteistä ja vertaiset auttavat toisiaan opiskelussa. Jos taas koulumenestys ei ole vertaisryhmässä arvostettua, oppilas saattaa suoriutua heikommin. Kindermannin (1993) mukaan on todennäköistä, että oppilaat liittyvät vertaisryhmään, jolla on samanlaiset asenteet koulua kohtaan, ja että nämä asenteet vahvistuvat ja erottuvat muista ryhmistä yhä enemmän ajan kuluessa.

Wentzel ja kollegat (2012) tähdentävät, että koulussa menestyminen vaatii oppilaalta akateemisia ja sosiaalisia taitoja. Akateemisia taitoja ovat muun muassa eri oppiaineiden hallinta ja tehokkaiden opiskelustrategioiden kehittäminen, ja sosiaalisia taitoja sosiaalisen identiteetin rakentaminen sekä hyväksyttyjen käyttäytymismallien havainnointi ja mallintaminen. Pellegrini ja kollegat (2016) esittävät, että hyvien vertaissuhteiden taustalla olevat sosiaaliset taidot ovat edellytys, joita vaaditaan siihen, että oppilas voi hyötyä koulusta ja opetuksesta. Sen lisäksi tiettyihin koulujen tehokkuuden mittareihin, kuten koulun kesken jäämiseen, vaikuttaa enemmän lapsen sosiaalinen kompetenssi kuin koulumenestys. Coie ja Dodge (1998) ovat samoilla linjoilla ja toteavat, että lapset, jotka käyttäytyvät sopimattomasti vertaistensa seurassa, kohtaavat enemmän vaikeuksia opinnoissa. Tämä on seurausta siitä, että lasten puutteelliset sosiaaliset taidot ennustavat heikkoja arvosanoja ja tyytymättömyyttä koulua kohtaan.

Korkiamäen ja Wiron (2022) tutkimuksen mukaan nuorten koulumotivaatio liittyy paljolti vertaisiin ja parhaimmillaan toimivat vertaissuhteet tukevat oppimista ja edistävät toivottua käyttäytymistä. Wentzel ja kumppanit (2012) esittävät, että vertaiset voivat tukea toisiaan koulunkäynnissä kommunikoimalla tavoitteista ja odotuksista sekä tarjoamalla apua, neuvoja, emotionaalista tukea sekä turvallisen psyykkisen ja fyysisen ympäristön. Oppilaat ovat sitoutuneita koulunkäyntiin, jos he pyrkivät saavuttamaan sosiaalisia ja akateemisia tavoitteitaan, joita he, opettajat ja vertaiset arvostavat. Tutkijat lisäävät, että tämä tarjoaa mahdollisuuden myös muille positiivisille seurauksille, kuten terveelle minäkuvalle ja kasvaneelle kiinnostukselle koulunkäyntiä kohtaan. Korkiamäki ja Wiro (2022) toteavat, että vaikka vertaissuhteet eivät toimisikaan oppimista tukien, niillä on silti erityinen ja tärkeä merkitys hyvinvoinnille.

Ulmasen (2017) tutkimuksessa taas selvisi, että erityisesti vertaissuhteet haastavat myönteisiä koulutyötä koskevia emootioita ja koulutyön

merkityksellisyyden kokemusta. Emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen koostuu affektiivisesta ja sosiaalisesta ulottuvuudesta, ja vain kolmasosa oppilaista koki vertaiset apuna siinä. Sosiaalinen ulottuvuus eli kuulumisen kokemus rakentuu vertaisilta tai opettajilta saadusta emotionaalisesta ja informatiivisesta tuesta sekä sosiaalisen koheesion tunteesta. Korkiamäen ja Wiron (2022) tutkimuksen mukaan vertaissuhteet tulevat koulussa kuitenkin usein opettajien toimesta tulkituiksi opiskelun häiriötekijöinä ja nousevat puheisiin negatiivisessa valossa, kuten kiusaamisena, syrjäytymisenä ja oppituntien häiriönä, vaikka opettajat tunnistavatkin nuorten ystävyyssuhteiden merkityksen ja niiden hyvinvointimahdollisuudet. Ulmasen (2017) mukaan kuudesluokkalaisilla korostui kahdeksasluokkalaisia voimakkaammin valmius nähdä vaivaa koulutyön eteen vertaisryhmän ulkopuoliseksi joutumisesta huolimatta, kun taas kahdeksasluokkalaisilla korostui halu samaistua koulutyöhön negatiivisesti suhtautuvaan vertaisympäristöön.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vertaissuhteet nousevat esiin vuorovaikutuksen ja osallisuuden sekä syrjäytymisen ja kiusaamisen ehkäisyn kautta. Sen mukaan koulussa kehitetään sosiaalisia taitoja ja rohkaistaan vuorovaikutukseen. Perusopetuksessa tärkeää on kokemus osallisuudesta, ja oppimisesta syrjäytyminen on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Suomalainen perusopetus perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisen oppilaiden kanssa. Oppimisprosessissa on olennaista tahto ja taito toimia ja oppia yhdessä muiden kanssa.

Pellegrini ja muut (2016) esittävät, että vertaissuhteiden vaikutusta koulukokemukseen ja oppimiseen sekä koulun akateemisiin tuloksiin aliarvioidaan opettajien toimesta ja tutkimuksessa niitä käsitellään liian vähän. Tämä siitä huolimatta, että lasten ja nuorten vertaissuhteita on tutkittu paljon. Heidän mukaansa vertaissuhteiden tutkijat ovat keskittyneet joko niiden negatiiviseen näkökulmaan, kuten kiusaamiseen ja syrjäytymiseen, tai sosiaalisen sopeutumisen ja kompetenssin väliseen yhteyteen. Samankaltaiseen johtopäätökseen päädyttiin myös Laaksosen (2010) kirjallisuuskatsauksessa, jonka mukaan lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu muun muassa kiusaamisen ehkäisyn ja erilaisten kehityshaasteiden näkökulmasta. Wentzel ja kollegat (2012) taas toteavat, että vertaisen merkitystä koulunkäyntiin on tutkittu paljon,

mutta vain harva tutkimus ottaa huomioon opettajien ja muiden aikuisten merkityksen oppilaiden sosiaaliseen ja akateemiseen pätevyyteen. Viime vuosina tutkijat ovat kuitenkin alkaneet kiinnittää huomiota siihen, miten opettajat ja heidän opetuskäytäntönsä voivat vaikuttaa nuorten vertaiskokemuksiin.

3 OPPIJAMINÄKUVA

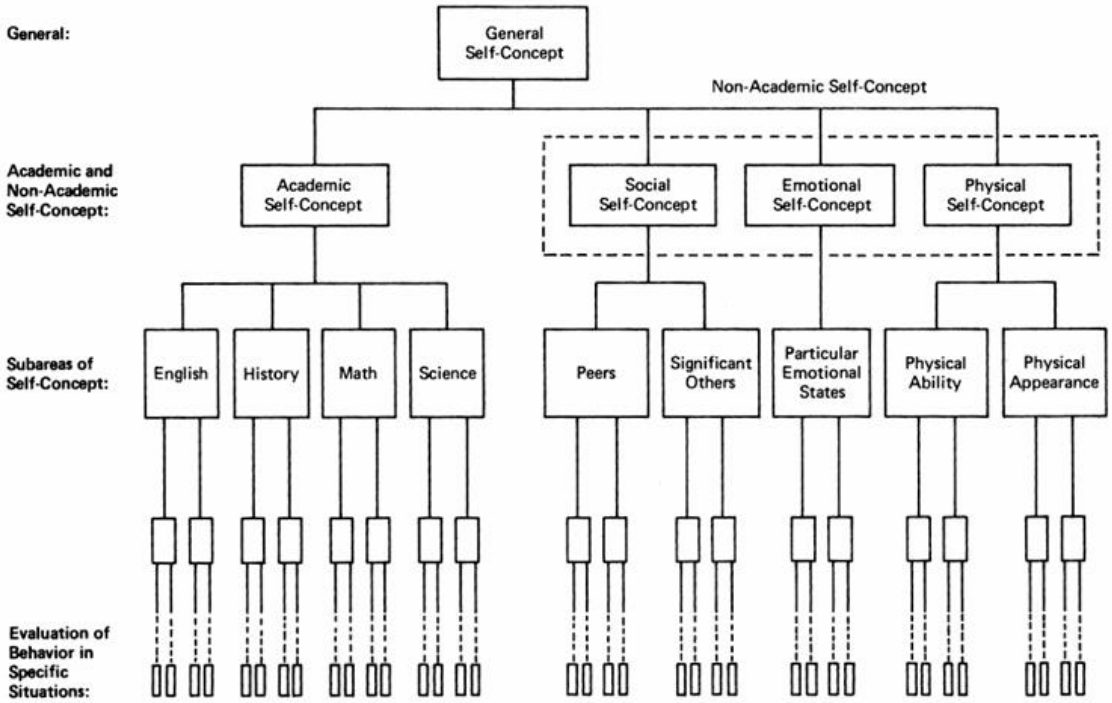
Shavelsonin ja kollegoiden (1976) mukaan minäkuvalla tarkoitetaan lyhyesti sanottuna ihmisen käsitystä itsestään. Se on tärkeä ja hyödyllinen selittäessä, miten ihminen toimii. Minäkuvan määritelmiä on monia, mutta ne limittyvät toisiinsa ja määritelmiä yhdistelemällä on löydettävissä yleistettäviä piirteitä. Näitä piirteitä on löydetty seitsemän, ja niiden mukaan minäkuva on organisoitu, monitahoinen, hierarkkinen, vakaa, kehittyvä, arvioiva ja erotettavissa oleva. Minäkuva kertoo koetusta pätevyydestä, taidoista ja kyvyistä sekä niihin liittyvästä arvioinnista ja tunteista tiettyä tehtävää kohtaan (Bong & Skaalvik, 2003). Positiivista minäkuvaa arvostetaan tärkeänä tekijänä, joka edistää ihmisen täyden potentiaalin saavuttamista useilla aloilla (Marsh & Craven, 2006).

Minäkuvan uskotaan vaikuttavan siihen, miten ihminen toimii, ja toiminta puolestaan vaikuttaa siihen, miten ihminen havaitsee itsensä (Shavelson ym., 1976). Minäkuvalla on yhteys saavutuksiin, motivaatioon ja itseluottamukseen (Jacobs ym., 2002). Positiivinen minäkuva on erityisen olennainen epäonnistuneen suorituksen jälkeen, sillä vahvan positiivisen minäkuvan omaavat yksilöt pystyvät parhaiten nollaamaan epäonnistumisen (Marsh & Craven, 2006). Shavelsonin ja kollegoiden (1976) mukaan minäkuvaa voidaan havainnoida yksilön reaktioista erilaisiin tilanteisiin. Usein kuitenkin erotetaan henkilön itse kokema minäkuva ja toisten reaktioiden perusteella päättelemä minäkuva toisistaan.

Minäkuva rakentuu ympäristön ja muiden ihmisten kautta muodostuneista käsityksistä itsestään (Shavelson ym., 1976). Nämä käsitykset ovat melko vakaita ja menneisyyteen suuntautuneita (Bong & Skaalvik, 2003). Shavelsonin ja kollegoiden (1976) mukaan yksilö ei ainoastaan kehitä minäkuvaansa erilaisissa tilanteissa vaan muodostaa samalla arviota jo olemassa olevasta minäkuvastaan. Arviointia voidaan tehdä suhteessa yhteisön ihanteisiin tai muihin ihmisiin, kuten vertaisiin. Wigfield ja Karpathian (1991) kuvaavat, että ensin lasten minäkuvan osa-alueet erottuvat toisistaan. Sen jälkeen lapsi oppii

vahvistamaan minäkuvaansa tekemällä positiivista itsearviointia käytöksestään suhteessa muihin ihmisiin. Shavelsonin ja kollegoiden (1976) mukaan lasten minäkuva monipuolistuu iän ja kokemuksen kasvaessa. Kun lapsi oppii yhdistämään minäkuvansa osia, voidaan puhua moniulotteisesta, hierarkkisesta minäkuvasta.

Shavelsonin ja kollegoiden (1976) laajasti tunnustetun minäkäsityksen moniulotteisen, hierarkkisen mallin mukaan yleinen minäkuva voidaan jakaa akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaan. Akateeminen minäkuva eli oppijaminäkuva voidaan edelleen jakaa oppiainekohtaisesti, sillä yksilön akateeminen minäkuva voi olla erilainen eri oppiaineita kohtaan. Ei-akateemisen minäkuvan alle voidaan sijoittaa esimerkiksi emotionaalinen, sosiaalinen ja fyysinen minäkuva, joita niitäkin voi jakaa erilaisiin alakategorioihin. Kasvatustieteissä minäkuvan moniulotteisen, hierarkkisen näkökulman hyväksyntä ja tuki on laajaa, sillä siellä keskitytään nimenomaan akateemiseen minäkuvaan ja sen suhteeseen koulumenestystä ja oppimista kohtaan (Marsh & Craven, 2006).



KUVIO 2. Minäkuvan moniulotteinen, hierarkkinen malli (Shavelson ym., 1976, s. 413)

Oppijaminäkuva on yksi tärkeimmistä ei-kognitiivisista tekijöistä, joka selittää oppimistuloksia ja oppilaiden asenteita koulua kohtaan (Postigo ym., 2022). Bongin ja Skaalvikin (2003) mukaan vallitseva näkemys akateemisesta minäkuvasta on, että se on kokoelma erilaisia havaintoja, kuten pätevyys, itsetunto, kiinnostus, nautinto ja aikomukset. Se on oppiainekohtaisesti yhteydessä motivaatioon sekä suoritusten herättämiin emootioihin, ja siten ennustaa suoriutumista kyseessä olevista tehtävistä. Erilaisia uskomuksia itsestään omaavilla lapsilla on havaittu erilaista sitoutumista kouluun niin kognitiivisesti, sosiaalisesti kuin emotionaalisestikin. Marsh ja Craven (2006) toteavat, että tullakseen jossain asiassa hyväksi pelkkä taitojen harjoittelu ei riitä, vaan ihmisen täytyy myös kehittää minäkuvaansa myönteisemmäksi suhteessa taitoon.

Useassa tutkimuksessa on huomattu oppijaminäkuvan ja koulumenestyksen välinen yhteys. Akateeminen menestys ja akateeminen minäkuva ovat toisiaan vahvistavia ja ne ennustavat toisiaan (Marsh & Craven, 2006; Wu ym., 2021). Marshin ja Martinin (2011) tutkimuksen mukaan akateemisen minäkuvan vahvistuminen myönteisemmäksi ennustaa parempaa koulumenestystä jatkossa. Hansenin ja Hendersonin (2019) tutkimuksen perusteella taas aiemmat saavutukset ennustavat oppijaminäkuvaa. Hay ja kollegat (1998) selvittivät, että koulumenestyksellä ja oppijaminäkuvalla on yhteys, joka on itseään tehostava. Hyvin menestyvät oppilaat saavat positiivista palautetta, jolloin heidän minäkuvansa vahvistuu ja auttaa heitä menestymään hyvin jatkossakin. Heikommin menestyvät saavat negatiivisempaa palautetta, jolloin heidän minäkuvansa heikkenee. Guayn ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa havaittiin, että itsenäinen akateeminen motivaatio toimii oppijaminäkuvan ja akateemisen menestyksen välittäjänä. Teorian mukaan myönteinen oppijaminäkuva johtaa oppilaat itsenäisemmin motivoituneiksi koulussa, mikä taas edesauttaa parempaa koulumenestystä. Oppijaminäkuvan vaikutus oppimistuloksiin on pienempi heikosti menestyvillä oppilailla kuin muilla (Wu ym., 2021).

Varsinkin alle 11-vuotiaana saavutettu menestys vaikuttaa myöhempään minäkuvaan, joten oppijaminäkuvan kehittäminen tulisi aloittaa varhaisessa vaiheessa ja sen tulisi olla jatkuva prosessi (Hansen & Henderson, 2019). Jansenin ja kollegoiden (2020) mukaan noin 25 prosenttia oppijaminäkuvan

eroista oppilaiden välillä on pysyviä, mutta suurin osa selittyy muuttuvilla tekijöillä, kuten koulumenestyksellä ja palautteella. Muuttuva osa on autoregressiivinen eli muutos tapahtuu hitaasti aiemman minäkuvan pohjalta. Pysyvän osan vuoksi oppijaminäkuvaa voidaan ennustaa pitkällä tähtäimellä, mutta muuttuvan luonteen ansiosta sitä voidaan myös muokata esimerkiksi erilaisilla opetuksellisilla toimenpiteillä.

Lasten ja nuorten oppijaminäkuva, kuten myös muut käsitykset omasta pätevyydestään, yleensä laskee iän myötä (Jacobs, 2002). Postigon ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa lasku oli selkeää neljännen ja kahdeksannen luokan välissä. Selityksenä voidaan pitää sitä, että pienet lapset ovat yltiöpäisen positiivisia oman osaamisensa suhteen ja käsitys muuttuu iän myötä realistisemmaksi (Arens ym., 2016). Jacobsin ja kollegoiden (2002) pitkittäistutkimuksen perusteella muutokset pätevyyttä koskevissa uskomuksissa alakoululaisista lukioon saakka selittivät yli 40 prosenttia iän myötä tapahtuvasta suhteellisista osaamisen muutoksista matematiikassa, liikunnassa ja kielissä. Lisäksi pätevyyttä koskevat uskomukset selittivät suurimman osan sukupuolten välisistä eroista osaamisessa kielitaidossa ja urheilussa, mutta yleisesti sukupuolten väliset erot vähenivät iän myötä. Hansen ja Henderson (2019) selvittivät, että tytöillä oppijaminäkuva oli matalampi kuin pojilla ja valkoihoisilla matalampi kuin tummaihoisilla tai muilla etnisillä vähemmistöillä. Sen sijaan erityisopetuksen tarpeella, koululla tai perheen sosioekonomisella asemalla ei heidän tutkimuksensa mukaan ollut vaikutusta. Postigon ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa oppijaminäkuvaan taas vaikuttivat sukupuoli, maahanmuuttotausta ja perheen sosioekonominen status.

3.1 Oppijaminäkuvaa selittävät teoreettiset mallit

Oppijaminäkuvan tutkimuksesta löytyy muutamia laajasti tunnettuja malleja. Yksi niistä on Marshin ja Cravenin (2006) esittämä vastavuoroisten vaikutusten malli (Reciprocal-Effects Model, REM), joka painottaa oppimistulosten ja akateemisen minäkuvan välistä kaksisuuntaista yhteyttä. Sen mukaan aiemmat oppimistulokset vahvistavat akateemista minäkuvaa ja aiempi minäkuva ennustaa tulevaa suoritusta. Ne muodostavat siis toisiaan vahvistavan kehän. Mallissa huomionarvoista on, että se on hyvin oppiainekohtainen. Akateeminen

menestys on yhteydessä akateemiseen minäkuvaan, mutta tuskin ollenkaan ei-akateemiseen minäkuvaan. Näin ollen REM-malli saa tukensa Shavelsonin ja kollegoiden (1976) moniulotteisesta, hierarkkisesta mallista.

Toinen tunnettu malli on Marshin (1986) I/E-malli (Internal/External Frame of Reference). Siinä henkilön oppiainekohtainen minäkuva muodostuu sisäisen ja ulkoisen vertailun kautta. Mallissa tarkastellaan verbaalisen ja matemaattisen minäkuvan ja oppimistulosten välistä yhteyttä. Sisäisessä vertailussa oppilaat vertaavat omaa matemaattista ja verbaalista suoriutumistaan. Ulkoisessa vertailussa he vertaavat suoriutumistaan suhteessa muihin. Matemaattisen ja verbaalisen minäkuvan välillä ei ole juuri lainkaan yhteyttä, mikä tukee Shavelsonin ja kollegoiden (1976) mallin mukaista käsitystä oppiainekohtaisesta akateemisesta minäkäsityksestä. I/E-malli selittää sitä, miksi hyvä suoriutuminen yhdessä oppiaineessa voi laskea muihin oppiaineisiin kohdistuvaa minäkuvaa tai miksi heikosti useassa aineessa menestyvällä oppilaalla voi olla keskimääräistä parempi minäkuva jotain oppiainetta kohtaan. Tämä johtuu siitä, että sisäisessä vertailussa oppilas vertailee osaamistaan eri oppiaineissa. Jos oppimistulokset ovat heikkoja useassa oppiaineessa, oppilas kokee silti olevansa jossain aineessa parempi kuin muissa, tai päinvastoin jos oppimistulokset ovat hyviä useassa oppiaineessa, oppilas kokee silti olevansa jossain aineessa heikompi kuin muissa.

Kolmas laajalti oppijaminäkuvan tutkimuksessa käytössä oleva malli on nimeltään Big Fish Little Pond –vaikutus (BFLPE). Se on syntynyt Marshin ja Parkerin (1984) erilaisten sosioekonomisten statusten yhteyttä oppijaminäkuvaan vertailevan tutkimuksen seurauksena. Tutkimuksen mukaan samalla sosioekonomisen statuksen tasolla olevien koulujen oppilaiden akateeminen minäkuva oli sitä parempi, mitä korkeampi oli oppilaan perheen sosioekonominen status. Sen sijaan samalla sosioekonomisella tasolla olevien perheiden lasten akateeminen minäkuva oli sitä parempi, mitä matalamman sosioekonomisen statuksen koulussa he opiskelivat. Tulokset antavat siis hieman ristiriitaista tietoa siitä, onko lapselle parempi olla matalamman sosioekonomisen statuksen koulussa, jolloin hänen akateeminen minäkuvansa on todennäköisesti hieman parempi, mutta oppimistulokset vähän heikommat, vai korkeamman sosioekonomisen statuksen koulussa, jolloin oppijaminäkuvan ja oppimistulosten välinen suhde on todennäköisesti päinvastainen. Tutkijat

vertaavat sitä siihen, onko parempi olla suhteellisen suuri kala pienessä lammessa, vaikka ei oppisikaan uimaan ihan yhtä hyvin. Tästä on muodostunut nykyään käytössä oleva nimi Big Fish Little Pond Effect, ja mallin mukaiset vaikutukset pysyvät suhteellisen samana myöhäislapsuuden ja varhaisnuoruuden ajan (Marsh ym., 2018).

Edellä mainittuja malleja on tutkimuksessa myös sovellettu ja yhdistelty. Möllerin ja kollegoiden (2011) vastavuoroinen I/E-malli eli RI/E-malli on yhdistelmä I/E-mallia ja REM-mallia. Sen syntyä on edesauttanut tutkijoiden havainnot siitä, että REM-mallissa jätetään liian pienelle huomiolle I/E-mallissa isossa osassa oleva oppiainekohtaisuus ja I/E-mallissa REM-mallille vahvasti ominainen oppijaminäkuvan ja oppimistulosten vastavuoroisuus. RI/E-mallin mukaan oppiainekohtainen minäkuva muodostuu sisäisten ja ulkoisten vertailujen kautta. Lisäksi minäkuvalla ja oppimistuloksilla on vastavuoroinen yhteys. RI/E-mallin perusteella matemaattisten ja verbaalisten aineiden suoritukset sekä niihin liittyvät akateemiset minäkuvat vaikuttavat myönteisesti seuraaviin suorituksiin ja minäkuviin saman aineen sisällä. Sen sijaan ne voivat vaikuttaa negatiivisesti seuraaviin suorituksiin ja minäkuviin eri aineiden välillä.

Toinen sovellus mainituista tunnetuista malleista on Marshin ja kollegoiden (2018) integrointi REM-mallista, I/E-mallista ja BFLPE-mallista. Heidän mukaansa Big Fish Little Pond –vaikutus korreloi suoraan I/E-mallin ulkoiseen vertailuun yksilötasolla. Se taas korostaa REM-mallin mukaista kaksisuuntaista oppijaminäkuvan ja oppimistulosten välistä yhteyttä. Integroitu malli tarjoaa mahdollisuuden tarkastella seurauksia, jotka eivät ole erikseen ilmeisiä missään kolmessa mallissa.

3.2 Oppijaminäkuva suhteessa lähikäsitteisiin ja vertaissuhteisiin

Oppijaminäkuvan kanssa käytetään joskus rinnakkaisia käsitteitä, kuten minäpystyvyys tai itsetunto. Ne ovat kuitenkin määritelmiltään erilaisia. Banduran (1977) mukaan minäpystyvyys on yksilön uskoa tai luottamusta siihen, että hän onnistuu toimimaan tai käyttäytymään tietyllä tavalla ja selviytymään tilannekohtaisista haasteista. Bong ja Skaalvik (2003) raportoivat sekä minäkuvan että minäpystyvyyden selittävän ja ennustavan ihmisen ajatuksia, tunteita ja toimintaa. Niiden keskeinen elementti on koettu pätevyys ja ne

rakentuvat samoista lähteistä, kuten aikaisemmista onnistumisista ja sosiaalisesta vertailusta. Erona on se, että minäkuva kertoo koetuista taidoista ja kyvyistä, kun taas minäpystyvyys kertoo taitoja ja kykyjä koskevista uskomuksista. Minäkuva sisältää enemmän menneisyyden arviota ja on suhteellisen pysyvä verrattuna minäpystyvyyteen, joka on tehtäväsidonnainen, tulevaisuuteen suuntautunut ja muokattavampi. Tämän teoreettisen mallin mukaan minäpystyvyys on osa minäkuvaa ja se saattaa olla jopa tärkein palanen minäkuvan kehittymisessä. Ferla ja kumppanit (2009) sen sijaan osoittavat empiirisessä analyysissään päinvastaisesti, että akateeminen minäkuva vaikuttaa voimakkaasti akateemisiin minäpystyvyysuskomuksiin mutta ei päin vastoin. Heidän analyysinsa mukaan akateeminen minäkuva ennustaa enemmän affektiivisia ja motivaatioon liittyviä muuttujia, kun minäpystyvyys ennustaa akateemista menestystä.

Itsetunnoksi taas kutsutaan yleistä minäkuvan osa-aluetta (Marsh ja Martin, 2011). Baumeisterin ja kollegoiden (2003) tutkimuksen perusteella itsetunto luo lähinnä hyvän tunteen itsestä, mutta konkreettista seurausta oppimiseen ei ole. Aikaisempi koulumenestys sen sijaan luonnollisesti ennustaa parempaa itsetuntoa. Heidän mallinsa ei tunnista oppimistulosten ja minäkuvan välistä yhteyttä, mikä johtuu todennäköisesti siinä käytetystä minäkuvan yksiulotteisesta näkökulmasta. Marshin ja Martinin (2011) mukaan minäkuvan ja itsetunnon välisen eron tunnistaminen on olennaista minäkuvan moniulotteisten ja yksiulotteisten näkökulmien eron ymmärtämisessä. Yksiulotteiset näkökulmat tarkastelevat nimenomaan itsetuntoa, kun taas moniulotteiset näkökulmat korostavat useita suhteellisen erillisiä minäkuvan osa-alueita. Tutkijoiden mukaan molemmat näkökulmat ovat yhteensopivia moniulotteisen, hierarkkisen mallin (Shavelson ym., 1976) kanssa. Itsetunnon ja erillisten minäkuvan osa-alueiden välinen eroavaisuus suhteessa niiden vaikutukseen osaamiseen selittyy tällä näkökulmaerolla, sillä vaikutus on hyvin alaspesifi.

Bong ja Skaalvik (2003) toteavat, että minäkuva rakentuu sosiaalisessa vertailussa. Marshin ja Parkerin (1984) mukaan vertaisryhmä vaikuttaa oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen siinä mielessä, että oppilaat vertaavat omaa suoriutumistaan muihin, ja juuri nämä havainnot muodostavat minäkuvan perustan. Vertaisryhmän ja oppijaminäkuvan yhteyttä korostaa myös I/E-mallin ulkoisen vertailun aspekti (Marsh, 1986). Kellerin ja kollegoiden (2023)

tutkimuksessa samaa yhteyttä ei kuitenkaan havaittu. He selittävät tutkimuksensa tuloksia havainnollaan, jonka mukaan oppilaat vertaavat itseään muihin odotettua vähemmän. Lisäksi vaikka vertaisten parissa on vertailua, se ei vaikuta oppijaminäkuvaan, koska oppijaminäkuvaa ohjaa ensisijaisesti oppilaiden omat saavutukset. Lisäksi vertailua on sekä miellyttävää että epämiellyttävää, ja näiden vaikutus kumoaa toisensa. Jansenin ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa taas päädyttiin yleistä käsitystä mukailevaan johtopäätökseen siitä, että vertaisryhmässä tapahtuva vertailu on hyvin keskeisessä osassa oppijaminäkuvan rakentumisessa. Sen mukaan oppijaminäkäsitykseen vaikuttaa nimenomaan luokkahuonevertailu eikä niinkään vertailu erillisiin läheisimpien kavereiden tai luokan mielestä suosituimpien vertaisten ryhmiin. Tutkimus osoitti, että oppilaat ovat erittäin tietoisia siitä, kuinka hyvin he pärjäävät suhteessa koko omaan luokkaansa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 *Tutkimustehtävä*

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mikä on vertaissuhteiden merkitys alakouluikäisten lasten koulukokemuksessa ja kokemuksessa itsestä oppijana. Aihetta tarkastellaan lasten omien kokemusten kautta. Tutkimus tuottaa laadullista tietoa, jonka avulla voidaan kasvattaa ymmärrystä ikätovereiden merkityksestä koulussa. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten alakouluikäiset lapset kokevat vertaissuhteidensa merkityksen koulukokemuksessaan?
2. Miten alakouluikäiset lapset kokevat vertaissuhteidensa merkityksen oppijaminäkuvassaan?

4.2 Teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jonka ytimessä ovat lasten kokemukset sekä heidän kokemuksillensa antamat merkitykset. Toikkanen ja Virtanen (2018) kuvaavat, että kokemus on aina omakohtainen ja että toisen kokemusta ei voi saavuttaa sellaisenaan. Lisäksi he nostavat esiin kokemuksen käsitteen moniulotteisuuden, sillä kokemus on arkinen ilmiö ja samalla tieteellinen käsite. Sen käyttö herättää välittömyyden vaikutelmaa ja tuttuuden tunnetta. Kukkolan (2018) mukaan kokemuksella on epävarma luonne ja sitä ei voi pitää automaattisesti totuutena. Kokemus on aina jollain tavalla kohteeseen suuntautunutta, mutta kokijaa ei voi koskaan häivyttää täysin pois.

Yksi tutkimuskäytännöissä vakiintuneista kokemusten tutkimisen lähestymistavoista on hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote, joka toimii tämän tutkimuksen lähtökohtana. Fenomenologiassa huomio kohdistuu yksilön sisäisiin, tietoisiin kokemuksiin ja siihen, miten yksilö ymmärtää ja antaa

merkityksiä niille (Toikkanen & Virtanen, 2018). Siinä ymmärretään, että jokaisen ihmisen yksilöllinen suhde ympäröivään maailmaan rakentuu kokemusten kautta ja että nämä kokemukset taas rakentuvat intersubjektiivisista, yhteisöissä muodostuvista merkityksistä (Laine, 2018). Fenomenologian tavoitteena on saavuttaa yksilön kokemusmaailma mahdollisimman alkuperäisenä (Tökkäri, 2018). Siinä tutkittavien henkilöiden roolia kokijana pyritään häivyttämään ja tutkimuksen kohteena on enemmänkin koettu maailma sellaisena kuin se subjektille ilmenee (Kukkola, 2018).

Hermeneutiikka taas tarkoittaa tulkinnan taitoa tai taidetta (Tökkäri, 2018). Hermeneutiikkaa hyödyntävässä fenomenologisessa tutkimuksessa oletetaan, että vaikka ihmisen puheella on jonkinlainen yhteys hänen kokemusmaailmaansa, toisen ihmisen kokemukset eivät ole suoraviivaisesti tajuttavissa vaan edellyttävät tutkijan suorittamaa tulkintaa (Smith ym., 2009). Tökkärin (2018) mukaan yksilöiden elämät ja kokemusmaailmat katsotaan ainutlaatuisiksi ja jatkuvasti muuttuviksi, jolloin myös kokemuksia koskeva tieto on yksilöllistä ja muuttuvaa. Lindseth ja Norberg (2022) toteavat, että hermeneuttis-fenomenologiset tutkimukset käsittelevät eletyn kokemuksen merkityksiä, joten tutkimusote sopii täydellisesti tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Laine (2018) tähdentää, että hermeneuttis-fenomenologisessa perinteessä saavutettava tieto koskee yksittäistapauksia. Siinä ei niinkään pyritä löytämään yleistyksiä vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa. Yksittäistapausten perusteella voidaan tehdä kokoavia johtopäätöksiä, jos yksilöiden elämäntilanteet ovat keskenään tarpeeksi samankaltaisia (Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat oppilaat ovat viidesluokkalaisia, joten heidän elämäntilanteidensa samankaltaisuus on tämän tutkimuksen viitekehyksessä riittävää kokoavien johtopäätösten tekemistä varten.

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla. Laaksosen (2010) kirjallisuuskatsaus osoitti, että lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa, johon myös vertaissuhdetaidot sisältyvät, on aikaisemmin käytetty päätutkimusmenetelminä havainnointia sekä vuorovaikutustaitojen mittaamiseen tarkoitettuja käyttäytymis- ja vuorovaikutustaitomittareita. Näiden lisäksi tyypillisinä tutkimusmenetelminä nousivat esiin juuri erilaisiin haastatteluihin pohjautuvat menetelmät. Tässä tutkimuksessa haastattelun käyttöä suhteessa

havainnointimenetelmään puoltaa se, että lasten oma kerronta edesauttaa kokemusten ja niille annettujen merkitysten tutkimista. Lisäksi tutkimukseen osallistujat ovat vanhempia lapsia kuin Laaksosen (2010) kirjallisuuskatsauksen tutkimuksissa, jolloin heidän kykynsä vastata haastattelukysymyksiin on todennäköisesti kehittyneempi.

Haastattelumuotona on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan puolistrukturoiduilla menetelmillä on useita määritelmiä, joille yhteistä on se, että jokin haastattelun näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan ennalta määriteltyihin teemoihin. Siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän tai tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Se ottaa huomioon, että haastateltavien asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Hyvärisen ja kollegoiden (2021) mukaan puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymyksiä ei välttämättä muotoilla etukäteen tai niitä ei esitetä aina samassa muodossa. Tämä antaa vapauden haastateltavien puheelle ja mahdollisuuden syventää haastattelua esiin nousevien teemojen mukaisesti.

Kun halutaan päästä kiinni haastateltavien kokemuksiin, on Laineen (2018) mukaan huolehdittava siitä, että haastattelukysymykset eivät kannusta kertomaan käsityksistä esimerkiksi mielipiteiden tai yleisten ajatusten kautta. Kokemus saavutetaan silloin, kun puhutaan mahdollisimman konkreettisesti. Tökkäri (2018) toteaa, että tutkimushaastattelussa haastateltava ei vain ilmaise kokemuksiaan, vaan miettii, miten hän kokemuksistaan kertoo. Myös tutkijalla on jo ennen haastattelua jonkinlainen esiymmärrys aiheesta, tai muuten tutkijan olisi hyvin vaikea ymmärtää, mitä tutkittava kuvailullaan ja kerronnallaan tarkoittaa (Laine, 2018). Fenomenologisen tutkimuksen mukaisten kokemusten ja niiden merkitysten ymmärtäminen vaatii siis hermeneutiikalle ominaista tutkijan suorittamaa tulkintaa. Laineen (2018) mukaan hermeneuttis-fenomenologisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne: tutkittavan elämä sellaisena kuin hän sen tutkijalle ilmaisee sekä itse tutkimus. Ensimmäisellä tasolla tutkittava kuvaa kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystään. Toisella tasolla tutkija pyrkii käsitteellistämään omalla kielellään ensimmäisen tason merkityksiä. Toisen tason rooli kasvaa analyysivaiheessa.

Kerätty aineisto analysoidaan hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen vaatimalla tavalla eli aineistolähtöisesti siten, että mikään aikaisempi tieto tai teoria tutkittavasta ilmiöstä ei ohjaa analyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siinä olennaista on tutkijan omien ennakko-oletusten ymmärtäminen ja tulkinta (Laine, 2018). Kokemuksen tutkijan on oltava vapaa omista ennakkokäsityksistään ja esiymmärryksestään, jotta hän voi selvittää, millainen toisen ihmisen kokemus on (Tökkäri, 2018). Tutkijan tulee kriittisesti reflektoida omaa esiymmärrystään ja kyseenalaistaa tulkintojaan välttääkseen tulkitsemisen omien lähtökohtien mukaisesti (Laine, 2018). Hermeneuttis-fenomenologisessa perinteessä tutkijan aikaisemman tiedon vaikutus analyysiin pyritään minimoimaan siten, että tutkija kirjoittaa omat ennakkokäsityksensä ylös ja tiedostaa ne aineiston analyysin aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laineen (2018) mukaan tutkijan pitäisi ymmärtää varsinkin aiheesta aikaisemmin tehtyjen tutkimusten teorioiden ja tulosten sekä oman arkikokemuksen vaikutus analyysiin. Niihin pyritään saamaan etäisyyttä siinä vaiheessa, kun aineistosta tehdään tulkintoja. Samalla on ymmärrettävä, että täydellinen itsensä tietoinen hallinta on kuitenkin ihmiselle mahdotonta.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla kahdeksaa viidesluokkalaista oppilasta samalta alakoululuokalta puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Ennen haastatteluja perehdyin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja kirjoitin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Sen avulla määrittelin haastattelun pääteemoiksi vertaissuhteet, koulukokemuksen ja oppijaminäkuvan. Teemojen perusteella kirjoitin alustavat haastattelukysymykset, joita käsittelin haastattelutilanteissa teemahaastattelulle tyypillisesti vapaasti muotoillen (Hyvärinen ym., 2021). Haastattelurunko löytyy liitteenä tutkimuksen lopusta.

Haastatteluja ennen kirjoitin ylös kaiken mieleen tulevan esiymmärrykseni ja ennakkoluuloni haastatteluissa käsiteltäviä aiheita kohtaan. Tällä pyrin jo tässä vaiheessa hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti minimoimaan oman aikaisemman tiedon vaikutuksen aineiston analyysiin. Esiymmärryksessäni nousi esiin erilaisia näkökulmia, joissa vertaiset ovat mahdollisesti merkityksellisiä koulukokemuksen ja oppijaminäkuvan

rakentumisessa. Koulukokemukseen liittyen pohdin esimerkiksi sitä, kuinka vertaisten samankaltainen tai erilainen suhtautuminen kouluun saattaa joko tukea tai haastaa omaa suhtautumista. Oppijaminäkuvaan liittyen ajattelin merkitykselliseksi muun muassa sen, miten oma osaaminen suhteutuu vertaisten tasoon. Oletin oppilaiden vertailevan omaa osaamistaan erityisesti arvosanojen ja tehtävientekonopeuden kautta.

Aineistonkeruuta varten informoin luokan oppilaita ja heidän huoltajiaan tutkimuksesta, aineistonkeruusta ja tietosuojasta hyvissä ajoin. Kävin ensin esittelemässä tutkimustani oppilaille ja kartoitin lapsille suunnatulla kyselyllä heidän kiinnostustaan osallistua tutkimushaastatteluihin. Sen jälkeen informoin kiinnostuneiden lasten huoltajia Wilma-viestillä luokanlehtorin avustuksella. Samalla kysyin liitteenä olevalla Microsoft Forms -lomakkeella luvan lapsen osallistumiseen tutkimukseeni. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tapahtui vain oppilaan ja hänen huoltajansa kirjallisella suostumuksella. Kiinnostuksen ilmaisseista seitsemästätoista oppilaasta yksitoista sai huoltajalta luvan osallistua haastatteluun. Arvoin heidän joukostaan kahdeksan tutkimukseen osallistunutta lasta.

Ennen haastatteluja ohjeistin jokaisen haastateltavan ja kävimme lapsen kanssa yhdessä läpi, mitä haastattelutilanteessa tulisi tapahtumaan. Kehotin haastateltavia kertomaan kokemuksistaan rehellisesti, ja korostin, että oikeita ja vääriä vastauksia ei ole eivätkä tiedot pääse leviämään tunnistettavasti. Aineiston anonymisoinnissa toteutin minimoinnin periaatetta eli vältin turhien henkilötietojen keräämistä (Tietoarkisto, n.d.). Kaikki tutkimuksen kannalta epäolennaiset haastatteluvaiheessa esiin nousseet tunnistettavat tiedot haastateltavasta tai muista henkilöistä anonymisoitiin haastatteluiden jälkeen, jotta yksittäisiä henkilöitä ei ole mahdollista tunnistaa lopullisesta tutkimuksesta. Lisäksi muistutin haastateltavia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että tutkimuksesta on mahdollista vetäytyä missä vaiheessa tahansa ilman sen tarkempaa syytä.

Haastattelut tapahtuivat vuoden 2026 tammikuussa koulupäivien aikana luokanopettajalle sopivan aikataulun mukaisesti. Haastattelin oppilaita kahtena peräkkäisenä päivänä. Yhden haastattelun kesto oli 14–23 minuuttia. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 138 minuuttia. Haastattelut äänitettiin puhelimen ääninauhurilla. Tampereen yliopiston tietosuojaohjeistusten (henkilökohtainen

viestintä, 31.12.2025) mukaan tutkimukseeni osallistuvat lapset kuuluvat heikossa asemassa olevaan henkilöryhmään eli tietoluokkaan luottamuksellinen rajoitettu (2A). Sen vuoksi tein yliopiston ohjeiden mukaisen riskien arvioinnin aineiston keräämistä ja käsittelyä varten. Yliopiston riskiarviointilomakkeen mukaan perusteellinen tietosuojan vaikutustenarviointi DPIA ei ollut tarpeellinen. Äänittämisen jälkeen aineisto siirrettiin mahdollisimman pian OneDrive-pilvipalveluun, jota suositellaan tietoluokkaan 2A kuuluvien haastatteluaineistojen tallentamiseen, ja poistettiin mobiililaitteesta. Kaikki aineisto hävitettiin tutkimuksen valmistuttua. Aineiston keruu toteutettiin hyvän tieteellisen käytännön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023) mukaisesti luotettavasti, rehellisesti, arvostettavasti ja vastuu kantaen.

4.4 Aineiston analyysi

Lindsethin ja Norbergin (2022) mukaan hermeneuttis-fenomenologinen analyysi etenee seuraavasti: 1) naiivi lukeminen eli litteroitu aineisto luetaan kokonaisuudessaan, 2) merkitysyksiköiden tunnistaminen eli erotellaan aineistosta lauseet ja ilmaukset, jotka kertovat jostain tutkimuksen aiheeseen liittyvästä teemasta, 3) rakenteellinen analyysivaihe eli merkitysyksiköt ryhmitellään loogisiksi alateemoiksi, jotka taas muotoillaan teemoiksi, sekä 4) lopullinen tulkintavaihe eli teemojen avulla muodostettu ymmärrys tutkittavan ilmiön merkityksestä kokonaisuutena. Analyysi etenee syklisesti niin, että tulkinnan oikeellisuus varmistetaan vertaamalla tulkintoja alkuperäiseen naiivisti muodostettuun käsitykseen. Syklisyys on Laineen (2018) mukaan seurausta hermeneuttisesta kehästä, jolla tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Siinä tutkijan ymmärryksen tulisi koko ajan korjaantua ja syventyä. Täydellisyys tässä on kuitenkin vain ihanne, jota kohti voidaan pyrkiä. Enemmänkin pyritään avoimeen asenteeseen tutkittavan kuvaamia merkityksiä kohtaan.

Ensimmäisen analyysivaiheen aloitin litteroimalla haastatteluaineiston. Laineen (2018) mukaan hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tarkoitus on kuvata haastateltavan kokemus mahdollisimman alkuperäisenä ja siinä auttaa, kun litterointi on tehty kielellä, joka myötäilee haastateltavan puhetta. Pyrin siis litteroimaan aineiston mahdollisimman tarkasti oikeine sanamuotoineen

ja täytesanoineen. Litteroinnin apuna käytin Subtitile Edit –sovellusta, sillä se soveltuu tietoluokkaan 2A luokiteltavien aineistojen käsittelyyn (Tampereen yliopisto, henkilökohtainen viestintä, 31.12.2025). Sovelluksen tekemää litterointia oli tarpeen korjailla, joten viimeistelin litteroinnin käsin. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 64 sivua.

Litteroinnin valmistuttua aloitin naiivin lukemisen vaiheen. Toteutin analyysin kolme ensimmäistä vaihetta seuraten Laineen (2018) ohjeistusta siitä, että analyysivaiheessa on tehtävä jokaisesta haastattelusta ensin oma analyysi. Siispä keskityin analyysivaiheen alussa vain yhteen haastatteluun kerrallaan. Laineen (2018) mukaan naiivin lukemisen vaiheessa tarkoitus on hahmottaa tutkittavan kokemus mahdollisimman alkuperäisenä. Tähän vaiheeseen tulee käyttää riittävästi aikaa, jotta tutkija löytää aineistosta kaiken olennaisen. Lindseth ja Norberg (2004) tähdentävät, että naiivin lukemisen edellytyksenä on lukijan riittävän avoin ymmärrys tekstin merkityksille, sillä siinä pyritään siirtymään luonnollisesta asenteesta fenomenologiseen asenteeseen. Naiivin lukemisen tuloksena muodostunut kokonaisymmärrys muotoillaan lyhyesti, ja myöhemmin analyysissä tämä on ensimmäinen oletus, joka tulee vahvistaa tai kumota.

Naiivin lukemisen vaiheessa pyrin lukemaan jokaisen litteroidun haastattelun niin monta kertaa, että koin ymmärtäväni sen kokonaismerkityksen. Pyrin lähestymään aineistoa avoimesti ja antamaan haastateltavien kokemuksille tilaa näyttäytyä sellaisina kuin ne aineistossa ilmenevät. Luin yhden haastattelun 3–5 kertaa, ennen kuin kirjoitin kokonaismerkityksen lyhyesti ylös. Erään haastattelun perusteella kirjoitin seuraavanlaisen naiivin lukemisen kokonaisymmärryksen:

> Haastateltavalle kaverit ovat tärkeitä, jopa tärkeämpiä kuin itse koulunkäynti. Hänestä koulussa on kivempaa, kun on kavereiden kanssa. Hän panostaa paljon kaverisuhteisiin ja haluaa välillä miellyttää kavereitaan. Hän lähtee helposti mukaan hauskanpitoon ja opiskelu saattaa kärsiä siitä. Oppijaminäkuvaan kaverit vaikuttavat aika paljon. Hän kokee itsensä huonommaksi oppijaksi, koska kaverit suhtautuvat kouluun vakavammin ja saavat parempia numeroita. Kavereiden kommentit vaikuttavat oppijaminäkuvaan enemmän negatiivisesti kuin positiivisesti, vaikka haastateltava ei koekaan niitä kovin häiritsevinä.

Seuraavassa vaiheessa etsin merkityskokonaisuuksia erikseen jokaisesta haastattelusta. Laine (2018) esittää merkityskokonaisuuksien jäsentämisen

auttavan tutkittavan ilmiön hahmottumisessa. Hänen mukaansa fenomenologiassa luotetaan siihen, että merkityskokonaisuudet nähdään, kunhan aineistoon paneudutaan riittävästi. Lindseth ja Norberg (2004) tähdentävät, että merkitysyksiköiden etsimisessä pyritään tunnistamaan tekstistä tutkimuskysymykseen liittyvät olennaiset kokemuksen sisällöt siten, että teksti luetaan useaan kertaan, pohditaan naiviin ymmärrykseen peilaten ja tiivistetään jokaisen yksikön olennainen merkitys arkipäivän kielellä.

Toteutin merkityskokonaisuuksien etsimisen värikoodaamalla litteroidusta aineistosta kohtia, joista ilmeni joku haastateltavan kokemus liittyen vertaissuhteiden merkitykseen koulukokemuksessa tai oppijaminäkuvassa. Sen jälkeen muodostin kaikista löytämistäni merkitysyksiköistä taulukon. Pyrin löytämään merkitysyksiköitä mahdollisimman paljon, sillä Laineen (2018) ohjeistuksen mukaisesti merkityskokonaisuuksia tulisi olla niin kattavasti, että mikään tutkimustehtävän kannalta olennaisesti teemaan liittyvä aspekti ei jää pois. Yhdestä haastattelusta löysin 32–48 merkitysyksikköä. Kirjoitin jokaisesta merkitysyksiköstä tiivistyksen, josta ilmeni sen olennainen sisältö. Toisissa merkitysyksiköissä tiivistystä ei tarvinnut paljon muokata alkuperäisestä muodosta, mutta toisissa lasten kerrontaa oli tarpeen muuttaa selkeämpään muotoon.

Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden taulukoinnista

Merkitysyksikkö	Tiivistys
Ne [kaverit] tekee mut iloisemmaksi ja sitten on kivempi opiskella kuin on ilosempi.	Kaverit tekevät iloisemmaksi ja sitten on kivempi opiskella
Jos sä oot vaikka sinä aamuna ollu silleen, että tänään haluan olla ihan yksin, mut sitten loppujen lopuksi koulussa niin sä oot ihan villinä.	Kaverit tempaavat mukaan ja saavat villille tuulelle
Välillä jos pitää olla hiljaa ja sitten joku jäpyttää siin sun vieressä, niin välillä se saattaa olla vähän ärsyttävää.	Välillä on ärsyttävää, jos kaveri juttelee, kun pitäisi keskittyä

Jos mä onnistun mun kaveria paremmin, niin sit se on voittajafiilis.	Tulee voittajafiilis, jos onnistuu paremmin kuin kaveri
Jos se onnistuu mua paremmin, niin sitte se on sellainen... okei. Se tapahtuu aika usein.	On tavallista, jos kaveri onnistuu paremmin

Kolmannessa vaiheessa eli rakenteellisessa analyysivaiheessa muodostin ensin jokaisen haastateltavan puheesta löytämistäni merkitysyksiköistä alateemoja sanallistamalla niiden sisällön fenomenologisella kielellä. Tällä pyrin selkiyttämään yksittäisten merkitysyksiköiden välittämät merkitykset siten, että ne kuvasivat haastateltavan kokemusta vertaissuhteista joko koulukokemukseen tai oppijaminäkuvaan liittyen. Sen jälkeen tarkastelin alateemoja vertaillen ja yhdistellen niitä potentiaalisiksi teemakokonaisuuksiksi. Pohdin teemojen sopivuutta niin aihesisällön kuin nimeämisen osalta suhteessa niihin liitettyihin alateemoihin useasti ennen teemojen lopullista muodostumista. Peilasin teemoja myös hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti naiivin lukemisen kokonaisymmärrykseen varmistuakseni siitä, että teemat kattavat kaikki aineistosta alussa nousseet olennaiset merkitykset. Lindseth ja Norberg (2022) ohjeistavat, että analyysiä tulee tarkentaa ja syventää, jos näin ei ole. Sen vuoksi jouduin joissain analyyseissä lisäämään tarkastelun perusteella erilliseksi teemaksi jotain olennaista, ja joissain analyyseissä huomasin, että naiivi lukemiseni ei ollut kattanut kaikkia aineistosta nousevia merkityksiä. Lopulta muodostin alateemoista jokaisen haastattelun osalta 4–7 teemaa. Kirjasin teemat aikaisemmassa vaiheessa aloittamaani taulukkoon.

Taulukko 2. Esimerkki teemojen muodostamisesta

Merkitysyksikkö	Tiivistys	Alateema	Teema
No välillä se, kun niin ku ne [kavereista], jotka panostaa ihan super paljon, jotka ei kestä, jos ne saa	Enemmän kouluun panostavien kavereiden seurassa kokee välillä	Enemmän kouluun panostavien kavereiden seurassa koetaan välillä	Sosiaalinen vertailu oppijaminäkuvassa

vaikka kasin kokeesta, niin välillä niitten seurassa, jos ne alkaa puhua liikaa jostain asioista, niin sit niistä tulee vähän semmonen, että oonks mä nyt huono tai semmonen.	huonommuuden tunnetta.	huonommuuden tunnetta	
Mut sit ku on niitä kavereita, jotka on aika samantasoisia tai niitä, öö niin sitte niitten kans ku puhutaan koulusta tai jostain kokeista, niin sitten se tulee vähän sellainen, että niin ku en mä oo ainoo, joka ei osaa vaikka tätä.	Opiskelussa samantasoisilta kavereilta saa vertaistukea, koska huomaa, että ei ole ainoa, joka ei osaa asiaa.	Opiskelussa samantasoisilta kavereilta saa vertaistukea	Vertaisten avun ja tunnustuksen merkitys oppijaminäkuvalle
(No onks kaverit vaikuttanut siihen, miten hyvin sinä haluat oppia jotaki asioita?) No joskus.	Kaverit vaikuttavat joskus siihen, kuinka hyvin haluaa oppia.	Kavereilla on joskus vaikutusta siihen, kuinka hyvin haluaa oppia	Vertaisten avun ja tunnustuksen merkitys oppijaminäkuvalle
No silloin, kun joku onnistuu mua paremmin, niin ei se mulle sellanen ihan yllätys oo.	Ei ole yllätys, jos joku kaveri onnistuu koulussa paremmin.	Kaverin parempi koulumenestys koetaan normaalina	Sosiaalinen vertailu oppijaminäkuvassa
[Jos itse onnistuu kaveria paremmin, niin] sitte mä oon	Oma parempi koulumenestys tarkoittaa, että on onnistunut.	Kaveria parempi koulumenestys konkretisoi onnistumisen	Sosiaalinen vertailu oppijaminäkuvassa

vähän silleen,
hei mä onnistuin!

Tässä vaiheessa siis merkitysyksiköt tuodaan yhteen, sillä todellisuudessa niiden välillä on sidoksia. Taustalla on se, että ilmiön kokonaisuuden ajatellaan näyttäytyvän merkitysyksiköiden välisissä suhteissa (Laine, 2018). Luokittelin teemat kahteen osaan sen perusteella, kumpaan tutkimuskysymykseen ne liittyivät. Vertaissuhteiden merkityksestä koulukokemuksessa muodostui kaikista kahdeksasta haastattelusta yhteensä 26 teemaa ja vertaissuhteiden merkityksestä oppijaminäkuvassa yhteensä 22 teemaa. Eri haastatteluista nousevat teemat olivat osittain päällekkäisiä.

Neljännessä vaiheessa eli lopullisessa tulkintavaiheessa etsin yhdistäviä merkityksiä haastateltavien kokemuksista. Tähän vaiheeseen siirryin siis vasta sen jälkeen, kun olin ensin yksitellen käsitellyt jokaista haastatteluaineistoa kolmen ensimmäisen analyysivaiheen mukaisesti. Laineen (2018) mukaan tämän yhteen viennin tarkoituksena on kokonaisuuden rakentaminen ja syntyneen jäsennyksen avulla pystytään ymmärtämään paremmin tutkittavien kokemuksellista suhdetta ilmiöön. On huomioitavaa, että yhteisten piirteiden etsiminen on eri asia kuin yleistäminen, sillä hermeneuttis-fenomenologisessa perinteessä saavutettava tieto koskee yksittäistapauksia. Yksittäistapausten perusteella voidaan kuitenkin tehdä kokoavia johtopäätöksiä (Tökkäri, 2018), kun pyritään ymmärtämään tutkittavan joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine, 2018).

Yhteen viennin aloitin muodostamalla taulukon kaikista teemoista. Luokittelin teemat sen perusteella, kumpaan tutkimuskysymykseen ne liittyivät. Lisäsin taulukkoon myös jokaiselle teemalle kuvauksen sen merkityksestä kyseisessä haastattelussa tekstilainauksineen. Tämä auttoi ymmärtämään sanamuodoiltaan samankaltaisten teemojen eroja, jolloin pystyin helpommin tunnistamaan sekä yhteneväisyyksiä että yksilöllisiä eroja haastateltavien kokemuksissa. Taulukon avulla muodostin lopullisen yhteen viennin, jossa tiivistin analyysin keskeiset merkitykset tutkimuskysymysten kannalta jäsennellyksi kokonaisuudeksi. Näin syntynyt yhteenveto kuvasi aineiston kokonaisvaltaista merkitystä tutkimuskysymysten näkökulmasta, ja tarjosi selkeän pohjan tulkinnalle ja johtopäätöksille.

Lopuksi vertasin tekemääni yhteen vientiä ennen haastatteluja kirjoittamaani reflektioon omasta esiymmärryksestäni ja ennakko-oletuksistani. Sillä pyrin varmistamaan, että analyysi ei ole saanut liikaa vaikutteita ennakko-oletuksistani. Vasta pohdintaosiossa tutkimustuloksia tarkastellaan Laineen (2018) mukaan suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan. Omassa tutkimuksessa nousseet ajatukset ovat ensisijaisia ja muiden tutkimuksia arvioidaan suhteessa niihin eikä päinvastoin. Tutkimus on onnistunut, jos se auttaa ymmärtämään ilmiötä selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin kuin tutkimuksen alussa.

5 VERTAISSUHTEIDEN MERKITYS KOULUKOKEMUKSESSA

5.1 Vertaissuhteet tarjoavat apua ja tukea

Vertaissuhteiden mahdollistama yhdessäolon kokemus nousee esiin tärkeänä teemana koulukokemuksen perustassa. Koulu ei näyttäydy lapsille ainoastaan oppimisen paikkana, vaan ennen kaikkea sosiaalisena tilana, jossa suhde samanikäisiin rakentaa kokemuksen mielekkyyttä. Yhteenkuuluvuuden tunne kiinnittää lapset kouluyhteisöön ja tekee koulukokemuksesta merkityksellisemmän.

Vertaissuhteet muovaavat keskeisesti sitä, millaisena paikkana koulu koetaan. Hyvät vertaissuhteet tekevät koulun ilmapiiristä viihtyisämmän sekä lisäävät koulussa olemiseen liittyviä myönteisiä odotuksia ja kokemuksia. Kaverit tekevät kouluun menemisestä mielekkäämpää, vahvistavat positiivista mielialaa ja tukevat opiskeluun suuntaamista. Vertaiset tarjoavat koulupäiviin vuorovaikutuksellisuutta, mikä saa oppitunnit ja välitunnit sujumaan joutuisammin. Ilman kavereita koulu hahmottuu tylsempänä ja raskaampana, eikä sinne ehkä edes haluaisi mennä.

> “No, helpottaa on kyllä se, koska tänne on niin ku kiva aina tulla. Ku tää on semmonen kiva luokka, niin sitten on kiva tulla.” (H6)

> “Väitän, että se [kokemus koulusta] muuttuis aika negatiiviseks ja enemmän sellaiseks, että saattas just yrittää leikkiä kipeetä tai lintsata vähän, ku ei huvittas vaan mennä kouluun, ku ois tylsää [jos koulussa ei olisi kavereita].” (H4)

Vertaissuhteet näyttäytyvät lasten kokemuksissa myös keskeisinä tuen ja kannattelun välineinä. Kavereilta saatu vertaistuki rohkaisee osallistumaan erilaisiin koulun aktiviteetteihin, ja kokemus koulusta muuttuu osallisuuden kautta mielekkäämmäksi. Vertaistuki liittyy myös kokemukseen samanlaisuudesta. Myönteistä koulukokemusta edesauttaa, kun näkee, että muut tekevät koulussa

samaa kuin itse. Lisäksi vertaissuhteissa omat ajatukset, tunteet ja mielipiteet saavat vastakaikua, mikä vahvistaa kokemusta kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. Vertaistuki koetaankin myös mielipiteitä vahvistavana.

> “Tunnillakin on kiva olla, kun on kavereita siinä ympärillä. [...] Se on kiva nähdä, että muutkin tekee sitä samaa, mitä sää teet.” (H2)
>
> H (haastattelija): “Et jos kaverit on sitä mieltä, niin sitten sunkin on helpompi olla sitä mieltä.”
>
> V (vastaaja): “Niin. Kyl mää jos mä oon muutenkin sitä, niin mut sit se vahvistaa mulla silleen, et en mä oo ainoa, jonka mielestä tää on ihan tylsä.” (H1)

Vertaisilta koulussa saatava apu ja tuki näyttäytyy erityisesti emotionaalisena sekä akateemisena tukena. Emotionaalisen tuen merkityksellisyyteen koulukokemuksen perustassa kietoutuu kokemus ymmärretyksi tulemisesta, jaetuista tunteista sekä turvallisesta yhdessäolosta. Läheisimmät kaverit toimivat lasten kuvauksissa luottamuksellisina kumppaneina. Heidän kanssaan voi jakaa tunteita, huolia ja salaisuuksia, joista ei haluta kertoa aikuisille. Varsinkin läheisiltä kavereilta saatava tuki auttaa käsittelemään koulussa tapahtuvia tai koulussa mielessä pyöriviä ikäviäkin asioita. Vertaisilta saatavaa apua pidetään hyödyllisenä. Vertaisilta saatava lohdutus ja kuuntelu vahvistavat kokemusta siitä, ettei koulun arjessa tarvitse jäädä yksin omien tunteiden tai ongelmien kanssa.

> “Jos sua harmittaa joku, sit sä voit kertoa sen jollekin luotettavalle kavereille ja ei se levitä sitä.” (H1)
>
> “Kun haluaa olla kavereiden kanssa ja sitten aikuiset meinaa sanoo, että ei. Niin niitten pitäisi ymmärtää, että kaverit on oikeasti tosi tärkeitä. Et jos on joku huoli vaikka, jota ei halua aikuiselle sanoa, niin sitten kaverit voi tosi hyvin auttaa siinä.” (H6)

Vertaisilta saatava akateeminen tuki taas yhdistyy suoraan koulutyöhön ja oppimiseen liittyviin tilanteisiin. Lapset kuvaavat auttavansa toisiaan vastavuoroisesti koulutehtävissä, kertaavansa yhdessä kokeisiin ja tukevansa muutenkin toistensa oppimista. Tällainen toiminta ei ainoastaan helpota yksittäisiä tehtäviä, vaan rakentaa myös kokemusta yhteisestä oppimisesta ja osallisuudesta kouluyhteisössä. Lapset kokevatkin vertaisten tuen mielekkäänä ja arvostettuna. He kertovat, että on kiva tunne, kun joku kaveri auttaa. Yhdessä

opiskelu ja toisten auttaminen siis sekä tukee oppimista että synnyttää myönteisiä tunteita, ja näin ollen vertaisten apu ja tuki näyttäytyy konkreettisena koulutyön resurssina.

> “Välillä ne [kaverit] niin ku vaikka... no antaa jotain vinkkejä. Vaikka että kannattaa tehä tolleen ja niin jää paremmin mieleen asiat.” (H7)

> “Se [kun kaveri auttaa] on semmoinen kiva tunne, että jes, nyt mä saan vähän apua, mä pääsen tästä eteenpäin.” (H5)

5.2 Vertaissuhteet häiriötekijöinä

Vertaisten huonoista puolista koulukokemuksessa korostuu häiritsevä käytös oppitunneilla. Juttelu, metelöinti ja muu häiriökäyttäytyminen vaikeuttavat opiskeluun keskittymistä, vaikka lapset tietävät, että oppitunneilla pitäisi olla hiljaa. Lasten kokemuksista välittyykin, että vertaisten seura on monille niin mielekästä, että siitä ei haluta luopua aina, kun oppiminen sitä vaatisi.

Lapset kuvaavat, että kavereiden seura voi haastaa tekemisen suuntaamista opiskeluun. Joillakin sen merkitys vaihtelee suhteiden läheisyyden mukaan. Näillä lapsilla luokan työrauha ei niinkään vaikuta oppimiseen, vaan vain lähimpien kavereiden käyttäytyminen muodostaa haasteita keskittymisessä olennaiseen. Tämä saattaa heijastaa sitä, kuinka tärkeää lapsille on saada hyväksyntää ja tunnustusta juuri niiltä, joiden kanssa he kokevat läheisyyttä.

> “Kun välillä tekee mieli jutella, mut sitten, kun... sitte kaikki opetukset menis vaan ohi, niin sitten pitää vaan olla hiljaa.” (H7)

> “Jos koulussa ei olis kavereita, niin [...] sitten mä varmaan keskittyisin kouluun paremmin.” (H3)

Vertaisista on häiriötä myös muuten oman rauhan saamisessa koulupäivien aikana. Kouluympäristössä vertaisten seura on jatkuvaa ja kokonaisvaltaista, ja joskus kavereilta toivotaan rauhaa saadakseen hetken omaa tilaa. Vertaisten aiheuttamat häiriöt muodostuvat osana sosiaalisen kanssakäymisen dynamiikkaa ja heijastavat samalla, kuinka vertaissuhteet muovaavat koulupäivän kokemusta kokonaisuutena.

> “Ois se paljon kivempi, että jos haluat olla joskus rauhassa ja jotain on käynyt, niin sit niinku sit saat olla rauhassa ja saat omaa tilaa.” (H1)

Vertaissuhteet saattavat aiheuttaa myös jännitteitä, jotka vaikuttavat koulupäivän sujuvuuteen ja mielekkyyteen. Kun sosiaalinen ympäristö on rauhallinen ja konfliktit vähäisiä, koulupäivä koetaan miellyttävämpänä ja oppiminen sujuvampana. Toisaalta vertaisten valehtelu, epämukavat fyysiset kontaktit ja muu sosiaalinen häiriö voivat heikentää keskittymistä ja tehdä koulukokemuksesta kuormittavamman. Jännitteettömyydellä on siis myönteinen vaikutus koulukokemukseen.

> V: “Kaikki on ihan hyvissä väleissä kaikkien kaa.”
>
> H: “Miten se vaikuttaa suhun, että kaikki on hyvissä väleissä?”
>
> V: “No, se on niin kuin... että ei esim tarvii miettiä niitä muitten olosuhteita tai.” (H5)

Jännitteet liittyvät myös siihen, että joskus vertaiset aiheuttavat painetta tehdä asioita, joita ei välttämättä haluaisi, tai muuttaa mielipiteitä samankaltaisemmiksi muiden kanssa. Sen seurauksena lapsi joutuu koulupäivien aikana usein tasapainottelemaan oman tahtonsa ja ryhmään kuulumisen välillä. Kokemukset jännitteistä muodostavat merkityksellisen osan koulun sosiaalista dynamiikkaa.

> “No... jos joku kaveri sanoo, että... jos mä tykkään siitä vähän, sitten kun kaveri on silleen... hyi mä vihaan tätä. Niin sitte mäkin oon vähän silleen, että... Et niin ku se kaveri ei olis silleen, että vitsi toi on outo.” (H5)

Vaikka haastateltavat kertovat vertaisten häiritsevän tunneilla, rikkovan sääntöjä, tiuskivan, valehtelevan tai jopa käyttäytyvän fyysisesti ikävästi, he korostavat sitä, että koulukavereilla ei yleensä ole mitään negatiivisia vaikutuksia tai että ikävä käytös ei haittaa. Vertaisilta siis hyväksytään opiskelua häiritsevää käytöstä. Sitä joudutaan sietämään, koska yhteisön tuki ja yhteenkuuluvuuden kokemus ovat lapsille tärkeitä.

> “Ei se [kaverin juttelu tunnilla] häiritse, mutta se... öö tota villitsee minua vähän enemmän, mitä mun pitäis olla ehkä villinä tunneilla.” (H3)
>
> “Kyl siihen [rauhattomuuteen luokassa] on tottunut.” (H1)

Tämä havainto korostaa, kuinka vahvasti yhteenkuuluvuuden tunne muovaa koulukokemusta. Häiriötekijät näyttäytyvät osana koulun sosiaalista dynamiikkaa, jossa yhteenkuuluvuus ja vuorovaikutus ovat keskeisiä

kokemuksellisia ulottuvuuksia. Lapset oppivat tasapainoilemaan oman toiminnan ja ryhmään kuulumisen välillä, jotta sekä opiskeluun panostamisen haitat vertaissuhteille että vertaissuhteiden haitat oppimiselle olisivat mahdollisimman vähäiset.

5.3 Oppiminen vertaissuhteissa

Vaikka vertaissuhteet voivat joskus tuottaa haasteita oppimiselle, niiden hyödyt sekä oppimisen mahdollistajina että sosiaalisten taitojen harjoittelun välineenä näyttäytyvät lasten kokemuksissa merkittävinä. Vertaissuhteet ovat herkkiä, ja niissä lapset oppivat jatkuvasti tulkitsemaan toisiaan. Kaveriporukkaan kuuluminen voi horjua, ja sosiaalinen ilmapiiri on altis vireystilan myötä syntyville tunneilmapiirin muutoksille. Lapset kuvaavat, että oma vireystila vaikuttaa siihen, millaisena kavereiden seura koetaan kullakin hetkellä, mutta toisaalta vertaisten läsnäolo voi myös parantaa vireystilaa ja lisätä koulupäivän mielekkyyttä.

> “Meitä on kolme. Niin sitten välillä tulee semmoisia, että joku tuntee, että on vähän niin ku yksin tai silleen, että kaks on kaksin.” (H8)

> “Silloin, jos on vaikka vähän väsyny, niin silloin ei jaksa kuunnella kaikkee. Ja jos taas on pirtee, sit tulee semmonen positiivinen olo siitä, ku pääsee jakaa just omii juttuja.” (H4)

Koulunkäynnistä keskustelu kavereiden kanssa tarjoaa lapsille mahdollisuuden tarkastella asioita eri näkökulmista. Eräs haastateltava kertoo, että hänen mielestään on hyödyllistä, että koulussa on monenlaisia kavereita. Vertaisvuorovaikutustilanteissa lapset oppivat kuuntelemaan toisten mielipiteitä, vertaamaan niitä omiin ajatuksiinsa ja laajentamaan käsityksiään. Näin vertaissuhteet muodostavat aktiivisen väylän oppimiselle ja ajattelun kehittymiselle.

> “[Koulunkäynnistä keskustelu] ei ainakaan negatiivisesti välttämättä vaikuta [minuun], joskus ehkä positiivisesti, ku osaa kattoo asioita keskusteltua, niin osaa katsoa eri näkökulmasta niitä.” (H4)

Vertaissuhteet haastavat ja opettavat koulussa sosiaalisen ohjautuvuuden ja oman toimijuuden tasapainottelua. Joissain haastatteluissa välittyy haastateltavan vahva oman toimijuuden puolelle kallistuminen, josta kertoo esimerkiksi se, että ei tule tehtyä asioita vain, koska kaveritkin tekivät, tai jätettyä

tekemättä, koska kaveritkin jättivät. Vaikka vertaisilla on potentiaalinen vaikutus toimintaan, nämä haastateltavat asemoituvat usein aktiivisiksi ja itsenäisiksi toimijoiksi, jotka kykenevät säätelemään omaa tekemistään.

> ”No, en mä ainakaan nyt muista mitään, että mä olisin tehnyt tai ollut tekemättä [jotain kavereiden takia].” (H8)

Toisissa haastatteluissa taas näkyy ristiriitaisuutta siinä, vaikuttavatko omaan toimintaan koulussa enemmän omat vai kavereiden päätökset. Lapset kertovat omaa toimintaansa ohjaavan sekä heidän omat päätöksensä että kavereiden odotukset ja käyttäytyminen. Omia tekemisiä saatetaan esimerkiksi perustella vertaisten toiminnalla. Sosiaalisen ohjautuvuuden ja oman toimijuuden välinen tasapainottelu on aiheuttanut haastavia kokemuksia, sillä vertaissuhteet luovat painetta onnistua valinnoissa sosiaalisen hyväksynnän saavuttamiseksi.

> “Kyllä mä teen yleensä aika paljon niitä samoja juttuja, mitä mun kaverit tekee, mutta paljon mä teen meen oman mielen mukaan.” (H3)

> “Oon mä ehkä joskus [mennyt kavereiden päätösten mukana]. No kyllä varmasti oon. Varmaan aika moni on.” (H6)

Tutkimusaineiston perusteella vertaissuhteet näyttäytyvät keskeisinä tekijöinä koulukokemuksen perustassa. Ne tarjoavat yhteenkuuluvuutta, tukea, osallistumisen mahdollisuuksia ja oppimisen välineitä, mutta samalla voivat aiheuttaa häiriöitä ja jännitteitä, jotka haastavat lapsen keskittymistä ja sosiaalista tasapainoa. Vertaissuhteita arvostetaan ja niistä huolehtimiseen ollaan valmiita panostamaan. Lasten kuvaukset korostavat, että vertaissuhteiden merkitys rakentuu jatkuvasti kokemusten, tulkintojen ja vuorovaikutuksen kautta.

6 VERTAISSUHTEIDEN MERKITYS OPPIJAMINÄKUVASSA

6.1 Vertailu oppijaminäkuvassa

Lasten haastatteluissa vertaisten välinen osaamisen ja oppimisen vertailu näyttäytyy keskeisenä tapana jäsentää omaa oppijaminäkuvaa. Merkittävimmin sitä esiintyy lasten mukaan koearvosanojen kautta, jotka nähdään selkeinä ja konkreettisina osaamisen mittareina. Arvosanat eivät siten kuvaa vain yksilön suoritusta, vaan niillä on oma merkityksensä myös sosiaalisessa kontekstissa.

Oma menestys suhteessa vertaisiin herättää voimakkaitakin tunteita ja vaikuttaa siihen, millaisena oppijana lapsi näkee itsensä. Erityisesti oma parempi menestys on merkityksellistä ja saa aikaan suuria myönteisiä tunteita. Kavereiden parempi osaaminen saa usein harjoittelemaan enemmän tai vähintään aiheuttaa tunteen, että omassa osaamisessa olisi kirittävää. Useimmiten seurauksena on halu kilpailla koearvosanoissa. Näin vertailu ei ainoastaan kuvaa lapsille heidän osaamistaan, vaan ohjaa myös oppimiseen suuntautumista. Osalla haastateltavista vertailua tapahtuu omien sanojen mukaan ainoastaan koearvosanoissa, mikä osaltaan korostaa niiden merkityksellisyyttä suhteessa muuhun koulutyöhön.

> “Jos kaveri onnistuu paremmin, niin sit lähtee kilpaileen ja haluaa niin ku ite saada saman.” (H2)

> “Jos mä onnistun mun kaveria paremmin, niin sit se on voittajafiilis.” (H3)

> “Ei se muu [kokeiden lisäksi] sitten oo niin paljon väliä, et en mä silleen ala vertaileen.” (H1)

Kaikille lapsille vertailu ei näyttäydy niinkään kilpailuna vaan pikemminkin keinona paikantaa omaa osaamistaan suhteessa vertaisryhmän tasoon. Muiden edistyminen ja menestyminen nimittäin muokkaavat käsitystä omasta osaamisesta ja oppimisen onnistumisesta. Lapset arvioivat omaa

suoriutumistaan jatkuvasti suhteessa siihen, miten muut toimivat ja pärjäävät koulussa. Vertailu toimii tällöin eräänlaisena peilinä, jonka kautta lapsi hahmottaa omaa paikkaansa ryhmässä.

> “Jos mä onnistun paremmin, niin sit mä voin miettiä semmosta, että se meni hyvin.” (H8)

Paremmin koulussa menestyvien tai enemmän kouluun panostavien kavereiden jutut aiheuttavat välillä huonommuuden tunnetta. Toisaalta välillä heiltä saa esimerkin kaltaisesti motivaatiota harjoitella itsekin enemmän. Samantasoisilta kavereilta sen sijaan saa tärkeää vertaistukea, jonka avulla enemmän kouluun panostavien aiheuttama huonommuuden tunne vähenee, vertailutilanteisiin liittyvää epävarmuutta siedetään paremmin ja oma motivaatio opiskeluun pysyy yllä. Oppimiseen ja osaamisen kokemukseen liittyvät tunteet eivät siis synny yksin suoritusten kautta, vaan ne rakentuvat vuorovaikutuksessa. Lapsi kokee itsensä oppijana jatkuvasti suhteessa toisiin, mutta samalla onnistumisen kokemukset mahdollistavat oman toimijuuden säilyttämisen.

> “No välillä se, kun niin ku ne [kavereista], jotka panostaa ihan super paljon, jotka ei kestä, jos ne saa vaikka kasin kokeesta, niin välillä niitten seurassa, jos ne alkaa puhua liikaa jostain asioista, niin sit niistä tulee vähän semmonen, että oonks mä nyt huono tai semmonen. Mut sit ku on niitä kavereita, jotka on aika samantasoisia tai niitä, öö niin sitte niitten kans ku puhutaan koulusta tai jostain kokeista, niin sitten se tulee vähän sellainen, että niin ku en mä oo ainoo, joka ei osaa vaikka tätä.” (H6)

Vertailu kietoutuu vahvasti myös pystyvyyden kokemuksiin ja oppimisen sosiaalisiin tilanteisiin. Kokemus osaamisesta voi vahvistua tilanteissa, joissa lapsi onnistuu ennen muita, kun taas muiden paremman osaamisen huomaaminen voi lisätä epävarmuutta. Epävarmuus näyttäytyy esimerkiksi haluttomuutena kysyä apua tai nopeasti kasvavana huonommuuden tunteena. Näin vertaissuhteissa tapahtuva vertailu rakentaa oppijaminäkuvaa sekä vahvistaen että horjuttaen.

> “Ja sitten no välillä, jos joku tekee niitä tehtäviä tosi niin ku nopeesti, niin sitten mä oon vasta jossain ekassa, niin sitten mulle tulee vähän sellanen fiilis, että mä oon huono.” (H7)

Oppijaminäkuva rakentuu paitsi osaamisen vertailuna, myös sosiaalisen taktisuuden kautta suhteessa toisiin. Vertaissuhteissa opitaan esimerkiksi

säätelemään oman onnistumisen ilmaisua, jotta kavereille ei aiheutuisi pahaa mieltä. Oma parempi suoriutuminen saatetaan jättää tarkoituksellisesti vähäeleiseksi tai sitä saatetaan vähätellä, jotta kaverin heikompi menestys ei korostu. Kuitenkin vain osa lapsista kertoo aidosti iloitsevansa toisen koulumenestyksen puolesta. Sen sijaan kaverin heikommasta suoriutumisesta voidaan kokea myötätuntoa ja tarjota tukea. Juuri näissä tilanteissa oppijaminäkuva rakentuu konkreettisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sillä lapsi hahmottaa paitsi oman osaamisensa myös sen, miten hän vaikuttaa muiden kokemuksiin.

> “Mut jos sitä [kaveria] harmittaa, niin mä oon silleen, että... no, ei mullakaan mennyt mitenkään parhaiten.” (H5)

> “En mä silleen mitenkään ala ylpeilemään, että kato, mä osasin tän sinua paremmin.” (H1)

Omaa osaamista päästään myös hyödyntämään auttamalla vertaisia, mikä osaltaan vahvistaa myönteistä oppijaminäkuvaa. Lapset kuvaavat auttamisen olevan usein vastavuoroista. Jos joku ei ole pärjännyt yhtä hyvin, häntä autetaan tehtävissä, ja jos itse ei ole osannut jotain, kaverit tarjoavat monesti apua.

> “Sit jos mun kaveri ei [onnistunut] niin mä vähän lohdutan ja voin yrittää opettaa sille sitä asiaa.” (H6)

Sosiaalisen taktisuuden harjoittaminen kietoutuu siis kiinteästi osaamisen ja vertailun kokemuksiin. Vertaisvuorovaikutustilanteissa lapsi hahmottaa itsensä osaavana, mutta samalla osana ryhmää, jossa toisten tunteet ja suoriutuminen vaikuttavat siihen, miten hän voi ilmaista onnistumistaan. Lapset oppivat tasapainottamaan oman onnistumisensa ilmaisemisen sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeen.

6.2 Vertaisten suhtautumisen merkitys

Myönteinen palaute ja tunnustus vertaisilta muokkaavat lasten kuvauksissa kokemusta omasta osaamisesta ja oppimisen onnistumisesta. Kavereiden antamat kehut ja arvostus vahvistavat oppijaminäkuvaa ja tuovat lapsille konkreettisen kokemuksen onnistumisesta. Lapset kertovat saavansa kavereilta kehuja, kun jokin tehtävä tai koe menee hyvin. Kehut tuovat hyvää mieltä ja

lisäävät myönteistä suhtautumista omaan osaamiseensa. Samalla vertaisten tsemppaaminen ja kannustus voivat toimia motivaation lähteenä. Myönteinen palaute sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta auttaa lasta hahmottamaan itsensä oppijana, jota arvostetaan ja tuetaan vertaisryhmässä, ja sitä kautta oppijaminäkuva vahvistuu myönteisemmäksi.

> “Mut otettiin ryhmään, jossa oli ehkä vähän parempia urheilijoita. Sen takia, että mua katottiin silleen, et mä olisin hyvä, niin se teki koulupäivästä positiivisen. Pysty oleen ylpee itestään.” (H4)

> “No, esim, jos sit kaveri on silleen, että hei hyvä, sä teet noi tosi hyvin, niin sit se on niin ku... on saanu tsemppiä siitä ja aloin tehdä paremmin.” (H5)

Toisilla taas negatiivisen tunnustuksen kielteinen vaikutus oppijaminäkuvaan on suuri. Vertaisten mielipiteillä ja kommenteilla on joidenkin haastateltavien mukaan aika paljon vaikutusta siihen, kuinka hyvin haluaa ylipäätään oppia. Negatiiviset kommentit voivat välittömästi latistaa kokemusta omasta osaamisesta meneillään olevassa tehtävässä, ja lapsi saattaa kokea epävarmuutta tai heikentynyttä luottamusta omiin kykyihinsä.

> “[Jos kaverit tiuskaisee, kun kysyy jotain], siitä tulee vähän sellanen tota, että... onks [itse] ihan tyhmä.” (H3)

Jokainen haastateltava, joka kertoo vertaisten antamista ikävistä kommenteista, kertoo myös, että ne eivät haittaa. Vaikutusta oppijaminäkuvaan niillä kuitenkin todennäköisesti on, sillä lapset tiedostavat ja muistavat kommentit. Tässäkin yhteydessä nousee siis esiin se, että sosiaalisen hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden tarve ohjaa lapsia sallimaan vertaisten ajoittain ikävänkin käytöksen.

> V: “Ne [ei niin läheiset kaverit] alkaa siitä tirskimään, että mä olisin jotenkin vaan joku nörtti, kun mä kertaan niin paljon kouluun ja saan siitä hyviä arvosanoja.”
>
> H: “Okei. Ja miltä se sitten tuntuu?”
>
> V: “Se ei haittaa mua.” (H2)
>
> “Ehkä vähän sitä tiuskimista vois vähän ehkä pienentää, mutta ei se mua kyl kauheesti haittaakaan.” (H3)

Vertaissuhteet muokkaavat lasten kerronnan perusteella myös suhtautumista omaan oppimiseen. Kaverit voivat vaikuttaa siihen, miten lapsi lähestyy koulutehtäviä esimerkiksi jakamalla omia mielipiteitään tehtävistä. Joillekin vertaisten toiminta on houkuttelevaa ja mukaansatempaavaa, mikä voi hetkellisesti haastaa keskittymisen suuntaamista omaan opiskeluun. Vertaiset siis muovaavat sitä, millaisena oppiminen kulloinkin koetaan.

> “Jos mä vaikka tiedän, mitä jotain, jotain, mikä on tulossa. Et ne tietää. Niin sitten ne voi sanoa, että se on vaikee. Niin sitten mä voin aatella, että se voi olla vaikee.” (H8)

> “Jos koulussa ei olis kavereita, niin musta ei olis varmaan tullu hullua, jos koulussa ei olis kavereita. Ja sitten mä varmaan keskittyisin kouluun paremmin.” (H3)

Lasten huomiot vertaisten suhtautumisesta koulunkäyntiin vaihtelevat. Jotkut lapset kiinnittävät siihen paljon huomiota ja voivat ohjata omaa tekemistään sen mukaan, kun taas toiset jättävät kavereiden mielipiteet tietoisesti omaan arvoonsa. Näille lapsille on tärkeää säilyttää oma kanta ja pitää kiinni omista näkemyksistään, mikä kertoo sekä itsenäisen toimijuuden merkityksestä oppimiseen suhtautumisessa.

> “Mä en ihan ite perusta suurimmasta osasta kommenteista just, että mulla on omat mielipiteet ja ne ei liity kavereiden mielipiteisiin.” (H4)

6.3 Oppijaminäkuvan sosiaalinen riippumattomuus

Kaikista mainituista vertaissuhteiden merkityksistä huolimatta lähes jokaisessa haastattelussa varsinkin suorissa kysymyksissä vertaisten merkitys oppijaminäkuvaan liittyviin piirteisiin kielletään usein täysin. Haastateltavat kertovat, kuinka kavereiden mielipiteet tai asenteet eivät vaikuta kouluun suhtautumiseen eikä siihen, kuinka hyvin haluaa oppia tai kuinka hyväksi oppijaksi kokee itsensä. Myöskään keskustelua koulunkäynnistä ei suoraan koeta oppijaminäkuvaan vaikuttavaksi. Useimmat lapset kertovat, että huomio keskittyy suurimmaksi osaksi vain omaan tekemiseen ja oppimiseen. Jotkut lapset vielä korostavat sitä, että heille on tärkeää pitää kiinni omista mielipiteistä ja että he pyrkivät tietoisesti pitämään toimintansa vertaisista riippumattomana.

> “Mua ei kiinnosta mitä muut saa vaan mä niin ku keskityn siihen omaan oppimiseen.” (H2)

Monet haastateltavat kuvaavat, että heidän kokemukseensa omasta osaamisestaan vaikuttaa enemmän arvosanat tai aikuisten palaute kuin vertaisten kommentit. Myös kavereiden vähäinen kiinnostus tai suhtautuminen tehtäviin ei yleensä heikennä lasten omaa motivaatiota tai halua oppia, sillä kyseessä on heidän oma oppimisuransa. Nämä lapset kertovat itsestään ensisijaisesti itsenäisinä oppijoina, jotka ohjaavat omaa oppimistaan ja arvioivat osaamistaan itsenäisesti, riippumatta vertaisten toiminnasta tai mielipiteistä.

> H: “Onko kaverit vaikuttanut siihen, että miten hyvin sä haluat oppia jotakin asioita?”
>
> V: “No, ei. Koska minä voin kuitenkin, että se on niin ku periaatteessa mun ura, että niin ku mä voin vaan ohjata sitä, että ne ei voi niin...” (H8)

Haastattelut osoittavat, että useimmat lapset sanoittavat oppijaminäkuvan muodostuvan ensisijaisesti yksilöllisen toiminnan kautta. Vaikka lapset eivät koe vertaisten määräävän oppijaminäkuvassaan, heidän olemassaolonsa ja toiminta luovat tilanteita, joissa lapsi voi tarkastella omaa osaamistaan suhteessa muihin ja peilata omaa suhtautumistaan ikätovereihin. Vertailu, palaute ja sosiaalinen vuorovaikutus voivat vaikuttaa oppijaminäkuvan piirteisiin, mutta vain harvat lapset korostavat tätä koettua vaikutusta. Silti kokonaisuutena voidaan todeta, että oppijaminäkuvaa rakentavat lapsen henkilökohtainen osaaminen, onnistumisen kokemukset sekä sosiaalisen ympäristön tarjoama vertailu ja mielipiteet.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten tulkinta

Tutkimuksen mukaan alakouluikäiset lapset kokevat, että vertaissuhteilla on koulukokemuksessa suuri merkitys. Niiden avulla koetaan tärkeää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja saadaan siihen läheisessä yhteydessä olevaa vertaistukea. Sosiaalisen tuen lisäksi vertaissuhteiden mahdollistama emotionaalinen ja akateeminen tuki koetaan merkittävänä. Vertaissuhteilla on myös ikävämpi merkitys häiriötekijänä, jonka lapset tunnistavat niin ikään merkitykselliseksi osaksi koulukokemusta. Vaikka vertaissuhteet voivat joskus tuottaa haasteita oppimiselle, niiden hyödyt sekä oppimisen mahdollistajina että sosiaalisten taitojen harjoittelun välineenä näyttäytyvät lasten kokemuksissa merkittävinä

Koulu näyttäytyy lapsille tärkeänä paikkana rakentaa suhdetta samanikäisiin oppilaisiin. Toimivissa vertaissuhteissa omat ajatukset, tunteet ja mielipiteet saavat vastakaikua, mikä kasvattaa kokemusta kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. Näiden myötä syntyvä yhteenkuuluvuuden tunne kiinnittää lapset kouluyhteisöön ja tekee koulukokemuksesta merkityksellisemmän. Yhteenkuuluvuuden ja yhdessäolon kokemus mahdollistaa myös vertaistuen, joka lasten mielestä tekee oppimisesta mielekkäämpää ja esimerkiksi rohkaisee osallistumaan laajemmin koulun toimintaan.

Wentzel ja kumppanit (2012) toteavat, että vertaiset voivat tukea toisiaan koulunkäynnissä muun muassa tarjoamalla turvallisen ympäristön sekä apua, neuvoja ja emotionaalista tukea. Yhteenkuuluvuuden merkityksellisyyden ja sen tarjoaman sosiaalisen tuen lisäksi lapset kertovatkin haastatteluissa erityisesti vertaissuhteiden tarjoamasta emotionaalisesta ja akateemisesta tuesta. Emotionaalisen tuen merkityksellisyys kietoutuu kokemukseen ymmärretyksi tulemisesta, jaetuista tunteista sekä turvallisesta yhdessäolosta. Akateeminen

tuki taas yhdistyy suoraan koulutyöhön ja oppimiseen liittyviin tilanteisiin, missä se rakentaa kokemusta yhteisestä oppimisesta ja osallisuudesta kouluyhteisössä. Korkiamäen ja Wiron (2022) tutkimuksen mukaan nuoret saavat vertaissuhteista muun muassa sosiaalista tukea, johon kuuluu emotionaalinen, informatiivinen ja välineellinen tuki. Emotionaalinen tuki tarkoittaa muun muassa luottamusta, välittämistä ja empatiaa, informatiiviseen tukeen kuuluu esimerkiksi neuvonta ja opastus, ja välineelliseen tukeen esimerkiksi aika. Tämän tutkimuksen perusteella vertaissuhteet näyttävät tarjoavan viidesluokkalaisille juuri näitä samoja asioita. Korkiamäki ja Wiro (2022) jatkavat, että kun nuori kokee saavansa tukea, hän kokee kuuluvansa porukkaan, ja että vertaissuhteiden tarjoama tuki edesauttaa ryhmään sitouttamista ja osallisuutta. Vertaisilta saatu apu ja tuki siis osaltaan rakentaa merkityksellistä yhteenkuuluvuuden kokemusta.

Tutkimuksessa merkittävänä teemana esiintyy myös vertaissuhteiden aiheuttamat häiriöt koulukokemuksessa. Ne liittyvät enimmäkseen keskittymisen ja työrauhan häiritsemiseen oppitunneilla, mutta lapset kuvaavat myös sitä, kuinka välillä omaa rauhaa on haastavaa saada oppituntien ulkopuolellakin. Vertaissuhteet saattavat aiheuttaa myös jännitteitä, jotka vaikuttavat koulupäivän sujuvuuteen ja mielekkyyteen. Häiritsevä käytös tai vertaisten aiheuttama paine tehdä asioita, joita ei välttämättä haluaisi, tekevät koulukokemuksesta kuormittavamman. Nämä kokemukset muodostavat merkityksellisen osan koulun sosiaalista dynamiikkaa, ja heijastavat samalla, kuinka vertaissuhteet muovaavat koulupäivän kokemusta kielteisessäkin valossa. Häiriötekijöiksi koetut asiat ovat kuitenkin luonnollinen osa vertaissuhteiden dynamiikkaa varsinkin siksi, että viidesluokkalaiset yhä harjoittelevat ikätovereiden kanssa toimimista. Sosiaalisten taitojen harjoittelu sisältää väistämättä myös ristiriitoja, rajojen kokeilua ja toisten huomioon ottamisen opettelua, mikä voi näyttäytyä arjessa häiriökäyttäytymisenä.

Koetuista häiriöistä, jännitteistä ja ikävästä käytöksestä huolimatta jokainen niistä kertonut haastateltava korostaa, että tällainen käytös ei haittaa tai että vertaisilla ei yleensä ole mitään negatiivisia vaikutuksia. Vertaisilta siis hyväksytään opiskelua häiritsevää käytöstä tai sitä joudutaan sietämään, jotta lasten tärkeänä pitämät yhteisön tuki ja yhteenkuuluvuuden kokemus eivät vaarantuisi. Salmivalli (2005) perustelee vertaissuhteiden merkityksellisyyttä

sillä, että vertaisryhmiin kuuluminen tarjoaa ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. Varsinkin nuoruusiässä vertaisryhmät tyydyttävät yhä enemmän yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tarpeita sekä auttavat irrottautumaan vanhemmista. Yhteenkuuluvuuden tavoittelu siis näyttäytyy vahvana koulukokemusta jäsentävänä tekijänä, ja se muokkaa sitä, miten lapset tulkitsevat ja suhtautuvat häiritsevään käyttäytymiseen.

Lapset näyttävät tasapainottelevan oman toiminnan ja ryhmään kuulumisen välillä siten, että sekä opiskeluun panostamisen mahdolliset haitat vertaissuhteille että vertaissuhteiden haitat oppimiselle jäisivät mahdollisimman vähäisiksi. Salmivallin (2005) mukaan vertaissuhteet ovat lapselle ensimmäinen ihmissuhde, jossa vuorovaikutuskumppani on tasavertainen kumppani, jonka kiintymys pitää ansaita. Lisäksi keskilapsuudessa lapsille tulee yhä tärkeämmäksi, millaisen vaikutelman he itsestään antavat. Tämä voi ohjata lapsia esittämään itsensä joustavina ryhmän jäseninä, mikä osaltaan selittää myös haluttomuutta korostaa vertaissuhteiden kielteisiä puolia.

Kolmantena kokonaisuutena koulukokemukseen liittyen lasten kokemuksissa merkittävinä näyttäytyvät sekä vertaissuhteiden avulla oppiminen että niissä oppiminen. Vertaissuhteissa opitaan ennen kaikkea sosiaalisia taitoja, kun herkät kaverisuhteet vaativat jatkuvaa toisten tulkitsemista ja ilmapiiri on altis vireystilan myötä syntyville tunneilmapiirin muutoksille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat sosiaalisten taitojen, kuten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen sekä ryhmässä toimimisen taitojen, kehittämistä osana koulun kasvatustehtävää. Vertaissuhteissa toimiminen tarjoaa tähän luonnollisen alustan. Vertaissuhteiden avulla taas voidaan oppia aiemmin mainitun niiden tarjoaman akateemisen tuen lisäksi esimerkiksi tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Vertaisvuorovaikutustilanteissa lapset oppivat kuuntelemaan toisten mielipiteitä, vertaamaan niitä omiin ajatuksiinsa ja laajentamaan käsityksiään. Näin vertaissuhteet muodostavat aktiivisen väylän ajattelun kehittymiselle.

Vertaissuhteissa opitaan myös sosiaalisen ohjautuvuuden ja oman toimijuuden tasapainottelua. Joissain haastatteluissa haastateltavat asemoituvat usein aktiivisiksi ja itsenäisiksi toimijoiksi, jotka kykenevät säätelemään omaa tekemistään. Toisissa taas näkyy ristiriitaisuutta siinä, vaikuttavatko omaan toimintaan koulussa enemmän omat vai kavereiden päätökset. Tasapainottelua

haastaa paine onnistua valinnoissa sosiaalisen hyväksynnän saavuttamiseksi. Saattaa olla, että oman asemansa vahvemmaksi vertaisryhmässä kokevat lapset pystyvät paremmin olemaan välittämättä sosiaalisesta ohjautuvuudesta. Sen sijaan vertaissuhteissaan epävarmemmat lapset saattavat kokea tarvetta myötäillä kavereiden päätöksiä ja mielipiteitä. Tätä pohdintaa tukee Salmivallin (2005) kuvaus siitä, että vertaissuhteissan torjutut lapset ovat ikään kuin negatiivisessa kehässä. Lapset pyrkivät siitä pois hakemalla hyväksyntää, mikä saattaa selittää sosiaalisen ohjautuvuuden korostumista heikommassa asemassa olevilla lapsilla.

Oppijaminäkuvan osalta vertaissuhteiden merkitys näyttäytyy suurimpana mahdollisuudessa vertailla omaa osaamistaan muiden tasoon. Myös vertaisten suhtautuminen koulunkäyntiin ja kyseisen oppilaan osaamiseen nousee osalla haastateltavista esiin merkittävänä tekijänä oppijaminäkuvassa. Kuitenkin lähes kaikki viidesluokkalaiset kertovat siitä, että vertaiset eivät vaikuta omaan oppijaminäkuvaan. Huomionarvoista on, että oppijaminäkuvan sosiaalista riippumattomuutta kuvataan varsinkin suorissa kysymyksissä, kun taas epäsuoremmissa kysymyksissä vertaissuhteiden merkityksiä nousee esiin.

Vertaisten välinen osaamisen ja oppimisen vertailu näyttäytyy keskeisenä tapana jäsentää omaa oppijaminäkuvaa. Salmivallin (2005) mukaan vertaisryhmissä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapset ja nuoret oppivat itsestään ja rakentavat minäkuvaansa. Marshin ja Parkerin (1984) mukaan vertaisryhmä vaikuttaa oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen siinä mielessä, että oppilaat vertaavat omaa suoriutumistaan muihin, ja juuri nämä havainnot muodostavat minäkuvan perustan. Tämän tutkimuksen tulokset todentavat samaa. Toisaalta Kellerin ja kollegoiden (2023) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat vertaavat itseään muihin odotettua vähemmän. Heidän havaintonsa ei ollut yhteneväinen tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Merkittävimmin vertailua esiintyy koearvosanojen osalta. Todennäköisesti näin on, koska ne nähdään selkeinä ja konkreettisina osaamisen mittareina. Arvosanoja ei voida pitää vain välineenä havainnollistaa osaamista, vaan niillä on oma merkityksensä sosiaalisessa kontekstissa. Arvosanat aiheuttavat muun muassa voimakkaita tunteita ja halua kilpailla muita vastaan koulumenestyksessä. Näin vertailu ohjaa myös oppimiseen suuntautumista. Marshin ja Cravenin (2006) esittämän REM-mallin mukainen arvosanojen ja

oppijaminäkuvan kaksisuuntainen yhteys on siis tässä tutkimuksessa helposti havaittavissa.

Osalle lapsista vertailu niin koearvosanojen kuin muunkin koulussa toimimisen osalta näyttäytyy kilpailemisen sijaan keinona paikantaa omaa osaamistaan suhteessa vertaisryhmän tasoon. Muiden edistyminen ja menestyminen nimittäin vaikuttaa haastattelujen perusteella muokkaavan käsitystä omasta osaamisesta ja oppimisen onnistumisesta. I/E-mallin ulkoisen vertailun aspekti korostaa tätä vertaisryhmän ja oppijaminäkuvan yhteyttä (Marsh, 1986). Samaa havaintoa allekirjoittavat Jansenin ja kollegoiden (2022) johtopäätökset siitä, että oppilaat ovat hyvin tietoisia siitä, kuinka hyvin he pärjäävät suhteessa koko omaan luokkaansa. Lapsi siis hahmottaa vertailun kautta omaa paikkaansa vertaisryhmässä, ja oppijaminäkuvassa merkitsee se, kuinka vahvana oma osaaminen nähdään suhteessa vertaisryhmän tasoon. Oppimiseen ja onnistumisen kokemukseen liittyvät tunteet eivät synny yksin suoritusten kautta, vaan rakentuvat subjektiivisina kokemuksina vertaissuhteiden ja olemassa olevan oppijaminäkuvan vuorovaikutuksessa.

Kindermannin (1993) mukaan on todennäköistä, että oppilaat liittyvät vertaisryhmään, jolla on samanlaiset asenteet koulua kohtaan. Tässä tutkimuksessa useat haastateltavat kertovat kaveriporukassaan olevan eroja siinä, kuinka kouluun suhtaudutaan ja kuinka hyvin menestytään koulussa. Monessa haastattelussa korostuu se, että kavereiden erilainen suhtautuminen ei ole merkityksellistä kaverisuhteiden tärkeyden kannalta, mutta osaamisen vertailu paremmin menestyviin kavereihin saattaa välillä lannistaa. Toisaalta lapset kertovat myös siitä, että paremmin menestyvistä kavereista on apua.

Vertailun lisäksi haastatteluista välittyy myös vertaisten suhtautumisen merkitys oppijaminäkuvaan. Tämän tutkimuksen perusteella lapset kokevat vertaisten suhtautumisen koulunkäyntiin vaikuttavan vain vähän oman oppijaminäkuvan rakentumiseen. Eroa haastateltavien välillä on kuitenkin siinä, kuinka vahvasti he myötäilevät vertaisten suhtautumista. Vahvempi myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin liittyy usein siihen, että lapsi säilyttää oman näkemyksensä sen sijaan, että myötäilisi vertaisten asenteita. Sen sijaan vertaisten vaikutus koulunkäyntiin suhtautumiseen on suurempaa heillä, joiden oma motivaatio koulua kohtaan ei näyttäytynyt haastattelussa niin vahvana. Oman toimijuuden ja sosiaalisen ohjautuvuuden tasapainotteluun näyttääkin

tämän osalta vaikuttavan yksilön oma motivaatio koulunkäyntiä kohtaan. Toki myös aikaisemmin pohdinnassa olleella oman aseman koetulla vahvuudella vertaisryhmässä on todennäköisesti vaikutusta.

Vielä enemmän vertaisten suhtautumisen osalta merkityksellistä on se, miten vertaisen suhtautuvat kyseisen lapsen osaamiseen ja oppimiseen. Kavereiden antamat kehut ja arvostus tuovat lapsille konkreettisen kokemuksen onnistumisesta. Se auttaa lasta hahmottamaan itsensä oppijana, jota arvostetaan ja tuetaan vertaisryhmässä, ja sitä kautta oppijaminäkuva vahvistuu myönteisemmäksi. Negatiiviset kommentit taas voivat välittömästi latistaa kokemusta omasta osaamisesta meneillään olevassa tehtävässä, tai lapsi saattaa kokea epävarmuutta tai heikentynyttä luottamusta omiin kykyihinsä. Huomionarvoista on se, että negatiivisia kommentteja saaneet kertovat niiden vaikuttavan omaan käsitykseen osaamisestaan välittömästi, vaikka pystyvyyden kokemus meneillään olevaa tehtävää kohtaan olisi ennen kommenttia ollut vahva. Toinen mielenkiintoinen huomio on, että ikävät kommentit eivät lasten mukaan haitanneet. Tässäkin yhteydessä nousee siis esiin se, että sosiaalisen hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden tarve ohjaa lapsia sallimaan vertaisten ajoittain ikävänkin käytöksen.

Vaikka vertaisilla on tämän tutkimuksen perusteella selkeitä merkityksiä oppijaminäkuvassa, myös lasten henkilökohtainen osaaminen ja omat ajatukset ovat isossa roolissa. Kysyttäessä suoraan vertaisten vaikutuksesta oppijaminäkuvan piirteisiin, kuten “Onko kavereilla vaikutusta siihen, miten suhtaudut koulunkäyntiin?”, lapset vastasivat lähes poikkeuksetta kieltävästi. Lapset kertovat itsestään ensisijaisesti itsenäisinä oppijoina, jotka ohjaavat omaa oppimistaan ja arvioivat osaamistaan itsenäisesti, riippumatta vertaisten toiminnasta tai mielipiteistä. Sen sijaan epäsuoremmissa kysymyksissä vertaisten vaikutus nousi esiin. Saattaa olla, että lapsille on tähdennetty omien mielipiteiden merkitystä, ja he ajattelevat, että omaan koulunkäyntiin ei saisi vaikuttaa se, mitä muut tekevät. Ehkä siitä syystä useimmat lapset kertovat oppijaminäkuvan muodostuvan ensisijaisesti yksilöllisen toiminnan kautta.

Vertaissuhteet näyttäytyvät siis keskeisenä tekijänä koulukokemuksen perustassa ja ovat merkityksellisiä oppijaminäkuvan rakentumisessa. Lapset kokevat tärkeimmäksi teemaksi koulukokemuksessa vertaissuhteiden mahdollistaman yhteenkuuluvuuden kokemuksen. Siitä pyritään huolehtimaan ja

sen vuoksi jopa siedetään ikävää käytöstä. Oppijaminäkuvan osalta vertaiset tarjoavat mahdollisuuden tarkastella omaa osaamista suhteessa ikätovereihin, vaikka lapset kokevatkin sen muodostuvan ensisijaisesti yksilöllisen toiminnan kautta. Tutkimuksen perusteella voi allekirjoittaa Wentzelin ja kollegoiden (2012) huomion siitä, että koulussa menestyminen vaatii oppilaalta akateemisen osaamisen lisäksi sosiaalisia taitoja.

7.2 Eettisyys

Tutkimuksen eettisyys pohjautuu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistukseen hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Ohjeistus on ollut läsnä koko tutkimusprosessin ajan varmistaen, että tutkimus on toteutettu luotettavasti, rehellisesti, arvostettavasti ja vastuu kantaen. Tässä tutkimuksessa eettisyys merkitsee erityisesti tutkimukseen osallistuvien lasten oikeuksien ja hyvinvoinnin kunnioittamista sekä aineiston käsittelyyn liittyvää huolellisuutta ja vastuullisuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Tutkimuksessa on huomioitu lasten asema erityistä huolellisuutta vaativana tutkimusjoukkona. Ennen aineiston keruuta on perehdytty Tampereen yliopiston tietosuojaohjeistukseen (henkilökohtainen viestintä, 31.12.2025), jonka mukaan tutkimukseen osallistuvat lapset kuuluvat heikossa asemassa olevaan henkilöryhmään eli tietoluokkaan luottamuksellinen rajoitettu (2A). Sen vuoksi on tehty yliopiston ohjeiden mukainen riskien arviointi aineiston keräämistä ja käsittelyä varten. Yliopiston riskiarviointilomakkeen mukaan perusteellinen tietosuojan vaikutustenarviointi DPIA ei ollut tarpeellinen.

Aineiston keruun alkuvaiheessa tutkimus esiteltiin ensin lapsille ja kartoitettiin heidän kiinnostustaan osallistua haastatteluihin. Vasta tämän jälkeen pyydettiin kirjallinen suostumus kiinnostuneiden lasten huoltajilta. Näin lasten autonomia otettiin huomioon, ja heidän oman tahtonsa merkitys korostui alusta lähtien. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja siitä oli mahdollista vetäytyä missä tahansa vaiheessa lapsen tai huoltajan toimesta.

Haastattelut toteutettiin lasten ehdoilla koulupäivien aikana. Haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään turvallinen ja miellyttävä käymällä lapsen kanssa yhdessä läpi, mitä haastattelussa tulisi tapahtumaan. Tavoitteena oli luoda ilmapiiri, jossa lapset kokivat voivansa kertoa kokemuksistaan

rehellisesti ja luottamuksellisesti. Haastattelut pidettiin lapsille sopivan lyhyinä, jotta tilanteen kuormittavuus pysyi kohtuullisena.

Aineiston anonymisoinnissa on toteutettu minimoinnin periaatetta eli turhien henkilötietojen keräämistä on vältetty (Tietoarkisto, n.d.). Kerättyä aineistoa käsiteltiin huolellisesti Tampereen yliopiston tietosuojaohjeistuksen (henkilökohtainen viestintä, 31.12.2025) mukaisesti. Kaikki analyysit ja tulkinnat on tehty avoimesti ja perustellusti, ja tutkimuksen tulokset on raportoitu tarkasti. Näin ollen tutkimuksen eettiset periaatteet on huomioitu kokonaisvaltaisesti, ja tutkimus noudattaa vastuullisen tieteen tekemisen vaatimuksia.

7.3 Luotettavuus

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sen laadullista lähestymistapaa, joka mahdollistaa syvällisen ymmärryksen viidesluokkalaisten kokemuksista vertaissuhteiden merkityksestä koulukokemukselle ja oppijaminäkuvalle. Vertaissuhteiden tutkimuksessa on pitkään käytetty määrällisiä menetelmiä (Väisänen & Lanas, 2025), joten tämän tutkimuksen lähestymistapa tuo vertaissuhteiden tutkimuksen kenttään uudenlaista monipuolisuutta. Haastattelumenetelmä tarjosi osallistujille tilaisuuden kuvata kokemuksiaan omin sanoin, mikä toi esiin hienovaraisia näkökulmia, joita ei välttämättä olisi muuten havaittu.

Hermeneuttis-fenomenologisessa perinteessä saavutettava tieto koskee yksittäistapauksia, ja siinä pyritään ymmärtämään tietyn joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine, 2018). Yksittäistapausten perusteella voidaan tehdä kokoavia johtopäätöksiä, jos yksilöiden elämäntilanteet ovat keskenään tarpeeksi samankaltaisia (Tökkäri, 2018). Kahdeksalla haastattelulla saatiin kerättyä tarpeeksi aineistoa, jotta päästiin tutkimaan kyseisten oppilaiden muodostaman joukon näkemyksiä. Aineisto tarjoaa riittävän syvällisen kuvan näiden oppilaiden kokemuksista, ja heidän merkitysmaailmastaan voi saada vastauksia siihen, miten vertaissuhteet koetaan yleisesti merkityksellisenä osana koulukokemusta ja oppijaminäkuvaa.

Kokemusta tutkiessa on otettava huomioon sen epävarma luonne, ja Kukkolan (2018) mukaan kokemusta ei voida pitää automaattisesti totuutena. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia nimenomaan kokemuksia, joten

niiden epävarma luonne on tiedostettu tutkimusasetelmassa. Todellista epävarmuutta sen sijaan lisää se, että vaikka ennen haastatteluja lapsia kehotettiin kertomaan vain omista kokemuksista, voi olla, että esimerkiksi yleisesti oikeana pidettyjen ajatusten vastaisia kokemuksia on jossain määrin vähätelty.

Tutkimuksen aineisto koostuu vain yhden luokan oppilaiden haastatteluista. Tutkimuksen siirrettävyyttä olisi lisännyt eri ikäisten sekä eri kouluissa opiskelevien oppilaiden haastatteleminen. Saattaa olla, että esimerkiksi nuoremmilla oppilailla vertaissuhteiden merkityksestä koulukokemuksessa olisi korostunut enemmän kavereiden seura leikeissä kuin niiden tarjoama emotionaalinen tuki. Muuten laajemmin aihetta tutkiessa voisi olla kiinnostavaa selvittää, mitkä taustatekijät vaikuttavat siihen, mitkä piirteet vertaissuhteissa koetaan merkityksellisinä. Toisaalta tutkimusta voisi jatkaa myös siihen suuntaan, millä konkreettisilla keinoilla opettajat ja muut koulun aikuiset voivat tukea vertaissuhteiden oppimista ja kehittymistä edistäviä vaikutuksia.

Haastattelujen perusteella saadut vastaukset kuvastavat osallistujien subjektiivisia kokemuksia, ja tulkinta on siksi kontekstisidonnaista. Lisäksi tutkijan läsnäolo ja kysymysten muotoilu ovat voineet vaikuttaa lasten vastauksiin, tai joitakin näkökulmia on voinut jäädä havainnoimatta. Kirjoitetusta esiymmärryksestä ja analyysin aikaisesta reflektoinnista huolimatta tutkijan ennakko-oletukset ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen aikana on kuitenkin pyritty pitämään mielessä, että täydellinen itsensä tietoinen hallinta on ihmiselle mahdotonta eikä edes tarkoituksenmukaista (Laine, 2018).

Tämä tutkimus tuottaa valtavirrasta poiketen laadullista tietoa vertaissuhteiden merkityksestä alakoululaisten koulukokemuksessa ja oppijaminäkuvassa, ja siten monipuolistaa aiheen tuntemusta. Pellegrini ja kollegat (2016) ovat todenneet, että vertaissuhteiden vaikutusta koulukokemukseen ja oppimiseen käsitellään tutkimuksessa liian vähän ja se on opettajien toimesta aliarvioitua. Tutkimukselle on tarvetta erityisesti siksi, että opettajat huomioisivat vertaissuhteiden merkityksen osana koulunkäyntiä ja oppimista entistä paremmin.

LÄHTEET

Arens, A. K., Marsh, H. W., Craven, R. G., Yeung, A. S., Randhawa, E., & Hasselhorn, M. (2016). Math self-concept in preschool children: Structure, achievement, relations, and generalizability across gender. *Early Childhood Research Quarterly, 36*(36), 391–403. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.024

Bagwell, C. L., Bowker, J. C., & Asher, S. R. (2021). Back to the Dyad: Future Directions for Friendship Research. Merrill-Palmer Quarterly. *Journal of Developmental Psychology, 67*(4), 457–484. https://doi.org/10.1353/mpq.2021.0022

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 2–44.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1–40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Cillesen, A. H. N. & Van der Berg, Y. H. M. (2012). Popularity And School Adjustment. Teoksessa A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.), *Peer Relationships and Adjustment at School.* (s. 135–164) Information Age.

Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. Teoksessa N. Eisenberg (toim.), *Manual of Child Psychology*, Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development (pp. 779–862). New York: Wiley.

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. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 499–505. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, *41*(4), 235–284. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7

Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 644–653. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001

Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education, 45*(5), 657–672. https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1594748

Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational Characteristics of Students with High or Low Self-Concept. *Psychology in the Schools, 35*(4), 391–400.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. p.). Gaudeamus.

Hyvärinen, M., Suoninen E. & Vuori J. (2021). Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development, 73*(2), 509–527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421

Jansen, M., Boda, Z., & Lorenz, G. (2022). Social Comparison Effects on Academic Self-Concepts-Which Peers Matter Most? *Developmental Psychology, 58*(8), 1541–1556. https://doi.org/10.1037/dev0001368

Jansen, M., Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2020). Disentangling Different Sources of Stability and Change in Students' Academic Self-Concepts: An Integrative Data Analysis Using the STARTS Model. *Journal of Educational Psychology, 112*(8), 1614–1631. https://doi.org/10.1037/edu0000448

Juhila, K. (2021). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/fenomenografia/

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: the case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*, 970–977. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.6.970

Kindermann, T. A. & Skinner, E. A. (2012) Will the Real Peer Group Please Stand Up? A "Tensegrity" Approach to Examining the Synergistic Influences of Peer Groups and Friendship Networks on Academic Development. Teoksessa A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.), *Peer Relationships and Adjustment at School.* (s. 51–78) Information Age.

Korkiamäki, R. & Wiro, V. (2022). Hyödyllistä ja häiritsevää: Nuorten vertaissuhteet opettajien tulkitsemina voimavaroina ja ongelmina. Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.), *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. (s. 129–150) Vastapaino.

Koulutuksen arviointikeskus. (n.d.). *Oppimaan oppiminen.* Helsingin yliopisto. https://www.helsinki.fi/fi/koulutuksen-arviointikeskus/arviointi-ja-tutkimus/oppimaan-oppiminen

Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J., & Virtanen, I. A., (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41-63). Lapland University Press. Rovaniemi.

Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. *Prologi*, *6*(1), 6–24. https://doi.org/10.33352/prlg.95813

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* PS-kustannus.

Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 18*(2), 145–153. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x

Lindseth, A., & Norberg, A. (2022). Elucidating the meaning of life world phenomena. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 36*(3), 883–890. https://doi.org/10.1111/scs.13039

Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal, 23*(1), 129–149. https://doi.org/10.3102/00028312023001129

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Relations and Causal Ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59–77. https://doi.org/10.1348/000709910X503501

Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 213–231. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213

Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An Integrated Model of Academic Self-Concept Development: Academic Self-Concept, Grades, Test Scores, and Tracking

Over 6 Years. *Developmental Psychology, 54*(2), 263–280. https://doi.org/10.1037/dev0000393

Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., & Marsh, H. W. (2011). The Reciprocal Internal/External Frame of Reference Model: An Integration of Models of Relations Between Academic Achievement and Self-Concept. *American Educational Research Journal, 48*(6), 1315–1346. https://doi.org/10.3102/0002831211419649

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

oph.fi. (n.d.). *Mitä on perusopetus?* https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus

Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3. p.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pellegrini, A. D., Baines, E., & Blatchford, P. (2016). *The child at school: interactions with peers and teachers* (2. p.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315726953

Postigo, A., Fernandez-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., Gonzalez-Nuevo, C., & Muniz, J. (2022). Academic Self-Concept Dramatically Declines in Secondary School: Personal and Contextual Determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(5), Article 3010. https://doi.org/10.3390/ijerph19053010

Prinstein, M. J., & Giletta, M. (2020). Future Directions in Peer Relations Research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 49*(4), 556–572. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1756299

Prinstein, M. J., & Giletta, M. (2021). Five Priorities for Future Research on Child and Adolescent Peer Influence. *Merrill-Palmer Quarterly. Journal of Developmental Psychology,* 67(4), 367–389. https://doi.org/10.1353/mpq.2021.0019

Ryan, A. M., & Ladd, G. W. (2012). *Peer Relationships and Adjustment at School.* Information Age.

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

Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). *Self-concept – Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* Lontoo: SAGE.

Tietoarkisto. (n.d.). *Tunnisteellisuus ja anonymisointi.* https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/

Toikkanen, J., & Virtanen, I. A., (2018). *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö.* Lapland University Press. Rovaniemi.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J., & Virtanen, I. A., (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64-84). Lapland University Press. Rovaniemi.

Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin.* Tampere University Press.

Vainikainen, M.-P., Saarnio, M., Asikainen, M., Mikkola, E., Lindgren, E., Koivuhovi, S., Gustavson, N., Hienonen, N., Lintuvuori, M., Nazeri, F., Kupiainen, S., Mallat, E., Kilpi, N., Luhtajärvi, H., Mergianian, C., Oinas, S., Nyman, L., Kanerva, S., Ahtiainen, R., … Hotulainen, R. (2025). *Valtakunnallinen oppimaan oppimisen arviointi 2024 - Ensituloksia.* Tampereen yliopisto.

Véronneau, M.-H., & Schwartz-Mette, R. (2021). Social Media and Peer Relationships in Adolescence: Current State of Science and Directions for Future Research. *Merrill-Palmer Quarterly. Journal of Developmental Psychology, 67*(4), 485–508. https://doi.org/10.1353/mpq.2021.0023

Väisänen, A.-M., & Lanas, M. (2025). Kiusaamistutkimuksen historia ja tutkimuksen yksipuolistumisen haasteet. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, *19*(2). https://doi.org/10.33350/ka.137905

Wentzel, K. R., Donlan, A. & Morrison, D. (2012). Peer Relationships And Social Motivational Processes. Teoksessa A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.), *Peer Relationships and Adjustment at School.* (s. 79–108) Information Age.

Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who Am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational Psychologist, 26*(3), 233–261. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_3

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Vertaissuhteista:

- Millaisissa tilanteissa ja porukoissa vietät aikaa luokkalaistesi kanssa koulupäivien aikana?
- Vietätkö aikaa koulussa usein samojen kavereiden tai ryhmän kanssa vai vaihteleeko se? Kuvaile, millainen kaverisi/kaveriporukkasi on.
- Vietätkö mielelläsi luokkakavereidesi kanssa aikaa koulussa? Entä koulun ulkopuolella? Mikä on lempitekemisesi kavereiden kanssa koulussa?
- Mikä tekee kaverit sinulle erityisen merkittäviksi koulussa (positiivisesti tai negatiivisesti)?
- Kerro, millainen luokkahenki teillä on. Miltä se tuntuu? Miten se vaikuttaa sinuun?
- Milloin viimeksi huomasit, että luokkahenki oli hyvä/huono? Mitä silloin tapahtui?
- Mitä hyötyä koet koulukavereista olevan sinulle? Entä onko niistä jotain haittaa?

Vertaissuhteiden merkityksestä koulukokemuksessa:

- Onko sinulla kavereita, joiden kanssa keskustelet koulunkäynnistä? Jos kyllä, koetko, että se, mistä keskustelette, vaikuttaa koulunkäyntiisi jotenkin?
- Miten kaverit vaikuttavat koulunkäyntiisi?
- Kerro esimerkki tilanteesta, kun (luokka)kaverisi teki koulupäivästäsi erityisen hyvän. Miltä se tuntui ja mitä siitä seurasi?
- Kerro esimerkki tilanteesta, kun (luokka)kaverisi huononsi koulupäivääsi. Miltä se tuntui ja mitä siitä seurasi?

- Kerro esimerkki tilanteesta, kun (luokka)kaverisi auttoi sinua koulunkäynnissä. Miltä se tuntui ja mitä siitä seurasi?
- Oletko joskus tehnyt jonkun koulun tehtävän tai aktiviteetin vain siksi, että kaverisi tekivät tai vastaavasti jättänyt jotain tekemättä, koska kaveritkin jättivät? Kerro esimerkki/esimerkkejä?
- Jos saisit muuttaa yhden asian luokkakavereistasi, mikä se olisi? Miten se vaikuttaisi sinuun? Miksi se olisi tärkeää?
- Jos koulussa ei olisi kavereita, miten kokemuksesi koulusta muuttuisi? Miltä se tuntuisi?

Vertaissuhteiden merkityksestä oppijaminäkuvaan:

- Millainen oppija olet? Miten suhtaudut koulunkäyntiin? Miltä tuntuu oppia uusia asioita? Missä olet hyvä ja missä on kehitettävää?
- Mikä auttaa sinua tuntemaan, että olet hyvä oppija?
- Mikä aiheuttaa sinussa tunteen, että et osaa tai et opi?
- Miten kaverisi suhtautuvat koulunkäyntiin?
- Ovatko kaverisi vaikuttaneet sinun suhtautumiseesi? Osaatko kertoa esimerkkejä?
- Osaatko kertoa, miten kaverit vaikuttavat siihen, miten hyvin haluat oppia? Tästä tarkentavia kysymyksiä esim. kavereiden mielipiteiden, kommenttien, kannustamisen vaikutuksesta.
- Miten kaverit vaikuttavat siihen, haluatko kysyä apua aikuiselta tai kavereilta tai haluatko vastata opettajan kysymyksiin tunnilla?
- Mitä ajattelet silloin, kun kaverisi onnistuu koulutehtävässä sinua paremmin? Entä silloin, kun itse onnistut kaveriasi paremmin? Kumpi näistä herättää enemmän tunteita eli on merkityksellisempää?
- Haluaisitko muuttaa jotain kavereissasi, jotta oppimisesi olisi mukavampaa, helpompaa tai tehokkaampaa?

Lopuksi:

- Jos ajattelet koulua ja oppimista, kuinka tärkeä osa kaverit ovat sitä? Kerro mahdollisimman konkreettisesti eri asioista.

- Mitä mielestäsi aikuisten olisi tärkeä ymmärtää kavereihin ja kouluun liittyen?
- Onko jotain sellaista, mitä haluaisit vielä kertoa kavereista, koulusta tai oppimisesta, mitä en kysynyt? Onko jotain, mitä haluaisit vielä tarkentaa?