

TAMPEREEN YLIOPISTO

ÄNKYTTÄVÄN OPPILAAN SOSIAALINEN ASEMA
ALAKOULUN KOULULUOKASSA

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinna

Pro gradu- tutkielma

Kasvatustiede

Huhtikuu 2008

Linda Drachman

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka

Tekijä: LINDA DRACHMAN

Tutkielman nimi: Änkyttävän oppilaan sosiaalinen asema alakoulun koululuokassa

Pro gradu- tutkielma: 70 sivua, 1 liitesivu

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia, millainen on änkyttävän oppilaan sosiaalinen asema alakoulun koululuokassa. Tutkimusongelma tarkentui seuraaviin kysymyksiin: 1) Eroaako änkyttävän oppilaan sosiaalinen asema normaalisti puhuvan oppilaan sosiaalisesta asemasta? 2) Millaisia vaikutuksia opettajan toimilla on änkyttävän oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa? ja 3) Miten alakoulun luokassa saatu sosiaalinen status vaikuttaa änkyttävän oppilaan myöhempään (sosiaaliseen) elämään?

Tutkielman teoriaosuudessa esitetään änkytykseen, sosiaalisiin taitoihin ja koulukiusaamiseen liittyvää käsitteistöä siinä määrin, kuin se tämän tutkimuksen puitteissa on tarpeellista. Koska tutkimuksen kohteena ovat nyt jo aikuistuneet, alakouluikäisinään änkyttäneet aikuiset, on teoriaosuudessa perehdytty myös elämäkerralliseen tapaustutkimukseen tutkimusmenetelmänä. Tutkimuksen aihe käsittelee lapsuutta, joten alakouluikäisen lapsen, eli 7-12- vuotiaan lapsen kehitys on myös otettu mukaan tarkasteluun.

Tutkielmani on laadullinen, elämäkerrallinen tapaustutkimus, ja tutkimusmenetelmänä on käytetty sisällön analyysiä teemahaastattelulla saadusta aineistosta. Tutkimusaineisto on saatu neljästä nauhoitetusta teemahaastattelusta. Haastateltavina olivat lapsuudessaan änkyttäneet aikuiset. Nämä aikuiset olivat Etelä- Suomessa asuvia, nyt aikuisikäisiä, lapsuudessaan vähintään lievästi änkyttäneitä henkilöitä. Tutkimus haastatteluineen on tehty kesän 2007 ja kevään 2008 välisenä aikana.

Laadullisen tapaustutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, mutta ne avaavat mielenkiintoisia näkökulmia änkyttävien oppilaiden koulunkäyntiin liittyviin asioihin, opettajan suhtautumistapaan, koulukiusaamiseen sekä änkytyksen puheterapiaan. Se, millainen tilanne lapsella on ystävärintamalla koulun alkaessa, kertoo jonkin verran siitä, millainen lapsen sosiaalinen asema alakoulussa tulee olemaan. Änkytyksellä on hienoinen vaikutus oppilaan sosiaaliseen asemaan alakoulun koululuokassa. Näyttäisi siltä, että änkyttävää oppilasta kiusataan koulussa jonkin verran, mutta kiusaamisen muodot vaihtelevat. Änkyttäminen ja koulukiusaaminen heikentävät niistä kärsivien itsetuntoa. Itsetunto kuitenkin kohenee iän ja positiivisten kokemusten karttuessa. Aikuisikään päästyään alakoulussa änkyttäneet muistavat änkytyksen mukanaan tuomat epämiellyttävät tilanteet, ja osittain välttelevät niitä edelleen, vaikka suurin osa on päässyt änkytyksestä aikuisiällä eroon. Kaiken kaikkiaan änkytystä pidetään kuitenkin jonkinlaisena henkisenä voimavarana, joka on koulunut näistä aikuisista sellaisia, kuin he nyt ovat.

Avainsanat:

änkytys, sosiaalinen asema, koulukiusaaminen, lapsen kehitys (7-12v.)

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	ÄNKYTYKSEN TEORIA.....	2
2.1	Puheen sujuvuus.....	2
2.2	Puheen sujumattomuus.....	3
2.3	Änkytys.....	4
2.4	Änkytyksen syyt.....	4
2.5	Ydinänkytys.....	5
2.6	Ennakointi- ja pakenemisreaktiot.....	6
2.7	Änkytyksen vaikeusasteet.....	6
2.8	Änkytyksen tyypit.....	7
2.9	Änkytyksen puheterapia.....	7
2.9.1	Puhetekniikat.....	9
3	7-12- VUOTIAAN LAPSEN KEHITYS.....	10
3.1	Lapsen sosiaalinen kehitys.....	12
3.2	Minä ja minäkäsitys.....	14
3.3	Itsetunto.....	17
3.4	Itsetunnon kehitys.....	17
3.5	Itsetunnon määrittelyä.....	19
3.6	Sosiaaliset taidot.....	19
3.7	Sosiaalisen kasvatuksen perustaminen yhteiskuntamme arvomaailmalle.....	20
3.8	Koululuokka sosiaalisena järjestelmänä.....	22
3.9	Koululuokan sosiaalinen rakenne.....	22
3.10	Koululuokan sosiaaliset tyypit.....	23
3.10.1	Johtajat.....	24
3.10.2	Seurailijat.....	24
3.10.3	Suosittut.....	24
3.10.4	Kiusaajat.....	24
3.10.5	Torjutut.....	24
3.11	Sosiaalinen asema.....	25

3.12	Oppilaan sosiaalinen asema	26
4	LAPSEN YSTÄVYYSSUHTEET.....	26
4.1	Ystävyys-suhteiden synty ja luonne	27
4.2	Ystävyys-suhteiden merkitys.....	27
4.3	Ystävyyden ymmärtämisen kehitysvaiheet.....	28
5	OPETTAJAN ROOLI.....	29
5.1	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.....	29
5.2	Opettaja luokan sosiaalisen rakenteen kehittäjänä.....	30
5.3	Opettaja ja änkyttävä oppilas	31
6	KOULUKIUSAAMINEN.....	33
6.1	Kiusatuksi joutuminen.....	34
6.2	Kiusaamisen roolit.....	35
6.3	Normit	36
6.4	Kiusattujen selviytymiskeinot.....	37
6.5	Kiusaamisen jatkuminen	37
6.6	Kiusaamisen vaikutukset.....	38
7	TUTKIMUSONGELMAT.....	39
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	40
8.1	Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä.....	40
8.2	Elämäkerrallinen tapaustutkimus	41
8.3	Aineiston valinta ja keruu	42
8.4	Aineiston esittely.....	43
8.5	Fenomenologinen lähestymistapa	44
8.6	Aineiston analyysi.....	45
9	TUTKIMUSTULOKSET.....	46
9.1	Sosiaalinen asema	46
9.1.1	Sosiaalinen asema alakoulun alkaessa	47
9.1.2	Sosiaalinen asema koululuokassa.....	48

9.1.3	Sosiaalisen aseman pysyvyys alakouluaikana.....	49
9.2	Opettajan rooli luokan auktoriteettina.....	51
9.2.1	Opettajan suhtautumistavan vaikutukset.....	52
9.2.2	Syrjintä opiskelutilanteissa.....	53
9.2.3	Kiusaamisen vaikutukset.....	54
9.2.3.1	Vaikutus itsetuntoon.....	55
9.2.4	Koulumenestys.....	56
9.3	Alakoulukokemusten vaikutus myöhemmässä elämässä.....	57
9.3.1	Kodin suhtautuminen	60
9.3.2	Puheterapia	61
10	JOHTOPÄÄTÖKSET	62
11	POHDINTA	64
	LÄHTEET.....	67
	LIITE 1.....	71

1 JOHDANTO

Kun lapsi menee kouluun, moni asia hänen elämässään muuttuu. Yksi näistä asioista on uuteen vertaisryhmään, koululuokkaan sitoutuminen. Ennen kouluikää lapsen vertaissuhteet ovat rajoittuneet usein kodin lähipiiriin, tai esimerkiksi päiväkotiryhmään. Kouluikässä lasten vertaissuhteet kehittyvät, laajenevat ja muuttuvat. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991, 184-185.)

Koululuokan sosiaalinen struktuuri muotoutuu nopeasti koulun alettua. Kun oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin, sosiaalinen struktuuri kehittyy. Jokaiseen lapseen kohdistuu koululuokassa odotuksia ja velvollisuuksia, ja näiden perusteella jokainen lapsi pyrkii omaksumaan tietynlaisen roolin luokassa. Erityyppiset lapset saavat omanlaisensa roolit luokan sisällä. Jokaisen lapsen rooli on tärkeä kouluyhteisön kannalta. Pikkuhiljaa ryhmän sisällä alkaa muodostua tietty sosiaalinen järjestys, jonka muodostumiseen vaikuttavat lapsen odotukset ryhmän toiminnasta, tavoitteet itsensä kehittämiseksi, ystävyyssuhteet, toisilta saatu arvostus ja suhteet muihin ryhmiin. Erilaisilla oppilaille on erilaiset mahdollisuudet osallistua ryhmän toimintaan, toisin sanoen matalan sosiaalisen statuksen omaava oppilas ei saa keskeistä roolia luokassa. (Aho 1993, 62-69.)

Jokaisella on kokemuksia sellaisista tilanteista, joissa kieli kangertelee eikä tottele, ja oman ajatuksen julkituominen on hankalaa. Jokaisen puhujan puheessa voi kuulla sujumattomuutta. Myös jokaisen pienen lapsen kielenkehitykseen voi kuulua muutaman viikon jakso, jolloin lapsen puheessa saattaa esiintyä paljon erilaisia toistoja. Tämä kaikki on kuitenkin täysin normaalia, eikä vielä oire änkyyksestä. (Lempinen & Ström 2006, 193.)

Änkytys on puheen sujuvuuden häiriö, joka on neljä kertaa yleisempää pojilla kuin tytöillä. Änkytys voi olla lievää tai vaikeaa. Änkyyksen vaikeusaste ei kuitenkaan ole yhteydessä puheen sujuvoitumiseen, änkyyksestä parantumiseen. (Heimo 2004, 209.) Änkytys alkaa tavallisimmin lapsen ollessa 2- 5 vuoden iässä, eli kun lapsi on alkanut muodostaa lauseita. (Lempinen & Ström 2006, 194). Änkytys voi kuitenkin alkaa myöhemminkin, esimerkiksi kouluikässä (Heimo 2004, 206).

Pienen lapsen maailma muuttuu kertaheitolla hänen astuttuaan ensi kertaa koulun ovista sisään. Mikäli tämä pieni lapsi änkyttää, voidaan helposti ajatella hänen joutuvan uudessa ympäristössä, uusien luokkakavereiden keskellä, kiusatuksi. Tämän pro gradu- tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millä tavoin änkyttävään oppilaaseen suhtaudutaan koululuokassa. Koulun pitäisi olla jokaiselle lapselle turvallinen paikka, jossa ei tarvitse joutua toisten pilkan tai syrjinnän kohteeksi. Opettajan rooli on tässä kohden tärkeä, sillä opettaja on koulussa se turvallinen aikuinen, johon oppilaat turvautuvat.

Opettaja ei kuitenkaan välttämättä aina näe kaikkea, mitä pinnan alla tapahtuu. Jopa opettajan asenteessa änkyttävää oppilasta kohtaan voi olla järkyttävän suuria eroja, jotka oppilaat edelleen, aikuisiälläänkin muistavat. Opettajan toiminnalla on suuri vaikutus oppilaisiin paitsi tiedon, myös sosiaalisten taitojen esikuvana. Tämän pro gradu- tutkielman aineisto hankittiin haastattelemalla neljää, jo aikuistunutta henkilöä, jotka alakouluaikanaan änkyttivät. Tutkimusmenetelmänä käytettiin elämäkerrallista tapaustutkimusta. Tutkimus peilaa alakoulukokemusten vaikutuksia myös näiden henkilöiden myöhemmässä elämässä.

2 ÄNKYTYKSEN TEORIA

2.1 Puheen sujuvuus

Puheen sujuvuus on puheen ja kielen tuottamisen helppoutta ja keveyttä. Sujuvan puheen äänteet, sanat ja lauseet tuotetaan helposti ja nopeasti ilman epäröintejä. Sanat liittyvät toisiinsa luonnollisen helposti, eikä niiden väleissä ole kuin harvoin taukoja. Sujuva puhe on jatkuvaa (ei toistoja), oikein jaksoteltua (taucojen ja puheen suhteet ovat luonnollisia) sekä ponnisteetonta (puheen yleinen koordinaatio on joustavaa). (Lempinen & Ström 2006, 193.) Sujuva puhe on kehityksen ja oppimisen tulosta. Puheen motorisen tuoton lisäksi sujuvuuteen vaikuttaa muun muassa kielellinen prosessointi. Äänteet, sanat ja lauseet tuotetaan sujuvassa puheessa epäröimättä ja ne liittyvät toisiinsa pehmeästi ja nopeasti. Sujuvassa puheessa ilmaisen kielellinen sisältö ja puheen motorinen tuotto yhdistyvät ja koordinoituvat jäsentyneesti. Hengityksen, äänentuoton ja artikuloinnin sopusuhtainen yhteistoiminta ovat edellytyksiä sujuvalle puheelle. (Heimo 2004, 204.)

2.2 Puheen sujumattomuus

Katkonainen, hidas ja ponnisteleva puhe ei ole sujuvaa. Kukaan ei synny sujuvana puhujana, ja jokaisen puhujan puheen sujuvuus vaihtelee tilanteiden mukaan. Jokaisella on kokemuksia tilanteista, joissa kieli kangertelee ja ajatuksen julkituominen selkeästi on työlästä. (Heino 2004, 204.) Sujumattomuutta voi kuulla jokaisen puhujan puheessa. Esimerkiksi äänteiden, tavujen ja sanojen vaihtaminen kesken puheen, sekä hiljaiset tauot ovat tavallisia, usein esiintyviä normaaleja sujumattomuuksia puheessa. Sujumattomuusoireiden esiintymistiheys ja niiden laatu ovat olennaisia seikkoja selvitettäessä, ovatko piirteet änkytystä vai eivät. Pienen lapsen normaaliin kielenkehitykseen voi kuitenkin kuulua muutaman viikon jakso, jolloin puheessa saattaa esiintyä paljon erilaisia toistoja. (Lempinen & Ström 2006, 193.) Tämä on täysin normaalia, eikä vielä oire änkytyksestä.

Kehitykselliset puheen sujumattomuuden häiriöt, änkytys ja sokellus, on määritelty muun muassa kansainvälisessä tautiluokituksessa ICD-10:ssa. Tautiluokituksen mukaan änkytystä on se, että

puheen äänteet, tavut tai sanat toistuvat tiheään tai pitkittyvät tai usein toistuvat takeltelut ja tauot sotkevat puheen rytmin. Lievät tämänkaltaiset puheen rytmihäiriöt ovat hyvin yleisiä ohimenevinä varhaisessa lapsuudessa, tai lievänä, mutta jatkuvana myöhemmässä lapsuudessa ja aikuisiässä. Tällainen puhe määritetään häiriöksi vain, jos puheen sujuvuus huomattavasti häiriintyy. Puheen toistoihin, pitkittymisiin tai taukoihin saattaa liittyä samanaikaisia kasvojen tai muiden ruumiinosien liikkeitä.

Änkytys on huomattavasti tavallisempi puheen ongelma, kuin sokellus. Käytännössä kuitenkin änkytys ja sokellus usein esiintyvät saman puhujan puheessa. Tutkimusten perusteella änkyttävistä henkilöistä noin kolmanneksen puheessa on jossain vaiheessa sokelluksen piirteitä. (Heimo 2004, 205.)

2.3 Änkytys

Jossain puheen ja kielen kehityksen vaiheessa noin 5% kaikista lapsista änkyttää, ja noin 1% aikuisista änkyttää edelleen. Tavallisesti änkytys alkaa 2-5 vuoden iässä, lapsen alettua muodostaa lauseita. Tällöin lapsen puheen ja kielen kehityksessä on käynnissä hyvin aktiivinen vaihe. (Lempinen & Ström 2006, 194.) Änkytys voi kuitenkin alkaa myös myöhemmin, esimerkiksi kouluiässä. Vanhempien havaintojen perusteella lähes puolet lapsista alkaa änkyttää yllättäen, äkillisesti, ja vain hieman yli puolen änkytys alkaa vähitellen. Pienillä lapsilla varsin tavallisia ovat sujuvan ja sujumattoman puheen kaudet ja niiden vaihtelu, joka hämmentää paitsi puhujaa itseään, myös hänen ympäristöään. (Heimo 2004, 206.)

2.4 Änkytyksen syyt

Änkytys on perusteiltaan motorinen puhehäiriö, joka voi olla myös vaikea kommunikoinnin häiriön perusta. (Lempinen & Ström 2006, 201.) Syytä änkytykseen ei tiedetä tarkkaan, mutta yleinen käsitys on, että lapsella on kehityksen varhaisista vaiheista asti taipumus sujuvan puheen vaikeuksiin ja että puheen sujuvuuden kehityksen häiriintymiseen vaikuttavat samanaikaisesti monet tekijät. (Heimo 2004, 206.) On myös huomattu, että änkytys johtuu lapsen perimän ja ympärillä vallitsevien olosuhteiden yhteisvaikutuksesta. (Lempinen & Ström 2006, 194.) Toisinaan puheen sujuvuuden normaali kehitys voi häiriintyä sosiaalis-emotionaalisista syistä. Esimerkiksi muutokset, kriisit ja puhe- ja esiintymistilanteet usein lisäävät änkytystä. Lapset ovat temperamentiltaan ja persoonallisuudeltaan erilaisia. Yksi kestää arkielämän muutoksia, epäonnistumisia, sairastumisen tai vaikkapa oman syntymäpäivän odottamisen aivan eri tavalla kuin toinen. (Heimo 2004, 208.)

Lapsen sisäiset tekijät, kuten hermoston kehitys, puheen ja kielen kehitys, muu kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kehitys, sekä useat ympäristötekijät voivat joko tukea puheen luonnollisen sujuvuuden kehittymistä tai edistää puheen sujumattomuutta. Puhemotoriikan aivotoiminnallinen säätely kypsyy ja kehittyy vielä pitkälle kouluikään asti. (Heimo 2004, 206.)

Sellaisilla henkilöillä, joilla ei ole lapsuudessa ollut minkäänlaisia sujumattomuushäiriöitä puheessaan, voi änkytystä esiintyä erilaisten neurologisten sairauksien (esimerkiksi aivohalvaus tai Parkinsonin tauti) tai aivovammojen yhteydessä. Lapsen änkytys voi olla myös neurogeenistä, synnynnäisestä tai varhaisesta aivosairaudesta tai –vammasta johtuvaa. Neurogeeninen änkytys eroaa normaalin lapsen sujumattomasta puheesta siten, että neurogeenisessä änkytyksessä sujumattomuusoireita esiintyy myös hidastettaessa puhetta tai lauletaessa. Normaali, kehityksellinen änkyttävä on sujuva hidastaessaan puhettaan tai laulaessaan. (Lempinen & Ström 2006, 195.)

2.5 Ydinänkytys

Puhetta, jossa esimerkiksi sana toistetaan yli kolme kertaa, sanan osia toistetaan (esim. a-a-a-aurinko), äänteet ovat pidentyneitä tai venyneitä (esim. sinninen) ja äänentuotto tai artikulaatioliike keskeytyy eli lukkiutuvat (esim. [k] oira), kutsutaan poikkeavaksi sujumattomuudeksi. Tällaisia kuultavissa olevia piirteitä kutsutaan ydinänkytykseksi. (Heimo 2004, 207.)

Ydinänkytyksestä sain hyvän kuvan haastatellessani haastateltava A:ta. Hänen puheessaan oli useita piirteitä, joita kutsutaan ydinänkytykseksi. Esimerkiksi k- kirjaimet olivat paikalla paikoin hänelle erityisen hankalia.

*”...aina tota kun j-joukkueita valittiin, ni k- kk- kaks
[k]apteenia sai aina vuorotellen o-ottaa...”(A)*

Tästä esimerkistä voidaan huomata, että yhdessä lauseenosassa A:n puheesta erottuu kaksi ydinänkytyksen piirrettä: sanan osien toisto (k- kk- kaks) sekä äänentuoton tai artikulaatioliikkeen keskeytyminen eli lukkiutuminen ([k]apteenia).

Myös haastateltava B muistelee k- kirjaimen olleen hänelle hankala lausuttava:

*”...missä ihan varmasti änkytin, ja sukunimi alkaa koolla, koo
oli semmonen joka mun oli niinku kauheen vaikee, vaikee
sanoa, että...” (B)*

2.6 Ennakointi- ja pakenemisreaktiot

On tavallista, että puhuja alkaa ennakoida änkytyskohtaa puheessaan tai kehittää erilaisia pakenemiskeinoja, mikäli änkytys on vaikeaa tai jatkuu pitkään. Näin siksi, että kaikki puhekokemukset ovat oppimiskokemuksia ja ne vaikuttavat änkytykseen.

Ennakointi ja välttely ovat esimerkiksi sanan tai sanajärjestyksen vaihtamista ja ylimääräisiä äännähdyksiä tai sanoja. *Pakenemisreaktiot* ovat esimerkiksi ylimääräisiä myötäliikkeitä kasvojen alueella tai muualla kehossa, ja äänenkorkeuden tai –voimakkuuden nousua. Ennakointi- ja pakenemisreaktiot ovat änkyttäjän oppimia yrityksiä ehkäistä ydinänkytystä tai jatkaa puhetta. (Heimo 2004, 207.)

2.7 Änkytyksen vaikeusasteet

Lievää änkytys on, kun äänteiden tai tavujen toistojen määrä puhutuista tavuista on 3-9% ja änkytykset ovat kestoltaan lyhyitä, korkeintaan sekunnin mittaisia. Äänteiden keston pidentymistä (venytystä) voi lievään änkytykseen liittyä vain satunnaisesti. Myös vähäistä silmien sulkemista, katseen kääntämistä tai lihasjännityksen lisääntymistä suun ympärillä voi näkyä, mutta useimmiten lievä änkytys koostuu ainoastaan ydinänkytyksestä. Lievä änkytys ja sen määrä vaihtelevat esimerkiksi lapsen innostuksen tai väsymyksen mukaan. Lapsi voi toisinaan osoittaa itse hienoista turhautumista tai ärsyyntymistä omasta takeltelustaan. (Heimo 2004, 208.)

Änkytys on vaikeaa, kun se on runsasta ja vähintään 10% puhutuista tavuista on sujumattomia. Yksittäiset änkytykset kestävät vähintään sekunnin ajan. Vaikeassa änkytyksessä on säännöllisesti äänteiden venytyksiä ja lukkiintumisia, kuin myös äänteiden ja tavujen toistamista. Ennakoimis- ja välttämiskäyttäytyminen sekä pakenemisreaktiot ovat yleisiä ydinänkytyksen lisäksi. Vaikean änkytyksen ennakoimis- ja pakenemisreaktiot ovat samantyyppisiä kuin lievässä änkytyksessä, mutta ne ovat silmiinpistävämpiä ja säännöllisempiä. Vaikea änkytys on tilanteesta riippumatta vaikeaa, se ei vaihtele niin paljon kuin lievä änkytys. Vaikea änkytys herättää lapsessa usein pelkoa ja ahdistusta. (Heimo 2004, 208.)

2.8 Änkytyksen tyypit

Sillä, millaista änkytys on alkaessaan, ei ole yhteyttä puheen sujuvoitumiseen. Vaikea änkytys voi korjaantua, ja lievinä tavutoistoina alkanut änkytys saattaa olla tyypiltään pysyvää.

Heimon (2004, 209.) mukaan änkytys voi olla tyypiltään väliaikaista eli korjaantuvaa. Änkytys voi korjaantua spontaanisti tai kuntoutuksen seurauksena. Mikäli lapsen lähisukulaiset ovat änkyttäneet, ja heidän änkytyksensä on korjaantunut, on todennäköistä, että kyseisen lapsenkin puhe sujuvoituu. Ikä vaikuttaa myös ennusteeseen. Pienten lasten änkytyksestä suurin osa korjaantuu. Ensimmäisen änkytysvuoden aikana korjaantuminen on yleisintä ja tapahtuu tavallisesti vähitellen niin, että änkytys muuttuu lievemmäksi ja sujuvan puheen osuus tai sujuvan puheen kaudet lisääntyvät, ennen kuin puhe kokonaan sujuvoituu. Puheen spontaani korjaantuminen voi jatkua kolmen, neljänkin vuoden ajan änkytyksen alkamisesta. Tyttöjen änkytys korjaantuu useammin ja nuorempana kuin poikien. (Heimo 2004, 209.)

Änkytys voi olla tyypiltään myös pitkäkestoista eli pysyvää. Jos änkyttävän lapsen sukutaustassa on pysyvää änkytystä, on todennäköistä, että myös kyseisen lapsen änkytys on pysyvää. Änkytys on pojilla neljä kertaa yleisempää kuin tytöillä, ja poikien änkytys korjaantuukin tyttöjä harvemmin. Mitä pidempään änkytys on jatkunut ja mitä vaikeampaa se on, sitä todennäköisempää on, että änkytys on pitkäkestoista tai uusiutuu myöhemmin. (Heimo 2004, 209.)

Edellä on todettu änkytyksen olevan huomattavasti yleisempää miehillä kuin naisilla. Tämän vuoksi myös tässä pro gradu- tutkielmassa miesten osuus on huomattavasti suurempi kuin naisten. Haastatteluun osaa ottaneista miehiä oli kolme ja naisia yksi. Tämä on hyvä asia tutkimuksen tulosten kannalta, sillä näin tulokset heijastavat todellista tilannetta änkyttäjien parissa.

2.9 Änkytyksen puheterapia

Änkytyksen hoidon aloittamista suositellaan tavallisesti viimeistään, kun oireiden alkamisesta on kulunut puoli vuotta ja ne jatkuvat edelleen. Välittömästi hoidon aloittamista suositellaan,

mikäli tilanne herättää lapsessa tai vanhemmissa ahdistusta ja huolta. Pienen lapsen änkytyksen puheterapeuttinen kuntoutus voi olla epäsuoraa, joka tarkoittaa, että puheterapeutti ohjaa vanhempia ja auttaa heitä löytämään lapsen puheen sujuvuutta tukevia keinoja ja ratkaisuja arkielämän tilanteissa. Tavallisesti lapsen puheen sujuvuutta tukee kiireettömyys, esimerkiksi vanhemman rauhallisen puhetavan ja vuorottelun korostaminen. Tällaiset toimintatavat vähentävät ajanpainetta, antavat lapsen puhumiselle aikaa ja lapselle tunteen siitä, että aikuisella on mielenkiintoa ja aikaa kuunnella häntä. Epäsuoria keinoja on useita, ja niitä sovelletaan aina yksilöllisesti tarpeiden mukaan. (Heimo 2004, 210.)

Epäsuoraa puheterapiaa seuraa tarvittaessa suora kuntoutus. Mikäli änkytys on vaikeaa, voidaan suora puheterapia aloittaa heti arviointi- ja tutustumisvaiheen jälkeen. Kun puheterapeutti työskentelee itse myös lapsen kanssa, änkytyksen hoitaminen on suoraa. Puheterapeutti käyttää lapsen kanssa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti samoja keinoja, joita vanhempien toivotaan käyttävän lapsen kanssa kotona. Puheterapeutti siis mallittaa omalla puheellaan rauhallista, helppoa ja ponnisteleematonta puhumista ja vähentää kiireen tuntua korostamalla vuorottelua. Riittävän yksinkertainen kieli, ja lapsen kehitystasoon sopivat leikit, pelit, laulut ja lorut tukevat vuorovaikutusta. Kaikki positiiviset kokemukset puhetilanteista vahvistavat lapsen puheen sujuvuutta. (Heimo 2004, 210-211.)

Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat käyneet jonkinlaisessa puheterapiassa jossakin vaiheessa lapsuuttaan tai nuoruuttaan. A ja B olivat sitä mieltä, ettei puheterapia heitä auttanut.

”...ei siitä mun mielestä mitään pysyvää apua ollu.” (A)

”... ei se mua auttanu.” (B)

Vastaajat C ja D kuitenkin olivat toista mieltä, molempien mielestä puheterapia auttoi heitä. Puheterapiassa he olivat saaneet vinkkejä miten rauhoittaa itsensä, miten kiertää änkytyskohtia puheessa ja muita käytännön elämään vaikuttaneita neuvoja.

2.9.1 Puhetekniikat

Änkytystä suoraan korjaavia menetelmiä eli puhetekniikoita on useita. Suomessa yleisimmin käytetyt menetelmät ovat (Lempinen & Ström 2006, 197-198.):

- **Charles Van Riperin** (1973) kehittämässä *puhetekniikoissa* änkytystä korjataan sekä ennalta, välittömästi sen alettua että jälkikäteen. Puhujan on ensin opittava reagoimaan änkytykseensä ja sitten vasta korjaamaan sitä. Ennen tekniikoiden harjoittelua tehdään oman änkytyksen tunnistamisharjoituksia. Itse tekniikoiden harjoittelussa käytetään apuna vapaaehtoista, itse tehtyä änkytystä.

- **Courtney Stromstan** (1986) menetelmä perustuu *koartikulaation* harjoittamiseen. Tässä menetelmässä pyritään korjaamaan änkytyksen ydintekijä, eli virheellinen siirtyminen äänneestä toiseen. Oikea siirtyminen on erityisen tärkeää sanan alussa. Jos siinä onnistutaan, on oletettavaa että sujuva eteneminen jatkuu sanan, ehkäpä koko puhejaksonkin loppuun asti.

- **Hugo H. Gregoryn** (1994) menetelmässä korostetaan ilmaisun jaksotuksen ja sanojen joustavan yhteenliittämisen merkitystä puheen sujuvuuden lisääjinä. Kunkin puhejakson ensimmäisen sanan alku äännetään kevyesti ja täten varmistetaan puheen sujuva aloitus. Tätä kutsutaan *jaksottamismenetelmäksi*.

- **Carl Dell** (1979) sovelsi Van Riperin menetelmää pienten lasten änkytysterapiaan. Tässä menetelmässä käytetään apuna *restimulaatiota*, eli välittömästi lapsen änkytettyä hänelle esitetään änkytetystä sanasta normaali puhemalli tai parempi tapa änkyttää.

On monia eri keinoja saavuttaa puheterapian yksilölliset tavoitteet. Änkytysterapiamenetelmien valintaan vaikuttavat aina änkyttäjän ikä, änkytyksen ominaispiirteet, terapian tavoitteet ja intensiteetti sekä muut oirekuvaan kuuluvat häiriöt. (Lempinen & Ström 2006, 196.) Änkytyksen kuntoutus on haasteellista, koska siinä yhdistyy monia puheterapian eri osa- alueita. Yksilöllinen kuntoutus, tavoitteiden asettaminen ja menetelmien valinta edellyttävät joustavuutta ja vaikutusten arviointia. Kuntoutujan ja lapsen vanhempien osallistuminen puheterapien suunnitteluun ja toteuttamiseen on erittäin tärkeää.

Puheterapian tarkoitus on auttaa löytämään tasapaino puhumisen ja sen herättämien tunteiden välillä niin, että kuntoutusjakson jälkeen puhuja on vapaa sanomaan minkä tahansa haluamansa asian, missä tahansa tilanteessa. (Heimo 2004, 214.)

3 7-12- VUOTIAAN LAPSEN KEHITYS

Lapsen alakouluvuosina kehitys ottaa suuria harppauksia eteenpäin. 7 ja 12 ikävuoden välillä lapsen sosiaalinen kehitys etenee, lapselle muodostuu yhä selkeämpi minä ja minäkäsitys. Lisäksi lapsen itsetunto kehittyy. Koulussa lapsen sosiaaliset taidot etenevät harppauksin, onhan koululuokka sosiaalinen järjestelmä, jonka sosiaaliseen rakenteeseen liittyäkseen lapsi omaksuu sosiaalisen aseman.

Erityisesti varhaislapsuuden ja murrosiän aikana kehitys etenee kaikilla yksilöillä melko paljon samalla tavalla. Kehitys etenee biologian tekijöiden ehdoilla, ja se perustuu kypsymiseen ja fyysiseen kasvuun. Kehitystekijöiden osuus kehityksen säätelijänä ja aiheuttajana vaihtelee suhteellisesti iän myötä. Lapsuus- ja nuoruusiässä on paljon sosiaalisen järjestelmän luomia yhdenmukaisuutta luovia asioita, esimerkiksi koulunaloitusikä. Toisaalta, ikäsidonnot, eli normatiiviset vaikutukset ovat voimakkaimpia juuri lapsuus- ja nuoruusiässä. (Kuusinen & Korhonen 1995, 99.)

Jean Piaget'n kehityspsykologisen teorian mukaan ihmisen tiedon ja ajattelun muodot rakentuvat niiden toimintojen ja vuorovaikutusten kautta, joilla yksilö sopeutuu ympäristöönsä. Piaget'lla on ollut voimakas vaikutus ihmisen kehitystä ja oppimista käsittelevään tutkimukseen, sekä kannattajiensa että arvostelijoidensa töiden kautta. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 109.) Lehtinen ja Kuusinen (2001, 118.) mukaan Piaget'n teoriaa on arvosteltu eniten vaiheajattelun mielekkyydestä, siitä onko ihmisen kehityksessä tällaisia yleisiä, kaikkien sisältöalueiden läpi käyviä kehitystasoja. Kyseenalaistettu on myös kehitysvaiheiden saavuttamisiän pätevyyttä. Piaget kuitenkin jo itse totesi ikärajojen olevan enemmänkin suuntaa-antavia kuin täsmällisiä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 115-118.)

Lapsen kehitysvaiheet Piaget'n (1988, 23-24.) mukaan:

- vastasyntynyt ja vauvaikäinen (tunteiden herääminen, eriytyneiden tunteiden synty, alkeellinen tunnesäätely ja ensimmäisten tunteiden kiinnittyminen ulkomaailmaan) (0-2 vuotta)
- varhaislapsuus (spontaanien, ihmisten välisten tunteiden kehitys) (2-7 vuotta)
- lapsuus (moraalisten ja sosiaalisten tunteiden synty ihmisten välisestä yhteistoiminnasta) (7-12 vuotta)
- nuoruusikä (yksilön persoonallisuus muotoutuu, tunteiden ja älyn puolesta osaksi aikuisten yhteiskuntaa) (12 vuodesta eteenpäin)

Robert Havighurst on kehittänyt elämänkaariteorian, joka käsittelee eri ikäkausien kehitystehtäviä ja niiden mukaisia vaiheita. Jokaisessa vaiheessa kehitys vaatii sopeutumista tiettyihin vaatimuksiin ja odotuksiin, joita yksilön ympäristö ja biologinen kehitys asettavat. Erityisesti sosiaaliset odotukset painottuvat tässä teorianmallissa.

Elämänkaari jaettuna kuuteen vaiheeseen Havighurstin mukaan (Kuusinen & Korhonen 1995, 128-129.):

- varhaislapsuus (0-6 vuotta)
- lapsuuden keskivaihe (6-12 vuotta)
- nuoruus (12-18 vuotta)
- varhaisaikuisuus (18-35 vuotta)
- keski-ikä (35- 60 vuotta)
- myöhäsaikuisuus (60 vuodesta eteenpäin)

Tutkimukseni haastateltavat ovat jo aikuisia, mutta haastatteluni kysymykset sijoittuvat heidän alakouluaikaansa, eli ikävuosien 7-12 välille. Tästä syystä keskityn jatkossa ainoastaan tämän kehitysvaiheen tarkasteluun. Molempien, sekä Piaget'n että Havighurstin mukaan, haastatellut ovat siis kysymysteni aikaan olleet jo varhaislapsuuden ajan ohittaneita, sijoittuen lapsuuden tai lapsuuden keskivaiheen aikakausille.

3.1 Lapsen sosiaalinen kehitys

Ikävuosien 7-12 välillä lapsen kehityksessä tapahtuu suuria harppauksia eteenpäin niin käyttäytymisessä kuin sosiaalistumisessakin. Ominaisia piirteitä tälle kehityskaudelle ovat yhteistyötaitojen hallitseminen yhdessä työskennellessä, sekä yksilöllisen keskittymiskyvyn kehittyminen yksin työskennellessä. Lapsi ei enää sekaannu toisten lasten mielipiteisiin, vaan hänellä on oma käsitys asioista ja hän osaa erottaa omat käsityksensä toisten käsityksistä ja hän osaa myös yhdistellä niitä. Lapsi alkaa siis ajatella itsenäisesti.

Kun lasten sosiaalisuus edistyy, se on nähtävissä ryhmäkäyttäytymisessä. Erilaisten sääntöleikkien astuessa mukaan kuvaan myös lasten sosiaalisissa asenteissa näkyy selvää muutosta. Lasten kieleen omaksutaan voiton käsite. Voitto on saavutettavissa ja tunnistettavissa, jos yhteisesti sovittuja sääntöjä on noudatettu ja peli on päättynyt. Lapset myös tarkkailevat, kontrolloivat toisiaan pelin aikana. (Piaget 1988, 62-64.) Koska keskinäinen kunnioitus ja vastavuoroisuus ovat tuloksenaan kehittäneet lapselle oikeudenmukaisuudentajun, vaikuttaa tämä lapsissa voimakkaammin kuin tottelevaisuus. Voidaan puhua myös sosiaalisen perspektiivin tajusta, sillä oikeudenmukaisuuden periaate on johdettavissa roolinoton periaatteesta, johon olennaisesti kuuluu toisen ihmisen osaan eläytymisen taito. (Wahlström 1995, 171-176.)

Jaraston ja Sinervon (1998, 113-122.) mukaan ihmisen psyykkisen hyvinvoinnin kannalta sosiaalinen verkosto on erittäin tärkeä asia. Kouluikäisen lapsen verkosto jakaantuu viiteen eri osaan: perhe, muu suku, koulu, ystävät ja naapurit sekä viranomaiset. Ensimmäiset kolme verkostoa edustavat lapsen maailmassa pysyvyyttä, perinteitä ja pidempiaikaisia ihmissuhteita. Lopuissa verkostoissa suhteet vaihtuvat useammin, eivätkä ole niin pitkäkestoisia. Kouluiässä kavereiden ja ystävien merkitys kasvaa. Lapselle on tärkeää saada viettää aikaa omanikäistensä parissa, samastua ja saada tuntea kuuluvansa joukkoon. Vertaisryhmällä on vaikutuksensa lapsen kehitykseen ja olemiseen, mutta se ei aina ole positiivista. Vanhempien tehtävänä on pohtia ja päättää, mikä on kompromissi lapsen itsenäisyyden ja sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Toiset lapset viihtyvät pienemmissä, toiset lapset suuremmissa kaveriporukoissa, toiset hakeutuvat mieluiten kahdenkeskisiin suhteisiin. Kaveriporukoissa syntyvät useimmiten myös todelliset, syvemmät ystävyysuhteet. Kaverit ovat toisilleen hyvinkin suoria ja tuovat mielipiteensä selkeästi ilmi myös toistensa tekemisistä. Tämä voi joskus tuntua aikuisen korvaan kuulostaa melko julmaltakin.

Kaveripiirin hyväksyntä on hyvin tärkeää, vahva me-henki vahvistaa lapsen sosiaalista identiteettiä.

Ystävyysuhteiden korostuminen kuuluu myös hyvin vahvasti keskilapsuuden kauteen. Kokemus muihin kuulumisesta on yksi askel yhteisöön jäsentymisen oppimisessa. Tämä tunne vahvistaa myös perusturvallisuutta. Lapsi tarvitsee ympärilleen ryhmän, yhteisön, johon hän kuuluu, jonka jäsen hän on, jossa hänen panoksensa on tärkeä ja jossa hänellä on ystäviä. Kun lapsi ei kuulu mihinkään ryhmään eikä saa kokea olevansa kenellekään tärkeä tai hyödyllinen, hän syrjäytyy. Lapsi oppii ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsi oppii myös ymmärtämään muiden tunteita ja sovittelemaan erilaisia tarpeita yhteen. Sosiaalinen kehitys on yhteydessä roolinoton kehitykseen, tilanteiden ja asioiden näkemiseen myös toisten ihmisten kannalta. Aikuisten ohjausta tarvitaan kuitenkin ristiriitatilanteissa ja toisen näkökulman ymmärtämisessä. Mikäli aikuisen ohjausta ei ole saatavilla, on vaarana egosentriselle, itsekeskeiselle tasolle jääminen. Tämä johtuu osittain siitä, että yhteiskuntamme ruokkii kaikin tavoin individualismia, omien etujen ajamista ja omien muodollisten oikeuksien korostamista. Lapsi tarvitsee myös mahdollisuutta olla yksin voidakseen lujittaa omaa sisäistä maailmaansa. Lasta ei kuitenkaan saa jättää liian yksin, jottei hän tuntisi oloaan turvattomaksi. Aikuisen tulee siis olla saatavilla, mutta antaa silti lapselle omaa tilaa. (Pulkkinen 2002, 112-114.)

Jos lapsi kärsii kielenkehityksellisestä häiriöstä, hänen voi olla vaikeampi päästä tällaisiin kaveriporukoihin sisään. Hänen voi olla vaikeaa tehdä tuttavuutta ja hakeutua edes kahdenkeskisiin suhteisiin toisten kanssa. Kielihäiriöiselle lapselle helpoin tie on syrjäytyä, sillä se ei vaadi mitään. Kuitenkin kielihäiriöiselläkin lapsella on samat tarpeet ja toiveet kuin normaalisti kielellisesti kehittyneillä lapsilla. Jos lapsi ei pääse vertaisryhmiin, eikä hän näin ollen saa viettää aikaa omanikäistensä kanssa eikä saa tuntea kuuluvansa joukkoon, vaan useimmiten joutuu tuntemaan olevansa yksin, vaikuttaa se ratkaisevasti lapsen itsetuntoon ja sosiaalisten suhteiden luontikykyyn myös myöhemmässä elämässä.

3.2 Minä ja minäkäsitys

Minän käsite sisältää yksilön käyttäytymisen ja toimintojen kokonaisuuden, sen mitä henkilö on. Minäkäsitys puolestaan on henkilön itsestään muodostama yhdenmukainen, tietoinen ja jäsentynyt käsittehavainto, johon sisältyy henkilön havainnot itsestään suhteessa muihin, arvot, ihanteet ja tavoitteet. Havainnot muodostuvat henkilön itsensä ympäristöstään saamien kokemusten ja niiden tulkitsemisen kautta. Näihin vaikuttavat vahvistaminen, henkilölle tärkeiden ihmisten arvioinnit sekä henkilön omat arviot omasta käyttäytymisestään. Tällä tavoin määriteltyyn minäkäsitykseen liittyy myös motivaatio, sillä menestyksellisesti oppiakseen henkilön on nähtävä itsensä kykenevänä oppimaan. (Korpinen 1990, 8.)

Rauste-von Wrightin (ks. Korpinen 1990) mukaan minäkuvaan sisältyvät odotukset, arvot sekä arvostelmat. Nämä odotukset, arvot ja arvostelmat liittyvät tavoiteltuun minään eli minäihanteeseen, jossa heijastuvat ympäristöstä tulleet vaatimukset ja odotukset. Kun yksilö suhteuttaa saamaansa palautetta ihanneminäänsä, vaikuttaa tämä hänen itsearvostukseensa. Coopersmithin (ks. Korpinen 1990) mukaan itsearvostus on yksilön oma henkilökohtainen arviointi itsestään, missä määrin yksilö uskoo olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas. Voidaan puhua hyvästä tai huonosta, korkeasta tai matalasta ja positiivisesta tai negatiivisesta itsearvostuksesta. Puhuttaessa hyvästä itsetunnosta yksilö kunnioittaa itseään ja pitää itseään arvokkaana. Hän ei silti pidä itseään parempana kuin muita, vastaavasti hän ei pidä itseään myöskään muita huonompana. Alhainen itsearvostus viittaa puolestaan itsensä halveksimiseen ja kunnioituksen puuttumiseen yksilöä itseään kohtaan.

Erityisesti sosiaalisessa käyttäytymisessä voidaan havainnoida itsearvostusta. Suhteet toisiin ihmisiin määräytyvät siltä pohjalta, miten yksilö arvostaa itse itseään. Itsearvostuksen kehittämisessä olennaista on mielikuvan muodostaminen omasta toiminnastaan ja sen vertaaminen itselle asetettuihin tavoitteisiin. (Korpinen 1990, 10-12.)

Pulkkisen (2002, 14.) mukaan lapsen elämänpiiri muodostuu kolmesta eri palasta: kodista, koulusta ja yksityisestä vapaa-ajan elinpiiristä. Kun lapsella on kolme elämänpiiriä, hän voi saada niistä kolmisäikeisen kokemuksen: minulla on, minä osaan ja minä olen. Jostakin elämänpiiristä voi saada kaikkikin kokemukset, mutta pääasiallisesti koti antaa lapselle tunteen ”minulla on”, koulu tunteen ”minä osaan” ja vapaa-aika tunteen ”minä olen”. Saamiensa ”minä olen”- kokemusten kautta rakentaa lapsi minuuttaan ja saa omaan

elämäänsä mielekkyyttä. Kaikki nämä elämänpiirit tukevat lapsen älyllistä, sosioemotionaalista ja moraalista kehitystä.

Scheninin & Niemivirran (2000, 11-13.) mukaan ihmiseksi kasvaminen tapahtuu sosiaalisten suhteiden moniulotteisessa verkostossa, jossa vanhemmilla, opettajille sekä ikäisryhmillä on merkittävä vaikutus. Yksilö muokkaa näitä vaikutelmia, hän järjestelee ja arvioi niitä, tallentaa niitä muistiinsa, itseään koskevaan käsitysjärjestelmään. Voidaksemme saada hyväksyntää on meidän otettava huomioon ympäristön odotukset ja arvostukset.

Tarkastellaan minäkäsityksen muodostumista prosessikäsittein: itsearvostuksen kehittymisenä, itsetuntemuksen lisääntymisenä sekä itseluottamuksen vahvistumisena. Kun sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadaan palautetta, minäkäsitys kehittyy. Palaute lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta, sitä millainen minä olen ja mitä minä osaan. Itsetuntemus antaa suuntaa realistiseen tavoitteiden asetteluun, jolloin onnistumisen kokemukset ovat mahdollisia. Onnistuminen puolestaan vahvistaa itseluottamusta, lisää pätevydentunnetta ja vaikuttaa myös onnistumisen odottamiseen. Tällöin yksilö uskaltautuu asettamaan itselleen uusia, korkeampia tavoitteita, laajentamaan ihanneminäänsä sekä hankkimaan uusia merkityksellisiä kokemuksia. Yksilö myös liittää saadut kokemukset minäkäsitykseensä. Vanhemmilla, opettajilla ja ystävillä on tärkeä rooli palautteen antajina, sekä samaistumisen malleina yksilön omaksuessa erilaisia rooleja. Vanhempien kautta yhteisön arvot siirtyvät ensin osaksi lapsen ihanneminää. Vanhemmat saattavat asettaa lapselleen odotuksia ja tavoitteita, eikä ole lainkaan yhdentekevää, miten nämä odotukset ja tavoitteet lapselle viestitetään. Coopersmith (1967) ja Rogers (1964) (ks. Korpinen 1990) ovat tutkineet vanhempien kasvatusmenetelmien yhteyttä lapsen itsearvostukseen. Heidän mukaansa tärkein itsearvostukseen vaikuttava asia on lapsen kokemus omien vanhempien rakkaudesta. Käyttäytymisen ohjaamisella ja lapsen kunnioittamisella sekä toimintavapaudella tiettyjen rajojen puitteissa on myös positiivisia vaikutuksia lapsen itsearvostukseen. Koulu ja siihen liittyvät ihmissuhteet, sekä nykyiset tiedotusvälineet vaikuttavat myös lapsen rakentuvaan minäkäsitykseen. Voimakkaimmin yleiseen itsearvostukseen vaikuttaa se ympäristö, jonka piirissä lapsi tietyssä kehitysvaiheessa toimii ja jossa lapsi joutuu ratkomaan kehitystehtäviään. (Korpinen 1990, 15-17 ja 20-21.)

Yksilön itsetuntoon voidaan suuresti vaikuttaa palautteella. Vaikka yksilön minäkäsitys olisikin vahva, jokainen tarvitsee palautetta toisilta ihmisiltä. Palautteen on oltava riittävän

konkreettista. Palautetta onkin kahdenlaista: korjaava palaute, jonka tavoitteena on karsia virheitä sekä ei-toivottua käyttäytymistä ja motivoiva palaute, jonka tavoitteena on vahvistaa toivottuja, tavoitteenmukaisia toimintoja. Aluksi annetaan positiivinen palaute, sitten siirrytään virheiden korjaamiseen ja lopuksi palataan vielä positiivisiin kommentteihin. Persoonaa ja toimintaa tulee osata erottaa palautteessa. Tunnustusta pitäisi kyetä ja osata antaa myös osittaisesta onnistumisesta ja joskus jopa, tilanteen niin vaatiessa, pelkästä yrittämisestä. (Piekkari 1998)

Kiittäminen ei ole kuulunut suomalaiseen kasvatustraditioon. Lapsen suoritus sinällään on kiitoksen arvoinen, eikä vasta lopputulos, joka tyydyttää aikuista. Tavoitteet tulevat ihmiselle ulkopuolelta, eikä hän itse aseta tekemiselleen tavoitteita eikä koe onnistumista. Tällöin onnistumistakin säätelevät muiden vaatimukset ja vertailu muihin ihmisiin, ei niinkään oma tunne onnistumisesta. Ulkoinen ja sisäinen palkinto tulee erottaa toisistaan. Kun joku muu arvioi lapsen suorituksen riittävän hyväksi, on silloin kyseessä ulkoinen palkinto, sillä se tulee lapsen ulkopuolelta. Kun lapsi kokee riemua omasta suorituksestaan, kyseessä on sisäinen palkinto, siellä se tulee lapsen sisältä, lapsesta itsestään. Sisäinen palkinto on itsetuntoa kohottava. Toki lapsen kiittäminenkin on tärkeää, mutta liiallisella tai väärin kohdistetulla kiittämisellä, ulkoisella palkinnolla, saatetaan aiheuttaa lapsessa suorituspainetta ja liian korkeaa vaatimustasoa, vaikka tarkoitus onkin ollut vain kohottaa lapsen itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 1995, 132-135.)

Keltikangas-Järvisen (1995, 176-178.) mukaan itsetunnon yhteydessä voidaan puhua myös perimästä. Vaikka itsetunto ei olekaan perinnöllinen ominaisuus, joillakin perinnöllisillä ominaisuuksilla on vaikutuksia lapsen itsetunnon kehitykseen. Se synnyntäminen erilaisuus, joka tekee jokaisesta ihmisestä yksilön, on temperamentti. Temperamentti on ihmisen käyttäytymistyylillä, henkilön yksilöllinen tapa reagoida asioihin. Lapsen tapa vastata ympäristöön ja ilmaista itseään, on myös temperamenttia. Tällä tarkoitetaan tässä lähinnä lapsen herkkyyttä reagoida erilaisiin asioihin ja näiden reaktioiden voimakkuutta. Temperamentti selittää myös esimerkiksi toisten ihmisten nopean innostumisen asioista ja kiinnostuksen uusien ihmissuhteiden luontiin. Yksilön persoonallisuus kehittyy synnyntäisen temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen yhteistuloksena sen mukaan, miten ympäristö on tukenut lapsen omaa temperamenttia ja miten ympäristön odotukset ovat sopineet yhteen lapsen ominaislaadun kanssa. (Keltikangas- Järvinen 2004, 9-13.)

3.3 Itsetunto

Itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen tapaa arvioida itseään. Hyvä itsetunto auttaa ylläpitämään myönteistä kuvaa itsestään ja ympäröivästä maailmasta, nauttimaan asioista ja olemaan rakentavassa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Hyvä itsetunto auttaa myös selviämään elämän hankaluuksista ja haasteista. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 271.) Itsetunto ei ole persoonallisuuden irrallinen osa, vaan se liittyy kiinteästi yksilön minän toimintoihin. Ennen kaikkea itsetunto kuvaa itsearvostuksen astetta. (Kalliopuska 1994, 9.) Itsetunnon käsitteellä viitataan ihmisen arviointiin omasta arvostaan, siihen kuinka hyvin hän hyväksyy itsensä sellaisena kuin on ja kuinka tyytyväinen hän on itseensä. (Salmivalli 1998, 118.)

3.4 Itsetunnon kehitys

Kalliopuskan (1994, 27-33.) mukaan itsetunto kehittyy lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Lapsi ei synny valmiiseen muottiin valetun itsetunnon kanssa. Läpi elämän, kokemukset ja tapahtumat vaikuttavat ihmisen itsetuntoon, muokaten sitä.

Lapsen elämän kaksi ensimmäistä kuukautta luovat perustan myöhemmälle itsetunnon kehittymiselle. Tämän aikajakson aikana lapsi ei vielä erota itseään ympäristöstään tai muista yksilöistä. Äiti suojelee lastaan liioilta ärsykkeiltä ja avustaa lasta sisäisten jännitteiden purkamisessa, esimerkiksi tarjoamalla fyysistä tukea tai imettämällä. (Kalliopuska 1994, 27-33.)

Neljän- viiden kuukauden ikäisenä lapsi ei edelleenkään erota itseään muista, mutta alkaa erottaa tutun vieraasta ja läheisyys saa uuden merkityksen.

Puolen vuoden iässä lapsi alkaa ensimmäistä kertaa kiintymään johonkin henkilöön, useimmiten äitiinsä. Nyt kiintymyksellä on tietty kohde: lapsen ensimmäinen tunneside on muodostunut. Usein ensimmäinen kiintymyksen kohde on lapselle voimakkain ja emotionaalisesti merkitsevin. Kuuden- kahdeksan kuukauden ikäisenä lapsi alkaa vierastaa ja ilmaisee pelkoa. Tunnekohte, lapsen ensimmäinen kiintymyksen kohde, on lapselle helppo lähestyttävä, sillä hän viettää lapsen kanssa eniten aikaa ja näin ollen osaa

tarkoituksenmukaisesti ja turhia viivyttämättä vastata lapsen tarpeisiin. Lapsi ja hoitaja muodostavat symbioottisen yksikön, jonka ulkopuolelle voidaan jättää kaikki epämieluisat asiat, kuten vieras ihminen. (Kalliopuska 1994, 27-33.)

Symbioosivaiheen aikana lapsen pitäisi alkaa ponnistella omien jännitystensä ja tarpeidensa tyydyttämisen lieventämiseksi. Mikäli äiti tulee näissä hankkeissa lastaan puolitiehen vastaan, sitä varmemmin lapsi alkaa tiedostaa omat mahdollisuutensa vaikuttaa asioihin. Jos äiti ei tue lastaan, perusluottamus äitiin voi järkkyä ja epävarmuus äidistä voi tulla pysyväksi. Itsekäsitykselle ei myöskään jää riittävän vahvaa perustaa symbioosipartnerin epävarmuuden tai välinpitämättömyyden vuoksi. Symbioosivaiheessa luodaan perustaa lapsen itsekäsitykselle, sen positiivisuus- negatiivisuus- arvoväritteisyydelle. Mikäli kiintymyksen perusta omaan äitiin on positiivinen, se heijastuu myös lapsen oman itsensä kokemiseen – itsetuntoon. (Kalliopuska 1994, 27-33.)

Symbioosivaiheen huippuvaiheessa alkaa eriytymis- yksilöitymisvaihe: lapsen aiemmin sisäänpäin suuntautunut huomio alkaa laajentua ulospäin. Merkityksellinen hymy löytää vastaanottajansa useimmiten äidistä, ja äiti erotetaan muutenkin muista lapsen ympäristön henkilöistä. Lapsen itsenäisyys alkaa näkyä siinä, että hän uskaltautuu yhä kauemmaksi äidistä, mutta palaa jälleen takaisin äidin luokse. (Kalliopuska 1994, 27-33.)

Kolmas ikävuosi on lapsen minän rakenteiden muovautumisen aikaa. Lapsi on nyt saavuttanut entistä suuremman itsenäisyyden, ja pystyy nyt toimimaan omillaan myös kauempana äidistä. Yksilöllisyys saa kiinteän muodon, oma minä on nyt rakentunut ja siitä on lapsella olemassa myös mielikuvia. Lapsi alkaa pikkuhiljaa operoida mielikuvien tasolla: pelkkä mielikuva äidistä tai isästä riittää luomaan lapselle turvallisuudentunteen. (Kalliopuska 1994, 27-33.)

Symbioosivaihe on siis yksi vaihe lapsen kehityksessä. Se on tila, johon ei normaalikehityksessä juututa, vaan lapsi ikään kuin murtautuu siitä irti, ollakseen itsenäinen. Ensimmäisen kiintymyksen kohteen tunnesuhteen laatu on merkitsevä myöhemmille tunnekokemuksille ja ihmissuhteille. Varhainen perusluottamus pohjautuu lapsella siihen, ettei lapsen ole tarvinnut kokea kovin paljon pelkoa rakkaidensa menettämisestä. (Kalliopuska 1994, 27-33.)

Kalliopuskan (1994, 27-33.) mukaan asteittainen erillisyyden kokeminen tuottaa lapselle ikään kuin pehmeän laskun perustuottamuksesta itseluottamukseen. Liian varhainen ja nopea pudotus symbioosista erillisyyteen aiheuttaa lapselle poikkeuksetta heikon itsetunnon.

3.5 Itsetunnon määrittelyä

Itsetunnon pohjana on perusturvallisuus, tunne siitä että voi luottaa toisiin ihmisiin. Luottamuksellisten suhteiden luominen edellyttää, että lapsi tuntee olevansa hyväksytty kaikkine ominaisuuksineen. Vuorovaikutus vanhempien, hoitajien, opettajien ja muiden läheisten ihmisten kanssa vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen itsetunnon pohja muodostuu. Tästä syystä lapsen kanssa toimivilla aikuisilla on suuri vastuu siitä, millainen kuva lapselle muodostuu itsestään ja miten hän arvostaa itseään. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 271-272.)

Itsetunto vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen ajatteluun ja käyttäytymiseen. Itsetunto on tärkeä ihmisen kehitystä ja elämää määräävä tekijä. (Aho 1996, 90.) Kiusatuksi joutuminen vaikuttaa kielteisesti lapsen tai nuoren itsetuntoon. (Salmivalli 1998, 117.) Koulukiusattujen itsetunto ei kehity normaalisti. Huonommuuden tunne voi seurata aikuisuuteen asti ja vaikeuttaa elämässä selviämistä. (Pulkkinen 2002, 65-66.)

3.6 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot auttavat yksilöä luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia kontakteja. (Hirsjärvi 1983, 174.) Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan ei- kielellisiä ja kielellisiä toimintoja kuten taitoa mennä toisten leikkiin mukaan. Kielen kehityksen vaikeuksiin liittyy usein myös hankaluuksia sosiaalisten taitojen oppimisessa ja soveltamisessa. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 254.)

Lasten keskinäiseen toistensa hyväksymiseen vaikuttavat suuresti heidän kokemuksensa toistensa sosiaalisista taidoista. Kouluiässä keskustelutaidot vaikuttavat siihen, kuinka suosittuja oppilaat toistensa kesken ovat. Keskeisiä, arvostettuja taitoja ovat muun muassa kyky sopeuttaa puhe kuulijan tarpeisiin, kyky aloittaa keskustelu toisten kanssa, aiheeseen liittyvien kysymysten kysyminen, kaikkien läsnä olevien huomioiminen ja myönteisten kommenttien esittäminen. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 259.)

Kielelliset taidot vaikuttavat lapsen kykyyn osallistua sosiaaliseen toimintaan. Jos lapsella on kielenkehityksen vaikeus, tekee se hänestä huonomman tarinankertojan. Puheen epäselvyys kiinnittää luonnollisesti muiden lasten huomion, ja saattaa johtaa syrjintään, matkimiseen ja ilkkumiseen. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 260.)

Syrjintä on sitä, kun lapsi ei kuulu mihinkään ryhmään, eikä ole kenellekään tärkeä tai hyödyllinen. Sosiaalisten taitojen heikkous uhkaa lapsen sosiaalista kehitystä, joka voi aiheuttaa syrjintää toveriryhmissä. Hyvissä sosiaalisissa suhteissa lujittuvan itsekunnioituksen sijasta lapsi voikin joutua kokemaan huonommuutta. (Pulkkinen 2002, 112-113.)

Mielikuvitusleikit ovat yleisiä kouluikäisillä. Lapset neuvottelevat rooleista ja tapahtumista, ja ehdottelevat toisilleen uusia juonenkäänteitä leikin aikana. Tähän kielelliseen suunnitteluun osallistuminen on keskeinen ja tärkeä osa leikkiä. Tällaiset taidot ovat usein puutteellisia lapsella, jolla on kielenkehityksellisiä ongelmia. Näin ollen tällainen lapsi saattaa jättäytyä tai tulla jätetyksi tällaisten leikkien ulkopuolelle. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 260.) Ilman tietoista halua syrjiä, toiset lapset tulevat tehneeksi vähemmän aloitteita kielihäiriöiselle lapselle ja jättävät hänet huomioimatta tai jopa liittävätkin häneen kielteisiä ominaisuuksia. Luonnollisesti tällaisilla tapahtumilla on suuri vaikutus lapsen kokemukselle itsestään ihmisenä ja yhteisön jäsenenä. Lapsen kohtaamat sosiaaliset ja kielelliset vaikeudet saattavat myös nakertaa hänen itsetuntoaan. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 254-261.)

3.7 Sosiaalisen kasvatuksen perustaminen yhteiskuntamme arvomaailmalle

Yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä on kasvattaa oppilaista yhteiskuntakelpoisia jäseniä. Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat koulun toimintaan. Koska kasvatusta on arvosidonnaista toimintaa, yhteiskunnan kulloisenkin ajankohdan arvomaailma heijastuu siihen, mitä yhteiskunnassa kasvatuksesta ajatellaan, miten kasvatusta ja koulutusjärjestelmää kehitetään ja kasvatusta toteutetaan. (Hytönen 1999, 45.)

Tarkasteltaessa lasten sosiaalista kasvatusta on otettava huomioon ympäristö, kulttuuri ja yhteiskunta, jossa kehittyvä ja kasvava lapsi sosiaalistuu. Lapsen sosiaalinen kehitys on

yhteydessä niihin moraaliperiaatteisiin ja arvoihin, jotka vallitsevat siinä yhteiskunnassa ja ryhmässä, jossa lapsi varttuu. (Takala & Takala 1988)

Vertaillaessa suomalaisen peruskoulun arvolähtökohtien muuttumista viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana, Hytönen (1999, 45.) päätelee vuoden 1970 opetussuunnitelma- ja koulutuspolitiikan perusteella, että 1970-luvun taitteessa tavoiteltuina kasvatuspäämäärinä olivat yksilöiden välinen tasa-arvo sekä demokraattisen yhteiskunnan vahvistaminen. Myös lasten keskinäisten suhteiden tärkeyttä sekä oppilaiden ainutkertaisuutta korostettiin.

Koulun mahdollisuutta sosiaalisuuteen kasvattajana on jo useiden vuosikymmenten ajan tarkastellut Koskenniemi (1982, 26-27.) Hän muistuttaa, että koululla on oma ominainen sosiaalinen rakenteensa, jossa pientä ryhmää aikuisia vastaa samassa kehitysvaiheessa olevia, kasvavia lapsia. Opettajalla on yhteiskunnan hänelle uskoma toimii, kun taas oppilaat ovat oppivelvollisia. Koskenniemi näkee koulun yhteisönä, joka tarjoaa oppilaille mahdollisuutta oppia yksilön olevan sekä antava että vastaanottava osapuoli, ja että vastuu ja vapaus liittyvät aina toisiinsa. Joka päivä koulussa on tarjolla yhteisen elämän ilon ja vaikeuden kokemuksia. Kokemuksia siitä, miten yksilöt ovat riippuvaisia toisistaan ja koko yhteisöstä. Koulun sosiaalisessa kasvatuksessa Koskenniemi pitää tärkeänä sitä, ettei koulu eristyisi muusta yhteiskunnasta, vaan koulun lähiympäristön tulisi olla mukana oppilaiden ja opettajien kanssa suunnittelemassa kasvatustyötä. (Koskenniemi 1982, 26-27.)

Koulun rooliin sosiaaliluokan mukaisena valikoijana huomion haluaa kiinnittää Antikainen (1993). Vähäisen kulttuuripääoman omaavilla lapsilla on suuri todennäköisyys tulla leimatuiksi epäonnistujiksi jo varhaisessa vaiheessa elämäänsä, ja pysyä sellaisina. Antikainen sanookin, että oppilaan syrjäytymiskiirteen katkaisemiseksi koulussa tulisi olla tilaa muullekin, kuin kielelliselle lahjakkuudelle. Oppilaiden erilaisten äänten tulisi antaa kuulua. Uusia haasteita koululle ovat tuoneet monikulttuuriset lapset, jotka voivat nyt edesauttaa oppilaan oman kulttuurin ja elämän kunnioitusta. (Antikainen 1993, 122-123.)

3.8 Koululuokka sosiaalisena järjestelmänä

Erilaisista vertaisryhmistä, niissä tapahtuvalla toiminnalla sekä niistä saatavilla tovereilla on merkittäviä yhteyksiä lapsen kehitykseen. Tämä vaikutus on erilaista kuin vanhempien vaikutus, sillä toisin kuin useimmat lapsi- vanhempi- suhteet, toverisuhteet vaihtuvat ja erilaisilla toveriryhmillä on erilaisia tehtäviä. Ennen kouluikää lasten vertaissuhteet usein rajoittuvat kodin lähipiiriin tai esimerkiksi päiväkotiryhmään. Kouluiässä lasten vertaisryhmäsuhteet laajenevat ja muuttuvat. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 184-185.)

Lapsi voi kuulua samanaikaisesti moneen vertaisryhmään, myös koulun sisällä. Tästä huolimatta koululuokka on näistä ryhmistä yleensä pysyvin. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 184-185.) Lapsen elämässä koululuokka on tärkeä vertaisryhmä myös musta syistä. Se on myös pitkäaikainen, mutta siinä tapahtuva vuorovaikutus on päivittäistä ja vaihtelevaa (Salmivalli 1998, 12.). Salmivallin mukaan lapsi on kouluun tullessaan uudenlaisen tilanteen edessä, sillä vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa on nyt vaativampaa, kuin esimerkiksi vuorovaikutus perheen sisällä. Syy tähän vertaisryhmän vaativuuteen on se, että tovereiden hyväksyntä ja suosio täytyy ansaita, tavalla tai toisella. Voidaankin sanoa vertaisryhmän olevan lapsen elämässä kehityksellinen haaste. (Salmivalli 1998, 13.) On todennäköistä, että koululuokan sosiaalisesta elämästä saadut kokemukset vaikuttavat myös lapsen myöhempään yhteisölliseen elämään.

Tässä tutkimuksessa halutaan ymmärtää koululuokan sosiaalista järjestelmää, ja nähdä eroaako änkyttävän oppilaan sosiaalinen asema jollakin tavalla luokan muiden oppilaiden sosiaalisesta asemasta. Voidaksemme löytää vastauksia, meidän on ymmärrettävä koko luokan sosiaalinen rakenne ja järjestelmä.

3.9 Koululuokan sosiaalinen rakenne

Koulua voidaan Ahon (1993, 62-69) mukaan kuvata sosiaalisena järjestelmänä, konkreettisten sosiaalisten suhteiden verkostona. Koulun jäsenten välillä on sosiaalista vuorovaikutusta ja järjestelmän odotukset perustuvat yksilön ulkopuolelta annettuihin tavoitteisiin.

Koululuokan sosiaalinen struktuuri muodostuu nopeasti ja kehittyy oppilaiden oppiessa tuntemaan toisiaan paremmin. Luokan vuorovaikutustilanteissa on yksilön pyrittävä ottamaan huomioon myös muut. Lapseen kohdistuvien odotusten ja velvollisuuksien mukaan hän pyrkii omaksumaan tietynlaisen roolin luokassa. Tällöin tietyt lapset tekevät päätöksiä muiden puolesta toimien näin johtavassa asemassa luokassa ja toiset lapset huolehtivat vähäpätöisemmistä asioista. Joillakin oppilailla ei välttämättä ole oikein minkäänlaista tehtävää luokan sosiaalisessa struktuurissa. Kun tehtävät jakaantuvat, valtakin jakaantuu. Ryhmästä muodostuu näin hierarkkinen: johtavassa asemassa olevat lapset vaikuttavat tapahtumien kulkuun ja kontrolloivat niitä enemmän, kuin muut lapset. Joissakin ryhmässä voi olla yksi johtaja, joissakin ryhmissä voi olla useita johtajia. Erityyppiset roolit saavat omat kantajansa luokan oppilaista. Jokainen rooli on tarpeen kouluuyhteisön kannalta.

Kun pyritään johonkin tiettyyn päämäärään, ryhmän jäsenten käyttäytymistä ohjaavat lapsen odotukset ryhmän toiminnasta, tavoitteet itsensä kehittämisestä, ystävyysuhteet, toisilta saatu arvostus ja suhteet muihin ryhmiin. Näin ryhmään muodostuu tietty sosiaalinen järjestys. Eri oppilailla on erilaiset mahdollisuudet osallistua interaktioon sosiaalisen järjestyksen mukaisesti. Esimerkiksi oppilas, jonka sosiaalinen arvostus luokan sisällä on matala, ei saa keskeistä roolia luokassa.

Koululuokan sosiaalinen rakenne on tutkitusti osoittautunut suhteellisen pysyväksi. Johtavassa asemassa olevan ja eristetyssä, syrjityssä asemassa olevan oppilaan paikat ovat pysyvämpiä kuin muut. Etenkin kiusattujen oppilaiden paikka näyttäisi varsin pysyvältä. Yksilön sosiaalinen asema saattaa kouluvuosien varrella muuttua, mutta koululuokan sisältä löytyvät paikat säilyvät ennallaan. Jos aiemmin kiusattu oppilas onnistuu nousemaan keskivero-oppilaan asemaan, on hyvin todennäköistä, että joku muu oppilas joutuu kärsimään kiusatun oppilaan asemasta.

3.10 Koululuokan sosiaaliset tyypit

Luokkayhteisöstä voidaan erottaa monia eri rooleja. Se, millä perusteilla roolit on määritelty ja mihin kategorioihin oppilastyypit laitettu, vaihtelee hyvinkin paljon eri tutkimusten välillä. Useimmissa tutkimuksissa erotellaan kuitenkin seuraavat tyypit: ryhmän johtajat, seurailijat, kiusaajat, torjutut ja suosikit.

3.10.1 Johtajat

Aho (1993, 133.) selvittää, että aiempien tutkimusten mukaan ryhmän johtajan ominaisuuksiin liitetään usein älykkyys, hyvä koulumenestys, aloitteellisuus, itseluottamus ja empaattisuus. Usein luokan johtaja nousee suosittujen oppilaiden joukosta. Tällainen oppilas on ulospäin suuntautunut ja ystävällinen, sopeutuu hyvin erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja mukautuu normeihin. Lisäksi hän usein on myös fyysisesti viehättävä.

3.10.2 Seurailijat

Tyypillisessä koululuokassa suurin ryhmä määrällisesti ovat seurailijat. He kuuluvat luokan johtajien vaikutuspiiriin ja tuntevat, etteivät itse pysty kontrolloimaan ympäristöään. Seurailijat eivät usko itseensä eivätkä ole fyysisestikään vahvoja. (Aho 1993, 66.)

3.10.3 Suositut

Suosittujen oppilaiden käyttäytyminen on yleensä normien mukaista. Suositut oppilaat ovat usein myös sosiaalisilta taidoiltaan muita kehittyneempiä. Suosikkien koulumenestys on hyvä ja he ovat usein lahjakkaita sekä verbaalisesti että non-verbaalisesti. Suositut oppilaat ovat usein ystävällisiä, ulospäin suuntautuneita, yhteistyökykyisiä ja toiset hyväksyviä. Suositut saattavat myös fyysisesti, ulkomuodoltaan viehättäviä. (Aho 1993, 66.)

3.10.4 Kiusaajat

Kiusaajilla on Salmivallin (1998, 129.) esittelemän tutkimuksen tulosten mukaan myönteinen minäkuva sosiaalisen ja fyysisen minäkuvan alueilla. Samanaikaisesti he kuitenkin kokivat käyttäytyvänsä huonosti, ja tunsivat ettei heitä hyväksytä eikä ymmärretä omassa perheessään.

3.10.5 Torjutut

Torjutut ovat yleensä epäsuosittuja ja käyttäytyvät koulussa normien vastaisesti. Torjutut loukkaavat toisia oppilaita ja usein häiritsevät toisten työskentelyä. (Aho 1993, 66, 133.) Torjutuilla oppilailta on usein heikko itsetunto. Matalan statuksen omaavien oppilaiden heikko itsetunto johtuu usein siitä, että heillä on vain niukalti mahdollisuuksia kokea onnistumisia, ja toisaalta paljon tilaisuuksia, joissa kokea epäonnistumisia. (Schmuck &

Schmuck 1983, 25.) Se, miten oppilas näkee itse itsensä, vaikuttaa paljolti siihen, miten he käyttäytyvät toisia ihmisiä kohtaan. Itseensä negatiivisesti suhtautuva oppilas suhteutuu negatiivisesti myös kanssaihmiinsä. Tällainen käytös (koulu-) tovereita kohtaan johtaa usein siihen, että muut oppilaat alkavat reagoida kyseiseen oppilaaseen negatiivisesti. (Schmuck & Schmuck 1983, 37.)

Edellä esitetty koululuokan sosiaalinen jako on hyvin karkea. Todellisuudessa jokaiseen ryhmään mahtuisi vielä useita erilaisia tyyppejä. Todennäköisesti kaikki seurailijat eivät ole seurailijoita kielteisen minäkuvansa, tai esimerkiksi puhevaikeutensa vuoksi, vaan joukkoon mahtuu varmasti myös ujouden tai hiljaisuuden ansiosta roolinsa saaneita. Luokan johtajissa on varmasti myös eroja, ja erityisesti torjuttujen oppilaiden ryhmä on mitä todennäköisimmin hyvinkin kirjava.

Se, onko änkyttävillä oppilailta ainoastaan yksi ryhmä, johon he kuuluvat, on epätodennäköistä. Koska kaikki ihmiset ovat erilaisia, omia persoonallisuuksiaan, ovat myös kaikki änkyttävät lapset erilaisia. Jotkut heistä ovat luonnostaan aktiivisempia ja sosiaalisempia kuin toiset heistä, aivan kuin normaalisti puhuvat lapsetkin.

3.11 Sosiaalinen asema

Sosiaalisella asemalla tarkoitetaan yhteiskunnan sosiaalisen järjestelmän keskeistä rakenneosaa. Työnjaon syntyminen sosiaalisen järjestelmän sisällä muodostaa järjestelmään sisäisen sosiaalisen verkoston. Tämän verkoston eri osiin kohdistetaan erilaisia odotuksia sen mukaan, millaisia työsuorituksia kultakin tällaisen verkoston solmukohtaan sijoittuvalta odotetaan. Näissä odotusverkoston solmukohdissa sijaitsevat sosiaaliset statukset, eli sosiaaliset asemat. (Hirsjärvi 1983, 174.) Jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on siis oma solmukohtansa tässä verkostossa. Oma sosiaalinen asema riippuu siis oman solmukohdan sijoittumisesta tässä verkostossa. Mitä enemmän odotuksia solmukohtaasi kohdistuu, sitä korkeampi on sosiaalinen asemasi. Ja toisaalta, mitä vähemmän odotuksia solmukohtaasi kohdistuu, sitä vähemmän tunnettu olet, ja sitä matalampi on myös sosiaalinen asemasi.

Lapsi ei voi ryhmässä noin vain ottaa itselleen jotakin sosiaalista asemaa, vaan muiden ryhmän jäsenten odotukset ovat aina olennainen osa sosiaalista asemaa. Toisaalta, jos ryhmä

on jo olemassa, kun lapsi saapuu siihen, voivat ryhmän muiden jäsenten odotukset ja tarpeet säädellä sitä, millaista asemaa uudelle ryhmän jäsenelle tarjotaan. Saattaa siis olla, että lapsi joutuu rooleihin, joihin hän ei haluaisi. Jouduttuaan ryhmässä kerran tiettyyn sosiaaliseen asemaan, lapsen voi olla vaikea päästä siitä irti tai muuttaa sitä. (Salmivalli 1998, 49.)

3.12 Oppilaan sosiaalinen asema

Sosiaalisella asemalla tarkoitetaan oppilaan sijaintia luokan arvostusten hierarkiassa. Sosiaalinen asema kuvaa lapsen aloitekykyisyyttä ohjata vuorovaikutustilannetta, päätöksentekoa ja toimintoja sekä lapsen kykyä hankkia itselleen hyväksyntää. (Aho 1993, 64-67.)

Oppilaan asemaan luokassa vaikuttavat suhteet luokkatovereihin sekä opettajaan. Oppilaalla voi olla joko korkea tai matala status, kun status on oppilaan luokaltaan saaman suosion määrä. (Aho 1993, 64-67.) Oppilaan sosiaaliseen asemaan vaikuttavat hänen fyysinen viehättävyytensä, nimensä, sosiaalisuutensa, persoonallisuutensa, ystävällisyytensä, vakuuttavuutensa, aktiivisuutensa, kehitystasonsa ja älykkyytensä. Myös sellaiset ominaisuudet kuin kiltteys ja uskollisuus toimivat vaikuttimina. (Aho 1993, 64-67. , Hartup 1982, 190.) Muun muassa tilanteet sanelevat sen, mikä mainituista tekijöistä milloinkin eniten määrää oppilaan sosiaalista asemaa. (Aho 1993, 64-67.)

4 LAPSEN YSTÄVYYSSUHTEET

On tärkeää, että on ystäviä, joille puhua ja joiden kanssa viettää aikaa. Tämän me kaikki tiedämme. Ystävyysuhteiden syntyminen on kuitenkin monimutkaisempaa kuin voisimme omakohtaisista kokemuksistamme jokainen kuvitella. Ystävyuden ymmärtämisen kehitysvaiheet etenevät lapsilla heidän ikävaiheittensa mukaan, noin seitsemänvuotiaalla lapsella on melko erilainen käsitys ystävyydestä kuin kaksitoistavuotiaalla lapsella.

4.1 Ystävyysuhteiden synty ja luonne

Koskenniemi (1982, 76-80) on löytänyt tutkimuksissaan lasten ystävyysuhteen aiheuttaviksi tekijöiksi muun muassa mahdollisuuden olla yhdessä ystävän kanssa myös koulun ulkopuolella, ystävien tuttuus entuudestaan, kotien yhteiskunnallinen asema, yhteiset harrastukset sekä persoonalliset tekijät. Lisäksi Koskenniemi on tutkimuksissaan huomannut, että ystävykset ovat usein yhtä suosittuja luokassa.

Ystävyysuhteisiin kuuluu kontaktin ylläpitäminen toisen osapuolen kanssa, sekä yhteisiä kiinnostuksenkohteita, mieltymyksiä ja tietoja. Me odotamme, että ystävämme tuottaa meille monenlaista mielihyvää ja että me voimme luottaa heihin. Ystävyysuhteet edellyttävät jatkuvaa vahvistamista ja siihen on molempien osapuolten osallistuttava. Ystävyysuhteet ovat vapaaehtoisia. Jos toinen osapuoli niin päättää, hän voi yksipuolisesti irrottautua suhteesta. Ystävyksillä ei ole käytössä minkäänlaisia sanktioita hylätyksi tulemisensa estämiseksi, eivätkä he voi esittää vaatimuksia oikeuksista tai etuuksista. Ystävyysuhteita säätelevät erilaiset säännöt kuin muita sosiaalisia suhteita. Lapset ymmärtävät nämä säännöt yhtä hyvin kuin aikuisetkin. (Hartup 1982, 181-182.)

4.2 Ystävyysuhteiden merkitys

Ystävien omistamista pidetään sosiaalisesti merkittävänä saavutuksena, osoituksena sosiaalisesta kyvykkyydestä ja hyvästä mielenterveydestä. Kuitenkaan ystävien omistaminen ja suosittuna oleminen eivät ole sama asia. Sosiaalisesti hyväksytyksi tuleminen edellyttää ystävällisyyttä, mutta ystävänä oleminen ei edellytä suosittuna olemista. (Hartup 1982, 181.)

Ystävien seura on lapsille hyvin tärkeää, jotta he kehittyisivät kaikin puolin kokonaisvaltaisesti. Lapset oppivat ystäviltään asioita, joita aikuiset eivät heille pystyisi välittämään. Lapset myös rakentavat ystävyysuhteissaan käsitystä omasta itsestään. (Pulkkinen 2002, 232.)

Lapsuuden ystävyysuhteilla on ennustearvoa nuoruuden ja aikuisiän sosiaaliselle käyttäytymiselle. Ikätovereiden keskuudessa hyväksytyksi tuleminen ennakoii myös tulevaa

mielenterveyttä: vähäiset suhteet ikätovereihin ennakoivat muun muassa myöhemmän iän neuroottisuutta sekä sopeutumiskyvyn puutetta. (Hartup 1982, 185.)

Ystävät ovat tärkeitä jokaiselle ihmiselle. Erityisesti ystävien merkitys korostuu, mikäli niitä on vain muutama. Änkyttävillä oppilailla voi olla muita lapsia enemmän hankaluuksia lähestyä toisia lapsia, tehdä tuttavuutta, löytää ystäviä.

”...uusiin ihmisiin tutustuminen pelotti, että uskallanko mä lähestyä tuota ja tuota..” (D)

4.3 Ystävyysymmärtämisen kehitysvaiheet

Selman (1981, 250-251.) esittelee ystävyysymmärtämisen kehitysvaiheet seuraavasti:

Vaihe 0 (3-7 v.)

- Lapsella hetkittäisiä leikkikavereita. Läheinen ystävä on joku, joka asuu lähellä, ja jonka kanssa leikitään juuri tällä hetkellä.

Vaihe 1 (4-9 v.)

- Ystävyyskäsitteet yksisuuntaisia. ”Ystävä tekee, mitä minä haluan”. Läheinen ystävä on joku, joka on muita tutumpi.

Vaihe 2 (6-12 v.)

- Hyvän sään yhteistyö. Lapsi on tietoinen henkilökohtaisten näkökantojen vastavuoroisuudesta. Lapsi mieluummin rinnastaa ja lähentää ajatuksiaan, kuin soveltaa niitä tietyn mallin mukaisesti. Ystävyysuhteet hajoavat riitoihin.

Vaihe 3 (9-15 v.)

- Läheinen ja molemminpuolinen, jaettu suhde. Nyt ystävyys nähdään molemminpuolisen läheisyyden ja tuen perustana. Omistushaluisuus on ongelma, mutta ystävyys ei hajoa riitoihin.

Vaihe 4 (12v.-)

- Itsenäinen, mutta riippuvainen ystävyysuhde. Ystävykset hyväksyvät toistensa tarpeet luoda muita suhteita toisten kanssa. Ystävykset saavat toisiltaan tukea ja tunteen omasta ainutlaatuisuudestaan.

Lasten ystävyiden ymmärtämisen vaiheet kulkevat alun egosentrisestä oman edun tavoittelusta toisen näkemiseen erillisenä persoonana. Ystävyiden ymmärtämiseen liittyy vahvasti myös toisen asemaan asettumisen kehittyminen, eli roolinoton kehitysvaiheet.

5 OPETTAJAN ROOLI

Useimmat meistä muistavat ensimmäisen oman opettajansa. Opettajalla oli tietty äänensävy, tietty puhetapa, tietty tyyli pukeutua, tietty haju. Nämä ovat asioita, jotka säilyvät muistoissamme aikuisuuteen asti. Opettajasta muistetaan ulkoisten seikkojen lisäksi myös se, millä tavoin opettaja meitä kohteli. Oikeudenmukaisuus, tai sen puute, on yksi seikka, jonka monet muistavat. Toinen tärkeä asia, joka omasta opettajasta jää mieleen, on hänen tapansa opettaa. Tässä tutkimuksessa opettajalla on ollut suuri merkitys haastateltavien koulukokemuksiin.

5.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Asymmetria on käsite, jota Kansanen (2004, 39-40.) käyttää puhuessaan opetustapahtuman vuorovaikutuksesta. Kansanen mukaan ”asymmetria tuo mukanaan pedagogisen vallan ja auktoriteetin. Opettaja käyttää kuitenkin kaikkea pedagogista valtaansa oppilaittensa parhaaksi” (Kansanen 2004, 39). Kansanen esittelee seuraavat pedagogisen suhteen tunnusmerkit (Kansanen 2004, 76.):

- 1) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tapahtuu oppilaan itsensä takia ja tähtää hänen parhaaseensa.
- 2) Pedagoginen suhde ilmenee aina omassa historiallisessa kontekstissään.
- 3) Pedagoginen suhde on luonteeltaan keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta.
- 4) Pedagogiseen suhteeseen ei voi pakottaa.

- 5) Pedagoginen suhde ei ole pysyvä.
- 6) Pedagogisella suhteella on tulevaisuusluonne.

Oppimisprosessin tärkeä osatekijä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Uusikylä (1999, 26.) toteaa, että opetustapahtuman perusta on inhimillinen vuorovaikutus, jossa opettajalla on ensisijainen vastuu niin ikänsä kuin asiantuntemuksensa perusteella. (Ks. myös Hämäläinen & Sava 1989; Linnansaari, 1998) Uusikylän (1999) mukaan opettajan tulisi vähitellen siirtää oppilaille vastuuta yhä enemmän. Koskenniemen näkemyksen (1982, 24.) mukaan perinteiset opettaja-oppilasroolit haittaavat sosiaalista kehittymistä. Oppilaan sosiaalinen aktiivisuus olisi käytettävä hyödyksi, joka tarkoittaa asioiden suunnittelua yhdessä, yhteistyön tekemistä, auttamista ja avun vastaanottamista, tovereiden johtamista tai johdettavaksi alistumista. Sekä Uusikylä että Koskenniemi kehottavat opettajia käyttämään enemmän sekä yhteistoiminnallisia että oppilaskeskeisiä menetelmiä.

Interaktio on opetustapahtuman peruskäsite, nimeää Kansanen (2000, 93.) Opettajan ja oppilaan välisen interaktion lähtökohta on se, että opettaja opettaa ja oppilas käy koulua, opettelee. Toisin sanoen opettaja on koulussa töissä, ja oppilas suorittaa oppivelvollisuuttaan. Kansanen mukaan oppilaiden opiskelumotivaatiota voitaisiin parantaa kehittämällä oppilaiden pedagogista ajattelua. Oppilailta pedagoginen ajattelu edellyttää tavoitteiden tuntemista, niiden hyväksymistä sekä vähittäistä omaksumista omaan ajatteluun. Tavanomaisin interaktion muoto Kansanen mukaan onkin silloin, kun opettajan tavoitteellisuus on korkea ja oppilaan heikko. Tällöin oppimistulokset eivät ole parhaita mahdollisia. ”Interaktiota voidaan pitää opetustapahtuman perustavimpana käsitteenä. Interaktion ydin puolestaan on kommunikaatio ja toiminta, mutta olennaista siinä on vähintään kahden ihmisen yhteistoiminta. Tämä tekee interaktiosta samalla sosiaalisen tapahtuman, myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kuuluu opetustapahtuman piiriin.” (Kansanen 2004, 37.)

5.2 Opettaja luokan sosiaalisen rakenteen kehittäjänä

Yleisesti katsoen opettajat eivät ole työssään osanneet käyttää hyödykseen luokan sosiaalisen rakenteen tuntemusta. Ahon (1979) tutkimuksissa todetaan, että oppilaiden sosiaalisten suhteiden verkosto joko edistää taikka vaikeuttaa kognitiivisten tavoitteiden saavuttamista ja oppilaiden sopeutumista. Tämän vuoksi opettajan olisi hyödyllistä tuntea luokkansa

sosiaalinen rakenne ja tärkeimmät oppilaiden asemaa selvittävät tekijät. Tämä sen vuoksi, että luokasta muodostuisi sosiaalinen yhteisö, jossa kaikkien tavoitteena ovat hyvät ihmissuhteet. Ottaessaan huomioon oppilaiden sosiaalisen aseman opettaja voisi mahdollisesti myös tehostaa oppilaidensa työskentelyä, nopeuttaa oppimista sekä yleensäkin tehdä työskentelyn miellyttävämmäksi oppilailleen.

Opettajan ja oppilaiden mielipiteet eriävät usein puhuttaessa luokan sosiaalisesta rakenteesta. Jos opettaja pitää jostakin oppilaasta, hän usein arvioi tämän oppilaan aseman todellista asemaa paremmaksi. Opettaja saattaa nähdä vain luokkansa niin sanotun ulkoisen rakenteen. Tämä näkemys saattaa erota oppilaiden näkemästä niin sanotusta sisäisestä rakenteesta. (Aho 1979, 8.)

5.3 Opettaja ja änkyttävä oppilas

Kun luokassa on änkyttävä oppilas, ja mikäli opettajalla ei ole aiempaa kokemusta änkyttävistä oppilaista, voi tilanne olla hankala sekä oppilaalle että opettajalle. Tällaisessa tilanteessa opettaja tulee monesti toimineeksi vain luontaisen vaistonsa varassa. Usein kuitenkin pieni keskustelutuokio oppilaan kanssa voisi tehdä hyvää, jotta sekä oppilaan että opettajan käsitykset ja odotukset saataisiin avoimesti kerrottua. Kuten haastateltava C totesi:

”No ois joskus vaikka, ensinnäki niinku edes kysyny et hei, mitä sulle kuuluu, ja että kysyny että et haittaako sua toi sun änkytystaipumus tai että miten hän vois olla avuks tai että voitasko me tehdä luokkatilanteessa jotain asioita toisin.”

Conture (1990, 312-314) esittelee teoksessaan kuusi tapaa, joiden avulla opettaja voi ymmärtää ja auttaa änkyttävää oppilastaan paremmin:

- 1) *Änkyttävää oppilasta tulisi kohdella samalla tavoin, kuin muitakin luokan oppilaita.*

Kaikilla lapsilla on omia, yksilöllisiä tarpeitaan, joten tiettyjä rutiineja ei tulisi luoda änkyttävän oppilaan takia. Änkyttävää oppilasta ei myöskään tulisi koskaan kieltää ottamasta osaa muun luokan toimintaan.

- 2) *"Pikkasen apua" on apu, jota ilman änkyttävä oppilas pärjää mainiosti.*
Änkyttävän oppilaan puhuessa tuntuisi luontevalta korjata oppilaan puheessa esiintyvät häiriöt. Jos tämä todella auttaisi, ei puheterapeuteille olisi lainkaan niin paljon käyttöä. Sen sijaan, mikäli änkyttävän oppilaan vastatessa esiintyy esimerkiksi sanan väärinlausumista, opettajan tulee puuttua tähän, sillä hän puuttuisi siihen, mikäli lukija olisi normaali oppilas. Vääränlainen puuttuminen ja korjaaminen voi joskus muodostua enemmänkin osaksi ongelmaa, kuin osaksi ratkaisua.
- 3) *Korosta positiivista, eliminoi negatiivista.*
Päivinä, jolloin änkyttävän oppilaan puhe tuntuu sujuvan tavallista paremmin, rohkaise häntä puhumaan ja lukemaan. Vastavuoroisesti, kun änkyttävällä oppilaalla on hankala päivä puheen kannalta, opettaja kehottaa häntä lukemaan vähemmän, ja keskittymään enemmän hiljaiseen työskentelyyn.
- 4) *Kun lapsi alkaa puhumaan, anna hänen puhua loppuun asti.*
On tärkeää antaa nuoren änkyttäjän sanoa sanottavansa loppuun. Mikäli oppilas keskeytetään jatkuvasti hänen puheen sujumattomuutensa takia, se viestii negatiivisesti hänelle sekä hänen omista viestintätaitoistaan sekä opettajan arviosta hänestä.
- 5) *Puhukaa, laulakaa, lukekaa ryhmässä.*
Aina kun mahdollista, opettajan olisi hyvä yrittää saada luokka lukemaan tai vaikkapa laulamaan ääneen. Tällaiset tilanteet maksimoivat änkyttävän oppilaan mahdollisuudet tuottaa puhetta samalla tavalla kuin muut oppilaat hänen luokassaan, ja antavat hänelle positiivisia kokemuksia itsestään sekä puhekyvystään.
- 6) *Jos et voi hallita asiaa, hallitse muita oppilaita.*
Jotkut oppilaat voivat kiusata toisia oppilaita useista eri syistä:
a) heillä on itsellään vaikeuksia hallita opiskeltavaa ainetta, joten he "hallitsevat" toisia oppilaita nauramalla heille tai haukkumalla heitä

- b) heistä voi tuntua, että mikä tahansa huomio on parempi kuin ei huomiota ollenkaan, joten kiusaaminen on keino saada edes negatiivista huomiota
- c) he ovat epävarmoja erilaisuudesta, eivätkä oikein ymmärrä että heidän naureskelunsa, haukkumisensa ja kiusaamisensa satuttaa toisia oppilaita.

Mikäli kiusaamista ilmenee, siihen on puututtava välittömästi. Opettajan on tehtävä kaikille oppilailleen selväksi, että mikään erilaisuus tai muu ulkoinen/ sisäinen seikka ei ole syy kiusata toista. On myös huomioitava kiusaamisen erilaiset muodot, joita kaikkia opettaja ei voi havaita, vaikka hän olisi kuinka tarkkasilmäinen tahansa. Opettajan on tehtävä selväksi, että kiusaaminen on rangaistava teko, josta ei pääse livehtamaan pakoon. Ensimmäisen kiusaamistapauksen tultua ilmi on opettajan hyvä puhua asiasta koko luokan kanssa, vaikka kiusaajia luultavasti onkin vain muutama. Usein silti koko luokalle yhteisesti pidetty puhe ainakin karsii kiusaajien joukosta pois ne, jotka olisivat ehkäpä kohta lähteneet sosiaalisesta paineesta mukaan. Varsinaiset kiusaajat on myös selvitettävä, ja heille on pidettävä erikseen puhuttelu, mikäli kiusaaminen jatkuu.

6 KOULUKIUSAAMINEN

Heikommassa sosiaalisessa asemassa olevat oppilaat ovat alttiimpia koulukiusaamiselle kuin paremmassa sosiaalisessa asemassa olevat. Puheenkehityksen häiriö, kuten änkytys, voi olla yksi syy, jonka vuoksi oppilas saa ylleen heikon sosiaalisen statuksen ja joutuu näin koulukiusatuksi.

Koulukiusaaminen on ilmiö, joka vie koulusta sekä työn ilon että työrauhan. Se vaurioittaa ystäväyyttä, yhteishenkeä ja oppilaiden välistä kanssakäymistä. (Penttilä 1994, 74.)

Koulukiusaaminen tarkoittaa samaan henkilöön tarkoituksellisesti kohdistuvaa, toistuvaa vahingoittavaa käytöstä. Kiusaamiselle on tyypillistä sen systemaattisuus.

Kiusaamisen ominaisuuksiksi on määritelty muun muassa seuraavaa (Penttilä 1994, 76.):

- Kiusaaminen on henkistä tai fyysistä
- Kiusaaminen on suoraa tai epäsuoraa
- Kiusaaminen on toistuvaa
- Kiusaaminen on tahallista ja tietoista
- Kiusaamisella alistetaan ja loukataan

Haastatelluista kolme oli kokenut jonkinlaista kiusaamista, tosin B sanoi, ettei hän kokenut matkimista niinkään kovana kiusaamisena. Sen sijaan C kärsi matkimisen lisäksi henkisestä väkivallasta, D puolestaan joutui matkimisen ja henkisen väkivallan lisäksi suoranaisten fyysisen pahoinpitelyn uhriksi.

6.1 Kiusatuksi joutuminen

Ei ole olemassa vain tiettyjä syitä, joiden vuoksi lapsi joutuu koulukiusatuksi. Kiusaamisen syyt ovat yhtä monisyiset, kuin on lasten maailmakin.

Yleistä koulukiusatuilla ja –kiusaajilla on kuitenkin heidän epätasaväkisyytensä. Kiusaaja on aina jollakin tavalla kiusattua vahvempi. Tämä voimasuhteiden epätasapaino voi perustua ikään, fyysisiin ominaisuuksiin, sosiaaliseen asemaan, lukumäärään (kiusaajia monta, kiusattuja yksi) tai johonkin muuhun ominaisuuteen. Olennaista kuitenkin on, että kiusaajalla on voimaa tai valtaa, jonka avulla hän saa yliotteen kiusatusta. Kiusaaminen onkin voiman tai vallan väärinkäyttöä. (Salmivalli 2003, 11.) Lisäksi kiusaaminen on usein ikään kuin tapa, jonka taustalla on kiusaajan tarve dominoida, pönkittää omaa asemaansa tai tuoda itseään esiin toveriryhmässä. (Salmivalli 1998, 31.) Kiusaajat näkevät itsensä positiivisessa valossa ainakin sosiaalisen, urheilullisen ja fyysisen minäkuvan osalta. Kiusatut lapset taas kokevat juuri näillä osa-alueilla olevansa heikoilla. Kiusaajille erittäin tyypillistä näyttäisi olevan itsekorostus, eli he luulevat itsestään liikoja, haluavat olla jatkuvasti esillä, eivätkä kestä kritiikkiä itsestään tai toiminnastaan. (Salmivalli 1998, 127, 140.)

Kiusatuista on yritetty luoda jonkinlaista listaa, jotta tiedettäisiin, millaiset ominaisuudet vetävät kiusaajia puoleensa. Kuten aiemmin jo todettiin, kiusaamiselle ei aina löydy selkeää selitystä. Penttilä (1994) listaa kuitenkin tyypillisen uhrin piirteitä seuraavasti:

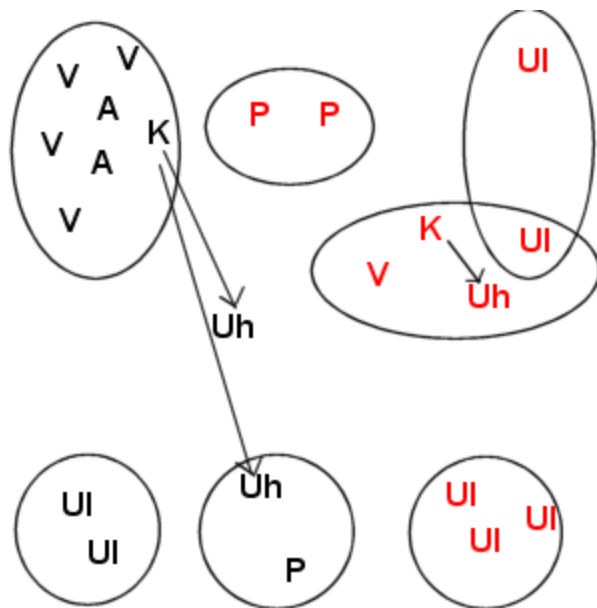
- Kiusatut ovat herkkiä ja vetäytyviä
- Kiusatut ovat usein hiljaisia ja heidän on vaikea toimia ryhmässä
- Kiusatut ovat heiveröisempiä ja vähemmän urheilullisia kuin muut
- Kiusatuilla pojilla on läheisempi suhde äitiinsä kuin kiusaajilla
- Kiusatuilla on vähemmän ystäviä kuin muilla ikätovereillaan

Tähän tutkimukseen osallistuneet kertoivat kiusatuksi joutumisena syiksi änkytyksen (B, C, D) lisäksi muun muassa liikalihavuuden (D).

6.2 Kiusaamisen roolit

Koulukiusaaminen ei ole vain kahden lapsen välinen asia. Koulukiusaaminen on sosiaalipsykologinen tapahtuma, jossa eri lapsilla on erilaisia rooleja. Kiusaajan ja kiusatun lisäksi koulukiusaamiseen liittyy apureita (kiusaajien enemmän tai vähemmän passiivisia seuraajia), vahvistajia (palkitsevat kiusaajaa), puolustajia (asettuvat kiusatun puolelle) ja ulkopuolisia (vetäytyvät kiusaamistilanteista). Jopa ne oppilaat, jotka eivät ole edes tilanteessa läsnä, ovat tietoisia tilanteesta. (Pulkkinen 2002, 66. , Salmivalli 1998, 46-47, 95.) Suurin osa oppilaista ei hyväksy kiusaamista eivätkä ymmärrä sen syytä. Ryhmässä he kuitenkin helposti tulevat toimineeksi tavoilla, jotka mahdollistavat kiusaamisen ja sallivat sen jatkumisen. (Salmivalli 1998, 53.) Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä saattaa vaikuttaa myös hänen rooliinsa kiusaamistilanteissa: mikäli oppilas ei ole itsekään kovin suosittu luokan piirissä, hän saattaa pelätä joutuvansa itse kiusatuksi, jos asettuu kiusatun puolustajaksi. (Salmivalli 1998, 62.)

Kuvio 1. Tyypilliset oppilaiden roolit luokassa, jossa kiusataan.



Punainen = tyttö K = Kiusaaja V = Vahvistaja P = Puolustaja
 Musta = poika Uh = Uhri A = Apuri UI = Ulkopuolinen

Nuolet osoittavat, keneen oppilaaseen kukin kiusaaja hyökkäyksensä kohdistaa.
 (Salmivalli 1998, 95.)

Kuten kuviosta voidaan huomata, vain yhdellä uhrilla kolmesta on puolustaja. Tämä tilanne on myös tosielämässä totta, kiusatuille löytyy harvoin halukkaita, ja tarpeeksi uskaliaita puolustajia. Tämä johtunee yhteisön paineesta, puolustaja joutuu muiden oppilaiden silmissä heikkoon asemaan puolustaessaan kiusattua. Poikien kiusatessa vahvistajat ja apurit ovat ilmeisesti enemmän keskeisessä asemassa, kuin tyttöjen kiusatessa. Tyttöjen kiusatessa suurempi osa tytöistä vetäytyy tilanteesta pois ollen ulkopuolisena, pojilla ulkopuolisia on tilanteissa vähemmän.

6.3 Normit

Normit ovat kaikki ryhmän jäseniä koskevia odotuksia, tietynlaisia sääntöjä siitä miten ryhmässä pitää olla ja käyttäytyä. Yhteiset normit rajoittavat ja sitovat, ne todella vaikuttavat

yksilöihin. Normin yksi kriteeri onkin tietynlaisen paineen olemassaolon tiedostaminen. (Salmivalli 1998, 50-51.) Koululuokan normit saattavat esimerkiksi edellyttää, että kiusatun oppilaan kanssa ei pidä olla kaveri. Normit saattavat kieltää kiusatun oppilaan kohtelun edes normaalin ystävällisesti. Luokan normit saattavat myös sanella, että on jopa suositeltavaa osallistua kiusaamiseen, nauraa muiden mukana, kun oppilasta kiusataan, ja niin edelleen. Tällaisista syistä kiusattu ei saa juurikaan tukea ryhmän sisältä. (Salmivalli 2003, 20.)

6.4 Kiusattujen selviytymiskeinot

Kiusatuilla lapsilla on todettu kolme erilaista päätoimintamallia (Salmivalli 1998, 106-107.) Nämä kolme ovat aggressiolla vastaaminen, avuttomuus ja välinpitämättömyys.

- Aggressiolla vastaamiselle tyypillisiä reaktioita ovat kiusaajan kimppuun käyminen, kiusaajalle takaisin sanominen ja kiusaajalle samalla mitalla takaisin antaminen.
- Avuttomuuden tyypillisiä reaktioita ovat itkemään puhkeaminen, kotiin lähteminen kesken koulupäivän ja kykenemättömyys tekemään tai sanomaan mitään.
- Välinpitämättömyyden tyypillisiä reaktioita ovat rauhallisena pysyminen, kiusaamisen ottaminen ei-vakavana asiana ja kiusaamisesta välittämättömyys.

Jokaisella lapsella on oma tapansa selviytyä kiusaamisesta, eikä näitä toimintamalleja voida yleistää koskemaan kaikkia kiusattuja lapsia. Voidaan kuitenkin olettaa, että kielenkehityksellisestä häiriöstä kärsivä lapsi, esimerkiksi änkyttäjä, luultavimmin valitsee selviytymiskeinokseen joko välinpitämättömyyden tai avuttomuuden, sillä aggressiolla vastaaminen vaatisi puhumista väkijoukossa, painostavassa tilanteessa, joka taas on omiaan lisäämään änkytystaipumusta.

6.5 Kiusaamisen jatkuminen

Kiusatuksi joutumisen on havaittu olevan melko pysyvää. Ei ole lainkaan harvinaista, että sama lapsi joutuu olemaan uhrin roolissa useita vuosia. Useimmiten sekä koulukiusaaminen että uhrina oleminen jatkuvat vuodesta toiseen. (Salmivalli 1998, 68. , Pulkkinen 2002, 66.)

Osa kiusatuista lapsista pääsee eroon kiusatun roolistaan vuosin myötä. Tähän saattaa vaikuttaa esimerkiksi kesälomalla tapahtunut kasvupyrähdys, tai uusien kokemusten myötä löytynyt itsetunto ja vahvuus, joka viestittyy muillekin. Tavallisimmin kiusaamisesta pääsee eroon juuri lukukauden alkaessa, toisin sanoen kiusaaminen ei enää jatku, kun loman jälkeen palataan takaisin kouluun. (Salmivalli 2003, 23.) Sen sijaan kiusaamisen spontaani loppuminen kesken lukuvuoden on harvinaisempaa, sillä kaikki kokemukset ja tapahtumat ovat niin tuoreessa muistissa sekä kiusaajalla että kiusatulla. Kun molemmat osapuolet saavat omaa aikaa esimerkiksi kesäloman muodossa hengähtää, ja kasvaakin, on seuraavan lukukauden alkaessa helpompi unohtaa menneet.

Tähän pro gradu- tutkimukseen osallistuneista haastateltavista C ja D olivat kokeneet kiusatuksi tulemista koko kouluaikinsa. Vasta korkeakoulussa kiusaamisesta päästiin eroon, ja he saattoivat alkaa nauttia koulunkäynnistä.

6.6 Kiusaamisen vaikutukset

Kiusaamisen kesto on yhteydessä sen kielteisiin vaikutuksiin. Mitä pidempään kiusaaminen on jatkunut, sitä enemmän ongelmia se kiusatulle tuottaa. Kiusatuksi joutuminen on yhteydessä muun muassa yleiseen ahdistuneisuuteen, sosiaaliseen ahdistuneisuuteen, huonoon itsetuntoon ja kielteiseen minäkuvaan, yksinäisyyteen, masennukseen ja itsetuhoajatuksiin. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että pitkään kiusaamista kokeneitten lasten psykososiaaliset ongelmat lisääntyvät edelleen senkin jälkeen, kun kiusaaminen on loppunut. (Salmivalli 2003, 20-21.) Kiusaamisen välittömiä seurauksia ovat muun muassa lasten kokema koulupelko ja erilaiset psykosomaattiset oireet. (Salmivalli 1998, 114.)

On kuitenkin voitu huomata, että kielteiset kokemukset eivät ensisijaisesti johtuneet kouluajan kiusatuksi tulemisen tunteesta, vaan ryhmän ulkopuolelle jäämisestä ja positiivisten toverisuhteiden vähäisyydestä. Jo yksikin läheinen ystävyysuhde suojaisi lasta traumaattisilta kokemuksilta yksinäisyydestä ja ryhmän hylkäämisestä. Jos lapsella siis on, kiusaamisesta huolimatta, edes joitakin vertaissuhteita, joissa hän voi saada hyväksyntää, tai läheinen ystävyysuhde, kiusaamisen vaikutukset ovat vähemmän dramaattisia lapsen myöhemmässä elämässä. (Salmivalli 1998, 114-116. , Salmivalli 2003, 22.)

7 TUTKIMUSONGELMAT

Alakouluajana saatu sosiaalinen asema vaikuttaa elämässä pitkään alakouluajan jälkeenkin. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, onko änkyttävällä oppilaalla heikompi sosiaalinen asema alakoululuokassa kuin kielenkehitykseltään normaaleilla oppilaille? Änkytystä on tutkittu paljon, samoin oppilaiden sosiaalisia asemia, mutta suoranaista tutkimusta juuri tästä aiheesta en löytänyt.

Tutkimuskohteeni ovat alakoulussa änkyttäneet, nyt jo aikuiset ihmiset. Syy siihen, miksi halusin haastatella jo aikuistuneita änkyttäjiä on, että tutkimukseni pureutuu myös heidän myöhempään elämäänsä. Tutkimuksessani selvitän, millä tavoin änkyttäminen alakoulussa on vaikuttanut heidän myöhempään sosiaaliseen elämäänsä. Tutkin myös, voiko opettaja vaikuttaa toimillaan änkyttävän oppilaan asemaan luokassa.

Tutkimukseni pääongelma on:

Millainen on änkyttävän oppilaan sosiaalinen asema alakoulun koululuokassa?

Tutkimusongelmani tarkentuu seuraaviin kysymyksiin:

1. Eroaako änkyttävän oppilaan sosiaalinen asema normaalisti puhuvan oppilaan sosiaalisesta asemasta?
2. Millaisia vaikutuksia opettajan toimilla on änkyttävän oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa?
3. Miten alakoulun luokassa saatu sosiaalinen status vaikuttaa änkyttävän oppilaan myöhempään (sosiaaliseen) elämään?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Kyseessä on laadullinen, elämäkerrallinen tapaustutkimus. Tutkimusmenetelmänä käytettiin sisällön analyysiä teemahaastattelulla saadusta aineistosta.

Tutkimuksen tiedonkeruukeruutapaa, jossa tutkimuksen kohteesta kysytään vastaajilta heidän omia mielipiteitään ja vastaus saadaan heiltä puhutussa muodossa, kutsutaan haastatteluksi. Haastattelu on siis keskustelu, jolla on jokin ennalta päätetty tarkoitus, se tähtää informaation keräämiseen, ja on siis ennalta suunniteltua toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25.)

Haastattelun yksi etu on sen joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä ja selittää haastateltavalle kysymysten tarkoitusta, mikäli se ei haastateltavalle aukene. Haastateltaessa kysymykset voidaan myös esittää haastattelulle tarkoituksenmukaisessa järjestyksessä. Ennen varsinaista haastattelua haastateltaville on hyvä antaa haastattelun runko, jotta he voivat tutustua käsiteltäviin asioihin jo etukäteen. Käytännössä tämä useimmiten tehdään haastattelun ajankohdasta sovittaessa, tällöin tutkimus on tutkimuseettisesti pätevä. Haastateltava antaa myös sanattomasti tietoja itsestään, ja näitä haastattelijat voi havainnoida: sanojen painotukset, ilmeet, elekieli. Haastatteluun valitaan sellaiset henkilöt, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74-76.)

Puolistrukturoitu haastattelu, eli teemahaastattelu etenee teemojen mukaan, jotka on valittu etukäteen. Teema- aiheisiin liittyvät kysymykset muotoillaan puoliavoimeen muotoon ja niiden tarkoitus on tuottaa merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Mikäli kyse on kohdennetusta haastattelusta, haastattelijat tietää, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet tietyn asian ja kaikkia haastateltavien tunteita, ajatuksia ja tunteita voidaan tulkita tällä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Kvalitatiivisessa, eli laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Laadullinen tutkimus haluaa kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ja ymmärtää tiettyä toimintaa. Haastateltavien valinnan tulee olla tarpeeseen sopivaa ja harkittua.

Tutkimusraportista on ilmevä miten tutkimusaineisto on hankittu. Yksi tapa empiirisessä tutkimuksessa aineiston riittävyden ratkaisemiseen on puhua saturaatiosta eli kylläntymisestä. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa haastateltavat eivät tuota uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87- 92.)

Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kulusta parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan on kerrottava lukijalle, millä perusteella mitään tulkintoja esitetään. Suorilla haastatteluoitteilla voidaan rikastuttaa tutkimusselostetta. Ominaista tapaustutkimukselle on se, että kaikki kulttuuria ja ihmistä koskevat kuvaukset ovat uniikkeja, ainutlaatuisia, kahta samanlaista tapausta ei ole. Perinteinen luotettavuuden ja pätevyyden arviointi ei siis sellaisenaan sovi suoraan laadulliseen tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 2003, 216- 218.)

8.2 Elämäkerrallinen tapaustutkimus

Kvalitatiivisen tutkimuksen lajeja on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2006, 153-154.) mukaan ainakin 43. Tästä luettelosta löytyvät sekä *elämäkerratutkimus* sekä *tapaustutkimus*. Omaa tutkimustani luonnehdin Syrjälän ja Nummisen (1988, 65.) mukaan termillä *elämäkerrallinen tapaustutkimus*. Tämä termi yhdistää edellä mainitsemani lajit yhden käsitteen alaisiksi, ja antaa täydellisemmän kuvan tutkimuksestani. Pro gradu- työni on siis tapaustutkimus, joka perustuu haastatteluiden avulla kerättyyn elämäkerralliseen aineistoon. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 121- 124.)

Yhtenäistä määritelmää tapaustutkimuksesta on Syrjälän ja Nummisen (1988, 5-8.) mukaan vaikea löytää, sillä menetelmää käytetään monella hyvin erilaisella tavalla. Tapaustutkimus onkin helpompi ymmärtää ja kuvata sille ominaisilla piirteillä: tutkimuksen kokonaisvaltaisuus, monitieteellisyys, luonnollisuus, yksilöllistäminen, mukautuvuus, arvosidonnaisuus ja vuorovaikutus. Nimensä mukaan tapaustutkimus keskittyy useimmiten tarkastelemaan yksilöä, ryhmää, instituutiota tai laajempaa yhteisöä jossakin tietyssä tilanteessa. Tapaustutkimuksen tarkastelukulma on tapaukseen liittyvien asioiden, ilmiöiden ja tekojen välitön merkitys osallistujille. Yhtenä tapaustutkimuksen peruslähtökohtana onkin, että se luottaa yksilöiden kykyyn tulkita oman elämänsä tapahtumia ja muodostaa merkityksiä siitä maailmasta, jossa he toimivat.

Mielenkiinnon kohteena elämäkerrallisessa tapaustutkimuksessa ovat tutkittavien kertomat kokemukset ja näkemykset, jotka liittyvät tiettyyn ajanjaksoon, olosuhteeseen tai elämäntilanteeseen. Elämäkerrallisessa tutkimuksessa otetaan huomioon elämän prosessiluonne ja tutkittavan subjektiluonne. Tutkittavan kokemusten, ajatusten ja tunteiden kunnioittaminen sellaisenaan (autenttisuus) ja tutkittavan näkeminen tavoitteellisena, aktiivisena ja tulkintoja tekevänä olentona ovat elämäkerrallisen tapaustutkimuksen lähtökohtia. (Syrjälä & Numminen 1988, 65-70.)

Elämäkerrallisessa tapaustutkimuksessa ihminen nähdään olentona, joka omaa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden, ja joka pyrkii jäsentämään kunkin ajanjakson kokemuksia sen hetkisen elämäntilanteensa valossa. Ihminen ”näkee elämäntapahtumansa suhteessa elämän kokonaisuuteen ja elämän kokonaisuuden merkityksen suhteessa joihinkin yksittäisiin tapahtumiin” (Syrjälä & Numminen 1988, 68.) Huolimatta nykyisyyden painottumisesta elämäkertoista paistaa läpi näkemys eri ikävaiheiden suhteesta toisiinsa sekä käsitys kehityksen ja ihmiselämän kokonaislaadusta. Tämä on elämäkertatutkimuksen rikkaus, sillä sen poimimat näkemykset kehityksestä ja kasvatustodellisuudesta voivat täydentää muiden tutkimustyyppien antamaa, rikkoutuneempaa kuvaa. Elämäkerrallisessa tapaustutkimuksessa pyritään luomaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta. (Syrjälä & Numminen 1988, 66-70.)

Tapaustutkimus voi perustua yhden kriittisen, ainutlaatuisen tai paljastavan tapauksen tutkimiseen (Uusitalo 1991, 76-77.) tai se voi keskittyä muutamaankin tapaukseen – kuten tässä tutkimuksessa tehdään. Tutkittaessa useampia tapauksia nousee vertaileva menetelmä tärkeään asemaan. Muun muassa John Stuart Mill korosti tätä piirrettä. Hän tarkasteli teoksessaan *A System of Logic* (1843, teoksessa Uusitalo 1991, 77.) kausaalisten suhteiden paljastamisen ja keksimisen päättelysääntöjä: Millin mukaan päättely pohjautuu aina vertailuun.

8.3 Aineiston valinta ja keruu

Laadullisen tutkimuksen aineiston tulee olla tarkoituksenmukaista, ei sattumanvaraista. Haastateltaville asettamani vaatimukset olivat seuraavanlaiset: asuu Etelä- Suomessa, nykyään aikuinen, äänkyttänyt alakouluikäisenä vähintään lievästi. Haastattelin Etelä- Suomessa

asuvia aikuisia, jotka kaikki olivat änkyttäneet alakouluaikaanaan. Aineistoni koostuu neljästä haastattelusta. Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä 39- 59- vuotiaita. Haastattelun piiriin kuului kolme miestä ja yksi nainen.

Haastattelut tapahtuivat joko ennalta sovitussa kahvilassa tai haastateltavien järjestämässä haastatteluun soveltuvassa rauhallisessa paikassa heidän työpaikallaan. Haastattelut kestivät 20- 60 minuuttia ja nauhoitin haastattelut digitaalisella sanelukoneella. Teemahaastattelun kysymykset ovat liitteessä 1. Haastattelut on litteroitu, niiden kirjalliset tiedostot on tallennettu massamuistitikulle, ja ne ovat haastattelijan hallussa. Tähän pro gradu- tutkielmaan haastateltavien nimet on muutettu vastaamaan haastateltaville annettuja kirjainkoodeja A, B, C ja D. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia, keskustelu oli luonnollista ja kiireetöntä, ja aikaa oli riittävästi.

Syy siihen, miksi halusin tutkittavikseni juuri jo aikuistuneita, lapsuusiässä änkyttäneitä, on mielestäni selkeä: koska tutkimuksessani haluan selvittää myös, onko alakoulussa saatu sosiaalinen asema pysyvä, ja onko tuolla asemalla vaikutusta myöhempään sosiaaliseen elämään, minun oli valittava jo aikuistuneita ihmisiä. Näin sain heitä haastatellessani selville myös heidän omat näkemyksensä aikuistumisen vaikutuksista sosiaaliseen asemaan, ja heidän nykyisen näkemyksensä sosiaalisesta asemastaan.

8.4 Aineiston esittely

”Ihmisen yksityisyyden kunnioittaminen on yksi tärkeimpiä tutkimuseettisiä normeja” (Kuula 2006, 124). Eettisyyden lisäksi siihen velvoittavat sekä Suomen laki että kansainväliset sopimukset. Aineistossa esiintyvien henkilöiden nimien muuttaminen peitenimiksi on minimitaso anonymisoinnissa. Kun vaihdetaan myös paikkakuntien ja työpaikkojen nimet, siirrytään jo asteen verran tarkemmalle anonymisoinnin tasolle. (Kuula 2006, 124-133.)

Tässä pro gradu tutkimuksessa on käytetty anonymisoinnin minimitasoa. Haastateltavien henkilöiden nimet on muutettu vastaamaan aakkosten kirjaimia A, B, C ja D. Heidän asuinpaikkakuntansa on todellinen, samoin heidän ikätietonsa, sekä tiedot änkytyksen alusta ja jatkumosta. Työtehtävät on muutettu yleisemmiksi, sillä kaikilla haastateltavilla oli

verrattain julkinen työpaikka, jolloin tarkan työtehtävän ja työpaikan ilmoittaminen olisi tehnyt tunnistamisesta helpompaa.

Haastateltava A: mies, noin 60- vuotias, Helsinki. Änkytys alkanut kuusivuotiaana, änkyttää edelleen. Työskentelee valtion hallintoelimessä.

Haastateltava B: nainen, noin 60- vuotias, Helsinki. Änkytys alkanut noin kuusivuotiaana, ei änkytä enää. Työskentelee opetustehtävissä.

Haastateltava C: mies, noin 40- vuotias, Hämeenlinna. Änkytys alkanut noin kuusivuotiaana, ei änkytä enää. Työskentelee opetustehtävissä.

Haastateltava D: mies, noin 40- vuotias, Lahti. Änkytys alkanut noin kolmevuotiaana, ei änkytä enää. Työskentelee biologian alalla, osa-aikainen seurakuntapastori.

8.5 Fenomenologinen lähestymistapa

Burnsin (1982, 19-23.) mukaan fenomenologinen lähestymistapa pyrkii tutkimaan ihmistä henkilön ilmaistessa itse itseään ulkopuolisen havainnoinnin sijasta. Fenomenologit pyrkivät ymmärtämään, millaisena henkilö näkee itse itsensä ja miten hänen tarpeensa, arvonsa, tunteensa, uskomuksensa ja yksilöllinen tapansa nähdä oma ympäristönsä vaikuttavat hänen käyttökseen. Fenomenologit näkevät henkilön käyttäytymisen olevan yhteydessä hänen havaintoihinsa sekä kokemuksiinsa menneisyydessä.

Fenomenologiassa yksilön havainnot ovat keskeisellä sijalla. Niiden valitseminen, järjestäminen ja tulkitseminen on tärkeää. Näin luotua yhtenäistä psykologista kenttää kutsutaan myös kokemukselliseksi tai fenomenologiseksi kentäksi. Fenomenologian mukaan jokaiselle kokijalle todellisuus on erilainen ja se riippuu kokijan yksilöllisistä havainnoista. Havainnot puolestaan ovat selektiivisiä, ja usein motiivien, tavoitteiden sekä puolustusmekanismien vääristämiä. (Burns 1982, 20.)

Burns (ks. edellä) on kiteyttänyt fenomenologisen teorian seuraavalla tavalla; yksilön käyttäytyminen on seurausta hänen yksilöllisistä havainnoistaan tilanteessa sellaisena kun se

hänelle sillä hetkellä avautuu. Havainnot ovat aina yksilön oman todellisuuden värittämiä, ne eivät kuvaa ympäristöä sellaisenaan. Joskus nämä vääristyneetkin havainnot ovat kuitenkin ainoita havaintoja, joiden perusteella yksilö voi omaa käyttäytymistään ohjata. Burns (1982, 20.) toteaaakin, että:

” ...behaviour can best be understood as growing out of the individual.”

Tätä pro gradu- tutkielmaa ei voida kuitenkaan pitää varsinaisena fenomenologisena tutkimuksena, vaan fenomenologinen lähestymistapa ohjaa tulosten tulkintatapaa.

8.6 Aineiston analyysi

Sisällön analyysiä voidaan pitää yksittäisenä metodina sekä teoreettisena kehyksenä, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Tässä tutkimuksessa käytän sisällön analyysiä laadullisen aineiston analyysimetodinä. Laadullinen analyysi voi olla joko induktiivista tai deduktiivista tulkintaa käytetyn päättelylogiikan mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93- 97.)

Fenomenologis- hermeneuttisen perinteen mukaisessa aineistolähtöisessä analyysissä puhutaan aineiston analyysistä, kuvauksesta, jolla tarkoitetaan merkityskokonaisuuksien jäsentymistä, esittämistä ja tulkintaa, sekä myös synteisien eli merkityskokonaisuuksien arviointia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102.)

Itse analyysin perusta on aineiston kuvaileminen. Kuvaukset tulee sijoittaa aikaan, paikkaan ja ympäröivään kulttuuriin. Kontekstitieto, eli asiayhteyttä kuvaava tieto on avain merkitysten ymmärtämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145-146.)

Analyysille olennaista on aineiston luokittelu. Haastattelut, tallennettu tutkimusaineisto, litteroidaan eli kirjoitetaan tekstiksi. Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysi on kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluvat seuraavat osat:

- 1) redusointi eli aineiston pelkistäminen
- 2) klusterointi eli aineiston ryhmittely
- 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen

Auki kirjoitetusta aineistosta etsitään pelkistämisvaiheessa tutkimustehtävän kysymyksillä kuvaavia ilmaisuja. Samaa tarkoittavat käsitteet yhdistellään ja ryhmitellään ryhmittelyvaiheessa. Valikoidun tiedon perusteella seuraavassa vaiheessa muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineiston käsitteellistämistä eli abstrahointia jatketaan niin kauan kuin aineisto sen mahdollistaa. Sisällön analyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa empiirisestä aineistosta lähdetään etenemään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Hirsjärvi 2002, 110- 115.)

Kvalitatiivisen aineiston raportin kirjoittamisen tarkoitus on välittää mahdollisimman elävä kuva haastateltujen maailmasta ja haastattelun kohteena olleesta ilmiöstä. Tutkija vahvistaa argumentointiaan suorilla haastatteluotteilla. Liittämällä kaikki haastattelut johonkin teoriaan, tutkija esittää raportissaan myös omia tulkintojaan, päätelmiään ja yhteenvetojaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 192-195.)

Kirjoitin haastattelut auki sana sanalta, tosin muutamia täytesanoja jätin pois. Sanojen tai äänteiden toistoa sen sijaan en jättänyt pois, sillä ne tuovat esiin ne haastateltavat, jotka edelleen änkyttävät. Haastatteluista aineistoa kertyi ykkösen rivivälillä ja fonttikoolla 12, yhteensä 17 sivua. Haastattelujen purkamisen jälkeen luin aineistoa läpi kerta toisensa jälkeen. Jäsentelyn aloitin alleviivaamalla tekstistä eri väreillä ilmauksia tai yksittäisiä sanoja. Teemoittelin, luokittelin ja yhdistelin niitä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien löytämiseksi tutkimusongelmieni mukaisesti. Teemojen alle kokosin kaikki niihin liittyvät ilmaisut ja näin aineisto muokkautui teemahaastatteluni teemojen mukaisesti.

9 TUTKIMUSTULOKSET

9.1 Sosiaalinen asema

Sosiaalinen asema on Hirsjärven (1983, 174.) mukaan sosiaalisen verkon tietty solmukohta, johon henkilön asema kiinnittyy. Jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on oma solmukohtansa tässä sosiaalisessa verkossa, ja tämä solmukohta määrittelee henkilön sosiaalisen aseman.

Salmivalli (1998, 49.) muistuttaa, ettei kukaan voi uuteen ihmisjoukkoon tullessaan ottaa itselleen haluamaansa roolia, haluamaansa sosiaalista asemaa, vaan muiden joukon jäsenten

odotukset ovat myös tärkeä osa sosiaalista asemaa. Saattaa myös olla, että muiden jäsenten odotukset luovat tietyt raamit sille, mitä sosiaalisia asemia uusi tulokas voi edes tavoitella.

Koulun alkaessa uusi koululuokka muodostaa sosiaalisen ryhmän, jossa jokainen oppilas hakee omaa paikkaansa, omaa sosiaalista asemaansa. Osa oppilaista saattaa tuntea toisensa entuudestaan, ja näin ollen muodostaa pienen valmiin ryhmän, johon muut jäsenet pyrkivät päästäkseen sisäpiiriin jäseniksi. Koulun edetessä syksyn mittaan koululuokassa muodostuu muutamia oppilaiden muodostamia ryhmiä, joista ainakin yhteen ryhmään useimmiten jokainen oppilas kuuluu. Saattaa kuitenkin olla myös niin, että joku oppilas ei saavuta hyväksytyä sosiaalista asemaa missään luokan sisäisessä ryhmässä, ja jää näin ollen ryhmien ulkopuoliseksi, hylätyksi yksilöksi.

9.1.1 Sosiaalinen asema alakoulun alkaessa

Sosiaalinen asema ennen koulunaloitusta kertoo lapselle, millaista sosiaalista asemaa hän haluaa lähteä tavoittelemaan koululuokassa. Jos lapsella on runsaasti ystäviä erilaisissa ryhmissä, kuten eri harrastusten parissa, hän luultavasti toivoo ja olettaa saavuttavansa samanlaisen, suositun aseman myös koululuokassaan. Jos taas lapsi on ennen koulunalkua viihtynyt vain muutamien ystävien seurassa, saattaa olla ettei hän lähde tavoittelemaankaan luokan suositun titteliä, vaan on tyytyväinen saadessaan muutaman hyvän koulukaverin luokastaan.

A kertoi sosiaalisen asemansa olleen oikein hyvä alakoulun alkaessa. Hänellä oli paljon ystäviä, ja hän itse koki sosiaalisen asemansa olleen täysin normaali. A ei myöskään kokenut änkytyksensä olleen esteenä uusien ystävyysuhteiden luonnissa, ainakaan omalta puoleltaan.

*”En mä usko, siis, siis ainakaan et n-niinku mun pu-puolelta.
Että mä oon v-v-välillä niinku tällänen hiljanen, ja u-u-ujon
taas niinku v-v-välillä en, että...” (A)*

B kertoi sosiaalisen asemansa olleen ok, hänellä oli omasta mielestään riittävästi ystäviä. Hän ei koskaan tuntenut, että änkytys olisi ollut esteenä uusiin ystäviin tutustumisessa.

”Ei mitenkään. Kai koskaan.” (B)

C:n sosiaalinen asema alakoulun alkaessa ollen hyvä, hänellä oli paljon kavereita, ja hän tunsi olleensa suosittu. C kertoi änkytyksensä naurattaneen joitakin, joihin hän olisi halunnut tutustua, mutta hihityksen jälkeen hän ei halunnutkaan tehdä lähempää tuttavuutta tällaisten lasten kanssa.

”Joo, että ne jotka mä tunsin entuudestaan ku mä menin sinne ekalle, niin ne niinku tiesi, eikä pitäny mitenkään ihmeellisenä, mut joitakuuta se sit nauratti...” (C)

D totesi ykskantaan, että kyllä hänellä ystäviä alakoulun alkaessa oli, sosiaalinen asema oli hänen mielestään aivan ok. D kuitenkin kertoi, että uusiin ihmisiin tutustuminen pelotti, ja että hän usein pohti mielessään, uskaltaisiko lähestyä jotakin uutta ihmistä tutustumisen merkeissä. Tämän epävarmuuden hän kertoi johtuneen juuri hänen änkytystaipumuksestaan.

”... mutta puolustajiakin löyty pari, niitä jotka mun puolia piti.” (D)

9.1.2 Sosiaalinen asema koululuokassa

Oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa vaikuttavat suhteen sekä luokkatovereihin että opettajaan (Aho 1993, 64-67). Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan pitää D:tä, joka koki asemansa koululuokassa keskinkertaisena, mutta hän sai ensimmäisellä luokalla hymypoikapatsaan. Tämä tapahtuma luonnollisesti paransi hänen omaa näkemystään omasta sosiaalisesta asemastaan. Oppilaiden äänestystuloksella sekä opettajan päätöksellä D sai hymypoikapatsaan, joten hänen sosiaalinen asemansa oli tulosta hyvistä suhteista sekä opettajaan että luokan oppilaisiin. D kuitenkin kertoi joskus ajatelleensa, että ilman änkytystä hän voisi olla suositumpi.

*”...että olisin ehkä voinut luoda enemmän ystävyysuhteita...”
(D)*

Ainoastaan A kertoi sosiaalisen asemansa koululuokassa olleen hyvä. A myös totesi, ettei hänestä koskaan alakouluaiikana tuntunut siltä, että jos hän ei änkyttäisi, hänestä pidettäisiin enemmän.

*”...että m-mun mielestä se m-mun asema oli ihan h-hy-hyvä,
... , että mä olin ihan hyväksyty, ja...” (A)*

B sanoi sosiaalisen asemansa olleen ok, ihan siedettävä, mutta koulu oli hänelle muuten kurja paikka, sillä siellä hän joutui kohtaamaan änkytyksensä päivittäin, muiden oppilaiden läsnä ollessa. Tämä myös heikensi hänen omaa näkemystään omasta sosiaalisesta asemastaan. B sanoi omasta halusta ottaneensa änkytyksensä vuoksi sellaisen roolin ja sosiaalisen aseman luokassa, jota hän ei ilman änkytystä olisi itselleen katsonut sopivaksi. Hän sanoi joskus tunteneensa, että ilman änkytystä hän olisi luokassaan suositumpi.

C kertoi olleensa hyvin sulkeutunut ja ujo, arkakin, ja tämä oli omiaan rajoittamaan hänen sosiaalisia suhteitaan, ja sitä kautta alentamaan hänen sosiaalista asemaansa luokan sisällä. Itse C sanoo sosiaalisen asemansa alakoululuokassa olleen heikko. C:n tapauksessa voidaan selkeästi huomata, että muiden oppilaiden odotukset ja havainnot hänestä ovat saaneet aikaan hänen syrjäytymisensä luokan hierarkiassa. Näin C joutui tahtomattaan rooliin, joka hänelle muiden oppilaiden havaintojen ja kokemusten perusteella asetettiin. Tämän tahtomattoman roolin omaksumisen on myös Salmivalli (1998, 49.) havainnut. C kertoi joskus, jopa useinkin, tunteneensa, että ilman änkytystä hänestä pidettäisiin enemmän. Välitunneilla C välttelikin niitä oppilaita, jotka oppituntien aikana virnuilivat ja nauroivat hänelle.

*”...että huomas et esim välitunneilla osa porukasta, jotka sitte
tuntitilanteissa virnuili ja nauro, ni selvästi kartin niitä...”
(C)*

9.1.3 Sosiaalisen aseman pysyvyys alakouluaiikana

Jouduttuaan, tai päästyään, johonkin tiettyyn rooliin ryhmän sisällä voi siitä olla vaikea päästä eroon (Salmivalli 1998, 49). Tämä pätee erityisesti heikomman sosiaalisen aseman saaneisiin

oppilaisiin. Alhaalta on vaikea tie ylöspäin, mutta toisaalta ylhäältä saattaa olla nopeakin tie alaspäin, kohti heikompia sosiaalisia rooleja.

A ja B kertoivat sosiaalisen asemansa säilyneen samana koko alakouluajan. Tosin A sanoi, että jos hän olisi ollut parempi urheilussa, hän olisi voinut olla suositumpi. A oli siis poika, ja pojilla urheilu ja urheiluharrastukset ovat tunnetusti tärkeitä ryhmäytymistekijöitä etenkin alakouluikässä. B olisi toivonut opettajaltaan änkytystaipumuksensa huomiointia, ja epäili huomiottomuudella olleen vaikutusta hänen heikohkoon sosiaaliseen asemaansa luokan sisällä.

”...no jos mä oisin ollu p-parempi urheilussa. Mutta m-mutta mä olin aika huono. ” (A)

C totesi sosiaalisen asemansa parantuneen alakouluajana. Hän ei sen suuremmin osannut eritellä, mitkä asiat siihen vaikuttivat. Sen sijaan hän olisi toivonut ensimmäisten luokkien opettajaltaan humanistisempaa otetta oppilaisiin, erityisesti erityisiin oppilaisiin. C kertoi luokassa vallinneen kilpailuhengen, eikä se ollut tervettä kilpailuhenkeä vaan perustui lähinnä toisten oppilaiden nolaamiseen. Opettaja ei C:n mukaan oikein ymmärtänyt erilaisia lapsia ja heidän tarpeitaan. Hän kutsuikin ensimmäistä alakoulun opettajaansa ”vanhan koulukunnan kävyksi”. C oli kuitenkin onnekas, sillä hän vaihtoi koulua toisen luokan jälkeen, ja uudessa koulussa kolmannesta kuudenteen luokkaan asti hänellä oli opettaja, joka rohkaisi ja näki pojassa muutakin, kun vain änkytyksen. Tätä opettajaa C muistaa edelleen lämmöllä. C:n kokemuksen sosiaalisen aseman paranemisesta voidaankin ymmärtää johtuneen opettajan ja luokan ilmapiirin vaihdoksesta.

D kertoi sosiaalisen asemansa parantuneen alakouluajana. Syyksi hän kertoi opettajien tuen. Erityisesti eräs johtajaopettaja, joka oli D:n tavoin luontoharrastaja rohkaisi D:tä kouluajana, ja tämän D koki sosiaalista asemaansa parantaneena tekijänä. Jälleen voimme huomata, että sosiaalinen asema luokkayhteisössä rakentuu myös suhteessa opettajaan (Aho 1993, 64-67.), ei ainoastaan suhteessa muihin oppilaisiin. D totesi, että mikäli hän olisi harrastanut enemmän samoja asioita kuin muut luokan oppilaat, hän olisi saattanut saavuttaa vieläkin paremman sosiaalisen aseman luokassa. Kun muut pojat harrastivat urheilua, D harrasti perhostenkeräilyä ja lintubongausta. Sittemmin aikuisiällä hän on biologi.

”Mä olin silloin jo tämmönen metsänpoika.” (D)

9.2 Opettajan rooli luokan auktoriteettina

Opettajan tulisi käyttää kaikkea pedagogista valtaansa oppilaittensa parhaaksi (Kansanen 2004, 39). Tärkeä tekijä oppimisprosessissa on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Uusikylä toteaaakin (1999, 26.) opetustapahtuman perustan olevan inhimillinen vuorovaikutus, jossa opettajalla on ensisijainen vastuu sekä ikänsä että asiantuntemuksensa perusteella. Koskeniemi (1982, 24.) mukaan perinteiset opettaja- oppilasroolit haittaavat sosiaalista kehittymistä. Jos oppilas on sosiaalisesti aktiivinen, tämä tulisi käyttää hyödyksi, joka tarkoittaa asioiden yhteistä suunnittelua, yhteistyön tekemistä, auttamista ja avun vastaanottamista sekä tovereiden johtamista tai johdettavaksi alistumista. Niin Uusikylä kuin Koskeniemikin kehottavat opettajia käyttämään enemmän oppilaskeskeisiä ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä työssään.

Jos opettajan rooli luokan auktoriteettina on heikko, kiusaaminen pääsee usein vallalle. Jos kiusaamiseen ei puututa, oppilaat tulkitsevat sen useimmiten hiljaiseksi hyväksynnäksi. Änkyttävän oppilaan puheelle nauraminen, matkiminen ja ilveily ovat kiusaamista. Näihin asioihin on opettajan luokassaan puututtava, sillä hän on luokan aikuinen. Lapset luottavat aikuisen kykyyn ratkaista luokassa syntyvät ongelmat, ja kokevat olonsa turvattomiksi, ellei opettaja näin tee.

Tutkittavista A ja D kokivat, ettei heidän opettajansa olisi toimintaansa muuttamalla voinut vaikuttaa heidän asemaansa luokassa. He olivat siis tällä saralla melko tyytyväisiä luokanopettajansa toimintaan.

Sen sijaan B ja C kokivat, että heidän opettajansa olisi voinut omalla toiminnallaan, paikoitellen paljonkin, vaikuttaa siihen, millaiseksi heidän sosiaalinen asemansa luokassa muodostui. B olisi toivonut opettajaltaan lempeyttä ja sitä, että opettaja olisi ansainnut oppilaan luottamuksen omalla toiminnallaan.

”...joka ois myötäeläny jotenki. Rauhotellu jollain tavalla, eikä vaan hoputtanu sitä vastaamista...” (B)

C puolestaan olisi toivonut opettajaltaan huomioimista, lähinnä änkytystaipumuksensa huomioimista. Hänen opettajansa kohteli häntä kuin normaalisti puhuvaa oppilasta, joka tarkoitti sitä, että änkytyksen tullessa häneen suhtauduttiin kärsimättömästi, jopa vihaisesti, kuin lapsi olisi tehnyt sen kiusallaan, eikä annettu aikaa eikä ymmärrystä asialle.

”No ois joskus vaikka, ensinnäki niinku edes kysyny et hei, mitä sulle kuuluu, ja että et haittaako sua toi sun änkytystaipumus tai että miten hän vois olla avuks tai että voitasko me tehdä luokkatilanteissa jotain asioita toisin...”
(C)

9.2.1 Opettajan suhtautumistavan vaikutukset

Opettajan suhtautumistapa vaikuttaa oppilaisiin ja luokan henkeen todella paljon. Se, millä tavoin opettaja suhtautuu oppilaaseen, vaikuttaa myös siihen, millä tavoin tämän oppilaan sosiaalinen asema luokassa muotoutuu.(Aho 1993, 64-67.)

A ja D kokivat opettajansa asenteen ja suhtautumistavan olleen asiallista ja ymmärtävää.

”.. on suhtautunu ihan a-a-asiallisesti.” (A)

”... oli hyvin ymmärtäväinen. Opettajien tasolta oli kyllä ymmärrystä.” (D)

B kertoi pelänneensä opettajaansa, ja lähteneensä usein vessaan, joka sijaitsi kaukana luokasta, jotta välttäisi oman ääneenvastaamisvuoronsa.

C:llä ei ole kauniita muistoja opettajastaan. Hänen opettajansa oli antanut ymmärtää, ettei esimerkiksi lukivaikeuksia olekaan, on vain heikkolahjaisia oppilaita. Opetus tapahtui ”massameiningillä”, eikä oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioitu millään tavalla.

” No se oli semmonen että mä en tiää... ei nyt ehkä ihan sadisti, mutta tosiaan semmonen vanhan koulun kasvatti, että parasta vaan pärjätä... ... kyl se aika massameinigillä meitä opetti...” (C)

Couture (1990, 312-314.) esittelee teoksessaan kuusi tapaa, joilla opettaja voi auttaa ja ymmärtää änkyttävää oppilastaan paremmin. Nämä kuusi tapaa on esitelty tarkemmin tämän tutkimuksen teoriaosuudessa. Mikäli B:n ja C:n opettajilla olisi aikanaan ollut käytössään tietoa asiasta, heidän käytöksensä olisi saattanut olla toisenlaista. Sitä, oliko heillä asiasta tietoa, emme koskaan saa tietää, mutta sen tiedämme B:n ja C:n haastattelujen pohjalta, että ainakaan heidän opettajansa eivät tietoaan asiasta käyttäneet, mikäli he sitä omasivat. Tämä on sääli heidän oppilaidensa kannalta. Hyvät oppilaat toki pärjäävät lähes millaisen opettajan opissa, mutta tukea tarvitsevat oppilaat kärsivät ja jäävät jälkeen sellaisen opettajan opissa, joka ei ota huomioon heidän erityisiä tarpeitaan.

9.2.2 Syrjintä opiskelutilanteissa

Syrjintä opiskelutilanteissa on yksi kiusaamisen muoto. Se on joukosta pois jättämistä, lapsen huomion kiinnittämistä siihen, ettei hän kelpaa muiden joukkoon.

A ja B kertoivat, etteivät he koskaan kokeneet tullessa syrjityiksi opetustilanteissa, joissa piti esimerkiksi oma-aloitteisesti muodostaa ryhmät luokassa. A totesi vielä, ettei hänen kouluaikanaan muutoinkaan harrastettu paljoa ryhmitöitä. B lisäsi, että hän suorastaan nautti päästessään pienempiin ryhmiin, jolloin se ryhmän koko, kenen kanssa piti kommunikoida pieneni, ja hänelle pienempi ryhmä oli aina helpotus suureen ryhmään verrattuna.

C kertoi, että hänkin piti ryhmätilanteista. Hän oli kuitenkin niin arka oman änkytyksensä vuoksi, että hän usein arasteli mennä ryhmiin osalliseksi. Hän kertoo muiden sanoneen että ”tule tänne vain”, mutta hän itse asetti itselleen ja tekemiselleen enemmän esteitä kuin muut.

”Mä luulen, että nimenomaan ne pienryhmät oli hyvästä, et siellä ei tullu sellasta jännitystä päälle, et rupeenksmä

menemään solmuun sanoissa, tai käykö niin että mä en saa sanaa suusta tai näin...” (C)

”No niissä ryhmitöissä oikeastaan mä en pelänny mitään muuta kuin sitä julkista esittämistä, mä halusin että joku toinen esittelee. Äärimmäisen harvoin sanottiin, etten saa tulla ryhmään koska änkytän...” (D)

Änkytyksellä siis ei ole ollut tähän tutkimukseen haastateltujen alakoulukokemuksissa vaikutusta siihen, miten heidät valittiin ryhmiin koulutöissä. Vain D:llä oli kokemusta ryhmän torjumisesta änkytyksen perusteella, ja tämäkin kokemus oli toistunut vain äärimmäisen harvoin.

9.2.3 Kiusaamisen vaikutukset

Koulukiusaaminen vaikuttaa ystävyyteen, yhteishenkeen ja oppilaiden väliseen kanssakäymiseen vaurioittavasti. Se on ilmiö, joka vie koulusta työnilon sekä työrauhan. (Penttilä 1994, 74.)

Koulukiusaamisella on useita erilaisia vaikutuksia. Yksi välittömistä koulukiusaamisen vaikutuksista on lapsen kokema koulupelko (Salmivalli 1998, 114). Vastaajista D kertoi joskus pelänneensä kouluunmenoa, ja erityisesti koulumatkoja.

C kertoi joutuneensa koulukiusaamisen uhriksi. Häntä kiusattiin henkisesti pienillä ilmeillä ja eleillä. C kertoikin, että kiusaamisen seurauksena hän vietti kaikki välituntinsa ystävänsä kanssa, joka oli hänen puolustajansa. Tätä C:n ystävääkin oli joskus kiusattu, ja ilmeisesti tietäen miltä kiusatusta tuntuu, hän halusi puolustaa ystäväänsä, välillä aivan fyysisesti kiusaajia vastustaen. C siis turvautui ainoaan apuun, jota hän tunsu saavansa, ja hänen lähes koko kouluaijansa meni kiusaajia vältellessä. C onkin haastateltavista ainoa, jolla oli puolustaja. Tämä seikka on havaittavissa myös sivun 35 kuviossa koulukiusaamisesta. Tästä kuvioista voidaan havaita, että puolustajien olemassaolo on vähäistä verrattuna muihin rooleihin, joita kiusaamistilanteissa esiintyy.

D joutui kouluaikaanaan kaikkein raaimman koulukiusaamisen uhriksi. Matkimisen ja väkivallalla uhkailemisen lisäksi hän joutui kokemaan myös fyysistä pahoinpitelyä, useita kertoja. Väkivallalla uhkailu tehoi D:hen, sillä hän oli sitä jo joutunut kokemaan. D pelkäsi koulumatkoja, joiden aikana pahoinpitelyt useimmiten tapahtuivat.

Kukaan vastaajista ei ollut joutunut kokemaan änkytyksen vuoksi nimittelyä, joka on yksi tapa kiusata. Nimittelyt, joita lähinnä C ja D olivat kokeneet, liittyivät heidän nimiinsä, joista oli helppo vääntää pilkkanimiä, eivät heidän änkytystaipumukseensa.

9.2.3.1 Vaikutus itsetuntoon

Koulukiusaaminen vaikuttaa kiusatun itsetuntoon. Lisäksi kiusaamisen kesto on yhteydessä sen kielteisiin vaikutuksiin. Koulukiusaaminen aiheuttaa muun muassa huonoa itsetuntoa ja kielteistä minäkuva. (Salmivalli 2003, 20-21.)

Kaikki haastatteluun vastanneet kertoivat, että änkyttäminen vaikutti heidän itsetuntoonsa heikentävästi. Lisäksi sekä C ja D kertoivat kiusaamisen heikentäneen heidän itsetuntoaan.

A sanoi änkytyksen vaikuttaneen hänen itsetuntoonsa vaihtelevasti. Hän ei nähnyt itsetunnossaan suurta heikentymistä änkytyksen vuoksi, mutta arveli että ilman änkytystä hänen itsetuntonsa olisi voinut olla parempikin.

B kertoi änkytyksensä leimanneen itsetuntoaan ja minäkuvaansa pitkään. B myös uskoo, että änkytys ja sen myötä heikentynyt itsetunto on vaikuttanut negatiivisesti hänen luonteeseensa. Änkytyksensä seurauksena B muunsi käytöstään ja sen myötä persoonallisuuttaan ajatellen sen helpottavan.

”Kyllähän se on sitä leimannu... se on vaikuttanu heikkoon itsetuntoon... Se on monessa asiassa varmasti negatiivisesti vaikuttanu mun luonteeseen.” (B)

C kertoi sekä änkytyksen että koulukiusaamisen heikentäneen hänen itsetuntoaan. Lisäksi C sanoi sulkeneensa itseltään paljon asioita pois, hän kertoo olleensa todella kahlehdittu lapsuudessaan ja nuoruudessaan, omasta tahdostaan.

”...mä suljin kauheesti asioita itteltäni pois, et mä en anna itselleni lupaa olla niin rohkea, et vaikka oikeesti tekisin sitä pelkoa vastaan...” (C)

D sanoo änkytyksen ja koulukiusaamisen yhteisvaikutuksena heikentäneen hänen itsetuntoaan selkeästi. Hän pelkäsi ettei saa asioita sanottua.

9.2.4 Koulumenestys

Änkytys ei vaikuttanut A:n muistojen mukaan hänen koulunkäyntiinsä millään tavalla. Peruskoulun jälkeen hän kävi lukion ja jatkoi opintojaan vielä yliopistossa.

B:n kokemukset änkytyksen vaikutuksesta koulumenestykseen ovat melko surulliset. Alakoulu meni omalla painollaan, siellä änkytys ei vielä vaikuttanut arvosanoihin suuresti. Hänen pisteensä olisivat antaneet hänelle mahdollisuuden päästä parempaan kouluun, mutta hän valitsi tyttölyseon siitä syystä, että poikien läsnäolo hermostutti häntä entisestään, ja änkytys paheni. Keskikouluun asti B:n keskiarvo oli yhdeksän tietämällä, mutta sitten hänen änkytyksensä paheni. Hänen koulumenestyksensä kääntyi pääläelleen, ja lopulta B keskeytti koulun. Vasta myöhemmin hän kirjoitti ylioppilaaksi.

”...kyl siel hirveen suurena tekijänä oli se änkyttäminen, mitä koulumenestykseen tuli.” (B)

C kertoi, että hän sai kokeista aina vähintään numeroksi kahdeksan. Hänen änkytyksen vuoksi epäaktiivinen osallistumisensa oppitunneilla kuitenkin tiputti oppiaineiden kokonaisarvosanaa, joskus jopa usealla arvosanalla.

”...sit mä mietin joskus, että leimaaks se änkytys mua niin paljon, että sitte opettajat niinkun tuijottaa vaan sitä yhtä piirrettä ja se sitte kuitenkin hallitsee enemmän kuin mitä kaikkee muuta mä olin.” (C)

Myös D kertoi, että vaikka kokeista tuli hyviä arvosanoja, todistuksiin niitä ei koskaan tullut. Tämä johtui opettajien mukaan siitä, että hän ei ollut aktiivinen oppitunneilla. D sanoi tämän johtuneen vain siitä, että hän pelkäsi viitata.

”Se, että mä en uskaltanu viitata, kun mä ajattelin etten mä saa sanotuksi sitä asiaa, jolloin mulle tuli huonompi numero tuntiin osallistumisen perusteella kaikissa aineissa.” (D)

9.3 Alakoulukokemusten vaikutus myöhemmässä elämässä

Jokaisella tutkimukseen vastanneella on luonnollisesti henkilökohtaisia kokemuksia oman änkytyksensä vaikutuksista omaan elämäänsä. Jotta näistä kokemuksista tulisi selkeä kuva, perustan tämän kerronnan haastateltujen omiin kommentteihin.

”Tota vaikka mulla s-sinänsä on hyvä kielitaito, niin enhän mä m-m- mielelläni p-pidä pu-puheenvuoroja kokouksissa... ...K- kyllä mä s-sillon kun on aivan pa-pakko, k-kyl mä sillon pidän (puheen). ...Et jos se (asia) on niinku aivan h-hallinnassa, ni sillon on se pu-puhuminenki helpompaa. Et jos mä oon vähän heikommilla siinä, niin sillon tota hei-heijastuu heti pu-puheeseenkin. ... ja joskus edelleen hirveesti j-j-jännittää, et kun on vaikka r-ruokalajonossa, et pystyykö sanomaan sen ruoan mitä nyt haluaa, ja ja se voi jopa va-vaikuttaa siihen, minkä ruoan va-va-va-valitsee. ...mä äärimmäisen haluttomasti pu-puhun pu-pu-puhelimeen sillon, kun on mu-muita ihmisiä läsnä. Se on ollu aina niin.” (A)

A änkyttää edelleen. Tästä syystä hänellä on haastateltavista jäljellä eniten lukkoja omaan puheeseensa liittyen. Hän on kuitenkin oppinut hallitsemaan oman puhehäiriönsä, ja tulemaan sen kanssa toimeen jokapäiväisessä elämässään. Ne hetket, jolloin puhehäiriö tuntuu saavan ylivallan ovat hänellä tiedossa, ja hän osaa tarpeen tullen toimia joko välttääkseen tilanteet, tai selvitä niistä.

”Hirveen pitkään varo kaikkia tiettyjä tilanteita, ei ollu kiva mennä sellaseen, missä oli joskus ollu jotain... Mul on vasta jonkun kymmenen vuoden sisällä, ni mä oon nauttinu siitä, et okei, mä voi olla jossain yleisön edessä, ja mä voin niinku puhua, et siihen asti mä jouduin tekemään sitä työssäni, mut se oli aina enemmän tai vähemmän tuskallista. Hirvittävän hitaan prosessin kautta siitä on niinku vapautunu... Iän myötä esiintyminen ja tälläset on helpottunu... Sillon se vaikutti hirveesti myös mun uravalintaan.. Toisaalta tätä alaaan mä en ois voinu kuvitellakaan...!! Puhe on nyt mun työni. Ja sillon tuntu, et sellasta päivää ei vaan tule, että näin olis.” (B)

B lopetti koulun kesken änkytyksensä takia, ja palasi vasta myöhemmällä iällä suorittamaan koulunsa loppuun. Tästä on varmasti jäänyt ikäviä muistoja. B on kammoksunut tilanteita, joissa hänen on pitänyt puhua yleisön edessä, oli yleisö sitten suuri tai pieni. Änkytyksen jättämät lukot vaikuttivat aikanaan suurelta myös B:n uravalintaan. Ura on sittemmin muokkaantunut, ja nykyään B tekee työkseen juuri sitä, mitä alun perin kammoksui, puhuu yleisölle.

”Ja mä en koe että se ois niinku rasite (menneisyys änkyttäjänä). Mä... must tuntuu että se on enemmän resurssi. Et mä oon ruvennu niinku tsiigaan ihmisiä, vaikka omia näitä opiskelijoita, et jos jollakulla tuntuu et on joku hankaluus, ni mä sit saatan kahenkesken kysyä, et onks jotain mitä mun pitäis ottaa huomioon... ...Et mä luulen, et musta on tullu semmonen, et mä niinku näen tarkemmin, tai sit jotenkin kiinnitän enemmän huomiota niinku et ihmisellä on jotakin esteitä. Et jonkinlaista herkkyyttä on varmaan tullu. ...semmonen lukko on kyllä jääny, että et just tää tämmönen kiusaamisteema, ni jos mut haluu saada raivoihin, ni edelleen ku mä kuulen koulukiusaamisesta, ni mä oikeen silleen puhkun, että taistelen epäoikeudenmukasuutta vastaan...” (C)

C ei pidä menneisyyttään änkyttäjänä rasitteena nykyiselle elämälleen. Hän katsoo oman änkytyksensä ja sen tuomien kokemusten toimivan hänelle nykyään enemmänkin voimavarana. C kokee omien muistojensa tuoneen hänen luonteeseensa tietynlaista herkkyyttä, jonka avulla hän pystyy paremmin näkemään muista ihmisistä avun tarpeen merkkejä. C toimii nykyään opetustehtävissä, ja toteaa herkkyydestään olevan hyötyä työssään. Koulukiusaaminen on kuitenkin jättänyt C:lle niin suuret arvet, että edelleen kiusaamiseen liittyvät asiat saavat hänen suorastaan raivon partaalle.

”Armeijassa mulla oli vaikeeta, kun piti tehdä ilmoituksia niille kapiAISille... ..Onhan ne siellä muistoina, mutta ei ne mua niinkun vaivaa. Eräässä rukoustilanteessa kaikki sellaset lukot ja möröt entisestä hävis. Eli mun puolesta on rukoiltu... ..ja minulta lähti tämä änkytys kokonaan. Siis liki kokonaan. Samalla ne sisäiset möykyt siitä asiasta sulii, anteeksiantamisen kautta, mä olen antanut anteeksi niille ihmisille.” (D)

D sanoo änkytyskokemusten olevan muistoina mielessä, mutta hän ei koe niiden häiritsevän millään tavalla. D on kokenut uskonnollisen kokemuksen, jonka kautta hän sanoo änkytyksensä kadonneen lähes kokonaan, ja saman kokemuksen seurauksena hänen pahat muistonsa änkytyksen mukanaan tuomista koulukiusaamisista katosivat.

Jokaisella haastateltavalla on siis luonnollisesti ollut oma henkilökohtainen kokemus omasta elämästään, ja sen mukanaan tuomista kokemuksista. Poikkeuksetta änkytys katsotaan asiaksi, jonka muistot seuraavat loppuelämän mukana, mutta muistot eivät ole häiritseviä. Mikäli änkytys jatkuu edelleen, on sen kanssa opittu elämään jo niin sujuvasti, ettei änkyttäjä itsekään enää välttämättä kaikissa tilanteissa huomaa änkyttävänsä. Jokaisen haastateltavan henkilökohtainen elämä ja sen tuomat kokemukset ovat yksilöllisiä. Tästä syystä en koe tarpeelliseksi linkittää näitä kokemuksia kirjallisuuden teoriapohjan alle. Kaikkea elämässä tapahtuvaa ei voida teoriaan kiinnittää, ja sekin on mielestäni eräänlainen tutkimustulos.

9.3.1 Kodin suhtautuminen

Kodin suhtautuminen lasten änkytykseen on ollut erilaista jokaisen tutkimukseen vastanneen kodissa. C ja D saivat kotoaan tukea, ja C koki kodin tuen kannustavaksi tekijäksi koulumaailmassa, kotona häntä ei pidetty kummallisina. Kodin tuki rajautui kuitenkin lähinnä vanhempiin, C tai D ei kumpikaan muistanut saaneensa sisaruksiltaan tukea änkytykseensä. D kuitenkin koki kotonaan äitinsä tuen lisäksi myös isänsä odotusten alhaisuuden änkytyksen vuoksi. Hän tunsi, ettei hänestä odotettu mitään, kunhan vain pärjäisi koulun loppuun asti. Tämä vaivasi häntä, ja sisäisesti hän sanoi tietäneensä, mitä hänen isänsä olisi hänestä toivonut.

”Joo, lähinnä äiti mua lähinnä tota tuki ja niinkun sellasella äitimäisellä perusjutulla, et älä nyt välitä, ja ei toi ny oo koko maailma...” (C)

”Sain tukea. En siskoilta niinkään, mutta vanhemmilta kyllä... että minusta ei odotettu yhtään mitään. Odotuksia ei ollut, lahjattomana pidettiin.” (D)

A:n ja B:n kotona änkytyksen olemassaolo kiellettiin kokonaan. B:n kotona asiasta ei puhuttu ollenkaan, sillä vanhemmat kokivat jollakin tavalla että tyttären änkytys oli heidän syynsä. Änkytyksen olemassaolo kiellettiin, siitä ei koskaan puhuttu.

”Se oli asia, mistä ei puhuttu.” (B)

A:n vanhemmat käskivät pojan kertoa koulussa kärsivänsä hengityshäiriöstä, jos joku kysyisi pojan puhevaikeuksista.

”Tota mä m-m-muistan sillon kun mä m-m-menin kouluun ni tota mua opastettiin sillon, et jos tää tulee k-k-koulussa p-pu-puheeks, ni mun täytyy s-sanoa että mulla on hengityshäiriö. Vaikka niinku s-s-sana änkytys o-oli oli käytössä.” (A)

Myös A:n kotona asiasta vaiettiin, sitä pidettiin häpeällisenä. Kuitenkin sekä A:n että B:n vanhemmat ohjasivat lapsensa logonomille, sen ajan puheterapeutin vastikkeelle. Tämän voi kuitenkin olettaa johtuneen enemmänkin siitä, että he halusivat päästä lapsen kiusallisesta vaivasta eroon.

9.3.2 Puheterapia

Änkytyksen hoidon aloittamista suositellaan tavallisesti viimeistään, kun oireiden alkamisesta on kulunut puoli vuotta ja ne jatkuvat edelleen (Heimo 2004, 210.) Tutkimukseni haastateltavat ovat olleet lapsia 40-, 50- ja 60- luvuilla. Tämän ajan änkytysterapian aloituksen suositukset ovat saattaneet poiketa nykyisistä. Kuitenkin A, B ja D kävivät logonomilla tai puheterapiassa jo aivan alakoulun alkuvaiheesta asti. Sen sijaan C ei käynyt varsinaisessa puheterapiassa, vaan poikakuoron äänenmuodostuksen opettaja, koulutukseltaan myös puheterapeutti, auttoi ja opasti poikaa joka kuukautisilla äänenmuodostuksen tunneilla, jotka kestivät puolesta tunnista tuntiin. Tämä on alkanut jossakin vaiheessa alakouluaikaa, C ei osannut tarkalleen enää sanoa, minkä ikäinen hän oli äänenmuodostustuntien muodostuttua änkytysterapiatunneiksi.

A ja B eivät kokeneet hyötyneensä puheterapiasta millään tavalla. Sen sijaan D kertoi puheterapiasta olleen paljonkin apua hänelle.

”...jollakin tavalla sain kiinni tästä hengitysterapiasta, pystyin rauhoittamaan itseäni hieman...” (D)

C:n kokemukset omintakeisesta puheterapiasta ovat hyviä ja hän kertoi niistä innoissaan.

”...siel oli yks äänenmuodostuksen opettaja, joka oli puheterapeutti myös koulutukseltaan... ...me saatiin niinku kerran kuukaudessa puol tuntia vai tunti tämmöstä henkilökohtasta äänenmuodostusta, ni se siinä samalla otti sen jotenki puheeks ja sitte anto vinkkejä miten siitä voi päästä eroon... No se autto sillä tavalla, et opettaja oli semmonen aivan sairaan rento, ystävällinen, se sai heti niinkun

vapautumaan, ja se ei koksaan niinku sano et huonoa tai huonosti, vaan se aina vaan otti niinku näit onnistumisia, et lisää tota.” (C)

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustulosteni analyysin perusteella lapsen sosiaalinen asema, ystävyystilanne ennen koulun alkua antaa suuntaa siitä, millainen lapsen sosiaalisesta asemasta muotoutuu koulun alettua. Omaksuttu sosiaalinen asema on kuitenkin vaihteleva. Sen pysyvyyteen vaikuttavat muun muassa luokanopettaja, sekä lapsen harrastuneisuus samoihin asioihin, kuin muut luokan oppilaat. Esimerkiksi pojilla jääkiekko tai jalkapallo ovat usein niitä pelaavia yhdistäviä tekijöitä, mutta samanaikaisesti ne luokan pojista, jotka eivät harrasta samaa lajia, jäävät tämän ”harrastusporukan” ulkopuolelle. (Vrt. luvut 3 ja 4)

Opettajan asenteella ja suhtautumistavalla on suuri vaikutus siihen, kuinka hyväksi ja turvalliseksi oppilas olonsa luokassa tuntee. Änkyttävä oppilas tarvitsee erityistukea tietyissä toiminnoissa luokassa. Jo pelkään opettajan kannustava asenne ja myötäeläminen auttaisivat änkyttävää lasta jokapäiväisissä toimissaan. Opettaja voi toimillaan saada oppilaan jopa pelkäämään itseään ja pakenemaan tilanteista, joissa opettajan huomio kiinnittyy pelkästään änkyttävään oppilaaseen. Opettajan jopa sadistinen asenne oppilaita kohtaan, oppimisvaikeuksisten lasten heikkolahjaisiksi leimaaminen ja oppilaiden tasapäistäminen ovat kaikkien oppilaiden kauhu, erityisesti oppilaiden, joilla tarvetta erityiseen tukeen on. (Vrt. luku 5.) Kansasen (2004, 76) mukaan pedagogisen suhteen tunnusmerkkeihin kuuluu muun muassa se, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tapahtuu oppilaan itsensä takia ja tähtää hänen parhaaseensa. Jos opettaja ei ota oppilaiden erilaisuutta huomioon, ei tämä kohta toteudu. Oppilaan parhaaseen ei voida päästä, jos opettaja ei ota huomioon lapsen erityisiä tarpeita.

Änkyttävät oppilaat kokivat ryhmätyöt mieluisina projekteina. Tämä johtui siitä, että ryhmätöissä ryhmän pienuus helpotti puhumisen jännittämistä. Änkytyksellä ei ollut vaikutusta siihen, hyväksyttiinkö heitä ryhmään vaiko ei. Enemmänkin änkyttäjä itse saattoi arastella ryhmään menoa oman änkytyksensä vuoksi. Ryhmätöissä on kuitenkin aina yksi

useimmille änkyttäjille epämieluisa vaihe, työn esittely muulle luokalle. Useimmiten änkyttäjä suokin tämän tehtävän mieluusti jollekin muulle ryhmän jäsenelle, sillä koko luokan edessä esiintyminen on änkyttäjälle ahdistava kokemus puheen sujumattomuuden takia.

Kolme neljästä tähän tutkimukseen osallistuneista oli kokenut koulukiusaamista alakouluaikana. Kiusaamisen muodot ovat olleet erilaisia. Kiusaamista on esiintynyt änkytyksen matkimisena, nimittelynä, henkisenä kiusaamisena, oppitunnin tapahtumista virnuiluna välitunneilla, väkivallalla uhkailuna sekä suoranaisena fyysisenä väkivaltana. Kiusaaminen on aiheuttanut koulupelkoa, koulumatkapelkoa, kiusaajien välttelyä, sekä puolustajaan turvautumista. Jokainen kiusaamista kokenut myönsi kiusaamisen heikentäneen heidän itsetuntoaan, kuten Salmivalli (1998, 117) toteaa kiusaamisen usein kiusattuun vaikuttavan. Myös änkytyksen kerrottiin toimineen itsetuntoa heikentäneenä tekijänä. Heikko itsetunto on vaikuttanut vastaajien elämään myös alakouluajan jälkeen, ja vasta vuosien myötä sen on koettu parantuneen myönteisten kokemusten myötä. (Vrt. luvut 3 ja 6)

Änkytys on vaikuttanut koulumenestykseen. Koska änkyttäjä välttelee, ja osittain pelkääkin, suullista esiintymistä suuressa joukossa, on änkyttäjän tuntiaktiivisuus usein heikompaa kuin muilla, joskus jopa olematonta. Jos opettaja ei ota tätä huomioon tuntiaktiivisuutta arvioidessaan, se alentaa oppiaineiden numeroita jopa muutamalla arvosanalla. Vaikka änkyttäjän tiedoissa ja taidoissa ei ole puutteita, tuntiaktiivisuuden puute näkyy arvosanassa. Tämä vääristää totuutta änkyttäjän osaamisesta. Änkytys saattaa vaikuttaa myös koulun keskeyttämiseen, kuten yhdellä tähän tutkimukseen osallistuneista, haastateltava B:llä. Änkytyksen vuoksi koulun keskeytettyään hän palasi kouluun kirjoittamaan ylioppilaaksi vasta myöhemmin, änkytyksen lievennyttyä. Tämä ei tapahtunut alakoulussa, vaan vasta lukiossa. Änkytyksen vaikutus tähän päätökseen oli kuitenkin erittäin suuri.

Jokaisella änkyttäjällä on omat, yksilölliset kokemuksensa siitä, millä tavoin änkytys on heidän elämässään vaikuttanut. Osa änkyttäjistä pääsee kaikista änkytyksen mahdollisesti aiheuttamista traumoista eroon, osa änkyttäjistä välttelee vielä myöhällä aikuisiälläänkin tilanteita, joissa tietävät änkyttävänsä. Suurin osa alakouluikässä änkyttäneistä ei änkytä enää aikuisiällä, mutta änkytyksen myötä tulleet huonot kokemukset esimerkiksi esiintymistilanteista istuvat silti tiukassa.

Kodin tuki änkyttävälle lapselle on tärkeää. On oleellista, että asian olemassaoloa ei kielletä kotona. Mikäli asia kielletään kotona, ja lasta kielletään puhumasta asiasta, mahdollisesti jopa valehtelemaan, vaikeuttaa se lapsen omaa prosessia asian hyväksymisessä ja sinuiksi sen kanssa tulemisessa. Tämä saattaa vaikuttaa myös lapsen omaan minäkäsitykseen. Myös se, millaisia odotuksia lapseen kohdistetaan kotoa, vaikuttaa lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kehitykseen. (Vrt. luku 3)

Änkyttäjille on tarjolla puheterapiaa. Puheterapiamuotoja on useita erilaisia, ja joskus ensimmäinen terapiamuoto ei välttämättä sovellukaan lapselle. Vanhempien tuki ja läsnäolo ovat olennaisia tekijöitä puheterapian onnistumisessa. Joskus kuitenkin koetaan ettei puheterapiasta ole hyötyä, kuten tässä tutkimuksessa ilmeni. Kaksi neljästä vastaajasta ei kokenut puheterapiasta olleen mitään apua. Toinen heistä, A, änkyttää edelleen. Toisaalta, toiset kaksi vastaajaa neljästä kokivat hyötynensä puheterapiastaan. Toisella heistä, vastaaja C:llä, puheterapia oli hieman omintakeista, kuoron äänenmuodostuksen opettajan kerran kuussa pitämää ohjeistamista, mutta C muistelee lämmöllä näitä hetkiä ja on edelleen sitä mieltä, että nuo tuokiot auttoivat hänen puheensa sujuvoitumisessa huomattavasti. (Vrt. luku 2)

Tämä pro gradu- tutkimus on elämäkerrallinen tapaustutkimus, johon haastateltavat oli valittu. Tutkimustuloksia ei näin ollen voida yleistää, mutta ne avaavat kiinnostavia näkökulmia änkyttävien oppilaiden koulunkäyntiin liittyviin asioihin, opettajan suhtautumistapaan, koulukiusaamiseen sekä änkytyksen puheterapiaan.

11 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millainen on änkyttävän oppilaan sosiaalinen asema alakoulun koululuokassa. Tutkimuksen kohteena olivat alakouluaiikanaan änkyttäneet, nyt jo aikuistuneet henkilöt. Tutkimusta varten tehtiin neljä temahaastattelua. Tämä tutkimus on laadullinen, elämäkerrallinen tapaustutkimus.

Haastattelun etuna muihin tiedonkeruumuotoihin on sen joustavuus. Tarvittaessa aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen ja vastaajan mukaan. Myös haastattelukysymysten

järjestystä voidaan joustavasti vaihdella haastateltavasta riippuen. Lisäksi etuna on, että saatuja vastauksia voidaan selventää ja syventää haastattelijan esittämällä lisäkysymyksillä. Haastattelujen luotettavuutta heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 193-195.) Tämän tutkimuksen haastateltavat eivät kokeneet haastattelutilannetta eikä haastattelukysymyksiä uhkaavina tai pelottavina, eivätkä myöskään tunkeutumisena heidän yksityisasioihinsa. He vastasivat lehteen jättämäni haastattelupyynnön omaehtoisesti. Haastatellut olivat kaikki tutkimusaiheestani kiinnostuneita, olihan heillä kaikilla omakohtaisia kokemuksia tutkimukseni aiheesta. Lisäksi he kaikki jäivät mielenkiinnolla odottamaan tutkimukseni tuloksia.

Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä on perusteltu, ja mielestäni onnistunut valinta. Varsinainen tutkittavien joukko, neljä aikuista, oli pienehkö, mutta aineisto tapaustutkimukseen riittävä. Aineisto kertoo kaikille vastaajille yhteisen tekijän, änkytyksen, omanneiden aikuisten alakoulukokemuksista. He ovat jokainen omien lapsuusmuistojensa parhaita asiantuntijoita. Haastattelussa vastaajat ja tutkija ovat avoimessa, luottamuksellisessa vuorovaikutustilanteessa. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Tutkimustulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että änkytyksellä on hienoista vaikutusta lapsen kokemuksiin omasta sosiaalisesta asemastaan alakoulun koululuokassa.

Tutkijan näkökulmasta rehellisyys tutkimuksessa käsittää aineiston keräämisen, analysoinnin ja raportoinnin, sekä tulosten ja koko tutkimuksen sopivan analyysimenetelmän käyttöä. Tässä pro gradu- tutkimuksessa sisällön analyysi on ollut kuvailevuutensa ansiosta toimiva valinta. Haastateltujen vastaukset sijoittuvat asiayhteyteen ja helpottavat merkitysten ymmärtämistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147.) Ahosen mukaan (1994, 129-131.) tutkimuksen aineisto on aitoa, kun tutkija ja haastateltavat puhuvat samasta asiasta. Aineiston on aitouden lisäksi oltava merkityksellistä tutkimuksen teoreettisten käsitteiden suhteen, eli relevanttia. Johtopäätökset ovat valideja silloin, kun tutkija ei ole ylitulkinnut aineiston ilmaisuja, ja kun johtopäätökset vastaavat tutkimuksen tarkoituksia.

Tutkimuskohteen luotettavuuden arvioinnissa toinen näkökulma on relativistinen näkökulma. Tällöin arvioinnin pohjana on tutkimusraportti tekstinä. Teksti on osoitus tutkimuksen luotettavuudesta, sillä se on luetun, koetun, havaitun, luullun, kuvitellun, pohditun, muistetun ja haaveillun yhteenliittymä. Tutkimusteksti ei viittaa itsensä ulkopuolelle, ja on omien

osiensa yhteenkutoutuva verkko, joka toimii arvioinnin mittana ja kontekstina, josta sanat saavat merkityksensä. (Eskola & Suoranta 2003, 219-222.)

Tutkimuksen teoriaosassa esitetään änkytykseen, sosiaalisiin taitoihin, opettajan rooliin ja koulukiusaamiseen liittyvää käsitteistöä siinä määrin, kuin se on änkyttävän lapsen koulumaailmaan liittyen tarpeellista. Koska tutkittavat ovat olleet lapsia kysymysten sijoittumisaikaan, on myös lapsen kehitykseen ja lapsen ystävyysuhteisiin luotu katsaus. Tutkimustuloksissa analysoidaan myös änkytyksen ja alakoulukokemusten vaikutusta vastaajien myöhempään elämään. Tämä on mielenkiintoinen katsaus neljään erilaiseen selviytymistarinaan.

Nykyään änkyttämisestä puhutaan paljon. Opettajille on tarjolla jo opettajankoulutuksen aikana tietoa änkytyksestä, ja lisäksi järjestetään lisäkoulutusta jo työelämässä oleville opettajille. Tässä tutkimuksessa etsittiin vastauksia änkyttävän oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, jotka sijoittuivat enimmäkseen sosiaaliselle puolelle. Tutkimusongelmiksi muotoiltuihin kysymyksiin saatiin vastauksia haastateltujen haastattelut analysoimalla. Tutkimustulokset ovat suuntaa-antavia, ja näyttäisi siltä, että ne kuvaavat melko hyvin änkyttävien alakoululaisten tilannetta tälläkin hetkellä, vaikka haastateltujen kertomat tapahtumat ovat jo useita kymmeniä vuosia vanhoja. Koska koulunkäynti, opettajankoulutus sekä vanhempien tietoisuus asioista ovat kuitenkin viime vuosikymmeninä kasvaneet ja kehittyneet, olisi mielekästä tutkia samoja teemoja haastattelemalla nyt alakoulussa olevia änkyttäviä oppilaita. Tällöin kokonaiskuva myöhemmästä elämästä jäisi vähäisemmäksi, mutta siinä olisi toinen jatkotutkimuksen aihe. Mielestäni tämän tutkimuksen tulosten perusteella nousee kaksi sopivaa jatkotutkimusaihetta: nykyisten änkyttävien alakoululaisten kokemukset sosiaalisesta asemastaan, ja nykyisin noin 20 -vuotiaiden, alakoulussa änkyttäneiden, kokemukset sosiaalisesta asemastaan alakoulun koululuokassa.

LÄHTEET

Aho, S. (1979) Luokan sosiaaliset tyypit. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti 12. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja. A:63.

Aho, S. (1993) *Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala- asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 167, 1993.

Aho, S. (1996) *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto.* Helsinki: Oy Edita Ab.

Ahonen, S. (1994) *Fenomenografinen tutkimus.* Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, 129- 131. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Antikainen, A. (1993) *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta.* Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.

Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2003) *Sosiaaliset taidot ja itsetunto.* Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (toim. Ahonen T., Aro, T., Ketonen, R. & Siiskonen, T.), 254-274. Juva: WS Bookwell Oy.

Burns, R. (1982) *Self-concept development and education.* Holt, Rinehalti and Winston Ltd: East Sussex UN.

Conture, E. G. (1990) *Stuttering.* Prentice- Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2003) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hartup, W. W. (1982) *Lapset ja heidän ystävänsä.* Teoksessa *Lapsen sosiaalinen kehitys.* (toim. McGurk), 158-203. Espoo: Amer- yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Heimo, H. (2004) *Änkytys: kehityksellinen puheen sujuvuuden häiriö*. Teoksessa *Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys*. (toim. Kunnari & Savinainen-Makkonen), 204-214. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982) *Teemahaastattelu*. Helsinki: Kyriiri Oy.

Hirsjärvi, S. (toim.) (1983) *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2006) *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hytönen, J. (1999) *Yhteisökasvatus 1990- luvun peruskoulussa*. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Tutkimuksia 203, 45-50.

Hämäläinen, K. & Sava, I. (1989) *Koulun ihmissuhteet*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Jarasto, P. & Sinervo, N. (1998) *Kouluikäisen lapsen maailma*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kalliopuska, M. (1994) *Itsetunto*. Tampere: Tammer- Paino Oy.

Kansanen, P. (2000) *Pedagogisen ajatteluni kehitys – itsenäisyyden illuusio*. Teoksessa Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P., Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri Y. *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi*, 61-109. Juva: WS Bookwell. Opetus 2000.

Kansanen, P. (2004) *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS Bookwell Oy. Opetus 2000.

Keltikangas- Järvinen, L. (1995) *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Keltikangas- Järvinen, L. (2004) *Temperamentti, ihmisen yksilöllisyys*. Juva: WS Bookwell Oy.

Korpinen, E. (1990) *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Koskenniemi, M. (1982) *Yhdessä ja yhteistoimin, koulu ja sosiaalisuuteen kasvattaminen*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Kuula, A. (2006) *Yksityisyyden suoja tutkimuksessa*. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. *Etiikkaa ihmistieteille*, 124-140. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. (1995) *Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta*. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. (2001) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WS Bookwell Oy.

Lempinen, M. & Ström, U. (2006) *Puheen sujuvuuden häiriöt: änkytys ja sokellus*. Teoksessa *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (toim. Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M.), 191-202. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus

Penttilä, E. (1994) *Turvallinen koulu*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Piaget, J. (1988) *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Piekkari, U. (1998) *Miten minäkäsitys syntyy?* OTE- opetus ja teknologia 3/ 1998, 44-48.

Pulkkinen, L. (2002) *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. (1991) *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. 2. uud. painos. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Toimittanut Elisabeth Linqvist. Salpauselän kirjapaino.

- Salmivalli, C. (1998) *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Tampere-Paino Oy.
- Salmivalli, C. (2003) *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. (2000) *Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri*. Opetushallitus Moniste 4/ 2000. Helsinki: Edita Oy.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1983) *Group processes in the classroom*. Wm. C. Brown Company Publishers. Dubuque, Iowa.
- Selman, R. L. (1981) *The child as a friendship philosopher*. Teoksessa Asher, S. R. & Gottman, J. M. (toim.), 242-272.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988) *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 51/1988.
- Takala, A. & Takala, M. (1988) *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uusikylä, K. (1999) *Didaktiikka ja opetuksen laatu*. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Tutkimuksia 203, 23-29.
- Uusitalo, H. (1991) *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Wahlström, R. (1995) *Moraalikehitys ja moraalikasvatus*. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

LIITE 1

Haastattelurunko

- Minkä ikäisenä änkytyksesi alkoi?
- Jatkuuko änkytyksesi edelleen?
- Miten itse asennoituit änkytykseesi?

Kokemukset sosiaalisesta asemasta

- Millainen tilanne sinulla oli ystävärintamalla alakoulun alkaessa?
- Miten änkytyksesi vaikutti ystävyysuhteiden luontiin alakoulussa?
- Tuntuiko sinusta koskaan, että ilman änkytystäsi sinusta pidettäisiin enemmän? Miksi? (ei – harvoin – joskus – usein – aina)
- Millaisena näet sosiaalisen asemasi alakoululuokassa nyt?
- Millaiset tekijät olisivat parantaneet suosiotasi luokassa?
- Millä tavalla sosiaalinen asemasi kehittyi alakouluajana? Mitkä tekijät tähän vaikuttivat?

Kokemukset muiden suhtautumisesta

- Millä tavoin sinua kiusattiin alakouluajana änkytyksesi takia?
- Millaisia ongelmia kohtasit änkytyksesi vuoksi esim. ryhmäytymistä vaativissa koulutöissä?
- Millaisilla nimillä sinua nimiteltiin änkytyksesi vuoksi?
- Miten opettajan asenne vaikutti tilanteeseesi luokassa?
- Millä tavoin toimimalla opettaja olisi voinut vaikuttaa asemaasi luokassa?

Vaikutus myöhempään elämään

- Miten änkytyksesi vaikutti koulumenestykseesi?
- Millaista tukea sait kotoa (vanhemmat, sisarukset), vai saitko? Miten kodin tuki auttoi sinua koulumaailmassa?
- Kävitkö änkytyksesi takia puheterapiassa? Auttoiko se? Millä tavalla?
- Millä tavalla änkyttäminen vaikutti itsetuntoosi alakoulussa?
- Millaisia vaikutuksia alakoulukokemuksilla on ollut myöhempään (sosiaaliseen) elämääsi?