

”Sitte mie niinku rohkaistuin!”

-

Tapaustutkimus neljäsluokkalaisen Lauran
sosiaalisesta kehityksestä

Pro gradu –tutkielma

Ilkka Karsikas

0145295

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Anneli Lauriala

Syksy 2011

Lapin Yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Sitte mie niinku rohkaistuin!” – Tapaustutkimus neljäsluokkalaisen Lauran sosiaalisesta kehityksestä

Tekijä: Karsikas Ilkka

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu – työ_X_Laudaturtyö__Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 87+2

Vuosi: Syksy 2011

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata ja selittää neljäsluokkalaisen Lauran sosiaalista kehitystä syntymästä neljänteen luokkaan asti, painottuen kuitenkin kouluuikaan. Halusin saada selville, mitkä asiat näyttäisivät olevan sosiaalisen kehityksen kannalta merkityksellisiä ja miten sosiaalista kehitystä voidaan kouluvuosina tukea.

Tutkimukseni on hermeneuttisella tutkimusotteella toteutettu tapaustutkimus, jossa hyödynsin sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa. Keräsin aineiston haastattelemalla Lauraa, Lauran äitiä ja Lauran opettajia. Lisäksi hankin neljä sosiometristä mittausaineistoa Lauran kouluajalta, teetin Lauralla kirjoitelman ja hankin erilaisia dokumentteja Lauran kehityksen eri vaiheista. Haastattelut olivat muisteluun pohjautuvia teemahaastatteluja, jotka analysoin sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että Lauran sosiaalinen pätevyys kehittyi kouluaikana huomattavasti. Aralla, vetäytyvällä ja voimakkaasti äidistä riippuvaisella tytöllä oli aluksi ongelmia ryhmään liittymisessä. Vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä tavoittelevassa pedagogisessa ilmastossa Laura sopeutui ryhmään ja rohkaistui toimimaan sosiaalisesti taitavasti. Merkityksellisimpinä tekijöinä sosiaalisen kehityksen kannalta näyttäytyivät ihmissuhteet elämän eri konteksteissa ja lapsen yksilöllisen kehityksen huomioiva luokkakulttuuri. Lauran kohdalla tärkeää oli myös itsetuntoa tukeva ja vuorovaikutukseen ohjaava opettajan pedagoginen toiminta.

Lauran tapaus osoitti, että pitkäjänteisellä lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisella voidaan saada aikaan merkittävää edistymistä. Erityisesti yksilötasolla, mutta myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta, hyvinvointia voidaan lisätä ymmärtämällä ja tuemalla sosiaalista kehitystä. Tämä voi mahdollistua turvallisessa, kannustavassa ja yksilöllisyyttä huomioivassa ympäristössä.

Avainsanat: pedagoginen kulttuuri, sosiaalinen kehitys, sosiaalinen pätevyys, vastuu

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_X_

Suostun tutkielman luottamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi_X_ (vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	9
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	11
3 SOSIAALINEN KEHITYS	12
3.1 Yleistä sosiaalisesta kehityksestä	12
3.2 Sosiaalinen pätevyys	13
4 TUTKIMUKSEN METODI JA TOTEUTUS	16
4.1 Tutkimuksen lähtökohtien ja strategioiden määrittelyä	16
4.2 Aineiston hankinta	19
4.3 Analyysi	22
4.4 Luotettavuus ja eettisyys	24
5 LAURAN KASVUKOKEMUKSET	26
5.1 Ennen koulua – hurmurista hiirulaiseksi	26
5.2 Koulun aloitus ja ekaluokka – itkua ja yritystäkin	28
5.3 Toinen luokka – vaikeuksien kautta voittoon	33
5.4 Luokat 3-4 – elämässä kiinni	34
6 IHMISSUHTEET SOSIAALISEN KEHITYKSEN KESKIÖSSÄ	36
6.1 Perhe	36
6.2 Opettajat	41
6.3 Vertaiset	46
6.3.1 Sosiometrinen status	47
6.3.2 Ystävät	50
6.3.3 Ihastukset	54
6.3.4 Kaverit	56
7 PEDAGOGINEN KULTTUURI TUKEMASSA SOSIAALISTA KEHITYSTÄ	59
7.1 Luokan toimintakulttuuri	59
7.1.1 Vastuutyöt	60

<u>7.1.2 Kavereiden määrääminen</u>	64
<u>7.1.3 Vahvuuksien tukeminen</u>	66
<u>7.1.4 Vertaisryhmän sisäinen toiminta</u>	69
<u>7.2 Kodin ja koulun yhteistyö</u>	70
<u>8 YHTEENVETOA TULOKSISTA</u>	72
<u>8.1 Lauran muutos kouluaikana</u>	72
<u>8.2 Kehityksen kriittiset pisteet ja merkitykselliset tekijät</u>	73
<u>9 POHDINTAA</u>	76
<u>LÄHTEET</u>	80
<u>LIITTEET</u>	88

1 JOHDANTO

Nykyisin yleisesti hyväksytyn sosiaaliseen konstruktivismiin perustuvan oppimiskäsityksen mukaan oppiminen rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Rauste-von Wright 1997, 17; Uusikylä & Atjonen 2005, 146). Voisi siis ajatella, että jopa oppimisen kannalta merkittävin tekijä voi olla oppimistilanteen henkilöiden sosiaalinen pätevyys. Toisaalta on oikeastaan hyödytöntä opiskella esimerkiksi kieliä ja matematiikkaa, jos ei osaa toimia muiden ihmisten kanssa tarkoituksenmukaisesti (Kalliopuska 1995, 4). Mutta miten sosiaalinen kehitys etenee ja millaisia haasteita se yksilölle asettaa? Miten kehitystä voidaan tukea? Voiko opettaja tehdä vain antautumista kuvaavia käsiliikkeitä?

Tutkimuksessani tarkastelen erään tytön, jonka olen nimennyt Lauraksi, kehityskaarta kehdosta neljännen kouluvuoden loppuun ensisijaisesti sosiaalisen kehityksen näkökulmasta huomioiden elämän eri kontekstit. Lauran vaikea koulunaloitus ryhmään liittymisongelmineen ja sen jälkeinen pitkä mutta positiivinen kehitys sosiaaliseen pätevyyteen ja tasapainoiseen elämäntilanteeseen mahdollistivat herkullisen tapaustutkimusasetelman. Suurin mielenkiintoni keskittyikin erityisesti Lauran koulu-aikaan. Kyseessä on kasvatuksellinen tapaustutkimus, jossa ilmiötä tarkastellaan pitkäaikaisasetelmasta. Tutkimusaineistokseni hankin haastatteluja, sosiometrisiä mittauksia ja dokumentteja Lauran kehityspolulta. Aineistostani hyödynsin eniten haastattelumateriaalia, jota oli myös määrällisesti runsaimmin.

Sosiaalisella kehityksellä tarkoitetaan yksilön kehittymistä ryhmien ja sosiaalisten yhteisöjen jäseneksi, mikä edellyttää sosiaalisen tiedon omaksumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35; McGurk 1982, 11). Käytän tässä tutkimuksessa termiä sosiaalinen pätevyys, joka rinnastuu myös käytettyihin sosiaalisen kompetenssin ja -kyvykkyyden termeihin. Eri tutkijoilla on erilaisia määrittelyjä suotuisan sosiaalisen kehityksen kautta saavutettavalle sosiaaliselle pätevyydelle

Selkeästi siihen kuuluvat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot ja hyvät sosiaaliset suhteet. Lisäksi täytyy huomioida emootiot ja niiden säätely, myönteinen minäkuva sekä motivaatio sosiaaliseen toimintaan. (Salmivalli 2005, 71–78; McGurk 1982, 7.)

Sosiaalisesta kehityksestä puhuttaessa käytetään usein myös termejä sosioemotionaalinen ja psykososiaalinen, jotka korostavat sosiaalista kehitystä ihmisen sisäisen maailman ja sosiaalinen todellisuuden symbioottisena prosessina (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 36). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin pelkistettyä termiä sosiaalinen kehitys, joka luonnollisesti käsittää myös edellä mainitun ulottuvuuden.

Tutkimukseni kulminoituu osaltaan kysymykseen: Kuka sosiaalistaa, vertaisryhmä vai vanhemmat? Toisaalta se jo oman ammatillisen suuntautumiseni myötä pyrkii löytämään opettajan mahdollisuuksia tukea sosiaalista kehitystä, niin persoonansa kuin pedagogisten käytäntöjensä kautta. Tämä ammatillinen lähtökohta osaltaan suuntaa myös aineistoni tarkastelutapaa, joten pyrin pidättäytymään parhaani mukaan psykoterapeutin roolista. Egidiukseen (1980) viitaten on helppo todeta, että ihmisen monimutkaisuuden vuoksi on parasta pidättäytyä jo tässä vaiheessa yleistyksistä ja tyhjentävistä tulkinnoista (mt., 228). Haluan silti tarjota jonkinlaista tarttumapintaa ja vertailupohjaa käytännön kasvatushaasteiden tarkasteluun. Oppilaiden moninaisuuden lisääntyminen on yksi opettajan työn suuria haasteita. Kenties tutkimani tapaus voi auttaa ymmärtämään erilaisten lasten käyttäytymistä, ja kannustaa sosiaalista kasvua tukevien sovellusten kehittämisessä.

Ennakonäkemykseni Lauran kehityskaaresta osaltaan vahvistui ja tarkentui tutkimuksen kautta. Kehityksen kannalta merkityksellisinä tekijöinä nousivat esiin erityyppiset ja -tasoiset ihmissuhteet ja koulukulttuuri. Kuvaan Lauran kehityksen pääpiirteissään luvussa 5 ja syvennän kuvausta kehitykselle merkityksellisten tekijöiden yksityiskohdallisella tarkastelulla luvuissa 6 ja 7. Lähde mukaan tutkimaan tarkemmin – mitä tapahtui ja miksi?

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata, ymmärtää ja myös selittää Lauran kehityskaarta syntymästä neljännen kouluvuoden loppuun erityisesti sosiaalisen kehityksen näkökulmasta. Tehtävä pitää sisällään kehityksen kannalta merkityksellisten tekijöiden tarkastelun.

Tehtävän ratkaisuun pyrin vastaamalla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Miten Lauran sosiaalinen kehitys eteni syntymästä neljännen kouluvuoden loppuun?**
- 2. Mitkä tekijät näyttäisivät olleen Lauran sosiaalisen kehityksen kannalta merkityksellisimpiä?**

3 SOSIAALINEN KEHITYS

3.1 Yleistä sosiaalisesta kehityksestä

Sosiaalinen kehitys on sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien jäseneksi tulemistä (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35). Se perustuu aina yhteisössä vallitseviin moraaliperiaatteisiin ja arvoihin. Lapsi sisäistää näihin pohjautuvat sosiaaliset toimintakaaviot ja muokkaa niitä yksilöllisten sosiaalisten kokemuksensa kautta (Takala&Takala 1988, 184-185). Tämä yhteisön tapojen, tietojen, arvojen, normien ja asenteiden sisäistäminen tapahtuu vähitellen, joten puhutaan sosialisatioprosessista (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35). Sosiaalinen käyttäytyminen kehittyy aktiivisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa on vastavuoroinen vaikutussuhde. Vuorovaikutuskumppanit ovat ikään kuin sosiaalisia peilejä, joiden avulla yksilö kehittyy. Näin hänen sosiaalinen tieto lisääntyy rakentaen kuvaa sosiaalisesta todellisuudesta. (McGurk 1982, 10–11; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 36.)

Sosiaaliseen kehittymiseen vaikuttavia perustekijöitä ovat yksilön kiintymyssuhde vanhempiin, muut varhaiset sosiaaliset kokemukset sekä yksilön temperamentti (Grusec & Lytton 1988, 119). Temperamentti säätelee sosiaalista kehittymistä, sillä se vaikuttaa ryhmän toimintaan osallistumisen tapaan. Temperamentti tarkoittaa yksilön käyttäytymisen tyyliä ja se on ainakin jossain määrin biologinen ominaisuus. (Keiski-Salonen, Keskinen & Keskinen 2005, 95–96.) Myös itsetunto on sosiaaliseen sopeutuvuuteen merkittävästi vaikuttava tekijä. Hyvä itsetunto mahdollistaa vuorovaikutustilanteissa huomion kiinnittämisen muihin, kun sitä ei tarvitse koko ajan keskitettyä tukemaan erilaisilla toimilla arvostuksen menettämisen pelossa. Huonolla itsetunolla muiden kanssa toimiminen kasvattaa lähinnä huonommuudentunnetta, koska kaikki muut tuntuvat osaavan kaiken paremmin. (Keltikangas-Järvinen 1996, 36–38.)

3.2 Sosiaalinen pätevyys

Sosiaalinen pätevyys on taitoa valita sopiva käyttäytymismalli kuhunkin sosiaaliseen tilanteeseen. Eri tilanteissa vaaditaan erilaista tapaa integroida ajattelu, tunteet ja käyttäytyminen sosiaalisten tehtävien onnistuneeseen suorittamiseen. Pätevyys tarkoittaa kykyä tähän integroimiseen. (Huhtanen 2005, 12–13.) Tiivistäen sosiaalinen kompetenssi on omien päämäärien saavuttamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, siten että myönteiset suhteet muihin säilyvät (Lappalainen ym. 2008, 119).

Sosiaalisen pätevyyden osa-alueita on eri tutkijoiden toimesta määritelty eri tavoin. Poikkeuksen (1995) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, hyvät sosiaaliset suhteet sekä myönteinen minäkuva, motivaatio ja odotukset (mt., 126–128). Salmivalli (2005) esittelee Reschlyn & Greshamin mallin sosiaalisesta kompetenssista. Siihen kuuluvat sosiaaliset taidot, sopeutumista edistävät taidot, kuten kyky itsenäiseen toimintaan ja fyysinen ja kielellinen kehittyneisyys, sekä toverisuosio. Erilaisina tarkastelunäkökulmina sosiaaliseen pätevyyteen tutkimuskirjallisuudessa näyttäytyvät sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätely, motivaatio ja konteksti. (Mt., 71–77.)

Sosiaaliset taidot kuuluvat osa-alueena useimpiin pätevyyden määritelmiin. Tällöin tarkastellaan sosiaalista toimintaa yksilön käyttäytymisen näkökulmasta (Salmivalli 2005, 72). Kalliopuska (1995) jakaa sosiaaliset taidot neljään kategoriaan: 1. Keskusteluun ja kuunteluun liittyvät taidot 2. Tunteita käsittelevät taidot 3. Aggressiolle vaihtoehtoiset taidot 4. Suunnittelu- ja päätöksentekotaidot. Tässä jaottelussa sosiaaliset taidot, joiksi usein mielletään itsekontrolli, ristiriitojen välttäminen, vaihtoehtoisten ratkaisujen kehittäminen, auttaminen ja konfliktien hallinta, pitävät sisällään myös vuorovaikutustaidot, kuten aktiivisen kuuntelun, keskustelun aloittamisen, toisen tunteiden hyväksymisen, myötäelämisen ja -ymmärtämisen. Sosiaalisten taitojen oppiminen perustuu usein mallista oppimiseen ja roolileikkiin sekä niitä tukevaan vahvistamiseen. (Mt., 6–9.) Takala & Takala (1988) jakavat taidot sosiaalisiin perustai-

toihin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen monimutkaisempiin taitoihin. Ensin mainittuja ovat kuunteleminen, kuuntelemisen osoittaminen, vuorotellen puhuminen ja aloitteen tekeminen. Näiden oppiminen liittyy kouluikää edeltävään kehitysjaksoon. Perustaitojen pohjalle alkavat kehittyä monimutkaisemmat taidot, kuten yhteistoiminta, auttaminen, uhrautuminen, vaihtaminen, toisen ohjaaminen, ohjeiden noudattaminen ja kilpaileminen. Perustaitojen lisäksi lapsella täytyy olla tunne-elämän kehittymisen kautta saavutettu kyky empatiaan sekä luottamus toisiin ihmisiin yleensä. (Mt., 191–192.)

Sosiaalisten taitojen tarkoituksenmukainen käyttö edellyttää sosiaalisen tiedon kognitiivista prosessointia onnistuneesti, eli sosiokognitiivisia taitoja. Sosiaalisesti pätevä yksilö osaa tehdä oikeita havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista. Tilanteesta saatavien vihjeiden ja muistissa olevien sisäisten representaatioiden, joita ovat muistot, opitut säännöt, sosiaalinen tieto, sosiaaliset skeemat ja moraaliset kognitiot, avulla yksilö tulkitsee tilanteen. Tämän jälkeen hän asettaa tavoitteen, muodostaa mahdolliset toimintastrategiat ja valitsee mielestään sopivimman strategian, jonka mukaisesti toimii. Toiminnasta seuraa jokin palaute, joka taas suuntaa uutta prosessointikierrosta. Kaikki sosiaalinen käyttäytyminen on siis seurausta tästä tiedonkäsittelyprosessista. (Salmivalli 2005, 87–107.)

Emootiot vaikuttavat sosiaaliseen pätevyYTEEN suoraan sekä kognitiivisten prosessien kautta. Ensinnäkin pätevyYTEEN vaikuttaa yksilön yleinen emotionaalisuus, johon kuuluvat reaktiivisuus, eli herkkyyS emootioiden syntymiselle, valenssi, eli taipumus kokea joko pääasiassa myönteisiä tai kielteisiä tunteita sekä intensiteetti, eli emootioiden kokemisen voimakkuus. Toiseksi pätevyYTEEN vaikuttaa kyky säädellä tunnetiloja niiden viriämisen, voimakkuuden ja keston suhteen sekä kontrolloida niihin liittyvää käyttäytymistä. Kyky kontrolloida emootioitaan on erityisen tärkeä pääasiassa kielteisiä tunteita voimakkaasti kokevan yksilön sosiaalisen pätevyYDEN kannalta. Toisaalta myös tunteiden ylikontrollointi voi ennustaa sosiaalista sopeutumattomuutta. (Salmivalli 2005, 109–112.) Onnistunut emootioiden säätely on tunnetilan käsitteilyä mahdollisimman hyvän toimintakyvyn säilyttämiseksi (Lappalainen ym. 2008, 120). Myös kielelliset valmiudet vaikuttavat sosiaalisen toiminnan onnistumiseen eri-

tyisesti emootioiden säätelyyn kautta. Ristiriitatilanteissa on eduksi, jos pystyy sanallistamaan negatiiviset tunteensa fyysisen aggression sijaan. (Keltikangas-Järvinen 1994, 87–89.)

Toiminnan tavoitteet suuntavat myös yksilön toimintamalleja, ja sitä kautta määrittelevät sosiaalisen pätevyyden tasoa. Lapsi voi toimia esimerkiksi aggressiivisesti muita kohtaan tavoitellessaan tiettyä päämäärää, vaikka hän olisikin tarvittaessa positiivisella tavalla sosiaalisesti taitava. Yksilön tavoitteet vaihtelevat sosiaalisten tilanteiden ja siihen osallistuvien henkilöiden mukaan, sillä eri tilanteissa itseä ja muita koskevat representaatiot ovat erilaisia. Tavoitteiden laatua on mitattu läheisyys- ja vaikuttamistavoitteiden kautta, jotka vaihtelevat myös sukupuolittain. (Salmivalli 2005, 113–125.)

Myös konteksti vaikuttaa yksilön sosiaaliseen pätevyyteen. Ryhmässä vallitsevat ennakkoluulot tai sosiaalinen maine voivat vaikuttaa sosiaalisesti taitavankin lapsen asemaan. Toisaalta ryhmän normit voivat edellyttää sosiaalisesti pätevältäkin lapselta epäasianmukaista käytöstä. Ryhmän normien vaikuttavuuden vuoksi on siis syytä huomioida yksilön sosiaalisesti epäpätevän toiminnan lisäksi myös ryhmässä vallitseva tilanne kokonaisuutena. (Salmivalli 2005, 127–133.)

Sosiaalinen pätevyys kaikinensa suuntaa vahvasti yksilön koko elämän suuntaa. Hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä ennustaa lapsen tulevaa mielenterveyttä. Vertaisryhmän ulkopuolelle torjuttu vetäytyvä lapsi voi alkaa eristäytyä. Aggressiivisella lapsella torjutuksi tuleminen voi johtaa antisosiaaliseen elämäntapaan. Molemmat esimerkkitapaukset ovat todellisessa syrjäytymisvaarassa. Niinpä sosiaalisen pätevyyden puutteet voivat näkyä dramaattisesti muillakin elämänalueilla kuin vain vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Salmivalli 2005, 196).

4 TUTKIMUKSEN METODI JA TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen lähtökohtien ja strategioiden määrittelyä

Tutkimukseni on hermeneuttiseen tieteen traditioon perustuva kasvatuksellinen tapaustutkimus. Sen tarkoitus on kuvailla, ymmärtää ja myös selittää Lauran sosiaalista kehitystä laadullisella tutkimusotteella (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 122-128; Alasuutari 1994, 22-45). Hermeneuttisen tieteenfilosofian mukaan oleminen on tulkintaa ja ymmärtämistä ja kuvaaminen on yksi tapa tulkita (Niskanen 2006, 111). Niinpä Lauran kehityksen kuvailuni on eräs tulkinta tutkittavieni aineistossa esittämästä kuvailusta, joka on heidän kokemuspohjainen tulkintansa tapahtumista. Tästä taas lukija tekee vielä oman tulkintansa. Koko ajan ollaan siis olemisen ytimessä. Moninkertainen tulkinnan tarve ihmisten väliseen kommunikaatioon pohjautuvassa tutkimuksessa tuo mukanaan hermeneuttisen ulottuvuuden (Laine 2001, 29-31; Tuomi & Sarajärvi 2002, 35).

Kokemuksia tutkittaessa käsitellään aina tajuavan ihmisen ja tutkittavan aiheen suhteessa muodostuvia merkityksiä. Hermeneuttisessa tutkimustavassa tutkija ikään kuin uudelleen kokee tutkittavien kuvailut jonkin teoreettisen mallin ja henkilökohtaisten lähtökohtien pohjalta. (Perttula 2006, 147, 154). Tässä tutkimuksessa tämä tulkinta peilautuu erilaisiin sosiaalisen kehityksen teorioihin, ammatilliseen suuntautumiseeni opettajaksi ja osaltaan myös pienten lasten isän rooliini. Nämä tutkimusprosessin väistämättä läpäisevät tulkintakehykset suuntaavat tutkijan omaa esiymmärrystä tutkittavasta aiheesta.

Esiymmärrys kuuluu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kaksitasoiseen rakenteeseen, sillä tällaisen tutkimuksen tavoitteena voitaisiin ajatella olevan jo tunnetun tekeminen tiedetyksi. Pyritään nostamaan tietoisuuteen se, mihin on jo totuttu itsestäänselvyytensä. (Laine 2001, 29–31.) Myös Rauhala (2005) nostaa fenomenologisen hermeneutiikan isän, Martin Heideggerin ajattelua analysoidessaan esiym-

märtäneisyyden merkittäväksi ihmisen toimintaa kuvaavaksi tekijäksi. Asiat ja ilmiöt joudutaan kohtaamaan kokemuksissa aina jo jonakin ja joissakin suhteissa olevina. Siksi tajunnassa ymmärrämme aina jo esiymmärrettyä. (Mt., 135.) Omat arkikokemuksemme voivat olla se esiymmärrys, joka on lähtökohtana uuteen tietoon, myös tieteellisessä mielessä. Uuteen tietoon ei voi edetä nolatilasta, vaan tieto ja ymmärrys edistyvät aina omaan historiaansa tukeutuen. Tätä kehittymistä kuvaa hyvin hermeneuttisen kehän käsite. (Ks. Aaltola 1992, 18.)

Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellistä tutkijan esitietoa ovat opetuskokemukseni Lauran luokasta toisen lukuvuoden keväältä, jolloin vielä arka ja vetäytyväkin tyttö oli rohkaistumisen kynnyksellä. Tältä ajalta minulla siis on oma kokemus Lauran opettajana toimimisesta, ja sen myötä syntynyt henkilökohtainen kontakti häneen. Myös luokan opettajaan, joka toimi ohjaajanani, kehittyi välitön keskustelusuhde, jonka myötä olen eri yhteyksissä keskustellut hänen opetuksessaan toteuttamista pedagogisista ideoista. Näiden keskustelujen myötä syntyi myös ajatus tutkia Lauran kehitystä.

Alun perin tarkoitukseni oli tutkia jollakin tavoin opettajan kehittämän vastuutyösovelluksen (ks. luku 7.1.1) vaikuttavuutta. Vastuutyöjakson, eli kahden ensimmäisen kouluvuoden, aikana Laura oli opettajan arvion mukaan oppilaista se, jonka kehityksessä oli havaittavissa suurin muutos koulunaloituksen ja toisen luokan kevään välillä. Opettajan näkemyksen mukaan muutos näkyi vielä selkeämmin verrattaessa koulunaloitusajankohdan tilannetta neljännen luokan kevään tilanteeseen. Myös Lauran äiti oli ihmetellyt opettajalle ennen niin ujon, aran ja jopa takertuvan tytön muuttumista rohkeammaksi ja osallistuvaksi. Niinpä Lauran tarina alkoi kiinnostaa yksittäisenä erityistapauksena, jonka kautta voisi oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163; Perttula 2006, 153). Samalla vastuutöiden tutkiminen väistyi taka-alalle ja asetin lähtökohdaksi Lauran sosiaalisen kehityksen tutkimisen. Tutkimuksessa nousi esille luokan pedagoginen toimintakulttuuri ja erityisesti siihen sisältyvän vastuutyösystemin rooli. Aineistonkeruuvaiheessa pyrin kuitenkin tietoisesti välttämään johdattelua myös kyseisen aihepiirin osalta, jotta tutkittavan kokemismaailma piirtyisi mahdollisimman autenttisesti tiedonantajien ehdoilla.

Tutkimukseni on instrumentaalinen tapaustutkimus, jossa yhden henkilön kehityksen tarkastelun kautta pyrin tuomaan esiin jotain yleisesti opiksi otettavaa (ks. Cresswell 2007, 74). Tapaustutkimuksessa tyypillisesti pyritään kokonaisvaltaiseen ja tarkkaan ilmiön kuvailuun. Kuitenkin tapaustutkimuksessakin täytyy usein suunnata tarkastelu tiettyyn näkökulmaan. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–161; Syrjälä & Numminen 1988, 6–11.) Tässä tutkimuksessa näkökulma Lauran kehityskaareen painotuu sosiaaliseen kehitykseen. Tapaustutkimukselle tyypillisesti monipuolisen ja luotettavan kuvan saaminen yhdestä ilmiöstä edellyttää eri metodein hankittua aineistoa. Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu Lauran, Lauran äidin, 1-2 luokkien opettajan (nainen) ja 3-4 luokkien opettajan (mies) haastatteluista, Lauran kirjoitelmasta, erilaisista dokumenteista ja neljästä sosiometrisestä mittauksesta. Tutkimuksessani on siis tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota useiden eri tiedonantajien myötä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142.) Tutkimuksessani myös yhdistyvät kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät tasavertaisesti rinnakkain käytettynä. Tällainen metodologinen triangulaatio vahvistaa tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamista. (Lukkarinen 2006, 228–230; Hesse-Biber 2010, 3–6; Gorard & Taylor 2004, 46–47.)

Tutkimuksessani näkyy myös elämäkerrallinen lähestymistapa, jolloin korostuu kokonaisvaltainen ja prosessiluontoinen kuvaus tutkimuskohteesta. Tutkittava määrittelee itse mitkä asiat ovat hänelle merkittäviä ja päättää mistä puhutaan. Tämän toteutuminen absoluuttisesti käytännössä lienee mahdotonta, mutta tutkittava kuitenkin lähtökohtaisesti nähdään aktiivisena olentona ja tutkimuksen subjektina. On väitetty, että elämäkerrallinen näkökulma vaatii tutkittavalta kykyä itsereflektioon, joten aineistoa ei voi kerätä lapsilta. Tässä tutkimuksessa Lauran varsin kypsä elämänsä analysointi oli hämmästyttävää kumoten edellä mainitun väitteen tältä osin. (Syrjälä & Numminen 1988, 65–72.) Erkkilä (2006) puhuu myös elämänhistoriallisesta lähestymistavasta, jossa kerätään myös muuta aineistoa tutkittavan elämäkerran lisäksi. Näin elämäntarina sijoittuu tiettyyn kontekstiin (mt., 197).

Lasten äänen huomioiminen on tutkimuksissa yleisesti lisääntynyt viime aikoina. On alettu korostaa lasten asemaa aktiivisina sosiaalisina toimijoina, joiden näkemyksiä ei ole heitä itseäänkään koskevissa tutkimuksissa riittävästi huomioitu. Esimerkiksi ke-

hitypsykologisen tutkimuksen, jota omakin tutkimukseni osaltaan on, kritisoidaan kertovan lähinnä tutkijoiden omista kokemuksista ja näkemyksistä. (Alasuutari 2005, 145.) YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimukseen (2.9.1990) kuuluu lapsen oikeus tulla kuulluksi häntä itseään koskevissa asioissa, joten lapsen äänen huomioimiseen tutkimuksessa on myös kiistämätön moraalinen velvoite. Toinen asia taas on lapsen näkemyksille todellisuudessa annettava painoarvo, joka tahtoo jäädä usein valitettavan vähäiseksi. (Kyrönlampi-Kylmänen 2006, 150–155.) Pysin omassa tutkimuksessani ainakin tietoisesti arvottamaan Lauran omat näkemykset täysin tasa-arvoisiksi aikuisten näkemysten kanssa, jopa pätevimmäksi tiedoksi hänen omasta kehityksestään. Sillä kukaan muu ei kuitenkaan ole voinut kokea sitä hänen puolestaan.

4.2 Aineiston hankinta

Sain 1–2 luokkien ajalta tutkimusaineistokseni Lauran vastuutyövihkot molemmilta luokilta, sosiometriset mittauksia sekä opettajan tekemän Lauran haastattelun lähinnä oppimisen tiimoilta ensimmäisen luokan lopulta. Sosiometriset mittaukset on tehty sekä ensimmäisen että toisen luokan puolivälissä ja vielä toisen luokan lopussa. Lisäksi minulla oli käytössä jonkinlainen tiedonsiirtolomake esikoulusta sekä Lauran ennen kouluun tuloa tekemä kesätehtävä. Vastuutyövihkoista olen löytänyt joitakin Lauran kommentteja esimerkiksi jännittävistä tai pelottavista tilanteista koulussa. Lisäksi vihkoissa on Lauran piirroksia, joista voi tulkita kaverisuhteita, käsitystä itsestä ja suhtautumista opettajaan. Sosiometrinen mittaus kaveripiiriä kartoittava perusrunko on ollut samantyyppinen jokaisella mittauskerralla, minkä lisäksi oppilailta on kysytty yksilöön liittyviä tarkentavia kysymyksiä (ks. liitteet 1 & 2).

Oman tutkimukseni mukaan suunnatun aineiston keruun aloitin haastattelemalla opettajaa ja Lauran äitiä yhdessä. 1–2 luokkien opettaja myös toimi tutkimusta valmisteltaessa yhdyshenkilönä, joten hänen läsnäolonsa helpotti myös haastattelun alkuunpääsyä. Myös opettaja halusi samalla haastattelukerralla saada joitakin varmistuksia omaan tutkimukseensa. He olivat tehneet paljon yhteistyötä Lauran tiimoilta, joten yhteiset kokemukset ja välitön vuorovaikutussuhde tukivat yhteishaastattelua. Ryhmähaastattelu voi antaa enemmän ja eri tavalla rakentunutta tietoa kuin

siihen osallistuvien erillishaastattelut. Toisten kommenteista huomioita tekevä spontaani keskustelu tuottaa usein monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Gillham 2005, 63; Hirsjärvi & Hurme 2008, 61.) Keskustelu etenikin vilkkaasti toisiaan tukien. Äidillä oli haastattelussa mukanaan Lauran vauva- ja lapsuusajan kuvia, joita myös hyödynnettiin keskustelun pohjana. Haastattelu toteutettiin Lauran 1–2 luokkien luokahuoneessa.

Alun perin oli tarkoitus ottaa myös Laura ensimmäiseen haastatteluun mukaan. Kuitenkin päädyin vain opettajan ja äidin haastattelemiseen, jottei Lauran läsnäolo rajoita aikuisten muistelua tai päinvastoin, eikä ensimmäinen tapaamiskerta suuntaa myöhempiä Lauran haastatteluja. Lisäksi halusin luoda Lauraan kahdenkeskisen luottamussuhteen myöhempiä haastatteluja ajatellen. Ennen Lauran haastattelua kävin tapaamassa häntä lyhyesti ja annoin hänelle vapaamuotoisen kirjoitustehtävän, jossa hän sai kuvata koulun aloitusta ja 1–2 luokkien aikaa omien muistojensa pohjalta. Äidin ja opettajan haastattelukerralla olin kysynyt heidän mielipidettään kirjoitustehtävän annosta Lauralle, kun ilmeni hänen taipumus kirjoittamiseen. Lisäksi sovimme äidin kanssa, että hän ei pohjusta tai ohjaile kirjoittamista, jotta Lauran ajatukset saataisiin kirjoitelman kautta ulos mahdollisimman puhtaana. Myöhemmin äiti kertoi, että Laura oli ottanut kirjoitustehtävän omakseen, eikä ollut antanut äidin edes lukea sitä.

Ensimmäisellä haastattelukerralla Lauran kanssa juttelimme ensin kahdestaan. 1–2 luokkien opettaja tuli hetkeksi mukaan haastatteluun, kun katsoimme hänen ottamia kuvia 1–2 luokilta. Opettaja ja Laura muistelivat tapahtumia yhdessä kuvien virittämänä, jonka jälkeen jatkoimme vielä kahdestaan. Tällä välittömästi koulun jälkeen toteutetulla haastattelukerralla Lauralla oli mukana myös hänen pikkuveljensä, jottei hänen tarvinnut lähteä yksin kotiin. Pikkuveli rakenteli haastattelun ajan omassa rauhassa luokan perällä, eikä hän mielestäni vaikuttanut haastattelun kulkuun millään tavalla. Ehkä se toi Lauralle turvallisuudentunnetta haastattelutilanteeseen. Tosin jo parin vuoden takaiset opetuskokemukset ja haastattelua edeltävä tapaaminen olivat luoneet välillemme luottamuksen, joka edesauttoi varsin luontevaa ja avointa vuorovaikutusta. Lisäksi aloitimme juttelemalla Lauran hevosharrastuksesta, minkä avulla voitimme alkujännityksen aiheuttaman pienen kankeuden (Hirsjärvi & Hurme 2008, 131). Pyrin muutenkin johdattelemaan keskustelua Lauralle tutun kokemusmaailman

puitteissa ja hänen kielellisellä tasollaan. Tein mahdollisimman selkeitä kysymyksiä ja pyrin tukemaan vastaamista hyväksyvällä ja kannustavalla kommunikaatiolla. (ks. Alasuutari 2005, 154–162.) Laura oli myös hämmästyttävän motivoitunut tutkimukseen osallistumisesta. Hän perusteli innostustaan sillä, että haluaa nyt kertoa omasta vaikeasta koulun aloituksesta ja rohkaistumisesta, koska se tuskin on kovin monesti mahdollista. Innostuksestakin johtuen haastattelu venyi lähes puolitoistatuntiseksi, mikä osoittaa Lauran vahvaa motivaatiota tutkimukseen osallistumiseen. Näin pitkät haastattelut eivät tosin ole lasten haastattelua koskevien yleisten ohjeiden ja suositusten mukaisia (vrt. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 130).

Toisella Lauran haastattelukerralla juttelimme vain kahdestaan. Lauran haastatteluisa hyödynnettiin opettajan ottamien kuvien lisäksi luokkakuvia, joiden kautta käytiin kattavasti läpi suhteet kaikkiin luokkatovereihin. Laura myös esitteli minulle omia piirros- ja tarinavihkojaan. Molemmat Lauran haastattelut toteutettiin 1–2 luokilta tutussa luokkahuoneessa, jossa oli paljon tuttua materiaalia esimerkiksi vastuutyösystemiin liittyen. Kuvien ja haastattelupaikan kautta oli tarkoitus tukea suurelta osin muisteluun perustuvaa haastattelua. Toisaalta ne myös toimivat eräänlaisena kokemuskuvausten tulkintakehyksenä, joka voi johdatella tulkintaan koulukontekstin näkökulmasta (ks. Perttula 2006, 142). Koulukontekstin korostuminen oli toki linjassa tutkimukseni taustalla vaikuttavan opettajanäkökulman kanssa. Haastattelin myös Lauran 3–4 luokkien opettajaa, jolla ei ollut tarkkaa kuvaa hänen aiemmista vaiheista. Tämä haastattelu toteutettiin opettajan työhuoneessa, ja ajan puutteen vuoksi haastattelu pitäytyi osittain aika tarkoissa kysymyksissä.

Kaikki haastatteluni sopivat määritelmältään parhaiten teemahaastattelun nimikkeen alle, tosin välillä syvähaastattelun henkeä lähentyen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Eskola & Vastamäki 2001, 24–27; Siekinen 2001, 43–44). Ne etenivät pääsääntöisesti varsin tavoitteeni mukaisesti vapaasti jutellen. Ohjasin jossain määrin keskustelun pysymistä Lauran kehitykseen liittyvissä asioissa suunnittelemini teema-alueiden ja tarkempienkin kysymysten kautta. Tallennettujen haastattelujen lisäksi kävin nauhoittamattomia keskusteluja opettajien ja myös äidin kanssa, joista olen joitakin asioita kirjannut itselleni ylös. Erityisesti äidin kanssa käydyt kahdenkeskiset keskustelut toivat vielä uutta tietoa ja näkökulmaa äidin ja opettajan parihaastattelussa syntyneen aineiston lisäksi.

Lisäksi tein Lauran neljännen luokan ryhmässä sosiometrisen mittauksen aikaisempien mittausten jatkoksi. Neljännen luokan ryhmässä oli noin puolet samoja oppilaita kuin 1–2 luokilla. Sosiometrisen mittauksen perusajatuksena on kysyä: Kenestä kolmesta ryhmätoverista pidät eniten, ja kenestä kolmesta vähiten? (Salmivalli 2005, 25). Oman mittaukseni perusrungon rakensin aikaisempien mittausten kysymysten pohjalta, jotta vertailtavuus säilyi (ks. liitteet 1 & 2). Aiemmissä mittauksissa oli kysytty vain positiivisia valintoja, eli kenestä pidät? Viimeisessä mittauksessa kysyin myös negatiivista valintaa, jotta saisin esiin myös mahdollisten torjuttujen lasten statukset (ks. luku 6.3.1). Aiempien mittausten osalta pyrin paikkaamaan negatiivisen valinnan puutteen haastatteluiden avulla. Kaverisuhteiden kartoittamisen lisäksi laitoin mittauslomakkeeseen kysymyksiä, joiden avulla saisin myös muuta tietoa Lauran ominaisuuksista ja toiminnasta luokassa.

4.3 Analyysi

Määrällisesti suurimman eli haastatteluaineiston analyysi alkoi viimeistään litterointivaiheessa. Tarkan litteroinnin ja ahkeran luennan kautta aineistosta alkoi jo hahmotua ikään kuin kaksitasoinen rakenne. Aineistosta nousee tutkimustehtävän suuntaamana kuvaus Lauran kehityksestä ja elämänpolusta. Siihen saumattomasti liittyvät kehitystä selittävinä teema-alueina erilaiset ihmissuhteet ja toisaalta luokkakulttuuri. Näistä jo varsin alkuvaiheessa hahmottuneista kokonaisuuksista muodostui lopulta myös tämän tutkimusraportin pääluvut. Erityisesti tämän analyysivaiheen näennäisestä induktiivisuudesta, eli yksittäisestä yleiseen etenevästä ajattelutavasta, huolimatta täytyy muistaa, että sitä ovat tietoisesti ja tiedostamatta ohjanneet erilaiset kehitysteoriat ja muu lukemani taustatieto. Analyysini läpäisevä päättelytapa onkin ensisijaisesti abduktiivinen, jossa aineiston tarkastelua ohjaa jokin johtoajatus, kuitenkin ilman totaalisesti rajoittavia kahleita. Tällöin tutkijan ajatteluprosesseissa valmiit mallit ja aineistolähtöisyys vaihtelevat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99.)

Abduktiivinen päättelytapa liittyy leimallisesti teoriasidonnaiseen analyysitapaan, johon perustuu käyttämäni teoriaohjaava sisällönanalyysi. Siinä aineisto analyysi ete-

nee alkuvaiheessa aineistolähtöisesti, mutta käsitteellistäminen tapahtuu osaltaan valmiiden teoreettisten lähestymistapojen avulla. Analyysiprosessini eteni siis varsin tarkkaan sisällönanalyysin toimintatavan mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99; 110–116.) Litteroinnin ja luennan pohjalta rajasin tutkimukselleni olennaisen aineiston, jota lähdin alleviivaamaan eri värikoodien avulla analyysikysymyksieni ohjaamana. Teema-alueita lähdin hahmottamaan tarkemmin seuraavien tutkimustehtävieni edellyttämien analyysikysymysten kautta:

Miten Lauraa kuvaillaan?

Miten kuvataan Lauran kehitystä ja muutosta?

Miten kuvataan Lauran toimintaa eri tilanteissa?

Miten Lauran toimintaan on reagoitu?

Kenen kanssa Laura on?

Millaisia sosiaaliset suhteet ovat?

Millainen on luokan toimintakulttuuri?

Kysymysten pohjalta muodostui erilaisia teema-alueita, joita yhdistelemällä alkoi hahmottua myös tutkimustulosten alaluvut. Tässä vaiheessa jaottelin teema-alueita eri kontekstien näkökulmasta, esimerkiksi mikä tapahtui koulussa ja mikä vapaa-ajalla. Kehityksen kokonaiskuvan hahmottamiseksi aineisto piti järjestää myös kronologisesti. Jäsentelin asioita aikajanojen avulla aihepiireittäin, esimerkiksi ihmis-suhteiden osalta. Järjestin myös analyysikysymysten kautta alleviivatun aineiston kronologiseksi jatkumoksi, jolloin elämäntarinan ja erilaisten syy-seuraussuhteiden hahmottaminen tuli helpommaksi. Tapahtumien tarkan ajankohdan ja kronologisen järjestyksen määrittäminen oli tiettyjä tilanteita tarkasteltaessa vaikeaa haastattelutilanteessa tehdyistä ajankohtaa tarkentavista kysymyksistä huolimatta. Eri haastattelutavat saattoivat muistaa ajankohdat eri tavoin tai eivät muistaneet ollenkaan. Aineiston asettaminen ajalliselle jatkumolle aiheutti jo saatujen luokkien hajoamista, mutta

toisaalta tutkimuksen elämäkerrallinen luonne jo vaatii tutkimusraportinkin jossain määrin läpäisevän kronologisuuden.

Sosiometrisistä mittauksista analysoin sosiometristä statusta (ks. luku 6.3.1) ja tekemällä kartoituksen luokan sosiaalisista suhteista. Piirsin henkilösuhdekartan jokaisen kyselyn pohjalta, joissa näkyi kunkin oppilaan saamat valinnat. Näiden valintojen pohjalta määrittelin Lauralle sosiometrisen statuksen eri ajankohtina, sekä kartoitin osaltaan hänen kaverisuhteidensa kehittymistä. (Ks. Salmivalli 25–26.)

4.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kertomalla raportissani tutkimukseni tarkoituksesta sekä omista sitoumuksistani ja yhteyksistäni tutkimuskohteeseen. Olen kirjoittanut auki tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin sekä niihin liittyvät valinnat ja arviot. Myös Lauran vahva motivaatio tutkimukseen osallistumiseen on merkittävä tekijä luotettavuuden kannalta. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä lisää myös raportin luettaminen tutkittavilla, jolloin osaltaan varmistuu tietojen oikeellisuus. En varsinaisesti luettanut tekstiä Lauralla, mutta esittelin ja kerroin tutkimuksesta ja sen raportoinnista. Samalla pohdittiin tulkintojeni oikeellisuutta hänen mielestään. Lisäksi myös opiskelukaverit, Lauran 1-2 luokkien opettaja ja ohjaajani ovat kommentoineet työtäni. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–139; Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.)

Tutkittaville ei saisi aiheutua haittaa tutkimuksesta. Tätä haittaa olen pyrkinyt välttämään anonymiteetin säilyttävällä raportointitavalla. Henkilöille olen antanut peitenimet, eikä tapahtumien ajankohtaa tai paikkaa pysty raporttini perusteelle päättelemään. Olen myös kertonut tutkimukseeni osallistuneille tutkimuksestani ja sen tavoitteista, ja kysynyt heidän suostumuksensa osallistumiseen. Pyysin myös tutkimusluvan kyseiseltä koululta, jossa olen tutkimustani tehnyt. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.)

Tutkimuksen tiimoilta Laura muodosti elämästään muistelun kautta kertomuksia, jotka voivat olla voimavarana hänen elämässään. Kertomisen ajatellaan rakentavan henkilökohtaista minähistoriaa ja minän jatkuvuuden tunnetta (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 116). Suomalaisen koulujärjestelmän yleisenä heikkoutena voi pitää oppilaiden taustojen unohtamista tasa-arvopyrkimyksen vuoksi. Jos oppilaan oma tausta kielletään, niin samalla unohdetaan identiteetin muodostumisprosessi, jossa ihminen antaa asioille merkityksiä omaa taustaansa ja elämäkokemustaan vasten. (Antikainen 1998, 180–181.) Voisi ajatella, että Lauran osallistuminen tähän tutkimukseen on osaltaan tukemassa hänen identiteetin rakentumista. Terapeuttinen aspekti on väistämättä ollut tässä tutkimuksessa mukana, vaikka siihen en ole tarkoituksellisesti pyrkinyt.

5 LAURAN KASVUKOKEMUKSET

5.1 Ennen koulua – hurmurista hiirulaiseksi

Marraskuussa koitti odotettu hetki, kun perheen esikoinen, pieni ja ihana tyttölapsi syntyi. Tyttö sai nimekseen Laura, ja nimen lisäksi rajattomasti ihailua ja huomiota. Ihailijakaarti oli pieni, mutta intensiivinen, johon vakiojäsenenä kuuluivat vanhemmat ja isovanhemmat. Tällaisessa turvallisessa ja välittävässä ilmapiirissä Laura palkitsi vanhempiaan olemalla niin sanottu helppo vauva. Lauran vauva-aikaisista kuvista huokuu valloittavuutta – kaiken on täytynyt olla hänen edessään kuin sulaa vahaa.

”Semmonen hymytyttö, aivan tosi sulonen!” (Äiti)

”...ku mie olen ollu aika semmonen viliperi.” (Laura)

Touhukas sekä kovasti jokelteleva ja puheleva tyttö sai tutustua maailmaan äidin konkreettisen läsnäolon turvissa. Hänen tarpeisiinsa vastattiin, mikä mahdollisti turvallisen kiintymyssuhteen syntymisen. Laura saattoi olla pelokas sellaisissa tilanteissa, joissa oli vieraita ihmisiä. Tällöin äidin syli tuntui mieluisalta oleskelupaikalta. Tällainen käyttäytyminen on turvallisesti kiinnittyneelle lapselle ominaista (Punamäki 2005, 181). Turvalliseen kasvukontekstiin viittaa myös Lauran runsas jokeltelu ja puhuminen, sillä ne liittyvät aina mielihyvän kokemuksiin (Arajärvi 1988, 74).

Kaikki hyvä loppuu aikanaan: Lauran ollessa 2,5-vuotias hänen maailmansa romahti täysin. Hän sai pikkuveljen, joka yhtäkkiä vaatikin suuren osan äidin huomiosta. Myös yksinoikeus muiden läheisten huomioon oli vaakalaudalla. Miten juuri yhdelle sopivaksi havaittu keskipiste laajennetaan nyt kahdenistuttavaksi? Sitä Laura ei alkuhurmioista toipumisen jälkeen saanut ratkaistua. Täytyi aloittaa taistelu vanhempien ja isovanhempien sydäntenherruudesta.

”Mutta sehän se oli sitte Lauralle kauhea kriisi, ku se tuli pikkuveli pilamaan hänen...elämän.” (Äiti)

Alkoi mustasukkaisuudesta voimansa ammentava sinnikäs äidissä roikkuminen, ja tilaisuuden tullen myös pikkuveljen vahingoittaminen. Tilanne oli vanhempien kannalta kuluttava, eikä sitä helpottanut mustasukkaisuusreaktioihin sekoittuva uhmaikä.

"...että mie tarttin tosi paljon seuraa, ni joskus mie niinku möksötin, ku mie en saanu aina tietenkään sitä huomiota." (Laura)

Uhmaikäksi kutsutaan yleisesti 2–3-vuotiaan lapsen kriisivaihetta, jossa hän jättää jäähyväiset vauva-ajalle suunnatessaan itsenäisempään vaiheeseen (Sinkkonen 2008, 182–183). Eriksonin mukaan itsenäisyys kehittyy oman toiminnan kontrolloinnin oppimisen kautta, jolloin lapselle muodostuu tahto. Jos lapselta vaaditaan itsenäisyyttä asioissa, joista hän ei vielä yksin selviydy, voi syntyä häpeän tunteita ja itsensä epäilyä. Tällaisessa kokonaisvaltaisen surkeudentunteen vallassa lapsi voi alkaa välttelemään itsenäisyyttä vaativia tilanteita ja sen myötä jäädä riippuvaiseksi muista. Perusluottamuksen ja tahdon suotuisa kehittyminen mahdollistavat oman aloitteellisuuden lisääntymisen. Oman aloitteellisuuden johtaessa myönteisiin kokemuksiin lapselle muodostuu päättäväisyys. Riskinä ovat mahdollisten epäonnistumisten kautta koetut syyllisyyden tunteet. (Erikson 1983, 107–122; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 102–104.)

Lauran uhma laimeni ja pikkuveli varttui isommaksi, niinpä pitkään hoitovapaalla ollut äiti päätti lähteä työelämään takaisin. Laura (5,5 vuotta) astui pikkuveljen kanssa vieraaseen päiväkotimaailmaan. Äidin vuorotyön ja isän reissuhommien vuoksi heidän hoitoajat vaihtelivat. Erityisesti yöhoito tuntui Laurasta lähes mahdottomalta. Yöt menivät itkiessä ja päivällä olisi haluttanut mennä leikkimään pikkuveljen puolelle.

"Eikä sielläkään yhtään kaveria, että pikkuveli oli ainua, jossa se niinku...Että sillä oli sielläki se turvallinen ihminen, pikkuveli." (Äiti)

Hoitajat vaihtuivat varsin usein, joten turvalliseksi koettua hoitosuhdetta ei päässyt syntymään. Laura olisi vain halunnut leikkiä pienempien lasten ryhmässä pikkuveljen kanssa, mikä ei luonnollisesti sopinut päiväkodin toimintakulttuuriin äidin ehdotuksista huolimatta. Pikkuveli oli ainoa, joka ei kokenut tilannetta ongelmallisena. Niinpä huhtikuussa alkanut päivähoitajakso täytyi päättää toukokuussa epäonnistuneena kokeiluna. Jättikö myrskyisä kokemus Lauran mieleen esteitä myöhempien vertais-

suhteiden kehittymiseen? Laura painokkaasti kielsi muistavansa tästä päiväkotiajasta mitään, vaikka toisessa yhteydessä muisti päiväkodin balettiryhmään kuulumisen ja esiintymisen siinä. Traumojen kieltäminen ja puhumattomuus kuluttavat ihmisen voimavaroja altistaen hänet psyykkisille, sosiaalisille ja fyysisille ongelmille. (Ojanen 1994, 381–384.) Kun aineiston hankkimisesta oli kulunut vuosi, tapasin Lauran ja kerroin tutkimuksestani. Tällöin Laura oma-aloitteisesti kommentoi päiväkotiaikaa ikäväksi kokemukseksi, erityisesti yöhoito oli ollut pelottavaa ja epämiellyttävää. Kenties tämä tutkimus auttoi Lauraa osaltaan käsittelemään traumaattiseltakin vaikuttavaa kokemusta.

Syksyllä saman päiväkodin tiloissa alkoi esikoulu, jonka säännöllinen rytmi tuntui sopivan Lauralle paremmin. Samana pysyvä opettaja mahdollisti luottamussuhteen syntymisen. Äidin ja esikuluopettajan yhteydenpidossa kävi kuitenkin ilmi, että Laura ei alkanut olla muiden kanssa, vaan puuhaili mielellään yksin. Pikkuveli oli edelleen samassa päiväkodissa pienten ryhmässä, jonne Laura esikouluryhmästä karkaili. Lauran mukaan hänellä oli kahden tytön kanssa ”tiimi”, joka leikki ja karkaili yhdessä. Lisäksi Laura tykkäsi esikoulukaveri Veetistä.

Päivähoitokokeilun ja esikoulun myötä Laura sai oikeastaan ensimmäisiä kontakteja samanikäisiin lapsiin. Aiemmin Laura oli ollut jonkin verran tekemisissä serkkupoikensa kanssa, mutta pääasialliset vuorovaikutuskontaktit olivat vanhempiin, isovanhempiin ja pikkuveljeen. Kotona oli turvallista olla ja Laura osallistui reippaasti kotitöihin - astioiden tiskaus ja pyykinlaitto olivat mielipuuha.

5.2 Koulun aloitus ja ekaluokka – itkua ja yritystäkin

Koulun aloitus tuntui pienikokoisesta Laurasta äärimmäisen ahdistavalta, kun taas piti hypätä uuteen, tuntemattomaan ympäristöön. Tunnetila oli pelokas ja kysymykset risteilivät mielessä: Ketä minun luokalle tulee? Millainen opettaja on? Mitä täällä pitää tehdä? Voisiko tästä paeta vielä johonkin? Miksi äiti ja isä eivät tulleet minun kanssa

tänne luokkaan? Ei täällä ole yhtään ystävää! Itketti – ei, täällä ei ole hyvä olla! Ei, vaikka tuo opettaja näyttääkin ihan kivalta.

Uudessa ekaluokassa oli muutama oppilas samasta esikoululuokasta, Veeti mukaan lukien. Silti hekin olivat jääneet Lauralle etäisiksi, vaikka oli hän niiden kanssa joskus jutellut. Lauran sisällä mylläsivät epävarmuuden ja ahdistuksen tunteet. Eivätkä kouluamat olleet hoitovapaalla olevalle äidillekään herkkua Lauran ”pakottaessa” viemään itsensä kouluun. Toistuviksi aamurituaaleiksi muodostuivat itkukohtaukset ja äidin aneleminen luokkaan mukaan, jotka jatkuivat jossain määrin oikeastaan läpi ensimmäisen kouluvuoden.

”Niin aina ku mie toin hänet, ni hän roikku minussa tuossa pihalla ja itki että, mie en lähe sinne. Että ei halunnu lähtiä kouluun ja tarrautu minuun kiinni. Se oli hyvin vaikeaa se alaku.” (Äiti)

Koulupelko johtuu yleensä kotoa irrottautumisen vaikeudesta. Tämä liitetään usein ylihuolehtivaan kasvatusasenteeseen, jolloin lapsen itsenäistymisprosessi on voinut jäädä puutteelliseksi. Lapsi ei ehkä luota itseensä ja voi ajatella, ettei selviä ilman aikuisen apua. Toisaalta uusi tilanne voi erityisesti pelottaa arkaa ja yksin ollutta lasta. Tärkeää olisi tällöin pyrkiä ennen muuta lapsen itseluottamuksen lujittamiseen. (Arajärvi 1988, 137.) Irrottautumisvaikeuksia ei voi kouluikäisen lapsen kohdalla kuitata temperamentilla selittyvällä ujoudella (Keltikangas-Järvinen 2010, 48).

Päällimmäisinä muistoina koulutien alkutaipaleelta Lauralla tulee mieleen yksinäiset välitunnit ja ystävien puute. On mahdollista, että vaikeudet vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa liittyvät voimakkaaseen riippuvuussuhteeseen vanhempaan/-iin. Aikuisesta riippuvainen lapsi ei kehitä riippuvuussuhdetta vertaisiin, vaan jää herkästi yksin vetäytyen esimerkiksi omiin mielikuviin. Toiset lapset voivat jäädä ikään kuin huomaamatta, ja sen myötä toverisuhteiden kehitys viivästyy. (Takala & Takala 1988, 191; Almqvist 1994, 53.)

Ongelman nimi tuntui olevan ujous. Äidin, opettajan ja luokkatovereiden mukaan Laura antoi korostetusti ymmärtää haluavansa olla yksin.

*”Joo, ja sitte se(Laura) sano mulle, että ei ku mä haluan olla yksin.”
(Opettaja 1–2 lk)*

Lauran haastattelukommenteista puolestaan välitty selkeästi halu myös yhteyteen toisten kanssa, ja yksinäisyyden selittäminen omalla halulla väistyy pienempään osasyyn rooliin. Lauran puheista heijastuu myös uskalluksen ja sosiaalisten valmiuksien, ei niinkään vuorovaikutuksessa olemisen halun, puute.

”En mie niinku tullu toimeen muitten kans ollenkaan. Enkä mie saanu niinku yhtään ystävää.” (Laura)

*”mie olin sillä lailla ujo, että mie en uskaltanu kysyä muilta, että pääsenkö mie leikkiin mukkaan. Ja mie muutenkin halusin olla vähä sillain yksin.”
(Laura)*

Sosiaalisuus tarkoittaa ihmisen halua olla toisten kanssa. Ujous puolestaan kuvaa ensireaktiota uudessa sosiaalisessa tilanteessa. Se ei siis tarkoita halua lopulliseen sivustakatsojan rooliin. Ujouden edessä ei siis tarvitse nostaa käsiä pystyyn, vaan kokemusten kautta on mahdollista löytää keinoja ujouden ylittämiseksi. Positiivisten kokemusten saamiseksi, ja sitä kautta taitojen saavuttamiseksi, tarvitaan usein aikuisen apua. Toisaalta taas ujous voi aiheuttaa avuttomuutta sosiaalisissa tilanteissa, jolloin ympäristön negatiivinen palaute johtaa helposti itsetunnon laskuun ja negatiiviseen minäkuvaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 49.) Lauralla ei ilmeisesti ollut tarvittavia sosiaalisia taitoja tai hänellä ei ollut varmuutta käyttää niitä, jolloin ujo ja arkai-leva käytös sai vallan sosiaalisissa tilanteissa.

Onneksi elämässä oli myös jotain hyvää, vaikka koulu kaikinensa saikin Lauran mielessä varsin negatiivisen sävyn.

”Mie olin vähä niinku onneton...paitsi sitte ku mie pääsin kottiin ja näkemään äitiä ja issää, ni mie tykkäsin... koulussa ei kyllä ollu mittää mukavaa silloin.” (Laura)

Kotona oli mukava piirtää, kirjoitella pikku tarinoita ja leikkiä omassa mielikuvamaailmassa. Ahdistuksen tilassa jokin lahjakkuus tai luova kyky voi olla mahdollinen reitti purkaa ahdistusta ulos (Sinkkonen 2008, 42).

Kotielämän maistumisen lisäksi varsinaiset oppitunnit koulussa alkoivat tuntua kiltistä ja rauhallisesta Laurasta vähintäänkin neutraaleilta, ellei jopa positiivisilta kokemuksilta. Matematiikassa Laura sai tosin tehdä kovasti töitä tukiopetuksen avulla pysyäkseen kärryillä. Kaikkinensa oppitunneilla oli helpompi olla, koska turvallinen opettaja oli siellä ohjaamassa toimintaa. Välitunnit ja ruokailut aiheuttivat enemmän ahdistusta.

”Se (Laura) tykkäsi täällä tunnilla olla, mutta välitunnilla ei.” (äiti)

Välitunneilla Laura pakeni kurjaa koulumaailmaa omiin mielikuvituksellisiin hevosleikkeihin. Välillä hän konttasi välitunneilla pitkin pihoja omassa maailmassaan, eikä oikein syytynyt olemaan muiden kanssa yrityksistä huolimatta. Vaikka välitunnit olivat toisaalta yksinäisiä, ne saattoivat olla myös pakopaikka ahdistusta helpottavaan maailmaan. Lapsi voi puolustautua vaaroja vastaan uppoutumalla fantasiamaailmaan, jolloin ainakin leikin ajan saa olla jokin muu. Rikas mielikuvamaailma voikin suojata monelta pahalta. (Sinkkonen 2008, 209, 235.) Toisaalta fantasiaan uppoutuminen voi kertoa taistelusta ”kuivan” koululaisen elämän ja sitä edeltäneen rajoittamattoman mielikuvituksen vaiheen välillä tasapainoisen psyykkisen tilan löytämiseksi (Sinkkonen 2008, 182–183).

Äitiä huolestuttivat havainnot Lauran yksinäisestä leikkimisestä välitunneilla. Entä jos Lauraa aletaan kiusata? Mutta tällaista kiusaamista ei kuitenkaan ilmennyt. Tiedetään, että kielteiseen minäkäsitykseen liittyvät vetäytyvä käyttäytyminen ja alistuvuus ovat riskitekijöitä kiusaamisen suhteen (Salmivalli 2008, 46). Lauran vetäytyminen välitunneilla omiin leikkeihin ei kuitenkaan välttämättä antanut viestiä alistuvuudesta.

Oliko se jopa tarkoitettu vahvuuden osoitukseksi – en ole silti huono, pärjään yksinkin.

Laura tuli usein kotiin nälkäisenä ja kertoi kouluruokailuun kohdistuvista peloista. Myös opettaja oli huomannut Lauran pelon ottaa ruokaa ja keskustellut siitä äidin kanssa. Laura pelkäsi yksinjäämistä ruokailussa, joten vähemmällä ruualla ehtisi paremmin muiden mukana ruokailusta pois. Iso ja sokkeloinen koulurakennus voi pienelle koululaiselle aiheuttaa pelkoa, joka Lauran tapauksessa ilmeni erityisesti ruokailussa – ruokalaan ei haluttanut jäädä ilman kaveria. Voittiko ruokailutilanteen pelko halun olla yksin? Vai oliko yksinäisyyden selittäminen omalla halulla vain keino psyyken hallinnan tunteen säilyttämisessä? Ruokailutilanteisiin syntyi turvallinen ilmapiiri opettajan määräämien ruokailukavereiden avulla – ketään ei saanut jättää yksin syömään.

Kevätaurinko paistoi myös Lauralle - aivan pienin askelin hän alkoi päästä kiinni vertaisiinsa. Luokan toimintakulttuuriin alusta asti kuuluneiden ryhmissä tehtävien vastuutöiden (ks. luku 7.1.1) ja muun luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksellisen toiminnan kautta Laura alkoi saada kontakteja muihin lapsiin. Aluksi kontaktit olivat oppitunteihin kuuluvaa toimintaa, mitä opettaja pystyi ja joutui aika paljon ohjaamaan. Sen myötä jonkin asteisia kaverisuhteita oli selkeimmin kolmen tytön kanssa lähinnä ensimmäisen luokan kevätpuolella. Tällöin spontaania yhteistä toimintaa alkoi esiintyä myös välitunneilla.

Laura leikki välitunnilla tutuimmiksi tulleiden luokkakavereiden kanssa kivileikkiä ja luokassa oppituntien alussa alkoi tyttöjen kesken tarrojenkeräilyharrastukseen liittyvä tarrojen vaihtelu. Tällaisen vertaisryhmän omaehtoisen toiminnan kautta Laura oppi entistä paremmin elämään muiden kanssa ja sosiaalistui ryhmään ikään kuin luonnollisesti.

”Ja sitte meillä oli myöskin tarranvaihtoja aina. Mie vaihtelin kaikkien kanssa, ni siinäki mie sitten aloin tottumaan muihin.” (Laura)

Keväällä alkoi muodostua myös hieman erilainen kaverisuhde. Lauran mielestä yksi poika, Markku, oli aika kivanoloinen, ja Markku ilmeisesti ajatteli Laurasta samoin. Heidän koulumatkansa oli pitkälti yhteinen, joten nyt Laura sai usein koulumatkoilla juttuseuraa.

”Me sillan tykättiin niinku toisistamme.” (Laura)

5.3 Toinen luokka – vaikeuksien kautta voittoon

Toisen kouluvuoden alkaessa luokkaan tuli uusi tyttö, Sanna. Laura ajatteli, että olisi mukava olla hänen kaveri välillä, mutta ei kuitenkaan itse puhunut tytölle mitään. Laura viihtyi edelleen oppitunneilla ihan hyvin ja leikki välitunneillakin tyttöjen kanssa, joihin keväällä tutustui. Myös tarrojen vaihtelu jatkui kakkosluokalla. Jotakin kuitenkin puuttui – koulunkäynti menetteli, mutta olisiko sittenkin mukavampi olla kotona?

Sannalle oli määrätty aluksi tukioppilaita luokasta, mutta Sanna ei oikein ystäväystynyt heidän kanssaan. Niinpä opettaja ajatteli auttaa kahden yksinäisen Luran ja Sannan tutustumista. Hän laittoi tytöt usein samoihin ryhmiin, vaikka tutustuminen tuntui etenevän hitaasti. Kun sopiva hetki syyslukukauden lopulla koitti, Laura pyysi Sannaa leikkimään kanssaan välitunnilla. Molemmille tuttujen animaatiohahmojen innoittamina heittäytyttiin mielikuvaleikkien maailmaan. Yhteinen puuhailu jatkui myös koulun ulkopuolella. Laura oli saanut ystävän. Opettaja antoi Luran ja Sannan ystäväyden lujittamiselle tilaa antaen heidän edelleen toimia usein samassa ryhmässä. Koulussa oli ensimmäistä kertaa kokonaisvaltaisesti kivaa.

Ystäväystyttyään Sannan kanssa Luran muut kaverisuhteet jäivät hieman taka-alalle, tosin koulumatkasuhde Markkuun jatkui jollain tasolla koko toisen luokan ajan. Toisaalta Laura koki pystyvänsä nyt parempaan vuorovaikutukseen myös muiden kanssa.

”...ni sitte mie aloin sen(Sannan) kans olemaan, ni alko käymään sillain, että...ryhdistäydyin ja aloin niinku ottaa muitaki sillä lailla, että mie pystyn niittenkin kanssa toimimaan.” (Laura)

Toisen luokan lopulla erittäin eläinrakas Laura pääsi myös harrastamaan kauan haaveilemaansa ratsastusta. Pätevöityminen sosiaalisella kentällä ja vastuutöiden kautta saadut kokemukset johtajana toimimisesta saivat Lauran tuntemaan itsensä sopivaksi johtajaksi luokan toiminnoissa. Laura pystyi kirjoitustaidon karttumisen myötä nauttimaan enemmän vahvuuksistaan – omaan tarinavihkoon syntyi mielenkiintoisia ja hyvin kirjoitettuja tarinoita.

”Laura oli sellanen tarinanikkari.” (Opettaja 1–2 lk)

Itsetunto oli kevään aikana noussut uudelle tasolle. Minäkäsitys ja itsetunto alkavat kouluiässä kehittyä juuri yksilön aktiivisuuden, toimeliaisuuden ja tuotteliaisuuden kautta (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 146). Koululla onkin hyvät mahdollisuudet lisätä lapsen uskoa omiin kykyihinsä ja tukea itsetuntoa (Keltikangas-Järvinen 1996, 180).

5.4 Luokat 3-4 – elämässä kiinni

Kolmannelle luokalle siirryttäessä luokan rakenne muuttui, puolet oppilaista oli uusia. 1–2 luokkien opettaja oli kuitenkin huolehtinut, että Laura ja Sanna pääsivät samaan ryhmään. Opettaja vaihtui, mutta tämäkin vaikutti mukavalta tyypiltä. Sanna oli turvallinen ystävä luokan vaihtuessa, mutta myös uusiin luokkakavereihin Laura alkoi tutustua heti.

”Sillain että ihan aluksikki aloin puhumaan niitten muittenkin kanssa ja sillain olemaan niittenkin kanssa.” (Laura)

Alemmiltä luokilta tuttujen kavereiden kanssa Laura perusti tanssiryhmän ja hieman myöhemmin uuden luokkakaverin Jennin kanssa toisen, joka voittikin luokan oman Talent -kilpailun kolmannelle luokalle.

Suhde Markkuun katkesi hänen vaihtaessa koulua. Mutta samalla luokalla oli nyt Juuso, jonka kanssa Laura mielellään jutteli, teki ryhmätöitä ja leikki välitunneilla.

”Se (Juuso) oli ihan ihastus.” (Laura)

Neljännän luokan alussa Juuso muutti pois. Sannan kanssa tuli riitaa ja heidän tiensä erosivat. Lauralla oli kuitenkin koko ajan kavereita, eikä suurempia mielialan notkahduksia tullut. Pienen tauon jälkeen Laura ja Sanna palasivat yhteen, mikä aiheutti kaverisuhteissa kuohuntaa. Laura kuitenkin puolusti myös niissä itseään. Elämään kuuluvat konfliktitkin tuntuivat Laurasta luonnollisilta.

Laura menestyi hyvin kouluaineissa, tosin matematiikka vaati edelleen enemmän töitä. Laura jatkoi kirjoitus- ja piirrosharrastuksiaan, joihin sai tukea myös koulusta. Laura myös lauloi koulun vappujuhlassa luokan bändin esityksessä, mihin voisi ajatella koulun aloitusvaikeuksista selviämisen ikään kuin kulminoituvan. Laura näyttää laulukuvissa rennolta ja itsevarmalta – arkuus on poissa. Koulu näyttäytyy isolle neljäsluokkalaiselle kaikin puolin mielekkäänä paikkana.

”Nytte nelosluokalla mie tykkään tosi palijo koulusta. Siellä saa niinku uusia kavereitaki ja siellä saa uusia kokemuksia.” (Laura)

6 IHMISSUHTEET SOSIAALISEN KEHITYKSEN KESKIÖSSÄ

Laurankin sosiaalinen kehitys polveili erilaisten ihmissuhteiden tai niiden puuttumisen mukaan. Lauran kehityspolulla ei oikeastaan liene tapahtumaa, joka ei olisi jollain tavalla liittynyt ihmissuhteisiin. Ihmisen ei ole hyvä olla yksin, tai oikeastaan – ihminen ei voi elää yksin. Pieni lapsi menehtyisi ilman kosketusta muihin ihmisiin. Muihin liittymisen tarve on siis synnynnäistä, syvää ja ehdotonta (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35–36; Turunen 1988, 196). Esivirityneen kiinnittymiskäyttäytymisen kautta vauva saa turvaa äidistään (Sinkkonen 2008, 100). Tämä ensiparahduksen muodossa, tai kenties jo aiemmin, alkanut vuorovaikutus on psykososiaalisen kehityksen keskeisin peruspilari, johon väistämättä tarvitaan muita ihmisiä. Ihmissuhteet tarjoavat sosiaalisia peilejä, joiden avulla kehityimme. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 36.)

Kun vuorovaikutus jossain muodossa on turvattu, voidaan pohtia eri tahoihin suuntautuvien suhteiden merkityseroja. Mitkä tekijät vaikuttavat perimältä saadun puolikkaan lisäksi lapsen kehitykseen? Kuka lapsen sosiaalistaa yhteisöön ja vallitsevaan kulttuuriin? Tästä on kehitysteoreetikoilla erilaisia mielipiteitä. Kiintymyssuhdeteorian valossa vanhempien rooli ja kodin ympäristö näyttävät ehdottoman ensisijaisena. Toisaalta Harris antaa ryhmäsosialisaatioteoriassaan pääroolin vertaisille. (Bowlby 1984; Harris 2000, 452–455; ks. myös Salmivalli 2005, 15–23, 165–178.) Kenties yleisimmin hyväksytty on näkemys eri ihmissuhteiden tasapainoisesta yhteisvaikutuksesta. Tämän lisäksi on huomioitava yksilölliset tekijät, kuten temperamentti, mitkä osaltaan suuntaavat vuorovaikutussuhteiden sävyä ja kontekstia. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35–36; Salmivalli 2005, 21–21).

6.1 Perhe

Lapsuuden perheen ympäristö tarjoaa ikään kuin sielunmaiseman, jossa lapsi kokee persoonallisuuttaan rakentavat merkittävimmät kokemukset (Turunen 1988, 196).

Kiintymyssuhde vanhempaan, tavallisesti äitiin, on ajateltu olevan yksilön elämää merkittävästi ohjaava tekijä. Eriksonin kehitysteorian ensimmäinen kriisivaiheen tehtävänä on juuri sama perusluottamuksen saavuttaminen ensimmäisen elinvuoden aikana (Erikson 1983, 94–107). Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian mukaan vauvalla on luonnon määräämä synnynnäinen tarve kiinnittyä toiseen ihmiseen. Syntyneessä kiintymyssuhteessa saadut kokemukset ovat tärkeitä myöhemmälle kehitykselle antaen pohjan perusluottamuksen muodostumiselle itseän ja muihin. Kiintymyssuhteen laatua on luokiteltu neljän eri ryhmän avulla: 1. turvallinen, 2. turvaton ja välttelevä 3. turvaton ja ristiriitainen ja 4. jäsentymätön. (Bowlby 1984, 177–180, 198–199; Pearce 2009, 13–20 ;Kronqvist & Pulkkinen 2007, 97–99.)

Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi luottaa, että hänen tunteensa ja tarpeensa huomioidaan herkästi ja tarkoituksenmukaisesti. Lapsi tuntee itsensä arvokkaaksi, luottaa toisiin ihmisiin ja kokee olevansa turvassa. Lapsen tunneilmaisu muodostuu selväksi ja suoraksi. *Turvattoman ja välttelevän* kiintymyssuhteen tunnusmerkki on hoitavan aikuisen kykenemättömyys lapsen tunteiden vastaanottamiseen. Tällöin lapsi ei opi nimeämään ja ilmaisemaan tunteitaan, josta voi seurata ristiriitaista käyttäytymistä vetäytymisen ja korostuneen tunneilmaisun välillä. *Turvattomassa ja ristiriitaisessa* kiintymyssuhteessa lapsen tunnekokemuksiin vastaaminen on epäjohdonmukaista seilaten välinpitämättömyyden ja ankaruuden välillä. Lapsi ei pysty ennakkoimaan käyttäytymisensä vaikutuksia ja yrittää saada aikuisen ymmärtämään paremmin tarpeitaan korostuneen voimakkaan tunneilmaisun kautta. *Jäsentymätön* kiintymyssuhde ei ole oikeastaan päässyt edes syntymään vuorovaikutustilanteiden puutteen vuoksi. Lapsen on vaikea muodostaa tuntoa itsestään ja tunnemaailma on kaoottinen. (Pearce 2009, 22–24; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 99–101.) Lauran kohdalla äidin kuvailut hellyydyntäyteisestä vauva-ajasta, tyytyväisestä vauvasta ja välittömästä vuorovaikutussuhteesta äidin ja Lauran välillä viittaavat vahvasti turvalliseen kiintymyssuhteeseen.

Kiintymyssuhteen vaikutuksista on tutkittu, että turvallisesti kiintyneet lapset pystyvät helpommin liittymään yhteisleikkeihin ja heillä on paremmat sosiaaliset taidot kuin turvattomasti kiintyneillä lapsilla (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 63). Turvallinen

kiintymyssuhde on liitetty myös hyvään stressin- ja turhautumisen sietoon, vastavuoroisuuteen kykenemiseen, hyvään ylläkkeiden hallintaan ja kykyyn eläytyä toisten tunteisiin (Sinkkonen 2001, 52). Tosin Harris (2000) kyseenalaistaa jyrkästi kiintymyssuhteen merkittävät vaikutukset viitaten muun muassa Lambin & Nashin tutkimuksiin. Niiden perusteella varhaisen kiintymyssuhteen laadun ja ikätovereidensä seurassa ilmenevän sosiaalisen kompetenssin väliselle yhteydelle on tuskin lainkaan empiirisiä todisteita. (Harris 2000, 196; ks. Myös Poikkeus 1995, 136.) Lapselle muodostunut luottamus hoitajaansa kohtaan on joka tapauksessa pohjana myös myöhempien luottamussuhteiden synnylle.

Vanhemmat vaikuttavat lapseen suorasti ja epäsuorasti. Lapsi oppii vanhemman mallista tietoisesti ja tiedostamatta, toivottuja ja ei-toivottuja asioita. Vanhemmat voivat myös tietoisesti ikään kuin opettaa lasta, esimerkiksi monet sosiaaliset säännöt rakentuvat aikuisen ohjauksessa, kuten käsitys tasan jakamisesta tai vuoroista. Aikuisen voi myös suunnata lapsen toimintaa palkitsemisen ja rankaisun kautta. (Hurme 1995, 149; Takala & Takala 1988, 193.) Ilman aikuisen asettamia odotuksia lapsen on vaikea löytää sosiaalisen käyttäytymisen muotoja ja rajoja (Keltikangas-Järvinen 1994, 119). Lauran yksinäisyyttä sisältäneen koulutien alkutaipaleen aikana vanhemmat kehottivat Lauraa usein olemaan muiden lasten kanssa. Myös opettaja yritti huolehtia, ettei Laura jäisi yksin. Vaikka patistaminen vuorovaikutukseen loi tarvittavia odotuksia toivottavasta käyttäytymisestä, se aiheutti kenties myös lisää tarkoituksenmukaista sosiaalista käyttäytymistä estäviä paineita Lauralle.

Lapsen mallista oppimisesta käytetään usein nimitystä samastuminen. Lapsen löytäessä samanlaisuuksia itsensä ja jonkun muun välillä, hän eläytyy tämän kokemis- ja reagoititapaan. Jos näin muodostuneella mallilla on jotakin sellaisia ominaisuuksia joita lapsi ihailee, hän eläytyy vielä voimakkaammin mallin käyttäytymiseen. Esikoislapsi, kuten Laurakin on, samastuu yleensä pikkulapsiaikana toiseen vanhempaan, kun taas nuoremmilla sisaruksilla ovat myös vanhemmat sisarukset samastumiskohteenaan. (Egidius 1980, 108–111.) Lauran käyttäytyminen herättää kysymyksen, voisiko samastumista tapahtua myös nuorempaan sisarukseen?

”Laura oli lapsellisempi, mitä sen ikä oli. Ku Laura oli 5-vuotiaana, ni se oli melekeen niinku tämä pikkuveli, joka oli 2-vuotias.” (Äiti)

Lisäksi Laura halusi erityisesti päiväkotikokeilun aikana mennä leikkimään pienempien ryhmään, missä myös pikkuveli oli. Toki tämä halu voi johtua myös sisarusten välisestä tunnesiteestä. Kuitenkin pikkuveljen pärjääminen myös päiväkotiympäristössä, ja ilmeinen Lauran arkuuden vertaaminen pikkuveljen vastakohtaiseen, sosiaalisesti taitavaan käyttäytymiseen saattoi kääntää samastumissuhteet pääläelleen. Tällöin Laura olisi voinut osaltaan ikään kuin juuttua pikkuveljen kehitystahtiin.

Äiti pohti haastatteluissa usein Lauran ujoutta ja vertasi sitä pikkuveljen vastakohtaiseen käytökseen ja sosiaalisuuteen. Lauralla oli myös itsestään varsin samanlainen käsitys myös suhteessa pikkuveljeen. Vanhempien näkemys lapsesta, hänen piirteistään ja taipumuksistaan, tahtoo välittyä myös lapsen näkemykseksi itsestään. Lapsi käyttäytyy sillä tavalla, millaisena muut häntä pitävät. Tämä tapahtuu usein tiedostamatta, sillä lapsi voi aistia ja tulkita vanhempien asenteita pienistäkin vihjeistä. (Keltikangas-Järvinen 1996, 154–155; Arajärvi 1988, 67–68.)

Lauran esikoisasema on voinut vaikuttaa muuhunkin kuin samastumissuhteisiin. Esikoisista tulee yleensä muita lapsia riippuvaisempia vanhemmistaan, koska muita turvautumiskohteita heillä ei ole. Esikoisen aseman on ajateltu olevan siinäkin mielessä epäkiitollinen, että vaikeus torjua aggressiivisuuttaan pienempiin sisaruksiin ja vanhempien suuremmat vaatimukset altistavat enemmän syyllisyyden tunteille. (Egidius 1980, 111.) Kenties esikoisasemalla on oma merkityksensä Lauran koulun aloituksessa ilmenevän voimakkaan riippuvuussuhteen syntyyn.

Vanhemmat myös toimivat mahdollistajina ja rajoittajina ihmissuhteiden ja erilaisten virikkeiden suhteen. Niinpä vanhempien vaikutus kontaktien kontrolloijina muihin ihmisiin on sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävä. (Hurme 1995, 150.) Ennen kouluikää Lauralla oli erittäin niukasti kontakteja vertaisiinsa, koska lapsia ei vain lähipiirissä juurikaan ollut.

”Se (Laura) vaan oli aikuisten kans, sillä ei ollu mittään. No serkkupojat sillä nyt oli ainoita, mitä sillä oli...” (Äiti)

Lauralla ei oikeastaan ollut 1–2 luokkien aikanakaan kodin ympäristöön liittyviä vertaiskontakteja, ennen ystäväystymistä Sannan kanssa. Lauran ei myöskään juuri vierailut luokkatovereiden luona.

Toisaalta vanhemmat sallivat ja myös tukivat Lauran taiteellista harrastuneisuutta. Laura sai myös isona tyttönä leikkiä usein hevosiin liittyviä mielikuvaleikkejään ilman vanhempien paheksuntaa, vaikka isovanhemmat saattoivat ihmetellä moista lapsellisuutta. Rikas mielikuvitus voi pelastaa monelta pahalta ja olla myös luovuuden lähde (Sinkkonen 2008, 235). Lauran eläinrakkaus ilmeni muutenkin kuin eläytymisleikkien kautta. Esikoulussa Lauran toiveena oli saada pupu lemmikiksi. Hän myös mielellään hoiti eläimiä mummolan maatilaympäristössä. Toisella luokalla alkoi sitten ratsastusharrastus. Haaveet omista eläimistä elivät vahvana myös haastattelutuokiossamme.

Maccoby (1980) nostaa esiin vanhempien asettamien vaatimusten merkityksen lapsen kehittymiselle. Kun vanhemmat vaativat ja ohjaavat lapsiaan esimerkiksi osallistumaan kotitöihin ja käyttäytymään kohteliaasti, se edesauttaa lapsen sosiaalista kehitystä. Korkea vaatimustaso, mikä ei suinkaan tarkoita ankaruutta tai täydellisyyden tavoittelua, korreloi muun muassa matalan aggressiivisuuden ja altruismin kanssa. Vähäiset vaatimukset puolestaan näyttäisivät altistavan aggressiivisuudelle, hallitsemattomalle impulsiivisuudelle ja kypsymättömyydelle. (Mt., 382–383.) Laura oli jo pienestä pitäen mukana kotitöiden tekemisessä, ja hän teki niitä mielellään. Rohkaistumisen myötä Laura otti vielä enemmän vastuuta kotitöistä ja huolehti myös pikkuveljestään. Lapsi kehittää työnteossa monipuolisesti taitojaan ja ajatteluaan. Vaiavan näkeminen toisten vuoksi näyttäytyy mieluisana. (Takala & Takala 1988, 202–203.)

Perheen avoin keskustelukulttuuri tukee lapsen sosiaalista kehittymistä (Maccoby 1980, 386). Äidin ja Lauran välillä vaikutti olevan hyvä keskusteluyhteys jo leikki-

ikäisenä ja sosiaaliset perustaidot (ks. luku 3.2) alkoivat kehittyä varhaisessa vaiheessa. Koulun alkaessa keskusteluyhteyteen tuli kuitenkin rajoituksia.

”Se (Laura) ei vaan siitä koulusta halunnu puhua, mutta muuten kyllä...”
(Äiti)

Kuitenkin toisen luokan kevään rohkaistumisen myötä keskustelu myös kouluasioista helpottui ja ikävistäkin asioista Laura pystyi puhumaan helpommin. Avoin keskustelukuluttuuri kotona mahdollisti myös tunnetaitojen kehittymisen. Laura on tunneherkkä tyttö ja kykenee empatiaan. Erityisesti tämä tulee ilmi eläinrakkauden kautta. Kun haastattelussa kerroin omasta koirastani ja sen kuolemasta, Laura eläytyi kerrontaani todella vahvasti. Myös äidin haastattelussa tunneherkkyys oli läsnä. Empatiakyvyn kehittyminen alku voi olla lapselle ominaisessa varhaisessa jäljittelyssä. Kun vanhemmat ovat empaattisia, niin lapsikin oppii empaattista käytöstä. (Ojanen 1994, 130.)

Osittain eläytymistä ja empatiaakin sivuavana psyykkisenä toimintona pidetään refleksiivistä kykyä, jonka avulla voidaan ymmärtää piilevien tunteiden ja näkyvän käyttäytymisen yhteyksiä. Se on hyvän vuorovaikutuksen perusta ja myös itseymmärryksen väline. Myös se perustuu lapsena saatuun peilaavaan vuorovaikutukseen ja kokemukseen, että on ollut toisen mielessä. (Sinkkonen 2008, 108–109.) Lauralla selkeästi on tällaisia valmiuksia. Hän analysoi hämmästyttävän tarkasti omia ihmissuhteitaan ja myös koulunaloitusvaikeuksiaan. Ehkä sitä voi osaltaan pitää jonkinlaisena kehityksen indikaattorina, että pystyy tietoisesti analysoimaan omaa kehitystään. Sitä kautta muodostuu suhde omaan sisäiseen maailmaan. Ihminen tulee tietoiseksi omasta minäkäsityksestään, eli rakentaa omaa identiteettiään. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 34.)

6.2 Opettajat

Mikäli lähtöoletukseksi otetaan Harrisin (2000) ajatuksia mukaillen vertaisten rooli pääasiallisena sosiaalistajana, voidaan ajatella tämän vertaisryhmän kanssa toimivilla aikuisilla olevan ”ulkopuolisista” suurin merkitys prosessin kulun kannalta (Sal-

mivalli 2005, 165–178). Koulumaailmassa tämä aikuinen on luonnollisesti opettaja. Luokan vuorovaikutuskulttuuri rakentuu pitkälti opettajan oman ajattelutavan pohjalta (Rasku-Puttonen 2006, 125). Tämä kulttuuri ohjaa myös vertaisryhmän sisäistä vuorovaikutuskulttuuria, jolloin opettajalla on vaikutusmahdollisuus tämän kulttuurin rakentumiseen.

Opettaja ei ole vain toiminnan organisoija ja sääntelijä, vaan myös roolimalli ja samastumisen kohde. Erityisesti koulutietään aloitteleville pienille oppilaille opettaja on merkittävä samastumisen kohde (Keltikangas-Järvinen 1996, 202). Lauralle opettaja oli äärimmäisen tärkeä koulun aloitusvaiheessa. Hän oppi luottamaan opettajaan nopeasti ja turvautui häneen. Opettajasta tuli myös voimakas samastumisen kohde, mikä ilmenee hyvin Lauran ekaluokan piirustuksista (ks. Kuva 1). Niissä Laura kuvaa itsensä hyvin samanlaiseksi kuin opettajan. Hän jopa piirtää samalla tavoin leikatun hameen itselleen kuin mikä opettajalla oli, vaikei hänellä itsellään sellaista todellisuudessa ollutkaan. Halu tulla jollakin tavoin opettajan kaltaiseksi oli suuri.



Kuva 1. Lauran piirros itsestään (vasemmalla) ja opettajasta ekaluokalla.

Voisi päätellä, että samastuminen opettajaan ulottuisi myös sosiaalisen toiminnan alueelle. Lapsi miettii, miten opettaja toimii vuorovaikutustilanteissa, ja pyrkii soveltamaan samaa toimintamallia itsekkin. Kasvatussuhteessa on kuitenkin aina läsnä valta, sillä opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaan kasvuun haluttuun suuntaan (Ylitapio-Mäntylä 2009, 125–127). Jo tämän opettajan valta-aseman vuoksi vuorovaikutus oppilaiden kanssa ei ole yhteismitallinen lasten välisen vuorovaikutuksen kanssa, joten mallin soveltaminen ei todennäköisesti tuota toivottua tulosta. Voisiko oppilas sitten ottaa menestyksekkäästi mallia opettajan toiminnasta aikuisten kanssa, jolloin opettaja toimii ikään kuin vertaisryhmässään? Nämä tilanteet voivat vain jäädä varsin vähäiseksi, erityisesti vallitsevassa koulukulttuurissa, jossa opettajan autonomia näyttäytyy vielä usein yksin tekemisenä. Lisäksi vertaisryhmän sisäiset säännöt ovat aina ryhmäkohtaisia, jolloin sama toimintamalli ei välttämättä pure eri konteksteissa. Vertaisryhmän sisälläkin on yksilöllistä vaihtelua, eli jokainen yksittäinen vuorovaikutussuhde on omanlaisensa (vrt. esim. Laine 2002, 14). Valmista mallia ei voi patenti-

ratkaisuna soveltaa missään kontekstissa kaikkeen. Erilaisten vuorovaikutustilanteiden havainnoinnin kautta kuitenkin karttuu kyky havaita toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä. Yksittäiset sosiaaliset taidot antavat työkalupakin, minkä puitteissa yksilö voi toimia. Sosiokognitiiviset taidot empatiakyvyn tukemana mahdollistavat oikeiden työkalujen valinnan oikeaan tilanteeseen.

Viime aikoina yleiseen keskusteluun on noussut opettajien auktoriteettiaseman heikkeneminen. Joka tapauksessa opettaja on kuitenkin aina jonkinlainen auktoriteetti, jolla on suuret mahdollisuudet tukea oppilaan kehitystä myös henkilökohtaisten persoonallisten ominaisuuksiensa kautta (Keltikangas-Järvinen 1996, 203–204). 1–2 luokkien opettajalle tärkeää omassa työssään oli tunne. Hän halusi luoda turvallisen tunneilmaston, jossa jokainen oppilas uskaltaa olla oma itsensä ja voi luottaa opettajan huolenpitoon. Tämä vahvaksi muodostunut luottamus oli Lauran kannalta erittäin tärkeää. Opettaja saattoi tilanteen vaatiessa myös tavallaan pakottaa Lauraa esimerkiksi toimimaan yhteistyössä toisten kanssa, jolloin Laura hyväksyi tämän luottaessaan opettajaan. Myös 3-4 luokan opettajalle oppilaiden persoonan huomiointi ja luottamuksen muodostaminen näyttäytyi kaiken toiminnan perustana.

”Siinä pätee niinku muittenkin kans, että ku pitää kaikenlaisia oppilaita ihmisinä joka päivä, ni se luottamus, ku syntyy sitte, ni se eläminen ja oppiminen on hyvin helppoa sen jäläkeen.” (Opettaja 3–4 lk)

Tästä luottamuksesta kertoo myös Lauran kuvailut opettajistaan rohkaisevina, välittävinä ja hauskoina persoonina. Jo kouluun tutustumispäivänä saadun kesätehtävämönisteen reunaan Laura oli kirjoittanut ”Tykkään sinusta opettaja” -lausahduksen.

”Se (opettaja 1-2 lk) oli semmonen tosi hyvä ja se sano sillain suoraan...ja se osas niinkö rohkastuttaa kaikkia oppilaita. Se oli niinkö sellanen rohkaiseva ja semmonen tosi hyvä opettaja minun mielestä...Se osas myös kehua. Se niinku kehu ja kannusti kauheasti, eli ne kaks ainaki. Ja sitte se ei ollu semmonen, että se ois hoppuillu kauheasti, että se otti kaikki niinku rauhallisesti.” (Laura)

”No sillä (opettaja 3-4 lk) niinku riittää sitä huumorintajua, ja se on semmonen reipas ja tosi hyvä opettaja...Ja se oli semmonen tosi kiva.” (Laura)

Lauran kommentteista heijastuu hyvän opettajan muotokuva. Uusikylä (2006) mukaan hyvän opettajan keskeinen tunnusmerkki on oppilaista pitäminen. Myös sellaiset piirteet kuin huumorintaju, päättäväisyys ja ystävällisyys ovat hyvälle opettajalle ominaisia. (Mt., 59.)

Henkilöllä, jolla on merkittävä asema ihmisen mielessä, on myös paljon vaikutusmahdollisuuksia häneen. Erityisesti tämä näyttää ilmenevän pienen lapsen ja hänen opettajan välisessä suhteessa. (Ks. Laine 1998, 496–497.) Niinpä opettajan kannustuksen ja moitteiden painoarvo lapsen mielessä voi olla hyvin merkittävä.

”Että se (1-2 luokkien opettaja) niinku rohkaistutti minut olemaan toisten kanssa ja se helpotti minun olemista koulussa.” (Laura)

Laura antoikin monessa yhteydessä omasta kehityksestään kaiken kunnian opettajalle. Lauran mielestä myös hänen ja Sannan ystävyys oli opettajan ansiota. Turvalliseksi ja miellyttäväksi koetusta opettajasuhteesta huolimatta Laura kuvaili ekaluokan mielialoja negatiiviseen sävyyn. Näyttäisi siis siltä, että sosiaalistuminen vertaisryhmään on onnen edellytys. Opettaja itsessään ei siis voi ”tuoda onnea” oppilaalleen, vaan voi omilla toimillaan auttaa pääsyä tähän vertaisryhmään, kuten Lauran edellä mainitusta sitaatista käy ilmi.

Lauran molempien opettajien näkemyksistä tuli esille ikään kuin epävirallisten, oppituntien ulkopuolisten tilanteiden merkitys luottamuksellisen oppilas-opettaja -suhteen luojana. Esimerkiksi välituntivalvonnassa opettajalla on hyvä mahdollisuus päästä vapaampaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

”..niin tuota jotakin siellä tekee niitten kans, muutakin ku on vähä niinku tappina siellä etäisyyden päässä. (Opettaja 3–4 lk)

Kommentista heijastuu aito välittämisen halu, joka on pedagogisen rakkauden kantava voima. Lapset arvostavat ymmärtäväistä opettajaa, joka on läsnäoleva ja välittävä tavallinen aikuinen. Opettajalle on keskeistä ymmärtää oppilas sellaisena kuin hän on, jotta kasvatustapahtuisi rakkauden hengessä lapsen omilla ehdoilla. Tämä edellyttää lapsen aitoa kuulemistakin, mistä myös Laura sai nauttia. (Viskari 2003, 165–174.)

6.3 Vertaiset

Lapsen sosiaalinen sopeutuminen näyttäytyy sosiaalisen aseman ryhmässä ja ystävyysuhteiden kautta. Myös myöhemmän kehityksen kannalta hyväksytyksi tuleminen kokemus ja ystävyysuhteet ovat merkityksellisiä. Ryhmän voisi ajatella valmentavan lasta toimimaan yhteiskunnassa ja ystävyyden puolestaan läheisissä suhteissa. (Salmivalli 2005, 22–23, 38.) Lauralla oli selkeitä vaikeuksia vuorovaikutussuhteissa vertaisiinsa ennen kouluikää ja erityisesti ekaluokalla. Osaamattomuuden kokemukset toveriryhmän kanssakäymisessä ennustavat sosiaalista tyytymättömyyttä ja sopeutumiso ongelmia koulussa, ja ne voivat helposti johtaa myös vakavampiin sopeutumiso ngelmiin (Laine 1998, 493). Ryhmä vaikuttaa lapseen myös, vaikka hän ei ole tämän ryhmän kanssa vuorovaikutuksessa. Ihmisen sosiaalistuminen perustuu pitkälti samastumiseen, mikä on mahdollista ilman vuorovaikutustakin. Tosin torjutun tai muuten ilman kontakteja olevan tilanne ei ole sosiaalisen kehityksen kannalta optimaalinen, mutta kuitenkin tyhjää parempi. (Harris 2000, 217–218.)

Ennen kouluikää Lauralla ei oikeastaan ollut vertaisryhmää, jonka sosiaalisen jäsenyyden hän olisi saavuttanut. Oman perheen vuorovaikutusympäristössä Laura kohosi jossakin serkkupoikiaan ja erään tuttavaperheen lapsia, mutta heihinkään ei kiinteämpää yhteyttä syntynyt. Kiinteät vuorovaikutussuhteet olivat kodin sisäisiä. Päiväkodissa ja esikoulussa Laura oli toki kosketuksissa ikätovereihinsä, mutta haastattelujen perusteella sosiaalistuminen ryhmään oli vähäistä. Haastatteluissa tieto esikouluaikaisista toverisuhteista jäi varsin ohueksi ja ristiriitaiseksi, eikä tuolta ajalta ole mitään sosiometristä mittausaineistoa. Niinpä tarkastelen vertaissuhteiden kehitystä lähinnä ensimmäisestä luokasta lähtien.

6.3.1 Sosiometrinen status

Lasten ja nuorten ryhmiä tutkittaessa määriteltävä sosiometrinen status kertoo yksilön asemasta ryhmässä. Se perustuu toverisuosion ja -epäsuosion tarkasteluun. Salmivallin (2005) mukaan Coie & Dodge ovat jaotelleet sosiometriset statukset viiteen tyyppiin: suositut, torjutut, keskimääräisessä asemassa olevat, huomiotta jätetyt ja ristiriitaisessa asemassa olevat. Suositut saavat kyselyssä paljon positiivisia ja vähän negatiivisia valintoja. He ovat usein kognitiivisesti hyvin kehittyneitä ja sosiaalisesti päteviä. Torjutut saavat paljon negatiivisia valintoja ja vain vähän positiivisia valintoja. He jakautuvat vetäytyviin ja aggressiivisiin tyyppeihin. Keskimääräisessä asemassa olevia mainitaan jonkin verran molemmissa valinnoissa. Huomiotta jätetyt ei juuri mainita kummassakaan valinnassa, mutta tarkemmin analysoituna he eivät juuri eroa ominaisuuksiltaan keskimääräisessä asemassa olevista. Ristiriitaisessa asemassa olevat puolestaan saavat runsaasti sekä positiivisia että negatiivisia valintoja. He ovat ryhmässä usein näkyviä persoonia, jotka eivät niin sanotusti jätä ketään kylmäksi. (Mt., 25–29; ks. myös Poikkeus 1995, 128–129.) Lauran luokassa suoritettujen sosiometrisien mittaukset eivät ole aivan yhteismitallisia. Silti ainakin kaverisuhteiden osio on kaikissa mittauksissa vertailukelpoinen. Jokaisessa mittauksessa kartoitettiin myös luokassa johtajaksi miellettyjä oppilaita. Torjutun statusta on 1–2 luokkien kyselyiden perusteella mahdotonta määrittää, koska negatiivista valintaa ei niissä kysytty. (Ks. liitteet 1 & 2.)

Ensimmäisellä luokalla Lauraa ei valinnut kukaan kaveriksi. Laura ei tosin ollut itse ollut koulussa sinä päivänä, kun suurin osa luokasta oli kyselyn tehnyt. Kyselyn tulos on kuitenkin linjassa myös ekaluokasta haastattelujen pohjalta piirtyneen kuvan kanssa. Luokkakaverit pikemminkin yrittivät saada Lauraa mukaan ryhmään kuin torjuivat siitä. Laura oli siis oikeasti yksinäinen, muttei kuitenkaan torjuttu. Niinpä lieenee perusteltua määritellä Lauran sosiometriseksi statukseksi huomiotta jätetty. Mittauksessa Laura oli valinnut kavereikseen samoja henkilöitä, joiden kanssa hän haastattelujen mukaan oli eniten ekaluokalla tekemisissä.

Toisen luokan ensimmäinen mittaus sijoittui ajankohtaan, jolloin Laura oli päässyt hyvään vauhtiin ystävyysuhteessa Sannaan. Tässä mittauksessa Lauran valitsi kaveriksi kaksi tyttöä ja valinnat olivat myös vastavuoroisia. Yksi tyttö myös halusi tutustua Lauraan enemmän. Voisi tulkita, että Laura alkoi tässä vaiheessa sopeutua ryhmään paremmin ja statukseksi voisi määritellä keskimääräisessä asemassa oleva. Toisen luokan lopussa tehty mittaus antoi oikeastaan täysin samanlaisen tuloksen. Kenties Lauran itsetunnon kohoamista tässä mittauksessa kuvaa se, että hän valitsisi itsensä johtajaksi.

Neljännän luokan mittauksessa Lauran valitsi kaveriksi vain Sanna. Toisaalta tässä mittauksessa ollutta negatiivista valintaa ei Lauran kohdalle tullut. Sen sijaan kahden luokkatoverin mielestä Laura olisi hyvä johtaja. Keskimääräisessä asemassa oleva lienee sopiva statusmääritelmä Lauralle myös tässä mittauksessa, vaikka viitteitä myös huomiotta jätetyn statukseen olisi. Johtava asema vertaisryhmässä kertoo sosiaalisesta taidokkuudesta. Ryhmän toimintaa ohjaa usein lapsi, jolla on hyvä ilmaisu-, kuuntelu- ja roolinvaihtokyky sekä rikas mielikuvitus. (Poikkeus 1995, 133.) Myös 3–4 luokkien opettaja arvioi, että Laura saattaa roolittaa muutamaa kaveriaan välituntileikeissä, vaikkei näkyvin habitus johtajuuteen viittaakaan. Johtajavalinnoista huolimatta kaksi luokkatoveria mainitsi Lauran ujona tai arkana oppilaana. Toinen mainitsijoista oli ollut Lauran kanssa samassa luokassa ekaluokalta asti. Kenties mielikuva Laurasta ujona oppilaana oli jäänyt voimakkaasti mieleen.

Taulukko 1. Yhteenveto sosiometrisistä mittauksista Lauran osalta

Mittausajankohta	Positiiviset valinnat	Negatiiviset valinnat	Valinnat johtajaksi	Sosiometrisen status	Muita huomioita
Ekaluokka (kevätlukukauden alku)	0	ei kysyty	0	huomiotta jätetty	Laura ei ollut koulussa, kun pääosa luokkatovereista vastasi kyselyyn.
Toinen luokka (kevätlukukauden alku)	2	ei kysyty	0	keskimääräisessä asemassa oleva	Positiiviset valinnat vastavuoroisia
Toinen luokka (kevätlukukauden loppu)	2	ei kysyty	Ehdotti itseään	keskimääräisessä asemassa oleva	Positiiviset valinnat vastavuoroisia
Neljäs luokka (kevätlukukauden loppu)	1	0	2	keskimääräisessä asemassa oleva	Positiivinen valinta vastavuoroinen

Sosiometriset statukset ovat varsin pysyvänluonteisia. Niitä voi olla erittäin vaikea muuttaa. Tosin huomiotta jätetyn asema on statusten vertailussa herkin muutoksille, erityisesti uudessa ympäristössä ja uusien ihmisten kanssa. Huomiotta jätetyt saavat myös usein muodostettua vastavuoroisen ystävyysuhteen keskilapsuuteen mennessä. (Salmivalli 2005, 25–34; Keltikangas-Järvinen 2010, 195.) Laura solmi ystävyysuhteen Sannan kanssa. Silti Lauran kohdalla status kokonaisuudessaan näytti olevan varsin vakaa ryhmän muuttumisestakin huolimatta. Tarkalleen ottaen Lauran sosiometrinen status liikkui huomiotta jätetyn ja keskimääräisessä asemassa olevan

välimaastossa. Huomiotta jätetyt lapset on tutkimuksissa todettu koulun kannalta myönteiseksi, sillä heillä on yleensä hyvä koulumotivaatio, he sopeutuvat sääntöihin ja opettajat pitävät heistä (Salmivalli 2008, 29). Kuvailut sopivat hyvin myös Lauraan erityisesti toisen luokan keväästä lähtien.

Lapset eivät aina tiedosta omia statuksiaan. Lapsella ei välttämättä ole realistista käsitystä siitä, kuinka suosittu hän on. On mahdollista, että lapsi suojelee itseään ajatteleamalla, että on suositumpi ja sosiaalisesti pärjäävämpi kuin ympäristön vihjeet antaisivat luvan ymmärtää. (Salmivalli 2005,30.) Lauran ja myös äidin haastatteluista kävi ilmi, että jonkinasteista vääristymää tähän suuntaan oli muodostunut ainakin neljännen luokan mittaukseen viitaten.

”Elikkä Lauralla on hirvittävästi kavereita.” (Äiti)

6.3.2 Ystävät

Lauran solmima ystävyysuhde (ks. myös luku 5.3) Sannan kanssa oli sosiaalisessa kehityksessä iso askel, joka myös mahdollisti ja rohkaisi ottamaan lisää uusia askeleita. Ystävyysuhteen syntyminen eteni pikku hiljaa tutustellen opettajan järjestäessä aktiivisesti tytöille mahdollisuuksia tutustua toisiinsa. Välillä opettaja myös suoraan kehotti Lauraa olemaan Sannan kanssa. Myös Laura tiedosti opettajan merkittävän roolin ystävyiden muodostumisessa.

”...sitte se (opettaja 1–2 lk) yhisti minut ja Sannan, niin sitte meistä tuli ystäviä, ku se (opettaja) huomasi, että me oltiin samanluontosia.” (Laura)

Myös äiti korosti tyttöjen mielikuvitusmaailmojen ja luonteen samankaltaisuuden merkittävyyttä ystävyiden onnistumiselle.

Sosiaalinen status määrittyy ryhmätasolla, mutta ystävyys on kahden lapsen välinen ilmiö. Se on erityinen vertaissuhde, jossa korostuu vastavuoroisuus, läheisyys ja uskottuminen. Ystävyys synnyttää myönteisiä tunteita molemmille osapuolille. Ystä-

vyuden määrittämiseen tutkimuksissa on hyödynnetty samoja sosiometrisiä mittauksia kuin sosiaalisen aseman arvioinnissa. Ystävyyden kriteerinä on pidetty vastavuoroista valintaa. Jotkut tutkijat ovat myös painottaneet, että mittauksessa täytyy kysyä ystäväistä. (Salmivalli 2008, 35–36.) Lauran ja Sannan välinen suhde on ainoa näillä kriteereillä ystävyudeksi yltävä. Aineistossani Lauran ja Sannan valinnat olivat vastavuoroisia kolmessa viimeisessä mittauksessa. Lisäksi haastatteluaineisto kauttaaltaan sekä Lauran piirrokset ja kirjoitelmat tukevat ajatusta heidän ystävyystään. Sanna oli ainoa, joka oli mukana eri ympäristöissä Lauran elämässä, eli koulussa, kotona ja kodin ulkopuolisella vapaa-ajalla. Toisaalta Lauralla oli myös toinen vastavuoroinen valinta toisen luokan tutkimuksissa, mutta tämä ihmissuhde ei noussut haastatteluissa samanlaiselle ystävyystasolle. Ehkä ryhmätyökaverin valintaan suuntautunut sosiometrinen mittaus ei siis kerro vastavuoroisista vastauksista huolimatta automaattisesti ystävyystasosta.

Ystävyys tarjoaa kumppanuutta, yhteistä aikaa ja puuhailua, läheisyyttä, neuvoja ja apua, emotionaalista tukea, luottamusta ja niin edelleen. Ystävyysuhde on emotionaalinen ja kognitiivinen resurssi sekä turvallinen konteksti kehittää sosiaalista pätevyyttä. Ystävyysuhdeiden ensisijainen tehtävä vaihtelee ikäkausittain. Ennen kouluikää korostuu leikin merkitys, jonka kautta opitaan muun muassa säätelemään emootioita, odottamaan vuoroa ja jakamaan. Kouluiässä ystävyysuhdeissa opitaan käyttäytymisen normeja, ja sosiaalisen vertailun kautta kontrolloidaan samanlaisuuden tavoitetta. Tasavertainen ystävyysuhde antaa kehityskumppanin erilaisiin kehityshaasteisiin (Salmivalli 2008, 36–37; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 156–157.) Voimakas samastumisen pyrkimys välittyy hyvin Lauran piirroksista (ks. Kuva 2).



Kuva 2. Lauran piirros Sannasta (vasemmalla) ja itsestään toiselta luokalta.

Laura ja Sanna leikkivät paljon yhdessä mielikuvitusleikkejä, joissa molemmilla oli omat roolinsa. Usein mielikuvitusleikkien käsikirjoitus pohjautui Lauran tekemiin piirroksiin Sonic-hahmoista. Sosiaalista vuorovaikutusta sisältävät kuvitteluleikit ovat erittäin tärkeitä lapsen taitojen oppimiselle ja kulttuuriin sosiaalistumiselle (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 120). Toki Sanna ja Laura leikkivät muitakin leikkejä, juttelivat, piirsivät ja jakoivat salaisuuksia. Sanna myös vieraili usein Lauran kotona, jopa yökylässä.

Ystävä on myös korvaamaton tuki erilaisten siirtymien aikana, kuten esikoulusta kouluun siirryttäessä (Laine 1998, 492). Lauralle ei esikoulussa muodostunut varsinaisia ystävyys-suhteita varsinkaan samaan ekaluokkaan tulleiden lasten kanssa. Eh-

kä sekin osaltaan lisäsi turvattomuutta koulunaloituksessa. Taas luokan vaihtuminen toisen ja kolmannen luokan välillä sujui kivuttomasti Sannan kanssa yhdessä. Ystävyys kehityskumppanuutena ilmeni Lauran kirjoitelmassa koulunaloitusajastaan, kun hän kuvasi molempien sosiaalista aktivoitumista ystävyiden myötä. Samalla Laura asetti kertomuksensa kautta itsensä laajempien kulttuuristen merkitysten piiriin tuoden esille sosiaalisen normin osallistuvasta oppilaasta ja kaverista (ks. Kronqvist & Pulkkinen 2007, 150–151).

Monissa poikkileikkaustutkimuksissa on todettu, että vastavuoroinen ystävyysuhde korreloi muun muassa korkean yhteistyökyvyn, prososiaalisuuden, altruismin ja itsevarmuuden kanssa. Millaisia sitten ovat ystävyysuhdeiden ja sosiaalisen pätevyyden väliset yhteydet? Tätä selvittäviä pitkittäistutkimuksia on vähän ja nekin osaltaan ristiriitaisia. Ystävyysuhdeet parantavat osaltaan kouluviihtyvyyttä ja -menestystä, kohentavat itsetuntoa, ehkäisevät tunne-elämän ongelmia ja suojaavat, erityisesti tyttöjä, kiusaamiselta. Toisaalta on tutkittu, että sosiaalinen pätevyys ennemminkin edistää ystävyysuhdeiden syntymistä kuin päinvastoin. (Salmivalli 2008, 37–38.) Lauran kuvailu ystävyysuhdeiden syntyhetkistä kyllä osoittaa, että hänellä oli sosiaalista pätevyyttä tehdä taitava aloite yhteisen leikin alkamiseen.

”mie kysyin, että tiiätkö sie (Sanna) niitä Sonic-hahmoja. Ni se sano, että tiiän. Ni sitte mie sanoin, että miekin tiiän, että me voitais kokeilla leikkiä niitä.” (Laura)

Kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella ystävyysuhdeiden syntyminen näyttäisi mahdollistavan myös suuren kehityssaskeleen sosiaalisessa pätevydessä. Lauran kokonaisvaltainen tunnetilan muutos ajoittuu selkeästi toisen luokan kevääseen, ystävydestä pulpannutta positiivista energiaa riitti myös sosiaalisen pätevyyden kehittämiseen. Laura alkoi tutustua muihinkin luokkatovereihin paremmin ja uskalsi ottaa näkyvämpää roolia ryhmätilanteissa.

6.3.3 Ihastukset

Rakkaus liittyy jokaisen ihmisen koko elämänkaaren vaiheisiin (Määttä 1999, 9). Hännikäisen (2006) esikoululaisia koskevassa tutkimuksessa lapsilla alkoi myös ilmetä rakkaussuhteita. Erityisesti tytöt olivat aktiivisia rakkaussasioissa. Lisäksi lapset rajasivat tämä aihepiirin oman vertaiskulttuurin sisäiseksi asiaksi. (Mt., 139–140.) Myös Lauran elämäntaipaleelle mahtuu ihastuksia ja ilmeisesti myös Laura piti ihastussuhteet lähinnä omana tietonaan.

Lauralla oli oikeastaan kolme merkittävää kontaktia vastakkaiseen sukupuoleen vertaistasolla, jotka hän määritteli ihastus- tai tykkäämissuhteiksi. Esikoulussa Laura tykkäsi Veetistä, mutta he eivät oikeastaan leikkineet tai tehneet muuta yhdessä. Laura ainoastaan kyseli joskus Veetiltä ja tämän kaverilta kuulumisia, joka toki on jo sinänsä sosiaalisen pätevyyden osoitus ja sosiaalisten taitojen harjoittelutilanne. Ehkäpä tunnelataus sai rohkaistumaan aloitteelliseksi. Laura tykkäsi Veetistä myös ekaluokalla, mutta pikkuhiljaa samalla asuinalueella asuva Markku alkoi kiinnostaa yhä enemmän.

Ensimmäisen luokan lopulla alkoi syntyä koulumatkasuhde Markun kanssa. He eivät oikeastaan leikkineet tai olleet tekemisissä koulumatkoja lukuun ottamatta. Pari kertaa Markku kävi kuitenkin kaverinsa kanssa kysymässä Lauraa kotoaan ulos leikkimään, mikä hämmästytti Lauraa suuresti. Satunnaisilla yhteisillä koulumatkoilla he juttelivat innokkaasti. Erityisesti Markku kertoi mielellään, mitä hänelle oli tapahtunut. Ja Laura kuunteli sujuvasti. Näitä satunnaisia yhteisiä koulumatkoja oli aina toisen luokan loppuun. Se oli yksi konteksti hankkia sosiaalista pätevyyttä. Kenties se oli oivallinen ”valmennuskurssi” myös ystävyiden solmimiseen Sannan kanssa. Laura sai ikään kuin olla kuunteluoppilaana siitä, miten kerrotaan itsestä ja keskustellaan. Tämä sopii hyvin ajatukseen sosiaalisten valmiuksien oppimisen luonteesta pitkälti mallioppimisena (Kalliopuska 1995, 9).

Kolmannella luokalla Laura tutustui uuteen luokkakaveriin Juusoon. Hän oli hauska ja toiset huomioon ottava poika, jonka kanssa Laura teki mielellään tunneilla pari- ja ryhmätöitä. Juuson kanssa Laura myös leikki yhdessä välitunnilla. Ihastussuhde jäi yhden lukuvuoden mittaiseksi, kun Juuso muutti pois kolmannen luokan jälkeen.

Ihastuminen yleisenä ilmiönä rinnastuu rakastumiseen. Jälkimmäinen lienee vahva ilmaisu Lauran tapauksesta puhuttaessa, mutta sen kautta voidaan tarkastella ilmiön yleisiä piirteitä. Määtän (1999) mukaan rakastuminen on voimakas tunnekokemus mutta myös muodonmuutos, jossa maailma jäsentyy uudella tavalla. Ympäröivä todellisuus näyttäytyy jalostuneempana, rakastettu ihannoituna ja rakastunut tuntee itsensäkin vahvemmaksi ja kyvykkäämmäksi. (Mt., 18–19.) Myös positiiviset tunteet siitä, että toinen on kiinnostunut minusta ja seurastani, lisäävät itsearvostusta ja tukevat itsetunnon vahvistumista. Sattumaa tai ei, mutta Laura kuvaili paremman kouluviihtyvyyden ajan alkaneen ensimmäisen luokan keväällä, jolloin hän myös alkoi olla Markun kanssa. Laura alkoi myös olla rohkeammin muiden kanssa tekemisissä. Kenties ihastuminen osaltaan vaikutti parempaan viihtymiseen koulussa ja jonkin asteiseen rohkaistumiseen.

Lauran ihastukset vaikuttavat olevan kuvailujen ja omien kokemusteni pohjalta sosiaalisesti taitavia ja luokassaan pidettyjä oppilaita. Henkilöllä, jolla on merkittävä asema ihmisen mielessä, on myös paljon vaikutusmahdollisuuksia häneen (Laine 1998, 496). Ihastumisen kohteen voisi ajatella olevan myös voimakas samastumiskohde, koska samastumiseen liittyy olennaisesti mallin ihailu ja tästä pitäminen. Samastumisen voimapiirissä lapsi voi kokea itsensäkin taitavammaksi, jolloin itseluottamus ja hallinnantunne vahvistuvat. (Egidius 1980, 108–109; Keltikangas-Järvinen 1996, 156.) Niinpä on perustelua olettaa, että sosiaalisesti taitavat ihastuksen kohteet ovat osaltaan vaikuttaneet Lauran sosiaalisen kehityksen suotuisaan etenemiseen.

6.3.4 Kaverit

Kaveri voi olla hieman vaikea tieteellisesti ja muutenkin määritellä. Tämän tutkimuksen puitteissa tarkoitan kavereilla niitä Lauran luokkatovereita, joiden kanssa hän on koulussa toiminut vertaisryhmän sisäisissä toiminnoissa lähtökohtaisesti vapaaehtoisuuden pohjalta. Laura puhui itse välillä ystävistä ja välillä kavereista. Tässä jaotellussa eroksi ystävästä muodostuu yhteisen toimintaympäristön rajoittuminen lähinnä kouluun ja vastavuoroisen valinnan puuttuminen sosiometrisissä mittauksissa.

Nämä kaverisuhteet tarjosivat Lauralle eräänlaiset pitkospuut yksinäisyyden suon yli kohti ystävyiden keidasta, mutta myös eräänlaisen turvaverkon myös ystävyssuhteen eri vaiheissa. Erityisesti ekaluokalla muutamien luokkatoverien Lauralle osoittama huomio, vaikkakin välillä opettajan rohkaisemana, piti portteja auki ryhmän täysivaltaiseen jäsenyyteen. Tällainen vähäinenkin toverisuosio torjunnan sijaan suojaa vaikeuksilta, sillä se tarjoaa edes jonkinlaisen sosiaalisten taitojen harjoituskentän (Salmivalli 2008, 33).

Kavereiden kategoriaan täytyy nostaa esikouluajalta kaksi tyttöä, joiden kanssa ei myöhempää yhteyttä ole ollut. Laura nimesi nämä tytöt haastatteluissa kavereikseen, mutta äidin omien ja esikouluopettajalta saatujen tietojen pohjalta Laura olisi ollut esikoulussa yksinäinen. Laura kertoi, että syvempi suhde tyttöihin muodostui riidan kautta. Laura oli riitautunut toisen tytön kanssa, jolloin toinen tytöistä ryhtyi sovittelijaksi. Riitelijät pyysivät toisiltaan anteeksi, ja kaikki yhdessä muodostivat kolmen tytön tiimin. He puuhailivat yhdessä ja karkailivat joskus esikouluryhmästä jumppasaliin ja Lauran pikkuveljen päiväkotiryhmän luo. Voisi ajatella, että karkailumatkojen suuntautuessa Lauran pikkuveljen luo, on Lauralla täytynyt olla kyky tuoda omia tavoitteitaan esille ja saada tahtonsa toteutumaan. Tämähän on oikeastaan merkki sosiaalisesta pätevydestä (ks. luku 3.2).

Ekaluokan alun yksinäisyyden jälkeen Laura pyysi tunnilla paritöihin kaverikseen Henna. Henna hyväksyi Lauran ja he tekivät yhteistyötä lähinnä tunneilla. Hennalla oli muitakin kavereita ja Laura ajatteli, etteivät he keskenään olleet kovin hyviä kavereita. Henna kuitenkin otti Lauraakin mukaan, kenties osittain myös opettajan johdattamana. Vaikka tyttöjen yhteistoiminta keskittyi oppitunneille, Henna toimi Lauralle myös jonkinlaisena linkkinä välituntien leikkiryhmiin. Sitä kautta Laura sai ensimmäisen luokan keväällä myös kaksi muuta kaveria, joiden kanssa oli muita luokkatovereita enemmän tekemisissä. Vaikka Laura kertoikin olleensa jossain määrin myös aloitteellinen kaverisuhteiden muodostumisessa, niin toisaalta Laura myös kuvaa olleensa ikään kuin muiden armoilla.

”...oli ihan kivaa sitte, ku ne otti minut ystäväksi. Ja sain siellä niinku muittenkin kans olla välillä.” (Laura)

Laura oli edelleen paljon yksin välitunneilla, mutta näiden kaverikontaktien kautta hänellä oli helpompaa ottaa osaa yhteiseen toimintaan.

Toisella luokalla samat kaverisuhteet säilyivät Sannan tullessa kuvioihin. Kevätlukukauden sosiometrisissä mittauksissa Lauralla oli vastavuoroiset valinnat vielä yhden eri tytön kanssa. Haastattelujen pohjalta ei mitään Lauran mielestä merkittävää kanssakäymistä kuitenkaan ilmennyt. Ehkä siinä on ollut jonkinlainen kaveruusjakso, ainakin se kertoo aktiivisuudesta sosiaalisella kentällä.

Kolmannen luokan alussa Laura otti reippaasti kontaktia uusiin luokkatovereihin. Vanhoista luokkalaisista Sanna ja Henna olivat tuttuja ja turvallisia kavereita. Vanhojen luokkalaisten kanssa Laura perusti tanssiryhmän, jossa oli myös Henna mukana. Oikeastaan Hennan merkitys oli Lauralle koko 3–4 luokkien ajan edelleen samanlainen turva kuin 1–2 luokilla - ei välttämättä paras kaveri, mutta aina luotettava ja mukaan ottava. Laura oli aika paljon tekemisissä kolmen uuden tytön kanssa. Niistä Jennin kanssa Laura perusti vähän myöhemmin kahdestaan oman tanssiryhmän, joka toimi menestyksekkäästi koko 3–4 luokkien ajan. Muuten uusien tyttöjen kanssa muodostettu ryhmä hajaantui kolmannen luokan aikana rauhanomaisesti.

Neljännän luokan alussa Sannan kanssa riitaantumisen myötä Laura jäi oikeastaan ilman läheisempää kaverisuhdetta. Luokkaan oli tullut uusi tyttö, jonka kanssa Laura alkoi kaveriksi, kunnes välit Sannaan korjaantuivat. Uusien kaverisuhteiden muodostaminen oli kokemuksen myötä tullut Lauralle helpommaksi.

7 PEDAGOGINEN KULTTUURI TUKEMASSA SOSIAALISTA KEHITYSTÄ

7.1 Luokan toimintakulttuuri

Luokan pedagoginen kulttuuri oli Lauralle välittömästi koulun aloitusvaiheessa se oljenkorsi, joka piti hänet edes jollain tasolla mukana ryhmässä. Siihen vaikutti suuresti turvallinen luottamus opettajaan, joka organisoi luokan toimintaa. Opettajan pyrkimys luoda luokkaan yhteisöllinen asenneilmasto tuki vahvasti Lauran sosiaalistumista ryhmään. Tärkein sääntö, jonka pohjalle kaikki luokan toiminta lähdettiin perustamaan, oli se, ettei ketään saanut jättää yksin missään tilanteessa. Opettaja myös huolehti tarpeen vaatiessa, että sääntöä kunnioitetaan. Oma luokka onkin lapselle tärkeä yhteisö, jonka pysyvyyttä ja me-henkeä tulisi vaalia (Keltikangas-Järvinen 1994, 95). Lasten myönteistä suhtautumista toisiin lapsiin lisää osallisuus yhteisössä, jossa autetaan toisia, kannetaan vastuuta kaikkien hyvinvoinnista, kunnioitetaan yhteisiä päätöksiä ja noudatetaan oikeudenmukaisuutta (Takala & Takala 1988, 204). Yhteenkuuluvuuden tunteen vallitessa ja turvallisen opettaja-oppilassuhteen kannattelemana lapsi voi muodostaa realistisen kuvan itsestään, kehittää sosioemotionaalista kompetenssiaan ja lisätä itsearvostustaan (Lappalainen ym. 2008, 115).

Opettajan toiminnan taustalla vaikutti perusajatus vuorovaikutuksen lisäämisestä lasten välille, mikä ilmeni erilaisten systeemien ja toimintatapojen kautta. Hän halusi kaikin tavoin saada esille oppilaissaan aktiivista toimijuutta yhteistoiminnan ja vastuun antamisen kautta. Opettajalla oli myös taito tarttua lasten keskustelunavauksiin ja kannustaa heitä sanomaan sanottavansa. Kaikissa tilanteissa hänellä oli pyrkimys saada aikaan vapautunutta vuorovaikutusta, johon jokainen voi osallistua. Tätä tavoitetta tuki myös selkeä yksilöiden vahvuuksien esiin nostaminen, jonka kautta oppilaat saivat rohkeutta myös vuorovaikutustilanteisiin osallistumiseen. Toisaalta opettaja antoi tilaa myös oppilaiden itse keksimilleen toiminnoille muun pedagogisen toiminnan puitteissa. Keskustelevuus, välittäminen, vapaus ja vastuu olivatkin Lauran 1-2 luokkien pedagogisen toiminnan kulmakiviä.

Kehittyneen yhteisön tunnusmerkkinä on keskinäisen kunnioittamisen ja välittämisen ilmapiiri, joka täytyy taistella ryhmän piirteeksi kuuntelemisen, jakamisen ja keskustelun kautta. Tärkeänä yhteisöllisyyttä edistävänä taistelulenttänä toimivat yhteistoiminnalliset pienryhmät, joiden optimaalinen toiminta edellyttää luottamista toisiin ja myös kollektiivisesti itseen ryhmänä. (Rasku-Puttonen 2006, 112; Hännikäinen 2006, 131.) Yhteistoimintaa täytyy edistää koko ryhmää hyödyttäväksi kasvatuksen avulla, sillä lasten toiminnassa korostuu joidenkin yksilöiden dominoiva asema (Takala & Takala 1988, 199). Lauran luokassa sovellettu vastuutyösystemi vastaa mielestäni hyvin näihin haasteisiin.

7.1.1 Vastuutyöt

1–2 luokilla Lauran opettaja sisällytti säännölliseksi toimintarutiiniksi yhdessä oppilaidensa kanssa kehittämänsä vastuutyösystemin, jossa oppilaat tekivät pikku ryhmissä luokan arkeen liittyviä omia vastuutehtäviään. Sovelluksen taustalla on opettajan tutustuminen Freinetin kasvatusnäkemysiin, joihin sisältyy ajatus positiivisen yksilön luontaisesta kiinnostuksesta tutkimiseen ja kokeilemiseen hapuillen (Haataja 2009, 30). Vastuutyösystemin kehittäminen kumpuaa osaltaan myös opettajan käyttämän Lukemaan puhumisen perusteella (LPP) –menetelmän kautta. Siinä korostuu lapsen oman kokemusmaailman esille tuominen ja hyödyntäminen sekä vuorovaikutteisuus. (Ks. lisää Järvinen 1993; Haataja 2009, 21–23.)

Opettajan tavoitteena oli saada systemin kautta luokkaan lisää vuorovaikutteisuutta, antaa mahdollisuus oppia olemista toisten kanssa ja harjaannuttaa oppilaita vastuuseen. Toisten kanssa olemisen vähyyden opettaja näkee suomalaisen koulusystemin puutteena. Niinpä hän vastuutyösystemin kautta halusi järjestelmällisesti ohjata oppilasta toimintaan jokaisen luokkatoverin kanssa. Tätä kautta löytyisi myös ne samanhenkiset kaverit, joihin voisi tukeutua. Vastuun opettaja määrittää olevan itseksi tulemista, kykyä määrätä itseään ja taitoa saada itsensä toimimaan (Haataja 2009, 27). Vastuuntunnon ja moraalisen identiteetin kehittyminen liittyvät väistämättä,

vastuutyösysteminkin tarjoamiin, sosiaalisiin tilanteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 36–37).

Vastuutyösystemi alkoi toimia heti ensimmäisistä viikoista lähtien. Se aloitettiin vastuutyötehtävien päättämisen pohjalta oppilaiden ja opettajan yhteisen keskustelun pohjalta. Näitä luokan arjessa hyödylliseksi katsottuja tehtäviä oli kerrallaan käytössä 4–6, jotka myös välillä vaihtuivat lukuvuoden aikana yhteisellä päätöksellä. Tällaisia tehtäviä luokassa olivat esimerkiksi päivämäärätaulun hoitaminen, naulakon järjestyksen valvominen, kukkien hoito ja liitutaulun pyyhkiminen. Ensimmäisen luokan lopulla tai toisella luokalla vastuutehtäväksi otettiin myös kiitän-moitin-ehdotan (KME)-taulu, johon oppilaat saivat kirjoittaa mielipiteitään asioista. Lauran luokalla toisena kouluvuonna sosiaalisten taitojen harjoittamisen kannalta merkittäviä vastuutehtäviä olivat tutkimustehtävä, jossa piti tehdä luokkatovereille kyselyjä sekä vastuutyöryhmän johtajana toimiminen. Vastuutehtäville tehtiin myös omat värikoodilaput. (Ks. myös Haataja 2009; Haataja ym. 2009.)

Vastuutöihin opettaja varasi vähintään kolme työskentelykertaa viikossa. Tekemisen säännöllisyys onkin hänen mukaansa tärkeintä. Oppilaat oli jaettu numeroituihin perusrhyymiin, jotka vaihtuivat viiden viikon välein. Perusrhyhmässä oppilaat viikon alussa valitsivat vastuutyöläppäjien avulla kullekin oman tehtävän sille viikolle. Tämä oli yksi opettajan järjestämä törmäyttämistilanne, joiden avulla lapset saivat opetella ratkaisemaan luonnollisia arkipäivän tilanteita. Vastuutehtävän valinnan jälkeen oppilaat menivät kullekin tehtävälle sovittuun paikkaan luokassa, johon muodostunut vastuutyöryhmä sopi tarkemmasta työtehtävien jaosta. Vastuutehtävien teosta raportointiin vastuutyövihkoon piirtämällä ja kirjoittamalla sekä kukin ryhmä kertoi muulle luokalle tehtävästään ja siihen liittyvistä huomioista. Ensimmäisellä luokalla vihkoon raportointi oli aika vapaamuotoista, kunhan vain päivämäärä ja vastuutehtävän nimi ilmeni. Toisella luokalla raportointiin pyrittiin saamaan jo enemmän pohdiskelua esimerkiksi omasta toiminnasta (ks. myös Haataja 2009; Haataja ym. 2009.)

Laura oli piirtänyt vastuutyövihkoihinsa paljon ja kirjoitustaidon karttuessa myös kirjoittanut usean lauseen selostuksia tekemistään töistä ja ryhmän toiminnasta. Ensimmäisen luokan keväällä Laurasta oli mukavaa olla naulakkotehtäväryhmässä, jonka raportoinnista on seuraava Luran rohkaistumisesta aloitteelliseen kontaktinottoon kertova kommentti.

”... kaikkein mukavinta on huutaa niitä ketkä ovat jättäneet vaatteita. Toiseksi kivaa on siisti naulakko.” (Luran raportointi vastuutyöviikkossa)

Muutenkin Laura teki vastuutöitä pääsääntöisesti mielellään, toinen lempitehtävä oli liitutaulun pyyhkiminen. Laura toimi myös johtajana ryhmässään ainakin toisen luokan keväällä. Ja opettajan lukuvuoden päätteeksi tekemässä kyselyssä Laura ehdotti itseään johtajaksi, kenties saamiensa johtajakokemuksien pohjalta. Tämä voisi ajatella kertovan sosiaalisen pätevyyden kehittymisestä ja toisaalta itsetunnon kohentumisesta.

Toisen luokan vastuutyöraportoinnissa Laura kuvaa monessa kohtaa, että nyt työt ovat jo tuttuja ja alkavat sujua. Hän myös kertoo pitävänsä niistä vastuutehtävistä, jotka ovat helppoja ja kevyitä. Laura kenties koki vastuutehtävät ajoittain aika rankkoinakin, niiden käytännön suorittamisen vaativan keskittymisen vuoksi. Tätä tukevat myös opettajan havainnot, joiden mukaan Lauralle oli haasteellista erityisesti ekaluokalla omatoiminen työskentelyn aloittaminen. Laura myös raportoi jännittäneensä vastuutehtäviä, joita hän ei ollut aiemmin tehnyt. Tämä kuvaa Lauraa temperamentiltaan hitaana sopeutujana (ks. Keltikangas-Järvinen 2004, 63–65). Raportointi taas toisaalta tukee omien tunteiden tunnistamista ja niiden kanssa operointia, mikä osaltaan vaikuttaa myös sosiaalisen pätevyyden kehittymiseen (ks. luku 3.2). Laura myös ilmaisee toisen luokan vastuutyöraporteissaan kyvykkyytensä myös avun vastaanottamiseen ongelmatilanteissa.

Vastuutyöt näyttäisivät tarjoavan hedelmällisen kontekstin sosiaalisen pätevyyden kehittämiseksi. Laura kertoi tottuneensa luokkatovereihinsa vastuutöissä ja tarrojen vaihtelussa (ks. luku 7.1.4), eli pienryhmätoiminta edisti Luran sopeutumista ryhmään. Jo systeemin säännöllisyys ja tehtävien asteittainen kehittyminen kulkevat kä-

si kädessä sosiaalisen kehityksen prosessiomaisuuden kanssa. Salmivalli (2005) arvioi, että suora käyttäytymiseen vaikuttaminen esimerkiksi roolileikkien avulla on tehokkainta sosiaalisen pätevyyden edistämistä. Konkreettinen tekeminen on ensisijaista. (Mt., 193.) Vastuutyötoiminnassa sosiaalinen pätevyys kehittyy juuri konkreettisen tekemisen kautta. Esimerkiksi vastuutehtävien jakaminen perusryhmässä on suora neuvottelun ja sopimisen harjoittelutilanne.

Vastuutyösystemi tarjoaa nimensä mukaisesti myös työtä, jossa lapsi kehittyy monipuolisesti. Lapsi oppii näkemään vaivaa yhteiseksi hyväksi ja samalla taidot ja ajattelu kehittyvät. Työn teko voi olla kuitenkin vaikeaa sovittaa koulun toimintakulttuuriin tai vaikkapa fyysisiin tiloihin. (Takala & Takala 1988, 202–203.) Tämä Lauran 1-2 luokkien opettajan soveltama vastuutyösystemi tarjoaa työn tekoa hyödyntävän kokonaisvaltaisen toimintamallin, jossa lasten itseohjautuvuus lisääntyy luoden pohjaa myös elinikäiselle oppimiselle. Se sopii hyvin myös tulevaisuuteen suuntautuneen kasvatuksen näkemyksiin (ks. Mikkonen 1998, 279–281). Se myös haastaa olemassaolollaan pohtimaan kasvatuksen perimmäisiä päämääriä ja koulujärjestelmämme toimintatapojen tarkoituksenmukaisuutta niiden suhteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) esitetään perusopetuksen arvoissa ja tavoitteissa niinkin kauniita asioita kuin yhteisöllisyys, vastuullisuus, monipuolisen kasvun ja oppimisen turvaaminen ja terveen itsetunnon kehittyminen. Lisäksi perusopetuksen tehtävänä mainitaan osallistuvien, demokraattista yhteiskuntaa kehittävien kansalaisten kasvattaminen.

Yrittäjyyskasvatuksen opintojen, harjoittelukokemusteni vastuutyösystemiä soveltavassa luokassa, tämän tutkimuksen ja omien lasteni kasvatustehtävän lähtökiihtymisen virittämänä olen pohtinut oman kasvatustutkimuksen perusteita. Pohdiskellessani olen vääjäämättä päätenyt vastuullisuuden äärelle. Sen kautta kulkee yksilön elämässä oikeastaan kaikki asiat. Terve vastuunotto itsestä velvoittaa esimerkiksi opiskelmaan ja tekemään työnsä hyvin, sekä pitämään itsestään huolta henkisesti ja fyysisesti. Vastuukäsityksen laajentuessa vastuunottoa laajennetaan lähiyhteisöistä jopa koko yhteiskuntaan. Oikeastaan yhteen sanaan kiteytyy ratkaisu tai ainakin helpotusta moniin yhteiskuntamme ongelmiin, kuten yhteisöllisyyden puute, henkinen pahoinvointi, lihavuus, syrjäytyminen ja niin edelleen. Myös globaalilla tasolla vastuu

on esimerkiksi ilmastonmuutostaistelun kovaa ydintä. Sanotaan, että koulussa opiskelemme ja opimme elämää varten. Mikä olisikaan parempaa evästä elämään kuin vastuu?

7.1.2 Kavereiden määrääminen

Ekaluokan alussa alkoi ilmetä Lauran vetäytyvää käyttäytymistä ja yksinoloa välitunneilla hänen syventyessä omiin mielikuvitusleikkeihinsä. Yksinäisyys voi olla aktiivista, jolloin se perustuu omaan valintaan. Syynä voivat olla, Laurankin kohdalle hyvin sopivat, ujous ja hiljaisuus tai mielikuvitusleikeistä nauttiminen. Toisaalta arka, surullinen tai jopa depressiivinen lapsi voi ajautua yksinäisyyteen passiivisesti. Tällöin lapsi ehkä haluaisi leikkiä muiden kanssa, muttei osaa tai uskalla tehdä aloitetta. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 157.) Kuten on tullut ilmi, Lauran kommentteista heijastuu myös tämäntyyppinen tilanne. Arajärvi (1988) puhuu hyvästä ja vaikeasta yksinäisyydestä, jotka luontevasti rinnastuvat edellä mainittuihin aktiiviseen ja passiiviseen yksinäisyyteen. Kyky kokea yksinäisyys hyväksi on merkittävä osoitus persoonan kypsymisestä, jonka varaan myös hyvät ihmissuhteet voivat rakentua. On myös hyvä huomata, että yksinäisyys on lähinnä sisäinen tunne. Lapsi voi tuntea psyykkistä yksinäisyyttä toisten seurassa, mutta luoda mielikuvituksessaan itselle leikkiveriteitä tai eläimiä yksin ollessaan. (Arajärvi 1988, 140–143.)

Lauran yksinäisen käyttäytymisen syyt eivät siis näytä yksioikoisen selviltä. Luokan yleisen periaatteen mukaisesti ketään ei kuitenkaan saanut jättää yksin. Niinpä päätettiin arpoa välituntikavereita tai sitten opettaja saattoi määrätä erilaisia ryhmiä joiden piti olla välitunnilla yhdessä.

”...ni me tehtiin, vähä niinku pakotettuja välituntiryhmiä.” (Opettaja 1–2 lk)

Yksinäisyyteen pitääkin aina kiinnittää huomiota, sillä ikätoverit ovat välttämättömiä sosiaalisten taitojen, ryhmässä olemisen taitojen, itsetunnon ja sukupuoli-identiteetin kehittämiseksi. Lisäksi yksinäinen lapsi on tavallisesti onneton, kuten Laurakin itse-

ään kuvasi ensimmäisen kouluvuotensa osalta. Myös omissa oloissaan viihtyviä, kuten poikkeuslahjakkuuksia, tulisi auttaa löytämään jostakin oma ryhmänsä. (Sinkkonen 2008, 273.) On myös mietitty, miten hanakasti yksinäisyyteen pitäisi puuttua, sillä yksinäisyyden syyt voivat olla moninaiset. Yksinäisyys ei aina ole välttämättä lapselle ongelma, jolloin viitataan lähinnä lapsen aktiiviseen yksinäisyyden valintaan. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 157.)

Myös ruokailussa tuli ongelmia, kun Laura ei uskaltanut ottaa ruokaa, ettei vain jäisi yksin syömään muiden jo lähtiessä välitunnille.

”Me sovittiin, että joku jäi aina Lauraa oottamaan. Ettei sen tartte yksin jäähä sinne..” (Opettaja 1–2 lk)

Opettaja mietti Luran pöytäkunnan kanssa aina, että kenen vuoro on jäädä kaveriksi. Aina huolehdittiin, että ainakin kaksi oppilasta jää viimeiseksi yhdessä syömään loppuun. Joskus syöntikaverit määrättiin jo luokassa, välillä taas vasta ruokailutilanteessa.

Ikonen (2006) heittää ilmoille pohtivan kysymyksen: Pitäisikö luokan tai muun yhteisön rajoja ja koheesiota kunnioittaa, vai ”pakotetaanko” jokin ryhmä ottamaan yksinäinen lapsi mukaan? Tähänkään kysymykseen ei ole yksiselitteistä vastausta. (Mt., 165.) Tässä ollaan jälleen kasvatuksen, joskus kipeidenkin, arvokysymysten äärellä. Meneekö yksilön etu yhteisön edun edelle? Vai voisivatko kaikki voittaa? Joka tapauksessa koulun tulisi tarjota oppilaille perusturvallisuutta, johon oleellisena osana kuuluu oma luokka, johon oppilas tuntee kuuluvansa (Uusikylä 2006, 47).

Vaikka sosiaalisen kehityksen kannalta on tärkeää saada vuorovaikutuskontakteja, voi suora kaverisuhteisiin ”pakottaminen” toisaalta heikentää sosiaalisen kehityksen valmiuksia. Ihmisen psyykkiselle hyvinvoinnille on ensiarvoisen tärkeää säilyttää hallinnantunne, tunne siitä, että voi vaikuttaa elämäänsä ja ympäristöönsä. Itseluottamus voi horjua, jos tulee tunne, että muut tekevät itseä koskevat ratkaisut. Onnistunut sosiaalinen toiminta kavereiden kanssa ei välttämättä tuota onnistumisen kokemuksia, jos taustalla on tunne muiden tekemistä päätöksistä. (Keltikangas-Järvinen 1996, 227–229.) Laura ei kokenut opettajan toimintaa pakottamiseksi, vaan hän pu-

hui auttamisesta. Eli Lauran ohjaaminen vuorovaikutustilanteisiin onnistui ilmeisen hienovaraisesti ja lasta tukien, vaikka opettaja puhuikin tässä yhteydessä jopa pakottamiseen verrattavasta toiminnasta. Tunne ajautumisesta ilman omaa vaikutusta lieneekin tällaisissa kavereiden määräämistilanteissa vahvasti riippuvainen opettajan kommunikointitavasta. Onko hän toimissaan suoraviivainen, vai haetaanko ratkaisua keskustellen, tarjoamalla päätöksen tekemistä myös lapselle itselleen?

Muutenkin opettajan kommunikointi, sanavalinnat ja niistä välittyvä asenne yksittäistä oppilasta kohtaan voivat olla varsin merkityksellistä myös oppilaan toveriryhmässä määrittyvän aseman kannalta. Jos opettaja muiden oppilaiden kuullen arvostelee yksittäisen oppilaan luonnetta tai pitää ongelmallista käyttäytymistä pysyvänä, saattaa kyseinen oppilas tulla nopeasti vertaisryhmässään ei-pidetyksi. (Laine 1998, 497.) On myös ilmeistä, että Lauran tapauksessa opettajan positiiviset kommentit Laurasta helpottivat Lauran asemaa myös vertaisryhmässään.

7.1.3 Vahvuuksien tukeminen

Lauran 3–4 luokkien opettaja kiteytti hyvin yhden merkittävän perustekijän lapsen kehityksen tukemisessa.

Ni siihen just koulun pitää osata purasta, mikä se vahvuus on. Että sen kun löytää, sitten tukee siinä. (opettaja 3–4 lk)

Positiivisen käsityksen muodostuminen omasta osaamisesta ja selviytymisestä elämän eri konteksteissa on keskeinen tekijä lapsen sosiaalisen sopeutumisen ja hyvinvoinnin kannalta (Lappalainen ym. 2008, 113–114).

Lauran kiistaton vahvuusalue on luova lahjakkuus taiteellisessa ilmaisussa. Lauran taiteellista lahjakkuutta ovat toisaalta voineet tukea yksinäisiltäkin vaikuttaneet leikit mielikuvamaailmassa. Vanhemmat antoivat Lauralle tähän mahdollisuuden kotona. Koulussa Laura suuntautui myös tällaiseen toimintaan, tosin siellä sitä ei puolestaan

loputtomiin sallittu yksin toteutettavan. Mielikuvaleikit kuitenkin jatkuivat myös kaverien, erityisesti Sannan kanssa. Monien taiteilijoiden elämäkerroissa on samantyyppisiä kuvauksia, joissa heille on annettu lapsena mahdollisuus syventyä rauhas- sa rakentamaan omia sisäisiä maailmojaan. Tällaisesta yksinäisyydestä voi siis kummuta luovuutta ja voimaa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 157.)

Yksinäisyys ei varsinaisesti vaikuttanut olevan Lauralla missään vaiheessa varsinainen ongelma, päinvastoin sen voisi ajatella vahvuusalueena. Lauran 3–4 luokkien opettaja ajatteli, että joillekin persoonille on vain hyväksi antaa tilaa myös yksinäisyydelle. Myös 1–2 luokkien opettaja toi esille sitä, että kaikkien ei tarvitse olla samalla tavalla sosiaalisesti aktiivisia, mutta kuitenkin kaikille pitäisi antaa mahdollisuus kehittää sosiaalista pätevyyttään. Hänen mukaansa Laura varmasti jopa nauttii yksinolosta. Myös esikouluajalta on opettajan maininta, että Laura viihtyy hyvin yksin. Lauran mielestä esikoulussa olikin hauskinda leikkiä yksin Bambia.

Jopa varsin antisosiaaliselta vaikuttavan toiminnan kautta kehittynyt taiteellinen luomiskyky osoittautui toisaalta myöhemmin myös tärkeäksi tekijäksi sosiaalisessa kehityksessä. Päteminen piirtämisessä ja tarinoiden kirjoittamisessa tukivat Lauran itsetunnon kehittymistä mahdollistaen paremmin myös sosiaalisen toiminnan harjoittamisen. Hyvä itsetunto pohjautuu erityisesti sellaisille todellisille onnistumisen kokemuksille, jotka liittyvät asioihin joita senikäinen arvostaa. (Keltikangas-Järvinen 1996, 220–221.) Lauran lahjakkuus piirtämisessä oli huomioitu jo esikoulussa. Ja oli pa Lauran esikouluaikein haaveammattikin piirtäjä. 1–2 luokilla opettaja kannusti Lauraa piirtämään, esimerkiksi Lauran vastuutyövihkossa oli paljon piirroksia. Laura oli esikoulussa jo lahjakas satujen sepittäjä, ja ekaluokalta lähtien tarinat alkoivat siirtyä myös paperille. Hän sai myös lukea omia huikeita tarinoitaan luokassa, mikä vahvisti sekä kirjoitusharrastusta että esiintymisvalmiuksia.

Kirjoitustaidon kehittyessä Laura alkoi kirjoitella tarinoita myös omaehtoisesti, enemmän 3–4 luokkien aikana. Laura luetutti tarinoita opettajalla, joka antoi niistä kan-

nustavaa palautetta. Opettaja salli Lauran tuoda tarinankirjoitustaitoaan esille myös omalla ohjelmanumerollaan luokassa.

Laura menee oman kirjoitetun jutun kans sinne eteen sille korkealle jakkaralle ja pannaan teatterivalot päälle ja yleisö kuuntelee. Se haluaa tehdä sen hyvin mielellään, koska sillä on mahtavia juttuja, joista muut nauttii kuunnelleessaan, ja se tietää sen. (opettaja 3–4 lk)

Myös kolmannella luokalla alkanutta tyttöjen omaehtoista tanssiryhmätoimintaa opettaja tuki mahdollistamalla pienten tanssinäytösten järjestämisen luokassa. Keran vuodessa järjestettiin myös luokan sisäinen Talent-kilpailu, johon myös Laura ja Jenni osallistuivat menestyksekkäästi tanssiesityksellään. Jokainen sai halutessaan osallistua kilpailuun ja luokkatoverit äänestivät esityksistä voittajan. Kolmannella luokalla Laura ja Jenni voittivat sen ja neljännellä luokalla he olivat toisia. Voi vain kuvitella, miten suuri vaikutus tällaisella Talent-menestyksellä on ollut Lauran itsetunnon kannalta. Tällaisen selkeästi omassa toveripiirissä arvostetussa asiassa onnistuminen ja tunnustuksen saaminen on todellista mannaa itsetunnolle (Keltikangas-Järvinen 1996, 220–221).

Itsensä voittamisen haasteita on Lauralle riittänyt sopivasti juuri opettajien tarjoamien esiintymismahdollisuuksien kautta. Hyvänä laulajana Lauralle jopa tarjoutui mahdollisuus esiintyä koko koulun vappujuhlassa neljännen luokan lopulla. Opettajien mahdollistama omaehtoinen toiminta ja esiintymismahdollisuudet muodostivat selkeän Lauran sosiaalista kehitystä tukevan jatkumon. Tämä jatkumo peilautuu monelta osin päätöksenteon systeemisen jatkumon malliin, vaikka opettajien välillä ei tietoista pyrkimystä tällaisen jatkumon muodostamiseen ollutkaan. Vastuuseen opeteltiin 1-2 luokilla pienten yhdessä sovittujen arkitoimintojen kautta ja 3-4 luokilla korostui enemmän omaehtoisuus esimerkiksi tanssiryhmätoiminnan kautta. Samoin näissä toiminnoissa on nähtävissä myös jatkumo erilaisuuden oppimisessa. Parhaiten jatkumokehitys kuitenkin peilautuu riskin ottamisen elementin kautta. Vastuutyösystemissä pieniä vastoinkäymisiä ja pelottaviakin esiintymistilanteita kohdattiin ryhmän tukemana. 3-4 luokilla Lauralle karttui monipuolisia esiintymiskokemuksia niin ryhmässä kuin yksinkin erikokoisille yleisöille. (Vrt. Haataja ym. 2009, 131-136.)

7.1.4 Vertaisryhmän sisäinen toiminta

Lauran luokassa oli myös eri aikoina erilaisia oppilaista itsestään nousevia ja täysin heidän organisoimiaan toimintoja, joissa opettajan rooli oli vain antaa kyseisen toiminnon tapahtua. Toiminta oli siis vertaisryhmän sisältä ohjautuvaa. Ainakin esikoulussa on sovellettu oman ajan antamista lapsille keskinäiseen toimintaan ilman aikuisen ohjausta. Tämän on nähty edistävän sosiaalista koheesiota ja oppijoiden yhteisön muodostumista. (Hännikäinen 2006, 133–134.)

Ensimmäisen luokan lopulla Lauran luokan tytöt alkoivat yksissä tuumin kerätä tarroja, joka jatkui myös toisena kouluvuonna. Siihen liittyi päivittäiset tarrojenvaihteluhetket yleensä tunnin alussa, jolloin tytöt kerääntyivät aina yhteen paikkaan katselemaan ja vaihtelemaan tarrojaan. Opettaja antoi tyttöjen vapaasti vaihdella tarroja ennen oppituntien alkua ja muulloinkin sopivalla hetkellä, muttei toisaalta asetti toiminnalle myös selkeät raamit, joiden puitteissa se oli mahdollista. Tällainen toiminta varmaankin lisäsi luokan yhteisöllisyyttä, mutta samalla se tarjosi Lauralle luontevan kontekstin tutustua luokan muihin tyttöihin myös henkilökohtaisemmin. Kahden henkilön välisessä vaihtokaupanteossa joutui väistämättä olemaan aktiivisessa vuorovaihtuksessa, vaikkei joidenkin luokkakavereiden kanssa sellaista ollut juuri tapahtunut aiemmin.

”Mutta mie tykkäsin vaihella sen kans tarroja, ni siinä me vähä tutustuttiin.” (Laura)

Kolmannen luokan alussa Laura muodosti tanssiryhmän neljän 1–2 luokilta tutun luokkakaverin kanssa. Ja hieman myöhemmin syntyi uuden luokkakaverin Jennin kanssa kahden hengen menestyksekkäs tanssiduo. (ks. luku 7.1.3) Tanssiryhmätoiminta vaikutti olevan myös luokan kaikkien tyttöjen juttu, sillä Laura laski niitä neljänellä luokalla olleen yhteensä seitsemän. Erilaisista ryhmäjaotteluista huolimatta toiminta vaikutti luokkaa yhdistävältä tekijältä, sillä valmisteltuja esityksiä myös mielellään esitettiin piristykseksi muulle luokalle koulutyön lomassa. Luokan tytöt harjoittelivat tanssiesityksiään erityisesti perjantaisin pitkällä ruokavälitunnilla, eli koulun toi-

mintakulttuuri mahdollisti harrastamisen. Ainakin tämä esimerkki kannustaisi lisäämään vapaan toiminnan aikaa koulupäivään, vaikkapa juuri yhden pidennetyn välitunnin muodossa. Se voisi olla yksi vastaus kouluviihtyvyyden ja yhteisöllisyyden lisäämiseen.

Lisäksi Laura leikki luokkatovereidensa, lähinnä tyttöjen, kanssa välitunneilla erilaisia leikkejä erityisesti toisen luokan keväästä alkaen. Aiemminkin Laura oli ollut jonkin verran mukana leikeissä, joissa korostui toiminnallisuus, kuten hyppynaruhyppelyssä.

7.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Lauran vaikean koulunaloituksen tärkeä tukipilari oli kodin ja koulun välinen yhteistyö, eli lähinnä Lauran äidin ja 1–2 luokkien opettajan välinen yhteydenpito ja keskustelu Lauran tilanteesta. Yhteistyösuhte oli toimiva myös 3–4 luokan opettajan kanssa, mutta silloin ei erityiselle yhteydenpidolle ollut tarvetta. Yhteistyötä tehtiin monilla tavoin. Kaikille vanhemmille yhteisinä tapaamismuotoina toimivat yhteiset vanhempainillat, palaverit vanhempien ja lapsen kanssa yhdessä sekä vapaat vierailut koululla oppilaiden taidenäyttelyissä. Lisäksi reissuvihkoa ja puhelinta käytettiin aktiivisesti arkiseen yhteydenpitoon ja tarvittaessa muutenkin. Äidin saattaessa Lauran aamuisin kouluun ekaluokalla hän kohtasi opettajan myös kasvotusten usein, tosin pitkiin jutteluihin ei niissä tilanteissa ollut juurikaan mahdollisuutta. Lukuisat kohtaamiset kuitenkin saattoivat auttaa luottamussuhteen syntymistä myös aikuisten välille. Opettajan mukaan yhteydenpito oli Lauran vanhempien kanssa määrällisesti tavanomaisella tasolla.

Opettaja halusi, että kaikki vanhemmat voisivat puhua askarruttavista asioistaan. Hän halusi luoda suita avaavaa ja rohkeasti apua hakevaa kulttuuria. Yhteistyö Lauran tapauksessa olikin luontevaa ja molempien osapuolien kokiessa kasvatustapauksen yhteisenä. Äiti uskalsi soittaa helposti opettajalle, joka suhtautui tosissaan ja ymmärtävästi vanhempien huoleen Lauran kehityksestä. Tätä edisti myös opettajan

omat kokemukset äitinä olemisesta. Opettajan ja äidin yhteistyösuhteeseen sopii hyvin kasvatuskumppanuutta kuvailevat luottamus, tasavertaisuus ja toistensa kunnioittaminen. Niiden pohjalta kasvatuskumppanuuden tavoitteena oleva herkkyyys huomata lapsen kehittymiseen liittyvä tuen tarve pääsi toteutumaan. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 160–161; Launonen ym. 2004, 103.)

8 YHTEENVETOA TULOKSISTA

8.1 Lauran muutos kouluaikana

Lauran kehityksestä muotoutui pääpiirteissään sellainen kuva, että hänen sosiaalinen pätevyytensä on kehittynyt kouluaikana merkittävästi. Olennaisin muutos Lauran toiminnassa kuvautuu jonkinlaisena rohkaistumisena ja omatoimisuuden lisääntymisenä, joka peilautuu vahvasti kuvaan hänestä ujona, vetäytyvänä ja äitiin takertuvana ekaluokkalaisena.

”...olen mie nytte rohkea, tai rohkeampi kuin sillon 1–2 luokilla, mutta kuitenkin semmonen ujo.” (Laura)

Myös 1–2 luokkien opettaja näki muutoksen rohkaistumisena sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten oppilaiden kanssa erilaisissa ryhmätyöskentelyissä sekä esiintymisrohkeuden lisääntymisenä. Opettaja hämmästeli positiivisen kehityksen jatkumista myös ylemmillä luokilla erityisesti esiintymisvarmuuden lisääntymisen kautta, joka kulminoitui koulun vappujuhlan laulusesitykseen neljännellä luokalla.

”Ei ois Lauraksi uskonu. Se niin rohkeesti siinä oli.” (Opettaja 1–2 lk)

3–4 luokkien opettaja kuvaa Lauraa vastuuntuntoiseksi järjestyksen tyypiksi, joka osallistuu toimintaa tunneilla ja osaa toimia kaikkien luokkatovereiden kanssa yhdessä. Myös hän nostaa esille Lauran kehittyneet esiintymisvalmiudet.

”...uskaltaa esiintyä ja on siinä hyvä.” (Opettaja 3–4 lk)

Äiti kuvaa Lauran koko olemuksen muuttuneen erilaiseksi koulun alkuun verrattuna ja hänellä on nyt kavereita. Hänen mukaan Laura on huolehtivainen ja omatoiminen tyttö, joka suhtautuu kouluun ja elämään yleensä valoisasti.

”...semmonen ilonen ja tosi rohkea.” (Äiti)

Lauran muutoksen merkittävyttä kuvaa ehkä parhaiten seuraava äidin kommentti.

”Että mie olin niin kauheen surullinen ja huolissaan aina, että voi että, mikä tuosta minun rakkaasta lapsesta tulee, ku se on tuommonen...Ja nyt näkkee tuon, ni aivan liikuttuu. (Äiti)

Myös oma huomioni kiinnittyi haastatteluja tehdessäni Lauran yleisen olemuksen muuttumiseen. Hän oli reippaampi ja avoimempi verrattuna toisen luokan aikaisiin kokemuksiini. Sosiometristen mittausten perusteellakin huomiotta jätetty ekaluokkalainen oli myöhempinä kouluvuosina sopeutunut paremmin vertaisryhmäänsä. Ujo pikkutyttö muuttui yhteistoiminnallisten kokemusten kautta sivustakatsojasta aktiiviseksi toimijaksi (ks. Keltikangas-Järvinen 2010, 49).

8.2 Kehityksen kriittiset pisteet ja merkitykselliset tekijät

Lauran sosiaaliselle kehityksen perustana oli turvallinen varhainen kiintymyssuhde, joka mahdollisti myöhemmän positiivisen kehityksen. Pikkuväli syntyi itsenäistymispyrkimysten vaiheeseen, jolloin voimakkaat mustasukkaisuusreaktiot sekoittuivat uhmaiän oireisiin. Laura ei voinutkaan alkaa hiljalleen irrottautumaan äidistä, vaan piti päinvastoin vahvasti puolustaa paikkaansa äidin mielessä. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa Lauran voimakkaan riippuvuussuhteen syntyyn äitiä kohtaan.

Epäonnistunut päiväkotikokeilu lienee jäänyt Lauralle mieleen jonkinlaisena sosiaalista toimintaa varjostavana traumana. Vaihtelevat hoitoajat yövuoroineen ja turvatomuus pysyvän hoitajan puuttuessa saattoivat horjuttaa Lauran luottamusta ihmisiin yleensä. Lauralle itselleen tämä aika vaikutti jääneen mieleen todella kurjana muistona, jonka hän ikään kuin nosti omia kouluun sopeutumisvaikeuksiaan selittävänä tekijänä.

Esikoulun säännöllinen rytmi ja pysyvä opettajasuhde loivat pohjaa paremmalle. Lauran pikkuväli oli hoidossa saman päiväkodin tiloissa, jossa esikoulu järjestettiin. Tämä osaltaan saattoi luoda Lauralle turvallisuuden tunnetta. Esikoulussa Laura pääsi totuttelemaan toimintaan vertaistensa kanssa, vaikka viihtyikin edelleen paljon yksin.

Äiti nostikin Lauran vähäistä sosiaalista sopeutumista määrääväksi tekijäksi sen, ettei Lauralla oikeastaan ollut vertaiskontakteja ennen esikoulua.

Koulun aloitus äitiin takertumisineen vaikutti olevan Lauralle paljon vaikeampi kuin siirtymä esikouluun. Koulu saattoi pelottaa jo rakennuksena, pihalla oli paljon outoja ihmisiä ja sinne piti vielä jäädä ihan yksin, vaikka äiti olikin aina saattelemassa perille asti. Opettaja näki koulunaloitusvaikeuksien merkittävänä syinä äidistä erkaantumisen dramaattisuuden ja Lauran hitaasti sopeutuvan temperamentin. Opettaja myös heitti ilmaan muihinkin kohtaamiinsa oppilastapauksiin perustuen ajatuksen matemaattisten ja sosiaalisten vaikeuksien yhteydestä. Laura ei myöskään saanut siirtymässä turvaa esikoulussa syntyneistä kaverisuhteista kahteen tyttöön, koska muut menivät eri kouluille.

Erityisen tärkeänä Lauran sosiaalisen kehityksen suotuisan etenemisen taustalla vaikutti luokassa vallinnut pedagoginen kulttuuri, joka perustui opettajan yhteisöllisyyttä ja vapaata vuorovaikutusta korostavaan kasvatusfilosofiaan. Alusta alkaen turvallinen opettajasuhde kannatteli arkaa ja vetäytyvää Lauraa. Opettaja myös alkoi aktiivisesti ohjata Lauraa vertaiskontakteihin. Luokkaan pyrittiin saamaan toisista välittävä henki. Opettajan kehittämä vastuutyösystemi tarjosi Lauralle säännöllisen kontekstin muihin oppilaisiin tutustumiseen ja sosiaalisen toiminnan harjoitteluun. Opettajan tehtävää Lauran kehityksen tukemisessa tehosti tiivis ja välitön yhteistyösuhde vanhempien kanssa.

Osittain opettajan ”pakottamana” syntyneet kaverisuhteet mahdollistivat Lauran tutustumisen myös vertaisryhmän omaehtoiseen toimintaan. Erityisesti tarrojen vaihtelu muiden luokan tyttöjen kanssa antoi mahdollisuuden kehittää sosiaalista pätevyyttä. Ihastussuhteet poikiin antoivat erilaisen itsetuntoa kohottavan kehittymisen kontekstin. Lopullisena kimmokkeena Lauran rohkaistumiseen toimi ystävyssuhteen syntyminen Sannan kanssa. Ystävä oli kehityskumppani ja voiman lähde. Erityisesti äiti näki tämän ystävyuden merkittävänä tekijänä Lauran kehityksessä.

Lauran kehityksen taustatukena on tietysti ollut turvalliset ja välittävät vanhemmat. Myös koko kouluajan jatkuneet turvalliset opettajasuhteet ovat antaneet tärkeitä tukipisteitä kehitykselle. Äiti ja Laura korostivat molemmat mahtavien opettajien merkitystä Lauran sosiaalisessa kehityksessä ja rohkaistumisessa. Opettajien harjoittama Lauran vahvuuksien monipuolinen huomiointi ja kannustus antoivat mielekkyyttä koulutyöhön ja kohensi itseluottamusta. Taiteellinen lahjakkuus ja rikas mielikuvitus tarjosivat Lauralle työkaluja selvitä ahdistavista tunteista, erityisesti koulunaloitusvaikeuksien keskellä. Tietysti täytyy muistaa myös, äidinkin mainitsema, Lauran luontainen kypsytminen, joka mahdollisti myös osaltaan sosiaalisen pätevyyden kehittymisen.

Kenelle sitten voitaisiin sovitella sankarinvittaa Lauran sosiaalistajana? Viitaten Lauran vähäisiin vertaiskontakteihin ennen kouluikää voisi antaa tukensa vertaisten merkitystä korostavalle ajattelulle. Jos vanhemmat olisivat lapsen ensisijaiset sosiaalistajat, niin miksi Lauralla sitten oli vaikeuksia sosiaalisella kentällä. Vanhempien ja opettajien merkitystä ei voi toki tämänkään tutkimuksen perusteella väheksyä, mutta olisiko aikuisten rooli sosiaalisessa kehityksessä kuitenkin enemmän välillinen? Laura harjoitteli ja havainnoi sosiaalista toimintaa koululuokan tarjoamassa vertaisryhmässä, jota opettaja jossain määrin ohjasi. Ehkäpä vertaisryhmä oli sosiaalisen toiminnan harjoittelukontekstina kuitenkin ensisijainen tekijä. Miten ja mihin opettajaan olisi Lauraa ohjannut ilman vertaisryhmän olemassaoloa?

Kaiken kaikkiaan näyttää, että Lauran tarina tukee kehitysoptimista ajattelua. Esimerkiksi puuttuneet vertaiskontaktit ennen kouluikää kompensoituivat eri tavoin mahdollistaen sosiaalisen kehityksen suotuisan etenemisen. (Ks. Hurme 1995, 140–141.)

9 POHDINTAA

Tutkimuksen tekeminen oli itselleni huikea kasvuprosessi opettajana, isänä ja ihmisenä yleensä. Tuntuu, että olen saanut tehdä tutkimusta ihan inhimillisen olemassaolon ytimessä. Kokonaisuudessaan tutkimusaiheen hauduttelun ja työn valmiiksi saattamisen välinen aika muodostui kohtuullisen pitkäksi, vähintään pariksi vuodeksi. Silti tutkimusaiheen ja tämän tapauksen mielenkiintoisuus ei ole kokenut inflaatiota missään vaiheessa, päinvastoin kiinnostavia sivujuonteita tuntui ilmaantuvan välillä kiusaksi asti. Ainoastaan käytännön rajoitteet tutkimukseen syventymiselle perheen, muun opiskelun ja töiden ristiaallokossa aiheuttivat ajoittain väsymistä ja turhautumistakin muistuttavia olotiloja.

Aineistoni muodostui varsin moninaiseksi ja kattavaksikin. Lauran kehityksestä sain tietoa häneltä itseltään vanhemmilta, opettajilta ja luokkatovereilta. Toki tiedonantajia olisi voinut olla aina enemmänkin, mutta ajattelisin, että tässä tutkimuksessa olivat mukana juuri oleellimmat tiedonantajat. Sosiaalisen toiminnan tarkka havainnointi olisi tosin antanut vielä aivan oman tasoistaan tietoa, mutta kouluikäisten lasten kohdalla siinä olisi jo omat ongelmansa. Eivätkä Lauran tapauksessa havainnointijaksot olisivat olleet mahdollisiakaan ainakaan minun tutkimukseni kautta. Olennaiset tiedonantajat sekä monipuolinen ja kattava aineisto ovat myös tutkimuksen luotettavuutta parantava tekijä.

Tutkimukseni tiedonantajiin muodostunut välitön ja läpi prosessin jatkunut keskustelusuhde antaa tutkimukselleni syvyyttä ja luotettavuutta. Lauran ja hänen kehityksensä liittyvien henkilöiden vahva motivaatio tutkimukseen osallistumiseen ensinnäkin mahdollisti tutkimuksen tekemisen ja teki siitä erittäin antoisaa, mutta se myös merkittävästi lisää tutkimukseni luotettavuutta. Erityisen tärkeitä motivoituneisuus ja hyvä tutkimussuhde ovat tällaisessa vain yhden henkilön kehitykseen pureutuvassa tutkimuksessa.

Pitkähkö tutkimusentekoaikani uudelleenkäynnistelyineen oli työläskin, mutta se antoi toisaalta minulle tutkijana varmuutta nostaa esiin juuri nämä asiat joita olen edellä käsitellyt. Moneen kertaan aiheeseen palaaminen antoi uusia oivalluksia ja toisaalta varmistuksia aiempiin tulkintoihini.

Monessa kohtaa tutkimustani törmäsin myös kiinnostaviin sivupolkujen risteyksiin, jotka vielä odottavat tutkimistaan. Esimerkiksi Laurankin sosiaaliseen kehitykseen vaikuttaneet ihastussuhteet voisivat olla mielenkiintoinen tutkimusaihe. Millainen merkitys ihastuksilla on lasten elämään? Miten ilmiö peilautuu koulumaailman kautta? Miten opettajat suhtautuvat oppilaiden ihastussuhteisiin? Miten ne pitäisi huomioida? Myös opettajan rooli välitunneilla on alkanut kiinnostaa tämän tutkimuksen ja myös omien kokemusten kautta. Lauraa ainakin auttoi opettajien aktiivisuus myös välitunneilla. Usein opettajan työn tiimellyksessä voi kuitenkin käydä niin, että välitunteja valvotaan vain velvollisuudesta. Mitäpä, jos opettaja keskittyisikin puuhailemaan lasten kanssa välitunneilla vähän rennommissa merkeissä, ja poistuisi varsinaisilla oppitunneilla oikeasti takavasemmalle statistin varamieheksi? Siinäpä olisi kenties yksi toimintatutkimuksen paikka.

Ehkä tärkeimmäksi havainnoksi ammatillisessa mielessä nousee tästä tutkimuksesta se, että opettajalla on mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen sosiaalisen kehityksen etenemiseen. Sosiaalinen kehitys on prosessinomaista, hitaasti ja usein huomaamattomasti etenevää, joten palkinto työstä ei tule hetkessä. Kehityksen tukeminen vaatii panostusta myös opettajalta. Esimerkiksi 1-2 luokan opettajan jo ilmeisen huomattava aikamäärä, joka Lauran tukemiseen kului, herättää suurta kunnioitusta tällaisessa opettajan arkeakin maistaneessa keltanokassa. Toisaalta luokan pedagogiset toimintatavat tukivat samalla panostuksella myös muiden oppilaiden kehitystä, Laura sai vain realisoitua tilanteesta mahdollisesti suurimman hyödyn. Lauran tapaus kannustaa opettajia luomaan, tarvittaessa tiukankin ohjaamisen avulla, oppilaille keskinäisiä vuorovaikutustilanteita. Tämän lisäksi lasta voi olla tarpeellista ohjata joskus jopa ihan kädestä pitäen sosiaaliseen toimintaan muiden kanssa.

Pohdin myös sitä, entä jos opettajat olisivatkin toimineet Lauran kohdalla toisin, mikä olisikaan Lauran tilanne nyt. Jos Laura ei olisikaan saanut säännöllisiä kokemuksia vertaisten kanssa toimimisesta vastuutyösystemin kautta. Jos Lauran vahvuuksia ei olisikaan huomioitu. Jos opettajat eivät olisi sallineet oppilaiden omaehtoista toimintaa luokassa. Jos opettaja ei olisi, välillä jämäkästikin, ohjannut Lauraa vuorovaikutukseen muiden kanssa. Jos opettajat eivät olisi jaksaneet panostaa yhteistyöhön vanhempien kanssa. Esimerkkejä voisi olla vielä muitakin, ja kaikki nämä olisivat siis periaatteessa voineet koulujärjestelmämme puitteissa mennä läpi hyväksyttävänä toimintana. Olisiko Lauran koulunkäynti käynyt mahdottomaksi? Olisiko Laura voinut jatkaa koulua yleisopetuksen luokassa? Arvostaisiko Laura itseään? Mitkä olisivat tulevaisuuden näkymät? Olisiko hänen hyvä olla vai hämmöttäisikö negatiivisen kierteen päässä yhteiskunnasta syrjäytyminen? Näitä skenaarioita pohtiessa opettajan valta ja vastuu hirvittää aika paljonkin. Toisaalta se myös motivoi – opettajan työllä on todellinen tarkoitus.

Näyttäisi siltä, että suuri osa Lauran positiivisen sosiaaliseen kehityksen kannalta merkittävistä kouluun liittyvistä tekijöistä liittyy jollakin tavalla ”perinteisen koulutoiminnan” ulkopuolelle. Vertaissuhteissa korostui paljon strukturoitujen oppituntitilanteiden ulkopuolinen toiminta. Opettajan merkitys tuli esille erityisesti ”epävirallisten” tilanteiden kautta, joskin myös perinteiseen opetustoimintaan liittyvänä. Myös Lauran kehitystä tukenut kiinteä vuorovaikutus kodin ja koulun välillä nähdään usein vielä kaukaisena haaveena koulukulttuurissamme. Voisi ajatella, että tämäkin tutkimus osoittaa tasapainoisten ja hyvinvoivien kansalaisten kasvattamisen edellyttävän koulukulttuurilta korjausliikettä tietopainotteisuudesta elämänpainotteisuuden suuntaan.

On tietysti raflaavaa ja turhaakin asettaa vastakkain vaikkapa sijamuotojen ja hedelmällisten vuorovaikutustaitojen oppiminen, mutta teen sen kuitenkin. Ja samalla haastan itseni ja sinut miettimään jälleen kerran, mitä ovat ne elämän tärkeimmät valmiudet? Mitä lapsi oikeasti tarvitsee elämässä? Edellä mainittujenkaan ei tarvitse

sulkea toisiaan pois, mutta mikä on ensisijaista? Entä jos alkaisimmekin opettajina ajatella, että ensisijaista olisi vuorovaikutustaitojen oppiminen. Jos vuorovaikutustaitojen oppimisen ohessa lapsi oppisi sijaluokat, niin hyvä niin. Mutta jos hän ei niitä oppisi, niin ei hätää, jos tärkein tavoite kuitenkin saavutettiin. Jos osaan kommunikoida onnistuneesti, niin tarvitseeko minun oikeastaan edes tietää, mikä on sijaluokka?

LÄHTEET

Aaltola, J. 1992. Eräitä tieteenteoreettisia näkökulmia ihmistutkimuksen näkökulmasta. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyuteen. Jyväskylä: Gummerus, 49–56.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Bowlby, J. 1984. Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. London : Penguin Books.

Creswell, J. W. 2007. Qualitative inquiry & research desing. Choosing among five approaches. Thousand Oaks : Sage Publications.

Egidius, H. 1980. Johdatus kehityspsykologiaan. Espoo: Weilin+Göös.

Erikson, E.H. 1983. Identity: Youth and crisis. London : Faber and Faber.

Erkkilä, R. 2006. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 195–226.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Gillham, B. 2005. Research Interviewing : The Range of Techniques.

Berkshire: McGraw-Hill Education. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://site.ebrary.com/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10161349&p00>>. (Luettu: 6.6.2011).

Gorard, S. & Taylor, C. 2004. Combining Methods in Educational and Social Research. Berkshire: McGraw-Hill Education. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://site.ebrary.com/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10161266>>. (Luettu: 2.6.2011).

Grusec, J. E. & Lytton, H. 1988. Social development. History, Theory, and Research. New York: Springer-Verlag.

Haataja, A. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristössä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi ke-

hittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 19–38.

Haataja, A., Hietanen, L., Järvi, T. & Tompuri, H. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia – päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa J. Kansikas, P. Kyrö, J. Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema - Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa. Jyväskylän yliopisto, 108–144.

Harris, J.R. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art house.

Hesse-Biber, S.N. 2010. Mixed Methods Research : Merging Theory with Practice. New York: Guilford Press. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://site.ebrary.com/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10356628&>>. (Luettu: 26.5.2011).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikointiin. Teoksessa T. Parkkinen & S. Keskinen (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulu, 8–20.

Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakiakoski & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 139–156.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Järvinen, H. 1993. LPP – Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogia. Helsinki: Otava.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.

Keiski-Salonen, I., Keskinen, S. & Keskinen, E. 2005. Temperamentin yhteys psykosomaattiseen oireiluun varhaislapsuudessa. Teoksessa T. Parkkinen & S. Keskinen (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulu, 95–116.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 1996. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2006. Lapsen tunteiden tulkkina. Teoksessa K. Määttä (toim.) Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Helsinki: Finn Lectura.

Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? Kasvatus 5. (491–499) Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/29/5/alkaakot.pdf>>. (Luettu: 30.5.2011).

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J.Aaltola & R.Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 111–131.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa L. Pulkkinen & L. Launonen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 91-111.

Lukkarinen, H. 2006. Monimetodinen kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen ja positivistisen tutkimustavan yhdistäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa

(toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 227–253.

Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 40–65.

Maccoby, E. E. 1980. Social Development. Psychological Growth and the Parent-Child Relationship. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

McGurk, H. 1982. Toimittajan alkusanat. Teoksessa H. McGurk (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin + Göös.

Mikkonen, A. 1998. Tulevaisuus on jo alkanut: Näkökulma tulevaisuuteen suuntautuneeseen kasvatukseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 274–296.

Määttä, K. 1999. Rakastumisen lumous. Porvoo: WSOY.

Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttunen & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Opetushallitus 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf). (Luettu: 25.10.2010).

Pearce, C. 2009. Short Introduction to Attachment and Attachment Disorder. London: Jessica Kingsley Publishers. Saatavilla [www-muodossa: <URL:](http://www.muodossa: <URL:)

<http://site.ebrary.com/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10331383&p00>>. (Luettu: 12.6.2011).

Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakoski & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122–138.

Punamäki, R-L. 2005. Kiintymyssuhteen ja traumaattisen kokemuksen yhteys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 174–197.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.

Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Jyväskylä: Atena.

Salmivalli C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Juva: WS Bookwell Oy.

Siekinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–58.

Sinkkonen, J. 2001. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.

Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia nro 51.

Takala, A & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Helsinki: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, K.E. 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Atena.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155-180.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhan opettajien jaettuina muisteluina sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

LIITTEET

LIITE 1

SOSIOMETRISTEN MITTAUSTEN KYSYMYKSET (1-2 LK)

Ekaluokan mittauksen kysymykset (päätelty vastauksista):

1. Valitse luokastasi kaksi välituntikaveria?
2. Valitse luokastasi kolme ryhmätyökaveria?
3. Kuka olisi luokassanne hyvä johtaja?

Toisen luokan 1. mittaus:

1. Jos saisit itse valita vastuutyöryhmäsi jäsenet, ketkä kolme valitsisit?
2. Miksi?
3. Kuka teistä olisi sopivin johtajaksi?
4. Miksi?
5. Keihin oppilaisiin haluaisit tutustua paremmin? Mainitse kaksi oppilasta.

Toisen luokan 2. mittaus:

1. Olet valitsemassa omaa vastuutyöryhmääsi. Ketkä kolme valitset? miksi?
2. Miten valitsette ryhmän johtajan vastuutyöryhmällemme?
3. Ketä sinä ehdottaisit johtajaksi? Miksi?
4. Kenen kanssa leikit välitunnilla?
5. Kenen kanssa leikit kouluajan ulkopuolella?
6. Kuka on omasta luokastasi sellainen kaveri, joka ei riitele ja tulee toimeen kaikkien kanssa. Ehdota kahta sopivaa nimeä.

LIITE 2

SOSIOMETRISEN MITTAUKSEN KYSYMYKSET (4 LK)

Nimi:

Lue nimilista läpi ja vastaa kysymyksiin.

Valitse kolme luokkatoveria, joiden kanssa haluaisit tehdä kevätjuhlakulisseja. Miksi valitsit heidät?

2. Kuka teistä olisi hyvä johtamaan työskentelyä? Miksi?

3. Keiden kanssa työskentely ei välttämättä onnistuisi hyvin? (Kirjoita ainakin kaksi.)

Miksi työskentely ei ehkä onnistuisi?

4. Oletko toiminut joskus luokassasi johtajana esimerkiksi ryhmätöissä?

Mitä ajattelet johtajana toimimisesta?

5. Kuka olisi luokkasi oppilaista hyvä johtaja? (Kirjoita kaksi nimeä) Miksi?

6. Kuka on luokkasi oppilaista mielestäsi rohkea?(Kirjoita kaksi nimeä.)

7. Kuka on luokkasi oppilaista mielestäsi hyvä esiintymään? (Kirjoita kaksi nimeä.)

8. Kuka on luokkasi oppilaista mielestäsi ujo tai arka?