

Rautiola Mari

## **KOULUN ELÄMÄÄ JA ELÄMÄN KOULUA**

Opettaja luokkayhteisön hyvinvointia tukemassa siirtymävaiheessa neljänneltä viidennelle luokalle uuteen ryhmään

## **KOULUN ELÄMÄÄ JA ELÄMÄN KOULUA**

Opettaja luokkayhteisön hyvinvointia tukemassa siirtymävaiheessa neljänneltä viidennelle luokalle uuteen ryhmään.

Rautiola Mari  
Opinnäytetyö  
Kevät 2015  
YAMK  
Oulun ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu  
Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen

---

Tekijä: Mari Rautiola  
KOULUN ELÄMÄÄ JA ELÄMÄN KOULUA  
Opettaja luokkayhteisön hyvinvointia tukemassa siirtymävaiheessa neljänneltä viidennelle luokalle uuteen ryhmään

Ohjaajat: Yliopettaja, TtT Kaisa Koivisto, Yliopettaja TtT Kirsi Koivunen  
syksy 2015 Sivumäärä: 66+8

---

Tämä tutkimuksellinen kehittämistyö on jatkoa Oulun ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan yksikön ja Kempeleen kunnan peruskoulujen jo 20 vuotta jatkuneeseen yhteistyöhön lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämiseksi. Tässä kehittämistyössä kehitettiin Kempeleen Kirkonkylän koulu yhteisön työskentelyä siirtymävaiheessa, jossa 5. luokalle Kirkonkylän kouluun siirtyy oppilaita kahdesta muusta koulusta koulun omien oppilaiden lisäksi ja oppilaita muodostetaan kokonaan uudet luokkaryhmät. Kehittämistyön johtoajatuksena prosessin alusta saakka on ollut kehittää siirtymävaiheen niin kutsuttua ryhmäytymistyöskentelyä luokkayhteisön yhtenäisyyttä ja hyvinvointia tukevaksi. Kohderyhmäksi ja näkökulmaksi tähän kehittämistyöhön valikoitui opettajan näkökulma, sillä opettajana ryhmän ohjaajana ja siirtymävaiheessa kehittyvällä opettaja-oppilassuhtella tiedetään olevan merkittävä rooli oppilaan sopeutumiselle ja oppilaan eheän koulupolun kehittymiselle. Työssä korostuu toimintaterapeuttinen näkökulma, sillä sen yhtenä tavoitteena on koulun toimintaterapeutin roolin konkeretisoituminen koulutyön tukena.

Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä esitin tutkimustehtävänä kuvata, miten opettaja voi tukea luokkayhteisön hyvinvointia oppilaiden siirtymävaiheessa uuteen ryhmään. Tätä tulosta lähestyttiin kuvaamalla opettajien kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä ja tutkimalla myös oppilaiden kokemuksia kehittämistyön tueksi. Tutkimuksellinen vaihe toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa opettajien kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä tutkittiin ryhmämuotoisella teemahaastattelulla. Oppilaiden osallisuutta tukeva tiedonkeruu toteutettiin toiminnallisina, osallistavina menetelmin. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä, jossa opettajien kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä kuvaamaan muodostui viisi pääluokkaa: jotka ovat *oppilas siirtymävaiheessa, opettaja kasvattajana ryhmässä, siirtymävaiheen käytännöt ja ryhmän hyvinvointi*. Oppilaiden tutkimustulokset jakaantuvat kolmeen pääluokkaan: Oppilaiden kokemuksia omasta luokkaryhmästään, Oppilaiden kokemuksia ryhmäytyvistä edistävistä käytännöistä sekä Oppilaiden käsityksiä turvallisen ryhmän ominaisuuksista.

Tutkimuksellisen vaiheen jälkeen kehittäminen jatkui kahdessa kehittämistyöpajassa, joissa kehitettiin yhteisesti valittuja siirtymävaiheen ja ryhmäytymistyöskentelyn käytäntöjä suunnitellen luokan ryhmäytymistä tukevaa ohjelmaa ensimmäiselle kouluviikolle sekä prosessina jatkuvaan ryhmäytymiseen. Lisäksi tehtiin suunnitelmia tiedonsiirtokäytäntöjen uudistamiseen.

---

Asiasanat: Osallisuus, siirtymävaihe, yhtenäiskoulu, opettaja, kouluhyvinvointi, koulun toimintaterapeutti, ryhmä, varhainen tuki.

## ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences  
School of Health and Social Care, Degree Programme in Development and Management on  
Health and Social Care

---

Author: Mari Rautiola

Title of thesis: LIFE AT SCHOOL AND SCHOOL OF LIFE

Teacher supporting the class community welfare during the transitional phase from 4<sup>th</sup> to 5<sup>th</sup>  
grade and into a new group

Supervisor(s): TtT Kaisa Koivisto, Yliopettaja TtT Kirsi Koivunen

Term and year when the thesis was submitted: syksy 2015      Number of pages: 66+8

---

This development work research continues the cooperation, since already 20 years, between the School of Social and Health Care at Oulu University of Applied Sciences and the comprehensive schools in the municipality of Kempele, which aims to contribute to the welfare and mental health of children and youth. The objective of this development research has been to develop the working of the school community at Kempele Kirkonkylän koulu at the transitional phase where pupils from two other schools join pupils of the 5<sup>th</sup> grade at the centre school and completely new classes are being formed. From the beginning of the project, the main idea of the developing work has been to develop group building at the transitional phase to support the integrity and welfare in the class. I have chosen the teacher as target and approach since the teacher's role as a group leader together with the teacher-pupil relationship in the transition is known to have significance for the orientation and the development of a pupil's solid learning path. The research emphasizes the role of an occupational therapist since one of the aims is to concretize their supportive role for the schoolwork.

In this development work research my theme for research was to describe how a teacher can support the welfare in the class when pupils are moved into a new group. Teachers' experiences about working at the transitional phase were studied as well as the pupils' experiences, in order to support the development work. The research was carried out as a qualitative study in the shape of group interviews about the teachers' experiences of working at the transition phase. Data collection regarding the pupils' participation was conducted by functional participatory methods. The research data was analyzed in a material-based content analysis. The result is divided into five main categories: *pupil at the transition phase*, *teacher as an educator in a group*, *practices at the transition phase* and *welfare of the group*. Studies about the pupils are divided into three main categories: *pupils' experiences of their own class*, *pupils' experiences of practices contributing to team building* and *pupils' ideas of characteristics of a safe group*.

After the research phase, practices of transition and group forming, as collectively agreed, were further developed in two workshops.

---

Keywords: participation, transition phase, teacher, welfare at school, school-based occupational therapy, group, early intervention.

# SISÄLLYS

JOHDANTO .....	7
1 LUOKKAYHTEISÖN HYVINVOINNIN TUKEMINEN OSANA NUORTEN TERVEYDEN EDISTÄMISTÄ.....	10
1.1 Keskeiset käsitteet .....	10
1.2 Koulu yhteisön merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjänä – tutkimuksellinen ja asiantuntijatiedon näkökulma .....	17
2 LASTEN JA NUORTEN HYVINVOINTI JA KEHITTYVÄ PERUSOPETUS YHTEISKUNNASSAMME.....	22
3 TUTKIMUKSELLINEN KEHITTÄMISTYÖ KÄYTTÄJÄLÄHTÖISEN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ .....	27
3.1 Tutkimus- ja kehittämistyön tarkoitus, tehtävä ja tavoitteet.....	27
3.2 Tutkimuksellisen kehittämistyön tiedontuottaminen laadullisella tutkimuksella.....	28
3.2.1 Ryhmämuotoinen teemahaastattelu – tiedonantajina opettajat.....	29
3.2.2 Osallistava tiedonkeruu oppilaiden osallisuutta tukien .....	30
3.3 Tiedonkeruun tulosten analysointi .....	31
3.4 Yhteiskehittäminen .....	36
3.5 Kehittämistyön prosessin kuvaus .....	38
4 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET .....	41
4.1 Tutkimuksellisen osion tulokset .....	41
4.2 Opettajien kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä.....	41
4.3 Oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan ja käsityksiä ryhmän turvallisuudesta sekä ryhmäytymistä edistävästä käytännöstä .....	45
4.4 Kehittämistyön tulokset.....	47
5 LUOKKARYHMÄN YHTEISÖLLISEN HYVINVOINNIN TUKEMINEN OSANA TERVEYDEN JA HYVINVOINNIN EDISTÄMISTÄ KOULUSSA – POHDINTA .....	51
5.1 Tutkimustulosten vertaaminen aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen .....	51
5.2 Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan luotettavuus .....	56
5.3 Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan eettiset kysymykset .....	57
5.4 Kehittämistehtävän tekemiseen liittyvää pohdintaa ja oppimiskokemukset .....	59
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET .....	61
LÄHTEET .....	63

LIITTEET ..... 67

## JOHDANTO

Kehittämistoiminta elää voimakasta valtakautta 2000-luvun yhteiskunnassamme. Tasokkaan innovaatiotoiminnan avulla pyritään pitämään Suomi kilpailukykyisenä maana erilaisten tulevaisuuden muutoshaasteiden edessä. Toikko& Rantanen (2009, 7) viittaavat Heiskalaan (2006) ja Tarkiaiseen (2007), jotka määrittelevät innovaatiotoiminnan tutkimukseen perustuvaksi, taloudellisesti tehokkaan toiminnan kehittämiseksi. Kehittämistoiminta on työelämän ja sen organisaatioiden, mutta myös koko yhteiskunnallisen toiminnan keskiössä. (Toikko& Rantanen 2009, 9.) Kehittäminen ja innovaatiotoiminta koetaan perinteisesti kaupallisen alaan ja tuotteiden kehittelyyn liittyvänä, mutta kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset tekevät entistä enemmän tilaa palveluille. Palveluiden kehittämällä puolestaan tavoitellaan vaikuttavuutta ja ihminen on aina palvelun keskiössä. Kehittäminen, innovaatiot ja palvelumuotoilu ovat löytäneet tiensä myös julkisten peruspalvelujen maailmaan.

Kouluhyvinvointi on noussut suomalaisen keskusteluun erityisesti 2000-luvulla, kun suomalaisten kansainvälisesti loistavia koulumenestystuloksia varjostaa oppilaiden yleinen kokemus viihtymättömyydestä koulussa. Tutkitusti viihtymättömyydellä on yhteys oppilaiden osallisuuden puutteeseen koulun päätöksenteossa sekä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. (Harinen&Halme 2012; Konu 2012.) Erityisesti siirtymävaiheessa oppilaiden keskinäisten suhteiden kehittyminen on merkittävässä asemassa kun jokainen joutuu määrittelemään itseään toimijana uudelleen suhteessa itseensä ja uuteen ympäristöön. Pietarinen (1999) tutkittuaan oppilaiden kokemuksia siirtymävaiheesta suosittaleekin oppilaiden näkökulmasta keskeisimmäksi kehittämisalueeksi koko koulun sosiaalisen ympäristön kehittämistä, ja ehdottaa kehittämiskohteeksi esimerkiksi oppilaiden selviytymistä edistävien käytänteiden yhdenmukaistamista pyrkien näin koko koulun oppilas- ja opiskelukulttuurin kehittämiseen.

Koulun elämää ja elämän koulua on eletty parin vuoden matka tämän tutkimuksellisen kehittämistyön äärellä. Se on jatkoa Oulun ammattikorkeakoulun (Oamk) Sosiaali- ja terveysalan yksikön ja Kempeleen Kirkonkylän koulun ja Santamäkitalon koulun jo 20 vuotta jatkuneeseen yhteistyöhön lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämiseksi. Alunperin vuonna 1993 Kempele-projektina (Terve koulu) alkaneen yhteistyön taustalla oli yhteinen tavoite, että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat oppivat mielenterveyden ja hyvinvoinnin edistämistä koulu yhteisössä, koska koulu yhteisöt ovat tärkeitä lasten ja nuorten kehitysyhteisöjä. Työn

tähtäimessä oli tuolloin, ja lienee edelleen, Kempeleen koulutoimen toiminta-ajatuksen (v.1993) mukaisesti ”rohkaiseva ja turvallinen koulu yhteisö, jossa annetaan yksilöille mahdollisuuksia. Koulussa tuotetaan perustaa terveelle itsetunnolle, joka mahdollistaa omien ratkaisujen tekemisen elämässä.” (Koivisto&Rautakoski 2013. Hakupäivä 11.4.2014.) Tuolloin, 1990-luvun alussa, Suomessa elettiin lamaa, jonka seurauksena karsittiin mm. lasten, nuorten ja lapsiperheiden sosiaali- ja terveyspalveluja. Lasten ja nuorten mielenterveysongelmat olivat tuolloin, ja ovat edelleen, varsin yleisiä ja ilmenevät lapsilla masennuksena, oppimisvaikeuksina, ahdistuneisuutena, levottomuutena ja käyttäytymishäiriöinä.

Tässä kehittämistyössä on kehitetty Kempeleen Kirkonkylän koulu yhteisön työskentelyä siirtymävaiheessa, jossa 5. luokalle Kirkonkylän kouluun siirtyy oppilaita kahdesta muusta koulusta, joissa opetusta annetaan vain vuosiluokilla 1-4. Ennen 5. luokan alkua Kirkonkylän koulussa tehdään kokonaan uudet luokkaryhmät, joissa sekoitetaan keskenään muilta kouluilta siirtyvät oppilaat ja jo Kirkonkylän koulussa opiskelleet oppilaat. Kehittämistyön johtoajatuksena prosessin alusta saakka on ollut kehittää siirtymävaiheen niin kutsuttua ryhmäytymistyöskentelyä niin, että se tukee luokkayhteisön yhtenäisyyttä ja hyvinvointia. Kohderyhmäksi ja näkökulmaksi tähän kehittämistyöhön valikoitui opettajan näkökulma, sillä opettajana ryhmän ohjaajana ja siirtymävaiheessa kehittyvällä opettaja-oppilassuhteella on merkittävä rooli oppilaan sopeutumiselle ja oppilaan eheän koulupolun kehittymiselle.

Kirkonkylän koulun henkilökunta (Ojala 31.3.2014, sähköpostiviesti) luonnehtii oppilaiden ryhmäytymistyöskentelyn kehittämistä tarpeelliseksi, koska nykyistä ryhmäytymistyöskentelyä pidetään riittämättömänä. Koulun, nuorisotoimen ja muutamien kolmannen sektorin tahojen kesken organisoitu ryhmäytymistyöskentely on jalostunut vaiheittain. Yleisesti Kirkonkylän koulussa on todettu, ettei ryhmäytyminen tapahdu hetkessä, vaan vaatii toteutuakseen aikaa ja säännöllisyyttä, pitkäjänteistä prosessityöskentelyä, johon myös luokanopettajat tarvitsevat tukea, ohjausta ja materiaalia. Viidennelle luokalle tehdyt luokkajaot on tarkoitus säilyttää mahdollisimman muuttumattomina perusopetuksen päättymiseen saakka. Yhteisen koulutaipaleen aikana lapsista nuoriksi kasvavat oppilaat kohtaavat murrosiän muutoksia, jotka yleisesti vaikuttavat sekä yksilölliseen että ryhmässä toimimiseen. Koulun oletuksen mukaan hyvällä ja pitkäjänteisellä ryhmäytymistyöllä olisi varmasti myös positiivinen jatkumo ylemmille luokille. Hyvä ja toimiva ryhmä tukisi oppilasta murrosiän muutosten keskellä. (Ojala 31.3.2014, sähköpostiviesti.) Kempeleen Kirkonkylän yhtenäiskoulussa on yhteensä 931 oppilasta, iältään 7-17 vuotta. Koulussa toimii esikoulupäiväkoti sekä perusopetuksen vuosiluokat 1-10.



Henkilökuntaa esi- ja perusopetuksessa on 96. Luokkia ja pienryhmiä on yhteensä 50. Koulun toiminta perustuu lähikouluperiaatteelle. (Kempeleen kunta. 2014. hakupäivä 6.4.2014).

Kiinnostukseni terveyden ja hyvinvoinnin edistämisestä koulu yhteisössä on kasvanut työskennellessäni Ylivieskan kaupungin sivistystoimessa koulun toimintaterapeuttina. Tämä uudenlainen, kokeiluluonteinen työ mukailee Lasten Kaste –hankkeen (Lasten kaste 2012-2015) periaatteita, joissa tuomalla erityispalveluja peruspalvelujen tueksi lasten ja nuorten normaaleihin kasvu- ja kehitysympäristöihin, kotiin, kouluun ja päivähoitoon pyritään tukemaan lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. Toimintaterapeutin työ koulussa on Suomessa vielä kovin tuntematonta. Kouluun keskittyvällä toimintaterapiatyöllä pyritään tukemaan oppilaan suoriutumista koulutyössä vahvistamalla oppilaan yksilöllisiä, koulutyössä vaadittavia taitoja tai valmiuksia, tukemalla oppilaan osallisuutta yhteisössä tai poistamalla erilaisia toimintakyvyn esteitä toimintaympäristöön vaikuttamalla (Villeneuve 2009). Tässä kehittämistyössä pitkän aikavälin tavoitteena on muun muassa konkretisoida koulun toimintaterapeutin roolia osana koulu yhteisön toimijoita.

Tämä kehittämistyö perustuu käyttäjälähtöiseen kehittämiseen, mikä tarkoittaa, että palvelun käyttäjät ja siihen liittyvät toimijat osallistuvat palvelun kehittämiseen. Kehittämistyön tutkimuksellisessa vaiheessa koottu tutkimustieto koostuu opettajien kokemuksista siirtymävaiheen työskentelystä sekä oppilaiden kokemuksista omasta luokastaan ja ryhmäytymistä edistävästä menetelmästä sekä oppilaiden käsityksistä turvallisen ryhmän ominaisuuksista. Tutkimuksellisen vaiheen jälkeen syksyllä 2015 uusia viidesluokkalaisia opettavat opettajat osallistuivat kehittämistyöskentelyyn, jossa kehittämistyöpajoissa kehitettiin opettajayhteisön tutkimustulosten pohjalta valitsemia konkreettisia siirtymävaiheen käytänteitä. Yhteiskehittäminen toteutui palvelumuotoilun periaatteita hyödyntäen. Palvelumuotoilu on kehittämistyön työskentelytapa, jossa palvelun eri osapuolia pyritään osallistamaan palvelun kehittämiseen.

Luokkaryhmän hyvinvoinnin tukeminen nähdään tämän työn valossa ennaltaehkäisevänä terveyden ja hyvinvoinnin edistämistämisenä koulu yhteisössä. Sisällöllisesti se näyttää tiivistyvän oppilaiden osallisuuden tukemiseen ja ryhmän kehittymiseen turvalliseksi ryhmäksi, mikä luo edellytykset syrjäytymisen ehkäisemiselle sekä yksilön kehittymiselle hyvinvoivaksi, itsenäiseksi, aktiiviseksi toimijaksi omassa elämässään. Koulussahan emme opiskele koulua, vaan elämän koulua varten!

# 1 LUOKKAYHTEISÖN HYVINVOINNIN TUKEMINEN OSANA NUORTEN TERVEYDEN EDISTÄMISTÄ

Luokkayhteisön hyvinvoinnin tukemista lähestytään tässä tarkastelemalla sitä aluksi tutkimus- ja asiantuntijatiedon näkökulmasta sekä myöhemmin ihmisen toimintakyvyn näkökulmasta. Toimintakykyä tarkastellaan toimintaterapiassa aina yksilöstä, toimintaympäristöstä ja toiminnasta rakenteuvana kokonaisuutena. Yksilönä eli toimijana nuoreksi kehittyvä lapsi kehityksen eri näkökulmista tarkasteltuna, toimintaympäristönä koulu sekä toimintana koulunkäynti ja opiskelu osana nuoren päivittäistä arkea. Lisäksi tarkastellaan luokkayhteisöä ryhmänä sekä opettajan roolia ryhmän ohjaajana.

## 1.1 Keskeiset käsitteet

Tässä kehittämistyössä keskeisiä, työskentelyä ohjaavia käsitteitä ovat luokkayhteisö, osallisuus, siirtymävaihe, ryhmäyttäminen, opettaja, kouluhyvinvointi, toimintaterapeutti.

Ihmisen toiminta on aina sidonnaista erilaisiin toimintaympäristöihin. Sosiaalista ympäristöä voidaan tarkastella eri tasoilla ja eri näkökulmista. Tässä työssä näkökulmaksi on valittu sosiaalinen ryhmä ja sen voima ja moninaiset voimavarat. Koulukontekstissa sosiaalisilla ryhmillä tarkoitetaan joko koko kouluyhteisöä tai omaa luokkaa, *luokkayhteisöä*, johon oppilas on nimetty kuuluvaksi. Tämä kehittämistyö kohdistuu viidesluokkalaisiin, jotka ovat iältään tavallisesti 10-11 -vuotiaita. Viidesluokkalaisen kehitysvaihe sijoittuu lapsuuden ja varhaisuoruuden rajamaille tulkintatavasta riippuen. Nuoruusiän katsotaan alkavan biologisista muutoksista, puberteetista varhaisuoruuden vaiheella, joka sijoittuu 11-14 ikävuoteen. Tässä työssä olen valinnut lapsesta nuoreksi kehittyvästä oppilaasta käytettäväksi käsitettä nuori. Nuoruusiän fyysisessä kehityksessä keskeistä on hormonaalisten muutosten aikaansaama kehon voimakas muutos. Pituuskasvu kiihtyy ja hormonaaliset muutokset kehossa alkavat muokata yksilöä lapsesta nuoreksi (Aaltonen 2007, 51-52). Psykkisellä kehityksellä tarkoitetaan persoonallisuuden kehittymistä sekä sosiaalista kehitystä. Sitä luonnehditaan omien tunteiden ja muuttumisprosessin läpikäymiseksi sekä itsenäisemmän identiteetin muodostumiseksi yksilönä ja suhteessa muihin. Sosiaalisessa kehityksessään viidesluokkalainen elää peilisuhteessa

muuttuvaan maailmaan peilaten itseään ympäristöönsä ja luoden identiteettiään. Sosiaalinen toiminta perustuu sosiaalsiin normeihin, jotka ovat ryhmän jäsenilleen asettamia odotuksia. Käyttäytymissäännöt ovat esimerkki sosiaalisista normeista. Nuoren sosiaalinen ympäristö vaikuttaa erityisesti persoonallisiin normeihin, eli nuoren yksilölliseen toimintaan. Normien omaksumista edistää myönteinen sosiaalinen ilmapiiri. (Aaltonen ym. 2007, 85-94.) Koulunkäynti on nuoren päivittäistä toimintaa, jota tarkastellaan ihmisen toimintakokonaisuuksissa liittyvänä ihmisen tuottavuusrooliin yhteiskunnassa. (Townsend&Polatajko 2007, 50.) Luokkayhteisö on kehittyvä ryhmä. Ryhmät edustavat sosiaalisen ympäristön mesotasoja, mikrotason (yksilö) ja makrotason (yhteiskunta, organisaatiot) välillä. (Townsend&Polatajko 2007, 50.)

Yksilö ja sosiaalinen ympäristö, esimerkiksi ryhmä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Nuoren ympäristöltä saama palaute itsestään muokkaa hänen minäkäsitystään ja sen myötä tapaa olla vuorovaikutuksessa. Koulunkäynnin myötä lapsen toveripiiri laajenee ja monipuolistuu ja sosiaaliset kontaktit lisääntyvät. Viidesluokkalaisena kaverisuhteet ovat jo suhteellisen pysyviä. Samat kiinnostuksen kohteet ja harrastukset edistävät tätä kehitystä. Tytöillä on tavallisesti enemmän läheisiä ystävyysuhteita kuin pojilla. Varhaisnuoruuden edetessä nuori haluaa kuulua entistä suurempaan ryhmään. Kaveriporukan hyväksyntä kilpailee vanhempien näkökantojen kanssa. Ystävyysuhteilla on merkittävä asema nuoren persoonallisuuden ja identiteetin rakentumisessa. Esimerkiksi luokkatoverit vaikuttavat voimakkaasti nuoren minäkäsitykseen. Kokemukset omassa ikäryhmässä kehittävät sosiaalisen todellisuuden tajuamista. (Aaltonen ym. 2007, 85-94.) Pörhölä (2008, 94) toteaa, että suurin osa lasten ja nuorten vertaissuhteista keskittyykin vuosien ajaksi oman koulun ja luokan muodostamaan sidosryhmään. Ollikainen (2011, 468) viittaa Francisiiin (2005, 9), jonka mukaan sosiaaliset suhteet ovat osalle nuorista tärkein osa koulunkäyntiä.

Oranen kiteyttää *osallisuuden* olevan osallistumisen konkreettinen muoto. Se on muun muassa tiedon saantia itseä koskevista asioista ja niihin vaikuttamista sekä vastavuoroista toimintaa yhteisön ja sen jäsenten välillä. Jäsenille se merkitsee yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista, kun taas yhteisölle sen merkitys on jäsenien huomioonottamista. (Oranen 2008, 7-9.) Osallistuessaan toimintaan ihminen omaksuu erilaisia toiminnallisia rooleja. Koulussa lapsi toimii oppilaan roolissa, johon sisältyy erilaisia ulottuvuuksia koulupäivän aikana: oppija, työskentelijä, leikkijä, itsestähuolettaja sekä yhteisön jäsen. Itseä tyydyttävä suoriutuminen toiminnallisessa roolissa mahdollistaa aktiivisen osallistumisen toimintaan. (Chapparo & Lowe 2012, 84-89.) ”Oppilaiden käsitykset itsestään kouluyhteisön toimijoina säätelevät olennaisesti

myös heidän hyvinvointiaan koulussa.” (Huusko ym. 2007, 94). Hyvinvoinnin – terveen kasvun ja kehityksen – perustana on tietoisuus kuulumisesta johonkin. Tietoisuus siitä, että saa olla osana ryhmää, ja että joku on olemassa itseä varten. Yksilön voimaksi näyttää muodostuvan se, miten hän löytää paikkansa ryhmässä. (Tilus 2004, 64.) Toisin sanoen, kyse on nuoren osallisuudesta yhteisössä. Harinen ja Halme (2012, 18) toteavat, että lasten osallisuuden ja äänen kuulumisen merkitystä kouluviihtyvyyden kokemiselle on alettu korostaa yhä painokkaammin 2000-luvulla. He viittaavat Fattoreen ym. (2007, 12), joiden mukaan osallisuus tuottaa lapselle yleistä kyvykkyyden tunnetta, joka tarkoittaa kokemusta siitä, että on hyvä jossain. Kyvykkyyden tunne on lasten hyvinvoinnin tutkimuksessa lasten hyvinvointikokemuksia yhdistävä tekijä. Koulukontekstissa kyvykkyyden tunne tarkoittaa sitä, että lapset kokevat tyytyväisyyttä, kun heillä on hallinnantunne omasta koulunkäynnistään. Päinvastoin, voimattomuutta ja kykenemättömyyttä kokevat lapset kokevat itsensä nöyryytetyiksi ja ulkopuolisiksi ja ilmaisevat pahaa oloaan kapinoinnilla ja kohtuuttomalla vastustuksella koulua kohtaan.

”Koulutuksen *siirtymävaiheiden* onnistunut hoitaminen tukee lapsen ja nuoren koulunkäynnin sujuvuutta ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista” (Holopainen ym. 2005, 5). Lapsen koulu- ja oppimispolun varrella on monia keskenään erilaisia siirtymiä. Yleensä korostetuimpia niistä ovat siirtymät esi- ja perusopetuksen sekä perusopetuksen ja toisen asteen välillä. Siirtymävaiheeksi katsotaan myös siirtyminen saman kunnan sisällä eri kouluun, kuten tähän kehittämistyöhön liittyvässä tapauksessa. (Holopainen ym. 2005, 5.) Ahosen (2005, 32) mukaan koulupolun rakentaminen turvallisiksi sekä siirtymien ajoittaminen lapsen ja nuoren kannalta oikea-aikaisiksi ovat yleisesti maassamme yksi koko yleissivistävän opetuksen suurimmista haasteista. Holopainen (2005, 5) toteaa, että koulutuksen siirtymien toimivuutta on useimmiten kehitetty yksittäisinä vaiheina ja irrallaan muusta koulunkäynnistä. Nivelkohdat ja niiden välissä etenevät kasvu- ja oppimisprosessit vaikuttavat kuitenkin toinen toisiinsa. Kokonaiskoulupolku muodostuu näistä molemmista ja siitä, että onnistutaan huolehtimaan samanaikaisesti kouluoppimisen ja persoonallisen sekä sosiaalisen kehityksen edellytyksistä.

*Ryhmäyttäminen* on käsite, jota Kempeleen Kirkonkylän koulussa on totuttu käyttämään tarkoittamaan uusien viidesluokkalaisten kanssa tehtävää työskentelyä, joka sisältää oppilaiden tutustumista opettajaan ja toisiinsa uudessa ryhmässä, uuden luokan sopeutumista yhteisiin työskentelytapoihin. Aallon (2002, 19) mukaan *ryhmäyttämällä* tarkoitetaan erilaisiin toiminnallisiin tehtäviin perustuvaa prosessia, jonka avulla ryhmän turvallisuus vaihteittain kasvaa. Aalto muistuttaa, ettei suomen kielessä ole ryhmän turvallisuuden lisääntymistä kuvaavaa sanaa,

eikä ryhmäyttäminenkään kuvaa itse prosessin sisältöä kovin kattavasti. Ryhmäyttämisen prosessia kuvataan myöhemmin tässä työssä teoreettisesti. Aalto (2002, 4-6) määrittelee turvallisen ryhmän psyykkiseksi ulottuvuudeksi, joka käytännössä tarkoittaa hyväksytyksi tulemisen tunnetta ryhmässä. Aalto määrittelee aikaisemmassa teoksessaan (2000, 16) turvallisen ryhmän keskeisiksi elementeiksi: halukkuus yhteistyöhön, sitoutuminen, arvostus, tuen antaminen ja avoimuus.

Ryhmäkokemukset muokkaavat merkittävästi ihmisen sosiaalista kehitystä. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa yksilö oppii itsestään ja muodostaa omaa identiteettiään, sillä ryhmässä ihminen omaksuu tiettyjä rooleja ja oppii reagoimaan toisten odotuksiin. (Finlay 1993, 3.) Finlay määrittelee ryhmää Moysen (1973) mukaan enemmän kuin yhteen kokoontuneiksi yksilöiksi. Ryhmässä yksilöitä sitoo yhteen ryhmän identiteetti sekä yhteinen tarkoitus, joka ei olisi saavutettavissa ilman vuorovaikutteista toimimista. Chapparo & Lowe (2012, 88) korostavat kouluyhteisön ainutlaatuisuutta yhteisönä, jossa osallistumisella on oma rakenteensa ja tavat toimia koulutyön strukturoimana. Kouluyhteisöön kuulumisen on tärkeää kaikille oppilaille ja heidän kehitykselleen, mutta erityisen tärkeää heille, jotka ovat eivät menesty koulussa. Heille myös yhteisöstä syrjäytyminen voisi olla ”viimeinen vaihe” kohti kokonaisvaltaista syrjäytymistä. Parhaimmillaan kouluyhteisö ja siinä oma luokkaryhmä tarjoaa lapselle ja nuorelle turvallisen paikan kuulua yhteen muiden kanssa, olla tervetullut, hyväksytyt ja arvostettu, ja jossa hän saa tukea muilta jäseniltä. Aallon (2002, 4-6) mukaan hyvien, turvallisten ryhmien rakentamiseen panostaminen on oppilaitosten erityinen haaste, sillä luomalla turvallinen ryhmä voidaan parhaiten ennaltaehkäistä kaikenlaista ongelmakäyttäytymistä.

*Opettaja* toimii koulussa ryhmän ohjaajan roolissa. Finlayn (1993,140) mukaan ryhmän menestyminen riippuu pitkälti ryhmän ohjaajan toiminnasta, mikä korostuu luonnollisesti, kun koulussa on kyseessä lapsiryhmä, jonka vuorovaikutustaidot vasta kehittyvät. Finlayn näkökulma on terapeuttisissa ryhmissä, mutta samat ryhmän ohjaajuuden piirteet ovat sovellettavissa mielestäni myös koululuokan kontekstiin. Ryhmäohjaajan keskeinen tehtävä on auttaa ryhmää kehittymään positiiviseksi ympäristöksi, jossa yksilöllä on mahdollisuus kehittyä ja oppia. Ryhmän ja ohjaajan suhteen vastavuoroisuus on ohjaajan tärkeä tiedostaa; ohjaaja vaikuttaa ryhmään, mutta myös ryhmä ohjaa. (Finlay 1993, 140.) Tukeakseen ryhmän vuorovaikutteisuutta, yhtenäisyyttä ja kehittymistä tukevaksi ja turvalliseksi ryhmäksi opettajan on ryhmän ohjaajan roolissa tärkeä tiedostaa ryhmänsä sisäisiä prosesseja, ryhmäilmiötä, joiden tiedetään

noudattavan tiettyjä lainalaisuuksia. Ilmiöitä, kuten ryhmän roolit, ryhmän kehittyminen ja ryhmän koheesio eli yhtenäisyys kutsutaan ryhmädynamiikaksi. (Finlay 1993, 17-85.)

Veivo-Lempinen (2009, 197) ja Tilus (2004, 64) korostavat opettajan roolia kasvattajana, aikuisena ja ohjaajana ja kritisoivat sitä, kuinka osa opettajista sivuuttaa työssään kasvattajan roolin ja keskittyy vain opettamiseen, tiedon jakamiseen välittämättä siitä, mitä ryhmässä tapahtuu tai mitä oppilaille kuuluu. Nykypäivän yhteiskunnassa suurimmalle osalle oppilaista, erityisesti lapsille ja nuorille, pelkkä opetus ei riitä. Veivo-Lempinen (2009, 197) kiteyttää opettajan rooliin viitaten hyvän kasvattajan tunnusmerkeiksi nuoren aidon kohtaamisen ja oman persoonan käyttämisen. Opettaja tapaa nuoria säännöllisesti ja halutessaan oppii tuntemaan nuoret hyvin ja luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa tutustuu jokaisesta oppilaasta löytyviin positiivisiin ominaisuuksiin. Aito kohtaaminen ja tukeva vuorovaikutus opettajan kanssa voi kantaa vaikka perhevaikeuksien yli. Oppilaan kohtaamattomuus johtaa kapea-alaiseen vuorovaikutukseen, joka perustuu ulkoisesti näkyvään, mahdollisesti ei-toivottuun käyttäytymiseen, mikä johtaa leimautumiseen ja nuorelle itsestään syntyvään minäkuvaan. Kaikenlaisen vuorovaikutuksen seurauksena, niin hyvässä kuin pahassa, lapselle syntyy todellisuus, josta hän ammentaa sosiaalisen toiminnan rakenteet, säännöt, sopimukset ja tapansa olla vuorovaikutuksessa.

*Toimintaterapia* perustuu toiminnan terapeuttiseen käyttämiseen sekä kuntoutujan ja asiakkaan väliseen vuorovaikutukseen edustaen lääkinnällistä, ammatillista, sosiaalista ja kasvatuksellista kuntoutusta. Toimintaterapeutti on Valviran laillistama terveysalan ammattihenkilö. Toimintaterapialla pyritään tukemaan ihmisen täysipainoista osallistumista ja suoriutumista hänen toiminnallisissa rooleissaan. Täyden osallisuuden mahdollistaminen on toimintaterapian asiakastyön yleinen lähtökohta. (Hautala ym.2011, .)

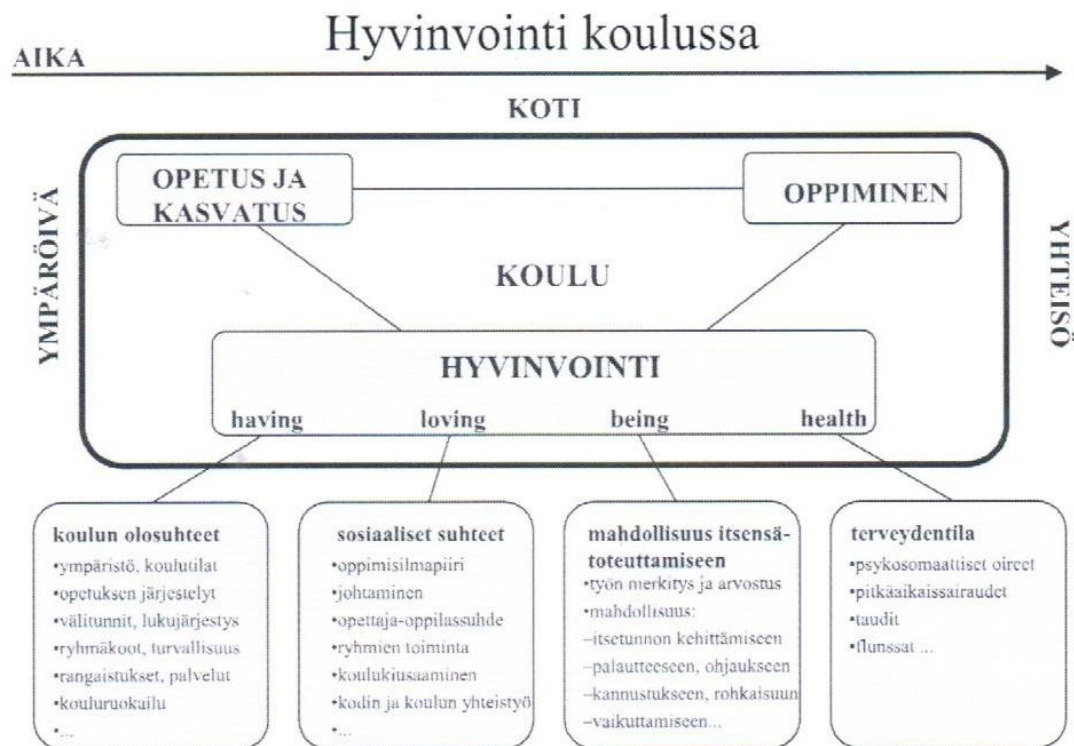
Toimintaterapian näkökulmaa tässä työssä ohjaa teoreettisena mallina kanadalainen toiminnallisen suoriutumisen ja sitoutumisen malli CMOP-E, (Canadian Model of Occupational Performance and Engagement). Kanadan mallin valossa toimintaterapia määritellään seuraavasti: toimintaterapiassa keskeistä on ihmisen osallistumisen mahdollistaminen jokapäiväiseen elämään ja terveyttä ja hyvinvointia vahvistavaan toimintaan. (Townsend &Polatajko 2007, 24-27.) Toimintaterapian mallit ohjaavat ymmärtämään ympäristön ja ihmisen ja toiminnan vuorovaikutteista suhdetta. Esimerkiksi sosiaalinen ympäristö muovaa ihmisen toimintaa ja ihmisen toiminta sosiaalista ympäristöä. Ympäristö voidaan nähdä toimintaa

mahdollistavana tai estävänä. Ihmisen toimintaympäristöjä ovat fyysinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja institutionaalinen ympäristö, joista tämän työn perustana oleva toimintaterapian mallin mukaisesti tarkastellaan fyysistä, sosiaalista ja institutionaalista ympäristöä. Kanadalaisen toiminnallisen suoriutumisen ja sitoutumisen malli korostaa toiminnan ja toimintaan sitoutumisen merkitystä ihmisen hyvinvoinnille. Toimintaan sitoutumisen (engagement) käsite yhdistyy tässä työssä käytettävään osallisuuden käsitteeseen ja tarkoittaa osallistumista arjen erilaisten toimintojen kirjoon, joka liittyy yksilön ympäristöönsä, ryhmään tai yhteiskuntaan. Toimintaan sitoutuminen voi olla säännöllistä tai epäsäännöllistä, aktiivista tai passiivista - siis oman arjen täyttämistä itselle merkityksellisillä ja mielekkäillä toiminnoilla. Toiminnallisen sitoutumisen merkitys on siis laajempi kuin toiminnallisen suoriutumisen, joka tarkoittaa yksittäisestä toiminnosta suoriutumista, esimerkiksi oppilaalla opiskelun vaatimista toiminnoista suoriutumista. Toimintaan sitoutuminen on perustarve, jonka täyttämiseen kaikilla tulisi olla mahdollisuuksia ja resurssit voidakseen hyvin ja elääkseen kokonaisvaltaisesti tasapainoista elämää. Toiminnallisen suoriutumisen ja sitoutumisen malli korostaa ihmisen toiminnallista oikeutta, joka liittyy valintojen tekemiseen, toimintaan sitoutumiseen ja hallinnan tunteen saavuttamiseen omassa elämässään. Toimintaterapeutin tehtävää suunnataan mallissa mahdollistamaan ihmisen toimintaa sen eri konteksteissa, myös yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti. (Hautala ym. 2011,209-222.)

Toimintaterapian näkökulmasta koulun toimintaterapeutin rooli on monipuolinen ja määräytyy asiakaslähtöisesti yksittäisen oppilaan tai ryhmän tarpeista. Koulutyöskentelyssä toimintaterapeutti voi tukea yksittäisen oppilaan toiminnallista suoriutumista koulutyöskentelyssä mukauttamalla toimintaa tai ympäristöä asiakkaan taitoja ja valmiuksia ja tarpeita vastaavaksi. Mukauttaminen on toimintaterapeutin keskeinen mahdollistamistaito. Ympäristön tai toiminnan mukauttaminen voi olla esimerkiksi apuvälineiden suunnittelua ja kokeilua toiminnan tukena. Usein toimintaterapeutti myös opettaa asiakkaita toiminnan kautta muokkaamaan jokapäiväistä elämäänsä. Toimintaterapeutin opettaminen perustuu toiminnan analyysiin, eli toiminnan pilkkomiseen ja porrastamiseen asiakkaalle sopivaksi. Opettaminen voi toteutua yksilöllisesti tai ryhmässä ja tähdätä esimerkiksi vuorovaikutustaitojen oppimiseen tai läksyjen tekemisen sujumiseen itsenäisesti. Toimintaterapeutin tehtävät joko yksilö tai ryhmätasolla voivat tähdätä myös terveyttä ja hyvinvointia edistävän toiminnan mahdollistamiseen, jolloin toimintaterapeutin rooli on valmennuksellinen. Valmennuksellinen ote voi kuulua yhteistyöhön perheiden tai muiden oppilaan verkostojen kanssa oppilaan arkitoimintaan liittyen tai vaikkapa yhteistyöhön opettajan kanssa oppilaan tai luokan toimintaan liittyen.

## Kouluhyvinvointi

Tässä työssä käytän kouluhyvinvoinnin käsitteen määrittelyssä Konun (2010, 43) väitöskirjassaan luomaa käsitteellistä mallia. (kuvio 1) Sen taustalla on Allardtin sosiologinen teoria, joka yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen ja saavutukset koulussa. Konun käsitteellisessä mallissa kouluhyvinvointi on jaettu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health).



Kuva 1. Hyvinvointi koulussa. (Lähde: Konu, A.2010.Oppilaiden hyvinvointi koulussa. s. 44)

Koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä eli luokkia, muita tiloja, wc-tiloja, koulurakennusta ja pihaa sekä niiden kuntoa ja turvallisuutta. Lisäksi koulun olosuhteisiin liitetään myös opetuksen organisointi ja koulun säännöt, lukujärjestys, ruokailu ja muut palvelut, kuten terveydenhoito. Sosiaaliset suhteet muodostavat tärkeän osan kaikkien yhteisöjen hyvinvointia. Koulussa kyse on oppilaiden keskinäisistä suhteista, opettajan ja oppilaan sekä koulun ja kodin välisistä suhteista. Sosiaalisia suhteita tarkastellaan ryhmätöiden sujumisena, työrauhana luokassa, kiusaamisen vähäisyytenä, ystävien olemassaolona sekä vanhempien aktiivisuutena ja kiinnostuksena lapsen koulutyötä kohtaan. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla tarkoitetaan yksilön merkitystä yhteisössään sekä onnistumisen kokemusten saamista, siis yksilön saamaa



arvostusta koulussa, vaikuttamisen mahdollisuuksia, opetuksen tapaa, läksyjen onnistumista, avun saantia tarvittaessa, positiivista kannustamista ja rohkaisua. Terveystilaa tarkastellaan psykosomaattisina oireina, jotka mahdollisesti ovat yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön yksilön arkiympäristöissä. Esimerkkinä jännittyneisyys, hermostuneisuus, väsymys, nukkumisongelmat, niska-, selkä- ja vatsakivut. Konun käsitteellinen malli soveltuu mielestäni tähän kehittämistyöhön hyvin, sillä se nostaa esiin sosiaaliset suhteet ja osallisuuden käsitettä sivuavan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet hyvinvoinnin keskiöön.

Tutkimustiedon valossa yhteiset nimittäjät oppilaiden *kouluhyvinvoinnille* sekä opettajien että oppilaiden kuvaamana näyttävät koskevan vuorovaikutussuhteita vertaissuhteissa sekä oppilas-opettajasuhteessa. Opettaja-oppilassuhteessa keskeisiä teemoja vaikuttavat olevan oppilaan aito kohtaaminen, välittäminen, ja yksilöllinen tukeminen. (Ellonen 2008; Huusko ym. 2007; Kolehmainen 2005.) Toimintaterapian näkökulmasta toiminnallinen hyvinvointi tukee terveyttä ja hyvinvointia. Toiminnallisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön saamaa tyytyväisyyden ja merkityksellisyyden kokemusta toiminnoissa ja rooleissa, joita hän on valinnut elämäänsä (Townsend&Polatajko 2007,69.)

## **1.2 Kouluyhteisön merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjänä – tutkimuksellinen ja asiantuntijatiedon näkökulma**

Koulun kehittämisen näkökulmasta siirtymävaiheeseen liittyen näyttää olevan erittäin vähän olemassa olevaa tutkimustietoa. Saatavilla oleva tutkimustieto liittyy siirtymävaiheeseen kuudennelta seitsemännelle luokalle, kuten Pietarinen (1999), joka on tutkinut pitkittäistutkimuksena kuudennelta seitsemännelle luokalle siirtyviä oppilaita tehtäväänään selvittää heidän kokemuksiaan yläasteelle siirtymisestä ja siellä opiskelusta. Pietarisen tutkimuksessa teoreettinen näkökulma on rajattu ala- ja yläkoulun nivelkohdassa elävän nuoren kehitysvaiheen, elämäntilanteen ja selviytymisen tarkasteluun sekä koulun tarkasteluun nuoren oppimisympäristönä.

Koulun kehittämistä on tutkinut myös Huusko ym. (2007). Tutkijat muodostavat Oppiminen ja Kehitys peruskoulussa (OPPI) –tutkimusryhmän, ja ovat tutkineet yhtenäisen perusopetuksen kehittymistä oppilaiden, opettajien, rehtoreiden sekä koulutoimenjohtajien kuvaamana. Kiintoisaa

tämän kehittämistyön kannalta OPPI-ryhmän tutkimuksessa on opettajien ja oppilaiden mielipiteet tulevaisuuden yhtenäisestä perusopetuksesta. Kyseisen tutkimuksen lisäksi opettajien kokemuksia kuvaavaa tutkimustietoa on saatavilla yleisesti ottaen erittäin vähän. Opettajien kokemuksia tutkivista tutkimuksista lähimpänä tämän kehittämistyön aihepiiriä on Kolehmainen (2005) Pro Gradu, jossa tutkitaan nuorten mielenterveyttä suojaavia ja haavoittavia tekijöitä peruskoulussa opettajien kuvaamina. Yhden tutkimustehtävän mukaisesti tutkimus on tuottanut myös opettajien kuvausta nuorten mielenterveyden tukemisesta opetustyössä. Ellonen (2008) on tutkinut nuorten sosiaalisen pääoman vaikutusta nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen ja löytänyt yhteyden yhteisön sosiaalisten voimavarojen ja nuorten hyvinvoinnin välillä. Erityisesti poikien käyttäytymiseen vaikuttaa koulun sosiaalinen kontrolli, joka käsitteenä syntyy tutkimuksessa kouluterveyskyselyn sosiaalista kontrollia ja sosiaalista tukea koskevien kysymysten pohjalta.

Kallion ym. tutkimuksessaan kehittämä varhaisen myönteisen tunnistamisen malli on varhaisen tuen työväline lapsuuden ja nuoruuden syrjäytymiskehityksen ehkäisemiseksi. Varhaisen myönteisen tunnistamisen malli on kehitetty täydentämään jo käytössä olevia varhaisen puuttumisen toimintatapoja, jotka kuitenkin ovat lähtökohtaisesti yksilökeskeisiä ja keskittyvät tunnistamaan syrjäytymisen merkkejä tai oireita. Myönteisen tunnistamisen lähtökohtana on kaikkien lasten ja nuorten yhteisöllisen toimijuuden ja arjen osallisuuden tukeminen tunnistamalla lasten ja nuorten omaksumia toiminnallisia rooleja, jotka näkyväksi tehtyinä ja tunnustettuina tuottavat lapselle yhteisöllisen toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia, vahvistaen lapsen kokemusta itsestään ja omasta pystyvyydestään aktiivisena toimijana.

Harinen & Halme (2012, 4, 5) ovat raportissaan Hyvä koulu, paha koulu koonneet yhteen, analysoineet ja asettaneet keskinäiseen keskusteluun olemassa olevan tutkimustiedon ja nuoriso- että koulutuspoliittisen ohjeen koskien suomalaisen peruskoulun kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia. Tämä raportti on ensimmäinen suomalaisen peruskoululaisen kouluhyvinvointia tarkasteleva kokonaisanalyysi. Raportin lähtökohtana oli kansainvälisen vertailun tulos, jonka mukaan suomalaiset peruskoululaiset viihtyvät huonosti koulussa. Raportin raamina olivat YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen yleisperiaatteet. Raportin johtopäätöksen mukaan suomalaisissa kouluissa on hyvää pyrkimystä turvata lapsen ja nuorten keskeiset oikeudet kouluissa kuten kuulluksi tuleminen ja osallisuus. Harinen & Halme suosittelivat raporttinsa perusteella, että oppilaiden osallistumisen edistämiseksi edelleen luotaisiin kouluissa todelliset, arjessa kantavat puitteet. Heidän mukaansa käytännön

tasolla tämä tarkoittaa sitä, että oppilaiden mielipiteet tulisi nähdä samanarvoisena kuin koulun aikuistenkin mielipiteet. Asioita, joissa heidän mukaansa tulisi erityisesti oppilaiden mielipiteitä kuulla, ovat opetuksen sisältö ja sen menetelmät, työjärjestyksen mielekkyys sekä koulun varustelu. (Harinen & Halme 2012, 71.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kouluterveyskysely tuottaa runsaasti hyvää tietoa nuorten elinoloista, kouluoloista, koetusta terveydestä, terveystottumuksista ja oppilashuollosta. Kyselyyn vastaavat muun muassa peruskoulun 8.-9.luokkien oppilaat. Vuonna 2013 kysely toteutettiin ensikertaa yhtä aikaa koko maassa. (Kivimäki 2013, 77.) Kempeleessä vuoden 2013 kouluterveyskyselyn tulosten mukaan nuorten kouluolot paranivat aikaisemmista vuosista hieman. Kouluterveyskyselyn 2013 mukaan Kempeleen yläkoulujen (Kirkonkylän yhtenäiskoulu ja Ylikylän yhtenäiskoulu) työilmapiiri parani ja kuulluksi tuleminen lisääntyi. Koulussa kuulluksi tuleminen on Kempeleessä parempaa kuin koko maassa. Kempeleen oppilaista 18 % kokee kuitenkin vielä edelleen, ettei tule kuulluksi koulussa. Koko maassa 24 % kokee, että ei tule kuulluksi koulussa. Kempeleen osalta parannusta on tässä asiassa tapahtunut verrattuna kouluterveyskyselyyn 2011 vuoteen, jolloin yli 20 % koki, ettei tule kuulluksi koulussa. (Kivimäki ym. 2013, 17.)

Tutkimus- ja asiantuntijatiedon valossa tämä kehittämistyö vaikuttaisi olevan ajankohtainen ja tarpeellinen. Se liittyy terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen ohella osaltaan myös yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen, sillä se sijoittuu oppilaiden koulupolun eheyden valossa merkitykselliseksi kokemaan siirtymävaiheeseen ja siihen liittyvien käytäntöjen kehittämiseen.

*Taulukko 1. Tässä kehittämistyössä käytettyjä tutkimuksia ja kirjallisuutta.*

Tutkija	Tutkimus	Keskeiset tulokset
<b>VÄITÖSKIRJAT</b>		
<b>Ellonen, Noora 2008</b>	AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA. Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman vaikutus nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yhteisölliset sosiaaliset voimavarat määrittävät nuorten hyvinvointia.</li> <li>• Mitä enemmän koulussa sosiaalista kontrollia, sitä pienempi riski pojilla on osallistua rikekäyttäytymiseen. Kontrollin epätasainen jakautuminen lisää rikekäyttäytymisriskiä. Tytöillä ei merkittävää yhteyttä.</li> </ul>

<b>Pietarinen, Janne 1999</b>	Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.	
<b>Konu, Anne 2010.</b>	AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA. Oppilaiden hyvinvointi koulussa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kouluhyvinvoinnin käsitteellinen malli.</li> <li>• Kouluhyvinvointiprofiili</li> </ul>
<b>Lämsä, Anna-Liisa 2009.</b>	Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa.	
<b>MUUT TUTKIMUKSET</b>		
<b>Terveyden ja hyvinvoinnin laitos</b>	Kouluterveyskysely 2013. Kempeleen kuntaraportti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kempeleessä (8.-9.-luokkalaiset) kouluolot parantuneet aiemmasta hieman.</li> <li>• koulun työilmapiiri parantunut ja koulukiusaaminen vähentynyt.</li> </ul>
<b>Huusko, Pietarinen, Pyhältö, Soini 2007.</b>	Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaat: yhteisöllisyys ja oppilas-oppilas, sekä oppilas-opettajasuhteet tärkeää koulupolun mielekkyydessä; luottamus ja vuorovaikutussuhteet.</li> <li>• oppilaat: nivelvaihe merkittävä oman toiminnan uudelleenmäärittelyn vaihe.</li> </ul>
<b>Kolehmainen, Maria 2005.</b> Hoitotieteen laitos, Kuopion Yliopisto.	Nuorten mielenterveyttä suojaavat ja haavoittavat tekijät opettajien kuvaamana.	
<b>Kallio, Häkli, Korkiamäki, Bäcklund, Stenwall 2013-2015.</b> Suomen akatemia. SKIDI-KIDS II –tutkimusohjelma.	Lasten ja nuorten marginalisaatoriskin hallinta varhaisen tunnistamisen avulla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• myönteisen tunnistamisen menetelmä syrjäytymisen ennaltaehkäisemisen välineenä lasten ja nuorten arkiympäristöissä</li> <li>• yhteisöllinen elämä keskinäiseen tunnistamiseen perustuvia suhteita</li> <li>• oikein tunnistetuksi tuleminen tuottaa itsekunnoitusta, itsearvostusta ja itsetuntoa – valtaistumiskehitystä.</li> </ul>
<b>Harinen, P. &amp; Halme, J. , 2012.</b> Nuorisotutkimusverkosto. Suomen Unicef.	Hyvä, paha koulu – kouluhyvinvointia hakemassa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suomalainen koulu tarjoaa kannustavan kasvuympäristön niille oppilaille, joilla menee elämässä muutenkin hyvin. Huonommin koulussa viihtyvät oppilaat, joiden tielle on kasautunut monenlaisia haasteita myös koulun ulkopuolella.</li> <li>• Kouluhyvinvointi koostuu sosiaalisista suhteista ja osallistumisen mahdollisuuksista.</li> </ul>
<b>MUUTA KIRJALLISUUTTA</b>		

<b>Aalto, Mikko. 2002.</b>	Turvallinen ryhmä. X.IT – kohti aikuisten osaajatalleja –projekti 1999-2001.	
----------------------------	--	--

## 2 LASTEN JA NUORTEN HYVINVOINTI JA KEHITTYVÄ PERUSOPETUS YHTEISKUNNASSAMME

Kehittämistyöni yhteiskunnallisen kontekstina toimii koulu ja perusopetus, jotka ovat merkittäviä yhteiskunnallisia instituutioita. Tässä kontekstissa tarkastelun kohteena on lasten ja nuorten hyvinvointi yhteiskunnallisena ilmiönä. Lämsä (2009, 21-32) pohtii yhteiskunnan muutosta ja sen vaikutusta nyky-yhteiskunnan lasten ja nuorten elämään ja hyvinvointiin väitöskirjansa perustella. Lämsän mukaan lasten ja nuorten ongelmat liittyvät ennen muuta sosiaalisten suhteiden puutteisiin, mikä perustelee myös kehittämistyöni tarvetta yhteisöllisen hyvinvoinnin tukemisessa. Lämsä kuvaa suomalaisen yhteiskunnan ja perhe-elämän muuttuneen rajusti viime vuosikymmeninä 1950-1960 -luvun maaseudun suurperheistä moderniin pienperhe-elämään. Tähän muutokseen on vaikuttanut merkittävästi 1960-luvulta alkanut yhteiskunnan rakennemuutos agrariiyhteiskunnasta teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi. Modernia perhettä kuvataan itsenäisistä yksilöistä koostuvana tunne- ja kulutusyksikkönä, jossa elämä suuntautuu entistä enemmän perheen ulkopuolelle erilaisiin yksilöllisiin toimintoihin.

Modernin yhteiskunnan työelämän vaatimukset ovat moninaistuneet ja modernin pienperheen edellytykset hoitaa sille kuuluvia lastenkasvatus- ja sosiaalisaatiotehtäviä ovat koetuksella varsinkin, jos perheen luontainen verkosto, kuten isovanhemmat tai muut sukulaiset eivät ole perheen tukena. Perhe on kuitenkin edelleen keskeinen tuen ja turvan lähde sen kaikille jäsenille. Perhe-elämä kohtaa monenlaisia ulkopuolisia uhkia ja riskejä, jotka vaikuttavat suoraan tai välillisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin. Esimerkiksi vanhempien epävakaa työtilanne vaikuttaa perheen taloudelliseen hyvinvointiin. Toisaalta myös liika työ ja vanhemman kuormittuneisuus siitä on riski lasten ja nuorten sekä perheen hyvinvoinnille. Myös lasten ja nuorten elämään kohdistuu uusia uhkatekijöitä, kuten erilaiset nettiyhteisöt ja päihteet. Nyt 2010-luvun Suomessa kansalaisten terveys ja hyvinvointi ovat parantuneet 1990-luvun alun lamavuosiin verrattuna, mutta kasvava ongelma on terveyserot sosioekonomisten ryhmien välillä. Yleinen ilmiö on, että hyvinvointia ja terveyttä heikentävät elämäntavat ovat siirtyneet perheessä uudelle sukupolvelle. Mielenterveys- ja päihdepalvelut näyttävät käyttäjälle pirstaleisina ja peruspalvelut riittämättöminä, sekä liian irrallisina erityispalveluista. Palveluja tulisikin siis kehittää jatkuvasti ja pyrkiä suuntaamaan palvelujen painopistettä korjaavista ennaltaehkäiseviin. (Koivisto&Rautakoski 2013. hakupäivä 11.4.2014).

Varhainen puuttuminen on muodostunut 2000-luvun teemaksi lapsi- ja nuorisopolitiikassa. Suomessa varhaisen puuttumisen menetelmiä ja mahdollisuuksia alettiin kehittää 1990-luvun lopulla sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksessa (Stakes). Ensimmäiset varhaisen puuttumisen ideat olivat hyvin aikuis- ja ammattilaisnäkökulmasia ja huomio keskittyi ongelmia tuottavien kysymysten pohdintaan. Vallalla olleen lapsuuskäsityksen mukaan lapsi nähtiin ennemmin suojelun ja huolenpidon kohteena kuin aktiivisena toimijana. Kansainvälisen lapsi- ja nuorisopolitiikan mukanaan tuoma early intervention –käsite toi mukanaan entiseen perhekeskeiseen ajatteluun yksilötason riskien varhaista havaitsemista ja ratkaisemista. Pikkuhiljaa siirryttiin lapsen aktiivisen osallisuuden merkityksen tunnistamiseen, jota alettiin korostaa kansainvälisesti 1990-luvulla. Tuorein ilmiö varhaisen tuen kentässä on suomalaisen tutkimuksen (Kallio ym. 2012) tuloksena syntynyt myönteisen tunnistamisen menetelmä, jonka lähestymistapa on selvästi positiivisempi ja voimavaralähtöisempi kuin ongelmien tai riskien tunnistamiseen pohjautuva. Tässä näkökulma on asiantuntijoista lapsiin ja nuoriin itseensä, arjen ja arkiympäristöjen vuorovaikutussuhteisiin, joissa on tärkeä tulla tunnistetuksi itselleen merkityksellisen asian kautta. Oikein tunnistetuksi tuleminen tuottaa itsekunnioitusta, itsearvostusta ja itsetuntoa. Väärin tunnistamisen riskinä on kokea epäoikeudenmukaisuutta ja arvottomuutta. Tuen muotona myönteinen tunnistaminen perustuu siis monisuuntaiselle vuorovaikutukselle, jossa arjen osallisuus tuottaa yhteisöllisen elämän ”liiman”. Kallio ym. 2012, 71-82.)

Lait ja erilaiset kansalliset ohjelmat ja suositukset luovat pohjan nuoren hyvinvoinnin edistämiseksi koulussa. Lait, kuten lastensuojelulaki (417/2007), terveydenhuoltolaki (1326/2010), nuorisolaki (72/2006), perusopetuslaki (628/1998) sekä opiskelija- ja oppilashuoltolaki (1287/2013) ja niiden osiot on laadittu lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tueksi. Lait tukevat kuntia myös pääsemään kansallisten ohjelmien mukaisiin tavoitteisiin. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma, Kaste on esimerkki lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavasta kansallisesta ohjelmasta. Kaste-ohjelmassa määritellään alan uudistustyön tavoitteet ja toimenpiteet niiden saavuttamiseksi. Kaste-ohjelma pureutuu sosiaali- ja terveydenhuollon keskeisten asiantuntijoiden ja kansalaisten esille nostamiin uudistustarpeisiin, joiden tavoitteena on hyvinvointi ja terveyserojen kaventaminen sekä Sosiaali- ja terveydenhuollon rakenteiden ja palveluiden asiakaslähtöisyys. Lasten, nuorten ja lapsiperheiden osaohjelman tavoitteena on vähentää eriarvoisuutta sekä estää lasten ja nuorten syrjäytymistä, vahvistaa hyvinvointia edistävää ja ongelmia ehkäisevää toimintaa. Siinä vahvistetaan esimerkiksi universaalien peruspalvelujen terveyttä ja hyvinvointia edistävää

toimintaa eri hallinnonalojen ja toimijoiden yhteistyöllä. (KASTE 2012- 2015, 4, hakupäivä 13.9.13)

Kempeleen kunnassa lasten ja nuorten hyvinvointia ohjaamaan on laadittu Hyvän kasvun strategia 2010-2014. (Kempeleen kunta 2010. Viitattu 9.10.2015), jonka tavoitteena on luoda lapselle ja nuorelle yhtenäinen kasvun, kehittymisen ja oppimisen polku varhaiskasvatuksesta perusopetuksen kautta toiselle asteelle saakka. Tämän strategian taustalla on visio ”Hyvä kasvaa Kempeleessä yksilönä yhteisössä”. Hyvän kasvun strategian lähtökohtina on perusopetuksen laatukriteerien kuusi osa-alue: 1) kodin kanssa tehtävä yhteistyö, kasvatuskumppanuus, 2) henkilöstön osaaminen, työhyvinvointi, työyhteisö 3) yksilöllinen ohjaus ja opetus, 3) lasten ja nuorten osallisuus, 4) yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, 5) kasvu- ja oppimisympäristön turvallisuus. Tämän kehittämistyön teemoihin liittyen strategiasta nousee merkitykselliseksi ainakin lasten ja nuorten osallisuus, jota pyritään toteuttamaan lapsia kuuntelemalla heitä koskevista asioista päätettäessä sekä kasvu- ja oppimisympäristön turvallisuus, jossa korostuu myös tässä kehittämistyössä keskeinen ryhmän psyykinen turvallisuus. Siihen tähdätään esimerkiksi lasten, nuorten ja aikuisten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita tukemalla.

Elokuussa 2014 voimaan tullut uudistunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ottaa entistä selvemmin kantaa ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä hyvinvointia tukevaan toimintaan. Se velvoittaa oppilaitosyhteisöjä järjestämään tähän mennessäkin toimineen yksilökohtaisen opiskeluhoollon lisäksi yhteisöllistä opiskeluhoolltoa, joka tämän lain sanoin tarkoittaa ”toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä.” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Viitattu 9.10.15) Kempeleen Kirkonkylän koulussa oppilas- ja opiskelijahuollon eri tasot on nimetty Oppilashuoltopysäkeiksi, jossa käsitellään yksilökohtaisia oppilashuoltoasioita, Oppilashuoltovarikoksi, joka on oppilashuollon monialainen yhteistyöryhmä eri ammattialojen välistä konsultaatiota varten sekä Asemaksi, joka on koulukohtainen oppilashuoltoryhmä yleistä oppilashuoltotoiminnan kehittämistä, suunnittelua, toteuttamista ja arviointia varten. (Kempeleen kunta. Oppilashuolto. Viitattu 9.10.15)

Yhteiskunnallisesti opetustyö ja perusopetus ovat kulkeneet pitkän historian – Suomen oppivelvollisuuskoulu täytti 80 vuotta vuonna 2001. Suomen koulujärjestelmän syntymiselle oli merkittävää 1800-luvun puolivälin jälkeinen uuden aikakauden murtautuminen koko



suomalaiseen yhteiskuntaan uusine teollisine elinkeinoineen ja ihanteineen heikentäen maatalouden asemaa. Tästä seurasi muuttoliike maalta kaupunkiin ja Suomeen alkoi syntyä uusi yhteiskuntaluokka, työväenluokka. Taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin oloihin liittyvät kysymykset edellyttivät kansanopetuksen kehittämistä, sillä perinteistä, kirkollista, rippikoulua edeltävää alkuopetusta pidettiin riittämättömänä. Vuoden 1866 kansakouluasetuksen mukaan Kansakoulu oli neliluokkainen yläkansakoulu. Yhteiskunnallinen kehitys oli voimakasta 1800-luvun lopussa erityisesti taloudellisesti ja sosiaalisesti. Kansanopetuksen kehitys oli hidasta, ja ensimmäinen oppivelvollisuuslaki on luotu Suomeen Euroopan viimeisimpien maiden joukossa vasta 1921. Tuolloinen oppivelvollisuus käsitti kuusi vuotta seitsemänstä ikävuodesta alkaen. (Lindström 2001, 15-97.)

Nykyinen peruskoulu on syntynyt 1960-luvun lopulla sitä edeltäneestä rinnakkaiskoulujärjestelmästä. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä lähes koko ikäluokka siirtyi neljän kansakouluvuoden jälkeen keskikouluun. Modernisoituvan yhteiskunnan myötä peruskoulujärjestelmä vastasi paremmin tuolloin heränneeseen vaatimukseen tasa-arvosta ja yhtäläisistä koulutuksellisista tulevaisuuden mahdollisuuksista. Kansakunnan vaurastuessa ja kehittyessä voimakkaasti vakiintui ajatus siitä, että yhteinen yleissivistävä koulujärjestelmä tukee parhaiten kansallista eheyttä ja hyvinvointia. Tuolloinen peruskoulun jako ylä- ja ala-asteeseen edusti jäännettä rinnakkaiskoulujärjestelmästä. Peruskoulun toimintaa ohjaavat lait ja asetukset, resurssiohjaus ja -arviointi. Tällä hetkellä voimassa on 1998 laadittu Perusopetuslaki 628/1998. Kyseisessä laissa uudistettiin perusopetusta laajasti. Merkittävimpinä osa-alueina muutoksessa oli luopuminen ala- ja yläasteen välisestä jaosta kohti perusopetuksen yhtenäistä jatkumoa vuosiluokille 0-10. (Huusko ym. 2007, 7-10.)

Nyky-yhteiskunnassa koulujärjestelmä on jatkuvasti tiukan arvioinnin ja kehittämisen kohteena pysyäkseen kehittyvän yhteiskunnan vaatimusten tasolla. Haasteita kunnille opetuksen tehokkaassa ja taloudellisessa sekä laadukkaassa järjestämisessä luo muun muassa ikäluokkien pientyminen sekä oppilaiden sosiaalisten taustojen heterogeisuus, lisääntyneet oppilaiden oppimisvaikeudet ja muut yksilölliset tarpeet. Perusopetusta kehitetään tällä hetkellä jatkuvasti kohti yhtenäistä perusopetusta, joka muodostaa esiopetuksesta ja perusopetuksesta johdonmukaisesti etenevän ja yhtenäisen opetussuunnitelmallisen kokonaisuuden, jonka avulla voitaisiin entistä paremmin tukea oppilaan kasvua ja ohjaamista. Samalla pyritään luomaan joustavuutta ja mahdollistamaan perheen valintoja esimerkiksi oppilaan erityistarpeiden huomioimiseksi.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on valittu keskeiseksi peruskoulun uudistamisen välineeksi ja pedagogiseksi keinoksi vastata yhteiskunnan tuleviin haasteisiin. Huusko ym. (2007, 11) viittaa Perusopetuslakiin (628/1998), perusopetusasetukseen (852/1998), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) sekä Valtioneuvoston asetukseen 1435/2001 luonnehtiessaan ajankohtaisen peruskoulu-uudistusten tavoitteita: meneillään olevassa peruskoulu-uudistuksessa yhtenäisyydellä viitataan erityisesti koulun toimintaa pedagogisesti eheyttäviin ratkaisuihin. Perusopetuslaissa (628/1998) koulun tehtäväksi määritellään muun muassa oppilaiden ihmisyyteen kasvun tukeminen ja kasvattaminen eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Tämän lisäksi opetuksen tavoitteeksi mainitaan elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen. Keskeiseksi perusopetuksen tavoitteeksi on nostettu se, että lapset ja nuoret oppivat mielekkäitä elämänstrategioita. Samanaikaisesti yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen perustaksi on määritelty aktiivisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostava oppimiskäsitys. (Huusko ym. 2007, 11.)

### **3 TUTKIMUKSELLINEN KEHITTÄMISTYÖ KÄYTTÄJÄLÄHTÖISEN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ**

Toikko & Rantanen (2009, 14-15) jäsentävät kehittämistä ilmiönä määrittelemällä kehittämisen tunnuspiirteitä ja kohteita. He toteavat esimerkiksi, että kehittämistyössä voidaan pyrkiä joko toimintatavan tai toimintarakenteen kehittämiseen. Toikon ja Rantasen (2009, Viitattu 31.7.) mukaan viimeaikaisessa kehittämistoiminnassa on korostettu käyttäjien ja toimijoiden osallistumisen merkitystä, mikä tarkoittaa, että palveluiden ja tuotteiden käyttäjät osallistuvat yhä enemmän myös niiden kehittämiseen. Kehittämistoiminnan ydin koostuu kolmesta näkökulmasta: kehittämisprosessista, toimijoiden osallisuudesta ja tiedontuotannosta. (Toikko & Rantanen 2009, 9.)

Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan lähestymistavassa yhdistetään tutkimuksen ja projektitoiminnan periaatteita pyrkien systemaattiseen kehittämistoimintaan ja tiedontuotantoon. Toikkoa ja Rantasta (2009, Viitattu 31.7.2015) tulkiten käyttäjä- ja toimijälähtöisyyden periaatteella tässä työssä on ensin pyritty ymmärtämään koulun toimijoiden, opettajien ja oppilaiden kokemusmaailmaa ja konsultoitu heitä todellisuuden parhaina asiantuntijoina. Sen lisäksi käyttäjät, tässä tapauksessa opettajat, ovat osallistuneet kehittämistoimintaan, mikä on oleellista kehittämisen tavoitteiden saavuttamisessa. Näen tämän kehittämistyön keskiössä olevan ryhmäyttämistyöskentelyn koulutyöhön liittyvänä prosessina, jossa sekä toimijoita, että käyttäjiä ovat opettajat ja oppilaat.

#### **3.1 Tutkimus- ja kehittämistyön tarkoitus, tehtävä ja tavoitteet**

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena on kuvata opettajien kokemuksia työskentelystä oppilaiden siirtymävaiheesta neljänneltä luokalta viidennelle luokalle uuteen ryhmään sekä tuotetun tiedon perusteella kehittää kouluyhteisön toimintaa siirtymävaiheen työskentelyssä opettajan työtä tukien.

Kehittämistyön keskeisenä tutkimuksellisenä tehtävänä on kuvata, miten opettaja voi tukea luokkayhteisön hyvinvointia oppilaiden siirtymävaiheessa uuteen ryhmään. Kehittämistyöhön

liittyvänä osatavoitteena on tukea oppilaan osallisuutta kouluuyhteisön kehittämisessä hyödyntämällä oppilaiden kokemustietoa kehittämisprosessissa. Kehittämisprosessin pitkän aikavälin tavoitteena on, että sen tuottamia tuloksia voidaan levittää käytettäväksi myös muissa kouluissa terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi, ja että toimintaterapeutin rooli koulutyön tukena konkretisoituu yhteisen kehittämistyön myötä.

Tutkimuksellisen osan tutkimustehtävät ovat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on työskentelystä oppilaiden siirtymävaiheessa neljänneltä viidelle luokalle?
2. Millaisena oppilas kokee oman luokkansa?
3. Miten oppilas toivoisi ryhmäytymistyöskentelyn hoidettavan Kempeleen Kirkonkylän koulussa?
4. Miten oppilas ymmärtää ryhmän turvallisuuden käsitteenä ja merkityksenä luokassa?

Tavoitteenasettelussa on merkittävä ero siinä, onko tavoite ulkoapäin asetettu vai toimijoiden itsensä määrittelemä. Kuten tässä kehittämistyössä, tavoitteet voidaan asettaa toimijalähtöisesti, jolloin kehittämisen prosessi rakentuu avoimessa ympäristössä. Toimijat määrittelevät siis kehittämisen itse ja prosessi etenee vaihe vaiheelta, jolloin kehittämisen tavoitetta ei voida tarkasti määritellä, vaan se muotoutuu yhteisen prosessin myötä. (Toikko&Rantanen 2009, 15.) Kempeleen Kirkonkylän koulun siirtymävaiheen kehittämistyössä koulun henkilökunta yhteisönä on määritellyt kehittämistarpeen käytännön työn tarpeen ja tulevaisuuden vision pohjalta. Kehittämisen johtoajatuksena prosessin alusta saakka on ollut kehittää Kempeleen Kirkonkylän koulun toimintaa 5-luokkalaisten ryhmäytymistä niin, että se tukee luokkayhteisön yhtenäisyyttä ja hyvinvointia. Kohderyhmäksi ja näkökulmaksi tähän kehittämistyön valikoitui opettajan näkökulma.

### **3.2 Tutkimuksellisen kehittämistyön tiedontuottaminen laadullisella tutkimuksella**

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta pyrkii tuottamaan uudenlaista tietoa. Tutkimustyön perinteinen luotettavan tiedon tuottamisen tavoite painottuu kehittämistyössä käyttökelpoisen tiedon tavoitteluun. Käyttökelpoisuudella tarkoitetaan sitä, että kehittämistyöllä ei ole varsinaista merkitystä, ellei sen tukoksena synny jotain käyttökelpoista. Käyttökelpoisen tiedon nimissä myös

tässä kehittämistyön tutkimuksellisessa vaiheessa kerätään opettajien kokemustietoa toiminnan kuvaamiseksi ja kehittämistavoitteiden saavuttamiseksi. Kehittämistoiminnan tiedontuotannon tarkoituksena on ohjata kehittämisprosessia. (Toikko&Rantanen 2009, 155.)

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tutkimuksellinen osa toteutetaan laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä. Kokemustieto on laadullisen tutkimisen tunnuspiirre ja tavoite. Vilka (2005, 98) viittaa Alasuutariin (1994, 34) joka toteaa, että ihmisten kuvaamien kokemusten ja käsitysten avulla luodaan johtolankoja ja vihjeitä tulkintojen tekemiseksi ja arvoitusten ratkaisemiseksi. Näin voidaan tutkimuksessa luoda malleja, ohjeita ja toimintaperiaatteita tutkittavaan asiaan, kuten tässä työssä ryhmäytymisprosessin kehittämiseen. Poiketen esimerkiksi kvalitatiivisesta eli määrällisestä tutkimustavasta, laadullisen tutkimisen tavoitteena ei ole totuuden löytyminen tutkittavasta asiasta, vaan osoittaa välittömän havainnoinnin saavuttamattomissa olevia asioita ihmisten tuottamien kokemusten ja tulkintojen tai toiminnan perusteella. Tutkimusote on siis induktiivinen: se päättyy yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin. (Hirsjärvi ym. 2007, 260; Vilka 2005, 97-100.)

### **3.2.1 Ryhmämuotoinen teemahaastattelu – tiedonantajina opettajat**

Tätä kehittämistyötä tukevana tiedonkeruumenetelmänä käytin tutkimushaastattelua, joka on kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä. Kehittämistyön vahvan käyttäjälähtöisyyden ja käyttäjien osallistamisen nimissä luonteva ratkaisu haastattelun muodoksi oli ryhmähaastatteluna toteutettava teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu, joka Vilkan (2005, 101) mukaan on yleinen tutkimushaastattelun muoto. Teemahaastattelu etenee tutkimusongelmasta poimittujen aiheiden mukaan. Haastateltavat kuvaavat teema-aluetta kokemustensa perusteella. Ryhmähaastattelussa tietoa saadaan samalla kertaa usealta henkilöltä. (Hirsjärvi ym. 2007, 204.) Vilka (2005, 102) pitää ryhmähaastattelua sopivana juuri työelämän tutkimushankkeisiin, joissa tavoitteena on yhteisen kielen, käsitteiden ja toimintatapojen ja keskustelun luominen, kuten tässä kehittämistyössä ryhmäytymisteeman ympärillä. Ryhmähaastattelu luo myös hyvät lähtökohdat laadullisen tutkimuksen tavoitteelle olla emansipatorinen, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen tulisi lisätä ymmärrystä asiasta ja näin vaikuttaa edistävästi heidän ajattelu- ja toimintatapoihin asiassa.

Tutkimushaastattelu toteutettiin Kempeleen Kirkonkylän koululla 19.9.2014. Tiedonantajina toimivat kuluvana lukuvuonna (2014-2015) 6.luokkia opettavat luokanopettajat, joita haastattelin tutkimuskysymysten (liite 1) mukaisesti koskien heidän kokemuksiaan 5-luokkalaisten siirtymävaiheen työskentelystä. Kuudensien luokkien opettajat valittiin tiedonantajiksi, koska heillä on ajankohtainen käsitys ryhmäytymisprosessista viidenneltä kuudennelle luokalle jatkuvana prosessina omien luokkiensa näkökulmasta. Yhteensä kuusi luokanopettajaa osallistui haastatteluun kahdessa kolmen hengen ryhmässä, mikä Hirsjärven ym. (2007, 206) mukaan Sulkuseen (1990) viitaten on suositeltava määrä haastattelutilanteen sujumiseksi ja äänitteellä puhujien äänten erottamiseksi toisistaan. Kumpikin haastattelutilanne kesti noin tunnin. Haastattelu tallennettiin äänitteeksi analysointia varten.

### **3.2.2 Osallistava tiedonkeruu oppilaiden osallisuutta tukien**

Pietarinen (1999) muistuttaa, ettei oppilaiden ja opettajien kokemuksia tulisi erottaa toisistaan kehitettäessä koulutyötä. Samoin Huusko ym. (2007, 94) sekä Hohti & Karlsson (2013, 164) harmittelevat koulun kehittämisen painottumista vain aikuisten työskentelyyn lasten jäädessä lähinnä toiminnan kohteiksi. He toteavat oppilaissa olevan paljon hyödyntämätöntä potentiaalia koulun kehittämisessä.

Oppilaiden osallisuuden tukemiseen tähdäten kehittämyötä tukevaksi tutkimustiedoksi kerättiin myös oppilaiden kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä. Tiedonantajiksi valittiin Kempeleen Kirkonkylän koulun 6. luokkien oppilaat, joita on yhteensä 121. Oppilaat tuottivat kokemuksiaan ja omasta ryhmästään ja ryhmäytymistä tukevista menetelmistä toiminnallisesti, osallistavilla menetelmillä osallistuen lauantaiyöpäivän aikana järjestettyihin Learning Cafe-menetelmään (Learning Cafe eli oppimiskahvila. Viitattu 10.7.2015) perustuviin työskentelypisteisiin. Työskentelypisteillä toteutetut tehtävät (liite 3) perustuivat oppilaille asetettuihin tutkimuskysymyksiin (liite 2). Tutkijana jättyädyin tietoisesti havainnoimaan toimintaa ja tehtävien sujumista prosessin kuvaamista varten. Kuudesluokkalaisten vanhempia tiedotettiin lasten osallistumisesta tutkimukseen tiedonantajina Wilma-viestillä (liite 4).



*Kuva 2. Oppilaiden tiedonkeruu*

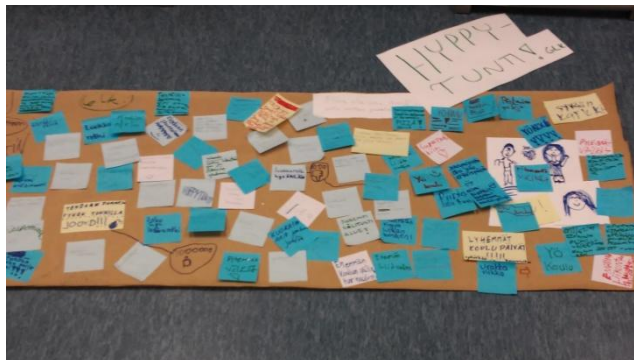
Oppilaiden tiedonkeruussa työskentelypisteisiin valitut menetelmät mukailevat Hohdin ja Karlssonin (2013, 165-) esittelemää, narratiivisuuteen perustuvaa Lapset etnografeina – menetelmää eli luokkapäiväkirjatoimintaa, jonka tarkoituksena on luoda tilaa kerronnalle ja kuuntelemiselle koululuokassa. Menetelmä syntyi luokkapäiväkirjatoimintana käytännön koulutyössä ja on kehittynyt nykyään kansainvälisestäikin kiinnostavaksi tutkimusmenetelmäksi. (Lapset kertovat ja toimivat. Viitattu 16.7.2015) Learning cafe –toimintapisteille valituista tiedonkeruutehtävistä kyseistä menetelmää edustivat erityisesti tehtävät 3 ja 4 (liite 3).

### **3.3 Tiedonkeruun tulosten analysointi**

Kerätyn tutkimustiedon analysointiin voidaan käyttää erilaisia analyysimenetelmiä. Analyysimenetelmiä voidaan myös yhdistellä. (Pötsönen & Välimaa 1998, 11.) Tämän kehittämistyön tutkimuksellisessa osassa ryhmähaastattelulla ja osallistavilla menetelmillä kerätyn tutkimustiedon analysoin sisällön analyysillä. Sisällön analyysi on laadullisen tutkimusmenetelmän metodi, jossa etsitään merkityssuhteita ja –kokonaisuuksia. Niitä koskeva tieto on aina esitettävissä sanallisina tulkintoina. (Vilkkä 2005, 140.) Sisällön analyysiä voidaan tehdä joko teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti, kuten tässä työssä. Vilkkä (2005, 141) viittaa Tuomeen ja Sarajärveen (2002, 116-117), jotka selittävät näiden näkökulmien eroa siten, että teorialähtöisessä analysoinnissa tavoitteena on valitun teorian uudistaminen tutkimuksessa tuotetun tiedon avulla, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on kuvata, jäsentää

ja ymmärtää tutkittavien toiminta- ja ajattelutapoja tutkimuksessa muodostuneiden käsitteiden avulla. Tässä tutkimuksessa kyseessä oli siis aineistolähtöinen analyysi.

Laadullisella tutkimusmenetelmässä analysoitava aineisto on aina kuva- tai tekstimuodossa. (Vilka 2005, 115.) Opettajien ryhmähaastattelusta saatu äänitemateriaali muunnettiin tekstimuotoon litteroimalla, mikä tarkoittaa laadullisen aineiston puhtaaksikirjoittamista sanasta sanaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 217.) Puhtaaksikirjoitettuna ryhmähaastattelun aineistoa tuli yhteensä 21 sivua. Oppilaiden osallistavin menetelmin tuottamasta tiedosta tieto oli valmiiksi tekstimuodossa heidän kirjoitettuaan ajatuksiaan omasta luokkaryhmästään kannettavalle tietokoneelle Learning Cafe-menetelmän tehtävässä 3. Tämän tehtävän tuottamaa materiaalia oli Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmalla yhteensä 103 sivua sivukohtaisen tekstimäärän ja kirjasinkoon vaihdellessa. Oppilaita ohjattiin aloittamaan oma kirjoituksensa aina puhtaalle sivulle. Oppilaiden tuottamat ideat ja toiveet ryhmäytymistyöskentelyn käytännön menetelmiksi (tehtävä 4) olivat tekstinä oppilaiden kirjoittamissa paperilapuissa kahdella eri rullapaperilla. (kuva 2)



*Kuva 3. Oppilaiden ehdotuksia ryhmäytymistä edistäviksi menetelmiksi.*

Aineistolähtöisessä sisällön analyysissä litteroitu haastattelumateriaali pelkistetään karsimalla aineistosta tutkimusongelman kannalta epäoleellinen sisältö. Pelkistämistä ohjaa tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset. (Vilka 2005, 140.) Ryhmähaastatteluaineistossa pelkistäminen toteutui lihavoimalla litteroidusta tekstistä tutkimuskysymyksiä vastaava puhe. Lihavoinnilla tekstistä valitut katkelmat, lauseet ja ajatuskokonaisuudet, kopioin Microsoft Word tekstinkäsittelyohjelmalla ja kokosin ne allekkain taulukon sarakkeeseen otsikolla ”alkuperäisilmaus”. Näistä murteella puhutuista, monisäikeisistä ja epäsuorista ilmauksista tiivistän suoran, yksinkertaisen ilmauksen taulukon seuraavaan sarakkeeseen otsikolla ”pelkistetty ilmaus”. Ryhmittelen näitä muodostettuja ilmauksia ryhmiksi, jotka voisivat kuulua



sisällöllisesti yhteen. Tätä vaihetta kutsutaan ryhmittelyksi eli klusteroinniksi. Työstämisvaiheessa merkitsen näitä ryhmiä eri väreillä. Abstrahointi, eli käsitteellistäminen tarkoittaa alkuperäisinformaation käyttämien kielellisten ilmausten muuntamista teorettisempiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi&Sarajarvi 2013, 111.) Yhdistän ryhmiteltyjä, värein koodattuja, pelkistettyjä ilmauksia nimeten niitä yhdistävällä, joista muotoutui sisällön analyysin yläluokat. Nimeän värikoodatun kokonaisuuden otsikolla, josta syntyy sisällön analyysin pääluokka. Pääluokkia yhdistävä luokka on opettajien kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä.

Taulukko 2. Esimerkki ryhmähaastatteluaineiston sisällön analysoinnista

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>"siinä on sitten vielä useampi muikin opettaja mukana, niin sekin tuo varmasti jo sen lisäjännityksen..."</p> <p>" viiennellä luokalla tulee uusia oppiaineita; fykeä ja historiaa jne.... nii näisä sitte on monesti uusia opettajia, aineenopettajia yläkoulun puolelta."</p> <p>"Minusta se on aivan hirviän tärkeää, että sillä oppilaalla on joku turvallinen semmonen --että sillä oppilaalla on semmosia kiinteitä aikuissuhteita. Sitte kun se menee esimerkiksi seittämännelle luokalle ja ne jatkuu siellä nämä, että tietyt aineenopettajat on jo tuttuja, niin ne vaikuttaa tosi paljo positiivisella tavalla siihen oppilaan opiskeluun."</p> <p>...jne...</p>	<p>Viidesluokkalaista jännittää uudet opettajat</p> <p>Viidenneltä luokalta tutut aineenopettajat tuovat turvallisuutta ja kiinteitä aikuissuhteita oppilaalle.</p>	<p>jännitys uusia opettajia kohtaan.</p> <p>muutos pienestä koulusta suureen iso</p>	<p>-jännitys uusia opettajia kohtaan.</p> <p>- oppilaan jännitys ja pelko</p> <p>- iso muutos pienestä koulusta suureen</p> <p>- viidennen luokan aloittaminen oppilaalle jännittävää</p> <p>-oppilaalle tuntemattomat tilat.</p> <p>- Viidesluokkalaisten yhteiset tilat tärkeää.</p> <p>- tiloihin tutustuminen ennalta.</p> <p>→ uuteen ympäristöön tutustumine n</p>	<p>OPPILAS</p> <p>SIIRTYMÄVAI</p> <p>HEESSA</p>

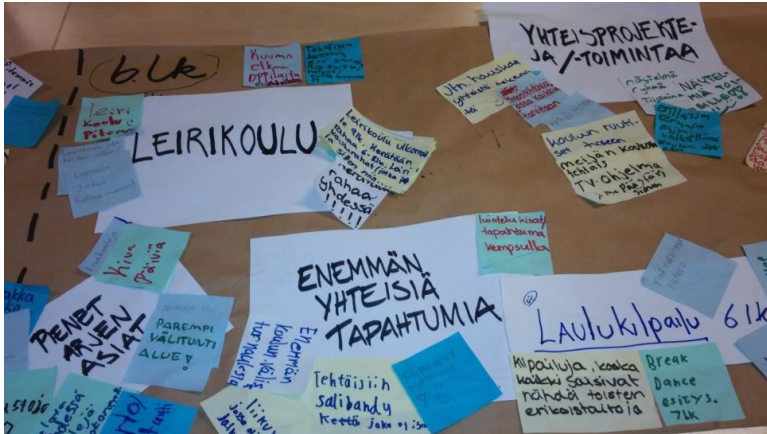
Analysointivaiheessa oppilaiden tuottamasta tutkimusaineistosta karsiutui Learning Cafe – työskentelyn (liite 3) tehtävän 2 aineisto. Tiedonkeruuvaiheessa tätä tehtävää koskeva tutkimusasetelma osoittautui epäluotettavaksi, koska tehtävänanto osoittautui oppilaille vaikeasti ymmärrettäväksi. Tehtävä sisälsi kysymyksiä, joissa pohdittiin luokan toimintaa, tavoitteita ja toimintaedellytyksiä. Tehtävän epäselvyyden vuoksi tehtävänannosta vuorollaan vastanneet luokanopettajat joutuivat antamaan paljon lisäohjeita selittäen ja soveltaen, jolloin tehtävänanto ei

ollut kaikille yhtenäinen eikä näin ollen tulos luotettava. Päätös tehtävän tuottaman aineiston sopimattomuudesta tutkimusaineistoksi syntyi pitkälti jo tutkimustilanteen havainnoinnin perusteella. Tehtävän epäselvyys ja moniselitteisyys näkyi selvästi myös vastauksissa.

Analysoin oppilaiden tietokoneella tuottamaan tutkimusaineiston samalla tavalla Microsoft Word tekstinkäsittelyohjelmaa hyödyntäen, kuin edellä kuvaamani opettajien ryhmähaastatteluaineiston. Klusterointivaiheessa nimesin värikoodein yhdistetyt käsitteet yläluokiksi, joita syntyi yhteensä viisi: *meidän luokkalaiset, työrauha, kiva ja auttava ope, ikäviä asioita* sekä *tytöt ja pojat*. Niitä yhdistäviä pääluokkia syntyi kaksi, *oppilaiden kokemuksia omasta luokkaryhmästään* ja *oppilaiden käsityksiä turvallisen ryhmän ominaisuuksista*. Päätin tulkita sisällön analyysin abstrahointivaiheessa alaluokkaan muodostuneita käsitteitä muodostamalla niistä ikään kuin oppilaan kertoman tarinan yläluokkien mukaisilla otsikoilla. Näin tuloksina (esitetty luvussa 5) saadaan esille oppilaiden käyttämät aidot mielipiteet ja ilmaisut jotka muuten abstrahoinnin jälkeen jäisivät piiloon alaluokkavaiheeseen. Hirsjärvi ym. (2007, 224) mukaan tulkinta on aineiston analyysissä esiin nousevien merkitysten selkeyttämistä ja pohdintaa ja sitä tarvitaankin pelkkien analysoitujen tulosten esittämisen sijaan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 102) mukaan sisällön analysointi voi tematisoinnin tai käsitteellistämisen lisäksi olla myös narratiivisesti eli kerronnallisesti yleistettyä kuvausta.

Oppilaiden tuottamat ideat ryhmäytymistä edistäviksi menetelmiksi analysoin sisällön analyysin periaattein tiivistämällä tutkimusaineistoa poistamalla toistot eli samaa asiaa sisältävät paperilaput. Aineistoa jäi kuitenkin paljon, sillä useissa samankaltaisia asioita sisältävistä löytyi kuitenkin eri vivahteita tai merkityseroja. Ryhmittelin toisiinsa liittyvät asiat yhteen ja otsikoin ne sisältöä vastaaviksi. Koska tämä tutkimusaineisto tuottaa tutkimuksellisen kehittämistyön tavoittelemaa käyttökelpoista tutkimustietoa tällaisenaan, ryhmiteltyinä konkreettisina ideoina, en katsonut tarpeelliseksi abstrahoida ryhmiteltyjä yläluokkatason käsitteitä tiiviimpään muotoon, mikä tuottaisi kehittämistyön kannalta tarpeettoman abstraktin käsitteellisen vastauksen oppilaiden ehdottamista ryhmäytymismenetelmistä. Päädyin siis jättämään tämän tutkimusaineiston analyysin yläluokkatasolle, konkreettiseen ja visuaaliseen muotoon kehittämistyöskentelyä ja koulun myöhempää hyödyntämistä varten kunnioittaen samalla oppilaiden aitoa kädenjälkeä ja aitoja ilmauksia käsinkirjoitetuilla muistilapuilla. Pääluokaksi nimesin Oppilaiden käsityksiä ryhmäytymistä edistävästä käytännöistä. Tutkimustulosten visuaalinen muoto (kuva 4) havainnollistaa myös ajallista jatkumoa viidenneltä kuudennelle luokalle. Tuulaniemi (2011, 114-115) suosittelee visualisointia usein puhuttua tai kirjoitettua kieltä

vanhvana kommunikaativälineenä. Hän selittää visualisoinnin tukevan ihmisen sisäisten mallien syntymistä ja siten ymmärtämistä. Oppilaiden tutkimustuloksia yhdistäväksi luokaksi syntyi Oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan ja käsityksiä ryhmän turvallisuudesta sekä ryhmäytymistä edistävästä käytännöistä.



Kuva 4. Oppilaiden kokemuksia ryhmäytymistä edistävästä käytännöistä.

Taulukko 3. Esimerkki oppilaiden aineiston abstrahoinnin tuloksena syntyneestä yhdistävästä luokasta.

Pelkistetty ilmaus	Ylaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meidän luokkalaiset</li> <li>• työrauha</li> <li>• kiva ja auttava ope</li> <li>• ikäviä asioita</li> <li>• tytöt ja pojat</li> </ul>	Oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan	Oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan ja käsityksiä ryhmän turvallisuudesta sekä ryhmäytymistä edistävistä käytännöistä.
"kaikki tekevät yhteistyötä" "luotetaan toisiin". "ei tapella" jatkuu.. (ks. 4.2)	ei yläluokkaa, koostettu tarinaksi.	Oppilaiden käsityksiä turvallisen ryhmän ominaisuuksista	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteinen, "erilainen" tekeminen</li> <li>• Oma asenne</li> <li>• Yhteiset tapahtumat, kuten kilpailut</li> <li>• Leirikoulu</li> <li>• Yhteisprojektit</li> <li>• Kaveritoiveet</li> <li>• Tutustuminen</li> <li>• Teemapäivät esim. kerran viikossa</li> </ul>	Oppilaiden käsityksiä ryhmäytymistä edistävistä käytännöistä.	

### 3.4 Yhteiskehittäminen

Palvelumuotoilu on käyttäjälähtöisessä kehittämisessä hyödynnetty kehittämisen prosessia ohjaava toimintatapa, joka voi tarjota yhteisen kielen eri osaamisalojen yhteistyöhön ja palveluiden kehittämiseen (Tuulaniemi 2011, 58). Yhteiskehittäminen puolestaan on palvelumuotoilun työtapa, joka sitouttaa kaikki osapuolet sekä palvelun kehittämiseen että palvelun tuottamiseen (Tuulaniemi 2011, 118). Yhteiskehittäminen ei ole varsinainen palvelumuotoilun kehittämistyökalu, vaan erilaisia menetelmiä voidaan käyttää yhteiskehittelyn työkaluina.

Tämä kehittämistyö jatkui tutkimuksellisen vaiheen jälkeen yhteiskehittämisen vaiheella, joka toteutui yhteensä kolmessa kehittämistyöpajassa. ”Kehittämisen starttiaamu” kokosi yhteen tutkimukselliseen vaiheeseen osallistuneiden opettajien lisäksi muitakin siirtymävaiheeseen liittyviä luokanopettajia sekä muuta koulun henkilökuntaa, kuten erityisopettajia ja koulukuraattoreita, jotka kokoontuivat kuulemaan kehittämistyön tutkimuksellisen vaiheen tuottamia tuloksia ja pohtimaan yhdessä tarkempaa teemaa ja tavoitetta kehittämiselle. Edustettuna oli myös toinen neljäsluokkalaisia lähettävistä kouluista.

Yhteiskehittämisen starttiaamussa yhteiskehittämisen menetelmänä käytettiin ryhmätyöskentelyä, jossa tutkimuksellisen vaiheen tulosten esittelemisen jälkeen osallistujat jakautuivat pienryhmiin pohtimaan omasta mielestä keskeisintä teemaa alkavalle yhteiskehittämisen vaiheelle. Ryhmätyöskentely perustui vapaaseen keskusteluun. Ryhmiä ohjattiin keskustelemaan opettajien haastattelujen tuottamista pääluokista samassa yhteydessä esitettyjä oppilaidenkin kokemuksia hyödyntäen. Pienryhmätyöskentelyn tuloksena pienryhmien tuli valita ja perustella sekä esitellä muille oma ehdotuksensa kehittämisen teemasta.

Tuulaniemi (2011, 117) mainitsee yhteiskehittämisen tavoitteeksi, että kaikki palveluun liittyvät asiat ja näkökannat tulevat mahdollisimman kattavasti huomioiduksi tiedonkeräämis- ja analysointivaiheessa. Näin itse kehittämistyöskentely voidaan toteuttaa pienemmällä kokoonpanolla, kuten nytkin päädyttiin tekemään. Kehittämistyö jatkui vielä kahdessa työpajassa, joihin osallistuivat ne opettajat, jotka tulevana vuonna ottavat vastaan uudet viidesluokkalaiset, ryhmätyöskentelyn kehittämisestä vastaava erityisopettaja sekä koulun rehtori.

Toisen työpajan tavoite oli tuottaa tietoa opettajille ryhmäilmiöistä ja oppilaiden toimimisesta toimintakyvyn ja yksilöllisen temperamentin näkökulmasta. Työpajan aluksi kerrattiin yhteisen kehittämisprosessimme etenemistä ja tutkimuksellisen vaiheen tuloksia verraten omaa prosessiamme palvelumuotoiluprosessin vaiheisiin. Työpajan eteneminen perustui tekemääni Mind-map –runkoon, josta opettajat saivat valita teemaan liittyviä käsitteitä keskusteluun. Menetelmäksi valitsin luentoluonteisen lyhyen alustuksen keskusteluun valitusta käsitteestä. Alustusta seurasi yhteinen refleктоiva keskustelu, jossa ilmiöitä sovellettiin arjen tapahtumiin.

Kolmannessa työpajassa keskityttiin konkreettisten käytänteiden kehittämiseen. Siirtymävaiheeseen ja ryhmätyöskentelyyn kuuluvia käytänteitä hahmoteltiin palvelumuotoilussa käytettävään palvelupolkukarttaan siirtymävaiheen ja ryhmäytymisen

havainnollistamiseksi jatkuvana prosessina. Osallistavalla Jauhin-menetelmällä ideoitiin sisältöä ja käytettäviä menetelmiä sekä kouluvuoden aloittavalle uusien oppilaiden tutustumisjaksolle että kouluvuoden aikana jatkuvalla ryhmäytymistyöskentelylle. Tässä työpajassa hyödynnetty Jauhin-työskentely on pelkistetty sovellus Hämeen ammattikorkeakoulussa kehitetystä, useamman vaiheen käsittävistä työskentelyprosessista, jota voidaan hyödyntää palvelumuotoiluprosessin läpiviemisessä. (Rosberg & Laakso 2012, 7.) Jauhin-toimintamallista hyödynnettiin yhteistoiminnallisuutta korostavaa Karkea Jauhin -osuutta, jossa herätellään osallistujien tulevaisuusajattelua. Jakauduimme 2-3 henkilön pienryhmiin, joissa keskusteltiin ja ideoitiin konkreettisia menetelmiä ryhmäytymistyöskentelyyn. Kunkin pienryhmän tuottamat ideat jalostuivat vielä toistensa kommentoimina ja täydentäminä. Pienryhmät valitsivat omista ideoistaan omasta mielestään parhaimmat koko ryhmän yhteiseen jatkokäsittelyyn, jossa osa ideoituista menetelmistä päätyi yhteisesti tehtyyn suunnitelmaan ja syksyn toteutukseen saakka.

### **3.5 Kehittämistyön prosessin kuvaus**

Kehittämistyön idea virisi kun rehtorit Jukka Ojala ja Pentti Rautakoski esittelivät 4.11.2013 ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijaryhmälle Kempeleen kunnan ja Oamk:n aiempaa yhteistyötä sekä uusia suunnitelmia ja ideoita koulujen kehittämistarpeista. Kouluhuvinvoinnin kehittämisestä kiinnostuneet opiskelijat tekivät yhdessä projektisuunnitelman, joka loi pohjaa kouluhyvinvoinnin kehittämiselle käyttäjälähtöisesti. Projektisuunnitelma esitettiin Oamk:n järjestämässä Hyvinvointia yhdessä –päivässä.

Tämän kehittämistyön ideaa ja näkökulmaa suunniteltiin ja täsmennettiin työryhmänä Kempeleen Kirkonkylän koulun rehtoreiden sekä ohjaavan opettajan, Kaisa Koiviston kanssa alkuvuonna 2014. Samaan aikaan, kehittämistyön suunnitelmaa valmistellessani, perehdyin aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen. Suunnitelma kehittämistyöstä valmistui kesäkuussa 2014. Elokuussa 2014 varmistui tämän kehittämistyön kohderyhmä ja toteuttamistapa. Tutkimuksellisen vaiheen tiedonkeruu sovittiin syyskuulle.

Muodostin opettajien ryhmähaastattelun teemat, ja ennen varsinaista haastattelua, 16.9.2014 testasin tutkimuskysymyksiä ja haastattelutilannetta koehaastattelussa Ylivieskassa, Jokirannan koulun 7. luokkien kahta luokanvalvojaa haastatteleamalla. Koehaastatteluun osallistui kaksi

opettajaa, jotka asemassaan aloittavan ryhmän luokanvalvojina vastasivat hyvin varsinaista tutkimushaastattelun kohderyhmää. Koehaastattelun perusteella tein tutkimuskysymyksiin pieniä muutoksia; muotoilin kysymyksiä ymmärrettävämpään muotoon ja muutin kysymysten järjestystä loogisemmaksi. Koehaastatteluun osallistuneiden opettajien palautteen perusteella toimitin tutkimuskysymykset varsinaiseen ryhmähaastatteluun osallistuville opettajille etukäteen.

Opettajien ryhmämuotoinen tutkimushaastattelu toteutettiin Kempeleen Kirkonkylän koululla 19.9.2014. Tiedonantajina toimivat kuluvana lukuvuonna (2014-2015) 6.luokkia opettavat luokanopettajat, joita haastattelin tutkimuskysymysten (liite 1) mukaisesti koskien heidän kokemuksiaan 5-luokkalaisten siirtymävaiheen työskentelystä. Kuudensien luokkien opettajat valittiin tiedonantajiksi, koska heillä on ajankohtainen käsitys ryhmäytymisprosessista viidenneltä kuudennelle luokalle jatkuvana prosessina omien luokkiensa näkökulmasta. Yhteensä kuusi luokanopettajaa osallistui haastatteluun kahdessa kolmen hengen ryhmässä. Kumpikin haastattelutilanne kesti noin tunnin. Haastattelu tallennettiin äänitteeksi analysointia varten.

Kehittämistyöskentelyn tueksi kerättiin kokemustietoa myös oppilailta. Tiedonantajiksi valittiin Kempeleen Kirkonkylän koulun 6. luokkien oppilaat, joita on yhteensä 121. Elo-syyskuussa suunnittelen oppilaiden tiedonkeruun tavoitteita ja menetelmiä sekä tutkimuskysymyksiä yhteistyössä Kirkonkylän koulun erityisopettaja Kirsi Kouvan sekä rehtori Jukka Ojalan kanssa. Ryhmäytymiseen liittyvässä lähdemateriaalissa ryhmän turvallisuus nousee esiin keskeinä yhteisöllisen hyvinvoinnin ja ryhmäytymisen teemana. Näin ollen päätän tutkia oppilaiden kokemuksia omasta luokkaryhmästään sekä yhteisen suunnittelun tuloksena oppilaiden ehdotuksia ryhmäytymistä edistävästä menetelmästä. Oppilaat tuottivat kokemuksiaan osallistavilla menetelmillä osallistuen lauantaiyöpäivän aikana järjestettyihin Learning Cafe-menetelmään (Learning Cafe eli oppimiskahvila. Viitattu 10.7.2015) perustuviin työskentelypisteisiin. Työskentelypisteillä toteutetut tehtävät (liite 3) perustuivat oppilaille asetettuihin tutkimuskysymyksiin (liite 2). Työskentelypisteitä oli yhteensä 4, joista ensimmäinen, orientaatiotyöskentely toteutettiin samanaikaisesti kahden luokkaryhmän kanssa. Sen jälkeen nämä kaksi luokkaa jakaantuivat kolmeen ryhmään, jotka kiersivät vuorotellen kolmessa muussa työskentelypisteessä. Toiminnasta työskentelypisteillä vastasivat luokanopettajat sekä joukko aineenopettajia, jotka perehdytettiin tehtäviin suunnitelman (liite 2) ja tutkimuspäivän aamuna toteutuneessa aamupalaverissa.

Tiedonkeruun jälkeen varmistuu ohjauksen myötä tutkimusaineiston analysointitavaksi aineistolähtöinen sisällön analyysi. Saan ohjausta sisällön analysointiin ja perehdyn kirjallisuuden kautta menetelmään ja aloitan analysointityöskentelyn, josta tarkempi kuvaus alaotsikossa 3.4. Opettajien tuottaman tutkimusmateriaalin analyysi valmistuu 14.11., jolloin sovitusti lähetän analysointityökaluna käyttämäni taulukon haastatteluun osallistuneille opettajille ja rehtorille luettavaksi yhteistulkintaa varten. Yhteistulkinnassa haastatteluun osallistuneet opettajat saavat mahdollisuuden tarkastella kommentoida analysointia ja kommentoida mahdollisia tulkintavirheitä. Ohjaan opettajia vertaamaan analyysin vaiheissa muodostettuja ilmauksia ja arvioimaan niiden yhtäpitävyyttä alkuperäiseen ilmaukseen. Haastatteluun osallistuneet opettajat käsittelevät analyysia yhdessä ja kommentoivat analyysissä muodostettuja ilmauksia. Opettajien pyynnöstä analyysia muokataan muutamassa kohdassa.

Analysoin oppilaiden tuottaman tutkimustiedo kappaleen 3.4 kuvauksen mukaisesti. Valmistan tutkimuksellisen osan tuloksista havainnollisia postereita (kuva 3), jotka julkaistaan ja esitellään 20.11.2014 järjestetyssä Kouluhyvinvointiseminaarissa Kempeleen Kirkonkylän koululla.

28.11.2014 Kirkonkylän koululla järjestettiin kehittämistyön yhteiskehittelyvaiheen ensimmäinen työpaja, ns. starttiaamu, johon osallistuu rehtori, opettajia, erityisopettajia ja opinto-ohjaajia Kirkonkylän koululta sekä siirtymävaiheessa oppilaita lähettäviä opettajia edustava opettaja Santamäen koululta. Aamupäivän aikana opettajat perehtyvät tutkimuksellisessa vaiheessa tuotettuun tietoon ja työskentelevät pienryhmissä tavoitteenan valita sisällön analyysin tuottamista teemoista kehittämiselle tarkempi aihealue ja tavoite. Pienryhmätyöskentelyn myötä kolme neljästä ryhmästä valitsevat aiheekseen Siirtymävaiheen käytännöt. Yksi ryhmä päätyi valitsemaan osion Opettaja kasvattaja ryhmässä näkökulmanaan opettajan hyvinvoinnin merkitys ryhmän hyvinvoinnille. Siirtymävaiheen käytännöt valittiin kehittämisteemaksi. Kehittämistyöskentelyn suunnittelua valitun aihealueen äärellä. Päädytään kevään 2015 aikana kahden kehittämistyöpajan toteuttamiseen. Kehittämistyöpajat toteutuvat Kirkonkylän koululla 25.3. ja 23.4. 2015, jonka jälkeen kehittämistyön raportti valmistui kesän ja syksyn 2015 kuluessa.



## 4 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET

### 4.1 Tutkimuksellisen osion tulokset

Sisällönanalyysin tuloksissa kuvataan tutkimusaineistosta muodostetut käsitteet ja aineistoa kuvaavat teemat ja kategoriat sisältöineen. Tulosten perusteella muodostetuissa johtopäätöksissä pyritään ymmärtämään tutkittavien näkökulmaa ja merkityksiä tutkittavaan asiaan liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 113.)

Tutkimustuloksiksi *opettajien kokemuksista siirtymävaiheen työskentelystä* muodostui viisi pääluokkaa, jotka ovat *oppilas siirtymävaiheessa, opettaja kasvattajana ryhmässä, siirtymävaiheen käytännöt ja ryhmän hyvinvointi*. Kutakin pääluokkaa kuvailee 2-4 alaluokkaa. Oppilaiden osalta tutkimustulokseksi muodostui *Oppilaiden kokemuksia omasta luokkaryhmästään ja käsityksiä ryhmän turvallisuudesta sekä ryhmäytymistä edistävästä käytännöistä*, jota kuvaamaan syntyi kolme pääluokkaa: Oppilaiden kokemuksia omasta luokkaryhmästään, Oppilaiden kokemuksia ryhmäytyvistä edistävästä käytännöistä sekä Oppilaiden käsityksiä turvallisen ryhmän ominaisuuksista. Oppilaiden kokemuksia tutkittiin kehittämistyön tueksi ja oppilaiden osallisuuden mahdollistamiseksi koulun käytäntöjen kehittämisessä. Seuraavassa kuvaan opettajien ja oppilaiden kokemuksia pääluokittain määriteltynä.

### 4.2 Opettajien kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä

#### **Oppilas siirtymävaiheessa**

Opettajat kuvasivat siirtymävaiheen neljänneltä viidennelle luokalle uuteen ryhmään ja uuteen kouluun olevan oppilaan näkökulmasta ekaluokalle siirtymiseen verrattavissa oleva uusi ja jännittävä tilanne, jossa keskeistä on uuteen ympäristöön eli tiloihin ja ihmisiin tutustuminen. Opettajat kuvasivat tätä tätä siirtymävaihetta monella tavalla uudelleensopeutumisen ajaksi.

*”se on vähä niinku ykkösluokka – alakaa niinku viienellä luokalla mejjän koulussa. Se on ku on sekasi ne luokat laitettu. Se on todettu kuitenkin pitkällä*

*tähtäimellä hyväksi jutuksi, että on kuitenkin mukava, ku tullee sitä vaihtuvuutta ja uuet luokat laitetaan näin, ettei kuitenkaan olla ykkösestä ysiin...”*

*”Ihan itkua ollaan (oppilaat) väännetty, että ku tullaan tuhannen oppilaan kompleksiin ja rysäytetään keskelle ysiluokkalaisia ja kasiluokkalaisia, niin se on aikamoinen kulttuurishokki.”*

*”ne (Santamäen oppilaat) on ainaki ollu enemmän niinku jännityksessä...”*

*”Ketolanperältähän tulee myös oppilaita TOSI pienestä koulusta TOSI isoon kouluun, että niinku seki näkyy...”*

### **Opettaja kasvattajana ryhmässä**

Opettajat kokivat olevansa turva oppilaalle muutoksen keskellä ja totesivat, että opettajan henkilökohtainen hyvinvointi ja hyvinvointi työyhteisössä ovat merkittäviä asioita työssäjaksamisessa. Opettajat totesivat, että kasvattaminen on muun muassa rajojen asettamista, mutta myös oppilaan aitoa, positiivista kohtaamista, oppilaiden keskinäisen sekä opettajan ja oppilaan välisen kunnioittamisen opettamista ja ylläpitämistä. Kasvattajan rooli korostuu opettajan työssä yleisesti, mutta erityisesti 5. luokan alussa.

*”Minusta on tosi tärkeää, että se oppilas näkee sen (luokan)opettajan (etukäteen), ku se on se, johon se oppilas niinku turvautuu aika pitkälle”*

*”Mutta se, että ku meillä toimii opettajien kanssa niin mahtavasti, me ollaan niinku oikiasti mahottoman hyvä porukka, nii se heijastuu tähän kokonaisuuteen, niinku oppilaisiin.”*

*”Sit siinon myös se, että ku ne tullee eri opettajilta, nii oppia myös se, että mitkä on tavallaan sielä mun luokassa, että mitä mää niiltä odotan, ja miten mun luokassa toimitaan, niin siinä mennee kanssa, että ne oppii uuden opettajan tavoille sitte.”*

*”se kasvattajan rooli siinä alussa, ja koko viidennen luokan ajan korostu ainaki itellä, elikkä että saa sen ryhmän toimimaan -- mutta nimenommaan, että ne saa ne lapset tulleen toimeen keskenään ja toimiin ryhmänä. SE on siinä alussa aikaa vievää.”*

*”... ja että me kunnioitamme toisia: oppilaat keskenänsä, oppilaat meitä, me oppilaita... se on semmonen, mää oon nyt sen huomannu viimeaikoina, että se on oikeestaan tärkeä asia.”*

*”Just se, että niinku siis keskusteleee oppilaitten kanssa, että on aidosti kiinnostunu siitä, että miten niillä menee.”*

*” sitä kasvattamista sen oppiaineen avulla, että positiivinen palaute siitä oppilaalle, että se yritti”*

## **Siirtymävaiheen käytännöt**

Opettajat pohtivat siirtymävaiheen käytäntöjä ja toimintatapoja ja totesivat sen olevan opettajalle kaikenkaikkiaan työläs esimerkiksi moninaisine palavereineen. Uusien ryhmien muodostamisen opettajat totesivat tuovan vaihtelua ja tasavertaisuutta, mutta uusien ryhmien muodostaminen on jatkuvasti hankalaa. Keskusteluun nousi myös 5.-6. luokkien opettajien kokoonpano, jossa opettajien mukaan on hyvä olla vakiintunutta kokemusta, mutta myös vaihtuvuutta alaluokilta. Opettajat pitävät tärkeänä siirtymävaihetta valmistelevaa työskentelyä, kuten tutustumista uuteen kouluun. Opettajien mielestä käytäntönä olleet toiminnalliset ryhmäytymispäivät ovat riittämättömiä ryhmäytymiseen, koska kyse on prosessista.

*” mutta kyllähän se ryhmäytyminen on niin ku mun mielestä se on niinku ihan päivittäistä...päivittäistä hommaa se ryhmäytyminen, että ei voi niinku sanua, että otetaan ryhmäytymispäivä ja sitte ollaan ryhmäytytty ja ollaan tultu tutuiksi uusille tiloille ja opettajille.”*

*”neljännen luokan keväällä ne käy ne oppilaat täällä. Osa kävi, osa ei. Nii minun mielestä olis, että siinä pitäs niinku ihan saaha pakolliseksi...”*

*”niin siinä on kyllä kans aivan sellanen mietittävä juttu, että miten tuo siirtymävaihe...miten opettajia niinku järjestellään tuossa siirtymävaiheessa, että se olis sellanen oppilasta tukeva juttu. Elikkä ei tulis aina vaan sieltä se porukka, että voisko joku siirtyä – vaikka kaks opettajaa – tuonne niitten mukana vitoselle”*

*”Tää tuntuu tösi työläältä, ku ne tulee monesta eri koulusta ja sitte on palaveria palaverin perrään ja käyään oppilasasioita läpi ja yritetään vääntää niitä luokkia ja ryhmiä, ja sitte todetaan, ettei se kuitenkaan loppuviimein toimi.”*

*”...mutta tota ei oo helppoo tehdä ryhmiä! Tosi vaikeeta...”*

## Siirtymävaihe ja verkostot

Siirtymävaiheessa opettajat ovat kokeneet vanhempien jännittävän ja olevan huolissaan lapsen selviytymisestä uudessa ryhmässä ja uudessa tilanteessa. He ovat kokeneet tiedonsiirron oppilaan asioissa työlääksi ja tehottomaksi. Siirtymävaiheessa monitoimijainen yhteistyö on toteutunut lähinnä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä tarvittaessa sekä ryhmäytymispäivien osalta myös kolmannen sektorin toimijoiden osallistumisena. Opettajat kokevat saavansa tukea työhönsä muilta ammattilaisilta tarvittaessa. Opettajat arvostavat työyhteisöltä ja esimiehiltä saamaansa tukea ja aikuisten yhteisöllisyyttä vanhemmat mukaanluettuna, mutta toivovat kuitenkin työrauhaa luokkaan tutustumisen alkuvaiheessa. Opettajat toivovat työyhteisöltä ja muilta ammattilaisilta yhteistä konkreettisten ryhmäytymismenetelmien kehittämistä, uuden luomista ja jakamista, mutta toisaalta vapautta tehdä asioita itselle luontevalla tavalla.

*”näitten pienten koulujen vanhemmat oli erityisen huolissaan, että miten ne heijän lapset pärjää täälä, ko on niin iso... Se vanhempien peleko ku hälvenis myös, nii ei jännittäis oppilaitakaan.”*

*” ensin oli nelosten siirtopalaveri, ku muodostettiin ryhmiä ja sitte oli se toinen siirtopalaveri, misä olin vastaanottavana opettajana....”*

*” No sanotaan näin, että ryhmäytyminen esimiesten kanssa ja opettajien kesken ja vanhempienki siinä, että... Se yhteisö on niin turvallinen ja hyvä meille opettajilleki, että on semmonen... Että on semmonen olo, että mää en vaan yksin huitele ja mieti, voinkohan noin tehdä...”*

*” Meillähän niinku tää tuki on saatavilla jos sitä niinku tarvii – ja kun sitä tarvii. Mää en ehkä sillä tavalla nää, että on välttämätön olla heti tämmönen konkreettinen tuki sieltä, että ”nyt meillä on tämmönen tuki” – vaan sitten ku tarvitaan, niin tulee...”*

## Ryhmän hyvinvointi

Opettajat pitävät ryhmän hyvinvointia onnistuneen opetuksen perustana, sillä se mahdollistaa monipuolisten opetusmenetelmien käyttämisen ja auttaa opettajaa jaksamaan työssään. Opettajat kokevat ryhmäytymisprosessin olennaiseksi osaksi ryhmän hyvinvointia. Opettajien mukaan ryhmän hyvinvointiin voi vaikuttaa yhteisten sääntöjen ja turvallisuuden luomisella, turvallisuudesta ja tarjoamalla oppilaille positiivisia ja motivoivia asioita sekä luomalla keskinäistä kunnioitusta ja yhteistyöstä luokassa.

”Jos siinä on kuitenkin yhteiset pelisäännöt tietyt, nii - kaikilla luokilla – niin kyllä ne kunnioittaa ja arvostaa kaikkia aikuisia. Se näkyy sitte, että ne kunnioittaa ja arvostaa myös aineenopettajia ja muita ympärilläolevia aikuisia, niinku henkilökuntaa. Se, että se on tuo yhteistyö – se on kyllä tosi tärkeä, niinku opettajien ja oppilaitten ja kaikkien kesken. Siihen se perustuu tämmösessä ryhmäytymisessä se ikäänku – minun mielestä ainaki – se onnistuminen.”

”Se pitää olla se hyvinvointi – se pitää olla niinku vähintääki sellanen tasapainonen fiilis sielä luokasa, että jaksaa niinku opettajana etes opettaa.”

”Auttaa jaksamaan itseä kans. Sillon jää pois tämmöset ylimääräset kaikki energiaa ja aikaa vievät asiat. Että jos sielä on kaikilla hyvä olla – kaikki tulee kouluun ajallaan, tulee mielellään ja tykkää tulla kouluun ja viihtyy sielä, eikä sielä riidellä, niin sielä saa olla jokin omansalainen, niin tuota omaan jaksamiseen vaikuttaa suoraan; kuin myös viihtymiseen työpaikalla.”

”se on niinku se vuoro vaikutus ja hyvinvointi ja se sosiaalisuus niinku se kaiken tavallaan kivijalka, ja siihen voi lähtä rakentaa sitä työpäivää ja opettamista.”

”Mutta jollain tavalla tällasella hyvällä startilla, niinku viikkostartilla niinkö saa niinku vaikutusta siihen hyvinvointiin aika paljo. Ne jaksaa tulla kouluun ja ne niillä on joku sellanen tarttumajuttu, mikä siihen koulusa on”

#### **4.3 Oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan ja käsityksiä ryhmän turvallisuudesta sekä ryhmäytymistä edistävästä käytännöstä.**

Koska oppilaiden tuottaman tutkimustiedon tarkoituksena oli luoda ymmärrystä oppilaiden kokemuksista auttaen näin koulun kehittämisessä, päätin esittää sisällön analyysin tuottamat tulokset tarinallisessa eli narratiivisessa muodossa – aivan kuten ne tiedonkeruuvaiheessa syntyivätkin – oppilaiden kertomana. Kertomuksissa alleviivatut asiat ovat suoraa lainausta oppilaiden tuottamasta tutkimusaineistosta. Oppilaiden kokemuksista muodostui kolme pääluokkaa, jotka olivat *oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan*, *oppilaiden käsityksiä ryhmän turvallisuudesta* sekä *oppilaiden käsityksiä ryhmäytymistä edistävästä käytännöstä*.

#### **Oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan**

##### **MEIDÄN LUOKKALAISET**

Meidän luokassa parasta on luokkahenki – se on vähän niin kuin luokan oma tunnelma. Myös yhteishenki on parantunut viidennen jälkeen kovasti – me osataan jo toimia tiiminä! Meidän luokassa tehdään hyvää yhteistyötä. Sitä harjoitellaankin jatkuvasti, kun me tehdään paljon asioita yhdessä. Ketään ei syrjitä. Meidän luokassa on kyllä hyvä olla ja tuntuu turvalliselta. Meidän luokassa ei ole koskaan tylsää – me ollaan tosi huumorintajuisia. Hyvää on

ainakin ystävät, jotka on mukavia, reiluja – jopa ystävällisiä! Yleensä meillä on hyvä sopu ja kaikki viihtyvät. Tiedän kyllä, että joidenkin mielestä luokkahenki ei ole hallinnassa. Ehkä heille meidän luokka ei tunnu turvalliselta.

Toivoisimme vielä enemmän yhteistyötä luokkaan, että opittais luottamaan toisiin ja kunnioittamaan toisia. Toiveeni kaikkia kohtaan on, että tämä luokka jatkaisi koko yläasteen yhdessä. En toivo luokkakavereiltani mitään, koska ne ovat jo niin mukavia ja kannustavia enkä muuttaisi siinä mitään.

#### TYÖRAUHA

Meidän luokalla työrauha sujuu. Se on kehittynyt viidenneltä, mutta välillä ei oikein saa työrauhaa. Vaikka meidän luokalla on hyvää säännöt, me ollaan kyllä aika äänekäs luokka - jopa villi tai riehuva – ainakin silloin, kun ope on poissa.

#### IKÄVIÄ ASIOITA

Tapautuhan meidän luokassa ikäviäkin asioita. Ei kiusaamista kuitenkaan – paitsi vähän 5.luokan alussa. Välillä on tappeluita välitunneilla tai muita riitoja. Niiden selvittelyt viivästyttää AINA tavallisia touhuja ja kaikkea kivaa. Tiedän, että joillekin tulee ulkopuolinen olo, jos toiset kuiskii keskenään, tai varaavat paikkoja vain toisilleen. Luokassa jollekin naurettiin, kun hän vastasi väärin! Jos minulla olisi taikasauva, taikoisin kaikki tulemaan toimeen keskenään. Silloin ketään ei kiusattaisi!

#### KIVA JA AUTTAVA OPE

Meidän ope on paras ope! Hän on kiva ja auttava ja puuttuu aina kiusaamisiin. Olen tyytyväinen opettajaan. Toisinaan opettaja hermostuu ja huutaa - joskus silloinkin kun pyydän apua. Tuntuu hankalalta, kun opettaja ei usko, mitä oppilas sanoo. Välillä opettaja häipyy jonnekin ihan tosta vaan. TOIVOISIN opettajalta lyhyitä ja selkeitä puheita ja vähemmän huutamista. KIVA-tuntejaettei luokassa ketään kiusattais ketään. Enemmän rajoja ja tavoitteita. Että pystyis itse vaikuttaa koulun asioihin. Ettei aina tehtäis niin kuin opettaja päättää. Että tunneilla ei aina olis kouluaineita ja että luokkatilamme olisi viihtyisämpi.

#### TYTÖT JA POJAT

Meidän luokassa tytöt ja pojat ei oikein tule toimeen. Tytöt pitää yhtä! Tyttöjen ja poikien välinen muuri on kyllä nyt kuudennella jo vähän murtunut. Meidän luokan pojat naurattavat meitä. Toivoisin, että luokassa tytöt ja pojat toimisivat enemmän sekaisin, että tulisi parempi luokkahenki. Toivoisin enemmän tyttöjä luokkaan. Jos saisin heilauttaa taikasauvaa ja saisin tehdä mitä haluan, niin muuttaisin pojat tytöiksi.

### Oppilaiden käsityksiä turvallisen ryhmän ominaisuuksista

Turvallinen ryhmä on sellainen, jossa kaikki tekevät yhteistyötä ja luottaa toisiin. Siellä ei tapella eikä kiusata eikä tarvitse pelätä. Turvallisen ryhmän tekee luokkahenki ja että kaikki on kaikkien kavereita. Siellä uskaltaa sanoa omat

mielipiteet ääneen eikä kukaan sitten naura ja ilku niille. Siellä puolustetaan toisia.

## Ryhmäytymistä edistäviä käytäntöjä

Oppilaiden tuottivat runsaasti tutkimusaineistoa heidän mielestään ryhmäytymistä edistävästä menetelmästä, jotka tuotin tutkimustuloksiksi visuaalisessa muodossa, kuten kuvattu luvussa 3.4. Tässä esitettynä aineiston ryhmitelyyn tuottamat yläluokat.

- Yhteinen, ”erilainen” tekeminen
- Oma asenne
- Yhteiset tapahtumat, kuten kilpailut
- Leirikoulu
- Yhteisprojektit
- Kaveritoiveet
- Tutustuminen
- Teemapäivät esim. kerran viikossa



Kuva 5. Tiedonkeruun tulokset sekä kirjallisuuden tuottamaa tietoa postereina.

### 4.4 Kehittämistyön tulokset

Tutkimuksellisen vaiheen tuottamien tulosten esittelemisen yhteydessä opettajat valitsivat pienryhmätyöskentelyn tuloksena kehittämistyöskentelyn teemaksi *Siirtymävaiheen käytännöt* koskien *erityisesti luokan muodostamisen periaatteita ja tiedonsiirron käytänteitä*. Luokkien muodostaminen osoittautui keskusteluissa vuosittain toistuvaksi hankaluudeksi, johon ei erilaisista ratkaisumalleista huolimatta ole löytynyt ratkaisua, jolla saadaan aikaan keskenään

riittävän tasavertaisia ryhmiä. Opettajat kokivat, etteivät pääse vaikuttamaan luokkien muodostamiseen ja joutuvat tyytymään tehtyihin ratkaisuihin. Kehittämistyöskentelyn tavoitteeksi ja johtoajatuksiksi muodostui, että sekä oppilaiden ja opettajien aktiivisia toimijuutta ja osallisuutta tuetaan luokan muodostamisessa ja kehittämisessä ryhmäksi sekä tiedonsiirrossa. Alkuperäisessä suunnittelussa syntyi ajatus, että opettajat voisivat itse olla jakamassa lopullisia ryhmiä vasta syksyllä tutustuttuaan ensin aktiivisesti uusiin oppilaisiin, ja oppilaat toisiinsa, kehittämistyöskentelyssä suunniteltavan ”tutustumisjakson” jälkeen. Konkreettiseksi kehittämistyöskentelyn tavoitteiksi sovittiin, että opettajan ymmärrys ryhmän toimimisesta ja yksilön toimimiseen ryhmässä vaikuttavista asioista lisääntyy, ja että syksyn ryhmäytymisprosessin aloittavalle, ensimmäiselle kouluviikolle päätetään yhdessä ohjelma, joka tähtää aktiiviseen tutustumiseen uudessa ryhmässä oppilaiden välillä sekä opettajan ja oppilaan välillä.

Yhteiskehittämisen ensimmäisessä työpajatyöskentelyssä keskusteltiin yksilön ryhmässä toimimiseen vaikuttavista asioista, kuten ihmisen toimintakyky ja temperamentti sekä toimintaympäristöt. Tarkoituksena oli tuottaa opettajille tietoa ryhmästä ja oppilaiden toimimisesta uutta näkökulmaa hyödyntäen, mikä voisi lisätä heidän ymmärrystään ja kehittää työskentelyään toimiessaan uuden, kehityksessään alkavan ryhmän ohjaajana. Lisäksi keskusteltiin ryhmän toimimiseen ja ryhmän turvallisuuden kehittymiseen vaikuttavista asioista, kuten ryhmän kehitysvaiheet, ryhmän roolit ja turvallisen ryhmän osatekijät. Tuolloin vielä monet kovin avoimet tulevan syksyn suunnitelmat, kuten avoimet resurssikysymykset sekä muut epävarmat organisaatiotason asiat askarruttivat opettajia ja ehkä vaikeuttivat sitoutumista ja motivoitumista uuden suunnitteluun ja kehittämiseen.

Viimeisen kehittämistyöpajan keskiössä oli edellistä työpajaa konkreettisempi suunnittelu. Ensimmäisen kouluviikon kestäväälle, ”kirjattomalle” tutustumisjaksolle suunniteltiin ja sovittiin sisältö teemapäiville, jossa uudet oppilaat tutustuvat yhteisissä toiminnoissa, kuten erilaisilla toimintapisteillä toisiinsa, koulun tiloihin ja uusiin aikuisiin, sekä viettävät yhteistä toiminnallista päivää koulun ulkopuolisessa vapaa-ajan ympäristössä, jonka oletettiin mahdollistavan oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja tutustumista monipuolisemmin kuin vain kouluympäristössä. Oppilaiden jakaminen luokkiin toteutui rohkeista suunnitelmista poiketen kuitenkin totuttuun tapaan, sillä arkiset realiteteetit, kuten oppilaiden ainevalinnat, koulukuljetukset luovat tiukat rakentelliset raamit luokkaryhmien rakentamiseen.



Siirtymävaiheeseen liittyvää tiedonsiirtotyöskentelyä haluttiin kehittää siten, että oppilas ja opettaja osallistuvat tiedonsiirtoon aiempaa aktiivisemmin. Tavoite tiedonsiirron kehittymisestä oli, että aikaisemmassa tiedonsiirtokäytännössä keväällä järjestetyn lähettävän ja vastaanottavan opettajan välisen tiedosiirtokeskustelun sijaan opettaja pyrkii tietoisesti tutustumaan yksilöllisesti oppilaisiin luokan arjessa. Syksyn kuluessa opettaja, oppilas ja ehkä oppilaan vanhemmat kokoontuisivat ns. tiedonsiirtopalaveriin keskustelemaan siirtymävaiheeseen ja oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Nyt ensivaiheessa syksyn tutustumistyöskentelyyn omistetulle ensimmäiselle kouluviikolle, luokkien yhteiseen ulkoilupäivään sovittiin järjestettäväksi aikaa, jolloin kukin uuden luokan opettaja voisi tavata oppilaitaan yksilöllisessä hetkessä henkilökohtaisen kontaktin ja aidon kohtaamisen luomiseksi. Tässä keskustelussa oppilas pääsisi itse kertomaan itsestään tavanomaiseen tiedonsiirtoon liittyviä asioita.

Kehittämistyöpajassa osaksi jatkuvaa ryhmäytymisen prosessia sovittiin luokissa toteuttavaksi aamupiiri-käytäntö, joka oivallisesti tukee osallisuuden tukemista, tutustumista ja myönteistä tunnistamista. Omassa työssään opettajat kokivat tällaisen yhteisen tuokion esimerkiksi viikon alussa luovan yhteishenkeä ja positiivisuutta luokkaan. Myös oppilaiden kokemuksissa ryhmäytymistä edistäviksi menetelmiksi nousi esiin toivomus ei-koulumaisesta luokan yhteisestä toiminnasta ryhmäytymistä edistävänä toimintana. Aamupiiri on osa alunperin amerikkalaista menetelmäkokonaisuutta, jossa kouluoppimiseen on yhdistetty erilaisia sosiaalisen oppimisen muotoja. Sosiaalisen oppimisen menetelmien käyttämisellä on tutkittuja myönteisiä tuloksia, lasten kouluoppimiseen, opettajien itseluottamukseen ja opettaja-oppilassuhteen myönteiseen kehittymiseen. (Bondym & Ketts 2001. Viitattu 21.9.2015) Aamupiirin tarkoituksena on rakentaa yhteisöllisyyttä luokkaan, luoda myönteinen aloitus koulupäivälle, lisätä kiinnostusta oppimista kohtaan ja kehittää oppilaiden osaamista ja sosiaalisia taitoja. Aamupiiri auttaa lapsia saamaan joka päivä kokemuksen siitä, että koulu on turvallinen paikka, jossa jokaisen oppilaan tunteet ja ajatukset ovat tärkeitä. (Saloviita 2009.)

Tämän kehittämisprosessin käynnistysvaiheen aikana ryhmäytymistyöskentelyä siirtymävaiheessa on koulun omana kehittämistyönä kehitetty siten, että yksittäisten ryhmäytymispäivien lisäksi eri ammattiryhmien edustajat, kuten kuraattori, psykologi jne. pitävät jokaisessa luokassa teemallisia tunteja kerran kuukaudessa nuorten kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyen. Teematuntien aiheina on ollut esimerkiksi tunteet. Koulun ryhmäytymistyöskentelyn arvioinnissa teematuntikäytäntö oli koettu positiivisena ja opettajien aloitteesta yhteiskehittämisen yhteydessä nousi pidemmän aikajänteen kehittelyyn

idea, että teematunneista koostettaisiin oppilaiden kanssa jokin kokonaisuus, esimerkiksi vihko tai kansio, jossa käsitellyistä teemoista muodostuisi oppilaalle jatkumona hahmotettava kokonaisuus.

## **5 LUOKKARYHMÄN YHTEISÖLLISEN HYVINVOINNIN TUKEMINEN OSANA TERVEYDEN JA HYVINVOINNIN EDISTÄMISTÄ KOULUSSA – POHDINTA**

Pohdinnassa analysoin kehittämisprosessia ja sen tuloksia arvioinnillisella otteella. Näkökulmina luotettavuus suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon ja lähdekirjallisuuteen, luotettavuus ja eettiset ratkaisut sekä prosessin tuottamat oppimiskokemukset. Arvioinnin tarkoituksena on ohjata kehittämisprosessia sekä toisaalta tuottaa tietoa kehittämisen kohteesta. (Toikko & Rantanen 2009, 127.)

### **5.1 Tutkimustulosten vertaaminen aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen**

Tämän kehittämistyön tutkimuksellisessa osassa haastatellut opettajat totesivat siirtymävaiheen neljänneltä viidennelle luokalle uuteen kouluun olevan oppilaan näkökulmasta merkittävä, koulun aloittamiseen verrattavissa oleva muutos nuoreksi kasvavan lapsen elämässä. Huusko (2007, 85) viittaa useisiin tutkimuksiin (mm. Pietarinen 2000; Andersson 2000; Ward 2000), joissa siirtymävaiheiden on yleisesti todettu olevan koulupolun haasteellisimpia vaiheita. Opettajien havainto yhdistyy Huuskon ym. (2007) yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä koskevaan tutkimukseen, jossa peruskouluun päättävät nuoret oma-aloitteisesti kuvaavat siirtymävaiheita koulupolun mielekkyyden kannalta merkittävinä kohtina. Oppilaat kuvaavat siirtymävaiheita oman toimijuuden uudelleenmäärittelyn vaiheina, joihin usein liittyy yksilöllisen selviytymisen haaste ja mahdollinen syrjäytymisriski.

Tutkimustietoon (mm. Pietarinen 1999) yhtyen tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokevat oppilaan ja opettajan välisen suhteen olevan merkittävä tuki oppilaan sopeutumiselle siirtymävaiheessa. Pietarinen (1999,) toteaa tutkimuksessaan, että oppilaat (6.-9.lk) kokevat siirtymävaiheessa koulun sosiaaliset suhteet opettajiin ja vertaisryhmään kaikkein keskeisimmiksi selviytymistä edistäviksi tekijöiksi, minkä uskon pätevän myös viidesluokkalaisten osalta.

Myös Konun (2012, 45) mukaan koulun sosiaalisista suhteista opettaja-oppilassuhteella on oma erityinen merkityksensä kouluhyvinvoinnin kannalta. Tutkimustuloksissani opettajat korostavat opettajan oman hyvinvoinnin ja opettajien yhteishengen tärkeyttä työssäjaksamisessa ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa ja pitävät omaa, samaa luokka-astetta opettavien opettajien

työryhmää tiiviinä ja toimivana. Opettajat arvioivat opettajien hyvän yhteishengen heijastuvan myös oppilaisiin. Myös Konun tutkimuksessa Hoy ja Hannum (1997) toteavat opettajien yhteisyyden osaksi koulun ilmapiiriä ja kouluhyvinvointiin vaikuttavaa sosiaalisten suhteiden kenttää. Opettajien yhteisyys tarkoittaa, että opettajat pitävät toisistaan ja työstään ja sitoutuvat oppilaisiinsa ja heidän hyvinvointiinsa. Tutkimukseni tuloksissa opettajat käsittelevät hyvinvointiin vaikuttavia koulun sosiaalisia suhteita lähinnä opettaja-oppilassuhteen ja opettajien välisten suhteiden kannalta. Myös yhteiskehittämävaiheessa tehtiin suunnitelmia oppilas-opettajasuhteen ja oppilaan aidon kohtaamisen tietoiseksi kehittämiseksi. Oppilaiden väliset suhteet osana luokkayhteisön hyvinvoinnin tukemista jäävät tässä tutkimuksessa ja kehittämistyöskentelyssä vähälle huomiolle. Kuitenkin oppilaiden käsityksissä turvallisen ryhmän ominaisuuksista vertaissuhteiden ilmiöt, kuten luokan yhteistyö, luottamus toisiin, kiusaamattomuus ja riidattomuus – ”että kaikki on kaikkien kavereita” – ovat keskeisiä.

Opettajat pitävät ryhmän hyvinvointia erittäin keskeisenä asiana niin opettamisen onnistumisen, oman työssäjaksamisen kuin oppilaiden viihtyvyyden ja yhteistyön sekä luokan työrauhan kannalta. Opettajat pitävät ryhmäytymisprosessia ja ryhmäytymistyöskentelyä tärkeänä osana hyvinvoinnin kehittymistä ja ymmärtävät ryhmäytymisen olevan jatkuva prosessi. Myös Pietarinen (1999) muistuttaa sosiaalisen ympäristön toimivuuden olevan myös pedagogisen toimivuuden kivijalka. Näin ollen, ryhmäytymiseenkin liittyen, Pietarinen korostaa luokkatason työskentelyssä sosiaalisen ympäristön kehittämisen merkitystä. Meriläinen ym. (2008, 9) tiivistävät opettajien kuvailun määrittelemällä hyvinvoinnin ja pedagogian suhdetta pedagogisen hyvinvoinnin käsitteeseen. Positiivisessa merkityksessään se tarkoittaa sellaista pedagogiikkaa, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä.

Opettajien keskusteluissa ryhmän hyvinvointi ja opettajan rooli kasvattajana vaikuttavat liittyvän kuitenkin selvemmin työrauhan saavuttamiseen opetustilanteissa kuin tietoiseen osallisuuden tukemiseen tai turvallisen ryhmän rakentamiseen. Kasvattaminen opettajien keskusteluissa konkretisoituu sääntöjen opettamiseen, oppilaiden välisten ristiriitojen selvittämiseen, vuorovaikutuksen ohjaamiseen positiivisuuden ja aidon kohtaamisen kautta sekä työrauhan kehittymiseen luokassa. Opettajien kokemuksista ja yhteisestä kehittämisprosessista jää vaikutelmaksi, että opettajat ymmärtävät hyvinvoinnin merkitystä ns. kokemuksellisella tasolla ja toteuttavat arjessaan hyväksi havaitsemiaan, omalle persoonalleen ja työtavoilleen vakiintuneita käytäntöjä. Opettajat sivuavat tutkimustukoksissa osallisuuteen liittyviä asioita ja ymmärtävät

ryhmätasolla ryhmäytymisen ja hyvinvoinnin merkitystä, mutta ilmiötasoinen syy-seuraussuhteiden tiedostaminen ei välity keskusteluissa, tutkimuksen tuloksissa eikä kehittämistyöskentelyssä. Erityisesti keskustelua yksilötason osallisuuden tukemisesta ei tutkimushaastattelussa synny. Tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (mm. Kallio ym. 2013; Lappalainen ym. 2008; Konu 2002;) yksilön vahvuuksien ja yhteisöllisen toimijuuden tukemisesta osallisuuden edistämiseksi nousee todella keskeinen teema esimerkiksi varhaisen tuen muotona esitetyn Myönteisen tunnistamisen mallin muodossa.

Tulkitsen varhaisen myönteisen tunnistamisen mallia suhteessa siirtymävaiheen ryhmäytymistyöskentelyyn erityisen sopivana. Ryhmän aloitusvaiheessa, mutta myös jatkuvana prosessina tutustumistyöskentelyn merkitys kasvaa, sillä osallisuuden keskiöön nousee nuoren toimijuuteen, ja hänelle itselle merkityksellisiin vahvuuksiin tutustuminen ja niiden tunnistaminen ja tunnustaminen ryhmässä. Oppilaiden kokemuksissa ryhmäytymistä edistävästä menetelmästä esitettiin toive yhteisten teemapäivien ja tapahtumien järjestämisestä. Konkreettisenä ideana esitettiin mm. Talent-päivää, jossa oppilaat saisivat esitellä erilaisia taitojaan, mikä on mielestäni hyvä esimerkki siitä, että nuoret haluavat tulla tunnistetuiksi omien vahvuksiensa kautta saadakseen palautetta ympäristöstään ja löytääkseen paikkansa ryhmässä. Opettajan ja oppilaan luottamuksellinen ja läheinen suhde nousee tässäkin merkitykselliseksi, sillä myös ujolla ja vetäytyvällä oppilaalla on varmasti toiminnallisia rooleja ja vahvuuksia, joita hän janoaisi tunnistettavan, mutta ei kuitenkaan osaa ilmaista niitä, tai ne jäävät ehkä harhaanjohtavan ulkoisen olemuksen varjoon. Näin ollen opettajan vastuulle jää tutustua vetäytyviinkin oppilaisiin yksilöinä, jotta opettaja osaisi ehkä rohkaista nuorta tuoden esiin sellaisia asioita, joista oppilas tulisi tunnustetuksi.

Myönteisen tunnistamisen ajatus tukee myös toimintaterapian näkemystä, jossa ihminen nähdään oman elämänsä parhaana asiantuntijana. Toimintaterapiassa tuetaan ihmisen aktiivista toimijuutta ja toiminnallisen identiteetin muodostumista. Vuorovaikutuksessa toiminnan ja sosiaalisen ympäristön kanssa toiminnallinen identiteetti muodostuu osana identiteettiä kokonaisvaltaiseksi tunteeksi siitä, kuka ihminen on, ja millaiseksi toivoo tulevansa toiminnallisena olentona. Toiminnallinen identiteetti käsittää ihmisen eri toiminnalliset roolit ja niihin liittyvät odotukset. (Hautala 2011, 66-71.) Huuskon ym. (2007, 94) mukaan oppilaiden käsitykset itsestään koulu yhteisön toimijoina säätelevät olennaisesti heidän hyvinvointiaan koulussa. Oppilaiden koulussa saama palaute toimijuudestaan, ja näin ollen muodostuva käsitys itsestä toimijana, perustuu Huuskon ym. (2007, 94) mukaan usein pääasiassa

oppimistavoitteiden toteutumiseen tai koulukäyttäytymiseen, mikä voi negatiivisena johtaa pelkästään kielteisiin toimijuuden ja osallisuuden kokemuksiin ja voi edistää syrjäytymiskehitystä.

Tutkimustulosten pääluokassa Siirtymävaihe ja verkostot opettajat kuvaavat muun muassa siirtymävaiheen työskentelyyn liittyvää moniammatillista yhteistyötä. Kunnan nuorisotyö, ja kolmannen sektorin tahot, kuten seurakunta ja urheiluseurat ovat osallistuneet kerran lukukaudessa järjestettyyn ryhmäytymispäivään, mutta varsinainen luokkaryhmässä tapahtuva ryhmäytyminen ja ryhmän kehittyminen on pitkälti luokanopettajan vastuulla. Vasta ongelmien ilmentyessä on erityisopettaja ollut mukana työskentelyssä esimerkiksi luokan sääntöjen muodostamisessa. Tutkimustuloksissa opettajat kertovat arvostavat erilaisia tukimuotoja, mutta lähtökohtaisesti toivovat työrauhaa tutustumiseksi ryhmäänsä ja erilaisten tukimuotojen mukaantuloa vasta tarvittaessa. Kiintoisa, mutta edelliseen nähden hieman ristiriitainen tutkimustuotos oli myös, että, opettajat kokevat kuitenkin kaipaavansa muilta ammattilaisilta tukea konkrettisten ryhmäytymismenetelmien kehittämiseen, uuden luomista ja jakamista, mutta toisaalta vapautta tehdä asioita itselle luontevalla tavalla. Tutkimuksensa perusteella Huusko ym. (2007) näkevät yhtenä suurimmista peruskoulun kehittämisen haasteista sen, että opettaja hahmottaa itsensä toimijana osaksi moniammatillista yhteisöä koulussa; että hän haluaa toimia ja oppii toimimaan yhdessä muiden kanssa. Tällainen yhtenäisen perusopetuksen hengen mukainen toiminta vaatii opettajilta yhteistä tiedon rakentelua – vuorovaikutusta ja verkostoitumista koulun sisällä. Huuskon ym (2007) mukaan opettajan ydinosaaaminen koostuu oppimisen ohjaamisesta sekä oppimisympäristön luomisesta, minkä ymmärrän koskevan myös sosiaalista ympäristöä, sillä sen määrittäminen muodostuu aina kontekstisidonnaisesti ja siihen osallistuvien toimijoiden vuorovaikutuksessa. (Huusko ym. 2007,99 )

Luokkayhteisön hyvinvoinnin tukeminen on siis äärimmäisen tärkeä, mutta myös äärimmäisen vaativa prosessi opettajalle ryhmän ohjaajana, jonka osaaminen lähtökohtaisesti keskittyy - tai ainakin usein mielletään keskittyväksi - tiedolliseen opettamiseen. Siirtymävaiheessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde osoittautuu merkittäväksi oppilaan selviytymistä edistäväksi tekijäksi. Se, miten opettaja omaksuu merkittävän roolinsa hyvinvoinnin tukemisessa ja lisääntyvän häiriökäyttäytymisen ja jopa syrjäytymisen ehkäisemisessä, riippuu siitä, miten opettaja tiedostaa tällaisen osa-alueen kuuluvan työhönsä, sekä siitä, millaista ymmärrystä ja osaamista opettajalla on ryhmän ohjaamisessa ja osallisuuden tukemisessa. Nevalainen ja Nieminen (2010, 3-5) toteavat opettajan tarvitsevan työssään opettamisen lisäksi vahvaa psykologista osaamista ja ihmettelevät, miten vähän opettajakoulutuksessa kiinnitetään huomiota

luokkatilanteisiin liittyviin psykologian ilmiöihin, jotka vaikuttavat myöskin onnistuneeseen opettamiseen. ”Opettajien ja oppilaiden välistä sekä opettajien keskinäistä vuorovaikutusta säätelee koko ajan joukko tiedostamattomia ilmiöitä. Jos niitä ei tunnusteta, menee koulutyö pieleen ilman, että kukaan osaa sanoa epäonnistumisen syytä” (Nevalainen & Nieminen 2010, 5). Ryhmäilmiöiden, osallisuuden käsitteen ja sen merkitysten ymmärtämistä ja tiedostamista arjessa ja soveltamista käytäntöön tarvitaan mielestäni silloin, kun jo käytössä olevat, arjessa hyväksi havaitut menetelmät eivät esimerkiksi haastavan ryhmän äärellä riitä.

Luokkayhteisön hyvinvoinnin tukeminen on hyvä esimerkki moniammatillisen yhteistyön hyödyntämisen kentästä, johon koulun erilaiset toimijat voivat tarjota osaamista. Luokkayhteisön hyvinvoinnin tukemisessa opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö voi kohdistua oppilaiden osallisuuden tukemiseen ryhmässä ja ryhmän turvallisuuden kehityksen tukemiseen tai toisaalta yksilötasolla esimerkiksi oppilaan minäkäsityksen tukemiseen, jotta oppilas itse kehittyisi tunnistamaan toimijuuttaan. Toimintakyvyn asiantuntijana toimintaterapeutin osaaminen keskittyy osallisuuden mahdollistamiseen ja toimintaan sitoutumisen mahdollistamiseen. Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä Villeneuve (2009) käyttää käsitettä ‘collaborative consultation’, jota hän määrittelee vuorovaikutteiseksi ongelmanratkaisuprosessiksi, jossa tarvitaan kummankin osapuolen jaettua, tasavertaista asiantuntemusta. Koulun keskittämä toimintaterapia voikin olla luonteeltaan vahvasti toimintaterapeutin ja opettajan välistä konsultaatiota, joka tukee opettajan kasvatustyössään. Villeneuve (2009, 207.) Ryhmäytymistyöskentelyssä toimintaterapeutti voi tuoda osaamistaan oppilaiden osallisuutta ja ryhmän yhtenäisyyden kehittämistä tukevien menetelmien suunnitteluun toiminnan analysointia hyödyntäen. Yhteistyön tavoitteena voi olla vaikka oppilaiden keskinäiseen myönteiseen tunnistamiseen johtava tutustumistyöskentely. Koulun toimintaterapeutti voi myös esimerkiksi opettajan työparina olla toteuttamassa uuden osallisuutta tukevan työskentelytavan, kuten esimerkiksi yhteistoiminnallisen ryhmätyöskentelyn tai aamupiirin käyttöönottoa luokassa.

Moniammatillisuuden hyödyntämisen lisäksi luokkayhteisön hyvinvoinnin tukemisessa opettaja voisi hyötyä työnohjausprosessista, jossa yksilöllisesti tai ryhmässä on mahdollisuus tarkastella työhön liittyviä kysymyksiä eri näkökulmista. Kiireisessä ja monimuotoisessa työssä pysähtyminen ja ajatuksellinen etäisyyden ottaminen esimerkiksi luokassa tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin auttaa hahmottamaan asioiden olennaisia piirteitä. Työnohjauksen yleisenä tavoitteena on ammatillisen kasvun tukeminen vahvistamalla työntekijän työn sisältöön liittyvää osaamista sekä hänen taitojaan tarkastella asioita uusista näkökulmista oppien ja

oivaltaan. Työnohjaus on tavoitteellista, pitkäkestoista ja luottamuksellista toimintaa työnohjaajan ja ohjattavan välillä. (Kiviniemi ym. 2007, 164.)

## 5.2 Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan luotettavuus

Viikan (2005, 158) mukaan laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen voi ajatella luotettavaksi, kun tutkimuksen tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia eikä teorianmuodostukseen ole vaikuttaneet epäolennaiset tai satunnaiset tekijät. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kuuluu keskeisesti tutkija itse ja hänen rehellisyytensä, sillä luotettavuuden arviointia tehdään suhteessa teoriaan, analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, luokitteluun, tutkimiseen, tulkintaan ja johtopäätöksiin. Tutkijan on pystyttävä kuvaamaan ja perustelemaan tutkimustekstissään ratkaisujaan em. asioissa. Kehittämistyössäni tutkimustulosten luotettavuutta varmistettiin antamalla tutkimushaastatteluun osallistuneille opettajille mahdollisuus varmistaa sisällön analysoinnissa tekemiäni tulkintoja analyysin valmistuttua. Tämä toteutettiin lähettämällä analysoitu aineisto alkuperäisilmauksineen opettajien luettavaksi. Opettajat totesivat analyysin vastaavan pääosin haastattelussa käytyä keskustelua, mutta ilmaisivat olevansa eri mieltä analysointini sanamuodoista pääluokan Opettaja kasvattajana ryhmässä yläluokassa, joka koski oppilaiden sopeutumista uusiin sääntöihin ja uuden opettajan toimintatapoihin. Samoin, sanamuotoa korjattiin opettajien tulkintaa vastaavaksi pääluokassa Siirtymävaihe ja verkostot koskien yläluokkaa Haastava ryhmienmuodostus.

Tutkimustulosten luotettavuuden nimissä päätin karsia oppilaiden tutkimusaineistosta Learning Cafe –työskentelyn tehtävän 2 tulokset, sillä tehtävänanto osoittautui jo tutkimustilanteessa epäselväksi ja ehkä myös viidesluokkalaisille liian vaikeaksi sisällöltään ja käsitteiltään. Tehtävän toteutuksesta luokkansa kanssa vastanneet luokanopettajat joutuivat ohjaamaan ja selittämään tehtävää oppilaille monin eri tavoin, jolloin tehtävänanto ei ollut kaikille samanlainen, mikä välittyi myös vastauksissa. Kyseinen tehtävä oli ainoa, jossa ohjaavat aikuiset vaihtuivat muiden pysyessä samana koko tutkimustilanteen ajan. Learning Cafe –työskentelyn tehtäviä ei testattu etukäteen saman ikäryhmän oppilaille. Tehtävien esitestauksella olisi voitu todeta esimerkiksi tehtävien sisällöllinen vaikeus ja ohjeiden selventämisen tarve.

Tutkimustoiminnan luotettavuuden käsitteitä, kuten vakuuttavuus ja käyttökelpoisuus ja siirrettävyys, hyödynnetään myös kehittämistoiminnassa. Kehittämistoiminnassa luotettavuuden



arvioinnissa korostuu kuitenkin käyttökelpoisuus. Tiedon käyttökelpoisuutta voidaan tarkastella joko prosessin näkökulmasta tai kehittämistulosten näkökulmasta. Kehittämistulosten kannalta käyttökelpoisuus tarkoittaa erityisesti kehittämistulosten hyödynnettävyyttä. Tulosten siirrettävyys nähdään kehittämistoiminnan ratkaisevana kohtana, mutta arvioinnissa on suoraa siirrettävyyttä tärkeämpää olisi arvioida tulosten ja prosessin toteuttamisen ja kontekstin kuvausta, jotta jatkokäyttäjät voi arvioida prosessin soveltuvuutta uuteen kontekstiin. (Toikko & Rantanen 2009, 127.) Kempeleen kunnan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toteuttamista ja kehittämistä ohjaa Hyvän kasvun strategia, jonka tavoitteena on luoda lapselle ja nuorelle yhtenäinen kasvun, kehittymisen ja oppimisen polku läpi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen. Siirtymävaiheiden ollessa oppimisen polun merkittäviä kohtia Kirkonkylän koulussa on sitouduttu tämän merkittävän siirtymävaiheen kehittämiseen. Uskon, että Kirkonkylän koulussa voidaan jatkossakin hyödyntää tämän kehittämistyön tuottamaa tutkimustietoa siirtymävaiheen kehittämisessä. Nyt valittujen kehittämisteemojen lisäksi runsaat tutkimustulokset opettajien kokemuksista jättävät valittavaksi kehitettäviä siirtymävaiheen osa-alueita myös tuleviin kehittämisprosesseihin. Siirrettävyyden näkökulmasta tämän tutkimuksen tulokset sekä niihin yhdistyvä aikaisempi tutkimustieto ja kirjallisuus sekä oppimiskokemukset tarjoavat käyttökelpoista tietoa luokkayhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen myös muissa kouluuyhteisöissä. Osallisuuden tukemisesta ja moniammatillisuuden hyödyntämisestä johtopäätöksissä tuotettu tieto on mielestäni yleistettävissä mille tahansa vuosiluokalle. Mielestäni vastaava prosessi voitaisiin kuvatus perusteella toteuttaa myös muissa konteksteissa enkä näe estettä toteutukselle myöskään eri siirtymävaiheessa, kuten esimerkiksi siirtymävaiheessa perusopetuksen kuudennelta seitsemännelle vuosiluokalle.

### **5.3 Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan eettiset kysymykset**

Kehittämistoiminta on luonteeltaan arvottavaa ja korostaa siksi voimakkaastikin tiettyjä tutkimus- ja ammattieettisiä kysymyksiä. Kehittäjän on velvollisuus pyrkiä luotettaviin tuloksiin pyrkien virheellisten tulkintojen välttämiseen. Tutkimusmenetelmien osalta kehittämistoiminnassa saatetaan esimerkiksi aikaresurssien vuoksi poiketa tieteellisen tutkimuskäytännön aineistonanalyysitavoista, mikä muodostaa aina eettisen riskin tieteellisen vaatimusten valossa. Raportoinnissa tulisi säilyttää objektiivisen arvioinnin luonne raportoiden realistisesti sekä onnistumisista että epäonnistumisista. (Toikko&Rantanen 2011, 128-129.) Kehittäjän on hankittava tiedonantajilta tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oltava oikeus halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa koska tahansa. Kehittäjä

hankkii viralliset luvat kehittämistyölle yhteistyötaholta. Kokoavasti voitaneen siis todeta, että kuten luotettavuudenkin arvioinnissa, myös eettisten kysymysten arvioinnissa keskiöön nousee kehittäjä, hänen moraalinsa ja ratkaisunsa, jotka tietysti tulisi olla vahvasti perusteltavissa. (Vilka 2005, 163)

Viestintä tutkimukseen osallistuneiden opettajien osalta valmisteluvaiheessa tapahtui rehtorin välityksellä. Tutkijana en voi varmistua, onko opettajilla halutessaan ollut mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai sen keskeyttämisestä, koska kohderyhmäksi päätettiin valita kaikki kuudennen luokan opettajat. Tutkimushaastatteluvaiheessa kävi kuitenkin ilmi, ettei opettajilla ollut paljoakaan tietoa tästä kehittämisprosessista, mikä on mahdollisesti voinut vaikuttaa esimerkiksi heidän asenteisiinsa. Tutkimushaastattelun äänittämisestä sekä haastateltavien anonymiteetin säilyttämisestä lopullisissa tutkimustuloksissa ilmoitettiin haastattelutilanteen alussa. Tutkimusaineiston analyysivaiheessa tutkimukseen osallistuvilla opettajilla on ollut mahdollisuus tarkastella heidän vastaustensa perusteella tehtyjä tulkintoja. Muutenkin, prosessissa on pyritty kaikella tavalla avoimeen keskusteluun eri osapuolten kesken.

Oppilaiden käyttäminen tutkimuksen tiedonantajina käyttäjälähtöisessä tutkimuksessa oli luonteva ratkaisu varsinkin, kun tutkimus käsittelee keskeisesti osallisuutta ja sen mahdollistamista oppilaille. Strandell (2010, 93) viittaa Hopkinssiin ja Belliin, (2008, 3-4), jotka totevat uudemmassa tutkimuseettisessä keskustelussa jo hyvin tavalliseksi viitata lapsiin kompetentteina sosiaalisina toimijoina, jotka voivat tehdä selkoa omista kokemuksistaan. Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhempia tiedotettiin tutkimuspäivää edeltävällä viikolla wilma-viestillä (liite 4) tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta sekä selvitettiin, että kenenkään henkilöllisyys ei tule esiin tutkimustuloksissa. Strandell (2010, 107) viittaa Opetusministeriön asettaman Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) ehdotukseen ihmistieteiden eettistä ennakoarviointia varten, jossa todetaan, ettei oppilas tarvitse instituutiossa toteutettavaan tutkimukseen osallistumiseksi erikseen huoltajan suostumusta jos yksikön johtaja tai koulun rehtori arvioi, että ”tutkimus on instituutiolle hyödyllistä tietoa tuottavaa ja tutkimus voidaan toteuttaa osana varhaiskasvatuksen toimintayksikön tai koulun normaalitoimintaa.”

#### 5.4 Kehittämistehtävän tekemiseen liittyvää pohdintaa ja oppimiskokemukset

Arvioinnissa tutkitaan kehittämisprosessin *perustelua, organisointia ja toteutusta*. Tällainen prosessiarviointi konkretisoi sen, että kehittämisprosessin tavoitteet ja keskeiset toimintatavat voivat muuttua prosessin edetessä. Prosessissa arvioidaan onnistumisia, epäonnistumisia sekä oppimisprosesseja eri näkökulmista. Suhteessa kehittämisen kohteeseen keskeinen lähtökohta arvioinnille on laadittu kehittämistyön suunnitelma ja siinä määritellyt tavoitteet. (Toikko & Rantanen 2009, 127.)

Perustelut tälle tutkimukselliselle kehittämistyölle voidaan löytää monipuolisesti koulu yhteisötasolta, kuntatasolta sekä yhteiskunnankin tasolta. Yhteiskunnallisesti yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen tähtää oppilaalle yhtenäisen oppimispolun rakentamiseen. Lisäksi yhteiskunnassa kaivataan ennaltaehkäiseviä varhaisen tuen keinoja lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Kempeleen kunnan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toteuttamista ohjataan strategisesti yhteiskunnallisia suuntaviivoja mukaillen. Siirtymävaiheiden ollessa keskeinen osa eheää oppimispolkua, on siirtymävaihe perusteltu kehittämiskohde yhteisössä, jossa siirtymävaiheeseen liittyy käytännön syistä myös uusien ryhmien muodostaminen. Rakenteellisesti ja koulu elämän realiteettien näkökulmasta jään pohtimaan tämän työn perustelua, sillä luokkaryhmän hyvinvoinnin edistämällä tähdätään luokkaryhmän kehittymiseen turvallisesti ja yhteiseksi ryhmäksi, jonka lähtökohtainen tarkoitus on säilyä yhdessä perusopetuksen päättymiseen saakka. Kuitenkin kehittämisprosessin edetessä kävi ilmi, että oppilaiden ainevalintojen johdosta luokkakajoihin joudutaan yleensä puuttumaan vielä 7. luokan alkaessa. Tuolloin ei kuitenkaan muodosteta kokonaan uusia luokkia, vaan muutetaan vain osaksi. Jään pohtimaan, romuttaako tällainen järjestelmän toimimiseen liittyvä asia ryhmässä tehdyn ryhmäytymistyön, jos se täytyy aloittaa alusta ryhmän rakenteen muuttuessa jälleen. Toisaalta, jos ydinryhmä on kehittynyt tiiviiksi ja yhtenäiseksi ja opettajalla on kehittynyt ote ryhmädynamiikan hoitamiseen, ryhmä kykenee ehkä sopeutumaan muutokseen vaivattomasti eikä kesken ryhmäprosessin tapahtuva muutos ole merkittävä ryhmälle eikä yksilöille.

Kehittämistoiminnan organisoinnilla tarkoitetaan käytännön toteutuksen suunnittelua ja valmistelua. Kehittämistoiminnan tavoite muodostaa organisoinnin lähtökohdan. Tavoite voidaan osittaa alatavoitteisiin ja tarvittaessa vaiheistaa toimintajaksoihin. Organisointiin liittyy myös toimintaympäristön ja toimijoiden määrittely. (Toikko & Rantanen 2009, 58,77.) Tämän kehittämistehtävän prosessiluonteisuuden vuoksi tavoitteenasettelu oli yksi koko prosessin

vaikeimmista tehtävistä. Tutkimuksellisen vaiheen jälkeen asetettiin uusia tavoitteita kehittämistyöskentelylle valitun kehittämisteeman mukaan. Realististen tavoitteiden asettaminen suhteessa kehittämiseen käytettävissä olevaan aikaan oli vaikeaa, eikä mielestäni onnistunut, vaan asetettuihin tavoitteisiin, tiedontuottamiseen sekä käytänteiden kehittämiseen olisi pitänyt olla enemmän aikaa. Mielestäni tämän kehittämistyön tavoitteet sekä tutkimuksellisen vaiheen tiedontuottamisessa että tutkimuksellisen tehtävän osalta toteutuvat tutkimustuloksissa ja johtopäätöksissä.

Opettajien tutkimushaastattelun alussa kävi ilmi, että opettajilla oli vähäisesti tietoa kehittämisprosessista, johon he olivat osallistumassa. Tästä opin, että valmisteluvaiheessa kohderyhmän perehdyttäminen aiheeseen olisi vaatinut enemmän pohjatyötä, jotta he olisivat tunteneet itsensä osalliseksi ja motivoituneiksi prosessiin. Valmisteluvaiheessa rehtori toimi yhteyshenkilönä tutkijan eli minun ja tutkimukseen osallistuvien opettajien välillä.

Tämän kehittämistyön toteutus on edennyt pääpiirteittäin kehittämistehtävän suunnitelmassa kuvatulla tavalla edeten tutkimuksellisen vaiheen tiedonkeruusta tutkimusaineiston analysointiin ja sen jälkeeseen yhteiskehittelyyn, jossa kehitetään Kempeleen kirkonkylän koulun siirtymävaiheen käytänteitä. Kehittämisprosessi on opettanut minulle paljon siitä, miten työn luonne saattaa muuttua sen eri käänteissä, ja kuinka omat ennako-odotukset ja oletukset ohjaavat työn suuntaa ja toteutumista, ja kuinka vaikeaa aloittelijan on mukautua prosessin etenemiseen aidosti käyttäjä- ja toimijälähtöisesti. Kuitenkin työskentely kehittämisprosessin sosiaalisessa verkostossa oli itselleni oikein mieluisaa ja mielestäni yksi omista vahvuuksistani tässä työssä.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET

Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä esitin tutkimustehtävänä kuvata, miten opettaja voi tukea luokkayhteisön hyvinvointia oppilaiden siirtymävaiheessa uuteen ryhmään. Tätä tulosta lähestyttiin kuvaamalla opettajien kokemuksia siirtymävaiheen työskentelystä ja pyytämällä oppilaita kertomaan kokemuksiaan omasta ryhmästään sekä kuvaamaan turvallisen ryhmän ominaisuuksia. Lisäksi oppilaat saivat ilmaista kokemuksiaan ja ideoitaan ryhmäytymistä tukevista menetelmistä. Samalla kehittämisen näkökulmasta oli tavoitteena opettajan työtä tukien kehittää Kempeleen kirkonkylän koulussa tehtävää ryhmäytymistyöskentelyä niin, että se tukee luokkaryhmän yhteisöllisyyden kehittymistä ja hyvinvointia.

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tuottamina johtopäätöksinä totean, että luokkayhteisön hyvinvoinnin tukeminen on ennaltaehkäisevää terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä, johon opettaja voi keskeisenä toimijana nuoren arjessa vaikuttaa tukemalla oppilaan osallisuutta luokkayhteisössä ja sen myötä ryhmän kehittymistä turvalliseksi, toimivaksi ja yksilön kehitystä tukevaksi yhteisöksi. Moniammatillinen koulussa toteutettu terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen on osaltaan myös opettajuuden tukemista, sillä opettajat omaavat vaihtelevia valmiuksia luokan ohjaamiseen kehittyvänä ryhmänä. Opettaja-oppilassuhteen tukeminen on tärkeää oppilaan osallisuuden tukemisen ja siirtymävaiheessa sopeutumisen näkökulmasta. Koulun toimintaterapeutin osaamista osallisuuden mahdollistamisesta, toimintakyvystä sekä toiminnan analysoinnista voidaan hyödyntää opettajan työparina luokkayhteisön hyvinvoinnin tukemisessa.

Ehdotan, että Kempeleen Kirkonkylän koululla ryhmäytymistyöskentelyssä ja arkikäytänteenä otetaan käyttöön Myönteisen tunnistamisen menetelmä oppilaan osallisuutta tukevana varhaisen tuen menetelmänä. Ehdotan, että Kempeleen kirkonkylän koulussa osana siirtymävaiheen työskentelyä mahdollistetaan uuden ryhmän kanssa työskenteleville opettajille yksilöllistä tai ryhmämuotoista työnohjusta kehittyvän ryhmän hyvinvoinnin ohjaamisen tueksi.

Jatkokehittämisaiheena ehdotan, että Oulun ammattikorkeakoulussa kehitettäisiin opettajien täydennyskoulutusta hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen teemalla. Koulutus voisi toteutua prosessikoulutuksena, jossa vuorottelisi kuukausittainen lähiopetuspäivä ja opettajien reflektiivinen prosessityöskentely omien luokkiensa kanssa. Keskeisenä yhteistyökumppanina näkisin Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen. Koulutuksen keskeisinä teemoina näen

osallisuuden ja osallistamisen käsitteenä ja käytäntöinä, turvallisen ryhmän kehittymisen tukemisen. Kouluttajajoukko muodostuisi moniammatillisena terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen asiantuntijasta, luokanopettajakoulutuksen opettajasta, terveydenhoitajan ja, sosionomin näkökulmasta sekä toimintaterapeutin näkökulmasta menetelmäasiantuntijana. Tällaisen täydennyskoulutuksen kohderyhmänä näen lähtökohtaisesti luokanopettajat, mutta myös muut perusopetuksen opettajat. Erityisesti tässä kehittämistyössä kuvatussa kaltaisessa siirtymävaiheessa tai luokkien uudelleenmuodostamisen vaiheessa ajankohtaisesti työskentelevät opettajat hyötyisivät koulutuksesta ilmiöiden ajankohtaisuuden vuoksi. Myös koulukuraattorit ja erityisopettajat voisivat hyötyä koulutuksen monialaisesta annista.

## LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation.

Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä. Helsinki: Aseman lapset.

Aaltonen, M., Ojanen, T. Vilhunen, R., Vilén, M. 2007. Nuoren aika. 2.-3. painos. WSOY.

Ahonen, J. 2005. Esiopetuksesta perusopetukseen tutun talon käytävää pitkin. Teoksessa

Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orrellana, T. 2005. Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. 27-32. Opetushallitus. Moniste 6/2005. Helsinki. Viitattu 3.3. 2014. [www.oph.fi/download/47165\\_siirtymat.pdf](http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf)

Bondy, E. & Ketts, S. 2001. The Power of Morning Meetings. Responsive Classroom Newsletter, 13, (4) 1-4. Viitattu 21.9.2015. <http://www.responsiveclassroom.org/article/being-breakfast-table>

Chapparo, C. & Lowe, S. 2012. School. Participating in more than Classroom. Teoksessa Lane, S.J. & Bundy, A.C.(toim.) KIDS Can Be Kids. A Childhood Occupations Approach. 83-101.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. WSOYpro. Helsinki.

Finlay, L. 1994. Groupwork in occupational therapy. Repr. London: Chapman & Hall.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu – kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)

Hautala, T., Hämäläinen, T., Mäkelä, L. & Rusi-Pyykönen, M. 2011. Toiminnan voimaa : toimintaterapia käytännössä. Helsinki: Edita.

Hohti, R. & Karlsson, L. 2013. Lasta kannattaa kuunnella. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. 2013. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus. Helsinki. (164-174.)

Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orrellana, T. 2005. Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallitus. Helsinki.

Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu : yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kallio, K., Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. 2013. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus. Helsinki. (69-88.)

Kempeleen kunta. 2010. Hyvän kasvun strategia.  
[http://kempele.easypage.fi/media/files/docs/koulut/kirkonkylan-yhtenaiskoulu/hyvankasvunstrategia\\_vrs3.pdf](http://kempele.easypage.fi/media/files/docs/koulut/kirkonkylan-yhtenaiskoulu/hyvankasvunstrategia_vrs3.pdf) Viitattu 9.10.15

Kempeleen kunta 2015. Oppilashuolto.  
<http://kempele.easypage.fi/fi/asukkaalle/koulut/kempeleen-koulut/kirkonkylan-yhtenaiskoulu/oppilashuolto.html> Viitattu 9.10.2015

Kivimäki, H., Luopa, P., Nipuli S., ym. 2013. Kouluterveyskysely 2013. Kempeleen kuntaraportti. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.

Kiviniemi, L., Läksy, M-L., Matinlauri, T., Nevaklainen, K., Ruotsalainen, K., Seppänen, U-M., Vuokila-Oikkonen, P. 2007. Minä mielenterveystyön tekijänä. Edita Prima Oy. Helsinki.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Tampereen yliopistopaino. Juvenes Print Oy. Tampere 2002.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1> Viitattu 25.7.2015

Lapset kertovat ja toimivat. 2013. Lapset etnografeina –menetelmä on luokkapäiväkirjatoimintaa. Viitattu 16.7.2015.  
[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/lapset\\_etnografeina.htm](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/lapset_etnografeina.htm).

Learning Cafe eli oppimiskahvila. Innokylä. Viitattu 10.7.2015  
<https://www.innokyla.fi/web/malli109421>

Lindsröm, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Teoksessa Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen kouluhistoriallinen seura. 15-97.

Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu University Press. Oulu 2009.  
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514290213/isbn9789514290213.pdf> Viitattu 14.8.2014.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, K, Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura. Painosalama Oy. Turku.

Ollikainen, T. 2011. Suosipeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä - tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. T2 Artikkeleita. Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 42 (5), 468.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Viitattu 9.10.2015



Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 50.

Perusopetuslaki 628/1998.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) 2008. Polarisoituva nuoruus. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 34. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Pötsönen, R. & Pennanen, P. 1998. Ryhmähaastattelu ja sen käyttömahdollisuudet terveystutkimuksessa. Teoksessa Pötsönen, R., & Välimaa, R. (Toim.) 1998. Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino ja ER-Paino Oy. (1-16.)

Rosberg, A. & Laakso, A. 2012. JAUHIN-toimintamalli. Innovaatioprosessin alkupään työkalu pkyrityksille. Viittauspäivä 23.11.2015.  
[http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/52932/HAMK\\_JAUHINtoimintamalli.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/52932/HAMK_JAUHINtoimintamalli.pdf?sequence=1).

Saloviita, T. 2009. Aamupiiri – uusi tapa aloittaa koulupäivä. Teoksessa Saloviita, T. 2009. Meidän koulu; keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. WS Bookwell Oy. Juva. 27-43.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki. Helsingin yliopistopaino. 92-113.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? : huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Toikko, T. & Rantanen, T., 2009. Käyttäjä- ja toimijälähtöinen kehittäminen. Viitattu 6.7.2015. Ammattikorkeakoulujen verkkajulkaisu.  
<http://uasjournal.fi/index.php/osaaja/article/viewFile/1115/966>

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampereen yliopistopaino Oy Tampere.

Townsend, E. A. & Polatajko, H. J. 2007. Enabling occupation II : advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupation. Ottawa: Canadian Association of Occupational Therapists.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Hansaprint Oy, Vantaa.

Tuulaniemi, J. 2011. Palvelumuotoilu. Kariston Kirjapaino Oy Hämeenlinna.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. PS-kustannus. Juva. 197-213.

Vilikka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi

Villeneuve, M. 2009. A Critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 76, 206-208.

## LIITTEET

Tutkimuskysymykset. Opettajien ryhmähaastattelu 19.9.2014. Kempele.

1. Mitä ajattelet siirtymävaiheesta neljänneltä luokalta viidennelle luokalle uuteen ryhmään oppilaan näkökulmasta?
2. Kuvaile omasta näkökulmastasi 5-luokkalaisten siirtymävaiheeseen liittyvää työskentelyä Kirkonkylän koulussa tällä hetkellä?
3. Kuvaile opettajan roolia luokassa kasvattajana ja opettajana.
4. Miten opettaja voi vaikuttaa luokkayhteisön hyvinvointiin omalla työllään?
5. Millaista tukea opettajana toivoisit työskentelyysi siirtymävaiheessa?

Oppilaiden tutkimuskysymykset:

1. Miten oppilas kokee oman luokkansa ryhmänä?
2. Miten oppilas ymmärtää ryhmän turvallisuuden käsitteenä ja merkityksenä luokassa?
3. Miten oppilas toivoisi ryhmäytymistyöskentelyn hoidettavan Kempeleen Kirkonkylän koulussa?
4. Mitä oppilas toivoisi aikuisilta, että hänellä olisi hyvä olla omassa ryhmässään ja koulussa?

**Muistatko vielä LEARNING CAFE 1 : orientaatio**

kesto 15 min. (mitataan timerilla)

Tavoite:

Oppilaat ymmärtävät, että heitä tarvitaan kehittämissyhteistyöhön ja heidän mielipiteensä ovat tärkeitä ja niitä kuunnellaan ja käytetään.

Oppilaat ohjautuvat ajattelemaan omaa luokkaansa ryhmänä, muistelevat uuteen kouluun/ryhmään tulemistä.

Te kaikki saatte tänään osallistua vaikuttamaan tärkeään asiaan. Koulussamme kehitetään sitä, miten opettajat voisivat auttaa teitä oppilaita viihtymään paremmin oman luokkanne ryhmässä. Että tulevat uudet 5-luokkalaiset tutustuisivat toisiinsa paremmin ja oppisivat luottamaan luokkakavereihinsa, ja että kaikki luokat kehittyisivät turvallisiksi ryhmiksi, hyviksi tiimeiksi, joissa jokainen oppilas uskaltaisi rohkeasti olla oma itsensä ja kaikki viihtyisivät luokassaan koko yhteisen taipaleenne 9. luokan loppuun saakka. Te kuutoset pääsette tänään auttamaan kehittämistyössä kertomalla omia kokemuksianne ja mielipiteitänne ryhmässä olemisesta, tutustumisesta, tärkeiksi kokemistanne asioista koulussa ja omassa luokassanne. Kun kertomanne, tärkeäksi koetut asiat on koottu yhteen, ne pääsevät mukaan työskentelyyn, jossa yhdessä mietitään uusia toimintatapoja uusien oppilaiden ryhmäytymiselle ja jokaisen luokan hyvinvoinnin lisäämiselle. Osallistutte seuraavaksi oppimiskahvilaan, jossa kolmessa kahvilapisteessä jutellaan asioista, jotka liittyvät omaan luokkanne ryhmään ja 5.luokan alussa oleviin ryhmäytymispäiviin. Olkaa tosissanne, mutta iloisella mielellä, sillä tänään on teidän mahdollisuutenne vaikuttaa yhteisiin asioihin!

Oppilaat rauhoittuvat kuuntelemaan You Tube –sovelluksella laulun ”Jos lapset päättää asioista vois”.  
<https://www.youtube.com/watch?v=p5GQL9WxyLM>

Oppilaat ottavat mukavan asennon ja rauhoittuvat kuuntelemaan, kun aikuinen lukee hitaasti ja rauhallisesti:

sen päivän, kun aloitit viidennen luokan tässä koulussa? Kenen kanssa tulit kouluun? Millainen sää oli? Mitä ensimmäisenä päivänä tehtiin? Tiesitkö etukäteen, ketä oppilaita on sinun luokkasi? Tiesitkö, kuka on luokanvalvojasi? Tunsitko hänet jo?

Kosketa peukalolla etusormeasi ja palauta mieleen jokin asia, joka sinua jännitti aloittaessasi koulun uudessa luokassa?

Kosketa peukalolla keskisormeasi. Muistatko jonkin asian, josta olit huolissasi, kun aloitit uudessa luokassa?

Kosketa nyt peukalolla nimetöntä sormeasi. Muistatko jonkin asian, josta olit innoissasi?

Ajattele omaa luokkaasi ja siihen kuuluvia ihmisiä tällä hetkellä; heitä, joiden kanssa toimit usein - sekä heitä, joiden kanssa olet harvemmin tekemisissä.

Tuntuuko sinusta, että sinun hyvä olla omassa luokassasi? Oletko tyytyväinen oman luokkasi luokkahenkeen? Mitä haluaisit muuttaa oman luokkasi toiminnassa? Mitä toivoisit opettajan tai muiden aikuisten tekevän, että sinun olisi hyvä olla ryhmässäsi? Miten parhaiten tutustut uusiin ihmisiin? Millaista tekemistä toivoisit lisättävän omassa luokassasi?

Viivähdä vielä hetki ajatuksissasi sellaisessa oman luokkasi yhteisessä tapahtumassa, joka on jäänyt mieleesi kaikkein mukavimpana muistona tähän saakka.

Avaa silmäsi ja palaa hiljalleen tähän hetkeen ja kuuntele tarkasti ohjeita.

## LEARNING CAFE 2: "MEIDÄN LUOKAN PUU" (lähde: Salovaara&Honkonen 2011. Rakenna hyvä luokkahenki)

Tutkimustehtävä:

1. Miten oppilas kokee oman luokkansa ryhmänä?
2. Miten oppilas ymmärtää ryhmän turvallisuuden käsitteenä ja merkityksenä luokassa?
3. Mitä oppilas toivoisi aikuisilta, että hänellä olisi hyvä olla omassa ryhmässään ja koulussa?

kesto: 15 min (mitataan timerilla)

tavoite: pohtia oman luokan toimintaa, tavoitteita ja toimintaedellytyksiä.

Harjoituksessa kasvatetaan puu, joka koostuu

- a)juurista (luokan toimintaedellytykset),  
rungosta,
- b)lehdistä (luokan tavoitteita)
- c) kukista (mikä saa luokan toimimaan koko vuoden siten, että kaikilla on luokassa hyvä olla ja keskittyminen oppimiseen mahdollistuu)
- d) omenoista (toiminnan vaikutukset luokkaan/koko kouluyhteisöön).

Puu piirretään rullapaperille lattialle ja siihen liitetään erivärisiä Post It – lappuja tai paperinpaloja kuvaamaan lehtiä, kukkia, omenoita. Puu täydentyy ryhmien edetessä. Kaikkien ryhmien kanssa ei ole välttämätöntä käsitellä kaikkia kohtia. Ryhmä tuottaa ja täydentää sitä osiota, mikä tuntuu luontevalta. Pöydän puheenjohtajana opettaja ohjailee osioiden täydentymistä, että kaikkia osioita tulee kokonaisuudessa käsiteltä.

### A) JUURET (luokan toimintaedellytykset)

Oppilaita pyydetään miettimään, mitä asioita puun juurissa täytyy olla, jotta luokka toimii mahdollisimman hyvin ja kaikki kokevat luokassa olon turvalliseksi.

Oppilaiden nimeämiä asioita kirjoitetaan puun juuriin. Juuret voi muodostaa mind map-tyyliin kirjoittamalla. (esim. ystävät, aikuiset?(ketä), kaikkien moikkaaminen, ryhmäytyminen, toisten tunteminen, koulun säännöt, yhtenen kiva tekeminen, kiittäminen, kannustaminen, ilo, huumori)

*Opettaja auttaa tarpeen mukaan oppilaita asioiden nimeämisessä johdattelemalla kysymyksin. ("Mitä sinä tarvitset omassa luokassasi, että tuntuu turvalliselta...että homma toimii...". "Mitä sinulta itseltä/opettajalta/muilta aikuisilta/muilta oppilailta odotetaan/tarvitaan?")*

### B) LEHDET

Oppilaat miettivät, mitä tavoitteita luokalla on, ja mihin koulussa olemisella tähdätään. Jokainen tavoite kirjataan omaan lehteensä. Keskustellaan tavoitteista, yhdistellään samankaltaisia lähekkäin

C) KUKAT

Oppilaat pohtivat, mikä saa "puun kukkimaan pitkin vuotta" eli mikä saa luokan toimimaan koko lukuvuoden/9. luokan loppuun saakka siten, että kaikilla on luokassa hyvä olla ja keskittyminen oppimiseen mahdollistuu.

*Opettaja auttaa tarpeen mukaan oppilaita asioiden nimeämisessä johdattelemalla kysymyksin. (ESIM. mikä auttaa jaksamaan/innostaa/kannustaa kouluvuoden ajan?)*

D) OMENAT

Oppilaat pohtivat toiminnan vaikutuksia itsen/omaan oppimiseen/omaan luokkaan tai koko kouluyhteisöön. Omenoihin kirjataan KONKREETTISIA ESIMERKKEJÄ/KUVAUKSIA

Esimerkiksi:

Mitä vaikutusta luokan toimimiselle on sillä, että ryhmän jäsenillä on hyvä ja turvallista olla luokassa?

Miten yksi oppilas voi vaikuttaa oman luokan turvalliseen ilmapiiriin/ryhmän toimimiseen?

Miten opettajan tai muiden aikuisten toiminta vaikuttaa luokan hyvään oloon/turvallisuuteen/ilmapiiriin/toimimiseen.

Mitä vaikutusta koko koulun toimintaan on sillä, että luokka voi hyvin/luokkaryhmä toimii?

Mitä vaikutuksia turvallisella luokalla on itselle ja omalle oppimiselle?



### LEARNING CAFE 3: ryhmäytymistyöskentely

tutkimustehtävä:

3. Miten oppilas toivoisi ryhmäytymistyöskentelyn hoidettavan Kempeleen Kirkonkylän koulussa?

kesto: 15 min (mitataan timerilla)

tavoite: Oppilaat ilmaisevat asioita ryhmäytymistyöskentelyn toteuttamiseksi viidennen luokan aikana niin kuin he asian hoitaisivat parhaalla mahdollisella tavalla.

OHJE:

Saatte ryhmänä suunnitella rajattomasti uusille 5-luokkalaisille toimintaa, jossa he tutustuvat toisiinsa omassa luokassa ja muiden luokkien kesken. Suunnitelkaa itse mukavaksi, hyväksi kokemianne asioita, tai asioita, joita haluaisitte tehtävän paremmin. Ehdottakaa oikeita, konkreettisia asioita/tapoja/toimintaa.

Tehdään rullapaperista jatkumo 5. luokan syksystä viidennen luokan kevääseen. Ryhmä kerää ideoitaan fläppipaperille. Ideat sijoitellaan 5. luokan aikajanelle opettajan johdolla. Jos ryhmän on vaikea tuottaa omia, uusia ideoita, voidaan keskittyä tutkimaan ja jatkokehittämään muiden tuottamia ideoita aikajanelle/fläppipapereilla. Voi käyttää myös post-it -lappuja ideoiden täydentämiseen/perusteluihin ja liittää aikajanelle.

Missä vaiheessa vuotta?

Missä? (luokassa? koululla? muualla?)

Mitä tehtäisiin? miksi?

Kauanko kestää? miksi?

Ketä aikuisia ja mistä organisaatioista olisi paikalla? perustele?

Miten toivoisit opettajien toimivan?

## LEARNING CAFE 4: oma ryhmäni

kesto 15 min

tutkimustehtävä:

- Miten oppilas kokee oman luokkansa ryhmänä?
- Miten oppilas ymmärtää ryhmän turvallisuuden käsitteenä ja merkityksenä luokassa?
- Mitä oppilas toivoisi aikuisilta, että hänellä olisi hyvä olla omassa ryhmässään ja koulussa?

Tavoite: tutkia, mitä asioita oppilas havainnoi/nostaa esiin/pitää tärkeänä ryhmässään.

OHJE:

Oppilaat kirjoittavat tietokoneella päiväkirjatyöihin nimettömänä ajatuksiaan otsikolla MEIDÄN LUOKKA. Opettaja ohjeistaa oppilasta **kirjoittamaan asioita, joita haluaa kertoa luokastaan; sen ihmisistä, ryhmästä ja ilmapiiristä, ryhmähengestä, kaveruussuhteista, yhteisestä tekemisestä, ihmisten erilaisista rooleista**. Oppilaiden koneilla on ohjeistus ja apukysymyksiä nähtävillä PDF-tiedostossa. Oppilaat kirjoittavat samaan word-tiedostoon, aina puhtaalta sivulta aloittaen. Muistuta oppilaita tallentamaan lopuksi.

Oppilaille annettu ohje: ”Kirjoita vapaasti, ihan kuin päiväkirjaan, ajatuksia luokastasi; sen ihmisistä, ryhmästä ja ilmapiiristä, ryhmähengestä, kaveruussuhteista, yhteisestä tekemisestä...”

Apukysymyksiä alkuunpääsemiseksi:

Mikä on parasta luokassasi?

Onko sinun hyvä olla luokkaryhmässäsi?

Millaisia hankalia tilanteita luokassasi on?

Mitä hyvää luokkaryhmässäsi on?

Mitkä kolme toivetta esittäisit luokkakaverillesi, että viihtyisit luokassasi paremmin?

Mitkä kolme toivetta esittäisit opettajalle, että viihtyisit luokassasi paremmin?

Minkä asian haluaisit muuttaa luokkaryhmässäsi jos voisit tehdä sen taikasauvalla heti?

Onko luokassasi selkeitä rooleja? Millaisia? Johtajatyyppejä, pelletyyppejä, hiljaisia...

Onko oma luokkasi mielestäsi turvallinen ryhmä? Mikä tekee siitä sellaisen?

Hyvät 6-luokkalaisten vanhemmat!

Kirkonkylän koulun 6. luokkalaiset osallistuvat lauantaina 20.9. tutkimukselliseen kehittämistyöhön, joka on osa Oulun ammattikorkeakoulun ja Kempeleen kunnan yhteistyötä nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi koulu yhteisössä. Osana kouluhyvinvointiteemaa koulussamme halutaan parantaa luokkayhteisön hyvinvointia oppilaiden ryhmäytymistä kehittämällä tilanteessa, jossa 5. luokan alussa tehdään kokonaan uudet luokkaryhmät sekoittaen keskenään muilta kouluilta siirtyvät oppilaat ja jo Kirkonkylän koulussa opiskelleet oppilaat.

Kehittämistyöstä vastaa yhdessä opettajakunnan kanssa toimintaterapeutti Mari Rautiola, joka opiskelee sosiaali- ja terveysalan ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa Kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmassa. Kehittämistyö on tutkintoon liittyvä opinnäytetyö, joka kantaa nimeä KOULUN ELÄMÄÄ JA ELÄMÄN KOULUA - Opettaja luokkayhteisön hyvinvointia tukemassa siirtymävaiheessa neljänneltä luokalta viidennelle luokalle yhtenäiskouluun.

Tutkimuksellinen kehittämistyö koostuu yhteistoiminnallisesta kehittämisestä Kirkonkylän koulussa sekä sitä tukevasta laadullisesta tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on kuvata opettajien kokemuksia oppilaiden siirtymävaiheesta neljänneltä viidennelle luokalle uuteen ryhmään. Siirtymävaiheen kehittämiseen halutaan osallistaa myös oppilaita, sillä heidän kokemuksensa siirtymävaiheesta ovat ensiarvoisen tärkeitä tulevassa kehittämistyössä.

Oppilaiden kokemuksia kerätään osallistavalla ja toiminnallisella Learning Cafe' –menetelmällä, jossa oppilaat pohtivat omaa luokkaansa ryhmänä ja siirtymävaihettaan 5. luokalle neljällä eli toimintapisteellä opettajien johdolla. Oppilaiden tuottama tieto syntyy pääasiassa pienryhmätoiminnassa keskustelujen ja yhteistoiminnan tuloksena. Oppilaat tuottavat myös omia yksilöllisiä ajatuksiaan nimettömänä tietokoneella kirjoitettuna. Oppilaiden tuottamat kokemukset kootaan sisällön analyysillä teemoiksi, jotka otetaan mukaan kehittämistyöhön kestävän luokkayhteisön hyvinvoinnin tukemiseksi. Mitään tietoja ei siis voida missään vaiheessa yhdistää yksittäiseen oppilaaseen, eli oppilaan anonymiteetti tutkimuksen tiedonantajana säilyy. Varsinainen yhteiskehittelyprosessi tutkimustiedon perusteella käynnistyy Kirkonkylän koulussa loppuvuodesta ja kevätlukukaudella.