

www.humak.fi

Opinnäytetyö

Ryhmän vuorovaikutus lasten kokemana

Minä ja muut luokassa

Tanja Jalava

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma
(210 op)

Arvioitavaksi jättämisaika
(11/2019)



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

TIIVISTELMÄ

Humanistinen ammattikorkeakoulu
Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma

Tekijät: Tanja Jalava

Opinnäytetyön nimi: Ryhmän vuorovaikutus lasten kokemana – Minä ja muut luokassa

Sivumäärä: 56 ja 3 liitesivua

Työn ohjaaja: Minna Rajalin

Työn tilaaja: Jyväskylän kristillinen koulu

Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa haastattelututkimuksesta kerätyllä aineistolla sekä sen tuloksilla uutta tutkimustietoa Kristillisen koulun luokkaryhmän sisäisestä tilanteesta ja oppilaan asemasta luokassa. Keskeisenä tavoitteena oli lisäksi saada lasten ääntä kuuluviin heidän arkeaan koskettavassa asiassa. Työn tarkoituksena oli tutkia lasten kokemuksia koululuokkansa vuorovaikutuksesta, luokan turvallisuudesta ja merkityksellisyydestä sekä oppilaan itsensä hyvinvoinnista luokkaryhmässä. Tutkimus toi esiin myös lasten näkökulmia muutoksen tarpeista ja toiveista ryhmässä.

Tutkimukselle oli tarve keväällä 2019 kyseisessä koululuokassa tekemieni havaintojen pohjalta. Luokan yhteishengessä oli säröilyä ja havainnoissa ilmeni sanallista loukkaamista ja tahallisten väärinymmärrysten aiheuttamista luokkatovereille. Havainnot tukivat opinnäytetyön tarpeellisuutta ja myös tilaajan puolelta työn tärkeys tunnistettiin. Uuden tutkimustiedon avulla tilaaja voi saada apukeinoja kyseisen koululuokan myönteisen ilmapiirin ja ryhmän yhteisöllisyyden kehittämiseksi. Tilaaja voi tutkimustiedolla ymmärtää lasten näkökulmia luokkaryhmään negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä ja asioista, jotka jo toimivat hyvin.

Työn tutkimusmenetelmänä oli laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena ja sen aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tutkittiin lasten kokemusmaailmaa. Tutkimuksen aikana haastateltiin tutkimuskohteena olevan koululuokan seitsemää oppilasta.

Työstä syntyi tilaajalle tutkimustietoa, josta näkyy lasten kokemukset ja toiveet. Tuloksissa ilmenee luokan vuorovaikutuksen jakaantuneisuus tyttöjen ja poikien välillä. Eriytyminen näkyy luokan suhteissa ja kaveriporukoissa. Luokassa esiintyy yleensä ystävällistä puhetta, mutta loukkaavaakin puhetapaa ilmenee. Lapset kokevat turvallisuutta luokassa. Luokka on merkityksellinen luokassa olevien ystävien vuoksi. Oppilailla on mahdollisuuksia omien taitojen käyttämiseen ja hyödyntämiseen koululuokassa. Pääosin lapsilla on tunne vapaudesta olla omana itsenään luokassa. Tuloksissa ilmenee merkittävimpänä muutostarpeena luokan rauhattomuuden väheneminen.

Tutkimuksessa saatiin tärkeää tietoa luokkaryhmän tämänhetkisestä tilanteesta, turvallisuuden tasosta luokassa sekä oppilaan hyvinvoinnista koululuokassa. Opinnäytetyön tietoperusta koostuu ryhmän vuorovaikutukseen sekä yksilön turvallisuuteen, ryhmään kuulumiseen ja hyvinvointiin liittyvästä tiedosta. Aihepiirit kuuluvat osaksi yhteisöpedagogin ammattialaa. Kouluissa tehtävä kehittämis- ja hanketyö voi olla osa yhteisöpedagogin työkenttää. Yhteisöpedagogi voi työskennellä lasten ja nuorten parissa. Tutkimus antaa ymmärrystä ammattialalle lasten näkökulmista ja kokemuksista. Työn tavoitteiden voidaan arvioida täyttyneen. Työn tutkimusosuudessa näkyy haastateltujen lasten tuleminen kuulluiksi.

Asiasanat: Perusopetus, Osallisuus, Yhteisöt, Yhteisöllisyys, Ryhmädynamiikka, Hyvinvointi, Minäkuva

ABSTRACT

Humak University of Applied Sciences
Degree Programme in Civic Activities and Youth Work

Author: Tanja Jalava
Title: Group interaction as experienced by children – Me and others in the class
Number of Pages: 56 and 3 attachment pages
Supervisor: Minna Rajalin
Subscriber: Christian School of Jyväskylä

The goal of this thesis was to produce new research information with the information collected from the interview research and its results on the internal situation of the Christian School class group and position of the student in the class. Another main objective was to make children's voices heard in their daily lives. The purpose of this thesis was to research children's experiences of interaction with their classroom, safety and import of the class group and student well-being in the classroom. The research also adduced children's perspectives on the needs and wishes of change in the group.

There was a need of research based on my observations in the class in the spring of 2019. There was a crack in the class spirit and the observations revealed verbal abuse and causing intentional misunderstandings to classmates. The observations supported the necessity of the thesis and the importance of the research was also recognized by the subscriber. New research information can help the subscriber to develop a positive classroom atmosphere and group community. The subscriber can use research information to understand children's perspectives on factors that negatively affect the class group and things that are already working well.

The research method of the thesis was qualitative research. The research was conducted as a qualitative interview research and its data collection method was a semi-structured thematic interview. A qualitative research method was used to examined the children's world of experience. Seven pupils of the school class that is a research topic were interviewed during the research.

The thesis produced research information for the subscriber showing the children's experiences and wishes. The results reveal the division of class interaction between girls and boys. Differentiation is reflected in class relationships and groups of friends. There is usually friendly talk in the classroom, but even offensive speech reveal. Children feel safe in the classroom. The class is meaningful because of the friends in the class. Students have opportunities to use and utilize their own skills in the classroom. Mostly children feel freedom to be themselves in the classroom. The most significant the need of change in the results is the reduction in class unrest.

The research provided important information on the current situation in the classroom, the level of safety in the classroom and the student's well-being in the classroom. The knowledge base of the thesis consists of information related to group interaction, individual safety, group membership and well-being. The topics are part of the profession of community educator. School development and project work can be part of the community educator's field of work. A community educator can work with children and young people. The research provides insight into the profession from the perspective and experiences of children. The goals of the thesis can be estimated to have been achieved. The research part of the thesis shows that the interviewed children are heard.

Keywords: Basic education, Participation, Communities, Communitality, Group dynamics, Welfare, Self - image

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	TILAAJAN ESITTELY JA KOULU KASVATTAJANA	7
2.1	Tilaajana Jyväskylän kristillinen koulu.....	7
2.2	Lapsen oikeuksien sopimus ja perustuslaki lapsioikeuden keskiössä	8
2.3	Koulun merkitys ja perustehtävä	9
2.4	Kouluyhteisö ja yhteisöllisyys koulussa	12
3	RYHMÄDYNAMIIKKA NÄKÖKULMANA	15
3.1	Ryhmä, sen dynamiikka ja luokka suurryhmänä.....	15
3.2	Ryhmän vaiheet	19
3.3	Roolit ja normit.....	21
3.4	Turvallisuus ryhmässä.....	23
3.5	Martin Buber ja Minä-Sinä-suhteet	25
4	YKSILÖNÄ KOULULUOKASSA.....	26
4.1	Kuuluminen ryhmään.....	26
4.2	Oppiminen ja motivaatio ryhmässä	27
4.3	Sosiaalisten suhteiden ja koulun merkitys hyvinvoinnille ja minäkuvalle ...	29
5	TUTKIMUKSESSA KÄYTETTY MENETELMÄ.....	31
5.1	Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus	31
5.2	Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineiston hankinnassa.....	32
6	TUTKIMUKSEN TAUSTOITUS JA TOTEUTTAMINEN	33
6.1	Tutkimuksen taustaa	33
6.2	Tutkimuskysymykset	34
6.3	Eettisyyden huomiointi ja lasten haastattelut	34
6.4	Haastatteluaineiston purkaminen.....	37
6.5	Aineiston analysointi teemoittelulla	37
7	TULOKSET	38
8	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA.....	48
8.1	Johtopäätökset.....	48
8.2	Loppupohdintaa	50
	LÄHTEET	53

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tutkia lasten kokemuksia koululuokkansa vuorovaikutuksesta, luokan turvallisuudesta ja merkityksellisyydestä sekä oppilaan itsensä hyvinvoinnista luokkaryhmässä. Tutkimus toteutetaan laadullisena haastattelututkimuksena. Keskeisimmät käsitteet työssäni ovat perusopetus, osallisuus, yhteisöt, yhteisöllisyys, ryhmädynamiikka, hyvinvointi sekä minäkuva.

Työni tavoitteena on tuottaa haastattelututkimuksesta kerätyllä aineistolla ja sen tuloksilla uutta tutkimustietoa luokkaryhmän sisäisestä tilanteesta ja oppilaan asemasta luokassa. Uuden tutkimustiedon avulla työn tilaaja voi saada apukeinoja kyseisen koululuokan myönteisen ilmapiirin ja ryhmän yhteisöllisyyden kehittämiseksi. Tilaaja voi tutkimustiedollani ymmärtää lasten näkökulmia luokkaryhmään negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä ja asioista, jotka ryhmässä jo toimivat hyvin. Tarkoituksena on tuoda esille lasten näkökulmia muutoksen tarpeista ja toiveista ryhmässä. Sen lisäksi, että näen aiheen tärkeänä kouluhyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta, haluan saada lasten ääntä kuuluviin heidän arkeaan koskettavassa asiassa. Lapsen elämässä koulu on keskeinen osa arkipäivää, joten hyvinvoinnilla ja turvallisuudella omassa ryhmässä sekä ryhmän toimivalla vuorovaikutuksella on merkitystä. Työn keskeisenä näkökulmana on luokan ryhmädynamiikka, johon liittyy myös oppilas yksilönä koululuokassa.

Tutkimukselleni on tarve, koska havaitsin keväällä 2019 Kristillisellä koululla suorittamani kehittävän harjoittelun aikana kyseisen luokan yhteishengessä säröilyä. Harjoitteluni kehittämistehtävässä havainnoin luokan ilmapiiriä. Luokassa ilmeni ajoittain sanallista loukkaamista ja tahallisten väärinymmärrysten aiheuttamista luokkatovereille. Havainnot tukevat opinnäytetyöni tarpeellisuutta ja myös tilaajan puolelta työn tärkeys tunnustettiin. Kehittämistehtävä antoi hyvän ponnahduslaudan aiheen syventämiselle tällä tutkimuksella.

Työni aihe on ajankohtainen ja tärkeä ajatellen lapsen mielenterveyden tukemisen ja ongelmien ennaltaehkäisyn näkökulmaa luokkaryhmän kehittämisessä. Suomessa on yli 90 000 alle 13-vuotiasta lasta, joilla on jonkinlaisia mielenterveyden ongelmia. Vaikka suurin osa suomalaislapsista voi hyvin, yhä useampi perhe hakee lapselleen apua mielenterveysongelmiin. Vanhempien kynnys hakea lapselleen apua on aiempaa matalampi ja huoli lasten hyvinvoinnista on kasvanut. (Happo 2018.) Kouluympäristö

voi omalta osaltaan joko suojata lapsen mielenterveyttä tai lisätä riskitekijöitä sen järkkymiselle. Koulu antaa hyvät lähtökohdat lapsen mielenterveydelle, kun se antaa ryhmään kuulumisen tunnetta, tukee vahvuuksia ja ilmapiiri on myönteinen. Lapsen mielenterveyttä tukee myös onnistumisen mahdollisuudet ja kouluympäristön turvallisuus. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019.)

Työni keskeiset tutkimuskysymykset ovat 1) Millaisena luokan vuorovaikutus ilmenee? 2) Tunteeko oppilas luokassa turvallisuutta? 3) Onko luokka oppilaalle merkityksellinen ryhmä? sekä 4) Miten lapsi kokee itsensä yksilönä koululuokassa? Ensimmäiseen kysymykseen liittyy luokan oppilaiden käyttäytyminen ja vuorovaikutus toisiaan kohtaan sekä oppilaiden väliset suhteet toisiinsa. Toinen tutkimuskysymys pureutuu luokan turvallisuuteen, johon kytkeytyy rauhallinen luokkaympäristö, luottamus luokkatovereihin sekä kuulluksi tuleminen luokassa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitetään luokan tärkeyttä oppilaalle ja tekijöitä, jotka ovat luokan merkitykselliseksi kokemisen taustalla. Neljäs tutkimuskysymys sisältää oppilaan yksilönäkökulman luokassa. Siihen liittyy oppilaiden mahdollisuus hyödyntää omia kykyjään ja tuntea itsensä arvostetuksi. Kysymyksessä käsitellään myös oppilaan hyväksytyksi tulemistä omana persoonanaan koululuokassa.

2 TILAAJAN ESITTELY JA KOULU KASVATTAJANA

Esittelen tässä luvussa opinnäytetyöni tilaajan. Sen jälkeen määrittelen perusopetuksen käsitteenä. Avaan myös tärkeimpiä lapsen oikeuksia koulussa lapsen oikeuksien sopimuksen ja perustuslain näkökulmasta. Kerron lisäksi koulun merkityksestä ja perustehtävästä. Viimeisessä alaluvussa käsittelen yhteisön ja yhteisöllisyyden määritelmiä huomioiden kouluyhteisön ja yhteisöllisyyden koulussa.

2.1 Tilaajana Jyväskylän kristillinen koulu

Jyväskylän kristillinen koulu on valtion avustusta saava yksityinen koulu, joka toimii Cygnaeuksen koulukeskuksessa Jyväskylän Voionmaankadulla. Se järjestää perusopetusta vuosiluokille 1–9 valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisesti. Opiskelu

koulussa on maksutonta. Koulun ylläpitämisestä vastaa vuonna 1994 perustettu Jyväskylän kristillisen koulun yhdistys ry. Koulun toiminta-ajatuksena on korkeatasoisen perusopetuksen tarjoaminen kristillisen arvomaailman pohjalta. Kristillinen koulu haluaa antaa hyvät lähtökohdat oppimiselle ja hyvinvoinnille oppilaan koko elämänkaarelle. (Jyväskylän kristillinen koulu 2012.)

Kristillisen koulun keskeisimpiin arvoihin kuuluvat kunnioitus, kohtaamisen pedagogiikka, yhteisöllisyys ja laatu. Kunnioitus näkyy Jumalan, Raamatun sanan, lähimmäisen, oman ihmisarvonsa ja ympäristön arvostamisena. Kohtaamisen pedagogiikka on koulussa jokaisen aikuisen ja oppilaan kohtaamista erityisenä yksilönä. Kristillisessä koulussa kannustamisen, välittämisen ja rohkaisun ilmapiiriä korostetaan. Yhteisöllisyyden halutaan toteutuvan hyväksytyksi tulemisen, yhteisöön kuulumisen, koulun toimintojen sekä lämpimän ilmapiirin kautta. Lisäksi koulun turvallisuutta, vuorovaiikutustaitoja ja työrauhaa pidetään tärkeinä. (Jyväskylän kristillinen koulu 2012.) Työni pohjautuu koulun yhteisöllisyyden arvoon tutkiessani oppilaiden ryhmään kuulumista, turvallisuuden tunnetta ja koululuokkaa ryhmänä. Kristilliselle koululle aktiivinen kehittäminen, oppimisen ilon löytäminen, verkostoituminen, kansainvälisyys ja erinomaisen laadun tavoittelu on merkittävää (Jyväskylän kristillinen koulu 2012).

Koulu on viimeisen yli kahdenkymmenen vuoden aikana kokenut suuren kasvun oppilasmäärissään. Koulun yhdistyksen järjestämä koulu on pienestä alle kymmenen oppilaan kotikoulusta kasvanut yli 250 oppilaan yhtenäiskouluksi. Vuodelle 2019-2020 on asetettu teemaksi hyvinvointi. Yksilön kasvu on mahdollista, kun hyvinvointi on laaja-alaista. Hyvinvointi on perusta lapsen oppimiselle ja koulunkäynnille. (Jyväskylän kristillinen koulu 2012.) Opinnäytetyöni tuo teeman näkyväksi korostamalla ryhmän, sosiaalisten suhteiden ja koulun merkitystä yksilön hyvinvoinnille ja minäkäsitteykselle.

2.2 Lapsen oikeuksien sopimus ja perustuslaki lapsioikeuden keskiössä

Perusopetus sisältää vuosiluokkien 1–9 yleissivistävän opetuksen peruskoulussa. Kaikkia perusopetuksessa opiskelevia lapsia koskee lasten oikeuksien sopimus. Oikeus maksuttomaan perusopetukseen pohjautuu perustuslakiin. (Säkjärvi 2015, 335.) Pe-

rustuslain mukaan jokaisella Suomen lainkäytön piirissä olevalla kansalaisella on oikeus maksuttomaan opetukseen. Oppivelvollisuuteen kuuluva oppimäärä määritellään perusopetuksiksi. Koska oikeus on subjektiivinen, siihen kuuluu oikeus perusopetukseen sekä oikeus sen maksuttomuuteen. Julkisen vallan on mahdollistettava maksuton perusopetus ja turvattava ihmisen itsensä kehittäminen vähävaraisuudesta riippumatta. (Arajärvi 2015, 19; Perustuslaki (731/1999).)

Perustuslain 6 §:ssä säädetään ihmisen yhdenvertaisuudesta lain näkökulmasta. Lapsella on oltava mahdollisuus vaikuttamiseen itseään koskevissa asioissa kehitystasonsa mukaisesti. (Perustuslaki (731/1999).) Tätä perustuslain kirjausta on ymmärretty liian kapeasti yhdistäen sen vain lasta koskeviin oikeudellisiin ja hallinnollisiin toimiin. Lasten oikeuksien sopimuksen artikla 12 määrittää lapsen oikeuden osallisuuteen radikaalimmin. Se velvoittaa lapsen mukanaolon kaikkeen häntä koskevaan toimintaan ja päätöksentekoon koulussa. Lapsella tulee olla vapaus ilmaista näkemyksensä ja ne on huomioitava lapsen iästä ja kehitystasosta riippuen. (Hakalehto 2015, 72; Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto.) Keskeisenä tukipilarina lapsen oikeuksille on lapsen oikeuksien sopimus. Se on ihmisoikeussopimus, jossa lapsi nähdään erityisenä kehittyvänä ihmisenä. Sopimuksen tavoitteena on lapsen suojaaminen kehitykseen ja kasvuun haitallisesti vaikuttavilta loukkauksilta esimerkiksi kouluympäristössä. (Hakalehto 2015, 61.)

Sopimuksen täytäntöönpanosta vastaava YK:n lapsen oikeuksien komitea toteaa, että kouluilla on suuri merkitys sopimuksen merkittävyyden korostamisessa. Koulun pitäisi olla ympäristö, jossa lapsi oppii ihmissoikeuksien sisällöstä ja toteutumisesta käytännössä. Keskeisiä yleisperiaatteita sopimuksessa ovat lapsen oikeus kehitykseen, syrjimättömyys, osallisuus ja lapsen edun ensisijaisuus. (Hakalehto 2015, 63.)

2.3 Koulun merkitys ja perustehtävä

Koulun sivistystehtävään kuuluu kasvatus. Opetuksen tarkoituksena on antaa tarvittavia tietoja ja taitoja yhteiskunnan toimintaan osallistumiseksi. Yksilön voimaannuttamisen näkökulma on keskeinen, sillä kasvatus ja opetus voivat tarjota lähtökohdat hyvään elämään. Opetus ja yksilön kehitys toimivat rinnakkain. Koululla on tärkeä merkitys itsetunnon rakentamisessa. Oppilaan itsetietoisuus syntyy terveestä itsetunnosta.

Itsetietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä itsestä ajattelevana ja itsenäisenä olentona. Koulun tulisi tarjota tilanteita, joissa lapsi saa olla aktiivinen ja toiminnallinen. Rohkaiseminen ja kannustus kehittävät lapsen myönteistä ja todenmukaista itsetuntoa. Itsetietoisuuden rakentuminen vaatii pohjakseen tietämisen sisältöä eli kulttuuriperintöä. Yleissivistävyys, sosiaalisuus ja kykyjen ja taitojen kehittyminen kuuluvat kaikki sivistysprosessiin. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 37-39.)

Voimaannuttamisen pedagogiikka nähdään tärkeänä osana koulukulttuuria. Siinä huomioidaan ja tunnustetaan oppilaan lahjakkuuksia. Lapsi tunnistaa myös itse osaamisensa, kun se sanoitetaan hänelle. Innostaminen, vahvuuksien tunnustus ja maailman mielenkiintoiseksi tekeminen ovat voimaannuttamista. Kasvava lapsi rakentaa näiden kautta käsitystä itsestään ja ihmissuhteistaan. Koulua pitäisi kiinnostaa mitä jokainen oppilas tuo tähän maailmaan. Oppilas tuo yksilönä esille oman viestinsä. Koulun voimaannuttava kulttuuri syntyy arjen kohtaamisesta, jossa lapsi nähdään yksilönä ja omana persoonanaan. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 317.)

Koulun rooli on merkittävä maailman suurien kysymyksien ja haasteiden äärellä. Moraalista mielikuvitusta ja yksilön vahvuutta toimia tarvitaan vastuun kantamisessa. Oppilaiden vahvuutta ja moraalista mielikuvitusta kasvatetaan oikeiden arvojen ohjaamina. Moraalisen mielikuvituksen kasvu auttaa etsimään inhimillisiä ja kestäviä ratkaisuja maailman ongelmiin. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 318.) Lasten vaikutusmahdollisuudet sitouttavat lapsia yhteisiin tavoitteisiin. Koululla onkin oma merkityksensä demokratian edistämässä. Se on lapsille hyvä yhteiskunnan harjoituskenttä vastuun ottamisesta ja osallistumisesta yhteisiin asioihin. Kun lapsille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, koulu kasvattaa heitä elämänhallintaan, muiden huomioimiseen ja päätöksentekoon elämässä. Lapsille esimerkkinä ovat hyvässä yhteistyössä toimivat aikuiset. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 188.)

Vertailuissa suomalaiset lapset kokevat osallistumismahdollisuutensa vähäisiksi koulunkäynnissä eikä koulussa viihdytä kovin hyvin. Kansainvälisten vertailujen tulos voi perustua osittain kulttuuriin. Suomessa ei ole tyypillistä kehua työpaikan viihtyisyyttä tai työn innostavuutta. Syynä viihtymättömyyteen on lisäksi osallistumismahdollisuuksien riittämättömyys. Tämä nähdään puutteena, koska lapsille ja nuorille on tuttua osallistua päätöksentekoon muilla elämän osa-alueilla. Koulun päätöksentekokult-

tuurin tulisi perustua lujemmin lapsen osallisuuteen. Vaarana on päätöksenteko vanhan auktoriteettiajattelun mukaan. Oppilaskunta- tai oppilasvaltuustotoimintaa on monissa kouluissa. Ne ovat askel kohti parempia lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuuksia, mutta sisältävät ongelmansa. Oppilaskunnalle ei välttämättä jää paljon päätettävää. Riittämätön ohjaus ja epäselvä rakenne aiheuttavat usein sen, että edustuksellisen demokratian toimintamalli ei toteudu. Oppilasvaltuusto voi toteuttaa itsestä välituntiohjelmia, mutta kaikki lapset eivät ole aidosti mukana vaikuttamassa. Nykyteknologiaa voisi hyödyntää oppilasvaltuuston laatimilla sähköisillä internet-kyselyillä kouluarjen asioista. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 189.)

Opettajien kokouksissa, joissa päätetään oppilaisiin vaikuttavista asioista, on harvoin oppilaiden edustajia kutsuttuina. Oppilaiden mielipiteiden kuulluksi tulemisesta on huolehdittava, vaikka koulun toiminta onkin johdon vastuulla. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 190.) Opinnäytetyöni tutkimus koululuokassa vahvistaa osaltaan lasten osallisuuden kokemuksia. En kerännyt tutkimukseeni aineistoa luokan kaikilta oppilailta, mutta tutkimukseeni osallistuneet lapset tulivat kuulluiksi heitä koskettavissa asioissa.

Arvot ja sovitut säännöt ovat turvallisen koulun keskiössä. Kouluopetuksen tavoitteellisuuden pohjana on opetussuunnitelma ja sen arvoihin perustuva opetus. Opiskelua ja oppimista arvioidaan sekä uudelleensuunnataan. Koulun perustehtävä on usein itsestäänselvyys ja sen käsittelyn tarpeellisuutta vähätellään. Kaikki eivät tiedä koulun perustehtävää, vaikka toisin luulisi. Perustehtävänä on tukea lasta kasvussa ihmisenä sekä terveessä kasvamisessa. Koulun täytyy mahdollistaa lapsen oppiminen ja korostaa turvallisen koulun periaatetta. Salovaara ja Honkonen (2011, 125-126) kertovat, että Mäkipeskan ja Niemelän (1999) mukaan oppilaiden on ymmärrettävä koulun perustehtävä yhteisten keskustelujen kautta. Ymmärrys perustehtävästä motivoi oppilaita toimimaan siten, että perustehtävä toteutuu. Luokka saa myös toiminnalleen yhteisen päämäärän. Keskeistä oppilaan näkökulmasta on koulun perustehtävän ja koulutyön merkityksellisyys hänelle itselleen. (Salovaara & Honkonen 2011, 125-126.) Perusopetuslaki määrittää myös koulun tärkeimmäksi tavoitteeksi lapsen ihmisenä ja yhteiskunnan kansalaisena kasvamisen tuen (Perusopetuslaki (628/1998)).

Arvoilla tarkoitetaan tärkeinä pidettyjä asioita, joita tavoitellaan ja arvostetaan. Turvallisessa koulussa arvokeskustelua käydään yhdessä. Siinä käsitellään esimerkiksi oikein tekemistä koulussa. Oppilaat pääsevät käsittelemään, tunnistamaan ja muokkaamaan luokkansa ja koulunsa arvoja. Lasten vaikuttamismahdollisuus sitouttaa heidät noudattamaan arvoja ja ymmärtämään niiden merkityksen. Ihanteena on sellaiset koulun arvot, joita jokainen arvostaa ja tuntee itselleen tärkeiksi. Koulun arvot näkyvät esimerkiksi ongelmatilanteiden selvittämisessä sekä opettajien ja oppilaiden valinnoissa. Yhteisiä arvoja voivat olla esimerkiksi turvallisuus, erilaisuuden hyväksyminen, ilo ja tasa-arvo. Opettajilla ja oppilailla on myös henkilökohtaiset arvonsa, joista muun koulun ei tarvitse olla samaa mieltä. Uskontoon, politiikkaan tai elämisen tapaan liittyvät arvot ovat yksilölle kuuluvia. Salovaaran ja Honkosen (2011, 128) mukaan Massala (2001) toteaa, että lapsen ja nuoren kotikasvatuksesta opitut arvot vaikuttavat myöhempiin elämänvalintoihin. Arvoperusta kehittyy jo varhaislapsuudessa. Koulun ja opettajien arvoilla on silti tärkeä merkitys nuoren elämässä. (Salovaara & Honkonen 2011, 128.)

2.4 Kouluyhteisö ja yhteisöllisyys koulussa

Roivaisen ja Ranta-Tyrkön (2018, 7) mukaan Lehtonen (1990) kertoo, että arjessa yhteisön käsite on monelle tuttu työ- ja perhe-elämästä. Yhteisön määrittely konkreettisesti on hankalaa, koska sitä ei voi kuvata fyysiseksi tai paikalliseksi ilmiöksi kuten kyläksi tai kaupunginosaksi. Käsitteen laajuus ulottuu arkisista vuorovaikutussuhteista globaaleihin verkostoihin. (Roivainen & Ranta-Tyrkkö 2018, 7.) Sosiaalipedagogiikan näkökulma antaa oman näkemyksensä yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä. Roivainen ja Ranta-Tyrkkö (2018, 135) myös esittävät, että Hämäläinen ja Kurki (1997) toteavat sosiaalipedagogiikan käsittelevän yhteisöllisyyteen, yhteisöjen toimivuuteen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. Yhteisölliseen elämään kasvamisen tuki yhteisön sisällä on sosiaalipedagogista toimintaa. Keskeistä on lisäksi yksilön huomioiminen omana persoonanaan. Tässä yhteydessä yhteisön ja yhteisöllisyyden keskiössä on ihmisen kohtaaminen dialogisissa ja molemminpuolisissa suhteissa. Yhteisö ei ole vain joukko ihmisiä vaan se koostuu erilaisista yksilöistä. Roivaisen ja Ranta-Tyrkön (2018, 135) mukaan Hämäläinen ja Kurki (1997) lisäksi osoittavat, että

yhteisö on ”koti” persoonan kasvamiselle. Ihmiselle luontaista on yhteisöllisyys ja sosiaalisuus. (Roivainen & Ranta-Tyrkkö 2018, 135.)

Koulussa yhteisö on moniammatillinen. Opetushenkilökunta, sosiaali- ja terveystoimen työntekijät ja muut koulun toiminnasta vastaavat henkilöt työskentelevät yhteistyössä. (Säkjärvi 2015, 335.) Salovaaran ja Honkosen (2011, 41) mukaan Mustikkamäki (2004) kuvaa kouluyhteisöä pienryhmiksi, luokiksi, opetusryhmiksi sekä oppilaiden, opettajien, vanhempien ja koulun kasvattajien kasvattajayhteisöksi. Koko koulu ja sen lähiympäristö muodostavat kouluyhteisön. Koulu on nuorten tärkeimpiä yhteisöjä kodin lisäksi. Koululuokka ei ole automaattisesti yhteisö vaan yhteisöllisyys kasvaa siellä vähitellen. (Salovaara & Honkonen 2011, 41.) Salovaara ja Honkonen (2011, 42) mainitsevat Hoikkalan (2008) kertovan, että yhteisössä saadaan kaverisuhteita, kohdataan samanhenkisyttä ja annetaan turvaa. Erilaisuuden hyväksyminen, neuvottelemine ja vuorovaikutus yhteisössä on keskeistä. Yhteisö tarvitsee lisäksi avoimuutta, osallistumista ja luottamusta. Vaaditaan yhteistä paikkaa, aikaa, pysyvyyttä ja rutiineja yhteisön muodostumiseksi. Yksilönäkökulmasta ryhmään kuulumisen, tarpeellisuuden ja ryhmän hyväksynnän tunteet ovat merkittäviä. (Salovaara & Honkonen 2011, 42.)

Hurme ja Kyllönen (2014, 45-46) kertovat, että Jäppinen (2012) kuvailee yhteisöllisyyttä kasvuksi, päättäväiseksi ja motivoituneeksi toiminnaksi. Sitä tarvitaan, jotta yksilö sekä yhteisö toimisivat paremmin kehittämällä toimintaansa. Yhteisöllisyys on yhteistä tunnetta, tahtoa ja älykkyyttä, joka syntyy yksilöistä. Se on todellista onnistumisen iloa omasta ja muiden tekemisestä. Sitkeys, kärsivällisyys ja määrätietoisuus ovat keskeisiä tekijöitä yhteisöllisyyden rakentumisessa. (Hurme & Kyllönen 2014, 45-46.) Yhteisöllinen toiminta on parhaimmillaan voimavara, joka tukee jokaisen toimijan työskentelyä (Hurme & Kyllönen 2014, 43).

Turvallisen koulun edellytyksenä on yhteisöllisyys. Koulussa se näyttäytyy oppilaan ja ryhmän viihtymisenä ja turvallisuuden tunteena. Kouluuun on mukava mennä ja koulun toiminta tukee mahdollisuutta osallisuuteen. Jokaisen oppilaan, opettajan ja koulun aikuisen tulisi olla osa kouluyhteisöä ja tuntea koulussa turvallisuutta. Koulun yhteisöllisyydellä ja turvallisuudella on suora yhteys yksilön turvallisuuden kokemuksen ja ilon vahvistumiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 41-42.) Turvallisen kasvu- ja op-

pimisympäristön toteutumiseksi koulun jäsenillä on oltava halu yhteiseen toimijuuteen ja toistensa tukemiseen (Hurme & Kyllönen 2014, 43). Salovaaran ja Honkosen (2011, 43) teoksessa Laine (2005) kertoo yhteisöllisen koulun rakentuvan hyvästä ilmapiiristä, oppilaiden avoimuudesta, välittämisestä, viihtymisestä ja arvostavasta vuorovaikutuksesta. Oppilaiden energiaa ei kulu puolustusmekanismien ylläpitämiseen, kun yhteiskulttuuri on jäsenten hyvinvointia tukevaa. Yhteenkuuluvuus tukee oppimismotivaatiota sekä kannustaa omien taitojen ja osaamisen hyödyntämiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.)

Koulun me-henki syntyy perinteistä, yhteisistä kokemuksista, tapahtumista ja yhdessäolosta. Konkreettisia yhteisöllisyyttä edistäviä toimintoja voivat olla luokkien ryhmäytyt sekä pienryhmä-, oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta. Yksittäiset toimenpiteet eivät riitä vaan yhteisöllisyyden pitäisi ilmetä myös koulun toimintakulttuurissa. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.) Toimintakulttuuri on koulun tärkein yhteisöllinen arviointi- ja kehittämiskohde ja siihen sisältyy kaikki koulun toiminta (Jantunen & Haapaniemi 2013, 93). Perusopetuksessa tavoitteena on toimintakulttuuri, joka tukee oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa (Opetushallitus 2014, 26).

Toimintakulttuurin peruslähtökohdat ovat hyvänsuonto ja luottamus. Jantusen ja Haapaniemen (2013, 96-97) mukaan Ojanen (2011) toteaa, että yhteiskuntaelämän ja kulttuurin ylläpitäminen eivät onnistuisi oman edun tavoittelulla ja ihmisten keskinäisellä kilpailulla. Yhteiskuntaa koossa pitävänä voimana pidetään hyvänsuontoa. Hyvänsuonto tarkoittaa vaatimusta ja tosiasiaa. Ojanen (2011) kuvaa hyvänsuontoa ihmisessä olevana taitona Jantusen ja Haapaniemen (2013, 96-97) teoksessa. Se on toiminnalle asetettu tavoite ja samalla todellisuudessa näkyvä tosiasia. Hyvänsuonnon vuoksi asiat ihmisten välillä toimivat. Toimivan yhteiskunnan merkki on hyvyys ja hyvänsuonto. Hyvyyden ja hyvänsuonnon periaatetta voi peilata koulun kulttuuriin. Koulussa tehdään työtä lasten hyvinvoinnin ja kouluyhteisön parhaaksi. Hyvänsuonto on koulua yhdessä pitävä voima. Koulussa se tarkoittaa myönteistä tunnelmaa, jossa ihmisiä kohdataan kauniisti. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 96-97.)

Luottamus on tärkeää kaikessa kulttuurissa. Vapauden ilmapiiri ja luottamus kytkeytyvät toisiinsa yhteisössä. Kun ihminen kokee vapautta toimia omana itsenään, hän antaa toisille vapautta. Siitä syntyy luottamus toisiin ihmisiin. Tunnelma muodostuu

luottamukselliseksi; vapauden ilmapiiriksi. Luottamus on luvatuista asioista kiinni pitämistä. Lupauksen pitäminen on kasvatuksen perustekijä. Ihmisen toivo ja usko perustuvat lapselle tehtyihin lupauksiin. Lapselle ei saisi luvata asioita, joihin ei pysty sitoutumaan. Aikuisetkin lupaavat sitoutua yhteisössä tehtyihin päätöksiin ja noudattaa niitä. Auttamisen ilmapiiri koulussa on silti muistettava luottamuksen rinnalla. Jos joku unohtaa jotain tai tulee yllättävä este esimerkiksi välituntivalvonnalle, voi työtoveri hoitaa asian ilman suurempaa selvittelyä, mikäli ehtii ja huomaa tilanteen. Tämä on kouluarjen hyvänsuontoa parhaimmillaan. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 98-99.)

3 RYHMÄDYNAMIIKKA NÄKÖKULMANA

Työni näkökulmana on koululuokan ryhmädynamiikka. Keskeistä siinä on koululuokan sisäisen vuorovaikutuksen tämänhetkisen tilan ymmärtäminen. Tässä luvussa kerron ryhmän määritelmästä, koululuokasta suurryhmänä, ryhmädynamiikasta, vaiheista sekä ryhmän rooleista ja normeista. Kerron myös mitä turvallisuus merkitsee ryhmässä ja miten turvallisuuden tunne muodostuu. Lisäksi käsittelen ihmisen kohtaamista ryhmässä Martin Buberin Minä-Sinä-suhteet – teoriassa.

3.1 Ryhmä, sen dynamiikka ja luokka suurryhmänä

Ihminen tarvitsee elämäänsä muita ihmisiä. Itsesäätelymme tarvitsee toisten tukea ja haluamme kuulla ulkopuolisilta asioita itsestämme. Tarvitsemme rakkautta, palautetta, osaamisen tunnetta ja arvostusta kanssaeläjiltä. Surun keskellä kaipaamme ihmistä, jonka tukemana eletään huonojen aikojen yli. Ihminen haluaisi olla itsenäinen ja riippumaton. Toisten ihmisten tarvitseminen voi tuntua häpeälliseltä. Täydellinen riippumattomuus muista on mahdotonta, koska ihmisen elämä saa merkityksensä toisista ihmisistä. Persoonallisuus muokkaantuu ja ilmenee ihmissuhteissa. Ihminen oppii myös turvallisia rooleja ihmiskontakteissa. Tuttuihin rooleihin usein jäädään ja niitä vaihdellaan eri vuorovaikutustilanteissa. (Kopakkala 2011, 12.)

Ryhmällä on kaksi erilaista toimintamuotoa. Ensimmäinen toiminta on ryhmän ulkoisen perustehtävän säätelyä. Siihen voivat liittyä kirjallisesti tai suullisesti solmitut sopimukset. Ryhmä on perustettu tätä perustehtävää varten. Toinen toiminta on sosi-

aalinen oheistehtävä, jossa korostuu ihmisyytensä. Ryhmän oheistehtävä muodostuu ihmisten halusta elää elämäänsä, toimia yhteisönsä tunnustettuna jäsenenä ja kasvaa yksilönä vuorovaikutusprosesseissa. Ryhmä merkitsee ihmisille myös naurua, huumoria, iloa ja uusia ideoita. Luovuus ryhmässä vaatii turvallista leikkimielisyyttä ja uskallusta luopua vanhasta. Perus- ja oheistehtävä ovat ryhmälle merkityksellisiä ja toimivat ryhmässä parhaimmillaan hyvässä tasapainossa. (Kopakkala 2011, 13.)

Ihminen viettää paljon aikaansa satunnaisissa ryhmissä. Leikkipuistossa, ravintolassa, konsertissa, bussipysäkillä tai asukastapaamisessa voi olla läsnä, mutta läsnäolon tavoite ja osallistujien henkilöllisyydet eivät selviä. Kaupungistumisen myötä satunnaiset tapaamiset ovat arkipäivää. Satunnaisia ryhmiä määrittää tilanteen vaatimat roolit ja käyttäytyminen. Roolikäyttäytyminen suojaakin ihmistä aidoilta kontakteilta. Jos ihminen kohtaisi aidosti jokainen vastaantulija kadulla, hän uupuisi siihen nopeasti. Tietynlainen piittaamattomuus on kaupunkiasumisessa kohteliaisuutta muita kohtaan. Satunnaisessa ryhmässä ihmisillä on yksilölliset tavoitteensa. Satunnaiset tilanteet voivat olla suunniteltuja. Esimerkiksi samaan harrastustoimintaan kuuluvia ryhmiä kuvataan samanhenkisten ihmisten satunnaiseksi ryhmätoiminnaksi. Satunnaisissa ryhmissä ominaista on hetkellinen yhteenkuuluvuuden tunne. Piirteinä satunnaiselle ryhmälle ovat normien ja tapojen puuttuminen. Siksi sellaisessa ryhmässä toimitaan soveliaasti ja ”etiketin” mukaan. (Kopakkala 2011, 25.)

Ihmisten muodostamaa joukkoa kutsutaan ryhmäksi, kun jäsenillä on sama tavoite, vuorovaikutusta ja tiedetään, keitä ryhmässä on. Yhteinen päämäärä, jäsenten välinen työnjako ja tuttuus ovat ryhmän piirteitä. Ne erottavat ryhmän verkostosta, yhteisöstä ja satunnaisesta ryhmästä. Roolit ja johtajuus muodostuvat ryhmän vuorovaikutuksessa. Suurin osa ihmisistä kuuluu moniin ryhmiin kuten luokan vanhempiin, suunnitteluryhmään tai joukkueeseen. Myös työelämä koostuu erilaisista väliaikaisista ryhmistä ja verkostotoiminnasta. Yksilöt tekevät valinnan ryhmään kuulumisesta. Jos heillä on yhteinen näkemys ryhmän olemassaolosta, voidaan todeta, että oikea ryhmä on syntynyt. Silloin ryhmän jäsenillä on merkitystä toisilleen. Ryhmän muita ominaisuuksia ovat koko, rajat ja säännöt. (Kopakkala 2011, 27-28.) Tiimin ero ryhmään on Kopakkalan (2011, 30) teoksessa Katzenbachin ja Smithin (1993) mukaan jäsenten omaehtoinen sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin ja toimintamalliin. Tiimin sitoutuminen on vahvempaa, vaikka ryhmälläkin on tavoite tai päämäärä. (Kopakkala 2011, 30.)

Koulussa toiminta tapahtuu pääasiassa ryhmissä. Opettajien ohjauksessa, opetuksessa, ammatillisessa työssä ja arvioinnoissa keskitytään eniten yksilöihin. Usein yksilöiden ongelmiin reagoidaan ja puututaan ryhmien ongelmia useammin. Koulujen tukitoimissa ei yleensä huomioida luokkaa tai ryhmää, vaikka se olisi tarpeellista. Opettajat saattavat kuvailla luokkia ”helpoiksi” tai ”vaikeiksi” sillä ajatuksella, että ne perustuvat sattumaan eikä opettaja voisi vaikuttaa luokkiin. Voidaan ajatella, että hankalia ryhmiä täytyy sietää. Yksilötason tuki oppimisen tai käyttäytymisen vaikeuksissa ymmärretään merkittäväksi, mutta myös koko ryhmän auttaminen on mahdollista. (Haapaniemi & Raina 2017, 97.)

Koululuokka on usein suurryhmä. Suurryhmä käsittää eri kokoisia joukkoja, mutta yli 20 henkilön koululuokassa on jo suurryhmän ominaisuuksia. Niitä ovat ryhmän turvattomuus, kiinteyden väheneminen, jäsenten tyytyväisyyden vähentyminen, henkilökohtaisen vastuun niukentuminen, anonyymiyden mahdollistuminen, luovuus ja yllätyksellisyys. Suurryhmä tarvitsee myös vahvan johtajan. Nykyhetkessä oleminen voi olla suurryhmälle hankalaa. Sen toiminta saattaa olla lyhytjännitteistä ja impulsiivista. Opettajat tunnistavat helposti suurryhmän piirteitä omissa luokissaan. (Haapaniemi & Raina 2017, 98-99.)

Suuressa ryhmässä edellytetään määrätietoista johtajuutta. Opettaja oppii pian huomaamaan, miten ryhmää johdetaan perinteisesti ja itsevaltaisesti. Johtajana opettaja joutuu ottamaan vastaan tyytymättömien oppilaiden ja vanhempien palautetta, joka näyttäytyy usein arvosteluna. Johtaessa kaikkea joutuu ottamaan vastuun kaikesta. Opettaja ryhmänsä johtajana huolehtii luokan organisoitumisesta oppimisen edellytysten toteutumiseksi. Suurryhmän vuorovaikutusta heikentävät ominaisuudet pitäisi hallita, jotta ne eivät häiritse pedagogisia tavoitteita. (Haapaniemi & Raina 2017, 99-100.)

Koululuokan oppilasmäärä on useimmiten 15-25 henkilöä. Isossa ryhmässä ilmenee helposti kuppikuntia. Kuppikunnat kehittyvät ohjaamattomina muista syistä kuin oppimista hyödyttävistä tavoitteista. Opettajan koulutyön kehän ollessa irrallaan oppilaiden omasta kehästä, kuppikunnat kehittyvät oppilaiden vuorovaikutussuhteista. Eri-laisia vuorovaikutussuhteita ovat kaverisuhteet, statussuhteet ja syrjäytetyiksi tai kiusaamisen kohteiksi joutuneiden kohteluun perustetut sisäiset klikit. Luokassa joitakin lähestytään ja toisia vältellään. Joihinkin haetaan yhteyttä, kun taas toisia pelätään.

Opettajat eivät aina tiedä näistä suhteista. Suhteisiin puuttuminen niiden monimutkaisuuden takia voi tuntua haasteelliselta. Koulutyön kehästä irralliset kuppikunnat ja sisäpiirit heikentävät opettajan pedagogisten ratkaisujen mahdollisuutta, jos opettaja ei ole osallisena luokan pedagogisen vuorovaikutusprosessin syntymisessä. (Haapaniemi & Raina 2017, 100.) Koulua voidaan kuvata kasvun kehäksi ja kehien summaksi. Yksilölle koulu merkitsee tuleamista joksikin. Se tapahtuu kaksitasoisuuden kautta; on siis oppilasryhmien kehä ja opettajan oma pedagoginen kehä. Harvinaista ei ole, että nämä kehät eivät hitsautuisi yhteen. (Hoikkala & Paju 2013, 171.)

Oppilaiden oman kehän muodostama kulttuuri voi joskus saada statusasemassa olevat oppilaat syrjimään tai kiusaamaan joitakin luokan oppilaita. Jos kulttuuri saa elää luokassa pitkään, se yleensä jatkuu. Samalla se luo uusia keinoja piilottaakseen asian olemassaolon opettajalta. Kiusaamistapauksia on käsitelty paljon myös julkisuudessa. Usein ilmenee, ettei opettaja ollut tietoinen kiusaamisesta. Joskus tapahtunutta myös vähätellään tai koko asia kielletään. (Haapaniemi & Raina 2017, 101.)

Salovaaran ja Honkosen (2011, 43-44) mukaan Kauppila (2007) sekä Kaukkila ja Lehtonen (2008) kertovat, että koululuokkia kuten muitakin sosiaalisia ryhmiä yhdistää samankaltaiset ryhmäprosessit. Roolit, ryhmän jäsenten välinen toiminta sekä suhteet muodostuvat vaiheittaisesti. Ryhmädynamiikka on ryhmän sisäistä voimaa, jonka syntymiseen vaikuttaa jäsenten väliset jännitteet, tunteet ja kiinnostukset. Dynamiikassa tapahtuu jatkuvia muutoksia. Ryhmän jäsenten peloilla, arvostuksilla, odotuksilla ja toiveilla on vaikutus ryhmän dynamiikkaan, turvallisuuteen ja toimimiseen. Opettajalle hyödyllistä on tietoisuus ryhmän toiminnan ilmiöistä. Jokainen luokka on ainutlaatuinen, mutta niissä toistuvat samat ryhmäilmiöt. Aika ja tutustuminen ovat avaintekijät turvallisen ja toimivan ryhmän kehittymisessä. Ryhmä saa tavoitteensa toteutetuksi sitä paremmin mitä enemmän luokan oppilailla on luottamusta toisiinsa. Vaikeissa tilanteissa turvallinen ja toimiva ryhmä on tukipilari. Ongelmatilanne voi vahvistaa turvallisen ryhmän toimimista. (Salovaara & Honkosen 2011, 43-44.)

Ryhmädynamiikassa ryhmä ratkaisee emotionaalisen toisiinsa liittymisen ja oman itseenäisyyden välisen ristiriidan. Jäsenten liittyminen emotionaalisesti riippuu turvallisuuden tunteen voimakkuudesta ryhmässä. (Kopakkala 2011, 44-45.)

3.2 Ryhmän vaiheet

Ryhmän kehittyminen tapahtuu vaiheissa. Klassisen ryhmän kehitysvaihemalli sisältää viisi kehitysvaihetta. (Salovaara & Honkonen 2011, 46.) Mallin kehitti yhdysvaltalaisutkija Bruce Tuckman vuonna 1965 julkaistulla artikkelillaan ryhmän kehityksestä. Tuckmanin mallista tulikin odottamatta ryhmätarkastelun lähtökohta. Mallista ei ole juuri tehty tieteellistä tutkimusta, vaikka Tuckman artikkelillaan sitä tavoitteli. Vaiheiden ytimekkäät nimitykset lisäävät sen kelpoisuutta ryhmävaiheiden kuvaamisessa. (Kopakkala 2011, 38.)

Aloitusvaiheessa (forming) ryhmä ja sen rajat ovat muotoutumatta. Oppilaat ovat epävarmoja toisistaan, mutta silti kiinnostuneita. Muiden käytöstä tarkkaillaan, kun pohditaan ja arvioidaan toteutuvatko omat odotukset ryhmässä. Ensimmäisessä vaiheessa muodostuvat ryhmän uskomukset ja ryhmän toiminta määritellään. Ryhmä tarkastelee myös toimintatapojaan. Lehtonen, Salovaara (2009) sekä Niemistö (2007) kertovat Salovaaran ja Honkosen (2011, 46-47) kirjallisuudessa, että opettajan tärkeimpinä tehtävinä on oppilaiden tutustuttaminen toisiinsa ja turvallisen ilmapiirin luominen. Lisäksi opettaja asettaa ryhmälle rajat, pelisäännöt ja toiminnan tavoitteen. Vaihe on merkittävä ryhmän kehittymisen ja tulevan toiminnan näkökulmasta. (Salovaara & Honkonen 2011, 46-47.)

Kuohuntavaiheessa (storming) rohkeus ja luottamus on lisääntynyt luokassa. Ryhmällä on päämäärä. Turvallisuuden kasvaessa oppilaat esittävät kritiikkiä ja mielipiteitään. Tyypillisiä piirteitä ovat samanmielisyys, tyytyväisyys, avuliaisuus ja vuorovaihtuksen runsaus. Eriävistä mielipiteistä voi kehittyä konflikteja, vaikka aluksi ristiriitatilanteita pyritään välttelemään. Joistakin oppilaista saatetaan hakea syyllistä asioihin tai heidät sivuutetaan. Salovaaran ja Honkosen (2011, 47-48) mukaan Lehtonen, Salovaara (2009) ja Niemistö (2007) kertovat, että opettajan tehtävä tässä vaiheessa on ristiriitojen käsitteleminen. Oppilaita kannustetaan kertomaan ryhmän toiminnasta ja puhumaan ristiriidoista. Opettaja kohtaa tässä vaiheessa paljon kritiikkiä ja kyseenalaistamista. Muutoksen tarpeessa oleviin asioihin voidaankin tehdä opettajan aloitteesta muutoksia. Kuohuntavaiheessa tarvitaan ”sekasorron” sietämistä ja oikeudenmukaisuutta. Ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa opettajalta ryhmän ohjaajana vaaditaan eniten vaivannäköä. (Salovaara & Honkonen 2011, 47-48.)

Kolmas kehitysvaihe on Lehtosen ja Salovaaran (2009) mukaan vakiintuminen (norming) Salovaaran ja Honkosen (2011, 48) teoksessa. Ryhmän työskentelytapa on löydetty ja normit ovat muodostuneet oppilaille yhteisiksi. Vakiintumisvaiheessa keskeistä on vastuunkanto ryhmän toiminnasta, turvallisuudesta ja käyttäytymisestä. Ryhmässä keskitytään luottamuksen syventämiseen ja vuoropuheluun rooleista, tavoitteista, työnjaosta ja ryhmän rakenteesta. Ideoita kehitetään toiminnan tasolle. Ryhmässä on voimakasta me-henkeä. Ristiriidat eivät estä ryhmää toimimasta. Ilmapiiriä ryhmässä voi kuvata vapautuneeksi. Salovaara ja Honkonen (2011, 48) toteavat Lehtosen, Salovaaran (2009) ja Niemistön (2007) lisäävän, että opettajalle kolmas vaihe on helpompi, koska ryhmä on muotoutunut eheäksi ja oppilaat on hyväksytyt yksilöinä. Ryhmän odotukset ja ristiriidat on selvitetty. Opettaja tukee vakiintumisvaiheessa ryhmän jäseniä ymmärtämään itseään ja ryhmäänsä entistä syvemmin. Ryhmän jäseniä voidaan innostaa myös tuomaan ilmi omaa osaamista, tietoja sekä taitoja. (Salovaara & Honkonen 2011, 48.)

Salovaaran ja Honkosen (2011, 48-49) mukaan Lehtonen ja Salovaara (2009) kertovat, että kypsän toiminnan vaiheessa (performing) oppilasryhmä keskittyy oppimiseen ja koulun perustehtävään. Roolit ja tavoitteet tiedetään ja vuorovaikutus on tapa ratkaista ongelmatilanteita. Ryhmän jäsenten ajatuksia tai mielipiteitä tarkastellaan avoimin mielin kokematta niitä hyökkävinä. Luokassa ymmärretään oppilaiden erilaisuus potentiaalisena ja positiivisena voimavarana. Ryhmän ilmapiiriä kuvaa kunnioitus ja yhteisymmärrys. Oppilaat kokevat luokkansa toiminnan selvästi vahvistuneen. Oppilaiden yksilölliset tarpeet koko luokan tarpeiden lisäksi huomioidaan. Luokan oppilaista on muodostunut tiivis ryhmä. Opettaja voi tässä vaiheessa antaa oppilaiden tekemiselle tilaa. Jokaisen oppilaan tasapuolinen mahdollisuus osallistua keskusteluun sekä keskustelun vieminen kohti tavoitetta ovat opettajan vastuutehtäviä. Ryhmän yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja turvallisuuden tunnetta voidaan vahvistaa ja tukea. (Salovaara & Honkonen 2011, 48-49.)

Viimeisessä lopetusvaiheessa (adjourning) ymmärretään ryhmän yhteisen toiminnan loppuminen. Se voi päättyä kuudenteen tai yhdeksänteen luokkaan. Ryhmä voi kokea surun, ikävän ja helpotuksen tunteita. Luokassa keskustellaan yhteisestä tapaamisesta, jotta ryhmän lopetus ei tuntuisi lopulliselta. Opettajan tehtävinä on huolehtia perinteisistä loppuritualeista ja toiminnan päättämisestä. Viimeinen luokkaretki tai

luokan juhla voi olla hyväksi ryhmän lopetusvaiheessa. Oppilaalle ja koko luokalle pitäisi antaa mahdollisuus jakaa tunteitaan ryhmän loppuvaiheessa. (Salovaara & Honkonen 2011, 49.)

Opettaja voi ymmärtää ryhmänsä muutoksia ja kehitystä Tuckmanin kehitysvaihemallin avulla. Ryhmäprosessin ymmärtäminen ja tieto oman ryhmän sen hetkisestä kehitysvaiheesta ovat tärkeitä. Johtajan roolissa opettaja ohjaa luokkaansa vaiheiden läpi kohti motivoitunutta ja luottavaista ryhmää, jossa yksilö kantaa vastuun sekä toistensa että koko ryhmän turvallisuudesta ja toiminnasta. Ryhmän turvallisuuden arvioiminen ja lisääminen ovat osa opettajan työtä. Joillakin luokilla jokin kehitysvaihe voi jäädä pois tai palataan uudestaan edelliseen vaiheeseen. Ryhmä ei aina etene loogisesti kehitysvaihemallin mukaisena. (Salovaara & Honkonen 2011, 50.)

Ryhmien kehitykseen liittyy erilaisia näkökulmia. Yksilöllä haasteena on itseen liittyvät kysymykset; ”kelpaanko ryhmään?”, ”hyväksytäänkö minut?” ja ”kelpaako ryhmä minulle?”. Vuorovaikutus tapahtuu aluksi ryhmän ohjaajan välityksellä, sen jälkeen alaryhmissä ja lopuksi koko ryhmän kesken. Ryhmän johtajuus on aluksi ryhmän kulttuuria luovempaa ja vahvempaa. Johtaja edistää sen jälkeen ryhmän jäsenten välistä työskentelytaitoa. Tämän jälkeen johtaja voi toimia enemmän asiantuntijaroolissa ryhmän yhteistyökykyyn luottaen. (Kopakkala 2011, 44.)

3.3 Roolit ja normit

Roolit näkyvät voimakkaasti vuorovaikutuksessa. Niitä voi kuvata ikkunoiksi, joiden läpi ihminen näyttää erilaisia puolia itsestään. Sosiaaliset ja persoonalliset roolit ovat tyypillisiä ryhmässä. Sosiaaliset roolit perustuvat sopimuksiin. Esimies ja alainen tai opettaja ja oppilas ovat rooleja, jotka vaativat toinen toisiaan. Sosiaaliset roolit voivat olla nopeasti muuttuvia. Lasten leikkeihin kuuluu jo varhaisessa vaiheessa sosiaalisten roolien harjoittelu, kun leikitään esimerkiksi koulua ja kotia. Persoonalliset roolit eivät edellytä sopimusta, sillä esimerkiksi sydänystävän tai kateellisen tutun olisi vaikeaa muuttaa rooliaan pelkän sopimuksen perusteella. Persoonallisiin rooleihin liittyy oma henkilökohtainen tunne – ja kokemusmaailma, joka on tietyissä määrin henkilölle ”pakottava”. (Kopakkala 2011, 71.)

Ryhmän alkuvaiheessa yksilö etsii rooleja, joissa hänet on aiemminkin hyväksytty. Alun epävarmuudessa on helpompi hakeutua stereotyyppisiin rooleihin. Aikuiset saattavat esimerkiksi käyttää työminäänsä vapaa-ajan tapaamisessa. Ryhmän turvallisuuden kasvaessa jäsenten persoonalliset roolit alkavat tulla esiin. Yleistä on roolien jähmettyminen pitkäaikaisessa ryhmässä mikä voi heikentää yksilön toimintamahdollisuuksia. Tietyn roolin vakiintuessa tarvitaan muun ryhmän hyväksyntä roolin muuttamiseksi. Vaarana on ilon ja dynaamisuuden poistuminen ryhmästä roolien jäähmeyden vuoksi. Yksilön rooli jää ryhmän rooliverkostoon ryhmästä poistuessa. Ryhmän uusi jäsen voi kohdata lähteneeseen henkilöön liittyviä rooliodotuksia. Uuden jäsenen on kuitenkin yleensä helppo muovata itselleen sopiva rooli ryhmässä. Roolien jäähmettäminen on nähtävissä ryhmän ristiriitatilanteissa, sillä osallisten roolit voivat olla niissä hyvin joustamattomat. (Kopakkala 2011, 76-77.)

Ryhmälle eduksi on jäsenten erilaisuus ja monipuolinen osaaminen. Ruth Meredith Belbin on laatinut ryhmärooliluokituksen, jossa mainitaan toimivan ryhmän edellyttämät roolit. Keksijä on mietiskelijä sekä älykäs, mutta saattaa toimia epäkäytännöllisesti. Tiedustelija on utelias ja uutta kokeileva, mutta ailahtelevaisuus voi olla haitaksi. Tekijän rooliin kuuluu ahkeruus, käytännönläheisyys ja totutuissa tavoissa pitäytyminen. Takoja nopeuttaa ryhmän tekemistä, mutta voi olla hyvin kärsimätön. Viimeistelijä on tarkka yksityiskohdista. Joskus haittapuolena onkin liiallinen tarkkuus asioissa. Arvioija on ryhmän analysoija, jolle luontaista on kriittisyys ja puolueettomuus. Hän voi olla liiankin varovainen. Diplomaatti ylläpitää roolissaan ryhmän myönteistä ilmapiiriä, mutta ei ehkä ole riittävän päättäväinen. Kokoojan roolissa ominaista on resursien valvonta ja kokoaminen. Hän on rauhallinen, mutta ei kovinkaan luova. (Kopakkala 2011, 77-78.)

Ryhmän jäsen ilmentää edellä mainituista rooleista yleensä yhtä tai kahta roolia. Rooli määräytyy yksilön ominaisuuksien ja ryhmän tarpeiden mukaan. Parhaassa tapauksessa ryhmässä edustetaan kaikkia Belbinin teorian rooleja. Rooliteoriassa ymmärretään ihmisen käyttäytymisen johtuvan hänen roolistaan. Ihminen on subjekti, joka voisi halutessaan toimia eri tavoin. Samalla teoria liittyy ryhmän jäsenten toiminnan toisiinsa. Tapahtumat voidaan nähdä nimenomaan ryhmän toimintana. (Kopakkala 2011, 77-78.)

Ryhmässä esiintyviä ja usein ääneen sanomattomia sääntöjä kutsutaan normeiksi. Ne määrittävät miten ryhmässä pitää toimia tullakseen hyväksytyksi ja miten ei saa toimia. Normien täyttämistä palkitaan ja niiden vastaisesta toiminnasta rangaistaan. (Salmivalli 2010, 43.) Epäviralliset normit voivat säädellä ryhmän käyttäytymistä. Normista poikkeavaa henkilöä voidaan syrjiä, kiusata tai pilkata luomalla hänelle huonoa mainetta. Nämä normit saattavat edistää kiusaamista, koska niiden rikkomisesta aiheutuva rangaistus on oppilaalle pahempi kuin jälki-istunto tai huomautus. Muu ryhmä voi eristää oppilaan luokastaan, jos hän esimerkiksi kertoo opettajalle kiusaamisesta. Epävirallisena normina voi olla kantelun kieltäminen, koska toiselle oppilaalle täytyisi olla lojaali. Jos kiusaamisen on liitettyinä epävirallisia normeja, voidaan ryhmän ajatteluun vaikuttaa keskustelemalla luokan oppilaiden arvostuksista. Tällä tavoin epävirallista normistoa on mahdollisuus purkaa. (Hamarus 2008, 135-137.)

3.4 Turvallisuus ryhmässä

Luokasta alkaa muodostua turvallinen, kun oppilaista kehittyy yhtenäinen ryhmä. Ryhmytymiseen kannattaa panostaa, koska se on koko luokan toiminnan ja oppimisen lähtökohta. Ryhmässä, jossa ei ole turvallisuutta ei voi syntyä mitään muutakaan. Monet yhteiset hetket ja kärsivällisyys auttavat ryhmän muodostumisvaiheessa. Turvallisuuden kannalta keskeistä on ongelmien ratkaiseminen ryhmässä ja keinot niistä selviämiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 24-25.)

Osallisuus on merkittävä tunne ryhmän turvallisuudessa. Oppilaiden pitäisi kokea olevansa osallisia. Nuorten tunteissa, teoissa, tiedoissa ja tarinoissa paljastuu osallisuuden kokemus. Osallinen nuori tuntee itsensä päteväksi ja osuutensa merkittäväksi vaikuttaessaan lähiympäristöönsä ja itseään koskeviin asioihin. Aikuisten myönteinen asenne ja teot ovat avaintekijöitä nuorten osallisuudessa. Osallisuus vaatiikin turvallisuuden tärkeää osatekijää; nuoriin luottamista. Oppilasryhmät ovat usein suuria ja joskus kaikkien oppilaiden ideat ja mielipiteet eivät saa huomiota. Ryhmän yhteishenki löytyy vasta kun jokainen oppilas voi tuntea osallisuutta eikä kuunnella vain yhden henkilön ajatuksia. Kaikkien oppilaiden toiveita ei ole aina mahdollista toteuttaa, joten voidaan päätyä kompromissiin. Ryhmää voi kannustaa löytämään yhteisen kompromissin äänestämisen sijaan keskustelemalla. (Salovaara & Honkonen 2011, 68-71.)

Ilon kokemuksia saadaan ryhmässä yhteisestä tekemisestä, huomaamisesta, toisen kiittämisestä ja kannustamisesta. Se on vastavoima kiusaamiselle, surulle, vihalle ja väkivallalle. Ilon aiheet voivat olla pieniä, mutta kuitenkin jokapäiväisessä arjessa näkyviä. Ilo on nähtävissä esimerkiksi mielenrauhana, kunnioituksena, toivona, myötä-tuntona ja turvallisuuden tunteena. Ilo on aina oppilasta voimaannuttavaa ja kasvua tukevaa. Luokassa kuuluu olla huumoria ja naurua. Turvallisen luokan mukava ilma-piiri ja tunnelma vaikuttaa koko muuhun kouluun. Aito ilo syntyy, kun ryhmässä kaikki saavat olla oma itsensä. Hyvästä olosta voikin tulla luokan tunnetavoite asiata-voitteiden lisäksi. Luokassa hyvä olo tarkoittaa, että virheet, kömmähdykset ja erilai-suus ovat sallittuja. Ilon luominen tuottaa itselle ja koko ryhmälle turvallisuutta. Yh-teinen ja omaehtoinen toiminta johtavat positiivisiin kokemuksiin ja iloon. (Hamarus 2014, 141; Salovaara & Honkonen 2011, 84-85.)

Ryhmän turvallisuuden tunnetta kuvataan koulussa myös luokkahengeksi. Turvalli-suuden tunne onkin luokkahengen perusta. Turvallisuuden tunne on parhaimmillaan tyytyväisyyttä ja rauhallisuutta. Ryhmän jäsenten käyttäytymisessä nähdään toisten huomioimista, luottamusta, toisten tarpeiden ymmärtämistä ja turvallisuutta. Turvat-tomuus taas ilmenee rauhattomuutena ja jopa aggressiivisuutena. Turvallisuus saattaa vaihdella ryhmässä tilanteen ja ajankohdan mukaan. Sitä on aiheena haasteellista lä-hestyä, vaikka turvallisuus on lapsen kasvuympäristön peruslähtökohta. Ryhmän tur-vallisuuden perustana ovat henkinen sekä fyysinen turvallisuus. Lisäksi turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa aikuisen kyky ylläpitää turvallisuuden rakenteita. Yksilön ko-kema turvallisuus vaikuttaa ryhmän turvallisuuden tunteeseen aikuisen toiminnan vä-lityksellä. Yksilön turvallisuuden tunne on aina subjektiivinen eli turvallisuuden tun-teet voivat henkilöstä riippuen vaihdella paljon. (Hurme & Kyllönen 2014, 32-33.)

Sekä tahallisesti että tahattomasti tapahtuneet vahingot vaikuttavat ryhmän turvalli-suuteen. Kiusanteko on tahallista, kun taas ahtaudesta johtuneet tönimiset ovat tahat-tomia vahinkoja. Turvallisuuden tunne saattaa kasvaa, jos haastavasti käyttäytyvä ryh-män jäsen ei ole paikalla. Tällöin aggressiivisen käytöksen pelko vähenee. Uusi sijainen voi aiheuttaa turvallisuuden vähenemistä ryhmässä. Sijaisen tulee saada ryhmä hallin-taansa, koska yksilöiden kokema turvattomuus johtaa koko ryhmän turvattomuuteen. (Hurme & Kyllönen 2014, 33-34.) Ryhmän turvallisuuteen vaikuttaakin aikuisen tun-tema turvallisuus ryhmätoiminnassa. Aikuisen kokemus ryhmän hyvästä hallinnasta

sekä henkisen ja fyysisen turvallisuuden varmistamisesta lisää lapsen turvallisuutta ryhmässä. (Hurme & Kyllönen 2014, 36.)

Luokan pysyvyys on ryhmän merkittävä turvallisuustekijä. Turvallisissa, tutuissa kohtaamisissa voi harjoitella vuorovaikutusta. Nykyisin lapset ja nuoret eivät usein saa olla riittävästi pitkissä vuorovaikutussuhteissa. Se voi vaikuttaa vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Jokelan koulusurmatapauksen jälkeen sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuslaitoksen Stakesin tutkimusprofessori Matti Rimpelä mainitsi yhden asian nuorten tilanteen parantamiseksi; luokattoman lukion lopettamisen. Rimpelä lausui: ”Vain murrosikäisiä nuoria täysin ymmärtämättömät päättäjät ovat voineet hallinnollisilla päätöksillä riistää myrskyisää elämänvaihetta eläviltä nuorilta tutun luokkayhteisön tuoman turvan.” Lausunto oli pysäyttävä, mutta ei johtanut erityisempiin muutoksiin tai keskusteluun. Voi nähdä, ettei nykyhetken yhteisöllisyyden syntymisen ehtoja tai ryhmien dynamiikkaa ymmärretä riittävästi. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 281.) Yläkoulujen oppilasryhmät ja jatkuvasti vaihtuvat opettajat saattavat olla riski joidenkin nuorten mielenterveydelle. Turvattomassa, isossa ryhmässä ulkopuolelle jääminen voi olla arkipäiväistä. (Haapaniemi & Raina 2017, 101.)

3.5 Martin Buber ja Minä-Sinä-suhteet

Itävaltalais-israelilainen filosofi Martin Buber ilmentää ihmisten dialogista suhdetta Minä-Sinä-suhteiden käsitteellä. Dialogilla tarkoitetaan toisiinsa tasa-arvoisesti kohtelevien tai sellaista kohtelemistapaa opettelevien yksilöiden vuorovaikutusta. Siinä käsitellään näkemyksiä, avarretaan maailmankuvaa ja opitaan muista ihmisistä. Dialogissa päämääränä ei ole yksimielisyys vaan tärkeintä on keskustelutoverin kunnioittaminen ja arvokas kohtaaminen. Minä-sinä-suhde on vuorovaikutuksessa ihanteellimmillaan toteutuva tila, jossa toinen yksilö kohdataan ja nähdään omana itsenään. Tällainen vuorovaikutuksen tapa syntyy omista lähtökohdista eikä ajatuksesta käyttää toista hyödyksi omissa päämäärissä tai yrityksestä muuttaa toista ihmistä erilaiseksi kuin hän on. Minä-sinä-vuorovaikutuksessa ei voi myöskään yrittää olla samanlainen kuin keskustelukumppani. (Nivala & Rynnänen 2019, 94.)

Minä-Sinä-suhteiden rinnalla kulkee Minä-Se-suhteet. Minä-Se-suhteilla tarkoitetaan välineellistävää ja minäkeskeistä vuorovaikutustapaa. Välineellistäminen voi olla

omistavaa asennoitumista tai laskelmointia omaa etua ajaen. Buberin mukaan keskiössä on valinta, kumpi vuorovaikutustyyli on hallitsevampi arjen suhteissa. Minä-Se-assennoituminen johtaa luonnon ja ympäristön esineellistämiseen ihmissuhteiden ohella. Minä-Sinä-vuorovaikutus on tavoiteltava asennoitumistapa ja myös tärkeä kasvatussuhteissa. Vaikka kasvattajalla on kasvatukselliset tarkoituksensa, dialogia ja molemminpuolisuutta voi korostaa. Näiden asioiden toteutuessa lasta yksilönä kunnioitetaan kohtaavalla vuorovaikutuksella. (Nivala & Rynänen 2019, 95.)

4 YKSILÖNÄ KOULULUOKASSA

Ryhmädynamiikan näkökulmaan liittyy työssäni oppilas yksilönä koululuokassa. Käsittelem tässä luvussa oppilaan ryhmään kuulumista ja turvallisuuden tunnetta. Lisäksi kerron lapsen motivaatiosta ja oppimisesta ryhmässä. Viimeisessä alaluvussa kerron sosiaalisten suhteiden ja koulun merkityksestä lapsen hyvinvoinnille ja minäkuvalle.

4.1 Kuuluminen ryhmään

Sosiaalisen integraation käsite kuvaa osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemuksia, vuorovaikutusta sekä yhdessä olemista (Heinämäki 2007, 36). Nuorelle koululuokka on pitkäaikainen vertaisryhmä, jossa vuorovaikutus on päivittäistä ja monipuolista. Aikaa vietetään yhdessä opiskellen sekä välitunneilla. Kaverit, ystävyysuhteet, ryhmään kuulumisen ja yhteisöllisyys antavat nuoren koulunkäynnille usein suurimman merkityksen. Luokan vertaissuhteissa luokkatovereiden kiintymys täytyy ansaita ja vuorovaikutus on siksi vaativampaa kuin esimerkiksi omien vanhempien kanssa. Vertaisryhmässään voi tulla syrjityksi ja tärkeän ystävän voi käytöksellään menettää toisin kuin sisaruksensa. Vertaissuhteissa oppilas opettelee jakamista, puolustautumista, ongelmien ratkaisemista ja keinoja kestää kiusaamista sekä negatiivisia tunteita. Vertaisryhmä on tärkeä oppilaan opiskelumotivaation, hyvinvoinnin, oppimisen ja kasvun kannalta. Hyväksytyksi tuleminen omassa ryhmässä on oppilaalle merkittävää. (Salovaara & Honkonen 2011, 52-53.)

Oppilaan hyvinvointiin ja turvallisuuden tunteeseen liittyy vahvasti hänen paikkansa koulun sosiaalisessa verkostossa. Keskeistä on, antavatko vertaissuhteet oppilaalle onnistumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunteita ja löytääkö hän itselleen sopivan ja turvallisen paikan kouluyhteisössä. Oppilaiden välittäminen toisistaan vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta. Välittäminen näkyy kiittämisenä, tervehtimisenä, kiinnostuksen osoituksena toista kohtaan ja auttamisena. Jos oppilas kokee yksinäisyyttä ja kavereiden puutetta, voi kokemus kelpaamattomuudesta olla voimakas. Ilman hyväksytyksi tulemisen tunnetta nuoren oppimisen voimavarat vähenevät ja yhteisöllisyys heikentyy. (Salovaara & Honkonen 2011, 53-54.)

Kuulluksi tuleminen määrittää kokeeko lapsi tai nuori, että hänestä välitetään koulussa. Kuunteleminen tuntuu itsestäänselvyydeltä, mutta aito vuorovaikutus ja aikuisen pysähtyminen voivat joskus jäädä kiireeltä syrjään. Vaikeiden asioiden kertominen ei ole helppoa ja vie aikansa. Koulussa tai päiväkodissa voi sujua ulkoisesti hyvin, mutta kotona voi olla hankaluuksia. Joskus lapsi voi tuntea, että häntä ei ole kuunneltu tai otettu vakavasti. Kasvattajan kyky huomata kuuntelemisen tarve, vaikka lapsi ei sitä pysty ilmaisemaan, on merkityksellistä. Oppilailla on usein halu keskustella yhteisesti jostakin ilmenneestä ongelmasta. Keskustelussa saatetaan käydä yhä uudelleen läpi tapahtunutta asiaa sekä opettajan toimintaa ja ratkaisuja. Keskustelut ovat otollisia oppilaan kuulemiselle ja toisen kuulemisen harjoittelulle, kun viitataan, odotetaan omaa vuoroa ja kuunnellaan toisia. Oppilaat sekä opettaja pääsevät yleensä yhteisymmärrykseen keskustelujen päätteeksi. (Hurme & Kyllönen 2014, 102-103.)

4.2 Oppiminen ja motivaatio ryhmässä

Nykypäivän oppijalta vaaditaan halua ja taitoa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, kun oppimista toteutetaan usein ryhmätyöskentelyn avulla. Kokenut oppilas osaa säädellä oppimisprosessiaan sen eri vaiheissa ja huomioi motivaation säätelyn merkityksen oppimiselleen. Motivaation tarkoituksena on saada oppilas sisäistämään oppisältöä hyödyntämällä muita oppimisen taitoja sen opiskeluun. Motivaatio syntyy yksilöstä itsestään sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ryhmätyöskentelyssä ainoastaan oppilaan oma sisäinen motivaatio ei riitä, koska hyvä lopputuotos vaatii kaikkien yhteistyön. Yhteisöllisen oppimisen tilanteissa oppilas säätelee omaa motivaatiotaan,

mutta motivaatiota kehitetään lisäksi ryhmän jäsenten kanssa. (Salmela-Aro 2018, 101.)

Käsitys itsestä oppijana muokkaantuu aikaisempien oppimiskokemusten perusteella. Onnistumisen kokemukset kohottavat oppimismotivaatiota, kun taas epäonnistumiset lannistavat ja vähentävät uskoa omaan taitoihin. Mielikuva omasta osaamisesta ja opiskeltavan sisällön merkityksestä vaikuttaa keskittymiskykyyn, tavoitteiden asettamiseen ja joskus tehtävän loppuunsaattamiseen. Jokainen oppilas tulkitsee oppimistilanteita kokemushistoriansa pohjalta. Motivaatio on kuitenkin monen tekijän summa, sillä lähtökohtainen motivaatio ei aina vaikuta tilannekohtaiseen motivaatioon. Motivaatio voi olla lähtökohtaisesti heikko, mutta oppimistilanteessa oppilas voikin kiinnostua ja tuntea oppimisen iloa. (Salmela-Aro 2018, 101-102.)

Motivaatioon kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi sosiaalinen vuorovaikutus. Toisaalta se on oppilaan motivaatiota vahvistava tekijä, mutta vuorovaikutus voi aiheuttaa ristiriitoja. Ristiriitatilanteissa niin oppimistehtävät, oppilastoverit kuin opettaja tarvitsevat oppijalta huomionsa. Ryhmätyöskentelyssä oppilaiden vuorovaikutus on keskeistä ryhmän jäsenten motivaation kannalta. Jäsenten asenteisiin ja sitoutumisen asteeseen työskentelyssä vaikuttavat ryhmän näkemyksien, persoonallisuuspiirteiden ja tavoitteiden väliset ristiriidat. Ryhmän jäsenet ovat parhaimmillaan toistensa tukena ja yhteistä motivaatiota säädellään tavoitteiden toteutumiseksi. Motivaatio on prosessina jatkuvassa muutoksessa ja se vahvistuu oppimisen aikaisessa vuorovaikutuksessa. Tahdolla ja motivaatiolla oppilas tekee työtä tavoitteet saavuttaakseen ja ohjaa resurssiaan opittavalle asialle. Haasteet voivat koetella tahtoa ja motivaatiota, jolloin osaava oppilas muuttaa ajatuksiaan ja tilannetta löytääkseen motivaationsa uudelleen. Tätä kutsutaan motivaation kontrolloimiseksi ja säätelyksi. (Salmela-Aro 2018, 102.)

Yksilön sekä ryhmän jäsenten motivaation säätelyn tukemiseen tiivistyy kolme perusasiaa; tiedostaminen, tunnistaminen ja mukauttaminen. Tiedostamisessa yksilö tai ryhmä huomaa motivaation olevan heikkenemässä. Tunnistamisella tarkoitetaan, että oppilaat osaavat nimetä syyt heikentyneelle motivaatiolle. Kumpainkin liittyvät oman oppimisen tarkasteluun; monitorointiin. Jotta mukauttaminen eli toiminnan muuttaminen haasteiden voittamiseksi toteutuisi, tarvitaan aluksi tiedostamista ja tunnistamista. (Salmela-Aro 2018, 108.)

4.3 Sosiaalisten suhteiden ja koulun merkitys hyvinvoinnille ja minäkuvalle

Lapsuuden kehitystehtävänä on omista vanhemmista eriytyminen. Muut ikätoverit ovat tärkeitä liittolaisia vanhempien kontrollista ja riippuvuudesta pääsemiseksi. Lapselle on tärkeää kuulua liittolaisiin, koska entisen kaltaista riippuvuutta vanhempiin ei enää ole. Näiden vertaissuhteiden olomuodot erovavat kehitysvaiheiden mukaisesti. Alakoululaisilla reiluus ja oikeudenmukaisuus ovat selkeitä käsitteitä, jolloin tunteiden jakaminen ja empatia on mahdollista. Tunteita osataan kontrolloida, peitellä tai salata. Alakouluikäisten ystävyysuhteissa näkyvät sitoutuminen ja kiintymys. Kaverit ovat usein aikuisia tärkeämpiä koululaisen elämässä, kun aletaan kyseenalaistamaan aikuisten sääntöjä. (Ahtola 2016, 88-89.)

Aikuisuuden hyvinvointi perustuu lapsuus- ja nuoruusvuosiin. Lapsuus- ja nuoruusiän mielenterveysongelmat vaikuttavat usein aikuisiässä. Hyvinvoivasta nuoresta kasvaa yleensä todennäköisemmin hyvinvoiva aikuinen. Koulu tavoittaa yhdeksänteen luokkaan saakka melkein jokaisen suomalaisen lapsen ja nuoren, joten sen mahdollisuus toimia hyvinvointia parantavana instituutiona on suuri. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 14.) Hyvinvoinnin ja mielenterveyden perustana on yksilön terve itsetunto. Vakaa itsetunto on kokemusta turvallisuudesta ja itsestä riittävän hyvänä. Itsetunto vahvistuu niissä yhteisöissä, joissa lapsi tai nuori on osallisena. Yksilön tunne huomioitukseksi tulemisesta ja merkityksellisyydestä muille on terveen itsetunnon rakentumisen ja turvalliseen ryhmään kuulumisen peruslähtökohdat. (Salovaara & Honkonen 2011, 88-89.)

Lapsuus- ja nuoruusvaiheeseen kuuluu itseluottamuksen kehittyminen, uusien asioiden oppiminen, oman osaamisen ymmärtäminen, identiteetin tutkiminen ja itsenäistyminen. Omassa mielessä voi pyöriä seuraavia kysymyksiä; kuka minä olen, mitä haluan ja mikä minusta tulee. Keskustelut vertaisten ja aikuisten kanssa ovat siksi merkittäviä. Myönteinen minäkuva ja hyvä itsetunto tarvitsevat tuekseen onnistumisen kokemuksia, vahvuuksien sanoittamista ja huomaamista sekä muiden arvostusta. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 22.) Minäkuva eli minäkäsitys tarkoittaa ihmisen käsityksiä, asenteita ja tunteita, joita hänellä on ominaisuuksistaan, taidoistaan ja kontakteistaan ympäristöönsä. Minäkäsitykseen liittyy myös ihmisen käsitykset ympäristösään oleviin ihmisiin ja yhteisöihin. Myönteinen minäkuva ilmaisee itseluottamusta ja

uskoa omiin mahdollisuuksiin. Kielteinen minäkuva kertoo sen sijaan itseluottamuksen puutteesta. (Ihme 2016, 40.)

Minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen; itsearvostukseen, itsetuntemukseen ja itseluottamukseen. Itsearvostus kuvaa itseä liittyvää asennoitumista ja se kehittyy todellisen minän ja ihanneminän välisen vertailun avulla. Itsetuntemuksen kehittymisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatu palaute on keskeistä. Tavoitteiden realistista asettamista helpottaa yksilön itsetuntemus, jolloin onnistumisen kokemukset ovat mahdollisempia. Onnistumiset tukevat itseluottamuksen vahvistumista. Ihminen uskaltaa luoda itselleen uusia tavoitteita, saada uusia kokemuksia ja yhdistää kokemukset osaksi minäkäsitystään. (Ihme 2016, 40.)

Koulumaailmassa minäkäsitykseen sisältyy vahvasti kouluminä. Kouluminä kehittyy kouluympäristössä ja tärkeitä vaikuttajia siihen ovat oppilastoverit sekä opettaja tai opettajat. (Ihme 2016, 42.) Minäkäsitys kehittyy erityisesti ikävuosien 6-13 aikana. Silloin lapsen havainnointi-, arviointi- ja päättelytaidot ovat riittävästi kehittyneet. Koulun alkaessa lapsi saa vertailukohteita, hän on erkaantunut kodistaan sekä saa päivittäistä palautetta koulussa. Koulun myötä lapsen ympäristö laajenee, kun tutuksi tulevat tavoitteellinen työskentely, sosiaaliset suhteet ja uusi yhteisö. (Ihme 2016, 54.) Kerroin aikaisemmin minäkäsityksen jakaantumisesta itsearvostukseen, itseluottamukseen ja itsetuntemukseen. Kouluminä syventää minäkäsitystä jakaantuen edelleen kolmeen ulottuvuuteen; minä oppijana, minä kaverina ja minä ihmisenä (Ihme 2016, 55).

Minä oppijana sisältää lapsen kokemuksen itsestään oppijana. Oppilaan minäkäsitykselle merkittävää on, että positiivisia oppimiskokemuksia kertyisi mahdollisimman paljon. Myönteistä käsitystä itsestä oppijana voi rakentaa kehittämällä oppimistaitoja. Oppimistaidot ovat sellaisia taitoja, joilla oppilas suuntaa ajatteluaan, toimintaansa ja itseään oppimisen aikana. (Ihme 2016, 55.) Minä kaverina käsittää osa-alueena vuorovaikutuksen tärkeyden tavoiteminäkuvan kehittymisessä. Kouluympäristö on lapselle ystävistä ja oppilastovereista koostuva sosiaalinen verkosto. Siellä voi tehdä sosiaalisia vertailuja, tuntea ryhmään kuulumista ja saada muiden hyväksyntää sekä aktiviteetteja. Opettaja on myös vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Lapselle syntyy koulussa vahva käsitys itsestään toverina. Minäkäsitys muovaantuu suhteissa oman kokemuksen ja sosiaalisen vertailun kautta. Omia suorituksia voidaan usein verrata tovereiden

suorituksiin. Opettajalla on myös merkitystä oppilaan minäkuvan kehittämisessä yleisen ilmapiirin ja opetuskäyttäytymisen välityksellä. Sosiaalisia taitoja oppimalla oppilas voi ylläpitää ja solmia ihmissuhteita. Moraalikehitys on osa persoonallisuuden kehittymistä ja koulussa se tarkoittaa kykyä asettua toisen oppilaan asemaan. (Ihme 2016, 56-57.)

Minä ihmisenä-alueeseen liittyy lapsen kyky tunnistaa ja hallita tunteitaan. Vakaa tunnepohja on uusien asioiden oppimisen perusta ja siksi jopa tärkeämpi kuin tiedollinen oppiminen. Tunnetaitoja voi oppia ja koulussa tunnekasvatusta on mahdollisuus toteuttaa lapsen ikätason mukaisesti. Nykypäivänä tunteet olisi ymmärrettävä sisäisinä, vähälle käytölle jääneinä voimavaroina. Minäkäsityksen kannalta henkilökohtaiset tunnetaidot nousevat merkittävästi esiin. Näitä ovat itsetuntemus, itsehallinta ja motivoituminen. Itsehallinnassa on kyse tunteiden, mielihalujen ja voimavarojen säätelystä. Motivoitumisella tarkoitetaan tunneominaisuuksia, jotka auttavat saavuttamaan päämääriä. Kaikki kouluminän alueet sisältävät kolme keskeistä taitoaluetta, jotka ovat oppimistaidot, sosiaaliset sekä tunnetaidot. (Ihme 2016, 58-60.) Oppilaan minäkäsitys koulussa rakentuu näiden ulottuvuuksien ja taitoalueiden mukaisesti.

5 TUTKIMUKSESSA KÄYTETTY MENETELMÄ

Esittelen tässä luvussa opinnäytetyössäni käytetyn tutkimusmenetelmän. Työni tutkimusmenetelmänä on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Käytän aineistonkeruumenetelmänä luokan ryhmadynamiikan ja oppilaan yksilönäkökulman tutkimisessa puolistrukturoitua teemahaastattelua. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tutkin lasten kokemusmaailmaa. Syvällisempi ymmärrys tutkimuskohteestani on keskeistä.

5.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus

Laadullisen tutkimusmenetelmän tarkoituksena on saada näkyviksi ihmisen näkemykset ja kokemukset omasta todellisuudestaan. Tutkimusmenetelmässä uskotaan, että niihin sisältyy asioita, joita ihminen pitää itselleen merkityksellisinä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan merkityksiä, jotka ovat nähtävissä suhteina ja niiden muodos-

tamina merkityskokonaisuuksina. Merkityskokonaisuudet kuvaavat ihmisestä lähtöisin olevia ja ihmiseen päätyviä tapahtumia, joita ovat esimerkiksi ajatukset, toiminta, päämäärien asettaminen ja yhteiskunnan rakenteet. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettavassa tutkimuksessa on keskeinen kysymys: mitä merkityksiä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia? Tutkimuksen tekijän on tiedettävä, tutkitaanko kokemuksiin vai käsityksiin yhdistettäviä merkityksiä. Kokemus on henkilökohtainen, kun taas käsitykset ilmentävät yhteisön tyypillistä ajattelutapaa. Tutkimusongelmaa ja tavoitteita pohtiessa onkin tärkeää, että tutkija ymmärtää kokemuksen ja käsityksen eroavaisuuden. (Vilkkä 2015, 75.)

Erityispiirteenä laadulliselle tutkimukselle on, että tavoitteena ei ole löytää totuutta tutkimuskohteesta. Ihmisten kokemusten ja käsitysten pohjalta voidaan tehdä tulkintoja. Kun tulkintaa saadaan auki ja arvoitusta ratkaistaan, on mahdollisuus esittää tietoa, ohjeita, toimintamalleja ja kuvauksia tutkittavasta asiasta. Laadullisella tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä eri tavoin. Kaikki ihmisen aikaansaama materiaali sopii kuvaukseksi asioista, joita elämän aikana on koettu. Aineistonkeruutavaksi valikoidaan usein ihmisten kokemukset puheena, jolloin aineistoa kerätään haastatteluina. Haastatteluiden lisäksi tutkimusaineistoa voivat olla esimerkiksi esineet, puhe-, kuva-, ja tekstiaineistot, päiväkirjat, dokumenttiaineistot, kirjeet, kouluaineet ja arkistomateriaalit. Sekä verkkojulkaisut että paperiset versiot soveltuvat aineistoksi. (Vilkkä 2015, 76-77.)

5.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineiston hankinnassa

Puolistrukturoiduissa menetelmissä osa haastattelun näkökohdista on päätetty, mutta haastattelun etenemistä ei ole kohta kohdalta suunniteltu valmiiksi. Haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä, muuttaa kysymysten sanamuotoja ja kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole vaan tarkoituksena on antaa haastateltavan kertoa asioita omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47.)

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelu rakentuu teemoista, jotka ovat kaikille tutkittaville samat. Se ei siksi ole vapaa haastattelulaji kuten syvähaastattelu. Teemahaastattelussa ei korosteta haastattelukertojen määrää tai miten tarkasti aihe-

seen syvennyttään. Keskeisintä on haastattelun eteneminen aiheen tärkeimpien teemojen mukaisesti tarkkojen kysymysten sijaan. Tarkoituksena on saada haastateltavan kerronta keskiöön ja antaa hänen tulkinnoilleen ja asioille annetuille merkityksilleen tilaa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.)

6 TUTKIMUKSEN TAUSTOITUS JA TOTEUTTAMINEN

Luvussa kuvaan tutkimukseni taustoja. Kerron lisäksi tutkimukseni keskeiset tutkimuskysymykset. Käsittelen eettisiä periaatteita ja luotettavuutta, kun tutkittavina ovat lapset. Selvitän työn etenemistä haastattelujen toteutuksesta aineiston purkuun ja analysointivaiheeseen.

6.1 Tutkimuksen taustaa

Opinnäytetyöprosessi alkoi toukokuussa 2019, kun viimeisen kehittävän harjoitteluni loppuvaiheessa keskustelimme tilaajan kanssa mahdollisuudesta opinnäytetyön tekemiseen. Tutkimuksen kohdentaminen tiettyyn Kristillisen koulun luokkaryhmään oli alusta asti toiveenani. Harjoittelussani olin luokassa koulunkäyntiavustajan toimessa. Tekemäni havainnot sanallisesta loukkaamisesta ja yhteishengen säröilystä herättivät mielenkiintoni kyseisen luokan syvällisempään tutkimiseen. Luokkaan oli myös Kristillisen koulun näkökulmasta hyväksi toteuttaa ryhmän vuorovaikusta, turvallisuutta ja yksilön hyvinvointia tutkiva opinnäytetyö. Tilaajan varmistuttua aloin kesän 2019 aikana selvittämään aihetta käsittelevää kirjallisuutta ja muita lähteitä. Kirjoitin samalla opinnäytetyöni suunnitelmaa.

Elokuussa 2019 tapasimme opinnäytetyöni silloisen ohjaajan sekä tilaajan kanssa ja teimme opinnäytetyön yhteistyösopimuksen. Pohdin opinnäytetyöni keskeistä näkökulmaa ja pidemmälle tietoperustaa hahmotellessani näkökulmaksi muodostui luokan ryhmädynamiikka. Opinnäytetyösuunnitelmassani alustavana aiheena oli tutkia lasten kokemuksia luokan yhteisöllisyydestä, mutta aihe alkoi tuntua liian suurpiirteiseltä. Ryhmiin liittyvään tietoon sisältyy olennaisesti yhteisöllisyyden merkitys.

Tietoperustan hahmottamisen jälkeen vahvistui ajatus tutkimukseni toteuttamisesta laadullisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimukseni keskiössä olisivat lasten kokemukset omasta todellisuudestaan. Ajatus haastattelusta aineistonkeruussa syntyi nopeasti, koska uskoin sen olevan tuottoisampi tutkimusmenetelmä esimerkiksi kyselyyn verrattuna. Lapset tunsivat minut luokassa avustajan roolissa suorittamani työharjoittelun ajoilta. Siksi voisin saada luottamuksellisempaa aineistoa haastattelemalla lapsia kuin jos haastattelijana olisi vieras henkilö. Haastattelemalla on myös hyvä mahdollisuus päästä lähelle lapsen elämys- ja kokemusmaailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2015, 128). Päädyin käyttämään aineistonkeruussa tutkimushaastattelun lajina teemahaastattelua. Se antoi paljon joustavuutta haastattelutilanteessa, kun tutkittavina olivat lapset. Tärkeintä oli suunniteltujen teema-alueiden käsittely haastattelun aikana.

Aineistonkeruuta varten hahmottelin teemahaastattelurungon, joka tietoperustaan nojaten perustui kolmeen pääteemaan: luokan dynamiikka, luokan merkityksellisyys ja turvallisuus sekä yksilönä koululuokassa. Luokan dynamiikka-alue keskittyi tutkimaan lapsen kokemuksia koko luokan vuorovaikutuksesta. Kaksi muuta teemaa syventyivät enemmän lapseen itseensä osana luokkaryhmää.

6.2 Tutkimuskysymykset

Mainitsen työni tutkimuskysymykset lyhyesti vielä tässä luvussa helpottaakseni tutkimukseni luettavuutta. Esittelin kysymykset tarkemmin työn johdanto-osuudessa. Työni keskeiset tutkimuskysymykset täsmentyivät aiheen tietoperustasta. Tutkimuskysymykset sekä tietoperusta suuntasivat myös haastattelurunkoni teema-alueita. Tutkimuskysymyksiä ovat seuraavat: 1) Millaisena luokan vuorovaikutus ilmenee? 2) Tunteeko oppilas luokassa turvallisuutta? 3) Onko luokka oppilaalle merkityksellinen ryhmä? 4) Miten lapsi kokee itsensä yksilönä koululuokassa?

6.3 Eettisyyden huomiointi ja lasten haastattelut

Ennen tutkimuksen aloittamista oli huomioitava alaikäisen haastattelemiseen tarvittavat tutkimusluvut. Otin yhteyttä luokanopettajaan, jonka oppilaita tarkoitukseni oli haastatella. Sovimme, että voisin luokan oppilaille huoltajien tutkimuslupalomak-

keet. Lomakkeessa pyysin huoltajien suostumusta lapsen osallistumiselle nauhoitettavaan tutkimushaastatteluun. Kerroin huoltajille tutkimukseni tarkoituksesta, tavoitteista, aineiston keräämisestä ja tutkimuseettisistä periaatteista. Tärkeimmät eettiset periaatteet ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa ovat informointiin perustuva suostumus, anonyymiys, luottamus ja seuraukset. Haastattelua käytettäessä voi olla vaikeaa tietää kuinka paljon haastateltaville kerrotaan tutkimuksen taustatietoa. Liiallinen tieto voisi vääristää tuloksia tai vaikuttaa tutkittavan käytökseen haastattelutilanteessa. Ohjeistusta liiallisen informaation ja tutkittavalle tärkeän tiedon rajasta ei ole. Haastateltavan suostumus pitäisi saada tutkimuksen riittävän taustatiedon pohjalta. Ihmisellä on oikeus kieltäytyä tai hyväksyä osallistumisensa tutkimuksen tarkoituksesta saadun tiedon perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20.)

Viedessäni lupalomakkeet kerroin oppilaille ymmärrettävästi samat taustatiedot tutkimuksesta kuin huoltajille. Lapset ovat tutkittavia, joten heillä on vapaus tehdä lopullinen päätös osallistumisestaan. Painotin oppilaille, että ketään ei pakoteta tutkimukseen. He olisivat kuitenkin parhaita asiantuntijoita vastaamaan kysymyksiini. Heidän ajatuksillaan ja kokemuksillaan olisi tutkimukselleni merkitystä. Korostin, että lasten henkilöllisyydet eivät tule esille opinnäytetyössäni. Henkilöllisyyden paljastuminen pitäisi tehdä tutkimuksessa vaikeaksi. Joidenkin tutkimusten tuloksissa henkilöllisyydet pysyvät salattuina, mutta yksityiskohtaisemmat tiedot voivat paljastaa tutkittavia ainakin läheisille. Tutkijana on huomioitava yksityiskohtien aiheuttama riski ja mahdolliset seuraamukset. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tiedottaessani tutkimuksesta sain oppilailta innostunutta, pohdiskelevaa ja myönteistä vastaanottoa. Lapset saivat kotona aikaa miettiä, suostuisivatko haastateltaviksi ja tuoda lupalomakkeensa opettajalleen.

Tutkittaviksi arvottiin suostumuksen antaneista seitsemän oppilasta. Luokka oli suuri, joten aikataulullisesti kaikkien oppilaiden haastattelu olisi ollut mahdotonta. Otin tutkittavaksi satunnaisen näytteen luokasta. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluita, koska teemoissa käsiteltiin oppilaalle mahdollisesti arempia asioita. Luokan sosiaaliset suhteet ja oppilaana oleminen luokassa voivat olla aiheita, joista puhutaan mieluiten kahden. Ryhmähaastattelun haittana olisi voinut olla, että tärkeää aineistoa olisi jäänyt keräämättä. Tämä voi johtua ryhmädynamiikasta ja valta-asetelmista, jolloin pohditaan enemmän mitä voi sanoa ja kuka saa puheenvuoron (Hirsjärvi & Hurme 2015, 63).

Keräsin aineistoni syyskuun ja lokakuun 2019 alkupuolen aikana. Toteutin seitsemän haastattelua neljänä eri päivänä. Ennen jokaisen haastattelun alkua varmistin, että oppilaalla oli haastattelulupa ja äänitallentimet olivat toiminnassa. Teknisten ongelmien varalta mukamani oli myös muistiinpanovälineet. Haastatteluja varten järjestettiin aina vapaana oleva rauhallinen luokkatila. Haastattelujen kestot vaihtelivat 27-50 minuutin välillä.

Lasten haastattelut olivat antoisia. Osa tutkittavista kertoi ennen haastattelun aloittamista hieman jännittävänsä, mutta oma rauhallisuuteni tilanteessa sai tutkittavatkin rentoutumaan. Tutkittavat unohtivat haastattelun edetessä nauhoittamisen. Ilmapiiri oppilaiden haastatteluissa oli avoin ja haastateltavat olivat motivoituneita keskusteluun teemojen ympärillä. Onnistuin pitäytymään puolueettoman tutkijan roolissa, vaikka en ollut oppilaille vieras henkilö. Vältin tutkimustilanteissa liian tuttavallisen lähestymistavan ottamista tutkittaviin ja reagoin neutraalisti lasten kerrontaan. En tuonut haastatteluissa esimerkiksi omia ajatuksiani tai mielipiteitäni ilmi, vaikka lasten kertomuksissa esiintyi minulle tuttuja asioita ja ihmisiä. Yksi haastattelutilanne jouduttiin keskeyttämään hetkeksi ulkopuolisen häiriön vuoksi, mutta haastattelu jatkui sen jälkeen ongelmitta. En huomannut keskeytyksen vaikuttavan tutkittavaan tai käytökseeni tutkijana.

Haastattelussa keskeistä oli kuunnella ja keskittyä itse tilanteeseen. Haastateltavan vastaukset vaikuttivat siihen, miten haastattelutilanne eteni ja missä järjestyksessä teemoja käsiteltiin. Haastattelijana oli oltava valmiina esittämään tarkentavia ja jatkokysymyksiä, jotta tutkittavan vastaukset ja näkökulmat syventyisivät. Tutkijan kiinnostuneisuus haastatteluissa oli keskeistä, jotta oppilas pysyisi innostuneena. Vaikka lapsi antaisi pitkiä vastauksia ja kertoisi lempiharrastuksistaan, on tutkijan säilytettävä mielenkiintonsa (Hirsjärvi & Hurme 2015, 131). Jos keskustelu kuitenkin ajautui kauaksi teemojen ulkopuolelle, ohjasin sitä takaisin niiden ympärille. Pysin tekemään kysymyksistäni oppilaalle ymmärrettäviä. Tututkin käsitteet saattavat olla lapselle vieraita, joten haastattelijan on varmistettava lapselta niiden tunnistaminen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 131). Oppilaille haastatteluun osallistuminen vaikutti olevan myönteinen ja mielenkiintoinen kokemus.

6.4 Haastatteluaineiston purkaminen

Tallennettujen haastatteluiden jälkeen aloitin haastatteluaineiston purkamisen. Käytin tapaa, jossa kerätty aineisto puhtaaksikirjoitettiin eli litteroitiin. Tekstimuodossa oleva haastatteluaineisto on tärkeä aineiston analysoinnin, ryhmittelyn sekä luokittelun kannalta (Vilkkä 2015, 88). Litterointi voidaan tehdä koko haastattelusta, teema-alueista tai ainoastaan haastateltavan kerronnasta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 138). Kirjoitin litteroinnit tietokoneelle. Keskustelunanalyysia tehdessä litterointi tehdään erittäin tarkasti merkiten aineistoon huokaukset, naurahdukset ja keskustelijoiden äänenpainot. Näin tarkkaan litterointiin ei ole syytä ryhtyä, jos ei ole varma sen tarpeellisudesta. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 140.) Aineistossani keskeisintä oli asiasisältö, joten vähemmän tarkka litterointi oli hyväksyttävää. Tein peruslitteroinnin, jossa puhekielisyys jätettiin litterointiin ja ylimääräiset täytesanat kuten ”niinku” tai ”tavallaan” poistettiin. Kesken jääneet sanat, äännähdykset ja toistamiset jäivät myös litteroimatta. En litteroinut selkeästi aiheen ulkopuolelle menneitä keskustelunpätkiä. (Mettovaara 2016.)

Litteroin sekä omani että haastateltavan puheen sanatarkasti koko haastattelusta. Litteroitavia haastatteluja oli seitsemän ja yhden haastattelun purkamiseen kului aikaa noin neljä tuntia. Litteroituun aineistoon merkitsin haastateltavat vain numeroilla anonymiteetin suojaamiseksi. Litterointi vei aikaa, mutta sen tekeminen oli tärkeä vaihe, jotta aineistoa pääsisi lukemaan ja käymään läpi.

6.5 Aineiston analysointi teemoittelulla

Teemoittelulla tarkoitetaan analysointivaiheessa aineistosta esiin nousevien yhtenäisten piirteiden tutkimista. Tarkoituksena on etsiä piirteitä, jotka ovat yhteneviä useammalle haastateltavalle. Piirteet saattavat pohjautua usein teemahaastattelun teemoihin, mutta myös uusia mielenkiintoisia teemoja voi ilmetä aineistosta. Tutkijan tulokinta haastateltavien kerronnasta vaikuttaa tiettyjen teemojen muodostumiseen. Haastateltavat kertovat harvoin asioita täysin samoilla sanoilla, mutta ne koodataan samaan luokkaan. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 173.)

Teemahaastatteluaineiston analysoinnissa teemoittelu on järkevä siirtymävaihe. Teemoihin liittyvät kohdat aineistosta on parasta koota tekstinkäsittelyohjelman avulla.

Sen avulla on helpompaa lisätä teemoihin aineistosta kohtia, jotka kuuluvat myös toisiin teemoihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Analysoin aineiston litte-roinnin ja aineiston huolellisen lukemisen jälkeen teemoittelemalla.

Teemoittelusta siirryin koodaamiseen, joka auttoi jäsentämään syvemmin aineistosta nousevia asioita. Koodasin aineistoa järjestelemällä aineiston kohtia eri väreillä. Merkitsin saman aihepiirin kohdat omalla korostusvärillään tekstinkäsittelyohjelmalla. Aineiston merkitseminen koodaamalla selkeyttää aineistoa ja on avuksi analyysissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen keskeiset tutkimuskysymykset oli erityisesti huomioitava aineistoa koodatessa.

7 TULOKSET

Tutkimukseni tuloksissa näkyi selkeästi haastateltujen lasten kokemukset luokan dynamiikasta, turvallisuudesta, merkityksestä ja itsestä osana luokkaryhmää. Haastatteluista saatu monipuolinen aineisto ja sen tulokset vahvistivat opinnäytetyön tarpeellisuutta.

Tuloksissa ilmeni kokemus siitä, että suurimmaksi osaksi kaikilla luokkatovereilla olisi luokassa mukavaa haastateltujen näkökulmasta. Ilmapiiri koettiin luokassa melko hyväksi ja sitä kuvailtiin auttavaiseksi. Tulokset osoittivat, että huolenpito ja välittäminen näkyivät luokassa erityisesti luokkakavereille sattuneissa tapaturmissa. Haastatteluissa toistui kokemus luokkakavereiden auttamisesta itsen tai muihin kohdistuneissa kaatumistilanteissa. Tilanteista mentiin myös kertomaan aikuiselle. Ilmeni, että luokan tyttöillä ja pojilla välittäminen ja huolenpito on jakaantunut melko vahvasti. Tyttöillä oli taipumusta pitää enemmän huolta toisistaan ja pojat pitivät toistensa puolta. Haastatteluista käy ilmi, että tyttöjen välittäminen nähdään luokassa kuitenkin kaikkia luokkakavereita kohtaan suurempana, kun taas poikien välittäminen kohdistui lähinnä vain poikiin. Eroavaisuutena aineistosta nousi esiin yhden haastateltavan kertomus siitä, että joku luokkatoveri olisi tuntenut jäävänsä ulkopuoliseksi eräässä oppituntitilanteessa, jossa hän olisi halunnut näyttää omaa tekemistään.

”Jotkut pojat saattaa nauraa ja taputtaa mutta tytöt ainakin on heti sillee että menee auttamaan tai yrittää hiljentää niitä poikia”

”Aamulla kysytään että mitä kuuluu ja tälle”

Haastatellut kuvasivat tilanteita, joissa luokkakaveri esiintyi luokan edessä ja tälle naurettiin nimenomaan hyväntahtoisesti. Jos luokkakaveri alkoi takellella sanoissaan ja nauroi asialle itse, muut luokkakaverit usein nauroivat mukana. Haastateltujen mukaan esiintymistilanteissa ei tällaisen takia joudu kiusatuksi. Luokkakaverin kannustamista esiintymistilanteissa ilmeni enemmän tyttöjen kesken. Kerrottiin, että luokassa ei oltu tottuneita siihen, että pojat kannustaisivat niissä tyttöjä. Leuanvetokilpailu luokassa nousi esiin asiana, jossa näkyy poikien ja tyttöjen välistä kannustamista. Myös erilaisissa kisoissa ja liikuntapeleissä mainittiin usein kannustettavan kaikkia luokkakavereita. Liikuntapelit ja urheilutilanteet nousivat tuloksissa myös esiin, kun selvitin haastateltavien omia kokemuksia kannustetuksi tulemisessa. Kokemukset liittyivät joko toiselta sukupuolelta tai kaikilta luokkakavereilta saatuun kannustamiseen.

Pääosin lapset kokivat, että sekä itseä että luokkakavereita kohdellaan luokassa hyvin. Lapsista tuntui, että luokassa kuunnellaan mitä luokkakaveri haluaa kertoa. Toisen kuuntelussa ilmeni ajoittain haasteita, kun luokkakaverit jatkoivat puhumistaan kuuntelemisen sijaan ja puheenvuoroa sai hetken odottaa. Kehumista ja kiittämistä tapahtuu luokassa usein. Haastatteluista selvisi, että kehumiset saattoivat liittyä ulkonäköön, oppitunneilla tehtäviin asioihin tai liikuntasuorituksiin. Kiittäminen oli aineiston mukaan luonnollisena osana luokan arkipäivissä. Jonkun asian antamisesta tai lainaamisesta, koulutehtävässä neuvomisesta tai ystävällisestä teosta kiitetään. Kehumista ja kiittämistä oli aineiston mukaan molemmin puolin sukupuolesta riippumatta.

”No esim meillä oli liikkatunti ja jalkapallo ja mun mielestä se meni tosi huonosti, kun mä olin maalissa. Niin sit mulle sanottiin et sä pystyt siihen ja kannustettiin ja sanottiin et mä oon tosi hyvä”

Uusiin ihmisiin suhtaudutaan luokassa erittäin kiinnostuneesti ja tutustumishaluisesti. Selvisi, että uuden ihmisen sukupuoli vaikutti paljon luokan oppilaiden kiinnos-

tukseen tutustua. Pojat tutustuivat poikiin ja tytöt tyttöihin. Silti suhtautuminen uuteen ihmiseen on sukupuolesta riippumatta neutraalia ja pääosin ennakkoluulotonta. Aineistosta nousi hieman ennakkoluuloja uuden ihmisen ulkoisia ominaisuuksia kohtaan, mutta nämä hälvenivät tutustuttaessa.

Luokan suhteita ja kaveriporukoita tarkastellessa näkyi tyttöjen ja poikien eriytyminen. Kaikki tytöt viettävät aikaansa suuressa porukassa, mutta porukka saattoi hajaantua eri välituntileikkien mukaan. Selkeitä ja tiiviitä tyttöjen kaveriporukoita ei ilmennyt aineistosta. Tyttöjen suhteet toisiinsa ovat kaverillisia ja läheisiä. Kokonaisuutena luokassa ilmeni muutamia tiiviimpiä poikien kaveriporukoita. Koot vaihtelivat noin kahden hengen porukoista viiden hengen porukkaan. Poikkeuksena haastatteluista nousi esiin myös vaihtelevasti aikaa yhdessä viettävä porukka, jossa oli sekä tyttöjä että poikia. Tätä ei voi kutsua kuitenkaan tiiviiksi kaveriporukaksi. Aineistosta erottui luokassa olevien kaveriporukoiden vastentahtoisuus hyväksyä yhtä luokan oppilasta osaksi porukkaansa. Tulosten mukaan tällä luokan oppilaalla ei ole läheisiä kaverisuhteita luokassa. Tuloksissa ilmenee, että tämäkin oppilas on haastateltujen näkökulmasta hyväksytty luokassa, mutta yleistä käyttäytymistä luokassa pidetään luokkatovereiden näkökulmasta ikävänä.

Tuloksista selvisi, että luokan yhteinen tekeminen ja vuorovaikutus näkyi välituntien areenavuoroilla jalkapalloa pelatessa. Vuoroihin osallistui toisinaan lähes koko luokka ja joskus pelaamassa oli vain muutamia luokkakavereita. Areenavuorot kiinnostivat haastattelujen mukaan silti enemmän poikia kuin tyttöjä. Vuorot nousivat kuitenkin haastatteluissa luokan yhteisen hauskanpidon muodoksi. Haastateltavat kokivat, että jokainen luokkakaveri pääsi halutessaan mukaan luokan yhteiseen toimintaan. Luokassa on huumoria, mutta ei koko luokan yhteisiä vitsejä. Oppitunneilla ja välitunneilla saadaan iloa aikaan luokkakaverin hassusta kommentista, jolle muut nauravat hyväntahtoisesti.

Luokan tekeminen toteutuu haastateltujen mukaan usein omissa pulpettiryhmissä. Pienryhmien yhteistyö on haastateltujen mukaan yleensä melko onnistunutta. Ryhmät pystyvät yleensä tekemään työnjakoa, keskustelemaan ja ratkomaan yhdessä tehtäviä. Aineistosta erottuu kuitenkin yhteistyöongelmien tunnistaminen niissä ryhmissä, joissa on sekä poikia että tyttöjä. Kyseisissä ryhmissä saattoi olla vaikeutta kuunnella,

keskittyä ja suoriutua omasta vastuualueestaan ryhmässä. Haastatteluista nousee kokemus siitä, että yhden pienryhmän kahdella oppilaalla ei ole kovin hyvät välit mikä vaikuttaa ryhmän yhteistyökykyyn.

Haastatellut kertoivat, että luokassa on joskus erimielisyyksiä asioista, kun tehdään yhteisiä päätöksiä. Tilanteet ratkaistaan yleensä opettajan toimesta äänestyksellä. Aineistossa tuli esiin kokemuksia siitä, että luokkatovereiden mielipiteitä kuunneltiin eikä toisten ideoita heti painettu alas ja pidetty vain omaa ajatusta parhaana. Aineistossa esiintyi kertomus siitä, että joskus päätöksentekotilanteissa saatettiin alkaa huuhtamaan toisten päälle alun rauhallisuuden ja viittaamisen jälkeen. Siinä vaiheessa opettaja rauhoittelee luokkaa, jotta voidaan päättää yhdessä asiasta.

Vuorovaikutuksen ilmenemiseen luokassa liittyi keskeisesti puhumisen tapa luokan oppilaiden keskuudessa. Aineiston mukaan koettiin, että luokassa esiintyy yleensä ystävällistä puhetta. Haastatteluissa ei ilmennyt kokemuksia siitä, että ystävällistä puhetta tulisi vain tytöiltä vaan sitä tuli sekä tytöiltä että pojilta. Ystävällistä puhetta kuvailtiin aineistossa esimerkiksi pienien kehujen antamisena ja mukavaksi kaveriksi sanomisena.

”No sillee että ei huudeta toiselle”

Loukkaava puhetapa luokassa nousi myös aineistosta esiin erilaisissa muodoissa. Kokemus siitä, että poikien puhetapa tyttöjä kohtaan oli kovasanaisempaa ja loukkaavaksi luokiteltavaa tuli esille haastatteluissa. Aineiston mukaan puhetapa selvästi muuttui erilaiseksi, jos tyttöjen kanssa ei tultu toimeen. Tytöt kuitenkin myös reagoivat poikien loukkaavaan puheeseen joskus sanomalla ikävästi takaisin, vaikka koettiinkin että loukkaavaa puhetta esiintyy enemmän poikien puolelta. Selkeästi suurimpana loukkaavan puheen tapana ilmeni luokkatoverin epäonnistumisista tai sanomisista johtuva ”dissaaminen”, jolla tarkoitettiin negatiivissävytteistä arvostelua, naureskelua tai pilkkaamista. Tämän lisäksi haastatteluissa mainittiin luokassa esiintyvän joskus nimittelyä ja toisesta selän takana puhumista.

”Jos vaikka sohvalla jotkut vaikka lukee jotain kirjaa ja ne jotkut vaan puhuu siinä sohvalla jostakin sellasessa pikkuryhmässä. Sellasta mä oon kuullu, jos mä oon ollu siinä sohvalla”

”No esim jos joku epäonnistuu jossain niin jotkut saattaa dissata sitä tai nauraa sille”

”Ku ne ei oo kummiskaan sellasia tosi pahoja mut välillä silti sellasia et miks pitää sanoo tollee. Välillä ne sillee vaikka et lopeta vitsin läski ja jotain tämmösiä välillä. Ja jotain nimittelyä ja tämmöstä”

Haastatteluissa mainittiin myös luokassa esiintyvän joskus loukkaavia vitsejä, mutta harvemmin. Aineistosta huomion kiinnitti kokemus luokkatoverin tavasta härnätä muita luokkakavereita ja häiritä oppitunneilla. Koettiin, että opettaja kyllä puuttui asiaan heti, mutta loppujen lopuksi asiaan ei tule pitkäaikaista muutosta. Härnääminen ja häirintä ei aineiston mukaan ole jokapäiväistä, mutta toistuu kuitenkin viikoittain muutamina päivinä.

Kokemus luokan levottomuudesta oppitunneilla ilmeni aineistosta. Oppitunneilla oli kuitenkin myös rauhallista esimerkiksi matematiikantunneilla laskutehtäviä tehdessä tai opettajan puhuessa. Aineistosta ilmeni eroavuutena kokemus matematiikantuntenkin ajoittaisesta levottomuudesta. Haastatellut kertoivat, että keskittyminen tunneilla tuntui välillä haastavalta. Aineistosta käy ilmi, että opettaja puuttuu rauhattoomuuteen ja silloin tunnelma muuttuu yleensä rauhallisemmaksi. Tuloksissa nousee esiin kokemus luokkatoverin vaikutuksesta luokan työrauhaan.

”Jos jotkut yrittää vaikka ratkasta jotain tehtävää niin se tulee siihen viereen riehumaan eikä anna rauhaa”

Aineistosta nousee tunne luokan turvallisuudesta. Turvallisuus muodostuu aineiston mukaan toisten kanssa toimeen tulemisesta, kavereista, tuttuudesta, turvallisesta ym-

päristöstä, lempeästä opettajasta ja siitä että ei kiusata varsinkaan fyysisesti. Eroavuutena nousi kuitenkin kokemus siitä, että yleensä olo koetaan turvalliseksi, mutta joissain tilanteissa olo ei ole niin turvallinen.

”En mä koe sillälaila että ei ois turvallista. On siellä aika turvallista sillee. Kun mä tuun kouluun niin en mä pelkää sitä että mulle käy tänään jotakin”

Luottamisessa luokkatovereihin näkyi tässäkin kohtaa aineistossa tyttöjen ja poikien etäänntyneisyys toisistaan. Luottamus toista sukupuolta kohtaan koettiin vähäiseksi, koska yhteistä aikaa ei juurikaan vietetä eikä siksi tunneta niin hyvin. Aineistossa ilmeni pelko siitä, että esimerkiksi salaisuudet kerrotaisiin heti eteenpäin. Tyttöjen välillä on selvä luottamus, koska voidaan olla melko varmoja, että toisen asioita ei kerrota eteenpäin. Tytöt ovat myös hyviä kavereita keskenään mikä lisäsi luottamusta. Eroavuuksina aineistossa nousi luottamuksen esteinä myös yleisesti luokkatoverin huijailminen ja epäily siitä puhuuko luokkatoveri aina totta. Lisäksi ilmeni pohdintaa siitä, että pojat voisivat ottaa tyttöjä enemmän mukaan eri asioihin ja tytöt sekä pojat voisivat olla enemmän yhdessä mikä kehittäisi luottamuksen syntymistä myös vastakkaiseen sukupuoleen. Koettiin, että poikien tehdessä ”tyhmiä” asioita, tytöille tulee sellainen olo, että heidän kanssaan olisi vaikeaa viettää aikaa. Aineistossa korostui myös poikien luottamus lähinnä läheisimpiin kavereihin luokassa.

Haastateltavat kokivat luokan merkitykselliseksi luokassa olevien ystävyysuhteiden vuoksi. Aineistosta selvisi tieto siitä, että monella ei ollut juurikaan kavereita oman luokan tai Kristillisen koulun ulkopuolelta ja jos oli, ystävät asuivat kauempana. Yhtenä syynä luokan merkityksellisyydelle nousi eroavaisuutena luokan tuttuus, koska luokka oli ollut pysyvä jo useamman vuoden ajan. Toisena eroavaisuutena selvisi kokemus luokan hyvästä ilmapiiristä, jonka ansiosta luokassa saa tehdyksi hyvin asioita sekä usko siihen, että itseä puolustettaisiin luokassa.

”Koska muuten olis kauheen tylsää. Mulla on sillä luokalla paljon kavereita. Meidän kodin lähellä ei oo ketään kaveria. Kaikki kaverit on tässä koulussa”

Aineistosta näkyi vahvasti, että lapset tunnustivat omia lahjakkuuksiaan ja taitojaan erilaisissa asioissa. Taidot liittyivät liikunnallisuuteen tai oppiaineisiin. Jokainen haastatelluista kertoi kokemuksiaan omien taitojen käyttämisestä luokassa joko niin, että luokkakavereille oli ollut hyötyä ja iloa taidokkuudesta tai oli saanut toteuttaa kyseistä taitoa jossakin luokkatilanteessa. Aineistosta selvisi myös, että oman osaamisen ansiosta oli kyetty neuvomaan ja opettamaan jotain luokkatoveria. Omien taitojen käyttäminen ja hyödyntäminen luokassa tuntui haastatelluista mukavalta.

Haastatellut kertoivat luokkatovereilta saaduista itseän kohdistuvista mukavista kommenteista. Aineiston mukaan mukavia kommentteja omalta luokalta toivottaisiin nykyistä enemmän. Eroavuutena nousi tunne siitä, että mukavia kommentteja ei koettu tarpeelliseksi saada enää lisää. Mukaviksi koetut kommentit koskivat ulkonäköä, omaa taidokkuutta tai hyvää kaveruutta. Haastattelujen mukaan lapsilla oli tunne vapaudesta olla omana itsenään luokassa. Erona muuhun aineistoon huomioin kokemuksen siitä, että omaa vaadetusta olisi kommentoitu vitsailun muodossa. Tästä oli tullut tunne, että kommentoijat eivät hyväksyneet oppilasta omana itsenään. Tällaista kommentointia oli aineiston mukaan kahdesti.

”Mä oon koko ajan ollu oma itteni ja kaikki tykkää musta sellasena”

Haastatteluissa kuvailtiin hyvän luokkakaverin ominaisuuksia. Haastateltujen kertomuksissa tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousivat luotettavuus, rehellisyys ja ystävällisyys. Myös rohkeus, kuuntelutaito, avuliaisuus, halu viettää aikaa yhdessä sekä rauhallisuus tulivat esiin hyvän luokkakaverin ominaisuuksina. Lisäksi sitä, että ei valehtele eikä puhu paha luokkakavereista pidettiin tärkeinä piirteinä. Huomiona aineistosta nousi kokemus siitä, että vaikka luokkakaveri häiritse välillä oppitunneilla, hän oli silti oppilaan näkökulmasta hyvä luokkakaveri. Häntä pidettiin haastattelun mukaan mukavana kaverina, koska hänen kanssaan pystyi juttelemaan asioista. Haastatellut tunsivat olevansa itse hyviä luokkatovereita ja perustelivat tätä kertomalla aiemmin mainittuja hyvän luokkakaverin piirteitä itsestään.

Tulosten mukaan ikävänä luokkakaverina pidetään oppilasta, joka sulkee muita leikkien ulkopuolelle, pettää lupauksensa, häiritsee oppitunneilla tai kiusaa henkisesti tai

fyysisesti. Aineistossa mainittiin myös tottelemattomuus ja ivallisuus ikävän luokkakaverin piirteinä. Selvitin tässä yhteydessä lasten toiveita mahdollisista muutoksista, jotta he olisivat vielä innostuneempia oppimaan uutta. Toive, joka aineistossa nousi eniten, oli että luokassa olisi rauhallisempaa. Kaverin kanssa juttelemista tunneilla pidettiin sinänsä mukavana asiana, mutta joskus metelin koettiin nousevan liian suureksi ja rauhoittumiseen kului enemmän aikaa. Esille tuli toive muutaman minuutin välitauosta, kun keskittyminen tuntui todella vaikealta. Luokan yhteisiä retkiä toivottiin nykyistä enemmän. Lisäksi toivottiin ihan tavallista hauskoista asioista juttelemista luokkatovereiden kesken. Aineistosta erottuivat toiveet koko luokan yhteisestä toiminnasta. Toiveina olivat, että luokassa olisi leikkejä, joissa olisi sekoitettuna sekä tytöt että pojat. Lisäksi toive joko luokan jäämisestä koulun pihalle leikkimään tai luokan yhteisen tapaamisen järjestämisestä tuli esille.

”No että olis vähän rauhallisempaa mut sais kuitenkin jutella myös kaverin kaa mut sillee ettei syntyis niin kauhee meteli”

Jokaisella haastateltavalla oli kertomus mukavimmasta muistosta yhdessä luokan kanssa. Kaikki muistot liittyivät luokan kanssa tehtyyn retkeen johonkin kohteeseen. Tärkeimpinä syinä luokkaretkien mieleen jäämiselle oli, että oleminen retkillä oli luokkaympäristöä vapaampaa ja tunnelma oli hyvä. Lisäksi saatiin vaihtelua tuttuihin rutiineihin, kun oltiin kouluympäristön ulkopuolella. Aineistosta erosi maininta Sataman seurakunnan järjestämistä K11-illoista, joihin aineiston mukaan osallistui osa luokan oppilasta.

Mainitsen vielä muutamia työni aihetta sivuavia muita tutkimuksia ja niiden tuloksista joitakin yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia. Riikka Korkiamäki selvitti väitöskirjassaan nuorten vertaissuhteissa muodostuvaa sosiaalista pääomaa sekä merkityksiä, joita nuoret sille antoivat. Sosiaalisella pääomalla tarkoitettiin tutkimuksessa ihmisten kanssa olemisesta syntyviä voimavaroja. Elämässä on asioita, joiden saavuttaminen olisi mahdotonta tai todella vaikeaa ilman muita ihmisiä. Siksi tarvitaan sosiaalista pääomaa. (Korkiamäki 2013, 5.)

Korkiamäen tutkimuksessa käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Siinä hyödynnettiin eri analyysimenetelmiä ja laadullisia aineistoja. (Korkiamäki 2013, 65-66.) Tutkimus on jakautunut viiteen eri aineistoin ja menetelmin tuotettuun artikkeliin. Artikkelissa ”Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä” aineistona oli kvantitatiivinen yhdeksäsluokkalaisille suunnattu kyselyaineisto. Tuloksista selviää nuorten kokemus vertaissuhteista saadusta tuesta. Palautteen ja emotionaalisen turvan saaminen läheiseltä ystävältä oli merkityksellistä. Kyselyyn osallistujista moni koki saavansa usein tukea myös koulutovereiltaan. (Korkiamäki 2013, 113.) Myös työni tuloksissa korostuu selkeästi läheisten kaverisuhteiden merkityksellisyys koululuokassa.

Ryösö käsittelee sosionomikoulutuksen opinnäytetyössään ryhmästä esiin nousevia kielteisiä ja sekä myönteisiä kokemuksia. Tutkimuskohteena oli joustavan perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten ryhmä. (Ryösö 2019, 2.) Havaitsin työn tuloksissa omaan työhöni verraten mielenkiintoisen yksityiskohdan. Ryösön tuloksissa ryhmän huumori koettiin voimavarana, mutta samalla ryhmää hajottavana tekijänä ryhmän joihinkin jäseniin kohdistuvan loukkaavan vitsailun vuoksi. Tuloksista nousi esille loukkaavat kommentit ryhmässä. (Ryösö 2019, 2.) Työni tuloksissa luokan huumoria ei koettu yhteisenä kuten Ryösön työssä, mutta siellä korostui samalla tavoin toisen loukkaava arvostelu ja naureskelu, josta lapset käyttivät nimitystä ”dissaaminen”. Myös Ryösö totesi loukkaavan puheen olevan ryhmässä näkyvä negatiivinen vaikutus (Ryösö 2019, 2).

Björkmanin sosionomikoulutuksen opinnäytetyössä pyrkimyksenä oli luokkayhteisön sosiaalisten taitojen kehittäminen ja ilmapiirin parantaminen luokassa. Aineisto kerättiin osallistavalla havainnoinnilla sekä strukturoidulla ja puolistrukturoidulla haastattelulla. Tutkimuksessa luokalle järjestettiin yhteisöllisyyttä lisäävää toimintaa. Ilmeni, että toiminnalla oli lapsiin viihtyisyyttä, rauhallisuutta ja turvallisuutta parantava vaikutus. Toiminnalla vaikutti olevan myös vaikutusta ilmapiiriin. (Björkman 2017, 2.) Työni tuloksissa nousi myös esiin tarve luokan yhteisestä toiminnasta. Luokan ilmapiiriin vaikutti Björkmanin (2017) tutkimuksen mukaan rauhattomuus ja meluisuus (2017, 47). Tässä on myös selvä yhtäläisyys tutkimukseni tuloksiin.

Puolitaival tutki opinnäytetyössään oppilaiden ajatuksia luokkansa yhteisöllisyydestä. Tarkoituksena oli selvittää luokkayhteisön merkitystä oppilaille ja yhteisöllisyyden näkymistä luokassa. (Puolitaival 2009, 3.) Huomasin selkeänä yhtenäisyytenä työn tuloksissa omiin tuloksiini oppilaiden toiveet luokan yhteisen toiminnan lisäämisestä.

Hoikkalan ja Pajun tutkimus sijoittui koulumaailmaan yhdeksäsluokkalaisten nuorten keskuuteen. Tutkimus tehtiin kenttätöinä, jossa tutkijat olivat havainnoimassa normaalien koulupäivien keskellä. Siinä selvitettiin koulupäivien epävirallista puolta, oppilaiden omaa tekemistä ja opetukseen liittyviä asioita. Tarkoituksena oli päästä käsiä asioihin, jotka jäävät kasvatustieteellisestä koulu- ja koulutustutkimuksesta tavallisesti huomiotta. Oppimisen sosiaalinen puoli sekä ryhmäprosessit olivat kiinnostuksen kohteina. Tutkimuksen lähiteemana pidettiin nuorisokulttuuria ja nuorisotyötä koulussa. (Hoikkala & Paju 2013, 14.)

Kyseisessä tutkimuksessa enemmistö koki luokkahengen hyväksi, mutta osa olisi toivonut luokan energisyyden suuntautuvan itse opiskeluun kuin sivuun meneviin luokan toimintoihin. Luokka jakaantui niihin, joille viljeily ja energisyys oli positiivinen asia ja heihin, jotka ajattelivat, että opiskeluun keskittyminen olisi otollisempi vaihtoehto. Luokalla oli oppitunteja, joiden aikana kuitenkin opiskeltiin keskittyneesti. Tällaisia tunteja osa oppilaista halusi enemmän. (Hoikkala & Paju 2013, 164-165.) Tutkimukseni tuloksissa rauhattomuuden kokemus tuli voimakkaana esiin eikä siinä ollut vastaavaa näkemysten jakaantuneisuutta. Rauhalliset hetket luokassa silti tunnistettiin Hoikkalan ja Pajun tutkimuksen tavoin.

Yksi tutkimus, joka sivusi aiheittani oli myös Vuorisalon väitöskirja ”Lasten kentät ja pääomat”. Tutkimuksessa selvitettiin päiväkotilasten osallistumista päiväkodin toimintaan ja mitä kaikkea tähän arkiseen osallistumiseen liittyi. Tarkoituksena oli ymmärtää osallistumisen käytäntöihin johtavia sosiaalisia prosesseja. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi käytäntöjen vaikutusta eriarvoistumiseen päiväkodissa. (Vuorisalo 2013, 57.) Päätuloksissaan Vuorisalo (2013) mainitsee lasten toiminnan eriytymisen useampiin ryhmiin ja erillisiin leikkeihin (Vuorisalo 2013, 188). Työni tuloksissa koululuokassa sen sijaan näkyi kaikkien tyttöjen viihtyminen isossakin porukassa eikä nähtävissä ollut monia kaveriryhmiä. Tyttöjen hajoamista hetkellisesti pienempiin ryhmiin tapahtui, jos ei haluttu leikkiä samaa leikkiä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Työni viimeinen luku käsittelee tutkimuksesta syntyneitä johtopäätöksiä ja pohdintoja. Arvioin työni onnistumista ja merkitystä. Ideoin myös tässä luvussa, mitä kehitettävää opinnäytetyöni tilaajalla näkökulmastani olisi. Mitä tilaaja voisi siis tehdä toisin?

8.1 Johtopäätökset

Tutkimuksesta nousee esille selkeästi luokan vuorovaikutuksen ilmeneminen jakaantuneisuutena tyttöjen ja poikien välillä. Luokassa oli joitakin tiiviimpiä poikien kaveriporukoita. Vuorovaikutuksessa toisia lähestyttiin ja haettiin aktiivisesti yhteyttä, kun taas osaa mielummin välteltiin. (Haapaniemi & Raina 2017, 100.) Tämä saattaa olla suurryhmän tyypillinen ominaisuus. Luokka vaikuttaisi tietoperustaan nojaten olevan kuohuntavaiheessa, sillä mielipiteitä esitetään luokassa ja turvallisuus on kasvanut. Ratkottavia ristiriitoja ilmenee myös ajoittain luokassa. Tulosten mukaan luokassa salitaan pääosin oppilaiden virheet ja kömmähdykset, joten tietoperustan mukaisesti luokassa esiintyy aitoa iloa.

Huolenpitoa, kannustusta ja välittämistä ei nähdä koko luokkaryhmän yhteisenä asiana vaan enemmän kaverisuhteista riippuvaisena. Se määrittää paljon, keistä välitetään ja pidetään huolta. Lapset saavat luokan vertaissuhteissa kannustamista, kiittämistä ja kehumista molemmilta sukupuolilta. Oppilaiden ystävyysuhteilla on todella suuri merkitys luokassa. Erityisesti tyttöjen läheiset suhteet olivat nähtävissä. Luokka oli lapsille merkityksellinen juuri tärkeiden ystävyysuhteiden vuoksi. Tietoperustassa kerroin sosiaalisten suhteiden merkityksestä oppilaalle. Siinä ilmeni tämä alakoulukäisten ystävyysuhteiden sitoutuneisuus sekä kiintymys. Kavereista tulee usein koululaiselle aikuisia tärkeämpiä. (Ahtola 2016, 88-89.)

Luokassa luottamusta oli lähinnä omiin ystäviin. Tuttuus, hyvä kohtelu ja yhdessä vietetty aika vaikuttivat luottamuksen syntymiseen omissa kaverisuhteissa. Muu luokka oli etäisempi, joten heihin oli vaikeaa luottaa. Aineistosta näkyy, että lapset tuntevat luokassa vakaata turvallisuutta. Pelon tunteita tai vahvaa ulkopuolisuuden tunnetta ei ilmennyt tuloksissa. Lapsen turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteelle on kuitenkin nähtävissä mahdollisia riskitekijöitä. Siitä kertoo tuloksista ilmenevät koke-

mukset loukkaavasta puheesta; nimittelystä, selän takana puhumisesta ja luokkatoverin sanomisista ja epäonnistumisista ”dissaamisesta”. Luokka myös koettiin melko usein levottomaksi. Kokemus yhden luokkatoverin ikävästä käyttäytymisestä ja läheisten kaverisuhteiden puutteesta luokassa ilmeni tuloksissa.

Tietoperustassa turvallisuus kuvattiin luokan yhteishengen lähtökohtana ja ryhmässä se näkyy tyytyväisyytenä ja rauhallisuutena. Oppilaiden käyttäytymisessä nähdään toisten huomioimista, luottamusta, toisten tarpeiden ymmärtämistä ja turvallisuutta. (Hurme & Kyllönen 2014, 32-33.) Loukkaava puhe luokassa kertoo, että toisia ei aina osata ymmärtää ja huomioida mikä voi näkyä tilannekohtaisena oppilaan turvattomuuden tunteena. Turvallisuuden tunne voi vaihdella paljon ryhmä- ja yksilötasolla ajankohdan ja tilanteen mukaan. Luokkatoverin käyttäytyminen luokassa voi aiheuttaa tilannekohtaisesti tyytymättömyyttä tai turvattomuutta. Toisaalta myös aitojen kaverisuhteiden vähyyks luokassa voi vaikuttaa suoraan yksilön turvallisuuden tunteeseen. Luokan pysyvyyden merkitys mainittiin tuloksissa ja tämäkin on osasy luokan turvallisuuteen.

Lapset kokivat vapautta olla omana itsenään luokassa. Heillä oli tunne siitä, että ei ollut tarpeen esittää toisenlaista tullakseen hyväksytyksi. Mukavien kommenttien kuuleminen omasta taidokkuudesta, kaveruudesta tai ulkoisista ominaisuuksista tuki lapsen osallisuutta luokassa. Osallisuus ilmeni lasten kokemuksina omien taitojen käyttämisestä, hyödyntämisestä ja näkyväksi tulemisesta luokassa. Tällä on suuri merkitys oppilaan minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymiselle kuten tietoperustassakin todetaan. Ryhmän kehittymistä kohti vakiintumisvaihetta on jo osin tuettu oppilaiden mahdollisuuksina tuoda osaamistaan esiin. Oppilaille hyvänä luokkatoverina oleminen vaikutti tärkeältä tavoitteelta ja sellaisena he myös kokivat itsensä luokassa. Haastatellut kokivat olevansa osa luokkaa ja jokaisella oli siihen liitettyinä mukavia muistoja, jotka saivat hymyn huulille.

Opinnäytetyöni on näkökulmastani onnistunut tavoitteissaan. Tutkimuksen avulla tilaaja saa ymmärrystä luokan tämänhetkisestä tilanteesta ja oppilaan kokemuksista luokassa. Olen onnistunut tuomaan tutkimusosuudessa lasten äänen pääosaan. Tulosten käsittelyssä hyödynsin harkittuja sitaatteja tuodakseni lasten kokemusmaailmaa keskiöön. Työllä on merkitystä koululuokan kehittämismahdollisuuksien ja oppilaan tukemisen näkökulmasta. Se antaa suuntaviivoja mihin asioihin olisi syytä kiinnittää

huomiota. Tilaajan kanssa on tarkoituksena pitää palaveri, jossa työn tuloksista, johdopäätöksistä ja kehittämisideoista käydään vielä keskustelua.

8.2 Loppupohdintaa

Työn aihe oli henkilökohtaisesti mielenkiintoinen ja innostava. Sain hyvällä tavalla erilaista tarttumapintaa aiheeseen, kun luokka oli entuudestaan tuttu. Työn alkuvaiheessa ei ollut varmuutta siitä tulisinko saamaan tietoa antavaa ja laadukasta aineistoa haastattelumenetelmällä. Totean jälkikäteen olevani positiivisesti yllättynyt ja tyytyväinen saatuun aineistoon. Teemahaastatteluiden käyttö työssä oli hyvä valinta. Voi olla, että lapselle täysin tuntemattomana ihmisenä olisin saanut suppeamman aineiston.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy kuitenkin juuri oma tuttuuteni haastattelijana. Voiko olla, että lapset halusivat miellyttää tuttua ihmistä ja kertoivat asioita, joita olettivat haastattelijan haluavan kuulla? Tämä on mahdollista, mutta toisaalta korostin lapsille asioiden kertomista siten kuin itse rehellisesti ajattelevat. Haastatteluissa muistin kertoa, että luokkakaveritkaan eivät saa kerrottuja asioita tietoonsa. Senkään vuoksi ei tarvinnut sensuroida omia kertomuksiaan. Pysin itse lisäksi vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuteen neutraalilla käyttäytymisellä. Näiden seikkojen perusteella tutkimusta voi pitää melko totuudenmukaisena. Lisäksi haastateltavat olivat motivoituneita ja ymmärsivät tärkeytensä haastattelutilanteessa, joten puhuminen oli näkökulmastani avointa.

Tilaaja voisi tukea sekä lisätä luokan yhteistä toimintaa koulussa. Mahdollisuuksien mukaan voitaisiin tiedottaa oppilaille koulun ulkopuolella olevista lapsille ja nuorille suunnatuista toiminnoista ja kannustaa luokkaa osallistumaan niihin yhdessä. Toiveita koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvasta toiminnasta ja yhteisistä elämyksistä, joissa sekä pojat että tytöt olisivat yhdessä, tuli esille haastatteluissakin. Tällä voitaisiin vaikuttaa nyt nähtävään vuorovaikutuksen jakaantuneisuuteen luokassa. Yhteisten ilon hetkien, muistojen keräämisen sekä tyttöjen ja poikien välisen vuoropuhelun kautta voitaisiin syventää luokan luottamuksen ilmapiiriä. Kehittämisidea on merkittävä ryhmän kehittymisen kannalta.

Pohdin tutkimuksessa ilmennyttä loukkaavaa puhetta luokassa. Työni tietoperustassa kerroin ilon olevan vahva vastavoima kiusaamiselle ja negatiivisille tunteille luokassa. Luokassa sallitaan tuloksien mukaan virheitä ja kömmähdyksiä, josta syntyy iloa luokkaryhmässä. Lapset kertoivat voivansa olla omana itsenään luokassa mikä sekin lisää ilon tunnetta. Silti loukkaavan puheen päämuoto luokassa on ”dissaaminen”, jossa arvostellaan toisen sanomisia ja epäonnistumisia. Tämä kertoo, että virheiden tekeminen ei aina olekaan luokkatovereiden puolelta hyväksyttävää ja se on riski ilon kokemiselle. Näkisinkin, että yhteisiä ilon kokemuksia luokassa tulisi vahvistaa entisestään. Ne voivat olla arkipäiväisiä pieniä asioita, yhteisiä elämyksiä tai muuta koko luokan toimintaa. Loukkaavan puheen taso voisi laskea luokassa ilon tunteen voimistuessa. Pidemmällä aikavälillä on mahdollista, että loukkaava puhe luokassa loppuisi lähes kokonaan. Ilon vahvistamisella tuettaisiin turvallisuuden tunteen pysyvyyttä luokassa ja toisaalta voitaisiin vaikuttaa oppilaan lähentymiseen luokkatovereihinsa. Tuloksissa tuli esiin yhden oppilaan aitojen kaverisuhteiden vähyys luokassa.

Luokassa on huumoria, mutta tulosten mukaan luokassa ei ollut sisäpiirin vitsejä tai koko luokan hauskoja juttuja. Luokan yhteinen toiminta, elämykset ja ilon kokemukset ovat potentiaalisia tapoja luokan yhteisen huumorin ja ilon syntymiselle. Voisivatko tällaiset luokan sisälle muodostuneet yhteiset hauskat jutut lisätä luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta? Sanoisin työni tulosten pohjalta, että näin voisi olla. Luokan huumorissa näkyi jakaantuneisuus tyttöjen ja poikien kesken. Tytöt eivät pitäneet poikien juttuja kovin hauskoina eivätkä pojat välittäneet tyttöjen vitseistä. Luokan yhteiset naurunaiheet voisivat muodostaa luokkaryhmälle kokemuksen ”meidän luokan omista jutuista”.

Tutkimustani olisi hyvä mahdollisuus laajentaa koskemaan kaikkia luokan oppilaita. Olisikin mielenkiintoista tietää minkälaiseksi aineisto muodostuisi, jos haastateltavina olisivat luokan kaikki lapset. Ilmenisikö turvallisuuden tunteen taso eri tavalla? Millaisena vuorovaikutus ja suhteet luokassa silloin näyttäytyisivät? Jakaantuisiko kokemus luokan rauhallisuudesta toisin kuin tässä tutkimuksessa? Jollain opinnäytetyön aihetta etsivällä olisikin tässä mielestäni mielenkiintoinen vaihtoehto lähteä tutkimaan sitä, mikä jäi tutkimatta. Jos tutkimusta haluaisi entisestään syventää, voisi haastattelujen rinnalla käyttää esimerkiksi luokan osallistavaa havainnointia. Omassa elämäni vaiheessani laadullinen haastattelututkimus tuntui parhaimmalta valinnalta. Kaiken kaikkiaan olen tyytyväinen työni aihevalintaan henkilökohtaisen kiinnostukseni

vuoksi. Yhteisöpedagogina näen itseni työskentelemässä juuri lasten ja nuorten parissa. Tätä ovat vahvistaneet työkokemuksista ja kouluvuosista saadut opit.

LÄHTEET

Ahtola, Annarilla 2016. Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Arajärvi, Pentti 2015. Lapsi ja koulutuksellisen hyvinvoinnin takaaminen. Teoksessa Hakalehto, Suvianna (toim.) 2015. Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Helsingin Kamari Oy/ Helsingin seudun kauppakamari, 10-49.

Björkman, Henna 2017. Yhteisöllisyyden merkitys koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulun perustutkinnon opinnäytetyö.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2017. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakalehto, Suvianna 2015. Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. Teoksessa Hakalehto, Suvianna (toim.) 2015. Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Helsingin Kamari Oy/ Helsingin seudun kauppakamari, 50-87.

Hamarus, Päivi 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, Puutu, Ehkäise. Helsinki: Kotimaa-Yhtiöt Oy/ Kirjapaja.

Happo, Pauliina 2018. Artikkelit ”Lapsen elämä on monimutkaistunut ja psykiatrista hoitoa haetaan enemmän kuin koskaan. Lue viiden kipukohdan lista siitä, mikä hoivossa mättää”. YLE 30.11/2018. Elektroninen lähde. Viitattu 21.10.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10527451>

Heinämäki, Liisa 2007. Varhaista tukea koulun arkeen. Työvälineenä kehittämisvalikko. Oppaita 67. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus – ja kehittämiskeskus STAKES & Opetusministeriö.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hoikkala, Tommi & Paju, Petri 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Hurme, Kira & Kyllönen, Tarmo 2014. Turvassa. Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ihme, Irene 2016. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jantunen, Timo & Haapaniemi, Rauno 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyväskylän kristillinen koulu 2012. Koulu. Viitattu 17.10.2019. <http://www.kristillinenkoulu.com/?id=913>

Jyväskylän kristillinen koulu 2012. Arvot. Viitattu 17.10.2019. <http://www.kristillinenkoulu.com/?id=924>

Jyväskylän kristillinen koulu 2012. Etusivu. Viitattu 17.10.2019. <http://www.kristillinenkoulu.com/>

Kopakkala, Aku 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Korkiamäki, Riikka 2013. Kaveria ei jätetä. Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja, 137. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, 12 artikla. Viitattu 19.10.2019. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/sopimus-kokonaisuudessaan/#12-artikla>

Leskisenoja, Eliisa & Sandberg, Erja 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mettovaara, Jukka 2016. Artikkelit ”Eri litterointityyppien käyttötarkoitukset”. Spoken 30.8/2016. Viitattu 29.10.2019. <https://www.spoken.fi/eri-litterointityyppien-kayttotarkoitukset/>

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 24.9.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki (628/1998). Viitattu 2.10.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Perustuslaki (731/1999). Sivistykselliset oikeudet 16 §. Viitattu 19.10.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>

Puolitaival, Henriikka 2009. ”Meidän luokalle on vaan sattunut tuommoisia ihmisiä.” Yhteisöllisyyden merkitys luokassa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulun perustutkinnon opinnäytetyö.

Roivainen, Irene & Ranta-Tyrkkö, Satu 2018. Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat. Tampere: United Press.

Ryösö, Minttu 2019. Ryhmän ja roolien merkitys yhdeksäsluokkalaisten kokemana. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulun perustutkinnon opinnäyte-työ.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV -Menetelmäope- tuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 22.10.2019. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_1_2.html

Salmela-Aro, Katariina 2018. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimin- tamalleja. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS- kustannus.

Säkäjärvi, Maija 2015. Julistuksenomainen toive vai juridinen velvoite. Lapsen etu ho- mekouluja koskevassa päätöksenteossa. Teoksessa Hakalehto, Suvianna (toim.) 2015. Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Helsingin Kamari Oy/ Helsingin seudun kauppa- kamari, 316-353.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 2019. ”Mielenterveyden edistäminen päiväko- deissa, kouluissa ja oppilaitoksissa”. Viitattu 21.10.2019. <https://thl.fi/fi/web/mielen-terveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuorten-mielenterveys/mielenter-veyden-edistaminen-paivakodeissa-ja-kouluissa>

Vilkkä, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorisalo, Mari 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, var- haiskasvatustiede. Väitöskirja.

HAASTATTELUT

Haastattelut toteuttanut Tanja Jalava.

Oppilas 1. Jyväskylä, Kristillinen koulu, 20.9.2019.

Oppilas 2. Jyväskylä, Kristillinen koulu, 20.9.2019.

Oppilas 3. Jyväskylä, Kristillinen koulu, 27.9.2019.

Oppilas 4. Jyväskylä, Kristillinen koulu, 27.9.2019.

Oppilas 5. Jyväskylä, Kristillinen koulu, 1.10.2019.

Oppilas 6. Jyväskylä, Kristillinen koulu, 4.10.2019.

Oppilas 7. Jyväskylä, Kristillinen koulu, 4.10.2019.

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuslupalomake huoltajille

Tervehdys kotiväki!

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Opiskelen Humanistisessa ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogi (AMK) – tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Olin viime keväänä työharjoittelussa lapsenne luokassa. Teen tällä hetkellä opinnäytetyötä, jonka tarkoituksena on selvittää luokan oppilaiden näkökulmia ja ajatuksia luokan ryhmädynamiikasta ja sitä, miten oppilas yksilönä koee itsensä suhteessa omiin luokkatovereihin. Turvallisuuden tunne luokassa on merkittävä aihealue, jota käsittelen opinnäytetyössä. Tavoitteena on saada oppilaiden oma ääni kuuluviin asiassa, joka koskettaa heidän arkeaan. Tutkimuksen aineisto on tarkoitus kerätä haastattelemalla seitsemää luokan oppilasta syyskuun 2019 aikana. Opettaja arpoo haastatteluun osallistujat kaikkien luvan saaneiden kesken. Haastattelut nauhoitetaan, jotta oma työni tutkimuksen raportointivaiheessa helpottuisi.

Sitoudun noudattamaan hyviä tutkimuseettisiä periaatteita liittyen haastatteluaineiston keräämiseen, säilyttämiseen ja salassapitosäännöksiin. **Minua sitoo ehdoton vaitiolovelvollisuus** ja saatu aineisto on ainoastaan omassa käytössäni. Opinnäytetyössä ei mainita haastateltujen oppilaiden nimiä tai muita tunnistamiseen johtavia tietoja. Kerättävä aineisto on luottamuksellista ja se hävitetään työni valmistuttua. Toivon voivani toteuttaa haastattelut luokassa ja pyydänkin teiltä lupaa lapsen haastatteluun osallistumiselle. Pyydän myös lupaa haastattelun nauhoittamiseen.

Mikäli haluatte lisätietoja, voitte ottaa yhteyttä alla olevaan osoitteeseen.

Yhteistyöstänne kiittäen ja mukavaa syksyn jatkoa toivottaen,

Tanja Jalava, tanja.jalava@humak.fi

Valitkaa vaihtoehdoista sopivin ja merkitkää se merkillä X. Palauttakaa lomake opettajalle viimeistään tiistaina 17.9.2019.

Lapsen nimi: _____

_____ Saa osallistua nauhoitettavaan haastatteluun.

_____ Emme halua lapsemme osallistuvan nauhoitettavaan haastatteluun.

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Liite 2 Teemahaastattelun runko

Teemahaastattelun kysymysrunko

Kolme pääteemaa:

- Luokan dynamiikka
- Luokan merkityksellisyys ja turvallisuus
- Lapsi yksilönä koululuokassa

Luokan dynamiikka

1. Voisitko kertoa minulle, onko luokassa mielestäsi kaikilla mukava olla?
2. Tuntuuko sinusta, että teidän luokassa välitetään ja pidetään huolta toisista?
3. Kun teette luokan kanssa jotain yhdessä, pääsevätkö mielestäsi kaikki luokkakaverisi mukaan tekemiseen?
4. Puhutaanko luokassa toisille ystävällisesti ja kivasti? Entä onko luokassa puhuttu loukkaavasti?
5. Joistain lapsista voi tuntua, että luokassa ei oteta kaikkia huomioon. Miltä sinusta tuntuu?
6. Kannustetaanko ja kiitetäänkö luokassa kaikkia? Missä tilanteissa?
7. Jos luokkaan on tullut uusi oppilas, mitä olet huomannut muiden luokkakaverien ajattelevan asiasta? Mitä sinä ajattelet?
8. Jos joku tekee luokassa virheen tai kömmähdyksen (kaatuu tms.) nauretaanko sille loukkaavasti vai autetaanko tätä luokkakaveria?
9. Tuntuuko sinusta, että teidän luokalla on yhdessä hauskaa ja huumoria?
10. Onko teidän luokka usein samaa mieltä asioista?
11. Onko teidän luokassa eri kaveriporukoita?

Luokan merkityksellisyys ja turvallisuus

1. Kertoisitko minulle, onko luokassa mielestäsi rauhallista?
2. Voiko sinun mielestäsi luokkakavereihin luottaa?
3. Tuntuuko sinusta, että sinua kohdellaan hyvin luokassa?
4. Jos haluat puhua luokassa jostain asiasta, tuntuuko että sinua kuunnellaan?
5. Onko oma luokkasi sinulle tärkeä? Miksi se on tärkeä?

Lapsi yksilönä koululuokassa

1. Missä asioissa olet mielestäsi tosi taitava?
2. Pääsetkö käyttämään taitojasi luokassa? Muistaisitko milloin viimeksi?
3. Oletko sitä mieltä, että saat olla oma itsesi luokassa?
4. Toivoisitko, että saisit mukavia kommentteja ja kehuja muulta luokalta enemmän?
5. Mitä asioita haluaisit muuttaa luokassa, että olisit vielä innostuneempi oppimaan uusia asioita?
6. Kertoisitko, millainen on mielestäsi hyvä luokkakaveri? Oletko sinä sellainen?