

PIENRYHMIEN KONFLIKTIT PERUSKOULUN AVOIMISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Tittamari Bilund
Viestinnän ja kasvatustieteen
maisterintutkielma
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen, kasvatustieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos, kasvatustieteiden laitos
Tekijä Tittamari Bilund	
Työn nimi PIENRYHMIEN KONFLIKTIT PERUSKOULUN AVOIMISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ	
Oppiaine Viestintä, Kasvatustieteet	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2021	Sivumäärä 104
Tiivistelmä <p>Tämän maisterintutkielman tavoitteena oli kuvata, miten konfliktit esiintyvät avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien pienryhmien vuorovaikutuksessa sekä ymmärtää, miten avoin oppimisympäristö näyttäytyy osana pienryhmien konflikteja. Tavoitteeseen pyrittiin analysoimalla avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien peruskoulun 4. luokan pienryhmien konfliktien aikaista vuorovaikutusta sekä tunnistamalla ja havainnoimalla vuorovaikutuksesta tilaan liittyviä ilmapuuksia ja havaintoja. Tutkielmassa käytettiin aineistoa, joka oli kerätty yhdestä koulusta vuonna 2017. Tutkielmassa analysoitiin seitsemän eri pienryhmän konfliktitilanteita. Analysoitavista konfliktitilanteista muodostui lopulta 2 tunnin 25 minuutin laajuinen aineisto. Aineiston analyysimenetelmänä toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka tukena käytettiin vuorovaikutusanalyysin (Jordan & Henderson 1995) piirteitä.</p> <p>Tutkielman tulosten mukaan konfliktit ilmenevät monilla eri tavoilla pienryhmän vuorovaikutuksessa sekä verbaalisella, että nonverbaalisella tasolla. Verbaalisella tasolla konfliktit ilmenevät pienryhmien vuorovaikutuksessa <i>käskemisenä, vähättelynä, neuvomisenä, kyseenalaistamisena, uhritumispuheena, syyttämisenä</i> sekä <i>nimittelynä</i> ja <i>matkimisena</i>. Nonverbaalisella tasolla konfliktit ilmenevät pienryhmien vuorovaikutuksessa esimerkiksi <i>kinesiikkaan</i> liittyvänä ilmeilynä, kuten naaman vääntelynä, <i>proksemiikkaan</i> liittyvinä toimintoina, kuten oman sijainnin muuttamisena toisen puheenvuoron aikana sekä <i>parakielen</i> erilaisina ominaisuuksina, kuten äänenvoimakkuuden nostamisena. Avoin oppimisympäristö puolestaan näyttäytyy konfliktitilanteissa sekä <i>fyysisen, teknologisen, että pedagogisen</i> ympäristön osalta.</p> <p>Tutkielman tulokset vahvistavat aiempaa käsitystä tilan ja vuorovaikutuksen välisestä yhteydestä. Tämän lisäksi tutkielman tulokset antavat viitteitä siitä, että oppimisympäristön fyysisten ominaisuuksien (esimerkiksi <i>tilan riittävyys</i>), pedagogisten valintojen (esimerkiksi <i>tehtävänannon selkeys</i>) sekä etenkin teknologisten tekijöiden (esimerkiksi <i>teknologisessa tilassa toimiminen</i>) huomioiminen osana pienryhmien työskentelyn suunnittelua ja toteutusta olisi tärkeää tilassa rakentuvan vuorovaikutuksen ja siten myös siellä esiintyvien konfliktitilanteiden kannalta.</p>	
Asiasanat Avoin oppimisympäristö, Konflikti, Vuorovaikutus, Pienryhmätyöskentely	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muuta tietoa	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOULU OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ	5
2.1	Oppimisympäristö	5
2.2	Oppimisympäristön ulottuvuudet	6
2.3	Oppimiskäsitykset oppimisympäristöjen taustalla.....	8
3	OPPIMISYMPÄRISTÖ TOIMINNAN OHJAAJANA.....	11
3.1	Avoin oppimisympäristö	11
3.2	Tila ja vuorovaikutus	13
3.3	Työskentely avoimissa oppimisympäristöissä.....	17
4	PIENRYHMIEN KONFLIKTIT	21
4.1	Konfliktit.....	21
4.2	Konfliktit ryhmässä.....	24
4.3	Konfliktinhallinta ryhmässä.....	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	31
5.2	Tutkimuksen aineisto	32
5.3	Tutkimusmenetelmä	34
5.4	Analyysi.....	37
5.4.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja interaktioanalyysi	37
5.4.2	Aineiston analyysi	38
6	TULOKSET	46
6.1	Konfliktit pienryhmien vuorovaikutuksessa.....	46
6.1.1	Verbaalinen viestintä.....	46
6.1.2	Nonverbaalinen viestintä	52
6.2	Avoin oppimisympäristö osana konfliktitilanteita	59
6.2.1	Fyysinen oppimisympäristö	59
6.2.2	Teknologinen oppimisympäristö	65
6.2.3	Pedagoginen oppimisympäristö	69
7	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	73
7.1	Konfliktien ilmeneminen pienryhmien työskentelyssä	73
7.2	Avoin oppimisympäristö pienryhmien konflikteissa	77
7.3	Jatkotutkimushaasteet	86
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	88
8.1	Luotettavuus, uskottavuus ja merkittävyys	88
8.2	Eettinen pohdinta.....	91

KIRJALLISUUS.....	95
LIITTEET.....	104
Liite 1: Litterointimerkit	

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa peruskoulun tehtäviä on määritelty opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta (POPS 2014, 18). Riippumatta näkökulmasta voidaan yhtenä peruskoulun tärkeimmistä tehtävistä kuitenkin ajatella olevan oppilaiden valmistaminen kohtaamaan muuttuva maailma luoden samalla parempaa tulevaisuutta ja yhteiskuntaa (Fullan 2016, 3-4). Jotta tähän tehtävään voitaisiin vastata, tulee koulun ja sen käytänteiden muuttua, muovautua ja uudelleen järjestäytyä yhteiskunnan mukana. Yhtenä koulumaailman muutostekijänä on sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistymisen, jossa oppiminen nähdään ennen kaikkea perustuvan vuorovaikutukseen, jossa tietoa konstruoidaan oppijayhteisön välisessä yhteistyössä (Kauppila 2007; Tynjälä 2000).

Oppimiskäsityksen muutoksen muuttaessa opetuskäytänteitä, on oleellista uudelleen muovata myös ympäristöä jossa oppimista tapahtuu, sillä fyysinen ympäristö saattaa ylläpitää käytänteitä ja hidastaa muutosten, kuten opetuskäytänteiden omaksumisen etenemistä (Woolner, McCarter, Wall & Higgins 2012, 46). 2000-luvun alussatutkijat (Sawyer 2006; Natriello 2007; Tuomi 2007) visioivat tulevaisuuden oppimisympäristöjen olevan informaaleja, interaktiivisia ja globaaleja teknologiaa hyödyntäviä ympäristöjä, joissa oppiminen tapahtuu yhteisöllisesti paitsi luokkahuoneessa myös laajasti sen ulkopuolella. Myös Staffans (2010) kumppaneineen näki tulevaisuuden oppimisympäristöjen rohkaisevan nimenomaan yhteisölliseen tiedon luomiseen ja sisällön tuottamiseen sekä aktiiviseen ja osallistuvaan oppimiseen, jossa oppiminen määräytyy pikemminkin sisällön, kuin

oppiaineen kautta. Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (POPS 2014, 17) edellä mainitun tulevaisuuden visioinnin voitaisiin ajatella olevan jo tätä päivää sillä monissa kouluissa opiskellaan yllä kuvatun kaltaisissa avoimissa oppimisympäristöissä.

Avoimet oppimisympäristöt ovat joustavia ja helposti muovautuvia luokkahuoneettomia ympäristöjä, jotka mahdollistavat tilojen muunneltavuuden sekä joustavuuden ja joiden ajatellaan kannustavan yhdessä oppimiseen (Cardellino & Woolner 2019, 384). Tila siis voi jo itsessään tukea ja kannustaa oppilaita rakentamaan tietoa yhdessä luomalla fyysisten ominaisuuksiensa puolesta otollisen ympäristön yhteisölliselle oppimiselle erilaisten työskentelypisteiden sekä tilan joustavuutta korostavan arkkitehtuurin myötä. Usein avoimissa oppimisympäristöissä suositaankin paljon pienryhmätyöskentelyä (Niemi 2020, 2).

Pienryhmätyöskentely ja siinä tarvittavat taidot ovat erittäin tärkeitä tämän päivän työelämässä, jossa työskentely tapahtuu usein erilaisissa pienryhmissä (Brock, McAliney, Hui Ma & Sen 2017, 125). Siinä missä teollisuusyhteiskunnassa pyrittiin kouluttamaan mahdollisimman hyviä ja kuuliaisista tehdastyöläisiä, tarvitaan tämän päivän teknologiayhteiskunnassa aktiivisia, innovatiivisia, rohkeita toisinajattelijoita, jotka osaavat toimia sujuvasti yksin ja yhdessä, sekä kasvokkain että teknologiavälitteisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) onkin linjannut yksittäisten aines sisältöjen lisäksi yhdeksi tärkeäksi koulussa opeteltaviksi taidoiksi työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot. Jokinen ja Sieppi (2018, 48-49) näkevät tutkimuksessaan juuri kyvyn työskennellä ihmisten välistä kanssakäymistä sisältävissä sosiaalisissa tilanteissa olevan taito, jonka voidaan nähdä korostuvan yhä useampien työtehtävien automatisaation myötä. Avoimissa oppimisympäristöissä tapahtuva pienryhmätyöskentely voikin parhaimmillaan harjoittaa oppilaiden tulevaisuudessa tarvitsemia sosiaalisia taitoja (Gislason 2010).

Yksi olennaisimmista sosiaalisten taitojen osa-alueista koulukontekstissa on konfliktien hallitseminen (Tamm, Tougu & Tulviste 2014, 93). Konfliktit ovat väistämätön ja olennainen osa kaikkia vuorovaikutussuhteita ja niiden hallitsemisen,

ratkaisemisen sekä välttämisen opettelu on keskeinen taito vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Burdelski 2019, 58). Ensimmäisiä ympäristöjä, joissa lapset opettelevat käsittelemään konflikteja ovat päivähoiton ja esiopetuksen ryhmät, joissa lapset kehittävät sosiaalisia taitojaan toimiakseen lasten kanssa, joilla saattaa olla hänen kanssaan kilpailevia tavoitteita ja päämääriä (Burdelski 2019, 54).

Konflikteja on tutkittu suhteellisen paljon organisaatiotasolla (Jehn 1995; Jehn & Mannix 2001; Cheng, Wang & Zhang 2011), mutta peruskoulun kontekstissa tutkimusta vuorovaikutukseen keskittyvistä oppilaiden välisistä konflikteista on tehty suhteellisen vähän (Isabu 2017, 148; Tamm, Tougu & Tulviste 2014). Lasten konflikttien tarkempi vuorovaikutukseen keskittyvä tutkiminen on kuitenkin tärkeää, jotta saadaan lisätietoa siitä, miten konfliktit ilmenevät nimenomaan lasten tehtäväkeskeisissä pienryhmissä. Konflikteilla on myös havaittu olevan vaikutusta paitsi oppilaiden koulumenestykseen, hyvinvointiin, mutta myös yleiseen luokkahuoneilmapiiriin (Gross 2016, 46).

Konflikttien ratkaisemisen nähdään usein etenkin perinteisissä koulun oppimisympäristöissä olevan pitkälti opettajan käsissä. Avoimissa oppimisympäristöissä työskentely tapahtuu usein kuitenkin hyödyntäen laajemmin koko koulua oppimisympäristönä, jolloin oppilaalla on perinteistä oppimisympäristöä suurempi vastuu omasta toiminnastaan (Manninen ym 2007). Muuttunut tilanne luo oppilaalle väistämättä yhä enemmän vastuuta paitsi omasta, myös muiden toiminnasta ja työskentelystä sekä saattaa vaatia lapselta perinteistä oppimisympäristöä korostuneemmin itsesäätelytaitoja, kuten tunteiden käsittelyä ja oman työskentelyn ohjaamista. Kasvanut vaade ja odotus itseohjautuvuudesta ja itsesäätelystä voi puolestaan vaikuttaa siihen miten ja millaisia konflikteja pienryhmän työskentelyssä avoimissa oppimisympäristöissä ilmenee, sekä sillä miten konflikti lopulta vaikuttavat ryhmän työskentelyyn (Isabu 2017, 148).

Perinteisistä suljettuja luokkatiloja ja opettajalähtöistä oppimista sisältävistä oppimisympäristöstä siirryttäessä kohti avoimempia oppilaslähtöisiä

oppimisympäristöjä on oletettavaa vuorovaikutuksen sekä siten myös konfliktien jossain määrin muuttuvan, tilan vaikuttaessa siellä tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Massey ym. 2008). Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella ja oppia ymmärtämään konflikteja nimenomaan avoimen oppimisympäristön kontekstissa ja pyrkiä tätä kautta tunnistamaan miten oppimisympäristö on osallisena siellä esiintyviä konflikteja. Tämän lisäksi avoimen oppimisympäristön ja konfliktien välisen yhteyden tutkiminen lisää ymmärrystä ympäristön ja vuorovaikutuksen monimutkaisesta yhteydestä. Avoimen oppimisympäristön ilmenemistä osana pienryhmien konflikteja tutkimalla voidaan saada tietoa konfliktien ilmenemisestä nimenomaan avoimien oppimisympäristöjen kontekstissa, jonka pohjalta esimerkiksi opettajat voivat jatkossa kiinnittää enemmän huomiota ympäristön eri aspekteihin ja pyrkiä ohjaamaan työskentelyä tilassa niin, että työskentelyä ja oppimista ja työskentelyä kuormittavia konflikteja voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään.

Tämä tutkielman tavoitteena on kuvailla, miten konfliktit ilmenevät nimenomaan avoimissa oppimisympäristöissä tapahtuvassa pienryhmätyöskentelyssä sekä tarkastella, miten avoin oppimisympäristö näyttäytyy osana pienryhmien konflikteja. Tavoitetta lähestytään havainnoimalla seitsemän avoimessa oppimisympäristössä työskentelevän pienryhmän vuorovaikutuksessa esiintyviä konflikteja. Tutkielmassa konflikti määritellään Barkin & Harwickin (2004) sekä Putnamin ja Poolen (1987) määritelmää mukailleen vuorovaikutukseksi, jossa toisistaan riippuvaisten osapuolten välillä ilmenee negatiivisia tunteita vuorovaikutuksessa ilmenevien erimielisyyksien sekä toisistaan poikkeavien tavoitteiden takia. Tutkielman aineistona käytetään videoaineistoa ja tutkimuskysymyksiin vastataan sisältölähtöisellä aineiston analyysillä, jossa on sovellettu Jordan & Henderson (1995) interaktioanalyysille tyypillisiä piirteitä.

2 KOULU OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ

2.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 29) mukaan oppimisympäristöt ovat tiloja ja paikkoja, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Tämän lisäksi myös tilan välineet, palvelut ja materiaalit sekä tilassa olevat yhteisöt ja toimintakäytänteet ovat mukana rakentamassa oppimisympäristöjen kokonaisuutta (POPS 2014, 29). Suppeimmillaan oppimisympäristön voidaan ajatella rajoittuvan perinteiseen luokkahuoneeseen, jossa oppimista ja opettamista tapahtuu opettajajohtoisesti oppilaiden ollessa passiivisia tiedon omaksujia ja kuluttajia (Kangas 2010), kun taas laajimmillaan sen voidaan nähdä alkavan koululuokasta ja jatkuvan laajemmalle yhteiskuntaan saavuttaen nykYTEKNOLOGIAN avulla jopa koko maailman (Nuikkinen 2005, 16).

Wilson (1996, 5) on kuvaillut tutkimuksessaan oppimisympäristöjä tilaksi tai yhteisöksi, jossa ihmiset voivat saatavilla olevia resursseja hyödyntäen oppia ymmärtämään asioita ja löytämään ratkaisuja erinäisiin ongelmiin, joko yksin tai yhdessä. Manninen ja kumppanit (2007) ovat puolestaan todenneet oppimisympäristön tarkoitettavan kokonaisuuksia, jossa oppimista ylipäättänsä tapahtuu. Lähes kaikki ympäristöt, joissa oppimista voidaan ylipäättänsä ajatella tapahtuvat, voivatkin siis tästä lähtökohdasta tarkasteltuna olla oppimisympäristöjä (Staffans ym. 2010, 108). Oppimisympäristö ei siis ole sidonnainen kouluympäristön käsitteeseen, vaan mikä tahansa paikka sekä siellä toimiva yhteisö voivat muodostaa oppimisympäristön, kuitenkin edellyttäen, että paikassa olevan yhteisön välillä on oppimista tukevaa ja siten oppimisen mahdollistavaa vuorovaikutusta (Manninen ym. 2007, 15–16, 36). Kuusikorpi (2012; 62) tiivistääkin oppimisympäristön määritelmän muodostuvan yksinkertaisimmillaan *paikasta ja yhteisöstä* sekä näiden vuorovaikutuksen myötä muodostuvasta *toimintaympäristöstä*. Oppimisympäristöt ovat siis lopulta tulosta tilan käyttäjien ja tilan kompleksista vuorovaikutussuhteesta, eikä niitä siten voida tarkastella vain yhdestä näkökulmasta (Woolner 2018, 153).

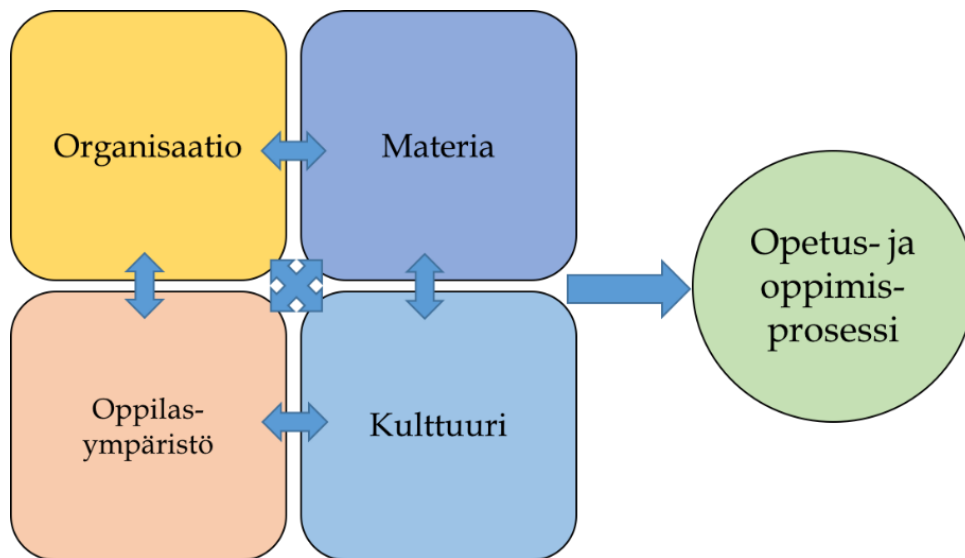
2.2 Oppimisympäristön ulottuvuudet

Oppimisympäristön moniulotteisen luonteen vuoksi sitä on käsitteenä hankala määrittellä yksiselitteisesti (Wilson 1996, 5). Yleisesti hyväksyttyä tai vakiinnutettua määrittelyä hankaloittaa edelleen se, että oppimisympäristön käsitteeseen yhdistetään jatkuvasti uusia näkökulmia ja elementtejä (Kuusikorpi 2012, 167). Perkins (1991) on esimerkiksi tarkastellut oppimisympäristöjä jaotellen ne joko *minimalistisiin* tai *rikkaisiin* oppimisympäristöihin. *Minimalistisella* oppimisympäristöllä tarkoitetaan ympäristöä, jossa opiskelu on opettajajohtoisempaa ja mahdollisuuksia rakentaa tietoa, tutkia asioita tai ratkaista ongelmia on niukemmin. *Rikas* oppimisympäristö puolestaan sisältää enemmän ilmiölähtöisyyttä ja tarjoaa enemmän vaikutusmahdollisuuksia oppijalle. *Rikas* oppimisympäristö täyttää monia avoimelle oppimisympäristölle ominaisia piirteitä.

Oppimisympäristöjä on kirjallisuudessa tarkasteltu myös eri osa-alueiden avulla. Vihervaara (2009) on jaotellut oppimisympäristöjä paikallisen, fyysisen, sosiaalisen, teknisen ja didaktispedagogisen osa-alueen kautta. Piispanen (2008) jaottelee tutkimuksessaan Lodgea (2007), Nuikkista (2005) ja Brotheriusta (1999) mukaillen oppimisympäristön neljään eri osa-alueeseen; *fyysiseen, psykologiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen*. Manninen (2007) puolestaan on jäsentänyt oppimisympäristöjä *fyysisen ja sosiaalisen* osa-alueen lisäksi *didaktisesta, teknisestä ja paikallisesta* näkökulmasta, jossa didaktinen ympäristö vastaa Piispanen (2008) pedagogista osa-aluetta paikallisen ja teknisen näkökulman sisältyessä Piispanen (2008) fyysiseen osa-alueeseen.

Tämän tutkielman oppimisympäristökäsitys pohjaa Gislasonin (2010, 128–131) jäsenyykseen, jossa oppimisympäristöjä on lähestytty nimenomaan ympäristön käsitteen näkökulmasta, jossa *sosiaalisen, organisationaalisen* sekä *fyysisen* ulottuvuuden on ajateltu muovaavan lopulta koko opetus- ja oppimisprosessia. Koulu ja siten myös oppimisympäristö on tulosta *organisationaalisten (organisation), kulttuuristen (culture), materialististen (ecology)* sekä *oppilasympäristön (student milieu)* välisestä intuitiivisesta vuo-

rovaikutuksesta. *Organisaatio* sisältää kaikki koulun organisaationaaliset aspektit, kuten opettamisen, johtamisen sekä aikatauluttamisen (esimerkiksi lukujärjestykset). *Kulttuuri* puolestaan sisältää jaetut arvot ja uskomukset, jotka vaikuttavat ympäristössä käyttäytymisen taustalla. Nämä arvot ohjaavat esimerkiksi sitä, millainen oppimiskäytäntö on opetuksen taustalla, joka puolestaan ohjaa sitä, mitä ja miten opetetaan. Tämän lisäksi kulttuuri luo yhteisölle parhaimmassa tapauksessa jaetun tarkoituksen. *Materialistisella* ulottuvuudella puolestaan tarkoitetaan koulurakennuksen arkkitehtuuria, oppimismateriaaleja, teknologiaa sekä kaikkia materialistia elementtejä, mitä koulussa on saatavilla. *Oppilasympäristöön* puolestaan sisältyy sosiaalinen toiminta, oppiminen ja motivaatio. Kaikki nämä osa-alueet vaikuttavat toisiinsa luoden siten oppimisympäristön kokonaisuuden (Gislason 2010, 128–131). *Kuviossa 1* avataan tämän tutkielman taustalla vaikuttavaa Gislasonin (2010) oppimisympäristöajattelua.



Kuvio 1. Gislasonin (2010) oppimisympäristöajattelu

Vaikka tässä tutkielmassa oppimisympäristön käsitettä lähestytään aineistolähtöisesti ilman analyysiä tai havainnointia ohjaavaa varsinaista teoriaa, käytetään lähestymisen taustalla Gislasonin (2010) jaottelua mukailevaa käsitystä oppimisympäristöistä tilana, joka useiden eri elementtien kautta vaikuttaa koko opetus- ja oppimisprosessiin ja siten myös opetuksen ja oppimisen aikana rakentuvaan vuorovaikutukseen.

2.3 Oppimiskäsitykset oppimisympäristöjen taustalla

Opetuksen ja koulutuksen taustalla on aina jokin oppimiskäsitys siitä, mitä oppiminen ja opettaminen kussakin oppimistapahtumassa tarkoittavat (Rauste-Von Wright & Soini 2003, 139). Oppimiskäsityksen voidaankin ajatella olevan oppimisympäristön lähikäsite (Piispanen 2008, 15). Käsitteet oppimisesta ja opetuksen luonteesta, eli oppimiskäsityksestä ja käytettävästä pedagogiikasta, ovat merkittävässä osassa myös oppimisympäristöstä puhuttaessa ja sitä määriteltäessä. Oletuksena on, että oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, miten opetusta käytännössä toteutetaan ja siten myös siihen, millaista vuorovaikutusta se tilassa mahdollistaa.

Tynjälän (2000, 30) mukaan oppimiskäsitykset jaetaan tyypillisesti behavioristiseen, kognitiiviseen, konstruktivistiseen ja kontekstuaaliseen paradigmaan. Behavioristisessa ajattelussa oppimisen nähdään tapahtuvan ulkoisten ärsykkeiden synnyttämästä reaktiosta. Kognitivismissa ja konstruktivismissa puolestaan korostuvat oppilaan aktiivinen toimijuus, kun taas kontekstuaalisuutta korostavassa paradigmassa opetuksen lähtökohdaksi ajatellaan olevan oppijan omakohtainen kokemus. Oppimisympäristöajattelussa behavioristisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristön rajaaminen perinteisen fyysiseen luokkahuoneeseen voitaisiin ajatella olevan jopa riittävää, kun taas konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ei oppimisen, eikä siten myöskään oppimisympäristön voida ajatella rajoittuvan pelkästään koulun seinien sisäpuolelle. (Tynjälä 2000, 30).

Vallitsevat ja muuttuvat oppimiskäsitykset vaikuttavat oppimisympäristöjen kehitykseen usein niitä uudistaen ja viime vuosikymmenien aikana kiinnostus erilaisiin oppimisympäristöjä ja niiden kehittämistä kohtaan on lisääntynyt muuttuneiden ihanteiden myötä (Staffans 2010, 10). Vaikka opettamiselle ei ole perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) määrätty mitään tiettyä noudatettavaa oppimiskäsitystä tai virallista vallitsevaa ihannetta, on jokainen opettaja osaltaan sitoutunut noudattamaan työssään tätä perustavaa dokumenttia, jonka taustalla voidaan

nähdä vaikuttavan konstruktivistinen ja etenkin sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Tämä voidaan päätellä esimerkiksi siitä, että opetussuunnitelmassa korostetaan yhteisöllisyyttä sekä tiedon rakentumista erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä oppilaan aktiivista roolia tiedon ja merkitysten luoja (POPS 2014). Molemmat näistä ovat nimenomaan sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle ominaisia piirteitä.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen ajatellaan liittyvän kiinteästi sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja opetustapahtumaa ympäröivään kulttuuriin ja historiaan (Kauppila 2007, 46–48). Sosiokonstruktivistisen näkemyksen taustalla on ajatus, että oppiminen perustuu interpersonaaliseen vuorovaikutukseen ja vastavuoroisuuteen sosiaalisessa kontekstissa (Tynjälä 200, 56). Oppimisen ajatellaan siten olevan sekä yksilöllistä, että sosiaalista. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö ensin hahmottaa todellisuuden yksilöllisellä tavallaan, mutta itse tiedon käsittelemiseen vaikuttaa sosiaalinen konteksti sekä siinä käytetty kieli.

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppijat nähdään aktiivisia toimijoina, jotka luovat asioille merkityksiä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Tynjälä 2000, 56–57). Tämän vuoksi yhteisöllisyyttä korostava sosiokonstruktivismi näkee tiedonmuodostuksen tärkeimpänä vaikuttajana yhteisön, johon yksilö kuuluu. Yhteisön todellisuus puolestaan syntyy yhteisön sosiaalisesta konstruktiosta, joka muodostuu käytetyn kielen avulla. Tietoa konstruoidaan yhteistyössä yhteisön kanssa kielellisinä diskursseina. Merkitykset muodostuvat lopulta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen välityksellä. (Tynjälä 2000, 56–57).

Sosiokonstruktivistista oppimisenäkemyksiä mukaileva oppimisympäristö on ominaisuuksiltaan avoin ja joustava ja oppilaskeskeisyyttä korostava (Kauppila 2007, Tynjälä 2000). Ympäristö myös mahdollistaa monipuolisen vaihtelun opetussuunnitelmien toteutuksen, paikan ja ajan sekä käytettävien opetusmenetelmien suhteen. Tähän liittyvät uudenlaiset oppimistehtävät, yhteistoiminnallinen työskentely, yhteisöllisyys sekä sosiaalisten verkostojen luominen ja ylläpito.

Sosiokonstruktivistiset pedagogiset suuntaukset asettavatkin uusia vaatimuksia myös koulun fyysiselle ympäristölle, mikä on otettava huomioon myös oppimisympäristöjä suunniteltaessa ja kehitettäessä (Kuusikorpi 2012, 22). Perinteinen staattisenakin pidetty luokkatila on pitkälti perintöä 1800-luvun koulu- ja opetusideologiasta sekä Suomessa voimakkaasta sotien jälkeisestä oppilaitosrakentamisesta (Kuusikorpi 2012, 163). Muuttuvat käsitykset oppimisesta ja vallitsevat oppimiskäsitykset vaikuttavat siis myös oppimisympäristöjen kehitykseen (Saffans 2010, 10). Koulun toimintakulttuurin muutoksen haasteisiin vastaaminen vaatii pedagogisten ja fyysisten rakenteiden samanaikaista uudistumista siten, että suljetusta pedagogisesta ajattelusta ja passiivisesta opetustilakulttuurista siirrytään avoimempaan ajatteluun kohti dynaamisia koulu- ja opetusratkaisuja (Kuusikorpi 2012, 167). Oppimisympäristöjen muuttuminen on myös olennainen osa oppimista, sillä oppiminen todentuu lopulta aina sosiaalimaterialistisessa ympäristössä (Gislason 2007, 6). Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistymisen myötä muuttuvien opetusmetodien ohella myös koulun oppimisympäristöjä on pyritty rakentamaan niin, että ne tukevat oppimisprosessia sekä fyysisesti että sosiaalisesti.

3 OPPIMISYMPÄRISTÖ TOIMINNAN OHJAAJANA

3.1 Avoin oppimisympäristö

Kun tapa, jolla opetusta ja oppimista lähestytään, muuttuu, on oleellista, että myös opetustilat muuntautuvat tukemaan uusien opetuksellisten vaatimusten mukaista opetusta ja oppimista (Cardellino & Woolner 2019, 2). Suomessa on parhaillaan meilläään koulujen rakenteellinen muutos, jossa yhä useampi perinteisistä luokkahuoneista muutetaan joustavimmiksi, monikäyttöisemmiksi ja informaaleiksi tiloiksi eli toisin sanoen avoimiksi oppimisympäristöiksi tai rakennetaan täysin uusia avoimen arkkitehtuurin omaavia kouluja (Niemi 2020, 1). Avoimet oppimisympäristöt ja niiden rakentaminen on yleistynyt 2016 voimaan tulleen opetussuunnitelmauudistuksen myötä, jonka sosiokonstruktivistisen painotuksen johdosta ympäristön olisi hyvä mahdollistaa ilmiölähtöinen ja oppilaskeskeinen oppiminen (Opetusministeriö 2010). Avoimet oppimisympäristöt haastavat paitsi käsityksen tilasta myös olemassa olevia struktuureja, rutiineja sekä käytänteitä (Ellis, Goodyear & Marmot, 2018, 9) ja Alteratorin ja Deedin (2013) mukaan avoin oppimisympäristö on muodostunut nimenomaan vastustamaan perinteisen koulun auktoriteettista valta-asetelmaa, muuttumattomuutta, rajoittuneisuutta ja eristäytyneisyyttä.

Puhuttaessa oppimisympäristöjen avoimuudesta voidaan sillä yksinkertaisimmillaan tarkoittaa avointa fyysistä tilaa, joka on ominaisuuksiltaan monipuolinen, joustava ja helposti muunneltavissa oleva ympäristö (Deed ym. 2014, 66). Avoimelle fyysiselle tilalle on tyypillistä, että se ei sisällä perinteisiä yksittäisiä suljettuja luokkatiloja ja siellä on perinteistä luokkahuonetta vähemmän sisäpuolisia ovia ja seiniä (Alterator & Deed 2013, 315). Avoimessa oppimisympäristössä voi usein yhtäaikaaisesti olla useita oppilasryhmiä ja opettajia sekä teknologiaa hyödyntävä yhteinen tila ilman omia selkeitä paikkoja oppilaille tai opettajalla (Cardellino & Woolner 2019). Suuremmat tilat toimivat helposti muovautuvina ”työskentelyareenoina”, joissa liikuteltavien huonekalujen ja erilaisten ääntä eristävien ominaisuuksien (*kuten verhojen, siirrettävien*

seinien yms.) avulla tilassa mahdollistuvat useat erilaiset aktiviteetit eri kokoisille ryhmille. Avoimet oppimisympäristöt myös yleensä mahdollistavat monipuolisen aktiivisuuden ja liikehdinnän, jonka myötä oppilaat voivat joustavammin työskennellä useissa eri paikoissa (Blackmore ym. 2011, 37).

Vaikka avoimuutta ilmaistaan usein koulun fyysisen arkkitehtuurin kautta, realisoituu avoimuus opetuksessa vasta opettajan opetuskäytänteiden ja pedagogisen sitoutumisen myötä (Deed & Lesko 2015, 218). Avoimuutta voidaan tarkastella myös pedagogisesta näkökulmasta, jolloin avoimuus voidaan ymmärtää informaalin oppimisen ja formaalin koulutuksen yhdistämisenä (Kuusikorpi 2012, 65). Opetuksessa avoimuus viittaa lähestymistapaan, jossa yhdistetään joustava tila, oppilaiden mahdollisuus tehdä valintoja opiskeluun liittyen, monipuoliset tehtävät, oppiaineiden integroiminen ja yksilöön keskittyminen ryhmään keskittymisen sijaan (Deed & Lesko 2015, 218). Avoimen oppimisympäristön tunnusmerkkeinä pidetäänkin esimerkiksi oppilaslähtöisyyttä, prosessikeskeisyyttä, oppilaan itseohjautuvuutta, monimuotoisia oppimismenetelmiä ja oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta tukevia oppimiskäytänteitä (Cardellino & Woolner 2019, 2; Manninen ym 2007, 31). Oppilaille avoimessa oppimisympäristössä toimiminen tarjoaa enemmän vaihtoehtoja tilan, ajankäytön, työskentelytapojen sekä lisääntyneen autonomian myötä ja heillä on tavanomaista enemmän mahdollisuuksia yksilöllisempään oppimiseen sekä oman opiskelunsa suunnitteluun ja työskentelyn ohjaamiseen (Niemi 2020, 2).

Avoimen oppimisympäristön tavoitteena on edistää integraatiota, oppilaiden autonomiaa sekä innostaa ja mahdollistaa opiskeluun joko yksin tai ryhmässä (Deed ym. 2014, 66). Tämän lisäksi avoimet oppimisympäristöt mahdollistavat erilaisten monipuolisten ryhmäkoonpanojen muodostamisen tehtävä- ja ryhmäkohtaisesti perinteistä oppimisympäristöä helpommin (Deed & Lesko 2015, 218). Opetusministeriön vuonna 2002 asettaman tavoitteen mukaan uusien koulurakennusten tulisikin juuri olla avoimia, erilaisilla opetus- ja ryhmätiloilla varustettuja oppimiskeskuksia, joita voidaan joustavasti yhdistellä ja muunnella eri oppimistilanteissa ja tapahtumissa (Kuusikorpi 2012. 165).

Tässä tutkielmassa avoimella fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan suurehkoa tilaa, jossa ei ole perinteisiä luokkahuoneita, vaan oppiminen tapahtuu erilaisissa opiskelupisteissä, jotka sijaitsevat yhdessä isommassa tilassa. Tilaa käyttää tyypillisesti yhtäaikaisesti useampi opettaja ja oppilasryhmä. Pedagogisella avoimuudella puolestaan viitataan tässä tutkielmassa ympäristöön, jossa painottuu oppilaslähtöisyys, prosessikeskeisyys, monimuotoiset opetusmenetelmät sekä oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta tukevat oppimiskäytänteet.

3.2 Tila ja vuorovaikutus

Koulurakennuksella ja opetustilan ominaisuuksilla voi olla monia erilaisia vaikutuksia oppilaiden toimintaan ja hyvinvointiin. Aiemmissä tutkimuksissa tilan on esimerkiksi havaittu vaikuttavan siellä opiskelevien oppilaiden terveyteen positiivisesti silloin, kun ympäristö tukee fyysistä aktiivisuutta (Chen 2015; Nielsen ym. 2012). Tämän lisäksi fyysisellä koulurakennuksella on nähty myös olevan merkitystä esimerkiksi koulupudokkuuden sekä kouluun osallistumisen kannalta (Branham 2001, 1112). Oppimistilalla on siis merkitystä monelle eri asialle, mutta sen vaikutusta siellä tapahtuvalle vuorovaikutukselle on tutkittu vielä suhteellisen vähän. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin huomattu oppimisympäristöjen fyysisten aspektien vaikuttavan jossain määrin siellä ilmeneviin sosiaalisiin suhteisiin ja tilanteisiin (McGregor 2004, 347). Myös Kariippanon ja kumppanit (2019) huomasivat tutkimuksessaan avoimen joustavan tilan yhdistettynä oppilaslähtöiseen pedagogiikkaan lisäävän oppituntien aikaista vuorovaikutusta sekä yhteistyötä.

Fyysinen oppimisympäristö voi joko rajoittaa sosiaalisten oppimistilanteiden toteutumista tai houkutella työskentelemään monipuolisesti erilaisissa sosiaalisissa kokoonpanoissa (Dillenbourg & Jermann 2010). Kontturin (2016, 185) tekemän tutkimuksen mukaan tiloissa työskentelevät opettajat kokivat fyysisillä tiloilla olevan merkittävä vaikutus oppimisympäristössä rakentuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämän

tutkielman tavoitteen ollessa nimenomaan avoimissa oppimisympäristöissä ilmenevien konfliktien tutkiminen, on siis myös perusteltua tarkastella oppimisympäristöjä tarkemmin nimenomaan fyysisenä tilana, joka omalta osaltaan vaikuttaa siellä rakentuvaan vuorovaikutukseen. Oppimisympäristön fyysiset piirteet ovat myös tärkeitä määriteltäessä koulua oppimisen ympäristönä, sillä oppiminen liittyy aina joihinkin tiloihin ja paikkoihin (Staffans ym. 2010, 109).

Yleisesti fyysisen oppimisympäristön käsitteellä viitataan koulun fyysisiin tila-, laite- ja välineratkaisuihin, jotka mahdollistavat myös koulun ulkopuolella käytettävät fyysiset, pedagogiset, sosiaaliset ja psykologiset opiskelu- ja oppimislaitteet (POPS 2014). Kapeasti ajateltuna fyysisen oppimisympäristön voidaan ajatella olevan perinteinen luokkahuone, kun taas laajemmin tarkasteltuna formaalin ja informaalin ympäristön yhdistelmä, jossa oppimista tapahtuu sekä koulussa että sen ulkopuolella (Kuusikorpi & Gonzáles 2014, 2).

Tilan ei voida kuitenkaan ajatella rakentuvan vain yksittäisistä fyysisistä elementeistä, vaan tila on aina sekä fyysisen että sosiaalisen ulottuvuuden tulos, joka todentuu vuorovaikutuksen kautta ja on siten jatkuvasti uusiutuva ja uudelleen rakentuva (McGregor 2004, 2). Tämän vuoksi myös fyysinen oppimisympäristö on tila, joka luo edellytyksiä tiedon rakentumiselle ja oppimiselle useilla eri tavoilla. Fyysisillä ominaisuuksilla ja niiden sisältämien merkitysten kautta tila toimii kontekstuaalisen oppimisen tukena välittämällä oppimisprosessiin havaintoja, aistimuksia, ärsykyksiä ja kokemuksia. Samalla tilat voivat toimia kognitiota tukevana välittäjänä oppimisprosessissa. Tilat myös aktivoivat aisteja ja tarjoavat oppilaalle mahdollisuuden liikkua, tutkia ja toimia luovasti samalla mahdollistaen vuorovaikutuksen tilassa toimivien kesken. (Staffans 2010, 120).

Tilan fyysisien ominaisuuksien lisäksi kuten kaikki tilat, myös oppimisympäristö rakentuu tilan sisällä syntyvistä merkityksistä. Tila muodostuu ajassa ja sen voidaan ajatella olevan läpeensä sosiaalista (Massey 2008, 40). Sosiaaliseen tilaan sisältyvät tilan kulttuuriset ulottuvuudet. Tämä tarkoittaa sitä, että tilan ei voida koskaan nähdä olevan neutraali, jonka vuoksi myös koulurakennus onkin paljon enemmän kuin

pelkkä fyysinen rakennus sen ollessa täynnä visuaalisia ja spatiaalisia viestejä ja vihtejä siitä, miten meidän tulisi tuntea ja toimia annetussa lokaatioissa (Gislason 2007, 6). Tilan olemus vaikuttaa myös tulkintaan siitä, mitä siellä toimivilta ihmisiltä odotetaan ja millainen toiminta kyseisessä ympäristössä on ylipäätensä mahdollista ja suositeltavaa (Manninen ym. 2007). Tämän vuoksi tilalla on väistämättä merkitystä myös konflikteja tutkittaessa.

Tilan luomista merkityksistä osa on jaettu ja osa henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvia (Staffans 2010, 120). Jaetuilla merkityksillä tarkoitetaan sitä, että tietyt tilat symbolisoivat useimmille ihmisille samantapaisia asioita. Esimerkiksi luokkahuone voi symboloida useille ihmisille opiskelua ja oppimista, kun taas luokkahuoneessa sijaitseva jumppapallo voi symboloida henkilökohtaiseen kokemukseen perustuen useita eri asioita. Fyysisillä ominaisuuksillaan ja sisältämien merkitysten kautta tila toimiikin eräänlaisena kontekstuaalisen oppimisen tukena välittämällä oppimisprosessin havaintoja, aistimuksia, ärsykeitä ja kokemuksia (Staffans 2010, 120).

Fyysisen oppimisympäristön ja tilan merkitys osana oppimisprosessia on siis suuren luodessa fyysisen alustan oppimistapahtumalle, jossa laadukas oppimisympäristö järjestelymahdollisuuksineen vaikuttaa oppimisen lisäksi sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, ilmapiiriin ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (Nuikkinen 2009, 95). Kuusikorpi (2012, 166) toteaa, että tilojen tulisikin perustua eräänlaiseen hybridiajatteluun, jossa fyysiset tilat osaltaan mahdollistavat laajat opetus- ja oppimisprosessit kulloisenkin käyttötarpeen mukaan. Hyvänä fyysisenä oppimisympäristönä ja oppimisen tilana voidaankin siten pitää ympäristöä, joka vastaa tilan käyttäjien eli koulun tapauksessa oppilaiden sekä opettajien tarpeita. Tämän vuoksi on tärkeää, että tilat suunnitellaan aina tilan käyttäjiä varten (Kuusikorpi & Gonzáles 2011, 6).

Sanoffin (2009, 10) mukaan fyysisen oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet vaikuttavat merkittävästi opettajien pedagogisten ja didaktisten menetelmien käyttöön. Kouluympäristön fyysisillä ominaisuuksilla voidaan myös vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden kouluviihtyvyyteen (Arponen 2007, 41). Ei siis ole yhdentekevää mil-

laisissa tiloissa opettamista ja oppimista tapahtuu. Puutteellinen ja huono tila voi parhaimmillaan tapauksessa jopa haitata oppimisprosessia (Gislason 2007, 6) ja tutkimuksissa on löydetty viitteitä siitä, että kouluympäristö voi joissain tapauksissa fasilitoida joitain pedagogisia ja sosiaalisia käytänteitä sekä vaikeuttaa toisia (Woolner, Thomas & Tiplady 2018, 225). Esimerkiksi luokkahuoneessa, joka on järjestetty perinteisen luokkahuoneen tavoin niin, että oppilaiden tuolit on suunnattu luokan etuosaan, on havaittu esiintyvän enemmän opettajakeskeistä opetusta sekä vähemmän oppilaiden välistä yhteistyötä (Sigurðardóttir & Hjartarson 2011). Tila voi siis parhaimmillaan tukea ja kannustaa kohti opetuksellista muutosta (Cardellino, Woolner 2019, 1) mutta myös juurruttaa jo olemassa olevia käytänteitä (Woolner, McCarter, Wall & Higgins 2012, 45).

On kuitenkin huomioitava, ettei avoimempi fyysinen ympäristö kuitenkaan välttämättä johda automaattisesti parempiin oppimistuloksiin, sillä suhde oppimisen ja tilan välillä on kompleksi ja interaktiivinen (Woolner, McCarter, Wall & Higgins 2012). Esimerkiksi luokkahuoneen muuttaminen fyysisesti avoimeksi ei automaattisesti edistä koulutuksellista muutosta ja siten lisää oppilaskeskeistä opettamista tai ilmiölähtöistä oppimista, vaikkakin muutokset fyysisessä oppimisympäristössä saattavat laittaa muutoksen aluille tai tukea sitä (Woolner 2018, 226). Sen sijaan avain tehokkaiseen koulutukselliseen muutokseen edellyttää, että muutokset tilassa ja organisaatiossa paritetaan muutoksiin opetus- ja oppimismetodeissa (Woolner, McCarter, Wall & Higgins 2012, 57; Woolner 2018, 154).

Fyysinen tila siis vaikuttaa siihen, miten siellä olemme, mitä siitä ajattelemme ja miten siellä lopulta työskentelemme. Tästä johtuen myös koulujen tilalliset ratkaisut vaikuttavat vahvasti esimerkiksi pedagogiikkaan, opettajan rooliin ja sen kautta myös siihen, millaista oppimista lopulta tilassa tapahtuu sekä siihen millaista vuorovaikutusta tila mahdollistaa (Kuusikorpi 2012, 23).

3.3 Työskentely avoimissa oppimisympäristöissä

Oppimiseen liittyvät työskentelytavat muuttuvat toimintaympäristön muutoksen mukana. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistymisen ja oppimisympäristöjen fyysisen muutoksen myötä myös tavat työskennellä avoimissa oppimisympäristöissä poikkeavat hieman niin sanotuista perinteisistä oppimisympäristöistä. Avoimessa oppimisympäristössä työskentelyssä tavoitellaan oppilaiden aktiivista osallistumista, mikä on linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa, joka korostaa oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta tukevia oppimiskäytänteitä (POPS 2014). Avoimessa oppimisympäristössä korostetaan oppilaiden integraatiota ja mahdollisuutta vaikuttaa opiskeluunsa (Alterator & Deed 2013, 315).

Oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien korostumisen lisäksi yhteisöllinen oppiminen on yleistä avoimissa oppimisympäristöissä sen kannustaessa oppilaita ideoiden vaihtamiseen, jonka puolestaan on nähty lisäävän oppilaiden kiinnostusta ja edistävän parhaassa tapauksessa jopa oppimista (Roldán-Álvarez, Bacelo, Martín & Haya 2020). Avoimet oppimisympäristöt rohkaisevatkin tilan puolesta käyttämään opetuksessa enemmän yhteisölliseen oppimiseen soveltuvaa pienryhmätyöskentelyä (Niemi 2020, 2) ja myös Gislason (2011, 29) havaitsi tutkimuksessaan avoimien oppimisympäristöjen soveltuvan tilansa puolesta hyvin ryhmätyöskentelyyn. Myös työelämässä toteutetuissa tutkimuksissa avoimien työskentely-ympäristön on havaittu lisäävän tiimityöskentelyä (Lee, Lee, Jeon, Zhang & Kang 2015, 222). Avoimessa oppimisympäristössä tapahtuva pienryhmätyöskentely on myös tämän tutkielman keskiössä.

Tässä tutkielmassa pienryhmistä puhuttaessa viitataan oppitunnilla muodostettuihin tehtävän toteuttamisen ajaksi kokoontuviin ja vuorovaikutuksessa oleviin oppilasryhmiin. Yleisemmin pienryhmällä tarkoitetaan kolmen tai useamman henkilön kollektiivia, jolla on yhteinen tavoite tai olemassaolon tarkoitus, jonkin verran jäsenten välistä keskinäisriippuvuutta, sisäistä vuorovaikutusta ja jonka jäsenet itse tulkitsevat olevansa ryhmä (Hollingshead & Poole 2012, 1). Ryhmä koostuu yksilöistä, jonka jäsenten vuorovaikutuksella on vahva yksilöllinen lähtökohtansa, vaikkakaan ryhmän

vuorovaikutuksen ei voida ajatella olevan yhtä kuin ryhmän jäsenten yksilöllisten toimintojen ja piirteiden summa (Burtis & Turman 2006, 10). Ryhmän vuorovaikutus voidaan määritellä ryhmän jäsenten symboliseen käyttäytymiseen perustuvaksi dynaamiseksi prosessiksi, joka rakentaa sekä yksilöiden että ryhmän yhteistä sosiaalista todellisuutta ja jonka pyrkimyksenä on luoda yhteisesti jaettuja merkityksiä (Burtis & Turman 2006, 10).

Ryhmätyöskentelyn ja yhdessä oppimisen hyödyntämisestä opetuksessa on havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan paljon hyötyjä, sillä ollessaan vuorovaikutuksessa ryhmäläistensä kanssa oppilaat pääsevät harjoittelemaan monia keskeisiä taitoja kuten palautteenantoa, argumentoimista, ongelmanratkaisua, sekä jakamaan ja omaksumaan uusia näkemyksiä (Gilles 2003). Yhteisöllinen oppiminen auttaa myös opettelemaan jakamista, yhteisen tavoitteen eteen työskentelyä sekä keskustelutaitoja (Tarim 2015, 1598). Ryhmätyöskentelyn onnistuminen vaatii oppilailta kutienkin myös paljon osaamista, kuten sosiaalisia taitoja (Morgeson 2005) ja ryhmän vuorovaikutus on sekä oppimisen (Kontturi 2016, 187) että tiimityöskentelyn ja päätöksenteon (Gouran & Hirokawa 1983, 138) kannalta keskeinen tekijä.

Avoimissa oppimisympäristöissä myös teknologian käyttö voi olla perinteistä oppimisympäristöä korostuneempaa sen yleensä sulautuessa ympäristöön, jolla tarkoitetaan sitä, että verkkoympäristöt ja niiden mahdollistama vuorovaikutus ovat käytettävissä kaikissa tiloissa (Joutsenvirta & Kuokkanen 2009, 17). Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen onkin pienryhmätyöskentelyn lisäksi toinen ominainen piirre avoimille oppimisympäristölle ja tieto- ja viestintäteknologian monipuoliseen hyödyntämiseen rohkaistaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävä oppiminen rohkaisee vuorovaikutukseen oppilaiden ja opettajien kesken, ja sen hyödyntäminen voi auttaa oppilaita kehittämään tulevaisuuden taitoja, kuten kriittisyyttä, yhteistyötä, monilukutaitoa, joustavuutta sekä johtamistaitoja (Roldán-Álvarez, Bacelo, Martín & Haya 2020)

Korostunut oppilaslähtöisyys, pienryhmätyöskentely ja avoimissa oppimisympäristöissä käytetty teknologian hyödyntäminen luovat opiskelulle oppilaiden näkökulmasta myös uusia vaatimuksia. Lisääntyneitä projektimaista työskentelyä ja yhteisöllistä pienryhmätyöskentelyä hyödyntävän opiskelun myötä oppilaat tarvitsevat perinteistä luokkahuonetta enemmän taitoja pysyäksään sitoutuneina yhteisiin tavoitteisiinsa, reflektoidakseen omaa oppimistaan sekä tunnistaakseen haasteita, jotka saattavat piillä oppimisen ja työskentelyn taustalla (Niemi 2020, 2). Avoimissa oppimisympäristöissä korostuvat itsesäätelytaidot, joiden on todettu olevan yksi keskeisimmistä oppilaan oppimiseen ja koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä (Zimmerman & Schunk 2007, 7). Itsesäätelyllä tarkoitetaan kognitiivisia ja käyttäytymisen prosesseja, joiden avulla yksilö säätelee emotionaalisia, kognitiivisia ja motivaatioon liittyviä yllykkeitään (Blair & Diamond 2008). Oppimisen itsesäätely koostuu tunteiden, käyttäytymisen sekä kognitiivisen toiminnan säätelystä, jonka avulla oppilaat pyrkivät kontrolloimaan omaa oppimistaan (Hadwin, Järvelä & Miller 2011, 65).

Oppimiskontekstissa olevat tilat, kalusteet ja teknologia vaikuttavat välillisesti oppimistapahtumaan ja sitä kautta oppimisen itsesäätelyyn ja sen kehittymiseen (Kontturi 2016, 185). Itsesäätelyn vaade avoimessa oppimisympäristössä voi olla perinteistä oppimisympäristöä korostuneempi esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen vuoksi sillä useiden eri toimintojen saatavuus ja jatkuva tavoitettavuus luovat haasteita myös aikuisille keskittyä tekeillä olevaan tehtävään. Tämän lisäksi pienryhmissä työskennellessään oppilaat eivät ole vastuussa ainoastaan omasta työskentelystään, vaan myös koko ryhmän työskentelystä. Tämä luo lisää vaatimuksia paitsi oman, mutta myös ryhmän työskentelyn säätelylle.

Oppilaan tulee oman itsesäätelyn lisäksi osata yhdessä säätelyä (*co regulation*) (Hadwin, Järvelä & Miller 2011, 69). Yhdessä säätelyllä tarkoitetaan itsesäätelyn sekä muiden ryhmäläisten ajoittaista koordinoitua yksilön ja ryhmäläisten kesken ja sille on olennaista vuorovaikutus tekeillä olevaa tehtävää kohtaan (Hadwin, Järvelä & Miller 2011, 69). Yhdessä säätelyn tavoitteena on vahvistaa joko omaa itsesäätelyä tai koordinoitua itsensä säätelyä ryhmän jäsenten kesken (Hadwin, Järvelä & Miller 2011, 70).

Ryhmätyöskentelystä voi siten olla myös hyötyä itsesäätelyn opettelussa. Esimerkiksi yhdessä säätelyn myötä vähemmän itsesäätelytaitoja omaava oppilas voi vahvistaa itsesäätelytaitojaan toimimalla vahvemman itsesäätelyn omaavan oppilaan kanssa (DiDonato 2012, 28). Samalla kuitenkin liian suuri vapaus oman toiminnan säätelyssä sekä avoimelle oppimisympäristölle ominainen virikkeellinen oppimisympäristö voivat luoda erityisiä haasteita oppilaille, joilla on vaikeuksia oman toiminnan säätelyssä.

Avoimelle oppimisympäristölle ominaisen opettajan kontrollin vähenemisen myötä ja siten kasvaneen itsesäätelyn vaateen lisäksi yksi yleisimmistä avoimia oppimisympäristöjä koskevista huolenaiheista on melu (Gislason 2009; Shield, Greenland & Dockrell 2010). Melulla on huomattu olevan negatiivisia vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksiin keskittymiseen, muistiin ja lukutaitoihin (Shield, Greenland & Dockrell 2010). Tutkimusten mukaan avoimissa oppimisympäristöissä esiintyvä luokkahuoneiden melu voi aiheutua oppilaiden ja opettajien puheesta, tilassa liikkumisesta aiheutuvista äänistä, tilassa käytetyistä työskentelyvälineistä sekä tilojen ulkopuolelta tulevasta melusta (Shield, Greenland & Dockrell 2010). Tutkimuksissa on havaittu, ettei kaikki melu ei kuitenkaan häiritse yhtä paljon oppilaiden työskentelyä. Esimerkiksi Gislason (2009) havaitsi tutkimuksessaan melun eri lähteistä etenkin liikehdinnän opetustilassa olevan yksi oppilaiden työskentelyä eniten häiritsevistä tekijöistä (Gislason 2009). Mealingsin (2015, 3) puolestaan havaitsi oppilaiden kokevan ryhmätyöskentelystä aiheutuvan melun epämiellyttäväksi; mitä lähempänä toinen ryhmä työskenteli, sitä haastavammaksi vuorovaikutus ryhmän kesken koettiin. Avoimessa oppimisympäristössä esiintyvä melu siis vaikuttaa myös siellä rakentuvaan vuorovaikutukseen.

4 PIENRYHMIEN KONFLIKTIT

4.1 Konfliktit

Konfliktit ovat väistämätön osa vuorovaikutusta ja ne voivat ilmetä vuorovaikutuksessa monilla eri tavoilla ja tasoilla. Konflikteja onkin aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu useista eri näkökulmista käsin. Konfliktitutkimuksen keskiössä on ollut muun muassa konfliktin aihe (*esimerkiksi etninen, uskonnollinen, poliittinen*) (Mckinney & Zannoni 2015; Taylor ym. 2018), konfliktin konteksti (*esimerkiksi organisaatio, koulu*) (Barki & Harwick 2004; Woody 2001) tai taso, jolla konflikti ilmenee (*esimerkiksi ryhmä, organisaatio, interpersonaalinen*) (Jehn 1995; Siira 2013; Smith 2019). Tässä tutkielmassa konflikteja tarkastellaan nimenomaan ryhmätasolla avoimen oppimisympäristön kontekstissa.

Viestinnän rooli konfliktitilanteissa on erittäin keskeinen, sen kytkeytyessä konfliktitilanteeseen kolmella eri tavalla. Viestintäkäyttäytymisen voidaan nähdä sekä *luovan* konfliktitilanteita että *heijastavan* niitä (Hocker & Wilmot 2018, 4–16). Esimerkiksi koulukontekstissa konfliktitilanteiden syntyminen voi johtua osittain epäselvästä tai epäjohtonmukaisesta vuorovaikutuksesta (Isabu 2017, 147). Viestintä toimii konfliktitilanteissa myös *työkaluna*, jonka avulla voidaan pyrkiä käsittelemään ja hallitsemaan jo vuorovaikutuksessa syntyneitä konflikteja (Hocker & Wilmot 2018, 4–16). Aiemmissa tutkimuksissa on esimerkiksi huomattu luokan myönteisellä vuorovaikutusilmapiirillä olevan yhteyttä paitsi konfliktien muodostumiseen, myös niiden esiintymiseen, luonteeseen ja hallitsemiseen (Hamre ym. 2007, 115).

Konflikti voidaan määritellä toisistaan riippuvaisten ihmisten väliseksi vuorovaikutustapahtumaksi, jossa osapuolet tulkitsevat vastapuolen tavoitteiden ja arvojen olevan ristiriidassa omiensa kanssa, ja siten niiden myös uhkaavan omien tavoitteiden saavuttamista (Putnam & Poole 1987, 552). Yksinkertaisimmillaan konfliktiksi voidaan kutsua tilannetta, joissa osapuolten tavoitteet ja toiminta ovat ristiriidassa keskenään (Hocker & Wilmot 2018, 4). Konfliktin yksiselitteinen määrittely on kuitenkin

haastavaa sen ollessa monitahoinen vuorovaikutuksen ilmiö ja sitä on käsitteellistetty eri tavoilla riippuen tutkimuksen tavoitteista, lähestymistavasta ja näkökulmasta. Barki ja Harwick (2004) pyrkivät muodostamaan yhtenäisempää määritelmää konfliktille keskittyen tunnistamaan aiemmissa tutkimuksissa tehtyjen konfliktin määritelmien keskeisimpiä kognitiivisia, affektiivisia sekä behavioraalisia elementtejä havaiten määritelmässä kolme esiin nousutta olennaisinta konfliktin ominaisuutta; koetun erimielisyyden, negatiiviset tunteet sekä tavoitteiden ristiriitaisuuden.

Kognitiivisen elementin osalta koettu erimielisyys on yleisin konfliktitilanteissa esiin nouseva kognitio. Tällä viitataan tilanteeseen, jossa vuorovaikutusosapuolet ajattelevat heillä olevan toisistaan poikkeavat arvot, tarpeet, kiinnostukset, mielipiteet, tavoitteet tai päämäärät (Barki & Harwick 2004, 232). Konflikteja tutkittaessa tutkimuksen fokus on usein juuri konfliktin osapuolten tavoitteiden ristiriitaisuudessa (Donohue & Cai 2014, 33). Cheung ja Chuah (2000, 29) ovat määritelleet tutkimuksessaan konfliktin tarkoittavan nimenomaan tehtävässä tai työssä ilmeneviä erimielisyyksiä koskien mielipiteitä tai päätöksiä. Myös useissa muissa tutkimuksissa konfliktin käsitettä on tarkasteltu erityisesti juuri vuorovaikutuksessa ilmenevien tai koettujen erimielisyyksien kautta (Ensley, Pearson & Amason 2002) ja toisistaan eriävät näkemykset on nostettu konfliktin syyksi myös koulukontekstissa (Isabu 2017, 149).

Tunteet ovat myös olennainen osa konflikteja (Donohue & Cai 2014, 25). Affektiivisten elementtien osalta konfliktiin nähtiin Barkin ja Harwickin tutkimuksessa (2004) liittyvän negatiivisista tunteista etenkin pelkoa, kateutta, vihaa, ahdistuneisuutta ja turhautuneisuutta. Negatiivisten tunteiden syntyminen konfliktitilanteissa voi johtua esimerkiksi epäreiluuden kokemuksista, kontrollin menettämisestä, pelosta sekä koetuista identiteetin haasteista (Guerro & La Valley 2006). Tunteet ja niiden säätely ovat myös olennaista konfliktien hallintaa (Posthuma 2012, 4) ja jos tunteita ei pystytä säätämään, voi käsittelemättömät tunteet, kuten viha eskaloitua helpommin ei toivotuksi käytökseksi, kuten väkivallaksi ja aggressioksi. Tämän vuoksi etenkin lasten kohdalla, joilla tunteiden säätely ei ole vielä kovin kehittynyttä, voi negatiivisia tunteita esiintyä enemmän konfliktien aikaisessa vuorovaikutuksessa (Eisenberg ym.

2002, 11). Tunteiden säätely ja niiden tärkeyden huomioimine olennaista tärkeää lapsia tutkittaessa sillä aiemmissa tutkimuksissa (Keltinkangas-Järvinen 2001) on huomattu esimerkiksi aggressiivisia tunteita paljon ilmaisevan lapsen turvautuvan myös aikuisena aggressioon konfliktin hallinnan keinona. Tunteiden säätelyllä on myös havaittu olevan merkitystä konfliktin tason kannalta (Curseu, Boros & Oerlemans 2012).

Erimielisyyden ja negatiivisten tunteiden lisäksi kolmantena konfliktin elementtinä on nostettu esiin tavoitteiden ristiriitaisuus. Käyttäytymisen näkökulmasta konfliktitilanteissa tavoitteiden ristiriitaisuus ilmenee väittelynä, argumentointina, kilpailuna, selkään puukotuksena, aggressiona, vihamielisyytenä sekä tuhoavana käytöksenä, jonka tarkoituksena on nimenomaan haitata toisen osapuolen tavoitteiden saavuttamista niiden ollessa ristiriidassa omien tavoitteiden tai toiveiden kanssa (Barki & Harwick 2004, 232).

Barki ja Harwick (2004, 234) määrittelevät konfliktin dynaamiseksi prosessiksi, joka ilmenee toisistaan riippuvaisten osapuolten välillä heidän samalla kokiessa negatiivisia tunteita vuorovaikutuksessa ilmenevien erimielisyyksien sekä toisistaan poikkeavien tavoitteiden takia. Barkin ja Harwickin (2004) määritelmälle on olennaista, että konfliktin olemassaolo ja voimakkuus määritellään nimenomaan yksilön näkökulman kautta. Yksilö ei siis ainoastaan tulkitse olevansa eri mieltä vastapuolen kanssa, vaan myös kokee negatiivisia tunteita ja tulkitsee vastapuolen estävän häntä toiminnallaan saavuttamasta omat tavoitteensa (Barki & Harwick 2004, 234). Konfliktiksi ei siis tämän määritelmän mukaan lueta tilanteita, joissa ilmenee ainoastaan erimielisyyttä tai negatiivisia tunteita vaan olennaista on, että konflikti määritellään sekä kognitiivisten, affektiivisten että behavioraalisten tekijöiden yhdistelmänä (Barki & Harwick 2004, 227).

Tässä tutkielmassa konflikti määritellään Barkin & Harwickin (2004) sekä Putnamin ja Poolen (1987) määritelmää mukailien vuorovaikutukseksi, jossa *toisistaan riippuvaisten osapuolten välillä ilmenee negatiivisia tunteita vuorovaikutuksessa ilmenevien erimielii-*

syyksien sekä toisistaan poikkeavien tavoitteiden takia. Konfliktin prosessinomainen eteneminen ei ole tämän tutkielman keskiössä, jonka vuoksi se jätettiin myös kokonaan pois konfliktin määritelmästä

4.2 Konfliktit ryhmässä

Avoimissa oppimisympäristöissä opiskelu tapahtuu usein pienryhmissä (Woolner 2019, 2; Niemi 2020), jonka vuoksi myös tässä tutkielmassa päätettiin tarkastella nimenomaan pienryhmissä esiintyviä konflikteja. Koulukontekstissa ryhmätasolla esiintyviä konflikteja on tutkittu suhteellisen vähän konfliktitutkimuksen keskittyessä esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisten konfliktien tutkimiseen (Isaacson 2016) sekä esimerkiksi opettajan konfliktinhallintaan sekä oppilaiden konfliktien hallinnan keinoihin (Pollan & Wilson-Younger 2012, Woody 2001). Esikouluikäisten oppilaiden välisiä konflikteja on puolestaan tutkittu laajasti (Chen ym. 2001; Church 2009; Corsaro & Schwartz 1999).

Nuorten lasten konflikteja tutkittaessa on havaittu konfliktien muuttuvan lasten iän myötä; kaksi ja kolmevuotiaiden lasten kohdalla konfliktit koskevat usein omistajuutta (*esim. lelut, tila*) kun taas vanhempien lasten kohdalla konfliktit saattavat syntyä ajatuksista, kuten pelin säännöistä tai sosiaalisista rooleista (Chen ym. 2001). Lasten kasvaessa konfliktit koskevat yhä enemmän mielipiteitä ja näkemyksiä sekä ihmissuhteita, kuin esimerkiksi tavaroita ja omistajuutta (Laurson 1995). Lasten konflikteja tutkittaessa on havaittu konfliktien sisältävän myös enemmän fyysistä toimintaa, kuten nipistämistä, lyömistä ja tönimistä (Moore & Burdelski 2020, 2). Myös nonverbaalisten vihjeiden tulkitseminen on nähty tärkeäksi koulukontekstin konflikteja tutkittaessa (Iyekolo 2020). Mitä vanhemmiksi lapset tulevat ja mitä paremmat sosiaaliset taidot heillä kuitenkin on, sitä enemmän konfliktit ja niihin suhtautuminen alkavat muistuttaa aikuisten konflikteja. Organisaatiotasolla ryhmätasolla ilmeneviä konflikteja onkin tutkittu suhteellisen paljon (Jehn 1995, Jehn & Mannix 2001; Cheng, Wang & Zhang 2011).

Vaikka organisaatioissa ja kouluissa työskentelevissä ryhmissä on eroja, on työelämän ryhmillä sekä koulussa työskentelevillä ryhmillä kuitenkin myös samoja piirteitä, kuten yhteinen jaettu missio, ulkopuolelta annettu tehtävänanto ja tavoite sekä työskentelyn tehtäväorientoitunut luonne. Sekä koulussa että työelämässä ryhmät ovat usein ulkopuolisen toimesta muodostettuja; työpaikalla tiimit ovat usein esihenkilön rakentamia, kun taas kouluissa opettajat usein vastaavat tiimien muodostamisesta. Työelämän kontekstissa toteutetuissa tutkimuksissa on havaittu konfliktilla olevan vaikutusta ryhmän työskentelyyn (Garner & Poole 2013, 321); pahimmillaan konfliktit voivat hajottaa ryhmän, heikentää ryhmän suoriutumista sekä vähentää ryhmän tyytyväisyyttä. Myös koulukontekstissa toteutetuissa tutkimuksissa konfliktien on huomattu vaikuttavan luokkaan lisäämällä stressiä ja jännitteitä sekä heikentämällä luokassa vallitsevaa ilmapiiriä (Gross 2016, 46). Luokan ilmapiiri puolestaan vaikuttaa siellä esiintyvään vuorovaikutukseen ja vuorovaikutuksen tapoihin, kuten vuorovaikutukseen osallistumiseen ja aktiivisuuteen (Chen & Looi 2011).

Konfliktit voivat vaikuttaa ryhmien sekä oppilaiden työskentelyyn myös positiivisesti ja konfliktien seurauksena ryhmän kesken voi syntyä uusia ideoita ja koettu keskinäinen luottamus jopa kasvaa (Garner & Poole 2013, 321). Parhaimmillaan koulussa esiintyvät konfliktit voivat luoda lapsille mahdollisuuksia opetella vuorovaikutustaitoja kuten perustelemaan omia näkemyksiä, ymmärtämään muita sekä tekemään päätöksiä rakentavasti (Pieng & Okamoto 2020, 597). Konfliktit eivät siis välttämättä ole huono asia ryhmän työskentelylle, vaan se vaikuttaako konflikti ryhmään positiivisesti vai negatiivisesti riippuu kuitenkin useista eri asioista, kuten konfliktin tasosta, ryhmän keskinäisestä riippuvuudesta sekä esimerkiksi ryhmän tehtävän tyypistä (Garner & Poole 2013, 321; Jehn 1995). Tämän lisäksi myös sillä, miten konflikteja hallitaan, on merkitystä sille, miten konfliktit lopulta ryhmään ja sen työskentelyyn vaikuttavat (Isabu 2017, 148).

Jehn ja Mannix (2001, 238) ovat tutkineet työelämän ryhmien konflikteja ja tunnistaneet tutkimuksessaan kolme erilaista konfliktin tasoa. Vaikka tässä tutkielmassa painopiste onkin peruskouluikäisten pienryhmien konfliktien tarkastelussa, voidaan Jehnin ja Mannixin (2001) jaottelun nähdä soveltuvan myös koulukontekstissa tapahtuvan ryhmätyöskentelyssä ilmenevien konfliktien jaotteluun oppitunneilla työskentelyn ollessa työelämän tavoin tehtäväorientoitunutta.

Jehn ja Mannix (2001) tunnistivat tutkimuksessaan kolme erilaista konfliktin tasoa; *suhde-, tehtävä- ja prosessikonfliktit*. *Suhdetason* konfliktiksi kutsutaan konflikteja, joissa ilmenee tietoisuutta interpersonaalista yhteensopimattomuuksista osapuolten välillä. *Suhdetason* konfliktit sisältävät usein jännitteisyyttä, vihamielisyyttä sekä ärsyyntyneisyyttä (Jehn 1995, 258). *Suhdetason* konflikteissa ilmenee usein myös henkilökohtaisia ongelmia ihmisten välillä kuten turhautumista konfliktin toista osapuolta kohtaan. (Jehn & Mannix 2001, 238). *Tehtävätason* konflikteja ilmenee puolestaan silloin, kun vuorovaikutuksessa havaitaan erimielisyyksiä liittyen itse tehtävään, jota ollaan tekemässä. *Tehtävätason* konflikteille on ominaista eriävät näkökulmat, ideat sekä mielipiteet (Jehn 1995, 258). *Tehtävätason* konfliktit saattavat sisältää vilkasta keskustelua, mutta niissä ei välttämättä ilmene voimakkaita negatiivisia tunteita, toisin kuin *suhdetason* konflikteissa (Jehn & Mannix 2001, 238).

Kolmanneksi konfliktin tasoksi Jehn ja Mannix (2001, 239) nimeävät *prosessitason* konfliktit, joilla tarkoitetaan konfliktin osapuolten erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia koskien sitä, miten annettu tehtävä tulisi käytännössä suorittaa. Tarkemmin *prosessitason* konfliktiin liittyy ongelmia delegoinnissa ja vastuun jakamisessa, kuten siinä, mitä kenenkin tulisi tehdä ja kuinka paljon vastuuta eri ihmisten tulisi saada (Jehn & Mannix 2001, 239).

Eri konfliktityypeillä on todettu olevan vuorovaikutussuhteisiin erilaisia vaikutuksia. *Suhdetason* konfliktien on huomattu vahingoittavan esimerkiksi tiimin suoriutumista, laskevan koettua tyytyväisyyttä sekä vähentävän sitoutumista ja sitä kautta heikentävän halua osallistua esimerkiksi ryhmän päätöksentekoon (O'Neill, Allen & Hastings

2013, 237). Suhdetason konfliktien on myös huomattu aiheuttavan stressiä ja vihamielisyyttä ryhmän jäsenten keskuudessa rohkaisten heitä vetäytymään (Jehn 1995, 275).

Suhdetason konfliktien on havaittu olevan vahingollisia ryhmälle tehtävästä riippumatta niiden henkisen kuormittavuuden vuoksi, eikä niillä siten ole nähty olevan positiivisia vaikutuksia ryhmän työskentelylle. Prosessitason konfliktit puolestaan tekevät työskentelystä usein tehotonta. Eriävät näkemykset siitä, miten työtehtävät tulisi hoitaa voivat hankaloittaa työskentelyä, jonka johdosta prosessitason konfliktien ilmeneminen on usein myös vahingollisia tiimin työskentelylle (O'Neill, Allen & Hastings 2013, 236). Organisaatiotasolla tehdyissä tutkimuksissa on huomattu, että suhde- ja prosessitason konflikteja olisi hyvä pyrkiä minimoimaan ryhmätyöskentelyssä niiden ollessa usein työskentelyä ja vuorovaikutussuhteita kuormittavia (O'Neill, Allen & Hastings 2013, 253).

Konfliktit eivät kuitenkaan aina ole haitallisia ryhmän vuorovaikutukselle, vaan niillä voi myös olla positiivisia vaikutuksia ryhmän toimintaan (Jehn 1995, 278). Konfliktin positiiviset vaikutukset tulevatkin esille erityisesti tehtävätason konflikteissa, jotka voivat parhaimmillaan haastaa konfliktin osapuolia pohtimaan tehtävää uusista näkökulmista yhä syvällisemmin, jonka myötä päätöksenteko tehostuu ja tiimin työskentely ja innovointi jopa paranevat (O'Neill, Allen & Hastings 2013, 236). Tehtäväkeskeisissä konflikteissa ei myöskään ilmene yhtä paljon ajattelemattomuutta ja oman edun tavoittelua kuten suhdetason konflikteissa, joilla voi myös olla tuhoisa vaikutus ryhmän toimintaan (Jehn 1995, 275). Tehtävän tyyppi vaikuttaa kuitenkin siihen, millaisia vaikutuksia tehtävätason konfliktilla voi olla ryhmän toiminnalle. Tehtävätason konfliktit voivat joko auttaa, hidastaa tai olla vaikuttamatta ryhmän toimintaan. Esimerkiksi rutiinitehtäviä tehdessä erimielisyydet tehtävän sisällöstä voivat olla haitallisia ryhmän toiminnalle, niiden kääntäessä huomion pois tehtävästä työstä, jonka voisi normaalisti suorittaa rutiinilla. Ryhmissä, joissa tehtävät koskevat ei rutiininomaisia tehtäviä tehtävätason konfliktit eivät välttämättä ole niin haitallisia ryhmän toiminnalle vaan syntyneistä erimielisyyksistä saattaa olla jopa hyötyä niiden edistä-

essä ei rutiininomaisten tehtävien suorittamiselle ominaista kriittistä ongelmanratkaisua lisääntyneen keskustelun myötä. (Jehn 1995, 275). Kriittisen keskustelun ei kuitenkaan tulisi olla aina ainoastaan konfliktien seurausta, sillä myös liian suuri tehtävätason konfliktien määrä voi kuormittaa työskentelyä jatkuvien keskeytysten sekä epävarmuuden lisääntymisen myötä (Jehn 1995, 276). Konfliktit voivat kuitenkin olla myös joskus työskentelylle hyödyksi, kunhan konflikti koskee ainoastaan tehtäviä, eikä ihmisiä tai heidän työskentelyään (O'Neill, Allen & Hastings 2013, 237).

Konfliktien ilmetessä eri tasoilla ja eri tasoilla ollessa erilaisia vaikutusta tehtäväkeskeisten ryhmien työskentelyyn on tärkeä myös tarkastella, miten eri tasoisia konflikteja voidaan hallita tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti. Työelämässä yksi keino on pyrkiä välttelemään työskentelyä ihmisten kanssa, joiden kesken heillä on syntynyt konflikteja (Jehn 1995, 275), mutta kouluissa samanlainen työparin valinta ei kuitenkaan ole läheskään aina mahdollista, vaan pienryhmät muodostetaan usein opettajan toimesta. Oppilaiden ollessa vastuussa päätöksistä koskien työskentelyryhmän kokoonpanoa, vaaditaan heiltä paljon vuorovaikutusosaamista, joka on konfliktinhallinnan keskiössä (Tamm, Tougu & Tulviste 2014, 94).

4.3 Konfliktinhallinta ryhmässä

Pienryhmässä työskentelevien jäsenien kyky käsitellä, eli hallita konflikteja on yhteydessä siihen, miten konfliktit lopulta vaikuttavat ryhmän työskentelyyn (Garner & Poole 2013, 321). Konfliktit synnyttävät herkästi voimakkaita tunteita, minkä vuoksi konflikteja tulisi lähestyä strategisesti (Donohue & Cai 2014, 33). Esiopetuksen ja koulun ryhmät ovat varhaisimpia ympäristöjä, joissa lapset opettelevat konfliktien hallitsemista (Burdelski 2019, 54). Yksilön kyky käsitellä ja ratkaista konflikteja riippuu esimerkiksi yksilön neuvottelu- ja vuorovaikutustaidoista (Donohue & Cai 2014, 33) sekä alla tarkemmin kuvattavasta yksilölle tyypillisestä tavasta toimia konfliktitilanteissa.

Yksilöiden tapaa käsitellä konflikteja on kuvattu konfliktityylin käsitteen kautta (Donohue & Cai 2014, 29). Kilmann ja Thomas (1975) ovat esittäneet jaottelussaan viisi

erilaista yksilöllistä konfliktien käsittelyn tyyliä: välttelevän, mukautuvan, kilpailevan, yhteistyöhakuisen sekä kompromissityylin. Näitä erottaa se, missä määrin yksilö kohdentaa huomiota sekä omiin että vastapuolen tavoitteisiin ja tarpeisiin. Välttelevän tyylin omaava henkilö ei pidä kiinni omista tavoitteista, eikä kohdenna huomiota vastapuolen pyrkimyksiin (Donohue 1992, 29). Tämä voi näyttäytyä passiivisuutena, tilanteesta pois pyrkimisestä sekä sivuun jättäytymisenä (Kilmann & Thomas 1975). Kun huoli vastapuolen tavoitteista kasvaa omien tavoitteiden yhä jäädessä taka-alalle on kyseessä mukautuva konfliktityyli. Kilpailevan konfliktityylin omaava yksilö puolestaan korostaa omia tavoitteita samalla usein vähätellen vastapuolen tavoitteita, jolloin oman edun tavoittelu on korostunutta (Donohue 1992 29). Sekä omista että vastapuolen tavoitteista ja intresseistä huolehtiva yhteistyöhakuinen konfliktien ratkaisun tyyli pyrkii sovittamaan tavoitteita yhteen ja tekemään yhteistyötä. Silloin kun yksilö kohdentaa vähäisesti huomiota sekä omiin että vastapuolen tarpeisiin ja tavoitteisiin konfliktin hallinnan tyyli nimetään kompromissin hakuiseksi (Kilmann & Thomas 1975).

Konfliktinhallinnassa on pohjimmiltaan kyse omien ja muiden tarpeiden huomioimisesta ja yhteensovittamisesta. Tämän vuoksi lasten kyky hallita konflikteja on myös riippuvainen siitä, minkälaiset valmiudet heillä on huomioida paitsi omat, mutta myös vastapuolen tarpeet ja näkökulmat (Pieng & Okamoto 2020, 197). Selman ja kumppanit (1983) huomasivat tutkimuksessaan niiden lasten, jotka ymmärsivät muiden lasten omaavan tunteita, ajatuksia ja tavoitteita käyttävän yhteistyöhakuisempia ja muiden tavoitteet huomioon ottavia konfliktin hallinnan tyyliä. Tutkittaessa koulukontekstissa yleinen tutkimuksen kohden on myös ollut opettajan rooli oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa (Burdelski 2010; Church ym. 2018) ja opettajan käyttäminen konfliktin hallinnan välineenä on osoittautunut myös yhdeksi oppilaiden käyttämäksi konfliktin hallinnan välineeksi, joka puolestaan osoittaa paitsi lasten ymmärryksen koskien avunpyytämisen tärkeyttä konfliktissa, mutta myös koulun rakentamista sosiaalisena organisaationa, jossa opettajalla tiedostetaan olevan sosiaalisesti erilainen rooli (Chen ym. 2001).

Konfliktityylit eivät ole pysyviä, vaan tapa, jolla yksilöt hallitsevat konflikteja vaihtelevat tilanteiden sekä kulttuurin ja kontekstin mukaan (Donohue & Cai 2014, 29). Viidestä konfliktityylistä kompromissinhakuista konfliktityyliä on pidetty tehokkaana konfliktin hallinnan tyylinä, mutta sen lopputuloksena voi olla, että kukaan konfliktin osapuolista ei lopulta saa mitä haluaa, vaan molemmat osapuolet joutuvat tyytymään kompromissiin. Sen sijaan yhteistyöhakuisen konfliktin hallinnan myötä parhaimmassa tapauksessa konfliktin osapuolet voivat yhteistyössä saada kehitettyä molempia osapuolia hyödyttävän vaihtoehdon kompromissin sijaan. Tämä tyyli vaatii kuitenkin eniten vuorovaikutustaitoja. Konfliktityyleistä puhuttaessa on tärkeä muistaa, että kaikkia viittä eri tyyliä voidaan tarvita erilaisten konfliktien eri vaiheissa. Tilanteeseen sopivaan konfliktityyliin käyttöön vaikuttavat monet tekijät, joten ”parasta” konfliktityyliä ei voida ajatella olevan olemassa. (Donohue 1992 30). Konfliktityyliä opetteluun sijaan tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen konfliktinhallinnan kannalta olisi olennaista opettaa lapsille vuorovaikutustaitoja, yhteistyötä, ongelmanratkaisuntaitoja ja pyrkiä opettajana ylläpitämään luokassa lämmintä ja avointa vuorovaikutusilmapiiriä (Isaacson 2016; Hamre ym. 2007).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella ja kuvata millä tavoin konfliktit ilmenevät pienryhmien vuorovaikutuksessa avoimen oppimisympäristön kontekstissa. Tämän lisäksi tavoitteena on pyrkiä tunnistamaan millä tavoin avoin oppimisympäristö näyttäytyy osana pienryhmien konflikteja. Tavoitetta lähestytään aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja tutkimuksessa analysoidaan seitsemän eri avoimessa oppimisympäristössä työskentelevä pienryhmän vuorovaikutuksessa esiintyviä konflikteja 2 tuntia ja 24 minuuttia kattavan videoaineiston osalta. Tutkimustehtävää lähestytään kahden tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millä eri tavoilla konfliktit ilmenevät pienryhmän vuorovaikutuksessa?
2. Miten avoin oppimisympäristö näyttäytyy osana pienryhmien konflikteja?

Pienryhmän nähdään tässä tutkielmassa tarkoittavan 3–5 hengen oppilasryhmää, joilla on yhteinen tavoite ja jonka jäsenet itse tulkitsevat olevansa ryhmä (Hollingshead & Poole 2012, 1). Avoimella oppimisympäristön määritellään tässä tutkielmassa tarkoittavan sekä fyysisesti, että pedagogisesti avointa oppimisympäristöä, jossa fyysisellä avoimuudella viitataan tilaan, joka on ominaisuuksiltaan monipuolinen, joustava ja helposti muunneltavissa oleva ympäristö (Deed ym. 2014). Pedagogisella avoimuudella puolestaan viitataan ympäristöön, jossa painottuu oppilaslähtöisyys, prosessikeskeisyys, monimuotoiset opetusmenetelmät sekä oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta tukevat oppimiskäytänteet. Tässä tutkielmassa määritellään pienryhmän vuorovaikutuksessa ilmenevä konflikti tilanteeksi, jossa vuorovaikutuksessa ilmenee toisistaan riippuvaisten osapuolten välillä negatiivisia tunteita havaittujen erimielisyyksien sekä toisistaan poikkeavien tavoitteiden takia (mukaillen Barki & Harwick 2004, Putnam & Poole 1987).

5.2 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkielman aineistona käytetään videoaineistoa, joka on osa Jyväskylän yliopiston Oppimisen itsesäätely ja luokahuonediologi avoimissa oppimisympäristöissä tutkimushanketta. Tutkimushankkeen päätavoitteena on selvittää, miten avoimissa oppimisympäristöissä voidaan tukea sekä opetuskeskustelujen että oppimisen itsesäätelyn kautta oppimisvuorovaikutusta. Tämän lisäksi tutkimushankkeen tavoitteena on kehittää systemaattinen koodausmalli ryhmien vuorovaikutuksen analysoimiseen. Tutkimushanketta varten kerätty aineisto on kerätty vuosina 2017–2020.

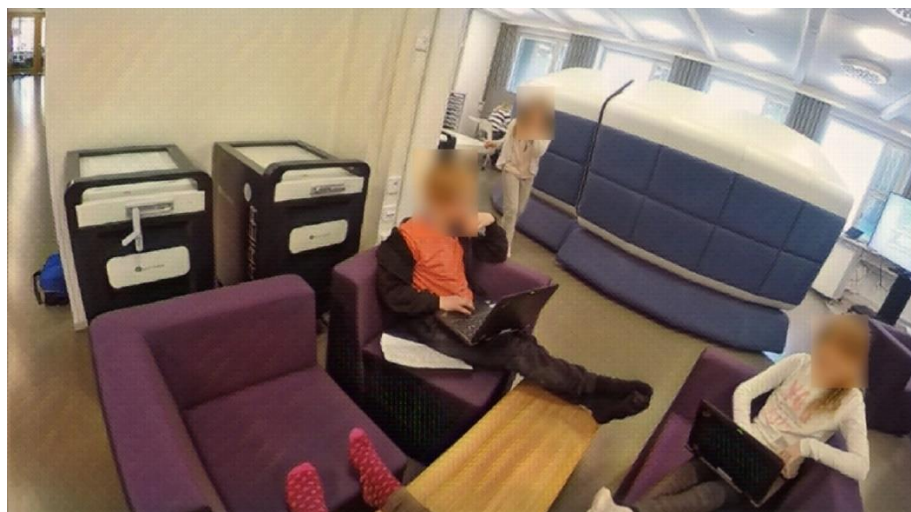
Tässä tutkielmassa tutkitaan 7 eri pienryhmän konfliktitilanteita. Pienryhmät koostuivat 3–5 oppilaasta ja analysoitavat konfliktitilanteet olivat kestoltaan 3–27 minuutin mittaisia. Tutkielmassa toteutettuun tarkempaan analyysiin valittu aineisto sisälsi yhteensä 2 tuntia ja 24 minuuttia kattavan videoaineiston. Käytössä olevaa aineistoa oli kerätty videoimalla oppituntivuorovaikutusta yhdessä koulussa vuonna 2017. Tutkittavat olivat peruskoulun 4. luokalla. Tutkimuksessa hyödynnettävän videoaineiston keränneet tutkijat ovat olleet aineistonkeruutilanteessa ulkopuolisia tarkkailijoita, jotka eivät ole osallistuneet tutkittavien toimintaan tai itse oppimistilanteisiin. Kameran on asetettu paikoilleen taltioimaan ryhmän työskentelyä ja sitten jätetty staattisesti paikoilleen kuvaamaan oppilasryhmän toimintaa ilman takana seisovaa kuvaajaa (kuva 1).



Kuva 1 Esimerkkikuva videomateriaalin kuvakulmasta

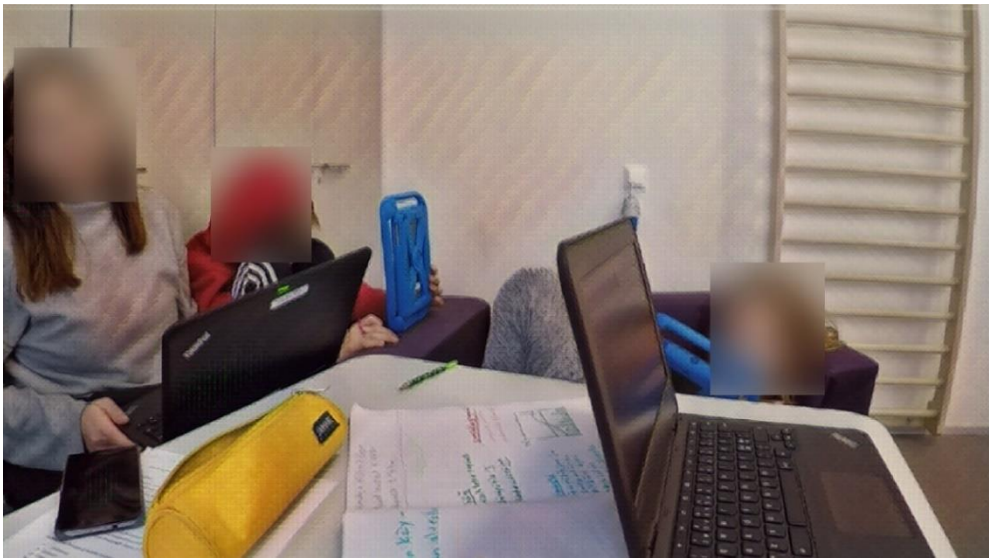
Aineistonkeruussa käytetyt videokamerat ovat olleet pieniä GoPro kameroita, joiden näyttö on ollut pimeänä. Näin on pyritty takaamaan mahdollisimman autenttinen ympäristö kerätä videomateriaalia. Videomateriaali on kerätty tutkittavien kannalta luonnollisessa ympäristössä, eli avoimessa oppimisympäristössä, jolloin tutkimukseen osallistuminen ei ole vaatinut tutkittavilta vaivannäköä eikä siten poikennut merkittävästi tavanomaisesta työskentelystä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja oppilaat olivat tietoisia tutkimukseen osallistumisesta ja opettajilta, oppilailta sekä oppilaiden huoltajilta oli saatu luvat oppituntien videointiin.

Tutkimuksessa huomion kohteena ovat sekä pienryhmätyöskentelyn vuorovaikutuksessa ilmenevät konfliktit että tila, jossa työskentely tapahtuu. Analysoitavan aineiston tilat olivat osa avointa oppimisympäristöä, joissa työskentely tapahtui pienryhmissä. Työskentelylle tiloissa oli ominaista, että se sisälsi runsaasti liikettä ja ääntä ja tiloissa työskenteli yhtäaikaaisesti vaihteleva kokoonpano opettajia, oppilaita ja koulunkäynninohjaajia. Oppilaat saattoivat työskennellä vaihtelevasti erilaisissa tiloissa, joko täysin omassa tilassaan (*esimerkiksi seinämien erottamana*) tai yhtäaikaisesti samassa tilassa näköetäisyydellä toisen ryhmän kanssa. Tiloissa, joissa oppilaat työskentelivät, oli paljon erilaisia työskentelypisteitä, kuten sohvaryhmiä (*kuva 2*) sekä erilaisia pöytäryhmiä, joiden ääressä työskennellä.



Kuva 2. Esimerkkikuva avoimen oppimisympäristön erilaisista työskentelypisteistä.

Tämän lisäksi tilassa käytettiin työskentelyssä paljon erilaista teknologiaa, kuten tabletteja ja tietokoneita (kuva 3). Tilassa oli myös erilaisia liikkumista mahdollistavia välineitä, kuten puolapuita ja tasapainoilualustoja. Opettajat ja koulunkäynninohjaajat kiertelivät oppituntien aikana tiloissa, mutta jatkuvaa, perinteisen luokkahuoneen kaltaista opettajajohtoista työskentelyä oli ympäristöissä vähemmän ja oppilaiden itsenäinen työskentely oli korostunutta



Kuva 3. Esimerkkikuva tilassa käytetystä teknologiasta sekä tilaan asettumisesta.

5.3 Tutkimusmenetelmä

Tässä tutkielmassa tutkimuskysymyksiin liittyvä analyysi toteutettiin käyttäen laadullisia menetelmiä. Koska tavoitteena on tarkastella avoimissa oppimisympäristöissä esiintyviä konflikteja, on laadullinen lähestymistapa tarkoituksenmukainen, sillä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää tutkittavia ilmiöitä pyrkien antamaan niille merkityksen (Tuomi & Sarajarvi 2018). Tutkielmassa ei pyritä tekemään yleistettäviä tilastollisia päätelmiä, vaan tavoitteena on selittää, kuvailla ja ymmärtää avoimissa oppimisympäristöissä esiintyviä konflikteja ja niiden ilmene- mistä käyttäen laadullisen tutkimukselle tyypillistä lähestymistapaa (vrt. Metsä-

muuronen 2006, 219). Laadullisessa tutkimuksessa keskeisiä aineistonkeruun menetelmiä ovat esimerkiksi haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto (Tuomi & Sarajärvi 2018). Koska tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella nimenomaan vuorovaikutuksessa ilmenevää ilmiötä eli konflikteja, eikä esimerkiksi yksilöiden käsityksiä konflikteista, on havainnoinnin valinta tutkimusmenetelmäksi perusteltua. Havainnointi on myös yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä ja on vuorovaikutuksen tarkasteluun soveltuvin aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Havainnointia tehdessä tutkija observoi tutkimuksen kohdetta ja pyrkii kokoamaan tästä tietoa seuraamalla ja tekemällä havaintoja (Metsämuuronen 2006, 116). Tässä tutkielmassa havainnointi toteutettiin valmiiksi kerättyä videoaineistoa havainnoimalla. Valmiiksi kerättyä aineistoa, jonka keräämisessä tutkija ei ole itse ollut mukana kutsutaan sekundaariaineistoksi ja sitä käytettäessä tutkijan on tärkeä pitää huolta siitä, että valmiiksi kerätty aineisto voidaan liittää tutkijan omaan tutkimusintressiin (Eskola & Suonranta 2014, 119). Havainnointi voidaan jakaa perinteisesti neljään eriasteiseen osallistumiseen; osallistuvaan havainnointiin, osallistavaan havainnointiin, piilohavainnointiin ja havainnointiin ilman osallistumista (Tuomi & Saarijärvi 2018). Tässä tutkielmassa havainnointi on suoritettu ilman osallistumista. Ulkopuolelta tapahtuvaa tarkkaileva havainnointia käytetään silloin, kun tutkijan aktiivinen vuorovaikutus tutkimuskohteessa ei ole tutkimusongelman ratkaisemiseksi tarpeellista (Valli & Aarnos 2018). Tutkielman tavoitteen ollessa avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien pienryhmien konfliktien kuvaaminen sekä avoimen oppimisympäristön näyttäytymisen ja sitä kautta osallisuuden tarkastelu vuorovaikutustilanteissa ilmenevissä konflikteissa, ei tutkijan osallistuminen olisi ollut suotavaa vaan osallistuminen olisi todennäköisesti häirinnyt ryhmien vuorovaikutusta tai vaikuttanut siihen.

Tässä tutkielmassa käytettiin videoaineiston havainnointia. Videoaineiston hyödyntäminen sopii konfliktien tutkimiseen erityisen hyvin konfliktin ollessa monitahoinen

vuorovaikutuksen ilmiö, josta voisi olla haastavaa saada muilla keinoilla yksityiskohtaista tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Videon hyödyntäminen on myös soveltuva menetelmä tutkittaessa luokkahuoneen kaltaisessa ympäristössä ilmenevää vuorovaikutusta, jolle on ominaista nopeasti muuttuvat tilanteet ja ennakoimattomuus. Tämän lisäksi videoaineisto sopii erityisen hyvin nimenomaan vuorovaikutuksen tutkimiseen videoaineiston pystyessä tavoittamaan kokonaisvaltaisesti tapahtumia sellaisena, kuin ne todellisuudessa tapahtuvat (Derry ym 2010) mahdollistaen samalla sekä verbaalisen, että nonverbaalisen vuorovaikutuksen ja ympäröivän tilan tarkastelun. Videoaineisto mahdollistaa tapahtumien uudelleen katsomisen ja tulkitsemisen, mikä johdosta vuorovaikutusta voidaan tarkastella yksityiskohtaisesti (Leung & Hawkins 2011; Jordan & Henderson 1995). Tämä puolestaan voi lisätä esimerkiksi tulosten luotettavuutta. Videon käyttö mahdollistaa myös tilanteen ulkopuolisen ja suhteellisen autenttisen tarkastelun ja luonnollisiin ympäristöihin kuten avoimiin oppimisympäristöihin pääsyn, jolloin asiat voidaan nähdä niiden todellisissa yhteyksissä.

Videoaineiston käyttöön liittyy kuitenkin aina myös haasteita. Esimerkiksi sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna vuorovaikutusta ei voida ajatella olevan mahdollista kuvata täysin videoaineiston avulla, sillä vuorovaikutusta tutkittaessa tulisi aina pyrkiä huomioimaan vuorovaikutuksen ilmeneminen fyysisessä, kulttuurisessa, sosiaalisessa sekä historiallisessa kontekstissa (Leung & Hawkins 2011). Myös tässä tutkielmassa tiedostetaan tämä haaste, ja ymmärretään videoaineiston avulla voitavan havainnoida ja analysoida vain tiettyä yksittäistä hetkeä vuorovaikutuksesta ilman syvällistä kontekstittietoa. Siten moni konfliktien kannalta keskeinen asia, kuten vuorovaikutuksen osapuolten keskinäinen suhdehistoria tai tilannetta edeltävien tapahtumien mahdolliset vaikutukset jäävät siten väistämättä analyysin ulkopuolelle. Asia on hyvä tiedostaa, mutta sen rajoitukset eivät tutkielman päätavoitteen kannalta ole kriittisiä, sillä tavoitteena on tarkastella konfliktien ilmenemistä, eikä pyrkiä esimerkiksi tarkastelemaan konfliktien syy-seuraussuhteita.

Kameran läsnäolo saattaa myös etenkin alussa vaikuttaa tutkittavien käytökseen sekä tutkijan ollessa tilassa häntä kohtaan osoitettuun luottamukseen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 17). Videoaineiston käyttö edellyttää myös erityistä eettistä pohdintaa. Esimerkiksi yksilön anonymiteettiä ei ole yhtä vaivatonta säilyttää, kun esimerkiksi havainnoitaessa paikan päällä. Eettisyyteen liittyviä valintoja on pohdittu tarkemmin luvussa 8.2.

5.4 Analyysi

5.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja interaktioanalyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta tiivistämällä aineistosta merkityksellisiä sisältöjä (Eskola & Suonranta 2014, 138). Analyysitapaa valittaessa on olennaista tunnistaa analyysitavan sekä taustateorian ja tutkimustehtävän välinen yhteys (Metsämuuronen 2006, 225). Koska tässä tutkielmassa tavoitteena ei ole muodostaa yleistyksiä, vaan kuvailla ja ymmärtää konfliktien esiintymistä avoimissa oppimisympäristöissä, valittiin analyysimenetelmäksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa sovelletaan osittain Jordanin ja Hendersonin (1995) vuorovaikutusanalyysin (*interaction analysis*) piirteitä.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyritään luokittelemaan ja tiivistämään aineistosta nousseita käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöinen analyysi on usein tarpeellista, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta (Eskola & Suonranta 2014, 19). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee usein vaiheittain aineiston redusoinnista (*pelkistäminen*), aineiston klusterointiin (*ryhmittelyyn*) kohti aineiston abstrahointia (*teoreettisten käsitteiden luomista*) (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi soveltuu moniin laadullisen tutkimuksen perinteisiin ja sitä hyödyntämällä aineiston järjestelmällinen analysointi mahdollistuu ja tutkittava ilmiö saadaan tiivistettyyn ja yleisluonteiseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkielman aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita avataan tarkemmin alaluvussa 5.4.2.

Aineistolähtöisen analyysin lisäksi tämän tutkielman aineiston analysoinnin tukena käytettiin Jordanin ja Hendersonin (1995) vuorovaikutusanalyysiä. Vuorovaikutusanalyysin avulla tutkitaan ihmisten vuorovaikutusta sekä toistensa että ympäristön kohteiden kanssa (Jordan & Henderson 1995, 39), minkä johdosta tämän metodin soveltaminen tässä tutkielmassa on perusteltua sen huomioidessa myös tilan merkityksen osana vuorovaikutusta. Vuorovaikutusanalyysin juuret löytyvät etnografiasta, sosiolingvistiikasta, keskusteluanalyysistä, kinestiikasta, proksemiikasta sekä etnologiasta (Jordan & Henderson 1995, 39).

Vuorovaikutusanalyysin tavoitteena on tarkastella verbaalista tai nonverbaalista viestintää sekä teknisten välineiden ja tuotteiden käyttöä. Olennaista on myös tunnistaa vuorovaikutuksen käytäntöjä sekä toimintarutiineja tehden samalla näkyväksi erilaisia ongelmatilanteita sekä niiden ratkaisuisia hyödynnettyjä resursseja (Jordan & Henderson 1995, 39). Vuorovaikutusanalyysissä tieto ja toiminta nähdään luonteeltaan sosiaalisina ja niiden ajatellaan aina linkittyvän tiettyyn sosiaaliseen ja konkreetteja välineitä tai materiaaleja sisältävään todellisuuteen. Analyysimenetelmän tavoitteena on etsiä säännönmukaisuuksia siitä, miten tutkittavat yksilöt hyödyntävät kompleksin sosiaalisen ja materiaalsen maailman resursseja saavuttaakseen työskentelynsä tavoitteet (Jordan & Henderson 1995, 41–42). Vuorovaikutusanalyysi edellyttää aina videomateriaalin käyttöä, sillä ainoastaan videokuvaa ja ääntä sisältävän materiaalin voidaan nähdä mahdollistavan sen analyysin tason, jota vuorovaikutusanalyysi vaatii (Jordan & Henderson 1995, 39–41). Seuraavassa alaluvussa avataan tarkemmin vuorovaikutusanalyysin hyödyntämistä tämän tutkielman analyysissä.

5.4.2 Aineiston analyysi

Tämän tutkielman analyysi aloitettiin ensin yleisesti tutustumalla sekundääriaineistoon. Koska tässä tutkielmassa aineisto oli valmiiksi kerättyä, oli yleinen aineistoon tutustuminen tärkeä vaihe paitsi itse lopullista analyysia, myös koko tutkielmaa. Aluksi aineistoon tutustuminen tapahtui ilman ennako-oletuksia, jotta käytettävissä

olevasta videoaineistosta muodostui mahdollisimman kattava kokonaiskuva. Tutustumalla laajasti eri paikoista kuvattuihin videomateriaaleihin oli mahdollista rakentaa kokonaiskuva tutkittavasta tilasta, ja avoimen oppimisympäristön rakenteesta. Kokonaisuudessaan saatavilla olevaa esitutustumiseen käytettyä materiaalia oli yhteensä n. 10 h 49 min. Vaikka aineistoon tutustuminen tapahtui ilman taustaoletuksia, merkittiin yleisen aineistoon tutustumisen aikana jo ylös mielenkiintoisia aineistosta nousseita havaintoja. Tavoitteena oli suunnitelmallinen, johdonmukainen ja tietoinen havainnointi, joka on tärkeää tieteellistä tutkimusta ja havainnointia tehdessä (Valli & Aarnos 2018).

Koska tutkielman analyysimenetelmä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, pyrittiin tutkielman kategorisoinnit johtamaan valmiin teorian sijaan tutkimusaineistosta. Tämä edellytti tutkimusaineiston tarkkaa havainnointia. Ensimmäisellä katselukerralla havainnot kiinnittyivät pitkälti avoimissa oppimisympäristöissä ilmenevän luokkahuonevuorovaikutuksen yleisiin piirteisiin, kuten vuorovaikutuksen tapoihin, oppilaiden vapaaseen liikehdintään sekä oppilaslähtöiseen työskentelyyn. Tämän lisäksi huomio kiinnittyi siihen, että suuressa osassa videomateriaalia työskentely tapahtui pienryhmissä, jonka johdosta havainnointi päätettiin rajata koskemaan ainoastaan pienryhmätyöskentelyä. Selkeä rajausta auttaa tutkijaa ohjaamaan havainnointia ja rajaamaan tarkasteltavaa aineistoa (Tuomi & Sarajarvi 2018).

Rajauksen myötä aineistosta otettiin tarkemmin tarkasteluun vain pienryhmätyöskentelyä sisältävä videoaineisto. Pienryhmätyöskentelyn määritelmän täyttääkseen ryhmässä tuli työskennellä 3–5 oppilasta ja heillä tuli olla työskentelyssään yhteinen päämäärä (Hollingshead & Poole 2012, 1). Tämän vuoksi esimerkiksi oppilasryhmät, joissa opiskeltiin ryhmässä, mutta tehtiin lähtökohtaisesti itsenäisiä tehtäviä, rajattiin analyysin ulkopuolelle. Myös teknisiltä ominaisuuksiltaan videoiden tuli täyttää tietyt kriteerit ja esimerkiksi yksi video jouduttiin rajaamaan ulos puheäänien puuroutumisen takia.

Ensimmäisen karkean rajauksen jälkeen aineisto koostui n. 4h 56 minuutista videomateriaalia, jonka analyysia jatkettiin merkitsemällä ylös kiinnostavia havaintoja, joita ryhmätyöskentelyssä havaittiin (Jordan & Henderson 1995, 46). Tutkimuksessa havainto on merkki eli sana, lause, ominaisuus, toiminta, ajatus tai teko, jolle laadullisessa tutkimuksessa analyysin kautta tuotetaan merkitys (Valli & Aarnos 2018). Alustavassa havainnoinnissa huomio kiinnittyi ryhmätyöskentelyn sujuvuuteen, joka tuntui vaihtelevan huomattavasti ryhmästä riippuen. Toisissa ryhmissä työskentely näytti sujuvan ongelmitta; työskentely eteni jouhevasti ja ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus oli tehtävän tavoitteen saavuttamista edistävää ja työskentely oli ulkopuolelta havainnoiden sujuvaa ja tehokasta. Toisella saman tehtävän parissa työskentelevällä ryhmällä sen sijaan vuorovaikutus saattoi olla erimielisyyksien sävyttämää ja työskentely näytti junnaavan paikoillaan ja jumittuvan siten, että työskentely tavoitteen suunnassa ei mahdollistunut vaan pahimmillaan ryhmän vuorovaikutus sisälsi erimielisyyksiä edeten konfliktista toiseen. Aineistosta merkittiin seuraavaksi ylös kaikki kohdat, joissa pienryhmän työskentelyssä ilmeni haasteita, jotka alla kuvatulla tavalla määriteltiin konflikteiksi.

Konflikti määriteltiin tässä tutkielmassa ilmenevän toisistaan riippuvaisten osapuolten välillä siten, että vuorovaikutuksessa ilmeni negatiivisia tunteita erimielisyyksien sekä toisistaan poikkeavien tavoitteiden takia (Barki & Harwick 2004; Putnam & Poole 1987). Olennaista havainnoinnin perusteella tehtävän konfliktin tunnistuksen kannalta oli se, että konflikti tuli vuorovaikutuksessa todennetuksi eli sen olemassaolo (*manifestaatio*) pystyttiin havainnoimaan tai osoittamaan pienryhmän työskentelyssä. Havaintoina konfliktin tunnusomaisista piirteistä olivat esimerkiksi osanottajien negatiiviset tunneilmaisut (*kielelliset ilmaisut tai ei-kielelliset ilmeet ja eleet*) ja ristiriitojen tai erimielisyyksien sanoittaminen. Kriteerinä oli myös, että konflikti ilmeni nimenomaan oppilaiden välillä, eikä esimerkiksi siten opettajien tai ohjaajien ja oppilaiden välisiä konflikteja huomioitu. Tässä analyysin vaiheessa valittiin lähempään tarkasteluun 7 eri ryhmän työskentelyä koskevaa videokatkelmaa, joista yhteensä muodostui 2 tunnin ja 25 minuutin laajuinen analysoitava aineisto.

Seuraavaksi aineistosta tehtiin niin sanottuja valikoituja litterointeja (Metsämuuronen 2006, 122), jolloin litteroitiin ainoastaan tutkielman raportoinnin ja analyysin kannalta olennaiset kohdat eli tässä tutkielmassa tilanteet, joissa ilmeni konflikteja. Myöskään vuorovaikutusanalyysissä ei huomion kohteena olemaan analyysiin valita laajoja tapahtumia, vaan pienempiä analyysiyksiköitä (Jordan & Henderson 1995, 47). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, eikä aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tulisi olla yhteyttä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa (Tuomi & Sarajarvi 2018).

Tässä tutkielmassa analyysiyksiköitä nimitetään *konfliktiepisodeiksi*. Konfliktiepisodin nähtiin alkavan ensimmäisestä havaittavissa olevasta joko verbaalisesta tai nonverbaalisesta ilmaisusta, josta voitiin päätellä vuorovaikutusosapuolen, eli tässä *ilmaisijan*, tulkitsevan vuorovaikutuksen toisen osapuolen tavoitteiden tai ajatusten olevan ristiriidassa omiensa kanssa (*esim. toisen kyseenalaistaminen*). Konfliktiepisodi tulkittiin päättyneeksi, kun konfliktin määritelmän mukaista toimintaa ei voitu enää kenenkään vuorovaikutusosapuolen vuorovaikutuksesta havaita.

Vuorovaikutusanalyysin kannalta yksityiskohtaisten transkriptioiden tekeminen on olennainen osa analyysiprosessia (Jordan & Henderson 1995, 47). Tämän vuoksi myös konfliktiepisodien osalta litteroinnissa kirjattiin ylös vuorovaikutusanalyysin (Jordan & Henderson 1995, 48) käytäntöjen mukaisesti kaikki tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset asiat eli vuorovaikutusosapuolten varsinainen puhe sekä puheen äänen voimakkuuteen, tahtiin ja sävyyn liittyvät huomiot. Tämän lisäksi litteroinnissa kirjattiin ylös kaikki nonverbaaliset ilmeet, eleet ja toiminta, jotka saattoivat sisältää merkityksiä konfliktitilanteen vuorovaikutuksen kannalta eli esimerkiksi eleet, joiden tavoitteena tulkittiin olevan viestiä jotain konfliktin kannalta merkityksellistä kuten erimielisyyttä (*esim. silmien pyöritykset, käden lyöminen pöytään, katseen välttely*). Litteroinnissa käytetyissä litteraattimerkeissä mukailtiin Jeffresonin (2004) litteraattimerkkejä. Litteraattimerkkien kuvaukset ovat tutkielman liitteenä 1.

Negatiiviset tunteet ovat olennainen osa konflikteja (Tagar, Federico & Halperin 2010, 157; Baele, Sterck & Meur 2016, 718), minkä vuoksi analyysissä pyrittiin tunnistamaan vuorovaikutuksessa ilmeneviä negatiivisia tunneilmaisuja ja kirjaamaan nämä tehtyihin litteraatteihin. Tunneilmaisussa on kyse tunteiden ilmaisemisesta vuorovaikutuksessa, joita ulkopuolinen havainnoija voi pyrkiä tarkastelemaan verbaalisten, nonverbaalisten ja toiminnallisten vihjeiden avulla (Laitinen & Valo 2016, 61). Tunteita voidaan ilmaista vuorovaikutuksessa useilla eri tavoilla, ja niiden tunnistaminen on haastavaa niiden ilmetessä eri ihmisillä eri tavoilla. Tutkimuskirjallisuudessa on tunnistettu kuusi evoluution kannalta merkityksellistä universaalia ihmisen vuorovaikutuksessa ilmenevää perustunnetta; onnellisuus, surullisuus, yllättyneisyys, pelko, viha ja inho (Ekman & Cordaro 2011, 365) ja niitä käytettiin myös tämän tutkielman tunneilmaisujen analyysissä.

Tutkielmassa keskityttiin ainoastaan negatiivisten tunneilmaisujen tunnistamiseen niiden ollessa olennainen osa konflikteja ja huomion kohteena olivat vihaan, inhoon ja suruun viittaavat ilmaisut. Etenkin varhaisen lapsuuden jälkeen vuorovaikutuksessa tunteet sisältävät kuitenkin useita tunnevivahteita (Izard 2007, 20). Näitä tunnevivahteita olivat tässä tutkielmassa esimerkiksi turhautuneisuus, ärtymys ja pettymys. Negatiivisia tunneilmauksia kirjattiin ylös litterointeihin aina, kun verbaalisessa tai nonverbaalisessa vuorovaikutuksessa tai vuorovaikutusosapuolten toiminnassa tulkittiin olevan negatiivisia tunneilmaisuja. Negatiivisiksi tunneilmaisuiksi määriteltiin esimerkiksi suorat tai epäsuorat sanalliset ilmaukset (*nimittely, vihjailu*), eleet (*esim. Silmien pyörittely, tuijottaminen*), ilmeet (*esim. irvistely*), liikkeet (*esim. Käden pöytään lyöminen*) ja ääni (*esim. äänen paino ja sävy*). Tunneilmaisujen osalta litterointeihin kirjattiin ylös aina, miten tunneilmaisuus ilmeni ja mistä tunneilmaisun tulkittiin konfliktitilanteessa johtuvan.

Litterointia tehdessä kaikkia potentiaalisesti relevantteja vuorovaikutuksen аспекteja on mahdotonta kirjata (Jordan & Henderson 1995, 48). Litterointi näyttäytyykin toistavia tietoja sisältävänä dokumenttina, joka heijastaa tutkijan analyysissä tunnistamia kategorioita (Jordan & Henderson 1995, 48). Tarkat litteroinnit tehtiin varsinaisista

analyysiin valituista konfliktiepisodeista, mutta koska episodien selkeä määrittely osoittautui suhteellisen haastavaksi, päädyttiin lopulta useimmiten litteroimaan konfliktiepisodeja sisältävät vuorovaikutustilanteet lähes kokonaisuudessaan. Tämä tehtiin koska haluttiin varmistaa, että analyysissä kokonaiskuva konfliktitilanteesta ja sitä edeltävästä vuorovaikutuksesta säilyisi mahdollisimman kattavana. Episodien ulkopuolisten tilanteiden litteroinnissa ei kuitenkaan kirjattu kuin vuorovaikutusosapuolten puhe sekä yksittäisiä nonverbaalisia eleitä.

Tutkielmaan valittiin seitsemän konfliktiepisodia, joissa ilmenevä vuorovaikutuksen litterointi oli laajuudeltaan yhteensä 55 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12 riviväli 1,5). Konfliktiepisodeja analysoitiin siten, että litteroinnit luettiin kokonaisuudessaan useamman kerran läpi ja aineistoa ryhdyttiin redusoimaan eli pelkistämään kirjaamalla konfliktien aikaisista puheenvuoroista sisältö, joita puheenvuoron katsottiin koskevan (*esim. opettajan ohjeen toteaminen, tehtävään liittyvä faktatieto*) sekä funktio, joka viestillä tulkittiin olevan (*esim. erimielisyyden osoittaminen*). Redusointivaiheessa kirjaaminen tehtiin käyttäen Google Docs-kommentti työkalua. Redusointivaiheen jälkeen aineistoa ryhdyttiin klusteroimaan eli ryhmittelemään siten, että tehdyistä pelkistyksistä ryhdyttiin etsimään samaa tarkoittavia ilmauksia, joista muodostettiin myöhemmin alaluokkia, kuten *käskeminen, ilmeily, tilaan sijoittuminen* sekä *tekemisen ja työskentelyn pakoilu*. Alaluokkien oheen merkittiin myös aina, jos avoin oppimisympäristö tuli ilmi joko välillisesti tai suoraan konfliktiin liittyvänä tekijänä (*esim. käskeminen; tietokoneen käyttövuorot*). Tällä pyrittiin saamaan mahdollinen yhteys oppimisympäristöön konfliktitilanteissa näkyväksi.

Aineiston klusterointivaiheessa analysoitavan aineiston perusteella tarkennettiin kaksi tutkimuskysymystä seuraaviksi: 1) Miten konfliktit ilmenevät pienryhmien vuorovaikutuksessa ja 2) Miten avoin oppimisympäristö näyttäytyy osana pienryhmien vuorovaikutuksessa esiintyviä konflikteja. Aineistolähtöiselle analyysille on tyypillistä, että tutkimuskysymykset muotoutuvat aineistoon tutustuttaessa ja saavat lopullisen muotonsa tutkimuksen aikana (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuskysymys-

ten muodostamisen jälkeen alaluokkiin ryhmiteltyä aineistoa tarkasteltiin muodostettujen tutkimuskysymysten kautta ja tehdyt alaluokat ryhmiteltiin uudestaan sen mukaan, kumpaan tutkimuskysymykseen sen katsottiin vastaavan (*esim. T1 käskeminen, T2 tilan määrä suhteessa ryhmän kokoon*). Alaluokkien uudelleen ryhmittelyn jälkeen luokittelua jatkettiin yhdistellen alaluokista kuvaavia yläluokkia ja muodostaen yläluokkaa kuvaava pääluokka. Muodostetut ala, ylä- ja pääluokat esitetään ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta taulukossa 1 ja toisen tutkimuskysymyksen osalta taulukossa 2.

TAULUKKO 1. Millä eri tavoilla konfliktit ilmenevät pienryhmän vuorovaikutuksessa?

Verbaalinen	Nonverbaalinen
<ul style="list-style-type: none"> • Käskeminen • Vähättely • Uhriutumispuhe • Nimittely • Matkiminen • Syyttäminen • Kyseenalaistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinesiikka: <ul style="list-style-type: none"> ○ ilmeily (<i>kielen näyttäminen, naaman vääntely, kulumien nostaminen & kurtistaminen</i>) ○ katseen suuntaaminen (<i>pois puhujasta, toiseen ryhmäläiseen, tuijottaminen</i>) ○ käsien liikkeet (<i>käsien heiluttaminen ilmassa, käsien lyöminen, käsiin nojaaminen</i>) • Proksemiikka: <ul style="list-style-type: none"> ○ tilaan sijoittuminen (<i>osan ryhmästä osallistaminen</i>) ○ sijainnin muuttaminen (<i>tilasta poistuminen, lähestyminen, loittoneminen</i>) • Parakieli: <ul style="list-style-type: none"> ○ äänenvoimakkuuden säätely (<i>äänen korottaminen, äänen hiljentäminen, hiljaisuus, päälle puhuminen</i>) ○ äänensävyyn muuttaminen (<i>matkiminen, ivallinen</i>) ○ nauraminen (<i>toisen kanssa nauraminen, toiselle nauraminen</i>)

TAULUKKO 2. Miten avoin oppimisympäristö näyttäytyy osana pienryhmien konflikteja?

Fyysinen oppimisympäristö:	Teknologinen oppimisympäristö:	Pedagoginen oppimisympäristö:
<ul style="list-style-type: none"> • Tilan määrä <ul style="list-style-type: none"> ○ toisen ryhmän toiminnasta häiriintyminen, työskentelyn keskeytyminen, toiminnan ulkopuolelle jääminen • Työskentelyvälineet <ul style="list-style-type: none"> ○ työskentelyyn turhautuminen, työskentelyn estyminen, työskentelyn keskeytyminen • Kalusteet <ul style="list-style-type: none"> ○ työskentelyn pakoilu, tavoitteesta harhautuminen, ryhmän ulkopuolelle jääminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Teknologiset välineet <ul style="list-style-type: none"> ○ epäoikeudenmukaisuuden ilmaiseminen, työskentelyyn turhautuminen, odotusten luominen • Teknologinen tila <ul style="list-style-type: none"> ○ muiden toimintaan pettyminen, muiden toiminnan vahtiminen, muiden toiminnan epäily 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimistehtävä <ul style="list-style-type: none"> ○ tehtävään turhautuminen, tehtävänannon väärinymmärtäminen • Työskentelyyn liittyvät valinnat <ul style="list-style-type: none"> ○ työskentelyn toimimattomuus, tilanteeseen turhautuminen, työskentelyn keskeytyminen tai estyminen, muiden käskyttäminen • Yleiset toimintatavat ja säännöt <ul style="list-style-type: none"> ○ ulkopuoliset työn keskeytykset, toisen taitotasoon turhautuminen

6 TULOKSET

6.1 Konfliktit pienryhmien vuorovaikutuksessa

Jotta avoimen oppimisympäristön merkitystä konflikteihin pystyttiin tarkastelemaan, tunnistettiin aineistosta ensin pienryhmien vuorovaikutuksesta tilanteet, joissa ilmeni tässä tutkielmassa määriteltyjä konfliktin tunnuspiirteitä (*negatiiviset tunneilmaisut, toisistaan poikkeavat tavoitteet ja erimielisyydet*). Tässä tutkielmassa kaikkien erimielisyyksien ei siis katsottu olevan konflikteja, mutta kaikki konfliktiepisodit sisälsivät määritelmän mukaisesti erimielisyyksiä. Analyysi osoitti, että konfliktit ilmenivät pienryhmien vuorovaikutuksessa eri tavoilla sekä *verbaalisella* että *nonverbaalisella* tasolla, jonka vuoksi verbaalista ja nonverbaalista viestintää haluttiin käsitellä myös tulosluvuissa erillisinä kokonaisuuksinaan. Siitä huolimatta, että verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän ilmenemistä tarkastellaan tulosluvussa erillisinä kokonaisuuksina, tulee kuitenkin muistaa, etteivät verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä ole toisistaan irrallisia viestinnän tapoja, vaan yhdessä vuorovaikutusta rakentavia viestinnän muotoja.

6.1.1 Verbaalinen viestintä

Verbaalisen viestinnän osalta konfliktit ilmenivät pienryhmien vuorovaikutuksessa monin eri tavoin, kuten *käskemisenä, vähättelynä, uhrautumispuheena, nimittelynä, matkimisena, syyttämisenä ja kyseenalaistamisena*. Verbaalisten ilmaisujen osalta viestinnän funktiona oli joko pyrkiä muuttamaan konfliktin osapuolten käytöstä tai ilmaista yleistä tyytymättömyyttä tehtävää, työtä, työskentelyprosessia tai ryhmän yksittäisiä jäseniä kohtaan.

Käskemiseen liittyi usein vaatimus toisen osapuolen toiminnan muuttamisesta. Käskemiseksi tulkittiin kaikki ilmaisut, joiden aikana konfliktin toiselta osapuolelta vaadittiin jonkunlaista toiminnan muutosta (*esimerkiksi aloittaa työnteko*). Usein tilanteissa, joissa vuorovaikutuksessa ilmeni käskyjä, käskyjen esittäjä ilmaisi olevansa joko tyytymätön ryhmän jäsenen tai koko ryhmän toimintaan, työskentelyprosessiin tai työn

lopputulokseen. Käskemiseksi luettiin myös kieltäminen, sillä myös sen nähtiin tavoittelevan samaa asiaa eli ryhmän sisällä yksilön toiminnan muuttamista. Käskyt sisälsivät usein myös suoran toimintaehdotuksen siitä, miten vuorovaikutuksen toisen osapuolen pitäisi seuraavaksi toimia (*esimerkki 1, rivi 13: Kirjota enemmän enemmän*).

Esimerkki 1: Käskeminen. Toiminnan muuttamisen vaatiminen.

01 Oppilas B: *Sun pitää sanoa se* ((viittaa tekstiin, jonka C on kirjoittanut tabletille))
02 ((A ojentaa tabletin takaisin C:lle, joka katsoo yhä vain puhelintaan))
03 Oppilas C: *Ai mun?* ((katsoo yhä puhelintaan, ei ota tablettia vastaan))
04 Oppilas A: *@Sunkin pitää osallistua tähän@ C* ((käskevästi))
05 Oppilas C: *@SIIHE mä kirjoitin noi@* ((kiivaasti)) *eiköhän toi riitä* ((ei vieläkään ota A:n ojentamaa tablettia vaan jatkaa puhelimen käyttämistä))
06
07 Oppilas A: *@EI toi riitä-@* ((kiivaasti)) ((katsoo samalla tablettia))
08 Oppilas B: *Mistä se on?* ((viittaa siihen mitä C kirjoittama teksti koskee))
09 Oppilas C: ((sanoo samalla kun katsoo puhelintaan)) *Se on siitää:-*
10 Oppilas B: *Eihän se oo urheilusta*
11 Oppilas C: *Ei*
12 Oppilas A: *HEI SUN pitää kirjoittaa enemmän-*
13 Oppilas B: *Kirjota enemmän enemmän* ((Oppilaalle C, joka vain katsoo omaa puhelintaan ja näyttää kun ottaisi samalla kuvaa joko itsestään tai tilasta))
14
15 Oppilas A: ((katsoo ja pyrkii ottamaan puhelimen Oppilaan C kädestä kuitenkin tässä onnistumatta))
16

Esimerkkitalanteessa 1 oppilas C ei osallistunut ryhmän työskentelyyn, vaan selaili työskentelyn sijaan omaa puhelintaan sekä jutteli vieressä istuvan toisen ryhmän jäsenen kanssa. Oppilaat A ja B ilmaisivat käskemisen myötä tyytymättömyyttä oppilaan C työpanokseen käskemällä tätä esimerkiksi osallistumaan työskentelyyn (*rivi 01: Sun pitää sanoa se, rivi 04: @Sunkin pitää osallistua tähän@ C*). Suorat käskyt tai vaatimukset pyrkivät muuttamaan yksilön toimintaa ja saamaan tämän joko lopettamaan tekemisen tai aloittamaan ryhmän yhteisten tavoitteiden eteen työskentelyn. Käskyn funktiona saattoi olla joko konfliktitalanteen ratkaiseminen tai tekeillä olevan työn etenemisen varmistaminen.

Käskyjä sisältävissä puheenvuoroissa käskyt koskivat usein käytettäviä työskentelymateriaaleja, kuten tabletteja ja tietokoneita, ja niiden noutamiseen, koskemiseen, käyttämiseen tai laitteiden ominaisuuksiin liittyviä asioita. Myös tehtävän työn sisältöön liittyen annettiin suoria käskyjä ja kieltoja (esim. "älä", "et"), joissa ilmaistiin toiselle osapuolelle mitä hän saa tai ei saa tehdä (esimerkki 2, rivi 07: *ÄLÄ koske siihen*, 09: *Noi ja nyt et koske siihen*).

Esimerkki 2: Käskeminen. Työn sisältöön liittyvät kiellot.

- 01 Oppilas B: *Oujea mä löysin tälläsen-* ((huomaa jotain tabletilta)) *ET oo tosissas A*
- 02 Oppilas A: *No mä en saa sitä isommaks* ((viittaa kuvaan))
- 03 Oppilas B: *Sä vaa pienennät sitä* ((diaesityksen kuvaa)) *(.) NYT se on hyvä*
- 04 Oppilas A: *Koska mä laitoin [sen-]*
- 05 Oppilas B: *[MÄ] pistin sen siihe-*
- 06 Oppilas A: *®Et pistäny®*
- 07 Oppilas B: *ÄLÄ koske siihen*
- 08 Oppilas A: *En ajatellu*
- 09 Oppilas B: *Noi ja nyt et koske siihen*
- 10 Oppilas A: *(-)((mumisee jotain yksin))*

Käskemisen lisäksi konfliktit ilmenivät verbaalisessa vuorovaikutuksessa vähättelevinä ilmaisuina. *Vähättelyn* kohteena oli usein joko konfliktin toisen osapuolen työpanos, toisen ilmaisema huoli tai puhujan oman, toisen ryhmäläisen kielteiseksi kuvaaman toiminnan merkityksen vähättely. Oman toiminnan merkityksen vähättelyä ilmeni esimerkiksi tilanteissa, joissa muut ryhmäläiset ilmaisivat ryhmäläisen toiminnan olevan ikävää tai ei toivottua, mutta tämä silti jatkoi toimintaansa. Toisen osapuolen työpanoksen vähättelyä ilmeni puolestaan tilanteissa, joissa toisen työn nopeuteen, tekemiseen tai laatuun (esimerkki 3, rivi 06: *Toi on tehny huonon dian- se on pistäny tyylii*) ei oltu tyytyväisiä.

Esimerkki 3. Vähättely. Toisen työpanoksen vähättely.

- 01 Oppilas A: *↑[Mihi se] katos?*
- 02 Oppilas C: *@MIKÄ?@* (turhautuneesti)
- 03 Oppilas A: *Ku [ei (-)]*

- 04 Oppilas C: £[Ku täällä] ei oo otsikkoo£
- 05 Oppilas B: @No sitätä juuri!@ (ivallisesti)
- 06 Oppilas A: ((osoittaa oppilasta C)) Toi on tehny huonon dian- se on pistäny tyylä
07 vaa pelkästää [jonku]
- 08 Oppilas B: [Niimpä!]
- 09 Oppilas A: Vitsin (.) pelkän dian eikä mitää otsikkoo.
- 10 Oppilas C: [(-)]

Vähättelyn lisäksi pienryhmien konflikteissa ilmeni uhriutumista sisältäviä puheenvuoroja (esimerkki 4, rivi 03: [Mä joudun tässä (-)]). Uhrautumispuheella tarkoitetaan tässä yhteydessä oman työpanoksen sanoittamista ja korostamista, ja sitä kautta muiden ryhmäläisten toiminnan riittämättömyyden osoittamista. Urhiutumispuheen funktiona nähtiin olevan pyrkimys ilmentää eri työpanoksista johtuvaa epätasa-arvoisuutta.

Esimerkki 4: Uhrautumispuhe. Muiden työpanoksen riittämättömyyden osoittaminen.

- 01 Oppilas A: ((Ääntelehtii ja heittäytyy "makaamaan" pöydälle tabletin päälle))
02 sanokaa ku ku mä etin jotain [LIP LAP-]
- 03 Oppilas C: [Mä joudun tässä (-)] ((viittaa siihen, että on kokoajan tehnyt töitä samalla
04 muut eivät työskentele))
- 05 Oppilas A: NO SANO MITÄ MÄ ETSIN ÄLÄKÄ ETSI (-) ITSE ((ottaa oppilaan
06 C koneen)) Kato mä näytän sulle mitä sun pitää tehdä-
- 07 Oppilas C: ((Yrittää ottaa koneen takaisin itselleen))
- 08 Oppilas A: ((ottaa koneen taas)) ((nauraa)) Kato ku mä näytän sulle mitä sun pitää
09 tehdä ((tekee jotain koneella)) noin-
- 10 Oppilas C: @Okei-@ (ärsynteesti)
- 11 Oppilas A: OOTA! Noin ja paina ainoastaan [tota]
- 12 Oppilas C: [Okei] ((ottaa koneen takaisin itselleen))

Esimerkkiä 4 edelsi tilanne, jossa Oppilas C oli jatkuvasti työstänyt ryhmän yhteistä diaesitystä samalla, kun Oppilas A ei ollut tehnyt juuri mitään yhteisen tavoitteen eteen. Oppilas C oli jo ennen tilannetta osoittanut turhautumisen ja ärtymisen merk-

kejä esimerkiksi pyrkimällä palauttamaan muiden ryhmäläisten huomion työskentelyyn kuvaamalla omaa työskentelyään tekemällä näkyväksi oman, muita suuremman, työpanoksensa. Kun toivottua muutosta toisten toiminnassa ei tapahtunut, puhuja (oppilas C) ilmaisi tyytymättömyyttä muiden työpanokseen käyttäen *uhrautumispuheetta* (esimerkki 4, rivi 03: [Mä joudun tässä (-)]). Tämä johti Oppilaan A ilmaisemaan negatiivista tunnetta, ärtymystä ja äänen korottamista sisältävään vaatimukseen tarkasta ohjeesta (esimerkki 4, rivi 05: NO SANO MITÄ MÄ ETSIN ÄLÄKÄ ETSI (-) ITSE).

Konfliktit ilmenivät aineistossa myös *nimittelynä* sekä *matkimisena*. Nimittelyä ilmeni tilanteissa, jossa konfliktit olivat jo jatkuneet jonkin aikaa, esimerkiksi ilmaisuissa, joissa todettiin toisen olevan ärsyttävä. Matkimista eli toisen puheen toistamista sarkastista tai hännäävää sävyä sisältävällä tavalla ilmeni esimerkiksi tilanteissa, joissa konfliktin osapuolten välillä oli tilanne tai erimielisyys, josta ei päästy yli. Matkimista tapahtui myös tilanteissa, joissa ryhmäläisten työskentelyä oli jo jonkin aikaa hankaloittanut työskentelyyn liittyvät epäselvyydet (esimerkki 5, rivi 06: @Oppilas A oikeesti, oikeesti:@).

Esimerkki 5. Matkiminen. Epäselvyys työskentelystä.

01 Oppilas A: Joka on erityisen viehtynyt- ((lukee pädiltä ja katsoo oppilasta B))

02 Oppilas B: @Kirjotin sen jo@ (turhautuneesti)

03 Oppilas A: ((huokaisee syvään ja katsoo oppilasta B samalla kun ikään kuin valuu
04 pois sohvalta pöydän alle tabletin kanssa))

05 Oppilas B: @Oppilas A oikeesti@ (ärsyyntyneesti)

06 Oppilas A: @Oppilas A oikeesti, oikeesti:@ (matkien oppilasta B)

07 Oppilas B: @VOITKO [nyt-]@ (kiivaasti) ((lyö samalla kätensä reiteen))

08 Oppilas A: @[Oikeesti:]@ (matkien oppilasta B) ((makaa yhä pöydän alla))

09 Oppilas B: ÄLÄ oppilas A OIKEESTI- ((lopettaa kirjoittamisen koneella))

10 Oppilas A: ((on hiljaa ja makaa yhä maassa tabletin kanssa))

Esimerkkiä 5 oli edeltänyt tilanne, jossa oppilaat A ja B olivat keskustelleet työn sisällöstä ja siitä, mitä työhön tulisi kirjoittaa. Ryhmäläisillä oli eri käsitys työn sisällöstä, ja kirjuriina toiminut oppilas B turhautui siihen, ettei oppilas A näyttänyt olevan tilanteen tasalla (esimerkki 5, rivi 02: @Kirjotin sen jo@). Tähän oppilas A puolestaan omalta

osaltaan turhautui ja ryhtyi matkimaan oppilasta B. Nimittelyä ja matkimista sisältävien puheenvuorojen yhteydessä ilmeni ärsyyntymiseen viittaavia negatiivisia tunneilmaisuja (esimerkki 5, rivi 05: @Oppilas A oikeesti@ (ärsyyntyneesti), 07: @VOITKO [nyt-]@ (kiivaasti) ((lyö samalla kätensä reiteen)) ja 09: ÄLÄ oppilas A OIKEESTI- ((lopettaa kirjoittamisen koneella)).

Vastapuolessa heräävät negatiiviset tunneilmaisut korostuivat myös *syyttämistä* sisältävissä puheenvuoroissa. Syyttämiseksi katsottiin kaikki verbaaliset ilmaisut, joiden funktiona nähtiin olevan konfliktin toiseen osapuoleen liittyvien epäkohtien osoittaminen tai syyllisen etsiminen. Konfliktin osapuolet syyttivät toisiaan esimerkiksi työpanoksen riittämättömyydestä, tehdyn työn laadun heikkoudesta sekä teknisistä ongelmista ja haasteista. Syyttämistä tehtiin sekä epäsuorasti, mutta myös hyvin suoraan (esimerkki 6, rivi 8: NO kirjota sitte ku sä hypit kokoaja [johonki (-)]).

Esimerkki 6: Syyttäminen ja kyseenalaistaminen Esimerkissä numero viittaa ryhmään (ryhmä 1 ja ryhmä 2) ja kirjain oppilaaseen (A ja B).

- 01 Oppilas 1A: [Pystyt sä kirjoittaa vai et? (.) Pystyt sä-] ((Puhuu oppilaalle 1B))
- 02 Oppilas 1B: [Oikeesti näin vähän lupaan, saanko?] ((Puhuu Oppilaalle 2A: viittaa
03 saako juoda tämän pullosta vettä))
- 04 Oppilas 1A: @No et näköjää-@ (turhautuneesti) ((kurkottaa kohti Oppilaan
05 1B:n tietokonetta))
- 06 Oppilas 1B: @M-mm@ (kieltäen) ((heiluttaa kättä ja estää oppilasta ottamasta
07 hänen konettaan))
- 08 Oppilas 1A: NO kirjota sitte ku sä hypit kokoaja [johonki (-)]
- 09 Oppilas 1B: @[Mitä] mun pitää kirjoittaa?@ ((ärsyyntyneesti))
- 10 Oppilas 1A: Joka on erityisen viehtynyt ((lukee pädiltä ja katsoo Oppilasta 1B nostaen
11 kulmiaan))
- 12 Oppilas 1B: @Kirjotin jo@ (ärtyneenä)

Syyttämisen lisäksi konfliktit ilmenivät vuorovaikutuksessa *kyseenalaistamisena* (esimerkki 6, rivi 01: [Pystyt sä kirjoittaa vai et? (.) Pystyt sä-]). Kyseenalaistamista ilmeni etenkin

silloin, kun joku ryhmäläinen ei ollut tyytyväinen toisen ryhmäläisen työpanokseen tai ryhmäläisen kyvykkyyteen suoriutua annetusta tehtävästä ei luotettu.

6.1.2 Nonverbaalinen viestintä

Konflikteja tutkittaessa on erityisen tärkeää tarkastella paitsi *mitä* sanotaan, mutta myös *miten* sanotaan, jonka vuoksi nonverbaalisten piirteiden, kuten kinesiiikan (*ilmeet ja eleet*), proksemiikan (*tilan käyttö*) ja parakielen (*äänen ominaisuudet*) tarkastelu osana pienryhmän vuorovaikutuksessa ilmenevissä konflikteissa oli olennaista. Nonverbaalinen viestintä ilmeni pienryhmien vuorovaikutuksessa ilmenevissä konfliktitilanteissa joko verbaalisen viestinnän korvaajana tai sen vahvistajana, tunteiden ilmaisun välineenä, toiminnan ohjaajana tai ryhmäläisen ulos sulkemisen välineenä.

Kinesiikan osalta pienryhmien vuorovaikutuksessa konfliktit ilmenivät muun muassa *ilmeilynä*, kuten kulmien nostamisena ja kurtistamisena, naaman vääntelynä sekä kielen näyttämisenä. Ilmeilyn avulla ilmaistiin paljon tunteita ja sen avulla vahvistettiin tai korvattiin verbaalista viestintää. Esimerkiksi tilanteessa, jossa konfliktin toisen osapuolen kanssa ei oltu samaa mieltä saatettiin verbaalisen viestinnän sijaan erimielisyyttä ilmaista vain kulmia kurtistamalla.

Ilmeilyn lisäksi myös *katseen suuntaaminen* oli yleinen konfliktien aikaisessa vuorovaikutuksessa ilmenevä piirre. Katseella säädeltiin esimerkiksi konfliktitilanteen vuorovaikutusta ja sen avulla pyrittiin osoittamaan, ketä kulloinkin halutaan ja ei haluta kuunnella suuntaamalla katse joko puhujaan tai poispäin puhujasta. Esimerkiksi konfliktitilanteessa, jossa konfliktin osapuolilla oli toisistaan poikkeavat näkemykset käsiteltävästä asiasta, saattoi konfliktin toinen osapuoli kääntää katseensa pois (*esimerkiksi kohti tietokoneen näyttöä*) toisen puheenvuoron aikana. Havainnon funktiona tulkittiin olevan osoittaa vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle, ettei tätä enää haluttu kuunnella suuntaamalla katse poispäin puhujasta.

Myös toiseen ryhmän jäsenen katseen kohdistaminen toisen puheenvuoron aikana oli yleistä. Tällöin ryhmäläisistä saatettiin hakea esimerkiksi tukea tai vahvistusta

omille mielipiteille. Katseen avulla osoitettiin myös tunteita ja esimerkiksi tuijottamalla toista hiljaa vihaisesti konfliktitilanteissa tai kääntämällä katse pois tilanteesta oli katseen suuntaamisen funktiona osoittaa erimielisyyttä sekä sitä, ettei toisen puhetta haluttu enää kuunnella. Tällöin vuorovaikutustilanteeseen liittyi usein epätoivottua ja vuorovaikutusosapuolten eriävistä tavoitteista johtuvaa käytöstä, ja nonverbaalista viestintää pyrittiin käyttämään ikään kuin sanallisen viestinnän korvaajana tavoitteen ollessa kenties katseen suuntaamisen avulla ohjata ja vaikuttaa ryhmäläisen käyttäytymiseen sekä viestiä omaa mielipidettä puhujan käytöksestä (*esimerkki 7, rivit 02, 10, 14*).

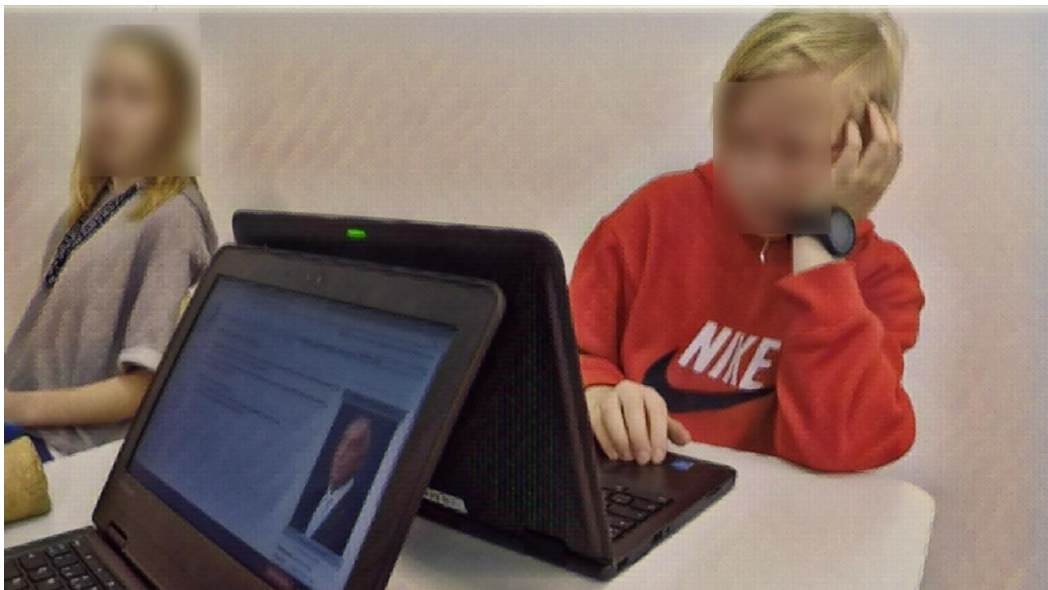
Esimerkki 7: Katseen suuntaaminen: Mielipiteen ilmaiseminen.

01 Oppilas A:	No <u>sun</u> päälle mä haluaisin oksentaa ((osoittaa lauseensa Oppilaalle C))
02 Oppilas B:	((nostaa katseensa tietokoneruudusta ja katsoo kysyvästi ja kyllästyneen oloisena Oppilasta A))
03	
04 Oppilas C:	@HAAH?@ (kysyvästi) ((katsoo näyttöä ja työstäen samalla diaesitystä))
05 Oppilas A:	Oppilas B:n päälle mä en uskalla ((katsoo oppilasta c))
06 Oppilas B:	((pudistaa päätään ja katsoo tietokoneen näyttöä))
07 Oppilas C:	((työstää dioja)) (-- ((mumisee jotain))
08 Oppilas A:	HYI HYI miettikää jos te oksentaisitte teidän korvasta-
09 Oppilas C:	KORVASTA? Hyi: ((työstää edelleen dioja, ei nosta katsetta ylös))
10 Oppilas B:	((katsoo oppilasta A kysyvästi, jonka jälkeen painaa päätänsä kättään vasten kyllästyneenä))
11	
12 Oppilas A:	((nauraen)) tai et joku oksentais teidän korvaan-
13 Oppilas C:	((nauraa))
14 Oppilas B:	((nostaa päänsä ylös ja katsoo kyllästyneen näköisenä ensin tietokoneen ruutua ja ryhtyy tarkkailemaan ympäristöä))
15	

Esimerkissä 7 Oppilas B ilmaisee mielipidettään esimerkiksi siten, että keskusteluun verbaalisesti osallistumisen sijaan hän osallistuu keskusteluun katseellaan osoittamalla kuulevansa mitä muut puhuvat ottamalla katsekontaktia oppilaaseen A (*rivit 02 ja 03*), kuitenkin kommentoimatta käytävää keskustelua ääneen kenties siksi, ettei pidä keskustelun aiheesta. Tämä voidaan tulkita esimerkiksi siitä, että oppilas B

pudistaa päätään hetken kuunneltuaan oppilaan A ja C keskustelua (rivi 06). Keskustelun yhä jatkuessa oppilas B osoittaa myös katsetta pois ryhmäläisistä suuntaamalla, ettei hän ole kiinnostunut ryhmäläistensä keskustelusta, vaan tarkkailee keskusteluun osallistumisen sijaan mieluummin ympäröivää tilaa ja ympäristöä (rivi 14 ja 15).

Kinesiikan osalta pienryhmien konfliktitilanteiden nonverbaalisessa viestinnässä yleisiä olivat myös erilaiset käsien liikkeet, kuten käsien heiluttaminen ilmassa, käsien lyöminen (esimerkiksi pöytään tai reiteen) tai päällä käsiin nojaaminen (kuva 4). Päällä käsiin nojaamisen avulla ilmaistiin esimerkiksi muiden vuorovaikutusosapuolten toimintaan kyllästymistä sekä eriävää mielipidettä.



Kuva 4. Nonverbaalinen viestintä. Päällä käteen nojaaminen.

Kuten kuvassa 4 myös muissa episodeissa käsiin liittyvien eleiden avulla ilmaistiin usein negatiivisia tunteita kuten turhautumista, suuttumusta ja ärsyyntymistä. Käsien liikkeiden käyttämisen tavoitteena tulkittiin olevan verbaalisen viestinnän vahvistaminen tai oman turhautumisen korostaminen koskien toisen ryhmäläisen työskentelyä tai toimintaa (esimerkki 8, rivi 08: käden pöytään lyöminen).

Esimerkki 8: Käsien liikkeet. Toisen toimintaan turhautuminen.

- 01 Oppilas A: Tosi paljon ((puhuu toisen ryhmän jäsenelle))
02 (Oppilas B nappaa tietokoneen pois Oppilaalta A))
03 Oppilas A: ((katsoo hetken oppilasta B)) Noni Hakekaa pädi ((katsoo
04 oppilasta C)) [HAE PÄDI HAE PÄDI HAE PÄDI]
05 Oppilas C: [((on puhelimella eikä reagoi))]
06 Oppilas B: [((ryhtyy tekemään töitä tietokoneella)) Muokkaa selaimessa-]
07 Oppilas A: ((Ottaa toisen ryhmäläisen puhelimen, selailee sitä)) @Mä tarviin pädin-@
08 Oppilas B: @NO hae pädi@ (turhautuneesti) ((lyö samalla käden pöytään))

Kinesiikan lisäksi konfliktit ilmenivät pienryhmien vuorovaikutuksessa tilankäyttöön eli *proksemiikkaan* liittyvänä viestintänä. Tämä näkyi erityisesti *tilaan sijoittumisessa*. Tilaan oli saatettu sijoittua esimerkiksi siten, että vain osa ryhmästä oli osallistettu vuorovaikutukseen, sillä vain osa pystyi näkemään, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu ja kuulemaan mistä asioista puhutaan. Omalla sijoittumisella tai sen muuttamisella voitiin myös sulkea joku ryhmän jäsenistä ulkopuolelle esimerkiksi selän kääntämisellä tai tilasta poistumisella toisen puheenvuoron aikana (*esimerkki 9, rivi 12: tilasta poistuminen*).

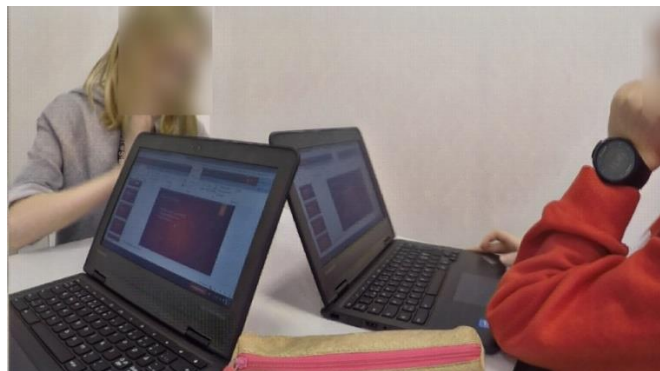
Esimerkki 9: Sijainnin muuttaminen. Tilasta poistuminen.

- 01 Oppilas C: ((tulee nojaamaan ikkunalautaan ja katsomaan tehtävälappua)) Mut onks
02 täällä mitään mitä [mä oon ehdottanu]
03 Oppilas A: [((Lähtee oppilaan B kanssa viereisille sohvaryhmille temppuilemaan))]
04 Osaat sä bäkkärin? ((kysyy oppilaalta B))
05 Oppilas C: @Hei@ (kysyvästi) ((puhuu oppilaalle D))
06 Oppilas D: ((Ei reagoi. Pitelee kynää kädessään ja katsoo mitä oppilaat A ja B
07 tekevät))
08 Oppilas B: Kato (.) kato osaan mä veteen bäkin mutta en maahan
09 Oppilas A: ((tekee takaperinkuperkeikan selkänojalta sohvalle)) [mäki osaan näitätsä]
10 Oppilas C: [((osoittaa tehtävälappua)) Pistä tonne pahalta] tosta öö – öö- niinku mikä se
11 se missä on se-
12 Oppilas D: ((ottaa tehtäväpaperin mukaan ja lähtee pois kesken oppilaan C
13 lauseen))

Omalla sijoittumisella ja sen muuttamisella voitiin myös pyrkiä vahvistamaan oman viestin vakuuttavuutta esimerkiksi toista lähestymällä. Tulemalla fyysisesti toista lähemmäs oman sijoittautumisen muuttamista käytettiin tehokeinona ja esimerkiksi konfliktitilanteessa, jossa oppilaan tavoitteena oli saada toisen oppilaan käyttämä tietokone itselleen, siirtyi oppilas tietokonetta käyttävän oppilaan taakse seisomaan kädet puuskassa. Toista fyysisesti lähestymällä pyrittiin siten lisäämään oman viestin vakuuttavuutta ja saamaan siten toinen toimimaan itseään miellyttävällä tavalla (esimerkiksi *luovuttamaan tietokone itselleen*). Oma sijaintia saatettiin myös muuttaa esimerkiksi ryhmäläiseen ärsyyntyessä (*kuvat 5 & 6*).



Kuva 5. Tilaan sijoittuminen. Sijainnin muuttaminen



Kuva 6. Tilaan sijoittuminen. Sijainnin muuttaminen.

Kuvassa 5 oppilaat A ja B istuivat ensin lähekkäin. Vuorovaikutuksessa ilmenee kuitenkin tilanne, jossa Oppilas A syyttää Oppilaan B olleen väärillä nettisivuilla, jonka tämä puolestaan kiistää. Tämän seurauksena oppilas B ilmaisee olevansa ärsyyntynyt A:n toimintaan, ja vaihtaa pian sijaintiaan kauemmas oppilaasta A (*kuva 6*). Oppilas B

myös suoraan toteaa haluavansa kauemmas nimenomaan oppilaasta A (“Okei mä meen nyt tänne ((pöydän)) kauimpaan kulmaan oppilaasta A”).

Parakielen ominaisuuksien osalta tavanomaisin konfliktin ilmenemisen muoto oli äänenvoimakkuuden korottaminen ja päälle puhuminen. Äänenvoimakkuutta korotettiin usein yhtäaikaisesti negatiivisten tunneilmaisujen kanssa ja ääntä korottamalla pyrittiin alleviivaamaan muiden ryhmäläisten toiminnan epäsopivuutta tai palauttamaan ryhmäläisten huomio takaisin tekeillä olevaan tehtävään. Ääntä korotettiin myös usein käskemisen yhteydessä. Lisäksi äänen korottamista käytettiin tehokeinona, jonka avulla saatiin esimerkiksi kiinnitettyä huomio omaan puheenvuoroon tai painotettua omaa mielipidettään tai näkemystään erimielisyyden kohteena olevasta asiasta.

Äänenvoimakkuuden korottamiseen liittyi usein myös päälle puhumista, jolla pyrittiin kontrolloimaan vuorovaikutusta ja ottamaan puheenvuoro itselleen “hiljentämällä” toinen päälle puhumisen avulla. Äänenvoimakkuuden hiljentäminen toimi konfliktitilanteissa myös tehokeinona, ja aineistossa oli esimerkkitilanteita, joissa äänen hiljentämisellä pyrittiin osoittamaan ryhmän jäsenelle tämän ulkopuolisuutta puhumalla hiljaa vain toiselle ryhmän jäsenelle. Myös täyttä hiljaisuutta ja toisen puheenvuoroihin vastaamatta jättämistä käytettiin nonverbaalisen viestinnän keinona.

Esimerkki 10: Äänenvoimakkuuden säätely. Hiljaisuus.

- 01 Oppilas B: *Ei enää* ((viittaa siihen, ettei tarvita enää lisää tietoa))
- 02 Oppilas A: *@KYLLÄ Iha oikeesti-@* (ärsyyntyneesti)
- 03 Oppilas B: *@Mitä lyhyemp- mitä lyhyempi sen selkeempi se on@-* (ärsyyntyneesti)
- 04 Oppilas A: *NO JOO mut jos siin on kaks lausetta nii arvaa onko-*
- 05 Oppilas B: *@Viis riviä@* (ärsyyntyneesti)
- 06 Oppilas A: *No nii mut ei se tarkoita sitä monta lausetta siel on* ((jää katsomaan
- 07 *kysyvästi Oppilas B:tä)*
- 08 Oppilas B: *((laskee lauseet)) Neljä lausetta* ((katsoo oppilasta A))
- 09 Oppilas A: *((tuijottaa Oppilasta B ja on hiljaa))*

Esimerkkitilanteessa 10 oppilas A ja B ovat eri mieltä siitä, kuinka paljon dioille tulisi kirjoittaa tietoa. Tilanteessa oppilas A on tilannetta ennen pyrkinyt perustelemaan, miksi hänen hakemaansa tietoa tulisi vielä lisätä dioille, mutta Oppilas B on eri mieltä sisällöstä eikä haluaisi enää lisätä tietoa (*rivi 03: Mitä lyhyemp- mitä lyhyempi sen selkeempi se on*). Oppilaan A ollessa kuitenkin yhä eri mieltä työn sisällöstä, lopettaa oppilas A keskusteluun osallistumisen olemalla hiljaa (*rivi 09: Ei enää osallistu keskusteluun*) ja sitä kautta osoittamalla olevansa Oppilaan B perusteluista huolimatta hänen kanssaan eri mieltä.

Äänenvoimakkuuden säätelyn lisäksi äänensävyyn muuttaminen sekä nauraminen olivat myös konfliktitilanteissa havaittavia nonverbaalisen viestinnän parakielen piirteitä. Äänensävyä muutettiin esimerkiksi ivalliseksi ja äänensävyyn muuttamista ilmeni etenkin matkimista sisältävissä tilanteissa. Nauramista puolestaan ilmeni tilanteissa, joissa toisen kanssa naurettaessa naurun avulla osoitettiin esimerkiksi kenen ryhmäläisen ”puolella” puhuja on (*esimerkki 11, rivi 16, 17; A liittouma B ja D kanssa*). Nauramista esiintyi toiselle naurettaessa ja vähättelevien puheenvuorojen yhteydessä, jolloin naurettiin joko yksin tai yhdessä yhden ryhmäläisen ehdotuksille (*esimerkki 11, rivi 20, 21; oppilaan C näkemyksen vähättely*)

Esimerkki 11: Nauraminen: mielipiteen vähättely

- 01 Oppilas D: ®hyvältä® (.) Sit miltä nää haisee? Mä en oo ikinä haistanu
02 ((katsoo eteenpäin))
03 Oppilas C: ↑HEI mä söin mä söin just hattaraa tos [eilen!]
04 Oppilas A: [Pehmeeltä?] ((katsoo kysyvästi oppilasta B))
05 Oppilas B: Pehmeeltä
06 Oppilas D: Ei ne voi haista pehmeeltä
07 Oppilas A: Sokerisilta
08 Oppilas C: Hattara (.) hattara [ei haise miltään]
09 Oppilas B: @[Sokerisilta]@ ((innostuneesti))
10 Oppilas A: Sokerisilta ne haisee
11 Oppilas C Se haisee tosi-
12 Oppilas A: ((kääntyy katsomaan oppilasta C)) TUNGE SUN NENÄÄS
13 se hattara ja kyllä sä haistat sen
14 Oppilas D: ((nauraa))

15 Oppilas C:	En haista (-)
16 Oppilas A:	@Tunge- @(nauraen) ((kääntyy katsomaan oppilasta D ja B jotka
17	nauravat myös katsoen oppilasta A))
18 Oppilas C:	Se (-) semmonen mieto sokerin haju ((puhuu mutta kukaan ei
19	käänny katsomaan))
20 Oppilas A:	((Katsoo ensin oppilasta C jonka jälkeen kääntyy katsomaan oppilasta D
21	ja nauraa))

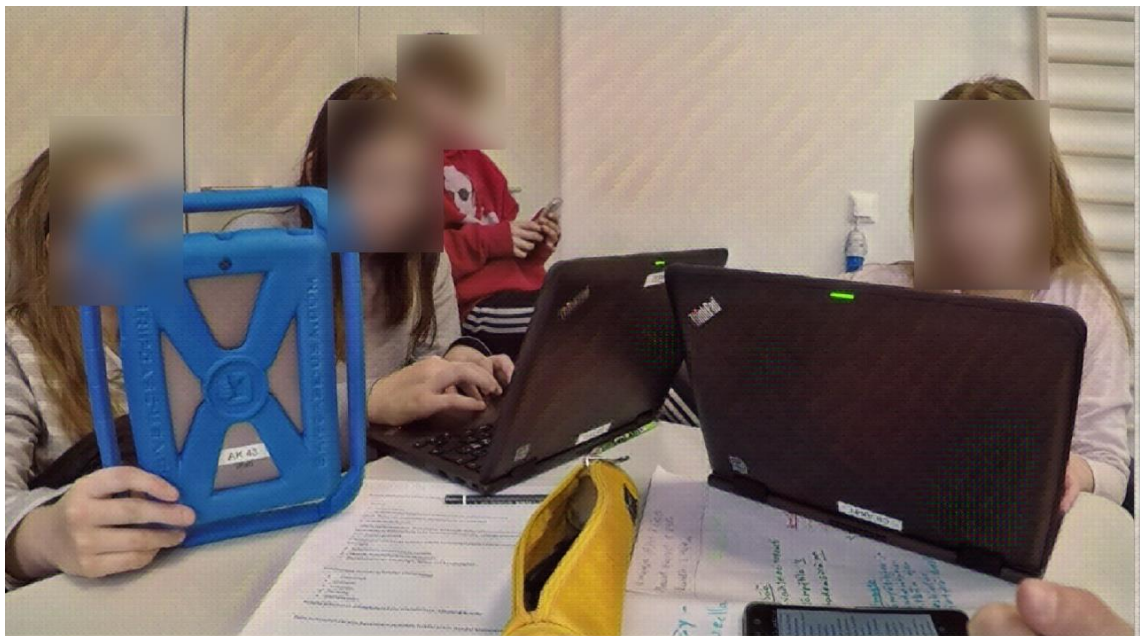
6.2 Avoin oppimisympäristö osana konfliktitilanteita

Tutkielman toisena tavoitteena oli tarkastella, miten avoin oppimisympäristö näyttäytyy pienryhmien konfliktitilanteissa. Tila vaikuttaa siihen, miten tilassa työskennellään (Massey 2008) ja tässä tutkielmassa selvitettiin, missä määrin avoimen oppimisympäristön piirteet näyttäytyvät osana pienryhmien konfliktitilanteita. Tilan merkitystä konfliktitilanteissa analysoitiin vuorovaikutuksessa ilmenevien oppimisympäristöön liittyvien ilmaisujen kautta. Tilan merkityksellä tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että tilan ominaisuudet tulivat jotenkin näkyväksi vuorovaikutuksessa esiintyvien ilmaisujen kautta ja siten niiden voidaan ajatella olevan myös osallisena pienryhmien konfliktitilanteissa. Vuorovaikutuksessa esiintyvällä ilmaisulla tarkoitetaan puolestaan joko verbaalisessa tai nonverbaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevää havaintoa, joka voitiin liittää avoimeen oppimisympäristöön. Tutkielman tulosten mukaan avoin oppimisympäristö näyttäytyi osana pienryhmien konfliktitilanteita *fyysisen oppimisympäristön, teknologisen oppimisympäristön sekä pedagogisen oppimisympäristön* osalta.

6.2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysiseen oppimisympäristöön katsottiin tässä tutkielmassa kuuluvan tila, jossa pienryhmä työskenteli. Fyysisen oppimisympäristön osalta konflikteja sisältävässä vuorovaikutuksessa havaittiin ilmaisuja liittyen *tilan määrään*, työskentelyssä käytettyihin *työskentelyvälineisiin*, sekä tilassa oleviin *kalusteisiin* ja niiden ominaisuuksiin.

Tilan määrä ja sen suhde ryhmän kokoon oli tietyissä tilanteissa osallisena pienryhmän konfliktitilanteissa. Tilan määrän ei havaittu olevan merkityksellinen niissä konfliktitilanteissa, joissa tilaa oli ryhmällä riittävästi. Tilanteissa, joissa konflikteja ilmeni ja tilan voitiin havaita olevan ryhmän kokoon nähden liian pieni, saattoi tilan määrän riittämättömyys olla osana konfliktien aikaista vuorovaikutusta. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kaksi ryhmää istui vieretysten, osittain kahden ryhmän jäsenet jopa sekkaisin, voitiin konfliktien aikaisesta vuorovaikutuksesta tunnistaa tilan riittämättömyyteen liittyviä ilmaisuja, kuten toisen ryhmän toiminnasta häiriintymistä ja viittauksia tilannekohtaisiin keskittymisen ja itsesäätelyn haasteisiin.



Kuva 7. Tilan määrä. Tila suhteessa ryhmän kokoon.

Esimerkiksi tilanteessa (*kuva 7*), jossa ryhmät 1 ja 2 työskentelivät lähes sekoittuneena, oli vuorovaikutuksessa havaittavissa tilanteita, joissa ryhmän 1 jäsen keskittyikin ryhmän 2 tekemisiin oman työskentelyn sijaan. Esimerkissä (*kuva 7*) ryhmät olivat fyysisesti niin lähekkäin, että toisen ryhmän puheen ja tekemisen kuuli ja näki väistämättä. Lisäksi tilan riittävyteen liittyviä haasteita ilmeni tilanteessa, jossa ryhmän 2 jäsen pyysi ryhmän 1 jäsenestä tekemään jotain hänen kanssaan (*esimerkiksi ottamaan kuvioia puhelimella*). Tämän seurauksena ryhmän 1 jäsen irtautui oman ryhmänsä työskente-

lystä, joka puolestaan näkyi myöhemmin muiden ryhmän 1 jäsenten turhautumisen. Toisen ryhmän fyysisen läheisyyden ja häiriöalttiuden myötä, myös tarve itesäätelylle oli korostunut.

Liian pieni tila ilmeni konflikteissa myös toisen ryhmän toimintaan puuttumisena ja sitä kautta oman tai jopa koko ryhmän työskentelyn keskeytymisenä. Esimerkiksi tilanteessa, jossa ryhmällä 1 työskentely sujui hyvin, saattoi ajoittain joku ryhmän jäsenistä kommentoida ryhmän 2 toimintaa, joka puolestaan keskeytti ryhmän 1 toiminnan ja työskentelyn. Tästä saattoi seurata muiden ryhmäläisten ärsyyntymistä, joka puolestaan näkyi myös ryhmän konfliktitilanteissa.

Tilan määrän riittämättömyyteen liittyviä ilmaisuja havaittiin myös esimerkiksi tilanteessa, jossa neljän oppilaan ryhmä työskenteli "työskentelypisteellä", johon kaikki ryhmän jäsenet eivät kunnolla mahtuneet (*kuva 8*).



Kuva 8. Tilan riittävyys.

Tilan puutteellisuus ilmeni konfliktitilanteessa (*kuva 8*) siten, että oppilaat eivät mahtuneet vaivatta yhteisen jaetun oppimistilanteen ääreen, vaan yhden oppilaan piti nousta ikkunalaudalle nähdäkseen tehtävämoneen. Yksi oppilaista jäi tilanteesta

myös fyysisesti ulkopuolelle jäädessään ryhmäläisten taakse, eikä hänen ehdotuksiansa ryhmätyön sisällölle joko kuultu tai muuten huomioitu. Oppilaan piti myös jatkuvasti kurkotella ja “pinnistellä”, jotta näkisi ryhmän toiminnan, mikä puolestaan ilmeni oppilaan käytöksessä tilanteeseen turhautumisena. Tämän voitiin tulkita välillisesti olevan myötävaikuttamassa konfliktitilanteessa, koska tila altisti osan oppilaista toiminnan ulkopuolelle jäämiseen.

Myös *työskentelyvälineisiin* liittyvien tekijöiden havaittiin olevan osallisena pienryhmän konfliktitilanteissa. Työskentelyvälineillä tarkoitetaan tutkielmassa kaikkia havainnoitavassa aineistossa saatavilla olevia työskentely- ja oppimisvälineitä, kuten tehtävämonisteita, tietokoneita, tabletteja ja puhelimia. Työskentelyvälineiden osalta välineiden lukumäärän voitiin havaita olevan osallisena pienryhmien konflikteissa. Välineiden lukumäärän mahdollinen merkitys ilmeni etenkin tilanteissa, joissa käytettävissä olevia työskentelyvälineitä ei pidetty ryhmän kokoon nähden sopivana. Esimerkiksi tilanteissa (*kuva 8*), joissa materiaalia, kuten tehtävämonisteita oli neljän hengen pienryhmässä vain yksi, eivät kaikki ryhmän jäsenet nähneet tehtävänantoa, joka puolestaan ilmeni myöhemmin osana konfliktia työskentelyyn turhautumisen ilmaisuina.

Turhautumisen lisäksi työskentelyvälineiden lukumäärän riittämättömyyden havaittiin ilmenevän konflikteissa työskentelyn estymisenä tai keskeytymisenä. Ryhmätilanteissa, joissa työskentely tapahtui teknologiaa hyödyntäen, oli työskentelyyn hankalaa osallistua ilman teknologista välinettä. Tämä puolestaan vaikutti osan oppilaista osallistumismahdollisuuksiin. Teknologisten laitteiden (*tietokoneet, tabletit ja puhelimet*) osallisuutta konfliktitilanteissa tarkastellaan lähemmin teknologista oppimisympäristöä käsittelevässä alaluvussa 6.2.2.

Tilan määrän ja oppimisvälineiden lisäksi fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksista myös tilassa olevilla *kalusteilla* havaittiin olevan merkitystä avoimissa oppimisympäristöissä ilmenevissä konflikteissa. Vaikka kalusteiden ei varsinaisesti voida ajatella itsessään aiheuttavan konflikteja, nähtiin tilassa olevien kalusteiden kuitenkin

antavan tilassa toimijoille joitain vihjeitä siitä, miten tilassa tulisi kulloinkin toimia. Kaikissa konfliktitilanteissa kalusteiden ei havaittu olevan osana konfliktia ja esimerkiksi tilanteessa, jossa ryhmä työskenteli pyöreän pöydän ääressä tuoleilla istuen, ei kalusteisiin liittyviä ilmauksia tai havaintoja havaittu konfliktien aikaisessa vuorovaikutuksessa. Aineistossa kalusteisiin liittyvät ilmaukset ja tehdyt havainnot koskivat etenkin tilassa olevia sohvia, puolapuita, työskentelytasoja sekä sermein varusteltuja tuoleja.

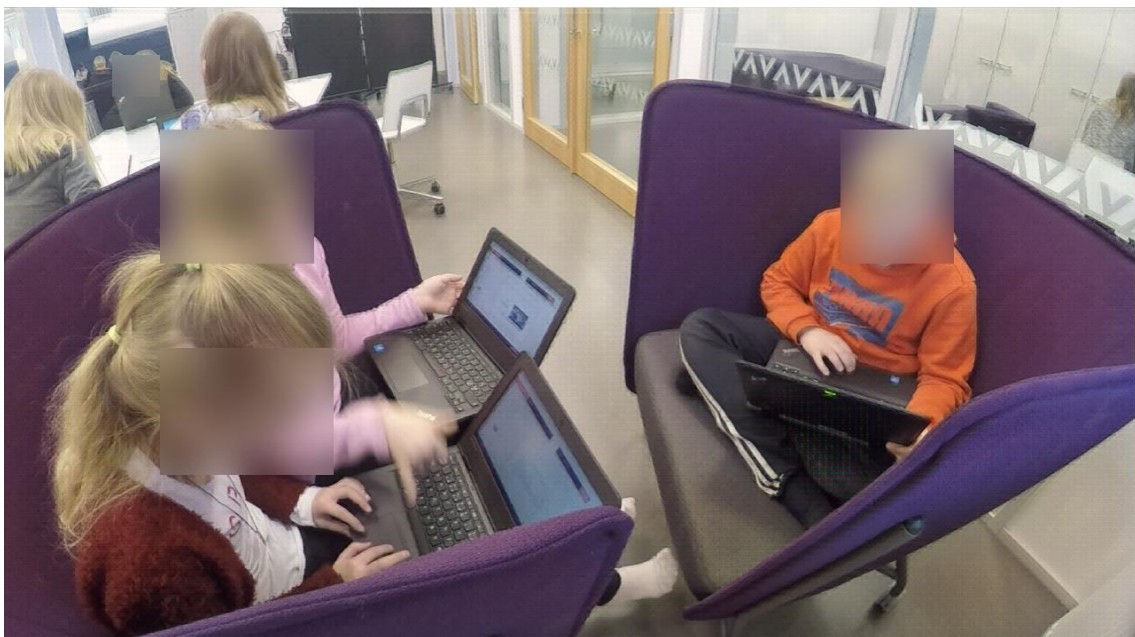
Tilassa olevat kalusteet saattoivat ilmetä vuorovaikutuksessa välillisesti esimerkiksi tekemisen ja työskentelyn pakoilun välineenä. Työskentelyn pakoilua tulkittiin esimerkiksi esiintyvän tilanteessa, jossa erään ryhmän jäsen ilmaisi, ettei halunnut toimia ryhmän kirjurina ja kirjoittamisen sijaan kyseinen oppilas lähti pomppimaan takana olevalle sohvaryhmälle. Tilan kalusteen antama mahdollisuus siirtyä tehtävän ulkopuoliseen toimintaan näkyi ryhmän konfliktissa muiden tyytymättömyytenä kyseisen oppilaan toimintaan.

Kalusteet ilmenivät konfliktitilanteissa myös eräänlaisena ryhmän tavoitteesta "harhauttajana". Tätä ilmeni etenkin tilanteissa, joissa oli havaittavissa oppilaan kokevan tehtävän epämiellyttäväksi, haastavaksi tai epäselväksi tai roolinsa epämieluisaksi, jolloin tehtävän tekemisen sijaan oppilas jätti tekemisen kesken ja lähti kiipeilemään kalusteille kuten esimerkiksi temppuilemaan sohvaryhmälle. Tavoitteesta harhautumista havaittiin esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas ryhtyi kiipeilemään puolapuilla keskeyttäen juuri aiemmin ääneen sanoittamansa toiminnan (*esimerkki 12, rivi 01*).

Esimerkki 12 Kalusteet. Toiminnan harhautuminen. Esimerkissä numero viittaa ryhmään (ryhmä 1 ja ryhmä 2) ja kirjain oppilaaseen (A, B & C).

- 01 Oppilas 1A: *No sit mä tuun mukaan. Nyt mä meen vessaan* ((kääntyy ja kiipeää takana olevilla puolapuilla))
02
03 Oppilas 1C: *Koska* ((katsoo koko ajan puhuessaan 2A puhelinta)) *tai no-* ((lopettaa lauseen kesken katsoessaan edelleen vain 2A puhelinta))
04
05 Oppilas 1A: ((lauleskelee ja kiipeilee puolapuilla))
06 Oppilas 1B: *@HEI 1A Sun piti mennä vessaan@* (ärsyyntyneesti) ((työstää samalla

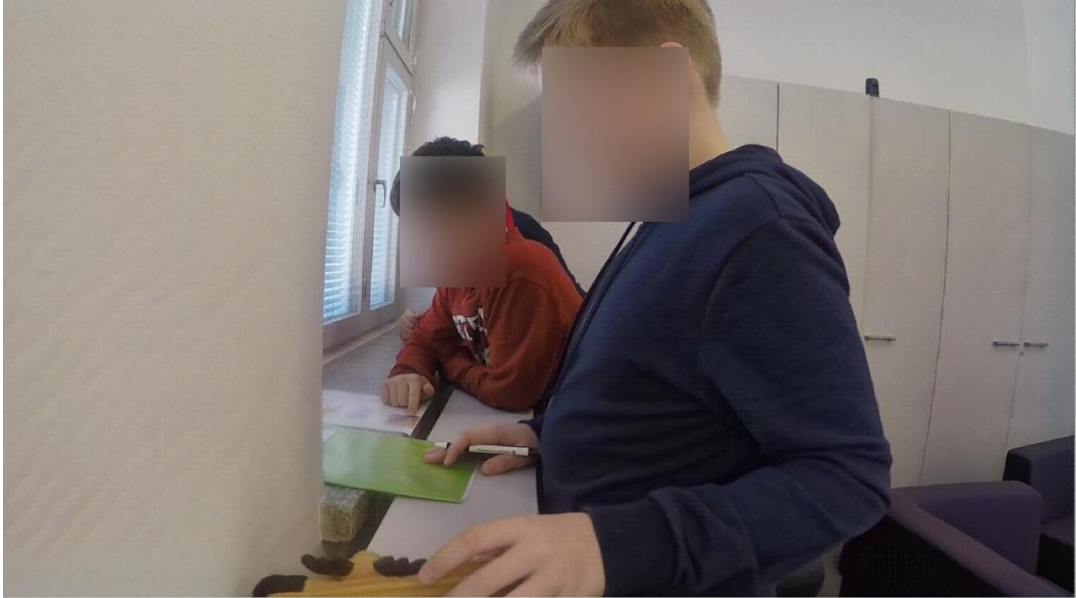
Tekemisen pakoilun ja tavoitteesta harhautumisen mahdollisuuden lisäksi kalusteet saattoivat toisinaan myötävaikuttaa konflikteihin ryhmän ulkopuolelle jäämisen kautta. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kolmen hengen ryhmästä kaksi ryhmäläistä istui sermein varustelluilla tuoleilla vierekkäin, loi asetelma tilanteen, jossa yksi ryhmän jäsenistä jäi fyysisesti tilanteen ulkopuolelle (*kuva 9*).



Kuva 9. Kalusteiden ominaisuudet. Ryhmän ulkopuolelle jäämiseen.

Esimerkin (*kuva 9*) kaltaisessa tilanteessa kalusteiden vaikutus konfliktiin ilmeni esimerkiksi siten, että samassa tuolissa istuvat oppilaat pystyivät helposti kahdestaan keskustelemaan työhön liittyvistä asioista samalla myös nähden toistensa tietokoneiden ruudut ja ollen siten tietoisia ryhmän toiminnasta. Yksin omassa tuolissaan istuva ryhmän jäsen jäi helpommin vuorovaikutuksesta ja työskentelystä ulkopuoliseksi. Ryhmän jäsenen ulkopuolisuus puolestaan ilmeni myöhemmin konfliktissa siten, ettei ryhmän jäsenillä ollut yhteistä näkemystä siitä, mitä työssä tulisi ja mitä työssä ylipäätään saisi seuraavaksi tehdä. Ulkopuolelle jäämiselle altistumista tapahtui ka-

lusteiden ominaisuuksiin liittyen myös esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaiden työskentelivät ikkunalaudan äärellä. Ikkunalaudan muoto ja koko mahdollistivat työskentelyyn osallistumisen vain osalle työskentelyalustan ollessa liian pieni ja huonosti sijoitettu ryhmän toimintaan nähden (*kuva 10*).



Kuva 10. Työskentelyalusta. Työskentelyn ulkopuolelle jääminen.

Esimerkissä (*kuva 10*) työskentelee kolme oppilasta tilanteessa, jossa yksi tunnilla tehtävän pistetyöskentelyn pisteistä oli rakennettu paikkaan, jossa vain kaksi ryhmän jäsentä pystyi kunnolla osallistumaan ryhmän työskentelyyn vaivatta työskentelyalustan muodon ja muiden sen ympärille sijoittumisen myötä. Oppilas, joka ei nähnyt tehtäväpaperia yritti tilanteessa hetken osallistua työskentelyyn, mutta luovutti pian ja lähti taustalla näkyvälle sohvaryhmälle pomppimaan. Tämä puolestaan aiheutti turhautumista muissa ryhmän jäsenissä, joka puolestaan ilmeni myöhemmin konfliktissa pomppimaan lähteneen oppilaan osallistumista vaatimisena ("*YLÖS siitä ((sohvalta))*").

6.2.2 Teknologinen oppimisympäristö

Teknologisen oppimisympäristön merkitys pienryhmien konflikteissa ilmeni tässä tutkielmassa sekä *teknologisten välineiden* että *teknologiseen tilaan* liittyvien havaintojen ja ilmaisujen kautta. Teknologisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkielmassa tilaa, joka todentuu oppimisessa käytettävien teknologisten laitteiden, kuten

tietokoneiden ja tablettien kautta eri työskentelyalustoilla. Työskentelyssä käytetyt teknologiset alustat toimivat ikään kuin tilan jatkeena, omana tilanaan, jonka vuoksi niitä haluttiin tarkastella omana kokonaisuutena.

Teknologista oppimisympäristöä hyödynnettiin lähes kaikissa analyysiin valikoituneissa konfliktitilanteissa kahta tilannetta lukuun ottamatta. Huomionarvoista oli, että tilanteissa, joissa pienryhmän työskentelyssä ilmeni konflikteja ja työskentelyssä käytettiin teknologisia laitteita, osa pienryhmän vuorovaikutuksessa ilmenevistä konflikteista liittyi aina jossain määrin käytettäviin välineisiin tai teknologisessa tilassa toimimiseen.

Teknologisen oppimisympäristön osalta konflikteissa esiintyvät ilmaisut liittyivät esimerkiksi käytettävien *teknologisten välineiden* ominaisuuksiin. Oppilaat ilmaisut koskivat etenkin tietokoneiden ja tablettien erilaisia teknisiä ominaisuuksia. Laitteen koosta koskien tuotettiin epäoikeudenmukaisuuden ilmaisuja koskien sitä, kuka sai käyttää suosituimpia välineitä. Tietokoneilla työskentelyä, kuten kirjoittamista, ilmaistiin pidettävän käyttöominaisuuksiltaan helpompana, ja oppilaiden havaittiin joissain määrin pyrkivän työskentelemään tietokoneilla tablettien sijaan. Tietokoneen käyttövuorot olivat kahdessa ryhmässä oma konfliktin aihe. Laitteiden erilaisia ominaisuuksia korostettiin tilanteissa, joissa kaksi oppilasta ryhmästä työsti diaesitystä koneella ja yksi tabletilla (*esimerkki 13*). Vuorovaikutuksessa kävi ilmi tablettia käyttävän oppilaan kokevan tilanteen epäoikeudenmukaiseksi, sillä tietokoneilla ja tabletilla eri dokumenttien työstäminen oli ominaisuuksiltaan erilaista.

Esimerkki 13. Laitteiden erilaiset ominaisuudet

- | | |
|---------------|---|
| 01 Oppilas D: | <i>Onks toi hyvä</i> ((viittaa muutokseen, jonka on tehnyt diaporhalle)) |
| 02 Oppilas C: | <i>Täl ei voi sit kauheen hyvin kirjoittaa [varmaa siellä airissa]</i> ((viittaa tablettiin)) |
| 03 | |
| 04 Oppilas B: | <i>[Ota toi huutomerkki pois]</i> ((viittaa oppilaan D tekstiin)) |
| 05 Oppilas C: | <i>Koska tää on liian iso</i> ((viittaa tablettiin)) |
| 06 Oppilas D: | <i>@Täh@</i> (kummastellen) |
| 07 Oppilas C: | <i>TÄÄ on liian iso (.) mä en- mä osaan kirjoittaa kyl kännykällä</i> ((pitää |

08	<i>tabletista kiinni kaksin käsin))</i>
09	<i>((työskentely jatkuu))</i>
10 Oppilas C:	<i>Oota (.) sisäänkirjautuminen ((yrittää päästä sisään työskentelyalustalle))</i>
11 Oppilas B:	<i>Mä haen paperii ja kirjotan pari jutskaa</i>
12 Oppilas C:	<i><Kirjota vaa sille paperille> ((pärisyttää huuliaan)) EI noin pitäny kirj- EI(.)</i>
13	<i>mitä (.) odota. Kirjaudu sisään air- MITÄ (2.0) (-). ((tabletilla töskentely</i>
14	<i>ei onnistu))</i>
15 Oppilas D:	<i>EI: nyt se lähti pois sieltä ((viittaa sisältöön diaesityksessä))</i>
16 Oppilas C:	<i>Verkkoty- (4.0) Vitsi. @TÄÄ ei toimi tää ei päivoitä@ (turhautuminen)</i>

Vaikkei esimerkissä 13 varsinaisesti ilmene konfliktia verbaalisella tasolla, voidaan tilanteesta selvästi havaita oppilaan C turhautuvan työskentelyn laitteen (*tabletin*) erilaisten ja haasteita tuottavien ominaisuuksien johdosta. Turhautuminen näkyi esimerkiksi jälkeisessä vuorovaikutuksessa esimerkiksi muiden työskentelyyn turhautumisen ilmauksina, jotka olivat ainakin osittain seurausta laitteiden erilaisista ominaisuuksista johtuvasta turhautumisesta.

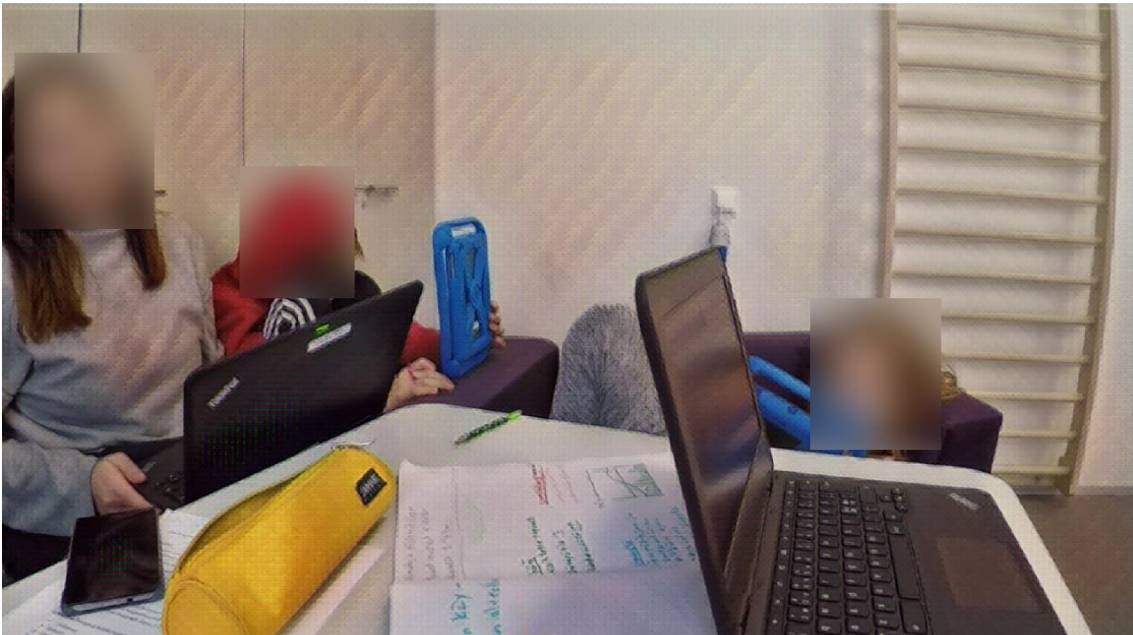
Käytettyjen teknologisten välineiden havaittiin myös jossain määrin ohjaavan työnte-koa ja sitä kautta luovan odotuksia muiden ryhmäläisten toiminnalle. Useammassa ryhmässä kirjoitusvastuu (*esimerkki 14, rivi 05*) oli usein sillä ryhmän jäsenellä, joka työskenteli tietokoneella. Jos tietokonetta käyttävä ryhmäläinen ei kantanut kirjurin vastuuta, saattoi konfliktien aikaisissa ilmauksissa olla tyytymättömyyttä siitä, ettei ryhmäläinen ollut toiminut käytettävissä olevan välineen edellyttämällä tavalla.

Esimerkki 14 Työskentelyväline työskentelyn ohjaajana

01 Oppilas A:	<i>((turhautuneesti)) @Pistä (.) pistä sinne vitsin@ yleistietoo että Portu</i>
02	<i>galin [kansallis ee]-</i>
03 Oppilas C:	<i>((turhautuneesti)) [@No ei voi] ku siellä ei lue sitä lisätietoa@</i>
04 Oppilas A:	<i>↑NO PISTÄKÄÄ sinne [lisätietoa]</i>
05 Oppilas C:	<i>[No en] osaa, älä selitä. Mun piti ((tabletilla)) ettiä sitä paitsi <u>tietoa</u></i>
06	<i>eikä kirjottaa. (.) ILMASTOT hei täällä on ilmastoista ((katsoo tablettia))</i>

Teknologisten välineiden lisäksi myös *teknologiseen tilaan* liittyviä ilmaisuja oli havaittavissa pienryhmien konflikteissa. Teknologinen tila mahdollistaa oppilaille fyysistä

tilaa laajemmat liikkumismahdollisuudet ja käytännössä teknologisen tilan avulla oppilaalla on pääsy lähes loputtomaan määrään erilaisia virtuaalisia "tiloja". Tämä loi ajoittain fyysisen ja teknologisen tilan ristiriidan, joka ilmeni konflikteissa virtuaalisissa tiloissa olemisena yhteistyössä läsnäolemisen sijaan. Oppilas saattoi esimerkiksi näyttää fyysisesti läsnä olevalta ja ryhmän tavoitteita edistävältä, mutta virtuaalisessa tilassa oppilas tekikin asioita, jotka eivät edistäneet ryhmän yhteistä tavoitetta. Tämä aiheutti pettymystä muissa ryhmän jäsenissä. Esimerkiksi tilanteessa (kuva 11), jossa ryhmän jäsen oli jatkuvasti näyttänyt siltä, että tekisi hiljaa tabletilla töitä, kävikin muille ryhmäläisille pian ilmi, ettei kyseinen ryhmän jäsen ollutkaan työskennellyt yhteisen tehtävän tavoitteen edistämiseksi, vaan hän oli pelannut tabletillaan pelejä.



Kuva 11. Fyysisen ja teknologisen tilan ristiriita.

Odotuksiin nähden ristiriitaisen, toisten luottamuksen pettävän toiminnan mahdollisuuden vuoksi teknologiseen tilaan liittyi fyysistä tilaa enemmän vahtimista, ja toisen toiminnan tarkkailua. Tämä ilmeni esimerkiksi toisen näytön tarkkailuna sekä toisen toiminnan kyseenalaistamisena (esimerkiksi "Mitä sä teet siellä?((tietokoneella))"). Teknologisessa tilassa tapahtuvan työskentelyn osalta konfliktit kävivät ilmi myös muiden ryhmäläisten toiminnan epäilemisinä. Muiden toiminnan epäilyn ja vahtimisen nähtiin liittyvän teknologisessa tilassa nimenomaan siihen, ettei muiden ryhmäläisten

toimintaa pystynyt samalla tavalla näkemään kuin fyysisessä ympäristössä. Teknologisessa tilassa tapahtuvien epäilyjen havaittiin kohdistuvan esimerkiksi ryhmäläisen työpanokseen, ryhmäläisen työskentelytaitoihin teknologisessa tilassa tai ryhmän työn sisältöjen muokkaukseen (*esimerkki 15 rivi 10-13:sisällön poistamisesta epäily*).

Esimerkki 15: Muiden toiminnan epäily. Työn sisältö.

01 Oppilas B:	[HEI mikä] tää on? ((näyttää Padia oppilaalle A.)). (2.0) Oppilas C (.) AA
02	nythän se vaihtui ((naurahtaa)) ((huomaa jotain tabletilta)) hei(.) miks tää?
03	(.)(katsoo eteenpäin ärsyyntyneenä)) Oppilas A?
04 Oppilas A:	Mitä
05 Oppilas B:	@Miksi täällä ei ole (.) sitä (.) lisätietoa juttua?(1.0)((korkealla äänellä))
06	@Selittäisitkö?@
07 Oppilas A:	En minä tiedä
08 Oppilas B:	Kato ((näyttää oppilaalle C tablettia)) <u>oppilas A</u> on poistanu tost [sen]
09 Oppilas A:	@[NO EN] OLE@ ((ärsyyntyneesti))
10 Oppilas B:	No mä en sitä nähny. Sillon ku mä tein ton ni sillon mistä ottaa lisätietoa ni
11	sit se vaa oli hävinny. (.) <u>Sä</u> oot menny koskee ((katsoo oppilasta A)
12	tai sit se oli sinä? ((katsoo oppilasta C) Tai sinä ((katsoo oppilasta A)
13	kumpi se oli salapoliisi (-) hoitaa homman.
14 Oppilas A:	((katsoo näyttöään ja suu mutrulla))

6.2.3 Pedagoginen oppimisympäristö

Fyysisen ja teknologisen oppimisympäristön lisäksi myös pedagogisen oppimisympäristö nähtiin merkityksellisenä pienryhmien konflikteissa. Pedagogiseen oppimisympäristöön sisällytettiin tutkielmassa opettajasta lähtöisin olevat opetuksessa ja oppimisessa käytetyt pedagogiset menetelmät ja käytänteet, joita pystyttiin havaitsemaan analysoitavassa aineistossa ilmenevästä oppilaiden vuorovaikutuksesta. Näitä olivat *oppimistehtävään liittyvät seikat, työskentelyyn liittyvät valinnat sekä yleiset toimintatavat ja säännöt*. Kaikkien näiden pedagogisen oppimisympäristön piirteiden voitiin nähdä ilmenevän myös pienryhmien konflikteissa.

Konflikteissa pedagoginen oppimisympäristö ilmeni esimerkiksi *oppimistehtävään* liittyen. Oppimistehtävän osuus konflikteissa kävi ilmi esimerkiksi tehtävänannon epäselvyyteen liittyvinä oppilaiden ilmauksina kuten tehtävään turhautumisena tai tehtävänannon väärin ymmärtämisenä. Tehtävään turhautuminen ilmeni ryhmän vuorovaikutuksessa joko suorina ilmaisuina (esim. *“En tajuu mitä tässä pitää seuraavaks tehä”*), tai epäsuorana käytöksenä, kuten tehtävän ja työskentelyn kesken jättämisenä. Tämä tulkittiin tehtävänantoon turhautumiseksi, koska kehotettaessa tehtävän kesken jättänyttä oppilasta jatkamaan työskentelyä, ilmaisi oppilas tietämättömyyttä siitä, mitä tulisi seuraavaksi tehdä.

Tehtävänannon väärin ymmärtäminen ilmeni hyvin suoraan esimerkissä 16, jossa pisetyöskentelyä tekevä ryhmä ymmärsi vasta työskentelyn loppusuoralla, että loppuun saatettu tehtävä olisi pitänyt myös kirjoittaa ylös (esimerkki 16 rivi 04). Oppimistehtävän epäselvyys oli siis epäsuorasti myötävaikuttamassa ryhmän konfliktiin, joka ilmenee ryhmän vuorovaikutuksessa esimerkiksi negatiivisina tunneilmauksina (esimerkki 16, rivi 10: *äänen korottaminen*) sekä toisen toimintaan turhautumisena (esimerkki 16, rivi 18: *ärsyyntymisen osoittaminen*).

Esimerkki 16 Oppimistehtävä. Tehtävänannon epäselvyys.

- | | |
|---------------|--|
| 01 Oppilas D: | <i>Me ollaan tehty kaikki- ((nousee ylös penkistä))</i> |
| 02 Oppilas B: | <i>Pitik- hei- oottakaa pitiks <u>sun</u> kirjottaa nää ((katsoo oppilaan D vihkoa))</i> |
| 03 Oppilas B: | <i>@ OPPILAS A TAKASIN-@ (ärsyyntyneesti)</i> |
| 04 Oppilas D: | <i>@Sii:s pitiks tää kirjottaa?@ (ihmetellen)</i> |
| 05 Oppilas B: | <i>Joo ((istuutuu takaisin pöydän ääreen))</i> |
| 06 Oppilas D: | <i><u>Miks?</u></i> |
| 07 Oppilas C: | <i>NO miten nää äänteelee ((osoittaa lappua)) miten nää äänteelee- tuolt</i> |
| 08 | <i>kuuluu trumpetin ääni</i> |
| 09 Oppilas B: | <i>Ei vaan ki- (kuulee nimeään huudettavan kuvan ulkopuolelta) NOH?</i> |
| 10 | <i>@NII MUTKU ME EI TEHTY [TÄTÄ-]@ (ärsyyntyneenä)</i> |
| 11 Oppilas C: | <i>[Sun täytyy] miettii miten ne äänteelee</i> |
| 12 Oppilas D: | <i>Oliks <u>toi</u> nenuli? ((osoittaa tehtäväpaperia))</i> |
| 13 Oppilas B: | <i>EII ku laita kielari- ((katsoo oppilasta D))</i> |
| 14 Oppilas C: | <i>-täytyy miettii miten ne äänteelee</i> |

- 15 Oppilas A: ((tulee takaisin ja sanoo jotain))
16 Oppilas D: *Ei oo- @mun täytyy mieltii eka et mikä tää oli?@* (turhautuneesti)
17 ((osoittaa tehtäväpaperia))
18 Oppilas C: ((Tuijottaa ärsyyntyneenä eteenpäin))

Oppimistehtävän lisäksi myös *työskentelytapoihin liittyvät valinnat* saattoivat myötävaikuttaa konfliktitilanteisiin. Haasteita tuottivat ryhmän valinta ja valitut työskentelyvälineet. Ryhmätyöskentelyn osalta konfliktitilanteissa ilmeni ryhmän kokoon liittyviä ilmauksia tilanteissa, joissa kaikille ryhmän jäsenille ei näyttänyt riittävän mielekästä tekemistä. Aineistossa oli myös ilmauksia, jotka viestivät ryhmän yhteisen työskentelyn toimimattomuudesta (*esimerkiksi No tästä (ryhmätyöskentelystä) ei tuu mitää-*).

Työskentelyn onnistumisen riippuvuus valituista työskentelyvälineistä ilmeni konfliktitilanteissa tilanteeseen turhautumisena ja työskentelyn keskeytymisenä. Riippuvuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että kaikissa tilanteissa työskentelyyn osallistuminen vaikeutui, ellei jopa muuttunut mahdottomaksi, jos oppilaalla ei ollut mahdollisuutta joko nähdä tai päästä itse käyttämään oppimisessa käytettyjä välineitä kuten tabletteja ja tietokoneita. Työskentelyn estyminen (*esimerkiksi koneesta akun loppuminen*) ilmeni konfliktitilanteissa turhautumisensa ja muiden käskyttämisenä oman työskentelyn tapahtuessa työskentelyvälineen puuttuessa muiden kautta (*esimerkiksi yhteisellä tabletilla työskennellessä*). Tämän tulkittiin liittyvän opettajan ohjeistamiin työtapoihin ja niiden valintaan. Näytti siltä, että joissakin tilanteissa laitteiden saatavuuden tai oppilaiden itseohjautumiseen nojaamisen vuoksi tasapuolinen mahdollisuus työskentelyyn ei ollut aina mahdollinen jokaisen oppilaan kohdalla.

Kolmantena pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvänä ja pienryhmien konflikteissa osallisena olevana asiana havaittiin *yleisiin toimintatapoihin ja sääntöihin* liittyviä seikkoja, kuten vapaa liikkuvuus sekä itseohjautuvuuden ja oppilaslähtöisyyden korostaminen pedagogisena tavoitteena. Vapaalla liikkuvuudella tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, ettei tilassa liikkumiselle tai tilassa toimimiselle havaittu olevan selkeitä rajoittavia sääntöjä, kuten perinteisessä luokkahuoneessa, vaan oppilaat saivat

vapaasti liikkua tilassa ja keskustella työskentelyn aikana oman sekä muiden ryhmien kanssa. Oppilailla tai ryhmillä ei myöskään ollut omia paikkoja, vaan työskennellä sai vapaasti siellä, missä ryhmä itse halusi. Kaikissa analysoitavana olevissa aineistoissa oli ympäristössä jatkuvasti liikehdintää ja ryhmien ulkopuolista ääntä. Konflikteihin tämä heijastui pienryhmän ulkopuolisista tekijöistä johtuvina työn keskeytyksinä, kuten esimerkiksi tilanteessa, jossa pienryhmän ulkopuolisen jäsenen läsnäolo keskeytti joko yhden tai useamman ryhmäläisen toiminnan. Tästä saattoi seurata muiden jäsenten vuorovaikutuksessa ärsyyntymistä ja tilanteeseen turhautumista (*Esimerkki 18 rivi 04: @[Etkä näytä nyt] yhittäin mitään@ (ärsyyntyneesti)] ((kiskoo pädin irti))*).

Esimerkki 18. Vapaa liikkuvuus. Esimerkissä oppilas X on ryhmän ulkopuolinen oppilas.

- 01 ((Oppilas X tulee ryhmän luo))
 02 Oppilas A: Oppilas X tuu kattoo ((nousee seisomaan)) [Näytä oppilas X:lle nyt se kuva-]
 03 ((yrittää ottaa pädin oppilaalta B))
 04 Oppilas B: @[Etkä näytä nyt] yhittäin mitään@ (ärsyyntyneesti)] ((kiskoo pädin irti))
 05 ((jatkaa tabletin käyttämistä))
 06 Oppilas A: @Tuol on semmonen kaunis kuva susta tuol pädillä@ (nauraen) ((puhuu oppilaalle X)) Joku on ottanu (-) musiikin luokassa (-) -
 07
 08 Oppilas X: @NÄYTTÄKÄÄ@ (vaatien)
 09 Oppilas A: NO ((osoittaa oppilasta B)) jos toi [sallii-] ((yrittää ottaa pädin))
 10 Oppilas B: [NO] EN SALLI ku mä(-) ((työntää Oppilaan A käden pois))

Itseohjautuvuus sekä oppilaslähtöisyys lähtökohtaisena toimintatapana ilmeni esimerkiksi tilanteessa, jossa apua opettajalta pyytänyt oppilas ohjattiin kysymään apua toiselta oppilaalta. Ryhmäläinen keskeytti työskentelynsä ja auttoi apua tarvitsevaa ryhmäläistä opettajan kehotuksesta, mikä saattoi myötävaikuttaa konfliktiin, joka ilmeni toisen taitotasoon turhautumisena sekä työskentelyn keskeytymisenä toisen avun tarpeen takia. Itseohjautuvuutta ja oppilaslähtöisyyttä ilmeni myös, kun oppilaat tekivät tehtäviä yhdessä tietoa jakaen ja sitä etsien, ja työtehtävien ja vastuiden jaon havaittiin olevan osittain myös oppilaiden vastuulla. Vastuunjaon haasteet näytettyivätkin osana konflikteja siihen liittyvinä erimielisyyden tai epäselvyyden ilmaisuina.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Konfliktien ilmeneminen pienryhmien työskentelyssä

Aiemmissa tutkimuksissa (Isabu 2017; Isaacson 2016) on todettu konfliktien olevan väistämätön osa kouluissa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Konfliktit ovat lisäksi luonnollinen osa ryhmien ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosessia sekä ryhmän muotoutumista ja kehittymistä (Garner & Poole 2013). Näin ollen konfliktien ilmeneminen myös tässä tutkielmassa tutkittujen avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien pienryhmien vuorovaikutuksessa on luonnollista. Tutkielman tulosten perusteella konfliktien havaittiin ilmenevän pienryhmien vuorovaikutuksessa sekä *verbaalisella*, että *nonverbaalisella* tasolla. Pienryhmien vuorovaikutuksessa ilmenneet konfliktit ja niissä havaitut erimielisyydet liittyivät joko tehtävän työn sisältöön, työnjakkoon, ryhmäläisen tai oman työpanoksen riittävyyteen, tehtävän tavoitteisiin, käytettävään materiaaliin tai ryhmän yhteisiin toimintatapoihin.

Tutkielman tulosten valossa on kuitenkin merkityksellistä pohtia, miten tavat, joilla konfliktit ilmenivät avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien 4. luokan oppilaiden pienryhmien vuorovaikutuksessa voivat vaikuttaa pienryhmien toimintaan oppimisympäristössä. Aiemmissa koulukontekstissa toteutetuissa tutkimuksissa on havaittu koulussa ilmenneiden konfliktien vaikuttavan negatiivisesti esimerkiksi oppimismotivaatioon sekä lisäävän kielteisiä tunteita ja siten heikentävän luokan ilmapiiriä (Gross 2016). Konfliktit eivät kuitenkaan ole ryhmälle aina huono tai ryhmää rikkova asia, vaan riippuen ryhmästä ja kontekstista, etenkin työtiimien konfliktit voivat viedä työskentelyä myös positiivisesti eteenpäin (Jehn & Mannix 2001; Garner & Poole 2013) ja lisätä esimerkiksi oppilaiden kriittisen ajattelun kykyä (Pollan & Wilson-Younger 2012).

Vaikka tässä tutkielmassa tavoitteena ei ollut varsinaisesti tunnistaa erilaisia konfliktin tasoja, kuten suhde-, tehtävä- ja prosessitason konfliktit (Jehn & Mannix 2001), voi

tavoista, joilla konfliktit pienryhmien vuorovaikutuksessa ilmenivät havaita eri konfliktitasojen piirteitä. Esimerkiksi suhdetason konflikteille tyypillistä tyytymättömyyttä ja turhautumista yksittäistä ryhmän jäsentä kohtaan (Jehn & Mannix 2001, 238) oli havaittavissa mahdollisia viitteitä esimerkiksi tilanteissa, joissa yksi ryhmän jäsenistä saatettiin sulkea ryhmän ulkopuolelle (*esimerkiksi. tilaan sijoittumalla, katsetta välttelemällä, puheenvuoroon vastaamatta jättämällä*). Tämän lisäksi aineistossa oli tilanteita, joissa tietyn ryhmän jäsenen ehdotuksiin ja kommentteihin saatettiin suhtautua poikkeuksetta ehdotuksia kyseenalaistaen tai ne täysin sivuuttaen. Tutkielman tulosten perusteelta tehty päätelmä tukee aiempaa tutkimusta suhdetason tyyppisten konfliktien lisääntymisestä lasten kasvaessa, jolloin konfliktien on havaittu koskevan yhä enemmän mielipiteitä ja näkemyksiä sekä ihmissuhteita, kuin esimerkiksi tavaroita (Laursen 1995).

Avoimessa oppimisympäristössä työskentelevien pienryhmien vuorovaikutuksessa ilmenevien konfliktien seurauksia työskentelylle voi pohtia esimerkiksi konfliktin eri tasojen kautta, sillä organisaatiotasolla tehdyissä tutkimuksissa eri tasoilla ilmenevillä konflikteilla on havaittu erilaisia seurauksia ryhmän toiminnalle (Jehn & Mannix 2001, 239). Tehtävätason konflikteille tyypillisiä erimielisyyden ilmauksia liittyen itse tehtävään tai työn sisältöön oli löydettävissä pienryhmien konfliktien aikaisesta vuorovaikutuksesta. Aiemman tutkimuksen (O'Neill, Allen & Hastings 2013, 236) mukaan tehtävätason konfliktit voivat parhaimmillaan haastaa ryhmää pohtimaan tehtävää syvällisemmin uusista näkökulmista ja jopa helpottaa päätöksentekoa. Tehtävätason konfliktien ilmeneminen pienryhmien vuorovaikutuksessa ei siis välttämättä ole ryhmää kuormittava, vaan jopa heitä kehittävä asia. Myös prosessitason konflikteille tyypillisiä tehtävän käytännön suorittamiseen liittyviä erimielisyyksiä, kuten työnjakoon liittyviä erimielisyyden ilmaisuja tai tehtävän tavoitteisiin liittyvät keskusteluja oli havaittavissa konfliktin aikaisessa vuorovaikutuksessa.

Eri tasoille tyypillisiä ilmauksia pohdittaessa tulee kutienkin aiemman tutkimuksen valossa (Laursen 1995) pohtia myös sitä, missä määrin esimerkiksi tehtävätasolle tyy-

pilliset erimielisyydet liittyen työn sisältöön tai itse tehtävään voivat olla lopulta suhdetasoon liittyviä. Esimerkiksi aineistossa oli huomattavissa tilanteita, joissa tietyn oppilaan ehdotuksiin esimerkiksi työn sisällöstä suhtauduttiin lähes aina vähättelevin ilmaisin. Vaikka toisen työn jäljen vähättelyn voisi nähdä olevan tehtävätasoon liittyvää tehtävän tekemiseen kohdistuvaa erimielisyyttä, ei lopulta pelkästään havainnoimalla voida päätellä, onko työpanoksen vähättelyn taustalla lopulta kuitenkin suhdetasoon liittyvät asiat konfliktin osapuolten suhdehistorian jäädessä väistämättä havainnoinnin ulkopuolelle.

Suhdetason konflikteista ei ole havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan juuri mitään hyötyä ryhmän työskentelylle niiden laskiessa sekä ryhmän suoriutumista, vähentäessä sitoutumista sekä aiheuttaessa stressiä ja vihamielisyyttä ryhmän jäsenten keskuudessa (Jehn 1995, 275). Tutkielman tulosten ja aiemman tutkimuksen perusteella olisikin merkityksellistä pyrkiä löytämään työskentelyyn keinoja, joilla pienryhmien työskentelyssä esiintyvät konfliktien negatiiviset seuraukset työskentelylle voitaisiin minimoida ja parhaimmillaan kääntää konfliktit jopa ryhmälle hyödyllisiksi, vuorovaikutusosaamista harjoittaviksi ja tukeviksi tilanteiksi. Tässä olennaista on paitsi opettajan tarjoama ohjauksellinen tuki, mutta myös oppilaiden omat konfliktinhallinnan taidot. Aiemman tutkimuksen valossa ryhmän yksilöiden kyky käsitellä ja ratkaista eli hallita konflikteja vaikuttaa lopulta siihen, millaisia vaikutuksia konflikteilla on ryhmän työskentelylle (Garner & Poole 2013). Myös koulukontekstissa tehdyistä konfliktinhallinnan tutkimuksista on saatu viitteitä siitä, että sillä miten konfliktit luokassa lopulta hallitaan, on suuri merkitys sille, miten konfliktit luokassa vaikuttaa (Isaacson 2016).

Vaikka tässä tutkielmassa ei myöskään tutkittu konfliktin hallinnan keinoja, voidaan tapoja, joilla konflikteja tutkielman tuloksissa ilmaistiin pohtia osana konfliktien hallinnan keinoja sen vaikuttaessa pitkälti siihen, miten konflikti lopulta luokkaan vaikuttaa (Tamm, Tougu & Tulviste 2014). Tässä tutkielmassa havaituista konfliktin ilmenemisen tavoista esimerkiksi vähättely voidaan linkittää Thomasin ja Killmanin

(1975) kuvaamaan kilpailevaan konfliktinhallinnan tyyliin, jossa oppilas muiden mielipiteitä vähättelemällä korostaa omia tavoitteitaan ja näkemyksiään ja pyrkii sitä kautta hallitsemaan konflikteja. *Syyttäminen* puolestaan muistuttaa aggressiivista (Tamm, Tougu & Tulviste 2014) konfliktinhallinnan tapaa, jonka yhteydessä esiintyi tutkielman videoaineistossa esimerkiksi äänen korottamista.

Vaikkei äänen korottaminen varsinaisesti ole suoranaista aggressiota, olisi rakentaviin konfliktinhallintatapoihin tarkoituksenmukaista pyrkiä kiinnittämään huomiota paitsi ryhmän toiminnan, mutta myös yksilön kannalta, sillä aggressiivisia konfliktinhallinnan keinoja käyttävien lasten on huomattu turvautuvan samoihin hallinnan keinoihin myös aikuisina (Keltinkangas-Järvinen 2001). Kyvyttömyydestä hallita konflikteja voi puolestaan koitua ongelmia ja haasteita tulevaisuudessa. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin myös todettu lasten tavan hallita konflikteja vaihtelevat tilanteellisista sekä yksilöllisistä tekijöistä (Tamm, Tougu & Tulviste 2014), jonka vuoksi konflikteja voi myös olla vuorovaikutuksessa, vaikka niitä ei varsinaisesti vuorovaikutuksen tasolla pystyisi havaitsemaan. Tällaisia piilokonflikteja (Folger, Poole & Stutman 2013) saattoi ilmetä myös tässä tutkielmassa. Näin voi käydä etenkin silloin kun konfliktin toinen osapuoli pyrkii olemaan passiivinen eikä tuo esiin omia tavoitteita. Piilokonflikteja ei ole mahdollista tutkia kuitenkaan pelkän havainnoinnin avulla, jonka vuoksi ne rajattiin tämän tutkielman ulkopuolelle.

Tunteet ja niiden säätely ovat olennainen osa konfliktinhallintaa ryhmän toiminnan kannalta (Posthuma 2012). Kuten aiemmissä tutkimuksissa (Donohue & Cai 2014, 25), myös tässä tutkielmassa negatiiviset tunteet ja niiden ilmaiseminen olivat kriteerinä pienryhmissä havaittujen konfliktien tunnistamiselle. Negatiivisia tunteita ilmaistaan sekä verbaalisesti (*esimerkiksi nimittely*), että nonverbaalisesti (*esimerkiksi käden lyöminen pöytään, silmien pyörittely, äänenvoimakkuuden korottaminen*). Myös aiemmassa tutkimuksessa nimenomaan nonverbaaliset vihjeet on nähty tärkeiksi koulukontekstin konflikteja tulkittaessa (Iyekolo 2020) lasten ilmaistessa tunteita kenties aikuisia spontaanimminkin myös nonverbaalisesti. Tunteiden säätelyn osaaminen olisi kuitenkin tärkeää ryhmän toiminnan kannalta, sillä aiemmissä tutkimuksissa (Curseu, Boros &

Oerlemans 2012) on havaittu alentuneen tunteiden itsesäätelyn lisäävän todennäköisyyttä, että tehtävätason konfliktista kehittyi suhdetason konflikti. Tunnetaitojen on myös havaittu olevan yksi tärkeimmistä toimivan ryhmätyöskentelyn määrittäjistä (Morgeson 2005) jonka vuoksi myös tämän tutkielman aineiston kohdalla ilmenneiden negatiivisten tunteiden pohtiminen on olennaista.

Tunteiden ilmaisun korostuminen lasten konflikteissa saattaa johtua vielä kehitysvaiheessa olevista tunteidensäätelytaidoista. Aiemmissä tutkimuksissa on esimerkiksi huomattu lasten alkavan käyttämään kasvaessaan yhä prososiaalisempia keinoja konfliktien hallinnassa sosiaalisten taitojen kehittymisen myötä (Chen ym. 2001). Toinen mahdollinen selitys on kasvamisen myötä lisääntynyt ymmärrys muiden tunteista, aikeista ja ajatuksista (Hu, Chan & McAlonan 2010), jonka myötä kenties kyky asettua toisen asemaan, ja siten ymmärtää konfliktin toista osapuolta ja tämän tavoitteitaan vahvistuu.

Konfliktien rakentavan ratkaisemisen ei voida olettaa olevan asia, jota oppilaat osaa- vat automaattisesti, vaan rakentavat konfliktien hallinnan keinot, kuten puhuminen, toisten kuunteleminen ja ongelmanratkaisu ovat asioita, joita myös koulussa tulisi yhdessä opetella (Longaretti & Wilson 2000, 17). Tämän tutkielman tulosten valossa ryhmien toiminnan kannalta olisikin kouluissa opettajien tärkeää pyrkiä ohjaamaan ja opettamaan tietoisesti myös tunteiden säätelyä sekä yleisiä itsesäätelytaitoja, jotta konfliktitilanteista ja niiden hallitsemisesta voi tulla ryhmälle rakentavia ja vuorovaikutustaitojen kehitystä tukevia hetkiä.

7.2 Avoin oppimisympäristö pienryhmien konflikteissa

Avoin oppimisympäristö näyttäytyi tämän tutkielman tuloksissa osana pienryhmien vuorovaikutuksessa esiintyviä konflikteja. Ainakin jossakin määrin tila, sen riittävyys, välineet ja tilan käytänteet näyttäytyvän osana aineistossa tunnistettuja konfliktitilan-

teita. Tilan näyttäytyminen osana pienryhmien vuorovaikutusta tukee aiempaa tutkimusta siitä, että tilalla on merkitystä siellä tapahtuvalle vuorovaikutukselle (Massey 2008). Analyysin mukaan avoin oppimisympäristö näyttäytyi osana konfliktitilanteita *fyysisen, teknologisen, että pedagogisen oppimisympäristön* osalta.

Fyysisen oppimisympäristön osalta tila näyttäytyi osana pienryhmän konflikteja tilan riittävyden, materiaalien että kalusteiden osalta. Vaikka tämän tutkielman tulosten perusteella ei voida suoranaisesti osoittaa esimerkiksi tietynlaisten kalusteiden vaikuttavan ryhmän ulkopuolelle jäämiseen ja sitä kautta konfliktin syntymiseen, antaa tämän tutkielman tulokset aiempaa tutkimusta (McGregor 2004) tukevia viitteitä siitä, että oppimisympäristön fyysiset aspektit vaikuttavat jossain määrin siellä ilmeneviin sosiaalisiin suhteisiin ja tilanteisiin. Fyysinen tila toimi esimerkiksi välillisesti vuorovaikutuksen mahdollistajana tai jopa siihen osallistumisen estäjänä.

Tilan merkitys oli huomattavissa esimerkiksi oppilaiden työskennellessä ryhmän kokoon nähden liian pienissä tiloissa, jolloin osa oppilaista jäi fyysisesti työskentelytilanteen ulkopuolelle. Vuorovaikutuksen ja osallistumisen ollessa sekä oppimisen (Kontturi 2016, 187) että tiimityöskentelyn ja ryhmän päätöksenteon ytimessä (Gouran & Hirokawa 1983, 183), voidaan tilan ominaisuuksien nähdä olevan relevantteja konfliktien synnyssä ja ratkaisemisessa. Tutkielman tulokset tukevat aiempaa tutkimusta (Dillenbourg & Jermann 2010) siitä, että oppimisympäristö voi joskus toimia sosiaalisten oppimistilanteiden rajoittaja. Tulosten valossa opettajien tulisikin pyrkiä kiinnittämään tietoista huomiota tilan riittävyteen luomalla esimerkiksi raameja sille, minkä kokoinen ryhmä kussakin tilassa tai työskentelypisteellä kulloinkin työskentelee. Näin voitaisiin varmistaa, että oppimisympäristö tarjoaisi fyysisen rakenteensa puolesta mahdollisimman tasavertaiset osallistumismahdollisuudet jokaiselle tilassa toimijalle.

Tasavertaisen ryhmätyöskentelyn sallivan tilan riittävyden lisäksi tarkasteltiin tilassa olevien kalusteiden (*esimerkiksi puolapuut & sohvaryhmät*) näyttäytymistä pienryhmien konflikteissa. Vaikka minkään ympäristön yksittäisen elementin ei voida

suoranaisesti sanoa itsessään aiheuttavan esimerkiksi konflikteja (Staffans 2010, 120), voidaan avoimissa oppimisympäristöissä olevien kalusteiden oppilaille antamia spatioaalisia vihjeitä kuitenkin pohtia niiden näyttäytyessä välillisesti osana pienryhmien konfliktitilanteiden vuorovaikutusta. Koska tilat ja sen aspektit aktivoivat siellä olevien oppilaiden aisteja kannustaen heitä tietynlaiseen toimintaan (Staffans 2010, 10), voidaan tämän tutkielman tuloksia tarkastellessa esimerkiksi pohtia, millaiseen toimintaan tilassa olevat puolapuut kannustavat siellä työskenteleviä oppilaita ja miten niitä voitaisiin käyttää työskentelyä tukevana elementtinä esimerkiksi työskentelyn rytmittämisessä.

Teknologinen oppimisympäristö ilmeni pienryhmien konflikteissa esimerkiksi toimintaan pettymisen ja työskentelyn ohjaamisen haasteita koskevien ilmaisujen kautta. Teknologiaan liittyvät haasteet, ominaisuudet, tai laitteiden käyttöön liittyvät taidot tai vuorot ilmenivät jokaisen teknologisia välineitä työskentelyssään käyttäneen pienryhmän konflikteissa. Samaa huomiota ei tehty minkään muun oppimisympäristön osa-alueen osalta, joka puolestaan antaa viitteitä siitä, että teknologisen oppimisympäristön kohdalla konfliktien ilmeneminen saattaa olla korostunutta.

Työskentelyssään vahvasti teknologiaan nojaavilla ryhmillä saattaa esiintyä konflikteja sen vuoksi, että työskentely on vahvasti riippuvaista teknologiasta ja sen toimimisesta sekä ominaisuuksista, jotka puolestaan eivät ole aina oppilaiden tai edes opettajan hallittavissa (*esimerkiksi tekniset häiriöt, akun loppuminen yms.*). Työskentelyn tapahtuessa pääosin teknologisessa tilassa, kuten työskentelyalustalla, saattoi aineiston konfliktitilanteissa jonkun oppilaan pääsy koko työskentelytilaan olla estynyt esimerkiksi tietokoneen akun loppuessa tai työskentelyvälineiden puuttumisen vuoksi. Myös oppilaiden erilaiset taitotasot saattavat asettaa oppilaat teknologian käytön puolesta eriarvoiseen asemaan, ja siten vaikeuttaa joidenkin oppilaiden osallistumista työskentelyyn. Työskentelyyn osallistumisen haasteet voivat puolestaan lisätä turhautumista ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia, joka voi omalta osaltaan lisätä konfliktin ilmenemisen mahdollisuuksia pienryhmätyöskentelyssä.

Konfliktien kannalta olennaista näyttäisikin tämän tutkielman valossa olevan oppimisympäristön eräänlainen esteettömyys, jolla tarkoitetaan pääsyä ja mahtumista sekä fyysiseen, että teknologiseen tilaan, jossa oppimista kulloinkin tapahtuu, sekä käytössä olevien laitteiden saatavuutta ja niiden toimimista. Käytössä olevien laitteiden saatavuus, asennetut sovellukset ja oppilaan osaaminen ratkaisevat, kuinka autonomiseksi toimijaksi oppilas itsensä kokee teknologiaa hyödynnettäessä (Kontturi 2016, 187). Aiemman tutkimuksen mukaan myös monipuoliset tilat auttavat oppilaita tunnistamaan, millaisessa ympäristössä juuri heidän on hyvä oppia ja työskennellä (Kontturi 2016, 186). Tämän tutkielman aineistosta tehtiin sama havainto myös työskentelyvälineiden kohdalla; oppilaat tunnistivat erilaisten työskentelyvälineiden, kuten tablettien ja tietokoneiden käyttöominaisuuksia, sekä jakoivat esimerkiksi työtehtäviä näiden ominaisuuksien mukaan. Tämä havainto vahvistaa käsitystä siitä, että avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevät oppilaat pääsevät pohtimaan työskennellessään korostuneesti sitä, mikä työskentelypiste, tapa tai väline, sopii parhaiten juuri heille. Tällaisten asioiden tunnistamisesta sekä vuorovaikutustaitojen harjoittamisesta voi puolestaan olla paljon hyötyä työelämässä.

Vaikka itsesäätely on väistämättä osa kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa, ja liittyy siten osaksi myös muita oppimisympäristöjen aspekteja (Blair & Diamond 2008), voidaan sen tämän tutkielman tulosten perusteella nähdä olevan korostunutta etenkin teknologisista oppimisympäristöistä puhuttaessa. Tulosten valossa teknologisiin oppimisympäristöihin liittyi paljon oman toiminnan säätelyn haasteita, kuten tarkkaavuuden säilyttämistä silloin kun vuorovaikutuksessa ilmeni häiriötekijöitä, kuten ryhmän yhteisen tehtävän ulkopuolisten asioiden läsnäoloa (*esimerkiksi puhelimen käyttö, pelien pelaaminen*). Mahdollisuus syrjähtää tehtävän ääreltä muihin houkutteleviin ympäristöihin, eräänlaisiin teknologisiin tiloihin, ilmeni pienryhmien konflikteissa esimerkiksi muiden ryhmäläisten toiminnan epäilynä. Tämän voidaan nähdä johtuvan esimerkiksi siitä, ettei muiden ryhmäläisten toimintaa pysty teknologisessa ympäristössä samalla tavalla havainnoimaan kuin fyysisessä tilassa. Jaetun yhteisen näkymän puuttuessa voi oppilaille syntyä tarve siten epäillä ryhmäläisen toimintaa. Päätelmän valossa yhteisen näkymän, kuten esimerkiksi yhteisen ison näytön käyttäminen voisi

olla yksi tapa vähentää muiden toiminnan epäilyn tarvetta ja siten vaikuttaa myös vuorovaikutuksessa esiintyviin konflikteihin positiivisesti.

Oppimisen itsesäätelyn kannalta teknologian käytöstä puhuttaessa merkityksellistä on myös se, miten teknologia on oppilaan käytettävissä ja kuka siihen liittyviä valintoja ohjaa (Kontturi 2016, 187). Tämän tutkielman aineiston kaltaisissa avoimissa oppimisympäristöissä, joissa oppilaslähtöisyys ja oppilaiden aktiivinen toimijuus on usein korostunutta, oppilaan saatetaan edellyttävän itse ohjaavan omaa tekemistään myös teknologisen oppimisympäristön osalta. Tämä voi luoda haasteita heikot itsesäätelytaidot omaavalle oppilaalle ja siten myös ryhmälle, jossa oppilas toimii tämän aiheuttaen kenties enemmän konflikteja ryhmän sisällä. Tässä tutkielmassa tehtyjen havaintojen valossa opettajien olisikin hyvä ryhmätyöskentelyä suunniteltaessa pyrkiä kiinnittämään erityistä huomiota teknologiseen oppimisympäristöön ja eri aspekteihin.

Fyysisiin ja teknologisiin oppimisympäristöihin liittyvien ilmausten lisäksi pienryhmien konflikteissa havaittiin ilmauksia myös pedagogisena oppimisympäristöön liittyvistä konflikteihin altistavista tekijöistä, joita olivat oppimistehtävä, työskentelyyn liittyvät valinnat ja toimintatavat. Pedagoginen oppimisympäristö näyttäytyi konfliktitilanteissa merkityksellisenä tekijänä esimerkiksi epäselvän tehtävänannon myötä. Vaikkei epäselvän tehtävänannon voida varsinaisesti sanoa itsessään aiheuttavan konflikteja, on tehtävänannon näyttäytyminen osana pienryhmien konflikteja ymmärrettävää, sillä aiemmissa tutkimuksissa tehtävän selkeiden tavoitteiden määrittämisen on havaittu olevan keino pyrkiä vähentämään konflikteja (Meyers 2003, 96) ja tietoisuuden tehtävästä on myös ajateltu olevan yksi hyvän ryhmätyöskentelyn edellytyksistä (Morgeson 2005).

Tehtävänannon osalta voidaan konflikteista puhuttaessa pohtia esimerkiksi tehtävänannon tapoja. Tässä tutkielmassa konflikteja ilmeni usein ryhmän yhteisen tavoitteen ulkopuolisen toiminnan (*puhelimien käyttö, puolapuilla kiipeily yms.*) yhteydessä.

Tehtävän ulkopuolisen toiminnan on puolestaan aiemmissa tutkimuksissa nähty lisääntyvän esimerkiksi silloin, kun tehtävänanto on ollut epäselvä, liian pitkä tai sen antamisesta on kulunut liian kauan aikaa (Godwin ym. 2016). Avoimissa oppimisympäristön kaltaisessa oppilaslähtöisyyttä korostavassa oppimisympäristössä oppilaat ovat kuitenkin usein tilanteissa, joissa tehtävänanto on annettu esimerkiksi tunnin alussa koko ryhmälle, tai se löytyy tehtävämonisteelta, josta se tulee itsenäisesti ryhmän kanssa sisäistää. Tehtävän ulkopuolista toimintaa ja siten myös mahdollisia työskentelyä kuormittavia konflikteja voitaisiin pyrkiä siis vähentämään esimerkiksi antamalla tehtävänanto pienissä erissä, jolloin fokus työskentelyyn saattaisi pysyä vahvempana koko ryhmällä

Pedagogisen oppimisympäristön osalta myös toimintasäännöt kuten vapaa liikkumisen mahdollisuus tilassa ilmenivät pienryhmien konflikteissa. Myös Gislasonin (2010) tutkimuksessa huomattiin liikkeen aiheuttavan oppilaille häiriötä, ellei visuaalisia suojia ole käytettävissä. Vaikka Gislasonin (2010) tutkimuksessa ei tutkittu ryhmätyöskentelyä vaan yksilöitä, voidaan sen tulosten pohjalta pohtia tilassa esiintyvän runsaan liikehdinnän mahdollisista vaikutuksista koko ryhmän työskentelylle, ryhmän koostuessa yksilöistä. Yhteisten sovittujen ja selkeiden toimintatapojen rakentaminen on merkityksellistä myös konfliktien kannalta niiden ollessa osa oppimisen itsesäätelyn kehittymistä, jota voidaan tukea luomalla oppimiskontekstiin piirteitä, jotka vahvistavat oppilaiden oman toiminnan suunnittelua, tarkkailua ja arviointia (Kontturi 2016, 1). Itsesäätelyn tukea vahvistavia toimintasääntöjä ovat esimerkiksi selkeät säännöt sille, miten ja milloin tilassa olevia kalusteita voidaan hyödyntää. Luokassa voitaisiin sopia esimerkiksi puolapuiden käyttöön tarkoitetut kiipeilyajat tai ohjeistus, milloin oman ryhmän ulkopuolista keskustelua saa ryhmätehtäviä tehdessä käydä.

Myös opettajan tekemät työskentelyyn liittyvät valinnat tulivat näkyviksi joissakin konflikteissa. Aineistossa havaittiin konfliktien aikana yleistä ryhmätyöskentelyn toimimattomuutta, kuten epäselvyyttä työskentelyn tavoista, erimielisyyksiä vastuualueiden jakamisesta ja rooleista sekä turhautumista tehtävään ja ryhmäläisiin. Tämän

lisäksi konfliktiepisodeissa oli havaittavissa konfliktien olevan ajoittain seurausta tilanteesta, jossa yksi ryhmäläinen hoiti kaikki työt muiden ottaessa vähäisempää vastuuta työskentelystä, esimerkiksi uhritumispuhetta sisältävien puheenvuorojen kohdalla. Edellä mainittu asetelma on Pfaffin ja Huddlestonin (2003) mukaan tyypillistä ryhmätyöskentelylle. Sekä tämän tutkielman tulokset, että Pfaffin ja Huddlestonin (2003) huomiot tukevat näkemystä, ettei ryhmätyöskentelyn voida olettaa sujuvan itsestään, vaan se vaatii opettelua ja siinä tarvittavia taitoja ei tulisi siten jättää myöskään täysin oppilaiden vastuulle.

Ryhmätyöskentelyn haasteet saattavat johtua osittain sosiaalisiin taitoihin ja vuorovaikutukseen liittyvistä ongelmista ja haasteista. Tulosten pohjalta tehtyjen havaintojen valossa onkin merkityksellistä pohtia ryhmän sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutusosaamisen tasoa. Aiemmissä tutkimuksissa sosiaaliset taidot on nostettu yhdeksi ryhmätyöskentelyn keskeisimmistä taidoista niiden auttaessa yksilöitä ryhmän jäsenyyden omaksumisessa, ongelman ratkaisussa sekä tehtävään keskittymisessä (Morgeson ym. 2005, 586). Ryhmätyöskentelyn osalta konflikteja pohdittaessa opettajien tulisikin kiinnittää huomiota siihen, miten ryhmätyöskentelyyn tarvittavia taitoja voitaisiin työskentelyn lomassa tietoisesti kehittää, jotta ryhmä välttyisi työskentelyä kuormittavilta konflikteilta. Taitojen tietoinen opettelu korostuu myös etenkin avoimessa oppimisympäristössä, jossa myös vastuu konfliktien ratkaisemisesta on korostuneesti oppilailla oppimisen ollessa oppilaslähtöisempää ja opettajan jatkuvan läsnäolon vähäisempää. Aiemmissä tutkimuksissa on huomattu konfliktien parhaimmillaan luovan lapsille mahdollisuuksia opetella vuorovaikutustaitoja, kuten omien näkemysten perustelua, muiden ymmärtämistä sekä rakentavaa päätöksentekoa (Pieng & Okamoto 2020, 597).

Opettajan tekemien työskentelyyn liittyvien valintojen osalta aineiston pohjalta herää myös pohdinta luokan yleisestä ilmapiiristä ja sen mahdollisista vaikutuksista aineiston konflikteihin ja niiden esiintymiseen. Vaikkei ilmapiiri ollut tämän tutkielman keskiössä on sen laatua ja mahdollisia vaikutuksia hyvä pohtia sillä tiedettävän olevan

paljon vaikutusta luokkahuonevuorovaikutuksen tapoihin (Chen & Looi 2011). Aineistossa ilmenneet puheenvuorot eivät varsinaisesti täyttäneet hyvän ilmapiirin kriteerejä, vaan vuorovaikutuksessa ilmeni nimittelyä, matkimista sekä syyttelyä, jotka antavat viitteitä yleisen ilmapiirin laadusta. Toisaalta tulee myös muistaa, että aineistoon oli tietoisesti valittu konflikteja sisältävät vuorovaikutustilanteet, jonka vuoksi kokonaiskuvaa yleisestä ilmapiiristä on mahdotonta muodostaa. Huomio luokkahuoneilmapiirin vaikutuksista haluttiin kuitenkin nostaa esiin, sillä aiemmissa tutkimuksissa on huomattu konfliktien vähenevän ja niiden hallitsemisen muuttuvan rakentavaksi auttamalla oppilaita esimerkiksi puhumaan toisilleen positiivisemmin (Amat-ruda 2006, 168). Sillä millaista vuorovaikutusta luokassa "sallitaan" näyttäisi siis aiemman olevan merkitystä myös konflikteille.

Yksi avoimille oppimisympäristöille ominainen piirre, jota ei tässä tutkielmassa ympäristön ominaisuuksista pystytty tämän tutkimusasetelman ja aineiston puitteissa ottamaan huomioon, oli avoimen ympäristön äänen määrä, eli melu. Melun ja sen määrä on yksi avointen oppimisympäristöjen puhutuimmista haasteista ja aiemmissa tutkimuksissa melulla on huomattu olevan negatiivisia vaikutuksia oppilaiden oppimistuloksiin, keskittymiseen, muistiin ja lukutaitoihin (Shield, Greenland & Dockrell. 2010). Melun on myös huomattu vaikuttavan kokonaisvaltaisesti kognitiiviseen suoriutumiseen sekä lisäävän stressiä (Radun ym. 2019, 2368). Stressireaktion synnyttämät negatiiviset tunteet voivat puolestaan ilmetä oppilaan käytöksessä negatiivisina tunnereaktioina, jotka ilmenevät esimerkiksi tehtävää välttävänä tai häiritsevänä käyttäytymisenä (Boekarts 2011, 411). Oppimisympäristössä esiintyvällä melulla voi siis myös olla merkitystä siellä esiintyvien konfliktien kannalta.

Stressiä voi syntyä oppilaalle toki monesta muustakin asiasta kuin melusta, mutta melun yhteyttä avoimissa oppimisympäristöissä esiintyviin konflikteihin on syytä pohdita, sen luodessa tietävästi haasteita avoimissa oppimisympäristöissä työskentelylle. Tutkielman videoaineistossa havaittiin olevan suhteellisen paljon melua, mutta aihe rajautui tutkimustehtävän ulkopuolelle, sillä melua ei voitu havaita oppilaiden vuorovaikutuksesta. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (Shield, Greenland & Dockrell

2010), myös tässä tutkielmassa melu aiheutui pääasiassa oppilaiden ja opettajien puheesta, tilassa liikkumisesta aiheutuvista äänistä sekä erilaisista tilassa käytetyistä työskentelyvälineistä (*esimerkiksi tabletit, tietokoneet*). Melun määrään avoimessa oppimisympäristössä voitaisiin kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi pohtimalla avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien pienryhmien kokoa sekä työskentelypisteiden lukumäärää ja esimerkiksi luomalla ohjeistuksia sille, kuinka monta oppilasta saa yhdellä pisteellä kulloinkin työskennellä tai milloin käytettävissä työskentelyvälineissä (*esim. tabletissa*) saa pitää ääniä päällä. Näin melun myötä lisääntyvä stressi ei välillisesti lisäisi tai ylläpitäisi avoimessa oppimisympäristössä työskentelevien pienryhmien konflikteja.

Tämän tutkielman tulosten valossa opettajien olisi tärkeää pyrkiä pohtimaan sitä, miten avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevät opettajat voisivat suunnitella ja toteuttaa työskentelyä niin, että oppimisympäristöt eivät lisäisi tai ylläpitäisi pienryhmien vuorovaikutuksessa ilmeneviä konflikteja. Tilaa ja tilan käyttöä suunniteltaessa olisi hyvä pohtia, minkälaista vuorovaikutusta tila mahdollistaa sekä millaiseen toimintaan se spatiaalisine vihjeineen oppilaita kannustaa. Tämän lisäksi opettajien olisi hyvä pyrkiä huomioimaan oppilaiden teknologisia taitoja, käytettävän teknologian erilaisia ominaisuuksia sekä pitää huoli tehtävänannon ja työskentelyn tavoitteiden selkeydestä sekä teknologiseen tilaan pääsystä teknologisen oppimisympäristön näyttäytyessä tämän tutkielman tuloksissa aina sitä käytettäessä osana pienryhmien vuorovaikutuksessa esiintyviä konflikteja.

Tulosten ja pohdinnan myötä noussut havainto vuorovaikutustaitojen tärkeydestä sekä niiden tietoisien harjoittamisen huomioimisesta on tärkeää paitsi päivittäisen koulutyöskentelyn, mutta myös tulevaisuuden työelämän taitojen kannalta. Parhaassa tapauksessa avoimet oppimisympäristöt ja siellä käytetyt opetusmenetelmät kehittävät oppilaiden vuorovaikutusosaamista, sekä vahvistavat ryhmätyöskentelytaitoja, ja siten myös parantavat tapoja, joilla vuorovaikutuksessa väistämättä esiintyviä konflikteja hallitaan. Konfliktien ratkaisemisen taidot ovat kriittisiä tulevaisuuden työelämässä, jossa vuorovaikutusosaamisella on merkittävä rooli.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkielmassa tehdyt havainnot tukevat aiempaa käsitystä siitä, että ympäristö on jossain määrin osallisena siellä tapahtuvassa työskentelyssä ja vuorovaikutuksessa. Konfliktit ovat väistämätön osa pienryhmien vuorovaikutusta, mutta niiden vaikutukset ryhmän työskentelylle eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä. Koska tässä tutkielmassa tarkasteltiin ainoastaan konfliktien ilmenemisen tapoja, ei varsinaisia vaikutuksia ryhmän työskentelylle voitu juurikaan tarkastella. Vaikka konfliktitutkimusta eri tasojen (*suhdetaso, tehtävätaso, prosessitaso*) vaikutuksista ryhmän työskentelyyn on tehty paljon työelämän kontekstissa, olisi jatkossa mielenkiintoista tutkia eri konfliktintasoja tarkemmin nimenomaan koulukontekstissa ja tarkastella eri tasojen vaikutusta paitsi ryhmän työskentelyyn, mutta myös ryhmäläisten koettuun tyytyväisyyteen, työskentelyn mielekkyyden ollessa esimerkiksi yksi tärkeistä kouluun kiinnittymisen elementeistä (Virtanen 2016).

Konfliktin tason lisäksi tulevaisuudessa voisi olla mielekästä tutkia myös mahdollisia avoimessa oppimisympäristössä ilmeneviä piilokonflikteja. Konfliktien ilmetessä eri tavalla konfliktityylistä riippuen, voisi piilokonflikteihin keskittyvä avoimessa oppimisympäristössä toteutettu monia eri menetelmiä (*esimerkiksi haastattelu ja havainnointi*) hyödyntävä tutkimus antaa lisää syvällisempää tietoa siitä, miten konfliktit avoimissa oppimisympäristöissä todellisuudessa ilmenevät. Tämän lisäksi jatkossa olisi myös mielekästä tutkia konfliktin prosessinomaista etenemistä ja konfliktin erilaisia hallinnan keinoja nimenomaan avoimen oppimisympäristön ja pienryhmätyöskentelyn kontekstissa.

Myös määrällinen tutkimus esimerkiksi siitä, esiintyykö avoimissa oppimisympäristöissä enemmän konflikteja kuin niin sanotuissa perinteisissä oppimisympäristöissä ja mistä esiintyneet konfliktit johtuvat, voisi antaa lisää tietoa siitä, mikä on nimenomaan avoimen oppimisympäristön merkitys konfliktien ilmenemisessä. Määrällisessä tutkimuksessa voisi olla myös mielekästä rajata tutkimus koskemaan esimer-

kiksi jotain tiettyä avoimen oppimisympäristön osaa, kuten teknologista oppimisympäristöä sen ollessa vahvasti osana myös tämän tutkielman tuloksissa havaittuja konflikteja.

Tutkielman tulosten ja pohdinnan myötä jatkotutkimusaiheeksi nousee myös itseohjautuvuuden ja itsesäätelytaitojen vahvistamisen merkitys avoimissa oppimisympäristöissä työskentelyssä: millaisia itsesäätelytaitoja tarvitaan työskennellessä nimenomaan avoimissa oppimisympäristöissä? Itsesäätelyä ja etenkin tunteiden säätelyä tarkemmin tutkittaessa voitaisiin myös mahdollisesti saada lisää tietoa siitä, miten itsesäätely näyttää osana avoimissa oppimisympäristöissä esiintyviä konflikteja.

Lopuksi voisi olla myös kiinnostavaa tutkia tarkemmin nimenomaan tarkoituksenmukaisen fyysisen oppimisympäristön rakentamista; millainen fyysinen ympäristö tukee pienryhmätyöskentelyä ja itseohjautuvuutta? Näin voitaisiin luoda selkeitä toimintatapoja ja ohjeistuksia sille, millaiset tilat tukevat ja mitkä puolestaan haastavat vuorovaikutusta ja sitä kautta pienryhmätyöskentelyä. Tällöin opettajat saisivat lisää tietoa siitä, mitä erilaisia asioita pienryhmätyöskentelyn toteuttamista suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon ja siten voitaisiin vaikuttaa kenties vuorovaikutuksessa esiintyviin konflikteihin.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

8.1 Luotettavuus, uskottavuus ja merkittävyys

Tämä tutkielman tavoitteena oli tarkastella miten konfliktit ilmenevät avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien pienryhmien vuorovaikutuksessa sekä, miten avoin oppimisympäristö näyttäytyy osana pienryhmien konflikteja. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, koskee luotettavuuden arviointi koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2014, 211). Kyse ei siis ole ainoastaan tulosten luotettavuudesta, vaan tutkimuksen arvioinnin tulisi lähteä liikkeelle jo aiheen valinnasta. Tracyn (2013) laatimat laadullisen tutkielman arviointikriteerit ottavat kattavasti huomioon tutkimusprosessin eri vaiheita, jonka vuoksi tätä tutkielmaa arvioidaan myös Tracyn (2013) kahdeksan kriteerin kautta; *tutkimisen arvoinen aihe* (worthy topic), *tutkimusmenetelmän sopivuus* (rich rigor), *vilpittömyys* (sincerity), *uskottavuus* (credibility), *resonanssi* (resonance), *johdonmukaisuus* (meaningful coherence), *merkittävyys* (significant contribution) ja *eettisyys* (ethical).

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella pienryhmien konflikteja avoimessa oppimisympäristössä. Aiheen voidaankin Tracyn (2013, 231) määritelmän mukaan nähdä olevan *tutkimisen arvoinen aihe* sen ollessa ajankohtainen avointen oppimisympäristöjen ollessa yleistyvää oppimisympäristöjen muoto. Tämän lisäksi vuorovaikutukseen keskittyvää nimenomaan avoimeen oppimisympäristöön kohdistuvaa tutkimusta on tehty vielä suhteellisen vähän, joten aiheen voidaan nähdä täyttävän myös Tracyn (2013, 231) kriteerin siitä, että tutkielma voi tuoda jotain uutta yhteiskunnallisesti merkityksellisen aiheen tarkasteluun.

Tutkimusmenetelmän sopivuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka huolellisesti tutkimus on taustoitettu sekä miten tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty ja käsitelty (Tracy 2013, 231). Tässä tutkielmassa käytettiin aineistona valmista videoaineistoa, jota analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, joka puolestaan vai-

kutti paitsi tutkielman rajaukseen, mutta myös tutkimuskysymysten laadintaan. Laadultaan analysoitava aineisto oli rikasta ja lopulta tähän tutkielmaan valittiin analysoitavaksi 7 eri oppilasryhmää. Oppilasryhmien määrään päädyttiin siten, että aineistoa tutkittaessa ja analysoitaessa määrän nähtiin olevan ilmiön tutkimisen kannalta riittävää aineiston kyllääntyessä, eivätkä uudet tapaukset tuottaneet enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Aineiston laatu onkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa määrää merkityksellisempää kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkiessä tilastollisten yleistysten sijaan kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan jotakin tiettyä tapahtumaa, toimintaa tai ilmiötä (Eskola & Suonranta 2014, 61). Tutkimusmenetelmän eli videoaineiston havainnoinnin, voitiin katsoa soveltuvan erinomaisesti nimenomaan vuorovaikutuksen tutkimiseen videoaineiston mahdollistaessa vuorovaikutuksen yksityiskohtaisen tarkastelun. Tulkintoja ei tarvinnut tehdä heti, vaan tilanteisiin voitiin palata, niitä voitiin pysäyttää ja jopa hidastaa, minkä voidaan ajatella osaltaan tarkentavan tehtyjä tulkintoja.

Tutkimusmenetelmä asetti pätevyyden kannalta tutkielman tekemiselle kuitenkin myös haasteita, ja kuten aina kvalitatiivisessa tutkimuksessa, myös tässä tutkielmassa yhtenä menetelmän haasteena voidaan pitää havainnoinnissa tehtyjen havaintojen subjektiivisuutta (Eskola & Suoranta 2014, 103). Subjektiivisuuden vaikutusta tuloksiin on kuitenkin pyritty minimoimaan kirjaamalla ylös interaktioanalyysin periaatteiden mukaisesti ainoastaan asiat, jotka pystyttiin konkreettisesti havainnoimaan pienryhmän vuorovaikutuksesta. Tämän lisäksi aineiston ollessa sekundääriaineistoa, ei aineiston keruun aikana ole voitu luoda ennakkokäsityksiä tutkittavista. Tästä huolimatta tulee kuitenkin muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat ohjaavat aina jossain määrin tutkimusprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaankin eräällä tapaa ajatella olevan tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2014, 211).

Tutkielman *vilpittömyydestä* (Tracy 2013, 234) pyrittiin pitämään huolta esimerkiksi tiedostamalla tutkijan rooli sekä tekemällä tutkimusprosessista mahdollisimman läpinäkyvä. Tätä pyrittiin varmistamaan esimerkiksi siten, että läpi tutkimusprosessin tehtyjä valintoja on paitsi tietoisesti pohdittu, mutta myös pyritty raportoimaan järjestelmällisesti ja totuudenmukaisesti. Samaa menettelyä on valintojen lisäksi noudatettu myös esimerkiksi tutkielman tulosten analysoinnissa sekä raportoinnissa. Samoja edellä mainittuja toimintatapoja noudattamalla on pyritty lisäämään myös tämän tutkielman *uskottavuutta*. Havainnoidun aineiston analysoinnin tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta pohdittaessa tulee ottaa myös huomioon puheen keskeisyys sosiaalisen todellisuuden rakentajana (Eskola & Suonranta 2014, 139). Tässä tutkielmassa nojataan kuitenkin empiiriseen tutkimukseen, jonka perusajatuksena on, että tutkittavien puhe kertoo siitä, mikä on totta ja siten mitkä välittyvät totena tutkijalle. Havainnointitutkimuksessa tutkija joutuukin aina tyytymään todellisuuteen sellaisena kuin se tutkijalle tulkitsemisen ja ymmärtämisen prosesseissa ilmenee (Eskola & Suonranta 2014, 139).

Resonanssin eli eräänlaisten tulosten sovellettavuuden ja raportoinnin mielekkyyden osalta tässä tutkielmassa on pyritty raportoimaan tulokset selkeästi aineistoesimerkkejä ja taulukoita hyödyntäen. Tämän lisäksi tutkielma voi osaltaan tarjota näkökulmia avoimissa oppimisympäristöissä tapahtuvan pienryhmätyöskentelyn suunnitteluun sekä avata mielenkiintoisia jatkotutkimushaasteita. Resonanssi ei tarkoita välttämättä yleistettävyyttä, vaan sen lisäksi tutkimuksen resonanssi määräytyy sen mukaan, miten tutkimuksen tulokset resonoivat samankaltaisia kokemuksia omaavilla (Tracy 2013, 238).

Resonanssin lisäksi tutkielman *johdonmukaisuutta* tulisi tarkastella tutkimusta arvioitaessa. Tutkielmaa voidaan Tracyn (2013) määritelmän mukaan pitää johdonmukaisena, sillä tutkielma pyrkii vastaamaan sille asetettuihin tavoitteisiin, jotka on laadittu saatavilla olevan aineiston perusteella. Aineistoa on myös analysoitu sille soveltuvien analyysimenetelmin ja analyysin tukena on käytetty tutkielman tavoitteita tukevaa

taustakirjallisuutta. Johdonmukaisuutta tarkasteltaessa on kuitenkin myös hyvä pohdiskella tutkielman analyysimenetelmän, aineistolähtöisen sisällönanalyysin sekä vuorovaikutusanalyysin tarkoituksenmukaisuutta. Aineistoa olisi voitu lähestyä myös muilla menetelmillä, mutta tutkielman tavoitteen ollessa tutkia ja kuvailla pienryhmän vuorovaikutuksessa ilmeneviä konflikteja olisi sitä ollut haastava tutkia muilla, esimerkiksi määrällisillä menetelmillä. Aineisto olisi kuitenkin mahdollistanut myös määrällisen tutkimuksen tekemisen, mutta silloin tutkielman tavoitteen ja lähestymistavan olisi täytynyt olla toinen.

Tämän tutkielman *merkittävyyttä* pohdittaessa, tulisi Tracyn (2013) mukaan pyrkiä pohtimaan, mitä tutkimuksesta on hyötyä ja kenelle. Tällä tutkielmalla voidaan Tracyn neljän eri merkittävyyden luokan perusteella nähdä olevan etenkin heuristista eli jatkotutkimukseen kannustavaa merkittävyyttä tutkielman tulosten osoittaessa, että avoimet oppimisympäristöt ovat mukana siellä esiintyvissä konflikteissa. Tutkielman tuloksilla voidaan nähdä olevan myös käytännön merkitystä tulosten kannustaessa pohtimaan esimerkiksi opettajien tapoja huomioida keinoja, joilla hyödyntää ja huomioida oppimisympäristöjä pienryhmien työskentelyä suunniteltaessa.

8.2 Eettinen pohdinta

Viimeinen Tracyn (2013) arvioinnin kriteeri on *eettisyys*, joka on aina tutkimusta tehdessä erittäin tärkeä tutkimuksen arviointikriteeri. Kuulan (2015) mukaan ”eettisesti hyvä tutkimus edellyttää tieteellisiä tietoja, taitoja ja hyviä toimintatapoja niin tutkimuksen teossa, kuin sosiaalisesti tiedeyhteisössä ja suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan”. Tutkimus on myös aina interventio ihmisten elämään (Valli & Aarnos 2018), jonka vuoksi tutkimuksen toteuttamiseen eettisiä kysymyksiä tuleekin pohtia kaikissa tutkimuksen toteuttamisen ja tulosten raportoinnin vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Eettinen pohdinta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on myös erityisen tärkeää etenkin lapsia tutkittaessa (Einarsdóttir 2007, 207).

Koska tämän tutkielman aineisto oli valmiiksi kerättyä sekundääriaineistoa, on eettisyyttä koskevia valintoja tehty jo ennen tämän tutkielman alkamista. Aineistonkeruun aikana kaikilta tutkimukseen osallistuneilta oli pyydetty tutkimukseen osallistumiseen kirjallinen tutkimuslupa. Tämän lisäksi kaikki tutkittavat antoivat myös luvan olla kuvattavana itse tutkimusta varten. Koska tutkimuksen kohteena oli myös lapsia, pyydettiin kaikilta alaikäisiltä tutkittavilta myös vanhemman lupa osallistua tutkimukseen. Kaikki tutkittavat olivat tietoisia tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimukseen osallistuminen ja kuvatuksi tuleminen oli täysin vapaaehtoista. Lapsia tutkittaessa tietoisuuden käsitettä ja tutkimukseen osallistumisen ymmärtämistä voidaan kuitenkin pohtia myös eettisestä näkökulmasta; kuinka hyvin lapset todella ymmärtävät mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa tai millaiset taidot heillä on arvioida tutkimukseen osallistumista (Einarsdóttir 2007, 202). Tutkimuseettisestä näkökulmasta tarkasteltuna tietoisuus tutkimukseen osallistumisesta on kuitenkin erittäin tärkeää tutkimukseen osallistumisen perustuessa aina vapaaehtoisuuteen ja riittävään tietoon tutkimuksesta (Kuula 2015). Yksi tärkeä osa tietoisuutta onkin varmistaa, että lapsilla on riittävästi informaatiota tutkimuksen tarkoituksesta, haastatteluista sekä heihin mahdollisesti kohdistuvista odotuksista. Näistä asioista keskustelemisesta huolehdittiin ennen aineistonkeruun aloittamista ja avoimella keskustelulla pyrittiin lisäämään paitsi lasten ymmärrystä tutkimuksesta, mutta myös heidän kykyään arvioida tutkimukseen osallistumista.

Lapsia tutkittaessa tulee myös kiinnittää erityistä huomiota osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaamiseen (Einarsdóttir 2007, 207, Tuomi & Sarajarvi 2018). Tässä tutkielmassa pyrittiin varmistamaan, ettei tutkielmasta koidu tutkittaville haittaa esimerkiksi noudattamalla tietosuojalainsäädäntöä. Tietosuojalainsäädännön mukaan havaintoja kerätessään tutkijan tulee kunnioittaa ihmisten yksityisyyttä, eli tutkijan on suojattava tutkittavien henkilötiedot ja tiedot, joista tutkimuskohteen jäsenet voidaan tunnistaa (Valli & Aarnos 2018). Koska tutkimuksessa analysoitiin tallennettua videoaineistoa, on tutkimuseettisestä näkökulmasta olennaista kiinnittää erityistä huomiota tutkittavien anonymiteetistä huolehtimiseen ja yksityisyyden suojaamiseen

ja siihen liittyviin tietosuojalainsäädäntöihin. Yksityisyyden suojaa koskevat tutkimuseettiset periaatteet voidaan puolestaan jakaa kolmeen osaan: 1) tutkimusaineiston suojaamiseen ja luottamuksellisuuteen, 2) tutkimusaineiston säilyttämiseen ja hävittämiseen ja 3) tutkimusjulkaisuihin. (Kuula 2015).

Tässä tutkielmassa tutkimusaineistoa on pyritty suojaamaan säilyttämällä sitä huolellisesti salasanalla suojatussa tiedostossa yliopiston tietokoneella. Videoaineistoa ei myöskään ole ladattu esimerkiksi kovalevylle eikä sitä olla missään tutkielman vaiheessa tarkasteltu muualla kuin yliopiston tiloissa. Myös litteroinnit toteutettiin samassa rajoitetussa tilassa. Tällä pyrittiin varmistamaan, ettei kukaan ulkopuolinen näe tai kuule tutkimuksessa käytettyjä videotallenteita sekä samalla minimoimaan riskit videoaineiston leviämisestä tutkimuksen ulkopuolisten tahojen käsiin. Tutkimusaineiston luottamuksellisuudesta on myös pyritty huolehtimaan varmistamalla tutkittavien anonymiteetti käyttämällä heistä nimityksiä kuten Oppilas A ja Oppilas B. Tämän lisäksi tutkielmassa käytetyissä esimerkkikuvissa on varmistettu, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä tai koulua, josta materiaalit on kuvattu voida tunnistaa sumentamalla oppilaiden kasvot ja muokkaamalla kuvia kuvankäsittelyohjelmalla karika-tyyrimäisiksi.

Videoaineistoa analysoitaessa tehdyt havainnot tulisi kerätä aina luottamuksellisesti ja sensitiivisesti (Valli & Aarnos 2018) ja myös havaintojen tekemisen sensitiivisyys korostuu etenkin lapsia tutkittaessa (Einarsdóttir 2007, 207). Havaintojen sensitiivisyyttä ja luottamuksellisuutta varmistettiin esimerkiksi sillä, ettei tutkittavista henkilöistä kirjattu litterointi vaiheessa ylös muita, kuin tutkielman kannalta olennaisia asioita sekä seikkoja, jotka pystyttiin havaitsemaan tutkittavien vuorovaikutuksesta. Täten esimerkiksi ulkonäköön tai muihin henkilökohtaisiin asioihin liittyviä huomioita ei kirjattu ylös missään analyysin vaiheessa. Sensitiivisyyden lisäksi vuorovaikutustilanteita analysoitaessa pyrittiin myös tietoisesti suhtautumaan tutkittaviin ilman ennakkoasenteita, tai oletuksia, ja olemaan samalla tietoisia mahdollisista taustalla vai-

kuttavista ennakkoluuloista. Objektivisempaa suhtautumista edesauttoi se, että aineisto oli kerätty aiemmin, eikä siten esimerkiksi tutkijan ja tutkittavien välille ollut syntynyt missään vaiheessa vuorovaikutussuhdetta.

Objektiivisuudesta puhuttaessa on lapsia tutkittaessa kuitenkin aiheellista pohtia tulkintojen tarkkuutta myös lasten näkökulmasta. Koska lapsista tehdyt tulkinnat ovat aikuisen tekemiä, olisi tärkeää aineistoa analysoitaessa pohtia tietoisesti sitä kuinka varma tutkija voi olla siitä, että aikuisen ymmärrys heijastaa lopulta lapsen ideoita, ajatuksia ja kokemuksia (Einarsdóttir 2007, 207). Kuten aina lapsitutkimusta tehdessä, myös tässä tutkielmassa tuleekin siis muistaa analyysin ja tulosten heijastelevan lopulta aikuisen näkemystä lasten maailmasta ja toimintatavoista.

KIRJALLISUUS

- Alterator, S. & Deed, C. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, 23(3), 315-330.
- Amatruda, M. (2006). Conflict Resolution and Social Skill Development With Children. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 58(4), 168-181. <https://doi.org/10.3200/JGPP.58.4.168-181>
- Arponen, A.-L. (2007). "Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?". Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. *Lapsivaltuutetun toimiston selvityksiä 1*.
Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino
- Baele, S. J., Sterck, O. C. & Meur, E. (2016). Theorizing and Measuring Emotions in Conflict: The Case of the 2011 Palestinian Statehood Bid. *The Journal of conflict resolution*, 60(4), 718-747. <https://doi.org/10.1177/0022002714550083>
- Barki, H. & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing construct of interpersonal conflict. *International Journal of Conflict Management*, 15, 216-244.
[doi:10.1108/eb022913](https://doi.org/10.1108/eb022913)
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J. & Senior, K. (2011). Innovative learning environments research study.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
<https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Boekarts, M. (2011). Emotions, emotion regulation and self-regulation of learning.
- Branham, D. (2004). The Wise Man Builds His House Upon the Rock: The Effects of Inadequate School Building Infrastructure on Student Attendance *. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1112-1128. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00266.x>
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brock, S. E., Mcaliney, P. J., Ma, C. H. & Sen, A. (2017). Toward more practical measurement of teamwork skills. *Journal of Workplace Learning*, 29(2), 124-133. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2016-0069>
- Burdelski, M. (2020). 'Say can I borrow it': Teachers and children managing peer conflict in a Japanese preschool. *Linguistics and education*, 59, .
[doi:10.1016/j.linged.2019.04.002](https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.04.002)
- Burdelski, M. (2010). Socializing politeness routines: Action, other-orientation, and embodiment in a Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 42, 1606-1621.
- Burtis, J. & Turman, P. (2006). *Group communication pitfalls: Overcoming barriers to an effective group experience*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cardellino, P. & Woolner, P. (2020). Designing for transformation - a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, culture & society*, 28(3), 383-402. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297>
- Chen, A. (2015). School Environment and its Effects on Physical Activity. *Kinesiology Review*, 4(1), 77-84. <https://doi.org/10.1123/kr.2014-0078>

- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M. & Tam, H.-P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523–544.
- Chen, W. & Looi, D-K. 2011. Active classroom participation in a Group Scribbles primary science classroom. *British journal of educational technology* 42 (4), 676-688.
- Cheng, L., Wang, Z. M. & Zhang, W. (2011). The effects of conflict on team decision making. (Report). *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(2), p. 189. doi:10.2224/sbp.2011.39.2.18
- Cheung, C. C. & Chuah, K. B. (2000). Intergroup Conflict Management Framework for Hong Kong's Manufacturing Industry. *Engineering management journal*, 12(3), 26-33. <https://doi.org/10.1080/10429247.2000.11415079>
- Church, A. (2009). *Preference organization and peer disputes: How young children resolve conflict*. Surrey, UK and Burlington, VT: Ashgate.
- Corsaro, W. A., & Schwarz, K. (1999). Peer play and socialization in two cultures: Implications for research and practices. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou, & S. Ervin-Tripp (Eds.), *Play and the social context of development in early care and education* (pp. 234–254). New York: Teachers College, Columbia University
- Curseu, P., Boros, S. & Oerlemans, L. (2012). Task and relationship conflict in short-term and long-term groups: The critical role of emotion regulation. *International Journal of Conflict Management*, 23(1), 1-107. <https://doi.org/10.1108/10444061211199331>
- Dechurch, L. A., Mesmer-Magnus, J. R. & Doty, D. (2013). Moving Beyond Relationship and Task Conflict: Toward a Process-State Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 98(4), pp. 559-578. doi:10.1037/a0032896
- Deed, G., & Lesko, T. (2015). 'Unwalling' the classroom: teacher reaction and adaptation. *Learning Environments Research* (18), 217-231
- Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M. & Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), pp. 66-75. doi:10.1080/18334105.2014.11082020
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- DiDonato, N. (2013). Effective self- and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional Science*, 41(1), 25-47. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9206-9>
- Dillenbourg, P. & Jermann, P. (2010) Technology for Classroom Orchestration. In: Khine M., Saleh I. (eds) *New Science of Learning*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5716-0_26
- Donohue, W.A. & Cai, D.A. (2014). Interpersonal Conflict. An Overview. Teoksessa Burrell, N. A., Allen, M., Gayle, B. M., Preiss, R. W. & . (2011). *Managing interpersonal conflict: Advances through meta-analysis*

- Donohue, W. (1992). *Managing Interpersonal Conflict*. SAGE Publications, Inc.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (p. 46-70). Cambridge University Press.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Ellis, R. A. (2018). *Spaces of Teaching and Learning: Integrating Perspectives on Research and Practice*. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7155-3>
- Ensley, M. D., Pearson, A. W. & Amason, A. C. (2002). Understanding the dynamics of new venture top management teams Cohesion, conflict, and new venture performance. *Journal of Business Venturing*, 17(4), 365.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Folger, J. P., Poole, M. S. & Stutman, R. K. (2013). *Working through conflict: strategies for relationships, groups, and organizations*. 7. painos. Pearson Education.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Garner, J. T. & Poole, M. S. (2013). Perspectives on workgroup conflict and communication. In *The SAGE Handbook of Conflict Communication: Integrating Theory, Research, and Practice* (pp. 321-348). SAGE Publications Inc.. <https://doi.org/10.4135/9781452281988.n14>
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 35-49.
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environments Research*, 13(2), pp. 127-145. doi:10.1007/s10984-010-9071-x
- Gislason, N. (2007). Placing Education: The School as Architectural Space. *Paideusis*, 16(3), p. 1.
- Gislason, N. (2009). Mapping School Design: A Qualitative Study of the Relations among Facilities Design, Curriculum Delivery, and School Climate. *Journal of Environmental Education* 40 (4), 17-33
- Gislason, N. (2011). *Building Innovation: History, Cases, and Perspectives on School Design*. Kanada: Backalong Books.
- Godwin, K. E., Almeda, M. V., Seltman, H., Kai, S., Skerbetz, M. D., Baker, R. S. & Fisher, A. V. (2016). Off-task behavior in elementary school children. *Learning and instruction*, 44, 128-143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.04.003>
- Gouran, D. S. & Hirokawa, R. Y. (1983). The role of communication in decision-making groups: A functional perspective. In M. S. Mander (Ed.), *Communications in transition* (pp. 168-185). New York: Praeg
- Gross, O. (2016). *Restore the respect: How to mediate school conflicts and keep students learning*.

- Guerrero, L. & La Valley, A. G. (2006). Conflict, emotion, and communication. In *The SAGE Handbook of Conflict Communication: Integrating Theory, Research, and Practice* (pp. 69-96). SAGE Publications Inc..
<https://doi.org/10.4135/9781412976176.n3>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 83-106). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hakulinen, A. (1995): Johdanto teokseen L. Tainio (toim.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13-17.
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J. & Mashburn, A. (2007). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *social development* 17 (1), 115-136.
- Hocker, J. L. & Wilmot, W. W. (1991). *Interpersonal conflict* (3rd ed.). Dubuque (Io.): Brown.
- Hollingshead, A. & Poole, M. S. (2012). *Research methods for studying groups and teams: A guide to approaches, tools, and technologies*.
- Hu, Z., Chan, R. C., & McAlonan, G. M. (2010). Maturation of social attribution skills in typically developing children: An investigation using the social attribution task. *Behavioral and Brain Functions*, 6, 1-8.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). *Moniulotteinen etnografia* (2. painos.). Helsinki: Ethnos ry.
- Isaacson, A. (2016). Resolving a Teacher-Student Conflict: An Intrinsic Case Study. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 68.
<https://doi.org/10.5539/jel.v5n1p68>
- Isabu, M. O. (2017). Causes and Management of School Related Conflict. *African Educational Research Journal*, 5(2), 148
- Iyekolo, A. (2020). Non-Verbal Communication and Management of Interactive Conflict in School-based Violence: A Sociological Perspective. *Canadian Journal of Family and Youth / Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 12(1), 260-268. <https://doi.org/10.29173/cjfy29532>
- Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner, Gene (ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation*. Amsterdam: Benjamins, 13-31
- Jehn, K. (1995). A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), p. 256.
doi:10.2307/2393638
- Jehn, K. A. & Mannix, E. A. (2001). The Dynamic Nature of Conflict: A Longitudinal Study of Intragroup Conflict and Group Performance. *The Academy of Management Journal*, 44(2), pp. 238-251. doi:10.2307/3069453

- Jokinen, J. & Sieppi, A. (2018). Sosiaaliset taidot ovat entistä tärkeämpiä työelämässä. *Talous ja yhteiskunta*, 46 (2), 48-53.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Joutsenvirta, T. & Kuokkanen, A. (2009). (toim.) Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. *Palmenia-sarja 55*. Tampere: Juvenes Print.
- Kangas, M. (2010). *The School of The FuTure: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Väitöskirja. Rovaniemi: University Of Lapland Faculty of Education.
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D. & Parrish, A. M. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. (Research Article)(Report). *PLoS ONE*, 14(10), e0223607. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223607>
- Kauppila, R. A. (2007). Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. PS-kustannus.
- Kilmann, R. H. & Thomas, K. W. (1975). Interpersonal Conflict-Handling Behavior as Reflections of Jungian Personality Dimensions. *Psychological reports*, 37(3), pp. 971-980. doi:10.2466/pr0.1975.37.3.971
- Kontturi, H. (2016). Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa. Tampere: Juvenes Print
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino
- Kuusikorpi, M. (2012). Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.
- Kuusikorpi, M. & Cabellos González, N. (2014). Physical learning environments: learning in the future. Teoksessa: Kuusikorpi M. Perspectives from Finland – Towards new learning environments. Tampere: Opetushallitus. Juvenes Print
- Laitinen, K. & Valo, M. (2016). Tunneilmaisuus virtuaalitiimien tapaamisissa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2016, 59-75.
- Laursen, B. (1995). Conflict and Social Interaction in Adolescent Relationships. *Journal of research on adolescence*, 5(1), 55. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0501_3
- Lee, P. J., Lee, B. K., Jeon, J. Y., Zhang, M. & Kang, J. (2016). Impact of noise on self-rated job satisfaction and health in open-plan offices: A structural equation modelling approach. *Ergonomics*, 59(2), 222-234. <https://doi.org/10.1080/00140139.2015.1066877>
- Leung, C. & Hawkins, M. R. (2011). Video recording and the research process. *Tesol Quarterly*, 45(2), 344-354.
- Lindberg, C., Srinivasan, K., Gilligan, B., Razjouyan, J., Lee, H., Najafi, B. & Sternberg, E. (2018). Effects of office workstation type on physical activity and stress. *Occupational and Environmental Medicine*, 75(10), 689. <https://doi.org/10.1136/oemed-2018-105077>
- Lodge, C. (2007). Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research*, 10, 145 - 156.
- Longaretti, L. & Wilson, J. (2000). "I've Sorted It Out. I Told Them What To Do!" The Role of the Teacher in Student Conflict.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Massey, D. (2008). Poliittika ja tila-aika. Teoksessa Lehtonen M., Rantanen, P. & Valkonen, J. (toim.): Samanaikainen tila, 32–64. Tampere: Vastapaino.
- Meyers, S. A. (2003). Strategies To Prevent and Reduce Conflict in College Classrooms. *College teaching*, 51(3), 94.
<https://doi.org/10.1080/87567550309596419>
- McGregor, J. (2004). Space Power and the Classroom. *FORUM*, 46(1), pp. 13-18.
doi:10.2304/forum.2004.46.1.2
- McGregor, J. (2004). Editorial. *FORUM*, 46(1), pp. 2-5. doi:10.2304/forum.2004.46.1.4
- Mckinney, S. & Zannoni, F. (2015). Religion, Conflict and Education. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4679>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2016) The development of self-regulation across early childhood. *Dev Psychol.* (2016) Nov;52(11):1744-1762. doi: 10.1037/dev0000159. Epub 2016 Oct 6. PMID: 27709999; PMCID: PMC5123795.
- Morgeson, F. P. (2005). The External Leadership of Self-Managing Teams: Intervening in the Context of Novel and Disruptive Events. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 497-508. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.3.497>
- Natriello, G. (2007). Imagining, seeking, inventing: The future of learning and the emerging discovery networks. *Learning Inquiry*, 1, 7–18.
- Nielsen, G., Bugge, A., Hermansen, B., Svensson, J. & Andersen, L. (2012). School playground facilities as determinant of children’s daily activity: A cross-sectional study of Danish primary school children. *Journal of Physical Activity and Health* 9 (1), 104–114
- Niemi, K. (2020). ‘The best guess for the future?’ Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, pp. 1-19.
doi:10.1080/20004508.2020.1816371
- Nuikkinen, K. (2009). Koulurakennus ja hyvinvointi: Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampere University Press.
- O'Neill, T., Allen, N. & Hastings, S. (2013). Examining the "Pros" and "Cons" of Team Conflict: A Team-Level Meta-Analysis of Task, Relationship, and Process Conflict. *Human Performance*, 26(3), p. 236.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010a). Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1, Helsinki
- Perkins, D. N. (1991). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*, 31(5), 18-23.
- Pfaff, E. & Huddleston, P. (2003). Does It Matter if I Hate Teamwork? What Impacts Student Attitudes toward Teamwork. *Journal of marketing education*, 25(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/0273475302250571>

- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pieng, P. & Okamoto, Y. (2020). Examining Preschool Children's Intention Understanding and Their Conflict Resolution Strategies. *Early childhood education journal*, 48(5), 597. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01020-0>
- Pollan, S. & Wilson-Younger, D. (2012). Conflict Resolution, Can It Really Make a Difference in the Classroom: Conflict Resolution Strategies for Classroom Teachers.
- Poole, M. S. & Hollingshead, A. B. (2005). *Theories of Small Groups: Interdisciplinary Perspectives*. SAGE Publications, Inc.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy.
- Posthuma, R. (2012). Conflict management and emotions. *International Journal of Conflict Management*, 23(1), 4-5. <https://doi.org/10.1108/10444061211210797>
- Putnam, L.L. & Poole, M.S. (1987). Conflict And Negotiations. In Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.). *Handbook of organizational communication* (pp. 549-599). Newbury Park, CA: Sage.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. V. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uud. p.). Helsinki: WSO
- Raudun, J., Hongisto, V., Maula, H., Rajala, V., Al-Ramahi, D. & Scheinin, M. (2019). Eri tyyppisten äänten fysiologiset, psykologiset ja suoriutumisvaikutukset.
- Roldán-Álvarez, D., Bacelo, A., Martín, E. & Haya, P. A. (2020). Impact of different interaction protocols on group communication, satisfaction and learning outcomes of primary school children when using multitouch tabletops. *Computers and education*, 152, .
- Sanoff, H. (2009). Research based design of an elementary school. *Open House International*, 34(1), 9-16.
- Sawyer, R. K., (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, pp. 41-48.
- Selman, R. L., Schorin, M. Z., Stone, C. R. & Phelps, E. (1983). A naturalistic study of children's social understanding. *Developmental Psychology*, 19(1), 82-102. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.1.82>
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise & Health*, 12(49), 225-234. <https://doi.org/10.4103/1463-1741.70501>
- Sigurðardóttir, A. K. & Hjartarson, T. (2011). School buildings for the 21st century. Some features of new school buildings in Iceland. *CEPS Journal*, 1(2), 25-43.
- Siira, K. (2013). *Organizational Conflict, Conflict Management, and Communication: A Social Complexity Perspective*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Smith, M. P. (2019). Bullying and Interpersonal Conflict from a "Dialogic Event" Perspective. *Dialogic pedagogy*, 7.
- Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Tuokko, A. (2010). Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa Smeds, R., Krokforos, L., Ruokamo, H., & Staffans, A. (toim.) 2010. *InnoSchool –välittävä koulu*. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja

- pedagogiikka. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. SimLab Report Series 31, 107-158
- Tagar, M., Federico, C. M. & Halperin, E. (2011). The positive effect of negative emotions in protracted conflict: The case of anger. *Journal of experimental social psychology*, 47(1), 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.09.011>
- Tamm, A., Tõugu, P. & Tulviste, T. (2014). The Influence of Individual and Situational Factors on Children's Choice of a Conflict Management Strategy. *Early education and development*, 25(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.778164>
- Tarim, K. (2015). Effects of cooperative group work activities on pre-school children's pattern recognition skills. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(6). 1597-1604. [doi:http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.12738/estp.2016.1.0086](http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.12738/estp.2016.1.0086)
- Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Baird, R., Goeke-Morey, M. C., Shirlow, P. & Cummings, E. M. (2018). Impact of Political Conflict on Trajectories of Adolescent Prosocial Behavior: Implications for Civic Engagement. *Developmental Psychology*, 54(9), 1785-1794. <https://doi.org/10.1037/dev0000552>
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*.
- Trenholm, S. & Jensen, A. (1992). *Interpersonal communication*. 2nd ed. Belmont: Wadsworth.
- Tuomi, I. (2007). Learning in the age of networked intelligence. *European Journal of Education*, 42(2), 235-254
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer Oy, Tampere.
- Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K. & Jäppinen, S. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki.
- Vihervaara, E. (2009). *Koe oppimisympäristönä. Länsi-Suomen läänin aikuislukioiden raportti koekäytänteiden kehittämisestä lukiossa II*
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school*. University of Jyväskylä
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Woody, D. (2001). A comprehensive school-based conflict-resolution model. *Children & Schools*, 23(2), 115. <https://doi.org/10.1093/cs/23.2.115>
- Woolner, P. (2018). *Collaborative Re-design: Working with School Communities to Understand and Improve Their Learning Environments*. Teoksessa *Spaces of Teaching and Learning*. (pp.153-172).

- Woolner, P., Mccarter, S., Wall, K. & Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving schools*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177/1365480211434796>
- Woolner, P., Thomas, U. & Tiplady, L. (2018). Structural change from physical foundations: The role of the environment in enacting school change.(Report). *Journal of Educational Change*, 19(2), 223. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9317-4>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 408–425). New York: Routledge

LIITTEET

LIITE 1: LITTEROINTIMERKIT

Litteroinnissa käytetyt litteraattimerkit Jeffresonia (2004) mukailten.

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	katkos puheessa
>?<	nopeutettu puhetapa
<?>	hidastettu puhetapa
^?^	ympäristöä vaimeampaa puhetta
:	sanan venyttäminen
<u>älä</u>	sanan painottaminen
KAPITA	kovempi äänenvoimakkuus
@@	äänensävyn muutos
(.)	lyhyt tauko
(3)	tauon kesto sekunneissa
[?]	päällekkäin puhuminen
ke-	kesken jäänyt sana
(jo)	epävarmasti kuultu sana
-	puheenvuorojen välissä ei taukoa
(-)	sanan epäselkoisuus
(--)	puheenvuoron epäselkoisuus
((kuvaus))	litteroijan havaintoja ympäristöstä ja nonverbaliikasta