

*"Tulee semmonen hyvä olo, että on tehnyt sen kanssa  
mahtavaa työtä!"*

Yhteistoiminnallisuus eri-ikäisten oppilaiden kesken yhteisötaiteen  
työpajoissa peruskoulun 1.-3.-luokilla  
Maaret Koskinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2016  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koskinen, Maaret. 2016. "Tulee semmonen hyvä olo, että on tehnyt sen kanssa mahtavaa työtä!" Yhteistoiminnallisuus eri-ikäisten oppilaiden kesken yhteisötaiteen työpajoissa peruskoulun 1.-3.-luokilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 92 sivua.**

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää peruskoulun 1.-3.-luokan oppilaiden ajatuksia eri-ikäisten yhteistyöstä opetuskokeiluna järjestettyjen yhteisötaidepäivien aikana.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka toteutui Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hankkeessa osana toimintatutkimusta (Stringer 2014). Tutkimuskoulussa kehitetään eri-ikäisten yhdessä oppimista. Tutkimuksen aineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin ja lasten (n=11) haastattelujen avulla.

Tulokset osoittivat, että oppilaat kokivat eri-ikäisten yhdessä oppimisen yhteisötaiteen työpajoissa mukavana vaihteluna kouluarkeen. Yhteistyö ennalta tuttujen oppilaiden kanssa koettiin sujuvan hyvin, vieraampien oppilaiden kanssa yhteistyö koettiin epämukavuusalueelle menemisenä. Oppilaat kokivat oppivansa paremmin yhdessä uusia taitoja kuin yksin. Oppilaiden mielestä ryhmätyötaitoja voi oppia. Niitä opittiin yhteisötaidepajoissa, joissa leikki ja mielikuvitus johdattivat ideointia. Roolien jakaminen yhteistoiminnallisuudessa on olennaista oppilaiden osallisuuden toteutumiseksi. Aikuisen rooli yhteistoiminnallisuuden mahdollistajana on tärkeä.

Tulosten perusteella eri-ikäisten oppilaiden yhteistyötä voidaan kehittää yhteisötaiteen ja yhteistoiminnallisuuden periaatteiden mukaisesti huomioiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet (POPS 2014). Koulutaide valinnaisena oppiaineena mahdollistaa eri-ikäisten oppilaiden osallisuuden kouluyhteisön kehittämiseen ja pedagoginen hyvinvointi lisääntyy kouluyhteisössä.

Asiasanat: yhteistoiminnallisuus, yhteisötaide, yhteisöllisyys, yhdysluokkaopetus.

# SISÄLTÖ

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>YHTEISÖLLISYYDEN YTIMESSÄ</b> .....                               | <b>8</b>  |
| 2.1      | Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen.....                       | 8         |
| 2.2      | Yhteistoiminnallinen oppiminen.....                                  | 10        |
| 2.3      | Yhteisötaide .....   | 14        |
| 2.4      | Yhdysluokkaopetus .....  | 16        |
| 2.5      | Pedagogisia näkemyksiä eri-ikäisten yhdessä oppimiseen.....          | 19        |
| <b>3</b> | <b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....                                      | <b>22</b> |
| 3.1      | Opiskelijana toimintatutkimuksen matkassa .....                      | 22        |
| 3.2      | Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat.....                             | 25        |
| 3.3      | Esiymmärrys.....   | 26        |
| 3.4      | Tutkimuksen ontologinen ja epistemologinen asema .....               | 29        |
| 3.5      | Tutkimukseen osallistujat .....                                      | 31        |
| 3.6      | Osallistuva havainnointi ja haastattelu aineistonkeruumenetelminä... | 32        |
| 3.7      | Aineiston analysointi.....   | 37        |
| <b>4</b> | <b>TULOKSET</b> .....  | <b>40</b> |
| 4.1      | Oppilaiden kokemukset.....   | 40        |
| 4.1.1    | Tuttujen kavereiden kanssa yhteistyö sujuu .....                     | 40        |
| 4.1.2    | Osaton vai osallinen yhteisessä työskentelyssä?.....                 | 42        |
| 4.1.3    | Ryhmässä opitaan ja autetaan toisia sekä saadaan uusia ystäviä ..    | 46        |
| 4.2      | Yhteistoiminnallinen työskentely työpajoissa .....                   | 48        |
| 4.2.1    | Ideoidaan yhdessä .....  | 48        |
| 4.2.2    | Akateemisten taitojen oppiminen .....                                | 51        |
| 4.2.3    | Sosiaalisten taitojen oppiminen ja niiden merkitys ryhmässä.....     | 52        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 4.2.4    | Ajankäytön riittävyys.....   | 53        |
| 4.2.5    | Aikuisen rooli.....  | 54        |
| <b>5</b> | <b>TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>                   | <b>57</b> |
| 5.1      | Oppilaiden kokemuksia yhdessä työskentelystä eri-ikäisten kesken...  | 57        |
| 5.2      | Yhteisötaidepajojen yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteet ..... | 62        |
| 5.2.1    | Sosiaalisten taitojen oppiminen.....                                 | 62        |
| 5.2.2    | Ideat syntyvät yhteistyössä .....                                    | 65        |
| 5.2.3    | Vuorovaikutus tarvitsee aikaa.....                                   | 67        |
| 5.2.4    | Aikuisen rooli yhteistoiminnallisen työskentelyn tukijana.....       | 69        |
| <b>6</b> | <b>POHDINTA.....</b>   | <b>73</b> |
| 6.1      | Tutkimuksen merkitys .....   | 73        |
| 6.2      | Tutkimuksen luotettavuus .....                                       | 75        |
| 6.3      | Tutkimuksen rajoitukset .....  | 76        |
| 6.4      | Yhteisötaide koulutaiteena ja valinnaisena oppiaineena.....          | 78        |
| 6.5      | Jatkotutkimusaiheita.....  | 79        |
|          | <b>LÄHTEET .....</b>   | <b>81</b> |
|          | <b>LIITTEET</b>  |           |

# 1 JOHDANTO

Tutkimusta tehdessäni olen kohdannut epäileviä kommentteja eri-ikäisten yhdessä opettamisen nykyaikaisuudesta ja tutkimusperustaisuudesta. On totta, että Suomen peruskouluissa eri-ikäisiä oppilaita on perinteisesti opetettu yhdessä kyläkouluissa ja kyläkoulut ovat joutuneet puolustamaan säästöjen vuoksi asemaansa parinkymmenen viime vuoden aikana. (Korpinen 2010, 278.) Kansainvälisesti eri-ikäisopetusta on kuitenkin järjestetty pedagogisin perustein ja tätä suuntausta kehitetään nyt myös Suomessa. Peltonen ja Wilen (2016) kirjoittavat Opettaja-lehdessä, että *”eri-ikäisten opettamisella yhdessä on monia etuja”*. Opettajat, päättäjät sekä hallinnon edustajat kaipaavat lisää tietoa yhdysluokkaopetuksesta. (Peltonen & Wilen 2016.) Myös Yle-uutiset pureutuvat aiheeseen *”Yhdessä oppiminen on uutta koulussa: isompi ohjaa pienempää ja opitaan vertaisoppimisen avulla”*. (Yle 28.1.2016.) Eri-ikäisten yhdessä oppiminen ja siihen liittyvät erilaiset pedagogiset työskentelytavat ja suuntaukset takaavat oppilaalle ja opettajalle joustavat, mielekkäät, vaihtelevat ja motivoivat koulukokemukset (Korpinen 2010, 280) ja sen vuoksi eri-ikäisten yhdessä oppimista yhteistoiminnallisesti on tärkeää tutkia.

*”Tulee semmonen hyvä olo, että on tehnyt sen kanssa mahtavaa työtä!”*, on suora lainaus Iiriksen(1) (tutkimuksessa käytän peitenimiä ja numeroa kuvaamaan oppilaan luokka-astetta) näkemyksestä eri-ikäisten yhdessä toimimisesta. Ajatukseen on helppo samaistua, koska itsekin olen oppinut parhaiten erilaisissa heterogeenisissä ryhmissä sekä työyhteisöissä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tehdessäni olen huomannut, että moni lapsi hyötyisi joustavasta koulun aloituksesta, koska tasoerot esi- ja alkuopetusikäisillä lapsilla ovat suuret. Tarkastelen eri-ikäisten yhdessä oppimista ja yhteistoiminnallisuutta kahden koululaisen äitinä, lastentarhanopettajana sekä päiväkodin johtajana, kuin myös pian valmistavana luokanopettajana ja vuoden päästä valmistavana rehtorina.

Koulun toimintatapoja kehitettäessä on tärkeää huomioida oppilaiden ajatukset ja mielipiteet, koska oppilaisiin vaikuttavat kaikki koulun toimintatavat. Jos esimerkiksi koulussa päätetään siirtyä luokattomuuteen, on

ensin tärkeää pohtia perusteellisesti sen vaikutusta lasten sosiaaliseen ympäristöön tutun luokkarakenteen ja ystävyyssuhteiden muuttuessa (Taskinen 2006, 5). Terveyden- ja hyvinvointilaitoksen tutkimus (THL 2010) selvitti, miten lasten mielipiteitä kuunnellaan kunnissa ennen päätöksen tekoa. Lasten mielipiteen kuuleminen unohtuu kouluissa ja kunnissa tai tietoa kerätään lapsilta, mutta sitä ei välttämättä huomioida. (THL 2010.) Tämä on harmillista siihen nähden, miten paljon tärkeää ja arvokasta tietoa lapsilta voidaan saada kehittämistyön perustaksi.

Tämän kvalitatiivisen tapaustutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää 1.-3.-luokan oppilaiden ajatuksia eri-ikäisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä, opetuskokeiluna järjestettyjen yhteisötaidepäivien aikana. Oppilaiden ajatukset huomioidaan, kun pohditaan eri-ikäisten yhdessä oppimisen käytäntöjen kehittämistä yhteistoiminnallisten menetelmien ja yhteisötaiteen avulla peruskoulussa. Toteutin tämän tutkimuksen osana Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hankkeen toimintatutkimusta. Tutkimus pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tutkimuksen aineiston olen kerännyt osallistuvan havainnoinnin ja oppilaiden (n=11) haastatteluiden avulla kahtena yhteisötaiteen työpajapäivänä. Työpajat ja lasten haastattelut olen videoinut. Aineiston olen analysoinut ensin aineistolähtöisesti ja sen jälkeen yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimustietoa hyödyntäen teorialähtöisesti.

Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hanke alkoi syksyllä vuonna 2015 kolmessa alakoulussa. Hankkeessa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen eri vuosikurssien opiskelijat pyrkivät edistämään koulun hyvinvointia ja yhteisöllistä osallistumista yhteisötaiteen avulla yhdessä koulun kanssa (Lestinen & Valleala 2015.) Yhteisöllisyyden ja kouluyhteisön hyvinvoinnin lisääminen ovat myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) keskeisiä teemoja.

Jokaisessa hankkeeseen osallistuvassa koulussa on oma teemansa. Alakoulussa, jossa tämä tutkimus toteutettiin, edistetään eri-ikäisten yhdessä oppimista. Yhteistyössä mukana ovat opettajankoulutuslaitoksen lisäksi Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopistosta ja Kehittämiskeskus

Opinkirjo Helsingistä. Hanke sisältyy Koulutuksen tutkimuslaitoksessa perustetun kansalais- ja demokratiakasvatuksen (KANDE) tiimin toimintaa. (Lestinen & Valleala 2015, 15–16.) Hanke on kolmivuotinen ja se perustuu Stringerin (2014) yhteisöllisen toimintatutkimuksen malliin (ks. luku 3.1). Hankkeessa on tulkinnallinen ja sosiokonstruktivistinen metodologia. Sen painotuksia ovat osallistujien voimautuminen, reflektio, kehittyvä tutkimus, paikallinen tieto ja yhteistyö. (Lestinen 2016.) Koulun toiminnan kehittämisen ohessa opettajankoulutuslaitos saa tietoa siitä, miten opiskelijoiden opintotehtäviä ja opinnäytteitä voidaan yhdistää osaksi pitkäkestoista kehittämishanketta. (Lestinen & Valleala 2015, 15–16.)

Eri-ikäisten yhdessä oppimista ja yhteistoiminnallisuutta on tutkittu Suomessa ja kansainvälisesti paljon. Kyläkoulujen yhdysluokkia ovat tutkineet muun muassa Kalaoja (1982, 2009), Peltonen (1998, 2002), Korpinen (2010), Hyyrö (1998, 2011) sekä Kilpeläinen (2010). Kansainvälistä eri-ikäisten yhdessä oppimisen tutkimusta ovat tehneet muun muassa Fu, Hartle, Lamme, Cobenhaver, Adams, Harmon & Reneke (1999), Olaiya (2001), Shannon, Connor, Cady & Zweifel (2006) sekä Tunnard & Sharp (2009). Yhteistoiminnallisuutta ovat tutkineet muun muassa Kagan (1992), Sahlberg & Sharan (2002), Saloviita (2006, 2013) sekä Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg (2015).

Oppilaiden opettaminen yhdessä ilman luokkarajoja nähdään hyvänä keinona tukea oppilaita yksilöllisesti oman kehitystasonsa mukaisesti (Fu, Hartle, Lamme, Cobenhaver, Adams, Harmon & Reneke 1999; Olaiya 2001; Stuart, Connor, Cady & Zweifel 2006; Peterson & Taylor 2009). Yhteistoiminnallisten työskentelymenetelmien avulla mahdollistetaan jokaisen oppilaan toimiminen ryhmässä omien edellytystensä mukaisesti (Saloviita 2013, 135). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostuvat vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen opettaminen. Niitä pystytään tukemaan yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien avulla (Sahlberg & Sharan 2002; Tunnard & Sharp 2009; Hellström ym. 2015) sekä eri-ikäisiä yhdessä opettamalla (Olaiya 2001; Kelehear & Heid 2002; Peterson & Taylor 2009).

## 2 YHTEISÖLLISYYDEN YTIMESSÄ

### 2.1 Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllisyys (engl. *communality, community, sense of community*) käsitetään yleensä erilaisina ihmisten välisinä verkostoina ja yhteenliittyminä, joita yhdistää jokin yhteinen intressi ja jokseenkin samansuuntainen päämäärä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 43; Collanus 2015.) Eräsaaren (1993, 164) mukaan yhteisöllisyys merkitsee yhteenkuuluvuutta, yhdessäoloa, yhteistyötä sekä yhteisvastuuta.

Kouluyhteisön yhteisöllisyys rakentuu lainsäädännön sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) asetettujen tehtävien ja tavoitteiden pohjalta kussakin kouluyhteisössä erilaiseksi. Koulussa, jossa tämä tutkimus toteutettiin, yhteisöllisyyttä edistetään kehittämällä muun muassa eri-ikäisten yhdessä oppimista. Siitonen (2014, 290) toteaa, että koulun yhteisöllisyyttä yhteistoiminnan näkökulmasta voidaan parantaa, kun koko koulun oppilaat, opettajat ja koko henkilökunta tekevät projekteja yhdessä. Kyläkoulussa, jossa tämä tutkimus toteutettiin, koko koulun yhteisiä erilaisia projekteja ja teemapäiviä järjestetään verrattain paljon. Kyläkouluille erilaiset projektit ovatkin tyypillisiä (Siitonen 2014, 290).

Kouluyhteisön yhteisöllisyys vaatii syntyäkseen vuorovaikutusta, avointa kommunikaatiota, yhteisön jäsenten keskinäistä luottamusta, osallistumista ja vuorovaikutusta. Yhteisöllisyys lisää yhteisön jäsenten sosiaalista pääomaa. Yksilöiden tunteilla on tärkeä merkitys yhteisöllisyyden kehittymisessä. Yksilön täytyy voida tuntea, että hän kuuluu joukkoon, hänen tulee voida tuntea itsensä tarpeelliseksi, hyväksytyksi ja arvokkaaksi. (Salovaara & Honkonen 2011.) Collanus (2015) toteaa, että toisten näkökantojen ja erilaisuuden hyväksyminen on oleellinen osa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys syntyy sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yhteisöissä, joihin kuulutaan (Lehtonen 1990).

Yhteisö on vuorovaikutusjärjestelmä, joka vahvistaa osallistensa identiteettiä yhteisön tapojen ja toimintaperiaatteiden avulla. (Lehtonen 1990.) Yhteisöllä tarkoitetaan ihmisryhmää, jossa sen jäsenillä on yhteisiä arvoja,



tavoitteita ja yhteistoimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. (Haapaniemi & Raina 2014, 34.) Yhteisö ei aina ole pelkästään positiivinen asia, toisin kuin usein luullaan. Yhteisöön liittymisen ja osallistumisen ongelmat voivat liittyä moniin seikkoihin, jolloin lapsi joutuu ponnistelemaan kohtuuttomasti ryhmän jäsenenä pysyäkseen. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007.) Tässä tutkimuksessa määrittelen yhteisöllisyyden kouluyhteisössä esiintyvänä yhteistyönä, vuorovaikutuksena sekä yhteenkuuluvuuden tunteena.

Yhteisöllisellä oppimisella (engl. community learning) tarkoitetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakennettavaa tietoa ja käsitteiden ymmärtämistä. Kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen sekä pohtiva ja keskusteleva ilmapiiri ovat olennainen osa yhteisöllistä oppimista luokassa. Se parantaa myös oppilaiden itsetuntoa, sekä akateemista suoriutumista. (De Lisi 2002; Mercer 2008.) Oppilaiden kokemus yhteisöllisyydestä on yhteisöllisen oppimisen edellytys. Se, että organisoit oppilaat työskentelemään tiimeinä, ei siis välttämättä tuota yhteisöllisyyden kokemuksia. Opettajan tehtävänä on luoda turvallinen, hyväksyvä ja luottamuksellinen oppimisympäristö, jotta yhteisöllinen oppiminen toteutuu. Oppilaiden aktiivinen rooli koko oppimisprosessissa ja vapaus valita, esimerkiksi opetuksen teemoja, edesauttaa toiminnalle yhteisesti hyväksytyt päämäärän muodostumista. (Collanus 2015.)

Yhteisötaidepajoissa yhteisöllisyyttä tuettiin luomalla kannustava, hyväksyvä ilmapiiri. Luottamuksellinen yhteisöllistä työskentelyä tukeva oppimisympäristö luotiin yhteisellä aloituksella koulun salissa. Oppilaat johdateltiin päivän teemaan, vedenalaiseen maailmaan, eläytymisen avulla. Oppilaille kerrottiin, että yhteisötaidepajoissa valmistetaan koko koulun yhteinen vedenalainen maailma koulun alakäytävään. Yhteisötaidepajoissa oppilaita kannustettiin olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, auttamaan toisiaan ja pyytämään apua toisiltaan.

Yhteisöllisestä oppimisesta käytetään usein päällekkäin yhteisöllisen oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteitä. Nämä käsitteet eroavat kuitenkin toisistaan. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan oppimis- ja

tietokäsitystä ja se korostaa ryhmän sekä yhteisön oppimista. Yhteistoiminnallinen oppiminen hyödyntää ryhmädynamiikkaa ja pienryhmien toimintaa yksilön oppimisessa. Yhteistoiminnallinen oppiminen käsitetään enemmän erilaisina toteutettavina toimintamenetelminä ja niiden avulla tuetaan yhteisöllisen oppimisen toteutumista koulu yhteisössä. (Repo-Kaarento 2004; Tynjälä 2004, 152.)

Tässä tutkimuksessa käsitän yhteisöllisen oppimisen yhteisöllisenä työskentelynä yhteistoiminnallisten menetelmien avulla. Kutsun tässä tutkimuksessa yhteisöllistä työskentelyä yhteisötaidepajoissa yhteistoiminnallisuudeksi.

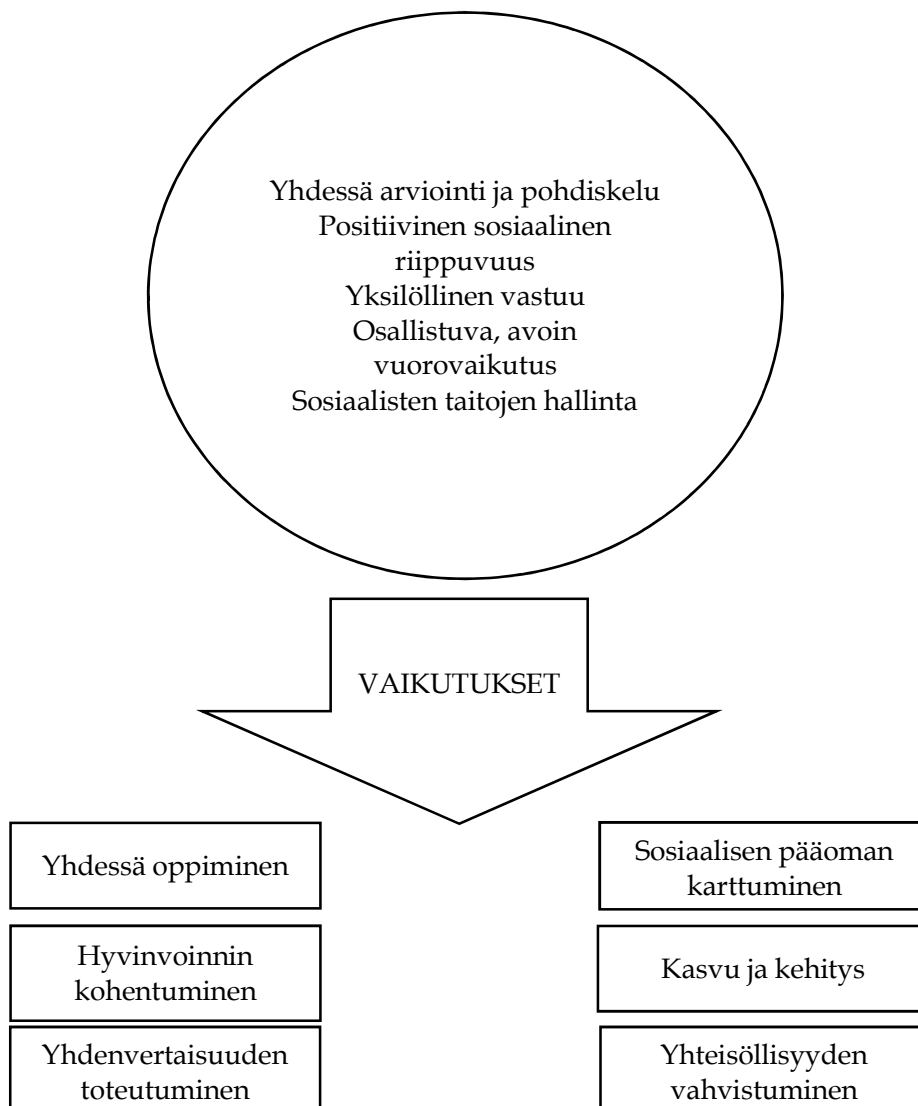
## 2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen (collaborative learning) on tehokasta erityisesti erilaisista ja eri-ikäisistä oppilaista koostuvissa luokissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret voidaan liittää Comeniuksen (Somerkivi 1952) kasvatustavoitteisiin oppilaiden näkemisestä toinen toistensa opettajina sekä Deweyn (Dewey 1966) ajatukseen koulusta, jonka tulisi rakentua pienen yhteiskunnaksi. Kasvatus oli sosiaalinen prosessi ja opetuksen tuli perustua ainejakoisuuden sijaan oppilaiden kiinnostuksen pohjalle. Opetus nähtiin elämänmittaisena prosessina sen sijaan, että se valmistaisi oppilaita vain tulevaisuuteen. (Stuart ym. 2006, 13.)

Käsitteenä yhteistoiminnallinen oppiminen vakiintui opetukseen vasta 1970-luvun lopulla. Se on yhteinen nimitys kaikille pedagogisille toimintatavoille, joilla on lähtökohtana tieteellisin perustein tehtävä suuren opetusryhmän jakaminen pienemmiksi yksiköiksi. (Hyyrö 2015, 70–72.) Sahlberg & Sharan (2002, 11) määrittelevät sen pedagogiseksi lähestymistavaksi, jossa onnistuneen lopputuloksen tavoittamiseksi tarvitaan kaikkien jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja positiivista keskinäistä riippuvuutta toisistaan. Kagan & Kagan (2002, 39–42) määrittelevät yhteistoiminnallisen oppimisen

peruseriaatteiksi samanaikaisen vuorovaikutuksen, yhtäläisen osallistumisen, positiivisen keskinäisriippuvuuden ja yksilöllisen vastuun.

Seuraavassa kuviossa (KUVIO 1) on kuvattu yhteistoiminnallisuuden osatekijät ja niiden vaikutukset. Hellström ym. (2015) toteavat, että mitä paremmin eri osatekijät toteutuvat yhteistoiminnallisuudessa, sitä vaikuttavampaa yhteistoiminnallisuus on.




---

KUVIO 1. Yhteistoiminnallisuuden osatekijät ja sen vaikutukset. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015, 27.)

Saloviidan (2006) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät vastaavat lasten luonnollisia tarpeita, koska lapsilla on luonnostaan tarve liikkua ja puhua. Toimiakseen yhdessä lapset tarvitsevat vuorovaikutustaitoja, jotka syntyvät ajan kanssa harjoitellen (Sahlberg & Sharan 2002, 10). Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmistä hyötyvät kaikki, niin heikommat kuin etevämmätkin oppilaat (Saloviita, 2006, 135). Hyyrö (2015, 75) toteaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteissa ja käytännöissä on varsin paljon yhtäläisyyttä yhdysluokkien toimintatapaan. Joustavien ja yhteistoiminnallisten ongelmanratkaisustrategioiden käyttö tukee lapsen osallisuutta ja vuoropuhelua niin lasten kesken, kuin opettajan ja lapsen välillä. Stuart ym. (2006) toteavat, että eri-ikäisten oppilaiden ryhmissä vanhempien oppilaiden opettaessa nuoremmille uutta opittua taitoa, he samalla vahvistavat omaa ymmärrystä opitusta taidosta.

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä ovat muun muassa pari- ja ryhmätyöskentely erilaisissa kokoonpanoissa, liikennevalokortit sekä hiljaisuuskäsi. Liikennevalokortteja voidaan käyttää luokassa esimerkiksi ryhmätyön aikana. Opettajalla on vihreä, keltainen ja sininen kortti, joiden avulla hän antaa palautetta ryhmien toiminnasta keskeyttämättä kuitenkaan keskustelua ryhmissä. Hiljaisuuskäden avulla oppilaat osallistetaan itse luokan työrauhan ylläpitämiseen. Se tarkoittaa sitä, että kun oppilas huomaa jonkun käden olevan luokassa ylhäällä, hän lopettaa oman puhumisen ja muun toiminnan. Näin jokaisen käsi on hetken päästä ylhäällä. Käden saa laskea vasta, kun opettaja antaa luvan. Hiljaisuuskättä voidaan käyttää puheenvuoron pyytämiseen, yleisen keskustelun aloittamiseen tai työrauhan pyytämiseen. (Saloviita 2006, 59–60.) Kohonen (2002) toteaa, että yhteistoiminnallisuus on paljon enemmän kuin yhteistoiminnallisten tekniikoiden osaamista. Se on tapa rakentaa oppimisympäristöä ja oppimisen kulttuuria siten, että niissä painottuu asennoituminen yhteisölliseen opiskeluun. Yhteistoiminnallinen oppiminen on kurinalaista, yhteisvastuullista ja tavoitteellista opiskelua pienryhmissä, jossa jokainen osallistuu aktiivisesti yhteiseen työskentelyyn. Työskentely tukee

tietojen ja taitojen omaksumista samalla, kun se kehittää myös vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja. (Kohonen 2002, 351.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa tärkeää on luoda yhdessä oppilaiden kanssa säännöt, joiden mukaan luokassa toimitaan. Säännöt auttavat oppilaita sitoutumaan yhteistoiminnallisuuteen. Seuraavassa taulukossa on esimerkki yhteistoiminnallisen luokan säännöistä (Kagan, 1992).

TAULUKKO 1. Esimerkkejä yhteistoiminnallisista säännöistä. (Kagan, 1992.)

|                   |   |
|-------------------|---|
| OMA KÄYTÖS        | YRITÄN TEHDÄ SEURAAVIA ASIOITA                          |
| 1. Yrittäminen    | Pyrin tekemään parhaani.                                |
| 2. Kysyminen      | Pyydän tarvittaessa apua oman ryhmän jäseniltä.         |
| 3. Auttaminen     | Autan muita ryhmän jäseniä.                             |
| 4. Kohteliaisuus  | Arvostan muita ja puhun kohteliaasti.                   |
| 5. Tuen antaminen | Kannustan muita ryhmän jäseniä.                         |
| 6. Kuunteleminen  | Kuuntelen, mitä toiset sanovat.                         |
| RYHMÄN TOIMINTA   | PYRIMME TOIMIMAAN SEURAAVASTI                           |
| 1. Ratkaiseminen  | Yritämme ratkaista itse ongelmat.                       |
| 2. Kysyminen      | Kysymme ensin ryhmän muilta jäseniltä apua.             |
| 3. Auttaminen     | Autamme oman ryhmän jäseniä, muita ryhmiä ja opettajaa. |
| 4. Oma ryhmä      | Keskitymme oman ryhmän työhön, ei muiden.               |

Saloviita (2006) toteaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen haittapuolet johtuvat usein sen taitamattomasta käytöstä. Aloitetaan liian vaikeista rakenteista, käytetään liian suuria ryhmäkokoja tai ryhmätoimintaa ei valvota. Työskentelyn epätasainen jakautuminen ryhmässä voi myös olla ongelma. (Saloviita 2006, 176–178.)

Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmänä oli parityöskentely ja kolmen hengen työskentely. Oppilaita ohjattiin pyytämään apua ensisijaisesti oman ryhmän jäseniltä, yrittämään ratkaisemaan itse ongelmat ja auttamaan toisiaan. Kaikissa ryhmissä työskenteli oppilaita kaikilta luokka-asteilta. Ideoiden jakaminen ja materiaalien etsiminen

vuorovaikutuksessa muiden ryhmien kesken mahdollistui, kun oppilaat saivat liikkua luokassa työskentelyn aikana. Oppilaat työskentelivät samoissa ryhmissä molempina pajapäivinä.

## 2.3 Yhteisötaide

Yhteisötaide on Kantosen (2005) mukaan 1990-luvulla yleistynyt taiteen suuntaus. Sitä on toteutettu heterogeenisissä yhteisöissä erilaisten ihmisten kanssa ja käsite on hyvin laaja sekä moni-ilmeinen. Kansainvälisesti yhteisötaide tunnetaan nimillä community art, socially engaged art sekä new genre public art. Suomessa käytetään usein yhteisötaide - nimitystä. Viime aikoina on käytetty myös nimityksiä uusi julkinen taide, poliittinen taide, sosiaalinen taide, sosiaalisesti sitoutunut taide ja aktivistitaide. (Kantonen 2005.)

Sederholm (2000, 113) toteaa, että yhteisötaide eroaa perinteisestä julkisesta monumenttitaiteesta eikä se ole maalaamista, kirjoittamista tai laulamista. Sille on tyypillistä, että sitä ei esitetä konserteissa, teatterissa eikä gallerioissa. Myös Kantosen (2005, 49) mukaan yhteisötaide eroaa perinteisestä taiteen käsitteestä, jossa taiteilija tekee taidetta ja yleisö tarkastelee sitä julkisissa taidenäyttelyissä tai muissa paikoissa. Yhteisötaiteessa ihmiset, ihmissuhteet, kommunikaatio, vuorovaikutus ja mukana oleminen on keskeistä (Sederholm 2000, 113). Siinä taiteen, taideteoksen ja yleisön suhteet asettuvat uudelleenarvioitavaksi, kun myös yleisö tai osa yleisöstä osallistuu taideteoksen tekemiseen. Taideteos on yhteistyön tulos. Yhteisötaiteessa yhteistyö sinänsä määritellään taiteeksi, ikään kuin jatkuvaksi taideteokseksi, jonka esittäjät ovat samalla yleisöä. (Sederholm 2000, 113–117; Kantonen 2005, 49.)

Yhteistyö ja vuorovaikutus eri-ikäisten oppilaiden kesken olivat yhteisötaidepäivillä jokaisen pajan kantava tema. Yhteisötaiteen lähtökohtana on, että taiteilija ja yhteisö tekevät taideteoksen yhteistyössä. Sen avulla pyritään muuttamaan yhteisön asenteita, ajatuksia ja yhteistä pääomaa, yhteisöllisyyttä. Yhteistyö hyödyttää molempia osapuolia ja taiteilijan tehtävänä on pohtia eettisiä kysymyksiä, olla organisaattorina ideoimassa ja mahdollistamassa

toimintaa. (Kantonen 2005, 50–51; Sederholm 2000, 114.) Tässä tutkimuksessa taiteilijoina toimivat luokanopettajaopiskelijat ja taidetta tekevänä ryhmänä eri-ikäiset oppilaat. Yhteisötaiteessa kyse on siitä, miten taiteilija sitoutuu ajamaan jotain tärkeää asiaa, tässä tapauksessa eri-ikäisten yhdessä oppimista, ja miten hän ottaa huomioon yhteistyökumppaniensa yhteisölliset ja yksilölliset pyrkimykset. (Sederholm 2000, 114; Kantonen 2005, 63.) Koulun tavoitteet otettiin huomioon, kun yhteisötaidepäiviä suunniteltiin yhteistyössä koulun yhteysopettajan kanssa. Koulun yhteysopettaja keskusteli yhteisötaidepäivien toteutuksesta muiden opettajien kanssa ja suunnitelmia kehitettiin eteenpäin palautteen perusteella.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ohjasi yhteisötaiteen työpajojen suunnittelua. Yhteisötaidetta toteutettiin kuvataiteen avulla. Oppilaiden kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistettiin koulun kulttuuriympäristöön sopivan teeman eli vedenalaisen maailman avulla. Teeman puitteissa työskenneltiin kierrätysmateriaalin parissa, tuotettiin kuvia ja tulkittiin runoja taiteen avulla. Teemaa oli työstetty luokissa ennen yhteisötaidepajoja koulun opettajien johdolla. Yhteisötaidepäivien perustana olivat kuvataiteen tavoitteiden (POPS 2014, 143, 146) mukaisesti oppilaiden omat kokemukset, mielikuviutus ja kokeileminen. Oppilaita rohkaistiin toimimaan yhdessä, jakamaan kokemuksia sekä vastaanottamaan ja antamaan palautetta työskentelystä toisille oppilaille. (POPS 2014, 143–144.) Oppimisympäristö luotiin vuorovaikutusta ja toiminnallisuutta tukevaksi. Kuvataiteen työtapojen avulla luotiin vuorovaikutustilanteita, joilla tuettiin sekä yksilöllistä, että yhteisöllistä työskentelyä. (POPS 2014, 147.)

Sederholmin (2000, 114) mukaan yhteisötaide ottaa huomioon ympäristön ja yhteisöt konsultoimalla yleisöä, jolle tai jonka kanssa se on tehty. Asioista keskustelu on olennaista ja tavoitteena on antaa ääni niille, joiden ääni ei muuten tule kuuluville. Yhteisötaiteessa perinteisiä erillisiä taidemuotoja voidaan yhdistää muihin kommunikaation muotoihin. Pyritään tuottamaan kokemuksia, ei vain kuvailemalla, esittämällä tai julistamalla, vaan luomalla tilaa osallistumiselle, keskustelulle ja vuorovaikutukselle. (Sederholm 2000, 114.)

Sederholm (2000, 153, 193) toteaa, että yhteisötaide voi tuoda paikallisella tasolla helpotusta pieniin ongelmiin mm. elinoloihin tai elämänlaatuun. Samanlaisiin tutkimustuloksiin päätyivät Madyaningrum ja Sonn (2011, 367–368). He nostivat tutkimuksessaan yhteisötaiteeseen osallistuvien ihmisten (n=10) haastatteluista kolme teemaa, jotka toteutuivat useiden eri kansalaisuuksista koostuvan ryhmän yhteisötaiteen projekteissa. Teemat olivat äänen antaminen hiljaisille, uusien sosiaalisten suhteiden luominen eri kansalaisuuksien kesken sekä stereotyyppien haastaminen ja osallistujien ennakkokäsitysten uudelleenjärjestäminen.

Oppilaiden äänen esiintuominen eri-ikäisten yhdessä oppimisesta oli näin ollen yhteisötaiteen tavoitteiden ytimessä. Haastatteluissa oppilaille tarjoutui mahdollisuus keskustella kanssani ja kertoa kokemuksistaan työpajoissa eri-ikäisten kanssa tehdystä yhteistyöstä. Tavoitteena oli toteuttaa kuvataiteen projekti, jossa annetaan ääni oppilaille ja kuunnellaan heidän ajatuksiaan eri-ikäisten yhdessä työskentelystä. Yhteisötaiteen tavoitteena oli vahvistaa kouluyhteisön yhteisöllisyyttä sekä eri luokka-asteella olevien oppilaiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita.

## 2.4 Yhdysluokkaopetus

Tutkimuskohteena olevassa koulussa oppilaat työskentelevät kouluarjessa perinteisesti ikäluokan mukaan jaetuissa luokissa. Eri-ikäisten yhteistyö on suunniteltu teemapäivien, projektien ja juhlien ympärille. Vaikka tutkimukseen osallistuneessa koulussa ei ole yhdysluokkaopetusta, niin eri-ikäisten yhteistyötä kehitettäessä, on hyvä tarkastella yhdysluokkaopetusta ja sen menetelmiä.

Suomessa yhdysluokkaopetuksella käsitetään pienkoulujen yhdysluokat, suurten koulujen isot eri-ikäisoppilasjoukot tai pienryhmäisten uskontojen muutaman oppilaan käsittävät eri-ikäisopetusryhmät (Peltonen 2002, 53). Korpisen (2010, 19) mukaan opetus on yhdysluokkaopetusta silloin, kun opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaakin vuosiluokkaa. Sitä kutsutaan myös vuosiluokkiin sitomattomaksi opetukseksi. (Korpinen 2010, 19.)



Kansainvälisessä keskustelussa yhdysluokkia kutsutaan multigrade class, combination class, mixed-age class, split-grade class, dual-age tai vertically-grouped class. Näissä malleissa oppilaat säilyttävät oman asemansa ja luokka-asteelle kuuluvan opetussuunnitelman (Peltonen 2002, 53). Suomalaiseen kyläkouluun verrattavissa olevat luokat ovat multigrade-luokkia, joissa oppilaat saavat oman iän ja vuosiluokan mukaista opetusta, vaikka luokassa opiskelee eri-ikäisiä oppilaita samanaikaisesti (Korpinen 2010, 19). Multiage -käsite eroaa edellisistä. Multiage-luokissa ikä ja luokka-asteet sekoitetaan, se on ensimmäinen askel luokattomuuteen. Luokat on muodostettu harkitusti kasvatuksellisen ja pedagogisen hyödyn vuoksi. (Peltonen 2002; Korpinen 2010, 19.) Peltosen (2002,53) mukaan multiage-opetus on koko koulun organisaation läpäisevä kasvatustilasto. Olaiya (2001) määritelmä multiage-luokalle on ”*natural community of learners*”.

TAULUKKO 2. Multiage-luokkayhteisön perusolettamuksia. (Olaiya 2001.)

---

Lapsi on kokonaisvaltainen oppija.

Lapset kehittyvät samojen kehitystasojen kautta, mutta eri aikaan ja eri tavoilla.

Tapa, jolla lapset kokevat itsensä ja heidän oppimiskykynsä, vaikuttaa jokaiseen oppimisprosessiin.

Lapset oppivat parhaiten aktiivisten menetelmien kautta vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa.

Lapsille ei voida antaa tietoa, vaan heidän tulee työstää sitä itse.

Oppiminen on prosessi, joka riippuu sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

Lapset oppivat vuorovaikutustapoja ja tunteita, kun heille annetaan useita mahdollisuuksia jakaa oppimiaan asioita muille erilaisilla menetelmillä.

Lapset oppivat matematiikan taitoja ja prosesseja parhaiten, kun heitä kannustetaan tutkimaan ja ratkaisemaan matemaattisia ongelmia spontaaneissa ja järjestetyissä tilanteissa.

Lapset oppivat parhaiten kun oppimisympäristö on hyvin organisoitu, mutta joustava ja oppilaiden kehitystaso on huomioitu kannustavasti.

---

Whole schooling -malli perustuu yhdysluokkaopetuksen periaatteille. (Peterson & Taylor 2009.) Mallissa oppilaat opiskelevat yhdessä inklusiivisessa ja heterogeenisessä yhteisössä, jossa opiskelee noin 24 oppilasta. Tavoitteena on kasvattaa oppilaista vaikuttavia kansalaisia yhteiskuntaan. Joukossa on lahjakkaita oppilaita, erilaisia eettisiä ja kulttuurisia taustoja sekä oppilaita, joilla on kognitiivisia vaikeuksia. Kaikki oppilaat työskentelevät omien tavoitteiden mukaisesti. (Peterson & Taylor 2009.)

Yhdysluokissa yhteistoiminnallisen opetuksen muodot ovat suosittuja, koska ne sopivat hyvin heterogeeniseen luokkaan ja eri-ikäiset oppilaat oppivat toinen toisiltaan (Peltonen 2002, 57). Hyyrö (2015, 170) muistuttaa, että yhdysluokkiin soveltuvat opetusmenetelmät ja -tekniikat sopivat myös erillislukkiin ja kaikkiin yhteistoiminnallisesti toimiviin opetusryhmiin ja tilanteisiin. Mason & Burns (1995, 42–43) toteavat, että yhdysluokkien suosituimmassa opetusmenetelmässä opetetaan läksy yhdelle luokalle, kun toinen luokka työskentelee. Tätä kutsutaan sekoitusryhmästrategiaksi, jolloin luokka jaetaan eri ryhmiin joissakin aineissa, yleensä matematiikan ja äidinkielen tunneilla, ja opetetaan yhtenä ryhmänä muissa aineissa. Peltonen (2002) toteaa tämän olevan hyvin yleinen opetustapa myös Suomessa.

Hyyrön (2015, 95) mukaan vuorokurssijärjestelmällä tarkoitetaan sitä, että oppilaat on jaettu luokka-asteen perusteella ja opetus järjestetään vuorotellen. Silloin kun toista ryhmää opetetaan, toinen ryhmä tekee hiljaista työtä. Vuorokurssijärjestelmä joutaa Juurikkalan (2007, 18) mielestä romukoppaan, kun kunkin koululaisen tulisi seurata omaa, henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Oppilaita ryhmitellään yhdysluokissa harvoin yli luokkarajojen, vaikka tämä voi saada aikaa positiivisia saavutuseroja ja antaa opettajalle enemmän aikaa suoraan ohjaukseen (Peltonen 2002). Yhdysluokkapedagogiikassa opetusjärjestelyinä käytetään myös eriyttämistä, hyödynnetään oppilaiden erikäisyyttä sekä kummi- ja apuopettajatoimintaa (Kilpeläinen 2010, 81).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 38) todetaan, että kunnan opetussuunnitelman on sovellettava yhdysluokkaopetukseen ja pienille kouluille. Opetus yhdysluokissa voidaan toteuttaa kokonaan oppilaiden

vuosiluokkien mukaisesti tai osittain vuorokurssiperiaatetta noudattaen. Mikäli yhdysluokan eri vuosiluokilla on joissakin aineissa erilaiset viikkotuntimäärät, oppiaineiden vuosiviikkotunnit voidaan jakaa myös osiin ja siten tasata oppiaineiden opetustunnit. Oppiaineiden opetustunteja tasattaessa tulee aina turvata oppilaan oikeus opetussuunnitelmassa määriteltyyn kokonaistuntimäärään. (POPS 2014, 38, 45.) Jos opetus vuosiluokassa toteutetaan vuosiluokkiin sitomattomana, niin oppimäärä määritellään opetussuunnitelmassa opintokokonaisuuksina jakamatta sitä vuosiluokkiin (POPS 2014, 38).

Yhdysluokkaopetuksessa opettaja pääsee toteuttamaan ongelmakeskeistä, eheyttävää opetusta, joka hyödyntää ympäristön asiantuntemusta ja elinkeinoelämää (Korpinen 2010, 24.) Kilpeläinen (2010, 81) toteaa, että opettajat hyödyntävät opetusjärjestelyissään yhdysluokkaopetuksessa oppilaiden eri-ikäisyyttä sekä kummi- ja apuopettajatoimintaa, yhteistoiminnallisia ja oppilaskeskeisiä oppimismenetelmiä. Ongelmakeskeisyys, kokemuksellinen oppiminen sekä tutkimalla ja tekemällä oppiminen ovat yhdysluokkaopetuksen vahvuuksia. Eri-ikäisistä koostuvassa luokkayhteisössä on Olaiyan (2001) mukaan paljon potentiaalia, kunhan vaan opettaja on sitoutunut huolenpitoon ja ottaa huomioon oppilaiden taitotason ja pätevyyden. Yhdysluokkien kaikkein myönteisimpänä piirteenä voidaan pitää sosiaalisen kasvatuksen rikkautta ja monipuolisuutta (Laukkanen 1981, 92).

## 2.5 Pedagogisia näkemyksiä eri-ikäisten yhdessä oppimiseen

Eri-ikäisten yhdessä oppimisen perustuksena voidaan pitää myös kehityspsykologian uranuurtajan Vygotskyn (1986) esittämiä ajatuksia. Hänen mukaansa yksilö oppii parhaiten yhteistyössä itseään kokeneemman ja älyllistä tukea tarjoavan henkilön kanssa. Scaffolding on käsite, joka on syntynyt lähikehitysvyöhykkeen pohjalta (Bakurst & Shanker 2001). Scaffoldingilla tarkoitetaan tukea, jonka ohjaaja järjestää oppilaalle tämän tarpeiden mukaisesti (Kyrö-Ämmälä 2007, 66–67). Scaffolding voidaan nähdä rakennustelineenä,

jonka avulla oppilas pystyy yltämään tiedonrakentamisessa ylemmäs, kuin mihin hän yltäisi ilman tukea. Lähikehityksen vyöhykettä on tutkittu myös niin, että tuki voi olla myös muu kuin ihminen. Se voi olla myös esimerkiksi kirja, video tai tietokoneohjelma. (Tynjälä 2004, 49.) Eskelä-Haapanen (2012) toteaa, että oppilaan lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen ja hänen ohjaaminen scaffoldingin avulla auttaa opettajaa eriyttämään opetusta ja ohjaamaan nykypäivän heterogeenisiä luokkayhteisöjä.

Lapsen kehitystasoa kuvaava lähikehityksen vyöhyke voidaan Vygotskyn (1986) ajattelun perusteella määritellä yksinkertaistettuna kahdella tavalla. Ensinnäkin se määrittyy alarajalla sen mukaan, mihin lapsi itsenäisesti kykenee ja toisaalta ylärajalla siinä, mihin lapsi pystyy tiedollisesti kehittyneemmän henkilön avulla. Kyrö-Ämmälä (2007, 64-65) toteaa vuorovaikutuksen olevan opetustilanteessa merkittävä tekijä, koska opetus etenee keskustellen. Opettaja saa näin ollen koko ajan tiedon siitä, miten lapsi ymmärtää opetettavan asian. Opettajan tehtävänä on määritellä oppilaantuntemuksensa avulla kunkin oppilaan kehitystaso tällä hetkellä ja opetuksensa alimmat ja ylimmät tasot ja sitten suunnattava opetus näiden tasojen väliin. Oppilaan tiedossa olevat osatavoitteet auttavat oppijaa etenemään kohden lopullista tavoitetta.

Myös Montessorikoulussa eri-ikäiset oppilaat työskentelevät samoissa ryhmissä. Vanhemmat lapset voivat auttaa nuorempiaan, jolloin molemmat sosiaalistuvat ja oppivat kunnioittamaan ryhmän muiden jäsenten tarpeita. Samalla lapset ottavat toisiltaan vinkkejä kehitykseen ja nuoremmat lapset ihailevat vanhempia ja ottavat näistä mallia. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 47; Lauriala 1987; Stuart ym. 2006.) Luokkayhteisö on luonnollinen yhteisö, jossa opetus järjestyy paljon suotuisammin kuin monesti luullaan (Olaiya 2001). Opettajan rooli on pysytellä taustalla, ohjata ja tarvittaessa tukea (Hyvärö 2015, 62).

Daltonin avoimen koulun mallissa luokkatasoista on luovuttu ja opetuksessa käytetään monimuotoisia opetusmenetelmiä. Lasten on sallittava jatkaa keskeytyksettä työtään silloin, kun ovat kohdanneet kiinnostavan haasteen ja syventyneet siihen. Näin lapset oppivat paremmin ja myös

oppiminen on laadukkaampaa, kun he saavat perehtyä heitä kiinnostaviin asioihin. (Hyyrö 2015, 64.)

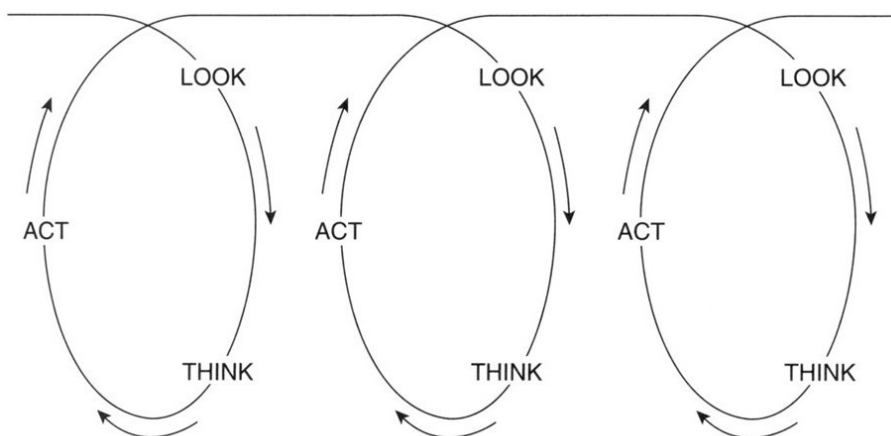
Freinet -pedagogiikassa on neljä toisiaan tukevaa perusajatusta: työ, vuorovaikutus yhteiskunnan kanssa, ajatus koulusta tasa-arvoisena sosiaalisena yhteisönä sekä käsiteltävien asioiden yhteys lapsen oikeaan elämään. (Hyyrö 2015, 67.) Nämä ovat periaatteita, joita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan tänäkin päivänä. Opettajan rooli Freinet-pedagogiikassa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) nähdään samankaltaisena. Opettaja rooli on olla rohkaisijana, neuvonantajana, innostajana ja avun antajana (Hytönen 1987; Herlin 2011, 240).

Kaikkien oppilaiden tukeminen tasapuolisesti ja yksilöllisesti on haaste nykypäivän koulutuksen järjestäjille. Haasteeseen pystytään vastaamaan monen ikäisistä koostuvan, yhteistoiminnallisen luokkayhteisön avulla. Siinä oppilaita pystytään tukemaan yksilöllisesti ja inklusiivinen kasvatus sekä opetus mahdollistuvat. (Stuart ym. 2006.) Luokkarajat rikkovaa oppimiskulttuurin muutosta esitetään Pisa-tutkimuksiin perustuvassa Oma linja-tutkimushankkeessa. Oppimistulokset ovat heikentyneet ympäri Suomen ja Suomalainen koulu ei ole enää oppilaille tasa-arvoinen. Oppilaiden eriarvoisuus on lisääntynyt toisten oppilaiden ollessa oppimistuloksissa keskimäärin 1,5vuotta, mutta jopa seitsemän vuotta edellä toisia oppilaita. Peruskoulun aikana kelkasta pudonneen nuoren on vaikeaa saada muita kiinni enää myöhemmin ja syrjäytyneiden nuorten määrä lisääntyy. Peruskoulun kesto ja sisältöjä tulisi muuttaa joustavammiksi, koska joustavampi koulu tukee nuorta paremmin, kuin nykyinen jäykkä peruskoulurakenne. Opetusta ei sidota vuosiluokkiin, vaan otetaan lähtökohdaksi tietyn tason saavuttaminen peruskoulun aikana ja luodaan oppilaille yksilölliset opintopolut tason saavuttamiseksi. Peruskoulun sisältöä tulee uudistaa siten, että oppilas voi suuntautua opinnoissaan nykyistä enemmän omien kiinnostustensa ja tulevaisuuden suunnitelmiensa mukaisesti. Tuntijaosta tulee tehdä nykyistä valinnaisempi. Oma linja -hanke jatkuu vuoteen 2021. Tutkimukseen osallistuu 3500 nuorta yhteensä 30-40 koulusta. (Väljärvi 2016.)

### 3 TUTKIMUSMENETELMÄT

#### 3.1 Opiskelijana toimintatutkimuksen matkassa

Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hanke alkoi tutkimuskohteena olevassa alakoulussa toimintatutkimuksen look-vaiheella (Stringer 2014). Lokakuussa 2015 Kouluyhteisö ja yhteiskunta -kurssilla kävin yhtenä opiskelijaryhmän jäsenenä koululla havainnoimassa opetusta sekä välituntitoimintaa. Haastattelimme opettajia ja oppilaita eri-ikäisten yhteistyöstä koululla. Perehdyimme toimintatutkimuksen kehykseen sekä hankkeen keskeisiin käsitteisiin. Aihe kiinnosti minua ja ilmoitin halukkuuteni liittyä hankkeeseen pro gradu -tutkimuksen tekijänä.



KUVIO 2. Toimintatutkimuksen kaavio. (Stringer 2007.)

Toimintatutkimuksessa edetään tilanteen arvioivasta tarkastelusta toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen syklisesti toistuvien vaiheiden, look-think-act, kautta. Saavutettujen tulosten pohtiminen jokaisen vaiheen jälkeen yhdessä koko kouluyhteisön kanssa on olennaista. Sen pohjalta suunnataan ja kehitetään

toimintaa eteenpäin (Stringer 2014). Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hankkeessa on tavoitteena, että yhteisen tavoitteen toteuttamiseksi osallistutaan mahdollisimman laajasti kouluyhteisössä. Näin kehittämistyö aiempien ja uusien toimintamuotojen parissa onnistuu paremmin ja niistä tulee mahdollisesti pysyviä osallistumisen muotoja. (Lestinen & Valleala 2015, 15–16.)

Toimintatutkimus on suosittu tutkimustyyppi erityisesti kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksissa. Se mahdollistaa opettajan ja tutkijan roolien yhdistymisen sekä teoreettisen tiedon tuomisen kasvatustyöhön. (Linnansaari 2004, 113.) Stringerin (2014) mukaan toimintatutkimus sopii opettajan päivittäiseksi kehittämisen työvälineeksi. Tässä tutkimuksessa olin tutkijana toimintatutkimukselle tyypillisesti mukana aktiivisessa roolissa tutkittavien kanssa. (Kuula 1999, 11–13; Eskola & Suoranta 2008, 126–128.)

Opiskelijaryhmämme yhteistyö jatkui koulun kanssa helmikuussa 2016 integroivat oppimiskokonaisuudet -kurssin parissa, toimintatutkimuksen think-vaiheella (Stringer 2014). Suunnitteluvaiheessa pyrimme hyödyntämään syksyn tutkimustietoa look-vaiheesta. Tehtävämme oli suunnitella ja toteuttaa kulttuuripäivä koululla yhteistyössä 3. luokan kanssa. Kulttuuripäivän aiheen parissa oli tarkoitus jatkaa myös tämän tutkimuksen yhteisöpäivien ajan. Kulttuuripäivä toteutui vedenalaisen maailman parissa maaliskuussa 2016 ja toimintatutkimuksessa oltiin act-vaiheessa (Stringer 2014).

Act-vaihe (Stringer 2014) jatkui kevättalven 2016 mittaan yhteisötaiteen työpajoja suunniteltaessa yhdessä koulun yhteysopettajan kanssa. Eri-ikäisten oppilaiden yhdessä oppimisen näkökulma yhteisöllistä oppimiskokonaisuutta rakennettaessa pidettiin koko ajan mielessä. Tavoitteena oli yhteisötaiteen tavoin, että oppilaiden oma kädenjälki tulisi näkyä lopputuloksessa, eikä lopputulos olisi ennalta määritelty (Kantonen 2005, 49). Yhteisötaidepäivissä aika oli kuitenkin rajallinen ja meillä tuli opiskelijoina olla kohtuullisen selvä visio lopputuloksesta, toisin kuin yhteisötaiteessa yleensä.

Yhteisötaidepäivät toteutuivat huhtikuussa 2016 osana perusopetuksen monialaisten opintojen käsityön ja kuvataiteen soveltavien kurssien kurssisuoritusta. Toimin tämän tutkimuksen aineistonkeruupajassa

ensimmäisenä pajapäivänä osallistuvana havainnoijana ja toisena pajapäivänä työpajan ohjaajana. Molempina päivinä toimin myös lasten haastattelijana. Yhteisöperustaisuus ja yhteistoiminnallisuus toimijoiden kesken olivat oleellinen osa yhteisötaidepäiviä, kuten toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu (Stringer 2014). Toimintatutkimuksen kaksoistehtävä eli toiminnan, erityisesti sosiaalisen toiminnan, tutkiminen ja kehittäminen olivat oleellista. Teoriaa ja käytäntöä ei nähty toisistaan erillisenä, vaan pikemminkin saman asian eri puolina. Ajatuksena oli, että teoria on sisällä käytännöissä ja päinvastoin. (Heikkinen 2001, 170–171.) Toimintatutkimuksen kehys näyttäytyikin samankaltaisena oman käsitykseni kanssa kasvatustyön luonteessa ja sen kehittämisestä. Siksi hankkeen tarjoamaan viitekehukseen on ollut helppo sitoutua opiskelijana, tutkijana ja kasvattajana.

Heikkinen (2001) toteaa, että toimintatutkimusta voidaan kutsua tutkimusmenetelmän sijasta tutkimusstrategiaksi, jossa voidaan käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä. Se on melko väljä ja helposti sosiaalitieteisiin sovellettava. (Heikkinen 2001, 170, 183). Keskeistä on pyrkimys tutkimuskohteen tai tutkittavan asiantilan muutokseen ja kehittymiseen tai asiantilojen parantamiseen ja edistämiseen (Kuula 1999; Stringer 2014).

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, koska halusin selvittää tutkimukseen osallistuvien kokemuksia sekä yhteisötaidepajoissa esiintyviä yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteitä. Oppilaiden keskuudessa esiintyvät yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteet kiinnostavat minua ja haluan oppia yhteistoiminnallisuudesta lisää. Kiviniemi (2015, 80) toteaa, että laadullista tutkimusprosessia voi luonnehtia tutkijan oppimisprosessiksi, jossa tutkijan tietoisuutta pyritään kasvattamaan tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on, että kyse on vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, ei niinkään etukäteen hahmotetun testauksesta (Kiviniemi 2015, 78). Aineiston hankkimiseksi valitsin menetelmät, joiden avulla saisin selville oppilaiden kokemuksia. Metodeiksi valitsin osallistuvan havainnoinnin ja puolistrukturoidun teemahaastattelun. (Patton 2002, 145.) Pyrin lähestymään tutkittavaa ilmiötä avoimin silmin. Toisaalta



laadullista tutkimusta tarkasteltaessa minun tuli ymmärtää se, että en pysty sanoutumaan irti arvoistani, sillä juuri ne auttavat ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Pyrin luomaan tutkimukselle syvällistä, kuvailevaa ja ymmärrystä lisäävää tietoa ilmiöstä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.)

Tämän laadullisen toimintatutkimuksen tutkimusotteena on tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle tyypillistä on, että käsiteltävä aineisto muodostaa jollakin tavalla kokonaisuuden, joka pyritään kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma, tapahtumasarja tai prosessi (Yin 1994). Tässä tutkimuksessa tapaus on yhteisötaidepäivien yhden pajan pajatoiminta kahtena eri päivänä ja siellä yhteistyössä toimineet 1.-3.-luokkalaisten oppilaat. Saarela-Kinnusen & Eskolan (2001) mukaan tapaustutkimuksen vahvuus on sen kokonaisvaltaisuus. Tapaustutkimuksessa kohteena on usein yksi tai pieni joukko tapauksia, joista pyritään muodostamaan mahdollisimman perusteellinen kuvaus tapauksen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen takaamiseksi. Yin (1994) toteaa, että tapaustutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja selittämään tutkittavaa ilmiötä pääasiassa miten- ja miksi-kysymysten avulla (Yin 1994: 5–13). Tapaustutkimuksen aineisto voidaan kerätä useiden eri menetelmien avulla ja tapaustutkimus sopii erityisesti opetuksen kehittämiseen ja opetustapahtumien tutkimiseen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158, 166).

### 3.2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimustehtävänä on selvittää, minkälaisia ajatuksia peruskoulun 1.-3.-luokan oppilailla on eri-ikäisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä opetuskokeiluna järjestettyjen yhteisötaidepäivien aikana. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten peruskoulun 1.-3.-luokkalaisten oppilaat kokevat yhdessä työskentelyn eri-ikäisten oppilaiden kesken yhteisötaidepajoissa?
2. Minkälaisia yhteistoiminnallisia piirteitä esiintyy peruskoulun 1.-3.-luokkalaisten oppilaiden keskuudessa yhteisötaidepajoissa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys nostaa esiin lasten kokemukset eri-ikäisten oppilaiden välisestä yhteistyöstä. Lasten osallisuus on tärkeä osa kouluyhteisön ja yhteisöllisen oppimisen kehittämistä peruskoulussa. Toinen tutkimuskysymys on muotoiltu siten, että analysoimalla osallistuvan havainnoinnin kenttämuistiinpanoja ja työpajoissa videoitua aineistoa sekä teemahaastattelun avulla saatuja lasten vastauksia nostetaan työpajojen yhteistoiminnallisuuden piirteitä esiin. Oppilaiden ajatuksia hyödynnetään, kun kehitetään eri-ikäisten yhdessä oppimisen yhteistoiminnallisia menetelmiä yhteisötaiteen avulla peruskoulussa.

### 3.3 Esiymmärrys

Laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen vaikuttavat omat arvoni ja asenteeni. Tutkijana minun tulee olla tietoinen niistä. Sen vuoksi avaan arvojeni sekä kasvatus- ja oppimiskäsitystäni tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ja arvoperustan, kuvailun ja tulkinnan ymmärtämiseksi. Lopuksi kuvaan myös esiymmärrystäni yhteistoiminnallisesta eri-ikäisten yhdessä työskentelystä ilmiönä. Esiymmärrykseni ja tietotaitoni eri-ikäisten yhdessä oppimisesta ovat muuttuneet ja kasvaneet koko vuoden ajan toimintatutkimuksen edetessä. Mitä enemmän olen syventynyt eri-ikäisten yhdessä oppimiseen, sitä luontevammalta toimintatavalta se tuntuu. Kirjoitin tämän esiymmärrykseni tätä tutkimusta varten jo tutkimussuunnitelmavaiheessa, jotta esiymmärryksen kirjoittamiseen ei olisi vaikuttanut osallistuva havainnointi, lasten haastatteleminen tai omat kokemukset pajatoiminnasta.

Arvoni perustuvat lapsuuden itsearvoiselle merkitykselle. Jokainen lapsi ja aikuinen on tärkeä juuri sellaisena kuin on. (POPS 2014.) Kasvattajana arvoperustani on humanistinen, pyrin kaikkia kunnioittavaan elämänasenteeseen ja haluan uskoa jokaisesta ihmisestä hyvää ja nähdä ihmisen hänen vahvuuksiensa kautta. Näen ihmisen aktiivisena toimijana, joka haluaa auttaa toisia. Jotta voin tukea lapsen suotuisaa kasvua ja hyvinvointia, minun tulee tunnistaa lapsen sisäiset kasvu- ja kehitystarpeet, esimerkiksi Vygotskyn

(1986) lähikehityksen vyöhykkeen avulla. Katson opettajana ja vanhempana lapsen maailmassa tapahtuvia asioita aina ensin lapsen silmin ja lapsen elämäkokemukseen, elämäntilanteeseen, kykyihin ja käsityksiin itsestään peilaten. Pyrin opettaessani tasa-arvoisuuteen ja huomioimaan oppilaan omat lähtökohdat ja kokemusmaailman. Tämän vuoksi halusin tässä tutkimuksessa perehtyä juuri oppilaiden ajatuksiin ja siihen, millaisia yhteistoiminnallisia piirteitä yhteisötaidepajoissa lasten kesken esiintyy.

Uskon ja luotan siihen, että jokainen oppilas oppii. Pyrin luomaan oppimisympäristön ja opetusmenetelmät aina sellaisiksi, että oppilaalla on mahdollisuus oppia. Ajattelen oppimisen olevan sitä, että kasvaa tiedon mukana aktiivisesti toimien omien vahvuuksien kautta, yhteistyössä muiden kanssa. (Unesco 2004.) Pyrin tunnistamaan aina ensin oppilaiden vahvuudet ja kuuntelemaan heidän mielipiteensä, niiden pohjalta opetuksen eriyttäminenkin onnistuu kokemukseni mukaan hyvin. Unescon (2004) mukaan oppimisympäristö on merkittävä taustatekijä oppimisessa. Oppimisympäristöön vaikuttavat koko kouluyhteisö, opettaja, opetussuunnitelma, menetelmät ja ennen kaikkea tavoitteisiin pohjautuva arviointi ja tavoitetietoinen työskentely. Hyvä oppimisympäristö pystytään luomaan yhteistoiminnallisten menetelmien laajamittaisella käytöllä koko kouluyhteisössä.

Esiymmärrykseni mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhdessä työskentely toisten oppilaiden kanssa ovat isolle osalle oppilaista helppoa ja mieluista yhteisötaidepajoissa. Erityisesti tällaisena teemapäivänä oppilaat nauttivat, kun ulkopuoliset opiskelijat tulevat ohjaamaan koulutyöstä poikkeavaa koulupäivää. Isommille oppilaille teemapäivä on iloa pienten oppilaiden kanssa työskentelystä. Pienemmille oppilaille päivä voi olla jännittävä ja stressaavakin, kun toimitaan isompien oppilaiden kanssa ja tärkeät arkirutiinit rikkoutuvat. Pajatoiminnassa voi esiintyä myös tympääntymistä ja motivoitumisvaikeuksia tekemiseen ja pajatoiminnan pisteet eivät välttämättä motivoi kaikkia oppilaita. Motivoitumisongelmien kautta voi esiintyä häiriökäyttäytymistä ja uuden aikuisen uhmaamista työpajapäivien aikana.

Tiedostan sen, että yhteistoiminnallinen työskentely vaatii oppilailta paljon erilaisia taitoja tällaisena pajapäivänä. Oppilaiden tulee osata toimia luokkarajojen yli mahdollisesti vieraidenkin oppilaiden kanssa, heidän tulee osata neuvotella, auttaa toista ja ratkaista yhdessä ongelmia. Uskon, että pajatoiminnassa esiintyvät yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteet riippuvat paljon siitä, minkälaisissa ryhmissä oppilaat työskentelevät. Oppilaat tarvitsevat myös meidän aikuisten apua, eivätkä he välttämättä osaa luontaisesti työskennellä pelkästään toisten oppilaiden kanssa. Mielenkiinnolla seuraan, onko joukossa lapsia, joilla on vaikeuksia tehdä luovaa työtä ja miten he toimivat yhteisissä tilanteissa. Opiskelijoina meidän tulee varautua myös tilanteisiin, joissa toisen oppilaan kanssa tehtävä työ ei onnistu tai toimintaa pitää eriyttää tavalla tai toisella.

Yhteisötaidepajassa esiintyy esiymmärryksen mukaan yhteisöllisen oppimisen piirteinä yhteistä tavoitteiden asettelua, yhdessä ideointia ja kaverin auttamista. Uuden asian oppimista tai uuteen asiaan syventymistä en usko tällaisessa kahden päivän lyhyessä pajatoiminnassa tapahtuvan. Oppilaat ottavat vastuuta omasta ja kaverinkin tekemisestä pajapäivänä ja he kokevat ne mukavana vaihteluna kouluarkeen. Yhteistoiminnalliselle työskentelylle oleellinen positiivinen sosiaalinen riippuvuus ei välttämättä tule esille näin lyhyen pajatoiminnan aikana.

Käsitän yhteisötaiteen ja toimintatutkimuksen roolit hyvin samankaltaisina. Molemmissa on pyrkimys kehittää yhteisön, tässä tapauksessa, koulun käytäntöjä yhteistyössä kouluyhteisön kanssa. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhdysluokkaopetus ovat toivottavasti minulle tulevaisuuden työkaluja, kun tavoitteenani on päästä kehittämään eri-ikäisten yhteistyötä päiväkotij- ja koulutoimijoiden kesken. Yhteistyön kehittäminen esimerkiksi taito- taideaineiden avulla olisi luonnollinen ja kaikkia ikäluokkia palveleva yhteistyömuoto. Taito- ja taideaineiden tuntimäärät ovat vähentyneet koulujen arjesta ja uskon, että yhteisötaiteen monimuotoisuudesta voitaisiin löytää yhtymäkohtia myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Näin yhteisötaide voitaisiin tuoda kiinteästi eri-ikäisten yhteistyön

toimintamuotoihin. Se toisi mielekkyyttä oppimiseen ja tarjoaisi mahdollisuuden lisätä taito- ja taideaineita kouluun osana ilmiölähtöisiä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Uskon, että yhteisötaide antaisi enemmän mahdollisuuksia luovuuteen ja erilaisten yhteistoiminnallisten taidemuotojen toteuttamiseen.

Käsitykseni mukaan yhteisötaidepäivien pajatoiminnassa autetaan, ideoidaan ja luodaan uutta yhteistoiminnallisesti hyvässä yhteistyössä oppilaiden kesken. Oppilaat tunnistavat sen, että ryhmässä työskennellessään heidän tulee osata ottaa vastuuta omasta ja kaverin tekemisestä. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole helppoa oppilaille, varsinkaan jos he eivät ole tottuneet tämän tyyppiseen työskentelyyn. Positiivinen sosiaalinen riippuvuus voi olla hankalaa havainnoida näin lyhyen yhteistoiminnallisen työskentelyn aikana.

### 3.4 Tutkimuksen ontologinen ja epistemologinen asema

Lincolnin & Guban (2013, 37) mukaan kautta historian filosofit ovat perustelleet tiedon muodostumisen ja tutkimuksen pohjautuvan neljän perustavanlaatuisen oletuksen tai kysymyksen varaan. Ensimmäinen ontologinen oletus vastaa kysymyksiin, mitä voidaan tietää eli mikä on totuuden luonne ja miten tieto saavutetaan. Ontologinen oletus vastaa kysymykseen tutkimuksen todellisuudesta ja sen luonteesta. Todellisuus on tutkimukseen osallistuvien henkilöiden sekä tutkijan että tutkittavien kokema. (Lincoln & Guba 2013, 37.) Laadullisessa tutkimuksessa se on subjektiivinen ja moninainen. Tämä tutkimus toteutui alakoulussa oppilaiden omassa luonnollisessa toimintaympäristössä. Koulu ympäristönä oli tuttu minulle tutkijana kuin myös oppilaille oppimisympäristönä.

Toinen perustavanlaatuinen kysymys tiedon muodostumisessa on epistemologinen. Se selvittää tiedon luonnetta eli mitä voimme tietää ja onko tietäminen ylipäänsä mahdollista. Se kertoo tutkijan eli minun ja tutkittavien eli oppilaiden välisestä suhteesta. Tutkimukseni toteutui vuorovaikutuksessa

tutkittavien kanssa, kuten toimintatutkimuksen (Stringer 2014) luonteeseen kuuluu. Tutkijana osallistuin tutkimukseen osallistuvana havainnoijana, opettajana sekä haastattelijana. Oma työkokemukseni oppilasryhmien havainnoinnista ja työskentelystä kouluyhteisössä auttoi luomaan luotettavan suhteen oppilaiden ja minun välille.

Lincolnin & Guban (2013, 37) kolmas metodologinen kysymys vastaa siihen, mitä on tehty, jotta tieto on saavutettu. Se määrittelee tutkimuksen prosessin eli menetelmät ja analyysitavat (ks. luvut 3.6 & 3.7).

Neljäs, aksiologinen kysymys, määrittää arvojen roolin, joka laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä. Tutkimus on arvolatautunutta ja olen tulkinut aineistoa omaan kokemusmaailmaani ja esiyymmärrykseen perustuen. (Lincoln & Guba, 2013, 37.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja kokonaisvaltaisen ymmärtämisen vuoksi omat ”silmälasit”, joiden takaa tarkastelen tutkimusta sekä omat arvot ja kasvatusta ja oppimiskäsitys, tutkimuksen esiyymmärrys ja ontologinen sekä epistemologinen asema oli oleellista määrittellä tarkasti.

Tämä tutkimus pohjautui sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tässä tutkimuksessa halusin nähdä oppilaiden työskentelevän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja uskoin heidän kykyynsä työskennellä yhdessä. Työpajoissa, joissa aineisto kerättiin, olennaista oli vuorovaikutus ja sen luonne oppilaiden välisessä työskentelyssä. Oppilaita ohjattiin yhteisölliseen työskentelyyn, koska nähtiin, että sosiaalinen vuorovaikutus on välttämätöntä oppimiselle ja tiedon muodostumiselle. Kognitiiviset prosessit aktivoituvat ihmisten välisissä sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2007; Tynjälä 2004.) Konstruktivistisessa tiedonkäsityksessä tieto on aina subjektiivista ja vaikka tieto rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, se ei ole ulkoa annettua tai siirrettyä, vaan siihen liittyy aina yksilön omat kokemukset ja ennakkotiedot. (Aho ym. 2003). Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan oppimisen kokonaisprosessia. (Uusikylä & Atjonen 2002.) Konstruktivistisen tiedonfilosofian perusteella meillä ei ole mahdollisuutta tavoittaa todellisuutta ainoastaan aistihavaintojemme pohjalta, vaan todellisuus muodostuu ihmismielen sisäisiin rakenteisiin pohjautuen. Rakenteet ovat nykyihmisellä

koko ajan muuttuvat ja ne rakentuvat sen mukaan mitä ihminen kokee ja näkee. Tieto ei näin ollen voi koskaan olla absoluuttista vaan se muuttuu ja rakentuu eri tavalla erilaisissa kulttuureissa. (Tynjälä 2004.) Käytännössä sellainen tieto, joka osoittautuu toimivaksi juuri sillä hetkellä, on totuutta.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohtana ovat tietyt ihmislajille ominaiset toimintaprosessien ja niiden säätelyn ehdot. Niiden puitteissa opitaan sisällöt, merkitykset ja toimintakeinot, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Uusi tieto rakentuu jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Oppimisprosessin yleispiirteet ovat kaikille samat, mutta sisällöt riippuvat yksilön kokemasta todellisuudesta ja siitä, miten ihminen näkee itsensä osana sitä. Oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys oppimisessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Tynjälä (2002) toteaa, että sosiokonstruktivistiselle opettamiselle on tyypillistä nähdä opettaminen tiedon siirron sijaan oppimisprosessin ohjaamisena.

### 3.5 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutui peruskoulussa, jossa on 1.-3.-luokat. Peruskoulu on pieni kyläkoulu, jonka yhteydessä toimii myös päiväkoti. Koulussa toimitaan erillisluokissa niin, että jokaisella luokka-asteella on oma opettajansa. Yhteisötaideprojekti toteutui kahtena peräkkäisenä perjantaina huhtikuussa 2016. Projektipäiviin osallistuivat kaikki koulun oppilaat ja opettajat. 1.-3.-luokkalaisia oppilaita koulussa on noin viisikymmentä ja opettajia kolmelle luokalle sekä avustavaa henkilökuntaa. Työpajapäivinä paikalla oli noin 40 oppilasta. Molempina päivinä luokanopettajaopiskelijat toteuttivat kolme pajaa. Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään koulun opettajien toimesta ja jokainen ryhmä työskenteli kahdessa yhteisötaidepajassa. Yksi ryhmä koostui 10-14 lapsesta, jotka olivat ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan oppilaita.

### 3.6 Osallistuva havainnointi ja haastattelu aineistonkeruumenetelminä

Keräsin tutkimusluvut (LIITE 1) maaliskuussa 2016 oppilaiden vanhemmilta. Jokaisella oppilaalla oli lupa osallistua pro gradu -tutkielman työpajaan sekä työpajojen videointiin. Haastattelulupa oli neljää oppilasta lukuun ottamatta kaikkien lasten vanhemmilta.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein ihmistä tiedonkeruun välineenä. Saarela-Kinnusen & Eskolan (2001, 168) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä useat eri aineistohankintamenetelmät. Bogdan ja Biklen (2007, 82) toteavat, että useimmat laadullisen tutkimuksen tekijät keräävät aineiston kentällä. Tässä tutkimuksessa kenttätöön muotoina olivat osallistuva havainnointi, työpajojen ohjaaminen sekä oppilaiden haastattelut. Stringerin (2014) mukaan toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkija toimii useassa eri roolissa aineistoa kerätessään. Laadullinen tutkimus on sitä luotettavampi, mitä enemmän on käytetty erilaisia menetelmiä aineiston keruussa. Tätä kutsutaan tutkimuksessa triangulaatioksi. (Bogdan & Biklen 2007, 115–116; Patton 2002, 555–556.)

Työpajoissa, joissa keräsin aineiston, työskenteli molempien päivien aikana samat kaksi oppilasryhmää. Työmenetelminä aineistonkeruupajoissa olivat yhteistoiminnallinen kierrätysmateriaalitaide sekä runojen kuvittaminen. Tavoitteena oli, että kaikkien työpajojen yhteisötaiteen tuotokset kootaan toisena pajapäivänä yhteiseen vedenalaiseen maailmaan koulun käytävälle yhteistyössä oppilaiden kanssa. Kerroin oppilaille videokamerasta ja osallistuvasta havainnoinnista pajatyöskentelyn alussa. Kerroin myös, että tutkin eri-ikäisten yhdessä oppimista ja että jokaisen oppilaan vanhemmalta on saatu lupa videokuvaamiseen. Lapset olivat kiinnostuneita videokamerasta ja minun tekemistä muistiinpanoista, mutta unohtivat ne nopeasti aloittaessaan työskentelyn. Ensimmäisenä pajapäivänä toimin osallistuvana havainnoijana toisen opiskelijan ohjatessa pajaa. Toisena pajapäivänä ohjasin pajan toimintaa, koska muita opiskelijoita tarvittiin toisissa työpajoissa työpajojen toiminnallisemman luonteen vuoksi.



Määrittelin osallistuvalla havainnoinnilla ja lasten haastatteluille yhteiset teemat, jotta minun olisi helpompaa suunnata omaa tarkkaavaisuuttani. Teemat olivat: 1. Mitä oppilaat tekevät yhdessä?, 2. Keskustelut lasten kesken sekä 3. Tunnelma ja kokemukset. Merkitsin kenttämuistiinpanoihin teemoihin sopivia lasten välisiä vuorovaikutustilanteita, jotta löytäisin niitä videoilta myöhemmin. Ensimmäisenä päivänä katsoin tilanteita sivusta ja pyrin olemaan vaikuttamatta työpajan tapahtumiin. Tämä ei kuitenkaan täysin onnistunut, koska en voinut sivuuttaa lasten minulle osoittamiani kysymyksiä tai avunpyyntöjä. Kirjasin havaintojani ylös ja istuin videokameran vieressä tai kiertelin työpajassa. Vaikka toisena pajaripäivänä toimin yksin pajan ohjaajana, en silti kokenut työpajan ohjaamista ja osallistuvaa havainnointia vaikeana tehtävänä yhdistää. Työssäni esiopettajana ja lastentarhanopettajana nämä tehtävät ovat yhdistyneet aiemminkin luonnollisesti. Toki muistiinpanojen tekeminen samalla kun ohjaa ja opettaa, ei ole helppoa. Se jää herkästi muistinvaraiseksi tehtäväksi oppitunnin lopussa.

Noin puolessa välin pajaritoimintaa havainnoidessani oppilaita, keskustelin jokaisen oppilaan kanssa halukkuudesta tulla haastateltavaksi. Päätin valita tutkimuksen haastatteluiden kohdejoukon harkinnanvaraisesti sen sijaan, että ottaisin jonkinlaisen satunnaisotoksen oppilaita. Pyrin valitsemaan haastateltavat oppilaat niin, että haastateltaviksi tuli jokaiselta luokka-asteelta sekä tyttöjä että poikia. Valitut oppilaat (n= 11) työskentelivät videokameran lähellä olevilla työpisteillä, jotta heidän toimintaa pystyin seuraamaan myös videolta. Varmistin oppilaiden halukkuuden osallistua haastatteluun ja sovin heidän kanssaan, tulevatko he haastatteluun ennen vai jälkeen ruokailun. Toisena pajaripäivänä kerroin yhteisesti kaikille oppilaille, että haastattelen samoja oppilaita kuin viimeksikin pajaritoiminnan jälkeen. Kaikki aiemmin haastattelemi oppilaat halusivat osallistua haastatteluun myös toisena pajaripäivänä.

Valokuvasin älypuhelimellani molempina pajaripäivinä oppilaiden työskentelyä. Oppilaat pitivät sitä tärkeänä ja olisivat halunneet tulla kuvatuksi useampaan kertaan. Otin valokuvia jokaisen oppilaan tai oppilasryhmän

työskentelystä. Valokuvien tarkoituksena oli käyttää niitä haastatteluiden tukena. Valokuvia en ole liittänyt tutkimusraporttiin, koska oppilaiden yksityisyys paljastuisi niiden kautta.

Työpajojen jälkeen aloitin haastattelut, jotka toteutin rauhallisessa luokassa. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluita, joissa menetelmänä käytin puolistrukturoitua temahaastattelua. Olin miettinyt kysymykset etukäteen teemojen mukaisesti ja osoitin samat kysymykset jokaiselle lapselle. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys saattoi vaihdella keskustelun edetessä. Tarkensin kysymyksiä lapsilta tulleiden ajatusten pohjalta haastattelujen edetessä. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.)

Alasuutari (2005, 146) painottaa, että lapsia haastateltaessa toiminnallisuus on olennainen osa onnistunutta haastattelua. Tämän tutkimuksen haastatteluissa käytin Stimulated recall interview-menetelmää (Str-menetelmä). Str-menetelmässä haastattelu suoritetaan toiminnan jälkeen tilanteeseen liittyvää virikettä apuna käyttäen. Tavoitteenani oli palauttaa oppilaiden mieleen pajatoiminnan alkuperäinen tilanne mahdollisimman samankaltaisena ja auttaa oppilaita verbalisoimaan ajatuksiaan. Str-menetelmän suomenkielinen nimitys on virikkeitä antava haastattelu tai vahvistetun palautuksen menetelmä. (Patrikainen & Toom 2004, 239–248.)

Haastatteluiden tukena käytin pajatoiminnan aikana kuvattuja valokuvia oppilaiden työskentelystä sekä Mahti-tunnekortteja. Mahti-tunnekortit on tarkoitettu tunteiden ilmaisun, nimeämisen ja sanoittamisen tueksi (Kehitysvammaisten tukiliitto ry 2016). Mahti-tunnekorteissa on jokaisessa susi, jolla on erilainen tunnetta kuvaava ilme ja asento. Haastatteluun valitsin neljä erilaista tunnetta: tyytyväinen(vihreä), surullinen (oranssi), mieteliäs (punainen) sekä epätyytyväinen (punainen). Näistä korteista lapset saivat kertoa korttien avulla kokemuksiaan eri-ikäisten yhdessä oppimisesta. Mahti-tunnekorttien kuvat ovat liitteenä (LIITE 2).

Haastattelut toteutin heti pajan jälkeen tai tunti pajan päättymisen jälkeen, jotta oppilailla oli asiat tuoreessa muistissa. Tavoitteena oli, että oppilas kertoi oppitunnin aikaisesta työskentelystään. (Patrikainen & Toom 2004, 242.)

Valokuvat auttoivat oppilaita muistamaan pajan tapahtumia. Näytin valokuvat haastattelun aikana omalta kännykältäni. Valokuva toimi myös keskustelun virittäjänä ja aiheeseen pääseminen helpottui lasten kanssa. Mahti-tunnekortit auttoivat oppilaita sanoittamaan ja kuvailemaan tunteitaan. Korttien avulla lasten oli helpompi kertoa kielteisistäkin tunnekokemuksista. He pystyivät samaistumaan tunnekorttien kuvaan ja kaikki tunteet olivat sallittuja. Pyrin tutkijana ohjaamaan lasten kanssa keskustelua pajatyöskentelyyn, kuvan tarkasteluun sekä kuvan tapahtumiin.

Patrikainen ja Toom (2004, 244) painottavat, että tutkijan roolin tiedostaminen on olennainen osa haastattelutilanteen vuorovaikutuksen, sekä hankittavan aineiston luonteen ja tulkinnan kannalta. Alasuutarin (2005, 145) mukaan haastattelijan rooli nähdään tärkeäksi siinä, miten lapsen ääni tulee esiin. Patrikainen ja Toom (2004) toteavat, että tutkija ei ole tutkittavien ilmiöiden ulkopuolella, vaan hän kuuluu tutkimaansa todellisuuteen. Tutkijan roolina on aktiivinen kuuntelija ja refleктоija, joka etenee kysellen ja selkiyttäen, mutta ei esitä johdattelevia kommentteja eikä arvioi tai suhtaudu tuomitsevasti. (Patrikainen & Toom 2004, 243.) Tärkeintä on, että haastattelussa toimitaan lapsen kielellä. Kysymykset ja keskustelut tulee rakentaa lapsen elämänpiireistä lähtien. (Alasuutari 2005, 162.) Läsnaoloni tutkijana oli merkittävä tässä tutkimuksessa, koska en voinut täysin irrottautua omista näkemyksistä ja tulkinnoistani haastattelutilanteessa. Kvalitatiivista tutkimusta onkin kritisoitu siitä, että haastattelijan teoriat vaikuttavat haastatteluun ja muovaavat myös haastateltavan puhetta. (Alasuutari 2005, 149.) Näin ollen minun oli tärkeää ymmärtää, mikä on minun esiyymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä sekä mikä on omaa havaintoani työpajasta ja mikä on oppilaan kokemus, jotta nämä näkökulmat eivät sekoittuisi keskenään.

Testasin temahaastattelun rungon (LIITE 4) ennen työpajapäiviä omilla lapsillani. Haastattelukysymysten on hyvä olla mahdollisimman avoimia, suljettuja kysymyksiä pitää välttää (Bogdan & Biklen 2007, 104). Vaikka tutkijana tämän tiedostin, niin siitä huolimatta osa niistä kysymyksistä, jotka keksin

haastattelun aikana ikään kuin selventääkseni lapsen ajattelua, osoittautuivat videonauhoja katsoessani suljetuiksi.

Haastattelun alussa kerroin jokaiselle oppilaalle videokamerasta ja kiitin oppilasta, että hän oli tullut minulle avuksi tutkimuksen tekoon. Kerroin, että videokamera on sitä varten, että muistan kaikki tärkeät asiat, joita lapset minulle kertovat. Haastattelun lopuksi käytin debriefing-menetelmää, missä haastattelun lopuksi kysytään jäikö lapselle jotakin erityistä kysyttävää ja varmistin, että oppilaat tietävät mihin heidän tulee mennä haastattelun jälkeen. (Aarnos 2001, 149.)

Osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot litteroin heti molempien työpajapäivien jälkeen kotiin päästessäni varmistaakseni, että asiat ovat muistissani tuoreeltaan (Bogdan & Biklen 2007, 119). Muistiinpanoissani oli paljon yksittäisiä sanoja ja lauseita, joiden merkityksen ymmärsin, kun katsoin työpajojen videoita ja vertasin niitä litteroituihin muistiinpanoihin.

Kvalitatiivisen aineiston keruussa käytetään saturaation käsitettä. Se tarkoittaa aineiston kylläisyyttä ja riittävyttä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijana aloin kerätä aineistoa päättämättä etukäteen miten monta tapausta tutkin. (Hirsjärvi ym. 2010, 182.) Saturaation käsitettä voidaan tässä tutkimuksessa tarkastella toisaalta lasten haastattelujen näkökulmasta, mutta myös osallistuvan havainnoinnin näkökulmasta.

Osallistuvan havainnoinnin työpajojen kesto oli kiinteä, eikä siihen voinut vaikuttaa, aineistoa en olisi siis voinut kerätä enempää. Toisaalta videoaineiston laatuun olisin voinut vaikuttaa hankkimalla kaksi videokameraa luokkaan, jolloin jokaisen oppilaan toimintaa olisi voinut seurata videolta. Haastatteluun valikoitui lapsia, jotka halusivat ja heillä oli lupa osallistua. Edellytyksenä oli myös, että heidän toimintaa pystyin tarkastelemaan videokameralta. Ihan kaikkia työpajoihin osallistuvia lapsia en millään olisi pystynyt haastattelemaan saman päivän aikana rajallisen aikaresurssin sekä kolmoisroolini (ohjaaja, tutkija sekä pajojen järjestelijä) vuoksi. Saturaatio kuitenkin toteutui melko hyvin aineiston keruussa, koska samat asiat kertautuivat oppilaita haastateltaessa useamman oppilaan kanssa (Hirsjärvi 2010, 182). Koska haastattelin kaikkia

oppilaita kahtena päivänä, minulla oli mahdollisuus seuraavalla haastattelukerralla tarkentaa kysymyksiäni ja laajentaa teemoja eli syventyä tarkemmin lasten kokemuksiin.

Hirsjärven mukaan (2010) saturaatiota pohdittaessa voidaan ajatella, että tutkijan omasta oppineisuudesta ja kokemuksesta riippuu, kuinka paljon aineistoa kerätessä löytyy uusia näkökulmia. Vaikka aineistoni on kohtuullisen pieni, niin silti voisin löytää siitä lukuisia erilaisia uusia näkökulmia omaan kokemustaustani nojaten. Tätä aineistoa voisin analysoida syvemmin esimerkiksi kaverisuhteiden, eriyttämisen, temperamenttierojen tai opettajan roolin näkökulmasta. Tämän tutkimuksen ongelman mukaisesti tarkastelen aineistoa kuitenkin eri-ikäisten yhteistoiminnallisen työskentelyn näkökulmasta. Aineiston tarkastelussa minun tulee muistaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa en tee päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Minun tulee tutkia yksittäistä tapausta niin tarkasti, että ymmärtäisin mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisellä tasolla. (Hirsjärvi 2010, 182.)

Tutkimuksen aineisto koostuu neljän oppitunnin mittaisesta työpajojen videomateriaalista sekä oppilaiden (n=11) haastatteluista. Oppituntien videomateriaalia on yhteensä 3 tuntia ja haastatteluiden videomateriaalin pituus noin 2,5 tuntia. Osallistuvan havainnoinnin materiaalia oppitunneilta kertyi yhteensä 14 sivua 1,5 rivivälillä. Haastatteluaineiston pituus litteroituna on yhteensä 36 sivua 1,5 rivivälillä.

### **3.7 Aineiston analysointi**

Aineiston analyysissä pyrin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti ymmärtämään eri-ikäisten yhdessä oppimista ja yhteisötaidepajoissa esiintynyttä yhteistoiminnallista työskentelyä ilmiöinä (Hirsjärvi 2010, 224). Aloitin aineistoon tutustumisen tarkastelemalla videomateriaalia pajatoiminnasta sekä lasten haastatteluista. Täydensin osallistuvan havainnoinnin kenttämuistiinpanoja työpajoissa kuvattujen videoiden avulla. Kaikkia osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoja en pystynyt täydentämään

tarkasti, koska osallistuvana havainnoijana olin kierrellyt luokassa ympäriinsä ja tehnyt sellaisiakin havaintoja, joita ei videolla näkynyt tai kuulunut. Seuraavaksi litteroin kaikki osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot.

Sen jälkeen katsoin haastattelujen videomateriaalit ja litteroin kaikki haastattelut. Litteroinnin jälkeen ryhdyin teemoittelemaan aineistoa (Hirsjärvi 2010, 224) eli etsin haastattelulitteroinneista sekä osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoista säännönmukaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Merkitsin yhteneväisyyksiä ensin värikoodeilla ja apusanoilla aineiston reunaan. Värikoodit ja apusanat auttoivat minua ymmärtämään aineiston laajuutta ja yhdenmukaisuuksien esiintymistä. Teemat, jotka olin määritellyt ohjaamaan minua osallistuvassa havainnoinnissa ja teemahaastatteluissa ohjasivat minua ensin myös aineiston analysoinnissa. Niiden avulla en kuitenkaan saanut kovin syvällistä lähestymistapaa aineistoon, joten minun oli mietittävä muita keinoja.

Ryhdyin etsimään teorialähtöistä, en teoriasidonnaista, lähestymistapaa aineiston järjestämiseksi teemoittain. Tutustuin yhteisöllisen oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden käsitteisiin tarkemmin, mistä löysin yhtymäkohtia aineistooni. Aineistolähtöinen lähestymistapani jatkui teorialähtöisenä (Eskola 2005, 185). Aineiston koodausta varten tein taulukon ja teemoittelin aineistoa taulukkoon. Taulukkoon tein molemmille osallistuvan havainnoinnin päiville sekä lasten haastatteluille omat sarakkeet sekä sarakkeen omille havainnoille ja kommenteille. Tavoitteenani oli, että saisin koko aineiston samaan taulukkoon, joka helpottaisi aineiston hallittavuutta ja yhdenmukaisuuksien havaitsemista. Aineiston koodeiksi muodostin seuraavat yhteisöllisen oppimisen periaatteet, jotka aineistossa esiintyivät toistuvasti: vertaistuki ja ideat, yhteistyö, auttaminen oppilaiden kesken, vertaisoppiminen, ajankäytön riittävyys, aikuisen apu, lasten palaute, tunnelma pajoissa ja ryhmässä vai yksin. Yksi erillinen koodiluokka muodostui haastattelun aikana käytetyistä lasten valitsemista Mahti -tunnepöytäkirjoista. Järjestelin kaikki lasten haastatteluissa esittämät kommentit sekä osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot sopivimman koodiluokan alle taulukkoon. Tästä alkoi aineisto aukeamaan ja eri menetelmillä hankittujen aineistojen yhdenmukaisuudet alkoivat hahmottumaan.

Teemoittelun jälkeen seurasi varsinainen analyysi: luin aineistoani monta kertaa ja esitin siitä tulkintojani. Tein merkintöjä analysoinnin edetessä taulukkoon ja kirjoitin ylös kaikki analyysin aikana tekemäni vaiheet. (Eskola 2015, 195.) Analysoinnin edetessä määrittelin vertaisoppimisen tarkemmin, koska erityisesti sosiaalisten taitojen oppimiseen liittyviä kommentteja esiintyi aineistossa paljon. Vertaisoppiminen jakaantui akateemisten taitojen sekä sosiaalisten taitojen oppimisen alalukuihin. Akateemisilla taidoilla käsittän tässä muun muassa kirjoittamisen ilman tavuviivoja, värityksen taidon. Sosiaaliset taidot määritellään keinoiksi, joilla lapsi pystyy arkipäivän tilanteissa ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan henkilökohtaisia päämääriä tavoilla, jotka johtavat positiivisiin seuraamuksiin sosiaalisissa tilanteissa (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 54). Ne ovat opittuja taitoja (Salmivalli 2005, 79) ja niihin kuuluu yhteistoimintataidot, selkeä kommunikointikyky, kyky empatiaan, tunteiden sovelias ilmaisu sekä kyky empaattisuuteen (Poikkeus 1997, 126).

Aineiston järjestäminen ja koodaus osoittautui vaikeaksi, koska moni aineiston osa olisi voinut kuulua useaan eri koodiluokkaan. Mahti-tunnekortit ohjasivat minua tutkijana hieman salakavalastikin tarkastelemaan tilanteita positiivinen kokemus - negatiivinen kokemus -asetelmalla, ja yllättäen löysin negatiiviseksi ajattelemani kokemuksen sisältä myös positiivisia näkökulmia.

Oppilaiden anonyymiuden turvaamiseksi nimesin oppilaat peitenimillä. Ensimmäiselle oppilaalle annoin A-kirjaimella alkavan peitenimen, toiselle oppilaalle B-kirjaimella ja niin edelleen. Peitenimen perään laitoin numeron kuvaamaan oppilaan luokka-astetta, koska tutkimusongelman vuoksi on tärkeää tarkastella nimenomaan eri-ikäisten oppilaiden kokemuksia. H-kirjainta en antanut kenellekään oppilaalle, vaan jätin sen kuvaamaan haastattelijan eli minun kommentteja aineistossa. Haastatteluihin osallistuivat seuraavat oppilaat: Aapeli(1), Boris(2), Candy(1), Dino(1), Eemeli(1), Frans(2), Gira(2), Iris(1), Joa(3), Kaisa(2), Lisa(3) ja Minna(3). Kaikki aineistossa käytetyt luokanopettajien kommentit merkitsin LO-kirjainyhdistelmällä ja luokanopettajaopiskelijan kommentit merkitsin OP-merkinnällä.

## 4 TULOKSET

Tulosluku rakentuu tutkimuskysymysten mukaisesti. Tuloksissa esittelen ensin oppilaiden kokemuksia. Sen jälkeen kuvaan työpajoissa esiintyneitä yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteitä. Tuloksissa olen käyttänyt suoria lainauksia oppilaiden haastatteluista, työpajojen videomateriaalista ja osallistuvan havainnoinnin kenttämuistiinpanoista. Kursivoidut lainaukset ovat suoria lainauksia. Olen merkinnyt lainauksen perään aineistotyyppin, josta lainaus on otettu.

### 4.1 Oppilaiden kokemukset

#### 4.1.1 Tuttujen kavereiden kanssa yhteistyö sujuu

Kaikki haastatteluun osallistuneet oppilaat, yhtä oppilasta lukuun ottamatta, valitsivat molemmilla haastattelukerroilla vihreä susi -tunnekortin kuvaamaan tunnettaan eri-ikäisten kanssa yhdessä työskentelystä. Oppilaat tunsivat parinsa, jonka kanssa työskentelivät, joko hyvin tai jonkin verran. Suurin osa lapsista oli koulukavereita keskenään, kotikaveriksi toisensa mainitsivat vain Gira(2) ja Lisa(3).

Oppilaat pitivät kavereiden kanssa työskentelyä tärkeänä ja yhteistyö koettiin helpoksi ja mukavaksi eri-ikäisten oppilaiden kesken. Giran(2) ja Lisan(3) työskentely työpajassa oli iloista, nauravaista ja hyväntuulista.

*Gira(2): No kun siinä oli paljon mun luokkalaisia kavereita. Ja sit kun siinä oli Harri(3) kans, oli hauskaa ja kun Martti(1) oli siinä mukana ja kaikkia kolkkeja. Niitten kanssa oli hauskaa kun siinä oli kaikkia tuttuja.*

*(Giran(2) haastattelu)*

*Eemeli(1): Kavereiden kanssa on kiva tehdä yhteistyötä.*

*(Eemelin(1) haastattelu)*



Mukavien ja positiivisten kokemusten lisäksi joukkoon mahtui myös epävarmuutta ryhmätyöskentelystä sekä tyytymättömyyttä yhdessä oppimisesta. Frans(2) perusteli tunnekorttien valitsemista sillä, kuinka hyvin tunsii oppilaan, jonka kanssa työskenteli. Tuttujen, eli sellaisten kavereiden kanssa, jotka Frans(2) tunsii jo ennalta, yhteistyö tuntui kivalta. Sen sijaan epävarmuutta työskentelyyn tuo tunne siitä, jos työskentelee sellaisen oppilaan kanssa, jota ei tunne hyvin. Frans(2) työskenteli Eemelin(1) kanssa.

*H: Sit mä näytän sulle täältä tällaisia tunnekuvia. Saat kertoa minkälainen tunne sulla oli tai on eri-ikäisten kanssa yhdessä oppimisesta.*

*Frans(2): Ehkä tuo. [valitsee vihreän kortin] Koska Eemeli(1) on niin kiva.*

*H: Mitä jos olis joku toinen kaveri joltain toiselta luokalta? Miltä se tuntuis?*

*Frans(2): Ehkä sitten ton. [näyttää punainen-miotteliäs]*

*H: Minkä takia?*

*Frans(2): Noo, en mä tiedä. [jää pohtimaan]*

*Frans(2): Jos olis joku joka on ihan kiva niin toi [näyttää vihreä-iloinen] ja jos joku ihan jees niin tosta [näyttää oranssi-surullinen] ja sellanen..... en mä tiedä... [mieltii vaivautuneen oloisena]*

*H: Niin että se jota ei tunne niin voi olla sit...*

*Frans(2): Niin. Toi. [näyttää punainen-peukut alaspäin]*

*H: Hmm. Niin.*

*Frans(2): Niin.*

(Fransin(2) haastattelu)

Fransin(2) epävarmuuden tunnetta vahvistaa havaintoni työpajan tapahtumasta:

*Boris(2) kutsui Fransin(2) käymään katsomassa Boriksen (2) ja Aapelin(1) työtä, mutta Frans(2) ei kommentoinut työtä eikä jäänyt katsomaan työtä sen pidemmäksi aikaa.*

(video)

*Frans(2) ei taida tuntea oloansa mukavaksi Boriksen(2) seurassa?*

(kenttämuistiinpano)

Frans(2) ja Eemeli(1) työskentelivät työpajassa hyvällä mielellä koko ajan. Eemeli(1) perusteli vihreän suden valintaa leikkien sujuvuudella.

*Eemeli(1): Iloinen, koska mulla menee niitten kaa leikit hyvin.*

(Eemelin(1) haastattelu)

Iiris(1) työskenteli ensimmäisenä pajapäivänä yksin ja toisena pajapäivänä hän työskenteli Lisan(3) kanssa. Pienempi oppilas kuvaili ihailien isompaa oppilasta, jonka kanssa työskenteli.

*Iiris(1): Hän on niin mukava. [työskenteli Lisan3 kanssa]*

*Iiris(1): Sillä on niin hyvä käsiala. [puhuu ihailien]*

(Iiriksen(1) haastattelu)

#### 4.1.2 Osaton vai osallinen yhteisessä työskentelyssä?

Ensimmäisenä päivänä Aapelin(1) kokemus erottui ainoana negatiivisena kokemuksena haastatteluissa muiden oppilaiden joukossa. Siksi käsittelen Aapelin roolia ja kokemuksia tarkemmin tässä luvussa. Aapeli(1) työskenteli Boriksen(2) kanssa. Jotta Aapelin(1) kokemuksia olisi helpompi tulkita, olen tarkastellut tilanteita myös Boriksen(2) näkökulmasta.

Aapeli koki ensimmäisenä pajapäivänä, että olisi halunnut osallistua enemmän yhteiseen työhön rakentamalla.

*H: Mä näytän sulle tällaisia kuvia, Niin saat valita siitä kuvan, mikä kuvastaa sitä tunnetta, joka sulla siitä pajasta jäi.*

*Aapeli(1): Hmm. [miettii pitkään, valitsee punaisen susikortin]*

*H: Okei. Kerrotko sä vähän siitä tunteesta, mikä tunne se on?*

*Aapeli(1): Että se oli vähän semmonen kiva. [vastaa hiljaa]*

*H: Joo, vähäsen kiva. Mutta ei kuitenkaan täysin? Olisko se mietteliäs?*

*Aapeli(1): Mmm. Aapeli(1) [nyökkää]*

*H: Mikä sut sai laittaa mielteliääksi? Miksi sä olit mielteliäs siinä kuvassa tai siinä pajassa?*

*Aapeli(1): Mmm. [painaa pään alas, mieltii pitkään]*

*H: Miksi sä rupesit mieltimään eikä ollut niin kauhean kivaa? Olisitko halunnut tehdä enemmän jotain?*

*Aapeli(1): Joo... [katsoo seinälle]*

*H: Mitä sanoit?*

*Aapeli(1): Että... olisin halunnut enemmän rakentaa.*

*(Aapelin(1) haastattelu)*

Aapeli(1) etsi tavaroita ja materiaalia yhteiseen työhön Boriksen(2) rakentaessa. Aapeli(1) ei juuri osallistunut yhteiseen taideteoksen tekemiseen, eikä kukaan pajassa olevista aikuisista (minä, toinen opiskelija tai luokanopettaja) käynyt ohjaamassa poikia yhteiseen työskentelyyn. Luokanopettaja kehui Boriksen(2) työskentelyä. Sillä oli vaikutusta Boriksen(2) keskittymiseen ja toisaalta Aapelin(1) osattomuuden kokemuksen lisääntymiseen, koska Aapelin(1) nimeä ei mainittu kehumisen yhteydessä.

Aapelin(1) tunne siitä, että hän ei pystynyt olla osallisena rakentamisessa oli vahva. Aapeli(1) koki, että Boris(2) keksi ideat yhteiseen työhön. Aapelin(1) rooliksi muodostui tavaroiden etsijä, eiideoija tai rakentaja, mikä oli kuitenkin tärkeä rooli Aapelille(1).

*H: Tässä on kuva siitä teidän työskentelystä. [annan Aapelille(1) puhelimen]*

*[Aapeli(1) katsoo työpajassa otettua valokuvaa hänestä ja Boriksesta (2)]*

*H: Kerrotko mulle kuka siinä keksi kaikki ideat kun te teitte?*

*Aapeli(1): Boris(2). [vastaa hiljaa]*

*H: Boris(2) keksi. Keksitkö sinä ideaa?*

*Aapeli(1): En.*

*H: Mikä sun rooli oli siinä teidän yhteistyössä? Mitä sinä teit siinä?*

*Aapeli(1): Mm.. Mä hain niitä, niitä, mitä me tarvittiin.*

*H: Aivan. Sä olit niin kuin apumies. Te osasitte mun mielestä tosi hienosti keskittyä siihen hommaan.*

*[Aapeli hymyilee.]*

(Aapelin(1) haastattelu)

Seuraavaksi kuvaan Boriksen(2) kokemuksia pajatoiminnasta. Boris(2) oli innostunut työpajassa työskentelystä ja hän valitsi molempina pajapäivinä vihreä susi - kortin. Boris(2) koki, että he rakensivat yhdessä Aapelin(1) kanssa.

*Boris(2): Tää kortti. [valitsee vihreän]*

*H: Kerrotko mikä se tunne on?*

*Boris(2): Kiva tunne.*

*H: Mikä siinä oli kivaa sun mielestä?*

*Boris(2): Aapelin kaa rakentaminen.*

(Boriksen(2) haastattelu)

Ensimmäisen työpajapäivän lopuksi Aapeli(1) yritti vielä ottaa kontaktia Borikseen(2).

*Boris(2): Nytte! Tää on valmis! [huutaa ja taputtaa käsiä yhteen]*

*Aapeli(1): Mennäänkö yhdessä syömään samaan pöytään kun me päästään syömään? [puhuu hiljaa]*

*Boris(2): [Boris(2) ei katso Aapeliin(1) päin] Tää on valmis! [huutaa] Hei ope tää on valmis tää teatteri! [nostaa työn ylös ja huutaa] Tää on valmis tää teatteri!*

*LO: Onpa hieno Boris hieno! Musta on tosi makee toi päälliosa.*

*Boris(2): Se oli helppo tehdä. Kalojen teatteri.*

*[muutama tyttö kerääntyy pöydän ääreen katsomaan poikien työtä]*

(video)

Toisena pajapäivänä Aapeli(1) valitsi vihreän kortin, vaikka ei näyttänyt korttia valitessaan iloiselta. Aapeli(1) ei osannut perustella valintaansa. Hän oli hiljainen haastattelussa ja vastaili lyhyesti kaikkiin kysymyksiin. Toisena päivänä Aapeli(2) osallistui työskentelyyn tasavertaisempana jäsenenä runon

kuvittamisessa ja kirjoittamisessa, vaikka Boris(2) selvästi johdatteli tekemistä ja otti ohjat käsiinsä. Aapeli(1) oli tyytyväinen, kun Boris(2) pyysi häneltä apua vaikean sanan kirjoittamisessa. Myös Boris(2) oli tyytyväinen, kun Aapeli(1) auttoi häntä. Aapeli(1) oli osallisena yhteisessä työskentelyssä, kun hän sai auttaa vanhempaa oppilasta Borista(2).

*Boris(2): Saadaanko me itse kirjoittaa runo?*

*H: Haluatteko itse kirjoittaa runon?*

*Boris(2): Joo, sopiiko Aapeli(1)?*

*Aapeli(1): Joo.*

*Boris(2): Kala meni merirunokoulussa, hän kävi veeseessä ja sitten... ja sitten Aa-kala kävi lääkärissä. [molemmat pojat nauravat]*

*[Aapeli(1) kirjoittaa runoa paperille.]*

*Boris(2): Mää voin kirjoittaa: lää-kä-rissä... A-kala kävi lääkärissä.*

*Boris(2): Mitä sitte? Saako sitten piirtää tähän paperiin mitä se tekee siellä?*

*H: Nyt teidän pitää pojat mieltä vähän pidempi... tää on se otsikko vaan.*

*Boris(2): Kävi lääkärissä, katsomassa.*

*LO: Miettikää jo sitten mitä seuraavaksi tapahtui?*

*Boris(2): Ambulanssi*

*Boris(2): Lää-kä-ris-sä, kor-jaa-mas-sa apu...abula...ampula...ab-ab  
Kirjoita sää ambulanssi. Boris(2) [antaa kynän ja paperin  
Aapelille(1)]*

*[Aapeli alkaa kirjoittaa sanaa ambulanssi.]*

*Boris(2): Ambulanssi. [lukee Aapelin kirjoituksen hymyillen]*

(video)

Aapeli(1) yritti vielä saada Boriksen(2) huomion piirtämällä Boriksen(2) kuvan ambulanssin sisään. Boris(2) jatkoi runon kirjoittamista. Hän ei kuunnellut tai katsonut, mitä Aapeli(1) sanoi ja näytti.

*Aapeli(1): Noin, siinä on Boris(2). [piirsi Boriksen(2) kuvan ambulanssin sisään]*

(video)

Aapelin(1) ja Boriksen(2) yhteisen työskentelyn kiteyttää ensimmäisen päivän muistiinpano:

*Aapeli(1) näyttää alakuloiselta. Kiva että oli apuna Borikselle(2), mutta yhdessä he eivät kyllä rakentaneet.*

(kenttämuistiinpano)

Toisena pajapäivänä olin kirjoittanut seuraavasti:

*H: Aapelin(1) ja Boriksen(2) työskentelyä oli ilo seurata. Aapelikin(1) osallistui mukavasti.*

(kenttämuistiinpano)

Aapelin (1) roolia voidaan tarkastella kahdelta eri kannalta: osattomana, mutta toisaalta myös osallisena. Aapeli(1) koki ensimmäisenä pajapäivänä olevansa osaton yhteisessä ryhmätyöskentelyssä, vaikka piti tärkeänä rooliaan tavaroiden hakijana. Hän oli siis kokemuksensa mukaan osaton rakentamisessa, mutta toisaalta osallinen yhteisessä työskentelyssä tavaroiden hakijana. Myös Boris(2) piti Aapelin(1) osuutta tärkeänä. Toisena pajapäivänä Aapeli(1) koki osallistuneensa tasavertaisempana jäsenenä yhteiseen työskentelyyn. Toisena pajapäivänä hän pääsi auttamaan Borista vaikean sanan kirjoittamisessa ja hyödyntämään vahvuuttaan, kirjoitustaitoaan, yhteisessä työskentelyssä. Aapeli(1) yritti päästä osalliseksi enemmän pajatoiminnan aikana yrittäessään kiinnittää Boriksen(2) huomiota useampaan kertaan tässä kuitenkin onnistumatta.

#### **4.1.3 Ryhmässä opitaan ja autetaan toisia sekä saadaan uusia ystäviä**

Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että ryhmässä oppii paremmin kuin yksin uusia asioita.

*Lisa(3): Siinä oppii, yhdessä oppii kaikkee enemmän kuin yksin.*

(Lisan(3) haastattelu)

Frans(2) perusteli asiaa avun saamisella toiselta oppilaalta.

*Frans(2): Ryhmässä... koska siellä autetaan.*

*H: Kuka sua auttaa?*

*Frans(2): Joku toinen oppilas.*

*H: Isompi vai pienempi?*

*Frans(2): Pienempi tai isompi tai voi olla samanikäinenkin.*

(Fransin(2) haastattelu)

Iiris(1) ja Kaisa(2) ajattelivat, että ryhmässä oppii paremmin, koska tietoa voi jakaa ryhmässä ja näin itsekin oppii uutta.

*Iiris(1): Ryhmässä mä opin paljon enemmän asioita... no jos mää en tietäis mitään muuta mut sit jos sen ryhmän jäsen joku toinen tietäis niin sitten mäkin tiedän sen jutun.*

(Iiriksen(1) haastattelu)

*Kaisa(2): Varmaan ryhmässä [opin] koska siinä saa...kun kaikki vastaa siinä...esim. jos olis jotain laskuja ja jos ei välttis itse tiä sitä ja sit kun toinen vastaa sen niin sitä voi muistaa sen ja oppii ite.*

(Kaisan(2) haastattelu)

Heti työpajojen jälkeen kysyin oppilailta yhteisesti palautetta pajassa, jossa aineisto kerättiin. Kaikki oppilaiden kokemukset liittyivät yhdessä tekemisen mielekkyyteen.

*Eemeli(1): Oli kiva kun sai piirtää yhdessä yhteen paperiin, ei tarvi tehdä yksin, tulee hienon näköistä kun toinen tekee erinäköistä.*

(kenttämuistiinpano)

*Lisa(3): Tulee hienompia kun tekee yhdessä...saa ideoita kaverilta.*

(kenttämuistiinpano)

Työpajojen aikana oppilaat kommentoivat useaan otteeseen tekemisen mukavuutta ja hauskuutta. Työpajoissa oli hyvä tunnelma koko ajan. Oppilaat pitivät eri-ikäisten kanssa tehtävää yhteistyötä mukavana vaihteluna kouluarkeen, koska silloin saa uusia ystäviä.

*Iiris(1): Mahtava tunne! [innoissaan]*

*H: Miksi se on mahtavaa?*

*Iiris(1): Kun saa paljon ystäviä.*

(Iiriksen(1) haastattelu)

*Gira(2): No se on tosi hauskaa ja kun...mmm... no saa vähän erilaista vaihtelua kun yleensä tehdään vaan oman luokan kans niin siinä on kivaa tehdä vähä muutakin ja muittekin kans.*

(Giran(2) haastattelu)

Työpajoissa oli koko ajan hyvä tunnelma ja oppilaat ottivat huomioon toiset oppilaat hyvin. Kaikki oppilaat näyttivät työskentelevän keskittyneesti vaikka luokassa oli kova hälinä erityisesti alku- ja lopputunnista, kun oppilaat aloittivat ja lopettivat työskentelyä.

*H: Tällainen työskentelytapa näyttää sopivan kaikille oppilaille, oppilaat keskittyvät hyvin työntekoon vaikka on hälinää.*

(kenttämuistiinpano)

## 4.2 Yhteistoiminnallinen työskentely työpajoissa

### 4.2.1 Ideoidaan yhdessä

Oppilaat ideoivat innoissaan yhdessä ja jakoivat ideoita toisilleen. Oppilaat miettivät yhdessä mitä aloittaisivat tekemään ja olisiko jonkun ryhmän jäsenen idea toteuttamiskelpoinen. Mielenpitemien kysymistä toiselta ryhmän jäseneltä esiintyi lukuisia kertoja pajatyöskentelyn aikana. Innostuneet oppilaat innostivat muutkin työhön. Kukaan oppilas ei ollut tympääntyneen näköinen, vaan kaikki halusivat osallistua ja tehdä. Työskentely alkoi hyvin omatoimisesti ja nopeasti molempina pajapäivinä.

Oppilaiden haastatteluissa tuli ilmi, että ideoita keksittiin yhdessä parin kanssa, mutta oppilaat mainitsivat myös keksineenä yksin ideoita yhteisessä työskentelyssä. Kaikki oppilaat eivät osanneet kertoa, mistä ideat olivat tulleet. Yhdessä ryhmässä oppilaat kertoivat keksineenä ideoita yksin, mutta myös ryhmässä yhdessä. Eemeli(1) oli sitä mieltä, että yhdessä ei tarvinnut miettiä ideoita, kunhan vaan tehtiin.



*Eemeli(1): Ei tarvinnut ideoida, me vaan tehtiin.*

(Eemelin(1) haastattelu)

*Frans(2): Minä ideoin tai yhdessä ideoitiin.*

(Fransin(2) haastattelu)

*Lisa(3): Me kummatkin ideoitiin, yhdessä keksittiin se juttu.*

(Lisan(3) haastattelu)

Tasapuolisuus oli tärkeää valintoja tehtäessä ja oppilaat neuvottelivat ryhmän jäsenten kesken toiminnasta.

*Iiris(1): Siinä oli kaks pientä kalaa, niin molemmat pystyi tekemään oman kalan.*

(Iiriksen(1) haastattelu)

Yhdessä ideointi nähtiin tärkeänä.

*Kaisa(2): No sen... [opin]... että yhdessä saa paljon enemmän ideoita jos tekee jonkun kanssa. Jos tekee yksin, niin ei välttisi saa niin paljon ideoita.*

(Kaisan(2) haastattelu)

Oppilaat saivat ideoita ryhmän jäseniltä, mutta myös materiaalilähtöisesti.

*Candy(1): Me löydettiin tota steariinia yhestä tohon, yhestä siihen mun kalaan.*

(Candyn(1) haastattelu)

Erityisesti poikien ryhmissä mielikuvitus ja mielikuvituksen tuottamat tarinat johdattivat ideoiden syntymistä ja jakamista. Frans(2) ja Eemeli(1) tekivät innoissaan taideteosta nimeltä "Kalojen maailma". Pojat heittäytyivät leikkiin työn teon ohessa.

*Frans(2): Hitsi kun sen naama peittyi sinne kun sä teet noin.  
[Eemeli(1) värittää Fransin(2) mielestä hienon kalan naaman päälle]*

*Eemeli(1): Tää mun hai ei huomaa sun kalaa kun sillä on naama peitossa. [Eemeli selittää syytä kalan naaman värittämiseen]*

*Frans(2): Kultakala!*

*Eemeli(1): Kultakaloja on olemassa.*

*Frans(2): Mistäs sä sen tiedät? Neropatti!"*

(video)

Toisena pajapäivänä "kalojen maailma" sai jatkoa. Pojat päättivät, että he jatkavat "haiden maailma"-aiheella ja vaikuttivat olevan innoissaan tekemisestä. Kalojen maailma ja haiden maailma olivat ikään kuin leikkejä, joita rakennettiin koko ajan ja maailma täydentyi sitä mukaan kun tarina eteni.

*Eemeli(1): Täällä on matoja.*

*Frans(2): Nyttten sinne tulee niitten kaverimato. Mato-matala.*

(kenttämuistiinpano)

Frans(2) kertoi neuvottelujen tarpeettomuudesta pajatyöskentelyssä.

*Frans(2): Ei tarvinnut neuvotella, tehtiin vaan.*

(Fransin(2) haastattelu)

Leikkiin heittäytyminen taiteen tekemisen ohessa näytti olevan tyypillistä poikien tavalle työskennellä. Yhdessä työskenneltiin hyvällä mielellä ja leikki johdatti työn etenemistä, ei niinkään yhdessä neuvotellut päätökset tai tavoitteiden asettaminen. Äänitehosteet olivat käytössä ainakin jossakin työpajan vaiheessa, kaikissa poikien ryhmissä.

*Frans(2): Mihin näiden ruuat on levinnyt?*

*Eemeli(1): Kuka ne on levittänyt?*

*Frans(2): Kato muikku on syönyt vähän jotain ruokia.*

*Eemeli(1): Nauraa.*

*Frans(2): Joo, se sai syötyä sen.*

*Eemeli(1): Nauraa.*

(video)

*Pojat jatkavat leikkiä ja keskustelevat samalla. Tarina johdattaa työskentelyä. Muikkujen maailma, laulua lauletaan. Pojat toteavat, että ovat päässeet muikkujen maailma- televisio-ohjelmaan.*

(kenttämuistiinpano)

Tyttöjen ryhmissä äänitehosteita ei käytetty ja mielikuvituksen käyttö oli paljon vähäisempää kuin poikien ryhmissä. Tyttöjen ryhmissä tyypillistä oli pyrkimys tehdä samanlaista kuin kaverillakin ja tytöillä oli pyrkimys, että asiat tehdään oikein. Leikkiin heittäytyminen ja mielikuvituksen käyttö tuli esille myös poikien haastatteluissa. Pojat viittasivat haastatteluissa usein työpajan aikana leikittyyn leikkiin ja kertoivat työpajan tapahtumista mielikuvitusleikkiä muistellen.

#### 4.2.2 Akateemisten taitojen oppiminen

Akateemisten taitojen oppiminen tuli esiin oppilaiden kommentteista niin haastatteluissa, kuin työpajoissa kuvatuilta videoilta. Akateemisia taitoja, joita oppilaat mainitsivat oppineensa, olivat muun muassa värittäminen paremmin ja ilman tavuviivoja kirjoittaminen. Nuoremmat oppilaat mainitsi oppineensa nämä taidot vanhemmalta oppilaalta.

*H: Opitko jotain uutta tänään?*

*Iris(1): Opin tänään siitä, että kaveri [Lisa(3)] näytti miten voi värittää paremmin aurinkoo, kun mä yleensä väritin vähän yli ja kaveri näytti niin sit mulla meni paremmin.*

(Iiriksen(1) haastattelu)

*Eemeli(1): Opin kirjoittaan ilman tavuviivoja vähäsen, Frans(2) opetti.*

(Eemelin(1) haastattelu)

Eemeli(1) ja Frans(2) keskustelivat pajassa värien käytöstä. He pohtivat voivatko he käyttää mielikuvitusvärejä vai pitääkö käyttää ihan oikeita kalojen värejä? Pojat tulivat lopulta siihen tulokseen, että tämä on taideteos ja taideteoksessa ei välttämättä tarvita oikeita värejä.

*Frans(2): Minkä värisellä tän järven pohjan voi tehdä?*

*Eemeli(1): Se vois olla kultainen tai mikä vaan!*

*Frans(2): Ei se oikeesti voi olla kultainen, minkä värinen se on oikeesti?*

*Eemeli(1): Voidaanko me värittää se millä värillä vaan?*

*Frans(2): Entäs kalat, onko ne oikeesti ton värisiä?*

*Eemeli(1): No ei ole!*

(video)

Taiteen tekemisen ohessa oppilaat jakoivat omaa osaamistaan keskusteluissa. Tässä pojat keskustelivat tiedon todenmukaisuudesta eli siitä, onko veden alla lunta.

*Frans(2): Onks veden alla lunta Eemeli(1)?*

*Eemeli(1): No ei, ei varmaan koskaan! [nauraa]*

*Frans(2): Jään päällä on.*

*Eemeli(1): Ei, ei veden alla voi olla, se sulaa.*

(kenttämuistiinpano)

Eemelin(1) ja Fransin(2) keskusteluista tulee ilmi, että molemmat pojat jakavat omaa osaamistaan yhteiseen työskentelyyn. Tässä nuorempi oppilas jakaa omaa osaamistaan vanhemmalle oppilaalle.

#### **4.2.3 Sosiaalisten taitojen oppiminen ja niiden merkitys ryhmässä**

Oppilaat tiedostivat mitä taitoja ryhmätyö vaatii ja miten hyvä ryhmä toimii. Kaisa(2) kertoi, että ryhmässä ei voi koko aikaa määrätä muita.

*Kaisa(2): No ainakin se, että ei voi itse koko aikaa määrätä että mitä tehdään.*

(Kaisan(2) haastattelu)

Candy(1) toi esiin kuuntelemisen merkityksen ja sen, että ryhmässä jäsenet ovat tasa-arvoisia. Aikuisen rooli ryhmätyön ohjaajana oli Candyn(1) mielestä tärkeä.

*Candy(1): Niin ku että pitää kuunnella toista ja toisen puheenvuoroa ja pitää kattoo kun toinen näyttää yhtä tärkeältä ja sitten...että pitää kuunnella aikuista.*

(Candyn(1) haastattelu)

Gira(2) piti kuuntelemista tärkeänä, mutta myös sitä, että toisten oppilaiden ehdotukset otetaan huomioon.

*Gira(2): Yhteistyössä pitää huomioida kaikkien ehdotuksia ja sitten pitää myös kuunnella toisten ehdotuksia mitä ne ehdottaa.*

(Giran(2) haastattelu)

Oppilaat tiedostivat, että tällaisessa ryhmätyöskentelyssä oppii sosiaalisia taitoja ja niitä voi kehittää. Sosiaalisia taitoja pidettiin tärkeinä taitoina ryhmätyöskentelyssä.

*Lisa(3): Opin tänään kuuntelemaan toisia.*

(Lisan(3) haastattelu)

*Iiris(1): Opin, että voin tulla vieläkin reilummaksi kaveriksi.*

(Iiriksen(1) haastattelu)

Työpajoissa ei esiintynyt oppilaiden välillä riitatilanteita. Kaikki erimielisyydet ratkaistiin neuvottelemalla ja oppilaiden välillä vallitsi hyvä henki. Oppilailta vaikutti olevan hyvät sosiaaliset taidot ja he osasivat kuunnella myös kaverin ehdotuksia. Kaikki oppilaat kertoivat positiiviseen sävyyn luokkatovereista ja koulussa järjestettävistä yhteistyöpäivistä eri-ikäisten oppilaiden kesken.

#### **4.2.4 Ajankäytön riittävyys**

Ajankäytöstä ja ajan riittävydestä esiintyi ensimmäisen pajapäivän yli kymmenen kommenttia eri oppilailta.

*Minna(3): Ei tämmöisessä ajassa ehdi mitään! Ehditäänkö tehdä tämän loppuun?*

*Boris(1): Mä en ikinä saa tätä valmiiksi!*

*(Candy1): Mää en ole vielä edes ehtinyt aloittaa.*

*OP: Vielä 20 minuuttia aikaa, saman verran kuin tähänkin asti on ollut aikaa.*

*(Candy1): No kyllä sitten ehditään.*

*Minna(3): Mä en ehdi millään.*

(video)

Toisena pajapäivänä Kaisa(2) varmisti ajankäytön riittävyyden ennen työhön ryhtymistä.

*Kaisa(2): Kauanko tänään on aikaa tehdä?*

(video)

Pajatoiminnan aikana Candyn(1) ja Dinon(1) keskustelivat työn tekemisestä nopeasti.

*Otetaan vaan lyhyt runo, siinä ei mee kauaa! Candy(1)*

*Joo, ehditään paremmin! Dino(1)*

(video)

Candy(1) valitsi ryhmälleen lyhyen runon.

*H: Miten te valitsitte runon?*

*Candy(1): Dino(1) sanoi, että mä käyn hakeen runon ja mä valitsin sen lyhyen.*

(Candyn(1) haastattelu)

Vaikka työskentely oli rauhallista ja kiire ei näkynyt työpajojen tunnelmassa, oppilaiden kommentit kertovat, että aikaa työskentelylle olisi voinut olla enemmän.

#### **4.2.5 Aikuisen rooli**

Aikuisten rooliin en kiinnittänyt huomiota pajatoiminnan aikana, mutta videoaineistoa katsoessani näin tarpeelliseksi nostaa myös aikuisen roolin yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteisiin. Aikuiset tarttuivat herkästi oppilaiden kysymyksiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Tässä opettaja kertoo omia kokemuksiaan c-kaseteista ja niiden käyttötavasta.

*Candy(1): Missä sitä nauhaa on? [katselee sivupöydän materiaalilaatikoita]*

*Dino(1): Ai sitä mustaa?*

*Candy(1): Mun pitää leikata sitä.*

*LO: Tiedättekö mikä se on oikeasti? [tulee innostuneena sivupöydän luokse]*

*[kuusi oppilasta kerääntyy kuuntelemaan opettajaa]*

*[oppilaat vastaavat yhdessä]: Ei...*

*LO: Silloin kun minä olin nuori, niin me nauhoitettiin niihin erilaisia musiikkikappaleita.*

*Dino(1): Aa joo. Mä tiiän.*

*Candy(1): Mää tiä meillä on vieläkin sellaisia!*

(video)

Oppilaat kysyivät aikuisilta varmistusta, saako jotain materiaalia käyttää.

*Eemeli(1): Saaks tän ottaa?*

*OP: Kaikki materiaalit mitä siinä pöydällä on niin on käytössä. Saa ottaa.*

(video)

Aikuiset toimivat ohjeiden antajana ja tavaroiden etsijänä. Tässä opettaja osallistaa myös oppilaita tavaroiden etsimiseen.

*Minna(3): Onko saksia*

*LO: Missäs teidän sakset on? LO*

*[kukaan ei vastaa]*

*LO: Hei toppuluokkalaiset, ketäs teitä toppuja nyt on tässä? [katselee ympärilleen]*

*LO: Hei sinä, Frans(2), missä teidän sakset on?*

*[Kaisa siirtyy hyllyn luokse]*

*Kaisa(2): Täällä niitä on!*

(video)

Oppilaat kysyivät aikuisilta varmistusta siitä, tekevätkö he oikein. Opettaja pyysi oppilasta itseään miettimään oikeaa vastausta kysymykseen. Kaisa(2) ei osannut itse vastata, joten hän kysyi kysymyksen muilta oppilailta. Minna(3) auttoi Kaisaa(2) värin valitsemisessa.

*Kaisa(2): Hei ope, voiko tän veden värittää vihreällä?*

*LO: Mitä mieltä itse olet?*

*Kaisa(2): Voiko vesi olla vihreää? [sanoo muille oppilaille]*

*Minna(3): Voi olla.*

(video)

Aikuisilla oli rooli tilojen järjestäjänä, ohjeiden antajana ja turvallisuudesta vastaavana.

*LO: Hei ehdotan, että siirretään tämä liima tänne.*

*LO: Sopiiko teille kaikille, että liimauspiste olisi tässä?*

*[muutama oppilas katsoo luokanopettajaa ja siirtyy ehdotetulle paikalle liimaamaan]*

*LO: Pääsee useampi tähän liimaamaan.*

*OP: Huomioikaa, että niitä töitä voi suunnitella myös niin, että niitä saisi roikkumaan katosta.*

(video)

Oppilaiden kehumista ja kannustamista sekä oppilaiden töiden ihailua esiintyi aikuisten taholta työpajojen aikana paljon.

*LO: Boris(2) on taitava mopojen ja autojen korjaaja.*

(video)

*OP: Olettepas keksineet hienon idean!*

(video)

*OP: Tästä tulee hieno näyttely!*

(kenttämuistiinpano)

Aikuisilla oli tärkeä rooli yhteisöllisen työskentelyn onnistumisessa. Aikuiset toimivat sensitiivisesti ja olivat koko ajan saatavilla, vaikka toimivatkin ikään kuin taustalla. Aikuiset toimivat koko ajan rauhallisesti ja aikuisten väliset keskustelut käytiin hiljaisella äänellä.



## 5 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Tutkimustulosten tarkasteluun valikoin tulososan kaikki luvut, koska näin ne tärkeiksi ja oleellisiksi tässä tapaustutkimuksessa yhteisötaidepäivien aikana tapahtuneen yhteistoiminnallisen työskentelyn kokonaisvaltaisen ymmärtämisen vuoksi.

### 5.1 Oppilaiden kokemuksia yhdessä työskentelystä eri-ikäisten kesken

Oppilaat kokivat yhdessä työskentelyn eri-ikäisten oppilaiden kesken yhteisötaidepajojen aikana helppona ja mukavana työtapana sekä kivana vaihteluna kouluarkeen. Oppilaat kokivat yhdessä työskentelyn sujuvan hyvin erityisesti niiden oppilaiden kanssa, jotka he tunsivat jo ennalta ja joiden kanssa he olivat joko työskennelleet tai toimineet yhdessä aiemmin esimerkiksi välitunneilla. Tunnard & Sharp (2009, 163) tutkivat haastattelumenetelmällä esiopetusikäisten oppilaiden (n=16) kokemuksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Heidän tutkimuksen mukaan oppituntien aikana tapahtuva yhteistyö tuttujen kavereiden kanssa yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien avulla vakiinnuttaa sekä ylläpitää tuttuja ja turvallisia ystävyysuhteita. Oppilaiden mielestä ystävyysuhteiden muodostaminen oli helpompaa oppituntien aikana, kuin vapaan toiminnan aikana. Näin ollen koulun tulee tarjota runsaasti mahdollisuuksia oppilaiden väliseen yhteistyöhön oppituntien aikana. (Tunnard & Sharp 2009, 163.)

Yetunden, Gavinin, O'Higginsin, & Saoirsen (2013) kolmivaiheinen PRP-menetelmällä (participatory research process) toteutettu tutkimus selvitti oppilaiden kokemuksia osallisuudesta kouluyhteisössä. PRP-menetelmän avulla

9-13 vuotiaat oppilaat (n=248) osallistuivat tutkimusaineiston kategorisointiin ja analysointiin. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa yksi oppilasryhmä vastasi kahteen tutkimuskysymykseen, jotka koskivat osallisuutta kouluyhteisössä. Jokainen vastaus kirjoitettiin värillisille tyhjille korttipohjille. Tutkimuksen toisessa vaiheessa toinen oppilasryhmä pääsi pelaamaan näillä edellisen ryhmän nimeämällä korteilla kategorisointipeliä. Oppilaat tekivät korttien vastauksista niin monta yhteneväistä kategoriaa, kuin he pystyivät. Viimeinen oppilasryhmä ohjeistettiin työstämään näitä kategorioita säännönmukaiseksi esitykseksi. Oppilaat järjestivät kortit parhaan näkemyksensä mukaisesti ja heillä oli myös lupa lisätä kategorioita. Lopuksi he tekivät esityksen isolle paperille temalla ”osallisuuden tunne koulussa”. Tutkimuksen perusteella oppilaille oli tärkeää koulussa henkilökohtaiset ystävyysuhteet sekä omat henkilökohtaiset tavarat. Niiden avulla oppilaat kokivat olevansa osallisia kouluyhteisössä. (Yetunde ym. 2013.)

Tunnardin ja Sharpin (2009) sekä Yetunden ym. (2013) tulokset tukevat tutkimukseni tuloksia. Oppilaat pitivät yhdessä työskentelystä tuttujen kavereiden kanssa, mutta vieraampien kavereiden kanssa yhteistyö koettiin hankalampana. Oppilaat kokivat ystävyysuhteet tärkeiksi ja ajattelivat yhteistyön oudompien oppilaiden kanssa epämukavuusalueelle menemisenä. Näin ollen he kokivat sen liian suurena haasteena ryhmätyöskentelyn onnistumiselle. Tunnardin & Sharpin (2009) tutkimuksessa, oppilaiden luonnollisten kaverisuhteiden tukeminen yhteistoiminnallisen oppimisen aikana, todettiin merkittävänä keinona yhteistoiminnan onnistumiseksi. Toisaalta tulokset osoittivat kuitenkin, että kaverisuhteiden pohjalta muodostetut ryhmät eivät aina ole paras keino toteuttaa tasa-arvoista oppimista. Oppilaat kokivat ryhmiin jakautumisessa epäoikeudenmukaisuutta silloin, kun oppilaat saivat itse valita ryhmänsä, koska kaikki oppilaat eivät olleet yhtä suosittuja toisten oppilaiden keskuudessa, ja näin ollen heidän ei ollut helppo päästä ryhmiin mukaan. (Tunnard & Sharp, 2009.)

Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä oppilaiden ryhmiin jakamiseksi tulisikin käyttää useita erilaisia jakomenetelmiä sekä jakoperusteita. Näin

oppilaat oppivat työskentelemään useissa erilaisissa heterogeenisissä ryhmissä ja jokaisen oppilaan yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy. (Kagan & Kagan 2002, 43–46; Saloviita 2006, 135.) Tässä tutkimuksessa oppilaat työskentelivät samoissa ryhmissä molempina päivinä. Se lisäsi oppilaiden ryhmään kuulumisen tunnetta ja helpotti työskentelyn aloittamista toisena pajapäivänä, kun ryhmä oli tuttu. Oppilaiden ryhmään kuulumisen tunnetta olisi voinut lisätä jakamalla roolit jokaiselle oppilaalle ryhmässä. Tällä tavalla jokaisen oppilaan osallisuuden tunne olisi ollut vielä vahvempi.

Tätä yksilön yhteisöön kuulumisen tunnetta, kokemusta osallisuudesta, pystyvyydestä ja autonomiasta, kutsutaan oppilaan pedagogiseksi hyvinvoinniksi (Pyhäntö ym. 2010, 198–199; Tunnard & Sharp 2009, 164; Yetunde ym. 2013). Pedagoginen hyvinvointi rakentuu tai estyy tavallisissa arjen vuorovaikutustilanteissa koulussa. Oppilaan tulee tuntee itsensä hyväksytyksi ja osaavaksi koululaiseksi. Oppilaiden on voitava jakaa ajatuksiaan ja tulla kuulluksi ilman pelkoja. (Pyhäntö ym. 2010, 198–199.) Oppilaan tulee saada kokemuksia erilaisten ihmisten kanssa työskentelystä ja haastaa itseään toimimaan myös epämukavuusalueella vieraiden kavereiden kanssa. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä lisää hyvinvointia ja osallisuuden tunne tulisi olla kaikilla oppilailla (Yetunde ym. 2013).

Yhdessä työskentely ei aina onnistu odotusten mukaisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa yhden oppilaan kokemus pajatoiminnasta osoitti. Ensimmäisen luokan oppilas Aapeli(1) koki osattomuuden tunnetta yhdessä työskentelyssä, koska ei päässyt rakentamaan yhdessä parinsa Boriksen(2) kanssa. Toisella luokalla opiskeleva oppilas otti roolin rakentajana ja ensimmäisen luokan oppilaalle muodostui ns. ”apumiehen”-rooli, jonka hän koki tärkeäksi, mutta ei riittävän osalliseksi yhteiseen työhön. Aapelin(1) roolia voidaan tulkita monelta eri kannalta. Ensimmäinen tulkintani pajatoiminnan aikana oli, että Aapeli(1) ei ollut osallisena yhteisessä tekemisessä. Myöhemmin asiaa tarkasteltuani huomasin, että osallisuutta voi olla myös se, että osallistuu jossakin muussa roolissa, ehkä itselleen luontaisemmassa roolissa yhteiseen työskentelyyn. Näin kaikkien oppilaiden osallisuus toteutuu ryhmätyöskentelyssä.

Saloviita (2006, 68) on todennut, että yhteistoiminnallisessa työskentelyssä ryhmän jäsenten rooleja voidaan jakaa ja näin opetella erilaisia sosiaalisia taitoja sekä rooleja ryhmässä. Tässä tutkimuksessa oppilaita ohjeistettiin toimimaan yhdessä, eikä varsinaisia rooleja jaettu oppilaille. Tämän vuoksi ehkä ohjauduin ajattelemaan Aapelin(1) tunnetta osattomuutena ja ulkopuolisena jäsenenä yhdessä työskentelyssä. Ajattelin, että silloin kun kaikki tekee samaa tällaisessa luovassa työssä, osallisuus toteutuu. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että Aapelin(1) rooli apumiehenä oli Aapelille(1) tärkeä ja hän koki olleensa osallisena työssä, vaikkakin hän olisi halunnut rakentaa enemmän. Toisena pajapäivänä Aapeli(1) kuitenkin pääsi näyttämään omaa osaamistaan ja pääsi opettamaan Borista(2) vaikean sanan (ambulanssi) kirjoittamisessa. Aapelin(1) osattomuuden syy ei tulkintani perusteella ollut vaikeus tehdä luovaa työtä, vaan osallistuakseen rakentamiseen Aapeli(1) olisi hyötynyt enemmän aikuisen kannustuksesta ja ohjaavasta otteesta. Aapelin(1) kokemus oli tulkintani mukaan kuitenkin kokonaisuudessaan positiivinen. Aapeli(1) ja Borista(2) auttoi se, että he saivat työskennellä saman parin kanssa molempina pajapäivinä.

Ryhmässä jokainen jäsen on tarpeellinen ja ryhmäläiset tarvitsevat toisiaan erilaisten tehtävien suorittamisessa. Erilaiset vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, tiedot, taidot, luonteenpiirteet ja monenlaiset näkökulmat tekevät ryhmästä tehokkaan ja toimivan. Jokainen oppilas tuo mukanaan arvokasta ja erilaista osaamista tehtäväntekoon. (Clarke 2002, 83.)

Lapsen toimimattomat suhteet vertaisryhmään ja kasvatusyhteisön aikuisiin on tunnistettu olevan opiskelukielleisyyden taustalla. Tätä kutsutaan pedagogiseksi pahoinvoinniksi. Huusko ym. (2007) toteavat, että pedagogisella pahoinvoinnilla voi olla seurauksia lapsen tulevaa koulupolkua ajatellen. Jos vertaissuhteet eivät toimi ja lapsi kokee ulkopuolisuuden tunnetta, sillä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia esimerkiksi opiskelukielleisyyteen. Yetunden ym. (2013) lapsia osallistavassa tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden mukaan ottaminen ja osallistaminen kouluyhteisön kaikkiin toimintoihin lisää oppilaiden hyvinvointia. Erityisesti sellaiset tapahtumat, joista oppilaat ovat kiinnostuneita, esimerkiksi urheilutapahtumat, taidepäivät, retket ja yhteiset lauluhetket sekä

kierrättäminen ja lukeminen yhdessä, lisäävät yhteisöllisyyden tunnetta ja parantavat oppilaiden kykyä oppia. (Yetunde ym. 2013.) Tapahtumat ovat koulu yhteisössä yleensä sellaisia, joihin osallistuvat kaikki oppilaat ikäluokkaan tai taitotasoon katsomatta. Holappa (2014) muistuttaa, että kaikkien oppilaiden ei tarvitse toimintapäivienkään aikana opiskella samoja asioita samaan aikaan ja oppilaita voidaan jakaa sekä koota erilaisiin ryhmiin joustavalla tavalla.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden mielestä ryhmässä oppii uusia asioita paremmin kuin yksin, koska ryhmässä autetaan kaikkia oppilaita. Oppilaat kokivat, että yhdessä työskennellessä saa enemmän uusia ideoita toisilta oppilailta ja oppii paremmin. Tutkimukseni tuloksia tukevat Tunnardin & Sharpin (2009) haastattelututkimuksen tulokset. Ne osoittivat, että lapset kokivat ymmärtävänsä paremmin uuden opittavan asian, kun he saivat työskennellä yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien avulla ryhmässä. Lasten välisten ystävyysuhteiden lisäksi oppimisen laatu parantui. Heidän tutkimuksessaan keskittyminen kuitenkin koettiin vaikeaksi sellaisessa yhteistoiminnallisessa luokassa, jossa on hälinää. (Tunnard & Sharp 2006, 161.)

Yhteisötaidepajoissa esiintyi työskentelystä johtuvaa hälinää, mutta se ei oppilaiden mielestä häirinnyt heidän työskentelyä. Hälinä esiintyi oppilaiden nauruna, leikkinä ja hauskanpitona. Myös Yetunden ym. (2013) tutkiessa lasten yhteistoimintaa todettiin, että oppilailla on kyky pitää hauskaa ja työskennellä silti yhteistoiminnallisesti ryhmässä. Hälinä kuuluu yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja oppilaiden perustarpeisiin kuuluu puhua yhdessä, liikkua ja tehdä itse. Luokan järjestyshäiriöt vähenevät kun nämä perustarpeet tulevat tyydytetyiksi. (Kagan & Kagan 2002; Saloviita 2006.) Fu ym. (1999) huomasivat, että eri-ikäisistä koostuvassa luokassa tuli olla perheenomainen oppimisympäristö. Se tukee oppituntien rauhallisuutta. He tutkivat esiopetusikäisten oppilaiden (n=8) kolmea ensimmäistä kouluviikkoa eri-ikäisistä (n=24) koostuvassa luokassa. Tutkimusmenetelminä he käyttivät osallistuvaa havainnointia, oppilaiden välisten keskustelujen nauhoittamista sekä opettajan muistiinpanoja havainnoista sekä tuntemuksista. Isompien oppilaiden rauhallisuus ja sääntöjen noudattaminen rauhoittivat myös pienten

oppilaiden toimintaa. Isommat oppilaat muistuttivat pienempiä luokan säännöistä ja toimintaohjeista ja näin ollen luokan työrauha säilyi paremmin ja melutaso pysyi alhaisempana. (Fu ym. 1999.)

## 5.2 Yhteisötaidepajojen yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteet

### 5.2.1 Sosiaalisten taitojen oppiminen

Kaikki oppilaat mainitsivat oppineensa joitakin sosiaalisia ja/tai akateemisia taitoja. Sosiaalisten taitojen oppimista esiintyi enemmän kuin akateemisten taitojen oppimista, joten keskityn tässä luvussa sosiaalisten taitojen oppimiseen.

Oppilaat tiedostivat sosiaalisten taitojen merkityksen ryhmätyöskentelyssä ja he osasivat kertoa, että omia sosiaalisia taitojaan pystyy kehittämään. Tämä poikkesi Tunnardin ja Sharpin (2009) tutkimustuloksista. Siinä oppilaat ajattelivat, että esimerkiksi reiluus ja toisten kuunteleminen ovat persoonallisuuden muuttumattomia ominaisuuksia, eikä niitä voi kehittää tai opetella. Hellströmin ym. (2015) mukaan sosiaalisten taitojen hallinta ja jatkuva harjaannuttaminen viittaavat yhteistoiminnallisuudessa siihen, että opiskelulla on kaikkien tiedossa olevat tiedolliset ja sosiaaliset tavoitteet. Näitä taitoja harjoitellaan jatkuvasti. Broome, Heid, Johnston & Serig (2015) ovat tutkineet omia kokemuksiaan ja kirjoittamiaan tarinoita kolmen taideopettajan useamman vuoden työstä multiage-luokassa. He toteavat, että taideopetus eri-ikäisistä koostuvassa luokassa mahdollistaa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen vertaisten kesken ja näin oppilaat sitoutuvat yhteistoimintaan.

Tässä tutkimuksessa toisten kuunteleminen ja toisten ideoiden huomioiminen mainittiin tärkeänä ryhmätyötaitona ja oppilaat kokivat myös oppineensa näitä taitoja ryhmätyöskentelyn aikana. Myös Tunnardin ja Sharpin (2009) tutkimuksessa oppilaat mainitsivat yhteistoiminnallisen työskentelyn edellytyksiksi, paitsi kuuntelemisen ja toisten mielipiteiden huomioimisen, myös reilun ja vuoron odottamisen.

Olaiya (2001) tutki millaista on olla lapsi (n= 4) eri-ikäisistä koostuvassa luokassa (n=21) ja mikä on lasten, opettajan (n=1) ja lasten vanhempien (n=4) näkökulma multiage-opetukseen. Tutkimusta varten hän haastatteli luokan opettajaa, vanhempia ja oppilaita sekä havainnoi toimintaa luokassa. Tutkimuksen mukaan eri-ikäisten yhdessä oppimisen on todettu kehittävän nimenomaan oppilaiden sosiaalisia taitoja ja jokainen pystyy kehittymään niissä taidoissa juuri omalla tasollaan, kun saa työskennellä eri-ikäisten oppilaiden ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa. Myös Kelehear & Heid (2002, 67) toteavat yhdessä työskentelyn taiteen parissa eri-ikäisistä ja eri kansalaisuuksista koostuvissa ryhmissä olevan taiteellisesti, mutta erityisesti sosiaalisesti kehittävää oppilaille. Tällä tavalla he oppivat tuntemaan taiteen työskentelyn tapoja, mutta myös toisiansa. Tutkimustulosten perusteella taide oli vain väline yhteisöllisyyden muodostumiseksi ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden vahvistamiseksi. He tutkivat havainnoimalla ja haastatteleamalla oppilaita kolmen viikon taideprojektin aikana taidelukiolaisten (n=25) ja ensimmäisen luokan oppilaiden (n=18) yhteistyötä. Oppilaat myös kirjoittivat kokemuksistaan tutkimuksen aikana.

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot kehittyivät oppilaiden kokemusten perusteella yhteisötaidepajoissa eri-ikäisten kesken kahden päivän aikana. Vuorovaikutustaitojen opettaminen on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) keskeisiä tavoitteita. Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely edistävät yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia. Kujansivu (2002) tähdentää, että yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää sekä oppilaiden sosiaalisia, että tiedollisia taitoja. Yhdessä opiskeltaessa jokainen tuntee olevansa ryhmän jäsen, tärkeä lenkki opiskelutapahtumassa. (Kujansivu 2002, 220.) Vuorovaikutustaitojen kehittämisen kautta pystytään opettamaan oppilaille myös tunnetaitoja, jotka ovat oleellisia taitoja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (POPS 2014, 22).

Tutkimustulokseni osoittivat, että eri-ikäisten yhteistyön avulla pystytään tukemaan lasten vertaissuhteita ja tukemaan syrjäytymisen ehkäisyä, ja näin

ollen lisäämään pedagogista hyvinvointia. Pyhältö ym. (2010) käsittelevät pedagogisen hyvinvoinnin rakentamista koulun ja päiväkodin rajapinnalla. He toteavat, että esi- ja alkuopetusiässä pedagoginen hyvinvointi voi tarjota resurssin, jonka varassa lapsi kykenee kohtaamaan ja selviämään haasteista niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Stuartin ym. (2006) tutkimusryhmään kuului kolme erityisopettajaa sekä yksi oppilaiden vanhempi. Tutkijat kuvaavat artikkelissaan käytännönläheisesti toteuttamaansa opetusta multiage-luokkayhteisössä, jossa he ovat toimineet useiden vuosien ajan kolmen opettajan yhteisopettajuuden sekä inklusiivisen luokkayhteisön (n= 42) kesken. Luokkayhteisössä on noudatettu Whole schooling -koulun toimintaperiaatteita (samanaikaisopettajuus, inklusio kaikissa oppiaineissa, joustavat ryhmät, toiminnalliset opetustavat, tiimityöskentely sekä monipuoliset arviointitavat). Tutkimuksessa todettiin, että yhteisöllisyyden tunne ja sosiaalinen turvallisuuden tunne tarjoavat perustan oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymiseksi sekä mahdollistavat oppilaita haastamaan itseään akateemisesti. (Stuart ym. 2006, 22.)

Fu ym. (1999) tutkivat kolmen ensimmäisen kouluviikon ajan eri-ikäisistä oppilaista koostuvaa luokkayhteisöä. Tuloksissa oli merkittävää se, että vanhemmat oppilaat eivät olleetkaan koko aikaa ohjaamassa uusia oppilaita kouluyhteisön käytäntöihin, vaan he auttoivat ja ohjasivat, jos näkivät tarpeelliseksi. Pääasiassa he olivat kiinnostuneita vanhoista kavereistaan ja heidän kanssa työskentelystä. Vanhemmat oppilaat tiesivät, millaista on olla uusi jäsen luokkayhteisössä, he olivat kokeneet sen itse aiemmin ollessaan samassa tilanteessa ja tiesivät hyvin, millaista apua ja tukea pienemmät oppilaat tarvitsevat. Tutkimuksessani eri-ikäiset oppilaat työskentelivät yhteistyössä toistensa kanssa, eikä ryhmiä seuraamalla pystynyt sanomaan, kuka oppilas on miltäkin luokka-asteelta. Kaikki auttoivat toisiaan ja oppilaat työskentelivät yhdessä luokka-asteesta riippumatta.

Yhteisötaiteen työpajoissa esiintyneen yhteisöllisen työskentelyn tärkeimpänä piirteenä oli, että oppilaat oppivat toisiltaan erityisesti sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksessa eri-ikäisten kanssa. Sosiaalisia, mutta myös joitakin



akateemisia taitoja opittiin sekä isommilta, että pienemmiltä oppilailta. Oppilaat tiedostivat, että sosiaalisia taitoja voi oppia ja jokainen voi kehittyä niissä yhteistoiminnallisen työskentelyn aikana. Oppilaat nimesivät toisten kuuntelemisen ja toisten ideoiden huomioimisen tärkeimmiksi ryhmätyötaidoiksi. Tulosten perusteella ei voida olettaa, että ainoastaan pienemmät oppilaat olisivat oppineet isommilta, vaan myös isommat oppivat pienemmiltä erilaisia taitoja. Yhteisötaide yhteistoiminnallisen työskentelyn muotona mahdollisti sen, että oppilaat olivat luontaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

### **5.2.2 Ideat syntyvät yhteistyössä**

Yhteisötaiteen työpajoissa annettiin oppilaille vapaat kädet yhteisötaiteen tekemiseen. Tässä luvussa kuvaan, mistä oppilaat saivat ideoita työskentelyyn ja miten ideat syntyivät.

Oppilaat ideoivat yhdessä yhteisötaiteen työpajoissa. Ideoita saatiin toisilta oppilailta ja kierrätysmateriaalien ja runojen innoittamana, mutta ennen kaikkea mielikuvituksen ja leikin avulla. Erityisesti pojat heittäytyivät taideteosten tekemiseen ja runojen kuvittamiseen mielikuvituksen ja leikin avulla. Tytöt sen sijaan neuvottelivat työn tekemisestä ja pyrkivät enemmän valmistamaan keskenään samanlaisia tuotoksia.

Yhteisötaidepajoissa kaikki oppilaat olivat mukana työskentelyssä. Pajoissa ei esiintynyt tympääntymistä tai motivoitumisongelmia. Yhteistoiminnallinen yhteisötaiteen työskentelytapa antoi mahdollisuuksia ja tilaa jokaisen omalle luovuudelle ja kannusti oppilaita työskentelemään motivoituneesti. Petersonin & Taylorin (2009) mukaan Whole schooling -koulussa monimuotoisten työtapojen (keskustelu, onnistumisten juhliminen, tarinoiden kertominen, kirjoittaminen, laulaminen yhdessä ym.) käyttö opetuksessa, tukee jokaisen tunnetta ryhmään kuulumisessa ja mahdollistaa jokaisen oppilaan vahvuuksien esiin tulemisen. Kelehearin ja Heidin (2002) näkemyksen mukaan taideprojektit eri-ikäisten oppilaiden kesken auttavat laajentamaan oppilaiden käsitystä toisten oppilaiden ainutlaatuisesta tavasta ajatella ja ideoida. Yksilöiden oppimista ja

ongelmien ratkaisemista auttaa Mercerin ja Howen (2012, 15–17) mukaan keskittynyt ja pitkäjänteinen lasten välinen keskustelu. Kehittävässä lasten välisessä keskustelussa on oleellista muun muassa se, että oppilailla on samanlaiset käsitykset keskustelun tavoitteesta. Ideoita ja vaihtoehtoja tulisi voida esittää ja arvioida yhdessä.

Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät asettaneet yhteisiä tavoitteita yhteisöllisessä työskentelyssä. Leikki ja yhteiset neuvottelut johdattelivat ideointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) alkuopetuksen työtavoissa korostuvat havainnollisuus ja toiminnallisuus, leikki ja pelillisuus, sekä mielikuvitus ja tarinallisuus. Ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja tuetaan pelien, tarinoiden, lorujen, laulujen ja leikkien sekä taiteen eri muotojen ja monipuolisen vuorovaikutuksen avulla. Mielikuvitus, kekseliäisyys ja ilmaisutaidot kehittyvät taiteen eri muotojen ja monipuolisen vuorovaikutuksen avulla. (POPS 2014, 98, 100.)

Frans(2) ja Eemeli(1) keskustelivat työpajoissa molempina päivinä useaan otteeseen taideteoksen tai runon todenmukaisuudesta. Pojat miettivät, miten asiat ovat oikeasti ja pitääkö niiden olla juuri niin taideteoksessa, vai voiko taideteoksessa käyttää mielikuvitusta. Näytti siltä, että taiteen tekeminen tarjosi pojille mahdollisuuden pohtia oikean sekä väärän eroja ja mielikuvituksen sekä todenmukaisuuden suhdetta. Oppilaan kriittinen ajattelu kehittyi kuvataiteen oppiaineen tehtävän tavoin (POPS 2014, 143, 266). Yhteistoiminnallisuus tarjoaa tämän tyyppiseen pohdintaan mahdollisuuden, kunhan oppilaita kannustetaan keskustelemaan ja pohtimaan asioita yhdessä toisten kanssa ja jakamaan omaa osaamistaan yhteisessä työskentelyssä (POPS 2014, 143, 268). Oppilaiden ideat kehittyivät leikin lomassa yhdessä keskustellen ja ideoiden ja näin ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot kehittyvät. Taideopetuksessa onkin Broomen ym. (2015, 34) mukaan oleellista tunnin alussa yhteisen teeman käyttö, yksittäisen taidon sijaan. Yhteisen teeman avulla lisätään kaikkien motivaatiota tekemiseen ja jokainen oppilas pystyy osallistua projektiin oman kehitystasonsa mukaisesti.

Tutkimustulokset osoittivat oppilaiden ideoineen leikin ja mielikuvituksen avulla. Ne johdattivat työskentelyä ja tekemistä. Leikki ja mielikuvitus myös

auttoivat oppilaita muistamaan pajan tapahtumia ja kertomaan niistä. Eri-ikäisten yhteistyö mahdollistaa eri-ikäisten oppilaiden heittäytymisen mielikuvituksen maailmaan. Leikkiin heittäytyminen onnistui yhtä hyvin kolmannen luokan, kuin ensimmäisen luokan oppilaalta. Yhteinen teema mahdollisti jokaisen oppilaan osallistumisen työskentelyyn oman kehitystasonsa sekä vahvuuksiensa kautta. Leikki auttoi oppilaita ymmärtämään paremmin toistensa ajatuksia ja ideoita.

### 5.2.3 Vuorovaikutus tarvitsee aikaa

Tässä tutkimuksessa ajankäyttöä koskevia oppilaiden kommentteja oli työpajojen aikana useita, erityisesti ensimmäisenä työpajapäivänä. Yhteistoiminnallinen oppiminen vie tutkimusten perusteella enemmän aikaa, kuin perinteinen frontaaliopetus (Olaiya 2001; Fu ym. 1999; Stuart ym. 2006). Seuraavana tarkastelen ajan riittävyyttä yhteisötaidepajoissa ja yhteisöllisessä työskentelyssä.

Aika on koulussa tärkeä kysymys, toteaa Mikola (2011) väitöskirjassaan. Hän tutki koulun arkea inklusion näkökulmasta havainnoimalla 1 ½-vuoden ajan koulun toimintaa ja haastatteli eri toimijoita koulussa. Tutkimustuloksena oli, että ajan pirstaloituminen estää opettajien ja oppilaiden osallistumista sekä oppimista. Yksilöllisten tarpeiden huomiointia estävät koulun tiukat aikaraamit ja tämä johtaa opettajakeskeiseen luokkatyöskentelyyn ja samantahtisuuden vaatimukseen oppilaille. Ajanpuute näkyy luokkatyöskentelyssä toisaalta kiireenä ja toisaalta odotteluna. (Mikola 2011, 233.) Bobick (2008) tutki kuvataideopettajien yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessaan. Hän keräsi aineiston survey-tutkimuksen (n=135) avulla ja lisäksi haastatteli yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä käyttäviä kuvataideopettajia (n=9). Tutkimuksen mukaan kuvataideopettajat pitivät yhteistoiminnallisia töitä hankalina toteuttaa, koska arvokasta työskentelyaikaa kului sosiaalisten taitojen opettamiseen.

Ajan antaminen lasten väliselle vuorovaikutukselle, ja tätä kautta yhteisöllisyyden muodostumiselle on oleellista eri-ikäisten yhteisöllisessä

työskentelyssä (Olaiya 2001; Fu ym. 1999; Stuart ym. 2006). Fu ym. (1999) totesivat seuratessaan eri-ikäisistä koostuvaa luokkayhteisöä kolmen ensimmäisen kouluviikon ajan, että erityisesti pienemmille oppilaille tulee antaa aikaa ja mahdollisuus katsella ja kuulostella, tutustua rauhassa kouluympäristöön ja sen käytäntöihin kouluvuoden alussa, mutta myös myöhemminkin. Stuartin ym. (2006, 23) päätavoite eri-ikäisistä koostuvassa luokassa oli rauhan ja stressittömyyden ylläpitäminen. Kodinomainen, lämminhenkinen ja iloinen oppimisympäristö edisti oppimista. Lämminhenkistä ja kodinomaista oppimisympäristön merkitystä korostetaan myös Whole schooling -luokkayhteisössä (Stuart ym. 2006; Peterson & Taylor 2009). Korpisen (2010) mukaan kyläkoulu tarjoaa juuri tällaisen oppimisympäristön. Kyläkoulu on hyvä, viihtyisä ja turvallinen elämisen perusta, jossa pystytään turvaamaan hyvät oppimisen edellytykset kaikille oppilaille (Korpinen 2010, 281).

Yhteisötaiteen työpajoissa kiire ei näkynyt hätäisenä työskentelynä, vaan ajan riittämättömyys kuului työskentelyn aikana oppilaiden kommentteista. Tulkitseen oppilaiden ajankäyttöä koskevia kommentteja pajatoiminnan aikana siten, että aikaa olisi voinut olla enemmän yhteisötaidepajoissa. Voidaan pohtia, miksi oppilaat kokivat kiireen tuntua, vaikka sitä ei varsinaisesti näkynyt itse toiminnassa. Mikolan (2011) mukaan luokkahuoneen ajankäytön juuret liittyvät kouluyhteisön yhteistoimintaan, lukujärjestykseen, opetussuunnitelmaan ja yhteistoimintaan ja ne ovat historiallisesti varsin vakiintuneet. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaisesti oppimisympäristön tulee olla kiireetön ja oppimisympäristöjen kehittämisessä tulee ottaa huomioon kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi (POPS 2014, 30). Kiireettömyyteen aidosti ja oikeasti pääsemiseksi on tehtävä koko koulun aikakäsityksen uudelleen järjestelyjä. Aikajärjestelyjen on mahdollistettava joustavuus ja oppimisen eriyttäminen (Mikola 2011, 233). Taidepajapäivänä ihanne olisi, että oppituntien perinteistä 45 minuutin aikaa ei noudateta, vaan oppilaat työskentelisivät joustavasti työpajoissa ilman aikarajoituksia.

Kiireen tuntua voidaan vähentää joustavilla opetusjärjestelyillä. Niiden avulla voidaan yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteiden mukaisesti eheyttää opetusta, syventyä käsiteltävään asiaan ja tarjota oppilaille mahdollisuuksia työskennellä yhdessä. (Holappa 2014.) Yhteistoimintaa aloittaessa kannattaa aloittaa pienestä ja vähitellen lisätä yhteisöllistä työskentelyä (Saloviita 2006), jotta kiireen tuntu saadaan minimoitua. Yhteistoiminnallisia työtapoja tulisi käyttää jatkuvana osana luokkatyöskentelyä, jolloin se on tehokkainta ja tukee oppilaiden keskustelutaitojen kehittymistä (Mercer & Howe 2012, 18).

Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä toimintaan tulee varata riittävästi aikaa, jotta sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistuu ja keskusteluille sekä luovalle työlle tarjoutuu riittävästi tilaisuuksia. Yhteisötaidepajoissa oppilaat neuvottelivat ja keskustelivat paljon keskenään. Ideointia johdatteli leikki, mikä vei paljon aikaa, mutta vahvisti oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Ajan puute ei kuitenkaan näkynyt oppilaiden työskentelyssä kiireenä ja suurin osa ryhmistä sai työnsä valmiiksi annetussa ajassa. Ajan antaminen vuorovaikutukselle, yhteisille neuvotteluille ja tavoitteiden asettelulle on yhteistoiminnallisessa työskentelyssä oleellista.

#### **5.2.4 Aikuisen rooli yhteistoiminnallisen työskentelyn tukijana**

Aikuisten rooli yhteisöllisessä työskentelyssä poikkeaa perinteisestä opettajan roolista, jossa opettaja opettaa, jakaa tietoa ja toimii luokan edessä. Aikuisen rooliin en kiinnittänyt osallistuvan havainnoinnin aikana, mutta videoaineistoa katsoessani, huomasin aikuisen roolin olevan oleellinen yhteistoiminnallisessa työskentelyssä. Yhteistoiminnallisuus vaatii opettajalta uutta ajattelutapaa omasta roolistaan luokassa. Opettajan rooli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) sekä yhteistoiminnallisessa työskentelyssä näyttävät samankaltaisina (TAULUKKO 3).

TAULUKKO 3. Opettajan toiminnan kuvaaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). (Hellström ym. 2015, 57.)

---

#### Opettaja

- auttaa oppilaita, luo edellytyksiä ja tilanteita
  - järjestää ja tarjoaa mahdollisuuksia
  - rakentaa luottamusta ja sitouttaa
  - huolehtii, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia
  - auttaa oppilaita onnistumaan ja soveltamaan tietoa, tunnistamaan onnistumisiaan ja vahvuuksiaan koulutyössä sekä tulemaan tietoisiksi työlle soveltavista tavoitteista
  - edistää oppilaan vahvuuksia
  - innostaa ja kannustaa
  - tunnistaa vaikeuksia ja tukee
  - vahvistaa oppilaan luottamusta
  - haastaa oppilaita ja laajentaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita
  - lisää erilaisia mahdollisuuksia opiskella
  - ohjaa oppilaita tutkivaan lähestymistapaan ja myönteiseen yhteishengen luomiseen
  - kokoaa tietoa oppilaiden edistymisestä
  - ohjaa palautteellaan oppilaita ymmärtämään jokaisen ryhmän jäsenen työskentelyn ja kehittymisen merkityksen
- 

Yhteisötaidepajoissa oppilaita ohjattiin, yhteistoiminnallisen menetelmän tavoin, pyytämään ensisijaisesti apua kavereilta ja oman ryhmän jäseniltä. Aikuiset toimivat taustalla ryhmiin jakajina, kannustajina, tavaroiden etsijöinä, tilojen järjestäjänä, ohjeiden antajana ja turvallisuudesta vastaavana. Aikuiset olivat myös sensitiivisinä kuuntelijoina ja keskustelijoina oppilaiden keskusteluissa. Opettajat kertoivat omakohtaisia kokemuksiaan ja tietojaan työvälineistä ja materiaaleista sekä tietoa vedenalaisesta maailmasta.

Olaiyan (2001) tutkimustulokset eri-ikäisistä koostuvassa luokassa opettajan ja oppilaan suhteesta, tukevat tutkimukseni tuloksia. Hän toi esille oppilaan, vanhempien ja opettajien näkemyksiä eri-ikäisten yhdessä oppimisesta. Opettajan ja oppilaan suhde kuvattiin siinä luonnolliseen

vuorovaikutukseen pohjautuvana, mikä poikkeaa perinteisestä opettajan roolista tiedon siirtäjänä. Myös Broome ym. (2015) painottavat multiage -opetusta kuvailevassa artikkelissaan opettajuuden muuttunutta roolia. Heidän mukaansa oppilaista tulee opettajia ja opettajista oppijoita yhteisissä taideprojekteissa.

Yhteistoiminnallinen työskentelytapa mahdollisti sen, että aikuisilla oli aikaa yksilölliseen ohjaukseen ja oppilaiden kuunteluun sekä keskusteluun heidän kanssaan. Saloviita (2013) toteaa, että opettajan käyttäessä yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä hänelle jää enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Oppiminen on prosessi, jossa opettaja tarkkailee ryhmien toimintaa sekä puuttuu siihen, tarvittaessa ohjaten ja kannustaen (Hellström ym. 2015). Eri-ikäisistä koostuvassa luokkayhteisössä pienemmät oppilaat tarvitsevat vain vähän ohjausta opettajalta, koska he saavat sitä isommilta oppilailta sekä vertaisilta (Fu ym. 1999). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida olettaa, että vain isommat oppilaat olisivat ohjanneet pienempiä. Isot oppilaat ohjasivat pieniä, mutta myös pienet oppilaat ohjasivat isoja oppilaita.

Aikuisen rooli oli oleellinen Aapelin(1) ja Boriksen(2) yhteistyössä, jossa Aapelin(1) rooli rakentajana jäi vähäisemmäksi. Aikuisen antamassa palautteessa Aapelin(1) nimeä ei mainittu, kun pojille annettiin kannustavaa palautetta. Kaikki palautteet, joita aikuinen antoi työskentelystä pojille, kohdistui Boriksen(2) nimelle, vaikka aikuinen katsoi molempiin poikiin antaessaan palautetta. Tulkitsen tilannetta niin, että jos aikuinen olisi antanut palautteet ja kannustavat kommentit molempien poikien nimillä, Aapelikin(1) olisi saattanut rohkaistua rakentamaan, eikä olisi toiminut pelkästään apumiehen roolissa. Myös Boriksen(2) rooliin sillä olisi voinut olla vaikutusta. Boris olisi todennäköisesti huomannut Aapelin(1) työskentelyn merkityksen ja antanut tilaa hänelle enemmän toimia tasavertaisena työparina rakentamisessa.

Opettajan tehtävänä on kannustaa oppilaita yhteistyöhön (Clarke 2002, 83). Yhteistyö vahvistaa positiivista sosiaalista riippuvuutta, mikä on yhteisöllisen oppimisen ydintä. Ilman positiivista sosiaalista riippuvuutta yhteistyö hajoaa ryhmässä suoritetuksi yksilötyöksi. (Hellström ym. 2015, 93.) Fu ym. (1999)

totesivat tutkimuksessaan, jossa he havainnoivat kolmea ensimmäistä kouluviikkoa eri-ikäisistä koostuvassa luokassa, että lapset ovat herkkiä toisten tunteille ja sitoutuvat luokkayhteisöön, joiden kanssa ovat tottuneet toimimaan. Opettajien tehtävänä on luoda kielellinen yhteisö, jossa jokainen luokkayhteisön jäsen on myötätuntoinen ja ymmärtäväinen yhteisen kirjan kirjoittaja. Siitä ei saa kukaan jäädä ulkopuoliseksi, lapsilla tulee olla paikka heidän sosiaalisessa elämässään (Fu ym. 1999.) Yetunde ym. (2013) puolestaan toteavat, että opettajan ja oppilaan sekä muiden lasten elämässä olevien aikuisten ja ympäristön välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä rooli lasten elämään. Aikuiset toimivat oppilaiden suosittelijoina, vahvuuksien esiin nostajina ja sillä on vaikutusta oppilaiden tulevaisuuteen. (Yetunde ym. 2013.)

Aikuisen järjestäessä mahdollisuuksia ryhmä- ja paritöihin pystytään lisäämään oppilaiden osallisuutta ja motivoimaan oppilaita. Luokkatoveri on usein parempi selittämään asioita kuin opettaja, ja hän voi näyttää myös mallia muille oppilaille (Olaiya 2001; Fu ym. 1999; Peterson & Taylor 2009; Kelehear & Heid 2002). Erityisoppilaat jäävät muita helpommin luokan sosiaalisen yhteisön reunoille, jos työskentelyssä ei käytetä paritöitä. Aikuisen tehtävänä on varmistaa kaikkien oppilaiden mukaan kuulumisen ryhmätyöskentelyn avulla. (Saloviita 2013, 135-136.)

Tutkimuksen tulosten perusteella aikuiset toimivat sensitiivisinä yhteistoiminnallisen työskentelyn tukijoina. Aikuisten rooli oli yhteistoiminnallisen oppimisen tavoin toimia innostajana ja kannustajana sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentajana ja tiedon syventäjänä. Aikuiset vastasivat turvallisuudesta sekä toimivat avunantajina. Aikuiset olisivat voineet kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja tukea ryhmien keskinäistä yhteistyötä varmistaakseen positiivisen sosiaalisen riippuvuuden syntymisen. Kuvataideopetuksen leikinomaisuuden avulla oppilaita pystyttiin ohjaamaan yksilöllisesti ja eriyttämään toimintaa.



## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimuksen merkitys

Tutkimustehtävänä oli selvittää peruskoulun 1.-3.-luokan oppilaiden ajatuksia eri-ikäisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä yhteisötaidepäivien aikana. Tutkimustulokset tukivat, lähes poikkeuksetta, aiempia tutkimustuloksia eri-ikäisten yhdessä oppimisesta sekä yhteistoiminnallisesta työskentelystä. Ne osoittivat, että oppilaat pitivät eri-ikäisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Yhteisötaiteen ja yhteistoiminnallisuuden avulla toteutettujen päivien aikana oppilaat kokivat oppivansa yhdessä paremmin kuin yksin uusia taitoja. Eri-ikäisten yhteistyön avulla tuettiin lasten kaverisuhteita yli luokkarajojen ja lisättiin kouluyhteisön yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia. Yhteistoiminnallisen työskentelyn haittapuolia on hälinä, mutta eri-ikäisistä koostuvassa luokassa hälinää rauhoittaa isompien oppilaiden läsnäolo. Oppilaiden yhteistyö oli tasavertaista, kaikki auttoivat toisiaan ja oppivat toisiltaan. Toisten kuunteleminen ja toisten ideoiden huomioiminen olivat oppilaiden mielestä oleellimmat ryhmätyötaidot. Oppilaat tiedostivat, että näitä taitoja voi jokainen oppia ryhmätyöskentelyn aikana. Yhteisötaitetta ideoitiin yhteisen teeman pohjalta leikin ja mielikuvituksen avulla, mikä mahdollisti kaikkien osallistumisen työskentelyyn oman kehitystasonsa sekä vahvuuksiensa kautta. Yhteistoiminnallisuudessa oleellista on antaa aikaa vuorovaikutukselle, keskusteluille ja luovalle työlle. Aikuisen tehtävänä on varmistaa, että yhteistoiminnallisuuden osatekijät toteutuvat opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Olen ollut tyytyväinen hankkeen tarjoamaan mahdollisuuteen toteuttaa opintojani samassa alakoulussa useiden eri kurssien aikana. Se on mahdollistanut pitkäjänteisen työskentelyn maisteriopintojen aikana ja antanut minulle kaipaamaani laaja-alaista näkökulmaa opintojen suunnitteluun sekä toteuttamiseen. Bogdanin & Biklenin (2007) mukaan tutkimuksen tekijä kohtaa usein ennakkoluuloja tutkimuskohteessaan ja tutkijan pyrkimykset torjutaan,

aineistoa voi olla vaikea saada kerättyä. Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hanke edesauttoi tutkimukseni etenemistä ja valmistumista sekä eettisten kysymysten ratkaisemista. Tutkijana minulla oli oikeus osallistua koulun toimintaan yhtenä opiskelijajäsenenä sekä kerätä tutkimusaineistoa yhteisötaidepäivien aikana, koska kouluyhteisö oli itse halunnut osallistua hankkeeseen. Toimintatutkimuksen viitekehys mahdollisti sen, että minulla oli aikaa perehtyä tutkimuskohteeseen ja tehdä yhteistyötä kouluyhteisön kanssa ennen tämän tutkimuksen aineistonkeruuta. Tavoitteenamme oli yhteisesti kehittää eri-ikäisten yhdessä oppimista kouluyhteisössä. Lasten haastatteluihin sekä työpajojen videokuvaamiseen oli helppoa saada luvat oppilaiden vanhemmilta, koska kouluyhteisön osallistuminen hankkeeseen oli kaikkien tiedossa.

Tutkimuksessani teoria ja käytäntö keskustelevat kertomuksenomaisesti keskenään, mikä on hyvin tyypillistä omalle työtavalleni. Tutkimusprosessin kuluessa olen pystynyt laajentamaan merkittävästi omaa osaamistani eri-ikäisten yhteistyöstä, yhteistoiminnallisuudesta ja niiden merkityksestä. Opin ymmärtämään kuinka suuri merkitys eri-ikäisten yhdessä toimimisella kouluyhteisössä on oppilaiden hyvinvoinnille. Ymmärrän nyt, että heterogeenisuus ei luokassa juurikaan kasva, vaikka luokassa olisi eri-ikäisiä oppilaita samanikäisten oppilaiden sijaan. Opetuksen eriyttäminen mahdollistuu hyvin eri-ikäisten kesken yhteistoiminnallisia menetelmiä hyödyntäen. Esiymmärrykseni oppilaiden välisen yhteistyön mielekkyydestä ja tärkeydestä vahvistui. Tällaisessa pajatoiminnassa olisi voinut esiintyä paljon enemmän osattomuuden tunnetta, tylsistymistä ja motivoitumisongelmia, kuin nämä tulokset osoittivat. Jännitystä ja stressiä olisi voinut myös esiintyä pienillä oppilailla, mutta sitä ei tulosten mukaan esiintynyt. Esiymmärrykseni mukaan näin lyhyessä pajatoiminnassa ei tapahdu juurikaan uuden oppimista tai oppilaat eivät sitä ainakaan osaa nimetä. Tämäkin ennakkokäsitykseni aineistoon osoittautui vääräksi, koska erityisesti sosiaalisten taitojen oppiminen oli merkittävämpää, kuin olin osannut odottaa. Olin yllättynyt siitä, miten hyvin

oppilaat osasivat nimetä yhteistoiminnallisessa työskentelyssä tarvittavia taitoja ja miten hyvät sosiaaliset taidot kyläkoulun oppilailla oli.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta (Bogdan & Biklen 2007, 39). Tämä tapaustutkimus toimintatutkimuksen kehyksessä ei ole toistettavissa tällaisenaan sen monimuotoisuuden ja kertaluontoisuuden vuoksi. Kiviniemi (2015, 86) toteaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeistä onkin tutkimusraportin sisältö. Pyrin kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista kertomuksenomaisesti mahdollisimman selkeästi ja tarkasti. Tällä tarkoitan sitä, että sidoin kaikki tutkimuksen käsitteet, menetelmät sekä aiemmat tutkimukset kertomuksenomaisesti tutkimusraporttiin. Näin pyrin varmistamaan, että lukija ymmärtää perusteet käsitteiden ja menetelmien valinnalle (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160) ja tutkimuksen kokonaisvaltaiselle ymmärtämiselle. Tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Tulosluvun sekä tulosten tarkastelun erottamisella pyrin etsimään persoonallista ja uudenlaista näkökulmaa tutkimusraportin rakenteeseen (Ely, Anzul, Friedman, Garner & McCormack Steinmetz 1997) ja lisäämään tutkimusraportin luettavuutta sekä luotettavuutta.

Tutkimuksen validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä tutkia juuri sitä, mitä on tarkoituskin tutkia (Hirsjärvi 2010, 231). Olen varmistanut tutkimuksen validiutta saturaation eli aineiston kylläisyyden (Hirsjärvi 2010, 182) sekä triangulaation eli aineiston keräämisen useiden menetelmien (Bogdan & Biklen 2007, 115) avulla. Tutkimuksen menetelmävalinnoilla pyrin varmistamaan myös tutkimuksen eettisyyttä. Valitsin aineistokeruumenetelmiksi useita menetelmiä, jotka eivät loukkaisi tutkittavien yksityisyyttä ja identiteettiä. Lisäksi käytin peitenimiä enkä liittänyt tutkimusraporttiin valokuvia työpajoista, jotta oppilaiden ja opettajien yksityisyys ei paljastuisi.

Haastattelu tutkimusaineiston keruumenetelmänä koulussa auttoi eri-ikäisiä oppilaita jäsentämään ajatuksiaan kouluyhteisössä toimimisesta. Kouluyhteisössä aikuisilla on harvoin aikaa jutella yhden oppilaan kanssa kovinkaan pitkään ja kuunnella juuri hänen mielipiteitään kouluyhteisöstä ja sen kehittämistä. Alasuutari (2005, 162) korostaa, että lapsen haastattelu on läpikotaisin vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa niin haastattelija, kuin lapsikin tuottavat yhdessä keskustelun sisällöt. Ei voida suoraan olettaa, että tutkimus voisi tuoda esiin ja kuulla lapsen äänen sellaisenaan. Haastattelun esiin tuomat kokemukset ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. (Alasuutari 2005, 162.) Haastatteluiden kulkua voidaan pohtia näin ollen myös etiikan kannalta. Laadullisen tutkimuksen haastatteluista onkin kritisoitu siitä, että tutkijan omat kokemukset vaikuttavat niihin. Tässäkin tutkimuksessa omat kokemukseni lasten kanssa toimimisesta sekä oma teoretieto eivät voineet olla vaikuttamatta haastatteluiden kulkuun. (Alasuutari 2005, 149.)

Tutkimusaineistoa olisin voinut rikastaa luokanopettajaopiskelijoiden tai koulun henkilökunnan haastatteluilla. Toisaalta tässä tutkimuksessa oli tavoitteena kuunnella oppilaita ja tuoda heidän näkemyksiään eri-ikäisten yhdessä oppimisesta kouluyhteisön kehittämistyön pohjaksi. Tutkimusaineiston laajentaminen aikuisten haastatteluihin, olisi saattanut vaarantaa tutkimuksen ydintavoitetta: oppilaiden äänen kuulemista. Luotettavuutta tämän tutkimuksen tekoon olisi tuonut se, että tämä tutkimus olisi tehty yhdessä toisen opiskelijan kanssa. Olisimme voineet lisätä haastateltavien oppilaiden määrää ja toteuttaa laajemmin osallistuvaa havainnointia, jolloin havainnoista olisi keskusteltu yhdessä. Toisaalta olen pitänyt tutkimuksen teosta yksin. Se on mahdollistanut työskentelyn itselle sopivan aikataulun mukaisesti ja olen pystynyt itsenäisesti tekemään ratkaisuja, jotka olen kokenut hyviksi ja tarkoituksenmukaisiksi.

### 6.3 Tutkimuksen rajoitukset

Hankaluudeksi työpajoissa kuvatuissa videoissa osoittautui se, että työpajassa oli vain yksi videokamera, joten kaikki lasten kommentit ja keskustelut eivät

kuulu työpajojen videoilla. Tulevaisuuden tutkimuksissa on hyvä huomioida se, että koulun työpajoja kuvattaessa videokameroita olisi hyvä olla tilan koosta riippuen kaksi tai kolme. Osallistuvaa havainnointia ja videointia helpottaisi myös oppilaiden määrän vähentäminen työpajassa, jolloin taustahälinä ei vaikuttaisi videoiden laatuun. Tässä tutkimuksessa työpajoihin osallistuvien määrää ei pystytty rajoittamaan, koska kaikki koulun oppilaat haluttiin mukaan yhteisötaidepäivään ja oppilaat oli jaettava tasapuolisesti kolmeen ryhmään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) velvoittavat kestävän kehityksen mukaiseen ekologiseen ajattelutapaan ja kierrätysmateriaalin käyttöön. Suurimpana haasteena valmisteluvaiheessa koettiin opiskelijoiden taholta materiaalien valinta. Käytössämme oli rajallinen valikoima materiaaleja ja tarvikkeita eikä koulun tai yliopiston määrärahoissa ollut varausta ylimääräisille yhteisötaidepäivien materiaalihankinnoille. Materiaalit olivat suurelta osin kierrätysmateriaaleja, mikä vaikutti ratkaisevasti lopputulokseen ja lasten tekemien taideteosten luovaan ja hyvin moninaiseen ilmeeseen.

Oppilaiden osallisuuden tunnetta yhteistoiminnallisen työskentelyn aikana olisi voinut tukea se, että oppilaille olisi jaettu roolit tai oppilaita olisi pyydetty pohtimaan roolijakoa omassa ryhmässään ryhmätyöskentelyn alussa. Toisaalta roolien jakaminen olisi edellyttänyt meiltä opiskelijoilta parempaa oppilastuntemusta ja enemmän yhteistä aikaa opettajien ja oppilaiden kanssa.

Ajankäyttö aiheutti myös aineistonkeruuseen rajoituksia. Yhteisötaidepäivät osuivat opintojeni kannalta kiireisimpään mahdolliseen aikaan ja yhteisötaidepäivien jälkeen minun oli siirryttävä muuhun opetukseen iltapäiväksi. Haastattelut oli järjestettävä heti työpajojen jälkeen, jotta pajojen tapahtumat olisivat oppilailla tuoreessa muistissa. Työpajojen jälkeen myös oppilailla oli koulua enää tunti, joten minulla oli reilu tunti aikaa järjestää oppilaiden haastattelut ja rytmittää ne oppilaiden ruokailujen lomaan. Toisaalta oppilaiden jaksaminen on perjantaisin rajallista muutenkin, joten haastattelut eivät senkään puolesta olisi voineet kestää pidempään.

## 6.4 Yhteisötaide koulutaiteena ja valinnaisena oppiaineena

Yhteisötaide on tämän tutkimuksen tulosten perusteella hyvä toimintatapa eri-ikäisten yhteistyöhön koulussa. Hyyrö (2015, 96) toteaa, että taito- ja taideaineita opetetaan yhdysluokissa yhteisesti kaikille saman oppisisällön mukaisesti. Oppilaiden ideoiden ja ajatusten mukaan ottaminen sekä toiminnan yhdessä suunnittelu, toteutus ja arviointi (POPS 2014) ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitteita, jotka täyttyvät yhteisötaiteen projekteissa. Voidaan kysyä, päästäisiinkö yhteisötaiteen laajemmalla käyttämisellä eroon vihdoinkin ”kaikki tekee mustan linnun” -tyyppisestä malliaskartelusta, missä opettaja on tehnyt mallin ja kaikki oppilaat askartelevat opettajan mallin mukaisesti? Yhteisötaide voitaisiin käsittää koulutaiteena ja näin ollen koulutaide nähtäisiin laajemmin oppilaan vahvuudet huomioivana ja luovuutta tukevana yhteisöllisenä taiteen tekemisenä? Koulutaide olisi monialainen kokonaisuus, joka nähtäisiin laajemmin eri taito- ja taideaineet yhdistävänä kokonaisuutena. Koulutaiteeseen voitaisiin yhdistää muitakin oppiaineita, kuten tässä tutkimuksessa äidinkielen runojen tulkinta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 95) valinnaiset oppiaineet ovat opetuksen järjestäjän päätettävissä siten, että tarjonta toteuttaa perusopetukselle asetettuja tavoitteita ja vastaa oppilaiden tarpeisiin. Valinnaiset oppiaineet voidaan järjestää taide- ja taitoaineiden valinnaisina tunteina yksi vuosiviikkotunti jokaista vuosiluokkaa kohden. (POPS 2014, 96.) Välijärvi (2010) toteaa valinnaisuuden olevan pitkälti opettajan pedagoginen ratkaisu perusopetuksen alaluokilla. Siinä opettaja ottaa lapset mukaan suunnittelemaan ja tekemään päätöksiä oppimiskokonaisuuksien ja niiden tavoitteita tukevien oppimisympäristöjen rakentamisesta (Välijärvi 2010). Kuten tässäkin tutkimuksessa, aikuisen rooli osoittautui tärkeäksi yhteistoiminnallisuuden osatekijöiden toteutumisessa.

Koulutaide voitaisiin toteuttaa valinnaisena yhteisötaiteen oppikokonaisuutena alakoulussa. Valinnaisella kurssilla tavoitteena olisi oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen eri-ikäisten oppilaiden kesken sekä

osallisuus kouluyhteisön kehittämisessä. Kehittämiskohde ideoitaisiin yhteistoiminnallisesti oppilaiden kanssa ja se toteutettaisiin koko vuoden kestäväenä yhteisötaideprojektina. Näin opetukselle varmistettaisiin riittävä aika ja oppilaiden välisiä vertaissuhteita yli luokkarajojen pystyttäisiin tukemaan koko vuoden kestäväen valinnaiskurssin aikana. Kurssille osallistuisi halukkaat 1.-3.-luokan oppilaat omana ryhmänä ja 4.-6.-luokan oppilaat omana ryhmänä tai koulusta riippuen kaikilta luokka-asteilta oppilaita. Oppilaat toimisivat saman ryhmän kanssa koko vuoden ajan, jolloin he oppisivat tuntemaan toisensa ja jokaisen oppilaan osallisuus toteutuisi. Koulutaiteen kurssilla voitaisiin uudistaa esimerkiksi koulun aulan seinä, piha-asfaltin koristelu tai muu kouluympäristön viihtyisyyttä lisäävä elementti oppilaiden kanssa yhdessä suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden. Yhteinen teema sitouttaisi oppilaat yhteistoiminnalliseen projektiin, jossa jokainen pääsisi käyttää omia vahvuuksiaan ja taitojaan.

## 6.5 Jatkotutkimusaiheita

Yhteistoiminnallisuus, eri-ikäisten yhdessä oppiminen sekä toimintatutkimus kiinnostavat minua kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Voin ajatella, että omassa työssäni olisi tulevaisuudessa menossa useampikin pienimuotoinen toimintatutkimus, joiden avulla kehitettäisiin luokkayhteisön arkea. Tässä Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hankkeessa jatkotutkimusideana esitän koulurakennuksessa toimivan päiväkodin mukaan ottamista toimintatutkimuksen projekteihin. Se toisi varmasti mielenkiintoisia näkökulmia, erityisesti jos oppilaita voisi haastatella ja kysyä heidän näkemyksiään päiväkodin ja koulun yhteistyöstä. Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttäminen opettajan työssä ja niiden vaikutukset opettajan työhyvinvointiin olisi myös kiinnostava tutkimusaihe. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, kuinka nopeasti yhteistoiminnallisen luovan työskentelyn lisääminen eri-ikäisten oppilaiden yhteistyöhön kouluarkeen, vaikuttaisi oppilaiden pedagogiseen hyvinvointiin sekä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja tätä kautta kiusaamisen vähenemiseen. Tämä tutkimus toteutui kouluyhteisössä,

jossa oppilaat ovat tottuneet työskentelemään eri-ikäisten kanssa yhteistyössä. Samankaltaisen tutkimuksen voisi toteuttaa myös sellaisessa kouluyhteisössä, jossa eri-ikäisten yhteistyötä ei ole aiemmin tehty. Se toisi uuden näkökulman eri-ikäisten oppilaiden yhteistyön tutkimuskentälle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ja sen käyttöönotto edellyttävät nyt meiltä kasvattajilta laaja-alaista näkökulmaa koulun uudistamiseen ja rohkeita, ennakkoluulottomia, poikkitieteellisiä ja -taiteellisia kokeiluja yhdessä oppilaiden kanssa ja oppilaiden näkökulmat huomioiden. Kuten Holappa (2014) toteaa, pienissä kouluissa tällaisten kokeilujen toteuttaminen on jopa helpompaa, kuin suuremmissa kouluissa, joissa opettajien yhteistyössä toteuttamat jaksot edellyttävät suurempia järjestelyitä lukujärjestysten vuoksi. Pienten koulujen ja esiopetuksen vahvuus on se, että yhteisen teeman ja projektin parissa on totuttu työskentelemään jo aiemminkin, ei pelkästään nyt, kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) on astunut voimaan. Holappa (2014) jatkaa, että pienten koulujen opettajilla on paljon annettavaa toisenlaiseen työskentelytapaan tottuneille opettajille. Ajattelen, että myös varhaiskasvatuksen opettajilla on paljon annettavaa kouluun, kun kehitetään laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia oppilaiden osallisuus huomioiden. Onneksi opettajien halu pysyä ammatillisesti ajan tasalla on vahvaa ja se auttaa voittamaan monia uudistamisen esteitä (Holappa 2014).



## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Aho, L., Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, H. 2003. Opetus, opiskelu ja oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. Porvoo: WSOY.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, 145–162.
- Bakhurst, D., & Shanker, S. 2001. Jerome Bruner: Language, culture, self. London: SAGE Publications. DOI: [10.4135/9781446217634](https://doi.org/10.4135/9781446217634)
- Bobick, B. (2008). A study of cooperative art education in elementary art classrooms. *Australian Art Education*, 32(1), 16–28.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. 5th ed. United States of America: Pearson International Edition.
- Broome, J., Heid, K., Johnston, J. & Serig, D. 2015. Experiences in Multiage Art Education: Suggestions for Art Teachers Working With Split Class Combinations. *Art Education*, 68(2), s. 30–35.
- Clarke, J. 2002. Palapeli. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 83–100.
- Collanus, Miia 2015. Yhteisöllisyys, käsityöllä osallistuminen, vaikuttaminen ja viestiminen. Yhteisöllinen käsityönopetus. OPS 2016 käsityön tukimateriaalit. Luettu 1.8.2016:  
[http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016\\_tukimateriaalit/yhteisollisyys\\_kasityolla\\_osallistuminen\\_vaikuttaminen\\_ja\\_viestiminen](http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016_tukimateriaalit/yhteisollisyys_kasityolla_osallistuminen_vaikuttaminen_ja_viestiminen)
- De Lisi, R. 2002. From marbles to instant messenger: implication of Piaget's ideas about peer learning, theory into practice, 41 (1), 5–12. DOI: [10.1207/s1543042tip4101\\_2](https://doi.org/10.1207/s1543042tip4101_2)
- Dewey, J. 1966. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & McCormack Steinmetz, A. 1997. *Doing qualitative research: circles within circles*. London: Falmer Press.
- Eräsaari, R. 1993. *Essays on non-conventional community. Yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita*. Jyväskylän Yliopiston julkaisuja 36.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1747. Tampere: Juvenes Print.

- Eskola, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS- kustannus, 14–28.
- Fu, D., Hartle, L., Lamme, L.L., Cobenhaver, J., Adams, D., Harmon, C. & Reneke, S. 1999. A Combortable Start for Everyone: The First Week of School in Three MultiAge (K-s) Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 27 (2), 73–79. DOI: [10.1023/A:1026092009745](https://doi.org/10.1023/A:1026092009745)
- Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessoripedagogiikka. Helsinki: Otava
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–181.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Riika: Dardedze holografija.
- Herlin, T. 2011. Lapsi ja oppiminen – freinetpedagogiikkaa hahmottamassa. Teoksessa: Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holappa, A-S. 2014. Pienten koulujen ja yhdysluokkaopetuksen kehittäminen osana opetussuunnitelmauudistusta. *Kasvatus* 3, 274–279.
- Hytönen, J. 1987. Freinet'n lapsikeskeinen pedagogiikka. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 18 (1), 34–39.
- Hyyrö, T. 2015. Ytyä yhdysluokasta -eri-ikäisopetus ennen ja nyt. Jyväskylä: Tuope: Yliopistopaino.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu, Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 34.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Juurikkala, J. 2007. Kohti ilon pedagogiikkaa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.). Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Tuope, 16–25.

- Kagan, S. 1992. Cooperative learning. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Menetelmiä. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 24–47.
- Kantonen, L. 2005. Telta: Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Helsinki: Like, Taideteollinen korkeakoulu.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Kehitysvammaisten tukiliitto ry. 2016. Mahti-tunnekortit. Piirrookset Samuli Lintala. Luettu 1.4.2016 <http://www.kvtl.fi/fi/mahti/materiaalia/>.
- Kelehear, Z. & Heid, K. A. 2002. Mentoring in the art classroom. *Studies in Art Education*, 44(1), 67–78.
- Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulun laatu opettajien arvioimana. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu. Juva: PS-kustannus, 76–81.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 74–88.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Korpinen, E. 2010. Kauan eläköön kyläkoulu! Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu! Juva: PS-kustannus Oy, 278–282.
- Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu! Juva: PS-kustannus, 19–28.
- Kujansivu, A. 2002. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 199–220.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 113.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Yliopistopaino, 9–38.
- Laukkanen, R. 1981. Yhdysluokkaopetuksen opas. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lauriala, A. 1987. Montessoripedagogiikan anti suomalaiselle koululle. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 18 (1), 24–33.

- Lestinen, L. 2016. Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin – hanke. Pedaforum -työpajan luentomuistiinpanot. 17.8.2016.
- Lestinen, L. & Valleala, U. M. 2015. Yhteisötaiteesta tukea kouluyhteisön kehittämiseen. Julkaisussa Aalto, E. & Rautiainen, M. (toim.) Kokeiltiin tällaista! Opettajankoulutus ja koulut yhdessä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 15–16.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2013. Constructivist Credo. Walnut Creek, US: Left Coast Press.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus -tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS -kustannus, 113–131.
- Madyaningrum, M. & Sonn, C. 2011. Exploring the meaning of participation in a community art project: A case study on the Seeming project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(4), 358–370. DOI: [10.1002/casp.1079](https://doi.org/10.1002/casp.1079)
- Mason, D. A. & Burns, R. B. 1995. Teachers' Views of Combination Classes. *The Journal of Educational Research* 89 (1), 36–45.
- Mercer, N. 2008. Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51, 90–100. DOI: [10.1159/000113158](https://doi.org/10.1159/000113158)
- Mercer, N. & Howe, C. 2012. Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1), 12–21. DOI: [10.1016/j.lcsi.2012.03.001](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001)
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 412. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Olaiya, E. A. 2001. Maximising Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher and Parent Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28 (4), 219–224. DOI: [10.1023/A:1009590724987](https://doi.org/10.1023/A:1009590724987)
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative evaluation and research methods. 3rd. ed. London: Sage Publications.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall -opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–248.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen - entisajan alakoulusta esikouluun. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

- Peltonen, T. & Wilen, L. 2016. Eri-ikäisten opettamisella yhdessä on monia etuja. *Opettaja*, 18, 30.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, M. & Taylor, P. D. 2009. Whole Schooling and Reclaiming Youth. *Reclaiming Children and Youth*, 18(3), 29-33.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.). *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122-138.
- Pyhältö, K., Soini, T., Pietarinen, J. & Havu-Nuutinen, S. 2010. Pedagogista hyvinvointia rakentamassa päiväkodin ja peruskoulun rajapinnalla. Teoksessa: Ubani, M., Kallioniemi, A., & Luodeslampi, J. *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*. Helsinki: Lasten keskus, 188-206.
- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa: Kajanto, A., Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Jyväskylä: Gummerus, 115-141.
- Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon - käsitteiden tarkastelua ja sovellusten kehittelyä. *Kasvatus* 35 (5), 499-515.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169 .
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Johdanto. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 10-21.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. ja Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Porvoo: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: PS-kustannus.
- Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY.
- Sitonen, Hannu 2014. Projektityöskentely ja tutkiva oppiminen pienkoulussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (3), 286-291.
- Somerkivi, U. 1952. *Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa*. Helsinki: Otava.
- Stuart, S. K., Connor M., Cady K. & Zwifel, A. 2006. Multiage instruction and inclusion: A Collaborative Approach. *International journal of whole schooling*. 3 (1), 12-23.

- Stringer, E. 2007. Action research, 3. ed. Los Angeles: Sage Publications
- Stringer, E. 2014. Action Research in Education, 2. ed Harlow: Pearson.
- Taskinen, S. 2006. Lapsiin kohdistuvien vaikutusten arvioiminen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- THL. Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2010. Lapsivaikutusten arviointi kuntapäättöksissä. Työväline kunnille lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin edistämiseen sekä palveluiden suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Luettu 6.9.2016 <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085157>.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9–21.
- Tunnard, S. & Sharp, J. 2009. Children's Views of Collaborative Learning. Education 3–13, 37 (2), 159–164. DOI: 10.1080/03004270802095421
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Unesco. 2004. Changing teaching practices. Luettu 17.5.2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- Uusikylä, K. ja Atjonen, P. 2002. Didaktiikan perusteet. Kasvatustiede. Helsinki: WSOY.
- Vygotsky, L. S., & Kozulin, A. 1986. Thought and language. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Väljärvi, J. 2010. Murentaanko valinnaisuus kansakunnan sivistyksen perustan? Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Verkkolehti. Luettu 18.10.2016 [https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjF9Iv04ePPAhUJhywKHd5gAswQFggnMAI&url=https%3A%2F%2Fjyx.jyu.fi%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F27023%2FMarraskuu2010\\_Murentaako\\_valinnaisuus.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNEOt5zSPxcC8b1eCKHJXafnMizLHw&sig2=RV2g3cEqRgYMbbgrLkAuhA&cad=rja](https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjF9Iv04ePPAhUJhywKHd5gAswQFggnMAI&url=https%3A%2F%2Fjyx.jyu.fi%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F27023%2FMarraskuu2010_Murentaako_valinnaisuus.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNEOt5zSPxcC8b1eCKHJXafnMizLHw&sig2=RV2g3cEqRgYMbbgrLkAuhA&cad=rja)
- Väljärvi, J. 2016. Oma linja -infopaketti 1: Eriarvoistuva peruskoulu. Mikä mättää peruskoulussa. Luettu 5.10.2016 <http://omalinja.fi/tulokset/>
- Yetunde, O. J., Gavin, A., O'Higgins, S. E., & Saoirse, N. G. 2013. Taking part in school life: Views of children. Health Education, 114(1), 20–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/HE-02-2013-0007>
- Yin, R. K. 1994: Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Yle. 2016. Yhdessä oppiminen uutta koulussa: isompi ohjaa pienempää ja opitaan vertaisoppimisen avulla. Luettu 23.10.2016 <http://yle.fi/uutiset/3-8579840>

## LIITTEET

1. Tutkimuslupa lapsen huoltajalta
2. Tutkimuslupalomake
3. Mahti-tunnekortit
4. Teemahaastatteluiden runko



## LIITE 1: TUTKIMUSLUPA LAPSEN HUOLTAJALTA

Tutkimuslupa lapsen huoltajalta

maaliskuu 2016

Olen Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisteriopiskelija ja teen opintojeni Pro gradu- tutkielmaa osana Yhteisöllisyyttä kouluun yhteisötaiteen keinoin - tutkimus- ja kehittämishanketta.

Muuratsalon koululla toteutetaan luokanopettajaopiskelijoiden järjestämät yhteisötaide-kulttuuripäivät huhtikuussa ja tutkimukseni aineisto kerätään päivien aikana. Kulttuuripäivien työpajoihin osallistuu eri- ikäisiä oppilaita. Kulttuuripäivien aikana tehdään yhteisötaiteen keinoin taidetta eri taidemuotojen avulla.

Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla yhteisötaiteen työpajapäivien aikana eri-ikäisillä oppilailta heränneitä tunteita ja kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta, yhdessä oppimisesta sekä vuorovaikutuksesta eri-ikäisten (7-9-vuotiaiden) oppilaiden kesken. Tutkijan havaintoja, oppilaiden kokemuksia sekä tunteita vuorovaikutuksesta peilataan yhteisötaiteen tavoitteisiin, uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) sekä yhteistoiminnallisen oppimisen malliin.

**Tutkimuksen aineisto kerätään yhdessä työpajassa videoimalla lasten toimintaa. Työpajan jälkeen lapset osallistuvat lyhyeen haastatteluun. Tutkimukseen osallistuvaan työpajaan valikoidaan lapset satunnaisesti. Lopullisesta tutkimuksesta ei tule ilmi oppilaiden henkilöllisyys.**

Pyydän kohteliaimmin, että lapsenne saa osallistua tutkimukseen. Palauttakaa allekirjoitettu tutkimuslomake viimeistään torstaina 24.3.2016 lapsenne opettajalle.

Lisätietoja voitte kysyä tutkimukseni ohjaajalta Aimo Naukkariselta ([aimo.naukkarinen@jyu.fi](mailto:aimo.naukkarinen@jyu.fi)) tai minulta [maaret.h.koskinen@student.jyu.fi](mailto:maaret.h.koskinen@student.jyu.fi).

Ystävällisin terveisin

Maaret Koskinen

[maaret.h.koskinen@student.jyu.fi](mailto:maaret.h.koskinen@student.jyu.fi)

## LIITE 2: TUTKIMUSLUPALOMAKE

### Tutkimuslupa

\_\_\_\_\_

oppilaan nimi

\_\_\_\_\_

luokka

Lapsemme saa osallistua progradu- tutkimuksen työpajaan

Lapsemme saa osallistua progradu-tutkimuksen haastatteluun

Kaikki tiedot ovat luottamuksellisia ja niitä käytetään vain tämän tutkimuksen aineistona.

Yksittäinen oppilas tai hänen vastauksensa eivät tule ilmi lopullisesta tutkimuksesta.

### MAHDOLLISET KIELLOT (X)

Emme anna lupaa lapsellemme osallistua progradu-tutkimuksen työpajaan

Tämä lupa on voimassa huhtikuun 2016 ajan.

Jyväskylässä \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . 2016  
2016

Jyväskylässä \_\_\_\_ . \_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_

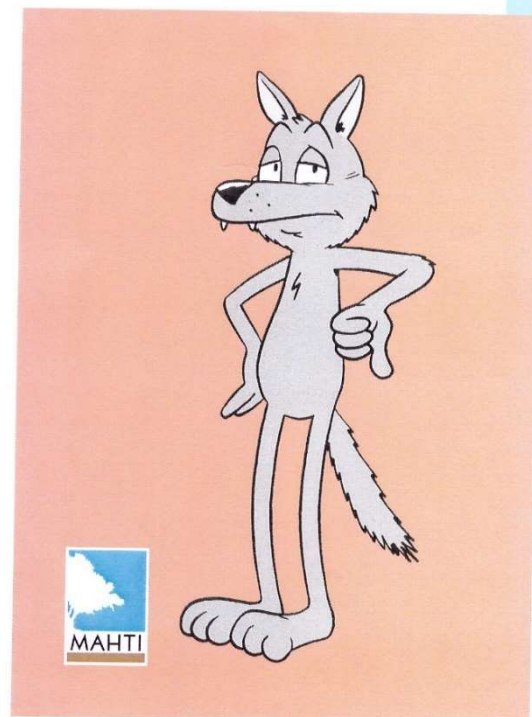
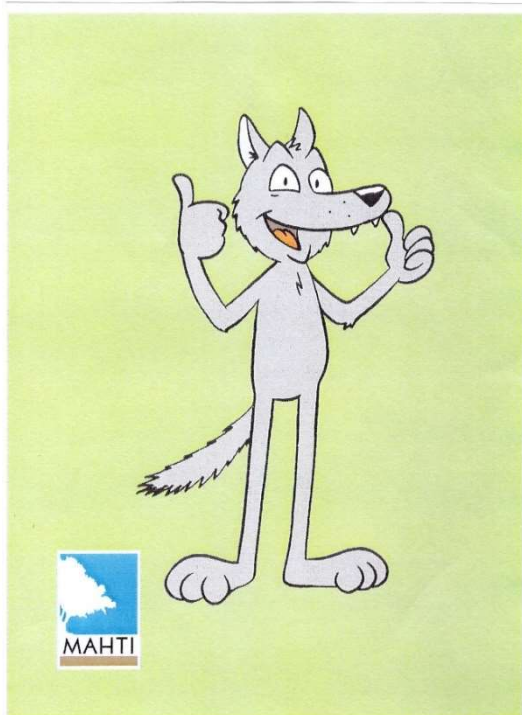
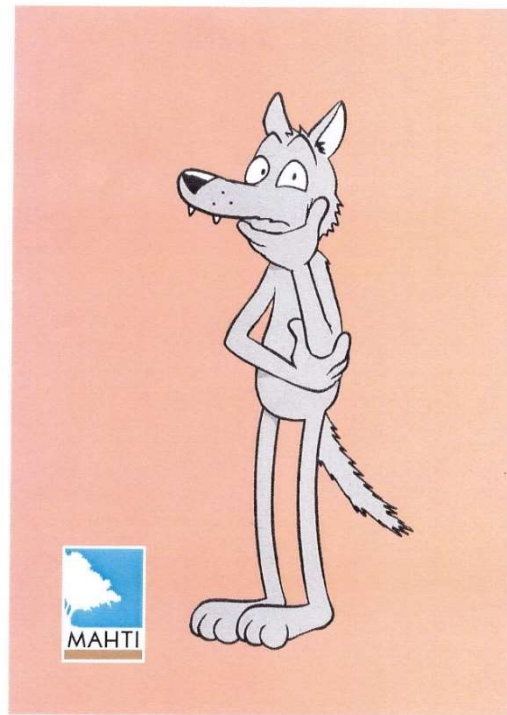
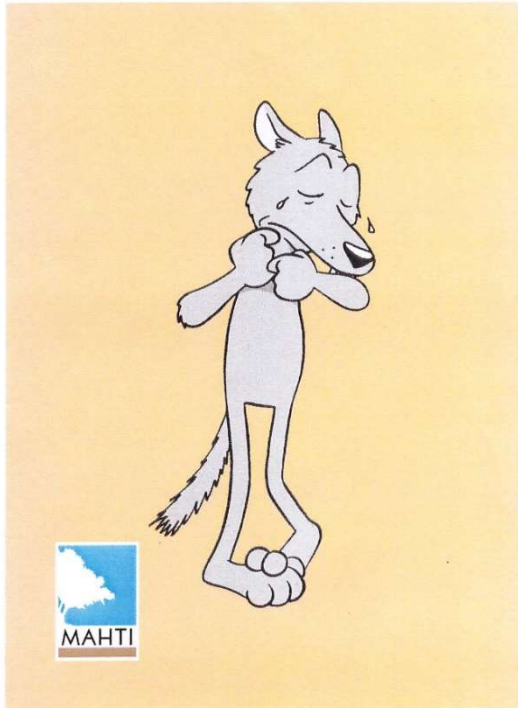
\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

**LIITE 3: MAHTI-TUNNEKORTIT**

(Kehitysvammaisten tukiliitto ry. 2016.)



## LIITE 4: TEEMAHAASTATTELUIDEN RUNKO

Kerrotko minulle mitä teitte yhdessä tänään?

Kerrotko minulle mitä tiedät paristasi, jonka kanssa työskentelit?

Miten valitsitte runon, josta piirsitte?

Kerrotko miten huomioitte toistenne ehdotuksia? Kuuntelitko parisi ehdotuksia?  
Kuunteliko parisi sinun ehdotuksia?

Minkälainen tunne sinulla on yhdessä oppimisesta eri luokkalaisten kanssa?

Kerrotko minulle minkälaisia asioita sinun pitää oppilaana huomioida eri ikäisten kanssa tehtävässä yhteistyössä?

Kerrotko minulle tarkemmin eri-ikäisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä teidän koulussa?

Mitä tänään opit yhdessä tekemisestä?

Opitko uusia juttuja paremmin ryhmässä vai yksin?