

"...ei se oppiaine oo niin tärkeä, et aina löytyy aikaa sille ryhmäyttämälle" - Luokanopettajien antamia merkityksiä opetusryhmän ryhmäyttämälle

Tiina Hakkarainen & Tiia Kämäräinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakkarainen, Tiina & Kämäräinen, Tiia. 2018. " ...ei se oppiaine oo niin tärkeä, et aina löytyy aikaa sille ryhmäyttämislle" - Luokanopettajien antamia merkityksiä opetusryhmän ryhmäyttämislle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 81 sivua + lähteet ja liitteet.

Koululuokat ovat oppilaille pitkäkestoisia ryhmiä, ja niiden kehittymistä ja toimintaa voidaan tukea tietoisella ohjauksella. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä luokanopettajat ymmärtävät käsitteellä ryhmäytyminen sekä millaisia merkityksiä he antavat opetusryhmän ryhmäyttämislle. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on ryhmäyttävästä toiminnasta ja miten luokanopettajat kuvailevat omaa rooliaan ryhmäyttäjänä. Tutkimusaineisto koostuu kahdeksan luokanopettajan teemahaastattelusta ja aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä. Tämän laadullisen tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen.

Tulosten mukaan luokanopettajat näkevät ryhmäyttämisen tärkeänä ilmiönä, joka opettajien tulisi huomioida omassa työssään. Opettajan rooli opetusryhmän ryhmäyttäjänä on merkittävä, ja ryhmäyttämiseen voidaan käyttää monipuolisesti erilaisia kasvatus- ja opetusmenetelmiä. Ryhmäyttäminen on jatkuvasti muutoksessa oleva prosessi ja jokainen ryhmä on erilainen, mikä asettaa ryhmäyttämislle haasteita.

Ryhmäyttämiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota peruskoulun arjessa, sillä vuorovaikutuksen merkitys sekä oppilaiden sosiaalisten taitojen tarve ovat lisääntyneet. Opettajat tarvitsisivat tukea ryhmäyttämistaitojen kehittämiseen, ja heille tulisi tarjota koulutusmahdollisuuksia erilaisten ryhmien ohjaamiseen. Myös opettajankoulutuksessa olisi tärkeää kehittää luokanopettajien ymmärrystä ryhmäilmiöistä.

Asiasanat: opetusryhmä, ryhmäytyminen, luokanopettaja, ryhmäyttäminen, kouluviihtyvyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA MUIDEN KANSSA	8
	2.1 Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys.....	8
	2.2 Sosiokonstruktivismi opetuksen ja oppimisen kehyksenä.....	11
3	RYHMÄ ILMIÖNÄ	14
	3.1 Ryhmän muodostuminen.....	15
	3.2 Ryhmän toiminnan säätelijät.....	17
	3.2.1 Ryhmän koheesio eli kiinteys.....	17
	3.2.2 Ryhmän normit.....	19
	3.2.3 Ryhmän jäsenten roolit.....	21
	3.2.4 Ryhmän suhteet.....	23
4	KOULULUOKKA RYHMÄNÄ JA OPETTAJAN MERKITYS	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	30
	5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	30
	5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	32
	5.4 Aineisto ja aineiston analyysi.....	35
6	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	42
	6.1 Ryhmän ja oppilaiden tarpeet.....	42
	6.1.1 Ryhmien yksilöllisyys.....	42
	6.1.2 Oppiminen	44
	6.2 Ryhmän edellytykset, tavoitteet ja käytänteet.....	45

6.2.1	Koulu- ja työiihtyvyys	46
6.2.2	Ryhmäyttämisen prosessimaisuus	48
6.2.3	Kasvatusmenetelmät.....	51
6.2.4	Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ...	53
6.2.5	Ryhmäyttämisen menetelmät.....	57
6.3	Opettaja ryhmäyttäjänä.....	59
6.3.1	Ryhmäyttäjän rooli.....	59
6.3.2	Opettajana kehittyminen ja yhteistyön merkitys.....	64
7	POHDINTA.....	68
7.1	Tutkimuksen johtopäätökset.....	68
7.2	Luotettavuus.....	74
7.3	Eettiset ratkaisut.....	77
7.4	Jatkotutkimushaasteet	79
	LÄHTEET	80
	LIITTEET.....	87

1 JOHDANTO

Koulumaailma on ollut viimeisten vuosien aikana murroksessa erilaisten yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten seurauksena. Viime vuosina on puhuttu koulujen digiloikasta, pulpetittomista oppimisympäristöistä sekä oppilaiden yksilöllisistä oppimispoluista. Yhtenä merkittävänä muutoksena on työskentelykulttuurin muuttuminen hiljaisesta yksin tekemisestä vuorovaikutusta ja yhteistyötä painottavaan työskentelyyn. Opettaja ei enää sulje luokkansa ovea oppitunnin ajaksi, vaan ajanhenkeä kuvaavat käsitteet samanaikaisopetus, kollegiaalinen tuki ja moniammatillinen yhteistyö (Lonka & Vaara 2016, 48; Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö 2016, 67). Oppilaat jaetaan opetuksessa pienryhmiin työskentelemään monialaisten oppimiskokonaisuuksien parissa antaen samalla toisilleen vertaistukea ja harjoitellen yhteistyötaitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan useissa yhteyksissä sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen merkitystä oppimisessa. Esimerkiksi oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä toisten kanssa, edistäen samalla oppilaan taitoja ymmärtää erilaisia näkökulmia sekä luovaa ja kriittistä ajattelua. Myös laaja-alaisissa tavoitteissa korostetaan oppilaiden vuorovaikutusosaamista ja yhteistyötaitojen kehittämisen tärkeyttä. (POPS 2014, 17, 21, 24.)

Tarve yhteistyötaitojen kehittämislle kantautuu muuttuneesta työelämästä, jossa vuorovaikutustaidot nähdään yhä tärkeämpänä osana eri ammattien osaamista. Tulevaisuuden taitoja kartoittaneessa ja kehittäneessä kansainvälisessä Assessment and Teaching for 21st Century Skills (Griffin, McGaw & Care 2012) -tutkimushankkeessa erityisesti yhteistyötaidot, kuten yhteisöllinen ongelmanratkaisu, nähtiin merkittävinä. Syynä tähän ovat työyhteisöjen kansainvälistyminen, projektityöt sekä kommunikoinnin muuttuminen monikanavaiseksi kehittyvän teknologian myötä. On siis selvää, että koulujen on vastattava yhteiskunnan muutoksiin ja opetettava oppilaille taitoja, joita he tarvitsevat tulevaisuuden työntekijöinä. Hyppy yksintyöskentelyä korostavasta työskentelykulttuurista vuorovaikutusta painottavaan opetukseen ei ole helppo, sillä se tarkoittaa opetusmenetelmien ja työtapojen muokkaamista kokonaisvaltaisesti. Kouluihin

juurtuneet rutiinit ja perinteet ovat tiukassa, ja muutokset vaativat koko koulu-yhteisön ajattelun muuttamista (Lonka & Vaara 2016, 50; Niemi 2016, 96). Jotta oppilaat voivat kehittää omia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, on opetusryhmissä oltava turvallinen ja mielekäs ilmapiiri, jossa kaikkien on hyvä työskennellä yhdessä. Hyvän ilmapiirin saavuttamiseksi opetusryhmissä on tehtävä töitä, sillä hyvä ilmapiiri ei synny itsestään. On harhaanjohtavaa ajatella, että opetusryhmät olisivat luonteeltaan sattumanvaraisesti joko hyviä tai huonoja joutuessaan ryhmässä olevista oppilaista. Ryhmiin ja niiden kehittymiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa erilaisilla keinoilla, ja opettajankoulutuksessa ryhmäilmiöille ja niiden käsittelylle tulisi antaa entistä suurempi painoarvo (Haapaniemi & Raina 2014, 23). Peruskoulun uudet laaja-alaiset tavoitteet (POPS 2014, 21-22) painottavat yhdessä työskentelemistä sekä omasta ja toisten hyvinvoinnista huolehtimista, joten näiden tavoitteiden valossa on myös huolestuttavaa, että tuoreimman PISA-tutkimuksen (2015) mukaan oppilaiden kokema yhteenkuuluvuus kouluyhteisönsä on vähentynyt viime vuosien aikana (Väljærvi 2017, 16).

Olemme tutkijoina kiinnostuneita ryhmän toiminnan vaikutuksesta opetusryhmän oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen. Meillä on omakohtaisia kokemuksia sekä hyvin että huonosti toimivista opetusryhmistä, ja kiinnostuimme pohtimaan, millaiset asiat vaikuttavat opetusryhmien kehittymiseen. Ryhmäilmiöitä tarkasteltaessa ja opettajankoulutuksen aikanakin olemme toistuvasti törmänneet käsitteisiin *ryhmäytyminen* sekä *ryhmäyttäminen*, ja käsitteitä käytetään paljon erityisesti koulutus- ja kasvatusalalla. Nämä käsitteet ovat vakiintuneet ryhmän muodostumista kuvaavaan käsitteistöömme, mutta ovat enemmän arki-kielisiä kuin tieteellisiä käsitteitä, ja niitä käytetään paljon käytännön opaskirjoissa ja sivustoilla (esim. MLL 2018). Toivanen (2002, 190) on lasten teatterityötä tutkivassa väitöskirjassaan määritellyt ryhmäytymisen prosessiksi, jossa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne kehittyy ja ryhmän merkityksellisyys sen jäsenille kasvaa. Ryhmän kehittyminen on monivaiheinen prosessi, ja tätä kehittymistä sekä ryhmän toimintaa voidaan tukea tietoisella ohjaamisella. Ryhmän muodostuminen on tärkeä vaihe, sillä tällöin jäsenet sitoutuvat ryhmän jäseniksi ja sen toimintaan. (Arrow 2010, 339.) Ryhmän jäsenyys ja tarve yhteenkuuluvuudelle

vastaavat ihmisen sosiaalisiin tarpeisiin, sillä ihminen hakee luontaisesti muiden hyväksyntää ja yhteyttä muihin (Hohman & Rivera 2010, 595-596). Ollessaan ryhmän jäsen, mahdollistuu yksilölle sosiaalinen vuorovaikutus mielekkäiden ihmissuhteiden yhteydessä ja yksilön tarve kuulua johonkin yhteisöön täyttyy (Pennington 2005, 15). Ryhmytyneen ryhmän yhtenä piirteenä on myös sen jäsenen kokema kiinteys ryhmää kohtaan. Kiinteässä ryhmässä jäsenet suhtautuvat myönteisesti toisiinsa ja ryhmässä vallitsee hyvä ilmapiiri, jolla on myönteinen vaikutus ryhmän toimintaan (Carron & Burke 2010, 316; Laine 2005, 192). Määrittelemme tutkijoina ryhmyttämisen tarkoittavan tietoista prosessia, jossa tuetaan ryhmän muodostumista ja jäsenten yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä. Ryhmyttämässä on teoreettisesti ja käsitteellisesti kyse erilaisista ryhmäilmiöistä ja ryhmäprosesseista, joiden ymmärrystä tutkimme luokanopettajien näkökulmasta.

Huolimatta siitä, että opetusryhmän ryhmytyminen on tärkeä asia ja sitä sivutaan kasvatustieteissä, olemme kokeneet, että opettajankoulutus ei ole tarjonnut riittävästi käsitteellisiä ja käytännöllisiä työvälineitä ryhmyttämiseen ja sen prosessien ymmärtämiseen. Tästä syystä kiinnostuimme tutkimaan ja perehtymään ilmiöön tarkemmin. Tutkimuksessa selvitämme, mitä luokanopettajat ymmärtävät käsitteellä ryhmytyminen ja millaisia merkityksiä he antavat opetusryhmän ryhmyttämälle. Lisäksi tarkastelemme, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on ryhmyttävästä toiminnasta ja miten luokanopettajat kuvailevat omaa rooliaan ryhmyttäjänä. Tutkijoina halusimme selvittää tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mahdollisimman kattavan ajatusten ja kokemuksen esiintulon tarkastelun kohteena olevasta aiheesta.

Tutkimustamme taustoittavissa luvuissa tarkastelemme ryhmää ja ryhmytymistä tutkimuksemme fokuksen kannalta olennaisista näkökulmista. Luvussa kaksi tarkastelemme vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Luvussa kolme tarkastelemme ryhmää ilmiönä ja kuvaamme ryhmän muodostumiseen ja ryhmän toiminnan säätelyyn liittyviä tekijöitä. Luvussa neljä erittelemme, millainen ryhmä koululuokka on ja millaisia ilmiöitä siihen liittyy aiemman tutkimustiedon mukaan. Käsittelemme myös opettajan asemaa ryhmässä.

2 OPPIMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA MUI- DEN KANSSA

Tässä luvussa tarkastelemme vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa ja opetuksessa. Opetuksen järjestämisen taustalla on aina käsitys siitä, kuinka oppimisen nähdään tapahtuvan, eli oppimiskäsitys. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) pohjautuu vahvasti konstruktiviseen- ja erityisesti sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Siinä korostetaan oppijan aktiivista roolia omassa oppimisessa, ja määritellään uusien tietojen ja taitojen oppimisen tapahtuvan yksin sekä vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien, eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. (POPS 2014, 17.) Koulun arjessa oppilaat ovat pääsääntöisesti eniten tekemisissä oman opetusryhmänsä jäsenten kanssa, joten ryhmän toimivuus ja ryhmäytyminen vaikuttavat ratkaisevasti myös jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja oppimiseen.

2.1 Sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys

Oppimiskäsitys viittaa siihen, kuinka oppimisen ymmärretään tapahtuvan. Oppimiskäsityksen taustalla on tietty filosofinen näkemys tiedosta eli tietoteoria. Tämän epistemologisen perusoletuksen lisäksi oppimiskäsitys muodostuu pedagogisista näkemyksistä, jotka tarkentavat kuinka oppiminen tapahtuu ja kuinka siihen voidaan vaikuttaa. (Tynjälä 2002, 28.) Oppimiskäsityksellä on vaikutuksia käytännön opetusjärjestelyihin ja -menetelmiin. Erilaiset oppimiskäsitykset ovat perustaltaan filosofisia, ja ne korostavat oppimisen eri puolia. Eri ajankohtina oppiminen on ymmärretty vaihtelevin tavoin, ja erilaiset oppimiskäsitykset ovat olleet opetuksen järjestämisen perustana. (Hellström 2008, 274. 277.)

Sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys on kehittynyt konstruktivisesta oppimiskäsityksestä, jossa oppija nähdään aktiivisena omien tietokäsitystensä ra-

kentäjänä. Oppimisprosessissa oppija tulkitsee ja valikoi uutta tietoa aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta. Uusi tieto liitetään ja jäsennetään aiempiin tietokäsityksiin, jolloin oppija rakentaa omaa ymmärrystään maailmasta. (Gogus 2012, 783.) Sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppijan oman aktiivisuuden lisäksi vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa (Simina 2012, 3128).

Tynjälän (2002, 37) mukaan konstruktivismi on tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on peräisin useasta eri lähteestä ja haarautuu eri suuntauksiin. Konstruktivismiin syntyyn vaikuttavina lähtökohtina ovat olleet muun muassa Immanuel Kantin tietoteoria, Deweyn progressiivinen pedagogiikka sekä Meadin symbolinen interaktionismi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 152-157.) Konstruktivismiin käsite on levinnyt yhteiskunta- ja ihmistieteisiin, ja se nähdään niin tietoteorian, opetuksen- ja kasvatuksen teoriana kuin maailmankatsomuksena. Konstruktivismiin eri muodoille on yhteistä käsitys, että havaittu tieto ei voi olla objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön ja yhteisön itsensä rakentamaa näkemystä todellisuudesta. (Tynjälä 2002, 37; Puolimatka 2002, 32.) Konstruktivismilla on useita eri suuntauksia, jotka voidaan jakaa kahteen eri pääsuuntaukseen: kognitiiviseen eli yksilökonstruktivismiin sekä sosiaaliseen konstruktivismiin (Gogus 2012, 784; Tynjälä 2002, 38). Tynjälän (2002, 39) mukaan yksilökonstruktivismissa keskiössä ovat yksilöllinen tiedonmuodostus ja kognitiiviset rakenteet sekä mentaaliset mallit. Yksilökonstruktivismista käytetään nimitystä radikaali konstruktivismi filosofisesta paradigmasta puhuttaessa ja nimitystä kognitiivinen konstruktivismi oppimispsykologian parissa. Yksilökonstruktivismiin alkuperä on Immanuel Kantin ja Jean Piaget'n teorioissa. (Tynjälä 2002, 39.)

Piaget'n (1973) mukaan ihmisen mielessä informaatio jäsentyy tietorakenteiksi eli skeemoiksi, jotka kertovat kuinka asiat toimivat ja tapahtuvat. Olemassa olevien skeemojensa pohjalta ihminen jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Piaget'n mukaan yksilön muodostamat skeemat muokkaantuvat ja uudistuvat assimilaation ja akkommodaation avulla. Assimilaatiossa uusi informaatio sulautetaan aikasempaan tietorakenteeseen ja akkommodaatiossa muodostetaan kokonaan

uusi skeema, jos havaittu informaatio ei sovellu aikaisempiin tietorakenteisiin. Piaget'n teoriaa lapsen kognitiivisesta kehityksestä pidetään perustana kognitiivisen konstruktivismiin oppimista ja opettamista käsittelevissä lähestymistavoissa (Gogus 2012, 784).

Sosiaalinen konstruktivismi korostaa tiedon rakentumista sosiaalisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaaliseen konstruktivismiin kuuluvat muun muassa sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi sekä sosiaalinen konstruktivismi. (Tynjälä 2002, 39.) Kauppila (2007, 47-48) määrittelee sosiokonstruktivismiin olevan kokoava käsite sosiaalisen konstruktivismiin eri muodoille, sillä niiden käyttö ei ole ollut vakiintunutta kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Bergerin ja Luckmannin *The Social Construction of Reality* (1966) nähdään yhtenä ensimmäisistä sosiaalista konstruktivismia käsittelevistä lähteistä (Kauppila 2007, 47; Tynjälä 2002, 55). Bergerin ja Luckmannin (1966) tiedonsosiologisen näkemyksen mukaan todellisuus on yksilöiden vuorovaikutuksessa muodostama sosiaalinen konstruktio, jossa tieto muotoutuu ja välittyy sosiaalisissa prosesseissa. Myös Gergenin (1995) näkemykset sosiaalisesta konstruktivismista nähdään merkittävänä. Gergenin mukaan sosiaalisessa konstruktivismissa tieto rakentuu sosiaalisesti yhteisössä ja kulttuurissa eikä yksilön mielessä. Erityisesti kieli on merkityksellinen todellisuuden sosiaalinen rakentaja. (Gergen 1995.)

Sosiokulttuuristen lähestymistapojen perustana voidaan pitää L. S. Vygotskyn näkemyksiä, jossa sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö korostuvat lapsen kehityksessä. Vygotskyn (1978) mukaan kaikki oppiminen tapahtuu ensiksi sosiaalisella tasolla ja siirtyy yksilön psykologiselle tasolle. Erityisesti kieli on yhteydessä ajattelun kehittymiseen. Kieli kehittyy aluksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vähitellen se siirtyy ihmisen ajattelun välineeksi sisäiseksi puheeksi. Lapsi oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurilleen tyypillisiä käsitteellisiä välineitä. Myöhemmin hän oppii käyttämään kyseisiä käsitteitä omatoimisesti, jolloin ne tulevat osaksi hänen tietoisuuttaan ja toimintaansa. Ulkoinen toiminta ja oppimiskokemukset sisäistyvät hiljalleen lapsen sisäiseksi henkiseksi

toiminnaksi. Vygotskyn mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa lähikehityksen vyöhykkeellä, joka tarkoittaa vuorovaikutuksen tilaa, jolla yksilö voi suoriutua tehtävästä ympäristön tukemana mutta ei yksin. (Vygotsky 1978.) Lähikehityksen vyöhykkeen pohjalta on kehitetty oppimisen ohjaukseen liittyvä käytäntö ”scaffolding”, joka tarkoittaa oppijan tukemista oppimisprosessin aikana. Oppija työskentelee oman osaamisensa ääri rajoilla ja häntä autetaan vasta siinä vaiheessa, kun hän ei pysty suoriutumaan tehtävästä itsenäisesti. Opettajan tehtävänä on seurata oppijan suoritusta ja neuvoa häntä vasta tarkoituksenmukaisissa tilanteissa. (Wood, Bruner & Ross 1976, 90.) Vygotskyn näkemyksissä korostuu erityisesti sosiaalinen näkökulma oppimisesta ja ihmisen kehityksestä, mistä syystä hänen teoriansa nähdään merkittävinä sosiokonstruktivismin kehityksessä (Gogus 2012, 784; Kauppila 2007, 81).

Sosiokonstruktivismiin yksi perusolettamus on, että yksilön kognitiiviset prosessit ovat aina sidoksissa vallitsevaan sosiaaliseen ja fyysiseen tilanteeseen. Oppimisen yhteydessä puhutaan tilannesidonnaisen oppimisen -mallista, jossa sosiaalinen vuorovaikutus on keskeistä. (Simina 2012, 3129.) Oppijat ovat osa tiettyä yhteisöä, jossa vallitsevat tietyt käytänteet ja uskomukset. Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa aina sen hetkinen toiminta, tilanne ja kulttuuri. Tilannesidonnaisen oppimisen mukaan uusien tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu parhaiten yhteyksissä, joissa ne esiintyvät yhteiskunnassa. (Brown, Collins & Duguid 1989.)

2.2 Sosiokonstruktivismi opetuksen ja oppimisen kehiksenä

Kauppilan (2007, 50) mukaan sosiokonstruktivismi tarkoittaa oppimisen yhteydessä sosiaalista prosessia opetuksessa, jossa sosiaalinen vuorovaikutus ja asiantuntijaosaaminen ovat keskeisiä. Oppija on aktiivinen tiedon luoja, ja opettajan tehtävänä on tukea häntä tässä uuden tiedon rakentamisessa. Sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu oppijan konstruoidessa tietoa erilaisissa vuorovaikutussuhteissa tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Se on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi.

Vaikka sosiokonstruktiivisessa oppimiskäsityksessä painotetaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita, kuuluvat siihen olennaisesti yksilön kognitiiviset prosessit. Watson (2001, 140) toteaa, kuinka opettajalla on mahdollisuus valita opetukseensa sosiokonstruktiivisen oppimisen näkemyksen mukaisia työtapoja, joilla oppilaita saadaan osallistettua opetuksen kulkuun ja kehittämään heidän kognitiivisia taitoja laajemmin. Ajattelun taidot ja oppimisprosessin itseohjautuvuus ovat tärkeitä, kun oppija rakentaa uutta tietoa omien aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta. Uudelle tiedolle pyritään muodostamaan oma sisäinen merkitys, ja havaittua tietoa pohditaan ja reflektoidaan sen ymmärtämiseksi. On tärkeää, että opettaja antaa tilaa oppilaiden omille ajatuksille ja pohdinnoille opetuksessa, jolloin oppilaat saavat mahdollisuuksia huomata syy-seuraussuhteita asioiden välillä. Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaisessa oppimisessa oppijalle syntyy osallisuus tietoon ja kulttuuriin sekä mahdollisuuteen kehittää sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja. (Kauppila 2007, 50-51. 113-114; Watson 2001, 141-145.)

Sosiokonstruktiivinen oppimisen näkemys luo tiettyjä ehtoja oppimiselle ja opetukselle. Siminan (2012, 3129) mukaan opetuksessa on huomioitava oppijan oman aktiivisuuden merkitys, jolloin opettajan rooliksi muodostuu toimia oppimisen ohjaajana ja mahdollistajana. Uuden ja aikaisemman tiedon yhdistämiselle on annettava oppimisprosessissa tilaa, sekä painotettava tiedon ymmärtämistä sen pintapuolisen muistamisen sijaan. Oppimisympäristön tulisi kannustaa oppijoita yhteistyöhön, keskusteluun sekä yhteiseen tiedon jakamiseen, jolloin eriäviä mielipiteitä voidaan jakaa ja kehittää ymmärrystä erilaisista näkökulmista. (Simina 2012, 3129.) Tynjälä (2002, 62) lisää oppijan aikaisempien tietojen merkityksen ja huomioimisen opetuksen suunnittelussa, sekä oppijan metakognitiivisten taitojen kehittämisen oppimisen itsesäätelyn lisäämiseksi. Oppiminen on aina tilannesidonnaista, eikä sitä voida erottaa ympäristöstään ja kulttuuristaan, missä se tapahtuu. Tästä syystä taitojen opiskelu on mielekästä mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. Oppimisen tilannesidonnaisuus vaikuttaa uuden tiedon siirtämiseen eri yhteyksiin, mikä pitäisi huomioida opetuksessa. Tiedon esittämi-

nen useista eri näkökulmista ja yhdistämällä se vaihteleviin konteksteihin oppijan tietokäsitykset rakentuvat monipuolisesti ja hän oppii käyttämään tietoa eri yhteyksissä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 170.) Oppimisen ymmärtäminen jatkuvaksi tiedon rakentamisen prosessiksi tarkoittaa arvioinnin kannalta koko oppimisprosessin huomioimista. Tällöin arviointi nähdään jatkuvaksi prosessiksi eikä ainoastaan oppimisen päättymisen jälkeen tehtäväksi toimeksi. Oppimisen arvioinnissa ei kiinnitetä huomiota niinkään määrälliseen oppimiseen vaan sen laatuun. Arviointi ei ole ainoastaan opettajan tehtävä, vaan lisäksi oppijan itsearviointilla sekä vertaisarviointilla yhteistoiminnallisia menetelmiä käytettäessä on paikkansa oppimisprosessin arvioinnissa. Käytetyillä arviointimenetelmillä on vaikutusta oppimisprosessin etenemiseen, joten sen merkitystä ei tule väheksyä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 173-175; Tynjälä 2002, 65-66.)

Watson (2001, 143-144) kirjoittaa, kuinka sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä oppimisessa. Oppija voi jakaa ajatuksiaan ja peilata niitä muiden ajatuksiin, keskustella erilaisista vaihtoehdoista ongelmanratkaisutilanteissa sekä saada vertaistukea oppimiseensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yhteistyötä tehdessä oppilaat kehittävät sosiaalisia taitojaan ja oppivat kunnioittamaan toisten näkemyksiä ja mielipiteitä. Samalla oppilaiden on harjoiteltava oman mielipiteensä ilmaisemista ja perustelemista muille. Yhdessä työskentely voi olla joillekin oppilaille myös helpotavaa, kun vastuun työskentelystä saa jakaa tovereiden kanssa. Opetuksessa tulisikin painottaa yhteistoiminnallisia työtapoja, joissa oppilaat saavat mahdollisuuden keskustella ja ilmaista itseään, ja samalla oppia vertaisten keskuudessa yhteistyössä vaadittavia taitoja. (Watson 2001, 143-144.) Kauppilan (2007, 184) korostaa samoja asioita kuin Watson, ja toteaa opettajalta vaadittavan taitoja vuorovaikutusta hyödyntävien opetusmenetelmien käyttöön. Oppimistilanteissa oppija vahvistaa konstruoimiaan näkemyksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näissä hetkissä opettaja pyrkii tukemaan ja ohjaamaan oppijoita uuden tiedon oppimisessa, mikä vaatii opettajalta ymmärrystä oppijoiden aiem-

mista tiedoista ja taidoista. Opetuksen tulisi olla mielekästä ja oppijälähtöistä, jolloin oppilaat motivoituvat työskentelyyn yksin ja yhdessä muiden kanssa. (Kauppila 2007, 184.)

Siminan (2012, 3130) mukaan on yleisesti ajateltua, että oppijoiden välinen vuorovaikutus vaikuttaa myönteisesti oppimiseen. Vuorovaikutus on kuitenkin laaja käsite, joten oppimisen tukemiseksi tulisi selventää, millainen oppijoiden välinen kommunikointi ja yhteistyö on tarkoituksenmukaisinta oppimisen kannalta. Kaikki yhdessä työskentely ei tarkoita parempaa oppimista, vaan joissakin tapauksissa jopa yksintyöskentely voi olla jopa parempi vaihtoehto. Esimerkiksi turvaton olo muiden oppilaiden seurassa ja omassa ryhmässä voi estää oppilasta keskittymästä oppimiseen (Uusikylä 2006, 47). Kauppila (2007, 184) toteaa, että sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys edellyttää opettajalta sosiaalisesti suotuisan oppimisympäristön järjestämistä. Tämä vaatii opettajalta ryhmädynaamisia taitoja ja ymmärrystä opetusryhmän sosiaalisesta luonteesta. Opetuksessa tulisi välttää opettajan yksinpuhelua ja kannustaa oppijoita keskinäiseen kommunikointiin. (Kauppila 2007, 112. 183-184.) Näiden tietojen valossa sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaisen opetuksen ytimessä on suotuisa sosiaalinen ympäristö, jossa oppiminen mahdollistuu oppijoiden välisessä tarkoituksenmukaisessa vuorovaikutuksessa.

3 RYHMÄ ILMIÖNÄ

Ihmisyhmät ovat tavoitteiltaan ja toiminnoiltaan erilaisia, ja niiden luonteeseen kuuluu jatkuva muutos, johon vaikuttavat useat tekijät. Tässä luvussa tarkastelemme ryhmää ilmiönä sen muodostumisen ja toimintaa säätelevien tekijöiden kautta. Toimintaa sääteleviä tekijöitä ovat ryhmän koheesio eli kiinteys, normit eli toimintasäännöt sekä ryhmän jäsenten roolit ja suhteet. Nämä kaikki tekijät vaikuttavat ryhmässä sen jäseniin ja ryhmän toimintaan, jolloin niiden ymmärtäminen ja tarkastelu on keskeistä ryhmän tukemisessa ja ryhmäyttämisessä.

3.1 Ryhmän muodostuminen

Ryhmän muodostumisessa on havaittu erilaisia vaiheita, joita ryhmän jäsenet yksin ja yhdessä käyvät läpi ryhmän alkutaipaleella. Tässä prosessissa ryhmään muodostuvat toiminnan säätelijöiksi roolit, normit sekä ryhmän sosiaalinen rakenne (Arrow 2010, 339). Tuckmanin ryhmän kehitysvaiheiden malli (1965) on yksi tunnetuimmista ryhmän kehittymistä kuvaavista malleista. Tässä mallissa ryhmä käy läpi viisi kehitysvaihetta: muotoutumis-, kuohunta-, normittamis-, toteuttamis- sekä lopettamisvaiheen. Kaikki ryhmät eivät käy välttämättä kaikkia vaiheita läpi, ja jotkin ryhmät palaavat uudelleen tiettyyn vaiheeseen tilanteen niin vaatiessa. Tuckmanin malli on ollut pohjana useille muille ryhmien kehittymistä koskeville malleille, vaikka sitä kohtaan on kohdistettu myös kritiikkiä. Useat ryhmät eivät etene mallin kehitysvaiheiden mukaisesti ja sen kuvailu on melko yleispätevä, minkä vuoksi ryhmän tulevaa kehitystä ei ole mielekästä arvioida mallin pohjalta. (Niemistö 2007, 165; Kopakkala 2005, 51.)

Onnistunut ryhmän muodostuminen sitouttaa ryhmän jäsenet ryhmän toimintaan (Arrow 2010, 339). Ryhmän muodostumiseen liittyy kolmena vaiheena tilanne-, psykologinen- ja sosiaalinen kontakti. Tilannekontakti syntyy ensimmäisellä tapaamiskerralla, kun jäsenet saapuvat samaan tilaan ja havaitsevat toisensa. Ryhmän jäsenet muodostavat hiljalleen sosiaalisia suhteita välilleen ollessaan vuorovaikutuksessa keskenään ja tavoittavat toisen muodostumisvaiheen, eli psykologisen kontaktin. Näiden kahden vaiheen jälkeen ryhmä voi aloittaa yhteisen tavoitteellisen toiminnan ja saavuttaa sosiaalisen kontaktin vaiheen muodostumisessaan. Ryhmä joutuu käymään muodostumisen vaiheita läpi, ja jäsenten on tutustuttava toisiinsa, sillä yhteistoiminnallinen työskentely ei onnistu mielekkäällä tavalla vieraiden ihmisten kesken. (Arrow 2010, 340; Himberg & Jauhiainen 1998, 98-99.) Koulun aloittaminen on usein jännittävää ja ehkä jopa ahdistavaa oppilaalle. Jos oppilas saa luokalleen jonkun tutun toverin, koulun aloitus on yleensä helpompaa ja mielekkäämpää. Koulumatkojen taittaminen ja työskentely tutun henkilön kanssa lisää yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden

tunnetta, sekä helpottaa muihin oppilaisiin tutustumista. (Aho ja Laine 2004, 225.)

Ryhmät ovat jatkuvassa muutoksessa, ja ne kehittyvät ajan kuluessa. Ryhmän kehittymistä koskevat teoriat voidaan jakaa ajan näkökulmasta kahtia lineaarisiin ja syklisiin malleihin. Lineaarisisissa malleissa ryhmä käy kehityksessään läpi tiettyjä vaiheita kehittyen aina toimivammaksi ja edeten päämäärässään, kun taas syklisissä malleissa ryhmän ajatellaan palaavaan jo käytyihin vaiheisiin uudelleen tarpeen vaatiessa. (Arrow, Poole, Henry, Wheelan & Moreland 2004, 82-83.) Ryhmän kehittymistä voidaan tarkastella myös muuten kuin ajallisesti. Kopakkala (2005, 58) ehdottaa ryhmän kehitystä seurattavan liittymisen ja erillisyyden näkökulmasta. Ryhmän jäsenille on tärkeää liittyä emotionaalisesti toisiinsa samalla säilyttäen oman itsenäisyytensä. Ryhmän jäsenet pyrkivät aluksi tutustumaan toisiinsa säilyttäen samalla oman turvallisuutensa, mutta toiminnan jatkuessa jäsenten väliset suhteet syvenevät ja muuttuvat monimutkaisemmiksi. Yksilön toimintaa ohjaa turvallisen aseman saavuttaminen ryhmässä vaihtelevissa olosuhteissa. (Kopakkala 2005, 58.)

Niemistö (2007, 167) toteaa, että erilaisiin ryhmän kehitysvaiheita kuvaaviin malleihin on hyvä tutustua ryhmän toimintaa pohdittaessa. Galajda (2012, 90) painottaa, kuinka opettajien on varsinkin tärkeää ymmärtää ryhmien kehittymistä, sillä ryhmän ohjaaminen vaihtelee ryhmän kehitysvaiheen mukaan. Niemistö lisää kuitenkin, että useat mallit ovat kuitenkin pelkistettyjä eivätkä ne kuvaa kaikkien ryhmien kehittymistä. Ryhmien kehittymiseen vaikuttaa paljon muuttujia, jolloin niiden toimintaa on vaikea ennustaa etukäteen mallien pohjalta. Ryhmillä on erilaiset tehtävät ja tavoitteet, ja ne työskentelevät erilaisissa ympäristöissä. Jäseniä saattaa poistua ryhmästä ja tulla lisää matkan varrella, ja toisissa ryhmissä jäsenten välillä on enemmän konflikteja kuin toisissa. Näin ollen jokaisen ryhmän kehittyminen on ainutlaatuinen prosessi, jota voidaan tarkastella erilaisten mallien valossa, mutta harvoin ryhmä kehittyy täysin niiden mukaisesti. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 24; Niemistö 2007, 167; Kopakkala 2005, 59.)

3.2 Ryhmän toiminnan säätelijät

3.2.1 Ryhmän koheesio eli kiinteys

Ryhmän koheesiolla tarkoitetaan kiinteyttä, eli ryhmän kasassa pitävää voimaa, joka kuvaa kaikkien ryhmän jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan (Aho & Laine 2004, 203). Vahva koheesio onkin selkeä ryhmäytyneen ryhmän piirre. Koheesio muodostuu jäsenten keskinäisestä vetovoimasta toisiaan kohtaan, yhteisymmärryksestä ryhmän prioriteeteista ja tavoitteista sekä siitä, kuinka jäsenet myötävaikuttavat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Kaikissa ryhmissä on oltava tietty koheesio taso, jotta se pystyy toimimaan yhdessä ja saavuttamaan tavoitteensa. (Pennington 2005, 83.) Jäsenen liittymismotiivit vaikuttavat tämän sitoutuneisuuteen ja kokemaansa jäsenyyteen. Jos ryhmän jäseneksi pääseminen on vaatinut erityisiä ponnisteluja jäseniltään, ryhmä on usein kiinteämpi (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2007, 268). Jos ryhmän jäseneksi liittyminen ei ole perustunut vapaaehtoisuuteen, on tällaisen ryhmän vaikeampi saavuttaa hyvä koheesio taso verrattuna avoimiin ryhmiin, jossa jäsenet ovat liittyneet ryhmään omasta tahdostaan. (Laine 2005, 193).

Ryhmässä vallitseva voimakas koheesio vaikuttaa myönteisesti ryhmän jäseniin sekä ryhmän toimintaan. Voimakkaan koheesio omaavissa ryhmissä jäsenet suhtautuvat myönteisesti toisiinsa, ovat avoimia sekä kommunikoiivat keskenään. Jäsenet myös arvostavat ja kunnioittavat toisiaan, ja ryhmässä vallitsee hyvä ilmapiiri. (Carron & Burke 2010, 316; Laine 2005, 192.) Kiinteässä ryhmässä jäsenet voivat kokea vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja he sitoutuvat ryhmään sekä osallistuvat aktiivisesti sen toimintaan (Aho & Laine 2004, 203). Kiinteässä ryhmässä syntyvät myönteiset vaikutukset vaikuttavat ryhmään niin, että jäsenet pystyvät keskittymään ryhmän tavoitteeseen sekä hyödyntämään omia tietoja ja taitojaan tehokkaasti, sillä yhteistyö onnistuu muiden kanssa. Ryhmässä syntyvät ongelmatilanteet on helpompi purkaa kiinteässä ryhmässä, sillä avoin ilmapiiri mahdollistaa rakentavan keskustelun jäsenten välillä. (Laine 2005, 192.)

Ryhmän kiinteys perustuu erityisesti sen jäsenten kokemaan vetovoimaan, eli attraktioon, joka motivoi jäseniä liittymään ja pysymään ryhmässä. Attraktio

voidaan jakaa henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen vetovoimaan, ja ne voivat esiintyä yhdessä tai erikseen. Koettuun vetovoimaan vaikuttavat jäsenten kokemat henkilökohtaiset edut kuten uuden oppiminen, kiinnostava tekeminen, sosiaalinen arvonnanto ja hyvät ihmissuhteet, jolloin yksilö kokee ryhmän jäsenyyden palkitsevana. Toisaalta ryhmän tavoitteleva päämäärä voi motivoida jäseniä, ja he haluavat sitoutua ryhmään tehtävän saavuttamiseksi. (Carron & Burke 2010, 316; Himberg & Jauhiainen 1998, 105; Laine 2005, 191-192.) Ryhmä voi olla kiinteä, vaikka sen jäsenet eivät pitäisi merkittävästi toisistaan, sillä ryhmän jäsenyys voi tarjota jäsenilleen sellaisia palkintoja, joita on vaikea saavuttaa muilla tavoin (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2007, 268).

Schmuckin ja Schmuckin (2001, 134) mukaan koululuokkia tutkittaessa on havaittu, että ryhmän koheesioon on vaihtelevia syitä. Oppilaat voivat kokea vetovoimaa ryhmäänsä kohtaan, jos he pitävät toisista ryhmän jäsenistä, jolloin he muun muassa hakeutuvat toistensa seuraan myös koulun ulkopuolella. Myös kiinnostava tekeminen, kuten erilaiset harrastusmahdollisuudet tai kerhot, lisäävät oppilaan tuntemaa vetovoimaa ryhmäänsä kohtaan. Oppilas voi kokea, että ryhmän jäsenyys esimerkiksi urheilujoukkueessa tai erikoiskoulussa nostaa hänen statustaan, jolloin hän on mielellään osana ryhmää. Nämä syyt vastaavat sellaisiin oppilaiden tarpeisiin kuten ystävyyssuhteiden luomiseen, kiinnostavaan toimintaan osallistumiseen sekä arvostuksen saamiseen. Useamman syyn yhtäaikainen esiintyminen vaikuttaa koheesion tasoon myönteisesti. (Schmuck & Schmuck 2001, 134-135.)

Sidotuissa ryhmissä koheesion taso voi olla heikko, jos sen eteen ei tehdä erityisesti töitä. Esimerkiksi koululuokka on sidottu ryhmä, johon jäsenet eivät ole tulleet vapaaehtoisesti. Jäsenet saattavat kokea olevansa ryhmässä olosuhteiden pakosta, sillä he eivät voi poistua ryhmästä. Heikko koheesio näkyy ryhmässä huonona ilmapiirinä, välinpitämättömyytenä, epäempaattisuutena sekä ennakkoluuloina muita kohtaan. Jäsenet voivat olla sulkeutuneita tai ahdistuneita, eivätkä he koe motivaatiota ryhmän toimintaa kohtaan. (Aho & Laine 2007, 204, 206.) Koheesion taso vaihtelee eri ryhmissä, ja tietyt piirteet esiintyvät heikon koheesion ryhmissä, kuten jäsenten kokema ahdistuneisuus, masentuneisuus ja

syrytyminen muista ryhmän jäsenistä (Carron & Burke 2010, 316). Ryhmän jäsenten välillä on vähäistä keskinäistä kommunikaatiota, ryhmässä esiintyy runsaasti poissaoloja tai vihamielisiä tunteenpurkauksia ja osa jäsenistä vetäytyy syrjään ja on mieluummin yksin. Yksilö voi kokea myös huonommuuden tunteita, jos hän kokee epäonnistuneensa ryhmän vaatimuksissa, jolloin epämiellyttävät kokemukset heikentävät jäsenen sitoutumista ryhmään. (Laine 2005, 193.)

Aho ja Laine (2004, 206-207) toteavat, että heikko koheesio vaikuttaa heikentävästi ryhmän toimintaan, ja sen jäsenet voivat huonosti ryhmässä. Tästä syystä erityisesti sidotuissa ryhmissä on kiinnitettävä huomiota koheesioon, jotta ryhmä pystyy toimimaan. Erilaisia toimenpiteitä koheesioon vahvistamiseksi tehdään ryhmän tarpeiden mukaan, jolloin puututaan esimerkiksi ryhmän jäsenten välisiin ihmissuhteisiin tai ryhmän toimintatapoihin. Anwarin (2016, 110) mukaan opetusryhmien koheesiota voidaan vahvistaa käyttämällä yhteistyötä vaativia opetusmenetelmiä, kuten ryhmätöitä. Koheesioon vaikuttavat näkyvät haluna kuulua ryhmään, muista jäsenistä välittämisenä sekä ryhmän tehtävään sitoutumisena. Myös ryhmänjohtajalla on suuri merkitys koheesioon vahvistamisessa. Esimerkiksi koululuokassa opettaja voi päätöksillään ja toimillaan edistää hyvän ilmapiirin ja voimakkaan koheesioon syntymistä tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia kehittää sosiaalisia suhteita ryhmässä sekä kokea onnistumisen ja arvostuksen tunteita. (Aho & Laine 2004, 206-207.) Opettajien olisi tärkeää huomioida opetusryhmänsä koheesioon taso, sillä riittävä kiinteys ryhmässä on perusta, jonka päälle onnistunut ryhmätoiminta rakennetaan (Anwar 2016, 110).

3.2.2 Ryhmän normit

Kaikkiin ryhmiin muodostuu normit, eli toimintasäännöt, jotka kuvaavat millaista käytöstä ja toimintaa ryhmän jäseniltä odotetaan ryhmässä. Normit eivät ole sama asia kuin viralliset ryhmän säännöt, vaan ne ovat epävirallisia sääntöjä, jotka esiintyvät rinnakkain julkilausuttujen sääntöjen kanssa. Normit ohjaavat ryhmän jäseniä toimimaan tavoitteiden mukaisesti, jäsentämään millaisia vaatimuksia ryhmään kuulumisen edellyttää ja sitouttavat heidät ryhmän jäseniksi.

(Schroeder 2010, 608; Brown 1989, 50.) Ryhmässä vallitsevat normisuhteet ilmaisevat jäsenten sijoittumisesta suhteessa ryhmän harjoittamaan sosiaaliseen kontrolliin. Sosiaalisella kontrollilla ryhmän jäsenet opetetaan, taivutetaan tai jopa pakotetaan käyttäytymään ryhmän arvojen ja päämäärien mukaisesti. (Laine 2005, 187.) Schmuck ja Schmuck (2001, 193) toteavat, että koulun opetusryhmään muodostuu ajan kuluessa omat normit, joiden mukaan oppilaat ja opettajat toimivat.

Penningtonin (2005, 85) mukaan ryhmän normeja voidaan ilmaista käskyinä tai kieltoina, jotka kuvaavat millainen käytös on toivottavaa ryhmän keskuudessa. Normit eroavat julkilausutuista ja virallista säännöistä siinä, että niitä harvoin tuodaan esille esimerkiksi kirjoittamalla ne ylös. Niitä kuitenkin noudatetaan yhtä tarkasti kuin virallisia sääntöjä. (Pennington 2005, 85.) Normit muodostuvat jäsenten tottumusten, tapojen, uskomusten ja perinteiden pohjalta heidän ollessa vuorovaikutuksessa keskenään ryhmässä. Näitä epävirallisia toimintasääntöjä valvovat ryhmän jäsenet, jotka ovat normit laatineet. Jos joku ryhmäläisistä rikkoo epävirallisia normeja käytöksellään, muut puuttuvat tähän toimintaan. Erityisesti ryhmän valta-asemassa olevat jäsenet vaikuttavat siihen, millaiset normit ryhmässä hyväksytään. (Schroeder 2010, 612; Himberg & Jauhiainen 1998, 129.) Tästä syystä koulun asettamat säännöt eivät ole yhtä merkittäviä verrattuna opetusryhmän omiin normeihin, joita oppilaat itse valvovat. Normit muodostuvat opetusryhmässä asteittain ja vapaamuotoisesti, kun ryhmän jäsenet huomaavat millaista käytöstä ryhmän toiminta edellyttää. Normien muodostumiseen vaikuttavat opettajan antamat tarkat säännöt sekä painotukset ryhmän aloittaessa toimintansa, menneet tapahtumat opetusryhmässä sekä oppilaiden omaksumat rutiinit ja käyttäytymismallit aiemmissa ryhmissä. (Schmuck & Schmuck 2001, 193.) Salmivalli (2005, 131) kirjoittaa, kuinka lasten ja nuorten ryhmissä normit saattavat vahvistaa epäasiallista käytöstä. Esimerkiksi aggressiivinen käytös saattaa vahvistua koululuokassa, jossa sitä on muutenkin paljon, sillä siitä on muodostunut normatiivinen käyttäytymismalli oppilaiden keskuuteen. (Salmivalli 2005, 131.)

Brown (1989, 50) toteaa, että ryhmän jäseniltä voidaan odottaa erilaista normien noudattamista, riippuen heidän asemastaan ryhmässä. Ryhmänjohtajille

voidaan hyväksyä joissakin tilanteissa normien rikkominen verrattuna muihin jäseniin, mutta toisaalta heiltä odotetaan toisissa tilanteissa tiukkaa normien mukaista käyttäytymistä ryhmänsä edustajina. Esimerkiksi opettajalla on paljon vapaammat mahdollisuudet toimia luokassa kuin oppilailla, mutta toisaalta esimerkiksi kiroilua ei hyväksytä opettajalta missään tilanteessa ja se aiheuttaa suuren reaktion läsnäolevissa. Normit voivat muuttua esimerkiksi ryhmän jäsenten vaihtuessa tai ympäristön muuttuessa, ja jotkin normit kestävät aikaa ja ovat pysyviä ryhmässä. (Brown 1989, 46-48.)

3.2.3 Ryhmän jäsenten roolit

Ryhmän jäsenille muodostuu ryhmän toimiessa roolit, jotka tarkoittavat odotuksia ja normeja, joita ryhmä kohdistaa yksittäiseen jäseneseen. Yksittäisellä jäsenellä voi olla ryhmässä useampi rooli, ja ne liittyvät joko ryhmän tehtävään tai jäsenen sosiaaliseen asemaan ryhmässä. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 18; Stets & Thai 2010, 709.) Roolit esiintyvät aina pareittain niin, että tietyllä roolilla on myös vastarooli, kuten johtajalla alainen tai puhujalla kuuntelija (Niemistö 2002, 86). Penningtonin (2005, 90) mukaan ryhmän jäsenten rooleilla on kolme päätehtävää: ne mahdollistavat ryhmän tehtävän kannalta suotuisan työnjaon, ryhmän toimintaan syntyy järjestystä ja ennustettavuutta, ja rooli tuottaa identiteetin tunteen yksittäiselle jäsenelle.

Ryhmän jäseneltä odotetaan oman roolinsa mukaista käytöstä, ja nämä odotukset usein myös vahvistavat yksilön käytöstä haluttuun suuntaan (Stets & Thai 2010, 709). Roolit voidaan jakaa saavutettuihin ja annettuihin rooleihin, ja yksilön oma käytös ryhmässä usein vaikuttaa roolin muodostumiseen. Annettuihin rooleihin ei yleensä pysty itse vaikuttamaan, ja näitä ovat esimerkiksi ikä- ja sukupuoliroolit. Saavutettu rooli taas voi olla esimerkiksi ryhmän hauskuuttajan rooli. (Himberg & Jauhiainen 1998, 125-126.) Ryhmän jäsen voi kokea rooliriitoja, jos hänen roolinsa vaihtelevat paljon eri tilanteissa ja ovat keskenään ristiriidassa. Myös epäselvät odotukset omasta roolista aiheuttavat ongelmia yksittäiselle jäsenelle. (Pennington 2005, 94.)

Ahon ja Laineen (2004, 211) mukaan koululuokkia tutkittaessa käytetään usein sosiometristä mittausta, jonka avulla kartoitetaan oppilaiden sosiaalisia asemia luokassa. Tällaisessa mittauksessa nousevat esille luokan suositut, torjutut ja johtajat, joilla on yleensä erityistä vaikutusta luokan muiden oppilaiden asennoitumiseen ja ryhmän toimintojen muotoutumiseen. Sosiometrinen mitaus järjestetään joukkokokkeena koko luokalle, jossa oppilailta kysytään kysymyksiä, joiden vastausten perusteella suositut, torjutut ja johtajat selviävät tai kokeen, jossa oppilaat pisteyttävät jokaisen luokan oppilaan annetulla asteikolla sen mukaan, kuinka mielellään he työskentelevät tämän kanssa. Jos luokassa on hyvä ilmapiiri ja voimakas koheesio, toveruus- ja johtajuusvalinnat hajautuvat useille oppilaille. Tällöin luokassa oppilaat arvostavat itseään ja muita, ovat ystävällisempiä toisiaan kohtaan ja kokevat pystyvänsä vaikuttamaan ryhmässä. Jos luokassa esiintyy vahvasti suositut, torjutut ja johtajat, ryhmän koheesio on heikompi oppilaiden kokiessa, että vain osalla oppilaista on tällöin valtaa ryhmässä. Oppilaat kokevat epävarmuutta, voimattomuutta ja negatiivisia tunteita ryhmässä, jolloin he eivät suoriudu opiskelustaan taitojensa mukaisesti. (Aho & Laine 2004, 211-212, 222.)

Ymmärtäessään ryhmissä ilmeneviä prosesseja ja rooleja, opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden rooleihin luokassa. Ryhmässä pyritään löytämään itselle sopiva asema, mikä voi aiheuttaa ristiriitoja ja konflikteja jäsenten välille. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita käsittelemään näitä tilanteita, jotta ryhmä pystyy kehittymään toiminnassaan. (Rasku-Puttonen 2006, 112.) Dugas (2017, 42) toteaa, että opettaja voi jopa hyödyntää rooleja opetusryhmän toiminnan parantamisessa. Oppilaille voidaan esitellä erilaisia myönteisiä ja kielteisiä rooleja, joita opiskelutehtävissä ja ryhmätöissä esiintyy. Opettaja voi antaa oppilaille tehtäväksi valita jokin tietty rooli, joka heitä kiinnostaa, ja jonka mukaan heidän on toimittava esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä. Näin oppilaat saavat kokemuksia vastuun kantamisesta, johtamisesta ja erilaisista näkökulmista yhdessä työskennellessä. Oppilaiden kokeillessa erilaisia rooleja, opettaja saa luontevia

tilaisuuksia keskustella myös kielteisistä rooleista ja niiden vaikutuksista ryhmässä. Dugasin mukaan tärkeintä on, että oppilaat oppivat, että he voivat itse vaikuttaa omaan rooliinsa eivätkä ne ole suoraan annettuja. (Dugas 2017, 41, 45.)

3.2.4 Ryhmän suhteet

Laine (2005, 197) kirjoittaa, että ryhmädynamiikan seurauksena ryhmään syntyy sosiaalinen rakenne. Ryhmän jäsenet arvioivat toistensa sosiaalista statusta jäsenen ollessa vuorovaikutuksessa keskenään, ja asettavat toisensa tämän pohjalta hierarkkiseen järjestykseen. Nämä jäsenille syntyvät asemat vaikuttavat ryhmässä syntyviin suhteisiin. (Laine 2005, 197.) Ryhmään muodostuu erilaisia suhdejärjestelmiä, jotka ohjaavat ryhmän toimintaa. Tällaisia suhdejärjestelmiä ovat ryhmän normi-, rooli-, valta-, vuorovaikutus- ja tunnesuhteet. Ryhmän suhdejärjestelmät voivat olla virallisia tai epävirallisia, riippuen siitä onko esimerkiksi ryhmän vallankäyttö etukäteen sovittu ja asetettu tietyille jäsenille, vai muodostuuko se jäsenten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ryhmän aloittaessa toimintansa. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 16.)

Ryhmän valtasuhteet kertovat jäsenten vaikutusmahdollisuuksista toisiinsa. Valta ei ole yksittäinen ominaisuus vaan suhde, sillä siihen tarvitaan aina vallankäyttäjää ja alistuja. Ryhmän jäsenillä oleva valta voidaan jakaa asemavaltaan, mitä erityisesti ryhmän johtajalla on, sekä henkilökohtaiseen valtaan, mitä esiintyy esimerkiksi ryhmän suosituilla jäsenillä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 135.) Niemistön (2002, 116) mukaan esimerkiksi joillakin ryhmän pidetyillä tai pelätyillä jäsenillä voi olla enemmän valtaa kuin virallisella johtajalla. Erityisesti ryhmän aloittaessa toimintansa valtasuhteita haetaan ryhmän jäsenten välillä ja toiminnan edetessä ryhmään saattaa syntyä valtataisteluita, jotka vaikeuttavat ryhmän kommunikaatiota ja toimintaa (Himberg ja Jauhiainen 1998, 135-136). Opettajan olisi huomioitava, että koululuokassa valta olisi hyvä olla jaettuna usean oppilaan kesken, eikä ainoastaan johtajan asemassa oleville ja siinä hyvin pärjääville oppilaille. Tällä on vaikutusta luokan yleiseen ilmapiiriin, ja kaikki oppilaat saavat mahdollisuuden harjoittaa johtamistehtävissä tarvittavia taitoja. (Aho & Laine 2004, 223.)

Jotta ryhmä pysyy koossa ja pystyy toimimaan tehtävänsä kannalta suotuisasti, on jäsenten välisen vuorovaikutuksen oltava toimivaa. Ryhmään muodostuu vuorovaikutussuhteita, jotka viestivät siitä, ketkä ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Kataja, Jaaakkola & Liukkonen 2011, 17.) Ryhmän vuorovaikutus voi olla keskitettyä tai hajautettua, jolloin kommunikaatio kulkee eri tavoin jäsenten välillä. Keskitetyssä vuorovaikutuksessa kommunikaatio kulkee vain yksittäisten jäsenten kautta, kun taas hajautetussa vuorovaikutuksessa useampi jäsen kommunikoi toistensa kanssa. (Pennington 2005, 30.) Usein avoin vuorovaikutus mahdollistaa selkeän viestinnän ryhmän keskuudessa, ja ryhmä välttyy epäselvyyksiltä ja vääriltä tulkinnoilta. Verkkomainen vuorovaikutusrakenne, jossa jäsenet pystyvät kommunikoimaan mahdollisimman monen muun kanssa, on usein jäsenten ja ryhmän tehtävän kannalta suotuisin vuorovaikutustapa. (Stangor 2017, 3; Himberg & Jauhiainen 1998, 121-122.)

Koululuokassa opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden väliseen kommunikointiin erityisesti luokan istumajärjestyksellä sekä ryhmätyöskentelyllä. Näin pystytään valikoimaan, keiden kanssa oppilas on eniten tekemisissä, ja toisaalta vaikuttamaan siihen, että työskentelyryhmät vaihtuvat välillä ja oppilaat ovat tekemisissä mahdollisimman monen muun kanssa. (Aho & Laine 2004, 224.) McKeown, Stringer ja Cairns (2016, 52) toteavat, että kouluissa opettajien olisi tärkeää ymmärtää kuinka esimerkiksi istumajärjestyksillä pystytään vaikuttamaan eri taustaisten lasten yhdessä työskentelyyn ja tutustumiseen. Yhä useammissa kouluissa oppilaat edustavat eri uskontokuntia tai ovat kotoisin erilaisista kulttuureista. Opetusryhmän istumajärjestys on työkalu, jolla voidaan vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn eritaustaisten ikätovereiden kanssa. Vaikka koulussa olisi mahdollista istua ja työskennellä vapaasti kenen kanssa haluaa, usein oppilaat haluavat olla saman taustaisten, esimerkiksi samaan uskuntoon kuuluvien, tuttavien seurassa. (McKeown, Stringer & Cairns 2016, 52.) Vaihtuvat ryhmät, jotka koostuvat erilaisista oppilaista, harjoittavat oppilaiden yhteistyötaitoja ja totuttavat erilaisuuden hyväksymiseen luonnollisissa olosuhteissa (Aho & Laine 2004, 224). Nikkola ja Löppönen (2014, 26) korostavat, että muodostettaessa oppilaista erilaisia pienryhmiä on niille annettava myös riittävästi aikaa. Jos ryhmiä

vaihdetaan liian usein, ryhmät eivät pääse kehityksessään alkua pidemmälle. Oppilaille voi jäädä tunne, ettei ryhmän ongelmia tarvitse ratkaista, sillä pian ryhmä puretaan ja tehdään uudet ryhmät. (Nikkola & Löppönen 2014, 26.)

Ryhmän vuorovaikutussuhteet ovat läheisessä yhteydessä ryhmän tunnesuhteisiin. Tunnesuhteet ilmaisevat, kuinka ryhmän jäsenet suhtautuvat toisiinsa. Jäsenet toimivat heille mieluisten ryhmäläisten kanssa ja välttelevät epämieluisia jäseniä. Ryhmään voi syntyä liittoumia tällaisen toiminnan kautta mutta ne muodostavat ryhmään ongelmia vasta siinä tilanteessa, jos liittoumien välinen kommunikointi ei onnistu. Toimivassa ryhmässä ei ole välttämätöntä, että jäsenet kokevat emotionaalista kiintymystä muihin jäseniin, vaan keskinäinen kunnioitus, hyväksyntä ja ymmärretyksi tuleminen ovat keskeisempiä tekijöitä jäsenten viihtyvyydelle ryhmässä. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 17; Himberg & Jauhiainen 1998, 132.)

Myös opettaja kokee erilaisia tunteita oppilaita kohtaan ja hän on yksi ryhmän jäsenistä. Opettajan ja oppilaiden välisillä suhteilla on todettu olevan merkitystä opettajan kokemiin tunteisiin työssään. Läheinen ja myönteinen suhde oppilaisiin on yhteydessä opettajan kokemaan mielekkyyteen työssään, ja tällöin opettaja kokee myös vähemmän ahdistuksen ja vihan tunteita. Mielekkääksi koettu työ ja myönteinen suhde oppilaisiin vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin myönteisesti. (Hagenauer, Hascher & Volet 2015, 12.) Opettajan osoittamat tunteet opetuksessaan ovat yhteydessä myös oppilaiden kokemiin tunteisiin, joten niillä on merkitystä myös koko ryhmän ilmapiirin kannalta (Beckerab, Goetzab, Morgerb & Ranelluccic 2014). Jotkut oppilaat ovat opettajasta miellyttävämpiä kuin toiset, mutta erityisesti luokan torjutuissa oppilaissa on sellaisia piirteitä, jotka vaikuttavat negatiivisesti myös opettajan kokemiin tunteisiin heitä kohtaan. Oppilaat aistivat herkästi opettajan asenteet torjuttuja oppilaita kohtaan, joten tähän olisi syytä kiinnittää huomiota. Myös syrjäytyneet oppilaat ovat vaikeassa asemassa luokassa, ja opettaja voi omilla toimillaan pyrkiä vaikuttamaan tähän. Erilaiset harjoitukset ja työtavat, jotka kohottavat yhteishenkeä, tilanteiden pohtiminen huono-osaisten oppilaiden asemasta käsin sekä huolehtiminen siitä,

ettei kukaan jää ulkopuoliseksi, ovat hyviä tapoja vaikuttaa ryhmässä. (Aho & Laine 2004, 223. 225-226.)

4 KOULULUOKKA RYHMÄNÄ JA OPETTAJAN MERKITYS

Laine (2005, 206) kirjoittaa, kuinka lapselle ja nuorelle on tärkeää ystävyysuhteiden lisäksi kuulua johonkin ryhmään. Vertaisryhmään kuulumisella on selkeä yhteys lapsen psykososiaaliseen kehitykseen tarjoten mahdollisuuksia harjoittaa kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsen kehitystä tukee erityisesti se, jos hän kokee olevansa hyväksytty ja pidetty ryhmän jäsenenä. Negatiiviset kokemukset ryhmän jäsenyydestä ovat riskitekijöitä lapsen kehitykselle. (Laine 2005, 206.) Koululuokka on yksi keskeinen ryhmä, johon lapsi kuuluu, ja jossa hän on tekemisissä oman ikäisten kanssa usean vuoden ajan. Myöhemmin elämässään ja aikuistuuksaan lapsi voi kuulua useisiin erilaisiin ryhmiin, esimerkiksi harrastusryhmiin. Erilaisten ryhmien jäsenyydet vaihtuvat elämän varrella, ja oma asema ryhmässä vaihtelee ryhmän tarkoituksen mukaan (ks. esim. Wrzus, Hänel, Wagner & Neyer 2103).

Sosiaalipsykologiassa määritellään tiettyjen piirteiden tekevän ihmisjoukosta ryhmän. Ensinnäkin ryhmän jäsenten välillä on sosiaalisia suhteita sekä vuorovaikutusta, ja jäsenet tietävät, ketä ryhmään kuuluu. Ryhmän jäsen tietää ja kokee myös itse kuuluvansa ryhmään. Ryhmällä on aina jokin tavoite, jonka saavuttaminen vaatii ryhmältä toimivuutta ja tekee jäsenet riippuvaisiksi toisistaan. Ryhmän tavoite myös määrittelee, miksi ryhmä on olemassa ja millaista toimintaa siltä odotetaan. (Stangor 2017, 2; Pennington 2005, 8; Pirttilä & Backman 2007, 146.) Ryhmät voidaan luokitella suurryhmiksi tai pienryhmiksi niiden jäsenten lukumäärän mukaan (Pennington 2005, 9). Koululuokat voidaan luokitella suurryhmiksi, sillä yli 20 hengen ryhmät käytännössä ilmentävät suurryhmälle ominaisia piirteitä. Näitä piirteitä ovat muun muassa jäsenten kokeman

henkilökohtaisen vastuun väheneminen sekä selkeä johtajan tarve tavoitteiden saavuttamiseksi. Suurryhmiin muodostuu myös helposti erilaisia pieniä ryhmitymiä, joten ryhmän tavoitteen kannalta olisi tärkeää, että pienet ryhmittymät saadaan palvelemaan ryhmää eikä hajottamaan sitä. Opettajien tulisikin ymmärtää suurryhmien dynamiikkaa, sillä ryhmässä voi ilmetä helposti ongelmia, jos ryhmää ei ohjata tarkoituksenmukaisesti. (Haapaniemi & Raina 2014, 114.)

Ryhmien toimintaa on vaikea ennustaa etukäteen niiden jatkuvassa muutoksessa olevan luonteen vuoksi. Tätä muuttuvaa luonnetta kuvaa käsite ryhmädynamiikka, joka kattaa alleen ryhmän muodostumisen ja sen toimintaa säätelevät prosessit, kuten edellä kuvatut ryhmän normit ja jäsenten roolit (Haynes 2011, 26-27). Lewin (1951) kuvailee kenttäteoriassaan ryhmädynamiikkaa ryhmien keskuudessa vallitsevien voimien ja voimasuhteiden jatkuvaksi muutokseksi. Jokainen ryhmässä oleva jäsen tekee yksilöllisen tulkinnan käsillä olevasta tilanteesta, mikä vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen. Himberg ja Jauhiainen (1998, 114) kuvailevat ryhmädynamiikan vaikutusta koululuokassa, jossa jokainen oppilas ja opettaja kokevat tilanteet eri tavoin. Esimerkiksi koululuokan häiriköt saattavat hakea huomiota muilta ryhmän jäseniltä, jolloin heidän tulkintansa tilanteesta ja siitä seuraava käytös ovat kytköksissä muiden reaktioihin. (Himberg & Jauhiainen 1998, 114.) Yksilön käyttäytyminen vaikuttaa muihin ryhmän jäseniin, jolloin koko ryhmätilanteen dynaaminen kenttä on liikkeessä. Jatkuvat muutokset yksilöiden kokemuksissa vaikuttavat koko ryhmään. Tällöin ryhmässä vallitsee ennalta-arvaamaton dynamiikka, johon vaikuttaa moni muuttuja niin ympäristössä kuin osallistujissa. (Lewin 1951.) Koulun arjessa tämä tarkoittaa, että opettajan on kohdattava opetusryhmänsä ryhmänä eikä erillisinä yksilöinä, jotta dynamiikan vaikutuksen ja sen seuraukset voi havaita. Oppilaiden huomio kiinnittyy dynamiikan vaihteluun, eikä opettaja pysty estämään sitä vaan hänen on otettava se huomioon (Haapaniemi & Raina 2014, 24-25.)

Koulutus- ja kasvatusalalla ovat vakiintuneet käsitteet *ryhmäytyminen* ja *ryhmäyttäminen* kuvaamaan ryhmän muodostumista ja sen toiminnan tietoista tukemista. Nämä käsitteet ovat enemmän arkikielisiä kuin tieteellisiä, ja niitä käytetään muun muassa opaskirjoissa ja sivustoilla (esim. MLL 2018). Toivanen

(2002, 191-192) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden ryhmäytymistä osana teatterityön prosessia ja samalla määritellyt ryhmäytymistä käsitteenä. Toivasen mukaan ryhmäytyminen lisää jäsenten kokemaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmäytyneen ryhmän koheesio on voimakas. Ryhmäyttäminen pyrkii vaikuttamaan myönteisesti ryhmän toimivuuteen ja hyvinvointiin, sillä ryhmään kuulumisen vastaa jäsenten sosiaalisiin tarpeisiin. Ryhmän jäsenyys mahdollistaa yksilölle sosiaalisen vuorovaikutuksen mielekkäiden ihmissuhteiden yhteydessä ja yksilön tarve kuulua johonkin yhteisöön täyttyy (Pennington 2005, 15). Tämä tarve yhteenkuuluvuudelle on ihmiselle luontainen, sillä ihminen hakee hyväksyntää ja yhteyttä muihin toiminnassaan. Usein ryhmään kuulumisen motivoi käyttäytymään ryhmän asettamien normien mukaan, ja ihmistä voidaan helposti rangaista sulkemalla hänet ryhmän ja yhteisön ulkopuolelle. (Hohman & Rivera 2010, 595-596.) Ryhmä voi tarjota yksilölle myös vertaistukea ja vahvistusta ongelmatilanteissa, sekä mahdollisuuden oppia muilta ja saada palautetta omasta toiminnasta (Haynes 2011, 10). Koulujen opetusryhmät ovat oppilaille pitkäkestoisia ryhmiä, joihin he kuuluvat sen jäseninä. Koulu on oppilaille luonnollinen ympäristö luoda vertaissuhteita ikätovereihinsa sen ollessa merkityksellinen arjen ympäristö. Ryhmän jäsenyys omassa koululuokassa vastaa oppilaan sosiaalisiin tarpeisiin, ja mielekkäät vertaissuhteet ovat yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen. Oppilaiden kouluviihtyvyyden on todettu olevan yhteydessä koulumyönteisyyteen sekä koulunkäyntihalukkuuteen, joten sen arvo on tärkeä tunnistaa. Oppilaiden vertaissuhteissa on myös paljon ongelmia, kuten koulukiusaamista, jotka tuottavat haittoja oppilaiden koulunkäynnille. Haastavinta näiden ongelmien ratkaisemisessa on se, etteivät opettajat usein tiedä niistä tai eivät halua tunnustaa niiden olemassa oloa. (Harinen & Halme 2012, 6, 65, 67.)

Ryhmän toimintaa säätelee ja johtaa usein ryhmänjohtaja, ja koululuokassa tämä asema on perustellusti opettajalla. Erityisen tärkeää on, että opettaja ymmärtää olevansa osa ryhmää ja vaikuttavan ryhmän prosesseihin. Hän ei pysty tarkkailemaan täysin objektiivisesti opetusryhmäänsä, sillä hän on itse tiiviisti vaikuttamassa siihen yhtenä sen jäsenenä. Jos opettaja ei ymmärrä omaa osuut-

taan ryhmän toiminnassa, hän saattaa aiheuttaa ongelmia opetusryhmässä tiedostamattaan. (Nikkola & Löppönen 2014, 10, 27.) Haapaniemi ja Raina (2014, 115-116) toteavat, että opetusryhmät tarvitsevat kokonsa vuoksi selkeän johtajan, ja opettajat usein ymmärtävät kuinka perinteisellä autoritäärisellä otteella on mahdollista johtaa opetusryhmää. Tällainen tapa saattaa kuitenkin aiheuttaa vastareaktioita ja tyytymättömyyttä ryhmän jäsenissä, sillä silloin ryhmän tärkein hallintakeino on kurinpito. Jotta opettajat osaisivat ohjata ja johtaa ryhmien toimintaa tarkoituksenmukaisesti, on ryhmäilmiöiden tunteminen ja niiden vaikutuksen ymmärtäminen koululuokassa olennainen osa opettajan ammattitaitoa (Rasku-Puttonen 2006, 112; Nikkola & Löppönen 2014, 10). Galajdan (2012, 89-90) mukaan ryhmän prosesseja tunteva opettaja ymmärtää, kuinka omaa ryhmää on tarkoituksenmukaisinta ohjata eri tilanteissa. Kaikki ryhmät muuttuvat ajan myötä, eikä niiden kehitystä ole helppoa ennustaa. Tästä syystä opettajille ei voida myöskään antaa yhtä oikeaa tapaa ohjata opetusryhmää, sillä jokainen ryhmä on yksilöllinen. Hyvä ryhmän johtajuus vaatiikin joustavuutta ja jatkuvaa ryhmän kehityksen seuraamista. Onnistuneella ryhmän johtamisella on selkeitä vaikutuksia ryhmän toimivuuteen ja dynamiikkaan. (Galajda 2012, 91-94.)

Koululuokkien ryhmäilmiöitä ja -prosesseja on tutkittu useista eri näkökulmista. Aiempaa tutkimusta opetusryhmissä ilmenevistä ryhmäprosesseista on tehty muun muassa koheesion merkityksestä ryhmän työskentelyssä (Anwar 2016) sekä roolien merkityksestä ryhmän dynamiikkaan (Dugas 2017). Samoin on tutkittu opettajan roolia ryhmän johtajana (Galajda 2012) sekä opettajille koituvia haasteita erityisoppilaiden integroimisesta ryhmätyöskentelyyn tavallisissa opetusryhmissä (Baines & Webster 2015).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä luokanopettajat ymmärtävät käsitteellä ryhmäytyminen ja millaisia merkityksiä he antavat opetusryhmän ryhmäyttämiseksi. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on ryhmäyttävästä toiminnasta ja miten luokanopettajat kuvailevat omaa rooliaan ryhmäyttäjänä. Tutkimme aihetta seuraavia tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä luokanopettajat ymmärtävät käsitteellä ryhmäytyminen ja miksi luokanopettajat ryhmäyttävät opetusryhmäänsä?
2. Miten luokanopettajat ryhmäyttävät opetusryhmäänsä?
3. Miten luokanopettajat näkevät oman roolinsa opetusryhmän ryhmäyttäjänä?

Tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston keräämistä ja analysointia. Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella pohdimme opetusryhmän ryhmäytymisen asemaa tämän päivän peruskoulussa sekä ryhmäyttämisen merkitystä osana luokanopettajan työtä.

5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme lähestymistapa on laadullinen, koska tavoitteenamme on selvittää tutkittavien luokanopettajien antamien merkitysten lisäksi heidän omia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä eli opetusryhmän ryhmäyttämisestä. Näin tutkimuksemme voidaan katsoa pohjautuvan fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan, jonka tarkoituksena on merkitysten ja kokemusmaailman tulkinta ja ymmärtäminen. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat kokemukset eli yksilön muodostama suhde omaan elämäntodellisuuteensa. Tämä

suhde käsitetään intentionaaliseksi, koska kaikki ilmiöt merkitsevät ihmiselle jotain. Ihmisen kokemus muodostuu sen mukaan, millaisia merkityksiä hän on antanut asioille. Jotta kokemuksen merkityksiä on mahdollista ymmärtää, niistä tulee tehdä tulkintoja. Tulkintojen tekemisen tarpeesta muodostuu fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus. (Ks. Laine 2010, 29-31; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne, Paavilainen 2011, 97-98; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40-41.)

Tutkijan esiymmärrys on hänelle luontaiset tavat ymmärtää tutkimuskohde ennen tutkimusta (Laine 2010, 32). Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan hypoteesittomuudesta, jolla tarkoitetaan, ettei tutkijalla ole muodostunut pysyviä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tutkijoina olemme kertoneet heti tutkimuksen alkuvaiheessa, miten itse käsitämme tutkimuksemme ryhmyttämisen käsitteen, etteivät omat käsitksemme tutkittavasta ilmiöstä sekoitu itse tutkimuskohteeseen.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä suosia tiedonkeruumenetelmiä, joiden kohteena on ihminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164, Patton 2002, 4), ja tämä on nähtävissä myös omassa tutkimuksessamme käyttäessämme teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Koska tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen, vaatii se meiltä tutkijoilta ihmis- ja tiedonkäsityksemme pohtimista. Ihmiskäsityksellä viitataan siihen, millaisena näemme ihmisen tutkimuskohteena, ja tiedonkäsityksellä vuorostaan siihen, miten tuollaisesta kohteesta on mahdollista saada tietoa ja millaista tuo tieto luonteeltaan on. (Ks. Laine 2010, 28; Tuomi & Sarajärvi 2018, 39.) Tutkijoina olemme tiedostaneet läpi tutkimuksen, että jokainen haastattelemamme luokanopettaja on yksilö, joka tarkastelee asioita omasta kokemusmaailmastaan ja näkökulmastaan käsin, jolla on ollut vaikutusta siihen, että heidän samalle asialle antamissa merkityksissä on ollut toisinaan havaittavissa myös eroavaisuuksia (ks. Laine 2010, 29).

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa jokainen ihminen nähdään ainutlaatuisena ja jokaisen yksilöllisellä erilaisuudella katsotaan olevan merkitystä (Laine 2010, 30). Pyrimme tutkijoina tarkastelemaan jokaisen luokan-

opettajan haastatteluhetkellä tutkittavalle ilmiölle antamia merkityksiä sen sijaan, että olisimme lähteneet yleistämään niitä. Ihmisten asioille antamat merkitykset eivät ole kuitenkaan synnynnäisiä, vaan ne muodostuvat yhteisössä, johon yksilö kasvaa ja jossa hänet kasvatetaan. Näin ollen fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisen katsotaan olevan myös yhteisöllinen. (Laine 2010, 30; Tuomi & Sarajarvi 2018, 40.) Koska haastattelemamme luokanopettajat ovat tekemisissä samankaltaisten yhteisöjen kanssa, on ymmärrettävää, että tutkimusaineistomme sisältää myös yhdenmukaisuuksia.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen päämääränä voidaan pitää kohteen kokonaisvaltaista tutkimista. Tutkimuksemme aineiston kerääminen keskittyi melko pieneen määrään luokanopettajia, joka onkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jossa aineistoja halutaan tutkia perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan tyypillisesti sellaisten tutkimusmetodien käyttöä, joissa tutkittavien henkilöiden ”ääni” ja näkökulmat pääsevät esille, ja tällaiseksi metodiksi luokitellaan teemahaastattelu, jota olemme käyttäneet oman tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä. (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 18; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Patton 2002, 14; Ronkainen ym. 2011, 83.)

5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruutapaan vaikuttaa ennen kaikkea tutkimuksen tavoite (Ronkainen ym. 2011, 146; Silverman 2000, 36). Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska siinä haastattelija on suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Haastattelun etuna voidaankin katsoa olevan sille ominainen joustavuus haastattelukysymyksiä kysyttäessä, jolloin haastateltavalta on mahdollista kysyä selvennystä häneltä saataville vastauksille tai pyytää perusteluja hänen kertomilleen mielipiteilleen ja näin ollen syventää saattavia tietoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34-35; Hirsjärvi ym. 2009, 204-205; Patton 2002, 372-373.) Tutkijoina halusimme selvittää tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mahdollisimman kattavan ajatusten ja kokemusten esiintulon

tarkastelun kohteena olevasta aiheesta. Lisäksi halusimme olla tutkijoina aineistonkeruussa itse paikalla ja varmistua siitä, että haastateltavilta on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä, jos katsoimme niiden esittämisen tarpeelliseksi. On kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että haastatteleamalla ei välttämättä tavoiteta suoraan haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä, vaan se tuo esille, mitä he kertovat kokemuksistaan ja näkemyksistään (Silverman 2000, 35-36).

Haastattelut on perinteisesti jaettu strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin niiden kysymysten valmiuden ja sitovuuden perusteella. Strukturoitujen haastattelujen ääripäässä on lomakehaastattelu, jossa valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot esitetään kaikille haastateltaville kysymysten esittämisjärjestyttä myöten samanlaisina. Strukturoimattoman haastattelun rakenne muotoutuu haastattelun kuluessa ensisijaisesti haastateltavan ehdoilla. Strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelun välimuotona ovat puolistrukturoidut haastattelut, joille on tyypillistä, että jokin haastattelun näkökohta on ennalta päätetty, mutta ei kaikkia. Keräsimme tutkimusaineiston käyttämällä puolistrukturoituihin haastattelumuotoihin kuuluvaa teemahaastattelua. (Eskola & Suoranta 2008, 86; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Haastateltavien lukumäärän perusteella haastattelut on mahdollista jakaa vuorostaan yksilö- ja ryhmähaastatteluihin (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12). Jokainen tutkimuksemme haastattelu oli yksilöhaastattelu eli haastattelimme jokaisen luokanopettajan erikseen.

Ennen varsinaisiin haastatteluihin ryhtymistä toteutimme esihaastattelun tutulle luokanopettajalle, jossa saimme testata haastattelukäytäntöjen toimivuutta (ks. Eskola & Vastamäki 2015, 40; Hirsjärvi ym. 2009, 211). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 72) selventävät, että esihaastattelujen tehtävänä on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua, joita on mahdollisuus muuttaa vielä ennen lopullisia haastatteluja. Kiinnitimme esihaastattelusamme erityishuomiota tutkimuskysymysten ymmärrettävyyteen ja selkeyteen sekä haastattelutilanteeseen liittyviin tekijöihin kuten ääninauhureiden käyttöön.

Haastattelu on mahdollista tehdä eri tilanteissa, mutta sen valinnassa haastattelijan on hyvä ottaa huomioon haastateltavan näkökulma (Eskola & Vastamäki 2015, 30). Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat saivat tehdä päätökset heille sopivista haastattelupaikoista: viisi haastattelua toteutettiin kouluilla, yksi Skype-puhelun välityksellä, yksi haastateltavan kotona ja yksi Jyväskylän yliopistolla.

Teemahaastattelussa haastateltavat vastaavat etukäteen valittuihin teemoihin ja niitä tarkentaviin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88). Tutkimuksessamme haastatteluteemojen muotoutumiseen oli vaikuttamassa laaditut haastattelukysymykset. Tutkimuskysymystemme mukaisesti haastattelujen kolme pääteemaa ovat luokanopettajien toteuttaman opetusryhmän ryhmäyttämisen tarkoitus, luokanopettajien käyttämät keinot opetusryhmän ryhmäyttämisen toteuttamiseen sekä luokanopettajien oma rooli opetusryhmän ryhmäyttäjänä. Teemahaastattelun tarkoitus onkin löytää vastauksia, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Olimme muodostaneet haastattelurunkoon jokaiseen teemaan liittyen apukysymyksiä, jotka ohjasivat kulloinkin käsiteltävään aiheeseen (ks. liite 1). Apukysymykset sekä niiden muoto ja laajuus vaihtelivat haastatteluissa tilannekohtaisesti, mutta pyrimme siihen, että haastattelutilanteet olivat mahdollisimman keskustelunomaisia.

Aikataululliset tekijät ja tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien työskentely eri puolilla Suomea vaikuttivat aineiston keräämiseen. Pidimme viisi haastattelua niin, että olimme molemmat tutkijat niissä paikalla. Loput kolme haastattelua pidimme niin, että toinen meistä haastattelihoista oli paikalla. Yksi haastatteluista, jossa molemmat haastattelijat olivat paikalla, pidettiin Skype-puhelun välityksellä. Toteutimme ensimmäisen haastattelun yhdessä, jotta saimme varmuutta tuleviin haastatteluihin ja pystyimme varmistamaan esihaastattelun pohjalta viimeistellyn haastattelurungon toimivuuden. Koimme, että haastattelurunko oli toimiva, emmekä katsoe tarpeelliseksi tehdä siihen ensimmäisen haastattelun jälkeen muutoksia. Haastatteluissa, joissa olimme molemmat tutki-

jat paikalla, olimme sopineet hyvissä ajoin ennen haastattelutilanteita tehtäväjaoista, niin että toinen haastattelija vastasi sekä tutkimuslupaan liittyvistä käytännön asioista sekä haastattelukysymysten esittämisestä ja toinen haastattelija vuorostaan ääninauhureiden käytöstä.

Haastattelut tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajien kanssa sujuivat mutkattomasti heidän puhuessa spontaanisti ja tarkastelemalla tutkimuksen keskiössä olevia teemoja monesta eri näkökulmasta. Haastattelut olivat antoisia ja jokainen omanlaisensa, ja niiden kesto vaihteli 20 minuutista 40 minuuttiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin myöhempää litterointia varten. Nauhoitettu aineisto toimii tutkijan muistiapuna, jolloin kommunikaatiotilanteesta saadaan säilytetyksi merkittäviä seikkoja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14-15).

Teimme aineiston litteroinnin heti haastattelujen tekemisen jälkeen. Käytimme tutkimuksessamme litterontitapaa, jossa kirjoitimme sanasta sanaan ylös kaiken, mitä haastateltavat sanoivat. Emme kuitenkaan merkinneet ylös tarkkoja yksityiskohtia, kuten äänenkäytön tapoja tai puhujien eleitä ja ilmeitä, koska analyysimme kohteena ovat merkitykset, ja koimme, etteivät edellä mainitut tekijät ole tutkimuksemme kannalta oleellisia (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 79 sivua.

5.4 Aineisto ja aineiston analyysi

Tutkimusaineistomme muodostuu kuuden naisopettajan ja kahden miesopettajan haastatteluista. Heidän työkokemuksensa vaihteli kolmesta 31 vuoteen. Toitimme aineiston keräämisen huhti-toukokuussa 2017. Haastateltavat luokanopettajat työskentelivät aineistonkeruuhetkellä eri puolilla Suomea: Itä-, Keski- ja Etelä-Suomessa. Tutkittaviin on mahdollista viitata tutkimuksissa useilla eri tavoilla, ja puhuttaessa tutkimuksessa mukana olleista luokanopettajista, teimme päätöksen muuttaa heidän etunimensä peitenimiksi eli pseudonyymeiksi (ks. Kuula 2006, 215; Mäkinen 2006, 115).

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä, että tutkittavilla henkilöillä on kertynyt mahdollisimman paljon kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai he tietävät siitä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tutkimusaineistomme koostuu luokanopettajista, jotka kokevat opetusryhmän ryhmäyttämisen työsään tärkeäksi ja panostavat siihen. Tunsimme haastateltavat luokanopettajat, jotka vastasit tekemäämme rajausta, aikaisemmin muusta yhteydestä tai he löytyivät omien tuttaviemme kautta. Usean haastateltavan opetustapa ja -tyyli oli tullut meille tutuksi eri yhteyksissä luokanopettajaopintojen kautta. Yhdestä haastateltavasta saimme tiedon Pro gradu -tutkielmaseminaareissa mukana olevalta Jyväskylän yliopiston henkilökunnan jäseneltä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja sen käsittely ovat tiiviisti kietoutuneet toisiinsa (Hakala 2015, 20; Hirsjärvi ym. 2009, 221; Tuomi & Sarajärvi 2018, 76, 111). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 135) mukaan tutkijoiden tulisi miettiä haastatteluaineiston analysointitapaa jo aineistoa kerättyä, jolloin sitä voidaan hyödyntää apukeinona haastattelun ja sen purkamisen suunnittelussa. Käytimme tutkimuksemme aineiston analysointiin sisällönanalyysia, joka soveltuu käytettäväksi kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysin eri muodoista tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa pyritään muodostamaan kerätystä aineistosta teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 108.) Eskola ja Suoranta (2008, 19) tuovatkin esille, että laadullista tutkimusta on mahdollista lähteä tekemään ilman ennakoasetelmuksia tai määritelmiä. Kun olimme päättäneet aineistolähtöisen sisällönanalyysin käytöstä tutkimuksemme jo ennen aineistonkeruuta, pystyimme huomioimaan tutkimuksemme haastatteluja tehdessä ja niiden purkamisen yhteydessä, mitkä asiat aineistosta nousevat erityisesti esiin ja muodostuvat tutkimuksen analyysivaiheessa keskeisiksi tekijöiksi.

Aineiston analyysivaihe on tutkimuksen kannalta tärkeä, koska siinä tutkija saa vastauksia hänen asettamiin tutkimusongelmiin (Hirsjärvi ym. 2009, 221). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 126) muistuttavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on varauduttava siihen, että tutkimuskysymykset saattavat muuttua tutkimuksen edetessä. Tutkimuksemme muokkasimme tutkimuskysymyksiä

tutkimusaineiston keräämisen jälkeen. Tutkimusaineiston kuvatessa tutkittavaa ilmiötä pyrimme analyysin avulla luomaan siitä selkeän kuvauksen järjestämällä runsasta aineistoamme. Sisällönanalyysin avulla olemme muodostaneet tutkimusaineistosta käsitteellisen kokonaiskuvan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, johon olemme tutkijoina tarvinneet päättelyä ja tulkintaa. (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 137; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122, 127.) Braun ja Clarke (2006, 86) tiivistävät, että analyysin tekemisessä edetään jatkuvaa eteen- ja taaksepäin liikkettä sekä koko tutkimusaineiston, analysoitavien aineistokatkelmien että tehtävänä olevan aineiston tulkinnan kanssa.

Tutkimuksemme aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa olemme edenneet tyypillisten laadullisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti (Braun & Clarke 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016). Aluksi syvennyimme tarkastelemaan tutkimusaineistoamme. Tämä vaihe sisältää usein aineiston toistuvaa lukemista ja lukemisen yhteydessä lukija etsii aineistosta jo aktiivisesti tietoa (Braun & Clarke 2006, 87). Tutustumalla tarkasti tutkimuksensa aineistoon tutkija tavoittaa kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tutkimusaineistosta ja pääkohdat tutkittavasta ilmiöstä (Vaismoradi ym. 2016, 103). Kuuntelimme useaan kertaan tutkimusaineistona olevat haastattelut ja litte-roimme ne sanasta sanaan, mutta päätimme olla merkitsemättä ylös tarkkoja yksityiskohtia, kuten äänenkäytön tapoja tai puhujien eleitä ja ilmeitä. Tämän jälkeen tutustuimme tarkasti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksemme aineistona olleisiin haastatteluihin ja niiden sisältöön, että ymmärryksemme aineistosta lisääntyi. Näin meidän oli mahdollista saada selville, mitä tutkimuksemme tarkoituksen kannalta oleellista aineistosta oli havaittavissa.

Aineiston analyysin *redusoinnin* eli pelkistämisen vaiheessa aineistosta karsittiin pois kaikki tutkimuksemme kannalta epäoleellinen. Tämän vaiheen voidaan katsoa sisältävän alustavien koodien luomisen tutkimusaineistosta. (Braun & Clarke 2006, 88; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Tutkimuksessamme pelkistäminen toteutui informaation tiivistämisellä alkuperäisestä kirjoitetusta aineistosta joko lyhyiksi lauseiksi tai muodostaen ajatuskokonaisuuksia alkuperäisen aineiston viereen, jonka jälkeen yhdistimme yhtenevät ilmaukset erilliselle tietokoneen

tekstitiedostolle ja muutimme ne samanvärisiksi. Huomioimme, että yhdestä kirjoitetun aineiston lausumasta on mahdollista löytää useampiakin pelkistettyjä ilmauksia (ks. Braun & Clarke 2006, 89; Tuomi & Sarajarvi 2018, 123-124.) Tässä vaiheessa tutkijatriangulaatiolla oli keskeinen merkitys. Koska alkuperäistä kirjoitettua aineistoa oli todella paljon, kertyi pelkistettyjä ilmauksia myös runsaasti. Tutkijaparina pystyimme kysymään kanssatutkijan näkemyksiä yhtenäisten ilmausten muodostamisessa, jos meistä toisesta tuntui, että oma tulkinta tarvitsee varmistusta. Yhdessä neuvottelemalla ja ajatuksia vaihtamalla saavutimme yksimielisyyden yhtenevien ilmausten yhdistämisessä. Taulukossa 1 havainnollistamme analyysivaiheiden etenemistä.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä alkuperäisestä aineistosta sekä alaluokkien yhdistäminen yhdistäviksi teemoiksi ja siitä edelleen ydinkategorioiksi.

Alaluokka (2)	Yhdistävä teema	Ydinkategoria
Ryhmäyttämistarpeen vaihtelevuus Oppilaiden erilaiset tarpeet <i>"(-- on hyvä niin ku nähä, että onko siellä semmosia oppilaita, jotka tavaltaan erakoituu. Ei oikein niin ku uskalla olla mukana tai esille. Että jotka niin ku eniten tartteis niin ku tukea siihen ryhmäytymiseen ja porukkaan sulautumiseen." (Leo)</i>	Ryhmien yksilöllisyys	Ryhmän ja oppilaiden tarpeet
Positiivinen vaikutus oppimiseen <i>"(-- mulla se ryhmäyttämisen tavoite on se, että se minun mielestä on se oppimisen lähtökohta. Jos haluaa, että se oppiminen tapahtuu kaikilla niin se pohja on se, että kaikilla on koulussa hyvä ja iloinen mieli." (Elsa)</i>	Oppiminen	
Opettajan ja oppilaiden hyvinvointi Yhteenkuuluvuuden tunne Toisiin tutustuminen <i>"Et ne oppilaat tulee tutuiksi toisillensa ja sitten myös opettaja tulee tutuksi niitten oppilaitten kanssa." (Anna)</i>	Koulu- ja työviihtyvyys	Ryhmän edellytykset, tavoitteet ja käytännöt

<p>Ryhmän aloituksen merkitys</p> <p>Ryhmäyttämisen suunnitelmallisuus</p> <p>Aikataululliset tekijät</p> <p>Ryhmäyttämisen jatkuvuus</p> <p><i>"(--) ettei se tarkoita vaan, että eka luokan alussa on sellanen viikko, jolloin ryhmäytytään ja sen jälkeen ollaan valmis ryhmä. Vaan kyllähän se on jatkuva prosessi. Ihan niin ku edelleen..koko ajan. Aina joka päivä." (Anna)</i></p>	<p>Ryhmäyttämisen prosessimaisuus</p>
<p>Oppilaiden vastuuttaminen</p> <p><i>"(--) heilläkin on iso rooli siinä niin ku ryhmäytymisessä ja niitten..varsinkin niitten ongelmien niin ku tuomisella ilmi, koska ei opettaja kaikkia asioita näe..kerkee näkemään." (Leo)</i></p> <p>Erilaisuuden ymmärtämisen lisääntyminen</p>	<p>Kasvatusmenetelmät</p>
<p>Yhdessä työskentely</p> <p>Oppilaiden keskinäiset suhteet</p> <p>Työskentelykokoonpanojen vaihtuminen</p> <p><i>"(--) lapset tekee kaikkien kanssa töitä eli vaihellaan ryhmiä, vaihellaan pareja, arvotaan, joskus saa valita ite, ja tällasia monenlaisia konsteja, että lapset tottuu siihen, että aina ei oo se paras kaveri vaan että kaikkien kanssa on hyvä tehdä hommia. (--)" (Jaana)</i></p>	<p>Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen</p>
<p>Ryhmäyttämiskeinojen monipuolisuus</p> <p><i>"(--) se on niin monenlaista se voi olla leikkejä, se voi olla keskustelua, se voi olla draamaharjoitusta, se voi olla kilpailuun osallistumista niinku ryhmätyöskentelyä ja tavallaan se on myös niinku minun mielestä parhaimmillaan sitä niinku kun valitsee niitä tapoja että miten opettaa (--)." (Elsa)</i></p>	<p>Ryhmäyttämisen menetelmät</p>

Toiminnallinen tekeminen		
<p>Ryhmäyttäminen on opettajan tehtävä</p> <p><i>“Uus ryhmä muodostuu ja mun tehtävä on tehdä se työ niin että tää porukka on kuus vuotta yhdessä. Niinku hitsata ja luoda sitä pohjaa että on kiva tulla kouluun ja me viihdytään yhdessä ja. Kyllä se on mun tehtävä ei kenenkään muun.” (Kai)</i></p> <p>Opettajan kiinnostus perustana tiedon etsinnälle</p> <p>Opettajan rooli ryhmäyttäjänä</p>	Ryhmäyttäjän rooli	Opettaja ryhmäyttäjänä
<p>Opettajuuden kehittyminen</p> <p>Työkokemuksen positiivinen vaikutus</p> <p><i>“(–) itsevarmuus tullu niin ku mitä enemmän on tullu opetuskokemusta lisää, nii et siihen ryhmäyttämiseen käyttää aikaa.” (Hanna)</i></p> <p>Opettajien yhteistyö</p>	Opettajana kehittyminen	

Seuraavaksi oli vuorossa aineiston *klusterointi* eli ryhmittely, jossa kävimme huolellisesti läpi aineistostamme koodatut alkuperäisilmaukset, ja etsimme aineistosta tutkimuksemme tarkoituksen mukaisesti samankaltaisuuksia ilmentäviä käsitteitä. Tämän jälkeen ryhmittelimme samaa asiaa kuvaavat käsitteet ja yhdistimme ne luokaksi värittämällä ne samanvärisiksi. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-125.) Joitakin alustavia koodeja voidaan hylätä, jos ne katsotaan analyysin kokonaiskuvan kannalta tarpeettomiksi (Braun & Clarke 2006, 90). Karsimme pois muutamia koodattuja alkuperäisilmauksia, jotka olivat poikkeavia yhdistettyjen luokkien kanssa. Nimesimme saadut luokat niiden sisällön mukaan niitä kuvaavilla käsitteillä, joista muodostuivat ensimmäisen tason alaluokat (1). Koska alaluokkia (1) oli määrällisesti paljon, keräsimme ne erilliselle tekstitiedos-

tolle ja ryhmittelimme ne keskenään samalla tavalla kuin aikaisemmin aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset. Ryhmittelimme samaa asiaa kuvaavat alaluokat (1) ja yhdistimme ne luokaksi värittämällä ne samanvärisiksi. Jotkut alaluokat (1) pitivät sisällään eri sävyisiä ilmauksia, jotka saattoivat olla positiivisia tai negatiivisia. Lopuksi nimesimme alaluokat (1) niiden sisällön mukaan niitä kuvaavilla käsitteillä, joista muodostuivat yhteensä 24 toisen tason alaluokkaa (2) (ks. taulukko 1). Koska kyse on aineistolähtöisestä analyysistä, ei etukäteen olekaan mahdollista määrittää, minkä tasoisia luokkia aineistosta tullaan muodostamaan. Tieto tästä selviää vasta analyysin edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Tässä vaiheessa analyysia on jo melko hyvä kokonaiskuva siitä, mitä teemoja aineistosta nousee esiin, miten nämä eri teemat ovat yhteydessä toisiinsa ja mitä ne kertovat tutkimusaineistosta (Braun & Clarke 2006, 92). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) tuovatkin esille, että ryhmittelyllä nostetaan esille alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin alaluokkien muodostumisen kuvaamista selkeyttämään olemme valinneet osasta alaluokasta (2) esimerkkejä, jotka ovat tutkimusaineistomme alkuperäisestä kirjoitetusta aineistosta. Esimerkit alkuperäisen aineiston lainauksista ovat lainausmerkkien sisällä (ks. taulukko 1).

Seuraavaksi vuorossa oli aineiston *abstrahointi* eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta keskeinen tieto, jonka jälkeen valikoidun tiedon perusteella laaditaan teoreettisia käsitteitä. Tarkoitus on siis edetä alkuperäisinformaation käyttämien kielellisten ilmausten kautta teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Tässä vaiheessa analyysia tarkastellaan, miten aineistosta nousseet teemat sopivat koko tutkimusaineiston esille tuomaan kokonaiskuvaan ja tutkimuskysymyksiin (Braun & Clarke 2006, 92). Muodostimme saaduista alaluokista (2) yhdeksän yhdistävää teemaa (ks. taulukko 1). Teemat muodostuivat siten, että samaa asiakokonaisuutta käsittelevät alaluokat (2) yhdistettiin keskenään. Tämän jälkeen tarkasteltiin, mikä tai mitä teoreettiset käsitteet kuvaavat alaluokista (2) muodostettua asiakokonaisuutta. Yhdistävien teemojen muodostamisessa hyödynsimme tutkijatriangulaatiota niin, että mietimme aluksi molemmat tutkijat tahoillamme ja omasta näkökulmastamme, mitä yhdistäviä teemoja alaluokista (2) on mahdollista muodostaa.

Vasta tämän jälkeen tarkastelimme yhdessä molemman tutkijan ehdotuksia ja päädyimme lopulta yksimieliseen päätökseen lopullisista yhdistävistä teemoista. Lopuksi yhdistävistä teemoista muodostettiin vielä kolme ydinkategoriaa, jotka ovat *ryhmän ja oppilaiden tarpeet, ryhmän edellytykset, tavoitteet ja käytänteet* sekä *opettaja ryhmäyttäjänä*. Nämä kolme ydinkategoriaa vastaavat tutkimustehtäväämme ja esitämme tulokset näiden kategorioiden mukaisesti.

6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeiset tulokset ja vastaamme luvussa 5.1 esittämiimme tutkimuskysymyksiin. Tarkastelemme tuloksia yhdessä tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen ja aiempien tutkimuksien kanssa. Tutkimuksen tuloksia vahvistamme suoraan haastatteluaineistoista poimituilla lainauksilla. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi käytämme luokanopettajien haastattelusitaateissa heille annettuja pseudonyymejä. Tutkimustuloksemme pohjautuvat laadullisen sisällönanalyysin kautta muodostettuihin tuloksiin ja esitämme tulokset analyysissä muodostuneiden ydinkategorioiden (1) *ryhmän ja oppilaiden tarpeet*, (2) *ryhmän edellytykset, tavoitteet ja käytänteet* sekä (3) *opettaja ryhmäyttäjänä*, ja näitä ydinkategorioita kuvaavien yhdistävien teemojen mukaan (ks. taulukko 1).

6.1 Ryhmän ja oppilaiden tarpeet

6.1.1 Ryhmien yksilöllisyys

Haastattelemamme luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että eri opetusryhmien ryhmäytymisessä on eroja, ja he olivat samaa mieltä myös siitä, että ryhmäyttämistä tulee tehdä kunkin opetusryhmän tarpeiden mukaisesti. Galajda (2012, 91) tuo saman esille painottaessaan ettei ryhmien ohjaamiseen voida luoda

kaikille ryhmille sopivia malleja, sillä jokaisen ryhmän kehittyminen on yksilöllistä. Luokanopettajat nostivat esille, että jokainen opetusryhmä koostuu erilaisista yksilöistä, jossa oppilaiden persoonat ja temperamentit poikkeavat toisistaan. Haastateltavista Leena kertoi, että on kokenut luokanopettajan työn vaikeutuneen vuosien varrella, johon on ollut vaikuttamassa erityisoppilaiden määrän lisääntyminen yleisopetuksen puolella. Moni opettajista nostikin esille, että erityisesti psyykkisesti oireilevat oppilaat haastavat ryhmäyttämisen. Oppilaiden erilaisuus olikin tekijä, jonka moni luokanopettaja nosti esille haasteena opetusryhmän ryhmäyttämässä. Baines, Blatchford ja Webster (2015, 27) ovat todenneet saman tutkiessaan erityisoppilaiden integroimista ryhmätöiden tekoon tavallisiin opetusryhmiin. Opettajat kokevat erityisoppilaiden mukaan ottamisen työlääksi, sillä opettajilla ei ole taitoja vastata erityisoppilaiden tarpeisiin, ja heidän on vaikea olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden oppilaiden kanssa.

(--) erityisoppilaitten määrä on lisääntynyt ja sen kautta niihin täytyy kiinnittää enemmän huomiota koska kaikki kuitenkin on siinä luokassa ja ketään ei voi poistaa niin kaikki pitää saada niinku mukaan. Et kyllä se työ on niinku vaikeutunut ja muuttunut niinku sillä tavalla haasteelliseksi et pitää keksiä erilaisia keinoja et mikä toimii sille ryhmälle ja sit ku huomaa et tää ei toimi niin sitten pitää olla suunnitelma B ja C ja D. (Leena)

(--) näkisin sen oppilasaineksen, että kaikki ei välttämättä ehkä pysty työskentelemään..vaikka no ryhmässäkään ollenkaan...välttämättä. Se on hankalaa. (Anna)

(--) ryhmässä voi olla sellasia yksilöitä joilla on tosi pahoja tunne-elämän pulmia ja muuta että pitäis pystyä ite olemaan tarkkailemassa aika hyvin sitä tilannetta et mitä tapahtuu tiettyjen yksilöiden toimesta. (Riikka)

Lisäksi opetusryhmän koko ja tyttö-poikajakauma ovat tekijöitä, jotka luokanopettajan nostivat merkityksellisiksi tekijöiksi ryhmäyttämisen yhteydessä. Haastateltavat kertoivat pienemmän ryhmän ryhmäytymisprosessin olevan nopeampi isompiin ryhmiin verrattuna. Penningtonin (2005, 79) mukaan ryhmän jäsenten määrällä on vaikutusta ryhmässä syntyviin suhteisiin sekä ryhmässä tehtävään päätöksentekoon. Pienemmissä ryhmissä jäsenten välillä on vähemmän suhteita, kommunikointi on helpompaa ja yhteinen päätöksenteko tehokkaampaa, mikä vaikuttaa ryhmän toimintaan. Muutama haastateltava kertoi kokeneensa oppilaiden sukupuolijakauman vaikuttavan opetusryhmän ryhmäyttämiseen niin, että tyttövaltaisen ryhmän ryhmäytyminen on helpompaa poikavaltaisiin ryhmiin verrattuna. Oppilaiden välistä yhteistyötä tutkittaessa ei ole

kuitenkaan todettu, että sukupuolella tai kaverisuhteella olisi merkittävästi väliä oppilaiden keskinäisessä toiminnassa. Merkittävämpää työnteon onnistumiseksi on konfliktien ja ristiriitojen välttäminen yhteistyön aikana, mihin tarvitaan yhteistyötaitoja. (Swenson & Strough 2008, 726.)

(--) ryhmäytyminen on yleensä nopeempaa tehdä jos oppilasryhmä on vähän pienempi, luottamus toisiin tulee vähän nopeemmin. Ja tuota sitä myöten ne hyödyt mitä ryhmäytyminen tuo niin tulee nopeemmin esille. (Elsa)

Että tota, mulla on ollut tässä nyt aika tyttövaltanen ryhmä edelliset kaks ryhmää ja tota tässä tää ryhmäytyminen on ollut helppoa. Mä sanosin sen näin. Että edellinen, sitä edellinen ryhmä oli poikavaltanen niin kyllä voi sanoa että siinä ne haasteet oli. (Kai)

(--) minkälainen, vaikka tyttöpoikajako on, se vaikuttaa kovasti. Että jos on paljon tyttöjä ja muutama poika, nii se on hyvin erilainen, ku on vaikka puolet ja puolet tai enemmistä poikia. (Jaana)

Koska peruskoulu sisältää eri luokkia, jossa oppilaiden ikäjakauma vaihtelee paljon, koettiin oppilaiden ikä tärkeäksi tekijäksi, joka luokanopettajan tulee ottaa huomioon opettamansa luokkatason ryhmäyttämistä toteuttaessa. Huomion arvoiseksi tekijäksi luokanopettajat nostivat oppilaiden ymmärryksen erilaisista asioista, muun muassa heidän ennakkokäsityksensä muista oppilaista. Lisäksi ryhmäyttämässä on otettava huomioon, millaisia harjoitteita oppilaiden kanssa on mahdollista tehdä.

Ja tuota, pienten kanssa toki niinku lähetään aika yksinkertaisista asioista ja semmosista pienen kynnyksen harjoitteista mistä pystyy kaikki lähtemään mukaan et ei jää heti puolet porukasta pois jos lähetään heti liian vaikeista. (Riikka)

Koska sitten ku mennään isompiin oppilaisiin, he myöskin ymmärtää semmosen tilanteen väliaikaisuuden et okei nyt jos ei tullu se sama tyyppi, nii ei mitään, se tulee ens kerralla tai no ei oo väliä et kiva tehdä tänki kanssa välillä töitä, mut pienet on vielä jotenki nii kiinni siinä, et no nyt ei tullu sitä tyyppiä, toi saa aina olla ton kanssa, et monesti siinä tilanteessa tulee niitä mutkii matkaan jo pelkästään siinä niin ku tilanteessa tai et ei vaan niin ku...joku ei pääse vaikka yli siitä et et joku sai olla toisen kanssa ja mä en saanu. (Hanna)

6.1.2 Oppiminen

Luokanopettajat toivat haastatteluissa laajasti esille ryhmäytymisen positiivisen vaikutuksen oppilaiden koulukokemukseen ja -motivaatioon, mikä opettajien mielestä viestii siitä, että oppilaat tulevat mielellään kouluun ja heillä on hyvä olla koulussa. Uusikylä (2006, 47) toteaaakin, että oppilaiden on koettava olonsa

turvalliseksi ja hyväksytyksi kouluyhteisössä, jotta oppilaan energia voi suuntautua oppimiseen eikä ulkopuolisiin asioihin. Myös kouluviihtyvyydellä on vaikutusta oppilaiden kokemaan koulumyönteisyyteen ja koulunkäyntihalukkuuteen (Harinen & Halme 2012, 65).

(-- se on varmaan tärkeintä et minkälainen tunne oppilailla on tulla kouluun, minkälainen tunne niillä on niin, ja kun tietää kuinka paljon se vaikuttaa siihen miten paljon ne oikeesti oppiikin ja tulee jatkossakin oppimaan ja muistamaan ja muuta niin. (Riikka)

(-- mulla se ryhmäyttämisen tavoite on se, että se minun mielestä on se oppimisen lähtökohta. Jos haluaa, että se oppiminen tapahtuu kaikilla niin se pohja on se, että kaikilla on koulussa hyvä ja iloinen mieli. (Elsa)

No kyllä mä arvioin siihen ylipäätään siihen koulumotivaatioon on vaikutusta ja siihen miten mielellään ne tulee kouluun ja miten paljon ne viettää aikaa toistensa kanssa ja tietysti myös niihin oppimistuloksiin sitä kautta. (Leena)

Haapaniemi ja Raina (2014, 27) kirjoittavat, kuinka oppilaiden kokema turvallisuus opetusryhmässä on yhteydessä heidän koulumotivaatioonsa ja oppimiseensa. Toivasen tutkimuksessa ryhmään tutustumisen nähtiinkin lisäävän ryhmän jäsenten turvallisuuden tunnetta (ks. Toivanen 2002). Haastateltavat luokanopettajatkin painottivat opetusryhmän ryhmäytymisen olevan edellytys sille, että oppilaat oppivat ja menestyvät koulussa.

6.2 Ryhmän edellytykset, tavoitteet ja käytänteet

Tutkimuksemme luokanopettajien haastatteluissa painottui laajasti opetusryhmän ryhmäytymisen tärkeys ilmiönä ja sen vaikutus opetusryhmän, sekä oppilaiden että opettajien, hyvinvointiin ja työskentelyyn, sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Ryhmäytyminen on myös aina prosessi, joka on jokaiselle ryhmälle ainutlaatuinen ja vaihtelee ryhmän koon, tehtävän ja jäsenten mukaan (Haapaniemi & Raina 2014, 143). Tämän luvun tulokset käsittelevät aluksi oppilaiden ja opettajien kokemaa koulu- ja työviihtyvyyttä. Seuraavat alaluvut kuvailevat ryhmäyttämisen prosessimaisuutta sekä kasvatusmenetelmiä. Lisäksi kapaleessa tarkastellaan sosiaalisen taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä sekä ryhmäyttämisen menetelmiä.

6.2.1 Koulu- ja työviihtyvyys

Haastattelemamme luokanopettajat olivat erittäin yksimielisiä ryhmäytymisen positiivisesta vaikutuksesta oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Opettajat toivat esille, että ryhmäytymisellä tavoitellaan turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä opetusryhmään. Kun tarkastellaan tekijöitä, jotka vaikuttavat koulun ilmapiiriin, turvallisuuden tunne on yksi keskeisimmistä (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998, 390). Opettajat kertoivat, että ryhmäytyneen luokan kanssa oppituntien kulku on sujuvaa, koska ylimääräisiä oppilaiden välisiä kahnauksia tai niiden selvittelyä ei ole. Oppilaiden väliset suhteet ovat kunnossa ja jokaisella löytyy kavereita, joiden kanssa olla koulupäivän aikana. Koulun ilmapiiriin on todettu olevan tärkeä kouluviihtyvyyttä selittävä tekijä (Ahonen 2008, 203-205, 207-208). Rasku-Puttosen (2006, 112) mukaan ilmapiirin muotoutuminen ja lasten keskinäisiin suhteisiin panostaminen vievät aikaa, mutta niiden hyödyt olevan nähtävissä ryhmän toiminnassa pidemmällä aikavälillä.

(--) mä ainakin näkisin, että siihen kouluviihtyvyyteen, luokkaviihtyvyyteen, että aa lapsilla on kiva tulla kouluun, löytyy kavereita ja välitutikavereita ja kummiski niitä hyviäkin kavereita, ei tarte pelätä sitä että kenen kaa mä oisin tänään töissä parin kaa. (Kai)

(--) mulle on tärkeitä niin ku työssä ja niin ku noitten oppilaiden kanssa työskentelyssä se koulussa viihtyminen. Nii mun mielestä tuo ryhmäyttäminen on niin ku siihen yks tärkeimmistä jutuista. Että oppilas viihtyy koulussa sitten ku ryhmä on hyvä, ryhmä on hyvin ryhmäytynyt ja siellä tulee kaikki toistensa kanssa toimeen. Nii kyllä se motivoi niin ku sitä ryhmäytymistä tekemään jatkuvasti. Että siellä ois niin ku kaikilla hyvä olla ja ois kiva tulla kouluun ja sitä kautta sitten se koulunkäyntikin sujuis paremmin. (Leo)

Opettajat nostivat esille, kuinka ryhmäyttäminen edistää yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista sekä luokkahengen muodostumista. Haastateltavien mukaan ryhmäytyneessä ryhmässä oppilaat kokevat olevansa osa yhteisöä.

Jos mä niinku peilaan sitä tähän ykkösluokan näkökulmasta, niin mun tehtävä on luoda muodostaa luokkahenki, miten se toimii, miten se toimii tässä kouluympäristössä, välitunneilla, ruokalassa ja ennen kaikkea tärkein oman luokan hengen muodostaminen ja toimintatapojen. (Kai)

No ryhmäytymisen on siis jonkun isomman porukan kokemus siitä, että he kuuluvat yhteen, he tekevät yhteisesti asioita, he työskentelevät yhdessä. Et itsessään no ryhmäytymisenhän voi löyhimmillään olla se, et luokkaan vaan laitetaan toimimaan porukassa, mutta käytännössä siellä monesti konfliktitilanteet ja persoonat sitten nostaa niin ku päätään et siellä pitää niin ku hioa muutamia särmiä ennen, kun se ryhmä voi oikeasti toimia, tehdä töitä yhdessä. (Hanna)

Ryhmäytymisen positiivinen merkitys ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteeseen nousi esille myös Toivasen (2002) teatterityön prosessia tarkastelevassa tutkimuksessa. Uusikylä (2006, 51) toteaa, että hyvän koulun piirteinä voidaan nähdä sen yhteisön jäsenten kokema yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteet. Kaikki yhteisön jäsenet tuntevat kuuluvansa osaksi ryhmää, ja sitoutuvat sen tavoitteisiin sekä arvoihin. Tällöin yhteisön jäsenet myös kunnioittavat toisiaan ja osoittavat huolenpitoa toisiaan kohtaan. Tällainen ilmapiiri kouluyhteisössä tukee oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja heijastuu oppilaiden oppimiseen myönteisesti. (Uusikylä 2006, 50-51.) Yhteenkuuluvuus ja sen edistäminen eivät ole kuitenkaan itsestäänselvyys, sillä muun muassa PISA-tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne koulua kohtaan on kääntynyt negatiiviseksi vuodesta 2003 vuoteen 2015 sekä Suomessa että OECD-maissa keskimäärin (OECD 2017, 118-120, 336-338, 345-348; Välijärvi 2017, 16-19).

Luokanopettajat kertoivat ryhmäyttämässä olevan tärkeää, että oppilaat tutustuvat toisiinsa. Oppilaiden keskinäisen tuttuuden lisäksi haastateltavat toivat esille, että ryhmäytyessä myös luokanopettaja ja oppilaat tulevat tutuiksi keskenään ja opettaja pääsee tutustumaan oppilaisiinsa paremmin.

Et kyllä ne..siinä itekin niin ku, kun niihin lähtee mukaan nii siinä niin ku pääsee lähempään..niin kun paremmin tutustumaan oppilaisiin muutenkin, kun on ite mukana. (Leo)

No ajattelin sen sellasta, että tulla tutuksi sen uuden porukan kanssa. Jos mietitään vaikka, että eka luokka nii sinne tulee uusia oppilaita. Nii tulla tutuksi sen porukan kanssa. Et ne oppilaat tulee tutuiksi toisillensa ja sitten myös opettaja tulee tutuksi niitten oppilaitten kanssa. (Anna)

Haastateltavien mukaan opetusryhmän ryhmäyttämiseen panostamisella on positiivisen vaikutus myös heidän omaan työviihtyvyyteensä. Omaa työviihtyvyyttä luokanopettajat kuvasivat siten, että on mukava mennä töihin ja työskennellä siellä.

Se on se tavoite että mun on joka päivä kiva tulla tähän luokkaan, et se homma toimii. Ja mitä mä voin tehdä sen eteen, että jos ei se toimi. (Kai)

Et kyl se vaan tekee omaa työtä niin paljon helpommaks ku tietää mitä siellä ryhmän sisällä tapahtuu. (Hanna)

Suomalaisten opettajien työiihtyvyyttä tarkastellaan myös opetuksen ja oppimisen kansainvälisessä TALIS-tutkimuksessa, jonka mukaan suomalaiset alakoulun opettajat kokevat hallitsevansa luokan hyvin ja ovat kokonaisuutena tyytyväisiä työhönsä. Tutkimuksen mukaan 97 % suomalaisista alakoulun opettajista oli sitä mieltä, että opettajuuden hyvät puolet painavat vaakakupissa huomattavasti työn huonoja puolia enemmän. Muun muassa hyvät oppilas-opettajasuhteet vaikuttivat myönteisesti opettajien työiihtyvyyteen. (OECD 2014, 77-79, 221-222; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2015, 37-39.)

6.2.2 Ryhmäyttämisen prosessimaisuus

Moni haastatelluista luokanopettajista kertoi, että opettajan on hyvä suunnitella ryhmäyttämistä etukäteen ryhmän tarpeiden kannalta. Galajdan (2012, 91-92) mukaan opettajan on tärkeää havainnoida ryhmän prosessia ja kehittymistä jatkuvasti ja muokata omaa toimintaansa sen mukaan. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa ohjata ryhmää, vaan se riippuu ryhmän sen hetkisestä kehitysvaiheesta ja tarpeista. Luokanopettajat toivat esille, kuinka alussa hyvin suunniteltu ryhmäyttämisen palvelee tulevaa lukuvuotta, ja se näkyy opetusryhmän toiminnassa. Jos opetusryhmän aloitusvaiheeseen panostetaan, muodostuu ryhmään toimiva toimintakulttuuri, jossa kaikkien on hyvä työskennellä.

(-) alussa tietysti se työ on tehtävä ja sillo siihen menee niinku enemmän aikaa ja jos sen ajan käyttää niin sen ajan saa sitten tuplana takasin. Et se sitten kantaa sitten. Et jos mietin tota omaa luokkaa, niin se on tosi helppo tällä hetkellä, ihan hävettävän helppo. Et sillä tavalla kun on tehny työn ja sitten huomaa et kyllä se sitten kantaa pitkälle. (Leena)

Et niin ku et mielummin just se, että siihen pystys käyttämään aikaa reilusti, koska se maksaa se aika ittesä takasin siinä vaiheessa, ku se ryhmä oikeesti toimii. Et et ehkä semmonen yleinen paine siitä, että nyt ei keretä tehdä jotain, nii se on varmasti niin ku ryhmäytymisessä iso haaste, mutta se, että et niin ku..siihen ku vaan käyttäs aikaa, niin se se kyllä jeesaa. (Hanna)

Muun muassa työskentelykokoonten tavoitteellinen suunnittelu etukäteen on yksi osa-alue ryhmäytymisen edistämisessä. Opettaja pystyy vaikuttamaan, ketkä oppilaat työskentelevät yhdessä, jolloin he pääsevät kehittämään vuorovaikutustaitoja erilaisten ihmisten kanssa.

(-) ite on miettiny niitä ryhmiä silleen etukäteen tarkkaan niin se on varmaan se toimivin. Sit jos antaa niinku lasten valita niin sit siinä käy niin et joku jää yksin. Sitä on sit

aika surullista kattoo. Et ryhmä, sillä on niinku paljon vaikutusta et miettii ne niinku etukäteen ne ryhmät sellasiks että ois niinku mahdollisuus toimia. Et siellä ois niinku kaiken-tyyppisiä oppilaita, et se menis se asia niinku eteenpäin. Et ei olla niinku parhaan kaverin kanssa niitä näitä. (Leena)

Kun normaalisti totutusti tehään asioita aina samojen kavereitten kanssa, mutta maa pyrin niin ku iha tarkotuksella nii tahallani sekottamaan porukkaa ja että tavallaan joutuu tekemään yhteistyötä muittenkin kanssa ku vaan sen parhaan kaverin. (Leo)

(--) ehkä se, ettei se saa olla liian pitkään niin ku saman parin kanssa tai samassa ryhmässä se ryhmäytystoiminta. Että se ois niin ku silleen virkistävääki, että se koko ajan se pari vaihtuu ja ryhmä vaihtuu, että se ei oo kovin pitkään se sama naama siinä. Vaan, että tehtäis niinku useamman kanssa hommia. (Leo)

Haastateltavat toivat esille, ettei ryhmäyttäminen tapahdu hetkessä vaan että sen tulee olla säännöllistä ja toistuvaa. Opettajien toteuttama ryhmäyttäminen vaihtelee päivittäin tehtävästä ryhmäyttämisestä viikoittaiseen toimintaan. Opettajat kertoivat, että opetuksessa voi olla ryhmäytymistä edistäviä työtapoja myös jatkuvasti mukana.

Ja toki sitähan voi nyt tehdä ihan millon vaan..ainaki..ettei se tarkoita vaan, että eka luokan alussa on sellanen viikko, jolloin ryhmäydytään ja sen jälkeen ollaan valmis ryhmä. Vaan kyllähän se on jatkuva prosessi. Ihan niin ku edelleen..koko ajan. Aina joka päivä. Näkisin, että tehään jotain sellaisia juttuja, että ollaan entistä tiiviimpi ryhmä. (Anna)

Että mahdollisuksiahan sitä ryhmäyttämistähän on tehdä koko ajan ja erilaisissa tilanteissa, että..ja kaikilla tempauksilla ja tapahtumilla myös, että ei se oo pelkästään, että no nii nyt ryhmäydytään, vaan sitä voi tehdä oikeastaan koko ajanki. (Leo)

Luokanopettajat korostivat, että opetusryhmän ryhmäyttäminen on tärkeintä ryhmän aloittaessa toimintansa joko syksyllä uuden lukuvuoden alussa tai mahdollisena muuna ajankohtana. Uuden ryhmän aloitus on aina haaste, sillä ryhmän jäsenet hakevat vielä paikkaansa ja rooliaan ryhmässä (Arrow 2010, 339; Kopakkala 2005, 63). Tällöin ryhmän ohjaajan toiminta korostuu merkittävästi, sillä jäsenet omaksuvat ryhmän toimintakulttuurin hänen painottamiensa asioiden pohjalta (ks. Galajda 2012). Luokanopettajat kertoivat, että opetusryhmän ryhmäyttäminen on suunniteltava ja toteutettava huolellisesti ryhmän alussa, jotta ryhmä pystyy toimimaan tarkoituksenmukaisesti myöhemmin. Alussa tehdyn ryhmäyttämisen jälkeen ryhmäyttämisen nähtiin muuttuvan ryhmän tarpeita vastaavaksi.

Se on niinku varsinkin siellä syksyllä. Että tota, tässä kun alkaa, jos ajatellaan ykkösen kevättä, tässä alkaa niinku vähitellen toimia tää jo. Että ei tarte niin satunnaisesti puuttua jos siellä jotain ilmenee. Jalkapallossa ollut ongelmia tai hyppynaruongelmia tai et jotai muuta esiintyy. Ei oo tänä keväänä yhtään tarvinnu selvittää ensimmäistäkkää juttua

mutta niinku se alkaa se homma toimimaan niin, että siellä syksyllä se on varsin tärkeätä. (Kai)

(--) mä ajattelen, että ryhmäytyminen alkaa siitä, kun ryhmä ensimmäisen kerran on yhdessä. Nii että miten se heti lähtee liikkeelle se ryhmän toiminta ja miten siinä..minkälainen ilmapiiri siinä heti alussa luodaan sille ryhmälle. (Leo)

Muutama opettaja puhui siitä, että opettajan tekemään ryhmäyttämiseen vaikuttaa se, miten järjestelmällisesti sitä on tehty ryhmän alusta saakka. Opettajan johdonmukainen työskentely nähtiin tärkeäksi osaksi ryhmäyttämistä. Jos ryhmäyttäminen on edennyt järjestelmällisesti, oppilaat ovat tottuneet ryhmäytymistä edistävään toimintaan, eivätkä kyseenalaista sitä.

Että...että niin ku sitten semmosia on hankala karsia, jos se opettaja ei oo tehny sitä työtä alusta saakka niin ku järjestelmällisesti. (Jaana)

(--) et mitä enemmän ja mitä niin ku jotenki tarkemmin se ryhmäytyminen on tehty niin ku alusta asti, nii he oppilaat niin ku oppii siihen, et okei nyt näitä voi vaihdella ja nyt teidän tätä tätä varten. (Hanna)

Useat haastateltavat toivat esille, että opetusryhmän ryhmäyttäminen vaatii aikaa, ja he nostivatkin esille, että oman luokan lukujärjestyksen tarkoituksenmukaisuus, koulun arjessa koettu kiire ja ajan puute ovat haasteita opetusryhmän ryhmäyttämislle.

(--) siihen vaikuttaa ihan tämmöset lukujärjestystekniset asiat et minkä verran mä opetan omaa ryhmää. Minkä verran mulla on niinku tietyssä mielessä oman luokan tunteja et niinku mitä enemmän ryhmä tarttee tukea siinä ryhmäytymisessä niin sitä tärkeempää ois että ois se yks luokanopettaja se rinnalla kulkija. (Elsa)

Ja sit varmaan aikataulukin voi olla joskus aika kiireinen. Että onko aikaa välttämättä niihin juttuihin sitten käyttää aikaa. Ku ois paljon muutaki. Mutta toki se on tärkeätä nii siihen nyt haluais käyttää aikaa paljon. (Anna)

Luokanopettajista Jaana nosti haastattelussa esille myös sen, että etenkin nuoret ja vastavalmistuneet opettajat voivat antaa kiireen ja ajan puutteen mennä ryhmäyttämiseen käytettävien resurssien edelle.

Että tavallaan nuoret opettajat..veikkaisin..tekevät sen virheen, että ne ei ymmärrä, että tähän käytetty aika sitten poikii niin paljon muuta hyvää opiskelurytmiin ja siihen tunnelmaan, että tuota se ei haittaa, jos jonkun ypin asian jättää käymättä. (Jaana)

Ryhmän toimivuuteen käytettävä aika voi osoittautua hyödylliseksi, sillä oppiaineiden sisällöt tulevat myös opiskelluiksi tehokkaammin toimivassa ryhmässä. Tähän vaikuttaa erityisesti viihtyisämpi ja avoimempi ilmapiiri opetusryhmässä,

jossa oppilaat uskaltavat ottaa riskejä ja antavat toisilleen palautetta. (Dugas 2017, 46.)

6.2.3 Kasvatusmenetelmät

Haastatteluissamme luokanopettajat toivat esille, että oppilaita pyritään osallistamaan ryhmäyttämiseen, ja antamaan myös heille vastuuta ryhmää koskevassa päätöksenteossa. Haastatteluissa kävi ilmi, että yleisimmin oppilaat saavat vaikuttaa ryhmän istumajärjestykseen sekä työskentelykokoonpanoihin. Oppilaat voivat myös toivoa joitakin pelejä tai harjoituksia, jotka edistävät ryhmäytymistä. Lonka ja Vaara (2016, 41) kirjoittavat, kuinka nykykoulussa tavoiteltu yhteisöllinen oppiminen tarkoittaa vuorovaikutusta ja yhteistyön tekemistä niin opettajien kuin oppilaiden välillä. Kaikki yhteisön jäsenet osallistetaan tiedon jakamiseen ja oppimisprosessien kulkuun. Tärkeää on ottaa myös oppilaiden osaaminen huomioon, ja osallistaa heitä koulun arjessa tehtävään päätöksentekoon ja antaa mahdollisuus vaikuttaa opetuksen kulkuun.

Ne pääsee vaikuttaa esimerkiksi näin että ne pääsee tekee istumajärjestyksiä, ne pääsee tekee ruokala, pöytäjärjestyksiä, sehän on omalla tavallaan ryhmäytymistä. Pääsee varmaan joskus vaikuttaa siihen että kenen kaa mä työskentelen. (Kai)

Haapaniemi ja Raina (2014, 143) toteavat, että opettajan kannattaa osallistaa oppilaita ryhmäkokoonpanojen suunnitteluun. Näin oppilaat oppivat itsekin suunnittelemaan ryhmätyöskentelyä, ja usein oppilaat saavat tukea ja turvaa tutuista kavereista ryhmätöiden tekoon.

Haastatteluissa luokanopettajat toivat ilmi, että he pyrkivät luomaan opetusryhmäänsä avoimen ja keskustelevan ilmapiirin. Oppilaita osallistetaan myös ryhmässä ilmenevien ongelmien ratkaisemiseen yhteisillä keskusteluilla. Jotkut luokanopettajat kertoivat, kuinka oppilaat myös tulevat kertomaan opettajalle ryhmässä piilevistä ongelmista, kuten kiusaamisesta. Nikkola ja Löppönen (2014, 34) toteavat, että opettajan asema vaikuttaa merkittävästi siihen, piilottelevatko oppilaat luokan toimintakulttuuria häneltä. Jos opettajalla on vahva auktoriteettiasema, eikä hän ole helposti lähestyttävä, voi opetusryhmässä esiintyä esimer-

kiksi kiusaamista opettajan tiedostamatta asiaa. Oppilaiden kokemuksia opettajien toiminnasta on tarkasteltu vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa, jonka mukaan suomalaiset oppilaat arvioivat opettajilta saamansa tuen myönteisemmin verrattuna ikätovereihinsa OECD-maissa keskimäärin. Suomalaisten oppilaiden kokemukset opettajien epäoikeudenmukaisesta kohtelusta olivat puolestaan lähellä OECD-maiden keskiarvoa. (OECD 2017, 126-129, 357-360; Välijärvi 2017, 20, 22.)

(--) mä kuulostelen tietysti sitä ryhmää koko ajan että kun niiltä oppilailta nousee asioita ja niitä käydään sitten läpi yhdessä et yritetään niinku paljo löytää niitä ratkasuja sieltä ryhmän kanssa. Et ei vaan niin että mä niinku kerron et miten tässä pitäis tehdä vaan niitä nousi niiltä lapsiltaki niitä ehdotuksia. Et jos on joku pulma tilanne vaikka et miten me voitais jotain oppilasta siinä auttaa ja ehkä sillä tavalla. (Leena)

Ja tietysti se, että jotkut lapsethan on sosiaalisesti hyvin niin kun teräviä ja lahjakkaita et nehan käy sanomassa opelle et ope nyt myö ollaan huomattu et nyt käy tällästä ja tällästä. Että toki siinä kohdassa sitten opettajan kannattaa herkällä korvalla niitä kuunnella ja puuttua asiaan sitten. (Jaana)

Opetusryhmissä on paljon erilaisia oppilaita eri taustoista, kuten maahanmuuttajia tai erityisoppilaita. Luokanopettajat kertoivat ryhmäyttämisen liittyvän läheisesti suvaitsevaisuuden kehittämiseen ja ihmisten erilaisuuden ymmärtämiseen. Ryhmäyttämällä opettaja pyrkii harjaannuttamaan oppilaiden taitoja näillä osa-alueilla ja parantamaan luokan yleistä ilmapiiriä. Oppilailla saattaa helposti olla myös vahvoja ennakkokäsityksiä toisista oppilaista, joita pyritään purkamaan ryhmäyttämällä. Baines ym. (2015, 27) ovat samoilla linjoilla siitä, kuinka esimerkiksi erityisoppilaiden integroiminen tavallisiin opetusryhmiin ei ainoastaan hyödytä erityisoppilaita, vaan muitakin ryhmän jäseniä. Koulu on luonteva ympäristö mahdollistaa tilaisuuksia oppilaille, joissa he saavat kohdata erilaisia ihmisiä ja oppivat toimimaan heidän kanssaan.

No siinä sivussa niinku tavallaan se luokan ilmapiiri sitte paranee kun suvaitsevaisuus kasvaa. (Elsa)

Et aina on semmosia oppilaita jotka ei tuu toimeen toisten kanssa. Niin, ja yleensä ne on niitä erityisoppilaita, joilla on niitä omia pulmia siinä et ne niinku väärin keinoin yrittää saada niitä kavereita ja väkisin tunkea siihen mukaan ja saada niinku ne toiset oppilaat ymmärtämään se koska ei voi sit puhua niinku et mitä vaikeuksia kullakin on vaan jotenkin et ne hoksais ite sen et me ollaan erilaisia. (Leena)

6.2.4 Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen

Haastatellut luokanopettajat painottivat, että ryhmäyttävät menetelmät lisäävät oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja mahdollistavat sosiaalisissa taidoissa kehittymisen. Sosiokonstrukttiivisen oppimisenäkemyksen keskiössä on opetuksen vuorovaikutuksellisuus. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden kanssa, johon opettaja voi vaikuttaa valitsemillaan opetusmenetelmillä ja työtavoilla. Toiminnassa tärkeää on rakentaa mielekäs ilmapiiri ja muistaa tavoitteellisuus oppilaiden taitojen kehittämiseksi. (Kauppila 2007, 183.) Haastatteluissa nousi useasti esille, kuinka tärkeää koulussa on harjoitella kaikkien kanssa työskentelyä ja kuinka sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan koulun ulkopuolella sekä myöhemmin työelämässä.

(--) vuorovaikutustaitoihin ja toisten ihmisten kanssa olemiseen -taidot on ne ihan ykkösjutut koska kaikki muut asiat pystyt opettamaan tietokoneella tai jostain pystyt jostain nettimateriaalista oppimaan. Mut se oikeesti et mitenkä oot ryhmässä erilaisten ihmisten kanssa ja mitenkä haet oman paikkas ja niinku, se on niin erilaista se sitten että. (Riikka)

(--) ryhmäytyminen antaa kokonaisvaltaisesti valmiuksia elämään ja erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja niissä pärjäämiseen. (Elsa)

Et et kyl se on vaan semmonen niin ku toisten ihmisten sietäminen ja eri ihmisten kanssa töiden teko on se tavoite siinä, jotta se ois vaan helpompaa tulevaisuudessa, että meillä ei oo semmosia kuppikuntia tos luokassa. Ja myöskin samalla se helpottaa aikuisten työtä, että ei oo semmosta niin ku vastaan napisemista asioista, joissa ei oikeestaan oo neuvoteltavissa asiat. (Hanna)

Useat tulevaisuuden taitoja ja työelämää koskevat tutkimukset osoittavat, että sosiaalisten taitojen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu eri ammateissa (ks. esim. Binkley ym. 2012; Jokinen & Sieppi 2017). Jokisen ja Siepin (2017, 18) mukaan kehittyvä teknologia tulee korvaamaan monia työtehtäviä, mutta ihmiskontaktin vaativat työtehtävät eivät ole jatkossakaan korvattavissa, sillä niissä sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä. Binkley ym. (2012, 44-46) tuovat esille, että viestintäkanavat ovat muuttuneet teknologian kehittymisen myötä. Ihmiset kommunikoivat videoiden ja tekstien avulla, ja saman työtehtävän äärellä voi olla työntekijöitä ympäri maapalloa. Myös ryhmissä ja tiimeissä tehtävät työt lisääntyvät, mikä osoittaa tarpeen yhteistyötaidoille sujuvan työskentelyn onnistumiseksi. (Binkley ym. 2012, 44-46.)

Luokanopettajat toivat esille, kuinka ryhmäytyneessä luokassa oppilaat ovat tottuneet työskentelemään yhdessä ja luokassa on tuttuja rutiineja. Kun oppilaat ovat tottuneet yhteisiin käytänteisiin, opetuksessa on mahdollista käyttää monipuolisesti erilaisia työtapoja ja -välineitä. Haastateltavat kertoivat, kuinka luokassa syntyneet ongelmatilanteet on helpompi purkaa yhdessä avoimessa ilmapiirissä.

Minnuu motivoi se, että..että sitten ku se ryhmäytyminen on onnistuneesti tehty nii sitten mie tiän, että meillä homma toimii. Ja sitten on kiva tehdä juttuja. Ja sitten ei mee vaikka tunnin alusta turhaa aikaa, jos on hyvä ryhmä..hyvin toimii se ryhmä..kaikkien kanssa. Ja sitten myös oppilaille kokemuksia siitä, että kaikkien kaa tullaan toimeen ja voi työskennellä. (Anna)

No, se että kun mä nään kun se ryhmä toimii niin kaikkien on niin paljon helpompi olla siinä ryhmässä. Kun niistä asioista keskustellaan paljon eikä vaan mennä niinku sitä oppiainetta eteenpäin. Vaan et se ei se oppiaine on niin tärkeä, et sille aina löytyy aikaa sille ryhmäyttämiseksi. Et jos on joku pulma, niin se aika otetaan ihan mistä tahansa koska jos sitä ei ota, niin se näkyy sit joka tunnilla ja joka hetkessä. (Leena)

Ryhmäytymistä selittää ryhmään syntynyt vahva koheesio ryhmän jäsenten välille. Ryhmäytynyt opetusryhmä on kiinteä ja sen jäsenet voivat hyvin, mikä edistää ryhmän toimintaa. Kiinteän ryhmän jäsenet ovat sitoutuneempia ryhmän toimintaa ja yhteiset normit omaksutaan paremmin. Jos ryhmä ei saavuta riittävää kiinteyttä, on ryhmän toiminta vaikeaa ja raskasta yksittäiselle jäsenelle. (Anwar 2012, 110; Laine 2005, 192.)

Minnuu motivoi se, että..että sitten ku se ryhmäytyminen on onnistuneesti tehty nii sitten mie tiän, että meillä homma toimii. Ja sitten on kiva tehdä juttuja. Ja sitten ei mee vaikka tunnin alusta turhaa aikaa, jos on hyvä ryhmä..hyvin toimii se ryhmä..kaikkien kanssa. Ja sitten myös oppilaille kokemuksia siitä, että kaikkien kaa tullaan toimeen ja voi työskennellä. (Anna)

No, se että kun mä nään kun se ryhmä toimii niin kaikkien on niin paljon helpompi olla siinä ryhmässä. Kun niistä asioista keskustellaan paljon eikä vaan mennä niinku sitä oppiainetta eteenpäin. Vaan et se ei se oppiaine on niin tärkeä, et sille aina löytyy aikaa sille ryhmäyttämiseksi. Et jos on joku pulma, niin se aika otetaan ihan mistä tahansa koska jos sitä ei ota, niin se näkyy sit joka tunnilla ja joka hetkessä. Kun se asia ei toimi eikä siellä oo niinku hyvä olla niin kukaan ei sille vapaaehtosesti tee mitään. (Leena)

Kaikki ryhmät eivät kuitenkaan ryhmäydy yhtä helposti. Oppilaiden erilaiset taustat vaikuttavat ryhmässä muodostuviin suhteisiin ja ilmapiiriin. Osa luokanopettajista nosti esille, että osalla oppilaista on paljon vaikeuksia vuorovaikutustaidoissa, mikä heijastuu koko luokan ryhmäyttämiseen.

(--)) niihin pitää kiinnittää huomiota, jotka ovat sitten semmosia...en nyt sano uhkia, mutta semmosia hankalia tapauksia ryhmäytymisen puolesta. Että ovat joko levottomia tai kiusaavat tai muuten huonontavat sitä luokan luokan ilmapiiriä. (Leo)

Baines ym. (2015, 27) tuovat samoja asioita esille omassa tutkimuksessaan, jossa tutkittiin erityisoppilaiden integroimista tavallisten ryhmien ryhmätöihin. Usein erityisoppilailla saattaa olla vaikeuksia nimenomaan sosiaalisissa taidoissa, mikä tulee esille muiden oppilaiden kanssa yhteistyötä tehdessä.

Haastatteluissa muutama luokanopettaja nosti esille oppilaiden välisten suhteiden merkityksen ryhmäyttämässä. Jotkut oppilaat ovat saattaneet tuntea entuudestaan, tai luokkaan on voinut muodostua jo ryhmittymiä ennen uuden opettajan tuloa. Luokanopettajat totesivatkin opetusryhmässä tapahtuvan kiusaamisen haastavan ryhmäyttämistä. Tällöin opetusryhmän ryhmäyttämiseen on paneuduttava huolellisemmin. Ahon ja Laineen (2004, 222) mukaan koululuokan sosiaalinen rakenne vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn. Jos osalla oppilaista on selkeästi valtaa vaikuttaa muihin, ja oppilaiden keskinäiset toverisuhteet ovat huonot, eivät luokan oppilaat välttämättä suoriudu koulussa kykyjensä edellyttämällä tavalla.

(--)) tietysti kiusaaminen, jos on luokassa semmosta nii kyllähän se hankaloittaa sitä ryhmäyttämistä sitten huomattavasti. Ja varsinkin, jos se on ollut pitkäaikaista se kiusaaminen nii siitä on vaikee lähteä yhtä'äkkii harjottelee, että tullaan kaikkien kanssa toimeen. (Leo)

No toki se oppilas...oppilasaines. Se mimmonen ne on toisillensa. Jotkuthan on voinut tuntea vaikka ihan tosi pienestä asti...ne tuntee toisensa. Sitten se...just se minkälaisia suhteita siellä on oppilaitten kesken. Se vaikuttaa tosi paljon. (Anna)

Vuoden 2017 kouluterveyskyselyn mukaan 2,7 % suomalaisista 4. ja 5. luokan oppilaista kertoo joutuneensa koulukiusatuiksi vähintään kerran viikossa ja pojat raportoivat joutuvansa kiusatuksi tyttöjä enemmän (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018a). Samaisessa kyselyssä 8. ja 9. luokan oppilaista 2,9 % raportoi tulleensa kiusatuksi useita kertoja viikossa ja myös näillä vuosiluokilla pojat kertoivat kokeneensa kiusaamista tyttöjä enemmän (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018b). Luokanopettajat kuitenkin kertoivat kokeneensa ryhmäyttämisen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden välisiin suhteisiin. Saloviita (2013, 114) muistuttaa, että opettaja voi päätöksillään vaikuttaa luokan toimintaan niin, että myös epäsuosittujen oppilaiden asema voi kehittyä luokassa. Painottamalla oppilaiden

yhteistyötaitojen kehittämistä, opettaja pyrkii auttamaan myös syrjään jääviä oppilaita.

Haastateltavat luokanopettajat kertoivat vaikuttavansa opetusryhmän vuorovaikutukseen useimmiten työskentelykokoonpanoja vaihdellen. Tällä tarkoitettiin erilaisia vaihtuvia istumajärjestyksiä, säännöllisiä ryhmä- ja paritöitä sekä erilaisia kokoonpanoja ruokalassa tai koulun tilaisuuksissa ollessa. Haastatelussa painotettiin työskentelykokoonpanojen vaihtelua riittävän usein, jotta oppilaat eivät työskentelisi pitkään samojen henkilöiden kanssa. Näillä toimilla luokanopettajat pyrkivät opettamaan oppilaita työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa ja harjoittamaan yhteistyötaitoja.

(-) ehkä se, ettei se saa olla liian pitkään niin ku saman parin kanssa tai samassa ryhmässä se ryhmäytystoiminta. Että se ois niin ku silleen virkistävääki, että se koko ajan se pari vaihtuu ja ryhmä vaihtuu, että se ei oo kovin pitkään se sama naama siinä. Vaan, että tehtäis niinku useamman kanssa hommia. (Leo)

No näitten pienten kanssa tietysti kaikista tärkeintä on, että lapset tekee kaikkien kanssa töitä eli vaihellaan ryhmiä, vaihellaan pareja, arvotaan, joskus saa valita ite, ja tällasia monenlaisia konsteja, että lapset tottuu siihen, että aina ei oo se paras kaveri vaan että kaikkien kanssa on hyvä tehdä hommia. (Jaana)

Kauppila (2007, 184) toteaa, että opetusryhmissä on kiinnitettävä huomiota oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön eri yhteyksissä, jotta oppiminen mahdollistuisi. Uuden tiedon omakohtainen hahmottaminen vahvistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Myös voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 30) tuodaan esille, että oppilaiden motivaatiota oppimiseen vahvistavat työtavat, jotka tukevat ryhmään kuulumisen tunnetta. Tarkastellessa suomalaisten alakoulun opettajien käyttämiä opetuskäytänteitä on kuitenkin nähtävissä, että pienryhmätyöskentely on yksi vähiten käytetty opetuskäytänne. Vain 32 % alakoulussa työskentelevistä suomalaisopettajista kertoi käyttävänsä pienryhmätyöskentelyä osana oppilaidensa opetusta lukuvuoden aikana. (OECD 2014, 71-72, 217; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2015, 33-34.)

6.2.5 Ryhmäyttämisen menetelmät

Haastattelemamme luokanopettajat toivat esille, että ryhmäyttäminen on monipuolista ja sitä voi olla eri yhteyksissä koulun arjessa. Moni luokanopettaja kertoi, kuinka ryhmäyttävä toiminta on yleensä kevyttä, hauskaa ja osallistuminen siihen matalan kynnyksen takana. Haastateltavista luokanopettajista Riikka nosti esille, että ryhmäyttävä toiminta ei saisi olla kilpailullista. Ryhmäyttävää toimintaa kuvailtiin myös rennoksi ja huumoria sisältäväksi, ja usein se saattoi olla jokin peli tai leikki perinteisen opetuksen ohessa. Myös yhteiset keskustelut koettiin hyväksi tavaksi ryhmäyttää opetusryhmää. Aho ja Laine (2004, 223) tuovat esille, että luokanopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa opetusryhmänsä ilmapiiriin ja oppilaiden välisiin suhteisiin erilaisin ulkoisin järjestelyin ja pedagogisin menetelmin.

(--) alussa panostetaan niin on paljon niinku semmosia leikkejä ja semmosia ihan helppoja tehtäviä. Niinku mihin lähtee liikkeelle semmosista että, et ne ei missään tapauksessa voi olla semmosia et joku oppilas kokee et mä en niinku osaa tai pysty vaan et ne tehtävät on niin helppoja mitä siinä niinku tehään toisen kanssa et jokainen pystyy sanomaan niihin jotain tai tekemään siinä ryhmässä jotain...Että tulee mahollisimman paljon niitä onnistumisen kokemuksia. (Leena)

Ja sitten ihan joku opetuskeskustelukin, missä nii oppilaat kertoo asioita ja. Tai viikonloppukuulumiset..sekin on. Että kerron ja kuuntelen myös toista, kun toinen kertoo, nii se hän on tärkeä taito. Ja siinä tulee myös sitä ryhmän yhteenkuuluvuutta hyvin. (Anna)

Luokan ulkopuolella tapahtuva toiminta katsottiin tärkeäksi luokan ryhmäytymisen kannalta. Haastateltavista luokanopettajista Jaanalla oli monien vuosien kokemus koulun ulkopuolella toteutetuista retkistä ja leirikouluista, jotka hän kertoikin kokeneensa erittäin toimiviksi ryhmäyttämisen keinoiksi.

Retket on aivan huippuja ryhmäyttämishommia, että niitäki nii paljon ku vaan ope jaksas tehdä..nii se kantaa kyllä niin ku hedelmää sitten etiäpäin. Varsinki, jos syksyllä on jaksanut tehdä retkiä ja tälläisiä..yökoulu on kans aika huippu lasten mielestä, joka hirmusesti yhistää sitä porukkaa. Nii sit saa kyllä olla kevääseen asti aika huoletta. (Jaana)

Joo siis retket on yleensä ne, jotka oikeesti nii ne kantaa tosi hyvin. Et tää perinteinen kutosten leirikoulu, minkä mie oon pitäny varmaan lähes kaikille kutosille, ketä mulla on ollu tässä työuran aikana. Myö on pidetty leirikoulu aina syksyllä. Joskus se on ollu kaks yötä, joskus se on ollu neljä yötä, joskus jopa viis yötä. Mutta se kun on syksyllä pidetty, nii yleensä koko loppuvuonna ei oo tarvinnu hirveesti niin ku lasten kanssa tahkota sitä, että kuka on kenenki kaveri (--). (Jaana)

Leirikoulu ja opintoretket ovat työtapoja, jotka tarjoavat loistavan mahdollisuuden yksilöiden ja ryhmän voimaantumisen tukemiseen sekä oppilaiden terveen

itsetunnon kehittymiseen. Esimerkiksi leirikoulussa luokan sisällä olevat totut roolit muuttuvat, jolloin opettajalle tarjoutuu hyvä tilaisuus rakentaa luottamusta ryhmäänsä. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 242.)

Useat luokanopettajat toivat esille, että erityisesti toiminnallinen ja luova tekeminen ryhmäyttää opetusryhmää. Draama- ja ilmaisuharjoitukset koettiin erityisen toimiviksi tavoiksi edistää ryhmän toimintaa ja harjoitella sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja. Monissa haastatteluissa nostettiin esiin erilaiset pelit ja leikit, jotka toimivat koulupäivää tauottavina ”välipaloina”. Peleihin ja leikkeihin pystyi opettajien mielestä upottamaan myös opetussisältöjä, mutta se ei ollut välttämätöntä. Tärkeintä toiminnassa on vuorovaikutus muiden kanssa sekä myönteisen ja avoimen ilmapiirin luominen opetusryhmän keskuuteen.

Toiminnallisuus ryhmäyttää enemmän kuin se iän ikuinen lasken yksin kirjaa tässä ja nyt juttu. (Elsa)

(-- just kaikkee tälläsiä ilmaisuhommia niitä kannattaa varmasti aika paljo pyöritellä, koska ne on kans sellasia, että lapsille niin ku se nolostuminen häviää pois, joka tekee kanssa sitten semmosta tunnelmaa sinne luokkaan et täällä uskaltaa olla oma ittesä ja mokata ja vastata väärin. (Jaana)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 30) todetaankin, että oppilaiden motivaatiota vahvistavat sellaiset työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Työtapojen valinta on tärkeässä asemassa yhteisöllistä oppimisympäristöä rakennettaessa. Erityisesti draamatoiminta ja taiteelliset ilmaisukeinot nähdään oppilaiden itsetuntemuksen, itsetunnon ja luovuuden kehityksen kannalta tärkeiksi menetelmiksi. Tällaisten työtapojen monipuolinen käyttö edistää oppilaiden ilmaisutaitoja sekä vuorovaikutustaitoja erilaisen ihmisten ja ryhmien kanssa. (POPS 2014, 30.)

Luokanopettajien haastatteluista nousivat esille myös oppimisympäristöt ja niiden sopivuus opetusryhmälle. Opetustila ja sen suuruus vaikuttavat oppilaista muodostettuihin työskentelykokoonpanoihin ja luokan yleiseen toimintaan.

No ite toki toivoo, että ois tietynlaisia tiloja käytössä, että itellä se oma luokka on sen verran rauhallisella paikalla ja sitten siellä on semmosia tiettyjä tiloja et pystyy porukkaa myös jakamaan. Veikkaan, et monella voi olla semmonen tilanne et on tosi vähän tiloja ja vähän mahdollista käyttää. (Riikka)

Ja tietysti se, että on ryhmällä on niin ku tilaa olla siinä paikassa mis on, et jos on.mä nyt oon saanu ihan riittävän niin ku fyysisesti ison luokan, missä meidän on niin ku helppo toimia, mutta tota mä tiedän tilanteit, jossa on tosi iso luokka laitettu tosi pieneen tilaan, nii sittenhä se aiheuttaa sen, että siellä pitää sitten...niin ku arjenhallintaan menee niin paljon aikaa, että siihen ryhmäytymiseen ei sitten välttämättä jää hirveesti resursseja. (Hanna)

Kuuskorpi (2012) tarkasteli väitöskirjassaan tulevaisuuden oppimisympäristöjä ja niihin liittyviä tekijöitä. Tulevaisuuden oppimisympäristön toivotaan mahdollistavan yksilö- ja ryhmätyömuotojen sekä eri opetusmenetelmien ja oppimistapojen joustavan käytön. Uudenaikaisen oppimisympäristön on vastattava toiminnallisen ja sosiaalisuutta painottavan opetuksen tarpeisiin, ja laite- ja kalustetasolla tilojen on oltava joustavia ja muunneltavissa eri tilanteisiin. (Kuuskorpi 2012, 163.)

6.3 Opettaja ryhmäyttäjänä

6.3.1 Ryhmäyttäjän rooli

Haastattelemamme luokanopettajat määrittivät ryhmäytymisen tärkeäksi ilmiöksi, joka opettajien on hyvä ymmärtää työssään. Ryhmäytynyttä ryhmää kuvailtiin turvalliseksi ja mielekkääksi, jossa oppilailla on hyvä olla ja he viihtyvät siinä. Ryhmäytyneessä opetusryhmässä toiminta on sujuvaa ja oppilaat tulevat toimeen kaikkien kanssa. Opettajat kuvailivat myös ryhmäytyneessä opetusryhmässä olevan hyvä ilmapiiri ja luokkahenki, jolloin kaikille oppilaille löytyy kavereita. Nikkolan ja Löppösen (2014, 10) mukaan opettajan ammattitaitoon kuuluu ymmärrys ryhmistä ja ryhmäilmiöistä, sillä koulumaailmassa opettajat tekevät päivittäin töitä erilaisten ryhmien parissa.

Varmasti opettajan toiminta ja asettama malli ja tuota vaikuttaa tosi paljon sen ryhmän toimintaan ja ryhmän ryhmäytymiseen toki. Ja siihen, että onko niinku, annetaanko siihen niinku tilaisuuksia siihen ryhmäytymisen toimimiseen ja onko niinku tota, et kuinka opettajavetosta se on, et kuinka oppilailla on tilaa toimia ja pääseekö ne harjoittelemaan parin kanssa. (Riikka)

Opettajan näkökulmasta tietysti se, että mä otan esille nää asiat johdonmukaisesti ja loogisesti, vedän niitä, valvon, annan palautetta niitten toteutumisesta, että miten se tänään ehkä parityö ei ihan toiminu että meidän pitäisi tänään nyt keskittyä vähän paremmin siihen, että annan sitä palautetta ja ohjaan, koska muuten se ei mene jos en mää johda ja niinku vie sitä toimintaa eteenpäin. (Kai)

Haastattelemiemme luokanopettajien mielestä ryhmäyttäminen on luokanopettajan tehtävä ja kuuluu osaksi työnkuvaan. Luokanopettajan merkitystä ryhmäytymisessä korostettiin, ja haastateltavat kokivat opettajan roolin ryhmäytymisprosessissa tärkeäksi. Haastateltavista luokanopettajista Riikka nosti esille, että opetussuunnitelman arvot ja tavoitteet velvoittavat luokanopettajaa pitämään huolen opetusryhmän toimivuudesta. Useat luokanopettajat toivat esille, ettei alakoulussa oppilailla välttämättä ole muita opettajia, jolloin luokanopettaja on suurimman osan ajasta vastuussa ryhmästä. Vaikka oppilailla olisi joissakin oppiaineissa myös aineenopettaja, viettää luokanopettaja kuitenkin suurimman osan ajasta opetusryhmän parissa.

Ei, kuka muu sen tekee jos en minä tee. Ei kukaan muu. Että vanhemmat voi siinä tukena olla ja ynnä muuta (...) Uus ryhmä muodostuu ja mun tehtävä on tehdä se työ niin että tää porukka on kuus vuotta yhdessä. Niinku hitsata ja luoda sitä pohjaa että on kiva tulla kouluun ja me viihdytään yhdessä ja. Kyllä se on mun tehtävä ei kenenkään muun. (Kai)

Kyllä miun mielestä sillä on suuri merkitys, koska kuitenkin sen ryhmän kanssa on koko ajan. Ja eka toka luokalla oikeestaan ei miun luokalla oo muita opettajia juurikaan ku mitä sitten ite. (Anna)

No luokanopettajan hommahan se on. Siis näillä lapsillahan ei oo aineopettajia oikeestaan alakoulussa (...) Että kyllähän se luokanopettajan tehtävä ilman muuta on. (Jaana)

Koska luokanopettaja viettää eniten aikaa opetusryhmän parissa ja on vastuussa ryhmästä, on hänellä myös valta ryhmää koskevassa päätöksenteossa. Aho ja Laine (2004, 206-207) toteavat, että ryhmän johtajan asemassa opettajalla on merkittävä vaikutus esimerkiksi ryhmän kiinteyden edistämiseksi. Pari haastateltavaa nosti esille luokanopettajan johtajan aseman ryhmässä. Luokanopettaja päättää, millainen toimintakulttuuri opetusryhmään muodostetaan ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään. Omilla päätöksillään hän voi halutessaan vaikuttaa opetusryhmän ryhmäytymiseen suotuisasti.

(--) kyllä sillä johtajalla on niinku se selkein ja tosi iso rooli siinä hommassa. (Leena)

No sehän se puheenjohtaja ja niin ku toiminnanjohtaja siinä luokassa on, että määrää mitä tehään ja mitä harjotellaan millonkin. (Leo)

Galajdan (2012, 100) mukaan opettajien olisi tärkeää ymmärtää, että ryhmää voidaan johtaa monilla eri tavoilla. Ryhmien muuttuvan luonteen vuoksi ei ole ole-

massa yhtä oikeaa tapaa johtaa ryhmää, vaan erilaisia ryhmänjohtamismenetelmiä on osattava käyttää ryhmän tarpeiden mukaan. Tämä vaatii opettajilta tietämystä erilaisista tavoista johtaa ryhmää. (Galajda 2012, 100.)

Haastatteluissa ilmeni, että ryhmäyttäminen ja opettajan rooli ryhmäyttäjänä voidaan nähdä eri tavoin. Luokanopettajat kertoivat kokemuksistaan, kuinka jotkut kollegat saattavat ajatella ryhmäyttämisen haastavana ja aikaa vievänä toimintana. Ryhmäyttäminen voi joillekin opettajille tuntua ylimääräiseltä työltä, eikä sitä nähdä pakolliseksi tehtäväksi. Toisaalta joillakin opettajilla voi olla vahvoja mielipiteitä siitä, kuinka ryhmäyttäminen tulisi hoitaa. Joustamaton näkemys ryhmäyttämisestä kantautuu koko työyhteisöön, ja ryhmäyttämiseksi nähdään ainoastaan jokin tietty käytäntö tai sitä ei tehdä ollenkaan.

(-- mut sitä mä toivon niinku ite et ryhmäyttämisen käyttäminen, et ei oo sillä tavalla että jotenkin siihen kynnyks laitetään liian korkeeksi. (...) Ja tuota, sitten ne ääripäät kun on ihmisiä jotka on aivan niiku fanaattisia jollekin tietylle tavalle tehdä. Että jos ei tehdä tätä tunnekorttiasiaa niin ei tehdä ollenkaan. (...) Ja sitte just huomaa eri kouluissa kun jotkut ihmiset yrittää saada toisia tekkee enempi ryhmäytymisjuttuja tai semmosia hyvän mielen tunteja. (...) Niin sitten vastustus tulee heti jos joku on et se on ainut oikee tapa tehdä.
(Elsa)

Haapaniemi ja Raina (2014, 113) toteavat, että koulun muutoksissa koko yhteisön on otettava vastuuta asioiden uudelleen järjestämisestä, sillä yksittäisen opettajan vaikea saada muutettua koko koulun kulttuuria. Yhteisöllisyyden, osallisuuden ja vaikuttamisen edistäminen ovat erityisesti tavoitteita, joita ei voida saavuttaa, ellei koko yhteisö sitoudu niihin.

Opettajien mielestä ryhmäyttämiseen löytyy paljon erilaista materiaalia ja ryhmäyttämisestä kiinnostuneet opettajat hakevat tietoa aktiivisesti eri lähteistä. Luokanopettajan oma kiinnostus ryhmän toiminnan parantamiseksi johdattaa etsimään tietoa ryhmäyttämisestä. Muutama luokanopettajista oli osallistunut työuransa aikana erilaisiin koulutuksiin, joissa käsiteltiin muun muassa sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja sekä ryhmän ohjaamista. Koulutusmateriaalien lisäksi myös opettajaoppaat mainittiin ryhmäyttämiseen käytettyinä lähteinä. Osa haastateltavista kertoi lukeneensa ryhmäilmiöitä ja ryhmän ohjaamista käsittelevää kirjallisuutta. Esimerkkinä tällaisesta materiaalista, joka sisältää yhdessäolon taitoja kehittäviä harjoitteita sekä toimivan ryhmäytymisen menetelmiä on osana Comenius Regio – Well Being in the 21st Century School 2010–2012 -hanketta

sekä muutaman vuoden takaista Helsingin kaupungin lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaa 2009–2012 toteutettu työkirja ammattilaisten käyttöön (Kilponen, Laakso, Laitinen, Niiles, Pennanen, Rapatti, Rännäli & Toivonen 2012). Osa haastateltavista toi esille, että ryhmäyttämistä edistäviä keinoja voi keksiä myös itse. Tällaiset keinot voivat olla esimerkiksi lyhyitä pelejä tai leikkejä koulun arjessa. Pari luokanopettajaa kertoi saaneensa ohjeita ryhmäyttämiseen omista harrastuksistaan ja aiemmista työtehtävistään.

No kyllä ne on tullu niitten koulutusten myötä ja niihin on päätyne sen oman kiinnostuksen kautta. (Elsa)

No varmaan kokemuksen myötä on huomannu kun erehtyy ja onnistuu niin sitä kautta ja sitten oon ollu niinku jossain koulutuksissa myös mistä oon saanu niinku vahvistusta. Ja sitten jotain oon myös lukenu myös kirjoista. Että oon niinku ite kiinnostunu siitä aiheesta myöskin, mun mielestä se on niinku hirveen tärkeä asia et ryhmä toimii. (Leena)

No jotkut tietysti ihan omassa päässään keksii jotakin yksinkertaisia. Ja sitten yksi tärkeä on ollu nyt myös niin ku omista harrastuksista, kun on ite pelannut joukkuepelejä oikeastaan koko ikänsä niin ni siinä on kaikenlaisia hyviä juttuja siinäkin oppinut niin ku joukkuehengen kasvattamisen yhteydessä niin miten sitä voi kohentaa sitä ryhmäytymistä. Ja tietysti on tuo nettikin pullollaan juttuja, mistä voi niin ku ammentaa niitä juttuja sinne luokkaan. (Leo)

Haastatteluissa kävi ilmi, että ryhmäyttäminen nähdään tärkeänä osana luokanopettajan työtä. Haastateltavat kuitenkin kokivat, ettei tutkimuksemme ryhmäytymisen ja ryhmäyttämisen teemoja ole käsitelty opettajakoulutuksessa heidän opintojensa aikana riittävästi.

Joo tuota, opinnoista ei ehkä niin hirveesti tullu keinoja tai taitoja tällä saralla. (Riikka)

(--) muistikuva oli vaan siitä, että meillä oli hyvä luokkahenki..siis niin ku omassa luokassa sekä pienenä että isona, ja jotenki se ajatus, että semmonen henki ois saatava sinne luokkaan, mut ei sitä kukkaan opettanu, eikä neuvonnu miten sitä..jossakin harjoittelussa ehkä joku opettaja sivusi, että tällä luokalla on erittäin hyvä luokkahenki, mutta siihen onkin tehty töitä. Joku tällänen lause. Ahaa, no on tehty töitä, no miten on tehty töitä? Että..että tälläisiä niin ku ja monia muitaki tällaisia käytännön juttuja esimerkiks vanhempien kohtaamista koulutuksessa ei oo juuri yhtään kuten tätä ryhmäytymisjuttua...Että niihin vois kyllä opettajankoulutus jollakin tavalla jonku päivityksen tehdä. (Jaana)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja (OKM 2016, 17) todetaan tulevaisuuden opettajan laaja-alaisen perusosaamisen yhdeksi kulmakiveksi tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Tulevaisuuden opettajille pyritään siis antamaan aiempaa paremmat valmiudet opetusryhmiensä ryhmäyttämiseen näitä taitoja vahvistamalla.

Luokanopettajilla on vaihtelevia keinoja ryhmäyttää omaa opetusryhmäänsä ja opettajat hakevat tietoa eri lähteistä. Kopakkala (2005, 88) toteaa, että ryhmän ohjaajan merkitys on keskeinen ryhmän kehittämisessä, sillä hänen kykynsä aistia ryhmän tarpeet ja toimia niiden mukaisesti vaikuttaa ryhmän edistymiseen toiminnassaan. Opettaja onkin merkittävässä asemassa ryhmän johtajana päättämässä ryhmää koskevista asioista (Galajda 2012, 89). Haastatteluista nousi esille, että luokanopettajan oma näkemys hyvästä ryhmästä ohjaa ryhmäyttämistä. Ajatus siitä, millainen on hyvin toimiva ryhmä ja millaiselle se näytetään koulun arjessa, oli opettajien ryhmäyttämisen tavoite.

Niin ehkä itellä on suhteellisen semmoset intuitiiviset ja pääasiassa varmasti semmoset niinku itellä on mielessä et mikä se hyvä ryhmä on ja miltä se vaikuttaa (Riikka)

Haastateltavat kertoivat, kuinka omasta opetusryhmästä tehdään jatkuvasti havaintoja, jotka ohjaavat päätöksiä. Opettajan vastuuta ryhmäyttämistä edistävästä päätöksistä korostettiin arjen valinnoissa. Luokanopettajan on seurattava opetusryhmän ryhmäytymistä, ja hän voi omalla palautteellaan vaikuttaa oppilaiden toimintaan. Myös opettajan oma toiminta ryhmän jäsenenä nähtiin tärkeäksi malliksi ja esimerkiksi oppilaille.

(--) mä otan esille nää asiat johdonmukaisesti ja loogisesti, vedän niitä, valvon, annan palautetta niitten toteutumisesta, että miten se tänään ehkä parityö ei ihan toiminu että meidän pitäisi tänään nyt keskittyä vähän paremmin siihen, että annan sitä palautetta ja ohjaan, koska muuten se ei mene jos en määh johda ja niinku vie sitä toimintaa eteenpäin. (Kai)

Tai sitten jos ryhmä toimii erityisen hyvin, nii sit siitäkin voi antaa totta kai ja pitää antaa kiitosta. (Hanna)

Ja tärkeä tietysti, että on itekin innostunu ja semmonen hyvä esimerkki niille oppilaille. Että ku on puhuttu meilläkin työpaikalla, että nii jos opettajilla on niin ku hyvät välit ja niin ku hyvä ryhmähenki nii kyllä se niin ku näkyy myös oppilaissaki. Että tuommonen ainaki on tärkeetä, että ollaan esimerkkinä me aikuiset siinä, että miten toisten kanssa toimitaan. (Leo)

Ryhmä käy läpi erilaisia vaiheita kehityksessään, jolloin jäsenten roolit ja suhteet hakevat paikkaansa. Ryhmän ohjaaminen muuttuu eri kehitysvaiheissa, jolloin ohjaustekojen on oltava tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisia. (Niemistö 2007, 179, 181.) Haastatteluissa nousi esille, että myös luokanopettajan rooli muuttuu opetusryhmän ryhmäytymisen edistyessä.

Kyl mun siis opettajan rooli pääsee muuttumaan hyvin ryhmäytyneen ryhmän kanssa (--)
Mä saan opettajana ihan erilaisen roolin siinä vaiheessa, kun mun ei tarvii enää huolehtia siitä, et osaaahan jotkut ihmiset tehdä yhteistyötä keskenään, tai että millä tavalla tehdään töitä tai muuta (--)
Sieltä puuttuu semmoset mököttäjät tai et en suostu tai miks me tehdään näin, semmoset kysymykset ku jää pois, nii jää paljon enemmän aikaa semmoselle niin ku opettajan omallekki tarkkailulle (Hanna)

Ryhmä kehittyy ajan myötä, ja esille voi nousta uusia ongelmia tai ryhmän toiminta voi muuttua selkeämmäksi ja helpommaksi. Ryhmän aloittaessa opettaja voi joutua ohjaamaan ryhmää enemmän, mutta ryhmäytymisen myötä oppilaista tulee itseohjautuvampia ja yhteiset työskentelytavat ovat jo rutiineja ryhmässä. Haastatteluissa nousi esille, kuinka opettajan tai oppilaiden vaihtuessa ryhmäytyminen on tehtävä uudelleen.

Sit se ryhmäytyminen on monesti tehtävä uuestaan siinä vaiheessa, kun opettaja vaihtuu, koska kaikki dynamiikat vaihtuu siinä kohti tai jos luokkaan tulee yks taikka kaks tai kolme uutta oppilasta, nii se ryhmäytyminen on jollakin tavalla tehtävä uusiks tai se joka tapauksessa se ryhmäytyminen tapahtuu jollakin tavalla, ja jos sitä ei aikuinen johda nii se saattaa sitten viiiä sen ryhmän dynamiikan aika omituiseks. (Jaana)

Ryhmän jäsenten vaihtumisella onkin todettu olevan vaikutusta ryhmäytymiseen (ks. Toivanen 2002). Ryhmän jäsenten vaihtuessa ryhmän sisäiset suhteet muuttuvat. Toisaalta uudella opettajalla on mahdollisuus tuoda opetusryhmään täysin uudet toimintatavat, jolloin vaikea ryhmä voi saada apua ryhmäytymiseen uusien keinojen kautta.

6.3.2 Opettajana kehittyminen ja yhteistyön merkitys

Luokanopettajat kertoivat oman opettajuutensa kehittyneen ja muuttuneen ryhmäyttämisen ja työkokemuksen myötä. Ryhmäyttämisen koettiin vaikuttavan omaan opetukseen muun muassa paremman oppilaantuntemuksen avulla. Haastateltavat toivat esille, kuinka tämä muutos näkyi omassa opettajuudessa rennompana, rohkeampana ja joustavampana asenteena omaan työhön.

Mitä enemmän on ryhmäytymistä niin, sitä enemmän itelläkin on rento ja hyvä olo ja uskaltaa heittäytyä ja tota poiketa suunnitelmista, jos joku hyvä idea tulee tai muu. Että ei oo semmosta vakavuutta (Riikka)

No ehkä varmaan semmonen joustavuus on tullu siihen semmoseen et uskaltaa paljon niin ku myöskin helpommin tehdä myös semmosia muutoksia, et okei tää ei nyt toimi, et tää on pakko muuttaa. Et ehkä aikasemmin piti vaan tiukasti kiinni siitä, et joo että minköön nyt näin, et nyt mä oon ehkä enemmän sitten myöski (--)
Sit ne on myös hyviä muistutuksia itselle, et eihän sitä oo ikinä valmis tässä työssä. (Hanna)

Koulu muuttuu jatkuvasti yhteiskunnan muutosten mukana, mikä vaatii opettajilta jatkuvaa oman asiantuntijuutensa kehittämistä. Opettajien on nähtävä myös itsensä oppijoina. Omaa opettajuuttaan jatkuvasti kehittävä opettaja tarjoaa oppilailleen laadukkaan opetuksen muuttuvassa maailmassa, joten opettajan omat oppimistaidot nähdään tärkeinä koulun kehittämisessä. (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhälto 2016, 58-59; ks. myös Beavers 2009; Fraser, Kennedy, Reid & McKinney 2007.) Ryhmäyttäminen on osa opettajan ammattitaitoa, ja siinä on mahdollista kehittyä samalla tavalla kuin muussakin opetustyössä. Luokanopettajat kertoivat oman opettajuutensa kehittyneen ja muuttuneen ryhmäyttämisen ja työkokemuksen myötä. Haastateltavat toivat esille, kuinka tämä muutos näkyi omassa opettajuudessa rennompana, rohkeampana ja joustavampana asenteena omaan työhön.

Haastatteluissa kävi ilmi, ettei luokanopettaja oikeastaan saa implisiittisesti palautetta omasta työstä oppilailta. Varsinkin ryhmäytyminen on sellainen asia, jonka onnistumista opettajan on seurattava oppilaiden toiminnasta ja reagoinnista. Haastateltavat kertoivat, että palautteen ryhmäytymisen onnistumisesta saa ryhmää havainnoimalla, sillä oppilaista näkee, kun heillä on hyvä olla ryhmässä.

No opettajan työssä se on tavallaan että eihän se palaute oo sillee että se tulis sillee kirjoitettuna. Mut et se palaute tulee sit rivien välistä. Tota on ollu semmosia lapsia jotka on ollu hirveen ujoja että luokan eteen tuleminen on vaikeeta, sit voi olla et se on semmosta hermostunutta hihitystä. (-) Niin tavallaan sit se vapautuminen siinä porukassa tai rohkeene tulla, sellanen itsevarmuuden lisääntyminen että tietää että minä kuulun tähän ryhmään ja minä oon tämmönen ja muut on tommosia, niin kyllä ne on niitä suurimpia palkintoja. (Elsa)

Työkokemuksen nähtiin tuovan mukanaan positiivisia asioita ryhmäyttämiseen. Työvuosien aikana luokanopettajat kokivat ymmärtäneensä ryhmäyttämisen tärkeyden ja merkityksen opetusryhmän hyvinvoinnille. Haastateltavat kertoivat, kuinka ovat kokemuksen myötä ymmärtäneet oppilaiden viihtyvän paremmin hyvin toimivassa opetusryhmässä, jolloin myös yhteinen työskentely onnistuu kaikilta. Ryhmäyttämistä edistävien työskentelytapojen merkitys opetuksessa ymmärrettiin paremmin ja koko koulun yhteiset tapahtumat nähtiin tärkeinä työkokemuksen myötä. Luokanopettajista Elsa nosti esille, kuinka työkokemus on vaikuttanut siihen, että on alkanut näkemään ja huomioimaan oppilaat

paremmin yksilöinä. Edelleen, Leo kuvasi, että on työkokemuksen myötä huomannut, miten ryhmäytymisen eteen on nähtävä vaivaa ja seurattava sen etenemistä. Luokanopettajat kertoivat myös kehittyneensä ryhmäyttäjinä työvuosiensa aikana. Aiemmista virheistä on voinut oppia, ja siten kokeilla uusia ryhmäyttämiskeinoja omassa työssä. Ajan kuluessa luokanopettajalle myös kertyy paljon hyödyllistä materiaalia ryhmäyttämiskeinoista.

Niinku näkee ehkä enemmän metsää puilta, toivottavasti. Ja semmoset asiat ja yksilöt ja jutut joihin ei aikasemmin ees päässy niin nopeesti, lyhentyny se aika et pääsee kiinni tiettyihin juttuihin. (Elsa)

Että aiemmin se oli vaan itellä se, että niin ku et koulussa on kivaa et se ois tärkein..nii nyt näkee sen ehkä vähän tarkemmin, että mikä siihen vaikuttaa. Et tulis toisten kanssa toimeen. Että..ja huomannu, kuinka tärke se..se se ryhmäyttäminen on kuitenkin...et se ei tuu itestään...ehkä se on huomannut, että kyllä siihen täytyy niin ku ite nähä vaivaa ja seurata koko ajan mitenkä se homma menee. (Leo)

No onhan se nyt varmaan muuttunu tietysti, ku on kokemusta tullu, nii sitten on huomannu, että mistä jutusta on hyötyä, mistä jutusta ei oo hyötyä. (Jaana)

Vaikka haastatteluissa nousi esille, että alakoulun opetusryhmän parissa ei välttämättä työskentele muita opettajia kuin luokanopettaja, nähtiin opettajien välinen yhteistyö tärkeänä.

(-- varsinkin jos pääsee työkavereitten kanssa juttelemaan niin sitten saa niinku monenlaisia erilaisia näkemyksiä. (Leena)

Suomalaisten alakoulun opettajien raportoivat käyttävänsä keskimäärin kaksi tuntia viikossa tiimityöhön ja keskusteluun kollegoiden kanssa (OECD 2014, 69-70, 216; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2015, 32-33). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n teettämässä vuoden 2015 opetusalan työolobarometrissä selviää, että vastaajat kokevat yhdessä työskentelyn sekä tuen ja avun saamisen työpaikalla parantuneen. Myös työpaikan ilmapiirin koettiin parantuneen ja kaksi kolmasosaa vastaajista kertoi kokevansa työpaikan ilmapiirin kannustavana ja uusia ideoita tukevana. (Länsikallio & Ilves 2016, 10.) Työkavereilta voi saada neuvoja ja ohjeita ryhmäyttämiseen sekä vertaistukea työn haasteisiin. Opettajien välinen yhteistyö ja omien kokemusten jakaminen kollegoiden kesken nähdään tärkeänä nykykoulun arjessa, sillä se mahdollistaa opettajille uuden oppimisen sekä auttaa jaksamaan työelämässä. Opettajien välinen vuorovaikutus auttaa koulun

opettajayhteisöä kehittymään muuttuvassa koulumaailmassa. (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö 2016, 62-63.)

Ne luokanopettajat, joiden opetusryhmää opettivat myös muut opettajat, kertoivat yhteistyön tärkeydestä. Joissakin kouluissa esimerkiksi samanaikaisopetus oli yleinen käytäntö. Saloviita (2013, 127) kirjoittaa, kuinka opettajien yhteistyö, esimerkiksi samanaikaisopetuksena, mahdollistaa opetusvastuun jakamisen. Tällä voidaan vaikuttaa muun muassa opetusryhmän eriyttämiseen, sekä samalla opettajien kuormittuminen vähenee, kun vastuu jaetaan useamman aikuisen kesken. (Ks. myös Loraine 2000.) Haastateltavat kertoivat, että myös muut ryhmän parissa työskentelevät aikuiset, kuten koulunkäynninohjaajat tai kuraattori, nähtiin tärkeinä kumppaneina. Opettajat ja muut aikuiset pystyvät jakamaan tietoa ryhmästä keskenään.

(--) mulla on ollut tosi suuri ilo tehdä töitä tosi monessa koulussa tosi tosi hyvien kollegoiden kanssa, että..ja sitten mä oon monesti semmoinen niin ku kollegana semmoinen niin ku aika likituleva, et mä mielellään teen yhteistyötä ihmisten kanssa ja koen ton samanaikaisopetuksen esimerkiks valtavan arvokkaana. (Hanna)

Et tämmöinen niin ku viestinvaihto aikuisten välillä on tosi tärkeä. Et ei pelkästään luokanopettajan rooli ja luokanopettajan näkökulma, mutta yleisesti niin ku se, et kaikki, jotka sen lapsiryhmän kanssa tekee töitä, nii kyllä he on vastuussa siitä ja mun mielestä ei voi myöskään ajatella et okei mä nään näitä vaan tunnin viikossa, en mä voi niin ku ottaa kantaa tai ei tää kuulu mulle..se mitä enenemissä määrin kuuluu yleensä sille ihmiselle. (Hanna)

Muutamit luokanopettajat kertoivat, että opetusryhmän ryhmäytymisen myönteisten seurausten siirtyvän myös muiden opettajien opetukseen. Kun luokanopettaja oli tehnyt töitä ryhmäytymisen eteen, myös aineenopettajien tunneilla ryhmän työskentely sujui yleensä paremmin.

(--) muut opettajat ainakin kehuvat, että on hyvin toimiva ryhmä ja näin. Mutta toki aina se on ulkopuolisen silmissä. Mutta ainakin näin erityisopettajat, musiikinopettajat ja muut mitkä ryhmää opettaa niin aina puhuvat positiivista. (Riikka)

Esimerkiksi pari- ja ryhmätöiden tekeminen saattoi onnistua helpommin, kun oman opettajan opetuksessa oli totuttu niihin. Jotkut luokanopettajat kuitenkin mainitsivat, etteivät olleet varmoja ryhmän toimivuudesta muiden opettajien tunneilla, sillä kaikki opettajat eivät anna palautetta ryhmästä luokanopettajalle. Mikäli muilta opettajilta sai tietoa ryhmän toiminnasta, se yleensä painottui ryhmän ongelmiin.

Ja ehkä he toiset opettajat sitten enemmän kertovat sitten, kun on ongelmia...ovat ite havainneet sit siinä ryhmässä. Että niin se vaan välillä tuntuu menevän, että vaan niistä ikävistä asioista sanotaan, että ei niitä positiivisia asioita muisteta sanna. Että voihan se olla, että se on näkynyt siellä, mutta ehkä se..sitä ei muisteta aina sitten sanna. (Leo)

Myös Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen TALIS-tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat raportoivat saavansa palautetta työstään kauttaaltaan vähemmän verrattuna muihin TALIS-maihin (OECD 2014, 59-60, 209; Taajamo, Puhakka, & Välijärvi 2015, 28).

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä luokanopettajat ymmärtävät käsitteellä ryhmäytyminen sekä millaisia merkityksiä he antavat opetusryhmän ryhmäyttämiseksi. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on ryhmäyttävästä toiminnasta ja miten luokanopettajat kuvailevat omaa rooliaan ryhmäyttäjänä. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia ja pyrimme muodostamaan niistä johtopäätöksiä.

Tutkimuksessamme halusimme selvittää, miksi haastattelemamme luokanopettajat haluavat ryhmäyttää omaa opetusryhmäänsä ja mihin he uskovat sillä olevan vaikutuksia. Tuloksissa tuli esille, että luokanopettajat näkevät ryhmäyttämällä olevan vaikutuksia opetusryhmän ilmapiiriin ja sitä kautta oppilaiden kokemaan koulukokemukseen ja -motivaatioon. Näillä on suora yhteys oppilaiden kouluviihtyvyyteen sekä oppimiseen. Turvalliseksi koetussa opetusryhmässä, jossa oppilas kokee olevansa hyväksytty omana itsenään, oppilas voi keskittyä oppimiseen eikä hänen tarvitse käyttää energiaansa ulkopuolisten asioiden huolehtimiseen (ks. Uusikylä 2006, 47; Haapaniemi & Raina 2014, 27). Tästä johtuen onkin tärkeää, että luokanopettajat ymmärtävät, kuinka opetusryhmän hyvinvointi ja siellä vallitseva ilmapiiri eivät ole irrallisia asioita, vaan vaikuttavat myös oppilaiden oppimiseen. Ryhmässä esiintyvät ongelmat saatetaan sivuuttaa, jos niiden koetaan olevan liian hankalia. Oppilaan kouluviihtyvyys voi

kärsiä, jos ryhmässä ilmenee ongelmia kuten koulukiusaamista, ja samalla kokemukset koulusta ja oppimisesta voivat muodostua kielteisiksi (Harinen & Halme 2012, 65).

Haastateltavat luokanopettajat olivat erittäin yksimielisiä ryhmäytymisen positiivisesta vaikutuksesta oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyyden näkökulmasta olisi erityisen tärkeää, että opetusryhmän ryhmäytymiseen kiinnitetäisiin huomiota heti ryhmän aloittaessa toimintansa, sillä ryhmän muodostuminen on tärkeä prosessi, joka vaikuttaa ryhmän myöhempään toimintaan (ks. Arrow 2010). Koska opetusryhmän ryhmäytyminen ei tapahdu hetkessä vaan vie aikaa, on tärkeää, että ryhmäyttämistä tukevaa toimintaa ja tekemistä sisältyisi opetusryhmän kouluarkeen ja opettajan koulussa toteuttamaan opetukseen mahdollisimman monipuolisesti ja kattavasti. Tulee myös muistaa, että suomalainen koululainen viettää pelkästään peruskoulussa keskimäärin yhdeksän vuotta. Näiden vuosien voidaan todeta muodostuvan todella haasteelliseksi koululaisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta, jos hän kokee, ettei koulu ole paikka, jossa hän viihtyy (Harinen & Halme 2012, 6).

Tutkimuksemme tuloksissa tuli myös esille, että luokanopettajat näkevät ryhmäyttämisen edistävän erityisesti oppilaiden sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja. Näiden taitojen nähtiin olevan tärkeitä koulun ulkopuolella sekä oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Yhteistyö muiden kanssa lisääntyy työelämässä ja ihmisten kommunikointi eri välineillä on yhä yleisempää. Luokanopettajien ajatukset olivatkin yhtenäisiä tutkimuksissa esitettyjen tulevaisuuden työelämässä tarvittavien taitojen kanssa (Binkley ym. 2012, 36; Jokinen & Sieppi 2018, 18). Koulumaailman on tärkeää pysyä jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan mukana, sillä tällä hetkellä alakouluikäiset oppilaat menevät työelämään vasta useiden vuosien päästä. Heidän työelämänsä on todennäköisesti tähän päivään verrattuna hyvin erilainen, ja vanhentuneet käsitykset tarvittavista taidoista aiheuttavat ongelmia myöhemmin. Tämän vuoksi on tärkeää, että koulussa tiedotetaan, millaisia tietoja ja taitoja oppilaiden olisi merkityksellistä koulua käydessään harjoitella ja oppia ja mikä merkitys opettajilla on näiden taitojen ohjaami-

sessä (ks. esim. Norrena 2013). Oppilaat viettävät eniten aikaansa omassa opetusryhmässään, joten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen harjoittelu tapahtuu luontevimmin oman ryhmän jäsenten parissa. Näin ollen on tärkeää, että ryhmän toimintaan ja oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämiseen panostetaan (Watson 2001, 143-144).

Tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla oli hyvin yhtenäinen käsitys ryhmäytymisestä. Ryhmäyttäminen määriteltiin tärkeäksi ilmiöksi, jonka ymmärtäminen kuuluu opettajien ammattitaitoon. Ryhmäytyneitä ryhmää kuvailtiin turvalliseksi ja mielekkääksi, jossa oppilaat myös viihtyvät ja tulevat toimeen toistensa kanssa. Opettajien käsitys oli hyvin samankaltainen kuin aiemmat määritelmät ryhmäytymisestä (ks. esim. Toivanen 2002). Ryhmien toiminnasta ja ryhmäilmiöistä löytyy paljon tutkittua tietoa muun muassa sosiaalipsykologiassa (ks. esim. Haynes 2011; Stangor 2017). Opettajilla on kuitenkin vaihteleva ymmärrys ryhmäilmiöistä sekä ryhmän merkityksestä koulussa. Ryhmäilmiöitä ja ryhmäprosesseja voidaankin tarkastella hyvin monista eri näkökulmista esimerkiksi keskittyen vain tiettyihin ryhmän toiminnan säätelijöihin, kuten ryhmän koheesioon tai jäsenten rooleihin. Ryhmän ohjaamisesta on myös paljon kirjallisuutta, jonka taustalla ei ole välttämättä tutkittua tietoa, vaan se perustuu esimerkiksi kirjailijan omiin näkemyksiin. Tällaisia käytännöllisiä menetelmäoppaita on runsaasti tarjolla, ja niiden neuvoja saatetaan hyödyntää pohtimatta ryhmän ja ryhmässä oppimisen luonnetta. Menetelmäoppaiden neuvot eivät välttämättä palvele opetusryhmää tarkoituksenmukaisella tavalla ja ryhmätason ongelmia voi jopa syntyä lisää. Näin ollen opettajien tiedot ja ymmärrys ryhmäilmiöistä vaikuttavat heidän käsitykseensä ryhmäytymisestä ja sen toteuttamisesta.

Tutkimuksessamme selvitimme opettajien käytänteitä ja taitoja ryhmäyttää, sekä mistä he ovat saaneet tietoa ja tukea menetelmilleen ja käytännöilleen. Haastattelemamme opettajat kertoivat perehtyneensä ryhmäyttämiseen hyvin vaihtelevilla tavoilla, kuten kirjallisuutta lukemalla, käymällä esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä koulutuksia sekä oppineensa itse työkokemuksen kautta menetelmiä, jotka toimivat. Tämä on vaatinut opettajilta omaa

kiinnostusta hankkia tietoa ryhmäyttämisestä, mutta samalla heiltä on vaadittu kriittisyyttä valita ja arvioida tarkoituksenmukaisia lähteitä ja materiaaleja.

Opettajien opetusfilosofia ja pedagoginen ajattelu vaikuttavat siihen, mitä opettajat pitävät arvokkaana ja tärkeänä opetuksessa. Tällä on vaikutuksia muun muassa siihen, mihin opettaja käyttää aikaa opetuksessaan. Sisältölähtöinen tapa lähestyä opetusta ja oppimista korostaa oppiaineiden tärkeyttä ajankäytössä, kun taas oppilaslähtöisessä opetuksessa oppilaiden hyvinvointi ja koulun kasvatus-tehtävä korostuvat. Tutkimuksemme opettajat toivat esille koulussa esiintyvän kiireen ja aikatauluongelmat haasteeksi ryhmäyttämiselle. Opettajat olivat kuitenkin todenneet käytännössä, kuinka ryhmäytyminen vaikuttaa suotuisasti opetusryhmään. Sosiokonstruktiivisessa oppimiskäsityksessä korostetaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa (Simina 2012, 3128), joten ongelmien esiintyminen näissä yhteyksissä vaikuttaa myös oppimiseen. Myös monet kouluarjen haasteet saattavat johtua opetusryhmän dynamiikan ongelmista, sillä esimerkiksi oppilaiden väliset konfliktit ja kiusaaminen voivat olla merkinä erilaisista ryhmäilmiöistä (Nikkola & Löppönen 2014, 23). Opetusryhmien ryhmäyttämiseen saattaa kulua ryhmän muodostuessa aikaa, mutta hyvin toimivassa ryhmässä oppiaineiden sisällöt saatetaan käydä yhtä hyvin läpi, vaikka opettaja voi ajatella ajan olevan pois oppiaineiden sisältöjen läpikäymisestä. (Dugas 2017, 46).

Ryhmäyttämiseen käytettyjä menetelmiä kuvailtiin toiminnallisiksi, helposti lähestyttäviksi, mukaviksi, hauskoiksi sekä yhteistyössä toteutettaviksi. Kaikkien oppilaiden on helppo osallistua toimintaan ja ne kehittävät sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja. Näiden taitojen kehittäminen onkin keskiössä tavoiteltaessa opetusryhmään toimivaa vuorovaikutusta oppimisen mahdollistamiseksi (Watson 2001, 143). Ryhmäytyessä oppilaat myös tutustuvat toisiinsa sekä opettajaan paremmin, jolloin opettajan oppilaantuntemus paranee samalla. Tällä on myös myönteisiä vaikutuksia opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin (ks. Hagenauer, Hascher & Volet 2015).

Tuloksissa nousi esille haasteet koulujen fyysisissä ympäristöissä, ja niiden mahdollisuuksissa tukea ryhmätason toimintoja ja toiminnallisia menetelmiä.

Perinteisissä koululuokissa tilat ovat melko ahtaita ja pulpetit ovat raskaita siirrellä sekä vievät tilaa. Monet toiminnalliset työtavat vaativat tiloja, joissa oppilaiden on mahdollista liikkua, ja tarpeen mukaan ryhmiä voidaan jakaa helposti pienempiin kokoonpanoihin (ks. Kuuskorpi 2012). Haastatteluissamme erikoisten työskentelykokoonpanojen käyttö olikin yksi käytetyimmistä ryhmäytämismenetelmistä, sillä niiden nähtiin kehittävän yhteistyötaitoja erilaisten ihmisten kanssa (ks. McKeown, Stringer ja Cairns 2016, 52). Suuren opetusryhmän jakaminen pienempiin kokoonpanoihin on kuitenkin haastavaa ahtaissa tiloissa ja esimerkiksi meluhaittoja syntyy helposti. Perinteiset opetustilat palvelevat parhaiten oppilaiden hiljaista yksintyöskentelyä oman pulpetin ääressä, eivätkä ne taivu helposti muunlaisten opetusmenetelmien käyttöön. Opettajat voivat hyödyntää koulun muita tiloja jakaessaan pienryhmiä työskentelemään sopiviin paikkoihin, mutta usein koulujen muut tilat, kuten käytävät, eivät ole toimivia oppimisympäristöjä ryhmätyöskentelylle esimerkiksi häiriötekijöiden vuoksi. Uusia oppimisympäristöjä suunniteltaessa on pyritty vastaamaan tähän ongelmaan muunneltavilla ja joustavilla tiloilla (ks. Kuuskorpi 2012), mutta useissa Suomen kouluissa ei ole resursseja hankkia uusia huonekaluja ja muuttaa tiloja uuteen muotoon. Tällä hetkellä opettajilta vaaditaan siis suunnittelua ja kekseliäisyyttä sen suhteen, kuinka ryhmäyttämistä edistäviä menetelmiä voi käyttää omassa opetuksessa.

Tutkimuksessamme yhtenä tarkastelun kohteena oli opettajan rooli opetusryhmänsä ryhmäyttäjänä. Haastatteluissa luokanopettajat kertoivat opettajan roolin merkittäväksi ja tärkeäksi ryhmäytymisen kannalta. Opettaja on opetusryhmänsä johtaja, jolla on valtaa vaikuttaa ryhmää koskevaan päätöksentekoon. (Galajda 2012, 89). Ryhmänjohtajan toiminta ja valinnat vaikuttavat ryhmään merkittävästi, joten opettajien olisi hyvä ymmärtää asemansa merkitys opetusryhmän toimintakulttuurin ja ilmapiirin näkökulmasta. Haapaniemen ja Rainan (2014, 23) mukaan yksi selkeä syy oppilaiden kouluviihtymättömyyteen on opettajien tietojen puute ryhmäilmiöistä. Jos opettaja ei ymmärrä omaa johtajan rooliaan sekä ryhmässä vallitsevaa dynamiikkaa, hänen tekonsa voi hyvistä yrityksistä huolimatta vain vaikeuttaa ryhmän toimintaa. Oppilaiden väliset suhteet

elävät myös oppitunneilla, eikä opettaja voi poistaa niiden vaikutusta. Jos oppitunneille halutaan luoda innostunut ja itseohjautuva ilmapiiri, vaatii tämä opettajilta taitoja ohjata ryhmää oikeilla pedagogisilla ratkaisuilla (Haapaniemi & Raina 2014, 23). Opettajien ymmärrys ryhmäilmiöistä ja taidot ryhmäyttää vaihtelevat, joten tavoitteellinen ryhmätason ilmiöihin panostaminen on hyvin opettajakohtaista. Tähän vaikuttavat olennaisesti myös opettajien näkemykset siitä, mitkä asiat ovat opetustyön keskiössä ja mitä he pitävät arvokkaana. Koululuokassa esiintyviin ryhmäilmiöihin voidaan kuitenkin vaikuttaa monin tavoin, ja koulussa opettajalla on oman asemansa takia mahdollisuus vaikuttaa oman opetusryhmänsä kehitykseen (ks. Galajda 2012).

Tulokset antavat aihetta pohtia sitä, kuinka opettajankoulutus antaa valmiuksia ryhmäilmiöiden teoreettiseen ja käytännölliseen tarkasteluun. Näihin teemoihin olisi syytä kiinnittää huomiota uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tultua voimaan sen painottaessa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä aikaisempaa enemmän. Tähän tarpeeseen pyritään toivottavasti vastaamaan opettajankoulutuksessa, ja ainakin opetus- ja kulttuuriministeriö ovat kirjanneet tulevaisuuden opettajien perusosaamiseen kuuluvan tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot (OKM 2016, 17). Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jolloin sosiaaliset taidot ja oppimisympäristön yhteisöllisyys ovat keskeisiä piirteitä hyvässä opetuksessa. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, ettei kaikki vuorovaikutus ole oppimista edistävää, vaan oppilaiden oppimisen kannalta edullisen vuorovaikutuksen kehittäminen ryhmään vaatii aikaa ja vaivaa (Simina 2012, 3130).

Kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä erityisluokkia on hajotettu ja tukea tarvitsevia oppilaita on integroitu yleisopetuksen ryhmiin. Samoin maahanmuuttajataustaisia oppilaita on yhä enemmän peruskouluissa, joille Suomen kulttuuriin sopeutuminen ja kielitaito ovat haasteita. Opetusryhmät koostuvat tänä päivänä hyvin erilaisista oppilaista, joita opettajan on osattava tukea yksilöinä sekä eriyttää opetustaan heidän tarpeidensa mukaan. Jokainen opetusryhmän jäsen vaikuttaa myös ryhmään ja sen dynamiikkaan, joten erilaiset oppilaat vaihtelevine tarpeineen haastavat myös ryhmäyttämisen. Baines ym. (2015, 27)

tuovatkin esille opettajien kokemat haasteet, kun opetusryhmään integroidaan erityisoppilaita. Opettajat kokevat työnsä tällöin raskaammaksi ja erityisoppilaiden heikot sosiaaliset taidot vaikuttavat muidenkin oppilaiden työskentelyyn. Tutkimuksemme haastatteluissa luokanopettajat nostivat saman asian esille, sillä he kokivat myös psyykkisesti oireilevat oppilaat opettajan työtä kuormittavina tekijöinä. Tästä syystä olisi toivottavaa, että luokanopettajilla olisi taitoja käsitellä erilaisista oppilaista koostuvia ryhmiä, ja tietoa vastata oman opetusryhmänsä tarpeisiin.

Muuttuvassa yhteiskunnassa myös koulu ja opettajien työnkuva muuttuvat. Opettajien olisikin tärkeää ymmärtää oman asiantuntijuutensa kehittämisen tärkeys muutoksen keskellä. Tänä päivänä erityisesti ryhmäilmiöihin perehtyminen on tärkeää sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta painottavan oppimiskäsityksen takia. Yksittäisen opettajan on raskasta tehdä muutoksia omaan opetukseensa ja muuttaa totuttuja tapoja, joten opettajien välinen yhteistyö ja koko koulun sitoutuminen muutosten aikaansaamiseksi on tärkeää. Opettajien ammattitaidon kehittämisessä ja uuden oppimisessa kollegoiden vertaistuki on tärkeää, ja vain yhteistyöllä voidaan saada pysyviä muutoksia aikaiseksi koulujen toimintaan. (Ks. Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö 2016, 62-63.)

7.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkimuksen teon alkuvaiheessa teimme tutkimussuunnitelman tutkimuksemme etenemisestä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, joka mahdollistaa sen, että suunnitelmaa muokataan olosuhteiden mukaisesti ja tutkimus toteutetaan joustavasti (Eskola & Suoranta 2008, 15-16; Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkimussuunnitelmaan tuli muutoksia tutkimuksen aikana sekä tutkijoiden henkilökohtaisista että tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvistä syistä. Esimerkiksi osa tutkimuksen työvaiheista olivat odotettua työlämpiä ja aikaa vieviä, kuten

aineistonkeruu ja kerätyn aineiston analysointi. Tutkimussuunnitelmaa päivitetiin tutkimuksen edetessä ja vaikka siihen tulikin muutoksia useaan otteeseen, oli se tärkeä, koska näin molemmat tutkijat olivat selvillä tutkimuksen aikataulusta ja siitä, mitä tutkimuksessa on jo siihen asti tehty ja mitä eri työvaiheita on edessäpäin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 165) mukaan onkin tärkeää, että tutkijoilla on riittävästi aikaa tutkimuksensa tekoa varten. Teimme tutkimusta noin kahden vuoden ajan, ja näin ollen meillä oli hyvin aikaa perehtyä tutkimuksen eri vaiheisiin ja syventää ajatteluamme tutkittavasta kohteesta.

Tutkijoina olemme laadullisen tutkimuksemme keskeisiä tutkimusvälineitä ja näin ollen meitä voidaan pitää tutkimuksen keskeisinä luotettavuuden kriteereinä. Olemme pyrkineet pitämään omat ennakkokäsityksemme erossa tutkimusaineistosta, ja tutkimuksen tulokset osuudessa olemmekin nostaneet tehdyistä haastatteluista monipuolisesti suoria aineistokatkelmia osoittamaan, mihin tehdyt tulkintamme perustuvat. Tämän lisäksi olemme vertailleet saamiamme tuloksia tutkimuksemme ilmiötä käsitteleviin muihin tutkimuksiin ja hakeneet näin vahvistusta tehdyille tulkinnoille. (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 208, 210, 212; Patton 2002, 51; Ronkainen ym. 2011, 131; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.)

Tutkijatriangulaatiossa saman ilmiön tutkimiseen osallistuu useampi tutkija (Eskola & Suoranta 2008, 69; Patton 2002, 556; Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Koska tutkimuksemme tekoon osallistui kaksi tutkijaa, on se mahdollistanut sen, että olemme voineet keskustella tutkimuksen tekemisessä kohtaamistamme haasteista yhdessä. Lisäksi tutkimustehtävän mukaisesti jäsentyneet haastattelurunko lisää tutkimuksen laadukkuutta, ja kokosimme haastattelurunkomme huolellisesti tutkimuksen kolmen teeman ympärille. Olimme tarkoin harkinneet, millaisilla tarkentavilla kysymyksillä saamme tietoa kustakin teeman sisällöstä. Varmistaaksemme aineiston tallentumisen käytimme jokaisen haastattelun taltioimiseen kahta äänen tallennuslaitetta. (Ks. Hirsjärvi ja Hurme 2008, 184; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan usein pieniä määriä tapauksia, joita halutaan tutkia perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18;

Ronkainen ym. 2011, 83). Laajan tutkimusjoukon sijaan keskityimme haastattelemaan pientä joukkoa luokanopettajia, jotta meillä oli mahdollisuus kerätä mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa pyrimme tavoittamaan laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisen kokonaisvaltaisen näkemyksen tutkittavasta kohteesta eli luokanopettajien antamista merkityksistä opetusryhmän ryhmäyttämislle ja heidän kokemuksistaan tutkittavasta ilmiöstä. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164; Ronkainen ym. 2011, 83.)

Valitsimme haastateltavat tutkimukseemme tietyin kriteerein, joita olivat heidän näkemyksensä ryhmäyttämisen tärkeydestä luokanopettajan työssä sekä riittävä työkokemus. Tutkimuksen kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta on yksi laadullisen tutkimuksen tyypillisistä piirteistä (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Usean haastateltavan luokanopettajan opetustapa ja -tyyli olivat tulleet meille tutuiksi eri yhteyksissä joko luokanopettajaopintojen tai muun toiminnan kautta, joten tutkijoina tiesimme, että he pitävät tutkimuksen aihetta merkityksellisenä ja pyrkivät omalla työllään edesauttamaan sen toteutumista. Jokaisella haastateltavalla tuli olla kertynyt ainakin kaksi vuotta työkokemusta.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) nostavat esille, että haastattelun luotettavuuteen voi vaikuttaa haastateltavien halu vastata sosiaalisesti suotavasti heille esitettyihin kysymyksiin. Tutkijoina tehtävänämmä oli edesauttaa sitä, että haastateltavat voisivat olla haastattelutilanteessa mahdollisimman vapautuneita ja kertoa rehellisesti omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi yksilöhaastattelun, jonka valinnan yhtenä kriteerinä oli se, että se mahdollistaisi jokaisen haastateltavan vastata kysymyksiin hänen omasta näkökannasta käsin, ilman että muita haastateltavia on kommentoimassa tai kuulemassa hänen vastauksiaan. Lisäksi tutkimuksessa mukana olleiden opettajien anonymiteetti varmistettiin tutkimuksen kaikissa vaiheissa, ja tämä tieto oli kaikilla haastateltavilla haastatteluhetkellä. Mäkisen (2006, 114) mukaan tutkittavien anonymisuus rohkaisee ihmisiä kertomaan asioista rehellisesti ja suoraan ja auttaa näin kyseisen tutkimuksen kannalta keskeisten tietojen keräämistä.

Käytimme tutkimukseemme laadullista sisällönanalyysiä (Braun & Clarke 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016). Hirsjärven ym. (2009, 225) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston elämänläheisyys ja runsaus ovat tekijöitä, jotka muodostavat analyysivaiheesta sekä mielenkiintoisen että haastavan, ja omat kokemuksemme tutkijoina ovat hyvin yhteneväisiä edellä esitetyn kuvauksen kanssa. Koemme tutkijoina, että sisällönanalyysi oli tutkimuksen teon yksi työläin ja vaativin vaihe, mutta samalla kertaa antoisaa tekemistä. Laajan aineiston analyysin haasteet olivat aineiston jäsentämisessä ja tiivistämisessä selkeiksi kokonaisuuksiksi. Päädyimmekin tekemään loppujen lopuksi sisällönanalyysin toistamiseen uusiksi alusta alkaen vaihe vaiheelta, joka osoittautuikin tutkimuksemme kannalta erittäin onnistuneeksi ratkaisuksi. Vaikka analysointiprosessi kesti odotettua kauemmin, oli sen tekeminen antoisaa, koska tutkimuksemme aihe on meitä tutkijoina kiinnostava ja inspiroiva. Analyysin tekeminen eteni jälkimmäisellä kerralla hyvässä aikataulussa ja aineisto jäsenyi onnistuneesti. Myös Hakala (2015, 20) muistuttaa, ettei laadullisen tutkimuksen kelvollisuuden ehtona ole koskaan aineiston määrä vaan paremminkin analyysin kelvollisuus. Tärkeää on se, mitä tutkija saa aineistostaan irti, ja millaisiin johtopäätöksiin hänen tekemänsä tulkinnat lopulta yltyvät.

7.3 Eettiset ratkaisut

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 19) mukaan kaikkiin tutkimuksiin voidaan liittää eettisiä kysymyksiä, joita tutkijan tulee miettiä koko tutkimusprosessin ajan. Tällaisia eettisiä kysymyksiä ovat tutkimuksesta tiedottaminen, osallistumiseen liittyvät tekijät kuten informanttien vapaaehtoisuus, tutkimuslupa, anonymiteetti ja yksityiskohtaiset raportoinnin periaatteet (Eskola & Suoranta 2008, 52, 56; Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Hirsjärvi ym. 2009, 24; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155-156).

Ennen tutkimushaastatteluja olimme tutkittaviin yhteydessä joko sähköpostin välityksellä tai kasvotusten. Tällöin kerroimme heille tarkemmin tutkimuksemme luonteesta, menetelmistä ja tavoitteista, jotta heidän olisi mahdollista

tehdä päätös tutkimukseen osallistumisesta. Tällä tavoin varmistimme, että luokanopettajien osallistuminen tutkimukseen perustuu vapaaehtoisuuteen eli huomioimme heidän itsemääräämisoikeuden toteutumisen. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Hirsjärvi ym. 2009, 25; Kuula 2006, 86-87; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155-156.)

Haastatteluhetkellä jokainen luokanopettaja allekirjoitti kirjallisen suostumuksen (ks. liite 2), jossa he antoivat suostumuksensa haastattelun tallentamiseksi tutkimusta varten. Tutkimusluvassa kerroimme, ettei osallistujien henkilöllisyys paljastu tutkimuksen aikana. Mäkisen (2006, 115) mukaan tutkimuksessa informanttien anonymiteettia voidaan suojella eri tavoin. Tutkimuksemme olemme varmistaneet tutkittavien anonymiteetin käyttämällä luokanopettajille antamiamme pseudonyymejä tuloksien tarkastelussa ja aineiston analyysissä (ks. taulukko 1) tutkimuksen aineistokatkelmien yhteydessä. Lisäksi aineisto luvattiin tuhota, kun tutkimus on saatu valmiiksi. (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 52, 56; Kuula 2006, 215; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.)

Tutkimuksemme raportoinnissa olemme pyrkineet avoimuuteen ja rehellisyyteen. Olemme rakentaneet tutkimuksen teoriaosuuden niin, että lukijalle muodostuisi selkeä kuva tutkimuksemme taustoista ja siitä, mitkä tekijät ryhmäytymiseen vaikuttavat ja mitä ryhmäyttämällä pyritään saavuttamaan. Tutkimuksemme analyysin olemme pyrkineet raportoimaan mahdollisimman avoimesti, että lukijalle muodostuu selkeä kuva analyysin toteuttamisesta ja sen eri vaiheista. Tutkimuksen tulokset on esitetty niin, että ne käyvät vuoropuhelua tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja aiempien tutkimusten kanssa. Lisäksi alkuperäisestä aineistosta on otettu suoria aineistolainauksia tulosten raportoinnin yhteyteen vahvistamaan tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksemme lopuksi olemme tarkastelleet, millaisia johtopäätöksiä tutkimuksestamme voidaan tehdä.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Ryhmän merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta tulisi tutkia lisää. Toistaiseksi kansainvälistä tutkimusta on tehty liittyen yksittäisiin ryhmässä vaikuttaviin tekijöihin, kuten ryhmän koheesioon tai jäsenten rooleihin (ks. esim. Anwar 2016; Dugas 2017). Omassa tutkimuksessamme käsitelimme aihetta erityisesti opettajien näkökulmasta sekä heidän näkemyksiään ryhmäytymisestä. Jatkotutkimuksia tarvittaisiin erityisesti käytännön menetelmistä, jotka ryhmäyttävät opetusryhmiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Myös opetusryhmän ryhmäytymisen vaikutuksista esimerkiksi oppilaiden oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen olisi tärkeä saada lisää tietoa, sillä niiden avulla ymmärrettäisiin opetusryhmien toimivuuden merkitys koulun tavoitteiden kannalta. Myös oppilaiden näkökulmaa ryhmän merkityksestä olisi tärkeä tutkia, sekä heidän kokemuksiaan ryhmän jäsenyydestä ja ryhmäytymisestä. Jatkotutkimuksena voisi tehdä esimerkiksi pitkittäistutkimuksia opettajan ryhmäytymisestä, sekä hänen opetusryhmänsä ryhmäytymisprosessista lukuvuoden aikana. Lisätutkimuksilla ryhmien prosesseista ja ryhmäytymisen vaikutuksista koulujen opetusryhmissä saataisiin arvokasta tietoa, jolla voitaisiin edistää oppilaiden oppimista vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä kouluviihtyvyyttä.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 195–211.
- Anwar, K. 2016. Working with Group-Tasks and Group Cohesiveness. *International Education Studies* 9 (8), 105-111.
- Arrow, H. 2010. Group formation. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) *Encyclopedia of group processes & intergroup relations*. New Delhi: SAGE Publications, 339-342.
- Arrow, H., Poole, M., Henry, K., Wheelan, S. & Moreland, R. 2004. Time, change and development: Temporal perspective on groups. *Small Group Research*. 35 (1), 73-105.
- Baines, E. Blatchford, P. & Webster R. 2015 The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs, *Education 3-13* (43), 15-29.
- Beavers, A. 2009. Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. *Journal of College Teaching and Learning* 6 (7), 25–30.
- Beckerab, E. S., Goetzab, T., Morgerb, V. & Ranelluccic, J. 2014. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15-26.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. *The Social construction of reality*. New York: Penguin Books.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S. Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills* Dordrecht: Springer, 17-66.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32–42.

- Brown, R. 1989. *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Carron, A. & Burke, S. 2010. Group Cohesiveness. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) *Encyclopedia of group processes & intergroup relations*. New Delhi: SAGE Publications, 316-320.
- Dugas, D. 2017. Group Dynamics and Individual Roles: A Differentiated Approach to Social-Emotional Learning, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 90 (2), 41-47.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & McKinney, S. 2007. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33:2, 153-169.
- Galajda, D. 2012. Teacher's action zone in facilitating group dynamics. *Lingwarm arena* 3, 89-101.
- Gergen, K. J. 1995. Social construction and the educational process. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Erlbaum: Hillsdale, NJ, 17-39.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. 2012. *Assessment and teaching 21st century skills*. Dordrecht: Springer
- Gogus, A. 2012. Constructivist Learning. Teoksessa Norbert M. Seel (toim.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer, 783-787.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. 2015. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education* 30 (4), 385-403.

- Hakala, J. T. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef.
- Haynes, N. M. 2011. Group Dynamics: Basics and Pragmatics for Practitioners, USA: UPA.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2007. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY -kirjapainoyksikkö.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudemus.
- Hohman, Z. P. & Rivera, J. E. 2010. Need for belonging. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) Encyclopedia of group processes & intergroup relations. New Delhi: SAGE Publications.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, J. & Sieppi, A. 2017. Sosiaalisten taitojen merkitys ammattirakenteen muutoksessa ja työntekijöiden palkitsemisessa. Taidot työhön -tutkimus-hanke. Jyväskylän yliopisto.
- Kataja, J. Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Juva: Bookwell Oy.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-Kustannus.
- Kilponen, K., Laakso, A., Laitinen, T., Niiles, J., Pennanen, J., Rapatti, K., Rännäli, R. & Toivonen, E. 2012. Yhdessäolon taidot ja toimivan ryhmäytymisen menetelmät – työkirja ammattilaisten käyttöön. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjä-lähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. 2007. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa
- J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-51.
- Lewin, K. 1951. Field Theory in Social Science. New York: Harper & Brothers.
- Lonka, K. & Vaara, L. 2016. Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Juva: PS-kustannus, 39-52.
- Lorraine, C. 2000. Facilitating Newly Qualified Teachers' Growth as Collaborative Practitioners. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28:2, 111-121.
- Länsikallio, R & Ilves, V. 2016. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016. Viitattu 24.3.2018. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20tyoolobarometri%20>
- McKeown, S. Stringer, M. & Cairns, E. 2016. Classroom segregation: where do students sit and how is this related to group relations? British Educational Research Journal 42 (1), 40-55.
- MLL. 2018. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Koulurauha-ohjelma. Viitattu 24.3.2018. <http://www.koulurauha.fi/turvallinen-koulu/ryhmaeyttaaminen>
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä - pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.

- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä - "Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse". Jyväskylä Studies in Computing 169. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- OECD 2017. PISA 2015 Results. Volume III Students' well-being. Viitattu 17.3.2018. https://www.keepeek.com//Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#page1
- OECD. 2014. Teaching and learning international survey. New Insights from TALIS 2013. Teaching and learning in primary and upper secondary education. Viitattu 17.3.2018. https://www.keepeek.com//Digital-Asset-Management/oecd/education/new-insights-from-talis-2013_9789264226319-en#page1
- OKM 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- Patton, M. 2002. Qualitative Evaluation and Reserch Methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-Paino
- Piaget, J. 1973. To understand is to invent. New York: Grossman
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–126.
- Rauste-von Wright, M. von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research*, Vol 13 no. 3, 383–397.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: PS-kustannus.
- Schroeder, D. A. 2010. Norms. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) *Encyclopedia of group processes & intergroup relations*. New Delhi: SAGE Publications. 608-612.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001): Why Positive Psychology is Necessary. *American Psychologist* 56 (3), 216–217.
- Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Simina, V.K. 2012. Socio-Constructivist Models of Learning. Teoksessa Norbert M. Seel (toim.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer, 3128-3131.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti muiden kanssa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla*. Juva: PS-kustannus, 53-76.
- Stets, J. E. & Thai, Y. 2010. Roles. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) *Encyclopedia of group processes & intergroup relations*. New Delhi: SAGE Publications, 709-713.
- Swenson, L. & Strough J. 2008. Adolescents' collaboration in the classroom: do peer relationships or gender matter? *Psychology in the Schools* 45(8), 715-728.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. Viitattu 17.3.2018. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm04_alkuosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018a. *Kouluterveyskyselyn tulokset 2017*. Perusopetuksen 4. ja 5. luokan oppilaat. Viitattu 18.3.2018.

https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199799&mittarit_1=199350&mittarit_2=199888#

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018b. Kouluterveyskyselyn tulokset 2017. Perusopetuksen 8. ja 9. luokan oppilaat. Viitattu 18.3.2018. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199799&mittarit_1=199261&mittarit_2=199996&vuosi_2017_0=v2017
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*. 63, 384–399.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha, opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Vaismoradi, M. & Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6 (5), 100–110.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljärvi, J. 2017. Pisa 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja. Viitattu 17.3.2018. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118>
- Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984-2002. Teoksessa *Koululaisten terveys ja terveystyötömyyden muutos*. WHO- koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–54.
- Watson, J. 2001. Social constructivism in the classroom. *Support for Learning* 16 (3), 140-147.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, & Applied Disciplines* 17, 89–100.
- Wrzus, C., Hänel, M., Wagner, J., & Neyer, F. J. 2013. Social network changes and life events across the life span: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 139 (1), 53-80.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Ennakkotiedot:

- Kuinka monta vuotta sinulla on opettajakokemusta?
- Kuinka monta vuotta olet opettanut tämän hetkistä opetusryhmääsi?
- Kuvaile omin sanoin, kuinka selittäisit käsitteen ryhmäytyminen.

1. Miksi luokanopettajat ryhmäyttävät opetusryhmäänsä?

- Millaisiin ryhmäytymiseen liittyviin asioihin kiinnität opetusryhmässäsi huomiota?
 - Istumajärjestys, parityöskentely, oppilaiden väliset suhteet, luokkahenki?
- Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi eniten opetusryhmän ryhmäytymiseen?
- Mikä on omassa opetuksessasi ryhmäytymisen tavoite?
- Mitkä tekijät tekevät mielestäsi ryhmäyttämistä haastavaa?
- Mikä sinua motivoi ryhmäytymisen toteuttamisessa?
- Mitä arvioit, mihin erityisesti ryhmäytymisellä on vaikutusta?
- Jos arvioisit asteikolla 1-10, kuinka tavoitteellista ryhmäyttäminen on työssäsi?
 - Miten perustelisit antamasi arvion? Mitkä asiat vaikuttavat antamaasi arvioon?

2. Miten luokanopettajat ryhmäyttävät opetusryhmäänsä?

- Millaisia konkreettisia keinoja käytät ryhmäyttämiseen opetusryhmässäsi ja kuinka usein (päivittäin, viikoittain, kuukausittain)?
 - Mitkä näistä keinoista ovat olleet erityisen toimivia ja miksi?
 - Mitkä eivät ole olleet toimivia ja miksi?
- Mitä kautta ryhmäyttämiseen käyttämäsi keinot ovat tulleet käyttöösi? Mistä nämä keinot ovat peräisin?
 - Opinnot, kollegat, koulutukset, kurssit, työkokemus, Internet?

- Pitääkö ryhmäyttämiseen käyttää erikseen paljon aikaa ja energiaa muun opetuksen ohella?

3. Miten luokanopettajat näkevät oman roolinsa opetusryhmän ryhmäyttäjänä?

- Kuinka suuri vaikutus luokanopettajalla on mielestäsi opetusryhmän ryhmäytymiseen?
- Onko oppilailla mahdollisuus vaikuttaa opetusryhmässäsi ryhmäytymiseen?
- Miten oppilaat ovat mielestäsi kokeneet opetusryhmän ryhmäytymisen?
 - Onko oppilailta tullut suullista tai kirjallista palautetta?
- Tiedätkö, onko ryhmäyttämisesilläsi ollut vaikutusta opetusryhmääsi myös muiden opettajien opetuksessa?
- Oletko huomannut eroja eri opetusryhmien ryhmäytymisessä?
 - Millaisia erot ovat olleet?
- Onko tekijät, joihin kiinnität opetusryhmän ryhmäytymisessä huomiota, muuttuneet työurasi aikana?
 - Miten koet tekijöiden muuttuneen? Miksi koet tekijöiden muuttuneen?
- Koetko, että oma opettajuutesi on muuttunut ryhmäyttämisen myötä?
 - Miten koet opettajuutesi muuttuneen? Miksi koet opettajuutesi muuttuneen?

Liite 2. Tutkimuslupa

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Suostumus haastattelun tallentamiseen ja tallennetun materiaalin käyttöön

Arvoisa osanottaja,

Pro gradu -tutkielmassa tutkimme luokanopettajien näkemyksiä opetusryhmän ryhmäytymisestä. Tutkimuksen toteuttamiseksi keräämme aineistoa haastattelemalla. Pyydämme täten suostumustanne keskustelumme tallentamiseksi äänitallenteeksi sekä tallenteen käyttöön tutkimustarkoitukseen.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopistossa, tutkijoiden taholla ja se tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä.

Tämän suostumuksen perusteella Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta saa ilman eri korvausta oikeudet allekirjoittanutta tahoa koskevan aineiston käyttöön

- tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa
- tieteellisissä esitelmissä
- opetus- ja koulutusilanteissa.

Olen tutustunut yllä mainittuihin ehtoihin. Hyväksyn tallentamisen/aineiston keräämisen ja minusta tallennettujen nauhoitteiden/aineiston käyttämisen yllä mainituilla ehdoilla ja esitetyssä tarkoituksessa.

Paikka, päivämäärä

allekirjoitus

nimenselvennys

Kiittäen,

TIIA KÄMÄRÄINEN JA TIINA HAKKARAINEN
Opettajankoulutuslaitos