

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Toivainen, Janita; Vehkakoski, Tanja; Niemi, Kreetta

**Title:** Kohti oppimista : pienryhmien kokoonpanoista neuvotteleminen alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunneilla

**Year:** 2024

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti, 2024

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Toivainen, J., Vehkakoski, T., & Niemi, K. (2024). Kohti oppimista : pienryhmien kokoonpanoista neuvotteleminen alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunneilla. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 34(1), 34-56.

## **Kohti oppimista: pienryhmien kokoonpanoista neuvottelemisen alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunneilla**

Janita Toivainen (Oberlinschule, Potsdam), Tanja Vehkakoski (Jyväskylän yliopisto) ja Kreetta Niemi (Jyväskylän yliopisto)

Julkaistu: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, vol 34, nro 1/2024, s. 34–56

### **Kohokohdat**

- Kun opettajat jakavat oppilaita spontaanisti pienryhmiin, se aiheuttaa sosiaalista neuvottelua oppilaiden kesken ja mahdollisesti turvattomuutta. Oppilaat luokittelevat ryhmänjäseniä mieluisiksi tai epämieluisiksi erityisen tuen saamisen, kaveruuden ja sukupuolen perusteella.
- Oppilaat hyödyntävät avointen oppimisympäristöjen mahdollistamaa istumapaikkojen vaihtelua päästäkseen itselle mieluisaan ryhmään.
- Toisen oppilaan tuleminen omaan ryhmään torjutaan yleensä epäsuoraan ja vihjailevasti, joten opettajalta tarvitaan erityistä herkkyyttä näiden tapojen tunnistamiseen.
- Opettajan kannattaisi spontaanin ryhmäjaon sijaan tukeutua ennakkoon suunnittelemaansa ryhmäjakoon, sillä se vähentää ryhmien muodostukseen liittyvää oppilaiden keskinäistä valtapeliä.

### **Abstrakti**

Tutkimme artikkelissa oppituntien aikaista pienryhmiin jakautumista alakoulun avoimissa, inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Kiinnostuksen kohteena oli, miten sosiaalinen inklusio toteutuu opettajien jakaessa oppilaita pienryhmiin ilman ennalta mietittyjä ryhmäjakoja tai oppilaiden saadessa itse muodostaa ryhmän. Videoidun oppituntiaineiston ( $N = 25$  tuntia) yksityiskohtaisen keskusteluanalyttisen tarkastelun avulla tunnistimme kolme oppilaiden tapaa muodostaa ja vahvistaa erilaisia kategoriaryhmiä ja niihin kuulumista ryhmäkokoonpanoista neuvotellessa: 1) mukaan ottaminen kaveruuden pohjalta, 2)

ulosulkeminen ja mukaan ottaminen sukupuolen perusteella ja 3) ulossulkeminen erityisen tuen saamisen pohjalta. Tutkimus tuo näkyväksi sen, miten pienryhmien muodostaminen sisältää paljon oppilaiden keskinäistä sosiaalista neuvottelua ja mahdollisesti turvattomuutta herättäviä tilanteita, joissa oppilaiden on vaarana päätyä työskentelemään yksin. Toimivien pienryhmien muodostaminen edellyttää opettajilta herkkyyttä puuttua oppilaiden taipumukseen nojautua eri kategoriaryhmiin heidän pyrkiessään vahvistamaan omaa asemaansa tai heikentämään toisen asemaa ryhmiin jakautumisessa. Lisäksi ryhmien kokoonpanojen olisi hyvä perustua vaihtelevasti eri tekijöihin, joita oppilaat eivät voisi ennakoida samalla tavoin kuin minkä esimerkiksi istumajärjestykseen perustuva ryhmänmuodostus mahdollistaa.

Asiasanat: sosiaalinen inklusio, pienryhmätyöskentely, ryhmäjako, kategoriaryhmä, avoin oppimisympäristö

## 1 Johdanto

Ryhmän täysivaltainen jäsenyys ja mahdollisuus vaikuttaa sen toimintoihin (Bates & Davis, 2004) sekä hyväksytyksi tuleminen ikätoverien taholta (Juvonen ym., 2019) ovat sosiaalisen osallisuuden eli inklusion tunnuspiirteitä. Aikaisemmissa pienryhmien muodostamista käsittelevissä tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan erityisesti pienryhmien kokoonpanoa ja eritoten oppilaiden oppimisvalmiuksien suhteen homo- tai heterogeenisten pienryhmäkokoonpanojen vaikutusta oppilaiden akateemisiin (Fauziah & Latief, 2015; Susanti ym., 2020) tai sosiaaliin (Desbiens ym., 2016; Le ym., 2018) taitoihin. Sen sijaan vähälle huomiolle tutkimuksissa on jäänyt itse siirtymä koko luokan toiminnasta pienryhmätyöskentelyyn (Banerjee & Horn, 2013; Lwin ym., 2012). Pienryhmätyöskentelyn käynnistäminen on kuitenkin yksi yleisimmistä siirtymistä luokkahuoneessa (Banerjee & Horn, 2013), ja oppilaiden välisiä konflikteja ja muuta ei-toivottua käyttäytymistä on havaittu syntyvän herkästi juuri siirtymätilanteissa (Booren ym., 2012; Caudle ym., 2014; Curby ym., 2011; Ergin & Bakkaloglu, 2019; Guardino & Fullerton, 2012).

Pienryhmiin siirtymisen tutkimus on painottunut lähinnä liikuntatuntien aikana toteutettujen siirtymien tarkasteluun ala- ja yläkouluikäisillä (esim. Barney ym., 2016; Grimminger, 2014). Erityisesti tutkimusten kohteena on ollut monen aikuisenkin muistoihin sisältyvä kouluaikaisten liikuntatuntien julkinen joukkuejako kapteeneiksi nimettyjen oppilaiden johdolla. Joukkueen julkista muodostamista on kritisoitu tutkimuksissa siitä, että se aiheuttaa

viimeisimpinä valituissa oppilaissa häpeää (Cardinal ym., 2013; Grimminger, 2014) ja saattaa heikentää heidän psyykkistä hyvinvointiaan (Barney ym., 2016; Cardinal ym., 2013).

Pienryhmien muodostamista käsittelevä tutkimus puuttuu kuitenkin lähes kokonaan muista oppiaineista.

Tässä tutkimuksessa vastaamme aikaisempien tutkimusten jättämään aukkoon tarkastelemalla siirtymistä koko luokan yhteisestä opetuksesta pienryhmätyöskentelyyn

vuorovaikutuksellisenä ilmiönä niin sanotuissa lukuaineissa eli kielissä, matematiikassa ja reaaliaineissa. Tarkastelun pohjana olevat videotallenteet on kuvattu alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä eli koulurakennuksissa, jotka sisältävät perinteisten luokkahuoneiden sijaan monia erikokoisia ja eri tarkoituksiin muunneltavissa olevia tiloja (Niemi, 2021).

Tällaisten fyysisten tilojen on tarkoitus tukea inklusiiviseen kasvatukseen sisältyviä joustavia ryhmittelyjä sekä pienryhmätyöskentelyä opiskelutapana (Benade, 2019).

## 2 Erilaisiin kategoriaryhmiin kuulumisesta neuvottelemisen pienryhmien muodostamisessa

Siirtyminen pienryhmätyöskentelyyn voi haastaa oppitunnin sujuvuutta, joten opettajien on tärkeää oppia ohjaamaan siirtymät koko luokan työskentelystä ryhmätyöskentelyyn toimivalla tavalla (Lwin ym., 2012). Oppilaiden yhdessä työskentelyn onnistumiseen voidaan vaikuttaa jo ohjattaessa oppilaiden siirtymää esimerkiksi painottamalla ohjeistuksessa työskentelyprosessia pelkän lopputuloksen sijaan (Lwin ym., 2012). Opettajilla on myös erilaisia keinoja pienryhmien muodostamiseen, kuten arpominen (Grimminger, 2014), oppilaiden jakaminen pysyvämpiin, heidän taitojensa suhteen heterogeenisiin kotiryhmiin (Johnson & Johnson, 2002) tai teknologisten sovellusten hyödyntäminen pienryhmien muodostamisessa (Chen ym., 2019). Tässä tutkimuksessamme, jossa pienryhmiin jakautuminen tapahtuu spontaanisti, oppilaille on mahdollisuus itse vaikuttaa ryhmien kokoonpanoihin enemmän kuin aiemmin mainituissa toimintatavoissa.

Yksi perustavaa laatua oleva ilmiö, jonka on havaittu olevan läsnä oppilaiden pienryhmiin jakautumisessa, on homofilia eli ihmisten mieltymys samankaltaisuutta kohtaan.

Lazarswerdin ja Mertonin (1954) käsitteellistämällä statushomofilialla tarkoitetaan McPhersonin ja kumppaneiden (2001) mukaan sitä, että ihmisillä on pyrkimystä luoda kontakteja sosiaaliselta asemaltaan ja demografisilta eli väestöllisiltä taustatekijöiltään (esimerkiksi sukupuoli, etninen tausta) itsen kanssa samanlaisten pikemmin kuin erilaisten ihmisten kanssa. Näihin erilaisiin taustatekijöihin liitetään myös erilaisia ominaisuuksia ja

piirteitä, joiden ajatellaan väistämättä sisältyvän kyseiseen viiteryhmään kuulumiseen (McPherson ym., 2001). Esimerkiksi alakouluikäisten oppilaiden on havaittu suosivan omaa sukupuolta ryhmien koostumuksissa ja voivan olettaa samansukupuolisten kanssa olonsa turvallisemmaksi tai liittää tiettyjä piirteitä (esimerkiksi taitavuuden jalkapallossa) vain toiseen sukupuoleen (Grahn & Torell, 2015). Grimminger (2014) havaitsi, että pienryhmiin jakautumisen tilanteissa tytöt työskentelivät mieluiten parhaan ystävänsä kanssa ja tarvitsivat enemmän aikaa neuvotella ryhmien koostumuksesta, kun taas pojat tekivät päätöksen ryhmäjaosta suhteellisen nopeasti. Pojat käyttivät myös suurempia strategioita ryhmien kokoonpanoista neuvotellessaan (esimerkiksi työntäminen pois, ryhmään tulemisen kieltäminen), kun taas tytöt turvautuivat epäsuorempiin keinoihin (esimerkiksihuomiotta jättäminen, selän kääntäminen) (Grimminger, 2014).

Sukupuolen ja ystävyysuhteiden lisäksi myös akateemisilla statusnormeilla näyttää olevan merkitystä oppilaiden välisten pienryhmien muodostamisessa (Laninga-Wijnen ym., 2019). Akateemiset statusnormit viittaavat siihen, missä määrin koulumenestystä joko arvostetaan tai halveksutaan luokassa sen perusteella, miten sen oletetaan vaikuttavan oppilaan suosioon kaverisuhteissa (ks. Lanning-Wijnen ym., 2019). Esimerkiksi erityistä tukea saavien oppilaiden on havaittu olevan vähemmän suosittuja ryhmän jäseniä ryhmätöissä kuin oppilaiden, jotka eivät saa tukea (Pinto ym., 2019; ks. myös Correia ym., 2022). Tämä korostuu erityisesti luokissa, joissa oppilaat arvioivat suoritusorientaation vahvaksi eli joissa oppilaiden toiminnan tarkoituksena on ennen kaikkea korostaa omaa kyvykkyyttä, tavoitella hyviä arvosanoja suhteessa muihin sekä pärjätä muita paremmin (Law ym., 2017). Tällöin oppilaat saattavat pelätä erityistä tukea saavien oppilaiden heikentävän myös heidän omaa suoriutumistaan ja yhteisen työn tulosta ryhmässä (Dell'Anna ym., 2021). Oletusta heikommista menestysodotuksista tukevat myös liikuntapedagogisissa tutkimuksissa tehdyt havainnot siitä, että viimeisten joukossa joukkueisiin valituilla oppilailla koetaan usein olevan muita heikommalla liikunnalliset taidot tai he ovat vähemmän suosittuja vertaisten keskuudessa (Barney ym., 2016; Cardinal ym., 2013; Grimminger, 2014).

Luokan sosiaalista järjestystä voidaan vahvistaa ja oikeuttaa pienryhmiin jakautumisen tilanteissa useilla eri tavoilla. Grimmingerin (2014) tutkimuksessa havaittiin, että opettajan ilmoitettua oppilaille tulevasta pareihin tai ryhmiin jakautumisesta oppilaat alkoivat välittömästi varmistaa omaa sosiaalista asemaansa lähestymällä toisiaan erilaisin elein, ilmein, liikkein ja kosketuksin sekä hyväksymällä, vahvistamalla, jättämällä huomiotta tai torjumalla näitä liittymiskutsuja. Lisäksi oppilaat saattoivat myös avoimesti keskustella

jonkun vertaisen arvosta mahdollisena ryhmään liittyjänä. Jos oppilaalla ei ollut yhtään vastavuoroista ystävyyssuhdetta luokassa tai hänen taitonsa tulevassa tehtävässä olivat heikot, hänet voitiin sulkea kokonaan tällaisen neuvottelun ulkopuolelle (Grimminger, 2014). Jos samat oppilaat tulevat joissakin luokissa valituiksi aina viimeisinä pienryhmiin, heidän heikosta sosiaalisesta asemastaan luokassa tulee pahimmillaan entistä pysyvämpi (Cardinal ym., 2013; Grimminger, 2014).

Eri-ikäisillä oppijoilla tehtyjen tutkimusten perusteella jonkun ryhmänjäsenen heikompi sosiaalinen asema saattaa ryhmiin jakautumisen jälkeen heijastua myös varsinaisen ryhmätyöskentelyn sujumiseen. Niemen ja Vehkakosken (2023) tutkimuksessa havaittiin, että erityistä tukea saavien oppilaiden tekemiä aloitteita, asiantuntemusta ja yhtäläistä ryhmätyöhön osallistumista saatettiin yhteisen työskentelyn aikana mitätöidä (ks. myös Le ym., 2018). Pienryhmän jäsenten tiedollista epätasapainoa voidaan vahvistaa myös siten, että ne oppilaat, jotka asettuvat muita enemmän tietävän asemaan, alkavat johtaa työskentelyä opettajajohtoisen opetuksen tapaan kysymyksillä ja arvioivilla lausumilla (Kämäräinen ym., 2019). Sen sijaan aloitteiden tekeminen ehdottamalla johtaa todennäköisemmin aidosti yhteistoiminnalliseen työskentelyyn (Kämäräinen ym., 2020). Eriarvoisten työskentelymahdollisuuksien jatkuminen aiheuttaa torjutuissa oppilaissa monenlaisia kielteisiä tunteita, kuten häpeää (Correia ym., 2022) sekä saattaa johtaa siihen, että jotkut ryhmän jäsenet vetäytyvät vastuusta ja lakkaavat yrittämästä (Le ym., 2018).

Aikaisemman tutkimuksen pohjalta tiedämme siis, että oppilaiden jakautuminen pienryhmiin ei ole välttämättä mutkaton ja neutraali siirtymä, vaan oppilaiden kuulumisen erilaisiin kategoriaryhmiin ja näille ryhmille annetut merkitykset heijastuvat pienryhmien kokoonpanoihin suhtautumiseen ja herättävät mahdollisesti neuvottelua niistä. Kategoriaryhmillä tarkoitamme erilaisiin kategorisaatioihin eli luokitteluihin (esimerkiksi sukupuoli) perustuvia ryhmiä, joiden jäsenillä oletetaan olevan yhteisiä ominaisuuksia tai heidän ajatellaan toimivan tietyllä, samankaltaisella tavalla (ks. Juhila, 2012). Olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, mihin kategoriaryhmään kuulumisen nousee oppilailla merkitykselliseksi pienryhmien muodostamisessa ja miten näitä kuuluvuuksia ryhmänmuodostustilanteissa käsitellään. Kategoriaryhmien aktivoitumista oppilaiden pienryhmiin jakautumisessa on toistaiseksi tutkittu kansainvälisesti hyvin vähän, ja suomalainen tutkimus aiheesta puuttuu kokonaan, vaikka pienryhmätyöskentelyn ajatellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukaan olevan nykyisin yksi keskeisimmistä opiskelutavoista. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalista

neuvottelua pienryhmiin jakautumisesta silloin, kun he joko itse päättävät ryhmistä tai opettajat jakavat oppilaat ryhmiin spontaanisti ilman ennalta määrättyä ryhmäjakoja. Tutkimuskysymyksemme on seuraava: Miten oppilaat neuvottelevat spontaanisti muodostettavien pienryhmien kokoonpanoista alakoulun avoimien oppimisympäristöjen oppitunneilla?

### 3 Menetelmä

#### 3.1 Tutkimuskonteksti ja aineisto

Tutkimuksemme videoaineisto on kerätty kolmen alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä osana Suomen Akatemian rahoittamaa ja Jyväskylän yliopistossa toteutettua hanketta Oppimisen itsesäätely ja luokkahuonedialogi avoimissa oppimisympäristöissä (2018–2021). Nämä ympäristöt sisälsivät samankokoisten luokkahuoneiden sijaan erikokoisia isompia avoimia tiloja, joita voitiin muunnella liikuteltavien kalusteiden avulla. Lisäksi tiloissa oli pienempiä luokkahuoneita esimerkiksi tiettyjen aineiden opettamiseen. Muunneltavuutensa vuoksi avoimissa oppimisympäristöissä on mahdollista toteuttaa monenlaisia työskentelymuotoja, kuten koko luokan yhteisiä toimintoja sekä ryhmä- tai yksilötyöskentelyä (Benade, 2019; Niemi, 2021). Jokaisessa koulussa oli hieman erityyppisiä tilaratkaisuja. Kaikissa kouluissa uudenaikaiseen koulutilaan oli siirrytty vuoden tai kahden sisällä ennen aineistonkeruuta.

Tutkimusaineisto koostui 25 oppitunnin videotallenteista, jotka on kerätty luokka-asteilta 2–5. Tutkimukseen osallistuivat kolmen alakoulun oppilaat kymmeneltä eri luokalta sekä luokissa työskentelevät aikuiset. Luokissa oli suunnilleen sama määrä tyttöjä ja poikia, eikä tutkimusaineisto sisältänyt luokkia, joissa toinen biologisista sukupuolista olisi ollut hallitsevassa asemassa. Kaikissa luokissa työskenteli luokanopettajien lisäksi vähintään yksi erityisopettaja ja useampia koulunkäynninohjaajia. Kahdessa kouluista osan oppitunneista toteutti aineenopettaja. Kussakin koulussa toteutettiin yhteisopettajuutta, jonka luonne vaihteli pelkästä yhteissuunnittelusta ja rinnakkaisopettajuudesta aina työparina tai -tiiminä toteutettavaan opetukseen asti. Samoin kaikissa kouluissa luokat oli yhdistetty joko niin, että kaksi luokkaa tai useampi luokka työskenteli osittain yhdessä, tai niin että suurempaa oppilasryhmää opetti kaksi tai useampi opettaja. Kaikissa kouluissa erityistä ja tehostettua

tukea saavat oppilaat osallistuivat osittain tai kokonaan samaan opetukseen muiden oppilaiden kanssa.

Kaikissa kouluissa videomateriaali kuvattiin helposti liikuteltavilla GoPro-videokameroilla kolmen koulupäivän aikana. Paikalla oli artikkelin kolmannen kirjoittajan lisäksi muita tutkijoita, jotka sijoittivat videokameroita ja tekivät etnografisia muistiinpanoja tukemaan aineistonkeruuta. GoPro-kamerat ovat kooltaan pieniä, ja niiden kiinnitysmekanismien avulla niitä saattoi sijoittaa eri puolille oppimisympäristöä, kuten tuolin selkänojalle tai tilaa jakavaan sermiin. Kameroita asetettiin sekä tallentamaan yleiskuvaa oppituntien kulusta että mahdollisuuksien mukaan oppilaiden lähelle, kun nämä työskentelivät tehtävien parissa. Kuvaamisen tavoitteena oli tallentaa niin sanottuja luonnollisia vuorovaikutustilanteita eli sellaista oppituntitoimintaa, jota osanottajat tekisivät muutenkin. Ennen tutkimuksen aloittamista jokaiselta luokasta toimivalta lapselta ja aikuiselta sekä oppilaiden vanhemmilta kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen.

### 3.2 Analyysi

Tämän tutkimuksen lähtölaukaisijana oli ensimmäisen kirjoittajan (Toivainen, 2022) laatima pro gradu -tutkielma, jossa tarkasteltiin, millä tavoilla opettajat ohjaavat oppituntien aikaista pienryhmiin tai pareihin jakautumista sekä miten oppilaat vastaavat näihin erilaisiin ryhmänmuodostuksen tapoihin. Tämän tutkielman yhdeksi päätulokseksi muotoutui havainto siitä, että kaikissa muissa ryhmiinjakotavoissa, paitsi opettajan nojautuessa aikaisemmin suunnittelemaansa ryhmäjakoon, esiintyi runsaasti oppilaiden sosiaalista neuvottelua. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sitä, miten oppilaat neuvottelevat spontaanisti muodostettavien pienryhmien kokoonpanoista ja käyttävät siinä hyväksi erilaisten kategoriaryhmien jäsenyyksiä.

Olemme analysoineet videoaineiston soveltamalla multimodaalista keskusteluanalyysia (esim. Mondada, 2019). Keskusteluanalyysin lähtökohtana on tutkia hetki hetkeltä rakentuvaa mikrotason vuorovaikutusta luonnollisissa ympäristöissä kerätyistä autenttisista aineistoista vuoro vuorolta rakentuvana toimintana, jossa edellisen vuoron tulkinta tapahtuu aina seuraavassa vuorossa. Multimodaalisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että vuoro voi olla puheen lisäksi toimintaa, kuten ele tai liike, ja kaikilla näillä voi olla merkitystä tilanteen etenemiseen (Mondada, 2019). Menetelmän avulla keskitytään siihen, miten osallistujien suuntautuminen vuorovaikutustilanteeseen ja toisten toiminnalle ja puheenvuoroille



annettuihin merkityksiin tulee näkyväksi vuorovaikutuksen kulussa. Tutkija ei voi etukäteen tietää, mitkä vuorovaikutuksen piirteet muodostuvat kulloinkin keskeisiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että voimme keskittyä analyysissä siihen, kuinka oppilaat itse orientoituvat erilaisiin kategoriaryhmiin ja tekevät niitä toiminnallaan ymmärrettäviksi toisille (ks. Juhila ym., 2012).

Analyysin pohjana oli ensimmäisen kirjoittajan aineistosta löytämät episodit ( $N = 35$ ), joissa oppilaat jakautuivat tai heidät jaettiin pienryhmiin. Näistä episodeista 17 edusti tilannetta, jossa pienryhmiin jakautuminen tapahtui spontaanisti ja jotka olivat näin ollen tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena. Episodien kesto vaihteli puolesta minuutista useampaan minuuttiin. Episodit litteroitiin kirjoittamalla kaikki puhe tekstimuotoon sekä lisäämällä litteraattiin vuorovaikutuksen sanattomia piirteitä, kuten osallistujien katseiden suuntia ja eleitä (ks. liite 1). Litteroinnista poistettiin tai muutettiin kaikki henkilöiden nimet tai muut ilmaukset, joista henkilö tai koulu olisi ollut mahdollista tunnistaa.

Varsinainen analyysi tapahtui episodi kerrallaan. Analyysi lähti liikkeelle niiden episodien tunnistamisesta, joissa spontaani ryhmänmuodostus herätti oppilaissa ulospäin havaittavia tunnereaktioita tai tarpeen turvata oma tai toisen asema. Ainoastaan yhdessä spontaanin pienryhmiin jakautumisen episodissa oppilaat suuntautuivat välittömästi varsinaisen tehtävän tekemiseen, kun taas kaikissa muissa episodeissa ryhmienmuodostus herätti sosiaalista neuvottelua. Tämän jälkeen näiden episodien kulkua tarkasteltiin vuoro vuorolta kiinnittäen huomiota siihen, millaiset kategoriaryhmät ryhmänmuodostuksessa oppilailla aktivoituivat. Analyysissä kiinnitettiin erityisesti huomiota siihen, millaisia kategoriaryhmiä oppilaat nostivat neuvottelun kohteeksi, miten he sen tekivät, minkä tehtävän (esimerkiksi oman aseman turvaaminen) kategoriaryhmien jäsenyyksistä neuvottelu sai vuorovaikutuksessa ja mitä seurauksia sillä näytti olevan mukaan otetulle tai ulossuljetulle oppilaalle. Analyysissä ei siis oltu kiinnostuneita tarkastelemaan kenenkään yksittäisen oppilaan toimintaa, vaan sitä, miten eri oppilaiden puheenvuorot ja teot kietoutuivat toisiinsa pienryhmiin jakautumisen episodeissa. Episodien tarkastelu oli hedelmällistä, sillä vuorovaikutustilanteen osallistujien toiminta tapahtuu aina suhteessa toisiinsa: yksilön toiminta tai sanat vaikuttavat vuorovaikutuksen toisen osapuolen toimintaan ja sanoihin (Mondada, 2019). Tällainen eri toimintojen ja vuorojen sekä niihin vastaamisen tarkastelu on yleistä keskusteluanalyysissä.

#### 4 Tulokset

Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten oppilaat neuvottelevat spontaanisti muodostettavien pienryhmien kokoonpanoista alakoulun avoimien oppimisympäristöjen oppitunneilla. Tällaista sosiaalista neuvottelua esiintyi tilanteissa, joissa opettaja ei pienryhmätyöskentelyyn siirryttäessä nojautunut etukäteen päättämäänsä ryhmäjako, vaan jakoi oppilaat joko spontaanisti ryhmiin tai kehotti oppilaita muodostamaan ryhmät itse. Sosiaalinen neuvottelu ilmeni oppilaiden myönteisenä tai kielteisenä tunnelmaisuna ryhmiin jakoa kohtaan, oman sosiaalisen aseman turvaamisena pohjustamalla itselle suotuisaa ryhmiin jakoa, vertaisen ryhmäjäsensyydestä huolehtimisena tai yksin työskentelyyn päätyminenä joko omana valintana tai tahtomatta.

Sosiaalinen neuvottelu kulminoitui vertaisen mukaan ottamiseen tai poissulkemiseen erilaisiin kategoriaryhmiin kuulumisen pohjalta. Tässä tutkimuksessa oppilaille merkityksellisiksi mukaan ottamisen ja poissulkemisen kategorioiksi eli vertaisen ryhmäkuuluvuudeksi muodostuivat kaveruus ryhmänjäsenen kanssa sekä ryhmänjäsenen sukupuoli tai erityisen tuen saaminen. Seuraavaksi esittelemme yksityiskohtaisesti aineistoesimerkkien pohjalta, miten nämä kategoriat nousevat sosiaalisen neuvottelun kohteeksi ja miten tätä neuvottelua ryhmienmuodostustilanteissa tehdään.

#### 4.1 Mukaan ottaminen kaveruuden pohjalta

Mukaan ottaminen kaveruuden pohjalta ilmeni aineistossa erityisesti oman ja kaverin sosiaalisen aseman turvaamisena pohjustamalla itselle ja kaverille suotuisaa ryhmiinjakoa. Tämä alkoi tyypillisesti heti opettajan mainittua ensimmäisen kerran pienryhmä- tai parityöskentelyyn siirtymisestä siten, että oppilaat saivat valita ryhmänsä tai parinsa itse tai opettaja valitsi ryhmät. Jälkimmäisessä tapauksessa oppilaat saattoivat ennakoida mahdollista istumajärjestyksen pohjalta tehtävää ryhmiinjakoa asettumalla istumaan lähemmäksi kaverin kanssa tai ilmaisemalla muilla eleillä toisiinsa liittymistä.

Ensimmäinen mukaan ottamista kaveruuden pohjalta havainnollistava esimerkki on toisen luokan englannin tunnilta. Esimerkissä oppilaat valitsevat pareja kaveruuden pohjalta siitakin huolimatta, että opettaja ilmoittaa jakavansa oppilaat pareiksi. Ilmoitus pareittain tehtävästä työstä saa aikaan sosiaalista neuvottelua ja opettaja joutuu keskeyttämään tehtävänannon.

- 01 Ope 1: elikkä (.) te saatte nyt PARin kanssa ((kääntyy opettajan pöytää kohti ja ottaa  
02 käteensä paperin)) mä kerron teille kohta teiän parit ((kääntyy oppilaita  
03 kohti))  
04 ((Osa oppilaita katsoo ympärilleen. Vierekkäin istuvat Enna ja Matilda  
05 kääntyvät toistensa puoleen ja ottavat toisiaan käsistä kiinni))  
06 Jaakko: ((katsoo opettajaa)) [°mä ja simo°]

07 ((litteraatista poistettu rivejä))  
 08 Ope 1: SIT mä katonki teille parit ((kävlee luokan etuosaan, ohjaa oppilaiden  
 09 käyttäytymistä 30 sekuntin ajan)) öö enna (.) matilda olisittekste pari  
 10 Enna joo  
 11 ((Enna ja Matilda katsovat toisiinsa, hymyilevät ja taputtavat käsiään))

Opettaja aloittaa ohjeistuksen kertomalla tehtävän olevan paritehtävä ja että hän tulee jakamaan oppilaat pareiksi (rivit 1–2). Tällä ilmoituksella opettaja todennäköisesti pyrkii eliminoimaan mahdollista oppilaiden keskuudessa syntyvää neuvottelua pareista. Siitä huolimatta riveillä 4–5 on huomattavissa, kuinka Enna ja Matilda ottavat toisiaan kädestä kiinni ja näin nonverbaalisti ilmaisevat haluaan olla pari. Tämä saattaa ruokkia sitä, että myös Jaakko pyrkii vaikuttamaan parinmuodostukseen suusanallisesti rivillä 6: ”mä ja Simo”. Opettaja kohtelee Jaakon vuoroa ei-toivottuna, sillä hän keskeyttää ohjeistuksensa, kääntyy Jaakkoa kohti ja näyttää hiljentymisen merkkiä viemällä sormen suunsa eteen. Episodin alusta voidaan siis päätellä, että huolimatta opettajan ilmoituksesta toimia parien jakajana, oppilaat kokevat tilanteessa olevan vielä neuvottelun varaa ja pyrkivät turvaamaan sosiaalisen asemansa.

Tämän jälkeen opettaja antaa tehtävän ohjeistuksen (litteraattia leikattu) ja palaa parien jakamiseen rivillä 8. Hän hyväksyy epäsuorasti Ennan ja Matildan aikaisemmin ilmaistun toiveen olla pari ehdottamalla: ”Enna ja Matilda olisittekste pari” rivillä 9. Opettajan kysymysmuotoinen lause ja konditionaalimuoto, joka samalla viestii myös muiden vaihtoehtojen sallimista (VISK, 2004, § 1662), on ristiriidassa opettajan aiemman ilmoituksen kanssa siitä, että hän toimii parien jakajana. Samalla opettaja tulee vahvistaneeksi sen, mitä oppilaat olettivat jo aiemmin, eli että hänen parijakonsa ovat kuitenkin neuvottelun varaisia. Toisessa esimerkissä neljännen luokan kielten oppitunnilta toistuu samantyyppinen tilanne, jossa ryhmämuodostus alkaa jo opettajan ohjeiden annon aikana.

01 Ope 2: ((katsoo oppilaisiin)) sä tuut ottamaan itelles pian parin?  
 02 [ja te voitte pitää siinä sitä sivua kakskytviis auki?]  
 03 [[[vastakkain istuvat Helena ja Iina ottavat toisiaan käsistä pöydän yli]]]  
 04 siellä näkyy nää kaikki kappaleen kuusi verbit (.)  
 05 Niklas: ((katsoo opettajaan)) saako tehä kolmistaan  
 06 Ope 2: mitä mä haluan että siellä – ((katsoo Niklakseen)) voitte olla myös  
 07 kolmistaan ((näyttää sormellaan pyörivää liikettä Niklaksen ja hänen  
 08 vierustoverinsa kesken))  
 09 Oppilas?: JESS  
 10 [[[opettaja ohjeistaa tehtävän tekemiseen 33 s ajan]]]  
 11 Markus: [°ollaa kolmistaan° ((vilkaisee lyhyesti Seppoa ja jää katsomaan Eliasta))]  
 12 ((Seppo katsoo Eliasta ja hymyilee))  
 13 Elias: °okei° (4) olkaa te kahestaan (.) ((osoittaa vuorotellen Markusta ja

14 Seppoa)) mä oon matiaksen kanssa  
 15 Markus: oke ((kääntyy katsomaan takavasemmallaan Helenan ja Iinan pöydässä  
 16 istuvaa Matiasta))  
 17 Elias: ((nojaa taakseen ja katsoo Matiasta)) °matias°  
 18 ((Matias nojaa käsivarteensa ja katsoo opettajaan päin))  
 19 Elias: MATIAS  
 20 ((Matias kääntyy taakseen Eliakseen päin))  
 21 ((Elias osoittaa etusormellaan vuoroin itseään ja vuoroin Matiasta))  
 22 Matias: °joo° ((nyökyttää päätään))

Rivillä 3 kesken opettajan tehtävänannon kaksi oppilasta ottaa toisiaan käsistä kiinni ja pyrkii näin varmistamaan sosiaalisen asemansa. Opettajan ohjeistuksen aikana tapahtuu myös mielenkiintoinen tilanne neljän pojan kesken riveillä 11–22. Vähän sen jälkeen, kun opettaja on antanut Niklakselle ja muille luvan tehdä tehtävää kolmestaan (rivit 6–8), ehdottaa Markus samassa pöydässä istuville Sepolle ja Eliakselle: ”°ollaa kolmistaan°” (rivi 11). Seppo osoittaa myöntymyksensä ehdotukseen hymyilemällä (rivi 12). Myös Elias myöntyy ensin ehdotukseen (rivi 13), mutta tekeekin neljän sekunnin päästä vastaehdotuksen: ”olkaa te kahestaan (.) mä oon matiaksen kanssa” (rivit 13–14).

Näyttää siltä, että Elias on huomannut Matiaksen istuvan ainoana poikana Helenan ja Iinan pöytäryhmässä. Eliaksen toiminta on koko aineistossa kaikkein selkein esimerkki oppilaan sosiaalisten normien tajusta ja sosiaalisten tilanteiden lukemisesta. Vaikka Eliaksen oma sosiaalinen asema on turvattu, hän osoittaa huomaavansa luokkakaverinsa Matiaksen tilanteen. Matias näyttää joutuvan työskentelemään joko yksin tai tyttöjen kanssa, jotka ovat selvästi osoittaneet haluavansa työskennellä keskenään. Matias on ilmeisen ilahtunut Eliaksen kutsusta työskennellä yhdessä, sillä hän vastaa heti myöntävästi Eliaksen kutsuun (rivi 22).

#### 4.2 Ulossulkeminen ja mukaan ottaminen sukupuolen perusteella

Toinen kategoriaryhmä, jonka pohjalta oppilaat ottavat vertaisen mukaan tai sulkevat hänet ulos, on biologinen sukupuoli. Aineistossa sukupuoli toimii mukaan ottamisen pohjana silloin, kun toisen oppilaan sukupuoli on sama kuin itsellä. Näissä tilanteissa sukupuolen samuus määrittyy ulkoisesti havaittavien piirteiden pohjalta, eivätkä oppilaat ota kantaa toistensa sukupuoli-identiteettiin tai koettuun sukupuoleen. Oppilaat saattavat esimerkiksi kutsua jonkun oppilaan ryhmäänsä tilanteessa, jolloin esimerkiksi istumajärjestyksen pohjalta on riskinä, että itsen kanssa samaa biologista sukupuolta edustava kaveri joutuu toista sukupuolta edustavan oppilaan pariin. Vaikuttaa siltä, että oppilaat kokevat sosiaalisesti hankaliksi tilanteet, joissa tytöistä ja pojista muodostetaan sekaryhmiä – etenkin silloin, jos

muut oppilaat ovat sukupuolen suhteen homogeenisissa ryhmissä ja jäljelle jäävistä oppilaista muodostetaan vain yksi sukupuolen suhteen sekaryhmä tai -pari.

Seuraavassa esimerkissä viidenneltä luokalta opettaja jakaa oppilaita neljän oppilaan ryhmiin istumajärjestyksen pohjalta. Oppilaat istuvat kaarevalla sohvalla, johon he ovat istuutuneet itse valitsemaansa järjestykseen. Opettaja on jo muodostanut yhden neljän hengen tyttöryhmän vierekkäin istuvista tytöistä. Esimerkissä esiin tuleva Sami kuuluu erityisen tuen pienryhmään, mutta edustaa myös eri sukupuolta kuin ryhmä, johon häntä ollaan sijoittamassa.

01 Ope 1: tai pojat voi mennä viis- (.) viidestään  
02 ((Kaikkien oppilaiden katseet ovat kääntyneet opettajaan ja siihen  
03 kohtaan, jossa hän on juuri jakamassa oppilaita. Jotkut kumartuvat  
04 eteenpäin))  
05 Paavo: kaikki pojat (.) entä minä ((näyttää sormella itseään))  
06 Ope 1: tytöt neljä ((näyttää vierekkäin istuvia Maria, Kaisaa, Selmaa ja Riikkaa.  
07 Etenee katseellaan ja ojennetulla käsivarrellaan oppilaiden riviä pitkin))  
08 eikä mee (.) ((näyttää viiden pojan ryhmän laitimmaisena istuvaa Samia))  
09 sami (.) eiku sä meet tonne (.) tyttöjen kanssa  
10 ((Samin vasemmalla puolella istuva Mari virnistää ja katsoo vasemmalla  
11 puolellaan istuvia Kaisaa ja Selmaa, jotka virnistävät. Sami vilkaisee  
12 oikealla puolellaan istuvia poikia, jotka virnistävät hänelle, ja nostaa  
13 päänsä takakenoon. Lähes kaikkien oppilaiden katseet ovat kääntyneet  
14 virnistäviin tyttöihin. Osa oppilaista virnistää tai hymyilee))

Tässä esimerkissä opettaja on muodostamassa vierekkäin istuvista pojista viiden hengen ryhmän sanoen ”pojat vois mennä viidestään” (rivi 1). Tämä ryhmäjako aiheuttaa kuitenkin hämmennystä Paavossa, joka istuu viidestä pojasta ensimmäisenä juuri muodostetun tyttöryhmän vieressä. Hän varmistaa oman kuulumisensa ryhmään kysymällä rivillä 5: ”kaikki pojat (.) entä minä”. Opettaja ei kuitenkaan vastaa Paavon kysymykseen, vaan alkaa muodostamaan tyttöryhmää sen perusteella, miten oppilaat ovat sijoittuneet tilaan.

Lausumallaan ”eikä mee” rivillä 8 opettaja alkaa kuitenkin korjaamaan tekemäänsä jakoa huomatessaan, etteivät ryhmät menekään tasan kyseisellä jaolla. Hän päättääkin siirtää Samin tyttöjen kanssa sanoen: ”Sami eiku sä meet tonne tyttöjen kanssa”. Sanoillaan opettaja vahvistaa sukupuolikategoriaa tuoden esille, että Sami siirtyy poikaryhmästä tyttöryhmään.

Oppilaiden reaktiot luovat tilanteesta teatterinomaisen (ks. Goffman, 1981), jolloin Sami joutuu ikään kuin näyttämölle muiden oppilaiden toimiessa tilanteessa yleisönä. Katsojiksi asettuminen toteutuu siten, että oppilaat seuraavat tarkkaavaisesti opettajan toteuttamaa ryhmiinjakoa seuraamalla häntä katseellaan (rivit 2–4), ja jotkut kumartuvat eteenpäin nähdäkseen paremmin. Samin vieressä istuva Mari reagoi Samin joutumiseen ainoana poikana tyttöjen muodostamaan ryhmään hymyilemällä virnistäen ja hakien ilmeelleen tukea

toisella puolella istuvista tytöistä. He vastaavat myös virnistämällä, mikä ilmentää, että Samin liittyminen heidän ryhmäänsä on jotenkin huvittava tai jopa epämieluisa asia. Myös muut oppilaat vastaavat Marin aloitteeseen hymyilemällä enemmän tai vähemmän kiusoittelevasti ja asettamalla Samin osin naurunalaiseksi. Samin toiseen ryhmään siirtymisen ongelmallisuus johtuu siis siitä, että opettaja tekee jakoja sukupuolen perusteella, mutta liittääkin yhden pojan ikään kuin väärään kategoriaan.

Myös seuraavassa esimerkissä ilmenee sukupuolen merkitys ulossulkemisen keinona silloin, kun itselle pariksi ajateltu oppilas edustaakin eri sukupuolta kuin oppilas itse. Esimerkin neljännen luokan kielten tunnilla ollaan jo lopettelemassa parien muodostamista ja opettaja on tarkistamassa, onko jokaisella oppilaalla pari.

- |    |           |   |
|----|-----------|---|
| 01 | Ope 2:    | ((kävelee toisen pöytäryhmän luo)) öö (.) haluuttko te olla kolmistaan    |
| 02 |           | ((kääntyy Taimin ja muiden tyttöjen pöytäryhmää kohti, osoittaa sitä      |
| 03 |           | sormellaan)) te ootte kolmistaan ((tulee viimeisen pöytäryhmän luo, jossa |
| 04 |           | Hans ja Marjut istuvat)) haluisittekste olla pari tästä näin              |
| 05 |           | ((Hans puistelee päätään))  |
| 06 | Ope 2:    | ((laittaa kätensä yhteen, hymyilee)) °mä voin tulla teiän kanssa tähän    |
| 07 |           | näyttelemään (.) ootteko valmiina° (.) kuka alottaa                       |
| 08 | Oppilas?: | kuka alottaa  |
| 09 | Ope 2:    | KUKA ALOTTAA (.) JOO (.) voitte ALOttaa (.) voitte nousta                 |
| 10 |           | SEIsomaan ((tekee nostavan liikkeen käsillään))                           |

Opettajan tarkistaessa muodostettuja pareja viimeinen pari näyttää muodostuvan sosiaalisesti ongelmalliseksi. Viimeisessä pöytäryhmässä kahdestaan istuvat poika (Hans) ja tyttö (Marjut) eivät ole vielä osoittaneet merkkejä liittymisestä samaan ryhmään, vaikka parien muodostaminen on ollut käynnissä jo hetken aikaa. Tullessaan tämän pöytäryhmän luokse opettaja esittää kysymysmuotoisen ehdotuksen Hansille ja Marjutille: ”haluisittekste olla pari tästä näin” (rivi 4). Tästä näin -pronomini viittauksella opettaja osoittaa, että Hansin ja Marjutin pariksi laittaminen johtuu heidän vierekkäin istumisestaan. Lisäksi kysymyksen esittäminen konditionaalissa viittaa suostuttelevaan lähestymistapaan (VISK, 2004, § 1645) ja kertonee osaltaan siitä, että opettaja aavistaa parinmuodostuksen olevan Hansille ja Marjutille mahdollisesti epämieluisa. Kysymykseen sisältyvän haluta-verbin modus on myös eri kuin mitä juuri edellä opettaja esitti indikatiivissa kolmen tytön muodostamalle ryhmälle: ”haluuttko te olla kolmistaan” (rivi 1). Hans vastaanottaakin opettajan ilmaisun aitona kysymyksenä ja antaa siihen kielteisen vastauksen puistelemalla päätään (rivi 5). Opettajan seuraavan vuoron voi ajatella olevan vastaus Hansin kielteiseen reaktioon. Hän asettaa hymyillen ja osin päivittelevästi kätensä yhteen ja tarjoutuu menemään itse osalliseksi ryhmään: ” °mä voin tulla teiän kanssa tähän näyttelemään°”. Ryhmään liittyminen on

yhtäältä opettajan hienovarainen ja nopea tapa puuttua hankalaan sosiaaliseen tilanteeseen ja lieventää sen mahdollista kiusallisuutta. Toisaalta opettaja tulee samalla myös vahvistaneeksi sukupuolen merkityksellisyyden ja hyväksyttävyyden erontekemisen ja poissulkemisen pohjana: oppilaiden ei edellytetä työskentelevän eri sukupuolista muodostuneissa ryhmissä eikä heitä ohjata käsittelemään toista sukupuolta edustavan oppilaan kanssa työskentelyn mahdollisesti herättämiä tunteita.

#### 4.3 Ulossulkeminen erityisen tuen saamisen pohjalta

Viimeinen kategoriaryhmä, jonka pohjalta oppilaat sulkevat toisiaan ulos, on tieto vertaisen saamasta erityisestä tuesta ja erityisopetuksen pienryhmässä opiskelusta. Vaikka aineistoon sisältyy myös tilanteita, joissa erityistä tukea saava oppilas on tasavertainen ryhmän jäsen yhteisen työskentelyn aikana tai johtaa työskentelyä, pienryhmien muodostamisen yhteydessä vertaisen erityisen tuen saaminen saa usein kielteisen merkityksen. Aineistoesimerkissä 5 opettaja antaa vastuun ryhmien muodostamisesta oppilaille. Tällä luonnontieteiden tunnilla kolme viidettä luokkaa on sekoitettu toimimaan kolmen opettajan johdolla kolmessa eri sekaryhmässä. Paikalla on erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja ja 18 oppilasta. Ryhmä oppilaita istuu puoliympyrän muotoisella sohvalla, ja opettaja ohjeistaa tunnilla toteutettavaa pistetyöskentelyä. Tunnille osallistuva Jukka opiskelee osan ajasta erityisopetuksen pienryhmässä.

- 01 Ope 3: kolme kertaa viis on viistoista ja sitte jää kolme yli eiks nii (.) elikä (.)  
 02 kolme (.) ka- kahteen ryhmään kolme ja kolmeen ryhmään neljä- kö (.)  
 03 meniks se nii (.) meni (.) saatte jakaa ryhmät ihan itte  
 04 meni (.) saatte jakaa ryhmät ihan itte  
 05 ((Oppilaat kääntyvät äkinäisellä liikkeellä toisiinsa päin. Heikki ja Jesse  
 06 ottavat toisiaan kiinni käsivarsista. Jukka istuu erillisellä pallon  
 07 muotoisella istuimella sohvän edustalla. Hän katsoo muihin poikiin päin.))  
 08 Ope 3: ((tarkkailee oppilaita)) muistakaa ottaa sit jukka porukkaan mukaan  
 09 ((osoittaa sormellaan Jukkaa)) sillai pojat jakautuu että (.) kahessa  
 10 ryhmässä pitää olla vähintää poikia niin (.)  
 11 ((Jukka istuu lattialle ja leikittelee pallon muotoisella istuimellaan))  
 12 Ope 3: ni ei jää kukaan yksin  
 13 ((25 s, jonka aikana pojat katsovat toisiinsa ja supisevat keskenään.  
 14 Opettajan ja tyttöjen katseet ovat kaikki kääntyneinä poikiin.  
 15 Koulunkäynninohjaaja katsoo vuorotellen poikaryhmää ja opettajaa. Jukka  
 16 jatkaa palloistuimen liikuttelua eikä katso poikiin))  
 17 ((Heikki kääntyy katsomaan opettajaa))  
 18 Ope 3: onko ryhmät jaettu  
 19 ((Jukka nostaa katseensa palloistuimesta poikia kohti))  
 20 Poika?: o  
 21 Ope 3: ja muistakaa sit et jukan pitää tulla mukaan kanssa (.) [jukka ei täällä nytte  
 22 (.) uskalla ainoona meiän luokkalaisena sanoo mitään (.)mitään mutta ni (.)  
 23 pitää (.) pitää mahtua mukaan (.) huolehditte (2) jukastakin]  
 24 [[(Jukka laskee katseensa takaisin palloistuimeen)]]

Opettajan antaessa oppilaille luvan ”jakaa ryhmät ihan itte” (rivi 3) luvanantoa seuraa välitön reaktio. Osa oppilaista kääntyy nopeasti toisiaan kohti, ja lisäksi oppilaista Heikki ja Jesse ottavat toisiaan käsivarsista kiinni (rivit 5–6). Ryhmiin jakautuminen ei kuitenkaan etene saumattomasti, vaan varsin pian opettaja huomaa, että yksi oppilas (Jukka) on jäämässä ryhmäjaon ulkopuolelle, vaikka tämä on suunnannut katseensa mahdollisena liittymisen merkkinä muihin poikiin. Muut pojat ovat sen sijaan kääntyneet hänestä pois päin vain toisiaan kohti. Tällä kehollisella suuntautumisellaan he sulkevat Jukan ulkopuoliseksi, sillä asennolla voi säädellä sitä, kuka on kohtaamisen osanottaja ja kuka ei. Opettajan tapa vastata oppilaiden ulossulkevaan toimintaan on sanallistaa hankalaa sosiaalista tilannetta. Hän aloittaa kehotuksella ”muistakaa ottaa sit Jukka porukkaan mukaan” (rivi 8) ja jatkaa ohjeistuksella ”sillai pojat jakautuu että kahessa ryhmässä pitää olla vähintää poikia niin (.) ni ei jää kukaan yksin” (rivit 9–10, 12). Vuorossaan opettaja vastuuttaa erityisesti pojat Jukan mukaan ottamiseen ja tulee samalla vahvistaneeksi samansukupuolisuuden merkitystä ryhmien muodostamisessa.

Opettajan vuoroa seuraa 25 sekuntia pitkä neuvottelujakso, jossa pojat supisevat keskenään ja jonka aikana muut oppilaat, koulunkäynninohjaaja ja opettaja katsovat neuvotteleviin poikiin (rivit 13–15). Ainoastaan Jukan katse on kääntyneenä toisaalle (rivi 16), ja hän on siirtynyt jo opettajan kehotuksen aikana pallotuolilta lattialle ja liikuttelee tuolia. Tällaisessa odottamistilanteessa 25 sekuntia tuntuneen pitkältä, sillä keskustelun oletuksena on, että vuorot vaihtuvat sujuvasti ja ilman taukoja puhujien välillä (Hakulinen, 1998, s. 34, 48). Jos keskustelu ei etene sujuvasti, tekevät vuorovaikutustilanteen osallistujat helposti päätelmiä toistensa asenteista (Hakulinen, 1998, s. 34). Tilanne vaikuttaakin kiusalliselta ja stressaavalta Jukan näkökulmasta: hän välttelee toisiin katsomista sekä suuntautuu neuvottelun aikana muuhun oheistoimintaan eikä itse neuvottelutilanteeseen (ks. myös Grimminger, 2014).

Neuvottelutilanne päättyy siihen, että pojista Heikki ottaa katsekontaktin opettajaan ja saa opettajan tarkistamaan, onko ryhmiin jakautuminen onnistunut (rivi 18). Opettajan kysymys saa hetkellisesti Jukan suuntautumaan katsellaan jälleen muihin poikiin (rivi 19) ja ilmaisemaan näin halukkuuttaan ottaa kontaktia heihin (ks. Ruusuvuori, 2016, s. 48, 52). Vaikka opettaja saa kysymykseensä yhden myönteisen vastauksen, hän palaa uudestaan Jukan tilanteeseen pyrkimällä aikaansaamaan oppilaissa ymmärrystä Jukan hankalaa sosiaalista asemaa kohtaan ”ainoona meiän luokkalaisena” (rivi 22). Opettaja sanoittaa muita oppilaita vastuuttavalla vuorollaan tavoitettaan siitä, että kukaan ei jää yksin, mutta nostaa samalla yhden Jukan ryhmäkuuluvuuden, eli erityisen tuen kategorian, keskusteluun.



Jukan omat reaktiot kertovat tilanteen ongelmallisuudesta hänen näkökulmastaan. Heti kun erityisopettaja mainitsee Jukan mukaan ottamisen riveillä 21–23, Jukka ei enää aktiivisesti pyri katseellaan etsimään ryhmää itselleen vaan kääntää huomionsa istuimeen. Katseen pois kääntäminen voi viestiä yhtäältä ujouden tai häpeän tunteesta (Ruusuvuori, 2016, s. 50), joka liittyy siihen, että Jukan hankala sosiaalinen tilanne asetetaan toisten huomion keskiöön. Toisaalta se voi olla myös keino osoittaa erimielisyyttä (Ruusuvuori, 2016, s. 59) opettajan toimintaa ja olettamusta hänen tunteistaan (”ei uskalla”) kohtaan. Tilanteesta muodostuu Jukalle ylipäättään monin tavoin kiusallinen, sillä hän joutuu pitkään odottamaan niin sanottua sosiaalista tuomiotaan. Tilanne päättyy lopulta siihen, että opettaja ehdottaa mahdollisia yksittäisiä poikia nimeltä mainiten Jukan ryhmän jäseniksi, mutta antaa oppilaiden tehdä itse lopullisen päätöksen ryhmäjaosta niin, että Jukankin ryhmässä on kolme jäsentä.

Seuraava esimerkki 6 kuvaa tarkemmin sitä, miten oppilaat selittävät varauksellista suhtautumistaan ryhmätyön tekemiseen erityistä tukea saavan vertaisen kanssa oletuksella heidän heikommasta tiedollisesta asemastaan. Esimerkissä on meneillään toisen luokan englannin tunti, joka on jatkoa esimerkille 1 ja jossa on käyty läpi huoneiden ja huonekalujen sanastoa englanniksi. Seuraavaksi opettaja antaa oppilaille parityön ohjeet. Tehtävässä oppilaiden tulee piirtää talo, jossa on erilaisia huoneita ja huonekaluja, joiden nimet tulee kirjoittaa kuvaan englanniksi.

- 01 Ope 1: nonni (.) jes (.) sitte vois olla (.) vaikka ((katsoo oppilaasta toiseen)) jaakko  
02 ja marita sopisko semmonen (.)  
03 Jaakko: [((vilkaisee Maritaa)) °ei° ((nojaa käsiinsä ja näplää stressilelua käsissään))]  
04 [((Marita katsoo Jaakkoa, hymyilee huulet yhteen puristettuina. Vaihtaa  
05 katseita vasemmalla puolellaan istuvan Merin kanssa ja vilkaisee oikealla  
06 puolellaan istuvia poikia))]  
07 Ope 1: joo (.) jaakko ja marita (.mahtavaa (.) sitten otetaankin (.) öö (.) leevi ja  
08 sitten olli (.) toimisko semmonen  
09 ((tekstiä otettu välistä pois))  
10 ((Parit alkavat työskentelemään))  
11 ((Jaakon ja Maritan työskentelypaikka on luokan etualalla. Jaakko menee  
12 hakemaan tarvikkeita opettajan pöydän luota))  
13 Marita: ((katsoo taakseen Meriä ja Siiriä kohti)) moi täst tulee kauh(h)ea  
14 ((naurahtaa))  
15 Siiri: (- -)  
16 Marita: täst tulee kyl kauhea täst meiän työstä ((virmistää))  
17 Siiri: (- -) ((hymyilee))  
18 Marita: ((hymyilee)) K(H)YLLÄ (.) mä itse luotan et täst tulee  
19 ((Siiri kuiskaa jotakin Maritalle))  
20 Marita: tä ((katsoo Siiriä))  
21 ((Siiri kuiskaa uudelleen))  
22 Marita: ((hymyillen)) voiks mä tulla kans merin pariks  
23 ((Meri tulee Maritan luo))  
24 Marita: täst tulee kauhee täst meiän työstä voiks mä (- -)  
25 ((Jaakko tulee takaisin paikalleen. Pari aloittaa työskentelyn))

Esimerkin alussa opettaja ehdottaa Jaakon ja Maritan muodostavan yhden pareista. Oppilaista Jaakko saa erityistä tukea. Opettajan ehdotus tehdään konditionaalissa ja ehdotuksensa jälkeen opettaja vielä varmistaa ehdotuksensa sopivuuden asianomaisilta kysymyksellä ”sopisko semmonen”. Sekä Maritan että Jaakon reaktio opettajan ehdotukseen ja parina työskentelemiseen on kielteinen. Jaakon vaimea ”ei” (rivi 3) on oikeastaan vastinpari opettajan kysymykselle, mutta Jaakon hiljainen äänenvoimakkuus, kumarassa oleva asento sekä stressilelun pyörittäminen antavat ymmärtää, että kyseessä on samalla myös kielteinen tunnereaktio. Myös Maritan tapa hymyillä huulet yhteen puristettuina ja vaihtaa katseita muiden oppilaiden kanssa (rivit 4–7) osoittavat, ettei hän ole tyytyväinen saamaansa pariin. Ympäriinsä katselemalla Marita ikään kuin varmistaa omaa sosiaalista asemaansa hakemalla luokkatovereidensa myötätuntoa ja vahvistusta sille, ettei parinvalinta ole hänen asemalleen sopiva. Opettaja jättää kuitenkin huomioimatta Jaakon ja Maritan reaktiot tai voi olla, ettei hän edes kuule Jaakon vastustusta tai lue oppilaiden sanatonta viestintää oikein. Sen sijaan opettaja vahvistaa oman päätöksensä pareista dialogipartikkelilla ”joo” sekä tekemällä myönteisen arvion parinvalinnan onnistumisesta adjektiivilla ”mahtavaa”. Tämän jälkeen hän siirtyy välittömästi seuraavan parin määräämiseen.

Esimerkki ei vielä tässä vaiheessa paljasta, mistä Jaakon ja Maritan vastahankaisuus pariksi asettautumista kohtaan voisi johtua. Tilanne saa kuitenkin vielä jatkoa vähän myöhemmin sen jälkeen, kun opettaja on jo muodostanut kaikki parit ja Jaakko on hakemassa piirtämistehtävää varten tarvittavia tavaroita. Maritan kommentti Siirille ”tästä tulee kyl kauhea tästä meidän työstä” (rivi 16) sekä hieman myöhemmin Merille (rivi 24) antaa ymmärtää, että Marita arvelee joutuvansa tekemään parinsa takia laadultaan huonomman suorituksen kuin mihin muuten olisi kykenevä. Maritan kielteisyys palautuu siis hänen vihjaamaansa tiedolliseen ylemmyyteen suhteessa Jaakkoon, sillä toiminnallaan Marita asemoi itsensä tehtävän tekemiseen liittyen enemmän tietäväksi kuin Jaakko (ks. Stevanovic, 2016, 207). Lisäksi Marita ilmaisee myös suoraan, että hän haluaisi mieluummin työskennellä Merin ja Siirin kanssa (rivi 22 ja 24). Opettaja pysyy kuitenkin päätöksessään oppilaiden kielteisistä tunneilmaisista huolimatta.

## 5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhtä sosiaalisen inklusion kannalta kiinnostavaa kontekstia: oppitunneilla tapahtuvia siirtymiä pienryhmätyöskentelyyn vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Kolmen alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä kerätyn

videoaineiston perusteella tarkasteltiin, miten oppilaat neuvottelevat ryhmäkuuluvuuksista näissä tilanteissa. Tutkimuksessa löytyi kolme ryhmäkuuluvuuden kategorioita, joiden perusteella oppilaat näyttivät luokittelevan vertaisensa mieluisiksi tai epämieluisiksi pienryhmän jäseniksi. Näitä oppilaille merkityksellisiä ryhmäjäsenyyksiä olivat kaveruus, sukupuoli sekä erityisen tuen saaminen. Sosiaalista neuvottelua näiden kategorioiden pohjalta heräsi silloin, kun opettajat muodostivat pienryhmät oppitunneilla spontaanisti tai antoivat oppilaiden itsensä päättää ryhmäkokoontumista. Sen sijaan opettajien nojautuessa ennalta suunnittelemaansa ryhmäjakoontumista tällaista sosiaalista neuvottelua ei esiintynyt.

Kaveruus sosiaalisen neuvottelun kohteena tuli esiin silloin, kun opettaja antoi oppilaiden päättää ryhmäkokoontumista itse. Kaveruuden merkityksellisyys ryhmien muodostamisessa ilmeni itsen ja vertaisen ryhmäjäsenyydestä huolehtimisena, ilman ryhmää jäämässä olevan kaverin kutsumisena omaan ryhmään, sekä Grimmingerin (2014) tutkimuksen tavoin ennen kaikkea kehollisena suuntautumisena kaveriin välittömästi sen jälkeen, kun opettaja oli antanut vihjeen pari- tai ryhmätyöskentelyyn siirtymisestä. Myös laskelmointi paikoista toteutui niin, että ennakoidessaan opettajan muodostavan pari- tai ryhmäkokoontumista oppilaiden silloisen istumistilanteen mukaisesti oppilaat pyrkivät siirtymään oman kaverinsa viereen istumaan. Näillä toimillaan oppilaat suojasivat omia ja kaverinsa kasvoja (ks. Markee, 2004) sekä pyrkivät turvaamaan oman ja kaverinsa sosiaalisen aseman ryhmässä ja estämään sosiaalisen haavoittumisen eli viimeiseksi jäämisen parin tai ryhmän muodostuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa kaveruutta ryhmänmuodostuksessa suosineiden oppilaiden on myös havaittu arvostavan ensisijaisesti mahdollista turvaa ja tukea ystäviltä, kun taas he eivät niinkään hahmota ryhmätyöskentelyä mahdollisuutena oppia työskentelemään eri oppilaiden kanssa (Koekoek & Knoppers, 2020). Vaikka kaveruus nostettiin tässä tutkimuksessa esiin ainoastaan perusteena ottaa toinen oppilas ryhmätyöskentelyyn mukaan, ovat vanhemmat oppijat antaneet kaveruudelle pienryhmätyöskentelyssä myös kielteisiä merkityksiä tekijänä, joka heikentää ryhmän tehokasta työskentelyä ja houkuttelee tehtävään liittymättömään käyttäytymiseen (Le ym., 2018).

Sukupuolen merkitys kategoriaryhmänä tuli näkyviin siinä, että aineistossa sosiaalisesti hankalan tilanteen näytti aiheuttavan se, jos pienryhmiin jakautumisessa oli muodostumassa tyttö-poika-pari tai pienryhmä, jossa oli vain yksi toisen biologisen sukupuolen edustaja muiden ryhmäläisten edustaessa toista sukupuolta. Tämä saattaa johtua siitä, että alakouluikäisillä oppilailla on havaittu olevan suhteellisen perinteisiä käsityksiä sukupuolesta

kaksijakoisena ominaisuutena (ks. esim. Koekoek & Knoppers, 2020). Samoin jos esimerkiksi luokassa muodostetaan ryhmiä tai pareja sukupuoleen perustuen, tämä ryhmienmuodostustapa vahvistuu, ja sukupuolen suhteen heterogeeniset parit tai ryhmät muodostuvat poikkeuksiksi, joihin oppilaat reagoivat. Lisäksi saman sukupuolen suosiminen ystävyys- ja kaverisuhteiden muodostamisessa näyttää olevan globaalisti tunnistettu ilmiö, jonka on havaittu jatkuvan lapsuudesta aikuisuuteen (Bukowski & DeLay, 2020; Martin ym., 2013; Mehta & Wilson, 2020). Tämän tutkimuksen oppilailta jännitteisyyttä on myös voinut lisätä se, että alakoulun ylempien luokkien oppilaita alkaa toinen sukupuoli yleensä kiinnostamaan jo romanttisessa mielessä, mutta oppilaista suhteellisen harvalla on vielä silloin varsinaisia seurustelukokemuksia (De Mayer ym., 2017).

Oppilaiden lisäksi myös opettajat uusinsivat eli ylläpitivät ja vahvistivat sukupuolittuneita käytäntöjä tekemällä tyttöistä ja pojista sukupuolen suhteen homogeenisia ryhmiä. Lisäksi he käsittelivät ongelmallisena tyttö-poika-parien muodostumista tai ryhmiä, joissa toisen sukupuolen edustajia oli vain yksi. Ongelmallisuus ilmeni niin, että ulossulkeminen sukupuolen perusteella oli hyväksyttävää, kun taas esimerkiksi erityisen tuen saamisen perusteella samanlaista ulossulkemista ei hyväksyty. Tällaiset käytännöt rakentavat piilo-opetussuunnitelman kaltaisesti sukupuolesta merkityksellistä ihmisiä erottavaa kategoriaa (ks. esim. Koekoek & Knoppers, 2020; Farago ym., 2022) ja vahvistavat sukupuoleen perustuvaa erottelua (Farago ym., 2022). Opettajien sukupuolittuneet käytännöt saattavat olla osin tiedostamattomia tai opettajat voivat sukupuoleen perustuvalla ryhmäytymisellä myös tietoisesti pyrkiä välttämään toiseen sukupuoleen mahdollisesti kohdistuvaa kiusoittelua tai ristiriitojen syntymistä (Farago ym., 2022). Opettajien ja oppilaiden suuntautuminen sukupuoleen merkityksellisenä kategoriaryhmänä vahvistaa myös toinen toistaan, kun oppilaiden aloittama sukupuoleen perustuva erottelu saa tukea opettajalta ja päinvastoin.

Tulokset osoittivat erityisen tuen saamisen muodostuvan oppilaille merkitykselliseksi kategoriaryhmäksi, sillä aineistossa tukea saava oppilas näytti olevan varsin usein se, joka oli vaarassa jäädä yksin tai jonka kanssa ei haluttu päätyä samaan ryhmään. Tulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa tehtyä havaintoa siitä, että akateemisilla statusnormeilla näyttää olevan merkitystä oppilaiden välisten pienryhmien muodostamisessa (Correia ym., 2022; Dell'Anna ym., 2021; Law ym., 2017; Pinto ym., 2019) ja että oletukset luokkakaverin taidoista ja kyvyistä vaikuttavat hänen suosionsa tiettyyn tavoitteeseen pyrkivän ryhmän jäsenenä (Dell'Anna ym., 2021; Koekoek & Knoppers, 2020). Erityisen tuen saamisen

muotoutumista oppilaita erottavaksi kategoriaksi saattoi tässä tutkimuksessa vahvistaa osaltaan myös se, että osa tukea saavista oppilaista oli vain osan aikaa samassa ryhmässä muiden oppilaiden kanssa, jolloin toiselle luokalle kuuluminen vahvasti erityisen tuen saamisen leimaa.

Huomioitavaa on, että vaikka tässä tutkimuksessa oppilaat tunnistivat toistensa kuulumisen tiettyihin kategoriaryhmiin, he eivät useinkaan maininneet tätä ryhmäkuuluvutta suoraan, vaan kategoriaryhmän merkitys oppilaille havaittiin siihen vihjaavasta toiminnasta. Oppilaat eivät myöskään liittäneet kategoriaryhmiin yleensä mitään ilmeisiä kyseistä kategorialla kuvaavia määreitä. Tämä saattaa johtua siitä, että oppitunneilla ja luokkaympäristössä syrjimättömyys on yleisesti tiedostettu normi, jolloin näkyvä toisen oppilaan syrjimin opettajan ja toisten oppilaiden läsnäollessa ei ole suotava tai hyväksyttävä teko. Poikkeuksena tälle oli kuitenkin viimeisessä esimerkissä ilmennyt tapa torjua ryhmäjäsenyys erityistä tukea saavan vertaisen kanssa siltä pohjalta, että työskentely hänen kanssaan heikentäisi yhteisen työn laatua. Myös tämä perustelu kerrottiin kuitenkin kuiskaten omille kavereille silloin, kun opettaja tai asianomainen oppilas eivät olleet sitä kuulemassa. Epäsuoran ja vihjaavan toiminnan on havaittu olevan ihmisille tyypillinen tapa paikallisesti tuottaa, tulkita ja uusintaa eli vahvistaa kategorijäsenyyksiä (Juhila, Jokinen & Suoninen, 2012, s. 62–64). Samalla tämä tapa edustaa kuitenkin piiloista vallankäyttöä, joka voi luoda jatkuvasta poissulkemisesta jonkin ryhmäkuuluvuuden perusteella toistuvasti vahvistetun ja itsestäänselvän käytännön.

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että oppituntien aikaiset siirtymät ovat haastavia tilanteita, joissa esiintyy helposti oppilaiden ei-toivottua toimintaa ja heikompaa vuorovaikutuksen laatua (ks. Caudle ym., 2014; Curby ym., 2011; Ergin & Bakkaloglu, 2019), kuten torjuntaa tai naurunalaiseksi asettamista tässä tutkimuksessa. Vaikka ikätoverien kesken ei esiintynyt varsinaisia konflikteja (vrt. Booren ym., 2012) tai aggressiivista käyttäytymistä (vrt. Guardino & Fullerton, 2012), siirtymätilanne pienryhmiin oli oppilaille selkeästi sosiaalisesti merkityksellinen ja kiinnostusta herättävä. Tämä ilmeni siinä, miten oppilaat nostivat päätään ja alkoivat katsella ympärilleen välittömästi, kun opettaja kertoi kohta tehtävän pari- tai ryhmätyötä. Lisäksi oppilaat käyttivät runsaasti nonverbaaleja viestintäkeinoja turvatakseen oman sosiaalisen asemansa ryhmässä opettajan ohjeistuksen aikana. Vaikka tällainen oman sosiaalisen aseman turvaaminen nonverbaalin viestinnän keinoin ei äänellisesti häiritse oppitunnin kulkua, voi ryhmätehtävien ohjeista mennä oppilailta paljonkin ohi, kun taustalla

tapahuu niin paljon. Lisäksi jos ryhmien muodostamistilanteessa jollekulle oppilaalle ilveillään tai hänet torjutaan, tilanteen herättämät epämiellyttävät tunteet voivat siirtyä myös ryhmätyöskentelyvaiheeseen ja viedä huomion pois oppimisesta ja tehtävään suuntautumisesta omien tunteiden käsittelyyn ja oman sosiaalisen aseman miettimiseen. Oppilaiden runsas nonverbaali viestintä on myös yhtenäinen Markeen (2004) havainnon kanssa, jonka mukaan oppitunneilla on käynnissä monia muitakin asioita kuin itse asian oppiminen: oppitunnit ovat myös sosiaalisia ympäristöjä, joissa suojellaan omia tai toisten kasvoja ja vahvistetaan hierarkiarakenteita (Markee, 2004) sekä neuvotellaan osallistujien valta-asemista (Stevanovic, 2016, s. 215).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat eivät olleet kaikilta osin johdonmukaisia toiminnassaan. Esimerkiksi he saattoivat antaa oppilaiden vaikuttaa ryhmävalintoihin tilanteissa, joissa he olivat aiemmin kertoneet tekevänsä ryhmäjaot itse tai he vahvistivat sanavalinnoillaan tiettyjen kategoriaryhmien merkityksellisyyttä. Oppilaat näkevät helposti opettajan toiminnan epäjohdonmukaisuudet ja aukot ja osaavat käyttää niitä omiin tarkoituksiinsa (esim. Tholander, 2002). Vaikka oppilaiden kuuntelu voi olla myös opettajan hyvää tarkoittava tapa osallistaa oppilaita päätöksentekoon, se voi samalla herättää epämiellyttäviä tunteita etenkin niissä oppilaissa, joilla ei ole vakiintuneita ystävyysuhteita luokassa. Tällöin tavoitteet kaikkien oppilaiden osallisuudesta ja ryhmään kuulumisen kokemuksesta eivät toteudu toivotusti. Lisäksi jos oppilaat päätyvät ryhmätyöskentelemään toistuvasti samoissa, pääasiassa omista kavereista muodostetuissa kokoonpanoissa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 23–24) esiinnostettu yhteistyötaitojen ja ryhmätoiminnan oppiminen ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla.

Tämän tutkimuksen aineisto oli kerätty avoimen oppimisympäristön kouluista. Vaikka uudenlaisen koulutilan vaikutus ei ollut analyysimme kohteena, on koulutila voinut osaltaan muovata osallistujien käyttäytymistä. Koska oppilaille ei ollut näissä koulutiloissa omaa nimettyä paikkaa, heillä oli mahdollisuus mennä istumaan lähemmäksi niiden oppilaiden kanssa, keitä he toivoivat pienryhmiinsä. Pulpettien puuttuessa ja uudentyyppisten kalusteiden, kuten kaarevien sohvien, ansiosta oppilaat pystyivät istumaan vielä lähempänä toisiaan, jolloin myös mahdollisuus vaikuttaa ryhmäjakoon esimerkiksi koskettamalla toista oli helpompaa. Aineistosta syntyikin vaikutelma, että oppilaat varmistelivat toivomaansa ryhmään pääsyä asettumalla istumaan vierekkäin. He näyttivät valitsevan paikkansa muiden oppilaiden vierestä tarkasti, ikään kuin taktikoiden. Suurin osa oppilaista valitsi paikkansa myös niin, että he istuivat saman sukupuolen edustajien viereen.

Tämä tutkimus keskittyi niihin pienryhmiin jakautumisen tilanteisiin, joissa tapahtui oppilaiden välistä sosiaalista neuvottelua erilaisiin kategoriaryhmiin kuulumisen pohjalta. Näitä tilanteita yhdisti se, että ryhmien kokoonpanoista päätettiin vasta oppitunnilla, kun taas tällaista samanlaista neuvottelua ei esiintynyt silloin, kun opettajat tukeutuivat jo ennalta määrittämiinsä pienryhmien kokoonpanoihin ja esittivät ne ilmoitusluonteisesti oppilaille. Tutkimuksen perusteella näyttäisi siis siltä, että opettajan kannattaa spontaanin ryhmäjaon sijaan muodostaa ryhmät etukäteen ja tukeutua ennakkoon suunnittelemaansa ryhmäjakoon mahdollisimman usein. Tätä puoltaa myös se, että tällöin opettajat voivat luoda ryhmistä tietoisesti heterogeenisia ja yhteistoiminnallisia, niin että vaikka pienryhmän jäsenillä on keskenään erilaiset tiedot ja taidot, ryhmätyöskentelyn onnistuminen edellyttää kaikkien ryhmänjäsenten vastuuta ja työpanosta sekä riippuvuutta toinen toistensa suorituksista (ks. Johnson & Johnson, 1991). Jos taas spontaania ryhmänmuodostusta käytetään, sen olisi hyvä perustua vaihteleviin tekijöihin, joita oppilaat eivät voi niin helposti ennakoida ja kontrolloida kuin minkä istumajärjestykseen perustuva ryhmänmuodostus mahdollistaa. Esimerkiksi ryhmäkategorioiden muuntelu on keino, jolla opettaja voi luoda uudenlaisia yhteisiä ryhmäkuuluvuuksia oppilaiden välille pienryhmiin jakautumisessa (ks. Renko ym., 2012, s. 58). Tällainen pienryhmiin jakaminen voi perustua mille tahansa vaihtelevalle tekijälle, kuten lempiväreille, mieliruualle, jonkin tilanteen (kuten esityksen pitämisen) herättämille tunteille tai syntymäkuukaudelle. Kun opettaja ottaa vastuun pienryhmiin jakamisesta, siirtymätilanne voi muodostua oppilaiden näkökulmasta tasapainoiseksi ja turvalliseksi ja voidaan välttyä siltä, että tilanne herättäisi työskentelyä ja oppimista mahdollisesti heikentäviä kielteisiä tunteita.

Tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (projekti 318077).

#### Lähteet

Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3–14.

<http://dx.doi.org/10.1177/1096250612446853>

Barney, D., Prusak, K. A., Beddoes, Z., & Eggett, D. (2016). Picking teams: Motivational effects of team selection strategies in physical education. *Physical Educator*, 73(2), 230–254. <http://dx.doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I2-6212>

Bates, P. & Davis, F. A. (2004). Social Capital, Social Inclusion and Services for People with Learning Disabilities. *Disability & Society*, 19(3), 195–207. <https://doi.org/10.1080/0968759042000204202>

Benade, L. (2019). Flexible learning spaces: Inclusive by design? *New Zealand Journal of Educational Studies* 54(1), 53–68. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>

Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517-538. DOI: 10.1080/10409289.2010.548767'

Bukowski, W. M. & DeLay, D. (2020). Studying the same-gender preference as a defining feature of cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 11(1863), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01863>.

Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49–53. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>

Caudle, L. A., Jung, M., Fouts, H. N., & Wallace, H. S. (2014). Early childhood preservice teachers' use of verbal and non-verbal guidance strategies across classroom contexts. *Teacher Educator*, 49(1), 61–74. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2013.848004>

Chen, B., Hwang, G.-H. & Lin, T.-S. (2019). Impacts of a dynamic grouping strategy on students' learning effectiveness and experience value in an item bank-based collaborative practice system. *British Journal of Educational Technology*, 51(2). <https://doi.org/10.1111/bjet.12794>

Correia, A. M., Forlin, C. & Sio, E. (2022). Exploring the Participation and Agency of Students with Special Education Needs in a Macau-Chinese Secondary School. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 288–296. doi:10.1111/1471-3802.12566



Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2011). Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade: Implications for children's experiences and conducting classroom observations. *Elementary School Journal*, 112(1), 16–37.

<http://dx.doi.org/10.1086/660682>

De Meyer, S., Kågesten, A., Mmari, K., McEachran, J., Chilet-Rosell, E., Kabiru, C. W., Maina, B., Jerves, E. M., Currie, C., & Michielsen, K. (2017). “Boys should have the courage to ask a girl out”: Gender norms in early adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S42–S47. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.03.007>

Dell’Anna, Si., Pellegrini, M. & Janes, D. (2021). Experiences and Learning Outcomes of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Settings: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944–959.

doi:10.1080/13603116.2019.1592248.

Desbiens, N., Levasseur, C., & Roy, N. (2016). Influence of deviant behaviours in workgroups in relation with group composition. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(3), 271–286. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1177341>

Ergin, E., & Bakkaloglu, H. (2019). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 189(5), 820–834.

<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1345891>

Farago, F., Lynn Martin, C., Granger, K. L., Santos, S. E. & Miller, C. F. (2022). Teachers’ Gender-Role Attitudes and Gendered Classroom Practices. *Sex Roles*, 87, 471–486.

Fauziah, H. & Latief, M. A. (2015). The effect of working in heterogeneous and homogeneous pairs on the students’ writing skill. *Arab World English Journal*, 8(1), 174–188. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol6no2.14>

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford Basil Blackwell.

Grahn, K., & Torell, V. B. (2015). Negotiations of gender discourse: Experiences of co-education in a Swedish sports initiative for children. *Sport in Society*, 19, 1186–1201.

doi:10.1080/17430437.2015.1096262

- Grimminger, E. (2014). Getting into teams in physical education and exclusion processes among students. *Pedagogies: An International Journal*, 9(2), 155–171.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2014.899546>
- Guardino, C., & Fullerton, E. K. (2012). The classroom infrastructure and the early learner: Reducing aggression during transition times. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 100–116.
- Hakulinen, A. (1998). Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 32–55). Vastapaino.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105.  
<https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Juhila, K., Jokinen, A. & Suoninen, E. (2012). Katégoria-analyysin teesit. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Katégoriat, kulttuuri ja moraalit* (s. 45–88). Vastapaino.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. & Sayre Smith, D. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. doi:10.1080/00461520.2019.1655645
- Koekoek, J. & Knoppers, A. (2020). Gender categorizations during group work in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 39(2), 196-205. DOI:  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0189>
- Kämäräinen, A., Björn, P. M., Eronen, L. & Kärnä, E. (2019). Managing epistemic imbalances in peer interaction during mathematics lessons. *Discourse Studies*, 21(3), 280–299. doi:10.1177/1461445619829236.
- Kämäräinen, A., Eronen, L., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2020). Initiation and decision-making of joint activities within peer interaction in student-centred mathematics lessons. *Classroom Discourse*, 12(4), 299–318. doi:10.1080/19463014.2020.1744457
- Laniga-Wijnen, L., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., Vollebergh, W. A. M., & Harakeh, Z. (2019). The role of academic status norms in friendship selection and influence processes related to academic achievement. *Developmental Psychology*, 55(2), 337–350. <https://doi.org/10.1037/dev0000611>

Law, Y-K., Lam, S., Law, W. & Tam, Z. (2017). Enhancing Peer Acceptance of Children with Learning Difficulties: Classroom Goal Orientation and Effects of a Storytelling Programme with Drama Techniques. *Educational Psychology*, 37(5), 537–549.

doi:10.1080/01443410.2016.1214685

Le, H., Janssen, J. & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>

Lwin, S. M., Goh, C., & Doyle, P. (2012). "I'm going to split you all up": Examining transitions to group/pair work in two primary English classrooms. *Language and Education*, 26(1), 19–33. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2011.609281>

Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583–96.

Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A. & Goble, P. (2013). The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence. *Child Development*, 84(3), 921–937. <https://doi.org/10.1111/cdev.12032>

McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415–444.

Mehta, C. M. & Wilson, J. (2020). Gender segregation and its correlates in established adulthood. *Sex Roles*, 83, 240–253.

Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62. doi:10.1016/j.pragma.2019.01.016.

Niemi, K. (2021). 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>

Niemi, K., & Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>

Pennington, D. C. (2014). *The social psychology of behaviour in small groups*. London: Routledge.

Pinto, C., Baines, E. & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: the importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818–837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>

POPS (2014). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. & Solares, E. (2012). *Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä*. Sisäministeriön julkaisuja 50.

Ruusuvuori, J. (2016). Katse. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 47–62). Vastapaino.

Stevanovic, M. (2016). Sosiaaliset rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 200–221). Vastapaino.

Susanti, A., Widiati, U., & Cahyono, B. Y. (2020). The effect of proficiency pairings on EFL students' writing ability in genre-based approach context. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 9(1), 245–251. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20439>

Tholander, M. (2002). *Doing morality in school: Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Väitöskirja, Uppsalan yliopisto.

Toivainen, J. (2022). *Pienryhmätyöskentelyyn siirtyminen vuorovaikutustilanteena alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunnilla*. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

**Liite 1.** Litteroinnissa käytetyt merkinnät (mukaiillen Stevanovic 2016)

-	katkos
> <	ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
< >	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
.	laskeva sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
:	äänteen venyminen
allev	äänteen painottaminen
KAPITA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
◦ ◦	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
£ £	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
# #	narisevalla äänellä puhuttu jakso
(.)	hyvin lyhyt, alle sekunnin tauko
(2)	tauon pituus, tässä 2 sekuntia
j(h)oo	sana lausuttu nauraen
[ ]	päällekkäisen puhunnan tai kehollisen toiminnan alku ja loppu
=	vuorojen välissä ei taukoa
(- -)	puheesta ei saa selvää
( )	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
Opp?	puhujan tunnistaminen epävarmaa
(( ))	litteroijan selitykset tilanteesta ja puhujien kehollisesta toiminnasta