

TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJA YHTEISPELILLÄ

Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Yhteispelin tuomista muutoksista oppilaiden toimintaan

Kirsti Kontteli

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2016

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 OPPILAIDEN TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA | 8 |
| 2.1 Hyvät tunnetaidot edistävät oppimista | 8 |
| 2.2 Hyvät vuorovaikutustaidot edistävät oppimista | 12 |
| 2.3 Epäsosiaalisuus häiritsee oppimista | 16 |
| 3 Opettajien ja rehtoreiden TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA | 19 |
| 3.1 Pedagoginen johtajuus koulussa | 19 |
| 3.2 Opettajuus oppilaan suotuisan kehittymisen kannalta koulussa | 21 |
| 3.3 Aikaisempia tutkimuksia aiheesta | 24 |
| 4 YHTEISPELI-TOIMINTAMALLI KOULUSSA | 27 |
| 4.1 Yhteispeli-toimintamallin kehityksen taustaa | 27 |
| 4.2 Yhteispeliä oppilaiden kanssa | 29 |
| 4.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetussuunnitelmassa | 31 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 34 |
| 5.1 Tutkimustehtävä | 34 |
| 5.2 Fenomenografia tutkimusotteena | 35 |
| 5.3 Opettajien ja rehtoreiden käsitykset tutkimuksen kohteena | 37 |
| 5.4 Aineiston keruu | 40 |
| 5.5 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi | 41 |
| 5.5.1 Ensimmäinen vaihe | 41 |
| 5.5.2 Toinen vaihe | 46 |
| 5.5.3 Kolmas vaihe | 47 |
| 6 KÄSITYSRYHMÄT OPETTAJIEN JA REHTOREIDEN KÄSITYKSISTÄ | 50 |
| 6.1 ”...Kohdataan toinen ihan oikeasti.” | 50 |
| 6.2 ”Joskus joku vähän riehaantuu” | 58 |
| 6.3 ”Yhteishenki on parantunut” | 61 |
| 7 YHTEISPELIN TUOMAT MUUTOKSET | 65 |
| 7.1 Oppilaiden toiminnan positiiviset muutokset opettajien kuvaamana | 65 |
| 7.2 Oppilaiden/oppilaiden toiminnan negatiiviset muutokset opettajien kuvaamana | 69 |
| 7.3 Oppilaiden toiminnan muutokset rehtoreiden kuvaamana | 72 |

| | |
|---|-----|
| 7.4 Positiivisten ja negatiivisten muutosten kuvauskategoria | 75 |
| 8. POHDINTA | 80 |
| 8.1. Tutkimustulosten pohdintaa | 80 |
| 8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 88 |
| LÄHTEET | 93 |
| LIITTEET | 100 |
| LIITE 1. Aineistonsiirtosopimus | 101 |
| LIITE 2. Kyselylomake opettajille | 102 |
| LIITE 3. Rehtoreiden kyselylomake | 103 |
| LIITE 4. Opettajien positiivisia käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista | 104 |
| LIITE 5. Opettajien käsityksiä negatiivisista vaikutuksista | 107 |
| LIITE 6. Rehtoreiden käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista | 108 |
| LIITE 7. Käsitysryhmät opettajien positiivisista käsityksistä | 109 |
| LIITE 8. Käsitysryhmät opettajien negatiivisten vaikutusten käsitykset..... | 112 |
| LIITE 9. Käsitysryhmät rehtoreiden käsityksistä | 113 |

TIIVISTELMÄ

Kontteli, K. 2016. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja Yhteispelillä. Opettajien ja rehtoreiden käsityksistä Yhteispelin käyttämisen tuomista muutoksista oppilaiden toimintaan. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 99s. ja 9 liitettä.

Pro gradu-tutkielmassa tarkastellaan ala- ja yhtenäiskouluissa työskentelevien Yhteispeli-toimintamalliin koulutettujen opettajien ja rehtoreiden käsityksiä intervention käyttämisen tuomista positiivisista ja negatiivisista muutoksista oppilaissa tai heidän toiminnassaan. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu tunne- ja vuorovaikutustaitojen määrittelystä sekä pedagogisen rehtoriuden ja opettajuuden määrittelystä. Lisäksi teoriaosuudessa avataan Yhteispeli-toimintamalli. Se on suomalaiseseen kouluun kehitetty interventio tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamiseksi. Lopuksi teoriaosuudessa tarkastellaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeyttä uuden opetussuunnitelman näkökulmasta.

Tutkimuksessa aineiston keräämisen suoritti Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos Likert -asteikkoisella kyselylomakkeella. Vastaajia pyydettiin perustelemaan Likert-asteikkoinen vastaus aiheeseen liittyvällä avoimella kysymyksellä. Tutkimukseen osallistui 132 opettajaa ja 40 rehtoria. Tutkimuksessa sovellettiin fenomenografista tutkimusotetta ja analyysimenetelmää. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena on kuvailla ilmiöstä rakentuneita käsityksiä ja näiden käsitysten keskinäisiä suhteita. Tutkimuksessa ilmiönä on Yhteispeli-toimintamalli.

Tutkimustuloksista löydettyjen tekijöiden avulla muodostin kuvauskategoriat. Positiivisia kuvauskategorioita ovat: kehittyminen tunne- ja vuorovaikutustaidoissa, vastuuntunnon kehittyminen omasta oppimisesta ja luokan oppimisilmapiiristä. Vastaavasti negatiivisempia kuvauskategorioita ovat: heikot tunne- ja vuorovaikutustaidot ja se ettei muutoksia ole havaittu. Fenomenografisen tutkimuksen mukainen kategoriajärjestelmä on tässä tutkimuksessa horisontaalinen ja eri kategoriat liittyvät läheisesti toisiinsa. Rehtoreiden ja opettajien käsitykset ovat tasavertaisia tutkimuksen tuloksissa ja johtopäätöksissä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että Yhteispeli-toimintamallin havaittiin tuovan pääasiassa positiivisia muutoksia oppilaisiin ja heidän toimintaansa. Negatiivisia muutoksia oppilaiden toiminnassa havaittiin vain vähän.

Asiasanat: Yhteispeli, tunne- ja vuorovaikutustaidot, fenomenografia

1 JOHDANTO

Perusopetuslaissa (PoL 35§, 35a§, 36§) oppilas velvoitetaan tekemään tehtävänsä tunnollisesti sekä käyttäytymään asiallisesti. Joskus koulussa käy niin, ettei oppilas noudatakaan tätä laissa määriteltyä velvollisuuttaan vaan käyttäytyy epäasiallisesti joko sanoin tai teoin. Perusopetuslaissa opettajalle ja rehtorille annetaan näihin tilanteisiin puuttumisen keinoiksi kasvatuskeskustelu. Sen jälkeen kurinpidollisiksi keinoiksi jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja sen jälkeen mahdollinen määräaikainen koulusta erottaminen. Korkeakivi (2015, 17-18) näkee, että Opettajien ammattijärjestön mielestä yhteisöllisyyden vahvistaminen on toimivin tapa torjua ja ehkäistä epäasiallista käytöstä. Yhteispeli on toimintamalli, joka tarjoaa rehtoreille, työyhteisölle sekä opettajille toimivia työkaluja yhteisöllisyyden kehittämiseksi sekä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kohentamiseksi.

Tutkin pro gradussani fenomenografisesti alakoulun ja yhtenäiskoulun opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Yhteispeli-toimintamallin vaikutuksista oppilaisiin tai heidän toimintaansa. Yhteispeli-toimintamalli on Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen suomalaiseseen kouluun kehittämä tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä yhteisöllisyyden opettamisen kouluinterventio. Kouluinterventiolla tarkoitetaan koulun toimintakäytänteisiin puuttumista ja niiden muokkaamista. Kyvyillä tunnistaa ja käsitellä tunteitaan on tutkitustikin suuri merkitys hyvinvoinnillemme. Hyvinvoiva ihminen tulee toimeen itsensä ja omien tunteidensa kanssa. Tunteet vaikuttavat kaikkeen toimintaamme kotona, koulussa, työpaikalla ja vapaa-ajalla. Lasten- ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaidot nousevat entistä tärkeämmiksi

peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014. Jokaisen oppiaineen opetuksen tavoitteissa ja oppiainesisällöissä mainitaan yhdessä tekemiseen oppiminen sekä vuorovaikutus toisten kanssa. Kyseisten taitojen opettaminen on tärkeää. Koulussa opetushenkilökunnan asenteilla ja mielipiteillä on suuri merkitys siihen rohkenevatko opettajat sisällyttää opetukseensa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista.

Yhteispeli-toimintamallia on tutkittu aikaisemmin määrällisellä tutkimusotteella. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos on julkaissut työpaperin 9/15, jossa esitellään Yhteispeli-toimintamallin arviointitutkimuksen tulokset. Yhteispeli-interventiosta on meneillään laaja määrällinen vaikuttavuustutkimus, jonka tuloksia ei ole vielä saatavilla. Tieteellinen tutkimus Yhteispeli-koulutettujen kouluyhteisöiden opettajien mielipiteistä helpottaa opettajia sisällyttämään tunne- ja vuorovaikutustaitoharjoituksia oppiainesisältöihin sekä oppilaiden koulupäiviin. Omien ja toisten ihmisten tunteiden huomioiminen vaatii harjoittelua ja ohjausta, jotta osaisimme tasapainotella ihmisten tarpeiden välillä. Muutaman vuoden takaiset väkivallanteot ovat koskettaneet median kautta meitä jokaista järkyttäen jopa yhteiskuntarauhaa. Yksilöiden aggressiivisuudesta ja tunteenpurkauksista on heijastunut turvatomuutta laajalle yhteiskuntaan. Opettajuuden kannalta merkityksellistä on se, että meillä on opetustehtävämme lisäksi kasvatusvastuu oppilaistamme vanhempien ohella. Yhteispeli-toimintamallin voidaan katsoa luovan kouluun myönteistä työskentelykulttuuria. Jokainen peruskoulunsa päättävä tasapainoinen ja luova oppilas on sijoitus tulevaisuuteemme.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen tärkeys pohjautuu opetustyössäni oman läheisen elämänpiirini kokemuksiin näistä taidoista tai niiden kehittymättömydestä. Tunteista puhuminen ja niiden tunnistaminen sekä sosiaaliset taidot helpottavat koulunkäyntiä sekä jatko-opiskelua. Olen esiopetuksessa työskennellessäni huomannut, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttamalla oppilaiden sitoutuminen ryhmäänsä ja yhteiseen tekemiseen kasvaa. Tämän lisäksi

heidän itseluottamuksensa kasvaa ja he uskaltavat olla luovia ratkaisuissaan. Sellaista innovaatiota ja rohkeutta me tarvitsemme tulevaisuuden Suomessa.

Savolaisen (2016) mukaan Opetushallitus linjaa, ettei tunnetaitojen oppiminen saisi olla kiinni oppilaan taustasta. Ensi syksystä lähtien vuorovaikutus- ja tunnetaitoja opiskellaan alaluokilta lähtien osana terveystietoa, joka sisältyy ympäristöopin sisältöalueisiin. Opetussuunnitelmassa taitojen opetus on mainittu aiemminkin, mutta uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 niiden opetusta on täsmennetty ja syvennetty. Laaja-alaisten oppimisen tavoitteissa sekä oppiaineiden sisältöjen opetuksen tavoitteissa mainitaan järjestelmällisesti oppilaiden sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen. Leppä (2016) kirjoittaa Aamulehdessä 27.5.2016, että tämän päivän suomalaista yhteiskuntaa on katsottu leimaavan empatiavajeeksi kutsuttu ilmiö. Empatiavajeella tarkoitetaan toisiin ihmisiin kohdistuvan myötätunnon heikkenemistä, kanssaihmisistä välittämisen vähenemistä ja oman edun tavoittelemista muista piittaamatta. Tästä näkökulmasta tulevaisuuden lasten on enemmän kuin tärkeää oppia niitä taitoja ja valmiuksia, joilla tullaan toimeen toisten kanssa.

2 OPPILAIKEN TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAI-DOISTA

2.1 Hyvät tunnetaidot edistävät oppimista

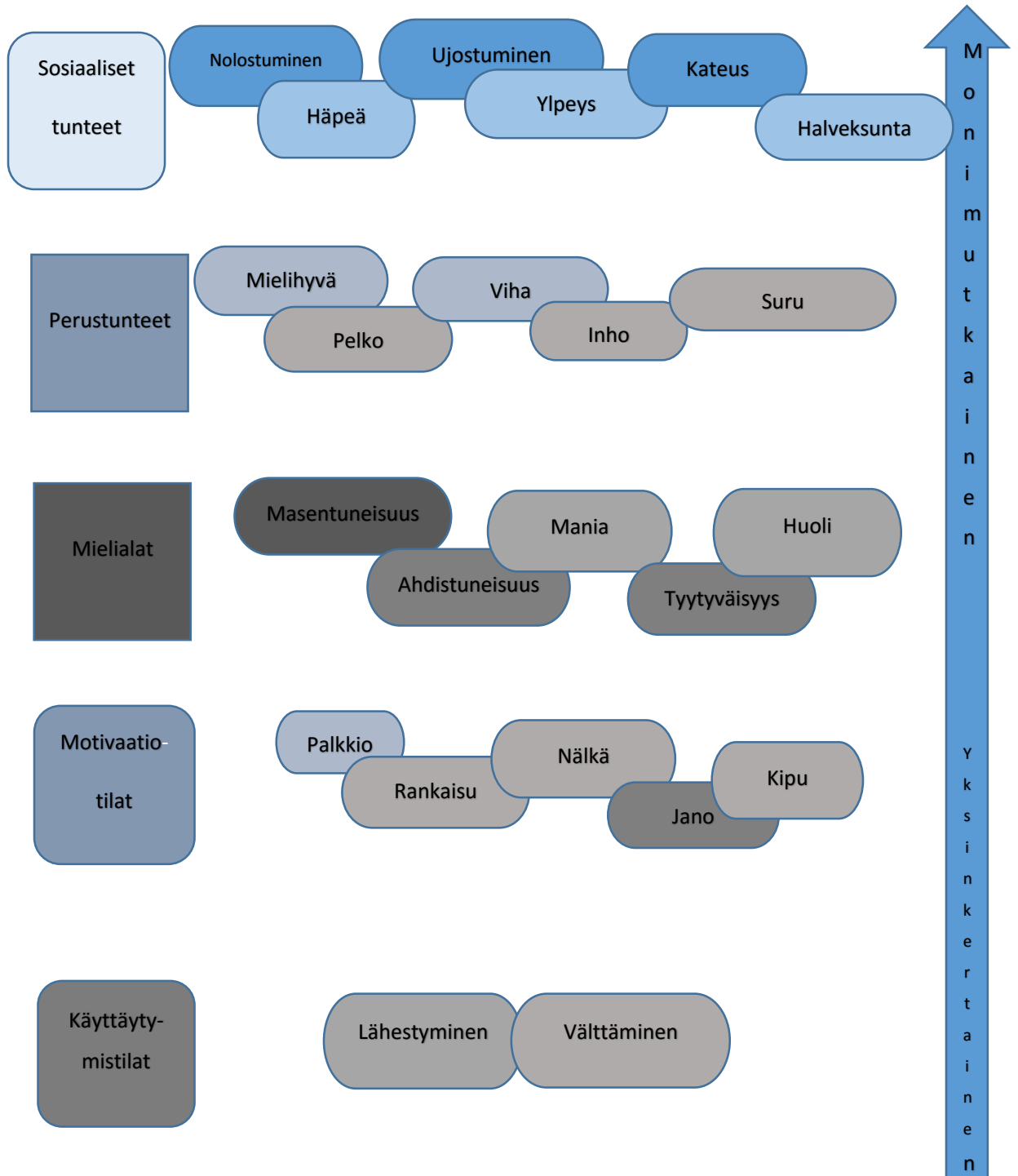
Tunteet ovat Rantalan (2005, 17-18) mukaan huomionarvoisia hyvinvoinnin ja toimintakyvyn näkökannalta. Jokapäiväiset tilanteet antavat mahdollisuuksia tai uhkia, jotka aikaansaavat tunteita. Tunteiden avulla tilanteet arvioidaan haitalliseksi tai hyödylliseksi. Tunteilla on tärkeä sijansa oppimisprosessissa. Puolimatkan (2010, 41-44) mukaan teoreetikot ovat eri mieltä siitä, voiko tunteisiin vaikuttaa kasvatuksella. Yleisimmin tunnustetaan, että vaikka tunteisiin ei pystyittäisi vaikuttamaan, kasvatusta vaikuttaa kuitenkin tunteiden tiedostamiseen ja niiden ilmaisuun. Stoalainen käsitys hyvästä elämästä rakentuu tunteiden eliminoimiselle. Ihminen itsenäistyy tunteistaan, mistä seuraa se, että ihminen oppii näkemään asiat oikeasta näkökulmasta. Platonin mukaan tunnekasvatuksessa on tärkeää tunteiden kontrollointi ja tunteiden valta-aseman vähentäminen. Aristoteles uskoi siihen, että tunteilla on myönteinen merkitys sopusointuisessa elämässä, johon tunteet kuuluvat huomattavana osana. Ihmiselle on mutkatonta sitoutua tunteiden avulla muuttuviin asioihin ja kokea inhimillisiä iloja ja suruja. Aristoteleen mukaan kasvatuksen roolina ei ole tukahduttaa tunteita vaan edistää yksilön kykyä tuntea tunteita oikein ja sopivalla tavalla. Nikkola (2011, 66) sekä Duck (1999, 36-37) tukevat tätä ajatusta siitä, että tutkijalle tai opettajalle kyettäisiin antamaan työkaluja, joiden ansiosta hän voisi käsitellä oppilaiden tunteita. Hän

kuitenkin myöntää, että tunteet tulee työstää oppilasryhmässä. Niitä ei saa jättää käsittelemättä.

Tunnetaidoista puhuttaessa on muistettava niiden olevan sosiaalisia taitoja. Perinteisesti tunteita tarkastellaan biologisista, sosiologisista ja psyykkisistä näkökulmista käsin (Rantala 2005, 16; Rutter 2008, 15). Keltikangas-Järvisen (2010, 21-22, 24) mukaan hyviä sosiaalisia taitoja ovat: empatiakyky eli kyky asettua toisen ihmisen asemaan, sympatiakyky eli kyky kokea myötätuntoa ja muita emootioita, sosiaalinen sensitiivisyys ja kyky ymmärtää toisia ihmisiä heidän tuntemuksissaan. Sosiaalisten taitojen määrittäminen riippuu ensinnäkin ajasta ja kulttuurista, toiseksi niitä tarkastellaan kognitiivisen (tiedollisen) taidon näkökulmasta ja niihin kuuluu joitakin piirteitä jotka ovat samoja riippumatta kulttuurista tai ajasta (Duck 1999, 37-38; Rantala 2005, 25; Toohonen, Slegers, Peetsma, Oort 2011, 347). Kolmanneksi sosiaalisiin taitoihin kuuluu myös eettinen ja moraalinen näkökulma. Kuhunkin tilanteeseen tehokas ja sopiva tapa ratkoa ristiriitoja tai muita ongelmia, on oltava myös moraalisesti ja eettisesti hyväksyttävä. Ristiriitojen ratkaisumallin tulee olla aina rakentava, asianmukainen ja nimenomaisessa asiassa tehokas. Kun ihmisellä on paljon ristiriitojen ratkaisumalleja hallussaan, hän joutuu harvoin kahnauksiin kenenkään kanssa. Hän kykenee ratkaisemaan kiperät tilanteet ilman aggressiota. Hyvillä sosiaalisilla taidoilla toimeentuleviin ihmisiin harvemmin kiinnitetään huomiota. Enemmän huomiota herättävät ihmiset, joilla on huonot sosiaaliset taidot.

Nummenmaa (2010, 36) toteaa suomalaisten käyttävän suurinpiirtein viittäkymmentä erilaista sanaa tunteidensa kuvaamiseen. Määrä on suurempi mitä ihmisen perustunteiden eli mielihyvän, pelon, vihan, inhon ja surun perusteella voisi olettaa. Osa tunnereaktioistamme on biologisia ja osa taas, kuten jo edellisessä kappaleessa kirjoitin, kulttuurimme ja oppimisen tulosta. Nummenmaa kuvaa tunneprosessia hierarkiana, esitän tämän hierarkian Nummenmaan mukaisesti kuviossa 2. Alimpana ovat geneettisesti määriytyneet yksinkertaisimmat prosessit,

joita on kaikkein alkeellisimmillakin eliöillä. Ylimmillä tasoilla taas on monimutkaisempia tunneprosesseja jotka syntyvät alempien tasojen yhdistelminä. Kaikkein korkeimmat tasot ovat melko suurella todennäköisyydellä oppimisen sekä kulttuurin aikaansaannosta ja siten ainutlaatuista ihmiselle. Kuvion väreillä ei ole merkitystä muun kuin helpomman luettavuuden kannalta.



KUVIO 1. Tunneprosessien hierarkia Nummenmaan (2010, 36) mukaan.

Tunteiden arvioinnissa ilmenee omantunnon ja tunteiden läheinen yhteys. Tunteiden moraalinen arviointi on osa ihmisen tunteisiin sisältyvän merkityksen ymmärtämistä. Ymmärrys syvenee, kun tunne ilmaistaan sanoin esimerkiksi ”ilo on kuin täysinäinen ilmapallo”. Ilmaistessaan tunteiden välittämiä merkityksiä käsitteellisesti ja pyrkiessään selventämään niiden suhdetta, ihminen kohtaa kysymyksen tekemänsä tulkinnan pätevyydestä ja totuudesta. Kun oppilas yhdessä opettajan kanssa on selventänyt mitä hän tuntee, häntä voidaan asteittain luotata arvioimaan halujaan ja tunteitaan. Oppilas oppii luottamaan siihen, että tunteet ovat hänen hallinnassaan. Kyky arvioida tunteita voi vähitellen muuttaa niitä. Kielteisiksi koettuja tunteita ei tarvitse torjua, koska niitä voi tietoisesti käsitellä ja niiden valtaa vähentää pohtimalla. Omien tunteiden tunnistamista ja nimeämistä voi auttaa se, että lapsi liittää oman kehonsa tuntemuksia omiin tunnereaktioihinsa, esimerkiksi ilo tuntuu kuplina aivoissa. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat merkityksellinen osa itseämme. (Rantala 2005, 25-27; Puolimatka 2010, 120- 128; Nikkola 2011, 67; Lindblom, Kampman, Ojala & Solantaus 2015, 15.)

Tässä tutkimuksessa määrittelen tunnetaidot kuten Yhteispelissäkin määritellään. Lindblom, Kampman, Ojala ja Solantaus (2015, 23) määrittelevät tunnetaidot kyvyksi nimetä ja tunnistaa tunteita. Tällöin yksilöllä on taito havaita ja nimetä erilaisia tunteita itsessään ja muissa. Tunteiden säätely on toinen näkökulma Yhteispelin tunnetaitojen määrittelyssä. Tunteiden säätely tarkoittaa taitoa muuntaa tarvittaessa tunnetta, sen kestoja tai sen voimakkuutta.

2.2 Hyvät vuorovaikutustaidot edistävät oppimista

Ihmisten välinen toiminta erilaisissa ympäristöissä on vuorovaikutusta. Ilman vuorovaikutustaitoja ihmisten on hankalaa vaikuttaa toisiinsa myönteisesti ja tuloksellisesti. Tarjoamme toisillemme sosiaalisia ärsykeitä jotka kehittävät meitä ihmisyhteisön jäseninä. Vuorovaikutus on yläkäsite, johon kuuluvat sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaaliset suhteet määrittävät sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta laadullisine piirteineen. Sanallinen ja sanaton viestintä eli kommunikaatio on sosiaalista vuorovaikutusta. Sanaton viestintä on ihmisten ilmeitä, eleitä ja niiden tulkintoja. Sanattoman vuorovaikutuksen käyttämisessä on kiinnitettävä itseensä enemmän huomiota, koska sanaton viestintä ei ole niin hallittavissa kuin sanallinen viestintä. Sanallinen viestintä on verbaalista eli puhuttua ja esitettyä viestintää. (Silvennoinen 2004, 16-24; Kauppila 2006, 19.)

Ihmiset ovat vuorovaikutustaidoiltaan erilaisia. Keskeisimpiä vuorovaikutustaitoja ovat kommunikointi (viestintätaito), sosiaalinen kyvykkyys, sosiaalinen havaitseminen ja herkkyys sekä empatia. Sosiaaliseen kyvykkyYTEEN kuuluvat kaikki ne sosiaaliset taidot, jotka ilmenevät kykynä tulla toimeen eri ihmisten kanssa. Näihin lukeutuvat kyky toimia ryhmässä, hyvä neuvottelutaito, yhteistoimintakyky ja yhteistyökyky. Sosiaalisen kyvykkyYDEN taidot ovat synnynnäisiä, mutta kehitettäviä taitoja. Sosiaalinen havaitseminen on sosiaalista taitoa, johon liittyy sanattoman viestinnän tulkitsemista meidän omien tarpeidemme ohjaamina. Tulkinta ja havaitseminen riippuvat sosiaalisesta herkkyydestämme. Herkkyyttä, kuten myös havaitsemista, voidaan harjoitella sosiaalisissa tilanteissa. Empatia eli kyky asettua toisen asemaan, kyky ymmärtää toisia ja kyky osallistua tunnetasolla toisen tilanteeseen ovat taitoja voidaan kehittää. Ihmisen vuorovaikutustaidoista kaikkein tärkeimpänä pidetään kommunikaatio -eli viestintätaitoja. Viestintätaidoissa sanallinen ja sanaton viestintä ovat yhtä oleellisia vuorovaikutuksen kannalta. Ihmisen kielen kehitys tapahtuu kokonaisuudessaan sosiaalisten suhteiden

kautta. Ihmisten väliset ongelmat vähentyisivät, mikäli ihmiset kehittyisivät taitaviksi omien tuntemuksiensa, pyrkimyksiensä, halujensa ja tunteidensa ilmaisussa sekä kiinnittäisivät huomiota myös sanattomaan viestintään. Ilmeet ja eleet eivät voi olla ristiriidassa sanallisen viestin kanssa. (Duck 1998, 8; Kauppila 2006, 22, 23-24, 22.)

Gordon (2006, 23-25) määrittää vuorovaikutustaidot kommunikaatiotaidoiksi jossa tärkeimpänä osa-alueena hän mainitsee puheen ja kuuntelun. Puheessa oleellista on sen selkeys ja liittyminen käsiteltävään asiaan sekä asiallinen tapa viestiä. Kuuntelun tarkkuus on rinnastettavissa tuon puheen kanssa. Kuuntelijalakin on vastuu siitä ymmärtääkö hän mitä puhuja halusi kertoa. Vuorovaikutustaidot, kuten tunnetaidotkin, ovat harjoiteltavissa olevia taitoja. Myös Keltikangas-Järvisen (2010, 166, 174-175) mukaan vuorovaikutustaitoja ja käyttäytymistä voidaan harjoitella lapsen kanssa. Esimerkiksi peleissä ja roolileikeissä voidaan lasten keskustelutaitoa parantaa paitsi kuuntelutaitoa kehittämällä myös ilmaisutaitoa harjaannuttamalla. Opetuksessa on kiinnitettävä huomiota myös ilmeiden ja eleiden käyttöön. Lapselle on hyvä opettaa lukemaan muiden lähettämiä viestejä ja sitä mitä hän itse ilmeillään viestittää. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisella lapsen suhtautuminen muihin ihmisiin muuttuu miellyttävämmäksi ja sosiaalinen kanssakäyminen helpottuu ja mahdollistuu ilman jatkuvia pettymyksiä. Lapsi oppii nauttimaan tunteiden osoittamisesta sekä vastaanottamisesta.

Kauppila (2006, 70, 103) määrittelee hyvän vuorovaikutuksen olevan tehokasta, päämääriin pyrkivää sekä yhteistyösuhteita säilyttävää. Positiivinen kontakti ja keskinäinen luottamus kuuluvat myös hyvään vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusta ryhmässä voidaan oppia havaitsemaan. Ihmisten välisten suhteiden, tekojen, tunnetilojen, aikomusten, viestinnän ja toimintojen havaitseminen ja tulkinta ovat monitahoista. Poikkeavat ja toistuvat tapahtumat havaitaan herkimmin. Havaitsemisessa ihminen käyttää valikoivaa vastaanottamista. Nuorilla ja lapsilla vuorovaikutukselliset taidot määritellään hyvin konkreettisella tavalla. Kauppila

(2006, 135) määrittää pienten lasten sosiaaliset taidot vuorovaikutuksellisiin teki-
jöihin. Näitä ovat:

1. *Hymyileminen ja nauraminen*
2. *Tervehtiminen ja silmiin katsominen*
3. *Toisten auttaminen*
4. *Muu toisten huomioon ottaminen*
5. *Liittymiset leikkeihin*
6. *Ilmaisutaidot*
7. *Jakaminen ja yhteistyö*
8. *Auktoriteetin hyväksyminen. Järkevien pyyntöjen totteleminen.*
9. *Ristiriitatilanteista selviäminen*
10. *Positiivisten asenteiden osoittaminen*
11. *Tunteiden ilmaiseminen*
12. *Ryhmään sopeutuminen ja ryhmässä toimiminen.*

Sosiaalisuus (vuorovaikutus) sanana ja puheena voi Keltikangas-Järvisen (2010, 17) mukaan tarkoittaa eri henkilöille eri asioita. Sosiaalisuus on hänen ja Rutterin (2010, 15) mukaan synnynnäinen ominaisuus. Sosiaalisen temperamentin geeniperimänä saanut henkilö pitää muiden ihmisten seuraa palkitsevana ja hänelle on tärkeää, että hänestä pidetään. Keltikangas-Järvisen (2010, 36) mukaan henkilö ilmaisee sanalla sosiaalisuus usein sosiaalisia taitoja eli yksilöllisiä kykyjä toimia ryhmissä rakentavalla tavalla ja taitoa ratkoa sosiaalisia ongelmia myönteisellä tavalla. Sosiaaliset taidot ovat kykyä olla muiden kanssa, eli taito selvitä sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot eivät ole toisistaan riippuvaisia. Kuuntelemisen taito on Kuuselan ja Lintusen (2010,121) mukaan vuorovaikutuksen tärkeimpiä taitoja. Kuuntelemista voi olla passiivista tai aktiivista. Aktiivinen kuuntelu on passiivisen kuuntelun jatkumo. Oppilaiden kuohuvissa tunteissa aktiivinen ja eläytyvä kuuntelu on erityisen tärkeää. Eläytyvä kuuntelija palauttaa vastaanottamaansa viestiä omin sanoin viestin lähettäjälle vahvistettavaksi tai korjattavaksi. Puhuja kokee tulleen kuulluksi sekä ymmärretyksi ja sitä kautta hän ehkä kykenee paremmin selventämään omia tunteitaan ja ajatuksiin.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaidot määritellään myös vastuun ja ongelmanratkaisutaitojen avulla, kuten Lindblom ym. (2015, 23) Yhteispeliin ovat ne määritelleet. Vastuu- ja ongelmanratkaisutaitoja ovat:

- Yhteisten sääntöjen noudattaminen
- Toisten kunnioittaminen
- Tavoitteen asettaminen
- Sosiaalisen ongelman ratkaiseminen sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen eli yksilön taito tunnistaa ja noudattaa sosiaalisia ohjeita ja sääntöjä
- Toisten kunnioittaminen eli yksilön taito hyväksyä vertaistensa ja ryhmien väliset erilaisuudet, oikeudet ja kunnioittaa niitä
- Tavoitteen asettaminen eli yksilön taito asettaa itselleen myönteisiä ja todellisuudentajuisia tavoitteita
- Sosiaalisen ongelman ratkaiseminen eli yksilön taito tunnistaa ristiriitilanteita, kehittää erilaisia ratkaisuja ja panna toimeen niitä.

Vuorovaikutustaitoja ovat:

- Kuuntelu eli yksilön taito ymmärtää toisen kertoma viesti sekä kyky viestiä niin, että toiset ymmärtävät
- Kertominen eli yksilön taito aloittaa ja ylläpitää keskusteluja sekä kyky ilmaista omat ajatuksensa ja tunteensa selkeästi
- Vuorottelu eli yksilön taito vuorotellen ja jakaen, sekä parin kanssa kuin myös ryhmässä
- Neuvottelu eli yksilön taito huomioida ristiriitilanteessa kaikki osapuolet sekä taito löytää myönteinen ja rauhanomainen ratkaisu ristiriitaan
- Avun pyytäminen yksilölle ominaisella tavalla hyvien tapojen mukaisesti.

Vuorovaikutustaitoja harjaannuttamalla tunteidensäätelykin saattaa helpottua. Laakson (2011, 70) mukaan lasten ja nuorten tunteiden säätelyssä huomioitavia ja kiinnostavia tekijöitä ovat heidän erilaiset tietoiset ja tiedostamattomat taidot sekä keinot ja menettelyt, joita he käyttävät tunnekokemuksiensa hallinnassa ja säätelyssä. Vuorovaikutustaitoja harjaannuttamalla lapsille ja nuorille lisääntyy kyky selviytyä stressaavista ja vaativista tilanteista.

2.3 Epäsosiaalisuus häiritsee oppimista

Jamesin (2004, 26-28) mukaan vielä 1970-luvulla etnisyys, terveys ja taloudellinen asema tuottivat eroja oppilaiden koulumenestykseen. Nykyään tärkeässä asemassa ovat koulumenestyksen sekä muun elämässä pärjäämisen suhteen hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Merkityksellistä on myös se, saako lapsi/oppilas kokemuksen osallisuudesta omaan elämäänsä, koulunkäyntiin tai harrastuksiin. Hyvät sosiaaliset taidot tasoittavat oppilaiden eriarvoisia lähtökoh-
tia. Junttila (2010, 45-47) toteaa, että lapsella ja nuorella on perustarve tuttavalli-
seen ystävyyssuhteeseen. Sen puuttuminen johtaa tunnepuolen (emotionaali-
nen) yksinäisyyteen, johon liittyy levottomuuden ja ahdistuksen tunteita. Tämän
yksinäisyyden kokeminen on riskitekijä psykososiaalisen hyvinvoinnin ja toimin-
takyvyn näkökulmasta. Sosiaalisen vuorovaikutusverkoston puuttuminen johtaa
sosiaaliseen yksinäisyyteen. Siinä henkilö kokee itsensä poissuljetuksi ja ulko-
puoliseksi. Molemmista yksinäisyyden tunteista seuraa epävarmuutta, tarkoituk-
settomuuden tunnetta, syrjäytymistä ja ikävystymistä. Aron (2011, 10-11) mu-
kaan sekä kehittymättömät itsesäätelyntaidot että vaikeudet itsesäätelyn tai-
doissa ovat myös sosiaalisten taitojen puutetta. Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmi-
sen kykyä säädellä motivaatiotaan, impulssejaan, halujaan, tarkkaavaisuuttaan,
ajatuksiaan, tunteitaan ja suorituksiaan. Haasteita tunteiden ja käyttäytymisen
säätelylle aiheuttavat hankalat tunteet kuten viha, suru ja pettymys (ks. Duck
1999, 38).

Kaltiala-Heinon (2013, 72) mukaan kaikenlainen käyttäytyminen, jonka tavoit-
teena on vahingoittaa toista ihmistä, on aggressiivista käyttäytymistä. Aggressii-
visen käyttäytymisen ja käytöksen voi jakaa kahteen osaan; suoraan ja epäsuo-
raan aggressiiviseen käyttäytymiseen. Suora aggressiivinen käytös on kaikkea
sitä toimintaa, jonka tarkoituksena on henkisesti tai fyysisesti harjoittaa väkival-

taa. Tällaisia tapoja ovat haukkuminen, uhkailu tai lyöminen ja potkiminen. Epäsuora aggressiivinen käytös taas vaatii enemmän henkisiä taitoja ja ilmenee esimerkiksi juoruiluna tai ryhmän ulkopuolelle sulkemisena.

Keltikangas-Järvisen (1994, 74-75) mukaan aggressiivisuus on sosiaalisten taitojen puutetta. Aggressiivisuus on pysyvää ja tehokkaasti päämäärään johtavaa sekä itseään vahvistavaa. Lapset ovat aggressiivisimpia noin neljän vuoden iässä ja 11-12 vuoden iässä. Nykyaikana ollaan kiinnostuneita siitä, miten lapselle saadaan niin vahva itsetunto, että lapsi selviää. Aggressio on nykyisessä kilpailuyhteiskunnassa selviytymistä. Mikäli ihminen elää luontonsa mukaan, viidakon lait alkavat toteutua. Yhteisöllisyys tulee kasvattaa ihmiseen, vaikka se vaatiikin kasvattajilta paljon henkisiä resursseja ja pitkäjänteisyyttä. Ihminen ei ole luonnostaan toisen huomioonottava eikä toisen oikeuksia kunnioittava. Jokaiselle lapselle tulee opettaa sosiaalisia taitoja. Niitä on rakennettava hyvien ihmissuhteiden pohjalta.

Kaltiala-Heinon mukaan (2013, 97) väkivaltainen käyttäytyminen (aggressiivinen käyttäytyminen) saattaa johtua siitä, että heikot taidot kaverisuhteissa aiheuttavat pettymyksiä. Toisaalta tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja oman toiminnan ohjauksen ongelmat voivat heikentää koulusuorituksia ja sopeutumista ryhmään. Joihinkin lasten ja nuorten kehityksen haasteisiin esimerkiksi ADHD, autismi, mielenterveyden häiriöt, voi liittyä väkivaltaisen käyttäytymisen riski. Mielenterveyden häiriöt joissakin tapauksissa lisäävät lasten ja nuorten väkivaltaista käytöstä. Väkivaltaisesta käyttäytymisestä ei kuitenkaan pidä tehdä mitään johtopäätöksiä, vaan opettaa lapselle sosiaalisen vuorovaikutuksen toimintamalleja. Normaalisti kehittyvä lapsi oppii ne kyllä. Sopivan vuorovaikutuksen toimintamalleja johdonmukaisesti oppiessaan lapsi ja nuori kasvaa sosiaalisuuteen. Junttilan (2010, 47) mukaan alakouluaiikana todennäköisyys kääntää lapsen alkava negatiivinen syrjäytymiskehitys positiivisempaan suuntaan on suurempi kuin yläkouluaikana. Yksinäisyydestä on tullut nuorelle yläkoulussa melko pysyvä ja jokapäiväistä hyvinvointia häiritsevä ongelma.

Puolimatkan (2010, 102-105) mukaan ihmisen yksi arvokkaimmista ja haavoittuvaisimmista ominaisuuksista on kyky ja alttius kokea syyllisyyttä tehtyään jotain väärää. Ilman syyllisyyden tunteita ihmisen halut voisivat viedä hänet mukanaan tilanteessa, jossa moraalien vaatimukset ovat ristiriidassa hänen itsekkäiden halujensa ja etunäkökohtiensa kanssa. Syyllisyyden tunne on eriasia kuin moraalinen syyllisyys. Pahan teon seurauksena syntyvä syyllisyys on olemassa, vaikka ihminen ei kokisikaan syyllisyyden tunteita. Syyllisyyden tunteilla on tärkeä merkitys ihmisen vastuuntunnon kehityksessä. Terveeseen syyllisyyden tunteeseen kuuluu pyrkimys korjata omaa käyttäytymistään. Sairaalloinen syyllisyyden tunne taas altistaa ihmisten manipuloinnille. Junttila (2010, 49) toteaa, että lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden ongelmat eivät poistu itsekseen. Aikuisten apu ja varhainen puuttuminen ovat erittäin tärkeitä etteivät ongelmat kasaudu ja kroonistu. Sosiaalisten taitojen harjoitteluun ja ryhmässä hyväksytyksi tulemiseen aikuisen apu on parasta. Keltikangas-Järvisen (2010, 18, 53) mukaan ihmisen sosiaaliset taidot ovat kykyä olla muiden kanssa toimivassa vuorovaikutuksessa, riippumatta siitä miten seurallinen hän on. Sosiaaliset taidot tulevat kokemusten ja kasvatuksen kautta, eli sosiokulttuurisesti lapselle kerrotaan, miten hänen odotetaan käyttäytyvän. Sosiaalisia taitoja voidaan opettaa kaikille. Sosiaalisuus auttaa sosiaalisten taitojen saavuttamisessa. Palaute, jota ihminen saa, lisää hänen taitojaan. Koska hänelle on tärkeää olla pidetty, hän kiinnittää enemmän huomiota omaan käytökseensä ja pyrkii tietoisesti ylläpitämään sellaista käytöstä, josta muut pitävät. Sosiaalisesti matalalla tasolla ihminen ei välitä mitä muut hänestä ajattelevat. Hän ei ole kiinnostunut hoitamaan sosiaalisia suhteitaan, eikä hän huolestu, jos hänestä ei pidetä.

3 OPETTAJIEN JA REHTOREIDEN TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA

3.1 Pedagoginen johtajuus koulussa

Perusopetuksen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmassa annetut tavoitteet ja arvopohja vaikuttavat kouluun arvoyhteisönä. Koulu tukee (tai on tukematta) yhteisönsä demokratiakasvatusta, kulttuuriperinnön tuntemusta tai kansainvälisyyttä. Hyvän työyhteisön tunnusmerkkejä ovat yhteiset säännöt, oikeudenmukaisuus, luottamus ja tasapuolinen kohtelu. Kouluyhteisön arvomaailma on ensiluokkaisimmillaan rehtorin, opettajien ja koululaisten arvojen toteuttamista. Koulun oppimislapiirin kehittyminen myönteiseksi ja kouluimua lisääväksi vaatii koko kouluyhteisön toimenpiteitä. Rehtori on aktiivinen yhteisen arvomaailman toteuttaja yhdessä työyhteisönsä kanssa. Hänen tehtäviinsä kuuluva opettajien kannustaminen luovaan ja kehittävään asenteeseen työssään lisää opettajan motivoituneisuutta ja vaikuttaa myös oppilaisiin ja heidän opiskelumotivaatioonsa. (Toohonen, ym. 2011, 347; Roffey 2012, 8; Pokka 2014, 19.)

Liusvaara (2014, 22,29) toteaa väitöskirjassaan, että johtajuus ja johtaminen ovat pyrkimyksiä vaikuttaa ihmisten tapaan ajatella ja toimia. Kouluissa ihmisten johtaminen tarkoittaa rehtorin toimintaa koulunsa organisaatiojohtajana, opetushenkilökunnan suunnitelmatyön johtajana sekä työyhteisön henkilöstöjohtajana.

Rehtori edustaa koulussaan ja työyhteisössään auktoriteettia. Jotta rehtorin toiminta auktoriteettina on hyväksyttyä ja luotettua, tulee hänellä olla tietoa ja asiantuntemusta tehtävänsä hoitamisesta. Hänen ei kuitenkaan tarvitse olla joka asiassa täydellinen osaaja vaan opettajilla on oman alueensa asiantuntijuus. Tätä kulttuuria kuvaa se, että rehtorit luottavat opettajien ammattitaitoon ja hyvin harvoin valvovat opetuksen suorittamista (Pokka 2014, 49). Liusvaaran (2014, 23) mukaan opettajilla on melko itsenäinen mahdollisuus toteuttaa koulun yhteisiä arvoja ja pedagogiikkaa. Rehtori delegoi ja ohjaa, opettajat tekevät rehtorin haluamia asioita itsenäisesti.

Rehtorin opettajia osallistava pedagoginen johtaminen antaa Liusvaaran (2014, 33,35) ja Pokan (2014, 48-49) mukaan opettajille mahdollisuuden osallistua koulua ja opettajuuttaan koskevaan päätöksentekoon. Se lisää työhyvinvointia, opettajien ammatillisuutta ja helpottaa työn autonomiaa. Pedagogisesti koulua johtava rehtori edistää opetussuunnitelman toteutumista sekä opetustavoitteiden saavuttamista. Rehtori tuntee paitsi työnsä keskeiset tavoitteet ja määräykset, opetussuunnitelmat, tuntijakomääräykset, myös ennen kaikkea alaisensa. Pedagoginen johtajuus on parhaimmillaan myös jaettua johtajuutta. Sillä tarkoitetaan koulun kehittämistä yhteistyössä opetushenkilökunnan kanssa. Rehtorin ja työyhteisön välillä tulee vallita luottamus. Toohonen ym. (2011, 348) mainitsevat, että opettajien työn autonominen luonne ja luottamus opettajiin edesauttaa heidän motivoitumisestaan. Opettajien motivaatio heijastuu sekä epäsuorasti että suoraan oppilaiden suorituksiin, motivaatioon ja oppimisilmapiiriin.

Pokan (2014, 21-22) mukaan oppilaslähtöisyys on avainsana erityisesti silloin kun rehtori joutuu puuttumaan ei-toivottuun käytökseen, koulunkäynnin tai opiskelun vaikeuksiin tai kasvamisen ja kasvattamisen haasteisiin. Oppilaiden kuuleminen ja kuunteleminen ovat rehtorin parhaita tapoja kunnioittaa lasten ja nuorten osaamista. Lasten osallisuutta voidaankin pitää merkittävänä koulun kehittämisen työvälineenä. Oppilaiden ikävät kouluviihtyvyyden kokemukset kumpuavat

usein siitä, ettei oppilas koe tullessa kohdelluksi oikeudenmukaisesti. Oikeudenmukaisuuteen liittyy hyvin vahvasti suomalaisen koulun luottamuksen kulttuuri.

3.2 Opettajuus oppilaan suotuisan kehittymisen kannalta koulussa

Gordonin (2006, 47) mukaan opettajan ja oppilaan keskinäiseen vuorovaikutukseen vaikuttaa heidän keskinäinen luottamuksensa sekä sen avoimuus ja rehellisyys. Toinen osapuoli on otettava huomioon ja oppilasta täytyy tukea. Avoimuus ja rehellisyys edesauttavat molemminpuolista tyytyväisyyttä muodostavan tilanteen syntymistä.

McLean (2003,18-24) jakaa yleistäen oppimisympäristön kahdeksaan tyyppiin. Ne ovat rohkaiseva, vaivaannuttava, haastava, laiminlyövä, painostava, kontrolloiva, suojeleva, ylistävä. Nämä luokkahuonetyypit eivät puhtaasti ole edustettuna missään luokassa vaan samassa luokassa voi olla kaikkia piirteitä. Parhaita oppimisympäristöjä saadaan, kun opettaja osaa tasapainottaa itseohjautuvuuden ja kontrolloivuuden toiminnassaan. Vastavuoroinen vuorovaikutus oppilaiden ja opettajien välillä on äärimmäisen tärkeää. Opettajan vaativa tehtävä on osata antaa oikeanlaista palautetta kullekin oppilaalle hänen oppimistaan parhaiten tukevalla yksilöllisellä tavalla. Seuraavassa taulukossa 1 on lueteltu McLeanin (2003) ja Roffeyn (2011) keinoja opettajalle oppilaan huomioonottamiseen sekä tukemiseen

TAULUKKO 1. Keinoja opettajille oppilaiden huomioonottamiseen ja tukemiseen.

| McLean (2003,64-65) | Roffey (2011,9) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden nimien opetteleminen • Oppilaiden henkilökohtainen huomioiminen • Taitojen korostaminen heikkouksien sijaan • Oppilaiden ryhmiin jakaminen temperamentin mukaan • Antaa oppilaille mahdollisuus esitellä taitojaan • Arvostaa kaikkien saavutuksia • Oppilaiden tunteista ja ajatuksista keskusteleminen • Annetaan mahdollisuus oppilaille omien mielipiteidensä ilmaisemiseen ja kuulluksi tulemiseen • Tehdään yhteistyötä kotien kanssa • Aito kiinnostus oppilaiden elämään myös koulun ulkopuolella. | <ul style="list-style-type: none"> • Kunnioittavan ja oppilasta tukevan yhteisön rakentaminen • Yhteisöllisten arvojen kehittäminen • Oppilaan oppimisympäristön kehittäminen turvalliseksi • Kannustetaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista • Kannustetaan oppilasta oppimaan vahvuuksien kautta • Luodaan oppilaalle merkityksellisyden ja tarkoituksellisuuden tunteita • Kannustetaan terveelliseen elämäntapaan. |

Kuuselan ja Lintusen (2010, 119) mukaan opettajat kaipaavat työkaluja oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi, oppilaiden kohtaamiseen sekä luokan rauhoittamiseen ja yhteishengen luomiseen. Opettajat ja muut koulun aikuiset ovat nykyään entistä kokonaisvaltaisemman ja vaativamman kasvatuksellisen tehtävän edessä. Ulkopuoliseen kontrolliin perustuvien toimenpiteiden sijaan (vartijat, metallinpaljastimet) opettajien on mahdollista käyttää rakentavampia ja kasvattavampia keinoja, jotka kehittävät oppilaiden sisäistä kontrollia esimerkiksi kasvatust keskustelua.

Suontausta-Kyläinpään (2010, 99) mukaan oppilaiden hyvinvointiin tärkeästi liittyvä kulmakivi koulussa on läsnä oleva ja toimiva aikuisuus. Terve aikuisuus asettaa oppilaiden käytökselle sekä toiminnalle rajat ja osoittaa välittämistä. Koulu on tärkeä vaikuttaja oppilaan hyvinvoinnille, mutta ei ainoa. Koulu vaikuttaa ympäröivään yhteisöön, mutta kokonaisuus toimii myös toisinpäin. Kuusela ja Lintunen (2010, 122) toteavat, että oppilaiden koulumotivaatio lisääntyy, kun he kokevat tullessa kuulluiksi ja saavat tunteen siitä, että he ovat mukana päättämässä asioista. He rauhoittuvat oppimaan, koska kokevat opettajan kunnioitettavaksi ja läheiseksi. Oppilaat kokevat olevansa osallisia ja se tekee opettajan työstä mielekkäämpää. Myös Toohosen ym. tutkimuksen (2011, 354) mukaan opettajat, jotka suosivat prosessimaista opetusta, motivoivat oppilaitaan oppimaan. Oppilaat ovat tällöin akateemisesti itsenäisempiä, tavoiteorientoituneempia eivätkä välttele suoriutumista tehtävistään.

Suontausta-Kyläinpään (2010, 10) mukaan opettajan varmin tapa vaikuttaa myönteisesti oppilaiden yhteistyöhön on kehittää omaa tapaansa tehdä yhteistyötä. Ihmissuhdetaitoja saadaan työskentelyyn lisää kouluttautumalla ja kokemuksilla kartuttamalla. Ihmissuhdetaidoiksi lasketaan kyky kohdata ja rakentaa luottamuksellinen suhde oppilaisiin, herkkyys, empaattisuus, välittäminen, asiallisuus, luotettavuus ja avoimuus. Opettajan on hyvä osata puhua vaikeistakin asioista. Tärkeitä ovat myös kyky auttaa ristiriitatilanteissa ja toimia ilmapiiriä parantavasti. Kokemus ja oman työtavan tuntemus ovat hyödyllisiä opettajien ja oppilaiden yhteistoiminnan kannalta, itsensä tunteminen ja oppilaiden tunteminen sekä kunnioittaminen opitaan vain oman kokemuksen kautta. Haasteet nykyajan kouluelämässä vaikuttavat selkeästi opettajien omaan jaksamiseen. Kouluissa on ulkoisia ja sisäisiä paineita, joita lisäävät vielä omat ja muiden odotukset. Toimivaa aikuisuutta ja yhteistyötä kaivataan työntekijöiden jaksamiseen sekä sitä kautta oppilaiden hyvinvointiin. Opiskelumotivaatioon koulussa vaikuttavia tekijöitä on erityisen tärkeää ymmärtää.

McLeanin (2003, 9, 14) mukaan sisäisesti motivoituneet oppilaat oppivat paremmin asioita, jotka heitä itseä kiinnostavat. He nauttivat oppimisesta ilman ulkoista palkintoa. Heidän sisäistä motivaatiotaan tulee tukea kannustamalla heitä uteliaisuuteen ja haluun oppia enemmän. Hänen mukaansa sisäistä motivointia voi vahvistaa seuraavilla tavoilla:

- Opettaja on kiinnostunut oppilaasta ja pitää vuorovaikutussuhdetta tärkeänä. Opettajan täytyy tehdä selväksi mahdollisimman selkeästi oppilaille asetetut tavoitteet ja kertoa, kuinka ne ovat saavutettavissa
- Opettaja stimuloi oppilaita luomalla oppitunnista sellaisen, mikä tekee oppitunnista haastavan, asiasisällöllisesti relevantin, kontrolloidun ja oppilaan uteliaisuutta herättävän oppimistilanteen
- Lopuksi tulee motivoiva palaute, mikä kertoo työn ja oppimisstrategian onnistumisista. Oppilaiden tulee kokea olevansa itse vastuussa menestyksestään. Epäonnistumiset kuuluvat asioihin, joihin oppilas pystyy vielä jatkossa vaikuttamaan omalla yritteliäisyydellään.

Opettajan aito kiinnostus ja kannustava palaute ovat opettajan pedagogista ajattelua, joka lisää oppilaiden motivaatiota koulunkäyntiin sekä oppimiseen. Opettajan omien vuorovaikutustaitojen kehittyminen heijastuu oppilaiden vuorovaikutustaitojen edistymisenä.

3.3 Aikaisempia tutkimuksia aiheesta

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä sosiaalisuuteen liittyvää tutkimusta on kasvatustieteen saralla Suomessa tehty jonkin verran. Rantala (2005) on tutkinut luokkahuoneessa esiintyviä tunteita oppimisen ilon perspektiivistä. Hän on väitel-

lyt aiheesta kasvatustieteiden tohtoriksi 2005. Hänen väitöskirjassaan lähestyttään tunteita etnografisesti. Hän havainnoi luokkaansa kahden vuoden ajan tarkkailen, videokuvaten, haastatellen oppilaitaan siitä, mikä tuo heille oppimisen iloa. Oppimisen ilo kattaa kaikki tunnetilat ja tunteet, joita koulussa on. Prosesioppiminen on eräs tekijä oppimisen ilon kokemisessa. Leikki, valinnan vapaus, kiireettömyys ja oppilaan kohtaaminen ovat tärkeitä tekijöitä myös. Rantala korostaa tutkimuksessaan sitä, että koulumaailmassa tunteet on otettava huomioon entistä paremmin ja useammin.

Appelqvist- Schmidlechner, Liski ja Kampman, (2015a) ovat tehneet arviointitutkimusta Yhteispelistä vuonna 2011. Tutkimus oli kvantitatiivinen ja sen tavoitteena oli tutkia Yhteispelin menetelmien turvallisuutta, soveltuvuutta sekä menetelmistä koettua hyötyä. Tutkimuksessa todettiin, että menetelmät olivat turvallisia, mielekkäitä ja käyttökelpoisia. Tulosten mukaan myös oppilaiden koulumotivaatio parani, sosioemotionaaliset taidot kohenivat sekä kodin ja koulun yhteistyö koettiin helpottuneen.

Nikkola (2011) on tutkinut väitöskirjaansa varten opettajankoulutuksessa olevaa opiskelijaryhmää sen dynamiikan ja ohjaamisen näkökulmasta. Hänen päätelmänsä oli se, että opiskelijat mielellään etsivät syyllistä itsensä ulkopuolelta omien pettymystensä selittäjäksi. Ryhmä tarvitsee yhteisöksi muodostuakseen aikaa ja tilaa sekä ohjausta omien toimintatapojensa ja sisäisen maailmansa tulkitsemiseen. Ristiriitoja ja hankalia tilanteita ei ryhmässä toimisessa voi välttää. Ryhmien työ- ja oppimiskykyä määrittelevät sen yksilöiden omien suojausmekanismien ja niiden rajoitusten ymmärtäminen. Ymmärtämisen olisi tapahduttava suhteessa muihin ihmisiin.

Kautto-Knape (2012) on tutkinut etnografisesti oppilaiden alisuoriutumista koulussa. Hän selvitti tutkimuksessaan koulun aikuisvuorovaikutustilanteissa keh-

keytyneitä oppilaiden negatiivisia kokemuksia ja niiden merkitystä oppilaan koulumenestykselle. Tutkimuksen mukaan oppilas saattaa lamaantua opettaja-oppilas -vuorovaikutuksessa syntyneiden negatiivisten kokemustensa vuoksi. Tunteet vaikuttavat oppilaan kaikkeen toimintaan ja näin ollen myös oppimiseen. Kautto-Knapen tutkimus on poikkeuksellinen, koska heikkoa koulusuoriutumista on yleensä tutkittu oppilaan käytöstä tutkimalla. Tässä tutkimuksessa koulusuoriutumista ja oppimista tutkittiin sosiaalisena tapahtumana, oppilaiden tunteet huomioiden.

Liusvaara (2014) on tutkinut perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä opettajien johtamisesta oppivan organisaation suuntaan. Rehtoreiden toimenkuva ei ole helppo. Heidän on oltava koulunsa pedagogisia johtajia ja heillä on oltava selkeä visio mihin suuntaan he kouluaan luotsaavat. Rehtoreilta vaaditaan tunneherkyyttä, jotta he kykenevät motivoimaan opettajakuntaansaakin kohti yhteistä tavoitetta. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat rehtorille tärkeä ominaisuus.

Hintikka (2016) on tehnyt väitöskirjan tutkimuksestaan, jossa hän tutki sopeuttamattomien erityisoppilaiden tunne- ja itsesääätelytaitojen kehittymistä Aggression portaat- interventio-ohjelman avulla. Tutkimus toteutettiin seurantatutkimuksena vuosina 2010-2012. Tutkimuksessa todettiin, että Aggression portaat-interventiota käyttämällä oppilaiden myönteiset tunnekokemukset lisääntyivät. Myönteiset tunnekokemukset vaikuttavat keskittymiseen, oppimiseen, luovaan ongelmanratkaisuun sekä muistiin. Tutkimusjakson lopussa oppilaat satuttivat ja kiusasivat muita vähemmän kuin ennen tutkimusjaksoa. Oppilailla oli tutkimusjakson lopussa myös enemmän keinoja omien tunteidensa hallintaan ja oman itsensä rentouttamiseen.

4 YHTEISPELI-TOIMINTAMALLI KOULUSSA

4.1 Yhteispeli-toimintamallin kehityksen taustaa

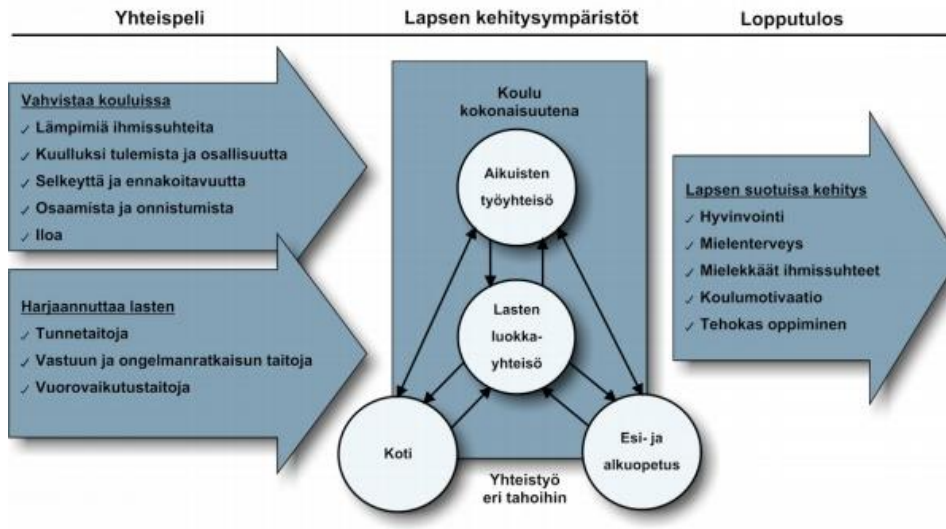
Yhteispeli-toimintamallin tavoitteena on sekä lasten että koko kouluyhteisön hyvinvoinnin ja mielenterveyden vahvistaminen. Yhteispeli-toimintamalli on kehitetty kehityspsykologiseen, kasvatustieteelliseen ja lastenpsykiatriseen tietoon perustuen. Kehittämistyössä ovat olleet mukana suomalaisten koulujen lisäksi, lapset ja vanhemmat. Yhteispeli-toimintamallin taustalla ovat Opetus- ja kulttuuriministeriö, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Ylöjärven kaupunki sekä rahoittajana on toiminut myös Sosiaali- ja terveysministeriö. Yhteispelillä on omat kotisivunsa, joita päivitetään ajantasaisesti. (Yhteispeli-hanke 2016.)

Yhteispelin historia on pitkä. Kehittämistyö alkaa vuodesta 2003. Silloin yritettiin löytää ulkomailla jo olemassa oleva ja sopiva kouluinterventio ja siirtää se Suomeen. Haasteita interventioiden suorassa siirtämisessä suomalaiseen kouluun oli niin paljon, että Sosiaali- ja terveysministeriön ehdotuksesta ryhdyttiin kehittämään suomalaista lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä kouluyhteisön hyvinvointia tukevaa menetelmää. Yhteispelin toimintatapoja ryhdyttiin kehittämään vuonna 2006. Kehitystyötä tehtiin yhteistyössä koulujen kanssa, koska kokeneimmat asiantuntijat kouluun soveltuviin työtapoihin löytyvät juuri sieltä. Tunne- ja vuorovaikutukseen liittyvään tutkimustietoon perehtyminen sekä vaikuttaviksi

todettuihin menetelmiin tutustuminen oli ensimmäinen askel toimintatavan kehittämiseen. Vuosina 2007-2013 toimintatapoja testattiin seitsemässä alakoulussa kolmella paikkakunnalla, minkä jälkeen Yhteispelin toimintatapakäsikirja toimitettiin opetus- ja kulttuuriministeriölle toukokuussa 2013. (Solantauk & Kampman 2015, 11-12.)

Arviointitutkimuksessa, joka toteutettiin vuonna 2011 todettiin, että Yhteispelin toimintatavat soveltuvat suomalaisiin kouluihin. Ne ovat turvallisia ja käyttökelpoisia. Yhteispeli tarjoaa koulujen opetushenkilökunnalle viidenlaisia toimintatapoja. Opettajille oppilaiden kanssa tehtävään työhön on kehitelty luokkapiiri, teen itse ja teemme yhdessä- toimintatavat. Opetushenkilökunnan keskinäiseen työskentelyyn toimintatapoina ovat työyhteisökokoukset, huoltamo sekä pikkukurssit. Kodin ja koulun yhteistyöhön tarjotaan toimintatavaksi tutustumistapaaminen, tiedottamisen toimintatavat sekä toimintavinkkejä toimintaan vanhempien kanssa. Koulun kehittämiseen ja muutosjohtamiseen Yhteispeli tarjoaa rehtoreiden tueksi YT-ajan suunnittelu ja koulunkehittämiseen liittyviä toimintatapoja. Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyöhön Yhteispeli tarjoaa yhteistyökokousta, opettajavierailua, tiedonsiirtoa, kouluun tutustumispäivää, yhteistyöpäivää sekä siirtymäyhteistyötä kunnassa. (Appelqvist-Schmidlechner, Liski & Kampman 2015a, 11-14.)

Seuraavassa kuviossa 2. on esitetty Lindblom, Kampman, Ojala ja Solantauksen (2015b, 22) kuvaus Yhteispelin vaikutuksista lapsen kehitysympäristöön ja lapsen kehitykseen.



KUVIO 2. Yhteispelin vaikutukset lapsen kehitysympäristöön ja lapsen kehitykseen (Lindblom, Kampman, Ojala & Solantaus 2015, 22)

Tässä tutkimuksessa keskiössä on opettajan ja oppilaiden välinen työ luokassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen parantamiseksi sekä rehtoreiden ja opettajien käsitykset harjoittelutyön tuloksista oppilaiden toiminnassa.

4.2 Yhteispeliä oppilaiden kanssa

Yhteispelityövälineitä opettajille ja oppilaille ovat aamupiiri, teen itse- tunti sekä teemme-yhdessä tunti. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden työvälineenä toimivat tutustumistapaaminen, vanhempainilta ja luokkatiedote. **Aamupiiri** on jokapäiväinen 15 minuutin tuokio, joka kokoaa koko luokan yhteen piiriin. Myönteisen ilmapiirin, oppilaiden empatiakyvyn sekä vuorovaikutuksen parantaminen

ovat aamupiirin keskeisimmät tavoitteet. Työtapa on rutiini, johon kuuluvat tervehtiminen, itsestä (aiemmin sovitun aiheen mukaan) kertominen sekä leikki. Aamupiiriä kutsutaan joskus myös luokkapiiriksi. **Teen itse-tunti** on oppilaiden viikoittainen tunti, jonka avulla harjoitellaan itsenäistä ja pitkäjänteistä työskentelyä. Tunnin aikana pyritään antamaan muille työrauha sekä harjoittelemaan itsenäistä ongelmanratkaisua ja siihen kuuluvaa valintojen tekemistä. Tunnin rakenne toistuu samankaltaisena joka viikko. Oppilaiden työskentelylle asetetut tavoitteet ja muut kriteerit ovat ennalta oppilaiden tiedossa. (Appelqvist-Schmidlechner & ym. 2015a, 11.)

Boykin ja Allenin (2004, 115-116) mukaan lapset haluavat oppia eri syistä, osa haluaa miellyttää aikuisia, osa ikäisään. Mutta ne jotka haluavat oppia itsensä takia ovat motivoituneimpia ja menestyvät paremmin. On tärkeää rakentaa sellainen oppimisilmapiiri, jotta kaikki lapset taustasta riippumatta tulevat kouluun itsensä takia, saadakseen itselleen koulutuksen. Appelqvist-Schmidlechner ja ym. (2015a, 12) mukaan **teemme yhdessä-tunti** on pienryhmätyöskentelyn tunti. Ennen tuokiota oppilaille luodaan mielikuva toivotusta yhdessä työskentelestä mielikuvin. Mielikuvat auttavat oppilaita sisäistämään hyvän vuorovaikutuksen säännöt. Tunneilla opetellaan ja harjaannutetaan yhdessä työskentelyn perustaitoja: oman asian esittämistä, kuuntelua, vuorottelua ja neuvottelua.

4.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetussuunnitelmassa

Nummenmaa (2010, 179) toteaa, että sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisille välttämätöntä. Sosiaalisten kontaktien myönteiset kokemukset ohjaavat ihmisiä toimimaan hyvässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vastaavasti kielteiset tunne- ja vuorovaikutuskokemukset ohjaavat ihmisten käyttäytymistä toiseen suuntaan eli antisosiaaliseen tunne- ja vuorovaikutukseen. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat ihmisen elämässä tärkeitä taitoja. Kauppilan (2006, 142-143) mukaan sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot liittyvät käsitteinä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Sosioemotionaaliset taidot ovat tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaat sisäistävät sosiaalisia ja positiivisia vuorovaikutustapoja sosiaalisten esimerkkien, toimintamallien ja heidän ulottuvillaan olevan tiedon pohjalta. On siis tärkeää, että oppilaat saavat tietoa heille oikeanlaisista tunne- ja vuorovaikutustaidoista, jotka toimivat hyvin ryhmissä sekä niistä taidoista, jotka eivät ole heidän kannaltaan suositeltavia. Oppilaiden olisi kyettävä oppimaan sellaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja, että he pystyvät tulevaisuudessa sosiaalisten tilanteiden mukaiseen vuorovaikutukseen. Tavoitteisiin päästään harjoittelemalla niitä turvallisessa ryhmässä opettajan ohjaamana.

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014, 16) mainitaan, että ”*Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta.*”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20-21) laaja-alaisen osaamisen taidoissa ajattelun ja oppimaan oppimisen oppimiskokonaisuudessa (L1) mainitaan, että ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot luovat perustaa kaiken muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Näihin taitoihin vaikuttavat oppilaiden käsitys itsestään oppijoina ja heidän kykynsä hahmottaa ympäristön vuorovaikutusta. Oppilaita on ohjattava käyttämään tietoa itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaamiskokonaisuudessa (L2) mainitaan, että oppilaita kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä ja noudattamaan hyviä tapoja. Koulutyöhön on sovitettava runsaasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaille opetetaan empatian ja sympatian taitoja ja kykyä tarkastella tilanteita eri näkökulmista. Koulussa oppilaat saavat kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselleen. He harjaannuttavat sosiaalisia tapojaan, opettelevat ja oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin sekä esiintymään eri tilanteissa.

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot osaamiskokonaisuudessa L3 (OPS, 2014) todetaan, että kouluyhteisön on ohjattava oppilaita ymmärtämään heidän oman toimintansa vaikutus heidän omaan ja muiden hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita on kannustettava huolehtimaan itsestä ja toisistaan, harjaannuttamaan oman elämänsä ja arkensa kannalta merkityksellisiä taitoja sekä lisäämään myös hyvinvointia. He saavat mahdollisuuksia kantaa vastuuta omista ja yhteisistä töistä sekä kehittää tunne- ja sosiaalisia taitojaan. Työelämätaidot ja yrittäjyys osaamiskokonaisuudessa (L6) mainitaan, että koulussa kehitytään työskentelemään itsenäisesti ja yhteistyössä muiden kanssa sekä toimimaan järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti. Yhdessä työskentelyssä jokainen oppilas saa hahmottaa oman tehtävänsä osana kokonaisuutta. Työskentelyssä opitaan myös vastavuoroisuutta ja ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Nummenmaan (2010, 188-189) mukaan toimivat tunnemekanismit ovat merkittävä asia hyvinvoinnillemme. Koulussa viettämämme aika on pitkä, joten voidaan

melkeinpä väittää, että oppilaiden tunne-elämän toimivuuden kehittäminen on sekä henkisen että fyysisen hyvinvoinnin kulmakivi. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen koulussa saattavat ratkaisevasti vaikuttaa siihen kuinka hyvin oppilaat selviävät elämässään. Myönteiset tunteet ja vuorovaikutuskokemukset innostavat meitä joustavampaan käyttäytymiseen ja jopa luovuuden lisääntymiseen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni aiheena oleva Yhteispeli-toimintamalli on kehitetty suomalaiseen kouluun, suomalaisten rehtoreiden, opettajien ja työyhteisöjen käyttöön. Toimintamalli harjaannuttaa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaitoisuus oppilaissa lisää koulumotivaatiota sekä oppilaiden hyvinvointia. Tutkimustehtävänäni on tutkia Yhteispeli-koulutettujen opettajien sekä rehtoreiden käsityksiä Yhteispeli-toimintamallin vaikutuksista oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan.

Tutkimustani ohjaavat seuraavat kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaisia positiivisia muutoksia opettajat ovat havainneet Yhteispelillä olevan oppilaisiin/oppilaiden toimintaan?
2. Millaisia negatiivisia muutoksia opettajat ovat havainneet Yhteispelillä olevan oppilaisiin/oppilaiden toimintaan?
3. Millaisia positiivisia tai negatiivisia muutoksia rehtorit ovat havainneet Yhteispeli koulutettujen opettajien luokan oppilaissa/oppilaiden toiminnassa?

Aineistoni on Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen Yhteispeli-hankkeen työntekijöiden puolistrukturoidulla kyselylomakkeella keräämää. Analysoin ensin opettajien käsityksiä oppilaiden toiminnan muutoksista. Opettajat ovat oppilaiden motivaation suurimpia vaikuttajia koulussa. Tämän jälkeen analysoin rehtoreiden käsityksiä. Ajattelen opettajien ja rehtoreiden käsitysten olevan tasa-arvoisia. Rehtorit määrittelevät koulujensa pedagogiset linjaukset yhdessä opettajien kanssa. Opettajat tekevät kuitenkin koulussa suurimman työn oppilaiden opettamisen ja kasvattamisen kanssa.

5.2 Fenomenografia tutkimusotteena

Huuskon ja Paloniemen (2006, 162,164) mukaan fenomenografisen tutkimusmetodin ”isänä” pidetään Ference Martonia, joka 1970-luvulla tutki yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta Göteborgin yliopistossa. Nykyään fenomenografia on yksi erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen lähestymistapa. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat jokapäiväiset arkiset ilmiöt ja niitä koskevat käsitykset sekä niiden erilaiset ymmärtämistavat. Niikon (2003, 46) mukaan tutkimuksen kohteena on aikomus kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Samaa tarkoittavia ilmaisuja tavalle kokea ovat, fenomenografisessa tutkimuksessa ilmaiset ”käsitykset” ja ”tapa ymmärtää asioita”. Ahonen (1994, 114) kuvaa fenomenografiaa seuraavalla tavalla: *Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen.*

Niikko (2003, 7-9) määrittelee fenomenografian sekä eräänlaiseksi analyysiprosessiksi että metodologiseksi menettelytavaksi, jossa on ontologisia sekä epistemologisia sopimuksia. Sananselityksellisesti termi fenomenografia tarkoittaa sitä, miten jokin ilmenee jollekin. *Fenomenografiassa keskitytään ajattelun ja tiedon kohteen sisältöön.* Niikon (2003, 12-14) mukaan fenomenografisista käsitteistä monet on otettu fenomenologiasta. Fenomenografiassa sekä fenomenologiassa on yksi olemassa oleva ilmiö, joka on erilaisten konstien kokoelma, jossa olemassa oleva ilmiö voidaan käsittää ja kokea eri tavoin. *On olemassa yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin.* Åkerlindin (2008, 635) mukaan yksilön käsitykset maailmasta ovat erilaisia, koska ne ovat yksilöllisiä. Ihmiset voivat olla samasta ilmiöstä monenlaista mieltä. Yksilön tilanne ymmärtää asia vaikuttaa käsityksiin, joita ihmisellä on.

Puusa (2011, 116-117) toteaa, että aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistosta mielenkiintoinen kokonaisuus, jonka avulla tuotetaan monivivahteinen tulkinta ja voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Raporttiin tutkijan on koottava ymmärrettävä, sanallinen ja kristallisoitu kuvaus koko tutkimusprosessista eri vaiheineen. Analyysi on sekä analysointia, että synteetin tekemistä. Vaarana laadullisessa tutkimuksessa on se, että tulosten esittäminen pysähtyy analyysin tekemiseen ilman tulkintaa. Tulkinnan kautta analyysistä tulee synteesi ja saavutetaan syvällisempi ymmärrys tutkittavasta kohteesta. Tulkinta on se, joka erottaa tutkimuksen maalaisjärjestä. Ahonen (1994, 125) kertoo, että koska metodissa on aineistolähtöinen lähestymistapa, teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, eikä myöskään teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Se tarkoittaa sitä, että varsinainen teorianmuodostus tapahtuu tutkimusprosessin aikana. Tutkijalla on teoreettista perehtyneisyyttä, hän hankkii aineistoa ja tulkitsee sitä. Tämä tulkitseminen yhdessä teoreettisen perehtyneisyyden kanssa muodostaa teoriaa, joka johtaa aineiston tulkintaan ja luokitteluun.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 162,164, 166) mukaan fenomenografisessa tutkimisessa käytetään hyödyksi monenlaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Keskeisintä on kysymyksen asettelun avoimuus, jotta tutkittavien erilaiset käsitykset asioista voivat tulla aineistosta ilmi. Fenomenografinen tutkimus toteutetaan kerätyn empiirisen aineiston pohjalta. Ahonen (1994, 125) kertoo, että koska metodissa on aineistolähtöinen lähestymistapa, teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä myöskään teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Se tarkoittaa sitä, että varsinainen teorianmuodostus tapahtuu tutkimusprosessin aikana. Tutkijalla on teoreettista perehtyneisyyttä, hän hankkii aineistoa ja tulkitsee sitä. Tämä tulkitseminen yhdessä teoreettisen perehtyneisyyden kanssa muodostaa teoriaa, joka johtaa aineiston tulkintaan ja luokitteluun. Martonin ja Pongin (2005, 335) mukaan fenomenografinen tutkimus kuvaa laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää arkisen ilmiön näkökulmia. Fenomenografisesti erilaiset tavat ymmärtää ilmiöitä luokitellaan kategorioihin ja analysoidaan ymmärtäen paikalliset suhteet jotka muovaavat ihmisten näkökulmia.

5.3 Opettajien ja rehtoreiden käsitykset tutkimuksen kohteena

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusote on hyvä valinta metodologiaksi omaan tutkimukseeni, koska olen kiinnostunut yksittäisten opettajien ja rehtoreiden käsitysten merkitysrakenteista ja tutkin luonnollista tilannetta, jossa tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä ei voi valvoa (ks. Metsämuuronen 2008, 14). Laadullisen tutkimuksen tärkeyttä ja tarpeellisuutta voidaan perustella sillä, että monet laadullisen tutkimuksen kohteista ovat syntyneet ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ne saattavat olla näkymättömiä, abstrakteja, tulkinnallisia tai paikkaan ja tilanteeseen sidottuja. Laadullisten lähestymistapojen käyttö on tärkeää myös

siksi, että ihmisen käyttäytymiseen liittyviä ilmiöitä ei voi ilmaista mallin avulla. (Puusa & Juuti 2011, 31.)

Marton ja Pong (2005, 335) määrittelevät perinteisen fenomenografisen tutkimuksen kuvaavan laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää käytännön ilmiön näkökulmia. Fenomenografisesti erilaiset tavat ymmärtää ilmiöitä luokitellaan kategorioihin ja analysoidaan ymmärtäen paikalliset suhteet jotka muovaavat ihmisten näkökulmia. Niikon (2003, 33-37, 48) mukaan fenomenografiassa pääasia ja tavoite on tunnistaa tapoja, joissa jotakin koetaan, käsitetään ja ymmärretään. Fenomenografinen analyysi alkaa aineiston lukemisella eli luen saamieni avoimien kysymysten vastaukset huolella läpi. Yritän löytää tutkimusongelmieni kannalta tärkeitä ilmauksia ja pyrin hahmottamaan niistä kokonaiskäsityksen suhteessa tutkimusongelmiini (vain ilmaukset ovat tärkeitä). Toisessa vaiheessa etsin, lajitellen ja ryhmittelen löytämäni merkitykselliset ilmaisut ryhmiksi tai teemoiksi. Etsin samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Pidän tutkimusongelmani samalla mielessäni. Analyysini lähtee aineistosta ja analysoin aineiston merkityksiä teorian kautta. Minun on oltava analyysissä sensitiivinen ja unohdettava omat esiolettamukseni. Analyysin kolmannessa vaiheessa pyrin muodostamaan käsitysryhmät ja määrittelemään käsitysryhmien rajat. Käsitysryhmien sisällä minun tulee vertailla ilmauksia tosiinsa. Neljännessä vaiheessa pyrin avaamaan käsitysryhmät teoreettisista lähtökohdista käsin lukijoille selkeämmiksi. Lopuksi teen kuvauskategoriat ja yhdistän niitä teoriaan. Niiden tulisi edustaa kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä. Ne ovat omia tulkintojani aineistoni vastauksista.

Metodologia sopii mielestäni tutkimukseeni, koska Niikon (2003, 15-16, 20, 22) mukaan fenomenografiassa pyritään kuvaamaan maailmaa sellaisena, kuin tietty yksilö sen kokee. Metodissa ei tehdä voimakasta eroa kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välille. Tutkija tutkii muiden ihmisten kokemuksista syntyneitä käsityksiä (muiden ihmisten tapa kokea jotakin) refleктоimalla niitä. Martonin (1981,

178) mukaan tutkijan painopiste on tutkimuksen kohteessa eli oppilaissa ja oppilaiden toiminnan muutoksissa opettajien ja rehtoreiden kuvaamana. Minun on sulkeistettava itseni tutkimuksen kohteesta ja omista kokemuksistani siitä. Koen olevani todella ulkopuolinen tarkkailija, koska minulla ei ole kysymyslomakkeisiin mitään tunnesidettä vaan täysin objektiivinen tarkastelukulma. Pysin kuvaamaan Yhteispelin tuomat muutokset oppilaisiin tai heidän toimintaansa kuten rehtorit ja opettajat sen käsittävät ja ymmärtävät. Pysin löytämään niistä merkityksiä ja niillä on intersubjektiivinen luonne, sillä ilmaisun merkitys riippuu tutkittavasta ja tutkijasta.

Marton (1981, 31) korostaa, että käsityksellä on yhteys kokemukseen. Käsitys on kokemukseen perustuva yleistetty ajatus. Opettajat toimiessaan oppilaiden kanssa, opetusta suunnitellessaan, toteuttaessaan ja havainnoidessaan oppilaita, muodostavat käsityksiä oppilaiden kyvyistä. Rehtorit muodostavat käsityksiä oppilaiden toiminnasta havainnoidessaan käyttäytymistä koulussa sekä toimiessaan kurinpidollisten keinojen valvojana ja toimeenpanijana (esim. kirjallinen varoitus). Opettajilla ja rehtoreilla on muodostunut jokaiselle yksilölliset käsityksensä Yhteispelin tuomista muutoksista oppilaissa tai heidän toiminnassaan. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan käsityksissä näkyvät yksilölliset sekä yhteisölliset ominaispiirteet, joiden perustana toimivat rehtoreiden ja opettajien aikaisemmat kokemukset ja tiedot.

5.4 Aineiston keruu

Aineisto on kerätty kyselylomakkeilla, joihin vastasi 132 Yhteispeli- toimintamalliin koulutettua opettajaa ja 40 rehtoria. Tutkimuksessa kartoitettiin vastaajien käsityksiä toimintamallin vaikutuksista oppilaisiin tai heidän toimintaansa. Kysely on tehty maaliskuussa 2014. Opettajat ja rehtorit työskentelevät alakouluissa tai yhtenäiskouluissa ympäri Suomea. Kyselylomakkeessa (Liite 3) on rehtoreille yksi suljettu kysymys, sekä avoin lisäkysymys. Opettajille (Liite 2) on kaksi suljettua kysymystä sekä niiden perusteluksi avoin kysymys. Suljettuja kysymyksiä käsitelen määrällisesti, avoimia kysymyksiä laadullisesti. Laadullinen metodini on fenomenografia. Fenomenografisessa tutkimuksessa on oltava sellaisia kysymyksiä, jotta vastauksista saadaan käsityksiä jotka kuvaavat toisen asteen näkökulmia (Niikko 2003, 24).

Aineistoni on kerännyt Yhteispeli- toimintamallin kouluttajat ja Terveys- ja hyvinvoinninlaitos. Tein tutkimusaineiston luovutusta varten anomuksen huhtikuussa 2015. Sain aineiston toukokuussa 2015 sähköisenä. Yhteispelikoulutettuja opettajia oli 138, joista 132 on vastannut kyselyyn, rehtoreita on 46, joista 40 on vastannut kyselyyn. Halusin käyttää valmista aineistoa, vaikka kyselylomakkeella kartoitettiin Yhteispeli-toimintamallin vaikutuksia. Vaikutusten mittaamiseen ei ole mittareita. Haluni tutkia Yhteispeliä ja opettajien käsityksiä siitä oli niin suuri, ettei sanavalinta haitannut. Sain mahdollisuuden tutkia itselleni tärkeää aihetta valmiin Terveys ja hyvinvointilaitoksen Yhteispeli-kouluttajien keräämän aineiston pohjalta.

Terveys ja hyvinvoinninlaitoksen laatimat kyselylomakkeet (liitteet 2,3) sopivat erinomaisesti puolistrukturoidun rakenteensa vuoksi fenomenografiseen analyysi-

siin. Puolistrukturoitu kyselylomake kuuluu survey-tutkimuksen keskeisimpiin tutkimusmenetelmiin. Siinä aineistoa kerätään samalla tavalla kaikilta kohderyhmään kuuluvilta. Kyselytutkimuksen hyvänä puolena pidetään sitä, että sen avulla saadaan kerättyä laaja tutkimusaineisto. Heikkoutena kyselytutkimuksessa saattaa olla vastausten pinnallisuus. Puolistrukturoitu kyselylomake koostuu monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Monivalintakysymyksissä on valmiit vastausvaihtoehdot ja avoimissa kysymyksissä taas on kysymyksen jälkeen tyhjä tila, johon vastataan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 197-198, 200- 201.)

5.5 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi

5.5.1 Ensimmäinen vaihe

Ensimmäiseksi valitsin aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavat ja merkitykselliset ilmaisut. Fenomenografisessa analyysissä käsitykset ovat analyysin kannalta merkityksellisiä ei niinkään sen tuottanut tutkimushenkilö tai tietyn tutkimushenkilön tuottama aineisto (Niikko 2003). Käsittelin kuitenkin rehtoreiden vastaukset sekä opettajien vastaukset erikseen, koska kyselylomakkeen kysymykset olivat hieman erilaisia. Tutkittavien käsitys voi olla sana tai lause, tai laajempikin kokonaisuus (Niikko 2003). Jokainen avoimeen kysymykseen *1a) Oletko havainnut Yhteispelin toimintatapojen tuomia positiivisia vaikutuksia oppi-*

laissasi/oppilaittesi toiminnassa? Millaisia positiivisia vaikutuksia? vastannut ilmaisi käsityksiä tai käsityksen Yhteispeli-toimintamallin käytön vaikutuksesta oppilaaseen tai hänen toimintaansa. Luin aineistoani moneen kertaan. Pilkkoin alla olevan taulukko 1 esimerkin mukaan opettajien vastaukset käsityksiin eli analyysiyksiköihin. Sain 377 käsitystä (analyysiyksikköä) juoksevasti numeroituna. Vaikka kysymys oli ”Millaisia positiivisia vaikutuksia olet huomannut?”, kaikki käsitykset (analyysiyksiköt) eivät olleet positiivisia. Esimerkkinä taulukossa 2 kahden opettajan (opettajien 2 ja 3) vastausten pilkkominen. Niikko (2003, 33) toteaa, että analyysiyksiköt voivat olla yksittäinen sana, lause, puheenvuoro tai tekstin kappale.

TAULUKKO 2. Esimerkki opettajien vastausten pilkkomisesta.

| Opettajien vastaukset: | Pilkotut käsitykset (analyysiyksiköt): |
|--|---|
| <i>Varsinkin hiljaisemmat/syrjäänvetäytyvät oppilaat ovat saaneet itseluottamusta omien mielipiteiden kerrontaan jne. Lapset ovat oppineet toimimaan itsenäisemmin ja tietynlainen ohjeiden noudattamisen tarkkuus on parantunut. (Opettaja 2)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Varsinkin hiljaisemmat/syrjäänvetäytyvät oppilaat ovat saaneet itseluottamusta omien mielipiteiden kerrontaan jne.(1)</i> • <i>Lapset ovat oppineet toimimaan itsenäisemmin ja (2)</i> • <i>tietynlainen ohjeiden noudattamisen tarkkuus on parantunut.(3)</i> |
| <i>Minusta tuntuu, että meidän pitäisi harjoitella enemmän yhteispelin toimintatapoja ennen kuin tulokset näkyisivät. Näkyvimpänä hiljaiset ovat tulleet esille enemmän. He puhuvat hieman rohkeammin ja heitä kuullaan. (Opettaja 3)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Minusta tuntuu, että meidän pitäisi harjoitella enemmän yhteispelin toimintatapoja ennen kuin tulokset näkyisivät(4).</i> • <i>Näkyvimpänä hiljaiset ovat tulleet esille enemmän. He puhuvat hieman rohkeammin ja heitä kuullaan (5)</i> |

Erottelin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyneet käsitykset sensitiivisellä otteella. Erotetuiksi tulivat kaikki toisistaan hiemankin poikkeavat käsitykset. Vielä tässä vaiheessa etenin vastaus vastaukselta, en vielä pohtinut käsityksien samankaltaisuutta. Taulukosta 2 huomataan, että käsitykset 1 ja 5 ovat samankaltaisia. Tässä vaiheessa pidin ne vielä erillään. Pidin tässä vaiheessa vielä mukana ne käsitykset, jotka eivät olleet positiivisia; esimerkiksi käsitykset 19 ja 52. *Vaikeata tietenkä eritellä ykkösten kanssa. (19) ja On vaikea tietää mitkä asiat ovat YP:n vaikutuksia ja mitkä ovat ekaluokkalaisten tavallisia edistyksiä. (52)*

Tutkimukseni kannalta merkittävien käsitysten pilkkominen merkitsi myös joidenkin käsitysten rajaamista tutkimuksen ulkopuolelle. Rajasin pois vain ne opettajien käsitykset, jotka eivät liittyneet oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan kuten esimerkiksi opettajalta 42: *Yhteistoiminnallisuus on keskeinen toimintamalli aina. Käytämme LQ, KiVakoulu, YTO-menetelmiä luokassa koko ajan, joten YP tukee myös aiempaa toimintaa.*

Opettajien 1 b) avoimeen kysymykseen *Oletko havainnut Yhteispelin toimintatapojen tuomia negatiivisia vaikutuksia oppilaissasi/oppilaittesi toiminnassa? Millaisia negatiivisia vaikutuksia?* vastanneista kaikki eivät ilmaisseet käsityksiä tai käsityksen Yhteispeli-toimintamallin käytön vaikutuksesta oppilaaseen tai hänen toimintaansa. Vastauksia oli 40, joista sain 27 käsitystä (analyysiyksikköä). Ne numeroin juoksevasti. Pilkkomista ei tarvinnut tehdä monellekaan käsitykselle (analyysiyksikölle). Esimerkkejä negatiivisiksi ymmärrettäviä vaikutuksia oppilaiden toimintaan:

Välillä ymmärretty väärin, että ypetuokioissa saa tehdä mitä haluaa. (Opettaja 124)

Teen itse-tunneilla "opelle" kysymyksiä muutamalta oppilaalta säännöllisesti. (Opettaja 137)

Nämä vastaukset toimivat myös pilkottuina käsityksinä, jotka ovat juoksevasti numeroituina käsitykset 20 ja 24.

Tutkimukseni kannalta merkittävien käsitysten (analyysiyksiköiden) poimiminen vastauksista aiheutti sen, että jouduin rajaamaan tutkimukseni ulkopuolelle ”en ole huomannut negatiivisia vaikutuksia” -käsitykset. Hylkäsin ne käsitykset kokonaan, jotka eivät liittyneet oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan.

Rehtoreiden kysymys oli erilainen kuin opettajilla. Siinä kysyttiin vain millaisia vaikutuksia Yhteispeli-luokkien oppilaissa/oppilaiden toiminnassa he ovat huomanneet. Avoin kysymys kartoitti tarkennusta vaikutuksiin. Käsitykset saattoivat olla negatiivisia tai positiivisia. Rehtoreista 36 vastasi kysymykseen, mutta jouduin rajaamaan muutamia vastauksia pois käsityksien etsimisen alussa. Tutkimuksesta pois rajatut kysymykset eivät vastanneet tutkimukseni kysymykseen ollenkaan tai olivat ”toisen käden tietoa”, eli eivät olleet rehtorin käsityksiä vaan kuulopuheita ja keskustelun tuloksia. Esimerkiksi seuraava vastaus on rajattu tutkimuksesta pois.

Olen keskustellut YPE-opettajien kanssa heidän toimenpiteistään ja harjoituksista kanssa. He ovat antaneet positiivisia signaaleja luokan toiminnan kehittymisestä. (Rehtori 18)

Pilkoin rehtoreiden vastauksista käsityksiä (analyysiyksiköitä) seuraavalla sivulla olevan taulukon 3. valottamalla tavalla. Taulukossa vasemmalla on rehtorin kokonainen vastaus ja oikealla juoksevasti numeroituna pilkotut käsitykset eli analyysiyksiköt.

TAULUKKO 3. Esimerkki rehtoreiden vastauksista pilkotuista käsityksistä.

| Vastaukset (rehtorin numero): | Pilkotut käsitykset (analyysiyksiköt) juokseva numero perässä. |
|---|---|
| <i>Oppilaiden käyttäytyminen parantunut, kuten tervehtimiset, toisen huomioiminen ja hyvät tavat. (Rehtori 3)</i> | <i>Oppilaiden käyttäytyminen parantunut, (4)</i> <i>kuten tervehtimiset, (5)</i> <i>toisen huomioiminen ja (6)</i> <i>hyvät tavat. (7)</i> |
| <i>Välituntitilanteissa oppilaiden sosiaaliset taidot parempia -> vähemmän riitoja, joissa tarvitaan aikuista. (Rehtori 9)</i> | <i>Välituntitilanteissa oppilaiden sosiaaliset taidot parempia -> vähemmän riitoja, joissa tarvitaan aikuista. (8)</i> |

Analyysin ensimmäisestä vaiheesta olen säilyttänyt kaikki vastaukset sekä niistä pilkotut käsitykset (analyysiyksiköt), jotta voin myöhemmässä vaiheessa niitä vertaamalla palata käsitysten (analyysiyksiköiden) kontekstiin. Jokainen vastaus on numeroitu vastaajan mukaan, kun taas pilkotut käsitykset (analyysiyksiköt) 59 kpl on numeroitu juoksevasti. Vastausten ja käsitysten (analyysiyksikköjen) järjestystä ei ole ensimmäisessä vaiheessa vielä muutettu.

5.5.2 Toinen vaihe

Toisessa vaiheessa aloin raakaryhmitellä käsityksiä. Minä käsittelin niitä irti kontekstistaan sekä poimin niitä raakaryhmittelyjen alle kokonaan ilman niiden ”emolauseita”. Käsitysten järjestys muuttui ja keskityin käsitysten vertailuun; samankaltaisuuksia, erilaisuuksia ja rajatapauksia. Joissakin rajatapauksissa jouduin tarkistamaan kontekstin, jotta pystyin ryhmittelemään käsityksen. Esimerkiksi *rohkeus itsensä ilmaisussa lisääntynyt*-otsikon alle ryhmittelin käsitykset:

- *esiintymisrohkeus*
- *itsensä ilmaisemisen harjoittelua*
- *toteuttaminen on ollut rohkeampaa esim. kuvataiteissa*
- *rohkeus kohdata toiset*
- *oppilaiden rohkeus ilmaista itseään*
- *rohkeus keskustella*
- *ovat tietoisempia omasta toiminnasta,*
- *rohkeus kertojana/esiintyjänä on kasvanut.*

Ryhmittelin 53 raakaryhmään kaikki opettajien positiivisia vaikutuksia tutkimuskysymykseen vastaavat analysoidut käsitykset. Niitä oli 377 kpl. Huomasin vielä tässä analyysin vaiheessa ensimmäisessä vaiheessa pilkkomatta jääneitä vastauksia. Pilkon ne ja ryhmittelin ne asianmukaisesti raakaryhmiin. Käytin tässä ”kopioi” ja ”liitä” toimintoa siirrellessäni käsityksiä eri raakaryhmiin. Rajasin pois kaikki epäselvät käsitykset sekä opettajan oman toiminnan muutokset, koska ne eivät liittyneet mitenkään oppilaisiin tai heidän toimintansa muutoksiin. Sellaisia oli esimerkiksi ilmaisu *Rohkaistu in tekemään ryhmätöitä luokassani*. Ensimmäisen analyysivaiheen vaikea sanoa -käsitykset yhdistelin *ei vaikutuksia* -raakaryhmäksi. Käsityksiä jäi poistamisen jälkeen 373 kpl ja ne kuuluvat 53 raakaryhmään. Näitä 53 raakaryhmiä kutsun tästä lähtien käsityksiksi. Käsitysten määrä vaihteli raakaryhmissä yhdestä neljäänkymmeneenviiteen (liite 4). Positiivisiin

vaikutuksiin vastatuista käsityksistä oli kolme käsitystä negatiivisia. Siirsin ne negatiivisten vaikutusten käsityksiin. Positiivisia käsityksiä jäi 370. Pohdin vielä myöhemmässä vaiheessa niitä käsityksiä, joissa ei ole havaittu mitään Yhteispeilin vaikutuksia. Päätin siirtää ratkaisua niiden osalta myöhäisemmäksi.

Tutkimuskysymykseen opettajien käsityksiä negatiivisista vaikutuksista oppilasiin/oppilaiden toimintaan, oli 27 raakaryhmää, joiden negatiivisten käsitysten määrä vaihteli yhdestä neljään (liite 5). Negatiivisiin raakaryhmiin siirsin positiivisten vaikutusten käsityksistä kolme negatiivista käsitystä, joten negatiivisia raakaryhmiä oli siirron jälkeen 30 kpl. Näitä raakaryhmiä kutsun kolmannessa vaiheessa käsityksiksi.

Rehtoreiden tutkimuskysymykseen tuli käsityksiä 59 kappaletta. Niistä tuli 26 raakaryhmää, joissa käsitysten määrä vaihteli yhdestä kahdeksaan. Näitä rehtoreiden raakaryhmiä kutsun kolmannessa vaiheessa käsityksiksi (liite 6).

Seuraava työvaihe oli kirjoittaa auki kaikki 53 positiivista käsitystä, 30 negatiivista käsitystä sekä rehtorien käsitykset 26 kappaletta. Rehtoreiden käsityksissä ei ollut kuin kaksi vähemmän positiivista käsitystä

5.5.3 Kolmas vaihe

Käsitysryhmien muodostaminen oli analyysin kolmas vaihe. Minulla oli aineistosani sellaisia käsityksiä, joissa oli määrällisesti paljon ilmaisuja. Niistä tein alkion,

jonka ympärille alkoi muodostua ryhmiä. Helppointa oli tehdä käsitysryhmiä opettajien positiivisten vaikutusten käsityksien ilmaisuista, koska niitä oli paljon. Käsitysryhmiä tuli viisi. Esimerkiksi ”empatia/sympatia kyvyn kehittyminen” käsitysryhmä lähti muodostumaan käsityksistä *toisten myönteinen huomioiminen, kohdellaan kaikkia samalla tavalla, anteeksipyyttäminen helpompaa, tietoisuus oman toiminnan vastuusta lisääntynyt, ystävällisempiä toisilleen ja suvaitsevaisuus, suvaitsevaisuus, tunteusten kertominen.*

Kaiken kaikkiaan löytyi kahdeksan edellisessä vaiheessa nimettyä käsitystä, 30 ilmaisua. Opettajien käsityksistä Yhteispelin positiivista vaikutuksista syntyi viisi käsitysryhmää. Niitä olivat viestintätaitojen kehittyminen, psyykkisen oppimisympäristön ja -ilmapiirin kehittyminen, rohkaistuminen vuorovaikutuksessa, empatia/sympatiakyvyn kehittyminen sekä sosiaalisten suhteiden kehittyminen (liite 7). Käsitysryhmissä oli edellisessä vaiheessa nimettyjen käsitysten 370 ilmaisua. Tässä vaiheessa päätin jättää opettajien positiivisista käsitysryhmistä pois sen, jossa he eivät ole osanneet nimetä vaikutuksia. Pohdinta näiden käsitysten syistä olisi mielenkiintoista, mutta ei tutkimusongelmaani eikä tutkimuskysymyksiini liittyvää. Minun on pidettävä ne kirkkaana mielessäni analyysia tehdessäni. Aikaisemmin nimettyjen käsitysten ilmaisujen määräksi jäi 361.

Käsitysryhmäjaottelun Yhteispelin negatiivisista vaikutuksista oppilaisiin/oppilaiden toimintaan tein samalla periaatteella. Käsitysryhmän ”oman toiminnan ohjauksen hankaluudet” muodostavat käsitykset: *levottomuus, rauhoittumisen vaikeus, pelleily, esittäminen, ”tyhmät kysymykset!”, oppilaiden käytöksessä ylilyönnejä, vetäytyminen sosiaalisissa tilanteissa, itsenäisen työskentelyn hankaluutta, hiljaisen työn ”ihanus” on tullut tutuksi, välitunnille asti opiskellut taidot eivät ulotu, väärin ymmärretty yhteispelin tuokion tavoitteet, jumiutuminen yhteispeleikkieihin, kiire, hölösisimmilla touhupepuilla on vielä treenattavaa.* Levottomuus ja pelleily olivat runsaimpia käsitysten ilmaisuja ja niitä yhdistävä tekijä oli haastava käytös. Ryhmittelin tuon otsikoinnin alle seitsemän edellisessä vaiheessa

nimettyä käsitystä, joissa ilmaisuja oli yhteensä 22. Yhteensä negatiivisten vaikutusten käsitysryhmiä tuli kaksi, oman toiminnan ohjauksen hankaluudet ja aggressiivinen käyttäytyminen (liite 8). Niissä on kaiken kaikkiaan 30 ilmaisua.

Rehtoreiden käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista oppilaisiin/oppilaiden toimintaan ryhmittelin samalla tavalla kuin opettajien positiivisia ja negatiivisia käsityksiä. Edellisessä analyysivaiheessa samankaltaisista ilmaisuista muodostuneiden käsitysten runsaimpien ilmaisujen ympärille esim. työrauhan parantuminen, ryhmittelin lisäksi *yhteishengen parantuminen, sosiaalisuus lisääntynyt, keskittymiskyky parantunut, itseilmaisu parantunut, itsenäisen työskentelyn taidot, luokkapiiri pidetty-toimintamalli sekä oppilaiden toimintatapojen parantuminen* käsitykset. Kahdeksasta käsityksestä ja 25 ilmaisusta muodostui käsitysryhmäksi psyykkisen oppimisympäristön ja –ilmapiirin kehittyminen. Rehtoreiden käsityksistä muodostui kaiken kaikkiaan neljä käsitysryhmää, joissa ilmaisuja on yhteensä 59 (liite 9). Käsitysryhmiä tuli lukumääräisesti monta, mutta pidän niitä ryhmiä tarpeellisina, koska rehtorit ovat henkilöitä, jotka määrittelevät johtamansa koulun pedagogista linjaa tukena opettajakunta. Positiivisia muutoksia sisältäviä käsitysryhmiä tuli kolme ja negatiivisista toiminnan muutoksista oppilaissa vain yksi käsitysryhmä. Negatiivisia ilmaisuja oli vain kaksi, näistä tuli käsitysryhmä negatiivisia vaikutuksia.

Seuraavassa kolmessa luvussa avaan kaikki käsitysryhmät opettajien positiivisista käsityksistä Yhteispelin vaikutuksista oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan sekä negatiivisista käsityksistä ja myös rehtoreiden käsityksistä.

6 KÄSITYSRYHMÄT OPETTAJIEN JA REHTOREIDEN KÄSITYKSISTÄ

6.1 ”...Kohdataan toinen ihan oikeasti.”

Aluksi kuvaan positiivisia muutoksia oppilaiden toiminnassa. Käsiteryhmiä on viisi: psyykkisen oppimisympäristön ja -ilmapiirin kehittyminen (117), viestintätaitojen kehittyminen (107), rohkaistuminen (66), sosiaalisten suhteiden kehittyminen (40), empatia/sympatiakyvyn kehittyminen (31). Käsiteryhmien perässä sulkeruokkeissa oleva numero kertoo käsiteryhmässä olevien ilmausten määrän. Käytän seuraavissa luvuissa käsiteryhmien muodostumisen selittämisessä aineistositaatteja elävöittämään tekstiäni.

Psyykkisen oppimisympäristön ja -ilmapiirin kehittyminen

Teen itse -tuokioiden, Teemme yhdessä -tuokioiden, luokkapiiri/aamupiirin ja Tunnemittarin käyttäminen työskentelymuotoina ovat kehittäneet oppilaiden itsenäistä työskentelyä, ryhmätyöskentelyä sekä tunneilla viihtymistä positiiviseen suuntaan. Tuokioiden selkeä struktuuri helpottaa sekä opettajien että oppilaiden toimintaa. Itsenäisen työskentelyn taidot ovat nykyään ja tulevaisuudessa

merkittävässä asemassa, koska tiedon etsiminen vaatii näitä taitoja. Itsenäisen työskentelyn kautta oppilas tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan ja oppii kantaamaan vastuuta omista päätöksistään. Teemme yhdessä -tuokioiden avulla pienryhmässä toimiminen on helpottunut ja selkeät tavoitteet ovat ohjanneet toimintaa. Luokkapiiri on kohtaamisen hetki, siinä kaikki tulevat nähdyiksi ja kuulluiksi.

Seuraavista lainauksista tulee hyvin esille Yhteispeli-tuokioiden merkitys:

Teen itse- tuokio on tosi suosittu, kerrankin kaikki "onnistuvat" aina ja jokainen saa tehdä tasollaan/mieltymyksen mukaan. (Opettaja 21)

...Aamupiiri on odotettu hetki + tunnemittari on ollut selkeästi toivottu juttu. (Opettaja 37)

Yhteispelehetket koetaan oppilaita innostavina kokonaisuudessaan myös yhteistyötaitojen kohentuminen nähdään hyvänä taitona kaikenikäisille oppilaille. Seuraavassa esimerkki opettajan käsityksestä Yhteispeli-toimintamallin mielekkyydestä oppilaille:

Malttavat noudattaa hyvin YPE:n sääntöjä ja keskittyvät YPE:n tunneilla ja tuokioissa annettuihin tehtäviin "topakasti". (Opettaja 138)

Idearikkaus/osallisuus on lisääntynyt. Sääntöjen ja ohjeiden hyväksyminen ja noudattaminen kuten myös opettajan kunnioittaminen ohjeiden antajana on parantunut. Seuraava aineistolainaus kuvaa hyvin ohjeiden ja sääntöjen noudattamisen kehittymistä:

...Jokainen on päässyt melkein myös juttutuokiolle open kanssa ja esim. käytösongelmat yhden oppilaan kohdalla keskustelun jälkeen aavistuksen lieventyneet. (Opettaja 23)

Siirtymätilanteet ovat helpottuneet oppilailla ja toisten oppilaiden nimet opitaan helpommin Yhteispelin tuokioiden avulla. Oma nimi on tärkeä kaikenikäisille. Se, että osaamme kohdistaa puheemme oikeaan henkilöön ja oikealle henkilölle, vähentää negatiivisia tunnereaktioita. Seuraavista aineistolainauksista tulee hyvin esille siirtymätilanteiden sujuvoituminen sekä nimien oppiminen:

... toisten nimen oppiminen ... (Opettaja 79)

Hiljaisen mallin avulla voimme siirtyä mukavasti toiminnosta toiseen. (Opettaja 45)

Työrauha, luokan ilmapiiri, luokkahenki/yhteishenki ovat parantuneet Yhteispelin käyttämisen aikana. Opettajan ja oppilaiden tietoisuus tavoitteista on helpottanut niihin pyrkimistä ja lisännyt motivaatiota harjoitella vuorovaikutustaitoja. Harjoittelu on hitsannut opettajaa ja oppilaita yhteen ja heillä on yhteinen päämäärä. Seuraavassa aineistolainaus esimerkkejä edellä mainituista asioista:

Työrauha on tullut ja tulee helpommin... (Opettaja 127)

Luokan ilmapiiri on hyvä,... (Opettaja 112)

...Yhteishengen ja luokkahengen kasvu. Helppoa luoda yhteisen toiminnan malleja... (Opettaja 108)

Yhteistyö ryhmässä toimii paremmin ja keskittyminen on ryhmässä parempaa. Kouluviihtyvyyden taattu, koska luokka ja oma opettaja koetaan turvalliseksi. Esimerkiksi:

Yhteistyö onnistuu kaikkien kanssa ilman suurempia mutinoita ... (Opettaja 83)

Keskittyminen parantunut... (Opettaja 136)

Kaikki tämän käsitysryhmän vaikutukset ovat melko lähellä viestintätaitojen kehittämisen käsitysryhmää. Opettajat olivat kuitenkin nimenneet tähän eniten op-

pilaiden toimintaa kehittäneitä toimintatapoja. Oppimisessa kaikilla on päämääränä opittavan asian ymmärtäminen ja opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita saavuttamaan tuo päämäärä. Opiskelustrategiat ja opiskeluprosessien opettaminen on siis opettajan tehtävä, näiden toimintamallien avulla oppimaan oppimisen ohjaaminen koetaan tuloksekkaaksi.

Viestintätaitojen kehittyminen

Tämä käsitysryhmä on kaikkein runsain. Viestintätaidot ovat olennainen osa toimivaa vuorovaikutusta. Koulussa, kotona, harrastuksissa, sosiaalisessa mediassa ja monissa muissa paikoissa me viestimme toisillemme eri keinoin. Toimiva vuorovaikutus parantaa kaikkien viihtymistä ryhmässä. Koululuokassa opiskelu on aina vuorovaikutuksellista.

Kuuntelutaitojen kehittyminen oli opettajien vastauksissa eniten yksittäin mainittu positiivinen vaikutus (45 ilmaisua). Kuuntelutaidot ovat keskeisimpiä viestintätaitoja. Keskustelutaitojen kehittyminen oli toiseksi runsain ilmaisu. Seuraavassa aiheistositaatissa tulevat ilmi molemmat ilmaisut.

Hiljaisimmatkin oppilaat puhuvat luokassa ja ovat tulleet kuulluksi. (Opettaja 4)

Vuoron odottamisen kehittyminen ja parantuneet vuorovaikutustaidot ovat oppilaalle hyödyllisiä taitoja, molemmat helpottavat oppilaan toimintaa tunneilla sekä välitunneilla. Esimerkiksi:

Oman vuoron odottaminen on parantunut. Sosiaaliset taidot ylipäätään ovat parantuneet samoin kuin vuorovaikutustaidot. (Opettaja 16)

Oppilaiden taidot antaa rakentavaa palautetta ovat kehittyneet ja Yhteispelin myötä heille on tullut enemmän yhteisiä keskustelun aiheita. Palautteen antaminen toiselle on aikuisillekin vaativaa ja sitä täytyy harjoitella. On ilahduttavaa, että oppilaat jo alakoulussa harjaantuvat palautteen antamiseen. Yhteiset keskustelun aiheet luokan kesken ovat tärkeitä. Yhteisillä keskustelunaiheilla oppilaan kuuluminen ryhmään ja itsensä tärkeäksi kokemisen tunne vahvistuvat. Seuraava aineistolainaus kuvaa hyvin keskustelutaitojen kehittymistä:

Keskustelut helpompaa ja sujuvampaa. Muutamalla oppilaalla puhuminen lisääntynyt. Luokkapiirissä omalla vuorolla puhuminen tärkeää! (Opettaja 29)

Opettajat olivat huomioineet myös oppilaiden lisääntyntä neuvottelutaitoa. Kaikki nämä opettajien käsitykset Yhteispelin positiivisista vaikutuksista viestintätaitoihin ovat toimivan vuorovaikutuksen kannalta merkittäviä.

Rohkaistuminen vuorovaikutuksessa

Ujojen/arkojen/hiljaisten rohkaistuminen Yhteispeli-toimintamallin myötä on ollut erittäin hieno asia. Ujojen, arkojen ja vetäytyvien osallisuuden lisääminen on luokissa joskus hyvinkin haasteellista. On hienoa, että opettaja saa työkaluja myös tällaisten oppilaiden osallistamiseen. Erityisen mukavaa on se, että oppilaille itselleen on kertynyt toimintamalleja osallistumiseen. Rohkeus itsensä ilmaisussa on lisääntynyt. Itseilmaisua tarvitaan koulussa ja koulun ulkopuolella.

Oppilaiden keskinäinen viihtyminen ryhmässä ja itsetunnon kasvu helpottavat oppilaan kouluviihtyvyyttä. Seuraavassa esimerkkejä:

Ns. hiljaiset, tunneilla passiiviset oppilaat ovat alkaneet viitata ja osallistua rohkeammin. (Opettaja 130)

...Muutama arempi oppilas on reipastunut huomattavasti...Toteuttaminen on ollut rohkeampaa esim. kuvataiteissa. (Opettaja 94)

Opettajat olivat huomanneet myös, että oppilaat katsoivat aikaisempaa enemmän toisiaan ja opettajaa silmiin. Kyseessä on taito, jota oppilas tulevaisuudessakin tarvitsee ollessaan sosiaalisessa kontaktissa muiden kanssa. Tervehtiminen oppilaiden keskuudessa oli lisääntynyt eikä ystävällinen koskettaminen tunnu enää epäluonnolliselta. Kaikkien oppilaiden luontevan kohtaamisen taitojen kehittyminen on ollut myös huomionarvoista. Esimerkkejä näistä oppilaan toiminnan muutoksista:

Tervehtimistä näkyy useammin. (Opettaja 49)

... silmiin katsominen ja koskettaminen on helpompaa. (Opettaja 39)

Toisen kohtaaminen helpompaa... (Opettaja 38)

Rohkaistuminen vuorovaikutuksessa helpottaa oppilaan oloa sosiaalisissa tilanteissa. Vastuu vuorovaikutustaitojen opettamisesta on ensisijaisesti vanhemmilla, mutta koulunkaan roolia kasvattamisessa ei voi väheksyä. Tuloksista voi päätellä, että ammattitaitoisilla opettajilla voi olla joidenkin oppilaiden kohdalla jopa suurempi merkitys vuorovaikutustaitojen opettamisessa kuin kodilla.

Sosiaalisten suhteiden kehittyminen

Leikkiminen sujuu oppilailla paremmin Yhteispelin aloittamisen jälkeen. Pelkääntään sekin, että oppilaat tuntevat toisensa paremmin helpottaa ryhmän sosiaalisia suhteita. Toisen tunteminen ja työkalujen saaminen ristiriitatilanteista selviä-

miseksi on ollut sosiaalisten suhteiden kannalta erinomainen asia. Oppilaiden ongelmanratkaisutaidot ovat kehittyneet Yhteispelin ansiosta. Ongelmanratkaisutaito on oppimisessa perusta ymmärtämiselle. Oppilaat tulevat paremmin toimeen keskenään, koska heillä on opittuja tapoja sosiaalisista haasteista selviämiseen. Oppilaiden sosiaalisten suhteiden parantuminen näkyy oppilaiden toiminnassa toisten huomioimisen ja kohtaamisen lisääntymisenä. Hyvä kohtaaminen edellyttää oppilailta nöyryyttä ja rohkeutta. Rohkeutta siinä mielessä, että oppilas laittaa itsensä likoon kohdatessaan toisia oppilaita. Seuraavista lainauksista tulee hyvin esille oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittyminen:

...leikkivät isommalla porukalla opeteltuja leikkejä ulkonakin... (Opettaja 31)

Riitoja on helpompi selvittää. (Opettaja 51)

...ongelmanratkaisu parantunut... (Opettaja 72)

... Todella vähän joudun selvittämään oppilaiden välisiä riitoja... (Opettaja 96)

Osa oppilaista selkeästi alkanut kiinnittää huomiota siihen, että otetaan toisiakin huomioon... (Opettaja 92)

Kiinnostuminen luokkakavereista opettaa ihmissuhteiden kautta, mitä vuorovaikutus ja sosiaalinen elämä on. Kaverikontaktien lisääntyminen helpottaa ryhmään kiinnittymistä ja turvallisen ilmapiirin kehittymistä. Viihtyminen koulussa on lisääntynyt, mikä on hyvä asia. Viihtymistä koettaessa motivaatio oppimiseenkin paranee. Rohkeuden lisääntyminen ujojen, arkojen ja vetäytyvien oppilaiden kohdalla on todella myönteinen vaikutus.

Empatia/sympatia -kyvyn kehittyminen

Tunnetaitoja tarvitaan kaikkialla. Kaikkien tunteiden täytyy olla sallittuja. Positiivisia vaikutuksia tunnetaitojen osalta oppilaissa on ilmennyt opettajien huomioiden

mukaan siinä, että anteeksipyyttäminen on helpompaa sekä toisten oppilaiden myönteinen huomioiminen on kehittynyt esimerkiksi:

Kättely luonnollinen osa anteeksipyyttämistä, ... (Opettaja 77)

...osaavat huomioida toisiaan paremmin yhteisissä jutuissa. (Opettaja 24)

Tunteita on aikaisempaa helpompi ilmaista yleisesti hyväksyttävällä tavalla. Vihan tunne ei enää aiheuta raivoa, vaan sen tuntemusten sanoittaminen onnistuu oppilailta ryhmässä. Tuntemusta sanoittaessaan oppilas perustelee, miksi jokin tuntuu joltakin. Seuraavassa esimerkkejä tunteiden ilmaisun kehittymisestä:

...itsestä kertominen, omien tunteiden kertominen. (Opettaja 61)

Kertovat kyllä aika avoimesti tuntemuksistaan. (Opettaja 60)

Tietoisuus oman toiminnan vastuusta on lisääntynyt. Oppilas on oma itsensä, kantaa vastuuta teoistaan, vaikka se ei aina ole oppilaalle mielekäästä, esimerkkejä siitä:

He ovat tietoisempia omasta toiminnastaan. (Opettaja 41)

...oman toiminnan ohjaaminen helpompaa...(Opettaja 13)

... kaikkien (erilaisuuden) hyväksyminen. (Opettaja 134)

Oppilaat kohtelevat kaikkia samalla tavalla. Se lisää oppilaiden tasa-arvoisuutta. Oppilaat ovat myös ystävällisempiä toisilleen. Ystävällisyyden lisäksi suvaitsevaisuus muita kohtaan on parantunut. Suvaitsevaisuutta tarvitaan nykyään ehkä enemmän kuin koskaan historiamme aikana.

6.2 ”Joskus joku vähän riehaantuu”

Riittävät tunne- ja vuorovaikutustaidot mahdollistavat hyvän koulumenestyksen. Joskus kuitenkin sattuu niin, ettei niiden harjoittelulla olekaan myönteisiä vaikutuksia, vaan ne voivatkin näkyä oppilaissa sosiaalisen toiminnan heikkoutena. On myös mahdollista, että oppilaan taustatekijöissä on jotain sellaista, ettei kaikille yhteisten toimintatapojen harjoittelu vielä aiheuta myönteistä kehitystä. Kaikki oppivat kuitenkin aikanaan. Toiset tarvitsevat vain enemmän harjoittelua. Opettajien käsityksiä ja ilmaisuja Yhteispelin negatiivisista vaikutuksista oppilaisiin/oppilaiden toimintaan ovat: oman toiminnan ohjauksen hankaluudet (22) ja aggressiivinen käyttäytyminen (8).

Oman toiminnan ohjauksen hankaluudet

Eniten opettajat ottivat negatiivista vaikutuksista kantaa levottomuuteen ja rauhoittumisen vaikeuteen. Ne voivat johtua väsymyksestä, nälästä tai muusta, mikä eivät välttämättä johdu oppitunneilla käsiteltävistä asioista. Molemmat hankaluudet ovat kuitenkin oman toiminnanohjauksen kehittymättömyyttä. Pelleily, esittäminen, tyhmät kysymykset sekä käyttäytymisen ylilyönnit voivat aiheutua itsetunnon heikkoudesta tai ovat jo rooleja, joilla oppilas selviää itselleen hankalista tilanteista. Opettajan on kuitenkin hyvä olla sensitiivinen ja kiinnostunut oppilaan käytöksen syistä, jotta voi puuttua niihin riittävän varhaisessa vaiheessa. Seuraavat lainaukset ovat esimerkkejä negatiivisista toiminnan muutoksista:

Joillakin oppilailla luokkapiirissä olemiseen liittyy ”vääränlaista” pelleilyä, jonka usko johtuvan jännityksestä. (Opettaja 135)

Hölösuimmilla touhupepuilla on vielä treenattavaa. (Opettaja 92)

Kiire on tunne, josta kaikki opettajat pyrkivät eroon oppitunneillaan. Aina se ei kuitenkaan onnistu. Vetäytyminen sosiaalisissa tilanteissa on yleensä ujojen ja arempien oppilaiden tapa suojautua sosiaalisissa tilanteissa.

Vetäytymistä esim. luokkapiirissä oppilailla joilla sosiaaliset taidot muutenkin heikot. (Opettaja 137)

Itsenäisen työskentelyn hankaluus on vaikeus, joka on poisopittavissa harjoittelemalla. Joidenkin oppilaiden tahallinen Yhteispeli-tuokioiden sääntöjen väärinymmärtäminen on myös haaste, josta harjoittelua lisäämällä päästään mahdollisesti yli esimerkiksi:

Teen itse- tunneilla "opelle" kysymyksiä muutamalta oppilaalta säännöllisesti. (Opettaja 137)

Yhteispeli-tuokioissa opiskellut taidot eivät ulotu välitunnille saakka. Joillakin oppilailla on kyse sääntöjen ja ohjeiden noudattamattomuudesta. Sosiaaliset taidot eivät ole vielä niin harjaantuneet, että ne olisivat luontaista käyttäytymistä myös ilman opettajan läsnäoloa esimerkki aineistosta:

Välitunneille asti opiskellut taidot eivät ulotu. (Opettaja 62)

Jumiutuminen yhteispelileikkeihin on haaste, jonka syytä on hyvä pohtia yhdessä oppilaan kanssa. Oppilas osaa mahdollisesti kuvailla juuttumisensa syyn ja opettaja voi pohtia miten he yhdessä ratkaisisivat haasteen.

Aggressiivinen käyttäytyminen

Aggressiivisuus on sosiaalisten taitojen kannalta tunne, joka näyttäytyy monilla oppilailla hankalaksi koetuissa tilanteissa. Aggressiiviseen käyttäytymiseen luokittelun kahdeksan opettajien käsityksen ilmaisua. Kaikenlaisten tunteiden ilmaiseminen on sallittua ja suotavaa, mutta mikään ei oikeuta aggressiiviseen käytökseen. Toisten oppilaiden työskentelyn pilaaminen ja toisen oppilaan henkinen satuttaminen ei ole koskaan sallittua. Toisen henkilön tahallinen verbaalinen satuttaminen on väkivaltaista käytöstä siinä missä fyysinenkin väkivalta. Seuraavassa lainausesimerkki:

...toisten satuttamista henkisesti/psykkisesti tilaisuuden tarjouduttua... (Opettaja 6)

Häiriökäyttäytyminen ja riehaantuminen voivat johtua monenlaisista syistä, mutta mikään syy ei selitä sitä, miksei oppilas voisi käyttäytyä hyvien tapojen mukaisesti ja arvostaa luokkatovereitaan. Ahdistuneisuus tervehtiessä on harvinaista ja esiintyy vain yhden opettajan käsityksen ilmaisussa. Seuraavissa lainauksissa esimerkkejä:

...häiriökäyttäytymistä ilmenee. (Opettaja 139)

Joskus joku vähän riehaantuu. (Opettaja 58)

Kilpaileminen ja kateuden kokeminen ovat myös negatiivisia tunteita, mutta joskus ne voivat synnyttää myös positiivista oppimista ja ymmärrystä, kun oppilas pyrkii saavuttamaan sen mitä kaverinsakin.

6.3 ”Yhteishenki on parantunut”

Rehtori on oman koulunsa johtaja, jonka keskeisin työ on koulun pedagoginen johtaminen. Rehtorit eivät välttämättä ole jokapäiväisessä opetuskontaktissa oppilaisiin, mutta heidän tekemänsä subjektiiviset havainnot koulun pedagogisista ratkaisuista ovat tärkeitä.

Olen luokitellut rehtoreiden käsitysten ilmaisut seuraaviin neljään käsitysryhmään: psyykkisen oppimisympäristön ja –ilmapiirin kehittyminen (25), viestintätaitojen kehittyminen (14), sosiaalisten suhteiden kehittyminen (17) ja hitaat vaikutukset (2).

Psyykkisen oppimisympäristön ja –ilmapiirin kehittyminen

Rehtoreiden luottamus opettajien ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen on toimivan yhteistyön ja koulun kehittämistyön perusta. Rehtorit olivat huomanneet Yhteispelin positiivisia vaikutuksia oppilaissa ja oppilaiden toiminnassa liittyen oppilaiden toiminta- ja oppimisympäristöön. Runsaimpana ilmaisuna siitä he mainitsivat luokkien työrauhan parantumisen sekä seuraavaksi oppilaiden itsenäisen työskentelyn taitojen kehityksen. Seuraavissa aineistolainauksissa on esimerkkejä rehtoreiden käsityksistä oppimisilmapiirin kehittymisestä:

...osaavat antaa työrauhaa ja toimia itsekseen. (Rehtori 2)

Yksi melko rauhaton ryhmä oppinut toimimaan itsenäisesti viikoittaisten rutiinien mukaan. Toiminta rauhoittunut ja keskittyminen työskentelyyn parantunut merkittävästi. (Rehtori 44)

Sijaistaessaan Yhteispeli-luokissa he olivat huomanneet, että luokkapiiri on oppilaiden keskuudessa pidetty toimintamalli. Oppilaiden toimintatavat olivat heidän mielestään kehittyneet myönteiseen suuntaan ja oppilaiden keskittymiskyky oli parantunut. Seuraavassa esimerkki Yhteispeli-toimintamallin toimintatuokioiden mielekkyydestä oppilaille:

Oppilaat ovat varsin innostuneita luokkapiiristä, se toimii hyvin. (Opettaja 37)

Yhteishengen parantuminen on ollut niin huomattava, että rehtorikin sen on havainnut. Oppilaiden itseilmaisua ja sosiaalisuus ovat kehittyneet positiiviseen suuntaan esimerkiksi:

Mukava yhteishenki... (Rehtori 12)

Oppilaiden oppiminen ja kouluviihtyminen kehittyvät positiiviseen suuntaan koulun ja luokan psyykkisen oppimisympäristön sekä oppimisilmapiirin muuttumisella turvallisemmaksi ja yhteisöllisemmäksi.

Viestintätaitojen kehittyminen

Parantuneet kuuntelutaidot ja keskustelutaidot olivat kiinnittäneet rehtoreiden huomion Yhteispeliluokkien oppilaiden toiminnassa. Keskustelutaidot ja vuorovaikutus oppilaiden sekä opettajien ja oppilaiden kesken olivat kehittyneet toimivammiksi esimerkiksi:

Oppilaat osaavat kertoa aktiivisesti ja kuuntelevat toisiaan. (Rehtori 30)

Rehtorit olivat huomanneet myös oppilaiden vuoron odottamisen sujuvuuden sekä luokkien keskustelevan ilmapiirin. Oppilaiden keskinäinen myönteisen ja korjaavan palautteen antaminen on kehittynyt.

Luokkien ilmapiiri on keskusteleva. Useat oppilaat ovat oppineet kohtaamaan luokkatoverinsa "silmäkkäin", ja antamaan palautetta ja keskustelemaan. (Rehtori 36)

Viestintätaidot ovat vuorovaikutustaitojen perusta. Ilman viestintää ei olisi vuorovaikutusta. Voidaan myös sanoa, että hyvät vuorovaikutustaidot edellyttävät hyvää viestintätaitoa. Viestintä on perusta, jolle ihmisen vuorovaikutustaito perustetaan.

Sosiaalisten taitojen kehittyminen

Rehtoreiden huomioista eniten tässä käsitysryhmässä oli mainittu toisten huomiointi. Se on sangan tärkeä ja hyvä vuorovaikutustaito. Samoin ristiriitojen selvittäminen mainittiin. Yhteisten sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen helpottaa oppilaiden keskinäistä selviytymistä ristiriitatilanteistakin. Linausesimerkki seuraavassa:

Mielestäni toisten huomioonottaminen on parantunut, sosiaalisuus. (Rehtori 17)

Rohkaistuminen on tärkeää vuorovaikutustaitojen osalta. Leikkien lisääntymisen välitunneilla oli huomannut yksi rehtori, samoin toisten aidon kohtaamisen taidon esimerkiksi:

Aratkin oppilaat ovat rohkaistuneet kertomaan mielipiteitään muun opetusryhmän kuullen. (Rehtori 21)

Eräs rehtori mainitsi Yhteispeleiluokkien iloisuuden lisääntyneen. Hyvät tavat ja tervehtimisen luontevuus olivat huomioitua vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Suvaitsevaisuuden ja empatian lisääntyminen mainittiin käsityksissä myös. Seuraavassa esimerkki käytöstarojen parantumisesta:

Oppilaiden käyttäytyminen parantunut, kuten tervehtimiset, toisen huomioiminen ja hyvät tavat. (Rehtori 3)

Koulussa luokan oppilaiden sosiaaliset suhteet muodostavat luokan sosiaalisen rakenteen. Sosiaalinen rakenne vaikuttaa koulussa viihtymiseen, motivaatioon sekä oppimistuloksiin.

Hitaat vaikutukset

Parilla rehtorilla oli käsitys, jotta Yhteispelin toimintatarojen harjoittelu ei vielä näy oppilaissa tai oppilaiden toiminnassa. Näiden Yhteispeli-luokkien kohdalla on ajateltava, että kaikkeen toimintaa ja henkilöä kehittävään harjoitteluun on varattava oma aikansa, esimerkiksi:

Ei (toistaiseksi) havaintoja käytävä/välitunti- toiminnassa. (Rehtori 27)

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on hitaista muutoksista huolimatta opetettava koulussa, koska muu opetus sekä oppilaan oppiminen ovat riippuvaisia näistä taidoista.

7 YHTEISPELIN TUOMAT MUUTOKSET

7.1 Oppilaiden toiminnan positiiviset muutokset opettajien kuvaamana

Edellisissä kolmessa luvussa muodostettiin opettajien positiivisista käsityksistä viisi käsitysryhmää. Fenomenografisen tutkimuksen analyysin neljäs vaihe on muodostaa käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat ja esittää niiden yhteydet teoriaan. Niikon (2003 36-39) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan kuvauskategoriat ovat yhteenvetoja tutkittavan aineiston kokemusten ja niistä muodostettujen käsitysten keskeisistä merkityksistä. Kuvauskategorioiden on oltava neutraaleita ja antaa kuva kulttuurisista tavoista ajatella. Kuvauskategorioiden kokonaisuutta nimetään tulosalueeksi tai tulosavaruudeksi. Sitä käytetään, kun halutaan havainnollistaa graafisessa muodossa käsitysten välillä olevat loogiset ja selkeät suhteet.

Ensimmäisessä horisontaalisessa kuvauskategoriassa ei kuvausten alle sijoittuneiden käsitysten määrällä ole merkitystä vaan ne eroavat laadullisesti toisistaan. Taulukossa 4 esittelen opettajien Yhteispelin tuomat positiiviset muutokset oppilaisiin ja heidän toimintaansa. Taulukosta 4 käy ilmi se, kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttamalla oppilaat kykenevät oppimaan sellaisia tunne- ja

vuorovaikutustaitoja, jotta he pystyvät toimimaan tulevaisuudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisten oppimistavoitteiden mukaisesti. Kauppila (2006) on todennut tämän saman asian. Oppilaat oppivat hyväksyttäviä ja myönteisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja sosiaalisten esimerkkien, toimintamallien ja heidän saatavilla olevan tiedon pohjalta.

TAULUKKO 4. Kuvauskategoriat Yhteispelin positiiviset vaikutukset oppilaiden toimintaan ja oppilaisiin.

| VASTUUNTUNTO OPPIMISESTA JA OPPIMISILMAPIIRISTÄ KEHITTÄNYT | KEHITTYNEET TUNNETAIDOT | KEHITTYNEET VUOROVAIKUTUSTAIDOT |
|--|--|--|
| Psyykkisen oppimisympäristön ja -ilmapiirin kehittyminen | Empatia/sympatiakyvyn kehittyminen Rohkaistuminen | Sosiaalisten suhteiden kehittyminen Viestintätaidot kehittyneet |

Vasemmanpuoleinen kuvauskategoria osoittaa sen, miten yksilöiden toiminnan kehittyminen vaikuttaa koko luokan yhteiseen ilmapiiriin ja työrauhaan. Kaksi muuta kategoriaa ovat enemmänkin yksittäisten oppilaiden kehittymistä. Yksilön kehitys on kuitenkin koko luokan opiskelumotivaation kannalta merkittävä asia. Kuviossa 1. sivulla 10 on esitetty Yhteispeli-toimintamallin kehittävän oppilaan koulumotivaation lisääntymistä. Kaikki taulukon 4. kuvauskategoriassa esiintyvät kehittyneet taidot lisäävät myös koulumotivaatiota. Puolimatkan (2010, 198) mukaan oppiminen on riippuvaista tunteista ja asenteista. Tunteet ovat älykkyyttä.

Oppimisen ymmärtämiseksi on kiinnitettävä huomiota tekijöihin, jotka saavat ajatusprosessit liikkeelle. Asioiden syvälliseen oppimiseen oppilas tarvitsee motivaatiota. Oppiminen ei rajoitu yhteen hetkeen vaan on pitkä ja monivaiheinen prosessi.

Yhteispelin toimintatapojen käyttö on ollut tärkeää oppilaiden tunnetaitojen kehittymisen näkökulmasta. Puolimatka (2010, 238-254, 312) toteaa, että tunnekasvatuksen keskeinen tehtävä on merkityksellisyyden tarjoaminen sellaisella tavalla, että lapsi oppii tulkitsemaan tunteitaan ja vahvistamaan osallisuuden kokemuksiaan. Mikäli ihminen ei kohtaa totuutta itsestään ja ota vastuuta elämästään hän saattaa kokea voimakastakin epävarmuutta. Se ei ole luonnollinen osa elämää, vaan se voi olla tiedostamatonta. Koulussa tulee siis nykyäänkin painottaa laajaa yleissivistystä. Mikäli ihmisen yleissivistys kaventuu, ihmisen henkiset tunteet ovat vaarassa jäädä vaille käsitteellistä muotoa. Silloin tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja arviointi tulevat vaikeaksi. Kun lapsi tiedostaa ja ilmaisee tunteitaan, hän oppii samalla myös käyttämään tunteita apuna selvitäkseen erilaisista tehtävistä ja tilanteista. Tuota taitoa kutsutaan tunneälyksi. Tunneälyä on myös se, että lapsi kykenee säätelemään omia tunteitaan ja niiden ilmaisua.

Yhteispelin käytöllä on ollut vuorovaikutustaitoja kehittävää vaikutusta oppilaisiin ja heidän toimintaansa. Kauppilan (2006, 25) mukaan vuorovaikutus on sekä sanallista että sanatonta viestintää. Ihmisen kommunikaatiolla on kaikenlaisissa sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutuksellinen merkitys. Hyvät vuorovaikutustaidot edellyttävät hyvää viestintätaitoa, koska se mahdollistaa onnistumisen vuorovaikutustilanteissa. Mielestäni Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisiin oppimisen tavoitteisiin päästään sujuvammin, kun opettajat käyttävät johdonmukaisesti jotain hyvää interventiota. Reilun pelin sääntöjen noudattaminen ja toimivat vuorovaikutussuhteet ovat Kauppilan (2006), Duckin (1998), Gordonin (2006) ja Keltikangas-Järvisen mukaan sosiaalista kyvykkyyttä. Se on kehittyvä ominaisuus. Sosiaalisen kyvykkyyden kehittyessä viestintätaitommekin

kehittyvät eivätkä ilmeemme ja eleemme ole enää ristiriidassa sanallisten viestiemme kanssa. Tutkimukseni tulosten mukaan vuorovaikutustaitojen positiivinen strukturoitu harjaannuttaminen on oppilaiden tulevaisuudentaitojen kannalta tärkeää.

Teen itse- ja teemme yhdessä -toimintatuokioiden sekä aamupiirin käyttäminen ovat kehittäneet psyykkistä oppimisympäristöä ja -ilmapiiriä. McLeanin (2003, 18) mukaan motivoivan oppimisilmapiirin avaintekijöitä ovat luottamus, itsenäisyys, luovuus, huumori, avoin, arvostava ja kehittävä ilmapiiri, selkeät tavoitteet ja tarkoitukset, johdonmukaisuus, persoonien menestyksen korostus (kannustaminen) sekä vahvistava ja aito kohtaaminen. Saloviita (2013, 55, 63) toteaa, että opettajan ohjatessa luokkaansa harjoittelemaan asiaa ohjatusti, hänen apunsa tarve vähenee oppilailla asteittain. Oppilaille esitetyt kysymykset, heidän tekemiensä virheiden korjaaminen ja harjoiteltavan asian uudelleen opettaminen parantavat oppilaiden taitoja. Opettajan on kyettävä luomaan myönteinen oppimisympäristö. Oppilaat käyttäytyvät tällöin paremmin ja luokassa on vähemmän häiriötekijöitä. Saloviita korostaa opettajan roolia oppimisilmapiirin luoja, kun taas tutkimuksessa ilmenneiden tulosten mukaan ilmapiiri kohenee, kun oppilaatkin osallistuvat sen kehittämiseen. Keltikangas-Järvinenkin (2010, 24) korostaa sitä, että kun oppilailla on riittävästi oikeanlaisia ja hyväksyttäviä ratkaisumalleja erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin oppilas kykenee välttämään kiperät tilanteet ilman aggressiota.

7.2 Oppilaiden/oppilaiden toiminnan negatiiviset muutokset opettajien kuvaamana

Opettajien huomioimista negatiivisista vaikutuksista oppilaiden toimintaan muodostin kaksi käsitysryhmää. Niistä muodostamassani toisessa horisontaalisessa kuvauskategoriassa ei kuvausten alle sijoittuneiden käsitysten määrällä ole merkitystä vaan ne eroavat laadullisesti toisistaan. Negatiivisia käsitysryhmiä on vain kaksi ja niissä olevia käsityksiä ilmaisuineen vähän. Fenomenografiassa ei kuitenkaan tällä ole merkitystä, vaan jokainen käsityksen ilmaisu on merkityksellinen. Seuraavassa taulukossa 5. on esitetty kuvauskategoriat Yhteispelin negatiivisista vaikutuksista oppilaiden toimintaan ja oppilaisiin.

TAULUKKO5. Kuvauskategoriat Yhteispelin negatiiviset vaikutukset oppilaiden toimintaan ja oppilaisiin.

| HEIKOT TUNNETAIDOT | HEIKOT VUOROVAIKUTUSTAIDOT |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Oman toiminnan ohjauksen hankaludet | Aggressiivinen käyttäytyminen |

Jokainen oppilas kokee tilanteen ja käyttäytymisen omista lähtökohdistaan. Vuorovaikutuksen ongelmat ja heikot tunnetaidot voivat johtua vaikeudesta hyväksyä erilaisuutta tai toisen käyttäytymistä. Oppilaalla voi olla tarve jonkin taustatekijänsä osalta suojata itseään ja minäkuvaansa. Hänellä voi olla koulun ulkopuolisessa elämässään ongelmia, jotka häiritsevät kouluelämään keskittymistä ja

siellä kehittymistä. (Gordon 2006, 47, 119, 141.) Mielestäni näiden taustatekijöiden selvittäminen voisi selittää osaksi näitä Yhteispelin tuomia negatiivisia muutoksia oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan. Myös Jamesin (2004, 26-28) mukaan taustatekijöillä on ollut ainakin aikaisemmin vaikutusta koulumenestykseen. Tämän vuoksi onkin erityisen tärkeää johdonmukaisesti harjaannuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppilaiden kanssa, koska ne luovat oppilaille tunteen osallisuudesta.

Keltikangas-Järvinen (1994, 14) toteaa, että *aggressiivisuus ei ole yksittäinen oire*. Se on hänen mukaansa yhteyksissä isoon joukkoon psyykkisiä ominaisuuksia tai niiden puutteeseen tai liialliseen esiintymiseen. Aggressiivinen käyttäytyminen on aina häiriö, johon on johtanut useiden tekijöiden yhteisvaikutus. Ainoa keino poistaa aggressiivista käytöstä on etsiä sen syy ja poistaa se. Duck (1999, 38) toteaa että tunteiden ja haastavan käyttäytymisen säätelylle voi syynä olla oppilaan suru, viha tai mahdollisesti pettymys. Keltikangas-Järvisen (1994, 74-75) mukaan lapsen itsetunnon vahvistaminen on nykypäivän ilmiö, lapsen on selvitävä yhteiskunnan vaatimuksista. Aggressio saattaa oppilailla olla siis nykyisessä kilpailuyhteiskunnassa selviytymistä. Aggression vähentämiseksi itsetuntoa latistamatta olisi hyvä opettaa näille lapsille yhteisöllisyyttä, vaikka se vaatisikin opettajalta paljon henkisiä resursseja.

Kun opettajat kuvaavat opiskelijoiden motivaatiota, heillä on taipumus ajatella ominaisuuksia, joita edellytetään oppimismotivaation syntymiseen. Ensimmäinen avaintekijä on vanhempien tuki ja kiinnostus. Toinen avaintekijä on oppilaan itsesäätelytaidot. Ideaalinen opiskelija on itsenäinen, keskittynyt ja yhteistyökykyinen oppija. (McLean 2003, 29.) Opettajan merkitys näiden negatiivisten vaikutustenkin vähentämisessä on siis ratkaiseva. Kaikille haasteille opettajakaan ei voi mitään, mutta sitkeä harjoittelu tunne- ja vuorovaikutuksen saralla vähentää entisestään näitä oppilaan taustatekijöihin liittyviä haasteita. Opettajan kannattaa panostaa näihin oppilaisiin erityisesti, koska voi olla, että opettaja on ainut johdonmukainen vuorovaikutustaidon malli oppilaiden elämässä. Gordon (2006, 75)

toteaa, että haastavasti käyttäytyvän lapsen toiminnan muuttamisessa on merkitystä vuorovaikutuksessa käytettävällä kielellä. Kasvattamisen sekä haastavien vuorovaikutustilanteiden kannalta on jokaisen opettajan hyvä miettiä mitä opettajan käyttämä kieli viestii oppilaille ja miten oppilas viestin vastaanottaa.

Heikot tunnetaidot voivat johtua myös huonosta itsetunnosta. Itsetunnon nostaminen voi olla vaikeaa. Tunteet itsestä ja tekemisistä ovat vahvasti motivaation taustalla. Opettajan opetuksen tavoitteet ei muodostu välttämättä merkitykselliseksi oppilaille vaan hänen omat kiinnostuksen kohteensa tai taustatekijänsä voivat aiheuttaa opettajan ja oppilaan tavoitteiden ristiriitaisuutta. (McLean 2003, 48.) Tunnetaitojen kehittäminen on mielestäni erityisen tärkeää niille oppilaille, joiden tunnetaidot ovat kenties Yhteispeli-toimintamallin käytön aikana muuttuneet heikommiksi. Puolimatka (2010) korostaa, että syyllisyyden kokeminen on arvokas ja haavoittuva ominaisuus, joka joskus saattaa korostua liiaksikin. Liiallinen korostuminen ei ole hyväksi, mutta sopivilla syyllisyyden tunteilla on positiivinen merkitys vastuuntunnon kehittymisessä. Mielestäni Junttilan (2010, 49) toteamus, että aikuisten apu ja varhainen puuttuminen ovat tärkeitä sosiaalisten suhteiden ongelmien vähentämiseen puoltaa Yhteispeli-toimintamallin käyttämistä, vaikka oppilailla olisi tapahtunut hetkellisiä negatiivisia muutoksia tunnetaidoissaan.

Vaikka kuinka haluaisimme koulussa vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon ja motivaatioon, se ei aina ole mahdollista. Opettaja ei voi suoraan vaikuttaa haluamallaan tavalla oppilaan itsetuntoon. Oppilailla itsetunto on ei-tietoista ja yhteydessä oppilaan arvostuksiin kuten ulkonäköön, kaverien mielipiteisiin. Itsetunnosta 1/3 on geneettisen perimän vaikutusta ja 2/3 muotoutuu sen mukaan mitä on tapahtunut. Vanhemmilla olisi oltava hyväksyvä suhde lapseen. Selkeiden käytössään-töjen kotona, mahdollisuuden päättää pienesti omista asioistaan sekä vanhempien kontrollin olisi perustuttava keskusteluun kurinpidon sijasta. (McLean 2003, 49.) Keltikangas-Järvisen (2010, 24) mukaan ihmiselle on tärkeää olla pidetty ja kannustava palaute, jota ihminen saa, lisää hänen sosiaalisia taitojaan. Tämän

pitäisi kannustaa opettajia harjaannuttamaan oppilaidensa tunne- ja vuorovaikutustaitoja mahdollisista negatiivisista vaikutuksista huolimatta. Tässä tutkimuksessa ei oppilaiden taustatekijöihin kiinnitetty huomiota, tässä tutkittiin Yhteispeli-toimintamallin tuomia muutoksia oppilaisiin ja heidän toimintaansa opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta katsottuna.

7.3 Oppilaiden toiminnan muutokset rehtoreiden kuvaamana

Rehtoreiden huomioimista Yhteispelin vaikutuksista oppilaiden toimintaan muodostin neljä käsitysryhmää. Niistä muodostamassani kuvauskategoriassa ei kuvausten alle sijoittuneiden käsitysten määrällä ole merkitystä vaan ne eroavat laadullisesti toisistaan. Hitaat vaikutukset-käsitysryhmässä on vain kaksi ilmaisu. Ne ovat fenomenografisessa tutkimuksessa kuitenkin merkittäviä. Kuten taulukosta 6 seuraavalla sivulla voidaan huomata, rehtoreilla on samankaltaisia positiivisia huomioita Yhteispeli-toimintamallin tuomista muutoksista oppilaisiin ja heidän toimintaansa kuin opettajillakin (taulukko 4 s.66). Rehtoreiden mukaan vastuuntunto oppimisesta ja oppimisilmapiiristä on kehittynyt, tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet myös, kuitenkin kaikkiin oppilaisiin tai heidän toimintaansa ei Yhteispeli-toimintamallin käytöllä ole ollut vaikutuksia. Liusvaaran (2014, 40) mukaan rehtori voi kohdentaa pedagogista johtajuuttaan suoraan opetuksen ja oppimisen laadun parantamiseen. Koulun opetuksen kehittämistyön tukeminen ja kehittämiseen tarvittavien resurssien luominen on rehtorille tärkeä tehtävä. Tällaisen ilmapiirin saamiseksi tarvitaan dialogia opettajien ja rehtorin välille. Tutkimuksestani on huomattavissa, että rehtorikin huomaa opettajien käyttämien toimintatapojen positiivisia vaikutuksia oppilaiden toiminnassa. Se on erinomainen dialogin aihe opettajien ja rehtorin välille.

TAULUKKO 6. Kuvauskategoriat rehtoreiden huomaamat vaikutukset

| VASTUUNTUNTO OPPIMISESTA JA OPPIMISILMAPII- RISTÄ KEHITTY- NYT | KEHITTYNEET TUNNETAIDOT | KEHITTYNEET VUOROVAIKUTUS- TAIDOT | EI MUUTOKSIA |
|--|---------------------------------------|---|--------------------|
| Psyykkisen oppimis- ympäristön ja ilma- piirin kehittyminen | Sosiaalisten taitojen kehittyminen | Viestintätaitojen ke- hittyminen | Hitaat vaikutukset |

Sivulla 10 esittämäni Nummenmaan (2010, 36) kuvion tunneprosessien hierarkian mukaisesti rehtorit ovat huomanneet yksinkertaisen tason muutoksia oppilaissa lähestymistä ja välittämistä. Mielialojen monimutkaisemman tason muutoksia tunteissa he ovat havainneet myös eli tyytyväisyyttä. Perustunteiden tasolta rehtoreiden huomiot olivat mielihyvän tunteen huomioita ja jopa ylimmän tason sosiaalisten tunteiden kehittymistä rehtoritkin huomasivat oppilaissa ja oppilaiden toiminnan muutoksissa.

Liusvaaran (2014, 41) mukaan rehtorin tulee tuntea työyhteisönsä, voidakseen toimia koulunsa kehittämisen promoottorina. Opettajien ja rehtoreiden on kyettävä hyväksymään tässä tutkimuksessa esiinnousseita Yhteispelin hitaita vaikutuksia eli epävarmuutta ja epäonnistumisia. Pokka (2014) ja Liusvaara (2014) toteavatkin, että rehtorin on hyvä antaa opettajille tilaa toteuttaa koulussa yhteisesti sovittua pedagogiikkaa sekä arvoja persoonallisella tavallaan.

Rehtoreiden käsitykset tukevat Suontausta-Kyläinpään (2010) esittämää teoriaa siitä, että koulun kulmakivinä oleva toimiva ja läsnä oleva aikuisuus liittyy läheisesti oppilaiden hyvinvointiin. Johdonmukaisten rajojen ja oppilaista välittämisen tärkeys rajaa oppilaiden toimintaa ja käytöstä. Yhteispeli-toimintamalli on tämän tutkimuksen mukaan hyvä tapa asettaa rajoja ja osoittaa oppilaille, että heistä ja heidän hyvinvoinnistaan välitetään. Seuraava kuvio 3 esittää taulukkoa selkeämmin tutkimuksen tulokset rehtorin näkökulmasta.



KUVIO 3. Yhteispelin vaikutukset rehtorin näkökulmasta

Rehtoreiden positiiviset käsitykset ovat rohkaisevia Yhteispeli-toimintamallin käyttämiseksi. Roffey (2011, 9) toteaa, että opettajilla olisi hyvä olla keinoja oppilasta kunnioittavan ja tukevan yhteisön rakentamiseen sekä yhteisöllisten arvojen

kehittämiseen. Oppimisympäristön turvallisuuden kehittämiseen ja oppilaiden kannustaminen vahvuuksien kautta opettajan työkalupakista on löydyttävä työkaluja. Tutkimuksen tulosten mukaan Yhteispeli-toimintamalli on rehtoreiden tekemien havaintojen mukaan antanut Yhteispeli-luokkien opettajille edellä mainittuja keinoja. Yhteispeli-luokkien oppilaiden ja heidän toimintansa muutos on ollut positiivista yhteisöllisyyden, sosiaalisuuden ja sosiaalisten taitojen osalta.

Pokka (2014) korostaa oppilaslähtöisyyttä oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuttaessa. Yhteispeli-toimintamalli on oppilaan osallisuutta lisäävä. Tutkimukseni mukaan kouluissa olisi järkevää käyttää joko Yhteispeli-toimintamallia tai jotain muuta suomalaiseen kouluun sopivaa interventiota tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamiseen. Osallisuuden kokemus oppilailla

7.4 Positiivisten ja negatiivisten muutosten kuvauskategoria

Yhtenäisemmän kokonaiskuvan saavuttamiseksi Yhteispelin vaikutuksista oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan opettajien käsitysten mukaisesti, on yhdistettävä opettajien käsitysten positiivinen ja negatiivinen kuvauskategoria toisiinsa. Niissä ei ole ilmaisujen runsaudella ole mitään merkitystä, vaan erot ovat laadullisia. Kaikkien kuvauskategorioiden merkitys on siis yhtä tärkeä, riippumatta käsitysten ja niihin liittyvien ilmaisujen määrästä. Kuvauskategoria on horisontaalinen, kaikki kuvauskategorian osat ovat yhtä tärkeitä, erot ovat vain sisällöllisiä (Niikko, 38-39.)

Lindblom, Kauppinen, Ojala ja Solantaus (2015, 30) toteavat, että lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen on kokonaisvaltainen tapahtumasarja. Lapsi oppii kokonaisvaltaisesti ja monikanavaisesti kaiken, niin myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Oppimisessa eri tekijät vaikuttavat jatkuvasti ja monitahoisesti toisiinsa. Tämä kehitys tapahtuu vuoropuhelussa lapsen ja tämän kehitysympäristöjen kanssa. Tässä tutkimuksessa siis oppimisympäristön kanssa. Lapsen omat ominaisuudet, jotka saattavat olla biologisia, tuovat tähän kasvuun ja oppimiseen omat haasteensa (esimerkiksi temperamentti). Kaupilan (2006, 70,103) määrittelee toimivan vuorovaikutuksen olevan yhteistyösuhteita säilyttävän sekä tavoitteellista. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen samoin kuin tunnetaitojen kehittyminen yksilöillä on luonut hyvän kasvualustan vastuulle omasta oppimisesta ja luokan ilmapiiristä. Ne oppilaat, joilla ei vielä ole myönteisiä muutoksia havaittu, hyötyvät kuitenkin oppimisilmapiirin parantumisesta. Taulukosta 7, voidaan muodostaa kokonaiskuva opettajien käsityksistä Yhteispelin tuomista muutoksista oppilaisiin tai heidän toimintaansa.

TAULUKKO 7. Yhteispelin vaikutuksia oppilaisiin opettajien kuvaamana.

| VASTUUNTUNTO OPPIMISESTA JA OPPIMISILMAPII- RISTÄ KEHITTY- NYT | KEHITTYNEET TUNNETAI- DOT | KEHITTYNEET VUOROVAIKU- YUSTAI DOT | HEIKOT TUN- NETAI DOT | HEIKOT VUORO- VAIKUTUSTAI- DOT |
|--|---|---|--|--------------------------------------|
| Psyykkisen oppi- misympäristön ja ilmapiirin kehitty- minen | Empatia/sym- patiakyvyn ke- hittyminen Rohkaistumi- nen | Sosiaalisten suhteiden kehit- tyminen Viestintätaidot kehittyneet | Oman toiminnan ohjauksen han- kaluudet | Aggressiivinen käy- minen |

Yhteispeli-toimintamallin tuomien positiivisten ja negatiivisten vaikutusten kuvauskategoriasta (taulukko 7.) muodostin visuaalisesti selkeämmän kuvion Yhteispelin vaikutuksista oppilaisiin tai heidän toimintaansa opettajien näkökulmasta katsottuna.

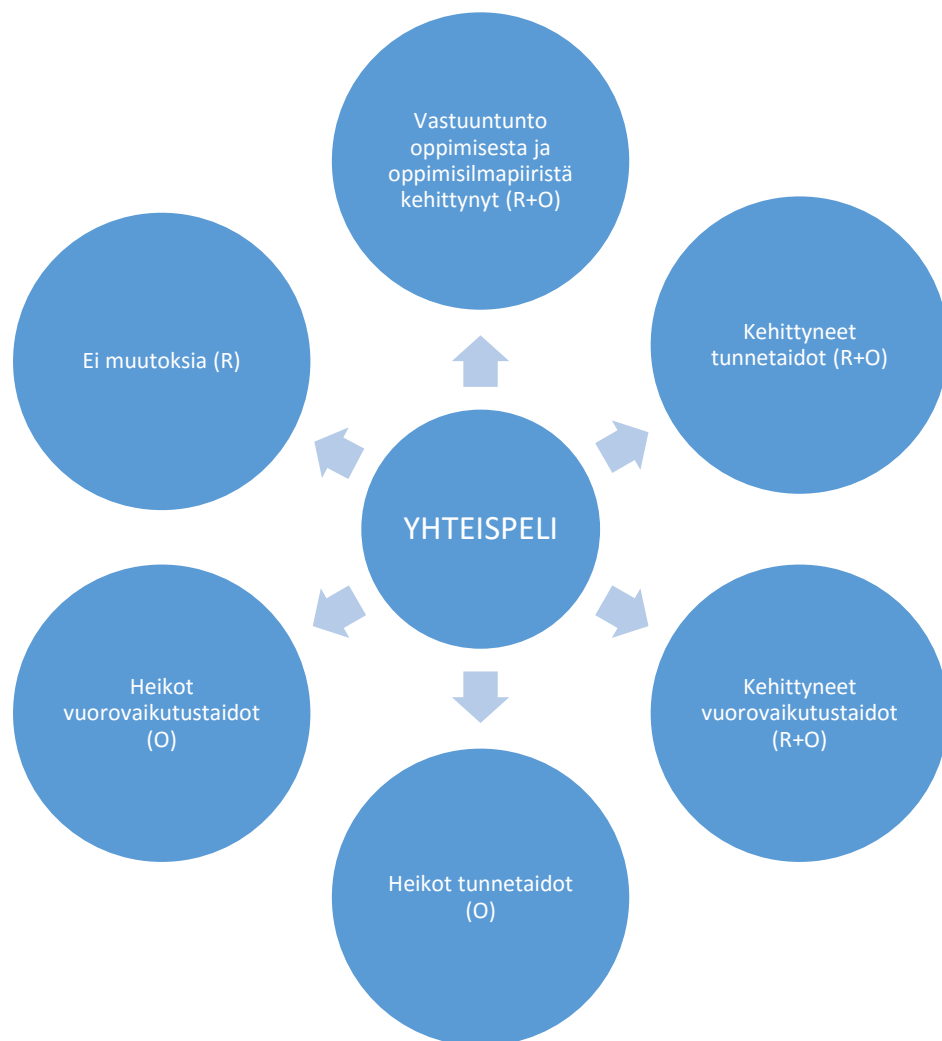


KUVIO 4. Yhteispelin vaikutuksia oppilaisiin/oppilaiden toimintaan opettajan näkökulmasta katsottuna.

Yhteispelin vaikutuksia oppilaisiin oli siis se, että heidän vastuuntuntonsa oppimisilmapiiristä on kehittynyt, tunnetaidot ovat kehittyneet sekä vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet. Toisaalta Yhteispeli-luokissa on yhä oppilaita, joilla on heikot tunne- ja vuorovaikutustaidot. Nummenmaa (2010, 188-189) toteaa, että koulussa viettämämme aika on pitkä. Hänen mukaansa on tärkeää kehittää oppilai-

den tunne-elämää, koska se on heidän psyykkisen ja fyysisen hyvinvointinsa kulmakivi. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden suurimman osan tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet Yhteispeli-toimintamallin avulla. Tämä tulos rohkaisee opettajia jatkamaan toimintamallin käyttöä, koska sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihmiset oppivat myös vertaisoppimalla (Kauppila 2006, 142-143).

Kuviossa 5 kokoan opettajien (O) ja rehtoreiden (R) kuvauskategorioiden koonnin, siinä on havaittavissa Yhteispeli-toimintamallin tuomat kaikki muutokset oppilaisiin ja heidän toimintaansa.



KUVIO 5. Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista oppilaisiin/oppilaiden toimintaan.

Kuviosta 5 huomaa, että vaikka Yhteispeli-toimintamallilla on ollut negatiivisiakin vaikutuksia oppilaisiin tai heidän toimintaansa, pääosin vaikutukset ovat olleet kuitenkin positiivisia ja rohkaisevia opettajuuden ja oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta. Oppilaat kehittyvät yksilölliseen tahtiinsa, muutosta ja kehitystä ei tapahdu kaikilla samanaikaisesti. Konkreettinen toimintamalli tunne- ja vuorovaikutustaitojen parantamiseksi on osoitettu tutkimuksessa toimivaksi. Samansuuntaisen tuloksen on saanut Nikkola (2011) omassa tutkimuksessaan.

8. POHDINTA

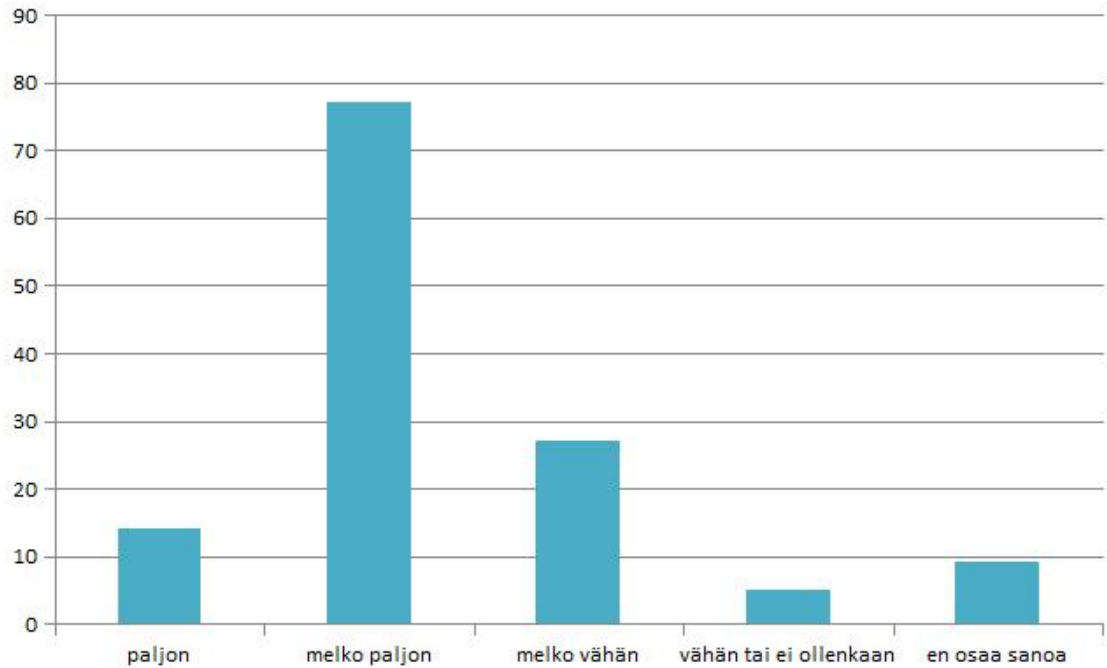
8.1. Tutkimustulosten pohdintaa

Tässä tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Yhteispeli-toimintamallin tuomista muutoksista oppilaissa tai heidän toiminnassaan. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opettajien ja rehtoreiden käsitykset Yhteispeli-toimintamallin käyttämisen tuomista muutoksista oppilaissa ja oppilaiden toiminnassa, ovat suurimmaksi osaksi positiivisia. Opettajien ja rehtoreiden käsitykset muutoksista ovat tasa-arvoisia, koska opettaja on oppilaidensa opettamisesta päävastuussa. Rehtori tapaa heitä vähemmän, mutta hän kuitenkin määrittelee koulun pedagogiset linjaukset yhdessä opettajien kanssa. Tässä tutkimuksessa opettajilta saamista vastauksista ja niistä saaduista tuloksista ilmenee, että Yhteispelin toimintatapojen todetaan kehittäneen runsaasti oppilaiden vastuuntuntoa oppimisesta ja oppimisilmapiiristä. Toimintatavoista pidettiin oppilaiden keskuudessa ja niihin suhtauduttiin innostuneesti. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen todettiin kehittyneen oppilailla. Samankaltaisia tuloksia on saanut Hintikka (2016, 161) tutkimuksessaan, jossa hän tutki Aggression portaat-intervention suotuisia vaikutuksia oppilaiden tunne- ja itsesätelytaitoihin. Hänen tutkimuksensa osoitti, että Aggression portaat-interventiota käyttämällä oppilaiden myönteiset tunnekokemukset lisääntyivät ja kielteiset tunnekokemukset vähenivät.

Yhteispeliä muistuttavasta Lions Quest -ohjelmastakin on tehty tutkimus. (Lions Quest on yhdessä kasvamisen ohjelma). Siinä tutkittiin, miten ohjelma on auttanut opettajia kasvatustyössä, kurinpidossa ja opetuksessa. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli usko siihen, että Lions Quest ohjelma kasvattaa ja kehittää oppilaita ihmisinä ja ihmisiksi. Opettajan mukaan Lions Quest -opetuksen ansiosta oppilaiden vastuuntunto, kotitehtävien tekeminen ja työn jälki parantuivat. Oppilaiden keskinäinen toiminta ja sen sujuvuus paranivat sekä oppilaat oppivat keskustelemaan toistensa kanssa. Oppilaat olivat oppineet myös neuvottelemisen taitoja. Opettajat olivat havainneet ryhmähengen parantuneen ja positiivisuuden (kannustaminen) lisääntyneen. (Kuusela & Lintunen 2010, 127-128.)

Nikkola (2010, 184) on tutkinut oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia ryhmässä. Hänen tutkimuksensa paljasti, että tutkitussa opiskeluryhmässä suurin osa voimasta kului muuhun kuin opiskeluun. Oppimisen esteeksi muodostui kyvyttömyys tai tahtotilan puute ahdistavan asian avoimeen käsittelyyn. Pahaa oloa selittäviä tekijöitä ryhdyttiin etsimään ryhmän ulkopuolelta. Mielestäni Yhteispelin tuomat positiiviset muutokset psyykkiseen oppimisympäristöön ja -ilmapiiriin ovat opettajia rohkaisevia. Yhteispelin käyttämisellä voidaan välttää Nikkolan tutkimuksessa löytynyt syntipukki-ilmiö, jossa opetusryhmän pahaa oloa selitettiin jollain muulla kuin ryhmän toiminnan tarkastelulla ja syyllisyyttä aiheuttavan asian tai tunteen käsittelyllä.

Tutkimuksessani on laadullisen avoimen kysymyksen lisäksi määrällinen kysymys. Laadullinen osa saa tukea opettajille esitetyn määrällisen kysymyksen vastauksista. Kuvio 6. osoittaa mielestäni selkeästi opettajien tyytyväisyyden Yhteispelin tuomiin vaikutuksiin oppilaisiin ja oppilaiden toimintaan.



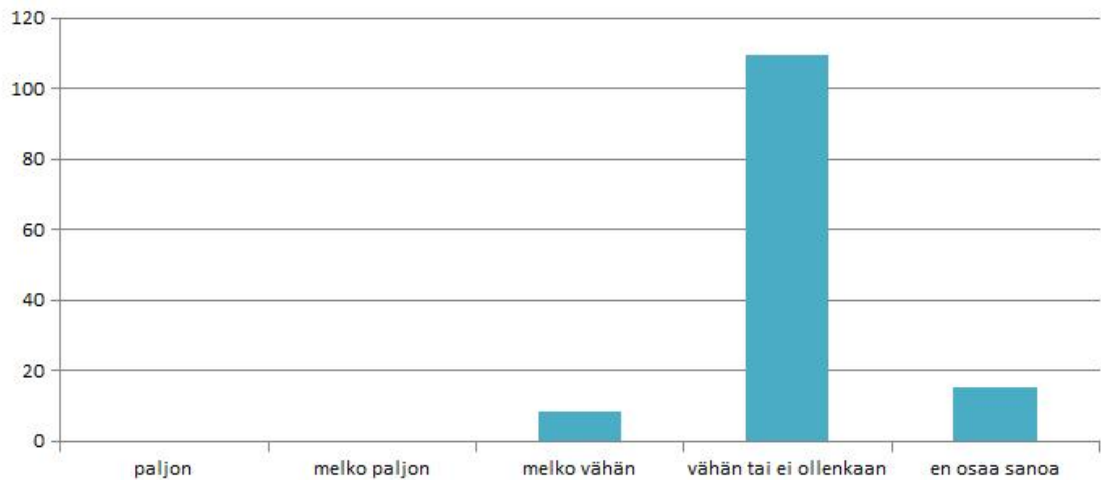
KUVIO 6. Yhteispelin positiiviset vaikutukset opettajien monivalintakysymykseen vastaamana.

Tutkimuksessani on opettajia 132. Heistä 91 vastasi Yhteispelin tuoneen paljon tai melko paljon positiivisia muutoksia oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan. Vain 27 opettajaa vastasi, että Yhteispeli on tuonut melko vähän positiivisia muutoksia oppilaisiin tai oppilaiden toimintaan. Tutkimuksessani on opettajia, jotka vastasivat, että positiivisia muutoksia on hankala luokitella jonkin erityisen toimintamallin aikaansaamiseksi, koska opettajat toimivat yhteistoiminnallisesti tai esimerkiksi KiVa-koulun periaatteiden mukaisesti. (KiVa-koulu on kiusaamisen vastainen toimintapohjelmaksi.) Kuvioista huomaa myös, että viiden opettajan havainneen vähän tai ei ollenkaan muutoksia oppilaissa ja heidän toiminnassaan. Vastauksissa on opettajia, jotka mainitsivat vasta aloittaneensa luokkansa kanssa, eivätkä kokeneet oppilaantuntemuksensa olevan vielä niin hyvä, että he voisivat analysoida oppilaitaan ja heidän toimintansa muutoksia.

Kuusela-Lintunen (2010, 129-131) raportoi Lions Quest-ohjelman tutkimuksen tuloksista samankaltaisia tuloksia. Opettajat kokivat saaneensa Lions Questistä käyttöönsä lisää työkaluja ja niiden avulla he olivat voineet kehittää opetuskäytänteitään. Heistä tuli kannustavampia ja he kykenivät paremmin motivoimaan oppilaitaan oppimaan oppimisessa. Opettajat käyttivät työtapoja muillakin tunneilla kuin Quest tunneilla. Heille oli muodostunut vankka käsitys kasvatuksen tärkeydestä opettamisen rinnalla. Samalla työyhteisötaidotkin olivat kehittyneet. Oppilaan kohtaaminen aidosti ja ymmärtäen oli kehittynyt myös. Ryhmän merkityksen korostuminen oppimisessa oli selkiytynyt monille opettajille Quest-ohjelman myötä. Samoin opettajat kokivat kykenevänsä kohtaamaan oppilaat tasa-puolisemmin sekä persoonina.

Tutkimukseni tuloksissa opettajien käsityksissä Yhteispelin tuomista negatiivisista vaikutuksista oppilaisiin ja heidän toimintaansa nousi esille oppilaiden heikot tunne- ja vuorovaikutustaidot. Esiin nousivat myös oppilaiden oman toiminnan ohjauksen hankaluudet, jotka ilmenivät mm. pelleilynä, levottomuutena, itsenäisen työskentelyn vaikeutena. Aggressiivista käyttäytymistä ilmeni myös toisten työskentelyn pilaamisena ja toisten henkisenä satuttamisena. Negatiivisia käsityksiä oli alle kymmenesosa opettajien käsityksistä. Kautto-Knape (2012, 98) toteaa väitöskirjassaan, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on huomattava tekijä oppimisongelman oppilaan minäkäsitykselle, itsetunnolle ja suoriutumiselle. Opettajalta odotetaan realistista ja kannustavaa palautetta, joka luo hyväksyvää ja turvallista ilmapiiriä luokkaan. Yhteispelin käyttäminen parantaa saamieni tulosten mukaan psyykkistä oppimisympäristöä ja oppimisilmapiiriä, joten näiden negatiivisten käsitysten muuttuminen positiivisemmiksi ajan kuluessa on hyvinkin mahdollista. Oppilaat oppivat yksilölliseen tahtiinsa. Kaikki kuitenkin oppivat ajallaan myös hyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Kuviossa 7. seuraavalla sivulla näkyvät opettajien negatiivisten havaintojen monivalintakysymyksen vastaukset.



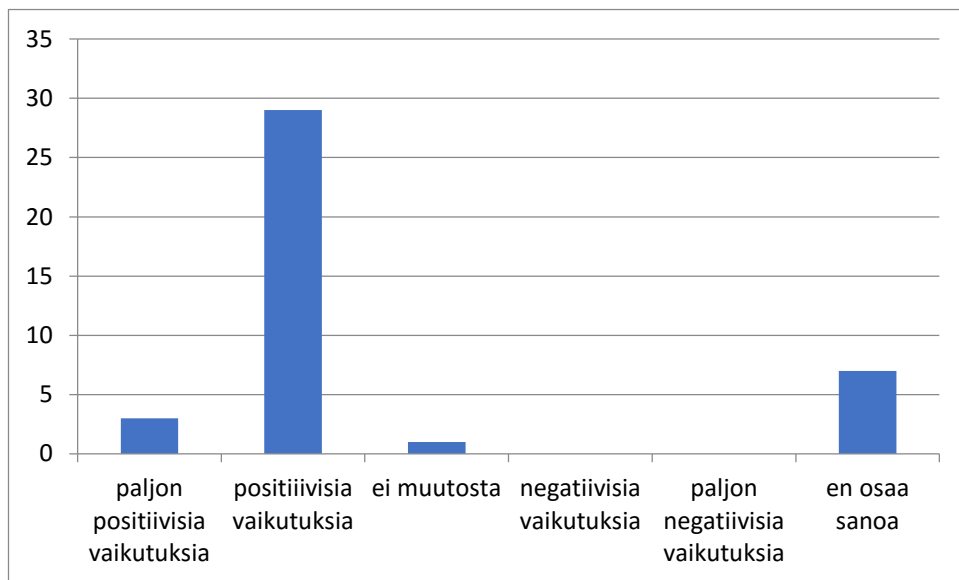
KUVIO 7. Yhteispelin negatiiviset vaikutukset oppilaisiin opettajien monivalintakysymyksen vastauksina.

Kuviosta voi hyvin päätellä, että opettajat ovat tyytyväisiä Yhteispeli toimintatapojen vaikutuksista oppilaisiin. Suurin osa on nähnyt vähän tai ei ollenkaan negatiivisia vaikutuksia.

Rehtoreiden käsitykset Yhteispelin tuomista muutoksista oppilaiden toimintaan olivat pääosin positiivisia. Heidän käsitystensä mukaan Yhteispeli-luokkien oppilailla on kehittynyt myönteiseen suuntaan. Vastuuntunto oppimisesta ja oppimisilmapiiristä sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen oli huomattu oppilaissa ja heidän toiminnassaan. Kuitenkin pari rehtoreista oli sitä mieltä, että Yhteispelin vaikutukset voisivat näkyä nopeamminkin oppilaissa ja heidän toiminnassaan. Liusvaara (2014, 162) toteaa, että hänen tutkimuksessaan oppilasaineiden ääripäiden kanssa selviäminen on opettajille suuri haaste. Rehtorin vaikutus pedagogiselle hyvinvoinnille on merkittävä. Voimaannuttava ja kannustava johtaminen lisää pedagogista hyvinvointia. Pedagoginen johtajuus sääntelee sitä, miten rehtori muodostaa opetusryhmiä, jakaa resursseja ja motivoi opettajia. Hy-

vinvointiin vaikuttavat oppimisympäristö ja luottamus. Yhteispeli-toimintamalli lisää oppilaiden oppimisympäristön turvallisuutta ja ilmapiiriä. Mielestäni se myös voimaannuttaa opettajaa ja voimaantunut opettaja on helppo johdettava. Rehtorit olivat nähneet oppilaissa tai heidän toiminnassaan pääosin myönteisiä vaikutuksia. Pari rehtoria piti vaikutuksia hitaina.

Kuvio 8 esittää hyvin rehtoreiden monivalintakysymyksen vastaukset. Monivalintakysymysten jakauma tukee avoimella kysymyksellä saatuja käsityksiä.



KUVIO 8. Rehtorien monivalintakysymyksen vastaukset Yhteispelin vaikutuksista oppilaisiin.

Kuviosta 8. voidaan nähdä, että rehtorit suhtautuivat hyvin myönteisesti Yhteispelin vaikutuksiin oppilaissa tai heidän toiminnassaan. Suurin osa on vastannut positiivisia vaikutuksia, kukaan ole vastannut negatiivisia vaikutuksia. Vain pieni osa on vastannut en osaa sanoa. Samankaltaisen tuloksen mainitsevat Lions

Questististä tehdyssä tutkimuksessa Kuusela ja Lintunen (2010, 129) Lions Quest-koulutettujen rehtorienkin kokemus ohjelmasta oli se, että he olivat saaneet työkaluja esimerkkinä toimimiseen oppilaiden sekä opettajien edessä. Autoritäärinen toiminta on vähentynyt ja rehtori kykenee ottamaan pehmeätkin asiat esille. Liusvaaran (2012, 165-166) tutkimuksessa todettiin, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä asemassa johtamisessakin. Mielestäni tässä tutkimuksessa Yhteispelin vaikutukset oppilaisiin ja heidän toimintaansa olivat niin positiivisia ja oppilaiden hyvinvointia sekä koulumotivaatiota lisääviä, että Yhteispelillä kasvatetaan uusia tulevaisuuden vuorovaikutustaitoisia rehtoreita ja työntekijöitä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) laaja-alaisen osaamisen osaamiskokonaisuuksien toteutumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää systemaattisesti harjaannuttaa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutusaitoja. Perusopetuksessa on erityisen tarpeellista kannustaa oppilaita identifioimaan omat vahvuutensa, oma erityislaatunsa, sekä ohjata oppilasta arvostamaan itseään ja kehittymään omista lähtökohdistaan käsin. Tutkimukseni tulokset toivottavasti rohkaisevat meitä kaikkia opettajia ottamaan Yhteispelin kaltaisia toimintamalleja käyttöön opetuksessamme, jotta tulevaisuuden aikuiset ottaisivat entistä paremmin huomioon sen, miltä toisesta ihmisestä tuntuu. Tällä tavoin välttäisimme yksilökeskeisen ajattelun, pyrkimykset oman edun tavoitteluun ja nykyisen kaltaiset rasismikeskustelut tulevaisuudessa.

Leppä (2016, 18) kirjoittaa Diakonia -ammattikorkeakoulun erityisasiantuntijan todenneen, että huono-osaisuudesta ja onnellisuudesta ajatellaan nykyään samalla tavalla. Ajatellaan, että elämänlaadun parantaminen on ihmisestä itsestä kiinni eikä yhteiskunnallisista rakenteista. Erityisasiantuntijan mukaan haluttomuus ymmärtää heikompituloisia ja huolehtia heistä on solidaarisuusvajetta, joka ei täsmää nykyään idealiina pidettävän yhteisöllisyyden ajatuksen kanssa. Mielestäni Yhteispeli-toimintamallin kaltaisen intervention käyttäminen koulussa ja sen tutkiminen on tulevaisuudessakin tärkeää. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja

harjaannuttamalla oppilaiden sosiaalinen kyvykkyys, sosiaaliset taidot kehittyvät ja tulevaisuudessakin suomessa on empatia/sympatiakykyisiä yhteisöllisesti ajattelevia, mutta yksilöllisesti luovia ja innovatiivisia aikuisia.

Jatkotutkimusaiheita

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ja yhteisöllisyys ovat moninaisuudessaan kiinnostavia tutkimuskohteita. Yhtenä jatkotutkimusaiheena pidän etnografisesti toteutettua havainnointi tutkimusta Yhteispeli-luokkien toiminnasta. Havainnoimalla ja videotallenteita analysoimalla voisi saada uusia näkökulmia Yhteispeli-toimintamallin hyödyllisyydestä oppilaiden toiminnalle sekä taidoille. Haastattelemallakin saattaisi saada paljon kehittämissuhteita ja -keinoja sekä uusia näkökulmia Yhteispelin kehittämiseksi. Toisaalta erinomaisesti toimivaa interventiota ei ole mielekästä heti ryhtyä kehittämään.

Sukupuolikysymys olisi myös mielenkiintoista tutkia. Onko nais- ja miesopettajien vastauksilla ja havainnoilla eroavaisuuksia. Pohdin tutkimusta tehdessäni myös sitä, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Yhteispeli-opas on ilmestynyt ja kaikki voivat sen halutessaan hankkia. Olisi mielenkiintoista tutkia luokkaa joka aloittaa toteuttamaan Yhteispeli-toimintamallia pelkän oppaan lukeneen opettajan johdolla sekä luokkaa jonka opettaja toteuttaa toimintamallia käytyään Yhteispeli-koulutuksen. Olisivatko havainnot, käsitykset ja kokemukset molemmilla luokilla samanlaisia vai esiintyisikö niissä eroavaisuuksia.

James (2004, 26-28) mainitsee taustatekijöiden vaikutuksen olleen merkittäviä vielä 1970-luvulla lasten koulumenestystä tarkasteltaessa. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 sosiaaliset taidot, osallisuus ja yhteisöllisyys

ovat keskiössä oppiainesisältöjen opettamisen rinnalla. Olisi mielenkiintoista Yhteispeli-toimintamallia tutkittaessa ottaa huomioon myös oppilaiden taustatekijät. Niiden vertaaminen toimintamallin tuomiin muutoksiin oppilaiden toimintaan voisi olla sangen mielenkiintoista.

8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Olen saattanut tutkimukseni päätökseen ja tulokset ovat luettavissa. Luotettavuuden toteutumisen tarkastelu on tuotava lukijalle arvioitavaksi. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkijan on suositeltavaa tuoda esille oma ihmiskäsityksensä. Tutkijan ja tutkittavan aiheen suhde on niin läheinen. Esiymmärryksen merkityksen tarkastelu on myös tärkeää, koska se auttaa tutkijaa tuomaan selkeästi omat kannanottonsa koskien työn tieteenfilosofisia taustaoletuksia. Tutkija taustoineen on olennainen osa tutkimusprosessia ja tutkijan on tiedostettava omat vaikuttimensa ja valintansa. Olen jo johdannossa esitellyt lukijalle ihmiskäsitystäni sekä esiymmärrystäni. (Aaltio & Puusa 2011, 159; Puusa & Kuittinen 2011, 168.)

Tutkimuksenaikaiset tehtävät, ja joskus jopa epäolennaisilta vaikuttavat ratkaisut ovat merkittäviä tutkimuksen eettisyyden kannalta. Tutkimuseettiset ongelmat voi jakaa kahteen osaan; ensimmäiseksi tiedonhankinnan ja tutkittavien suojan ongelmiin sekä toiseksi tutkijan vastuuseen tutkimustulosten sovelluksista. Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on tutkimuksen uskottavuuden perusta. (Saarinen, Kauppinen & Puusniekka 2009, 20.)

Tutkittavieni suoja oli erinomainen. Aineistoni on hankkinut Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Täytin aineistosta luovutuspyynnön ja sen hyväksymisen jälkeen sain aineiston haltuuni (Liite 1.). Minulla oli aineistossani vain opettajien ja rehtoreiden juoksevat numerot sekä tieto työkokemuksesta vuosina. Tutkimuksesta ei voida jäljittää vastaajia, eikä heille koidu tutkimuksen tekemisestä mitään vahinkoa (Kuula 2006, 24). Aaltola (1994, 50) toteaa, että tiedon pätevyyden testaaminen merkitsee sen totuuden selvittämistä. Arkitiedon ja tieteellisen tiedon kannalta on tärkeää selvittää pitääkö saatu tieto paikkansa vai ei. Tutkimusraportissa kuvailen vastasiko tutkimus tutkimuskysymyksiini. Osoitin tällä tavoin tutkimukseni pätevyyttä. Tutkimukseni ei tähdännyt yleistämiseen. Huolimatta siitä, ettei tutkimus päätyisikään yleistettävään tietoon, se voi lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografinen tutkimus ei pyri ehdottomaan totuuteen. Tästä syystä luotettavuutta arvioitaessa fenomenografiassa sovelletaan Niikon (2003, 39-41) mukaan *"totuuden koherenssikriteeriä"* eli pohditaan sitä, miten johdonmukaisia tutkimuksen eri vaiheet olivat. Arviointia tulee suorittaa koko tutkimuksen ajan. Kaikkia tutkimuksen vaiheita on kyettävä perustelemaan ja arvioimaan. Johtopäätösten ja aineiston välistä suhdetta on kyettävä arvioimaan korresponssikriteerien (eli vastaavuuskriteerien) avulla. Tutkimusraportti kuvailee minun oppimisprosessiani, olen työstänyt aineistoa analysoidessani omia esioletuksiani sekä tutkimukseni tuloksia. Olen löytänyt vastaukset kysymyksiini ja tutkittavaan ilmiöön. Luin aineistoani moneen kertaan, löysin siitä uusia merkityksiä, yritin ymmärtää vastauksia ja kykenin tulkitsemaan sen sisimmän olemuksen.

Moilanen ja Räihä (2015, 66-67) toteavat, että laadullisen tutkimuksen uskottavuutta parantaa se, että toisista tutkimuksista on löydettävissä vastaavia ilmiöitä ja selityksiä kuin tutkimuksessani. Tätä vuoropuhelua muiden samaan alueeseen liittyvien tutkimusten kanssa pidetään tärkeänä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Pro gradu -tutkimuksessani tutkittava ilmiö on Yhteispeli -toimintamalli tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Peilaan tutkimukseni tuloksia

pohdita luvussa muihin tutkimuksiin. Pyrin käymään vuoropuhelua muiden tutkimusten ja saamieni tulosten välillä.

Hyvään tutkimuskäytäntöön Aaltion ja Puusan (2011, 157-158) mukaan liittyy tutkijan valintojen refleктоiva tarkastelu ja tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus. Käytettyjen metodien kuvaus ja jäljitettävyys lisäävät myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Samoin tiedon perusteltavuus ja perustelujen tarkistettavuus ovat luotettavuuden arvioinnin kannalta tärkeitä näkökulmia. Olen pyrkinyt esittämään analyysiani, tulkintojani ja pohdintojani mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Olen perustellut niitä teorian valossa.

Niikon (2003, 39-40) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ongelmaksi re-liabilityuden kannalta nousee se, ettei tutkijan lisäksi muut pääse alkuperäisaineistoa tarkastelemaan. Muilla kuin tutkijalla on näkökulma luotettavuuden arviointiin. Lisäsin luotettavuutta parantamaan liitteisiin käsitykset (ilmaisut) sekä niistä muodostetut käsitysryhmät ilmaisujen määrineen. Tutkimustulokseni eivät ole sattuman aiheuttamia. Olen kuvannut analyysipolkuani yksityiskohtaisesti esimerkein, joten tutkimusta uusittaessa samoihin tuloksiin päädyttäisiin. Aaltion ja Puusan (2011, 155-156) mukaan siirrettävyys on laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. On hyvin epätodennäköistä, jotta toinen tutkija tekisi tästä aineistosta täysin samanlaista fenomenografista tutkimusta, mutta kuitenkin uusinnan tulokset olisivat samankaltaisia. Olen tehnyt omat valintani luokittelussa sekä kategoriointissa. Niihin on vaikuttanut suhteeni tutkittavaan ilmiöön sekä aikaisempi tieto teoriasta tutkimuksen taustalla. Muilla tutkijoilla olisi erilainen suhde tutkittavaan ilmiöön, mutta mahdollisuus saada teoriassa samanlainen tietoisuus tutkitavasta Yhteispeli-toimintamallista sekä muusta teoriasta.

Tutkimukseni luotettavuutta lisäsi se, että kaikille tutkittaville annettiin samanlainen kyselylomake. Puolistrukturoitu kyselylomake avoimine kysymyksineen sy-

vensi aineistoani ja analyysiani. Vastauksissa tuli hyvin selville opettajien ja rehtorien käsitykset Yhteispelin vaikutuksista oppilaisiin tai heidän toimintaansa. Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan Ahosen (1994, 122) ohjeistusta. Siinä hän korostaa hallittua subjektiivista välinpitämättömyyttä. Se tarkoittaa tutkijan omien aiempien tietojen ja odotusten huomioimista, sillä niillä on omanlaisensa vaikutus tutkimukseen. Olen tiedostanut omat lähtökohtani realistisesti ja olen tietoisesti niitä tutkimukseni aikana käsitellyt. Olen työssäni käyttänyt erästä tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttavaa ohjelmaa. Täydellisesti en ole itseni sulkeistamisessa onnistunut, siksi olen kuvannut analyysivaiheen tarkasti ja yksityiskohtaisesti.

Ahosen (1994, 122,129) mukaan laadullisen aineiston ja siitä tehdyn tulkinnan kautta löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus johtuu kahdesta asiasta. Ensinnäkin kuinka hyvin ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaissussaan tarkoittamia merkityksiä ja toisekseen kuinka paljon ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Tulkintojen validius on laadullisessa tutkimuksessa merkittävää. Ongelmanasettelun taustalla olevien käsitteiden relevanttius on tärkeää. Tutkijan omat aikaisemmat tiedot ja odotukset on myös oltava tutkijalle selviä. Hänen on tiedostettava omat lähtökohtansa ja pohdittava, kuinka ne vaikuttavat aineiston hankintaan. Toin tutkimuksessani esille teoriaosassa ja tulosten analyysissä sekä johtopäätöksissä omaa aikaisempaa tietoa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on oleellista luotettavuuden näkökulmasta tutkijan pysyminen uskollisena aineiston käsitysten eroavaisuuksille sekä kategorioiden keskinäiset erot. Kategoriat eivät saisi olla päällekkäisiä eli liiaksi samanlaisia. Kategoriat voivat olla keskenään samanarvoisia, mutta sisällöllisten erojen on oltava selkeitä. Fenomenografiassa myös vältetään yksilökohtaisia tarkasteluja sekä ryhmien välisten erojen tarkastelua, vaikka tehdäänkin erilaisia ryhmittelyjä. Mikäli haluan tehdä hyvän ja luotettavan fenomenografisen tutkimuksen, minun on kyettävä raportoimaan analyysiprosessi riittävän läpinäkyvästi

sekä työstettävä kategoriat loppuun asti, etteivät ne jää keskeneräisiksi. Luotettavuutta lisää myös oikein laitetut aineistolainaukset. Teoria-empiria-suhteen pohtiminen lisää myös luotettavuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 169-170; Koskinen 2011, 277.)

Tutkimukseni analyysissa ja tulkinnassa olen käyttänyt paljon lainauksia opettajien ja rehtoreiden arkikielestä. Fenomenografiassa on luotettavuuden kannalta tärkeää tutkimustulosten esittely ja raportointi. Tein tästä tutkimukseni raportoinnista mahdollisimman seikkaperäisen, jotta tutkimukseni tekeminen ja eteneminen johtopäätöksineen olisi lukijalle mahdollisimman selvää. (Kiviniemi 2015, 86; Huusko & Paloniemi 2006, 196; Koskinen 2011, 276.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013, 22, 24) sekä Kuula (2006, 21, 24, 25-35) korostavat, että tieteellisessä tutkimuksessa on tärkeää tarkastella myös eettisiä kysymyksiä, koska tutkijan on otettava ne huomioon. Tutkija kantaa vastuun tutkimustyössään tekemistä ratkaisuksista ja valinnoista. Etiikan avulla asioita tarkastellaan moraalisisesta näkökulmasta, eli pohditaan mikä on oikein tai väärin, sallittua tai kiellettyä, hyväksyttävää tai tuomittavaa. Ensimmäisen eettisen ratkaisun olen tehnyt tutkimusaiheeni valinnassa. Valitsin aiheeni oman mielenkiintoni ja kehittymishaluni mukaisesti. Tiesin ilmiön olevan fenomenografisen tutkimuksen keinoin selvitettävissä. Olen perehtynyt kasvatustieteelliseen tieteenalaan ja tutkimustapoihin sekä niiden raportointitapoihin. Tehdessäni tutkimustani olin huolellinen ja tarkka tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Olen kunnioittanut toisten tekstiä viittauksin sekä lähdeviittein ja suorassa lainauksessa sitaattimerkein. En ole plagioinut itseäni, koska en ole ennen tehnyt tutkimusta opettajien käsityksistä enkä Yhteispelistä. Tulosten esittämisessä olen ollut realisti ja fenomenografisen tavan mukaisesti, jokaisella käsityksellä on ollut oma merkityksensä tutkimukselle ja tuloksille.

LÄHTEET

Aaltio I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153-166.

Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. 2. tark. painos. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4. Jyväskylän Yliopisto.

Ahonen, S. 1994: Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-161.

Appelqvist- Schmidlechner, K., Liski, A., Kampman, M. 2015a. Yhteispeli – Arviointitutkimus menetelmien turvallisuudesta, soveltuvuudesta ja koetusta hyödyistä. Työpaperi9/15 Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-371-0> Luettu 7.1.2016.

Appelqvist- Schmidlechner, K., Liski, A., Kampman, M. 2015b. Yhteispeleillä tunne- ja sosiaalisia taitoja alakoululaisille. Työpaperi 35/15. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-533-2> Luettu 7.2.2016.

Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro T. & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: NMI, 10-20.

Boykin, A.W. & Allen, B.A. 2004. Cultural Integrity and Schooling Outcomes of African American Children from Low-Income Backgrounds. Teoksessa Pufall, P.B. and Unsworth, R.P. (toim.) Rethinking Childhood. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press coop, 104-120.

Duck, S. 1998. Human Relationships. Third edition. London: SAGE Publications

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. Savolainen, M. Helsinki: LK-kirjat.

Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaatt- interventiosta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja – ser. C osa – tom.416. Saatavilla: <https://doi.org/10.10024/119941>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja Kirjoita. 18 painos. Helsinki: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 167-173.

James, A. 2004. Understanding Childhood from an Interdisciplinary Perspective: Problems and Potentials. Teoksessa Pufall, P.B. and R.P Unsworth (toim.) Rethinking Childhood. USA: Rutgers, The State University, 25-37.

Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen University press, 33-53.

Kaltiala- Heino, R. 2011. Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) Lapsen ja Nuoren Viha, Jyväskylä: PS-kustannus, 71-102.

Kauppila, R.A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 438.

Keltikangas- Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi- miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava

Keltikangas- Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R ja J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88

Korkeakivi, R. 2015. Yhteispelillä kiusaamista vastaan. Opettaja 23/2015, 17-18.

Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. Ja Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 267-281.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino

Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojenharjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 119-137.

Laakso, M-L. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: NMI 60-79.

Leppä, A. 2016. Armottomuus leimaa tätä päivää. Aamulehti 145/2016. Luettu 27.5.2016

- Lindblom, J., Kampman, M. Ojala, T. & Solantausta, T. 2015. Yhteispelin tieteellinen perusta: Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys ja niiden edistäminen kouluissa. Teoksessa T. Solantausta, J. Lindblom, T. Ojala & M. Kampman 2015. Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta. Työpaperi 34/2015. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 21-37. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-583-7> Luettu 7.3.2016
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki – Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja 388. Verkkojulkaisu. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5795-8> Luettu 5.2.2016
- Marton, F. 1981. Phenomenography- describing conceptions of the world around us. Institutional Science 10, 177-200.
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. Higher Education Research & Development 24 (4), 335-348.
- McLean, A. 2003. The Motivated School. Great Britain: Cromwell Press.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 52-73.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no 85.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana.

Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research 422.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden Psykologia. Helsinki: Tammi

Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. Saatavilla: [http:// www. finlex. fi/ fi/ laki/ ajantasa/ 1998/ 19980628](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628) Luettu: 13.4.2016

Pokka, A. Miten suomalaista koulua johdetaan 2014. Helsinki: Kulttuuriosuuskunta Vehrä

Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Toinen uudistettu painos. Helsinki: Suunta- kirjat

Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. 2011. Helsinki: JTO. 114-125.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa Puusa, A & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 31-46.

Puusa, A & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa Puusa, A & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan, Helsinki: JTO, 167-182.

- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 88.
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing- Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? Educational & Child Psychology 29 No (4), 8-17. Saatavilla: http://www.encompass_psychology.com.au/Encompass_Psychology/Project_Info_files/Article%20_%20Roffey%202012.pdf Luettu 11.3.2015
- Rutter, M. 2008. Genes and behaviour. Nature-Nuture Interplay Explained. Singapore: Blackvell Pupliching
- Saarinen- Kauppinen A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovarasto KvaliMOTV. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Saatavilla: www.fsd.uta.fi/motv_pdf/KvaliMOTV
- Saloviita T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Savolainen, L. 2016. Miksei meille koulu opettanut tätä? Nykylapset oppivat tunnistamaan miltä toisesta tuntuu. Saatavilla http://yle.fi/uutiset/miksei_meille_koulu_opettanut_tata_nykylapset_oppivat_tunnistamaan_milta_toisesta_tuntuu/8751001 Luettu 30.3.2016.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Jyväskylä: Gummerus
- Solantaus, T. & Kampman, M. 2015. Yhteispelin kehittämisen vaiheet ja strategiat. Teoksessa: T. Solantaus, J. Lindblom, T. Ojala & M. Kampman Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta. Työpaperi 34/2015 Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 12-20. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-583-7>

Suontausta-Kyläinpää, S. 2010. Yhteistyö kouluuyhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa Joronen, K. & Koski A.(toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere University Press, 95-118.

Toohonen E.E.J, Slegers P.J.C. Peetsma, T.T.D & Oort, F.J. 2011. Can Teachers motivate students to learn? Educational Studies 37 (3), 345-360

Yhteispeli-hanke. 2016. Saatavilla www.yhteispeli.fi 17.2.2015

Åkerlind, G.S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. Teaching in higher Education 13 (6), 633-644.

LIITTEET

LIITE 1. Aineistonsiirtosopimus

LIITE 2. Kyselylomake opettajille

LIITE 3. Kyselylomake rehtoreille

LIITE 4. Opettajien positiivisia käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista

LIITE 5. Opettajien käsityksiä negatiivisista vaikutuksista


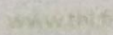
LIITE 6. Rehtoreiden käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista

LIITE 7. Käsitysryhmät opettajien positiivisista käsityksistä

LIITE 8. Käsitysryhmät opettajien negatiivisista käsityksistä

LIITE 9. Käsitysryhmät rehtoreiden käsityksistä

LIITE 1. Aineistonsiirtosopimus

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------------|-----|--|
|  TERVEYDEN JA HYVINVOINNIN LAITOS | | Aineistonsiirtosopimus | | 2/3 | |
| 3. SIIRRON KOHDE | | | | | |
| Siirto koskee: | | | | | |
| Aineistoa <input checked="" type="checkbox"/> | | | Näytteitä <input type="checkbox"/> | | |
| Siirron kohteen nimi: <i>Tutkimusaineisto</i> | | | | | |
| Siirron kohteen kuvaus ja määrä: | | | | | |
| <i>Yhteispelin tunne- ja vuorovaikutus työtapa koulutettujen opettajien, rehtareiden ja työtehtävien vastaukset (kyselylomakkeesta) huhtikuuta 2014</i> | | | | | |
| Vastaanottaja pyytää siirron kohteen siirtämistä kolmannelle osapuolelle. Mikäli vastaus on "Kyllä" tämän on selkeästi käytävä ilmi tutkimussuunnitelmasta (liite) ja kolmannen osapuolen on allekirjoitettava sitoumus (liite 3): | | | | | |
| Kyllä <input type="checkbox"/> | | Ei <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 4. AINEISTON PALAUTUS TAI TUHOAMINEN | | | | | |
| Sovitun käyttötarkoituksen päätyttyä | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Vastaanottaja toimittaa Rekisterinpitäjälle näytteistä tuotetut määrittelytulokset erikseen sovitussa muodossa ja ajankohtana | | | | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Vastaanottaja palauttaa Rekisterinpitäjälle Aineiston ja mahdollisesti ylijäävän muut materiaalit erikseen sovituna ajankohtana | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Vastaanottaja tuhoaa Aineiston ja kaikki Aineistoa sisältävät asiakirjat, tallenteet ja muun materiaalin. Kaikki Aineistosta otetut kopiot ja välitiedostot on myös hävitettävä. Aineiston hävittämisestä on toimitettava todistus Rekisterinpitäjälle. | | | | | |
| Henkilö jonka kanssa järjestelyistä sovitaan (jos eri kuin kohdassa 2.2 ilmoitetut) | | | | | |
| Rekisterinpitäjän yhteyshenkilö: <i>Päivi Saatalahti</i> | | | | | |
| Vastaanottajan yhteyshenkilö: <i>Kirsti Kontteli</i> | | | | | |
| Arvioitu palautus/tuohamisajankohta | | | | | |
| Kuukausi/Vuosi <i>12/2015</i> | | | | | |
| 5. TULOSTEN JATKOKÄYTTÖ | | | | | |
| Rekisterinpitäjällä on oikeus jatkokäyttää Aineistosta syntyvät tulokset ja määritykset omassa toiminnassaan | | | | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Kyllä | | <input type="checkbox"/> Ei | | | |
| 6. MAKSUT | | | | | |
| Siirto on | | | | | |
| Maksuton <input checked="" type="checkbox"/> | | | Maksullinen <input type="checkbox"/> | | |
| Hinnoitteluperuste (Sisältää aineiston noudon, käsittelyn, pakkaamisen ja lähettämisen) | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Listahinta (THL:n voimassa olevan hinnaston mukaisesti) | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Sovittu kappalehinta | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Kokonaishinta | | | | | |
| Hinta | | | | | |
|  Terveyden ja Hyvinvoinnin Laitos • Institutet för hälsa och välfärd • National Institute for Health and Welfare Yhteystiedot: 00101 Helsinki, Finland, PL PB 30, Box 30, FI-00271 Helsinki, puhelin +358 29 328 2000 | | | | | |

LIITE 2. Kyselylomake opettajille opettajille 2014

YHTEISPELI- palautelomake

Vastaajan tiedot:

Olen työskennellyt opettajana _____ vuotta

Olen työskennellyt rehtorina _____ vuotta

Olen työskennellyt nykyisessä koulussani _____ vuotta

Pitkät poissaolot lukuvuonna 2013-2014 _____

YHTEISPELIN toimintatapojen arviointia

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin Yhteispelin toimintatapojen käyttöön liittyviin kysymyksiin.

1 a) Oletko havainnut Yhteispelin toimintatapojen tuomia positiivisia vaikutuksia oppilassasi/oppilaittesi toiminnassa?

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------|-------------|------------------------|---------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | 3 | 4 | X |
| | paljon | melko paljon | melko vähän | vähän tai ei ollenkaan | en osaa sanoa |

Millaisia positiivisia vaikutuksia?

1 b) Oletko havainnut Yhteispelin toimintatapojen tuomia negatiivisia vaikutuksia oppilassasi/oppilaittesi toiminnassa?

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------|-------------|------------------------|---------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | 3 | 4 | X |
| | paljon | melko paljon | melko vähän | vähän tai ei ollenkaan | en osaa sanoa |

Millaisia negatiivisia vaikutuksia?

LIITE 3. Rehtoreiden kyselylomake

YHTEISPELI- palautelomake rehtoreille 2014

Vastaajan tiedot:

Koulu _____

Nimi _____

Olen työskennellyt rehtorina _____ vuotta

Olen työskennellyt nykyisessä koulussani _____ vuotta

Pitkät poissaolot lukuvuonna 2013-2014 _____

YHTEISPELIN toimintatapojen arviointia

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin Yhteispelin toimintatapojen käyttöön liittyviin kysymyksiin.

1. Millaisia Yhteispelin vaikutuksia olet huomannut Yhteispeli-luokkien oppilaissa/oppilaiden toiminnassa?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
|---------------------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|---------------------------------|---------------|
| paljon positiivisia vaikutuksia | positiivisia vaikutuksia | ei muutosta | negatiivisia vaikutuksia | paljon negatiivisia vaikutuksia | en osaa sanoa |

Kuvaile ja kerro havaitsemistasi vaikutuksista tarkemmin.

LIITE 4. Opettajien positiivisia käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista

- Silmiin katsominen lisääntynyt 15 kpl
- Tervehtiminen lisääntynyt 16 kpl
- Koskettaminen luontevaa 2 kpl
- Kaikkien luonteva kohtaaminen 3 kpl
- Toisten huomioiminen lisääntynyt 5 kpl
- Kohtaamisten lisääntyminen 2 kpl
- Kohdellaan kaikkia samalla tavalla 1 kpl
- Kiinnostuminen luokkakavereista 2 kpl
- Anteeksipyyttäminen helpompaa 1 kpl
- Annetaan kauniisti rakentavaa palautetta 3 kpl
- Tuntevat hyvin toisensa 3 kpl
- Viihtyminen koulussa lisääntynyt 1 kpl
- Kaverikontaktit lisääntyneet 2 kpl
- Leikkiminen helppoa 7 kpl
- Teen itse-tuokiot mielenkiintoisia 9 kpl
- Teemme yhdessä- tuokiot kiinnostavia 3 kpl
- Luokkapiiri/aamupiiri mieleinen 14
- Tunnemittari 1 kpl
- Yhteispeli hetket koukuttavia kokonaisuudessaan 2 kpl
- Rohkeus itsensä ilmaisussa lisääntynyt 8 kpl
- Tuntemusten kertominen 1 kpl
- Tietoisuus oman toiminnan vastuusta lisääntynyt 2 kpl
- Idearikkaus/osallisuus lisääntynyt 1 kpl

Yhteiset keskustelun aiheet 1 kpl
Ystävällisempiä toisilleen 6 kpl
Neuvottelutaidot lisääntyneet 1 kpl
Yhteistyö taidot kohentuneet 1 kpl
Sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen 9 kpl
Ristiriitatilanteista selviäminen 5 kpl
Toisten myönteinen huomioiminen 7 kpl
Suvaitsevaisuus 1 kpl
Tulevat paremmin toimeen keskenään 3 kpl
Tunteiden myönteinen ilmaisu lisääntynyt 12 kpl
Innokkuus 2 kpl
Työrauha parantunut 6 kpl
Nimet opitaan helpommin 3 kpl
Tunnetaan toisemme paremmin ryhmässä 5 kpl
Yhteistyö ryhmässä toimii paremmin 14 kpl
Keskittyminen ryhmässä parempaa 3 kpl
Vuorovaikutustaidot parantuneet 4 kpl
Siirtymätilanteet helpottuneet 2 kpl
Ujojen/arkojen/hiljaisten rohkaistuminen 19 kpl
Itsetunnon kasvu 3 kpl
Itsenäisen työskentelyn taidot parantuneet 26 kpl
Ongelmanratkaisutaidot kehittyneet 5 kpl
Ohjeiden ja sopimusten hyväksyminen 5 kpl
Luokkahenki/yhteishenki parantunut 10 kpl
Luokan ilmapiiri parantunut 6 kpl

Kuuntelutaitojen kehittyminen 45 kpl

Keskustelutaitojen kehittyminen 31 kpl

Vuoron odottaminen kehittynyt 22 kpl

Ei käsityksiä vaikutuksista 10 kpl

Negatiivisia 3 kpl

yhteensä 373 kpl

LIITE 5. Opettajien käsityksiä negatiivisista vaikutuksista

Levottomuus 4 kpl

Oppilaiden käytöksessä ylilyöntejä 2 kpl

Itsenäisen työskentelyn hankaluutta 1kpl

Häiriökäyttäytymistä 2 kpl

Rauhoittumisen vaikeus 1 kpl

Pelleily 4 kpl

Esittäminen 1 kpl

Riehaantuminen 1 kpl

"Tyhmit kysymykset! 1 kpl

Työskentelyn pilaaminen 1 kpl

Toisen henkinen satuttaminen 1 kpl

Väärin ymmärretty yhteispelin tuokion tavoitteet 1 kpl

Jumiutuminen yhteispelileikkeihin 1 kpl

Kiire 2 kpl

Kilpaileminen 1 kpl

Kateuden kokeminen 1 kpl

Vetäytyminen sosiaalisissa tilanteissa 1 kpl

Ahdistuneisuus tervehtiessä 1 kpl

yhteensä 27 kpl

+ positiivisten käsitysten vastauksesta niiden käsityksien siirto jotka ovat negatiivisia

välitunnille asti opiskellut taidot eivät ulotu, 1 kpl

hölösisimmilla touhupepuilla on vielä trenattavaa, 1 kpl

hiljaisen työn "ihanaus" on tullut tutuksi 1, kpl

yhteensä 3 kpl

27 kpl+3 kpl= 30 kpl

LIITE 6. Rehtoreiden käsityksiä Yhteispelin vaikutuksista

Parantuneet kuuntelutaidot 3 kpl

Työrauhan parantuminen 8 kpl

Tervehtiminen 1 kpl

Toisten huomioiminen 6 kpl

Hyvät tavat 1 kpl

Ristiriitojen itsenäinen selvittäminen 2 kpl

Leikkien lisääntyminen 1 kpl

Luokkapiiri pidetty toimintamalli 4 kpl

Yhteishengen parantuminen 2 kpl

Keskusteleva ilmapiiri 1 kpl

Suvaitsevaisuus lisääntynyt 1 kpl

Sosiaalisuus lisääntynyt 1 kpl

Iloisuus lisääntynyt 1 kpl

Oppilaiden toimintatapojen parantuminen 3 kpl

Rohkaistuminen 2 kpl

Empatia lisääntynyt 1 kpl

Keskustelutaidot 3 kpl

Keskittymiskyky parantunut 2 kpl

Itseilmaisu parantunut 1 kpl

Vuoronodottaminen 3 kpl

Aito kohtaaminen 1 kpl

Palautteen anto parantunut 1kpl

Vuorovaikutus parantunut 3 kpl

Itsenäisen työskentelyn taidot 4 kpl

Hitaat vaikutukset 2 kpl

Yhteensä 59 kpl

LIITE 7. Käsitryhmät opettajien positiivisista käsityksistä

Viestintätaitojen kehittyminen (107)

Kuuntelutaitojen kehittyminen 45 kpl

Keskustelutaitojen kehittyminen 31 kpl

Vuoron odottaminen kehittynyt 22 kpl

Vuorovaikutustaidot parantuneet 4 kpl

Yhteiset keskustelun aiheet 1 kpl

Neuvottelutaidot lisääntyneet 1 kpl

Annetaan kauniisti rakentavaa palautetta 3 kpl

Psyykkisen oppimisympäristön ja -ilmapiirin kehittyminen (117)

Itsenäisen työskentelyn taidot parantuneet 26 kpl

Työrauha parantunut 6 kpl

Luokkahenki/yhteishenki parantunut 10 kpl

Luokan ilmapiiri parantunut 6 kpl

Yhteistyö ryhmässä toimii paremmin 14 kpl

Keskittyminen ryhmässä parempaa 3 kpl

Teen itse-tuokiot mielenkiintoisia 9 kpl

Teemme yhdessä- tuokiot kiinnostavia 3 kpl

Luokkapiiri/aamupiiri mieleinen 14 kpl

Tunnemittari 1 kpl

Yhteispeli hetket koukuttavia kokonaisuudessaan 2 kpl

Yhteistyö taidot kohentuneet 1 kpl

idearikkaus/osallisuus lisääntynyt 1 kpl

Sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen 9 kpl

Siirtymätilanteet helpottuneet 2 kpl

Ohjeiden ja sopimusten hyväksyminen 5 kpl

Innokkuus 2 kpl

Nimet opitaan helpommin 3 kpl

Rohkaistuminen vuorovaikutuksessa (66)

Ujojen/arkojen/hiljaisten rohkaistuminen 19 kpl

Rohkeus itsensä ilmaisussa lisääntynyt 8 kpl

Silmiin katsominen lisääntynyt 15 kpl

Tervehtiminen lisääntynyt 16 kpl

Itsetunnon kasvu 3 kpl

Koskettaminen luontevaa 2 kpl

Kaikkien luonteva kohtaaminen 3 kpl

Empatia/sympatia kyvyn kehittyminen (30)

Tunteiden myönteinen ilmaisu lisääntynyt 12 kpl

Anteeksipyytäminen helpompaa 1 kpl

Tietoisuus oman toiminnan vastuusta lisääntynyt 2 kpl

Ystävällisempiä toisilleen 6 kpl

Toisten myönteinen huomioiminen 7 kpl

Kohdellaan kaikkia samalla tavalla 1 kpl

Suvaitsevaisuus 1 kpl

Tuntemusten kertominen 1 kpl

Sosiaalisten suhteiden kehittyminen (40)

Leikkiminen sujuu 7 kpl

Tuntevat toisensa hyvin/ paremmin 8 kpl

Ristiriitatilanteista selviäminen 5 kpl

Ongelmanratkaisutaidot kehittyneet 5 kpl

Toisten huomioiminen lisääntynyt 5 kpl

Tulevat paremmin toimeen keskenään 3 kpl

Kohtaamisten lisääntyminen 2 kpl

Kiinnostuminen luokkakavereista 2 kpl

Kaverikontaktit lisääntyneet 2 kpl

Viihtyminen koulussa lisääntynyt 1 kpl

yhteensä 361 kpl

Negatiiviset käsitykset siirrän 1b kysymyksen käsitysryhmä- liitteeseen

negatiivisia 3 kpl

(välitunnille asti opiskellut taidot eivät ulotu, hölösisimmilla touhupuilla on vielä treenattavaa, hiljaisen työn ”ihanuus” on tullut tutuksi)

LIITE 8. Käsitysryhmät opettajien negatiivisten vaikutusten käsitykset

Oman toiminnan ohjauksen hankaluudet (22 kpl)

Levottomuus 4 kpl

Rauhoittumisen vaikeus 1 kpl

Pelleily 4 kpl

Esittäminen 1 kpl

"Tyhmät kysymykset! 1 kpl

Oppilaiden käytöksessä ylilyöntejä 2 kpl

Vetäytyminen sosiaalisissa tilanteissa 1 kpl

Itsenäisen työskentelyn hankaluutta 1kpl

Hiljaisen työn "ihanaus" on tullut tutuksi 1 kpl

Välitunnille asti opiskellut taidot eivät ulotu, 1 kpl

Väärin ymmärretty yhteispelin tuokion tavoitteet 1 kpl

Jumiutumisen yhteispelileikkeihin 1 kpl

Kiire 2 kpl

Hölösuisimmilla touhupepuilla on vielä treenattavaa, 1 kpl

Aggressiivinen käyttäytyminen (8kpl)

Työskentelyn pilaaminen 1 kpl

Toisen henkinen satuttaminen 1 kpl

Häiriökäyttäytymistä 2 kpl

Ahdistuneisuus tervehtiessä 1 kpl

Riehaantuminen 1 kpl

Kilpaileminen 1 kpl

Kateuden kokeminen 1 kpl

LIITE 9. Käsitysryhmät rehtoreiden käsityksistä

Psyykkisen oppimisympäristön ja – ilmapiirin kehittyminen (25)

Työrauhan parantuminen 8 kpl

Itsenäisen työskentelyn taidot 4 kpl

Luokkapiiri pidetty toimintamalli 4 kpl

Oppilaiden toimintatapojen parantuminen 3 kpl

Keskittymiskyky parantunut 2 kpl

Yhteishengen parantuminen 2 kpl

Itseilmaisuuksien parantunut 1 kpl

Sosiaalisuus lisääntynyt 1 kpl

Viestintätaitojen kehittyminen (14)

Parantuneet kuuntelutaidot 3 kpl

Keskustelutaidot 3 kpl

Vuorovaikutus parantunut 3 kpl

Vuoronodottaminen 3 kpl

Keskusteleva ilmapiiri 1 kpl

Palautteen anto parantunut 1kpl

Sosiaalisten taitojen kehittyminen (17)

Toisten huomioiminen 6 kpl

Ristiriitojen itsenäinen selvittäminen 2 kpl

Rohkaistuminen 2 kpl

Leikkien lisääntyminen 1 kpl

Aito kohtaaminen 1 kpl

Iloisuus lisääntynyt 1 kpl

Hyvät tavat 1 kpl

Tervehtiminen 1 kpl

Suvaitsevaisuus lisääntynyt 1 kpl

Empatia lisääntynyt 1 kpl

Hitaat vaikutukset

Vaikutukset ovat hitaita (2)