

*Jokaisella on hyvä tulla sinne ryhmään ja sen eteen pitää
tehä töitä.*

Yhteisöllisyyden ilmeneminen ja tukeminen alakoulussa

Katajamäki Nella & Raatikainen Emma

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Katajamäki, Nella & Raatikainen, Emma. 2021. *Jokaisella on hyvä tulla sinne ryhmään ja sen eteen pitää tehdä töitä* - Yhteisöllisyyden ilmeneminen ja tukeminen alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 82 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ja tulkita, kuinka yhteisöllisyys ilmenee peruskoulun 4. ja 6. luokalla, ja millä keinoin opettaja voi tukea luokkansa yhteisöllisyyttä kouluarjessa. Yhteisöllisyys on tunne yhteen kuulumisesta, jäsenten välistä aitoa kohtaamista ja vuorovaikutusta sekä osallistumista yhteisön sisällä (Karman 2010, 21; McMillan & Chavis 1986, 9). Yhteisöllisyys on yhteydessä oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin, joten tarkoituksena on koota konkreettisia yhteisöllisyyden tukikeinoja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tutkimus on toteutettu etnografisena tapaustutkimuksena. Tutkimuksen kohteena on yksi opettaja ja hänen kaksi luokkaansa (4. ja 6. luokat). Aineisto kerättiin luokassa tapahtuvalla osallistuvalla havainnoinnilla ja opettajan haastatteluilla keväällä ja syksyllä 2020. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan yhteisöllisyys ilmenee 4. ja 6. luokalla tiiviinä yhdessäolona, keskinäisenä välittämisenä, sisäpiirin juttuina, tavoitteellisenä yhdessä työskentelynä ja rakentavana vuorovaikutuksena. Opettajan keinot tukea yhteisöllisyyttä ovat roolin tiedostaminen osana yhteisöä, odotusten ilmentäminen, kohtaamisen mallintaminen, yhdessä tekemisen mahdollistaminen, osallistaminen ja konfliktien ratkaiseminen. Opettajan tulee tietää luokan yhteisöllisyyden tila, jotta hän voi toteuttaa tukea oikeaan yhteisöllisyyden osaluueeseen.

Asiasanat: yhteisöllisyys, alakoulu, opettaja, tukeminen, etnografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	6
2 YHTEISÖ	10
2.1 Yhteisön määritelmä.....	10
2.2 Yhteisön muodostuminen	11
2.3 Yhteisön kasvatuksellinen rooli.....	13
3 YHTEISÖLLISYYS	14
3.1 Yhteisöllisyyden määrittely ja kuvailu	14
3.2 Yhteisöllisyyden ilmeneminen käytännössä.....	16
3.2.1 Jäsenyyden ilmeneminen	18
3.2.2 Vaikuttamisen ilmeneminen.....	19
3.2.3 Integraation ja tarpeiden täyttymisen ilmeneminen.....	19
3.2.4 Jaetun tunneyhteyden ilmeneminen	20
3.3 Yhteisöllisyyden merkitys	21
3.4 Opettajan rooli.....	23
3.4.1 Opettajan rooli yhteisön tukijana.....	23
3.4.2 Opettajan keinot tukea yhteisöllisyyttä	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
4.2 Tutkimuskonteksti.....	27
4.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu	29
4.4 Aineiston analyysi	31

5	TULOKSET	34
5.1	Yhteisöllisyyden ilmeneminen	34
5.1.1	Luonteva yhdessäolo	35
5.1.2	Keskinäinen välittäminen	37
5.1.3	Sisäpiirin jutut	39
5.1.4	Tavoitteellinen yhdessä työskentely	41
5.1.5	Rakentava vuorovaikutus	42
5.2	Opettajan keinot tukea yhteisöllisyyttä	44
5.2.1	Tuen perusta	44
5.2.2	Opettajan roolin tiedostaminen	46
5.2.3	Odotusten ilmentäminen	47
5.2.4	Kohtaamisen mallintaminen	49
5.2.5	Yhdessä tekemisen mahdollistaminen	50
5.2.6	Osallistaminen	53
5.2.7	Konfliktien ratkaiseminen	54
6	POHDINTA	56
6.1	Yhteisöllisyyden ilmeneminen	56
6.2	Yhteisöllisyyden tukeminen	58
6.3	Tutkimuksen eettisyys	60
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	62
6.5	Tutkimuksen anti ja lisätutkimukset	64
	LÄHTEET	67
	LIITE 1	73
	LIITE 2	75
	LIITE 3	77
	LIITE 4	80

1 JOHDANTO

Vuoden 2018 PISA-tutkimusten mukaan kiusaamisen määrä Suomen peruskouluissa on kasvanut vuodesta 2015. Keskimäärin jokaisessa luokassa on vähintään yksi säännöllisesti kiusattu oppilas. (Leino ym. 2019, 118.) Vuoden 2020 aikana mediassa ilmenneen uutisoinnin perusteella koulukiusaaminen on muuttamassa muotoaan raaemmaksi kouluväkivallaksi. Unicefin tutkimuksen (2012) mukaan myös oppilaiden kouluviihtyvyys koetaan kansainvälisessä vertailussa keskimääräistä heikompana. YK:n lasten oikeuksien komitea onkin ilmaissut huolensa suomalaisten lapsien viihtymättömyydestä koulussa. (Harinen & Halme 2012, 9.) Kouluviihtyvyys koostuu ensisijaisesti oppilaiden välisistä suhteista ja emotionaalisisista siteistä sekä koulun yhteisestä ilmapiiristä (Harinen & Halme 2012, 18). Täten luokan yhteisöllisyys voidaan nähdä ennaltaehkäisevänä keinona kouluviihtyvyyden ja -hyvinvoinnin parantamisessa sekä kiusaamisen ehkäisyssä. Yhteisöllisyyden rakentaminen, koulun toimintakulttuuri sekä huolehtiminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta ovat pohja kiusaamisen vastaiselle työlle (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen 2020, 30).

Yhteisöllisyys on ryhmän jäsenten välistä aitoa kohtaamista ja vuorovaikutusta sekä kaikkien osallistumista yhteisön sisällä (Karman 2010, 21). McMillan (1986, 9) määrittelee yhteisöllisyyden seuraavasti: "Yhteisöllisyys on jäsenten tunne yhteen kuulumisesta, tunne jäsenten merkityksestä toinen toisilleen ja ryhmälle sekä jaettu usko siihen, että jäsenten tarpeet kohtaavat heidän sitoutuneensa yhdessä olemiseen". Yhteisöllisyyden tukemiseen on tärkeää kiinnittää huomiota, koska tutkimusten mukaan yhteenkuuluvuuden tunne ja sitä kautta yhteisöllisyys on vähentynyt peruskoulun oppilailta. Vuoden 2015 PISA-tutkimuksen tulosten perusteella yhteenkuuluvuutta kuvaavien tekijöiden muutos on ollut negatiivinen Suomessa vuodesta 2003 vuoteen 2015. Vaikka suomalaiset nuoret kokivat vuonna 2015 muihin tutkimusmaihin verrattuna keskimääräistä voimakkaampaa yhteenkuuluvuudentunnetta kouluunsa, noin 15 prosenttia

suomalaisista oppilaista koki vieraantuneisuutta omaa yhteisöään kohtaan. Yhteenkuuluvuuden tunne puolestaan ennakoi oppilaan yleistä tyytyväisyyttä elämäänsä kohtaan. (Väljærvi 2017, 16.)

Tyytyväisyyden lisäksi yhteisöllisyys on merkittävä tekijä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin muodostumisessa. Yhteisöllisyyden yhteyttä hyvinvointiin vahvistaa Unicefin (2012) tutkimus kouluhyvinvoinnista, jossa kouluhyvinvointia määritellään yhteisöllisyyden kautta. Tutkimukseen on koottu useita kansainvälisiä vertailututkimuksia, kansallisia tilastoja sekä vuorovaikutuksen ja kouluarjen tutkimuksia. Tuloksissa selvisi, että oppilaiden mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttaa suuresti yksinäisyyden pelko (Harinen & Halme 2012, 4, 56). Tulokset korostavat tämän pro gradu -tutkielman merkitystä, koska yhteisöllisyyden tukemisen myötä voidaan vahvistaa emotionaalisia tunnesiteitä ja ehkäistään siten yksinäisyyden tunnetta luokassa. Välivaaran, Pakarin, Aron ja Torpan (2018, 11) tutkimuksen mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavat myös oppilaan autonomia ja itsensä toteuttamisen edellytykset sekä yhdessä toimimisen edellytykset, jotka ovat osa yhteisöllisyyttä. Autonomian toteutumiseen liittyvät vahvasti kokemukset mahdollisuuksista osallistua ja vaikuttaa koulun toimintaan sekä kokemukset hyväksytyksi tulemisesta. Yhdessä toimimisen edellytyksiin puolestaan kuuluu turvallisuuden tunne kiusaamiselta, yhteisten sääntöjen noudattaminen, sosiaalisten suhteiden toimivuus sekä tunne yhteenkuuluvuudesta luokan sisällä. (Välivaara ym. 2018, 11.)

Yhteisöllisyyden ja toivotun käyttäytymisen tuen perustana on käyttäytymispsykologinen näkemys tunne-elämän ja käyttäytymisen taidoista opettavina ja opittavina asioina. Oppilaiden tapaa toimia voidaan muokata ja vahvistaa selkeän ohjauksen ja huolellisesti mietityn palautteen avulla. (Karhu ym. 2018, 63.) Unicefin (2012) tutkimuksessa havaittiin, että yläkouluun siirryttäessä vaihtuvat opettajat ja fyysinen ympäristö luovat riskin yhteisöllisyyden rispaantumiselle (Harinen & Halme 2014, 57), jonka vuoksi yhteisöllisyyden tukeminen alakoulun loppuvaiheessa on tärkeää. Tämä perustelee tämän tutkimuksen kohdentamista 6.-luokkalaisten yhteisöllisyyden tukemiseen: yhteisöllisyyden merkitys

korostuu siirtymävaiheessa yläkouluun, jolloin vastuu uusien suhteiden luomisesta siirtyy oppilaalle. 6. luokan opettajan ja ryhmän toiminnan lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan 4. luokkaa, sillä näissä ikäluokissa korostuvat yhteisöllisyyden tukemisen eri osa-alueet. Vuorovaikutussuhteet eroavat toisistaan eri ikäisten oppilaiden kasvu- ja oppimisympäristössä (Raksu-Puttonen 2006, 114), joten myös yhteisöllisyyden tuen keinoja on sovellettava ikätason mukaisesti. Yhteisöllisyys on kuitenkin sama ilmiö molemmissa ikäluokissa, ja tutkimalla näitä kahta luokkaa saavutetaan laajempi käsitys yhteisöllisyyden tukemisesta.

Yhteisöllisyys on olennainen osa koulua, sillä sosiokulttuurisen oppimiskäsitteksen mukaan oppiminen tapahtuu yksilöiden osallistuessa yhteiseen toimintaan, ei niinkään prosessina yksilöiden mielessä (Chen, Masur & McNamee 2011, 1149). Sosiokulttuurinen näkökulma käsittää oppijan kulttuurisena subjektina, joka muodostuu kulttuurin sisällä sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen verkostoon upotettuna (Kaartinen 2009, 601). Lapselle tämä ensisijainen kulttuuri ja sosiaalinen konteksti on koulu (Chen ym. 2011, 1140). Näin ollen yhteisö, jossa oppiminen tapahtuu, on oppilaan oma luokka. Luokan yhteisöllisyys on olennaista oppimisen kannalta, sillä luokkahuoneilmastolla on syvälinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin. Oppimista ja motivaatiota parantavat erityisesti positiiviset suhteet luokan sisällä. (Barr 2016, 5.) Tähän tietoon nojaten tässä tutkimuksessa keskitytään luokkatason yhteisöllisyyteen.

Yhteisöllisyyden ilmenemistä ja tukemista peruskoulussa ei ole tutkittu kovin laajasti, vaan tutkimus painottuu lähinnä päiväkotiryhmiin sekä korkeakouluopiskelijoiden yhteisöihin. Puolestaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kannustetaan yhteisölliseen toimintatapaan esimerkiksi perusopetuksen arvoperustassa ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, mutta yhteisöllisyyden määrittely on vajavaista. Tällöin lukijan tehtäväksi jää selvittää yhteisöllisyyden sisällöt koulumaailmassa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on tavoitteena kuvailla ja tulkita, miten yhteisöllisyys ilmenee alakoulun luokassa, ja kuinka opettaja voi tukea oman luokkansa yhteisöllisyyttä. Aihetta tutkitaan opettajan näkökulmasta, sillä opettajan näkemys luokan yhteisöllisyydestä on

merkittävää yhteisöllisyyttä tukiessa. Opettajan on tärkeää tietää, millainen lähtötilanne luokassa on yhteisöllisyyden suhteen, ja millaisia toimintatapoja hänen täytyy lähteä muokkaamaan. Tutkimuksessa keskitytään juuri luokkatason yhteisöllisyyteen, sillä halutaan selvittää, kuinka opettaja voi omalla toiminnallaan tukea yhteisöllisyyttä ja lisätä näin oppilaidensa hyvinvointia ja opiskeluilmapiiriä luokassa. Tutkimus toteutetaan etnografisena tapaustutkimuksena, jossa havainnoidaan kahta alakoulun luokkaa ja heidän opettajaansa syventäen havainnointia opettajan haastatteluilla.

2 YHTEISÖ

2.1 Yhteisön määritelmä

Yhteisö on yksilöiden rakentama kokonaisuus (Wiesenfeld 1996, 339), joka on luonteeltaan sukulaisuutta tai samankaltaisuutta suurempi, mutta esimerkiksi abstrakteja yhteiskunnan tai järjestön -käsitteitä konkreettisempi (Cohenin 1993, 15). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva yhteisö on koululuokka, joten käsitteellä luokka viitataan jatkossa aina yhteisöön. Yhteisöllä on sen alun ja lopun määrittävät rajat, jotka voivat olla joko fyysisiä ja näkyvissä, tai näkymättöminä yksilöiden ajatuksissa (Cohen 1993, 15). Luokan fyysisiä rajoja ovat muun muassa luokkahuone sekä rajoitetut välituntialueet, kun taas näkymättömiä rajoja jäsenten välinen luottamus sekä ylhäältä määritelty luokkajako. Yhteisön koko voi vaihdella parista ihmisestä koko ihmiskuntaa koskevaksi (Hännikäinen ja Rasku-Puttonen 2006, 12). Luokan yhteisön jäseniä ovat luokan oppilaat ja opettaja.

Yhteisön jäsenet jakavat yhteisiä arvoja sekä toteuttavat osittain yhteistä elämäntapaa. He tuntevat olevansa osa yhteisöä ja sen käytänteitä sekä tunnistaavat toisensa osaksi ryhmää. (Mason 2000, 26.) Tällaisesta yhteisöstä ja luokasta voidaan käyttää myös käsitettä 'oppijoiden yhteisö'. Oppijoiden yhteisö on samankaltainen suhteessa yhteisön käsitteeseen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2005, 15). Oppijoiden yhteisössä yksilöiden yhteisiä käytäntöjä ovat esimerkiksi jaetut rutiinit, esineet ja puhetaan. Lisäksi oppijoiden yhteisöä kuvaa yhteinen tietoisuus siitä, mitä yhteisön sisällä on tarkoitus tehdä. (Wenger 1998, 2.) Pystyäkseen samaistumaan yhteisöön ja tuntemaan olevansa osa sitä oppilaan tulee sitoutua luokan yhteisiin käytäntöihin. Sitoutuminen perustuu käytänteiden hyväksymiseen sekä niiden edistämiseen. (Mason 2000, 23.) Sosiaalipsykologian näkökulmasta yksilön samaistuminen yhteisöön ilmenee tunne-elämysten myötä. Yhteisöä koskevat tilanteet koetaan omina, joiden myötä koetaan mieluisia tai epämieluisia tunne-elämyksiä, kuten voitonriemua. (Hankonen ym. 2016, 104.)

Yhteisö voi ilmentää yhtäaikaaisesti samankaltaisuutta ja erilaisuutta: yksilöillä yhteisön sisällä on jotain yhteistä toistensa kanssa, mutta toisaalta myös jotakin, mikä erottaa yhteisön merkittävästi toisesta yhteisöstä (Cohen 1993, 12–15). Esimerkiksi kiinnostuksen kohde tai yhteisön keskeinen toiminta voivat toimia sekä yhdistävinä että erottavina piirteitä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12). Wiesenfeld (1996, 339) kuitenkin kritisoi yhteisön näkemistä samankaltaisuuden ilmentäjänä, sillä kyseinen näkemys jättää ulkopuolelle kunkin yksilön ainutlaatuisuuden ja ryhmän sisäiset erot. Oppijoiden yhteisölle onkin ominaista, että jäsenten välillä on eroja muun muassa tiedoissa, ymmärtämisessä ja osaamisessa. Oppijoiden yhteisön toiminnan tuotokset ja tulokset muodostuvat kuitenkin yhdessä keskustellen ja neuvotellen. (Hännikäinen & van Oers 2004, 342.)

Vaikka yhteisö on käsitteenä moninainen, yhteisöltä odotetaan sitoutumista, yhdessä tekemistä, yhteisiä tavoitteita, erilaisuuden arvostamista sekä kunnioitusta (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12). Yhteisessä elin- ja työympäristössä yhteisön jäsenet viihtyvät, auttavat toisiaan ja kohtaavat haasteet yhdessä (Wiesenfeld 1996, 339). Yksilöiden näkökulmien ja ajatusten moninaisuus sekä niitä seuraavat erimielisyydet ja konfliktit toimivat oppijoiden yhteisön kehittymisen dynaamisina elementteinä (Hännikäinen & van Oers 2004, 324). Seuraavassa kappaleessa perehdytään tarkemmin näihin yhteisön kehittämisen piirteisiin.

2.2 Yhteisön muodostuminen

Luokka on tietyllä tapaa omalaatuinen yhteisö, sillä aluksi ryhmä muodostetaan ulkopuolelta, jolloin jäseniä yhdistää lähinnä ikä ja sama koulu. Ryhmästä lähdetään muodostamaan yhteisöä yhdessä luokan jäsenten kanssa oppilaiden ja opettajan toimesta. Oppivan yhteisön mukaisesti toimintatapoja rakennetaan yhdessä (POPS 2014, 28). Yhteisö ei siis rakennu itsestään: Sumsionin ja Pattersonin (2004, 625) mukaan esimerkiksi yhteiset keskustelut, ryhmän sisällä vallitsevat jännitteet ja neuvottelut omasta asemasta suhteessa muihin ovat merkityksellisiä

yhteisön rakennusprosessissa. Yhteisön jäsenenä oleminen on lapsille tärkeää, mikä ilmenee heidän tarpeessaan muodostaa kahdenkeskisiä ystävyysuhteita laajempia yhteisöjä (Ikonen 2006, 15).

Kurjen (2002) mukaan yhteisön muodostuminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Puhe "meistä" voidaan käsittää vaiheista ensimmäiseksi, sillä me-puheen myötä lapsen jäsenyys osana yhteisöä laajenee perheestä kouluympäristöön ja ystävyysuhteisiin (Kurki 2002, 53). Me-puheen avulla muodostetaan lisäksi ero oman ja muiden yhteisöjen välille (Koivula 2010, 117). Puhe "meistä" ymmärretään Kurjen (2002, 53) mukaan noin 6–12-vuoden iässä. Me-vaihetta seuraa Minä-Sinä-ystävyyttä, jota voidaan nimittää myös yhteisöllisyydeksi. Tällöin koettu yhteisyys muotoutuu aidoiksi vuorovaikutussuhteiksi ja puolustavasta "me-hengestä" siirrytään tietoiseen osallistumisen yhteisöön. Alkuvaiheessa muodostuneet ystävyysuhteet ovat rajoitettuja, mutta vähitellen ystävyys laajentuu ja muotoutuu kohti "aitoa" yhteisöä. Kolmas vaihe on siirtyminen Minä-Sinä-ystävyydestä kaikkien Sinujen ystävyyteen, aitoon yhteisöllisyyteen. Aito yhteisöllisyys toteutuu yhteisössä, joka korostaa kaikkien yksilöiden oikeudenmukaisuutta ja inhimillisyyttä, oikeutta olla oma persoonansa. (Kurki 2002, 51–53.)

Kun yhteisö on kehittynyt vahvemmaksi ja päässyt lähelle viimeistä vaihetta, voi se keskittyä paremmin omaan tehtäväänsä. Jokaisella yhteisöllä on oma tehtävänsä, jota voidaan kuvata sen sisällön mukaisesti (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 56). Luokan tärkeä sisällöllinen tavoite on oppia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaatimia asioita, joten luokan tehtävänä on muodostaa yhteisiä oppimista edistäviä toimintatapoja. Näin ollen tapa, jolla yhteisön jäsenet työskentelevät sisältöään, määrittää yhteisön ominaisen toimintatavan (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 56). Pelkkä osallistuminen yhteisön toimintaan ei kuitenkaan ole puhdasta oppimista, vaan yhteisön jäsenyys edellyttää yksilöltä halua panostaa yhteisön toimintaan ja ylläpitoon, minkä myötä myös oppiminen tapahtuu (Koivula 2010, 20–21).

2.3 Yhteisön kasvatuksellinen rooli

Sen lisäksi, että yhteisön vahvistuminen mahdollistaa laadukkaampaa toimintaa, on sillä kasvatuksellinen rooli oppilaiden elämässä. Kasvatuksellisesta näkökulmasta yhteisön rooli on tärkeä lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Yhteisöissä lapset oppivat sosiaalisten suhteiden rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi vaadittavia taitoja. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13.) Lasten erilaiset elinympäristöt ja sosioekonomiset taustat eivät välttämättä tarjoa lapsille mahdollisuutta kuulua yhteisöön esimerkiksi vapaa-ajalla. On siis ilmeistä, että koulun ja oman luokan merkitys turvallisen yhteisön tarjoajana korostuu. Yhteisön myötä yksilöt saavat keskeisimmät perheen ja kodin ulkopuoliset kokemukset sosiaalisesta elämästä (Cohen 1993, 15).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee yhteisön tehtäväksi suomalaisissa peruskouluissa yksilöllisen tuen ja kannustuksen tarjoamisen oppilaalle. Yhteisön tarkoituksena on välittää oppilaalle tunne siitä, että häntä kuunnellaan, arvostetaan ja hänen hyvinvoinnistaan välitetään. (POPS 2014, 15–16). Yhteisön jäsenyys tarjoaa oppilaalle myös mahdollisuuden kehittää sosiaalisia suhteitaan, jotka toimivat perustana inhimilliselle kehitykselle (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14). Kanssakäymisen myötä yhteisöt opettavat lapsille erilaisuuden hyväksyntää ja arvostamista, jolloin opitaan myös luottamusta toisiinsa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14) sekä taitoa asettua toisen asemaan (POPS 2014, 15–16). Lisäksi yhteisön tehtävänä on opettaa taitoa käsitellä ristiriitatilanteita eettisesti sekä kannustaa puolustamaan hyvää (POPS 2014, 15–16).

Kun lapset ovat osa yhteisöä, tulisi sen tukea lapsen jäsenyyttä osana ryhmää sekä kanssakäymistä ryhmän sisäisesti (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14). Yhteisön tavoitteena mahdollistaa sen jäsenelle kuulumisen myös toiseen yhteisöön myöhemmin elämässään (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 59). Esimerkiksi perheyhteisöstä siirrytään päiväkodin yhteisöön, sieltä koulu- ja luokkayhteisöön ja myöhemmin aikuisuudessa työyhteisöön. Sosiaalisten taitojen lisäksi kuulumisen yhteisöön ja osallistuminen sen toimintaan ovat merkityksellisiä älyllisen kehityksen ja oppimisen kannalta (Hakkarainen 2000, 86).

3 YHTEISÖLLISYYS

3.1 Yhteisöllisyyden määrittely ja kuvailu

Tässä tutkimuksessa käsitellään tarkemmin yhteisön kehittyneempää ilmiötä, yhteisöllisyyttä. Mikään ryhmä ei ole automaattisesti yhteisöllinen, vaan yhteisöllisyys muotoutuu vähitellen ja se vaatii ylläpitoa (Mustikkamäki 2004, 101). Käsitteenä yhteisöllisyyden määrittely on hankalaa, sillä ilmiö perustuu kokeuksellisuuteen ja se on luonteeltaan muuttuvaa (Koivula 2010, 22). Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyys määritellään McMillanin ja Chavisin (1986) artikkelin mukaan, joka perustuu McMillanin (1976) julkaisemattomaan käsikirjoitukseen. Lyhyesti McMillan (1976) määrittelee yhteisöllisyyden seuraavasti: "Yhteisöllisyys on jäsenten tunne yhteen kuulumisesta, tunne jäsenten merkityksestä toinen toiselleen ja ryhmälle sekä jaettu usko siihen, että jäsenten tarpeet kohtaavat heidän sitoutuessaan yhdessä olemiseen". Hänen yhteisöllisyysteoriaansa mukaan yhteisöllisyys (sense of community) voidaan jakaa neljään peruselementtiin, joita ovat

- Jäsenyys (membership)
- Vaikuttaminen (influence)
- Integraatio ja tarpeiden täytyminen (integration and fulfilment of needs)
- Jaettu tunneyhteys (shared emotional connection)

Jäsenyyteen kuuluu tunne yhteisöön kuulumisesta tai henkilöiden välisestä yhteydestä (McMillan & Chavis 1986, 9). Neljä ominaisuutta - rajat, turvallisuuden tunne, henkilökohtainen panostus sekä kuulumisen tunne - määrittelevät, kuka on yhteisön jäsen (McMillan & Chavis 1986, 11). Jäsenyyden rajoja luodaan esimerkiksi kielen, pukeutumisen ja rituaalien avulla (McMillan & Chavis 1986, 9). Luokassa rituaaleja voisivat olla muun muassa yhteiset aamunavaukset sekä siirtymätilanteet. Nämä rajat luovat jäsenten välistä läheisyyttä vahvistavaa struktuuria ja turvallisuutta (McMillan & Chavis 1986, 10). Henkilökohtaisen pa-

nostuksen merkitys jäsenyyteen voidaan puolestaan ilmaista kahden eri näkökulman kautta. Ensinnäkin jäsenyyteen panostaminen vahvistaa tunnetta siitä, että on ansainnut paikkansa yhteisössä. Toisekseen panostuksen myötä jäsenyys muuttuu merkityksellisemmäksi ja arvokkaammaksi yksilölle. (McMillan & Chavis 1986, 10.)

Vaikuttaminen sisältää molemminpuolisen tunteen yksilön ja ryhmän merkityksestä toisilleen (McMillan & Chavis 1986, 9). Toisin sanoen, jäsenet ovat enemmän kiintyneitä yhteisöön, jossa he kokevat pystyvänsä vaikuttamaan ja osallistumaan. Vaikutusvaltaisimpia jäseniä ovat ne, jotka ottavat huomioon toisten jäsenten arvot, tarpeet ja mielipiteet. Päinvastoin muita dominoivilla sekä toisten toiveet ja mielipiteet sivuuttavilla jäsenillä on vähiten vaikutusvaltaa. (McMillan & Chavis 1986, 11). Yhteisö vaikuttaa myös jäseniinsä: nämä vaikutussuhteet kulkevat yhtä aikaa molempiin suuntiin kiinteästi rakentaen yhteisöllisyyttä (McMillan & Chavis 1986, 12).

Integraatio ja tarpeiden täyttyminen viittaavat siihen, että jäsenyys osana yhteisöä täyttää yksilön tarpeet. Vahvassa yhteisössä yksilöiden tarpeet ovat sopusoinnussa. (McMillan & Chavis 1986, 9.) Ihmisten jakaessa yhteisiä arvoja he yhdistyvät ja huomaavat omaavansa samanlaisia prioriteetteja, tarpeita ja tavoitteita. Ihmiset uskovat, että yhdistyessään heillä on paremmat mahdollisuudet tyydyttää nämä tarpeet ja saada vahvistusta omille arvoilleen. (McMillan & Chavis 1986, 13.) Jotta yhteisössä pysyisi positiivinen yhteenkuuluvuuden tunne, yhteisöllisyyden tulee olla palkitsevaa jäsenilleen. Tällaisia palkitsevia tekijöitä ovat esimerkiksi jäsenyyden tuoma status ja yhteisön menestyminen. (McMillan & Chavis 1986, 12-13.) Luokassa tämä ilmiö voisi näkyä esimerkiksi ryhmätöissä: ryhmällä on yhteisenä tavoitteena suorittaa tehtävä. Tehdessään yhteistyötä tiiviisti yhteisten periaatteiden mukaan, heillä on paremmat mahdollisuudet onnistua ja saavuttaa tavoite. Onnistuessaan jokainen ryhmän jäsen saa yksilönä onnistumisen kokemuksen ja palkitsevaa palautetta.

Jaettua tunneyhteyttä kuvaavat jäsenten yhteinen historia, yhdessä vietetty aika sekä samankaltaiset kokemukset (McMillan & Chavis 1986, 9). Vuorovaiku-

tus on avainasemassa tässä elementissä: mitä enemmän jäsenten välillä on vuorovaikutusta, sitä läheisemmäksi he tulevat. Erityisesti positiivinen vuorovaikutus ja kokemukset luovat yhä tiukemman siteen (McMillan & Chavis 1986, 13). Mitä tärkeämmäksi jäsenet kokevat yhteiset kokemukset ja tapahtumat, sitä vahvempi yhteisöllisyyden side on. Myös panostuksen määrä vahvistaa yhteisön historian ja statuksen merkitystä yksilölle: jäsen, joka on antanut yhteiselle toiminnalle enemmän aikaa ja energiaa, kokee olevansa emotionaalisesti sitoutuneempi yhteisöön. (McMillan & Chavis 1986, 14.)

3.2 Yhteisöllisyyden ilmeneminen käytännössä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhteisöllisyyden ilmenemistä käytännössä McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden peruselementtien pohjalta, joihin yhdistetään esimerkkejä sekä Koivulan (2010) että Hännikäisen (2006) yhteisöllisyyttä koskevista tutkimuksista. Molemmat tutkimuksista sijoittuvat päiväkohtiin. Lapsiryhmien yhteisöllisyyden tutkimuksen voidaan ajatella olevan lähimpänä tämän tutkimuksen aihetta, sillä alakouluikäisten yhteisöllisyyttä on viime vuosina tutkittu vähän. Yhteisöllisyyden ilmenemistä luokan arjessa on tärkeää tarkastella, sillä myös opettaja tarvitsee tietoa luokan yhteisöllisyydestä voidakseen tukea sitä.

Hännikäisen (2006) tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka yhteenkuuluvuuden tunteen muodostuminen on yhteydessä siihen, että ihmisjoukkoa voidaan kutsua oppijoiden yhteisöksi (ks. Hännikäinen 2003, 2004b, 2005b, 2005c). Tapaustutkimuksessa seurattiin syyslukukauden ajan yhtä esiopetusyksikköä, joka koostui kolmesta noin kymmenen lapsen ryhmästä. Tulosten mukaan sekä opettajat että lapset itse käyttävät useita strategioita luodakseen, ylläpitääkseen ja vahvistaakseen yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota oppijoiden yhteisön rakentaminen edellyttää. (Hännikäinen 2006, 130–131.) Koivula (2010) puolestaan avaa tutkimuksessaan lasten yhteisöllisyyttä sekä yhteisöllistä oppimista päiväko-

dissa. Tutkimus toteutettiin etnografisena tapaustutkimuksena yhdessä päiväkodissa. Tuloksista ilmenee, mitkä tekijät edistävät yhteisöllisyyden kehittymistä ja kuinka yhteisöllisyys näyttäytyy päiväkotiryhmässä (Koivula 2010, 119).

Näiden tutkimusten pohjalta olemme luoneet taulukon (taulukko 1), jossa on yhteisöllisyyden näkyviä ja käytännössä ilmeneviä piirteitä. Taulukon jälkeissä alaluvuissa avataan sen sisältöjä.

TAULUKKO 1. Yhteisöllisyyden määritelmän ja käytännön ilmenemisen yhteys

Yhteisöllisyyden peruselementit (McMillan 1986)	Yhteisöllisyyden peruselementtien ilmeneminen käytännössä (Hännikäinen 2006; Koivula 2010)
Jäsenyys	Ystävyyssuhteet; keskinäisen ystävyyden ilmaiseminen, vastavuoroinen vuorovaikutus ja toistensa seuraan hakeutuminen, konfliktien ratkaiseminen ja niiden määrän väheneminen Me-puhe Yhteiseen toimintaan sitoutuminen Toisista jäsenistä välittäminen Viittaaminen samanlaisuuteen Jäsenyyteen panostaminen; kompromissit ja uhraukset
Vaikuttaminen	Toimintaan osallistuminen Huomion hakeminen Hyväksynnän hakeminen Toinen toisensa kehuminen Yhteisten tapojen noudattaminen Omien toiveiden ja tunteiden ilmaiseminen; kuitenkin pyrkimys yhteisymmärrykseen ja yhteiseen toimintaan
Integraatio ja tarpeiden täytyminen	Läheisyys; huumori, mielipiteiden ilmaiseminen, tunteiden jakaminen ja ilmaiseminen, rakentava kritiikki Fyysinen läheisyys Toisten huomioiminen sekä tasapuolisuus ja tasa-arvo Avun pyytäminen ja auttaminen sekä toisista huolehtiminen
Jaettu tunneyhteys	Kontaktin ottaminen ja vuorovaikutus Viittaaminen yhteisiin tapahtumiin Yhteiset pelit ja leikit sekä toiminnallinen ja kielellinen hulluttelu (jatkuu)

TAULUKKO 1. Yhteisöllisyyden määritelmän ja käytännön ilmenemisen yhteys

Yhteisöllisyyden peruselementit (McMillan 1986)	Yhteisöllisyyden peruselementtien ilmeneminen käytännössä (Hännikäinen 2006; Koivula 2010)
	Positiiviset tunteet; myönteisen palautteen antaminen, kehuminen, kannustaminen
	Yhteisöllisyyden tunne; läheisyys, yhteenkuuluvuuden tunne*, pyrkimys yhteisen toiminnan rakentamiseen ja jatkamiseen
	*Eleet, kuten halaaminen, positiivinen fyysinen kontakti, pyrkimys olla tiiviisti yhdessä

3.2.1 Jäsenyyden ilmeneminen

Yhteisöllisyyden muotoutuminen vaatii jäsenyyden saavuttamista, oman paikan löytämistä ryhmässä (McMillan & Chavis 1986). Koivulan ja Hännikäisen (2017) tutkimuksessa jäsenyyden saavuttamista ja yhteisöllisyyden muotoutumista ilmensi lasten luopuminen "minä"-puheesta ja siirtyminen "me"-puheeseen. "Me"-puhetta lapset käyttivät esimerkiksi viitatessaan ystävyysuhteisiin. (Hännikäinen & Koivula 2017, 134–135.) "Me"-puhe linkittyy Hännikäisen (2006, 131) mukaan myös lasten keskuudessa heidän samankaltaisuuteensa viittaamiseen, joka voidaan nähdä osana yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden muotoutumista. Koivulan väitöskirjan tuloksissa ilmenee, että "me"-puheen kautta lapset osoittivat sitoutumista yhteiseen leikkiin. Myös sosiaaliset siteet ja koettu yhteenkuuluvuuden tunne vahvistuivat lasten keskuudessa "me"-puheen myötä. (Koivula 2010, 74–75.)

Koivulan (2010) väitöskirjassa jäsenyyden tunteen saavuttaminen ilmeni myös uusien ystävyysuhteiden kautta. Päiväkotiryhmässä ystävyysuhteita luotiin etsimällä lapsiryhmässä omaa roolia ja mieluisa leikkiryhmä. Koivulan (2010) mukaan yhteisen toiminnan onnistumisen kannalta ystävyysuhteet ovat merkittäviä, sillä ystävyysuhteissa lapset saivat ymmärrystä toinen toisiltaan, mutta myös konfliktitilanteissa lapset olivat valmiita neuvotteluihin ja kompromisseihin. Toisaalta jäsenyyden saavuttaminen vaati lapsilta uhrauksia ja panostamista koko lapsiryhmän puolesta. Panostaminen yhteiseen toimintaan näkyi

muun muassa sitoutumisena ja haluna edistää yhteistä toimintaa, vaikka tämä tarkoittaisikin luopumista omista haluista. (Koivula 2010, 75–78.)

3.2.2 Vaikuttamisen ilmeneminen

Koivulan (2010, 78) mukaan lasten keskuudessa vaikuttaminen näyttäytyy yksilö- ja ryhmätasolla huomion hakemisen ja toimintaan osallistumisen kautta. Jäsenten osallistuminen yhteisön toimintaan on keskeistä jäsenyyden ja yhteisöllisyyden muodostumisessa. Tutkimuksessa ilmenee, että toimintaan osallistumisen myötä tulivat näkyväksi myös oppilaiden roolit lapsiryhmässä. Koska jokainen lapsiryhmän jäsen ei voinut ottaa johtajan roolia ja näin kaikilla ei ollut tasa-vertaista mahdollisuutta vaikuttaa leikin etenemiseen, pyrkivät lapset yksilötasolla vaikuttamaan toimintaan hakemalla huomiota sekä ilmaisemaan omia tunteitaan ja toiveitaan. Huomion hakemisen tavoitteena oli saada muiden lasten hyväksyntä omille aloitteille ja näin lisäämään omaa vaikutusvaltaa toimintatilanteessa. (Koivula 2010, 78–79, 119.) Toisaalta lapsen tarve hakea ja saada huomiota voi täytyä myös vertaisilta saatujen kehujen kautta. Hännikäinen (2006, 142) toteaaakin omaan tutkimukseensa viitaten, että kehumalla toinen toisiaan lapset luovan ja ylläpitävät ryhmänsä yhteenkuuluvuutta.

Koivulan (2010) tutkimustuloksissa lapset pyrkivät noudattamaan muodostuneita toimintatapoja, kuten yhteisiä sääntöjä. Leikin ja sen ympärille muodostuneiden sääntöjen myötä lapset saavuttivat yhteenkuulumisen tunteen. Tulostensa mukaan lapset pitivät säännöistään tiukasti kiinni ja huomauttivat välittömästi, mikäli leikin jäsen rikkoi yhteisesti sovittuja sääntöjä. (Koivula 2010, 80.)

3.2.3 Integraation ja tarpeiden täyttymisen ilmeneminen

Lasten välillä integraatio toteutuu yhtenäisyyden ja samankaltaisuuden saavuttamisen paineena (Koivula 2010, 80). Oppilaat eivät voi valita koululuokkaansa omien tavoitteidensa tai tarpeidensa perusteella. Lapsilla on kuitenkin tarve kokea samankaltaisuutta suhteessa vertaisiinsa (Koivula 2010, 80). Tällöin samankaltaisuudet muotoutuvat henkilökohtaisesti koetun paineen myötä. Samankal-

taisuus puolestaan ilmenee aiemmin mainittuna "me"-puheena. Näiden vaiheiden myötä saavutetaan läheisyys, joka käsitetään tässä tutkimuksessa tunneta-solla koetuksi läheisyydeksi, ystävyudeksi. Koivula (2010, 81–82) toteaaakin, että läheisyyden lisääntyttyä lapset uskalsivat olla omia itsejään sekä myöntää tarvitsevänsä apua.

Läheisyyden lisääntyttyä myös huumorin, mielipiteiden ilmaisun ja tunteiden jakamisen osuus kasvoi, kuten rohkeus esittää kritiikkiä ja puolustaa omia mielipiteitään. Läheisyyden ja ystävyuden myötä kasvoivat myös lasten väliset fyysisen läheisyyden osoitukset, jotka niin ikään ilmentävät yhteisöllisyyttä. (Koivula 2010, 81–82.) Ikonen (2006, 156) liittää osaksi yhteisöllisyyden ilmene-mistä hellyydenosoitusten rinnalle vertaisten auttamisen. Saavutettu samankal-taisuuden tunne ja koettu tarpeiden täyttyminen ilmenevät lapsiryhmässä tois-ten huomioimisena, tasa-arvoisuutena ja tasapuolisuutena esimerkiksi leikin sääntöjä mietittäessä (Koivula 2010, 109, 119).

3.2.4 Jaetun tunneyhteyden ilmeneminen

Jaetun tunneyhteyden ilmenemiseen tiivistyvät edellä mainittujen osa-alueiden piirteet. Koivulan (2010) tutkimuksesta ilmenee, että vaihe vaiheelta edennyt yhteisöllisyys ja sen ilmenemismuodot kiteytyvät jaettuun tunneyhteyteen. Jaettu tunneyhteys ilmeni vuorovaikutuksen myötä: se näyttäytyi aktiivisena ja intensiivisenä, jonka myötä lapset suunnittelivat toimintaansa keskustellen toiminnan merkityksistä ja rooleista. Lisäksi vuorovaikutus ilmeni muun muassa yhteisistä tapahtumista puhumisena sekä fyysisenä kontaktina. (Koivula 2010, 83.) Myös huumori viestii jaetusta tunneyhteydestä, mikä näyttäytyy Hännikäisen (2006) mukaan kielellisenä ja toiminnallisena "hullutteluna". Yhteisten pelien ja leik-kien löytäminen ilmentää puolestaan yhteisten mielenkiinnon ja näin ollen jaetun tunneyhteyden löytymistä. (Hännikäinen 2006, 131.)

Jaettu tunneyhteys näyttäytyi Koivulan (2010, 83) tuloksissa myös vuoro-vaikutuksen myötä henkisenä läheisyytenä. Myönteinen palaute, kehuminen, kannustaminen ja positiivisten tunteiden ilmaiseminen kertoivat lasten välisistä positiivisista tunteista ja koetusta läheisyydestä. Henkisen läheisyyden rinnalla

jaettuun tunneyhteyteen kuuluu fyysinen läheisyys, joka ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteen välityksellä (Koivula 2010, 83; Koivula & Hännikäinen 2017, 20). Lapset pyrkivät fyysiseen kontaktiin ja tiiviiseen yhdessäoloon, mistä kertovat esimerkiksi lasten väliset halaukset (Koivula 2010, 83).

3.3 Yhteisöllisyyden merkitys

Yhteisöllisyydellä on monia yhteyksiä oppilaiden kasvuun ja kehitykseen, koulunkäyntiin sekä koulussa viihtymiseen. Ensinnäkin koulussa koettu yhteisöllisyys on oppilaille tärkeää psykososiaalisen sopeutumisen kannalta (Vieno, Santinello, Pastore & Perkins 2007, 180). Psykososiaalisella sopeutumisella tarkoitetaan sekä psyykkisiin että sosiaalisiin tekijöihin liittyvää sopeutumista suhteessa omaan itseen sekä muihin ihmisiin ja ympäristöihin. Aina oppilaiden asenne koulua kohtaan ei kuitenkaan ole positiivinen, ja lisäksi yhteisöllisyyden tunteen on todettu vähenevän iän myötä. Nämä tekijät vahvistavat tarvetta lisätä koetun yhteisöllisyyden tunnetta koulukontekstissa. Yhteisöllisyyden tuen puute koulun ja opettajan osalta voi näyttäytyä oppilaiden osalta hankaluutena selviytyä kohdatuista ongelmista. Sen sijaan yhteisöllisyyteen ohjaaminen auttaa oppilaita kehittämään sosiaalisia taitoja ja minäpystyvyyden tunnetta. (Vieno ym. 2007, 180.)

Yhteisön merkitys on otettava huomioon myös yksilön sosiaalisen identiteetin kehityksen kannalta. Yhteisöllisessä ryhmässä oppilas voi tuntea itsensä hyväksytyksi ja hänellä on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Yhteisön sisällä oppilas joutuu tarkistamaan paikkansa osana ryhmää, jolloin oppilaan tietoisuus itsestään ja ympäristöstään vahvistuu. Tämän itsetuntemuksen myötä lisääntyy yksilön yleinen toimintakyky, mikä puolestaan antaa tilaa persoonallisuuden kehitykselle. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 65.)

Lisäksi yhteisöllisyyden tukeminen kouluissa on olennaista oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Esimerkiksi Janhusen (2013, 6) tutkimustuloksissa ilmenee, että kouluhyvinvointi oppilaiden näkökulmasta näyttäytyy turvallisena

ilmapiirinä, yhteisöllisyytenä ja joukkoon kuulumisena. Myös Watsonin, Emeryn, Baylissin, Bousheinin ja McInnesin (2012) mukaan yhteisön merkitys hyvinvoinnin kannalta on suuri. Koulumaailmassa hyvinvointi linkittyy erityisesti ihmissuhteisiin, joiden sisällä voidaan kokea sekä ystävyyttä että ristiriitoja. Opetajan rooli on puolestaan tukea näitä osa-alueita sekä lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia. (Watson ym. 2012.)

Yhteisöllisellä toimintakulttuurilla voidaan vaikuttaa myös työrauhaan ja sitä ilmentäviin ongelmiin, kuten kiusaamiseen. Kiusaamisen kannalta yhteisölliset toimintatavat ovat vaikuttavin ennaltaehkäisevä keino. (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen 2020, 30, 45.) Holopainen ym. (2009, 61) näkevät yhteisön koulun keskeisenä voimavarana, jonka luonne ilmenee erityisesti kouluyhteisön toimintakulttuurin myötä. Koulun toimintakulttuurin yksi tehtävä on työrauhan tukeminen. Yhteisöllinen ryhmä on omaksunut yhdessä laaditut rutiinit, normit ja säännöt, jolloin yhteisö suhtautuu kunnioittavasti myös työrauhaan.

Edellä mainitut osa-alueet, kuten työrauha, kiusaaminen ja toimintakulttuuri, ovat yhteisöllisyyden kanssa yhteydessä oppilaiden kouluun kiinnittymiseen ja poissaoloihin, jotka ovat nykypäivänä haaste useassa koulussa. Virtanen (2016, 4) määrittelee kouluun kiinnittymisen yleisesti kouluympäristön ja oppilaan väliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Käsite voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen, joista yksi viittaa suoraan yhteisöllisyyden merkitykseen. Tätä ulottuvuutta kutsutaan tunneperäiseksi kiintymiseksi, jonka perusteella muun muassa yhteisöön kuulumiseen ja kouluun liittyvät tunteet ovat yhteydessä kouluun kiinnittymiseen (Virtanen 2016, 6). Oppilaiden poissaolot ovat yksi selkeimmistä kouluun kiinnittymättömyyteen viittaavista ilmiöistä. Inglul, Havik ja Heyne (2019, Pilbacka-Röngän & Sergejeffin 2019, 49 mukaan) jakavat nämä koulunkäynnin haasteet neljään alaryhmään: lintsaus, koulusta kieltäytyminen, koulusta vieroittuminen sekä kouluympäristön syrjäyttäminen. Koulusta kieltäytyjät kokevat emotionaalista ahdistusta kouluun menemisestä (Pilbacka-Rönkä & Sergejeff 2019, 50), jota voitaisiin mahdollisesti vähentää yhteisöllisyyteen panostamalla. Kouluun kiinnittymisen heikentyminen ja koulusta vieraantuminen on kuitenkin

pitkäkestoinen prosessi (Virtanen 2016, 4), joten tuen varhainen aloittaminen ja jatkuvuus on olennaisessa roolissa.

3.4 Opettajan rooli

3.4.1 Opettajan rooli yhteisön tukijana

Putneyn ja Brouhgttonin (2011, 93) viidesluokkalaisten parissa tehdyn yhteisöllisen luokan kehittämistä koskevan tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteisöllisyys on luokan oman opettajan aloittamaa ja ylläpitämää. Yksilöiden liittämisen osaksi luokkahuoneyhteisöä perustuu siihen, että opettaja kehittää toimintoja, joiden myötä oppilailla on mahdollisuus tutustua toisiinsa (Bryant 1999, 113). Opettajan käyttämät strategiat ovat avainasemassa yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteisön luomiseksi, kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi. Strategioiden käyttöä ohjaavat ryhmän kokoonpano, meneillään oleva toiminta, oppilaiden kehitysvaihe ja ikä, käsillä oleva tilanne sekä jokaisen yksilön henkilökohtainen motiivi. (Hännikäinen 2006, 145.) Näin ollen yhteisöllisyyden saavuttamiseksi opettajan tulee ymmärtää ryhmäprosessin kehitysvaiheet ja puuttua ryhmässä ilmeneviin toimimattomiin tekijöihin (Rasku-Puttonen 2006, 112). Lisäksi opettajalta vaaditaan hyvää oppilaantuntemusta; opettajan tulisi tuntea oppilaansa henkilökohtaisemmalla tasolla kuin yleisesti on totuttu (Bryant 1999, 113).

Omalla esimerkillään opettaja antaa yhteisölle toimintamalleja, mutta hänen tehtävänä on myös tarkkailla yhteisön sisäisiä tapahtumia. Opettajan vastuu on auttaa luokkaa tilanteissa, joista se ei tunnu selviävän itsenäisesti. Vastoinkäymisen kohdatessaan ja siitä selviytyessään oppilaat oppivat huolehtimaan toinen toistensa hyvinvoinnista. (Rasku-Puttonen 2006, 124.) Opettajan tehtävä ei kuitenkaan ole ainoastaan olla yhteisön toiminnan ulkopuolinen tarkkailija, sillä samanaikaisesti ohjatessaan ja valvoessaan luokan toimintaa opettaja myös osallistuu luokkansa toimintaan aktiivisena jäsenenä (Hännikäinen & van Oers 2001, 342). Oppilaiden muodostamassa yhteisössä myös opettajalla on oma rooli oppilaiden välisissä keskusteluissa (Greene & Mitcham 2012, 14). Sekä opet-

tajan että oppilaiden on siis osoitettava vahvaa sitoutumista yhteisön rakentamista kohtaan saavuttaakseen toivottuja tuloksia (Manning, Saddlemire & Richard 1996, 47).

Opettajan tarjoamat strategiat luokan yhteisöllisyyden tukemiseksi hyödyttävät ja palkitsevat myös opettajaa, sillä toimiva luokkahuoneyhteisö luo opettajalle uusia mahdollisuuksia monipuoliseen opetukseen ja oppimiseen (Greene & Mitcham 2012, 14).

3.4.2 Opettajan keinot tukea yhteisöllisyyttä

Luokkahengen rakentuminen jätetään Kiilakosken (2014, 95) mukaan usein oppilaiden vastuulle. Vastuu luokkahengen ja yhteisöllisyyden muotoutumisesta tulisi kuitenkin olla aikuisella, ja esimerkiksi Tikkasen (2020, 100) tutkimustuloksien perusteella suuri osa yläkoulun luokanohjaajista koki juuri opettajan roolin tärkeänä luokan yhteisöllisyyden kannalta. Opettaja ei kuitenkaan pysty suoraan muokkaamaan oppilaiden välisiä suhteita tai yksilön sisäisiä tunteita yhteenkuuluvuudesta. Sen sijaan opettajana on mahdollista ohjata ja tukea näkyvää, yhteisöllistä käyttäytymistä, sillä luokkahuoneessa yhteisönä toimimisen katsotaan tarkoittavan julkituotuja rutiineja ja käyttäytymisnormeja (Holopainen ym. 2009, 57). Siksi tässä tutkimuksessa opettajan tuen keinoja pohjataan teoriaan käyttäytymisen tukemisesta.

Yksi paljon käytetty käyttäytymisen tuen menetelmä on SWPBIS-malli (Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports). SWPBIS on näyttöön perustuva toimintamalli, joka sosiaalisen kulttuurin ja käyttäytymisen haasteiden tukemisella pyrkii mahdollistamaan kaikille sosiaalisen ja akateemisen onnistumisen (Sugai, Horner & Lewis 2009, Hornerin, Sugain & Andersonin 2010, 4 mukaan). Mallissa muokataan kouluympäristöä luomalla systeemejä ja menettelyjä, jotka edistävät positiivista muutosta oppilaiden käyttäytymisessä (Bradshaw, Mitchell & Leaf 2010, 133). SWPBIS-malli perustuu koko koulun yhteisiin toimintaperiaatteisiin, joiden mukaan oppilaille esitetään selkeät käyttäytymisodotukset ja aktiivista opetusta toivottuun käyttäytymiseen sekä käyttäy-

tymisen positiivista vahvistamista ja pysyvät toimintatavat puuttua ongelma-käyttäytymiseen (Sugai ym. 2009, Hornerin ym. 2010, 4 mukaan). Nämä keinot voidaan yhdistää nimenomaan yhteisöllisen käyttäytymisen ohjaamiseen. Tehokas käyttäytymisen opettaminen parantaa sosiaalista käyttäytymistä. Ennakoi-tava, positiivinen, johdonmukainen ja turvallinen sosiaalinen kulttuuri puoles-taan tukee oppilaiden sitoutumista oppimiseen ja akateemiseen suoriutumiseen. (Horner ym. 2010, 8.)

Suomessa tätä mallia on sovellettu ProKoulu-toimintamallissa (Positiivi-
sesti Ryhmässä Oppiva koulu), joka on otettu käyttöön useissa Itä-Suomen kou-
luissa. Varkauden kaupungissa tehdyn tutkimuksen mukaan ProKoulun-projek-
tin tavoitteet lähtivät työrauhaa edistävän käyttäytymisen tukemisesta, mutta tu-
lostien mukaan ProKoulu-toiminnan säilyttäminen lisäsi yhteisöllisyyttä ja muo-
dosti positiivisemmän ilmapiirin (Karhu ym. 2018, 62, 70). Varkauden koulussa
sovittiin opettajien kesken yhteiset käyttäytymisodotukset eli kasvatukselliset ta-
voitteet, joiden pohjalta muodostettiin selkeät toimintaohjeet oppilaille (Karhu
ym. 2018, 64). Myös oppilaiden on hyvä osallistua normien ja rutiinien luomis-
prosessiin, sillä sen myötä koko luokka sitoutuu toimintatapoihin vahvemmin ja
tietää, mitä normien poikkeamisesta seuraa (Holopainen ym. 2009, 57, 62). Käyt-
täytymistä opeteltiin näiden ohjeiden avulla ja toivotusta käyttäytymisestä an-
nettiin positiivista palautetta ja palkittiin (Karhu ym. 2018, 64). Palkitseminen
vahvistaa yhteisöllisyyteen ohjaavien normien syntymistä ja oppimista (Ryan &
Ladd 2012, 198). ProKoulu-mallin mukaisen toimintakulttuurin omaksuminen
on jatkuva ja aikaa vievä prosessi, jonka lopputuloksena on parhaimmillaan hy-
vinvoiva koulu (Karhu ym. 2018, 70). ProKoulu-mallin tavoitteena on juurruttaa
yhteisöllinen, yleiseen tukeen perustuva toimintamalli.

Nämä käyttäytymistä ohjaavat toimintatavat voisivat toimia yhteisöllisyy-
den tukena vielä tehokkaammin, jos ne kohdistettaisiin kehittämään juuri yhtei-
söllistä käyttäytymistä eli toisen kunnioittamista. Tästä syystä opettajan tulee
ymmärtää yhteisöllisyyteen kytkeytyviä ilmiöitä ja sen vaiheita, yhteisössä ilme-
neviä rooleja, valtasuhteita sekä vuorovaikutusta (Holopainen ym. 2009, 48.)

Opettajan tulee pohtia myös omaa käyttäytymistään, sillä erityisesti luokanopettajien lämmin ja kannustava vuorovaikutus luokkahuoneessa vahvistaa lasten odotusten mukaista käyttäytymistä (Pakarinen ym. 2014, 248). Puustjärven (2017, Karhun ym. 2018, 70 mukaan) mukaan nimenomaan koulun aikuisten positiiviset asenteet ja myönteinen toiminta luovat pohjaa käyttäytymiseen tukea tarvitsevien oppilaiden tuen järjestämiselle.

Kirjallisuudessa ja aiemmassa tutkimuksessa yhteisöllisyys ilmenee monen muun käsitteen kanssa rinnakkain ja limittäin. Esimerkiksi työrauha, kouluviihtyvyys, ilmapiiri ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat käsitteitä, joita yhteisöllisyyden ja sen tukemisen kanssa käsitellään runsaasti. Näiden käsitteiden mennessä osittain päällekkäin voidaan olettaa, että samat tukikeinot saattavat tukea useampaa näistä yhtä aikaa tai saman tukirakenteen avulla voidaan tukea näitä asioita sisältöjä muokkaamalla. Yhteisöllisyyden erottaa näistä kuitenkin olennaisesti me-henki, joukkumuaisuus sekä yhteenkuuluvuuden tunne.

Kappaleissa esitetyt teoriat yhteisöllisyyden ilmenemisestä sekä sen tukemisesta toimivat ohjaavana tekijänä tutkimuksen toteuttamisen kaikissa vaiheissa. Tässä kohtaa ei kuitenkaan syvemmin perehdytä tuen keinoihin, koska tutkimuksen etnografisen luonteen mukaisesti annetaan tilaan tutkimusaineistosta nouseville ilmiöille ja ratkaisuille.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan yhteisöllisyyden ilmenemistä ja tukea alakoulussa. Aihetta lähestytään etnografisen tutkimuksen keinoin havainnoimalla ja avaamalla opettajan kokemuksia luokkansa yhteisöllisyydestä. Tavoitteena on kuvailla ja tulkita, kuinka yhteisöllisyys ilmenee 4. ja 6. luokalla, ja kuinka opettaja voi toiminnallaan tukea yhteisöllisyyden rakentumista ja ylläpitoa. Lisäksi tavoitteena on löytää konkreettisia keinoja, joiden avulla opettaja voi edistää luokan yhteisöllisyyttä kouluarjessa. Tarkoituksena on saada ja rakentaa tietoa, jonka avulla voidaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten yhteisöllisyys ilmenee peruskoulun 4. ja 6. luokilla?
2. Millä keinoin opettaja tukee yhteisöllisyyttä peruskoulun 4.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden kouluarjessa?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada ihmisiä ja heidän kokemuksiaan kuvailevaa tietoa. Tutkimusaihetta lähestytään kokonaisvaltaisesti tietystä kontekstista käsin. (Bogdan & Biklen 2006, 2.) Tässä tutkimuksessa alakoulun luokkien yhteisöllisyyttä lähestytään opettajan näkökulmasta näkyvän yhteisöllisyyden kontekstissa. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan naturalistinen, sillä tutkija kerää aineistoaan siellä, missä observeitava asia luonnollisesti tapahtuu (Bogdan ja Biklen 2006, 3–4). Bogdanin ja Biklenin (2006, 2) mukaan parhaiten laadullisen tutkimuksen luonnetta kuvaavat menetelmät ovat osallistuva havainnointi sekä syvällinen haastattelu. Tutkimusaineistoa kerätään tässä tutkimuksessa osallistuvana havainnointina alakoulussa sekä opettajan syvällisellä haastattelulla. Laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää karkeimmillaan aineiston ja analyysin muodon kuvauksena muutoin kuin numeraalisessa muodossa (Eskola & Suoranta 2014, 13), joten

aineistoa kuvataan kielellisessä muodossa. Tutkijalla on mahdollisuus vapauteen ja luovuuteen tutkimusprosessin eri vaiheissa, mutta vastuu perustella valinnat korostuvat (Eskola & Suoranta 2014, 20).

Tutkimuksen tutkimusstrategiana on etnografia. Watsonin ja Gouletin (1998, 97, Pattonin 2002, 11 mukaan) mukaan etnografian keskeinen kysymys on *miten*, ei *miksi*. Sama kysymys ilmenee tässä tutkimuksessa, sillä keskiössä on nimenomaan se, *miten* yhteisöllisyys ilmenee luokassa ja *miten* opettaja voi tukea sitä. Etnografisessa tutkimuksessa tutustutaan sisältäpäin yhteisön kulttuuriin ja toimintatapoihin (Eskola & Suoranta 1998, 105). Tavoitteena on jakaa merkitykset, joita kulttuurin jäsenet pitävät itsestäänselvyyksinä, ja sen jälkeen esittää uusi ymmärrys lukijalle ja ulkopuolisille (Bogdan & Biklen 2006, 31).

Päästäkseen sisään yhteisöön, tutkija kerää aineiston kentällä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 10) ja näin ollen tutkijasta tulee oppilas, joka oppii yhteisöltä sen toimintatapoja (Tolonen & Palmu 2007, 91). Tässä tutkimuksessa yhteisön kulttuuriin tutustuminen toteutettiin havainnoimalla kahta luokkaa, joissa oli sama opettaja. Useamman päivän intensiivinen havainnointi luokassa mahdollisti yhteisöön sisälle pääsemisen tarvittavissa määrin. Havainnoinnin keskiössä on yhteisön jokapäiväinen elämä rutiineineen ja yksityiskohtineen (Patton 2002, 110). Yhteisöön tutustumisen tavoitteena etnografisessa tutkimuksessa on muodostaa syvälinen kokonaiskäsitys ja tiivis kuvaus tutkittavasta kulttuurista (Lämsä 2016, 211; Bogdan & Biklen 2006, 31).

Tätä tutkimusta varten etnografian piirteitä on muokattu pro gradu -tutkimukseen sopivaksi. Etnografialle tyypillistä pitkäkestoista kenttätyötä (Lämsä 2016, 211) ei ollut mahdollista pro gradu -tutkimuksen aikataulussa toteuttaa, joten havainnoinnin ajaksi valittiin kaksi viikkoa. Aineiston keruun aikana ei tehty etnografialle tyypillisiä kenttähaastatteluja tai käyty tutkittavien kanssa vuoropuhelua havainnoinnin lomassa (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7). Tutkijoiden tulee mahdollisimman vähän vaikuttaa yhteisön elämään ja tapahtumien kulkuun (Eskola & Suoranta 2014, 101). Tästä syystä kenttähaastatteluja

ei tehty kiireisten koulupäivien lomassa. Sen sijaan havainnoinnissa muodostuneet kysymykset säästettiin syvälliseen haastatteluun, jossa teemoihin paneuduttiin rauhassa ajan kanssa.

4.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa useita menetelmiä yhdistäen, esimerkiksi syvällisillä haastatteluilla ja havainnoinneilla (Patton 2002, 111). Aineisto kerättiin havainnoimalla kahta alakoulun luokkaa sekä haastattelemalla luokkien opettajaa. Ensimmäinen tutkimuskohde on 6. luokka (20 oppilasta), jonka viikkoa havainnoitiin kaksi koulupäivää keväällä 2020. Tämä luokka valittiin tutkimuskohteeksi sen vuoksi, että luokan opettajan sijaisena toimiessamme ryhmän yhteisöllisyys ja sujuva yhdessä toimiminen kiinnitti huomion (esim. toimintaperiaatteiden kunnioittaminen, työrauhan ylläpitäminen omatoimisesti sekä kunnioittava kohtaaminen toisiaan ja opettajaa kohtaan). Tämän kautta heräsi kiinnostus selvittää, kuinka luokka on päässyt tähän tilanteeseen. Lyhyen sijaisuuden vuoksi oppilaiden ja tutkijoiden välille ei ollut syntynyt opettaja-oppilassuhdetta, joka olisi voinut haitata tutkimusasetelmaa. 6. luokan havainnointi keskeytyi COVID-19 pandemian aiheuttamien rajoitusten myötä, jotka estivät ulkopuolisten ihmisten pääsyn kouluihin.

Toisena tutkimuskohteena on 4. luokka (26 oppilasta), jota havainnoitiin kokonaisen kouluviikon ajan syksyllä 2020. Tämän luokan opettaja on sama kuin 6. luokalla, sillä hän on saanut uuden luokan lukuvuoden alussa. Tämä luokka valittiin tutkimukseen, sillä keväällä keskeytyneen havainnoinnin vuoksi haluttiin syventää kyseisen opettajan menetelmiä ja kokemuksia. Lisäksi 4. ja 6. luokan tutkiminen antaa laajempaa tietoa yhteisöllisyydestä ilmiönä, sillä oppilaat ovat ikänsä puolesta eri kehitysvaiheessa ja näin myös yhteisöllisyys ja sen tukeminen saattavat näyttäytyä eri tavalla.

Havainnoinnin myötä tutkija viettää rajatun ajan tutkimassaan yhteisössä (Eskola & Suoranta 1998, 105). Tässä tutkimuksessa aineiston ensimmäinen osa kerättiin osallistuvan havainnoinnin keinoin, jossa tutkija osallistuu tutkittavan

yhteisön toimintaan tavalla tai toisella (Eskola & Suoranta 2014, 100). Osallistuva havainnointi toteutui tässä tutkimuksessa tarkkailemalla luokan sivulla oppilaiden ja opettajan arkea ja toimintaa. Tällaisen havainnoinnin myötä voidaan haastattelu erottaa havainnoinnista toiseen ajankohtaan (Patton 2002, 265). Havainnoinnin aikana ei otettu kontaktia oppilaisiin tai häiritty koulupäivän rakennetta.

Valmistautuminen on olennaista ennen havainnointia (Patton 2002, 261). Tässä tutkimuksessa määriteltiin ensin käytettävät keskeiset käsitteet aiemman teorian ja kirjallisuuden pohjalta (ks. taulukko 1), jotta havainnointi voitaisiin kohdistaa tarkasti tutkittavaan ilmiöön. Täten määriteltiin, mitä tarkoittaa yhteisöllisyys ja mitkä ovat sen näkyviä piirteitä. Tällaisessa teoriaohjaavassa aineistonkeruussa oikea havainto määritellään tutkimuskysymysten ja tutkimuskohteen lisäksi teoreettisiin käsityksiin tukeutuen (Vilkkä 2015, 101–109). Opettajan keinojen osalta aineistoa kerättiin aineistolähtöisesti, sillä tutkimuksella halutaan autenttisesti ilmentää juuri kyseisen opettajan keinoja ja kokemuksia niiden toimivuudesta. Lisäksi havainnointiin valmistauduttiin keskustelemalla ja sopimalla yhteiset tavat tehdä havainnointimuistiinpanoja. Kumpikin tutkija havainnoi aktiivisesti kaikkea luokan toimintaa ja kirjoitti omiin muistiinpanoihinsa yhteisöllisyyden kannalta merkittävät tilanteet yksityiskohtaisesti.

Koska aineistonkeruun tavoitteena on ymmärtää ja yksityiskohtaisesti kuvata tutkittavaa yhteisöä (Metsämuuronen 2006, 218), havainnoista kirjoitettiin tarkat muistiinpanot. Luokassa havainnoitiin etnografialle tyypillisesti ihmisten olemusta, maneereita ja tapaa puhua, vuorovaikutusta ja keskusteluja, luokkaa fyysisenä ympäristönä, tapahtumia ja niihin osallistumista sekä käyttäytymistä (Bogdan & Biklen 2006, 121). Havaintoja tarkennettiin kokonaisuutena vielä kunkin päivän päätteeksi. Tällaisen tiheän kuvauksen tarkoituksena on välttää tutkimuksen subjektiivisuutta ja tehdä lukijalle näkyväksi tutkijan tekemät valinnat (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9). Tutkijan mahdollinen subjektiivisuus johtuu aktiivisesta roolista tutkittavan ilmiön tulkinnassa (Metsämuuronen 2011, 228). Havaintomuistiinpanot pyrittiin kuitenkin tekemään ilman tulkintaa kirjoittamalla havaintoja vain ulkopuolisen nähtävissä olevista asioista, tilanteista

ja tapahtumista, jolloin esimerkiksi tunteet jäävät havaintojen ulkopuolelle. Tunteista ei tehty johtopäätöksiä, vaan kuvattiin ilmeitä ja eleitä tarkasti: kirjoitetaan esimerkiksi ”oppilas hymyilee ja peittää kasvonsa kämmenin” sen sijaan, että tehdään johtopäätös ”oppilas nolostuu”.

Molempien havainnointijaksojen jälkeen luokan opettajaa haastateltiin. Havainnointiin pohjautuvan haastattelun avulla tavoitteena on valottaa ryhmien ja sen jäsenten tapoja ymmärtää asemaansa ja ilmiön merkityksiä (Tolonen & Palmu 2007, 87). Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka pohjautuvat havainnoinnissa ilmenneisiin toimintatapoihin ja huomioihin. Havainnoinnista poimittiin sellaisia asioita, joita tuli tarkentaa tai perustella opettajan kokemuksella. Ensin havainnoinnista muodostettiin yksittäisiä kysymyksiä, jotka myöhemmin jaoteltiin teemoittain (ks. LIITE 1 ja 2). Tutkimukseen valittiin puolistrukturoitu haastattelu, koska haluttiin saada laajasti tietoa ja tutkittavan kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Bogdan & Biklen 2006, 104), mutta antaa myös vapautta vastata omin sanoin ja tyhjentävästi. Haastatteluiden teema-alueet määrättiin etukäteen, samoin esitettävät kysymykset. Haastattelukysymyksillä ei kuitenkaan ollut täysin sanatarkkaa muotoa ja haastateltava antoi vastauksen esitettyihin kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2014, 87.) Tutkimuksen tavoitteiden kannalta kiinnostavien aiheiden esiintyessä tutkittavalta saatettiin kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä.

4.4 Aineiston analyysi

Tyypillistä laadullisen aineiston analyysiprosessissa on tehtyjen ’raakahavaintojen’ karsiminen. Tämä karsinta tapahtuu yhdistelemällä näitä raakahavaintoja. Tällöin tehdyistä havainnoista etsitään samankaltaisuuksia tavoitteena tuoda samaa ilmiötä kuvaavat esimerkit yhteen. (Alasuutari 2011, 32.) Analyysiprosessia laadullisen tutkimuksen parissa kuvaa myös prosessin syklisyys, jolloin laadukkaan analysoinnin saavuttaminen vaatii tutkijalta toistuvasti palaamista kerätyn aineiston ja jo tehdyn koodausprosessin tarkasteluun pitkin analyysiprosessia. (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 103.)

Analyysiprosessit olivat sekä ensimmäisen että toisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyvin samankaltaiset. Molempia tutkimuskysymyksiä analysoidessa käytettiin havainnointi- ja haastatteluaineistoa. Analyysi toteutettiin yksi tutkimuskysymys kerrallaan; ensin analysoitiin ensimmäistä tutkimuskysymystä koskeva haastattelu- ja havainnointiaineisto, kunnes lopulliset tulokset tutkimuskysymykseen olivat selvillä. Kun ensimmäistä tutkimuskysymystä koskeva analyysiprosessi saatiin päätökseen, siirryttiin toisen tutkimuskysymyksen pariin. Prosessien myötä syntyneet teemat muodostuivat neljää aihekehityksen vaihetta mukaillen: alustaminen, rakentaminen, oikaisu ja viimeistely (Vaismoradi ym. 2016, 103).

Analysointi aloitettiin haastatteluaineistojen litteroinnilla. Molemmat haastattelut kestivät kukin 45 minuuttia. Litteroitua haastatteluaineistoa muodostui yhteensä 20 sivua ja havainnointimuistiinpanoja 59 sivua. Litteroitu aineisto luettiin läpi ja koodattiin tummentamalla tutkimuskysymykseen liittyvät kuvailut ja kommentit. Teoria ohjasi koodausta määrittelemällä yhteisöllisyyden käsitteen ja siihen liittyvät osa-alueet. Koodatut kuvailut ja kommentit tiivistettiin muutama sanan mittaisiin kuvauksiin (ks. taulukko 2). Litteroidun aineiston tarkastelun jälkeen siirryttiin havainnointiaineiston koodaukseen, jolloin analyysin eteneminen oli samanlainen kuin litteroidun aineiston kohdalla.

Analyysiprosessin rakennusvaiheessa Vaismoradia ym. (2016, 106) mukailen haastattelu- ja havainnointiaineistosta poimittujen kuvausten väliltä etsittiin yhteneväisyyksiä. Yhteneväiset kuvaukset tuotiin yhteen muodostaen alateemoja (ks. taulukko 2). Aluksi alateemat olivat irrallisia yksiköitä, mutta niiden sisältöjä tarkastelemalla saman osa-alueen alateemat tuotiin yhteen muodostaen ensimmäiset versiot pääteemoista. Oikaisuvaiheessa Vaismoradin ym. (2016, 106) mukaan analysointi on lähellä lopullisten teemojen muotoutumista, mutta analysointi kuitenkin vaatii tehdyn prosessin arvioimista ja tilannekatsauksen tekemistä. Tässä tutkimuksessa pääteemojen muotoutuminen vaati useaan otteeseen palaamista alateemojen pariin ja edelleen alkuperäisen aineiston tarkkailuun. Lopulta jo muodostettuja alateemoja uudelleenmuotoilemalla vakiinnutet-

tiin myös pääteemat. Pää- ja alateemojen muotouduttua tulokset koottiin tauluk-
koon loogisesti etenevässä järjestyksessä, minkä tavoitteena on antaa tutkimusil-
miöstä selkeä kokonaisnäkemys (Vaismoradi ym. 2016, 107).

Analyysiprosessin etenemistä havainnollistetaan taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki sisällönanalyysin prosessista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema	Pääteema
Oppilaat osallistujat keskusteluun vai- keistakin asioista so- siogrammin tuloksia purkaessa. (Kenttä- muistiinpanot)	Avoim keskustelu	Avoimuus ja rehelli- syys	Rakentava vuorovai- kut
<i>Sellasta avoimuutta on tullu siihen et he voi sanoo niinkun et "nyt Ruuti hiljaa" tai "nyt Utu hiljaa, että mä en pysty keskittyä" et se ei tuu enää opettajan kautta vaan ne menee niinkun suoraan sanoo toisilleen (Sasa)</i>	Suora ja rehellinen puhe oppilaiden vä- lillä		
<i>Yks oppilas koki et häntä kiusataan (Sasa)</i>	Kiusaaminen	Konfliktin kohtaami- nen	
<i>[...] mä saatan laittaa vaik nää riitapukarit työskentelemään keske- nään ja se yleensä se riita on sillä unohdettu ja heti seuraavalla väl- källä he niinku hakeu- tuu toistensa seuraan (Sasa)</i>	Konflikteista yli pää- seminen		

5 TULOKSET

5.1 Yhteisöllisyyden ilmeneminen

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Molempien tutkimuskysymysten tuloksia havainnollistetaan pelkistetyillä taulukoilla (taulukko 3 ja 4), joiden sisältö esitellään teemoittain alaluvuissa. Tuloksia kuvataan sitaateilla sekä haastattelu- että havainnointiaineistosta. Opettajasta käytetään peitenimeä Sasa ja oppilaiden peitenimet vaihtelevat. Haastattelun aineisto-otteisiin viitataan merkinnällä (Sasa) ja havaintomuistiinpanoihin (Kenttämuistiinpanot). Tekstin sisällä olevat aineistoesimerkit ovat kursivoitu.

Ensimmäisenä esitellään tulokset 1. tutkimuskysymykseen, ”Miten yhteisöllisyys ilmenee 4. ja 6. luokilla?”. Yhteisöllisyyden ilmenemisen muodot esitellään teemoittain alateemoineen taulukossa 3. Alaluvuissa avataan ensin 6. luokan ja sitten 4. luokan yhteisöllisyyden ilmenemismuotoja. Luokat erotetaan tässä kohtaa, sillä ilmenevä yhteisöllisyys on luokkakohtaista ja kukin luokka on oma kulttuurinsa.

TAULUKKO 3. Yhteisöllisyyden ilmeneminen 6. ja 4. luokalla.

Teemat	6. luokka	4. luokka
Tiivis yhdessäolo	Luonteva yhdessäolo Ei klikkejä Halu yhdessäoloon Hämmennys ryhmän hajoamisesta	Luonteva yhdessäolo Klikkien murros
Keskinäinen välittäminen	Auttaminen ja tukeminen Fyysinen ja sanallinen läheisyys	Auttaminen ja tukeminen Fyysinen ja sanallinen läheisyys Reiluus ja oikeudenmukaisuus
Sisäpiirin jutut	Ero meidän ja muiden välillä Yhteinen huumori Yhteinen historia	Ero meidän ja muiden välillä Yhteinen huumori Yhteinen hulluttelu ja heittäytyminen

(jatkuu)

TAULUKKO 3. Yhteisöllisyyden ilmeneminen 6. ja 4. luokalla.

Teemat	6. luokka	4. luokka
Tavoitteellinen yhdessä työskentely	Ryhmätyöskentelyn onnistuminen Halu työskennellä yhdessä Sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin Työrauha	Ryhmätyöskentelyn onnistuminen Sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin Työrauha
Rakentava vuorovaikutus	Avoimuus ja rehellisyys Konfliktien kohtaaminen	Avoimuus ja rehellisyys Konfliktien kohtaaminen

5.1.1 Luonteva yhdessäolo

6. luokalla yhteisöllisyys ilmeni luontevana ja tiiviinä yhdessäolona. Tiiviyyttä kuvastaa luokan teetunnilla tehty havainto:

Sasa kiertelee katsastaen mitä kukin ryhmä tekee. Kaikilla oppilailla näyttäisi olevan tekemistä, kukaan ei ole yksinensä. [...] Ryhmät tuntuivat muodostuvan vaivattomasti, lähes automaattisesti. (Kenttämuistiinpanot)

Ryhmässä, jossa pelataan pöytälatkaa, oppilaat ovat vaihtaneet pelaajia. He ovat siis antaneet kaikkien pelata vuorollaan. Myös pöytäfutiksessa jokainen oppilas on mukana pelissä. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa istuu itsekin lattialle ja keskustelee oppilaiden kanssa tarkastellen pelin kulkua. Oppilaat eivät tunnu arastelevan opettajan läsnäoloa, sillä oppilaat jatkavat opettajan läsnäolosta huolimatta keskustelua keskenään. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa on järjestänyt sekä 4. että 6. luokan lukujärjestyksestä tilaa yhteiseen ajanviettoon, ja tätä hetkeä kutsuttiin teetunniksi. Teetunti ei ole pois mistään yhdestä oppiaineesta. Teetunnilla oppilailla on vapaus päättää itse tekemisensä ja muodostaa ryhmät, joissa toimii. Esimerkin tilanteessa jokaiselle oppilaalle löytyi ryhmä, jossa viettää aikaa. Oppilaat myös vaihtoivat ryhmää luontevasti oppitunnin aikana, minkä muut ryhmäläiset hyväksyivät. Luokan tiivistä yhdessäoloa ilmensi myös opettajan luonteva hyväksyminen osaksi vapaata toimintaa.

Lisäksi luontevaa yhdessäoloa kuvasti oppilaiden halu yhdessäoloon sekä klikkien puuttuminen. Sasa kuvasi luokkalaisten välisiä suhteita seuraavasti:

[...] he on tosi paljon niinkun oman luokkalaisten kanssa tytöt ja pojat, ne leikkii sekasin ja että ei oo hirveesti sellasia niinku klikkejä, että kaikille löytyy kaveri jos joku on välkällä yksin, niin tota porukka käy kysymässä haluuks tulla meidän kaa leikkiin [...] (Sasa)

Sasan mukaan oppilaat viettävät paljon aikaa yhdessä ja huolehtivat, että kaikilla on kaveri. Oppilaat haluavat jatkaa yhdessäoloa myös koulupäivän ulkopuolella. Tästä kertoo esimerkiksi luokan yhteiset WhatsApp-ryhmät. Toinen WhatsApp-ryhmistä on luokan koulutöille ja toinen oppilaiden vapaalle keskustelulle. Molemmissa ryhmissä on kaikki luokan oppilaat, mutta vain toisessa opettaja. Halua olla yhdessä kuvasti myös oppilaiden hämmennys ryhmän hajoamisesta yläkouluun siirryttäessä. Sasa kommentoi:

Ja sen huomaa esimerkiks nyt kun he siirtyy yläasteen puolelle niin niinku se luokan tavallaan hajoaminen, niin se on aiheuttanu niinku tosi paljon hämmennystä tai sellasta [...] pahaa mieltäkin. (Sasa)

Opettajan mukaan oppilaat eivät haluaisi erota ja toivovat yhteyden jatkuvan.

Myös 4. luokalla yhteisöllisyyttä ilmensi tiivis yhdessäolo. Tätä kuvasti oppilaiden rento ryhmäytyminen ja istuskelu ympäri luokkaa, silloin kun siihen oli lupa. Esimerkki luokan kymppisynttäreiltä:

Oppilaat ryhmittäytyvät luokkaan. Suurin osa oppilaista ryhmittäytyivät lattialle vierekkäin istumaan. Yksi poikaporukka jäi taaemmas luokkaan. Muutamat oppilaat jäivät istumaan omille paikoilleen. (Kenttämuistiinpanot)

Oppilas, joka on tähän mennessä istunut omalla paikallaan, on nyt saanut seuraa kaveristaan. Toinen oppilas on siirtynyt yksin istuneen oppilaan pulpetille istumaan. (Kenttämuistiinpanot)

Kun tunnilla katseltiin videoita, oppilaat kerääntyivät istumaan tiiviisti lattialle luokan etuosaan. Myös yksin istuminen sallittiin, mutta kaveri löytyi tarvittaessa. Havainto sai vahvistusta Sasan kuvatessa luokkalaisten välejä ilmaisulla *välittömät välit*.

4. luokan luontevuus ja tiiviys oli kuitenkin vielä melko tuore ilmiö. Aiemmin luokalla oli ollut pahoja klikkejä, jotka olivat Sasan mukaan pikkuhiljaa poistuneet. Sasa kuvasi tilannetta seuraavasti:

[...] nii nyt on ollu kiva huomata että jo ihan viimesen ehkä kuukauden aikana nii tytöt, tyttöjen niinku ne jutut on alkanu sekottua. Että ne niitten kaveriporukat on niinku, ne leikkii eri porukoissa välkällä [...] (Sasa)

Sasan mukaan lähtötilanne oli ollut todella huono. Opettajan tuen avulla päästiin tilanteeseen, jossa klikit ovat rikkoutuneet ja oppilaat ovat alkaneet viettää enemmän aikaa yhdessä. Tiivistä yhdessäoloa ilmensi 6. luokan tapaan luokan yhteinen WhatsApp-ryhmä.

5.1.2 Keskinäinen välittäminen

6. luokalla keskinäistä välittämistä ilmensi useasti esiin noussut oppilaiden halua auttaa ja tukea toisiaan koulutyössä. Sasa kommentoi auttamista:

No siis esimerkiksi luokkatyössä, jos joku ei vaikka ymmärrä jotakin juttua ihan näin opettajan silmin, niin pyytämättä et ilman et mää niinkö siihen puutun tai kehotan niin he rupeaa hirveän niinkun alotteellisesti auttaa toisiaan [...] (Sasa)

[...] et jos näyttää et joku on putoamassa kelkasta niin muut niinku ottaa hänet tavallaan siipiensä suojiin. (Sasa)

Opettaja koki, että oppilaat tahtovat oma-aloitteisesti auttaa toisiaan haastavissa tilanteissa. Auttaminen ja tukeminen näkyvät työskentelyn lisäksi myös vapaa-ajan toiminnassa. Esimerkkinä tuesta teetunnilla tehty havainto:

Samalla Sasa kysyy pöytäfutisryhmältä, tekevätkö oppilaat vaihdot siten, että kaikki pääsevät vuorollaan pelaamaan. Heti kysymyksen kuultuaan oppilaat pohtivat, kuka siirtyy vaihtoon siten, että peliä pitemmän aikaa vierestä seurannut oppilas pääsee myös pelaamaan. Vaihdon jälkeen vaihdossa oleva tyttö kannustaa omaa joukkuettaan, eli kahta muuta tyttöä. (Kenttämuistiinpanot)

Oppilaiden pelatessa he huolehtivat, että kaikki halukkaat pääsevät mukaan. Pelaajia myös kannustettiin.

Oppilaiden välittämistä toisistaan ilmensi jaettu fyysinen ja sanallinen läheisyys. Fyysisen ja sanallisen läheisyyden kautta oppilaat jakoivat tunteita sekä hassuttelivat yhdessä. Havainnoissa tämä ilmeni seuraavasti:

Pari tyttöä halailee. Mikko kantaa Simoa sylissään sanoen "Simo on mun morsian". Osa oppilaista parveilee sekalaisissa ryhmissä. Pari poikaa esittävät leikkimielistä tappelua. (Kenttämuistiinpanot)

Tunnin alussa ilmenee, että Lumo ei tulevina päivinä osallistu koulupäiviin. Lumo itse kommentoi tilannetta: "Tää ei oo mun valinta". Kaino kommentoi omalla paikallaan toverilleen: "Mua harmittaa, että Lumo joutuu lähtee". (Kenttämuistiinpanot)

Tytöillä ja pojilla fyysinen läheisyys ilmeni eri tavalla: tytöillä hellänä välittämisellä ja pojilla enemmän huumorin kautta. Sanallisesti läheisyyttä ilmaistiin tilanteen herättämän tunteen jakamisella.

Myös 4. luokalla auttaminen ja tukeminen ilmensivät keskinäistä välittämistä, mutta tilanne ei aina ole ollut näin. Opettaja kuvasi asiaa seuraavasti:

[...] nyt on alkanu tulemaan ihan viimeaikoina sitä, että mikä on kans ollu sellanen piilottavote mulla että oppilaat menis niinku, pyyteettömästä, kysymättä niinku auttamaan toisiaan ku ne on valmiita, nii se, sitä alkanu nyt tulemaan, mikä on tosi hyvä juttu. [...] Ehkä kuukausi sitten se alko, että ne kysyy et saako auttaa. (Sasa)

Auttamisen ja tukemisen lisääminen oppilaiden välillä oli Sasa tavoitteena syksyn ajan. Hänen mukaansa kehitystä tapahtui, ja oppilaat auttoivat toisiaan aktiivisemmin ja spontaanimminkin. Auttamista kuvaa seuraava havainto:

Ryhmän oppilaat tukevat toisiaan esittelyn aikana, jos puhe ei meinannut sujua. Oppilaat auttoivat ryhmän sisällä toisiaan lukemaan suuria lukuja. Lukuvuorossa olevaa oppilasta ei siis jätetty yksin. (Kenttämuistiinpanot)

Ryhmätöitä esitellessä oppilaat lukivat tuotostaan muulle luokalle. Lukemisen takkuuillessa muut ryhmän jäsenet auttoivat esittelyvuorossa olevaa oppilasta esimerkiksi kuiskaamalla sanoja. Ryhmän jäseniä ei jätetty pulaan.

4.-luokkalaisten keskuudessa fyysinen ja sanallinen läheisyys oli runsasta, mikä korostui erityisesti tytöillä. Läheisyyttä kuvaavat esimerkiksi seuraavat havainnot:

Tytöt juttelevat ja toinen heistä silittelee toisen tukkaa. Myös toisaalla luokassa oppilas letittää kaverinsa hiuksia. (Kenttämuistiinpanot)

Syntymäpäiväsankari jakaa muille oppilaille karkkia syntymäpäivänsä kunniaksi. ”Hyvää syntymäpäivää rakas!” oppilas huudahtaa onnittelut kaverilleen. (Kenttämuistiinpanot)

Eryteisesti hiusten silittely oli yleistä luokan tyttöjen kesken. Syntymäpäivien aikaan oppilaat huomioivat sankaria sekä fyysisin että sanallisin hellyydenosoituksin.

Väittäminen näkyi 4. luokalla myös reiluutena ja oikeudenmukaisuutena luokkatovereita kohtaan. Tämä ilmeni esimerkiksi kymppisynttäreillä herkkuja jakaessa:

Oppilaat pohtivat yhdessä, ketkä saavat ylimääräiset välipalakeksit. ”Ei voi ottaa pillimehua, kun kaikille ei riitä.” [...] Oppilaat järjestävät äänestyksen: ”Nostakaa käsi ylös ketkä haluaa välipalakeksin?”. Oppilaat sopivat keskenään asiasta. (Kenttämuistiinpanot)

Elia: Ei saa ottaa pillimehua ku kaikille ei riitä.

Niki: Saa ottaa pillimehun tai välipalakeksin.

Sasa: Pääsittekö sopuratkaisuun?

Veija: Joo koska kaikille ei riittänyt nii kukaan ei ottanu. (Kenttämuistiinpanot)

Oppilaat pohtivat oikeudenmukaisuuden kannalta, kuinka yhteiset herkut jaetaan. Päästökseen ratkaisuun oppilaat järjestivät äänestyksen. Oppilaat päättivät säästää osan herkuista myöhemmälle, koska kaikille ei riittänyt.

5.1.3 Sisäpiirin jutut

6. luokalla sisäpiirin juttuja kuvasi oppilaiden tekemä ero meidän ja muiden välille. Oma luokka nähtiin *meidän joukkueena*, kun taas muut luokat olivat muita.

Sasa kuvasi eroa:

[...] luokkahenki joka ehkä näkyy niinkun semmosena kilpailullisuutena [...] he haluaa ehkä myös näyttää muille että miten omasta mielestään niinku hyvä porukka he on.
(Sasa)

Opettajan kokemuksen mukaan luokan me-henki korostuu silloin, kun myös muut näkevät luokan vahvan joukkueena.

Luokka on muodostunut sisäpiiriksi yhteisen historian myötä:

[...] tottakai kun sitä yhteistä historiaa on, yhteisiä kokemuksia niin sitten sit se huumori on niinkun yleinen ja sen porukan oma ja tottakai se niinku tukee sitä et ne on niitä meidän juttuja. (Sasa)

Opettajan mukaan kuuden vuoden yhteinen historia on mahdollistanut luokan omien juttujen syntymisen. Yksi näistä on yhteinen huumori, joka ilmeni luokassa usein:

Et hyvällä huumorilla. Hyväntahtoisella huumorilla. Huonolla, mutta hyväntahtoisella.
(Sasa)

Sasa: ”Vitsi ku te ette tiä mikä on mun auto niin en voi juoksuttaa teitä Wilma merkintöjen uhalla.” ”Oppilaat nauravat.” (Kenttämuistiinpanot)

Opettaja kuvaa luokan huumoria huonoksi, mutta hyväntahtoiseksi. Huumori oli hyvin keskeinen osa luokan vuorovaikutusta. Erityisesti Sasa käytti huumoria runsaasti päivittäin.

4. luokan sisäpiirin jutut ja joukkuetunnelma on vasta hiljattain alkanut muotoutumaan. Sasa kuvasi oppilaiden tekemää eroa meihin ja muihin:

[...] joku oppilas tossa sano muutama viikko sitten, että me ollaan yks joukkue. Et me ollaan niinku samassa joukkueessa ku oli ollu joku välituntikahnaus nii sit ne niinku muistutti itseään tai toisiaan siitä, et muistakaa et 4D on yks niinku joukkue, että me ollaan kaikkien meiän puolella, ni niinku se on aika iso askel siitä mistä elokuusta tai mistä elokuussa lähetettiin. (Sasa)

Opettajan mukaan oppilaat olivat alkaneet käsittämään luokkansa yhtenä joukkueena, jonka jäseniä puolustetaan. Esimerkiksi välituntikahnauksissa oppilaat olivat oman luokkansa puolella.

4. luokalla yhteistä historiaa oli vielä vähemmän, mutta yhteinen huumori oli silti osa heidän arkeaan. Yhteisten kokemusten sijaan luokan huumori kumpusi yksittäisistä, pääsääntöisesti koulutyöhön liittyvistä tilanteista. Tyypillistä huumoria kuvaa seuraava havainto:

Sasa tarkastelee ikkunalaudalla olevaa ryhmätyötä. Sasa: "Hei mites tässä lukee että Norjassa on 5500 asukasta? Ruukkulassakin on enemmän asukkaita". Sasan ja Krissen keskustelu jatkuu aiheen parissa hetken. He vitsailevat vetävänsä aiheesta tonnin verran vetoa. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa huomasi virheen erään ryhmän esitelmässä ja huomautti asiasta hyvätahoisella vitsillä. Krisse tarttui Sasan vitsiin, mistä alkoi vastavuoroinen vitsailu opettajan ja oppilaan välillä.

Sisäpiirin jutuksi 4. luokalla oli muodostunut yhteiset hulluttelut, joihin koko luokka heittäytyi. Esimerkiksi jumppavideoiden tahtiin tanssittiin usein tuntien välissä:

Sasa kysyy luokan oppilailta, että pitäisikö heille laittaa odotellessa jumppavideo pyörimään. Oppilaat innostuvat ajatuksesta. He pyytävät vaikeaa tanssivideota. Oppilaat järjestäytyvät luokkaan katosmaan videota ja toistavat videon liikkeitä. (Kenttämuistiinpanot)

Jumppavideot innostivat koko luokkaa osallistumaan yhteiseen hauskanpitoon. Jumppahetkien mielekkyydestä viesti se, että oppilaat olivat valmiita haastamaan itseään haastavammilla liikesarjoilla. Toisessa havaintoesimerkissä oppilaat heittäytyvät tanssiin kymppisynttäreitä viettäessään:

Videolla tulee musiikkiesitys. Kappale on oppilaille tuttu ja osa luokan oppilaista yhtyy lauluun omasta tahdostaan. Videolla oppilaita kehoitettiin tanssimaan mukana. Osa oppilaista nousi seisomaan seuraavaa kappaletta varten. Nyt myös suurempi osa oppilaista rohkaistui laulamaan opettajan kehouksesta. (Kenttämuistiinpanot)

Oppilaat heittäytyvät yhdessä tanssimaan ja laulamaan oma-aloitteisesti ilman opettajan aloitetta.

5.1.4 Tavoitteellinen yhdessä työskentely

Luokkien yhteisöllisyyttä kuvasi vahvasti tavoitteellinen ryhmätyöskentely. 6. luokalla oppilaat halusivat työskennellä usein yhdessä ja ryhmätyöskentely oli sujuvaa. Sasan kokemuksen mukaan oppilaat usein pyysivät saada tehdä ryhmätöitä ja yhteisiä projekteja. Sasa kuvasi oppilaiden ryhmätyöskentelyä seuraavasti:

[...] ei oo ikinä sellasta mukinaa niinku että ”eei en mä haluu olla ton kanssa mä haluun olla ton kans” vaan se homma alkaa heti siitä [...] (Sasa)

Oppilaat työskentelivät missä tahansa ryhmissä: vaikka ryhmät vaihtuivat, pidettiin työskentelytapaa mieleisenä. Kun ryhmät jaettiin, työskentely alkoi välittömästi, eikä aikaa kulunut ryhmäjaon päivittelyyn. Ryhmän toiminta pysyi rauhallisena ja motivoituneena myös työskentelyn edetessä:

Ryhmät ryhtyvät toimeen. Työskentely pysyy rauhallisena. Keskustellaan siitä, kuka tekee mitään. Oppilaat auttavat toisiaan (oppilas toiselle: selitä mulle nyt mitä mää teen). Muutama oppilas pohtii yhdessä, toimiiko noppa paremmin, jos sisälle laittaa kumin. (Kenttämuistiinpanot)

Havaintoesimerkin tilanne oli luokalle hyvin tyypillinen. Oppituntien aikana oppilaat säilyttivät työrauhan. Ryhmätyötä edistettiin yhdessä suunnitellen, keskustellen ja toisia auttaen.

Tavoitteellinen yhdessä työskentely ilmeni myös oppilaiden sitoutumisena yhteisiin projekteihin. Sasan kokemuksen mukaan 6. luokan oppilaat ovat hyvin sitoutuneita yhteiseen tekemiseen, mikä ilmeni esimerkiksi oppilaiden tapana kannustaa ja *puskea* toinen toisiaan eteenpäin. Havainnoinnin hetkellä luokalla oli menossa kasvien kasvatusprojekti. Luokka sitoutui kasvien hoitoon:

Välitunnin jälkeen ensimmäinen oppilas saapuu luokkaan. Ensimmäiseksi hän kiertää katsomassa ikkunalaudalla olevat ruukut, kunnes palaa paikalleen. (Kenttämuistiinpanot)

Pari oppilasta menee jälleen ikkunalaudan kasvien luo kastellen kasveja. Osa oppilaista huomauttaa, että kasvit homehtuvat, jos niitä kastelee liikaa. (Kenttämuistiinpanot)

Alva saapuu luokkaa ja menee tarkistamaan ruukkuja. ”Hei! Täällä kasvaa yks! Tuu katomaan!” (Kenttämuistiinpanot)

Oppilaat osoittivat kiinnostusta kasveja kohtaan pitkin päivää ja pitivät niistä huolta, mikä ilmensi projektin tärkeyttä heille. Työskentely kasvien parissa oli vuorovaikutteista, mikä näkyi esimerkiksi neuvotteluna kasvien hoidosta ja yhteisenä ilona.

4. luokalla ryhmätyöskentely ei vielä ollut täysin sujuvaa, ja sitä harjoiteltiin edelleen. Sasan kokemuksen mukaan tilanne oli aiemmin haastava:

Se oli tosi kömpelöä silloin syksyn alusta se ryhmätöiden tekeminen varsinkin jos ei saanu olla niitten omien kavereiden kanssa [...]. Ja nyt se on niinku tosi mieleinen tapa se ryhmätyö. Ei tuu enää mitään valituksia siitä, että miks ton kaa tai miks mä en päässy sen kaa [...]. (Sasa)

Opettajan mukaan syksyn alussa oppilaiden työskentely onnistui vain silloin, jos oppilaat saivat olla omien tovereidensa, ”oman klikkinsä”, kanssa. Ryhmätyöskentelyssä energiaa ja aikaa kului oppilailla sen hyväksymiseen, että täytyy työskennellä kaikkien kanssa, jolloin tuotokset eivät olleet työn pääosassa. Opettajan ohjauksen avulla työskentelystä tuli oppilaille mielekkäämpää ja se sujui 6. luokan tavoin lähes missä tahansa ryhmissä.

4. luokalla tavoitteellista työskentelyä osoitti myös sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin:

[...] toimitaan sen yhteisen tavoitteen saamiseksi, ja kukaan ei halua rikkoa sitä, sitä yhteistä niinkun kollektiivista palkintoa joka on siellä perjantaiamuna se teen juominen, että niinkun että tehään he tietää et he tekee siihen niinkun yhteiseen hyvään. (Sasa)

Tavoitteisiin ja yhteiseen työskentelyyn sitoutuminen ei ollut täysin luontevaa ja automaattista, vaan pohjautui vahvasti palkintoon, eli teetuntiin. Sitoutuminen ilmeni luokassa vahvasti hyvänä työrauhana, jota oppilaat pitivät myös itse yllä.

5.1.5 Rakentava vuorovaikutus

Rakentava vuorovaikutus ilmensi yhteisöllisyyttä sekä 6. että 4. luokalla. 6. luokalla rakentavaa vuorovaikutusta kuvasi oppilaiden avoimuus:

[...] niin he pystyy todella avoimesti keskustelemaan niinku semmosista kipeistäkin jutuista [...] Ja ilman sitä yhteisöllisyyttä se ei olisi mahdollistakaan. (Sasa)

Sasan kokemuksen mukaan oppilaat pystyvät keskustelemaan vaikeistakin asioista avoimesti yhdessä. Tätä vahvistaa esimerkiksi tilanne, jossa luokan suhteista ja mahdollisesta kiusaamisesta puhuttiin yhdessä ringissä opettajan johdolla:

Oppilaat osallistuivat keskusteluun vaikeistakin asioista sosiogrammin tuloksia purkaessa.

Sasa: Monessa vastauksessa tuli esille ulkopuolelle jättäminen.

Sasa pyytää oppilaita miettimän, millaista olisi lähteä kouluun, jos ei ole hyvä olla luokassa.

Nyyti: Olis semmonen olo että jännittää mennä.

Kuura: Sellasta mulla oli toisessa koulussa.

Neo: En haluaisi mennä kouluun. (Kentämuistiinpanot)

Vakavasta ja tärkeästä aiheesta keskusteltaessa oppilaat avasivat omia kokemuksiaan, mielipiteitään ja tunteitaan kaikkien kuullen.

4. luokalla avoimuus näkyi luokassa esimerkiksi oppilaiden rohkeutena sanoa luokkatovereille myös epämieluisista asioista. Tämä näkyi Sasan kokemuksen mukaan muun muassa oppilaiden huomauttaessa työrauhasta:

[...] mä en aina oo se joka niinku vaikka puuttuu siihen työrauhajuttuun [...] nyt oppilaat itsekin niinku uskaltaa huomauttaa et ei tarvi pelätä sitä että et niinkun... sellasta avoimuutta on tullu niinku siihen et he voi saano niinku et "nyt Utu hiljaa" tai "nyt Teri hiljaa, että mä en pysty keskitty", et se ei tuu enää opettajan kautta vaan ne menee niinkun suoraan sanoo toisilleen [...] (Sasa)

Opettaja ei ollut ainoa luokassa, joka huomautti tärkeistä asioista oppilaille. Oppilaat uskalsivat itse pyytää hiljaisuutta toisiltaan, jos se häiritsi työskentelyä.

Sasan kokemuksen mukaan 4. luokalla on aiemmin ollut runsaasti konflikteja ja skismoja:

Eliks se lähtötilanne on ollu tosi vaikee ja sitä on jatkunu ekaluokasta asti. [...] niinku vuosien takasia sellasia kismoja ja tälleen. Mutta nyt me olemme jo aika lähellä sellast joukkuetunnelmaa. (Sasa)

Luokan yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksen kehitys näkyivät konfliktien vähene misenä ja vanhojen skismojen selvittämisenä. Sasa koki tilanteen olevan parempi tällä hetkellä.

5.2 Opettajan keinot tukea yhteisöllisyyttä

Toisen tutkimuskysymyksen, ”Millä keinoin opettaja tukee yhteisöllisyyttä oppilaiden kouluarjessa?”, kohdalla opettajan keinot 6. ja 4. luokalta käsitellään liittäen. Tuen keinot ja niiden tarkempi ilmeneminen esitellään taulukossa 4. Havaintojen mukaan opettajan keinot toistuivat, mutta luokasta riippuen keinoa käytettiin eri tavalla.

TAULUKKO 4. Opettajan keinot tukea yhteisöllisyyttä 6.- ja 4.-luokalla.

Keinot	Keinojen ilmeneminen
Opettajan roolin tiedostaminen osana yhteisöä	Johtajan rooli Rennon ilmapiirin luoja Luotettavan aikuisen rooli
Odotusten ilmentäminen	Muistuttelu tasavertaisuudesta Palaute Tavoitteiden asettaminen
Kohtaamisen mallintaminen	Tunteiden jakaminen Kuulumisten jakaminen Fyysinen läheisyys
Yhdessä tekemisen mahdollistaminen	Jatkuva taustalla pyörivä projekti Yhdessä työskentely ja sen ohjaaminen Ryhmien tietoinen vaihtelevuus Tee-tunti
Osallistaminen	Vastuun antaminen Äänestäminen
Konfliktien ratkaiseminen	Nopea konflikteihin puuttuminen Sosiogrammi

5.2.1 Tuen perusta

Tulosten mukaan opettajan konkreettisten keinojen taustalla on muutamia tärkeitä, koko ajan mukana kulkevia elementtejä. Sasa toi usein ilmi, että yhteisöllisyyttä on tuettava koko ajan ja jokaisella luokka-asteella:

Et täs mulla on käsissä tällanen ryhmä, jonka kanssa sitä työtä ei oo tehty ennen tätä vuotta et niinku heillä on varmaan ollu ihan loistavat opettajat eka- toka- ja kolmannella luokalla, mutta tää asia on ihan niinku niin silmiinpistävästi jääny huomiotta että. Sen kyllä huomaa. Että mitä nuorempana sen tavallaan alottaa, no niinku talon rakentamisenki. Kun sä rakennat sen perustan, nii sit siihen on helppo se kasata. (Sasa)

Sasan mukaan luokasta huomaa, jos yhteisöllisyyttä ei ole tuettu. Jo ensimmäisestä luokasta lähtien yhteisöllisyyden pohjaa tulisi rakentaa, jotta kaikki työ ei jäisi myöhemmälle, ja oppilaat eivät ehtisi tottua irralliseen luokkahenkeen. Sasan mukaan ensimmäisillä luokilla tapahtuneet konfliktit vaikuttavat yhteisöllisyyteen ja koulutyöhön vielä vuosia myöhemmin. Jotta kokoaikainen tuki olisi mahdollista, on opettajan oltava koko ajan *herkillä* oppilaiden välisten suhteiden, konfliktien ja kasvun vaiheen suhteen.

Toinen tuen taustalla oleva piirre on se, että opettaja ymmärtää yhteisöllisyyden koostuvan useista osatekijöistä. Näitä kaikkia ei tarvitse tukea yhtä aikaa, vaan opettaja valitsee kuhunkin tilanteeseen sopivan osatekijän ja keskittyy sen tukemiseen tavoitteellisesti. Esimerkiksi ryhmätyöskentelyn tavoitteena 4. luokan syksyllä oli pelkistettynä se, että oppilaat hyväksyvät toisensa osaksi ryhmää ja oppivat kohtaamaan kaikki luokan jäsenet kunnioittavasti.

Opettajan oma asenne yhteisöllisyyttä ja yhteisöä kohtaan on tärkeässä roolissa. Kaikessa toiminnassa Sasa kohtasi luokan ja oppilaat avoimesti, mikä näkyi hänen tavassaan jakaa omat tunteet, kuulumiset ja palautteet koko luokan kanssa:

[...] mulla on niinkun siinä miten mää kommunikoin luokan kanssa [...] olla mahdollisimman avoin koko ajan, avoin ja rehellinen ja sitten se että se mitä sovitaan niin se pidetään. Mikä tuo sitten tuo niille oppilaille sitä turvaa [...] (Sasa)

Sasa koki avoimuutensa kommunikoinnissa oppilaiden turvallisuuden tunnetta vahvistavaksi. Puhetyylillään ja asenteellaan Sasa antoi mallia myös yhteisöllisestä toiminnasta, josta esimerkkinä runsas me-puheen käyttäminen. Me-puheen avulla Sasa liitti itsensä osaksi yhteisöä ja pyrki lisäämään joukkuehenkeä. Sasa puhui aina luokasta me-muodossa, ei koskaan viitannut oppilaisiin sanalla 'te'.

5.2.2 Opettajan roolin tiedostaminen

Luokan yhteisöllisyyttä tukeakseen opettajan on tiedostettava roolinsa kussakin tilanteessa. Tulosten mukaan opettajan roolin ei tulisi olla staattinen. Ensimmäinen yhteisön tukemiseen tarvittava rooli on johtajan rooli:

Kyllä jokainen joukkue tarvii johtajan, että varsinkin kun se on noin suuri porukka, että meitäkin on yli kaksikymmentä niin tottakai se niinkun vaatii että et että sitä joku ohjailee. Ei lapset oo kykeneväisiä ite pitämään ton kokosta porukkaa hallussaan että ilman muuta se on se opettajan tehtävä siinä yhteisöllisyyden tukemisessa. (Sasa)

Sasan kokemuksen mukaan lapset tarvitsevat vahvan johtajan, jotta yhteisöllisyys säilyy. Sasan johtajuus näkyi nopeana ja napakkana toiminnan ohjauksena: hän antoi muun muassa yksittäisiä käskyjä rajojen asettamiseksi. Lisäksi johtajan rooliin opettaja tarvitsee tilannetajua: tieto luokan yhteisöllisyyden tilasta auttaa ohjaamaan sitä oikeaan suuntaan. Esimerkiksi 4. luokan kohdalla Sasa tiedosti luokan heikon yhteisöllisyyden, jonka myötä hän lähti tietoisesti johtamaan ja ohjaamaan yhteisöllisyyden osa-alueita koulutyön lomassa. Sasa avaa asiaa:

No aika vahvan roolin [yhteisöllisyyden tukijana]. Että niinku sanoin, että aiemmin sitä työtä ei oo tehty, nii se on ollu aika iso osa mun opettajuutta tänä vuonna tai tänä syksynä oikeesti että, nyt se alkaa kantaa sellasta hedelmää, et se ei oo koko aika enää siinä pinnalla, koska syksyllä se oli mulla ihan ykkös fokus. (Sasa)

Sasa valitsi tietoisesti johtajan roolin yhteisöllisyyden tukijana aloittaessaan luokan kanssa. Vahvan johtajuuden myötä Sasa koki, että luokka on ottanut askeleen kohti yhteisöllisyyttä.

Toinen opettajan rooli on rennon ilmapiirin luoja. Sasalla tähän rooliin kuuluu vahvasti runsas huumorin käyttö. Sasan kokemuksen mukaan huumorin käyttö tukee luokan yhteisöllisyyttä:

Tottakai me heitetään läppää ja niinku siis, et on siinä sellasiakin piirteitä tottakai siinä on opettajan roolissa [...] (Sasa)

Vitseillään Sasa sai luokan usein nauramaan ja ilmapiiri pysyi positiivisena. Huumorista oli muodostunut luokan sisäpiirin juttu, mikä vahvisti ja ilmensi yhteisöllisyyttä. Huumorin lisäksi Sasan rooli rennon ilmapiirin luoja näkyi rentoina sanavalintoina, kuten *2 down, 18 to go* [viittaus oppilaisiin], ja hänen rentona

olemuksenaan ja tapanaan olla luokassa. Sasan rento olemus näyttäytyi vastapainona johtajan roolille yhteisöllisyyttä tukiessa:

Kait se on niin että ei oo rakkautta ilman rajoja [...]. Et ne tiukat rajat myöskin täällä koulussa on, on niinkun tuonu sit sitä turvallisuutta mikä heiltä on puuttunu aiemmin. (Sasa)

Opettajan kokemuksen mukaan yhteisöllisyys vaatii rakkautta ja johtajuuden luomia rajoja. Nämä lisäsivät myös oppilaiden kokemaa turvallisuuden tunnetta opettajaa ja luokkaa kohtaan, mikä on olennainen osa yhteisöllisyyttä.

Kolmantena opettajan roolina on luotettavan aikuisen rooli. Sasa kuvaili luotettavuutta:

[...] on tärkeää että sä oot se luottamuksellinen aikuinen jonka sanaan lapsi voi luottaa, eikä vaik tuntus ehkä helpolta tieltä se että et ottais sen tavallaan kaverin roolin siinä varsinakin näitten just kutosten vitosten kanssa joilla jo ajatus kulkee. [...] mut se että et koko ajan pitää säilyä se että itse on se niinku tavallaan kallio eikä lähe niihin niinkun- ne pitää tietää ne rajat, ja tosiaan mulle on tärkeä se että mitä sovitaan se pidetään, että siihen voi luottaa. Se auttaa. (Sasa)

Vaikka opettaja on osa yhteisöä, on tärkeää erottaa johtajan ja turvallisen aikuisen rooli. Yhteisöllisyyden kannalta opettaja luo vakaan turvan oppilaiden keskuuteen, mikä on tärkeää, koska oppilaiden keskinäiset suhteet ja niiden muutokset esiteini-iän kynnyksellä voivat luoda yhteisön keskuuteen epävarmuutta.

5.2.3 Odotusten ilmentäminen

Yksi keino tukea yhteisöllisyyttä on yhteisöllisen käyttäytymisen odotusten ilmentäminen. Tulosten mukaan Sasa ilmensi odotuksia esimerkiksi jatkuvan muistuttelun ja toiston avulla. Muistuttelun kohteena olivat tasavertaisuus ja ajatus siitä, että jokainen yhteisön jäsen on yksilö ja tärkeä osa yhteisöä:

[...] vähän sillei rivien välistä muistuttelee oppilaita aina siitä että täs iässä niinkun... kaikki on vähän eri vaiheessa ja et jokaista pitää arvostaa sellasena kun se on, että vähän sellasta tavallaan piiloviestintääkin käyttäen siinä että et niinkun, ei saarnaamalla mutta siis sillä tavalla että vähän salaa muistutteleamalla rivien välissä siitä että et tää on se ikä millonka lapsi kasvaa niinkun eri tahtiin ja [...] et se on niinkun hyväksyttävää ja silleen et se kasvu tuo tässä iässä sen haasteen. (Sasa)

Sasa kertoi käyttävänsä sekä suoraa muistuttelua että piiloviestintää yhteisöllisyyden tukena. 6. luokalla erityisenä huomion kohteena oli muistuttaa oppilaita siitä, että he kaikki ovat eri kehityksen vaiheessa ja hyviä sellaisena kuin ovat:

Sasa useasti kehuu oppilaiden töiden monipuolisuutta. Sasa kirjoittaa taululle ”Everybody different, Everybody equal” ja kehystää tekstin piirtämällä sen ympärille sydämen.

Sasa kysyy: Tietääkö joku mitä toi tarkoittaa?

Sasa: Muistakaa tää luokassa, muistakaa tää muuallakin elämässä. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa toi tietoisesti ilmi tasavertaisuutta kesken oppitunnin. Hän muistutti asiasta ohimennen, samalla kehuen oppilaiden omalaatuisia kuvataiteen töitä. Sasa kehotti oppilaita ottamaan ajatusmallin käyttöön myös luokkahuoneen ulkopuolella. Hänen mukaansa toiston myötä yhteisöllinen ajatusmalli siirtyy oppilaille pikkuhiljaa:

[...] käytin sitä sanaa aivopesu, nii sellasella että viljelin tosi paljo niinku omassa kielenkäytössäni semmosia lauseita, ja semmosia piilotavoitteita niinku mitä mä olin asettanu ja päivittäin sanoin [...] et me ollaan niinku yks tiimi ja täällä toimitaan kaikkien kanssa ja [...] aina toin sen ilmi, kehuin tosi paljo, tosi paljo hyvin ryhmässä toimivia oppilaita niinku positiivisen kautta. (Sasa)

Sasalla oli piilotavoitteita yhteisöllisyyden tukemisen suhteen, joita hän toisti jatkuvasti puheessaan oppilaille. Toisto toimi positiivisena muistutuksena etenkin siitä ajatuksesta, että luokka on yksi tiimi, jossa toimitaan kaikkien kanssa.

Sasa ilmensi odotuksia asettamalla selkeitä tavoitteita oppilaille yhteisöllisyyden edistämiseksi. Sekä 4. että 6. luokalla tavoitteet koskivat erityisesti yhdessä työskentelyä ja toisten kunnioittamista. Sasalla ja oppilailla oli sopimus: jos tavoitteet saavutettiin viikon aikana, pidettiin perjantaina teetunti, joka oli omistettu vapaa-ajan viettoon yhdessä. Sasa kertoi teetunnista:

[...] ne tietää että koko luokalle tulee jotain hyvää siitä, kun on hyvä työrauha. Kun saadaan hommat tehtyä, odottaa se perjantain teetunti esimerkiksi, mistä meillä on semmonen sopimus että jos viikon aikana on kiusaamista tai tappelua tai ei saada sovittuja hommia tehtyä niin sit me käytetään se teetunti niinku niihin asioihin [...] he niinkun vaalii sitä ja taas niinku sellanen positiivinen palkinto on siellä niinkun mielessä oleva [...] mikä tuo sellasta yhteisöllisyyttä [...] että me niinkun toimitaan sen yhteisen tavoitteen saamiseksi, ja kukaan ei halua rikkoa sitä yhteistä niinkun kollektiivista palkintoa joka on siellä perjantaiamuna se teen juominen, että niinkun he tietää et he tekee siihen yhteiseen hyvään. (Sasa)

Viikon lopussa palkintona odottava teetunti toteutui, mikäli oppilaat saavuttivat työskentelyä koskevat tavoitteet viikon aikana. Mikäli luokassa ilmeni yhteisöllisyyttä horjuttavia kiusaamistilanteita, käytti luokka teetunnin näiden konfliktien selvittämiseen. Saavuttaakseen vapaaseen yhdessäoloon tarkoitettun teetunnin oppilaiden tuli siis saavuttaa viikon aikana kaksi kokonaisvaltaista tavoitetta,

yhteistä työskentelyä ja toisten kunnioittamista koskien. Teetunnin avulla Sasa sai oppilaat sitoutumaan vahvemmin näihin tavoitteisiin. Lisäksi Sasa asetti tavoitteita, jotka saivat alkunsa luokan arkisista tilanteista ja pienistä konflikteista:

Sasa: Se [ulkopuolelle jättäminen] on nyt sitten semmonen juttu, mikä me karsitaan tänä keväänä pois. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa puhuu oppilaille siitä, että "on ystävyyssuhteita, mutta silti koulussa on 6D luokan rooli, josta ollaan yhdessä vastuussa. Iso haaste tälle kevääälle. Kaikilla on huonoja aamuja, mutta tehdään ero siihen." (Kenttämuistiinpanot)

Luokka oli Sasan johdolla tehnyt sosiogrammin, jossa selvitettiin oppilaiden suhteiden tilaa ja mahdollista kiusaamista. Sosiogrammin tuloksista keskusteltiin omalla tunnillaan koko luokan kanssa. Keskustelun yhteydessä Sasa asetti tavoitteen kevääälle: ulkopuolelle jättäminen karsitaan pois ja pidetään mielessä yhteisöllisen luokan rooli, vaikka olisi vaikeita päiviä.

Lisäksi Sasa ilmensi odotuksia ja vahvisti yhteisöllistä käyttäytymistä palautteen avulla. Palaute oli tiettyyn tilanteeseen ja oppilaan toimintaan kohdistettua sekä välitöntä. Sasan palautetta kuvaavat seuraavat havainnot:

Sasa: Älä Mielo puhu musta niinku mä en ois paikalla. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa sanoo Tamille: Onpas hieno [Lapsen oikeuksien päivän mielenilmausjuliste]. Tosi kauniisti ajateltu tää. Tosi upee huomata että teillä on näin kauniita ajatuksia. Osaatte ajatella muita ihmisiä. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa antoi sekä positiivista että negatiivista palautetta käyttäytymiseen ja ihmisten kohtelemiseen liittyen. Palaute annettiin välittömästi tilanteessa ja koko luokan kuullen. Sasan perusteena palautteen antamiselle kaikkien kuullen oli esimerkin luominen muulle luokalle.

5.2.4 Kohtaamisen mallintaminen

Yhtenä Sasan keinona tukea yhteisöllisyyttä oli kohtaamisen mallintaminen eli hyvänä esimerkkinä toimiminen. Sasa mallinsi yhteisöllistä käyttäytymistä esimerkiksi jakamalla avoimesti tilanteen aiheuttamia tunteita sekä kertomalla tunteistaan oppilaita kohtaan:

Sasa: Te ootte mulle kaikki hirvu rakkaita. (Kenttämuistiinpanot)

Sasa perustelee tunteiden jakamisen tärkeyttä:

Että turhautuminen monesti johtaa semmosten negatiivisten tunteiden niinkun purkautumiseen [...] et opetetaan ne lapset niinkun alusta asti puhumaan tunteistaan, myös negatiivista. Ja sit tottakai myös kehuaan toisiaan et se on niinkun oikeestaan yhtä tärkeätä kun sen negatiivisten tunteiden sanottaminen niin on se että opetetaan sanomaan kauniita asioita toisille. (Sasa)

Sasan kokemuksen mukaan oppilaiden on tärkeä oppia puhumaan tunteistaan, jotta niitä voidaan käsitellä. Tämä helpottaa yhteisön kohtaamista ongelmista puhumista ja selvittämistä. Sasa kannusti esimerkiksi oppilaita positiivisten tunteiden jakamiseen ja toisten kehumiseen, sillä hänen kokemuksensa mukaan se vahvistaa yhteisön jäsenten välisiä suhteita ja tunnesiteitä, ja siten myös yhteisöllisyyttä.

Sasan mallinsi kohtaamista myös fyysisellä läheisyydellä, joka on osa yhteisöllisyyttä. Hän käytti fyysistä läheisyyttä palautteen yhteydessä ja keskustelun lomassa. Lempeällä ja pienellä kosketuksella (käsivarsi, hartiat, päälaki) Sasa osoitti välittämistä oppilaita kohtaan:

Viima kuvaa omaa työtään vähättelevästi. Sasa reagoi tilanteeseen ohi kulkiessaan koskettamalla Viimaa olkapäästä sanoen ”Höpön löpön” samalla hymyillen. (Kenttämuis-tiinpanot)

Sasa osoitti kosketuksella oppilaan tärkeyttä. Fyysinen kosketus vahvisti viestiä. Samalla Sasa mallinsi oppilaille sopivaa tapaa käyttää fyysistä kosketusta esimerkiksi toverin kannustamiseen tässä yhteisössä.

5.2.5 Yhdessä tekemisen mahdollistaminen

Yhteisöllisyyttä vahvistaakseen Sasa loi paljon tilanteita, joissa oppilaiden oli mahdollista työskennellä, kommunikoida ja viettää vapaa-aikaa yhdessä. Opettaja oli ottanut tavaksi sen, että luokalla on jatkuvasti käynnissä taustalla pyörivä yhteinen projekti. Sasan kokemuksen mukaan yhteisöllisyyden kannalta on tärkeää, että *koko ajan on joku mikä muistuttaa niitä että me ollaan niinku yhtä porukkaa*, ja projekti mahdollistaa tämän ajatuksen. 6. luokan havainnoinnin aikana yhteisenä projektina toimi kasvien kasvattaminen, ja 4. luokalla luokan sisustaminen ja viihtyvyyden ylläpito.

Lisäksi Sasa hyödynsi paljon lyhyempiäaikaisia ryhmitöitä. Vaikka oppilaat olisivat työskennelleet yksin, yksilöllisesti tehdyt työt koottiin ryhmässä yhteen moninaisin tavoin. Sasa perustelee ryhmätöiden merkitystä:

Laitoin [...] ryhmätehtäviä mitkä tavallaan niinku vaati sitä että siinä neuvotellaan ja keskustellaan ja tehään yhdessä ja mitkä ei niinku onnistunu siten että yks tekee ja muut kattoo [...] (Sasa)

Ryhmätöiden avulla oppilaat pääsivät harjoittelemaan yhdessä toimimista ja yhteistyötä esimerkiksi neuvottelemalla. Sasa valitsi nimenomaan tehtäviä, joissa ei ollut mahdollista toimia yksin: oppilaat ikään kuin pakotettiin toimimaan yhdessä.

Tärkeä osa ryhmätöiden vaikuttavuutta oli ryhmätöiden ohjaaminen. Sasa loi aluksi vahvaa pohjaa ryhmätyöskentelylle käymällä läpi ryhmätyön vaiheita askel askeleelta perinpohjaisesti:

[...] joka kerta silloin syksyllä ku aloitettiin ryhmätyö nii ihan et mä aina kävin läpi sen, että mitä, mitä tässä alussa nyt tehään ja että teidän pitää keskustella siitä työstä että mikä on kellekin kiinnostava kohta, mitä te haluatte saaha aikaseks. Sitten mä kuljin luokassa niitten ryhmien luona ja jos keskustelu ei luonnistunu nii sit mä tavallaan vähä niinku ehkä istuin siihen mukaan tai niinku toimin sillä tavalla puheenjohtaja siinä että, että se pääs se keskustelu vauhtiin ja varmistin [...] että joka ryhmä toimii. Kyllä mä vieläki ku ne alottaa ryhmätyöt nii käyn joka ryhmän läpi, kuuntelen [...] (Sasa)

Aluksi ryhmätyöskentelyyn piti puuttua enemmän, mutta sen sujuvoituessa Sasa vähensi osallistumistaan. Työskentelyn alkaessa sujua hän ohjasi enemmän tilannekohtaisia haasteita ryhmätyöskentelyn aikana:

Sasa kiertää ryhmissä varmistamassa, että työskentely sujuu. Sanilla ei ole ideaa nopsaan. Sasa: Eli te ette sen kummemmin ryhmässä miettiny sitä? (Kentämuistiinpanot)

Oppilaiden tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa pienissä ryhmissä yhteinen noppapeli, mutta jokainen rakensi oman peliin kuuluvan noppansa. Vaikka Sanilla oli haasteita tehtävässä, Sasa antoi palautetta koko pienryhmälle ja ohjasi ryhmää tukemaan jäsentään sekä kantamaan vastuuta yhteisestä tehtävästä. Tämä oli Sasalle tyypillinen tapa antaa palautetta ryhmätöiden yhteydessä.

Sasa ohjasi ryhmitöitä myös vaihtelemalla tietoisesti ryhmiä. Hän laittoi tarkoituksella samaan ryhmään oppilaat, joilla oli kinaa tai jotka eivät osanneet

työskennellä yhdessä. Tämä mahdollisti oppilaille tilanteita, joissa saatiin harjoitella ryhmätyötaitoja, vuorovaikutustaitoja ja rakentaa yhteisön suhteita paremmaksi.

[...] opettajan oppilastuntemus on niinkun tietenkin aina sen oman luokan kanssa hyvä, niin sitten mä saan laitella niitä sellasiin ryhmiin että mä tiiän että tuo oppilas ja tuo kannattaa nyt laittaa samaan ryhmään [...] jos mä oon nähny jotaki etäännyntymistä tai riitaa tai tällästä mitä aina niinkun välillä tulee tietenkin, niin sit mä saatan laittaa vaik nää riitapukarit työskentelemään keskenään ja se yleensä se riita on sillä unohdettu [...]

(Sasa)

Sasan mukaan tällainen ryhmäjako antoi oppilaille mahdollisuuden selvittää välejänsä omatoimisesti ja ikään kuin huomaamatta. Ryhmien jakaminen tällä tavoin vaatii opettajalta oppilaantuntemusta sekä tilannetajua: kykyä havainnoida luokkadynamiikkaa. Opettaja kertoo ryhmätyöskentelyn opetteluun vaatineen aikaa ja vieneen aluksi huomiota opetettavista asioista:

Ei siitä itte ryhmätyöstä se tuotos oli ihan [...] sivuseikka, ei ne ollu ees sen tasosia että ne ois arvioitavissa, että nii paljo meni oppilailla energiaa siihen sen niinku hyväksymiseen ensinnäkin, että pitää tehdä töitä kenen kans vaan. Ja se muutosvastarinta siinä et ei tehäkään enää ainoastaan sen oman parhaan kaverin kanssa, nii sen niinku purkamiseen meni muutamat työt että niillä ei nyt ollukaan semmosia sen suurempia sisällöllisiä tavoitteita. Mut nyt ne tuotokset on tosi hyviä jo. Ja ne lähtee toimeen, siis ne rupee niinku heti tekee. (Sasa)

Vaikka oppilaiden työskentely ei aluksi sujunut kaikissa ryhmissä, opettaja tietoisesti jatkoi ryhmätöiden tekemistä ja ryhmien vaihtelua. Sasan mukaan keino oli erittäin toimiva: ryhmien vaihtelun myötä oppilaat oppivat työskentelemään kaikkien luokkalaisten kanssa sujuvasti ja ryhmätöistä tuli vähitellen oppilaille mieluinen työskentelytapa.

Oppilaiden yhteisen vapaa-ajan vieton mahdollistaminen on myös keino tukea yhteisöllisyyttä. Sasan mukaan *sen jälkeen kun tehdään kovasti töitä yhdessä niin sitten myös juhliitaan yhdessä ja rentoudutaan yhdessä*. Tämä toteutui teetunnilla, jolla palkitaan luokkaa yhteisen työskentelyn onnistumisesta ja iloitaan yhdessä. Sasan mukaan teetunnin tavoitteena on puhtaasti yhteisöllisyyden tukeminen, jolloin tunnin ainoana agendana on rentoutuminen, juttelu ja ajan viettäminen yhdessä. Sasa perusteli asiaa seuraavasti:

Semmosia jutusteluita ja pelailuja me siinä niinku tehään [...] tavallaan yhdessä ja niinkun jaetaan asioita keskenään ja sitä kautta tuetaan sitä yhteenkuuluvuuden tunnetta.

(Sasa)

Sasa koki asioiden ja ilon jakamisen vahvistavan erityisesti oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka on osa yhteisöllisyyttä. Teetunnista Sasa teki luokalle oman ”spesiaalisen jutun”, jota ei muilla ole.

Vapaa-ajan vieton ohella teetunti mahdollisti luokan yhteisen tulevaisuuden suunnittelun ja kokoustamisen, jota Sasa kuvaa seuraavasti:

[...] suunnitellaan tulevaa et meillä on monesti tällaisia luokan kokouksia ja ne sijoittuu sinne aina sinulle teetunnille [...] yhteisistä asioista päätetään niinkun yhdessä, mikä tukee myös tätä yhteisöllisyyttä että meillä on aina 6D:n kokouksia. Ja about kerran kuussa niihin tehdään asialista, jokainen saa niinkun ilmoittaa että mistä haluaa siinä kokouksessa jutella ja mitä haluaa suunnitella ja jokaisella on puheenvuoro, joku on kirjuri sitten ja pitää pöytäkirjaa [...] sellanen osallistumaan kannustaminen että jokainen kokee että on osa sitä yhteisöä ja tärkeä osa sitä et kaikilla on niinkun yhtäläinen rooli sinne. (Sasa)

Toisinaan Sasa hyödynsi teetuntia luokan kokoustamiseen, jossa jokainen oppilas sai äänensä kuuluviin. Sasan mukaan tällainen osallistaminen tukee oppilaiden kokemusta siitä, että he ovat osa yhteisöä.

Sasa on havainnut, että teetunti on tuonut häntä lähemmäs oppilaita. Teetunnin aikana opettajalla on tilaisuus tarkastella oppilaiden välisiä suhteita ja havaita mahdollisia kitkoja oppilaiden välillä. Sasa kuvaa rooliaan teetunnin aikana:

[...] ehkä opettaja ei oo niin sillä tunnilla semmonen auktoriteetti joka niinkun määrää mitä siellä luokassa tehdään, koska siinä niinkun jokainen saa määrätä mitä siellä tehdään ja päättää, niin se tuo mua lähemmäs tavallaan ja madaltaa sitä kynnystä tulla juttelemaan. (Sasa)

Sasan kokemuksen mukaan teetunnilla oppilailta on pienempi kynnys tulla puhumaan hänelle. Hänelle on esimerkiksi eräällä teetunnilla tultu kertomaan ulkopuolelle jättämisestä luokan sisällä.

5.2.6 Osallistaminen

Sasa vahvisti yhteisöllisyyttä osallistamalla oppilaita yhteiseen toimintaan ja päätöksentekoon. Ensimmäinen keino tähän oli vastuun antaminen oppilaille.

Sasa perustelee keinoa seuraavasti:

Anna niitten itte päättää joku pikkuasia niillä tulee semmonen olo että ne saa päättää, nii sitten sä saat ite päättää ne isommat asiat [...] että mä pakotan heidät valitsemaan ku monesti tossa iässä on helppo sanoa että ihan sama. [...] antaa mahdollisuuden sinulle vuorovai- kutukselle. Jokaiselle nimenomaan se mahdollisuus niinku vaikuttaa asioihin. Niin se myös tukee sinne yhteisöllisyyttä, että sä koet olevas osa sitä porukkaa ja et sillä on merkitystä sillä mitä sanoo. (Sasa)

Sasa mukaan vastuun antaminen ja pienistäkin asioista päättäminen vahvistaa oppilaan kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Sasa ei anna oppilaille mahdollisuutta luistaa päätöksenteosta, jolloin oppilaan on osallistuttava.

Sasalle tyypillinen tapa vastuuttaa oppilaita on järjestää äänestys yhteisistä asioista. Luokassa äänestettiin niin tilannekohtaisista, oppituntiin liittyvistä asioista kuin yhteisen tulevaisuuden suunnitelmista. Sasan ohjausta äänestämiseen kuvaa seuraava havainto:

”Mietitääs, kokoustetaan” Sasa sanoo pohtien, mitä aamupäivällä tehtäisiin. Sitten oppilaat saavat äänestää. ”Koska elämme demokraattisessa valtiossa, niin tehdään näin.” Sasa toteaa. (Kenttämuistiinpanot)

Esimerkin kaltainen, spontaani äänestys oli opettajalle tyypillistä.

5.2.7 Konfliktien ratkaiseminen

Sasa tuki luokan yhteisöllisyyttä puuttumalla oppilaiden konflikteihin herkästi, nopeasti ja rakentavasti. Nimenomaan nopea, välitön konflikteihin puuttuminen oli Sasalle tyypillinen keino hoitaa tilanteita. Nopeaa puuttumista kuvaa välitunnilla tapahtuneen hämmennyksen käsittely heti tunnin alkaessa:

Tunnin alussa joukko oppilaita ryhmittäytyi opettajan pöydän ympärille puhumaan. Oppilaat puhuivat toistensa päälle. Ilmeisesti välitunnilla tai aiemmin koulupäivän aikana oli tapahtunut jotakin oppilaiden mieltä hämmentävää.

Sasa: Menkääs paikoille nii jutellaan! Mitä siellä välkällä tapahtu? Kertokaa yksitellen.

”No ihan ekana välkällä meiltä pääs vaan neljä meitä luokkalaisia minikaukaloon” Ruuti selitti kokemansa vääryyden Sasalle.

Puheenvuoron päätyttyä Sasa sanoi ”Noni, mäpä käyn sit Merrin luona”. Sasa poistui samantien luokasta keskustelemaan naapuriluokan opettajan kanssa.

”Noni. Syy on selvillä.” Sasa sanoo palatessaan. Asia on selvitetty toisen luokan kanssa, jonka myötä Sasa antaa uudet ohjeet oppilaille ”Me noudatetaan nyt näitä sääntöjä. Katotaan jos ne tappelut minikaukalossa nyt vähenis”. Sasa varmistaa, että asia on ymmärretty. (Kenttämuistiinpanot)

Kuohunnan alkaessa oppilaiden keskuudessa Sasa otti asian heti keskusteluun. Kuultuaan, mistä oli kyse, hän lähti välittömästi selvittämään asiaa naapuriluokkaan. Asia selvisi saman tien, minkä myötä Sasa antoi oppilaille uudet toimintaohjeet. Oppilaat hyväksyivät tämän, eikä asiaan tarvinnut enää palata.

Toinen tapa puuttua vakavapiin konflikteihin oli tilanteen selvittäminen sosiogrammin avulla ja tuloksista keskustelu yhdessä. Sasa käytti tätä keinoa 6. luokalla, koska yhteisön sisällä oli havaittu pitempiaikainen ulkopuolelle jättäminen. Oppilaat vastasivat kyselyyn, jossa käsiteltiin luokan suhteita, mahdollista kiusaamista ja oppilaille oli mahdollisuus kertoa vapaasti ja muulle luokalle anonyymisti näistä asioista. Sosiogrammi-ohjelma kokosi vastaukset, joita Sasa pääsi tarkastelemaan. Tämän pohjalta hän kokosi luokan keskustelemaan tuloksista neutraaliin ympäristöön, pois luokasta. Luokka kerääntyi huoneen lattialle rinkiin istumaan: Sasalle oli tärkeää, että kaikki säilyttävät katsekontaktin ja ovat läsnä. Asialle oli varattu kokonainen tunti, jolloin Sasa kertoo oppilaille:

Sasa: Mutta kumminki ku me ollaan kuitenkin luokka, nii mä oon kokenu nii ku että oma luokka on oma joukkue tai oma perhe. Se on se jengi jonka kanssa päivästä vietetään suurin osa valveillaoloajasta. [...] Sen takia on hirmu tärkeää, että kaikki solmut mitä meidän luokalla on, nii ne avataan. [...] Jos on yksikin ihminen, joka tulee tänne semmoseen seuraan missä se kokee itensä ulkopuoliseksi tai [...] joutuu pelkäämään, että nimitelläänkö mua tai haukutaanko, nii miettikää hetki jos teillä ois aamulla sellanen fiilis tulla kouluun. Millanen fiilis tuli vatsanpohjaan? (Kenttämuistiinpanot)

Sasa pohjusti keskustelua puhumalla luokan merkityksestä ja lukemalla suoria lainauksia oppilaiden vastauksista. Tämän jälkeen hän aktivoi oppilaita pyytämällä oppilaita kuvittelemaan itsensä ulkopuolelle jääneen rooliin. Sitten ajatuksista keskusteltiin avoimesti yhdessä ja oppilaille oli mahdollisuus kertoa tilanteista, joissa he ovat havainneet ulkopuolelle jättämistä. Lopuksi Sasa poimi positiivisia otteita sosiogrammin tuloksista ja nosti esiin oppilaiden nimiä, jotka ovat toimineet esimerkillisinä tovereina tulosten mukaan. Kiusaajien nimiä Sasa ei kertonut, vaan sanoi puhuvansa heidän kanssaan henkilökohtaisesti.

6 POHDINTA

6.1 Yhteisöllisyyden ilmeneminen

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja tulkita, kuinka yhteisöllisyys ilmenee alakoulussa, ja kuinka opettaja voi toiminnallaan tukea yhteisöllisyyden rakentumista ja ylläpitoa omalla luokallaan. Tässä luvussa esitellään tiivistetysti tutkimuksen päätulokset ja pohditaan niiden suhdetta aiempaan tutkimukseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli yhteisöllisyyden ilmenemistä. Tulosten mukaan yhteisöllisyys kietoutuu vahvasti oppilaiden vuorovaikutuksen ja keskinäisten suhteiden ympärille, joissa näyttäytyy välittämistä ja kunnioittavaa kohtelua. Yhteisöllisyys muodostuu luokan yhdessä koetun historian ja tulevaisuudessa hämmöttävien tavoitteiden ympärille. Yhteisöllisyyden voi siis nähdä aikaan kiinnittyvänä kokonaisuutena: me ennen, me nyt, me tulevaisuudessa. Myös tiiviit yhteisöt kohtaavat konfliktitilanteita, mutta yhteisöllisyyttä kuvaa halu ratkaista kohdatut haasteet rakentavasti.

Nämä tulokset noudattavat samaa linjaa McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyysteorian sekä Koivulan (2010) ja Hännikäisen (2006) päiväkotiin sijoituvien tutkimusten kanssa. Alakoulussa yhteisöllisyys ilmenee näkyvästi samojen piirteiden kautta kuin päiväkodissa. Vuorovaikutuksen taso on kuitenkin kehittyneempää ja varmempaa alakoulussa päiväkotiin verrattuna. Esimerkiksi hyväksynnän hakeminen vertaisilta (Koivula 2010, 78) ei ilmennyt alakoulun puolella: oppilaat eivät aktiivisesti tai näkyvästi hae hyväksyntää toisiltaan. Sen sijaan yhteisön jäsenten hyväksyminen ja kehuminen korostui tässä tutkimuksessa enemmän.

Koululuokalla on myös mahdollisuus olla yhteisönä päiväkotiryhmää kehittyneempi, koska yhteistä historiaa on enemmän ja toiminta on tavoitteellisempaa. Yhteinen 'hulluttelu' näyttäytyy päiväkodissa enemmän yhteisten aktiiviteettien ja piirileikkien kautta (Hännikäinen 2006, 131), kun taas koulussa yhteinen huumori ja sisäpiirin jutut tulevat spontaanisti ja ovat luonteva osa vuorovaikutusta. Yhteisön kehittyneisyydestä alakoulussa kertoo tulosten mukaan

myös yhteisön käsittäminen joukkueena, joka erottaa itsensä aktiivisesti muista. Koivulan (2010) tutkimuksessa päiväkodissa eroa meidän ja muiden välille tehtiin lähinnä me-puheen avulla. 4. ja 6. luokilla eroa korosti me-puheen lisäksi kilpailullisuus suhteessa muihin luokkiin, omien puolustaminen konfliktitilanteissa sekä ajan myötä muodostuneet sisäpiirin jutut.

Tutkimusten tulosten mukaan oppilaiden kehitys lähemmäs teini-ikää voi olla yhteydessä luokan yhteisöllisyyden ilmenemiseen. Alakoulun loppupuolella oppilaat ovat keskenään eri vaiheessa fyysisessä ja psyykkisessä kehityksessä: osa oppilaista miettivät jo omaa suhtautumistaan kiinnostavaan sukupuoleen, kun taas osa pelkää vielä ”tyttö- ja poikabakteereja”. Tämä seikka ilmeni tutkimusluokassa erityisesti fyysisessä läheisyydessä ja parityöskentelyssä. Pari- ja ryhmätyöskentelyn onnistumiseen on tulosten mukaan yhteydessä myös yhteisöllisyyden kehittymisen vaihe. Slobodchikovin ja Tsukermanin (2003, 56) mukaan yhteisöllä on oma tehtävänsä, mutta tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, ettei tehtävää voida suorittaa laadukkaasti yhteisöllisyyden ollessa murroksessa. Esimerkiksi 4. luokalla Sasa kertoo ryhmätyöskentelyn tuotosten olleen sivuseikka syksyn alussa, kun oppilaat vielä selvittivät omia suhteitaan ja yhteisen työskentelyn tapoja. Yhteisön kehityttyä vahvemmaksi työskentely oli kuitenkin tavoitteellisempaa ja siihen sitouduttiin koko ryhmänä.

Tässä tutkimuksessa korostuu klikkien merkitys luokan yhteisöllisyyden kannalta. Klikit näyttäytyivät yhteisöllisyyttä estävänä ja konflikteja lisäävänä tekijänä. Koivula (2010) korostaa ystävyysuhteiden merkitystä jäsenyyden tunteen vahvistumisessa, mutta tämän tutkimuksen mukaan on pidettävä huolta siitä, ettei ystävyysuhteet muotoudu muita yhteisön jäseniä eristäviksi klikeiksi. Toisessa tutkimusluokassa klikit olivat aiemmin korostuneet vahvasti ja näkyivät selvästi myös opettajalle, jolloin opettaja rikkoi niitä tietoisesti ja näin rakensi yhteisöllisyyttä. Vastuuta yhteisöllisyyden muodostumisesta ei voi antaa ainoastaan oppilaille, vaan oppilaat tarvitsevat opettajan ohjaamaan toimintaansa yhteisönä. Opettaja ei voi olettaa, että yhteisöllisyys muodostuisi itsestään, vaan sen rakentaminen ja ylläpito vaatii aktiivista työtä. Tämä näkyi tuloksissa esimerkiksi siten, että vaikka 4. ja 6. luokan yhteisöllisyyden ilmenemisen piirteet olivat

samankaltaisia, 4. luokalla yhteisöllisyyden tuen puutteen vuoksi näitä piirteitä oli vähemmän ja ne eivät olleet yhtä kehittyneitä. Esimerkiksi työskentely ryhmissä vaati enemmän opettajan puskemista, vaikka se onnistuikin jo melko sujuvasti.

6.2 Yhteisöllisyyden tukeminen

Näkyvän yhteisöllisyyden piirteiden avulla opettaja saa käsityksen luokkansa yhteisöllisyyden tilasta ja voi muodostaa kohdennettua tukea. Riippuen siitä, millaisena yhteisöllisyys luokassa ilmenee, opettaja lähtee rakentamaan tai ylläpitämään sitä. Tulosten mukaan opettajan on ensin tiedostettava oma roolinsa osana yhteisöä ja ymmärrettävä roolin joustavuus. Rooli mukautuu tilanteiden mukaan: välillä tarvitaan vahvaa johtajaa, kun taas toisinaan opettajan tehtävä on luoda rentoa ilmapiiriä. Vaikka rooli vaihtui, Sasan oli koko ajan tiedostettava tehtävänsä yhteisöllisyyden tukijana. Yhteisöllisyyden tukeminen kulki mukana läpi jokaisen koulupäivän sen sijaan, että olisi painottunut vain yhteen hetkeen viikossa. Opettaja ohjaa vuorovaikutusta ja sosiaalista käyttäytymistä useilla keinoilla. Olennaiseksi keinoksi muodostui yhdessä keskustelun ja työskentelyn mahdollistaminen erilaisten tilanteiden kautta. Tulokset avaavat ja tarkentavat opettajan keinoja tukea oppilaiden yhteisöllistä käyttäytymistä ja tapaa olla vuorovaikutuksessa.

Tässä tutkimuksessa ei ennalta perehdytty vahvasti opettajan keinoihin tukea yhteisöllisyyttä, sillä haluttiin tuoda esille puhtaasti aineistolähtöisesti tämän opettajan keinoja ilman ohjaavaa ennakoajatusta. Tämän lisäksi aiempi kirjallisuus yhteisöllisyyden tukemisesta painottuu oppikirjamaisiin opettajan oppaisiin, joissa taustalla olevaa tutkimusta ei tuoda esille, tai yhteenkuuluvuuden tunteen tukemiseen. Yhteenkuuluvuuden tunne on kuitenkin vasta yhteisöllisyyden esiaste (Markkanen 2012, 7), eikä sitä voi ulkopuolinen nähdä. Koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuitenkin asettavat useassa kontekstissa tavoitteeksi yhteisöllisyyden ja yhteisölliset toimintatavat, on tuki-keinoja tutkittava opettajan näkökulmasta yhteisöllisyyden parantamiseksi.

Teoreettiseksi lähtökohdaksi opettajan antaman tuen taustalle valittiin kuitenkin teoria käyttäytymisen tuen toimintamallista, SWPBIS-mallista (ks. esim. Horner ym. 2010). Tässä tutkimuksessa havainnoidun opettajan toimintamallit olivat samassa linjassa tämän mallin kanssa. Erityisesti SWIPBIS- ja ProKoulu-toimintamalleille tyypilliset tukikeinot, kuten odotusten ilmentäminen, taitojen harjoittaminen ja toivotun käyttäytymisen vahvistaminen palautteella (Karhu ym. 2018, 62–70), näkyivät opettajan toiminnassa. Sasa kertoi selkeästi oppilaille, millaista käyttäytymistä odottaa toisten kohtaamisessa sekä osallisti oppilaita vuorovaikutuksen ja yhteisen työskentelyn tavoitteiden asettamiseen. Kaikkia yhteisöllisyyden osa-alueita harjoiteltiin Sasan johdolla monipuolisissa tilanteissa. Sasa antoi positiivista tai rakentavaa palautetta koko luokan kuullen vahvistaen yhteisöllisyyteen kuuluvaa käyttäytymistä.

Etenkin ProKoulu-mallissa käytetään yhteistä palkintoa silloin, kun yhteiset tavoitteet käyttäytymisen suhteen on saavutettu (Karhu ym. 2018, 65–66; Savolainen, Närhi, Malinen & Savolainen 2017, 17). Mallissa palkinto neuvotellaan yhdessä oppilaiden kanssa ja se vaihtelee: palkinto voi olla esimerkiksi aineellinen herkkuhetki tai yhteinen tekeminen. Tämän tutkimuksen kohteena olevissa luokissa yhteisöllisen käyttäytymisen ja viikkotavoitteiden saavuttamisen kunniaksi oli käytössä samankaltainen palkinto, teetunti. Toisin kuin ProKoulun toimintamallissa, teetunti on nimenomaan yhteisöllisyyttä tukeva palkinto. Tällä palkinnolla on siis tavoite mahdollistaa yhdessä oloa sen sijaan, että palkinto olisi aineellinen. Mikäli viikon tavoitteet saavutettiin täysin, käytettiin teetunti yhteiseen vapaa-ajan viettoon. Tällainen yhteisön menestyminen toimii palkintona, joka vahvistaa erityisesti positiivista yhteenkuuluvuuden tunnetta (McMillan & Chavis 1986, 12–13). Tavoitteiden jäädessä toteutumatta teetunti järjestettiin, mutta tällöin aika käytettiin toteutumatta jääneiden tavoitteiden selvittämiseen yhdessä. Teetunnille varattu aika siis käytettiin yhteisöllisyyden edistämiseksi, vaikka itse palkintoa ei olisikaan ansaittu. Teetunti oli tälle luokalle toimiva ja mieleinen tapa tukea toivottua yhteisöllistä käyttäytymistä.

Tutkimuksen tulokset asettavat myös uusia näkökulmia yhteisöllisyyden tukemiseen. Yhteisöllisyys ei ole yksittäinen asia vaan kokonaisuus, joka koostuu

useista osa-alueista. Tukeminen tapahtuu käytännössä yksi osa-alue kerrallaan, eikä ratkaisua koko yhteisöllisyyden rakentamiseen yhtenä paketina ole olemassa. Osa-alueita ovat muun muassa toisia kunnioittava puhetapa, vuorovaikutus, yhdessä työskentely, erilaisuuden hyväksyminen ja konfliktien ratkaiseminen. Toinen uusi havainto yhteisöllisyydestä on opettajan tapa käsitellä luokan kohtaamat konfliktit. Sasa osallisti oppilaat yhteisönä konfliktitilanteiden ratkaisuun sen sijaan, että olisi selvittänyt ongelmat pelkästään tilanteeseen osallistuneiden kesken. Esimerkiksi 6. luokalla tehdyn sosiogrammin avulla Sasa muistutti oppilaita siitä, että he kaikki ovat vastuussa toistensa hyvinvoinnista koulussa. Sasa kannusti kaikkia oppilaita keskustelemaan luokassa kohdatusta haasteesta, vaikka kaikki oppilaat eivät liittyneetkään kyseessä olleeseen ongelmaan. Tällaisen ratkaisutavan voisi ajatella tukevan oppilaiden omatoimisuutta konflikteihin puuttumisessa tulevaisuudessa ja luovan tunnetta yhteisestä vastuusta.

Toisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat siis yhteneväisiä suhteessa käyttäytymisen ohjaamisen teoriaan, mutta tarkentavat teoriaa juuri yhteisölliseen käyttäytymiseen. Näin ollen tämä tutkimus antaa opettajalle konkreettisia keinoja tukea kutakin yhteisöllisyyden osa-aluetta. Jotta yhteisöllisyys saavutettaisiin tehokkaammin, tulisi toimintaperiaatteiden ja keinojen olla yhtenäisiä koko koulun tasolla. Usean opettajan opettaessa yhtä luokkaa tulisi kaikkien vahvistaa toiminnallaan yhteisöllisyyden samoja piirteitä: jos toisella opettajalla on erilaiset käyttäytymisodotukset kuin luokanopettajalla, toivottu käyttäytyminen ei vahvistu yhtä tehokkaasti. Esimerkiksi ProKoulu-mallissa tällaiset koko koulun laajuiset yhteiset toimintaperiaatteet ja tavoitteet ovat toimineet toivotun käyttäytymisen lisäämisessä (ks. esim. Karhu ym. 2018).

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Eettiset kysymykset ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan (von Bonsdorff, Järvensivu & von Bonsdorff 2018, 1). Jo aineistonkeruun alkupuolella tutkittaville

tulee tehdä selväksi tutkimuksen tavoite, aineistonkeruun tavat, tietoja käsittelevien tutkijoiden nimet sekä tietojen suojaamista koskevat tiedot. Tietojen suojaamiseen ja tietoturvaan liittyvät informaatiot kertovat tutkimukseen osallistujalle, miten tutkimusaineistoja säilytetään ja ovatko ne salattuja. (Kuula 2011, 60, 72.) Nämä periaatteet toteutettiin siten, että tutkimuksen käytännöistä informoitiin opettajaa sähköpostitse, ja tämän tiedon avulla hän antoi tiedon oppilailleen suullisesti. Lisäksi luokkien opettajalle lähetettiin tietosuojailmoitukset (ks. LIITE 3) ja suostumuslomakkeet (ks. LIITE 4 ja 5), jotka kaikki oppilaat, huoltajat ja opettaja allekirjoittivat vapaaehtoisesti.

Lasten osallisuus tutkimuksen teossa on eettisesti vaikea kysymys, sillä lapset eivät välttämättä tiedosta tutkimusaihetta, rooliaan tai vapaaehtoisuuttaan osana tutkimusta (Kiili & Moilanen 2019, 3). Tässä tutkimuksessa oppilaita ei tutkittu yksilöinä, vaan yhteisönä ja kokonaisuutena, minkä voi ajatella lisäävän lasten turvallisuudentunnetta. Lisäksi oppilailta pyydettiin heidän allekirjoituksensa vahvistamaan kokemusta osallisuuden vapaaehtoisuudesta. Lapsia tutkittaessa tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Kuula 2011, 101), joten oppilaat saivat itse päättää osallistumisestaan, mutta myös huoltajien suostumus vaadittiin. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on voimassa koko tutkimuksen ajan (Kuula 2011, 62).

Haastattelut toteutettiin Zoom-videoyhteydellä Jyväskylän yliopiston verkossa ja tallennettiin tämän verkon U-asemalle. Myös haastattelun litterointi ja havainnointimuistiinpanot säilytettiin samalla tavalla. Eettinen tutkimustyö vaatii suorien tunnisteiden muokkaamista tai poistamista eli anonymisointia (Kuula 2015, 139), joten anonymiteetti otettiin huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Aineistoissa ketään ei mainita ketään tunnistettavasti: tutkittavia kuvataan sanoilla opettaja tai oppilas tai käytetään peitenimiä. Tutkittava opettaja saattaa tunnistaa itsensä aineisto-otteista, mutta tämä nähdään harmittomana, sillä tutkimus ei käsittele arkaluontoisia asioita. Tutkimusraportissa ei mainita kouluja tai paikkakuntaa. Eettisiä periaatteita noudattaen aineistot ja suostumuslomakkeet hävitetään tutkimuksen valmistuttua (Kuula 2011, 68).

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus perustuu relativismiin, jonka mukaan yhden ainoan totuuden sijaan on olemassa useita totuuksia. Jokaisen yksilön kokemus on oma totuutensa. (Kvale 1989, Tynjälän 1991, 388 mukaan.) Tässä tutkimuksessa yhtenä totuutena pidetään opettajan kokemusta ja tutkijoiden havaintoja. Näin ollen tutkimus ei tavoittele objektiivista totuutta vaan yhtä näkökulmaa ilmiöstä (Tynjälä 1991, 388). Tämän vuoksi tutkimuksella ei pyritä yleistettävyyteen vaan mahdolliseen siirrettävyyteen. Tutkija ei voi tehdä tulkintaa siirrettävyydestä, mutta voi pyrkiä tukemaan sitä riittävillä kuvauksilla tutkimustyöstä ja aineistosta. Vastuu sovel-lusarvon arvioinnista jää tällöin lukijalle. (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään perustelemalla kaikki tutkimuksen kulkua koskevat valinnat ja menetelmät. Tutkimuksen tausta pohjautuu aiempaan teoriaan ja tutkimukseen. Näin vahvistetaan tutkimuksen totuudenmukaisuutta (Tynjälä 1991, 387).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sisäisen ja ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin sekä objektiivisuuden kautta (Tynjälä 1991, 390). Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen loogista suhdetta (Eskola & Suoranta 2014, 214). Tutkittaessa yhteisöllisyyttä, joka on usean ihmisen ja asian kokonaisuus, on sitä loogista tutkia etnografialla menemällä osaksi yhteisöä. Lisäksi näkyvän yhteisöllisyyden käsitteen määrittely ennen havainnointia tukee sisäistä validiteettia kohdistamalla havainnointi oikeisiin asioihin. Ulkoinen validiteetti viittaa aineiston ja tulkintojen välisen suhteen pätevyyteen (Eskola & Suoranta 2014, 214). Kahden erilaisen aineiston kerääminen ja yhdistäminen tukee totuuden löytämistä. Ulkoista validiteettia pyrittiin lisäämään aineisto-otteiden ja tulosten tarkalla kuvauksella.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemä tulkinta on läsnä koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2014, 16). Tulkinnallisuus korostuu etenkin etnografisessa tutkimuksessa, sillä tutkijan tehtävä on havainnoida ja tulkita havainnoinnin kohteena olevien tunteita (Suopajarvi, Koskinen-Koivisto, Korjonen-Kuusipuro, Hytönen & Hämeenaho 2019, 43). Havainnointi on siis tutkijan

subjektiivista toimintaa, sillä havainnointi on valikoivaa, tutkijan ennako-odotukset ohjaavat tehtyjen havaintojen suuntaa ja havaintoja tehdään vain tunnetuista ja käsitteellisistä asioista. Tutkijalta voi jäädä huomaamatta oleellisia seikkoja tutkittavaan ilmiöön liittyen sen lisäksi, että yksittäistä menetelmää hyödyntämällä ilmiön kattavan kuvauksen muodostaminen on haastavaa (Suopajarvi ym. 2019, 43; Eskola & Suoranta 2014, 103). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan voi olla haastavaa erottaa omat kokemukset tutkittavien kokemuksista, minkä vuoksi tutkijalta vaaditaan reflektiivistä otetta työhön (Tynjälä 1991, 393). Tässä tutkimuksessa reflektiivisyyttä lisää kahden tutkijan avoin keskustelu tehdyistä havainnoista sekä kahdet havaintomuistiinpanot jokaisesta tilanteesta.

Vallitsevan COVID19-pandemian johdosta 6. luokan havainnointi keväällä 2020 päättyi suunniteltua aikaisemmin. Näin ollen havaintoaineisto on kerätty vain kahden päivän ajalta suunnitellun viiden päivän sijaan. 6. luokalta kerätty havainnointiaineisto ei siis anna täysin kattavaa kuvaa luokan yhteisöllisyydestä tai opettajan keinoista tukea yhteisöllisyyttä. Vähäisen havainnointiaineiston myötä ilmenneitä puutteita pyrittiin varmistamaan opettajan kattavalla haastattelulla. Myös kattava havainnointi 4. luokalla syksyllä 2020 täydensi kevään havainnointiaineistoa.

Tutkimuksessa havainnoitu opettaja toi yhteisöllisyyteen liittyviä piirteitä aktiivisesti esiin havainnoinnin aikana. Tämä herätti pohdintaa siitä, toiko Sasa yhteisöllisyyttä tutkimusasetelmasta johtuen tietoisesti normaalia enemmän esiin, vai onko tällainen aktiivinen yhteisöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymisen korostaminen hänelle luontainen ja arkipäiväinen tapa toimia. Lisäksi havainnointien perusteella sekä 6. että 4. luokalla oppilaiden läsnäolo näyttäytyi tyyneytenä ja rauhallisuutena. Aiheuttiko juuri tutkimusasetelma ja tutkijoiden läsnäolo sen, että oppilaat olivat jännittyneitä ja tämän myötä rauhallisia, vai onko rauhallisuus luokissa vallitseva yleinen olotila?

Tässä tutkimuksessa näitä luotettavuuteen jääviä aukkoja on pyritty paikkaamaan triangulaation keinoin käyttämällä kahta eri aineistonkeruumenetelmää ja aineistoa (Eskola & Suoranta 2014, 69). Tehdyille havainnoille on pyritty saamaan varmistus haastattelun avulla. Lisäksi haastattelussa opettajalla oli

mahdollisuus kertoa tarkemmin luokastaan, sen yhteisöllisyydestä ja keinoistaan tukea luokan yhteisöllisyyttä. Monimenetelmällisen aineistonkeruun tavoitteena on siis pyrkiä korjaamaan tutkimuksen mahdollisia luotettavuusvirheitä (Eskola & Suoranta 2014, 69).

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään tutkijatriangulaatiolla, jolloin saman ilmiön parissa työskentelee useampi tutkija. Tutkijoiden on neuvoteltava tekemistään havainnoista ja näkemyksistä usein, tavoitteenaan saavuttaa yhteisymmärrys tutkimuksen eri vaiheista. (Eskola & Suoranta 2014, 70.) Tässä tutkimuksessa on kaksi tutkijaa, jotka molemmat kirjasivat havainnointivaiheessa omat muistiinpanonsa. Tutkimustulokset saavutettiin hyödyntämällä molempien tutkijoiden muistiinpanoja ja tulosten luotettavuutta pyrittiin lisäämään käyttämällä molempien tutkijoiden aineisto-otteita tulokset-osiossa. Triangulaation ja tutkijatriangulaation myötä on lisätty tutkimuksen reliabiliteettiä. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen luotettavuutta ja aineiston tulkinnan ristiriidattomuutta (Eskola & Suoranta 2014, 214). Tutkimuksen reliabiliteettiä toistettavuuden näkökulmasta vahvistaa myös tutkimusmenetelmien tarkka raportointi.

6.5 Tutkimuksen anti ja lisätutkimukset

Tämän tutkimuksen tulokset korostavat yhteisöllisyyden tukemisen jatkuvuutta. Tuki on kokonaisvaltainen prosessi, joka kulkee osana jokaista päivää ja oppituntia. Yhteisöllisyyden tukemisen tulee olla myös järjestelmällistä. Opettajan tulee selvittää luokan lähtötilanne sekä tehdä selkeät tavoitteet tuelle. Yhteisöllisyyttä ei voi saavuttaa hetkessä, vaan se vaatii muotoutuakseen aikaa. Tuen vaikuttavuuden arviointi on tärkeä osa itse tukea, sillä sen avulla voidaan seurata yksittäisen taidon kehittymistä ja oppilaiden edistymistä sekä saada tietoa siitä, onko tuesta ollut hyötyä (Aro, Ahonniska-Assa, Aro & Ahonen 2019, 43). Jatkotutkimuksessa olisi mielekästä perehtyä opettajan keinoihin arvioida antamansa tuen vaikuttavuutta ja toteutumista. Tämän tutkimuksen puitteissa lyhy-

ellä etnografisella havainnoinnilla ei ollut mahdollista päästä aiheeseen niin syvälle. Pidempijaksoisen etnografisen tutkimuksen avulla saataisiin tietoa myös yhteisöllisyyden kehityksestä sekä kehityksessä mahdollisesti ilmenevistä hierarkioista.

Tulosten perusteella yhteisöllisyys on asenne. Tutkimuskohteena olevan opettajan arvostava asenne yhteisöllisyyttä ja ihmisten tasavertaisuutta kohtaan oli selkeästi nähtävissä havainnoinnin aikana ja tuli myös esille haastattelussa. Sasalle yhteisöllisyys oli henkilökohtaisesti tärkeä asia ja hän iloitsi avoimesti oppilaiden erilaisuudesta. Juuri yhteisöllisyys oli opetuksen keskeinen tavoite, jolloin tukeen panostettiin ja luokka oli yhteisöllinen. Tämä herättää kysymyksen, kuinka luokan yhteisöllisyys näyttäytyy, jos opettajan keskiössä on toisenlaiset tavoitteet, kuten teknologinen osaaminen. Täten jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia useamman opettajan yhteisöllisyyden tukemisen keinoja ja niiden merkitystä luokan yhteisöllisyydelle. Onko toisilla opettajilla keinoja yhtä paljon ja tiedostavatko he roolinsa osana yhteisöä?

Laadullisella tutkimuksella ei varsinaisesti voida tutkia keinojen yhteyttä yhteisöllisyyden ilmenemiseen, sillä laadullinen tutkimus ei ilmennä luotettavasti vaikutussuhteita tai niiden suuntaa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan kerätä faktoja, vaan ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia (Bogdan & Biklen 2006, 42–43). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tutkimusluokilla opettajan keinot näyttävät kuitenkin toimivan ja opettajan oma kokemus vahvasti havaintoa. Jatkossa tarkkaa tutkimusta tuen keinojen vaikuttavuudesta luokan yhteisöllisyyteen voitaisiin tehdä määrällisellä tutkimuksella.

Lisäksi oppilaiden näkökulmaa yhteisöllisyyteen olisi syytä tutkia, koska McMillanin ja Chavisin (1986) mukaan yhteisöllisyys kietoutuu vahvasti yhteisön jäsenten tunteiden ympärille: kuinka jäsenet tuntevat yhteenkuuluvuutta ja merkityksellisyyttä toisilleen. Näitä tunteita ei ulkopuolelle voi nähdä. Erityisesti oppilaiden hyvinvoinnin kannalta olisi olennaista tietää, kuinka he itse kokevat oman yhteisönsä ja sen sisäiset suhteet sekä omat mahdollisuutensa osallistua yhteisön toimintaan. Koska PISA-tutkimuksen (2015) mukaan oppilaat kokevat

opettajan puolelta myös epäoikeudenmukaisuutta, pilkkaa ja loukkaavaa puhetta (Väljærvi 2017, 20, 22), on oppilaiden mielipiteitä opettajan opetuksen keinoista kuultava.

Tutkimus vahvistaa aiempaa teoriaa yhteisöllisyydestä ja selventää, millaista yhteisöllisyys on juuri alakoulun arjessa: millaisten toimintojen ja vuorovaikutuksen kautta se tulee näkyviin. Lisäksi se avaa moninaisia väyliä yhteisöllisyyden tukemiseen ja tiivistää konkreettisia keinoja opettajille. Opettajalla on mahdollisuus yhteisöllisyyden tavoitteluun ja kehittämiseen. Opettajan vastuulla on luoda luokasta positiivinen, turvallinen ja lämminhenkinen paikka, jossa kaikki kohdataan tasaveroisina.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T., Ahonniska-Assa, J., Aro, M. & Ahonen, T. 2019. Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet, 40–64. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö.
- Barr, J. J. 2016. Developing a positive classroom climate. IDEA Paper# 61. IDEA Center, Inc.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2006. Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- von Bonsdorff, M., von Bonsdorff, M., & Järvensivu, A. 2018. Tutkimusetiikka yhä tärkeämpää työelämän tutkimuksessa. Työelämän tutkimus 16(1), 1–3.
- Bradshaw, C., Mitchell, M., & Leaf, P. 2010. Examining the effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* 12(3), 133–148.
- Bryant, Carol J. 1999. Build a sense of community among young students with student-centered activities. *The Social Studies* 90(3), 110–113.
- Chen, J.-Q., Masur, A. & McNamee, G. 2011. Young children’s approaches to learning: A sociocultural perspective. *Early Childhood Development and Care* 181(8), 1137–1152.
- Cohen, A. P. 1993. The symbolic construction of community. London; New York: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Eskola, J. & Suoranta 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino 1998.
- Greene, K., & Mitcham, K. C. 2012. From the secondary section: Community in the classroom. *The English Journal* 101(4), 13–15.

- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20, 84–98.
- Hankonen, N., Helkama, K., Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Lipponen, J., Lönnqvist, J-E., Myllyniemi, R., Mähönen, T. A. & Ruusuvuori, J. 2015. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita 2015. E-kirja.
- Harinen, P., & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children* 42(8), 1–14.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino 2006, 126–146.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: päiväkotia ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino 2006, 11–16.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. 2004. Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: “me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia”. *Julkaisussa: Kasvatus* 34(4), 340–350.
- Hämeenaho, P., & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho, & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*, 7–31. *Ethnos toimite*, 17. Helsinki, Finland: Ethnos ry.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino 2006, 111–125.

- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Kaartinen, S. 2009. Meaningfulness via participation: Sociocultural practices for teacher learning and development, teachers and teaching: Theory and practice 15(5), 601-616.
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. 2018. ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 28(2), 61-71 . Niilo Mäki Instituutti.
- Karman, T. (2010). Yhteisöllisyydestä Tampereen Tyttöjen Talolla. Teoksessa M. Kylmäkoski (toim.) Avauksia yhteisöllisyyteen. Humanistisen ammattikorkeakoulun järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelmasta (YAMK) valmistuneiden mietteitä yhteisöllisyydestä. Sarja D. Opinnäytetyöt 10, 21-27.
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Kiili, J., & Moilanen, J. 2019. Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa: tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II, 35-57. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 218. Helsinki, Finland: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura ry. Electronic reprint, 1-24.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö: personalistinen sosiaalipedagogiikka. No. 68. Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja.

- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L. & Lahtinen, M. 2020. Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lämsä, R. 2016. Kokemuksia ja metodologisia pohdintoja etnografiasta. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2016: 53, 211–214.
- Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSp Bulletin* 80(584), 41–48.
- Markkanen, E-L. 2012. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. MLL.
- Mason, A. 2000. *Community, Solidarity and Belonging: Levels of Community and Their Normative Significance*. Cambridge University Press.
- McMillan, D. 1976. *A sense of community: An attempt at definition*. Unpublished manuscript, George Peabody College of Teachers, Nashville, TN.
- McMillan, D. & Chavis, D. 1986. *Sense of community: A definition and theory*. George Peabody College of Vanderbilt University. *Journal of Community Psychology* 14, 6–23.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Mustikkamäki, N. 2004. Näkökulmia yksilöiden sitoutumiseen ja alueiden kehityksen väliseen suhteeseen. Tampere University Press, 88–113.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. 2014. The Cross-lagged Associations between Classroom Interactions and Children's Achievement Behaviors. *Contemporary Educational Psychology*.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

- Pilbacka-Rönkä, T. & Sergejeff, J. 2019. Tuettua verkko-opetusta koulunkäynnin erityistilanteisiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 29(3), 49–59. Niilo Mäki Instituutti.
- POPS = Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Putney, L. G. & Broughton, S. H. 2011. Developing collective classroom efficacy: The teacher's role as community organizer. *Journal of Teacher Education* 62(1), 93–105.
- Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino 2006, 111–125.
- Ryan, A. M., & Ladd, G. W. 2012. Peer relationships and adjustment at school. IAP.
- Savolainen, H., Närhi, V., Malinen, O-P., & Savolainen, P. 2017. ProKoulu model in Finland. *Remediaal: tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve* 17(4-5), 16–18.
- Slobodchikov, V. & Tsukerman, G. 2003. Integral periodization of general psychological development. *Journal of Russian and East European Psychology* 41(6), 52–66.
- Sumsion, J., & Patterson, C. 2004. The emergence of a community in a preservice teacher education programme. *Teaching and Teacher Education*, 20, 621–635.
- Suopajarvi, T., Koskinen-Koivisto, E., Korjonen-Kuusipuro, K., Hytönen, K. M., & Hämeenaho, P. 2019. Tunteilla on väliä: Tutkijan tunteet etnografisessa tutkimusprosessissa. *Elore* 26(2), 42–67.
- Tikkanen, A. 2020. "Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!" Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa. JYU dissertations.

- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelut ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22(5–6), 387–398.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6(5), 100–110.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. D. 2007. Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology* 39(1-2), 177–190.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, T. 2016. Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27(2), 4–13. Niilo Mäki -säätiö.
- von Bonsdorff, M., Järvensivu, A., & von Bonsdorff, M. 2018. Tutkimusetiikka yhä tärkeämpää työelämän tutkimuksessa. *Työelämän tutkimus* 1(1), 1–3.
- Väljärvi, J. 2017. PISA 2015: oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T., & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 49(1), 6–19.
- Watson, D. L., Emery, C., Bayliss, P. D., Boushel, M. & McInnes, K. 2012. Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective. Bristol: Policy Press. E-kirja.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University.
- Wiesenfeld, E. 1996. The concept of "we": A community social psychology myth?. *Journal of Community Psychology* 24(4), 337–346.

LIITE 1

Haastattelu kevät 2020

Yhteisöllisyys

1. Miten kuvailisit luokkasi yhteisöllisyyttä?
2. Miten se näkyy käytännössä?
3. Miksi yhteisöllisyys on mielestäsi tärkeää?
4. Kuvaile rooliasi osana luokkasi yhteisöä
5. Millä asioilla on mielestäsi merkitystä yhteisöllisyydelle?

Yhteisöllisyyden tukeminen

6. Koetko voivasi vaikuttaa luokan yhteisöllisyyteen? Miten?
7. Millaisilla keinoilla tuet yhteisöllisyyttä?
8. Miksi koet juuri nämä keinot toimiviksi?
9. Mitkä on luokka-asteen kannalta tärkeät seikat ottaa huomioon yhteisöllisyyden tukemisessa?

Vuorovaikutus

10. Miten kuvailisit luokkasi yhteistä vuorovaikutusta?
 - Miten tämä näkyy käytännössä?
 - Koetko, että oma puhetyylisi on yhteydessä luokan yhteisöllisyyteen? Miten?
11. Luokallasi työskenneltiin paljon ryhmissä. Miksi luokallasi työskennelään ryhmissä?
 - Millä perusteella ryhmät valitaan?
 - Onnistuuko oppilaiden ryhmätyöskentely missä tahansa ryhmissä?
12. Miten toimit, jos luokallasi ilmenee konfliktitilanteita?
 - Miksi toimit juuri näin?

13. Käsittelitte luokkanne kiusaamista ja vuorovaikutussuhteita omalla tunnillaan lattialla ringissä istuen. Onko tällainen työskentelytapa luokassasi tyypillinen?

- Millä perusteella tämä muodostelma valittiin?

14. Tuetko muilla keinoin oppilaiden välistä vuorovaikutusta? Miten ja miksi?

Yhteisöllinen toiminta

15. Huomasimme havainnoinnin yhteydessä, että osallistat oppilaita yhteiseen päätöksentekoon.

- Millä keinoilla tuet osallistumista?
- Miten päädyit näihin keinoihin?

16. Luokallasi oli meneillään yhteinen kasvien kasvatusprojekti.

- Onko luokallasi usein yhteisten tavoitteiden projekteja?
- Jos kyllä, niin sitoutuvatko oppilaat yhteisiin tavoitteisiin?
 - o Miten se näkyy?
- Millaista tukea projektit vaativat opettajalta?

Sosiaalisten taitojen tunti

17. Miksi sosiaalisten taitojen oppitunti on luotu?

- Mikä sen merkitys on luokallesi?
- Kerro oppitunnin sisällöistä ja tavoitteista

18. Onko vielä jotakin, mitä haluaisit sanoa?

LIITE 2

Haastattelu syksy 2021

Yhteisöllisyys

1. Miten kuvailisit luokkasi yhteisöllisyyttä?
 - Miten yhteisöllisyys ilmenee juuri tässä luokassa?
2. Mitkä ovat 4.-luokan yhteisöllisyyden kannalta tärkeät seikat ottaa huomioon?
 - Onko yhteisöllisyyden rakentaminen ajankohtaista juuri nyt? Miten toteutat?
3. Millaisen roolin olet ottanut uuden luokan kanssa yhteisöllisyyden tukijana?

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus

4. Huomattiin, että sinulla on opettajana lempeä ja vitsikäs puoli, mutta tiukkaa ja rajoja asettavaa toiminnanohjausta. Huumorin merkityksestä ollaan jo puhuttu, mutta millaisia tavoitteita tämä tiukemman ohjauksen taustalla on?
 - Miten koet oppilaiden suhtautuvan tiukkaan puoleesi?
5. Huomasimme, että annat oppilaille spontaaneja kommentteja ja yksilöön kohdistuvaa palautetta kaikkien kuullen. Miksi?
6. Jaoit usein omia kuulumisiasi oppilaille. Jakavatko oppilaat vastavuoroisesti kuulumisiaan sinulle tai toisilleen?

Oppilaiden välinen vuorovaikutus

7. Miten kuvailisit luokan kaverisuhteita?
8. Oppilaat työskentelivät ryhmätöiden parissa. Miten ryhmätöiden ryhmät on päätetty?
 - Onnistuuko oppilaiden ryhmätyöskentely missä tahansa ryhmissä?

9. Kahden oppilaan pöytien väliin oli vedetty verho. Miksi verho on pöytien välissä?
 - Onko asiaa käsitelty luokassa? Miten?
10. Luokalla on erittäin hyvä työrauha. Koetko, että työrauhan ja yhteisöllisyyden välillä on yhteys? Millainen yhteys?
11. Mitä teette yleensä sosiaalisten taitojen tunnilla?
 - Mikä tunnin merkitys on luokallasi?

Oppimisympäristö

12. Luokassa on paljon oppilaiden töitä esillä. Miksi?
13. Miten perustelet pulpettien järjestystä?
 - Koetko tällä olevan yhteyttä yhteisöllisyyteen? Miksi?
14. Luokallasi on selkeät rutiinit. Miten ne ovat muodostuneet?
15. Luokan seinällä on esillä luokan periaatteet. Miten sisällöt on muodostettu?
16. Onko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa?

LIITE 3

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

25.9.2020

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto

Tutkimuksen nimi: Opettajan keinot luokan yhteisöllisyyden tukemiseksi.

Tutkimus toteutetaan kertaluontoisena havainnointina (5 päivää) viikolla 47 ja opettajan haastatteluna. Tutkimustulosten arvioitu valmistumisaika on tammikuu 2021.

2. mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus pyydetään erillisellä lomakkeella. Oppilailta pyydetään myös vanhemman suostumus.

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijät:

Nella Katajamäki, puh. 040 511 1082, nekataja@student.jyu.fi

Emma Raatikainen, puh. 044 588 6611, emmelvra@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Aimo Naukkarinen, puh. 040 805 3353, aimo.naukkarinen@jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Alvar Aallon katu 9, PL 35, FI-40014 Jyväskylän yliopisto

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka opettaja voi toiminnallaan tukea luokan yhteisöllisyyden rakentumista ja ylläpitoa. Tavoitteena on kuvailla ja tulkita yhteisöllisyyttä tukevien keinojen soveltamista alakoulussa. Lisäksi on tarkoitus luoda tietoa, jonka avulla voidaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia.

Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat sekä 4.- ja 6.-luokkalaiset oppilaat. Tutkimukseen osallistuu yhteensä yksi opettaja ja noin 40 oppilasta.

Tutkimuksessa käsiteltäviä henkilötietoja ovat ainoastaan luokka-aste/ammatti. Nämä tiedot ovat anonymisoituina esillä havainnoinnin ja haastatteluiden muistiinpanoissa sekä tutkimusraportissa. Lopullisesta raportista henkilöitä ei kuitenkaan voida tunnistaa.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen osallistuminen kestää tutkittavilta noin 5 koulupäivää. Tutkimus toteutetaan havainnoimalla luokan tavallista kouluviikkoa, joten oppilailta ei vaadita aktiivista osallistumista tutkimukseen. Lisäksi toteutetaan opettajan haastattelu, joka kestää noin 30–45 minuuttia.

Tutkimusaineisto kerätään 6.-luokalta maaliskuussa 2020 ja 4.-luokalta marraskuussa 2020. Aineistonkeruu toteutetaan tutkittavien koululla.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa luokan yhteisöllisyydestä sekä opettajan keinoista tukea sitä. Tutkimus ei tuota haittaa tutkittaville.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkittavien tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Saatamme käyttää tutkimusraportissa suoria sitaatteja ja tilannekuvauksia, mutta niistä ei voi tunnistaa henkilöllisyyttä.

Henkilötiedot säilyvät anonyymina. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa tutkittaviin viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Tutkimusaineisto säilytetään suojatusti yliopiston U- asemalla, jotta ulkopuolisten pääsy tietoihin estyy. Havainnointimuistiinpanot, haastatteluaänitteet ja -litteroinnit sekä tutkimussuostumuslomakkeet hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö (Pro gradu -tutkielma).

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Rekisteriä säilytetään anonymisoituna Jyväskylän yliopiston U-aseamalla, kunnes tutkimus on päättynyt. Tämän jälkeen aineisto hävitetään.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

LIITE 4

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Oppilasta on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Opettajan keinot luokan yhteisöllisyyden tukemiseksi.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös luokanopettajani välityksellä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoivat Nella Katajamäki ja Emma Raatikainen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Oppilaan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus

Nimen selvennys

LIITE 5

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Opettajan keinot luokan yhteisöllisyyden tukemiseksi.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös sähköpostilla ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoivat Nella Katajamäki ja Emma Raatikainen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys